

Ondrejkoovič, P., & Majerčiková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločenskovednom výskume*.

Bratislava: Vydavateľstvo SAV VEDA.

Monografická štúdia s transparentným názvom *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločenskovednom výskume* autorov Petra Ondrejkooviča a Jany Majerčikovej vznikla v situácii, keď súčasné krízové stavy v spoločnosti a najmä v ekonomickej sfére hľadajú odpoveď aj v oblasti spoločenskovedných teórií. Autori riešia otázky, pred ktoré sme často v interpretácii postavení – či rozlišovať a ako rozlišovať medzi vysvetlením (*Erklären, explain*) a porozumením (*Verstehen, understanding*). Tento problém neriešia ako priepasť medzi kauzálnym vysvetľovaním a interpretatívnym porozumením (Dilthey, Weber, Gadamer, Windelband a i.). Na dualizmus vysvetlenia a porozumenia poukazujú v zhode s Max Weberom, ktorý sa pokúša o jeho prekonanie tým, že zdôrazňuje ich komplementaritu.

Autori monografickej štúdie chcú nielen pomenovať hodnoty, ktoré objavuje spoločenskovedný výskum a ktoré treba implementovať do spoločnosti aj keď nie všetky výsledky tvorivej činnosti možno podriadiť trhu. Je podľa nich neodškriepiteľným faktom, že vedy o spoločnosti potrebujú viacero druhov metód v porovnaní s prírodnými vedami. „Metodologický dualizmus sa tak stal špecifikom spoločenských vied a náprotivkom metodologického monizmu“, ktorý dominuje v prírodných vedách. Popri Hempel-Oppenheimovej schéme majú svoje miesto v spoločenskovednom výskume exploračná i sekundárna analýza, enthymematické vyplývanie, hypotetický, genetický a teleologický výklad, s ktorými sa v prírodných vedách nestretávame.

Pôsobivé je hľadanie miesta interpretácie v stratégii kvantitatívnych výskumov v spoločenských vedách, ako nám ho predkladajú autori. Spája sa s otázkou vedeckej pravdy, ktorá podľa autorov stojí na pozadí celej metodológie. Podľa autorov medzi najrozšírenejšie patrí korešpondenčná (Tarski, Coreth) a konsenzuálna teória pravdy (Habermas). V intenciách svojského prístupu k alethologickým problémom vyslovujú názor, že „pravda je termín, ktorým možno označiť základnú hodnotu ľudského poznania, ktorého súčasťou je i veda.“ Autori nie náhodne spomínajú Nietzscheho chápanie pravdy, ktorá sa rodí v aktívnom procese porozumenia. Práve porozumenie totiž „podmieňuje schopnosť zo strany poznávacieho subjektu interpretovať skutočnosť. Pokladáme za dôležité,“ čítame v texte, „zdôrazniť, že práve preto *pravda je*

sprostredkovaná interpretáciou.“ (s. 24) I keď autorom ani potenciálnemu čitateľovi nepôjde o to, aby hodnotil výstižnosť Nietzscheho výrokov, i tak by si zaslúžil viac pozornosti v otázkach prístupu k vede, ako k jednému z prostriedkov, pomocou ktorých možno ľudské poznanie čo najviac priblížiť pravde.

Leitmotívom celého textu publikácie je otázka, či možno stanovovať pravidlá, ako vo vede vysvetľovať a ako chápať (porozumieť)? Podľa autorov „niečo vysvetliť (daný sociálny jav, proces, fakt, jeho existenciu) nemožno bez toho, že by sme tomuto porozumeli, na druhej strane však práve vysvetlenie môže významne pomôcť porozumeniu, prípadne porozumenie môže byť vysvetlením aj podmienené.“ Ondrejkoovič a Majerčíková vychádzajú z názoru, že vedecké vysvetlenie je základným prostriedkom vedeckej systemizácie, ktorá spočíva v podriadení toho, čo vysvetľujeme (explanandum), tomu, pomocou čoho vysvetľujeme (explanans). „Je to procedúra,“ konštatujú autori, „v ktorej k danému explanandu hľadáme všeobecné zákonitosti, príp. teórie, u ktorých je pravdepodobné, že sú dostatočne známe. Neraz však pristupujeme k vysvetľovaniu prostredníctvom nových teórií, ku ktorým sme sami vo výskume dospeli. Vysvetlenie je súčasne aj komunikatívny akt, v ktorom sa usilujeme uskutočniť v nejasnej situácii výklad, ktorý by prispel k lepšiemu porozumeniu tými, ktorým je vysvetlenie adresované.“ (s. 48)

Vysvetlenie by však nestačilo na to, aby sme pochopili subjektívny zmysel konania v každej situácii. Jeho súčasťou je totiž porozumenie, upozorňujú pôvodcovia textu: „Základom konania je porozumenie svojmu konaniu i konaniu iných, čo je nevyhnutné pri pretváraní východísk (vstupných daností) na výstupné danosti (ciele). Iba v súvislosti s týmto druhom činnosti má zmysel hovoriť o konaní. Preto na rozdiel od vysvetlenia *porozumenie* možno charakterizovať ako odhaľovanie významu alebo zmyslu sociálnych javov, udalostí a procesov, situácií alebo i samotného postavenia výskumníka v istom sociálnom kontexte.“ (s. 59) Porozumenie nie je možné previesť do kauzálneho zákona alebo kauzálneho vysvetlenia, „možno si pomôcť jednoducho jazykovou analýzou textu alebo jazykového prejavu, pričom skúmame význam slov a ich väzieb. K interpretácii patrí celkom prirodzene aj kontext, umiestnenie prejavu v jeho súvislostiach.“ (s. 63–64) Ďalšie úvahy autorov sa venujú sporom o mieste hodnotenia v spoločenskovednom výskume. Výstižné a oprávnené je tvrdenie, že jeden z hlavných problémov spoločenskovedného výskumu spočíva vo vysvetľovaní makrofenomérov. Autori upozorňujú, že v tomto prípade nie je explanandum individuálne správanie ľudí, ale najčastejšie sú to zložito štruktúrované, komplexné sociálne javy (napr.

revolúcie, normy, sociálna štruktúra a diferenciácia, anómia, vznik a fungovanie inštitúcií a pod.). Vysvetľovanie takýchto makrosociálnych fenoménov sa môže realizovať ako vysvetľovanie makrosociálnych fenoménov inými makrosociálnymi javmi, či ako následok individuálneho správania. Druhý prípad autori označujú ako metodologický individualizmus.

Pozoruhodnú diskusiu autori otvárajú metodologickým rozlíšením pojmov poznanie a vedenie. „*Vedenie* (gr. *epistémé*, angl. *knowledge*, nem. *Wissen*, fran. *savoir*) predstavuje relatívne stabilný systém informácií, ktorý je získaný predovšetkým skúsenosťou, učením sa, informáciami o svete, o vývoji spoločnosti, príp. daného problému, ktorý riešime.“ (s. 85)

Chápanie vedenia ako kultúrneho faktu, ktorý má bezprostrednú väzbu na moc a svoju históriu, sa odlišuje od chápania *poznania*, ktoré podľa autorov predstavuje alebo psychickú aktivitu človeka, alebo adekvátne, vierohodné a pravdivé informácie, je súčasťou presvedčenia, ktoré je overiteľné, testovateľné a dokázané. Zdôrazňuje sa tu skutočnosť, že poznanie je i jazykovým vyjadrením toho, že nejde iba o subjektívnu alebo intuitívnu predstavu, ale o fenomén formulovateľný prostredníctvom znakov, symbolov alebo jazyka. „Až prostredníctvom jazyka získava poznanie intersubjektívnu platnosť,“ konštatujú autori (s. 87). Autori nás nabádajú k skromnosti a k tomu, aby sme pripustili, že akékoľvek naše poznanie – a to aj na základe najpocitivejšieho výskumu a použitia najserióznejších metód – môže byť chybné, môže obsahovať dokonca i fatálne omyly, a to niekedy aj pri interpretácii presne nameraných dát.

Na záver štúdie autori naliehavo upozorňujú, že vydávanie deskripcie za fenomenológiu znamená vlastne likvidáciu vedy a vedeckého poznania. Nie je to márne upozornenie, skrýva v sebe výzvu k hlbšej sebareflexii. Upozornenie na tzv. implicitné vedenie (Chomski) sa pripája k tým úsiliam autorov, ktoré sledujú nevyhnutnosť venovať väčšiu pozornosť finalizovaniu spoločenskovedných výskumov a nezabúdať, že i v tejto fáze spočíva, ako píše autori, veľa doposiaľ skrytých a málo zohľadňovaných aspektov, osobitne v súvislosti s pozíciou vysvetľovania a porozumenia v interpretácii výsledkov spoločenskovedných výskumov.

Monografická štúdia svedčí o invenčnom prístupe autorov a o inšpiratívnej sile, ktorá vyplýva z textu. V súčasnej vede sa totiž často vytvára situácia, ktorá môže na jednej strane viesť k sebauspokojovaniu, na druhej strane k neopodstatnenému avanturizmu pri interpretácii výskumov. Autori chcú vyjadriť nielen obavy z podobných prístupov, ale aj nádej, že existuje ces-

ta na zamedzenie chýb a optimalizáciu stavu v oblasti vedeckého poznania s osobitným zreteľom na vysvetľovanie, porozumenie a interpretáciu jeho výsledkov.

Autori sa v práci nevyhli chybám. Teória vedy, kde slovami Poppera uvádzajú, že „...v dejinách vedy je to vždy teória a nie experiment, vždy idea a nie pozorovanie, čo otvára cesty k novému poznaniu... ale je to vždy experiment, ktorý nás chráni pred sledovaním cesty, ktorá nikam nevedie...“ (s. 27) by si zaslúžila nielen otváranie otázok (napr. prečo je diskrepancia medzi vedou a teóriou vedy), ale aj odpovedí autorov. Toto konštatovanie sa týka i princípu konfirmácie a bayesovskej pravdepodobnosti.

V prílohe uviedli autori Slovník pojmov vo význame, v akom ich používajú v texte.

Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločenskovednom výskume Ondrejkooviča a Majerčíkovej si zaslúži mimoriadnu pozornosť širokej vedeckej obce. Iste po nej siahnu študenti doktorandského štúdia spoločenských vied, ako aj autori projektov a empirických výskumov v spoločenskovedných disciplínach. Do ich pozornosti publikáciu jednoznačne odporúčam.

Dalimír Hajko
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta,
Katedra kulturológie

Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie.*

Praha: Portál.

Téměř současně s *Pedagogickou psychologií* J. Mareše se dostává pedagogickým a psychologickým pracovníkům do rukou další vynikající publikace. Monografie Štecha a Zapletalové je sice označena jako „úvod“ do rozsáhlé oblasti školní psychologie, avšak záběr a obsah knihy toto vymezení překračuje. Kniha spojuje teoretické výklady s praktickými instrukcemi; popisuje českou i zahraniční situaci; objasňuje současný stav, ale i historický vývoj disciplíny a oboru praxe. Podívejme se podrobněji na obsah knihy.

Úvodní kapitoly (z pera S. Štecha) se zabývají vývojem a postavením školní psychologie ve světě i u nás a jejími klíčovými tématy a problémy. Některé čtenáře zde může překvapit výklad o tom, že školní psychologie má u nás

poměrně solidní počátky již v dvacátých a třicátých letech minulého století, kdy se – zejména pod vlivem teorie německého psychologa W. Sterna – prosazovala tzv. pedologie v pracích C. Stejskala a jiných. Mimochodem: Pedologie – později hanobená a dodnes plně nedocenená, je v recenzované knize výstižně charakterizována jako „boj za poznání dětí ve školních situacích, který se opírá o vědecké bádání a pečlivé empirické výzkumy“ (s. 19) – tedy zajisté aktuální záměr i pro dnešek.

Jak se v knize objasňuje, současné postavení školní psychologie ve světě je vsutku impozantní, rozvíjí se v mnoha zemích jako vědecký obor i jako užitečná oblast praktická, jako jedna z pomáhajících profesí. O tom svědčí kromě jiného existence mezinárodní organizace ISPA (*International School Psychology Association*) sdružující školní psychology z více než 60 zemí světa. Pokud jde o českou situaci, podle kvalifikovaného odhadu působí na školách v ČR asi 350 psychologek a psychologů.

Jak je vlastně školní psychologie chápána? V jedné z úvodních kapitol je uvedena definice termínu školní psycholog podle americké koncepce. Vyplývá z ní, že termín je vymezován poměrně volně a pojetí školní psychologie se dost kryje jak s pedagogickou psychologií, tak s poradenskou psychologií. Ostatně i ve *Velkém psychologickém slovníku* Hartla a Hartlové (2010) se u hesla psychologie školní uvádí, že „je součástí pedagogické psychologie“ (s. 474). I když v recenzované knize explicitní vymezení vztahu školní psychologie a pedagogické psychologie v českém pojetí vlastně nenacházíme, je tento obor oběma autory zevrubně charakterizován jinými způsoby: Výkladem o odborné (nezbytně vysokoškolské) přípravě školních psychologů, o profilu pracovních činností školního psychologa, o metodách a postupech jeho práce a hlavně o konkrétních záležitostech jeho působení přímo ve školách.

O významnosti práce školních psychologů se dnes již nepochybuje, ačkoliv (jak je v knize popsáno) v minulosti se objevovaly výhrady, a to jak ze strany učitelů, tak i některých psychologů. V řadě zemí je uplatňována legislativa určující působnost školní psychologie ve vztahu ke školám a nyní je tomu tak i v ČR, a to na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zatímco kapitoly první poloviny monografie (1–7) se zabývají hlavně teoretickým výkladem o školní psychologii jako vědeckém oboru, kapitoly druhé poloviny (8–17) jsou zaměřeny na problémy praxe a jsou vytěženy z dlouholetých zkušeností J. Zapletalové v roli školní a poradenské psychologky.

Je důkladně popsána náplň práce školního psychologa ve školách, se všemi problémy a eventuálními konfliktogenními faktory. Perfektně je objasněna například obtížnost práce školního psychologa se „zakázkou“ od ředitele, součinnost školního psychologa s učiteli, se školní třídou, s jednotlivými žáky, s rodinami aj. K činnostem školních psychologů patří také psaní zpráv z psychologických vyšetření, při čemž je nutno respektovat určitá pravidla a etické zásady.

K vysoké užitečnosti monografie přispívá také to, že obsahuje důležité přílohy: Pracovní náplň školního psychologa pro práci s žáky, studenty, rodiči a dalšími spolupracujícími subjekty; Etické normy práce školního psychologa (přijaté Asociací školní psychologie ČR a SR podle dokumentu Mezinárodní asociace školní psychologie); Legislativní předpisy pro práci školního psychologa / školního speciálního pedagoga v ČR.

Vysokou užitečnost této knihy vidím ve dvou ohledech: Jednak je to vlastně v historii české pedagogiky a psychologie první ucelená monografie objasňující školní psychologii jako oblast vědy. Jak konstatoval S. Štech již dříve (v *Pedagogické encyklopedii*, 2009), školní psychologie spolu s pedagogickou psychologií a poradenskou psychologií tvoří skupinu vzájemně se prolínajících a inspirujících oborů. Avšak teprve tato kniha objasňuje specifické charakteristiky školní psychologie v rámci vědy.

Ve druhém ohledu, z hlediska potřeb edukační praxe, se kniha nepochybně stane užitečným zdrojem poznání jak pro studenty a doktorandy v programech psychologického a pedagogického studia, tak pro profesionály – školní psychology působící již ve školách či poradnách. Měli by ji studovat také ředitelé škol a učitelé, aby se poučili o potencialitách, ale i limitech práce školních psychologů. K dobré využitelnosti knihy přispívá i to, že je psána jasným a čtenáře upoutávajícím stylem, s četnými příklady, kladenými otázkami a jejich diskusí.

*Jan Průcha,
emeritní profesor*

Literatura

- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
Průcha, J. (Ed). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Doll, J., Frank, K., Fickermann, D., & Schwippert, K. (Eds.) (2012). *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*.

Münster: Waxmann.

Kniha zahrnující studie německých, rakouských a švýcarských autorů zaměřené na rozličná témata výzkumu učebnic je důkazem, že si učebnice i v době expanze nových médií ve výuce stále zachovávají výzkumnou pozornost. Kniha navazuje na konferenci konanou v Hamburgu v roce 2011 se stejnojmenným názvem *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (Zaměřeno na učebnice: využívání, efektivnost a evaluace). Záměrem publikace bylo věnovat prostor empiricky a interdisciplinárně založeným příspěvkům z oblasti výzkumu učebnic, což se autorům dle mého názoru z větší části podařilo.

Jedním z hlavních atributů publikace je pestrost. Co se týče pestrosti oborového zaměření, jsou zde obsaženy studie jak oborově didaktické (z oborů historie, estetické výchovy, matematiky, anglického a německého jazyka, biologie, náboženské výchovy), tak i studie oborově neutrální. Patrný je však také již zmíněný interdisciplinární přesah mnohých studií – diskutovány jsou poznatky nejen pedagogické, ale i např. z oblasti psychologie vnímání, lingvistiky ad.

Z hlediska typu příspěvku publikace zahrnuje přehledové a empirické studie, v kontrastu k tomu i studie čistě teoretické a méně empiricky založené, což však vzbuzuje dojem nerovnováhy mezi příspěvky vzhledem k různému stádiu rozpracování popisovaných výzkumů. Z metodologického hlediska je spektrum zvolených výzkumných přístupů též široké. Ve výzkumech byly využity např. metody jako polostrukturované interview, pozorování, strukturní, lingvistická analýza ad.

Použijeme-li klasifikaci typů výzkumu učebnic citovanou v první kapitole (Weinbrenner, 1995), lze považovat za pozitivní, že se v knize nejedná pouze o studie tradičně zaměřené na učebnice jako produkt (obsahové analýzy), ale i studie zaměřené na proces, respektive životní cyklus učebnic (vývoj, zavádění, používání a evaluace učebnic) a jejich účinek (výzkum výuky, komunikace ad.). V tomto ohledu lze spatřit obohacení tradičního výzkumu učebnic zaměřeného na exaktní metody, jako je obsahová analýza, o studie,

kteřé objasňují, jak určité vlastnosti učebnic reálně fungují ve školní výuce. V návaznosti na Rezata (2011) lze přitom také rozlišit různé úrovně učebnic: mikroúroveň, makroúroveň a mezoúroveň. Většina studií je orientována na mikroúroveň učebnic (vybrané komponenty učebnice jako úlohy, ilustrace apod.), dále se pak jedná o studie na makroúrovni (zaměřené na učebnice jako celek) a na mezoúrovni učebnic (zaměřené na lekce/učební jednotky učebnice).

Po úvodu editorů knihy následuje 11 kapitol rozdělených do šesti tematických celků: přehled empirických výzkumů učebnic (především v německy mluvících zemích); komponenty učebnice: textové a vizuální komponenty; učebnice a nová média; používání učebnic žáky a učiteli; texty učebnic a modely kompetencí; vývoj a evaluace učebnic.

Kapitola J. Dolla a A. Rehfingerové poskytuje fundované zastřešující teoretické ukotvení (teorie učení a vyučování) a přehled starších i aktuálních přístupů ke zkoumání učebnic v německy mluvících zemích, v rámci něhož jsou též představeny jednotlivé studie této publikace.

B. von Borries diskutuje ve své kapitole hlavní výsledky vlastního výzkumu zaměřeného na očekávání a názory žáků na učebnice dějepisu. Dochází mj. k závěru, že učebnice dějepisu jsou pro žáky obtížné na porozumění a též méně zajímavé než vyprávění učitele, historické romány a filmy. G. Lieberová se zabývá preferencemi předškolních a školních žáků vztahujícími se k obrázkovým knihám a ilustracím v učebnicích pro základní školy. Spíše však než metodologii (zvolenou metodou bylo polostrukturované interview a hlasité uvažování) a výsledkům výzkumu se věnuje důkladně teoretickým východiskům studie (zejména z psychologického a estetického hlediska). Zájem dítěte o obrázek je dle jejich závěrů podněcován těmito znaky ilustrací: subjektivní význam ilustrací, humor ilustrací, spojitost se žákovými znalostmi kontextu ad. Z mého pohledu by bylo zajímavé a inspirativní dozvědět se více o metodických postupech autorčina výzkumu, které jsou čtenáři objasněny jen v náznaku. A. Redderová se ve své kapitole zabývá otázkou, jaké požadavky jsou prostřednictvím učebních materiálů kladeny na receptivní řečovou dovednost žáků. K lingvistickému rozboru si vybrala ukázkou z pracovního listu pro žáky čtvrtých ročníků primární školy, kde mj. poukázovala na sémantickou a syntaktickou obtížnost textu a příslušných úloh. Po autorčině konstruktivní kritice vybraného textu následují doporučení pro tvorbu učebních materiálů ze sledovaného hlediska, což je třeba ocenit.

H. Astleitner prezentuje přehled o výzkumech zabývajících se efektivností kombinování médií při učení (učebnice, multimédia, film, internet ad.) a poukazuje na nejednotnost výsledků ve prospěch tohoto typu učení a na nutnost dalších výzkumných poznatků. Apeluje zejména na interdisciplinární výzkumy v této oblasti. Navrhuje principy využití kombinace učebnic a nových médií, přičemž předpokládá, že jsou využívány silné stránky obou typů médií. Tyto principy nejsou však podloženy vlastními empirickými zjištěními.

S. Rezat popisuje formy autoregulovaného používání učebnic v učebním procesu žáků. Žáci v interview odůvodňovali svoji volbu komponentů a prvků učebnic matematiky, které používali při učení. Na základě toho pak autor rozlišuje různé mechanismy výběru komponentů učebnic. Jako důležité se ukázaly znalosti žáků o vlastnostech strukturních komponentů. G. Nold se zamýšlí nad možnostmi využívání učebnic v procesu profesionalizace učitelů angličtiny (při rozvíjení odborné a jazykové kompetence učitelů a znalostí kurikula). Podle Nolda mohou učebnice angličtiny mj. sloužit jako podpora k vytváření příležitostí k interkulturnímu učení učitelů a přispět k udržování a rozvíjení jejich jazykové kompetence.

Příkladem interdisciplinárně založené studie je kapitola T. Weisse, který srovnává texty učebnice náboženství a biologie pro gymnázia z hlediska toho, jak jsou v nich prezentována témata evoluce a stvoření. Využívá přitom poznatků didaktiky biologie a náboženské pedagogiky. Pomocí detailní analýzy textu autor zkoumal, zda vybrané ukázky poskytují podněty k argumentaci ve výuce prostřednictvím sporných poznatků. Výsledky ukázaly, že učebnice biologie obsahuje méně diskutabilních poznatků. Je třeba ocenit autorovu snahu o rozpracování oborově didaktického a obecně didaktického modelu argumentace žáků. M. von Heynitzová se zamýšlí nad otázkou, zda a jak se změnila koncepce literárně-estetického vzdělávání v učebnicích po testování PISA v roce 2000. Srovnává dvě učebnice němčiny (literatury) pro 10. ročník primární školy, přičemž analyzuje učební úlohy k narativním textům z hlediska toho, jaké příležitosti poskytují k rozvoji literární (receptivní) kompetence. Výsledky analýzy poukázaly na deficity a rozdíly učebnic, především z hlediska zpracování úloh k rozvíjení jednotlivých složek literární kompetence.

Studie B. Bollman-Zuberbühlera, A. Totterové a F. Kellera je cenným příkladem spolupráce týmu autorů a výzkumníků při zlepšování kvality vytvořeného učebního materiálu. Autoři popisují průběh formativní evaluace (jako

součástí pilotování) třídičného učebního souboru pro výuku matematiky na primární škole, vycházející ze zpětné vazby žáků, učitelů a expertů a výkonů žáků při práci s učebnicovým souborem. M. Wirthensohn seznamuje čtenáře s nástrojem LEVANTO vytvořeným v elektronickém (internetovém) prostředí a sloužícím k evaluaci učebnic. Nástroj zahrnuje kritéria pro evaluaci v těchto oblastech: pedagogicko-didaktická, tematicko-obsahová, formální. Za inspirativní lze považovat autorovu snahu dokumentovat vývojové fáze nástroje pro prakticky zaměřenou evaluaci učebnic.

Shrneme-li silné a slabé stránky publikace, pak se spíše kriticky stavím k disproporci ve stádiu rozpracování jednotlivých studií (zahrnuty jsou jak studie spoře metodologicky rozpracované, pouze s naznačenými výsledky výzkumu, tak studie z mnoha hledisek fundované, prezentující výsledky v pokročilém stádiu výzkumu). Pozitivně hodnotím šíři tematického a metodologického záběru knihy jako celku. Za přínos knihy lze zajisté také považovat autory navrhovaná doporučení pro změnu a podněty ke zlepšení učebnic. Ocenit je též třeba, že se kniha věnuje i inovativním tendencím v tvorbě a výzkumu učebnic, k nimž bezesporu patří zavádění tzv. nových médií, která rozšiřují funkce tradičních tištěných učebnic o nové. Vzhledem k šíři výzkumného záběru však kniha bezesporu zasluhuje pozornost čtenářů respektive výzkumníků i z jiné oblasti, než je výzkum učebnic.

*Karolína Pešková
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání*

Literatura

- Rezat, S. (2011). Wozu verwenden Schüler ihre Mathematikschulbücher? Ein Vergleich von erwarteter und tatsächlicher Nutzung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32(2), 153–177.
- Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechovski (Ed.), *Schulbuchforschung* (s. 21–45). Frankfurt am Main: Peter Lang.