

K metodologickým otázkam hodnotenia učebníc

PhDr. TEODOR HREHOVČÍK, CSc.,
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafá-
rika v Prešove

V ostatnom období sme svedkami zvýšeného záujmu pedagogickej vedy o problematiku hodnotenia efektívnosti školských učebníc a iných učebných materiálov. Výsledky bádania v tejto oblasti sú prezentované na stránkach odborných časopisov, vo forme monografií a zborníkov z vedeckých konferencií a seminárov. Vznikajú všeobecnoteoretické práce, ako aj parciálne štúdie zaoberajúce sa špecifickými parametrami učebníc konkrétnych učebných predmetov. K dispozícii sú výsledky analýzy vybraných školských učebníc z hľadiska ich celkového rozsahu, rozsahu verbálneho textu a jeho obtiažnosti a vzhľadom na potenciálnu didaktickú efektívnosť učebníc.

V záujme určitej racionalizácie zaužívaných prístupov k hodnoteniu sa javí potreba spracovať zásady pre flexibilnú a podľa možnosti exaktnú predikciu efektívnosti navrhovaných učebných materiálov v skutočných školských podmienkach. Takéto zásady je však možné spracovať len na základe ujasnenia si samotnej kategórie hodnotenia školských učebníc.

Tento príspevok si kladie za cieľ vymedziť kategóriu hodnotenia učebníc na základe metateoretických dimenzií, vychádzajúcich z kategórie pedagogického hodnotenia (educational evaluation). Hodnotenie učebníc budeme teda definovať z hľadiska (1) samotného pojmu, (2) funkcií, (3) objektu, (4) metód, (5) kritérií a (6) adresáta, vykonávateľa a procesu hodnotenia učebníc. V prípade vymedzenia pojmu, funkcií a adresáta hodnotenia pokúsime sa o všeobecne platné postuláty, avšak pri ostatných dimenziách budeme z metodologických dôvodov používať ako argumentačný materiál problematiku cudzojazyčných učebníc.

1. POJEM HODNOTENIA UČEBNÍC

Hodnotenie pokladáme za jednu zo zložiek všeobecného modelu cieľavedomého vedeckého postupu, ktorý pozostáva z formulácie zámeru ; programu jeho realizácie; samotnej realizácie; hodnotenia. Tento model má niekoľko modifikácií v závislosti na sfére jeho aplikácie, napríklad:

ZÁMER	PROGRAM	REALIZÁCIA	HODNOTENIE
hypotézy	opis experimentu	experiment	porovnanie: hypo- tézy v. experiment
Projekt	technologická mapa	produkt	porovnanie: pro- jekt v. produkt

Pri práci na školskej učebnici jej autori si najprv ujasňujú svoje názory na dosiahnutie výchovnovzdelávacích cieľov vyučovania, ktoré potom formulujú ako čiastkové a finálne ciele učebnice. Táto prípravná fáza je na úrovni ZÁMERU. Po nej nasleduje PROGRAM realizácie, t. j. osnova prípravy učebnice, ktorá zahŕňa činnosti vo vzťahu k základnému materiálu učebnice zo strany učiaceho sa aj zo strany učiteľa. REALIZÁCIA zámeru a programu spočíva v napísaní rukopisu učebnice a v jej vytlačení. Fáza HODNOTENIA sa zabezpečuje porovnaním cieľov učebnice s jej obsahom, alebo porovnaním cieľov učebnice s dosiahnutými vedomosťami, zručnosťami a návykmi.

Uvedený postup naznačuje, že fáza hodnotenia v prípade školskej učebnice sa realizuje odborným hodnotením a testovaním (overovaním) účinnosti učebnice v skutočných školských podmienkach. Hlavným účelom týchto hodnotení je predikcia efektivity nových učebníc na základe určitých parametrov a kritérií. Týmto spôsobom je možné odhadnúť mieru, do akej môže daná učebnica pomôcť (alebo zabrániť) učiacemu sa v jeho úsilí splniť ciele vyučovania. Toto naznačuje tesné spojenie medzi prípravou učebnice a jej hodnotením a medzi teóriou tvorby učebníc a teóriou hodnotenia učebníc. Teória tvorby učebníc zahŕňa vypracovanie optimálnych parametrov pre prípravu učebných materiálov rovnakým spôsobom ako sa teória hodnotenia učebníc zaoberá vypracovaním hodnotiacich kritérií učebných materiálov. Vzhľadom na tento vzťah medzi teóriou hodnotenia učebníc, obidve teórie majú mnoho spoločných črt a existuje medzi nimi vzájomná spätná väzba.

Napriek tejto logickej súvislosti, v ostatných niekoľkých rokoch stretávame sa s hlasmi zdôrazňujúcimi potrebu konštituovania teórie hodnotenia učebníc (resp. iných učebných materiálov) ako špecifickej disciplíny, ktorá by sumarizovala stav a vývoj v tejto oblasti a ktorá by slúžila ako zdroj informácií pre teóriu tvorby učebníc. Napríklad, Pfeiffer¹ konštatuje, že „v súčasnosti sa zdá byť užitočnejšie konštituovať teóriu hodnotenia ako nezávislú disciplínu, ako ju pokladať za metateóriu prípravy učebných jazykových materiálov“. Hoci v poslednom čase sa objavili rôzne koncepcie a všeobecné postuláty podporujúce uvedenú požiadavku, a ešte stále sú predmetom úvah, podľa nášho názoru nie je dôvod považovať teóriu hodnotenia učebníc za nezávislú disciplínu alebo interdisciplinárnu sféru výskumu v rámci aplikovanej lingvistiky².

Štúdium teórií pedagogického hodnotenia³ nám poskytuje dôvod sformulovať názor, že hodnotenie učebníc patrí do oblasti pedagogického hodnotenia. Používa rovnaké metodické inštrumentárium a postupy ako pedagogické hodnotenie. Tento záver podporuje aj fakt, že učebnice socialistickej školy sa po-

važujú za integrálnu súčasť výchovnovzdelávacieho procesu a nie je teda možné ich analyzovať bez ohľadu na tento kontext. Hodnotenie učebníc, podľa nášho názoru, je systematickou analýzou učebníc s cieľom identifikácie relatívnej účinnosti rôznych aspektov učebných materiálov za pomoci systému objektívnych kritérií (hodnotiacich indikátorov). Hodnotenie učebníc odvozuje svoje princípy z rovnakých zdrojov ako tvorba učebníc a pedagogické hodnotenie.

2. FUNKCIE HODNOTENIA UČEBNÍČ

Na základe uvedenej definície pojmu hodnotenia učebníc a berúc do úvahy funkcie pedagogického hodnotenia, za hlavné funkcie hodnotenia učebníc vo všeobecnosti považujeme:

- a) modifikačno—korektívnu funkciu;
- b) orientačno—selektívnu funkciu;
- c) propagačno—komerčnú funkciu;
- d) redakčno—administratívnu funkciu.

Modifikačno—korektívna funkcia implikuje, že výsledky hodnotenia sa používajú pre účely modifikácie (zlepšenia) teoretických modelov tvorby učebníc, alebo ak sa učebnice už používajú pre účely možnej kompenzácie zistených slabých miest učebnice inými prostriedkami (napríklad dopĺňujúcimi materiálmi, vyučovacimi metódami a postupmi).

Orientačno—selektívna funkcia sa využíva hlavne v podmienkach, kde je vzdelávací systém založený na iných než jednotných princípoch. Vzdelávacie inštitúcie a učitelia vyberajú najvhodnejšie učebné materiály pre svoje podmienky. Vzhľadom na svoj prevážne deskriptívny charakter je možné očakávať uplatnenie tejto funkcie hodnotenia pri uvažovanom konkurznom výbere učebných materiálov.

Propagačno—komerčná funkcia sa používa na motiváciu používateľov učebníc a za účelom získania verejnosti. Dominuje v recenziách uverejňovaných v periodikách.

Redakčno—administratívna funkcia je charakteristická pre expertné posudky a iné hodnotenia, ktoré majú autoritatívny charakter.

3. OBJEKT HODNOTENIA UČEBNÍČ

Objektom hodnotenia môžu byť všetky druhy učebných materiálov bez ohľadu na ich určenie, šírku aplikácie a teoretické východiská.

Napriek rôznym koncepciám a prístupom, ktoré vznikli v nedávnej dobe v rámci rozmáhajúcej sa teórie tvorby učebníc, základné charakteristiky akejkoľvek učebnice musia byť prezentované z hľadiska jej štruktúry a funkcií. Tento prístup bol definovaný v ZSSR ako štruktúrno-funkčný⁴. Jeho hlavnou premisou je, že učebnica je považovaná za zložitú štruktúru komponentov, ktoré majú špecifické didaktické funkcie. Štrukturálny komponent učebnice je definovaný ako „nevyhnutný štruktúrny blok (systém prvkov), ktorý je v úzkom vzájemnom vzťahu s ďalšími komponentami danej učebnice (tvoriac spo-

lu s nimi celostný systém), má určitú formu a realizuje svoje funkcie len jemu náležiacimi prostriedkami“⁵.

Všeobecná štruktúra učebnice podľa tejto koncepcie pozostáva z dvoch hlavných komponentov: výkladového textu a nevýkladových zložiek. Výkladový text potom zahŕňa: základný, doplňujúci a vysvetľujúci text. Nevýkladové zložky pozostávajú z aparátu riadenia procesu osvojovania, ilustračného materiálu a orientačného aparátu⁶.

Uvedený štruktúrno-funkčný prístup k tvorbe učebníc disponuje s u nás už známymi všeobecnými funkciami učebnice, t. j. informačnou, transformačnou, systematizačnou, sebavzdelávacou, kontrolnou, integračnou a koordinačnou⁷. V podstate, funkcie školských učebníc, ako ich navrhujú jednotliví autori, sú svojou podstatou totožné, rozdiely sú prevážne v oblasti terminológie. Pokrývajú takmer celú škálu variantov učebníc, a preto majú viac-menej abstraktný charakter; vzťahujú sa k učebnici ako k ideálnemu produktu a zahŕňajú okrem štandardných požiadaviek aj progresívne črty a prvky. Ak však chceme prejsť z všeobecno-teoretickej úrovne na úroveň praktickej aplikácie, naša pozornosť sa musí sústrediť na konkrétnejší objekt záujmu. V zhode s Choděrom⁸ tvrdíme, že učebnica „per se“ neexistuje, existuje len konkrétna učebnica s konkrétnym cieľovým programom v špecifických podmienkach. V prípade cudzojazyčného vyučovania, jeho špecifikum determinuje učebnicu primárne ako model rečových činností so systémom pravidiel a cvičení, na základe ktorých sa majú rozvíjať receptívne a produktívne komunikatívne zručnosti. Preto tento typ učebnice prezentuje zväčša texty inštrumentálno-praktického charakteru, v porovnaní s učebnicami napríklad fyziky, chémie, biológie, kde dominuje informačná funkcia textov.

V súvislosti so špecifikou cudzojazyčných učebníc je potrebné brať do úvahy aj absenciu empirickej základne u učiacich sa, ktorí sa začali oboznamovať so základnými prvkami konkrétného jazyka. Na druhej strane, v iných predmetoch učitelia sa môžu využiť určitý potenciál skúseností s vedomosťami, ktorý môže uľahčiť ich vstup do novej disciplíny. V cudzojazyčnej výučbe je to čiastočne možné v prípade jazykových univerzálí.

4. METÓDY HODNOTENIA UČEBNÍC

Vzhľadom nato, že školská učebnica je prostriedkom vzdelávania a vyučovania, nie je možné ju skúmať v izolácii od vyučovacieho procesu. Preto metódy analýzy a hodnotenia učebníc musia byť organickou súčasťou výskumného inštrumentária pedagogických vied.

Berúc do úvahy výskumné postupy, spracovanie a interpretáciu údajov, metódy hodnotenia učebníc je možné vo všeobecnosti rozdeliť na niekoľko typov:

A. Metódy teoretickej analýzy

1. Teoreticko – analytická metóda (určenie zhody medzi učebnicou a učebnými osnovami – komparatívna štúdia).
2. Špeciálna analytická metóda (analýza podľa súboru), interných didaktických kritérií).

3. Komparatívna analýza učebníc (dve alebo viac učebníc je vzájomne porovnávaných);

B. Empiricko – analytické metódy

1. Experimentálne overovanie učebníc.
2. Prieskum zisťujúci názory učiteľov.
3. Prieskum zisťujúci názory učiacich sa.

C. Štatistické (kvantitatívne) metódy.

Toto navrhované rozdelenie metód hodnotenia učebníc, zohľadňujúce aj iné práce⁹, chceme v nasledujúcej časti dokumentovať na príkladoch z ich aplikácie na učebnice cudzích jazykov.

A. Niektoré z nedávno aplikovaných metód teoretickej analýzy dosiahli širokú publicitu a výrazne prispeli k rýchlemu rozvoju teórie hodnotenia učebníc. Napríklad, projekt publikovaný pod názvom MANNHEIMER GUTACHTEN¹⁰ si zasluhuje pozornosť hlavne z hľadiska hodnotenia cudzojazyčných učebníc. Zahrňuje výsledky skupiny odborníkov v oblasti didaktiky cudzích jazykov, literatúry a lingvistiky z NSR v roku 1974. Cieľom skupiny bolo vypracovať kritické stanovisko k vybraným učebniciam nemčiny, ktoré boli vydané v NSR. Hlavná pozornosť sa sústredila na učebnice, ktoré :

- boli určené pre osvojenie si a rozšírenie jazykovej kompetencie,
- boli primárne určené pre vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka v NSR a v zahraničí,
- boli vhodné pre všeobecné aj regionálne použitie.

Vybrané učebnice boli analyzované z hľadiska didaktiky, lingvistiky a reálií. Tri skupiny expertov navrhli „katalógy“ (hodnotiace parametre), ktoré korešpondovali s uvedenými zámermi.

Podľa nášho názoru a na základe analýzy kritických statí publikovaných vo vzťahu k tomuto projektu¹¹ je možné vyjadriť nasledujúce kritické stanovisko k uvedenému projektu:

1. Štúdia dostatočne nerozlišuje medzi deskriptívnymi a hodnotiacimi prvkami a použité kritéria majú jednoznačne analyticko – deskriptívny charakter. Takýto prístup spôsobuje, že získané údaje sú príliš vágne a nepraktické pre poskytnutie skutočných informácií o kvalite analyzovanej učebnice.
2. Štúdia sa neopiera o žiadnu odbornú literatúru, čo má za následok slabú argumentáciu.
3. Potreby NSR sú zdôrazňované veľmi intenzívne, zatiaľ čo potreby adresátov (cudzincov) nie sú vôbec zohľadnené.
4. Heterogenosť hodnotených kníh neumožňuje hodnotenie podľa jednotných meradiel.
5. Štúdia neberie do úvahy žiadne empirické údaje získané vo vyučovacom procese;

B. Pokusy s použitím empirických metód hodnotenia v širšom meradle sa uskutočnili, napríklad, na Filipínach v rokoch 1978–79. V paralelných kurzoch boli skúmané učebnice nemčiny ako cudzieho jazyka. Vedomosti a zručnosti účastníkov kurzov sa merali šiestimi diagnostickými testami, ktoré boli vyvinuté v jazykovom centre na univerzite v Bonne. Prvé výsledky ukázali, že hodnotenia získané na základe testov len čiastočne korešpondujú s výsledka-

mi teoretických hodnotení. Toto zistenie potvrdzuje oprávnenosť požiadavky spájať empirické metódy s metódami teoretickej analýzy.

C. Ako príklad aplikácie štatistických metód môžeme použiť štúdiu nazvanú **SYSTEMATISCHE LEHRWERKANALYSE**¹². Predstavuje metódu systematického a kvantitatívneho popisu vybraných aspektov učebnice. Materiál tvorí osem učebníc angličtiny. Napriek určitým výhodám spojených s použitím štatistických metód, tieto sa môžu použiť len na hodnotenie tých aspektov, ktoré sú vhodné pre uplatnenie matematických metód alebo počítačov¹³. Preto podstatnú časť hodnotenia tvorí oblasť výberu a distribúcie lexikálnych jednotiek¹⁴. Objekt skúmania predstavuje súbor lexikálnych jednotiek, ktorý sa má osvojiť počas jedného roka výučby daného jazyka, rozsah prezentácie novej slovnej zásoby, dĺžka a intervaly medzi novým použitím už prezentovaného slova a pod.

Väčšina tu uvedených príkladov aplikácie metód hodnotenia učebníc má, z nášho hľadiska, mnoho metodologických nedostatkov. Tieto nedostatky sú však často spôsobené inými účelmi, pre ktoré boli uvedené metódy spracované. Zvlášť britskí a americkí autori¹⁵ prezentujú vo svojich metódach praktické rady ako analyzovať a hodnotiť vydávané materiály s cieľom pomôcť učiteľom pri výbere učebníc. Použitý prístup je preto nutne komparatívny. Táto orientácia súvisí s komerčnými záujmami a má za následok nejednotnosť a značnú tendenciu k regionalizmu. Pre tieto účely sú často ponúkané rôzne komentáre a návody k tomu, ako adaptovať a inovovať učebné materiály, aby tieto splnili očakávania učiteľov.

5. KRITÉRIA HODNOTENIA UČEBNÍČ

Doposiaľ použité kritéria pre hodnotenie učebníc cudzích jazykov, ktoré vznikli spolu s uvedenými metódami, sú veľmi rozmanité a zatiaľ neboli systematizované.

Dôkladné štúdium súborov kritérií, ktoré boli použité hlavne v západných krajinách, naznačuje, že väčšina z týchto kritérií nie je použiteľná v podmienkach socialistického vzdelávacieho systému. Ich analýza ukazuje, že dominantnými črtami týchto súborov kritérií sú a) značná tendencia k deskriptivizmu na úkor hodnotenia; b) prílišná orientácia na lingvistické aspekty hodnotenia a zanedbávanie výchovných a formatívnych úloh učebnice; c) nedostatočné teoretické zdôvodnenie výberu hodnotiacich kritérií, čo má často za následok určitú náklonnosť uprednostňovať jeden metodický prístup alebo jednu koncepciu.

Ako dôkazový materiál uvidíme niekoľko príkladov, v ktorých sa výrazne prejavujú uvedené črty.

a) Deskriptívny prístup je možné dokumentovať na materiále z už spomínaného projektu **MANNHEIMER GUTACHTEN**. Väčšina položiek v „katalógoch kritérií“ má nasledujúcu formu:

„4.1. Ktoré zručnosti budú precvičované? (posluch s porozumením) čítanie s porozumením (imitatívne hovorenie) produktívne hovorenie (písanie)“¹⁶.

Ako je zrejmé z uvedeného príkladu, takéto formulácie síce poskytnú adre-

sátom hodnotenia detailný popis analyzovanej učebnice, avšak chýba im akýkoľvek hodnotiaci aspekt vo vzťahu ku konkrétnym cieľom učebnice, k používateľom učebnice, k vyučovacím podmienkam a pod. Posudzovatelia teda získajú precízny obraz o učebnici, ale sotva by dokázali odpovedať na principiálnu otázku, či učebnica je vhodná pre účely, pre ktoré bola vytvorená. Takéto kritéria by sa mohli nazývať analyticko—deskriptívnymi, avšak nemôžu sa považovať za finálny cieľ hodnotenia. Predstavujú len nutný krok smerom k prognostickému záveru v súvislosti s možnou účinnosťou učebnice vo vyučovacom procese;

b) Ako príklad mimoriadnej orientácie na lingvistické aspekty hodnotenia učebníc na úkor iných spomenieme ináč veľmi pružný systém hodnotenia učebníc, ktorý navrhuje Tucker¹⁷. Jeho súbor kritérií, ktorý má pokryť všetky parametre hodnotenia učebníc cudzích jazykov, pozostáva z kritérií výslovnosti, gramatiky, obsahu a z všeobecných kritérií. Pod týmito názvami je formulovaných celkovo 18 hodnotiacich indikátorov kvality, z ktorých väčšina (11) sa priamo zaoberá lingvistickým obsahom učebnice. Zostávajúce indikátory sú formulované nasledovne: ponuka doplňujúcich materiálov, adekvátnosť inštrukcií pre učiteľov, ktorí sú „non—native speakers“, kompetencia autora, vhodnosť pre integráciu, trvanlivosť, kvalita vydania, cena a hodnota. Je pravdepodobné, že tento súbor kritérií by nám poskytol možnosť zistiť potenciálnu účinnosť učebnice z hľadiska jej lingvistického obsahu a z hľadiska niektorých iných požiadaviek. Takéto hodnotenie by len čiastočne splnilo požiadavky zakotvené v metodických pokynoch Ministerstva školstva SSR k smerniciam o knižných učebných pomôckach, podľa ktorých „učebnica sa hodnotí po stránke ideovej, politickej, odbornej, didaktickej, jazykovej, výtvarnej a polygrafickej“¹⁸. Zvlášť zložky prispievajúce k formovaniu osobnosti žiaka sa nedajú hodnotiť uvedenými kritériami;

c) Väčšina hodnotiacich metód používa súbory kritérií, ktoré sú zvyčajne vlastným produktom ich autorov a chýba im akékoľvek teoretické zdôvodnenie, čo sa týka ich výberu a prezentácie. Táto prax často vedie k formulácii veľmi všeobecných kritérií s obmedzeným účinkom. Napríklad, Danesi¹⁹ navrhol nasledujúce štyri kritéria za účelom popisu a hodnotenia talianskych učebníc pre základný a stredný stupeň, ktoré vyšli v rokoch 1966—1975:

1. využitie predslavu a) alebo úvodu,
2. úprava, obsah a metodika použitá v lekcii,
3. použitie doplňujúceho materiálu,
4. prezentácia kultúrnych informácií.

Takéto kritéria v podstate zodpovedajú štruktúre tradičných recenzií a nemôžu byť použité pre plnenie redakčno-administratívnej funkcie hodnotenia učebníc. Takmer rovnaké kritéria boli použité pre hodnotenie učebníc francúzštiny²⁰, nemčiny²¹ a latinčiny²².

Teoreticky neodôvodnený výber hodnotiacich kritérií má niekedy za následok jednostranné hodnotenie učebníc z hľadiska metodickej koncepcie. Napríklad, súbor kritérií Modern Language Association²³ je zaujatý v prospech audiolinguálnych metód. Učebnica, ktorá nepočíta s úvodným audiolinguálnym kurzom je podľa týchto kritérií neakceptovateľná.

6. ADRESÁT, VYKONÁVATEĽ A PROCES HODNOTENIA UČEBNÍČ

Všeobecne vzaté, hodnotenie by malo slúžiť potrebám všetkých skutočných i potenciálnych stránok zaujímajúcich sa o objekt hodnotenia. Vzhľadom na definíciu, objekt a funkcie hodnotenia učebníc, ako boli prezentované vyššie, za adresátov hodnotenia je možné považovať: učiteľov, učiacich sa, autorov učebníc, vydávateľov učebníc, predstaviteľov školských orgánov a inštitúcií. Tento zoznam adresátov, ako je vidieť, zahŕňa rôzne stránky bez ohľadu na špecifiká jednotlivých vzdelávacích sústav alebo krajín. Pretože účely, pre ktoré sa vykonávajú hodnotenia, sú rôzne, pokúsime sa popísať dva protichodné prípady.

Koncepcie hodnotenia učebníc, ktoré boli navrhnuté v západných krajinách, vyznačujú sa tým, že v nich dominujú dve funkcie hodnotenia učebníc: orientačno—selektívna a propagačno—komerčná. To znamená, že majú slúžiť ako užitočný „poradca“ pre učiacich sa, učiteľov a školské inštitúcie pri hľadaní najvhodnejších učebných materiálov, ktoré sú ponúkané na trhu a ktoré by im pomohli splniť ciele stanovené v osnovách a programoch kurzov. Z tohto dôvodu sa tieto koncepcie hodnotenia vyznačujú vyššie uvedenými charakteristikami.

Koncepcie hodnotenia učebníc určených pre socialistickú školu musia byť založené na odlišných princípoch. Objektom hodnotení sú školské učebnice zohľadňujúce materinský jazyk žiakov a špecifický ideologický a kultúrny kontext, v ktorom títo žiaci žijú a vzdelávajú sa. Učebnice sú pripravované v súlade s požiadavkami ministerstva školstva pre konkrétne typy škôl a ich autori dobre poznajú potreby, záujmy a vzdelanostnú úroveň žiakov, pre ktorých sú učebnice určené. Školské učebnice majú spravidla celonárodné alebo celoštátne uplatnenie a ich uvedeniu do škôl v rámci jednotnej školskej sústavy predchádza schválenie kompetentnými orgánmi. Hlavnými funkciami, ktoré sa uplatňujú pri hodnotení školských učebníc, sú redakčno—administratívna funkcia a modifikačno—korektívna funkcia. To znamená, že hodnotenia majú charakter expertných posudkov a ich výsledky sa využívajú pre zlepšenie kvality rukopisov, experimentálnych textov alebo pre modifikáciu existujúcich učebníc pred ich novým vydaním. V niektorých prípadoch výsledky hodnotenia sa uplatňujú vo forme pokynov pre učiteľov, ktoré majú za cieľ kompenzáciu nedostatkov v už používaných učebniciach.

POZNÁMKY

¹Pfeiffer, W.: *Some problems of the theory of material preparation for foreign language teaching*. Glottodidactica IX (1977), s. 8.

²Vid' Mlecza, J.: *Towards a theory of evaluation of glottodidactic materials: aims, hypotheses and criteria*. Glottodidactica XIV—1981), s. 5—18.

³Vid' Nevo, D.: *The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature*. Review of educational Research, Spring 1983, Vol. 53, No. 1, s. 117—128; Ebel, E. R., *Essentials of educational measurement*. 1980.

⁴Vid' Bejlinson, V. G. — Zujev, D. D.: *O funkcionálnom podchode k ocenke škol'nych učebnikov*. In: *Problemy škol'nogo učebnika*, vyp. 5. Moskva 1977, s. 42—54.

⁵Zujev, D. D.: *Školnyj učebnik*. Moskva 1983, s. 95.

⁶Podrobnejšie viď Průcha, J.: *Teorie a výzkumy školních učebnic v SSSR*. Pedagogika, roč. XXXI (1981), č. 5, s. 565—578.

⁷Podobný súbtor funkcií je možné nájsť v: Kupisiewicz, C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973; Koszewska, B.: *Funktion des Lehrbuches und Beurteilungskriterien*. In: *Informationen zu Schulguchfragen*, 31. Volk und Wissen, Berlin 1978, s. 93—100.

⁸Viď Choděra, R.: *Učebnice jako vědecký problém*. In: *Nové metody výuky cizích jazyků a teorie učebnic*. Praha 1983, s. 55—63.

⁹Viď Koszewka, B., et al.: *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Warszawa 1980; Tupaľskij, N. I.: *Metodika ocenky kačestva učebnikov*. In: *Problemy škol'nogo učebnika*, vyp. 5. Moskva 1977, s. 55—67; Heindrichs, W. — Cester, F. W. — Kelz, H. P.: *Angewandte Linguistik und Fernsprachendidaktik*. Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz 1980; Průcha, J.: *Metody hodnocení školních učebnic*. In: *Tvorba učebnic*, sešit 5. Praha, SPN 1984.

¹⁰Viď Engel, U. et al.: *Manheimer Gutachten*. In: *Jaarbuch Deutsch als Fremdsprache* 3. Heidelberg 1977, s. 296—338.

¹¹Viď Freudenstein, R.: *Auch Mannheim kann irren! Anmerkungen zu einem gutgemeinten Gutachten*. Zielsprache Deutsch, 1978, 2, s. 32—38; Hertkorn, O.: *Das Manheimer Gutachten. Eine kritische Betrachtung*. Zielsprache Deutsch, 1978, 2, s. 6—15.

¹²Viď Bung, P.: *Systematische Lehrwerkanalyse*. Untersuchungen zum Einsatz von Kontentanalysen für Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Kastellaun 1977.

¹³Viď Willée, G.: *Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung dargestellt an Deutschlehrwerken für Ausländer*. Tübingen 1976.

¹⁴Viď Zubov, A. V. et al.: *Opyt avtomatičeskoj ocenki učebnikov po inostrannym jazykam*. In: *Voprosy optimizacii obučeniya inostrannym jazykam*. (Sbornik statej) Minsk 1977, s. 70—86.

¹⁵Viď Tucker, C. A.: *Evaluating beginning textbooks*. English Teaching Forum, 1968, No. 5, s. 8—19; Cunningsworth, A.: *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London 1984; Rivers, W. M.: *Teaching foreign language skills*. Chicago 1968; Joiner, E. G.: *Evaluating the cultural content of foreign language texts*. Modern Language Journal, 58 (1974), No. 5—6.

¹⁶Engel, U., et al.: *Manheimer Gutachten*. 1977, s. 304.

¹⁷Viď Tucker, C. A.: *Evaluating beginning textbooks*. 1968.

¹⁸*Metodické pokyny Ministerstva školstva SSR k smerniciam o knižných učebných pomôckach pre žiakov a metodických príručkách pre učiteľov škôl poskytujúcich základné, stredné a vyššie vzdelanie, vrátane zariadení na prípravu mládeže na robotnícke povolanie*, č. 3888/1977—A/1 z 12. 5. 1977. In: *Tvorba učebnic*. 1981, čl. 3.

¹⁹Viď Danesi, M.: *A critical survey of elementary and intermediate Italian textbooks 1966—1975*. Modern Language Journal, Vol 60 (1976), No. 3, s. 119—122.

²⁰Viď Frechette, E. A.: *Critical survey of elementary and intermediate French textbooks, 1968—1978*. Modern Language Journal, Vol 58 (1974), No. 7, s. 309—314.

²¹Viď Grittner, F. M. — Welty, S.: *Beginning German textbooks for the high school level (1969—1973): a descriptive evaluation*. Modern Language Journal, Vol. 58 (1974), No. 7, s. 314—322.

²²Viď Scanlan, R. T.: *A critical survey of new elementary and intermediate Latin textbooks, 1969—1973*. Modern Language Journal, Vol. 58 (1974), No. 7, s. 322—325.

²³Viď *Modern Language Association: Selective list of materials* (ed. Ollmann, M. J.). New York 1962.

Целью статьи является определение категории оценки учебников на основе методологических критериев, данных категорией педагогической оценки (educational evaluation). Оценка учебников определяется с точки зрения: 1. самого понятия, 2. функции, 3. объекта, 4. методов, 5. критериев и 6. адресата, исполнителя и процесса оценки учебников. Статья при определении понятия, функции и адресата оценки направлена на общепризнанные постулаты, между тем как в остальных критериях внимание по методологическим соображениям сосредоточено к проблематике учебников иностранных языков.

Данные критерии рассматриваются как начало дальнейшей систематической работы при усовершенствовании методики оценки качества учебных материалов. Эта работа представляет собой процесс предстоящий из 4 приведенных фазисов: 1. проект (определение категории оценки, параметров оценки и качественных индикаторов); 2. развитие (разработка материала для тестов); 3. аппликация (применение на практике) и 4. контроль (определение содержательно-функциональной пригодности материала и его модификации).

TEODOR HRENOVČIK,

TO METHODOLOGICAL EVALUATION OF THE TEXTBOOKS

The goal of this study is to delimitate the category of evaluation of the textbooks on the basis of metatheoretical dimensions proceeding from the category of the educational evaluation. The textbooks evaluation is defined from the points—of—views of 1. the concept itself, 2. functions, 3. object 4. methods 5. criteria 6. the addressee, the administrator, the process of the textbooks evaluation. In the case of the concept delimitation, functions and the addressee the study, for the sake of methodological reasons, is orientated at generally valid postulates while with the rest of dimensions it is fo-

cused at the problems of foreign languages textbooks.

The dimensions defined above are seen as the starting—point for the further systematic work aimed at improving the methodology of evaluating the quality of teaching materials. The work is a process containing the following four phases: 1. the project (category of evaluating, evaluation parameters, qualitative indicators). 2. the development (elaborating the testing complex). 3. the application (practical use), 4. (the checking) designation of the validity of the complex and its modification).