

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**2011**

**Iva Červenková**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Iva Červenková

**UŽÍVÁNÍ UČEBNIC V ČINNOSTECH ŽÁKŮ  
NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Obor: Pedagogika

Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Olomouc 2011

PALACKY UNIVERSITY IN OLOMOUC

Faculty of Education

Institute of Education and Social Studies

Iva Červenková

**THE TEXTBOOK USE IN STUDENT'S ACTIVITIES  
IN LOWER SECONDARY SCHOOLS**

DOCTORAL THESIS

Study Fields: Education

Tutor: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že disertační práce je původním autorským dílem a že při její tvorbě byla použita pouze literatura a odborné zdroje uvedené v seznamu.

V Olomouci dne 28. března 2011

Iva Červenková

Děkuji vedoucímu disertační práce prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc., za vedení práce a za cenné připomínky. Rovněž upřímně děkuji PhDr. Zuzaně Sikorové, Ph.D., za odbornou i lidskou podporu ve chvílích tvůrčího a osobního tápání.

Dále uvádím, že tato práce vznikala jako součást výzkumného projektu Grantové agentury České republiky s názvem „Užívání učebnic na 2. stupni základních škol“ registrovaného pod číslem 406/08/0570 a realizovaného v letech 2008 – 2010. Poděkování tudíž patří i kolegům z projektu, neboť naše vzájemná spolupráce byla oboustranně inspirující.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>1 VÝCHODISKA A CÍLE PRÁCE</b> .....	<b>9</b>
<b>2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ TEORIE UČEBNIC</b> .....	<b>11</b>
2.1. Pojem učebnice .....	11
2.2. Historie učebnice .....	15
2.3. Funkce učebnice .....	18
2.4. Struktura učebnice .....	21
2.5. Klasifikace učebnic .....	27
2.6. Učebnice a kurikulum .....	29
<b>3 POČÁTKY SYSTEMATICKÉHO VÝZKUMU UČEBNIC</b> .....	<b>30</b>
3.1. Novodobý zájem o učebnice .....	30
3.2. Institucionální výzkumy učebnic .....	31
<b>4 OBLASTI VÝZKUMU UČEBNIC</b> .....	<b>35</b>
4.1. Hodnocení vlastností učebnic a měření parametrů učebního textu .....	36
4.1.1. Měření obtížnosti textu učebnic .....	36
4.1.2. Měření sémantické koherence textu a pojmové zatíženosti textu.....	38
4.1.3. Měření didaktické vybavenosti učebnic .....	38
4.1.4. Obsahová analýza učebnic .....	39
4.1.5. Další tematické výzkumy učebnic jako produktu .....	40
4.1.5.1. Hodnocení a výběr učebnic učitelem .....	40
4.1.5.2. Hodnocení učebnic žákem .....	41
4.2. Nedostatečně zmapované oblasti výzkumu učebnic .....	42
4.2.1. Stav jazykové kompetence žáků a zpracování didaktické informace ..	43
4.2.2. Studium učebních činností .....	43
4.2.3. Studium učebních situací .....	44
4.2.4. Zpracování didaktické informace žáky .....	45
<b>5 VÝZKUMY UŽÍVÁNÍ UČEBNIC</b> .....	<b>46</b>
5.1. Metody výzkumů zaměřených na užívání učebnic .....	46
5.2. Výzkumy míry užívání učebnic .....	50
5.3. Výzkumy užívání strukturních prvků učebnic .....	53

5.4	Užívání učebnic při zpracování domácích úkolů .....	53
5.4.1	Požadavky na domácí úkoly .....	54
5.4.2	Zahraniční výzkumy míry domácích úkolů .....	55
<b>6</b>	<b>STRATEGIE UČENÍ .....</b>	<b>57</b>
6.1	Vymezení pojmu strategie učení .....	58
6.2	Klasifikace strategií učení .....	58
6.3	Strategie učení z textu .....	59
6.4	Výzkumy strategií učení .....	61
6.5	Taktiky učení .....	63
<b>7</b>	<b>EMPIRICKÉ OVĚŘOVÁNÍ UŽÍVÁNÍ UČEBNICE .....</b>	<b>64</b>
7.1	Formulace problému, cíl výzkumu a stanovení hypotéz .....	64
7.2	Etapy výzkumu užívání učebnic .....	69
7.2.1	Pilotáž – I. Etapa .....	70
7.2.2	Předvýzkum - II. Etapa .....	81
7.3	Výzkum užívání učebnic – III. Etapa .....	82
7.3.1	Úvahy o metodologickém designu výzkumu .....	82
7.3.2	Výběr zkoumaného vzorku a metody výzkumu .....	85
7.3.3	Metody statistického zpracování dat .....	89
7.3.4	Prezentace výzkumných zjištění a jejich interpretace .....	90
7.4	Přehled hlavních zjištění a posouzení hypotéz .....	121
7.5	Užívání učebnic jako prvek implikující roli učebnice .....	123
<b>8</b>	<b>DISKUSE A ZÁVĚRY .....</b>	<b>125</b>
8.1	Shrnutí a závěry obsahové .....	125
8.2	Metodologické diskuse .....	130
8.3	Význam pro teorii a implikace pro praxi .....	131
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>133</b>
	Anotace .....	134
	Seznam užitých zdrojů .....	140
	Zkratky .....	152
	Seznam tabulek a grafů .....	153
	Přílohy .....	155

## ÚVOD

Tištěná učebnice zůstává tradiční součástí školního vzdělávání a většina učitelů i žáků si bez ní výuku nedokáže představit. Ačkoliv mnohé americké zdroje hovoří o „renesanci“ knižních publikací zejména encyklopedické povahy, současné světové průzkumy poukazují spíše na snížený zájem dětí o čtení. Na tuto skutečnost v obecné rovině reaguje i české prostředí (např. projektem typu „Celé Česko čte dětem“, v němž zapojuje známé osobnosti kultury a politiky). Nabízí se tak otázka: jak souvisí malý zájem o tištěné zdroje s oblibou a užíváním učebnic v dnešních školách? Jaká je role učebnic v současných školských systémech?

Na druhou stranu jiné výzkumné práce dokládají, že se učebnice ve školních činnostech žáků a učitelů užívají ve značné míře, tzn. dlouho a s vysokou frekvencí (Shannon, Durkin in Zahorik 1991; Sigurgeirsson 1992; DeCesar 2007, Sikorová 2010 aj.). V posledním desetiletí vznikly i projekty, které podporují tvorbu učebnic pro vzdělávání v rozvojových zemích, neboť se výzkumně potvrdil pozitivní vliv užívání učebních textů na studijní výsledky žáků (Luben, Campbell 2003, s. 109).

Přestože v českých školách kulminuje probíhající kurikulární reforma, zájem o učebnice a školní didaktické texty je minimální. Problematika činností žáků a učitelů s textovými pomůckami tak zůstává poněkud utajena, neboť se nalézá stranou hlavního proudu pedagogického výzkumu u nás i v zahraničí. S výjimkou Institutu pro školní vzdělávání v Brně, jenž systematizuje studie k problematice učebnic, jiné odborné práce na toto téma vycházejí ojediněle a především z pozic oborových didaktiků. Domníváme se, že právě proto mohou být námi prezentovaná zjištění užívání učebnic ve školní i domácí práci žáků zajímavá a přínosná.



# 1 VÝCHODISKA A CÍLE PRÁCE

Problém **užívání učebnic** a jiných textových materiálů se nalézá na pomezí tří teoretických okruhů: teorie učebnic a kurikula, teorie vyučování a teorie žákova učení. V této výzkumné linii však nacházíme více nezodpovězených otázek než spolehlivých zjištění.

Vzhledem k nedostatku studií k problematice užívání učebnic si proto v teoretické části klademe za cíl **provést syntézu dostupných českých i zahraničních studií** k problematice a tyto s ohledem na předmět a metody bádání **systematizovat**. Empirická část si v souvislosti s užíváním učebnic klade za cíl **analyzovat učební aktivity žáka, které jsou s užíváním učebnice spojeny, a dále popsat činnosti, které jsou na jejím základě realizovány**. Zároveň jsme chtěli ověřit, zda užívání učebnice souvisí s vyučovacím předmětem, s délkou praxe učitele a s jeho aprobovaností vzhledem k předmětu. Vedle užívání učebnice jsme zkoumali také použití jiných textových materiálů užívaných ve výuce, avšak pouze ve vztahu k některým výzkumným otázkám. Na základě výzkumných zjištění bychom rádi dospěli k vyvození role, jakou učebnice v činnostech žáků zastávají. V metodologické rovině je naším hlavním cílem diskutovat existující postupy při zkoumání užívání učebnic, realizované zejména zahraničními autory, ale především vytvořit vlastní výzkumný design.

V jednotlivých kapitolách první části práce jsme tak vymezili a systematizovali základní pojmy teorie učebnice - zejména pojem učebnice, její historie, klasifikace, struktura a funkce v edukačním procesu. Zamýšlíme se i nad postavením učebnice v rámci kurikula. Dále je prezentován přehled hlavních výzkumů se zřetelem k učebnicím a jejich užívání. Součástí teoretické části je s ohledem na cíl výzkumu zařazena také kapitola věnovaná strategiím učení, jejich terminologickému vymezení a metodám zkoumání.

Pojem učebnice zde chápeme ve smyslu Průchova vymezení „školní učebnice“ jako didaktický text určený pro primární a sekundární úroveň vzdělávání, který má své specifické vlastnosti - především je vybavena aparátem pro řízení učení a přizpůsobena věkovým schopnostem žáků (Průcha, 1998).

Vedle učebnice se ve výuce používá množství dalších zdrojů, které označujeme vlastním pojmem „jiné textové materiály“. V rámci výzkumu jsme vytvořili typologii, která tyto zdroje člení na publikované materiály (zahrnující školní didaktické texty - např. pracovní sešity, atlasy, sbírky úloh), jiné publikované texty (např. časopisy, noviny, internetové stránky), a nepublikované materiály (jakými jsou texty vytvořené učitelem, text na tabuli atd.).

Empirické ověření užívání učebnice v činnostech žáků vychází z analýzy dvou rovin - míry užívání učebnic ve výuce (1) a práce s učebnicí při domácí přípravě žáků (2). Na základě výzkumných zjištění pak provádíme komparaci těchto školních a mimovýukových aktivit. V následné diskusi usilujeme o identifikaci prvků, které užívání učebnic ve výuce i mimo ni ovlivňují (vyučovací předmět, délka praxe a aprobace učitele, strategie žáků při učení, názory žáků na význam učebnice apod.). Závěrem se snažíme vyvodit roli, jakou učebnice v učení žáků má.

Účelem výzkumu bylo především přinést nové informace do oblasti teorie a výzkumu učebnic. Jsme si vědomi toho, že náš výzkum byl lokální sondou do problematiky užívání učebnic ve čtyřech předmětech ostravských základních škol. Na druhou stranu ho vzhledem k nedostatku empirických zjištění v dané oblasti považujeme za teoreticky i prakticky přínosný. Výsledky práce lze využít především na poli tvorby a publikování učebnic a v praktické přípravě studentů učitelství. Jestliže budeme vědět, v čem učitelé a žáci na učebnice spoléhají a k jakým činnostem je užívají, můžeme daleko odpovědněji stanovovat kvalitativní kritéria učebních textů. Pevně doufáme, že diskuse nad výslednými zjištěními vyvolá řadu otázek a námětů k výzkumům příštím.

## 2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ TEORIE UČEBNIC

Navzdory novým technologiím a elektronickým nosičům dat je tištěné učebnici stále prisuzován patřičný význam. Její užívání ve školních i domácích učebních činnostech je předpokládáno žáky, učiteli i rodiči. Učebnice je dostupný textový prostředek, který umožňuje rychlé získání informací, je oporou výuky a prvkem učitelova projektování hodiny. Zároveň v sobě zahrnuje procesuální stránku. Učebnice napomáhá organizovat aktivity ve třídě, řídí učební činnosti a stává se prvkem aktivního žákova učení.

V této kapitole přinášíme vymezení hlavních užívaných pojmů – zejména pojmu učebnice a užívání učebnice, její teoretické pozadí a návaznost na předmět vlastního výzkumu.

### 2.1 Pojem učebnice

Tradiční školní vzdělávání si bez učebnic nedokážeme představit. Lze pozorovat, že v mnoha školách jsou stále častěji využívána elektronická média, což instituce patřičně zdůrazňují ve svých inzercích a na webových stránkách. Učitelé chtějí prostřednictvím interaktivní tabule či počítačových vzdělávacích programů modernizovat výuku a aktivně zapojit žáky. Mají-li však tyto prostředky plnit (či dokonce nahrazovat) úlohu klasických tištěných učebních textů, musí být důkladně didakticky zpracovány.

Navzdory těmto trendům užití moderních textových zdrojů ve vzdělávání je stále nejrozšířenějším druhem **didaktického textu**, tzn. „*textu, který je zkonstruován tak, aby byl nosičem didaktické informace*“, **učebnice**. (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Tato specifická didaktická informace představuje celek, tvořený verbálními či verbálně obrazovými prvky (Průcha 1987). Učebnice se stala druhem publikace, která napomáhá didaktické komunikaci ve výuce a mnohdy je jejím prostředníkem.

Ve většině starších pojetí je učebnice považována v první řadě za materiální didaktický **prostředek, který žákům umožňuje vědění a napomáhá učení**. Učebnice „...jsou navrhované pro žáky jako psané příručky k obsahu nějakého předmětu studia“ (Smith in Deigton 1971, s. 210). M. Sýkora charakterizuje učebnice jako „*knižní (tištěné, psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků/studentů/jiných osob. Vznikají a existují jako specifický prostředek prezentace jistých sociálně významných oblastí vědění, určený pro potřeby tvorby*

*a nabývání vědění.*“ (Sýkora 1996, s. 5)

V současné české pedagogické literatuře je problematika učebnic pojímána nejčastěji ve shodě s J. Průchou, který učebnici nazývá **základním edukačním konstruktem** „*výtvořem zkonstruovaným pro specifické účely edukace*“ (Průcha 1998, s. 13). Tento edukační konstrukt je nejen materiálním didaktickým prostředkem a konkrétním druhem školního didaktického textu, ale slouží i jako **model výuky po stránce tematické a metodické**. Učebnice je tak řazena mezi „*teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvořy, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy*“ (Průcha 2002, s. 67). Z funkčního hlediska je učebnice produktem, jenž slouží jako **zdroj obsahu pro žáky** „...*je prostředkem vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení...*“ (Průcha 1998, s. 13).

J. Průcha však dále vyvozuje, že ačkoliv je učebnice primárně tvořena s ohledem na žáky, zároveň je často využívána učiteli **k projektování vlastní výuky**. To potvrzují i další výzkumy (Zahoric 1991, Lashbrook in DeCesare 1993; Sikorová 2002; Janík in Maňák, Klapko 2006 aj.). Navíc výsledná podoba učebnice nezávisí jen na přístupu a myšlenkové koncepci autora. Do procesu tvorby učebního textu se prolínají i institucionální požadavky na kurikulum (např. soulad s rámcovými a školními vzdělávacími programy). Z těchto důvodů lze chápat učebnici jako **kurikulární projekt** (Průcha 2002, s. 272).

V této práci používáme pojem učebnice ve smyslu tzv. **školní učebnice**. Ta je pokládána za didaktický text určený pro primární a sekundární úroveň vzdělávání. Má své specifické vlastnosti: především musí být vybavena aparátem pro řízení učení a přizpůsobena věkovým schopnostem žáků (Průcha 1998).

Mimo základní učebnici však učitelé a žáci používají řadu dalších textových materiálů, mnohdy cílených jen pro konkrétní učební téma. Tyto texty většinou ve výuce plní specifické funkce – zejména motivační a aktualizací, a proto je v klasifikaci nelze opomenout. Některé z nich jsou **publikované** (časopisy, slovníky, encyklopedie, školní filmy aj.), jiné **nepublikované** (texty vytvořené učitelem a žákem, kartičky, fotokopie jiných učebních zdrojů atd.). Abychom odlišili činnosti žáků a učitelů založené na základní učebnici od těchto dalších používaných textových pomůcek,

**zavedli jsme pojem jiné textové materiály.** Těmi souhrnně nazýváme další druhy textů (kromě základní učebnice), jež se ve výuce vyskytují (blíže viz Příloha 1). Ne vždy se přitom jedná o materiály editované nebo didakticky propracované. Jiné textové materiály byly systematizovány na základě předvýzkumného šetření a v našem pojetí zahrnují především:

- ✦ druhy učebnice: atlasy, pracovní knihy a sešity, čítanky, sbírky úloh a zpěvníky;
- ✦ texty, jejichž primární funkce je jiná než didaktická: beletrii, časopis, internetový zdroj;
- ✦ literaturu faktu, slovníky, pravidla českého pravopisu, encyklopedie a odbornou literaturu;
- ✦ ofocené textové materiály nespecifikovaného původu (sem řadíme činnosti s fotokopii stránek z jiných učebnic, odborné a krásné literatury, sbírek úloh apod., nikoliv texty sestavované samotnými učiteli).

Zásadní kategorií této práce a celého výzkumu je také pojem **užívání učebnice**. Termín je rozpracován zejména v cizojazyčné pedagogické literatuře (angl. textbook use). Primární rovina užívání vyplývá již ze společných činností obou aktérů výuky. Žák se ve výuce nezabývá učebnicí na základě vlastního rozhodování, učitel aktivity obvykle iniciuje a dále je řídí, žáci jej následují. Učebnice se stává nástrojem podpory jeho učení, avšak v rukou vyučujícího. Učitel bývá zprostředkovatelem produktu (vzdělání) a žák je příjemcem, konzumentem. O tom, že učebnice jsou významně používány ve školní práci žáků, svědčí závěry mnoha studií (Shannon 1982; Durkin 1983; TIMSS 2003).

Prvotně je užívání učebnice vázáno na frekvenci a délku práce s učebnicí (tj. **míru užívání**), které ovšem nejsou jedinými determinanty. Spolu s časovým faktorem se do způsobů užívání učebnice promítají i konkrétní **strukturní prvky**, které jsou předmětem žakových aktivit. Jejich podrobné zpracování v souvislosti s používáním textů rozpracoval již r. 1988 R. Bamberger. V neposlední řadě jsou činnosti s učebnicí vymezovány také prostřednictvím způsobů (stylů) jejího užívání učitelem i žákem.

Zahraniční **výzkumy učebnic** se od devadesátých let minulého století ubírají třemi hlavními směry (volně dle Johnssen 1993, s. 28):

1. výzkumy, které se orientují na **procesuální** stránku učebnice (např. na tvorbu učebnic, jejich schvalování, vydávání, marketing, výběr učitelem apod.);
2. výzkumy orientované na **užívání učebnice** (učebnice je chápána jako textová pomůcka v rukou žáka a učitele, je ověřován vliv učebnice na průběh výuky, její autorita v procesu edukace apod.);
3. výzkumy orientované na **produkt** (učebnice je samostatnou jednotkou, která poskytuje informace o jevech, dějích, vlastnostech; často se jedná o analýzy parametrů učebnic: obtížnosti, obsahové náplně, formování postojů prostřednictvím afektivních prvků učebních textů apod.).

Obdobně charakterizuje stav výzkumů zaměřených na učebnice P. Weinbrenner (1995, s. 21). Hovoří o výzkumech zaměřených na **proces**, kam řadí i užívání učebnic, dále studie zaměřené na **produkt** a na **vliv** (tj. působení učebnic ve smyslu sociálně-kulturním: ovlivňování výuky, veřejnosti, chápání multikulturně laděných informací v obsahu učebnic apod.).

Předmět vlastního výzkumu, jakým je užívání učebnic, lze tedy řadit do oblasti procesuálního charakteru.

Zatímco české pedagogické prostředí akcentuje funkčnost, účelnost či obsahovou rovinu učebnic, v zahraniční literatuře se setkáme stále více s pojetími, která učebnici charakterizují s ohledem na způsoby jejího užívání a vymezují ji prostřednictvím **role**, kterou ve výuce plní (I. Westbury 1994). „*Učebnice je integrální součástí všech moderních systémů, jež předpokládají, že učebnice je pramenem informací, které jsou obsahem komunikace ve škole a které jsou vystavěny kolem učebnice jako základního prostředku nástroje pro vyučování a učení*“ (Westbury in Sikorová 2004, s. 9).

V této práci si klademe za cíl především **identifikaci činností žáků s učebnicí ve výuce, a následně i při domácí přípravě**. Na základě způsobů, jakými žáci učebnice používají, pak usilujeme o vyvození role, jakou učebnice v procesu edukace má. Pojem **role** je přesně vymezován spíše psychologickými a sociologickými slovníky. P. Hartl (Hartl, Hartlová 2004, s. 230-231) ji charakterizuje jako „...*chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné, očekávané a žádoucí*...“. Do sociologie uvedl termín role R. Lanton (1935) v souvislosti s definováním sociálního statusu. „*Rolí nazýváme souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici*.“

(Jandourek 2007, s. 207). Pokud česká pedagogika pojem **role učebnice** vůbec používá, většinou jí rozumí funkční stránku procesu užívání. „*Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.*“ (Průcha 1998, s. 19).

Na druhou stranu přesné vymezení nenalezneme ani v zahraničních pedagogických zdrojích. Někdy je rolí učebnice chápán její vliv (Fan, Kaeley 1998) nebo účel užívání (Hinchman 1987), jindy funkčnost pro práci učitele (Zahoric 1991; Peacock, Gates 2000 aj.), příp. význam v kognitivních činnostech žáků (Horsley, Walker 2006). Obecně lze říci, že humanitně orientované vědy vnímají pojem role jako **soubor očekávaných pozic** (poloh), které zkoumaný objekt může nabývat. Z jednotlivých definic vyplývá její relativně stálý charakter, který je narušen jen v závislosti na změně okolních podmínek (faktorů). Tohoto pojetí se přidržujeme i v popisovaném výzkumu, kde se na základě několika aspektů pokusíme **roli učebnice** v podmínkách práce žáků vyvodit.

## 2.2 Historie učebnice

Učebnice je jedním z nejstarších artefaktů lidské kultury, má svoji dlouholetou historii a dosud nezastupitelné místo ve výchově a vzdělávání. Dochované archeologické nálezy potvrzují jejich existenci a užívání dávno před vynálezem knihtisku. Prvotní učebnicové texty byly vyryté klínovým písmem do hliněných destiček nebo napsané na pergamenových svitcích a pocházely ze starověké Asýrie, Babylónu, Egypta a Číny. Obsahem takových učebnic byly nejen nábožensky orientované texty, ale jednalo se i o výpočty měření v astronomii, aritmetice, geometrii nebo medicíně (Průcha 2002). Je zřejmé, že smyslem písemného zaznamenávání textů bylo zachytit a uchovat tehdy nejdůležitější a nejcennější poznatky z duchovní oblasti a rozvíjejících se věd. Moderní terminologií bychom dnes řekli, že tyto starověké texty plnily didaktickou (informativní i formativní) funkci.

O učebnici s promyšlenou didaktickou výstavbou můžeme hovořit již v době antiky. Příkladem je dílo Marca Fabia Quintiliana (35 - 90 n. l.) *Základy rétoriky* (v originále *Institutionis oratoriae libri XII*), které sloužilo jako učebnice řečnictví. Autor poukazuje na nezbytnost teoretického vzdělání v oboru (rétorice) a podává praktické příklady toho, že žáků nestačí jen nadání a talent, ale i systematické studium věcí. Spis, členěný do dvanácti oddílů, pojednával o výchově a principech vzdělávání žáků, polemizoval

o možnostech domácí a školní výuky a dotkl se i témat, která jsou dnes analyzována v pedagogické psychologii (nadání dětí, paměťové schopnosti, psychohygienu učení aj.). Zajímavostí je, že už toto dílo obsahovalo tzv. Hv - faktory, tj. faktory podpory ve studiu (srov. Sýkora 1996) a že učitel nabízel metodické postupy při vedení žáků v rétorickém umění. *"Na to v jedné knize jest nám pojednati o vzdělání řečníka samého, abychom, pokud naše slabé síly dovolí, vyložili, jaké má být povahy, jak si má vésti v postupování, studiu a vedení řeči, který druh výmluvnosti má zvoliti, kdy má přestati pře vésti a kterým studiím potom se oddávati. K tomu bude připojena methoda výkladu, která by žákům vstúpila ony vědomosti..."* (Veselá 1989, s. 61).

Uznání křesťanství za státní náboženství Ediktem milánským (r. 313) ovlivnilo rozvoj evropské vzdělanosti. Potřeba učených kněží a formování tzv. dogmatu, jádra křesťanského náboženství, vedly k rychlému rozšíření latiny. Ta se brzy stala univerzálním jazykem církve, politiků, středověkých učenců a jazykem institucí, a tak byly učebnice latiny nezbytností. Nejznámější pocházejí ze 4. a 5. století - učebnice Donatova a Priscianova, které byly koncem 12. století nahrazeny učebnicí latinské gramatiky - *Doctrinale* (autor Alexandr de Villa Dei). Hovoříme-li o středověké gramatice, máme na mysli nejen jazykovědné pojednání, ale i výklad textů. Tyto byly nejčastěji církevního charakteru, případně se jednalo o četbu antických klasiků. Nejoblíbenější formou gramatik byl dialog, později pak veršování pouček v podobě hexametřů.

Gramatika byla ve středověkém vzdělávání součástí tzv. trivie (spolu s rétorikou a dialektikou) a tvořila důležitou součást obsahu vzdělávání. Forma zpracování tehdejších učebnic byla zcela podřízena středověkému způsobu výuky, která kladla důraz na mechanické opakování a memorování. Hlavním prvkem učebnic gramatiky byly tudíž texty zaměřené na procvičování paměti. Odtud vyplývá i fakt, že učebnice sloužily spíše jako metodická podpora učitele než jako prostředek žákovu učení. Spolu s učebnicemi latinské gramatiky se rovněž objevovaly různé výtahy a výpisky, sloužící žákům nižších tříd.

Obrovský rozvoj školních učebnic nastal v 15. století po vynálezu knihtisku. (Průcha 2002). Lze konstatovat, že již u tehdejších učebnic můžeme nalézt didakticky strukturovaný text, neboť výklad učiva byl obohacen o vzorové řešení příkladů (Sýkora 1996). Tištěné texty umožňovaly rychlejší zachycení a zpracování informací, snadnou



distribuci uživatelům. Tímto se učebnice staly zásadním prvkem vzdělávání a vyučování.

Od 17. století vznikají učebnice, které umožňovaly diferenciované použití na různých typech a stupních škol. Změnou bylo i pojetí výkladu latinské gramatiky, které bylo napsáno v mateřštině. Novými prvky učebnic byly kromě vzorových příkladů i typizované úkoly k procvičování (Sýkora 1996).

Jedním ze zakladatelů teorie a tvorby moderních učebnic byl J. A. Komenský (1592 - 1670). Snad nejvýznamnějšími díly týkající se výstavby učebních textů jsou *Dvěře jazyků otevřené* (*Janue linguarum reserata* 1631) a *Svět v obrazech* (*Orbis sensualium pictus* 1658). Komenského stavba výukových textů se vyznačuje vysokou systematickostí a citlivou prací s učebním obsahem. Díla jsou psána s ohledem na jím formulované principy posloupnosti a přiměřenosti. *Svět v obrazech* je průlomovým spisem i proto, že výkladová složka je doplňována obrazovými prvky. Komenský předjímal zákonitosti při učení se z textu, a tak spojením výkladových pasáží s obrazem dostal vytyčené zásady názornosti.

Komenský zasáhl i do teorie učebnic. Zásadním dílem je v tomto směru *Velká didaktika* (*Didactica magna* 1657). Autor v ní vytyčil požadavky na proces výuky (nejlepší učitelkou je příroda) a formuloval pojem přirozeného vyučování (postup od příkladu k pravidlům, od obecného ke zvláštnímu, od pochopení k osvojení, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému a od smyslového poznání k hodnocení).

J. A. Komenský je autorem řady uznávaných učebnic latinského jazyka. Jeho pojetí učebních knihy vzešlo z empirických i teoreticky podložených poznatků o podstatě výchovy a vyučování. Zároveň byly jeho názory podpořeny vlastními zkušenostmi, vyplývajícími z praxe učitele. Historie vývoje učebnic samozřejmě nekončí obdobím působnosti J. A. Komenského, nicméně lze je i z dnešního pohledu považovat za období zásadní. Dalším novodobým výzkumům učebnic se věnujeme v kap. 3.

### 2.3 Funkce učebnice

Při tvorbě učebního textu uvažují autoři nejen o samotné obsahové náplni učebnice, ale svou koncepci přizpůsobují i těm, kteří budou s učebnicí pracovat – žákům a učitelům. Věková úroveň žáků, stupeň nebo typ školy, vyučovací předmět, to jsou jen některé z vnějších faktorů, na kterých výsledná podoba učebnice závisí. Výstavba a struktura učebnice pak do jisté míry předurčuje, jakému účelu slouží a které funkce plní.

Na základě výzkumů spočívajících v analýzách učebních textů dospěl V. Michovský (1980) k formulaci dvou hlavních funkcí učebnic. Rozlišuje funkci **didaktickou**, která se následně člení na informativní, metodologickou a formativní, a dále funkci **organizační**, která zahrnuje funkci plánovací, motivační, řídicí, kontrolní a sebekontrolní (Michovský in Průcha 1987, s. 47).

V návaznosti na Michovského zpracoval F. Horák (1981) podrobnější klasifikaci funkcí učebnice. Nazval je:

- ✗ transformační a konstrukční;
- ✗ metodologická;
- ✗ stimulační a motivační;
- ✗ řízení a regulace;
- ✗ diagnostická;
- ✗ axiologická;
- ✗ integrační a koordinační;
- ✗ interakční;
- ✗ racionalizační.

Jednu z nejpodrobnějších klasifikací funkcí učebnice však provedl v díle Školnyj učebnik (1983) D. D. Zujev. Autor přitom vychází z účelů, ke kterým využití učebnice směřuje. Jednotlivé funkce jsou vzájemně propojeny a hierarchicky uspořádány, nelze je chápat izolovaně. Vymezení a charakter jednotlivých funkcí pak utváří celkový obraz účelnosti užívání učebnic v edukačním procesu. Přehled funkcí učebnice dle Zujeva uvádí Tab. 1.

**Tab. 1** Funkce učebnice (volně Zujev 1986, s. 66)

FUNKCE UČEBNICE	CHARAKTERISTIKA FUNKCE
<b>informační</b>	učebnice vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu a oboru a systematizuje soubor poznatků objektivní reality;
<b>transformační</b>	učebnice je didaktickou transformací poznatků z konkrétního vědního oboru tak, aby tyto informace byly žákům dostupné;
<b>systematizační</b>	učebnice vymezuje posloupnost jednotlivých částí učiva; učivo je logicky rozčleněno podle konkrétního systému do ročníků, stupňů školy apod.;
<b>upevňování vědomostí a sebekontrola</b>	žák si pod vedením učitele a s pomocí učebnice osvojuje určité poznatky a dovednosti, jejichž osvojení dále zpevňuje (fixuje) a kontroluje (např. pomocí učebních úloh);
<b>sebevzdělávací</b>	učebnice stimuluje žáky k aktivitě, dává jim prostor pro samostatnou práci a samostudium;
<b>integrační</b>	poznatky a informace jsou v učebnici integrovány do logických systémů, je podporována komplexnost osvojovaných informací;
<b>koordinační</b>	učebnice pomáhá koordinovat využívání dalších prostředků;
<b>rozdávající a výchovná</b>	učebnice přispívá k harmonickému rozvoji osobnosti.

V pojetí J. Průchy (1988, s. 19) je **funkce učebnice** ztotožňována s **její rolí a s účelem**, který má v činnostech žáků i učitelů. Autor tak zdůrazňuje tři hlavní funkce (role) učebnice:

- ✖ prezentace učiva;
- ✖ řízení učení a vyučování;
- ✖ organizační (orientační).

Předjímá tak tři důležité účely, které učebnice plní. V první řadě je žákům nabízen (**prezentován**) ucelený a didakticky zpracovaný zdroj informací. Tento zdroj je textovou pomůckou, která buď prostřednictvím svého aparátu anebo v rukou učitele **řídí proces učení a vyučování**. V neposlední řadě je učebnice zdroj, jenž **organizuje** učební činnosti žáků a doporučuje učební postupy (Průcha 2002, s. 277–278).

V širším vymezení nahlíží autor funkce učebnice z pozice žáků a učitelů, neboť těm je pomůcka určena. „*Učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tzn. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy postoje aj.). Jsou i pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*“ (Průcha 1998, s. 19). Průchovo pojetí funkce učebnice zohledňuje **její účelovost** ve vztahu k aktérům výuky.

Účel, pro který je učebnice používána, je manifestován právě prostřednictvím jejích funkcí.

Didaktické funkce učebnice vymezuje v díle *Žiak a text* i P. Gavora (1992, s. 10). Dle autora plní učebnice čtyři základní funkce:

- ✦ didakticky ztvárňuje vědecké poznatky a podává je formou učiva;
- ✦ pomáhá učivo procvičovat, opakovat, systematizovat a integrovat;
- ✦ je prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka;
- ✦ působí na postoje, názory, zájmy aj. žáka, má tedy výchovný vliv.

Na kategorizaci funkcí učebnice navázali naši další autoři. J. Skalková (2007, s. 104) k předchozím klasifikacím doplňuje funkci poznávací a motivační, N. Mazáčová funkci orientační (2004, s. 290). Z. Sikorová (2007) rozšířila výčet D. D. Zujeva o funkce:

- ✦ motivační (zpestření osvojované látky pomocí ilustrací, příkladů ze života atd.);
- ✦ řídicí (učebnice mohou pomoci učitelům řídit učební činnosti žáků);
- ✦ diferenciací (učebnice poskytují rozšiřující materiál pro žáky);
- ✦ hodnotovou (učebnice pomáhají formulovat postoje žáků přímo anebo prostřednictvím svého obsahu).

Nejnovější pohled na funkce učebnice přináší J. Maňák (2008). Konstatuje, že vzhledem k charakteru dnešní učící se společnosti pronikají do výuky a vzdělávání nové informační technologie (elektronické učebnice, digitální materiály, interaktivní tabule, vizualizér, PowerPoint aj.), jejichž funkce je především **systematizační, integrační a koordinační**. Pro využívání těchto elektronických médií je třeba umět informace s ohledem na cíl výuky vybrat, utřídit a smysluplně použít. J. Maňák zároveň kriticky hodnotí současný způsob tvorby učebnic, které jsou buď přesyceny odbornými termíny a stávají se pro žáky obtížné, anebo jsou vytvořeny autory – amatéry z řad učitelů bez znalosti didaktické výstavby učebního textu. Na základě praktických zkušeností pak formuluje novou funkci, kterou nazývá **normativní či unifikující**. Tato funkce by měla sjednocovat požadavky příslušných oborů či ročníků a na základě odborníky vytvořených ukazatelů pomoci autorům při tvorbě učebnic (Maňák 2008, s. 24).

V současné pedagogické teorii bývají funkce učebnice zpravidla vymezovány ve vztahu k učení a samostudiu žáků, stejně jako bývá zdůrazňována jejich návaznost na dobové kurikulární projekty (učební osnovy, školní vzdělávací programy). Výčet funkcí

rozhodně není konečný, závisí na pojetí teoretika a na paradigmatu, které akceptuje. K tomu, aby však učebnice plnila své funkce, musí obsahovat prvky, prostřednictvím nichž tyto funkce realizuje. Dané komponenty se zpravidla nazývají **strukturní prvky učebnice**.

## 2.4 Struktura učebnice

Na učebnice jsou ve srovnání s jinými knižními texty kladeny specifické požadavky, které nevyplývají jen z nároků na jejich obsahovou koncepci. Důležitá je i didaktická výstavba, struktura textu, využití obrazových prvků, adekvátnost a podnětnost učebních úloh, technické parametry atd. Je zřejmé, že ne každý text, který je ve výuce používán, může být nazván učebnicí. Jaká jsou specifika učebnic a učebních textů? Existují konkrétní vlastnosti a funkce, které učebnici charakterizují?

Systémové pojetí nahlíží na učebnici jako na uspořádaný celek, který je tvořen mnoha **strukturními prvky**. Ty jsou v závislosti na funkcích učebnice rozvíjeny a tvoří ucelený systém. Jednotlivé komponenty lze identifikovat, analyzovat a měřit. Konkretizací struktury učebnice a zkoumáním jejích dílčích složek se zabývá **funkčně strukturální analýza**. Princip analýzy spočívá v tvrzení, že každá strukturální složka s sebou nese určitou informaci, pomocí níž je manifestována funkce učebnice. Přitom některé ze složek jsou dominantní, a tak leží v centru zájmu strukturální analýzy učebnic (Průcha 1987).

Teoretická východiska strukturální analýzy byla podpořena i empiricky. Již v 70. letech 20. století se v české pedagogice kategorizací strukturních prvků učebnic zabývali odborníci ve Výzkumném ústavu odborného školství v Praze. J. Doleček, M. Řešátka a Z. Skoupil nazývali tyto prvky **textovými komponenty** a každému z nich přisuzovali specifickou funkci, kterou v procesu učení plní. Jak je patrné z následující tabulky, autoři odhlížejí od zastoupení obrazových, grafických či ikonických prvků v učebnicích a nezabývají se ani jejich významem. Naopak značnou pozornost věnují textovým prvkům, kterým přisuzují specifické funkce: motivační, regulační, vysvětlující, fixační a zpětnovazebnou.

**Tab. 2** Textové komponenty učebnic a jejich funkce (Doleček in Průcha 1988)

TEXTOVÝ KOMPONENT	FUNKCE KOMPONENTU
<b>1. motivační text</b>	slouží v učebnici k uvedení do učiva; k vysvětlení, proč se které učivo probírá; k zainteresování žáka pro aktivní činnost; k navázání na dříve probrané učivo aj.
<b>2. výkladový text</b>	sdělování poznatků, faktů, teorií, historického vývoje poznatků, norem, hodnot, postojů atd.
<b>3. regulační text</b>	slouží k aktivizaci žáka při čtení textu učebnice; uděluje pokyny k provádění cvičení aj.
<b>4. ukázky a příklady</b>	funkce není autory definována
<b>5. cvičení</b>	vedou žáka k záměrnému opakování určité činnosti a tím k získávání určitých dovedností, návyků aj.
<b>6. otázky</b>	aktivizující funkce podobně jako v komponentu 5
<b>7. prostředky zpětné vazby</b>	funkce získávání informací o postupu učení, např. výsledky výpočtů, klíče k jazykovým cvičením aj.

Dokonalejší klasifikaci strukturních komponentů provedl M. Bednařík. V r. 1981 publikoval model, kterým vymezil 15 výkladových a 18 nevýkladových položek učebnic fyziky (Tab. 3 a 4). Ve své kategorizaci pracuje s mnohem detailnějším vymezením prvků, a to z hlediska obsahového i funkčního. Na základě exaktních šetření pak Bednařík zavádí teoretický pojem **didaktická hodnota učebnic**, jenž se stal kritériem pro evaluaci učebnic.

**Tab. 3** Model struktury učebnic – výkladové složky (Bednařík in Průcha 1998, s. 22)

A. VÝKLADOVÉ SLOŽKY		
1. výkladový text	2. doplňující text	3. vysvětlující text
1.1 výchozí text	2.1 úvodní text	3.1 vysvětlivky
1.2. objasňující text	2.2 text určený k četbě	3.2 text k obrázkům
1.3. popis pokusu	2.3 dokumentační text	
1.4 základní text		
1.5 aplikační text		
1.6 shrnující text		
1.7 přehled učiva		

**Tab. 4** Struktura učebnic - nevýkladové složky (Bednařík in Průcha 1998, s. 22)

<b>B. NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY</b>		
<b>1. procesuální aparát</b>	<b>2. orientační aparát</b>	<b>3. obrazový materiál</b>
1.1 otázky a úkoly ke zpevnění vědomostí	2.1 nadpisy	3.1 obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů
1.2 otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí	2.2 výhmaty	3.2 obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů
1.3 otázky a úkoly k osvojení vědomostí	2.3 odkazy	3.3 obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů
1.4 návody k pokusům	2.4 grafické symboly	
1.5 pokyny k činnosti	2.5 rejstříky	
1.6 odpovědi a řešení	2.6 obsah	

Následně byly analyzovány učebnice dalších předmětů. Např. V. Michovský (1981) zachytil v učebnicích dějepisu 42 strukturních prvků, které dále systematizoval do tří skupin:

- ✖ aparát prezentace učiva, který plní funkci informační;
- ✖ aparát řídicí osvojování učiva, jenž provádí žáky strukturou textu;
- ✖ aparát orientační, který slouží žákům k pochopení výstavby textu.

V zeměpise pak podrobný model strukturních prvků zpracoval J. Wahla (1983).

**Tab. 5** Strukturní komponenty dle J. Wahly (1983)

<b>SLOŽKA UČEBNICE</b>	<b>DRUH STRUKTURNÍHO KOMPONENTU</b>
<b>informační - textová</b>	verbálně prezentované učivo
<b>- netextová</b>	neverbálně prezentované učivo
<b>imperativní</b>	učební úlohy
<b>orientační</b>	předmluva, obsah, nadpisy, rejstříky apod.

Komplexní a zřejmě nejvíce citovanou analýzu strukturních prvků učebnic přinesl ve své taxonomii ruský pedagog D. D. Zujev (1983). Na základě empirických zjištění vytvořil obecný model struktury učebnic, z něhož vyšli mnozí další odborníci. Model vymezuje konkrétní textové složky, ale zároveň zohledňuje existenci dalších vizuálních prvků v učebnicích podporující žákovo učení. Kromě analýzy tradičních textových částí učebnice se tak zabýval i klasifikací složek mimotextových.

Autor zavedl pojem **strukturní komponent** a definoval ho jako "... *určitý prvek, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimi v souhrnu vytváří celistvý systém), má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků.*" (Zujev 1986, s. 95). Jeho rozlišení strukturních komponentů učebnic dnes můžeme považovat za klasické. První kategorii komponentů nazývá autor **texty**, přičemž se jedná o texty **základní, doplňující a vysvětlující**. Základní texty rozlišil na **teoreticko poznávací** a **instrukčně praktické**. Funkcí prvního typu je především zprostředkování informace, kterou mohou být základní termíny, fakta, data, teorie, názory, procesy apod.

Instrukčně praktické texty pak vymezují činnosti nutné pro osvojení učiva. Jedná se např. o popisy úloh, zprostředkování výchovných obsahů, přehledy učiva či prvky pro fixaci. Doplňující texty mají rozšiřovat či prohlubovat základní učivo. Poskytují vhodný materiál pro samostudium žáků a mnohdy inspiraci pro učitele, kteří tím získají podněty pro další práci. Konkrétně se může jednat o nové vědecké články, statistické informace, návazné texty z oblasti krásné a umělecké literatury apod.. Tyto typy textů zároveň umožňují vytvářet mezioborové přesahy, čímž reflektují požadavky školních vzdělávacích programů. Vysvětlující texty slouží především k pochopení základního učiva a jsou k němu také vztahovány. Jedná se např. o poznámky, vysvětlivky, úvodní komentáře, popisky k schémátům, grafům, vzorcům, úvody k jednotlivým kapitolám aj. Přehled textových složek dle Zujeva ilustruje Tab. 6.

**Tab. 6** *Textové složky*

<b>TEXTOVÉ SLOŽKY</b>	- základní	teoreticko poznávací
	- doplňující	instrukčně praktické
	- vysvětlující	

Z dnešního pohledu základním textem rozumíme důležité studijní informace, které lze považovat za jádro učebních znalostí. Jejich priorita byla určována učebními osnovami, nyní se výběr informací orientuje v intencích kurikula rámcového vzdělávacího programu pro daný stupeň školy. Výběr poznatků však není autorovi učebnice předepsán.



Jiné komponenty, které povzbuzují žákovu učení a přitom nemají vlastnosti souvislého textu, Zujev nazývá **mimotextovými složkami**. Řadí mezi ně **aparát organizace osvojování, ilustrační a orientační aparát** (Zujev 1986). Aparát organizace osvojování má za úkol podporovat žáka při pochopení učiva, vést jej v procesu učení a rozvíjet autoedukaci. Je tvořen zejména tabulkami, učebními úlohami, průvodními otázkami, legendami či názvy apod..

*Tab. 7 Mimotextové složky*

<b>MIMOTEXTOVÉ SLOŽKY</b>	- aparát organizace osvojování
	- ilustrační aparát
	- orientační aparát

Grafickou stránku znázornění poznatků zprostředkovává ilustrační aparát. Ten představují obrazové materiály, komponenty, mapy, diagramy, schémata, plány, symboly a piktogramy. Důležité je, že prvky ilustračního aparátu mají rovnocenné postavení jako samotný základní text. Nejedná se tedy o doplňkovou složku psaného textu, ale o samostatnou a logicky promyšlenou obrazovou jednotku, která základní text nahrazuje. Důvodem může být například komplikovaná verbalizace určitého poznatku nebo třeba skutečnost, že obrazové vyjádření dané informace je názornější.

Orientačním aparátem rozumíme takové mimotextové prvky, které nejsou nositelem nových informací, ale pomáhají žákům pochopit výstavbu textu a následně s ní pracovat. Řadíme sem např. obsah, bibliografie, věcné a jmenné rejstříky, nadpisy aj.. Přehled mimotextových složek přináší Tab. 7.

V polovině 80. let minulého století provedl Zujev rozbor 57 ruských učebnic a došel k závěru, že 66 % struktury zkoumaných učebnic tvoří textová a 34 % mimotextová (vizuální) složka. Při bližší analýze zjistil, že v souboru učebnic zaujímal základní výkladový text 92,6 % rozsahu textu (Zujev in Průcha 1998, s. 21).

K rozlišení strukturních prvků učebnic přispěl i M. Sýkora. Vyvozuje, že učebnici lze dle charakteru strukturních prvků rozlišit na dvě části: **výkladovou a nevýkladovou** (Sýkora 1996, s. 21).

**Výkladová část** je tvořena následujícími strukturní složkami:

- 1.1 základní text
- 1.2 doplňkové texty
  - 1.2.1 slovo k čtenáři
  - 1.2.2 dokumentační materiály
  - 1.2.3 materiály k nepovinnému osvojení
- 1.3 vysvětlující text
  - 1.3.1 poznámky a vysvětlivky
  - 1.3.2 slovníčky
  - 1.3.3 abecední seznamy.

**Nevýkladovou část** tvoří:

- 2.1 aparát řízení
  - 2.1.1 otázky
  - 2.1.2 úkoly
  - 2.1.3 tabulky
  - 2.1.4 odpovědi
- 2.2 ilustrační materiál
  - 2.2.1 technické a předmětné situace
  - 2.2.2 obrázky, schémata, plánky, diagramy aj.
  - 2.2.3 fotografie, koláže
  - 2.2.4 mapy
- 2.3 orientační aparát
  - 2.3.1 předmluva, úvod
  - 2.3.2 obsah
  - 2.3.3 rozdělení na jednotlivé části, prostředky grafické úpravy
  - 2.3.4 znaky a symboly
  - 2.3.5 věcné a jmenné rejstříky
  - 2.3.6 bibliografie
  - 2.3.7 záhlaví.

V naší práci se přidržujeme pojetí J. Průchy, který strukturu učebnice člení na 36 prvků (komponentů), z nichž každý modifikuje její konkrétní funkci (Průcha 1998):

**Tab. 8** *Strukturní prvky učebnice (Průcha 2002, s. 278)*

I. Aparát prezentace učiva (celkem 14 komponentů)	Verbální komponenty	Obrazové komponenty
	výkladový text prostý	umělecká ilustrace
	shrnutí učiva k tématům	nauková ilustrace
	doplňující texty	fotografie aj.
	slovníčky pojmů, cizích slov	
II. Aparát řídicí učení (18 komponentů)	předmluva	grafické symboly
	otázky a úkoly za lekcí	užití zvláštní barvy pro určité části
	otázky a úkoly za témata	textu
	explicitní vyjádření cílů učení	užití zvláštního písma pro určité
	sebehodnocení výkonu žáků	části textu
	odkazy na jiné zdroje informací	
III. Aparát orientační (4 komponenty)	obsah učebnice	
	členění učebnice	
	marginálie	
	rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	

Podrobné rozpracování výkladových a nevýkladových složek a jejich kvantifikace má velký význam, neboť umožňuje detailně zachytit obsahovou strukturu učebnice konkrétního předmětu, a tak explicitně vyjádřit její evaluační kritéria.

## 2.5 Klasifikace učebnic

Ukazuje se, že učebnice jsou nejrozšířenějším druhem textových didaktických prostředků. Tvoří součást tzv. **souboru školních didaktických textů**, jež jsou speciálně konstruovány pro účely vyučování a učení (Průcha 1998).

Obecné členění učebnic provedl M. Sýkora, jenž rozlišil učebnice základního typu a následně jiné druhy školních knih. Učebnicí **základního typu** rozumí „*textový (knižní) materiál vytvořený pro podmínky vyučování, tedy pro podporu tvorby a nabývání vzdělání v obvyklých podmínkách koncepce slovně názorného vyučování (vzdělávání)*“ (Sýkora 1996, s. 23). Učebnice však nemusí být jediným užitým textovým didaktickým prostředkem. Učitelé při projektování výuky spoléhají i na jiné **druhy školních knih**. Mezi ně autor řadí cvičebnice, sbírky úloh a pracovní sešity. Ty jsou určeny převážně k podpoře činnosti učitele a žáků ve fixační fázi vyučovací hodiny. Do jiných druhů školních knih Sýkora dále zahrnuje antologie, chrestomatie a čítanky obsahující výběr

literárních a jiných textů, které jsou sestaveny s předem stanoveným cílem. Dalším typem učebních textů jsou pak pomocné školní knihy jako např. atlasy, jazykové slovníky a tabulky. Nelze opomenout ani přehledy učiva, které se obvykle neužívají přímo ve vyučování, ale slouží jako systematizující prvek (Sýkora 1996, s. 23-28).

Jednu z nejucelenějších kategorizací **školních didaktických textů** vytvořil J. Průcha. Typologie zahrnuje (Průcha 1998, s. 16):

- ✦ učebnice;
- ✦ cvičebnice (pracovní knihy, pracovní sešity a listy apod.);
- ✦ slabikáře (školní knihy se specifickými funkcemi pro zahájení povinného školního vzdělávání);
- ✦ čítanky;
- ✦ sborníky (pramenů, dokumentů aj.);
- ✦ didaktické příručky (přehledy učiva, seznamy matematických vzorců aj.);
- ✦ sbírky (jazykových her, matematických úloh, diktátů, hádanek aj.);
- ✦ stručnou mluvnici českou nebo jiné normativní mluvnice v adaptované školní verzi;
- ✦ slovníky (školní výkladové slovníky mateřského jazyka, překladové slovníky pro cizí jazyky, slovníky terminologie školní fyziky aj.);
- ✦ zpěvníky (notové a textové zápisy písní, hudebních skladeb aj.);
- ✦ atlasy a mapy (geografické, historiografické, demografické aj.);
- ✦ odborné tabulky (matematické, chemické aj.);
- ✦ testy a testové manuály (pro různé vyučovací předměty nebo různé diagnostické účely).

V našem pojetí školních didaktických textů původně vycházíme z Průchovy klasifikace. Následně jsme ji však **rozšířili** o další typy užívaných textových materiálů. Při jejich identifikaci jsme využili výsledků z vlastní pilotáže, kde byla zjištěna řada dalších textů, které učitelé (příp. žáci) zahrnuli do výuky. Tyto školní didaktické texty s výjimkou základní učebnice jsme sloučili s publikovanými a nepublikovanými texty a nazvali jsme je **jiné textové materiály** (Příloha 1).

## 2.6 Učebnice a kurikulum

Učebnici můžeme považovat za **kurikulární materiál**, který zprostředkovává a interpretuje učební obsah tak, aby vyhovoval procesu vyučování a učení.

J. Průcha nazývá učebnici **prvkem kurikula** (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 258). Kurikulum přitom chápe jako „*obsah vzdělávání ve smyslu souhrnu zkušeností, které žáci získávají ve škole a činnostech ke škole se vztahujících*“ (Průcha 2005, s. 37). Kurikulum existuje v celé řadě podob. Nejčastěji jsou uváděny tyto formy: koncepční, projektová, realizační, výsledková a efektní. Učebnice se v tomto pojetí řadí mezi realizační projekty, které učitelé pomáhají při plánování výuky (Průcha 2002, s. 246).

V současné době se výzkumy kurikula zřejmě nejčastěji opírají o Valverdovo vymezení forem existence kurikula:

- ✦ **zamýšlené**, které tvoří plány a cíle obsahu vzdělávání;
- ✦ **implementované**, které je realizováno ve výuce;
- ✦ **dosažené**, tedy obsah vzdělávání, který si žáci skutečně osvojili.

Učebnice přitom stojí na pomezí zamýšlené a implementované formy kurikula. Autory je proto označována jako tzv. **potencionálně implementované kurikulum** (Valverde et al. 2002, s. 9).

Cíle vzdělávání obsažené v zamýšleném kurikulu však mohou být ovlivňovány celou řadou faktorů, které souvisí spíše s politickým a kulturním chápáním zprostředkovaných učebních obsahů, než s představami autora o prezentaci konkrétních faktů vědní disciplíny. Jistým důkazem jsou v této záležitosti studie popisující proces schvalování a přijímání učebnic (např. Ballér 1991; Sikorová 2004). Následná interpretace poznatků učitelem zase odpovídá jeho individuálnímu pojetí výuky a učebního obsahu, tudíž výzkumy na poli učebnic jakožto zprostředkovatele kurikula bývají velmi komplikované.

Na tomto místě je třeba dále podotknout, že užívání učebnice a zprostředkování kurikula žákům spočívá zejména v rukou učitele. Je tedy důležité, jakým způsobem učitel s učebními texty pracuje (tzv. učitelovo pojetí učebnice). Učebnice tak nemá nahrazovat jeho výukové činnosti, ale být mu v nich nápomocna.

### 3 POČÁTKY SYSTEMATICKÉHO VÝZKUMU UČEBNIC

Učebnice byla původně chápána spíše jako materiální prostředek, který napomáhá osvojování nových informací a poznatků. Hlavní význam učebnic spočíval v praktickém využití při výuce žáků, přičemž řešena byla zejména obsahová náplň učebních textů. Rovněž vědy úzce spolupracující s pedagogikou se obecně věnovaly spíše procesům žákovy učení, než přímým činnostem žáků s učebními texty.

#### 3.1 Novodobý zájem o učebnice

V pedagogické teorii je tématu učebnic a textových materiálů věnována bližší pozornost odborníků až ve druhé polovině 20. století. V kontextu Evropy jsou klasickými a ve své době velmi citovanými pracemi díla sovětských autorů, zejména *Školnyj učebnik* D. Zujeva (1983). V NDR pak byla publikována Baumannova monografie *Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung* (1982). Silnou pozici ve výzkumu učebnic měly a dodnes mají skandinávské země. Za povšimnutí stojí přehled teorie učebnic E. B. Johnseny *Textbook in the Kaleidoscope* (1993). Výzkumné studie analyzující učební texty vznikají nově i v Estonsku (Mikk 2000).

V českém pedagogickém prostředí byl intenzivnější zájem o zkoumání učebnic podnícen až v 80. letech 20. století. Za dnes již klasické dílo považujeme Wahlovu monografii *Strukturní složky učebnic geografie* (1983), zabývající se zejména obrazovými komponenty v učebnicích zeměpisu, přírodopisu a vlastivědy. Výzkum více než 30 učebnic zemí tehdejšího tzv. východního bloku identifikoval podíl verbální a neverbální složky v učebním textu. Autor vymezil charakteristiky, jakými jsou využitelnost textové strany, poměr využitě a nevyužitě plochy, celková plocha učebnice apod. Výsledná zjištění vykazala příznivý poměr efektivního využití plochy v českých učebnicích (40 %) ve srovnání s učebnicemi ostatních do výzkumu zahrnutých států (SSSR, Polsko, NDR, Bulharsko).

Zásadními publikacemi, které rozpracovaly oblast teorie učebnic, byly Průchovy práce *Učení z textu a didaktická transformace* (1987) a *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (1998). První z prací se mj. věnuje způsobům, jimiž si žáci osvojují informace. Jsou zde nastíněny postupy, které žáci užívají při vyhledávání v textu a techniky, pomocí nichž se učí. Autor také podává návrh na podporu žákovy

dovednosti orientace v textu. Druhá Průchova monografie se kromě učení z textu zaměřuje na systematizaci soudobých výzkumů učebnic včetně metod zkoumání a na parametrická měření obtížnosti, obsahu a didaktické vybavenosti učebních textových materiálů (Průcha 1987, 1998).

O struktuře učebnic, charakteristikách učebních textů a způsobech učení z textu pojednává i významná Gavorova monografie *Žiak a text* (1992), která je psychologickou sondou do procesů recepce, vnímání, porozumění a interpretace učebních textů. Práce se zabývá východisky a faktory, které determinují žákovo porozumění a diskutuje prostředky, které žákovo učení zefektivňují.

### **3.2 Institucionální výzkumy učebnic**

Učebnicím a učebním textům se věnovala řada evropských center a institucí. Po druhé světové válce se v německém Braunschweigu formoval *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, který byl později v r. 1975 ustaven parlamentním zákonem a který v původních výzkumných plánech pokračuje dodnes. Institut se zaměřuje na komparativní analýzy zejména učebnic dějepisu, zeměpisu, občanské a ekologické výchovy. Výzkumy jsou soustředěny na evropské pedagogické prostředí, nicméně nechybí ani srovnávací studie učebnic Číny, Japonska, Palestiny, Izraele a USA. Pod záštitou Georg-Eckert-Institutu jsou realizovány výzkumné projekty orientované na srovnání kurikulárních systémů a učebnic vybraných evropských zemí, stejně jako jsou pořádány mezinárodní semináře expertů z oblasti pedagogiky. V současnosti jsou badatelské záměry instituce orientovány na čtyři témata:

- ✦ učebnice a konflikt (analýzy sociálních a politických vlivů na kurikulum, studie sociokulturního zázemí rodiny aj.);
- ✦ evropský dům (rozpracování oblasti regionálních a národnostních vlivů, kulturní identity);
- ✦ představy o sobě samém a představy o druhých (komparativní studie náboženských vlivů);
- ✦ zdělávání a globalizace (analýzy evropských národních vlivů, myšlenka jednotné Evropy).

Georg-Eckert-Institut má neobyčejně bohatou knihovnu učebnic a výzkumných zpráv. Ústav vydává odborné stati, zprávy a recenze v němčině a v anglickém jazyce. Mezi publikace patří také časopis *Internationale Schulbuchforschung*, který je vydáván čtvrtletně. V r. 1985 byl Institut oceněn cenou UNESCO za mírové vzdělávání.<sup>1</sup>

K nejznámějším německým výzkumným centřům učebnic patřilo *Zentrum für Schulbuchforschung* při Wolfgang-Ratke-Institutu v Köthenu. V období tehdejší NDR zde vznikaly empirické výzkumy učebnic a pod vedením prof. Baumanna se středem pozornosti staly analýzy studijních materiálů a problematika učení se z textu. Výsledná zjištění byla uveřejněna v monografii *Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung* a v díle *Informationen zu Schulbuchfragen*, kde svá teoretická zjištění publikovala i K. Nestlerová. Naposled se Institut orientoval na projekty týkající se analýzy komunikační kvality učebnic, na jejich dostupnost a vhodnost pro konkrétní věkovou skupinu.<sup>2</sup>

Ve Vídni působí *Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung* vedený až do r. 2001 dr. R. Bambergerem. Dnes se Institut zabývá tématy jako srozumitelnost, obtížnost textu, užívání učebnic, zájmy a potřeby žáků aj. Pod hlavičkou organizace vychází časopis *Lernen und Lesen*.<sup>3</sup>

Významnou měrou do zkoumání učebnic přispívají i severské země. Ve Švédsku se problematikou učebnic zabývá *Institut for Educational Text Research*, v Norsku *The Centre for Pedagogical Texts and Learning Process* (Greger 2006). Finské centrum výzkumu nalezeneme na pedagogických fakultách univerzit v *Joensuu* a v *Turku*. Do teorie učebnic přispěl také sborník studií *Text and Quality: Studies of Educational Texts*, vydaný v Dánsku.

V posledních dvaceti letech je výzkumně činné i Estonsko. Analýza učebnic je prováděna na půdě univerzity v *Tatru* pod vedením prof. J. Mikka. Koncepce efektivity učebnic byla zpracována například ve sborníku nazvaném *Problems of Textbook Effectivity* (1991).<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Georg-Eckert-Institut [on line]. [cit.2009-02-14]. Dostupné z www: <<http://www.gei.de/>>.

<sup>2</sup> Zentrum für Schulbuchforschung při Wolfgang-Ratke-Institutu v Köthenu. Schulbuchforschung: Methoden und Analyse, 2007. [on line]. 2009 [cit.2009-08-02]. Dostupné z www: <<http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Bibliothek/Literaturlisten/schulbuchanalyse.pdf>>.

<sup>3</sup> Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung. [on line]. [cit.2009-02-28]. Dostupné z www: < <http://www.austria-lexikon.at/af/Wissenssammlungen/Biographien> >.

<sup>4</sup> Problems of Textbook Effectivity, 1991.[on line]. [cit.2009-02-28]. Dostupné z www:



Kurikulárními koncepcemi se také dlouhodobě zabývá Japonsko, kde je pozorován nebývalý zájem o učebnice a práci s nimi. V Tokiu pracuje samostatné národní centrum *Japan Textbook Research Center*, které můžeme považovat za jedno z největších pracovišť pro výzkum učebnic na světě. Pod záštitou Centra vznikají nadnárodní projekty, např. Komparativní výzkum japonských a zahraničních učebnic nebo Základní výzkum funkcí učebnic jako prostředků učení.<sup>5</sup>

Od roku 1991 se snaží integrovat výzkumníky zabývající se učebnicemi celosvětová organizace *IARTEM* (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), tj. Mezinárodní organizace pro výzkum učebnic a edukačních médií. Prezidentkou sdružení je S. V. Knudsen, poslední konference se konala v září r. 2009 ve španělském Santiagu de Compostela. Hlavními výzkumnými směry jsou výběr a užívání učebnic, analýzy textů a obrazových komponentů v učebnicích, vztah mezi učebními tradičními texty a jinými nosiči aj.<sup>6</sup>

V bývalém Československu vzniklo v 80. letech 20. století při Státním pedagogickém nakladatelství *Středisko pro teorii tvorby učebnic*, které vydávalo monografie našich i zahraničních autorů. Středisko pořádalo celostátní konference a semináře (např. Seminář o teorii a výzkumu školní učebnice)<sup>7</sup>, jejichž výstupem byly kromě setkání odborné komunity zabývající se učebnicemi rovněž sborníky aktuálních výzkumů. Zásadní přínos existence tohoto centra spočíval v tom, že bylo poukázáno na nutnost zabývat se učebnicemi také v teoretické rovině, nikoliv jen z hlediska jejich funkčního využití.

Po listopadových událostech v r. 1989 byla vytvořena platforma pro vznik moderních i alternativně pojímaných učebnic. Vznikla řada nových nakladatelství soukromého charakteru. Výsledkem byla pochopitelně tematická a kvalitativní různorodost učebních textů, které často reagovaly více na aktuální potřeby trhu, než na respektování principů didaktické výstavby učebního textu. Na jedné straně vznikaly učebnice s převahou ilustrační a komunikační složky (zejména pro 1. stupeň základních škol či pro výchovně orientované předměty), na druhé straně se jednalo o nepřiliš uspořádané texty,

---

<[http://scholar.google.cz/scholar=Problems+of+Textbook+Effectivity+1991&hl=cs&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar/](http://scholar.google.cz/scholar=Problems+of+Textbook+Effectivity+1991&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar/)>.

<sup>5</sup> Japan Textbook Research Center [on line]. [cit.2009-08-02]. Dostupné z www: <[http://www.textbook-rc.or.jp/eng/indexe\\_purpose.html](http://www.textbook-rc.or.jp/eng/indexe_purpose.html)>.

<sup>6</sup> IARTEM [on line]. [cit.2009-08-02]. Dostupné z www: <<http://www.iartem.no/>>.

<sup>7</sup> J. Průcha, 1988.

systematizující poznatky ze specifického a málo frekventovaného předmětu (např. u oborů středních odborných škol).

Parametry kvality učebnic nejsou stanoveny, systematický výzkum se neprovádí, a tak kritéria výběru studijních textů jsou v rukou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. To uděluje tzv. schvalovací doložku těm učebnicím, které doporučuje pro výukovou činnost. Seznam těchto učebnic je zveřejněn ve Věstníku MŠMT. V běžné praxi je však na volbě a finančních možnostech každé školy, se kterými učebnicemi se rozhodne pracovat a které zakoupí.

Můžeme konstatovat, že výzkum v oblasti teorie učebnic je v České republice roztržštěn. Jsou preferována určitá témata (obsahová analýza učebních textů, parametrické vyjádření jejich obtížnosti apod.), jiným se mnoho pozornosti nevěnuje (činnosti s učebnicí, studium učebních situací atd.). Kromě významných představitelů české pedagogiky publikuje i celá řada oborových didaktiků, jejichž výzkumná zjištění jsou velkým přínosem.

Vzhledem k celkové nesystematičnosti výzkumů prováděných na poli teorie učebnic lze považovat za zásadní působnost *Institutu výzkumu školního vzdělávání* (dříve Centrum pedagogického výzkumu - Educational Research Centre) se sídlem na PdF Masarykovy univerzity v Brně. Centrum vydává ediční řadu *Učebnice pod lupou* (2006), *Hodnocení učebnic* (2007), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (2008) a *Nástroje pro monitoring a evaluaci výuky a kurikula* (2010), kde jsou soustředěny nejnovější výzkumné poznatky mapující problematiku učebnic z různých pohledů a předmětů zkoumání.

## 4 OBLASTI VÝZKUMU UČEBNIC

Výzkumy učebnic se od počátku soustředily zejména na kvantitativně vyjádřitelné charakteristiky učebních textů. Výhodou takto orientovaných analýz byla jejich nadoborovost a možnost komparace v rámci různých předmětů. Můžeme pozorovat, že dnešní výzkumy jsou metodologicky posunuty směrem ke kvalitativnímu zpracování (event. smíšenému výzkumu) a mnohdy mají i různé paradigmatické zázemí (tendence posunu od kognitivního pojetí ke konstruktivistickému).

Náš přední odborník na problematiku učebnic **J. Průcha** (Průcha in Knecht, Janík 2008, s. 28) provedl metaanalýzu českých výzkumů v oblasti učebních textů a nalezené studie kategorizoval do těchto dvou okruhů:

### 1. Hodnocení vlastností učebnic a měření parametrů učebního textu:

- měření obtížnosti textu učebnic;
- měření sémantické koherence a pojmové zatíženosti textu;
- měření didaktické vybavenosti učebnic;
- obsahová analýza učebnic.

### 2. Chybějící oblasti výzkumu učebnic:

- stav jazykové kompetence žáků a úroveň jejich čtenářské gramotnosti;
- učebních činností;
- studium učebních situací;
- zpracování didaktické informace žáky.

Vyšli jsme z Průchovy podnětné analýzy a snažili jsme se v jednotlivých oblastech systematizovat publikované výzkumy české a československé provenience se stručným uvedením hlavních zjištění. Zároveň jsme si dovolili doplnit témata, kterým dle našeho názoru rovněž není věnována příslušná výzkumná pozornost. Syntéze hlavních výzkumů a jejich zjištění jsou věnovány následující kapitoly.

## **4.1 Hodnocení vlastností učebnic a měření parametrů učebního textu**

Oblast měření parametrů učebního textu můžeme vzhledem k ostatním výzkumům učebnic považovat za poměrně rozpracovanou. Pokusy vymezit vlastnosti textu prostřednictvím kritérií sahají až do poválečného období. V českých podmínkách se o rozvoj této problematiky zasloužil zejména v 80. a 90. letech J. Průcha.

### **4.1.1 Měření obtížnosti textu učebnic**

Měření obtížnosti učebnicových textů lze považovat za tradiční úkol při zkoumání kognitivní náročnosti osvojovaného učiva. K jejich zkoumání bývají nejčastěji užívány lingvisticko-statistické a psychologické metody, v závislosti na předmětu bádání.

Prvotní výzkumy v oblasti měření obtížnosti textu učebnic nacházíme již v poválečném období. R. Flesch (1948) zkoumal charakteristiky textu (readability test) na základě vyjádření průměrného počtu slabik, délky vět apod., přičemž usiloval o vytvoření standardizované škály pro vyjádření obtížnosti textu. Odečet koeficientu obtížnosti na příslušné škále byl vyjádřením náročnosti textu a doporučujícím kritériem pro příslušnou vzdělanostní a věkovou úroveň žáka (Průcha 1987).

Z Mistríkovy studie (1969), jež ověřovala průměrný počet slov ve větách a následně popsala tzv. index opakování slov, vyšli i autoři dalších výzkumů. A. Petřková (1985, s. 328-340) identifikovala obtížnost učebních textů určených pro studenty vysokých škol. Zajímavé bylo i šetření v oblasti dětské literatury V. Smetáčka a J. Webra (1983). Výsledkem byla překvapující informace, že srozumitelnost učebnic základních škol se blíží indexům obtížnosti vysokoškolských učebnic a že literatura pro děti je psána srozumitelněji než je tomu u školních učebnic pro danou věkovou skupinu (Smetáček, Webr 1983, s. 197-204).

Výzkumům náročnosti učebních textů se v Německu intenzivně věnovala badatelka K. Nestlerová (1974). Její metodiku analýzy obtížnosti učebnic v 80. letech 20. století rozpracoval J. Průcha, který kvantifikoval některá významná zjištění a transponoval je v podmínkách českých textů. Na základě intenzivního studia učebnic pak konkretizoval termín syntaktická, sémantická a informační obtížnost textu, čímž vymezil hustotu odborné informace. Formuloval tak faktor, pomocí něhož lze obtížnost učebního textu vyjádřit numericky. V jednom z výzkumů Průcha systematicky studoval šedesát učebnic pro základní školy a pro 1. ročník středních škol a zjistil, že obtížnost textu není přímo

úměrná věkovému stupni a že se nezvyšuje přirozeně v souvislosti s postupem žáka do vyššího ročníku. V analyzovaných učebnicích byla shledána zejména sémantická obtížnost textu (Průcha 1987).

Studiem přírodovědně orientovaných textů a ověřováním jejich pojmové stavby se zabýval i M. Pluskal, který dále rozvíjel teorie K. Nestlerové a J. Průchy. Na základě analýzy učebnic vlastivědy a zeměpisu pro základní školy a pro čtyřletá gymnázia identifikoval zdroje obtížnosti. Jedním z výsledků šetření bylo konstatování, že se náročnost jednotlivých učebních textů velmi liší v závislosti na nakladatelství. Autor rovněž navrhl možnosti, jak tyto zdroje uchopit a obtížnost korigovat (Pluskal 1976, s. 62-76). Na Průchovy a Pluskalovy práce bezprostředně navázali někteří oborově zaměřeni didaktici. Zkoumáním obtížnosti učebnic pro střední odborná učiliště se zabýval I. Švanda (1989), výzkumem učebnic přírodopisu a biologie F. Horník (1993) a analýzou učebnic chemie např. J. Banýr (1996) .

Obtížnosti učebnic středních škol se věnovala i H. Ripková (1987). Vytvořila metodologický nástroj pro učitele matematiky, jímž se dotazovala na jejich vnímání obtížnosti učebních textů, které v rámci výuky užívají. Ripková zjistila vysokou korelaci mezi názory učitelů a objektivními výsledky měření obtížnosti textů. Na základě těchto závažných zjištění provedla autorka experiment, ve kterém sledovala schopnosti studentů při samostatném učení z textu. Bylo potvrzeno, že obtížnost textu a příliš vysoká hustota odborné informace znemožňují žákům samostudium.

Vysokoškolským textům, učebnicím a skriptům je obecně věnována malá pozornost. Obtížností učebnic určených pro lékařské fakulty se věnoval J. Mareš (1987). Analyzoval 15 vysokoškolských učebnic a 2 učebnice pro střední zdravotní školu. Konstatoval odlišné zpracování textů a odlišnou obtížnost v jednotlivých parametrech (sémantické složky, hustoty informace apod.). Na základě výzkumu pak konkretizoval některé nedostatky studijních textů, jako například izolaci pojmů, absenci vazeb mezi nimi, nedocnění obtížnosti užívaných odborných termínů, netransparentní odlišení odborných a obecných pojmů apod. (Mareš 1987).

Psychologicky orientované metody zkoumající obtížnost učebnic se zaměřují spíše na zjišťování charakteristik souvisejících s vlastním hodnocením náročnosti učebnic. V 80. letech 20. stol. proběhla celá řada výzkumů, které se věnovaly názorům na základní vlastnosti učebnice, mezi nimiž byla i obtížnost textu (Nestlerová, 1980;

Průcha 1985). Dotazníková šetření byla určena pedagogům (u Nestlerové ve zjednodušené verzi i žákům), kteří v nabízené hodnotící škále přisuzovali význam konkrétním charakteristikám textu (složitosti jazyka, tematické návaznosti, emotivnosti aj.). Výsledkem výzkumů byla formulace konkrétních požadavků na textovou výstavbu učebnic a nastínění představy o ideální učebnici pro studijní účely žáků.

Obtížnost současných českých učebnic analyzují ve větším rozsahu např. D. Greger (1999) v oblasti českého jazyka nebo L. Hrabí v učebnicích přírodopisu (2003, 2007). E. Janoušková (2006) a P. Knecht (2008) se zase zaměřují na zeměpisné texty.

#### **4.1.2 Měření sémantické koherence textu a pojmové zatíženosti textu**

Podrobnou metodiku ke zjištění pojmové zatíženosti prostřednictvím matematického vyjádření vyvinul na počátku 80. let minulého století M. Baumann (1982). Zkonstruoval vzorec pro měření tzv. koncentrovanosti informace. Zjistil, že nejvyšší míra zapamatování učiva je v případech střední koncentrovanosti informace v textu, kdy je poznatek několikrát opakován. J. Průcha (1984) vytvořil koeficienty, které mohou vyjadřovat určité obsahové vlastnosti, např. koeficient sémantické koherence nebo sémantické distnantnosti. Svá zjištění aplikoval na výzkumu učebnic přírodovědy a dějepisu. Ve vztahu k odborným pojmům, které jsou obsaženy v učebních textech, konstatuje zajímavé zjištění. Učebnice dějepisu pro 6.-9. ročník ZŠ se velmi odlišovaly na základě toho, co je autorem považováno za základní, rozšiřující a doplňující učivo.

Z posledních výzkumů měření sémantické koherence a pojmové zatíženosti jsou zajímavé výzkumy D. Klapka (2008) v učebnicích dějepisu a P. Knechta (2007), jehož výzkum byl založen na srovnání sociogeografických pojmů v učebnicích zeměpisu. Knechtova studie ukázala, že jednotliví autoři pracují s odlišným množstvím pojmů (jen 10 % společných termínů) a že počet grafických a ilustračních motivů je velmi různorodý. Učební texty se lišily i svou didaktickou vybaveností (Knecht 2007).

#### **4.1.3 Měření didaktické vybavenosti učebnic**

Snad nejvíce se didaktickými atributy v českých učebnicích zabýval J. Průcha. Jeho výzkumy z let 1985 - 1989 analyzovaly téměř 60 učebnic pro základní školu a zachytily zajímavá zjištění. Jednak disproporcí v didaktické vybavenosti učebnic pro 2. stupeň ZŠ, kdy některé z učebnic byly předimenzované, jiné naopak nebyly příliš metodicky

propracované. Dále byla zaznamenána nevyrovnanost didaktické výstavby učebnic mezi jednotlivými předměty (např. učebnice zeměpisu a přírodopisu vykazovaly vysoké koeficienty, jinak tomu bylo u učebnic ruského a českého jazyka). Zároveň však bylo konstatováno, že didaktická vybavenost učebnic stoupá se zvyšujícím se studijním ročníkem (Průcha 1987). Výzkum byl zopakován na Slovensku J. Šimekovou a S. Bielkovou v r. 1993.

V r. 2004 vyšla zajímavá studie O. Vránové. Autorka na základě mapování didaktické vybavenosti pracovních sešitů přírodovědy zjistila, že kognitivní náročnost úkolů v nich obsažených je poměrně nízká. V sešitech se nalézaly zejména úlohy na reprodukci poznatků a na jednoduché myšlenkové operace. Úlohy na sdělení či řešení složitějších úkonů se vyskytovaly sporadicky (Vránová 2005). A. Jůvová řešila didaktickou vybavenost učebnic přírodopisu v 6. a 7. třídách. Výsledkem bylo konstatování, že úroveň didaktické vybavenosti se ve srovnání s učebnicemi dříve vydávanými zvyšuje (Jůvová 2006).

#### **4.1.4 Obsahová analýza učebnic**

Mnoho výzkumů se zabývá také obsahovou stránkou učebnic. Některé studie jsou předmětově orientovány, jiné se zaměřují přímo na obsah sdělované informace, kterou učivo přináší. Nalezneme výzkumy dotýkající se kontroverzních historických témat (Čaněk 1996), multikulturality (Barša 2003), dále studie genderové problematiky učebních textů (Kubrická 2006), analýzy zastoupení obrazových komponentů (Novotný 2007), zjišťování postojů a hodnotových orientací v učebnicích či konstruktivistické změny v samotném obsahu učebnic (Janík 2009).

Zajímavý výzkum T. Škachové přináší analýzu učebnic vlastivědy v rámci tématu Evropa. Ve srovnání českých a francouzských učebních textů byla nalezena roztržitost tématu a přesycenost faktografickými údaji na úkor např. kulturních nebo etnografických informací (Škachová 2005).

#### **4.1.5 Další tematické výzkumy učebnic jako produktu**

K Průchově klasifikaci čtyř ústředních okruhů analýzy kritérií učebnic bychom doplnili ještě další tematickou oblast - hodnocení učebnic učitelem a žákem.

##### **4.1.5.1 Hodnocení a výběr učebnic učitelem**

Zabýváme-li se strukturou učebnice, je namísto otázky: Jaké parametry učebnice jsou pro její hodnocení zásadní? Je učitel ovlivňován vnějšími charakteristikami knihy (vizuální stránkou, estetičností, technickou precizností vazby, hmotností učebnice aj.), anebo se soustředí především na vnitřní zpracování učebnice (didaktickou výstavbu textu, obtížnost výkladové složky, rozsah učiva, vědeckost poznatků atd.)?

Zajímavou sondou v této oblasti bylo dotazníkové šetření učitelů středních škol, provedené H. Ripkovou již v pol. 80. let. Autorka oslovila 30 profesorů matematiky a zjišťovala vlastnosti, které při posuzování učebnic upřednostňují. Impulsem k tomuto výzkumu bylo konstatování vysoké míry obtížnosti gymnaziálních učebnic matematiky ve srovnání se studijními texty jiných předmětů. Výsledkem bylo vyjádření vysoké korelace mezi vypočítanou mírou náročnosti a názory respondentů. Z výzkumu dále vyplynulo, že právě obtížnost učebního obsahu spolu s hustotou informací považují respondenti za druhé nejvýznamnější kritérium při hodnocení učebnice (Ripková 1985).

Další ucelenou analýzou byla studie Z. Sikorové (2004). Autorka, která se problematikou výběru a hodnocení učebnic dlouhodobě zabývá, zjistila, že učitelé při posuzování učebnic nejvíce preferují přehlednost, přiměřenou obtížnost, rozsah učiva a odbornou správnost informací. Výzkumem bylo zjištěno, že daná zjištění nezávisí na učitelově délce pedagogické praxe, ani na stupni a typu školy.

V poslední době se objevují aktuální výzkumy zaměřené na způsob výběru učebnic a jejich komplementárnost s Rámcovým vzdělávacím programem. Tyto analýzy jsou však spíše orientovány oborově a zkoumají především konkrétní školní učebnicové řady.



#### 4.1.5.2 Hodnocení učebnic žákem

Postoje žáků k učebnicím a dalším textovým materiálům jsou rozpracovány zejména zahraničními autory. Např. z islandského výzkumu I. Sigurgeirssona (1992) vyplynulo, že žáci preferují vnější charakteristiky knihy, jakými jsou celkový výtvarný design, obrazové ztvárnění, grafická úprava aj., namísto samotných textových a informačních kvalit. Navíc byl jakýkoliv textový materiál jednoznačně spojován s oblibou či neoblibou vyučovacího předmětu, popř. s osobou učitele. Preferenci vizáže učebnice potvrdil i výzkum Peackoka a Gatese (2000), kteří na základě rozhovorů s žáky nad přírodovědnými učebnicemi zjistili, že samotný text není pro jejich přímé učení důležitý a že žákovo odmítnutí závisí často jen na vnějších rysech učebnice.

Pokud vycházíme z myšlenky, že učebnice slouží prioritně žákům, pak je namístě ptát se, jak její autoritu (prestiž) vnímá tato největší skupina uživatelů. O výběru učebnic však zcela logicky rozhodují učitelé. Znají ale dobře čtenářskou úroveň svých žáků? Jsou si jisti, že se žáci v textu umí orientovat? Anebo tyto skutečnosti nepovažují za důležité?

Závěry výzkumu Z. Sikorové ukazují, že učitelé se při výběru učebnic nejčastěji spoléhají na doložku ministerstva školství a v případě vlastního soudu na informační nosnost textu. Názory žáků tvoří až poslední kritérium, které o výběru rozhoduje (Sikorová 2004, s. 122). Jestliže však vycházíme z předpokladu, že učebnice jsou prostředkem primárně určeným žákům, pak pokládáme za odůvodněné ptát se, jaké požadavky by měly pro ně splňovat. Preferují žáci bohatost informací, obrazové prvky či přehlednou výstavbu textu? Jsou pro ně učebnice jakožto nástroj vlastního učení významné? Na toto téma najdeme v odborné literatuře jen málo odpovědí.

Již dřívější studie poukazovaly na obtížnost výstavby učebnic, která žákům brání k častějšímu užívání těchto pomůcek zejména při domácí přípravě. Z Macákova šetření (1983) vyplynulo, že malá zajímavost a obtížnost textu způsobuje preferování učitelova výkladu před studiem samotného učebního textu (Macák in Průcha 1996). Na nepřiměřenou délku textů v učebnicích angličtiny a jejich nevhodnost k samostudiu upozorňuje Hrehovčíkovo dotazníkové šetření žáků slovenských středních škol (1989). Na druhou stranu jiné studie (Hájková 1986, s. 155) tvrdí, že obliba učebnic záleží více na vztahu k vyučovacímu předmětu a vztahu k učiteli než na charakteristikách textu.

Současné české výzkumy názorů žáků na učebnice vycházejí z pozic oborových didaktiků a směřují k oblíbenosti těchto textových pomůcek v souvislosti s konkrétním vyučovacím předmětem: fyzikou (Höfer 2005), přírodopisem (Hrabí 2007), anglickým jazykem (Najvarová 2008) nebo zeměpisem (Knecht 2008).

Rozsáhlejší a nadoborovou studii provedla M. Reiterová (2009). Ve vzorku 584 žáků zkoumala jejich všeobecné názory na učebnice bez ohledu na vyučovací předmět. Dotazník obsahoval 20 tematických otázek s výběrem odpovědi, které zjišťovaly míru práce žáka s učebnicí ve vyučovací hodině a dále názory na funkčnost strukturních prvků učebnice (význam obrazové složky, podnětnost učebních úloh aj.). Položky se vztahovaly nejen ke školní práci žáků, ale také k jejich domácí přípravě. 81 % žáků si myslí, že by se s učebnicemi mělo pracovat ve všech nebo alespoň v některých předmětech, 7 % respondentů pak nepovažuje učebnice za potřebné ani ve škole ani doma (srov. Červenková 2010). Zajímavé jsou také výsledky v otázce samostatné přípravy na výuku. Téměř 8 % žáků tvrdí, že by se doma s učebnicí nemělo pracovat a přibližně stejný počet se z ní také doma vůbec neučí. 30 % žáků si myslí, že jen tehdy, navazuje-li to na práci ve škole. Jen 39 % respondentů pracuje s učebnicí doma na základě vlastního zájmu. Tři čtvrtiny žáků by rozhodně upřednostnilo elektronickou učebnici či CD nosič před učebnicí tištěnou (Reiterová 2009, s. 41).

V jednotlivých výzkumech se ukazuje, že většina žáků akceptuje roli učebnice ve výuce a považuje ji za potřebnou. Na druhé straně žáci preferují obrazové komponenty knih a vítají elektronickou podobu učebního textu. Názory na užívání učebnic při domácí přípravě se různí. Většina žáků je ve vlastním samostudiu neužívá a spoléhá na jiné textové materiály, případně na výpisky v sešitě. Obecně bychom mohli konstatovat, že žáci uznávají roli učebnice, ale především ve školní práci.

#### **4.2 Nedostatečně zmapované oblasti výzkumu učebnic**

Při evaluaci současného stavu zkoumání problematiky učebnic poukázal J. Průcha (Průcha in Knecht, Janík 2008, s. 29) na témata, která jsou málo probádána a na které je třeba soustředit pozornost (viz výše). Jednotlivé oblasti analyzujeme v následujících kapitolách.

#### 4.2.1 Stav jazykové kompetence žáků a zpracování didaktické informace

V této oblasti máme k dispozici výzkumná šetření současných autorů, většinou didaktiků českého jazyka (např. Najvarová 2008; Metelková 2010 aj.). V obecné rovině však bývá stav jazykové kompetence žáků nejčastěji spojován s mezinárodním šetřením TIMSS, PISA a PIRLS. Výsledná zjištění v poslední době nejsou povzbudivá. Čtenářská gramotnost je oblastí, ve které se našim žákům ve srovnání s jinými předměty a zeměmi nevede dobře. Žáci základních škol vykazují jen podprůměrné výsledky, studenti gymnázií dosahují střední úrovně způsobilosti, zatímco v ostatních zkoumaných oblastech jsou hodnoceni nadprůměrně (PISA 2000). Dokonce byla vyslovena hypotéza, že „vyšší úrovně čtenářské gramotnosti se přímo podílejí na dosažení lepších výsledků v ostatních předmětech“ (Kelblova a kol. 2006, s. 13). Tato míra závislosti je pro české učitele alarmující. Prioritou jazykového vzdělávání se tak stává práce s textem, zpracování didaktické informace a její interpretace. Mnohé další výzkumy však ukazují, že čtenářské dovednosti spojené s porozuměním jsou pěstovány zejména na prvním stupni (Reiterová 2009; Červenková 2010). U starších žáků učitelé spoléhají, že se v textu (a obecně v informačních zdrojích) orientují.

Zpracování didaktické informace nebývá českým pedagogickým výzkumem rovněž preferováno. Šetření, která nalzáme, směřují k odhalení učebních stylů jakožto finálních jednotek, přičemž samotným strategiím a dílčím technikám nebývá věnována přílišná pozornost. Výzkumné postupy pak spíše akcentují paradigma pedagogické psychologie a ve většině případů se metodologicky opírají o standardizovaný dotazník J. Mareše.

#### 4.2.2 Studium učebních činností

V teorii učebnic a ve výzkumných studiích nalezneme poměrně dost informací o tom, jak jsou učebnice didakticky vystavěny, existuje však málo empirických zjištění, jakým způsobem jsou učebnice skutečně ve výuce používány a k jakým učebním činnostem slouží. Zároveň je obtížné vyjádřit, zda v rámci učebních aktivit žáci s nabízenými prvky v učebnicích skutečně pracují, nebo z nich využívají jen zlomek.

Na nedostatek výzkumů v oblasti učebních činností a na chybějící teoretickou typologii učebních situací poukazuje J. Průcha (Průcha in Knecht, Janík 2008, s. 30). Zajímavým počinem jsou proto v tomto směru videostudie vyučovacích hodin různých

předmětů - např. rozšířený výzkum Janíka, Najvara a kol. v hodinách fyziky se zřetelem k učebnicím (2007) či videostudie zeměpisu (Hübelová, Najvarová, Chárová in Knecht, Janík 2008). Zachycením fází a forem výuky se zabývala studie hodin anglického jazyka (Najvar, Najvarová, Soběslavská aj., 2008). Prioritním úkolem předchozích výzkumů však byla analýza celkového průběhu vyučovací hodiny se záznamem jednotlivých fází a forem v daném předmětu, nikoliv výhradně používání textových pomůcek. S ohledem na výše popsané skutečnosti a v souvislosti s předmětem vlastního výzkumu se problematice užívání učebnic podrobně věnujeme v kap. 5.

Ani činnosti učitele s učebnicí nejsou omezeny trváním vyučovací hodiny. Ukazuje se, že jedním z primárních zdrojů přípravy učitele na výuku je právě učebnice. Zajímavou analýzu v této oblasti provedla Z. Sikorová (2002). 110 učitelům českého jazyka předložila dotazník, který si kladl za cíl identifikovat kurikulární materiály, jež učitelé při přípravě na výuku nejčastěji užívají. Zjistila, že jednoznačně nejfrekventovanějšími textovými pomůckami jsou učebnice, které za účelem projektování výuky pravidelně používá 100 % dotázaných. 87 % respondentů uvedlo, že učebnici užívá jako prioritní informační zdroj.

Studium různorodých činností žáků a učitelů s učebnicí, charakteristika aktivit v rámci výukového i mimoškolního prostředí, zachycení jejich podmínek a kvality, je i dle našeho názoru pro pedagogický výzkum výzvou.

#### 4.2.3 Studium učebních situací

Hlavní charakteristiky učebního textu dnes můžeme nejen popsat, ale máme i nástroje pro jejich operacionalizaci. Jsme schopni matematicky vyjádřit obtížnost, koherenci, informační zatíženost či didaktickou vybavenost učebnice. Existují studie, které v učebnici zkoumají zastoupení jednotlivých strukturních prvků, analyzují kognitivní náročnost učebních úloh apod.. Tyto výzkumy však málokdy rozlišují, za jakých okolností a v jakých podmínkách žák s učebnicí pracuje.

Je nutno si uvědomit, že žákovy aktivity s učebnicí nemusí být prováděny přímo ve výuce. Předpokládáme, že učebnice je rovněž používána **při domácí přípravě**, ať už ve smyslu studijní přípravy žáka na výuku nebo při psaní domácích úkolů. Při vyhledávání výzkumů k tomuto tématu zjišťujeme, že daná oblast je takřka neprobádána. Nejen že se

systematický výzkum v rámci domácí přípravy žáků neprovádí, ale neexistuje ani jednotný metodický nástroj pro učitele, jak úkoly zadávat a jak je hodnotit. Zmapování problému domácí přípravy žáka je jedním z výzkumných cílů empirické části, proto tématu věnujeme bližší pozornost v kap. 5.4.

#### **4.2.4 Zpracování didaktické informace žáky**

Dovolíme si připomenout ještě jednu dílčí oblast výzkumu, které není věnována pozornost v českém ani v zahraničním kontextu, a tím je zpracování didaktické informace žáky. V tradičním školním prostředí se vyskytuje celá řada více či méně didakticky zpracovaných učebních textů, které mají v edukačním procesu nepochybně svoji roli. Tato role je utvářena prostřednictvím mnoha faktorů, které souvisejí s jejím užíváním.

Práce s učebním textem však nemusí být individuální záležitostí. Někteří žáci studují z učebnice samostatně, jiným pomáhá učitel nebo rodiče. Pokud se v těchto případech nemění přímo žákova učební strategie, může se změnit jeho učební taktika. Jinak řečeno, užívání učebnic v různých učebních kontextech může ovlivnit žákovo vnímání některých parametrů učebního textu (např. kognitivní náročnost učebních úloh, pojmovou zatíženost aj.). Jelikož nás s ohledem na předmět výzkumu zajímá, jakým způsobem je učebnice (a její prvky) v činnostech žáků užívána, zařazujeme do teoretické části práce samostatnou kap. 6, která pojednává o strategiích učení.

## 5 VÝZKUMY UŽÍVÁNÍ UČEBNIC

Zabývá-li se pedagogický výzkum učebnicemi, pak ve většině případů je předmětem bádání učebnice jakožto produkt. Jen málo studií se soustředí na její **procesuální stránku**, zejména na okolnosti, které provázejí práci učitelů a žáků s učebními texty. Jednou takovou nedostatečně zmapovanou oblastí je právě **užívání učebnic**.

### 5.1 Metody výzkumů zaměřených na užívání učebnic

V existujících výzkumech je studium užívání učebnic založeno na různých metodách, standardizovaný nástroj identifikující **roli** textových materiálů ve výuce však chybí. Některé ze zkoumaných faktorů užívání učebních textů lze pokládat za objektivně měřitelné (délku, frekvenci užití, realizovaný obsah, činnosti žáků a učitelů, fáze vyučovací hodiny spojené s užíváním učebnic, podporu žáků při orientaci v textu aj.). Jiné aspekty (názory žáků a učitelů na textové pomůcky, vliv učebnice na výběr a řazení učebních témat, hodnocení užívaných druhů učebnic apod.) jsou většinou zjišťovány na základě výpovědí respondentů.

#### a) pozorování

Prvotní deskripce kvantifikovatelných jevů při užívání učebnic je nejčastěji spojena s **pozorováním**. Např. P. E. Jensen (1975) sledoval užívání učebních textů ve 125 kodaňských školách. Během longitudinálního pozorování ve dvoutýdenních intervalech se snažil procentuelně vyjádřit, kolik výukového času je přímo stráveno s učebnicemi (Jensen in Johnsen 1992). Jensen zjistil snižující se dotaci práce s učebnicí na středních školách (nižší stupně 30 % času zaměřeného na učebnici, vyšší ročníky 15 %). V osmdesátých letech (1984) uskutečnil výzkum čítající pozorování více než 1 000 hodin v amerických základních školách J. Goodlad. Konstatoval velké užívání učebnic, přestože není ve školách povinné (Goodlad in Průcha 1998).

Kvalitativní studie Američanek L. Sosniak a S. Stodolsky (1993) popisuje způsoby, jakými čtyři učitelé různé délky praxe, rasy a pohlaví užívají učebnice ve výuce čtení, matematiky a společenských věd. Cílem tohoto výzkumu založeného na pozorování bylo vyvodit vliv učebnic na plánování výuky a odhalit, do jaké míry jsou učitelé na učebnicích závislí. Výzkumná zjištění poukázala na značné užívání doplňujících textových materiálů ve výuce a také proměnlivost užívání učebnic učitelem v závislosti

na vyučovaném předmětu. Většina učitelů postupovala při práci s učebnicí intuitivně a neanalyzovala didaktické strategie výstavby učebního textu. Autorky zpochybnily výsledky některých kvantitativních studií závislosti učitele na učebnici a poukázaly na nutnost sledovat danou problematiku v kontextu učiva (Sosniak, Stodolsky 1993).

Užívání učebnic v činnostech učitelů a žáků sledoval na velkém vzorku islandských škol také I. Sigurgeirsson. Pozorování výuky ve 20 třídách dvanácti základních škol si kladlo za cíl popsat využití času stráveného v jednotlivých vyučovacích předmětech s učebnicí a vymezit typy činností žáků s texty. Zároveň bylo v Sigurgeirssonově výzkumu sledováno, jak s učebnicemi pracují učitelé. Autor zjistil, že míra užívání učebnic učitelem je různá, ale že tyto texty jsou považovány za zásadní zdroj při přípravě i realizaci výuky bez ohledu na předmět, téma i metodu výuky (Sigurgeirsson 1992, s. 11). Zajímavé bylo i konstatování vysoké závislosti učitelů na učebnicích a jejich výstavbě. Učitelé často pracovali s učebnicemi systematicky, využívali aktivity založené na hromadném čtení textu a diskusi o něm. Dokonce se zdálo, že se cítí tematicky svázáni tím, co všechno musí s žáky podle učebnice procvičit. Silná orientace na učebnici jako na produkt je autorem s nadsázkou komentována takto: „*poslední nahlížená stránka byla pro učitele důkazem, že práce byla řádně odvedena*“ (Sigurgeirsson 1992, s. 163).

Způsobům užívání učebnic se společně se svými studenty věnoval i D. Lambert (1999). Po dobu jednoho měsíce pozorovali 112 hodin zeměpisu a na základě podrobných analýz záznamových archů odhalili tři role, které učebnice ve výuce plní: role podpory učitele, příručky strukturující postup práce a role zprostředkující motivaci a stimulaci učení (Lambert in Horsley, Walker 2003).

Zajímavý typ pozorování představují **nahrávky** vyučovacích hodin, které spolu s deníkovými záznamy analyzoval Australan J. Lindstone (Lindstone in Průcha 1998). Ve výuce zeměpisu na středních školách zaznamenal výukové činnosti deseti učitelů a konstatoval, že učebnice představují hlavní informační zdroj pro vzdělávání.

Specifický druh pozorování činností žáků a učitelů s učebnicemi představují **videozáznamy** vyučovacích hodin. Zajímavou metodiku zvanou TEXTOR popsali M. Horsley a K. Walker (2003, 2006). Technicky pořízené záznamy výuky deseti začínajících a deseti zkušených učitelů poskytly prostor pro podrobnou komparaci způsobů užívání učebnic obou skupin aktérů a daly podnět pro vyjádření závislosti

učitelů na textových zdrojích. Zároveň (kvůli absenci tradičních učebnic v australských školách) se snažili zjistit, z jakých zdrojů učitelé čerpají materiál pro vyučování.

V českém výzkumném prostředí nalezneme **videostudie** brněnského Institutu výzkumu školního vzdělávání. Prostřednictvím techniky videonahrávání máme k dispozici zjištění užívání učebnic v hodinách zeměpisu (Knecht, 2006) a rozšířený výzkum Janíka, Najvara a kol. v hodinách fyziky se zřetelem k učebnicím (2007). Jiné projekty založené na videozáznamech analyzovaly spíše průběh vyučovací hodiny v souvislosti s jejími fázemi, organizačními formami výuky apod. (Janíková, Janík, Mužík 2008), nebo odhalovaly příležitosti k rozvíjení komunikačních kompetencí a jazykových dovedností (Haisová 2002; Najvar, Najvarová 2008), přičemž záznamy o procesu užívání učebnic nebyly detailněji komentovány.

#### **b) rozhovor**

Při zjišťování faktorů ovlivňujících užívání učebnic bývá často aplikovanou výzkumnou metodou **rozhovor**. D. J. Freeman a A. C. Porter (1988) na základě výpovědí učitelů matematiky vyvodili základní modely (styly) užívání učebnice: vázanost učitele na učebnici (textbook-bound); výběrové vynechávání (selective omission); soustředěnost na základní fakta, kapitoly a podřízenost učitele cílům výuky (Freeman, Porter in Johnsen 1992).

Metodu rozhovoru v kombinaci s pozorováním použila i K. Hinchmanová (1987). Výsledkem bylo zjištění tří základních stylů užívání učebnic učitelem – systematické probírání, způsob užití učebnice jako informačního zdroje a učebnice jako podklad pro diskusi (Hinchmanová in Horsley, Walker 2003). Způsoby užívání nové učebnice vyučujícími 5. ročníku základních škol (USA) ověřovala na základě hloubkových rozhovorů také J. Konová (1995). Konstatovala odlišné používání této učebnice, a to zejména v závislosti na pojetí vyučovacího předmětu, nikoliv tedy na délce učitelovy praxe (Konová in Průcha 1998).

Výsledky rozhovorů s předsedy předmětových komisí a dalšími zkušenými učiteli použili i K. Laws a M. Horsley (1992). Autoři zkoumali vliv učebnic na učební procesy ve třídě a ověřovali faktory, na nichž užívání učebnic závisí. Rozšířené interview se začínajícími učiteli primární školy vedli rovněž A. Peacock a S. Gates (2000). Hlavní



výzkumnou otázkou bylo, jak respondenti vnímají roli textových materiálů ve výuce.

### **c) dotazník**

Třetí nejpoužívanější metodou zkoumání činností a aktivit vázaných na učební texty je **dotazník**. Je to nástroj, který slouží zejména k identifikaci názorů učitelů a žáků na užívání učebnic a na jejich význam, případně je vnímán jako doplňková technika. Masivně byl použit už v Lorentzenově výzkumu v r. 1984, kdy ilustroval vliv učebnic na průběh výukových aktivit v nižších sekundárních školách (Lorentzen in Johnsen 1984). Míru a rozsah užívání učebnic zkoumal pomocí dotazníkového šetření také J. Průcha (1985, 1997). V prvním výzkumu v základních školách identifikoval osm hlavních modifikovaných činností učitelů s učebnicí, ve druhém se soustředil zejména na význam učebnic v práci učitele. Průcha registroval vysoké procento učitelů, kteří považují učebnici za hlavní informační zdroj a konstatoval i odlišné užívání textových pomůcek v závislosti na vyučovacím předmětu (Průcha 1998).

Dotazníky pro učitele, kde byly kromě užívání učebnic zjišťovány i postoje k nim, sestavil Svingby (Svingby in Johnsen 1993). Ze vzorku 157 respondentů zhruba polovina uvedla, že učebnici používá každý den. 80 % učitelů pak učebnici považovalo za velmi důležitou v dějepise a v zeměpise, méně již však ve společenských vědách. Zajímavé je rovněž Zahorikovo šetření z r. 1991, kde byla zjišťována nejen četnost užívání učebnic vyučujícími, ale také skutečnost, do jaké míry se jejich vyučovací styl vztahuje k jejich didaktickému přesvědčení. Bylo doloženo, že většina učitelů učebnice používá a že toto užívání nesouvisí s typem vyučovacího stylu, ale s frekvencí jeho užívání.

V současných českých výzkumech byl dotazník použit zejména v souvislosti se zjišťováním míry užívání učebnic učitelem a způsobem modifikace obsahu výukových textů (Sikorová 2002, 2005).

### **d) další metody výzkumu užívání učebnic**

Kromě výše zmíněných základních výzkumných metod se při analýzách výukových činností založených na učebnici používají také **deníkové registrace** (Lindstone in Průcha 1998, Sigurgeirsson 1992), **studium učebních textů** (Haggarty, Pepin 2002),

příp. **rozbory výukových situací** ve třídě (Gustafsson in Johnsen 1992).

Zdá se, že i v metodologické rovině je výzkum užívání učebnic roztržštěn. Je však zřejmé, že s ohledem na komplexně pojatý cíl výzkumu (identifikaci role učebnice z pozice žáků a učitelů) a vytyčené výzkumné úkoly není možno jednotlivé faktory ovlivňující užívání učebnic studovat izolovaně. Bylo rozhodnuto, že vlastní projekt musí být založen na metodologickém přístupu, který využívá většího počtu výzkumných technik a strategií.

## 5.2 Výzkumy míry užívání učebnic

Míra užívání učebnic je nejčastěji vyjadřována prostřednictvím dvou časových atributů, **délky a frekvence užívání** (Horsley 2006). Tyto komponenty lze v přímém procesu výuky přesně zaznamenat a kvantifikovat. Měření doby strávené s učebními texty nemusí mít při vymezení role učebnice určující význam, je-li užito osamocně. Nicméně tuto metodiku lze považovat za prvotní objektivní nástroj, který pomáhá roli učebnice z pozice uživatelů popsat. Pokud se nám podaří zaznamenat délku a frekvenci užívání textových materiálů, máme k dispozici primární informace ke zjišťování účelů, k jakým texty v hodinách slouží, k popisu role, jakou v edukačním prostředí plní, případně k naznačení vlivu, jaký učebnice na výukové činnosti má.

Již dřívější výzkumy udávají vysoké procento užívání učebnice ve školách. O tom, že používání didaktických textů ve výuce není jen evropskou tradicí, svědčí i mnohé americké studie z 80. a 90. let 20. století. Např. P. Shannon (1982) ve svém šetření zjistil, že učební texty jsou používány 70 až 90 % času, který žáci stráví ve třídě. D. Durkin (1983) dospěl k obdobnému závěru. Téměř 70 % doby, po kterou probíhá výuka, se vztahuje k činnostem s učebnicí a dalšími učebními texty - pracovními sešity, listy apod. (Shannon, Durkin in Zahorik 1991).

Zajímavé jsou rovněž údaje o frekvenci užívání učebnic. J. Lashbrook (1993) konstatoval, že samotné učebnice pravidelně ve výuce používá 72,5 % učitelů a téměř všichni (94,4 %) je kombinují s dalšími materiály, zejména aktuálními články z novin a časopisů. D. Ball a S. Feiman-Nemser (1988) dokonce analyzovali experiment, při němž byl studentům učitelství nabízen vzdělávací program soustředěný na práci s učebnicí. Během jednotlivých seminářů však byla role učebních textů lektorem

záměrně devalvována a učebnice byly představovány ve špatném světle. Výsledkem bylo překvapivé zjištění, že navzdory této tendenci všichni absolventi kurzu používali učebnice ve značné míře, a to ve všech vyučovacích předmětech.

Kvantitativní výzkumy míry užívání učebnic popsal i J. Zahorik (1991). Autor zkonstruoval dotazníky, ve kterých více než stovce učitelům zadal konkrétní učební téma z oboru geografie. Vyučující požádal, aby si na jeho základě připravili svou výuku. Sledoval, do jaké míry učitelé při projektování výuky spoléhají na učebnice a zejména s jakými činnostmi je spojují. Nebylo příliš překvapivé, že více než 82 % z nich bez ohledu na stupeň nebo typ školy zařadilo do plánované výuky práci s učebnicí, z čehož jí 55 % dotazovaných hodlalo přímo použít ve výuce. Zbylí respondenti učebnici použili alespoň jako zdroj obsahu (bližší analýzu Zahorikovy studie podává druhý díl monografie - viz Sikorová 2010). Další zajímavou práci publikoval DeCesar (2007). Výzkum, který probíhal v seminářích sociologie na středních školách v USA potvrdil, že 88 % učitelů ve svých hodinách používá dostupnou tištěnou učebnici, kterou mnohdy ještě doplňuje dalšími texty, zejména časopisecké a beletristické povahy (uvedlo více než 80 % respondentů).

Výsledky studií skandinávské a islandské provenience velkou mírou užívání učebnic ve výuce jen potvrzují. Velmi ucelená projektová práce Ch. Gustafssonové (1988), která mapovala roli a užívání učebnic ve skandinávských zemích, přinesla zajímavé závěry týkající se míry užívání učebnic ve výuce v severoevropském kontextu. Projekt byl realizován na různých typech švédských škol v 217 hodinách mateřského a anglického jazyka, přírodních a společenských věd. Pozorovatelé zaznamenávali průběh hodiny a práci s texty na předtištěný formulář a sledovali mj. i čas strávený s různými druhy vyučovacích médií. Cílem projektu bylo vymezit roli učebnice a odpovědět na otázku, jak vyučovací média regulují edukativní procesy. Bylo konstatováno, že značná část výuky je věnována práci žáků s učebnicemi. Potvrdila se i významná závislost délky užívání textových materiálů na typu předmětu. Nejvíce byly učebnice používány v jazycích (71 % v hodinách angličtiny), kde sloužily nejen jako pramen informací a témat k rozvíjení komunikačních kompetencí žáků, ale také jako významný zdroj učebních úloh a cvičení. V souvislosti s učebními činnostmi žáků Gustafssonová upozorňuje, že ne vždy musí být využití učebnice přínosem. Tam, kde např. učitel založí svůj výklad na učebnicích, které žákům nevyhovují (příp. textu nerozumí), anebo

dostatečně nevysvětlí stavbu a strukturu textu při zadání samostatných úloh, je užití učebnice kontraproduktivní. „*Učebnice podmiňují negativní regulaci, pokud žáci jsou úspěšní pouze tím, že memorují slova v učebnici a když nejsou vyžadovány základní dovednosti jako mluvení a psaní*“ (Gustafsson in Johnssen 1993, s. 96).

Za jednu z nejkompexnějších studií je dodnes považována práce I. Sigurgerssona (1990). Počátkem 90. let daly islandské úřady podnět k inovaci učebních materiálů, které se měly stát prostředkem nezávislého žákova učení a stimulem k tvořivosti. K tomu bylo zapotřebí provést rozsáhlejší pozorování školních tříd. Vzorek 20 tříd na 12 školách čítal celkem přes tisíc vyučovacích hodin. Dále byly prováděny rozhovory s žáky a učiteli a vyučujícím byl navíc předložen dotazník. Doplňující metoda spočívala v analýze kurikulárních dokumentů a školních deníků. Jednou z hlavních pozorovaných kategorií bylo využití času, který je stráven aktivitami s učebnicí. Spolu s rozбором žákových činností, vyučovacích metod vázaných na užívání textů a účely používání textových médií učiteli, byla vyvozována role učebnice. Hlavní zjištění potvrdila vysoký podíl činností žáků s učebnicemi a závislost užití textů na typu vyučovacího předmětu. S textovými materiály se pracovalo ve většině tříd, průměrně v 60 % délky trvání vyučovací hodiny. Největší závislost na učebních textech byla zaznamenána v jazycích (97 % v angličtině, 77 % v islandštině). V matematice a společenských vědách tvořila práce s texty 75 % celkového času. Nejméně se učebnice používala v zeměpise (46 % výuky) a v hudební výchově (16 %). Textové materiály nebyly použity jen v necelé pětině tříd a důvodem byla právě nespokojenost učitelů s danou publikací. Autor dále dospěl k závěru, že hodiny, ve kterých se učebnice neužívala, se kupodivu vyznačovaly větší kreativitou zadaných úloh. Naopak v hodinách založených na práci s učebnicí zase vyučující kladli mnohem větší počet otázek žákům (Sigurgeirsson 1992, s. 121).

Z dostupných starších i současných výzkumů vyplývá, že **učebnice jsou ve výuce používány ve velké míře**, tj. dlouho a s vysokou frekvencí. Tento fakt je konstatován bez ohledu na národnostní a kurikulární podmínky. Ukazuje se, že více než na stupeň školy je míra užívání vázána na konkrétní vyučovací předmět a na pojetí výuky učitele.

### **5.3 Výzkumy užívání strukturních prvků učebnic**

Výzkumy zabývající se strukturními prvky učebnic bývají ojedinělé. Většinou nacházíme příspěvky oborových didaktiků, kteří v daném předmětu analyzují kognitivní náročnost učebních úloh (Wahla 1983; Kráčmar 2006) nebo význam obrazových prvků.

Za nadoborovou lze považovat studii M. Reiterové (2009), která se mj. dotazovala slovenských žáků na míru užívání konkrétních částí učebnicového textu a žádala vyjádření k preferenci jednotlivých komponentů. Zjistila, že 40 % žáků využívá v učebnicích takřka všechny prvky, zejména ale učební úlohy. Polovina žáků pak preferuje strukturovaný a přehledný text nebo grafické znázornění vztahů mezi pojmy. 27 % respondentů ve výzkumu uvedlo, že z učebního textu nejdříve vnímá obraz, poté až text, u 26 % žáků je tomu naopak (Reiterová 2009, s. 41).

Studium aktivního procesu užívání těchto prvků žákem je na okraji výzkumného zájmu. Přitom zjištění, které ze strukturních komponentů jsou pro výuku nosné a se kterými se pracuje marginálně, je důležité nejen pro školní práci, ale i pro tvůrce učebnic.

### **5.4 Užívání učebnic při zpracování domácích úkolů**

Při tradičním chápání školní činnosti žáka bývá obvyklé, že učitel zadává domácí úkoly. Domníváme se, že jejich smyslem je především fixace učiva, rozvoj myšlenkových procesů či podpora individuálních strategií žáka při práci s učebním textem a jeho obsahem. V neposlední řadě domácí příprava v dítěti upevňuje schopnost zorganizovat si svoji práci a napomáhá k vybudování učebního řádu či rituálu.

V reálné výuce pozorujeme, že se často typy domácích úkolů omezují na procvičování učiva, avšak s probíhající změnou kurikula a metod učitelovy práce by mělo být přirozené diferencovat domácí aktivity žáků vzhledem k jejich schopnostem a zařazovat činnosti vyžadující kooperaci.

Problematika zkoumání domácí přípravy žáků na výuku je v české i zahraniční literatuře opomíjena. Dostupné odborné studie vznikají zejména z potřeby vytvořit metodický návod pro rodiče, jenž má žákům s domácí přípravou pomoci. Konkrétní výzkumy, které by se specializovaly na užívání učebnic a dalších textových zdrojů při domácí přípravě žáků, chybí. Jaká je souvislost mezi délkou domácí přípravy žáka a jeho úspěšností ve škole? Které textové zdroje žák při samostudiu preferuje a jaké

individuální strategie volí? Je zadávání domácích úkolů efektivní? Domníváme se, že právě takováto zjištění jsou pro didaktickou práci učitele zásadní.

Česká odborná literatura definuje domácí úkoly jako „učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Anglické zdroje užívají pojem homework ve smyslu „*úlohy, kterou učitelé zadávají k vypracování mimo třídu a která nejčastěji zahrnuje čtení, psaní či řešení problémů, případně vytváření projektů*“ (Seebauer 1998, s. 93). Ch. Kyriacou (1996) považuje domácí úkol za prostředek diagnostiky, jenž pomáhá pěstovat volní vlastnosti žáků (vytrvalost, systematičnost, houževnatost).

V německé literatuře jsou domácí úkoly (Hausaufgaben) charakterizovány jako „*úlohy žáků, které mají být vypracovány ve volném čase a které slouží jako reflexe výukových postupů učitele nebo jako příprava v rámci probírané učební látky*“ (Seebauer 1998, s. 52).

Vymezení pojmu domácí úkol tedy jednoznačně zdůrazňuje aktivitu vykonávanou mimo prostředí školy, nicméně bližší specifikace domácích činností pro konkrétní učební oblasti chybí.

#### **5.4.1 Požadavky na domácí úkoly**

Ačkoliv jsou domácí úkoly považovány za tradiční součást žákovy přípravy do školy, povaha, rozsah ani frekvence těchto činností nejsou v českých školách předepsány. Učitelé nemají pro zadávání domácích úkolů k dispozici podrobné metodiky, většina z nich jedná (jak vyplynulo i z neformálních rozhovorů s učiteli ostravských škol) intuitivně. O délce a četnosti úloh je rozhodováno na základě povahy osvojovaného učiva (tématu, kognitivní náročnosti učebního obsahu apod.), nebo je přihlíženo k časovému harmonogramu výuky. Mnohdy se tak setkáváme se skutečností, že učitelé část práce, kterou nestačili s žáky splnit ve škole, zadají jako domácí úkol. Takové zadání však nebývá nejvhodnější, neboť u žáků schopných nerozvíjí samostatný úsudek a naopak žáci se špatným prospěchem nemusí tématu bez učitelova vedení rozumět.

Podrobnější požadavky na domácí úkoly formuloval Petty (2003, s. 263). Domácí úkoly by měly být:

- jednoduché;
- samostatně zpracovatelné (bez účasti rodičů či učitele);
- časově nenáročné na opravu;
- kontrolovatelné;
- hodnotitelné.

Zároveň jsou některými autory zdůrazněny požadavky na způsob kontroly domácích úkolů (Kalhous, Obst 2002; Petty 2003). Upozorňují na nutnost existence pravidel při zadávání a hodnocení domácí samostatné práce a na jejich respektování žákem i učitelem. Pokud učitel používá určitý způsob hodnocení domácího úkolu, měli by tato kritéria znát i žáci. Zároveň je dobré, pokud má učitel informace i o tom, jaká pravidla hodnocení užívají v dané třídě i jeho kolegové (Petty 2003).

Ukazuje se, že učebnice zůstává důležitou součástí nejen přímé výukové činnosti žáků, ale i jejich domácí přípravy. Zadávání domácích úkolů je tak nejen v českém prostředí shledáváno tradicí.

#### **5.4.2 Zahraníční výzkumy míry domácích úkolů**

Odborné studie, které ověřují efektivitu zadávaných domácích úkolů, přinesly různá zjištění. V 80. letech byly v USA publikovány dvě práce, které zkoumaly vliv délky domácích úloh na školní výkon žáků základních škol v matematice. Bylo ověřováno, zda zadávání delších úkolů přináší vyšší efektivitu ve školní práci žáků. V jednom výzkumném šetření byla délka trvání domácího úkolu zvýšena dvojnásobně, ve druhém případě byly zadávány až třikrát delší úlohy než obvykle. Z obou výzkumů vyplynulo, že časově delší domácí úkol nemá významný vliv na školní výkon žáka. Pozdější práce, které se k problému délky domácích úkolů vrátily, konstatovaly efektivitu zadávání kratších úloh. Daná zjištění však nebyla pokládána za statisticky významná (Cooper 2007).

Jiné srovnávací studie zkoumaly závislost mezi frekvencí zadaných úkolů a školními výkony žáků základních škol. První výzkum potvrdil pozitivní vazbu mezi častým zadáváním úkolu a výkonem žáka. Druhá studie toto tvrzení statisticky přímo

nepodpořila, ale poukázala na nepřímý vliv mezi těmito proměnnými (Cooper 2007).

Problematika míry zadávání domácích úkolů ve vztahu k efektivitě školního výkonu žáka je aktuálním podnětem i dnes. Američanky Bennettová a Kalishová (2006) na základě vlastních výzkumných zjištění tvrdí, že neexistuje přímý vliv těchto faktorů na učební výsledky žáků. Výzkum, který zahrnoval 1300 učitelů, rodičů a žáků amerických škol ukázal, že mnoho žáků tráví domácí přípravou na výuku hodiny. Bez ohledu na zásady psychohygieny se dítě učí nebo píše domácí úkoly dlouho do noci. Rodiče ale zadávání časově náročných úkolů akceptují a mnohdy s jejich vypracováním pomáhají, neboť věří, že učitel zadává smysluplné činnosti podporující rozvoj jejich dítěte. Jen třetina rodičů, kteří na výzkumu spolupracovali, se domnívala, že děti dostávají domácích úkolů příliš. Další dvě třetiny soudily, že úkolů a školní zátěže je přiměřeně. Navzdory těmto tvrzením více než 70 % z nich ale přiznalo, že se u svých dětí setkali s nespavostí, bolestmi břicha či neurózami způsobenými vyčerpáním nebo strachem ze školy.

Mnoho rodičů bylo překvapeno, když se na konci výzkumu dozvěděli, že neexistuje přímý důkaz, který by potvrdil pozitivní vliv četnosti domácích úloh či jiného domácího procvičování na zlepšení studijních výsledků dítěte. Naopak, je-li dítě soustavně přetěžováno, dochází k útlumu kognitivních schopností a školní výkon se snižuje (Bennett, Kalish 2006).



## 6 STRATEGIE UČENÍ

Při hledání odpovědi na otázku, jak je učebnice v činnostech žáků užívána, nesmíme opomenout popsat způsoby, které při práci s textem žáci volí. Ačkoliv nám nejde o přímou identifikaci učebních strategií či dokonce stylů učení (tematicky se stále držíme užívání učebnice), rádi bychom naznačili souvislosti, které mohou činnosti žáků s učebnicí ovlivňovat. V empirické části přinášíme zjištění týkající se žakových preferencí při práci s textem, sledujeme autoritu učebnice a názory žáků na ni. Tato teoretická kapitola pak přináší vhled do problematiky strategií učení a učení z textu.

Mnozí rodiče a učitelé si kladou otázku, jaký způsob učení je pro děti nejlepší. Je zřejmé, že techniky osvojování nových poznatků budou zcela individuální a že s největší pravděpodobností budou záviset i na povaze učební látky. Proto je tak obtížné nalézt efektivní postupy, které by dítěti umožnily snadné pochopení a zejména osvojení učiva.

V souvislosti s probíhající kurikulární reformou českého školství je jednou z vytyčených priorit podpora žakova učení. Tato priorita je v Rámcovém vzdělávacím programu formulována jako jedna z klíčových kompetencí - tzv. kompetence k učení.<sup>8</sup> Ať už přistupujeme ke kompetencím v kontextu kteréhokoliv pojetí, mělo by být úkolem učitele reflektovat, jakými způsoby se žáci učí, co jim při učení pomáhá, a zejména jim být při těchto postupech nápomocni.

Zkušenosti ze škol (jak dokládají i fakta uváděná v empirické části) však vypovídají, že učebním strategiím bývá věnována pozornost spíše v počátcích učení, na primárním stupni. Později učitelé pravděpodobně spoléhají na žakovu autoregulaci v učení, tzn. předpokládají, že žák má učební strategie osvojeny a že sám nejlépe zná podmínky svého efektivního učení.

Výpovědi žáků 2. stupně ZŠ však konstatují, že při učení se z učebnic neznají obecné algoritmy, které by usnadnily jejich studium a navíc obtížně identifikují techniky, které by jejich individuální učební strategie podpořily. Velká část dotazovaných uvádí, že si neuvědomují, kdy a zda jim někdo z dospělých navrhl postupy, které je možno při učení z textu použít. Pokud těmito dospělými, kteří žákům poradili nějaký způsob pomáhající

---

<sup>8</sup> Kompetence jsou pedagogickým slovníkem vymezeny jako "způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu" (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

při zapamatování učiva, byli učitelé, většinou se jednalo o pedagogy z oblasti jazykového vzdělávání či třídní učitele (Červenková 2010).

## 6.1 Vymezení pojmu strategie učení

Postupy, označované jako strategie učení, umožňují získat, zapamatovat si, vybavit a použít informaci. Mají tedy procesuální a dynamizující charakter. Odborná literatura, užívající termín strategie učení, není vždy v chápání pojmu jednotná. Někdy jsou strategiemi označovány všechny postupy, které se vztahují k jakýmkoli učebním činnostem žáka ve výuce, jindy jsou strategie konkretizací specifických postupů vedoucích k vyřešení zadané úlohy. Poněkud vágní interpretace termínu pak v publikovaných výzkumech může stírat hranici mezi samotnými strategiemi, styly a technikami učení.

Pedagogický slovník definuje strategie učení jako *"posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle."* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 230). R. Riding a I. Cheemahová uvádějí, že strategie jsou *"konkrétní způsoby zvládnutí dané situace, které se lze naučit"* (Riding, Cheemah 1991, s. 195). V této publikaci chápeme pojem strategie učení<sup>9</sup> v souladu s J. Marešem, který je vymezuje jako *"postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat"* (Mareš 1998, s. 58), přičemž termín strategie učení vztahujeme na námi pozorované učební postupy žáka při práci s učebnicí.

## 6.2 Klasifikace strategií učení

Strategie učení (srov. učební strategie) jsou kategorizovány podle několika hledisek. Z globálního pohledu se jedná o strategie obecné a specifické. Obecné strategické postupy jsou aplikovatelné na celý proces získávání a osvojování poznatků bez ohledu na předmět učení. Oborové didaktiky většinou analyzují specifické strategie (např. strategie učení cizímu jazyku, strategie učení se z textu aj.), které jsou individuální pro konkrétní učební oblast a jsou voleny s ohledem na předmět učení (Vlčková 2006).

Odborná literatura dále rozeznává strategie **přímé** (primární) a **nepřímé** (podpůrné).

<sup>9</sup> J. Mareš také operuje s termínem učební strategie (learning strategies), který užívá jako ekvivalent.

Přímými strategiemi jsou označovány postupy, které usnadňují porozumění, uchování, vybavení a transfer osvojovaných poznatků a které vyžadují zapojení mentálních procesů. Výsledkem je změna mentálních struktur a představy o předmětu učení. Nepřímé strategie jsou používány bez ohledu na předmět osvojování, neboť bývají generalizované a nadoborové (Oxford 1990). Vzhledem k funkčnosti a charakteru postupů, které nepřímo podporují osvojování učiva, můžeme mezi nepřímé strategie řadit i strategie sociální (např. zkoumání spolupráce a kooperace při učení) a afektivní (související se sebepojetím, sebedůvěrou, sebepovzbuzením apod.). Výzkum nepřímých strategií bývá obtížný, neboť učební postupy v afektivní či sociální oblasti mohou často probíhat skrytě a neuvědomovaně (Bimell, Rampillonová 2000).

Zřejmě nejčastěji citované bývá rozdělení strategií, které provedla R. L. Oxfordová (1990). Učební strategie roztřídila do šesti základních domén:

1. kognitivní;
2. metakognitivní;
3. paměťové;
4. kompenzační;
5. afektivní;
6. sociální.

V empirické části práce se věnujeme zachycení žakových postupů při práci s učebnicí, které vyvozujeme na základě kognitivních učebních strategií. Tyto nejčastěji souvisejí s percepcí textu, zapamatováním, možnostmi usnadňující porozumění a interpretaci, orientaci aj. (Čáp, Mareš 2007). Naším cílem však není identifikovat přímé učební strategie žáka při práci s konkrétním textem, ale zjistit postupy (strategie), které žák využívá při práci s učebnicí.

### 6.3 Strategie učení z textu

Učení z textu je záměrná a vědomá činnost, která je realizována zejména prostřednictvím kognitivních a motivačních procesů. Procesy, které se podílejí na osvojování poznatků z textu (motivace, porozumění, zapamatování, vybavování a metakognice), se souhrnně nazývají **recepte textu** (Čáp, Mareš 2007).

Prvotní činností, která navozuje proces učení z textu je **motivace**. Ať už žák vyhledává poznatky v učebnici, nebo v jiných textových materiálech, vždy na počátku

jeho učební činnosti stojí impuls, který podněcuje k akci. Obecně víme, že člověk jedná na základě vnitřních či vnějších motivů a nejinak je tomu i v případě učícího se žáka. Motivací může být snaha dozvědět se něco nového, získat dobrou známku či vyhnout se negativnímu hodnocení ve škole.<sup>10</sup>

V. Hrabal a F. Man (1984) vyvozují, na základě jakých potřeb je žák motivován pro učení se z učebnice. Jsou to tyto potřeby:

- ✦ poznávací (získávání nových poznatků, vyhledávání problémů a jejich řešení);
- ✦ sociální (získání pozitivních mezilidských kontaktů, obava z odmítnutí, potřeba vlivu);
- ✦ výkonové (aspirační úroveň, prožívání úspěchu a neúspěchu při učení).

Motivací nemusí být jen procesy, které se bezprostředně týkají žákovy osobnosti. Rozhodují samozřejmě i charakteristiky textu či učebnice. Zajímavost, aktuálnost, uspořádanost, obrazové zpracování aj., to vše může být stimulem žákovy učení z textu. V rámci rozhovorů jsme se žáků dotazovali, jaké prvky (strukturní komponenty) v učebnicích preferují. Výsledky výzkumu jen potvrzují nároky čtenářů na přehlednost textu a na zajímavost obrazových částí (viz cíl 2.4).

Další z procesů, který se podílí na učení se z textu, je **zraková percepce**. Žák při ní vnímá (percipuje) text, rozlišuje jednotlivé znaky, písmena a symboly, přičemž jim přisuzuje konkrétní významy (Gavora 1992). Na procesu vnímání se podílí řada uvědomovaných i neuvědomovaných pohybů. Tyto se dají zaznamenat a analyzovat. Jedná se zejména o pohyby očí (ale i jiné doprovodné aktivity), které mohou být předmětem nácviku v období získávání prvotních čtenářských dovedností. Současně s vnímáním textu jsou aktivovány **paměťové procesy**, kdy jsou nové údaje přijímány do stávajícího systému poznatků, nebo jsou považovány za nevýznamné pro zapamatování a vyhasínají. Při učení z textu se tedy uplatňuje selekce údajů. Smysl přečteného textu a další práce s ním je předmětem procesu **porozumění**. Při snaze pochopit čtené u žáka dochází k mentální rekonstrukci, tedy objevování významu slov, vět a myšlenek (Gavora 1992).

Teorie W. Kinschta a T. A. van Dijka udává, že porozumění textu má dvě hierarchické úrovně. První vede k porozumění textu v lokální rovině (*mikrostrategie*)

---

<sup>10</sup> Ve výzkumu jsme během pozorování také zaznamenávali, zda učitel pro práci žáka motivuje při zadání domácího samostudia textu (učení se na výuku nebo písemné zpracování domácích úkolů).

a druhá (*makrostrategie*) ke globálnímu porozumění (Kinscht, Dijk in Mareš 1998). Pro žáka, který preferuje mikrostrategické postupy, je základní jednotkou vjemu slovo. Osvojovaný text vnímá jako soustavu vět, složených z jednotlivých prvků. Jeho cílem při učení z textu je pochopit význam jednotlivých vět, a tak si postupně skládat představu o čteném. Při makrostrategických postupech je text vnímán kompaktně jako celek, učící se hledá hlavní myšlenku, poselství (Schnotz in Čáp, Mareš 2007).

S ohledem na zásadní problém výzkumu, kterým bylo identifikovat a popsat činnosti žáků spojené s užíváním učebnice, jsme se učebními strategiemi nezabývali detailně. Usilovali jsme spíše o to popsat, jaké postupy při užívání učebnic žáci uplatňovali (preferovali), abychom obohatili zjištění týkající se zejména jejich domácí přípravy.

#### 6.4 Výzkumy strategií učení

Vymezení pojmu strategie učení je rovněž vázáno na vědní disciplínu, která jej operacionalizuje (pedagogika, psychologie, lingvistika aj.). Při vyhledávání výzkumů, které se strategiemi učení zabývají, je tedy nutno respektovat jejich paradigmatické zázemí. Strategie učení jsou často zkoumány oborovými (zejména jazykově orientovanými) didaktiky (Oxford 1987; Huang, Naerssen 1987), kteří se snaží o deskripci konkrétní strategické oblasti, zejména kognitivní a paměťové. Další oblast výzkumů směřuje k vyjádření vztahu mezi užíváním učebních strategií a školní úspěšností žáka (Sandman 2003; Huet 2005). Výsledná zjištění potvrzují hypotézu, že úspěšnější žáci používají jiné strategie učení než neúspěšnější a že tyto strategie jsou různorodější (Vlčková, 2005). Třetí skupina výzkumů se zajímá o vztahy mezi žákovou učební strategií a konkrétní vlastností osobnosti (temperamentem, tvořivostí, sebepojetím aj.).

Zvýšený zájem o strategie učení zaznamenáváme od 60. let 20. století. Tehdy byly objektem zkoumání prospěchově nadprůměrní žáci. Bylo zjišťováno, jaké strategie při učení využívají a s jakou efektivitou. Tyto postupy pak byly srovnávány s kontrolní skupinou (Vlčková 2003). Pozdější výzkumy směřovaly k deskripci a analýze způsobů, jakými žáci při vlastním učení postupují. V 80. letech 20. století byl prováděn výzkum (Pask, Schmeck), ve kterém se ověřovalo, jak na žáky působí výuková strategie učitele, která se shoduje či neshoduje s jejich vlastní. Výsledkem byla identifikace tří základních strategií učení - **holistické, serialistické a pružné.**

Holistická strategie je charakteristická celostním přístupem, kdy žák pracuje s učivem jako celkem. Dítě je schopno pracovat s obecnými pravidly, na základě podobnosti a kontrastu dokáže údaje generalizovat. Žáci jsou při učení se novým věcem vynalézaví a objevní. Limity této strategie mohou být v ukvapenosti či povrchnosti soudů. Žáci, využívající serialistickou strategii, procházejí jednotlivými částmi učiva postupně, krok za krokem. Typ serialisticky orientovaného žáka má dvě podoby. První podtyp postupuje velmi logicky, operacionalizuje, promýšlí. K dalšímu úkolu přistoupí až poté, kdy zvládne bezpečně předchozí látku. Potřebuje často pomoc a vedení učitele. Druhý podtyp je méně produktivní, využívá rigidnější a předtím osvědčené postupy osvojování učiva. Hlavní důraz klade na paměť a spoléhá na ni během zkoušení. Je orientován na výkon, při samostatných činnostech naopak selhává. Mezistupně holistických a serialistických postupů je využívání tzv. pružné strategie (Mareš 1998).

Učitel by měl citlivě komentovat úspěch i neúspěch žáka právě prostřednictvím toho, jak je schopen využívat vhodné strategie pro vyřešení konkrétní úlohy. Zpětná vazba pravděpodobně ovlivňuje žákovu reflexi příčin úspěchu či neúspěchu. Je tedy produktivnější komentovat výkon na základě užitých strategií ("Postupuješ správně, protože.", "Zkontroluj ještě..."), než s poukázáním na jeho osobnostní charakteristiky, např. úsilí, schopnosti (Biggs, Purdie 1996).

V současné pedagogice je zřejmý posun od behaviorálních koncepcí ke kognitivním a konstruktivisticky orientovaným směrům. Můžeme podotknout, že i ve výzkumech užívání učebních strategií je tento vývoj patrný. Výuka, kdy učitel předával poznatky žákům s cílem zefektivnit jejich osvojení zautomatizováním postupů při řešení, dnes inklinuje ke zprostředkování zdrojů informací. Je využívána řada problémových a heuristických metod, které mají za úkol navodit učební situace, kdy žák řešení aktivně nalézá. Takové učitelovo pojetí výuky, kdy má žák možnost vytvářet a rekonstruovat způsob získání informací, napomáhá k optimalizaci učební strategie a k efektivnímu dosažení cíle individuální cestou.

Shrneme-li stav výzkumu této problematiky, můžeme konstatovat, že studiu učebních strategií není vzhledem k jiným otázkám pedagogiky a psychologie věnována příliš velká pozornost. Ačkoliv problematika učení a jeho podmínek je nosným tématem nejméně dvou vědních disciplin, mapování oblasti strategií učení je velmi roztržštěné. Důvodem může být i určitá vágnost v chápání pojmu strategie. Do jisté míry je však

malý zájem o ně způsoben zdůrazněním zkoumání jednotky vyššího řádu, tzv. učebních stylů. Problematika strategií užívání učebnic (příp. jiných textových materiálů) žákem pak není v odborné literatuře rozpracována vůbec. Právě z tohoto důvodu se při její deskripci opíráme o strategie práce s učebním textem.

## 6.5 Taktiky učení

Zatímco v zahraničních odborných zdrojích lze najít rovněž odkazy na pojem taktiky učení (learning tactics), v české pedagogice je užití tohoto termínu sporadické. Za učební taktiky jsou považovány postupy nižšího řádu, než výše charakterizované strategie učení. Používané taktiky vytvářejí elementární procesuální jednotky se specifickým obsahem, které jsou vazebně propojené, a formují tak učební strategii.

Američan R. R. Schmeck (1988, s. 5-6) vymezuje taktiky učení (learning tactics) jako *"díličí postupy (kroky) při učení, jež si žák uvědomuje. Tyto kroky jsou pozorovatelné, registrovatelné a měřitelné akty činnosti žáka nebo učícího se systému"*.

Kanadský psycholog P. H. Winne definuje učební taktiky (study tactics) jako *"znalostní struktury, které jsou tvořeny poměrně jemnými učebními aktivitami, např. podtrhávání částí textu nebo komentované poznámky. Oproti tomu studijní strategie jsou procesy hrubšího rázu, ve kterých jsou taktiky koordinovány a rozvíjeny. Učební techniky jsou na učebním obsahu do jisté míry nezávislé."* (Nesbit, Winne 2006, s. 340).

Taktiky učení bývají vázány na osvojovaný obsah, jsou dynamické a flexibilní. Ve školní praxi to znamená, že žák používá v konkrétní učební situaci specifické postupy, které mu nejvíce vyhovují, tyto následně kombinuje a na jejich základě vzniká konkrétní učební strategie. Strategie učení pak formují žákův učební styl.

## 7 EMPIRICKÉ OVĚŘOVÁNÍ UŽÍVÁNÍ UČEBNICE

V teoretické části jsme přinesli vymezení základních pojmů, které v práci užíváme, a přiblížili jsme teoretická východiska, o něž se při studiu užívání učebnic v činnostech žáků opíráme. Pokusili jsme se systematizovat a diskutovat výsledky dostupných studií k problému užívání učebnic, které nám pomohly při plánování vlastního výzkumného designu.

Empirická část je zaměřena na identifikaci problému a cílů výzkumu, dále na prezentaci, interpretaci a diskusi výzkumných zjištění. Součástí kapitoly je podrobný popis metodologické stavby výzkumu, který byl z velké části vlastní koncepcí.

### 7.1 Formulace problému, cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Vzhledem k cílům a kladeným otázkám v oblasti užívání učebnic jsme zvolili typ výzkumu aplikovaný v rovině **proces – produkt**. Prostřednictvím pozorování jsme tak zkoumali vnější projevy žáků ve výuce se zřetelem k užívání učebnic a pomocí rozhovorů jsme zjišťovali názory aktérů na jejich prestiž a funkce. Empirická část je založena na kvantitativním výzkumném pojetí a pracuje se statistickými metodami typickými pro kvantitativně orientované projekty.

Základním **problémem** celého výzkumu je:

Jak žáci na 2. stupni základní školy užívají učebnice?

Cílem výzkumu bylo **identifikovat užívání učebnic** v edukačních činnostech žáků na 2. stupni základní školy. Tento cíl představuje dvě úrovně - analýzu učebních aktivit žáků, které jsou s užíváním učebnic spojeny, a následný popis činností, které jsou na jejím základě realizovány .

**Předmět výzkumu**, kterým je užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol, jsme zkoumali z hlediska dvou aspektů – **užívání učebnic ve školních činnostech žáků (1) a užívání učebnic při domácí přípravě žáků na výuku (2)**.

V rámci těchto okruhů (aspektů) jsme vytvořili dílčí cíle výzkumu, k nimž vztahujeme následující otázky:



## UŽÍVÁNÍ UČEBNIC VE ŠKOLNÍCH ČINNOSTECH ŽÁKŮ

**Cíl: 1.1 Zjistit míru užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce.**

- \* Jaká je délka a frekvence užívání učebnic ve výuce?
- \* Jaká je frekvence užití učebnice v hodinách učitelů aprobovaných v daném předmětu a v hodinách učitelů neaprobovaných?
- \* Jaká je frekvence užití učebnice v hodinách učitelů začínajících a učitelů s dlouhodobou praxí? Jaká je proporce práce s učebnicí v jednotlivých fázích výuky?
- \* Jaká je proporce práce s učebnicí v různých organizačních formách?
- \* Jaké jiné textové materiály jsou ve výuce žáků užívány?
- \* Jaká je frekvence a délka užívání jiných textových materiálů ve výuce?

Smyslem je vyvodit, zda se liší frekvence a délka užívání učebnice v závislosti na předmětu, délce praxe učitele a jeho aprobovanosti a dále popsat, jak žáci ve výuce užívají i jiné textové materiály než základní učebnici.

V rámci okruhu 1.1 jsme formulovali následující věcné hypotézy:

**H1: Míra užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se liší v jednotlivých vyučovacích předmětech (matematice, anglickém jazyce, dějepise a občanské výchově).**

**Míru užívání** učebnice chápeme ve smyslu vyjádření délky a frekvence jejího užití (viz kap. 5.2). Výukovými činnostmi chápeme zejména učební aktivity žáků ve výuce se zřetelem k činnostem s učebnicí. Pojmem **vyučovací předmět** označujeme „*formu uspořádání učiva, komponent obsahu vzdělávání ve školách*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 287). Tato proměnná v našem výzkumu představovala matematiku, anglický jazyk, dějepis a občanskou výchovu. Předpokládáme větší míru užívání učebnice v anglickém jazyce a v matematice než v dějepise a občanské výchově. Míra užívání byla zjišťována na základě pozorování 155 hodin výuky ve školních třídách.

**H2: Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se liší v souvislosti s aprobovaností učitele.**

**Frekvenci užívání** učebnice chápeme jako četnost užívání. Školními činnostmi označujeme učební činnosti žáků ve výuce. **Aprobovanost učitele** je „*způsobilost*

*učitele vyučovat na určitém stupni nebo typu školy či určitým vyučovacím předmětům“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 18). V našem výzkumu ji vymezujeme absolutoriem respondenta **ve vyučovaném předmětu**. Předpokládáme větší míru použití základní učebnice v hodinách, kde jsou žáci vyučováni neaprobovaným učitelem.

Frekvence užívání učebnice byla vyvozena z pozorování výuky. Aprobaci učitele jsme zachytili během rozhovorů s respondenty bezprostředně po hospitaci a také při analýzách sledovaných hodin.

### **H3: Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se liší v souvislosti s délkou učitelovy praxe.**

Frekvenci užívání učebnice v činnostech žáků jsme identifikovali pozorováním vyučovacích hodin. Na délku praxe v oboru byli učitelé dotázáni během rozhovorů po ukončení výuky. Získaný vzorek 155 hodin nám poskytl náhled na výuku 52 učitelů. Tyto vyučující jsme rozčlenili do pěti skupin (viz Tab. 30). **Začínajícími učiteli** označujeme respondenty s délkou praxe do pěti let (viz kap. 7.3.2) a chápeme je jako *„učitele, kteří mají příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí jim však pedagogická zkušenost, neboť jsou na začátku své profesní dráhy“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 306). Předpokládáme, že začínající učitel se bude ve výuce o učebnici více a zejména častěji opírat než učitel s dlouhou praxí ve školství.

#### **Cíl: 1.2 Zjistit frekvenci a délku užívání základních strukturních prvků učebnice.**

- \* Které strukturní prvky učebnice jsou ve výuce žáků preferovány a jaká je časová proporce činností žáků z hlediska strukturního prvku učebnice, který je využíván?
- \* Liší se typy činností podle strukturních prvků učebnice z hlediska vyučovacího předmětu, délky praxe učitele a jeho aprobovanosti?

V rámci okruhu 1.2 jsme formulovali následující hypotézu:

#### **H4: Frekvence užívání druhu strukturního prvku učebnice se v jednotlivých vyučovacích předmětech liší.**

Ověřování této hypotézy probíhalo na základě výsledků z pozorování. Mírou užívání strukturního prvku rozumíme frekvenci a délku jeho užití. Zkoumanými strukturními prvky učebnice byly: výkladový text, obrazové komponenty a učební úlohy. Proměnná

vyučovací předmět v našem výzkumu představovala matematiku, anglický jazyk, dějepis a občanskou výchovu. Předpokládáme, že strukturní prvek výkladový text se ve větší míře užívá v dějepise a občanské výchově, zatímco v matematice a anglickém jazyce se více využívají učební úlohy. Toto tvrzení považujeme za poměrně předpokládatelné, nicméně zajímá nás i postavení obrazových komponentů v jednotlivých sledovaných předmětech.

**Měření času** představuje jednu z typických metod při popisu užívání učebnice (a její role) ve vyučování a učení. Jakkoli je výhradní spoléhání na časové údaje při posuzování užití učebnice a jiných textových materiálů problematické, představují tyto údaje základ pro další zkoumání. Nejdříve je totiž nutno zjistit, jak často je učebnice žáky užívána a kolik času práce se s ní v hodinách stráví. V souvislosti s mírou užívání jsou podstatné také údaje o jiných textových materiálech, které mohou doplňovat nebo nahrazovat učebnici. V rámci výzkumu nás rovněž zajímalo, se kterými částmi učebnice (jejími strukturními prvky) žáci ve výuce převážně pracují a které naopak opomíjejí.

## **2. UŽÍVÁNÍ UČEBNICE PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ ŽÁKŮ NA VÝUKU**

**Cíl 2.1 Zjistit frekvenci užívání učebnic a jiných textových materiálů při domácí přípravě žáků.**

- ✦ Jak často se žáci z učebnice připravují na výuku?
- ✦ Jak často se žáci připravují na výuku z jiných textových zdrojů?
- ✦ Vedou (motivují) učitelé žáky k domácímu samostudiu z učebnice?
- ✦ Liší se frekvence učení žáků z učebnice podle předmětu nebo školní úspěšnosti žáka?

V rámci okruhu 2.1 jsme formulovali následující hypotézu:

**H5: Frekvence učení z učebnice se liší v závislosti na školní úspěšnosti žáka.**

Frekvenci učení z různých zdrojů jsme ověřovali párovým rozhovorem s žáky, přičemž jsme žádali jejich vyjádření na pětibodové škále (od velmi častého užívání pro přípravu na téměř každou hodinu až po absenci učení se z daného zdroje). Zkoumána byla nejen frekvence užití učebnice, ale i sešitů, příp. jiných textových pomůcek. Školní úspěšností žáka nazýváme jeho dosažený studijní průměr známek na posledním vysvědčení *„...zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním*

*hodnocení žákova prospěchu“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 252). Předpokládáme, že žáci s lepším studijním průměrem se budou doma z učebnice častěji připravovat než žáci s průměrem horším.

### **Cíl 2.2 Identifikovat strategie žáka při učení z učebnice.**

- ✦ Jaké zdroje žáci při učení preferují?
- ✦ Jaké strategie používají žáci při učení z textu?
- ✦ Odkud žáci získali znalosti o strategiích, které by měli používat při učení?
- ✦ Liší se strategie používané žáky podle jejich školní úspěšnosti?

V rámci okruhu 2.2 jsme formulovali následující hypotézu:

### **H6: Strategie učení žáků z učebnice se liší podle jejich školní úspěšnosti.**

Strategie učení z učebnice odvozujeme od žákova učení z textu (Mareš 1998). Předmětem našeho zájmu ovšem není identifikace vlastní učební strategie žáka při práci s konkrétním výukovým textem, ale zachycení obecných postupů, které žák pro efektivní učení zná nebo používá. Školní úspěšností žáka nazýváme jeho dosažený studijní průměr známek na posledním vysvědčení. Předpokládáme, že žáci s lepším prospěchem používají kognitivně náročnější strategie při učení z učebnice než žáci prospěchově horší (srov. strategie učení z textu Mareš 1998; Vlčková 2003).

### **Cíl 2.3 Zjistit, do jaké míry používají žáci učebnice při zpracovávání písemných domácích úkolů.**

- ✦ Jak často žáci dostávají domácí úkoly z učebnice a z jiných textových materiálů a jaká je vzájemná proporce těchto zdrojů?
- ✦ Jaký typ domácích úkolů z učebnice a z jiných textových materiálů jim učitelé zadávají?
- ✦ Jakým způsobem učitelé domácí úkoly zadávají?

V rámci okruhu 2.3 nevytváříme samostatnou hypotézu. Přesto se snažíme deskriptivně vyjádřit proporcionalitu jednotlivých kategorií (frekvenci zadávání domácích úkolů z učebnice a jiných materiálů ve sledovaných předmětech, spoluúčast vyučujících při zadávání úkolů aj.). Domníváme se, že oblast podpory učitelů je

zajímavou a neprobádanou výzkumnou oblastí. Proto i popisný komentář považujeme za přínosný.

#### **Cíl 2.4 Zjistit názory žáků na učebnice.**

- ✦ Jaké názory mají žáci na roli učebnice (ve vztahu k sobě i ve vztahu k učiteli)?
- ✦ Obracejí se žáci na učebnici, pokud neporozumí výkladu učitele?
- ✦ Liší se tyto názory podle školní úspěšnosti žáka?

V rámci okruhu 2.4 jsme formulovali následující hypotézu:

#### **H7: Názory žáků na učebnice se liší podle jejich školní úspěšnosti.**

Názory žáků jsme zjišťovali prostřednictvím rozhovorů. Dostupné výzkumy poukazují na prestiž učebnice ve vnímání žáků i učitelů. Zároveň nás zajímá, jaká kritéria pro tvorbu učebnic žáci preferují. Školní úspěšností žáka nazýváme jeho dosažený studijní průměr známek na posledním vysvědčení. Předpokládáme, že žáci s lepším studijním prospěchem přisuzují učebnici větší prestiž (potřebnost) než jak ji reflektují žáci s prospěchem horším.

Konečným smyslem dílčích cílů aspektu 2 je odhalit možnosti podpory učebnice v učení žáků. Zjištění, jakým způsobem a k jakým účelům žáci učebnice a jiné texty doma používají, pomůže blíže popsat domácí přípravu žáků na základě textových materiálů. Rovněž frekvence a způsob užívání učebnice při psaní úkolů a při samostudiu implikuje její roli v domácí přípravě žáků. V tomto okruhu nás zajímalo, jak vnímají roli učebnice samotní žáci a jakou prestiž jí přisuzují.

## **7.2 Etapy výzkumu užívání učebnic**

Výzkum užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol probíhal ve třech návazných etapách:

- I. etapa pilotáže;
- II. etapa předvýzkumu;
- III. výzkum.

### 7.2.1 Pilotáž – I. Etapa

Vzhledem k nedostatku podobně orientovaných studií v české i zahraniční odborné literatuře a v chybějícím standardizovaném metodologickém nástroji bylo zprvu nutno provést rozsáhlejší **pilotáž**. Ta se stala podkladem pro diskusi o relevanci zamýšlených technik šetření a zkoumaných proměnných. Po nalezení hlavních kritérií budoucího výzkumu a po stanovení metodologických postupů byl na malém vzorku respondentů (učitelů i žáků) proveden předvýzkum. Jeho cílem bylo zhodnotit adekvátnost užitých strategií, ale také sjednotit způsob prováděného záznamu z pozorování všemi zainteresovanými výzkumníky. Nakonec byl realizován samotný výzkum.

V uskutečněné pilotáži jsme nejprve provedli analýzu dostupného vzorku popisů vyučovacích hodin ostravských základních škol a víceletých gymnázií za období předešlých pěti let (2001 – 2006), které byly zachyceny dvěma pozorovateli. Předmětem analýzy byly získané záznamové archy z hospitací, které v rámci předmětu obecná didaktika snímkovaly různé výukové aktivity učitelů a žáků. Jejich součástí byl i detailní záznam činností obou aktérů s učebnicí a dalšími textovými materiály.

#### Cíl pilotáže

**Cílem pilotáže bylo zjistit míru užívání učebnic** ve výuce předmětů vybraných základních škol a gymnázií v Ostravě a dále **identifikovat jiné textové materiály**, se kterými se ve výuce pracovalo, tyto zaznamenat a kategorizovat. Míra užívání byla v tomto šetření posuzována z hlediska délky a frekvence používání učebních textů v činnostech žáků a učitelů. Bylo zjišťováno, zda je míra užívání učebních textů závislá na stupni školy a na vyučovaném předmětu. **Dílčím cílem** pak bylo zaznamenat **fáze vyučovacích hodin a organizační formy výuky**, během nichž činnosti s texty nejčastěji probíhaly.

Z metodologického hlediska měla pilotáž odhalit skutečnosti, které můžeme pozorovat při práci žáků a učitelů s učebnicí přímo v procesu výuky, tyto zaznamenané konstrukty dále popsat a rozřídít. Účelem pilotáže bylo nejen zmapování výzkumného terénu, ale také možnost získaná fakta smysluplně využít k tvorbě techniky vlastní konstrukce, a rozhodnout se tak pro vhodný výzkumný design.

### Hlavní úkoly pilotáže:

- ✗ zjistit délku a frekvenci užívání učebnic ve výuce na ZŠ a gymnáziích;
- ✗ zjistit délku užívání jednotlivých strukturních prvků učebnice ve výuce;
- ✗ identifikovat a systematizovat jiné textové materiály, které byly ve výuce použity;
- ✗ zjistit délku užívání jiných textových materiálů ve výuce;
- ✗ určit délku užívání učebnic v rámci fází vyučovací hodiny a organizačních forem výuky.

### Výzkumný vzorek a metoda pilotáže

Dostupným výběrem bylo celkově získáno 276 protokolů vyučovacích hodin, které zahrnovaly 18 vyučovacích předmětů. Protokoly byly pořízeny z následků v rámci cvičení z obecné didaktiky za zhruba pětileté období. Jejich předmětem byl podrobný záznam průběhu vyučovací hodiny a mj. i detailní zachycení sekvencí, kdy učitel nebo žáci pracovali s textovým materiálem. Použitou technikou sběru primárních dat bylo **přímé nezúčastněné pozorování** jednotlivých vyučovacích hodin se souběžným záznamem do pozorovacích archů. Dva pozorovatelé zaznamenávali činnosti s učebnicí a jinými textovými materiály ve výuce: frekvenci, délku, organizační formy výuky, etapu vyučovací hodiny a strukturní prvky učebních textů. Činnosti žáka s textovými materiály a činnosti učitele s textovými materiály byly předem kódovány na základě společného pozorování několika pilotních hodin. Sledování a záznam jevů neprobíhal longitudinálně, proto s kategorií roku dále nepracujeme.

*Tab. 9 Vzorek vyučovacích hodin ve vztahu ke stupni školy*

Skupiny předmětů														
	CJ		ČJ		Ev		M		PčV		SpV		celkem	
st.	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	3	15,8	56	65,9	4	33,3	36	48,0	11	20,4	3	9,7	113	40,9
2.	9	47,4	27	31,8	8	66,7	35	46,7	37	68,5	17	54,8	133	48,2
3	7	36,8	2	2,4	0	0	4	5,3	6	11,1	11	35,5	30	10,9
Σ	19	100,0	85	100,0	12	100,0	75	100,0	54	100,0	31	100,0	276	100,0

Σ = celkem, n = počet hodin, 1.st. ZŠ = 1.st. ZŠ, 2.st. = 2.st. ZŠ + nižší st. SŠ, 3.st. = vyšší ročníky SŠ

Pilotáž zahrnovala sedm škol různého typu i stupně, což umožňovalo zjistit časovou dimenzi práce s učebnicí ve vztahu k jednotlivým subjektům. Následky probíhaly ve 2. - 9. ročnících základních škol a ve všech ročnících gymnázií v Ostravě. Do výzkumu

jsme záměrně nezařadili 1. ročníky ZŠ z důvodu specifčnosti používaných materiálů.

Jednotlivé ročníky jsme rozřídili do skupin: 1. stupeň ZŠ; 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií; vyšší ročníky víceletých gymnázií. Přehled výzkumného vzorku vyučovacích hodin a stupně školy je prezentován v Tab. 9.

Sbírka protokolů z pozorování zachytila užívání učebních textů v 18 vyučovacích předmětech. Přestože byl analyzovaný vzorek hodin velký, při statistickém zpracování došlo díky různorodosti snímkaných předmětů k celkové roztržitosti výsledků.

**Tab.10** Vzorek skupin předmětů vzhledem ke stupni školy

Skupiny předmětů														
St.	CJ		ČJ		Ev		M		PčV		SpV		celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	3	15,8	56	65,9	4	33,3	36	48,0	11	20,4	3	9,7	113	40,9
2.	9	47,4	27	31,8	8	66,7	35	46,7	37	68,5	17	54,8	133	48,2
3	7	36,8	2	2,4	0	0	4	5,3	6	11,1	11	35,5	30	10,9
<b>Σ</b>	19	100,0	85	100,0	12	100,0	75	100,0	54	100,0	31	100,0	276	100,0

Σ = celkem, n = počet pozorovaných hodin v daném předmětu a stupni školy, CJ=cizí jazyky, ČJ=český jazyk, čtení, EV=esteticko - vědní disciplíny, M=matematika, PčV=přírod. vědy, SpV=společenské vědy

Proto jsme je při dalším vyhodnocování systematizovali do šesti skupin dle jejich specifického obsahového charakteru: cizí jazyk, český jazyk, matematika, esteticky orientované vědní disciplíny, přírodní a společenské vědy. Podrobnější charakteristiky vzorku analyzovaných skupin předmětů v rámci jednotlivých stupňů škol ilustruje Tab.10.

Do předmětové skupiny cizí jazyky jsme začlenili hodiny anglického, německého a ruského jazyka. V kategorii český jazyk figuruje i čtení realizované na 1. stupni ZŠ jakožto samostatná vyučovací hodina. Hudební a výtvarnou výchovu jsme zařadili mezi esteticko-výchovné disciplíny. Pozorované hodiny matematiky jsme vyčlenili z přírodních věd a zahrnuli sem i hodiny geometrie. Skupina přírodních věd představuje biologii, fyziku, chemii, prvouku, přírodovědu, vlastivědu a zeměpis. Mezi společenské vědy jsme zařadili hodiny dějepisu, vlastivědy, občanské výchovy, základů společenských věd a rodinnou výchovu.

Celkově pilotáž zahrnovala výuku 83 učitelů základních škol a víceletého gymnázia. Počty pozorovaných hodin výuky u jednoho učitele byly různé: v rozmezí od 1 hodiny po 37 vyučovacích hodin (průměr 3,37 hodiny na učitele). Tato informace je však pro další výzkum spíše ilustrační.



## Výsledná zjištění pilotáže

### Úkol 1: zjištění délky a frekvence užívání učebnic.

Měření času představuje standardní metodu při ověřování role učebnice v procesu výuky. Tento faktor, který lze nazvat mírou užívání, byl s odkazem na zahraniční výzkumy učebnic (Sigurgeirsson 1992, Horsley 2006) považován za základní východisko při popisu významu učebních textů v činnostech žáků a učitelů. Při analýzách záznamových archů jsme tak primárně zjišťovali **délku a frekvenci užití učebnic a jiných textových materiálů v jednotlivých vyučovacích hodinách**. Pilotáž měla přinést odpověď na první otázku: *Je délka a frekvence používání učebnice ve výuce vázána na stupeň školy?*

Je třeba poznamenat, že všechny časové údaje se vztahovaly k práci žáka s textovými materiály. Pro potřeby následné analýzy činností jsme sice rozlišovali činnosti žáka a činnosti učitele, avšak z hlediska trvání a frekvence činností šlo vždy buď o společnou práci učitele a žáků nebo o práci žáků samotných. Vzhledem k tomu, že v některých případech bylo obtížné zachytit přesný začátek a konec činnosti s učebnicí, museli jsme rozčlenit časové údaje do šesti kategorií: 1 (1-2 min.), 2 (3-5 min.), 3 (6-10 min.), 4 (11-15 min.), 5 (16-20 min.) a 6 (21 min. a více). Tím jsme eliminovali pouhé nahlédnutí do učebnice (např. vyhledání pojmu ve slovníku, ukázání hlavního města na mapě) a odlišili ho od systematické práce s učebnicí (např. vypracování řady učebních úloh, početních příkladů aj.).

První výsledky měření **délky užívání učebnic** ve všech analyzovaných vyučovacích hodinách byly srovnávány v rámci určitého **stupně školy**.

*Tab. 11 Délka užití učebnice podle stupně školy*

stupeň	celková délka (v min)	počet vyuč. hodin	průměrná délka na 1 vyuč. hod. (v min)
1.st. ZŠ	674	113	5.96
2.st. ZŠ + nižší G	930	133	6.99
G vyšší	163	30	5.43
<b>celkem</b>	<b>1767</b>	<b>276</b>	<b>6.40</b>

ZŠ = základní škola, G = gymnázium, st. = stupeň, nižší G = nižší stupeň gymnázia

Tab. 11 ukazuje, že průměrná délka činností s učebnicí vztážená k počtu vyučovacích hodin na určitém stupni školy se téměř shodovala. Ani při dalším zpracování se **neprokázala souvislost mezi délkou užití učebnice a stupněm školy**. Toto zjištění

bylo pro nás přínosné vzhledem k dalšímu výzkumnému šetření, jehož realizaci tak můžeme bez ztráty cenné informace omezit a volit výukové hodiny výlučně na 2. stupni základní školy.

Proměnná **frekvence užívání** v pilotáži vyjadřuje, v kolika vyučovacích hodinách byl materiál použit. Odhlíželi jsme od skutečnosti, že v některých hodinách se s určitými textovými materiály pracovalo opakovaně, důležité zde bylo sledovat, zda byly texty vůbec použity a o jaký druh se jednalo. Míru užívání pak precizovalo vyjádření délky užití (viz výše).

*Tab. 12 Frekvence užívání textových materiálů podle stupně školy*

stupeň	učebnice		jiné materiály		nepoužity		celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. st. ZŠ	66	58.4	24	21.2	23	20.4	113	100,0
2.st. ZŠ+nižší G	69	51.9	28	21.1	36	27.1	133	100,0
G vyšší	12	40	7	23.3	11	36.7	30	100,0
<b>celkem</b>	<b>147</b>	<b>53.3</b>	<b>59</b>	<b>21.4</b>	<b>70</b>	<b>25.4</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>

nepoužity = v hod. nebyla použita učebnice ani jiný textový materiál, n = počet hodin

Na všech třech stupních byly použity učebnice přibližně v polovině vyučovacích hodin a jiné textové materiály asi ve 20 % vyučovacích hodin (viz Tab. 12). Analýza frekvence užívání textů ve vyučovacích hodinách ukázala, že **není souvislost mezi frekvencí a stupněm školy<sup>11</sup>**.

V pilotáži jsme dále zjišťovali **délku užívání učebnice** v rámci vytvořených **předmětových skupin**.

*Tab. 13 Délka užití učebnice podle skupin vyučovacích předmětů*

skupina předmětů	celková délka (v min)	počet vyuč. hodin	průměr. délka na 1 vyuč. hod. (v min)
cizí jazyky	245	19	12.89
společenské vědy	287	31	9.26
přírodní vědy	368	54	6.81
matematika	442	75	5.89
český jazyk	425	85	5,00
estetická výchova	0	12	0
<b>celkem</b>	<b>1767</b>	<b>276</b>	<b>6.40</b>

Jak dokládá Tab. 13, žáci ve všech analyzovaných hodinách trávili s učebnicí celkem 1 767 minut, což představuje 14,2 % celkového času vyučovacích hodin. Průměrná délka používání učebnice za jednu vyučovací jednotku činila 6,4 minuty.

<sup>11</sup> hodnota  $\chi^2(4) = 4.44$ ,  $p = 0.349$ ;  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$

V některých předmětech byly učebnice užívány ve značné míře (v cizích jazycích téměř 13 min. za vyučovací jednotku), v rámci jiných skupin (esteticky orientovaných vědních disciplin) nebyly použity vůbec.

Ve skupině společenských věd byly hodnoty celkem vyrovnané. Výsledky délky užívání hlavní učebnice se však diametrálně lišily uvnitř skupiny přírodních věd. Nejvíce času bylo věnováno práci s učebnicí v biologii, avšak v chemii se s texty téměř vůbec nepracovalo. Překvapivý je podíl hlavní učebnice v českém jazyce. Zde bychom předpokládali větší využití učebnic, srovnáme-li zjištěné údaje se skupinou cizích jazyků nebo společenských věd. Rozkolísanost dosažených výsledků délky užívání učebnice mezi jednotlivými skupinami předmětů způsobila také skutečnost, že v pozorovaných hodinách esteticko – výchovných předmětů nebyly učebnice používány z důvodu jejich absence na školách.

Zkoumání **frekvence** užívání učebnic a jiných textových materiálů ve vztahu k **předmětovým skupinám** přineslo zajímavé podněty. Ukázalo se, že frekvence užívání textových materiálů **souvisí** s vyučovacím předmětem.<sup>12</sup> Naše šetření ukázalo, že nejčastěji byla učebnice používána v hodinách cizích jazyků (79 % vyučovacích hodin) a že v hodinách estetické výchovy nebyla použita vůbec. V ostatních skupinách předmětů žáci pracovali s učebnicí v 50 až 57 % hodin (viz Tab. 14).

**Tab. 14** Frekvence užívání všech textových materiálů podle skupin předmětů

vyučovací předmět	učebnice		jiné materiály		nepoužity		celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
cizí jazyky	15	78.9	1	5.3	3	15.8	19	100,0
český jazyk	43	50.6	25	29.4	17	20,0	85	100,0
estetická výchova	0	0	5	45.5	6	54.5	11	100,0
matematika	41	54.7	12	16,0	22	29.3	75	100,0
přírodní vědy	31	57.4	6	11.1	17	31.5	54	100,0
společenské vědy	17	53.1	10	31.3	5	15.6	32	100,0
<b>celkem</b>	<b>147</b>	<b>53.3</b>	<b>59</b>	<b>21.4</b>	<b>70</b>	<b>25.4</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>

nepoužity = v hodině nebyla použita učebnice ani žádný jiný textový materiál, n = počet hodin

V rámci přírodovědných předmětů se projevily značné rozdíly: v biologii a přírodovědě to bylo přes 70 % hodin, zatímco v chemii jen v jedné hodině; v rámci společenských věd byla situace obdobná - v dějepisu v 63 % hodin, avšak v základech společenských věd/občanské výchově jen ve 20 % vyučovacích hodin daného předmětu.

<sup>12</sup> hodnota  $\chi^2(34) = 61.39$ ,  $p = 0.03$ , na hladině významnosti  $\alpha = 0.05$ .

**Závěr:** Z této části pilotáže vyplynulo, že prvním požadavkem plánování dalšího výzkumu bude nutno **zvolit konkrétní vyučovací předměty** (tzn. nesledovat celé předmětové skupiny). Pro následný výzkum jsme tak záměrně vybrali čtyři vyučovací předměty: matematiku, anglický jazyk, dějepis a občanskou výchovu.

V průběhu pilotáže bylo také zjištěno, že délka a frekvence užívání textových materiálů je v rámci námi vytvořených předmětových skupin velmi různá, a to i ve výuce stejného učitele. Zajímá nás tedy, zda se tyto aspekty užívání učebnice liší v závislosti na vyučovaném předmětu. Další problémová otázka příštího výzkumu proto zní: *Je doba a frekvence používání učebnice vázána na vyučovací předmět?*

## **Úkol 2: zjištění délky užívání strukturních prvků učebnic ve výuce.**

Pro další výzkum bylo nutné rovněž identifikovat **strukturní prvky učebnice**, se kterými se v hodině pracovalo. Zjišťování těchto textových komponentů napovídá, k jakým účelům učebnice slouží a které funkce skutečně plní. Při kategorizaci strukturních prvků jsme vycházeli z pojetí J. Průchy (1998) a M. Bednařika (Bednařík in Průcha 1998, s. 22). Některé prvky jsme na základě zjištění z pilotáže upřesnili a přizpůsobili je vlastním potřebám.

Lze konstatovat, že žáci celkově nejvíce pracovali s aparátem řízení učení, neboť téměř 50 % celkového času práce s učebnicí trávili řešením učebních úloh. Čtvrtina celkového času byla věnovaná činnostem s výkladovým textem a 14 % s dalšími, doplňkovými texty v učebnici. Na druhou stranu žáci překvapivě málo pracovali s obrazovým materiálem v učebnici (6 %), přičemž značnou část představovala práce s mapou v hodinách zeměpisu a dějepisu.

Jak vyplývá z Tab. 15, žáci na 1. stupni základních škol pracovali ve větší míře s doplňkovými texty (27 % celkové délky práce s učebnicí) než žáci na 2. stupni (5 %) a gymnáziu (7 %). Naopak činnosti s výkladovým textem byly častější na 2. stupni (38 %) a gymnáziích (35 %) než na 1. stupni ZŠ (7 %). Obrazový materiál učebnice byl využíván překvapivě přibližně stejnou dobu, přestože by se dalo předpokládat daleko vyšší použití na nižších stupních školy.

*Tab. 15 Délka užití strukturních prvků učebnice podle stupňů školy*

strukturní prvek	1.st. ZŠ		2.st.ZŠ+nižší G		G vyšší		celkem	
	n (min)	%	n (min)	%	n (min)	%	n (min)	%
výkladový text (VT)	48	7.1	350	37.6	57	35,0	455	25.7
VT + mapa (současně)	10	1.5	35	3.8	0	0	45	2.5
VT + obraz (současně)	0	0	27	2.9	0	0	27	1.5
doplňkový text (DT)	180	26.7	50	5.4	11	6.7	241	13.6
DT + obraz (současně)	0	0	20	2.2	0	0	20	1.1
shrnující text	5	0.7	0	0	0	0	5	0.3
učební úlohy	401	59.5	384	41.3	88	54,0	873	49.4
obrazový materiál	30	4.5	64	6.9	7	4.3	101	5.7
<b>celkem</b>	<b>674</b>	<b>100</b>	<b>930</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>1767</b>	<b>100</b>

min = minut, VT = výkladový text, DT = doplňkový text

**Závěr:** Využití strukturních prvků se liší v závislosti na stupni školy. Třetí otázka zní: *Souvisí délka užívání strukturních prvků učebnice s vyučovacím předmětem?*

### Úkol 3: identifikace jiných textových materiálů ve výuce.

V pozorovaných hodinách bylo použito množství jiných textových materiálů – jak dalších druhů učebnic (atlas, zpěvník, čítanka atd.), tak textů, jejichž primární funkce nebyla didaktická (beletrie, časopis, slovník aj.). Dalším úkolem pilotáže bylo zjistit, jaké **jiné textové materiály** jsou ve výuce používány, kdo z aktérů s nimi pracoval a v rámci jakých **aktivit**. V teorii jsme se přitom opírali o Průchovu klasifikaci učebnic a jejich druhů (Průcha 1998), kterou jsme doplnili o další položky. Celkově jsme během pilotáže zaznamenali 37 různých druhů učebnic a jiných textových materiálů, které byly ve vyučování použity. Po vyloučení učebnice jsme systematizovali vzorek 21 užitých jiných textových materiálů (a jejich vzájemných kombinací), které jsme podrobili rozboru. V průběhu analýzy jsme zjistili, že učitelé při výuce pracovali s celou řadou textů, jejichž původ nebyl zřejmý. Často takové materiály tvořily okopírované listy, pomocí nichž bylo učivo s žáky procvičováno nebo doplňováno. Ne vždy se jednalo o materiály vytvořené vyučujícím, mnohdy učitel kopíroval přímo stranu z učebnice tak, aby do ní žáci mohli např. vpisovat. Po diskusi týmu jsme se rozhodli zachycovat pouze ty materiály, které byly ofocené z jiných učebnic, odborné literatury, krásné literatury apod., nikoliv texty sestavované učiteli samými.

**Závěr:** Je nezbytné, abychom se učitelů ptali na **původ** specifických textů a na **důvod** jejich užití. Při dalším výzkumném šetření je třeba zodpovědět otázku: *Z jakých zdrojů učitelé čerpají při projektování výuky a z jakého důvodu neužívají při činnostech s žáky výhradně učebnici?*

#### Úkol 4: zjištění délky užívání jiných textových materiálů ve výuce.

Délku pozorovaných činností jsme zaznamenávali v minutách. Žáci pracovali se všemi textovými materiály (učebnicemi i jinými materiály) celkem 3004 minuty, což představuje 24,2 % celkového času všech pozorovaných hodin. Podíl činností s učebnicí tvořil 14,2 %, podíl činností s jinými textovými materiály 10 %.

Pokud bychom uvažovali o průměrné délce používání textových materiálů na vyučovací hodinu, získáme hodnotu kolem 11 minut (6,4 min práce s učebnicí, 4,5 min práce s jinými textovými materiály).

*Tab. 16 Délka užití jiných textových materiálů podle stupňů školy*

jiné textové materiály	1.st. ZŠ		2.st. ZŠ+nižší G		G vyšší		celkem	
	n (min)	%	n (min)	%	n (min)	%	n (min)	%
atlas	35	7,0	140	24.7	12	7.1	187	15.1
beletrie	0	0	20	3.5	0	0	20	1.6
pracovní sešit nebo kniha	184	36.8	39	6.9	0	0	223	18
časopis	10	2,0	53	9.3	0	0	63	5.1
čítanka	105	21,0	61	10.8	0	0	166	13.4
internetový zdroj	0	0	0	0	10	5.9	10	0.8
literatura faktu	0	0	15	2.6	0	0	15	1.2
obrazový materiál	5	1,0	0	0	0	0	5	0.4
odborná lit. a encyklopedie	5	1,0	10	1.8	40	23.5	55	4.4
ofocené textové materiály	35	7,0	66	11.6	60	35.3	161	13
sbírka úloh	10	2,0	82	14.5	0	0	92	7.4
slovník, pravidla	23	4.6	4	0.7	0	0	27	2.2
zpěvník	5	1,0	15	2.6	0	0	20	1.6
OTM + pracovní sešit	12	2.4	0	0	0	0	12	1,0
OTM + slovník	15	3,0	12	2.1	0	0	12	1,0
OTM + beletrie	0	0	0	0	25	14.7	25	2,0
beletrie + časopis	0	0	0	0	0	0	15	1.2
OTM + časopis	17	3.4	0	0	23	13.5	40	3.2
čítanka + slovník	12	2.4	0	0	0	0	12	1,0
čítanka + beletrie	27	5.4	20	3.5	0	0	47	3.8
OTM + atlas	0	0	30	5.3	0	0	30	2.4
<b>celkem</b>	<b>500</b>	<b>100</b>	<b>567</b>	<b>100</b>	<b>170</b>	<b>100</b>	<b>1237</b>	<b>99.8</b>

OTM = ofocené textové materiály, st. = stupeň, ZŠ = základní škola, G = gymnázium

Jak vyplývá z Tab. 16, z hlediska délky užívání převažovala kategorie pracovní sešity a knihy (18 % celkové doby užívání jiných textových materiálů), dále čítanky (13 %) a ofoceně textové materiály (13 %). Výběr i rozsah druhů se lišily v závislosti na stupni školy.

Učitelé a žáci **na základních školách pracovali s širším spektrem textů** než učitelé a žáci na gymnáziích. Na 1. stupni ZŠ nejdéle využívali pracovní sešity a knihy (37 %), dále čítanky (21 %). Na 2. stupni ZŠ a v nižších ročnících gymnázií atlasy (25 %) a sbírky úloh (15 %). Ve vyšších ročnících gymnázií převládalo užití ofocených textových materiálů (35 %), poté odborné literatury a encyklopedií (24 %). Překvapivě bylo téměř nulové využití internetových zdrojů.

**Závěr:** Při výukových a učebních činnostech se v hodinách používá řada jiných textových materiálů. Výběr těchto textů souvisí se stupněm školy. Pro plánovaný výzkum je nutno doplnit: *Jaké jiné zdroje textových materiálů učitelé a žáci v hodinách používají a jaký je důvod jejich užití?*

#### Úkol 5: určení míry užívání učebnic z hlediska fází výuky.

Kromě celkové délky a frekvence používání učebnice a jiných textových materiálů byly identifikovány **fáze výuky**, ve kterých činnosti s texty probíhaly.

*Tab. 17 Délka užití učebnice podle fází vyučovací hodiny*

FÁZE VÝUKY	CELKOVÁ DÉLKA	
	n (min)	%
fixační	794	44.9
expoziční	906	51.3
diagnostická	27	1.5
motivační	10	0.6
fixační + diagnostická	30	1.7
<b>celkem</b>	<b>1767</b>	<b>100</b>

Tab. 17 dokládá, že učebnice se masivně využívaly při expoziční (51 % délky práce s učebnicí) a fixaci učiva (45 %). Minimální užití jsme zaznamenali v kontrolní a motivační fázi.

Je třeba ovšem podotknout, že pozorováním se dají některé fáze velmi těžko identifikovat (zejména motivace). Z pozdějších rozhovorů s učiteli vyplynulo, že mnozí za motivační prvek považovali např. ilustrační fotografie spisovatelů či hudebníků, ne tak je ale vnímali žáci. Pozorováním se rovněž obtížně odhalovaly diagnostické účely

užívání učebnic. Učitelé mohli zadávat kontrolní úlohy z učebnice, aniž by o tom pozorovatelé věděli.

**Závěr:** Role učebnice je mj. ovlivňována i fází vyučovací hodiny, ve které se textové materiály užívají. Příští šetření by se mělo orientovat i na otázku: *Pro kterou z fází vyučovací hodiny je užívání učebnic a jiných textových materiálů typické?*

### Úkol 6: určení délky užívání učebnic z hlediska forem výuky

Posuzování délky užívání učebnic v rámci jednotlivých organizačních forem výuky je samozřejmě ovlivněno četností užití forem vůbec. Předpokládali jsme, že se učebnice bude nejvíce používat při samostatné práci žáků.

Zjistili jsme, že jednoznačně převažovaly hromadné činnosti s učebnicí (72 % délky práce s učebnicí), samostatná práce žáků s učebnicí představovala 24 %. Při skupinovém a párovém vyučování se učebnice využívala ve velmi malé míře, což zřejmě odpovídá nízké četnosti užívání těchto forem v našich školách (viz Tab. 18).

**Tab. 18** Délka užití učebnice podle organizační formy výuky

ORGANIZAČNÍ FORMA	CELKOVÁ DÉLKA	
	n (min)	%
hromadná	1271	71.9
samostatná práce	420	23.8
skupinová	45	2.5
párová	31	1.8
<b>celkem</b>	<b>1767</b>	<b>100</b>

**Závěr:** Učebnice je nejdéle používána v hromadné výuce. Ve vyučovací hodině žáci s učebnicemi při samostatné práci, skupinových a párových činnostech příliš nepracují. Příští výzkum by mohl pomoci zodpovědět otázku: *Jak souvisí délka užívání učebnice a uplatněná organizační forma výuky?*

### Shrnutí pilotáže

Pilotáž přinesla tato shrnující zjištění:

- ✦ Délka ani frekvence používání učebnic nebyly závislé na stupni školy.
- ✦ Délka i frekvence používání učebnic závisely na vyučovacím předmětu.
- ✦ Učitelé využívali široké spektrum jiných textových materiálů (včetně druhů učebnic); tyto je třeba při výzkumu racionálně kumulovat do skupin.
- ✦ Mimo tradičních typů textových materiálů se používaly také další textové materiály nespécifického původu, nejčastěji vytvářené učiteli.



- ✘ Bylo velmi obtížné prostřednictvím pozorování identifikovat užívání učebnice k motivačním a diagnostickým účelům a odlišit ji od jiných.
- ✘ Učitelovo projektování výuky s pomocí učebnice lze jen obtížně zkoumat.

### **Úkoly pro následný výzkum**

Na základě analýz protokolů jsme vytyčili požadavky na plánovaný výzkum:

- ✘ Přímé pozorování doplnit polostrukturovaným rozhovorem s učiteli, což napomůže k objasnění role učebnice ve výuce a upřesnění účelů, k nimž se učebnice ve výuce používají.
- ✘ Na základě přímé analýzy textů (zvláště zadávaných učebních úloh) používaných v konkrétní hodině specifikovat typ činnosti žáků z hlediska náročnosti kognitivních operací, které činnosti vyžadují.
- ✘ Provést polostrukturované rozhovory s žáky pro objasnění role učebnice v domácí přípravě.
- ✘ Provést polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření s učiteli pro objasnění role učebnice v přípravě učitele na výuku.

#### **7.2.2 Předvýzkum - II. etapa**

Prvotní pilotáž sloužila k vymezení hlavních směrů výzkumu a zároveň měla ověřit adekvátnost volených kategorií vzhledem k výzkumným cílům. Poté, co byly vytyčeny metody zjišťování dat, bylo nutno tyto techniky ověřit předvýzkumem. Ten jsme realizovali na dvou ostravských základních školách ve čtyřech 8. třídách. Výběr byl v tomto případě záměrný. Celkem bylo pozorováno 16 vyučovacích hodin a byly provedeny individuální rozhovory s deseti žáky. Smyslem bylo nejen odhalení rizik a limitů volených metod, ale sjednocení způsobů záznamu jevů, jejich identifikace a kódování. V polostrukturovaných rozhovorech jsme si ověřili formulaci otázek a ochotu žáků ke spolupráci.

Během předvýzkumu bylo zjištěno, že školy jsou přetíženy výzkumnými šetřeními jiných subjektů (diplomantů, evaluačních center aj.), tudíž ne vždy se nutně setkáme s otevřeností právě kvůli časovým důvodům. Další komplikací představoval čas a místnost, ve které se měly rozhovory s žáky uskutečnit. Ukázala se nutnost celý výzkum časově dobře zorganizovat a kontaktovat vyučující s velkým předstihem.

Zároveň bylo důležité ověřit, zda škola disponuje prostorem, jenž poskytuje soukromí k rozhovorům.

Nejdůležitějším úkolem předvýzkumu však bylo **sjednotit a zharmonizovat kódování** záznamu vyučovacích hodin. Jelikož je metoda pozorování zatížena značnou mírou subjektivity, vyskytly se i v našich protokolech z hospitací nepatrné odchylky, které jsme pak vzájemně diskutovali. Mezi ně patřilo např. současné použití učebnice v kombinaci s jinými textovými materiály, rozhodnutí o převažující činnosti žáků, jestliže se jich vyskytlo několik současně, získávání přesných informací o původu užívaných blíže nespecifikovaných textů, kódování výjimečných učebních situací (např. pouštění videa po celou hodinu). Po proběhlých diskusích týmu jsme precizovali některé kategorie a položky dotazníku či otázky z plánovaného rozhovoru.

### **7.3 Výzkum užívání učebnic – III. Etapa**

Obtížným úkolem v tématu užívání učebnic bylo nalezení vhodného metodologického designu, který by zachytil co možná nejucelenější obraz problému. Výzkumné metody musely být voleny s ohledem na vytyčený cíl - identifikovat užívání učebnic a jiných textových materiálů v edukačních činnostech žáků na 2. stupni základních škol. Jelikož byl vlastní výzkum (prezentovaný v disertační práci) součástí širšího projektu GA ČR, mohly být jednotlivé metodologické kroky diskutovány více badateli.

#### **7.3.1 Úvahy o metodologickém designu výzkumu**

Publikované výzkumy užívání učebnic jsou založeny na řadě metod. Dřívější studie byly často orientovány kvantitativně a většinou používaly metodu dotazníku (Průcha 1998, Sikorová 2002). Získávání dat prostřednictvím této metody má však svá úskalí. Ukazuje se, že existují velké rozdíly mezi tím, jak učitel či žák vnímá činnosti v přímém běhu událostí, jak je následně v dotazníku popisuje, a jaké ve skutečnosti jsou (Sigurgeirsson 1992).

Zdá se, že současný výzkum užívání učebnic inklinuje spíše ke kvalitativnímu pojetí a data jsou prioritně získávána prostřednictvím pozorování a rozhovorů. Tyto metody bývají někdy doplňovány specifickými technikami, např. analýzou kurikulárních

dokumentů nebo rozbořem diskusí z uspořádaných workshopů (Sigurgeirsson 1992).

Pro účely vlastního výzkumu bylo prioritní nejdříve zachytit a popsat užívání učebnic v průběhu vyučování. O způsobech záznamu vyučovacích hodin jsme vedli dlouhé diskuse, neboť tyto byly pro náš výzkum klíčové. Již první vstup do terénu poukázal na nutnost koordinovat celý postup pozorování a na základě podrobné analýzy zachycených jevů vytvořit klíč, který by napomohl pozorované události strategicky a hlavně smysluplně systematizovat. Pro záznam pozorovaných událostí výukového procesu se zpočátku nabízely stávající a poměrně často užívané Flandersovy techniky frekvenční a sekvenční analýzy (Travers 1969). Výuka je zde parciálně členěna na předem stanovené časové dílce – sekvence, jejichž náplň a zejména pak souslednost je analyzována. Tyto jsou však primárně orientovány na komunikační aktivity aktérů výuky a dále na záznam celé vyučovací hodiny jakožto komplexní jednotky. Kontraindikací k výzkumu užívání učebnic se zdá být sekvenční sledování celého průběhu výukové jednotky, neboť (jak potvrdilo i předvýzkumné šetření) ve výuce byly rovněž zachyceny hodiny, ve kterých učebnice ani jiná textová pomůcka užitá nebyla anebo jen ve velmi malém časovém intervalu. Z tohoto pohledu by pak detailní kapacita sekvenční analýzy byla zbytečná. Na druhou stranu se zdá být potřebné obecně zachytit atmosféru i těch vyučovacích hodin, kde učebnice ani jiná textová pomůcka užitá nebyla, protože i nepřítomnost učebnic ve výuce indikuje její roli v procesu edukace.

Dalším limitem Flandersovy metody je velká dotace komunikačních aktivit (spontánní odpovědi, neverbální činnosti) jakož i činností interakčně hodnotících (projevy sympatií, souhlas, nesouhlas) a naopak nedostatek aktivit, které by se daly vztahovat k přímé práci s jakýmikoliv materiálními prostředky. Z této techniky však lze využít myšlenku kategorizace, kdy by jednotlivé činnosti spojené s užitím učebnice byly systematizovány a zapisovány prostřednictvím kódů. Toto usnadní například deskripci velkého počtu užívaných textových materiálů v jednotlivých předmětech, protože ty nemusí být v praxi realizovány izolovaně, nýbrž v nejrůznějších kombinacích.

Podnětnější se v souvislosti s užíváním učebnic jevila technika A. A. Bellacka (Chráska 2007), která rovněž pomocí originálního znakového jazyka popisuje interakci v procesu výuky. Bellack vytyčil 8 základních kategorií pedagogických aktivit, které ještě dále rozčlenil na subkategorie. Výsledkem je symbolický jazyk s 54 znaky, který

průběžně zaznamenává interakci ve třídě. Bellackova metoda eliminuje některé efekty pozorování a činí je tak méně subjektivním či závislým na percepci pozorovatele. Přestože se jedná o techniku, která je prioritně zaměřena na interakci mezi žáky a učitelem ve výuce, domnívali jsme se, že lze jednotlivé kategorie komunikačních aktivit transferovat a dále doplnit aktivitami týkajícími se práce s textem. Výhodou se zdálo být i to, že v případě více pozorovatelů se mohou sledované jevy zachycovat koordinovaně. Nevýhodou se však ukázala specifická pozorovaných činností, při kterých se učebnice užívala. Jednotlivé aktivity s textovými materiály se ukázaly s pomocí Bellackovy metody obtížně klasifikovatelné. Zároveň bylo ve vlastním výzkumu plánováno zachytit i řadu dalších okolností, za kterých se učebnice užívaly (metodu a formu výuky, konkrétní činnost žáka s textem aj.), což bylo při užití zamýšlené typologie těžké.

Další zajímavou technikou zprostředkující detailní záznam pozorovaných jevů se zdálo být audio nebo videonahrávání, což se v pedagogickém výzkumu užívání učebnic několikrát realizovalo. Islandčan Sigurgeirsson (1992) pořizoval audionahrávky částí výuky, ve kterých byly užívány textové materiály zejména v souvislosti s individuální nebo skupinovou prací. Přesné záznamy audionahrávek pak byly přepisovány a překládány do angličtiny. Postupně však autor od této techniky upustil. Zjistil totiž, že v mnoha třídách přítomnost diktafonu natolik narušovala atmosféru ve třídě, že žáci i učitelé ztráceli přirozenost. Toto bylo následně potvrzeno i během řízených rozhovorů s respondenty. Naší novou inspirací se stala Horsleyho metodika TEXTOR (Textbook observational record), která je založena na přímém videonahrávání vyučovacích hodin (Horsley, Walker 2006). Technika je však zkoušena ve specifickém prostředí výuky australských škol, čemuž odpovídá i její koncepce.

V českém výukovém prostředí máme zkušenosti s videonahrávkami kolegů z Institutu výzkumu školního vzdělávání v Brně (např. Janík, Miková 2006; Najvar, Najvarová 2008), jejichž výzkumy jsou obecně zaměřeny na pozorování průběhu vyučovacích hodin v konkrétních vyučovacích předmětech (zejména fyzice, anglickém jazyce, zeměpisu nebo tělesné výchově) se současnými záznamy na video. Tyto studie používají upravený kódovací systém vytvořený na Pedagogickém institutu (IPN) v Kielu (Seidel at al. 2003 in Janík, Najvar 2008). Technika není speciálně vyvinuta pro problematiku užívání učebnic, nicméně našli jsme v ní konkrétní kategorie, které se

jevily pro naše pozorování vhodné.

Již při uskutečněném předvýzkumu jsme se však setkali s rezervovaností učitelů vůči technice jakéhokoliv mediálního záznamu. V mnoha třídách jsme také narazili na nevhodné uspořádání tříd pro tyto účely či na malou motivaci zkoumaných subjektů za těchto podmínek spolupracovat. Zjistili jsme, že vstup do terénu by byl užitím metody videonahrávání komplikován, proto jsme se rozhodli zvolit kompromisní řešení. Opustili jsme sice původní myšlenku videozáznamů, ukázalo se však, že pro zachycení činností žáků a učitelů s učebnicí lze některé prvky výše uvedeného kódovacího systému využít (viz Tab. 22). První z metod, kódované strukturované pozorování vyučovacích hodin, jsme se nakonec rozhodli doplnit další výzkumnou metodou – párovým rozhovorem s žáky.

### 7.3.2 Výběr zkoumaného vzorku a metody výzkumu

Na základě výsledků pilotáže (kap. 7.2.1), předvýzkumu (kap. 7.2.2) a úvah o metodologické koncepci (kap. 7.3.1) bylo rozhodnuto zkoumat užívání učebnice ve dvou rovinách: **užívání učebnic ve školních činnostech žáků (1) a užívání učebnic v domácí přípravě žáků na výuku (2)**. Hlavní metodou bylo zvoleno strukturované pozorování vyučovacích hodin a doplňující párový rozhovor s vybranými žáky (reprezentanty tříd).

**Strukturované pozorování** na základních školách bylo prováděno od března do května 2009. Jeho předmětem byl záznam **trvání jevů** (délka užívání učebnice, délka fáze a organizační formy výuky apod.) i snímkování **výskytu jevů** (užívání strukturního prvku učebnice, frekvence užívání aj.). Užitou technikou bylo **přirozené kódování**, tzn. „*záznam jevu na začátku každé pozorované kategorie*“ (Gavora 2000, s. 80).

Náhodným výběrem jsme tak získali deset ostravských škol 2. stupně ZŠ (v daném období existovalo v Ostravě 56 úplných ZŠ s vyloučením speciálních zařízení a škol s alternativními výukovými programy). **Respondenty** byli žáci 8. ročníků, v počtu dvou tříd z každé školy. Důvodem výběru věkové úrovně byla předpokládaná verbální zralost žáků (pro účely rozhovoru a příp. dotazníku) a možnost komparace některých zjištění s dostupnými výzkumnými studii (Sigurgeirsson 1992; Kelblová 2006 aj.).

Na každé škole jsme navštívili vždy dvě 8. třídy. V obou třídách jsme se snažili

pozorovat dvě vyučovací hodiny v každém ze čtyř vybraných vyučovacích předmětů: v anglickém jazyce, matematice, dějepise a občanské výchově.

*Tab. 19 Vzorek vyučovacích hodin podle předmětů*

vyučovací předmět	počet vyučovacích jednotek	relativní četnost (v %)
anglický jazyk	40	25,8
dějepis	40	25,8
matematika	37	23,9
občanská výchova	38	24,5
<b>celkem</b>	<b>155</b>	<b>100,0</b>

Předměty jsme zvolili na základě tzv. tradičního členění vědních disciplín tak, aby reprezentovaly konkrétní skupinu - přírodní vědy, cizí jazyky a společenské vědy. Zároveň jsme u těchto předmětů předjímali rozdílnou roli užívání učebnic v procesu výuky. Výchovně orientované předměty (výtvarná, pracovní, hudební, tělesná výchova) byly na základě předvýzkumných zjištění eliminovány, neboť ve většině škol se v těchto hodinách textové materiály neužívaly.

Výsledkem je **155 záznamů vyučovacích hodin** (40h dějepisu, 40h angličtiny, 38h občanské výchovy a 37h matematiky). Proporce snímkaných hodin podle předmětů ilustruje Tab. 19.

V těchto pozorovaných hodinách vyučovalo celkem 52 učitelů. Průměrná délka jejich praxe činila 19,5 roku. Tři respondenti vyučovali prvním rokem, nejstarší učitelka působila ve školství 42 let. Pro účely statistického zpracování jsme v našem vzorku rozčlenili respondenty do pěti skupin, neboť záměrem výzkumu bylo i posouzení užívání učebnice v rukou začínajícího učitele a učitele s dlouhodobou praxí (Tab. 20).

Jednotlivé pedagogické publikace uvádějí různá vymezení pojmu **začínající učitel**. V některých monografiích je takto vnímán učitel do tří, jindy do pěti let profesní praxe (srov. Sigurgeirsson 1993; Šimoník 1994; Průcha 2002). V našem případě jsme se s ohledem na strukturu získaného vzorku přidrželi druhé klasifikace (viz Průcha, Walterová, Mareš 2003), neboť v kategorii „začínající učitel“ bychom zachytili jen málo respondentů. Považujeme za zajímavé, že v náhodně vybraném vzorku ostravských základních škol se v daných předmětech nejvíce vyučujících vyskytovalo ve III. a IV. kategorii.

**Tab. 20** Délka praxe učitelů vzhledem k pozorovaným hodinám

kategorie	délka praxe	počet hodin	relativní četnost (v %)
I.	0-5 let	23	14,8
II.	6-10 let	22	14,2
III.	11-20 let	40	25,8
IV.	21-30 let	39	25,2
V.	31 a více let	31	20,0
	<b>celkem</b>	<b>155</b>	<b>100,0</b>

Ve 117 hodinách ze 155 námi pozorovaných působil aprobovaný učitel (v 75,5 %), ve 38 hodinách učitel bez aprobace v předmětu. Nejčastěji se jednalo o hodiny občanské výchovy a také anglického jazyka.

**Tab. 21** Aprobovanost učitele vzhledem k předmětu ( pozorování)

aprobován v předmětu	počet učitelů	relativní četnost (v %)
ano	37	71,2
ne	15	28,8
<b>celkem</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Na pozorováních se celkem podílelo pět výzkumníků. V souvislosti se základními výzkumnými otázkami jsme se zaměřili na sledování výskytu a trvání různých činností s učebnicí a dalšími textovými materiály v práci žáků.

Zároveň jsme se snažili odhalit prvky, které by mohli užívání učebnic ovlivňovat. Kromě časového faktoru, jakým je míra užívání, jsme zaznamenávali fázi vyučovací hodiny, formu a metody, v rámci nichž byly činnosti s učebnicí realizovány. Při pozorování jsme využili kategorizaci fází a forem výuky, kterou publikovali kolegové Institutu výzkumu školního vzdělávání (viz kap. 7.3.1) a kterou jsme s ohledem na vlastní předmět výzkumu užívání učebnic dále upravili. Výčet pozorovaných fází

a forem výuky<sup>13</sup>, značených FA0 – FA9, prezentujeme v Tab. 22.

*Tab. 22 Fáze a formy výuky - kategorie*

FÁZE	charakteristika	FORMA	charakteristika
FA0	výuka neprobíhá	FO0	výuka neprobíhá
FA1	opakování	FO1	hromadný výklad/přednáška/instrukce
FA2	úvod	FO2	hromadný diktovaný zápis/diktát
FA3	nové učivo	FO3	hromadný rozhovor se třídou
FA4	procvičování	FO4	samostatná práce
FA5	aplikace	FO5	práce ve dvojicích
FA6	shrnutí	FO6	práce ve skupinách
FA7	rekapitulace	FO7	více forem současně
FA8	kontrola	FO8	přechod
FA9	ostatní	FO9	ostatní

Samotné užívání učebnic v hodině je dobře pozorovatelná i popsatelná činnost. Pokud hledáme motivy a důvody k užívání učebnice či názory na textové materiály, je vhodné provést s respondenty rozhovor. Další metodou byl proto **polostrukturovaný párový rozhovor** s vybranými respondenty (reprezentanty tříd, kteří byli předtím účastni pozorování), který byl realizován v průběhu září 2009.

*Tab. 23 Přehled výzkumného vzorku žáků z rozhovorů*

Studijní průměr	chlapci (N)	dívky (N)	celkem
1,00 – 1,49	19	24	43
1,50 – 2,00	22	17	39
2,01 a více	19	18	37
<b>celkem</b>	60	59*	119

\* jedna dívka spolupráci odmítla

Z každé sledované třídy výzkumného vzorku byly s pomocí třídního učitele nebo učitele předmětu vybrány dvojice žáků, kteří reprezentovali typy studentů s nadprůměrnými, průměrnými a podprůměrnými studijními výsledky (Tab. 23).

Výběr probíhal diskrétně za spolupráce učitele. Každou dvojici tvořil jeden chlapec a jedna dívka (srov. Sigurgeirsson 1992). Nejlepší studijní průměr činil 1,0; nejhorší 3,1. Rozhovory probíhaly nejčastěji v kabinetě třídního učitele anebo na chodbě, jejich délka trvání se pohybovala od 15 do 35 minut. Záměrným výběrem jsme tak získali vzorek 120 žáků, kteří vypovídali o svých činnostech s učebnicí a s textem vůbec. Okruhy

<sup>13</sup> Při vymezení forem výuky jsme si vědomi terminologické nepřesnosti uváděné taxonomie (v původním Seidelově kódování jsou směřovány kategorie forma a metoda výuky, které se v českém didaktickém prostředí naopak striktně rozlišují).



rozhovoru jsme s ohledem na dílčí cíle výzkumu strukturovali do čtyř oblastí:

1. domácí příprava žáků (samostudium) s pomocí učebnice;
2. písemná domácí příprava žáků s pomocí učebnice;
3. strategie učení z učebnice;
4. názory na roli učebnice.

Zjišťovali jsme, jak vypadá domácí příprava žáků s pomocí učebnice, jaké jiné textové materiály žáci volí a které strategie při práci s učebnicí používají. Dále nás zajímaly aktivity respondentů nejen se samotnými základními učebnicemi, ale i s jinými textovými materiály.

V celém projektu výzkumu byl zadán i dotazník pro žáky, zaměřený na zjišťování učebních stylů. Použili jsme dotazník stylu učení – LSI, standardizovaný pro naše podmínky J. Marešem. Sledovali jsme především proměnné vnitřní motivace, vytrvalost, odpovědnost, strukturování úkolů, učit se sám, učit se s kamarády, autorita dospělých, auditivní/ vizuální učení, vnější motivace – rodiče a vnější motivace – učitel. Pomocí dotazníku jsme chtěli podpořit nebo vyvrátit některá data zjištěná v rozhovorech s žáky a zajistit metodologickou triangulaci výzkumu. Z výše uvedeného nástroje jsme však získali málo informací, kterými bychom mohli statisticky podpořit zvolené hypotézy disertační práce. Proto s výsledky dotazníku dále nekalkulujeme.

### 7.3.3 Metody statistického zpracování dat

Data získaná pozorováním vyučovacích hodin a rozhovory s žáky byla kódována podle příslušných kategorií a vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumu byla zpracována především **statistickými metodami** v programech SPSS (IBM SPSS Statistics 19) a Statistica. Použili jsme test nezávislosti chí-kvadrát, v případě kontingenční tabulky 2x2 Fischerův test a Spearmanův koeficient pořadové korelace pro vyjádření pořadí délky vyučovacích hodin.

Testem nezávislosti chí-kvadrát jsme testovali především statistické významnosti rozdílů mezi četnostmi sledovaných jevů nominální povahy. Dále nám tento test sloužil pro vyhodnocení odpovědí respondentů na straně jedné a proměnnou – např. vyučovacím předmětem, aprobovaností učitele pro předmět, délkou praxe vyučujícího,

názorem žáka na užívání učebnice, preferovanou strategií apod. Zdroje závislosti jsme určovali pomocí posouzení příspěvků jednotlivých četností k hodnotě testové statistiky chí-kvadrát. Velikost příspěvku jsme považovali za významnou, když rozdíl pozorované a očekávané četnosti nelze považovat za náhodný, tj. tehdy, když je větší nebo roven 3,84 (Tvrdík 1998, s. 113). Fischerův test jsme použili k vyjádření závislosti mezi aprobovaností učitelů a užíváním textových pomůcek.

Pokud není v textu uveden jiný údaj, pak jsme testování prováděli na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

### 7.3.4 Prezentace výzkumných zjištění a jejich interpretace

Při hledání odpovědi na otázku, jak **jsou učebnice užívány** v činnostech žáků na 2. stupni základní školy, jsme se snažili komplexní pojetí problému. Uvědomujeme si, že činnosti žáků s učebnicí jsou ve výuce navozovány prostřednictvím učitele, případně jsou při některých aktivitách oběma účastníkům společné. Z těchto důvodů nás zajímal způsob užívání učebnic nejen během **přímé školní práce**, ale i **při domácí přípravě**. Výsledná zjištění komentujeme nejdříve ve vztahu k **jednotlivým** klíčovým aspektům, pomocí nichž jsme užívání učebnic vymezili (viz kap. 7.1). Následně se snažíme o celkové shrnutí výsledků výzkumu a o vyvození role, jakou učebnice v činnostech žáků má.

## 1. UŽÍVÁNÍ UČEBNIC VE ŠKOLNÍCH ČINNOSTECH ŽÁKŮ

### Cíl: 1.1 Zjistit míru užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce.

Míra užívání učebnic ve výuce je standardně vymezována na základě **délky a frekvence** použití této textové pomůcky v hodinách (Sigurgeirsson 1992; Horsley 1992, 2006 aj.). Nejčastější metodou zjišťování časového faktoru bývá pozorování (event. pozorování zprostředkované videonahrávkou). Změření délky a frekvence užívání vymezuje prostor, který je učebnicím ve výuce dán, což následně implikuje její roli. Při identifikaci užívání učebnice nás tedy primárně zajímalo, **jak dlouho a jak často** jsou učebnice ve výuce používány. K tomuto okruhu jsme vytyčili následující hypotézu:

H1<sub>0</sub>: Míra užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se v jednotlivých vyučovacích předmětech neliší.

H1<sub>A</sub>: Míra užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se liší v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Cíl 1.1 byl identifikován prostřednictvím přímého nezúčastněného pozorování ve dvaceti osmých třídách náhodně vybraných základních škol. Sledovanými předměty byly matematika, anglický jazyk, dějepis a občanská výchova (viz kap.7.3.2). Pozorovatelé kódovali vyučovací hodinu se zahájením a koncem výukových činností. Pokud byla výuka narušena zvenčí např. hlášením školního rozhlasu nebo čekáním na příchod učitele, byl tento jev zachycen zvláštním kódem FA0 a FO0 a do celkové doby trvání hodiny nebyl zahrnut.

Celkem byly pořízeny záznamy ze 155 vyučovacích hodin, ve kterých bylo použito 21 různých druhů základních učebnic: čtyři v anglickém jazyce, šest druhů v dějepise a matematice a pět v občanské výchově.<sup>14</sup> Můžeme vyčíslit, že v daných hospitovaných hodinách trvala výuková činnost učitele a žáků souhrnně 6 761,5 minuty. Z této doby **práce se všemi textovými materiály** (učebnicemi a jinými textovými materiály) činila 4 688,5 minuty (Tab. 24), což představuje **69 % zaznamenané délky výuky** (srov. Shannon, Durkin in Zahoric 1991; Sigurgeirsson 1992).

**Tab. 24** Přehled délky užívání učebnic a jiných textových materiálů (pozorování)

celkem:	doba*	v %	celkem:	doba*	v %
<b>doba strávená se všemi textovými materiály</b>	4 688,5	69,3	<b>délka užití učebnice</b>	2 120,5	31,4
<b>doba bez užití textů</b>	2 073,0	30,7	<b>délka bez užití učebnice</b>	4 641,0	68,6
<b>délka výuky</b>	6 761,5	100,0	<b>délka výuky</b>	6 761,5	100,0

\* doba = délka užívání, je uváděna v minutách

### **Úkol 1: Zjistit délku a frekvenci užívání učebnic ve výuce.**

Prvním úkolem výzkumu bylo zachytit míru práce s učebnicí.<sup>15</sup> Doba strávená

<sup>14</sup> Tyto základní učebnice měli k dispozici žáci téměř ve všech třídách s výjimkou jedné, a to v občanské výchově.

<sup>15</sup> Ve výjimečných případech jsme zjistili užití jiného didaktického textu namísto základní učebnice, se kterou se z různých důvodů v předmětu nepracovalo; tento školní didaktický text byl pak považován za

s učebnicí (včetně činností kombinujících současné užití učebnice a jiného textu) činila **2 120,5 min.**, což tvořilo **31,4 %** celkové délky výuky.

Učebnice se jednoznačně nejdéle užívala v dějepise (41 % celkové doby vyučovacích hodin), tedy výrazně déle než v ostatních předmětech. Nejkratší dobu se s ní pracovalo v občanské výchově (necelých 26 % doby). V matematice tvořila práce s učebnicí téměř třetinu délky trvání výuky všech hodin (31 %) a v anglickém jazyce 27 %.

V tomto bodě máme na zřeteli, že v hodinách byly užívány i jiné typy textových materiálů, tudíž celková délka práce s učebními texty je v daných předmětech mnohem větší. Zastoupení konkrétních textových materiálů ve vyučovacích předmětech a jejich proporci se věnujeme níže (Tab. 30).

**Tab. 25** Délka užívání učebnice podle předmětů

vyučovací předmět	počet hodin pozorování	délka vyučovacích hodin celkem (v min.)	délka užití učebnice (v min.)	užití učebnice v předmětu
Aj	40	1712,5	464	27,1 %
Dě	40	1745,0	721	41,3 %
Ma	37	1622,5	505,5	31,2 %
Ov	38	1681,5	430	25,6 %
<b>celkem</b>	<b>155</b>	<b>6761,5</b>	<b>2120,5</b>	<b>31,4 %*</b>

Ma = matematika, Aj = anglický jazyk, Dě = dějepis, Ov = občanská výchova, \* = průměrná délka užití ve všech hodinách

Kvůli ověřování hlavní hypotézy H1, ve které zkoumáme míru užívání učebnice ve výuce, je nejdříve nutno provést identifikaci délky a poté frekvence užívání. Hypotézu jsme tedy rozčlenili na dvě části, týkající se obou sledovaných proměnných.

H<sub>0</sub>: Délka užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se v jednotlivých vyučovacích předmětech neliší.

H<sub>A</sub>: Délka užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se liší v jednotlivých vyučovacích předmětech.

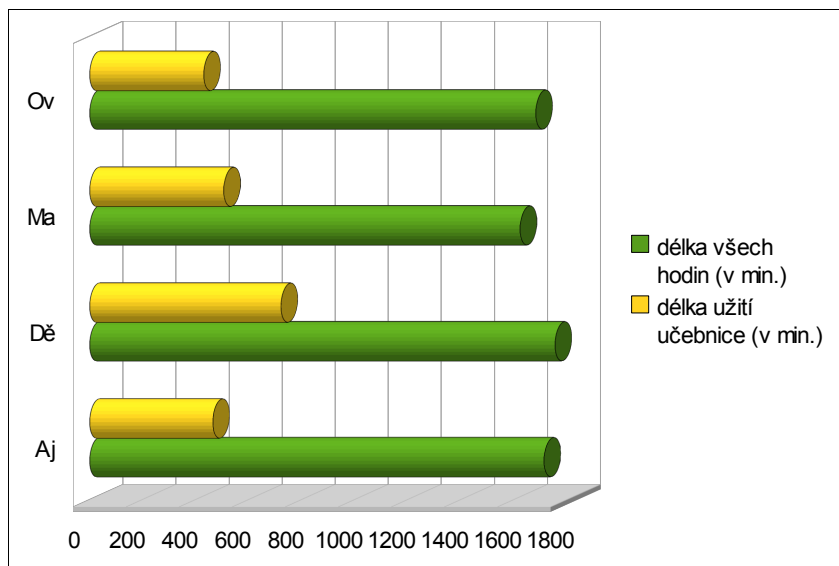
Délku užívání základní učebnice jsme zpracovali prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát a Spearmanova koeficientu pořadové korelace. **Délka užívání základní učebnice se lišila v závislosti na vyučovacím předmětu** (hodnota  $\chi^2$ ,  $p = 0,001$ , na hladině významnosti 0,05 a pro tři stupně volnosti;  $r_s = 0,726$ ). Tato naše zjištění

---

hlavní učební text

korespondují s výsledky jiných zahraničních i českých studií (srov. Gustafsson 1988; Sigurgeirsson 1992).

**Graf 1** Délka užití učebnice v předmětech (v min.)



**Frekvence** užívání učebnic v pozorovaném vzorku byla rovněž vysoká. S výjimkou jedné vyučovací hodiny dějepisu byly vždy použity textové materiály. odborná literatura udává zvláště vysokou frekvenci užívání textů v hodinách cizích jazyků a matematiky (srov. Sigurgeirsson 1992, Hiebertová et al. 2003).

**Učebnice** (a kombinace dalších textů spolu se základní učebnicí) byly použity ve **118 hodinách** (ze 155 pozorovaných), tzn. v **76 %** všech vyučovacích jednotek. **Školní didaktické texty** žáci a učitelé použili ve **134 hodinách**, tzn. v **86 %** hodin (srov. Janík, Janíková 2008). Můžeme tedy konstatovat, že v **99,4 %** pozorovaných hodinách se vyskytly činnosti založené na práci s texty.

**Tab. 26** Frekvence užití učebnice v předmětech

vyučovací předmět	počet vyučovacích hodin				podíl z celkového počtu hodin s učebnicí (v %)
	s učebnicí	v %	bez učebnice	v %	
anglický jazyk	27	67,6	13	32,4	22,9
dějepis	39	97,5	1	2,5	33,0
matematika	25	67,6	12	32,4	21,2
občanská výchova	27	71,1	11	28,9	22,9
<b>celkem</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

H<sub>0</sub>: Frekvence užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se v jednotlivých vyučovacích předmětech neliší.

H<sub>A</sub>: Frekvence užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se v jednotlivých vyučovacích předmětech liší.

Vztah mezi četností užívání učebnice a vyučovacím předmětem jsme ověřovali prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 18,22$ ; ( $p = 0,000$ ), je větší než tabulková hodnota na hladině významnosti 0,05  $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$  a rovněž větší než hodnota na hladině významnosti 0,01  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$ . Znamená to, že můžeme odmítnout nulovou hypotézu a **konstatovat statisticky významnou závislost mezi frekvencí užívání základní učebnice a vyučovacím předmětem.**

V našem výzkumu byly základní učebnice nejčastěji používány v dějepise (v 97,5 % všech hodin), neboť s nimi žáci pracovali ve 39 hodinách ze 40 pozorovaných. V občanské výchově, anglickém jazyce i matematice byla frekvence užití učebnice obdobná (viz Tab. 26).

**Hypotéza H1 byla potvrzena. Míra užívání učebnice se lišila v závislosti na vyučovacím předmětu.**

**Úkol 2: Zjistit frekvenci užití učebnice v hodinách učitelů aprobovaných v daném předmětu a učitelů bez aprobace.**

Součástí celého projektu bylo i studium užívání učebnic učitelem. Z těchto důvodů jsme během pozorování zaznamenávali také údaje o délce praxe vyučujících a jejich aprobovanosti v předmětu. Zajímalo nás, zda se užívání učebnice liší v rukou aprobovaného učitele a učitele bez aprobace.

**Tab. 27** Frekvence vyučovacích hodin vzhledem k aprobovanosti učitele

učitel	aprobovaný		neaprobovaný		celkem	
	N	%	N	%	N	%
užil učebnici	93	79,5	25	65,8	<b>118</b>	<b>76,1</b>
nepoužil	24	20,5	13	34,2	<b>37</b>	<b>23,9</b>
<b>celkem</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>155</b>	<b>100,0</b>

N = počet hodin

Z celkového počtu 155 sledovaných hodin ve 117 vyučoval aprobovaný učitel (75,5 %). Ve 38 hodinách působil učitel bez příslušné oborové aprobace (viz Tab. 27).

H<sub>20</sub>: Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se neliší v souvislosti s aprobovaností učitele.

H<sub>2A</sub>: Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se v souvislosti s aprobovaností učitele liší.

Předpokládáme, že užití učebnice častěji iniciuje učitel bez příslušné aprobace v předmětu než učitel aprobovaný.

K vyhodnocení této hypotézy jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát a dále kontrolní Fischerův kombinatorický test. **Závislost mezi aprobovaností učitele v daném oboru a frekvencí užívání učebnice nebyla prokázána.** Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 2,81$ , ( $p = 0,094$ ) je menší než tabulková hodnota pro jeden stupeň volnosti na hladině významnosti 0,05 ( $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ ). Fischerův kombinatorický test pak vykázal hodnotu  $p = 0,124$ . Znamená to, že musíme přijmout nulovou hypotézu a konstatovat, že učitelé aprobovaní v daném předmětu užívají učebnici stejně často jako neaprobovaní. Usuzujeme tak, že učitelé bez aprobace se o učebnici jako základní zdroj nepotřebovali v hodinách častěji opírat.

**Hypotéza H2 nebyla potvrzena. Frekvence užívání učebnice se nelišila v souvislosti s aprobovaností učitele v předmětu.**

### **Úkol 3: Zjistit frekvenci užití učebnice v hodinách začínajících učitelů a učitelů s dlouhodobou praxí.**

Následně nás také zajímalo, zda frekvence užívání základní učebnice souvisí s délkou učitelovy praxe. V získaném vzorku 155 pozorovaných hodin jsme zaznamenali výukové činnosti celkem 52 učitelů. Tyto jsme dále rozčlenili do pěti kategorií (viz Tab. 20). Dvě vyučující vykonávaly svou profesi prvním rokem, nejstarší učitelka působila ve školství 42 let. Jelikož se naše výzkumné aktivity odvíjely od vyučovací hodiny, bylo zajímavé, že jsme navzdory náhodnému výběru ostravských škol zachytili malý počet začínajících učitelů (v kategorii do tří let praxe jich bylo pět). Průměrná délka praxe byla v našem vzorku 19,5 roku, nejčastěji jsme se setkávali s učiteli, kteří vykonávali profesi kolem dvaceti let.

Předpokládali jsme, že začínající učitelé se o učebnici častěji opírají nejen při projektování vlastní výuky, ale i během samotné vyučovací činnosti. Mnohé z výzkumů německé a rakouské provenience poukazují na závislost nových absolventů učitelství na metodických příručkách a oficiálních textových materiálech. Často je uváděno, že tito učitelé zdůrazňují význam schválených tištěných produktů a považují je za autoritu (srov. Bamberger 1998).

Přehled užívání učebnice dle délky učitelovy praxe přináší Tab. 38. Jednotlivé údaje jsou vztahovány k hodinám<sup>16</sup> učitelů s různou délkou praxe. Prvotní výzkumná zjištění, která jsme nejdříve vyjádřili popisnou statistikou, jsou více než překvapivá.

**Tab. 28** Počet pozorovaných hodin podle délky praxe učitele

kategorie	užil učebnici		neužil učebnici		celkem učitelů
	N	%	N	%	
0-5 let	15	65,2	8	34,8	<b>23</b>
6-10 let	17	77,3	5	22,7	<b>22</b>
11-20 let	33	82,5	7	17,5	<b>40</b>
21-30 let	28	71,8	11	28,2	<b>39</b>
31 a více let	25	80,6	6	19,4	<b>31</b>

n = počet hodin, ve kterých aprobovaný/neaprobovaný učitel vyučoval

Učitelé s praxí do 5 let užívali učebnici v 65 % hodin (tzn. přibližně ve dvou třetinách své výuky), ve 34 % hodin ji nepoužili. Znamená to, že s ohledem na počet jimi vedených vyučovacích hodin užívali učebnici ze všech sledovaných skupin nejméně často.

**Naopak nejčastěji** byly ve výuce iniciovány činnosti žáků s učebnicí kategoriemi učitelů s praxí mezi 11 - 20 lety (82 % hodin) a kategorie s praxí nad 31 let ve školství (81 %), což považujeme za překvapivé.

H3<sub>0</sub>: Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se v souvislosti s délkou učitelovy praxe neliší.

H3<sub>A</sub>: Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se liší v souvislosti s délkou učitelovy praxe.

K vyhodnocení této hypotézy jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát. Souvislost

<sup>16</sup> V několika případech vyučoval jeden učitel více předmětů, vycházíme proto z počtu pozorovaných hod.



mezi délkou praxe učitelů a frekvencí, s jakou učebnice ve výuce užívali, se však nepotvrdila. Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 3,11$ , ( $p = 0,540$ ), pro čtyři stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05 je menší než tabulková hodnota  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ .

Rozdíly nebyly prokázány ani v délce užívání. V hodinách vedených učiteli s minimální praxí ve školství však byly učebnice užívány kupodivu nejkratší dobu (jen 21 % délky všech vyučovacích hodin).

**Hypotéza H3 nebyla potvrzena. Frekvence užívání učebnice se v souvislosti s délkou učitelovy praxe nelišila.**

#### Úkol 4: Zjistit proporci práce s učebnicí v jednotlivých fázích výuky.

Ve výzkumu jsme prostřednictvím kódování zaznamenávali deset různých fází výuky (FA0 – FA9). Je logické, že délka i frekvence užívání učebnic závisí na celkové četnosti zastoupených fází ve vyučovacích hodinách. V pozorovaném vzorku probíhala po **nejdelší dobu** fáze FA3, tj. **zprostředkování nového učiva**, která trvala celkem 1 920 minut. Touto fází rozumíme nejčastěji vysvětlení nové učební látky učitelem, příp. zprostředkování problémové úlohy či žákův referát.

Dlouhým úsekem bylo rovněž **procvičování** (FA4), a to 1 782 minut z délky všech pozorovaných hodin. Procvičováním označujeme fixaci nově zprostředkovaného učiva, např. cvičení z učebnice, poslech, překlad textu bez porozumění, opakování frází, zpívání písničky v anglickém jazyce. Ve fázi FA4 se setkáme spíše s typovými až „drilovými“ úkoly, často vázanými na samostatnou práci.

*Tab. 29 Délka užívání učebnice vzhledem k fázím výuky*

FÁZE	charakteristika	délka fáze*	délka fáze s učebnicí*	zastoupení z celé délky fáze výuky (v %)
FA1	opakování	517,5	93,0	18,0
FA2	úvod	123,5	7,5	6,1
FA3	nové učivo	1921,0	845,5	44,0
FA4	procvičování	1782,0	705,0	39,6
FA5	aplikace	584,5	172,5	29,5
FA6	shrnutí	85,0	14,0	16,5
FA7	rekapitulace	50,0	19,0	38,0
FA8	kontrola	894,0	211,5	23,7
FA9	ostatní	805,0	52,5	6,5
		<b>6762,5</b>	<b>2120,5</b>	<b>31,4</b>

\* délka fází je vyjadřována v minutách

Naopak **nejkratší** fází našeho vzorku hodin tvořila **rekapitulace** učiva (FA7), která trvala přibližně jen 50 minut z celkové délky všech sledovaných vyučovacích jednotek. Tato fáze nejčastěji zahrnuje zopakování postupu probíraného učiva, učební úlohy, algoritmus řešení apod.

Ve všech pozorovaných fázích výuky (pochopitelně s výjimkou FA0, kdy neprobíhala vůbec žádná výuková aktivita) byla použita učebnice; nejdéle ve fázích FA3 a FA4, které měly v hodinách největší zastoupení. Abychom zjistili vázanost délky užívání učebnice na konkrétní fázi výuky, museli jsme délku užití vyjádřit vzhledem k délce trvání fáze. Přehlednější zobrazení podává Tab. 29.

Vzhledem k délce trvání jednotlivých fází výuky byla **učebnice nejdéle** používána během prezentace a osvojování nového učiva (44 % z celkové délky fáze), dále ve fázi procvičování (39,6 %) a rekapitulace (38 %). Zajímavá je skutečnost, že ačkoliv byla délka rekapitulační fáze ze všech nejkratší, přesto se v ní masivně učebnice používaly.

Se zřetelem k délce učitelovy praxe jsme zaznamenali, že frekvence **užívání učebnic ve fázi** opakování<sup>17</sup>, vysvětlování nového učiva<sup>18</sup>, procvičování<sup>19</sup>, rekapitulace<sup>20</sup> a kontroly<sup>21</sup> souvisí s délkou **učitelovy praxe**. Učitelé s dlouhodobou praxí (nad 30 let) používali učebnice mnohem častěji při opakování a výkladu, zatímco učitel se střední délkou praxe (v našem vzorku skupina učitelů s praxí 11-20 let) spoléhala na učebnice zejména při procvičování a kontrole. Navzdory očekávání se však tyto rozdíly neprojevíly vzhledem ke skupině začínajících učitelů.

#### **Úkol 5: Zjistit proporce práce s učebnicí v jednotlivých organizačních formách.**

Obdobně jako v předchozím případě, i v jednotlivých formách výuky záviselo užití učebnice na četnosti užívaných forem obecně. Ve výzkumu byly zastoupeny všechny formy. Celková doba jejich trvání činila 6 758,5 minuty.

Nejdéle trvala forma nazvaná rozhovor se třídou (2 925,5 min.) a poté samostatná práce (1 263,5 min.). Do rozhovoru se třídou neřadíme jen dialogické aktivity založené na diskusi, ale např. i vyhodnocování slovních úloh, čtení textu nahlas se souběžným kladením otázek apod. Samostatná práce zahrnuje individualizované činnosti žáků, ale

<sup>17</sup> hodnota  $\chi^2 = 15,99$ ,  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ;  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

<sup>18</sup> hodnota  $\chi^2 = 18,64$ ,  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ;  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

<sup>19</sup> hodnota  $\chi^2 = 16,42$ ,  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ;  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

<sup>20</sup> hodnota  $\chi^2 = 10,75$ ,  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$

<sup>21</sup> hodnota  $\chi^2 = 13,41$ ,  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ;  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

i např. poslech nebo tiché čtení.

Nejkratší dobu byly ve výzkumu zastoupeny formy párového vyučování (142 min.) a úseky nazvané ostatní (46 minut). U poslední jmenované kategorie jde o ilustrativní informaci, neboť tato forma byla vytvořena záměrně za účelem systematizace sekvencí, které se obsahově nedařilo zařadit jinam (rozdávání sešitů, ukáznění žáků apod.).

Při zkoumání vztahu organizačních forem výuky a **vyučovacího předmětu** jsme zjistili, že ve **všech předmětech převládá hromadný rozhovor se třídou**. Hromadný výklad, popř. instrukce učitele (44 % z uvedené formy), a dále diktovaný zápis s pomocí učebnice byly nejvíce zastoupeny v matematice (67 % z uvedené formy). Samostatná práce na základě učebnice byla typická pro dějepis (43 %). Práce ve dvojicích s pomocí učebnice proběhla jen třikrát, a to v anglickém jazyce, dějepise a občanské výchově. Skupinová forma s učebnicí se uskutečnila jen v hodinách dějepisu.

Jelikož zastoupení jednotlivých forem v předmětech bylo příliš roztříštěné (vykazovalo malé četnosti), jen velmi obtížně bychom usuzovali na závislost mezi užíváním učebnice v konkrétní organizační formě výuky a vyučovacím předmětem. Nicméně prezentovaná data deskriptivního charakteru naznačují jistou typizaci vyučovací hodiny konkrétního předmětu.

#### **Úkol 6: Zjistit, které jiné textové materiály jsou ve výuce žáků užívány a jaká je míra jejich užití.**

Žáci během výuky nepracovali jen se základní učebnicí. Důležité místo v jejich činnostech měli i další textové pomůcky, které bylo nutno identifikovat a kategorizovat. Při klasifikaci jsme se opírali o Průchovo členění (na školní didaktické texty, texty publikované a nepublikované), nicméně při záznamu pozorování jsme museli striktně rozlišit mezi užitím učebnice a dalšími texty. Jak již jsme uvedli výše, zavedli jsme pro tento účel nový pojem – **jiné textové materiály**. Členění má význam i pro vyvození role, jakou učebnice v činnostech žáků nabývají.

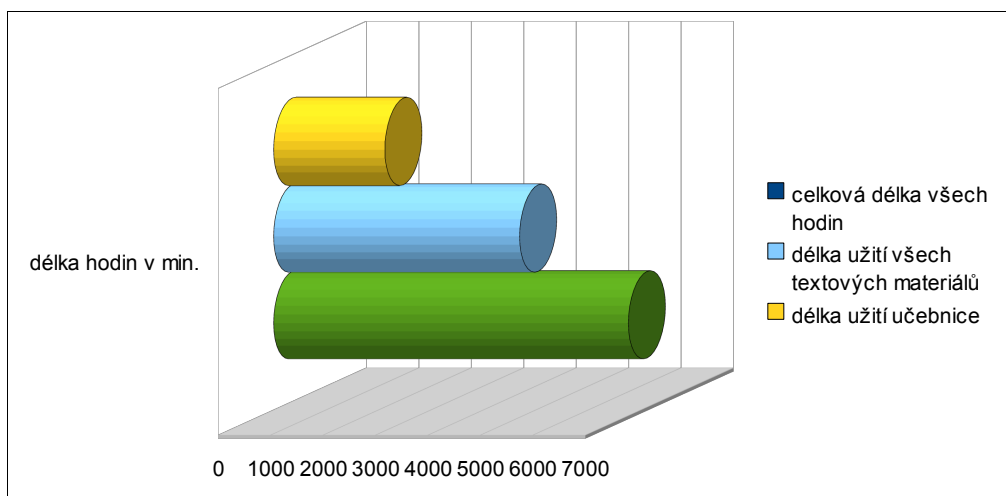
Jiné textové materiály v naší práci označují všechny školní didaktické texty kromě základní učebnice, jiné publikované a nepublikované materiály, které byly v hodinách užity (viz Příloha 1). Jen tímto způsobem jsme mohli popsat pozici učebnic versus dalších textů.

Všechny **školní didaktické texty** (včetně základní učebnice) byly souhrnně používány 3 010 min., tzn. **44,5 %** z celkové délky trvání vyučovacích hodin. Jednoznačně nejdéle byly užívány **pracovní sešity** (12 % z kategorie), a to dvakrát déle než druhá nejužívanější kategorie atlasy a mapy. Obecně lze říci, že s ostatními textovými pomůckami z této kategorie není v hodinách příliš dlouho pracováno.

Kategorie školních didaktických textů bez základní učebnice byla užívána 2 568 minut, což činilo **38 %** z celkové délky trvání hospitovaných vyučovacích hodin. Zajímavé je, že podíl základní učebnice je o něco nižší (31,4 %). Znamená to, že pokud učitelé a žáci užívali ve výuce jiné textové materiály, pak tyto použili o něco déle než základní učebnici. Ze skupiny jiných publikovaných textů byl nejdéle využíván **internet** (24 % podíl) a video (14 %). Vysoký podíl časové dotace užití internetu je v našem vzorku zřejmě způsoben dvěma hodinami občanské výchovy, ve kterých žáci pracovali v multimediální učebně a vyhledávali informace o volebním systému v ČR. Učební úlohy s pomocí webových stránek trvaly většinu vyučovací doby. Ve výuce se vyskytly i **nepublikované texty** (fotokopie, prezentace, referáty aj.). Z této kategorie byly nejdéle užívány text na tabuli (55 % podílu z kategorie) a texty vytvořené žákem (26 %).

Během pozorování jsme rovněž zjišťovali **frekvenci** užívání jiných textových materiálů. Školní didaktické texty bez základní učebnice byly užity v 52 vyučovacích hodinách, nejčastěji v anglickém jazyce, zatímco v občanské výchově se s nimi pracovalo jen ve 4 hodinách. Mezi nejfrekventovanější pomůcky patří v této kategorii pracovní sešity, dále mapy a také sbírky úloh.

**Graf 2** Přehled délky užívaných textů



Jiné publikované texty se vyskytly ve 41 vyučovacích hodinách. Nejčastěji v občanské výchově, zatímco v matematice nebyly použity ani v jedné z hodin. Nejfrekventovanějším textovým zdrojem této kategorie jsou internetové stránky a video.

**Tab. 30** Frekvence užití jiných textových materiálů v předmětech

vyučovací předmět	JINÉ TEXTOVÉ MATERIÁLY					
	školní didaktické texty (bez učebnice)		jiné publikované texty		nepublikované texty	
	n	%	n	%	n	%
anglický jazyk	24	46,1	12	30,6	22	22,9
dějepis	11	21,2	7	19,4	25	26,0
matematika	13	25,0	0	0	27	28,2
občanská výchova	4	7,7	22	50,0	22	22,9
<b>celkem</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>

n = počet vyučovacích hodin

S ohledem na míru užívání jiných textových materiálů je zajímavé, že s vysokou frekvencí byly ve výuce použity nepublikované texty (např. vlastní texty učitele, referáty žáků či text na tabuli). Tyto jsme zaznamenali v 96 vyučovacích hodinách (viz Tab. 30).

Při užívání jiných textových materiálů byla rovněž předpokládána souvislost mezi frekvencí jejich užití žáky a vyučovaným předmětem. Bylo zjištěno, že v kategorii **školních didaktických textů** (bez základní učebnice) a **publikovaných textů tato závislost na předmětu existuje**. K vyhodnocení jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota pro tři stupně volnosti  $\chi^2 = 14,82$  v případě školních didaktických textů je větší než tabulková hodnota na hladině významnosti 0,01  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$ . U publikovaných textů byla vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 25,38$ , tabulková na hladině významnosti 0,01 pak  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$ . Dle očekávání se potvrdilo, že určité typy školních didaktických textů byly svým používáním vázány na konkrétní předmět (např. pracovní sešity na anglický jazyk, sbírky úloh na matematiku).

U **nepublikovaných textů** se však závislost jejich užívání na předmětu **nepotvrdila**. Hodnota  $\chi^2 = 1,14$  je menší než hodnota tabulková  $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$ .

**Závěr:** Můžeme konstatovat, že učebnice byly užívány ve značné míře (dlouho a s vysokou frekvencí). Jejich užívání se lišilo s ohledem na vyučovací předmět, nikoliv však v souvislosti s délkou praxe či aprobovaností učitele. Vzhledem k jednotlivým

fázím výuky byla učebnice nejdéle užívána při zprostředkování nového učiva a procvičování. Z organizačních forem výuky převažoval hromadný rozhovor se třídou.

Ve školní práci žáků byly mimo základní učebnici čteně užívány také jiné textové materiály. Jejich velký význam spočívá ze skutečnosti, že celkově jsou užívány o něco déle než samotné učebnice.

### **Cíl 1.2 Zjistit frekvenci a délku užívání jednotlivých strukturních prvků učebnice.**

V průběhu pozorování jsme rovněž zaznamenávali, s jakým strukturním prvkem učebnice žáci pracují. Cílem bylo odhalit, zda užívání konkrétního strukturního prvku souvisí s typem vyučovacího předmětu.

V základním členění (viz kap.2.4) se rozlišují tři hlavní strukturní komponenty:

- ✖ s výkladový text;
- ✖ s obrazový materiál;
- ✖ s učební úlohy.

### **Úkol 7: Identifikovat preferované strukturní prvky učebnice a zjistit časovou proporcii činností žáků z hlediska strukturního prvku učebnice, jenž je využíván.**

Zjistili jsme, že v pozorovaném vzorku žáci **nejčastěji** pracovali s **výkladovým textem** (téměř 81 %) a s **učebními úlohami** (72 % z počtu hodin, ve kterých byla užita učebnice). Poměrně málo frekventované byly aktivity s obrazovým materiálem (25 %).

Na druhou stranu se ovšem **nejdéle užívaly učební úlohy**, a to polovinu trvání celkové délky práce s učebnicí. Druhou nejdelší činností byly aktivity spojené s výkladovým textem (40 % celkové délky užívání učebnice). S obrazovým materiálem se pracovalo jen 10 % délky hodin na úkor ostatních činností. Předpokládali jsme, že **využití strukturních prvků učebnice se může v jednotlivých předmětech lišit.**

**Tab. 31** Frekvence užívání strukturních prvků podle předmětů

vyučovací předmět	výkladový text		obrazový materiál		učební úlohy		celkem hodin s učeb.
	hodin	v %*	hodin	v %*	hodin	v %*	
anglický jazyk	24	88,9	5	18,5	19	70,4	27
dějepis	34	87,2	16	41,0	25	64,1	39
matematika	16	64,0	3	12,0	25	100,0	25
občanská výchova	22	81,5	6	22,2	16	59,3	27

\*údaje v % jsou vztahovány k počtu pozorovaných hodin s užitím učebnice v daném předmětu

H<sub>40</sub>: Frekvence užívání strukturních prvků učebnice se v jednotlivých vyučovacích předmětech neliší.

H<sub>4A</sub>: Frekvence užívání strukturních prvků učebnice se liší v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Hypotézu jsme testovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Nejprve jsme vyjadřovali frekvenci **užívání učebních úloh** v jednotlivých předmětech. Vypočítaná hodnota pro  $\chi^2 = 13,08$ , ( $p = 0,000$ ), byla větší než tabulková na hladině významnosti 0,05 i 0,01:  $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$ ,  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$ . Můžeme tedy říci, že **existují rozdíly při užívání učebních úloh v jednotlivých předmětech**. Z deskripce záznamu jevu je patrné, že práce s učebními úlohami byla typickou činností žáků v hodinách matematiky (100 % případů užití učebnice v předmětu) a anglického jazyka (70 %).

Dále jsme zjišťovali, zda se v rámci jednotlivých předmětů liší frekvence užití **obrazových komponentů**. Obrázky, grafy a mapy se nejvíce používaly v dějepise (ve 41 % ze 39 hodin). V ostatních předmětech bylo jejich užití marginální. Vyjádřená hodnota v tomto případě činila  $\chi^2 = 8,11$ , ( $p = 0,043$ ), tabulková  $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$ . Konstatujeme tak, že frekvence užívání obrazového materiálu **závisí na vyučovacím předmětu**.

U posledního sledovaného strukturního prvku se **souvislost s předmětem nepotvrdila**. **Výkladový text** se s výjimkou matematiky užíval přibližně se stejnou frekvencí ve všech předmětech (81-89 %).

**Hypotéza H4 byla potvrzena v případě učebních úloh a obrazových komponentů. Frekvence užívání těchto strukturních prvků se lišila v souvislosti s vyučovacím předmětem.**

V další části jsme se snažili analyzovat, jaká je frekvence užívání strukturních prvků v činnostech žáků s ohledem na fáze a organizační formy výuky. Pokud hovoříme o **fázích výuky**, nejčastější činnosti žáků během opakování, zprostředkování nového učiva, shrnutí a rekapitulace probíhaly na základě výkladového textu. Naopak ve fázi procvičování a aplikace byly nejčastěji užity učební úlohy, což lze považovat za logické. Práce s obrazem byla celkově sporadická, nicméně čtvrtina případů užití tohoto strukturního prvku proběhla ve fázi nového učiva.

Míra užití strukturních prvků během **organizačních forem výuky** je samozřejmě ovlivněna celkovou četností formy ve vyučování. Se strukturním prvkem výkladový text je nejčastěji spojena forma nazvaná diktát, kterou chápeme jako diktovaný zápis učitele nebo opisování z fólie a prezentace. Kromě diktátu je s tímto strukturním prvkem samozřejmě spojena také fáze výkladu. Při samostatné, párové a skupinové práci převažují učební úlohy. S obrazovými prvky se nejvíce pracovalo při výkladu a v etapě nazvané více forem. Tuto jsme výjimečně zařadili v případech, kde nebylo možno striktně odlišit, o jakou formu se jedná (např. žáci sledovali výklad, nahlíželi do mapy a vypisovali do sešitu, příp. odpovídali učiteli na dotazy).

Ze všech **textových materiálů** se opět v největší míře pracovalo s výkladovým textem (46 % času) a učebními úlohami (44 % času). Zajímavá je vázanost strukturních prvků na jednotlivé kategorie textových materiálů. V okruhu školních didaktických textů a jiných publikovaných textů se nejdéle pracovalo s výkladovými složkami, v kategorii nepublikovaných textů pak s učebními úlohami, a to více než polovinu času. Lze se domnívat, že tento jev mohlo zapříčinit užívání ofocených materiálů vyučujícím v hodinách matematiky a dále také samostatné prezentace žáků v hodinách občanské výchovy a angličtiny.

Při analýze vztahu mezi užívaným **strukturním prvkem a délkou učitelovy praxe** konstatujeme vyšší užití strukturních prvků ve čtvrté kategorii (tj. 21-30 let praxe ve školství). Ukázalo se, že tito učitelé ve výuce nejvíce iniciovali práci jednak s učebními úlohami (ve 31 % ze všech kategorií délky praxe) a jednak s obrazovým materiálem, kde navození těchto činností tvořilo v jejich hodinách dokonce polovinu všech aktivit s daným komponentem.

**Závěr:** Ze strukturních prvků bylo nejčastěji pracováno s učebními úlohami a výkladovým textem. Přestože žáci žádali obrazové komponenty, tyto byly užity



marginálně. Potvrdili jsme souvislost mezi vyučovacím předmětem a frekvencí užívání úloh i vizuálních prvků, u výkladového textu se tato vázanost nepotvrdila.

## 2. UŽÍVÁNÍ UČEBNICE V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ ŽÁKŮ NA VÝUKU

Druhým zkoumaným aspektem, který vypovídá o postavení učebnice ve výuce a prostřednictvím něhož je užívání učebnic realizováno, je **domácí příprava žáků**. Na tomto místě je nutno připomenout, že systematický výzkum v oblasti domácího samostudia či psaní domácích úkolů se neprovádí u nás ani v zahraničí. Většina učitelů, žáků i rodičů je přesvědčena, že tato příprava je důležitá a efektivní, a tak o ní hlouběji neuvažuje. Pozorovali jsme, že mnozí vyučující domácí studium ani zadání úkolů blíže nekomentují a soustředí se spíše na kontrolu splnění. Pro domácí procvičování bývá nejčastěji přidělen úkol, který souvisí s učivem z hodiny a nemá příliš kreativní charakter. Někdy bývá zadáno i to, co učitel nestihl v hodině prezentovat. Abychom dokázali popsat **užívání učebnic v činnostech žáků**, považujeme za důležité věnovat se i studijním aktivitám s texty, které jsou realizovány **mimo školní prostředí**.

Jednotlivé výzkumné úkoly tak vyplývají ze dvou rovin užívání učebnice žákem při domácí přípravě: 1. učení se z učebnice na výuku;

2. zpracování domácích úkolů.

V první řadě bylo třeba výzkumem zachytit míru užívání učebnic při domácí přípravě, případně zjistit využití dalších textových zdrojů k těmto účelům. Výsledky jsme získali z rozhovorů se 119<sup>22</sup> žáky. Jak bylo popsáno v kap. 7.3.2, žáci odpovídali ve dvojicích záměrně vytvořených na základě studijního prospěchu (nejlepší prospěch ze třídy, průměrný prospěch a nejhorší studijní výsledky za poslední období). V každé dvojici figuroval jeden chlapec a jedna dívka (celkem tedy 60 chlapců a 59 dívek). Z každé třídy tak bylo s pomocí třídního učitele vybráno šest zástupců (tři páry). Všichni účastníci rozhovorů byly reprezentanty dříve pozorovaných tříd.

Ve způsobu výběru žáků jsme se opírali o metodiku popsanou I. Sigurgeirssonem (1992). Ta se však ve vlastním výzkumu neukázala jako nejvhodnější<sup>23</sup>. Získali jsme sice vyvážený vzorek respondentů (skupinu 60 chlapců a 60 dívek dále stratifikovanou

<sup>22</sup> Jedna žákyně odmítla spolupráci.

<sup>23</sup> Vhodnost užití metodiky výběru dle Sigurgeirssona dále komentujeme v kapitole věnované diskusi.

na úroveň nejlepší, průměrní a prospěchově nejhorší žáci, vždy v počtu dvaceti), nicméně mezi jednotlivými třídami existovaly velké rozdíly v hodnocení. Někteří žáci tak dosahovali nejlepších školních výsledků v rámci třídy, ale v jiné škole by tyto mohly být kvalifikovány jen jako průměrné. Nakonec jsme celý vzorek žáků pro účely statistického zpracování přestrukturovali (Tab. 32).

**Tab. 32** Vzorek žáků při rozhovorech

skupina	prospěch	chlapci		dívky		celkem	
		n	%	n	%	n	%
skup.1 - nadprůměrní	1,00 – 1,49	19	44,2	24	55,8	43	100,0
skup.2 - průměrní	1,50 – 2,00	22	56,4	17	43,6	39	100,0
skup.3 - podprůměrní	2,01 a více	19	51,4	18	48,6	37	100,0
<b>celkem</b>		<b>60</b>		<b>59</b>		<b>119</b>	

n = pozorovaná četnost (počet žáků); % = relativní četnost vyjádřená v procentech

### **Cíl 2.1 Zjistit frekvenci užívání učebnic a jiných textových materiálů při domácí přípravě žáků.**

V tomto ohledu nás zajímalo, zda žáci při domácím opakování látky využívají učebnici, v jaké míře a z jakých důvodů. Zároveň jsme chtěli zaznamenat, které strategie při učení volí, co jim při samostudiu pomáhá a odkud získali informace o tom, jak s textem (učebnicí) pracovat.

#### **Úkol 8: Zjistit, jak často se žáci s pomocí učebnice připravují na výuku.**

Nejdříve jsme ověřovali, zda se žáci na **výuku učí s pomocí učebnice**, anebo studují spíše z jiných textových materiálů (položka 1-3, Příloha 2). V rozhovorech jsme žádali přesné vyjádření na pětibodové škále: učím se téměř na každou hodinu, 1 – 2krát týdně, nárazově (např. před písemnou prací), výjimečně, vůbec.

Z výzkumu vyplynulo (Tab. 33), že do **matematiky se žáci z učebnice takřka vůbec neučí** (v 76 % případů nikdy a v 7 % výjimečně). 14 % žáků se z učebnice učí pouze před písemnou prací. Naopak vyšší frekvenci přípravy jsme zaznamenali v případě sešitů, z nichž se na výuku daného předmětu žáci připravují více.

**Tab. 33** Učení žáků s pomocí učebnice

Frekvence:	matematika		anglický jazyk		dějepis		občanská výchova	
	n	%	n	%	n	%	n	%
velmi často	0	0	30	25,2	4	3,4	0	0
občas	4	3,4	4	3,3	2	1,7	2	1,7
písem. práce	17	14,3	25	21,0	19	16,0	2	1,7
výjimečně	8	6,7	19	15,9	11	9,2	21	17,6
nikdy	90	75,6	41	34,4	83	69,7	94	79,0
celkem	119	100,0	119	100,0	119	100,0	119	100,0

n = pozorovaná četnost (počet žáků); % = relativní četnost vyjádřená v procentech

Třetina respondentů uvádí, že se takto učí alespoň jednou týdně. Přibližně stejný počet žáků čerpá ze sešitu před písemnou prací. Je zřejmé, že učebnice v případě **matematiky neslouží jako zdroj** přípravy žáka na výuku. Pokud se žáci do matematiky učí, pak spíše ze sešitu (Tab. 34).

**Tab. 34** Učení žáků s pomocí sešitu dle předmětů

Frekvence:	matematika		anglický jazyk		dějepis		občanská výchova	
	n	%	n	%	n	%	n	%
velmi často	41	34.4	31	26.0	35	29.4	4	3.4
občas	5	9.2	5	4.2	2	1.7	1	0.8
písem. práce	43	36.1	41	34.5	56	47.0	33	27.7
výjimečně	9	7.6	14	11.7	9	7.6	11	9.2
nikdy	21	17.6	28	23.5	17	14.2	70	58.8
celkem	119	100.0	119	100.0	119	100.0	119	100.0

n = pozorovaná četnost (počet žáků); % = relativní četnost vyjádřená v procentech

Podobná situace nastala i ve společenských vědách. Do **dějepis** se pravidelně z učebnice neučí nikdo z respondentů, dokonce 70 % žáků udalo, že učebnici dějepisu k samostudiu vůbec nepoužívá. Učebnice je v dějepisu využívána nejčastěji před písemnou prací (v 16 % případů), zato ze sešitu se ve stejné situaci učí polovina respondentů.

Tristní je příprava z **občanské výchovy**, kdy můžeme konstatovat, že učebnice k domácí přípravě žáka na výuku vůbec neslouží (u 79 % žáků).

Na hodiny **anglického jazyka** se s pomocí učebnice více než třetina žáků také nikdy neučí, ale na druhou stranu 25 % udává, že se učí velmi často, tzn. nejméně 1 – 2krát týdně. Zde však v případě učení se ze školních sešitů zaznamenáváme podobné

výsledky. Usuzujeme tak, že učebnice má pro domácí učení žáků z angličtiny stejný význam jako sešit.

Liší se frekvence učení žáků z učebnice podle jejich školní úspěšnosti?

H<sub>50</sub>: Frekvence učení žáků z učebnice se neliší podle jejich školní úspěšnosti.

H<sub>5A</sub>: Frekvence učení žáků z učebnice se liší podle jejich školní úspěšnosti.

Žáky jsme podle školního prospěchu rozčlenili do tří skupin (s vynikajícími výsledky, průměrnými a podprůměrnými). Hypotézu jsme testovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Zajímalo nás, zda existuje závislost mezi studijním průměrem žáka a frekvencí učení se na výuku konkrétního předmětu. Ani v jednom z případů se nám nepodařilo prokázat souvislost mezi proměnnými. Vypočítané hodnoty činily  $\chi^2(\text{Ma}) = 4,519$ ;  $\chi^2(\text{Ov}) = 8,96$ ;  $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$ ;  $\chi^2(\text{Aj}) = 16,10$ ;  $\chi^2(\text{Dě}) = 5,52$  a byly menší než hodnota tabulková na hladině významnosti 0,05 -  $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$ .

**Hypotéza H5 se nepotvrdila.** Frekvence studijní přípravy žáků z učebnice v jednotlivých předmětech nesouvisela s jejich školní úspěšností. Mimo hlavní hypotézu tohoto okruhu 2.1 jsme se snažili ověřit, zda frekvence přípravy z učebnice souvisí s pohlavím žáků. Ani tato skutečnost se nepotvrdila.

#### **Úkol 9: Zjistit, z jakých dalších zdrojů se žáci připravují na výuku.**

Žáci byli rovněž dotazováni, jakých jiných zdrojů v uvedených předmětech využívají při samostudiu. Uváděné četnosti však byly opět minimální. V matematice jsou užívány ojediněle sbírky, v anglickém jazyce kromě pracovních sešitů ještě slovník, vše však s minimální četností. Do dějepisu a občanské výchovy nejsou žáci zvyklí se připravovat z ničeho jiného kromě sešitu, ojediněle uvádějí jako doplňující zdroj internet.

Pokud se týká přípravy žáků na výuku, sledujeme zajímavý jev. Většina žáků se doma pravidelně nepřipravuje, mnohdy více než dvě třetiny přiznávají, že se neučí vůbec. Pokud přece jen doma studují, hlavním zdrojem přípravy jsou výpisky v sešitě. Můžeme jen uvažovat, zda se žáci nepřipravují na výuku proto, že jim stačí výklad učitele, anebo se z učebnic obecně neradi učí. S použitím stejné statistické metody jsme zjistili, že **frekvence učení žáků ze sešitu v jednotlivých předmětech nezávisela na školní úspěšnosti žáka**, neboť vypočtené hodnoty byly vždy menší než hodnota

tabulková.<sup>24</sup> Vyjádření závislostí ve vztahu k jiným textovým materiálům nebyla možná. Důvodem byla absence domácí přípravy žáků z jiných zdrojů než ze sešitu a učebnice. Pokud se žáci přece jen na výuku připravují, pak velmi nepravidelně, přičemž užívají jen malé spektrum textů.

#### **Úkol 10: Zjistit, jaká je podpora učitelů ve věci samostudia z učebnice.**

V souvislosti s domácí přípravou jsme se zároveň žáků dotazovali, jakým způsobem je učitelé k učení **vedou**, resp. zda jim v hodině vysvětlí, jak mají doma postupovat, pokud se chtějí osvojit látku naučit (položka 5, Příloha 2). Podpora učitelů při domácím samostudiu byla různá, lišila se s ohledem na vyučovací předmět.

Z výpovědí žáků vyplynulo, že učitelé matematiky postup obvykle nevysvětlují (41 %) Pokud ano, odkazují jen na strany, ze kterých mají žáci studovat. V občanské výchově až 59 % vyučujících téma pro domácí procvičování nevysvětluje, jen zadává. V anglickém jazyce třetina vyučujících s žáky prochází text ještě během hodiny, další třetina pak odkazuje na strany, kde se text k učení nachází. V dějepise je situace také rozpolcená. 20 % učitelů žákům text komentuje, stejné procento pak látku k domácímu učení blíže nevysvětluje. Největší podporu žáků v domácí ústní přípravě do školy tak v našem vzorku spatřujeme u učitelů anglického jazyka.

**Závěr:** Většina žáků se na výuku pravidelně nepřipravovala. Pokud tak činila, většinou ne s pomocí učebnice. Pro samostudium jsou používány i jiné textové materiály, z nichž bezkonkurenčně nejčastěji sešity. Podpora učitelů v domácí přípravě žáků byla malá.

#### **Cíl 2.2 Identifikovat strategie žáka při učení se z učebnice.**

Zajímavá jsou zjištění o konkrétních postupech (strategiích) žáků při učení se z učebnice. Zajímalo nás, jaké postupy při učení preferují, zda znají způsoby, které jim učení ulehčí i to, kdo jim tyto způsoby vysvětlil.

#### **Úkol 11: Zjistit, jaké strategie při učení z textu žáci používají.**

Během rozhovorů jsme žáky požádali, aby nám co nejpřesněji popisovali, jak sami pracují s učebnicí a učebním textem. V tomto bodě jsme samozřejmě po žácích nechtěli,

<sup>24</sup> hodnota  $\chi^2$  (Ma)=14,022;  $\chi^2$  (Ov)=8,012;  $\chi^2$  (Aj)=7,472;  $\chi^2$  (Dě)=7,765;  $\chi^2_{0,05}(10)=18,307$

aby teoreticky určovali svůj učební styl. Sledovali jsme, jaké znají nebo využívají prostředky usnadňující jejich učení. Úkol 11 byl orientován dvěma směry.

Za prvé jsme zjišťovali postupy žáků při učení z textu (položka 10, Příloha 2) a ve druhé části je požádali, aby nám uvedli nějaký postup, který jim toto učení usnadní (položka 11, Příloha 2).. Při dotazování jsme tyto způsoby (strategie) učení z textu žákům prezentovali jako „finty, které umožní co nejlépe se informace z textu naučit“. Uvedené výpovědi jsme roztřídili a srovnali v souvislosti s dosaženým studijním průměrem žáka. Použili jsme i třídění údajů podle pohlaví.

H<sub>0</sub>: Strategie učení žáků z učebnice se v souvislosti s jejich školní úspěšností neliší.

H<sub>A</sub>: Strategie učení žáků z učebnice se liší v souvislosti s jejich školní úspěšností.

**Tab. 35 Strategie učení žáků z učebnice (podle prospěchu)**

užitá strategie	sk.1	%	sk.2	%	sk.3	%	Σ	%*
<b>nejdříve si celý text přečtu, pak se učím</b>	6	14,3	3	7,9	4	11,4	13	<b>11,3</b>
<b>čtu po odstavcích, opakuji si hlavní fakta bez vypisování</b>	13	31,0	4	10,5	3	8,6	20	<b>17,4</b>
<b>vypisuji z textu</b>	5	11,9	3	7,9	7	20,0	15	<b>13,0</b>
<b>podtrhávám v textu, nevypisuji</b>	2	4,7	4	10,5	3	8,6	9	<b>7,8</b>
<b>musím si přeříkávat části textu</b>	7	16,7	13	34,3	10	28,1	30	<b>26,1</b>
<b>učím se zpaměti nebo si opakovaně text čtu („dokola“)</b>	9	21,4	11	28,9	8	22,9	28	<b>24,3</b>
<b>celkem</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>
<b>nečtu text, neučím se z něj</b>	1		1		2		4	

sk. 1=nejlepší prospěch ze třídy, sk. 2=průměrné studijní výsledky, sk. 3=nejhorší prospěch ze třídy, % = relativní četnost (v procentech), \* = v procentech ze žáků (115), kteří popsali strategii učení

Strategie učení žáků z učebnice prezentuje Tab. 35. Celkem odpovědělo a popsalo strategii 115 respondentů, jedna dívka v rozhovorech nespolupracovala a 4 uvedli, že se z textu neučí.

Z tabulky vyplývá alarmující jev. Více než **24 % žáků se učí tak, že si opakuje dokola text a učí se ho nazpaměť**. Největší procento respondentů (26 %) uvedlo, že při učení preferuje předříkávání částí textu. Málo žáků aplikuje strategie, při kterých s textem pracuje systematicky: čtení po odstavcích a snahu pochopit hlavní fakta uvedlo 17 % žáků, vypisování 13 % a podtrhávání přímo v textu preferuje necelých 8 % respondentů. Tato zjištění však nezávisela na studijním prospěchu žáků. Vypočítaná

hodnota chí-kvadrát činila  $\chi^2 = 13,73$ , tabulková hodnota udává  $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$ .

Objevila se ale souvislost s pohlavím žáků (Tab. 36). **Dívky preferovali výpisky a barevné podtrhávání, chlapci spíše užívali strategii čtení po odstavcích a opakování hlavních informací z textu.** Vypočítaná hodnota chí-kvadrát činila  $\chi^2 = 15,21$ , tabulková hodnota udává  $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070$  a na hladině významnosti 0,01  $\chi^2_{0,01}(5) = 15,086$ .

Zároveň jsme se v tomto bodě žáků ptali, jaké používají strategie pro snadnější (efektivní) učení. Postupy, které žáci uvedli, jsme následně seskupili do souvisejících kategorií a vyjádřili kognitivní náročnost žákova učebního postupu.

**Tab. 36** Strategie učení žáků z učebnice (podle pohlaví)

užitá strategie	CH	%	D	%	celkem
nejdříve si celý text přečtu, pak se učím	7	11,9	6	10,7	13
čtu po odstavcích, opakuji si hlavní fakta bez vypisování	13	22,0	7	12,5	20
vypisuji z textu	4	6,8	11	19,6	15
podtrhávám v textu, nevypisuji	1	1,7	8	14,3	9
musím si přeříkávat části textu	15	25,4	15	26,8	30
učím se zpaměti nebo si opakovaně text čtu („dokola“)	19	32,2	9	16,1	28
<b>celkem</b>	<b>59</b>	<b>100,0</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>	<b>115</b>

CH = chlapci, D = dívky, % = relativní četnost

Jak ilustruje Tab. 37, téměř polovina respondentů žádný osvědčený způsob ulehčující učení nemá (48 %), dalších 15 % potřebuje zejména podmínky k učení, mezi které žáci zařadili např. ticho, hudbu, učení před spaním, polohu vleže, chůzi při učení aj. Zásadní však je, že 15 % považuje za „fintu“, kterou při učení užívá mechanické opakování a memorování - přeříkávání slovo od slova, doslovný opis nebo přepis čteného textu. O tom, že velký počet žáků pracuje s kognitivně nízkým způsobem osvojování učiva, svědčí následující zaznamenané výpovědi: „čtu si to pořád dokola“, „opisuji text tak dlouho, než se jej naučím“, „když si to celé pětkrát nahlas přečtu, lépe si to pamatuji“.

Jen malé procento žáků si podtrhává, vypisuje, využívá asociací či píše na kartičky. Úsměvné byly odpovědi několika respondentů, kteří za „fintu“, jak si lépe osvojit učivo, považují tahák.

**Tab. 37 Strategie žáků pro efektivní učení se z učebnice**

strategie	skup.1		skup. 2		skup. 3		celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>žádná</b>	<b>20</b>	<b>33,9</b>	<b>19</b>	<b>32,3</b>	<b>20</b>	<b>33,8</b>	<b>59</b>	<b>100,0</b>
<b>kognitivně nízká</b> (memorování, opakování, opis, přepis)	<b>3</b>	<b>20,0</b>	<b>5</b>	<b>33,3</b>	<b>7</b>	<b>46,7</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>
<b>vyžadující individuální úpravy textu</b> (výpisky, podtrhávání, zvýraznění, kartičky aj.)	<b>14</b>	<b>53,8</b>	<b>8</b>	<b>30,8</b>	<b>4</b>	<b>15,4</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>
<b>zdůraznění podmínek učení</b> (ticho, hudba, vleže aj.)	<b>6</b>	<b>31,6</b>	<b>7</b>	<b>36,8</b>	<b>6</b>	<b>31,6</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>
<b>celkem</b>	<b>43</b>	<b>36,1</b>	<b>39</b>	<b>32,8</b>	<b>37</b>	<b>31,1</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

n = pozorovaná četnost (počet žáků); % = relativní četnost vyjádřená v procentech

Hypotézu jsme testovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Zajímalo nás, zda existuje závislost mezi strategií žáka usnadňující učení se na výuku konkrétního předmětu a jeho studijním prospěchem. Vypočítaná hodnota činila  $\chi^2 = 7,005$ , ( $p = 0,09$ ), tabulková hodnota pro šest stupňů volnosti a na hladině významnosti 0,05 je  $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$ .

**Hypotéza H6 nebyla potvrzena. Uplatněná strategie učení se z učebnice se vzhledem ke školní úspěšnosti žáka nelišila.**

### **Úkol 12: Zjistit žákovy preference strategií učení z učebnice.**

Žáků jsme se prostřednictvím rozhovorů dotazovali, co jim při učení nejlépe vyhovuje (položka. 12, Příloha 2). V tomto bodě jsme jim nabízeli dvě protichůdné odpovědi (samostatné učení nebo učení se s někým; učení se z učebnice či ze sešitu; učení se zpaměti nebo pochopení souvislostí; učení se z učebnice nebo z výkladu učitele; učení se s kamarádem nebo rodičem). Cílem bylo zachytit spektrum užívaných strategií při učení z učebnice (příp. dalšího studijního textu) a také žákovy preference při samostudiu.

Většina žáků (86 %) jednoznačně **preferuje samostatné učení**, jen 13 % respondentů si raději učivo opakuje s další osobou. Tato skutečnost **nebyla závislá** na studijním prospěchu žáků: vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 4,35$ , tabulková hodnota pro čtyři stupně volnosti je na hladině významnosti 0,05 je větší -  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ .

Dalším úkolem bylo zjištění, zda žáci se učí spíše **zpaměti, anebo potřebují**



**pochopit souvislosti.** Daná otázka směřovala k nastínění nejčastěji užívaného stylu učení – povrchového či hloubkového. 30 % žáků preferuje paměťové uchopení učiva, 64 % respondentů udalo, že potřebuje látku pochopit a zařadit do kontextu. Zbytek žáků jedná dle okolností a povahy učební látky. Ani v tomto bodě jsme **nezjistili** souvislost mezi školní úspěšností žáka a jeho preferencí v učení: vypočítaná hodnota činí  $\chi^2 = 3,39$ , tabulková hodnota pro čtyři stupně volnosti je na hladině významnosti 0,05 podstatně větší ( $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ).

Následně nás zajímalo, zda žáci preferují **učení se z učebnice nebo z výkladu učitele.** Téměř 69 % žáků by raději volilo výklad učitele, což s ohledem na nízkou frekvenci domácí přípravy na výuku s pomocí textových zdrojů není překvapivé. Učebnici jako zdroj přípravy preferuje jen 23,5 % žáků. Ostatní (7,6 %) se nedokázali rozhodnout. Mezi zvolenou preferencí žáků a jejich školní úspěšností jsme souvislost **nezjistili:** vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 2,07$ , tabulková hodnota pro čtyři stupně volnosti na hladině významnosti 0,05 činí ( $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ).

Žáci se měli dále rozhodnout, zda by se raději **učili s kamarádem nebo rodiči.** Zde jsme chtěli ověřit autoritu dalších subjektů v procesu žákova učení.<sup>25</sup> Možná je překvapivé, jak je v rámci přípravy žáků vnímán rodič. Pravdou zůstává, že většina respondentů by se raději učila s kamarádem, spolužákem nebo vrstevníkem (55,5 %). Ale když uvážíme, že 13 % respondentů uvedlo, že mohou spolupracovat s oběma činiteli (kamarády i rodičem), pak 31% preference rodičů je povzbudivá. V položce učení se s rodiči nebo se spolužákem však **nebyly** vzhledem ke školní úspěšnosti žáků zjištěny rozdíly (vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 5,51$ , tabulková hodnota pro čtyři stupně volnosti na hladině významnosti 0,05 činí  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ).

Poslední otázkou vztaženou k tomuto úkolu je preference **učení ze sešitu nebo učebnice.** Již jsme v předchozí kapitole komentovali, že žáci se na výuku takřka neučí. Pokud přece jen doma čerpají z tištěných zdrojů, pak těmito bývají většinou výpisky v sešitě. I v tomto bodě je zjištění podpořeno. 84 % žáků preferuje sešit, jen 16 % se obecně raději učí z učebnice. Při zjišťování souvislostí tohoto rozhodnutí se školním prospěchem žáka konstatujeme v dané položce **souvislost.** Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 9,702$ , tabulková hodnota pro čtyři stupně volnosti na hladině významnosti 0,05 je  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ ). Za zajímavé ovšem považujeme zjištění, že nad očekávání právě žáci

<sup>25</sup> Otázka koresponduje s položkou původně plánovaného dotazníkového šetření stylů učení LSI.

prospěchově lepší preferují výpisky v sešitě, zatímco ve stejné situaci by třetí skupina respondentů, tzn. žáci s nejhorším studijním průměrem, sáhla po učebnici.

### **Úkol 13: Zjistit, odkud žáci získali znalosti o postupech (strategiích), které mohou při učení používat.**

Během rozhovorů jsme se žáků ptali, zda si vzpomínají, že by jim v minulosti někdo konkrétně vysvětloval, jak se z učebnice správně učit (položka 13, Příloha 2).

70 % respondentů se domnívá, že je nikdo této dovednosti neučil. 14 % pak shodně udává, že jim v této věci pomáhali rodiče a stejný počet jmenoval učitele (většinou vyučujícího českého jazyka nebo třídního).

**Závěr:** Žáci preferovali výklad učitele, tedy spíše auditivní podněty pro své učení. Pokud by se neučili samostatně, vyhovovala by jim spíše práce se spolužákem nebo kamarádem. Většina žáků udala, že během osvojování látky potřebuje znát souvislosti, nicméně tato skutečnost je v rozporu s jinými položkami rozhovoru (viz úkol 13). Dotazovaní se ve velké míře vyjádřili, že je technikám, postupům nebo strategiím učení z textu zřejmě nikdo neučil. Sami při učení využívají většinou kognitivně nízké strategie, případně principy pro efektivní studium z textu vůbec neznají.

### **Cíl 2.3 Zjistit, do jaké míry používají žáci učebnice při zpracovávání písemných domácích úkolů.**

Cíl 2.3 mapuje oblast písemné domácí práce žáků a odpovídá okruhu B v Příloze 2. Při zkoumání písemné domácí přípravy žáků byly prostřednictvím rozhovorů zjišťovány následující charakteristiky:

- frekvence písemných domácích úkolů (Jak často dostávají žáci domácí úkoly z učebnice a jiných textových materiálů?);
- typ domácího úkolu (Jaký typ učitel pro zpracování z učebnice a jiných textových materiálů zadává?);
- způsob zadání úkolu učitelem (Jakým způsobem učitel domácí úkol zadává?).

#### Úkol 14: Zjistit frekvenci zadávání písemných domácích úkolů

Za zajímavou lze považovat **frekvenci domácích úkolů** (položka 7, Příloha 2). Sledované jevy byly zachyceny ve čtyřech předmětech: matematice, anglickém jazyce, dějepise a občanské výchově. Během rozhovorů s žáky bylo zjišťováno, jak často jsou v jednotlivých předmětech písemné domácí úkoly zadávány (viz Tab. 38). Zároveň bylo snímkováno, jaké typy úkolů jsou předmětem žákovy činnosti. Z každé třídy odpovídalo 6 žáků, nicméně získaná data jsou v tomto bodě logicky vztahována k celé třídě (ve třídách nedocházelo k diferenciaci domácích úkolů, tudíž lze předpokládat, že žáci zpracovávají totéž zadání).

Při systematizaci jednotlivých výpovědí byly užity minimální korekce dotazovatele (žáci se většinou v odhadu frekvence užívání učebnic i jiných textových materiálů shodli). Rozdílnost výpovědí byla zaznamenána při odhadu četnosti užívání učebnic v anglickém jazyce. V tomto předmětu jsou totiž žáci rozdělováni do dvou paralelních výukových skupin a tato skutečnost nebyla vzhledem k povaze výzkumu kritériem výběru respondentů.

**Tab. 38** Frekvence písemných domácích úkolů s pomocí učebnice

Frekvence	Ma		Aj		Dě		Ov	
	Σ tříd	%	Σ žáků	%	Σ tříd	%	Σ tříd	%
téměř pokaždé	8	40 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
velmi často (1-2x týdně)	10	50 %	89	75 %	0	0 %	1	5 %
občas (1-2x za měsíc)	1	5 %	12	10 %	3	15 %	0	0 %
výjimečně (1x za pololetí)	1	5 %	6	5 %	10	50 %	9	45 %
nebvávají domácí úkoly	0	0 %	12	10 %	7	35 %	10	50 %
<b>celkem</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>	<b>119</b>	<b>100 %</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>

Ma = matematika, Aj = anglický jazyk, Dě = dějepis, Ov = občanská výchova

Z výpovědí žáků vyplynulo, že **nejčastěji** bývá písemný domácí úkol s pomocí učebnice zadán v **matematice**. Frekvence zadávání úkolů je v tomto předmětu vysoká. V osmi třídách (40 % zkoumaných tříd) jsou písemné úlohy z hlavní učebnice zadávány téměř každý den, v deseti třídách **velmi často**, tzn. 1-2krát týdně (50 % tříd). Pouze žáci dvou tříd uvedli, že v matematice dostávají písemný úkol z učebnice výjimečně anebo jen 1krát měsíčně. Ve zkoumaném vzorku **neexistovala třída**, ve které by zadávání domácích úkolů z matematiky nebylo zvykem.

**Časté** je zadávání domácích úkolů i v hodinách **anglického jazyka**. 75 % respondentů uvedlo, že písemné úkoly z učebnice dostávají 1-2krát týdně. Jen 10 %

respondentů dostává domácí úkol v tomto předmětu maximálně 1krát měsíčně a stejný počet písemné úkoly z hlavní učebnice nedostává.

Naopak odlišná jsou zjištění týkající se dějepisu a občanské výchovy. Frekvence zadávání písemných domácích úkolů z učebnice je extrémně nízká. V polovině tříd jsou písemné úkoly z **dějepisu výjimečnou záležitostí**, 35 % tříd nedostává domácí úkol z učebnice v tomto předmětu vůbec a 15 % zřídka (max.1-2 krát za měsíc). Tato zjištění byla zaznamenána bez ohledu na typ užívané učebnice a bez ohledu na učitelovo pojetí výuky. V **občanské výchově** je zadávání domácích úkolů z učebnice **ojedinělé**. V polovině tříd nebývají domácí úkoly z tohoto typu zdroje, téměř polovina (45 %) tříd pak má úkoly výjimečně. Jen jediná třída uvádí, že je písemné zadávání domácích úkolů z občanské výchovy velmi časté (každý týden).

#### **Úkol 15: Zjistit zdroje zadávaných písemných domácích úkolů a zaznamenat proporce mezi jinými textovými materiály a učebnicí jako zdrojem přípravy.**

Zdrojem písemných domácích úkolů bývá i celá řada **jiných textových materiálů**, které obsahově doplňují základní učebnici. Pro jednotlivé předměty se jedná o specifické texty, které jsou užívány v hodině i mimo ni. V rámci předchozího pozorování bylo ve čtyřech zkoumaných předmětech identifikováno 32 jiných textových materiálů. V některých případech tvořili spolu s hlavní učebnicí didaktický textový komplex (zejména v anglickém jazyce), někdy se jednalo o publikované školní didaktické texty. Často byly užívány i učitelovy fotokopie pasáží a cvičení blíže nespécifického původu. V souvislosti s písemnými úkoly bylo zjišťováno, do jaké míry jsou tyto jiné textové materiály využívány k zadání domácího úkolu.

V **matematice** uváděli žáci využívání zejména **sbírky úloh** (45 %), dále pracovního sešitu a učitelem ofocených listů s příklady (obojí 10 %). Zajímavý je údaj, že v sedmi třídách (jedné třetině sledovaných) nebylo k zadávání domácích úkolů z matematiky užito jiné textové pomůcky než učebnice.

Charakter jazykově orientovaných předmětů nabízí mimo základní učebnici široké spektrum dalších publikovaných textových materiálů, přesto jejich užívání nebylo ve velké míře zaznamenáno. Ve zkoumaných ostravských školách bylo za účelem zadání domácí úlohy v **anglickém jazyce** užíváno především **internetových databází** (27 %

žáků) a dále **nespecifických ofocených materiálů**, které připravil sám učitel (10 % žáků). Výjimečně pak bylo užito slovníku nebo časopisu (3 % žáků).

V **dějepise** se k zadávání domácích úkolů jiné textové materiály než učebnice **takřka neužívaly** (65 % žáků). Pokud byly k těmto účelům přece jen využity, nejčastěji se jednalo o internet (20 %) nebo odborné knihy a encyklopedie (15 %). Obdobné textové zdroje byly užívány i v **občanské výchově**. Ve více než polovině tříd nebylo k domácím úkolům užito jiných textových pomůcek než učebnice (55 %). Další zdroj tvořil internet (40 % žáků), občas byly užity i noviny a časopisy (5 %).

Moderní didaktické postupy jsou založeny na různorodosti vyučovacích metod. Učitel může lépe zohledňovat individualitu žáků, reflektovat jejich potřeby a zároveň se takto rozmanitá výuka stává pro žáka atraktivnější, více ho motivuje. V této souvislosti nás zajímala otázka, zda se charakter vyučovacích předmětů podílí na typu zadávaných domácích písemných činností a do jaké míry jsou tyto aktivity stereotypní.

Z výpovědí respondentů vyplynulo, že nejčastějším domácím úkolem v **matematice je výpočet příkladů či typových cvičení**, které souvisejí s probíranou učební látkou (100% výpovědí). Ve zkoumaných 20 třídách je tak nejčastějším typem písemného domácího úkolu z matematiky procvičování početních příkladů a úloh. Ve všech třídách bývá **zdrojem** těchto typových příkladů hlavní učebnice, v několika třídách slouží k dalšímu procvičování ještě i jiné textové materiály (např. sbírky úloh, fotokopie učitele). Obdobná byla i situace v **anglickém jazyce**. Typickým domácím úkolem bylo **doplňovací cvičení z gramatiky** (82 %), případně písemný překlad (až 10 %).

Ve **společensko-vědních předmětech** (dějepis a občanské výchově) je typickým domácím úkolem **zpracování referátu**, příp. prezentace, které je konkrétnímu žákovi zadáváno velmi zřídka (max. dvakrát za rok). Zajímavostí je i skutečnost, že druhou nejčastější domácí činností v těchto vědách je písemné doplnění zápisu, který učitel nestačil nadiktovat ve vyučovací hodině.

#### **Úkol 16: Zjistit, jakým způsobem učitelé domácí úkoly zadávají.**

Jedna z otázek, která byla během rozhovorů žákům kladena, zjišťovala způsoby, jakými učitelé domácí úkol zadávají (položka 9, Příloha 2). Předpokládali jsme, že učitelé s pomocí učebního textu komentují postup při řešení, zdůrazňují zásady při

vypracování či odkazují na podobně strukturované učivo. V hodinách, které byly v rámci předchozího výzkumu přímo pozorovány, jsme však zaznamenali, že domácí úkol byl ve většině případů bez ohledu na vyučovací předmět zadáván na konci hodiny, mnohdy souběžně se zvoněním anebo během přestávky. V takto vypjaté situaci pak nebyl na podrobné komentáře čas. Učitel většinou sdělil (eventuelně zapsal na tabuli) konkrétní stranu se zadáním úlohy a předpokládal orientovanost žáků.

Jak žáci uvedli, ve více než polovině tříd (55 %) učitel **zadá úkol z matematiky** tak, že **napiše na tabuli číslo strany** a cvičení dále nekonzultuje. Jen zhruba v 10 % případů (tj. ve třech třídách) využívají žáci i učitelé k zadání úkolu učebnici, kde obvykle sledují příklad a komentují postup řešení. V hodinách **angličtiny** jsme zaznamenali nejčastěji **ústní zadání úkolu bez dalších propozic** (výpovědi 40 % žáků). Ze všech sledovaných předmětů je zde však největší podíl komentovaného zadání úkolu s pomocí učebnice, i když jen v jedné čtvrtině případů (26 % výpovědí). V **dějepis**u a v **občanské výuce** bývají domácí úkoly zřídka. Pokud však jsou přece jen požadovány, nejčastěji podá učitel **komentované zadání, ale bez asistence učebnice**.

Uvedená zjištění dokreslují skutečnost, že ačkoliv se mnoho učitelů ve své práci spoléhá na učebnice a další textové materiály, při zadávání domácích úloh se o ně většinou neopírá. Učitelé převážně určují úlohy v návaznosti na právě procvičované učivo a předpokládají, že žák je v textu orientován a že zadání úkolu pochopí na základě instrukce v knize sám.

**Závěr:** Souhrnně můžeme konstatovat, že zjištění v oblasti cílů 2.3 nebyla překvapivá. Nejčastějším úkolem v matematice a anglickém jazyce je domácí písemné procvičování, v dějepise a občanské výchově referát. Frekvence domácích úkolů je ve společensko-vědních disciplínách velmi nízká. Učitelé většinou zadávají úkoly bezprostředně navazující na osvojovanou látku z hodiny a to je zřejmě důvod, proč je blíže příliš nekomentují.

#### **Cíl 2.4 Zjistit názory žáků na učebnice.**

V souvislosti s identifikací užívání učebních textů nás zajímala otázka, jaký význam žáci učebnici prisuzují (okruh D, Příloha 2). Obecně předpokládáme, že pokud lidé považují určitý prvek za smysluplný, zajímavý nebo efektivní, rádi jej využívají. Percepce významu učebnice také naznačuje roli, jakou tato učební pomůcka ve výuce

žáků má.

### **Úkol 17: Zjistit, jaké názory mají žáci na význam učebnice.**

Žáci byli dotazováni, zda je v moderní době učebnice potřebná, či zda se spíše jedná o obecný zvyk ji používat. 73 % respondentů se domnívá, že učebnice je ve výuce **potřebná** (z důvodu vyhledání informací, k zadávání cvičení v hodině a pro domácí přípravu), 22 % žáků považuje učebnici za spíše zbytečnou („zátěž aktovky“, „staromódní přežitek“, „nepotřebný zdroj, když máme internet“ aj.). 5 % respondentů pak připouští důležitost učebnice pro vlastní učení, nicméně jen v souvislosti s některými předměty (srov. Reiterová 2009). Žáci v dotazníkovém šetření dále vyjádřili pozitivní vztah ke škole a ke vzdělávání, které považovali za důležité.

H7<sub>0</sub>: Názory žáků na význam učebnice se v souvislosti s jejich školní úspěšností neliší.

H7<sub>A</sub>: Názory žáků na význam učebnice se liší v souvislosti s jejich školní úspěšností.

Hypotézu jsme testovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota činila  $\chi^2 = 5,33$  a hodnota tabulková na hladině významnosti 0,05 pro čtyři stupně volnosti činí  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ .

**Hypotéza H7 nebyla potvrzena. Názor žáků na význam učebnice se v souvislosti s jejich školní úspěšností neliší.** Jednu z položek rozhovoru však lze interpretovat ve smyslu, že prospěchově lepší žáci považovali učebnici hlavně **za zdroj informací a konfrontace názorů**, žáci **s horšími** studijními výsledky přisuzovali učebnici především význam pro **procvičování** a jako rejstřík domácích úloh.

Dále byli žáci dotázáni, jakou funkci mohou učebnice plnit v práci učitele. 33 % žáků je přesvědčeno, že učebnice jsou **pro učitele zdrojem informací a osnovou pro výklad**, o čemž svědčí následující výpovědi: „učitelé mají učebnici, aby věděli, co probírat“, „dělají podle ní výklad“, „jsou v ní všechny informace pro učitele pohromadě“, „připravují se podle ní“, „před hodinou se do učebnice učitel dívá, aby věděl, co má probírat“ apod. Překvapivě dalších 27 % žáků si myslí, že se učitel učebnicí striktně řídí, postupuje podle ní nebo „na základě učebnice určuje, co budou v hodině probírat“.

Je zajímavé, že více než čtvrtina dotazovaných respondentů vyzdvihuje roli učebnic ve vztahu k práci učitele. V souvislosti s otázkou domácí přípravy spatřuje 9 % žáků funkci učebnice v tom, že učitelům pomáhá při zadávání domácích úkolů ("obsahuje cvičení", "učitelé nemusí pořád vymýšlet vlastní úkoly" apod.). 14 % dotazovaných neví, jaký by učebnice mohla mít význam pro učitele a 4 % jsou přesvědčena, že je určena jen žákům. Reflexi funkčnosti učebnice pro učitele, tak jak o ní smýšlejí žáci, dokládá Tab. 39.

**Tab. 39** K čemu slouží učebnice učiteli? (výpovědi žáků)

význam učebnice pro učitele	% výpovědí	význam učebnice pro učitele	% výpovědí
zdroj informací a přípravy	32,7	nevím	14,3
aparát řízení	26,9	nemá význam	4,2
práce s textem v hodině	9,3		
zadávání domácích úloh	9,2		
tradiční pomůcka v hodině	3,4		

#### Úkol 18: Zjistit, na jaké zdroje se žáci obracejí, pokud neporozumí výkladu učitele.

Žáci byli také dotazováni, **jakých zdrojů využijí** (položka 16, Příloha 2), pokud něčemu ve škole **nerozumí** (Tab. 40). Výsledky jsou zajímavé a zejména potěšující pro učitele.

Většina žáků (34 %) se při neznalosti učební látky ptá kamaráda nebo spolužáka a 32 % žáků vyučujícího. Látku z **učebnice** (příp. sešitu s výpisky z učebnice) doplní **jen 19 % žáků**, což je ovšem stále více než v případě získání informací od rodičů (12 %). Překvapující (s ohledem na výše uvedené zmínky o prestiži internetových zdrojů) je skutečnost, že jen jediný žák by si látku dostudoval z internetu.

**Tab. 40** Role učebnice jako primárního zdroje při neporozumění výkladu

	nadprůměrné		průměrné		podprůměrné*		celkem	
zdroj:	počet žáků		počet žáků		počet žáků		počet žáků	
<b>učebnice</b>	8	6,7 %	8	6,7 %	7	5,9 %	23	19,3 %
<b>jiný zdroj</b>	35	29,4 %	31	26,0 %	30	25,2 %	96	80,7 %

\* studijní výsledky žáka

Názory na roli učebnice se v **této položce nelišili** s ohledem na školní úspěšnost žáka.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> hodnota  $\chi^2 = 0,05$ ,  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$



Většina žáků při rozhovorech vyslovila požadavek na modernizaci učebnic (59 %), ostatní je považují za dostatečně aktuální. Dále se více než polovina žáků (55 %) domnívá, že v učebnicích je pro ně příliš mnoho informací. Na druhou stranu se přibližně stejné procento respondentů vyjádřilo, že tyto informace jsou pro ně zajímavé (nezajímavost učebních textů uvedla třetina respondentů). **Názor na množství a atraktivitu informací v učebnicích nesouvisela se školní úspěšností žáka.**<sup>27</sup>

**Závěr:** Zaznamenané odpovědi byly ve všech položkách zjišťujících názory žáků na význam učebnic vztahovány k jejich studijním výsledkům. **Závislost mezi školní úspěšností žáka a jeho názorem na význam učebnice nebyla zjištěna v žádné z nich.**

#### 7.4 Přehled hlavních zjištění a posouzení hypotéz

Shrneme-li závěrečná zjištění týkající se užívání učebnice v činnostech žáků, můžeme konstatovat následující:

- Hypotéza H1 byla potvrzena. Míra užívání učebnice ve výukových činnostech žáků se lišila v jednotlivých vyučovacích předmětech. Nejčastěji a nejdéle byly základní učebnice užívány v dějepise.
- Hypotéza H2 nebyla potvrzena. Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se nelišila v souvislosti s aprobovaností učitele.
- Hypotéza H3 nebyla potvrzena. Frekvence užívání učebnice ve školních činnostech žáků se v souvislosti s délkou učitelovy praxe nelišila.
- Hypotéza H4 byla potvrzena. Frekvence užívání strukturních prvků učebnice se v jednotlivých vyučovacích předmětech lišila. Učební úlohy se masivně používají v matematice a v anglickém jazyce, obrazové komponenty v dějepise.
- Hypotéza H5 nebyla potvrzena. Frekvence učení žáků z učebnice se nelišila v závislosti na školní úspěšnosti žáka.
- Hypotéza H6 nebyla potvrzena. Strategie učení žáků z učebnice se nelišily v závislosti na jejich školní úspěšnosti.
- Hypotéza H7 nebyla potvrzena. Názory žáků na učebnice se v závislosti na jejich školní úspěšnosti nelišily.

---

<sup>27</sup> množství informací v učebnici: hodnota  $\chi^2 = 3,18$ ; zajímavost informací:  $\chi^2 = 1,28$ ;  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$

Z dalších výsledků uvádíme:

- Učebnice hraje **významnou roli ve školní práci žáků** (s ohledem na míru jejího užívání v jednotlivých formách a fázích výuky), **za málo významnou** ji však lze považovat **v domácí přípravě** žáků na výuku.
- **Míra užívání** učebnic ve výuce je **značná** (odpovídá výzkumným zjištěním prezentovaným českými i zahraničními odborníky) **a souvisí s vyučovacím předmětem.**
- **Existují rozdíly** při užívání učebnic v rámci jednotlivých **fází** a organizačních **forem** výuky.
- Nejpoužívanějšími **strukturními prvky** učebnice jsou výkladový text a učební úlohy. S obrazovými komponenty je pracováno marginálně.
- Významnou roli ve školní i domácí práci žáků je nutno přiznat **jiným textovým materiálům**, zejména dalším publikovaným textům.
- Žáci se na výuku **pravidelně nepřipravují**. Pokud užívají textové materiály, pak na učebnici se obracejí minimálně.
- Při samostatném učení z učebnice uplatňují žáci ve velké míře **mechanické strategie, memorování** a kognitivně nižší způsoby práce s textem.
- Žáci **přisuzují učebnicím značný význam**, zejména ve školní práci. Zároveň je považují za důležité i pro učitele.
- Podpora žáků při užívání učebnice a učení se z textu je **nedostatečná.**
- Žáci při užívání učebnice vyhledávají kognitivně málo náročné úkoly, **preferují** přehlednost textu, obrazové prvky a elektronické nosiče jako součást tištěných učebních textů. Většina z respondentů považuje učebnice za zajímavé, informačně nosné, ale nepříliš moderní.

## 7.5 Užívání učebnic jako prvek implikující roli učebnice

Na základě výzkumných zjištění usuzujeme, že míra užívání učebnic je jedním z hlavních prvků ovlivňující roli učebnic. V souladu s jinými českými i zahraničními výzkumy (Shannon, Durkin in Zahoric 1991; Sigurgeirsson 1992) konstatujeme, že učebnice byly užívány často (viz kap. 4.2) a ve většině vyučovacích hodin. Vyskytovaly se buď samostatně, anebo byly doplňovány jinými textovými materiály. Bylo zjištěno, že **délka a frekvence užití základní učebnice souvisela s vyučovacím předmětem.**

Z výzkumu dále vyplývá, že funkce učebnice se měnila se způsobem jejího užití a s výukovými aktivitami vázanými na její strukturu. Spolu s funkcí učebnice se tak měnila i její role. Způsob užití učebnice prostřednictvím obsažených strukturních prvků v našem výzkumu do jisté míry předurčoval činnosti, které byly následně s textem prováděny. Vázanost užívání strukturních komponentů na vyučovací předmět pak předesílala jistou typizaci (modelovost) vyučovacích hodin.

Roli učebnic ve výuce spatřujeme především v možnostech zprostředkování nového učiva žákům ve výuce, a to zejména při hromadné organizační formě. Nezastupitelný význam měly i obsažené učební úlohy, kterých bylo užíváno zejména v matematice a anglickém jazyce. Velmi často byla učebnice užívána také při rekapitulaci poznatků. Zdá se, že z hlediska organizačních forem byla role učebnice vázána na frontální výuku, nikoliv na párovou či skupinovou práci.

Učebnice zůstává zásadním zdrojem v procesu edukace z hlediska délky i frekvence užívání. Ve výuce však byla užívána i celá řada jiných textových materiálů z kategorie školních didaktických textů, jiných publikovaných a nepublikovaných textů. Užívání prvních dvou kategorií závisí na vyučovacím předmětu. Výzkum naznačuje, že učebnice a jiné textové materiály tvoří ve vyučovacích hodinách jednotu, jsou vzájemně doplňovány a kombinovány vzhledem k cíli a tématu výuky. **Rozhodně ale musíme jiným textovým materiálům přiznat jejich hodnotu ve vyučování, která ovlivňuje i roli učebnice** (proporčně bylo užití jiných textů o něco delší než užití základní učebnice). Soudíme, že učitelé rádi s těmito jinými textovými materiály pracují a že se s výhradním užitím učebnice v hodinách nespokojí.

Většina žáků přisuzovala učebnicím význam pro edukaci. Z jejich pohledu spočívá role učebnice v tom, že slouží jako zdroj informací a ve druhé řadě je pak nástrojem k zadávání domácích úloh. Zároveň žáci připouštěli význam učebnice i pro učitele.

Podle jejich mínění slouží vyučujícímu jako informační materiál pro přípravu hodin a ve velké míře i jako aparát řízení, tzn. prostředek pomáhající vést vyučovací hodinu.

Učebnice byla také zdrojem při psaní domácích úloh. Ukázalo se, že **její role se lišila v souvislosti s vyučovacím předmětem**. Tam, kde se jednalo o domácí procvičování typových úloh (matematika, anglický jazyk), byla pramenem často používaným. Jinými zdroji byla učebnice doplňována hlavně v případech, kdy obsahovala málo učebních úloh k procvičení. V případě dalších sledovaných předmětů však byla role učebnice při psaní domácích úkolů zastupitelná, nahraditelná modernějšími textovými zdroji (např. internetem). Zdá se, že role učebnice při zpracování domácích úkolů souvisí s charakterem zadávaných úloh. Při stereotypním procvičování byla využívána ve značné míře. V předmětech, kde je typický tvořivý nebo prezentační úkol, byly užívány jiné textové zdroje.

## 8 DISKUSE A ZÁVĚRY

V této kapitole usilujeme o stručnou prezentaci nejdůležitějších výzkumných zjištění, zamýšlíme se zpětně nad zvoleným metodologickým konceptem a rádi bychom obhájili smysluplnost prezentovaného výzkumu pro odbornou a pedagogickou praxi.

### 8.1 Shrnutí a závěry obsahové

Závěrem lze konstatovat, že učebnice byly ve výuce užívány **ve značné míře**. Již během pilotáže jsme zaznamenali vysoký podíl aktivit založených na textových materiálech. V hlavním výzkumu pak tvořila práce s učebnicí **téměř třetinu celkové délky výuky** (31,4 %) a činnosti se všemi textovými materiály přibližně 69 % celkové doby trvání vyučovacích hodin. Přibližně 38 % celkové délky výuky pak činila práce s jinými textovými materiály. Znamená to, že v námi pozorovaných vyučovacích hodinách byly sekvence užívání základní učebnice o něco kratší než užívání jiných textových materiálů. Na druhou stranu ve výuce jednoznačně převládaly úseky s užitím textové pomůcky nad fázemi, kdy nebyl použit žádný z textů. Lze se tedy domnívat, že učebnice má ve školní práci žáků zásadní postavení, vzhledem k míře užívání jiných textových materiálů však nikoliv jedinečné.

Školní didaktické texty (zahrnující učebnici a dále např. pracovní sešity, sbírky, atlasy, čítanky, nástěnné tabule, audio a videonahrávky apod.) byly použity ve 44,5 % celkové délky výuky. Zde však sekvence s učebnicí jednoznačně převládaly nad užíváním ostatních textů. Zdá se, že v kategorii školních didaktických textů má učebnice výsadní postavení.

**Existovaly rozdíly mezi délkou a frekvencí užití základní učebnice a vyučovacím předmětem. Nepodařila se prokázat souvislost mezi mírou užívání učebnice a aprobovaností, případně délkou učitelovy praxe.**

Zároveň lze říci, že učebnice byly ve výuce užívány dlouho a **s vysokou frekvencí**. V 99,4 % vyučovacích hodin se vyskytla práce s textovou pomůckou. Učebnice byla použita ve 118 hodinách ze 155 pozorovaných, tj. v 76 % našich hospitací. S výjimkou jedné hodiny dějepisu byl ve všech vyučovacích jednotkách použit nějaký učební text. Závislost míry užívání učebnice na vyučovacím předmětu je v odborné literatuře

doložena, naše výzkumná zjištění tuto skutečnost podpořila.

Učebnice byla nejdéle používána ve fázi **prezentace nového učiva, procvičování a při rekapitulaci**, což je poměrně logické. Nejméně byla základní učebnice užívána v úvodu hodiny a poměrně překvapivě jsme její krátkodobé užití zachytili i ve fázi shrnutí a opakování.

**Výsledky výzkumu ukázaly souvislost mezi užitým strukturním prvkem a vyučovacím předmětem, ne však vzhledem k aprobovanosti učitele v daném předmětu.**

Z výzkumu dále vyplynulo, že **nejpreferovanějším strukturním prvkem učebnic** i jiných textových materiálů byly **výkladový text a učební úlohy**. S obrazovými prvky se pracovalo velmi sporadicky, většinou v dějepise. V typické hodině anglického jazyka a matematiky žáci nejvíce pracovali s učebními úlohami, naopak v dějepisu a občanské výchově se spíše používal výkladový text. Souhrnně lze konstatovat, že se v hodinách **nejvíce využívaly verbální komponenty aparátu prezentace učiva a aparátu řídicího učení**. Masivní užívání výkladových a úlohových složek učebnice je pochopitelné. Za překvapivé ovšem považujeme nízké zastoupení práce žáků s obrazovými komponenty, neboť ve výpovědích respondentů jsou právě tyto aktivity žádány. Navíc jednou z hlavních didaktických zásad je dodržení názornosti ve výuce. Nabízí se tak otázka, zda obrazové prvky učebnic jsou málo užívány z důvodu malé atraktivnosti (nevhodnosti) pro vysvětlení konkrétního učebního tématu, anebo obecně učitelé obrazové komponenty v hodinách příliš nedemonstrují.

Výkladový text byl masivně použit **ve fázích opakování, výkladu, shrnutí a rekapitulace**. Tento strukturní prvek byl spojen s **formou zvanou diktát**. **Během procvičování a aplikace se užívaly učební úlohy. S obrazovými materiály se nejvíce pracovalo při opakování**. Užití strukturních prvků ve výuce nebylo závislé na aprobovanosti učitele, lze naznačit souvislost s délkou jeho praxe (avšak vzhledem k malému počtu respondentů v kategorii začínající učitel nelze výsledky našeho výzkumu zodpovědně interpretovat).

**Frekvence užití jiných textových materiálů v kategorii školních didaktických textů (bez základní učebnice) a jiných publikovaných textů závisela na vyučovacím předmětu.**

**Jiné textové materiály** byly ve vyučování užívány rovněž **ve značné míře** (dlouho a s vysokou frekvencí). Ze školních didaktických textů kromě základní učebnice se pracovalo nejdéle a nejčastěji s pracovními sešity, z jiných publikovaných textů pak s internetem. Z nepublikovaných textových materiálů byl nejdéle a s největší frekvencí využíván text na tabuli a texty vytvořené žáky (referáty, prezentace, projektová činnost). V kategorii školních didaktických textů a jiných publikovaných textů se ukázala závislost na vyučovacím předmětu. V anglickém jazyce se masivně pracovalo se školními didaktickými texty, s jinými publikovanými pak nejvíce v občanské výchově. U nepublikovaných textů jsme závislost na předmětu nezjistili.

**Žáci se na výuku pravidelně nepřipravovali.**

Až dvě třetiny žáků uvedly, že se **neučí vůbec z žádného zdroje**. Ti, kteří se doma připravují, většinou využívají **výpisky v sešitě**. Pokud **by si žáci měli pro svou přípravu vybrat** mezi učebnicí a sešitem, pak existuje souvislost mezi dosaženým studijním průměrem žáka a přípravou z konkrétního zdroje (žáci méně prospěchově úspěšní by raději volili učení z učebnice). Otázkou je, zda absence domácí přípravy z učebnice spočívá v její neatraktivnosti pro žáka či v obecném trendu sníženého zájmu dětí o tištěné texty.

**Ve způsobech (strategiích) domácí přípravy žáků z učebnice na výuku a jejich školní úspěšnosti nebyla shledána souvislost v žádné z položek.**

Při učení se z textu **mnoho žáků postupovalo mechanicky**, opakovalo si doslovně definice, kategorizace jevů, případně opisovalo text. Značná část žáků vyžadovala při učení obtížných věcí specifické domácí podmínky (ticho, hudbu, pozici při učení atd.). V těchto podmínkách učení z učebnice nebyla shledána souvislost ani mezi školní úspěšností žáků ani mezi pohlavím. Byla však shledána souvislost mezi pohlavím žáků a užitou strategií učení se z učebnice (dívky preferovaly výpisky a podtrhávání, chlapci

se učili mechanicky či naopak preferovali přečtení textu a následný výčet hlavní faktů). Značná část respondentů (48 %) žádnou metodu („fintu“), kterou si lépe zapamatuje učivo, neměla. Ptáme se, jak zvýšit efektivitu učení žáků při práci s textem? Ukazuje se, že hlavní těžiště bude spočívat zřejmě v práci učitele. I kdyby učebnice nabízely strukturované úlohy v rámci různých učebních strategií, v domácí individuální práci žáků jsou tištěné učební texty využívány minimálně. S učebnicemi totiž žáci v největší míře pracují ve škole.

### **Podpora žáků při učení z textu byla nedostatečná.**

Více než **dvě třetiny žáků** uvedly, že jim zřejmě **nikdo neradil**, jak z učebních textů studovat. Pokud tak někdo činil, byl to nejspíše učitel nebo jeden z rodičů. Největší podporu při domácím studiu z textu měli žáci od učitelů anglického jazyka. V dějepise byla situace různá. Přibližně stejný počet učitelů žákům pravidelně komentoval, jak se mají doma z učebnice připravovat, a stejné procento způsob studia nevysvětlovalo. Učitelé matematiky a občanské výchovy většinou domácí přípravu ve smyslu učení se na výuku nekomentovali. V této otázce spatřujeme zásadní nedostatek při edukativním vedení žáků, neboť podpora efektivity vzdělávání a učení je v současné době prioritou českého školství.

**Užívání učebnic při zpracování domácích úkolů byla podmíněna vyučovacím předmětem (frekvence úkolů z učebnice souvisí s předmětem). Z učebnic a jiných textových materiálů bývaly nejčastěji domácí úkoly zadány v matematice.**

**Učebnice** sloužila i jako zdroj pro **zadávání domácích úkolů**. Tyto však bývaly v jednotlivých předmětech zadávány v různé míře. Nejčastěji žáci zpracovávali domácí úkoly na základě učebnice z matematiky (40 % tříd udalo zadávání úloh téměř každou hodinu), časté bylo užití učebnice i při zadávání úkolů z anglického jazyka (75 % žáků uvedlo velmi časté zadání). Nejméně byly domácí úkoly z učebnice zadávány v dějepise (35 % tříd je z tohoto zdroje vůbec nedostávalo) a občanské výchově (45 % respondentů udává výjimečné užití učebnice ke zpracování domácího úkolu). Frekvence užívání



učebnice jakožto zdroje domácích úloh souvisela s vyučovacím předmětem. Učitelé při zadávání domácích úkolů rovněž spoléhali na **jiné textové materiály**. Jejich největší využití jsme zaznamenali v matematice, kdy zdrojem úkolů byly sbírky úloh (45 % tříd). V anglickém jazyce se často užívalo internetu (27 % respondentů) a fotokopii (uvedlo 10 % žáků), v dějepise byly úkoly zadávány s pomocí internetu (20 % žáků). V občanské výuce se s jinými textovými materiály než s hlavní učebnicí při zpracování domácích úkolů takřka nepracovalo (55 % žáků), s výjimkou internetu (40 % žáků). Odborné zdroje a časopisy byly v těchto předmětech užity výjimečně.

**Nejčastějším typem domácího úkolu z matematiky a anglického jazyka bylo procvičování, v dějepisu a občanské výchově referát (prezentace).**

Nejčastějším typem domácího úkolu z matematiky bylo procvičování typových příkladů, v angličtině pak typových gramatických cvičení, a to především ze základní učebnice. Pokud byl domácí úkol zadán z dějepisu nebo občanské výchovy, jednalo se zpravidla o zpracování referátu nebo prezentace. Nejfrekventovanějším zdrojem byl internet. Zajímavá je skutečnost, že mnohdy u posledních dvou jmenovaných předmětů bylo obsahem domácího úkolu doplnění zápisu, který učitel nestihl v hodině provést.

**Učitel bez ohledu na vyučovací předmět většinou zadání úkolu blíže nekomentoval, zadal ho písemně na tabuli, případně ho sdělil ústně.**

Během zadávání úkolu učitelé spoléhali na didaktickou propracovanost učebních úloh a jasnost formulovaných instrukcí v učebnici, proto úkol blíže nekomentovali. Úkol z matematiky byl ve více než polovině tříd (55 %) zadáván zápisem čísla strany na tabuli bez dalších komentářů (komentované zadání se vyskytlo jen v 10 % případů). V hodinách angličtiny bývá domácí úkol zadán ústně (výpovědi 40 % žáků). Ze všech sledovaných předmětů je zde však největší podíl komentovaného zadání úkolu s pomocí učebnice (26 % výpovědi). V dějepisu a v občanské výuce bývají domácí úkoly zřídka. Pokud však přece jen byly požadovány, nejčastěji podal učitel komentované zadání, ale bez asistence učebnice.

**Žáci oceňují význam učebnice. Jejich názor na roli učebnice nezávisí na školní úspěšnosti.**

Naprostá většina žáků se domnívala, že učebnice je potřebná (73 %), dalších 5 % uvádí, že jen pro určité předměty. Zároveň žáci potvrdili význam učebnice pro učitele, což považujeme za zajímavé zjištění. Nejčastěji se žáci domnívali, že učebnice má význam i pro vyučujícího, kde ji chápali jako zdroj informací a přípravy (33 % respondentů). Ukázalo se, že při nepochopení učební látky žáci raději čerpali informace z jiných zdrojů (od spolužáků nebo rodičů). Toto zjištění podpořilo i dotazníkové šetření, z něhož vyplynula potřeba žáků opřít se při učení o autoritu. Podle učebnice by si ujasňovalo informace jen 19 % z nich. Souvislost mezi **názorem žáka na roli učebnice a jeho školní úspěšností se neprokázala**. Ukazuje se tak, že žáci sice oceňují formální autoritu učebnice, nicméně při nejasnostech v učivu se raději obracejí na jiné zdroje.

## **8.2 Metodologické diskuse**

V průběhu výzkumu, který si kladl za cíl **identifikovat užívání učebnice v činnostech žáků** byly použity dvě výzkumné metody. První z nich, pozorování, můžeme považovat za metodu hlavní, neboť měla zachytit zásadní charakteristiky užívaných textů: délku a frekvenci použití, druhy užitých textových materiálů a práci se strukturálními prvky během jednotlivých fází a organizačních forem výuky. Na základě původních předvýzkumných zjištění jsme provedli rozhodnutí o podobě dalšího výzkumu a také jsme upravili kódovací systém v jednotlivých zkoumaných kategoriích. V autorské klasifikaci textových materiálů J. Průchy jsme provedli mírné korekce a doplnili jsme další konkrétní typy textů, které se ve výuce v ostravských školách objevily. Zavedli jsme nový pojem jiné textové materiály, který odlišil hlavní učebnici od dalších užívaných textů. To nám pomohlo přesněji vyjádřit užití učebnice ve výuce a vymezit ho vůči jiným textovým materiálům. Během pilotáže jsme sjednotili kódovací záznamy zúčastněných pozorovatelů a upravili jsme časový harmonogram výzkumu.

Další metodu, dotazník, pokládáme za podpůrnou. Cílem rozhovorů bylo zachytit konkrétní názory žáků na učebnice a také průběh jejich domácí přípravy s pomocí

textových materiálů. Jednotlivé otázky se týkaly psaní domácích úkolů, způsobů zadávání úloh, frekvence přípravy z učebnice a přípravy z jiných zdrojů, a to vše v rámci čtyř zkoumaných předmětů. Přestože jsme provedli cvičně rozhovor s několika jedinci, během výzkumu se ukázala poměrně složitá struktura otázek a větší časová zátěž při párových rozhovorech, než jsme původně očekávali.

Zpětně kriticky hodnotíme způsob výběru žáků podle jejich studijního průměru (nadprůměrní, průměrní a podprůměrní žáci z každé třídy), neboť jsme hypoteticky předpokládali souvislost mezi školní úspěšností žáka a strategiemi jeho domácí přípravy s pomocí textových materiálů. Mezi jednotlivými náhodně vybranými osmými třídami však byly při realizaci výzkumu shledány velké disproporce v hodnocení žáků. V některých prospěchově nevyvážených třídách dosahovali nejlepší žáci jen průměrných studijních výsledků, a tím docházelo k překrývání zvolených kategorií. Z těchto důvodů jsme museli zkoumaný vzorek respondentů přestrukturovat, čímž jsme ovšem mírně narušili jeho původní vyváženost. Ukázalo se tak, že pro příští výzkum je důležité precizněji promyslet způsob tohoto výběru. Na druhou stranu jsme ale ocenili rozhodnutí zkoumat domácí přípravu žáků prostřednictvím rozhovorů, nikoliv dotazníků. Zejména v otázkách odhadu míry užívání textových pomůcek a způsobů instruktáží učitele k domácím úkolům bylo zvolené párové interview mnohem přesnější.

Vzhledem k nedostatku výzkumů podobného typu konstatujeme, že námi vytvořený design celého projektu byl pro identifikaci užívání učebnice vhodný a efektivní.

### **8.3 Význam pro teorii a implikace pro praxi**

Teoretický přínos výzkumu spatřujeme ve zmapování odborné české i zahraniční literatury k tématu užívání učebnic, se zvláštním zřetelem k existujícím studiím zaměřeným na **procesuální stránku užívání textových materiálů**. Vymezili jsme základní pojmy teorie učebnic a přístupy k jejich nazírání. Zavedli jsme a vymezili nový pojem **jiné textové materiály**. Prostřednictvím zjištění míry užívání textových materiálů, názorů žáků na učebnice a strategií při práci s nimi jsme diskutovali roli, kterou učebnice v procesu výuky hrají.

Domníváme se, že výzkumná zjištění mají i praktický význam. Pokud učitelé poznají okolnosti, které jejich žákům napomáhají či naopak brání při orientaci v textu, a jestliže

budou reflektovat způsoby, jakými žáci při práci s učebnicí postupují, mohou tak nepochybně zefektivnit své výukové možnosti. Učebnice bývá považována za prostředníka (nositele informace, kurikula, komunikace apod.) v ruce učitele. Tento vztah učitel – učebnice – žák ukazuje na důležitost vzájemných vazeb. Učebnice a práce s ní je ve výuce žáků potřebná a její užívání efektivní, nicméně se domníváme, že navzdory moderním trendům (e-learning, distanční vzdělávání) jí nelze přímou práci učitele nahrazovat.

Také z hlediska přípravy budoucích učitelů vidíme velkou výzvu zejména v oblasti osvěty v pedagogicko – psychologické přípravě studentů na platformě činností s učebnicemi a podpory žákova učení z textu.

Kromě doporučení učitelům pokládáme výzkum přínosný i pro autory učebnic. Jestliže máme k dispozici informace, v jaké míře jsou učebnice ve výuce používány, se kterými strukturálními prvky žáci nejčastěji pracují a jaké jsou jejich potřeby pro učení z textu, můžeme pak tyto závěry přenést na pole tvorby studijních textů.

## ZÁVĚR

Disertační práce si kladla za cíl s oporou teoretické báze popsat proces užívání učebnice ve školních i mimoškolních činnostech žáků. Užívání učebnic bylo identifikováno prostřednictvím dvou hlavních aspektů: míry užívání a způsobů práce žáka s učebnicí v rámci domácí přípravy.

V úvodních kapitolách díla jsme objasnili teoretická východiska práce a vymezili jsme hlavní užívané pojmy: učebnice, užívání učebnice, její historie, klasifikace a funkce. Přinesli jsme také podrobnou analýzu současného stavu výzkumu v oblasti obsahu a struktury učebnic a v problematice užívání učebnic. Vzhledem k cíli výzkumu, který zahrnuje i odhalení názorů žáka na roli učebnice a postupy při učení se z ní, je součástí teoreticky orientované stati rovněž kapitola vymezující strategie učení žáků při práci s učebnicí.

Empirické ověřování míry užívání učebnice v činnostech žáků probíhalo ve dvou rovinách. Nejprve jsme zjišťovali délku a frekvenci užívání učebnic ve školní práci žáků a následně jsme vymezovali proporcionalitu fází, organizačních forem výuky a strukturních prvků, v rámci níž bylo užívání realizováno. Další rovinu tvoří ověřování užívání učebnic v přípravě žáků, tzn. při učení se na výuku a při zpracování domácích úkolů. Nakonec usilujeme na základě zjištění okolností užívání učebnice žáky o vyvození její role.

Teoretická část se opírala především o vymezení, klasifikaci a strukturu učebnic dle J. Průchy, samotný výzkum byl vlastním metodologickým uchopením problému. V empirické části jsme za hlavní výzkumnou metodu užili strukturované pozorování činností s učebnicí přímo ve třídách a dále jsme provedli polostrukturované párové rozhovory s žáky. Závěrem jsme diskutovali hlavní výzkumná zjištění a zamýšlíme se nad efektivitou zvolené výzkumné strategie.

Výzkum užívání učebnic byl poměrně komplikován nedostatkem domácí i zahraniční literatury k tématu, stejně jako existencí malého počtu dostupných empirických studií k problému. Domníváme se proto, že námi realizovaný a popsany výzkum má na poli pedagogického bádání své opodstatnění.

## ANOTACE

**Název práce:** Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol.

**Jméno a příjmení autora:** Iva Červenková

**Obor:** Pedagogika

**Školitel:** prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

**Pracoviště:** Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

**Rok obhajoby:** 2011

**Klíčová slova:** učebnice, užívání učebnice, činnosti s učebnicí, jiné textové materiály, strategie učení

Problematika užívání učebnic není v popředí zájmu českého ani zahraničního pedagogického výzkumu. Existující studie se často zabývají popisem textových komponentů anebo reflektují význam učebnice pro učitele. Většina těchto výzkumů se zaměřuje na učebnici jako na produkt a na její obsahovou analýzu. Málo z nich se však věnuje procesům, které jsou pro užívání učebnic typické.

Disertační práce se zabývá užíváním učebnic v činnostech žáků 8. tříd základních škol v Ostravě. Teoretická část práce si klade za cíl provést syntézu dostupných českých a zahraničních studií k problematice a tyto systematizovat. V úvodních kapitolách tak vymezujeme základní teoretické pojmy, jakými jsou učebnice, její funkce, struktura a druhy. Současně byly v teoretické rovině komentovány strategie žákova učení s pomocí učebnice.

Druhá část práce je orientována empiricky. Jejím hlavním cílem bylo popsat a analyzovat činnosti žáka s učebnicí ve výuce čtyř předmětů: matematiky, anglického jazyka, dějepisu a občanské výchovy.

Hlavními úkoly výzkumu bylo:

- vyjádření délky a frekvence užití učebnic a jiných textových materiálů ve výuce,
- popis činností žáka založených na učebnici a vytvoření taxonomie těchto činností

vzhledem k funkcím a strukturním prvkům,

- identifikace základních strategií, kterými žáci s učebnicí pracují,
- zjištění, jakým způsobem žáci pracují s učebnicí při domácí přípravě.

Výzkum byl založen na dvou metodách – strukturovaném pozorování výuky ve třídách a formálním párovém rozhovoru s žáky. Bylo pozorováno 155 vyučovacích hodin ve dvaceti třídách ve čtyřech předmětech: matematice, anglickém jazyce, dějepise a občanské výchově. Rozhovor jsme provedli se 120 žáky.

Téma užívání učebnic považujeme vzhledem k probíhající kurikulární reformě za aktuální. Konečně učebnice nejsou jen didaktickým prostředkem, ale také kurikulárním materiálem se svými specifickými funkcemi v procesu edukace.

## ANNOTATION

**Název práce:** THE TEXTBOOK USE IN STUDENT'S ACTIVITIES IN LOWER  
SECONDARY SCHOOLS

**First and last name of the author:** Iva Červenková

**Study fields:** Education

**Tutor:** prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

**Workplace:** Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

**Years of defense:** 2011

**Keywords:** textbook, textbook use, textbook-based activities, other text materials, learning strategies

Problems of textbook use do not belong to the preferred ones either in Czech or foreign pedagogic research. Existing studies mostly concern with description of the text components or reflect the importance of textbooks for teachers. Almost all studies focus on the textbook as the product and its content analysis. Few of them investigate the procedural aspects.

This work focuses on the textbook use in activities of pupils in the 8<sup>th</sup> grade of lower secondary schools in Ostrava region. Therefore the primary effort was to gather the published experts' articles and researches available and the analyse and systematise them. The first theoretical part introduces basic concepts concerning the theory of textbooks with the focus on functions, structure and kinds of textbooks. Together with them there were researched methods of preparation of pupils for lessons with textbooks and their learning strategies.

The second part of the work is empirically oriented. The main aim of the research was to describe and analyse the pupils' textbook-based activities in four subjects (Mathematics, English, History and Civics).



Research tasks were:

- measure frequency and length of using textbooks and other text materials in learning;
- describe students' activities based on the textbook in a class and to conduct the taxonomy of activities in relation to the textbook functions and structural elements;
- identify basic strategies of students' work with a text and a textbook;
- find out if and to what extent students use textbooks at home.

The research was conducted in three phases and based on two research methods – structured class observation and formal interview. It was observed 155 lessons in 20 classes in four subjects (Mathematics, English, History and Civics). We conducted interviews with 120 pupils.

We assume that the need of the textbook research in the Czech Republic has significantly increased in connection with the contemporary curricular reform. Finally, textbooks are not just pedagogical medium but also curricular material with specific functions in the educational process.

## ANNOTATION

**Thema:** DIE LEHRBUCHBENUTZUNG IN DER AKTIVITÄTEN VON DEN  
SCHÜLERN AN DER 8. JAHRGANG DER SEKUNDARSTUFE.

**Autor:** Iva Červenková

**Fachgebiet:** Pädagogik

**Betreuer:** prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

**Arbeitsplatz:** Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

**Verteidigungsjahr:** 2011

**Schlüsselwörter:** das Lehrbuch, die Lehrbuchbenutzung, die Aktivitäten mit dem Lehrbuch, die andere Textmaterial, der Lernstil

Die Problematik vom Gebrauch der Lehrbücher steht nicht im Vordergrund des Interesses von der tschechischen und ausländischen pädagogischen Forschung. Die bestehenden Studien beschäftigen sich oft mit der Beschreibung von Textkomponenten oder widerspiegeln die Bedeutung von Lehrbüchern für die Lehrer. Die meisten von allen diesen Forschungen konzentrieren sich auf die Lehrbücher als Produkt und auf ihre Inhaltanalyse. Wenig von ihnen widmen sich den Prozessen, die für den Gebrauch von Lehrbüchern typisch sind.

Die Arbeit beschäftigt sich mit dem Gebrauch von Lehrbüchern in den Tätigkeiten der Schüler der 8. Jahrgang der Sekundarstufe in Ostrava. Erster Teil der Arbeit synthetisiert tschechischen und ausländischen Forschungen. Erster theoretischer Teil definiert die theoretischen Begriffe, wie Lehrbücher, ihre Funktionen, Struktur und Lehrbucharten. Gleichzeitig bemühten wir uns, die Hauptforschungsstudien zur gegebenen Problematik zu systematisieren und sie zu analysieren. Zugleich sind in der theoretischen Ebene die Strategien des Schülerlernens mithilfe vom Lehrbuch.

Der zweite Teil der Arbeit ist empirisch orientiert. Das Hauptziel war, die Lehrbuchbenutzung zu identifizieren und die Aktivitäten von den Schülern mit dem Lehrbuch im Unterricht von vier Fächern spielen: Mathematik, Englisch, Geschichte

und Sozialkunde zu beschreiben.

Die Hauptaufgaben der Forschung waren:

- der Ansatz der Länge und Frequenz beim Gebrauch der Lehrbücher und bei anderen Textmaterialien im Unterricht,
- die Beschreibung von Tätigkeiten der Schüler verbunden mit dem Lehrbuch und die Bildung der Taxonomie dieser Tätigkeiten in Bezug auf Funktionen und Strukturkomponenten,
- die Erkennung der Grundstrategien, die die Schüler bei der Arbeit mit dem Lehrbuch benutzen,
- die Feststellung, wie die Schüler bei der Hausvorbereitung mit dem Lehrbuch arbeiten.

Die Forschung wurde auf zwei Methoden eingerichtet. Es handelte sich um die strukturierte Beobachtung des Unterrichts in den Klassen und das formale Paargespräch mit den Schülern. Es wurde 155 Stunden in 20 Klassen in vier Fächern beobachtet, in Mathematik, Englisch, Geschichte und Sozialkunde. Es wurde das Gespräch mit 120 Schülern durchgeführt.

Das Thema vom Gebrauch der Lehrbücher sehen wir als Aktuelles an, in Bezug auf die laufende Curriculum Reform. Die Lehrbücher sind nicht nur das lehrhafte Mittel, sondern auch das Curriculum Material mit seinen spezifischen Funktionen in dem Erziehungsvorgang.

## SEZNAM UŽITÝCH ZDROJŮ

- BALL, D. L., FEIMAN-NEMSER S. Using Textbooks and Teachers' Guides: A Dilemma for Beginning Teachers and Teachers Educators. *Curriculum Inquiry*, Michigan, Vol. 18, No. 4 (Winter 1988), pp. 401-423.
- BAMBERGER, M., SRETENOVIC, K. *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien : ÖBV, 1998. ISBN 3-215-12096-8.
- BANÝR, J. *Komplexní analýza učebnic*. Plzeň : PedF Západočeské univerzity, 1996.
- BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno : CDK, 2003. ISBN 80-85959-47-X
- BAUMANN, M. *Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung*. Berlin : Volk und Wissen, 1982.
- BENNETT, S., KALISH N. *The Case Against Homework*. NY : Three Rivers Press, 2006. ISBN 978-0-307-34018-4.
- BIGGS, J., PURDIE, N. Effects of Learning Skills Interventions on -student Learning - A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66, 1996, č. 2., s. 99 - 136.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München : Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49651-6.
- COOPER, H. *The Battle over Homework: common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2007. ISBN 4129-3712-4.
- ČANĚK, D. *Národ, národnost, menšiny a rasismus*. Praha : ISE-Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1996. ISBN 80-85241-94-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a dalších textových materiálů při přípravě žáka na výuku. In *Sborník abstraktů XVIII. Celostátní konference ČAPV Kam směřuje pedagogický výzkum?* Liberec : TUL, 2010. ISBN 978-80-7372-626-3.

- DeCESARE, M. A. Textbook Approach to Teaching: Structural Uniformity among American Highschool Sociology Courses. *American Sociologist*. 38: 178– 190, 2007.
- ELLIOT, D. L., WOODWARD, A. *Textbook and Schooling in the United States. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE)*. Chicago : University of Chicago Press, 1990.
- FAN, L., KAELEY, G., S. Textbooks Use and Teaching Strategies: An Empirical Study. Paper presented at *The American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. San Diego : April, 17. 3. 1998.
- FLESCHE, R. A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 32, pp. 221-233 dostupné <http://en.wikipedia.org/wiki/Flesch%E2%80%9393> Kincaid \_ readability\_ test [cit.10-12-6].
- FREEMAN, D. J., PORTER, A. C. *Does the content of classroom instruction match the content of textbooks?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1988.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-96.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-85931-79-6
- GREGER, D. Obtížnost textů učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 2, s. 96-99. ISBN 80-7315-124-3.
- GREGER, D. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In JANÍK, T., KNECHT, P. *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.c
- HAGGARTY, L., PEPIN, B. An Investigation of Mathematics Textbooks and their Use in English, French and German Classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, Vol. 28, No.4, 2002. I
- HAISOVÁ, Š. Rétoričnost obrazu ve výuce francouzského jazyka. Obsahová analýza videozáznamu z výuky: vliv didaktické ilustrace na utváření komunikativní kompetence žáka. Předběžné metodické sdělení. In *Výzkum školy a učitele: 10. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : PF UK, 2002.
- HÁJKOVÁ, E. Učebnice jako komunikátor. In *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1986.

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HIEBERT, E. H. *The Role of Text in Developing Fluency: A Comparison of Two Interventions*. Michigan : American Educational Research Association, 2003.
- HINCHMAN, K. The Textbook and Three content-Area Teachers. *Reading Research and Instruction*. Sum 1987, roč. 26, č. 4, s. 247-63.
- HÖFER, G. *Výuka fyziky v širších souvislostech - názory žáků*. Plzeň : PdF ZČU, 2005. ISBN 80-7043-436-8.
- HORÁK, F. *Učebnice jako prostředek rozvíjejícího vyučování*. (Disertační práce). Olomouc : Univerzita Palackého, 1981.
- HORNÍK, F. Zjišťování obtížnosti učebnic přírodopisu a biologie. *In Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha : ČAPV, 1993, s. 78-83.
- HORSLEY, M., WALKER, R. Textbook pedagogy: A sociocultural analysis. (Key Note Presentation). Referát na konferenci IARTEM, Bratislava, 24.-27.9. 2003, 11 s.
- HORSLEY, M., WALKER, R. Video Based Classroom Observation Systems for Examining the Use and Role of Textbooks and Teaching Materials in Learning. In BRUILLARD, É. et al. *Caught in the Web or Lost in the Textbook? 8<sup>th</sup> International Conference on Learning and Educational Media*. Caen : IUFM, 2006, s. 263-268.
- HRABAL, V. , MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABÍ, L. Názory žáků a učitelů na učebnice přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 4, s. 28 - 34.
- HRABÍ, L. Zhodnocení obtížnosti výkladového textu současných českých učebnic přírodopisu pro 6.-9. ročník ZŠ. *e-Pedagogium* [on-line], 2003, č. 1. Dostupné na [www.http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek03.htm](http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek03.htm) [on-line], 2003. [cit. 09-06-12]
- HREHOVČÍK, T. Stredoškolská učebnica angličtiny z pohľadu študentov - výsledky výskumnej sondy. *Cizí jazyky ve škole*, 1989, roč. 33, č. 3. s. 99 – 103.
- HUANG, X., H.; VAN NAERSSSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*. 1987, roč. 8, č.3, s. 287-307.

- HÜBELOVÁ, D., NAJVAROVÁ, V., CHÁROVÁ, D. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. In JANÍK, T., KNECHT, P. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008, s. 146-163. ISBN 978-80-7315-174-4.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- JANÍK, T. *Kurikulum - výuka - školní klima - učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001 - 2008)*. Brno : PdF MU, 2009. ISBN 978-80-210-4771-6.
- JANÍK, T. Teorie konceptuální změny a učebnice. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., MUŽÍK, V., KUNDERA, V. CPV videostudie tělesné výchovy: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 93-114. ISSN 1802-4637
- JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. *Nástroje pro monitoring a evaluaci výuky a kurikula*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-209-3.
- JANÍK, T., MIKOVÁ, M. a kol. Co ukázala CPV videostudie fyzika na 2. stupni základních škol? In *Sborník 14. konference ČAPV*. Plzeň : ZČU, 2006, s. 1-22. ISBN 80-7043-483-X. [CD-ROM].
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-127-8.
- JANÍK, T., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., PÍŠOVÁ, J. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 82-97. ISBN 978-80-7315-148-5.
- JANÍK, T., NAJVAR, P. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 7-28.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JANOUSHKOVÁ, E. Učebnice zeměpisu - kvalita v atraktivním zevnějšku? *Biologie - Chemie - Zeměpis*, 2005, roč. 14, č. 4, s. 197-204.

- JOHNSEN, E., B. *Textbook in the Kaleidoscope. (A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts)*. Oslo: Scandinavian Univerzity Press, 1993.
- JŮVOVÁ, A. Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro 6. a 7. ročník základní školy. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
- KALHOUS, Z. OBST, O. Školní didaktika. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KELBLOVÁ, L. a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0.
- KLAPKO, D. Návrh měření sémantické složky afektivních cílů kurikula zastoupených ve výkladovém didaktickém textu v učebnicích dějepisu. In *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 109-133.
- KNECHT, P. Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 121-133. ISBN 978-80-7315-148-5.
- KNECHT, P. Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 22 – 26.
- KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4.
- KRÁČMAR, D. Analýza otázek Zeměpisné olympiády v České republice 2001–2005. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno : MU, 2006, s. 155–159. ISBN 80-210-4163-3.
- KUBRICKÁ, J. Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 107-110. ISBN 80-7315-124-3.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LAWS, K., HORSLEY, M. Educational Equity? Textbooks in NSW Government and non-Government in Schools. *Curriculum perspectives*, 1992, Vol. 13, No. 3, p. 7-17.



- LUBEN, F., CAMPBELL, B. Et al. Teacher' use of textbooks: practice in Namibian science classrooms. *Educational Studies*, Vol. 29, No. 2/3, 2003.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, s. 86-91. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAREŠ, J. Analýza obtížnosti učebnic lékařské fakulty. In: *Seminář o teorii a výzkumu školní učebnice. Tvorba učebnic*. Praha : SPN, 1987, s. 42-48.
- MAREŠ, J. *Styly učení*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATTHES, E., HEINZE, C. *Die Familie im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 5)*. Leipzig : Bad Heilbrunn, 2006, s. 9-15.
- MAZÁČOVÁ, N. Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi se zvláštním zřetelem k jazykovědným učebnicím. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2.
- METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. Současné učebnice českého jazyka a integrace výuky porozumění textu v nich. *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP Olomouc, 2010. s. 203-209. [2009-04-02]. ISBN 978-80-244-2435-4
- MICHOVSKÝ, V. *Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice. Tvorba učebnic, sešit 2*. Praha : SPN, 1980.
- MIKK, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. ISBN 3-631-36335-4.
- MISTRÍK, J. *Frekvencia slov v slovenčině*. Bratislava : SAV, 1969. ISSN 0021–5597.
- NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., SOBĚSLAVSKÁ, V. ŠEBESTOVÁ, S. aj. CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 73-79.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7 – 21. ISSN 1802-4637.
- NESBIT, J. C., WINNE, P. H. J. *Educational Computing Research*. Using Cognitive Tools in gStudy to Investigate how Study Activities Covary with Achievement Goals. Vol. 35(4) 339-358, 2006.

- NESTLER, K. *Zur Wirkung lexikalischer und syntaktischer Textmerkmale auf das Lernergebnis. Informationen zu Schulbuchfragen.* 1974. 17, 63-73.
- NOVOTNÝ, P. Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula.* Brno : Paido, 2007, s. 121-126. ISBN 978-80-7315-153-9.
- OXFORD, R., L. *Language learning Strategies. What Every Teacher Should Know.* Boston : Heinle& Heinle Publishers, 1990.
- PEACOCK, A. & CLEGHORN, A. (Eds.). *Missing the meaning: The development and use of print and non-print text materials in diverse school settings.* New York: Palgrave-Macmillan, 2004.
- PEACOCK, A., GATES, S. Newly qualified primary teacher's perceptions of the role of text material in teaching science. *Research in Science and Technological Education*, 2000, roč. 18, č. 2, s. 155-171.
- PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PETRŤKOVÁ, A. K teoretickým problémům učebního textu. *Jednotná škola*, 37, 1985, č.4 s. 328 - 340.
- PLUSKAL, M. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, s. 62-76.
- PRŮCHA, J. *Hodnocení obtížnosti učebnic.* Praha: SMTL: 1984. ISBN 80-08-01022-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2008. 3. vyd. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. Učebnice: edukace zprostředkovaná médiem. In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech.* 2. vydání. Praha: Portál, 2002, s. 269-306. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky.* Brno : Paido, 1998. ISBN 80-8593-149-4.
- PRŮCHA J. *Učení z textu a didaktická informace.* Praha : Academia, 1987. ISBN
- PRŮCHA, J. *Výzkum a teorie školní učebnice.* Praha: SPN, 1985.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- REITEROVÁ, M. Učebnica z pohľadu žiaka. In NOGOVÁ, M., REITEROVÁ, M. *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 38-46. ISBN 978-80-8118-015-6.
- RIDING, R., CHEEMAH, I. Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, 1991, vol. 11, no. 3 a 4, pp. 193-215. ISSN 0144-3410.
- RIPKOVÁ, H. Posuzování obtížnosti matematického výkladového textu. In *Seminář o teorii a výzkumu školní učebnice. Tvorba učebnic, sborník 6*. Praha : SPN, 1987, s. 50-54.
- SCHMECK, R. R. ed. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York : Plenum Press, 1988. ISBN 978-0306-4286-09.
- SEEBAUER, R. Němcko-anglicko-český pedagogický slovník. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-74-5.
- SEIDEL, T., PRENZEL, M., DUIT, R., LEHRKE, M. (Hrsg.). *Technischer Bericht zur Video-studie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel : IPN, 2003. ISBN 3-89088-156-4.
- SIGURGEIRSSON, I. *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Sussex : University of Sussex, 1992. OCLC 53680991.
- SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava : PdF OU, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6.
- SIKOROVÁ, Z. Jak vybírat učebnice. *Komenský*, 2002, roč. 126, s. 100-103. ISSN 0323-0449.
- SIKOROVÁ, Z. Transforming curriculum as teachers activity. *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm:Stockholm Institute of Education Press, 2005. s. 256-261. ISBN 91-7656-598-X
- SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu. In *XV. Konference ČAPV*. České Budějovice : PdF JU, 2007.
- SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-373-0.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- SMETÁČEK, V., WEBER, J. Možnost automatického zjišťování stupně obsahové příbuznosti lexikálních jednotek přirozeného selekčního jazyka. *Československá informatika*, 1983, roč. 25, č. 7/8, s. 197-204.
- SMITH, P. Textbooks. Selection and Distribution. In DEIGHTON, L. C. (ed.) *The Encyclopedia of Education*. New York : MacMillan and Free Press, 1971, s. 210-224. EJ 659826.
- SOSNIAK, L., STODOLSKY S. Teachers and Textbooks: Materials Use in 4th- Grade Classrooms. *Elem. School Journal*, Jan 1993, Vol. 93, No. 3, pp. 249-75. EJ 458137.
- SÝKORA, M. *Učebnice*. Praha : EM-Effect Praha, 1996. ISBN 80-900566-1-X.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠKACHOVÁ, T. Obsah pojmu Evropa v české a francouzské primární škole, *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 138-150.
- ŠVANDA, I. *Specifika žáků jednotlivých druhů střední škol*. Praha : VÚOŠ, 1989.
- TRAVERS, R. M. W. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1969.
- TVRDÍK, J. *Základy statistické analýzy dat*. Ostrava : PřF OU, 1998. ISBN 80-7042-770-1.
- VESELÁ, Z. *Antologie z dějin výchovy I*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-7042-17-230-89.
- VLČKOVÁ, K. Evaluace strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : PdF MU, 2006, s. 140-147. ISBN 80-7043-48.
- VLČKOVÁ, K. *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku (disertační práce)*. Brno: FF MU, Ústav pedagogických věd, 2003.
- VRÁNOVÁ, O. Posuzování úloh v pracovních sešitech přírodopisu. *e-Pedagogium*, 2005, roč. 5, č. 4, s. 55-56.
- WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983.
- WESTBURY, I. Textbook Approval. Textbook Bias. Textbook Content. Textbook

Development. Textbook Distribution. Textbook Selection: Pedagogical Considerations. Textbooks: An Overview. Textbooks, History of. In HUSÉN, T., POSTLEHWAITE, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education : Research and Studies*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford : Pergamon, 1994, s. 5223-5235.

WEINBRENNER, P. Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftliche Schulbuchforschung. In FRITSCHKE, K. P. (Hrsg.) *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Frankfurt am/Main : Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1992, s. 33-52.

ZAHORIC, J. A. Teaching Style and Textbooks. *Teaching & Teacher Education*, 1993, Vol. 7, No. 2, pp. 185 - 196. EJ 43-1927.

ZUJEV, D. D. *Školnyj učebnik. Ako tvorit' učebnice*. Bratislava : SPN, 1986.

## Elektronické zdroje

- ✘ Georg-Eckert-Institut [on line]. [cit.2009-02-14]. Dostupné z www: <<http://www.gei.de/>>.
- ✘ Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung. [on line]. [cit.2009-02-28]. Dostupné z www: <<http://www.austria-lexikon.at/af/Wissenssammlungen/Biographien>>.
- ✘ Zentrum für Schulbuchforschung při Wolfgang-Ratke-Institutu v Köthenu. Schulbuchforschung: Methoden und Analyse, 2007. [on line]. 2009 [cit.2009-08-02]. Dostupné z www:<<http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdfBibliothek/Literaturlisten/schulbuchanalyse.pdf>>.
- ✘ Problems of Textbook Effectivity, 1991.[on line]. [cit.2009-02-28]. Dostupné z www: <[http://scholar.google.cz/scholar=>\\_Problems+of+Textbook+Effectivity+1991&hl=cs&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar/](http://scholar.google.cz/scholar=>_Problems+of+Textbook+Effectivity+1991&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar/)>.
- ✘ Japan Textbook Research Center [on line]. [cit.2009-08-02]. Dostupné z www: [http://www.textbook-rc.or.jp/eng/indexe\\_purpose.html](http://www.textbook-rc.or.jp/eng/indexe_purpose.html)>.
- ✘ IARTEM [on line]. [cit.2009-08-02]. Dostupné z www: <<http://www.iartem.no/>>.
- ✘ TIMSS, PISA [on line].[cit.2009-08-02].Dostupné z www:<<http://timss.bc.edu/>>

## Seznam publikovaných prací

monografie

ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : PdF OU, 2010, 103 s. ISBN 978-80-7368-924-7 (v tisku)

články ve sborníku - SR

ČERVENKOVÁ, I. *Užívání učebnic v 8. ročníku ZŠ – práce žáků a učitelů s textovými pomůckami. Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. (Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie)*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009. (s.52 – 60). ISBN 978-80-8118-015-6.

články ve sborníku - ČR

SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference ČAPV*. České Budějovice: PdF JU, 2007. [2007-09-12-2007]. ISBN 978-80-7040-991-6

ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a jiných textových materiálů v činnostech žáků na 2. stupni ZŠ jako výzkumný problém. *Sborník příspěvků z VI. ročníku konference studentů doktorských studijních programů..* Olomouc: Votobia, 2008. [2008-12-10]. ISBN 978-80-7220-315-4

SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic na 2. stupni ZŠ jako výzkumný problém. *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy - sborník sdělení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. s. 109-122. [2008-09-02]. ISBN 978-80-7041-287-9

ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a dalších textových materiálů při domácí přípravě žáků na výuku. In *Kam směřuje pedagogický výzkum?* Liberec : PdF TU, 2010. ISBN 978-80-7372-722-2.

SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic v hodinách matematiky, občanské výchovy, angličtiny a dějepisu na 2. stupni ZŠ. In SIKOROVÁ, Z., MALČÍK, M., PAVLICA, K. (eds.). *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků ze XVII. ročníku konference ČAPV*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2010. s. 318-324. [2009-09-09]. ISBN 978-80-7368-769-4

citace

PRŮCHA, J. Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In KNECHT, P., JANÍK, T. *Učebnice z pohľedu pedagogického výskumu*. Brno : Paido, 2008. s. 29. ISBN 978-80-7315-174-4.

## **ZKRATKY**

AJ anglický jazyk

D dějepis

M matematika

OV občanská výchova

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study

PISA Programme for International Student Assessment

RVP rámcový vzdělávací program

SŠ střední škola

st. stupeň

TIMSS Trends in International mathematics and Science Study

ZŠ základní škola



## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

- Tab. 1** *Funkce učebnice (volně Zujev 1986, s. 66)*
- Tab. 2** *Textové komponenty učebnic a jejich funkce (Doleček in Průcha 1988)*
- Tab. 3** *Model struktury učebnic – výkladové složky (Bednařík in Průcha 1998, s. 22)*
- Tab. 4** *Struktura učebnic - nevýkladové složky (Bednařík in Průcha 1998, s. 22)*
- Tab. 5** *Strukturní komponenty dle J. Wahly (1983)*
- Tab. 6** *Textové složky*
- Tab. 7** *Mimotextové složky*
- Tab. 8** *Strukturní prvky učebnice (Průcha 2002, s. 278)*
- Tab. 9** *Vzorek vyučovacích hodin ve vztahu ke stupni školy*
- Tab. 10** *Vzorek skupin předmětů vzhledem ke stupni školy*
- Tab. 11** *Délka užití učebnice podle stupně školy*
- Tab. 12** *Frekvence užívání textových materiálů podle stupně školy*
- Tab. 13** *Délka užití učebnice podle skupin vyučovacích předmětů*
- Tab. 14** *Frekvence užívání všech textových materiálů podle skupin předmětů*
- Tab. 15** *Délka užití strukturních prvků učebnice podle stupňů školy*
- Tab. 16** *Délka užití jiných textových materiálů podle stupňů školy*
- Tab. 17** *Délka užití učebnice podle fází vyučovací hodiny*
- Tab. 18** *Délka užití učebnice podle organizační formy výuky*
- Tab. 19** *Vzorek vyučovacích hodin podle předmětů*
- Tab. 20** *Délka praxe učitelů vzhledem k pozorovaným hodinám*
- Tab. 21** *Aprobovanost učitele vzhledem k předmětu ( pozorování)*
- Tab. 22** *Fáze a formy výuky – kategorie*
- Tab. 23** *Přehled výzkumného vzorku žáků z rozhovorů*
- Tab. 24** *Přehled délky užívání učebnic a jiných textových materiálů (pozorování)*
- Tab. 25** *Délka užívání učebnice podle předmětů*
- Tab. 26** *Frekvence užití učebnice v předmětech*
- Tab. 27** *Frekvence vyučovacích hodin vzhledem k aprobovanosti učitele*
- Tab. 28** *Počet pozorovaných hodin podle délky praxe učitele*
- Tab. 29** *Délka užívání učebnice vzhledem k fázím výuky*
- Tab. 30** *Frekvence užití jiných textových materiálů v předmětech*
- Tab. 31** *Frekvence užívání strukturních prvků podle předmětů*
- Tab. 32** *Vzorek žáků při rozhovorech*
- Tab. 33** *Učení žáků s pomocí učebnice*

**Tab. 34** *Učení žáků s pomocí sešitu dle předmětů*

**Tab. 35** *Strategie učení žáků z učebnice (podle prospěchu)*

**Tab. 36** *Strategie učení žáků z učebnice (podle pohlaví)*

**Tab. 37** *Strategie žáků pro efektivní učení se z učebnice*

**Tab. 38** *Frekvence písemných domácích úkolů s pomocí učebnice*

**Tab. 39** *K čemu slouží učebnice učitelé? (výpovědi žáků)*

**Tab. 40** *Role učebnice jako primárního zdroje při neporozumění výkladu*

## **GRAFY**

**Graf 1** *Délka užití učebnice v předmětech (v min.)*

**Graf 2** *Přehled délky užívaných textů*

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA 1** Typy textových materiálů

**PŘÍLOHA 2** Formulář pro rozhovory s žáky

**PŘÍLOHA 3** Záznamový arch z pozorování

## PŘÍLOHA 1 Typy textových materiálů

### TYP TEXTU

<b>JINÉ TEXTOVÉ MATERIÁLY</b>  (kat. 3 – 33)	<b>publik. texty</b>	<b>školní didakt. texty</b>	1 učebnice
			2 jiná učebnice
			3 pracovní sešit
			4 pracovní list/listy
			5 čítanky, antologie
			6 sborníky
			7 didaktické příručky
			8 sbírky
			9 stručná mluvnice česká
			10 slovníky (jen školní vydání)
			11 zpěvníky
			12 atlasy a mapy
			13 odborné tabulky
			14 testy a testové manuály
			15 výukový program
			16 nástěnné tabule
			17 audio-nahrávky
			18 video-nahrávky/filmy
	<b>jiné publik. texty</b>	19 časopisy	
		20 noviny	
		21 slovníky	
		22 internetové stránky	
		23 encyklopedie	
		24 knihy - umělecká literatura	
		25 knihy - odborná literatura	
		26 audio-nahrávky	
		27 videa/filmy	
		28 autentické materiály	
	<b>nepublik. texty</b>	29 vlastní texty vytvořené učitelem	
		30 texty vytvořené žákem	
		31 kartičky se slovy apod.	
		32 text na tabuli	
		33 text na interaktivní tab.	

**PŘÍLOHA 2** Formulář pro rozhovory s žáky

## ROZHOVOR SE ŽÁKY

**ŠKOLA:**

**TRÍDA:**

**DATUM:**

**1.respondent: chlapec – průměr známek:**

**ČAS: od do**

**2.respondent: dívka – průměr známek:**

**ZAZNAMENAL:**

A. Domácí příprava na výuku – učení se z textu, samostudium

**1. Učíš se doma z učebnice? Jak často?**

	chlapec	dívka
M		
AJ		
Děj		
OV		

a) téměř každou hodinu, b) velmi často, c) asi jen jednou týdně, d) nárazově, např. před písemkou, e) výjimečně, f) vůbec nikdy.

**2. Učíš se doma z něčeho jiného? (= jiné textové zdroje: pracovní sešit, ofocené materiály od učitele, slovník, atlas; jiné knížky, encyklopedie, internet aj.) Jak často?**

	chlapec		dívka	
	druh zdroje	frekvence	druh zdroje	frekvence
M				
AJ				
Děj				
OV				

a) téměř každou hodinu, b) velmi často, c) asi jen jednou týdně, d) nárazově, např. před písemkou, e) výjimečně, f) vůbec nikdy.

**3. Učíš se doma ze zápisů v sešitě? Jak často?**

	chlapec	dívka
M		
AJ		
Děj		
OV		

a) téměř každou hodinu, b) velmi často, c) asi jen jednou týdně, d) nárazově, např. před písemkou, e) výjimečně, f) vůbec nikdy.

**4. Říkají vám učitelé, z čeho se máte doma učit?**

*a) téměř pokaždé b) obvykle ano c) někdy ano, někdy ne d) spíše ne e) ne*

(společné odpovědi)	z učebnice	ze sešitu	z učebnice + ze sešitu	z jiného textu	neříká
M					
AJ					
Děj					
OV					

**5. Když vám učitel zadá se něco naučit (např. z učebnice), řekne vám, jak máte postupovat? Popiš. (společné)**

1. v M .....
2. v AJ .....
3. v Děj.....
4. v OV.....

Nápověda: a) nevysvětlují b)řeknou: „Sami si vyhledejte“ c) odkáží jen na strany, kde učivo je d) projdou s námi text ještě během hodiny e)jiná odpověď'.....

**6. Upozorňuje vás obvykle učitel i na další zdroje k probíranému tématu? Jaké? (knihy, encyklopedie, časopisy, internetové odkazy aj.) (společné odpovědi)**

M .....

AJ .....

Děj.....

OV.....

**B. Domácí úlohy - písemné**

**7. Míváte domácí úkoly zadány z učebnice? Jak často? (společné odpovědi)**

	typ úkolu	frekvence
M	cvičení....	
AJ	slovička, cvičení, projekty...	
Děj	otázky, referáty, projekty...	
OV	otázky, referáty, prezentace, projekty...	

a) téměř na každou hodinu, b) velmi často, ale ne pokaždé, c) 1x za týden, d) 1x za měsíc, e)výjimečně f) nikdy

**8. Míváte domácí úkoly s pomocí jiných zdrojů (sbírky úloh, pracovní sešity, atlasy, knihy, časopisy, internet, encyklopedie, noviny aj.)?**

**Jak často? (společné odpovědi)**

	druh zdroje	typ úkolu	frekvence
M			
AJ			
Děj			
OV			

**9. Jak obvykle učitel zadává domácí úkol? Popiš. (společné odpovědi)**

M .....

AJ .....

Děj.....

OV .....

Nápověda: a) díváme se do knížky a postup učitel komentuje ještě v hodině b) zadá úkol a komentuje ho) učitel napíše na tabuli jen zadání úkolu (číslo strany) d) ústně řekne úkol a nekomentuje c) jiné

### C. Strategie samostudia z textu

#### 10. Jak postupuješ, když se chceš naučit látku z textu?

- ) Přečtu si nejdřív celý text a pak se jej začnu učit.  
 b) Čtu po jednotlivých odstavcích a po každém odstavci zopakuji hlavní fakta.  
 c) Musím si z textu vypisovat.  
 d) Pomáhá mi podtrhávání přímo v textu.  
 e) Musím si přeříkávat věci nahlas.  
 f) Většinou se snažím naučit se to nazpaměť.

#### 11. Máš nějakou „fintu“, jak si věci lépe zapamatuješ?

#### 12. Co ti při učení více vyhovuje?

- 1a) samostatné učení - b) učení se s někým jiným  
 (př. předříkávání textu druhému, rodič zkouší)
- 2a) učení se z učebnice - b) učení se ze sešitu
- 3a) učení z paměti - b) pochopení souvislostí
- 4a) učit se z učebnice - b) učit se z výkladu učitele
- 5a) učit se s kamarádem - b) učit se s rodičem

	chlapec	dívka
1	a b	a b
2	a b	a b
3	a b	a b
4	a b	a b
5	a b	a b

#### 13. Vzpomínáš si, že ti někdo vysvětlil, jak se máš učit z textu? Kdo? Jak?

### D. Význam učebnice

#### 14. K čemu je učebnice dobrá, k čemu slouží?

#### 15. Patří dnes učebnice do školy nebo je to „přežitek“? Vysvětli.

#### 16. Když něčemu ve škole nerozumíš, co obvykle uděláš? Proč se podíváš nebo nepodíváš do učebnice?

#### 17. Vyber z možností:

- 1a) učebnice by měly být - b) nemusí být, stačí výklad učitele
- 2a) učebnice mi většinou vyhovují - b) učebnice mají být modernější
- 3a) v učebnicích bývá pro mě málo informací - b) v učebnicích bývá pro mě příliš informací
- 4a) v učebnicích bývají zajímavé informace - b) bývají zde nezajímavé informace
- 5a) v učebnicích mě nejvíce zajímají tvořivé úkoly - b) obrázky - c) zajímavý text

	chlapec	dívka
1	a b	a b
2	a b	a b
3	a b	a b
4	a b	a b
5	a b c	a b c

### **PŘÍLOHA 3 Záznamový arch z pozorování**

(in tištěná verze disertační práce)