



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Učitel a učebnice: užívání učebnic v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy

Teacher and Textbook: Using Textbooks in English Language Classes at Secondary School Level

Vypracoval: Eliška Šindelková
Vedoucí práce: Prošková Alena, Mgr.

České Budějovice 2014

Poděkování

Touto cestou si dovoluji poděkovat vedoucí své práce Mgr. Aleně Proškové, nejen za její odborné vedení a čas věnovaný osobnímu a elektronickému konzultování, ale také za její laskavost, ochotu a cenné rady a připomínky.

Mé poděkování patří rovněž všem zúčastněným učitelům za to, že ochotně věnovali svůj čas kterékoli z fází výzkumu, a ředitelům příslušných škol za to, že mi umožnili na jejich půdě průzkum provádět. Díky si zaslouží také další osoby, které s prací pomáhali – její korektor, zprostředkovatelé kontaktů na školy nebo jednotlivé učitele a osoby, které jakkoli přispěli svou radou či pomocnou rukou.

Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu a zázemí, bez kterého by dokončení této práce a celého vysokoškolského studia nebylo možné.

Prohlášení

Prohlašuji, že závěrečnou diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pod vedením Mgr. Aleny Proškové a v seznamu citovaných zdrojů na jejím konci jsem uvedla všechny použité literární i jiné prameny.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Eliška Šindelková

Anotace

Diplomová práce „*Učitel a učebnice: užívání učebnic v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy*“ se v rovině teoretické zabývá obecnou rolí učitele a učebnice v procesu výuky se zaměřením na specifické charakteristiky výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Úvodní kapitola teoretické části práce je věnována definici učebnice a jejímu odlišení od ostatních materiálních prostředků používaných při vyučování. Součástí této kapitoly je také popis obecné struktury, obsahových vlastností a funkcí školní učebnice, které slouží jako východisko pro krátké zhodnocení specifických rysů učebnic anglického jazyka. Druhá kapitola teoretické části práce se zaměřuje na osobnost učitele, jeho pedagogické kompetence a role v procesu vzdělávání a zmíněny jsou stručně specifika učitele cizích jazyků.

Praktická část práce popisuje výzkum užívání učebnic učiteli, který vychází z přímého pozorování výuky a z dotazníkového šetření. Cílem výzkumu je zjistit, jaký prostor ve výuce anglického jazyka věnují učitelé práci se základní učebnicí v porovnání s aktivitami bez učebnice nebo s jinými textovými prostředky. V souvislosti s tímto výzkumem také zjišťujeme, jestli se míra a způsoby užívání základní učebnice v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy liší u učitelů aprobovaných a neaprobovaných a u učitelů s různou délkou praxe.

Hlavním cílem diplomové práce je přiblížit fungování učebnice v procesu výuky anglického jazyka z pohledu učitele.

Klíčová slova: učitel, učebnice, výuka anglického jazyka na základní škole, užívání učebnic učitelem

Abstract

The presented diploma thesis entitled “*Teacher and textbook: using textbooks in English language classes at Secondary school level*“ deals, in its theoretical part, with the general role of teacher and textbook within the education process with a focus on specific features of English language teaching at primary school level. The introductory chapter deals with the definition of textbook and its differentiation from other material resources used by teachers in lessons. The chapter also includes a description of the general structure, content properties and basic functions of a school textbook. These serve as a basis for a short evaluation of specific features of English textbooks. The second chapter focuses on the personality of the teacher, his pedagogical competences and roles within the education process. It also briefly mentions specifics of foreign language teachers.

The practical part documents research of the teacher’s use of textbook, which is based on direct observation of English lessons and a questionnaire. The main aim of this research is to find out how much time during English language lessons at primary school level teachers spend working with the basic textbook in comparison to the amount of time dedicated to activities without textbooks or to activities with other textual resources. In connection with this research we also intend to find out whether the rate and the way of using basic textbooks within English language lessons at primary school level vary among teachers qualified to teach English and teachers without this qualification and among teachers with different lengths of professional teaching experience.

The main aim of this diploma thesis is to describe the functioning of textbooks within the English language teaching process from the point of view of the teacher.

Key words: teacher, textbook, English language teaching at elementary school, teacher’s use of textbooks

Obsah

Úvod	8
1. Učebnice	10
1.1 Definice učebnice	10
1.2 Typy materiálních prostředků výuky	13
1.2.1 Učebnice základního typu	13
1.2.2 Jiné druhy školních knih a tištěných materiálů	19
1.2.3 Netištěné/multimediální materiály	24
1.3 Stavba učebnice.....	25
1.4 Obsah učebnice	32
1.4.1 Věcný obsah	33
1.4.2 Ideový obsah	33
1.5 Funkce učebnice	36
2. Učitel	41
2.1 Osobnost učitele.....	42
2.1.1 Osobnostní rysy učitele	43
2.1.2 Schopnosti	44
2.1.3 Charakter	46
2.1.4 Hodnotový žebříček.....	49
2.1.5 Temperament.....	50
2.1.6 Motivace.....	51
2.2 Učitel a jeho pedagogické kompetence	53
2.3 Sociální role učitele	56
2.4 Činnosti učitele	59
3. Výzkumná část - Užívání učebnic učiteli v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy	65
3.1 Metody výzkumu	66

3.1.1 Pozorování.....	67
3.1.2 Dotazníkové šetření.....	73
4. Shrnutí výzkumu.....	90
5. Závěr.....	94
6. Summary.....	97
7. Seznam použitých zdrojů	100
8. Seznamy tabulek, grafů, obrázků a příloh	103
9. Přílohy.....	105

Úvod

Každý z nás se v průběhu svého života setkal s celou řadou učebnic. Pracovali jsme s nimi ve škole i doma, pomáhaly nám při psaní domácích úkolů, přípravě na vyučování, samostudiu atd., můžeme proto sami posoudit, jak důležitým a neocenitelným pomocníkem nám v průběhu studia byly. Pod vlivem rozvoje moderních technologií a jejich používání ve výuce ovšem v současné době dochází ke zpochybnění role klasické tištěné školní učebnice. Z tohoto důvodu se ožívuje zájem o její vědecké zkoumání, a to zejména o výzkum jejího fungování v procesu výuky. Dalším faktorem, který k zájmu o oživení výzkumu učebnic přispěl, byly změny, k nimž v jazykovém vyučování došlo po roce 1989 – větší zájem o anglický jazyk, nástup komunikativního přístupu k výuce, používání moderní komunikativní učebnice a s tím vším spojené změny ve vysokoškolské přípravě pedagogů. Následkem těchto změn v jazykovém vyučování již několik let přichází do praxe mladá generace učitelů, kteří byli během své vysokoškolské přípravy školeni v duchu nejmodernějších cest, jak k vyučování přistupovat, což přístup k učebnici dále postupně mění. Právě tyto skutečnosti mne přivedly na myšlenku také podobný výzkum zrealizovat.

Konkrétně se budu zabývat tím, jak často a v jaké míře používají učitelé angličtiny na druhém stupni základní školy ve vyučovací hodině základní učebnici a kolik prostoru naopak věnují práci s jinými materiály, vše s ohledem na délku jejich praxe a aprobovanost pro výuku tohoto jazyka. Vnímá učitel, který prošel vysokoškolským studiem ještě před těmito změnami učebnici jinak než jeho mladší kolega školený v duchu komunikativního přístupu k výuce? Používá učebnici jinak učitel, který je vůči danému předmětu, v našem případě anglickému jazyku, aprobovaný než učitel, který potřebnou aprobaci nemá? Jak tyto jednotlivé skupiny pedagogů přistupují k dalším typům výukových materiálů? Jak učebnice ovlivňuje přípravu učitele? To je jen několik málo otázek, které stály na počátku našeho výzkumu. Byly to bezesporu otázky, na něž bych jako studentka pedagogické fakulty a budoucí učitelka anglického jazyka chtěla znát odpovědi. Osobně sice nepovažuji učebnici za jediný zdroj materiálů, který bych měla a chtěla pro výuku používat, na druhé straně ji ale stále uznávám a respektuji. Jedná se o obtížně nahraditelný zdroj učiva upraveného podle didaktických zásad a v případě učebnic opatřených doložkou MŠMT i o zdroj, u něhož je garantována jeho vhodnost pro daný věk a úroveň žáků. Je to také neocenitelný pomocník, rádce a opora učitele. Sdílí ale tyto mé myšlenky i ostatní učitelé?

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – části teoretické a části praktické. Teoretická část je věnována teoretickým poznatkům o dvou základních předmětech našeho výzkumu, o učebnici a učiteli. V první kapitole se zabýváme obecnou definicí učebnice. Dále popíšeme jednotlivé typy materiálních prostředků výuky, abychom odlišili základní učebnici od ostatních typů textových materiálů. Poslední část první kapitoly pojednává o struktuře, obsahu a také funkcích učebnice. Ve druhé kapitole se zaměříme na učitele - jeho osobnost, pedagogické kompetence, sociální role a činnosti, které jsou běžnou součástí jeho pracovní náplně. Obsah obou zmiňovaných kapitol se budeme snažit průběžně komentovat s přihlédnutím k charakteristikám učebnice a učitele anglického jazyka.

Praktická část práce pojednává o samotném výzkumu, který se opírá o pozorování a dotazníkové šetření. V první fázi výzkumu byly u šestice náhodně vybraných učitelů provedeny náslechové hodiny spojené s měřením času odučeného se základní učebnicí a bez ní. Intenzivní kontakt s učiteli nám dále umožnil získat doplňující informace o vlivu aprobovanosti, délky praxe i osobnostních rysů na způsoby jejich práce s učebnicí. Poté byl na šest vybraných základních škol a několika dalším dobrovolníkům distribuován stručný dotazník. V něm měli učitelé kromě délky své praxe a aprobovanosti k výuce anglického jazyka uvést také název učebnice, kterou používají, zhodnotit, jak jsou s ní spokojeni a jak často a v jaké míře ji ve výuce používají. Dotazník dále obsahuje otázky zaměřené na to, jak učebnice ovlivňuje přípravu učitelů na hodinu, jak často učitelé používají jiné textové materiály (tištěné a netištěné) a o jaké materiály se konkrétně jedná. V závěrečné části práce shrnujeme výsledky provedeného výzkumu a hodnotíme pravdivost hypotéz stanovených na jeho počátku.

1. Učebnice

V posledních letech ve školství pozorujeme trend stále častějšího používání elektronických médií, a to zejména internetu, multimediálních aplikací pro interaktivní tabule a nejrůznějších počítačových programů. Přesto ale učitelé ve své praxi i dnes pravidelně pracují s klasickou tištěnou učebnicí a celou řadou dalších knižních publikací a textů. Všechny ovšem nelze považovat za učebnice. Učebnice v porovnání s ostatními materiály musí splňovat vysoké a zcela specifické nároky, jako jsou např. „*didaktická výstavba, struktura textu, využití obrazových prvků, adekvátnost a podnětnost učebních úloh, technické parametry atd.*“¹. Proto i přes nesporné výhody a atraktivitu, kterou moderní učebnice nabízejí, zůstává tradiční tištěná učebnice jedním z hlavních didaktických prostředků, ne-li tím nejzákladnějším, a elektronické zdroje jsou stále spíše v roli materiálů doplňkových.

Jako cíl první kapitoly jsme si tudíž stanovili definovat školní učebnici v její klasické podobě, obecně popsat její stavbu a obsah a v neposlední řadě pak také vymezit její funkce a role.

1.1 Definice učebnice

Charakterizovat učebnici není vůbec snadné. Definic existuje celá řada a všechny jsou v podstatě správné, žádná z nich však není úplná. Každá popisuje učebnici z jiného pohledu a zohledňuje jiné její rysy.

Dnes nejčastěji citované obecné teorie učebnice jsou ty, které se objevují v díle předního českého odborníka v oblasti pedagogiky Jana Průchy.

DEF (1): „učebnice [...] vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupovém ročníku“²

DEF (2): „Učebnice: Prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení...“³

¹ Červenková, I. Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2010. s 32

² Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido. 1998. s 13

Společným prvkem výše uvedených definic je, že charakterizují učebnici jako didaktický prostředek. My se proto zaměříme spíše na to, čím se jednotlivé definice od sebe navzájem liší, abychom získali přesnější charakteristiku.

Některé teorie popisují učebnici pouze jako didaktický prostředek, jehož úkolem je zprostředkovat žákům vědomosti a pomáhat jim při studiu. Např. Miloslav Sýkora definoval učebnice jako „*knižní (tištěné, psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků/studentů/jiných osob. Vznikají a existují jako specifický prostředek prezentace jistých sociálně významných oblastí vědění, určený pro potřeby tvorby a nabývání vědění.*“⁴ Z výše uvedené citace tedy vyplývá, že příznivci těchto teorií definují učebnici hlavně z obsahového hlediska a chápou ji jako nejvhodnější zdroj informací v procesu výuky.

Jiná pojetí, např. teorie již zmiňovaného Průchy (1998, s. 13), definují učebnici jako tzv. základní edukační konstrukt. Přisuzují jí tedy nejen funkci didaktického prostředku, ale také tematického a metodického modelu výuky, jak je patrné z výše uvedené DEF (2). Učebnice tak stále zůstávají zdrojem hodnotných informací, zároveň však musí být tematicky uspořádány a metodicky ošetřeny tak, aby svou stavbou a způsobem prezentace zohledňovaly zásadní didaktické principy a usnadňovaly a zefektivňovaly tak proces učení a vyučování. Průcha (2002, s. 272) navíc zdůrazňuje, že učebnice jsou sice vytvářeny v nejlepší zájmu žáků, zároveň ale slouží učitelům při konstruování výuky a kurikula. Navíc musí splňovat řadu institucionálních požadavků, aby vyhověly nárokům RVP a ŠVP. Proto můžeme učebnici pokládat i za kurikulární projekt.

Čeští odborníci, jak uvádí Červenková (2010, s. 28), posuzují učebnici zejména s ohledem na její funkčnost, účelnost a obsah, zahraniční badatelé k ní přistupují s ohledem na způsoby jejího užívání. Např. I. Westbury ji popisuje jako „*integrální součást moderních systémů, jež předpokládají, že učebnice je pramenem informací, které jsou obsahem komunikace ve škole a které jsou vystavěny kolem učebnice jako základního prostředku nástroje pro vyučování a učení.*“⁵ Westbury tedy charakterizuje učebnici jako základní didaktický prostředek, zároveň ale zohledňuje i to, že je využívána jako zdroj informací pro pedagogickou komunikaci.

³ Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido. 1998. s 13

⁴ Sýkora, M. Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. EM-Effect Praha. 1996. s 5

⁵ Westbury in Sikorová, Z. Výběr učebnic na základních a středních školách. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2004. s 9

Je patrné, že přesnou a úplnou definici učebnice u jediného autora hledat nelze. Shromáždíme-li ale myšlenky více autorů, kteří se problematikou učebnic zabývají z různých úhlů pohledu, získáme již ucelenější obraz toho, nakolik komplexním jevem učebnice je.

Mluvíme-li o učebnici, nemůžeme nezmínit myšlenky J. A. Komenského, které jsou i v současné době stále aktuální. Komenský je považován za průkopníka moderního vyučování a jeho dílo *Orbis pictus* (Svět v obrazech) za přelomový didaktický text. Na jeho modelu slovně-názorného vyučování jsou založeny nejen soudobé učebnice, ale i celé školství v naší části Evropy.

Neboť když učitelé ... napíšou krasopisné předlohy (jak se stává), budou-li diktovat pravidla, texty nebo překlady textů atd. – ach, co času se tím zmaří! Bude tedy dobře míti vytištěny v dostatečném množství všechny knihy, kterých se užívá ve všech třídách. ...

A co si silně přeji a důrazně žádám: knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům jistě podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele. K tomu cíli bych si přál, aby byly spisovány pokud možno formou dialogickou. Neboť tím způsobem lze snáze přizpůsobit dětské mysli obsah a sloh, aby si žáci nepředstavovali věci jako nemožné, nepřístupné a příliš nesnadné. ... Forma dialogu upevňuje vědění. Neboť jako si pamatujeme jistěji událost, kterou jsme sami viděli. ... tak v mysli žáků utkví pevněji to, čemu se učíme po způsobu komedie nebo rozmluvy, než to co slyšíme od učitele prostě vypravovat.

(J. A. Komenský in Prokeš, 2005, s. 8-9)

Musíme mít ovšem na paměti, že v tomto případě se nejedná ani tak o definici učebnice, jako spíše o jakýsi nástin toho, jak by měla vypadat.

Ideální učebnice by podle Komenského měla být především přehledná a srozumitelná, a to zejména těm, kteří z ní mají těžit nejvíce, tedy žákům. Měla by jim podávat pomocnou ruku a zjednodušovat přístup ke vzdělání i bez zásahu učitele. Nezáleží tedy pouze na tom, co je v učebnici napsáno, ale také jakým způsobem. Učebnice plná cizích slov, odborných termínů a dlouhých a nepřehledných souvětí tak žáka spíše unaví, zmate a demotivuje.

Komenský dále také vyzdvihuje přínos dialogu ve výuce. Dialog je dle něj jednou z možných cest, jak žáky aktivně zapojit do vyučovacího procesu a tím jim usnadnit nabývání vědomostí. Dialog by měl být nedílnou součástí výuky každého předmětu, přesto ale spatřujeme rozdíl v roli, kterou plní v jazykovém vyučování a ve výuce jiných, zejména naukových předmětů (zeměpisu, dějepisu atd.). Interakce mezi učitelem a žákem představuje základ jazykového vyučování. Učebnice v tomto ohledu působí jako základní východisko nabízející materiál vhodný pro tuto interakci. Zmiňovaný rozdíl tkví zejména

v tom, že cílem naukových předmětů je osvojit si vědomosti z daného oboru, zatímco cílem jazykové výuky je získání dovedností v užívání jazyka. Toto je hlavním důvodem, proč dialog zaujímá ve výuce jazyků dominantní postavení. Právě jeho prostřednictvím, aktivním užíváním jazyka, se totiž žáci s daným jazykem seznamují a osvojují si ho.

1.2 Typy materiálních prostředků výuky

V následující podkapitole budeme věnovat pozornost celému širokému spektru výukových materiálů, s nimiž mohou učitelé a žáci během vyučovacího procesu pracovat. Pokusíme se zde nejen přinést jejich výčet, ale také zodpovědět otázku, kterou publikaci lze považovat za učebnici (v tom nejužším smyslu) a kterou ne. Pojmenování „učebnice“ se dnes totiž používá až příliš často. Máme tendenci jím označovat téměř veškeré dostupné knižní materiály, které při výuce používáme. Jde ovšem o zcela chybné tvrzení. Základním cílem naší práce a výzkumu je zjistit, jak učitelé pracují s učebnicí, je proto třeba přesně vědět, co pojmem učebnice rozumíme, což se pokusíme vysvětlit v rámci této podkapitoly.

Velmi zjednodušeně lze výukové materiály rozdělit na učebnice základního typu (učebnice v nejužším smyslu), další druhy školních knih (učebnice v širším smyslu) a materiály tištěné a v neposlední řadě materiály netištěné či multimediální. Jednotlivými typy výukových materiálů se budeme podrobněji zabývat v následujícím textu.

1.2.1 Učebnice základního typu

Učebnici základního typu lze popsat jako textový materiál, který byl speciálně vytvořen, aby byl používán během vyučovacího procesu a napomáhal tak tvorbě a nabývání vzdělání. „*Od jiných druhů školních knih se liší tím, že více či méně dokonale a úplně modeluje základní etapy vyučovacího procesu, čili tradiční postup při tvorbě a nabývání vzdělání (resp. jeho relativně samostatné části).*“⁶ Učebnice základního typu ve větší či menší míře kopíruje svým obsahem tradiční průběh vyučovacího procesu. Nejedná se o nějakou formu podpory základního didaktického prostředku, ale o základní didaktický prostředek samotný.

⁶ Sýkora, M. Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. EM-Effect Praha. 1996. s 23

Výše uvedená citace zmiňuje tzv. základní etapy vyučovacího procesu. S jejich popisem se setkáváme již v 17. stol. v díle J. A. Komenského a pedagogická literatura s nimi pracuje prakticky dodnes. Uváděny jsou obvykle následující čtyři etapy vyučovacího procesu, které se odrážejí v obsahu učebnice: motivace - expozice/prezentace - fixace - kontrola/hodnocení.

Motivace: Jedná se o etapu první, jejímž úkolem je aktivizovat žáka, vzbudit jeho zájem o učivo a získat si jeho pozornost. Žák tak přijímá nenásilnou formou informace o tom, co se bude v následující hodině odehrávat, k jakému cíli vše povede a k čemu mu nové vědomosti a dovednosti poslouží. Nalezneme ji proto na samém počátku, ještě před započítím samotného získávání nových vědomostí. V současné době je téma motivace předmětem mnohých diskuzí a výzkumů a je mu připisován zásadní význam.

V průběhu našeho výzkumu jsme došli ke zjištění, že učebnice angličtiny obsahují opravdu široké spektrum textového i netextového motivačního materiálu. Jedná se např. o otázky určené k zamyšlení nebo autorovo doporučení nejrůznějších krátkých her či logických nebo pohybových rozechřívacích aktivit – brainstormingu, vytváření myšlenkové mapy, pyramidy, zrcadla atd. Motivační funkci v obsahu učebnice plní rovněž ilustrační materiál či zajímavá témata jednotlivých poslechových cvičení a textů určených ke čtení s porozuměním. To vše může žáka pozitivně motivovat, ukázat mu krásu, užitečnost a zajímavost anglického jazyka, nenásilně ho přimět, aby se k učebnici a angličtině rád a opakovaně vracel, nebo ho jen aktivizovat na začátku hodiny pro další činnosti.

Expozice/prezentace: Po úvodní motivaci a zvolení nejvhodnější výukové strategie následuje fáze expoziční. V té dochází k samotnému osvojování vědomostí a dovedností, a to buď zcela nových, nebo jejich odvozováním z toho, co už žák ví, jak také uvádí následující citace.

Podle zvolené nebo doporučené ‚gnoseologické a logické‘ strategie se odvozují nebo zavádějí pojmy (jiné formy obecných složek systému věděni) a principy (operační, činnostní nebo výkonové složky téhož systému věděni). V ‚živém‘ vyučování se používá rozsáhlý repertoár metodických prostředků expozice.

(Sýkora, 1996, s. 23-24)

Tato citace se zmiňuje rovněž o široké škále metodických prostředků, které můžeme během výuky používat.

To samé platí pro výukové metody. Jako nejčastěji používaný postup uvádí Sýkora (1996, s. 24) postup induktivní, pro nějž je typické tzv. empirické zobecňování. Jeho

zásady lze ve stručnosti shrnout tak, že vznik každé nové vědomosti je podmíněn následujícími třemi úrovněmi. Dle Sýkory (1996, s. 24) dochází nejprve k prezentaci výukového materiálu a jeho analýze podle daných kritérií. Poté, jak sám autor (Sýkora, 1996, s. 24) zdůrazňuje, je třeba definovat obecné a v poslední fázi nabyté vědomosti prakticky použít, čili aplikovat ono obecné na jevy skutečnosti. V praxi podle Sýkory (1996, s. 24) bývá tento postup ještě více zjednodušován. Učitel, popřípadě učebnice, pouze prezentují vybrané informace a zbytek, tedy jejich aplikace a fixace, zůstává na žácích. Popisovaný postup je platný zejména v případě učebnic naukových předmětů, u učebnic jazyků toto zcela neplatí. Během jazykové výuky se naopak učitel velkou část hodiny věnuje aplikaci a fixaci vědomostí společně s žáky.

Hlavní úkol expozičních složek spatřuje Sýkora (1996, s. 25) v prezentaci obecných jednotek, tj. pojmů, principů, metod atd. Samotná prezentace učiva bývá dle něj (Sýkora, 1996, s. 25) obvykle podpořena množstvím dalších prvků. Jedná se zejména o ilustrace (fotografie, obrázky, malby, skici, náčrty atd.), zvýraznění důležitých slov nebo celých částí textu, použití symbolů (vzorců, grafů, tabulek, schémat aj.) a další podpůrné prostředky. Ty mají tuto etapu zatraktivnit a hlavně zpřehlednit, čímž zkvalitňují a usnadňují vyučovací proces. Zvláštní důraz klade Sýkora (1996, s. 25) na srozumitelnost a korektnost jednotlivých prvků a na znalost vztahů mezi nimi (závislost, nezávislost, odvoditelnost atd.).

I zde nacházíme významný rozdíl mezi cizojazyčnou výukou a výukou naukových předmětů. Na rozdíl od naukových předmětů je expozice v cizojazyčné výuce u komunikativních metod zaměřená hlavně na kontakt žáka s cílovým jazykem a aktivní používání tohoto jazyka, nikoli na prezentaci informací o daném jazyce. Expoziční složky v jazykových učebnicích se proto výrazně liší od výkladových textů v učebnicích ostatních předmětů. Jedná se sice stále o texty sloužící k expozici, nemají ovšem podobu výkladu. Jejich hlavním úkolem je sloužit jako zdroj cílového jazyka a zprostředkovávat žákům kontakt s tímto jazykem.

Expoziční složky v klasické podobě nalezneme v učebnicích angličtiny také. Jedná se zejména o barevné a výrazné tabulky či přehledy gramatiky nebo slovní zásoby, kterou si žáci mají osvojit. Umístěné jsou buď přímo v probírané kapitole nebo na samém konci učebnice. Učitel tak může během výkladu svá slova opřít také o vizuální složku, kterou mají vyučovaní v danou chvíli před očima, a žáci mají stručný přehled probírané látky k dispozici i doma během vypracovávání domácích úloh nebo samostudia. Závěrečné přehledy kromě gramatiky a slovní zásoby běžně obsahují také rady, jak přistupovat k

nejrůznějším typům poslechu, textům určeným ke čtení s porozuměním nebo jak bezchybně napsat text podle zadání.

Fixace: Sýkora (1996, s. 24) ji nazývá také cvičení nebo procvičování. „*Obsahem fixace je užití složek vědění (pojmu, principů) při subjektivní transformační nebo reprodukční činnosti žáků.*“⁷ V této etapě, jak autor (Sýkora, 1996, s. 24) připomíná, musí žáci sami předvést, že prezentované učivo chápou, rozumí všem pojmům, principům a souvislostem, že jsou schopni ho aplikovat v praxi. Dle Sýkory (1996, s. 24) se jedná o zvláště důležitou etapu vyučovacího procesu, jelikož právě častým, různorodým a efektivním užíváním daného učiva dochází k jeho trvalému zafixování a vzniku požadovaných schopností. V procesu výuky Sýkora (1996, s. 24) rozlišuje tři základní typy fixace. Jsou jimi řešení úkolů v přímé kooperaci s učitelem nebo učebnicí, dále samostatné řešení úkolů s různou mírou pomoci učitele a úkoly, které žáci plní mimo vyučování (domácí úlohy, příprava na vyučování, samostudium atd.). Autor (Sýkora, 1996, s. 25) dále zmiňuje, že čím obecnější procvičovaná látka je, tím větší množství nejrůznějších otázek, úkolů a cvičení můžeme vytvořit. Konkrétnost procvičované látky nás tedy poněkud svazuje a omezuje. Rovněž zdůrazňuje (Sýkora, 1996, s. 25), že více prostoru bývá věnováno také invariantním prvkům (faktům), tedy prvkům, které je třeba často opakovat, aby se správně zafixovaly a nedocházelo k jejich zapomínání. Odlišná bývá i úroveň obtížnosti aplikačního materiálu. Materiálu určeného pro fixační fázi nalézáme v učebnicích angličtiny nejvíce ze všech ostatních složek. Cílem jazykové výuky je, jak jsme již zmínili, osvojit si daný jazyk, k čemuž nejlépe slouží jeho aktivní používání podpořené celou řadou nejrůznějších fixačních cvičení. Učitel tak může probíranou látku s žáky prakticky procvičovat nebo žáci mohou cvičit doma sami. Pokud některá probíraná látka vyžaduje k zafixování větší míru procvičování, již není obsah učebnice schopen pokrýt, mohou učitelé využít jiných zdrojů.

Na fixaci je v soudobém školství s ohledem na její důležitost kladen zvláštní důraz, i když jeho intenzita se na různých stupních škol podstatně liší. Nejvíce času ve vyučovací hodině je podle Sýkory (1996, s. 24) fixaci věnováno na základních školách. Na vyšších stupních škol, na školách středních a zejména pak vysokých, už se spíše předpokládá, že žák zná dobře své schopnosti, možnosti a styl učení, prošel kvalitní přípravou a má dostatek zodpovědnosti, aby tuto etapu vyučovacího procesu zvládnul pokrýt částečně nebo zcela sám. Zde se opět cizojazyčná výuka rozchází s výukou naukových předmětů.

⁷ Sýkora, M. Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. EM-Effect Praha. 1996. s 24

Ve výuce jazyka hraje jeho aktivní používání na všech stupních škol stejně důležitou roli, a představuje proto hlavní náplň vyučovacích hodin. Nově probírané struktury musí být co nejčastěji používány, aby došlo k jejich správnému zafixování. K tomuto účelu slouží různé typy cvičení – cvičení jazyková (fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická zaměřená na morfologii či syntax), cvičení řečová (poslech s porozuměním, ústní projev, čtení s porozuměním, písemný projev, překlad či tlumočení) a cvičení předřečová (pomáhají upevňovat jevy užívané v dialozích nebo obtížnější jevy, jejichž struktura se liší od mateřštiny).⁸ Z tohoto důvodu nemůžeme tvrdit, že by fixační fáze byla ve výuce cizích jazyků ponechána pouze žákům.

Kontrola a hodnocení: Tato poslední etapa vyučovacího procesu by měla být prováděna zodpovědně a pravidelně, tudíž nejen na konci vyučovacího procesu, ale také v celém jeho průběhu.

Kontrola se obvykle vztahuje na posuzování toho, jak jsou dodržovány popsané i další (zatím nezmiňované) podmínky tvorby a nabývání vzdělání. Hodnocení se vztahuje na posuzování ‚hodnotnosti‘ dosud zformovaných produktů vzdělání. Kontrola a hodnocení se svými účinky uplatňují též jako významné prostředky tvorby a nabývání vzdělání.

(Sýkora, 1996, s. 24)

Kontrola a hodnocení tedy patří mezi nejpoužívanější způsoby, jimiž se lze ujistit, že vyučovací proces probíhá správně. Je možno včas odhalit a také napravit případné chyby a dosáhnout kýžených výsledků. Kontrola a hodnocení tak bezpochyby zůstávají nedílnou součástí vyučovacího procesu. Z psychologického hlediska je pro proces výuky užitečné, motivující a podnětné, když žák a učitel sdílejí zpětnovazebné informace, čili informace o výsledcích společné práce, a řídí se jimi. Sýkora (1996, s. 26) ovšem připouští, že v učebnicích materiálu, který by tyto informace poskytoval, najdeme jen velice málo. Např. na konci lekcí u učebnic často nalézáme otázky, které pomáhají žákům si uvědomit, co a do jaké míry se naučili. Existuje ale celá řada jiných prostředků, jak tyto informace získat. Dle Sýkory (1996, s. 26) se většina z nich pojí s osobou učitele a řadíme mezi ně činnosti jako např. opravování, známkování a hodnocení domácích úloh, testů, aktivit v hodině atd. To vše se ovšem zaměřuje pouze na učitele a vyučovací hodinu, což limituje možnost využít tyto prostředky žákem pro hodnocení a kontrolu během samostatné domácí přípravy nebo samostudia.

⁸ Výčet převzat z Hendrich, J. Didaktika cizích jazyků. Státní pedagogické nakladatelství. Praha. 1988. s 117-118

V případě výuky angličtiny se tento typ materiálu vyskytuje rovněž v podobě doplňkových cvičení v příručkách pro učitele nebo přímo v podobě testů k dané učebnici (např. New English File). V učebnicích se můžeme často setkat také s nástroji pro využití sebehodnocení žáků pomocí Evropského jazykového portfolia⁹ nebo alespoň hodnocení s ohledem na různé mezinárodní zkoušky nebo úrovně dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky¹⁰. Můžeme tedy tvrdit, že s testy, které by byly přímo součástí učebnice, se setkáme pouze ojediněle. Z tohoto důvodu je musí učitelé buď přebírat z výše uvedených zdrojů nebo je vytvářet sami. Učebnici lze v tomto ohledu využít jako zdroj materiálu při jejich vytvoření. Cvičení nabízená v učebnicích stejně jako cvičebnicích či pracovních sešitech jsou upravována podle stanovených didaktických zásad a je kontrolována jejich vhodnost pro daný věk a úroveň žáků, učitel se tak nemusí obávat, zda-li jsou k testování vhodná. Může proto libovolně volit kterékoli nabízené cvičení či jeho část a věnovat svou pozornost pouze kvalitě a výpovědní hodnotě vytvářeného testu jako celku.

V prvních odstavcích této podkapitoly jsme zmínili fakt, že se základní etapy vyučovacího procesu odráží i v obsahu učebnice. Její primární postavení jako základního didaktického prostředku vychází právě z toho, že její obsah a rovněž struktura jednotlivých témat odpovídá právě výše uvedeným etapám vyučovacího procesu. Učebnice tak podle Sýkory (1996, s. 25) stále zůstává učitelovou největší oporou, ačkoli dnes již není považováno za nutné a žádoucí se jejího obsahu striktně držet. Existuje totiž řada dalších materiálních a nemateriálních prostředků, z nichž může učitel libovolně vybírat. Navíc je, jak připomíná Sýkora (1996, s. 25), třeba zohlednit rovněž vliv podmínek, které během vyučovacího procesu působí a ovlivňují, ať už pozitivně nebo negativně, jeho průběh. Svou roli zde plní faktory jako např. učitelovy profesní kompetence a zkušenosti, jeho charakter a autorita, připravenost a soustředěnost žáků, atmosféra ve třídě i celé škole, spolupráce mezi žákem, učitelem, vedením školy a rodiči, podpora vedení nebo materiální a technické zázemí školy.

⁹ *Evropské jazykové portfolio* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-04-28].

Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

¹⁰ *Společný evropský referenční rámec* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-04-28]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

1.2.2 Jiné druhy školních knih a tištěných materiálů

Jak jsme již zmínili, ve výuce bývá používána kromě učebnic základního typu také řada dalších didaktických prostředků. Mezi nimi se nachází i množství tištěného materiálu a knižních publikací, které učebnicemi v pravém slova smyslu nejsou, přesto tak často bývají mylně označovány. My je budeme stejně jako Sýkora (1996, s.26) nazývat jako další druhy školních knih.

Tyto publikace, ač se ani v jednom případě nejedná o onen nejzákladnější didaktický prostředek, tedy učebnici, mají oprávněně ve výuce své místo a je jim připisována zásadní důležitost. Ani ta nejlepší učebnice se totiž obvykle neobejde bez podpůrných prostředků, kterými právě tyto knihy jsou. Nabízejí texty k četbě, procvičovací úlohy, přehledy, shrnutí a další užitečný materiál, který může během výuky zásadně pomoci. Charakteristické pro ně rovněž je, že na rozdíl od základní učebnice jsou orientovány pouze na jednu z etap výukového procesu – např. cvičebnice a pracovní sešity na fixaci probírané látky, gramatiky na její expozici atd.

Mezi další školní knihy dle Sýkory (1996, s. 26-27) počítáme:

- **Cvičebnice, pracovní sešity, sbírky úloh:**

Tyto publikace bývají používány hlavně ve fixační fázi vyučovacího procesu. Obsahují totiž množství úloh a cvičení, které mají poskytovat pomoc při procvičování probírané látky a snaze o její zafixování. Z nabízených úloh, jak zmiňuje sám Sýkora (1996, s. 26), pak učitel nebo sami žáci vybírají ty nejvhodnější, s nimiž se bude pracovat. Tyto publikace skýtají široké spektrum využití. Autor (Sýkora, 1996, s. 26) dále připomíná, že cvičení z nich lze používat jak během výuky, a to pro společnou i samostatnou práci, tak během domácí přípravy nebo samostudia. Veškerý materiál v nich obsažený je upravený dle didaktických zásad a je kontrolována jeho vhodnost pro daný věk a úroveň žáků, tudíž je možné jej využít i při tvorbě pracovních listů či testů a písemných prací. Navíc dle Sýkory (1996, s. 26) obsahují také vzorové úlohy, nápovědy, klíče se správnými řešeními všech nebo alespoň některých úloh, některé dokonce nabízejí cvičení s různou intenzitou obtížnosti či úkoly pro bystřejší žáky.

Sbírky úloh během výuky anglického jazyka nevyužijeme, cvičebnic a pracovních sešitů ovšem existuje celá řada a jejich škála využití je široká. Učitelé je mohou používat přímo během vyučovací hodiny ke společné či samostatné práci žáků, zadávat z nich

domácí úlohy nebo jim mohou sloužit jako zdroj inspirace a cvičení při vytváření pracovních listů, testů a písemných prací. V průběhu našeho výzkumu jsme došli ke zjištění, že školy i jednotliví učitelé hlavně z finančních důvodů cvičebnice a pracovní sešity hromadně spíše nepořizují. Zakoupí si je pouze vyučující, kteří z nich následně kopírují nebo na základě jejich obsahu vytvářejí pracovní listy.

▪ **Přehledy učiva:**

Přehledy učiva nebývají dle Sýkory (1996, s. 27) konstruovány k použití přímo během vyučování. Obvykle totiž, jak autor (Sýkora, 1996, s. 27) zdůrazňuje, postrádají některé složky podporující určité etapy vyučovacího procesu, a to zejména složky motivační a fixační. Bez přítomnosti těchto složek nemohou učebnici základního typu plnohodnotně nahradit. Ve vysoké míře však obsahují složku expoziční. Ve své nejzákladnější podstatě se tedy, jak uvádí Sýkora (1996, s. 27), jedná o koncentrovanou prezentaci určitého systému vědění. Přehledy nám podávají přesné, ale hlavně srozumitelné a přehledné informace o tomto systému – jeho základních jednotkách a vztazích mezi nimi, což v případě přehledů gramatických systémů nejrůznějších jazyků bývá obzvláště cenné. Přehledy tedy nemohou být využívány místo učebnic, mohou je však doplňovat a sloužit např. jako výpisky z vyučovací hodiny.

Ve výuce jazyků, včetně angličtiny, mají přehledy své neodmyslitelné místo. Osvojit si cizí jazyk se systémem často tak odlišným od jazyka mateřského není snadné. Vyžaduje to mnoho času a úsilí, které je třeba věnovat procvičování, prohlubování, obohacování a zlepšování svých jazykových dovedností. Přehledy gramatiky a slovní zásoby v tomto systému slouží jako velmi užitečné pomůcky. Jsou to jakési přehledné souhrny, které nachází největší uplatnění při fixaci učiva, jeho opakování či samostudiu. Žáci do nich mohou kdykoli nahlédnout a nalézt rychle a snadno potřebné informace. To je podle našeho názoru také důvodem, proč jimi autoři učebnic základního typu opatřují své publikace. Kromě přehledů v učebnicích je možno je zakoupit také samostatně. Tyto přehledy mají různou podobu od samostatných knižních publikací (gramatiky) po stručné přehledy na samostatných listech papíru nebo v podobě nástěnných plakátů určených k vystavení ve třídě.

▪ **Antologie, chrestomatie, čítanky:**

Antologie, chrestomatie a čítanky jsou sbírky literárních nebo jinak tematicky založených textů (historických, hudebních, atd.). Tyto texty jsou Sýkory (1996, s. 27) předem dle vybírány tak, aby splňovaly určité dané podmínky. Těmito podmínkami autor

(Sýkora, 1996, s. 27) rozumí poskytování podnětů při budování politických, kulturních, ale také estetických, etických, mravních nebo národních či globálních ideálů a hodnot.

S těmito publikacemi se při výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol z pravidla nesetkáváme. Takto staří žáci ještě nejsou dostatečně zdatnými uživateli daného jazyka, aby mohli číst dlouhé a složité texty. Existuje ovšem celá řada zjednodušených a upravených literárních textů, jež by se ve výuce použít daly. Z časových důvodů je ovšem učitelé zařazují pouze výjimečně a častěji užívají texty, které jim nabízí základní učebnice (komiksy a jednoduché texty přizpůsobené věku a jazykové úrovni žáků). Přesto se setkáváme i s pedagogy, kteří svým žákům kopírují a tisknou texty složitější, či dokonce nakupují do třídní nebo školní knihovny studentské časopisy či jednodušší dvojjazyčné knihy ve snaze nabídnout žákům dostatečný materiál k rozvoji jejich čtenářských a jazykových dovedností.

Výše charakterizované knihy jsou podobně jako základní učebnice upravovány dle didaktických pravidel a je kontrolována jejich vhodnost pro daný věk a úroveň žáků, během výuky však může učitel používat i publikace, které tyto úpravy a vhodnost garantují pouze částečně, nebo dokonce vůbec. Některé z nich sice jsou přímo určeny pro potřeby vyučovacího procesu, vedle toho však slouží i jiným účelům. Naproti tomu řada z nich není určena pro didaktické účely vůbec, jak zmiňuje Sýkora (1996, s. 28).

- **Atlasy, mapy, jazykové a oborové slovníky, tabulky (např. chemické, matematické, ...)**

Pro výuku anglického jazyka představují překladové a výkladové slovníky jeden ze základních studijních materiálů. Každý uživatel jazyka by měl ve své knihovně kvalitní slovníky mít a umět se v nich dobře orientovat. Jedná se tudíž o nepostradatelné pomocníky. To je také důvod, proč školy slovníky pořizují a učitelé žákům osvětlují jejich význam a učí je s nimi pracovat, aby v nich uměli správně a rychle potřebné informace hledat. Své využití ve výuce cizích jazyků mají také mapy, které pomáhají žákům osvojit si realie zemí, kde se cílovým jazykem mluví. Mnohem častěji jde ale o mapy, které jsou součástí učebnic, než o mapy samostatné. Jedná se většinou o mapy sociálně-geografické, které znázorňují členění státu na jednotlivé územní celky, zobrazují jednotlivá města nebo přírodní či kulturní památky, o nichž žáci v učebnicích čtou. Důležité jsou rovněž mapy jednotlivých měst, prostřednictvím kterých si žáci osvojují orientaci v mapě i městě.

- **Encyklopedie, populárně-naučná literatura, životopisná beletrie:**

Slouží podobným způsobem jako přehledy učiva. Učebnici základního typu nenahrazují, ale pouze doplňují. Na rozdíl od přehledů, a někdy dokonce i učebnic, však bývají pro žáky zajímavější a více motivující. Autoři tohoto typu literatury totiž vše prezentují bez zatížení nároky, jež jsou kladeny na tvůrce odborné či plně didakticky upravované literatury. Mohou tak vše vyjádřit mnohem stručněji, jednodušeji a pomocí „živějšího“ jazyka, zajímavějšího designu a ilustračního aparátu.

Tyto školní knihy při výuce cizích jazyků na druhém stupni základní školy z pravidla nepoužíváme. Žáci na vyšší úrovni jazykových dovedností dnes již ale běžně pracují s cizojazyčnými encyklopediemi, a to zejména těmi internetovými. Velmi časté je např. používání anglické verze portálu Wikipedia. Práce s tímto typem materiálů bývá spíše posuzována jako práce s autentickými dokumenty (viz níže v této podkapitole), které rovněž nejsou primárně určeny pro použití ve výuce jazyka, slouží ale často jako zdroj tohoto jazyka zprostředkovávající autentický kontakt s ním.

- **Další knihy:**

Tato kategorie zahrnuje ony didakticky neupravované publikace, které našly v procesu výuky své využití. Nalezli bychom zde, jak zmiňuje Sýkora (1996, s. 28), uměleckou beletrii, nejrůznější vyhlášky, zákony a normy, ale také např. technické a technologické plány a návody.

Zařazení těchto knih do výuky však vyžaduje značnou opatrnost. Je totiž dle Sýkory (1996, s. 28) nezbytně nutné, aby si všichni, kdo s nimi budou pracovat, předem osvojili potřebné vědomosti. Např. u umělecké beletrie se jedná o znalost literární vědy a teorie, u zákonů, vyhlášek a norem zase o znalost práva a etického kodexu. Autor (Sýkora, 1996, s. 28-29) dále připomíná, že je žádoucí nechat žáka samostatně texty reprodukovat a odvozovat z nich, nikoli mu pouze předkládat vlastní reprodukci a nechat ho se jí učit z paměti. Samostatná práce je pro žáka nejen zajímavější, ale také přínosnější. Aktivně se sám podílí na tvorbě svého vzdělání a eliminuje mechanické opakování myšlenek někoho jiného, které brzdí rozvoj jeho samostatného myšlení. V neposlední řadě je dle Sýkory (1996, s. 29) třeba, aby učitel vypracoval řadu vhodných fixačních cvičení a byl schopný poskytnout žákovi dostatečné množství času a potřebnou podporu. Využití těchto materiálů tedy rovněž předpokládá jistou úroveň zkušeností vedoucího pedagoga.

S těmito studijními materiály se spíše setkáme ve výuce mateřského jazyka či společenských věd než jazyka cizího. Nepopíráme ovšem, že řada učitelů angličtiny i jiných jazyků nakupuje pro své žáky aspoň jednoduché komiksy či dvojjazyčné knihy nebo

předplácí studentské časopisy, tedy cizojazyčnou literaturu odpovídající více jejich jazykové úrovni. S tímto textovým materiálem se pak dá nejen zpestřovat náplň vyučovacích hodin, ale žáci s ním mohou v případě zájmu pracovat i o přestávkách nebo si ho půjčovat domů. Rozvíjí tím příjemnou a nenásilnou formou své jazykové dovednosti.

Můžeme tedy obecně tvrdit, že výše zmiňované publikace sice jsou pro výuku o něco méně důležité než učebnice základního typu, nikoli však bezvýznamné. Jejich význam pro tvorbu a nabývání vzdělání zůstává zásadní. Jedná se totiž o podpůrné materiály, které při vhodném použití obohacují výuku a napomáhají osvojování vědomostí.

Opomíjet bychom neměli ani přínos dalších tištěných materiálů. Své využití v procesu cizojazyčné výuky mají zejména autentické texty z novin, časopisů a internetu, stejně jako nejrůznější letáky, plakáty nebo různorodé reklamní texty. Tyto texty představují jeden ze způsobů, kterým může učitel ztraktivnit hodinu a konfrontovat své žáky s živým a autentickým jazykem. Jedná se sice o texty těžší, méně zkušenější uživatelé jazyka se ale prací s nimi naučí, že často není třeba rozumět každému slovu, stačí pochopit text jako celek. Je ovšem třeba tyto texty vybírat citlivě a s ohledem na věk a jazykovou úroveň žáků. Rovněž si musíme uvědomit, že u složitějších textů nebo u určitých typů textů (např. inzerátů, které jsou plné zkratek) se žáci bez pomoci zkušenějšího uživatele jazyka neobejdou. Na druhou stranu je však třeba zdůraznit, že existují i jednodušší autentické texty (např. dotazníky, jízdní řády, kalendáře), s nimiž i začátečníci zvládnou pracovat samostatně.

Důležitou roli plní také nástěnky, nástěnné tabule a výpisky na tabuli. Výpisky na tabuli sice mohou být v dnešní době moderních technologií považovány za zastaralé, opak je však pravdou. Ne každá učebna je vybavena interaktivní tabulí, tudíž hlavně ve třídách, kde tato tabule chybí, představuje tabule klasická důležitou didaktickou pomůcku. I nástěnky a nástěnné tabule si drží své místo v procesu výuky cizího jazyka. Učitelé angličtiny tak mohou ozdobit stěny tříd nástěnnými tabulemi s přehledy gramatiky (např. gramatických časů, nepravidelných sloves atd.), aby je mohli mít žáci neustále na očích a podvědomě si tak gramatická pravidla fixovat. Nástěnka zase může v prostoru třídy fungovat jako motivační a informační zdroj. Učitelé angličtiny na ni mohou vyvěšovat nejrůznější informace, obrázky, fotografie, pohlednice a další materiál z kultury, sportu, historie, literatury a dalších oblastí života v anglicky mluvících zemích. Tím mohou žáky motivovat a vzbudit v nich větší zájem o jazyk.

Ve vyučovacích hodinách se setkáváme rovněž s nejrůznějšími texty vytvořenými učiteli nebo samotnými žáky. Mezi tyto materiály řadíme např. referáty nebo seminární či ročníkové práce, jež zpracovávají a ve vyučovacích hodinách prezentují žáci nebo pracovní listy a nejrůznější další materiály, které vypracovávají pro výuku učitelé. Speciální skupinu tvoří testy. Žáci na základní škole ještě nejsou dost pokročilí uživatelé angličtiny, aby byli schopni napsat dlouhou seminární nebo ročníkovou práci v cílovém jazyce, přesto by ale učitelé neměli jejich jazykové dovednosti podceňovat a v rámci jejich zlepšování by měli nechat žáky nějaký text (např. referát o své rodině, oblíbené knize, seriálu, koníčcích atd.) sepsat. Zajímavé téma a úspěch je navíc mohou dále inspirovat a motivovat.

1.2.3 Netištěné/multimediální materiály

Kromě učebnic základního typu, dalších typů školních knih a tištěných materiálů používají učitelé a žáci v průběhu výuky také řadu materiálů netištěných.

Již na samém počátku, na začátku této kapitoly, jsme zdůrazňovali zvyšující se tendence využívání moderních elektronických technologií v procesu výuky. Tento trend se pochopitelně odráží také ve výčtu používaných výukových materiálů. Nově v něm proto nacházíme řadu materiálů vázaných právě na elektronická média. Mezi ně patří nejrůznější audio nahrávky, také videa, filmy, výukové počítačové programy, používání internetu a interaktivní tabule.

Využívání elektronických médií získalo ve výuce angličtiny své nezastupitelné místo. Pro porozumění jinému mluvčímu má správná intonace a výslovnost, ale také bohatá slovní zásoba či znalost gramatiky stěžejní význam. Proto je osvojení těchto dovedností třeba věnovat odpovídající pozornost. Důležitou roli v tomto procesu sehrává kontakt s autentickým jazykem a všemi jeho variantami (nářečími, slangy atd.). Nejsnazším a nejdostupnějším způsobem, jak žákům tento kontakt zprostředkovat (kromě aktivního používání tohoto jazyka učitelem), jsou audio nahrávky, videa, filmy a seriály z anglicky mluvících zemí v originálním znění s přidanými titulky. Touto cestou může pedagog žákům ukázat krásu daného jazyka a předvést jim, že si ho lze osvojovat i příjemnou a nenásilnou formou. Může je tím rovněž inspirovat, aby podobně sledovali své oblíbené pořady i doma, a sami se tak dále v angličtině zdokonalovali.

Používání různých typů multimediálních a interaktivních materiálů ve velké míře usnadnilo plošné zavádění interaktivních tabulí. Setkáváme se nejen s celou řadou

výukových počítačových programů, které se zaměřují na výuku anglického jazyka, ale vydavatelé klasických tištěných učebnic stále častěji vytvářejí i učebnice v elektronické podobě navržené právě pro interaktivní tabuli (např. nakladatelství Fraus). Tyto elektronické učebnice pak může učitel používat během výuky spolu s tím, jak žáci pracují s učebnicí tištěnou. Takto může výuku obohatit, a učinit ji tak pro žáky zajímavější a názornější. Na interaktivní tabuli mohou pedagogové nejen promítat výklad, ale poslouží dobře i jako pomůcka při promítání video materiálu nebo hraní nejrůznějších her, při nichž žáci procvičují gramatiku či slovní zásobu. K podobným účelům slouží i již zmiňované počítačové programy.

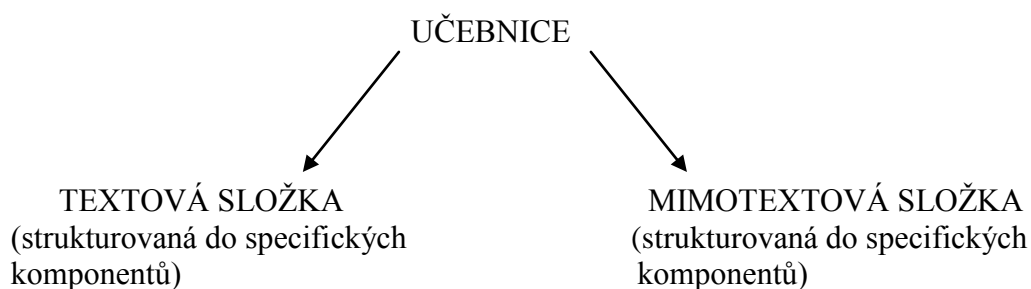
Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že v současné době má učitel k dispozici skutečně širokou škálu materiálů, které může ve vyučovacích hodinách aktivně používat, a je pouze na něm, které zvolí jako nejvhodnější. Je však třeba upozornit na to, jak důležité je umět pečlivě a citlivě tyto materiály vybrat a vhodně je seskupit tak, aby vyhovovaly nejen potřebám učitele a konkrétní hodiny, ale hlavně potřebám žáků, jejich schopnostem, věku a jazykové úrovni.

1.3 Stavba učebnice

V úvodu této kapitoly jsme zdůrazňovali, že učebnice musí splňovat celou řadu zcela specifických kritérií. Stejně důležitá by pro nás ale měla být i její obsahová koncepce. „*V systémovém pojetí je na učebnici nahlíženo jako na uspořádaný celek, který je tvořen mnoha strukturními prvky. Ty jsou v závislosti na funkcích učebnice rozvíjeny a tvoří ucelený systém. Jednotlivé komponenty lze identifikovat, analyzovat a měřit.*“¹¹ Studium anatomie učebnice tudíž přináší užitek nejen v oblasti přesnější charakteristiky jednotlivých složek učebnice, ale i jejich vzájemného uspořádání.

Tím nejzákladnějším a nejobecnějším pohledem na strukturu učebnice, který se nám nabízí, je její rozdělení na část textovou a netextovou, jak ukazuje následující obrázek.

¹¹ Červenková, I. Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2010. s 32



Obr.1 Model struktury učebnice¹²

Vyobrazený model se ovšem neobjevuje u všech teoretiků, kteří učebnice studují. To je patrné hned z prvního následujícího pojetí.

U nás se problematikou stavby učebnice a uspořádání jejích strukturních prvků zabývali jako první v 70. letech 20. století odborníci Výzkumného ústavu odborného školství v Praze. Jak připomíná Červenková (2010, s. 32-33), J. Doleček, M. Řešátko a Z. Skoupil pojmenovali tyto prvky textové komponenty a ke každému z nich přiřadili nějakou specifickou funkci. Teorii J. Dolečka ve zkratce nastiňuje následující tabulka.

Tab. 1 Textové komponenty a jejich funkce¹³

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

Výše uvedená tabulka poukazuje na zásadní nedostatek této strukturální teorie. Její autoři dle Červenkové (2010, s. 33) věnují příliš mnoho prostoru textovým složkám a zcela přehlížejí existenci a funkci grafických či obrazových komponentů. Ty ovšem, vycházíme-li z obecně známých faktů, představují nedílnou a z hlediska názornosti, přehlednosti a poutavosti dané publikace zároveň užitečnou součást moderních učebnic.

¹² Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido.1998. s 21

¹³ Doleček in Červenková, I. Žák a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita. 2010. s 33

Soudobý komunikativní způsob výuky je založen zejména na vyhýbání se typickým a badateli tradičně kritizovaným nedostatkům již překonaného gramaticko-překladového přístupu. Jednou z jeho tendencí je věnovat patřičnou pozornost také např. procvičování, přehlednosti, názornosti a praktičnosti probírané látky.

Z tohoto pohledu vystihl strukturu učebnice lépe např. M. Bednařík. Ten ve své studii učebnic fyziky, jak zdůrazňuje Červenková (2010, s. 33), nepočítá jen s textovou složkou, ale i s existencí a funkcí ikonického, obrazového či grafického aparátu.¹⁴ Jméno M. Bednaříka a jeho teoretické zpracování anatomie učebnic zde zmiňujeme zejména proto, že se úzce pojí s tzv. didaktickou hodnotou učebnic, současným významným kritériem v oblasti hodnocení kvality učebnic, jak připomíná Červenková (2010, s. 33).

Faktem ovšem zůstává, že Bednaříkův strukturální model je založen na studiu učebnic fyziky, nikoli učebnic obecně. Každý vyučovací předmět má svá specifika, která se zcela přirozeně odrážejí i v obsahu učebnic určených k jeho osvojení. Porovnáme-li Bednaříkův model s modelem nastíněným v následujících tabulkách (Tab 2 a 3), dojdeme ke zjištění, že v případě fyziky se jedná zejména o praktické pokusy. Nesmíme ovšem zapomenout, že učebnice ve své nejzákladnější podobě je vlastně jakýmsi obecným teoretickým konstruktem nabývání vzdělání.

[...] učebnice je mnohostranně určena principy obecně rozšířené ‚koncepce‘ tvorby a nabývání vzdělání (koncepce vzdělání). Koncepce vzdělání je pak přímo nebo nepřímo determinována těmi univerzálními prostředky a podmínkami, jejichž prostřednictvím a za nichž lidstvo vůbec nebo jeho (historicky a geopoliticky omezená) část produkuje svůj život.

(Sýkora, 1996, s. 20)

Dle Sýkory (1996, s. 20) je tedy každá učebnice obecný koncept vystavěný tak, aby odrazil potřeby společnosti, jejíž členy má vzdělávat. Tím máme na mysli zejména přípravu jedinců pro aktivní život ve společnosti – např. rozvoj gramotnosti, obecnou znalost nejrůznějších oborů lidské činnosti, zapojení se do pracovního procesu, znalost zákonů, společenských norem a pravidel atd. Na základě těchto poznatků lze tudíž předpokládat existenci obecné strukturální teorie, jež by se dala aplikovat na kteroukoli vybranou učebnici.

Nejrozšířenější a patrně nejkomplexnější strukturální teorii vypracoval ruský pedagog D. D. Zujev. Přinesl tak obecný model obecné struktury učebnice, který zohledňuje jak textovou složku, tak mimotextové prvky významně podporující učební

¹⁴ More info in Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky. Paido. 1998. s 22

proces, jak připomíná ve své práci Červenková (2010, s. 34). Jako základní stavební prvek si zvolil tzv. strukturní komponent, který sám popsal následujícím způsobem – „[...] určitý prvek, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimi v souhrnu vytváří celistvý systém), má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků.“¹⁵ Všechny prvky Zujevova modelu zobrazují následující tabulky.

Tab. 2 Model struktury učebnice – výkladové složky¹⁶

VÝKLADOVÉ SLOŽKY/TEXTOVÉ SLOŽKY		
1. základní text	2. doplňkové texty	3. vysvětlující texty
	2.1 slovo k čtenáři	3.1 poznámky a vysvětlivky
	2.2 dokumentační materiály	3.2 slovníčky
	2.3 materiály k nepovinnému osvojení	3.3 abecední seznamy

Základní texty Zujev dále dělí, jak uvádí Červenková (2010, s. 34), na texty teoreticko-poznávací a texty instruktážně-praktické. Úkolem prvního typu je dle autorky (Červenková, 2010, s. 34) předávání informací, získávání faktů, dat, názorů atd., zatímco instruktážně-praktické texty slouží jako průvodci činnostmi, které mají napomáhat k osvojení učiva, jedná se např. o popisy jednotlivých úkolů nebo přehledy učiva.

Základní texty tvoří, jak lze zjistit již při letném pohledu do učebnic angličtiny používaných na druhém stupni základní školy, většinu ze všech textů, které se v nich vyskytují. Tyto publikace obsahují texty teoreticko-poznávací, které žákům vysvětlují probírané učivo. Jedná se hlavně o nejrůznější přehledy gramatiky, slovní zásoby nebo rady, jak postupovat při nácviu jazykových dovedností. Ještě více pak tyto učebnice obsahují textů instruktážně-praktických. Nalezneme v nich zejména celou řadu nejrůznějších procvičovacích cvičení, které umožňují žákům procvičovat probíranou látku, případně slouží učitelům jako zdroj materiálu při sestavování pracovních listů nebo testů.

Doplňkové texty dle Červenkové (2010, s. 35) představují jakýsi nadstavbový materiál, který má napomáhat v rozšiřování a prohlubování učiva. Představují podle ní (Červenková, 2010, s. 35) rovněž adekvátní materiál pro samostudium a z didaktického hlediska jsou to právě tyto texty, které vytvářejí mezipředmětové vztahy a pomáhají tak naplňovat požadavky RVP a ŠVP.

V učebnicích angličtiny se jedná např. o úvodní slovo ke čtenáři nebo pod čarou, případně za postranní čarou uvedené zajímavosti a informace navíc či inspirace, kde tyto a

¹⁵ Zujev in Červenková, I. Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2010. s 34

¹⁶ Zpracováno dle Zujevovy klasifikace uvedené in Sýkora, M. Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. EM-Effect Praha. 1996. s 21

další informace mohou žáci najít. Obsahují ovšem také informace o věku a úrovni žáků, kterým jsou určeny, seznamují obecně žáky a učitele s náplní jednotlivých lekcí, informují je o to, jak s nimi pracovat, nebo uvádějí odkazy na Společný evropský referenční rámec pro jazyky či externí internetové zdroje.

Texty vysvětlující popisuje Červenková (2010, s. 35) jako podporu základního učiva, např. vysvětlivky k tabulkám či grafům, úvody ke kapitolám, poznámky, komentáře a další.

V učebnicích angličtiny se nachází kromě textů základních a doplňkových také velké množství různorodých vysvětlujících textů. Nacházíme je hned na začátku v rámci obsahu, který u většiny z nich kromě názvu kapitoly a čísla stránky, kde ji můžeme najít, definuje také její cíl, co si mají žáci osvojit a jak v jejím rámci rozvinou svoje jazykové dovednosti. Jako každá jiná učebnice i učebnice angličtiny věnují ve svém obsahu prostor vysvětlivkám. Jde jednak o vysvětlivky k jednotlivým grafům, tabulkám, mapám atd., a jednak o vysvětlivky, které mají uživateli pomoci se v učebnici lépe orientovat a rozumět veškerému jejich obsahu, včetně vysvětlení významu např. fonetických symbolů, zkratk či některých symbolů, jen jsou v učebnici použity (ucho pro poslechové cvičení, oko pro četbu textu s porozuměním, sovička pro cvičení pro bystřejší žáky atd.).

Tab. 3 Model struktury učebnice – nevýkladové složky¹⁷

NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY/MIMOTEXTOVÉ SLOŽKY		
1. aparát řízení procesu osvojování	2. ilustrační materiál	3. orientační aparát
1.1 otázky	2.1 technické a předmětné ilustrace	3.1 předmluva, úvod
1.2 úkoly	2.2 obrázky, schémata, plánky, diagramy aj.	3.2 obsah
1.3 tabulky	2.3 fotografie, koláže	3.3 rozdělení na jednotlivé části, prostředky grafické úpravy
1.4 odpovědi	2.4 mapy	3.4 znaky a symboly
		3.5 věcné a jmenné rejstříky
		3.6 bibliografie
		3.7 záhlaví

Mimotextové složky představují pro ty textové podpůrný aparát. Mají usnadňovat orientaci v textu, podporovat učební proces, usnadňovat získávání potřebných informací,

¹⁷ Zpracováno dle Zujevovy klasifikace uvedené in Sýkora, M. Učebnice: Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. EM-Effect Praha. 1996. s 21-22

jejich uspořádávání v systému vědomostí a pozdější práci s nimi či povzbuzovat žáka v samostatném přemýšlení a samostudiu.

Aparát řízení procesu osvojování má, jak uvádí Červenková (2010, s. 35), studujícího provádět procesem učení, pomáhat mu lépe chápat učivo či podporovat jeho snahy o samostudium. Jde zejména o nejrůznější tabulky, legendy nebo doplňující otázky či úkoly.

Aparát řízení procesu osvojování nacházíme v učebnicích hlavně v podobě nejrůznějších tabulek vysvětlujících a shrnujících zejména gramatiku, např. gramatické časy, tvary nepravidelných sloves atd. Setkat se s ním ale často můžeme také prostřednictvím nabízených procvičovacích úkolů a cvičení. Ta nám většinou nabízejí příklad, jak cvičení vypracovávat. Řada učebnic věnuje ve svém závěru prostor kromě shrnutí probírané gramatiky či slovníčku také klíči s odpověďmi k jednotlivým cvičením. Zařazení tohoto materiálu do obsahu učebnice je ovšem sporné. Žáci ho totiž mohou zneužívat, vypracovávat cvičení s jeho pomocí, což rozvoji jejich jazykových vědomostí a dovedností spíše škodí.

Ilustrační aparát poskytuje grafickou podporu textovému materiálu. Jedná se o obrázky, plánky, mapy, diagramy, schémata, symboly atd. Dle Červenkové (2010, s. 35) je třeba také zdůraznit, že ilustrační materiál neposkytuje jen podporu textovým složkám, ale že v řadě případů může působit i jako samostatná jednotka, která je schopna se textu plně vyrovnat a podat stejně ucelené a hodnotné informace. V některých případech je podává dokonce přehledněji.

Ilustrační aparát je dnes běžnou součástí všech moderních učebnic, včetně učebnic anglického jazyka. Ty obsahují množství černobílých i barevných fotografií, obrázků, ale také map, grafů či diagramů. Některé ilustrace slouží pouze jako ilustrace, jiné jsou nezbytnou součástí cvičení, bez které by je nebylo možné vypracovat (např. přiřadit správného mluvčího k obrázku zvířete, které chová, popsat obrázek atd.). Díky ilustračnímu materiálu tak působí učebnice nejen atraktivněji pro své uživatele, ale je také podstatně názornější a praktičtější.

Úkolem prvků **orientačního aparátu** není, jak připomíná sama Červenková (2010, s. 35), přinášet nové informace, ale pomáhat studujícímu se v textu orientovat a usnadnit mu tak práci s ním. Řadíme sem např. nadpisy, rejstříky, bibliografie, obsahy, úvody aj.

Jednou z nejpodstatnějších vlastností každé publikace je přehlednost, která umožňuje jejím uživatelům se v ní snadno a rychle orientovat. V případě výukových materiálů považujeme tuto vlastnost dokonce za nezbytnou. K usnadnění práce s textem

nám v případě učebnic angličtiny na druhém stupni základních škol slouží hlavně obsah umístěný na začátku publikace, záhlaví a zápatí informující nás o tom, v které části učebnice se zrovna nacházíme, a dále také jednotlivé nadpisy, dělení textu do odstavců, symboly vypovídající o náročnosti cvičení nebo tom, k nácviku jaké dovednosti slouží, barevné provedení a velikost, typ a barva písma.

Pro lepší představu poměru textového a mimotextového aparátu v obsahu učebnice nám poslouží výsledky Zujevova výzkumu z 80. let 20. stol, jak nám je zprostředkovává Červenková (2010, s. 35). Zujev na základě studia 57 ruských učebnic došel k následujícímu závěru. Textový aparát zabírá průměrně 66 % struktury učebnice, zatímco mimotextový zbylých 34 %. Z celkového rozsahu textových složek připadá 92,6 % na texty základní, o zbytek se dělí doplňující a vysvětlovací textový materiál.

Odlišné a rovněž velice přínosné obecné pojetí struktury učebnic vypracoval J. Průcha. Svě vymezení složek učebnice založil zejména na jejich funkci, k níž poté přiřazoval jednotlivé podpůrné verbální a obrazové složky. Jeho strukturální model shrnujeme v následující tabulce.

Tab. 4 *Strukturální komponenty učebnice*¹⁸

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

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že pokud při klasifikaci obsahu učebnic přihlídneme k funkci jednotlivých verbálních a obrazových komponentů, převažují v jejich struktuře ty s funkcí řídicí. To potvrzuje náš předpoklad, že komponenty napomáhající

¹⁸ Průcha in Červenková, I. Žák a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2010. s 36-37

orientaci v učivu či jeho pochopení, fixaci a práci s ním nebo podporující snahy o samostatné myšlení a samostudium žáků hrají v soudobém školství podstatnou roli.

Studium struktury učebnice má nepopiratelný význam pro určování hodnotících kritérií a tím i odstranění možných chyb a tvorbu kvalitních učebnic podporujících efektivní způsoby výuky, čímž napomáhá celkovému zefektivnění výuky.

1.4 Obsah učebnice

V současné době dochází k obnovení zájmu o výzkum učebnic orientovaný na obsah vzdělávání a způsob jeho prezentace. Obsah vzdělávání a s ním i obsah didaktických prostředků používaných v jeho průběhu tak patří k důležitým edukačním parametrům, jimiž je nutné se zabývat.

Při tvorbě učebnice se zohledňuje nejen věcná správnost a aktuálnost zaznamenávaných informací, ale také jejich výchovné působení na žáky. Sám Průcha (1998, s. 74) zdůrazňuje, že učebnice musí být pravidelně aktualizovány, aby neobsahovaly zastaralé informace, ale poskytovaly pouze co nejpřesnější obraz současného vědeckého poznání. V případě jazykových učebnic by měla být zohledňována zejména aktuálně používaná lingvistická terminologie, aby se žáci učili jazyk v té podobě, v které je v dané době v cílové zemi skutečně používán. Úkolem učebnic ovšem není jen vzdělávat, ale také vychovávat. Měly by vést žáky k samostatnosti, podporovat vývoj jejich osobnosti, formovat patřičné normy, hodnoty a postoje. Je tudíž třeba dohlížet, aby učebnice obsahovaly i materiály, na jejichž základě by docházelo ke vzniku požadovaných hodnot a postojů. V učebnicích proto podle Průchy (1998, s. 89) zcela běžně nalézáme dva typy obsahu – obsah věcný a obsah ideový. Ideový obsah učebnic cizího jazyka představují hlavně reálie a kultura dané cizí země, jejichž znalost a pochopení jsou potřeba k efektivní komunikaci. Dnes často zdůrazňovaný plurilingvismus – znalost více jazyků a kultur – má pomáhat předcházet konfliktům mezi odlišnými kulturami a napomáhat jejich vzájemné toleranci a spolupráci. Vzhledem k různorodosti probíraných témat je možné se v učebnici setkat kromě otázek národnostních např. také s problematikou genderových rozdílů a stereotypů, často jsou zařazovány také články, kde se žáci mohou vyjadřovat k problémům, jako je šikana, zneužívání drog atd.

1.4.1 Věcný obsah

„Jako věcný obsah můžeme označit soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k odbornému zdroji učiva.“¹⁹ Věcný obsah učebnice tedy vychází z poznatků jednotlivých vědních oborů. Jeho úkol dle Průchy (1998, s. 84) tkví v pomoci žákům osvojit si určité vědomosti či dovednosti – např. schopnost číst, psát, počítat, znalosti jednotlivých jazyků, přírody, kultury, společnosti aj. Chceme-li být zcela konkrétní, jazyková učebnice, která nás z hlediska našeho výzkumu zajímá nejvíce, získává materiál pro svůj obsah z poznatků jednotlivých lingvistických disciplín (fonetiky, fonologie, morfologie, syntaxe, atd.) daného jazyka a má sloužit k jeho osvojení.

S ohledem na věcný obsah se jednotlivé učebnice liší spíše z didaktického než faktografického hlediska. Průcha (1998, s. 80) zdůrazňuje, že tvůrci učebnic spolu s dalšími odborníky neustále hlídají, aby byl zobrazovaný obsah věcně správný a aktuální, aby co nejpřesněji a nejsrozumitelněji odrážel současné vědecké poznání. Jednotlivé učebnice se tak zpravidla odlišují pouze ve výběru prezentovaného učiva. Každý autor dle Průchy (1998, s. 80) může považovat za podstatné zcela jiné informace, může zařadit určitou informaci do učiva jiného ročníku nebo věnovat stejným tématům odlišný prostor než jeho kolegové.

Průcha (1998, s. 80) také zmiňuje, že i tyto didaktické aspekty podléhají jisté formě kontroly a jistým omezením, a to ze strany MŠMT a jím vydávaných kurikulárních dokumentů, zejména Bílé knihy MŠMT a RVP. Tyto dokumenty, jak Průcha (1998, s. 80) připomíná, podávají stěžejní informace o základních rámcových cílech vzdělávání a hlavních okruzích učiva, kterými se poté jednotliví autoři při tvorbě učebnic řídí.

Věcným obsahem u učebnic anglického jazyka rozumíme zejména části učebnice, které slouží k výkladu gramatiky či slovní zásoby, jednotlivá gramatická a procvičovací cvičení, poslechová cvičení, texty určené k četbě a následné interpretaci, gramatické souhrny, přehledy slovní zásoby, slovníčky atd.

1.4.2 Ideový obsah

Průcha (1998, s. 84) tvrdí, že pokud věcný obsah reprezentuje vzdělávací výsledky, čili osvojené vědomosti a dovednosti, tak ideový obsah představuje vzdělávací efekty.

¹⁹ Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido. 1998. s 80

Vzdělávacími efekty dle něj (Průcha, 1998, s. 84) rozumíme určité hodnoty, pravidla, normy, postoje atd., které si žáci odnáší ze školního prostředí do praktického života. Jedná se o elementy, které utvářejí jejich osobnost, pomáhají jim poznat lidskou společnost a stát se jejími právoplatnými členy. Průcha (1998, s. 84) tak v učebnici spatřuje prostředek, jehož prostřednictvím si může mladá generace osvojovat nejen nashromážděné vědomosti a dovednosti, ale také žádoucí hodnoty a postoje. Jde o způsob, jímž může jedna generace učit generaci následující, ale také cestu, kterou volí vlády jednotlivých zemí, aby předaly členům své společnosti právě a jen jimi požadované a schvalované vědomosti, dovednosti, hodnoty, postoje atd.

Průcha (1998, s. 84) vymezuje, že u žáků základních škol je zejména podstatné, aby získali orientaci v základních mravních hodnotách (úcta k životu, k pravdě, k spravedlnosti atd.), dokázali si vážit své vlasti (pocitů vlastenectví), správně rozpoznali nejrůznější nebezpečí, kterým je vystavena (národností, rasové a další předsudky), a v neposlední řadě pochopili podstatu a přínos mezinárodního dorozumění, spolupráce a solidarity (proevropské a mezinárodní cítění). V dnešní moderní a materialisticky založené době rovněž začíná vzrůstat zájem o budování estetických hodnot a ekologického cítění. Ideový obsah je tak stále více komplikovaným a citlivým tématem. Naštěstí je již téměř povinností učebnic ve spolupráci s rodinou prezentovat žákům žádoucí postoje, hodnoty a pravidla morálky.

Nejproblematictější je obsah řešící národnostní a mezinárodní otázky. Průcha (1998, s. 89) nám připomíná, že nekompromisní a necitlivá prezentace vlastních národních tradic a zájmů může vést kromě podpory vlastenectví i k prezentaci negativních postojů, někdy až stereotypů či předsudků, vůči jiným zemím, odlišným etnikům nebo rasovým, náboženským či jazykovým skupinám. „*Učebnice tudíž nesou v tomto ohledu velkou zodpovědnost za to, jak se jim daří tradované negativní předsudky a stereotypy vymyčovat nebo je naopak udržovat a přenášet na mladou generaci.*“²⁰ Pro naši budoucnost je nutné nejen najít cestu jak neupozadit zájmy vlastní, a neztratit tak vlastní svobodu a identitu, ale zároveň nepoškozovat obraz jiných zemí a moci tak s nimi žít ve vzájemném souladu. Zvláště rizikové to bývá u netolerantních a extrémistických národů a skupin, ale také mezi státy, které spolu vedou či v minulosti vedly politické, popřípadě válečné konflikty (např. ČR a Německo, ČR a Rusko, atd.)

²⁰ Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido. 1998. s 89

Není reálně možné do obsahu učebnic zahrnout všechny státy světa, otázkou tak zůstává jak a v jaké míře jiné země, národy a kultury v učebnicích prezentovat. Dle Průchy (1998, s. 85) bychom se měli zaměřit na to, jaké informace o prezentovaných státech žákům podáváme a jaká hodnotící stanoviska k nim zaujímáme. Tyto informace by měly být co nejužitečnější, nejobjektivnější a nejméně zaujaté. Dle Průchy (1998, s. 86) tak nelze hodnotit dnešní Němce podle skutků, které spáchali jejich předci za 2. světové války, nebo přistupovat dle stejných kritérií k zemím Evropy či Severní Ameriky a zemím Blízkého Východu či Asie, které mají odlišné kulturní tradice a jejichž obyvatelstvo vyznává jiné náboženství.

V dnešní době také, jak jsme již uvedli, stále vzrůstá potřeba učit mladé lidi estetickým a etickým hodnotám a ekologickým zásadám. Soudobá společnost má celou řadu globálních potíží, je uspěchaná, přetechnizovaná, velice materialistická a navíc přehlcená velkým množstvím často nekvalitních výrobků. Je proto nutné naučit mladou generaci rozeznávat v široké nabídce kvalitní zboží, pečovat o své fyzické a psychické zdraví, vnímat ostatní lidi kolem a držet se ekologických zásad, aby se situace měla naději zlepšit.

K prezentaci ideového obsahu tradičně nejlépe slouží učebnice dějepisu, zeměpisu nebo občanské výchovy, najít ho ovšem můžeme i v jiných typech učebnic, včetně učebnic jazykových. Učebnice angličtiny tak nemají sloužit pouze k osvojení anglického jazyka, ale stále častěji nabízejí žákům i náhled do jednotlivých anglicky mluvících zemí. Podávají jim informace nejen o odlišnostech jednotlivých jazykových dialektů, ale také o reáliích, historii, politické, hospodářské či ekonomické situaci, kultuře, tradicích atd. Zejména ilustrační materiál, poslechová cvičení nebo texty určené k četbě a reprodukci získaných informací se zdají být k tomuto účelu ideální. Žáci tak mohou získat povědomí např. o původním černošském obyvatelstvu v Austrálii, nájezdech Vikingů na pobřeží Anglie či válce Severu proti Jihu, ale také o významných osobnostech, povodí, pohořích či velkých městech v anglicky mluvících zemích, pro ně typických oslavách Vánoc, státních svátcích atd. Osvojí si tak nenásilnou a přirozenou formou poznatky o dané zemi, které jim pomohou ji lépe chápat, tolerovat a přijímat. V učebnicích angličtiny se dnes ale běžně setkáváme i s prezentací jiných kultur a zemí než pouze těch, jejichž obyvatelstvo mluví cílovým jazykem. Vychází to jednak z již zmiňované podpory plurilingvismu, a jednak z faktu, že moderní komunikativní učebnice jsou navrženy pro žáky z různých zemí.

1.5 Funkce učebnice

Celková charakteristika učebnice by nebyla úplná bez zmínky o jejích funkcích.

J. Průcha funkci učebnice definuje následovně. „*Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.*“²¹ Jak je z uvedené citace patrné, lze funkci učebnice chápat jako její účel či roli, kterou plní v pracovním procesu žáků a jejich učitelů.

Funkce učebnice jsou úzce propojeny také s její stavbou. Struktura učebnice podle Červenkové (2010, s. 30) jistým způsobem určuje její funkci a naopak. Z toho vyplývá, že pokud chceme, aby učebnice plnila určitou konkrétní funkci, musíme tomu přizpůsobit její zpracování.

Ke klasifikaci funkce učebnice lze přistupovat různorodým způsobem. Např. výše zmiňovaný Průcha zkoumal učebnici dle Červenkové (2010, s. 31) nejen s ohledem na její účelnost, ale chápal ji i ve vztahu k těm, kteří ji využívají, tedy k žákům a učitelům.

Učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tzn. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje aj.). Jsou i pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.

(Průcha, 1998, s. 19)

Tuto definici lze shrnout tak, že pro žáka je učebnice jedním z prostředků učení a pro učitele významnou vyučovací pomůckou.

Nejpodrobnější a pravděpodobně nejcitovanější model funkcí učebnice zpracoval ruský teoretik D. D. Zujev. Všechny funkce jsou dle něj, jak uvádí sama Červenková (2010, s. 30), vzájemně provázány a začleněny do určité hierarchické struktury, chápat je jako izolované jednotky je tudíž chybné. Pouze společně formují celek a ukazují, jak učebnice v procesu výchovy a vzdělání funguje.

²¹ Průcha, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido.1998. s 19

Tab. 5 Funkce učebnice dle D. D. Zujeva²²

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

Informační funkce: Listujeme-li kteroukoli učebnicí angličtiny, zjišťujeme v první řadě, že se jedná o informační zdroj určený k osvojování tohoto jazyka. Nabízí přehledné, jednoduché a uspořádané poznatky o systému daného jazyka, jeho gramatice, slovní zásobě i nácviu jazykových dovedností. Tyto publikace jsou odborníky záměrně připravované k výuce. Jsou pečlivě konstruované a materiál je vybírán a zpracováván citlivě s ohledem na vyučovaného.

Transformační funkce: U anglického jazyka, stejně jako u jakéhokoli jiného předmětu, je při tvorbě učebnice pro základní školy třeba dbát na to, aby byly poznatky z jednotlivých jazykovědných disciplín (morfologie, sémantiky, lexikologie, gramatiky atd.) předkládány jejím uživatelům v jim srozumitelné formě. Začínající uživatel tohoto jazyka by si ho těžko osvojoval prostřednictvím složitých výkladových textů plných komplikovaných struktur a vědeckých termínů. Pokud tedy tvůrce učebnice chce, aby jeho práce mohla být využívána při výuce na základní škole, musí ji tomuto účelu přizpůsobit, musí ony komplikované vědecké poznatky zjednodušit a přetransformovat do žákům srozumitelné formy.

Systematizační funkce: Učebnice angličtiny bývají běžně vydávány jako celá řada výukových publikací, které na sebe vzájemně navazují, a pokrývají tak výuku jazyka po celou dobu studia žáků na základní škole nebo alespoň na jednom z jejích stupňů. Úkolem každé jednotlivé publikace i celé řady je vnést do podávaných informací určitý systém.

²² Zujev, D. D. Ako tvoriť učebnice. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1886. s. 66

Požaduje se, aby informace v tomto systému na sebe logicky navazovaly a byly odstupňovány dle obtížnosti. Např. v problematice gramatických časů začínáme od nejzákladnějších a nejjednodušších a postupně žáky osvojený systém obohacujeme o časy další a komplikovanější.

Upevňování vědomostí a sebekontrola: Jak jsme již několikrát zmiňovali, základním úkolem učebnice angličtiny je společně s působením učitele pomáhat žákům v osvojování poznatků a dovedností potřebných k užívání tohoto jazyka. Každá učebnice proto obsahuje řadu výkladového materiálu nebo materiálu, který má učiteli během výkladu gramatiky a slovní zásoby významně pomáhat. Zároveň ale obsahují ještě více materiálu určeného k procvičování probrané látky a jejímu zafixování (nejrůznější gramatická cvičení, poslechová cvičení, procvičování psaní a čtení s porozuměním a procvičování slovní zásoby – např. hledání slov, která se do řady nehodí, nebo hledání vhodného slova do věty atd.). Zapomínat bychom neměli ani na materiál určený ke kontrole a sebekontrolě procesu nabývání vzdělání (např. nejrůznější klíče ke cvičením atd.).

Sebevzdělávací funkce: S pomocí učitele by měla každá učebnice angličtiny stimulovat a motivovat žáky v lásce k tomuto jazyku a zájmu o něj. Právě díky působení učitele a učebnice by měli žáci sami pociťovat radost z postupného úspěšného osvojování cílového jazyka a jeho praktického užívání, ale také potřebu se v něm dále zlepšovat a hledat cesty, které jim to umožní. Samostudium je jednou z nich. Správná učebnice by proto měla tuto funkci podporovat. Přesto se ale stále ve velké míře setkáváme s tím, že tuto úlohu nechává učebnice a její tvůrci v rukou učitele.

Integrační funkce: Už výše jsme uvedli, že v učebnicích angličtiny jsou prezentované informace jistým způsobem uspořádané. Jejich autoři je seskupují do přehledně a logicky vystavěných systémů. Tyto systémy si z nich pak za pomoci učitelů během vyučování osvojují žáci. Aby poté, v průběhu dalšího studia, nedocházelo k chaosu a problémům s osvojováním dalších vědomostí, je třeba dbát na to, aby tyto nové vědomosti zapadaly do již vzniklého systému. V opačném případě si žák buď osvojí vyučované chybně, nebo mu to potrvá podstatně déle. Každý z nás má totiž tendenci zařazovat všechno nové do systému, který má již dávno vytvořený, což u gramatiky, jež je sama o sobě systémem, platí o to silněji.

Koordinační funkce: Koordinační funkce je úzce propojena s obsahem vzdělávání a hlavně využíváním didaktických prostředků. Spočívá v tom, že učitel angličtiny před plánováním hodiny nahlédne do učebnice a projde si její obsah jako inspiraci a základní

osnovu vyučovací hodiny. Poté prohlédne, co k danému tématu nabízí jiné zdroje (pracovní sešity, cvičebnice, internet atd.), vybere vhodný a zajímavý materiál, který by mohl do připravené osnovy zařadit, a v návaznosti na to začne hodinu plánovat. Učebnice tudíž pomáhá koordinovat sled použitých materiálů – co, kdy a jak se bude v hodině dělat.

Rozvíjející a výchovná funkce: Moderní učebnice anglického jazyka se, stejně jako učebnice jiných předmětů či jiné školní knihy, snaží nabízet učitelům co nejširší pole možností, jak i v rámci výuky angličtiny mohou přispívat nejen k vědomostnímu, ale i k mnohostrannému rozvoji a výchově svých žáků. Tomuto účelu nejlépe slouží zejména ilustrační materiál a také texty určené k četbě s porozuměním nebo materiál určený k nácviku poslechu. Vyberou-li autoři tento materiál vhodně a citlivě, poskytnou učitelům angličtiny prostředky k rozvíjení osobnosti žáků, k budování společností žádaných hodnot (tolerance, čestnost, pracovitost atd.) a představování cizích zemí, jejich obyvatel, kultury atd.

Na Zujevovu klasifikaci funkcí učebnice navazuje množství dalších autorů. Každý do výzkumu přináší vlastní osobitý přístup a obohacuje výčet funkcí o další položky. Např. Zuzana Sikorová přidává k výše uvedeným ještě další čtyři funkce, jak uvádí ve své práci Červenková (2010, s. 32).

Tab. 6 Funkce učebnice doplněné Z. Sikorovou²³

FUNKCE UČEBNICE	CHARAKTERISTIKA FUNKCE
motivační	zpestření osvojené látky pomocí ilustrací, příkladů za života atd.
řídící	učebnice mohou pomoci učiteli řídit učební činnosti žáků
diferenciační	učebnice poskytují rozšiřující materiál pro žáky
hodnotová	učebnice pomáhají formulovat postoje žáků přímo anebo prostřednictvím svého obsahu

Motivační funkce: Výše zmiňovaný ilustrační materiál a texty se zajímavou tematikou mohou žáky kromě vychovávání a rozvoje také motivovat. Rádi se poté k učebnici vrací a rádi se z ní učí. To u nich může podporovat zájem o angličtinu a lásku k ní, což pro její bezproblémové osvojování představuje jeden z významných faktorů.

Řídící funkce: Prostřednictvím cvičení, která obsahují, mohou učebnice angličtiny za pomoci učitele řídit vyučovací proces ve všech jeho fázích. Na první pohled se tedy zdá, že jde o shodnou funkci s funkcí koordinační, ovšem na rozdíl od ní je spojena nikoli s didaktickými prostředky, ale s aktivitami. Říká nám, že prostřednictvím učebnice může

²³ Zpracováno dle Sikorové uvedené in Červenková, I. Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2010. s 32

učitel řídit, jak na sebe budou jednotlivé činnosti v průběhu hodiny navazovat, a tím řídit i to, jak si budou žáci osvojovat vzdělávací obsah.

Diferenciační funkce: U moderních učebnic angličtiny je čím dál častějším jevem, že obsahují nejrůznější úkoly pro chytré hlavičky, rozšiřující materiál či aspoň odkazy, kde tento materiál hledat, popřípadě kde hledat další informace, které rozšíří naše vědomosti o daném tématu.

Hodnotová funkce: Učebnice angličtiny většinou neformují postoje a hodnoty svých uživatelů přímo, ale prostřednictvím svého obsahu. Opakovaně zde zmiňujeme ilustrační materiál a zajímavý výběr témat pro uvedené texty a poslechy, zdá se proto, že právě tento materiál má v rámci obsahu učebnic bohaté využití. Jednou z jeho funkcí je pomoc učiteli budovat u žáků žádoucí hodnotový žebříček. Jedná se zde o takové vlastnosti jako je tolerance, píle, čestnost, spravedlivost, vzájemná pomoc a pochopení, etické, estetické a ekologické cítění atd.

Nejnovější teorie zdůrazňují zejména provázanost funkcí učebnice s neaktuálnějšími pedagogickými tématy. Těmi jsou dle Červenkové (2010, s. 32) např. vztah žáků k učení a samostudiu, návaznost učiva na soudobé kurikulární dokumenty (RVP, ŠVP, učební osnovy aj.) nebo zapojení moderních informačních technologií (interaktivní tabule, výukové počítačové programy, elektronické učebnice atd.) do výuky. Červenková (2010, s. 32) nepopírá užitečnost a přínos využívání těchto technologií ve vyučování, zároveň ale zdůrazňuje, že bychom k tomuto měli přistupovat zodpovědně. Měli bychom se z nabízeného množství naučit vybírat to nejvhodnější, správně vše utřídit, upravit a zformulovat a v neposlední řadě i vhodně použít.

Výčet funkcí, stejně jako jmen teoretiků a jejich klasifikací, ale ani zde nekončí. Jak jsme již jednou zdůraznili, každý odborník hledí na problematiku jinak a tvoří tak vlastní jedinečný model.

Rovněž považujeme za vhodné zmínit, že nelze očekávat stejnou intenzitu a rozsah funkcí v každé jednotlivé učebnici. Míra jejich zastoupení se publikaci od publikace liší, ovlivněna např. vyučovacím předmětem, stupněm školy atd.

2. Učitel

Učitel společně se žákem a učivem představuje tři základní faktory vyučovacího procesu. Tato trojice faktorů bývá obvykle doplňována ještě o didaktické prostředky, které učivo zprostředkovávají. Nejčastěji jde o učebnice. Vzájemné vztahy mezi těmito jednotkami formují jádro výuky. Současní autoři konstruují učebnice tak, aby mohly sloužit žákům i při domácí přípravě, samostatné práci nebo samostudiu, tedy ve chvílích, kdy učitel není nablízku. Přesto se ale jejich používání, obzvláště ve vyučovací hodině, nepřestává s osobou učitele pevně pojit. Učitel tak navzdory všemu stále zůstává zásadním faktorem procesu tvorby a nabývání vzdělání. Pro náš výzkum představuje jednu z proměnných, proto mu bude věnována celá samostatná kapitola.

Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. ... Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127)

Takto obsáhle charakterizuje osobu učitele Pedagogický slovník Jana Průchy. Dle výše uvedené citace patří učitel k hlavním složkám vyučování, s níž se pojí celá řada zásadních činností a vysoká míra zodpovědnosti za celkový průběh a výsledky vyučovacího procesu.

Kvalifikovaný pedagog musí splňovat množství nároků hned z několika oblastí, odborné, didaktické, pedagogické a psychologické, musí být tzv. pedagogicky způsobilý. Jeho úkolem totiž není pouze předávat žákům věcně správné informace ze svého oboru, ale předávat je tím nejvhodnějším možným způsobem, aby docházelo k osvojování požadovaných vědomostí a dovedností. To ovšem není jedinou náplní jeho práce. Učitel je rovněž spoluodpovědný za tvorbu třídního klimatu a fungování vztahů ve třídě nebo vztahů mezi sebou a rodiči, vedením školy, veřejností atd. Každý den tak plní řadu různorodých činností. Učitel řídí a organizuje vyučovací hodinu, prezentuje žákům učivo, procvičuje

s nimi, kontroluje a hodnotí výsledky práce, jedná s žáky, kolegy, rodiči a vedením školy, plánuje a připravuje vyučovací hodiny a mnoho dalších aktivit. Využívá tedy v plné míře všech svých pedagogických kompetencí, všech vědomostí a dovedností ze všech čtyřech uvedených oblastí, které získal v průběhu studia a rozšířil během praxe.

Citace rovněž upozorňuje na rostoucí význam sociálních rolí učitele, zejména pak těch spojovaných se vzájemnou komunikací mezi žáky, mezi učitelem a žáky nebo mezi školou a rodiči. Zdůrazňuje také rozdílnost funkcí pedagoga s ohledem na jeho aprobaci, stupeň a typ školy, na němž učí atd. V neposlední řadě se zmiňuje o prestiži učitelského povolání, kterou úzce propojuje s tradicí a významem vzdělání ve společnosti.

K některým výše uvedeným charakteristickým rysům se vrátíme a podrobněji vyjádříme v následujících podkapitolách.

2.1 Osobnost učitele

Na každého pedagoga jsou v souvislosti s jeho náročným a zodpovědným povoláním neustále kladeny vysoké nároky. Mezi ty nepatří pouze pedagogické kompetence a velké množství činností, které musí pravidelně vykonávat, rozhodující roli hraje i jeho osobnost. Každý učitel, podobně jako každý jiný člověk, je originálním a neopakovatelným jedincem, důležitost jeho společenského postavení jakožto vzoru pro mladou generaci ovšem naznačují, že toto povolání nebude vhodné pro každého. U kvalitního pedagoga bývají očekávány jisté osobnostní kvality, znalost vlastní osobnosti v oblasti rysů, schopností, charakteru a temperamentu, znalost jejích předností, chyb a limitů a snaha se v tomto ohledu dále rozvíjet. Podstatnou roli u tohoto povolání hraje rovněž motivace.

Jak jsme již zdůraznili, dobrý pedagog by měl prokazovat jisté osobnostní kvality, kterými poté může výchovně působit na žáky. Z celé řady studií a výzkumů vyplývá, že učitelova osobnost mnohdy působí na žáky dokonce více než jeho odborné či pedagogické znalosti a schopnosti. Opakovaně zmiňujeme, že učitel má sloužit jako příklad, či dokonce vzor pro své žáky, jeho činy a chování tak mohou působit jako zdroj inspirace a s ohledem na to je k nim třeba přistupovat. Špatnou volbou činů a špatným vystupováním se totiž mohou žáci inspirovat podobně jako tím kladným a může to na nich zanechat někdy i nesmazatelné stopy.

2.1.1 Osobnostní rysy učitele

Vedle kvalitního přípravného vzdělání v odborné, pedagogické a psychologické oblasti, pozdějšího permanentního prohlubování tohoto vzdělání a cenných praktických zkušeností nesmíme opomíjet ani osobnost jako předpoklad vedoucí k tomu, že se z jedince stane schopný a úspěšný pedagog. Podstatný vliv na průběh vyučovacího procesu tak mají i tzv. osobnostní rysy. Ty spolu se schopnostmi, charakterem a temperamentem tvoří jedinečnou strukturu osobnosti nejen každého učitele, ale v podstatě každé lidské bytosti.

Nakonečný (1995, s. 62) připomíná, že jakkoli přesně definovat osobnostní rysy není jednoduché. Odborníci se dle něj (Nakonečný, 1995, s. 62) shodují v tom, že se jedná o stálou nebo relativně stálou součást lidské osobnosti, způsob, kterým reagujeme na nejrůznější podněty, a rozcházejí v tvrzení, že osobnostní rysy lze na základě toho, co vyjadřují, definovat dvojím způsobem. Podle Nakonečného (1995, s. 62) je první z nich definuje pouze jako charakteristické způsoby chování každého jedince, dle druhého se jedná o soubor vnitřních predispozic, které se tímto chováním projevují.

Pedagogická profese vyžaduje od každého uchazeče zcela specifické osobnostní rysy, které jsou dle odborníků u dobrého učitele žádoucí a nepostradatelné. Nejčastěji se tak můžeme setkat s jejich následujícím výčtem:

- **Tvořivost**, tj. schopnost neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale hledá a nalézá nové, lepší a pokrokovější.
- **Zásadový morální postoj**, tj. pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví, jeho kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.
- **Pedagogický optimismus**, tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra ve výchovu), důvěra v žákovy síly (která posiluje žákovu zdravou sebedůvěru) a radostný přístup k práci.
- **Pedagogický takt**, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.
- **Pedagogický klid**, tj. schopnost pracovat soustředěně, nespěchat, trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak, až ji pochopí.
- **Pedagogické zaujetí** (pedagogická angažovanost), které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k látce i k pedagogické práci.
- **Hluboký přístup k žákům**, láska k žákům, která se neprojevuje v patetických formách, nýbrž v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou. Pedagogův přístup

žáci velmi brzy postihnou a jeho odměřenost, chlad a lhostejnost se ihned odráží v kvalitě jejich práce, v jejich poměru ke studiu.

- **Přísná spravedlnost**, tj. požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a především cizím vlivům (například intervencím).

(Jůva sen. & jun., 1999, s. 63)

2.1.2 Schopnosti

Druhou podstatnou součástí naší osobnosti jsou schopnosti. Ty lze nejpřesněji charakterizovat jako „*předpoklady pro vykonávání studijních, profesních, teoretických (intelektuálních) a praktických aktivit člověka. Jsou to takové kapacitní vlastnosti osobnosti, které podmiňují úspěšné vykonávání činností člověka, a to po stránce kvalitativní, kvantitativní i časové a výkonové.*“²⁴ Z uvedené citace vyplývá, že schopnosti jsou určitým způsobem dané dispozice, jež s ohledem na kvalitu, kvantitu, čas a výkon předurčují náš úspěch v některé oblasti lidské činnosti. Kohoutek (2006, s. 66) připomíná, že veškeré schopnosti vznikají na základě vloh, vrozených zvláštností, které je třeba v každém pěstovat a rozvíjet, jinak zaniknou.

Kohoutek (2006, s. 66) dále zmiňuje, že schopnosti lze dělit na obecné a speciální.

Obecné schopnosti můžeme dle něj (Kohoutek, 2006, s. 66) využít ve všech nebo téměř všech činnostech, které lidé vykonávají, a jejich úroveň ovlivňuje výkon a výsledek. Řadí se mezi ně např. inteligence nebo G-faktor („mentální energie“).

My zde zaměříme pozornost hlavně na faktor inteligence. Pedagog je vysokoškolsky vzdělaná osoba a vysokoškolské vzdělání samo o sobě vyžaduje jistou úroveň inteligence. Tématem inteligence se zabývala již celá řada autorů, existuje proto velké množství teorií a pohledů, jimiž se dá na tuto problematiku pohlížet.

Hlavně starší teorie definují inteligenci jako „*obecnou schopnost adaptace, existující vedle speciálních schopností.*“²⁵ Jde tedy pouze o jakousi životní adaptabilitu, zbytek pak obstarávají speciální schopnosti, o nichž bude řeč níže. Soudobí badatelé např. Thurstone nebo Guilforde, jak uvádí Nakonečný (1995, s. 100), ale vnímají inteligenci spíše jako komplex více schopností, které ovlivňují náš celkový výkon a schopnost

²⁴ Kohoutek, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. s. 66

²⁵ Nakonečný, M. Psychologie osobnosti. Academia. 1995. s. 100

adaptace. Thurstone tak místo definice inteligence jako obecného faktoru, vydefinoval sedm nezávislých tzv. „prvotních schopností“. Jak uvádí Kohoutek (2006, s. 67), patří mezi ně zejména slovní porozumění, slovní plynulost, schopnost pracovat s čísly, prostorová představivost, paměť, pohotovost vnímání a usuzování.

Pokud se tedy zaměříme na oněch sedm základních typů inteligence, můžeme říci, že učitel jazyků nesmí postrádat zejména slovní porozumění, slovní plynulost a paměť, ale rovněž pohotovost vnímání a usuzování. Jako každý učitel by i učitel jazyka měl být schopný pozorně, soustředěně a trpělivě vnímat a reagovat, ale také neustále zvažovat vhodná, správná, případně i inovativní řešení úkolů, před nimiž stojí. Nezbytná je rovněž dobře trénovaná paměť. Učitel je nositelem vzdělání, předpokládá se tudíž, že jeho paměť obsahuje rozsáhlé vědomosti z jeho aprobačních oborů, pedagogiky, psychologie a didaktiky, které pak může ve výuce prakticky využít.

Speciální schopnosti se pak podle Kohoutka (2006, s. 66) projevují hlavně ve specifických formách lidské činnosti – hudební schopnosti při hře na hudební nástroje nebo komponování, technické schopnosti v technických oborech, pohybové schopnosti ve sportu či tanci atd.

Učitelé v závislosti na svých aprobačních uplatňují v rámci výuky nejrůznější speciální schopnosti. Učitelé hudební výchovy využívají schopností hudebních, učitelé tělesné výchovy zase pohybových, učitelé pracovních činností těch technických. Na jaké schopnosti ale spoléhají učitelé jazyků? Bývají to schopnosti jazykové, zejména pak tzv. jazykový cit. Osoba s dobrým jazykovým citem je zkušená, je schopna volit za daných okolností vhodnou formu projevu, vycítí chyby a nepřesnosti, nepotřebuje dlouze zvažovat mluvnickou stránku svého projevu, vše skládá dohromady více méně automaticky atd.

Kohoutek (2006, s. 66) také připomíná, že některá povolání, např. ta umělecká, vyžadují hloubku prožívání a určitou míru vcítění, jiná zase zapojení volných vlastností (sebeovládání, lásky, sebevědomí, sebeúcty, rozhodnosti aj.). Měli bychom proto výzkum schopností rozšířit právě tímto směrem.

Nejen učitelé jazyků, ale učitelé obecně obou těchto skupin svých vlastností silně využívají. Snaží se vyvarovat jakýchkoli neuvážených či přehnaných citových reakcí, zároveň by ale neměli působit bezcitně. Projevování přiměřených citů, empatie a soucitu je v rámci výchovy a vzdělávání mladé generace nejen žádoucí, ale přímo nutné. Žáci tak cítí, že učitel nestojí proti nim, ale na jejich straně, snaží se jim pomoci, vychovávat je a

vzdělávat. Výše zmiňované sebeovládání, sebevědomí, rozhodnost a další vlastnosti jsou zase naopak vzorem silné a úspěšné osobnosti, což může žákům imponovat, přimět je učiteli důvěřovat, následovat ho a řídit se v budoucnu jeho příkladem.

Nutné je rovněž zmínit, že nemůžeme očekávat, že všichni lidé budou mít zcela shodné schopnosti v úplně stejné intenzitě. Každý se rodí originální, s jinou strukturou osobnosti, s jinou strukturou schopností. Nesmíme také zapomínat, že svou roli zde hrají i možnosti rozvoje schopností. Učitelé by proto měli dbát o rozvoj schopností svých a svých žáků. Učitelé jazyků by tak kromě jiného např. měli užívat takovou formu jazyka, kterou chtějí, aby jejich žáci napodobovali, ale také vštěpovat jim zájem o daný jazyk, lásku k němu a touhu se v něm, třeba i sami doma, zdokonalovat.

2.1.3 Charakter

Na rozdíl od temperamentu je charakter chápán jako získaná součást naší osobnosti, která se postupně utváří za pomoci školy, rodiny, přátel, společnosti, ale i nás samých (autoregulace, sebevýchova, atd.). Dle Kohoutka (2006, s. 97) se projevuje nejčastěji v činnostech, které děláme, a v našich cílech, tedy v tom kam směřujeme, co nás motivuje a jakým způsobem se toho všeho snažíme dosáhnout. „*Charakter můžeme do jisté míry definovat také jako tendenci chovat se, reagovat určitým způsobem v dané situaci.*“²⁶

Kohoutek rozděluje charakterové vlastnosti člověka do třech větších skupin – vztah člověka k jiným lidem, vztah člověka k sobě samému a vztah člověka k práci.

Podle Kohoutka (2006, s. 97-98) je vztah člověk k jiným lidem definován hlavně osobní morálkou, jeho altruismem (nesobecký, laskavý a přátelský jedinec) nebo egocentrismem (sobecký, sebestředný člověk), jeho smyslem pro dobro, zlo, spravedlnost atd.

Existuje ale i celá řada dalších ukazatelů. Z nich Kohoutek (2006, s. 98) zmiňuje např. postoj člověka k nadřazeným osobám, kde se sledují takové faktory jako frustrační tolerance, disciplinovanost, taktnost, uctivost, schopnost přizpůsobit chování a komunikaci dané situaci a další. Zaznamenávají dle něj (Kohoutek, 2006, str. 98) bývají i vztahy jedince k jednotlivým pohlavím, jednotlivým lidem v jejich okolí, chování člověka jako jedince i jeho jednání ve společnosti, v níž běžně tráví svůj čas, zdali je snášenlivý či

²⁶ Kohoutek, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. s. 97

konfliktní, spíše družný nebo samotářský, jaké se těší popularitě, jestli projevuje spíše dominantní nebo submisivní sklony, jestli se přetvařuje atd.

Od učitele, jakožto reprezentanta povolání, v jehož rámci má působit jako společenský vzor, se předpokládá laskavé a nesobecké jednání, spolu se schopností rozeznávat dobro a zlo. Měl by být poctivý, čestný a spravedlivý, mít v úctě život a ctít společenské zákony, normy a pravidla. Ctít by měl také tradice své země, zároveň ale nebýt zpátečnický a přijímat otevřeně a tolerantně i osoby jiného náboženského vyznání, barvy pleti či kulturních tradic. Předpokládá se rovněž, že půjde o individuálního jedince s nekonfliktní, spíše družnou, kreativní a přiměřeně dominantní. Učitel by tudíž neměl vyvolávat konflikty a nemělo by mu činit potíže pohybovat se neustále ve společnosti jiných lidí, s nimiž musí spolupracovat a na jejichž požadavky musí reagovat. Pedagog by rovněž neměl používat přetvářky. Děti bývají velmi senzitivní, toto vycítí a dále již učiteli nedůvěřují, což mu může značně zkomplikovat práci. Příkladně by měl jednat také s nadřizenými, chovat je v úctě, být disciplinovaný, taktní a uctivý, zároveň se ale snažit vhodnou komunikací případně prosadit i své cíle a názory. Důležité je rovněž projevovat určitou úroveň frustrační tolerance, odolnosti vůči stresu a schopnosti vyrovnat se s nátlakem. To učiteli pomáhá nejen zachovat si vlastní duševní rovnováhu, ale umožňuje mu to také předat některé účinné a ověřené strategie boje se stresem a jeho následky svým žákům.

Kohoutek (2006, s. 98) dále připomíná, že v dnešním světě plném hlavně materiálních hodnot, stresu a spěchu, je stejně důležité, aby si člověk dokázal vážit kromě jiných lidí i sám sebe. „*Člověk nemůže spokojeně žít bez jistoty, že něco znamená, že jeho existence má svůj smysl, svoji důležitost, svoji hodnotu.*“²⁷ Bez aspoň minimálního pocitu hodnoty, jak připomíná Kohoutek (2006, s. 98), nelze plnohodnotně žít. Pokud tato úroveň nemá potřebnou výšku, hledáme způsob, jak ji vyrovnat. Někdo může nalézat to správné uspokojení v kultivaci svého vzhledu, jiný v práci, další v rodinném kruhu či mezi přáteli, jiný zase v pomoci potřebným lidem. Pokud není úroveň našeho sebehodnocení přiměřená, může to přinášet do našeho života řadu nepříjemných potíží. V učitelském povolání je ale škodlivá nejen příliš nízká úroveň sebehodnocení, ale i ta příliš vysoká. Jednání s lidmi a autorita jsou totiž přirozenou a nezbytnou součástí jejich povolání, bez níž nemohou pomýšlet na to, že uspějí.

²⁷ Kohoutek, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. s. 98

S faktorem sebehodnocení úzce souvisí i tzv. asertivita. „*Je to dovednost vhodně hájit svá práva a odmítat neoprávněné a často hypermaximalizované nároky ze strany okolí. Asertivní jednání je sebejisté, ale klidné a vytrvalé.*“²⁸ Jedná se tedy o dovednost, díky níž dokážeme klidně a sebejistě, bez zbytečných hádek a rozepří, zastávat svůj názor, někoho nebo něco odmítnout, prosadit vlastní vůli či projevit nebo přijmout jakýkoli pozitivní nebo negativní názor. Asertivita tak je příkladem toho, že zdravé sebehodnocení není pouze věcí vrozenou, ale rovněž naučenou v průběhu života. Kohoutek (2006, s. 105) k tomu dodává, že vychovávat mladou generaci v duchu správné akceptace sama sebe má svůj význam nejen pro zdravý duševní stav každého jedince, ale i celé společnosti. S tímto jeho tvrzením i my plně souhlasíme. Učitel by proto v zájmu svých žáků i celé společnosti měl být asertivní a také asertivitě učit.

Důležitým faktorem je zde také tzv. seberealizace. Podle Kohoutka (2006, s. 100) se jedná o jeden z nejpodstatnějších zdrojů spokojenosti člověka. „*Znamená aktualizaci jeho vlastního nadání, dovedností a vitality. Je současně jedním z předpokladů tělesného, duševního i mravního zdraví.*“²⁹ Seberealizací tudíž můžeme dosahovat nejen komplexního zdraví, ale také zdokonalování sama sebe.

Učitelské povolání patří k těm, v nichž jsou možnosti seberealizace poměrně velké. Nabízí tak pedagogům celou řadu možností, jak se dále rozvíjet a zdokonalovat. Mluvíme tu o běžném plánování výuky, organizování nejrůznějších akcí spojených se školou nebo i samotné dovednosti učitelů formou nejrůznějších seminářů, školení, povinných či nepovinných kurzů, přednášek atd.

Další vlastností je sebepoznání, které Kohoutek (2006, s. 105) považuje za jednu z nejpodstatnějších autoregulačních vlastností. Znat sama sebe nabízí nejen větší vnitřní klid a vyrovnanost, ale také možnosti dalšího rozvoje, na který se díky tomu může učitel nerušeně soustředit.

Dalšími významnými autoregulačními vlastnostmi jsou sebevýchova a sebevzdělávání. Kohoutek (2006, s. 105) připomíná, že v dnešní době už člověka nelze pokládat pouze za objekt, který podléhá vlivům vnějšího prostředí, ale také subjekt, který sám může aktivně přetvářet prostředí kolem sebe. My k tomu ještě dodáváme, že každý člověk nemusí být ovlivňován pouze působením svého okolí, ale může se učit a vychovávat také sám.

²⁸ Kohoutek, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. s. 105

²⁹ Kohoutek, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. s. 100

Pro pedagogické pracovníky toto platí snad ještě ve větší míře. Učitel angličtiny je stejně jako jeho kolegové spoluodpovědný za vzdělání, výchovu a celkový rozvoj mladé generace, proto by sám měl dbát o to, aby znal nejnovější informace z pedagogiky, psychologie, didaktiky a anglistiky, a to nejen prostřednictvím dalšího povinného a nepovinného vzdělávání, ale také sebevýchovy a sebezvzdělávání. Navíc by měl sám jít svým žákům v této oblasti příkladem, aby sami měli chuť něco podobného zkoušet.

Kohoutek (2006, s. 106) také dodává, že důležitou roli v posuzování lidského charakteru hraje i jeho vztah k práci. Posuzuje se zde nejen jeho vztah k práci, tedy pracovitost, ale také způsob, jakým k ní přistupuje (důkladnost, přesnost, dochvilnost, rychlost, pečlivost organizační schopnosti, iniciativnost, tvořivost atd.). Jako podstatné se dle něj (Kohoutek, 2006, s. 106) jeví i to, jaký druh práce dotyčný vykonává, jestli jde spíše o práci manuální nebo duševní, jestli pracuje s lidmi, zvířaty, věcmi atd. Dále nám zde připomíná (Kohoutek, 2006, s. 106) i faktory, které ovlivňující celkovou výkonnost člověk v průběhu pracovního procesu. Závisí nejen na typu člověka, ale také např. na věku, aktuálním zdravotním stavu, unavenosti a řadě dalších faktorů.

Od učitele bývá v tomto ohledu očekáván maximálně zodpovědný přístup, pracovitost, ochota, pečlivost, iniciativnost a schopnost organizovat pracovní činnost. Pedagog pracuje téměř celý den s lidmi, navíc je jeho profese velice časově a psychicky náročná. Vyžadovaná dávka zodpovědnosti, neustálá časová tíseň a stres se mohou na každém učiteli výrazně negativně podepsat. Je proto pouze na každém z nich, aby stejnou dávku zodpovědnosti věnoval odpočinku a regeneraci, které mu umožní nabrat dost sil na další práci.

2.1.4 Hodnotový žebříček

S ohledem na vše, co zde již bylo o učiteli řečeno, se zdá být neméně důležitým faktorem také jeho hodnotový žebříček. Aby mohl učit žáky všem společnostmi žádaným postojům a hodnotám, jakými jsou např. demokratismus, vlastenectví, empatie, tolerance, humánnost, ekologické a estetické cítění, zdravé sebevědomí, sebeúcta, zodpovědnost, samostatnost a mnohé další, musí sám být jejich nositelem. Musí jimi sám oplývat, musí jim věřit a hájit je. Jen pokud sám dokáže jít v tomto ohledu svým žákům příkladem, jen pokud v ně sám věří, jen pokud pro ně dokáže svým vlastním nadšením nadchnout i žáky, má šanci uspět a přenést je na ně.

2.1.5 Temperament

„Temperament je vrozená, potenciální a dynamická stránka lidské povahy, hlubinné jádro osobnosti. Odpovídá na otázku: „Jaký člověk je?““³⁰ Temperament se tedy odlišuje od charakteru tím, že se jedná o vrozenou a geneticky podmíněnou součást naší osobnosti. Důležité je zejména tvrzení, že jde o dynamickou stránku lidské osobnosti. Důležitou roli zde hraje podle Kohoutka (2006, s. 87) celá řada faktorů, ať už mluvíme o celkové aktivitě a psychickém tempu nebo o emocích, citech, potřebách či náladách. Měříme proto nejen, jak silně a rychle člověk na vzruchy reaguje, ale také, jestli je reakce přiměřená, nebo celkové ladění lidské psychiky (optimismus x pesimismus).

Od učitele se očekává, že bude nositelem citových kvalit a povede tak zdravý citový život, kterým by mohl jít svým žákům příkladem. Ideální adept pedagogické profese je emočně stabilní, inteligentní a vyspělý, umí své emoce regulovat a pracovat s nimi. Měl by také znát zásady psychohygieny a vědět, která z metod je právě v jeho případě tou nejvhodnější a neúčinnější (relaxace, meditace, sport, četba atd.). Právě toto jsou totiž jedny ze základních kamenů jeho úspěšného a dlouhého fungování v roli učitele.

Své místo zde podle Kohoutka (2006, s. 95) zaujímají i estetická a mravní výchova. Estetická výchova se dle něj (Kohoutek, 2006, s. 95) snaží vzbudit u jedince estetické cítění a naučit ho vnímat krásu i v běžném každodenním životě. Největšího významu v tomto ohledu dosahuje umění (literatura, divadlo, film, hudba, výtvarné umění atd.). Mravní výchova má podle autora (Kohoutek, 2006, s. 95) zase za úkol naučit nás konat dobro, ovšem nikoli za účelem budoucího profitu, ale z osobního přesvědčení a pocitu uspokojení, které by toto jednání mělo přinášet. V rámci budování mravních hodnot má nejširší uplatnění skupinové hodnocení chování. Kromě estetických a mravních citů pak můžeme rozvíjet také city intelektuální, jak tvrdí Kohoutek (2006, s. 96). Jejich rozvoji nejvíce napomáhají zejména činnosti, během nichž více či méně nenásilně získáváme nové vědomosti. Zde máme na mysli zejména četbu, rozhovory, diskuze a nejrůznější formy studia, kurzy, přednášky atd.

Učitel je spolu s dalšími členy lidské společnosti spoluodpovědný také za mravní, estetickou a intelektuální výchovu mladé generace. On sám by měl mít estetické cítění, být sečtělý a vnímat a hodnotit krásu kolem sebe, měl by být čestný, spravedlivý a příkladně konat dobro, ale také nejrůznějšími způsoby neustále aktualizovat a doplňovat své

³⁰ Kohoutek, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. s. 86

vědomosti. Učitel by měl nejen v žácích tyto city pěstovat, ale také na ně přenášet své pocity uspokojení z tohoto všestranného rozvoje, aby i oni sami v budoucnu pociťovali touhu s tím pokračovat.

Otázkou temperamentu se od nejstarších dob zabývala celá řada autorů. Patří mezi ně např. Hyppokratés, I. P. Pavlov, Ernst Kretschmer, W. H. Sheldon, J. P. Guilford spolu s W. S. Zimmermanen, Carl Gustav Jung, Hans Jürgen Eysenk a mnoho dalších. My zde nebudeme věnovat zbytečně mnoho prostoru rozebíráním jednotlivých odborníků a jejich teorií, spíše se zaměříme na to, jak temperament v praxi ovlivňuje fungování pedagogických pracovníků.

V tomto ohledu se lze ztotožnit se stanoviskem, které prezentuje ve své bakalářské práci Bronislava Zátopková. Ta (2011, s. 22) předjímá, že nejméně vhodní kandidáti na post učitele jsou lidé s vysokou mírou lability. Mezi ty dle ní (Zátopková, 2011, s. 21-22) řadíme jak jedince extrémně introvertní, pro něž může práce v takto stresujícím, neustále se proměňujícím a hlučném prostředí znamenat významný stresor, tak jedince výrazně extrovertní, jejichž otevřená a živá povaha naopak může v tomto prostředí působit až rušivě a nepatřičně. Zátopková (2011, s. 22) také zmiňuje, že úroveň neuroticismu souvisí s úrovní stresové odolnosti. Jedinci s vysokou mírou neuroticismu se dle ní (Zátopková, 2011, s. 22) rychleji rozčílí, jejich reakce na stresové situace jsou nepřiměřené a přestávají se ovládat. Takového člověka může náročné a stresové povolání rychle vyčerpat, mohou se cítit unavení a apatičtí. U těchto osob také pozorujeme zvýšené riziko vzniku psychických potíží a syndromu vyhoření. Je proto velmi důležité, obzvláště u pedagogů, kteří svými činy a osobností ovlivňují mladou generaci, aby každý již při výběru budoucí profese volil rozvážně.

2.1.6 Motivace

Hned v úvodu této podkapitoly jsme zmiňovali, jak důležitou roli hraje v pedagogické profesi správná motivace. Základním prvkem motivace jsou tzv. motivy, které Nakonečný (1995, s. 124) definuje jako psychologické příčiny či důvody lidského chování, jakési vědomé a nevědomé záměry. Ptáme se zde tedy na otázku „proč“. Oním důvodem, proč konáme, pak obvykle myslíme pocit uspokojení z výsledku práce.

Pavel Kliment ve své publikaci Psychologie osobnosti (2001, s. 64) upozorňuje, že motivace se zabývá pouze směrem a intenzitou daného chování, nikoli jeho výsledkem

nebo tím, jestli k chování vůbec dojde. Mezi motivy nejčastěji řadíme potřeby, zájmy a žebříček životních hodnot. Kohoutek (2006, s. 120) také zmiňuje, že motivy bývají nejčastěji děleny na nižší (biologické – hlad, bolest ad. - a hmotné – majetek, peníze atd.) a vyšší (duchovní – např. svobodné vyznávání své víry - a kulturní – hra na klavír, navštěvování divadla, kina, galerie ad.).

Správná motivace je v každém povolání, včetně učitelského, základem úspěchu. Dobře motivovaný učitel pracuje kvalitněji a rychleji, je svědomitý, nemá potíže pracovat nad rámec svých běžných pracovních povinností, lépe zvládá překonávání nejrůznějších překážek a těžkostí a je schopen pracovat dobře a zodpovědně i bez přísné kontroly svých nadřízených. Příčiny demotivace v pracovní oblasti spatřuje Kohoutek (2006, s. 121) zejména v nesprávné volbě povolání, špatné atmosféře na pracovitosti, potížích se spolupracovníky či nadřízenými nebo špatné platové situaci. Jako motivující elementy naopak uvádí (Kohoutek, 2006, s 121) pracovní jistotu, možnosti povýšení a odborného růstu, dobré mzdové podmínky a dobré pracovní zázemí a vztahy na pracovišti.

Pozitivní motivace je pro pedagoga jedním z nejdůležitějších stavebních kamenů, na němž může budovat svou úspěšnou kariéru. Jedině dobře motivovaný učitel totiž dokáže svými slovy, činy a příkladem správně motivovat i své žáky. Ti pak pracují efektivněji a s mnohem větším osobním zaujetím, které učiteli i jim samotným značně usnadňuje výchovný a vzdělávací proces.

Pozitivní motivaci můžeme rovněž považovat za jistou formu prevence a boje proti psychickému přetížení, nebo dokonce syndromu vyhoření. Učitel se v průběhu své kariéry ale setkává i s celou řadou faktorů, které testují jeho pozitivní motivaci. Ať už se jedná o neposlušné a nespolupracující žáky, nespolupracující rodiče, tlak ze strany vedení školy, špatné platové ohodnocení, klesající prestiž tohoto povolání atd. Musí hledat motivaci z jiných zdrojů, nejčastěji ve svém vlastním nitru. Zátoková (2011, s. 19) ve své diplomové práci tvrdí, že už jen důvody, proč si dotyčný toto povolání vybral, jsou dostatečným zdrojem pozitivní motivace v něm pokračovat. Těmito motivy máme na mysli zejména ...

„[...] potřeby porozumění, pomoci druhým, uspokojení z dosažení cíle, jímž je pomoc žákům v dosažení vzdělání, v rozvinutí jejich schopností a charakterové zralosti. Učitele může silně motivovat identifikace s modelem výborného učitele, kterého zažil sám jakožto student, případně i úsilí stát se ještě lepším, být jiným než byl negativní model učitele obávaného a nenáviděného. V motivaci k učitelskému povolání mohou působit také podobné momenty, jako je nedostatek

jistoty, silná dominance, úsilí o vyniknutí (s předpokladem uvědoměným nebo i ne zcela vědomým).“

(Čáp, 1993, s. 226)

Pokud tedy učitel nemůže nalézt pozitivní motivaci nikde jinde, měl by mít možnost opřít se o lásku ke své práci jako takové, ke svým aprobačním oborům (v případě učitele angličtiny k anglickému jazyku), o lásku dětem a mládeži, a touhu i přes těžkosti a překážky, které to přináší, jim pomáhat.

2.2 Učitel a jeho pedagogické kompetence

Průchův Pedagogický slovník definuje pedagogické kompetence jako „*soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“³¹ Jedná se tudíž o určitý systém vědomostí a dovedností, vzniklý zejména v průběhu studia a během praxe, který umožňuje jedinci být schopným pedagogem.

Jaroslava Vašutová (2002, s. 25-26) uvádí, že pedagogické kompetence vznikají na základě tzv. procesu profesionalizace. Tento proces se skládá z následujících dílčích částí. Nejprve je nutné, aby adept pedagogické profese prošel jak teoretickou, tak praktickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání. Následně každý pedagog sbírá zkušenosti ve vyučovací praxi, a to jako student i později jako profesionál. Ovlivňuje ho rovněž pracovní prostředí, v němž se na pedagogické fakultě a později ve svém zaměstnání pohybuje. Velký vliv však má i reflexe vzdělávací reality, která ho neustále nutí být aktivní a přizpůsobovat se novým trendům a potřebám školství i celé společnosti, a také sebereflexe, již může kromě sebehodnocení získávat také např. prostřednictvím hospitací zkušených kolegů nebo hodnocením ze strany žáků.

Definici a dělení pedagogických kompetencí nalezneme snad u všech autorů, kteří se osobou učitele aktivně zabývají. Systém dělení se ovšem u různých autorů liší. Nejčastěji se můžeme setkat s tímto obecným dělením pedagogických kompetencí, které zmiňuje ve svém internetovém příspěvku např. Mgr. Věra Gošová.³² Ta ve svém výčtu uvádí na prvních místech kompetence odborově předmětovou, didaktickou, také

³¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Portál. 2003, s 103

³² GOŠOVÁ, Věra. Kompetence učitele. In: *wiki.rvp.cz* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2011. [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele

nazývanou jako psychodidaktickou a pedagogickou. Dále pokračuje kompetencí manažerskou, kompetencí diagnostickou či také hodnotící, kompetencemi sociální, prosociální a komunikativní a kompetencí intervenční. Její výčet zakončují kompetence osobností a osobnostně kultivující.

Nyní se konkrétněji podívejme na to, jak se tyto pedagogické kompetence projevují u učitele anglického jazyka.

Kompetence oborově předmětová – Učitel angličtiny projde během své vysokoškolské pedagogické přípravy a dalšího studia kromě jiného i přípravou z oboru anglistika. Během ní si osvojí tento jazyk na odpovídající úrovni, seznámí se s jednotlivými lingvistickými disciplínami, literaturou anglicky mluvících zemí, jejich dějinami, geografii i současným životem v nich. Díky tomu získá zevrubné vědomosti a dovednosti ve svém oboru. Oborově předmětová kompetence pak znamená zejména to, že je schopen převést s pomocí učebnice tyto poznatky do žákům srozumitelné podoby, kterou jsou schopni na své úrovni pochopit a osvojit si.

Kompetence didaktická/psychodidaktická – Učitel angličtiny se stejně jako kterýkoli jiný jeho kolega seznámí během své vysokoškolské přípravy, ale i dalšího studia s celou řadou strategií vyučování a učení, zařadí je do svého repertoáru a naučí se volit za daných podmínek tu, která nejlépe vyhovuje potřebám připravované hodiny, potřebám jeho samotného a samozřejmě potřebám jeho žáků. Např. je schopen vyhodnotit, které aktivity jsou vhodné při učení slovní zásoby, které zase při osvojování gramatických časů atd.

Kompetence pedagogická – Učitel angličtiny je jako každý jeho kolega seznámen s procesy a podmínkami výchovy používané ve školách, jedná v zájmu rozvoje žáků, jejich výchovy, vzdělání, práv a povinností.

Kompetence manažerská – Učitel angličtiny se stejně jako jeho ostatní kolegové bude během své pedagogické praxe běžně setkávat s nutnými administrativními úkony (zapisování do třídnice, vyplňování vysvědčení, vedení záznamů o studijních výsledcích jednotlivých žáků atd.). Dále chápe, za jakých podmínek funguje školství a škola jako instituce a tyto podmínky respektuje. V neposlední řadě by se měl také umět projevat jako vůdčí osobnost s organizačními schopnostmi, které využije nejen během vyučování, ale i nejrůznějších školních akcí (jako doprovod na výletě, pomoc při organizaci besídky, jarmarku, sportovního dne atd.)

Kompetence diagnostická/hodnotící – Během své přípravy na práci učitele projde každý pedagog přípravou nejen oborovou, ale také pedagogicko-psychologickou. Součástí

této přípravy je mimo jiné nácvik diagnostických dovedností – znalost diagnostických metod a schopnost je užít v praxi. I učitel angličtiny by proto měl být schopen během práce s žáky provést běžnou diagnostiku a odhalit tak žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami (např. nadané žáky, žáky s dyslexií nebo žáky hyperaktivní atd.)

Kompetence sociální – Učitel angličtiny prošel kromě jiné i přípravou z oboru sociologie, která ho měla připravit na práci s lidmi, jeho budoucí postavení mezi několika sociálními skupinami, práci s těmito skupinami, naučit ho, jak se stát autoritou, nebo to, jak vytvářet ve třídě během výuky příznivé klima podporující vyučovací proces.

Kompetence prosociální – I učitel angličtiny by měl znát a ve své výuce aktivně využít prostředky, jimiž bude ze svých žáků nenásilnou formou vytvářet plnohodnotné členy společnosti. Může jim sám jít příkladem, pokusit se stát se jejich vzorem, s nímž by se chtěli identifikovat, učit je hrou atd.

Kompetence komunikativní – Učitel angličtiny přichází jako jeho kolegové do styku s mnoha sociálními skupinami – žáky, rodiči, vedením školy, kolegy – a v této pozici musí být schopný se všemi z nich komunikovat jako s rovnocennými partnery, kteří chtějí dosáhnout stejného cíle, vychovat a vzdělat mladou generaci.

Kompetence intervenční – Kromě diagnostikování žáků se zvláštními pedagogickými nároky by měl učitel angličtiny rovněž umět identifikovat žáky, kteří projevují jakoukoli formu patologického chování, kterým by mohli ohrozit sebe nebo své okolí. Rovněž by měl vědět, jak tomuto chování předcházet a jak se zachovat v situaci, kdy k němu dojde. Kromě toho by měl ovládat také prostředky, jimiž zajistí kázeň a řád ve škole i vyučovací hodině.

Kompetence osobnostní – Každý učitel, včetně učitele anglického jazyka, by měl být mravně bezúhonný a psychicky i fyzicky odolný. Měl by také dokonale znát svou fyzickou a psychickou stránku a vědět, jak se nejlépe udržet zdrav a v psychické pohodě.

Kompetence osobnostně kultivující – I učitel angličtiny stejně jako jeho kolegové má již v době své vysokoškolské přípravy projevovat jisté osobnostní předpoklady pro toho povolání (empatii, trpělivost, bezúhonnost, všeobecná přehled, psychickou a fyzickou odolnost atd.), ale také snahu tyto své vlastnosti, schopnosti a dovednosti dále rozvíjet a zdokonalovat.

2.3 Sociální role učitele

Sociální role lze obecně charakterizovat jako „*chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a sociální pozici jedince ve skupině. Neplnění sociální role může pro jedince znamenat až vyloučení ze skupiny.*“³³ Sociální role je tedy jakýsi vyzkoušený a fungující model chování, které je považováno skupinou, případně celou společností za vhodné a žádoucí. Očekává se, že se jedinec bude v určité situaci ze své pozice dle daného vzorce chovat. Naše chování je okolím neustále hodnoceno a odměňováno nebo trestáno v závislosti na tom, jak dobře své role plníme. Učitelé, jakožto reprezentanti ideálního společenského chování a osoby s nepopíratelným vlivem na mladou generaci, jsou pozorováni a hodnoceni zvláště pečlivě.

System těchto rolí se u každého jedince neustále utváří a proměňuje. Tyto změny závisí na celé řadě různých faktorů. Řídí je např. nejrůznější faktory sociální, zejména pak hodnoty, normy a pravidla jak celé společnosti, tak zúčastněných institucí a skupin. Učitel je tradičně považován za nositele požadovaných společenských hodnot, kterými působí na své žáky. Je už ale ponecháno pouze na něm, jak se mu tyto společností požadované hodnoty, normy a pravidla podaří prosadit a propojit s hodnotami, normami a pravidly jednotlivých skupin a osob, s nimiž pracuje. Musí neustále o svém jednání přemýšlet a hledat nějaký kompromis. Stojí totiž na pomezí mezi svými potřebami, potřebami společnosti a potřebami svých žáků a jejich rodičů. Očekává se od něho, že bude všechny zmíněné strany spravedlivě zastupovat a držet v určité jednotě, což právě jistý kompromis, který by vyhovoval všem, vyžaduje. Učitel jazyka má v tomto ohledu ještě složitější úkol, protože je také nositelem formy cílového jazyka a vedle hodnot běžných v naší společnosti by měl žákům přiblížit rovněž odlišnosti kultury a národa, jehož jazyk vyučuje.

Tyto změny jsou dále ovlivňovány také očekáváním osob, s nimiž přichází do kontaktu. Učitel se ve své praxi setkává s nejrůznějšími skupinami lidí (žáky, rodiči, kolegy, vedením školy, ale také zaměstnanci školského úřadu – úředníky, inspektory atd.) a ve vztahu k nim se ocitá v určitých sociálních rolích. Běžně se zde setkáváme s rolí podřízeného, nadřízeného, spolupracovníka, autority, vzoru a spoustou dalších, které musí pedagog každý den plnit a vzájemně koordinovat. Nesmíme ovšem zapomínat, že učitel není pouze pedagogickým pracovníkem, ale také obyčejným člověkem. S touto pozicí se rovněž pojí celá řada sociálních rolí, jež musí plnit. Učitel může být partnerem, rodičem,

³³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Portál. 2003. s 219

potomkem, sourozencem, přítelem, členem různých spolků, kroužků, zájmových skupin atd. Nemá tudíž pouze jednu sociální roli, ale plní jich jako každý jiný nepřeborné množství. Díky tomu se běžně stává, že se některé z rolí dostanou do vzájemného konfliktu. Nelze totiž plně vyhovět jedné ze skupin, aniž bychom nepoškodili či nerozhněvali jinou.

Obecně lze konflikty mezi sociálními rolemi dělit do následujících několika skupin:

- **Konflikt záměny rolí** – hraní role nevhodné pro určitou situaci, nebo přebírání některých prvků určité role do role jiné
- **Konflikt pojetí a výkonu role** – rozdíl mezi osobním pojetím určité role a jejím reálným výkonem
- **Konflikt očekávání vztahujících se k jedné roli** – situace, kdy se uvnitř jedné role dostávají do rozporu dílčí očekávání
- **Konflikt pozic** – konflikt rolí jednoho člověka, který však zastává často až protichůdné pozice
- **Konflikt skupin** – dochází ke konfliktu různých skupin, kterých je člověk členem
- **Konflikt norem** – dílčí případ střetu skupin (např. střet hodnotových orientací školy a rodiny, rodiny a společnosti atd.)
- **Neslučitelnost rolí** – člověk má různé role, ale nemůže vyhovět jejich požadavkům
- **Já-role konflikt** – nesoulad mezi kapacitou nositele role a kompetencemi potřebnými pro výkon role
- **Dvojnáčnost role** – případ, kdy si nositel role není jistý jejím obsahem

(Kubišová, 2008, s. 25)

Konkrétními příklady konfliktů mezi jednotlivými sociálními rolemi u učitele tak mohou být následující:

Konflikt záměny rolí: Mladí učitelé na druhém stupni základních škol, kteří teprve nastoupili do zaměstnání, často mohou být ke svým žákům až příliš přátelští, čímž podřívají svou pedagogickou autoritu. Učitelky na nižších stupních škol se zase mohou ke svým žákům chovat až mateřsky, což je rovněž u pedagoga nevhodné.

Konflikt pojetí a výkonu role: Zejména začínající učitelé jsou ještě nezkušení, příliš horliví a plní představ, jak by vše ideálně mělo fungovat, takže se mohou snadno dostat do konfliktu mezi osobním pojetím své role pedagoga a tím, jaký jejich výkon reálně je. Jejich představy jsou totiž často příliš idealistické, při přípravě plánují hodiny do detailu a chtějí, aby se vše fungovalo podle jejich představ. Často se tak ale neděje, protože např. dojde k nějaké neočekávané situaci, která naruší hodinu, podcení schopnosti žáků nebo sami sebe, a výsledkem je zklamání učitele, že reálný výkon vůbec neodpovídá jeho představám.

Konflikt očekávání vztahujících se k jedné roli: Jak jsme již několikrát zdůraznili, učitel při výkonu svého zaměstnání přichází do kontaktu mnoha různými skupinami osob. Každá tato skupina od něj pochopitelně očekává určité chování, které vyhovuje jejím požadavkům. Žáci by např. chtěli, aby požadavky na ně byly co nejmenší, rodiče upřednostňují, co je dle nich nejlepší pro jejich dítě, vedení školy zase požaduje, aby učitel jednal v nejlepším zájmu školy a vzdělání. Může se tak stát, že, řeší-li pedagog konflikt mezi některými z těchto skupin, snadno se sám dostává do pozice, kdy není schopen beze zbytku naplnit očekávání všech zúčastněných stran a ty se tak cítí zklamané.

Konflikt pozic: Na menších školách se může běžně stát, že učitelka musí vyučovat třídu, kterou navštěvuje její vlastní dítě. Může se tak dostat do rozporu její role učitelky a role matky. Matka je starostlivá, o své dítě pečuje, zastává se ho, vyzdvihuje ho, učitelka na druhou stranu může i kárat, rozdávat špatné známky a musí brát všechny děti jako sobě rovné.

Konflikt skupin: Učitel se rovněž může dostat do konfliktu různých skupin, do nichž patří. Je pedagogem, zároveň ale členem rockové kapely, na kterou ale v důsledku pracovního vytížení již nemá dostatek času účastnit se pravidelných tréninků a všech vystoupení. To ho staví do nelehké pozice a může docházet k rozporům.

Konflikt norem: Konflikt norem různých skupin je u pedagogické profese častým jevem. Např. rodiče a učitelé jednoho konkrétního žáka mají často odlišný pohled na to, jak důležité je vzdělání nebo co je pro dítě dobré a co nikoli.

Neslučitelnost rolí: Každý učitel se běžně setkává, jak jsme již zmiňovali, s celou řadou sociálních skupin a vůči každé z nich má povinnosti. Každá sociální skupina a s ní i role, již v ní zastává, má své nároky a chce, aby byly splněny. Často se tak může stát, že se v rámci jedné situace střetnou dvě role, jejichž požadavky jsou téměř nebo zcela neslučitelné. Učitel např. bude ve škole vyšetřovat případ šikany, zjistí ale, že je do ní na některé ze stran zapleteno jeho vlastní dítě navštěvující stejnou školu, ve které on učí. Jako rodič bude chtít své dítě chránit, jako učitel pak ale musí být nestranný a snažit se zjistit pravdu. Požadavky jeho rolí rodiče a učitele v tuto chvíli nelze sloučit.

Já-role konflikt: Někteří kantoři postupem času zjišťují, že pro učitelství jako povolání asi nemají ty správné předpoklady, např. trpělivost, empatii, odolnosti vůči stresu nebo schopnost vybudovat si autoritu.

Dvojznačnost role: Hlavně mladí začínající učitelé si nejsou zcela jistí tím, co všechno je přesně jejich pracovní náplní, a pracují tak často nad nebo pod její rámec.

Posledním z faktorů, které ovlivňují změny v systému sociálních rolí, je vlastní sebepojetí. Jak jsme již zmínili, učitelské povolání nabízí široký prostor k sebevyjádření a uplatnění vlastní tvořivosti, čehož může učitel využívat k budování své role pedagoga.

2.4 Činnosti učitele

Jedna z předchozích podkapitol shrnuje problematiku pedagogických kompetencí. Jejich výčet nám částečně napovídá, jak široké je spektrum činností, které musí učitelé pravidelně vykonávat. V podkapitole následující se proto budeme těmto činnostem věnovat podrobněji.

Za hlavní pracovní prostředí každého pedagoga je považována škola. Tam patří k jeho základním úkolům vychovávat a vzdělávat přítomné žáky či studenty. Ač, jak jsme již zdůraznili, je spektrum aktivit učitelů široké, z výsledků analýz jejich pracovních činností vyplývá, že podstatnou část jejich profesní náplně představuje právě činnost vyučovací.

Vyučovací činnost učitele spočívá ve zprostředkování učiva žákům. To znamená, že učitel všemi didaktickými prostředky působí na žáky tak, aby v organizované formě – tj. vyučování – inicioval a podporoval jejich učení a rozvíjel jejich osobnost v rovině kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické.

(Vašutová, 2002, s. 20)

Učitel tedy působí jako prostředník mezi učivem a žákem, prostředník, který za pomoci didaktických prostředků napomáhá procesu učení a všestrannému osobnostnímu rozvoji žáka.

Vyučovací činnost lze podle Vašutové (2002, s. 20) obecně rozdělit na tři samostatné dílčí aktivity: projektování, vyučování a hodnocení.

Projektování: Projektování je první základní etapou vyučovacího procesu. Učitel v ní, jak připomíná Vašutová (2002, s. 20), rozmýšlí a detailně plánuje průběh vyučovacích hodin. Vytváří tzv. tematické plány a přípravy na vyučovací hodiny. Jejich součástí je dle Vašutové (2002, s. 20) např. výběr učiva, které bude v hodině probíráno, a jeho didaktická analýza, dále stanovení cílů výuky, volba vhodných vyučovacích metod a instrukcí pro žáky, celková organizace vyučovací hodiny, její časový rozvrh nebo plánování zpětné vazby a hodnocení vyučovacího procesu a jeho výsledků.

V této fázi učitel prochází učebnicí, nejrůznější školní knihy, internet i další zdroje. Stanovuje tak cíle a obsah konkrétní vyučovací hodiny, hledá inspiraci a plánuje její průběh. Sestavuje tzv. přípravu na vyučovací hodinu. Jeho úkolem je promyslet a rozvrhnout hodinu tak, aby byly rozvíjeny veškeré klíčové kompetence a znalosti, a rovněž připravit potřebné materiály (materiály potřebné pro jednotlivé projekty a hry, ale také např. pracovní listy, tištěné poznámky – přehledy gramatiky, slovní zásoby, materiály pro trénink čtení a porozumění textu ad. - nebo nahrávky). Díky pečlivé přípravě se pak učitel během vyučování může plně a nerušeně soustředit na práci žáků, aniž by byl rozptylován.

Vyučování: V této fázi vyučovacího procesu dochází k realizaci vytvořených plánů a dosahování stanovených cílů za pomoci didaktických prostředků. Základem toho všeho je interakce mezi učitelem a žáky.

Interakce nastává v reálné koexistenci dvou vzájemně se ovlivňujících subjektů, tj. učitele (reprezentujícího pojetí vyučování) a žáků (s různou motivací, očekáváními a stylem učení), nejčastěji v prostředí školní třídy, v určité struktuře sociálních vztahů ve třídě, s určitou vyučovací strategií, s určitým způsobem řízení a komunikace.

(Vašutová, 2002, s. 20)

Během projektování učitel promyslel a rozplánoval vyučovací hodinu tak, aby ve vyučovací fázi mohl nerušeně a úspěšně žáky vzdělávat a vychovávat. Hodina je pak pro žáky zajímavá a rychle a plynule ubývá bez zdržování, které způsobuje nadbytečné improvizování a příprava potřebných pomůcek a materiálů až na místě (např. přetáčení a vyhledávání potřebné nahrávky, hledání textu v knize aj.). Musíme ale připustit, že jistá dávka improvizace je i tak v hodinách nutná. Učitel musí být schopen během hodiny pružně reagovat na její vývoj a být schopen ji upravit dle potřeb žáků.

Hodnocení: Hodnocení považujeme za finální fázi procesu tvorby a nabývání vzdělání. Představuje dle Vašutové (2002, s. 20) pro učitele zpětnovazebnou informaci. Učitelé tak neztrácí přehled a přesvědčují se, že splnili vytyčené cíle, jejich metody, strategie a plánování fungují a žáci probírané učivo ovládají v normách dostačující míře. Na základě těchto informací pak, jak zmiňuje Vašutová (2006, s. 21), mohou rozhodovat o dalším postupu výuky, tj. zda je vhodné pokračovat nebo spíše zpomalit, opakovat a více procvičovat.

Tuto poslední fázi vyučovacího procesu by žádný učitel neměl opomíjet. Měla by být součástí nejen vyučovacího procesu jako celku, ale rovněž každé jednotlivé vyučovací hodiny. Zpětnovazebné informace totiž mohou učiteli poskytnout jistou dávku kontroly

nad svým výkonem, vyučovacím procesem a jeho výsledky. Sebehodnocení, hodnocení školní inspekce, případně hodnocení kolegy, kterého učitel požádá o náslech a hodnocení, tak má v celkovém procesu výuky své nezastupitelné místo a nepopíratelný vliv na práci každého pedagoga.

Jak jsme již zmínili, vyučovací činnost představuje hlavní pracovní náplň každého pedagoga. Není však jedinou aktivitou, s níž se učitel ve své praxi pravidelně setkává. Vašutová (2002, s. 21) definuje ještě celou řadu činností doplňkových – činnost konzultační, koncepční, administrativní, operativní, styk s veřejností a celoživotní dozdělávání a sebevzdělávání.

Konzultační: Jedná se dle Vašutové (2002, s. 21) o nejrůznější formy setkávání a rozhovorů učitele se žáky a jejich rodiči za účelem diagnostiky, poradenství či informování. Nejčastěji se, jak autorka připomíná (Vašutová, 2002, s. 21), ještě stále setkáváme s tradičními třídními schůzkami či třídnickými hodinami, přibývá ale rovněž modernějších přístupů – např. individuální konzultování či návštěvy rodičů přímo ve vyučovacích hodinách.

Konzultační činnost by neměla patřit do kompetencí pouze třídních učitelů, ale všech pedagogů. Vyučovat stejně jako učit se je obecně velmi komplikované a pokud chceme dosáhnout uspokojivých výsledků, měli bychom usilovat o kooperaci tří důležitých faktorů – žáka, učitele a rodičů. V rámci této spolupráce by měl mít žák k dispozici možnost se učitele mimo vyučovací hodinu zeptat na nejasnosti a své znalosti si doplnit. Stejně tak by ale rodiče měli mít možnost se u učitele informovat o prospěchu svého dítěte, popřípadě při výskytu jakýchkoli obtíží přímo s učitelem konkrétního předmětu konzultovat možnosti nápravy a dalšího vývoje. Učitel by proto měl být schopný a ochotný takovéto služby žákům a rodičům nabídnout. Obzvláště důležité se pak toto jeví například u matematiky, informatiky či právě cizích jazyků, jejichž osvojení je komplikované a jejichž kvalitní znalost zvyšuje konkurenceschopnost jedince na pracovním trhu.

Koncepční: S koncepční činností se dle Vašutové (2002, s. 21) setkáváme na úrovni celé školy, jednotlivých tříd, a dokonce i vyučovacích předmětů. Profesní náplní každého učitele je, jak zmiňuje autorka (Vašutová, 2002, s. 21) mimo jiné také vytváření nejrůznějších inovativních projektů, aktivit a systémů, např. nových systémů hodnocení žáků, organizačních systémů školy nebo inovací ve vyučování. Vše podle ní (Vašutová, 2002, s. 21) funguje na principu budování prestiže a image školy a zkvalitňování její práce.

Sami učitelé tak napomáhají zkvalitňovat výuku a zlepšovat fungování školy, čímž zvyšují její prestiž a vylepšují její image v očích veřejnosti.

Učitelé cizích jazyků mohou s ohledem na koncepční činnost nabídnout řadu zajímavých a přínosných aktivit a projektů. Učitelé anglického jazyka společně s vedením školy mohou např. nabídnout a zorganizovat žákům poznávací, nebo dokonce výměnné pobyty v některé z anglicky mluvících zemí. Nejčastěji jde přímo o Anglii nebo Skotsko či Irsko. V rámci těchto pobytů žáci bydlí v místních rodinách, používají aktivně jazyk a poznávají kulturu, tradice, historii a současný život dané země. V rámci své domovské školy pak mohou tito učitelé nabízet nejrůznější zájmové kroužky zaměřené např. na četbu cizojazyčné literatury, sledování filmů a seriálů v originálním znění, obohacování slovní zásoby, nácvik divadelních představení v angličtině atd. Ozvláštnit lze i jednotlivé vyučovací hodiny. Učitel může vypracovat projekt, v jehož rámci žáci oslaví např. halloween, pancake day nebo Vánoce v tradičním stylu anglicky mluvících zemí a on jim k tomu připraví zajímavý výklad o původu, tradicích a zvlátnostech těchto svátků.

Administrativní: Administrativní práce představuje neodmyslitelnou součást pedagogické praxe. Učitelé zcela běžně spravují žákovskou agendu, sepisují záznamy o hodnocení a rozvoji žáků, podávají zprávy o průběhu výuky svým nadřízeným, atd.

Administrativní činnost řadí učitelé k těm méně oblíbeným. Většina z nich ji popisuje jako nudnou, zdouhovou a plýtvající čas, který by mohl být využit jinak, např. plánováním a přípravou vyučovacích hodin nebo sebevzděláváním. Přesto ale nemůžeme většině administrativy upřít její důležitost a praktičnost. O to pečlivěji by proto měli učitelé vést třídní knihy, katalogové listy, jednotlivé záznamy o rozvoji a hodnocení žáků s normálními i nadstandardními studijními potřebami atd. Tyto záznamy jsou nejen povinné, ale také užitečné. Pomáhají učitelům se lépe orientovat v docházce, odučených hodinách, probraném učivu, potřebách žáků a výsledcích práce (celkové i práce jednotlivců).

Operativní: „Operativní činnost zahrnuje především organizační práci, která je buď běžnou součástí práce učitele (např. dozory o přestávkách, suplování za kolegy, účast na poradách učitelského sboru) nebo nárazová spojená s akcemi školy (např. akademie, sportovní soutěže, atd.).“³⁴

Podobně jako administrativní činnost tak i činnost operativní patří k běžným součástem pedagogické profese. O dozory během přestávek a oběda se učitelé spravedlivě

³⁴ Vašutová, J. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2002. s 21

dělení a účasti na poradách učitelského sboru jsou povinností. I se suplováním se učitelé běžně setkávají. Každý učitel někdy potřebuje ze zdravotních, studijních, rodinných či jiných důvodů některým ze svých kolegů zastoupit a následně hledá možnosti, jak tyto absence smazat tím, že on sám zastoupí někoho jiného. Tato vzájemná výpomoc mezi učiteli tak může kromě jiného přispívat k budování pozitivní atmosféry a přátelských vztahů na pracovišti. Podobně nahlížíme i na pomoc při nárazových akcích, jakými jsou např. školní akademie, jarmarky, školy v přírodě, sportovní či umělecké akce atd. Organizační i jiná pomoc při podobných událostech nejen zlepšuje pracovní vztahy mezi učiteli, ale také jim pomáhá sbírat nové profesní zkušenosti.

Styk s veřejností: Styk s veřejností patří k tradičním a dnes často opomíjeným pedagogickým aktivitám. Většina učitelovy práce by se měla sice odehrávat ve školním prostředí, nikoli ovšem všechna. Učitelé by se dle Vašutové (2002, s. 21) měli rovněž aktivně účastnit veřejného života, působit jako pozitivní společenský příklad, reprezentovat svou školu, nabízet vzdělání širokým vrstvám obyvatelstva (např. ve formě nejrůznějších kurzů, doučování, aj.) atd.

Učitelé by se měli pravidelně zapojovat do společenského života. Měli by vytvářet pozitivní příklad a reprezentovat svým chováním svou komunitu a školu, v níž pracují. Mohou zaštitřovat a spoluorganizovat společenské, kulturní, sportovní či dobročinné akce, např. maškarní ples, sportovní den, dětský den, výstavy a další, stát se tváří nejrůznějších projektů, např. na podporu zdravého životního stylu, sportu, umění atd., přispívat do tisku a mnoho dalšího. Učitelé anglického jazyka mohou navíc např. poskytovat doučování školákům, kurzy jazyka ostatním nebo založit diskuzní kroužek pro zlepšování jazykových dovedností.

Dovzdělávání a sebevzdělávání: Celoživotní dovzdělávání a sebevzdělávání rovněž řadíme mezi neodmyslitelné součásti pedagogické profese. Každý učitel by měl neustále dbát o zvyšování a zkvalitňování svých pedagogických kompetencí. Toho lze nejlépe dosáhnout sbíráním nejrůznějších profesních zkušeností a právě prohlubováním a aktualizováním svých oborových, pedagogických, psychologických a didaktických znalostí prostřednictvím dovzdělávání či sebevzdělávání.

Živý jazyk lze přirovnat k živému organismu. Také se neustále formuje a mění, je proto třeba své jazykové vědomosti neustále aktualizovat a zdokonalovat prostřednictvím nejrůznějších kurzů a programů či vlastního sebevzdělávání. Existuje celá řada konferencí, kurzů a vzdělávacích programů, které v rámci celoživotního a rozšiřujícího vzdělávání nabízejí učitelům anglického jazyka své služby, včetně mnoha vysokých škol. Kromě

samotného jazyka se proměňuje také školský systém a celkový přístup k výuce. V nabídce tak můžeme najít nejen programy zaměřené přímo na samotný jazyk, ale rovněž programy zaměřené na nejnovější přístupy k jeho výuce, na to, jak vyučovat účinně, ale zároveň zajímavě a kreativně. Za zmínku stojí také individuální rozvíjení jazykových dovedností – čtení cizojazyčné literatury, sledování filmů v originálním znění, cestování, kontakt s rodilými mluvčími atd.

Ze všeho, co bylo v obsahu této kapitoly řečeno, vyplývá, že vedle učebnice je to právě učitel, kdo sehrává ve výuce cizího jazyka zásadní roli. Jeho hlavním úkolem je vzdělávat, vychovávat, organizovat, kontrolovat, hodnotit a poskytovat žákům radu a pomoc, což je společné všem pedagogům bez rozdílu věku, pohlaví či předmětů, k jejichž výuce jsou aprobováni. Učitel by měl jít svým vystupováním vždy příkladem a volit takové chování, které chce přenést na své žáky. Učitel cizího jazyka ovšem má ještě jednu specifičtější funkci. Jak jsme již v průběhu kapitoly zdůraznili, spolu s učebnicí, autentickými dokumenty a audiovizuálními nahrávkami je právě on tím nejdůležitějším zdrojem a modelem cílového jazyka, s nímž žáci přichází pravidelně do kontaktu. Z tohoto důvodu by měl každý učitel cizího jazyka používat takovou jazykovou formu (korektní a autentickou), kterou chce, aby poté používali i jeho žáci. Vedle tohoto jazykového cíle a obecného cíle výchovně-vzdělávacího je neméně důležitou úlohou učitele seznamovat žáky během hodin cizího jazyka s kulturou a reáliemi země, v nichž se cílovým jazykem hovoří. Proto je nutné, aby byli učitelé sami schopni tyto informace žákům odpovídající formou poskytnout a aby věděli, kde je vyhledat.

3. Výzkumná část - Užívání učebnic učiteli v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy

Závěrečný oddíl práce je věnován praktickému výzkumu užívání učebnic učiteli v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy a jeho vyhodnocení s ohledem na předcházející teoretické oddíly práce.

Náš výzkum si klade za hlavní cíl zjistit, v jaké míře a k jakým aktivitám užívají učitelé anglického jazyka během vyučování základní učebnici v porovnání s využitím dalších výukových prostředků a dále, jak se liší užívání učebnice učiteli v závislosti na délce jejich praxe a aprobovanosti. Používají častěji učebnici učitelé s delší nebo kratší praxí? Jak se liší míra užívání učebnice u pedagogů aprobovaných k výuce angličtiny a jejich kolegů, kteří patřičnou aprobaci nemají? Vycházela jsem z následujících hypotéz:

H1: *Domnívám se, že v celkovém součtu odučených minut bude v pozorovaných hodinách dominovat spíše práce s učebnicí než bez její pomoci. Přičítám to zejména horší technické vybavenosti škol, která stále přetrvává a neumožňuje časté užívání netištěných materiálů, a rovněž tomu, že učitelé z nedostatku času, inspirace či snahy mít neustále pod kontrolou stanovený plán učiva a neztrácet potřebný čas stále jako náplň hodiny volí spíše aktivity spojené s obsahem učebnice.*

H2: *Předpokládám, že začínající učitelé s kratší dobou praxe se budou vzhledem k nedostatku zkušeností více držet aktivit v základní učebnici než učitelé s delší dobou praxe a práce s učebnicí tak zaujme větší část vyučovací hodiny. Zvolená učebnice bude zásadně ovlivňovat jejich přípravu na vyučování i průběh výuky. Začínající učitelé nebudou zásadně měnit pořadí ani typ aktivit v základní učebnici.*

H3: *Domnívám se, že aprobovaní učitelé anglického jazyka budou díky hlubší znalosti svého oboru během výuky anglického jazyka vyžít širší škálu výukových materiálů a k základní učebnici budou přistupovat kritičtěji a tvořivěji než učitelé neaprobovaní. Práce s učebnicí bude proto u aprobovaných učitelů zaujímat menší část vyučovací hodiny.*

H4: *Předpokládám, že výzkum potvrdí, že učitelé pracují s učebnicí v různé míře alespoň chvíli každou nebo téměř každou vyučovací hodinu, a to tak, že její obsah nejrozličnějším způsobem modifikují.*

H5: *Domnívám se, že vliv učebnice na přípravu učitelů na další vyučování se projeví jako zásadní a že ji učitelé během příprav pravidelně využívají, a to jako zdroj inspirace a vhodných cvičení.*

H6: *Předpokládám, že se potvrdí, že učitelé angličtiny v hodinách hojně používají i jiné tištěné materiály, než je základní učebnice. Zásadní rozdíl ovšem spatříme v tom, jak často a jaké materiály jednotliví učitelé používají. Mladší učitelé budou jiné tištěné materiály využívat méně často než učitelé s delší praxí, a to z důvodů uvedených v H2, jejich škála materiálů ovšem bude širší. Rovněž předpokládám, že aprobovaní učitelé budou z důvodů uvedených v H3 jiné tištěné materiály využívat častěji než jejich neaprobovaní kolegové.*

H7: *Domnívám se, že zkoumaní učitelé potvrdí, že v hodinách využívají také materiály netištěné. Půjde ale o výrazně méně časté užití těchto materiálů než v případě materiálů tištěných, a to zejména v důsledku horší technické vybavenosti škol. Rozdíly se projeví také v tom, jak často a jaké typy netištěných materiálů užívají příslušníci jednotlivých vytyčených skupin. Mladší a aprobovaní učitelé budou netištěné materiály celkově používat výrazně častěji, než učitelé s delší praxí a učitelé neaprobovaní. U mladších učitelů rovněž předpokládám širší škálu těchto materiálů.*

K ověření hypotéz jsme zvolili dotazníkové šetření a metodu přímého pozorování vyučovacích hodin anglického jazyka. Dotazníky nám umožnily získat základní informace o vyučujících: pohlaví, aprobovanost a délku praxe, dále nám poskytly přehled o používaných základních učebnicích a dalších tištěných i netištěných výukových prostředcích, které učitelé nejčastěji v hodinách používají. Součástí dotazníku bylo i hodnocení učebnic učiteli a shrnutí aktivit, k nimž učitel základní učebnici využívá.

3.1 Metody výzkumu

Pro potřeby našeho výzkumu jsme zvolili, jak už bylo nastíněno v úvodu k praktické části, dvojici metod – pozorování a dotazníkové šetření.

Přímé pozorování vybraných učitelů během vyučovací hodiny používáme jako hlavní výzkumnou metodu, která nám umožní získat data potřebná k ověření výše stanovených hypotéz. Naše výzkumná skupina byla malá, čítala pouze šest učitelů, a to hlavně z časových důvodů. K získání reprezentativnějších výsledků by bylo třeba

výzkumnou skupinu rozšířit, pozorování jsou však časově náročná a čas vymezený k vypracování diplomové práce není dostatečný k průzkumu většího počtu osob. Přesto si dovoluujeme tvrdit, že náš výzkum bude mít výpovědní hodnotu, neboť se jedná o výzkum zaměřený kvalitativně a nikoliv kvantitativně. S každým z učitelů jsme byli v úzkém kontaktu, měli jsme možnost s nimi absolvovat nejen výuku, ale utvořit si představu i o tom, jak pracují se základní učebnicí a dalšími materiály během přípravy na vyučování.

Dotazník slouží jako metoda doplňková, která nám kromě pedagogů, jejichž výuky jsme se přímo zúčastnili, umožnila rozšířit počet oslovených učitelů a získat tak bližší představu o tom, zda se data získaná pozorováním budou shodovat i u dalších učitelů.

3.1.1 Pozorování

První fází našeho výzkumu bylo pozorování skupiny učitelů přímo během vyučování. Jak jsme již zmínili, tato výzkumná skupina čítala šest náhodně vybraných učitelů, kteří vyučují angličtinu na druhém stupni základní školy. U každého z nich bylo provedeno deset následových hodin s měřením. Zkoumaní učitelé jsou zaměstnanci třech různých základních škol. Kontakty na jednotlivé učitele nám poskytli ředitelé těchto základních škol. Jedna z uvedených škol se nachází na vesnici (okres Příbram, 897 obyvatel), druhá na maloměstě (okres Příbram, 1118 obyvatel) a třetí ve větším městě (okres Příbram, 33 553 obyvatel). Spolupráce se zkoumanými učiteli probíhala bez komplikací. Atmosféra byla uvolněná, učitelé byli se zkoumajícím v pravidelném kontaktu a ochotní jak podstoupit pozorování, tak vyplnit dotazník a odpovídat na jakékoli případné dotazy. Všechna měření byla postupně prováděna od prosince 2013 do března 2014.

Celkem bylo provedeno 60 hodin pozorování (deset hodin u každého z pozorovaných učitelů) v deseti různých třídách na třech výše zmiňovaných školách. Měli jsme tak možnost zhlédnout výuku ve všech čtyřech ročnících druhého stupně základní školy. Navštěvovali jsme trojici 6. ročníků, dva 7. ročníky, dva 8. ročníky a tři 9. ročníky. Pro přesnější představu o velikosti škol, v nichž byl výzkum prováděn, uvedeme rovněž přibližné počty žáků, kteří je navštěvují. První ze škol nacházející se na vesnici navštěvuje přibližně 120 žáků (včetně žáků tří zvláštních tříd, které zajišťují vzdělání žáků s lehkým a středním mentálním postižením, žáků s kombinovanými vadami a autistů). Uvedená maloměstská škola v současné době vzdělává rovněž přibližně 120 žáků. Městská škola nabízí vzdělání zhruba 420 žákům v paralelních dvojtřídkách.

Zkoumaný vzorek učitelů

Učitelka 1 má za sebou rok praxe. V roce 2012 řádně ukončila magisterské studium na Univerzitě Karlově v Praze. Je plně aprobovanou pedagožkou v oboru anglický jazyk a dějepis pro druhý stupeň základní školy. Učí na malé vesnické škole, kde vyučuje dějepis ve všech čtyřech ročnících druhého stupně a angličtinu v 6. a 9. ročníku. Během výzkumu jsme navštívili obě tyto skupiny, s výukou na prvním stupni dotyčná zkušenosti nemá. Působí jako tvořivá a energická osobnost plná ideálů a nápadů.

Učitelka 2 má čtyři roky praxe a zatím není vůči angličtině plně aprobovaná. Její aprobací je německý jazyk a občanská výchova pro druhý stupeň základní školy, nicméně je schopnou uživatelkou angličtiny a svou aprobaci vůči tomuto předmětu si doplňuje dálkovým studiem na Karlově univerzitě v Praze. Působí na malé vesnické škole, kde vede kroužek němčiny, vyučuje občanskou výchovu ve všech čtyřech ročnících druhého stupně a angličtinu v 7. a 8. ročníku. Opět jsme prováděli výzkum v hodinách obou zmiňovaných skupin žáků, mimo to tato učitelka často supluje jako vyučující angličtiny na prvním stupni. Je tvořivá a nápaditá, ale také přísná, autoritativní a na své žáky náročná.

Učitelka 3 je pedagožkou s 16 letou praxí v oboru. Je plně aprobovaná v oboru anglický jazyk a český jazyk pro druhý stupeň základní školy. Pracuje na městské škole, kde vyučuje tomuto jazyku dvě šesté a jednu sedmou třídu. V tomto případě jsme s učitelkou spolupracovali během výuky 6.A, s výukou na prvním stupni zkušenosti nemá, vyučovala však dříve na víceletém gymnáziu. Působí jako autoritativní osobnost, kterou její práce baví, jak ale sama přiznává, není příliš tvořivá a nápaditá, ale snaží se do výuky alespoň občas zařadit inovativní prvky.

Učitelka 4 má 23 let praxe. Není plně aprobována k výuce anglického jazyka, jejím oborem jsou fyzika a chemie, které vystudovala na Univerzitě Karlově v Praze. Učí na maloměstské škole, kde z důvodu nedostatku aprobovaných pedagogů převzala také místo učitelky angličtiny. Vyučuje zde angličtinu v 6. a 7. ročníku, obě tyto skupiny jsme během výzkumu navštěvovali, s jinými nepracuje. Je schopnou uživatelkou jazyka (samouk a jazyková škola) a tvořivou, chápavou a sympatickou osobností, je ovšem trojicí vyučovaných předmětů velmi vytížená.

Učitelka 5 má 29 let praxe a je k výuce angličtiny plně aprobována. Původně vystudovala český jazyk a dějepis pro druhý stupeň základní školy na Karlově Univerzitě v Praze, její zájem o angličtinu a dle jejích slov přirozený jazykový cit jí přiměly rozšířit formou dálkového studia na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích svou aprobaci ještě o tento jazyk. Vyučuje angličtinu jednu osmou a dvě deváté třídy na městské škole.

My jsme s ní spolupracovali během výuky 9.B, dříve učila jistou dobu angličtinu také na prvním stupni. Jde o pozitivní, energickou a tvořivou osobu, kterou její práce baví a naplňuje.

Učitelka 6 je pedagožkou s 36 letou praxí. Vůči angličtině není plně aprobována, je pouze samoukem. Vystudovala učitelství ruského jazyka a dějepisu pro druhý stupeň základní školy, později přidala původním dvěma aprobačním předmětům ještě německý jazyk formou dálkového studia na Karlově univerzitě v Praze. Pracuje na maloměstské škole, kde kromě kroužků němčiny a ruštiny vyučuje všechny čtyři ročníky druhého stupně dějepis a 8. a 9. ročník také angličtinu. V rámci výzkumu jsme se zúčastnili výuky obou zmiňovaných skupin, s jinými nepracuje. S výukou na prvním stupni zkušenosti nemá. Letos učí poslední rok, chystá se odejít do důchodu. Působí jako zkušená a schopná učitelka, která ale nerada experimentuje a upřednostňuje spíše tradiční formy výuky.

Dle výše uvedené charakteristiky výzkumné skupiny docházíme ke zjištění, že tři ze šesti zkoumaných učitelů jsou plně aprobovaní a další tři potřebnou aprobaci postrádají. Lze tedy s jistotou prohlásit, že 50 % zkoumané skupiny aprobaci vůči anglickému jazyku má a dalších 50 % ne.

Průměrná délka praxe zkoumaných učitelů činí 18,2 roku. Stanovíme-li střední hranici funkčního období učitele na 20 odučených let, zjistíme z výše uvedeného popisu výzkumné skupiny, že tři z šesti zkoumaných učitelů jsou délkou své praxe pod touto hranicí a zbylí tři nad ní. Z toho vyplývá, že 50 % zkoumané skupiny jsou učitelé s kratší až středně dlouhou dobou praxe a 50 % učitelé s dlouhou dobou praxe. Hranici 20 let jsme stanovili záměrně, a to zejména proto, že se domníváme, že učitelé s praxí delší než 20 let, kteří prošli svou vysokoškolskou pedagogickou přípravou před rokem 1989 či těsně poté, budou mít tendenci využívat spíše tradičních metod výuky. Z tohoto důvodu si myslíme, že budou mít k výuce a práci s učebnicí jiný přístup než učitelé s délkou praxe kratší než 20 let, kteří již byli pedagogicky vzděláváni s ohledem na převládající komunikativní přístup.

Výše uvedená data vzešla výhradně z dojmu, jenž učitelé svým působením ve třídě zanechali, a z informací, které o sobě během vzájemného kontaktu poskytli. Nyní bychom chtěli zhodnotit výsledky samotného měření, které jsme během pozorování ve třídách získali. Jak jsme již zmínili, u každého z šesti zkoumaných učitelů bylo provedeno deset náslechoových hodin s měřením, které probíhalo následujícím způsobem. Zkoumající navštívil po předchozí dohodě s vyučujícím vyučovací hodinu a stopkami od jejího

počátku do jejího konce postupně zaznamenával, jak dlouho učitel pracuje s učebnicí a jak dlouho bez ní. Z těchto měření byla získána následující data.

Tab. 7 Počet odučených minut dle jednotlivých učitelů

učebnice/učitel								celkem
		1	2	3	4	5	6	
s	N	117,3	142,8	299,9	315,5	61,2	349,9	1286,6
	%	26,9 %	32,3 %	67,8 %	72,6 %	13,9 %	79,6 %	48,8 %
bez	N	319,4	298,7	142,6	119	380,1	89,7	1349,5
	%	73,1 %	67,7 %	32,2 %	27,4 %	86,1 %	20,4 %	51,2 %
celkem	N	436,7	441,5	442,5	434,5	441,3	439,6	2636,1
	%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Z tabulky vyplývá, že jsme měli možnost pozorovat celkem 2636,1 odučených minut. Z nich pozorování učitelé v celkovém souhrnu 1286,6 minut používali učebnice, zatímco 1349,5 minut učili bez jejich pomoci. Z tohoto poměru minut odučených s učebnicí (48,8 %) a bez její pomoci (51,2 %) lze vyčíst, že sledovaní učitelé obecně věnují v hodinách o trochu více prostoru práci bez učebnice. Tato publikace ale podle uvedených čísel přesto zůstává nepostradatelnou součástí vyučovacího procesu a jejich oporou.

Před započítím samotného pozorování jsem očekávala, že učitelé spíše budou používat učebnici než volit aktivity, které její pomoc nevyžadují. Pramenilo to pravděpodobně z osobních zkušeností, které s výukou sama mám. Učitelé, kteří mě vyučovali, když jsem sama navštěvovala základní a střední školu, stejně jako učitelé, s jejichž výukou jsem se setkala v průběhu povinné praxe během vysokoškolského studia, používali buď výhradně učebnici, nebo s ní pracovali většinu vyučovací hodiny. Výsledky měření mě tudíž pozitivně překvapily. Vysvětluji si je vlivem trendu užívat ve výuce ve větší míře moderní techniku a zapojovat do ní nejrůznější hry, mezioborové aktivity a vlastní materiály z nejrůznějších zdrojů, což podporuje i MŠMT a EU.

Naším hlavní cílem však bylo zjistit, v jaké míře je učebnice v hodinách užívána v závislosti na délce praxe a aprobovanosti učitele.

Užívají učebnici častěji mladší a méně zkušení učitelé, kteří se o ni snaží v začátcích opřít, nebo se k ní uchylují spíše jejich starší a zkušenější kolegové, jež podlehlí rutině? Prostřednictvím následujících tabulek s naměřenými hodnotami se pokusíme na tuto otázku odpovědět.

Tab. 8 Počet odučených minut učitelů s praxí kratší než 20 let

učebnice/učitel		1	2	3	celkem
s	N	117,3	142,8	299,9	560
	%	26,9 %	32,3 %	67,8 %	42,4 %
bez	N	319,4	298,7	142,6	760,7
	%	73,1 %	67,7 %	32,2 %	57,6 %
celkem	N	436,7	441,5	442,5	1320,7
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Tab. 9 Počet odučených minut učitelů s praxí delší než 20 let

učebnice/učitel		4	5	6	celkem
s	N	315,5	61,2	349,9	726,6
	%	72,6 %	13,9 %	79,6 %	55,2 %
bez	N	119	380,1	89,7	588,8
	%	27,4 %	86,1 %	20,4 %	44,8 %
celkem	N	434,5	441,3	439,6	1315,4
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Počet pozorovaných hodin je u obou skupin učitelů zhruba stejný, nabízí se nám proto poměrně přesné srovnání obou skupin. Z naměřených hodnot zjišťujeme, že učitelé s praxí kratší než 20 let věnují v hodině více času aktivitám, jenž užití učebnice nevyžadují (57,6 %), než těm, které tato publikace přímo nabízí (42,4 %). Učitelé s delší praxí naopak opírají své hodiny více o práci s učebnicí (55,2 %) než s jinými materiály (44,8 %).

Tato měření v podstatě vyvrátila očekávání, jež jsem měla před začátkem výzkumu. Předpokládala jsem, že skupina mladších učitelů bude z důvodů malých profesních zkušeností volit spíše oporu v podobě základní učebnice než experimentování s různými materiály či vytváření materiálů vlastních. Opak byl ovšem pravdou, mladí učitelé se projeví jako tvořivé osobnosti, ochotné experimentovat a improvizovat. Měla jsem v jejich podání možnost vidět práci s učebnicí i bez ní, práci s interaktivní tabulí, výukovými počítačovými programy, ale i spoustu přínosných učitelem vytvořených pracovních listů nebo zajímavých her a aktivit.

Jejich starší a zkušenější kolegové naproti tomu používali spíše učebnici. Rovněž se zdáli při práci s ní jistější a s jejím obsahem spokojenější. Jeden z pozorovaných učitelů (č. 5) mě však svou tvořivostí a energií vkládanou do přípravy a průběhu hodiny překvapil. Svou aktivností a kvalitou připravených materiálů a aktivit předčil v mých očích dokonce i své mnohem mladší kolegy. Z tohoto příkladu vyplývá, že provedený výzkum může ukázat převládající obraz současného učitele v závislosti na jeho věku a aprobovanosti, ale nejedná se o univerzální a ve všech případech platné tvrzení. Roli zde totiž sehrává rovněž individualita každého jednotlivého učitele, technické a finanční prostředky školy, na níž

učí, a řada dalších faktorů. Pedagog s tvořivou osobností se bude cítit naplněn spíše vyhledáváním nejrůznějších zdrojů, s nimiž by bylo možno v hodinách pracovat, a tvorbou vlastního materiálu. Dobré technické zázemí školy zase umožní učitelům, kteří v ní učí, plně využívat jejich možností a pracovat v hodinách často také s netištěnými materiály.

Následující tabulky prezentují, jak se liší míra použití učebnic v průběhu vyučovací hodiny u učitelů aprobovaných vůči angličtině a u učitelů, kteří potřebnou aprobaci nemají.

Tab. 10 Počet odučených minut učitelů s aprobací

učebnice/učitel		1	3	5	celkem
s	N	117,3	299,9	61,2	478,4
	%	26,9 %	67,8 %	13,9 %	36,2 %
bez	N	319,4	142,6	380,1	842,1
	%	73,1 %	32,2 %	86,1 %	63,8 %
celkem	N	436,7	442,5	441,3	1320,5
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Tab. 11 Počet odučených minut učitelů bez aprobace

učebnice/učitel		2	4	6	celkem
s	N	142,8	315,5	349,9	808,2
	%	32,3%	72,6%	79,6%	61,4%
bez	N	298,7	119	89,7	507,4
	%	67,7%	27,4%	20,4%	38,6%
celkem	N	441,5	434,5	439,6	1315,6
	%	100%	100%	100%	100%

Opět je celkový počet odučených minut u obou pozorovaných skupin téměř shodný. Naše srovnání tak nebude přílišným rozdílem mezi nimi nijak zkresleno. Z naměřených hodnot vyplývá, že aprobovaní učitelé spíše rádi experimentují. Učebnici používají v přibližně 1/3 vyučovací hodiny (36,2 %), zatímco téměř 2/3 hodiny pracují s jinými materiály (63,8 %). Jejich neaprobovaní kolegové na druhou stranu více spoléhají na materiál obsažený v učebnici (61,4 %) než na ten získaný z jiných zdrojů (38,6 %).

Výsledky těchto měření naproti předchozím potvrdily mé předpoklady. Očekávala jsem, že aprobovaní učitelé budou lépe jazykově a didakticky vybavení, díky čemuž se budou cítit jistější a budou ochotnější experimentovat. Rovněž současná vysokoškolská příprava učitelů fungující na principech stanovených MŠMT a EU školí budoucí pedagogy nejen v úctě k učebnici, ale také ve schopnosti se od ní osvobodit. To znamená, že absolventi takového studia by měli nejen chápat, že učebnice je základním didaktickým prostředkem výuky, jejich oporou, rádcem a pomocníkem, ale také vědět, že se jí nemusí

striktně držet a mohou do výuky zakomponovat i materiály z jiných zdrojů. Naměřené hodnoty tento předpoklad potvrzují.

Naproti tomu učitelé bez potřebné aproby, zdá se, se cítí jistěji, když nemusí improvizovat a mohou eliminovat riziko, že se dostanou do situace, kdy nebudou na některou z otázek svých žáků znát odpověď. Tuto jistotu jim poskytuje právě učebnice, jejíž používání upřednostňují před prací s jinými materiály.

Při rozsáhlejší výzkumu by bylo možno rozdělit zkoumanou skupinu ještě na menší skupinky – neaprobované učitele s kratší dobou praxe, aprobované učitele s kratší dobou praxe, neaprobované učitele s delší praxí a aprobované učitele s delší praxí – a hodnotit jejich výsledky. Na podobné šetření je ovšem naše výzkumná skupina příliš malá, tudíž jsme od něj upustili.

3.1.2 Dotazníkové šetření

Druhou fází našeho výzkumu představuje dotazníkové šetření a, jak jsme již zmínili, sloužilo jako metoda doplňková. Během studia literatury a jiných pramenů, které by nám pomohly s výzkumem, a plánování výzkumu samotného jsme se rozhodli využít příležitosti a kontaktu s učiteli k zodpovězení dalších otázek týkajících se učitele, učebnice a jejího využívání ve výuce anglického jazyka. Zajímalo nás zejména to, jak často, proč a v jaké míře učitelé ve výuce učebnice používají, ale také to, jak učebnice ovlivňují jejich přípravu na hodinu, jaké učebnice učitelé užívají a jak jsou s nimi spokojeni, nebo to, jestli používají jiné, tištěné i netištěné, materiály a které.

Pro tento účel se nejlépe hodí právě dotazník. Ten, jenž jsme použili my, byl zkonstruován podle vzoru dotazníku, který pro svůj výzkum sestavila Zuzana Sikorová³⁵. Tento dotazník byl zkrácen a upraven, aby vyhovoval našim potřebám, a konečná verze (viz Příloha 1) byla poté distribuována. Po předešlé dohodě s vedením školy a samotnými učiteli byl dotazník zaslán pomocí e-mailu či donesen osobně zaměstnancům 6 různých škol (vesnických, maloměstských, městských) a několika dalším zvoleným učitelům. Dotazníkové šetření probíhalo od začátku ledna 2014 do poloviny dubna 2014 a podařilo se nám získat 22 vyplněných dotazníků.

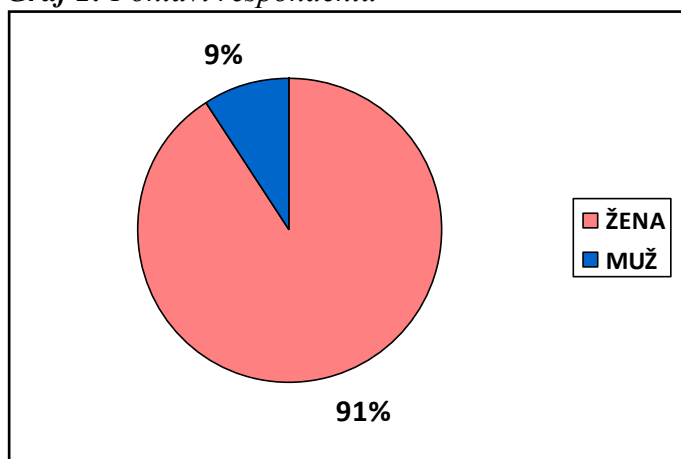
³⁵ Sikorová, Z. Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2010. s 113-114

Než přistoupíme k samotným otázkám a hodnocení a interpretaci jejich odpovědí, chtěli bychom se ještě pozastavit nad strukturou dotazníku. V jeho úvodní části se nachází základní informace o dotazníku – jeho název, jméno autora a také krátký úvod, jenž dotazovaným zaručuje anonymitu, vysvětluje, k čemu je dotazník určen, a děkuje jim za spolupráci. Tato část má případného respondenta motivovat k vyplnění dotazníku. Po této úvodní části následují vlastní otázky. Jedná se o 12 jednoduchých otázek různého typu. Najdeme zde otázky uzavřené s předem stanoveným výběrem možných odpovědí, ale také otázky otevřené, které dotazovanému nabízí možnost se vyjádřit vlastními slovy. Nyní už ale přeneseme svoji pozornost k výsledkům dotazníkového šetření.

1. Pohlaví: ŽENA MUŽ

Tato otázka nám poskytuje informace o tom, jaký je v námi zkoumaném vzorku učitelů poměr mužů a žen, kteří vyučují anglický jazyk (toto je důležité).

Graf 1: Pohlaví respondentů



Uvedený graf demonstruje výsledky položené otázky velmi jednoznačně ve prospěch žen. Námi získaná data přesně odpovídají i statistikám získaným Českým statistickým úřadem³⁶ a dokazují tím, že v současné době dávají pedagogické profesi přednost spíše ženy, v důsledku čehož je v tomto odvětví mužů nedostatek. Výzkum provedený Českým statistickým úřadem ukazuje celorepublikový poměr okolo 84 % žen a 16 % mužů zaměstnaných na pedagogických postech v základním školství. Jde tedy o rozdíl nepatrně nižší, než je ten, který ukazují naše měření. Musíme ovšem brát v úvahu, že

³⁶ *Vzdělání: 3 – 2. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví* [online]. Český statistický úřad. [cit. 2014-04-24]. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6D0027D70F/\\$File/1413133302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6D0027D70F/$File/1413133302.pdf)

náš výsledek mohl být ovlivněn velikostí zkoumané skupiny, situací v regionu, kde byl výzkum prováděn, i výběrem jednotlivých škol.

Podobně výrazný výsledek jsem očekávala. Sama jsem studentkou již dlouhou řadu let a tak mohu situaci posoudit vlastníma očima. Trend učitelství jako ženské profese má zejména v základním školství velmi silné kořeny. Sama jsem se jako žačka základní školy setkávala mnohem častěji s učitelkami, učitelé byli spíše výjimkou. Jediní dva učitelé, kteří v učitelském sboru působili, byli starší a zkušenější pedagogové a vyučovali tělesnou výchovu s pracovními činnostmi a český jazyk s hudební výchovou. Po provedení tohoto výzkumu mohu soudit, že situace se na škole, kterou jsem jako dítě navštěvovala, vůbec nezměnila. S větší koncentrací učitelů jsem se setkala až na střední a hlavně vysoké škole. Podle všeho záleží také na oboru. Během vysokoškolského studia jsem si nemohla nevšimnout, že muži mají spíše zájem o tělesnou výchovu, počítačové technologie či přírodní vědy než humanitně založené předměty a jazyky.

2. Délka praxe:

Prostřednictvím této otázky se dozvídáme, jak dlouho již jednotliví učitelé učí. Ze získaných dat poté můžeme spočítat průměrnou délku praxe dotazovaných učitelů, ale také je můžeme použít k rozdělení učitelů do skupin, jak jsme to udělali v případě měření odučených minut, a doplnit tak pozorováním a měřením získané výsledky o další zásadní informace a postřehy.

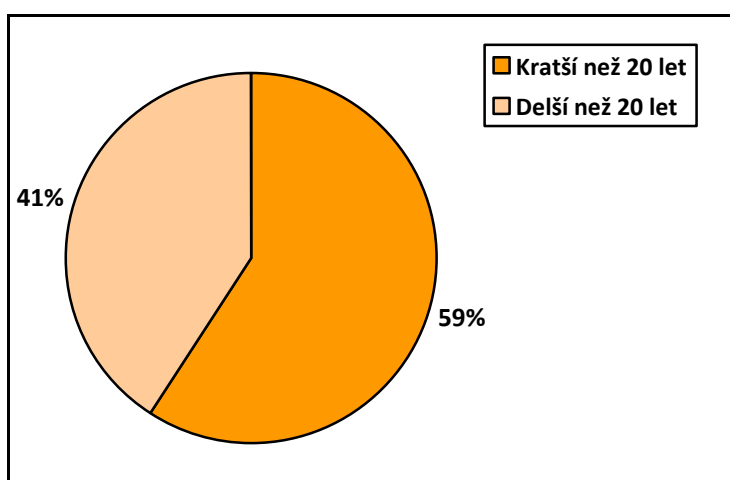
Tab. 12 Počet učitelů a délka praxe

délka praxe	počet učitelů
1 rok	3
2 roky	1
3 roky	1
4 roky	2
7 let	2
8 let	1
9 let	1
13 let	1
16 let	1
20 let	2
23 let	1
26 let	1
27 let	1
29 let	1
30 let	1
35 let	1

36 let	1
průměrná délka praxe: 13,3 roku	celkem: 22 respondentů

Pro shrnutí získaných dat jsme se nakonec rozhodli použít výše uvedenou tabulku. U některých údajů délky praxe se nám sice objevuje větší počet osob, u většiny z nich však pouze jedna, navíc je uvedených položek takové množství, které by činilo jakýkoli graf nepřehledný. Použití tabulky nám také umožnilo vepsat do jejího obsahu průměrnou délku praxe dotazovaných učitelů, která činí 13,3 roku, a ověřit si, jestli se v ní uvedený počet respondentů shoduje s počtem vyplněných dotazníků, které se nám podařilo získat zpět.

Graf 2 Rozdělení učitelů dle délky praxe

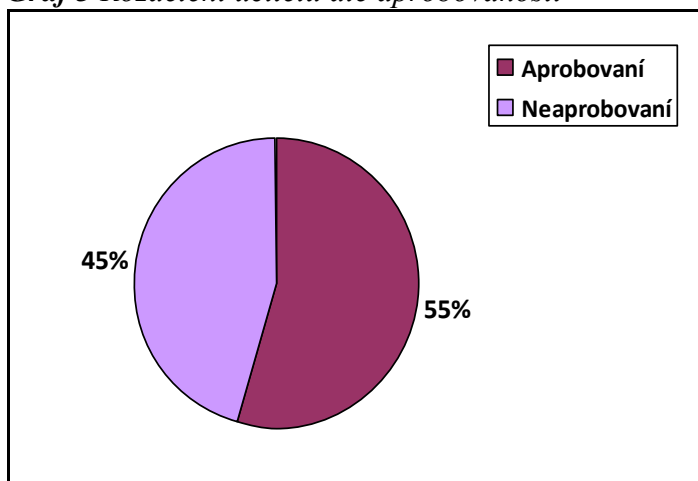


Z nabízeného grafu můžeme vyčíst, že se nám podařilo získat zpět dotazníky od většího množství učitelů s praxí kratší než je 20 let než od jejich služebně starších a zkušenějších kolegů.

3. <i>Aprobovanost učitele (vůči anglickému jazyku): ANO NE</i>

Aprobovanost k výuce anglického jazyka je dalším zásadním faktorem našeho výzkumu. Již vyslovené hypotézy ukazují, že nás kromě toho, jak často užívají učitelé učebnice obecně a v jaké míře užívají učebnici v hodině učitelé s delší praxí oproti učitelům s praxí kratší, zajímá rovněž to, jak s učebnicí pracují učitelé aprobovaní v porovnání s učiteli neaprobovanými. Právě to je důvodem, proč jsme tuto otázku do dotazníku zařadili.

Graf 3 Rozdělení učitelů dle aprobovanosti

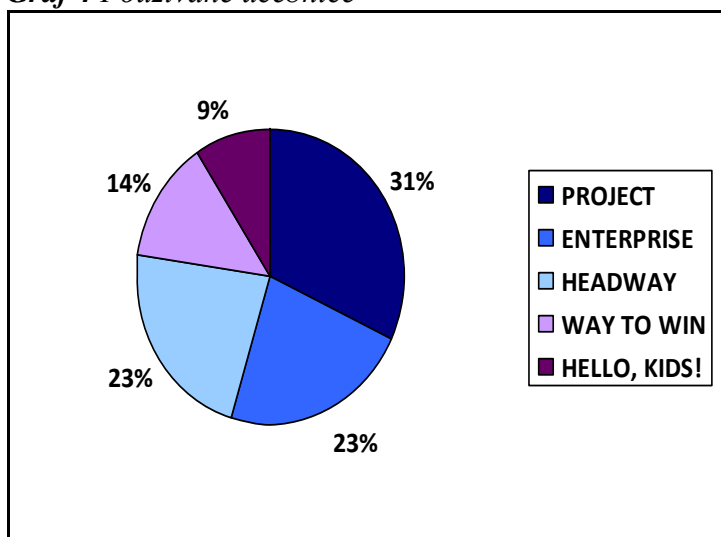


Podle grafu vyplnilo dotazníky nepatrně větší množství aprobovaných učitelů, než učitelů neaprobovaných.

4. Jakou základní učebnici používáte?

V našem výzkumu se zaměřujeme zejména na užívání učebnic anglického jazyka obecně, přesto v něm ale hrají velmi zásadní roli i obě proměnné, jimiž jsme se zabývali v jeho teoretické části, jako samostatné jednotky. V návaznosti na toto zjištění jsme se proto v rámci výzkumu rozhodli udělat i malý průzkum toho, které učebnice angličtiny se na základních školách používají nejčastěji.

Graf 4 Používané učebnice



V rámci našeho výzkumu jsme se setkali s učebnicemi Project, Enterprise, Headway, Way to Win a Hello, Kids!. U námi zkoumané skupiny učitelů jsme

zaznamenali nejčtenější výskyt učebnic Project (31 %). Dále se často objevují také učebnice řady Enterprise a Headway (shodně po 23 %) a v menší míře i učebnice Way to Win nakladatelství Fraus (14 %) a Hello, Kids! (9 %). Lze tedy usuzovat, že většina škol užívá raději dlouhými léty ověřené řady učebnic, které má uloženy ve svých kabinetech, než by experimentovala s novými, jako je např. Way to Win. Důvody mohou být nejrůznějšího rázu – finanční (škola nemá dost peněz na nákup nových učebnic), jistota v podobě již ověřené publikace nebo spokojenost se samotnou učebnicí. Na to, jak jsou s ní spokojeni jednotliví učitelé, jsme se také zeptali v následující otázce.

Sama jsem podobný výsledek očekávala. Z vlastní zkušenosti, kterou jsem získala během průběžné a souvislé praxe i během první fáze našeho výzkumu, jsem předpokládala, že každý učitel neuvede zcela jinou učebnici, ale že nasbírám více dotazníků, v nichž budou učitelé uvádět učebnice shodné. Zjistila jsem, že školy z finančních důvodů a důvodů jistoty, kterou letitým užíváním dotyčného materiálu získaly, nové učebnice spíše nepořizují a užívají ty, jež už mají ve svých kabinetech. Z výše uvedených zkušeností jsem také očekávala, že největší počet učitelů bude užívat učebnice řady Project či Headway. Rovněž jsem předpokládala, že některé, hlavně velké městské školy, by mohly pořídit např. učebnice Way to Win. Vysoký počet uživatelů učebnic Enterprise, s níž nemám žádné osobní zkušenosti, a zaznamenaný výskyt učebnic řady Hello, Kids! byl pro mě ovšem překvapením. To, že se vytvořilo několik skupin učebnic, nám rovněž umožní v rámci následující otázky zhodnotit nejen celkovou spokojenost učitelů s učebnicemi, ale také spokojenost učitelů s jednotlivými řadami učebnic.

<p>5. Jste s používanou učebnicí spokojen/a? (Vyberte známku od 1 do 5, kdy 1 znamená maximální spokojenost, 5 maximální nespokojenost)</p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> 4</p> <p><input type="checkbox"/> 5</p> <p><i>Důvod vaší spokojenosti/nespokojenosti:</i></p>

Tato otázka do velké míry souvisí s otázkou předchozí. V té jsme se ptali, jaké učebnice učitelé při výuce používají, nyní nás zajímá, jak jsou s uvedenými učebnicemi spokojeni. Pro tuto příležitost jsme zvolili škálu známek od 1 do 5, na níž mohou učitelé vyjádřit svou spokojenost či nespokojenost s používanou učebnicí. Připojili jsme rovněž krátkou podotázku, v níž se mohou vyjádřit k důvodům těchto pocitů.

Tab. 13 Celková spokojenost učitelů s používanými učebnicemi

známka	1	2	3	4	5	celkem
počet učitelů	5	12	3	2	0	22
Průměrná známka: 2,1						

Z uvedené tabulky lze vyčíst, že více jak polovina dotazovaných (12) zvolila známku 2, zatímco žádný neoznačil používanou učebnici známkou 5. Přesně pět respondentů hodnotí svou učebnici jako výbornou, tři jako průměrnou a dva stupněm 4. Průměrná známka nám vychází 2,1. Zdá se tedy, že majoritní většina dotazovaných učitelů je s používanými učebnicemi nadměru spokojena, objevují se zde ale i tací, kteří s výběrem učebnice spokojeni nejsou.

Zejména kvůli nim obsahuje tato otázka rovněž dotaz, jaké jsou jejich důvody ke spokojenosti či nespokojenosti. Učitelé, kteří ohodnotili používanou učebnici známkou 1 či 2, nejčastěji uvádějí, že je jim dobrou oporou, pomocníkem a rádcem, že poskytuje adekvátní materiál pro prezentaci probíraného učiva a množství vhodných cvičení k jeho procvičování. Na druhou stranu ale řada z nich připouští, že se jí nedrží systematicky, využívá ji jako zdroj inspirace a podle vlastní potřeby a citu (více či méně) do hodiny zařazuje také materiály z jiných zdrojů nebo materiály vlastní výroby. Pětice učitelů, jež použili známku 3 a 4, tvrdí, že jim používané učebnice přijdou příliš monotónní, nudné, někteří dokonce použili slova jako zastaralé a nedostačující. Drží se jí proto jako jakési kostry (využívají jejího propojení s tematickým plánem), jinak ale připravují materiály sami nebo používají jiné zdroje.

Rozdíl nacházíme rovněž ve spokojenosti učitelů s jednotlivými řadami učebnic, jak demonstruje následující tabulka.

Tab. 14 Spokojenost učitelů s jednotlivými učebnicemi

učebnice	Project	Enterprise	Headway	Way to Win	Hello, Kids!
	2	2	2	2	3
	2	4	2	1	2
	2	4	1	1	
	2	2	1		
	3	1	2		
	2				
	3				
průměrná známka	2,3	2,6	1,6	1,3	2,5

Nejhorší průměrnou známku dostala od učitelů řada učebnic *Enterprise*, na níž se projeví zejména dvě známky hodnoty 4, které jí byly uděleny. Velmi podobné průměrné

známky dosáhly také učebnice *Hello, Kids!*. Průměrnou známkou 2,3 byly ohodnoceny učebnice řady *Project*. Jednoznačně nejlepšího průměrného hodnocení si můžeme povšimnout u učebnic *Headway* a *Way to Win*. Ty dokonce ani v hodnoceních jednotlivých učitelů nedosahovaly jiných známek než stupně 2 a 1.

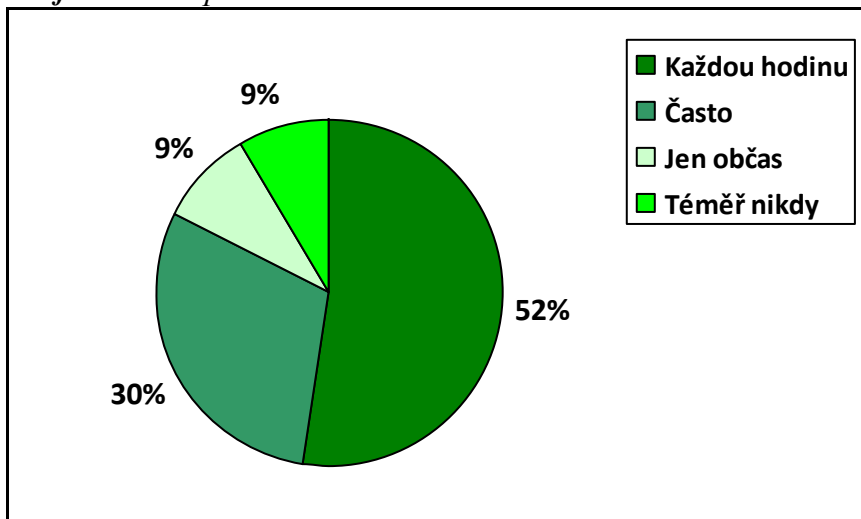
Ani tento výsledek mě nijak nepřekvapil. S učebnicemi Enterprise a Hello, Kids! žádné osobní zkušenosti nemám. Z učebnice řady Project, Headway a Way to Win naopak znám. Setkala jsem se s nimi hned ze dvou možných úhlů pohledu, a to buď jako žačka základní či střední školy, nebo jako vyučující během průběžné a souvislé praxe. Mohu tedy sama posoudit jejich kvalitu, a pokud bych se v budoucnu dostala do situace, kdy bych si sama mohla zvolit, jakou učebnici chci jako pedagog v hodinách využívat, volila bych právě učebnice řady Way to Win. Připadají mi dobře didakticky vybavené, inspirativní, barevné, plné zajímavých cvičení se soudobou tematikou a materiálu, který prezentuje probíranou látku. Myslím, že svým obsahem a designem vyhovují požadavkům na moderní učebnici a mohou být učiteli v mnohém oporou, pomocí a inspirací. Z metodického hlediska se velmi dobře pracuje také s učebnicemi Headway, v jejich případě je však nutno si uvědomit, že nejsou primárně určeny pro žáky základních škol a z metodického hlediska se již také jedná o publikace překonané jinými řadami učebnic. Používala bych je spíše proto jako zdroj materiálu do hodin než jako základní učebnici.

6. Jak často učebnici (základní) ve výuce využíváte?

- Každou hodinu
- Často
- Jen občas
- Téměř nikdy

Tato otázka nám má pomoci zjistit, jak často jednotliví učitelé s učebnicí ve vyučování pracují. Jejím účelem je nám prozradit, zdali ji používají každou vyučovací hodinu nebo naopak téměř nikdy.

Graf 5 Četnost používání učebnice



Z uvedeného grafu lze vyčíst, že více než polovina dotazovaných (52 %) používá učebnici *každou vyučovací hodinu*. Dalších 30 % respondentů odpovědělo, že učebnici používá *často*. Možnosti *jen občas* a *téměř nikdy* zvolilo shodně 9 % dotazovaných. Je tedy patrné, že 82 % zkoumaných učitelů učebnici využívá velmi aktivně.

Podobný výsledek jsem očekávala ještě před vyhodnocením jednotlivých odpovědí. Toto zjištění potvrzují nejen moje osobní zkušenosti jako žáka i vyučujícího, ale také to, čeho jsem si všimla během pozorování a měření v první fázi výzkumu. Většina učitelů, bez ohledu na délku praxe či aprobovanost, používá učebnici buď každou, nebo téměř každou vyučovací hodinu. Prezentují s její pomocí gramatiku, využívají nabízených procvičovacích cvičení, provádí s její pomocí poslechová cvičení či čtení s porozuměním atd.

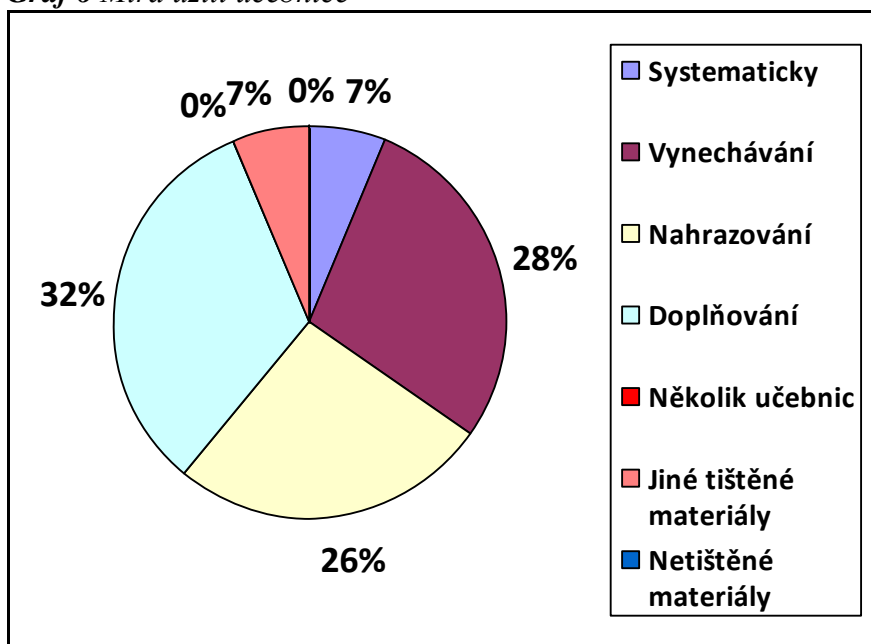
7. Do jaké míry učebnici nejběžněji ve výuce využíváte?

- Držíme se jí systematicky (využívám každou kapitolu, cvičení, část, ...).*
- Vynecháváme některé nehodící se kapitoly, cvičení, případně jejich části.*
- Nahrazuji nehodící se kapitoly, cvičení, případně jejich části z jiných zdrojů.*
- Doplňuji obsah učebnice o další materiály z jiných zdrojů.*
- Používáme zároveň několik učebnic.*
- Téměř základní učebnici nepoužíváme, používáme pouze jiné knihy, případně tvořím vlastní materiály z nejrůznějších zdrojů.*
- Vůbec nepoužíváme tištěné materiály (používáme pouze počítače, video, audio, interaktivní tabuli, atd.).*

Otázka č. 7 je úzce propojena s otázkou předcházející. V té jsme se ptali, jak často učitelé ve výuce učebnici používají, prostřednictvím následující otázky chceme zjistit, do jaké míry ji používají. Zajímá nás, zda se jí *drží systematicky, určitým způsobem ji*

modifikují (něco vynechávají, něco nahrazují, případně její obsah doplňují), používají zároveň několik učebnic nebo učebnici nepoužívají téměř vůbec (používají jiné tištěné materiály nebo nepoužívají tištěné materiály vůbec). Odpovědi jednotlivých učitelů prezentuje tabulka, jež je součástí přílohy (viz Příloha 2), zde nám je demonstruje pouze následující graf.

Graf 6 Míra užití učebnice



Z uvedeného grafu vyplývá, že žádný dotazovaný učitel nepoužívá *více než jednu učebnici*, stejně tak žádný z nich nepracuje *pouze s netištěnými materiály*. Velmi málo respondentů také uvedlo, že nepoužívá učebnici téměř vůbec, protože mnohem *větší část hodiny pracuje s jinými tištěnými materiály* (7 %), nebo ji naopak *používá většinu vyučovací hodiny* (7 %). Největší počet dotazovaných volilo některou z trojice možností, které naznačují, že obsah učebnice nejrůznějším způsobem modifikují, nebo dokonce kombinaci těchto možností. 32 % respondentů uvedlo, že *obsah učebnice doplňuje* o další materiály, 28 % tvrdilo, že z učebnice *vynechává nehodící se části*, a 26 % respondentů přiznalo, že *nahrazuje nehodící se části* lepším materiálem z jiného zdroje.

Podobný výsledek byl opět očekáván ještě před vyhodnocením jednotlivých odpovědí. Mé osobní zkušenosti jako žáka i vyučujícího, ale také to, čeho jsem si všimla během pozorování a měření v první fázi výzkumu jen potvrzuje stanovenou hypotézu. Většina učitelů, bez ohledu na délku praxe či aprobovanost, učebnici ve výuce aktivně

používá, nedrží se jí však systematicky, ale modifikuje její obsah dle potřeb svých, svých žáků a dané vyučovací hodiny.

8. *Jak učebnice ovlivňuje vaši přípravu na hodinu? Proč ji používáte, případně nepoužíváte? V jaké míře ji používáte? K čemu vám slouží? V čem vám pomáhá? atd.*

Prostřednictvím této otázky s otevřenou odpovědí chceme zjistit, nakolik ovlivňuje učebnice přípravu jednotlivých učitelů na vyučovací hodinu a tím i hodinu samotnou, a to i v případě, že s ní není zrovna přímo pracováno. Souvisí s otázkami předcházejícími a očekáváme, že nám poodhalí, jak důležitou funkci vlastně učebnice v celém procesu výuky plní.

Všichni dotazovaní učitelé se shodují, že učebnice je pro ně cennou pomůckou, rádcem a inspirací, někteří dokonce zdůrazňují, že důvodem této důležitosti je její propojenost s tematickým plánem. Právě tím jim pomáhá držet se předepsané koncepce a kontrolovat, zda žáci umí vše, co je třeba. Jeden z dotazovaných dokonce podotkl, že kromě nich a žáků pomáhá učebnice také rodičům, kteří díky ní mají přehled v probíraném učivu. Většina (16) dotazovaných uvádí, že si jejím prostřednictvím zjednodušují přípravu hodiny, sestavují si jakýsi plán nebo kostru hodiny. Jeden z respondentů ji popsal jako „vodítka k sestavení plnohodnotné vyučovací hodiny“. Právě toto je dle dotazovaných jejím největším přínosem během přípravy na vyučování.

Pouze tři respondenti uvedli, že pro ně není pouze inspirací, ale spíš klíčem a hlavním zdrojem materiálů do hodin. Zbylí učitelé tvrdí, že používají zejména poslechová cvičení, texty k četbě s porozuměním, překladu a seznámení žáků s novými slovíčky a občas také vybraná gramatická cvičení, jinak se ale snaží tvořit vlastní materiály z různých jiných zdrojů. Nadpoloviční většina učitelů (14) ve své odpovědi zdůraznila, jak moc mají děti rády komiksy a písničky, které proto rozhodně nevynechávají. Hlavně mladí učitelé často podotýkali, že pracovat pouze podle učebnice je nebaví, naplňuje je naopak tvorba vlastních materiálů, které lépe vyhovují jejich potřebám a potřebám jejich žáků. Jeden z nich ale také uvedl, že je třeba být v tomto ohledu opatrný, abychom nepřipravili něco nekvalitního nebo nevhodného vzhledem k věku a jazykové úrovni žáků.

Přiznávám, že podobné odpovědi jsem očekávala a plně se s nimi ztotožňuji. Učebnici je třeba chápat jako pomocníka, rádce a oporu v ohledech propojení vyučování s tematickým plánem a vytváření osnovy vyučovací hodiny. Musíme se od ní ale umět také

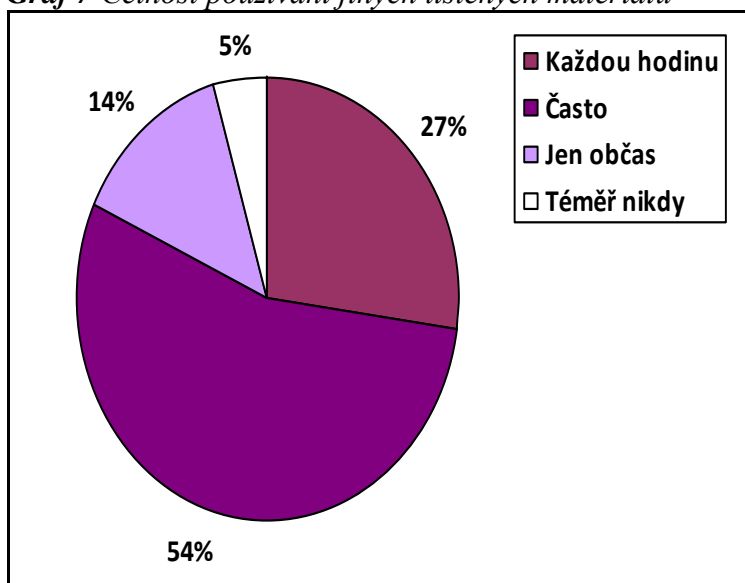
osvobodit, monotónně se jí neřídit a propojovat ve vyučování různé zdroje materiálů a aktivit dle našich potřeb a potřeb našich žáků. Zároveň ale nesmíme zapomínat, že se jedná o materiál plně přizpůsobený věku, možnostem a jazykové úrovni žáků, měli bychom proto aktivity a materiály z jiných zdrojů vybírat opatrně a citlivě, aby i ony žákům ve všech jmenovaných ohledech vyhovovaly. Osobně bych chtěla být takovým kreativním učitelem, který umí za pomoci učebnice a dalších zdrojů učiva připravit zajímavou a přínosnou hodinu, i když vím, že to stojí spoustu času a sil.

9. Jak často používáte ve výuce jiné tištěné materiály (cvičebnice, pracovní sešity, vlastní tvorbu atd.)?

- Každou hodinu
- Často
- Jen občas
- Téměř nikdy

S touto otázkou se v dotazníku přesunujeme od používání základní učebnice k používání jiných materiálů, v tomto případě jiných tištěných materiálů. Ptáme se v ní na to, jak často učitelé ve výuce jiné tištěné materiály používají. Jinými tištěnými materiály zde rozumíme jednak jiné školní knihy (viz teoretická část kap. 1.2.2), jednak materiály, které učitel pro výuku vytvoří sám nebo je přebírá z jiných zdrojů (např. pracovní listy, testy atd.).

Graf 7 Četnost používání jiných tištěných materiálů



Výsledný graf jasně demonstruje, že učitelé ve výuce jiné tištěné materiály aktivně používají. Každou hodinu s nimi pracuje 27 % z dotazovaných, často dokonce 54 %.

Odpoověď *jen občas* naproti tomu označilo 14 % respondentů a *téměř nikdy* pouze 5 % z nich. Podobně jako v případě otázky hledající odpověď na četnost využívání učebnice ve výuce tedy budeme muset hledat zásadní odlišnosti a upřesnění až v další navazující otázce.

I tentokrát jsem, podobně jako v případě četnosti užívání učebnice, předpokládala, že nadpoloviční většina dotazovaných vybere jako svou odpověď jednu z první dvou nabízených položek. Opět mě k tomu neomylně vedly mé vlastní zkušenosti, jež jsem nasbírala jako žačka i praktikantka, ale také postřehy z první fáze tohoto výzkumu. I tehdy totiž většina pozorovaných učitelů používala kromě učebnice i jiné tištěné materiály, a to buď každou hodinu, nebo alespoň velmi často.

Zhodnotíme-li podrobněji odpovědi pedagogů s praxí kratší než 20 let a s praxí delší, zjistíme, že se zde nachází poměrně výrazné rozdíly v tom, jaké možnosti jednotliví kantoři vybrali. Mladší učitelé volili výhradně odpovědi každou hodinu nebo často, zatímco jejich starší a zkušenější kolegové využili celou škálu odpovědí, jak ukazují grafy uvedené v příloze (viz Příloha 3). Tento dílčí výsledek odporuje mým v hypotézách shrnutým očekáváním. Obdobné výsledky jsme získali i od učitelů aprobovaných a bez potřebné aprobace. Aprobovaní učitelé opět volili pouze první dvě možnosti, neaprobovaní možnosti téměř napříč nabízenou škálou, jak jsme opět shrnuli v grafech, které jsou součástí přílohy (viz Příloha 4). Toto dílčí zjištění naopak mé původní očekávání potvrzuje. Jak si ale lze tyto výrazné rozdíly vysvětlit? Pravděpodobně se potvrzuje to, co bylo v průběhu hodnocení výzkumu již jednou vysloveno. Služebně starší a zkušenější učitelé často zapadají do jakési rutiny a stereotypu, v němž postupují podle zajetých pravidel, zatímco mladí učitelé jsou plní elánu, plánů a ideálů. V případě neaprobovaných učitelů se zase jedná o to, že jim učebnice zajišťuje jisté bezpečí, kde je nemůže nic překvapit a testovat jejich jazykové schopnosti, jež jsou často slabší než u jejich aprobovaných kolegů, kteří si díky svým rozsáhlým znalostem mohou dovolit více experimentovat.

10. Z jakých dalších materiálů kromě základní učebnice při přípravách hodin čerpáte? Uveďte konkrétní příklady cvičebnic, školních knih, internetových stránek atd.

Tato otázka navazuje na otázku předchozí a doplňuje ji. Zatímco v otázce č. 9 se ptáme, jak často učitelé využívají v hodinách jiné tištěné materiály, v této nás zajímá, jaké konkrétní materiály učitelé využívají při plánování hodiny. Chceme se tak dozvědět, jestli jsou zkoumaní učitelé aktivní ve vyhledávání, případně tvoření dalších materiálů

k ozvláštňení výuky nebo spoléhají pouze na učebnici. Ptáme se na jména konkrétních cvičebnic, pracovních sešitů, internetových stránek a dalších zdrojů, z nichž při plánování vyučovací hodiny dotazovaní učitelé čerpají.

Všichni respondenti odpověděli na otázku doslova vyčerpávajícím způsobem. Do volného prostoru určeného pro odpověď vepsali celou řadu cvičebnic, pracovních sešitů, internetových stránek, ale i dalších zdrojů, které během plánování výuky často používají. Nejčastěji dotazovaní učitelé uvádějí pracovní sešity vydané k základním učebnicím, jež pro výuku používají, dále pak učebnice ze stejné řady, ale pro nižší ročníky a jejich pracovní sešity nebo učebnice jiných řad s jejich pracovními sešity. Mezi používanými materiály figurují často také publikace řady *Oxford Grammar for Schools*, *Essential Grammar in Use* od Raymonda Murphyho, *English Vocabulary in Use* (elementary) či *Oxford English Grammar Course* (basic). V odpovědích se rovněž opakovaně objevilo, že kantoři používají šablony a materiály získané na nejrůznějších školeních a seminářích. V případě internetových odkazů jsme zaznamenali opakovaný výskyt stránek www.rvp.cz, www.pomocucitelum.cz a www.helpforenglish.cz, výskyt dalších byl velmi ojedinělý. Rovněž jsme si všimli, že učitelé s kratší délkou praxe doporučují internetové zdroje výrazně častěji než jejich starší kolegové. Bez povšimnutí nemohlo zůstat ani to, že mladší učitelé uvádějí v této otázce podstatně více zdrojů než učitelé s delší praxí.

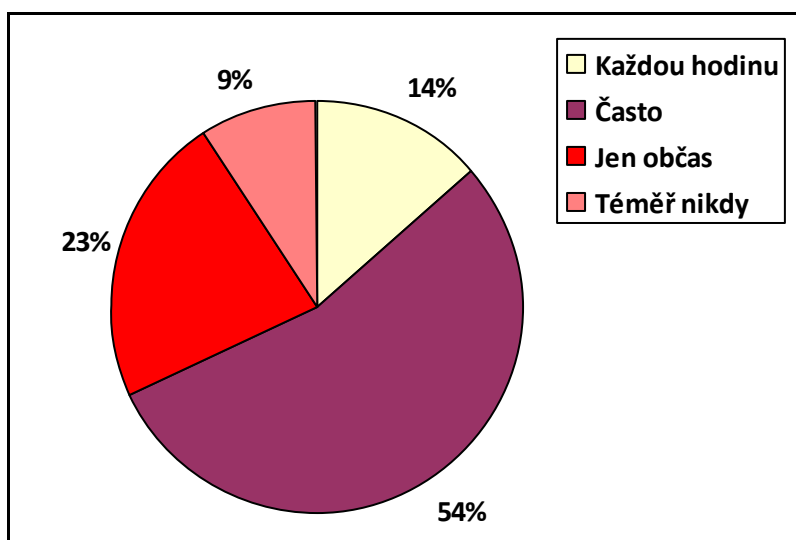
Tyto výsledky si vysvětluji tím, že mladším učitelům jsou moderní technologie bližší, jsou s nimi sžitější a schopní pracovat efektivně a bez jakýchkoli potíží. Rozdíl v množství uvedených materiálů zase chápu tak, že mladší učitelé mnohem častěji, jak někteří z nich v dotazníku uvedli, vytvářejí materiály do hodin zcela sami a kombinují při tom nejrůznější zdroje. K tomu je třeba mít zdrojů dostatek, proto po nich ve volném čase pátrají a užitečné hromadí pro případ, že se budou hodit. Všechny výše uvedené publikace a internetové stránky sama znám a mám ve svém repertoáru. Získala jsem je buď prostřednictvím rady od kolegů a spolužáků z vysoké školy, nebo během průběžné a souvislé praxe, když jsem pátrala po materiálech, které bych mohla v připravované hodině použít. Jedná se o zdroje kvalitní a inspirativní, jež bych sama doporučila dalším učitelům.

11. Jak často používáte ve výuce netištěné materiály (CD, DVD, počítačové programy, interaktivní tabuli atd.)?

- Každou hodinu
- Často
- Jen občas
- Téměř nikdy

Zatímco předchozí otázky se ptali po používání jiných tištěných materiálů než základní učebnice, v otázkách následujících se zaměříme na používání materiálů netištěných. První z nich nám pomůže ozřejmit, jak často ozvláštňují učitelé vyučovací hodinu netištěnými materiálními prostředky, kterými jsou např. výukové počítačové programy, programy pro interaktivní tabule, CD, DVD nebo jiné formy zvukových či audio nahrávek. Výsledky dotazníkového šetření prezentuje následující graf.

Graf 8 Četnost používání netištěných materiálních prostředků



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že učitelé angličtiny na druhém stupni základních škol netištěné materiály ve výuce hojně využívají. Podobně jako v případě tištěných materiálů zvolila více jak polovina dotazovaných (54 %) možnost *často*. *Každou hodinu* je dle měření používá 14 % učitelů. Odpověď *občas* naproti tomu označilo 23 % respondentů. 9 % dotazovaných s netištěnými materiály v hodině *téměř nepracuje*.

Porovnáme-li tento graf s grafem vzniklým na základě otázky četnosti využívání jiných tištěných materiálů, zjišťujeme, že se shodují v tom, že nadpoloviční většina dotazovaných používá materiály tištěné i netištěné v hodině často. Nacházíme zde ale také patrné odlišnosti. V případě netištěných materiálů výrazně klesl počet respondentů, kteří je používají každou hodinu, ve prospěch těch, kteří s nimi pracují pouze občas. Počet dotazovaných, kteří je nepoužívají vůbec, zůstává obdobně nízký. Tento fakt lze dle mého názoru vysvětlit horší technickou vybaveností škol, která neumožňuje neomezené používání netištěných materiálů.

Prozkoumáme-li podrobněji odpovědi učitelů s kratší praxí a učitelů s praxí delší, zjišťujeme, že zde již nejsou tak výrazné rozdíly jako v případě tištěných materiálů, což neodpovídá mým očekáváním. Řada respondentů s praxí kratší než 20 let označila kromě odpovědi každou hodinu a často také odpověď jen občas, jejich služebně starší kolegové také využili téměř celou nabízenou škálu, jak demonstrují grafy v příloze (viz Příloha 5). Podobně jsou na tom výsledky učitelů aprobovaných k výuce angličtiny a bez potřebné aproby, i zde již nepozorujeme výrazné rozdíly, jak ukazuje další dvojice grafů (viz Příloha 6). Co ale tedy onen zmiňovaný pokles respondentů s odpovědí každou hodinu a zvýšení těch s odpovědí jen občas způsobuje? Podle mého názoru je toto zapříčiněno hlavně rozdílností škol, v nichž jsem dotazníky zadávala. Některé, zvláště pak malé vesnické školy, nejsou příliš technicky vybavené, možnosti jejich zaměstnanců využívat netištěné materiály se tak výrazně snižují.

12. Jaké netištěné materiály v průběhu výuky nejčastěji používáte (CD, DVD, počítačové programy, interaktivní tabuli atd.)?

Poslední otázka našeho dotazníku je úzce propojena s otázkou předchozí. V té jsme báдали po tom, jak často učitelé používají netištěné materiály. Tato poslední otázka naproti tomu žádá respondenty, aby napsali, s jakými konkrétními netištěnými materiály ve vyučovacích hodinách pracují. Pomocí této otázky tak chceme provést průzkum, které netištěné materiály se těším mezi pedagogy největší oblibě.

Všichni dotazovaní učitelé shodně odpověděli, že používají CD, která jsou součástí základní učebnice. Někteří z nich dodali, že používají k poslechu dle potřeby také CD jiná – CD, jež jsou součástí jiných učebnic, či dokonce CD, která s žádnou z učebnic nesouvisí. Tyto CD nosiče obsahují dle dotazovaných poslechová cvičení a hudbu. Mezi uvedenými materiály se hojně objevují také DVD, a to jednak s programy pro interaktivní tabuli, ale také s nejrůznějšími videi, seriály a filmy. Někteří dokonce uvádí přímo názvy, nejčastěji jde o *The Simpsons* a *Futuramu*. Jen dva učitelé odpověděli, že mají přímo v učebně přístup k internetu a tak ho k pouštění audio a video nahrávek využívá. Většina učitelů zmiňuje, že, pokud je to možné, využívá s žáky co nejvíce školou pořízené výukové programy v počítačových učebnách. Zhruba polovina učitelů (10) uvádí, že používá interaktivní tabuli.

Všimli jsme si také, že mladší učitelé častěji uvádějí, že nepoužívají jen CD a DVD nabízená k učebnicím, ale hledají i vlastní možnosti a pokud mají příležitost, pouští svým

žákům i jiná videa a audio nahrávky (např. moderní písničky nebo výše uvedené kreslené seriály). Jejich služebně starší kolegové na druhou stranu využívají spíše nabízených CD a DVD.

Výše uvedené výsledky mohou opět souviset s tím, jak jsem již uvedla u otázky č. 10, že mladší učitelé mají k moderním technologiím bližší vztah. Také možná lépe chápou, co se mladým lidem líbí, proto volí moderní hudbu a teenagery oblíbené americké kreslené seriály. Používání počítačových programů uvádí většina dotazovaných, jen několik z nich ale zdůraznilo zajímavý fakt, kterým je možnost využít v dané době počítačovou učebnu. Sama jsem jako žákyně i jako praktikantka zažila, že učebny bývají často plné. Buď se v nich vyučuje, nebo v nich používá výukové programy jiná třída, je proto často třeba si učebnu „zamluvit“, aby bylo možno ji použít. Podobná situace nastává i s interaktivní tabulí. Školy ji většinou mají, ovšem nenajdeme ji v každé třídě, takže je opět třeba se na jejím používání předem dohodnout. Přesto je v odpovědích dotazovaných vidět jasný rozdíl. Počítačové programy uvádí téměř všichni, interaktivní tabuli zhruba polovina respondentů, navíc většinou mladí učitelé. Zdá se tedy, že mladí kantoři, kteří jsou již během vysokoškolské přípravy školeni v užívání těchto technologií, se i přes nepřízeň okolností snaží interaktivní tabuli používat. Pro nedostatečné technické vybavení škol svědčí také to, jak málo dotazovaných uvedlo, že má v učebně přístup k internetu. Učitelé s delší praxí jsou, zdá se, váhavější. Na interaktivní tabuli a další technologie si pravděpodobně ještě příliš nezvykli, a tak volí raději jiné prostředky.

4. Shrnutí výzkumu

V této části diplomové práce se pokusíme shrnout výsledky celého proběhlého výzkumu. Podařilo se nám jeho prostřednictvím odpovědět na položené otázky? Potvrdila se očekávání nebo byla naopak vyvrácena? To je jen několik málo otázek, které si musí na samý závěr své práce položit každý badatel. Shrnout výsledky výzkumu a podložit tak jeho přínos je nejlepší cestou.

Před začátkem výzkumu jsme předpokládali, že učitelé s praxí kratší než 20 let budou dávat přednost práci s učebnicí, zatímco jejich starší kolegové budou ve vyučování věnovat hodně času práci s jinými materiálními prostředky. Důvodem bylo, jak jsme již uvedli, že mladí učitelé jsou ještě nezkušení a učebnice pro ně představuje jistou formu jistoty. Měření provedená během následových hodin, ale naopak ukazují, že učitelé s delší praxí pracují s učebnicí více (průměrně 55,2 % hodiny), zatímco učitelé s praxí kratší méně (pouze 42,4 % hodiny). Naše očekávání byla tudíž jednoznačně vyvrácena.

V případě učitelů aprobovaných k výuce anglického jazyka a učitelů, kteří k tomu aprobování nejsou, dochází k opaku. Domnívali jsme se, že učitelé s aprobační vůči angličtině budou větší část hodiny pracovat bez učebnice, zatímco jejich neaprobovaní kolegové budou volit spíše práci s učebnicí. Předpokládali jsme, že učitelé bez plné aproby k výuce angličtiny se budou s učebnicí cítit jistěji. Sama učebnice či příručka pro učitele nabízí klíč s výsledky jednotlivých cvičení a tak znají odpovědi a nemusí je při přípravě složitě hledat, jako by tomu bylo při přípravě vlastního materiálu. Tento předpoklad naše měření plně potvrdila. Zatímco učitelé, kteří k výuce angličtiny aprobovaní nebyli, používali učebnici průměrně 61,4 % hodiny, jejich aprobovaní kolegové pouze 36,2 %.

Dále jsme očekávali, že v celkovém počtu odučených minut bude více minut věnováno práci s učebnicí než práci bez ní. Rozdíl, který jsme během pozorování naměřily, sice nebyl velký, vypovídá ale ve prospěch práce bez učebnice (51,2 %) než s její pomocí (48,8 %), což naše očekávání vyvrací. Srovnáme-li ale tyto naměřené hodnoty s výsledky v dotazníku položené otázky týkající se četnosti používání učebnice ve výuce, kde 52 % respondentů odpovědělo, že učebnici používá každou hodinu, a dalších 30 %, že s ní pracuje často, můžeme se domnívat následující. Většina učitelů používá učebnici každou nebo téměř každou vyučovací hodinu, rozdíl je však v délce času, který s ní pracuje, jak je patrné z výsledků měření prezentovaných v předchozích dvou odstavcích.

V návaznosti na to, jak často je učebnice v hodině angličtiny učiteli využívána, byly položeny ještě další otázky. Zajímalo nás zejména, do jaké míry využívají učitelé v hodině v ní obsažený materiál a také to, jak ovlivňuje jejich přípravu na vyučování.

Nabízené odpovědi u otázky ptající se na míru využívání v učebnici obsaženého materiálu lze shrnout do 4 obecnějších kategorií – systematické užívání učebnice, modifikování jejího obsahu, používání více učebnic a používání jiných materiálů. Z odpovědí respondentů jasně vyplývá, že nejvíce z nich (v součtu 86 %) učebnici aktivně používá, ale její obsah přizpůsobuje potřebám sebe, připravované hodiny a žáků. Dalších celkem 14 % dotazovaných odpovědělo, že ji používá buď systematicky (7 %), nebo naopak sporadicky a používá jiné tištěné materiály (7 %). Žádný z dotazovaných nepoužívá více učebnic najednou a žádný také práci s učebnicí zcela nevypouští a nepoužívá pouze netištěné materiály. Naše očekávání tak bylo potvrzeno.

Podobných výsledků jsme dosáhli také u otázky, která bádá po tom, jak učebnice ovlivňuje přípravu učitelů na hodinu. Většina respondentů připustila, že je pro ně učebnice oporou a neocenitelným pomocníkem. Zdůraznili, že díky ní se jim daří držet se tematického plánu a s ním i předepsané koncepce výuky, ale také to, že jim slouží při tvorbě osnovy připravované hodiny nebo že z ní přebírají některá cvičení, a to zejména poslechová, texty k četbě s porozuměním, některá gramatická cvičení a cvičení, která jsou pro žáky atraktivní (např. komiksy).

V souvislosti s používáním učebnice nás rovněž zajímalo, jaké učebnice učitelé používají a jak jsou s nimi spokojeni. Jak jsme již uvedli, získaná data slouží zejména jako průzkum toho, jaké učebnice jsou v současné době nejpoužívanější, a spokojenosti s nimi. Ze získaných odpovědí vyplývá, že nejpoužívanějšími učebnicemi angličtiny na druhém stupni základní školy jsou učebnice řady Project, následované učebnicemi řady Headway a Enterprise, podstatně méně dotazovaní uváděli učebnice Way to Win a Hello, Kids!. Dle měření spokojenosti s používanou učebnicí se zdá, že většina dotazovaných učitelů je s používanou učebnicí spokojená. Ze získaných 22 dotazníků, ve 12 z nich označují respondenti používanou publikaci známkou 2, v 5 dalších dokonce známkou 1. Jako důvody své spokojenosti tito dotazovaní nejčastěji uvádějí, že je jim dobrým pomocníkem a rádcem a poskytuje vhodný materiál k výuce. Pětice učitelů, kteří používané učebnice ohodnotili známkou 3 a 4, naopak uvedla, že jim používané učebnice přijdou příliš monotónní, nudné, zastaralé a nedostačující. Drží se jich proto pouze jako jakési kostry a připravují spíše vlastní materiály. Rozdíl pozorujeme rovněž průměrných známkách jednotlivých učebnic. Nejlépe hodnocenou řadou učebnic jsou dle našeho průzkumu

učebnice řady Way to Win a Headway. Nejhuře dotazovaní hodnotí učebnice řady Enterprise a Hello, Kids!.

Výsledky výzkumu jednoznačně demonstrují, že většina učitelů užívá hojně také jiné tištěné materiály, a to buď každou hodinu (27 %), nebo aspoň často (54 %). Ze získaných dotazníků jsme zjistili, že existuje výrazný rozdíl mezi tím, jak často používají materiály učitelé s praxí delší než 20 let a učitelé s praxí kratší. Rozdíl jsme zaznamenali rovněž v odpovědích učitelů aprobovaných k výuce angličtiny a učitelů, kteří k její výuce aprobovaní nejsou. Učitelé s kratší praxí uváděli jako odpověď pouze možnosti každou hodinu nebo často, zatímco učitelé s praxí delší využili celou nabízenou škálu. Podobná situace se opakovala v případě učitelů aprobovaných pro výuku angličtiny a učitelů bez potřebné aprobace. Učitelé aprobovaní uváděli opět pouze první dvě nabízené možnosti, jejich kolegové bez potřebné aprobace znovu použili téměř celou nabízenou škálu. Pravděpodobně se jedná o následek toho, že čím déle daný pedagog učí, tím více upadá do stereotypu své práce, a toho, že učitelé s delší praxí odpovídají spíše tradičnímu typu učitele, což se také podepisuje na jejich stylu výuky. V případě učitelů bez potřebné aprobace k výuce angličtiny zase může jít o nedostatečně hlubokou znalost daného jazyka, což je vede k tomu, aby se drželi spíše jistoty v podobě učebnice.

Zajímalo nás také, z jakých konkrétních materiálů učitelé při plánování hodiny čerpají. Dotazovaní uváděli skutečně široké spektrum nejrůznějších pracovních sešitů, cvičebnic, internetových stránek a dalších zdrojů. Bez povšimnutí nemohlo zůstat zejména to, že mladší učitelé uváděli podstatně častěji internetové zdroje, ale také to, že celkově uváděli větší množství zdrojů. Toto připisujeme zejména faktu, že mladší učitelé mají k moderní technice bližší vztah. Zvýšené množství zdrojů, jež mladí učitelé uvádějí, lze vysvětlit tím, že sami zdůrazňují, že doma vytváření vlastní materiály, k čemuž je třeba mít dostatek materiálu, z něhož mohou při čerpat.

V posledních dvou otázkách dotazníku jsme se jednotlivých učitelů ptali, jak často ve výuce používají netištěné materiály a o jaké materiály konkrétně jde.

I v tomto případě se většina dotazovaných učitelů vyjádřila tak, že materiály používají každou hodinu (14 %) nebo často (54 %). Překvapivě velký počet respondentů ale také přiznal, že je používá jen občas (23 %), což svědčí pro horší technické vybavení škol. Rozdíl pozorujeme také v odpovědích jednotlivých vytyčených skupin, není už však tak výrazný jako v případě materiálů tištěných. Tuto změnu ve výběru odpovědí si vysvětlujeme rovněž tím, že většina škol není patřičně technicky vybavena, aby umožnila jejich neomezené používání.

Poslední z otázek směřovala k tomu, jaké konkrétní netištěné materiály učitelé ve výuce používají. Dotazovaní učitelé nejčastěji uváděli CD, DVD, interaktivní tabuli a počítačové programy. Používání interaktivní tabule uvedlo devět respondentů, internetové připojení v učebně pouze dva. V řadě odpovědí se rovněž objevilo používání výukových počítačových programů, několikrát spolu s tvrzením, že využívání počítačových programů je třeba předem zvážit a zamluvit učebnu. Tyto odpovědi podporují již několikrát vyslovenou domněnku o špatném technickém vybavení škol. Rovněž jsme zaznamenali rozdíly v uvedených materiálech v odpovědích mladších učitelů a učitelů s delší praxí. Mladí učitelé uvádějí podstatně širší spektrum materiálů, kromě CD, která jsou součástí učebnice, a DVD k interaktivní tabuli, také často zmiňují CD a DVD vlastní výroby s moderními písničkami či videi nebo americkými animovanými seriály jako je Futurama, The Simpsons atd. Vysvětlujeme si to zejména tak, že mladším učitelům je práce s moderní technikou bližší a rovněž mnohem lépe vědí, co se mladým lidem líbí, aby jim to mohli nabídnout.

5. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala užíváním základní učebnice v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Její hlavním cílem bylo podat obraz o fungování učebnice angličtiny ve výuce z pohledu učitele.

Na samém začátku práce jsem si vytyčila cíle, kterých jsem chtěla za pomoci výzkumu dosáhnout. Chtěla jsem zejména zjistit, jaký prostor věnují učitelé anglického jazyka během výuky práci s učebnicí a kolik času naopak práci bez ní, a také to, jak se toto liší v závislosti na jejich aprobovanosti k výuce tohoto jazyka a délce jejich praxe. Tento cíl se pomocí výzkumu podařilo naplnit. Teoretická část této diplomové práce podává informace o učebnici, definuje ji, popisuje její strukturu, obsah i funkce. Věnuje prostor také definici a popisu jiných materiálních didaktických prostředků, čímž zcela jasně vymezuje, co vlastně učebnice je, a odlišuje ji od jiných běžně používaných materiálů. Zabývá se rovněž učitelem. Podává výčet činností, jež běžně vykonává, sociálních rolí, které plní, a definuje nároky na jeho osobnost a požadované pedagogické kompetence, čímž vymezuje jeho roli ve vyučovacím procesu. Je to totiž právě učitel, kdo plánuje výuku a určuje tak její konkrétní podobu, včetně toho, jaké materiály, v jakém množství a pořadí se v jejím průběhu budou používat.

Výsledky měření vyvrátily mé očekávání, že v celkovém součtu pozorovaných minut, budou dominovat ty odučené s učebnicí na úkor těch, během nichž učebnice používána nebude. Vycházela jsem z předpokladu, že školy nejsou tak kvalitně technicky vybavené, aby umožňovaly neomezené užívání netištěných materiálů, a také z toho že většina učitelů stále chápe klasickou školní učebnicí jako základní didaktický prostředek a také k ní tak při plánování výuky přistupuje. Měření ovšem tento můj předpoklad vyvrátila a dopadla ve prospěch minut odučených bez učebnice (51,2 %), což si vysvětluji zejména tím, že se učitelé snaží sledovat trendy moderní komunikativní vyučovací metody a kromě učebnice pracovat ve výuce i s jinými typy materiálních prostředků.

Z naměřených hodnot rovněž vyplývá, že bylo vyvráceno mé očekávání, že učitelé s kratší a středně dlouhou dobou praxe budou vzhledem k nedostatečným zkušenostem dávat přednost spíše práci s učebnicí, zatímco jejich starší kolegové se nebudou učebnice držet tak striktně a budou pracovat s více různými zdroji. Z výsledků provedených měření lze vyčíst, že u pozorovaných učitelů s kratší či středně dlouhou dobou praxe činila práce s učebnicí průměrně pouhých 42,4 % hodiny, zatímco u pedagogů, kteří učí déle,

představovala 55,2 % odučeného času. Vysvětlují si to zejména tím, že mladší učitelé se i přes špatné technické zázemí škol a své malé praktické zkušenosti snaží učit dle zásad moderního komunikativního způsobu výuky a zapojovat hojně do výuky i jiné materiály než pouze učebnice, zatímco učitelé s delší praxí naopak upadají do stereotypu a pracují více s materiálem, který nabízí základní učebnice.

Naměřené hodnoty však potvrdily další z vyslovených hypotéz. V té jsem předpokládala, že učitelé aprobovaní pro výuku angličtiny budou v hodinách s učebnicí pracovat průměrně kratší dobu než učitelé bez aprobace. U aprobovaných učitelů představovala práce s učebnicí průměrně 36,2 % hodiny, zatímco u neaprobovaných pedagogů až 61,4 %. Vysvětlení spatřuji v tom, že aprobovaný učitel má hlubší znalosti v oboru anglistiky, které jsou mu oporou a umožňují mu více ve výuce experimentovat.

V souvislosti s vyslovenými hypotézami jsem rovněž očekávala, že většina dotazovaných učitelů potvrdí, že používá učebnici každou nebo téměř každou vyučovací hodinu, nedrží se jí ovšem striktně, ale nejrůznějším způsobem modifikuje její. Provedený výzkum tento mé předpoklady plně potvrdil. 52 % dotazovaných učitelů odpovědělo, že učebnici používá každou hodinu, a dalších 30 % uvedlo, že s ní pracuje často. Systematické používání učebnice v hodině potvrdilo jen 7 % respondentů, zatímco 86 % z nich uvedlo, že ji nevyužívá v plném rozsahu, ale její obsah upravuje.

Dále jsem se rozhodla zjistit, jak ovlivňuje základní učebnice přípravu učitelů na vyučovací hodinu. Očekávala jsem, že většina dotazovaných uvede, že učebnici během přípravy hodiny aktivně využívá, že jim svým propojením s tematickým plánem poskytuje kontrolu nad plněním požadovaných cílů a že jim zároveň je oporou a inspirací, v níž hledají vhodný materiál k procvičování probírané látky a tréninku jazykových dovedností a s jejíž pomocí plánují výuku.

Další ze stanovených hypotéz předpokládala, že učitelé rovněž často používají jiné tištěné materiály. Očekávala jsem ovšem, že mladší učitelé budou vzhledem ke své nezkušenosti využívat jiné tištěné materiály podstatně méně než učitelé s delší praxí. Uvedou však podstatně širší škálu materiálů, z nichž vybírají. Podstatně častější využívání jiných tištěných materiálů budou uvádět rovněž aprobovaní učitelé v porovnání s učiteli neaprobovanými. Tato má hypotéza byla pomocí dotazníkového šetření potvrzena pouze částečně. Bylo potvrzeno, že většina učitelů v hodinách aktivně využívá jiné tištěné materiály – 27 % každou hodinu, 54 % často. Výzkum ovšem vyvrátil, že učitelé s kratší a středně dlouhou dobou praxe využívají jiné tištěné materiály méně často než učitelé s praxí delší. Naopak volili pouze odpovědi každou hodinu a často a řada z nich rovněž uvedla, že

během přípravy na hodinu vytváří materiály často sama, čímž lze vysvětlit i širší škálu uváděných tištěných materiálů. Učitelé s delší praxí naopak volili i odpovědi jen občas nebo téměř nikdy, což svědčí o již zmiňovaném stereotypním přístupu k výuce. Provedená měření ovšem pomohla potvrdit poslední část této hypotézy. Aprobovaní učitelé volili opět pouze odpovědi každou hodinu nebo často, zatímco jejich neaprobovaní kolegové vybírali rovněž možnosti jen občas nebo nikdy. Vysvětlení lze hledat v hlubších znalostech anglistiky, které aprobovaným učitelům umožňují více experimentovat.

V poslední ze stanovených hypotéz jsem předpokládala, že učitelé potvrdí, že v hodinách používají také netištěné materiály. Jejich využívání však bude méně časté než využívání tištěných materiálů v důsledku špatného technického vybavení škol. Rovněž jsem očekávala, že mladší a aprobovaní učitelé budou netištěné materiály používat častěji než učitelé neaprobovaní a učitelé s delší dobou praxe. U mladších učitelů jsem také předpokládala širší škálu využívaných materiálů, jelikož je jim využívání moderních technologií bližší. Rovněž tato hypotéza byla v průběhu výzkumu potvrzena pouze částečně. Nadpoloviční většina dotazovaných (54 %) potvrdila, že používá netištěné materiály v hodině často, dalších 14 % pak přiznává, že s nimi pracuje každou hodinu. Nepotvrdilo se tudíž, že by netištěné materiály byly ve školách používány výrazně méně často než materiály tištěné. Výrazně vysoký počet dotazovaných (23 %) ovšem zvolil odpověď jen občas, což svědčí ve prospěch předpokladu horší technické vybavenosti škol. Rovněž se nepodařilo potvrdit, že by mladší nebo aprobovaní učitelé používali netištěné materiály výrazně častěji než učitelé s delší dobou praxe nebo učitelé neaprobovaní. I toto podporuje předpoklad, že školy nedisponují takovým technickým zázemím, které by umožňovalo neomezené využívání netištěných materiálních prostředků. Další potvrzení této hypotézy lze nalézt v odpovědích jednotlivých učitelů, kdy jen devět z nich potvrdilo používání interaktivní tabule a dva možnost připojení k internetu přímo ve třídě. Potvrzena ovšem byla širší škála netištěných materiálů, které využívají učitelé s kratší dobou praxe.

Touto prací jsem chtěla svou měrou přispět do výzkumu používání základní učebnice ve výuce angličtiny na druhém stupni základní školy. Snažila jsem se jejím prostřednictvím nejen zmapovat postavení učebnice v soudobé výuce angličtiny, ale také upozornit na škálu nejrůznějších materiálů, které mají učitelé pro využití ve výuce k dispozici, a ukázat tak pedagogům možnou cestu, jíž se mohou v budoucnu při plánování výuky vydat. Z mého hlediska rozhodně doporučuji sestavovat hodinu jak za pomoci učebnice, tak za pomoci jiných materiálů. Výuka pak bude bohatá, zábavná, podnětná, bude plnit stanovené cíle a jak žák, tak učitel z toho budou společně profitovat.

6. Summary

The presented diploma thesis deals with the ways teachers use textbooks within English language classes at the primary school level. Its main aim is to find out to which extent English teachers use textbooks in their classes and how often they use other types of materials. In this research we pay special attention to the length of professional experience of observed teachers and their qualifications and how these two variables influence the ways teachers work with textbooks. The thesis is divided into – theoretical and practical.

The theoretical part deals with the general theory of the textbook and basic characteristics of the teacher. The first chapter aims to characterize what a textbook is according to different authors and criteria and it also treats the differences between textbooks and other printed and multimedia teaching materials e.g. workbooks, grammar books, audio CDs, DVDs, computer applications, notice boards, pictures, self-made materials, authentic materials etc. We also add a brief commentary concerning the specific features of English textbook and other materials used in English language lessons. The next parts focus on the general structure of the textbook and its content. We describe basic textual and non-textual structural components of the textbook and two basic types of its content, factual and ideological. We also systematically comment on specific features of structure and content of English language textbooks. The final chapter of this part deals with general functions of textbooks.

The second chapter focuses on the teacher. Its introduction includes the definition of the role of the teacher and determines which important factors influence his/her success rate within the education process. The first part treats the personality of the teacher with regard to desirable personality traits, abilities, temperament and value orientation and also the motivation of the teacher. It aims to characterize how the ideal teacher should behave and emphasizes how much his behaviour can influence his pupils. The following part deals with the teacher's pedagogical competences. It defines what pedagogical competences are, how they are created and which types of them exist and it includes a brief commentary on how these competences manifest in the English language teacher. The third part of the chapter focuses on the social roles of the teacher and it presents conflicts among these roles. The last part focuses on teachers activities during the education process. It brings a list of these activities together with their detailed descriptions.

The practical part of my diploma thesis is based on observation of English language classes and on a questionnaire for teachers. The main aims and hypotheses of the research are defined in the introductory part of the chapter whereas its second part focuses on particular research methods. It provides a description of the course of the observation. We mention where it took place and how large the research group was, we describe particular members of this group etc. The following chapter presents obtained results and interprets them with respect to the stated hypotheses. The results on one hand disprove our hypotheses that teachers in general and younger teachers use a textbook more often than other teaching materials, on the other hand they confirm our third hypothesis that teachers who are qualified use textbooks less than teachers who do not have the qualification required. The second source of data for our research is represented by a questionnaire for teachers. Firstly we focus on the structure of the questionnaire, its creation and distribution and then we present and interpret the results in relation to the stated hypotheses. Our research confirms that most teachers use a textbook every, or almost every lesson and that they most often modify its content. This research also confirms that teachers actively use textbooks during preparations for their lessons as a source of materials and inspiration. It also confirms our assumptions that teachers often use other types of printed materials and that qualified teachers use them more often but it disproves that younger teachers use them less often. Differences were also in the materials which they draw inspiration from. Younger teachers mentioned more sources and they often mentioned sources from the internet. The questionnaire also shows that teachers often use non-printed materials (audio/multimedia). However it disproves great differences between teachers with shorter and longer careers and also between teachers with and without qualification. The range of non-printed materials used by younger teachers was much wider than the range used by teachers who teach longer.

The cooperation with all the teachers who participated in both parts of this research was problem-free. They were pleasant, obliging and willing to help me, to fill the questionnaire and to give me further information concerning their professional practice. In my opinion this thesis can help to demonstrate the importance of research in the field of school textbooks. The textbook is an important and useful source of help and guidance for the teacher during his/her preparation for classes and during the classes themselves but it should not be the only source of materials. The teacher should be able to combine various sources and to prepare a balanced lesson which would fulfil all given requirements from

the point of view of the content but also from the point of view of the skills and values which should be developed during the classes.

7. Seznam použitých zdrojů

Literatura

ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

ČERVENKOVÁ, I.: *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 107 s. ISBN 978-80-7368-924-7.

HARŤANSKÁ, J., GADUŠOVÁ, Z.: *Methodology of Teaching English As a Foreign Language: Anthology of Methodological Texts*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, Fakulta humanitných vied, 1995, 142 s. ISBN 80-88738-43-1.

HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 500s. ISBN neuvedeno

JŮVA, sen. a jun.: *Úvod do pedagogiky*. 4. dopl. vyd. Brno: Paido, 1999, 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

KLIMENT, P.: *Psychologie osobnosti*. Olomouc: Palackého univerzita v Olomouci, 2001, 76 s. ISBN 80-224-0319-6

KNECHT, P., JANÍK, T.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 11. ISBN 978-80-7315-174-4.

KOHOUTEK, R.: *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, 167 s. ISBN 80-210-4077-7.

KUBIŠOVÁ, Hana. *Motivace k učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sportovních studií, Katedra pedagogiky sportu.

MAŇÁK, J., ed., KNECHT, P., ed.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, 141 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 7. ISBN 978-80- 7315-148-5.

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995, 336 s. ISBN 80-200-0525-0.

NUNAN, D.: *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall, 1991, 264 s. ISBN 0-13-521469-6.

PROKEŠ, Josef. *Komparace učebnic výpočetní techniky pro základní školy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra informatiky.

PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. 2.přepr. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SIKOROVÁ, Z.: *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 127 s. ISBN 978-80-7368-923-0.

SIKOROVÁ, Z.: *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004, 150 s. ISBN 80-704-2373-0.

ŠÝKORA, M.: *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect Praha, 1996, 75 s. ISBN 80-900566-1-X.

VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

ZÁTOPKOVÁ, Bronislava. *Ideální učitel z pohledu žáků a učitelů ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Bakalářská práce, Masarykova univerzita v Brně, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky.

ZUJEV, D., D.: *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986, 296 s. ISBN 67-422-86.

Elektronické zdroje

GOŠOVÁ, Věra. Kompetence učitele. In: *wiki.rvp.cz* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2011. [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele

Vzdělání: 3 – 2. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví [online]. Český statistický úřad. [cit. 2014-04-24]. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6D0027D70F/\\$File/1413133302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6D0027D70F/$File/1413133302.pdf)

Evropské jazykové portfolio [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-04-28]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

Společný evropský referenční rámec [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-04-28]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

8. Seznamy tabulek, grafů, obrázků a příloh

Seznam tabulek

- Tabulka 1 – Textové komponenty a jejich funkce
- Tabulka 2 – Model struktury učebnice – výkladové složky
- Tabulka 3 – Model struktury učebnice – nevýkladové složky
- Tabulka 4 – Strukturní komponenty učebnice
- Tabulka 5 – Funkce učebnice dle D. D. Zujeva
- Tabulka 6 – Funkce učebnice doplněné Z. Sikorovou
- Tabulka 7 – Počet odučených minut dle jednotlivých učitelů
- Tabulka 8 – Počet odučených minut učitelů s praxí kratší než 20 let
- Tabulka 9 – Počet odučených minut učitelů s praxí delší než 20 let
- Tabulka 10 – Počet odučených minut učitelů s aprobací
- Tabulka 11 – Počet odučených minut učitelů bez aprobace
- Tabulka 12 – Počet učitelů a délka praxe
- Tabulka 13 – Celková spokojenost učitelů s používanými učebnicemi
- Tabulka 14 – Spokojenost učitelů s jednotlivými učebnicemi

Seznam grafů

- Graf 1 – Pohlaví respondentů
- Graf 2 – Rozdělení učitelů dle délky praxe
- Graf 3 – Rozdělení učitelů dle aprobovanosti
- Graf 4 – Používané učebnice
- Graf 5 – Četnost používání učebnice
- Graf 6 – Míra užití učebnice
- Graf 7 – Četnost používání jiných tištěných materiálů
- Graf 8 – Četnost používání netištěných materiálních prostředků

Seznam obrázků

- Obrázek 1 – Model struktury učebnice

Seznam příloh

- Příloha 1 – Dotazník pro učitele

Příloha 2 – Odpovědi k otázce č. 7 z dotazníku

Příloha 3 - Grafy odpovědí učitelů podle délky praxe pro otázku četnosti užívání jiných tištěných materiálů

Příloha 4 - Grafy odpovědí učitelů dle aprobovanosti pro výuku angličtiny pro otázku četnosti užívání jiných tištěných materiálů

Příloha 5 – Grafy odpovědí učitelů podle délky praxe pro otázku četnosti užívání netištěných materiálů

Příloha 6 – Grafy odpovědí učitelů podle aprobovanosti pro výuku angličtiny pro otázku četnosti užívání netištěných materiálů

9. Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Dotazník – Využívání textových a netextových materiálů ve vyučování (Autor: Eliška Šindelková)

Do rukou se Vám dostává dotazník, který je součástí výzkumu, jenž se zabývá četností používání učebnice v hodinách angličtiny a jejího vlivu na přípravu takové hodiny. V závislosti na tom zkoumáme rovněž to, jak často učitelé používají jiné textové a netextové materiály a které to jsou. Vyplněním dotazníku tomuto výzkumu velmi pomůžete, proto Vám za to děkuji.

1. Pohlaví: ŽENA MUŽ

2. Délka praxe:

3. Aprobovanost učitele (vůči anglickému jazyku): ANO NE

4. Jakou základní učebnici používáte (název, autor, nakladatelství a ISBN)?

.....

5. Jste s používanou učebnicí spokojen/a? (Vyberte známku od 1 do 5, kdy 1 znamená maximální spokojenost, 5 maximální nespokojenost)

1

2

3

4

5

Důvod vaší spokojenosti/nespokojenosti:.....

.....

.....

.....

.....

6. Jak často učebnici (základní) ve výuce využíváte?

Každou hodinu

Často

Jen občas

Téměř nikdy

7. Do jaké míry učebnici nejběžněji ve výuce využíváte?

- Držíme se jí systematicky (využívám každou kapitolu, cvičení, část, ...).
- Vynecháváme některé nehodící se kapitoly, cvičení, případně jejich části.
- Nahrazuji nehodící se kapitoly, cvičení, případně jejich části z jiných zdrojů.
- Doplnuji obsah učebnice o další materiály z jiných zdrojů.
- Používáme zároveň několik učebnic.
- Téměř základní učebnici nepoužíváme, používáme pouze jiné knihy, případně tvořím vlastní materiály z nejrůznějších zdrojů.
- Vůbec nepoužíváme tištěné materiály (používáme pouze počítače, video, audio, interaktivní tabuli, atd.).

8. Jak učebnice ovlivňuje vaši přípravu na hodinu? Proč ji používáte, případně nepoužíváte? V jakém míře ji používáte? K čemu vám slouží? V čem vám pomáhá? atd.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Jak často používáte ve výuce jiné tištěné materiály (cvičebnice, pracovní sešity atd.)?

- Každou hodinu
- Často
- Jen občas
- Téměř nikdy

10. Z jakých dalších materiálů kromě základní učebnice při přípravách hodin čerpáte? Uveďte konkrétní příklady cvičebnic, školních knih, internetových stránek atd.

.....

.....

.....

.....

.....
11. Jak často používáte ve výuce netištěné materiály (CD, DVD, počítačové programy, interaktivní tabuli atd.)?

- Každou hodinu
- Často
- Jen občas
- Téměř nikdy

12. Jaké netištěné materiály v průběhu výuky nejčastěji používáte (CD, DVD, počítačové programy, interaktivní tabuli atd.)?

.....

.....

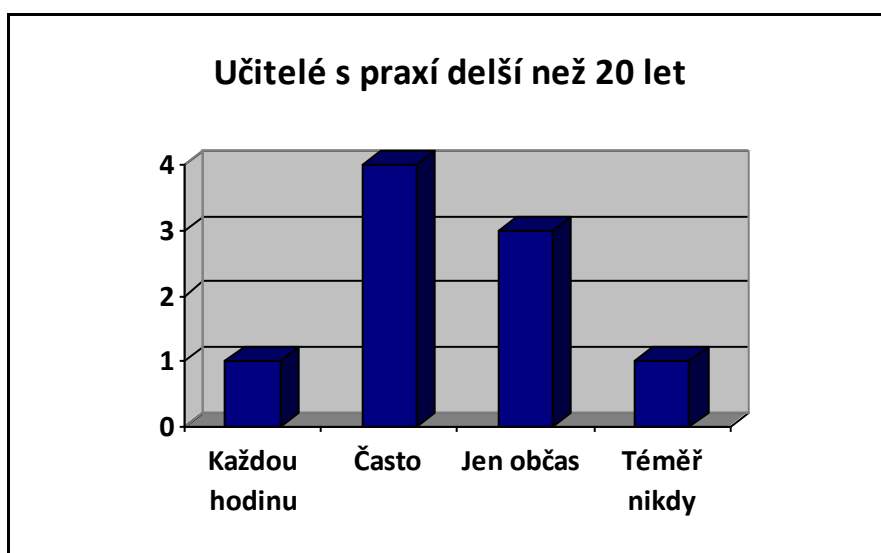
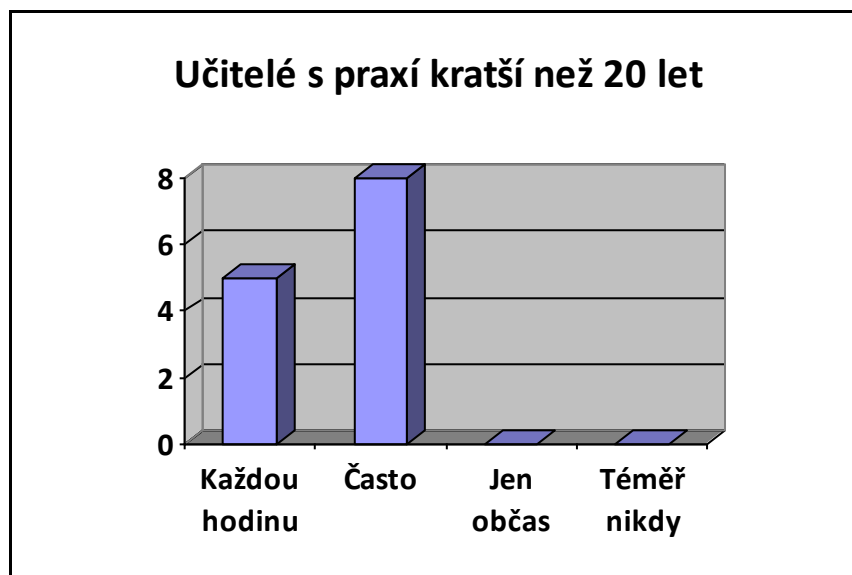
.....

Příloha 2 – Tabulka odpovědí k otázce č. 7 z dotazníku

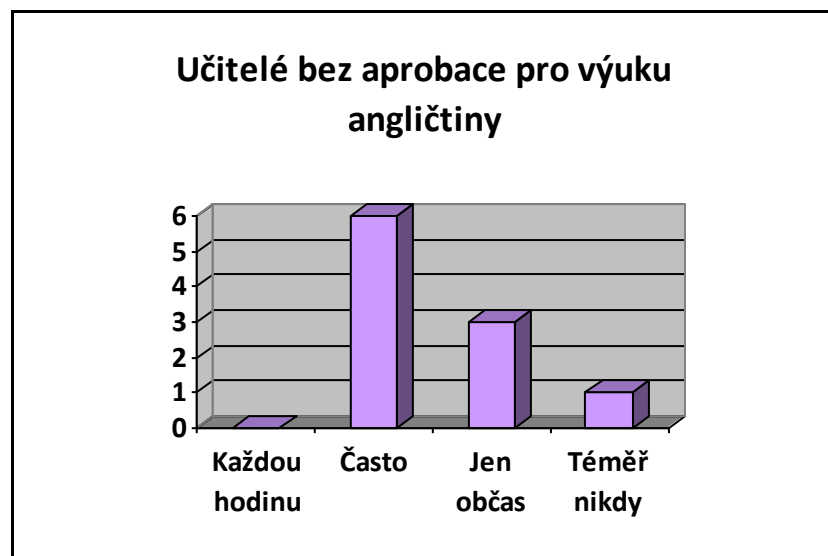
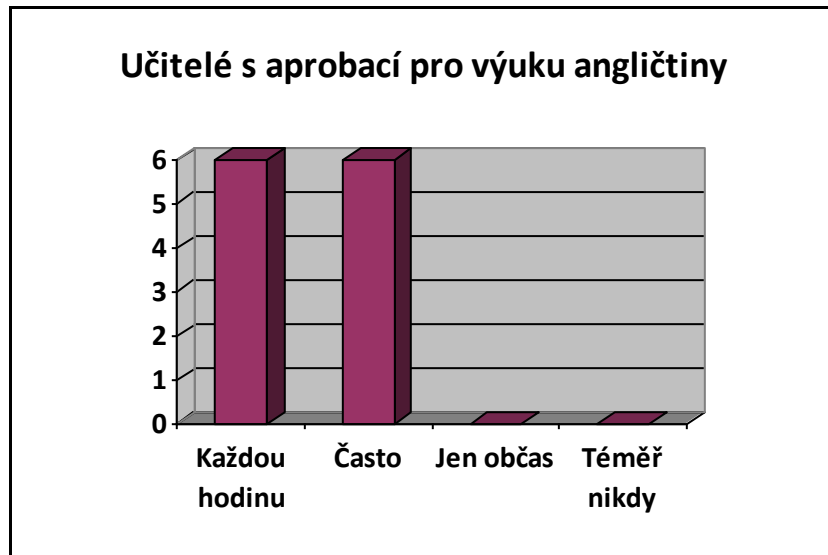
odpověď/ respondent	1	2	3	4	5	6	7
1		X	X	X			
2		X	X	X			
3		X	X				
4		X	X	X			
5				X			
6		X		X			
7		X	X	X			
8		X	X	X			
9		X	X	X			
10		X	X	X			
11		X	X	X			
12		X	X	X			
13	X						
14						X	
15	X						
16		X	X	X			
17						X	
18				X			
19				X			
20						X	
21		X	X	X			
22	X						
počet	3	13	12	15	0	3	0

Čísla 1 – 22 v šedém sloupci (první sloupec vlevo) označují respondenta, který odevzdal vyplněný dotazník, čísla 1 – 7 v šedém řádku (první řádek nahoře označují odpověď daného respondenta (1 – systematicky, 2 – vynecháváme nehodící se, 3 – nahrazuji nehodící se, 4 – doplňuji obsah učebnice, 5 – více učebnic zároveň, 6 – jiné tištěné materiály, 7 – pouze netištěné materiály). V obsahu tabulky jsou pak křížky označeny odpovědi, které jednotliví respondenti zvolili.

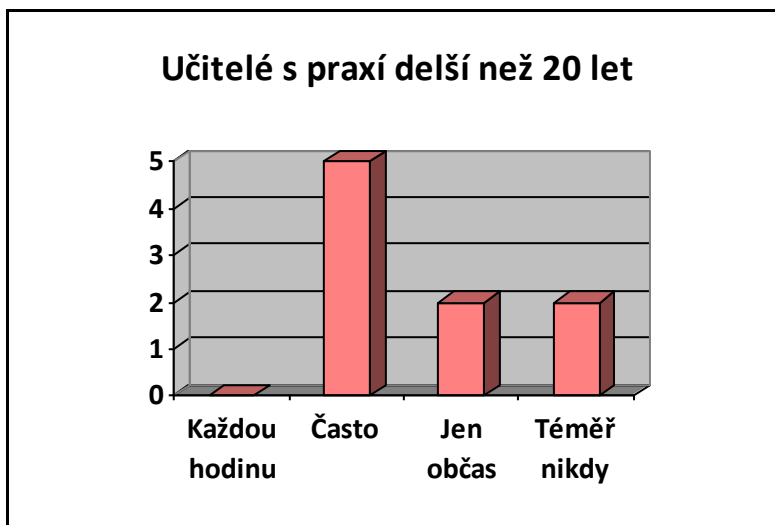
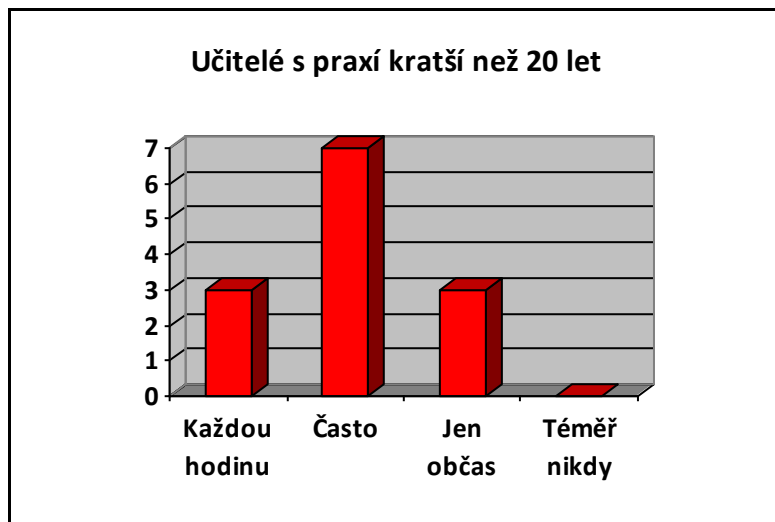
Příloha 3 – Grafy odpovědí učitelů podle délky praxe pro otázku četnosti užívání jiných tištěných materiálů



Příloha 4 – Grafy odpovědí učitelů dle aprobovanosti pro výuku angličtiny pro otázku četnosti užívání jiných tištěných materiálů



Příloha 5 – Grafy odpovědí učitelů podle délky praxe pro otázku četnosti užívání netištěných materiálů



Příloha 6 – Grafy odpovědí učitelů dle aprobovanosti pro výuku angličtiny pro otázku četnosti užívání netištěných materiálů

