



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Hodnocení učebnic žáky a učiteli

Vypracovala: Lucie Bízková
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

České Budějovice 2014

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za odborné vedení, cenné rady, konzultace a připomínky při tvorbě diplomové práce. Mé poděkování patří také žákům a učitelům za spolupráci a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za zázemí a oporu během studia.

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne

.....

Lucie Bízková

Anotace

Předmětem diplomové práce s názvem „Hodnocení učebnic žáky a učiteli“ je zhodnotit učebnici z hlediska jejích funkcí. Hlavním cílem bylo zjistit názory žáků a učitelů na učebnici, kterou používají v hodinách českého jazyka.

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala učebnicí obecně, dále historií učebnic a několika klasifikacemi jejích funkcí. Pro další kapitoly diplomové práce je nejdůležitější klasifikace funkcí Dmitrije Dmitrijeviče Zujeva. Poté jsou v práci uvedeny výzkumy učebnic provedené v zahraničí a u nás a jejich vybrané výsledky. Praktická část práce se opírá o dotazníkové šetření provedené v sedmém ročníku na jedné základní škole v Českých Budějovicích. Žáci dostali do rukou dotazník, kde měli zhodnotit učebnici z pohledu několika vybraných funkcí z výše uvedené klasifikace. Učitelé pak měli za úkol sami vyslovit svůj názor a zároveň zareagovat na odpovědi žáků.

Klíčová slova:

učebnice, žáci, učitelé, funkce učebnice

Abstract

The subject of this diploma thesis titled „Evaluation of textbooks by pupils and teachers“ is to evaluate a textbook in terms of its functions. The main aim was to find out the pupils and teachers views to a textbook, which is used in their Czech lessons.

In the theoretical part of this thesis I've been working with the textbook in general and I mentioned its history and then added several classifications of its functions. In the next chapters of this thesis is the most important the functions' classification by Dmitrij Dmitrijevič Zujev. Then I have included researches of textbook made abroad and in Czech Republic and their selected results. The practical part is based on a survey carried out in the Year Seven at one primary school in České Budějovice. The questionnaire was handed to pupils and they marked their textbooks in terms of selected features from the classification mentioned above. Teachers' task was the same as theirs pupils and on top of that react to the pupils answers.

Key words:

textbook, pupils, teachers, function of textbooks

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UČEBNICE – POMŮCKA PRO UČITELE I ŽÁKY	10
1.1 UČEBNICE	10
1.2 HISTORIE UČEBNIC	14
1.3 FUNKCE UČEBNICE	16
1.3.1 <i>Funkce podle D. D. Zujeva</i>	19
1.4 STRUKTURNÍ PRVKY UČEBNICE	24
2 VÝZKUMY UČEBNIC	30
2.1 JAK SE UČEBNICE ZKOUMAJÍ?	30
2.2 VÝZKUMY UČEBNIC V ZAHRANIČÍ	31
2.2.1 <i>Vybrané závěry výzkumných šetření v zahraničí</i>	32
2.3 ČESKOSLOVENSKÉ A ČESKÉ VÝZKUMY UČEBNIC	33
2.3.1 <i>Vybrané závěry výzkumných šetření provedených u nás</i> ...	34
PRAKTICKÁ ČÁST	37
3 METODIKA ŠETŘENÍ	37
3.1 CÍL VÝZKUMU	37
3.2 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA NAKLADATELSTVÍ ALTER	37
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	39
3.3.1 <i>Žáci</i>	39
3.3.2 <i>Učitelé</i>	40
3.4 METODA	41

3.4.1	<i>Dotazník</i>	42
3.4.2	<i>Rozhovor (interview)</i>	43
3.5	VÝZKUMNÉ NÁSTROJE.....	44
3.5.1	<i>Autorský dotazník (Viz Příloha 1: Dotazník pro žáky)</i>	44
3.5.2	<i>Rozhovor s vyučujícími (Viz Příloha 2: Koncept rozhovoru s vyučujícími)</i>	46
3.6	DISTRIBUCE.....	47
4	VÝSLEDKY, JEJICH INTERPRETACE A DISKUZE	49
4.1	INFORMAČNÍ FUNKCE	51
4.2	TRANSFORMAČNÍ FUNKCE	57
4.3	ZPEVŇOVACÍ A KONTROLNÍ FUNKCE.....	65
4.4	SEBEVZDĚLÁVACÍ FUNKCE	69
4.5	SHRNUJÍCÍ ŠKÁLOVÉ OTÁZKY	75
5	SHRnutí VÝZKUMU	76
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	82
	SEZNAMY OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	86
	PŘÍLOHY	87
	<i>Příloha 1: Dotazník pro žáky</i>	87
	<i>Příloha 2: Koncept rozhovoru s vyučujícími</i>	89

Úvod

„Kdo se chce stát vzdělaným, musí si nad zlato a stříbro vážit knih.“

Jan Amos Komenský

Významný pedagog a filosof Jan Amos Komenský vyvažuje knihy zlatem a stříbrem, přičemž právě učebnice by měly být těmi nejhodnotnějšími knihami, neboť lidem přinášejí vzdělání. Učebnice svou historií sahají do nejstarších dob a své místo ve vzdělávacím procesu mají dodnes. Přesto je ale jejich postavení ve školství ohrožováno elektronickými učebnicemi a internetem obecně. Často se setkáváme s tím, že učebnice slouží spíše učitelům než žákům. Je škoda, že tento typ knihy určený primárně pro žáky právě tito uživatelé náležitě nevyužívají. Málokdy se shledáme se žáky, kteří učebnici doma otevrou jindy než při vypracovávání cvičení za domácí úkol.

Každý z nás někdy držel v rukou učebnici, vypisoval si z ní poučky do sešitu, vyplňoval v ní cvičení apod. Všichni tedy máme s učebnicemi nějakou zkušenost. A samozřejmě máme na učebnice, s nimiž jsme jako žáci (popřípadě jako praktikanti na pedagogické praxi) pracovali, svůj názor. Proč je některá učebnice pro své uživatele úplně skvělá a jiná je žáky či učiteli posuzovaná jako nevyhovující? Co činí učebnici dobrým, kvalitním a zajímavým edukačním materiálem?

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak žáci a učitelé ohodnotí vybranou učebnici, se kterou pracují v hodinách českého jazyka. Učebnici budou hodnotit podle jejích funkcí. Zvolili jsme asi nejvýznamnější klasifikaci funkcí učebnice, z níž jsme vybrali čtyři konkrétní funkce, jež budeme zkoumat.

V teoretické části práce si rozebereme, co vlastně učebnice je a co musí definice učebnice obsáhnout, aby pokryla všechno charakteristické. Je samozřejmé, že učebnice musí disponovat určitými funkcemi, které umožní její správné didaktické působení. Učebnice není jen kniha shromažďující poznatky, musí tyto poznatky také adekvátním způsobem předávat svým uživatelům. Nejvíce se zaměříme na klasifikaci ruského odborníka Dmitrije Dmitrijeviče Zujeva a podrobněji rozpracujeme náplň jednotlivých funkcí této komplexní

klasifikace. S funkcemi učebnice je úzce propojena i kapitola věnující se strukturním prvkům učebnice. Jde vlastně o takové prvky, které zajišťují realizaci příslušných funkcí. Součástí teoretického úseku diplomové práce je také problematika výzkumů učebnic v České republice i v zahraničí. Nastíníme způsob zkoumání, shrneme, jaké instituce a jací odborníci se výzkumu učebnic věnují a samozřejmě zmíníme vybrané výsledky výzkumných šetření, které pak dále použijeme.

Praktická část práce se opírá o dotazníkové šetření provedené v sedmém ročníku na jedné základní škole v Českých Budějovicích. Žáci dostali do rukou dotazník, kde měli zhodnotit učebnici z pohledu několika vybraných funkcí z výše zmíněné klasifikace. Učitelé pak měli za úkol sami vyslovit svůj názor a zároveň zareagovat na odpovědi žáků. V neposlední řadě jsme po učitelích chtěli znát reakce na výsledky, které vzešly z provedených výzkumných šetření popsaných v příslušné kapitole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Učebnice – pomůcka pro učitele i žáky

Přestože se v posledních letech rozšiřují nové, moderní technologie a stále častěji se pracuje s daty v elektronické podobě, zaujímají učebnice ve školách nezastupitelné místo. Ve škole i při domácí přípravě se předpokládá, že učebnici používají žáci, učitelé, ale i rodiče. Učebnice jsou didaktickým prostředkem, který je dostupný a umožňuje rychlé získávání informací. Zároveň pro učitele představuje určitou oporu výuky a napomáhá jim při projektování vyučovací hodiny.

V této kapitole osvětlíme stěžejní pojmy – především učebnice a také jejich historie, funkce učebnice a strukturní komponenty učebnice. Tyto pojmy teoreticky objasňují obsah dotazníku v praktické části práce.

1.1 Učebnice

Vrátíme-li se do dob, kdy jsme neznali knihtisk, nebo kdy nezámožní lidé neměli možnost pořídit si knihu, přijdeme na náročnost učitelského povolání. Učitel žákům učební látku diktoval, všechny poznatky musel uchovávat především ve své paměti. S rostoucí vzdělaností se měnily i poměry, díky nimž se učebnice stala nejvýznamnějším prostředkem výuky ve školách (Chlup, Uher, Kubálek, 1940, s. 158).

Stručně a jasně vymezit pojem učebnice je velmi těžké, jelikož v pedagogické literatuře najdeme vícero definic. Několik autorů vymezilo, co vlastně je učebnice, jakými funkcemi by měla disponovat, jak by měla být strukturována či co by měla obsahovat. Pro ilustraci problematiky jsme vybrali několik vymezení pojmu:

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

- „Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je škol. učebnice. Ta funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 323)
- „Učebnice obsahují podrobné metodické rozpracování učiva, jeho výklad, zdůvodnění, důkazy, využívají nákresy, obrázky a ilustrace. Kromě toho je v nich materiál k opakování učiva, příklady řešení úkolů, úkoly k procvičování učiva a kontrolní otázky a úkoly pro samostatnou práci žáků.“ (Kořínek, 1984, s. 62)
- „im weiteren Sinne alle Bücher, die im Schulunterricht verwendet werden; im eigenen Sinne nur solche Bücher, die eigens für den schulischen Unterricht verfaßt werden“ (Eberle, Hillig, 1989, s. 323)¹

Každé vymezení učebnice se snaží co nejlépe vystihnout, co vlastně učebnice je a jak učebnici chápat. Některé definice se ale mohou zdát velmi úzké, jiné zase poměrně obširné. Vesměs se ale opakuje otázka polyfunkčnosti učebnice. Učebnice má význam pro žáka i učitele – prvním poskytuje informace, cvičení, úkoly, druhému slouží jako opora při vyučování. K funkcím učebnice se ale ještě vrátíme v další kapitole a rozebereme si několik klasifikací. V definicích učebnice se také objevuje zařazení učebnice do kurikula. „*Kurikulum - obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“ (Průcha, 1997, s. 235). V zahraničí se výraz kurikulum (resp. *curriculum*) běžně používá a podle definic ho lze chápat různě. Buď se jedná o vzdělávací program nebo průběh studia a jeho obsah či zkrátka o veškeré plánované i neplánované učení, které probíhá ve škole či jinde. Velmi obecnou a dalo by se říci i jednoduchou formu vymezení pojmu učebnice přestavili němečtí autoři Gerhard Eberle a Axel Hillig. Nezabíhali do žádných podrobností, ale jejich definice nám problematiku příliš neobjasní.

¹ „V širším smyslu všechny knihy, které se ve školním vyučování používají; v užším smyslu jen takové knihy, které jsou sepsány zvláště pro školní výuku“ (vlastní překlad)

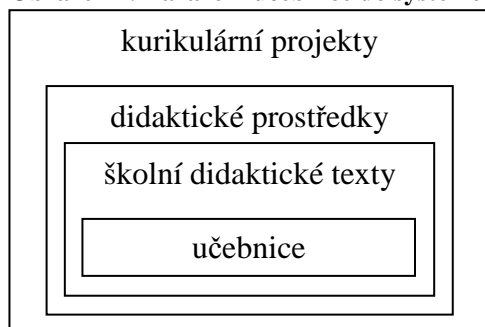
Každá definice je pojata jinak. Výše uvedené citace dokazují, že pojem učebnice lze chápat z různých hledisek. A právě o nich se souhrnně zmiňují Kalhous a Obst (2002, s. 143):

- ve spojitosti s učebními osnovami: učebnice je konkretizací projektu didaktického systému daného vyučovacího předmětu; představuje základní učební i vyučovací prostředek, který upřesňuje výchovné a vzdělávací cíle učebních osnov, definuje rozsah a obsah učiva, poskytuje podklady pro vytvoření a rozvíjení intelektuálních i praktických dovedností tak, jak stanovují učební osnovy
- ve vztahu k procesu výuky: školní učebnice je popisována jako obecný model scénáře vyučovacího procesu
- z pohledu pedagogické komunikace: učebnice vystupuje jako prostředek komunikace žáka (příp. učitele) s učivem; konkrétně se jedná o prostředek zprostředkované komunikace

Při objasňování pojmu musíme postupovat od obecného zařazení učebnice a dostávat se ke specifickým rysům. Nastíněný problém je možné shrnout do následující věty: „*Učebnice je začleněna nejméně do tří systémů jakožto edukační konstrukt, tj. výtvor zkonstruovaný pro specifické účely edukace.*“ (Průcha, 1998, s. 13).

Pro lepší představu o zařazení učebnice do systémů využijeme následující obrázek, který velmi dobře ilustruje postavení učebnice.

Obrázek 1: Zařazení učebnice do systémů



(Zdroj: Průcha, 1998, s.13)

Nejobecnější rovinou jsou kurikulární projekty. Učebnice jsou tedy součástí kurikulárních dokumentů. U nás jim říkáme vzdělávací programy. Tento termín můžeme chápat několika způsoby:

- „*kurikulární dokument, který vymezuje komplexním způsobem koncepci, cíle, obsah, příp. i jiné parametry vzdělávání v určitém stupni či druhu škol* (př. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)
- *individuální studijní plán, týká se hlavně vzdělávání zdravotně handicapovaných osob*
- *charakteristický profil vzdělávání, specifický učební plán na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 295–296)

Dále učebnice řadíme mezi didaktické prostředky. Tato didaktická kategorie zahrnuje „*všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu*“ (Maňák, 1995, s. 50). V podstatě jde o ty předměty, které se ve spolupráci s vyučovací metodou a organizační formou výuky podílejí na dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Příkladem didaktických prostředků jsou opravdové předměty, modely, obrazy, filmy, hudební nástroje, atlasy atd. Na úrovni tohoto systému je podstatné sledovat u učebnic nejen obsah a cíl vzdělávání, ale také vztah k dalším didaktickým prostředkům. V dnešním světě pokroku konkurují klasickým učebnicím tzv. elektronické učebnice. Mezi výhody multimediálních učebnic bychom mohli počítat atraktivnost, interaktivitu, využití vizuálních a zvukových stop apod. Nicméně i tištěné učebnice disponují nenahraditelnými přednostmi: dostupnost, snadný transfer, schopnost fungovat bez technických prostředků (počítač, projektor, ...).

Nejužším systémem je chápání učebnice jako školního didaktického textu. Kromě učebnice jako nejrozšířenějšího druhu didaktického textu existuje celý soubor učebních textů. Jedná se např. o cvičebnice, čítanky, didaktické příručky, slovníky, atlasy či zpěvníky (Průcha, 1998, s. 16). Školní učebnice jde často ruku v ruce s dalšími druhy didaktického textu. Takové texty mohou učebnici doplňovat, opírají se o ni. V současné době mnoho nakladatelství vydává spolu s učebnicí též pracovní sešit.

1.2 Historie učebnic

Vývoj učebnic je dlouhodobý proces. Vznik učebnic rozhodně nedatujeme do minulého století. Touhu poznávat věci, jejich strukturu i funkce a snahu vzdělávat se měli lidé už od pradávna. Již od pravěku lidé usilovali o porozumění věcem okolo sebe včetně nejrůznějších úkazů. Když přišli na podstatu nějakého jevu, chtěli získané vědomosti poskytnout i dalším lidem a generacím. Lidé ve středověku tedy hledali způsob, jak zprostředkovat nabyté poznatky někomu dalšímu. Z těchto informací vyplývá, že učebnice nepochybně řadíme k nejstarším výtvorům lidské kultury a že existovaly již dlouho před vynálezem knihtisku.

„První učebnicové texty byly objeveny v archeologických nálezech po národech starověké Asýrie, Babylonu, Egypta a Číny, již několik tisíc let př. K.“ (Průcha, 1997, s. 270)

Ze starověkého Řecka a Říma máme zase dochovanou učebnici, kterou tvoří dvanáct částí. Autorem je Marcus Fabius Quintilianus, učebnice s názvem *Institutionis oratoriae libri XII* (česky Základy rétoriky) pak pojednává o výchově řečníků.

Obrovský rozvoj školních učebnic přišel v 15. století, kdy Johannes Gutenberg vynalezl knihtisk. Do té doby se knihy musely ručně opisovat, což vyžadovalo vysoké náklady i mnoho času. Knihtisk usnadnil šíření i počet knih jako takových, a tak není divu, že se všude zvýšil počet nabízených učebnic. Najednou trh poskytoval tolik učebnic, že školy měly možnost vybírat z mnoha druhů a typů od různých nakladatelů.

Pokud hovoříme o dějinách učebnic, nelze opomenout jméno Jan Amos Komenský. Průcha (1997) označuje Jana Amose Komenského za jednoho ze zakladatelů teorie a tvorby moderních školních učebnic. S touto myšlenkou pak souhlasí i pedagogičtí odborníci v Evropě, Spojených státech amerických i jinde. Komenský se tedy vyjadřoval k teorii učebnic a své požadavky a názory zformuloval ve spisu *Velká didaktika* (*Didactica magna*, 1657). Jeho zásady výuky jsou stále živé a v učebnicích uplatňované. O tom nás mohou přesvědčit například následující myšlenky: *„A co si silně přeji a důrazně žádám: knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům jistě podávaly světlo,*

s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele. K tomu cíli bych si přál, aby byly spisovány pokud možno formou dialogickou. Neboť tím způsobem lze snáze přizpůsobit dětské mysli obsah a sloh, aby žáci nepředstavovali věci nemožné, nepřístupné a příliš nesnadné, kdežto nic není důvěrnějšího, nic přirozenějšího nad rozmluvou, jíž se člověk dává znenáhla dovést kamkoli, aniž toho pozoruje. ... Forma dialogů upevňuje vědění. Neboť jako si pamatujeme jistěji událost, kterou jsme sami viděli, než tu, o níž jsme pouze slyšeli vypravovat, tak v mysli tkví pevněji to, čemu se učíme po způsobu komedie nebo rozmluvy, než to, co slyšíme od učitele prostě vypravovat, to potvrzuje zkušenost. “ (Komenský, 1958, s. 171–172)

Komenský však nebyl pouze teoretik, nýbrž i on sám je autorem několika učebnic. Velmi významné jsou především dva počiny Komenského – *Dveře jazyků otevřené* (*Janua linguarum reserata*, 1631) a *Svět v obrazech* (*Orbis sensualium pictus*, 1658). Dílo *Dveře jazyků otevřené* je psané latinsky a poučuje o jazycích a způsobu jejich výuky. *Svět v obrazech* je didaktický text, který se přibližuje současným učebnicím, a to zejména kombinováním verbálních komponentů učení (rozuměj text) s obrazovými. Původně se jednalo o učebnici latiny, později se stala vzorem všem jazykovým učebnicím.

Z výše uvedeného je patrné, že vznik a hlavně vývoj učebnic byl běh na dlouhou trať. Učebnice se po Komenském nadále vytvářely a vyvíjely. Horší situace byla za doby komunismu, kdy byly i učebnice pod vlivem ideologie. Výrazné zlepšení situace na trhu učebnic pak přišlo po roce 1989. Po uvolnění ve zmíněném roce se na trh vrátily dříve vydávané učebnice, které podstoupily určité úpravy.

Postupem času se začal zvyšovat počet nakladatelství, a proto v současnosti trh nabízí desítky různých učebnic. Z nepřeberného množství si pro ilustraci některé uvedeme: Alter, Fraus, Státní pedagogické nakladatelství, Nová škola, Prodos, Tobiáš atd.

V této krátké kapitole se můžeme dozvědět, jak moc se liší vzdělávání z pohledu učebnic dříve a dnes. Vidíme, jak moc má učitel v dnešní době v souvislosti s existencí učebnic „snazší“ práci. Navíc je dnešní výběr učebnic podstatně širší. Učitel nemusí učit jen podle jedné učebnice, ale může využívat i cvičení a tabulky z jiných učebnic. Přesto je ale práce učitele jednou z nejtěžších.

1.3 Funkce učebnice

Učebnice a vůbec všechny didaktické prostředky se snaží naplňovat určité funkce. Průcha pojem funkce učebnice definuje následovně: „*Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.*“ (Průcha, 1998, s. 19)

Autoři rozeznávají více či méně funkcí, které školní učebnice plní. Nyní si uvedeme některé klasifikace funkcí od vybraných autorů.

Výše jsme zařadili učebnici do několika subsystémů. Jedním z nich byly i didaktické prostředky. Autoři Kalhous a Obst (2002) klasifikují materiální didaktické prostředky. Rozlišují:

- učební pomůcky (přírodniny, modely, učebnice, experimenty apod.)
- technické výukové prostředky (technika auditivní, vizuální i audiovizuální)
- organizační a reprografická technika (počítače, kopírky aj.)
- výukové prostory a jejich vybavení (laboratoř, odborné učebny, tělocvičny)
- vybavení učitele a žáka.

Pokud se zastavíme u technických výukových prostředků, nabízí nám Kalhous a Obst (2002, s. 338–340) členění funkcí těchto výukových pomůcek podle Jana Geschwinder. Ačkoli se jedná o funkce technických výukových prostředků, některé z funkcí bychom mohli uplatnit i při třídění funkcí učebnic.

1) Funkce základní

- Formativní
- Informační
- Instrumentální

2) Funkce didaktické

- Stimulační a motivační
- Racionalizační (ve vztahu k učiteli a k žákům)
- Zpevňovací (upevnění nově získaných informací jejich opakováním)
- Systemizační (uspořádání obsahu učiva tak, že se nové informace začleňují do systému už získaných poznatků)
- Kontrolní
- Řídící

- 3) Funkce ergonomické a řídicí (objektivizují zpětnou vazbu, řídí vlastní tempo učení, snižují podíl neproduktivního času učitele i žáka)

Nyní už se ale dostáváme ke klasifikacím, které vycházejí pouze z jednoho konkrétního didaktického prostředku, a to z učebnice.

Průcha (1998) nám představuje klasifikaci, která se odvíjí od subjektů, které s učebnicí pracují a používají ji.

- 1) Funkce učebnic pro žáky: Učebnice jsou pro žáky zdrojem, z něhož se učí, tedy získávají nejen poznatky, ale i hodnoty, normy, postoje ...
- 2) Funkce učebnic pro učitele: Učebnice jsou pro učitele pramenem, kterého využívají pro plánování obsahu učiva i pro přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce.

Kromě výše uvedeného dělení Průcha (1997, s. 278) uvádí ještě jiné, základní členění funkcí.

- 1) Funkce prezentace učiva: učebnice obsahuje mnoho informací, které musí předkládat žákům; forma prezentace může být různá (verbální, neverbální či kombinace obou)
- 2) Funkce řízení učení a vyučování: učebnice není jen zdrojem informací, je to i didaktický prostředek, který reguluje žákovo učení (např. prostřednictvím otázek či úloh) a také učitelovu výuku (např. udává rozsah učební látky pro určitou časovou jednotku)
- 3) Funkce organizační (orientační): učebnice žáky navádí, jak ji správně využívat (pomocí instrukcí, rejstříku, obsahu apod.)

Obdobně se k funkcím učebnic vyjadřuje i A. Wahla (1983) a ve své publikaci uvádí, že některé odborné práce rozdělují funkce z hlediska učitele a žáka. V souvislosti s funkcemi učebnice pro učitele hovoří o přípravě, řízení a kontrole vyučovacího procesu. U funkcí odvíjejících se od žáka jsou uvedeny funkce motivační (stimulace činnosti a myšlení žáků), informační (utříděné, jasné prezentování učiva), metodická (zpracování učiva na základě didaktických zásad), kontrolní.

Pokud zaměříme svou pozornost na funkce učebnice pro žáky, můžeme najít hned několik klasifikací. Z českých odborníků jmenujme např.

V. Michovského, E. Petláka, ze zahraničních vědců je asi nejskloňovanější D. D. Zujev.

Václav Michovský (in Průcha, 1987, s. 47) na základě analýzy různých pojetí funkcí sám zformuloval systém funkcí učebnice. Diferencuje dvě základní větve funkcí učebnice:

- 1) Didaktické: vymezujeme z pohledu struktur cílů procesu výuky
 - Informativní: tj. zprostředkování informací o učivu
 - Formativní: smyslem je přijetí osvojeného za vnitřní hodnoty žáků
 - Metodologické: cílem je i osvojení metod poznání
- 2) Organizační: zahrnují např. funkce plánovací, motivační, sebekontrolní

Další, tentokrát obsáhlejší a rovněž velmi komplexní klasifikace funkcí učebnice pochází od Ericha Petláka (1997, s. 53). Autor uvádí, že se funkce školních učebnic často omezuje pouze na vzdělávací funkci. Podotýká ale, že je třeba poznat i další funkce, které se významně podílejí na učební činnosti žáků. Následně Petlák představuje výčet sedmi funkcí:

- 1) Motivační: dobře zpracovaná učebnice vzbuzuje zájem, učící se žák sahá po knize se zájmem
- 2) Komunikační: učebnice rozvíjí slovní zásobu, žák s knihou „pracuje“ (podtrhává si v textu, dotváří ho a tím si ho přizpůsobuje a přibližuje vlastnímu učebnímu stylu)
- 3) Regulační: učební látka je rozdělená do částí dle logické návaznosti
- 4) Aplikační: součástí učebnice jsou náměty na využití učiva v praktickém životě, uvádí příklady ze života
- 5) Integrační: učebnice se neomezuje jen na svůj předmět, ale odkazuje i na jiné předměty, podporuje mezilidské vztahy a poskytuje žákům možnost komplexnějšího poznávání všeho okolo nás
- 6) Inovační: školní knihy podávají nejnovější poznatky vědy a techniky, ale jelikož množství poznatků rychle vzrůstá a ekonomické i technické hledisko neumožňuje ihned vydávat nové učebnice, je úkolem učitele inovovat jejich obsah a přicházet s novými aktuálními informacemi
- 7) Kontrolní a usměrňující: žák využívá text, kontrolní otázky i úlohy pro vlastní kontrolu, jde vlastně o zpětnou vazbu, zjišťuje, čemu porozuměl a čemu ne, opakovaně si procvičuje učivo

1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva

Vzhledem k tomu, že následující klasifikace funkcí učebnice se stala podkladem pro dotazník z praktické části práce, věnujeme této problematice samostatnou podkapitolu.

Dostáváme se tedy ke klasifikaci, kterou Průcha (1998, s. 19) označuje za „dosud nejpodrobnější klasifikaci funkcí učebnice“. Jedná se o členění vypracované ruským odborníkem Dmitrijem Dmitrijevičem Zujevem, které uvedl např. ve své knize *Školnyj učebnik* (1983, slovenský překlad 1988). Zujev se svými kolegy uplatnil tzv. funkčně strukturální analýzu, jejímž ústředním pojmem je didaktická funkce učebnice. „*Didaktickou funkcí školní učebnice rozumíme její cílově zaměřené a zformované vlastnosti (kvality) jako nositele obsahu vzdělání a základního knižního prostředku výuky, které plně korespondují s cílovým záměrem učebnice v procesu realizace obsahu vzdělání v podmínkách rozvíjejícího, výchovného vyučování.*“ (Zujev, in Průcha, 1987, s. 46)

Jednotlivé funkce jsou vzájemně provázané a není možné je chápat samostatně, odděleně. Funkce podle Zujeva (Průcha, 1998) představují ideální soubor, který je téměř jistě v každé učebnici uskutečňován jinak – každá funkce je v každé učebnici zastoupená s jinou intenzitou i s jiným rozsahem. Znamená to tedy, že míra zastoupení jednotlivých funkcí není stejná. Záleží na vyučovacím předmětu, stupni školy apod.

Nyní uvedeme seznam jednotlivých funkcí: informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvojově výchovná. Ke každé z funkcí připojíme, v čem příslušná funkce spočívá a jaká je její charakteristika. Jako podklad jsme použili Zujevovu knihu *Ako tvoríť učebnice* z roku 1986.

1) Informační funkce:

- Učebnice (společně s výkladem pedagoga) představuje základní zdroj informací, které si žáci osvojují.
- Rovněž vytyčuje obsah vzdělávání v konkrétním ročníku, v určitém předmětu nebo oboru vzdělávání. Obsah vzdělávání se nachází v učebních osnovách. Zujev (1986) říká, že osnovy vymezují základní otázky zaměření vyučování, a tak určují přesný rozsah informací v učebnici. Učebnice vymezuje množství informací určených k osvojování pro žáky.

Tato funkce se tedy mimo jiné zakládá i na vymezení povinné dávky informací, kterou si musí žáci osvojit.

- Informační funkce zprostředkovává prohlubování rozvoje a výchovy žáka, napomáhá růstu žákovy schopnosti učit se.
- U informační funkce se předpokládá vysoká vědecká úroveň obsahu vzdělávání.

2) Transformační funkce:

- Učebnice poskytuje vědecké informace, které přepracovává do takové podoby, jež bude pro žáky pochopitelná a srozumitelná.
- Učebnice prostřednictvím didaktické transformace převede odborné informace z určitého vědního oboru tak, aby byly přístupné žákům.
- Zujev (1986) uvádí jméno K. D. Ušinskij, který pokládal přepracování vědeckých systémů na systémy pedagogické za nejdůležitějšího ukazatele kvality školních učebnic.
- U transformační funkce je důležitá přístupnost. Učebnice obsahuje přetvořené základy poznatků. Důvodem této transformace je co nejlepší možnost žáků osvojit si učivo. Vše musí být přiměřené věku žáků, jejich zdravotnímu stavu apod. Podstatou této funkce je podat žákům obsah konkrétního předmětu lehko osvojitelnou, zajímavou a jim blízkou formou. Při transformaci se uplatňuje jednak odborná vzdělanost a dovednost autora učebnice a jednak míra jeho talentu na poli pedagogickém (tj. schopnost vnímat a vidět předmět očima žáků).

3) Systematizační funkce:

- Učebnice vymezuje posloupnost jednotlivých částí učiva, logicky a systematicky rozčleňuje učivo do jednotlivých předmětů, ročníků i typů škol.
- Každá učebnice pro jednotlivé předměty i ročníky zajišťuje postupnost při objasňování obsahu vzdělávání. Sama učebnice by měla vést žáky k osvojení metod vědecké systematizace.
- Realizace systematizační funkce napomáhá aktivizovat řízení procesu učení žáků pedagogem, podporuje učitele v řízení učebního procesu.
- Ve spojení s touto funkcí mohou vyplynout na povrch určité nedostatky. Při zprostředkování základních poznatků škola žákům ne vždy poskytuje

kompaktní představy o světě a věcech kolem nás. Je proto důležité neopomíjet systematické formování uceleného obrazu světa.

4) Zpevňovací a kontrolní funkce:

- Učebnice umožňuje žákům pod vedením učitele osvojovat si příslušné poznatky a dovednosti. Jedním z požadavků osvojování je trvalost získaných informací.
- Učebnice napomáhá orientovat se v učivu, žáci pomocí učebnice osvojené informace procvičují (upevňují) a kontrolují správnost jejich osvojení skrze učební úlohy. Ve vědomí je třeba upevňovat věci podstatné, které v budoucnosti budou sloužit jako základ pro přijímání nových informací.
- Jednou z úloh učebnice je v podstatě umožnit a usnadnit žákům osvojování a upevňování učiva.

5) Sebevzdělávací funkce:

- Učebnice žáky vede k aktivitě, stimuluje je k samostatné práci s učebnicí a snaží se zvyšovat úroveň schopností žáka pracovat s učebnicí, resp. s knihou. Vždyť právě kniha je stěžejním pramenem poznatků člověka. Pro žáky je ale tímto pramenem především učebnice, a proto se s ní musí naučit dobře zacházet.
- Učebnice by měla podporovat individuální osvojování učiva, poskytovat prostor pro samostudium. Učebnice by měla přispívat samostatnému vyplňování mezer ve vědomostech a schopnostech.
- Vším výše uvedeným u žáků učebnice vzbuzuje učební motivaci a potřebu poznávat. Zároveň je nezbytné ve škole naučit žáky se učit, a to aktivně, kreativně (nikoli pouze napodobovat, pak v životě nedokáží pracovat tvořivě).

6) Integrační funkce:

- Rychlý rozmach technologií (hl. internetu) i vybavení výchovně vzdělávacího procesu nejrůznějšími pomůckami (interaktivní tabule apod.) směřuje k tomu, že učebnice musí zohledňovat tyto okolnosti. Učebnice prostě nemůže být jediným zdrojem informací.
- Učebnice poskytuje žákům základ pro chápání a integrování informací, které žáci nabývají v různých činnostech a z nejrůznějších zdrojů. Takto

podporuje komplexnost všech získávaných informací. Pomáhá vlastně vytvářet ucelený souhrn všech osvojených poznatků.

- Integrační funkce propojuje vnitřní strukturu učebnice (vztahy uvnitř předmětu) s mezipředmětovými vztahy.
- Zujev (1986) uvádí jako jasný příklad této funkce učebnici občanské výchovy. Tento předmět integruje poznatky, které žáci získávají studiem historie, literatury, zeměpisu a dalších okruhů vědy. Občanská nauka je ukázkou předmětu, v němž je možné velice dobře propojovat různé poznatky a vytvářet kompaktní pohled na věci kolem nás.

7) Koordinační funkce:

- Tato funkce zajišťuje nejúčinnější využití všech učebních prostředků. Učebnice má zároveň koordinovat využívání informací, které žákům přinášejí prostředky mimoškolní masové komunikace.
- Učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků (sbírek úloh, doplňujících textů, čítanek atd.), které na ni navazují a obohacují ji. Tyto prostředky učebnici doplňují a dotvářejí.
- Smyslem této funkce je maximálně pomoci učiteli v různorodém přístupu k učebnímu procesu, má také pěstovat v žácích schopnost orientovat se ve všech informacích. Dále má naučit žáky využívat osvojené vědomosti, aplikovat je do života.

8) Rozvíjející a výchovná funkce:

- Tato funkce se promítá do všech zbývajících funkcí učebnice.
- Učebnice se aktivně podílí na formování rysů osobnosti žáků a přispívá k harmonickému rozvoji žákovy osobnosti.
- Zujev (1986) tvrdí, že studijní literatura (hlavně pak školní učebnice) zaujímá mezi ostatními učebními prostředky specifické místo. Studijní literatura je vnímána jako povinná a proces osvojování či rozvoje poznatků je aktivní činností žáka i učitele.

Zujev funkce popisuje pod vlivem socialismu. Nejmarkantněji ideologický aspekt odráží poslední jmenovaná funkce, tedy rozvíjející a výchovná. V souvislosti s rozvojem osobnosti sem autor zařazuje komunistickou ideologii, sovětský patriotismus, občanskou a vojenskou povinnost apod. Pokud se

oprostíme od výše uvedeného systému idejí, nacházíme tuto funkci i v současných učebnicích. I dnes v žácích formujeme jejich postoje, názory – jen se tak děje na demokratické bázi.

Klasifikace funkcí učebnice podle D. D. Zujeva je sice záležitost trochu starší, ale i přes to se jedná o klasifikaci, kterou můžeme aplikovat dodnes. Je však pravdou, že náplň některých funkcí se posunula a některé funkce už dnes nemají takovou sílu jako dříve. Již bylo zmíněno, že Zujevova klasifikace pochází z doby socialismu, což se v ní také odrazilo. Jak jsme už vysvětlila, nejpatrnější vliv socialismu lze odhalit ve funkci rozvíjející a výchovné.

Na základě vlastní praxe soudím, že je stále více upozadována informační funkce. Žáci mají možnost hledat informace na internetu, kde je k nalezení v podstatě všechno. Učebnice přestává být jediným zdrojem informací. Nelze popřít, že učebnice je kvalitní studnicí informací, ale v tomto případě je možné říct, že obrovské množství informací na internetu často přehluší kvalitní informace v tištěné učebnici. Velkou důležitostí bych ale stále přikládala transformační funkci. Pokud žáci něco v učebnici čtou, je potřeba, aby byl text žákům přizpůsobený, aby byl přiměřený věku, stupni školy atd. Pokud v šesté třídě dáme žákovi učebnici pro devátý ročník, nebudou pro žáka sdělované informace pochopitelné, srozumitelné. Důraz se v současné době klade i na funkci sebevzdělávací. Vyžaduje se, aby žák byl aktivní, samostatný, kreativní, aby se sám snažil vzdělávat, vynaložit pro své vzdělávání nějakou iniciativu. Samostatnost je v dnešní svět potřebná a žáci se jí musí učit co nejdříve. V souvislosti s rozvojem nejrůznějších technologických vymožeností je významná i integrační funkce. Je třeba propojovat informace získávané z různých zdrojů. Dnes je ve spoustě tříd interaktivní tabule, přístup k internetu apod. Učebnice by měla myslet i na tyto technologie a snažit se dávat všechny informace do souvislostí. Neméně důležitá je taktéž koordinační funkce. Ke standardním učebnicím se často vydává i pracovní sešit, čítanka, přehledy učiva, sbírky úloh atd. V takových učebnicích by tedy neměly chybět odkazy ke zmíněným didaktickým prostředkům, které umožňují pestřejší výuku.

1.4 Strukturní prvky učebnice

V předchozí kapitole jsme hovořili o několika klasifikacích funkce učebnic. Aby učebnice mohla realizovat výše uvedené funkce, je nutné, aby k tomuto účelu byla náležitě strukturovaná. Jinak řečeno, učebnice musí obsahovat takové komponenty, které budou uskutečňovat příslušné funkce. Nyní se tedy budeme zabývat právě strukturními komponenty učebnice.

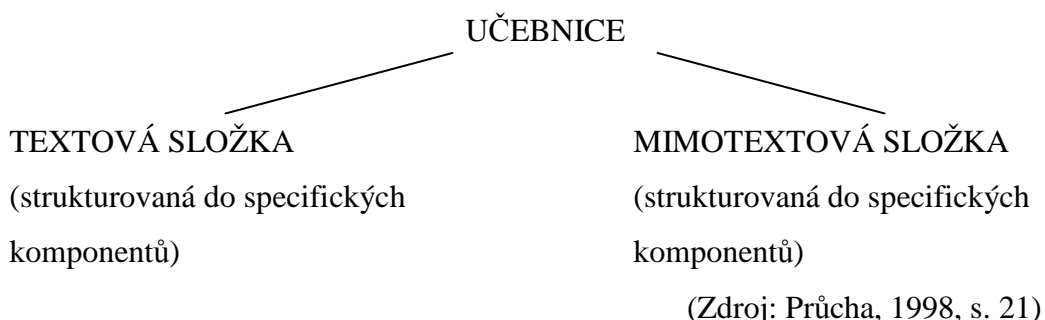
Průcha se k problematice strukturních složek učebnice v souvislosti s funkcemi učebnice vyjadřuje následovně: „... učebnice je hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty je možno v učebnici identifikovat, exaktně analyzovat a tak učebnici celkově vyhodnocovat.“ (Průcha, 1998, s. 21)

Pojetí týkající se strukturních komponentů učebnice přesněji vymezil D. D. Zujev. Jeho definice zní: „Strukturním komponentem školní učebnice rozumíme nezbytný strukturní blok (systém elementů), který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice, s nimiž v souhrnu vytváří celistvý systém, a který má určitou formu a realizuje své funkce s pomocí svých vlastních prostředků.“ (Průcha, 1987, s. 47)

Učebnici vnímáme jako organizovaný systém skládající se z mnoha strukturních složek. Zkoumání struktury učebnice a jejích dalších částí se věnuje funkčně strukturální analýza. Tato teorie zahrnuje dvě části. První spočívá ve vyčlenění souboru strukturních prvků učebnice, druhá popisuje a objasňuje jednotlivé komponenty, jejich vzájemné vztahy i formální výrazové prostředky.

Než se dostaneme ke konkrétním modelům struktury tak, jak je prezentují jejich autoři, uvedeme si zcela obecný model struktury učebnice (viz Obrázek 2: Obecný model struktury učebnice). Obrázek tedy rozděluje v učebnicích složku textovou a mimotextovou. Každá z těchto částí v sobě pak skrývá ještě další komponenty. Do složky textové bychom mohli zařadit jakýkoli text (př. výkladový, motivační atd.), do mimotextové pak mapy, grafy, tabulky apod. Různými modely struktury učebnic se zabývají odborníci, kteří oběma nadřazeným složkám (textová a mimotextová) pak přiřazují další strukturní prvky.

Obrázek 2: Obecný model struktury učebnice



Existuje hned několik modelů, které vypracovali čeští, ale i zahraniční vědci. Mezi českými odborníky, kteří vytvořili model struktury učebnice a zajímali se o tuto problematiku, jsou Josef Doleček, Milan Bednařík, Arnošt Wahla a pak samozřejmě Jan Průcha. Ze zahraničních vědců rozpracoval strukturní složky učebnice i Rus Dmitrij Dmitrijevič Zujev.

V 70. letech se čeští pedagogové ve Výzkumném ústavu odborného školství zabývali otázkou strukturních komponentů učebnice. J. Doleček, M. Řešátko a Z. Skoupil zpracovali klasifikaci, která se věnuje textovým komponentům. Textové komponenty a jejich funkce přehledně zobrazuje následující tabulka (viz Tab. 1: Strukturní komponenty textové složky učebnice).

Tab. 1: Strukturní komponenty textové složky učebnice

Textový komponent	Funkce komponentu
Motivační text	v učebnici slouží k uvedení do učiva, dále objasňuje, proč se určité učivo probírá, pomáhá zaujmout žáka a vybudit ho k aktivitě, popř. slouží k navázání na již probranou učební látku
Výkladový text	hlavní funkcí tohoto typu textu je sdělování poznatků, faktických informací, teorií, historického podkladu všech informací, předkládá uživatelům učebnice normy, hodnoty i postoje
Regulační text	má aktivizovat žáka při čtení textu učebnice, dává instrukce k provádění cvičebních úloh
Ukázky a příklady	autoři funkci této položky blíže nedefinují
Cvičení	vedou žáky k úmyslnému opakování určitého jednání či postupu, takto dochází k získávání dovedností, zvnitřnění návyků, upevnění poznatků
Otázky	tato položka má obdobnou funkci jako předchozí bod, spočívá tedy především v aktivizující funkci
Prostředky zpětné vazby	zde se může jednat o výsledky početních příkladů, klíče k jazykovým cvičením apod.

(Zdroj: volně podle J. Průchy, 1998)

Tabulka zobrazující klasifikaci J. Dolečka se týká pouze textové složky učebnice. Následující modely struktury učebnice pak berou v potaz i složku mimotextovou. Tyto modely jsou tedy dokonalejší a komplexnější, protože se neomezuje jenom na jednu složku, nýbrž reflektují obě základní části učebnice.

Model struktury učebnice podle M. Bednaříka vznikl v roce 1981 (Bednařík, in Průcha, 1998, s. 22–23). Tento autor stanovil pro učebnice fyziky tři skupiny výkladových a tři skupiny nevýkladových složek. K výkladovým složkám náleží výkladový, doplňující a vysvětlující text. V oblasti nevýkladových složek se nacházejí aparáty procesuální a orientační a obrazový materiál². Každá

² K procesuálnímu aparátu náleží např. otázky a úkoly k osvojení a zpevnění vědomostí, pokyny k činnosti či odpovědi a řešení. Pod pojmem orientační aparát se skrývají nadpisy, obsahy, rejstříky apod. Obrazovým materiálem se samozřejmě myslí obrazy nahrazující, rozvíjející nebo doplňující věcný obsah výkladových komponentů.

kategorie se rozvíjí a rozkrývá další položky. Na základě empirického zkoumání Bednařík vymezil teoretický pojem didaktická hodnota učebnic, který se stal jedním z kritérií pro hodnocení učebnic.

Arnošt Wahla kategorizoval strukturní komponenty učebnice a ve své publikaci z roku 1983 uvedl model strukturních prvků pro učebnice zeměpisu. Přehledněji nám model strukturních prvků podle Wahly představí následující tabulka.

Tab. 2: Strukturní kategorie - J. Wahla (1983)

Strukturní kategorie	Výklad
informační - verbální	učivo prezentované textem
- neverbální	učivo prezentované jinak než textem
imperativní - verbální	cvičení, učební úlohy
orientační - verbální	předmluva, obsah, rejstřík
- neverbální	symboly, znaky

(Zdroj: volně podle Wahly, 1983, s. 14)

Významný odborník v oblasti pedagogické teorie a výzkumu Jan Průcha se také připojil se svou klasifikací. V jeho případě jde o strukturní komponenty, které se nevztahují k žádnému konkrétnímu oboru, ale jsou univerzálně platné pro učebnice z různých předmětů. V Průchově pojetí rozeznáváme celkem třicet šest komponentů. Každý komponent napomáhá uskutečňovat určité funkce. Může být znázorněn verbálně nebo obrazově. Průchův model je poměrně jednoduchý a srozumitelný. Pokud si vezmeme k ruce jakoukoli učebnici, jsme schopni zařadit její části do jednotlivých aparátů a komponentů. Následující tabulky ilustrují alespoň některé komponenty Průchovy klasifikace strukturních prvků učebnice. (Tabulka 5, 6 a 7).

Tab. 3: Klasifikace strukturních komponentů – Aparát prezentace učiva (J. Průcha)

Aparát prezentace učiva (celkem čtrnáct komponentů)	Verbální komponenty	Obrazové komponenty
	výkladový text prostý	umělecká ilustrace
	shrnutí učiva k tématům	nauková ilustrace (schematické kresby, grafické modely)
	doplňující texty (citace z pramenů)	fotografie
	slovníčky pojmů nebo cizích slov	

(Zdroj: Průcha, 1997, s. 279)

Tab. 4: Klasifikace strukturních komponentů – Aparát řídicí učení (J. Průcha)

Aparát řídicí učení (celkem osmnáct komponentů)	Verbální komponenty	Obrazové komponenty
	předmluva	grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky apod.)
	otázky a úkoly za lekcí	užití zvláštní barvy pro určité části textu
	otázky a úkoly za témata	užití zvláštního písma pro určité části textu
	odkazy na jiné zdroje informací	

(Zdroj: volně podle Průchy, 1997, s. 279)

Tab. 5: Klasifikace strukturních komponentů – Aparát orientační (J. Průcha)

Aparát orientační (celkem čtyři komponenty)	Verbální komponenty
	obsah učebnice
	členění učebnice (na kapitoly, tematické celky)
	marginálie
	rejstřík (jmenný, věcný, kombinovaný)

(Zdroj: Průcha, 1997, s. 279)

Jako poslední si představíme strukturu učebnice podle zahraničního odborníka D. D. Zujeva. Zujevova koncepce zahrnuje celkem šedesát jedna prvků. Dvacet osm strukturních prvků se vztahuje k textovým komponentům, třicet tři

prvků pak patří k mimotextovým komponentům učebnice. Níže uvádíme pouze náhled některých prvků, který má znázornit, co Zujev řadí do složky textové a co do mimotextové.

Tab. 6: Strukturní složky učebnice podle D. D. Zujeva

Textové složky	základní text
	doplňující texty (př. materiály určené k nepovinnému osvojení)
	vysvětlující texty (poznámky, vysvětlivky, abecední seznamy)
Mimotextové složky	aparát organizace osvojování (otázky, úkoly)
	ilustrační aparát (schémata, mapy, obrázky)
	orientační aparát (předmluva, obsah, rejstřík, bibliografie)

(Zdroj: volně podle Wahly, 1983, s. 13–14)

Nutno říct, že jednotlivé modely strukturních prvků učebnice jsou si v mnoha ohledech velice podobné. Zpravidla se liší pojmenováním jednotlivých prvků a tím, co k nim náleží. Například Zujevův a Bednaříkův model jsou si hodně podobné, rozdíly jsou v nich skutečně nepatrné. Nicméně z počtu prvků je jistě Zujevova klasifikace podrobnější.

Na začátku kapitoly jsme zmínili, že strukturní prvky učebnice jsou vlastně realizací funkcí učebnice. Pro znázornění této myšlenky použijeme model funkcí a strukturních prvků od Dmitrije Dmitrijeviče Zujeva. Nejprve projdeme textovou složku. Základní text má za úkol poskytovat poznatky či praktické informace. Jasně tedy spadá pod informační funkci. Doplnující texty by se daly přiřadit opět k funkci informační, ale i k funkci sebevzdělávací. Texty vysvětlující mají také mnohé zařazení. Odrážejí funkci informační, transformační, systematizační. Nyní se podíváme na mimotextové složky. Aparát organizace osvojování doajista náleží zpevňovací a kontrolní funkci učebnice. Ilustrační aparát může napomáhat např. transformační funkci.

2 Výzkumy učebnic

Teorie a výzkum učebnic představuje v současné době poměrně rozsáhlý obor pedagogiky – tato teze ale platí hlavně v zahraničí, u nás se uplatňuje o poznání méně (Maňák, Klapko, 2006). Současná česká pedagogická věda neřadí výzkum učebnic mezi své hlavní priority. Situace je umocněna i faktem, že v České republice není činné žádné pracoviště (popř. tým lidí), které by se soustavně věnovalo analýze a evaluaci školních učebnic. V zahraničních zemích je situace jiná. Oproti nám má výzkum učebnic v zahraničí pevnou a silnou institucionální i publikační základnu.

2.1 Jak se učebnice zkoumají?

Ve výzkumu učebnic se uplatňují nejrůznější metody. Zujev v 80. letech uvedl, že moskevské centrum pro výzkum učebnic eviduje přes tři sta výzkumných metod používaných při rozboru a hodnocení učebnic. A od té doby samozřejmě počet metod vzrostl. Průcha (1998) uvádí rozdělení metod do následujících kategorií:

- a) metody kvantitativní
 - při analýzách vlastností učebnic používají různé statistické postupy, jejichž prostřednictvím zjišťují a porovnávají výskyt a četnost měřitelných jednotek učebnice (př. verbální či neverbální elementy)
- b) metody obsahové analýzy
 - náplní těchto metod je zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnice (hlavně se jedná o obsah učebnice)
- c) metody dotazování
 - tyto metody shromažďují a vyhodnocují výpovědi o různých vlastnostech učebnic a jejich fungování v edukačním procesu; nejčastější metodou jsou písemné dotazníky zadávané expertům či přímým uživatelům učebnic (žákům, učitelům)
- d) metody observační
 - různé typy pozorování, ve výzkumu učebnic nejsou často uplatňovány

- e) metody testovací
 - spočívají v aplikaci speciálních testů pro určité soubory žáků; testem se např. ověří, co se žáci naučí z určité učebnice
- f) metody experimentální
 - těmito metodami se zjišťuje, jaké efekty vyvolávají řízené změny provedené v určitých učebnicích ve srovnání s těmi, ve kterých žádné změny provedeny nebyly
- g) metody komparativní
 - slouží k porovnávání dvou či více učebnic z určitého hlediska, srovnávány mohou být učebnice různých ročníků stejného předmětu, učebnice různých stupňů nebo druhů škol

2.2 Výzkumy učebnic v zahraničí

Jak jsme již konstatovali, v porovnání s Českou republikou má výzkum v evropských státech mohutnou základnu. Toto je dané i tím, že v zahraničí existují instituce zabývající se soustavnou analýzou a evaluací učebnic. K tomu navíc publikují výsledky své činnosti. Průcha (1998) nabízí poměrně rozsáhlý přehled institucí fungujících v zahraničí, ze kterého my vybereme jenom některé.

V Německu se realizují výzkumy učebnic v několika speciálních centrech. K významným pracovištím v této zemi patří *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*³, který působí od 50. let v Braunschweigu. Jedná se o speciální ústav pro mezinárodní komparativní analýzy učebnic různých předmětů, kde v současné době dominují analýzy obsahových aspektů učebnic. Kromě jiného organizuje mezinárodní semináře expertů a má velice rozsáhlou knihovnu učebnic včetně výzkumných zpráv o nich. Vedle tohoto centra v Německu existují *Zentrum für Schulbuchforschung* v Köthen nebo *Deutsches Institut für Fernstudien* působícího na univerzitě v Tübingenu.

V Rakousku výzkum učebnic má nejen výzkumnou, ale i teoretickou základnu. Ve Vídni je od roku 1988 činný *Institut für Schulbuchforschung und*

³ Ústav publikuje dvě řady důležitých publikací – časopis *Internationale Schulbuchforschung* – *International Textbook Research* a knižní edice *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung*.

Lernförderung. Ústav byl zřízen za podpory ministerstva školství a realizuje hlavně výzkumné projekty jako analýzy komunikační kvality učebnic z pohledu jejich přístupnosti a vhodnosti pro žáky různých věkových úrovní.

Výzkum učebnic se zdárně rozvíjí i v severských státech. Ve Finsku výzkum učebnic provádějí pedagogické fakulty univerzit v Joensuu a v Turku. Věnují se zde vývoji čtenářských dovedností žáků a provádí také komparativní výzkum učebnic. Norsko se zase může pochlubit knihou *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Jedná se o jednu z nejobsáhlejších monografií, která kdy byla o teorii učebnic vydána. Publikace ale postrádá empirické analýzy a svou pozornost zaměřuje hlavně na skandinávské učebnice.

I Rusko stále poskytuje pozoruhodné výzkumné metody a výsledky. V 70. a 80. letech v Moskvě existovalo speciální centrum pro teorii a analýzy učebnic. Toto pracoviště vydávalo monografické práce (př. D. D. Zujev) i knižní sborníky.

Japonsko disponuje jedním z nejproduktivnějších školství na světě. V Tokiu funguje samostatné národní centrum *Japan Textbook Research Center*, které je asi největším centrem pro výzkum učebnic na světě.

Výzkum učebnic ve Spojených státech amerických je velice obšírný a mnohostranný. Lze ho rozčlenit do několika proudů: empirické analýzy měřící různé vlastnosti textů učebnic, analýzy obsahu amerických učebnic apod.

Výzkum učebnic ale neprobíhá jen izolovaně v jednotlivých zemích. Funguje mezinárodní koordináční a informační základna zajišťovaná hlavně skrze IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*⁴). Asociace byla založena roku 1991 a sdružuje odborníky z různých zemí. Důležitou informační funkci plní organizace UNESCO International Textbook Research Network⁵. Organizace se ujímá hlavně už jmenovaný ústav v Braunschweigu se záměrem podporovat výměnu informací o výzkumu učebnic v různých zemích, o publikacích, institucích a výzkumných projektech.

2.2.1 Vybrané závěry výzkumných šetření v zahraničí

G. Stein bádá po názorech žáků na to, jaké vlastnosti by měla mít ideální učebnice. Položil žákům dvě otevřené otázky: „Co je dle Tvého pohledu možné

⁴ Tj. Mezinárodní asociace pro výzkum učebnic a edukačních médií

⁵ Tj. Mezinárodní síť Unesco pro výzkum učebnic

vytknout učebnicím?“ a „Na co bys kladl(a) důraz při tvorbě učebnic, kdybys byl(a) jejím autorem?“ Vzorek čítal 417 žáků. Ze šetření vyplynulo, že většina žáků by se ráda učila ze zajímavých a rozmanitých učebnic. Důležitá pro žáky byla i větší srozumitelnost textu. Největší kritiku sklidilo velké množství cizích slov, nedostatek obrázků, mnoho textu nebo nepřehlednost. Někteří žáci si postěžovali na nedostatek učiva v učebnici. Objevilo se i doporučení udělat učebnice více aktuální a propojené s každodenním životem.

Ve výzkumu A. Evensena se blíže nespecifikovaný vzorek žáků vyslovil, že učebnice jsou přesycené velikým množstvím nudného materiálu a monotónních úloh. Žáci požadovali učebnice, které by v nich vzbuzovali zájem o učivo a chtěli také náročnější a kreativnější úlohy.

2.3 Československé a české výzkumy učebnic

Průcha (1998) uvádí, že česká pedagogika zkoumala učebnice už ve 20. a 30. letech. V té době se rozvíjely kvantitativní metody užívané pro evaluaci různých jevů vzdělávání a konstruovaly se nové typy učebnic a didaktických testů.

Velký rozvoj teorie a výzkumu učebnic nastal v tehdejší Československu v 80. letech. Tuto skutečnost ovlivnily podobné výzkumy v Polsku, Sovětském svazu a dřívější NDR. Pod záštitou Státního pedagogického nakladatelství fungovalo *Středisko pro teorii tvorby učebnic*, které vedl V. Michovský. Vznikaly monografické práce (Michovský, Průcha), sborníky statí, teoretické práce o učebnicích z různých předmětů⁶.

Důležitým faktorem byl zájem ministerstva školství a tehdejšího Státního pedagogického nakladatelství o tato výzkumná šetření. Jejich výsledky pak začaly být využívány při schvalování a hodnocení rukopisů učebnic.

Po roce 1990 došlo k útlumu zájmu českých pedagogických odborníků o výzkum učebnic. Došlo k nahrazování stávajících učebnic novými, trh s učebnicemi se dramaticky zvětšil, v nabídce byly další materiály a didaktické

⁶ Byly zpracovány teoretické práce o učebnicích dějepisu (V. Čapek), zeměpisu (A. Wahla), fyziky (M. Bednařík) atd.

prostředky doplňující klasické učebnice. Ani tato situace ale nevzbudila výrazný zájem, a tak se pedagogickému výzkumu učebnic u nás nikdo výrazněji nevěnuje.

Stav pedagogického výzkumu učebnic v České republice zůstává i nadále nepříznivý. Průcha ve své stati *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe* (in: Maňák, Klapko, 2006) uvádí v souvislosti s touto situací dvě myšlenky:

- a) Teorie učebnice se u nás nerozvíjí a pedagogičtí pracovníci se pouze málokdy zabývají učebnicí (př. v souvislosti s výběrem učebnic učiteli – Sikorová). I přes silné rozšíření učebnice jako edukačního média je současný nezájem českých pedagogických odborníků o jeho analyzování velmi překvapivý.
- b) Velkým mínusem je skutečnost, že neexistuje žádné pracoviště, které by se zaměřovalo na výzkum učebnic tak, jak jsme v předchozí kapitole naznačili v jiných zemích. Systematicky se u nás žádný výzkum neprovádí. Vznikají ale dílčí práce, a to z vlastního zájmu některých autorů. K významným počínům v oblasti teorie a výzkumu učebnic náleží V. Čapek (přehled teorie a výzkumu učebnic dějepisu), D. Hudecová (hodnocení učebnic učiteli), Z. Sikorová (analýza, jak současní učitelé vybírají učebnice) nebo J. Průcha (systematická monografie *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, která poskytuje instrukce k analýze, hodnocení a konstruování učebnic).

2.3.1 Vybrané závěry výzkumných šetření provedených u nás

Obecně v naší zemi nejsou k dispozici systematické výsledky výzkumů, které bychom mohli nějakým způsobem dále využívat. Přesto si v této kapitole uvedeme některé závěry vyplývající z dílčích výzkumných šetření.

Petr Knecht a Veronika Najvarová si ve svém pojednání *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic* (in: Knecht, Janík, 2008) pokládají otázku: „Proč učitelé využívají učebnice častěji během přípravy na výuku než při výuce samotné?“ Dále uvádějí, že některé učebnice jsou hlavně příhodným zdrojem informací pro vyučující, zatímco práci žáků s učebnicí se v hodinách moc prostoru nevěnuje. Některé výzkumy nasvědčují tomu, že žáci hodnotí učebnice jako obtížné a nezajímavé, nicméně i tak by měly být učebnice určené primárně a hlavně žákům. Sikorová a Červenková provedly analýzu záznamů vyučovacích hodin, z nichž vyplynulo, že se ve vyučovacích hodině

pracovalo s učebnicí v průměru 6,4 minuty. V souvislosti s touto informací je ve výše zmíněné stati uveden velmi pravděpodobný důvod – učitel by využíval učebnice ve výuce častěji, ale nemůže, jelikož učebnice jsou pro žáky příliš obtížné, nesrozumitelné nebo nezajímavé. J. Průcha se snažil přijít na to, jakým způsobem učitelé upravují učivo v učebnicích. Ze šetření vyplynulo, že učitelé většinou učivo nijak výrazně neupravují, spíše zkracují rozsah učiva, vybírají z učebnice podle jejich názoru základní informace, snaží se látku žákům podávat srozumitelněji a zajímavěji. Novější výzkum Sikorové z roku 2002 potvrzuje Průchovy výsledky. Naprostá většina učitelů ve vzorku učivo v učebnicích zjednodušuje, zpřehledňuje, vynechává těžké otázky a úkoly, snaží se o jasnější a zajímavější prezentaci.

Mnohde se objevuje úsudek (př. Knecht, Najvarová), že názory žáků jsou jedním z důležitých a zajímavých zdrojů informací. Výzkumů v tomto okruhu se ale realizuje velmi málo. Například Hájková (in: Knecht, Janík, 2008) se zaměřila na subjektivní hodnocení srozumitelnosti učebnic a na oblíbenost učebnic u žáků. Odpovědi téměř pěti set žáků v dotazníku napovídají, že u žáků je oblíbenost učebnic určována srozumitelností textů a zajímavostí prezentace obsahu. Většinou ale žáci jako důvod oblíbenosti uváděli vztah k předmětu, osobnost učitele apod. Jen desetina všech respondentů vidí důvod oblíbenosti učebnice ve způsobu zpracování nebo ve vlastnostech učebnicového textu. Více než 10 % odpovědí uvedlo naprosto negativní stanovisko k učebnici, ale bohužel bez bližšího zdůvodnění. Knecht zase pátral po názorech žáků na učebnici zeměpisu. Z rozhovorů s padesáti čtyřmi žáky 2. stupně základní školy vyvstaly postřehy, že hlavním kritériem hodnocení učebnic byl pro respondenty obsah učiva, a ne grafická úprava. Žáci se pozitivně vyjádřili zejména k zajímavému, srozumitelnému a názornému textu, který byl doplněný fotografiemi, kresbami atd.

Ještě bych chtěla upozornit na výše zmíněnou stať Zuzany Sikorové zveřejněnou v časopise Komenský. V tomto článku se můžeme dočíst o výzkumu kritérií pro výběr učebnic na různých stupních škol. Učitelům byl předložen seznam deseti kritérií, který byl sestaven na základě dřívějšího výzkumu, z něhož měli vybrat dvě nejvýznamnější a dvě nejméně podstatná kritéria. Učitelé na druhém stupni základní školy považují za nejdůležitější dostatečné množství cvičení a otázek a rozmanité texty a cvičení. Naopak nejmenší význam učitelé připisují grafickým a typografickým parametrům a cenové dostupnosti.

Již jsme uvedli výzkum Dagmar Hudecové, kterou zajímalo, jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. Vyhodnocení průzkumu Pedagogického centra Plzeň provedeného v západních Čechách je možné si přečíst v časopise Pedagogika. Součástí článku je i zadávaný dotazník. Pozornost byla věnována čtyřem okruhům – text učebnice, otázky a úkoly, obrazový materiál a vzhled učebnice. V úvodu dotazníku byla položka bádající po důvodu používání právě té příslušné učebnice. Nejvíce učitelů (jedna třetina) zvolilo odpověď, že jiná učebnice na škole není. O něco méně vyučujících uvedlo, že učebnice nejlépe vyhovuje osnovám. Minimum dotazovaných řeklo, že učebnice nejlépe vyhovuje domácí práci žáků nebo že o jiné učebnici neví.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodika šetření

V této kapitole nejprve rozebereme záměr realizovaného výzkumu. Pokusíme se tak odpovědět na otázku, proč jsme výzkum prováděli. Poté popíšeme výzkumný soubor, který se v našem případě skládá ze dvou složek – žáků a učitelů. Dále se v podkapitolách seznámíme s metodami a výzkumnými nástroji. Nakonec se zmíníme o distribuci dotazníků žákům a realizaci rozhovoru s učiteli.

3.1 Cíl výzkumu

Výzkum si klade za cíl zjistit, jak dobře podle žáků a učitelů učebnice naplňuje své funkce. Rovněž můžeme zjistit, jak se liší názor žáků a učitelů, kteří jsou nejčastějšími uživateli učebnic. Výzkumem chceme zjistit, jak jsou žáci i učitelé spokojeni s učebnicí českého jazyka, s níž pracují. Co vlastně žáci na učebnici chválí, co se jim nelíbí, co je silnou stránkou učebnice a kde má slabá místa? Jak vidí učebnici učitelé, kteří mají možnost porovnávat s jinými učebnicemi? Pracuje se jim s touto konkrétní učebnicí dobře nebo by si raději zvolili jinou? Očekáváme, že se nám podaří na nastolené otázky díky dotazníku a rozhovoru s vyučujícími odpovědět.

3.2 Učebnice českého jazyka nakladatelství Alter

Výzkum se zaměřuje na konkrétní učebnici s názvem *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií*. Učebnice má dohromady tři díly:

- *I. díl Učivo o jazyce*: tato část obsahuje učivo z gramatiky
- *II. díl Komunikační a slohová výchova*: prohlubuje znalosti o vhodných jazykových prostředcích při komunikaci s vrstevníky i dospělými

- *III. díl Přehledy, tabulky, rozборы, cvičení*: jedná se o soubor diktátů, cvičení a přehledů, které mají žákům poskytnout dostatek podnětů pro procvičování a usnadnit orientaci v učivu

Učebnici *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií* schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pod číslem jednacím 20834/2006-22 dne 24. října 2006 k zařazení do seznamu učebnic pro základní vzdělávání jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávací obor český jazyk a literatura 6.-9. ročník s dobou platnosti 6 let, přičemž platnost byla prodloužena do 12. prosince 2018⁷. Trojdílná učebnice *Český jazyk 7* získala Zlatou stuhu 2000 za názornou realizaci utvářející prostor pro samostatné zvládnutí látky učebnice. Řada učebnic českého jazyka pro 6.-9. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií vydávaná nakladatelstvím Alter se stala nejlepším exponátem na výstavě Schola Nova 2003. I toto bylo důvodem, proč jsme si pro výzkum vybrali právě tuto učebnici.

Naše pozornost byla směřována k *I. dílu Učivo o jazyce*. Důvodů je hned několik. Gramatika je na základní škole nejobsáhlejší a nejdůležitější složkou předmětu český jazyk a literatura. Jedná se o učebnici velmi pestrou, obsahující spoustu textu, úloh, tabulek a dalších prvků. Díly věnované slohu a přehledům nebyly pro naše zkoumání úplně vhodným materiálem. V rámci hodin slohu jsou učebnice zpravidla užívány málo, učitelé spíše úkoly a zadání sami vymýšlejí, protože tak mohou reagovat na realitu, současné problémy apod. S dílem *Přehledy, tabulky, rozборы, cvičení* se také většinou pracuje velmi sporadicky. Tudíž z toho vyplývá, že *Učivo o jazyce* je nejvhodnějším materiálem pro náš výzkum.

Učebnice *Český jazyk 7* nakladatelství Alter, 1. díl, obsahuje standardní učivo 7. ročníku základní školy. Koncepce jednotlivých kapitol většinou odpovídá velmi podobnému vzoru. Na počátku kapitoly je úvodní (popř. můžeme říct motivační) text. Zpravidla jde o nějaký příběh, na jehož konci je úkol vztahující se k jeho významu, vysvětlení cizích a méně známých slov či uvedení vlastního názoru na situaci v textu. V případě probírání příslušné látky v předchozích ročnících následuje opakování již známých věcí. Dále navazují poučky a pojmy k zapamatování spojené s doplňováním příkladů. Pak samozřejmě přicházejí

⁷ Více informací na internetových stránkách <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

úkoly k procvičení učiva. Učebnice disponuje velkým množstvím cvičení a snaží se o různorodost a pestrost úloh.

Učebnice využívá několika barev písma i barev pro stínování odstavců, dále písma tučného, kurzívy, velkých písmen apod. Úvodní texty kapitol jsou pro zpestření vždy doplněny ilustrací. V některých úlohách je odkazováno ke třetímu dílu učebnice *ALTER Přehledy, tabulky, rozbor, cvičení*, ale dokonce i např. k Čítance 4 *ALTER, SSČ*⁸ a konkrétním knihám (př. Malý princ od A. de Saint-Exupéryho – viz str.19)

3.3 Výzkumný soubor

V případě našeho výzkumu hovoříme o výzkumném souboru složeném ze dvou částí, a sice z žáků a učitelů. Každá ze složek výzkumného vzorku je jiná, specifická. Žáci nám jsou schopni povědět, jak se jim s učebnicí pracuje, co se jim v učebnici zdá dobré a kde má podle nich učebnice své slabé stránky. Učitelé mají trochu jiný pohled. S určitou učebnicí pracují stále dokola, znají ji téměř nazpaměť, ví, kterou látku raději odučí z jiného zdroje, mohou porovnávat s jinými učebnicemi. Jejich pohled je určitě více „expertní“.

Nyní budeme obecně charakterizovat základní výzkumný soubor. Žáci i učitelé jsou ze Základní školy Dukelská v Českých Budějovicích. Tuto školu jsem si vybrala proto, že s ní mám osobní zkušenost – absolvovala jsem zde průběžnou praxi z českého jazyka.

3.3.1 Žáci

Jak jsme už výše uvedli, výzkum se týká učebnice pro 7. ročník. Tomu musí samozřejmě odpovídat i věkové složení vzorku žáků – jedná se o děti ve věku 12–13 let. Dle literatury (např. Langmeier, Krejčířová, 2006) se tedy pohybujeme ve stadiu dospívání, konkrétně v období pubescence. Tato fáze ontogenetického vývoje člověka je charakteristická především pohlavním dospíváním, tělesným růstem a řadou psychických změn.

Nejvíce nás ale bude zajímat vývoj poznávání a myšlení. Právě tato oblast by nám měla nejlépe odpovědět na otázku, proč jsme si do výzkumného vzorku

⁸ Zkratka pro Slovník spisovné češtiny

vybrali právě žáky 7. ročníku. Podle Piageta se dítě dostává do stádia formálních operací. Již v předchozím vývojovém období je dítě schopné roztřídit, seřadit i komparovat nejrozumnější konkrétní věci. Problém ale nastává, když má dítě přemýšlet o věcech fiktivních, možných či hypotetických. Tento stupeň myšlení je dítě schopno ovládat právě v období dospívání. Dítě dokáže uvažovat o celé řadě problémů, které ve skutečnosti vůbec nemusí nastat. Dítě pracuje s obecnějšími pojmy, nachází rozmanitá řešení situací, vybírá z nich to nejlepší. Jsou tedy schopné kritického myšlení, mají už nějaký vlastní názor na věci kolem sebe, což je jistě v našem výzkumu důležité.

Děti v námi zvoleném výzkumném vzorku by tedy měly být schopny dobře porozumět otázkám v dotazníku, zvážit všechny možnosti a přiklonit se k odpovědi, která nejlépe vystihuje jejich mínění. Žáci v tomto věku už dokáží o věcech okolo sebe více přemýšlet, což by mělo umožnit, že dotazníkem zjištěné údaje žáci pouze náhodně nezvolili, ale snažili se svůj názor zodpovědně převést do nabízených odpovědí.

Náš vzorek čítá 53 žáků ze dvou tříd. Z výzkumného souboru jsme nevyčlenili žádného žáka, a to ani kvůli prospěchu (resp. neprospěchu), specifické poruše učení či jinému problému.

3.3.2 Učitelé

Učitelský vzorek není obsáhlý, týká se dvou vyučujících. Učitelé vyučují český jazyk ve třídách, které jsme zkoumali. Pedagogové žáky ve třídě znají, dokáží lépe zodpovědět otázky a zareagovat na odpovědi žáků. Výběr učitelů vyučujících ve zkoumaných třídách byl naším záměrem, i když se tak děje na úkor počtu dotazovaných učitelů. Považujeme to za vhodnější a možná průkaznější, než kdybychom zvolili nějaké učitele, kteří sice vyučují příslušný předmět, ale ke zkoumaným žákům nemají žádný vztah a neznají je. Jak jsme již řekli, v našem výzkumu figurují dva učitelé. Nyní bychom stručně popsali základní informace vztahující se k osobnosti učitelů a k jejich praxi. Předem podotýkáme, že v obou případech jde o ženy. Pro náš výzkum není důležité jméno, proto si vystačíme se jménem fiktivním.

První vyučující, paní Mileně, je dvašedesát let (ročník 1951). Absolvovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vystudovanou aprobaci je Český a německý jazyk pro 2. stupeň základní školy.

Podle vlastních slov je ale spíše „němčinářka“ než „češtinářka“. Paní Milena působí velmi energicky, je sympatická. Během rozhovoru bylo z odpovědí zřetelné, že učitelka má skutečný zájem o žáky a opravdu vnímá učitelství jako poslání. Sama paní Milena zmínila, že dost dbá na výchovu a snaží se formovat osobnost žáků. Celková délka praxe této učitelky je přes třicet let, přičemž na Základní škole Dukelská působí už dvacátým čtvrtým rokem, tedy od roku 1989.

Druhá učitelka, jedenatřicetiletá paní Jana vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. V případě paní Jany se bavíme o aprobaci Český jazyk a výtvarná výchova pro 2. stupeň základní školy. Navíc si ještě v Brně dostudovala obor rozšiřující působnost na střední školu. Paní Jana se jeví na první pohled trochu přísně. Je poznat, že v učitelství má za sebou řadu zkušeností, což je možná dané i tím, že pracovala na několika školách. Přístup k výuce žáků má srovnaný, na otázky v rozhovoru odpovídala uváženě. Celkem její pedagogická praxe probíhá už deset let. Na Základní škole Dukelská pracuje čtyři roky. Předtím vyučovala na Moravě, po přestěhování do jižních Čech v Týně nad Vltavou a následně v Českých Budějovicích.

Obě paní učitelky byly ochotné odpovědět na všechny položené otázky. To se samozřejmě odvíjí od toho, že jsme se neptali na žádné intimní či kompromitující jevy. Šlo nám pouze o názor na učebnici – knihu, kterou běžně používají, pracují s ní.

3.4 Metoda

Pro každou složku výzkumného souboru používáme jinou metodu. Od žáků jsme odpovědi získávali skrze autorský dotazník, zatímco s učiteli jsme vedli rozhovor, který stojí mezi strukturovaným a polostrukturovaným. Nyní si obecně rozebereme obě metody, které se někdy souhrnně zařazují pod pojem dotazování. Na tuto analýzu navážeme dále a pohovoříme o našich konkrétních výzkumných nástrojích včetně jejich úskalí.

3.4.1 Dotazník

Dotazování pomocí dotazníku je jednou z nejvyužívanějších výzkumných technik nejen ve výzkumu pedagogickém, ale i psychologickém, demografickém aj.

Jádrem dotazníku je jednak zjištění základních dat a údajů o respondentovi⁹ a jednak jeho postojů i názorů k problémům obsaženým v dotazníku. Tato technika umožňuje získat větší počet odpovědí při poměrně nízkých nákladech a za relativně krátký čas. Ve většině případů se jedná o nepodepsané dotazníky (jako v našem případě). Anonymita je u dotazníků docela přesvědčivá. Zde jsme uvedli přednosti dotazníku, ale existuje i jeho odvrácená strana. Negativní stránkou této metody je návratnost. Pokud dotazníky rozesíláme klasickou nebo elektronickou poštou, riskujeme velice nízkou návratnost. S tímto souvisí možnost, že otázky (položky) v dotazníku zodpoví např. jiný člen rodiny, nebo odpovědi složí dohromady celá rodina. Další těžkostí jsou poměrně vysoké nároky na ochotu respondentů. V této písemné metodě je velmi jednoduché přeskocit či vynechat otázku, která je nepříjemná nebo je nesrozumitelná.

V dotazníku je možné využít celou řadu otázek, resp. položek. Hojně uváděné kritérium spočívá v míře volnosti respondentovy odpovědi. Pak dělíme položky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřené položky předkládají určitý počet připravených možností. S tím je spojen problém, že pokud žádná z nabízených variant recipientovi nevyhovuje, je nucen si i přesto nějakou vybrat či položku zcela vynechat. Otevřené položky respondenta neomezují, ponechávají mu naprostou volnost pro vyjádření vlastního názoru, ale pro dotazovatele znamenají obtížnost při zpracování. Mezi těmito dvěma typy stojí položky polouzavřené – ty nabízejí baterii několika odpovědí, ale pro respondenta je mezi nimi možnost „jiná odpověď“, kterou lze využít, pokud žádná z navržených variant nevyhovuje. Specifický typ představují tzv. škálové položky. Respondent vybere určitý bod na předložené škále, který charakterizuje jeho názor či postoj.

Při konstrukci dotazníku je důležité formulovat položky jasně, srozumitelně a co nejstručněji. Podstatná je jednoznačnost vyjádření, tzn. nesmí být připuštěno chápání více způsoby. Dotazník má zkoumat jen potřebné údaje a nemá být příliš obsáhlý. Pokud je to nutné, neměli by ve vstupní části dotazníku chybět instrukce pro vyplňování (týká se především dotazníků rozesílaných

⁹ = někde se uvádí recipient, tj. osoba, které je dotazník určen

poštou nebo e-mailem). Rovněž je důležité již během konstrukce dotazníku myslet na to, aby získané údaje šlo snadno třídit a zpracovávat.

3.4.2 Rozhovor (interview)¹⁰

Rozhovor je výzkumná technika, která se na rozdíl od dotazníku neopírá o písemné vyjádření. Metoda shromažďuje data na základě bezprostřední verbální komunikace mezi výzkumným pracovníkem a respondentem.

Oproti dotazníku je rozhovor technikou pracnějši a časově náročnějši. Rozhovorem sice získáváme informace od menšího počtu lidí, ale během rozhovoru lze proniknout hlouběji do názorů i postojů respondenta. Interview klade větší nároky na iniciativu recipienta, rovněž je pro zkoumaného mnohem složitější neodpovědět.

Podle podílu výzkumníka na řízení rozhovoru můžeme rozlišit interview strukturované (tj. řízené), polostrukturované a volné (tj. nestrukturované). U strukturovaného rozhovoru výzkumník postupuje podle předem připraveného souboru otázek. Otázky jsou přesně formulované, dané je i jejich pořadí. Tazatel jen čte otázky a sám odpovědi zaznamenává. Výhodou tohoto typu rozhovoru je poskytnutí stejných podmínek všem respondentům a také dobrá možnost statistického zpracování. Naopak nestrukturované interview se spíše blíží každodenní komunikaci mezi lidmi. Tazatel si je vědom, jaké informace má od recipienta získat, ale děje se tak bez konkrétních formulací otázek, sled otázek je volný, výzkumník se může navracet k nejasnostem či zajímavým odpovědím. Jakýmsi kompromisem mezi oběma druhy je polostrukturovaný rozhovor. Jedná se o částečně řízený rozhovor s připravenými otázkami, jejichž pořadí lze měnit, dále je možné upravovat znění otázek dle potřeby, klást doplňující otázky apod.

Interview by mělo probíhat za vhodné situace, v přívětivé atmosféře a nejlépe v přirozeném prostředí. Nejprve pokládáme obecné otázky a postupně se posunujeme ke konkrétnějším a složitějším dotazům. Důležité je navázat kontakt s respondentem. Tazatel by měl být taktní, přiměřeně se chovat, svou roli hraje i zevnějšek výzkumníka.

¹⁰ Někteří odborníci rozlišují tyto dva pojmy: podle nich rozhovor označuje volnou formu komunikace (i v případě výzkumníka a respondenta), pro interview pak je charakteristický předem připravený postup se souborem promyšlených otázek. Jiní autoři oba pojmy ztotožňují. K tomu se přikloníme i my a budeme s pojmy pracovat jako se synonymy. (Pelikán, 2011, s. 117–118)

Z interview se pořizuje záznam. Písemný záznam je nejlepší provádět během rozhovoru (vyhneme se tak zkreslení odpovědí). Zde ale může nastat problém s navázáním kontaktu či vytvořením nepříjemné atmosféry během rozhovoru. Zápisem po ukončení rozhovoru zase riskujeme zkreslení odpovědí či pozapomenutí důležitých postřehů. Současnost přejí technickému pokroku, a tudíž není divné, že se dnes k záznamu rozhovoru běžně používají technické prostředky (např. diktafony, záznamníky).

3.5 Výzkumné nástroje

Pro náš výzkum jsme nepoužili žádný vyzkoušený dotazník. Podle klasifikace funkcí učebnice ruského odborníka Dmitrije Dmitrijeviče Zujeva jsme sestavili autorský dotazník. Na základě odpovědí žáků z tohoto dotazníku jsme sestrojili podklady pro rozhovor s vyučujícími. Obsahem interview jsou předem připravené otázky, které jsme během rozhovoru doplňovali dalšími dotazy vzešlými z odpovědí učitelů.

3.5.1 Autorský dotazník (Viz Příloha 1: Dotazník pro žáky)

Jak je výše uvedeno, sestavili jsme autorský dotazník a jako východisko jsme použili třídění funkcí podle D. D. Zujeva. V teoretické části práce jsme podrobně rozebrali jednotlivé funkce z klasifikace tohoto ruského odborníka. Už víme, že Zujevova klasifikace dohromady čítá osm funkcí. Do našeho dotazníku se z celkového počtu promítají čtyři z nich:

- informační,
- transformační,
- zpevňovací a kontrolní,
- sebevzdělávací.

Než popíšeme jednotlivé funkce a k nim příslušné položky, probereme si strukturu dotazníku. Ve vstupní části dotazníku jsou základní údaje o dotazníku (název, autor, několik úvodních slov) a potřebná data o respondentovi. Hned v úvodu je zdůrazněn pojem anonymita. Žákům se lépe vyplňuje dotazník s vědomím, že se nepozná, kdo ho vyplňoval, odpovědi pak mohou být upřímnější

a pravdivější. Kromě toho zde nechybí název dotazníku *Hodnocení učebnic žáky*, aby i respondenti věděli, k čemu se jejich odpovědi vztahují. Neopomněli jsme uvést i jméno autora (resp. zadavatele) dotazníku. Poté následují údaje, které nám vypovídají něco o recipientovi – z jaké školy a třídy pochází, jakou měl známku z českého jazyka v pololetí (možno využít u některých položek). Schází tady informace o vyplnění, které byly sděleny ústně při zadávání dotazníku. Nejobsáhlejší částí je samotné zadání ve formě vlastních položek. Snažili jsme se seřadit položky od obecných, méně náročných k obtížnějším, otevřeným. Závěr dotazníku vyžaduje po respondentovi celkové shrnutí učebnice, celkový dojem z několika pohledů. Součástí zakončení dotazníku není poděkování, to bylo stejně jako pokyny k vyplnění vysloveno ústně.

Výše jsme charakterizovali tři základní typy položek, přičemž do našeho výzkumného nástroje jsou zařazeny všechny. Lze konstatovat, že převažují otázky polouzavřené. Důvod si vysvětlíme teď. Dotazník jsme zadávali žákům 7. ročníku. Tento fakt jsme zohlednili v dotazníku tak, že respondentům nabízíme konkrétní odpovědi¹¹ a zároveň mu ponecháváme „zadní vrátka“ pro vlastní odpověď, která lépe odrazí jeho názor. Několik položek náleží mezi uzavřené. Volba těchto dvou druhů položek má čistě praktické opodstatnění. Při zpracovávání a vyhodnocování odpovědí bude možné výsledky snadněji interpretovat. Zvolili jsme naprosté minimum položek otevřených, které nám pomohou pouze dokreslit několik odpovědí. Závěrečná položka je konstruována jako škálová. Respondent má komplexně ohodnotit učebnici z hlediska přehlednosti, srozumitelnosti, zajímavosti a grafiky. Dotazovaný se musí globálně zamyslet nad celou problematikou a pokusit se „oznámkovat“ tyto parametry učebnice.

Nyní se vrátíme ke čtyřem vybraným funkcím. Otázkou je, proč jsme zvolili právě tyto funkce. Vyhodnotili jsme, že příslušné funkce bude možné v učebnici nejsnadněji analyzovat a rovněž je vnímáme jako zcela základní. Už když jsme hovořili o učebnici, zmiňovali jsme, že jde o zdroj informací pro žáky (i učitele), slouží k procvičování učiva atd. Po stanovení tohoto východiska jsme začali pracovat na konstrukci dotazníku. Vyzkoušeli jsme si, co všechno je nutné zohledňovat, jak je těžké brát v potaz všechny okolnosti či přizpůsobit jazyk věku respondentů. Během práce na výzkumném nástroji jsme se

¹¹ Toto děláme proto, že žák si nemusí vůbec vědět rady s odpovědí. Proto ho nabízenými možnostmi můžeme navést nebo v něm vzbudit vlastní mínění.

potýkali především s problémy souvisejícími s formulacemi otázek a s nabídkou možných odpovědí. V položkách bylo třeba vystihovat jasně a přesně, na co se chceme ptát a vyvarovat se přitom nejednoznačného vyjádření. Navíc bylo nezbytné vyjadřovat se adekvátně a přiměřeně zkoumaným žákům, aby správně porozuměli dotazu, a tudíž dokázali „dobře“ odpovědět. V jednotlivých položkách dotazníku se často opakuje slovo učebnice. Tím jsme chtěli pozornost žáků stále směřovat k tomuto zdroji informací, aby své odpovědi volili právě ve vztahu k učebnici (a nikoli třeba k učiteli či jiným okolnostem výuky). Potíží také bylo nabídnout všechny eventuální odpovědi. Zde jsme si pomohli přidáním varianty *Jiná možnost/odpověď* pro případ, že bychom do nabídky nezačlenili úplný soubor možných odpovědí.

3.5.2 Rozhovor s vyučujícími (Viz Příloha 2: Koncept rozhovoru s vyučujícími)

Tato výzkumná technika nám má poskytnout názor učitele, jehož pohled se dá vnímat jako více odborný a možná i objektivnější.

Několikrát jsme podotkli, že rozhovor byl veden se dvěma učitelkami, které vyučují český jazyk a literaturu ve zkoumaných třídách. Rozhovor jsme s oběma vyučujícími realizovali 6. března 2013. S každou paní učitelkou jsme hovořili zvlášť. Umožní nám to kromě jiného porovnat odpovědi kolegyní. Obě interview proběhla ve škole, tedy v prostředí, které je pro pedagogy přirozené. Atmosféra byla uvolněná, nebyla napjatá (ani k tomu nebyl důvod). Jediným mínusem byl záznam rozhovoru. Obě paní učitelky odmítly nahrávání rozhovoru na diktafon, tudíž musely být odpovědi zaznamenávány ručně. Zápis odpovědi byl pořizován během rozhovoru, abychom co nejpřesněji a bez zkreslení dokázali uchovat odpovědi. Paní Jana mi dokonce u většiny otázek říkala: „*Napište si tam, že ...*“.

Před realizací rozhovoru jsme vypracovali kostru, abychom se při provádění interview měli o co opřít, čeho se držet. V samotném počátku jsme si stanovili cíl rozhovoru. Chtěli jsme zjistit, jak učitelé hodnotí učebnici českého jazyka, s níž pracují a dále i reakce učitelů na některé odpovědi žáků z dotazníku. Úvod rozhovoru obsahoval otázky týkající se samotných vyučujících, jejich pedagogické praxe a pak také otázky požadující všeobecný názor na učebnice. Posléze přišly na řadu otázky, které jsme rozdělili do několika okruhů. První čtyři

oblasti kopírují funkce, které byly podkladem pro vytvoření dotazníku – funkce informační, transformační, zpevňovací a kontrolní a sebevzdělávací. Pak jsme chtěli po vyučujících oznámkovat stejné parametry učebnice tak, jak jsme to požadovali u žáků. Rovněž jsme se pokusili učitelkám nastínit výsledky některých výzkumů, které jsme uvedli v kapitole Výzkumy učebnic a požádali je o jejich vyjádření. Skrze jejich názory chceme porovnat, do jaké míry se odpovědi shodují či vylučují. Úplně nakonec jsme vyzvali obě paní učitelky o jakékoli připomínky, kritiku nebo pochvalu k učebnici českého jazyka pro 7. ročník vydávané nakladatelstvím Alter.

3.6 Distribuce

Během zadávání dotazníku žákům nenastaly žádné komplikace. Dotazníky byly předloženy oběma třídám 7. ročníku 21. června 2012. Tento termín jsme zvolili po dohodě s vyučujícími – žáci již měli uzavřenou klasifikaci, v podstatě se již nevyučovalo, konaly se školní výlety a další akce a toto byl termín, kdy byly ve škole přítomny obě třídy a obě učitelky ve třídách měli hodinu českého jazyka.

Po vstupu do třídy bylo na místě představit výzkumníka a pohovořit o výzkumu. I když součástí dotazníku je krátké uvedení záměru výzkumu, bylo žákům více přiblíženo, o co ve výzkumu jde i k jakému účelu bude dotazník sloužit. Za důležité jsme považovali zdůraznění faktu, že nejde o test, který bude známkován, a tak není důvod odpovídat lživě. Navíc jsme žáky upozornili, že dotazník je anonymní. Toto slovo bylo žákům raději vysvětleno, aby bylo všem jasné, co se pod tímto pojmem skrývá.

V průběhu rozdání dotazníků bylo žákům řečeno, že cokoli nejasného jim bude po přihlášení vysvětleno a že jde o osobní názor každého respondenta (proto není třeba se radit se spolužáky). Dále byl vznesen požadavek vyplnění hlavičky dotazníku. Výzkumník žáky vyzval k pozornému a hlavně čitelnému vyplnění. Tazatel rovněž poskytl stručné instrukce o zakroužkování (a případné opravě) odpovědi¹².

Potom už nic nebránilo ponechat žákům čas potřebný pro vyplňování dotazníku, které proběhlo v podstatě bez obtíží.

¹² Pro názornost bylo jak označení odpovědi, tak korekce odpovědi napsáno na tabuli, aby žáci tento pokyn měli kdykoli před očima.

Po sesbírání dotazníků výzkumník poděkovat pedagogovi za poskytnutí prostoru pro zadání dotazníku a především žákům za projevenou ochotu.

Pořizování rozhovoru bylo oproti dotazníku trochu složitější. Je důležité navodit příjemnou atmosféru, dobře působit na zkoumaného člověka. Tazatel musí být mnohem pružnější než u dotazníkového šetření.

Osobně jsem se musela vypořádat s několika úskalími. První nástrahou bylo, že ani jednu vyučující jsem nijak blíže neznala. Během vlastní průběžné praxe jsem se pouze potkávala s paní Milenou, zatímco paní Janu jsem poznala až díky mému výzkumu. Je obtížné hovořit s člověkem, kterého neznáte a nevíte, co od něj čekat. Vést rozhovor je náročné pro odborníky, a tudíž pro neoborníky v oblasti výzkumu, jakým já jsem, je to ještě komplikovanější a složitější. Bylo pro mě tedy velice důležité, že jsem měla připravené některé otázky, které byly učitelkám pokládány a které napomáhaly vzbudit ve mně jistotu. Mnohem větší komplikací však bylo zaznamenávání odpovědí, které probíhalo nikoli pomocí techniky, ale písemně. Vždy byla nejprve vznesena otázka, poté jsem si vyslechla odpověď. Tu jsem následně zapsala tak, aby byla co nejvíce přesná a dále využitelná při analýze odpovědí. Každý rozhovor trval okolo tři čtvrtě hodiny. Pokud bychom zaznamenávali rozhovor na diktafon, rozhovor by probíhal kratší dobu. Zkoumaná oblast je velmi úzká, specifická, a tak se nedá o problematice hovořit nijak výrazně obsáhle. Na co se budeme ptát a co nás zajímá bylo v případě tohoto rozhovoru poměrně jasné.

4 Výsledky, jejich interpretace a diskuze

Dotazník a rozhovor nám poskytly subjektivní odpovědi od výzkumného vzorku. Rovněž nutno připomenout, že vzhledem k velikosti výzkumného souboru se nejedná o reprezentativní výsledky.

Nyní je na místě rozebrat výsledky výzkumu, popsat je a interpretovat. Rovněž bychom nastínili problémy či souvislosti, které nás ve spojení s položkou v dotazníku napadají. Pokusili bychom se také vyjádřit vlastní názory a postřehy, které by mohly obohatit celkový pohled na zkoumanou problematiku. Analýza výzkumu se bude odvíjet od čtyř základních okruhů výzkumného nástroje, které jsou představovány vybranými funkcemi z klasifikace Dmitrije Dmitrijeviče Zujeva (viz kapitoly 1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva nebo 3.5.1 Autorský dotazník). V rámci těchto kapitol budeme věnovat svou pozornost příslušným otázkám z dotazníku a rozhovoru.

Úplně první položka dotazníku se týkala toho, jak často učebnici žáci používají. Odpovědi respondentů byly v podstatě takové, jaké jsme očekávali. Učebnici používají téměř každou hodinu, ale nastane i situace, kdy se k práci s učebnicí ve vyučovací hodině vůbec nedostanou. Samozřejmě že žáci vezmou učebnici do ruky i doma, a to pokud z ní mají zadaný domácí úkol. Objevilo se i několik neočekávaných reakcí – př. *z učebnice se doma občas učím, opakuji si z ní*, ale na druhou stranu se z ní někteří neučí vůbec. I obě učitelky potvrdily názor většiny. Učebnici používají podle potřeby, ale rozhodně to není každou vyučovací hodinu. Během rozhovoru jsem vyzvala učitelky, aby se pokusily posoudit, kolik času z vyučovací hodiny věnují práci s učebnicí. Paní Milena uvedla, že v hodině používají učebnici zhruba „půl na půl“ s jinou činností. Paní Jana odhadla, že přibližně s učebnicí v hodině pracují zhruba 60–70 % času. Pak mluvíme o rozmezí mezi 27 až 31 minutami. Pokud tento údaj srovnáme s výsledky výzkumu Sikorové a Červenkové¹³ (viz kapitola 2.3.1 Vybrané závěry výzkumných šetření provedených u nás), je toto číslo nebyvale vysoké. V našem případě jde ale o odhad času v hodinách, v nichž je učebnice používána. „Hodiny bez učebnice“ by naše číslo dozajista snížily.

¹³ Z výzkumu vyplynulo, že s učebnicí se v analyzovaných vyučovacích hodinách pracovalo 6,4 minuty.

Samozřejmě si nemyslím, že pracovat s učebnicí neustále nebo každou hodinu je vhodné. Považuji za správné, že se pracuje i s jinými materiály a žáci se učí pomocí řady jiných aktivit. Určitě nesouhlasím s přístupem některých vyučujících, kdy se celou vyučovací hodinu prochází učebnice od jednoho cvičení k druhému, a tudíž se postupuje stereotypním způsobem. Pak není divu, že žáky takové vyučování nebaví. Je třeba snažit se učit žáky zajímavě, zábavně, upoutat jejich pozornost a i přes veškeré zdroje nabízené v současné době je dle mého názoru důležité neopomíjet učebnici. Domnívám se, že ta by měla být i nadále pro žáky primárním zdrojem potřebných informací.

4.1 Informační funkce

Pod tuto funkci¹⁴ se z našeho dotazníku zařazují tři otázky. Pomocí nich jsme pátrali po tom, jaké informace učebnice nabízí, jak široký je jejich záběr či jaký objem pojmů je žákům nabízen.

Dozvídáš se z učebnice češtiny také informace z jiných předmětů nebo oborů?

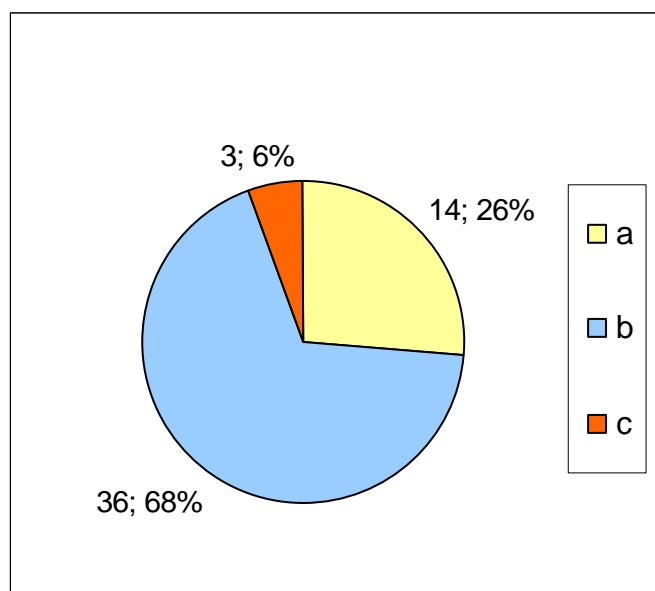
a) *Ne*

b) *Zřídka*

c) *Ano – z jakých oborů, předmětů:* _____

Tato otázka do určité míry souvisí i s dalšími Zujevovými funkcemi, a to se systematizační a především pak s integračním funkcí. Zde nás zajímalo, zda-li se v učebnici vůbec nacházejí i informace z jiných předmětů. V podstatě se ptáme po mezipředmětových vztazích, na které se dnes klade důraz a je snaha provazovat všechny získávané informace. Chtěli jsme vědět, jestli učebnice poskytuje pestřejší rozsah informací a zda to vůbec žáci vnímají.

Graf 1: Dozvídáš se z učebnice češtiny také informace z jiných předmětů nebo oborů?



Výše uvedený graf ilustruje výsledky otázky dosti zřetelně ve prospěch odpovědi *zřídka*. Žákům se tedy jeví, že učebnice českého jazyka sice podává také informace jiné než češtinářské, ale děje se tak minimálně. Asi čtvrtina

¹⁴ Blíže popsána v kapitole 1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva.

dotazovaných žáků odpověděla, že se z učebnice češtiny nedozvídají žádné informace z jiných oborů. Velmi zanedbatelný počet žáků (ale přesto nějaký) vyjádřil názor, že je učebnice obohacuje o informace z jiných předmětů. Žáci v případě volby této odpovědi měli uvést konkrétní obory a jmenovali dějepis, zeměpis, přírodopis či obecné vědomosti.

Podobnou otázku jsme položili i oběma vyučujícím. Obě učitelky se shodly, že učebnice určitě nabízí i „nečeštinářské“ informace. Ale neopomněly doplnit, že žáky na takové informace neupozorňují. Je podle nich lepší, když tyto poznatky přijímají nevědomky, neintencionálně. Rovněž bylo uvedeno, že vyučující se raději zaměří na výchovu, než na zdůrazňování informací z jiných předmětů.

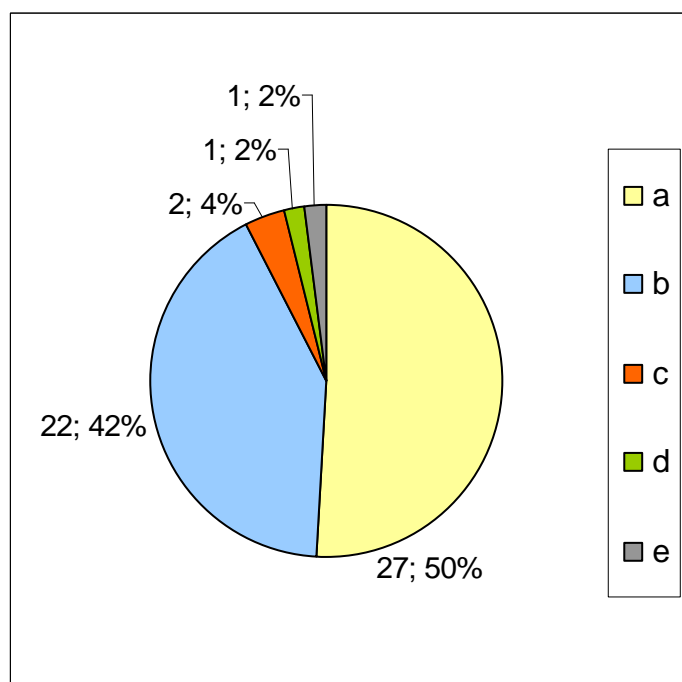
V souvislosti s otázkou mě napadá několik myšlenek, k nimž se pokusím vyjádřit. Samozřejmě bych chtěla podotknout, že učebnice českého jazyka nemá mít jako svou prioritu poskytování informací z jiných oborů. Ale zároveň bych soudila, že v rámci pěstování mezipředmětových vztahů by i učebnice češtiny měla určité množství takových informací poskytovat. Souhlasím s názorem vyučujících, že není nutné žáky nabádat, aby si všímali, že v tomto cvičení se hovořilo o tom a tom apod. Zároveň z výsledků můžeme vyvodit, že žáci si poznatků z „nečeštinářských“ předmětů příliš nevšímají. Vysvětlit si to můžeme třeba soustředěním se na český jazyk. Mezipředmětové vztahy lze lépe zapojovat spíše v jiných předmětech, a to např. v občanské výchově, zeměpise, dějepise.

Zdá se ti, že učebnice poskytuje k probírané látce dostatek informací?

- a) Ano*
- b) Spíše ano*
- c) Spíše ne*
- d) Ne*
- e) Jiná možnost: _____*

Odpovědi na otázku nám mají prozradit, zda si žáci myslí, že v učebnici ke každé látce najdou dostatek informací. Záměrem otázky bylo dozvědět se, jestli rozsah informací žákům postačuje nebo by naopak uvítali více informací.

Graf 2: Zdá se ti, že učebnice poskytuje k probírané látce dostatek informací?



Přesně polovina žáků usuzuje, že učebnice obsahuje informací dostatek. Několik žáků zaškrtnulo tuto odpověď a obohatilo ji o svůj dodatek – *strašně moc, hodně* apod. Lehce pod padesát procent respondentů se přiklonilo k odpovědi *spíše ano*. Zbylé tři možnosti volilo vždy velice málo žáků. Jediný žák zatrhl vlastní odpověď. V ní se vyjádřil reakcí „*jak kdy*“. V podstatě to znamená, že u některé látky je informací tak akorát, jinde by ale naproti tomu mohlo být informací více či méně. Z odpovědí se dá vyvodit, že učebnice podle jejich uživatelů obsahuje takové množství informací, které žáci vnímají jako dostačující (a v některých případech hodnoceno dokonce jako nadměrné).

I učitelky měly prostor pro projevení svého názoru. Pohled obou pedagožek se víceméně shodoval. Učebnice je po obsahové stránce opravdu nabytá, podle slov paní Mileny je dokonce náročná (a to po všech stránkách). Tudíž kantorky vyjádřily souhlas s názory některých žáků ohledně přílišného množství informací v učebnici. Přesto obě vyučující doplňují látku z jiných zdrojů. Těmi máme na mysli učebnice z jiných nakladatelství či internet. Důvodem je např. lepší zpracování některých částí učiva nebo doplnění údajů, které jsou podle vyučujících také významné. Stejně tak ale není výjimkou, že nedůležité, nepodstatné informace jsou vynechávány.

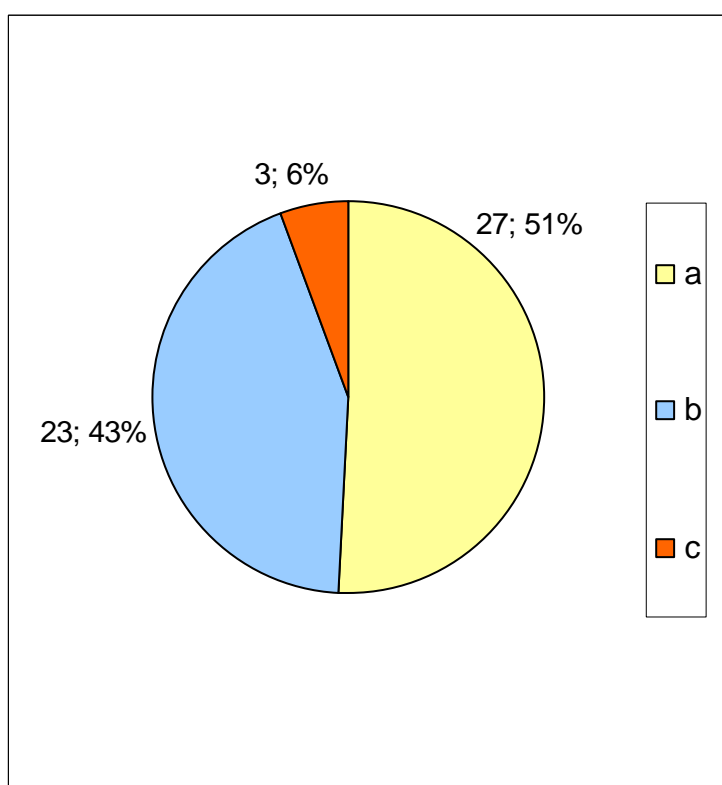
Ani já jsem neočekávala, že by se mnoho žáků přiklonilo k tomu, že učebnice nenabízí adekvátní množství informací. Trochu mě překvapilo, že někteří žáci si dokonce povšimli, že informací je v učebnici trochu více, než je nutné. Od žáka 7. ročníku bych takový postřeh spíše nepřepokládala. Na druhou stranu je ale pozitivní, že přes devadesát procent žáků má za to, že učebnice je z hlediska objemu informací dobře zásobená. A pokud se někomu jeví, že učebnice je přesycená poučkami, pojmy atd., tak si myslím, že to rozhodně není mínusem této učebnice. Není přece problém zbytečné věci vynechat. Nadbytečné informace mohou být užitečné pro ty, kteří zase chtějí vědět o látce více, chtějí jít více do hloubky. Je sice pravda, že pokud by nějaké učivo žáka zaujalo, může si v dnešní době najít informace téměř všude, hlavně pak na internetu. Ale mám ten názor, že žáci by měli umět pracovat s knihou (nejen s učebnicí), měli by v ní umět hledat, pracovat s rejstříkem, obsahem. Internet lidem všechno možná až moc usnadňuje, lidé jsou pak příliš pohodlní. Žáci na základních (a myslím i na středních) školách by s učebnicemi a dalšími podobnými materiály rozhodně měli umět zacházet.

Zdá se ti, že text v učebnici obsahuje mnoho pojmů, které se musíš naučit?

- a) *Ano*
- b) *Ne*
- c) *Jiné: _____*

Prostřednictvím uvedené otázky jsme báдали po tom, kolik pojmů je v učebnici, resp. jak se žákům jeví množství pojmů, které si musejí zapamatovat a pak s nimi dále operovat.

Graf 3: Zdá se ti, že text v učebnici obsahuje mnoho pojmů, které se musíš naučit?



Jak z grafu lze dobře vyčíst, polovina dotazovaných žáků si myslí, že pojmů je v učebnici mnoho. Přes čtyřicet procent respondentů zase vyslovilo názor, že neobsahuje hodně pojmů. Jen tři žáci si vybrali jinou možnost, k níž připojili své komentáře. Poznámky žáků zněly *dostatek; jak v které látce; spíše ne*. Bezprostředně po této otázce následoval dotaz ohledně toho, jaká témata nebo slova dělala žákům v poslední době nějaké problémy. Několikrát byla otázka vynechána nebo se na řádcích objevila odpověď *nevzpomínám si* či *nevím*. Ale dočkali jsme se i konkrétních odpovědí – *čárky ve větách, větné členy (přívlastek, doplňek), zájmena, mluvnické kategorie sloves*.

Paní Jana na otázku odpověděla kladně, tzn. že pojmů je v učebnici opravdu mnoho, a tak některé pojmy vynechává. V případě potřeby ale obohatí látku o pojmy, které v učebnici schází a pokládá je za podstatné. Paní Milena při položení této otázky vznesla námitku, že v českém jazyce jsou pojmy vlastně stále stejné. Tudíž si myslí, že není moc možnost nějaké pojmy vynechat nebo přidat. Žáci v českém jazyce musejí pojmy prostě ovládat. Je ale pravda, že v souvislosti se systematizační funkcí učebnice (viz kapitola 1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva) se žáci se základními pojmy setkávají už v předchozích ročnících a rok od roku se k nim přidávají další rozšiřující. Někdy se ale stane, že počet pojmů se uzpůsobí dle potřeby a přiměřeně stupňům a požadavkům látky. Učitelkám jsem též sdělila, jaká témata žáci stanovili jako problematická. Žáci podle svých učitelek českého jazyka dobře odhalili, kde mají nedostatky. Při interview jsem tedy nadhodila otázku, jestli učebnice příslušným tématům věnuje dost prostoru. Dostalo se mi odpovědi, že u obtížných témat se vyučující neřídí prostorem, který je pro látku v učebnici vymezen, ale spíše dají na vlastní mínění a samozřejmě na potřeby žáků. Pokud jsou žáci, kteří pořád nechápou, vyhradí se pro téma více času, pracuje se s doplňujícími cvičeními z jiné učebnice apod.

Množství pojmů je spojeno s předchozí otázkou. V ní jsme se ptali, zda učebnice poskytuje dostatek informací k probírané látce. Součástí těchto informací jsou samozřejmě i pojmy a lingvistické termíny. Je poměrně logické, že v jazykovém systému je pojmů celá řada. Přitom je ale obtížné nějaký pojem vynechat, protože na něj často navazuje řada jiných. Vzhledem k tomu, že český jazyk je pro nás jazykem mateřským, měli bychom ho znát dobře, abychom ho mohli také dobře používat. Co se náročného učiva týká, každý člověk¹⁵ je jedinečný. Každému žákovi může činit problémy jiné téma. Proto se při tvorbě učebnic nedá přihlížet k tomu, co komu dělá problémy. Každá látka má vyhraněný takový prostor, do kterého se vejde vše podstatné včetně cvičení. Pokud se stane, že narazíme na těžkou látku, které žáci nerozumí, snažíme se jim ji co nejjasněji vysvětlit, používat konkrétní příklady, využívat nakopírované materiály z jiné učebnice či internetu nebo vytvářet vlastní cvičení, na kterých si žáci procvičí přesně to, co jim v danou chvíli nejde.

¹⁵ A potažmo i každá třída

4.2 Transformační funkce

Jak jsme již více rozvedli v kapitole 1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva, uvedená funkce se týká převedení vědeckých informací do té podoby, která bude žákům srozumitelná. Tento rys učebnice je jistě velmi podstatný. Pokud učebnice není z pohledu této funkce dobře vyhotovená, může způsobovat žákům problémy s pochopením poznatků i s jejich následným osvojením.

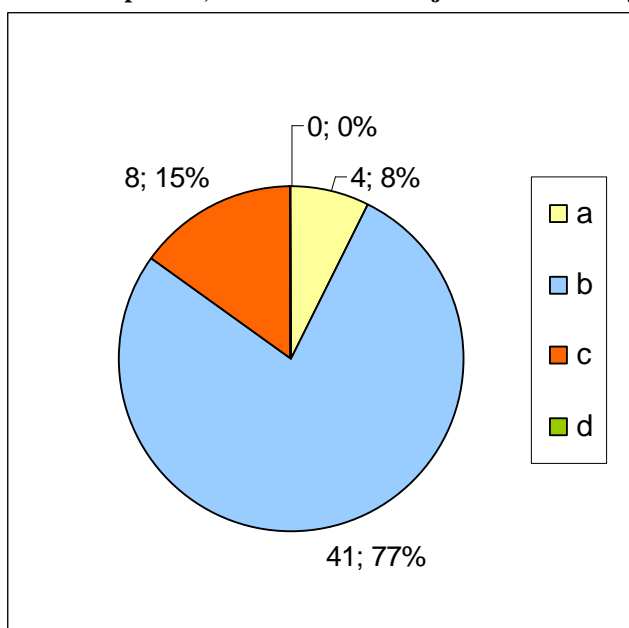
Pod tuto funkci shrnujeme pět položek dotazníku.

Připadá ti, že látka v učebnici je srozumitelně vysvětlená?

- a) *Je vždy srozumitelná*
- b) *Většinou je srozumitelná*
- c) *Je spíše nesrozumitelná*
- d) *Není srozumitelná, protože – I. Text obsahuje mnoho cizích slov.
II. V textu jsou dlouhé a složité věty.
III. Jiné: _____*

Tato otázka obecně bádá po tom, zda jsou informace zpracovány jasně a zda žáci informace opravdu jsou schopni zpracovat tak, že na jejich základě poté dokáží vyřešit příslušné úlohy či s informacemi dále pracovat.

Graf 4: Připadá ti, že látka v učebnici je srozumitelně vysvětlená?



Z grafu lze vyčíst, že většina žáků hodnotí látku v učebnici jako vždy nebo většinou srozumitelně vysvětlenou. Může to tedy znamenat, že učebnice velmi dobře naplnila transformační funkci, a tudíž předává žákům odborné informace srozumitelnou a jasnou formou, které majorita žáků rozumí. Mezi výzkumným vzorkem se ale objevilo osm respondentů, kteří se vyjádřili k otázce odpovědí „je spíše nesrozumitelná“. Převážně takto odpověděli žáci s trojkou či čtyřkou na pololetním vysvědčení, ale mezi žáky zvolivše tuto možnost byli i jedničkáři. Souvislost s prospěchem tedy není možné potvrdit.

Paní Milena podle vlastních zkušeností uvedla, že pokud by se žáci učili z učebnice sami, nebude to pro ně srozumitelné. Učebnice tedy dle jejího názoru počítá s prostředníkem v podobě učitele, který látku žákům vysvětlí. Paní Jana odpověděla, že někde jsou informace pro žáky srozumitelné a někde je zase příliš podrobností, které upozadují důležité informace a zbytečně žáky matou.

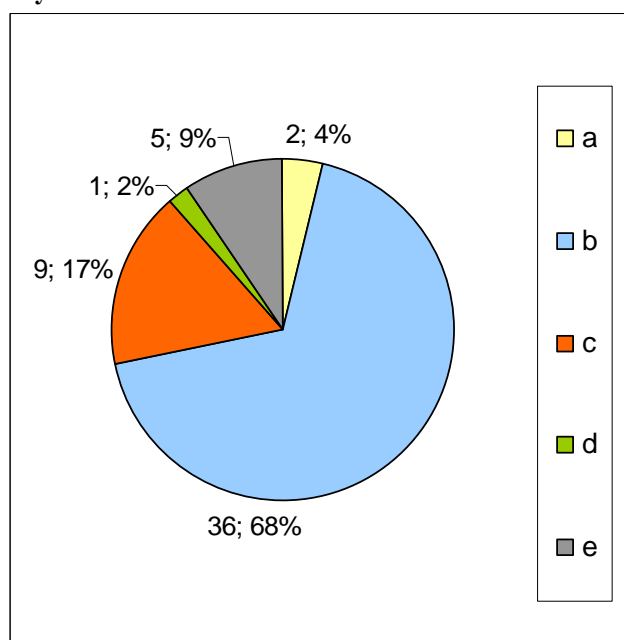
Z názorů žáků lze usuzovat, že transformace vědeckých informací do jednodušší podoby se zdařila. Obě učitelky byly skeptičtější, když uvedly, že pokud látka ve většině případů není dovysvětlena, žáci ji ne úplně nebo ne dobře pochopí. Pravdou ale je, že látku v mluvnici vyučující zpravidla vždy vysvětluje a učebnice v tomto případě slouží jako osnova toho, co všechno by žáci měli k danému tématu znát. Již jsme naznačili, že spojitost mezi transformační funkcí (resp. srozumitelností) a prospěchem není možné doložit. Může existovat názor, že učebnice je nesrozumitelná a z toho pak mohou pramenit špatné známky na vysvědčení. My z našeho výzkumu ale můžeme usoudit, že tomu tak není. I dva jedničkáři si postěžovali, že učebnice pro ně zase tak srozumitelná není. Záležitost špatných známek tedy bude zřejmě souviset s něčím, co i jedna z vyučujících mimoděk naznačila, a sice s problémem pozornosti.

Když probíráte novou látku – pochopíš všechny poučky a pojmy, které jsou napsané a vysvětlené v učebnici?

- a) *Ano*
- b) *Většinou ano*
- c) *Spíše ne*
- d) *Ne*
- e) *Jiná odpověď:* _____

I nyní jde o přetransformování informací, ale z hlediska (ne)rozumitelného vysvětlení důležitých informací či odborných termínů. Otázku by bylo možné zčásti zařadit i k informační funkci, leč my teď pátráme po vhodnosti a hlavně srozumitelnosti formulace pouček.

Graf 5: Když probíráte novou látku – pochopíš všechny poučky a pojmy, které jsou napsané a vysvětlené v učebnici?



U této otázky se nám opět v součtu dostalo velmi dobrého hodnocení příslušné učebnice. Žáci se přiklonili nejčastěji k odpovědi, že většinou poučky či pojmy vysvětlené v učebnici pochopí. Skoro pětina všech žáků uvedla, že spíše nepochopí probíranou látku. Pět žáků (z celkových třiapadesáti) se vyjádřilo prostřednictvím jiné odpovědi, kam připsali – *půl na půl; podle látky; někdy ano, někdy potřebuji dovysvětlit*.

Paní Milena v případě této odpovědi oponovala žákům, kteří poučky a pojmy z učebnice spíše nepochopí. Zmínila, že poučky a pojmy nemusí častokrát

vysvětlovat znovu a jinými slovy, protože poučky jsou v učebnici zpracovány ve formě cvičení či doplňovaček. Podle paní Mileny je takový způsob vysvětlení pro děti jasný. Paní Jana měla obdobný názor s tím, že se téměř vždy postupuje od příkladů k poučce, která představuje shrnutí. Vše tedy vyplývá z úkolů a příkladů. Pochopit poučku či nějaký pojem je pak snadné. Na otázku, zda souvisí známky s problémem nepochopení pouček, pojmů apod., se nám dostalo následující odpovědi: pro žáky je spíše problémem aplikace teorie do praxe, žáci v 7. ročníku ještě nemají tak dobře rozvinuté abstraktní myšlení, proto jim pochopení nějaké poučky může činit problémy...

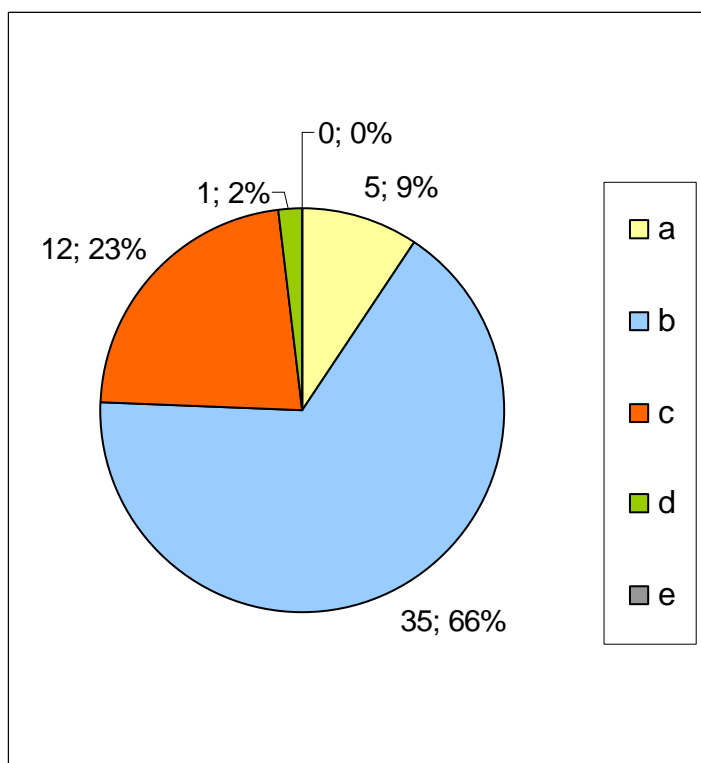
I v této otázce se žáci vyjádřili k učebnici převážně v dobrém. Minimální počet, ale někdo přece, zmínil zajímavé postřehy, které určitě jsou na místě. Konkrétně mám na mysli přípisky žáků. Někteří žáci se zamysleli a velmi dobře si povšimli, že zcela obecně je těžké na otázku odpovědět. Proto využili vlastní odpovědi, v níž upřesnili, že pochopí poučky a pojmy u jedné látky, ale další hodinu v novém tématu tápou a nerozumí mu. Není vůbec nic divného, že žáci leccos pochopí, ale naopak se také stane, že potřebují vysvětlení, představení pojmu jinými slovy nebo příklady. Kdyby učebnice byla tak dokonalá, že by se z ní žáci mohli učit sami, nebylo by třeba učitele. Zkoumaná učebnice poučky a informace k zapamatování koncipuje jako doplňovačky. Žáci za pomoci učitele doplňují na základě příkladů výkladovou složku vyučovacích hodin, a tak si sami vytvářejí poznámky, z nichž pak čerpají při procvičování a řešení úkolů.

Zadání cvičení a úloh z učebnice rozumíš:

- a) Vždy
- b) Většinou
- c) Zřídka
- d) Nikdy
- e) Jiná možnost: _____

S touto položkou dotazníku se přesunujeme od pouček a pojmů k formulaci úloh a úkolů na procvičení. Zajímalo nás, jestli žáci ze zadání chápou, co je jejich úkolem, co se po nich vlastně chce atd.

Graf 6: Zadání cvičení a úloh z učebnice rozumíš: ...



Otázka nám poskytla poměrně jasné výsledky ohledně adekvátních formulací úloh na procvičení nové látky. Více než polovina dotazovaných žáků vybrala odpověď, že zadání úkolů a cvičení většinou rozumí a skoro deset procent uvedlo, že zadání rozumí vždy. Necelá čtvrtina oslovených žáků zatrhla odpověď, že zřídka instrukce chápou. Jediný žák má pocit, že zadání nerozumí nikdy. Pokud tedy shrneme následující otázku, lze vyvodit následující závěr. Většině

žáků postačí přečíst si zadání cvičení či úkolu v učebnici a pochopí, co je podstatou. Jsou zde ale i žáci, kterým nestačí pouze přečíst si zadání, většinou ho totiž nechápou a je třeba, aby někdo pomohl s dodatečným vysvětlením (objasnění buď od vyučujícího nebo od spolužáka). Problém může přijít, pokud se žák nepřihlásí. Pak může být nepochopení zadání příčinou neschopnosti správně vyřešit úkol nebo cvičení a z toho může pramenit horší prospěch.

Obě oslovené učitelky souhlasí, že žáci zadání cvičení v učebnici většinou rozumí, vědí, co je jejich úkolem. Paní Jana pouze zmínila, že žáci mohou být někdy zmateni růzností písma – někdy je pro zadání zvolené tučné písmo, někdy kurzíva, jindy barevné písmo. Paní Milena zase podotkla, že neporozumění zadání souvisí také s pozorností. Žáci často nedávají pozor při čtení zadání a pak se snadno přihodí, že nevědí, co mají dělat. Podle paní Mileny jsou zadání formulována opravdu velmi jednoduše. Jestliže se žák soustředí, neměl by mít s pochopením zadání cvičení problém.

V případě této otázky zase můžeme soudit, že formulování cvičení a úkolů (stejně jako formulace pouček) je na dobré úrovni. Při interview jsme narazili na otázku pozornosti. Tato připomínka je i podle mého zcela na místě. I z vlastní praxe vím, že pokud žák nevěnuje pozornost tomu, čemu má, je pro něj pak obtížnější „chytit krok“ s ostatními, kteří dávali pozor. Tady bychom potom mohli přepokládat určitou spojitost s prospěchem. Pokud se žáci nesoustředí, nedávají pozor či si nepřečtou zadání, stane se, že nerozumí, co je jejich úkolem v příslušných cvičeních. Žáci si tedy nedostatečně procvičí novou látku a nato jsou v diktátu nebo nějakém kontrolním cvičení ohodnoceni špatnou známkou. S paní Milenou musím souhlasit i v jednoduchosti zadání. Pro ilustraci uvedu některé formulace zadání (včetně původního formátování):

- „Pozorujte následující věty a podtrhněte v nich slovo, které vyjadřuje, **kdo** vykonává činnost označenou slovesem (kdo je původcem děje).“
- „Zopakujte si vzory přídavných jmen a jejich skloňování. Pracujte s Přehledy učiva ČJ. Doplňte do tabulky požadované údaje.“

U těchto vybraných příkladů můžeme znovu zmínit připomínku paní Jany týkající se odlišných řezů písma. První ukázka obsahuje tučně zvýrazněné slovo, pro druhou ukázku je zvolena kurzíva. Jistě by bylo mnohem lepší a přehlednější, aby všechna zadání měla jednotné formátování. V první výňatku lze identifikovat

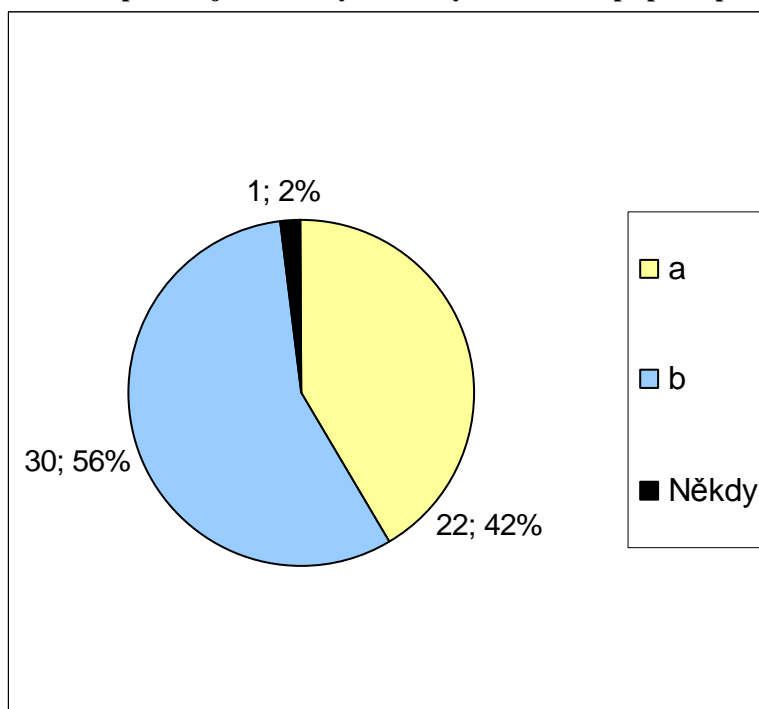
jasné pokyny, přičemž je tatáž věc dokonce vysvětlena dvakrát a jinými slovy. U druhé formulace zadání jsou žáci (potažmo i vyučující) navíc nabádáni k využití doplňkové učebnice s přehledy a tabulkami. Opět zde vidíme zcela srozumitelné instrukce. Z těchto příkladů tedy vyplývá, že zadání jsou opravdu formulovaná jednoduše.

Napomáhají ti obrázky a tabulky v učebnici lépe pochopit text?

- a) Ano
- b) Ne

Transformační funkce ale nesouvisí jen s textem, ale i s dalšími doprovodnými prvky v učebnici. Zajímalo nás tedy, zda obrázky a tabulky přispívají transformačnímu procesu.

Graf 7: Napomáhají ti obrázky a tabulky v učebnici lépe pochopit text?



Spolu s touto otázkou se dostáváme ke konfrontaci textu s obrázky. Necelé polovině žáků obrázky i tabulky pomáhají k pochopení textu. Naopak více než polovině respondentů pak obrázky vůbec nepomáhají text lépe pochopit. Jediný žák si sám připsal odpověď „někdy“.

Na tuto otázku v dotazníku navazuje následující položka, která upřesňuje odpovědi žáků.

Na základě předchozí odpovědi napiš, v čem ti obrázky v učebnici pomáhají nebo nepomáhají (př. obrázky jsou názornější než text, text je pro mě zajímavější, ...):

Zde měli žáci sami napsat, v čem jim obrázky pomáhají nebo nepomáhají. Odpovědi žáků na doplňující otevřenou otázku je možné rozdělit do tří skupin:

- Žáci, kteří ponechali otázku zcela bez odpovědi nebo do řádku napsali „nevím“ či „nedokážu říct“.
- Žáci, kterým obrázky pomáhají – respondenti do volných řádků napsali, že obrázky pomáhají k *lepší orientaci*, rozvíjí *představivost*, jsou *zábavné*, jednou se objevila odpověď, že *když si něco podtrhnu nebo vybarvím, lépe se mi to pamatuje* (= jsou lepší pro vizuální paměť).
- Žáci, kterým obrázky nepomáhají – zde bylo velice častou stížností, že *obrázky se týkají úvodního textu, ale ne češtiny*, dále že *obrázky nejsou vždy úplně srozumitelné, zajímavé*, žáci je považují za *zbytečné, nudné*, párkrát se objevilo, že *obrázky překáží* nebo dokonce *rozptylují pozornost*.

Obě učitelky se víceméně shodly, že obrázky spíše nevnímají. Obrázky jsou součástí učebnice, ale příliš se s nimi v mluvnici dělat nedá. Obrázky dělají učebnici více zajímavou, barevnější, ale tím jejich úloha v této učebnici končí.

Žáci si dobře všimli, že obrázky v naprosté většině případů ilustrují úvodní text. Pravdou je, že mluvnické pojmy se velmi špatně graficky ztvárňují. Nicméně zde jsme se ptali i na tabulky, které by měly zprehledňovat učivo, shrnout ho. Bohužel zde musím kriticky uznat, že jsem měla lépe formulovat otázku, aby se nám dostalo i odpovědi ohledně tabulek. Myslím si, že tady by mnoho žáků řeklo, že tabulka je srozumitelnější než poučka ve větách. V rámci své vlastní praxe jsem často pro žáky zpracovávala poznámky z nového učiva formou tabulek a velmi se mi to osvědčilo. Žáci se v učivu lépe orientovali a bylo pro ně snazší vypracovávat například složitější cvičení.

4.3 Zpevňovací a kontrolní funkce

Tato funkce už poměrně jasně ze svého označení napovídá, o co v ní půjde. Opět bych pro bližší představení odkázala do kapitoly 1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva. Logicky se v rámci této funkce budeme zajímat o cvičení a další způsoby, jak upevnit novou látku a jak zkontrolovat, že žák učivu dobře porozuměl a je schopen nové informace užít v praktickém životě.

Zpevňovací a kontrolní funkci jsou věnovány dvě položky dotazníku.

Využíváte cvičení z učebnice ve vyučovacích hodinách?

a) *Ano*

b) *Ne, protože – I. Paní učitelka nosí své nakopírované materiály.*

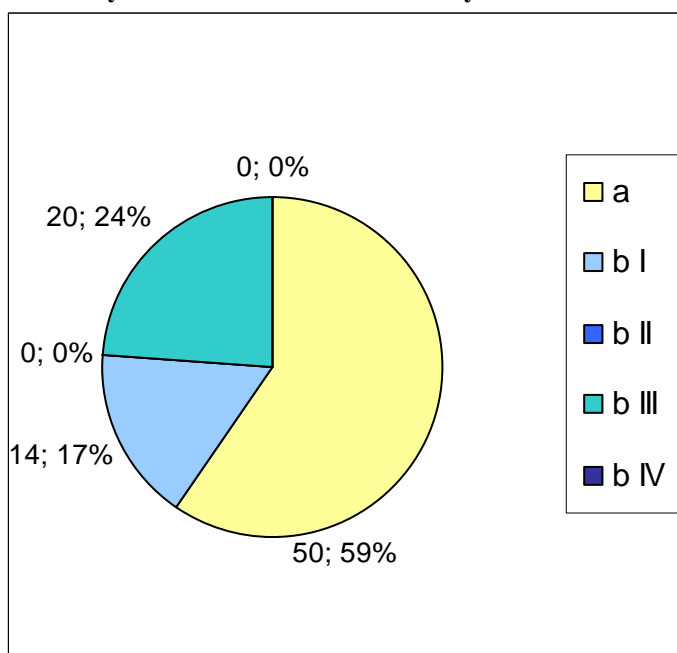
II. Nestíháme procvičovat.

III. Cvičení z učebnice dostáváme za domácí úkol.

IV. Jiná odpověď: _____

Výše uvedená otázka bádá po využívání cvičení a úloh z učebnice. Zajímalo nás tedy, jak moc a jakým způsobem žáci pracují s úlohami v učebnici, zda procvičují jen pomocí cvičení v učebnici, zda je mají jen za domácí úkol nebo spíše pracují s jinými cvičeními apod.

Graf 8: Využíváte cvičení z učebnice ve vyučovacích hodinách?



Rovněž v případě této otázky se nám dostalo velmi jednoznačného výsledku. Nejčastěji byla zatržena odpověď, že ve vyučovacích hodinách jsou cvičení z učebnice využívána. Odpověď zvolili všichni žáci kromě tří. Zde se ale žákům tato odpověď nezdála jako dostačující, a proto ještě zatrhli i další možnosti, protože i ty dle jejich mínění platí. Téměř čtvrtina žáků prozradila, že cvičení z učebnice dostávají za domácí úkol. O něco menší počet odpovědí zaznamenala možnost, že paní učitelka nosí nakopírované materiály.

Samozřejmě nás zajímalo, jak se k využívání cvičení z učebnice vyjádří vyučující. Paní Milena i Jana se shodly se žáky na odpovědi, že cvičení samozřejmě využívají. Rovněž nás zajímalo, proč tedy vyučující nosí nakopírovaná cvičení a odkud je čerpají. Paní Jana podotkla, že se nejedná pouze o nakopírované úkoly, ale i diktovaná cvičení, která nejčastěji vybírá z jiných učebnic českého jazyka (př. Tobiáš, Fraus). Paní Milena kromě zmíněných učebnic uvedla také vlastní iniciativu, tvorbu inspirovanou z internetu apod. Nakopírovaných materiálů obě učitelky využívají, aby zpestřily vyučovací hodinu něčím novým a aby žáci pracovali s trochu odlišnou formou cvičení.

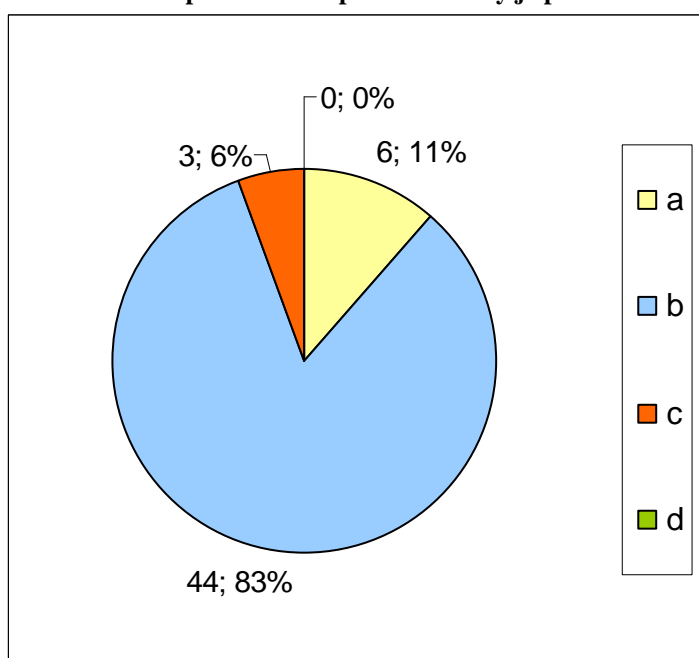
V rozboru otázky jsme již naznačili určitý zádrhel. Kdo blíže srovná počet dotazovaných s počtem odpovědí, zjistí, že se nerovná. Tento fakt je dán tím, že žáci neplánovaně volili více odpovědí. Po podrobnějším rozboru otázky je jasné, že zde měla být rovnou dána možnost vybrat více odpovědí. Opět se zde potvrzuje, jak je těžké vypracovat takový dotazník, v němž respondenti zadávajícího nepřekvapí. Žáci si ale s tímto nedostatkem dobře poradili a dokázali všechny své názory do dotazníku zanést. Líbilo se mi (a možná jsem to neočekávala), že žádný žák neprohlásil, že ve vyučovacích hodinách se nestíhá procvičovat. Dokonce ani žáci s horším prospěchem nesvádějí své špatné známky na nedostatek cvičení a úkolů pro upevnění učiva.

Úloh na procvičování probrané látky je podle tebe v učebnici:

- a) Až příliš
- b) Dostatek
- c) Málo
- d) Jiná odpověď: _____

Nyní jsme se chtěli dozvědět, zda se žákům jeví množství cvičení a úkolů jako dostačující. Z odpovědí pak můžeme vydedukovat, jestli by žáci uvítali další cvičení, nebo by spíše některá ubrali s tím, že jsou nadbytečná.

Graf 9: Úloh na procvičování probrané látky je podle tebe v učebnici:



Pro více než tři čtvrtiny dotazovaných žáků učebnice nabízí dostatek úloh pro osvojování a upevňování probraného učiva. Minimální počet žáků zvolil i některou z krajních odpovědí. Tři žáci z celkových třiapadesáti usuzují, že cvičení a úloh na procvičení je v učebnici málo. Tito žáci by uvítali více cvičení. Skoro pětina oslovených žáků naopak míní, že učebnice disponuje až příliš velkým počtem cvičení, tudíž by jim stačilo méně úkolů.

K odpovědím žáků vyjádřily svůj názor i učitelky. Paní Jana si myslí, že možností k procvičení učebnice poskytuje dostatek. Samozřejmě pokud žáci něčemu nerozumí, využije se nějaké další cvičení z učebnice nebo z jiného zdroje. Paní Milena souhlasí s necelou pětinou žáků a i podle ní učebnice obsahuje cvičení až příliš. Přesto ale do hodin nosí i jiné materiály, a tak nás zajímalo, jaký

důvod k tomu má. Nejprve paní Milena uvedla velmi prostý důvod: „*Líbí se mi víc.*“ Poté ale dodala, že každá třída je jedinečná, má jiné potřeby, zatímco učebnice je pro celý ročník stejná, univerzální. Jedné třídě nedělá nějaké učivo problémy, ale jiná třída potřebuje delší vysvětlení té samé látky a více cvičení pro pochopení a osvojení učiva.

Osobně si myslím, že je lepší mít v učebnici více cvičení než muset na každou hodinu hledat úlohy k procvičení v jiných učebnicích či je neustále vymýšlet. Vyučující tak má možnost vybrat si cvičení, které se mu hodí. Pedagog může také využít z různých cvičení jen jejich části, čímž dosáhne toho, že žáci stále nepracují na cvičení se stejným principem řešení. Musí se tak více zamýšlet a soustředit se. Na vlastní praxi jsem pracovala s řadou učebnic Státního pedagogického nakladatelství. Tyto učebnice jsou oproti řadě Alter velmi strohé, nezajímavé, cvičení jsou stále stejná. V námi zkoumané učebnici se jednou doplňuje, podruhé podtrhává, potřetí vymýšlí... Je jasné, že pestřejší činnost žáky více baví, a proto je příjemnější pracovat s učebnicí, která má raději větší množství různých úloh a cvičení.

4.4 Sebevzdělávací funkce

O funkci jsme již hovořili v teoretické části práce¹⁶. Přesto ale připomeneme základní body, které tuto funkci charakterizují. Pokud učebnice disponuje touto funkcí, znamená to, že se snaží žáky vést k samostatné práci a že vyžaduje po žácích aktivitu.

Ke zmíněné funkci se vztahují celkem tři položky dotazníku.

Domníváš se, že učebnice ti dává důvody k tomu, abys hledal další informace?

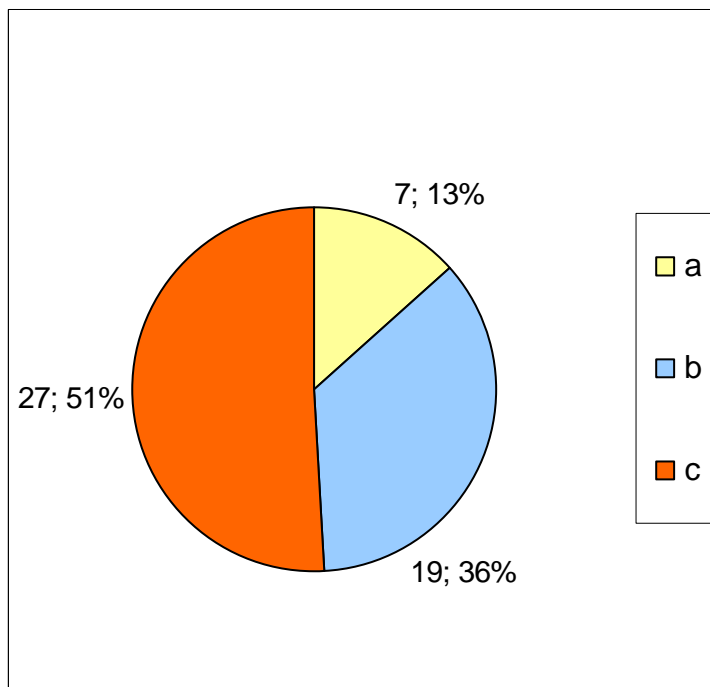
a) *Ano – kde informace hledáš?:* _____

b) *Občas – kde informace hledáš?:* _____

c) *Ne*

Otázka nám má za úkol odkrýt, zda učebnice poskytuje svým uživatelům podněty pro vyhledávání informací i zda učebnice navodí něco, co žáky zaujme natolik, že se o tom budou chtít dozvědět víc.

Graf 10: Domníváš se, že učebnice ti dává důvody k tomu, abys hledal další informace?



Více než polovina dotazovaných žáků odpověděla podle očekávání, a sice zvolila možnost, že učebnice je nijak nemotivuje k vyhledávání dalších informací.

¹⁶ Viz kapitola 1.3.1 Funkce podle D. D. Zujeva.

Několik žáků zvolilo zcela opačnou odpověď. Informace na popud učebnice tedy vyhledávají. Nejméně žáků se přiklonilo k možnosti, že další informace občas hledá. Pokud žák zvolil odpověď, že informace vyhledává nebo občas vyhledává, musel ještě připsat, kde po informacích pátrá. Zde se objevila očekávaná reakce. Doplňující informace žáci vyhledávají na internetu. Překvapivé však byly další přípisy žáků. Zazněla zde totiž Pravidla českého pravopisu, poté také přehledy teorie, které si žáci sami vytvářejí.

I obě paní učitelky dostaly prostor vyjádřit se. Paní Jana uvedla, že žáci samovolně informace nevyhledávají. S Pravidly českého pravopisu žáci pracují jen tehdy, pokud dostanou takové zadání domácího úkolu. Paní Milena potvrdila, že žáci opravdu netouží další informace hledat. Učebnice k tomu zřejmě nedává adekvátní podněty. Ohledně Pravidel českého pravopisu mi paní učitelka prozradila, že žákům bylo výrazně doporučeno, aby je doma měli jako základní jazykovou příručku. Měli by je tedy vlastnit a používat např. u školních i domácích slohových úkolů.

Na této otázce mě některé odpovědi překvapily, některé naopak. Očekávala jsem, že žáci nemají příliš velký zájem z vlastní iniciativy rozšiřovat množství osvojovaných informací. Tento předpoklad se mi vcelku potvrdil. Na druhou stranu mě nejvíce zarazilo (ale v dobrém), že někteří žáci vyhledávají doplnění poznatků v Pravidlech českého pravopisu. Z vlastní zkušenosti a praxe vím, že se většinou na jednu vyučovací hodinu přinese několik jazykových příruček, žáci si zkusí vyhledat pár slov a tím veškerá práce se slovníky a příručkami končí. Samozřejmě jedině schvaluji rozsáhlejší využití tohoto studijního materiálu. Žáci také zmínili tzv. přehledy. Jedná se o šanon, do něhož od šesté do deváté třídy zakládají teoretické pracovní listy a materiály. Sami si tak vytvářejí vlastní „učebnici“. Tento kompletní přehled české gramatiky pak jistě žáci ocení i v dalším studiu. V dnešní době, kdy máme k dispozici internet, jsem si myslela, že když žáci zvolí odpověď vyžadující doplnění, objeví se na volném řádku pouze internet. Byla jsem ráda, že žáci se nespolehnou jen na elektronické zdroje a alespoň někteří jsou schopni využívat tištěné materiály. Přesto mi přijde, že žáci by k tomu měli být vedeni více.

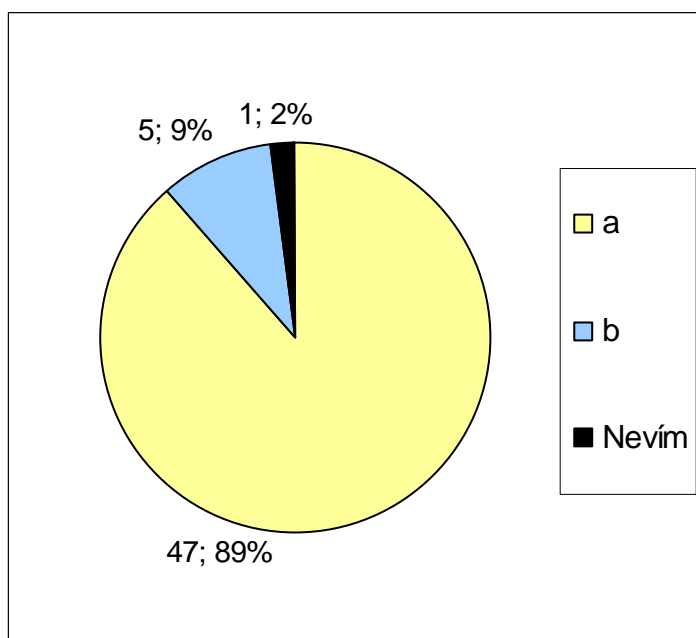
Jsou v učebnici úkoly, které přímo v zadání mají, že musíš pracovat či přemýšlet nad otázkou sám?

a) *Ano*

b) *Ne*

Otázka bádá po přítomnosti cvičení vyžadujících samostatnost, zamyšlení, případně i kreativitu či návrh nějakého originálního řešení. Taková cvičení by měla vyžadovat (resp. podněcovat) schopnost žáků postavit se k úkolu samostatně a dopracovat se po vlastní úvaze k řešení.

Graf 11: Jsou v učebnici úkoly, které přímo v zadání mají, že musíš pracovat či přemýšlet nad otázkou sám?



Výsledný graf nám opět velmi jasně zobrazuje stanovisko dotazovaných žáků. Naprostá většina žáků uvedla, že učebnice obsahuje cvičení požadující samostatnou práci a vlastní aktivitu. Pět žáků z celkového počtu respondentů taková cvičení neregistruje. Jeden jediný žák si s otázkou nedokázal poradit, tudíž si k nabízeným možnostem dopsal vlastní odpověď, která zněla „nevím“.

Odpovědi obou vyučujících se v případě této položky dotazníku liší. Paní Milena vyjádřila názor, že v učebnici nalezneme úkoly k zamyšlení či samostatné práci. A dokonce se stává, že do vyučovacích hodin nosí i vlastní náročnější úkoly, protože u žáků jsou poměrně oblíbené, motivuje je to a mají takové hravě-náročné úkoly rádi. Paní Jana své kolegyni odporovala se slovy, že učebnice nemá tak vysokou nadstavbu. Často se spíše stává, že žáci, co látce už dobře rozumí,

dostanou za úkol *samostatně* vypracovat některé ze cvičení, které přeskočili. Ale tzv. cvičení pro chytré hlavy¹⁷ se v učebnici podle paní Jany nevyskytují nebo si jich nepovšimla.

U otázky týkající se samostatné práce jsme si se žáky ne úplně porozuměli a výsledky jsou zřejmě velmi zkreslené. Nás zajímal názor na existenci nadstavbových cvičení, která nejsou povinná, ale umožní zamyslet se nad učivem jinak nebo přinesou jiný náhled na využití osvojovaných poznatků. Myslím si, že podle žáků jsou cvičení k samostatnému zamyšlení takové úlohy, které dostanou za úkol například ti žáci, které zmínila paní Jana. Tedy ti, kteří jsou vpředu, dostanou za úkol sami vypracovat do sešitu cvičení, které vynechali. Možná jsem měla v otázce lépe a více specifikovat, co míním cvičením obsahujícím v zadání vlastní práci nebo zamyšlení. Pokud ale pomineme, že jsme se s žáky příliš nepochopili, můžeme z výsledného grafu něco usoudit. Žákům se jeví, že samostatným úlohám je věnován při výuce dostatečný prostor. Tuto skutečnost bych vnímala jako velmi dobrou. Osobně se domnívám, že je třeba vést děti k samostatnosti. Zejména v současné době je přínosné, když je člověk schopen se sám dopracovat k řešení problému či zamyslet se hlouběji nad nejrůznějšími otázkami.

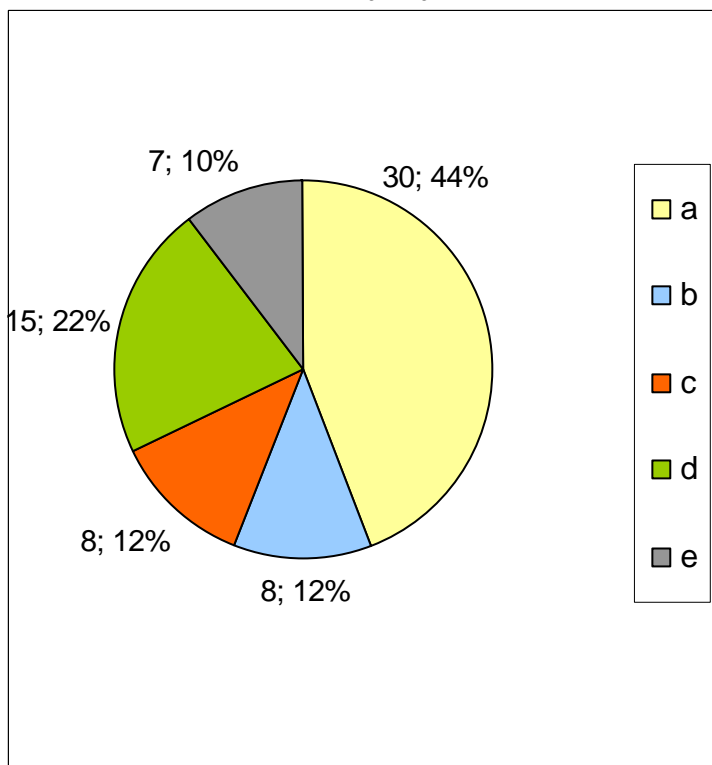
Učebnice v tobě vzbuzuje zájem o látku (můžeš zaškrtnout více odpovědí):

- a) Zajímavým textem či obrázkem
- b) Otázkami, které tě navádějí k tématu
- c) Úkolem zaměřeným na samostatnou práci (sám něco vymyslet, vypracovat, najít, ...)
- d) Jiným způsobem: _____
- e) Nesnaží se vyvolat tvůj zájem o látku nebo téma

Nyní by nás v rámci sebevzdělávací funkce zajímalo, jestli učebnice dokáže vzbudit zájem o učební látku a jak o to usiluje. Chceme zjistit, co žáky motivuje k učení, čím je nové učivo zaujme apod. Otázka umožňovala žákům zvolit více odpovědí.

¹⁷ Tzv. cvičení pro chytré hlavy – takto se někdy označují cvičení zaměřená na samostatnou práci či hlubší zamyšlení, protože na ně bývá upozorněno obrázkem sovy jako symbolu moudrosti.

Graf 12: Učebnice v tobě vzbuzuje zájem o látku (můžeš zaškrtnout více odpovědí): ...



Jak je patrné z výše uvedeného znění otázky, disponovala tato položka dotazníku nejpestřejším počtem odpovědí. Nejvíce dotazovaní žáci volili možnost reprezentující zajímavý text nebo obrázek. Zbytek nabízených možností obdržel víceméně podobný počet odpovědí. Lehce se z nich vymyká počet „zatržení“ odpovědi, která ponechala žákům volnou ruku. Zde žáci připisovali dodatky typu „srandovním“ *textem* nebo *barevností*. Právě barevnost respondenti uváděli nejčastěji. Někteří dokonce upřesnili, že učebnice je *krásně barevná*.

Paní Milena souhlasila s žáky ohledně barevnosti učebnice. Tento fakt jistě připoutává zájem a pozornost dětí. Následně také zmínila zabarvené tabulky, kam žáci doplňují řešení úkolů či tabulky shrnující učivo. Podle paní Jany dobře slouží k nabuzení žáků úvodní otázky či otázky u textu. Žáci se tady mohou více rozprávět a projevit větší zájem, pokud poznatkům samotným předchází taková motivace.

Pokud přihlédneme k odpovědím, které žáci uvedli v ostatních položkách dotazníku, je překvapivé, že žáci nejvíce odpověďmi ocenili zajímavý text či obrázek. Dříve např. uvedli, že obrázky, jsou nudné, překážejí, nevztahují se k látce. Jak tedy mohou v žácích vzbudit zájem o učivo, když s ním nemají nic společného a odkazují pouze na příběh v úvodním textu? Osobně souhlasím s paní

Janou, že velmi vhodnými prostředky učebnice pro získání zájmu žáků jsou úvodní otázky a otázky snažící se žák „namotivovat“. Pokud jde o barevnost, je dobře, že učebnice není jen černobílá. Spíše bych si myslela, že grafika učebnice Alter je až příliš pestrá, nebo alespoň neutříděná. V učebnici se střídá pět barev, přičemž neexistuje žádný řád v tom, kdy bude která barva použita. Jednou je růžové podbarvení použité pro poučku, jindy pro cvičení. Tato skutečnost pak může spíše způsobit zmatek. Velmi překvapivé ale bylo, že se sedmkrát objevila odpověď, že se učebnice nesnaží vyvolat zájem o látku. A mezi nimi byl pouze jeden žák se čtyřkou na pololetním vysvědčení. Podle mého názoru je učebnice nakladatelství Alter např. v porovnání s učebnicí Státního pedagogického nakladatelství mnohem zajímavější. A tím spíš pro žáky sedmé třídy.

4.5 Shrnující škálové otázky

V závěru dotazníku se respondenti měli souhrnně vyjádřit ke čtyřem aspektům učebnice a ohodnotit je známkami jako ve škole. Úkolem žáků i učitelů bylo oznámkovat přehlednost, srozumitelnost, zajímavost a grafiku. Poměrně zajímavé je, že jedna třída hodnotila v prvních třech bodech o stupeň až stupeň a půl horší známkou. V průměru ale známka z přehlednosti, srozumitelnosti i zajímavosti učebnice oscilovala kolem hodnoty 2,5. Nejlépe učebnice dopadla v oblasti grafiky, kde obdržela známku 1,45. Žáci jsou spokojeni s pestrostí a barevným provedením učebnice. Ve výsledku se žákům tedy učebnice jeví jako průměrně přehledná, průměrně srozumitelná a průměrně zajímavá.

Paní učitelky celkově ohodnotily učebnici shodně dvojkou. Srozumitelnost a zajímavost učebnice získala průměrnou známku 2,5. Přehlednost a grafická stránka učebnice na tom byly o kousek hůře. Paní Milena k učebnici řekla, že žádná učebnice není dokonalá a všude jsou maličkosti, ale ve výsledku patří učebnice nakladatelství Alter k lepším na trhu (i pro svou komplexnost). Paní Jana pak měla k učebnici několik kritických připomínek: učebnice obsahuje příliš barev a tabulek, často se mění písmo. Uvedené důvody pak vedou ke ztrátě přehlednosti. Naopak paní učitelka pochválila obsah učebnice, který je maximálně naplněn, a tudíž nic nechybí.

Vyučujícím byly ještě během rozhovoru položeny otázky, o nichž jsme již hovořili v kapitole věnující se výzkumům učebnic¹⁸. V kapitole o výzkumech učebnic jsme uvedli některé závěry a ptali jsme se na podobné otázky i našich vybraných učitelek. Jan Průcha provedl šetření, z něhož vyšlo najevo, že učitelé učivo příliš výrazně neupravují, ale spíše omezují obsah učiva, vybírají základní informace a snaží se žákům srozumitelněji a zajímavěji podávat učivo. Paní Jana upravuje učivo dle tématického plánu. Jako příklad paní učitelka uvedla, že pokud v tématickém plánu nebudou velká písmena v sedmé třídě, ale až v osmé, tak toto učivo vynechá, i když je to v učebnici nakladatelství Alter pro sedmý ročník. Pak ještě doplnila, že se opravdu snaží o srozumitelnost, zajímavost a přehlednost. Učivo se tedy snaží podávat vtipně a pomocí jednoduchých příkladů zpravidla o třídě či aktuální situaci: např. pokud je pondělí, tak věta na větný rozbor bude o pondělí apod. Paní Milena zase upravuje učební látku podle Školního vzdělávacího programu a také přiměřeně základním schopnostem žáků. Z hlediska

¹⁸ Konkrétně v kapitole 2.3.1 Vybrané závěry výzkumných šetření provedených u nás.

srozumitelnosti a zajímavosti uzpůsobuje vyučující látku dle potřeby a rovněž podle žáků samotných. Výzkum Zuzany Sikorové zjistil, že většina učitelů vynechává těžké otázky a úkoly. Paní Jana zmínila, že záleží na důležitosti učební látky. Pokud by cvičení spíše vyvolalo zmatek, je lepší úkol vynechat. Pokud je obtížné cvičení důležité, společně se žáky vypracuje a hned se vysvětlují případné problémy. Paní Milena zase uvedla, že cvičení nevynechává proto, že by bylo těžké, ale spíše proto, že je nepřiměřené. Častěji se stane, že se po konzultaci s dětmi vynechávají lehká cvičení. Vypracuje se kousek cvičení, vyučující se zeptá, zda je to jasné, zda to jde a všichni tomu rozumí. Pokud ano, jdou k další úloze.

5 Shrnutí výzkumu

Lze říct, že mnou zkoumaná učebnice ve výzkumném šetření byla vyhodnocena jako vcelku dobrá. Ale jak říká Helena Šimíčková (čas. Komenský, 2002), v každé učebnici si jednotliví učitelé (i žáci) najdou klady i zápory. Už před započítím výzkumu jsem měla ten názor, že učebnice se mi jeví jako kvalitní. Na praxi se mi s ní dobře pracovalo, obsahuje dostatek teorie i cvičení, snaží se barvami a obrázky zaujmout žáky apod. Z učebnice nakladatelství Alter jsem čerpala i při další praxi ve škole, kde se vyučovalo podle jiné učebnice. A jaký názor tedy na učebnici mají žáci a učitelé?

Z hlediska množství informací je učebnice maximálně nasycená. Žáci řekli, že učebnice disponuje dostatečným množstvím informací, přičemž toto množství bylo několikrát posouzeno jako nadbytečné. Samozřejmě je jediné dobře, že učebnice je tolik plná informací. Alespoň poskytuje komplexní přehled učební látky určené pro sedmý ročník základní školy. I učitelé jsou s informační funkcí učebnice spokojeni. Snadnější je vynechat přebytečné informace než neustále hledat v jiných zdrojích chybějící pojmy a poučky. Z otázky týkající se hojnosti pojmů jsem zjistila, že podle poloviny dotazovaných žáků existuje češtinářských termínů mnoho, necelých 43 % žáků vyjádřilo opačný názor. Je pravda, že pojmů je v českém jazyce skutečně hodně. Ale jedná se o velmi specifický vyučovací předmět a navíc je čeština náš mateřský jazyk. Proto je nezbytné, abychom český jazyk znali a ovládali dokonale. Lépe by si ale mohla učebnice vést v rámci mezipředmětových vztahů. Tedy alespoň se tak dá soudit

z mínění dotazovaných. Když se ale blíže zaměříme na informace z jiných předmětů či oborů vědění, vidíme, že zase tak málo jich v učebnici českého jazyka není. Hodně „nečeštinářských“ informací žáci nepřímo a nezáměrně získávají z úvodních textů nebo učebních látek jako vlastní jména nebo zkratková slova. Jak správně podotkli žáci postřehnuvše mezipředmětové vazby, nejčastěji se jedná o segmenty informací z dějepisu, zeměpisu či občanské výchovy.

U každé učebnice je třeba dbát na přetvoření informací do takové podoby, kterou budou schopni vstřebávat žáci příslušného ročníku základní (i jiné) školy. Bez adekvátního plnění transformační funkce nedochází k podávání informací tak, aby jim děti dokázaly porozumět, natož pak je správně pochopit. Tato funkce je podle respondentů uskutečňována poměrně kvalitně. Ohledně srozumitelnosti učební látky se vysoké procento žáků vyjádřilo, že učivu v učebnici vždy nebo většinou rozumí. Někdy je samozřejmě třeba, aby učitel látku vyložil jinak či doplnil další příklady. V dotazníku jsem se v jedné otázce ptala na kvalitu vysvětlení pojmů a pouček, ve druhé na porozumění zadáním cvičení. Ohledně pouček a pojmů se téměř 70 % žáků přiklonilo k odpovědi, že je většinou pochopí. Devět dětí uvedlo, že poučky a pojmy spíše nepochopí. Tady se ale obě paní učitelky shodly, že zase tak často nemusejí teoretické informace znovu vysvětlovat. Možná se tedy žáci nepochopivše poučku či pojem stydí přihlásit nebo prostě tématu nemají zájem porozumět. Formulace zadání úloh na procvičování vyšly z mého výzkumu o něco lépe. Necelých 80 % je se zadáními spokojeno a rozumí jim vždy nebo většinou. Zbytek ale zadání chápe zřídka. Zde bych znovu vyzdvihla problém, který možná stojí za tím, proč žáci neporozumí učivu či zadání úlohy. Jedná se o otázku pozornosti a soustředění. Školní třída je kolektiv přibližně pětadvaceti dětí. Jeden žák začne povídat, ostatní se připojí. Stačí hlášení školního rozhlasu a hned se třída rozjede, musí vše okomentovat apod. Samozřejmě je fajn, když v hodině dojde na nějaký vtipný moment, který uvolní a zpříjemní atmosféru, ale vše musí být v určitých mezích. Učitel by měl korigovat vyučovací hodinu a snažit se držet pozornost třídy, což mu pak může pomoci předejít zbytečnému „znovuvysvětlování“. Transformační funkce se ale nerealizuje jen skrze textové komponenty. Svou roli mají i mimotextové prvky jako např. obrázky a tabulky. Tady žáci svými odpověďmi vytvořili dva tábory. První (o necelých 15 % větší) říká, že obrázky a tabulky jim nepomáhají – nejsou zajímavé, jsou zbytečné, překáží a rozptylují. Druhý tábor zaujímá opačné stanovisko a tvrdí, že usnadňují orientaci, jsou zábavné, dávají

prostor pro představivost atd. Chápu, že je těžké v učebnici českého jazyka užít obrázek, který se vyučovacího předmětu bude týkat, ale osobně si myslím, že je příjemnější učit se z ilustrované a barevné učebnice. Tabulky v učebnici se snaží zlepšit orientaci, zpřehlednit učivo, dát mu nějakou srozumitelnou a dobře pochopitelnou podobu.

Velmi důležitou složkou učebnice jsou cvičení a úkoly. Když se probere nějaká učební látka, je třeba si ji osvojit a upevnit prostřednictvím cvičení. Osobně jsem přesvědčená, že učebnice nakladatelství Alter obsahují opravdu hodně cvičení. I žáci tento názor z velké části sdílejí. Přes 10 % dotazovaných napsalo, že cvičení je v učebnici příliš. Určitě je dobře, že učebnice pojme veliké množství cvičení. Alespoň má pedagog možnost vybrat si vhodnou úlohu či vzít z každého cvičení jen pár příkladů. Žáci si tak procvičí učivo z různých úhlů, naučí se užít teorii v různorodých úkolech. Podle očekávání se ve výzkumu potvrdilo, že cvičení jsou v hodinách hojně využívána. Rovněž se prokázalo, že cvičení žáci dostávají za domácí úkol. I přes velký počet cvičení, která učebnice nabízí, ale vyučující nosí do hodin cvičení vlastní tvorby nebo nakopírovaná z jiných učebnic. Bylo mi vysvětleno, že jde o určité zpestření, poskytnutí zcela jiného stylu cvičení apod.

Žáci se neučí jen s pomocí učitele. Je důležité, aby se dokázali vzdělávat i sami. Právě sebevzdělávací funkce v učebnici by měla rozvíjet žáky a podněcovat je v samostatném učení. Podle poloviny žáků ale učebnice nedává podněty k hledání dalších informací v jiných zdrojích. Zbylí respondenti informace hledají nebo hledají občas. Jako zdroje uvedli internet, Pravidla českého pravopisu nebo vlastní teoretické přehledy. Je jistě fajn, že alespoň někteří žáci mají potřebu či touhu shánět nové doplňující informace. Dále dotazovaní měli zhodnotit přítomnost samostatných úkolů v učebnici. Téměř 90 % dětí vypovědělo, že úkolů, na kterých musí pracovat samostatně, je v učebnici celá řada. Žáci ale započítali i cvičení, která dostanou jako samostatnou práci, ač k tomu příslušná cvičení primárně určena nejsou. Původně však měli kalkulovat jen se cvičeními, která jsou v prvé řadě ustanovena jako samostatný úkol nebo cvičení k zamyšlení. Přesto ale vidíme, že žáci jsou vedeni k samostatné práci, i když to není tak úplně zásluha učebnice. Každá učebnice se snaží vzbuzovat v žácích zájem o učivo a má k tomu celou řadu prostředků. Necelá polovina všech dětí vyhodnotila, že nejvíce je motivuje zajímavý text/obrázek. Zbytek respondentů si docela rovnoměrně vybral z ostatních nabízených možností – samostatný úkol, otázky u úvodních

textů. O něco více žáků zhodnotilo, že na to jde učebnice jinak, přičemž nejčastěji byla uváděna barevnost. Několik dotazovaných také vyloučilo jakoukoli snahu učebnice vyvolat ve svých uživatelích nějaký zájem o učební látku. Paní učitelky vyjádřily názor, že žáci netouží hledat další informace a ani učebnice sama je k tomu nijak výrazně nevede. Ohledně motivace k učení pedagožky pochválily barevnost a úvodní otázky. Ty jsou podle nich nejlepším nástrojem pro získání pozornosti a vzbuzení zájmu.

Shrnující otázky zkoumající názor žáků na přehlednost, srozumitelnost, zajímavost a grafiku nám podaly souhrnnější hodnocení učebnice. První tři aspekty se pohybovaly v pásmu lepšího průměru. Grafika pak pochodila lépe a byla oceněna známkou jedna mínus.

Můj pohled na učebnici Český jazyk 7 Alter se po podrobnějším zkoumání moc nezměnil. Učebnice mi i nadále připadá dost kvalitní, naplněná informacemi a cvičeními, obsahuje poměrně zajímavé úvodní texty apod. Mohly by se ale lépe sjednotit barvy – modrou používat na novou teorie, zelenou na cvičení, žlutou na shrnutí kapitoly apod. Takový zásah do učebnice by pak měl vést k zpřehlednění a snazší orientaci.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit názory žáků a učitelů na kvalitativní stránku učebnice českého jazyka. Učebnice je neoddelitelnou složkou vyučovacích hodin i příprav na ně. Abych ukázala, jak je těžké přesně a jasně určit pojem učebnice, vzala jsem několik definic, na nichž jsem chtěla ukázat, jak rozmanité pohledy na věc existují. Samozřejmě jsem neopomněla zařadit kapitolu o historii učebnic, která nám odhalila, kam až sahají dějinné kořeny učebnic. Poměrně rozsáhlou částí práce je úsek věnovaný funkcím učebnice. Důvod je zcela jasný. Celý výzkum se opírá o tuto problematiku, otázky jsou formulovány z hlediska funkcí učebnice jedné z nejkompexnějších klasifikací (Průcha, 1998). Za takovou je považována kategorizace funkcí ruského odborníka Dmitrije Dmitrijeviče Zujeva. V souvislosti s funkcemi učebnice jsem do práce zařadila i kapitolu o strukturních prvcích učebnice. Právě strukturní uspořádání učebnice zajišťuje uskutečňování příslušných funkcí. Součástí teoretického základu diplomové práce bylo rovněž nastínění výzkumných šetření týkajících se učebnic. Dotkla jsem se metod zkoumání učebnic a výzkumů provedených v zahraničí a u nás.

Praktická část je založena na vlastní výzkumu. Nejprve jsem představila objekt výzkumu – učebnici Českého jazyka 7 nakladatelství Alter. Následoval popis výzkumného vzorku, který čítal třiapadesát žáků a dva učitele vyučující ve zkoumaných třídách příslušný předmět. Charakterizovala jsem i metodu užitou pro získání potřebných dat. Sestrojila jsem dotazník pro žáky vycházející ze Zujevovy klasifikace funkcí učebnice. Dotazník pak byl i jádrem rozhovoru s vyučujícími. Poté jsem samozřejmě uvedla výsledky výzkumu s vlastními komentáři.

Výzkum pomohl odkrýt, zda je příslušná učebnice z hlediska jejích uživatelů dobrá či nikoli. Po vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku lze konstatovat, že učebnice českého jazyka nakladatelství Alter je ve všech zkoumaných aspektech vcelku kvalitní. Samozřejmě se vždy našli žáci, kteří se postavili k otázce kriticky a neohodnotili ji úplně nejlépe. Většinou se ale k učebnici dotazovaní respondenti vyjadřovali dobře.

Možná by bylo zajímavé aplikovat tento výzkum i na učebnice dalších nakladatelství. Je ale logické, že by respondenty byli žáci i učitelé z jiných škol.

Tudíž bychom v takovém výzkumu mohli zaznamenat, že odpovědi jsou třeba i zcela odlišné, protože každá škola, třída, žák i učitel mají k učebnici jiný přístup. Toto jsem zaregistrovala i u dvou vybraných tříd 7. ročníku. U stejné otázky jedna třída volila převážně jednu odpověď a ve druhé se žáci přikláněli zase k jiné. Přínosné by jistě bylo rovněž rozšířit rozhovor s vyučujícími o otázku, kterou ve svém výzkumu nastolila Dagmar Hudecová. Chtěla znát odpověď na otázku, proč učitel používá zrovna tuto učebnici. Skrze takový dotaz by se dalo zjistit, jak se ve škole vybírají učebnice, kdo se na výběru podílí a k čemu všemu se při něm přihlíží. Odpovědi na otázku by byly jistě zajímavé, leč toto téma nespadá do námi zkoumané problematiky.

Učebnice si i přes všechna současná média zachovává své místo ve vzdělávacím procesu. Třebaže např. internet nám poskytuje nepřehledné množství informací, vytištěná učebnice či kniha má celou řadu výhod, které jsem v celé práci již zmiňovala – snadná manipulace nevyžadující třeba elektrický proud, výběr podstatných a prověřených informací bez zbytečných odboček apod.

Osobně si myslím, že učebnice má a bude mít ve školách stále svou roli. Už jen proto, aby žáci byli schopni pracovat s knihou, uměli v ní hledat atd. Ne všechno lze převést do elektronické podoby, bude se tedy žákům hodit, že už budou práci s tištěným materiálem ovládat.

Z učebnice se lidé učí už mnoho století a jaké dokázali vymyslet a vytvořit vynálezy. Tak proč by i nám učebnice a knihy obecně nemohly pomoci vymyslet něco převratného?

Seznam použitých zdrojů

Literatura

EBERLE, G., HILLIG A.: *Die Pädagogik*. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989, 424 s. ISBN 3-411-02246-9

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HORÁČKOVÁ, M., KLÍMA, I. a kol. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. I. díl, Učivo o jazyce*. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2011. 187 s. ISBN 978-80-7245-262-0.

CHLUP, O., ed., UHER, J., ed., KUBÁLEK, J., ed.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, 1938-1940. 3 sv., 528 s. ISBN neuvedeno.

CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN neuvedeno.

KNECHT, P., JANÍK, T.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 11. ISBN 978-80-7315-174-4.

KOMENSKÝ, J. A. et al.: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 1*. Vydání 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. 450 s. ISBN neuvedeno.

KOMENSKÝ, J. A., KUMPERA, J., ed.: *Jak (se) učit: vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Vydání v tomto souboru 1. Praha: Mladá fronta, 2004. 124 s. ISBN 80-204-1123-2.

KOŘÍNEK, M.: *Didaktika základní školy*. Vydání 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 176 s. ISBN neuvedeno.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 5. dotisk 1. vydání. 104 s. ISBN neuvedeno.

MAŇÁK, J., ed., KLAPKO, D., ed.: *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 4. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, J., ed., KNECHT, P., ed.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. 141 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 7. ISBN 978-80-7315-148-5.

PÁNA, L., SOMR, M.: *Metodologie a metody výzkumu*. 1. vydání. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2007. 164 s. ISBN 978-80-86708-52-2.

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, ©1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.

PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. 91 s. Rozpravy ČSAV. Řada společenských věd, Seš. 6/1987. ISBN neuvedeno.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. Vydání 1. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

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

PRŮCHA, Jan, ed.: *Pedagogická encyklopedie*. Vydání 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 4. aktualizované vydání. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

WAHLA, A.: *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983. 1. vyd. 83 s. Spisy pedagogické fakulty v Ostravě; Sv. 48/1983. ISBN neuvedeno.

ZUJEV, D., D.: *Ako tvoriť učebnice*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 296 s. ISBN 67-422-86.

Články v odborných časopisech

HUDECOVÁ, D.: *Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu*. *Pedagogika*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 2001. roč. 51, č. 3. Str. 327–336. ISSN 3330-3815.

SIKOROVÁ, Z.: *Jak vybírat učebnice*. *Komenský*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. 2002, roč. 126, č. 5/6. str. 100–103.

ŠIMÍČKOVÁ, H.: *Učebnice jako prostředek rozvoje osobnosti žáka*. *Komenský*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. 2002, roč. 126, č. 5/6. str. 98–99.

Elektronických zdrojů

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. *Jean Piaget* [online]. Encyclopedia Britannica [cit. 2013-08-11]. Dostupný z: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/459096/Jean-Piaget>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Schvalovací doložky učebnic* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2013-06-11]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

Seznamy obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků

Obrázek 1: Zařazení učebnice do systémů.....	12
Obrázek 2: Obecný model struktury učebnice.....	25

Seznam tabulek

Tab. 1: Strukturní komponenty textové složky učebnice	26
Tab. 2: Strukturní kategorie - J. Wahla (1983)	27
Tab. 3: Klasifikace strukturních komponentů – Aparát prezentace učiva (J. Průcha)	28
Tab. 4: Klasifikace strukturních komponentů – Aparát řídicí učení (J. Průcha)...	28
Tab. 5: Klasifikace strukturních komponentů – Aparát orientační (J. Průcha).....	28
Tab. 6: Strukturní složky učebnice podle D. D. Zujeva.....	29

Seznam grafů

Graf 1: Dozvídáš se z učebnice češtiny také informace z jiných předmětů nebo oborů?.....	51
Graf 2: Zdá se ti, že učebnice poskytuje k probírané látce dostatek informací?... 53	
Graf 3: Zdá se ti, že text v učebnici obsahuje mnoho pojmů, které se musíš naučit?	55
Graf 4: Připadá ti, že látka v učebnici je srozumitelně vysvětlená?.....	57
Graf 5: Když probíráte novou látku – pochopíš všechny poučky a pojmy, které jsou napsané a vysvětlené v učebnici?	59
Graf 6: Zadání cvičení a úloh z učebnice rozumíš:	61
Graf 7: Napomáhají ti obrázky a tabulky v učebnici lépe pochopit text?	63
Graf 8: Využíváte cvičení z učebnice ve vyučovacích hodinách?	65
Graf 9: Úloha na procvičování probrané látky je podle tebe v učebnici:	67
Graf 10: Domníváš se, že učebnice ti dává důvody k tomu, abys hledal další informace?.....	69
Graf 11: Jsou v učebnici úkoly, které přímo v zadání mají, že musíš pracovat či přemýšlet nad otázkou sám?	71
Graf 12: Učebnice v tobě vzbuzuje zájem o látku (můžeš zaškrtnout více odpovědí):	73

Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro žáky

ANONYMNÍ DOTAZNÍK – Hodnocení učebnic žáky (autor: Lucie Bízková)

ZŠ: _____ Znamka z ČJ v pololetí: _____ Třída: _____

Dostal jsi do rukou dotazník, který chce znát tvůj názor na učebnici, kterou používáte v hodinách českého jazyka (nakladatelství Alter). Za odpovědi nebudeš hodnocen, pomůžeš ale při výzkumu.

1. Jak často učebnici používáš? (každou vyučovací hodinu, jen doma při domácím úkolu,...)

2. Dozvídáš se z učebnice češtiny také informace z jiných předmětů nebo oborů?
 - a) Ne
 - b) Zřídka
 - c) Ano – z jakých oborů, předmětů: _____
3. Připadá ti, že látka v učebnici je srozumitelně vysvětlená?
 - a) Je vždy srozumitelná
 - b) Většinou je srozumitelná
 - c) Je spíše nesrozumitelná
 - d) Není srozumitelná, protože – I. Text obsahuje mnoho cizích slov.
II. V textu jsou dlouhé a složité věty.
III. Jiné: _____
4. Domníváš se, že učebnice ti dává důvody k tomu, abys hledal další informace?
 - a) Ano – kde informace hledáš?: _____
 - b) Občas – kde informace hledáš?: _____
 - c) Ne
5. Využíváte cvičení z učebnice ve vyučovacích hodinách?
 - a) Ano
 - b) Ne, protože – I. Paní učitelka nosí své nakopírované materiály.
II. Nestíháme procvičovat.
III. Cvičení z učebnice dostáváme za domácí úkol.
IV. Jiná odpověď: _____
6. Zdá se ti, že učebnice poskytuje k probírané látce dostatek informací?
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Jiná možnost: _____
7. Když probíráte novou látku – pochopíš všechny poučky a pojmy, které jsou napsané a vysvětlené v učebnici?
 - a) Ano
 - b) Většinou ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Jiná odpověď: _____

8. Jsou v učebnici úkoly, které přímo v zadání mají, že musíš pracovat či přemýšlet nad otázkou sám?
- Ano
 - Ne
9. Úloha na procvičování probrané látky je podle tebe v učebnici:
- Až příliš
 - Dostatek
 - Málo
 - Jiná odpověď: _____
10. Zadání cvičení a úloh z učebnice rozumíš:
- Vždy
 - Většinou
 - Zřídka
 - Nikdy
 - Jiná možnost: _____
11. Učebnice v tobě vzbuzuje zájem o látku (můžeš zaškrtnout více odpovědí):
- Zajímavým textem či obrázkem
 - Otázkami, které tě navádějí k tématu
 - Úkolem zaměřeným na samostatnou práci (sám něco vymyslet, vypracovat, najít, ...)
 - Jiným způsobem: _____
 - Nesnaží se vyvolat tvůj zájem o látku nebo téma
12. Napomáhají ti obrázky a tabulky v učebnici lépe pochopit text?
- Ano
 - Ne
13. Na základě předchozí odpovědi napiš, v čem ti obrázky v učebnici pomáhají nebo nepomáhají (př. obrázky jsou názornější než text, text je pro mě zajímavější, ...):
- _____
- _____
- _____
14. Zdá se ti, že text v učebnici obsahuje mnoho pojmů, které se musíš naučit?
- Ano
 - Ne
 - Jiné: _____
15. Zkus si vzpomenout, jaká témata nebo slova ti dělala v poslední době nějaké problémy?
- _____
- _____
- _____
16. Zkus ohodnotit učebnici českého jazyka známkami. (zakroužkuj: 1 = hodně, 5 = vůbec)
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|---|
| Přehlednost: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Srozumitelnost: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Zajímavost: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grafika: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Příloha 2: Koncept rozhovoru s vyučujícími

ROZHOVOR S VYUČJÍCÍM

Cíl: Na základě výpovědi zjistit, jak učitelé hodnotí učebnici českého jazyka, s níž pracují. Dále i reakce učitelů na některé odpovědi žáků z dotazníku.

Datum, délka rozhovoru (od–do):

ÚVOD ROZHOVORU:

a) Otázky týkající se samotných vyučujících

- Pohlaví a věk učitele:
- Vystudovaná škola:
- Aprobace:
- Jiné charakteristiky (popis, temperament, nápadné projevy):

b) Otázky související s praxí pedagoga

- Celková délka praxe:
- Délka působení na ZŠ Dukelská ČB:

c) Otázky vyžadující obecné názory na učebnice

- Výběr učebnice na škole závisí na kom?? Má při výběru učebn. nějaké slovo učitel??:

- Zkušenosti s jinými učebnicemi
 - jakými (nakladatelství) -
 - nejlepší -
 - nejhorší –

- Práce s Alterem
 - jak dlouho –
 - zvolila byste pro výuku raději jinou učebnici? KTEROU?:
 - využíváte učebnici při přípravě na hodinu víc než při výuce samotné?:
 - obecná charakteristika a připomínky –

ÚSTŘEDNÍ ČÁST ROZHOVORU:

- nosný pilíř rozhovoru
- připravené otázky, během rozhovoru předpokládáme, že vyplynou další, doplňující otázky
- v podstatě položíme učitelé otázky z dotazníku → učitele necháme vyjádřit vlastní odpověď, u některých položek dáme učitelé prostor pro odhad odpovědí žáků, u jiných položek zjistíme, jak si pedagog vysvětluje výsledné odpovědi žáků

1) Jak často používáte učebnici?

- každou hodinu? Zadávejte DÚ z učebnice?
- pokud každou hodinu – kolik času z vyučovací hodiny věnujete práci s učebnicí?

A) INFORMAČNÍ FUNKCE

2) Poskytuje učebnice ČJ také informace z jiných předmětů a oborů? Rozvíjí učebnice mezipředmětové vztahy, na které se v rámci propojování všech poznatků klade v současné době důraz?

- ŽÁCI: 68 % žáků uvádí, že se ZŘÍDKA dozvídají něco z jiných předmětů/oborů ⇒ je to skutečně tak nebo jsou žáci při českém jazyce nevědomě k poznatkům z jiných oborů?:

6) Poskytuje učebnice dostatek informací?:

- Nebo doplňujete probíranou látku i informacemi odjinud? (odkud?) XXX vynecháváte nedůležitě??
- 50 % žáků uvádí, že POSKYTUJE + 42 % SPÍŠE ANO → pro ně je v učebnici dostatek informací – mají pravdu nebo jen nechtějí více poznatků?

14) Je v textu v učebnici mnoho pojmů, které si žáci musí osvojit?

- 51 % říká, že ANO; 43 % NE; 6 % vyjádřilo názor, že JAK U KTERÉ LÁTKY
- ⇒ vynecháváte pojmy, co považujete za nedůležité nebo jsou dle Vás v učebn. navíc?
- ⇒ NEBO naopak obohacujete žáky o pojmy, které v učebnici nejsou a Vy je pokládáte za podstatné??

15) *Jaké téma v poslední době bylo pro žáky podle Vás problémové?*

- Ex. slova (cizí, odborná), kterým žáci v poslední době nerozuměli, měli s nimi potíže
- ŽÁCI UVEDLI: doplněk, mluvnické kategorie sloves, přívlástek, zájmena, větné členy + většina žáků vynechala otázku nebo si prostě na nic problémového nevzpomněla → věnuje učebnice těmto tématům dost prostoru??

B) TRANSFORMAČNÍ FUNKCE

3) *Je látka pro žáky 7. ročníku opravdu srozumitelně vysvětlená? Když se žáci budou sami učit z učebnice, bude to pro ně srozumitelné, budou tomu rozumět?:*

7) *Pochopí žáci všechny poučky a pojmy z toho, jak jsou popsány v učebnici?*

- Nebo musíte vysvětlovat častokrát znova a jinak tyto poučky a termíny?:
- Jediný žák řekl, že NE (=nepochopí) + 17 % prohlásilo, že SPÍŠE NE → jednalo se hlavně o žáky, kteří měli v pololetí 3 a 4 ⇒ vidíte mezi tím souvislost??

10) *Zadání úloh a cvičení z učebnice žáci rozumí, vědí, co ve cvičení mají dělat? X Je třeba zadání vysvětlit svými slovy?*

- 66 % žáků VĚTŠINOU rozumí + 9 % rozumí VŽDY
- 23 % žáků odpovědělo, že rozumí ZŘÍDKA a 1 žák dokonce NIKDY (pololetní známka 3)

12) *Pomáhají obrázky a tabulky v učebnici žákům lépe pochopit text či učivo?:*

- 42 % žáků uvádí, že ANO
- 56 % žáků řeklo, že NE
- ⇒ někteří v následující otevřené otázce (ot. 13) odpověděli, že obrázky se nevztahují v učivu a nijak nepomáhají? – působí podle Vás spíše rušivě/rozptylují pozornost žáků??

13) *Otevřená otázka – viz ot. 12*

C) ZPEVŇOVACÍ A KONTROLNÍ FUNKCE

5) *Využíváte cvičení z učebnice pro procvičení probraného učiva?:*

- Zdají se Vám cvičení dobrá, procvičí si na nich žáci učivo?:
- Objevily se odpovědi, že cvičení dostávají za DÚ nebo nosíte i nakopírované materiály?: jaké, odkud?

9) *Je v učebnici dostatek úloh k procvičení?:*

- Téměř polovině žáků se zdá, že cvičení v učebnici je DOSTATEK
- 11 % tvrdí, že cvičení v učebnici je AŽ PŘÍLIŠ
- => přinášíte okopírovaná cvičení – PROCŤ? – cvičení je v učebnici málo, nejsou dobrá, jsou příliš těžká ...

D) SEBEVZDĚLÁVACÍ FUNKCE

4) *Dává učebnice žákům nějaké důvody/podněty k hledání dalších informací?:*

- 77 % žáků odpovědělo, že OBČAS ANO a jako zdroje dalších informací žáci uvedli internet a pak i Pravidla českého pravopisu (což pro mě bylo překvapením; žáci jsou vedeni k práci s PPČ i doma?)

8) *Obsahuje učebnice nějaké úkoly k zamyšlení či samostatné práci (př. úkoly pro chytré hlavy)? Kolik, jsou náročná??*

11) *Učebnice má/nemá nějaké prostředky, jakými vzbuzuje v žácích zájem o látku? Jaké?*

- ŽÁCI: 44 % žáků řeklo, že tím prostředkem je zajímavý text či obrázek a 22 % zvolilo svou vlastní odpověď – znovu zmínilo obrázky a barevnost učebnice
- Kromě toho, že obrázky zaujmou, slouží podle Vás v učebnici i k jinému účelu – př. pomoc k pochopení látky (názornost)
- 10 % žáků nenašlo jediný podnět, kterým by učebnice vyvolávala zájem žáků o látku – vidíte to stejně?

E) **16) Shrnující škálové otázky**

Přehlednost	1	2	3	4	5
Srozumitelnost	1	2	3	4	5
Zajímavost	1	2	3	4	5
Grafika	1	2	3	4	5
Celkové ohodnocení učebnice	1	2	3	4	5

F) **KOMPARACE S VÝZKUMY U NÁS A V ZAHRANIČÍ**

— Upravujete výrazně učivo? NEBO spíše zkracujete rozsah a vybíráte dle svého názoru základní informace?:

— Snažíte se látku žákům podávat

○ Srozumitelněji (JAK?):

○ Zajímavěji (JAK?):

○ Přehledněji (JAK?):

— Vynecháváte těžké úkoly a cvičení?:

Celkové ohodnocení učebnice slovy:

Připomínky:

Kritika:

Pochvala:

Závěr rozhovoru

- poděkování

- nabídka poskytnutí výsledků výzkumu