

UŽÍVÁNÍ UČEBNIC A DALŠÍCH TEXTOVÝCH MATERIÁLŮ PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ ŽÁKŮ NA VÝUKU

Iva Červenková

Abstrakt: Příspěvek prezentuje prvotní výzkumná zjištění z rozhovorů s žáky, které byly uskutečněny v 8. třídách deseti ostravských ZŠ. Hlavním cílem výzkumu bylo pozorovat, identifikovat a analyzovat činnosti žáků s učebnicí a dalšími textovými materiály ve vybraných vyučovacích předmětech přímo ve výuce. Současně však byl zkoumán způsob domácí přípravy žáků na výuku, a to jak v rámci učení se z dostupných textových zdrojů, tak v souvislosti s vypracováváním domácích úkolů.

Klíčová slova: domácí úkol, učebnice, užívání učebnic

Abstract: *The use of textbooks and other text materials in homework of pupils. The paper describes the first findings of the research on dialogue with pupils in the 8th grade of lower secondary schools in the Ostrava region. The research was aimed at the observation, identification and analyze of the textbook-based activities in four school subjects. Together with them was research manner of preparation for lessons.*

Key words: *homework, textbook, textbook use*

1 Úvod

„Jedni tomu říkají domácí úkol, druzí samostudium nebo příprava. Jiní tomu neříkají nijak a formálně to nevyžadují – přesto to však od žáků očekávají.“ (Petty, 2003, s. 263).

Problematika zkoumání domácí přípravy žáků na výuku je v české i zahraniční literatuře opomíjena. Dostupné odborné studie vznikají zejména z potřeby vytvořit metodický návod pro rodiče, jenž má žákům s domácí přípravou pomoci. Konkrétní výzkumy, které by se specializovaly na užívání učebnic a dalších textových zdrojů při domácí přípravě žáků, chybí. Jaká je souvislost mezi délkou domácí přípravy žáka a jeho úspěšností ve škole? Které textové zdroje žák při samostudiu preferuje a jaké individuální strategie volí? Je zadávání domácích úkolů efektivní? Domníváme se, že právě taková zjištění jsou pro didaktickou práci učitele nosná.

2 Domácí úkoly

Nedílnou součástí přípravy žáků na výuku je vypracování domácích úkolů. Při tradičním chápání školní činnosti žáka bývá obvyklé, že učitel zadává domácí úkoly. Jejich smyslem je nejčastěji fixace učiva, rozvoj

myšlenkových procesů či podpora individuálních strategií žáka při práci s učebním textem a jeho obsahem. V neposlední řadě domácí příprava v dítěti upevňuje schopnost zorganizovat si svoji práci a napomáhá k vybudování učebního řádu či rituálu.

Velmi často se typy domácích úkolů omezují na procvičování učiva, ale s probíhající změnou kurikula i metod učitelovy práce by mělo být přirozené diferencovat domácí aktivity žáků vzhledem k jejich schopnostem či zařazovat činnosti vyžadující kooperaci.

2.1 Vymezení pojmu

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

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

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

2.2 Požadavky na domácí úkoly

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

Podrobnější požadavky na domácí úkoly formuloval Petty (2003). Dle něj by domácí úkoly měly být:

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

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

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

2.3 Zahraniční výzkumy domácích úkolů

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

Jiné srovnávací studie zkoumaly závislost mezi *frekvencí* zadaných úkolů a školními výkony žáků základních škol. První výzkum potvrdil pozitivní vazbu mezi častým zadáváním úkolu a výkonem žáka. Druhá studie toto tvrzení statisticky přímo nepodpořila, ale poukázala na nepřímý vliv mezi těmito proměnnými (Cooper, 2007).

Problematika délky a frekvence domácích úkolů ve vztahu k efektivitě školního výkonu žáka je aktuálním podnětem i dnes. Američanky Bennettová a Kalishová (2006) na základě vlastních výzkumných zjištění tvrdí, že neexistuje přímý vliv těchto faktorů na učební výsledky žáků. Výzkum, který zahrnoval 1300 učitelů, rodičů a žáků amerických škol ukázal, že mnoho žáků stráví domácí přípravou na výuku hodiny. Bez ohledu na zásady psychohygieny se dítě učí nebo píše domácí úkoly dlouho do noci. Rodiče ale zadávání časově náročných úkolů akceptují a mnohdy s jejich vypracováním pomáhají, neboť věří, že učitel zadává smysluplné činnosti podporující rozvoj jejich dítěte. Jen třetina rodičů, kteří na výzkumu spolupracovali, se domnívá, že děti dostávají domácích úkolů příliš. Další dvě třetiny soudí že úkolů a školní zátěže je přiměřené. Navzdory těmto tvrzením více než 70 % z nich ale přiznává, že se u svých dětí setkali s nespavostí, bolestmi břicha či neurózami způsobenými strachem ze školy. Mnoho rodičů je pak překvapeno, když se dozvědí, že neexistuje přímý důkaz, který by potvrdil pozitivní vliv četnosti domácích úloh či jiného domácího procvičování na zlepšení studijních výsledků dítěte. Naopak, je-li dítě soustavně přetěžováno, dochází k útlumu kognitivních schopností a školní výkon se snižuje (Bennett, Kalish, 2006).

3 Vlastní výzkum - cíl a úkoly

Zkoumání domácí přípravy žáků a zadávání domácích úkolů je součástí většího výzkumného projektu, který si klade za cíl **zjistit a popsat roli učebnice v činnostech žáků 2. stupně základních škol**. Role učebnice je postupně identifikována na základě řady faktorů – délky a frekvence užívání učebnic, záznamu fází a forem výuky, při kterých se texty užívají a na základě strukturních prvků textu, se kterými je pracováno. Vzhledem k roli učebnice jsou dále kategorizovány činnosti žáka s učebními texty a rovněž jsou zachyceny názory žáků na význam a funkci učebnic.

Jestliže chceme identifikovat roli učebnice, považujeme za důležité doplnit, jak probíhá individuální práce žáka s textovými pomůckami při domácí přípravě. Proto byla stávající výzkumná zjištění zachycená přímým pozorováním ve vyučovacích hodinách doplněna párovými **rozhovory** s žáky. Rozhovory mapují tři oblasti:

1. práci žáka s učebnicí a dalšími textovými materiály při psaní domácích úkolů,
2. práci žáka s učebnicí a dalšími textovými materiály při domácí přípravě na výuku (učení se na výuku včetně užitých strategií),
3. názory žáků na učebnice, jejich funkci a význam.

Příspěvek analyzuje dílčí **část rozhovorů** s žáky, která zjišťovala činnosti žáka s učebnicí a dalšími textovými materiály při psaní **domácích úkolů**. Předmětem zájmu byly čtyři předměty: matematika, anglický jazyk, dějepis a občanská výchova. **Výzkumné otázky**, které se vztahují k domácím úkolům (viz oblast 1), mají zjistit:

- zda a do jaké míry žáci užívají učebnice při psaní domácích úkolů,
- zda a do jaké míry žáci užívají další textové materiály při psaní domácích úkolů,
- jaký druh domácích úkolů žáci zpracovávají ¹,
- jakým způsobem učitel domácí úkoly zadává.

4 Metodologické zázemí výzkumu

K popisu role učebnice byla v komplexním výzkumu užitá řada metod: přímé pozorování ve vyučovacích hodinách², rozhovor s vybranými respondenty a dotazník stylu učení, který byl zadán všem zúčastněným.

Příspěvek se výběrově zaměřuje na výpovědi žáků, zachycených **v rozhovorech**. Data byla pořízena od 119 žáků ³ z dvaceti paralelních 8. tříd deseti náhodně vybraných ostravských ZŠ. Dotazována byla vždy dvojice respondentů (chlapec a dívka), celkem tři páry z každé třídy.

¹ typem úkolu není myšlena kognitivní náročnost učební úlohy (v daném výzkumu ji lze považovat za okrajovou veličinu), ale druh žákovy činnosti (např. cvičení, referát, vypisování z textu apod.).

² celkem 155 vyučovacích hodin v 8. třídách ostravských ZŠ

³ jedna žákyně odmítla spolupráci

Školy a třídy byly voleny náhodným výběrem, žáci pak výběrem záměrným (kritériem výběru byl prospěch žáka a pohlaví). V každé dvojici vypovídal vždy jeden chlapec a jedna dívka, přičemž první dvojici tvořili žáci s nejlepším prospěchem, druhou s průměrným a třetí s nejhorsím prospěchem ve třídě. Průměrná délka rozhovoru byla 25,6 minut. Rozhovory probíhaly ve školním prostředí, nejčastěji v pracovně učitele. Depistáž žáků byla provedena diskrétně (bez vědomí žáků) ve spolupráci s třídním učitelem a měla význam při ověřování jiných faktorů (např. zkoumání učebního stylu žáka při práci s textem).

5 Analýza rozhovorů

Při zkoumání písemné domácí přípravy žáků byly prostřednictvím rozhovorů zjišťovány následující charakteristiky:

- frekvence písemných domácích úkolů,
- typ textového materiálu, ze kterého je úkol zpracováván,
- způsob zadání úkolu učitelem.

Sledované jevy jsou zachyceny ve čtyřech předmětech: matematice, anglickému jazyce, dějepisu a občanské výchově.

5.1 Frekvence zadávaných domácích úkolů s podporou učebnice

Za zajímavou lze považovat frekvenci domácích úkolů v jednotlivých zkoumaných předmětech. Během rozhovorů s žáky bylo zjišťováno, jak často jsou v těchto předmětech písemné domácí úkoly zadávány (viz Tab. 1). Zároveň bylo zachyceno, jaké typy úkolů jsou předmětem žákovy činnosti. Z každé třídy odpovídalo 6 žáků, nicméně získaná data jsou v tomto bodě logicky vztahována k celé třídě⁴.

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

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

⁴ ve třídách nedocházelo k diferenciaci domácích úkolů, tudíž lze předpokládat, že žáci zpracovávají totéž zadání

Časté je zadávání domácích úkolů i v hodinách anglického jazyka. 75 % respondentů uvedlo, že písemné úkoly z učebnice dostávají 1-2x týdně. Jen 10 % respondentů dostává domácí úkol v tomto předmětu maximálně 1krát měsíčně a stejný počet písemné úkoly z hlavní učebnice nedostává. Odlišná jsou zjištění týkající se dvou společenskovedních předmětů – dějepisu a občanské výchovy. Frekvence zadávání písemných domácích úkolů z učebnice je extrémně nízká. V polovině tříd jsou písemné úkoly z *dějepis* výjimečnou záležitostí, 35 % tříd nedostává domácí úkol z učebnice v tomto předmětu vůbec a 15 % zřídka (max.1-2x za měsíc).⁵ V občanské výchově je zadávání domácích úkolů z učebnice ojedinělé. V polovině tříd nebývají domácí úkoly z tohoto typu zdroje, téměř polovina (45 %) tříd pak má úkoly výjimečně. Jen jediná třída uvádí, že je písemné zadávání domácích úkolů z občanské výchovy velmi časté (každý týden). Při statistickém zpracování dat můžeme konstatovat závislost mezi frekvencí zadávání domácích úkolů v matematice a společenskovedních předmětech (dějepis a občanské výchově). Podrobnější přehled frekvence domácích úkolů z učebnice udává Tab. 1.

Tab. 1 *Frekvence písemných domácích úkolů s pomocí učebnice*

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

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

5.2 Domácí úkoly a další textové materiály

Zdrojem písemných domácích úkolů bývá i celá řada textových pomůcek, které obsahově doplňují hlavní učebnici. Pro jednotlivé předměty se jedná o specifické texty, které jsou užívány v hodině i mimo ni. V rámci předchozího pozorování bylo ve čtyřech zkoumaných předmětech identifikováno 32 dalších textových materiálů. V některých případech tvořili spolu s hlavní učebnicí didaktický textový komplex (Průcha, 2002), jindy se jednalo o učitelovy fotokopie materiálů nespécifického původu. V souvislosti s písemnými úkoly bylo zjišťováno, do jaké míry jsou tyto další textové materiály využívány k zadání domácího úkolu.

⁵ Tato zjištění byla zaznamenána bez ohledu na typ užívané učebnice a bez ohledu na učitelovo pojetí výuky.

V matematice žáci uváděli zejména sbírku úloh (45 %), dále pracovní sešit a ofocené příklady od učitele (obojí 10 %). Zajímavý je údaj, že v sedmi třídách (jedné třetině sledovaných) není k zadávání domácích úkolů z matematiky užito jiné textové pomůcky, než učebnice.

Charakter jazykově orientovaných předmětů nabízí široké spektrum jiných textových materiálů, než je hlavní učebnice ⁶, přesto jejich užívání nebylo ve velké míře zaznamenáno. Ve zkoumaných ostravských školách je za účelem zadání domácí úlohy užíváno především internetových databází (27 % žáků) a dále nespécifických ofocených materiálů, které připraví sám učitel (10 % žáků). Výjimečně je pak užito slovníku nebo časopisu (3 % žáků).

V dějepisu se k zadávání domácích úkolů jiné textové materiály než učebnice takřka neužívají (65 % tříd). Pokud jsou k těmto účelům přece jen využity, nejčastěji jde o internet (20 %) nebo odborné knihy a encyklopedie (15 %).

Obdobné textové zdroje jsou užívány i v občanské výchově. Ve více než polovině tříd není k domácím úkolům užito jiných textových pomůcek, než je učebnice (55 %). Dalšími zdroji jsou internet (40 % tříd), občas jsou užity i noviny a časopisy (5 %).

Uvedená data slouží jako popisný materiál a ilustrují užívání jiných textových zdrojů při domácí přípravě žáka než učebnice.

5.3 Domácí úkoly a internet

Za jistý fenomén při zadávání úkolů lze považovat odkazy učitelů na internetové stránky. Učitelé předpokládají orientaci žáků při práci s elektronickými zdroji a ani z pozorovaných hodin v ostravských školách nemáme zkušenost, že by bylo podrobně konzultováno, jaká kritéria při výběru informací pro dané téma mají žáci volit. Pokud podobný domácí úkol (např. referát, podklady pro prezentaci) byl v hodinách stanoven, učitel se při jeho zadávání omezil na obecné formulace typu „na internetu k tomuto tématu najdete spoustu informací“ nebo „vyhledejte si na webových stránkách heslo..“ apod. Domníváme se tedy, že podrobné instrukce k vyhledávání a selektování elektronických odkazů nejsou vždy žákům zprostředkovány a že proces výběru informací pro splnění zadaného úkolu probíhá mnohdy intuitivně. Při užívání internetu jakožto zdroje domácích úloh pak vyvstává řada otázek. Umí žáci s elektronickými odkazy pracovat? Dokáží informace vybírat? Je zadávání úkolů s pomocí internetu efektivní?

Z výzkumu vyplývá, že je internet jakožto další textový zdroj pro zpracování domácích úkolů využíván zejména v hodinách občanské výchovy a v dějepisu. Jedná se zejména o individuální vyhledávání v textech, zpracování referátů či prezentací. Ačkoliv by internet mohl být využíván i při skupinových projektech, ve skutečnosti tyto nebývají jako domácí úkol zadávány.

⁶ v anglickém jazyce je pracovní sešit za hlavní učebnici, pakliže tato v učební řadě chybí

5.4 Typy domácích úkolů

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

Z výpovědí respondentů vyplynulo, že nejčastějším domácím úkolem v matematice je výpočet příkladů či typových cvičení, které souvisejí z probíranou učební látkou (100% výpovědí). Ve zkoumaných 20 třídách je tak nejčastějším typem písemného domácího úkolu z matematiky procvičování početních příkladů a úloh. Ve všech třídách je zdrojem těchto typových příkladů hlavní učebnice, v několika třídách slouží k dalšímu procvičování ještě i jiné textové materiály.

Obdobná je situace i v anglickém jazyce. Typickým domácím úkolem bývá doplňovací cvičení z gramatiky (82 %), případně písemný překlad (10 %). Ve společnoskovědních předmětech (dějepisu a občanské výchově) je typickým domácím úkolem zpracování referátu, příp. prezentace, které je konkrétnímu žáku zadáváno velmi zřídka (max. dvakrát za rok). Zajímavostí je i skutečnost, že druhou nejčastější domácí činností je písemné doplnění zápisu, který učitel nestačil nadiktovat ve vyučovací hodině.

5.5 Způsoby zadávání písemných domácích úkolů

Jedna z otázek, která byla během rozhovorů žákům kladena, zjišťovala způsoby, jakými učitelé domácí úkol zadávají. Předpokládali jsme, že učitelé s pomocí učebního textu komentují postup při řešení, zdůrazňují zásady při vypracování či odkazují na podobně strukturované učivo. V hodinách, které byly v rámci předchozího výzkumu přímo pozorovány, jsme však zaznamenali, že domácí úkol byl ve většině případů bez ohledu na vyučovací předmět zadáván na konci hodiny, mnohdy souběžně se zvoněním anebo během přestávky. V takto vypjaté situaci pak nebyl na podrobné komentáře čas. Učitel většinou sdělil (eventuelně zapsal na tabuli) konkrétní stranu se zadáním úlohy a předpokládal orientovanost žáků. Z rozhovorů s žáky vyplývá, že ne vždy je toto zadání srozumitelné, neboť úkol nemusí nutně navazovat na v hodině procvičované učivo. Za těchto podmínek je pak narušen princip fixace učiva v domácí přípravě.

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

Pokud však jsou přece jen požadovány, nejčastěji podá učitel komentované zadání, ale bez asistence učebnice.

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

5.6 Názory žáků na význam a funkce učebnice

V souvislosti s identifikací role učebnice nás zajímala také otázka, jaký význam žáci učebnici přisuzují. Žáci byli dotazováni, zda je v moderní době učebnice potřebná, či zda se spíše jedná o obecný zvyk ji používat. 73 % respondentů se domnívá, že učebnice je ve výuce potřebná (z důvodu vyhledání informací, k zadávání cvičení v hodině a pro domácí přípravu), 22 % žáků považuje učebnici za zbytečnost („zátěž aktovky“, „staromódní přežitek“, „nepotřebný zdroj, když máme internet“ aj.). 5 % respondentů pak připouští důležitost učebnice pro vlastní učení, nicméně jen v souvislosti s některými předměty. Zaznamenané odpovědi byly vztahovány ke studijním výsledkům žáků. Závislost mezi prospěchem žáka a jeho názorem na autoritu učebnice však není statisticky významná. Dále byli žáci dotázáni, jakou funkci mohou učebnice plnit v práci učitele. 33% žáků je přesvědčeno, že učebnice jsou pro učitele zdrojem informací a osnovou pro výklad, o čemž svědčí následující výpovědi: „učitelé mají učebnici, aby věděli, co probírat“, „dělají podle ní výklad“, „jsou v ní všechny informace pro učitele pohromadě“, „připravují se podle ní“, „před hodinou se do učebnice učitel dívá, aby věděl, co má probírat“ apod. Zajímavostí je, že dalších 27 % žáků si myslí, že se učitel učebnicí striktně řídí, postupuje podle ní nebo „na základě učebnice určuje, co budou v hodině probírat“. Je proto zajímavé, že více než čtvrtina dotazovaných respondentů vyzdvihuje autoritu učebnic ve vztahu k práci učitele.

V souvislosti s otázkou domácí přípravy spatřuje 9 % žáků funkci učebnice v tom, že učitelům pomáhá **při zadávání domácích úkolů** ("obsahuje cvičení", "učitelé nemusí pořád vymýšlet vlastní úkoly" apod.). 14 % dotazovaných neví, jaký by učebnice mohla mít význam pro učitele a 4 % jsou přesvědčena, že je určena jen žákům. Reflexi funkčnosti učebnice pro učitele, tak jak o ní smýšlejí žáci, dokládá Tab. 2.

Tab. 2 K čemu slouží učebnice učitelé? (výpovědi žáků)

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

6 Závěr

Nejčastěji jsou domácí úkoly z učebnice zadávány v matematice (1x týdně či na každou hodinu), typické je samostatné procvičování stávající učební látky. Organizační formy vyžadující spolupráci žáků nejsou v daném předmětu využívány.

Nejméně často jsou písemné domácí úkoly z učebnice zadávány v dějepise a občanské výchově (1x za pololetí nebo téměř nikdy), typickým druhem úkolu je zpracování referátu nebo prezentace.

Z dalších textových zdrojů se nejčastěji v matematice užívá sbírka úloh, ve společenskovědních předmětech je ve značné míře spoléháno na internet.

Učitelé při zadávání domácích úkolů čerpají zejména z hlavní učebnice, o další textové zdroje (s výjimkou internetu) se příliš neopírají. Během zadávání úkolu spoléhají na didaktickou propracovanost učebních úloh a jasnost formulovaných instrukcí v učebnici, proto úkol blíže nekomentují.

Většina žáků oceňuje význam učebnic pro vlastní práci a konstatuje jejich důležitost i pro učitele.

Výsledná zjištění, která jsou v příspěvku diskutována, mají prozatím deskriptivní hodnotu a budou dále statisticky zpracována.

7 Použité zdroje

BENETT, S., KALISH N. *The Case Against Homework*. NY : Three Rivers Press, 2006. ISBN 978-0-307-34018-4.

COOPER, H. *The Battle over Homework: common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2007. ISBN 4129-3712-4.

PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-85931-49-4.

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

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-427-4.

SEEBAUER, R. *Německo-anglicko-český pedagogický slovník*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-74-5.

Kontakt na autora

Mgr. Iva Červenková

Katedra pedagogiky a andragogiky

Ostravská univerzita, Reální 5, 701 03 Ostrava

E-mail: iva.cervenkova@osu.cz