

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slovotvorba v učebnicích českého jazyka pro gymnázia

Word Formation in Czech Language Textbooks for Grammar Schools

Bc. et Bc. Anna Zahálková

Vedoucí práce: PhDr. Blanka Nedvědová, PhD.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Slovotvorba v učebnicích českého jazyka pro gymnázia*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2024

.....

podpis

Tímto bych ráda poděkovala paní PhDr. Blance Nedvědové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup, cenné rady a praktické připomínky, kterými přispěla k vypracování této práce. Dále vyučujícím na vybraném gymnáziu za umožnění pilotního testování didaktických materiálů a v neposlední řadě rodičům za veškerou podporu při studiu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na analýzu tématu tvoření slov v učebnicích českého jazyka pro gymnázia.

Teoretická část představuje slovtvorbu – základní pojmy, slovtvorné způsoby, zejména pak kompozici s podrobnějším zaměřením na hybridní kompozita a kvazikompozita. Dále seznamuje se základními kurikulárními dokumenty včetně umístění a významu vzdělávacího obsahu českého jazyka, představuje inovativní komunikační přístup ve výuce českého jazyka a v neposlední řadě vedle revidované Bloomovy taxonomie vymezuje význam učebnic v rámci výuky a možná kritéria užívaná k jejich hodnocení.

Praktickou část uvozuje stanovení postupu hodnocení jednotlivých učebnic, na které navazuje samotná analýza. Následně je stručně popsán výzkumný vzorek respondentů, kteří byli za pomoci dotazníku tázáni na průběh výuky slovtvorby a na využívání učebnic českého jazyka při výuce. Výsledky z provedeného dotazování slouží (jakožto vzhled do reálné výuky slovtvorby na gymnáziích) k doplnění vlastní analýzy učebnic.

Významnou podkapitolu pak tvoří představení vytvořených výukových materiálů a zhodnocení jejich pilotního ozkoušení ve třídách 2. ročníku vybraného gymnázia.

Výsledkem této práce jsou: analýza tématu slovtvorby v učebnicích českého jazyka pro gymnázia doplněná o poznatky vycházející z dotazníkového šetření, ale především vytvořené a pilotně odzkoušené materiály k výuce tvoření slov zakládající se na komunikačním principu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

analýza učebnic; derivace; hybridní kompozita; kompozice; komunikační princip; slovtvorba; slovtvorná adaptace přejímek

## **ABSTRACT**

The aim of the diploma thesis is to analyse the topic of word-formation in Czech language textbooks for grammar schools.

The theoretical part of the thesis introduces the topic of word-formation – basic terminology, word formation means, especially composition with the focus on hybrid compound words and quasi-compound words. The theoretical part then introduces the fundamental curricular documents including the position and importance of the education content of the Czech language, introduces an innovative communicative approach in Czech language teaching and, last but not least, besides the revised Bloom taxonomy it also defines the role of textbooks in teaching and the possible criteria used for textbook evaluation.

The practical part is introduced by establishing the method for the evaluation of the individual textbooks, followed by analysis. Afterwards, the research sample is briefly described. The respondents were, by means of a questionnaire, inquired about the process of teaching word-formation and use of Czech language textbooks in teaching. The results of the inquiry serve to complement the analysis of textbooks, offering insight into the actual teaching of word-formation in high schools.

The essential sub-chapters are concerned with the presentation of the created teaching materials and the evaluation of their piloting in the 2nd year classes at the chosen grammar school.

The results of this thesis are: the analysis of the topic of word formation in Czech language textbooks for grammar schools complemented by the findings obtained by means of the questionnaire survey, and most importantly the creation and piloting of the word formation teaching materials, which were based on the communication principle.

## **KEYWORDS**

composition; communicative principle; derivation; hybrid compound words; textbook analysis; word-formation; word-formation adaptation of loanwords

## Obsah

Úvod.....	7
Cíle a metodologie.....	9
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
1.1 Tvoření slov v českém jazyce.....	11
1.1.1 Slovtvorné vztahy.....	12
1.1.2 Slovtvorná stavba (struktura).....	12
1.1.3 Derivace.....	14
1.1.4 Kompozice.....	15
1.1.5 Zkracování, zkratka (abreviace).....	17
1.1.6 Slovtvorná adaptace přejímek.....	18
1.1.7 Didaktika a výuka tématu slovtvorby.....	18
1.2 Systém kurikulárních dokumentů v ČR.....	21
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G).....	21
1.2.2 Klíčové kompetence.....	22
1.2.3 Český jazyk v RVP G.....	24
1.3 Komunikační přístup ve výuce českého jazyka.....	27
1.4 Učebnice.....	30
1.4.1 Funkce učebnic.....	30
1.4.2 Hodnocení učebnic.....	32
1.5 (Revidovaná) Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů.....	34
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
2.1 Analýza učebnic českého jazyka pro gymnázia.....	37
2.1.1 Analyzované učebnice.....	38
2.1.2 Shrnutí.....	59

2.2	Dotazníkové šetření a jeho výsledky .....	61
2.2.1	Výzkumná sonda a realizace výzkumu .....	62
2.2.2	Vyhodnocení dotazníku .....	62
2.3	Vlastní výukové materiály .....	71
2.3.1	Pilotáž a její zhodnocení .....	80
2.4	Shrnutí praktické části .....	83
	Závěr .....	86
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	89
	Seznam příloh .....	93

## Úvod

Klasické tištěné učebnice mají i v době technologického pokroku a v moderní výuce své místo. Kromě toho, že jsou reprezentací kurikula, jsou stále vedle dalších textových či obrazových materiálů jednou z nejpoužívanějších didaktických pomůcek, jež si uchovává svůj nenahraditelný význam v edukačním procesu téměř na všech stupních vzdělávání. Na trhu jich je dostupné velké množství – ať už se jedná o učebnice starší, s tradičními metodami prezentace učiva, které jsou spíše přehledem lingvistických pojmů a definic, nebo o učebnice novější, v nichž se jejich autoři snaží učivo vyložit moderními postupy a současně věnují pozornost i přehlednosti učiva, grafickému zpracování či komunikačnímu a mezioborovému přesahu.

Kromě toho, že jsou učebnice základním zdrojem informací a důležitým didaktickým prostředkem při každodenní výuce, do jisté míry též výuku systematizují a usnadňují. Mají proto nepochybně významný vliv na její kvalitu. K udržení jejich pozice navíc přispívá též spektrum jejich uživatelů.

Ze systému nových kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků ve věku 3 až 19 let vyplývá, že na jednotlivých stupních vzdělávání by mělo docházet k postupnému rozšiřování a prohlubování znalostí o jazyce a jejich komunikačnímu využití v různých kontextech. Je tedy třeba, aby žáci i učitelé měli k dispozici takové učebnice češtiny, které jim nabídnou nejen pestrou škálu aktivit různé kognitivní náročnosti, ale také aktuální lingvistické poznatky a progresivně tvořené jazykové jevy – v současné slovní zásobě nabývají významu např. *hybridní kompozita*, jejichž uplatnění se postupem času rozšiřuje do sféry běžné komunikace. Představují tedy poměrně významnou a frekventovaně užívanou část slovní zásoby, kterou však mnohé učebnice dostatečně nereflektují.

Jelikož by během školní výuky českého jazyka mělo docházet ke komplexní institucionální péči o mluvenou i psanou podobu našeho mateřského jazyka, jejímž cílem je komunikačně kompetentní uživatel jazyka (tzn. žák vyjadřující vhodně svůj záměr vzhledem k různorodým komunikačním a sociálním situacím), uplatňuje se jako vhodný přístup demonstrace jazykového učiva tzv. komunikační princip, který do centra výuky českého jazyka staví právě konkrétní komunikáty (komunikační situace).



Rozvoj lidského myšlení, technologický pokrok, změny společenské organizace i samotného pojetí skutečnosti pak vytváří při naplňování komunikačních cílů potřebu užívat vhodná pojmenování. Národní jazyk a jeho slovní zásoba (a následně i učebnice českého jazyka, které jsou při jazykové výuce užívány) proto musí nezbytně na tyto potřeby reagovat. Rozšiřování slovní zásoby je proces, jehož nedílnou součástí jsou různé způsoby a postupy tvoření nových slov. Úzká souvislost mezi komunikací, slovní zásobou a slovtvorbou přidává zpracovanému tématu nejen na aktuálnosti, ale především na potřebě aplikace a využívání komunikačního přístupu nejen při výuce, ale při samotné tvorbě učebnic.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je založena kromě rešerše odborné literatury z lingvistické a didaktické oblasti také na příslušných dokumentech kurikulární politiky a poznacích pedagogického výzkumu. Obecně tak připravuje podklad pro praktickou část práce, jejíž jádro tvoří analýza kapitoly o tvoření slov ve vybraných učebnicích českého jazyka pro gymnázia a soubor vlastních didaktických materiálů zaměřený na slovtvorné jevy. Obsah těchto materiálů vychází z analýzy a výstupů z dotazníkového šetření provedeného u gymnaziálních vyučujících. Metodická východiska pro tvorbu vlastních materiálů tvoří komunikační princip a Bloomova taxonomie. Nedílnou a neméně významnou součástí dané kapitoly je též zhodnocení pilotního testování těchto materiálů ve výuce.

Ústředními zdroji, o něž se tato práce opírá a z nichž vychází, jsou v části teoretické texty lingvistů zaměřující se na tvoření slov v českém jazyce, dále kurikulární dokumenty, v nichž je učivo o slovtvorbě vymezeno v podobě očekávaných výstupů, či texty zaměřující se na stanovení kritérií k hodnocení kvality školních učebnic. Zásadním zdrojem je publikace S. Štěpáníka *Školní výpravy do krajiny češtiny*, v níž je představen tzv. komunikační přístup.

## Cíle a metodologie

Hlavním cílem práce je zmapovat situaci pojetí a výuky slovotvorby na gymnáziích, navrhnout výukové lekce, provést pilotáž, reflexi a vyhodnocení předložených materiálů.

Dílčím cílem teoretické části práce je provedení rešerše odborné literatury, na jejímž základě dojde k vymezení základních pojmů slovotvorby (*slovotvorná motivace a fundace, slovotvorná základ a formant, slovotvorné způsoby, postupy a úpravy*), objasnění systému kurikulárních dokumentů včetně zaměření na klíčové kompetence komunikativní a postavení oboru *Český jazyk a literatura* v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.

Významným cílem teoretické části práce je představení inovačního pojetí výuky českého jazyka Stanislava Štěpáníka – tzv. komunikační přístup/princip, který jazykovou výuku staví na konkrétním komunikátu nebo konkrétní komunikační situaci.

V neposlední řadě je vedle uvedení (revidované) Bloomovy taxonomie (z níž vychází stanovení cílů pro jednotlivé učební úlohy didaktických materiálů v praktické části práce) záměrem čtenáře seznámit s možnými kritérii užívanými k hodnocení učebnic.

Prvním dílčím cílem praktické části práce je představení vybraných učebnic, stanovení hodnotících kritérií, na jejichž základě dojde k posouzení zpracování tématu slovotvorby v učebnicích českého jazyka pro gymnázia, a následné provedení analýzy.

Je zřejmé, že pro objektivní hodnocení by bylo vhodné participační pozorování reálných hodin výuky učiva slovotvorby na gymnáziích. Proto je druhým dílčím cílem vytvoření dotazníku (zaměřeného na využívání učebnic při přípravě a výuce českého jazyka a na výuku aktuálních jazykových trendů), který bude rozeslán gymnaziálním učitelům českého jazyka a jehož výstupy poslouží k rozšíření výsledků analýzy o pohled z praxe.

Získané poznatky z analýzy a dotazníkového šetření slouží jako východisko k naplnění dalšího cíle praktické části práce, kterým je vytvoření vlastních didaktických materiálů a jejich zhodnocení na základě provedené pilotáže na vybraném gymnáziu. Příprava souboru výukových lekcí bude směřovat k objasnění zaznamenaných nedostatečně či ne ideálně koncipovaných jevů z oblasti tvoření slov a současně povede k naplnění

komunikační kompetence, neboť zvolené aktivity budou založeny na kombinaci praktické aplikace komunikačního principu a Bloomovy taxonomie.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Tvoření slov v českém jazyce

Tvoření slov (slovotvorba) je nejvýznamnějším prostředkem rozšiřování slovní zásoby, kterým označujeme zaprvé samostatnou lingvistickou disciplínu, tzn. procesy vytváření slov na základě slov, která již v jazyce existují, a to za pomoci způsobů, postupů a prostředků, jimiž jazyk disponuje. Zadruhé je slovotvorbou míněn výsledek slovotvorných procesů – utváření slovotvorně motivovaných slov, tedy slovotvorná stavba (Dokulil, 1996, s. 76).

Adam nicméně podotýká, že slovotvorba je mnohdy omezována pouze na oblast tvoření jednoslovných lexémů a nezabývá se tvořením víceslovných pojmenování, kterých je však v jazyce výrazně více než pojmenování jednoslovných. Přesnější by tedy bylo mluvit nikoli o tvoření slov, ale o tvoření pojmenování (Adam, 2017, s. 44).

Samotný systém tvoření slov se dle Hausera či Dokulila skládá ze 3 hlavních slovotvorných způsobů, a to: *odvozování* (derivace), *skládání* (kompozice) a *zkracování* (abreviace) (Dokulil, 1996, s. 68; Hauser 1980, s. 114).

Adam oproti tomu zkracování (a univerbizaci) nepovažuje za slovotvorný způsob, ale za slovotvornou úpravu. Vedle derivace a kompozice, tedy skutečných slovotvorných procesů, jejichž výsledkem jsou nová pojmenování, dochází zkrácením (v případě univerbizace zhutněním) pouze k úpravě pojmenování, která v jazyce již existují (Adam, 2017, s. 49).

Dokulil vymezuje slovotvorné úpravy podobně, nicméně za ně považuje pouze zhutnění (kondenzaci) pojmenování víceslovného v jednoslovné, jehož výsledkem jsou slova univerbální. Současně však podotýká, že při těchto slovotvorných úpravách jazyk využívá v podstatě těch samých prostředků jako v případě příponového odvozování (Dokulil, 1996, s. 79).

Kromě hlavních slovotvorných způsobů, postupů a úprav jsou níže též stručně popsány základní slovotvorné vztahy a slovotvorná stavba, neboť úzce souvisí s pochopením této problematiky.

### 1.1.1 Slovotvorné vztahy

V onomaziologické teorii slovotvorby, přístupu propojujícího proces tvoření slov s jejich řazením do systému utvořených slov, jsou základními slovotvornými vztahy *fundace* (tj. formální vztah založený na výrazové příbuznosti jednoho slova s druhým) a *motivace* (tj. významový vztah založený na odkazování jednoho slova na druhé) (Karlík a kol., 2016, s. 1242).

Oba vztahy jsou vzájemně propojeny a protože formální příbuznost předpokládá příbuznost významovou, mívají shodný směr. K určení směru motivace/fundace je pak stanoven předpoklad, že méně složitá slova předchází složitějším, ale není to pravidlem (Adam, 2017, s. 44-45).

Karlík doplňuje, že na základě nedostatečnosti významových nebo formálních kritérií či z historických důvodů není vyloučena ani motivace/fundace obousměrná. Kromě toho dané slovo nemusí být ve vztahu motivace/fundace jen s jedním slovem. Takový případ je pak nazýván termínem *polymotivace* (Karlík a kol., 2016, s. 1706).

Významové a formální propojení se tedy uplatňuje především při odvozování slov, a to tak, že slovo odvozené (utvořené, fundované) je těmito vztahy spojeno se slovem základovým (fundujícím). Není výjimkou že se slova fundovaná stanou sama slovy fundujícími pro slova další. Motivovaná/fundovaná slova pak vstupují do jednoduchých řad i složitějších svazků slov, v jejichž středu pak stojí primární (nemotivované) základové slovo, jež je s ostatními (z něho fundovanými) slovy spojeno přímo nebo zprostředkovaně (Dokulil, 1996, s. 79-80).

U kompozit pak význam slovotvorné motivace spočívá v sepnutí motivovaného slova s významy a formou jeho komponentů (Karlík a kol., 2016, s. 1242 a 1706).

### 1.1.2 Slovotvorná stavba (struktura)

Strukturu slova na úrovni slovotvorby (na rozdíl od morfémové stavby) tvoří dva členy. Jsou jimi slovotvorný základ a slovotvorný formant. Slovotvorný základ (dříve slovní základ) je část slova základového, kterou přejímá slovo utvořené. Vedle toho slovotvorný formant je vše, co utváří výsledné slovo, zpravidla pak příslušný morfém (Dokulil, 1996 s. 81).

Slovotvorný základ reprezentuje význam slova základového, přičemž slovotvorným základem může být kořen základového slova (soudit → **soud**-ce), celé slovo základové (při prefixaci: babička, → pra-**babička**, reflexivizaci: trápit → **trápit** se, kompozici: pravdě + podobný → **pravděpodobný**), či v některých případech i celý slovní tvar (připojování postfixu: který → **kterému**-si) (Karlík a kol., 2016 s. 1708).

Vymezení slovotvorného formantu je dvojí. Zaprvé jej lze vymezit jako slovotvorný afix, jímž se formuje slovotvorný základ. Z tohoto hlediska se pojem slovotvorný formant vztahuje jen na slova utvořená odvozováním, popřípadě koncovkovým tvořením (konverzí), neboť koncovka je tvaroslovný sufix. Druhý přístup oproti tomu vymezuje slovotvorný formant jako formální souhrn všech prostředků, jimiž se utváří výsledné slovo – zpravidla se pak jedná o příslušný morfém. Z tohoto hlediska se pojem slovotvorný formant (vedle slov utvořených derivací) vztahuje i na kompozita (Karlík a kol., 2016, s. 1706-1707).

V případě složenin pak bývá za slovotvorný formant považován první (nebo poslední) komponent, který u vlastních složenin má podobu kmene (popř. kmene se spojovacím vokálem) a u nevlastních složenin má podobu slovního tvaru vyžadovaného sémantikou slova základového (Dokulil, 1996, s. 81).

Zvláštním typem slovotvorného formantu je pak redukce prefixu (deprefixace) nebo sufixu (desuffixace) základového slova. Může dojít také k nahrazení jednoho sufixu jiným (resuffixace) (Karlík a kol., 2016, s. 1706-1707).

Za doprovodný odvozovací prostředek při tvoření slov lze považovat alternaci hlásek, tedy změnu fonologické skladby. Dochází k ní většinou uvnitř slovotvorného základu nebo mezi slovotvorným základem a formantem, tedy na tzv. morfematickém švu (Adam, 2017, s. 46).

Dokulil pak střídání hlásek označuje jako tzv. *spoluformanty* a dodává, že provázejí především sufixaci a konverzi, přičemž zvyšují odlišnost odvozeného slova od slova základového. Alternace se týká jak samohlásek, tak souhlásek a řídí se určitými pravidly (Dokulil, 1996, s. 83-84).

Okrajově je též nutno zmínit, že slovotvorné formanty se významně podílejí na morfologické adaptaci některých přejímek a přejatá slova se tak mohou stát východiskem systémových slovotvorných procesů (Mravinacová, 2005, s. 210).

### 1.1.3 Derivace

Derivace, neboli odvozování, je v českém jazyce základním a nejčastěji používaným slovotvorným způsobem, při kterém vzniká nové slovo ze slova základového přidáním formantů, kterými mohou být předpony (prefixy), přípony (sufixy) či koncovky. Na základě těchto formantů lze vymezit 5 slovotvorných postupů – prefixaci, sufixaci, konverzi, reflexivizaci a tvoření pomocí postfixu (Dokulil, 1996, s. 67-68).

Adam oproti tomu vymezuje prefixaci, sufixaci, transflexi (kam řadí tvoření koncovkou a tvoření kmenotvorným sufixem) a kombinované odvozování – v praxi běžně dochází k tvoření více afixy najednou, tzn. nová slova mohou vznikají současně prefixací a sufixací či prefixací a konverzí (Adam, 2017, s. 47).

#### ***Konverze***

Zvláštní pozornost si zaslouží jev zvaný konverze, neboť někteří autoři jej zahrnují pod derivaci, jiní jej vymezují jako samostatný způsob tvoření slov. Odlišné členění vzniká na základě nejasné hranice mezi konverzí a sufixací. Zatímco autoři Karlík (2016, s. 908), Hauser (1980, s. 105) nebo Dokulil (1996, s. 77) konverzi vymezují jako jeden z derivačních postupů bez zvláštní slovotvorné přípony (jako tzv. *bezafixální derivaci*), kdy nové slovo vzniká pouhou záměnou souboru koncovek, tedy změnou tvarotvorné charakteristiky, jiní (Čermák, 2011, s. 161 a Adam, 2017, s. 48) pak zastávají stanovisko, že konverze představuje okrajový způsob tvoření slov, jehož podstata tkví v přechodu slova z jednoho slovního druhu do jiného. Adam blíže specifikuje tyto 3 konkrétní typy:

- ustrnutí deklinačního paradigmatu (přechod ohebného slova k neohebnému slovnímu druhu);
- změnu slovního druhu neohebného slova;
- omezení deklinačního paradigmatu. (Adam, 2017, s. 48)

Mluvnice češtiny 1 (1986, s. 200-202 a 488) uvádí oba tyto přístupy. Konverze je zde vymezena v širším a užším slova smyslu. V širším pojetí znamená

výše uvedenou bezafixální derivaci, k níž se řadí substantivizace adjektiv a adverbializace slovních tvarů. Je zde však podotknuto, že se nejedná o tvorbu nových slov, ale v podstatě o použití slova (popř. slovního tvaru) v jiném kategoriálním významu a syntaktické platnosti. Konverze v užším pojetí (nebo též ve vlastním smyslu) je pak definována jako změna slovnědruhově kategorie slova bez jakékoli změny kmene i tvaroslovné formy. Jedná se o přechod uvnitř neohebných slovních druhů a adjektivizaci substantiv.

#### 1.1.4 Kompozice

Kompozice, neboli skládání, je vedle odvozování jedním z hlavních slovotvorných způsobů v českém jazyce, jehož význam však není tak výrazný jako v případě odvozování. Jedná se o proces tvorby slova, při kterém utvořené slovo vzniká spojením minimálně dvou (někdy i více) plnovýznamových slovotvorných základů, kterými nejčastěji v českém jazyce jsou podstatná a přídavná jména, popřípadě příslovce a výjimečně též slovesa. Podstatou kompozice je tedy vytvoření nového, sémanticky jednotného pojmenování ze dvou lexikálně samostatných celků. Tímto způsobem utvořené slovo se pak nazývá kompozitum a jeho části komponenty (členy) (Karlík a kol., 2016, s. 842-843).

Dokulil představuje pojmy vlastní a nevlastní složenina. Rozdíl mezi nimi tkví v tom, v jaké podobě do složeniny vstupují základová slova. Nevlastní složeniny, neboli spřežky, vznikají přímým spřažením slov v původním tvaru – nejčastěji tak z víceslovného pojmenování vzniká slovo jedno, které je možné opět snadno rozložit na samostatné výrazy. Na rozdíl od spřežek vlastní kompozita nelze rozložit na volné spojení slov, a to proto, že nejméně jeden slovotvorný základ je obměněn. První komponent bývá zakončen spojovacím vokálem (interfixem), není to však podmínkou (př. *strojmistr*) (Dokulil, 1996 s. 68).

Adam v případě kompozice zmiňuje spřahování, ale dále navíc rozlišuje bezafixální a afixální kompozici. Bezafixální kompozice odpovídá vlastním kompozitům u Čechové a afixální kompozicí popisuje jako tvoření slov kompozicí a derivací zároveň (Adam, 2017, s. 48).

Značný vliv na tvorbu kompozit mají i převzatá kompozita, která se mohou stát modelem pro tvoření dalších – př. *workoholik* → *jablkoholik* (Mravinacová, 2005, s. 205).



### ***Kvazikompozita***

Ačkoliv jsou si skutečná kompozita a kvazikompozita strukturou velmi podobná, liší se status, funkce a sémantika jejich komponentů. Na rozdíl od pravých kompozit, u nichž dochází ke spojení dvou kořených morfémů, vznikají kvazikompozita (neboli kompozita přechodného typu či nepravá kompozita) spojením vlastního kořeného morfému s morfémů přechodného charakteru – afixoidy. Z morfologického hlediska se jedná o nevyhraněné morfémy, které zauímají přechodné postavení buď mezi kořeným morfém a prefixem (tzv. prefixoidy), nebo mezi kořeným morfémem a sufixem (tzv. sufixoidy). Z hlediska slovotvorného se jedná o prvky, které jsou funkčně na hranici mezi slovotvorným základem a formantem (Karlík a kol., 2016, s. 952).

Mezi morfémy přechodného charakteru, které se též spolu s vlastním kořeným morfémem mohou tvořit nepravá kompozita, patří radixoidy. Ty se podobají vlastním kořeným morfémům, neboť zachovávají lexikální význam. Kvůli ne zcela vyhraněnému rázu u radixoidů mnohdy dochází ke kolísání při jejich určování a zařazování do morfematických tříd. Za radixoidy jsou považovány především prvky cizího původu, které většinou mají internacionální povahu (např. *video, radio, kino, auto, eko, bio, foto*) (Karlík a kol., 2016, s. 1525-1526).

### ***Hybridní kompozita***

U hybridních kompozit je vznik složeniny vázán na jazykový původ slovotvorných základů, přičemž jeden člen kompozita je cizího původu. V českém jazyce pak dochází nejčastěji ke spojení domácích slov s členy internacionální povahy, a to z latiny, řečtiny a čím dál častěji též z angličtiny (př. *elektrospotřebič, retrozábava, švejkoland*). Někdy se však jedná o polokalky, tzn. že hybridní složenina vznikne napodobením modelu cizího kompozita tak, že je jeden člen původního kompozita nahrazen českým překladem (např. *Autobahn* → *autodráha*) (Karlík a kol., 2016, s. 659).

Protože tvorbou hybridních kompozit dochází k realizaci tendencí k internacionalizaci a univerbizaci, představují v současné době poměrně produktivní a komunikačně důležitou součást rozšiřování slovní zásoby. Jádro jejich tvoření se přesouvá z odborného stylu k publicistickému a dochází i k jejich častějšímu uplatňování v komunikaci (Karlík a kol., 2016, s. 659).

### 1.1.5 Zkracování, zkratka (abreviace)

Zkracování je významným prostředkem jazykové ekonomie, který se vedle derivace a kompozice uplatňuje v českém jazyce při tvoření slov. Jedná se však o způsob okrajový, během kterého nové slovo vzniká z jednoslovného pojmenování, částí slov pojmenování víceslovného, či zkrácením slovní skupiny (Karlík a kol., 2016, s. 2115-2116).

Výsledkem zkrácení slova nebo slovní skupiny jsou zkratky, které vznikají především v psaných projevech a jejich mluvená podoba je běžně nezkrácená. Rozdíl mezi psanou podobou a mluvenou podobou se pak projevuje i ve flexi, které podléhají pouze vyslovené zkratky. Tyto zkratky vznikají záznamem počátečních písmen (*pan* → *p.*) první části slova (*profesor* → *prof.*) nebo vybraných souhlásek (*rentgen* → *rtg.*)<sup>1</sup> (Karlík a kol., 2016, s. 2115-2116).

Dokulil, který na konci kapitoly o způsobech tvoření slov poznamenává, že obecné tvoření zkratk není úlohou nauky o tvoření slov a že poučení o něm podávají Pravidla českého pravopisu, uvádí, že se jedná o řídko užívaný způsob tvoření slov, který se omazuje především na jména institucí a výrobků. Věnuje proto tomuto způsobu pouze okrajově a výklad omezuje na zkracování víceslovných a souslovných pojmenování (Dokulil, 1996, s. 79).

U zkratk, jež jsou výsledkem zkrácení víceslovných pojmenování, se rozlišují dva typy: zkratky a zkratková slova<sup>2</sup>. Ze zkratk jsou nejčastější zkratky iniciálové<sup>3</sup>, které vznikají sdružením počátečních písmen částí víceslovných pojmenování, a to v podobě velkých písmen bez teček. Lze je dále rozčlenit na zkratky písmenné a hláskové – rozdíl mezi nimi tkví v jejich výslovnosti. Písmenné zkratky jsou v mluvené komunikaci

---

<sup>1</sup> Speciální skupiny zkratk jednoslovných pak tvoří *hypokoristika* (*Kristýna* → *Týna*), značky, které se změnilly v grafický symbol a v textu se užívají bez tečky (*kilogram* → *kg*), a také hovorové nebo slangové obměny obecných jmen (*fotoaparát* → *foťák*).

<sup>2</sup> též zkratky slabičné či kombinované (Karlík, 2016, s. 2115-2116)

<sup>3</sup> Iniciálové zkratky jsou využívány v různých sférách komunikace – jako je administrativní, mediální nebo odborná sféra. Vedle těchto sfér se zkratky vyskytují také v rámci soukromé sféry, kde se mohou vyskytovat v rámci písemných projevů (např. SMS zprávy, chatová komunikace). Není výjimkou, že kvůli omezenému prostoru textu a rychlosti psaní dochází ke vzniku i tzv. individuálních zkratk. V jazyce běžně dochází také k přejímání iniciálových zkratk z jiných jazyků (nejvíce pak z angličtiny, a to zejm. v souvislosti s elektronickými komunikačními systémy) (Karlík, 2016, s. 2115-2116).

realizovány četbou počátečních písmen slov (např. *OSN*), vedle toho hláskové zkratky jsou vyslovovány spojitě (např. *DAMU*) (Adam, 2017, s. 49).

Druhým typem jsou slova zkratková. Od zkratek se vedle způsobu jejich tvoření, které spočívá ve spojení počátečních slabik nebo i hlásek částí víceslovných pojmenování, liší tím, že se do věty mohou zapojit jako slova ohebná (např. Severočeské tukové závody → *Setuza* → v *Setuze*) (Adam, 2017, s. 49).

### 1.1.6 Slovotvorná adaptace přejímek

Na slovotvorbu lze pohlížet nejen jako na systém, ale též jako na živý prostředek adaptace přejímek. Proto je okrajově třeba zmínit, že na obohacování slovní zásoby češtiny se významně podílejí též přejímky ze slovních zásob cizích jazyků (příčemž zcela výlučnou pozici zaujímají anglicismy). Ty mohou jednak být zdrojem lexémů, které jsou přejímány do českého jazyka jako celek, jednak zdrojem lexikálních elementů, které se používají právě při tvoření nových slov (Mravinacová, 2005, s. 187).

Největší předpoklady stát se výchozími přejatými lexémy při vytváření a rozvíjení slovotvorných paradigmat uvnitř českého lexikálního systému pak mají substantiva. Ta se mohou stát základovými slovy pro odvozování dalších substantiv či tvoření kompozit. Vedle substantiv jsou významná i přejatá slovesa, která mají schopnost stát se východiskem pro tvoření dalších lexémů, neboť motivují další, významově samostatná slovesa (Mravinacová, 2005, s. 204-206).

### 1.1.7 Didaktika a výuka tématu slovotvorby

Slovotvorba bývá přiřazována k učivu o obohacování slovní zásoby, kam patří též přejímání slov (z nářečí a slangů, ze staršího jazyka a z cizích jazyků) a vznik nových pojmenování (vznik sousloví a vznik nových významů již existujících slov) (Hauser, 2007, s. 48).

Záměrem výuky slovotvorby je objasnit žákům základní způsoby, jimiž se tvoří nová česká slova, seznámit je se stavbou slov jako takovou. Dalším záměrem je rozvíjení schopnosti žáků tyto způsoby poznávat a využívat k hlubšímu poznání slovní zásoby češtiny, k zpřesnění vlastního vyjadřování, k hodnocení nových slov a v neposlední řadě též k zvládnutí lexikálního pravopisu. Škola má tedy žáka připravit na tvoření nových slov

ve shodě se slovotvornými zákonitostmi, ale také nově utvořená slova hodnotit (zejm. na základě jejich vhodnosti, potřeby či funkčnosti) a případně je (ne)přijímat (Čechová, Styblík, 1998, s. 100-101).

Již na 1. stupni základní školy žáci přichází do styku s učivem o stavbě slova, které souvisí jak se slovotvorbou, tak i s tvaroslovím. Výuka však směřuje spíše k pravopisu, v rámci kterého jsou zjednodušeně analyzovány jednotlivé stavební části slova (předponová část – kořen – příponová část) a rozeznávání příbuzných slov na základě významu kořene slova. Dle kurikulárních dokumentů se s učivem o tvoření slov jako takovým žáci poprvé setkávají až na 2. stupni. Toto učivo totiž vyžaduje určitou míru abstrakce, která se týká především schopnosti rozlišovat obecné pojmové kategorie jako jsou: děj, předmět, okolnost a vlastnost (Hauser, 2007, s. 48-50).

K rozlišování těchto kategorií slouží onomaziologická a sémaziologická cvičení, která kromě toho, že sama o sobě přispívají k rozšiřování slovní zásoby a lze při nich využít též práci se slovníky, napomáhají žákům na základě významu spojit slovo s jeho slovem základovým, tzn. rozpoznat slovotvorné vztahy motivaci a fundaci (Hauser, 2007, s. 51-53).

Na tomto základě již lze s žáky začít pracovat se slovotvorným rozbořem a s pojmy slovotvorný základ, slovotvorný formant a hlásková obměna. Výuka pak logicky směřuje k odvozování a ke konkrétním postupům, jimiž se odvozování realizuje. V rámci sufixace a konverze dochází též k seznámení s důležitými slovotvornými kategoriemi. Pozornost by následně měla být věnována i kompozici a okrajově též zkracování (Hauser, 2007, s. 54, 56 a 60).

Čechová a Styblík doplňují, že na 2. stupni žáci současně pokračují v procvičování lexikálního pravopisu a v podstatě jej dokončují. K tomu jim také slouží poznávání jednotlivých částí slova odvozeného nebo slova složeného. Postupně by měli žáci poznávat zejména široký soubor přípon a chápat také změny, k nimž při odvozování příponami dochází. Z toho navíc vyplývá, že by výuka tohoto učiva neměla směřovat pouze k mechanickému pravopisnému procvičování (Čechová, Styblík, 1998, s. 101).

Pro navazující výuku na středním stupni vzdělávání je tedy stěžejní, že na konci základního vzdělávání by měli žáci být schopni odlišit slova motivovaná a nemotivovaná,

poznat základové slovo, určit slovotvorný základ a formant (případně zaregistrovat i hláskové změny), dále odlišovat slovotvorné prostředky, jimiž byla utvořena slova odvozená, rozlišovat způsob utvoření složenin a poznat slova vzniklá zkracováním. Současně je třeba brát v potaz možnost kombinovaného odvozování (Čechová, Styblík, 1998, s. 101-102).

## 1.2 Systém kurikulárních dokumentů v ČR

Nový dvoustupňový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let byl do vzdělávací soustavy zaveden v souladu s novými principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání ČR a zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>4</sup>. Na vyšší (státní) úrovni vedle Národního programu vzdělávání, který formuluje obecné požadavky na vzdělávání, stojí rámcové vzdělávací programy<sup>5</sup>, které již stanovují závazné rámce pro jednotlivá stádia vzdělávání. Na nižší (školní) úrovni stojí pak školní vzdělávací programy<sup>6</sup>, které si podle zásad vymezených v příslušných RVP vytváří samotné školy (RVP G, 2007, s. 5).

RVP tedy vymezují konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah a rozsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání i hodnocení výsledků vzdělávání. K realizaci RVP G v praxi dochází skrze zmíněné ŠVP. Ty musí být s RVP v souladu, neboť jsou pro jejich tvorbu závazné (Školský zákon, §4).

### 1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)

RVP G je tedy jedním z několika kurikulárních dokumentů školní úrovně, které jsou závazné pro tvorbu ŠVP v daném úseku vzdělávání. RVP G vytyčuje především konkrétní cíle, klíčové kompetence a jejich provázanost s vzdělávacím obsahem vzdělávání na gymnáziu (RVP G, 2007, s. 5-6).

Tvorba RVP G vychází z koncepce celoživotního učení a formulací základní vzdělávací úrovně v podobě očekávaných výstupů, které stanovují očekávanou úroveň vzdělání, jehož by absolventi gymnázií měli dosáhnout (RVP G, 2007, s. 6).

#### *Návaznost na RVP ZV*

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšších stupních víceletých gymnázií navazuje RVP G na očekávané výstupy vzdělávacích oblastí i klíčových kompetencí vymezených v RVP ZV. Štěpáník však poznamenává, že v současné praxi nedochází k dostatečnému zajištění požadované návaznosti jednotlivých stupňů edukace. Poukazuje jak na přechod

---

<sup>4</sup> dále jen „školský zákon“

<sup>5</sup> dále jen RVP

<sup>6</sup> dále jen ŠVP

mezi 1. a 2. stupněm základní školy, tak i na přechod žáků na střední školu. V druhém případě mluví přímo o markantním rozdílu, neboť v rámci středoškolské výuky českého jazyka a literatury neadekvátně převažuje právě literatura a pokud je prostor věnován jazyku, dochází k redukování učiva na opakování základních znalostí mluvnice. Zvláště navíc zmiňuje gymnaziální výuku českého jazyka, která (dle jeho zkušeností) zvýrazňuje formálně-poznávací přístup (včetně případného vyžadování latinské terminologie). Řešení vidí ve zpracování inovativní didaktické koncepce pro 3. stupeň školního vzdělávání, která by usilovala o kontinuální návaznost na očekávané výsledky učení 2. stupně (zejména pak 9. ročníku), a to na základě tzv. *spirálového osnování*<sup>7</sup> (Štěpáník a kol., 2020, s. 46-47).

### 1.2.2 Klíčové kompetence

Vymezení klíčových kompetencí v rámci RVP G navazuje na klíčové kompetence z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a směřuje ke komplexnímu osobnímu rozvoji jedince, neboť se jedná o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou podstatné pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Absolvováním gymnaziálního vzdělání tedy rozvoj klíčových kompetencí nekončí – měl by se stát přirozeným celoživotním procesem (RVP G, 2007, s. 8-9).

Zaprvé se jedná o kompetence nutné pro vstup na trh práce, zadruhé se předpokládá jejich využití a rozšíření v systému vzdělávání v profesním prostředí. Obecně shrnuto vzdělávací systém by měl připravit absolventa tak, aby byl vybaven v čase, oboru a životní roli přenositelnými kompetencemi (Fryč, 2020, s. 36).

RVP G stanovuje 6 klíčových kompetencí, které jsou vymezeny jednotlivě, ale v praxi dochází k jejich vzájemnému prolínání a doplňování:

- kompetenci k učení;
- kompetenci k řešení problémů;

---

<sup>7</sup> Spirálové osnování zabezpečuje neustálé opakování poznání ve výuce s postupným prohlubováním, rozšiřováním a usouvztažňováním v nových kontextech. Díky němu dochází nejen k tomu, že obsahově je výuka propojena, ale dochází též ke komplexnímu a trvalému osvojení učiva týkajícího se jazykového poznání.

- kompetenci komunikativní;
- kompetenci sociální a personální;
- kompetenci občanskou;
- kompetenci k podnikavosti (RVP G, 2007, s. 9).

Klíčové kompetence jsou zdůrazňovány také v nové strategii vzdělávání, kde potřeba jejich získávání a rozvoje pro aktivní občanský, profesní a osobní život je přímo vymezena jako první strategický cíl. Přijetí kompetenčního pojetí vzdělávání je navíc základním předpokladem úspěšné modernizace edukace (Fryč, 2020, s. 16-17).

Je však třeba podotknout, že kompetenční přístup nemá představovat odklon od znalostí, ale naopak by měl znamenat podporu při uplatňování znalostí v praxi, v různých kontextech a podmínkách (Fryč, 2020, s. 28).

### ***Klíčová kompetence komunikativní***

Získání znalostí o jazykových principech, pravidlech a prostředcích není samo o sobě cílem výuky, nýbrž slouží jako prostředek k rozvoji komunikačních dovedností žáka a formování jeho verbálního vyjadřování (Štěpáník a kol., 2020, s. 11).

Význam učiva o obohacování slovní zásoby, k němuž se obvykle ve školní praxi učivo o tvoření slov řadí, je pro verbální vyjadřování zásadní, neboť kultivací studentovy komunikační kompetence se vytváří nejen schopnost vytvářet odpovídající jazykový projev vzhledem k realizaci záměru a k dané situaci, ale též schopnost adekvátního porozumění jazykovým projevům ostatních lidí (Štěpáník a kol., 2020, s. 4).

RVP G blíže specifikuje výstupy této kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání v 6 kategoriích:

- využívat dostupných prostředků komunikace – verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací – s ohledem na situaci a účastníky komunikace;
- používat s porozuměním odborný jazyk;
- efektivně využívat moderní informační technologie;



- jasně a srozumitelně se vyjadřovat v mluvených i psaných projevech, a to s ohledem na komunikační situaci, komunikační záměr a účastníky komunikace;
- vhodně prezentovat svou práci i sebe sama před ostatními lidmi;
- správně rozumět sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretovat přijímaná sdělení a věcně argumentovat (RVP G, 2007, s. 9-10).

V porovnání s výstupy komunikativní kompetence vymezené v pěti kategoriích v RVP ZV (RVP ZV, 2021, s. 11), lze tady sledovat především rozšíření o komunikátorovo porozumění komunikační situaci, její interpretaci a vhodné zapojení komunikátora do dané situace včetně volby přiměřených jazykových prostředků.

Na tomto základě, který bude konkrétněji představen níže (v kap. 1.3), pak ve své koncepci komunikačního pojetí výuky českého jazyka staví Štěpáník do středu výuky českého jazyka konkrétní komunikát, určitou komunikační situaci a komunikační potřeby žáků, přičemž jazykové poznání mateřského jazyka vychází ze žakovy zkušenosti s jazykovou realitou a z její reflexe (Štěpáník a kol., 2020, s. 43).

### 1.2.3 Český jazyk v RVP G

Vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyky tvoří vzdělávací oblast zvanou Jazyk a jazyková komunikace. Význam této oblasti spočívá zvláště v: *„rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání“*<sup>8</sup> (RVP G, 2007, s. 12).

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace vede žáka k celoživotnímu utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že jazyk je zde pojímán především jako prostředek k získávání a předávání informací – tedy jako nástroj sloužící k interakci s okolním světem, díky němuž lze na základě porozumění své role v dané komunikační situaci vyjádřit vlastní potřeby a názory.

---

<sup>8</sup> Vzájemná propojenost mezi výukou cizích jazyků a jazyka mateřského se s ohledem na téma této práce pak uplatňuje např. při výuce přejímek a jejich slovtvorné adaptace do českého jazyka.

S tím souvisí též zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace a utváření povědomí o společensko-historickém vývoji společnosti, který přispívá k formování vlastních hodnot založených na respektu a toleranci různých jazykových komunit. Specifické místo pak zaujímá vytváření návyku individuální četby (ne)umělecké literatury založeného na pozitivním přístupu žáka k literatuře. Toho lze dosáhnout tvůrčí prací s věcnými, ale především uměleckými texty, u kterých je žák veden (vedle porozumění významové výstavbě textu a jeho posouzení ze stylového hlediska) k jejich zhodnocení z hlediska působení na estetickou, emocionální a etickou stránku jeho osobnosti (RVP G, 2007, s. 13).

Výuka českého jazyka však žákům umožňuje kromě poznání duchovního bohatství národa také ovládnutí principů jeho používání prohlubováním již nabytého poučení o jazyku v různých komunikačních situacích, a to jak v mluvené, tak i písemné podobě. Žáci jednak rozvíjejí jazykové a stylistické schopnosti a dovednosti, jednak jim odpovídající komunikační kompetence jako jsou recepce a produkce různě náročných mluvených i psaných jazykových projevů či čtení s porozuměním (RVP G, 2007, s. 12).

Vzdělávací obsah předmětu Český jazyk a literatura je rozdělen do dvou skupin očekávaných výstupů, a to do jazykové a literární komunikace. Daný soubor očekávaných výstupů je navíc doplněn několika body, které vymezují základní učivo (RVP G, 2007, s. 14-15).

### ***Očekávané výstupy související s tvořením slov***

Výuka na středním stupni vzdělávání navazuje na učivo o slootovorbě z 2. stupně základní školy, jejíž cíle stanovuje výše zmíněný RVP ZV.

RVP G pak stanovuje ve vzdělávacím obsahu Jazyk a jazyková komunikace oboru Český jazyk a literatura patnáct očekávaných výstupů. S tématem slootovorbě se přímo pojí očekávaný výstup: *„Žák ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slootovorných a syntaktických principů českého jazyka.“* (RVP G, 2007, s. 14). Nepřímo však lze na základě úzké souvislosti mezi slovní zásobou a slootovorbou vidět spojitost s dalším očekávaným výstupem, jež je formulován následovně: *„Žák v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov k danému kontextu.“* (RVP G, 2007, s. 14).

Hauser k vymezení těchto cílů v RVP ZV<sup>9</sup> dodává, že taková definice očekávaného výstupu a učiva je velmi obecná a záleží tedy do značné míry na ŠVP (potažmo přímo na učiteli), jaké poznatky ze slovtvorby žákům představí a do jaké hloubky (Hauser, 2007, s. 48).

O něco konkrétnější vymezení lze nalézt v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, který vymezuje rozsah požadavků na vědomosti a dovednosti žáků vzdělávacích programů v oborech středního vzdělávání s maturitní zkouškou. Tento Katalog je připravován v souladu s platnými pedagogickými dokumenty<sup>10</sup> a jeho značnou část tvoří okruhy vědomostí a dovedností z jazyka a literatury, jejichž znalost má žák v rámci didaktického testu u maturitní zkoušky prokázat. Jednou z těchto oblastí je *provedení slovtvorné a morfologické analýzy slovního tvaru*, v rámci které je definován výstup: „*Žák rozliší základní způsoby tvoření slov v češtině (odvozování, skládání, zkracování a jejich kombinace)*“ (MŠMT, Cermat, 2016, s. 5).

---

<sup>9</sup> Tuto poznámku však lze vztáhnout též k RVP G.

<sup>10</sup> Vedle RVP G se jedná o rámcové vzdělávací programy pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou a s platnými učebními dokumenty pro střední odborné školy.

### 1.3 Komunikační přístup ve výuce českého jazyka

V samotném názvu vzdělávací oblasti, do níž český jazyk patří (*Jazyk a jazyková komunikace* – viz výše kap. 1.2.3) se vyskytuje slovo *komunikace*. Metelková Svobodová upozorňuje, že právě z toho důvodu je třeba mluveným projevům věnovat v hodinách češtiny větší pozornost (Metelková Svobodová, 2007, s. 214).

Z koncepčního hlediska totiž postupuje tradičně pojatá výuka jazyka od jazyka ke komunikaci a vychází ze systémově-strukturních disciplín, což sice na jednu stranu přináší výhodu v přehlednosti systému, ve vymezení přesné sumy poznatků a v nekomplikovaném didaktickém zprostředkování, ale na stranu druhou nedochází ke kognitivně náročnějšímu poznávání, neboť se takové pojetí soustředí jen na pamětné osvojení (Štěpáník a kol., 2020, s. 42).

Štěpáník proto apeluje na potřebu obratu didaktické perspektivy, která nově do středu úvah o plánování výuky a o učebních činnostech (obecně do koncepčního uvažování o předmětu) staví komunikaci, resp. komunikát jako konkrétní realizaci komunikace. Změna spočívá v postupu, který je v tomto pojetí možné shrnout jako cestu od spontánního jazykového vědomí (komunikátu) přes poučené jazykové vědomí (jazyk) ke kultivovanému jazykovému vědomí (komunikátu) (Štěpáník a kol., 2020, s. 42).

Cílem je tedy proměnit základ výuky tak, aby se při výuce jazykových jevů východiskem stala vhodně zvolená komunikační situace, na jejímž základě bude možné žákům ukázat praktický přínos osvojovaných jazykových znalostí (Metelková Svobodová, 2007, s. 215).

Svobodová v této souvislosti hovoří o prvku motivace. Motivačně-komunikační pojetí pak spočívá zaprvé ve využití komunikace jako motivačního faktoru k poznávání jazykového kódu a zadruhé v motivaci k aktivní komunikaci, tedy ke komunikačnímu uplatnění nabytých znalostí (Svobodová, 2000, s. 99).

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná se o induktivní přístup, jehož prostřednictvím dochází k ovládnutí jazykového kódu, jehož využívání má pomoci studentům stát se komunikačně kompetentními (Štěpáník a kol., 2020, s. 42).

Přínosy induktivní metody spočívají především v samostatnější práci žáků, názornosti a přirozenosti myšlenkového procesu. Naopak nevýhodou této metody je časová náročnost, hrozící pasivita nadaných žáků a potřeba velkého množství vstupních údajů<sup>11</sup> (Kostečka, 1993, s. 33-34).

Štěpáník připouští potíže při zavádění výše zmíněného principu do obsahu výuky i při ověřování a hodnocení výstupů učení. Současně si je také vědom toho, že základní podmínkou všech inovací je hluboká znalost oboru ze strany učitele, což však při tvorbě induktivně pojaté nauky o českém jazyce vytváří zvýšený tlak nejen na odborné, ale též na didaktické znalosti učitelů. Řešení vidí v zachování systémovosti a jako ústřední systémové východisko pak volí teorii komunikačních sfér<sup>12</sup>, které umožňuje sledovat pluralitu, dynamiku i proměnlivost současné komunikace. Na úroveň takto pojatého ontodidaktického hlediska staví hledisko psychodidaktické, které vychází z komunikační potřeby žáka, z jeho komunikačního záměru (Štěpáník a kol., 2020, s. 42-43).

Jako základní principy komunikační nauky o českém jazyku pak uvádí:

- **rozvoj jazykového vědomí žáka** – tj. užívání jazyka v různých kontextech, automatizace kultivovaného jazykového chování;
- **návaznost stupňů** – tj. přihlídnutí k vývojovému stádiu žáků a k jejich kognitivní i komunikační vyspělosti;
- **vazba na komunikát, komunikaci, komunikační situaci a komunikační záměr** – tj. způsob realizace různých komunikačních funkcí, záměrů a cílů, přizpůsobování a střídání kódu a zacházení s jazykovými prostředky, kontextualizace učiva;
- **integrita výuky** – funkcionalizace učiva a praktické uplatnění znalostí o jazyku, studium jazyka v komunikaci a vztah mezi komunikátem a kontextem;
- **žákova implicitní znalost** – konstruování znalostí jazyka a o jazyce na žákových prekonceptech, vlastní kognitivní aktivita žáka;

---

<sup>11</sup> Oproti tomu mezi výhody deduktivní výuky pak patří úspora času, přesnost formulací a dodržování logických postupů. To ale může vést k monotónní podobě výuky, v jejímž důsledku lze očekávat vedle menší aktivity žáků také ztrátu zpětné vazby, tedy přehledu o žákově pochopení učiva. Za ideální přístup je považováno propojování obou metod.

<sup>12</sup> Zde vychází z pojetí J. Hoffmannové (*Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha, 2016), která vymezuje sféry komunikace: běžné každodenní, mediální, reklamní, odborné, institucionální, školní a literární.

- **zbavení výuky jazyka negativních konotací, zaměření na chybu, preskriptivnosti atd.** – tj. orientace na přiměřenosti a vhodnosti užití jazykového prostředku, komunikační platnost jazykových útvarů, budování komunikační jistoty;
- **rovnováha ontodidaktické a psychodidaktické perspektivy** – tj. rozvoj jazykového vědomí nikoli příprava profesionálních lingvistů;
- **aktuální kulturně-sociální komunikační kontexty** – tj. témata související s každodenní komunikací v digitálním světě (Štěpáník a kol, 2020, s. 45-54).

Svobodová uvádí komunikační přístup jako jedno z kritérií kvality jazykové výuky<sup>13</sup>. V rámci tohoto kritéria zamítá samoúčelné bezkontextové příklady s pouhými mluvnickými a pravopisnými jevy. Protože hlavní učební oporou žáků jsou především učebnice, zdůrazňuje, že je třeba věnovat pozornost jejich obsahu (zejm. způsobu zpracování učiva). Hlavním úkolem učebnic by se tak mělo stát poskytnutí vhodných ukázek, pomocí kterých bude možné žáky dovést zaprvé k zamyšlení nad smyslem textu a jeho formálně jazykovými složkami, zadruhé k zlepšování úrovně komunikace ve spisovném jazyce a zatřetí k zájmu o četbu jako takovou (Svobodová, 2000, s. 122-123).

Podobný názor na změnu celkové koncepce učebnic českého jazyka, která souvisí s inovacemi ve způsobu vyučování, zastává i Štěpáník. Současně považuje za žádoucí osvobodit se od tendence odučit vše, co v učebnicích je (Štěpáník a kol., 2020, s. 54).

Výše uvedené lze shrnout tak, že pro komunikační pojetí výuky českého jazyka nestačí pouhé přepracování učebnic ve smyslu vyššího počtu vhodných ukázek (komunikátů), ale jedná se o diskusi týkající se celkového pojetí didaktiky českého jazyka, pro níž se stává stěžejní otázkou transformace lingvistického učiva tak, aby docházelo k naplnění komunikační kompetence skrze vědomé užívání jazykových prostředků, a to s ohledem na jejich funkčnost a na komunikační záměr komunikantů (Šmejkalová, 2015, s. 39).

---

<sup>13</sup> Vedle komunikačního kritéria uvádí: **kritérium komplexnosti** (integrace jazykové, literární, komunikační a slohové výchovy a využívání jazykové znalosti při psané i mluvené komunikaci), **kritérium orientace na žáka** (úprava obsahu a formy učebnic pro potřeby žáků, využívání literárních ukázek a přirozených textů) a **kritérium aktuálnosti lingvistických poznatků** (vzhled do proměnlivosti jazykové normy) (Svobodová, 2000, s. 116-124).

## 1.4 Učebnice

Autorský kolektiv v Pedagogickém slovníku učebnici popisuje jako knižní publikaci, která je uzpůsobená k didaktické komunikaci svým obsahem i strukturou (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 258).

V rámci (světové) pedagogické literatury se pak pokusilo mnoho odborníků vymezit pojem učebnice, nicméně Průcha jejich definice označuje za neuspokojivé a neúplné, a to z toho důvodu, že učebnice je edukační konstrukt, k jehož komplexnímu objasnění je potřeba na něj nahlížet ze tří hledisek – jako na druh školního didaktického textu, jako na součást souboru didaktických prostředků a jako na prvek vzdělávacího programu (Průcha, 1998, s.13).

Obecný význam učebnic v edukačním procesu je tedy dán tím, že přispívají k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, reprezentují určitou vzdělávací koncepci, vymezují obsah vzdělávání a metodicky jej ztvárňují, rozvíjejí verbální i obrazovou komunikaci a umožňují plánování i upevňování učiva (Maňák, Knecht, 2007, s. 24).

Učebnice jsou tedy pro školy stejně důležité jako učitelé a účinné investování do kvality učebnic představuje nejlevnější způsob zvyšování národní vzdělanosti. Přesto jsou v dnešní době stále více terčem kritiky (důvodů k jejich kritice je mnoho – obtížnost, nezajímavost, či nereflektování situace a podmínek dnešní školy) (Maňák, Knecht, 2007, s. 18-19).

Zmíněné argumenty mnohdy vedou učitele k tomu, že učebnice raději ve výuce používají minimálně (případně vůbec), což vypovídá o jejich kvalitě. Při výuce pak učitelé předkládají žákům k učení didaktické texty, které sami přizpůsobili jejich schopnostem a zájmům. Velkou pozornost si tak zaslouhuje i příprava budoucích učitelů k řízení edukačního procesu a k volbě adekvátních metod a prostředků (Maňák, Knecht, 2007, s. 12 a 30).

### 1.4.1 Funkce učebnic

Aby učebnice byla v edukačním procesu vhodným didaktickým prostředkem a aby přispívala k naplňování cílů vzdělávání, měla by mít určité vlastnosti a plnit určité funkce. Na funkce učebnic je však třeba nahlížet ze dvou pohledů, a to z pohledu žáka

a učitele. Pro žáka je učebnice zdrojem, z něhož čerpá nejen poznatky, ale také hodnoty, normy a postoje. Pro učitele je pak pramenem, s jehož pomocí plánují jak obsah učiva a jeho přímou prezentaci ve výuce, tak i hodnocení výsledků žáků (Průcha, 1998, s. 19).

Nejpodrobnější klasifikaci funkcí učebnice pro žáky vypracoval D. D. Zujev, který na základě funkčně strukturální analýzy vytvořil koncept 8 funkcí:

- **informační** (vymezení obsahu vzdělávání v určitém předmětu);
- **transformační** (zpřístupnění odborných informací žákům);
- **systematizační** (rozčlenění učiva do ročníků a posloupných celků);
- **zpevňovací a kontrolní** (osvojování poznatků/dovedností a jejich procvičování a případná kontrola);
- **sebevzdělávací** (učební motivace a potřeby poznávání)
- **integrační** (kontextové chápání informací)
- **koordinační** (využívání dalších didaktických prostředků)
- **rozvojově výchovná** (vzdělávání k hodnotám) (Průcha, 1998, s. 19-20).

Přestože Maňák a Knecht též uvádějí taxonomii funkcí D. D. Zujeva, jako základní a klíčovou funkci učebnic představují úlohu motivovat žáky k učení. Odůvodňují to tím, že žáci mají k dispozici mnoho informačních zdrojů a pokud jsou jejich učebnice nezajímavé (potažmo nudné), nejsou příliš ochotní se z nich učit. Dodávají také, že ačkoli nejdůležitější funkcí učebnice je prezentace (a s ní úzce související transformace) informací, měly by vést žáky i k hodnocení výsledků vlastního učení (Maňák, Knecht, 2007, s. 13-14).

Aby však mohlo k naplnění výše uvedených funkcí dojít, je třeba, aby v sobě učebnice zahrnovaly komponenty, jež budou schopny dané funkce realizovat. Jedná se o tzv. *strukturní komponenty učebnice*, tedy soubor vzájemně provázaných prvků, které tvoří celistvý hierarchicky členěný systém učebnice. Obecnou strukturu učebnice pak tvoří dvě složky – textová a mimotextová. Ty jsou dále strukturovány do konkrétních komponentů, které je možno v učebnici identifikovat, analyzovat a vyhodnocovat (Průcha, 1998, s. 20-21).



### 1.4.2 Hodnocení učebnic

Evaluaci učebnic je obecně míněno posouzení míry shody mezi vlastnostmi konkrétní učebnice s vlastnostmi učebnice ideální, přičemž je sledováno naplňování výše uvedených funkcí (Maňák, Knecht, 2007, s. 19).

Základní hodnocení učebnic probíhá v ČR na základě recenzních posudků pod záštitou MŠMT a jedná se o proces udělování tzv. *schvalovací doložky*<sup>14</sup>. Ta by měla být zárukou kvality učebnic a měla by ulehčit školám a učitelům výběr vhodných učebnic, neboť garantuje soulad učebnice s kurikulárními dokumenty (tedy s cíli vzdělávání, s RVP a dalšími právními předpisy). Některé skupiny jej však interpretují jako státní dohled nad vydáváním učebnic, tedy jako kontrolu jejich obsahu. Další výtkou by mohlo být, že navzdory jednotným kritériím se učebnice určené pro stejný předmět, ročník a typ školy mnohdy liší, a to nejen technickým či grafickým zpracováním, ale také v rozsahu výkladového textu, množstvím a kvalitou použitých obrazových komponentů či intelektuální náročností uváděných otázek a úkolů pro žáky (Maňák, Knecht, 2007, s. 7 a 9).

V rámci vědeckého výzkumu učebnic, který má charakter empirického zkoumání, se pak při hodnocení učebnic zpravidla používá kombinace dvou nebo více postupů, kterými jsou: sběr názorů respondentů, analýzy učebnic a hodnocení s využitím experimentů (Maňák, Knecht, 2007, s. 19).

Při analýzách učebnic a jejich hodnocení je třeba nejprve vymezit předmět výzkumu – tedy zda budou hodnoceny obecné vlastnosti učebnic, jejich fungování v učení a vyučování či jejich výsledky a efekty. V praxi dochází ke kombinování těchto přístupů, což dále umožňuje vytváření predikcí o fungování vytvářených učebnic a provádění korekcí optimalizujících parametry učebnic. Uvedená rozsáhlost předmětu zkoumání se promítá též do široké škály užívaných výzkumných metod. Jsou to metody kvantitativní,

---

<sup>14</sup>V prvním odstavci § 27 Školského zákona je udělování schvalovací doložky popsáno následovně: „Ministerstvo uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání *schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy.*“ (MŠMT. Úplné znění školského zákona ke dni 1. 1. 2024 [online]. 2024 [cit. 2024-03-01]). Školy tedy mohou kromě schválených učebnic a učebních textů používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými Školským zákonem, ale nemohou je nakoupit za prostředky poskytnuté státem a za jejich užití nese plnou právní odpovědnost vůči třetím osobám pouze statutární zástupce školy – tj. ředitel.

observační, testovací, experimentální, komparativní, metody dotazování a metody obsahové analýzy (Průcha, 1998, s. 43 a 47-48).

Sikorová v této souvislosti uvádí, že pro hodnocení učebnic se v praxi nejčastěji používají 2 techniky – aplikace vzorců čtivosti a používání rastrů. V případě vzorců čtivosti se výzkum zaměřuje na měření obtížnosti textu učebnice, jedná se tedy o metodu obsahové analýzy. V případě rastrů jde o metodu dotazování, jejíž výsledky mohou složit k porovnání učebnic (Sikorová, 2007, s.31).

### ***Rastry***

Rastry lze konkrétněji definovat jako seznamy hodnotících kritérií, které prostřednictvím dotazníkových položek směřují posuzovatele k hodnocení různých aspektů zkoumané učebnice. Při jejich konstrukci se obvykle postupuje tak, že určité charakteristiky učebnice jsou seskupeny do omezeného počtu kategorií (shluků) a ke každé kategorii je přiřazen určitý počet kritérií. Základní otázkou při jejich sestavování je tedy stanovení validních kritérií, která určují kvalitní učebnici (Sikorová, 2007, s.31-32).

Sikorová prezentuje vzorový rastr<sup>15</sup>, který byl vykonstruován na základě provedeného výzkumu, jehož cílem bylo na základě názorů učitelů základních a středních škol zjistit míru významnosti určitých vlastností učebnic. Jednotlivá kritéria jsou rozdělena do 13 shluků (kategorií). Jedná se zejména o: přehlednost, přiměřenou obtížnost (a rozsah) učiva a odbornou správnost; ale jsou brány v potaz také kategorie jako: cenová dostupnost učebnice či jejich ergonomické a typografické vlastnosti. Tyto shluky jsou pak v rámci rastru řazeny od nejvýznamnějších po nejméně významné (Sikorová, 2007, s. 34-35).

---

<sup>15</sup> Příloha č. 1; praktické využití rastru viz níže kap. 2.1.

## 1.5 (Revidovaná) Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Bloomova taxonomie je hierarchicky stupňovaná škála dovedností, která směřuje od nenáročných dovedností k obtížnějším, vzájemně propojenějším a užitečnějším. Učení je považováno za úplné tehdy, pokud žáci ovládnou veškeré dovednosti taxonomie (Petty, 2013, s. 17).

Bloomova taxonomie vznikla v 50. letech 20. století. Tvoří ji vědomost (znalost) a pět úrovní kognitivní způsobilosti: *porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení*. S každou další úrovní roste kognitivní náročnost kladená na žáka. Nedílnou součástí jsou tzv. *aktivní slovesa*, díky kterým lze úkoly a cíle přiřadit k jednotlivým úrovním (Čapek, 2015, s. 434).

Znalost a porozumění tvoří základnu potřebnou pro úspěšné plnění úloh na vyšších úrovních taxonomie. Jedná se o dovednosti nižšího řádu, které nevyžadují vyšší kognitivní zapojení, a tudíž tyto dovednosti sami o sobě nestačí<sup>16</sup>. Jejich zjišťování je v pořádku, ale nesmí se u nich končit, neboť pak dochází pouze k tzv. povrchnímu učení<sup>17</sup>. Stanovování cílů výuky by mělo směřovat k vyšším úrovním (analýza, syntéza, hodnocení) a k osvojování tzv. plně funkčních znalostí<sup>18</sup> (Petty, 2013, s. 18-21).

V roce 2001 byla Bloomova taxonomie revidována. Kromě toho, že u kognitivních procesů došlo k novému rozlišení kognitivních procesů (*zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení a tvořivost*), L. Anderson a D. Kratwohl rozčlenili i dimenzi znalostí na *faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní* (Čapek, 2015, s. 434, 437).

Štěpáník pak představuje 3D model revidované taxonomie, v němž představuje kognitivně-komunikační přístup ke strukturování kurikula českého jazyka. Pro lepší představu je níže uvedeno zmíněné schéma. Lze si všimnout, že jednotlivé dimenze kognitivních procesů a znalostí směřují k naplnění kompetence komunikační, a to tak,

---

<sup>16</sup> Konkrétními činnostmi, které lze přiřadit k těmto dvěma úrovním, pak jsou: *vybavení, opakování, rozpoznání, popis, vyjmenování, srovnání, odhadování, definování, vysvětlení* atd. Výsledky takových aktivit jsou však předvídatelné a jednoznačně správné nebo špatné.

<sup>17</sup> Učení bez porozumění – žák může mechanicky, bezmyšlenkovitě, pouhým učením z paměti dospět ke správné odpovědi, aniž by mu učivo dávalo nějaký smysl.

<sup>18</sup> Dovednost žáka myslet na úrovních, které si žádá reálný život. Na žákovi se požaduje nacházení hlubšího smyslu a pojetí učiva.

že na nejvyšší (tvořivé) úrovni metakognitivní znalosti stojí dovednost vytvořit vlastní komunikát (Štěpáník a kol., 2020, s. 35).

Obrázek 1 – 3D model revidované Bloomovy taxonomie



Zdroj: ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a kol. Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy. 2020, s. 35.

Využití revidované Bloomovy taxonomie při plánování výuky spočívá ve stanovení a vhodné formulaci cílů, jichž má žák na konci hodiny (potažmo tematického celku) dosáhnout. Základem je, aby tyto cíle byly vyjádřeny jednoznačně, přiměřeně, měřitelně a soudržně. K vymezení konkrétních cílů přispívají i výše zmíněná aktivní slovesa, pomocí kterých lze na jednotlivých úrovních taxonomie specifikovat, které činnosti se od žáka očekávají. To vše vyučujícímu pomůže následně ověřit a zhodnotit, nakolik žák dosáhl stanovených cílů (Hajerová Müllerová a Slavík, 2020, s. 118-119, 129).

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Nadcházející kapitoly uvádějí analýzu tématu slovo tvorby v učebnicích českého jazyka pro gymnázia doplněnou o poznatky učitelů k výuce tohoto tématu z praxe a vlastní didaktické materiály.

Prvním cílem praktické části práce je představení vybraných učebnic a hodnotících kritérií, na jejichž základě dojde k posouzení zpracování tématu slovo tvorby, a následné provedení analýzy.

Pro zkoumání bylo zvoleno 6 učebnic, které jsou blíže charakterizovány v první podkapitole této části práce. Metoda analytického hodnocení uvedených učebnic je založena na dvou dílčích zkoumáních. První spočívá ve využití hodnotícího rastru, který je aplikován na zpracování tématu o tvoření slov v uvedených učebnicích. Druhé je zaměřeno na cvičení, která jsou v učebnicích v rámci tématu o tvoření slov uvedena a která slouží k procvičení a upevnění učiva. Jednotlivé výsledky jsou průběžně interpretovány. Závěry jsou obecně shrnuty ve čtvrté podkapitole této části práce.

Ve druhé podkapitole je představen dotazník, výzkumný vzorek a výsledky dotazníkového šetření. Důvodem k vytvoření dotazníku a interpretaci jeho výsledků je doplnění analýzy učebnic o názory a zkušenosti gymnaziálních vyučujících českého jazyka, tedy odborníků z praxe, kteří v různé míře a z různých důvodů učebnice při výuce slovo tvorby (ne)využívají.

Získané poznatky z analýzy a dotazníku poslouží jako východisko k naplnění dalšího cíle praktické části práce, kterým je vytvoření vlastních didaktických materiálů a jejich zhodnocení na základě provedené pilotáže.

Klíčovou část praktické části této práce je tak třetí podkapitola, která představuje 5 nově vytvořených didaktických materiálů na téma: *derivace, slovo tvorná adaptace přejímek, kompozice, hybridní kompozita a zkracování*. Součástí této podkapitoly je také popis průběhu pilotního testování materiálů ve třídách 2. ročníku vybraného gymnázia a jejich následné zhodnocení. Roli vyučující v průběhu pilotáže zastupuje autorka práce.

Sledovaný záměr celé praktické části práce je tedy analyticko-didaktický.

## 2.1 Analýza učebnic českého jazyka pro gymnázia

V kapitole 1.1.2 bylo nastíněno, že slovtvorba je úzce spjata jednak se slovní zásobou (vztahy k jiným slovům), jednak s tvaroslovím (stavba slov má morfologický charakter, neboť slovtvorné prostředky jsou především morfémové povahy). V učebnicích a školních vzdělávacích programech bývá učivo o tvoření slov buď vyčleňováno samostatně, nebo je řazeno k učivu o slovní zásobě.

Při analýze učebnic je sledováno několik proměnných, přičemž jednou z nich je i umístění učiva o tvoření slov v rámci obsahu dané učebnice (popř. řadě učebnic). Učebnice jsou dále analyzovány z hlediska obsahu i kognitivní náročnosti úloh.

Pro analýzu kapitol zaměřených na slovtvorbu byl zvolen vzorový rastr (příloha č. 1), představený Zuzanou Sikorovou v rámci publikace Hodnocení učebnic (Sikorová, 2007, s. 35-38). Obecné charakteristiky rastrů byly blíže představeny výše (kap. 1.4.2). Přestože se rastry většinou užívají k hodnocení celé učebnice, zde jsou aplikovány pouze na kapitolu týkající se slovtvorby<sup>19</sup>. Zvolený rastr sleduje nejen rozsah, hloubku a strukturu problematiky vybraného učiva, ale také shodu s kurikulárními dokumenty či motivační charakteristiky.

Současně bude sledováno zařazení produktivních jazykových tendencí, díky kterým dochází ke splnění požadavku aktuálnosti lingvistických poznatků. V případě slovtvorby to pak znamená zařazení učiva o *hybridních kompozitech* a *kvazikompozitech*.

V učebnicích mají (vedle transformovaných lingvistických poznatků ve výkladové části) své místo i procvičovací a upevňovací úlohy. Otázkou je, do jaké hloubky jsou při řešení těchto cvičení rozvíjeny jednotlivé kognitivní schopnosti a myšlenkové operace. Vedle zmíněného rastru je tedy analýza založena na zařazení úloh k jednotlivým úrovním Bloomovy taxonomie<sup>20</sup> – *zapamatování, porozumění, aplikace, analýza,*

---

<sup>19</sup> Pouze bod VIII. *Cena učebnice* bude vztažen k celé učebnici, přičemž bude brána v potaz cena uváděná na stránkách příslušného nakladatelství ke dni 1. 4. 2024.

<sup>20</sup> V případě, že daná úloha v sobě zahrnuje více úrovní – např. „*Rozřad'te slova do skupin podle dvou rozdílných významů formantu. Jedno slovo nepatří ani do jedné skupiny. Jeho vyčlenění zdůvodněte.*“ (Kostečka, 2014, s. 67) – je úloha zařazena dle kognitivně náročnější operace, neboť obecně platí, že vyšší úrovně taxonomie v sobě zahrnují nižší.

*hodnocení, tvořivost.* Navíc je sledováno zařazení úkolů rozvíjejících komunikační kompetenci či směřujících ke komunikačnímu přesahu (práce s komunikáty, tvorba komunikátů).

Učebnice českého jazyka jsou tedy analyzovány nejen po stránce výkladových textů, ale i cvičení, přičemž se nejedná pouze o deskriptivní přístup, ale spíše přístup kritický, a to zejména v případě, kdy se v učebnicích vyskytují zjevné nedostatky lingvistické či didaktické.

### 2.1.1 Analyzované učebnice

Učebnic českého jazyka, které se používají při výuce na gymnáziích, je na trhu mnoho. Většina z nich je (dle jejich názvu – viz níže) určena obecně pro výuku na středních školách, pro výuku na gymnáziích je přímo určena pouze jedna.

Některé analyzované učebnice mají schvalovací doložku MŠMT<sup>21</sup>. Jedná se o učebnice nakladatelství Didaktis a Fraus. V minulosti byla doložka udělena také 1. vydání učebnice Státního pedagogického nakladatelství. Nicméně již pozbyla platnosti (byla vydána v roce 2011 a platnost doložky je 6 let). Navíc v roce 2014 bylo vydáno 2., upravené vydání, které doložku již nezískalo.

Z dostupných učebnic budou postupně v této části práce níže představeny:

- Český jazyk pro 2. ročník gymnázií<sup>22</sup> (Státní pedagogické nakladatelství<sup>23</sup>);
- Český jazyk 2 pro střední školy, Učebnice pro 2. ročník<sup>24</sup> (vydavatelství Taktik);
- Český jazyk pro střední školy – Mluvnice<sup>25</sup> (nakladatelství Fraus);
- Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl<sup>26</sup> (nakladatelství Didaktis);

---

<sup>21</sup> Data jsou veřejně dostupná na odkaze: <https://www.msmt.cz/file/57901/>; Ve výuce mohou být používány i učebnice bez dané doložky (viz kap. 1.4.2).

<sup>22</sup> KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. 2014.

<sup>23</sup> Dále jen SPN

<sup>24</sup> KALUŽÍK, Jaroslav; JIŘÍČKOVÁ, Eva; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; SOBOLOVÁ, Zdeňka; BINKOVÁ, Adriana a kol. *Český jazyk: pro 2. ročník středních škol*. 2020.

<sup>25</sup> MARTINEC, Ivo; TUŠKOVÁ, Jana Marie; ZIMOVÁ, Ludmila; HOFFMANNOVÁ, Jana; JEŽKOVÁ, Jaroslava a kol. *Učebnice českého jazyka pro střední školy*. 2011.

<sup>26</sup> ADÁMKOVÁ, Petra; BOZDĚCHOVÁ, Ivana a ČURÍK, Jaroslav. *Český jazyk a komunikace pro střední školy*. 2012.

- (Nový) Český jazyk v kostce<sup>27</sup> (nakladatelství Fragment);
- Český jazyk – přehled středoškolského učiva<sup>28</sup> (nakladatelství P. Velanová).

### **Český jazyk pro 2. ročník gymnázií**

Tato učebnice je (jako jediná z analyzovaných) určena výhradně pro výuku na gymnáziích. Lze tedy předem očekávat rozdíl v rozsahu, struktuře i míře obtížnosti oproti zbylým učebnicím. Středoškolské učivo je rozděleno podle ročníků do vícedílné řady, přičemž slovtvorba je jako samostatná kapitola zařazena do 2. ročníku po tématu lexikologie.

Za zmínku stojí úvodní motivační kapitola na začátku tematického celku, kde autor předkládá význam daného učiva a snaží se jej navíc demonstrovat na příkladech z novin a časopisů, kde nebyla dodržena pravidla slovtvorby.

Jako slovtvorné způsoby uvádí *odvozování*, *skládání* a *zkracování*, přičemž *skládání* a *zkracování* jsou pojaty stručněji než *odvozování*. *Konverze* je uvedena v podkapitole „*Proměny a obohacování slovní zásoby*“ v rámci bodu „*Obohacení existujícího pojmenování o nový význam*“.

Větší prostor je věnován teoretické, výkladově pojaté části. Co se týče kompozice výkladového textu, jedná se především o ucelený text, který je členěn na odstavce, někdy jsou též využívány odrážky. Není zde mnoho obrazového materiálu, pouze část s úkoly bývá obohacena o ilustraci, ve níž studenti hledají rčení či přísloví.

Autor využívá především červenou barvu, a to pro hlavní nadpisy, rámování vedlejších nadpisů a pro podbarvení některých ukázek. Podnadpisy jsou psány velkými písmeny a jsou zvýrazněny tučným písmem. Tučně jsou označeny také některé termíny.

Učebnice obsahuje pojem *hybridní kompozice*, ale kromě uvedených dvou příkladů dále s termínem nijak nepracuje. Učebnice nezařazuje pojem *kvazikompozita*.

---

<sup>27</sup> SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. 2009. V případě nového vydání pak NOVOTNÁ, Alena. *Nový český jazyk v kostce pro SŠ*. 2019.

<sup>28</sup> MAŠKOVÁ, Drahuše. *Český jazyk: přehled středoškolského učiva*. 2005.



Tyto poznatky vedly k následujícímu bodovému ohodnocení:

Tabulka 1 – Hodnocení učebnice Český jazyk pro 2. ročník gymnázií

KATEGORIE	BODY		
	Maximum	Minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	<b>12</b>
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	<b>11,5</b>
III. Odborná správnost	12	12	<b>12</b>
IV. Motivační charakteristiky	10	5	<b>7</b>
V. Řízení učení	10	5	<b>6</b>
VI. Obrazový materiál	10	5	<b>3,5</b>
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	<b>7</b>
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	<b>8</b>
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	<b>8</b>
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	<b>2</b>
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	<b>0</b>
XII. Hodnoty a postoje	6	3	<b>0</b>
XIII. Zpracování učiva	4	–	<b>2,5</b>
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>72</b>	<b>79,5</b>

Zdroj: SIKOROVÁ, Zuzana, 2007, s. 35-38

Z tabulky č. 1 lze vyčíst, že celkové hodnocení učebnice z nakladatelství SPN je 79,5 bodu, což je o 7,5 bodu více než doporučené minimum. Učebnice v 5 kategoriích nesplňuje doporučené bodové minimum – jedná se o tato kritéria: *Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva*, *Obrazový materiál*, *Doplnkové texty a materiály*, *Diferenciace učiva a úloh*, *Hodnoty a postoje*.

V učebnici byly zaznamenány tyto nedostatky:

- Převažuje zde složka výkladová, obrazový materiál (schémat, ilustrací apod.) je zastoupen minimálně;
- U zkracování by bylo vhodné doplnit, že se jedná pouze o slovtvornou úpravu, při níž nedochází ke změně lexikálního významu, a že neslouží ke vzniku pojmenování;

- Jedno z uvedených cvičení, které následuje za tematickým blokem o skládání a zkracování, nesouvisí s těmito tématy. Úloha představuje 4 komunikáty, v nichž jde o hodnocení míšení slov dvou jazyků v jednom projevu. Úloha nemá s předchozím výkladem nic společného a nesměruje ani ke slovtvorné adaptaci přejímek;
- Učivo je často demonstrováno na příkladech nedodržení slovtvorných principů (např. v titulcích článků), jedná se však o příklady vytržené z kontextu;
- U vlastních kompozit jsou uvedeny pouze příklady s konektémem -o- a -e-. Další možnosti (-i-, -u- a -0-) nejsou uvedeny ani v rámci výkladu, ani v příkladech.

U skládání je vhodně zmíněno porovnání s anglickým a německým jazykem. V rámci jedné úlohy učebnice vybízí k ověření existence dvojtvarů 2. stupně přídavných jmen ve Slovníku spisovné češtiny či Pravidlech českého pravopisu. Učebnice dále vhodně upozorňuje na rozdíl mezi příslovečnými spřežkami a spřahováním kompozičním.

Učebnice obsahuje 27 úkolů, z nichž 25 je uvedeno na konci jednotlivých podkapitol ve zvýrazněných rámečcích s názvem „Úkoly a cvičení“. Úkoly jsou zde označeny čísly a jejich zadání je psáno kurzívou. Zbylé dva úkoly jsou v rámci motivačního úvodu do tématu. Současně dvě cvičení jsou označena ikonou R, která značí rozšiřující učivo nad rámec osnov a maturitního prověřování znalostí.

Učebnice v rámci kapitoly Nauka o tvoření slov studentům představuje 8 krátkých komunikátů, přičemž ve dvou případech se vyskytuje více komunikátů v rámci jednoho cvičení, a to z důvodu, že studenti je mají porovnat ze slovtvorného hlediska.

*Tabulka 2 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie*

kognitivní dimenze	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvoření
počet:	–	5	9	7	6	–

*Zdroj: vlastní zpracování*

Z tabulky lze vyčíst, že 14 úloh je zařazeno do úrovně nižší kognitivní náročnosti a 13 úloh do úrovně vyšší kognitivní náročnosti. Dále si lze všimnout, že nejvíce úkolů (9)

směřuje k úrovni *aplikace* – jedná se převážně o slovotvorný rozbor (někdy též morfemický rozbor), určování významu slovotvorného formantu či vytvoření 2. stupně přídavných jmen. V případě úrovně *analýzy* (7 úloh) jde o třídění slov do významových skupin, porovnání stylistické platnosti příslovcí, hledání souvislostí na základě morfémové stavby apod. Výrazné zastoupení má i kategorie *hodnocení* (6) – jedná se o posouzení vhodnosti výrazů z hlediska slovotvorného a významového, zdůvodnění správnosti vytvoření slova. V rámci kapitoly o tvoření slov nebylo v této učebnici zaznamenáno žádné cvičení směřující k úrovni tvoření.

### **Český jazyk pro střední školy, Učebnice pro 2. ročník středních škol**

Učebnice vydavatelství Taktik je součástí čtyřdílné sady učebnic určených obecně pro výuku na střední škole. Celkovou strukturu 2. dílu učebnice, kam je slovotvorba zařazena, tvoří dvě hlavní části (Jazykové vzdělávání a Slohové vzdělávání), které jsou dále rozděleny do 8 kapitol. Tvoření slov je uvedeno pod kapitolu „*Nauka o slovní zásobě (lexikologie)*“, kde tvoří jeden blok s frazeologií.

Učebnice uvádí slovotvorné způsoby: *odvozování, přejímání slov z cizích jazyků, skládání a zkracování, vytváření sousloví* a v neposlední řadě *univerbizaci a multiverbizaci*. *Konverze* zde není uvedena.

Za zmínku stojí poměrně poctivě pojatá podkapitola věnovaná přechylování či zmínka o přejímání slov z cizích jazyků, kde však není uvedena jejich (slovotvorná) adaptace. Učebnice dále uvádí i termín *hybridní kompozita*, ale kromě uvedených tří příkladů s termínem dál nijak nepracuje. Učebnice nezařazuje pojem *kvazikompozita*.

V kapitole týkající se slovotvorby je uveden 1 komunikát, jehož funkce je spíše doplňující. Autoři studentům/učitelům nenabízí žádné podněty ke komunikačnímu přesahu<sup>29</sup> a nevztahují k textu žádné úkoly.

Učebnici doplňuje pracovní sešit určený k procvičování probraného učiva.

---

<sup>29</sup> I přes to že téma komunikátu (přechylování příjmení) je aktuální a společensky živé, autoři učebnic nevyzývají např. k promýšlení střetu jazykových kultur, k potřebě českého jazyka jména skloňovat, ke sbírání argumentů pro/proti přechylování příjmení vedoucího k vyjádření vlastního názoru na přechylování ženských příjmení.

Uvedené poznatky vedly k následujícímu bodovému ohodnocení:

Tabulka 3 – Hodnocení učebnice *Český jazyk pro střední školy*

KATEGORIE	BODY		
	Maximum	Minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	<b>12</b>
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	<b>12</b>
III. Odborná správnost	12	12	<b>11</b>
IV. Motivační charakteristiky	10	5	<b>8</b>
V. Řízení učení	10	5	<b>3</b>
VI. Obrazový materiál	10	5	<b>6,5</b>
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	<b>6</b>
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	<b>8</b>
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	<b>8</b>
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	<b>2</b>
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	<b>0</b>
XII. Hodnoty a postoje	6	3	<b>1</b>
XIII. Zpracování učiva	4	–	<b>3</b>
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>72</b>	<b>80,5</b>

Zdroj: SIKOROVÁ, Zuzana, 2007, s. 35-38

Z uvedené tabulky lze vyčíst, celkové hodnocení učebnice vydavatelství Taktik je 80,4 bodu což je o 8,5 bodu více než doporučené minimum. Učebnice v 5 kategoriích nesplňuje doporučené bodové minimum – jedná se o hlediska: *Odborná správnost, Řízení učení, Doplnkové texty a materiály, Diferenciace učiva a úloh a Hodnoty a postoje.*

V této souvislosti byly zjištěny především následující nedostatky:

- Přejímání slov z cizích jazyků, zkracování, univerbizace, multiverbizace a vytváření sousloví nejsou slovtvornými způsoby. Jde o rozšiřování slovní zásoby, slovtvornou úpravu, transformaci víceslovného pojmenování, vytváření víceslovných pojmenování a víceslovných jazykových forem;
- V učebnici není ukázka slovtvorného rozboru, pracuje se pouze s pojmy, které se k němu vztahují. Současně je v rámci výkladové části vysvětlen pouze termín *slovo základové*;

- Učebnice v rámci úkolů po studentech požaduje vytvořené slov s určitou příponovou částí, přičemž ve výkladové části se pracuje pouze s pojmy *kořen*, *předpona*, *přípona*, *koncovka*. Současně daná úloha nevede k propojení se slovotvornými kategoriemi a typy (ty v učebnici nejsou vůbec uvedeny);
- U termínu *koncovka*, který je v učebnici znázorňován na příkladech deklinace podstatného jména *pán* a konjugace slovesa *brát*, není v případě 1. os. jed. čísla, rodu mužského životného uvedena nulová koncovka;
- U vlastních kompozit jsou uvedeny příklady s kompozičním morfémem -o- a -e-. Další možnosti (-i-, -u- a -0-) nejsou uvedeny, a to i přes to, že učebnice studenty v úlohách následně vybízí k vytvoření slov *čtyřlístek*, *dvojhlas* či *velryba*;
- Zkracování je definováno jako: „*tvoření slov z víceslovných pojmenování*“ (KALUŽÍK, Jaroslav a kol., 2020, s. 20);
- Na konci kapitoly o tvoření slov je uveden krátký odstavec o významu daného učiva. Kromě toho, že přínosy daných znalostí a dovedností se vztahují pouze k ovládnutí pravopisu a jistotě při slovotvorném rozboru (se kterými však učebnice v rámci úloh nijak nepracuje) by jeho zařazení bylo vhodnější v úvodu kapitoly.

Kapitola o tvoření slov má však přehlednou a logickou strukturu, obsahuje značné množství obrazového materiálu a výklad i zadání úloh jsou srozumitelné. Pozitivní zhodnocení si zaslouží širší pojetí kapitoly, které zahrnuje též přejímání slov z cizích jazyků, vytváření sousloví a univerbizace a multiverbizace – měl by však zde být zmíněn rozdíl mezi tvořením slov a tvořením pojmenování. Je zde vidět značná snaha vztahovat učivo k praxi.

Učebnice obsahuje 24 úkolů, z nichž 14 je rovnoměrně rozděleno u jednotlivých podtémat a 10 je uvedeno na konci kapitoly v rámci shrnutí a opakování. Úkoly jsou od výkladového textu odlišeny barevně a jsou označeny čísly.

Tabulka 4 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie

kognitivní dimenze	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvoření
počet:	2	6	14	2	–	–

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č 4 lze vyčíst, že 22 úloh je zařazeno do úrovně nižší kognitivní náročnosti a 2 úlohy do úrovně vyšší kognitivní náročnosti. Dále si lze všimnout, že nejvíce úkolů (14) směřuje k úrovni *aplikace* – jedná se převážně o slovotvorný rozbor, využití správného formantu při tvorbě slova nebo doplnění slovotvorné řady/hnízda. V případě úrovně *analýzy* (2 úlohy) jde o propojení jazykového prostředku s jeho funkcí. Výrazné zastoupení má i kategorie porozumění (6 úloh) – jedná se převážně o vysvětlování pojmů a nahrazování víceslovného pojmenování jednoslovným. V rámci kapitoly o tvoření slov nebylo v této učebnici zaznamenáno žádné cvičení směřující k úrovni hodnocení a tvoření, a to i přes to, že u zmíněného textu o přechylování příjmení se zaujetí stanoviska či uvedení kladů a záporů nabízí.

Přestože učebnice skrze úlohy přímo nevybízí ke komunikačnímu přesahu učiva, komunikát o přechylování jmen má potenciál. Záleží tedy na konkrétním učiteli, zda ho v textu spatří a využije jej.

### ***Mluvnice Český jazyk pro střední školy***

Učebnice nakladatelství Fraus je určena pro výuku na středních školách a rozsahem pokrývá celé středoškolské učivo. Učivo o tvoření slov je v rámci této učebnice zařazeno do kapitoly č. 5 – Nauka o slovní zásobě a tvoření slov (lexikologie).

Kapitola o tvoření slov je uvedena stavbou slova a jednotlivými druhy morfémů, následují podkapitola věnující se slovotvorná motivaci a poté kapitoly představující jednotlivé slovotvorné způsoby. Každé podtéma je uzavřeno souborem otázek a úkolů.

V učebnici jsou uvedeny tyto slovotvorné způsoby: *odvozování*, *skládání* a *zkracování*. *Konverze* zde je uvedena, a to v rámci podkapitoly *Odvozování*, ale objevuje se i v podkapitole *Skládání*, kde je uvedena v souvislosti s tvořením komplexních složenin. Tím je míněno tvoření slov vzniklých kombinací způsobů kompozice a derivace.

Učebnice nezařazuje pojmy *hybridní kompozita* a *kvazikompozita*.

V kapitole Nauka o tvoření slov je představeno 5 komunikátů. Komunikační potenciál v rámci podkapitoly slovo tvorná motivace má úryvek z Pohádky vodnické od K. Čapka, nicméně k textu nesměřují žádné otázky. Jeho funkce je tedy motivační či doplňující. Ani další texty nejsou pojaty komunikačně a případné úkoly, které se k nim vztahují, směřují k pravopisu (doplnění předpon), vyhledávání určitých jazykových jevů či nahrazování zkratk celými slovy.

Učebnici doplňuje cvičebnice, která obsahuje úkoly z jednotlivých jazykových rovin.

Uvedená zjištění vedla k následujícímu bodovému ohodnocení:

Tabulka 5 – Hodnocení učebnice *Mluvnice Český jazyk pro střední školy*

KATEGORIE	BODY		
	Maximum	Minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	<b>12</b>
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	<b>12</b>
III. Odborná správnost	12	12	<b>11</b>
IV. Motivační charakteristiky	10	5	<b>6,5</b>
V. Řízení učení	10	5	<b>5</b>
VI. Obrazový materiál	10	5	<b>8</b>
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	<b>6,5</b>
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	<b>8</b>
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	<b>8</b>
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	<b>4</b>
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	<b>1</b>
XII. Hodnoty a postoje	6	3	<b>4,5</b>
XIII. Zpracování učiva	4	–	<b>2</b>
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>72</b>	<b>88,5</b>

Zdroj: SIKOROVÁ, Zuzana, 2007, s. 35-38

Z uvedené tabulky vyplývá, že celkové hodnocení učebnice nakladatelství Fraus je 88,5 bodu, což je o 16,5 bodu více než doporučené minimum. Učebnice ve 2 kategoriích nesplňuje doporučené bodové minimum – jedná se o kritéria: *Odborná správnost* a *Diferenciace učiva a úloh*.

Při analýze byly zjištěny především tyto nedostatky:

- Je zde uveden popis postup slovtvorného rozboru, který však není demonstrován na příkladu;
- Učebnice nepředkládá význam učiva, mnohdy jeho využitelnost směřuje k vyplnění pravopisného cvičení (která navíc obsahují bezkontextová slova či věty);
- Učebnice nevybízí ke skupinové činnosti;
- U vlastních kompozit jsou uvedeny příklady pouze s kompozičním morfémem -o- Další možnosti realizace (-i-, -e- a -0-) nejsou uvedeny.

Učebnice obsahuje podrobný přehled slovtvorných kategorií a typů, které jsou rozděleny dle slovních druhů (celý přehled však tvoří zhruba 1/3 obsahu kapitoly, což by mohlo vést k tendenci jejich memorování). V učebnici je správně podotknuto, že kompozita se mohou jako základová slova dále zapojit do derivace a je třeba náležitě rozlišovat způsob tvoření slov jako *dějepis* a *dějepisný*. V rámci výkladu učebnice vybízí k ověření (původu) určitých jazykových jevů a zásad v Etymologickém slovníku jazyka českého, ve Slovníku spisovné češtiny či v Pravidlech českého pravopisu.

Učebnice v rámci kapitoly o tvoření slov obsahuje 68 úloh, které se skládají z 82 úkolů. Dvě úlohy na konci celé kapitoly Nauka o slovní zásobě a tvoření slov totiž mají charakter souhrnného cvičení. První úloha obsahuje 3 cvičení, z nichž dvě jsou zaměřena na vysvětlení stěžejních pojmů a jedno obsahuje 10 testových otázek typu multiple choice<sup>30</sup>. Druhá komplexní úloha představuje komunikát na téma „*Kolečkové brusle*“, ke kterému jsou vztaženy 4 úkoly z oblasti slovtvorby a 5 úkolů z oblasti obohacování slovní zásoby<sup>31</sup>.

Otázky a úkoly jsou uvedeny na konci jednotlivých podkapitol a od výkladového textu se liší tím, že jsou označeny čísly a jejich zadání je tučně zvýrazněno.

---

<sup>30</sup> Jedná se o typ otázky, kde má respondent na výběr z několika odpovědí, přičemž správná může být jedna, ale i více odpovědí.

<sup>31</sup> Tyto otázky nejsou zahrnuty v tabulce č. 6.



Tabulka 6 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie

kognitivní dimenze	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvoření
počet:	3	30	37	8	2	2

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 6 plyne, že 70 úloh je zařazeno do úrovně nižší kognitivní náročnosti a 16 úloh do úrovně vyšší kognitivní náročnosti. Nejvíce úkolů (37) směřuje k úrovni *aplikace* – jedná se o slovotvorný rozbor, využití správného formantu při tvorbě slova, doplnění slovotvorné řady/hnízda, provedení zkrácení zadaných slov a vytváření přechýlených jmen. Druhou nejvíce zastoupenou úrovní je *porozumění* (30 úloh) – jde o doplnění pravopisně správných předpon s/z, určování slovotvorného způsobu vzniku zadaných slov, podtržení přípony ve slově, vysvětlení významu složených podstatných jmen, nahrazení zkratk celými slovy. Výrazně menším počtem (8 úloh) je zastoupena úroveň *analýzy* (7 úloh) – jedná se o hledání podobností mezi slovotvorným a morfématickým rozbohem, rozdělování slov do skupin dle významu, rozlišování stejných či rozdílných významů přípon u zadaných slov. Za zmínku stojí také 2 cvičení, která byla zařazena k úrovni *hodnocení*, a 2 cvičení, která byla zařazena k úrovni *tvoření*.

V případě *hodnocení* stojí za zmínku jedna z úloh, v níž mají studenti od místních názvů vytvořit adjektiva a jména obyvatelská a poté zhodnotit, kde je adjektivní podoba vhodnější (např. Brno – brněnský obyvatel – brněnští obyvatelé – Brňan – Brňané). Učebnice však uvádí i místní jména cizího původu (např. Addis Abeba, Baku, Oslo) či města, která obsahují předložku (např. Lipník nad Bečvou), u nichž tvorba adjektivních tvarů může být obtížná či nefunkční (*\*bečvolipnický*). Učebnice vůbec nevybízí k možnosti tvorby sémantických ekvivalentů v podobě opisných vyjádření (např. *obyvatel(é) Baku*, *obyvatel(é) Lipnice nad Bečvou*), která kromě toho, že jsou obecně jednodušší a mnohdy snáze vyslovitelná, dokládají, že jazyková správnost může zvítězit nad jazykovou ekonomikou.

Přestože učebnice obsahuje celkem 4 úlohy směřující k nejvyšším úrovním taxonomie, vzhledem k celkovému počtu cvičení, je jejich zastoupení minimální (dohromady tvoří 5 % všech uvedených úloh).

## ***Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl***

Tato učebnice je součástí čtyřdílné řady učebních materiálů nakladatelství Didaktis. Druhý díl učebnice, do něhož je učivo o tvoření slov zařazeno, postihuje celkem 8 tematických celků z oblasti jazyka (pravopis, lexikologie a slovtvorba), komunikace (komunikační dovednosti pro budování vztahů, komunikační dovednosti pro sebeprosazení), slohu (funkční styl prostěsdělovací a řečnický) a v neposlední řadě také práci s informacemi.

Slovtvorbě je věnována samostatná kapitola, která se dále člení na podtémata: *původ a příbuznost slov, odvozování, skládání a zkracování, slovtvorný rozbor a slovtvorné kategorie*. Každá podkapitola je uvedena motivačním textem a doprovodnou ilustrací. Úvodní text přibližuje učivo problémovou situací, zajímavostí, vtipem či slovní hříčkou a jeho funkce je do jisté míry motivační.

Vlastní výklad je na stránkách učebnice rozdělen na dvě části – v levém, hlavním sloupci jsou logicky uváděny a vysvětlovány základní pojmy; v pravém sloupci jsou pak představovány konkrétní příklady či doplňující zajímavosti, které teoretické informace zasazují do širších souvislostí a každodenního života a ukazují tak i na praktickou aplikaci probíraných jevů.

Učebnice neuvádí: *slovtvornou adaptaci přejímek, hybridní kompozita a kvazikompozita*. Ačkoli učebnice nepracuje přímo s termínem *konverze*, je zde uvedeno bezpříponové (koncovkové) tvoření slov v rámci odvozování.

Přestože učebnice nepracuje s žádnými konkrétními komunikáty, nabízí v rámci uvedených zajímavostí učitelům inspiraci<sup>32</sup> k dohledání podnětných komunikátů, které mohou ve výuce využít. Lze tedy říci, že zde byla zaznamenána snaha směřovat ke komunikačnímu přesahu.

K učebnici je dostupný pracovní sešit.

---

<sup>32</sup> Např. trend užívání deminutiv typu *filmík, festáček* atd., u kompozit historický kontext s brusy či kauza z plzeňské právnické fakulty týkající se *rychlostudia*, využití zkratk pro tvorbu mnemotechnických pomůcek či mezipředmětová souvislost slovtvorných kategorií s biologickou příbuzností živočichů (Adámková a kol., 2012, s. 51, 52 a 54)

Uvedené poznatky vedly k následujícímu bodovému ohodnocení:

Tabulka 7 – Hodnocení učebnice Český jazyka a komunikace pro střední školy 2. díl

KATEGORIE	BODY		
	Maximum	Minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	<b>12</b>
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	<b>12</b>
III. Odborná správnost	12	12	<b>10</b>
IV. Motivační charakteristiky	10	5	<b>9,5</b>
V. Řízení učení	10	5	<b>7,5</b>
VI. Obrazový materiál	10	5	<b>9</b>
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	<b>8</b>
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	<b>8</b>
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	<b>8</b>
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	<b>4</b>
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	<b>1,5</b>
XII. Hodnoty a postoje	6	3	<b>2,5</b>
XIII. Zpracování učiva	4	–	<b>3</b>
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>72</b>	<b>95</b>

Zdroj: SIKOROVÁ, Zuzana, 2007, s. 35-38

Z uvedené tabulky lze vyčíst, že celkové hodnocení učebnice je 95 bodů, což je o 23 bodů více než doporučené minimum. Učebnice ve 3 kategoriích nesplňuje doporučené bodové minimum – jedná se o kritéria: *Odborná správnost*, *Diferenciace učiva a úloh* a *Hodnoty a postoje*.

Byly zjištěny především tyto nedostatky:

- U vlastních kompozit jsou jako příklady spojovacího morfému uvedeny -o-, -i- a -e-. Realizace nulovým morfem-0- není uvedena, a to i přes to, že učebnice u příkladů kompozit uvádí *čtyřlístek*;
- Učebnice nepracuje jednotně s termínem *přípona* – někdy je koncovka zvýrazněna závorkou (např. -ov(ý), -dl(o)), někdy (zejm. v případě realizace nulovým morfem) vyznačena není (např. -ář, -ník);
- Učivo a úlohy nejsou diferencovány dle náročnosti.

Kapitola o tvoření slov má přehlednou a logickou strukturu, obsahuje značné množství doplňujících informací s potenciálem komunikačního přesahu. Každé téma uvádí motivační okénko materiálu a výklad je doplněn i obrazovým materiálem. Zadání úloh je srozumitelné. Je zde vidět značná snaha vztahovat učivo k dalším předmětům i k životu obecně.

Tato učebnice obsahuje 30 úkolů, z nichž 5 je zařazeno k úvodům podtémat a jejich záměrem je nastínit komunikační problém. Účel těchto cvičení je především motivační. Dále je zde 16 cvičení, která jsou rovnoměrně rozložena mezi jednotlivé podkapitoly. Jedná se převážně o procvičení daného učiva, soubor otázek je vždy umístěn na konec stránky do barevně odlišeného rámečku, v němž jsou jednotlivá zadání číselně označena. Poslední skupinu tvoří 9 otázek, které jsou uváděny v kontextu praktického využití znalostí – především v 5 komunikačních okénkách, kterými je každé podtéma zakončeno. Jedná se o komunikačně zaměřené otázky, které vedou studenty k tomu, aby na jazykové jevy nahlédli z jiného úhlu pohledu a připomněli si komunikační model znázorňující důležité proměnné v komunikační situaci.

Zbylé 4 úkoly jsou zařazeny k některým zajímavostem a souvislostem, jež jsou uvedeny v pravém sloupci každé kapitoly. Jejich charakter je spíše doplňující, neboť slouží zejména k dotvoření kontextu či popisu použití znalostí v praxi.

Tabulka 8 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie

kognitivní dimenze	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvoření
počet:	–	5	8	7	8	2

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 8 lze vyčíst, že 13 úloh je zařazeno do úrovně nižší kognitivní náročnosti a 17 úloh do úrovně vyšší kognitivní náročnosti. Nejvíce úkolů (8) směřuje k úrovni *aplikace* a *hodnocení*. V případě úrovně *aplikace* se jedná se o slovtvorný rozbor, využití správného formantu při tvorbě slova nebo doplnění slovtvorné řady/hnízda. V případě úrovně *hodnocení* jde o posouzení tvorby slov skládáním v českém a německém jazyce, zhodnocení brusičských snah z dobového a dnešního pohledu, kritické zhodnocení překladů českých filmů do angličtiny či prověření souvislosti mezi slovtvornou strukturou a tvorbou rýmu. Téměř shodným počtem je zastoupena také úroveň *analýzy* (7 úloh) – jedná se o analýzu

vlivu příbuznosti ve způsobu uspořádání hesel ve slovnících či vyvození hláskových změn při derivaci. Za zmínku stojí také 2 cvičení, která byla zařazena k úrovni *tvoření*. Ta směřují k návrhu využití příbuznosti slov při komunikaci s dětmi a cizinci – u komunikace s cizinci mají studenti navíc navrhnout řešení, jak zohlednit v roli produktora to, že pro příjemce není čeština rodným jazykem.

### **(Nový) Český jazyk v kostce**

Analýza této učebnice je založena na vydání z roku 2009, jehož autorkou je Marie Sochrová. Na závěr této analýzy je provedeno porovnání s novým vydáním z roku 2019, jehož autorkou je Alena Novotná.

Jedná se o přehled středoškolského učiva, které obou případech uvedeno souhrnně v rámci jedné učebnice, v níž je značná část věnována výkladu. Upevňování učiva je v původním vydání zařazeno na konci jednotlivých kapitol (v novém vydání se žádné úlohy nevyskytují).

Kapitola o tvoření slov následuje po kapitole *Nauka o slovní zásobě* a navazuje na ni kapitola věnovaná přejímání slov z cizích jazyků. V rámci slovotvorby jsou vymezeny slovotvorné způsoby: *odvozování*, *skládání* a *zkracování*. Dále jsou uvedeny ještě tzv. zvláštní způsoby tvoření slov, mezi které jsou zařazeny: *juxtapozice* a *transpozice* (konkrétně substantivizace adjektiv). *Konverze* je zde uvedena jako jeden z derivačních postupů.

Učebnice uvádí termín *hybridní složeniny*. Není zde však zařazen pojem *kvazikompozita*.

K učebnici je dostupná sbírka testových úloh – Cvičení z českého jazyka v kostce.

Uvedená zjištění vedla k následujícímu bodovému ohodnocení:

Tabulka 9 – Hodnocení učebnice *Český jazyk v kostce*

KATEGORIE	BODY		
	Maximum	Minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	<b>11</b>
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	<b>11</b>
III. Odborná správnost	12	12	<b>10</b>
IV. Motivační charakteristiky	10	5	<b>5,5</b>
V. Řízení učení	10	5	<b>1,5</b>
VI. Obrazový materiál	10	5	<b>3</b>
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	<b>5,5</b>
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	<b>6,5</b>
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	<b>8</b>
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	<b>1</b>
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	<b>0</b>
XII. Hodnoty a postoje	6	3	<b>0</b>
XIII. Zpracování učiva	4	–	<b>2</b>
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>72</b>	<b>54</b>

Zdroj: SIKOROVÁ, Zuzana, 2007, s. 35-38

Z uvedené tabulky lze vyčíst, že celkové hodnocení učebnice je 54 bodů, což je o 18 bodů méně než doporučené minimum. Učebnice z nakladatelství Fragment v 8 kategoriích nespĺňuje doporučené bodové minimum – jedná se o hlediska: *Přehlednost*, *Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva*, *Řízení učení*, *Obrazový materiál*, *Doplnkové texty a materiály*, *Diferenciace učiva a úloh* a *Hodnoty a postoje*.

Byly zjištěny především tyto nedostatky:

- V případě tvoření slov skládáním je zde uvedeno: „*časté zvláště v němčině, ne nevhodné v češtině*“ (Sochrová, 2009, s. 56). Lepší by bylo říci, že tvoření slov tímto způsobem není v českém jazyce tak časté;
- Co se týče odborných pojmů autorka učebnice představuje v úvodu kapitoly morfémovou stavbu slova a zdůrazňuje pojmy *tvarotvorný základ* a *tvarotvorný formant*, což může vést k následnému zaměňování pojmů – *slovotvorný základ*, *slovotvorný formant*;

- Vzor slovotvorného rozboru je nepřehledný, neboť je demonstrován na slově *dopisovatelé* a je uveden v rámci jedné tabulky současně s rozбором morfématickým. Souvislost s morfématickým rozбором by nebyla problematická, kdyby nedošlo k míšení pojmů obou hledisek. Jako slovotvorný základ je zde určen *pisovatel*, jako slovotvorné formanty prefix *do-* a sufixy *-ova-* a *-tel-*. Takový rozbor nereflektuje slovotvorné vztahy motivace a fundace a nevypovídá a procesu tvorby slova. Jiný příklad se zde nevyskytuje;
- Přestože je u slovotvorné stavby slova uvedeno, že ji tvoří 2 základní části (*slovotvorný základ* a *slovotvorný prostředek*) u uvedeného příkladu je koncovka ze slovotvorného formantu vyčleněna jako tvarotvorný prostředek;
- Je zde nevhodně demonstrován rozdíl mezi příponou a koncovou. Zatímco jako příklad koncovky jsou uvedeny pádové koncovky slova *hrad*, příkladem přípon jsou sufixy *-ní*, *-ba*, *-ek*, jejichž součástí jsou však i koncovky. V učebnici se navíc dále pracuje i s termíny předponová a příponová část;
- Nejsou zde uvedeny slovotvorné vztahy fundace a motivace;
- Spřahování je vyčleněno jako zvláštní způsob tvoření slov a nikoli jako součást kompozice;
- Není uvedeno, že konektém ve vlastních složeninách může být realizován nulovým morfem;
- Učivo se místo k praxi vztahuje převážně k pravopisu;
- Učebnice neobsahuje dostatek obrazového materiálu – tvoří jej zejm. kresby gestikulujících postaviček či přehledové tabulky.

Téměř na každé straně učebnice je výklad doplněn o rozšiřující informace, na které studenty upozorní kresba panáčka, který různými způsoby gestikuluje – jednotlivá gesta rozlišují: *zajímavost*, *vysvětlivku*, *odkaz*, *poznámku*, *pikantnost* a případně upozorňují na to, co je třeba si *zapamatovat*. Informací směřujících k zapamatování je v porovnání s ostatními doplňujícími údaji výrazně více a týkají se především pravopisných pravidel.

Učebnice obsahuje 19 cvičení na konci kapitoly. Úlohy jsou označeny čísly a jejich zadání je barevně odlišeno. Učebnice v rámci kapitoly Tvoření slov studentům nepředkládá žádný komunikát.

Tabulka 10 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie

kognitivní dimenze	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvoření
počet:	1	4	11	3	–	–

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 10 lze vyčíst, že 16 úloh je zařazeno do úrovně nižší kognitivní náročnosti a 3 úlohy do úrovně vyšší kognitivní náročnosti. Nejvíce úkolů (11) směřuje k úrovni *aplikace* – jedná se o slovotvorný rozbor, tvorba správných tvarů místních názvů či doplnění slovotvorné řady/hnízda. V případě úrovně *porozumění* jde o vysvětlení významových rozdílů mezi příklady přivlastňovacích přídavných jmen (např. *matčín* a *mateřský*). Téměř shodným počtem je zastoupena také úroveň *analýzy* (3 úlohy) – jedná se o hledání podobností a rozdílů mezi slovy s předponou *pře-* či prověření souvislosti mezi spojením sloves s předponami a změnou slovesného vidu. Nebyla zaznamenána žádná cvičení směřující ani k úrovni *hodnocení* a *tvoření*, ani ke komunikačnímu přesahu.

Co se týče *Nového českého jazyka v kostce*, tak lze pozorovat pozitivní změnu v přehlednosti, která je dána upuštěním od původního vzhladu internetového prohlížeče a zřetelnějším vertikálním členěním textu. Dále jsou zde více zastoupena schémata (např. slovotvorné hnízdo, postup slovotvorného rozboru).

U derivace je zmíněna tendence zdvojování předpon u sloves (např. *před-při-pravit*, *z-pro-pagovat*) a přidávání předpon k přídavným jménům, jejichž význam předponu vylučuje (např. *nej-aktulnější*, *nej-optimálnější*).

V případě tvoření slov skládáním je zde napravena původní, ne zcela správná formulace o „*vhodnosti*“ tvoření slov tímto způsobem a dále je u vlastních kompozit doplněno, že spojovací vokál může být nulový. Naopak toto vydání upouští od zařazení pojmu *hybridní kompozita*.



Přetrvávajícím nedostatkem je absence komunikátů. Nově zjištěným nedostatkem je odstranění veškerých procvičovacích a upevňovacích úloh – k tomuto účelu slouží publikace Cvičení z českého jazyka v kostce<sup>33</sup>.

### **Český jazyk – přehled středoškolského učiva**

Jak vyplývá z podnázvu učebnice, jedná se o přehled středoškolského učiva. Učebnice postihuje celkem devět okruhů – obecné poznatky o jazyce, nauka o grafické a zvukové stránce jazyka, lexikologie, slovtvorba, tvarosloví, skladba, základy textové syntaxe a sloh. Tyto okruhy jsou dále členěny do témat.

Slovtvorbě je věnována samostatná kapitola, která je zařazena po učivu lexikologie a před učivem morfologie. Je rozdělena na dvě podkapitoly: *Tvoření slov v českém jazyce* a *slovtvorná a morfémová stavba slova*. První podkapitola je však uvedena kategorizací morfémů. V této souvislosti jsou hned v úvodu tématu o tvoření slov uvedeny pojmy *tvarotvorný základ* a *tvarotvorný formant*, přičemž slovtvorný rozbor (ani pojmy s ním související) zde uveden není.

Po uvedených druzích morfému je zde vložena rozšiřující poznámka o onomaziologických kategoriích a pak jsou již uvedeny jednotlivé slovtvorné způsoby – *odvozování, skládání, zkracování*. Učebnice v rámci tématu skládání uvádí *hybridní kompozita*. Učebnice však nijak nepracuje s *konverzí* a *kvazikompozity*.

K učebnici je dostupná sbírka testových úloh.

Učebnice ve výkladové části neuvádí žádné komunikáty.

---

<sup>33</sup> MRÁZOVÁ, Michaela. *Nová cvičení z českého jazyka v kostce pro SŠ*. Praha: Fragment, 2019. ISBN 978-80-253-4315-9.

Uvedené poznatky vedly k následujícímu bodovému ohodnocení:

Tabulka 11 – Hodnocení učebnice Český jazyk – přehled středoškolského učiva

KATEGORIE	BODY		
	Maximum	Minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	<b>9</b>
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	<b>11</b>
III. Odborná správnost	12	12	<b>11</b>
IV. Motivační charakteristiky	10	5	<b>3,5</b>
V. Řízení učení	10	5	<b>0,5</b>
VI. Obrazový materiál	10	5	<b>5</b>
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	<b>5,5</b>
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	<b>6,5</b>
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	<b>8</b>
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	<b>1</b>
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	<b>2</b>
XII. Hodnoty a postoje	6	3	<b>0</b>
XIII. Zpracování učiva	4	–	<b>1</b>
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>72</b>	<b>64</b>

Zdroj: SIKOROVÁ, Zuzana, 2007, s. 35-38

Z uvedené tabulky lze vyčíst, že celkové hodnocení učebnice je 64 bodů, což je o 8 bodů méně než doporučené minimum. Učebnice z nakladatelství P. Velanové v 9 kategoriích nespĺňuje doporučené bodové minimum – jedná se o kategorie: *Přehlednost*, *Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva*, *Odborná správnost*, *Motivační charakteristiky*, *Řízení učení*, *Doplnkové texty a materiály*, *Diferenciace učiva a úloh*, *Hodnoty a postoje*.

Byly zjištěny především tyto nedostatky:

- Přestože učivo o tvořené slov s morfématikou souvisí, úvod do tématu a uspořádání kapitoly nejsou vhodně zvoleny;
- Učebnice neobsahuje dostatek obrazového materiálu;
- Slovo *ruce* je uvedeno jako slovo odvozené od slova *ruka*;
- U zkratkových slov jsou uvedeny jako příklady i zkratky jednoslovných pojmenování (pan → p., paní → pí);

- Rozšiřující učivo pro zvědavé studenty se soustředí převážně na lingvistické pojmy a jejich definice;
- Vyskytuje se zde minimum procvičovacích a upevňovacích úloh;
- Kapitola neobsahuje žádné motivační prvky a učivo není vztaženo k jiným oborům.

Ačkoli je řazení jednotlivých informací místy nelogické, učebnice uváděné informace diferencuje – vlastní výklad je na stránkách učebnice barevně rozdělen na všeobecný a rozšiřující.

Učebnice na konci obsahuje souhrnné opakování všech témat. Je zde představeno 24 cvičení, z nichž 21 je zaměřeno na pravopisné jevy (doplnění čárek, doplnění i/y, ú/ů, předpon, opravení chyb atd.) 1 je zaměřena na určování slovních druhů a 2 testy s výchozím textem. K nim je vždy uvedeno 20 otázek z různých jazykových rovin (zejm. morfologie, syntax, lexikologie). Žádná z těchto otázek nesměřuje k tématu slovtvorby a pouze 1 je zaměřena na porozumění textu. Dále je zde představeno 300 testových otázek typu multiple choice, Otázky nejsou kategorizovány dle jednotlivých jazykových rovin. K tématu tvoření slov jich bylo zaznamenáno 6.

*Tabulka 12 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie*

kognitivní dimenze	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	hodnocení	tvoření
počet:	2	4	–	–	–	–

*Zdroj: vlastní zpracování*

Z tabulky lze vyčíst, že v případě této učebnice jsou opakovací úlohy zaměřeny na nejnižší úroveň taxonomie – 2 úlohy lze zařadit ke kategorii zapamatování (jedná se pouze o vybavení informací) a 4 úlohy směřují ke kategorii porozumění. V tomto případě jde o rozpoznání správného příkladu k uvedenému pojmu a určení slovtvorného významu zadaného slova.

Ani v kapitole o tvoření slov, ani v rámci uvedených otázek a úloh nebylo v této učebnici zaznamenáno žádné cvičení směřující k vyšším úrovním Bloomovy taxonomie a ke komunikačnímu přesahu.

### 2.1.2 Shrnutí

Výše byly představeny učebnice českého jazyka pro střední školy a gymnázia, v nichž byla analyzována kapitola o tvoření slov. Na základě této analýzy následně došlo k hodnocení učebnic pomocí hodnotícího rastru. V něm byly přiřazovány body v různých kategoriích. Čím více bodů bylo uděleno u jednotlivých kategorií otázek, tím lepší celkové skóre učebnice získaly. Navíc bylo stanoveno doporučené bodové minimum 72 bodů<sup>34</sup>. Dle bodového ohodnocení lze učebnice seřadit následovně:

1. Český jazyka a komunikace pro střední školy 2. díl (nakl. Didaktis) **95 bodů**;
2. Český jazyk pro střední školy – Mluvnice (nakl. Fraus) **88,5 bodu**;
3. Český jazyk 2 pro střední školy, Učebnice pro 2. ročník (vyd. Taktik) **80,5 bodu**;
4. Český jazyk pro 2. ročník gymnázií (nakl. SPN) **79,5 bodu**;
5. Český jazyk – přehled středoškolského učiva (nakl. P. Velanová) **64 bodů**;
6. (Nový) Český jazyk v kostce (nakl. Fragment) **54 bodů**.

Lze si všimnout že dvě učebnice nedosáhly doporučeného minima. Jedná se o učebnice nakladatelství P. Velanová a Fragment. Oproti ostatním analyzovaným učebnicím získaly méně bodů v kategoriích týkajících se doplňkových materiálů, motivačních charakteristik či zaměření učiva na formování hodnot a postojů. To však vychází i z jejich podstaty, neboť se jedná o přehledy učiva.

Ve 4 analyzovaných učebnicích byla učivu o slovtvorbě věnována samostatná kapitola, ve zbylých 2 učebnicích bylo toto učivo zařazeno pod kapitolu týkající se nauky o slovní zásobě (lexikologii).

Ve všech analyzovaných učebnicích byly jako slovtvorné způsoby vymezeny: *derivace, skládání a zkracování*. *Zkracování* nebylo v žádné učebnici definováno jako slovtvorná úprava – tj. tak, že při něm nedochází k tvorbě nového slova (ani pojmenování), ale k úpravě pojmenování již existujícího. V některých případech byl seznam slovtvorných způsobů rozšířen i o: *přejímání slov z cizích jazyků, univerbizaci, multiverbizaci, vytváření sousloví* či *transpozici a spřahování*.

---

<sup>34</sup> Stanovení minima na hranici 72 bodů bylo převzato od autorky rastru (Sikorová, 2007, s. 38-39)

*Konverze* byla ve 3 analyzovaných učebnicích vymezena jako derivační postup, v 1 učebnici byla vymezena jako způsob obohacování existujícího pojmenování o nový význam a ve 2 učebnicích nebyla zmíněna vůbec.

Zmínka o *hybridních kompozitech* byla zaznamenána ve 4 učebnicích. K termínu je vždy uvedeno pár příkladů, ale jinak s ním učebnice dále nepracují.

V žádné učebnici nebyl zaregistrován termín *kvazikompozice*.

Celkem bylo v učebnicích zaznamenáno 14 komunikátů. To však neznámá, že s nimi je vždy komunikačně zacházeno – ať už ve smyslu motivace k jazykovému učení anebo ve smyslu východiska pro poučené a kultivované jazykové vědomí (viz kap. 1.3).

Dále bylo analyzováno 188 úloh, jež v uvedených učebnicích zajišťují procvičování a upevňování učiva. Bylo zjištěno, že směřují především k nižším kognitivním Bloomovy taxonomie. Nejvíce zastoupená je pak úroveň *aplikace* (celkem 80 úloh), *porozumění* (53 úloh) a *analýzy* (27 úloh). Zastoupení úloh na úrovni *hodnocení* a *tvoření* je výrazně nižší – celkem k úrovni *hodnocení* bylo přiřazeno 16 úloh (tj. 8,5 %) a k úrovni *tvoření* 4 úlohy (tj. 2,1 %). Jediná učebnice, v níž byl zaznamenán vyšší počet kognitivně náročnějších úloh je učebnice Český jazyka a komunikace pro střední školy 2. díl (nakl. Didaktis).

## 2.2 Dotazníkové šetření a jeho výsledky

Jelikož ke komplexnímu a více objektivnímu hodnocení by bylo třeba podstoupit participační pozorování reálných hodin výuky učiva slovtvorby na gymnáziích, jednou z dalších metod jak zkoumat učebnice je metoda dotazování. Ta může být realizována buď prostřednictvím písemného dotazníku, nebo prostřednictvím rozhovoru. Na základě této metody lze zkoumat nejen vlastnosti učebnic, ale také jejich fungování v edukačním procesu. Za tímto účelem byl vytvořen dotazník, který byl následně rozeslán gymnaziálním vyučujícím českého jazyka (viz níže kap. 2.2.1). Jeho sestavení vychází z poznatků dvou odborných publikací: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*<sup>35</sup> a *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*<sup>36</sup>.

Hlavním cílem dotazníku je zjistit:

- ve kterém ročníku se vyučující se studenty tématu slovtvorby věnují;
- které učebnice při přípravě výuky a při její realizaci učitelé nejčastěji používají;
- jak často učebnici jako didaktický materiál ve výuce využívají (a případně které další materiály v hodinách využívají);
- jak učitelé hodnotí zpracování tématu slovtvorby v užívaných učebnicích;
- zda učitelé do výuky zařazují hybridní kompozita, kvazikompozita a slovtvornou adaptaci přejímek.

Dotazník obsahuje 8 povinných otázek<sup>37</sup>, které směřují k naplnění výše popsaných cílů, a 1 dobrovolnou otázku, která slouží jako prostor pro respondenty, kde mohou vyjádřit další myšlenky. Z hlediska typologie testových úloh dotazník obsahuje 7 uzavřených otázek (z nichž 1 je binárního charakteru a 6 typu multiple choice) a 2 otázky otevřené.

Dotazník je navržen a používán s ohledem na etické zásady výzkumu, včetně respektování soukromí účastníků a dobrovolné účasti. Veškeré osobní údaje jsou zpracovány v souladu s platnými zákony o ochraně osobních údajů a pro účely práce jsou anonymizovány. Nicméně součástí všech vyplněných dotazníků je informovaný

---

<sup>35</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007.

<sup>36</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005.

<sup>37</sup> Viz Příloha č. 2

souhlas s poskytnutím odpovědí do výzkumného dotazníku a jejich následným využitím pro účely této práce<sup>38</sup>.

Kapitola Dotazníkové šetření je rozčleněna do několika podkapitol. Nejprve jsou uvedeny obecné informace o realizaci sběru dat a respondentech. Další podkapitola informuje o výsledcích šetření, které jsou navíc dány do kontextu s výše provedenou analýzou.

### **2.2.1 Výzkumná sonda a realizace výzkumu**

Po sestavení dotazníku byla vytvořena databáze kontaktů pražských gymnaziálních vyučujících českého jazyka, která obsahovala přes sto pedagogů. Kontakty byly získány z oficiálních stránek jednotlivých škol. Tito vyučující byli e-mailem požádáni o vyplnění dotazníku (potažmo informovaného souhlasu).

Zvláštní skupinu pak tvoří vyučující gymnázia, na kterém se konala pilotáž didaktických materiálů. Zde vyučující dotazník dostali písemně a po jeho vyplnění probíhal též strukturovaný rozhovor o teoretické a praktické vybavenosti učebnic, využívání učebnic ve výuce, o komunikačním přesahu cvičení uváděných v učebnicích či výuce konkrétních témat ze slovo tvorby.

I přes počet kontaktovaných vyučujících, je celkový počet respondentů 10. Všichni zúčastnění aktuálně vyučují na střední škole gymnaziálního typu a alespoň jednou se již s žáky věnovali tématu tvoření slov.

Vzhledem k tomu, že dotazníkové šetření netvoří stěžejní část práce a jeho funkce je především doplňující, lze získané informace považovat za dostačující.

### **2.2.2 Vyhodnocení dotazníku**

Přestože byl dotazník sestaven tak, aby byl krátký, stručný a aby obsahoval jednoznačné a především uzavřené otázky, jeho návratnost je pouhých 10 %. To může mít několik příčin. Zprv dotazníky jsou hojně užívaným nástrojem hodnocení v nejrůznějších oblastech (např. dotazníky spokojenosti) a současně jsou často využívány

---

<sup>38</sup> Vzor informovaného souhlasu je součástí této práce (příloha č. 3). Originály vyplněných dotazníků uchovává autorka práce u sebe. Pro účely práce jsou otázky důsledně anonymizovány tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech zúčastněných osob.

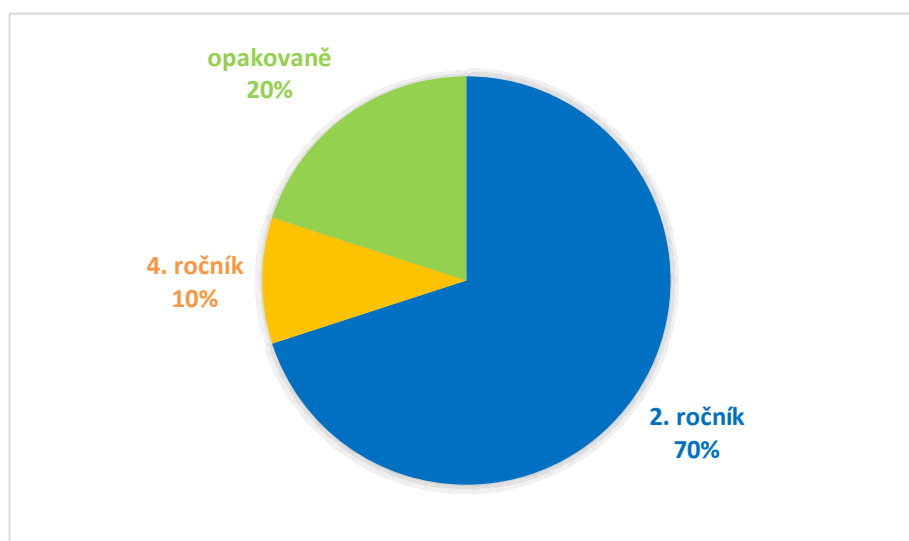
metodou užívanou při výzkumu. Lze tak předpokládat, že vyučující se s žádostmi o vyplnění dotazníků setkávají často a nebyli tedy dostatečně motivováni k jeho vyplnění. Zadruhé dotazník nebyl přizpůsoben k vyplnění přes mobilní telefon, což v dnešní době, kdy je právě telefon zařízením, pomocí kterého uživatelé vykonávají nejrůznější činnosti, snížilo možnost jeho vyplnění. Zatřetí se jedná o načasování sběru dat – to probíhalo v únoru, během kterého pražská gymnázia měla jarní prázdniny. Mohli tak být kontaktováni vyučující, kteří v danou chvíli nemuseli mít přístup ke svým školním emailovým adresám.

Níže následuje vyhodnocení jednotlivých odpovědí:

### ***1. Ve kterém ročníku se věnujete tématu slovo tvorby?***

Učivo o slovo tvorbě bývá jak v učebnicových řadách, tak i v mnohých ŠVP řazeno do 2. ročníku. Učitelé se pak při výuce drží vymezení učiva v jednotlivých ročnících a předmětech dle ŠVP. To se potvrdilo i v dotazníku.

*Graf 1 – Zařazení výuky slovo tvorby do ročníku*



*Zdroj: vlastní zpracování*

Z grafu č. 1 vyplývá, že 7 z 10 respondentů (70 %) odpovědělo, že se tomuto učivu věnují právě ve 2. ročníku. Dva respondenti (20 %) odpověděli, že se slovo tvorbě věnují opakovaně napříč ročníky a jeden respondent (10 %) uvedl, že se učivu o slovo tvorbě se studenty věnuje ve 4. ročníku.

Během diskuse s učiteli na vybraném gymnáziu po vyplnění dotazníku bylo k této otázce navíc poznamenáno, že učivo o tvoření slov se vyučuje především ve 2. ročníku,

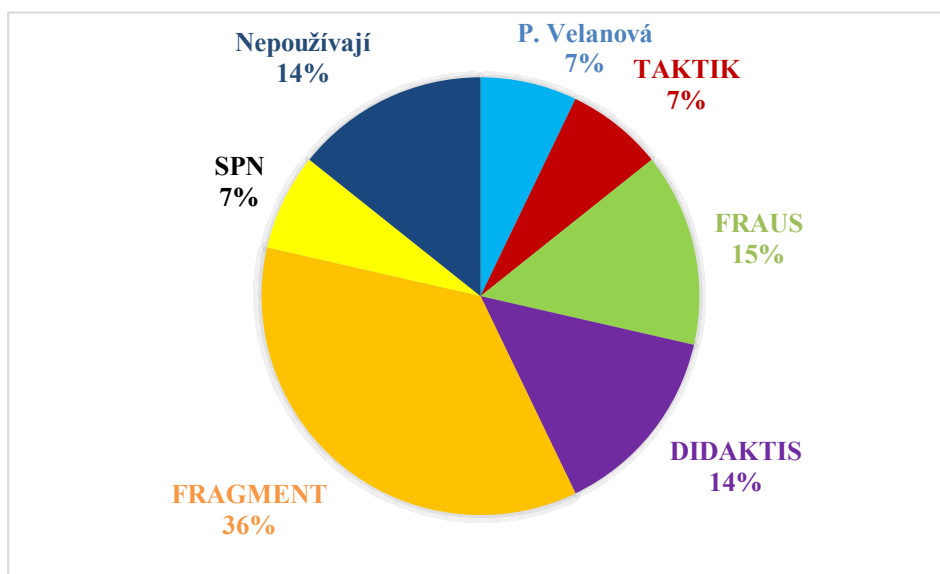


nicméně ve 4. ročníku často dochází k souhrnnému opakování a připomínání základních pojmů, a to kvůli maturitní zkoušce z českého jazyka.

## 2. Se kterou řadou učebnic se studenty pracujete?

Jak bylo uvedeno výše v kap. 2.1, na trhu se objevuje jen jedna řada učebnic českého jazyka určená přímo pro gymnázia (Kostečka, Jiří, *Český jazyk pro 1.-4. ročník gymnázia*, 2014), to však neznamená, že právě tato řada je vyučujícími na gymnáziích využívána.

Graf 2 – Procentuální zastoupení užívaných učebnic



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2 představuje procentuální zastoupení učebnic, se kterými učitelé se studenty pracují. Respondenti v dotazníku ve čtyřech případech uvedli, že používají kombinaci učebnic, a to konkrétně: 1. učebnice nakladatelství Didaktis a Fraus; 2. učebnice nakladatelství SPN a Fragment; 3. učebnice nakladatelství Fraus a P. Velanová; 4. učebnice nakladatelství Fraus a vydavatelství Taktik. Tyto skutečnosti se promítly do procentuálního zastoupení jednotlivých učebnic v grafu.

Nejčastěji jsou využívány učebnice nakladatelství Fragment (36 %). Nicméně jeden respondent v případě této učebnice uvedl, že: „*cvičení nestačí k procvičení a ani se nezdají být správně zvolená*“. Vyšší zastoupení mají také učebnice nakladatelství Didaktis a Fraus (dohromady 29 %), ale nezanedbatelných 14 % tvoří odpověď, že učebnice se studenty nevyužívají – jeden respondent navíc uvedl, že: „*učebnice slouží studentům*“.

pouze jako opora k tomu, co se v hodinách probere“). (Daný respondent se studenty v rámci výuky využívá vlastní, didakticky vhodnější materiály.)

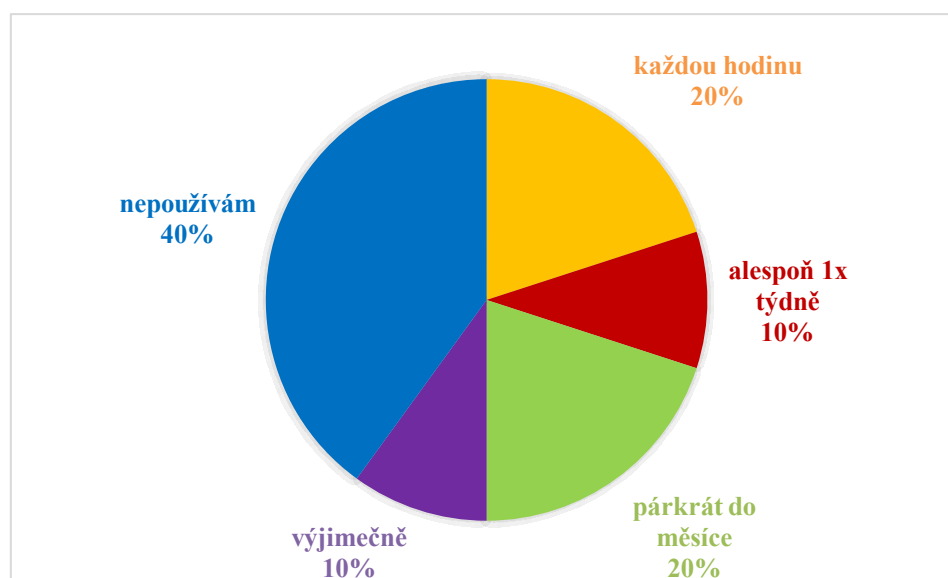
### 3. Mohl(a) jste si vybrat, se kterou řadou učebnic budete se studenty pracovat?

U této otázky 9 z 10 (90 %) pedagogů uvedlo, že výběr učebnic byl jejich vlastní volbou. To však může vést i k tomu, že v rámci jedné školy studenti stejného ročníku nemusí nutně pracovat se stejnými učebnicemi.

### 4. Využívání učebnic v rámci výuky

Ačkoli jsou učebnice základní didaktickou pomůckou a (jak vyplynulo z odpovědí u otázky č. 3) učitelům je ze strany vedení školy nechávána značná autonomie při jejich výběru, zůstává otázkou, nakolik se s nimi ve výuce pracuje.

Graf 3 – Procentuální zastoupení využívání učebnic při výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3 představuje procentuální zastoupení využívání učebnic během výuky. Největší část (40 %) je zastoupena tím, že učitelé v rámci výuky učebnice nevyužívají. V takovém případě měli uvést, s čím v hodinách pracují. Celkem 8 z 10 respondentů (tedy i 4 další respondenti, kteří učebnice do výuky nějakým způsobem zapojují) uvedlo, že si pro výuku vytváří vlastní materiály, přičemž se nejčastěji jedná o pracovní listy či kopie cvičení z jiných učebnic, která považují za vhodnější. Kromě toho zmiňovali také online nástroje a online cvičení.

Pět vyučujících odpovědělo, že v hodinách s učebnicemi pracuje víckrát během měsíce (pravá polovina grafu). Na základě jejich předchozích odpovědí lze uvést, že využívají tyto učebnice: nakladatelství Fragment (2 respondenti), Didaktis (2 respondenti) a SPN (1 respondent).

**5. Zhodnocení, nakolik užívaná řada učebnic reflektuje teoretickou (lingvistickou) stránku slovtvorby a praktickou (ve smyslu počtu a kvality uváděných příkladů a cvičení vedoucích studenty ke komunikační praxi).**

Protože se jednalo o otevřenou otázku, odpovědi jsou shrnuty do bodů:

- Slovtvorba není vyučována prakticky – v učebnicích není dostatek konkrétních příkladů, na kterých by bylo možné demonstrovat jazykové jevy a systematickosti českého jazyka;
- Slovtvorba je dávana do souvislosti s pravopisem, což vede povrchní výuce pojmů;
- Cvičení v učebnicích vedou k mechanickému určování základových slov, formantů a slovtvorných postupů, což studenty dostatečně nemotivuje, neaktivizuje, ani nerozšiřuje jejich poznání o jazyce.

Následující tři otázky se zaměřují na výuku konkrétních pojmů a podtémat ze slovtvorby. Cílem bylo zjistit, nakolik se při výuce učitelé drží obsahů vymezených v učebnicích a nakolik sami sledují tendence jazyka a frekvenci určitých jazykových jevů. Jak bylo popsáno v teoretické části, učebnice by měly sledovat aktuální lingvistické poznatky a progresivně tvořené jazykové jevy, nicméně nejnovější učebnice byla vydána v roce 2020 (vydavatelství Taktik), většina z nich ale vyšla v rozmezí let 2010–2015.

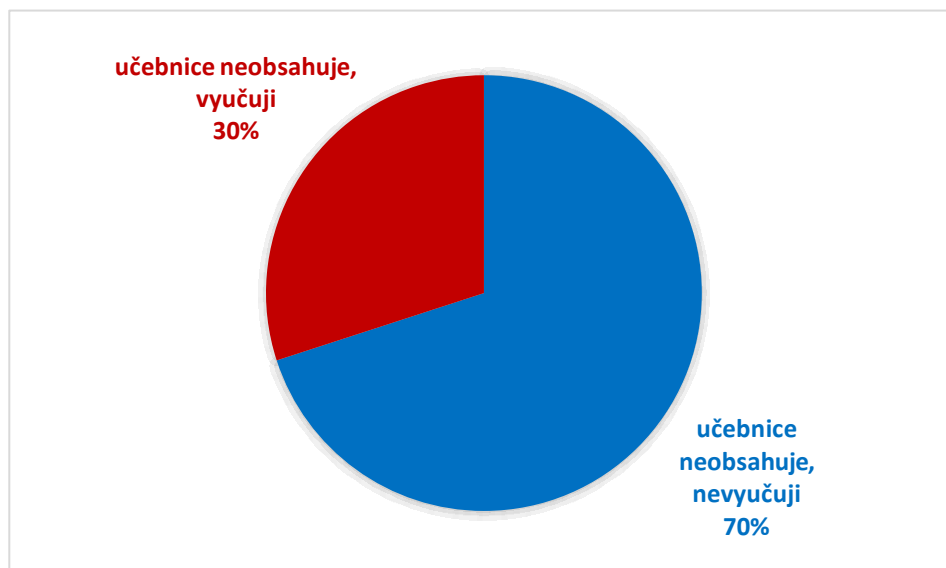
Jeden respondent, který téma slovtvorby vyučuje ve 4. ročníku, k těmto třem otázkám připsal poznámku: „V maturitním ročníku je prioritou příprava na mat. zkoušku, tedy také didaktický test. Ten tuto látku neobsahuje, proto bereme slovtvorbu spíše povrchně a více se věnujeme např. nácviku slohových prací.“

Další respondent též reagoval na tyto otázky a argumentoval podobně: „Lexikologie a slovtvorba se obvykle učí jedno pololetí, počet hodin jazyka je oproti literatuře a slohu menší a dané pojmy studenti prakticky nevyužijí ani v didaktickém testu, ani u ústní zkoušky,

zároveň zájem o studium bohemistiky, případně lingvistiky je nulový – to všechno jsou důvody pro výuku jen základních pojmů.“

## 6. Kvazikompozice

Graf 4 – Výuka tématu kvazikompozice

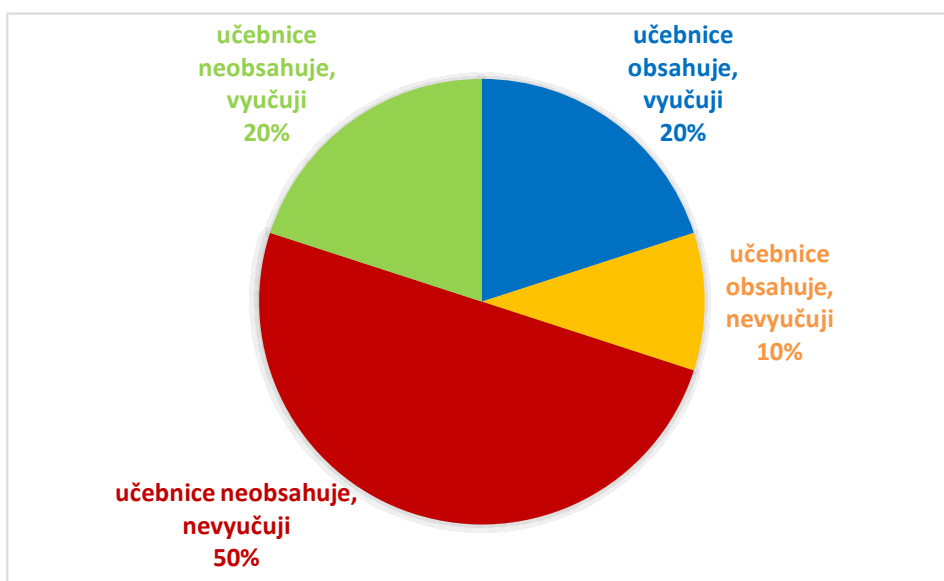


Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 4 je na první pohled zřejmé, že termín *kvazikompozice* se v dostupných učebnicích nevyskytuje. Záleží tak pouze na vyučujících, zda ho do výuky zařadí. Z grafu dále vyplývá, že do výuky o tvoření slov jej zahrnuje 30 % respondentů a 70 % respondentů jej nezahrnuje.

## 7. Hybridní kompozice

Graf 5 – Výuka tématu hybridní kompozita



Zdroj: vlastní zpracování

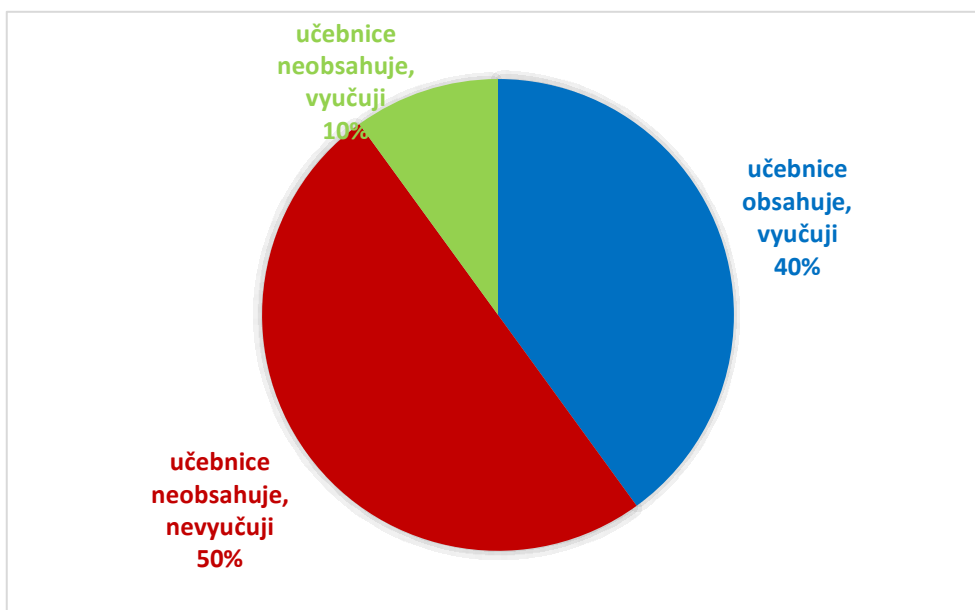
Oproti grafu č. 4 z grafu č. 5 vyplývá, že termín *hybridní kompozita* se v některých učebnicích vyskytuje – jedná se o učebnice nakladatelství Fragment<sup>39</sup>, P. Velanová, SPN a vydavatelství Taktik. V učebnici nakladatelství P. Velanové je zařazeno do barevně odlišeného rámečku, který označuje učivo nad rámec požadavků k maturitě. V učebnicích nakladatelství Fragment, SPN a Taktik je pak zařazeno do základního učebního textu.

Z grafu dále plyne, že termín *hybridní kompozita* do výuky zařazuje 40 % dotázaných učitelů, z nichž 20 % používá učebnice, které tento termín obsahují, a 20 % používá učebnice, které jej neobsahují. Zbýlých 60 % respondentů s termínem *hybridní kompozita* ve výuce nepracuje. U jednoho respondenta bylo zaznamenáno, že ačkoli učebnice téma obsahuje, jeho výuce se nevěnuje. Jako důvod v dotazníku uvedl požadavky k maturitní zkoušce.

<sup>39</sup> V tomto případě se jedná o Český jazyk v kostce (vydání z roku 2009). Nový český jazyk v kostce z roku 2019 s tímto termínem již nepracuje.

## 8. Slovtvorná adaptace přejímek

Graf 6 – Výuka tématu slovtvorná adaptace přejímek



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 6 lze vyčíst, že v případě *slovtvorné adaptace přejímek* došlo k nejvyrovnanějšímu výsledku. Polovina dotazovaných učitelů uvedla, že se tématu věnuje, a polovina nikoli. Z respondentů, kteří slovtvornou adaptaci přejímek do výuky o tvoření slov zahrnují pak 10 % používá učebnici, která toto téma nezahrnuje, a 40 % používá učebnici, která téma obsahuje.

Otázka č. 9 byla dobrovolná a otevřená – jednalo se o poznámky a připomínky k celému dotazníku. Odpovědi, které někteří respondenti uvedli, jsou uvedeny výše v rámci otázek, ke kterým se vztahovaly.

### Shrnutí

Uvedené výsledky provedeného dotazování doplnily výše uvedenou analýzu (kap. 2.1.1) o následující informace:

- Učivo o slovtvorbě je nejčastěji zařazováno do 2. ročníku;
- Nejpoužívanějšími učebnicemi jsou: (Nový) český jazyk v kostce (nakladatelství Fragment), Český jazyk pro střední školy – Mluvnice (nakladatelství Fraus) a Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl

(nakladatelství Didaktis) (což koresponduje s výsledky výše uvedené analýzy – kap. 2.1.2);

- Ve většině případů si učitelé mohli zvolit, se kterou učebnicí budou pracovat – zde vzniká otázka: *Proč učitelé nejčastěji volí právě učebnici (Nový) český jazyk v kostce, která nedisponuje doložkou MŠMT;*
- Polovina respondentů pak uvedla, že učebnici ve výuce nepoužívá vůbec, nebo ji používá výjimečně – zde vzniká další otázka: *Proč učitelé volí takové učebnice, které pak ve výuce nevyužívají;*
- Témata *kvazikompozice* a *hybridní kompozice* učitelé ve většině případů nevyučují, *slovotvorné adaptaci přejímek* se věnuje polovina učitelů. Hlavním argumentem je využití učiva u státní a ústní maturitní zkoušky.

Lze se domnívat, že pokud pedagogové učebnice ve výuce nepoužívají, je to známka jejich didaktické (ne)využitelnosti ve výuce. Tomu odpovídají i výsledky analýzy, v níž se ukázalo, že učebnice téměř neobsahují komunikáty, na kterých by bylo možné demonstrovat uplatnění znalostí slovtvorby v komunikaci. Nedostatek didakticky vhodných komunikátů a diferencovaných úloh (směřujících především k vyšším úrovním Bloomovy taxonomie) vytváří na učitele tlak ve smyslu potřeby vytvářet vlastní, didakticky vhodnější materiály, což učitelé potvrdili v rámci dotazníku (a rozhovoru). Tato zjištění pak naopak mohou být důvodem, proč učitelé volí právě učebnice, které jsou spíše přehledem učiva. Ty totiž studentům k základní teoretické orientaci v učivu při přípravě na výuku (potažmo na maturitní zkoušku) stačí.

## 2.3 Vlastní výukové materiály

Následující text je především příspěvkem didaktickým. Jeho obecným cílem je poskytnutí inspirace a vyzvání k dalšímu promýšlení možností komunikačního pojetí výuky slovtvorby (potažmo celého českého jazyka) na gymnáziích.

Níže je představeno 5 výukových lekcí, jež se týkají následujících lingvistických témat: *derivace*, *slovtvorná adaptace přejímek*, *kompozice*, *hybridní kompozita* a *zkracování*<sup>40</sup>. Je zřejmé, že několik témat (zejm. *derivace*) by si zasloužilo více prostoru než jednu výukovou lekci. Je tedy třeba poznamenat, že záměrem vytvořených lekcí není obsáhnout veškerou lingvistickou teorii, která se k daným tématům vztahuje, ale spíše nabídnout vhodný a především užitečný komunikát<sup>41</sup>, na kterém lze smysluplně demonstrovat dané jazykové jevy. Kromě slovtvorby a komunikace se lekce okrajově dotýkají i stylistiky a morfeematiky. Dochází tak k integraci několika jazykových rovin a ke komplexnímu pojmání jazykového učiva.

Vedle rozvoje jazykových a komunikačních znalostí, dovedností a schopností lekce směřují také k naplnění sociální a personální kompetence (zvolené aktivity jsou mnohdy koncipovány pro práci ve dvojicích či skupinách), kompetence k řešení problémů a kompetence k učení.

Tvorba vlastních výukových materiálů je motivována snahou vysvětlit výše zaznamenané, nedostatečně či ne ideálně koncipované jevy<sup>42</sup> z oblasti didaktiky i slovtvorby a současně úsilím rozvíjet komunikační kompetenci studentů. Na rozdíl od stávajících úkolů a cvičení uvedených v analyzovaných učebnicích by se soubor

---

<sup>40</sup> Původním záměrem bylo též pilotní otestování lekce na téma *kvazikompozice*, nicméně z důvodu omezeného počtu poskytnutých pilotních hodin nebyla tato lekce realizována a není tedy ani součástí této práce. Důvodem pro vyřazení tématu *kvazikompozice* se staly odpovědi respondentů v dotazníku, kde 7 z 10 respondentů uvedlo, že dané téma nevyučuje, na rozdíl např. od hybridních kompozit, která nevyučuje 6 z 10 respondentů – viz výše.

<sup>41</sup> Pro účely výuky byly některé komunikáty upraveny – především se jedná o jejich zkrácení či výběr určitých částí.

<sup>42</sup> Jedná se o výsledky provedené analýzy učebnic (viz kap. 2.1). Nedostatečně a ne ideálně koncipovanými jevy jsou zde míněny především jevy didaktické – zejm. zjištěné nízké zastoupení kognitivně náročnějších úloh, které by vedly k hodnocení jazykových jevů či k tvorbě vlastních komunikátů, a úloh zaměřených na slovtvorný rozbor, přiřazování ke slov ke slovtvorným kategoriím či úloh směřujících ke zvládnutí pravopisu. Důraz je však také kladen na odbornou správnost, která se týká zejm. rozlišování termínů *předpona* a *koncovka*, hlubšího pojednání o *hybridních kompozitech* a komunikačního uplatnění znalostí.



vytvořených materiálů měl lišit především tím, že do jádra výuky jazykových jevů staví konkrétní komunikát (komunikační situaci), v širším záběru kognitivní náročnosti cvičení a úkolů v komunikačním (někdy i mezioborovém) přesahu. Při výběru komunikátů byl též brán ohled na komunikační sféry<sup>43</sup>, které umožňují sledovat pluralitu, dynamiku i proměnlivost současné komunikace. V souboru materiálů je zastoupena sféra mediální komunikace, institucionální komunikace a literární komunikace. Úlohy, které jsou blíže představeny níže v rámci této podkapitoly, lze považovat za alternativu (či doplnění) úloh, které jsou v učebnicích nabízeny.

Vytvořené materiály mají podobu pracovních listů. Jejich tvorba vychází z *třífázového modelu výuky (E–U–R)*<sup>44</sup>, přičemž u uvedených materiálů fáze evokace (E) představuje zjišťování prekonceptů a zkušeností s danými komunikačními situacemi, fáze uvědomění (U) představuje vlastní práci s komunikátem (někdy též doplněnou o krátký výklad) a fáze reflexe (R) pak směřuje k upevnění učiva, k reflexi naučeného či k pojmenování zatím nepochopeného.

Sestavení pracovních listů je dále založeno na prvotním stanovení výstupů, jichž chceme se studenty dosáhnout na konci výukové lekce. Za tímto účelem je využita Bloomova taxonomie (kap. 1.4), jejímž přínosem je definování cílů výuky s různou kognitivní náročností. Na vyjádřené cíle následně navazuje samotné plánování jednotlivých částí výuky – tj. pro fázi E identifikace prekonceptů, jejichž znalost lze u studentů gymnázií očekávat, pro fázi U nalezení vhodných komunikátů a jejich propojení s různými aktivitami a pro fázi R úlohy sledující naplnění stanovených cílů. Zvolené aktivity vychází z praktické aplikace komunikačního principu (kap. 1.3), jehož výhoda tkví v souladu vývoje moderní didaktiky a zavádění inovací do výuky češtiny.

---

<sup>43</sup> Zařazením lekcí do různých komunikačních sfér lze totiž přirozeně sledovat rozmanitost, dynamiku i proměnlivost současné komunikace (viz kap. 1.3). Přiřazení komunikátů k příslušným komunikačním sférám pak vychází z vymezení těchto sfér dle J. Hoffmannové (*Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha, 2016).

<sup>44</sup> Třífázový model výuky dle Zormanové (2012, s. 114-115) respektuje přirozené pochody učícího se člověka, sleduje potřeby učícího se jedince a kromě toho, že si žák osvojuje nové informace v souvislostech, dochází též k rozvoji klíčových kompetencí. Základními fázemi tohoto modelu jsou pak evokace (zjišťování prekonceptů a dosavadních vědomostí), uvědomění (hledání nových informací a jejich porovnání s původními informacemi) a reflexe (upevňování a systematizace vědomostí).

Obecná východiska této kapitoly jsou:

- za jádro didaktiky českého jazyka na gymnaziální úrovni je považována snaha rozvíjet metajazykové uvažování studentů a jejich komunikační kompetence;
- pro rozvoj (meta)jazykových znalostí a dovedností je využito konstruktivistických přístupů (zjišťování prekonceptů, práce s konkrétním textem/projevem/situací, reflexe – nejedná se pouze o transmisivní výklad lingvistických pojmů a mechanický a bezkontextový slovotvorný rozbor).

Cíle jednotlivých lekcí jsou uvedeny níže. Všeobecným cílem všech lekcí je nejen rozvoj jazykového vědomí a komunikační kompetence, ale protože se jedná o výuku na gymnáziu, je zde snaha o rozvoj metajazykového uvažování – dovednost hodnotit jazykové chování, rozpoznávat kvalitu jednotlivých jazykových prostředků s ohledem na vlastní komunikační potřeby a schopnost měnit či přizpůsobit kód komunikační situací.

Součástí kapitoly je též popis pilotáže a následné reflexe vytvořených lekcí, které byly pilotně otestovány ve třídách 2. ročníku vybraného gymnázia v březnu školního roku 2023/2024.

Ke každému zpracovanému tématu je v rámci příloh této práce doložen jeden vyplněný pracovní list z provedené pilotáže. Vybraná škola apriori předpokládá souhlas studentů (potažmo jejich zákonných zástupců) s využitím a zpracováním osobních dat a údajů, tzn. že písemně reguluje pouze případy, kdy student (zákonný zástupce) s výše uvedeným nesouhlasí. Studenti, kteří se pilotáže účastnili byli s využitím pracovních listů pro tuto práci obeznámeni a jejich vyplněním (a odevzdáním) souhlasili s využitím získaných dat, která jsou v této práci důsledně anonymizována.

### ***Derivace<sup>45</sup>***

Téma derivace by mohlo být náplní několika výukových jednotek, bylo proto třeba pro danou výukovou lekci vybrat jen určitou část učiva. Tento pracovní list tedy představuje úvod do derivace (i slovotvorby obecně). Jeho úlohou je na vybraném komunikátu poukázat na existenci slovotvorných vztahů (fundace a motivace) a jejich uplatňování při vzniku odvozenin. Kromě toho jsou úlohy v pracovním listu zaměřeny na významovou rovinu

---

<sup>45</sup> příloha č. 4 a č. 5

konkrétních přípon, což otevírá prostor pro další učivo spojené se slootovými kategoriemi a typy.

Znalost uvedených zákonitostí pomáhá nahlížet na češtinu a její slovní zásobu jako na systematický komplex, dále pomáhá pochopit jazykový vývoj (ve smyslu produktivnosti určitých přípon), v neposlední řadě se uplatňuje také prakticky během psané i mluvené komunikace.

Jak bylo uvedeno v teoretické části (kap. 1.1.2) slootovými prostředky jsou především morfémové povahy. Proto je předpokládaným prekonceptem znalost morfémové stavby slova, tedy termínů: *předpona*, *kořen*, *přípona*, *koncovka*. Přestože se s těmito pojmy pracuje i v rámci slootovby (nejvíce právě u derivace), je třeba je hned na začátku vymezit vůči pojmům *základové slovo*, *slootovný základ* a *slootovný prostředek/formant*. S tím souvisí i rozdílné pojetí stavby slova – z hlediska morfémového (struktura tvořená různým množstvím prvků s různými funkcemi) a slootovného (struktura dvojčlenná).

Lekce směřuje k naplnění těchto cílů:

- **Zapamatování:** slovo základové, slootovný základ, slootovný prostředek (formant), slovo značkové a odvozené, vztah příbuznosti, fundace a motivace;
- **Porozumění:** vysvětlí pojmy vlastními slovy, napíše příbuzná slova ke slovu *les*;
- **Aplikace:** u slov rozliší kořen a slootovný základ, provede morfemický a slootovný rozbor, vytvoří slootovnou řadu a hnízdo, na slootovné řadě demonstruje vznik odvozeného slova;
- **Analýza:** porovnává slova dle způsobu jejich tvoření (zejm. sufixace, prefixace), provede analýzu zdrobnělin a uvede, které slootovné formanty jazyk využívá, aby vytvořil kategorii zdrobnělin (tj. hledá souvislosti mezi uvedenými příklady), provede rozbor textu z hlediska jeho obsahu, funkce a jazykových prostředků;
- **Hodnocení:** hodnotí využití deminutiv v běžné komunikaci a v uměleckém textu, zhodnotí, co se v hodině dozvěděl nového a čemu neporozuměl; uvede vlastní názor na název komunikátu (*Pohádečka*);
- **Tvořivost:** vytvoří vlastní slootovnou řadu a hnízdo, napíše vlastní pohádku, ve které využije zdrobněliny.

Zvolený komunikát<sup>46</sup> je z komunikační sféry umělecké a je specifický hromaděním deminutiv. Může se zdát, že pro studenty gymnázií je věkově či tematicky nepřiměřený, nicméně pro úvod do tématu derivace se zdá být vhodný, neboť je srozumitelný a užitá deminutiva jsou utvořena od značkových slov jako: *les, list, cesta, houba* atd. To může značně usnadnit vysvětlení procesu motivace a fundace i dalších termínů souvisejících s procesem derivace.

Současně obsahuje několik odvozených slov, která jsou však různými slovními druhy a byla odvozena různými postupy. Jedná se o slova *stříbřitý, nejmenší, šípkový, roztáhnout, přeletět, přibližovat, vysoko, konečně*.

Navíc se zde objevuje slovo *nocležníček*, pomocí kterého lze demonstrovat proces derivace až k původnímu kompozitu (*nocleh*), čímž se se studenty dostaneme nejen k druhému způsobu tvoření slov (*kompozici*), ale také k provázanosti obou způsobů. Současně lze poukázat na poměr odvozených a složených slov v komunikátu, což přispěje k upevnění znalosti, že derivační způsob je v českém jazyce nejproduktivnějším způsobem tvoření slov.

Dále lze analýze a hodnocení podrobit samotný název textu *Pohádečka*. Vedle toho, že je v této souvislosti možné studentům představit termín *okazionalismus*, je možné jej využít jako motivační prvek. Pomocí takových slov je totiž možné poukázat na systematickosti jazyka. Její znalost, ale především její využívání pak nevede k mechanickému zařazování slov k jednotlivým a slovtvorným kategoriím a typům, ale k hodnocení stylové platnosti slov či k produkci vlastních slov, kterými mohou ve vhodných komunikačních situacích osobitě ozvláštnit své projevy.

### ***Slovtvorná adaptace přejímek<sup>47</sup>***

Jak bylo popsáno v teoretické části práce (kap. 1.1.6) přejímání slov (či lexikálních elementů) z cizích jazyků se podílí na obohacování slovní zásoby češtiny. Jedná se o živý proces, během kterého jsou na určitém stupni adaptace k přejatým slovtvorným základům připojovány slovtvorné afixy.

---

<sup>46</sup> NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. 2006.

<sup>47</sup> příloha č. 6 a č. 7

Jelikož v dnešní době mají v oblasti komunikačních technologií vliv především anglicismy, jsou tématem této lekce sociální sítě. Téma lekce by mělo být studentům blízké, neboť sami na několik sociálních sítích mají profil a využívají je každý den.

Na tomto základě lze navíc přepokládat, že jsou anglicismy, které se na soc. sítích vyskytují ovlivněni, používají je v běžné komunikaci, jejich zastoupení ve své slovní zásobě si uvědomují a pravděpodobně se také setkali s hodnocením jejich slovní zásoby např. ze strany prarodičů.

S vytvořeným materiálem se pojí tyto cíle:

- **Zapamatování:** anglicismus, slovotvorná adaptace, přejímka, slovotvorný prostředek;
- **Porozumění:** vysvětlí vliv sociálních sítí na český jazyk, vysvětlí uvedené pojmy, uvede a seskupí slova užívaná v souvislosti s vybranými sociálními sítěmi;
- **Aplikace:** diskutuje využívání anglicismů v komunikaci, pracuje s Českým etymologickým slovníkem;
- **Analýza:** provede rozbor textu z hlediska jeho obsahu, funkce a jazykových prostředků; kategorizuje slovotvorné prostředky užívané k adaptaci přejímek;
- **Hodnocení:** hodnotí využití anglicismů v běžné komunikaci, zdůvodní přejímání slov z jiných jazyků; reflektuje své působení na sociálních sítích a svůj slovník;
- **Tvořivost:** vytvoří slovník anglicismů užívaných na sociálních sítích (dodržuje lexikografická pravidla).

Použitý komunikát<sup>48</sup> je z komunikační sféry mediální a jeho didaktický přínos spočívá v tom, že obsahuje slovotvorně adaptované anglicismy, které studenti běžně využívají, neboť se vztahují k jazyku sociálních sítí (např. *influenceři*, *lajkovat*, *youtubeři*). Vyskytují se zde však i další, více adaptovaná slova (zejm. z němčiny, latiny – *generace*, *fenomén*, *systém*, *profil*, *komunikace*, *popularita*).

---

<sup>48</sup> BAHNÍKOVÁ, Barbora. *Jak sociální sítě ovlivňují češtinu? Je plná anglicismů, tvrdí jazykyně.* [online]. In: ANTIYOUTUBER.CZ. © 1999–2024. Dostupné z: [https://www.antiyoutuber.cz/clanky/tiktok-cesky-jazyk-generace-z-socialni-site.A221129\\_081442\\_antiyout-clanky\\_ablha](https://www.antiyoutuber.cz/clanky/tiktok-cesky-jazyk-generace-z-socialni-site.A221129_081442_antiyout-clanky_ablha). [cit. 2024-03-11].

Uvedené skutečnosti kromě rozšíření znalostí o tvoření slovo otevírají prostor pro ověření dovedností z lexikografie, neboť se nabízí využití etymologických slovníků.

### **Kompozice<sup>49</sup>**

U tohoto tématu byl kladen důraz na integraci s historickým vývojem jazyka – konkrétně s obrozeneckým purismem a jeho násilnou snahou vytvářet česká slova (např. *čistonosoplena*, *klapkobřinkostroj*, *dušesloví* atd.). Kromě toho, že mnohdy se jednalo právě o kompozita (a je tedy možné analyzovat jejich slovtvornou stavbu), lze se zaměřit i na jejich (ne)funkčnost v komunikaci. Nabízí se též zamyšlení nad zásahy do jazyka.

Na základě toho byly pro lekci stanoveny tyto cíle:

- **Zapamatování:** vlastní a nevlastní kompozita, brusiči, slovtvorný základ, slovtvorný prostředek, slovo základové;
- **Porozumění:** odhaduje význam kompozit, vytvoří vlastní definici pojmů
- **Aplikace:** provede slovtvorný rozbor;
- **Analýza:** provede rozbor textu z hlediska jeho obsahu, funkce a jazykových prostředků, hledá souvislosti a rozdíly mezi uvedenými příklady;
- **Hodnocení:** zaujme stanovisko k zásahům do jazyka, kriticky zhodnotí jazyková pravidla češtiny a vybere si jedno, které by změnil;
- **Tvořivost:** na základě asociací objevuje své vlastní myšlenky a vyjadřuje je textem; vytvoří kompozita pro slova internet, Instagram, film a sport.

Vybraný komunikát<sup>50</sup> je z komunikační sféry mediální. Didaktický přínos komunikátu tkví v předložení problematiky lingvistických zásahů do jazyka, které demonstruje na puristických snahách z doby národního obrození. Text poskytuje kromě běžně užívaných kompozit (např. *životaschopnost*, *jazykovědci*, *čistokrevný*) též slova jako – *nosočistiplena*, *zelenochrupka*, *sestromuž*, *spěšnovod* atd. Výhodou je vedle propojení tématu tvoření kompozit s historickým vývojem jazyka také otázka funkčnosti vytvořených slov.

---

<sup>49</sup> příloha č. 8 a č. 9

<sup>50</sup> DĚDEK, Honza. *Rozumíte svým dětem?* [online]. In: Lidovky.cz. © 2024. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/domov/rozumite-svym-detem.A110211\\_100006\\_in\\_noviny\\_sko](https://www.lidovky.cz/domov/rozumite-svym-detem.A110211_100006_in_noviny_sko). [cit. 2024-03-12].

Výše zmíněné navíc zapadá do celkového konceptu připravených lekcí, neboť se lze (především v případě slovtvorné adaptace přejímek, ale i hybridních kompozit) k otázce zásahů do jazyka opětovně vracet a vést tak studenty k hlubšímu dialogu o podobě mateřského jazyka a o tendencích, kterým čelí dnes.

### ***Hybridní kompozita***<sup>51</sup>

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.1.4 hybridní kompozita se v dnešní době stávají komunikačně důležitou součástí slovní zásoby. Právě vysoká produktivnost takových slov v současné komunikaci se stala námětem pro zvážení zařazení termínu *hybridní kompozitum* do gymnaziálních učebnic a do výuky českého jazyka obecně.

Vzhledem k tomu, že by studenti proces skládání měli znát ze základní školy, je uvedená lekce zaměřena především na rozšíření významu slova *hybridní*. To bude zajištěno zjištěním studentských prekonceptů slova *hybridní* ve fázi evokace a rozšířením významu tohoto pojmu z hlediska slovtvorného ve fázi porozumění. Na tomto základě lze předvídat, že jazykové povědomí studentů bude obohaceno přirozeně, bez pocitu nuceného memorování lingvistického termínu.

Vytvořená lekce směřuje k naplnění těchto cílů:

- **Zapamatování:** hybridní kompozitum, kompozitum, slovtvorný základ, slovtvorný prostředek, slovo základové;
- **Porozumění:** vysvětlí význam slova hybridní, vysvětlí pojem hybridní kompozitum vlastními slovy;
- **Aplikace:** provede slovtvorný rozbor;
- **Analýza:** provede rozbor textu z hlediska jeho obsahu, funkce a jazykových prostředků, hledá souvislosti a kontrasty s dalšími kompozity;
- **Hodnocení:** kriticky hodnotí ekologické dopady elektromobilů, vybere si jeden produkt vytvořený spolužáky a svou volbu zdůvodní, reflektuje, jak se během hodiny rozšířil význam slova hybridní oproti jejímu začátku;

---

<sup>51</sup> příloha č. 10 a č. 11

- **Tvořivost:** zapíše si asociace ke slovu hybridní, navrhuje další cizí slova, která spoluutváří hybridní kompozita, vytvoří IG příspěvek představující nový elektroprodukt.

Zvolený komunikát<sup>52</sup> je z komunikační sféry mediální. Jeho didaktický potenciál spočívá v předložení slova *hybridní* v souvislosti, ve které se s ním v dnešní době setkáváme ve společnosti nejčastěji – s automobilovým průmyslem. Současně tento článek obsahuje několik hybridních kompozit (např. *elektrovozidlo*, *elektropohon*).

### **Zkracování, zkratky, zkratková slova<sup>53</sup>**

Zkracování jakožto prostředek jazykové ekonomie se v dnešní době využívá v několika komunikačních sférách – od institucionální přes odbornou a mediální až po sféru běžné komunikace, kde se uplatňuje zejm. v písemných soukromých projevech (např. SMS zprávy a chatová komunikace).

Při analýze učebnic (kap. 2.1) bylo zjištěno, že zkracování je uváděno jako jeden z slovotvorných způsobů a cvičení v rámci tohoto tématu jsou zaměřena převážně na porozumění běžně se vyskytujícím zkratkám a zkratkovým slovům (např. SŠ – střední škola, OSN – Organizace spojených národů, KRNP – Krkonošský národní park, Čedok – Česká dopravní kancelář apod.).

Důraz je též kladen na rozdíly mezi slovotvorným způsobem a úpravou, mezi zkracováním a univerbizací a mezi využitím zkratek v mluvené a psané podobě. U zkratek i univerbátů je zmíněna i jejich stylová platnost.

Vytvořená lekce směřuje k naplnění těchto cílů:

- **Zapamatování:** značka, iniciálová zkratka, zkratkové slovo, univerbizace;
- **Porozumění:** vysvětlení uvedených pojmů; popis cesty do školy (zejm. pravidel, která u toho dodržuje);
- **Aplikace:** zkrátí určité slovo či víceslovné pojmenování, demonstruje situaci „setkání s revizorem“;

<sup>52</sup> *Je pro mě hybridní vůz to pravé?* [online]. In: Honda.cz. (rok vydání neuveden). Dostupné z: <https://www.honda.cz/cars/blog/article/hybrid/hybrid-right-for-you.html>. [cit. 2024-03-12].

<sup>53</sup> příloha č. 8 a č. 9



- **Analýza:** provede rozbor textu z hlediska jeho obsahu, funkce a jazykových prostředků, hledej souvislosti a rozdíly mezi uvedenými jízdenkami;
- **Hodnocení:** hodnotí využití zkratk a zkratkových slov v mluvené a psané komunikaci, zdůvodní význam zkratk v psané komunikaci; zhodnotí hodinu a reflektuje, co se během hodiny dozvěděl nového;
- **Tvořivost:** navrhuje (a zařazuje) vlastní příklady zkratk a zkratkových slov.

Zvolené komunikáty<sup>54</sup> jsou z komunikační sféry institucionální. Jejich výukový potenciál spočívá v redundantním výskytu zkratk, který však nepůsobí uměle. Zároveň se jedná o texty související s komunikačními situacemi, kterých se studenti účastní téměř každý den.

### 2.3.1 Pilotáž a její zhodnocení

Pilotní testování představených materiálů proběhlo ve dvou třídách druhého ročníku vybraného gymnázia. V jedné třídě (třída A) studenti již absolvovali úvod do slovtvorby a znali pojmy: *základové slovo*, *slovotvorný základ* a *slovotvorný prostředek*. Ve druhé třídě (třída B) s tímto tématem teprve začínali. Z těchto důvodů byla pro třídu A zvolena témata *kompozice* a *hybridní kompozita* a pro třídu B *derivace*, *slovotvorná adaptace přejímek* a *zkracování*. Komunikační pojetí výuky je využíváno minimálně, ani jedna třída na podobný styl výuky není zvyklá.

Pilotáž tématu *derivace* probíhala v běžné hodině, v níž byla přítomna celá třída. Ve zbylých čtyřech případech probíhaly pilotáže v půlených hodinách, což přineslo možnost více se věnovat jednotlivým studentům i jejich dotazům a připomínkám.

Za nejméně vydařenou pilotáž považuji tu, která se týkala tématu *derivace*, a to z několika důvodů. Zaprvé se jednalo o první pilotáž na vybrané škole, které se účastnila celá třída B. Současně to pro danou třídu byla poslední hodina před pauzou, tudíž bylo náročnější udržet pozornost studentů. Zadruhé si studenti v úvodu hodiny vytvářeli

---

<sup>54</sup> *Jizdenka\_terminal\_cestujiciho*. [online]. In: Pid.cz. 2024. Dostupné z: [https://pid.cz/wp-content/uploads/2023/09/jizdenka\\_terminal\\_cestujiciho.png](https://pid.cz/wp-content/uploads/2023/09/jizdenka_terminal_cestujiciho.png). [cit. 2024-03-13]; *Praha-ilustrace-sms-jizdenka-mhd-metro-5\_denik*. [online]. In: PRAŽSKÝdeník.cz. (rok vydání neuveden). Dostupné z: [https://prazsky.denik.cz/zpravy\\_region/jizdenka-sms-dpp-jizdne-litacka-aplikace-marze.html](https://prazsky.denik.cz/zpravy_region/jizdenka-sms-dpp-jizdne-litacka-aplikace-marze.html). [cit. 2024-03-13].

jmenovky, tudíž byla hodina lehce zkrácena o čas potřebný k uskutečnění některých aktivit, zejména v rámci fáze reflexe. Dále připravený materiál se ukázal být příliš rozsáhlým. Pro úvod do tématu se ukázalo jako nevhodně zvolené cvičení č. 8, v jehož rámci studentům činilo potíže určování slovotvorných základů a formantů, a to především z důvodu vyskytujících se hláskových alternací. Bylo by vhodnější využít jej až v rámci navazující hodiny, tedy po upevnění základních pojmů (*základové slovo*, *slovotvorný základ* a *slovotvorný prostředek*), které by v úvodní hodině byly explicitně demonstrovány na zastoupených deminutivech. Všechny uvedené body měly na kvalitu výuky vliv.

Navzdory uvedeným skutečnostem se přínos komunikátu se při pilotáži prokázal, jeho efektivnější využití by do budoucna spočívalo v rozdělení aktivit do dvou hodin (1. hodina zaměřená na základní pojmy související s derivací a jejich ukázkou a procvičení na příkladech deminutiv; 2. hodina zaměřená na další příklady z textu – tedy tvorba a stupňování přídavných jmen, tvorba příslovcí z přídavných jmen, tvorba vidových dvojic a prefixace u sloves).

Ostatní pilotáže považuji za zdařilé, a to i přes to, že ne vždy došlo ke splnění všech připravených aktivit<sup>55</sup> a naplnění všech předem stanovených cílů. Pokud by zde byl větší prostor pro realizaci pilotního testování ve smyslu vyšší hodinové dotace, věřím, že by k naplnění cílů došlo. V rámci provedené pilotáže jsem navíc neznala studenty natolik, aby předem připravená lekce byla zcela přizpůsobena jejich tempu a potřebám, což se opět promítlo do rozdílu mezi plánovanou náplní hodin a jejich výslednou podobou.

V rámci výukové lekce, která byla zaměřena na téma *kompozice*, se jako velmi vhodné ukázalo propojení s historickým vývojem jazyka, neboť studenti se v rámci literatury zabývali právě národním obrozením. Za slabinu je možné považovat okamžik, kdy po četbě a zodpovězení otázek k textu, mělo dojít nejen k návratu k úloze č. 2 (tj. k významu kompozit a generalizaci jejich tvoření), ale také více explicitně k úloze č. 1 a její důkladnější reflexi, aby došlo k intenzivnějšímu propojení lingvistických pojmů, volných asociací a vizuálního vjemu.

---

<sup>55</sup> Ukázky vyplněných pracovních listů v rámci příloh této práce odráží realitu uskutečněné pilotáže pouze do určité míry – je třeba brát ohled na skutečnost, že ve vzorovém vypracovaném listu vybraný student nemusel písemně zaznamenat vše, co bylo v hodině řečeno.

Za nejvíce zdařilé považuji materiály pro výuku tématu *slovotvorné adaptace přejímek* a *zkracování*. V obou případech se jednalo o komunikační situace, které jsou studentům blízké, rozplánování hodiny bylo dobře odhadnuto a byl zde dostatečný prostor pro závěrečnou reflexi.

Přestože od několika aktivit bylo v hodinách operativně upuštěno, je celkové hodnocení výukových materiálů v rámci pilotáže kladné. Během testování lekcí se prokázala využitelnost a funkčnost komunikačního principu a indukčně pojaté výuky slovotvorby na střední škole gymnaziálního typu. Důraz na aktivitu studentů, která probíhala formou práce s konkrétními komunikáty a s jejich zařazováním do kontextu komunikační i životní situace, se ve výuce osvědčila jako efektivní.

Pilotáž dále ukázala, že učivo o *hybridních kompozitech* a o *slovotvorné adaptaci přejímek* pro studenty není náročné. U studentů byly zjištěny prekoncepty slova *hybridní* a u termínu *anglicismus*. Během výuky došlo k rozšíření těchto pojmů ze slovotvorného hlediska a v závěru byli studenti schopni uvést řadu dalších podobně utvořených slov i jejich využití v komunikaci.

Je tedy na místě zvážit zařazení termínu *hybridní kompozita* i *slovotvorné adaptace přejímek* do budoucích učebnic češtiny určených pro gymnázia i střední školy. Nicméně jako daleko zásadnější se jeví pracovat učivem o tvoření slov funkčně, smysluplně a v kontextu dalších jazykových rovin a různých komunikačních sfér.

## 2.4 Shrnutí praktické části

Praktická část postupně představila analýzu kapitol o tvoření slov v šesti vybraných učebnicích, výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na poznatky výuky slovotvorby z praxe a v neposlední řadě vytvořené výukové materiály k vybraným podtématům (*úvod do derivace, slovotvorná adaptace přejímek, kompozice, hybridní kompozita a zkracování*), které byly pilotně otestovány ve výuce 2. ročníku vybraného gymnázia a následně byly zreflektovány.

V rámci analýzy bylo zjištěno, že učebnice téměř nevyužívají pro práci s vybranými jazykovými jevy z oblasti slovotvorby konkrétní komunikáty a cvičení uvedená v učebnicích lze v 5 učebnicích ze 6 přiřadit k úrovni nižší kognitivní náročnosti (nejvíce z nich náleží k úrovni *aplikace a porozumění*). Učebnice, v níž byla zaznamenána největší snaha o směřování ke komunikačnímu přesahu, je učebnice nakladatelství Didaktis. Celkově však úlohy směřující k úrovni *hodnocení a tvoření* byly zastoupeny minimálně.

Zařazení komunikátů do učebnic bylo zaznamenáno pouze v učebnicích nakl. SPN, Fraus, a vydavatelství Taktik. Nicméně jejich funkce v učebnici je spíše doplňující. Komunikáty tak nejsou využívány k naplňování komunikační kompetence. Pokud k textům jsou směřovány úkoly, týkají se především vyhledávání slovotvorných jevů. Není tedy využit jejich komunikační potenciál – učitelé je tak musí sami případně dotvářet.

Ve 4 analyzovaných učebnicích byla učivu o slovotvorbě věnována samostatná kapitola, ve zbylých 2 učebnicích bylo toto učivo zařazeno pod kapitolu týkající se nauky o slovní zásobě (lexikologii).

Zkracování je ve všech učebnicích uváděno jako slovotvorný způsob a v žádné není zde zmíněno, že při něm dochází pouze k úpravě již existujícího pojmenování.

*Konverze* byla ve 3 analyzovaných učebnicích vymezena jako derivační postup, v 1 učebnici byla vymezena jako způsob obohacování existujícího pojmenování o nový význam a ve 2 učebnicích nebyla zmíněna vůbec.

*Hybridní kompozita* uvádí učebnice nakl. Fragment, P. Velanové, SPN a Taktik. Učivo týkající se *kvazikompozit* a *slovotvorné adaptace přejímek* nebylo zaznamenáno v žádné učebnici.

Dále bylo analyzováno 188 upevňovacích a procvičovacích úloh. Ty směřují především k nižším kognitivním Bloomovy taxonomie. Nejvíce zastoupená byla úroveň *aplikace* (80 úloh), *porozumění* (53 úloh) a *analýzy* (27 úloh). Úloh směřujících k úrovním *hodnocení* a *tvoření* je výrazně méně.

Zjištěné poznatky následně vedly k bodovému ohodnocení jednotlivých učebnic dle seznamu kritérií uvedených ve vzorovém hodnotícím rastru. Na základě výsledků tohoto hodnocení bylo zjištěno, že 2 učebnice nesplňují stanovené doporučené minimum. V obou případech se jedná se o přehledy učiva – nakladatelství Fragment a P. Velanové.

Lze tedy říci, že gymnaziálním studentům je prostřednictvím učebnic uceleně předávána především teoretická představa o tvoření slov v českém jazyce, ne tolik praktické využití znalostí spočívající v komunikačním přesahu a tvoření vlastních komunikátů.

Z dotazníkového šetření, jež doplnilo provedenou analýzu o poznatky učitelů z praxe, vyplynulo, že nedostatek vhodných příkladů a cvičení v učebnicích vytváří na učitele tlak. Zaprvé v rámci příprav, kdy při snaze uplatňování indukčního přístupu si musí (tematicky zajímavé a didakticky vhodné) materiály sami shánět, příp. vytvářet. Zadruhé v rámci hodin, kdy nevhodná cvičení vedoucí ke stereotypnímu, mechanickému určování základových slov, formantů a slovotvorných postupů studenty dostatečně nemotivuje, neaktivizuje, ani nerozšiřuje jejich poznání o jazyce.

V rámci dotazníku u otázek č. 6-8 učitelé argumentovali využitím učiva (*kvazikompozita*, *hybridní kompozita*, *slovotvorná adaptace přejímek*) u státní a ústní maturitní zkoušky. To otevírá prostor pro diskusi, zda by se náplň výuky měla orientovat dle požadavků Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), neboť se v rámci pilotáže ukázalo, že studenti s *hybridními kompozity* a *slovotvornou adaptací přejímek* nemají větší problém – dokázali z vlastní iniciativy uvést několik příkladů a hodnotit jejich využití v komunikaci.

Tvorba vlastních didaktických materiálů byla založena na komunikačním principu, při kterém se centrem výuky stala práce s konkrétními komunikáty (pohádka, jízdenky a rozhovory a články uvedené na různých internetových stránkách) a komunikačními situacemi (rozdíl volby jazykových prostředků při rozhovoru s vrstevníky a s prarodiči či průběh komunikace s revizorem). Jednotlivé úkoly směřující ke komunikátům byly diferencovány tak, aby v rámci každé lekce byly zastoupeny všechny úrovně Bloomovy taxonomie. Cílem souboru materiálů tedy nebylo ovládnutí jazykové teorie pro teorii samu, ale spíše rozvoj znalostí a dovedností jazykové praxe, který byl jazykovou teorií podpořen.

Pilotáž souboru materiálů probíhala ve dvou třídách 2. ročníku, a to jak v hodinách půlených, tak v hodinách, ve kterých byla přítomná celá třída.

Vytvořené materiály (ale především vybrané komunikáty) se v rámci výuky o tvoření slov osvědčily. V mnohých případech došlo k integraci jazyka, literatury, slohu a komunikace. Lekce, které byly pilotně vyzkoušeny, ukázaly využitelnost a funkčnost komunikačního principu a indukčně pojaté výuky na střední škole gymnaziálního typu. Vytvořené pracovní listy tak vedou nejen k upevnění učiva o tvoření slov, ale i k rozvoji komunikativní kompetence.

Jak je vidět ve vyplněných pracovních listech, v rámci hodin někdy nedošlo k uskutečnění všech aktivit a naplnění všech stanovených cílů. To sice vedlo v rámci hodnocení materiálů k promýšlení jejich časové náročnosti, nicméně je třeba připomenout, že k jejich naplnění by mohlo dojít, kdyby pilotáž nebyla omezena poskytnutou hodinovou dotací.

Na závěr je třeba podotknout, že zvolený přístup proměňuje tradiční požadavky na pedagoga. Ten se zde nestaví do pozice přednášejícího, který transmisivně předává hotové lingvistické poznatky, ale je tím, kdo vybízí k hlubšímu promýšlení jazykových jevů, jejich funkčnosti a využitelnosti v komunikaci – tedy tím, kdo učivo uvádí do souvislostí spojených se životem a reálnou komunikací.

## Závěr

Předmět Český jazyk (a literatura) má významné postavení ve skupině ostatních předmětů i v rámci celého vzdělávání. Podobně jako u jiných předmětů, tak i v případě českého jazyka patří učebnice mezi nejdostupnější didaktické pomůcky a pokud jsou v hodinách využívány, měly by být v souladu s aktuálním vývojem jazyka i obecně s potřebami českého školství. To dle platných kurikulárních dokumentů znamená především rozvoj klíčových kompetencí (případě českého jazyka pak zejm. kompetenci komunikativní). Učitelé češtiny by tak měli být těmi, kdo zprostředkují a zpřístupní učivo tak, aby se nejednalo pouze o předávání poznatků zjednodušené lingvistiky. Jelikož jsou vedoucími vzdělávacího procesu, musí si poradit nejen s nabídkou učebnic, ale i s výběrem (příp. vytvořením) a užíváním komunikačně zaměřených cvičení tak, aby při výuce docházelo naplnění této kompetence.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit situaci pojetí a výuky slovo tvorby na gymnáziích, vytvořit didaktické materiály, provést jejich pilotáž a vyhodnocení.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části dílčími cíli bylo vymezení základních lingvistických termínů souvisejících se slovo tvorbou, objasnění postavení vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* v kurikulárních dokumentech pro gymnázia a charakteristice inovativního přístupu ve výuce českého jazyka – tzv. komunikačního principu. Mezi zbylé cíle teoretické části patřilo představení (revidované) Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů a kritérií užívaných k hodnocení učebnic.

V praktické části byly nejprve představeny vybrané učebnice českého jazyka které jsou pro výuku na gymnáziích dostupné na trhu (celkem se jednalo o 6 učebnic). Dále byla uvedena hodnotící kritéria, na jejichž základě byly učebnice analyzovány – analýza spočívala zaprvé ve využití hodnotícího rastru, zadruhé v rozřazení úloh k jednotlivým úrovním Bloomovy taxonomie.

Analýza učebnic přinesla následující výsledky:

1. Učivo o tvoření slov je někdy vyčleňováno jako samostatná kapitola, někdy bývá zařazeno pod učivo o slovní zásobě;

2. Učebnice uvádí zkracování jako jeden ze slovotvorných způsobů;

3. Pouze některé z analyzovaných učebnic pracují s významnou a v běžné komunikaci čím dál tím frekventovanější částí slovní zásoby, kterou tvoří tzv. *hybridní kompozita*. Žádná z učebnic neuvádí termín *kvazikompozita*.

4. V rámci učiva o tvoření slov odvozováním nebylo zaznamenáno propojení učiva se slovotvornou adaptací přejímek.

5. Pro demonstraci učiva téměř vůbec nejsou využívány konkrétní komunikáty.

Dále byly analyzovány také úkoly a cvičení uvedená v učebnicích k procvičení či upevnění učiva. Tyto aktivity byly zařazeny k jednotlivým úrovním Bloomovy taxonomie. Z provedené analýzy cvičení vyplývá, že většinu úloh lze zařadit k nižším úrovním Bloomovy taxonomie (především k úrovni *porozumění* a *aplikace*). Z oblasti vyšší kognitivní náročnosti pak bývá nejčastěji zastoupena úroveň *analýzy*. Úroveň *hodnocení* a *tvoření* jsou zastoupeny minimálně.

Výsledky analýzy byly dále doplněny o poznatky z praxe, které byly zjištěny dotazníkovým šetřením, jehož se zúčastnilo 10 gymnaziálních učitelů. Z něho vyplynulo, že učitelé učebnice při výuce slovotvorby spíše nevyužívají. V případě, že jsou učebnice ve výuce využívány, jedná se nejčastěji o tyto: *(Nový) Český jazyk v kostce* (nakladatelství Fragment), *Český jazyk pro střední školy – Mluvnice* (nakladatelství Fraus) a *Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl* (nakladatelství Didaktis). To koresponduje s výsledky provedené analýzy, neboť stejné tři učebnice získaly nejvyšší bodové ohodnocení.

Učitelé se drží učiva vymezeného v učebnicích a se studenty většinou neprobírají učivo týkající se *hybridních kompozit*, *kvazikompozit* a *slovotvorné adaptace přejímek*, a to převážně z toho důvodu, že není vyžadováno u maturitní zkoušky.

Získané poznatky z analýzy a dotazníkového šetření se staly východiskem pro naplnění dalšího cíle praktické části práce, kterým bylo vytvoření vlastních didaktických materiálů a jejich pilotáž na vybraném gymnáziu.

Následně tedy bylo představeno 5 komunikačně pojatých výukových lekcí, které se týkaly těchto témat ze slovotvorby: (úvod do) *derivace*, *slovotvorná adaptace*



*přejímek, kompozice, hybridní kompozita a zkracování.* Tyto materiály byly pilotně testovány ve dvou třídách 2. ročníku vybraného gymnázia ve školním roce 2023/24. Čtyři z pěti pilotáží byly označeny jako velmi úspěšné, jedna jako povedená. Komunikáty, které byly zvoleny k daným tématům, se ukázaly jako vhodně zvolené. Aplikované formy a metody práce s komunikáty se ve výuce osvědčily jako efektivní.

Z praktické části této práce dále vyplynulo, že pro realizaci současných kurikulárních změn ve školství a pro naplňování klíčových kompetencí (zejm. tedy kompetence komunikativní) je pro roli pedagoga zcela zásadní schopnost využívat lingvistické i didaktické znalosti a dovednosti, a to jak při přípravě, tak i při realizaci výuky českého jazyka.

Využití komunikačního přístupu pak závisí na každém pedagogovi a jeho možnostech, neboť v učebnicích zatím není dostatečně zastoupen. Zjištěný nedostatek komunikátů v učebnicích českého jazyka pro gymnázia může vedle kladení nároků na učitele při naplňování komunikační kompetence mít dopad také na obohacování slovní zásoby studentů. Zvýšením počtu komunikátů v učebnicích by se těmto skutečnostem nejen předcházelo, ale navíc by došlo k významné podpoře integrace složek vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*.

Je u toho třeba mít na paměti, že kompetence komunikovat, tedy schopnost se jazykově správně a jasně vyjádřit i dovednost sdělit a pochopit informaci, mají společenskou hodnotu.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné dokumenty

#### *Knižní publikace:*

- ADAM, Robert. *Gramatické rozbory češtiny: výklad a cvičení s řešeními*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3750-1.
- ADÁMKOVÁ, Petra; BOZDĚCHOVÁ, Ivana, ČUŘÍK, Jaroslav. *Český jazyk a komunikace pro střední školy*. Brno: Didaktis, ©2010–2013. ISBN 978-80-7358-72-5.
- BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Doplněné 4. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.
- DOKULIL, Miloš a kol. *Mluvnice češtiny I: Fonetika, fonologie, morfolnogie a morfemika, tvoření slov*. Praha: Academia, 1986. (ISBN neuvedeno).
- FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.
- HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka a Jan SLAVÍK. *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2020. ISBN 978- 80- 261- 0903-7.
- HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.
- HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě a tvoření slov*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-357-86.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HOFFMANNOVÁ, Jana; HOMOLÁČ, Jiří; CHVALOVSKÁ, Eliška; JÍLKOVÁ, Lucie; KADERKA, Petr et al. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, 2016. ISBN 978-80-200-2566-1.

- KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ. *Nový encyklopedický slovník češtiny: 1.A-M*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2016. ISBN 978-80-7422-482-9 a 978-80-7422-480-5.
- KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ. *Nový encyklopedický slovník češtiny: 2. N-Ž*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2016. ISBN 978-80-7422-480-5.
- KALUŽÍK, Jaroslav; JIŘIČKOVÁ, Eva; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; SOBOLOVÁ, Zdeňka; BINKOVÁ, Adriena a kol. *Český jazyk: pro 2. ročník středních škol*. Praha: Taktik, 2020. ISBN 978-80-7563-171-8.
- KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií. 2., upr. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7235-535-8.
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.
- MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MAŠKOVÁ, Drahuše. *Český jazyk: přehled středoškolského učiva*. Třebíč: Petra Velanová, 2005. ISBN 80-902571-5-1.
- MARTINEC, Ivo; TUŠKOVÁ, Jana Marie; ZIMOVÁ, Ludmila; HOFFMANNOVÁ, Jana; JEŽKOVÁ, Jaroslava a kol. *Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-779-3.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Lze mateřštinu vyučovat komunikačně? In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1947-3.
- MRAVINACOVÁ, Jitka. *Přejímání cizích lexémů*. In: MARTINCOVÁ, Olga. *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 2005. ISBN 80-86496-21-X.
- MRÁZOVÁ, Michaela. *Nová cvičení z českého jazyka v kostce pro SŠ*. Praha: Fragment, 2019. ISBN 978-80-253-4315-9.
- NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006. ISBN 80-86283-49-6.
- NOVOTNÁ, Alena. *Nový český jazyk v kostce pro SŠ. V kostce*. Praha: Fragment, 2019. ISBN 978-80-253-4322-7.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování. 6., rozšířené a přepracované vydání*. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. 2. vyd. V kostce (Fragment). Praha: Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0950-6.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

***Příspěvek ve sborníku a článek v seriálové publikaci:***

- DOKULIL, Miloš. *Tvoření slov*. In: ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996. ISBN 80-85866-12-9.
- SIKOROVÁ, Zuzana. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In: MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Didaktika českého jazyka*. In: STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

## **Elektronické dokumenty**

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky.* [online]. Praha: MŠMT, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. 2016. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: RVP ZV.* [online]. Praha: MŠMT, 2021. 163 s. [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

*Školský zákon.* [online]. Praha: MŠMT, 2024. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

## ***Webové stránky a příspěvky na webových stránkách:***

BAHNÍKOVÁ, Barbora. *Jak sociální síť ovlivňují češtinu? Je plná anglicismů, tvrdí jazykovědkyně.* [online]. In: ANTIYOUTUBER.CZ. © 1999–2024. Dostupné z: [https://www.antiyoutuber.cz/clanky/tiktok-cesky-jazyk-generace-z-socialni-site.A221129\\_081442\\_antiyout-clanky\\_ablha](https://www.antiyoutuber.cz/clanky/tiktok-cesky-jazyk-generace-z-socialni-site.A221129_081442_antiyout-clanky_ablha). [cit. 2024-03-11].

DĚDEK, Honza. *Rozumíte svým dětem?* [online]. In: Lidovky.cz. © 2024. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/domov/rozumite-svym-detem.A110211\\_100006\\_in\\_noviny\\_sko](https://www.lidovky.cz/domov/rozumite-svym-detem.A110211_100006_in_noviny_sko). [cit. 2024-03-12].

*Je pro mě hybridní vůz to pravé?* [online]. In: Honda.cz. (rok vydání neuveden). Dostupné z: <https://www.honda.cz/cars/blog/article/hybrid/hybrid-right-for-you.html>. [cit. 2024-03-12].

*Jízdenka terminal cestujícího.* [online]. In: Pid.cz. 2024. Dostupné z: [https://pid.cz/wp-content/uploads/2023/09/jizdenka\\_terminal\\_cestujiciho.png](https://pid.cz/wp-content/uploads/2023/09/jizdenka_terminal_cestujiciho.png). [cit. 2024-03-13]

*Praha-ilustrace-sms-jizdenka-mhd-metro-5\_denik.* [online]. In: PRAŽSKÝ deník.cz. (rok vydání neuveden). Dostupné z: [https://prazsky.denik.cz/zpravy\\_region/jizdenka-sms-dpp-jizdne-litacka-aplikace-marze.html](https://prazsky.denik.cz/zpravy_region/jizdenka-sms-dpp-jizdne-litacka-aplikace-marze.html). [cit. 2024-03-13].

*Seznam schválených doložek pro střední školy.* [online] In: MŠMT. © 2013 – 2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57901/>. [cit. 2024-04-01].

## Seznam příloh

- Příloha 1 – Vzor hodnoticího rastru
- Příloha 2 – Vzor dotazníku
- Příloha 3 – Vzor informovaného souhlasu
- Příloha 4 – Didaktický materiál I. (Derivace)
- Příloha 5 – Vypracovaný didaktický materiál I.
- Příloha 6 – Didaktický materiál II. (Slovotvorná adaptace přejímek)
- Příloha 7 – Vypracovaný didaktický materiál II.
- Příloha 8 – Didaktický materiál III. (Kompozice)
- Příloha 9 – Vypracovaný didaktický materiál III.
- Příloha 10 – Didaktický materiál IV. (Hybridní kompozita)
- Příloha 11 – Vypracovaný didaktický materiál IV.
- Příloha 12 – Didaktický materiál V. (Zkracování, zkratky, zkratková slova)
- Příloha 13 – Vypracovaný didaktický materiál V.

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Hodnocení učebnice Český jazyk pro 2. ročník gymnázií.....	40
Tabulka 2 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie.....	41
Tabulka 3 – Hodnocení učebnice Český jazyk pro střední školy.....	43
Tabulka 4 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie.....	45
Tabulka 5 – Hodnocení učebnice Mluvnice Český jazyk pro střední školy.....	46
Tabulka 6 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie.....	48
Tabulka 7 – Hodnocení učebnice Český jazyk a komunikace pro střední školy 2. díl.....	50
Tabulka 8 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie.....	51
Tabulka 9 – Hodnocení učebnice Český jazyk v kostce.....	53
Tabulka 10 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie.....	55
Tabulka 11 – Hodnocení učebnice Český jazyk – přehled středoškolského učiva.....	57
Tabulka 12 – Zařazení úloh do kognitivní dimenze Bloomovy taxonomie.....	58

## Seznam grafů

Graf 1 – Zařazení výuky slovtvorby do ročníku.....	63
Graf 2 – Procentuální zastoupení užívaných učebnic .....	64
Graf 3 – Procentuální zastoupení využívání učebnic při výuce .....	65
Graf 4 – Výuka tématu kvazikompozice.....	67
Graf 5 – Výuka tématu hybridní kompozita.....	68
Graf 6 – Výuka tématu slovtvorná adaptace přejímek.....	69