

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

**ADÉLA KLIMEŠOVÁ**

IV. ročník – prezenční studium

Obor: český jazyk – anglický jazyk

**SROVNÁNÍ VYBRANÝCH UČEBNIC ČESKÉHO JAZYKA  
PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE ZAMĚŘENÍM  
NA TYPOLOGIE ÚLOH V MLUVNICI**

**Diplomová práce**

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

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
a použila jsem k tomu pouze uvedené prameny a literatury.

V Olomouci dne 23. 6. 2010

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení této diplomové práce.

# Anotace

Příjmení a jméno: Klimešová Adéla

Katedra: katedra českého jazyka a literatury

Název práce: Srovnání vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na typologie úloh v mluvnici

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

Počet stran: 78

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 25

Počet pramenů: 3

Klíčová slova: učebnice, didaktická vybavenost, taxonomie učebních úloh, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, nakladatelství Fraus, nakladatelství SPN, srovnání, mluvnice, 2. stupeň, 9. ročník

## Resumé

Diplomová práce je zaměřena na srovnání učebnic českého jazyka pro 9. ročník základní školy nakladatelství Fraus a SPN. Ve výzkumu jsme se zabývali výhradně mluvnickými oddíly učebnic. Provedli jsme měření jejich didaktické efektivity a dále jsme zjišťovali zastoupení různých typů učebních úloh podle taxonomie Dany Tollingerové.

Z výsledků vyplynulo, že učebnice nakladatelství Fraus je didakticky vybavenější a na rozdíl od učebnice SPN obsahuje všechny typy učebních úloh. Nepotvrdilo se však, že učebnice Fraus obsahuje větší procentuální zastoupení úloh 4. typu než učebnice nakladatelství SPN.

## Resumé

This thesis is focused on comparison of textbooks of Czech language for 9<sup>th</sup> class at basic school, published by Fraus and SPN. The research deals only with grammar parts of textbooks. We surveyed their didactic efficiency and representation of different types of exercises by Dana Tollingerová. It ensued from results that the textbook from the publisher Fraus is more didactically provided than the textbook by SPN. The research did not prove that the textbook by Fraus has got more percentage of exercises than the textbook from the publisher SPN.

# **Obsah**

## **Teoretická část**

1 Úvod . . . . .	10
2 Historie učebnic . . . . .	12
3 Vymezení pojmu učebnice . . . . .	14
4 Struktura učebnic . . . . .	18
5 Didaktická vybavenost učebnic . . . . .	21
6 Funkce učebnic . . . . .	25
7 Učební úlohy . . . . .	31
7.1 Taxonomie učebních úloh . . . . .	33
7.2 Učební úlohy v předmětu český jazyk . . . . .	36
8 Dnešní požadavky na učebnice . . . . .	39
8.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání . . . . .	39

## **Praktická část**

9 Charakteristika nakladatelství Fraus . . . . .	43
10 Charakteristika nakladatelství SPN .. . . .	45
11 Hypotézy .. . . .	47
12 Metody výzkumu učebnic . . . . .	49

13 Charakteristika zkoumaných učebnic . . . . .	51
13.1 Učebnice č. 1 – Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia nakladatelství Fraus . . .	51
13.2 Učebnice č. 2 – Český jazyk pro 9. ročník základní škola pro odpovídající ročník víceletých gymnázií nakladatelství SPN . . .	54
14 Měření didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic . . . . .	57
14.1 Aparát prezentace učiva . . . . .	57
14.2 Aparát řídící učení . . . . .	61
14.3 Aparát orientační . . . . .	64
14.4 Výsledné koeficienty didaktické vybavenosti. . . . .	67
15 Zhodnocení učebnic na základě taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové . . . . .	69
15.1 Taxonomie úloh ve vybraných učebnicích. . . . .	69
15.2 Výsledné hodnoty taxonomie úloh podle D. Tollingerové . . . .	71
16 Závěr . . . . .	73
Použitá literatura . . . . .	75

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Aparát prezentace učiva – verbální komponenty. . . . .	58
Tabulka č. 2 Aparát prezentace učiva – obrazové komponenty . . . .	58
Tabulka č. 3 Aparát řídící učení – verbální komponenty . . . . .	61
Tabulka č. 4 Aparát řídící učení – obrazové komponenty. . . . .	62

Tabulka č. 5 Aparát orientační – verbální komponenty . . . . .	65
Tabulka č. 6 Výsledné koeficienty učebnice č. 1 a učebnice č. 2 . . .	67
Tabulka č. 7 Učební úlohy v učebnici č. 1. . . . .	70
Tabulka č. 8 Učební úlohy v učebnici č. 2 . . . . .	70
Tabulka č. 9 Výsledné hodnoty typů úloh v učebnici č. 1 a č. 2 . . .	71

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 Aparát prezentace učiva . . . . .	60
Graf č. 2 Aparát řídící učení . . . . .	64
Graf č. 3 Aparát orientační . . . . .	66
Graf č. 4 Celková didaktická vybavenost učebnic č. 1 a č. 2 . . . .	68

## **Seznam schémat**

Schéma č. 1 Struktura učebnice . . . . .	19
Schéma č. 2 Systém kurikulárních dokumentů . . . . .	40

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Strukturní komponenty učebnic

Příloha č. 2 – Obtížnost textu učebnice



Příloha č. 3 – Taxonomie úloh podle D. Tollingerové

Příloha č. 4 – Legenda k systému kurikulárních dokumentů

Příloha č. 5 – Rozvržení základního učiva (mluvnice) v 9. ročníku  
základní školy

## 1 Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na srovnání mluvnických oddílů dvou učebnic českého jazyka pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.

Učebnice pro tento ročník jsem si vybrala proto, že se jedná o ročník, ve kterém se opakuje téměř všechno mluvnické učivo 2. stupně. Na mluvnici jsem se zaměřila z toho důvodu, že tvoří mnohdy neoblíbenou a velice náročnou složku českého jazyka. Její zvládnutí je pak důležité zejména v 9. ročníku, po jehož absolvování žáky čekají přijímací zkoušky na střední školy. Proto je třeba, aby učitel věděl, jakou učebnici vybrat, aby výuka v jeho mluvnických hodinách probíhala co nejefektivněji.

V teoretické části této diplomové práce shrnu poznatky důležité pro analýzu a srovnání učebnic, tedy různá vymezení pojmu učebnice, základy teorie učebnic a také problematiku jejich struktury a funkcí. Největší význam pro samotný výzkum pak budou mít kapitoly věnované didaktické vybavenosti učebnic a tématu učebních úloh.

Cílem praktické části této práce je pak samotné srovnání mluvnických oddílů učebnic dvou různých nakladatelství. Jedná se konkrétně o publikaci *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* (vydanou nakladatelstvím Fraus v roce 2006) a *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií* (vydanou nakladatelstvím SPN roku 1997).

Nakladatelství SPN v současné době vydává učebnice s podtitulem Nová řada dle RVP, avšak učebnice pro 9. ročník a odpovídající ročník víceletého gymnázia bohužel dosud není k dispozici. Rozhodla jsem se tedy analyzovat starší učebnici SPN, protože právě s ní se ještě dnes můžeme setkat na řadě základních škol.

Naproti tomu učebnice nakladatelství Fraus se řadí mezi moderní učebnice, které ve školách mnohdy nahrazují starší učebnice nakladatelství SPN.

Podrobnější charakteristika obou nakladatelství je součástí praktické části této diplomové práce.

V první části výzkumu budu hodnotit didaktickou vybavenost mluvnických oddílů daných učebnic, v části druhé budu zjišťovat zastoupení různých druhů učebních úloh podle taxonomie Dany Tollingerové a v části třetí budu zkoumat procentuální zastoupení úloh vyžadujících tvořivé myšlení. Výsledky tohoto výzkumu by měly prokázat, která z vybraných učebnic je vhodnější pro výuku. Vycházím z předpokladu, že učebnice nakladatelství Fraus je didakticky efektivnější a na rozdíl od učebnice SPN nabízí všechny typy učebních úloh, je tedy pestřejší a přitažlivější jak pro žáky, tak pro učitele.

## **2 Historie učebnic**

Vývoj učebnic je poměrně zajímavý a dlouhodobý. Učebnice jako takové nevznikly kupříkladu teprve v minulém nebo předminulém století. Lidé měli již od pradávna snahu vzdělávat se, toužili po vědění. Snažili se pochopit spoustu věcí a úkazů, které viděli kolem sebe. Pokud se tomu tak stalo, zřejmě chtěli předávat tyto nově nabyté vědomosti nějakým způsobem dál. A proto lidé už ve starověku hledali způsob, jak si takový prostředek obstarat.

„Učebnice jsou jedním z nejstarších materiálních prostředků sloužících edukaci. Již ve starověkých kulturách Asyřanů, Egyptanů a Řeků byly vytvářeny texty instruktivního typu. Také v průběhu celého středověku a zvláště po Gutenbergově vynálezu knihtisku v 15. století se učebnice používaly jako základní didaktická pomůcka“ (Průcha, 2009). V tomto období už byla výroba učebnic mnohem jednodušší. Dříve se musely přepisovat, což bylo velice nákladné a také časově náročné. Proto byl knihtisk více než vítanou novotou, která značnou měrou usnadnila rozvoj školství. Od té doby všude na světě nebyvale vzrostl počet učebnic na trhu. Školy si mohou vybírat z velkého množství typů a druhů učebnic od různých nakladatelství.

„Kupodivu i dnes, ve věku obrovského rozšíření elektronických médií, tištěné učebnice nejen ze škol nezmizely, ale jejich počet a rozmanitost nebyvale vzrostly. Jsou používány ve všech úrovních vzdělání, od primárních škol až po školy vysoké, a také ve vzdělávání dospělých i v jiných edukačních procesech“ (Průcha, 2009). To může souviset s tím, že učebnice jsou moderní a jdou takzvaně s dobou. Jsou také neoddelitelnou součástí výuky a správně navržená učebnice může nejen

zefektivnit učení žáků, ale také výrazně pomoci učitelů a zjednodušit mu práci, pokud i on ví, jak s učebnicí co nejvhodněji zacházet.

Nesmíme samozřejmě zapomenout zmínit také Jana Amose Komenského, který byl, jak píše ve své knize *Moderní pedagogika* Jan Průcha (2002), „jedním ze zakladatelů teorie a tvorby moderních školních učebnic. To je dnes obecně uznáváno zahraničními pedagogickými odborníky, v Evropě i v USA a jinde. Zvláště významné byly Komenského učebnice jazyků – nejznámější z nich jsou *Dveře jazyků otevřené* (*Janus linguarum reserata*, 1631) a *Svět v obrazech* (*Orbis sensualium pictus*, 1658).“

Učebnice se dále vyvíjely a většinou plnily požadavky doby, ve které byly vydávány. Situace v našem školství se samozřejmě začala výrazně zlepšovat po roce 1989. Těsně po tomto mezníkovém roce se na trhu objevily učebnice, které byly již dříve vydané, ale prošly určitými úpravami. (Polák, 2002)

Teprve až později se začalo objevovat několik dalších nakladatelství a v současné době jich jsou na trhu již desítky. Jmenujme alespoň některé z nich: Jinan, Tobiáš, SPN, Fraus, Alter – a spousta dalších.

### **3 Vymezení pojmu učebnice**

Několik autorů definovalo, co je to učebnice, jaké by měla mít funkce a jak by měla vypadat její struktura. Velice důležitý je obsah učebnice, avšak velice důležité je samozřejmě i její zpracování.

V knize *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství* (1975, s. 25), definují autoři J. Doleček, M. Řešátko a Z. Skoupil pojem učebnice následovně: „Učebnice je knižní učební pomůcka, která obsahuje pro žáka nové učivo, cvičení, otázky a úkoly, zpracované didakticky a s ohledem na cíle výchovy a vyučované a na zvláštnosti učících se. Učebnice je prostředkem učení.“

Arnošt Wahla představuje ve své knize *Strukturní složky učebnic geografie* několik definic pojmu učebnice (1983, s. 10):

- 1) „Učebnice je učební text, který podává systematický, pedagogicko-didaktickým cílům přizpůsobený výklad poznatků z určité teoretické nebo praktické oblasti.“ (E. Hladká a kol., *Terminologický slovník. Terminologie informatiky. Sv. 1. Informační prameny*. Praha, UVTEI 1979).
- 2) „Učebnice je kniha, podle které učitel vyučuje a ze které se žáci učí.“ (*Terminologický slovník kultury a osvěty*. Bratislava, Obzor 1970).
- 3) „Učebnice je základní pomůcka pro žáka a opora práce učitele při vyučování.“ (*Pedagogický slovník, sv. II*. Praha, SPN 1967).
- 4) „Učebnice je kniha, ve které jsou systematicky vykládány základy poznatků z dané oblasti na současné úrovni vědy a kultury.“

Učebnice je prostředkem realizace výchovně vzdělávacích úkolů.“  
(*Bolšaja sovětskaja encyklopedija*. Tom 27. Moskva, Encyklopedija  
1977).

Docent Jaroslav Jelínek (1980, s. 222) říká, že „učebnice vykládá učivo předepsané osnovami. Od přehledných mluvnic se liší tím, že neobsahuje jen popis jazyka (obsah je určen osnovami), nýbrž i výklad jazykových projevů, pojmů, pravidel, zákonitostí.“ Čímž se učebnice stává užitečnou pomůckou při samostatném studiu žáků doma. Každá učebnice by měla být vytvořena autory tak, aby splňovala požadavky žáků i učitelů. Ovšem dnes se již neučí podle závazných osnov, ale každá škola si sama vytváří vlastní *Školní vzdělávací program*. Ten má být vytvářen podle *Rámcového vzdělávacího programu*, který je v tomto případě částečně návodem a částečně představuje mantinely pro vytvoření *Školního vzdělávacího programu*.

V knize *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (1998, s. 13) uvádí Jan Průcha definici učebnice z knihy *Lexikon – Pädagogik* (1988, s. 259): „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.“

Průcha se také zmiňuje o jednom z odborníků pro komunikační technologie, Mannemovi, který říká, že na klasickou knižní učebnici lze aplikovat tuto charakteristiku: „Snadno přenosné zařízení pro ukládání a znázorňování informací. Je schopné prezentovat texty a vyobrazení buď černobílé, nebo barevné s vysokou rozlišitelností. Zařízení má trvalou paměť a nulovou spotřebu energie. Ovládání je velmi snadné, s mechanismem pro sekvenční i náhodný přístup. Spolehlivě pracuje v rozmezí teplot –100 až +80° C, bez jakékoliv údržby. – Ano, jedná se o starou dobrou knihu. Elektronické zařízení, které by svými

parametry mohlo knize plně konkurovat, zatím vynalezeno nebylo“ (Průcha, 2009, s. 265).

Autoři Z. Kalhous a O. Obst na učebnici nahlíží následujícím způsobem: „Na učebnici se můžeme dívat také jako na učební prostředek, který mezi jinými materiálními didaktickými prostředky zaujímá rozhodující místo, neboť konkretizuje výukové cíle učebních osnov, vymezuje obsah a rozsah učiva, je prostředkem pro pěstování dovedností všeho druhu“ (Kalhous, Obst, 1998, s. 38). Učebnice, která splňuje všechny tyto požadavky, je velice výhodná pro používání ve školách a usnadňuje učitelům práci a žákům učení, protože pokud je v učebnici jasně stanoveno, jakých cílů by se mělo dosáhnout, pak se může žák lépe orientovat v látce, kterou musí zvládnout.

„Učebnici můžeme vnímat i jako model scénáře výuky, jako prostředek komunikace žáka s učivem“ (Kalhous, Obst, 1998, s. 38). Důležité je především to, že učebnice, kterou si žák nosí domů a ze které se učí a opakuje si poznatky získané ve škole, musí být přehledná a veškerá látka by měla být podána takovým způsobem, aby žák neměl problém pochopit ji a naučit se. Další velice důležitou věcí je také to, že žák by měl být schopen vyznat se bez sebemenších potíží v textu učebnice a najít si požadovanou látku. M. Čechová také zdůrazňuje, že „dnešní učebnice je chápána jako kniha určená žákovi, a proto musí uplatňovat zřetel k němu, což znamená, že dalším základním požadavkem kladeným na učebnice je požadavek *přiměřenosti*. Ten se týká nejen výběru, rozsahu a pojetí učiva, ale i jazyka a stylu učebnice“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 82). Čechová také zdůrazňuje, že „zde totiž neplatí jednoduchá úvaha, že rozsáhlejší učebnice je náročnější než stručná, ta může být náročná svou hutností“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 82).



Někdy se také namísto učebnice užívá termínu *didaktický text*. „Termín didaktický text je zkratkovým výrazem namísto explicitního výroku „didakticky zpracovaný text (v nejširším smyslu: jak verbální, tak obrazový) se specifickou funkcí, tj. sdělovat informace určené k záměrnému učení“ (Průcha, 1984, s.10). Bavíme se tedy o učebnici, jak ji známe, tzn., že její text záměrně směřuje k určitému cíli. Nejedná se tedy o jakýsi náhodný nebo beletristický text. Mluvíme o textu, jehož struktura vede žáky k pochopení a ujasnění si látky, která je obsažena v učebnici. „Touto specifickou funkcí se didaktický text odlišuje od jiných druhů textu, které sice také mohou být didakticky zpracovány, avšak jejich informace nejsou určeny k záměrnému učení (např. text populárně vědecké literatury, aj.). V souladu s tím označuji informace s touto specifickou funkcí jako didaktické informace“ (Průcha, 1984, s. 10).

Didaktický text můžeme považovat za jakousi sbírku problémových textových situací, které jsou podle Průchy (1984, s. 5) definovány jako „úkol existující potenciálně ve formě nevyjádřené, skryté otázky.“ Důležitým znakem takovéto problémové situace je to, že podnítl ve čtenáři touhu po získání nové informace. „Hloubka či správnost pochopení textu je závislá na tom, jak se určitá část textu interpretuje čtenářem jako odpověď na textovou problémovou situaci. Nedochází-li k této interpretaci, pochopení učiva zůstává povrchním, jde o mechanické pamětní osvojení“ (Průcha, 1984, s. 54).

## **4 Struktura učebnice**

Arnošt Wahla se ve své knize *Strukturní složky učebnic geografie* (1983, s. 12-13) stručně a výstižně vyjadřuje k tomu, co to znamená striktura učebnice: „Vnitřní členění, vnitřní stavba učebnice, je charakteristickým znakem každé učebnice.“

A. Wahla rozlišuje v učebnicích tři základní strukturní kategorie:

1. informační v podobě verbální nebo neverbální;
2. imperativní v podobě verbální;
3. orientační v podobě verbální a neverbální.

Podle J. Průchy použil A. Wahla k vyhodnocování strukturních komponentů hlavně těchto typů analýz:

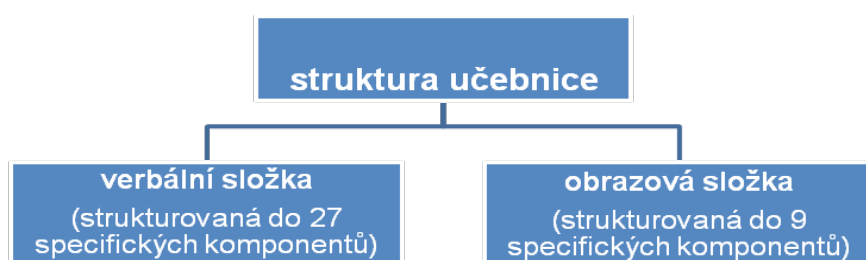
- analýza plošného rozsahu strukturních (měřeno v cm<sup>2</sup> využitá plochy),
- frekvenční analýza textového komponentu učebnic z hlediska výskytu jednotlivých prvků textového komponentu v učebnicích, výskytu geografických pojmů aj.,
- frekvenční analýza neverbálních strukturních prvků učebnice, např. výskyt kartografických, statistických, obrazových, schematických aj. neverbálních informací,
- analýza učebnic úloh z hlediska počtu a frekvence druhů úloh.

Struktura učebnice je úzce spojena s jejími funkcemi; strukturní komponenty jsou vlastně nositeli funkcí učebnice. Pokud je učebnice

správně strukturována, pak je i dostatečně využitelná a funkční. Správně strukturovaná učebnice je velice důležitá pro rychlou a snadnou manipulaci, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. „V nejširším slova smyslu je učebnice edukační konstrukt, tj. výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace. Z této účelovosti se vyvinula struktura a funkce učebnice do dnešní standardní podoby“ (Průcha, 2009, s. 265).

Jednoduše se ke struktuře učebnice dá říci, že je vytvořena z několika složek, které se mohou v každé učebnici objevovat v jiném počtu. Dohromady všechny tyto části tvoří didaktickou vybavenost, tzn., že pokud jsou tyto složky v učebnici vyvážené, jedná se o kvalitní didaktický text. J. Průcha (1998) se zmiňuje o tom, že existuje různé taxonomie strukturních komponentů učebnice, např. od Mikka nebo od D. D. Zujeva. J. Průcha prezentuje obecný model struktury učebnice takto:

**Schéma č. 1: Struktura učebnice podle J. Průchy (2009, s. 265)**



V této struktuře učebnice J. Průcha (2009) rozeznává 36 komponentů (zmiňuje také, že ve specifických učebnicích může jít o větší počet). Tyto složky jsou roztríděny do tří kategorií podle toho, jakou mají a plní v učebnici funkci.

„Možné jsou i jiné klasifikace funkcí učebnic, např. ve vztahu k formám existence kurikula: Učebnice je nahlížena jako jeden z projektů kurikula,

které ovlivňují jeho realizaci“ (Průcha, 2009). Celkově platí, že strukturní komponenty a funkce učebnice jsou těsně propojeny a jejich analýza může být základem pro objektivní evaluaci učebnic.

Kromě uvedeného analyticko-strukturního přístupu se v teorii učebnice uplatňuje také hledisko jejího fungování v reálném edukačním procesu: učebnice je specifické edukační médium, které je různým způsobem využíváno a působí svými vlastnostmi a účinky v procesu učení. Proto se teorie učebnice vyvíjí také v souvislosti s teorií učení z textu (Ballstaedt et al., 1981; Baumann et al., 1982; Průcha, 1987; Gavora, 1992; Mikk, 2000).

Strukturální a funkční analýza učebnice je velice důležitá a podle J. Průchy má dvojí smysl „jednak přispívá k rozvoji samotné teorie učebnice jakožto didaktického textu a k rozvoji příslušného empirického zkoumání, jednak přináší poznatky, jež jsou oporou pro vědecky založenou tvorbu a hodnocení učebnic“ (Průcha, 1986, s. 50).

## 5 Didaktická vybavenost učebnice

Učebnice je prostředek, který pomáhá při výuce jak žákům, tak učitelům (převážně při přípravě vyučovací hodiny). Didaktický text by měl, nebo dokonce musí, splňovat určité podmínky, aby byl pro vyučování vhodný. „Text splňuje úkoly: **jazykové** – obsahuje jev, který je předmětem výkladu v reprezentativním zastoupení, je příkladem konkrétního užití tohoto jevu; **didaktické** – je východiskem výkladu, může být použit i jako motivace učiva; **výchovné** – přispívá k jazykové výchově, je vzorem vyjadřování, výchovně může působit obsah textu (např. vzor mravního chování)“ (Hauser a kol., 1994, s. 35).

Učebnice obsahuje několik komponentů, které mohou být ovšem v každé učebnici zastoupeny jinou měrou. Většinou však kapitoly začínají výchozím textem. „Po výchozím textu následuje **výklad**. Je podáván souvisle, nebo je navozen otázkami. Tento způsob se zdá méně vhodný, protože už předkládá postup, který může učitel vést jinak. Výklad by měl být stručný, ne však jen heslovitý“ (Hauser a kol., 1994, s. 35).

Jaroslav Jelínek ve své knize *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* definuje výklad takto: „V učebnicích pro 2. stupeň má být věcný výklad učiva metodicky uspořádán tak, aby si žák mohl učivo doma zopakovat, aby si mohl znovu osvojit učivo, které zapomněl, aby si mohl popřípadě i učivo samostatně, zejména ve vyšších třídách, osvojit. I když výklad nemá být rozvleklý, není vhodný takový výklad, který je jen obměnou poučky. V zásadě ovšem nejen na 1. stupni, ale i na 2. stupni má žák učivo porozumět ve škole“ (1980, s. 224).

Často se v učebnici setkáváme s tím, že po výkladu následuje obvykle nějaká graficky vyznačená či zvýrazněná poučka nebo pravidlo.

Ke zvýraznění se užívá často tučné písmo nebo se text v rámečcích, které mohou být barevné, čímž se jasně a viditelně odlišují od výkladu a učebních úloh. Pro žáky je velice důležité tyto poučky znát, protože jim napomáhají osvojit si další učivo. Důležité je samozřejmě také to, aby učitel své žáky na tyto poučky upozornil a věnoval jim v hodině náležitou pozornost.

V učebnici najdeme také učební úlohy, které, jak již bylo dříve řečeno, napomáhají tomu, aby si žáci osvojili učivo a dokázali s probíranou látkou nějakým způsobem pracovat.

„Učebnice musí obsahovat především cvičení různé obtížnosti, aby jich učitel mohl využít nejen se zřetelem k výcvikové etapě, ale i ke třídě, popř. k jednotlivým žákům. Není nutné probrat všechna cvičení v učebnici a naopak učitel může cvičení i doplnit“ (Svoboda, 1977, s. 78).

Učitel si však musí dobře promyslet, zda jsou jeho vlastní doplňující cvičení vhodná. Na druhou stranu žáci často uvítají změnu a oživení. Pracovat celou hodinu pouze s učebnicí nevnímáme jako vhodné. Taková vyučovací hodina se může lehce stát nezáživnou a nudnou. V takovém případě pak značnou měrou ztrácí na efektivnosti.

V knize *Školní didaktika* zmiňují Z. Kalhous a O. Obst myšlenky Dany Tollingerové, podle níž „pestrost souboru úloh má předejít návykovému řešení, jednotvárnosti úloh a zajistit dostatečnou otevřenost souboru, aby mohl učitel volit vhodné typy úloh podle úrovně třídy nebo žáka (zajištění pestrosti a rozmanitosti úloh v souboru)“ (1998, s. 101).

Dále Z. Kalhous a O. Obst (1998) podotýkají, že didaktická hodnota souboru se určuje porovnáním poznávací hodnoty souboru s didaktickým cílem, který má soubor splnit (jde tedy o posouzení a zajištění schopnosti souboru učebních úloh splnit vytyčený výukový cíl).

Podle J. Průchy (2009, s. 266) se v celé struktuře učebnice objevují různé komponenty, podle kterých lze měřit didaktickou celkovou vybavenost učebnice. J. Průcha rozlišuje celkem 36 komponentů, které jsou klasifikovány do tří skupin podle toho, jakou plní funkci. Zmiňují se o nich i Z. Kalhous a O. Obst (1998). V příloze č. 1 uvádíme přehled, jak dané strukturní komponenty rozdělujeme.

1. **Aparát prezentace učiva** – v této kategorii se objevují především didaktické texty, které se v učebnici nachází. Jedná se především o výkladový text, různá shrnutí učiva, vysvětlivky, ale i různé ilustrace aj.

2. **Aparát řízení učení** – do této části řadíme ty komponenty, které žákům slouží jako procvičení látky nebo jako sebereflexe. Patří sem například i různobarevně odlišené poučky, definice aj.

V těchto dvou kategoriích se **komponenty** rozdělují ještě na **verbální a obrazové**.

3. **Aparát orientace v učebnici** – zde se jedná, jak již název napovídá, především o to, jak snadná či složitá je pro žáky a učitele orientace v učebnici.

K tomu, aby učebnice dobře plnila určité didaktické funkce ve vzdělávacím procesu, jsou potřeba i správné **parametry učebnice**. Parametry učebnice představují verbální a obrazové prvky učebnice, které mají v každé konkrétní učebnici různé vlastnosti. Podle J. Průchy (2009, s. 266) jsou typické parametry učebnice tyto:

- **Rozsah textu učebnice** – celkový rozsah textu učebnice. Jedná se o rozsah verbální a obrazové složky, ale také o rozsah témat a lekcí. Měří se jako počet různých textových jednotek (např. slova, stránky, velikost tištěné plochy).
- **Obtížnost (složitost) verbálního textu** – kvantifikovanými parametry verbálního textu učebnice jsou data o jednotlivých vlastnostech syntaxe a sémantiky textu. J. Průcha také uvádí, že jednu z používaných koncepcí kvantitativních indikátorů obtížnosti textu učebnic reprezentuje schéma, které uvádíme v příloze č. 2.



## **6 Funkce učebnic**

Otázkou funkce učebnic se soustavně zabývá řada odborníků. Nyní si představíme pojetí několika českých autorů, kteří se pokusili specifikovat, co vlastně funkce učebnice zahrnují a pro koho jsou určeny.

Podle J. Dolečka, M. Řešátka a Z. Skoupila (1975, s. 30) vnímáme učebnici jako pomůcku při výchově žáka. Je důležitý i výběr učiva a zvláště jeho didaktické zpracování.

J. Průcha (2009) uvádí, že: „Funkcí učebnice je předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.“ S ohledem na subjekty, které s učebnicí pracují, Průcha rozlišuje tyto funkce:

- **pro učící se subjekty** – učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, což znamená, že si mohou osvojovat nové poznatky, dovednosti, hodnoty, normy, postoje.
- **pro vzdělávající subjekty** – učebnice jsou pramenem, díky němuž učitelé plánují náplň výuky, očekávané výstupy vzdělávání a uskutečňuje hodnocení žáků a studentů.

„Funkci školní učebnice v práci žáka lze rozlišovat i z hlediska využití ve školním vyučování a dále z hlediska využití při mimoškolní přípravě“ (Doleček a kol., 1975, s. 28).

Na to, jak žáci zvládnou pracovat s učebnicí, má do jisté míry vliv i to, jakým způsobem učitel ve vyučovací hodině s učebnicí zachází.

Všeobecně se ví, že „o využití učebnice ve výuce rozhoduje učitel“ (Kalhous, Obst, 1998, s. 38). Ne vždy je však využití učebnice v hodině učitelem ukázkové. Občas dochází i k nevhodným situacím: „Při využití učebnice ve školním vyučování se lze setkat v praxi s některými krajnostmi. Nekvalifikovaní učitelé a učitelé s nízkou úrovní odborných vědomostí se převážně přidrží textu učebnice, popř. se omezují na to, že žáky nechávají číst jednotlivé její pasáže. Opačnou krajností je potlačování funkce učebnice a její naprosté nevyužívání“ (Doleček a kol., 1975, s. 28). Pokud je hodina připravena tak, že je učebnice neustále prioritou nebo je dokonce jedinou využívanou pomůckou ve vyučování, pak se taková hodina může stát naprosto neefektivní, protože v ní chybí motivace. Žáci jsou nemotivovaní a těžko budou podávat stejné výkony jako ti, kterým je umožněno být v hodině aktivní a kreativní. Na druhou stranu, pokud se v hodině nevyužívá učebnice vůbec, může dojít ke zmatení žáků proto, že si sami doma nebudou vědět s učebnicí rady. Bude se jim s učebnicí těžko pracovat samostatně, protože nemohli v hodině sledovat, jak učitel s učebnicí zachází, a nebylo jim vysvětleno, kde najdou shrnutí látky, příklady na procvičení, a především se jim nedostává přirozeného rozpoznávání, která informace je důležitá a která není, a proto se jim potom hůře orientuje v textu.

„Zjednodušující pojetí, podle něhož je účelem učebnice jen prezentovat učivo žáků v souladu s osnovami, se jeví jako překonané. Prosazuje se nové, komplexnější pojetí, podle něhož je základním účelem učebnice to, aby byla nositelem obsahu vzdělání pro žáky, ale současně také prostředkem řízení učení (tj. i učebnice klasického typu, nejen učebnice programovaná)“ (Průcha, 1987, s. 46-47).

Na učebnici se v současné době klade čím dál víc požadavků. Mezi ně patří i funkčnost učebnice jako celku. Jednou z možná

i nejdůležitějších částí učebnice je právě její obsah, který může mít nezměrné důsledky na výuku jak kladné, tak záporné.

Kromě klasické učebnice, jak ji známe z výuky českého jazyka, ale i jiných předmětů, se můžeme setkat s několika dalšími učebními pomůckami, jako jsou například různé pracovní nebo učební listy. Ovšem učebnice má i vedle těchto užitečných pomocníků stále velice důležité, možná dokonce nejdůležitější postavení. Učebnice by měla plnit několik funkcí. Kromě toho, že je pomůckou při výuce pro učitele, je také především pomocníkem pro žáka, pro které by měla učebnice podle A. Wahla (1983, s. 12) plnit dokonce čtyři funkce: motivační, informační, metodická a kontrolní. Funkce motivační se zaměřuje především na to, aby vzbuzovala v žákovi kladné postoje k učení. Funkce informační (vzdělávací), která předkládá jasné a především utříděné podání učiva. S touto funkcí je velice úzce spojena funkce metodická, jež se zabývá zejména tím, zda byla látka žákům předána podle didaktických zásad.

„Učebnice obsahuje komplexní didaktické zpracování učiva. A při činnosti pedagoga má dvojí funkci. Jednak svým obsahem a didaktickým zpracováním zprostředkuje motivaci, výklad a procvičování učiva“ (Doleček a kol., 1975, s. 26-27).

Z toho vyplývá, že pokud je má učebnice vyvážené funkce, může být pro učitele velice užitečným pomocníkem. Pedagog by neměl však spoléhat pouze na motivační úlohy v učebnici, ale měl by být vybaven pro hodinu ještě něčím navíc, neboť žáci často shledávají celohodinovou práci s učebnicí jako nezáživnou a nezajímavou. Učebnice také pomáhá učitelům k naplánování obsahu učiva.

V současné době jsou velice oblíbené metodické příručky, které pomáhají učitelům při přípravě hodin nebo je inspirují.

Dalo by se říci, že pokud autoři k učebnici připraví i metodickou příručku, zvyšuje se i funkčnost dané didaktického textu. Podle M. Čechové tyto metodické příručky „komentují učivo z učebnic, zdůvodňují ho i jeho výklad, uvádějí metodické instrukce, doporučují metodické postupy i řešení obtížných úkolů a cvičení (aby v nich učitel sám nechyboval). Užívání metodických příruček je učitelům jen doporučováno, mohou volit jiné postupy, jimi považované za vhodné“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 82).

Samozřejmě platí značně důležité pravidlo, že i učitel by měl vědět, jak má zacházet s učebnicí, aby byla výuka co nejefektivnější. K tomu mu mohou pomoci nepochybně již zmíněné metodické příručky.

J. Průcha (1987, s. 46-47) uvádí, že „dosud nejpodrobnější klasifikaci funkcí učebnic vytvořil D. D. Zujev (1983) a jeho spolupracovníci. Uplatňují tzv. funkčně-strukturální analýzu, jejímž ústředním pojmem je *didaktická funkce* učebnice“.

#### **V Zujevově pojetí jsou rozlišovány tyto didaktické funkce učebnice:**

- 1) **Informační:** učebnice vymezuje obsah toho, co je předmětem vzdělávání v každém předmětu a vymezuje rozsah informací a sdělení, které jsou určeny k osvojování pro žáky.
- 2) **Transformační:** zde se jedná o vědecké informace, které jsou přeměněné tak, aby byly pro žáky pochopitelné, jasné a srozumitelné.
- 3) **Systematizační:** učivo je v učebnici je rozděleno podle předmětů, ročníků, stupňů a typů škol.

- 4) **Zpevňovací a kontrolní:** učebnice slouží žákům k tomu, aby si pod vedením učitele osvojili poznatky a dovednosti.
- 5) **Sebevzdělávací:** učebnice podněcuje žáky k samostatné práci s učebnicí, čímž se u nich utváří učební motivace.
- 6) **Integrační:** učebnice dává základ pro chápání a začlenění poznatků, které žáci nabývají z jiných zdrojů.
- 7) **Koordinační:** učebnice zabezpečuje soulad při využívání jiných didaktických prostředků, které na ni navazují.
- 8) **Rozvojově výchovná:** učebnice se podílí na vytváření různých rysů harmonicky vyvinuté osobnosti žáků, což je například formování estetického vkusu.

Podle J. Průchy (2009) je třeba výše vypsáním funkcím rozumět jako ideálnímu souboru, který se bude v každé učebnici realizovat s největší pravděpodobností jinak. Například sebevzdělávací funkce je podle něj závislá na typu učebnice. „V učebnicích klasického typu není tato funkce natolik zastoupena jako v učebnicích smíšeného typu (tj. učebnice kombinovaná s cvičebnicí) nebo jako v poloprogramovaných či programovaných učebnicích. Naopak v posledně uvedených typech učebnic je potlačena funkce informační a systematizační.“

A. Wahla (1983, s. 12) míní, že učebnice, co se funkcí týče, je „polyfunkčním pedagogickým prostředkem, který má jednoznačnou normativní funkci – vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího

předmětu v daném postupném ročníku.“ Zmiňuje také, že lze rozlišovat také funkce **obecné**, což jsou funkce informativní řídící, kontrolní, motivační a fixační), a funkce **speciální**, které se ovšem odvíjí podle typu učebnice. A. Wahla funkce učebnice rozděluje také na **dominantní** a **okrajové**.

V. Michovský dospěl k vlastní formulaci *systemu funkcí učebnice*. Rozlišuje dva základní druhy funkcí učebnice (A. Wahla, 1983, s. 12):

- 1) **didaktické**, které dále člení na **informativní**, **metodologické** a **formativní**
- 2) **organizační**, které zahrnují funkci plánovací, motivační, řídící, kontrolní a sebekontrolní.

## 7 Učební úlohy

Učebnice kromě učiva obsahují také různá cvičení, která jsou velice důležitá pro pochopení a procvičení jak nově probírané látky, tak látky starší. Podle *Pedagogického slovníku* (autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše) z roku 2001 je učební úloha definována jako „každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní.“

Tématu učebních úloh se poměrně intenzivně věnoval J. Doleček ve spolupráci s kolektivem dalších autorů v knize *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství* z roku 1975. Uvádí, že „nesmírný vliv na osvojení vědomostí a dovedností popř. návyků mají cvičení. Považujeme je za nedílnou součást učebnice, bez níž podle našeho vymezení pojmu učebnice nelze charakterizovat publikaci jako učebnici“ (Doleček a kol., 1975, s. 25).

Podle K. Svobody (1977, s. 45) slouží písemná cvičení k tomu, aby se žáci naučili „v jednotlivých větách nebo v souvislém textu nahrazovat jeden způsob vyjádření jiným a odstraňovat nedostatky ve vyjádření...“. Tím rozvíjí u žáků kreativitu a schopnost správně se vyjadřovat. Žáci pak umí i lépe pracovat se slovy a v neposlední řadě tento způsob rozšiřuje i jejich slovní zásobu.

Velice důležitý je způsob, jakým žáci nejčastěji procvičují nové učivo nebo opakují již probranou látku. Žáci se setkávají s učebními úlohami jak ve škole, pod dohledem učitele, tak doma – v podobě domácích úkolů. „Významnou funkci mají v mimoškolní přípravě žáka otázky a cvičení v učebnici. Umožňují žákovi kontrolu průběhu učení a osvojení

požadovaných vědomostí a dovedností. Tím přispívají k racionálnímu učení a právě vhodné formulace otázek vedou žáka k promýšlení obsahu učiva, k začleňování nového učiva do systému ostatního atd. Zejména v programovaných učebnicích je velmi výrazná funkce zpětné vazby ve směru žák-žák“ (Doleček a kol., 1975, s. 29).

Aby byl žák schopen správně splnit učební úlohy, které jsou zadány jako domácí úkoly, musí správně chápat danou látku a zároveň je nutné, aby si věděl rady, jak tyto úkoly řešit.

K tomu se J. Doleček ve své knize (1975) vyjádřil následovně: „Charakteristickým rysem cvičení je opakování činností, které mu byly vysvětleny, ukázány atd. Toto opakování může probíhat za stále stejných podmínek, a tím vyhovuje behavioristickému pojetí chování člověka podnět – reakce. Na tomto pojetí jsou koncipovány i původní programované učebnice Skinnerova typu“ (1975, s. 27).

Pokud si žáci prostřednictvím cvičení dostatečně procvičí nově probíranou látku, s největší pravděpodobností si potom rychleji, efektivněji a bez větších potíží osvojí také navazující učivo, na které může navazovat zase další látka. S tím souvisí i potřeba, aby učební úlohy byly správně koncipovány a seřazeny od jednodušších po složitější. Žáci si nejdříve dostatečně osvojí základy probírané látky na jednoduchých příkladech a teprve postupem času přejdou na příklady složitější.

Tento postup má své logické opodstatnění. „Jestliže jednoduchá cvičení chybějí, pak učebnice není oporou pro slabé žáky, kteří nestačili tempu výkladu učitele. Dochází ke zbytečnému zdržování, žák je neuspokojen, vrací se, je bezradný“ (Doleček a kol., 1975, s. 28). V takových případech mohou žáci propadat beznaději a pocitům marnosti, které vedou k tomu, že po několika opakovaných



neúspěšných žáci často přestanou usilovat o jakýkoliv úspěch. S takovými případy musí učitel ovšem vždy počítat. Měl by se postarat, aby učivo bylo jasné všem žákům, a pokud tomu brání například příliš náročné zpracování učebnice, je jeho povinností vysvětlit jim látku jinými slovy.

Nicméně i náročná cvičení mají v učebnicích své místo, jelikož, jak uvádí Doleček a kol., „umožňují rozvoj schopností žáků, kteří se dobře učí. Tato cvičení považujeme za prohlubující a podle našeho pojetí jejich nezvládnutí nesmí být příčinou klasifikace nedostatečnou. Autor má v učebnici vyznačit ta cvičení, která nejsou nutná pro další postup v textu (rozšiřující učivo)“ (Doleček a kol., 1975).

Učební úlohy musí být v učebnici správně sestaveny. Je to důležité zejména proto, aby samotným žákům usnadnila učení.

Podle P. Hausera a kolektivu autorů (1994, s. 19) by měl učitel při jakémkoliv nácviku s žáky využívat více typů učebních úloh. „Nejjednodušší je **opisování**, kterého však na tomto stupni již neužíváme nebo jen zcela výjimečně. Velmi se uplatňují cvičení doplňovací, protože umožňují rychlé vypracování a soustředění na jeden jev nebo jen na malý počet jevů. Své místo však mají i cvičení **vyhledávací, transformační a konstrukční**.“ Záměrným opakováním různých úloh si žáci osvojují vědomosti a dovednosti, čímž rozvíjejí své schopnosti.

## 7.1 Taxonomie učebních úloh

Taxonomie učebních úloh slouží k příhodnému rozčlenění úloh v učebnicích. Tímto rozdělením cvičení zjistíme, jaké učební úlohy

se v dané učebnici objevují nejčastěji, kterých je zde naopak nejméně nebo zda jsou v učebnici úlohy rovnoměrně.

V knize *Školní didaktika* z roku 1998 citují O. Obst a Z. Kalhous taxonomii učebních úloh, kterou na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů vypracovala a v roce 1970 vydala D. Tollingerová. Podle těchto autorů jsou úlohy v jednotlivých kategoriích uspořádány podle postupně stoupající náročnosti (Kalhous, Obst, 1998).

## **Taxonomie cílů v kognitivní oblasti podle B. S. Blooma**

Bloomova taxonomie se skládá ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů označených jako:

1. znalost (zapamatování),
2. porozumění,
3. aplikace,
4. analýza,
5. syntéza,
6. hodnotící posouzení.

Podle Z. Kalhouse a O. Obsta (1998) se každá z těchto kategorií ještě dále dělí na několik subkategorií; první ještě do subkategorií nižšího řádu. „Subkategorie jsou charakterizovány obecným popisem požadovaného chování žáka a ilustrovány konkrétními příklady

z vybraných předmětů, včetně ukázek učebních úloh vhodných ke kontrole dosažení jednotlivých cílů“ (Kalhous, Obst, 1998, s. 72).

*Pedagogický slovník* (2001) definuje taxonomie učebních úloh jako: „Strukturovaný seznam učebních úloh rozdělených podle kritéria kognitivní náročnosti, tj. složitosti operací nutných k jejich řešení.“ Právě tuto taxonomii vypracovala již zmíněná D. Tollingerová. Jedná se o 27 typů učebních úloh, rozdělených do 5 kategorií (viz příloha č. 3):

1. **Úlohy, které vyžadují pamětní reprodukci poznatků** – tyto úlohy působí nejjednodušeji. Jedná se pouze o to, že žáci memorují informace, které si musí pamatovat.
2. **Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace** – jedná se o úlohy, které předpokládají, že žák již nějaké poznatky v určité oblasti má. Někdy je třeba, aby popsali fakta, třídili různé informace nebo něco rozebírali či rozlišovali.
3. **Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace** – u těchto úloh je třeba, aby žáci nebo studenti měli ujasněné poznatky ohledně určité látky a byli zároveň schopni tyto informace použít. Jedná se například na překlad, vyvozování, odvozování nebo ověřování.

4. **Úlohy vyžadující sdělení poznatků** – zde je třeba, aby žáci byli schopni zpracovávat poněkud složitější informace a data. Jedná se především o vypracovávání například pojednání, projektu, referátu nebo samostatné písemné práce.
  
5. **Úlohy vyžadující tvořivé myšlení** – tyto úlohy se snaží především o to, aby žáci byli schopni prakticky využít své schopnosti, dovednosti a znalosti. Žáci zde využívají tvořivého myšlení. Učební úlohy tohoto typu jsou považovány za nejnáročnější.

## **7.2 Učební úlohy v předmětu český jazyk**

Několik uznávaných autorů se vyjádřilo ve svých knihách k učebním úlohám, které se objevují v učebnicích českého jazyka. Někteří se věnují rozdělení učebních úloh hodně pozornosti a někteří se jí zabývají pouze v obecné rovině.

Jaroslav Jelínek ve své knize *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (1980) uvádí vlastní klasifikaci učebních úloh. Rozlišuje tyto typy cvičení: **opisování**, **doplňování** (hlásek – písmen nebo jejich skupin, slov, vět), cvičení **obměňovací**, **substituční** a **transformační**, **modelová**, **problémová**, **stylizační** a **textová**, **diktát** aj.

Marie Čechová a Vlastimil Styblík se v knize *Didaktika češtiny* (1989) nezabývají přímo typy učebních úloh. Spíše se zaměřují na učebnici více jako na celek. „Učebnice je rozdělena na témata (tvarosloví, skladba...), ta se skládají z lekcí, přičemž lekce se nemusí krýt s rozsahem učiva vyučovací hodiny, zpravidla tvoří náplň několika hodin (rozvržení lekcí do hodin najde učitel v metodických příručkách). M. Čechová a V. Styblík se zmiňují také o důležitých požadavcích, které jsou kladeny na učebnice. Jedná se především o *požadavek přiměřenosti* (důležitý je vhodný výběr učiva a jeho rozsah). Vyslovují názor, že rozsáhlá učebnice nemusí být vždy náročnější než stručná, která může být náročná svou hutností.

Podle autorů J. Dolečka, M. Řešátka a Z. Skoupila (1975) jsou cvičení velice důležitá a jsou nepostradatelnou součástí učebnice. Vyslovují názor, že bez učebních úloh nelze žádnou publikaci považovat za učebnici. Zdůrazňují, že typickým rysem je opakování činností, které byly v předtím vysvětleny. Dále se pak věnují tématu lehkých a těžších učebních úloh. Zastávají stejný názor jako M. Čechová a V. Styblík, že jednoduchá cvičení chybět nesmějí, jinak by nebyla tato učebnice nebyla oporou pro slabé žáky. Důležitá jsou podle nich samozřejmě také náročná cvičení, která umožňují rozkvět schopností žáků. Tito autoři však nijak víc učební úlohy nerozlišují ani netřídí.

V neposlední řadě je potřeba zmínit také Přemysla Hausera a přidružený kolektiv autorů, kteří v knize *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ, Díl I.* (1994) nabízí poměrně rozsáhlou kvalifikaci učebních úloh.

Druhy a typy cvičení podle P. Hausera a kol. (1994) rozlišují **Cvičení podle způsobu, Cvičení ústní a písemná, Cvičení hromadná,**

**skupinová a individuální, poslední skupinou jsou Cvičení analytická a syntetická.**

První skupina, **Cvičení podle způsobu**, je ještě rozdělena na cvičení **opisovací, doplňovací, obměňovací a přeměňovací, vyhledávací a určovací, rozborová a diktát.**

Názorů na to, jak by měla správně vypadat učebnice, tedy hlavně jaké učební úlohy by měla obsahovat, je spousta. V minulosti existovalo několik vzdělávacích programů (*Obecná škola, Základní škola, Národní škola*), které v rámci cílů předkládaly vlastní požadavky na učivo, které by měli žáci zvládnout, i požadavky na učebnice. V současné době existuje však již pouze jeden takový program, a to *Rámcový vzdělávací program*, podle kterého se dnes řídí učebnice i učební úlohy, které jsou v nich přirozeně zahrnuty.

## **8 Dnešní požadavky na učebnice**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) začal vznikat již v roce 2001. Výzkumný ústav pedagogický v Praze v březnu toho roku vydal první dokument RVP ZV, ve kterém se zmiňuje o tom, jaké budou základní pilíře tohoto projektu.

V červnu roku 2002 potom Výzkumný ústav pedagogický v Praze vydal ***Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*** s podtitulem: ***Pracovní verze pro potřeby pilotních škol***. V tomto dokumentu jsou uvedeni jako koordinátoři přípravy dokumentu Jaroslav Jeřábek a Jan Tupý.

### **8.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

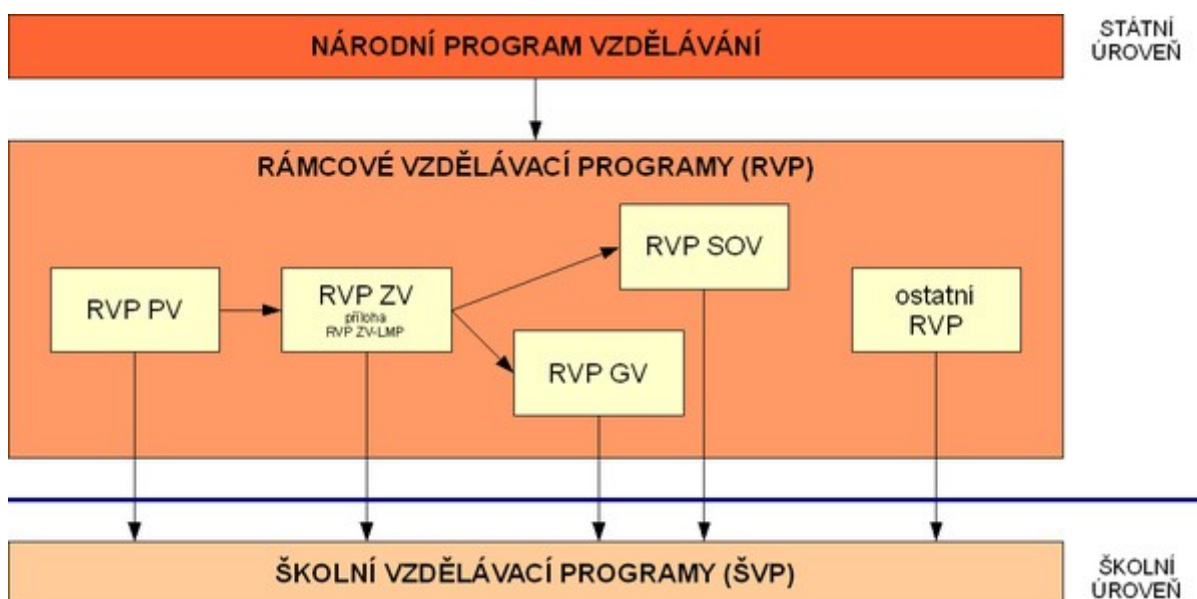
V současné době, jak uvádí Táňa Holasová v knize *Didaktické studie II.* (2005), probíhá na našem území kurikulární reforma, která se má díky schválení takzvaného „školského zákona“ (tj. zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním a středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) týkat nejen učitelů a žáků, ale také rodičů těchto žáků a klade důraz na otevřené jednání, partnerství a vzájemnou komunikaci.

Tento Národní program vzdělávání, který odpovídá státní úrovni, se dále rozčleňuje na *Rámcové vzdělávací programy* (RVP) dalších typů škol jako jsou základní školy, gymnázia, střední odborné školy. Školy si pak podle *Rámcových vzdělávacích programů* vytváří své vlastní *Školní*

vzdělávací programy, které stojí, jak už název napovídá, na školní úrovni (viz schéma č. 2).

### **Schéma č. 2: Systém kurikulárních dokumentů**

(viz příloha č. 4)



RVP ZV má určovat a ovlivňovat výslednou podobu vzdělávání na našich školách.

„RVP ZV vymezuje především očekávání státu na výstupu ze základního vzdělávání, a to v podobě klíčových kompetencí, k jejichž naplnění vzdělání směřuje. **Klíčové kompetence** jsou definovány jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Vedle klíčových kompetencí dále vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo“ (Schneiderová, 2006, s. 5).

Učitel by se tedy měl snažit, aby žáci byli díky vzdělání vybaveni celým souborem klíčových kompetencí.



Vyučovací předmět Český jazyk a literatura je v RVP ZV zařazen do vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. E. Schneiderová (2006) uvádí, že vzdělání v této oblasti by mělo vést k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáky k chápání jazyka, rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku, vnímání a postupnému osvojování jazyka, zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace, samostatnému získávání informací a individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla.

Co se týče 9. ročníku, zde se především opakuje učivo z předešlých ročníků a zároveň se rozšiřuje o výklady slohového a citového zabarvení jazykových prostředků a také o rozlišení útvarů nespisovného jazyka – slangu, profesní mluvy a argotu. Pokud jde o mluvnici, pozornost je věnována především rozboru složitého souvětí, a to včetně grafického znázornění, žáci se nově seznamují s přístavkovými konstrukcemi, elipsou, samostatným a osamostatněným větným členem a vsuvkou. Dále se žáci dozvídají o vývoji českého pravopisu a různých druzích slovníků.

E. Schneiderová uvádí ve své knize *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu* (2006, s. 22-23) **rozvržení základního učiva (mluvnice) v 9. ročníku ZŠ**: (viz příloha č. 2)

- Hláskosloví, výslovnost, zvuková stránka slova a věty,
- slovo a jeho význam,
- stavba slova a tvoření slov,
- slovní druhy – skloňování, časování,
- věta jednoduchá, souvětí podřadné a souřadné,
- pořádek slov ve větě.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **9 Charakteristika nakladatelství Fraus**

Učebnice nakladatelství Fraus jsou v současné době poměrně oblíbené. Co se týče českého jazyka, nejčastěji se s učebnicí tohoto nakladatelství setkáme na nižších gymnáziích. Toto nakladatelství nemá dlouhodobou tradici, bylo založeno v roce 1991. Zakladatelem byl pan Ing. Jiří Fraus. Podle internetových stránek nakladatelství Fraus pracuje v současné době v nakladatelství, které sídlí v Plzni, více než 100 zaměstnanců a k tomu se ještě přidává ještě několik desítek externích pracovníků.

Nakladatelství Fraus se nepochybně řadí mezi největší nakladatelství svého druhu v České republice. Svědčí o tom počet prodaných publikací ročně. Nakladatelství Fraus uvádí, že za rok vydá asi 1 milion kusů publikací a dalších nosičů. Uvádí také, že se ročně vydá více než 100 novinek, což je nejvíc mezi učebnicovými nakladatelstvími.

Co se týče učebnic pro výuku cizích jazyků, zabírá nakladatelství Fraus až 50 % trhu. Jedná se především o učebnice němčiny, francouzštiny, španělštiny a také ruštiny. Tyto učebnice jsou vydávány na základě principů Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Nakladatelství Fraus se nezabývá pouze učebnicemi, ale uvádí, že „vyvíjí vlastní projekt školních a studijních slovníků a odborné slovníky pro profesionály.“

Jedná se o nakladatelství, které se snaží tzv. „jít s dobou“, a zřejmě také proto v roce 2007 spustilo další inovativní projekt a zavedlo v českém školství nový pojem *interaktivní učebnice*,

což je propojení klasické učebnice s jejich multimedialní podobou. Jedná se o velmi moderní novinku, kterou zřejmě ocení jak učitelé, jimž pomůže připravit zajímavou hodinu, tak žáci.

Nakladatelství Fraus získalo různá ocenění a nominace. Na internetových stránkách nakladatelství jsou uvedeny ceny Evropské asociace nakladatelství učebnic, ocenění Slovníku roku, Medaile MŠMT 1. stupně, cenu Křišťálový disk za nejlepší software veletrhu INVEX a spousta dalších.

## **10 Charakteristika nakladatelství SPN**

Soukromé pedagogické nakladatelství, které známe převážně pod zkratkou SPN, vzniklo roku 1994 a nyní se jedná o akciovou společnost.

Jedná se o nakladatelství s dlouhou tradicí. Jak je uvedeno přímo na stránkách tohoto nakladatelství, jeho počátky se datují již za vlády Marie Terezie, která zavedla povinnou školní docházku a zároveň založila první nakladatelství školních knih a c. k. knižní velkosklad. Toto první nakladatelství stálo na stejném místě, kde v současné době sídlí právě novodobé SPN. Z tohoto důvodu má nakladatelství SPN ve svém logu rok 1775. Za zmínku stojí určitě i to, že toto nakladatelství vydávalo a stále vydává rovněž několik pedagogických časopisů. Dodnes se vydávají například *Učitelské noviny*.

Soukromé pedagogické nakladatelství se věnuje vydávání učebnic všeobecně vzdělávacích předmětů nejen pro základní školy, ale i pro střední školy a pro využití široké veřejnosti.

V současné době se snaží přiblížit trendům na trhu s učebnicemi a své učebnice zmodernizovat a přepracovat, mimo jiné také z důvodu změn, které přinesl Rámcový vzdělávací program.

Nakladatelství SPN v produkci pro základní školy vydává vždy ucelené obsahové a metodické řady. Učebnice jsou vytvářeny českými autory a výtvarníky. SPN vydává učebnice pro český jazyk a literaturu, angličtinu, matematiku (pro 1.–9. ročník), hudební výchovu (a k ní nahrávky na CD), přírodovědu, prvouku, vlastivědu a také učebnice pro 2. stupeň, jako jsou učebnice dějepisu, přírodopisu,

zeměpisu, fyziky, chemie a občanské výchovy. SPN se zaměřuje také na učebnice pro střední školy.

## **11 Hypotézy**

Na základě poznatků uvedených v teoretické části této diplomové práce (především pak poznatků o didaktické vybavenosti učebnic a učebních úlohách) a vzhledem ke značnému časovému odstupu v letech vydání obou zkoumaných učebnic jsme se rozhodli stanovit následující hypotézy:

- 1) *Učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia nakladatelství Fraus je didakticky vybavenější než mluvnická část učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií nakladatelství SPN.*
  
- 2) *Učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia nakladatelství Fraus obsahuje více typů učebních úloh (podle taxonomie úloh Dany Tollingerové) než učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií nakladatelství SPN.*
  
- 3) *Učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia nakladatelství Fraus obsahuje procentuálně větší podíl učebních úloh 4. typu (úlohy vyžadující tvořivé myšlení) než učebnice Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií nakladatelství SPN.*

**Obě hypotézy se vzhledem k cílům této práce vztahují výhradně k mluvnickým oddílům obou učebnic.**



## **12 Metody výzkumu učebnic**

Na začátku této kapitoly je nutné zdůraznit, **proč** se vlastně výzkumy učebnic provádějí. Odpověď je nasnadě. Především proto, abychom zjistili, zda učebnice splňuje účel, který jí byl dán. Zda splňuje určité podmínky didaktického textu. Další otázkou je, **co** se na učebnicích zkoumá, tedy předmět výzkumu. A nakonec je potřeba uvědomit si, **jaké** existují **metody** pro výzkum učebnic.

J. Průcha ve své knize *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média* (1998, s. 40-41) uvádí **klasifikaci výzkumu učebnic**.

V té rozděluje výzkum na tři kategorie, které odpovídají na trojici otázek, které jsme si uvedli na začátku této kapitoly. Jsou to otázky účelovosti, předmětu výzkumu a metod výzkumu.

V první kategorii **podle účelovosti výzkumu** J. Průcha uvádí:

- **analýzy za účelem vědecké explanace**, což chápeme jako základní výzkum,
- **analýzy za účelem praktických aplikací**, především tedy analýzy, které slouží k praktickému využití,
- **analýzy za účelem normativním**.

Do druhé kategorie **podle předmětu výzkumu** J. Průcha zařazuje:

- **analýzy vlastností samotné učebnice**, tzn., že se analyzují především různé parametry, kritéria a dále struktura a náplň učebnice,
- **analýzy fungování učebnic**, do kterých patří také postoje uživatelů učebnic, což znamená, že je zde důležité také to, jak danou učebnici vnímají žáci a učitelé, např. zda je jednoduché s učebnicí pracovat,
- **analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic**, které jsou úzce spjaty s výše uváděnými analýzami fungování učebnic,
- **analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic**,

Ve třetí a poslední kategorii rozlišujeme různé druhy výzkumu **podle metod výzkumu**:

- kvantitativní,
- strukturální,
- obsahové analýzy,
- dotazování,
- testovací,
- experimentální,
- komparativní.

## **13 Charakteristika zkoumaných učebnic**

V předešlých kapitolách jsme uvedli charakteristiky nakladatelství Fraus a SPN, v nichž jsme se zabývali tím, jaké mají tato nakladatelství úspěchy a jaké učebnice a další publikace vydávají. Nyní se zaměříme pouze na ty učebnice, kterými se budeme dále zabývat.

### **13.1 Učebnice č. 1 – Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia nakladatelství Fraus**

**Autoři:** Zdeňka Krausová

Martina Pašková

Jana Vaňková

**Vydalo:** Nakladatelství Fraus

**ISBN:** 80-7238-536-4

**Schváleno MŠMT dne:** 30. 8. 2006

**Počet stran:** 136

Učebnice patří do uceleného celku učebnic. Patří k ní ještě Příručka pro učitele a samozřejmě také Pracovní sešit, který naprosto přesně koresponduje s učebnicí. A jak již bylo zmíněno, učebnice jsou zpracovány i v multimediální podobě. Na internetových stránkách

nakladatelství lze najít on-line podporu v podobě doplňkových textů, cvičení apod.

Co se českého jazyka týče, nakladatelství Fraus nabízí také Čítanku textů, ke které patří další Příručka pro učitele a CD či MC se zvukovými nahrávkami.

Nakladatelství Fraus nabízí i další pomůcky. Vydalo dva slovníky, které mohou být velice užitečné při vyučování a mohou podpořit učebnice českého jazyka. Jedná se o *Ilustrovaný školní slovník českého jazyka*, k němuž patří také CD, a *Slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*.

Učebnice od počátku působí velice přehledně. Hned na první straně se nachází návod, nazvaný *Co kde v učebnici najdeš*. Různé komponenty jsou v učebnici odlišeny graficky, například *přehled gramatiky*, *logo tematického celku*, *úkoly k zamyšlení*, tzv. *speciální blok*, ve kterém žáci hledají spojitosti mezi češtinou a dalšími předměty či informace, které již žáci slyšeli v jiných předmětech nebo znají z minulosti, což jim pomůže pochopit to, co je nové a zdánlivě neznámé. Učebnice obsahuje také *piktogramy*, které usnadňují orientaci.

Učebnice obsahuje také záznam o doložce MŠMT: „Schválilo MŠMT čj. 20603/2006-22 dne 30. 8. 2006 k zařazení do seznamu učebnic pro základní/střední vzdělávání jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávací obor český jazyk a literatura pro 6.-9. ročník s dobou platnosti 6 let.“

Učebnice *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia* je rozdělena na část **mluvnice** a **komunikace a sloh**. My se budeme zabývat právě částí mluvnickou.

V **úvodu**, který následuje za obsahem, autoři učebnice seznamují žáky a učitele se symboly, které se v učebnici používají. Jedná se o již zmíněné piktogramy, malé čtverečky, ve kterých je nakreslen určitý symbol. Je zde například **pavučina**, což znamená, že se hledají souvislosti. Dále pak **ucho**, což znamená, že si mohou žáci něco poslechnout z nahrávky, **tužka**, která symbolizuje práci s fólií, **zavináč**, který odkazuje na internet atd. Užitečné jsou především dva symboly, písmeno **g**, které upozorňuje na výklad z oblasti gramatiky, a písmeno **s**, které odpovídá slohu.

První kapitola je mluvnické části je nazvána **Slovní zásoba a význam slova**. Tato část se dělí na podkapitoly, zaměřené na rozvoj slovní zásoby, synonyma, homonyma a antonyma a také slova domácí a mezinárodní.

Další kapitola je nazvána **Nauka o tvoření slov**, následuje kapitola **Tvarosloví**, v níž si žáci opakují slovní druhy a vše, co k nim patří.

Další částí je **Skladba**, která se věnuje stavbě věty a souvětí, větám hlavním a vedlejším, souvětím souřadným a podřadným a také významovým poměrům, pořádku slov ve větě atd.

V kapitole **Pravopis** se žáci učí rozeznávat pravopis lexikální, tvaroslovný a skladební.

**Zvuková stránka jazyka** je rozdělena na dvě části, ve kterých se žáci seznamují s tím, co jsou to hlásky a hláskové skupiny, větný přízvuk a melodie.

Poslední kapitolou jsou **Obecné výklady o jazyce**. Kapitola se věnuje především specifikům mluveného a psaného projevu. Kapitola je také zajímavá tím, že se v ní opakují slovanské jazyky, žáci se dozvídají o vývoji jazyka a zajímavé informace o jazykové kultuře atd.

Na konci učebnice najdeme jmenný a věcný rejstřík, které ulehčují orientaci v učebnici. Následuje část nazvaná Citace, ve které jsou vypsány všechny citace použité v učebnici. Na konci učebnice najdeme také oddíl Výstupy a kompetence, ve kterém jsou vypsány klíčové kompetence a očekávané výstupy pro příslušné části učebnice.

**13.2 Učebnice č. 2 – Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií**  
**nakladatelství SPN**

**Autoři:** Vlastimil Styblík

Marie Čechová

Přemysl Hauser

Eva Hošnová

**Vydalo:** Nakladatelství SPN, akciová společnost

**ISBN:** 80-85937-87-5

**Schváleno MŠMT dne:** 30. 6. 1996

**Počet stran:** 184

Nakladatelství SPN se v současné době zabývá vydáváním nových a moderních učebnic, které splňují požadavky RVP. Tyto nové učebnice jsou nazvané **Nová řada dle RVP**. V Nové řadě dle RVP vychází v současné době učebnice českého jazyka pro 2.-8. ročník základní školy.

Nové učebnice jsou tedy součástí ucelené řady, do které patří ještě Pracovní sešit a Metodická příručka pro učitele. Pro první třídu vychází specializované pomůcky. Bohužel učebnice pro 9. ročník základní školy ještě nejsou vydány, proto se budeme zabývat učebnicí staršího typu.

Jediné, co z Nové řady vychází pro 9. ročník ZŠ, jsou čítanky.

Starší učebnice českého jazyka pro 9. ročník má menší rozměr než odpovídající učebnice nakladatelství Fraus a nezačíná obsahem, ten však najdeme na konci. Učebnice nezačíná žádným úvodem ani zde nenajdeme vysvětlivky pro práci s učebnicí.

V obsahu jsou tučně vyznačeny názvy kapitol, které se dělí na podkapitoly stejně jako v učebnici nakladatelství Fraus. První kapitolou v učebnici vůbec jsou **Jazyky slovanské – obecné výklady o českém jazyce**, zaměřené na jazyky slovanské, vývoj českého jazyka atd. (Podobná kapitola je v učebnici nakladatelství Fraus na posledním místě.)

Následuje kapitola **Zvuková stránka jazyka**, která se zabývá hláskoslovím, ale také spisovnou výslovností, výslovností slov přejatých, atd. Zde opět vidíme rozdílné uspořádání kapitol ve zkoumaných učebnicích. Zatímco učebnice SPN se zaměřuje na zvukovou stránku jazyka téměř na začátku, učebnice Fraus až téměř na konci mluvnické části.

Následuje **Tvoření slov**, věnované stavbě slova, tvoření slov a samozřejmě s nimi souvisejícímu pravopisu.

Další kapitolou je **Význam slova**, kde se objevují, stejně jako u učebnice nakladatelství Fraus, synonyma, antonyma a homonyma, ale také slova jednoznačná a mnohoznačná.

V kapitole **Tvarosloví** jsou hlavním tématem slovní druhy, skloňování jmen, psaní velkých písmen ve vlastních jménech a názvech a přechodníky.

Poslední kapitolou je **Skladba**, která se věnuje větné stavbě, větě a souvětí.

Učebnice pokračuje oddílem **Sloh a komunikace**.



## 14 Měření didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic

V této kapitole provedeme měření didaktické vybavenosti ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií. (Didaktickou vybaveností jako takovou se podrobně zabýváme v 5. kapitole této diplomové práce.)

Nejprve budeme srovnávat u obou učebnic **aparát prezentace učiva**. Komponenty **verbální** a **obrazové** budou srovnány zvlášť. Dále budeme srovnávat **aparát řídicí učení**, u něhož budou také zpracovány zvlášť komponenty **verbální** a **obrazové**. Posledním zkoumaným aparátem bude **aparát orientační**.

### 14.1 Aparát prezentace učiva

Označení *Ev* pro verbální komponenty a *Eo* pro obrazové komponenty jsou převzata od J. Průchy (1998, s. 94-102).

Pokud se daný komponent bude v učebnici vyskytovat, napíšeme do tabulky + (plus), pokud zde nebude, do tabulky zapíšeme – (mínus).

**Tabulka č. 1 Aparát prezentace učiva – verbální komponenty**

Aparát prezentace učiva	Výskyt komponentu	
<b>Verbální komponenty</b> <i>E<sub>v</sub></i>	<b>Učebnice č. 1</b> <i>(Fraus)</i> <i>E<sub>v1</sub></i>	<b>Učebnice č. 2</b> <i>(SPN)</i> <i>E<sub>v2</sub></i>
Výkladový text prostý	+	+
Výkladový text zřehledněný	+	+
Shrnutí učiva k celému ročníku	-	-
Shrnutí učiva k tématu	-	-
Shrnutí učiva k předchozím ročníkům	+	+
Doplňující texty	+	+
Poznámky a vysvětlivky	+	-
Podtexty k vyobrazením	+	-
Slovníčky pojmů, cizích slov	-	-
<b>Celkem verbálních komponentů</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

**Tabulka č. 2 Aparát prezentace učiva – obrazové komponenty**

Aparát prezentace učiva	Výskyt komponentu	
<b>Obrazové komponenty</b> <i>E<sub>o</sub></i>	<b>Učebnice č. 1</b> <i>(Fraus)</i> <i>E<sub>o1</sub></i>	<b>Učebnice č. 2</b> <i>(SPN)</i> <i>E<sub>o2</sub></i>
Umělecká ilustrace	+	+
Nauková ilustrace	-	-
Fotografie	+	-
Mapy, kartogramy, Plánky, grafy, diagramy	+	-
Obrazová prezentace barevná	+	+
<b>Celkem obrazových komponentů</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

V tomto případě učebnice nakladatelství Fraus nesplňuje pouze jeden z komponentů, a tím je nauková ilustrace, která se nejčastěji objevuje v učebnicích fyziky, biologie apod. Učebnice nakladatelství SPN obsahuje pouze ilustraci uměleckou a obrazovou prezentaci barevnou, zastoupenou pouze modrými svislými čarami, které se objevují u výkladového textu.

**Výpočet koeficientů u verbálních a obrazových komponentů aparátu prezentace učiva:**

verbální koeficient: (E<sub>v</sub>)

$E_{v1} = 6 / 9$	$E_{v2} = 4 / 9$
$E_{v1} = 0,67$	$E_{v2} = 0,44$
<b><math>E_{v1} = 67 \%</math></b>	<b><math>E_{v2} = 44 \%</math></b>

obrazový koeficient: (E<sub>o</sub>)

$E_{o1} = 4 / 5$	$E_{o2} = 2 / 5$
$E_{o1} = 0,8$	$E_{o2} = 0,4$
<b><math>E_{o1} = 80 \%</math></b>	<b><math>E_{o2} = 40 \%</math></b>

**celkový koeficient (Ec):**

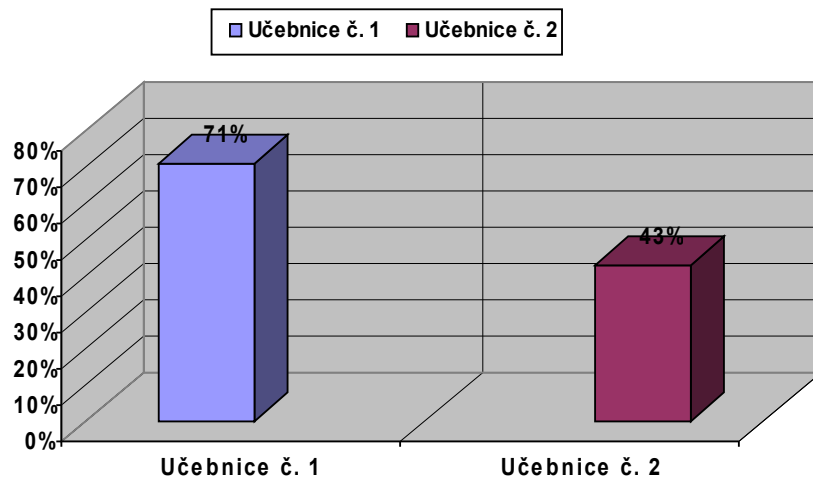
$$E_{c1} = \frac{E_{v1} + E_{o1}}{E_v + E_o} \qquad E_{c2} = \frac{E_{v2} + E_{o2}}{E_v + E_o}$$

$$E_{c1} = \frac{6+4}{9+5} \qquad E_{c2} = \frac{4+2}{9+5}$$

$$E_{c1} = 71 \%$$

$$E_{c2} = 43 \%$$

**Graf č. 1 Aparát prezentace učiva**



Podle výpočtů je tedy učebnice nakladatelství Fraus lépe didakticky vybavena, co se týče aparátu prezentace učiva.

## 14.2 Aparát řídicí učení

V této kapitole budeme zjišťovat hodnoty aparátu řídicího učení. I tento aparát, jak jsme již zmínili, se skládá z verbálních a obrazových komponentů. Budeme tedy postupovat stejně jako v předešlém případě.

**Tabulka č. 3 Aparát řídicí učení – verbální komponenty**

Aparát řídicí učení	Výskyt komponentu	
<i>Verbální komponenty</i> <i>E<sub>v</sub></i>	<i>Učebnice č.1</i> <i>(Fraus)</i> <i>E<sub>v1</sub></i>	<i>Učebnice č.2</i> <i>(SPN)</i> <i>E<sub>v2</sub></i>
Předmluva	+	-
Návod k práci s učebnicí	+	-
Stimulace celková	+	-
Stimulace detailní	+	+
Otázky a úkoly za lekcí	-	-
Otázky a úkoly za témata	-	-
Otázky a úkoly k celému ročníku	-	-
Otázky a úkoly k předchozímu ročníku	-	-
Instrukce k úkolům komplexnější povahy	-	-
Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva	+	-
Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	-	-
Prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	-	-
Výsledky úkolů a cvičení	-	-
Odkazy na jiné zdroje informací	+	+
<b>Celkem verbálních komponentů</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Obě učebnice nejsou v oblasti aparátu řídicího učení příliš vybaveny verbálními komponenty. Učebnice nakladatelství Fraus obsahuje šest verbálních komponentů; učebnice nakladatelství SPN pouze dva, a to především učební úlohy, které žáci plní pod dohledem učitele ve škole nebo jako domácí úkoly.

**Tabulka č. 4 Aparát řídicí učení – obrazové komponenty**

Aparát řídicí učení	Výskyt komponentu	
<b>Obrazové komponenty</b> <i>E<sub>0</sub></i>	<b>Učebnice č. 1 (Fraus)</b> <i>E<sub>01</sub></i>	<b>Učebnice č. 2 (SPN)</b> <i>E<sub>02</sub></i>
Grafické symboly vyznačující určité části textu	+	+
Užití zvláštní barvy pro určité části textu	+	+
Užití zvláštního písma pro určité části textu	+	+
Využití obálky pro schémata, tabulky aj.	+	-
<b>Celkem</b> <b>obrazových komponentů</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Co se týče obrazových komponentů aparátu řídicího učení, obě učebnice jsou vybaveny dobře. Učebnice nakladatelství Fraus je na tom výborně, neboť obsahuje všechny obrazové komponenty.

**Výpočet koeficientů u verbálních a obrazových komponentů aparátu  
řídícího učení:**

verbální koeficient ( $E_V$ )  $E_{V1} = 6 / 14$        $E_{V2} = 2 / 14$

$$E_{V1} = 0,43 \qquad E_{V2} = 0,14$$

$$\mathbf{E_{V1} = 43 \%} \qquad \mathbf{E_{V2} = 14 \%}$$

obrazový koeficient ( $E_O$ )  $E_{O1} = 4 / 4$        $E_{O2} = 3 / 4$

$$E_{O1} = 1 \qquad E_{O2} = 0,75$$

$$\mathbf{E_{O1} = 100 \%} \qquad \mathbf{E_{O2} = 75 \%}$$

**celkový koeficient ( $E_C$ )**

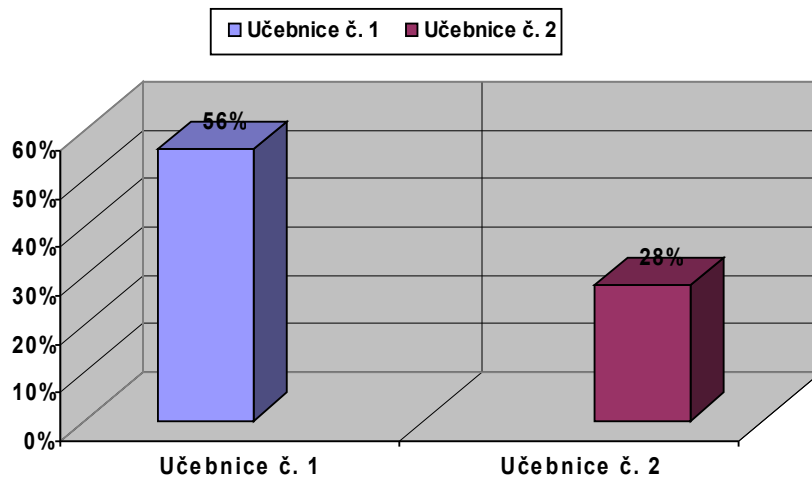
$$E_{C1} = \frac{E_{V1} + E_{O1}}{E_V + E_O} \qquad E_{C2} = \frac{E_{V2} + E_{O2}}{E_V + E_O}$$

$$E_{C1} = \frac{6 + 4}{14 + 4} \qquad E_{C2} = \frac{2 + 3}{14 + 4}$$

$$\mathbf{E_{C1} = 56 \%}$$

$$\mathbf{E_{C2} = 28 \%}$$

**Graf č. 2 Aparát řídicí učení**



Aparátem řídicím učení příliš nedisponuje ani jedna ze zkoumaných učebnic. Didaktická vybavenost učebnice nakladatelství Fraus nicméně přesahuje 50 %, kdežto učebnice nakladatelství SPN dosáhla pouhých 28 %.

### **14.3 Aparát orientační**

V této části se budeme zabývat aparátem orientačním, který obsahuje komponenty pouze verbální.



**Tabulka č. 5 Aparát orientační – verbální komponenty**

Aparát orientační	Výskyt komponentu	
<b>Verbální komponenty</b> <i>E<sub>v</sub></i>	<b>Učebnice č. 1</b> <i>(Fraus)</i> <i>E<sub>v1</sub></i>	<b>Učebnice č. 2</b> <i>(SPN)</i> <i>E<sub>v2</sub></i>
Obsah učebnice	+	+
Členění učebnice na tematické celky	+	+
Marginálie (poznámky při okrajích)	+	-
Rejstřík	+	-
<b>Celkem</b> <b>obrazových komponentů</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Zastoupení aparátu orientačního je v učebnicích nakladatelství Fraus vynikající, neboť dosahuje 100 %. Naproti tomu učebnice nakladatelství SPN obsahuje pouze polovinu komponentů.

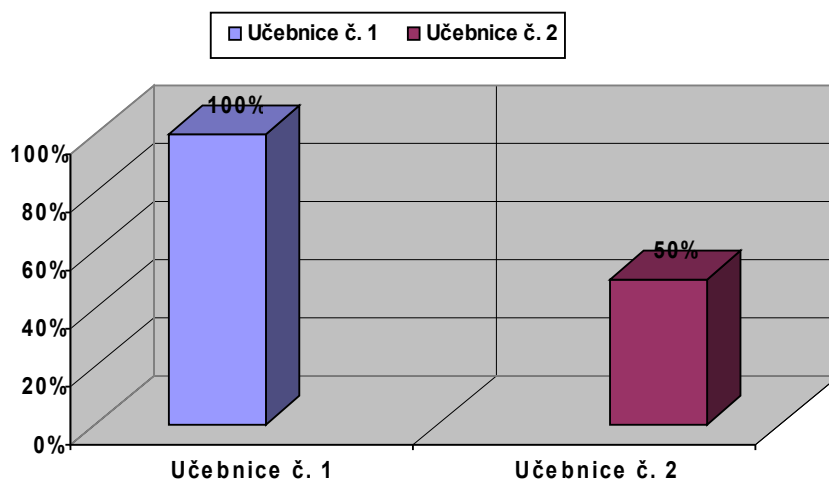
**Výpočet koeficientů u verbálních komponentů aparátu orientačního:**

**verbální koeficient (E<sub>v</sub>)**  $E_{v1} = 4 / 4$        $E_{v2} = 2 / 4$

$E_{v1} = 1$        $E_{v2} = 0,5$

$E_{v1} = 100 \%$        $E_{v2} = 50 \%$

**Graf č. 3 Aparát orientační**



## 14.4 Výsledné koeficienty didaktické vybavenosti

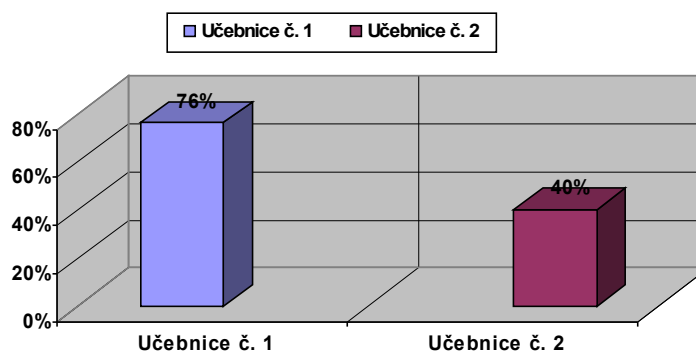
V této kapitole srovnáme dílčí koeficienty didaktické vybavenosti za účelem potvrzení nebo vyvrácení první hypotézy.

**Tabulka č. 6**

**Výsledné koeficienty učebnice č. 1 a učebnice č. 2**

	<b>Učebnice č. 1</b> <b>(nakl. Fraus)</b>	<b>Učebnice č. 2</b> <b>(nakl. SPN)</b>
Aparát prezentace učiva	71 %	43 %
Aparát řídící učení	56 %	28 %
Aparát orientační	100 %	50 %
<b>Celková didaktická vybavenost</b>	<b>76 %</b>	<b>40 %</b>

**Graf č. 4 Celková didaktická vybavenost učebnic č. 1 a 2**



Jak je patrné z grafu i z dílčích výsledků, učebnice *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia* nakladatelství Fraus je o 36 % didakticky vybavenější než učebnice *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií* nakladatelství SPN.

Učebnice nakladatelství SPN nedosáhla lepšího výsledku než učebnice č. 1 ani v jednom případě, z čehož vyplývá, že se **hypotéza o lepší didaktické vybavenosti mluvnické části učebnice nakladatelství Fraus potvrdila.**

## **15 Zhodnocení učebnic na základě taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové**

V této kapitole se zaměříme na již zmíněnou taxonomii učebních úloh podle Dany Tollingerové (viz kapitola 7.1 Taxonomie učebních úloh). Zhodnotíme, do které kategorie učebních úloh patří jednotlivá cvičení v mluvnické části učebnice nakladatelství Fraus (učebnice č. 1) i učebnice nakladatelství SPN (učebnice č. 2).

Nejdříve roztřídíme učební úloh v mluvnické části podle taxonomie D. Tollingerové v každé z učebnic, poté je zaneseme do tabulek a zhodnotíme v procentuálním poměru.

### **15.1 Taxonomie úloh ve vybraných učebnicích**

Pro každou učebnici vytvoříme samostatnou tabulku, do které zaneseme počet úloh každého typu podle D. Tollingerové. Tyto údaje převedeme na procenta a poté zhodnotíme, zda bude hypotéza č. 2 potvrzena.

**Tabulka č. 7 Učební úlohy v učebnici č. 1**

<b>Typ úlohy</b> (podle D. Tollingerové)	<b>Počet úloh</b>	<b>Počet úloh v %</b>
1. typ	23	6 %
2. typ	217	55,5 %
3. typ	47	12 %
4. typ	97	25 %
5. typ	6	1,5 %

V učebnici nakladatelství Fraus se z celkového počtu učebních úloh 390 vyskytuje největší množství učebních vyžadujících jednoduché myšlenkové operace s poznatky (2. typ). Dalším nejčastěji uplatňovaným typem jsou úlohy vyžadující tvořivé myšlení (4. typ). Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky, tedy 3. typ, se řadí na třetí místo. Nejméně jsou zastoupeny učební úlohy vyžadující sdělení poznatků (5. typ), kterých tato učebnice obsahuje celkem 6, což odpovídá 1,5 % z celkového množství cvičení v učebnici.

**Tabulka č. 8 Učební úlohy v učebnici č. 2**

<b>Typ úlohy</b> (podle D. Tollingerové)	<b>Počet úloh</b>	<b>Počet úloh v %</b>
1. typ	1	0,4 %
2. typ	148	63 %
3. typ	25	10,6 %
4. typ	60	26 %
5. typ	0	0 %

Z celkového počtu 234 učebních úloh mají v učebnici nakladatelství SPN největší zastoupení učební úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky (2. typ). Na druhé místo se řadí 4. typ cvičení,

což jsou učební úlohy vyžadující tvořivé myšlení. Na dalším místě jsou pak úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků (3. typ), úloha vyžadující pamětní reprodukci (1. typ) je v učebnici pouze jedna. Úloha vyžadující sdělení poznatků (5. typ) se neobjevuje v učebnici ani jedna.

## 15.2 Výsledné hodnoty taxonomie úloh podle D.

### Tollingerové

Nyní zaneseme do tabulky počty úloh v procentech v učebnici č. 1 a v učebnici č. 2, abychom mohli srovnat výsledné hodnoty.

**Tabulka č. 9 Výsledné hodnoty typů úloh v učebnici č. 1 a č. 2**

<b>Typ úlohy</b> (podle D. Tollingerové)	<b>Počet úloh v %</b> <b>v učebnici č. 1 (Fraus)</b>	<b>Počet úloh v %</b> <b>v učebnici č. 2 (SPN)</b>
1. typ	<b>6 %</b>	<b>0,4 %</b>
2. typ	<b>55,5 %</b>	<b>63 %</b>
3. typ	<b>12 %</b>	<b>10,6 %</b>
4. typ	<b>25 %</b>	<b>26 %</b>
5. typ	<b>1,5 %</b>	<b>0 %</b>

Výzkum dokázal, že mluvnická část učebnice nakladatelství Fraus obsahuje více typů učebních úloh než stejný oddíl v učebnici nakladatelství SPN; učebnice nakladatelství Fraus obsahuje všechny typy učebních úloh, kdežto v učebnici nakladatelství SPN se objevují pouze první čtyři typy úloh. **Hypotéza č. 2 se tedy potvrdila.**

V učebnici nakladatelství Fraus mají větší procentuální zastoupení úlohy 1. typu, tedy učební úlohy vyžadujících pamětní reprodukci. (Jedná se o úlohy, při kterých žáci sdělují již nabyté poznatky, jde tedy například o reprodukci definic, norem či delších textů, ale také o přednes básní.)

Největší zastoupení mají v obou učebnicích učební úlohy 2. typu jsou. Jedná se o úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Tyto úlohy pomáhají žákům procvičovat nově probrané učivo a zafixovat si nabyté je.

Učebních úloh 3. typu, vyžadujících složité myšlenkové operace s poznatky, je v obou učebnicích, oproti úlohám 2. typu, poměrně málo. Jedná se o cvičení, kterých žáci hodnotí různé jevy, vysvětlují významy, hledají chyby nebo sami vyvozují pravidla, postupy atd.

Výsledky zastoupení úloh 4. typu (vyžadujících tvořivé myšlení) jsou poměrně překvapivé, protože procentuálně jich více obsahuje učebnice nakladatelství SPN. **Hypotéza č. 3 se nepotvrdila.** Učebnice Fraus sice obsahuje větší počet úloh 4. typu, po převedení na procenta však ze srovnání vychází lépe učebnice nakladatelství SPN, která obsahuje celkově menší počet učebních úloh.

Učebních úloh 5. typu (vyžadujících sdělení poznatků) je v učebnicích skutečně málo. V učebnici nakladatelství Fraus je jich pouze 1,5 % z celkového počtu, v učebnici nakladatelství SPN se neobjevuje ani jedno cvičení 5. typu.



## **16 Závěr**

V teoretické části této diplomové práce jsme nastínili původ a vznik učebnic. Následně jsme uvedli vymezení pojmu učebnice podle předních odborníků. Dále jsme se zabývali strukturou a funkcemi učebnic a také otázkou jejich didaktické vybavenosti. Následovala kapitola věnovaná tématu učebních úloh.

Poznatky obsažené v teoretické části jsme uplatnili ve výzkumu, jemuž jsme se věnovali v praktické části diplomové práce. Měřili jsme míru didaktické vybavenosti vybraných učebnic. Dále jsme zjišťovali, zda učebnice nakladatelství Fraus disponuje více typy učebních úloh podle taxonomie vypracované D. Tollingerovou než učebnice nakladatelství SPN. Všechny části výzkumu se ovšem týkaly výhradně mluvnických oddílů zvolených učebnic.

Na základě provedeného výzkumu jsme dospěli k závěru, že první dvě hypotézy se potvrdily. Mluvnická část učebnice Fraus je tedy didakticky vybavenější a její uplatnění ve vyučování by mělo přinášet lepší výsledky. Dále jsme zjistili, že učebnice Fraus obsahuje všechny typy učebních úloh, zatímco učebnice SPN neobsahuje ani jednu úlohu 5. typu (úlohy vyžadující tvořivé myšlení). Z výzkumu překvapivě vyplynulo, že učebnice SPN obsahuje větší podíl úloh vyžadujících tvořivé myšlení (4. typ) než učebnice nakladatelství Fraus. Naše 3. hypotéza se tedy nepotvrdila.

Tyto výsledky mohou učitelé českého jazyka použít při rozhodování, které ze zkoumaných učebnic dají ve výuce přednost.

Bylo by velice zajímavé zkoumat i didaktickou efektivitu učebnice pro 9. ročník nakladatelství SPN, která bude patřit do tzv. Nové řady

dle RVP, zatím však není na trhu. Tuto učebnici bychom mohli zkoumat a srovnávat s oběma učebnicemi hodnocenými v této diplomové práci. V porovnání se starším typem učebnice *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií* nakladatelství SPN bychom zkoumali, k jak velkému pokroku nakladatelství došlo. Ve srovnání s učebnicí *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* nakladatelství Fraus bychom hodnotili, která z učebnic více odpovídá současným požadavkům obsaženým v RVP ZV.

Doufáme, že výsledky této práce usnadní učitelům práci při volbě učebnice českého jazyka a zpříjemní jak pedagogům, tak žákům hodiny mluvnice.

## **Použitá literatura**

ČECHOVÁ, M. a STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, M. a STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 254 s. ISBN 80-04-22439-3.

DOLEČEK, J., ŘEŠÁTKO, M. a SKOUPIL, Z. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. 1.vyd. Praha: Nakladatelství technické literatury ve Středisku interních publikací, 1975. 112 s.

HÁJKOVÁ, E. *Didaktické studie II. Kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. 102 s. ISBN 80-7290-239-3.

HAUSER, P. KNESELOVÁ, H. a MARTINEC, I. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ Díl I. – Část obecná*. 1.vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity pro posluchače Pedagogické fakulty MU, 1994. 87 s. ISBN 80-210-1041-X.

HAUSER, P, KNESELOVÁ, H. a MARTINEC, I. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ Díl II. – Jazyková výchova*. 1.vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity pro posluchače Pedagogické fakulty MU, 1994. 87 s. ISBN 210-1041-X.

HOLOUŠOVÁ, D. a KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 80-244-1237-3.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2.vyd. Olomouc: vydavatelství UP, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.

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

KALHOUS, Z. a OBST, O.: *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. 71 s. ISBN 80-7041-230-5.

POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

PRŮCHA, J. *Hodnocení obtížnosti učebnic. Struktury a parametry učiva*. Praha: VÚOŠ, 1984. 95 s.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

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

PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322. s. ISBN 80-7178-579-2.

SHNEIDEROVÁ, E. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu*. 1.vyd. Praha: Albra, 2006. ISBN 80-7361-034-5.

SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 308 s.

WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 170 s.

## **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. ISBN 80-7238-536-4.

STYBLÍK M., ČECHOVÁ M., HAUSER P. a HOŠNOVÁ E. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. 184 s. ISBN 80-85937-87-5.

## **Internetové prameny**

*Víc znát...* >> *Nakladatelství FRAUS* [online] [cit. 2010-05-25].

Dostupné na World Wide Web:<<http://www.fraus.cz/o-nas/>>.

*SPN* [online] [cit. 2010-05-25]. Dostupné na World Wide Web:

< <http://www.spn.cz/stranky/infoskoly.php>>.

*Rámcový vzdělávací program* [online] [cit. 2010-05-25].

Dostupné na World Wide Web:

< [http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD\\_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD\\_program](http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD_program)>.

# **Přílohy**

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** – Strukturní komponenty učebnic

**Příloha č. 2** – Obtížnost textu učebnice

**Příloha č. 3** – Taxonomie úloh podle D. Tollingerové

**Příloha č. 4** – Legenda k systému kurikulárních dokumentů

**Příloha č. 5** – Rozvržení základního učiva (mluvnice) v 9. ročníku  
základní školy

## **Příloha č. 1 – Strukturní komponenty učebnic**

KALHOUS, Z. a OBST, O.: *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

### **I. Aparát prezentace učiva**

#### **A. verbální komponenty:**

1. výkladový text prostý,
2. výkladový text zpřehledněný (přehledové tabulky, schémata aj. k výkladovému textu),
3. shrnutí učiva k celému ročníku,
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím),
5. shrnutí učiva k předchozím ročníkům,
6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.),
7. poznámky a vysvětlivky (pod čarou, v textu),
8. podtexty k vyobrazením,
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s objasněním),

#### **B. obrazové komponenty:**

1. umělecká ilustrace
2. nauková ilustrace (schematické kresby, náčrty, modely aj.),



3. fotografie,
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy,
5. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně 1 barvy odlišné od barvy textu),

## II. Aparát řídicí učení

### C. verbální komponenty:

1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku),
2. návod k práci s učebnicí,
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před ročníkovým učivem),
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat),
5. otázky a úkoly za lekcí,
6. otázky a úkoly za tématy,
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování),
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování),
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.),
10. náměty pro mimoškolní činnosti (aplikace) s využitím učiva,
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky,

12. sebehodnocení pro žáky (testy) aj. způsoby hodnocení učebních výsledků,
13. výsledky úkolů a cvičení (správné odpovědi, správná řešení aj.),
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.),

#### D. obrazové komponenty:

1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.),
2. užití zvláštní barvy pro určité části textu,
3. užití zvláštního písma (tučná sazba aj.) pro určité části textu,
4. využití předsádky (schémata, tabulky aj.),

### **III. Aparát orientační**

#### E. verbální komponenty:

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

## **Příloha č. 2 – Obtížnost textu učebnice (schéma)**

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009.

936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

### **Obtížnost textu učebnice (T)**

**Syntaktický faktor (Ts)**

**Sémantický faktor (Tp)**

**Syntaktický faktor (Ts)** — průměrná délka vět  
— syntaktická složitost vět

**Sémantický faktor (Tp)**

proporce	proporce	proporce	proporce
odborných	faktografických	numerických	opakovaných
pojmů	pojmů	pojmů	pojmů

hustota odborné informace

(proporce odborných a faktografických pojmů

V celkovém souboru pojmů)

## **Příloha č. 3 – Taxonomie úloh podle D. Tollingerové**

KALHOUS, Z. a OBST, O.: *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

### **1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:**

- Úlohy na znovupoznání.
- Úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.
- Úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.
- Úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.

### **2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků:**

- Úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.).
- Úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis).
- Úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti.
- Úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu).
- Úlohy na pozorování a rozlišování (komparace a diskriminace).
- Úlohy na třídění (kategorizace a klasifikace).
- Úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, účel, nástroj, způsob apod.).

- Úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování.
- Řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami).

### **3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:**

- Úlohy na překlad (translaci, transformaci).
- Úlohy na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod.).
- Úlohy na vyvozování (indukci).
- Úlohy na odvozování (dedukci).
- Úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci).
- Úlohy na hodnocení.

### **4. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení:**

- Úlohy na praktickou aplikaci.
- Řešení problémových situací.
- Kladení otázek a formulace úloh.
- Úlohy na objevování na základě vlastních pozorování.
- Úlohy na objevování na základě vlastních úvah.

## **5. Úlohy vyžadující sdělení poznatků:**

- Úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.
- Úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.
- Samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.

## **Příloha č. 4 – Legenda k systému kurikulárních dokumentů**

*Rámcový vzdělávací program* [online] [cit. 2010-05-25]. Dostupné na World Wide Web:

< [http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD\\_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD\\_program](http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD_program)>.

- RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- RVP ZV–LMP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
- RVP GV: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
- RVP SOV: Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

Ostatní RVP např.:

- RVP ZUV: Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání
- RVP JŠ: Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

## **Příloha č. 5 – Rozvržení základního učiva (mluvnice)**

### **v 9.ročníku základní školy:**

SHNEIDEROVÁ, E. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu*. 1.vyd. Praha: Albra, 2006. ISBN 80-7361-034-5.

#### **Hláskosloví, výslovnost, zvuková stránka slova a věty**

- souhlásky znělé a neznělé, spodoba znělosti,
- větný přízvuk, důraz, melodie rozlišující věty podle postoje mluvčího,
- grafická stránka češtiny, vývoj českého pravopisu,
- opakování pravopisu slov českých a přejatých,
- zvuková stránka jazyka – barva, síla, výška a melodie hlasu, tempo řeči, pauzy,

#### **Slovo a jeho význam**

- slova spisovná a nespisovná – dělení z hlediska slohového zabarvení (*hovorová, knižní, básnická*), dělení dle územního rozšíření (*obecná, oblastní, nářeční*), podle sociálního prostředí (*profesní, slangová, argotická*),
- opakování pojmenování jednoslovná, dvojslovná, sousloví (vhodnost užití, univerbizace),
- slova jednoznačná a mnohoznačná, druhy přenesených pojmenování (*metafora, metonymie, synekdocha*),



- slovní zásoba (aktivní, pasivní), druhy slovníků výkladových, historických, etymologických, základní slovníky češtiny,
- archaismy, historismy a neologismy,

### **Stavba slova a tvoření slov**

- opakování části slov (kořen, předpona, přípona, koncovka), slovtvorný základ, základové slovo,
- tvoření slov odvozováním (významové skupiny podle přípon, slova zdrobnělá, přechýlená apod.),

### **Slovní druhy – skloňování, časování**

- opakování, shrnutí,
- procvičování pravopisu,

### **Věta jednoduchá, souvětí podřadné a souřadné**

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

## Pořádek slov ve větě

- principy aktuálního členění – jádro a východisko sdělení,
- tematická výstavba vět a druhů,