

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra společenských věd

Mgr. GABRIELA BENDOVÁ

II. ročník – prezenční studium (Magisterské navazující)
Obor: Učitelství občanské výchovy a základů společenských věd
pro střední školy a 2. stupeň základních škol – Anglický jazyk
pro 2. stupeň základních škol

Role učebnic v hodinách občanské výchovy

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 11. dubna 2013

.....

Vlastnoruční podpis

Touto cestou bych ráda vyjádřila své poděkování
panu Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D. za jeho metodickou pomoc,
připomínky, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce.

Obsah

Seznam zkratek užitých v textu práce	5
Úvod	7
1 Občanská výchova ve vzdělávacím systému České republiky.....	9
1.1 Systém vzdělávání v České republice	9
1.2 Systém kurikulárních dokumentů.....	14
1.3 Pojem občanská výchova	17
1.4 Postavení občanské výchovy v RVP	20
2 Učebnice v procesu edukace	26
2.1 Definice učebnice	26
2.2 Funkce učebnice	30
2.3 Strukturní komponenty učebnice.....	32
2.4 Evaluace učebnic	35
3 Výzkum učebnic.....	39
3.1 Výzkum učebnic v zahraničí	39
3.2 Výzkum učebnic v České republice	44
4 Učebnice občanské výchovy ve školní praxi.....	52
4.1 Formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a stanovení hypotéz.....	52
4.1.1 Výzkumný problém	52
4.1.2 Výzkumné otázky	52
4.1.3 Formulace hypotéz.....	54
4.2 Procesy výzkumu	54
4.2.1 Stanovení výzkumného vzorku.....	54
4.2.2 Metody sběru dat.....	55
4.2.3 Analýza získaných dat	56
4.3 Výsledky výzkumu.....	57
4.4 Shrnutí	76
Závěr	77
Seznam pramenů a literatury	79
Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	87
Přílohy.....	89
I. Seznam hodnotících kritérií dle Sikorové	ii
II. Aktuální nabídka učebnic občanské výchovy	iv
Anotace	A

Seznam zkratk užitých v textu práce

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSI	Česká školní inspekce
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
KKOV	Klasifikace kmenových oborů vzdělání
Manuál G	Manuál pro tvorbu vzdělávacích programů na gymnáziích
Manuál ZV	Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání
MŠ	mateřská škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
NUOV	Národní ústav odborného vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PP	pedagogický pracovník
PT	průřezové téma
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP DG	Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP GSP	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou
RVP JŠ	Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky
RVP OV	Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP SOV	Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
Sb.	Sbírky
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
srov.	srovnej
SŠ	střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
tab.	tabulka
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
viz	podívej
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZŠ	základní škola

Úvod

Tato diplomová práce se věnuje roli učebnic ve výuce občanské výchovy na základních a středních školách a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Téma jsem si zvolila s ohledem na své profesní směřování. Mým životním cílem je být dobrou učitelkou a nebát se převzít odpovědnost za výuku studentů, předávat jim cenné informace a zkušenosti a to hlavně správným způsobem. Problematikou občanské výchovy se zabývám již osm let, ať už na poli teoretickém, tak v poslední době i v praktickém, jako učitelka. Pro učitele je důležité stále se ve svém oboru vzdělávat jak po didaktické stránce tak po stránce informační. Učebnice patří podle mého názoru k nejzásadnějším didaktickým potřebám a jejich výběr by neměl být uskutečňován náhodně, či pouze podle doporučení kolegy z jiné školy. Každý učitel, pokud se dostane do situace, kdy nadále není spokojen se stávající učebnicí a má možnost volit jinou, by měl provést analýzu nabídky učebnic na trhu, ve které zohlední individuální potřeby svých žáků. Samozřejmě nelze postihnout potřeby každého studenta zvlášť, zde mám na mysli potřeby studentů jako skupiny.

Cílem této práce je zmapovat nabídku učebnic občanské výchovy na současném trhu, zjištění jaké učebnice jsou v příslušných hodinách využívány učiteli a jejich studenty a hlavně jakým způsobem učitelé a studenti v hodinách s učebnicemi pracují a jak jsou používané učebnice hodnoceny. Doufám, že zpracování daného cíle napomůže mně i mým kolegům v budoucí učitelské praxi s výběrem vhodných učebnic a navede na tu správnou cestu jak hodnotit učebnice, aby vyhovovaly všem aktérům ve výchovně vzdělávacím procesu.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol, její součástí jsou i přílohy v závěru práce.

První kapitola seznamuje čtenáře s postavením občanské výchovy věd v současném školském systému České republiky. Je zde stručně nastíněna školská reforma, kterou české školství v posledních desetiletích prochází.

Druhá kapitola podává informace o termínu učebnice v obecné rovině. Kapitola může posloužit i těm, kteří stále tápají, zda tištěná učebnice má stále své místo mezi didaktickými prostředky výuky nebo ji vytlačila moderní technika.

V pořadí třetí kapitola diplomové práce se věnuje současnému výzkumu v oblasti učebnic. Pozornost je zaměřena hlavně na český výzkum této problematiky, avšak nechybí ani pasáž podávající informace o výzkumu zahraničním.

Poslední kapitola popisuje výzkum a shrnuje poznatky nabyté jeho provedením na českých základních a středních školách a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Výzkum má dvě části, které na sebe navazují a vzájemně se doplňují. První z nich je kvantitativním výzkumem využívaných učebnic na území Olomouckého kraje z pohledu učitelů, ve druhé části jsou zkoumány názory žáků na dané učebnice v občanské výchově.

Pro diplomovou práci bylo zvoleno různých metod pro zpracovávání informací. Jedná se o metodu deskriptivní, metody kvantitativně výzkumné (metoda statistická a analytická) i metodu srovnávací. V závěru práce lze nalézt seznam pramenů a literatury, které autorka využívala při vlastním zpracovávání, seznam obrázků a tabulek, doplňujících text práce, a přílohy, jenž pomáhají pochopit někdy složité vztahy a procesy uvnitř vzdělávání.

Věřím, že práce podnítí budoucí i stávající učitele k přemýšlení o využívání učebnic ve výuce a možná se stane motivací pro přehodnocení jejich postupů a přístupů k učebnici ve výuce jako takové.

1 Občanská výchova ve vzdělávacím systému České republiky

V první kapitole diplomové práce se věnujeme popisu systému vzdělávání v České republice, tedy vymezení vzdělávání v právních normách a školské soustavě, dále pak systému kurikulárních dokumentů, které tvoří nedílnou součást vzdělávací soustavy v každém státě, tak i v České republice. Školský systém prošel v posledních letech značnou transformací, což považujeme za důležitý fakt, hodný zmínění, proto se mu také v krátkosti věnujeme. Součástí této školské reformy byla i kurikulární reforma, jejímž výsledkem bylo vytvoření dvoustupňového systému kurikulárních dokumentů. Poté plynule přejdeme k pojmu občanská výchova a jejímu ukotvení právě ve zmiňovaných kurikulárních dokumentech. Název předmětu není v České republice ustálený, proto se budeme zabývat i touto problematikou.

1.1 Systém vzdělávání v České republice

Vzdělávání v České republice je zákonně vymezeno v nejvyšším zákoně státu, což je Ústava ČR z roku 1993, jejíž součástí je Listina základních práv a svobod, která praví: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“ (Listina základních práv a svobod, online). Udává také nezcizitelné právo každého občana v ČR na bezplatné vzdělávání na státních základních i středních školách, případně i na vysokých školách (viz Listina základních práv a svobod, online). Školství v ČR dále podléhá řadě dalších zákonů a předpisů¹, z kterých chceme vyzdvihnout především Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů², zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,

¹ Výčtem a rozbořením všech zákonů se v této práci zabývat nebudeme, jelikož to není z důvodu omezeného rozsahu a zaměření práce možné. Výčet zákonů je možné nalézt například v autorčině předchozí diplomové práci na téma Kurikulum v praxi učitele z roku 2011 a nebo na internetových stránkách MŠMT ČR.

² Dále jen Školský zákon.

ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů.

Každá instituce, ve které se vzdělávání uskutečňuje, musí respektovat zásady a cíle vzdělávání stanovené ve Školském zákoně, které vycházejí ze základních lidských práv, například rovný přístup ke vzdělávání, vzájemná úcta, názorová snášenlivost účastníků vzdělávání, ale také zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a zdokonalování edukačního procesu na základě poznatků vědy (viz Školský zákon, § 2). Důležitým bodem je paragraf 13 Školského zákona, který říká, že výuka probíhá v českém jazyce, avšak za určitých podmínek je možnost vzdělávat národnostní menšiny v jejich jazyce a nebo možnost vzdělávání u některých předmětů v jiném jazyce než českém za povolení MŠMT ČR. Školský zákon dále stanovuje práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků. S tímto vymezením práv a povinností se žáci setkávají ve školních řádech jednotlivých škol.

Vzdělávání vymezené Školským zákonem probíhá v daném školním roce, který obvykle začíná 1. září, končí 31. srpna. Školní rok je rozdělen na dobu, kdy žáci navštěvují školu – období vyučování, a dobu volna – období školních prázdnin (viz Školský zákon, § 24). Organizaci školního roku včetně rozložení příslušných období prázdnin vydává MŠMT ČR.

Školský zákon stanovuje, že vzdělávací soustava je v naší republice tvořena ze škol, jejichž druhy jsou mateřská škola, základní škola, střední škola – sem řadíme například gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště, dále konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, a školských zařízení (viz Školský zákon, § 7). Ve výše uvedených druzích škol se setkáváme s různou výstupní úrovní vzdělání, kterou dělíme na základě Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED (International Standard Classification of Education). Tato klasifikace je používána od roku 2009, kdy nahradila dříve používanou Klasifikaci kmenových oborů, již nyní spravuje MŠMT ČR (Český statistický úřad 2013a, online). Přehled jednotlivých úrovní vzdělávání podává tabulka 1 níže.

Tabulka 1 Přehled úrovní vzdělávání v ČR (Český statistický úřad 2013b, online)

kód ISCED		Úroveň vzdělání
0		Preprimární vzdělávání (bez vzdělání)
1		Primární vzdělávání
2		Nižší sekundární vzdělávání
	2A	• stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
	2B	• přípravný stupeň pro pracovní trh
	2C	• stupeň směřující na pracovní trh
3		Vyšší sekundární vzdělávání
	3A	• stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
	3B	• přípravný stupeň pro pracovní trh
	3C	• stupeň směřující na pracovní trh
4		Postsekundární vzdělávání nižší než terciární
	4A	• stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
	4B	• prakticky zaměřené studium
5		První stupeň terciárního vzdělání
	5A	• stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
	5B	• prakticky zaměřené studium
6		Druhý stupeň terciárního vzdělání

Předškolní vzdělávání neboli preprimární vzdělávání zajišťují většinou mateřské školy, případně mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Český statistický úřad, 2013c, online). Tato úroveň je určena dětem od 3 do 6 let, není povinná a slouží především k tomu, aby se dítě vyrovnalo

se základními povinnostmi před vstupem do základního vzdělávání (viz Školský zákon, § 33–35).

Základní vzdělávání je hlavní součástí povinné školní docházky, která je v ČR devítiletá. Cílem základního vzdělávání je osvojení si potřebných strategií učení a být tak motivován k celoživotnímu učení, tvořivě myslet, dokázat vyřešit problémy, asertivně se domluvit s lidmi a tolerovat jejich názory. Tato úroveň je členěna do dvou stupňů, první stupeň (ISCED 1) zahrnuje první až pátý ročník, druhý stupeň (ISCED 2) šestý až devátý ročník (viz Školský zákon, § 36–56). Pro získání této úrovně vzdělání slouží základní školy, popřípadě existuje možnost pro žáky jej dokončit následně na víceletých gymnáziích nebo v tanečních konzervatořích (Eurydice, online).

Dosažení středního vzdělání lze ve třech variantách: střední vzdělání (ISCED 3C) – žák absolvuje roční nebo dvouroční vzdělávací program se závěrečnou zkouškou, střední vzdělání s výučním listem (ISCED 3C) – podmíněno tím, že žák splní dva nebo tři roky studia, zakončeného vykonáním závěrečné zkoušky, a nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3A, 3B), kdy žák absolvuje vzdělávací program pro šestileté nebo osmileté gymnázium, nebo čtyřroční vzdělávací program, popřípadě vzdělávací program nástavbového studia (dva roky) pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou. Ve středním vzdělávání si žák rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které si osvojil při plnění povinné školní docházky v základním vzdělávání (viz Školský zákon, § 57–91).

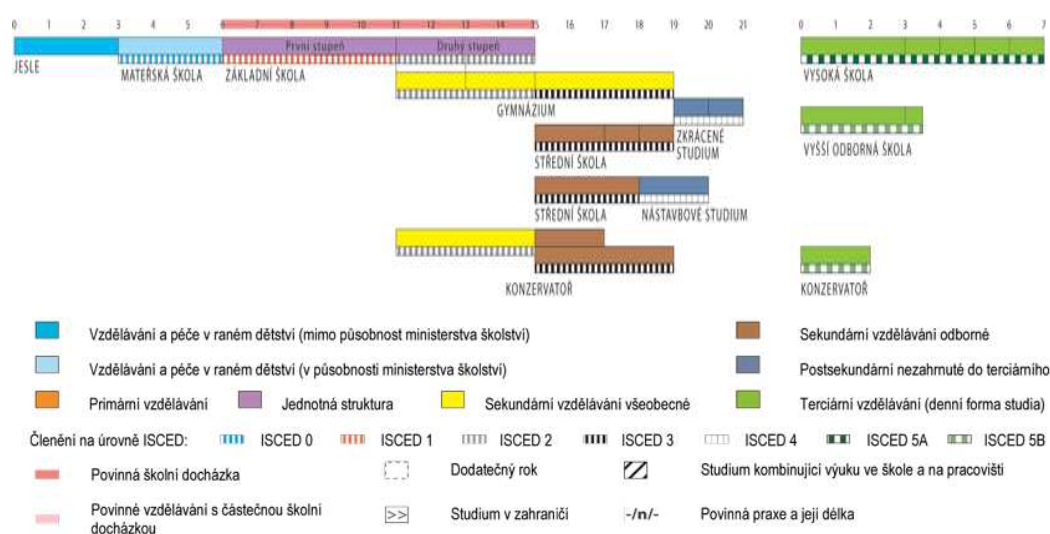
Do postsekundárního vzdělávání, které je nižší než terciární patří šestiměsíční až dvouleté programy jako jsou například: přípravné programy pro studium na vysoké škole, nástavbové studium, pomaturitní studium na jazykových školách, krátké odborné programy, odborné tematické kurzy (školení) a rekvalifikační kurzy (Český statistický úřad, 2013d, online). Tyto kurzy prohlubují znalosti a dovednosti studentů získané v předchozím studiu.

První stupeň terciárního vzdělání lze dosáhnout na vysokých školách (ISCED 5A) a nebo na vyšších odborných školách (ISCED 5B). Vyšší odborné školy jsou praktického odborného zaměření a vzdělávací programy jsou ukon-

čovány absolutoriem. Vysoké školy nabízejí pro úroveň vzdělávání ISCED 5B dva druhy vzdělávacích programů – bakalářský a magisterský. Bakalářský program trvá zpravidla tři až čtyři roky. V magisterském programu studují studenti po absolvování bakalářského programu a trvá většinou jeden až tři roky. Existují však i výjimky kdy magisterský program nenavazuje na bakalářský a délka jeho trvání je čtyři až šest let, jde především o obory lékařství, umění a architektury (Eurydice, online).

Druhý stupeň terciárního vzdělání navazuje na první stupeň terciárního vzdělávání a jde o doktorské programy. Zde se studenti specializují ve vybrané oblasti a zaměřují se na vědecké poznání a bádání a jinou samostatnou činnost. Doba doktorského studia je tři až čtyři roky.

Níže je k dispozici schéma (Obrázek 1) vzdělávacího systému ČR, kde lze názorně vidět výše uvedená fakta.



Obrázek 1 Schéma vzdělávacího systému ČR (Eurydice, 2013, online)

1.2 Systém kurikulárních dokumentů

Problematicke kurikula jsme se věnovali již v jiné práci³, proto si nyní kurikulum budeme charakterizovat pouze v krátkosti. Podle Pedagogického slovníku lze kurikulum chápat jako vzdělávací program nebo plán, ale i jako průběh studia a jeho obsah, a nebo jako obsah veškeré zkušenosti, získané žáky ve škole (viz Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 110). Výše uvedenou definici můžeme doplnit ještě o rozdělení kurikula na formální, neformální a skryté. Formálnímu kurikulu odpovídá oficiálně vytvořený vzdělávací program, neformální kurikulum představují například školní výlety, zájmová činnost, soutěže aj., a pojmem skryté kurikulum jsou označovány jevy jako jsou klima školy, sociální struktura ve třídě, vztahy mezi žáky a učiteli, kultura školy a podobně (srov. Prášilová 2006, s. 174). Od tohoto termínu se odvozuje další termín, jak nadpis kapitoly napovídá jsou to kurikulární dokumenty. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia definuje kurikulární dokumenty jako pedagogické dokumenty, vymezující legislativní a obsahový rámec, který škola potřebuje pro vytvoření školního vzdělávacího programu⁴ (viz RVP G 2007, s. 97). Toto pojetí se některým autorům zdá jako příliš úzké, proto do kurikulárních dokumentů řadí například i standardy vzdělávání, učební plány, učební osnovy a učebnice (srov. Maňák, Janík, Švec 2008, s. 33–42).

Vytvoření Rámcových vzdělávacích programů předcházela doba plná diskuzí a změn. Hovoříme o školské reformě a ve vztahu ke změně v kurikulárních dokumentech také o kurikulární reformě, která byla součástí zmiňované školské reformy. V českém vzdělávacím systému se se změnami započalo po roce 1989, kdy došlo k radikálním změnám v politickém životě a potřeby vzdělávání již nebyly uspokojeny na takové úrovni, jak by bylo žádoucí. Staněk (2009) ve své publikaci zdůrazňuje dva hlavní mezníky reformy od roku 1990 a to roky 2001, kdy byl publikován *Národní program rozvoje*

³ Bendová, G. *Kurikulum v praxi učitele*. Olomouc, 2011. 90 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedra společenských věd. Vedoucí diplomové práce Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

⁴ Dále je v práci používáno toto užší vymezení kurikulárních dokumentů.

vzdělávání v České republice (2001), nazývaný i jako tzv. Bílá kniha a rok 2005, kdy vešel v platnost nový Školský zákon (srov. Staněk 2009, s. 15–19).

Bílá kniha je označována jako koncepční dokument české vzdělávací politiky (viz RVP G 2007, s. 97), jsou v ní stanovené například předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, udává i cíle a obsahy vzdělávání, kterými by měl každý žák a student projít, aby jeho znalosti a dovednosti odpovídaly současnému trendu ve světě. Bílá kniha zahrnuje předškolní, základní, střední, ale i terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Pro roky 2001–2005 bylo vymezeno šest strategických linií: realizace celoživotního učení pro všechny, přizpůsobení vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti institucí, proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků a přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování (viz Kotásek 2001, s. 87–97).

Východiska Bílé knihy byla zákonně ukotvena ve Školském zákoně z roku 2004, kde jsou popsány zásady a cíle vzdělávání, systém vzdělávacích programů, i soustava škol a školských zařízení a další. Vydáním Školského zákona byla umožněna změna ve školství, kdy školy získaly zásadní autonomii v rozhodování o obsahu vzdělávání a možnosti vytvořit si vlastní školní vzdělávací program tak, aby odpovídal požadavkům dané školy a potřebám jejích žáků a studentů. Zákon odpovídá trendům v oblasti kurikula, které se projevují v zahraničí, příkladem je právě uvedený dvouúrovňový model kurikula (centrálně se vytvoří obecný rámec a na nižších úrovních se na základě obecného centrálního programu vytváří konkrétní program pro danou školu). Mezi další trendy patří třeba decentralizace školského systému a zaměření pozornosti na žáka například v podobě stanovení klíčových kompetencí, nesoucích v sobě znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, a omezení zaměřenosti na učivo, a harmonizace a internacionalizace kurikula, úzce související s globalizací a pohybem kapitálu i osob (viz Greger 2006b, s. 122–128).

Jak již bylo řečeno, kurikulární dokumenty jsou v České republice vytvořeny na dvou úrovních – státní a školní. Podle Školského zákona mají být na státní úrovni vytvořené dva typy vzdělávacích programů a to Národní

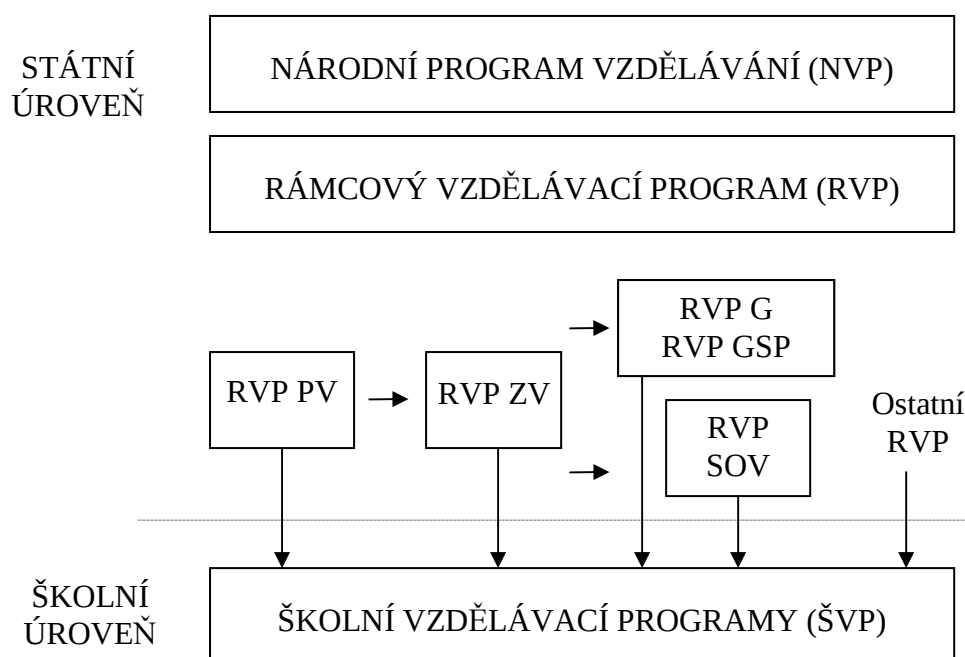
program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání, který má být projednán s odborníky z praxe a vědy, doposud nebyl v České republice vytvořen. V letech 2004–2012 byly vydány jednotlivé Rámcové vzdělávací programy – RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia, RVP pro střední odborné vzdělávání (sem patří i vzdělávání v konzervatořích, jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a v základních uměleckých školách) a RVP pro speciální vzdělávání. V těchto dokumentech lze nalézt konkretizované vzdělávací cíle pro dané vzdělávání, klíčové kompetence žáků, kterými by měl být žák po absolvování daného vzdělávání vybaven, očekávané výsledky vzdělávání, učební plány a v neposlední řadě také pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP se pravidelně aktualizují a upravují, poslední úpravy začnou platit od září 2013⁵ (NÚV⁶, online). RVP nahradily dříve platné vzdělávací programy: *Vzdělávací program základní škola* (1996), *Obecná škola* (1996) a *Národní škola* (1997) (viz Průcha 2000, s. 215–217).

Na základě příslušného RVP si škola zpracovává svůj Školní vzdělávací program, na nějž je hlavním požadavkem právě soulad s tímto RVP. Tento dokument je dokumentem veřejným, proto jej ředitel školy musí zveřejnit na přístupném místě, to znamená, že do něj může každý nahlížet a pořizovat si z něj výpisky, nebo opisy (viz Školský zákon, § 5). Jak jsme již v minulém výzkumu⁷ uvedli, velké množství škol se k tvorbě ŠVP staví poměrně skepticky a nevidí v něm větší přínos. Učitelé v tvorbě ŠVP spatřují pouze jakousi další administrativní povinnost, která je podle jejich názorů poněkud nekonceptní (srov. Bendová 2011, s. 84).

⁵ V této práci využíváme informace ještě ze starších RVP, které jsou stále platné.

⁶ NÚV – Národní ústav pro vzdělávání vznikl sloučením tří významných institucí: Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (NÚV, online)

⁷ Bendová, G. *Kurikulum v praxi učitele*. Olomouc, 2011. 90 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedra společenských věd. Vedoucí diplomové práce Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.



Obrázek 2 Systém kurikulárních dokumentů (RVP G 2007, s. 5)

1.3 Pojem občanská výchova

V současné pedagogice i jejích příbuzných vědách panuje určitá terminologická neshoda, nekonzistentnost. Závisí na úhlu pohledu jednotlivých odborníků, jaký termín zvolí. Jinak tomu není ani v případě občanské výchovy, která je někdy nazývána jako občanská nauka, výchova k občanství popřípadě i výchova občana a podobně. Je důležité si však uvědomit, že tato roztržičnost v oblasti terminologie a pojmů, může vést k určitým nedorozuměním a dalším komplikacím (srov. Staněk 2007, s. 42).

Nejprve si vymezíme pojmy výchova a vzdělávání. Tyto pojmy jsou někdy pojímány jako synonyma, jindy jako dva odlišné termíny. V našem pojetí se oba pojmy navzájem doplňují. Pedagogický slovník (2003) vymezuje výchovu jako proces, ve kterém se utváří osobnost člověka na základě intencionálního působení na něj (viz Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 277). Vzdělávání je charakterizováno jako proces, který probíhá ve školním prostředí a dochází u něj k nějakému druhu učení, je synonymem edukace (viz Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 53). Z těchto dvou definic vyplývá, že je na osobu žáka působeno prostřednictvím výchovy a vzdělávání takovým způsobem,

aby byla celá jeho osobnost podrobena působení – jak jeho duševní složka, aby si osvojil základní sociální dovednosti, utvořil si vlastní žebříček hodnot a naučil se zaujmout určité postoje a uměl si je obhájit, ale také jeho kognitivní složka, tedy aby získal potřebné znalosti a dovednosti a dokázal je uplatnit v reálném životě.

Termínová nekonzistentnost u předmětu občanská výchova má své kořeny jistě v historickém vývoji tohoto předmětu. Do školního prostředí se obsahy vzdělávání, které můžeme řadit k náplni občanské výchovy, dostávaly již dlouho před vznikem samostatného předmětu. Vznik samostatného předmětu byl umožněn schválením tzv. Malého školského zákona č. 226/1922 Sb. Vyučování předmětu s názvem občanská nauka a výchova začalo ve školním roce 1923/1924. Předmět prošel několika proměnami, z nichž si vyjmenujeme ty nejdůležitější. Ke změně došlo v období tzv. druhé republiky a následně i v období Protektorátu, kdy v české společnosti na významu nabývaly projevy nacionalismu, antisemitismu a nenávisti. Určitá volnost v přístupech byla striktně potlačena a byly vydány předpisy pro vyučování. Pro jmenované období je také charakteristické zaměření žáků na tělesnou práci, slušné společenské chování, smysl pro rodinný život a posléze také výchova v duchu křesťanství, uznávání Německého národa a Protektorátu. V letech 1942/1943 se dokonce občanská výchova přestala vyučovat (srov. Staněk 2009, s.43–45).

Po skončení Protektorátu se občanská výchova zase začala vyučovat a po nástupu totalitního režimu v roce 1948 byl předmět přejmenován na občanskou nauku a jeho obsah byl uzpůsoben vládnoucí ideologii. Ideologické zaměření občanské výchovy bylo odbouráno po listopadu 1989, kdy byl od učitelů vyžadován obrat o 180 stupňů od ideologického působení na žáky, tedy výchova k demokracii a toleranci. V této době se začaly vést diskuze o náplni předmětu. Utvořily se dva proudy: první pod vedením P. Piřhy a druhý okolo F. Mezihoráka. Komplexní koncepce P. Piřhy a jeho týmu v sobě zahrnovala šest složek v občanské výchově – vlastivědnou, právní, ekonomickou, antropologickou, ekologickou a politologickou, uspořádanou do systému soustředných kruhů s centrem v žákovi. Žák se tedy nejprve

seznamuje se svým nejbližším okolím a posléze s okolím vzdálenějším. Tento princip respektuje důležitost jistoty pro žáka. Problémem však bylo to, že časová dotace určená pro občanskou výchovu byla nedostačující a vyučovací předmět tak ve snaze učitelů probrat všechny důležité obsahy postupně začal ztrácet výchovný charakter. Na to právě upozorňovala neoficiální učitelská iniciativa okolo F. Mezihoráka, v jejichž pojetí se občanská výchova přibližovala osobnostní a sociální výchově. Hlavní důraz byl tedy kladen na osobnost žáka, jeho vztah k ostatním a rozvíjení jeho osobnosti tak, aby byl následně tvořivý a ohleduplný. Oba proudy došly ke shodě přijetí vlivu ostatních předmětů. U středních škol se v této době využívalo názvu základy společenských věd (viz Staněk 2009, s. 34–50).

Z výše uvedených informací je jasné, že předmět občanská výchova to během uplynulých let vůbec neměl jednoduché. Určitou volnost v nazývání předmětu dostali učitelé s vydáním RVP pro různé druhy vzdělávání. V Manuálu pro tvorbu vzdělávacích programů na gymnáziích⁸ je uvedeno: *„Škola může zůstat u zavedených názvů vyučovacích předmětů, ale může také vytvořit odlišné názvy pro stávající předměty nebo pro předměty nově vzniklé. Název předmětu musí být srozumitelný a musí vycházet z jeho vzdělávacího obsahu.“* (Manuál G 2007, s. 99). Podobné tvrzení je i v Manuálu ZV, který říká, že by název vyučovacího předmětu měl zohledňovat vzdělávací obsah nebo příslušnost s vzdělávací oblastí, dále jsou umožněny jeho modifikace, ale i vytvoření zcela nového názvu. Důležitá je srozumitelnost pro žáky, rodiče a veřejnost (viz Manuál ZV 2006, s. 55–56). Systém tvoření názvu popsal například Staněk (2007), který říká, že pokud se do jednoho vzdělávacího oboru začlení dílčí část jiného, název vzniká odvozením od oboru převažujícího. V případě, že integrujeme vzdělávací obsahy více oborů, název bude odvozen tak, aby tyto obory obsahoval. Autor předpokládá i možnost rozdělení jednoho vzdělávacího oboru do více předmětů s různými názvy (srov. Staněk 2007, s. 48).

S názvem předmětu nám ani příliš nepomůže obrátit se do zahraničí, jelikož i zde se používá množství termínů. Příkladem může být třeba Civic

⁸ Dále budeme pro tento dokument používat zkratku Manuál G. Pro Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání pak Manuál ZV.

education, Edocati6n sociale a nebo B6rgerschaftslehre (viz Stan6k 2007, s. 44).

Protože ani v současné době není zjevný soulad v pojmenování předmětu, budeme v této práci využívat pojem občanská výchova pro základní vzdělávání⁹ i pro gymnázia a střední školy. Chápeme, že toto pojmenování není zcela přesné, avšak myslíme si, že volba těchto termínů na kvalitu práce nemá závažnější vliv.

1.4 Postavení občanské výchovy v RVP

Občanská výchova je v rámci RVP ZV zařazena společně se vzdělávacím oborem Dějepis do vzdělávací oblasti Člověk a společnost a je nazvána Výchova k občanství. Pro vzdělávací obor Výchova k občanství je důležité vytváření pozitivních občanských postojů a přijímání demokratických hodnot žáky. Důraz je kladen především na orientaci žáků v sociální realitě a jejich následné úspěšné začleňování do sociálních sítí, které je obklopují. Žáci se učí realisticky poznat sebe i druhé, nepodléhat prvním dojmům, které mohou být zavádějící, a asertivně jednat a komunikovat v nejrůznějších životních situacích. Dále jsou v rámci oboru žákům předávány mravní principy a pravidla, znalosti týkající se právního řádu našeho státu, žáci jsou vedeni k odpovědnému životu, chování a jednání, ale také motivováni k aktivní účasti na životě demokratické společnosti (viz RVP ZV 2005, s. 43–44).

Vzdělávací obsah Výchovy k Občanství je podle RVP ZV rozčleněn do pěti tematických okruhů:

- Člověk ve společnosti

Do tohoto tematického okruhu se řadí učivo o životě ve škole, které je označováno jako naše škola, dále pak o obci, regionu, a kraji, v němž žák žije, rozvíjí poznatky o naší vlasti, o kulturním životě, kam řadíme například i komunikaci a masmedia, ale i témata jako jsou lidská setkávání, vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití.

⁹ Pro účely této práce se budeme zabývat pouze druhým stupněm základních škol a středními školami, kde se občanské výchově.

- Člověk jako jedinec

V tomto okruhu je žák veden k seberozvoji a chápání druhých lidí, k čemuž přispívá učivo o podobnostech a odlišnostech lidí, vnitřním světě člověka, jeho vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, osobní rozvoj v oblasti vytyčení si životních cílů a plánů a motivace k tomu, za těmito cíli jít.

- Stát a hospodářství

Tematický okruh stát a hospodářství seznamuje žáka s pojmy jako je majetek, vlastnictví, peníze, rozpočet rodiny a státu, daně, výroba, obchod, služby, a s principy tržního hospodářství – poptávkou, nabídkou, trhem a podobně.

- Stát a právo

V rámci tohoto tematického okruhu je vyučováno například následující učivo: právní znaky státu, státní správa a samospráva, principy demokracie a s tím související lidská práva, právní řád ČR, protiprávní jednání a právo v každodenním životě.

- Mezinárodní vztahy, globální svět

Neméně důležité je učivo o evropské integraci – její podstatě, významu a výhodách, ale i vztah Evropské unie a ČR, dále žáci získají poznatky o mezinárodní spolupráci a globalizaci (viz RVP ZV 2005, s. 48–50).

Výchova k občanství má úzký vztah k vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, jmenovitě k tematickému okruhu Svět práce, který bývá často vyučován právě v rámci občanské výchovy v 7., 8. nebo 9. ročníku. Učivo, kterým žák musí projít, se sestává ze získání poznatků z takových oblastí jako jsou trh práce, volba profesní orientace, možnosti vzdělávání, zaměstnání a podnikání (viz RVP ZV 2005, s. 81–86).

Pro komplexní rozvoj žáka v základním vzdělávání a rozvoj všech klíčových kompetencí, jsou v RVP ZV vymezena tzv. průřezová témata. Tato témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání, rozvíjí především osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot a týkají se aktuálních problémů současného světa. Každá škola si ve svém ŠVP stanoví jak dané průřezové

téma¹⁰ zpracuje. Existuje několik možností zařazení PT do učebního plánu školy – škola může vytvořit samostatný vyučovací předmět pro realizaci PT, může vzdělávací obsah integrovat do jiného předmětu (tak tomu obvykle bývá v kombinaci právě s občanskou výchovou) a nebo může organizovat různé projekty, semináře, kurzy a podobně. V základním vzdělávání se setkáváme s těmito PT: Osobnostní a sociální výchova, která navazuje na občanskou výchovu v okruhu Člověk jako jedinec (osobnostní rozvoj) a Člověk ve společnosti (sociální rozvoj); Výchova demokratického občana, jenž vybavuje žáka základní úrovní občanské gramotnosti, tedy schopností orientace v demokratické společnosti; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, která navazuje na Výchovu k občanství a rozvíjí vědomí žáků v oblasti svobodné vůle, morálky, práva a osobní odpovědnosti; k PT dále patří Multikulturní výchova se svým zaměřením na kulturní difference, lidské vztahy a podobně, Environmentální výchova ve vztahu k Výchově k občanství ukazuje souvislosti mezi ekologickými technicko-ekonomickými a sociálními jevy; a Mediální výchova, která je důležitá zejména proto, že podporuje budování hodnot a postojů žáka (viz RVP ZV 2005, s. 90–103).

Podobně jako u RVP ZV je občanská výchova v RVP G vyučována v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, avšak na rozdíl od RVP ZV je tato vzdělávací oblast tvořena třemi vzdělávacími obory: Dějepis, Geografie a Občanský a společenskovědní základ. Výuka občanské výchovy je spojována s posledním zmíněným oborem. Celá vzdělávací oblast je důležitá pro žákovo utvoření si vnitřního historického vědomí, porozumění tradičním hodnotám civilizace, respektování základních principů demokracie a odpovědnému chování ve společnosti (viz RVP G 2007, s. 38–39).

Občanský a společenskovědní základ vyučovaný podle RVP G se dělí do šesti tematických okruhů:

- Člověk jako jedinec

Zde se žáci seznamují s učivem, které je možné zjednodušeně nazvat jako základy psychologie. Příkladem učiva jsou poznatky o lidské psychice, osobnosti člověka a místu psychologie v každodenním životě.

¹⁰ Dále jen PT.

- Člověk ve společnosti

Tento tematický okruh svou náplní odpovídá základům sociologie, kde se žáci zabývají společenskou podstatou člověka, sociální strukturou společnosti a sociálními fenomény a procesy, jako jsou například rodina, práce, masmedia, sociální deviace, sociální problémy.

- Občan ve státě

Okruh Občan ve státě v sobě nese základy státoprávní teorie a politologie, které zahrnuje nauku o státě, demokracii, lidských právech a ideologiích.

- Občan a právo

Mezi učivo tohoto tematického okruhu můžeme zařadit například právo a spravedlnost, právo v každodenním životě a orgány právní ochrany. Výuka práva ve škole se v současnosti těší velké oblibě hlavně z důvodu praktického využití poznatků v praxi.

- Mezinárodní vztahy, globální svět

Učivo je velmi obdobné jako u RVP ZV, avšak jde do větších podrobností. Řadíme sem evropskou integraci, mezinárodní spolupráci a proces globalizace.

- Úvod do filozofie a religionistiky

Poslední z tematických okruhů vykládá podstatu filozofie, filozofii v dějinách a postavení a význam víry v lidském životě.

V rámci občanské výchovy na gymnáziích je velmi často vyučována i vzdělávací oblast Člověk a svět práce, která podle názoru některých učitelů tvoří nedílnou součást společenskovedního vzdělávání. Žák se učí jakým povinnostem bude muset dostát v pracovním životě, učí se kriticky rozhodovat o svém profesním a kariérním směřování. Jsou mu předávány informace z oblasti ekonomie a ekonomiky. Tato oblast je význačná důrazem na mezipředmětové vztahy a využívání znalostí a dovedností z jiných předmětů. Oblast Člověk a svět práce je členěna do pěti tematických okruhů, jimiž jsou Trh práce a profesní volba (učivo: profesní volba, mezinárodní práce, osobní management), Pracovně-právní vztahy (učivo: pracovní právo, bezpečnost práce), Tržní ekonomika (učivo: základní ekonomické pojmy, ekonomické subjekty, marketing), Národní hospodářství a úloha státu v ekonomice (učivo:

fiskální politika, monetární politika, sociální politika) a Finance (peníze, hospodaření domácnosti, finanční produkty, bankovní soustava) (viz RVP G 2007, s. 47–50).

Stejně jako v RVP ZV jsou v RVP G stanovena Průřezová témata, která jsou dělená do tematických okruhů, a jsou stejně jako u RVP ZV všechna povinná. Na gymnáziích se tedy musí realizovat: Osobnostní a sociální výchova (poznávání a rozvoj vlastní osobnosti, seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů, sociální komunikace, morálka všedního dne, spolupráce a soutěž), Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (globalizační a rozvojové procesy, globální problémy, jejich příčiny a důsledky, humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce, žijeme v Evropě, vzdělání v Evropě a ve světě), Multikulturní výchova (základní problémy sociokulturních rozdílů, psychosociální aspekty interkulturality a vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí), Environmentální výchova (problematika vztahů organismů a prostředí, člověk a životní prostředí, životní prostředí regionu a ČR) a Mediální výchova (médiá a mediální produkce, mediální produkty a jejich významy, uživatelé, účinky mediální produkce a vliv médií, role médií v moderních dějinách) (viz RVP G 2007, s. 65–81).

Jako poslední se budeme zabývat pozicí občanské výchovy v RVP pro střední odborné vzdělávání¹¹. Občanskou výchovu můžeme zařadit do vzdělávací oblasti Společenskovední vzdělávání, které směřuje k tomu, aby žáci byli připraveni na aktivní život v demokratickém státě. Žáci si dále v rámci této oblasti mají vytvořit postoje a hodnoty tak, aby ve společnosti jednali odpovědně, slušně a dokázali si nalézt potřebné informace. Důležité je také porozumění společnosti a světu, veřejnému zájmu a prospěchu. V odborném vzdělávání je hlavní důraz kladen na praktický a aktivní život. Vzdělávací

oblast se dělí do pěti okruhů:

- Člověk v lidském společenství

¹¹ Dále jen RVP SOV.

Zde se můžeme setkat například s následujícím učivem: lidská společnost a společenské skupiny, sociální nerovnost, hospodaření jednotlivce a rodiny, rasy, národy a národnosti, postavení mužů a žen v rodině, víra a ateismus, náboženství a církve a podobně.

- Člověk jako občan

V rámci tohoto tematického okruhu se žáci věnují učivu jako jsou lidská práva, postavení veřejného ochránce lidských práv, svobodný přístup k informacím, média, stát a jeho funkce, ústava a politický systém ČR, veřejná správa, samospráva, politika, politické strany, volby, politický radikalismus a extremismus, občanská společnost, občanské ctnosti potřebné pro demokracii a multikulturní soužití, základní hodnoty a principy demokracie.

- Člověk a právo

Tematický okruh Člověk a právo zahrnuje například systém základních pojmů jako je právo a spravedlnost, právní stát, právní vztahy, ale také systém práva – trestní právo, rodinné právo, vlastnictví, smlouvy, kriminalita páchaná na mladistvých a na dětech, kriminalita páchaná mladistvými.

- Člověk a hospodářství

Tento tematický okruh se zabývá například trhem a jeho fungováním, pracovním právem a zaměstnaností, nezaměstnaností, penězi, daněmi, sociálním a zdravotním pojištěním, bankami a pomocí od státu.

- Česká republika, Evropa a svět

Poslední z řady tematických okruhů jak již název napovídá se věnuje současnému světu, rozdíly mezi bohatými a chudými zeměmi, Českou republikou a jejími sousedy, globalizací, evropskou integrací, terorismem a podobně. (viz RVP SOV 2007, s. 22–26).

I v RVP pro střední odborné vzdělávání nalezneme PT: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie (viz RVP SOV 2007, s. 50–58).

2 Učebnice v procesu edukace

V této kapitole se budeme věnovat otázkám týkajícím se didaktickému textu, čímž je učebnice. Učebnice je jedním z nejstarších produktů lidské kultury a provází lidstvo již od dob před vynalezením knihtisku. První měly podobu hliněných destiček s klínovým písmem nebo pergamenových svitků, se kterými se setkáváme již ve starověké Asýrii, Babylonu, Egyptě a Číně. O prvních nakladatelích učebnic má lidstvo dochované svědectví z dob atického Řecka a Říma. K rozvoji vydávání učebnic dochází v 15. století v souvislosti s vynálezem knihtisku. Důležitou roli v teorii a tvorbě moderních školních učebnic sehrál Jan Amos Komenský, jenž formuloval požadavky na vlastnosti textu učebnic, které jsou podle mnoha dnešních autorů stále aktuální (viz Průcha 2002, s. 270)

V této kapitole se pokusíme definovat samotný pojem učebnice, což se již řadu let jeví jako nelehká záležitost. Na tento pojem budeme nazírat ze tří stran, nejprve z pohledu kurikula, dále jako na didaktický prostředek a na závěr jako na jeden z didaktických textů. V další části jsou rozebírány funkce učebnice a následně strukturní komponenty učebnice, jenž s předchozím velmi úzce souvisejí. Posledním, avšak neméně důležitým oddílem je část zabývající se evaluací učebnic.

2.1 Definice učebnice

Na učebnice se dá nahlížet z mnoha pohledů – lze je chápat jako kurikulární projekt, ale i jako prostředek výuky, který by měl směřovat žáky k tomu, aby pochopili jednotlivé vědní disciplíny v kontextu současného světa (viz Knecht, Janík 2008, s. 9–14). Když se zeptáme laika otázku „Co je to učebnice?“ bezesporu nám odpoví, že je to kniha, již potřebují žáci a studenti k tomu, aby se něco naučili. Nelze však posuzovat jeho tvrzení jako úplně chybné, je pouze velmi úzké. Nalézt jednu definici učebnice, na které by se shodovalo více autorů, je zcela nelehký úkol. Jak podotýká Průcha (1998)

mnoho definic, které současní autoři uvádějí, je správných, ale bohužel ve většině případů jsou neúplné. Příkladem může být pojetí učebnice jako: „*učební pomůcka, jejímž charakteristickým znakem je soustavný výklad učiva*“ (Maňák, Janík, Švec 2008, s. 40) a nebo jako: „*normovaný zdroj didaktických informací (učiva) pro žáky...*“ (Průcha 1987, s. 45). Sám definuje učebnice ze tří hledisek a to, za prvé jako prvek kurikulárního projektu, za druhé jako součást souboru didaktických prostředků a za třetí jako druh školních didaktických textů (srov. Průcha 1998, s. 13–19):

1. Učebnice jako prvek kurikulárního projektu

Z tohoto pohledu je učebnice prvkem, který reguluje edukační proces tím, že na základě představ tvůrců kurikula stanovuje obsah vzdělávání, určený pro jednotlivé subjekty vzdělávání. Tudíž může dojít k svázání vzdělávacích obsahů s ideologií vládnoucí vrstvy v daném státě, čehož jsme byli svědky v období před rokem 1989 (viz Průcha 2002, s. 272–273). V současnosti, kdy dochází ke kurikulární reformě¹², se autoři učebnic snaží zahrnovat vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí tak, jak je stanovuje příslušný rámcový vzdělávací program. Školský zákon¹³ umožňuje školám využití pouze takových učebnic, které nejsou v rozporu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Dvojice autorů Knecht a Janík (2008) však upozorňují na to, že základní kurikulární dokumenty¹⁴ jsou v ČR definovány příliš obecně. Podle nich by učebnice měly být psány tak, aby fungovaly jako spojnice mezi cíli a očekávanými výstupy prezentovanými v kurikulu. Průcha (1998) tvrdí, že kurikulární dokumenty determinují tvorbu učebnic v otázkách obsahu a respektování hodnotových orientací kurikulárních dokumentů. I Nogová (2008) zastává názor, že se do učebnic musí přenést myšlenky reformy, chceme-li, aby reforma byla úspěšná. Knecht a Janík poukazují na to, že kvůli obecnosti kurikula se můžeme setkávat s učebnicemi určenými pro stejný ročník a stupeň školy, odlišnými ve skladbě, rozsahu i didaktickém zpracování

¹² Kurikulární reforma znamená změnu v oblasti kurikula, zavádění nového kurikula a nových kurikulárních dokumentů do oblasti školství. Je tedy součástí školské reformy, jejíž počátek můžeme pozorovat v souvislosti s vydáním Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001.

¹³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, část první, § 27.

¹⁴ Rámcový vzdělávací program pro jednotlivé stupně vzdělávání.

vzdělávacích obsahů (viz Knecht, Janík 2008 s. 12–15). Tento jev poté může způsobit mnoho komplikací. Školy si na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu tvoří vlastní školní vzdělávací program a setkávají se pak s problémem neexistence odpovídajících učebnic. Vydavatelé učebnic totiž nejsou s to pokrýt specifické programy jednotlivých škol a tudíž jsou to právě školy, které se musejí přizpůsobovat vlastnostem učebnic a téměř tak zaniká jejich možnost utváření si vlastního profilu školy pokud chtějí nadále využívat některé z učebnic. Jejich jedinou možností je tak vytvořit si vlastní profilaci na základě dostupných učebnic. Systém kurikulárních dokumentů je znázorněn v kapitole 1 této práce¹⁵.

2. Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků

Učebnice podle Maňáka (1994) spadá do skupiny didaktických prostředků, což jsou všechny materiální pomůcky, používaných při realizaci vzdělávání. Do této skupiny dále patří například zvukové pomůcky, preparáty, obrazy, příručky a atlasy.

S touto problematikou úzce souvisí otázka budoucnosti učebnic. Názory jednotlivých odborníků i učitelů se na dané téma značně liší. Někteří považují učebnice za již překonané medium, zatímco jiní ji považují za nadčasovou pomůcku, která nemůže být ničím upozaděna.

Autor Ryan T. Cragun se ve svém článku, který nese název *Budoucnost učebnic* (2007), zabývá otázkou role učebnic ve výuce a možnostech tvorby a využití elektronických učebnic. Autor nazírá na učebnice ve výuce jako na nutné zlo, jelikož učebnice podávají studentům široký okruh poznatků potřebných pro jejich obor a na druhou stranu nepostihují problematiku disciplíny v požadované hloubce. Další nevýhodou je jejich značná a stále vzrůstající cena.

Podle Craguna existují dvě možné varianty řešení tohoto problému. První možností je nepoužívat učebnice ve výuce, a druhou je nahrazení klasických učebnic učebnicemi elektronickými. Právě druhá varianta je podle autora vhodným východiskem.

¹⁵ Viz s. 17 této práce.

Cragun doporučuje vytvoření elektronické učebnice založené na volné dostupnosti a možnosti jejího zdokonalování kýmkoliv zainteresovaným. Příhodné softwarové podmínky poskytuje Wikipedia a její odnože, zejména Wikibooks. Hlavním důvodem proč vůbec takovéto elektronické učebnice tvořit je jejich cena. V současnosti dochází ke zdražování učebnic téměř od všech vydavatelů, vzhledem ke klesající se poptávce po nových učebnicích a upřednostňování již použitých učebnic. Vydavatelé na tento trend reagují revizí starších publikací a jejich znovuvydáváním v upravené podobě. Tento problém umožňuje překonat právě elektronická učebnice v podobě Wikibook, u níž je možnost její změny kdykoliv podle potřeby uživatele včetně potenciálního návratu k původní verzi. (Cragun, 2007, s. 1–13)

V opozici k tomuto tvrzení stojí na poli české didaktiky například Maňák a Průcha. Maňák (2008) říká, že u učebnice jde hlavně o naplňování jejích funkcí a o předávání hodnotového systému. Učebnice není tedy nejdůležitějším nosičem informací, ale pomůckou, která informace přehledně zpracovává a metodicky zpřístupňuje. Je univerzálním médiem a hlavně nezávislá na dalších zdrojích. Připouští možnost včlenění nových pomůcek do vzdělávacího procesu, ale podotýká, že i když nová pomůcka například doplní nebo vytěsni nějakou funkci pomůcky používané dříve, nikdy nedojde k tomu, aby tuto pomůcku zcela nahradila. Soudí, že v budoucnosti učebnice v papírové podobě nevymizí, kvůli jejím typickým přednostem s trvalou hodnotou, ke kterým se řadí pohotovost učebnice plnit své funkce za jakýchkoliv podmínek, nenáročný provoz, nezávislost na dalších zdrojích, estetické působení na člověka a další (Maňák, 2008, s. 19–21). Průcha ve své knize *Evaluace učebnic* (1996) píše: „*Učebnice a jiné texty zkonstruované a používané pro didaktické účely byly a jsou považovány za jeden z rozhodujících komponentů vzdělávacích procesů. I přes obrovský rozvoj moderní didaktické techniky si učebnice uchovávají svou roli.*“ (Průcha, 1996, s. 52). Své tvrzení doplňuje, podobně jako Maňák, výčtem vlastností, které učebnice staví nad elektronická media. Papírové učebnice jsou snadno dostupné, přenosné a na rozdíl od elektronických pro svůj provoz nevyžadují žádné technické zařízení. V rozporu s Cragunem zastává názor, že učebnice jsou nepoměrně

levnější, avšak v této úrovni srovnává učebnice s výukovými programy, ne s učebnicemi na internetu za použití bezplatných serverů. K těmto vlastnostem dále připomíná, že ve společnosti existují i lidé, kteří nepatří k počítačovým nadšencům a preferují tištěnou učebnici (srov. Průcha 1998, s. 14–16). Ze zahraničních autorů si uveďme například Moeglina (2006), který ve své práci uvádí, že digitální revoluce ve vzdělávání je mýtus. Své tvrzení obhajuje příklady z praxe ve Francii, kdy poukazuje na to, že většina škol nemá plný přístup k počítačům a podobné technice pro všechny své žáky naráz, a také srovnává množství firem publikujících digitální materiály a vydavatelů tradičních učebnic (srov. Moeglin 2006, s. 20–23)

3. Učebnice jako druh školních didaktických textů

Ve školním prostředí se využívá řady výukových textů, jedním z nich je učebnice. Průcha (1998) uvádí typologii školních didaktických textů, kam řadí: učebnice, cvičebnice, slabikáře, čítanky, sborníky, didaktické příručky, sbírky, stručnou mluvnici českou, slovníky, zpěvníky, atlasy a mapy, odborné tabulky, testy a testové manuály. Z uvedeného výčtu je patrné, že při vzdělávacím procesu bývá učebnice doplňována dalšími texty. Tím byl zaveden pojem didaktický textový komplex, který ve své podstatě shrnuje veškerý textový materiál pro výuku daného předmětu. Jako příklad může posloužit výuka společenských věd, kdy se využívá jak učebnice, ale i pracovních listů, čítanek, slovníku cizích slov, atlasů, testů a podobně. Někteří vydavatelé vytvářejí takovýto komplex cílevědomě, například vydavatelé učebnic cizích jazyků, kteří učebnici doplňují o pracovní sešit, slovníček, CD, programy k procvičení znalostí a dovedností, videa a další (viz Průcha 1998, s. 16–19).

2.2 *Funkce učebnice*

Tak jak se definice učebnice různí u jednotlivých autorů, tak je tomu i při vymezování funkcí učebnice, avšak lze vypožorovat shodné rysy. Průcha (2002) vymezuje tři základní funkce učebnice: prezentace učiva, řízení učení a vyučování a funkci organizační. Učebnice má zabezpečovat informace a prezentovat je svým uživatelům v co možná nejpříjemnější podobě. Měla by kombinovat rozličné formy (verbální, obrazovou a podobně).

Při použití pouze jedné formy může dojít k tomu, že učebnice působí monotónně nebo prezentace není dostatečně názorná. Učebnice by dále měla žáka i učitele vést po cestě k osvojování si znalostí a dovedností pomocí didaktických prostředků (otázky a úkoly pro žáka, rozdělení učiva do kapitol dle rozsahu vyučovací jednotky). Důležitou funkcí je pomoci uživateli učebnice správně danou učebnicí využívat, orientovat se v ní. K tomu dopomáhá rejstřík, obsah, pokyny autora a jiné (srov. Průcha 2002, s. 277–278).

K těmto funkcím přidává Mikk (2007) funkci motivační, systematizační, koordinační, diferenciací, rozvíjející učební strategie, sebehodnotící a vzdělávání k hodnotám. V dnešní době je důležité žáky k učení motivovat, a právě k tomu může dopomoci vhodně zvolená učebnice. Pokud je učebnice pro žáka nudná, nepomůže vzbudit zájem o daný předmět, žák není ochoten ji využívat a volí raději jiné zdroje poznání, i když třeba není schopen posoudit relevanci informací. Naopak zajímavá učebnice je schopna motivovat žáky k lepším výkonům, k projevoování zájmu a touze po poznání. Dalším důležitým bodem je provázání informací a vytvoření systému znalostí. Žák si na základě učebnice má tvořit vlastní systém a postupovat podle návodu učebnice, což vede k hlubším a trvalejším poznatkům. Díky tomu si žák vytváří vlastní strategii učení, která mu posléze dopomáhá lépe uchytit učivo z ostatních knih. Po určité době práce s učebnicí by tedy pro žáka mělo být snazší pracovat s informacemi i bez didaktických prostředků, se kterými se setkává v učebnici. Aby žák mohl posoudit, zda je jeho snažení smysluplné jsou učebnice obvykle doplněny řadou pomocných nástrojů jako jsou sebehodnotící otázky, testy, pracovní listy, pracovní sešity. To umožňuje žákovi odpovědět na otázky, zda potřebuje ještě další opakování učiva, nebo zda si jej už osvojil. Protože žáci jsou různí, měly by i učebnice být různé ve zpracování učiva. Zatímco jednomu žákovi vyhovuje práce s textem, jiný upřednostňuje vizuální členění textu, používání tabulek, definic, schémat a podobně. Pokud žákům vyhovuje učebnice i po této stránce přispívá to k jejich motivaci (viz Mikk 2007, s. 13–15).

Maňák (2008) vyzvedává koordinující a systematizační funkci učebnic, a to z hlediska množství učebních materiálů dostupných na elektronických

mediích. Nepřehledné množství takových to pomůcek vytváří chaos, hlavně z toho důvodu, že tyto materiály neprocházejí schvalovacím řízením jak je tomu u učebnic. Učebnice mají za úkol uvést informace do systému, stanovují požadavky na žáky v určitém oboru a ročníku (viz Maňák 2008, s. 22–24). Často se stává, že učebnice jsou ve školách nahrazeny učebními materiály, které si vytvářejí školy sami. V tom spatřuje velký problém Martinková (2007): *„I kdybychom pominuli fakt, že tato absurdní tendence reálně ohrožuje stávající nakladatelství učebnic a vytváří v podstatě nemalou konkurenci autorům platných a „prověřovaných“ učebnic, nemůžeme pominout hrozbu razantního a téměř okamžitého poklesu kvality učebnic a učebních materiálů.“* (Martinková 2007, s. 124). Martinková své tvrzení vysvětluje tím, že učitelům sice věří, že jsou někteří schopni vytvořit kvalitní učebnice, ale taková to aktivita zabírá jejich čas, který by mohli věnovat důkladnější přípravě na výuku, a hlavně učebnice vytvořené odborníky procházejí schvalovacím řízením, které objeví možné chyby jak po stránce informační tak po stránce didaktické, což je u učebních materiálů bez posudků nemožné (viz Martinková 2007, s. 124). V současné době hraje důležitou roli i to, že uživatel učebnice ji má stále u sebe a nepřestává působit vypnutím počítače jak je tomu například u e-learningu (srov. Maňák 2008, s. 23).

2.3 Strukturní komponenty učebnice

Položíme si otázku: Jak může didaktický text zahrnout všechny výše zmíněné funkce? Na tuto otázku odpovídá Průcha (1987): *„V teorii školní učebnice se postupně rozvinula problematika tzv. strukturních komponentů a strukturních prvků, které jsou nositeli funkcí učebnice.“* (Průcha 1987, s. 47). To znamená, že pokud by učebnice neobsahovala určitý počet strukturních prvků, nebylo by možné, aby dosáhla naplnění všech požadovaných funkcí. Tyto komponenty jsou vzájemně propojené a navazují na sebe. Základním členěním je rozdělení na textové komponenty (základní texty, doplňkové texty, vysvětlující texty) a mimotextové komponenty (viz Průcha 1987, s. 47–48). Jednotlivé komponenty napomáhají uživateli učebnice mnoha způsoby: pomáhají pochopit složitou látku, prezentují systém poznatků, motivují žáky,

aktivizují je k další činnosti, nabádají ke zvýšené pozornosti, nabádají k opakování získaných znalostí a dovedností, ukazují možné využití v praxi a poskytují nápady pro začlenění do všedního dne, vedou žáky jednoduchou a osvědčenou cestou k novým informacím a tak dále. (srov. Průcha 1998, s. 22). Všechny strukturní komponenty jsou dále členěny na další strukturní prvky viz tabulka 2 níže. Uvedené členění je možné využít k analýze učebnic, což se v dnešní době doporučuje.

Tabulka 2 Strukturní komponenty učebnice (Kalhous, Obst 2000, s. 38–40)

Aparát prezentace učiva	verbální komponenty	výkladový text prostý
		výkladový text zpráhledněný – schémata, tabulky
		shrnutí učiva k celému ročníku
		shrnutí učiva k tématům
		shrnutí učiva k předchozím ročníkům
		doplňující texty – citace z pramenů, statistické tabulky
		poznámky a vysvětlivky
		podtexty k vyobrazením
		slovníčky pojmů, cizích slov
	obrazové komponenty	umělecká ilustrace
		nauková ilustrace – schematické kresby, náčrty, modely
		fotografie
		mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy
		obrazová prezentace barevná
Aparát řídicí učení	verbální komponenty	předmluva
		návod k práci s učebnicí
		stimulace celková – podněty k zamyšlení, otázky před ročníkovým učivem
		stimulace detailní – podněty k zamyšlení, otázky před nebo v průběhu lekcí, témat
		otázky a úkoly za lekcí
		otázky a úkoly za témata
		otázky a úkoly k celému ročníku
		otázky a úkoly k předchozímu ročníku

		instrukce k úkolům komplexnější povahy – návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním
		náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva
		explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
		sebehodnocení pro žáky
		výsledky úkolů a cvičení
		odkazy na jiné zdroje informací – bibliografie, doporučená literatura
	obrazové komponenty	grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení)
		užití zvláštní barvy pro určité části textu
		užití zvláštního písma pro určité části textu – tučná sazba
		využití předsádky pro schémata, tabulky
Aparát orientační	verbální komponenty	obsah učebnice
		členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce
		marginálie
		rejstřík – věcný, jmenný, smíšený

Mikk (2007) tvrdí: „Ty učebnice, které plní své funkce, jsou kvalitní učebnice.“ (Mikk 2007, s. 15). Učebnice by tedy měly odpovídat několika kritériím. Jedno z nejdůležitějších pravidel je, že ten, kdo vybírá učebnici, by měl brát v potaz cíle vzdělávání a vybrat tak učebnici s odpovídajícím obsahem. Ten však musí být v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty a shodovat se s požadavky na výstupní hodnocení žáků. Obsah učebnic by měl dále propojovat učení s životem v širší společnosti. Je třeba, aby učebnice byla schopna systematicky vyložit základy určitého předmětu způsobem nebránící porozumění žáky. S tím souvisí další vlastnost a to srozumitelnost učebnic. Příliš obtížné přetěžují studenty, mohou vést k nezájmu žáků o knihy a o vědění. Dobrá strukturovanost učebnice umožňuje žákům orientaci v textu, odlišení hlavních myšlenek. Nemalou roli hrají i odkazy na učivo z jiných předmětů, které umožňují žákům porozumění učivu v širších souvislostech. Jak je výše

zmíněno, učebnice by měla motivovat žáky k učení a to je možné například různorodými úlohami, pružností vyučovacích metod, emocionálním nábojem. Zajímavost učebnice také zvyšují ilustrace, které rozvíjejí i estetické cítění žáků (viz Mikk 2007, s. 15–17).

2.4 *Evaluace učebnic*

Nejprve si objasníme samotný pojem evaluace. Pedagogická evaluace, pod níž se řadí i evaluace učebnic, se v současnosti odvíjí z anglického slova *evaluation*, které překládáme jako určení hodnoty, ocenění. Jedná se o teoretický přístup, podle kterého se hodnotí jednotlivé jevy ve výchovně vzdělávacím procesu. Zahrnuje v sobě i metodologii, potřebnou pro realizaci hodnocení. V neposlední řadě je evaluace procesem monitorování a měření, který je uskutečňován na mnoha úrovních vzdělávací reality. Tudíž lze tvrdit, že evaluace je komplexním jevem (viz Průcha 1996, s. 7–11).

Jako komplexní jev v sobě evaluace učebnic zahrnuje zjišťování a hodnocení vlastností učebnic, jak fungují učebnice ve školní praxi a snaží se navrhnout korekce u těch parametrů učebnic, které nevyhovují požadavkům. Evaluaci učebnic rozdělujeme podle praktického využití na evaluaci strukturálních komponentů učebnic, evaluaci rozsahu a obtížnosti učebnic, evaluaci obrazových komponentů učebnice, evaluaci fungování učebnic ve výuce a evaluaci postojů učitelů a žáků k učebnicím (srov. Průcha 1996, s. 54–56). Zde se nám naskytá otázka, zda vůbec můžeme učebnice objektivně změřit a evaluovat. Průcha (1996) tvrdí: „*Možné (a žádoucí) to je.*“ (Průcha 1996, s. 57). Pomocí evaluace strukturálních komponentů učebnice hodnotíme didaktickou vybavenost učebnice a na základě hodnot výskytu jednotlivých komponentů vypočítáváme dílčí koeficienty vybavenosti učebnice (koeficient prezentace učiva, koeficient řízení učení, koeficient orientace v učebnici, koeficient využití verbálních komponentů, koeficient využití obrazových komponentů) a celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice. Hodnoty pro koeficienty se pohybují v rozmezí 0–100 %. Platí zde přímá úměra – čím větší má koeficient hodnotu, tím lépe je zkoumaná učebnice didakticky vybavená (a naopak). Evaluace rozsahu a obtížnosti učebnic je dle Průchy (1996) doposud nejrozvi-

nutější a existuje zde mnoho technik umožňujících stanovit jak rozsah učebnic a jeho textové i obrazové složky, tak i porovnávání rozsahu s časem určeným kurikulárními dokumenty. Dále je možné stanovení stupně obtížnosti textu učebnic a stupeň zajímavosti textu. Průcha (1996) popisuje kroky takového výzkumu: Nejprve je nutné provést výběr vzorků textu z analyzované učebnice (př. pět vzorků, po dvě stě slovech tak, aby reprezentovaly celou učebnici), poté se provede kvantitativní analýza vzorků, kdy se zkoumají parametry syntaktické (průměrná délka vět, syntaktická složitost vět), parametry sémantické (proporce pojmů běžných, odborných, faktografických, opakovaných) a také parametry informační (hustota odborné informace). Na závěr se pomocí speciálních statistických formulí vypočítají koeficienty syntaktické obtížnosti. V současné době jsou učebnice hojně doplňovány fotografiemi, schémata, grafy, mapami a podobně. Tyto jevy někdy plní didaktické funkce, jindy ne, a proto jsou také podrobovány zkoumání, i když ne tak četně jako ostatní elementy. Zde můžeme zkoumat celkovou atraktivitu ilustrací, vztah obrazových komponentů k obsahu, srozumitelnost a jasnost ilustrací. Další možnou technikou je kvantitativní měření ilustrací, kdy se například zjišťuje průměrný počet ilustrací na jednu stránku, průměrná plocha ilustrací a podobně. Při evaluaci fungování učebnic ve výuce zjišťujeme četnost a způsob využívání učebnic učiteli v jednotlivých předmětech a vyučovacích hodinách. Použít můžeme například deníkové registrace, zvukové nahrávky, dotazníky a rozhovory. Jak už jsme uvedli výše, je možno dále zkoumat i subjektivní postoje učitelů a žáků k učebnicím. K tomu je možné využít mnoha metod, mezi nejběžnější patří opět dotazníky a rozhovory s jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu (viz Průcha 1996, 54–63).

Sikorová (2004) podle práce Armbrusterové a Andersona (1991) konstatuje, že se při analýzách učebnic nejvíce využívají dvě techniky a to technika aplikace vzorců čtivosti a technika používání rastrů. První zmíněná technika představuje měření obtížnosti textu. Technika používání rastrů spočívá ve zkoumání učebnic na základě seznamu hodnotících kritérií. Autorka podobně jako Průcha rozděluje evaluaci učebnic na měření obtížnosti textu učebnice, měření rozsahu učebnic, měření didaktické vybavenosti učebnic,

hodnocení obrazových komponentů učebnic. Dále přidává analýzu struktury textu, analýzu věcného obsahu učebnice, což znamená zkoumání otázky jak učebnice koresponduje s cíli, a zjišťování postojů a hodnotových orientací obsažených v učebnici (viz Sikorová 2004, s. 17).

Pro učitele je důležité, aby výběrem vhodných učebnic neztráceli příliš mnoho drahocenného času, což by se mohlo dít, pokud by neměli žádná vodítka pro posuzování učebnic a bloumali by tak od bodu k bodu. Sikorová (2004) považuje za nejvhodnější postup právě stanovení si rastrů, kritérií, což šetří čas a zároveň vede k výběru vhodné učebnice. *„Jejich význam spočívá především v tom, že směřují hodnotitele k uvažování o různých aspektech učebnic...“* (Sikorová 2004, s. 18).

Rastry, které učitel využívá k hodnocení, mají podobu dotazníkových položek a na základě odpovědí je schopen učebnici posoudit. V odborné literatuře je možné nalézt množství takovýchto rastrů, pro potřebu této práce si uvedeme právě práci Sikorové (2007), ve které navrhuje seznam hodnotících kritérií pro použití při výběru učebnic na základních a středních školách. Podkladem pro návrh tohoto seznamu byla práce Maňáka, podle něhož jsou pro analýzu učebnic důležitá následující hlediska: bibliografický záznam, rozčlenění učiva, jazyk textu, nové pojmy, vysvětlení nového učiva, cvičení a úkoly, názornost, přílohy, práce žáků podle učebnice, práce učitele podle učebnice, návaznost učebnice a estetické a výchovné aspekty učebnice. Autor popisuje postup analýzy učebnice jakožto pouhý součet množství vyhovujících kritérií (srov. Maňák 2006, s. 74–75).

Sikorová tento postup rozvinula a rozdělila kritéria do třinácti kategorií: přehlednost, přiměřená obtížnost a rozsah učiva, odborná správnost, motivační charakteristiky, řízení učení, obrazový materiál, shoda s kurikulárními materiály, cena (dostupnost učebnice), ergonomické a typografické vlastnosti, doplňkové texty a materiály, diferenciaci učiva a úloh, hodnoty a postoje, zpracování učiva. Pro každou kategorii jsou zpracovány dotazníkové otázky, kdy si učitel vybírá z uvedených možností a přiřazuje tak jednotlivým prvkům učebnice odpovídající body, dle zpracované šablony. Následným sečtením bodů pro zkoumané učebnice hodnotitel ihned vidí, jak si která učebnice stojí,

která je vhodná a která zase méně vhodná pro potřeby žáků i z hlediska kvality (srov. Sikorová 2007, s. 35–39). Tabulka s přehledem hodnotících kritérií se nachází v příloze II. této práce.

Problematikou výběru učebnic ve školách se budeme podrobněji zabývat v praktické části této práce, která shrnuje poznatky, ke kterým jsme došli na základě výzkumu provedeného na základních školách, středních školách a v odpovídajících ročnících gymnázií Olomouckého kraje.

3 Výzkum učebnic

Tato kapitola podává shrnutí informací týkající se výzkumu učebnic. Je tvořena dvěmi podkapitolami. První z nich se zabývá přehledem výzkumu učebnic v zahraničí a druhá popisuje výzkum učebnic v České republice. Je nutno podotknout, že detailní postihnutí této problematiky není možné vtěsnat do omezeného rozsahu práce, proto se snažíme zde podat alespoň přehled nejdůležitějších faktů týkajících se této oblasti. Přednostně je v práci věnována pozornost především výzkumu v České republice, přestože jeho základna není tak velká a historicky ustálená jako jsou ty zahraniční.

Jak již bylo řečeno, výzkum učebnic v zahraničí má dlouholetou tradici, ale je třeba vnímat skutečnost, že i v České republice zažívá v současnosti nebyvalý rozkvět a danou problematikou se nyní zabývá značné množství autorů. Kapitola podává přehled směřování výzkumů, organizací zaměřujících se na zkoumání učebnic, témata aktuálních výzkumů, ale nastiňuje i slabá a málo zkoumaná místa dané problematiky na našem území.

3.1 Výzkum učebnic v zahraničí

V současném světě se klade velký důraz na vzdělávání obecně a není tedy divu, že systém vzdělávání je předmětem všestranného výzkumu. Z prací mnoha autorů vyplývá, že Česká republika poněkud v oblasti výzkumu vzdělávání ve srovnání se zahraničím zaostává. S analýzou výzkumu učebnic v zahraničí se setkáváme v pracích Průchy (1998), Gregera (2006), Sikorové (2008), Janouškové (2008, 2009) a dalších.

Podle Průchy (1998) se zahraniční výzkum učebnic těší značné oblibě hlavně proto, že pedagogové v jiných státech se velmi zajímají o didaktickou a kurikulární problematiku. Díky tomu v mnoha státech vznikly instituce a speciální pracoviště, která se právě výzkumem učebnic zabývají dopodrobna. V Německu je to Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung působící v Braunschweigu, jenž vydává časopis o prováděném výzkumu učeb-

nic a knižní edici zahrnující odborné stati a studie. Dalšími pracovišti jsou například Zentrum für Schulbuchforschung v Köthen a Deutsches Institut für Fernstudien působící na univerzitě v Tübingen. V Rakousku se můžeme setkat s vídeňským institutem s názvem Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung. Švédský výzkum učebnic zajišťuje Institute for Educational Text Research. Ve Finsku je prováděn výzkum především na poli univerzitním. Další důležité centrum můžeme nalézt v Estonsku pod vedením již zmiňovaného prof. Mikka. Samostatné centrum pro výzkum učebnic bylo vytvořeno také v Japonsku a nese název Japan Textbook Research Center (viz Průcha 1998, s. 31–36). O posledním zmiňovaném tvrdí Janoušková (2009): „[Japan Textbook Research Center je] *zřejmě největším pracovištěm pro výzkum učebnic ... na celém světě...*“ (Janoušková 2009, s. 59). Průcha (1998) jako důležité aktéry výzkumu učebnic dále zmiňuje Norsko, Dánsko, Rusko, Francii, USA a Slovensko. K těmto státům Greger (2006) přiřazuje australský Teaching Resources and Textbook Research Unit (TREAT).

Velmi důležitá pro výzkum učebnic je mezinárodní spolupráce, která zajišťuje předávání zkušeností a informací. Tuto spolupráci zastřešuje například asociace IARTEM¹⁶, neboli International Association for Research on Textbooks and Educational Media. Tato asociace v sobě sdružuje výzkumníky, kteří se zabývají výzkumem učebnic a dalších edukačních medií. Cílem této asociace je poskytovat kontakty a přispět k posílení zájmu o zkoumání učebnic, edukačních medií a problematice jejich využívání především v přípravě budoucích učitelů a v učitelské praxi. Jednou za dva roky je pořádána konference, kde se sejdou členové a diskutují své příspěvky. První konference proběhla v roce 1991 ve Švédsku a od tohoto roku se datuje i vznik celé asociace. Následovaly konference ve Finsku (1993), Dánsku (1995), Norsku (1997), Nizozemsku (1999), Estonsku (2001), na Slovensku (2003), ve Francii (2005), Norsku (2007), Španělsku (2009) a zatím poslední se uskutečnila v Litvě (2011). Na tento rok je plánováno uskutečnění konference v září v Ostravě (ČR), což se pro naši republiku jeví jako velmi významné především

¹⁶ Informace včetně sborníků z konferencí jsou k dispozici na webové stránce <<http://www.iartem.org/>>.

z pohledu výzkumu učebnic, jelikož na této konferenci mají čeští výzkumníci jedinečnou možnost prezentovat své poznatky (viz IARTEM, online).

Na mezinárodním poli působí dále UNESCO International Textbook Research Network, jejíž cílem je podporovat vzájemnou výměnu informací mezi různými zeměmi. Tato činnost je zajišťována výše zmíněným německým institutem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (srov. Janoušková 2008, s. 28–29). Do informační sítě v oblasti výzkumu učebnic se zapojují i přední čeští odborníci z oblasti pedagogického výzkumu, můžeme si jmenovat například V. Čapka, H. Mandelovou, J. Opatrného, J. Pátka a J. Průchu (viz Georg-Eckert-Institut 1999, s. 16).

Jak už jsme uvedli existuje nepřehledné množství zahraničních výzkumů a jejich výčet by mohl působit nepřehledně, proto využíváme schematické třídění D. Gregera (2006) podle Johnseny (1997) na tři kategorie:

- výzkumy tvorby učebnic,
- výzkumy používání učebnic v reálné praxi škol,
- výzkumné analýzy učebnic.

Nyní si jednotlivé kategorie ve stručnosti charakterizujeme a uvedeme některé z provedených výzkumů učebnic.

1. Výzkumy tvorby učebnic

Tvorba učebnic je složitým procesem, na kterém se podílí množství odborníků. Ve většině zemí vytváří učebnice kolektiv aktérů. Příkladem může být samotný autor učebnice, redaktor z nakladatelství, ve kterém má být daná učebnice vydána, odborníci z oblasti grafiky a typografie a podobně. Dříve než je učebnice vydána, prochází určitým procesem. Nejprve autor předkládá námět učebnice a její strukturu. Aby mohl pokračovat ve své práci, musí vyčkat na schválení návrhu vydavatelstvím. Poté předává text recenzentům a odborníkům, kteří jej doplňují a opatřují poznámkami. V mnoha zemích je pravidlem sledovat výsledky výzkumů, prováděných za účelem zjištění požadavků učitelů a žáků, tak, aby je poté učebnice reflektovaly, byl tak ulehčen výchovně vzdělávací proces a aby učebnice měly značnou edukační

hodnotu. Touto oblastí se zabývali například Tysonová, Challová, Pearce, Seguin (srov. Greger 2006, s. 24–25).

Dalším okruhem jsou výzkumy zaměřující se na schvalování a výběr učebnic. Greger (2006) uvádí, že se státy uplatňují v procesu schvalování učebnic odlišné postupy. U některých států se setkáváme s tím, že si učebnice schvaluje sama škola, u jiných je naopak tento proces ponechán v rukou státního aparátu. Zde se opět setkáváme se jménem Challová a Rogers (viz Greger 2006, s. 25–26).

2. Výzkumy používání učebnic v reálné praxi škol

Greger (2006) rozčleňuje tuto kategorii pro výzkumy učebnic do dvou skupin: učebnice jako didaktický prostředek pro učitele a učebnice jako jeden z prostředků učení pro žáky. Autor zde zmiňuje, že se touto problematikou zabývali především tyto výzkumníci: Apple, Honing, Tysonová, Laws a Horsley, Challová, Sigurgeirsson. Bylo zjištěno, že učitelé využívají učebnic ve výuce především k plánování výuky, ale i jako učební pomůcku. Někteří učitelé používají učebnici pro přímou výuku, což znamená, že žáci čtou text v učebnici a učitel jim doplňuje informace, případně vysvětluje neznámá a nesrozumitelná slovíčka, a dotazuje se na podstatné informace, jež měli žáci během čtení pochopit. V takových to hodinách převažuje práce s učebnicí nad jinými metodami práce. Další možností je soustředění se na dovednosti práce s textem, kdy učitelé s žáky vedou diskuze týkající se daného textu. Poslední je popsán postup, ve kterém učitel vychází z mnoha materiálů a učebnici bere pouze jako materiál doplňkový. Žáci většinou využívají učebnici na základě požadavků učitelů a tím jsou ovlivněny také jejich činnosti s učebnicí (srov. Greger 2006, s. 26–28).

3. Výzkumné analýzy učebnic

Podle Gregera (2006) ve výzkumech učebnic jednoznačně dominuje tato kategorie. Učebnice jsou analyzovány z pohledu na jejich vlastnosti i aspekty a to většinou pomocí obsahové analýzy. Autor udává dva důvody tohoto úkazu a to přístupnost učebnic a snadnou proveditelnost výzkumu. Z výzkumů si můžeme jmenovat analýzu

postojů a hodnotových orientací a analýzu srozumitelnosti textu. V učebnicích se analyzuje například mužská a ženská role, prezentace jiných národů, rozdíly v prezentaci imigrantů a původních obyvatel. Touto problematikou se zabývají: Bar-Tal, Adwan, Sewall a další. Výzkumníci používají dále různé vzorce obtížnosti s optimálními hodnotami čtivosti textu pro jednotlivé ročníky. Mezi výzkumníky řadíme například Mikka, Robbovou, Challovou, Kotulaovou, Venebleovou a další (viz Greger 2006, s. 28–31).

Sikorová (2008) přidává zkoumání užívání učebnic. V současnosti se v zahraničí používá termín *textbook pedagogy*, což je označení pro strategie a také teorie užívání učebnic ve výuce i mimo ni – přípravu učitele i žáka na výuku, motivace, opakování učiva a podobně. Autorka upozorňuje na určitou roztržitost způsobů popisu těchto strategií, která je dle jejího názoru daná hlavně tím, že jednotliví výzkumníci uchopují různě samotné užívání učebnic. Obecně lze říci, že výzkumníci rozdělovali učitele na ty, co využívají pro svou práci výhradně učebnici, za druhé ty, co si text přizpůsobují a na závěr ty, kteří z učebnice užívají pouze základní učivo a nevěnují učebnici příliš mnoho času. Dále bývá podrobována výzkumu například metodika a postup při využívání učebnic, záměr používání učebnic, funkce učebnic ve výuce, práce s textem učebnice a podobně. Z výzkumníku můžeme uvést Freemana, Portera, Hinchmanovou, Lamberta, Zahorika, Horsleyho, Walkera, Peacocka, Gatese a Remillardovou (srov. Sikorová 2008, s. 53–54).

Jako zajímavé se nám jeví i čtyři koncepce používání kurikulárních dokumentů, kam oprávněně řadíme i učebnice, jenž ustanovila právě naposledy zmiňovaná Remillardová (2005) a její práci do českého jazyka přeložila a využila ve své práci Sikorová (2008). Setkáváme se zde s následujícím dělením, pro které bylo nejdříve nutné analyzovat předpoklady o významu pojmu užívání kurikulárních materiálů, roli učitele, charakteru vyučování, vztahu vyučování a kurikulárních materiálů: 1) užívání kurikulárních dokumentů jako

závislost / nezávislost na textu, kdy se zkoumá, zda postup učitelů při výuce odpovídá navrženému postupu v učebnici, a předpokládá se právě určitá shoda jako kladný a žádoucí jev; 2) užívání kurikulárních dokumentů jako čerpání z textu, pro které je typická značná míra kreativity učitele, kdy učitel čerpá z mnoha informačních zdrojů a ty pak uplatňuje ve výuce; 3) užívání kurikulárních dokumentů jako interpretace textu považují za nemožný jakýkoliv soulad mezi textem učebnice a prezentací učiva učitelem, protože ten do učiva vnáší své poznatky a tudíž nikdy nemůže zcela přesně vyjádřit to, co je podáno v učebnici. Tyto výzkumy se zaměřují na faktory, ovlivňující učitele při jeho interpretaci učiva, ale i výsledné výukové postupy; 4) užívání kurikulárních dokumentů jako participace na textu, což se jeví jako podobná kategorie s předchozí, rozdíl je však v tom, že výzkumy této kategorie se ptají po povaze participačního vztahu. Klade se zde důraz na propojení učitele a učebnice navzájem, tedy jak učitel působí na učebnici a naopak (srov. Sikorová 2008, s. 55–56).

3.2 Výzkum učebnic v České republice

Jak bylo již výše zmíněno, problematika učebnic ve výzkumu není v České republice na srovnatelné úrovni se zeměmi ostatními, na což upozorňuje například kolektiv autorů pod vedením Janíka (2009). Avšak v současné době lze vypozařovat zvýšené tendence různých pedagogických výzkumníků k výzkumu v oblasti učebnic.

V českém prostředí se objevily výzkumy učebnic v 20. letech 20. století, kdy se jimi zabýval především V. Příhoda, který se snažil stanovit optimální rozsah slov a slovních spojení vhodných zejména pro dětské slabikáře a čítanky. Tohoto se pokusil dosáhnout na základě měření slovní zásoby u dětí a porovnávání se slovní zásobou ve slabikářích té doby. Největšího rozmachu výzkum učebnic dosáhl v 80. letech. V té době byla založena odborná základna výzkumu učebnic – Středisko pro teorii tvorby učebnic. Tuto instituci vedl doktor V. Michovský. Středisko publikovalo řadu prací týkajících se teorie učebnic, sborníky a podílelo se na organizaci celostátních seminářů o učebni-

cích. Výzkumem učebnic se dále zabývaly i různé katedry na českých univerzitách. Z vlivných výzkumníků té doby je možné jmenovat následující: A. Wahla, V. Čapek, J. Průcha, E. Hájková, M. Bednařík, J. Mareš, A. Petřková a další. Pro tuto etapu výzkumu učebnic je důležitý i fakt, že poznatky výzkumu byly uplatňovány v praxi, zajímalo se o ně ministerstvo školství a využívalo je i Státní pedagogické nakladatelství, aby zabezpečilo vhodné a přiměřené texty učebnic pro určité skupiny studentů, protože se stávalo, že učebnice obsahovaly řadu pojmů a termínů těžce uchopitelných v určitém věku dětí. Od roku 1990 došlo k určité stagnaci ve výzkumu učebnic a zabývalo se jím pouze omezené množství lidí, a i ministerstvo školství ve schvalování učebnic jednalo docela benevolentně a trh byl učebnicemi ať už kvalitními, ale i méně kvalitními, přesycen. Vznikalo pouze malé množství vědeckých prací, které by hodnotily učebnice a jejich využívání, a to pouze z individuálního zájmu odborníků (viz Průcha 1998, s. 36–39).

Přibližně od roku 2004 můžeme opět u českých odborných pedagogických pracovníků vysledovat zvýšený zájem o zkoumání učebnic. Výzkum učebnic u nás iniciovali především odborníci pod vedením J. Maňáka v Brně, kteří vydali dva důležité sborníky, o které se v této diplomové práci často opíráme a to: *Učebnice pod lupou* v roce 2006 a *Hodnocení učebnic z roku 2007*. Byly uspořádány i konference, které měly učebnice jako stěžejní téma, například konference *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* v roce 2008. Sám Průcha (2008) hodnotí dnešní situaci následovně: „*Celková situace se tudíž dnes může hodnotit jako poměrně příznivá, výzkum učebnic se výrazně oživil.*“ (Průcha 2008, s. 27). Autorův výrok tedy vyznívá celkově optimisticky v porovnání s výrokem, který učinil o dva roky dříve: „*Současná situace je u nás v této oblasti bohužel nepříznivá, neboť: 1. Teorie učebnice se u nás nerozvíjí ... 2. neexistuje žádné pracoviště, jež by se zabývalo výzkumem učebnic...*“ (Průcha 2006, s. 11).

Podle Průchy (2008) existují v současném českém výzkumu učebnic tři charakteristické body: Odborníci, zabývající se výzkumem učebnic, pojmají učebnice jako jednu z forem kurikula, která v sobě nese obsah vzdělávání tak, jak je pojmán v kurikulárních dokumentech. Dalším bodem je to, že výzkum

učebnic je prováděn exaktními procedurami, kdy se nejvíce odborníků soustřeďuje na objektivní měření parametrů učebnic. A konečně za třetí: výzkum učebnic je uplatnitelný v praxi, hlavně tím, že reflektuje potřeby škol a učitelů a poskytuje jim nástroje k evaluaci učebnic (srov. Průcha 2008, s. 28–29).

Výzkumy učebnic mohou být různorodé, záleží na výzkumnících, jaký problém zkoumání a úhel pohledu zvolí. Průcha (1998) rozdělil výzkum učebnic do několika kategorií podle účelovosti, předmětu a metod zkoumání následovně (viz Průcha 1998, s. 40):

1. Klasifikace výzkumu učebnic podle účelovosti výzkumu:
 - a. Analýzy za účelem vědecké explanace
 - b. Analýzy za účelem praktických aplikací
 - c. Analýzy za účelem normativním
2. Klasifikace výzkumu učebnic podle předmětu výzkumu:
 - a. Analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice
 - b. Analýzy fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic)
 - c. Analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic
 - d. Analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic
3. Klasifikace výzkumu učebnic podle metod výzkumu:
 - a. Metody kvantitativní
 - b. Metody strukturální
 - c. Metody obsahové analýzy
 - d. Metody dotazovací (dotazníky a rozhovory)
 - e. Metody testovací
 - f. Metody experimentální
 - g. Metody komparativní

Jinou klasifikaci používají například Knecht a Janík (2008), kteří třídí výzkumy učebnic podle oborových přístupů a to na:

1. kurikulární přístup, který zkoumá vztah kurikula a učebnic, učivo v učebnicích obsažené a podobně,

2. psychodidaktický přístup, pro nějž je nejdůležitější zkoumat transformaci a prezentaci obsahu učiva, styly práce s učebnicí a praktickým vztahem v rámci učení se z textu (viz Knecht, Janík 2008, s. 10).

Nyní si představíme některé z výzkumů učebnic v České republice, které rozdělíme dle dalšího dělení, jenž využívá T. Janík a kol. v publikaci *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání* (2009). V této publikaci odborníci analyzují pedagogický výzkum v České republice v letech 2001–2008. Analýza byla provedena v oblastech kurikula, výuky, kultury a klimatu školy a učitelského vzdělávání. Pro účely této práce si představíme pouze části výše uvedené publikace zabývající se učebnicemi.

Do oblasti projektovaného kurikula můžeme zařadit obsahové analýzy učebnic. Zde se setkáváme s výzkumem Knechta (2007), který se zabýval srovnáním českých učebnic sociálního zeměpisu pro ZŠ v oblasti užívání pojmů. Autor dospěl k závěru, že zkoumané učebnice užívají společně pouze 10 % všech zkoumaných sociografických pojmů, což znamená, že shoda všech autorů učebnic zeměpisu je velmi nízká a vybírají si pojmy značně subjektivně. Autor upozorňuje na fakt, že se žáci učí v témže ročníku různému učivu podle zvolené učebnice (srov. Knecht 2007, s. 121–133). Analýzou učebnic dějepisu se zabýval například D. Klapko (2006), který upozorňuje na to, že učebnice dějepisu vedou učitele k tomu, aby jako hlavní metodu výuky užívali výklad a tudíž budou mít tendenci vyučovat stylem, který povede ke kognitivnímu paměťovému učení (srov. Klapko 2006, s. 59).

E. Janoušková zkoumala vztah didaktické vybavenosti učebnic a míry obtížnosti jejich textu. Došla k závěru, že knihy s nižšími koeficienty obtížnosti textu jsou lépe didakticky vybavené a naopak učebnice s vyššími koeficienty jsou na tom po didaktické stránce hůře (srov. Janoušková 2008, s. 123–124). Měření obtížnosti textu učebnice zpracoval i Greger (2005) ve své disertační práci, kde se snažil popsat metody jak obtížnost měřit a zjišťovat a empiricky zkoumal vliv předem daných proměnných na porozumění textu žákem. Autor prokázal spojitost výše inteligence na porozumění textu, potvrdil tezi, že děvčata dosahují v testech lepších výsledků než chlapci. Podle autora se dále děvčata více věnují četbě a byl prokázán i vliv rodinného zázemí na to,

jak je žák úspěšný v testech (srov. Greger 2005, s. 140–144). Dalšími autory, kteří se věnují problematice obtížnosti učebnic jsou například L. Hrabí (2007a), která zkoumala učebnice přírodopisu pro 6. až 9. ročník základních škol a došla k závěru, že nejvhodnějšími učebnicemi jsou ty z nakladatelství Scientia a SPN (z hlediska náročnosti), dále například J. Průcha (2006) analyzoval učebnice dějepisu.

Obrazové komponenty učebnic hodnotila například L. Hrabí (2006) v učebnicích přírodopisu a zjistila, že nejvíce prostoru je věnováno obrázkům, méně pak se vyskytují i schémata, ale ostatní grafické komponenty jsou zastoupeny pouze ojediněle. Autorka doporučuje využívat opět učebnice z nakladatelství Scientia a SPN a přidává nakladatelství Prodos – učebnice pro víceletá gymnázia (srov. Hrabí 2006, s. 30), a nebo také P. Novotný (2007), jenž se věnoval učebnicím dějepisu pro 9. ročník ZŠ, zjistil obdobně jako předchozí výzkumnice, že z grafických komponentů jsou nejvíce zastoupeny obrázky a tudíž učebnice vhodně respektují princip názornosti, dále jsou používané kartografické zdroje, avšak ostatní grafika se téměř nepoužívá (srov. Novotný 2007, s. 139). Vizualní prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny hodnotila Pešková (2012), a podle jejích závěrů jsou v učebnicích nejvíce zastoupeny realistické prostředky, kam se řadí fotografie a reprodukce uměleckého díla, méně pak prostředky analogické, což jsou například kresby, komiksy nebo nákresy, a nejméně pak prostředky kartografické – mapy, plány. Jiné vizualní prostředky se téměř nevyskytují a nebo jen velmi sporadicky (srov. Pešková 2012, s. 243–262). Zda učebnice navazují na kurikulární dokument v podobě rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a gymnázia v oblasti společenskovední studoval D. Dvořák (2007).

Do oblasti realizovaného kurikula řadíme například výzkum Z. Sikorové (2004), která se pokusila zjistit jakou úlohu hraje učitel při výběru učebnic na školách v Moravskoslezském kraji. Autorka ověřila hypotézu, že na výběru učenic ve škole se podílejí spíše zkušenější učitelé, s příslušnou aprobací pro daný předmět. Jako důležitý fakt se jeví vztah možnosti výběru učebnice učitelem a jeho spokojenost při práci s učebnicí. Autorka podporuje

právo učitele vybrat si učebnici, podle které chce vyučovat tak, jak vyhovuje jemu samotnému tak i jeho žákům (srov. Sikorová 2004, s. 69–70). Knecht a Weinhöffer (2006) zkoumali jaké učebnice pro zeměpis České republiky jsou využívány ve školách tehdejšího Jihomoravského kraje. Autoři došli k závěru, že nabídka učebnic pro daný předmět je široká, avšak není zcela využívána, oslovení učitelé používají nejvíce učebnice z nakladatelství Fortuna a SPN. Učitelé vybírají své učebnice podle toho, zda jsou přehledné, graficky dobře zpracované, aktuální a existuje jejich ucelená řada. Učitelé učebnice využívají především jako oporu jejich výuky a pro samostatnou práci žáků – úkoly v učebnici (Knecht, Weinhöffer 2006, s. 7–14). Uplatnění didaktických prostředků v hodinách fyziky zkoumal výzkumný tým pod vedením T. Janíka (2007) tak, že analyzovali videozáznamy z 62 vyučovacích hodin a snažili se nalézt odpovědi na otázky po využívání didaktických prostředků ve výuce a jejich časové zastoupení, jejich uplatňování, role učebnice ve výuce. Závěrem bylo zjištění minimálního využívání moderních medií a jako nejvíce užívaný prostředek se jevila tabule. Učebnici učitelé používali jako zdroj příkladů a podklad pro zápis učiva, a byla využita v polovině hodin, které prošly analýzou (srov. Janík et al. 2007, s. 82–96).

Analýza učebnic z pohledu ředitelů, učitelů a žáků tvoří další část pedagogického výzkumu. Sem můžeme řadit například výše zmíněný výzkum Knechta a Weinhöffera (2006). I Hrabí (2007b) se zabývala problematikou hodnocení učebnic přírodopisu žáky a učiteli. Autorka provedla výzkum dotazníkovou metodou a zjistila, že zájem žáků o přírodopis je největší v 7. ročníku a poté upadá, hlavně kvůli obtížnosti učiva. Autorka zjistila tak jako u výše uvedených výzkumů, že žákům nejlépe vyhovují učebnice nakladatelství Scientia a SPN. Žáci i učitelé si stěžovali na množství učiva a odborných pojmů, které doporučují zredukovat. Učitelům dále na učebnicích vadí nedostatečně výstižný text, dlouhá souvětí, náročná schémata a nekvalitní vazba učebnice (srov. Hrabí 2007b, s. 28–33). Jak žáci hodnotí učebnice posuzoval Knecht (2006), který se snažil popsat interakci žák – učebnice, především jak by měla vypadat podle žáků ideální učebnice. Bylo vybráno 18 žáků, ti dostali k dispozici různé učebnice a měli za úkol si je v 15 minutách projít.

Poté následoval rozhovor, ve kterém byli dotazováni ohledně toho, kterou učebnici by doporučovali k zakoupení, proč, kterou by nedoporučili a proč, a na co kladou největší důraz při výběru. V rámci výzkumu se ukázalo, že pro žáky je nejdůležitější zpracování učiva. Mladší žáci se přikláněli k vizuálně hezčím učebnicím. Starší žáci kladou důraz na textovou složku, dále je pro ně důležité, aby učebnice obsahovala otázky a úkoly, aby byla příznivá celková grafická úprava a aby učebnice měla přiměřený rozsah (srov. Knecht 2006, s. 89–94). Tento autor pokračoval ve výzkumu pojmů v učebnicích zeměpisu (2008) a pomocí dotazníkového šetření studoval, jak žáci hodnotí vybrané textové pasáže v učebnicích. Závěrem výzkumu bylo, že u žáků dominuje požadavek srozumitelnosti a rozsahu textu (srov. Knecht 2008, s. 29–35). Oblíbenost jednotlivých učebních činností včetně práce žáků a učitelů s učebnicí v hodině z pohledu žáků i učitelů zkoumala Mikesková (2012). Z jejího výzkumu vyplývá, že společná výuka, pro kterou je typické vypravování učiva učitelem, společné čtení textu učebnice nejsou oblíbené činnosti v hodině a to jak z pohledu žáků tak i učitelů. Ti daleko více preferují výuku s interaktivní tabulí, televizní výuku a výuku s hravými prvky (srov. Mikesková 2012, s. 109–122).

Mohlo by se zdát, že výzkum učebnic zasahuje do všech možných oblastí zkoumání učebnic, avšak Průcha (2008) upozorňuje, že opak je pravdou. Učebnice jako samotné jsou analyzovány z hlediska obsahu a vlastností, ale chybí hlubší prozkoumání toho, jak učebnice reálně fungují ve výchovně vzdělávacích procesech. Příkladem může být množství učebních situací, do kterých se žák dostává ve vztahu k učebnici – je vystaven působení učebnice ve škole ve vyučovací hodině, ale i o přestávkách, učebnice na něj působí i doma, třeba za přítomnosti rodiče, který mu může pomoci objasnit texty, jemuž žák ne zcela rozumí, a nebo ji může využívat k samostudiu a prokousávat se textem sám. Autor dále poukazuje na nedostatky v teoretické typologii učebních situací a opomenutí výzkumu v oblasti chápání a vnímání učebního textu, jeho verbální i neverbální stránky, žáky. Problémem je i nepřítomnost charakteristik jazykové kompetence žáků v různých věkových kategoriích a hodnocení čtenářské gramotnosti žáků (viz Průcha 2008, s. 29–31). Existují

také názory, že se výzkum nezabývá názory rodičů a veřejnosti na učebnice (viz Janík a kol. 2009, s. 51).

Průcha (2008) předkládá podněty k výzkumu v oblasti učebnic, kterými by se měl pedagogický výzkum v budoucnosti věnovat, aby teorie o učebnicích vhodně rozvíjela a odpovídala tak požadavkům současného školství a sloužila praxi. Podle autora je důležité probádat didaktickou vybavenost učebnic a jejich analýzu dále zdokonalovat, neopomíjet vztah žáka k učebnímu textu, přizpůsobení náročnosti učebnice k jazykové kompetenci žáka, analyzovat funkci učebnice v procesu učení, popsat strategie učení se z textu i u mladších žáků, zkoumat roli učitelů vzhledem k učebnicím, jak učitelé využívají didaktické texty ve vyučovacích hodinách, zda je pro edukaci vhodné modifikovat učební text, jak učitelé hodnotí učebnice jako takové (viz Průcha 2008, s. 31–34).

Pokud by výše uvedené náměty byly zahrnuty do praxe, mohl by se stav jevit jako ideální, Knecht a Janík (2008) však nabádají k tomu, že nejde dělat pouze výzkum pro výzkum a je třeba jeho výsledky předávat dál a zpřístupnit je všem, kteří poznatky mají uvádět do praxe – vydavatelům učebnic, učitelům, rodičům i žákům. Autoři tvrdí: *„Monotematicky zaměřené publikace týkající se výzkumu učebnic vycházejí v nízkých nákladech, bývají zpravidla ihned rozebrány a po několika letech se stávají nedohledatelnými.“* (Knecht, Janík 2008, s. 14).

4 Učebnice občanské výchovy ve školní praxi

Tato kapitola představuje praktickou část diplomové práce a rozpracovává zmiňovaný kvantitativní výzkum. Nejprve si stanovíme výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy, jimiž se budeme v průběhu celého výzkumu zabývat. Poté se budeme věnovat popisu procesů, které nás v průběhu výzkumu provázejí a to je stanovení výzkumného vzorku, metody sběru dat, analýza získaných dat a následně přejdeme k interpretaci výsledků výzkumu. Aktuální nabídku učebnic pro výuku občanské výchovy naleznete v příloze I. V textu práce ji záměrně neuvádíme z důvodu jeho omezeného rozsahu.

4.1 Formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a stanovení hypotéz

4.1.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem byla role učebnic ve výuce občanské výchovy na základních a středních školách v Olomouckém kraji. Z kapitoly o stavu výzkumu učebnic¹⁷ plyne, že je zkoumání učebnic z různých úhlů pohledu věnována docela velká pozornost, jak v České republice tak i za hranicemi našeho státu. V tomto výzkumu se obracíme na zkoumání učebnic z pohledu učitelů a žáků daných škol.

4.1.2 Výzkumné otázky

V rámci výzkumného problému jsme odvodili dvě hlavní výzkumné otázky, které zní: *Jaký je vztah mezi tím, jak vyučující občanské výchovy využívá učebnici pro daný předmět, a jeho pohlavím, délkou praxe a kvalifikovaností pro výuku daného předmětu?*¹⁸ A druhá, týkající se pohledu žáků na učebnice: *Jak souvisí věk žáků a jejich hodnocení učebnic, které používají ve výuce*

¹⁷ Viz s. 39–51 této práce.

¹⁸ První otázka.

občanské výchovy?¹⁹ Na základě těchto výzkumných otázek jsme si položili další doplňující otázky, které hlavní výzkumné otázky dále rozvíjejí a zpřesňují. Tyto otázky lze rozdělit do několika skupin. Nejprve začneme problematikou učebnic z pohledu učitelů.

První skupina otázek se zabývá vyučujícím občanské výchovy, a můžeme do ní zařadit tyto otázky: *Jaká je délka praxe vyučující / vyučujícího občanské výchovy? Jakou má vyučující aprobaci? Je vyučující kvalifikovaný pro výkon funkce učitele / učitelky občanské výchovy? Je vyučující občanské výchovy muž nebo žena?*

Druhá skupina je tvořena otázkami týkajícími se využívaných učebnic občanské výchovy, kam můžeme zařadit tyto otázky: *Jaké učebnice občanské výchovy jsou používány pro výuku tohoto předmětu? Jakým způsobem jsou učebnice občanské výchovy využívány? Jak učitelé hodnotí používané učebnice občanské výchovy?* Do poslední skupiny řadíme otázky hledající odpověď ohledně výběru učebnic: *Jakým způsobem jsou vybírány učebnice občanské výchovy?* Doplňující otázkou je: *Jak se nazývá předmět odpovídající občanské výchově na daných školách?* U problematiky hodnocení učebnic občanské výchovy žáky si pokládáme tyto doplňující otázky: *Jak žáci hodnotí učebnici? Doporučili by žáci danou učebnici jiným žákům? Co žáky nejvíce zajímá na učebnici, když si nějakou mají vybrat?*

V těchto otázkách se setkáváme se dvěma důležitými pojmy, které doposud nebyly v práci rozebrány, a to kvalifikovanost učitele a aprobace učitele. Ostatní pojmy, se kterými tady pracujeme, jsme rozebrali v teoretické části této diplomové práce. Pedagogický slovník definuje aprobaci jako: „*Způsobilost učitele vyučovat na určitém stupni nebo typu školy určitým vyučovacím předmětům.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 18) a kvalifikovanost jako způsobilost pro výkon určitého povolání s předepsaným stupněm složitosti ve vyžadované kvalitě na základě vzdělávání (viz Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 110–111). Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících²⁰, ve znění pozdějších předpisů, je kvalifikovaným učitelem druhého stupně ZŠ ten, kdo splní vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním

¹⁹ Druhá otázka.

²⁰ Dále jen Zákon o PP.

programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů v příslušném oboru dle části 1 odstavců a–i (viz Zákon o PP, § 8) a kvalifikovaným učitelem všeobecně-vzdělávacích předmětů, kam řadíme i občanskou výchovu, absolvent vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů v příslušném oboru dle části 1 odstavců a–g (viz Zákon o PP, § 9).

4.1.3 Formulace hypotéz

Hypotézy k vlastnímu výzkumu jsou učiněny na základě studia teoretických východisek k dané problematice, především na základě výzkumů učebnic v ČR. Hypotézy dělíme do dvou skupin dle dvou hlavních výzkumných otázek.

Hypotézy k první výzkumné otázce

H 1.1 Občanskou výchovu vyučují učitelé s různou délkou praxe, různou aprobační, kvalifikovaní i nekvalifikovaní a bez ohledu na pohlaví.

H 1.2 Učitelé využívají učebnici každou vyučovací hodinu, především jako oporu pro svůj výklad a podklad pro zápis do sešitu.

H 1.3 Na výběru učebnic občanské výchovy se podílejí vyučující občanské výchovy s praxí delší než tři roky (tzn. nepodílejí se na něm začínající učitelé).

Hypotéza k druhé výzkumné otázce

H 2 Starší žáci hodnotí učebnici hlavně z hlediska textu, tj. srozumitelnosti a výkladu nového učiva, mladší žáci spíše vnímají přednostně grafickou úpravou učebnice.

4.2 Procesy výzkumu

4.2.1 Stanovení výzkumného vzorku

Po stanovení výzkumných otázek, dílčích výzkumných otázek a z nich plynoucích hypotéz jsme přešli ke stanovení výzkumného vzorku. V našem výzkumu jsme se zaměřili na učitele občanské výchovy v Olomouckém kraji, kteří vyučují ve školním roce 2012/2013 občanskou výchovu na základních nebo středních školách, nebo na gymnáziích, a to z toho důvodu, že se autorce

diplomové práce jedná o oblast velmi blízkou, v níž sama působí jako učitelka občanské výchovy. Výběr vzorku proběhl náhodným výběrem – bylo stanoveno 65 škol různého druhu (ZŠ, SŠ a G). Na tyto školy byly distribuovány dotazníky pro vyučující občanské výchovy. Nejprve bylo využito elektronického oslovení vyučujících občanské výchovy, avšak po značném neúspěchu v oblasti návratnosti dotazníků, jsme přešli k písemné podobě dotazníků a osobnímu kontaktu. Dotazníky byly administrovány v rozmezí prosinec 2012–březen 2013. Návratnost dotazníků, při nezapočítání první neúspěšné komunikace přes elektronickou poštu, činí 43 % (62 ks dotazníků).

Pro ověření hypotézy 2 jsme stanovili jako výzkumný vzorek žáky a studenty také z Olomouckého kraje. Skupiny žáků byly vybrány formou výběru, což je takový výběr, o kterém rozhoduje úsudek výzkumníka (srov. Chráska 2007, s. 22). Záměrným výběrem byly vybrány skupiny žáků jednoho gymnázia v Olomouckém kraji. Základním požadavkem na výběr skupin byla výuka občanské výchovy alespoň ve dvou vyučovacích hodinách za týden. Celkově bylo tímto způsobem vybráno 157 žáků, kteří se výzkumu účastnili. Žákům byly dotazníky předány osobně, proto jejich návratnost dosáhla 92 %.

4.2.2 Metody sběru dat

Výzkum je kvantitativní, výzkumnou metodou je dotazník, který jsme zvolili na základě charakteru zjišťovaných dat. Dle Chrásky (2007) je dotazník předem připravená soustava otázek a dotazovaná osoba na ně odpovídá písemně (viz Chráska 2007, s. 163).

Dotazník pro učitele v našem výzkumu byl tvořen pomocí uzavřených otázek²¹. Jsme si vědomi faktu, že takovéto otázky s sebou nesou jistou nevýhodu, kterou je násilné vtěsnání respondenta do schématu připravených odpovědí (viz Chráska 2007, s. 166), proto jsme u některých otázek ponechali i prostor pro další možné odpovědi respondentů, neboli polouzavřené otázky. Otázky obsažené v dotaznících tedy byly jednak polytomické s výběrem

²¹ Byly použity i otevřené otázky, avšak pouze pro zjištění základních informací o vyučujícím jako je pohlaví, délka praxe, aprobace, kvalifikace.

odpovědí, polouzavřené, jednak škálové a výčtové. Otázky na dotazníku sledovaly výzkumné otázky:

- 1) Otázky otevřené, které zjišťují: *Je vyučující občanské výchovy muž nebo žena? Jaká je délka praxe vyučující / vyučujícího občanské výchovy? Jakou má vyučující aprobační? Je vyučující kvalifikovaný pro výkon funkce učitele / učitelky občanské výchovy? Jaký je název předmětu, ve kterém se vyučuje občanské výchově?*²²
- 2) Uzavřené otázky s nabídkou odpovědí, popřípadě s ponechaným prostorem pro vyučující: *Jaké učebnice občanské výchovy jsou používány pro výuku tohoto předmětu? Z jakého důvodu jsou učebnice využívány? Jakým způsobem jsou učebnice občanské výchovy využívány? Jak často vyučující učebnice využívají? Jak učitelé hodnotí používané učebnice občanské výchovy?*²³
- 3) Uzavřené otázky s nabídkou odpovědí: *Jakým způsobem jsou vybírány učebnice občanské výchovy? Kdo se výběru účastní?*

Dotazník pro žáky byl tvořen jak uzavřenými otázkami škálovými, tak i otevřenými otázkami, poskytujícími prostor pro vyjádření názoru žáků. Otázky se odvíjely od výzkumné otázky:

- 1) Uzavřené škálové otázky: *Jak žáci hodnotí učebnice občanské výchovy?*
- 2) Otevřené otázky: *Doporučili by žáci danou učebnici ostatním? Jaké jsou klady a jaké zápory dané učebnice? Co žáky při výběru učebnice nejvíce zajímá?*

4.2.3 Analýza získaných dat

Získaná data byla nejprve uspořádána a byly sestaveny tabulky četností čárkovací metodou. To znamená, že nejprve byly zapsány odpovědi a k nim byly v dalším sloupci přiřazeny čárky, označující výskyt dané hodnoty u dotazníků. Výsledky byly následně převedeny do tabulky četností. Byla tak zjištěna absolutní četnost a následně i relativní četnost vyjádřena v procentech.

²² Poslední jmenovaná otázka je otázkou doplňující, avšak v dotazníku jsme ji uvedli v úvodu, proto ji zde uvádíme mezi první skupinou otázek.

²³ Poslední jmenovaná otázka je uzavřená otázka škálová.

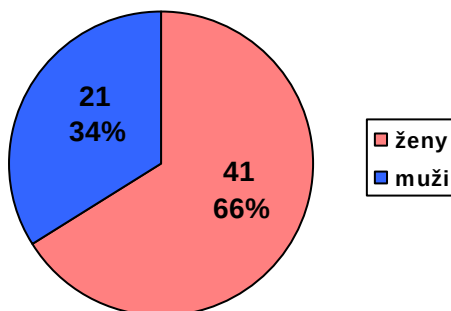
Následovalo vytvoření grafického zobrazení získaných dat. Analýza získaných dat nebyla prováděná podle statistických programů (srov. Chráska 2007, s. 39–45).

Uvědomujeme si fakt, že tento výzkum není z důvodu malého počtu respondentů dostatečně reprezentativní. Ale pokládáme za důležité nastínit situaci tak, aby případně mohla posloužit jako východisko dalším výzkumníkům k rozsáhlejšímu výzkumu.

4.3 Výsledky výzkumu

Následuje popis výsledků výzkumu, které plynou z analýzy získaných dotazníků. Nejprve se budeme věnovat analýze odpovědí učitelů a posléze analýze odpovědí žáků. Z učtelského dotazníku analyzujeme pohlaví učitelů občanské výchovy, délku jejich učtelské praxe, aprobovanost, kvalifikaci. Následně se zaměříme na název předmětu, v rámci kterého se občanská výuka vyučuje. Hlavní pozornost bude upřena na používání učebnic ve výuce, metody používání těchto učebnic ve výuce a důvody výběru daných učebnic. Dalším bodem analýzy bude hodnocení jednotlivých učebnic občanské výchovy a naposledy se budeme zabývat způsoby výběru učebnic ve školách. Ze žakovského dotazníku budeme analyzovat hodnocení vybrané učebnice občanské výchovy a vztah tohoto hodnocení k věku žáků.

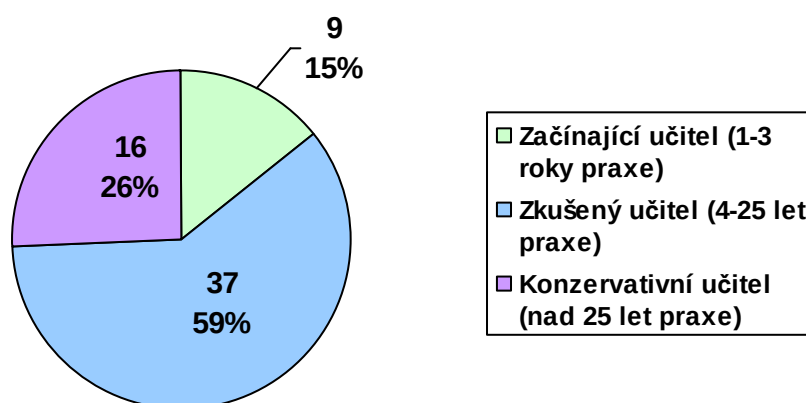
Na námi zkoumaných vybraných školských institucích je z celkového počtu 62 vyučujících občanské výchovy – na druhém stupni ZŠ(42), na gymnáziích (12 vyučujících) a středních školách (8) – větší procento vyučujících ženského pohlaví, je zastoupeno v počtu 41 osob, 21 vyučujících je mužského pohlaví (graf 1).



Graf 1 Počet vyučujících občanské výchovy podle pohlaví

Podle délky pedagogické praxe dělí Průcha (2002) učitele do tří skupin: na začínající učitele (1–3 roky praxe), zkušené učitele²⁴ (délka praxe se pohybuje v rozmezí 4–25 let) a konzervativní učitele²⁵ (délka praxe je nad 25 let).

Při průzkumu bylo zjištěno, že na vybraných zkoumaných stupních škol v Olomouckém kraji je 9 učitelů začátečníků, 37 učitelů zkušených a 16 konzervativních učitelů (graf 2).



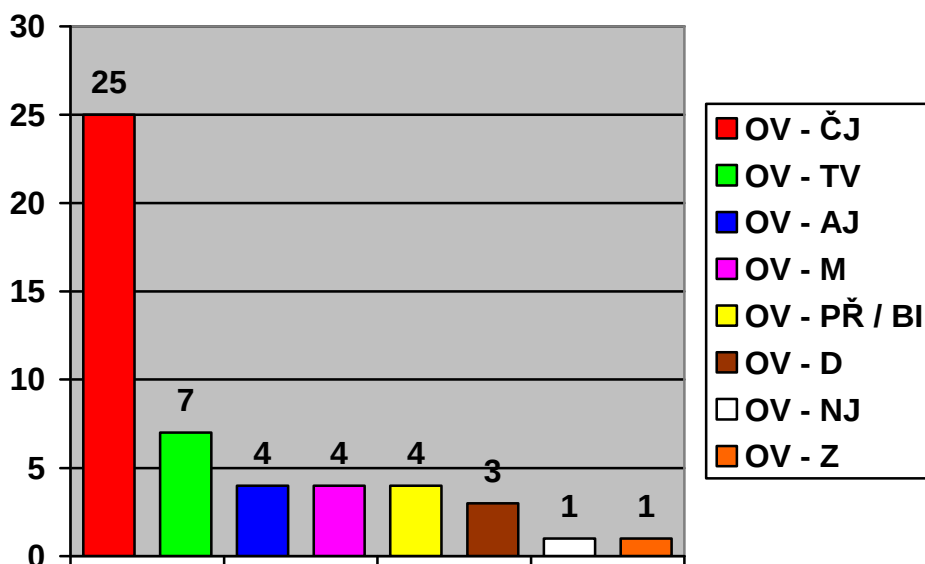
Graf 2 Vyučující občanské výchovy podle délky jejich praxe

Dalším zjištěním bylo, že občanskou výuku vyučují spíše aprobovaní učitelé v daném předmětu – těch bylo 49, učitelů aprobovaných v jiných předmětech bylo osm, pět učitelů nedosáhlo ani požadované kvalifikace (jeden z nich si kvalifikaci rozšiřuje). Ve zkoumaném souboru je nejčastější aprobací občanská výchova v kombinaci s českým jazykem (celkem 25 učitelů), dále pak občanská výchova kombinovaná s tělesnou výchovou (sedm učitelů), o pomyslnou třetí příčku se dělí aprobace občanská výchova – anglický jazyk, občanská výchova – matematika a občanská výchova – přírodopis / biologie (všechny aprobace s celkovým počtem 4 učitelé na příslušnou aprobaci), dále se vyskytuje kombinace občanské výchovy s dějepisem (tři učitelé), občanská výchova – německý jazyk (jeden učitel) a občanská výchova – zeměpis (jeden učitel) (graf 3). Dále zmíníme aprobace učitelů, kteří vyučují občanskou výchovu, avšak jsou aprobováni buď v naprosto jiných

²⁴ Nebo také učitel expert.

²⁵ Někdy jej označuje i jako vyhořelého učitele.

nebo v příbuzných oborech. Sem řadíme dva učitele s aprobací matematika – fyzika, dále vždy po jednom učiteli v dané aprobaci: psychologie, andragogika, německý jazyk – chemie, přírodopis – hudební výchova, tělesná výchova – německý jazyk a dějepis – český jazyk.



Graf 3 Kombinace aprobovaných učitelů v občanské výchově

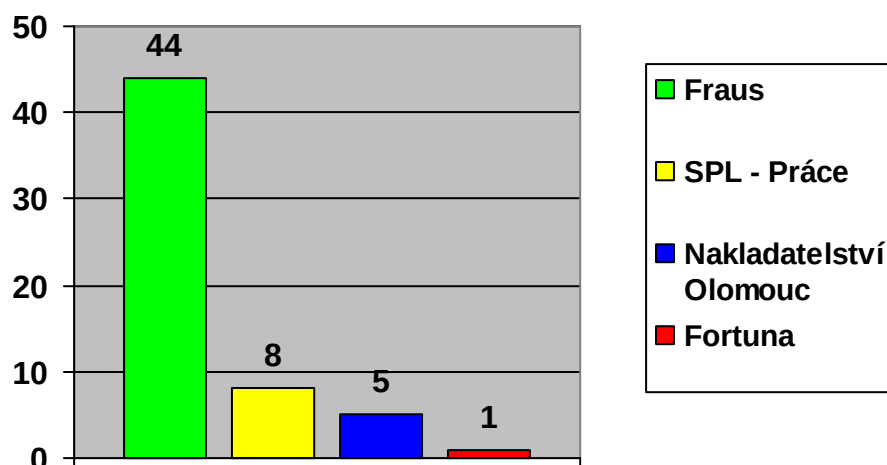
Doplňující otázka se týkala názvu předmětu, ve kterém se vyučuje občanské výchově. Učitelé nejčastěji uváděli zavedené názvy z předchozích let jako je Občanská výchova, Základy společenských věd, Občanská nauka, ale objevily se i názvy podle RVP ZV jako je Výchova k občanství a nebo název Společenské vědy.

Dále jsme se věnovali tomu, jaké učebnice jsou pro výuku občanské výchovy používány. Učitelé druhého stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií měli vybírat z nabídky 25 titulů, které jsou u nás na trhu s pedagogickou literaturou nabízeny k dostání, případně doplnit jinou učebnicí, pokud ji nenašli na seznamu. Dle získaných dat učitelé a žáci při výuce nejvíce používají učebnice z nakladatelství Fraus²⁶ (44 odpovědí), na druhém místě jsou učebnice nakladatelství SPL – Práce²⁷ (8 odpovědí), dále učebnice

²⁶ Kolektiv autorů. *Občanská výchova a rodinná výchova*. (6.–9. ročník) Fraus.

²⁷ Valenta, M. *Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník*. SPL – Práce.

nakladatelství Olomouc²⁸ (pět odpovědí) a poslední nakladatelství Fortuna²⁹ (jedna odpověď). Jiné učebnice učitelé nevybrali.



Graf 4 Učebnice používané ve výuce občanské výchovy na 2. stupeň ZŠ a nižších gymnáziích podle nakladatele

Učitelé vyššího stupně gymnázií a středních škol vybírali z nabídky 36 titulů, případně mohli, tak jako učitelé druhého stupně ZŠ a nižších gymnázií, zvolit jinou variantu tím, že by do dotazníku napsali, jakou tam neuvedenou učebnici používají. Této možnosti využil pouze jeden vyučující. Tabulka 3 níže ukazuje volby daných učebnic.

Tabulka 3 Učebnice používané ve výuce občanské výchovy na vyšších gymnáziích a středních školách

Titul učebnice	Počet voleb
Šil, P. a Karolová, J. <i>Člověk jako občan a světoobčan – politologie</i> . Nakladatelství Olomouc.	4
Šil, P. a Karolová, J. <i>Člověk jako osobnost - psychologie</i> . Nakladatelství Olomouc.	4
Šil, P. a Karolová, J. <i>Člověk na cestě k moudrosti – filosofie a etika</i> . Nakladatelství Olomouc.	4
Šil, P. a Karolová, J. <i>Člověk ve společnosti a v ekonomickém životě – ekonomie, sociologie</i> . Nakladatelství Olomouc.	4*
Roman, D. <i>Politologie – Základy společenských věd</i> . Nakladatelství Olomouc.	4*
Kolektiv autorů. <i>Odmaturuj ze společenských věd</i> . Didaktis.	9*
Dudák a kol. <i>Občanská nauka pro SOŠ</i> . SPN	2
Ryska, R. <i>Právo pro střední školy</i> . Fortuna	7*
Dudák, V. Adamová, L. <i>Základy filozofie a etiky pro SŠ</i> . Fortuna	2

²⁸ Hrachovcová, M. a kol. *Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník*. Nakladatelství Olomouc.

²⁹ Horská a kol. *Občanská výchova 6+7, 8+9*. Fortuna.

Gillernová, I. Buriánek, J. <i>Základy psychologie a sociologie pro SŠ.</i> Fortuna	1
Ryska, R. Eichler, B. <i>Základy státoprávní teorie, ekonomie a ekonomiky.</i> Fortuna	2
Helus, Z. <i>Psychologie pro střední školy.</i> Fortuna	3
Buriánek, J. <i>Sociologie pro SŠ.</i> Fortuna	1
Zubíková, Drábková. <i>Společenské vědy v kostce pro střední školy.</i> Fragment	2
Kolektiv autorů. <i>Občanský a společenskovední základ.</i> Computer press	1
Zlámal, J., Haluza, J. <i>Občanský a společenskovední základ – právo.</i> Computer Media	1
Kolektiv autorů. <i>Občanský a společenskovední základ – politologie.</i> Computer Media	3
Hejduk, J. <i>Občanský a společenskovední základ – Filosofie.</i> Computer Media	5*
Vlková, M. Doležalová, L. <i>Občanský a společenskovední základ – Psychologie.</i> Computer Media	6*
Helus, Z. <i>Úvod do psychologie.</i> Grada	1
Keller, J. <i>Úvod do sociologie.</i> Slon	1
Měšťánek, T. <i>Filozofie pro střední školy.</i> Tripolia.	1
Čechová a kol. <i>Ekonomika pro gymnázia.</i> Eduko	1

Výzkumem bylo zjištěno, že na středních školách učitelé používají rozličné učebnice, neexistuje větší shoda v používaných učebnicích. Nejčastěji používanou učebnicí je souhrn učiva občanské výchovy představovaný knihou Odmaturuj ze společenských věd z nakladatelství Didaktis. Dva učitelé oslovení v rámci výzkumu uvedli, že ve výuce učebnice nepoužívají žádné, pouze jejich příprava se odvíjí od zmiňovaných učebnic. Volby těchto učitelů v tabulce započítány tudíž nejsou³⁰.

Učitelé občanské výchovy dále měli zvolit dvě učebnice a zhodnotit je na základě předložených kritérií škálovou metodou. Do přehledu jsme využili pouze učebnice, které byly takto hodnocené nejméně čtyřmi vyučujícími³¹. Učebnice uvádíme v tabulkách 4 a 6 pod kódy. Lze zde nalézt tedy kód učebnice, počet respondentů, průměrné hodnocení dané položky a celkové průměrné hodnocení. Nejprve zde předkládáme tabulky pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky gymnázií, následně jsou zobrazené tabulky pro vyšší stupeň gymnázií a střední školy.

³⁰ Na rozdíl od následného hodnocení učebnic občanské výchovy.

³¹ Učebnice označené v tabulce 3 hvězdičkou.

Vzhledem k tomu, že u učebnic z nakladatelství Fraus jsme obdrželi celkem 44 odpovědí, můžeme říci, že zhodnocení této řady učebnic představuje nejreprezentativnější vzorek našeho výzkumu hodnocení učebnic učiteli. Je třeba podotknout, že hodnoty vlastností učebnic uvedené jednotlivými učiteli se byly občas i velmi odlišné. Tyto odlišnosti jsou dané rozdíly v osobnostních vlastnostech a v metodických přístupech jednotlivých učitelů. V hodnocení si nejlépe vedla řada učebnic z nakladatelství Fraus (s celkovým hodnocením 2,06), v těsném závěsu za ní se umístila učebnice Nakladatelství Olomouc (celkové hodnocení bylo 2,08), na třetím místě pak učebnice nakladatelství SPL – práce (s hodnocením 2,8).

Řada učebnic nakladatelství Fraus vyniká podle učitelů srozumitelností textu, přiměřeností učebnice věku žáků, s tím související grafickou úpravou, kdy ilustrace navazují na text a jsou dostatečně názorné. Za slabší místa učebnice je možné považovat především málo odkazů na další materiály a příklady z praxe. Učebnice Nakladatelství Olomouc podle výsledků výzkumu disponují také srozumitelným textem a jsou přiměřené věku žáků. Jako nejslabší místo učebnice učitelé spatřují to, že učebnice nekoresponduje s příslušným RVP / ŠVP v dostatečné míře. V hodnocení nejhůře dopadla řada učebnic SPL – Práce, která je ve většině výsledků podprůměrná vzhledem ke dvěma uvedeným řadám. Nadprůměrných hodnot dosahuje pouze v tom, že je učiteli ohodnocena jako nejvhodnější pro samostatnou práci žáků. Učitelé danou učebnici kritizují především za to, že neodpovídá příslušnému RVP / ŠVP, její text není dostatečně srozumitelný a je nepřiměřená věku žáků. Učebnice podle hodnocení učitelů také nenavazuje svým učivem na předchozí učivo. Jako problematická je spatřována i grafická úprava učebnice.

Tabulka 4 Kódování učebnic občanské výchovy (ZŠ + G)

Kód	Titul učebnice
Fraus	Kolektiv autorů. <i>Občanská výchova a rodinná výchova. (6–9) Fraus</i>
SPL – Práce	Valenta, M. <i>Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník. SPL – Práce</i>
Olomouc	Hrachovcová, M. a kol. <i>Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník. Nakladatelství Olomouc.</i>

Tabulka 5 Hodnocení učebnic učiteli na 2. stupni ZŠ a v nižších ročnících gymnázií

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	korespondence s preferovanými cíli	korespondence s RVP / ŠVP	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	kvalita příloh učebnice	celkové hodnocení
Fraus	44	1,54	2,13	2,5	1,5	2,0	2,14	2,15	2,18	1,5	1,67	1,67	2,57	2,36	2,37	2,54	2,21	2,06
SPL – Práce	8	3	2,67	1,5	2,75	2,5	3,75	3,25	3,8	3,5	2,25	3	2	2,25	2,5	3,4	2,67	2,8
Olomouc	5	1,6	2,2	2	1,4	1,8	2	1,8	3,4	2,2	2	1,8	2,4	1,8	1,8	2,4	2,8	2,09
Průměr		2,05	2,33	2	1,88	2,1	2,63	2,4	3,13	2,4	1,97	2,16	2,32	2,14	2,22	2,78	2,56	2,32

Z učebnic pro vyšší stupeň gymnázií a střední školy jsme získali potřebné údaje pro hodnocení čtyř učebnic a to učebnice *Odmaturuj ze společenských věd* (kolektiv autorů), *Právo pro střední školy* (Ryska), *Občanský a společenskovědní základ – Psychologie* (Vlková, Doležalová) a *Člověk ve společnosti a v ekonomickém životě – ekonomie, sociologie* (Šil, Karolová). Nejlepšího výsledku dosáhla učebnice autorů Šil a Karolová, za nimi se umístily autorky Vlková a Doležalová, na třetím místě pak kolektiv autorů s učebnicí *Odmaturuj ze společenských věd* a na posledním místě Ryska. Stejně jako učebnice pro druhý stupeň základních škol a nižší stupeň gymnázií, dopadly i učebnice pro vyšší stupeň gymnázií a střední školy docela dobře. Učebnice dostaly vysoké hodnocení, z čehož můžeme odvozovat určitou spokojenost učitelů s těmito učebnicemi. Učebnice autorů Šil a Karolová dosáhly nejvyššího hodnocení v oblasti přiměřenost věku žáků a množství cvičení obsažených v učebnici, dále jsou velmi kladně hodnoceny další atributy těchto učebnic, jako například vysvětlování nového učiva, podněty k samostatné práci žáků a přílohy (k učebnici jsou dodávány pracovní listy pro žáky). Naproti tomu špatně je hodnocena grafická úprava učebnice.

Mezi silné stránky učebnice autorek Vlkové a Doležalové je řazena návaznost na předchozí učivo, srozumitelnost textu, vysvětlení nového učiva a grafická úprava. Překvapivě nejhorší hodnocení obdržela učebnice v kategorii návaznost obrázků na text. Učitelé nejsou v učebnici ani spokojeni s odkazy na další materiály, s přílohami učebnice a podněty k samostatné práci žáků. Učebnice *Odmaturuj ze společenských věd* podle učitelů výborně podává vysvětlení nového učiva, text je srozumitelný a učebnice je přiměřená věku žáků, důležitou předností je i návaznost na předchozí učivo a grafická úprava. Slabou stránkou učebnice jsou naopak podněty k samostatné práci žáků, nepřítomnost cvičení, kvalitních příloh a odkazů na další materiály. Ryskova učebnice je průměrně hodnocena v oblasti textové srozumitelnosti, přiměřenosti věku žáků a vysvětlování nového učiva. Ve zmiňovaných oblastech dostala nejvyššího hodnocení v rámci hodnocení vlastností této učebnice. Ostatní kategorie jsou u této učebnice hodnoceny podprůměrně. Velkou nespokojenost učitelů s touto učebnicí lze vysledovat u hodnocené kategorie motivačních prvků a odkazů na další materiály.

Tabulka 6 Kódování učebnic občanské výchovy (G + SŠ)

Kód	Titul učebnice
Didaktis	Kolektiv autorů. <i>Odmaturuj ze společenských věd</i> . Didaktis.
Ryska	Ryska, R. <i>Právo pro střední školy</i> . Fortuna
Computer	Vlková, M. Doležalová, L. <i>Občanský a společenskovědní základ – Psychologie</i> . Computer Media
Šil	Šil, P. a Karolová, J. <i>Člověk ve společnosti a v ekonomickém životě ekonomie, sociologie</i> . Nakladatelství Olomouc.

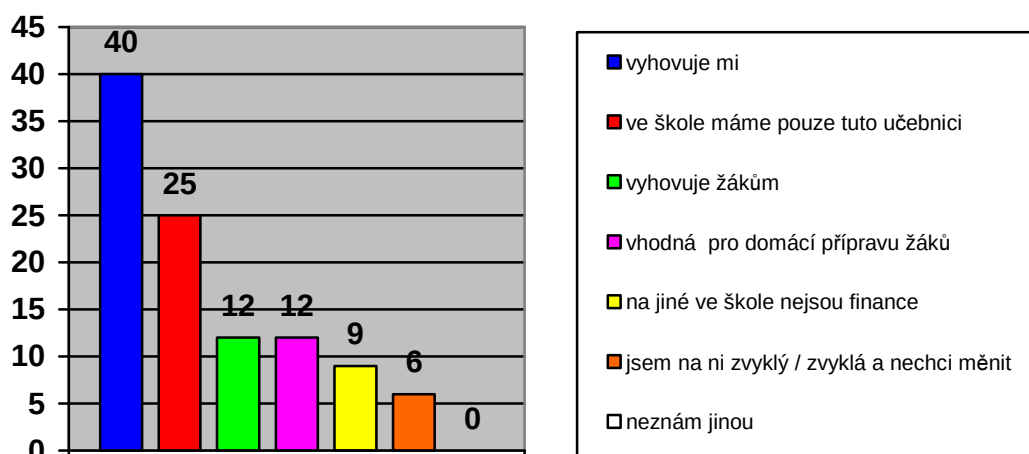
Tabulka 7 Hodnocení učebnic učiteli na vyšším stupni gymnázií a středních školách

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	korespondence s preferovanými cíli	korespondence s RVP / ŠVP	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	kvalita příloh učebnice	celkové hodnocení
Didaktis	5	1,2	2,8	1,6	1,2	1	1,4	1,6	1,8	1,4	2,2	2,8	3,4	4,2	4	4	4	2,41
Ryska	5	1,4	4,4	2	1,4	1,4	1,8	2,2	2,2	3,2	3,2	3,6	3,2	3,2	3,2	3,8	3,4	2,73
Computer	4	1,25	1,5	1,75	2,25	1,25	1	2,5	2	1,25	4	2,5	2,25	2,5	3,25	3,5	3,25	2,27
Šil	4	1,75	1,75	1,5	1	1,25	1,5	1,5	1,5	3	2	2	1,5	1	1,25	2,5	1,25	1,64
Průměr		1,4	2,61	1,71	1,46	1,23	1,43	1,95	1,88	2,21	2,85	2,73	2,59	2,73	2,93	3,45	2,98	2,26

Ze získaných dat vyplývá určitá kritičnost učitelů k jednotlivým kvalitám učebnic, hodnocení však může být do jisté míry ovlivněno subjektivními pocity jednotlivých učitelů. Zajímavé je srovnání hodnocení učebnic z pohledu učitelů a žáků. Žákovské hodnocení učebnic je k dispozici níže v této kapitole³².

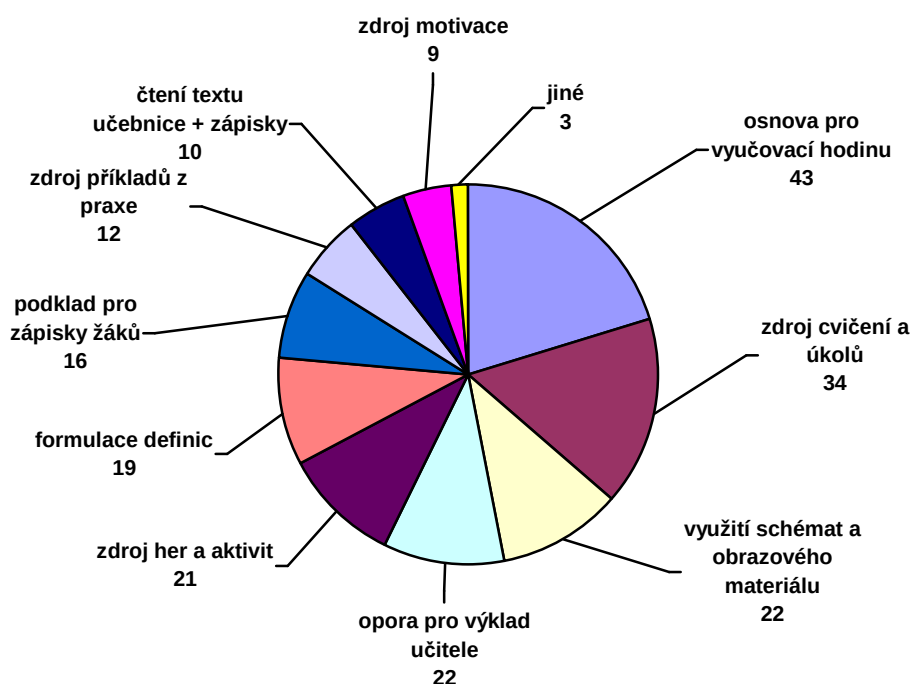
S hodnocením učebnic úzce souvisí i důvody užívání dané učebnice v hodinách občanské výchovy (graf 5). Nejvíce voleb připadlo na položku, že daná učebnice učiteli vyhovuje (40 voleb), někteří učitelé uvádějí, že je to jediná učebnice, kterou ve škole mají (25 voleb), dále považují danou učebnici za vhodnou k domácí přípravě žáků (12 voleb) a žákům vyhovující (12 voleb), dalším důvodem užívání uvedené učebnice bylo to, že na jiné učebnice ve škole nejsou finance a zvyk učitelů na tuto učebnici (šest voleb). Žádný z učitelů nevybral možnost, že jinou učebnici nezná.

³² Str. 69 této práce.



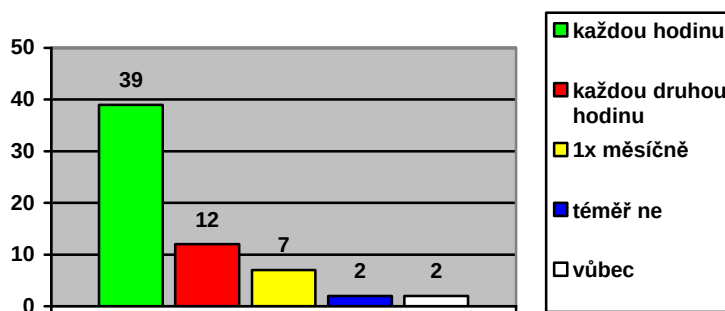
Graf 5 Důvody učitelů pro využívání jimi uvedené učebnice v hodinách občanské výchovy

Dále jsme se zabývali otázkou práce s učebnicí občanské výchovy ve vyučovacích hodinách (graf 6). Nejčastěji učitelé odpovídali, že učebnice tvoří osnovu (podklad) pro vyučovací hodiny (43 voleb), učitelé také často využívají z učebnice cvičení a úkoly pro žáky (34 voleb), někteří pracují se schémata a dalším obrazovým materiálem (22 voleb) a taky výklad učitele bývá opřen o text učebnice (22 voleb). Učebnice slouží také jako zdroj her a aktivit (21 voleb). Podle učebnic učitelé formulují definice (19 voleb) a nebo si z učebnice žáci pořizují zápisky do sešitu (16 voleb). Dále lze z učebnice čerpat množství příkladů z praxe a prezentovat je žákům (12 voleb). Učebnice je také užívána jako text, který učitel žákům čte a oni si jej zapisují do svého sešitu (10 voleb). Někteří učitelé využívají motivační část z učebnice (devět voleb). Dále učitelé uvedli, že ve výuce používají pracovní listy z učebnice, nebo že učebnice tvoří doplněk pro výklad učitele a nebo podklad pro domácí samostudium žáků.



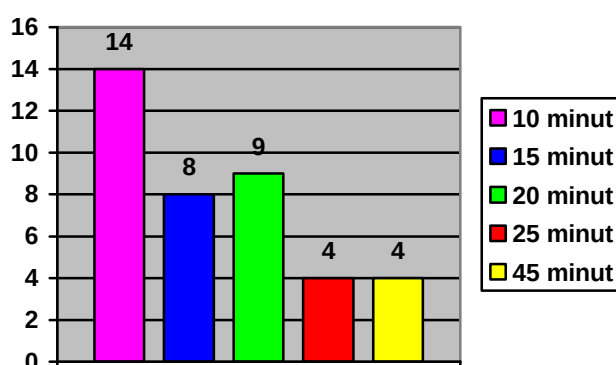
Graf 6 Jakým způsobem učitelé využívají učebnice občanské výchovy ve výuce

Učitelé dále odpovídali na otázku, jak často využívají učebnice v hodinách občanské výchovy (graf 7). Největší počet učitelů odpověděl, že učebnici používá v každé vyučovací hodině (39 voleb), někteří učitelé používají učebnici každou druhou hodinu (12 voleb), jiní pouze jednou za měsíc (sedm voleb), dva učitelé odpověděli, že učebnici téměř nevyužívají a dva, že vůbec nevyužívají.



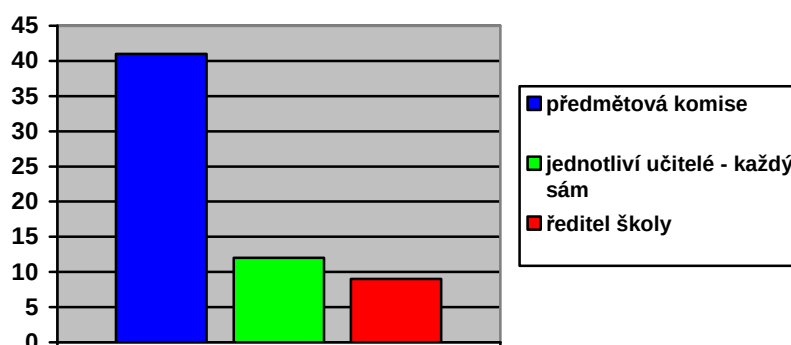
Graf 7 Čestnost využívání učebnic občanské výchovy ve vyučovacích hodinách

Ti učitelé, kteří učebnici občanské výchovy využívají každou vyučovací hodinu uváděli i jak velkou část vyučovací hodiny věnují práci s učebnicí. Celou vyučovací hodinu využívají učebnici čtyři učitelé, kterých bylo stejný počet jako těch, kteří využívají učebnici 25 minut. Dále jsou učebnice využívány dvacet minut (devět učitelů), patnáct minut (osm učitelů) a 10 minut (čtrnáct učitelů).



Graf 8 Minutová dotace používání učebnic občanské výchovy v každé hodině³³

Posledním zkoumaným problémem byl způsob výběru učebnic občanské výchovy ve školách (graf 9). Na prvním místě se jednoznačně umístila volba, že učebnici občanské výchovy vybírá předmětová komise (44 hlasů), na druhém místě bylo prohlášení učitelů, že si učebnici vybírají sami (12 hlasů) a na posledním místě vybírá učebnici občanské výchovy ředitel školy (9 hlasů).



Graf 9 Způsob výběru učebnic občanské výchovy

³³ Graf zobrazuje minutovou dotaci pouze pro učitele, kteří používají učebnice každou vyučovací hodinu.

Druhá část výzkumu, jak jsme již výše zmínili, se zabývá analýzou hodnocení učebnic občanské výchovy z pohledu žáků. Vybraní žáci hodnotili učebnice z řady nakladatelství Fraus – *Občanská výchova a rodinná výchova*. (6.–9. ročník) a Nakladatelství Olomouc, autorů Šil a Karolové – *Člověk ve společnosti a v ekonomickém životě – ekonomie, sociologie*. Žáci tyto učebnice dobře znají, protože je používají při vyučovacích hodinách občanské výchovy. Tyto učebnice byly vybrány z důvodu možnosti srovnání žákovského hodnocení a hodnocení učitelů.

U žáků šestého až devátého ročníku dopadly učebnice řady nakladatelství Fraus hůře než z pohledu učitelů. Celkové hodnocení u učitelů bylo 2,06, avšak u žáků dané učebnice obdržely hodnocení 2,52. Žáci soudí, že je učebnice přiměřená jejich věku a také, že ilustrace obsažené v učebnici navazují na text učebnice, avšak kritizují učebnice z pohledu na motivační prvky, přílohy a na odkazy na další materiály.

Tabulka 8 Hodnocení učebnic žáky (6.–9. ročník)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Fraus	89	2,26	2,91	2,52	1,91	2,17	2,79	4,47	2,10	1,84	2,31	2,29	2,31	2,34	2,98	2,52

S věkem žáků se nemění hodnocení toho, zda v učebnici je množství podnětů k samostatné práci žáku, jak vhodně je vysvětleno v učebnici nové učivo, zda učebnice navazuje na předchozí učivo, nemění se ani požadavky na grafickou úpravu učebnice a návaznost ilustrací na text. Dále velmi vyrovnané bylo i hodnocení množství příkladů z praxe, odkazů na další materiály a kvality příloh učebnice. U některých kvalit učebnic je hodnocení žáků v podstatě vyrovnané, avšak při výzkumu jsme zaznamenali i výjimku,

když se třeba jeden ročník tomuto vyrovnanému hodnocení vymyká. Tento jev můžeme vypořovovat například u srozumitelnosti textu, jenž žáci osmého ročníku hodnotí o půl stupně hůře než ostatní, nebo u motivačních prvků, u nichž je patrný opačný jev – u žáků devátého ročníku byla tato kategorie zhodnocena o půl stupně lépe než u ostatních ročníků, a nebo u žáků šestého ročníku v problematice návaznosti ilustrací na text, kteří je zhodnotili o celý stupeň lépe než žáci ostatních ročníků. U hodnocení vhodnosti pro samostatnou práci žáků a stejně tak u hodnocení množství cvičení můžeme vypořovovat tendenci lépe hodnotit danou kategorii se zvyšujícím se věkem žáků. Mladší žáci požadují pravděpodobně více cvičení v učebnici, zatímco starším žákům menší množství cvičení spíše vyhovuje. U problematiky vhodnosti pro samostatnou práci žáků, předpokládáme lepší pochopení starších žáků v oblasti zadání samostatné práce.

Tabulka 9 Hodnocení učebnic žáky (6. ročník)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Fraus	14	1,91	3,09	3,09	1,45	2,09	2,91	3,55	1,55	1,55	1,64	2,27	2,91	2,64	3	2,4

Tabulka 10 Hodnocení učebnic žáky (7. ročník)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Fraus	26	1,93	2,87	2,73	1,53	1,87	2,87	4,27	2,07	2	2,67	2,27	2,73	2,4	3,07	2,52

Tabulka 11 Hodnocení učebnic žáky (8. ročník)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Fraus	25	2,56	3,12	2,44	2,16	2,28	2,56	4,8	2,52	1,96	2,6	2,24	2,2	2,2	3,08	2,62

Tabulka 12 Hodnocení učebnic žáky (9. ročník)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Fraus	24	2,09	2,59	2,32	1,86	2,09	3,0	4,55	1,91	1,86	2,32	2,36	2,14	2,36	2,86	2,45

Žáci hodnotí učebnice, které používají v hodinách spíše pozitivně, z odpovědí na otevřené otázky v dotazníku jsme se dozvěděli množství zajímavých názorů, které bychom zde chtěli prezentovat. Rozsah práce nám neumožňuje obsáhnout všechny názory žáků, tudíž jsme je rozčlenili na několik skupin podle shodných rysů. Žáci si často stěžují na zadání cvičení v učebnici. To lze doložit následujícími výroky: *„Nejhorší je zadání cvičení, protože některé otázky jsou těžké nebo nepochopitelné.“* Nebo: *„Nejhorší jsou cvičení, pořád nechápu, co po mě v nich chtějí a pořád se na to musím někoho ptát.“* Za mínusový bod žáci dále považují určitou neuspořádanost učebnice: *„Jedno téma je rozmístěné po celé učebnici – je nepřehledná.“* Nebo: *„Některá témata jsou rozdělena do více částí učebnice, což je hodně práce s listováním.“* Setkali jsme se i s tímto názorem: *„Učebnici bych spíš dalším lidem nedoporučila, protože to tam je strašně na přeskáčku. A ani se mi nelíbí text, který tam je napsaný. Ale nejvíc mi vážně vadí, že nejde učivo za sebou.“*

V oblasti grafického zpracování učebnice je častý názor, že se žákům se líbí obrázky a fotografie: *„Na učebnici jsou nejlepší ty obrázky. Vždy se mi to vybaví.“* Na druhou stranu je někteří žáci hodnotí spíše negativně: *„Nejhorší jsou ilustrace. Nelíbí se mi jak jsou zpracované a spolužáci se jim smějí.“* Nebo: *„Kresby a ilustrace jsou hrozné, asi je kreslil nějaký prvňáček. I já bych je dovedla nakreslit lépe.“*

Velmi přínosné je podle názorů žáků shrnutí nejdůležitějších bodů dané kapitoly na konci kapitoly. Žáci často navrhují, co by na učebnici změnili, aby se jim s ní lépe pracovalo: *„Chtělo by to učivo více v odrážkách místo těch dlouhých textů, hezčí obrázky a více příkladů z praxe.“* Nebo: *„Udělat učebnici tak, aby se učivo zpracovalo do stručných článků a detaily se rozebíraly jen u toho nejnütnějšího. Aby to šlo dobře pochopit a lehce zapamatovat. Například zajímavosti v lištách se mi líbí, ale někdy je jich tam hrozně moc a hrozně složitě napsané.“*

Nyní se budeme věnovat problematice hodnocení učebnic žáky vyšších stupňů gymnázia, jmenovitě žáků kvinty, sexty a septimy (tabulka 13). V posledním ročníku gymnázia, v oktávě, jsme výzkum neprováděli, protože na vybraném gymnáziu v posledním ročníku studia již občanskou

výchovu nevyučují. Občanská výchova probíhá pouze ve volitelných seminářích.

Celkové hodnocení této učebnice je z pohledu žáků o celý stupeň horší než hodnocení učitelů. Podle získaných dat žáci nejsou spokojeni především s motivačními prvky, odkazy na další materiály a grafickou úpravou učebnice. Jako pozitivní lze hodnotit přítomnost příloh k učebnici a množství cvičení obsažené v učebnici.

Tabulka 13 Hodnocení učebnic žáky (1.–3. ročník vyššího gymnázia)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Šil	55	2,64	3,21	2,76	2,21	2,58	2,48	1,97	3,36	2,97	2,88	2,36	2,15	2,67	3,21	2,68

V hodnocení učebnic podle věku žáků nelze vypočítávat nějaké zvláštní rozdíly. Žáci hodnotí kvalitu učebnic téměř stejně ve většině z kategorií. Malou výjimkou je například hodnocení srozumitelnosti textu, kvalita příloh učebnice a návaznost ilustrací na text, což překvapivě nejpozitivněji hodnotí nejmladší žáci. Avšak u hodnocení grafické úpravy právě tito žáci hodnotili zkoumanou učebnici jako nezdařilou a ocenili ji téměř o dva stupně hůř než ostatní žáci. S věkem žáků stoupá kritičnost k motivačním prvkům a k požadavkům na vysvětlení nového učiva.

Tabulka 14 Hodnocení učebnic žáky (1. ročník vyššího gymnázia)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Šil	15	2,25	2,75	2,88	1,88	2,25	2,44	1,69	4,06	2,63	2,88	2,25	2,13	2,88	3	2,53

Tabulka 15 Hodnocení učebnic žáky (2. ročník vyššího gymnázia)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Šil	16	3	3,65	2,65	2,53	2,88	2,53	2,24	2,71	3,29	2,88	2,47	2,18	2,47	3,41	2,78

Tabulka 16 Hodnocení učebnic žáky (3. ročník vyššího gymnázia)

Kód	Počet respondentů	Srozumitelnost textu	motivační prvky	vhodnost pro samostatnou práci žáků	přiměřenost věku žáků	vysvětlení nového učiva	návaznost na předchozí učivo	kvalita příloh učebnice	grafická úprava	návaznost ilustrací na text	názornost ilustrací	množství příkladů z praxe	množství cvičení	podněty k samostatné práci žáků	odkazy na další materiály	celkové hodnocení
Šil	24	2,92	3,75	2,67	2,33	3	2,33	2,17	2,58	3,25	2,75	2,42	2,33	2,67	3,42	2,76

I u vyššího stupně gymnázia jsme se dotazovali otevřenými otázkami v dotazníku na nejlepší a nejhorší vlastnosti dané učebnice a na to, zda by danou učebnici doporučili jiným žákům. Žáci se shodují na tom, že učebnice působí značně nepřehledně. Zde jsou vybrané názory: *„Učebnice je nepřehledná, pořád se musí přeskakovat ob deset stránek, sem, tam.“* Podobný názor má i jiná studentka: *„Nelíbí se mi, že je jedno téma napsáno různě po celé knížce. Ocenila bych text více sjednocen.“* Další podotýká: *„Učebnice je špatně zpracovaná, špatně se mi v ní hledají informace, které potřebuji. A navíc je dělaná pouze na jedno použití.“* Ale naopak se setkáváme i s opačnými názory, například: *„Tuto učebnici bych rozhodně doporučila, dobře se mi z ní učí. Je celkem dobře a smysluplně napsaná.“*

Velké množství studentů podotýká, že se jim nelíbí doprovodné ilustrace a fotografie: *„Na celé učebnici jsou nejhorší ty doprovodné fotografie, protože rozptylují pozornost.“* Nebo: *„Ty rádoby vtipné fotky jsou úplně k ničemu a vůbec se mi nelíbí.“* Jiní žáci upozorňují i na celkové grafické zpracování: *„Už na první pohled se mi ta učebnice nelíbila. Fotky na obale i ve vnitř, a hlavně ti lidi se na nich blbě tváří.“*

Jako pozitivní žáci uvádějí přítomnost testů a dalších příloh, se kterými se jim dobře pracuje v hodinách i mimo ně. Jeden ze žáků uvádí: *„Dobrý je, že vím, co se mám učit. Je to napsaný v tom testu a je mi jasný, co je důležité. Učitel pak nám ten test dá v hodině a my nejsme překvapeni. Jsme na to tak zvyklí.“*

Žáci často v dotaznících uváděli špatný druh papíru učebnice. Hlavními důvody obvykle bylo, že se špatně otáčejí stránky a propíjí se zvýrazňovače: *„Když si chci v učebnici něco podtrhnout, tak můžu jenom tužkou, protože jinak to je vidět na druhé stránce a mám z toho spíš omalovánky.“*

Výčet názorů žáků na tuto učebnici uzavřeme hodnocením jednoho z žáků: *„Vůbec se mi nelíbí zpracování učebnice ve stylu pracovního sešitu + knihy. Nevím proč bych ve své učebnici měl mít i poznámky a učebnici pro učitele! Musím to zbytečně nosit a učebnice je pak tlustá a nemám chuť ji číst. Nevhodné jsou i pokusy o vtip, kterým se nezasměju a přemýšlím*

pak spíš nad jejich blbostí než nad tím, co nám učitelka říká. Byly to prostě zbytečně utracené peníze!“

4.4 Shrnutí

V našem výzkumu jsme potvrdili některé hypotézy, některé jsme naopak vyvrátili. Potvrdili jsme hypotézu 1.1 – podle výzkumu občanskou výchovu vyučují učitelé s různou délkou praxe, různou aprobační, kvalifikovaní, ale i ti nekvalifikovaní, muži i ženy. Vyvrátili jsme hypotézu 1.2 zjištěním, že učitelé nevyužívají učebnici především jako oporu pro svůj výklad a podklad pro zápis do sešitu, ale učebnice dle výpovědí učitelů je především osnovou vyučovací hodiny a učitelé využívají hlavně cvičení a úkoly pro žáky. Výzkumem nebyla potvrzena žádná souvislost mezi tím, jak vyučující občanské výchovy využívá učebnici pro daný předmět, a pohlavím vyučujícího, délkou praxe a kvalifikovaností pro výuku daného předmětu. Učitelé hodnotí učebnice, které ve výuce občanské výchovy používají, spíše kladně, což je dáno především tím, že si je sami vybírají. Vyvrátili jsme i hypotézu 1.3, jelikož jsme zjistili, že se na výběru učebnice podílejí obvykle všichni členové předmětové komise, nebo každý učitel samostatně, popřípadě ředitel školy. Délka praxe tudíž na podíl na výběru učebnic nemá zásadní vliv.

V oblasti hodnocení učebnic z pohledu žáků jsme námi stanovenou hypotézu o tom, že starší žáci hodnotí hlavně textovou stránku učebnice a mladší žáci grafickou úpravu, částečně potvrdili a to v tom, že opravdu starší žáci nahlíží na učebnici především z pohledu na text učebnice, zda je přehledný či ne, potom až je pro ně důležité grafické hledisko. S přibývajícím věkem se liší hodnocení žáků ohledně takových vlastností učebnice, jako jsou požadavky na motivační prvky v učebnici, vysvětlení nového učiva. Naopak mladší žáci potřebují v učebnicích lépe vysvětlit podklady pro jejich samostatnou práci a požadují větší množství cvičení. Celkově žáci na učebnicích shledávají spíše nedostatky, než aby se zaměřili na jejich přednosti. Celkově se učebnice v hodnocení však jeví spíše dobře.

Závěr

V této diplomové práci jsme se věnovali tématu role učebnic v hodinách občanské výchovy. V úvodní teoretické části jsme se zabývali občanskou výchovou ve vzdělávacím systému České republiky, poté teoretickým vymezením učebnice a možností její evaluace, na závěr teoretické části jsme si popsali aktuální stav výzkumu učebnic v České republice i v zahraničí.

V praktické části jsme se pomocí kvantitativního výzkumu snažili nalézt odpovědi na dvě výzkumné otázky, které se týkaly role učebnic v hodinách občanské výchovy a to jak z pohledu učitelů, tak i z pohledu žáků. První výzkumná otázka zněla: *Jaký je vztah mezi tím, jak vyučující občanské výchovy využívá učebnici pro daný předmět, a jeho pohlavím, délkou praxe a kvalifikovaností pro výuku daného předmětu?* Druhá otázka se tákala na pohled žáků: *Jak souvisí věk žáků a jejich hodnocení učebnic, které používají ve výuce občanské výchovy?* V rámci výzkumu jsme potvrdili některé stanovené hypotézy, jiné jsme vyvrátili.

První část výzkumu byla v některých ohledech podobná výzkumu, který uskutečnila Z. Sikorová v roce 2004, kdy zkoumala možnosti učitelů podílet se na výběru učebnic. Autorka došla k závěru, že na výběru učebnic se podílejí zkušenější učitelé, což neodpovídá výsledkům, ke kterým vedl náš výzkum. V našem výzkumu se ukázalo, že u učitelů, kteří se na rozhodování o učebnicích pro daný předmět podílejí, není rozhodujícím činitelem jejich věk a učebnice jsou vybírány jak učiteli zkušenými, tak i konzervativními a učiteli začínajícími. Dále jsme se inspirovali výzkumem Z. Beneše, B. Gracové, J. Průchy a kol. (2009), kteří zkoumali učebnice dějepisu. Tito autoři došli k závěru, že se ve školách používají spíše starší učebnice, což také nemůžeme s ohledem na náš výzkum potvrdit. Výše zmíněný výzkumný tým dále říká, že učitelé používají učebnice staršího data vydání, jelikož jiné ve škole nejsou a vyhovují jim, případně, že škola na jiné učebnice nemá peníze. K podobným, i když ne zcela totožným, výsledkům jsme dospěli i my. Učitelé podle výsledků našeho výzkumu používají učebnici hlavně z důvodu, že jim vyhovuje.

Dále pak i proto, že v jejich škole mají pouze danou publikaci, ale i proto že vyhovuje žákům a je vhodná pro jejich domácí přípravu.

Druhou část výzkumu můžeme konfrontovat s výsledky výzkumu T. Knechta (2006), který sice zkoumal pohled žáků na učebnice zeměpisu, avšak došel k velmi podobným zjištěním jako my. Pro žáky je důležitá grafická úprava učebnice, hlavně mladší žáci požadují větší množství obrazového materiálu, nad kvalitou se však více zamýšlejí v žáci starší, což dokládají odpovědi z otevřených otázek v dotazníku. Dalším důležitým komponentem je text učebnice a hlavně jeho přehlednost. Žáci jsou v této oblasti velmi kritičtí a považují učebnice za informačně přeplněné. Uvítali by menší množství textu, nejlépe členěného do odrážek. Žáci si často stěžovali na to, že text učebnice je pro ně složitý a dochází k tomu, že mu nerozumějí a musejí žádat učitele nebo spolužáky o vysvětlení. Dále žáci jako problém vidí i nedostatečnou motivaci poskytovanou v učebnici tak, aby je učení se z učebnice bavilo. U některých žáků jsme se setkali i s požadavky na technické komponenty učebnice, především na druh papíru učebnice. Pro žáky je důležité, aby papír nepropouštěl na druhou stranu a text byl i po jeho podtrhání čitelný bez rušivých vlivů z předchozí stránky. Žáci učebnice chtějí využívat delší dobu, proto kritizují například i jednorázovost některých z učebnic, především když je učebnice tvořena zároveň i jako pracovní sešit.

Hlavním cílem této práce bylo zmapovat aktuální nabídku učebnic občanské výchovy na současném trhu, zjištění jaké učebnice jsou v hodinách občanské výchovy využívány učiteli a jejich žáky a také jakým způsobem učitelé a žáci v hodinách občanské výchovy s učebnicemi pracují a jak jsou používané učebnice hodnoceny. Jsme si vědomi toho, že výsledky provedeného výzkumu nelze zobecnit, hlavně kvůli velikosti vzorku respondentů, avšak tento výzkum může posloužit jako odrazový můstek pro hlubší prozkoumání této problematiky. Předpokládáme, že výzkum poslouží jako zdroj zajímavých informací jak pro studenty učitelství, kteří se touto problematikou zabývají, ale i pro učitele občanské výchovy. Věřím, že učitelé zde najdou inspiraci, podle čeho vybírat pro svou školu nové učebnice občanské výchovy, a zaujmou je názory ostatních pedagogů, jak je v této práci prezentujeme.

Seznam pramenů a literatury

Prameny

Kotásek, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.*

Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Listina základních práv a svobod [online]. © 2013, poslední revize neuvedena [citováno 6. března 2013], dostupné z WWW:

<<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-03-X.

Manuál pro tvorbu vzdělávacích programů na gymnáziích. Praha: VÚP, 2007. 140 s. ISBN 978-80-87000-13-7.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. Strojní mechanik. Praha: NÚOV, 2007. [online] © 2011–2013, poslední revize neuvedena [citováno 9. března 2013]. Dostupné z WWW: <<http://zpd.nuov.cz/uvod1.htm>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2006–2012, poslední revize 9. září 2012 [citováno 18. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2006–2012, poslední revize 1. září 2012 [citováno 9. března 2013], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>.

Literatura

- BENDO VÁ, G. *Kurikulum v praxi učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra společenských věd, 2011. 90 s., 23 s. příloh. Vedoucí diplomové práce Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
- BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního media*. Praha: ÚIV – divize TAURIS, 2009. 85 s. ISBN 978-80-211-0570-6.
- CRAGUN, T. R. The Future of Textbooks? *Electronic Journal of Sociology* [online]. 2007 [citováno 27. dubna 2012]. Dostupné z WWW: <http://www.sociology.org/content/2007/cragun_future_of_textbooks.pdf>. ISSN: 1198-3655.
- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovědního tématu v RVP. In JANÍK, T. KNECHT, P. NAJVAROVÁ, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě kurikula*. Brno: Paido: 2007. s. 111–119. ISBN 978-80-7315-153-9.
- Kolektiv autorů. UNESCO International Textbook Research Network: Participants. [online]. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1999. [cit. 2013-03-12]. Dostupný z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135412eb.pdf>>.
- GREGER, D. *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu*. Praha: Karlova univerzita. Pedagogická fakulta, 2005. Disertační práce. 191 s., 33 s. příloh. Školitel doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
- GREGER, D. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006a. s. 23–32. ISBN 80-7315-124-3.
- GREGER, D. Kurikulární politika. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (eds.) *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006b. s. 119–129. ISBN 80-246-1260-7.
- HRABÍ, L. Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *e-Pedagogium*, 2006, č. 1., s. 26–32. ISSN 1213-7499. Dostupný z WWW: <http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_1-2006.pdf>.

- HRABÍ, L. Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007a. s. 98–108. ISBN 978-80-7315-148-5.
- HRABÍ, L. Názory žáků a učitelů na učebnice přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 2007b, roč. 17, č. 4, s. 28–34. ISSN 1211-4669.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, T., NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, J. Uplatnění didaktických prostředků a medií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. s. 82–97. ISBN 978-80-7315-148-5.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání, Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 68 s. ISBN 978-80-210-4771-6.
- JANOUSHKOVÁ, E. *Analýza učebnic*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky, 2008. Disertační práce. 177 s., 32 s. příloh. Školitel Prof. PhDr. Petr Chalupa, CSc.
- JANOUSHKOVÁ, E. Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 56–72. ISSN 1211-4669.
- JOHNSEN, E. B. 1997. Citováno podle Greger, D. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 23–32. ISBN 80-7315-124-3.
- KALHOUS, Z., OBST. O. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.
- KLAPKO, D. Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj k zefektivnění kvality didaktických textů. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 53–72. ISBN 80-7315-124-3.

- KNECHT, P. Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 85–96. ISBN 80-7315-124-3.
- 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. 22–36. ISSN 1211-4669.
- KNECHT, P.; WEINHOFER, M. Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ŽŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006, s. 35-51. ISBN 80-7043-483-X. Dostupný z WWW:
<<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0012.pdf>>.
- KNECHT, P., JANÍK, T. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In KNECHT, P., JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 9–17. ISBN 978-80-7315-174-4.
- MAŇÁK, J. Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 73–78. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole. In KNECHT, P., JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 19–26. ISBN 978-80-7315-174-4.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 111 s. ISBN 80-210-0210-7
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

- MARTINKOVÁ, V. Proměny školy a kurikula a jejich odraz v učebnicích. In JANÍK, T. KNECHT, P. NAJVAROVÁ, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě kurikula*. Brno: Paido: 2007. s. 121–126. ISBN 978-80-7315-153-9.
- MIKESKOVÁ, Š. Oblíbenost vyučovacích postupů u žáků 1. stupně základní školy. *e-Pedagogium*, 2012, č. 1, s.109–126. ISSN 1213-7499. Dostupný z WWW: <http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf>.
- MIKK, J. Učebnice: Budoucnost národa. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. s. 11–23. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MOEGLIN, P. The Textbook and after... In BRUILLARD, É. et al. (eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris: Jouve, 2006. s. 15–33. Dostupný také na WWW: <http://www.iartem.no/documents/caught_in_the_web.pdf>.
- NOGOVÁ, M. Hodnotenie kvality učebníc v súlade s novým kurikulom. In KNECHT, P., JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 37–51. ISBN 978-80-7315-174-4.
- NOVOTNÝ, P. Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In JANÍK, T. KNECHT, P. NAJVAROVÁ, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě kurikula*. Brno: Paido: 2007. s. 133–140. ISBN 978-80-7315-153-9.
- PEŠKOVÁ, K. Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 243–265. ISSN 1211-4669.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Olomouc: TRITON, 2006. 191 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. 91 s. ISSN 0069-2298.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního media*. Brno: Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, s. r. o., 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. s. 9–22. ISBN 80-7315-124-3.
- PRŮCHA, J. Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In KNECHT, P., JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 27–36. ISBN 978-80-7315-174-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2004. 154 s. ISBN 80-7042-373-0.
- SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. s. 31–39. ISBN 978-80-7315-148-5.
- SIKOROVÁ, Z. Role a užívání učebnic jako výzkumný problém. In KNECHT, P., JANÍK, T. (eds.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 53–63. ISBN 978-80-7315-174-4.
- STANĚK, A.. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s.r.o., 2007. 166 s. ISBN 978-80*7425-082-8.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: EPOCH, 2009. 131 s. ISBN 978-80-7425-082-8.

Internetové zdroje

IARTEM.org. *About* [online]. © 2013, poslední revize neuvedena [citováno 12. března 2013]. Dostupný z WWW: <<http://www.iartem.org/>>.

Český statistický úřad. *Klasifikace kmenových oborů vzdělání*. [online].

© 2013a, poslední revize neuvedena [citováno 6. března 2013], dostupné z WWW:

<[http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace_kmenovych_oboru_v_zdelani_\(kkov\)](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace_kmenovych_oboru_v_zdelani_(kkov))>.

Český statistický úřad. *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání -*

ISCED. [online]. © 2013b, poslední revize neuvedena

[citováno 6. března 2013], dostupné z WWW:

<http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni_standardni_klasifikace_vzdelavani_isced>.

Český statistický úřad. *Statistická ročenka České republiky 2012. Vzdělá-*

vání. [online]. © 2013c, poslední revize 22. 11. 2012 [citováno 6. března 2013], dostupné z WWW:

<http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/kapitola/0001-12-r_2012-2300>.

Český statistický úřad. *ISCED 4*. [online]. © 2013d, poslední revize neuvedena [citováno 6. března 2013], dostupné z WWW:

<[http://notes3.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/90003D5BBB/\\$File/022608v06.pdf](http://notes3.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/90003D5BBB/$File/022608v06.pdf)>.

Eurydice. *Organizace a struktura vzdělávacího systému – Česká republika*.

[online]. © 2013, poslední revize 30. prosince 2012 [citováno 6. března 2013], dostupné z WWW:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republ-ka:Organizace_a_struktura_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADho_syst%C3%A9mu>.

- Eurydice. *Česká republika - přehled*. [online]. © 2013, poslední revize 4. února 2013 [citováno 6. března 2013], dostupné z WWW: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:P%C5%99ehled>>.
- Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). *Rámcové vzdělávací programy* [online]. © 2011–2013, poslední revize neuvedeno [citováno 10. března 2013], dostupné z WWW: <<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- Olomoucký kraj. *Adresář škol a školských zařízení*. [online]. © neuveden, poslední revize neuvedena [citováno 10. března 2013], dostupné z WWW: <<http://www.kr-olomoucky.cz/adresar-skol-a-skolskych-zarizeni-cl-276.html>>.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1 Schéma vzdělávacího systému ČR (Eurydice, 2013, online)	13
Obrázek 2 Systém kurikulárních dokumentů (RVP G 2007, s. 5)	17

Seznam grafů

Graf 1 Počet vyučujících občanské výchovy podle pohlaví	57
Graf 2 Vyučující občanské výchovy podle délky jejich praxe	58
Graf 3 Kombinace aprobovaných učitelů v občanské výchově	59
Graf 4 Učebnice používané ve výuce občanské výchovy na 2. stupeň ZŠ a nižších gymnáziích podle nakladatele	60
Graf 5 Důvody učitelů pro využívání jimi uvedené učebnice v hodinách občanské výchovy	66
Graf 6 Jakým způsobem učitelé využívají učebnice občanské výchovy ve výuce	67
Graf 7 Čestnost využívání učebnic občanské výchovy ve vyučovacích hodinách	67
Graf 8 Minutová dotace používání učebnic občanské výchovy v každé hodině	68
Graf 9 Způsob výběru učebnic občanské výchovy	68

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled úrovní vzdělávání v ČR (Český statistický úřad 2013b, online)	11
Tabulka 2 Strukturní komponenty učebnice (Kalhous, Obst 2000, s. 38–40)	33
Tabulka 3 Učebnice používané ve výuce občanské výchovy na vyšších gymnáziích a středních školách	60
Tabulka 4 Kódování učebnic občanské výchovy (ZŠ + G)	62
Tabulka 5 Hodnocení učebnic učiteli na 2. stupni ZŠ a v nižších ročnících gymnázií	63
Tabulka 6 Kódování učebnic občanské výchovy (G + SŠ)	64
Tabulka 7 Hodnocení učebnic učiteli na vyšším stupni gymnázií a středních školách	65

Tabulka 8 Hodnocení učebnic žáky (6.–9. ročník)	69
Tabulka 9 Hodnocení učebnic žáky (6. ročník)	70
Tabulka 10 Hodnocení učebnic žáky (7. ročník)	71
Tabulka 11 Hodnocení učebnic žáky (8. ročník)	71
Tabulka 12 Hodnocení učebnic žáky (9. ročník)	71
Tabulka 13 Hodnocení učebnic žáky (1.–3. ročník vyššího gymnázia).....	73
Tabulka 14 Hodnocení učebnic žáky (1. ročník vyššího gymnázia).....	74
Tabulka 15 Hodnocení učebnic žáky (2. ročník vyššího gymnázia).....	74
Tabulka 16 Hodnocení učebnic žáky (3. ročník vyššího gymnázia).....	74
Tabulka 17 Seznam hodnotících kritérií	i

Přílohy

- I. Seznam hodnotících kritérií dle Sikorové**
- II. Aktuální nabídka učebnic občanské výchovy**

I. Seznam hodnotících kritérií dle Sikorové

Tabulka 17 Seznam hodnotících kritérií (Sikorová 2007, s. 35–39)

KRITÉRIA	BODY		
I. Kategorie: Přehlednost	MAX. 12		
1. Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)?	ano	část.	ne
	6	3	0
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?	ano	část.	ne
	6	3	0
II. Kategorie: Přiměřená obtížnost a rozsah učiva	MAX. 12		
1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Jsou výklady a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	ano	část.	ne
	4	2	0
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
III. Kategorie: Odborná správnost	MAX. 12		
1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	ano	x	ne
	6	x	0
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	ano	x	ne
	6	x	0
IV. Kategorie: Motivační charakteristiky	MAX. 10		
1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi apod.)?	ano	část.	ne
	4	2	0
2. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
3. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic aj.)?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

V. Kategorie: Řízení učení	MAX. 10		
1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod a nejen reprodukci učiva?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	ano	část.	ne
	2	1	0
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?	ano	část.	ne
	2	1	0
VI. Kategorie: Obrazový materiál	MAX. 10		
1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	ano	část.	ne
	4	2	0
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje text, ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou apod.)?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
VII: Kategorie: Shoda s kurikulárními dokumenty	MAX. 8		
1. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program apod.)?	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
VIII. Kategorie: Cena (Dostupnost učebnice)	MAX. 8		
1. Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu)?	ano	část.	ne
	5	2,5	0
IX: Kategorie: Ergonomické a typografické vlastnosti	MAX. 8		
1. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

X. Kategorie: Doplnkové texty a materiály	MAX. 6		
1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (jako videokazety, audiokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, počítačové programy, modely, sady pro pokusy apod.) vztahující se k učebnici?	ano	x	ne
	2	x	0
2. Vydalo nakladatelství také pracovní listy (knihu) pro žáky k dané učebnici?	ano	x	ne
	2	x	0
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	ano	x	ne
	2	x	0
XI. Kategorie: Diferenciace učiva a úloh	MAX. 6		
1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
2. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?			
XII. Kategorie: Hodnoty a postoje	MAX. 6		
1. Obsahuje učebnice odkazy na společenské pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy apod.)?	ano	část	ne
	3	1,5	0
2. Prezентuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
XIII. Kategorie: Zpracování učiva	MAX. 4		
1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	ano	část.	ne
	1	0,5	0
2. Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (tzn. Spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)?	ano	část.	ne
	1	0,5	0
3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, různých perspektiv?	ano	část.	ne
	1	0,5	0
4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	ano	část.	ne
	1	0,5	0

II. Aktuální nabídka učebnic občanské výchovy

Aktuální nabídka učebnic pro výuku občanské výchovy na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií

- Hrachovcová, M. a kol. *Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník*. Nakladatelství Olomouc.
- Kolektiv autorů. *Občanská výchova a rodinná výchova*. (6–9) Fraus
- Bělohlová, E a kol. *Mediální výchova*. Fraus
- Kašová, J. *Výchova k finanční gramotnosti*. Fraus.
- Kolektiv autorů. *Výchova ke zdravému životnímu stylu*. Fraus
- Valenta, M. *Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník*. SPL – Práce.
- Horská a kol. *Občanská výchova 6+7, 8+9*. Fortuna.
- Jakeš, P. a kol. *Finanční gramotnost pro 2. stupeň ZŠ*. Fortuna.
- Donát, J. Donátová, N. *Důvěrně a otevřeně o sexualitě*. Fortuna
- Danielovská, V. *Ochrana člověka za mimořádných událostí*. Fortuna
- Baar, V. Houdková, Z. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Fortuna.
- Mádrová, E. *Rodinná výchova – Zdravý životní styl 1, 2*. Fortuna
- Marádová, E. Kubrichtová, L. *Rodinná výchova – hygienické návyky*. Fortuna
- Marádová, E. Kubrichtová, L. *Rodinná výchova – Péče o dítě*. Fortuna
- Dudák, V. a kol. *Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník*. SPN.
- Dudák, Adamová. *Seminář ze základů společenských věd*. SPN
- Skácelová, J. Mrázová, L. *Výchova k občanství pro 6. (7., 8., 9.) ročník ZŠ*. Nová škola
- Kolektiv autorů. *Finanční gramotnost I., II*. Raabe.
- Kolektiv autorů. *Volba povolání I., II., III*. Raabe
- Navrátilová, P. *Finanční gramotnost*. Computer media.
- Blažková, J. *Moje volba*. (8., 9. ročník) Hněvín
- Skořepa, M., Skořepová, E. *Finanční a ekonomická gramotnost pro ZŠ a víceleté gymnázia*. Scientia

- Sedláček, M. *Ochrana člověka za mimořádných událostí* (6., 7., 8., 9 ročník). Albra
- Dvořák, Dvařáková. *Výchova k občanství – člověk v demokratickém státě*. Septima
- Müller, O. *Výchova k občanství*. Parta

Aktuální nabídka učebnic pro výuku občanské výchovy na středních školách a na gymnáziích

- Šil, P. a Karolová, J. *Člověk jako občan a světoobčan – politologie*. Nakladatelství Olomouc.
- Šil, P. a Karolová, J. *Člověk jako osobnost - psychologie*. Nakladatelství Olomouc.
- Šil, P. a Karolová, J. *Člověk na cestě k moudrosti – filosofie a etika*. Nakladatelství Olomouc.
- Šil, P. a Karolová, J. *Člověk ve společnosti a v ekonomickém životě – ekonomie, sociologie*. Nakladatelství Olomouc.
- Blecha, Ivan. *Filosofie*. Nakladatelství Olomouc
- Mezihorák, F. *Evropanství a integrace*. Nakladatelství Olomouc.
- Roman, D. *Politologie – Základy společenských věd*. Nakladatelství Olomouc.
- Kolektiv autorů. *Odmaturuj ze společenských věd*. Didaktis.
- Denglerová, D. *Společenské vědy pro 1. (2., 3., 4.) ročník SŠ*. Didaktis
- Dudák a kol. *Občanská nauka pro SOŠ*. SPN
- Dudák a kol. *Občanská nauka pro SOU*. SPN
- Valenta, M. *Občanská nauka pro střední školy (1, 2, 3)*. SPN
- Ryska, R. *Právo pro střední školy*. Fortuna
- Dudák, V. Adamová, L. *Základy filozofie a etiky pro SŠ*. Fortuna
- Gillernová, I. Buriánek, J. *Základy psychologie a sociologie pro SŠ*. Fortuna
- Ryska, R. Eichler, B. *Základy státoprávní teorie, ekonomie a ekonomiky*. Fortuna

- Helus, Z. *Psychologie pro střední školy*. Fortuna
- Parkan, F. a kol. *Přehled učiva k maturitě – společenské vědy*. Fortuna
- Buriánek, J. *Sociologie pro SŠ*. Fortuna
- Ryska, R., Puškinová, M. *Právo pro střední školy*. Eduko nakladatelství
- Zubíková, Drábková. *Společenské vědy v kostce pro střední školy*. Fragment
- Kolektiv autorů. *Občanský a společenskovední základ*. Computer press
- Káňa, P. *Maturujeme z práva pro střední školy*. Montanex
- Zlámal, J., Haluza, J. *Občanský a společenskovední základ – právo*. Computer Media
- Kolektiv autorů. *Občanský a společenskovední základ – politologie*. Computer Media
- Hejduk, J. *Občanský a společenskovední základ – Filosofie*. Computer Media
- Kolektiv autorů. *Občanský a společenskovední základ – Náboženství*. Computer Media
- Vlková, M. Doležalová, L. *Občanský a společenskovední základ – Psychologie*. Computer Media
- Petrusek, M. *Dějiny sociologie*. Grada.
- Helus, Z. *Úvod do psychologie*. Grada
- Keller, J. *Úvod do sociologie*. Slon
- Skořepa, M., Skořepová, E. *Finanční a ekonomická gramotnost pro ZŠ a víceleté gymnázia*. Scientia
- Měšťánek, T. *Filozofie pro střední školy*. Tripolia.
- Keller, J. Novotný, P. *Úvod do psychologie, sociologie a psychologie*. Dialog
- Bendl, S. *Nová maturita – občanský a společenskovední základ*. Aleš Skřivan.
- Kovaříková, H. *Občanská výchova pro odborná učiliště (1, 2, 3)*. Septima
- Čechová a kol. *Ekonomika pro gymnázia*. Eduko

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Gabriela Bendová
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Role učebnic v hodinách občanské výchovy
Název v angličtině:	The role of textbooks in Lessons of Civics
Anotace práce:	Tato diplomová práce se věnuje tématu role učebnic ve výuce občanské výchovy. Cílem práce je zmapovat nabídku učebnic občanské výchovy na současném trhu, zjištění jaké učebnice jsou v příslušných hodinách využívány učiteli a jejich studenty a hlavně jakým způsobem učitelé a studenti v hodinách s učebnicemi pracují a jak jsou používané učebnice hodnoceny.
Klíčová slova:	učebnice, občanská výchova, kurikulum, kurikulární reforma, kurikulární dokumenty, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, výzkum učebnic

Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the topic the role of textbooks in lessons of Civics. The main aim of the thesis is to find information about the current supply of the textbooks on the stock, to find out which textbooks of civics are used by teachers and pupils, to describe the way of usage of the textbook in lessons of civics and to show evaluation and opinions of these textbooks.
Klíčová slova v angličtině:	textbook, civics, curriculum, curricular reform, curricular documents, Framework Educational Programme, School Educational Programme, the research of textbooks
Přílohy vázané v práci:	Seznam hodnotících kritérií dle Sikorové Aktuální nabídka učebnic občanské výchovy
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	český