

Učebnice angličtiny z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ

Nikol Kochaníčková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Nikol Kochaničková
Osobní číslo:	H20841
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Učebnice angličtiny z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na výuku angličtiny na 1. stupni základní školy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se učebnic angličtiny pro 1. stupeň základní školy.
Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli angličtiny na 1. stupni základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Ellederová, E. (2020). Konstrukční výzkum učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely: Hodnocení pilotní verze učebnice. *Pedagogika*, 70(1), 69–96. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1527>
- Esfahani, A. (2024). Content Analysis of Textbooks via Natural Language Processing. *American Journal of Education and Practice*, 8(4), 36–54. <https://doi.org/10.47672/ajep.2252>
- Knecht, P., & Janík, T. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido.
- Pishghadam, R., & Meidani, E. N. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 83–96. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.163>
- Stará, J. (2019). *Práce učitelů s učebnicemi*. Univerzita Karlova.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá učebnicemi angličtiny z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ. Teoretická část vymezuje pojem učebnice, její funkce, strukturu a způsoby využití ve výuce. Pozornost se dále věnuje specifickým učebnic angličtiny pro 1. stupeň ZŠ, jejich roli ve výuce a charakteristickým rysům, včetně možností hodnocení pomocí kontrolních seznamů. Výzkumná část si klade za cíl odhalit, jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí učebnice angličtiny, jak je využívají ve výuce a jaké vnímají jejich silné a slabé stránky. Práce prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu realizovaného prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli anglického jazyka, jejichž odpovědi byly analyzovány metodou otevřeného kódování. Výsledky ukazují, že učitelé při výběru učebnic upřednostňují vlastní zkušenost, přehlednost, jasnou strukturu a kvalitu obrazového materiálu. Práce přináší doporučení pro budoucí výběr, tvorbu a využívání učebnic ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova: školní učebnice, učebnice angličtiny, výuka anglického jazyka, učitel 1. stupně ZŠ, evaluace učebnic

ABSTRACT

The master's thesis focuses on English language textbooks from the perspective of primary school teachers. The theoretical part defines the concept of a textbook, its functions, structure, and ways of use in teaching. It further addresses the specifics of English textbooks for primary school, their role in teaching, and their characteristic features, including possibilities for evaluation using checklists. The research part aims to reveal how primary school teachers evaluate English textbooks, how they use them in their teaching, and what strengths and weaknesses they perceive. The thesis presents the results of qualitative research conducted through semi-structured interviews with English language teachers, whose responses were analyzed using open coding. The findings show that teachers prioritize their own experience, clarity, clear structure, and the quality of visual materials when choosing textbooks. The thesis offers recommendations for the future selection, development, and use of textbooks in English language teaching at the primary school level.

Keywords: school textbooks, English textbooks, English language teaching, primary school teacher, textbook evaluation

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí PhDr. Beatě Horníčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem participantům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu, věnovali mi svůj čas a přispěli svými zkušenostmi. Srdečné poděkování patří také mým nejbližším za neustálou podporu po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 ŠKOLNÍ UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK VE VÝUCE	15
1.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČEBNICE	16
1.2 FUNKCE UČEBNICE	18
1.3 STRUKTURA UČEBNICE	20
1.4 ZPŮSOBY VYUŽITÍ UČEBNIC VE VÝUCE	21
2 SPECIFIKA UČEBNIC ANGLIČTINY NA 1. STUPNI ZŠ	24
2.1 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA	24
2.2 ROLE UČEBNICE VE VÝUCE ANGLIČTINY	25
2.3 CHARAKTERISTICKÉ RYSY UČEBNIC ANGLIČTINY	26
2.4 PŘEHLED VYBRANÝCH UČEBNIC ANGLIČTINY V ČR	27
2.4.1 Happy Street	27
2.4.2 Funpark	28
2.4.3 Explore Together	28
2.4.4 Chit Chat	29
3 UČEBNICE ANGLIČTINY JAKO PŘEDMĚT VÝZKUMU	30
3.1 ZPŮSOBY HODNOCENÍ UČEBNIC ANGLIČTINY	30
3.2 KONTROLNÍ SEZNAMY PRO HODNOCENÍ UČEBNIC ANGLIČTINY	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	35
4.2 SONDA DO TERÉNU	36
4.3 SBĚR A ANALÝZA DAT	38
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	40
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJISTĚNÍ	43
5.1 ROLE UČEBNICE VE VÝUCE	44
5.2 UČEBNICE OČIMA UČITELŮ	48
5.3 PROBLEMATICKÉ OBLASTI	51
5.4 ZÁRUKA KVALITY	56
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	61
7 DISKUSE	66
7.1 DOPORUČENÍ DO PRAXE	68
7.2 LIMITY VÝZKUMU	69

ZÁVĚR.....	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	78
SEZNAM TABULEK	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Výuka cizích jazyků, zejména anglického jazyka, se stala nedílnou součástí základního vzdělávání již od prvního stupně a zaujímá v něm významné postavení. Angličtina je vnímána jako prostředek mezinárodní komunikace, prostřednictvím kterého je možné dorozumět se ve většině zemí světa. I z tohoto důvodu je její výuka v České republice ve školství podporována řadou kurikulárních dokumentů. Učebnice jakožto didaktický prostředek v tomto procesu sehrávají klíčovou roli. Nejenže poskytují systematicky uspořádaný výukový materiál, ale zároveň slouží učitelům jako opora při plánování výuky a výběru výukových metod. Způsob, jakým jsou učebnice koncipovány, může výrazně ovlivnit nejen výsledky žáků při osvojování cizího jazyka, ale i jejich vztah k tomuto jazyku. Vzhledem k široké nabídce učebnic dostupných na trhu je výběr konkrétního titulu v kompetenci učitele a vedení školy. Ti rozhodují o tom, která učebnice nejlépe naplňuje požadavky školního kurikula a podporuje dosažení požadovaných kompetencí.

Tato diplomová práce se zabývá tématem učebnice angličtiny z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ a je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje obecnému vymezení pojmu učebnice jako didaktického prostředku, jejím funkcím, struktuře a způsobům využití ve výuce. Následně je pozornost věnována specifikům učebnic angličtiny určených pro 1. stupeň základní školy, jejich roli ve výuce, charakteristickým rysům a přehledu vybraných učebnic používaných v českém školním prostředí. Nedílnou součástí je také vymezení způsobů hodnocení učebnic angličtiny, přičemž zvláštní pozornost je věnována metodě hodnocení pomocí kontrolních seznamů.

Praktická část diplomové práce se soustředí na realizaci kvalitativního designu s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí učebnice angličtiny, jakým způsobem s nimi pracují ve výuce a jaké vnímají jejich silné a slabé stránky. Získaná data byla analyzována metodou otevřeného kódování, která umožňuje detailní interpretaci výpovědí participantů.

Výsledky výzkumu přinášejí cenné poznatky o reálné praxi využívání učebnic angličtiny na 1. stupni základní školy a o tom, jak je učitelé hodnotí. Tyto poznatky se stávají podkladem pro formulaci doporučení pro pedagogickou praxi. Závěrečná část se poté věnuje výsledkům výzkumu, diskusi výzkumných zjištění, doporučením pro praxi a limitům výzkumu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK VE VÝUCE

Školní učebnice jsou považovány za jeden z hlavních nástrojů, prostřednictvím kterého je zprostředkován vzdělávací obsah a usnadňováno jeho osvojování. Již od počátků vzdělávání sloužily jako prostředek k systematizaci, prezentaci a strukturování učiva. Moderní školní učebnice jsou výsledkem dlouhodobého vývoje, během něhož docházelo nejen ke změnám jejich formy a obsahu, ale i způsobu jejich využití ve výuce. V současnosti jsou vnímány nejen jako zdroj informací, ale také jako prostředek rozvoje kritického myšlení, analytických dovedností a schopnosti vyhledávat a třídit informace. Tyto dovednosti jsou považovány za klíčové pro vzdělávání v 21. století, kdy žáci čelí přetlaku informací z různých zdrojů a médií.

Podle Knechta a Janíka (2008) učebnice nejen prezentují vzdělávací obsah, ale zároveň vymezují aktivity, které mohou žáci při práci s tímto obsahem vykonávat. Tyto aktivity ovlivňují způsob, jakým je obsah zpracováván ve výuce. Autoři učebnic tak cíleně podporují rozvoj složitějších myšlenkových operací, a podle toho se také odvíjí jejich náročnost – od pouhé reprodukce informací po práci s komplexnějšími úlohami.

Vzdělávací využití učebnic zůstává nezastupitelné jak v českém, tak v mezinárodním kontextu. I přes nadměrný rostoucí vliv digitálních technologií a dalších didaktických médií zůstávají tištěné učebnice nadále klíčovým vzdělávacím nástrojem výuky, přestože učitelé běžně využívají jak tištěné, tak i učebnice v elektronické podobě (Rambousek, 2014). Průcha (2006) předpokládal, že tištěné učebnice mohou zaniknout kvůli digitálním, avšak navzdory těmto předpovědím učebnice prokázaly svou nenahraditelnou roli ve vzdělávacím procesu. Učebnice nacházejí široké uplatnění napříč všemi stupni vzdělávacího systému, přičemž trh nabízí rozsáhlé množství, ale i širokou nabídku dalších učebních textů a výukových materiálů. Lze je tedy označit za základní učební pomůcku vhodnou pro všechny typy škol a stupně vzdělávání (Mikk, 2007).

Veškeré aspekty ukazují, že školní učebnice představují klíčový prvek vzdělávacího procesu, který si zaslouhuje podrobnou analýzu. Tato kapitola se proto zaměřuje na teoretické vymezení pojmu učebnice, její hlavní funkce, strukturu a způsoby využití ve výuce.

1.1 Teoretické vymezení pojmu učebnice

Pojem učebnice je v odborné literatuře vymezován různými způsoby, a to v závislosti na teoretickém přístupu jednotlivých autorů a jejich úhlu pohledu. Učebnice může být definována z různých perspektiv, což ztěžuje vytvoření univerzální a všeobecně platné definice, proto tedy nelze vymezit jasně platný pojem, jelikož každá formulace je závislá na způsobu jejího chápání.

Podle Staré (2019) je učebnice chápána jako jeden z didaktických prostředků, který napomáhá dosažení cílů vyučovacího procesu. S tímto pojetím souhlasí i Průcha (2013), který jej dále rozšiřuje. Učebnici pojímá jako edukační konstrukt, tedy model, jež napomáhá určitým způsobem k řízení edukačního procesu. Plní roli informačního zdroje pro učitele i žáky, přičemž jejich funkce je nezastupitelná při organizaci a realizaci výuky.

Wahla (1983) definuje učebnice jako „učební materiál, který vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku“ (s. 12). Problematikou pojmu učebnic se dále zabývali Hansen a Gissel (2017), kteří rovněž pracují s širší kategorií – učebními materiály. Mezi ty zahrnují veškeré prostředky, materiály a nástroje využívané ve vzdělávání. Učební materiály dále rozdělují do tří obecných typů: didaktické, funkční a sémantické. Učebnice byly zařazeny mezi didaktické materiály pro své specifického zaměření určené pro výuku s didaktickým záměrem.

Také Průcha (1998) usiloval o komplexnější objasnění pojmu učebnice, jelikož nahlížel na definice jako na neúplné s absencí podstatných znaků, které by měla školní učebnice vyjadřovat. Způsob vymezení je vždy ovlivněn tím, z jaké perspektivy je na učebnici nahlíženo. Z tohoto důvodu byla navržena klasifikace učebnice podle základních hledisek.

a) Učebnice jako prvek kurikulárního projektu

Z prvního hlediska je učebnice v časté míře chápána jako součást prvku kurikulárního projektu neboli prvku vzdělávacího programu. Na základě těchto kurikulárních dokumentů jsou vytvářeny učební plány, formulovány vzdělávací cíle a vytvářen obsah vzdělávání ve formě učebních osnov (Průcha, 1998). Tento obsah je prostřednictvím učebnic organizován řízen tak, aby bylo dosaženo požadovaných výsledků výuky (Sikorová, 2007). Každá učebnice však musí splňovat určité podmínky a projít schvalovacím procesem, během něhož je hodnocena její celková kvalita a soulad se stanovenými požadavky (Maňák, 2008).

Průcha (2017) doplnil, že učebnice má zprostředkovat veškerý vzdělávací obsah určený k předání žákům a učitelům. Tyto obsahy však mohou působit jako zdroj rasových, náboženských nebo etnických postojů a předsudků, což může ovlivnit žáky i jejich studijní výsledky (Esfahani, 2024). Žáci mohou být rovněž ovlivňováni názory učitelů, kteří upřednostňují své oblíbené tematické oblasti učiva a opomíjejí jiné, méně oblíbené či pro ně neznámé (Stará et al., 2010).

b) Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků

Druhé hledisko představuje učebnice jako součást souboru didaktických prostředků (Průcha, 1998). Rambousek (2014) ji také řadí mezi materiální učební pomůcky, u nichž dochází k vzájemné interakci a ovlivňování mezi jednotlivými didaktickými prostředky, čímž jsou podporovány vzdělávací cíle. Podle Průchy (1998) by nemělo být na učebnice nahlíženo pouze jako na součást vzdělávacího programu, tedy izolovaně, ale měla by být zkoumána ve vztahu k vlastnostem a fungování s jinými didaktickými prostředky.

c) Učebnice jako druh školních didaktických textů

Třetí hledisko zařazuje učebnice do souboru mezi druh školních didaktických textů. Ve výuce jsou využívány různé typy materiálů, které jsou specificky navrženy se záměrem podporovat učení a vyučování. Kromě učebnic se jedná o cvičebnice, pracovní listy a sešity, slabikáře, čítanky, slovníky, metodické příručky pro učitele, zpěvníky apod. (Průcha, 1998). Sikorová (2007) upozorňuje, že mezi výukové texty patří i materiály vytvářené nebo vybírané učiteli, kdy se jedná o okopírované stránky z jiných učebnic, knih, vytištěné materiály dostupné z internetu nebo individuálně vytvořené přímo učitelem.

Taktéž Turek (2014) označuje učebnice za formu didaktického textu, jehož primárním účelem je prezentace a následné osvojení učiva. Podobný pohled zastávají i Sikorová et al. (2019), podle nichž učebnice slouží jako nástroj k organizaci učebních osnov a zároveň jako prostředek formální výuky.

Na základě výše uvedených hledisek, lze shrnout, že učebnice zastávají množství funkcí. Průcha et al. (2013) definují učebnice jako

druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jako součást kurikula, jednak jako didaktický prostředek tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice (s. 323).

1.2 Funkce učebnice

Učebnice představují klíčový prvek ve vzdělávacím procesu a stává se nepostradatelným materiálem ve výuce. Jsou využívány jak učiteli, tak žáky, a to různorodými způsoby. Učitelé kromě učebnic využívají řadu dalších materiálů, které tvoří určitý základ pro plánování a realizaci výuky. Učebnice však jsou materiálem, který poskytuje informace k probíranému tématu systematicky a srozumitelně, čímž je učitelem podán výklad, ke kterému se žák poté vrací a samostatně se z něj učí (Oruc, 2012). V současnosti jsou učebnice stále častěji doplňovány digitálními prvky, například texty a obrázky na elektronických zařízeních, kdy se zejména jedná o učebnice v oblasti výuky pro cizí jazyky. Díky těmto moderním nástrojům je výuka obohacena a doplněna o další zajímavé obsahy, které učebnice nabízí a učivo je více prohlubováno (Maňák, 2008). Učitelé mohou na základě učebnic připravovat zkoušky, opakovací testy, domácí úkoly i výukové strategie. Zároveň mohou získat inspiraci pro nové přístupy, jak s učebnicí pracovat (Oruc, 2012).

Funkce učebnic lze rozdělit z hlediska vztahu k jednotlivcům, kteří je využívají. Průcha (1998) dělí funkci učebnic na dvě složky: pro učitele a pro žáky. Funkce učebnice pro učitele spočívá v podpoře při plánování, prezentaci učiva a hodnocení výsledků žáků. Bednárek et al. (2021) jsou také toho názoru, že učitelé ve výuce výrazně využívají metodickou a obsahovou stránku učebnice, která jim napomáhá dodržovat stanovený vzdělávací plán. Lepil (2010) zdůrazňuje význam tzv. didaktické vybavenosti učebnice, na jejímž základě mohou učitelé vybírat takové učebnice, jež naplňují veškerá kritéria a jeví se jako kvalitní a vhodné i vzhledem k praktickému využití.

Oproti tomu funkce učebnic pro žáky slouží jako hlavní zdroj, ze kterého jsou osvojovány nejen poznatky, ale i složky vzdělání jako hodnoty, dovednosti, postoje a normy. Učebnice by měly žákům pomáhat a naučit se pracovat s informacemi a orientovat se v textu, který může být doplněn obrazovým materiálem (Průcha, 1998).

Průcha (2017) vymezuje tři základní funkce učebnice, podle kterých lze rovněž prakticky vyhodnotit jejich didaktickou vybavenost.

- 1) prezentace učiva
- 2) řízení učení a vyučování
- 3) funkce organizační (orientační)

Funkce prezentace učiva vymezuje učebnici jako soubor informací, které jsou sdělovány jedincům v různých formách, například verbální, obrazové nebo jejich kombinace. Učebnice by měla poskytovat takové informace, které odpovídají věku žáků a text je atraktivní a přístupný pro daný ročník. Funkce řízení učení a vyučování poukazuje na učebnici jako na didaktický prostředek, který napomáhá jednak učiteli při vyučování, ale také při řízení žákova učení. Učitel může pomocí učebnice zvolit učivo odpovídající časové dotaci, zatímco u žáků učebnice obsahuje úkoly a otázky, které jim pomáhají při plnění vzdělávacích cílů. Pomocí funkce organizační (orientační) dokáže učebnice informovat o různých způsobech využívání, jelikož ve většině z nich jsou obsaženy obsahy, rejstříky a pokyny, které napomáhají správnému použití učebnice v souladu s jejími specifiky (Průcha, 2017).

Při procházení odborné literatury se často setkáváme s využívanou klasifikací funkcí učebnice s detailním dělením dle Zujeva (1986). Tato klasifikace se především zaměřuje na zmíněný výčet funkcí učebnice: informační, transformační, systémovou, upevňující a sebekontrolující, sebevzdělávací, integrující, koordinační a rozvíjející a výchovnou. V průběhu let byla hojně využívána a doplňována i dalšími odborníky, např. Průchou (1998), Turkem (2014) nebo Maňákem (2008), který doplnil funkci normativní či unifikujiící, zaměřené na určování požadavků učebnice na učivo.

Podobnou klasifikaci způsobu dělení funkcí učebnic, vycházející z práce Zujeva (1986), uvedl Mikk (2007) a vymezil následující funkce učebnice:

- Motivační funkce – učebnice podporuje žáky v učení. V kvalitní učebnici by měly být atraktivní a zajímavé prvky, díky nimž žáky učebnice více zaujme.
- Prezentační/Informační funkce – učebnice vymezuje obsah vzdělávání pro konkrétní předmět a ročník, který by si žáci měli osvojit.
- Transformační funkce – učebnice nabízí didakticky zpracované informace z daného vědního oboru nebo oblasti, přičemž obsah musí být přístupný pro žáky.
- Koordinační funkce – učebnice je využívána v návaznosti i s dalšími didaktickými prostředky, které ji doplňují, např. metodickými příručkami a pracovními listy.
- Řídící (kontrolní) funkce – učebnice pomáhá k osvojení, procvičování a upevňování potřebných poznatků a dovedností, které jsou využity v učebních činnostech žáků.

- Systematizační funkce – učebnice zahrnuje rozčlenění učiva podle specifického systému do jednotlivých ročníků, ve kterých je následně vyjádřena i posloupnost probíraného učiva, které na sebe navazuje.
- Integrovační funkce – učebnice poskytuje základ informací, které lze využít i v jiných předmětech nebo naopak získat z různorodých zdrojů.
- Sebevzdělávací funkce – učebnice vede žáky k samostatné práci a napomáhá k sebehodnocení získaných znalostí a splněných úkolů, např. pomocí klíče ke správnému řešení nebo kontrolou odpovědí na zadané otázky.
- Diferenciační funkce – učebnice by měla nabízet další materiál pro žáky s hlubším zájmem o předmět nebo pro žáky nadané, čímž umožňuje rozšíření znalostí nebo zvyšování náročnosti úkolů.
- Hodnotová funkce – skrze obsah učebnice mohou být žáci ovlivněni při utváření hodnot a postojů ve společnosti, což může zahrnovat i stereotypní náměty, úlohy či stejnorodé ilustrace.

Uvedené funkce lze uplatnit i na další didaktické materiály a pomůcky využívané ve školním prostředí (Mikk, 2007). Tento koncept je zároveň praktický pro jejich tvorbu a hodnocení, kdy učebnice musí plnit určité strukturované prvky a musí být didakticky vybavena, aby bylo možné dané funkce naplnit (Sikorová, 2007).

1.3 Struktura učebnice

Při tvorbě učebnic je nutné dodržovat určitou strukturu, která umožňuje jejich efektivní využití ve vzdělávacím procesu. Průcha (1998) vymezuje model struktury učebnice, kdy rozdělil učebnici na dvě základní složky: textovou (verbální) a mimotextovou (obrazovou). Vzhledem ke struktuře a vymezení všech různých komponentů, které by měla učebnice obsahovat, vytvořil Průcha (1998) metodu založenou na zjišťování didaktické vybavenosti učebnic, která je zároveň využívána při procesu schvalování učebnic Ministerstvem školství (Sikorová, 2007).

Průchův sestavený model se skládá celkem z 36 komponentů, rozdělených do tří druhů aparátů, přičemž každý aparát se dále člení na textový (verbální) a mimotextový (obrazový) komponent (Průcha, 1998; Sikorová, 2007).

Pro přehlednost uvádíme aparáty a jejich rozčlenění, podle kterých se zjišťuje již zmíněná didaktická vybavenost učebnice. První aparát, pod názvem aparát prezentace učiva, zahrnuje 9 verbálních komponentů, do nichž spadají různé druhy výkladového textu, shrnutí učiva v určitých fázích, doplňující materiály, poznámky a vysvětlivky, podtexty k obrazové složce a slovníky. Obrazový komponent tvoří pouze 5, a to ilustrace, fotografie, grafy, mapy a barevnou obraznost (Průcha, 1998).

V druhém aparátu, řízení učení, je obsaženo 14 verbálních komponentů, např. úvod do předmětu, návod k práci s učebnicí, otázky a úkoly během školního roku a instrukce k úkolům. V obrazovém komponentu jsou pouze 4, tedy grafické symboly, barevnost pro určité části textu, různé druhy písma a design přední či zadní strany učebnice (Průcha, 1998).

Poslední aparát, aparát orientační, je zastoupen pouze 4 verbálními komponenty, kde řadí obsah učiva, členění učebnice, poznámky na okraji stránky a rejstřík. Naopak obrazový komponent zde není zastoupen (Průcha, 1998).

1.4 Způsoby využití učebnic ve výuce

Učebnice představuje hlavní zdroj při plánování výuky, přičemž učitel pomocí učebnice připravuje průběh vyučovací hodiny, vybírá obsahovou náplň výuky a volí učební činnosti (Nelson, 2006; Průcha, 2017). Využívá ji ve všech fázích výuky jako hlavní oporu, od motivace, prezentaci učiva až po učení a hodnocení žákových znalostí (Radič-Bojanič & Topalov, 2016). Dle výsledků konaného šetření učitelé učivo v učebnicích většinou neupravují, nebo jej naopak v některých případech zkracují a zpřehledňují. Také vybírají klíčové informace a složitější pasáže vynechávají nebo transformují tak, aby byly pro žáky srozumitelnější a zajímavější (Průcha, 2017).

Sikorová (2007) doplňuje výše zmíněné informace, kdy učebnice je využívána jako zdroj při přípravě na výuku nejčastěji u začínajících učitelů, jejichž doba praxe nepřekračuje pět let v pedagogické činnosti. Na druhou stranu u zkušenějších učitelů, tedy s delší dobou pedagogické praxe, může učebnice sloužit jako inspirace k vytváření dalších výukových aktivit k procvičování nebo upevnění učiva (Průcha, 2013). Podobně Stará a Krčmářová (2014) zjistily, že učebnice hraje významnou roli při výběru učiva. Někteří učitelé podle ní plánují a přizpůsobují výuku, zatímco jiní z ní vybírají pouze ten obsah, který by mohl být pro žáky zajímavý. Učivo zároveň redukuje či obměňuje, aby mu žáci lépe porozuměli. Čapek (2015) je však toho názoru, že učitelé by měli při plánování výuky vycházet z tematických plánů a kurikulárních dokumentů školy, a současně kombinovat více

vhodných učebnic. Také Stará et al. (2017) upozorňují, že učebnice neposkytují úplné učební osnovy, neměly by tedy určovat způsob výuky a ani to, jak mají učitelé učit podle učebnic.

V oblasti jiných předmětů např. Trahorsch a Bláha (2020) poukazují na využití učebnic zeměpisu, které považují za nejpoužívanější didaktický prostředek. Usoudili, že učitelé ve výuce pracují především s obrazovým materiálem, kdy učitelé využívají atlasy, mapy či digitální obrazové materiály. Přestože učebnice obsahuje velké množství obrazového materiálu, vizuální obsah nemusí být vždy s učivem dostatečně propojen, což snižuje efektivitu učení se z učebnice (Janko, 2012; Pešková, 2012). Vizuální komponenty tvoří tedy silné stránky učebnice, ačkoliv prezentace učiva a celkový obsah tím může strádát (Šimik, 2017).

Sikorová a Červenková (2007) zjišťují, že učebnice bývá častěji využívána při hromadných činnostech než při samostatné práci žáků. Nicméně žáci během výuky strávili nejvíce času prací s textem a textovým materiálem, což potvrzuje význam učebnic a dalších textových materiálů ve výuce, jelikož dokážou ovlivnit samotný obsah i průběh vzdělávacího procesu. Podle Sikorové (2007) učitelé vybírají takové učebnice, které splňují požadavky přehlednosti, přiměřenosti rozsahu a obtížnosti učiva, odborné správnosti, vhodného obrazového materiálu a objevují se v nich motivační prvky.

Pokud učitelé pravidelně pracují s učebnicí, mohou ji využívat nejen jako informační zdroj, ale i jako nástroj pro řízení výuky. Mohou se řídit doporučenými metodickými postupy, využívat ji při vyvozování a osvojování nových témat či k procvičování učiva. Obsah učebnice může v podobě jejích učebních úloh sloužit jako prostředek a podnět k diskusi, motivaci a inspiraci, případně může být použita jako doplňkový text k jiným zdrojům (Bednárek et al., 2021).

Podle Gavory (2008) lze činnosti spojené s využíváním učebnice ve výuce rozdělit do tří základních kategorií: orientace v učebnici, textové aktivity a metakognitivní činnosti.

a) Orientace v učebnici

Každý žák se potřebuje rychle orientovat v učebnici, aby dokázal pohotově určit, kde se daná problematika nachází. Základem je stránkování, díky němuž se žák umí zorientovat a uvědomí si jeho umístění. Zda je číslování ve spodní části uprostřed, ve spodní části v rohu nebo v horní části strany napomáhá s navigací v učebnici. Dalšími orientačními prvky jsou číslování kapitol, lekcí, témat, ale i nadpisy, klíčová slova, případně stručné vyjádření dané

strany. Dopomoci mohou žákům i obrázky v podobě ikon, jenž označují typ úlohy, např. O = otázka, U = úloha (Gavora, 2008).

Dle Peškové (2019) je důležité kritérium přehlednost učebnice, kterého si učitel všimne nejčastěji během procházení a letmého pročitání. Rovněž jsou důležité textové komponenty, zejména vhodně zvolen text a obsah pro určitý ročník a obtížnost a přiměřenost úrovni žáků. Dále grafické zpracování, estetický dojem a vizuální komponenty, kterým se věnuje největší pozornost. Avšak obrazový materiál by měl být rovněž v souladu s textem a mělo by se uvažovat nad jeho funkcí a využitím.

b) Textové aktivity

Textové aktivity tvoří důležitou součást výbavy každého žáka pro efektivní učení z učebnic. Gavora (2008) rozlišuje čtyři základové textové aktivity:

- 1) Čtení textu – žák rozpoznává jazykové znaky a přiřazuje jim význam, ale čtení je spíše analytické. V prvotní fázi proto žák využívá tiché čtení před čtením hlasitým.
- 2) Porozumění textu – hlavním cílem čtení je porozumění textu, tedy pochopení hlavních myšlenek a podstatných informací.
- 3) Hodnocení informací uvedených v textu – hodnocení informací je spojeno s předchozí aktivitou porozumění, kdy jde nejen o pochopení informací, ale i zhodnocení informací, převyprávění či shrnutí textu.
- 4) Zapamatování si informací uvedených v textu – při zapamatování informací dochází k ukládání podstatných informací do dlouhodobé paměti, které vychází z předchozího porozumění a hodnocení textu.

Součástí učebnic jsou i netextové (obrazové) prvky, kterými jsou vyjádřeny obrázky, schémata a diagramy. Tyto obrazové prvky doplňují nebo vyjadřují daný text, podporují porozumění a usnadňují učení (Gavora, 2008).

c) Metakognitivní činnosti

Poslední aktivitou jsou metakognitivní činnosti, kdy se jedná o poznávání a sledování čteného. Žák by měl dokázat věnovat pozornost jak sobě, tak i textu, při kterém následně zhodnotí vlastní postupy během čtení. Gavora (2008) dále metakognitivní činnosti dělí na tři fáze: před čtení textu, v procesu čtení a po přečtení textu. Všechny tyto činnosti jsou úzce spjaté a potřebné, aby žák dokázal zachytit potřebné informace, a tím prohloubil své znalosti o konkrétním učivu.

2 SPECIFIKA UČEBNIC ANGLIČTINY NA 1. STUPNI ZŠ

Výuka cizích jazyků, zejména anglického jazyka¹, se v posledních letech stala důležitou součástí vzdělávacího programu již od raného věku. V tomto kontextu hrají učebnice významnou roli, neboť slouží nejen jako zdroj jazykových informací, ale také jako nástroj pro organizaci výuky. Sikorová a Červenková (2014) zaznamenaly rozdíly ve způsobu používání učebnic v závislosti na vyučovaném předmětu. Například uvádějí, že učitelé angličtiny a dalších cizích jazyků učebnice hojně využívají, zatímco učitelé matematiky je používají především jako zdroj úloh. Stejného názoru je i Najvar et al. (2011), kteří rovněž poukazují na vyšší míru používání školních učebnic v jazykově zaměřených předmětech oproti předmětům například s přírodovědným zaměřením.

2.1 Výuka anglického jazyka

Způsob sestavení učebnic anglického jazyka by měl reflektovat i požadavky kurikulárních dokumentů. Jestliže se podíváme na zakotvení anglického jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), výuka angličtiny na 1. stupni je zde rozdělena do čtyř oblastí, kterými jsou poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. V rámci těchto oblastí jsou formou očekávaných výstupů specifikovány dovednosti, které by si měl žák osvojit (MŠMT, 2023).

V oblasti poslechu by měl žák porozumět jednoduchým pokynům, slovům a větám, a také by měl být schopen porozumět i jednoduchému poslechovému textu. V oblasti mluvení se klade důraz na schopnost odpovídat na jednoduché otázky a aktivně se zapojit do rozhovoru, přičemž žák by měl být schopen sdělit klíčové informace vztahující se k osvojeným tématům. Oblast čtení se zaměřuje na schopnost vyhledat důležité informace v textu a porozumět textům při čtení. Poslední oblastí je psaní, které se soustředí na schopnost napsat krátký text o osvojených tématech a vyplnit jednoduché formuláře. Tyto čtyři oblasti by rovněž měly být obsaženy v učebnicích určených pro výuku angličtiny na 1. stupni základní školy, aby účinně podporovaly rozvoj jednotlivých oblastí (MŠMT, 2023).

Zakotvení těchto oblastí v RVP ZV vychází z dokumentu Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages). Tento dokument rozděluje podle míry si osvojení jazyka na tři úrovně, kterých

¹ Pro účely této práce dochází k paralelnímu používání dvou termínů, kdy se jedná o anglický jazyk a angličtinu.

lze postupně dosáhnout. Nejjednodušší a nejnižší úroveň je A, následuje úroveň B a nejvyšší míru zvládnutí jazyka představuje úroveň C. CEFR podrobně popisuje, co by jedinec na dané úrovni měl mít z cizího jazyka osvojené a jaké dovednosti by měl ovládat. Učebnice používané na 1. stupni ZŠ jsou často koncipovány tak, aby po jejich absolvování žák dosáhl právě té úrovně, které daná učebnice odpovídá. Tato úroveň bývá často uvedena na úvodní nebo zadní straně (Národní pedagogický institut České republiky, 2024).

2.2 Role učebnice ve výuce angličtiny

Učebnice obecně ve výuce považujeme za didaktický prostředek, tedy „materiální předmět, který zajišťuje, podmiňuje a zefektivňuje průběh vyučovacího procesu.“ (Kolář, et al., 2012, s. 78). V obecnější rovině lze na didaktické prostředky nahlížet jako na „předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů“ (Maňák, 2003, s. 50).

Vzhledem k tomu, že má učebnice pouze podporovat učení a dosažení vzdělávacích cílů, neměla by být hlavním komponentem výuky angličtiny. Podle Cunningswortha (1995) by měla mít učebnice cizího jazyka sedm hlavních rolí, kterými jsou:

- Zdroj materiálů pro prezentaci
- Inspirace pro praktické aktivity žáků a jejich komunikaci
- Pomůcka pro žáky při osvojování gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti
- Zdroj podnětů a nápadů pro přípravu a realizaci jazykových činností do výuky
- Návrh osnov pro výuku
- Prostředek pro podporu samostatného studia žáků
- Opora pro učitele.

Podle Harmera (1998) by měla být učebnice pouhou oporou a osnovou pro tvorbu výukových aktivit během výuky anglického jazyka. Učitel by se měl tedy během přípravy aktivit zaměřit na obsah daného celku nebo části v učebnici a přizpůsobit si jej podle svých potřeb. Tím se rozumí například vynechání nevhodných cvičení a jejich nahrazení adekvátnější variantou nebo doplnění cvičení z učebnice o jiné výukové aktivity.

Využívání učebnic ve výuce anglického jazyka může mít jak pozitivní, tak i negativní efekty. Charalambous (2011) uvádí, že mezi pozitivní aspekty využívání učebnic ve výuce angličtiny patří jednak výše zmíněná opora jak pro učitele, tak i pro žáka, ale také skutečnost,

že dávají učitelům prostor pro další sebevzdělávání. V neposlední řadě může využívání učebnic učitelům usnadnit práci tím, že nemusí připravovat výukové aktivity na celé vyučovací hodiny, čímž šetří čas a zjednodušuje výuku.

Z pohledu negativních aspektů však učebnice mohou při nadměrném používání redukovat odborné dovednosti učitele, které jsou potřebné k vykonávání jejich práce. Učitelé totiž nemusí nadále samostatně připravovat výukové aktivity, ale pouze využívají materiály připravené někým jiným. Další nevýhodou může být jednotvárnost a opakovatelnost učebnic, která negativně ovlivní přístup žáků k učení se jazyka. Poslední nevýhodou, kterou autor zmiňuje, je nedostatečná individualizace, a to nejen vzhledem k jednotlivému žákovi, ale i ke konkrétní skupině. Každá třída má totiž stejně jako každý žák jiné potřeby, které se nemusí shodovat s obsahem a strukturou učebnic.

2.3 Charakteristické rysy učebnic angličtiny

Učitelé mají k dispozici učebnice, které primárně slouží k podpoře výuky anglického jazyka. Podle Černé (2022) se vyznačují několika charakteristickými rysy. Prvním z nich je jazyková koncepce učebnice, a to ve formě jednojazyčných nebo dvojjazyčných variant. Jednojazyčné učebnice jsou psány pouze v angličtině, což je jazyk, který se žáci učí. Dvojjazyčné učebnice naopak tvoří kombinaci s mateřským jazykem, který slouží k vyrozumění instrukcí či vysvětlování gramatických jevů. Druhým rysem je výběr jazykové variety, přičemž v České republice se tradičně preferuje britská angličtina. Posledním rysem je provázanost učebnice s dalšími doplňkovými materiály a zdroji. Obvykle se jedná o komplexní balíček zahrnující učebnici, metodickou příručku, pracovní sešit, audio či video nahrávky a další digitální zdroje. V souvislosti s tím učebnice nabízí i doplňkové materiály jako jsou plakáty, obrázkové karty, loutky a další materiály podporující vizuální a interaktivní učení.

Podle Akhmada et al. (2022) by učebnice angličtiny měla splňovat několik kritérií, aby mohla být považována za kvalitní. Mezi hlavní kritéria patří existence jasně definovaného teoretického rámce, na němž je postaven obsah učebnice, včetně vymezení klíčových pojmů, se kterými se v učebnici setkáváme. Učebnice by měla být atraktivní nejen po vzhledové stránce, například díky ilustracím podporujícím porozumění textu, ale i po stránce obsahové, aby vzbuzovala u žáků zájem o předmět a učení. Samozřejmostí je také její schopnost podporovat motivaci žáků k učení a rozvoj jejich jazykových dovedností, s čímž se pojí i odpovídající náročnost učebnice pro danou věkovou skupinu. Používané pojmy by měly být

formulovány srozumitelně a jednoznačně. V neposlední řadě je žádoucí, aby byly zohledněny rozdílné potřeby žáků a jejich jazykové úrovně.

V souvislosti se specifickými rysy učebnic angličtiny doplňujeme pohled Pishghadama a Meidaniho (2013), kteří uvádějí, že mnohé učebnice upřednostňují kulturu anglicky mluvících zemí, přičemž opomíjejí její širší mezikulturní rozměr. Upozorňují, že takový přístup se promítá zejména do výběru témat a ilustrací, a proto by měl být kladen důraz na začlenění širšího kulturního rámce, který zahrnuje různorodé komunikační situace a kulturní prostředí. Naopak Ellederová (2020) se zabývá učebnicemi pro specifické účely a poukazuje na to, že efektivní učebnice by měla být koncipována na základě reálných potřeb dané skupiny žáků. Měla by obsahovat nejen jazykově a kulturně relevantní obsah, ale být také prakticky využitelná a přizpůsobitelná specificky výukovým situacím.

2.4 Přehled vybraných učebnic angličtiny v ČR

V této podkapitole jsou stručně představeny učebnice, které byly na základě předvýzkumné ankety z výzkumné části identifikovány jako nejčastěji používané učiteli ve výuce angličtiny na 1. stupni základní školy.

2.4.1 Happy Street

Učebnice Happy Street je určena pro žáky 3. a 4. ročníku základní školy a skládá se ze dvou dílů. Navazuje na předcházející učebnici Happy House, rovněž tvořenou dvěma díly. Obě učebnice tak tvoří ucelenou řadu s názvem Happy Series, určenou pro 1. stupeň základní školy. Každá lekce je uspořádána na přehledné dvojstraně a obsahuje úkoly zaměřené na rozvoj jazykových dovedností a prostředků. Součástí je velké množství písní, her a komiksů, jež podporují komunikativní dovednosti (Oxford University Press, 2025).

Motivačním prvkem jsou postavy, které žáky provázejí celou učebnicí. Každá lekce je zakončena příběhovou sekvencí ve formě komiksu, která podporuje čtenářskou dovednost a rozšiřuje slovní zásobu vztahující se k tématu. Učebnice obsahuje také části věnované svátkům, kulturním aspektům a podporuje mezipředmětové vztahy (Oxford University Press, 2025).

Výukový komplet zahrnuje nejen učebnice, ale i pracovní sešit, metodickou příručku pro učitele, CD s poslechovými nahrávkami, obrázkové karty, plakáty a digitální podporu v podobě výukových programů (Oxford University Press, 2025).

2.4.2 Funpark

Učebnice Funpark je koncipována pro žáky 3.–5. ročníku základní školy a tvoří ji tři díly. Každý ročník pracuje s pracovní učebnicí rozdělenou do dvou částí, které obsahují deset tematických lekcí, přičemž pátá a desátá lekce je zaměřena na pohádkovou tematiku. Struktura učebnice je navržena tak, aby jednotlivé dvoustrany odpovídaly časové dotaci jedné vyučovací hodiny (Klett, n.d.).

Silnou stránkou učebnice je její vizuální zpracování a využití herních i pohádkových motivů. Žáky celou učebnicí provází maskot v podobě lišky, která je seznamuje s jednotlivými lekcemi. K upevnění a zopakování učiva slouží opakovací část nazvaná Booster (Klett, n.d.).

Součástí výukového souboru jsou pracovní učebnice, archy se samolepkami, portfolio s obrázkovými kartami, hrací plány, projekty, integrovaná mapa růstu a pracovní sešit s domácí přípravou. Pro učitele je k dispozici metodická příručka, obrázkové karty, příručka pro učitele a asistenty pro žáky se specifickými poruchami učení, testové materiály ve dvou variantách a nabízena je rovněž digitální podpora (Klett, n.d.).

2.4.3 Explore Together

Učebnicová sada Explore Together představuje výukový materiál určený žákům od 3. ročníku základní školy. Skládá se ze tří dílů a navazuje na předcházející učebnici Let's Explore, tvořenou dvěma díly určenými pro žáky od 1. ročníku. Na učebnice Explore Together navazuje následně učebnice Project Explore, používaná na 2. stupni základní školy (Oxford University Press, 2025).

Obsah učebnice je strukturován podle tematických okruhů souvisejících s reálným životem dětí, které vystupují jako postavy provázející žáky napříč lekcemi. Každá lekce je zaměřena na rozvoj všech jazykových dovedností a prostředků, kdy každá lekce začíná slovní zásobou a obtížnost cvičení je postupně zvyšována. Na závěr každé lekce je zařazena opakovací část, která přináší rozšíření slovní zásoby (Oxford University Press, 2025).

V celé sadě učebnic je kladen důraz na mezipředmětové vztahy, globální témata a začlenění kulturních aspektů. Součástí výukového kompletu je pracovní sešit, metodická příručka, dále tzv. učitelský balíček v podobě obrázkových karet a plakátů, digitální podpora interaktivních výukové nástroje (Oxford University Press, 2025).

2.4.4 Chit Chat

Učebnice Chit Chat je dvoudílná sada určená zejména pro žáky 3. a 4. ročníku základní školy. Jednotlivé lekce jsou přehledně strukturovány a obsahují úkoly zaměřené na rozvoj jazykových dovedností i na úkoly určené pro opakování (Oxford University Press, 2025).

Motivačním prvkem jsou zde postavy v podobě broučků, které provázejí žáky napříč lekcemi. Učebnice obsahuje komiksové příběhy, ilustrace, přehlednou gramatiku a poslechový materiál v zahrnující písně, říkanky a jednoduché dialogy. K dispozici učebnice je pracovní sešit, CD s poslechy, obrázkové karty a metodická příručka pro učitele (Oxford University Press, 2025).

3 UČEBNICE ANGLIČTINY JAKO PŘEDMĚT VÝZKUMU

Učebnice představují z pohledu výzkumu významný nástroj, který může zásadně ovlivňovat kvalitu vzdělávání. Hlavním tématem je způsob, jakým bývají učebnice hodnoceny a jaká kritéria jsou při jejich evaluaci uplatňována. Učitelé si v průběhu své pedagogické praxe formují vlastní názory na používané učebnice, posuzují jejich vizuální stránky, jazykové a textové složky, a zároveň zohledňují i další aspekty ovlivňující výuku. V tomto kontextu lze hovořit o hodnocení učebnic učiteli, kteří k nim zaujímají stanoviska na základě praktické zkušenosti. Podle Knechta a Janíka (2008) je výzkum učebnic v České republice rozdělován na obsahové (srovnávací) analýzy a měření obtížnosti textů pomocí stanovených vzorců. Také zahraniční výzkumy se zaměřují na analýzu učebnic jako produktu, zejména na obsahovou a komunikační analýzu, které jsou v odborné literatuře nejčastěji zastoupeny, a rovněž na proces výběru, schvalování a využívání učenic ve výuce.

AbdelWahab (2013) poukazuje na důležitost hodnocení učebnic především v souvislosti s potřebou identifikace jejich silných a slabých stránek. Právě tento proces umožňuje zvyšování kvality nově vytvářených učebnic, které jsou uváděny na trh. Hodnocení je zároveň vnímáno jako nedílná součást výuky a učení a může přispívat k profesnímu růstu učitelů. Ti díky systematickému hodnocení získávají hlubší porozumění celkové povaze učebnice jako výukového materiálu. Nifli-Sakali (2023) doplňuje, že některé učebnice obsahují velké množství informací, které mohou žáky zahlcovat. Učitelé tak často musí přistoupit k úpravě a přizpůsobení výukového obsahu, aby byla zvolená učebnice vhodná pro konkrétní třídu a schopnosti žáků. V praxi jsou proto upřednostňovány materiály, které lze flexibilně přizpůsobit vlastním vzdělávacím cílům.

Hodnocení se tak stává významnou oblastí výzkumu, kterou se zabývají odborníci a zejména tvůrci učebních osnov, aby byl zajištěn efektivní výběr vhodné učebnice, přičemž tento proces se stává povinným s ohledem na stanovená kritéria (Gholami, 2017).

3.1 Způsoby hodnocení učebnic angličtiny

Způsobem hodnocení učebnic se zabýval například Mikk (2007), jenž se zaměřil na vlastnosti, které by měla kvalitní učebnice splňovat. Nejčastěji uváděným přístupem je zjišťování názorů odborníků, kteří posuzují, do jaké míry daná učebnice odpovídá stanoveným požadavkům. Náročnějším způsobem je hodnocení prostřednictvím experimentu realizovaného přímo ve školním prostředí, který umožňuje porovnávat efektivitu nové učebnice s dříve používanou verzí. Třetím způsobem je analýza, která

propojuje oba výše zmíněné přístupy, avšak využívá předem stanovená kritéria a umožňuje tak objektivní srovnání získaných dat. Jiné dělení způsobu hodnocení uvádí Weinbrenner (1995), který rozlišuje hodnocení probíhající v různých fázích práce s učebnicí. Jedná se o hodnocení v průběhu její tvorby, dále o hodnocení učebnice jako produktu, a nakonec o hodnocení efektů, které učebnice přináší. Tento vícefázový pohled umožňuje posoudit učebnici jako proměnlivý nástroj s různým dopadem v jednotlivých fázích jejího používání.

Podrobnější kategorizaci nabízí také Průcha (1998), který rozlišuje pět oblastí, jež mohou být v rámci hodnocení zkoumány. První oblast zahrnuje komunikační vlastnosti, tedy vyjadřovací prostředky (jazykové a stylové charakteristiky textu a obrazové materiály). Následují obsahové charakteristiky, zejména učivo, které je žákům prostřednictvím učebnice prezentováno a ergonomické vlastnosti vztahující se k druhu a velikosti písma, barevnosti, grafických symbolům a rozlišení méně důležitého učiva od učiva základního. Mimo jiné se hodnocení zaměřuje i na praktické fungování učebnice a jak je přijímána učiteli a žáky ve výuce. Třetí oblastí je zkoumání efektů učebnice, zejména jejího vlivu na výsledky žáků a změnu jejich postojů či hodnot. Předposlední oblast se týká predikce fungování učebnic v běžné výuce, a v poslední řadě oblast modifikace, která se zaměřuje na parametry učebnic kombinující první tři výše uvedené oblasti podle potřeb konkrétních skupin uživatelů.

Metodami hodnocení učebnic se dále zabýval AbdelWahab (2013), který rozlišuje tři základní přístupy. Prvním z nich je impresionistická metoda založená na celkovém dojmu získaném přečtením reklamního textu, nahlédnutím do obsahu či letmém projitím knihy, čímž si hodnotitel vytváří představu o její organizaci, tématech a vizuální stránce. Druhá metoda nese název hloubková, která se zaměřuje na podrobné zkoumání vybraných jednotek či cvičení jako reprezentativních prvků. Tento způsob však může být nevýhodný, neboť vybraná část nemusí odrážet celkovou kvalitu učebnice. Poslední metodou je metoda kontrolního seznamu neboli checklisty, která v kombinaci s impresionistickou metodou umožňuje systematické hodnocení na základě předem stanovených kritérií ověřovaných v daném pořadí.

3.2 Kontrolní seznamy pro hodnocení učebnic angličtiny

Kontrolní seznamy se liší podle toho, na jaké aspekty učebnic se zaměřují. Níže uvedené studie poukazují, jakým způsobem jsou jednotlivé kontrolní seznamy koncipovány. Tyto seznamy lze chápat jako hodnotící nástroj, který podle AbdelWahab (2013) pomáhá

odborníkům při hodnocení jazykových znalostí a výukových materiálů, tedy učebnic angličtiny a umožňuje sofistikovanější analýzu na základě předem stanovených kritérií.

Konkrétní kontrolní seznam, který vypracoval AbdelWahab (2013), obsahuje 140 položek, z nichž každá položka byla hodnocena podle určité škály. Položky jsou však dále rozděleny do čtyř oblastí a několika podoblastí. První oblastí jsou fyzické a užité vlastnosti, kam spadá celkový vzhled, struktura a design a vizualizace. Druhá oblast efektivního používání výukových cílů a doplňkových materiálů se zaměřuje na cíle učebnice, učební pomůcky a výukové metody. Třetí oblast představuje obsah učení a výuky, přičemž posuzovanými kritérii jsou předmět a obsah, cvičení a sociálně kulturní souvislosti. Poslední oblastí jsou jazykové dovednosti, které tvoří nejobsáhlejší položky. Zde se hodnotí jednotlivé jazykové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) a jazykové prostředky (gramatika, slovní zásoba a výslovnost), přičemž každá složka je analyzována samostatně.

Odlišný kontrolní seznam představuje Nifli-Sakali (2023), který se zaměřuje na praktičnost a snadné použití, při kterém učitelé označují kritéria, která v učebnici naleznou. Taktéž mohou přidat jakákoliv další kritéria, která považují za významná týkající se dané učebnice. Kontrolní seznam je rozdělen do tří částí, z čehož první část obsahuje všechny charakteristiky, které by učebnice měla splňovat, jako je jasná organizace obsahu a systematické pokrytí učebních osnov dané třídy. Druhá část se zaměřuje na žádoucí funkce učebnice, které učitelé očekávají, např. pokrytí všech čtyř jazykových dovedností, které je často vnímáno jako problematické při výběru učebnice. Dále se hodnotí množství volných a řízených cvičení a časová náročnost práce s obsahem. Třetí část se zaměřuje na hodnocení jednotlivých lekcí a jednotek, přičemž se doporučuje porovnat alespoň dvě knihy nebo sady materiálů pro vytvoření přehledné struktury a organizace.

Shak et al. (2022) se zaměřují na kontrolní seznamy pro hodnocení učebnic angličtiny, které pomáhají identifikovat nedostatky a navrhnout nová kritéria, jež by mohla být zahrnuta do budoucích nástrojů hodnocení, aby učebnice odpovídaly současným situacím a potřebám žáků. Autoři rozdělili kritéria do tří skupin z hlediska hodnocení obsahu učebnice, vzhledu a doplňkových materiálů. Ve skupině obsahu se jednalo o hodnocení aktivit a úkolů pro výuku jazyků, např. autenticity úloh, typů cvičení a úloh zaměřených na komunikaci, pokrytí jazykových dovedností a tematické pestrosti. Dále byla hodnocena kulturní reprezentace, přiměřená obtížnost a vhodnost pro různé typy žáků a zda učebnice poskytuje dostatek příležitostí k interaktivnímu učení. V této skupině se také hodnotil soulad s učebními osnovami, tedy s cíli a úkoly jazykového programu a schopnost učebnice poskytovat různé

styly učení. Druhá skupina se zaměřila na vzhled učebnice, kde se hodnotilo její celkové uspořádání, design, přehlednost obrázků a ilustrací a rozvržení stránek. Zohledněny byly také praktické aspekty použití, kvalita instrukcí a nastínění výukových cílů. Poslední skupina se věnovala doplňkovým materiálům dostupným k učebnici, jako jsou banky testů, metodická příručka, pracovní sešit, CD nebo webové aplikace.

Z předložených přístupů je patrné, že kontrolní seznamy pro hodnocení učebnic angličtiny mohou zahrnovat různorodé oblasti v závislosti na účelu hodnocení a preferencích hodnotitelů. Zatímco některé kontrolní seznamy zdůrazňují odlišné aspekty jako praktičnost použití, obsahová stránka nebo kulturní aspekty, přesto lze shledat společné oblasti, mezi které patří pokrytí jazykových dovedností a prostředků, vizuální zpracování, kvalita cvičení a úkolů nebo soulad s učebními osnovami. Některé kontrolní seznamy rovněž umožňují specifická kritéria týkající se doplnění vlastních hodnotících kritérií. Celkově tak kontrolní seznamy představují efektivní hodnotící nástroj, který umožňuje analyzovat učebnice z různých perspektiv a usnadňuje výběr vhodných materiálů pro výuku anglického jazyka.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologická část této diplomové práce se věnuje zvoleným výzkumným postupům, při kterých byl stanoven hlavní výzkumný cíl, výzkumná otázka, dílčí výzkumné cíle a výzkumné otázky pro zjištění názorů učitelů vyučujících na 1. stupni základní školy na učebnice angličtiny. Rovněž podstatné bylo detailněji porozumět, jak učitelé přistupují k využíváním učebnic ve výuce.

Výzkum byl rozvržen do dvou fází – sonda do terénu a hlavní výzkum. Sonda do terénu sloužila k získání přehledu o nejčastěji používaných učebnicích anglického jazyka na 1. stupni základní školy a k následnému výběru participantů pro hlavní výzkum. V rámci hlavního výzkumu se jednalo o kvalitativní design, který umožnil hlubší analýzu postojů a zkušeností ze strany učitelů. Jako výzkumná metoda bylo použito polostrukturované interview, které poskytlo prostor pro zjištění celkového hodnocení učebnic, ale také konkrétní zkušenosti učitelů s učebnicemi v praxi. Získaná data byla poté vyhodnocena s využitím metody otevřeného kódování, která umožnila systematickou kategorizaci odpovědí.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Odhalit, jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí učebnice angličtiny.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí učebnice angličtiny?

Dílčí výzkumné cíle:

- Objasnit preference výběru učebnic angličtiny učiteli 1. stupně ZŠ.
- Odkrýt, jakou funkci plní učebnice v hodinách anglického jazyka pro učitele 1. stupně ZŠ.
- Zjistit názory učitelů anglického jazyka na 1. stupni ZŠ na učebnice angličtiny.
- Popsat silné stránky a limity současných učebnic angličtiny pohledem učitelů 1. stupně ZŠ.

Výzkumné otázky:

- Jaké aspekty jsou pro učitele 1. stupně ZŠ důležité při výběru učebnic angličtiny?

- Jak učitelé 1. stupně ZŠ pracují s učebnicemi v hodinách anglického jazyka?
- Jaké názory mají učitelé 1. stupně ZŠ na učebnice anglického jazyka?
- Jaké jsou silné stránky a limity současných učebnic angličtiny pohledem učitelů 1. stupně ZŠ?

4.2 Sonda do terénu

Sonda do terénu byla realizována prostřednictvím online ankety za účelem získání přehledu o současně používaných učebnicích anglického jazyka na 1. stupni základních škol, se kterými učitelé aktivně pracují ve výuce. Ačkoli je tato práce založena na kvalitativním designu, anketa byla využita jako podpůrný nástroj pro získání orientačních dat. Je však třeba zdůraznit, že se nejednalo o standardizovaný dotazník se sofistikovanou strukturou, nýbrž o jednoduchý přehledový nástroj, který měl usnadnit následný výběr učebnic a participantů, kteří s těmito učebnicemi pracují v rámci hlavního výzkumu.

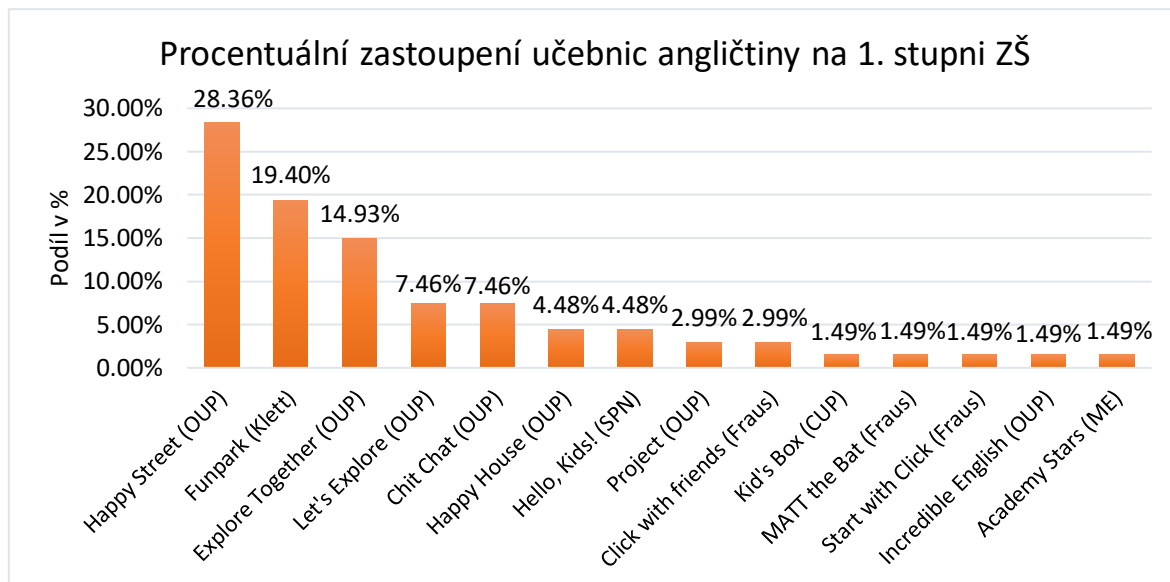
Sběr dat probíhal od začátku listopadu do konce prosince 2024. Anketa byla nejprve zveřejněna na sociálních sítích, jako jsou Facebook a Instagram, avšak vzhledem k nízké návratnosti sesbíraných odpovědí jsme přistoupili k jejímu dalšímu šíření, a to jejím zveřejněním i na facebookových skupinách zaměřených konkrétně na učitele, kde odezva a návratnost byla výrazně vyšší. Je také nutné zdůraznit, že se jednalo o odpovědi získané celorepublikově. Současně byla anketa rozeslána také ředitelům základních škol, které byly náhodně vybrány prostřednictvím Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Výběr škol probíhal bez ohledu na jejich geografické umístění či zřizovatele. Sběr dat probíhal prostřednictvím e-mailové korespondence s žádostí o vyplnění krátké ankety zaměřené na využívání učebnic anglického jazyka na 1. stupni základních škol.

Po ukončení sběru dat byla získaná data z ankety zpracována a vizualizována v přehledném grafu (viz níže). Ke konci tohoto období jsme zároveň začali vyhledávat učitele, kteří využívají tyto učebnice, jež vyšly jako nejčastěji uvedené v odpovědích. Učitelé byli vybíráni výhradně ze Zlínského kraje, a to z důvodu možnosti osobního setkání (face-to-face rozhovorů), které umožňuje hlubší a přesnější sběr dat.

Hlavní výzkum a samotné rozhovory jsou podrobněji rozpracovány v následujících kapitolách. Níže uvedený graf poskytuje přehled o četnosti používání jednotlivých učebnic angličtiny na 1. stupni základních škol. Tento přehled také pomáhá lépe porozumět

aktuálnímu výběru učebnic angličtiny a umožňuje identifikovat nejen nejčastější, ale i méně využívané učebnice mezi učiteli.

Obrázek 1 Výsledky ankety v procentuálním zastoupení učebnic angličtiny na 1. stupni ZŠ



(zdroj: vlastní)

Předvýzkumné ankety se zúčastnilo celkem 67 respondentů, kteří uvedli, jaké učebnice anglického jazyka využívají ve výuce. Z výše uvedeného grafu (Obrázek 1) je patrné, že nejčastěji používanou učebnicí je Happy Street (Oxford University Press). Druhou nejčastěji využívanou učebnicí je Funpark (Klett), následovaná učebnicí Explore Together (Oxford University Press). Dalšími často používanými učebnicemi jsou Let's Explore (součást sady Explore Together), Chit Chat, Happy House (součást sady Happy Street), Hello, Kids!, Project, Click with Friends, Kid's Box, MATT the Bat, Start with Click, Incredible English a Academy Stars.

Účastníci ankety měli možnost doplnit své odpovědi o komentáře týkající se jednotlivých učebnic. Učebnice Happy Street byla kladně hodnocena především pro své komiksy a cvičení rozvíjející všechny jazykové dovednosti. Na druhé straně jsme shledali i negativní komentáře, např. že učebnice působí zastarale, zaměřuje se převážně na slovní zásobu a lekce postrádají systematictější procvičování gramatiky. Druhou nejčastější používanou učebnicí byla Funpark, která byla hodnocena převážně pozitivně. Účastníci oceňovali, že se jedná o moderní učebnici kombinující výukový materiál, učebnici a pracovní sešit v jednom, což umožňuje žákům ponechat si ji i po skončení školního roku. Pozitivně byla vnímána také vizuální přehlednost, tematické členění a široká nabídka

interaktivních a metodických materiálů pro učitele i žáky. Na třetí nejvíce používané učebnici Explore Together učitelé oceňovali zejména její návaznost v rámci vytvořené sady mezi jednotlivými ročníky a systematické opakování již probíraných témat. Zmiňována byla také dostatečná podpora pro učitele ve formě přehledné metodické příručky a dalších výukových materiálů.

Učebnice s nižší četností výskytu byly hodnoceny s ohledem na jejich starší vydání, např. Chit Chat, Start with Click, Click with Friends, doplněné komentářem o nepřehlednosti. Učebnice Project byla hodnocena jako náročnější, a to zejména z hlediska slovní zásoby a textů, které ne vždy odpovídají úrovni žáků 1. stupně ZŠ.

4.3 Sběr a analýza dat

V rámci hlavního výzkumného šetření se jednalo o kvalitativní výzkum, který umožnil získat hlubší vhled a souhrn poznatků o našem zkoumaném jevu. Typické pro kvalitativně orientovaný výzkum je, že umožňuje podrobné porovnání zkoumaných problémů, sledování vývoje a porozumění procesům v přirozeném kontextu. Je nutné zohlednit možné faktory, které mohou ovlivňovat zkoumané okolnosti, jako jsou specifické podmínky výzkumného prostředí či individuální zkušenosti participantů (Hendl, 2023).

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je klíčové zvolit vhodnou výzkumnou metodu v závislosti povahy zkoumaného jevu. V našem případě byla zvolena výzkumná metoda polostrukturovaného interview, která představuje jednu z nejčastěji využívaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Tento typ rozhovoru Švaříček a Šed'ová (2014) označují jako hloubkový rozhovor, při kterém jsou zkoumány jednotlivé jevy v určitém prostředí či sociální skupiny s cílem získat jednotné porozumění jednání jednotlivců v dané skupině. Hloubkový rozhovor umožňuje autentické zachycení názorů a odpovědí, což je klíčové pro pochopení subjektivních pohledů účastníků.

Při přípravě rozhovoru Hendl (2023) uvádí tvorbu seznamu otázek a tematických okruhů, které výzkumník během prováděného interview považuje za klíčové k zajištění pokrytí všech důležitých témat pro něj podstatnými k výzkumnému šetření a získání relevantních dat. Při vedení rozhovoru záleží na výzkumníkovi, jakým způsobem a v jakém pořadí položí předpřipravený seznam otázek. Vzhledem k tomu, že se jedná o polostrukturované interview, může být veden flexibilně a doplněn o další zajímavé otázky, které během rozhovoru vyplynou nebo které by výzkumníka mohly zajímat a na něž by se měl dále doptat, aby získal ucelené informace.

Stejným způsobem jsme se inspirovali i my, protože jsme zpozorovali výhodu připravit si tzv. osnovu našeho rozhovoru, která byla rozčleněna do oblastí, na něž se chceme v našem rozhovoru zaměřit. Tato osnova nám pomohla udržet strukturu rozhovoru a zajistit, že diskuse zůstane v souladu s hlavním výzkumným tématem. Další výhodou bylo, že jsme mohli náš rozhovor přizpůsobit jednotlivým odpovědím participantů a reagovat na ně v závislosti na naplnění připravených oblastí a odpovědích na otázky, které sloužily jako záchytné body, což vedlo k získání bohatších a detailnějších dat.

Na základě prostudované odborné literatury jsme nejprve sestavili sadu otázek určených pro polostrukturované interview (viz Příloha 1). Každá otázka byla přiřazena k tematické oblasti, která sloužila jako záchytný bod při vedení rozhovorů. Při tvorbě otázek jsme vycházeli z několika zdrojů, například Sikorová (2007), která nám poskytla podklady pro doplnění předem připravených otázek, přičemž jsme dbali na to, aby formulace neovlivňovala odpovědi participantů žádoucím směrem. Zaměřili jsme se například na otázky týkající se doplňkových výukových textů a materiálů, které učitelé používají k učebnici, jejich názorů na přehlednost učebnice, obtížnost a rozsah učiva, či význam obrázků v učebnici. Částečně jsme také vycházeli z výzkumu Janíkové (2007), která se věnovala cizojazyčným učebnicím. Inspirovali jsme se například otázkami: „*Jak hodnotíte celkový obsah učebnice?*“ nebo „*Jak hodnotíte učebnici z hlediska úkolů?*“. Nejvýznamnějším podkladem pro formulaci otázek se však stala příručka pro začínající učitele, zaměřená na hodnocení učebnic anglického jazyka. Zkoumali jsme, jakým způsobem lze díky jejím praktickým doporučením lépe pochopit kritéria hodnocení a zaměřit se na aspekty, které jsou při výběru učebnice angličtiny klíčové. Cílem bylo vytvořit otázky, které umožní efektivní posouzení učebnic a pomohou identifikovat nejvhodnější učebnici z hlediska potřeb učitelů. Dílčí inspiraci jsme čerpali pouze při tvorbě otázek zaměřených na obsah a strukturu učebnice.

Sběr dat probíhal od ledna do poloviny února tohoto roku. Zaměřili jsme se na realizaci interview s participanty, kteří vyučují anglický jazyk na 1. stupni základní školy a ve výuce využívají jednu z nejfrekventovanějších učebnic, identifikovaných na základě předvýzkumné ankety realizované na celorepublikové úrovni. Kritériem pro výběr participantů bylo aktivní využívání učebnic anglického jazyka ve výuce a zároveň jejich působení ve Zlínském kraji, což umožnilo osobní setkání.

Participantů byli osloveni prostřednictvím e-mailové korespondence, v níž jsme je požádali o zapojení do našeho výzkumného šetření v rámci diplomové práce. V e-mailu byly

uvedeny veškeré potřebné informace o výzkumu, včetně popisu tématu diplomové práce, jejího cíle, délky interview, celkového průběhu rozhovoru a hlavního zaměření, kterým bylo získání názorů učitelů na nejčastěji používané učebnice angličtiny na 1. stupni ZŠ. Po potvrzení zájmu o účast ve výzkumu jsme se s účastníky dohodli na termínu a místě společného setkání. Ve všech případech se jednalo o osobní setkání, přičemž menší část interview probíhala v domácím prostředí a větší část ve školním prostředí.

Během setkání byli participanti podrobněji seznámeni s výzkumem, včetně informace o pořizování audiozáznamu, s čímž všichni souhlasili. Dále jsme participanty ujistili o zachování anonymity a dalších podmínkách výzkumu, které byly uvedeny v informovaném souhlasu, jenž každý účastník podepsal. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí 20–35 minut, v závislosti na časových možnostech a pracovním vytížení. Všichni participanti měli u sebe učebnice, které používají ve svých hodinách. Během interview do nich libovolně nahlíželi a listovali v nich, aby měli lepší oporu.

Zpracování interview probíhalo formou doslovného přepisu do dokumentu Microsoft Word. Po transkripci následovalo zpracování dat metodou otevřeného kódování. S využitím této metody podle Švaříčka a Šed'ové (2014) dochází k rozložení textu na části, kterému jsou přiřazena jména, čímž vznikají nové fragmenty, se kterými výzkumník nadále pracuje. Hendl (2023) hovoří o tematickém rozkrytí textu, jehož cílem je odhalit hlavní téma a myšlenky.

Při otevřeném kódování jsme zpočátku používali metodu papír a tužka. Každý řádek transkriptu byl očíslován pro lepší orientaci a při čtení textu jsme vytvářeli jednotlivé kódy. Využití zmíněné metody papír a tužka pro nás však nebylo dostatečně přehledné, a proto jsme přešli na práci přímo v dokumentu Microsoft Word. Pomocí značení textů a vkládání komentářů jsme k jednotlivým pasážím přidělovali jednotlivé kódy. Postupným pročitáním transkriptů docházelo k úpravám kódů pro jejich větší srozumitelnost. Následně jsme kódy přepsali do samostatného dokumentu v Microsoft Word a začali je seskupovat, čímž se nám postupně utvářely subkategorie, ze kterých vyllynuly hlavní kategorie. Tento proces se opakoval, dokud nebyly všechny kódy vhodně přiřazeny.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme vybrali osm učitelů anglického jazyka působících na 1. stupni základní školy. Hlavním kritériem výběru bylo, aby participanti ve své výuce využívali učebnice anglického jazyka a zároveň působili na základních školách

ve Zlínském kraji. Výběr těchto participantů byl záměrný, neboť jsme se zaměřili na učitele pracující s učebnicemi, jež se na základě předvýzkumné ankety uskutečněné na celorepublikové úrovni ukázaly jako nejpoužívanější. V souvislosti s těmito učebnicemi jsme chtěli získat názory učitelů, kteří s nimi mají přímou zkušenost.

Do výzkumu se zapojilo celkem osm učitelů, z toho sedm žen a jeden muž. Všechna interview probíhala formou osobního setkání. Šest z nich se uskutečnilo přímo v prostorách základní školy po skončení výuky a podle časových možností participantů, zatímco zbývajících dvě interview proběhla v domácím prostředí. Tři učitelé angličtiny nepracovali pouze s jednou učebnicí, ale využívali celou sadu učebnic od jednoho nakladatelství v závislosti na daném ročníku. Jak již bylo uvedeno, výzkum probíhal v souladu s etickými zásadami, přičemž byla zajištěna anonymita všech účastníků výzkumu. Každému z nich bylo přiděleno označení U (učitel) a číslo od 1 do 8 podle pořadí proběhlého rozhovoru, což rovněž usnadňuje identifikaci v rámci analýzy dat.

Pro lepší přehlednost zvolených participantů jsme vytvořili tabulku obsahující základní informace o jednotlivých participantech. Ta zahrnuje jejich přidělené číslo, pohlaví, délku pedagogické praxe a učebnici nebo více učebnic, se kterými ve výuce pracují.

Tabulka 1 Charakteristika učitelů z výzkumného šetření

UČITEL	POHLAVÍ	DÉLKA PRAXE	VYUŽÍVANÉ UČEBNICE ANGLIČTINY
U1	žena	15 let	Chit chat 2
U2	muž	6 let	Hello, kids!
U3	žena	17 let	Explore Together 1, 2, 3
U4	žena	3 roky	Happy Street 1, 2, Happy House 1
U5	žena	3 roky	Let's Explore 1, 2, Explore Together 1, 2, 3
U6	žena	30 let	Funpark 1
U7	žena	27 let	Let's Explore 2
U8	žena	2 roky	Happy Street 1

(zdroj: vlastní)

Učitelka 1 vystudovala Pedagogickou fakultu na Ostravské univerzitě a dodatečně si doplňovala potřebné certifikáty a státní zkoušku pro aprobaci učitele. Anglický jazyk

vyučuje na základní škole 15 let, kde působí paralelně na 1. a 2. stupni ZŠ. Kromě školní výuky vede individuální a firemní kurzy angličtiny a celkově se angličtině věnuje již 22 let.

Učitel 2 vystudoval Pedagogickou fakultu v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy v kombinaci s anglickým jazykem. Již 6 let vyučuje na 1. stupni základní školy a zároveň se věnuje individuálnímu doučování žáků přímo ve škole podle potřeby.

Učitelka 3 studovala na Vysoké škole báňské – Technické univerzitě v Ostravě, obor Finance a následně si doplnila pedagogické minimum. Během své učitelské praxe nejprve vyučovala na podnikatelské škole a obchodní akademii a poté se plně zaměřila na výuku angličtiny, kterou vyučuje od 3. do 9. třídy. Dále vede kroužky angličtiny pro 1. a 2. třídu a poskytuje individuální doučování žákům podle potřeby. V pedagogické praxi působí 25 let, z toho 17 let se zaměřuje na výuku anglického jazyka.

Učitelka 4 vystudovala obor Překladatelství německého jazyka a Učitelství německého jazyka a literatury pro střední školy na Masarykově univerzitě. Úspěšně vykonala zkoušku FCE z anglického jazyka a na základní škole působí v současnosti 3 roky, kde vyučuje anglický jazyk paralelně na 1. i 2. stupni ZŠ. Kromě školní výuky vede firemní kurz angličtiny pro začátečníky a poskytuje individuální doučování nad rámec školy.

Učitelka 5 vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Masarykově univerzitě a na základní škole učí 3 roky. Ve volném čase se věnuje samostudiu angličtiny, z důvodu rozšíření své dosavadní úrovně.

Učitelka 6 studovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy v Olomouci a v průběhu své pedagogické praxe absolvovala různé kurzy zaměřené na výuku angličtiny od 3. třídy. V současnosti vede kroužky angličtiny pro děti předškolního věku až do 3. třídy. Ve školství působí již 30 let a zároveň poskytuje individuální doučování žákům.

Učitelka 7 vystudovala Masarykovu univerzitu, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a ve školství působí 27 let. Angličtinu vyučuje pouze ve 2. třídě, protože se specializuje na nižší ročníky.

Učitelka 8 vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy ve Zlíně a v současnosti učí angličtinu 2 roky na základní škole, kde vyučuje paralelně ve dvou třetích třídách. Mimo výuku se v předchozích letech podílela na výuce angličtiny v dětské skupině, kde vedla výuku formou česko-anglické výuky.

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJISTĚNÍ

Následující kapitola se zaměřuje na interpretaci výzkumných zjištění získaných prostřednictvím transkriptů polostrukturovaných rozhovorů. K analýze dat byla využita metoda otevřeného kódování, která umožnila identifikovat klíčová témata a výrazy (tzv. kódy) v odpovědích participantů. V další fázi analýzy byly tyto kódy seskupovány na základě tematické podobnosti do subkategorií, přičemž jsme využili techniku vyložených karet. Tato technika napomohla zpřehlednit vztahy mezi kódy a přispěla k formulaci širších kategorií, jež poskytují komplexnější pohled na zkoumanou problematiku a umožňují lépe porozumět postojům učitelů k využívání učebnic anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Pro zajištění přehlednosti a systematického zpracování dat uvádíme výsledky formou tabulky (viz níže), která vizualizuje jednotlivé kategorie a subkategorie, jimiž se budeme při interpretaci zabývat. Uvedené znázornění usnadní orientaci v datech a umožní lépe pochopit souvislosti a rozdíly v odpovědích participantů.

Rozhovory s učiteli angličtiny na 1. stupni základních škol poskytly cenné poznatky o jejich zkušenostech a názorech na učebnice angličtiny. Participantů se vyjadřovali k různým aspektům práce s učebnicemi, od jejich významu a role ve vzdělávacím procesu až po konkrétní způsoby použití, silné stránky a možné nedostatky či doporučení pro jejich změny. V průběhu analýzy se podařilo identifikovat čtyři hlavní kategorie, které jsou dále rozděleny do několika subkategorií. Uvedené výsledky jsou přehledně vyobrazeny v tabulce 2 a v následujících částech budou jednotlivé kategorie detailně rozebrány, aby bylo možné lépe porozumět výpovědím učitelů a vztahům mezi jednotlivými kategoriemi.

Tabulka 2 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Role učebnice ve výuce	Učebnice jako opora
	Síla obrázků a textů
	Jak učebnice rozvíjí jazyk
	Když jedna učebnice nestačí
Učebnice očima učitelů	Proměna pohledu
	Možnosti volby
	Spokojenost vs. nespokojenost
Problematické oblasti	Náročnost úkolů
	Učitel jako zachránce
	Jazyk bez života
	Vzhled na úkor kvality
Záruka kvality	Doplňková podpora
	Cesta bez překážek
	Učebnice, která baví
	Vizuální přitažlivost

(zdroj: vlastní)

5.1 Role učebnice ve výuce

Po transkripci všech rozhovorů a jejich analýze nám vyplynula první kategorie s názvem *Role učebnice ve výuce*. Získaná data ukazují, že učebnice plní několik funkcí, slouží jako zdroj informací, stává se prostředkem k rozvoji jazykových dovedností a zároveň jako vodítko pro učitele při plánování a realizaci výuky. Významnou roli hrají obrázky a texty obsažené v učebnicích, přičemž způsob, jakým s nimi učitelé pracují, se může výrazně lišit. V rozhovorech se také objevily názory na to, proč učitelé využívají i více učebnic současně a kdy je potřeba využít další doplňkové materiály. V následujících subkategoriích se proto zaměříme na různé způsoby, jak učitelé učebnici ve výuce využívají a jak její roli vnímají.

Učebnice jako opora

V rámci subkategorie *Učebnice jako opora* se zaměřujeme na to, jak učitelé využívají učebnice. Ve všech případech jsme shledali podobné názory učitelů, kteří berou učebnici jako podporu pro svou výuku: „*Ta učebnice je velký a velmi užitečný podklad pro učitele, ať už začínající, nebo i celkově pro učitele, kteří tady pracují už déle.*“, sděluje U3. Podobně se vyjádřila také U8: „*Já to mám vlastně jako oporu i pro mě při přípravě. Víím, v čem jako pokračovat a na co navázat. Zkrátka co ty děti jakoby dál učit, bych řekla.*“. Výpovědi ukazují, že učebnice může sloužit jako stabilní bod, o který se učitelé opírají při přípravě hodin. U3 dodává: „*V podstatě tu učebnici беру jako takovou inspiraci, od čeho se potom odpíchnout pro další aktivity.*“ a pomáhá jim držet jasnou strukturu výuky U4: „*Ta učebnice slouží jako takový jízdní řád pro nás, jak máme postupovat, kolik máme času.*“.

Dalším důležitým aspektem, je pravidelné využívání učebnice. Odlišuje se názor učitelů, kteří ji využívají téměř při každé hodině, aby byla zajištěna návaznost učiva jako U1: „*Využívám ji prakticky každou hodinu. Díky tomu víím, co ty žáky vlastně naučit.*“. Učebnice se tak stává základním didaktickým materiálem, který učitelé považují za klíčový při své výuce. Obdobně konstatuje U3: „*Tož každou hodinu. Na začátku třeba děláme různé ty aktivity, pak hry a potom to hlavní téma.*“. Zde si můžeme všimnout, že ve výuce na 1. stupni je potřeba prolínat a střídat různé činnosti, aby nedocházelo k jednotvárnosti výuky. Na to navazuje U4, která zdůrazňuje propojení výuky s pohybem: „*Každou hodinu, několikrát, ale já hlavně prolínám práci učebnice, pracovní sešit, plus ještě si sama chystám doplňková cvičení a aktivity. Na tom prvním stupni je potřeba změnit ty činnosti, aby to nebylo pořád střídat učebnice, pracovní sešit, ale zapojit do toho pohyb.*“.

Naopak jsme také zaznamenali názor U7, která vyučuje pouze ve 2. třídě a uvádí: „*Nepoužívám ji skoro vůbec, protože ji máme v online verzi. Takže když jim potřebuju něco pustit, tak jim to pustím na té tabuli. A s učebnicí pracují v každém jiném předmětu, tak aspoň angličtinu trošku odlehčujem.*“. Poté tedy záleží na individuálním přístupu učitele a jeho schopnosti pracovat s alternativními materiály. Zvláště u nižších ročníků, kde je kladen důraz na hravé formy výuky a odráží se vše i v nedostatečné časové dotaci, jak hovoří U4: „*Používáme spíš ten pracovní sešit, protože máme časovou dotaci jednu hodinu za týden. Takže tam není tolik prostoru, kolik bych asi si přála.*“.

Rozdílné přístupy ukazují, že role učebnice jako opory ve výuce záleží vždy na učiteli a jeho schopnosti přizpůsobit výuku potřebám žáků, ale i časové dotaci předmětu. I přestože

je učebnice často vnímána jako základní didaktický materiál, najdeme případy, kdy její role je spíše doplňková nebo nahrazena alternativními zdroji.

Síla obrázků a textů

Tato subkategorie se zaměřuje na *Sílu obrázků a textů*, tedy význam vizuální a textové stránky, kterou učebnice nabízí a může být důležitou pomůckou pro učitele při vysvětlování a procvičování učiva. Obecně lze říct, že vizuální a textová stránka hrají významnou roli ve výuce. U2 se zaměřil na vizuální stránku a zmiňuje: „*Ta vizuální podoba učebnice může tu učebnici pro děti udělat atraktivnější.*“, s čímž zcela souhlasíme, protože učebnice by měla zaujmout právě žáky, aby nedošlo ke ztrátě zájmu. U2 dodává: „*Obzvlášť na tom 1. stupni. Musí to být poutavý, zábavný, musí to děti jako přitahovat. To znamená nějaký černobílý obrázky, no to vůbec.*“. Vizuální stránka však není důležitá jen pro žáky, ale i pro samotného učitele. U5 říká: „*Kdyby pro ty malé děti nebyly ilustrace, obrázky, fotky, kdyby tam byl jenom text, tak to ani já nechytnu do ruky. Musí to být barevné, lákavé.*“. Tento postoj naznačuje, že učitel hledá způsoby, jak učivo co nejlépe přiblížit žákům, a proto je zapotřebí vizuální stránky.

Často jsme také shledali důležitost vizuální stránky jako podpory pro pochopení textu a rozvoji slovní zásoby, kdy U4 zmiňuje: „*Ty obrázky, tak jak jsou právě hezky vymalovaný, tak to napomáhá k pochopení textu.*“, ale i dalších činností dle způsobu využití, kdy U6 uvádí: „*Učebnice je velmi dobře zpracovaná a je tam řada obrázků, se kterými se dá pracovat nejen pro poslech, ale i pro různé popisy atd.*“. Tedy můžeme zdůraznit i význam obrázků ve vztahu k rozšiřování slovní zásoby: „*Ty obrázky se prostě dají využít. Děti baví, popis těch obrázků. A oni vždycky vymýšlí i některé slovíčka navíc. ...otevřeme učebnici na tom obrázku a řeknu jim, co vidíš na obrázku. A tak aspoň mám přehled o tom, jak širokou slovní zásobu ty děti mají.*“, sděluje U5. V tomto případě obrázky fungují jako podpora při rozvíjení komunikačních dovedností v cizím jazyce.

Vedle vizuální stránky učitelé ocenili i textovou složku, která je ve velké míře zastoupena komiksy a krátkými texty. U6 popisuje: „*V těch komiksech jsou základní fráze, věty a z mých zkušeností je to, že opravdu se to dětem líbilo a vlastně s tím textem pracovali. Četli ty bubliny, pak to fakt hráli a díky tomu se to naučili.*“. Pozitivní zkušenost také potvrzuje U8: „*Za každou lekcí bývá komiks. A to mi přijde úplně skvělý, protože tam se doví spoustu nových slovíček, které jsme vlastně vůbec v té lekci nepoužívali. My to potom procvičujeme jako dál, a tak jim hodně utkví v hlavě.*“. Komiksy se tak mohou stát nejen

zdrojem nových slovíček, ale i motivací k aktivnímu zapojení žáků do výuky, kdy rozvíjíme jazykové dovednosti žáků.

Jak učebnice rozvíjí jazyk

Navazující subkategorii jsme uvedli *Jak učebnice rozvíjí jazyk*, která se zaměřuje na to, jakým způsobem učebnice přispívají k rozvoji jazykových dovedností a prostředků u žáků na 1. stupni ZŠ. V tomto ohledu učebnice nepůsobí pouze jako zdroj základních informací, ale také jako nástroj pro procvičování a upevňování osvojených znalostí.

Jednou z klíčových oblastí, na kterou se učebnice zaměřují, jsou právě komunikační dovednosti. U5 uvádí konkrétní zaměření lekcí na základní fráze: „*Každá lekce má svůj název a je zaměřená na takové ty hlavní fráze typu I am wearing, I have got, I like. A tady tyhle hlavní slovesa, které se učí.*“. Daný přístup přibližuje běžnou každodenní komunikaci a pomáhá žákům osvojit si základní jazykové dovednosti. Významná je také poslechová dovednost, která podporuje správnou výslovnost a porozumění mluvenému projevu. Například U4 uvádí: „*Hodně dbám na výslovnost, přestože děcka v dnešní době mají celkem naposloucháno, i když tomu třeba nerozumí, ale tu výslovnost mají celkem pěkně podchycenou.*“. Učebnice obsahují řadu poslechových cvičení podporující nejen správnou výslovnost, ale také autentický mluvený projev. U8 dodává i jazykovou dovednost čtení: „*...co se týče poslechu a čtení, tak k tomu jakoby ty učebnice nejčastěji zatím využíváme.*“. Na druhou stranu dovednost psaní je v učebnicích obsažena podle učitelů nejméně, kdy se U5 vyjadřuje: „*Writing, úplně v těchto učebnicích, nechci říct, že není, ale není tam vyloženě zadané, vytvořené cvičení, ve kterém by bylo zadané napiš.*“, a proto učitelé musí individuálně přizpůsobovat zadání cvičení nebo zařazovat vlastní aktivity na podporu psaní.

Učebnice se však nezaměřují pouze na rozvoj jazykových dovedností, ale také na jazykové prostředky, zejména slovní zásobu a gramatiku. U5 potvrzuje: „*Ať už slovní zásoba nebo ta gramatika, obě dvě tady tyto části jsou v té lekci vždycky zahrnuté.*“. U8 dodává: „*Co využíváme jako hodně, tak to je při vyvozování. Snažíme se vždycky pracovat s novými slovíčky, které tam máme v té lekci.*“ nebo gramatiky, o které potvrzuje U4: „*Líbí se mi ty úvodní články, protože tam je gramatika v té praxi zahrnutá, v tom obrázku.*“, což napomáhá k lepšímu zapamatování a porozumění. Dlouholetá zkušenost U3 zdůrazňuje propojení slovní zásoby s dalšími prvky výuky: „*Tak samozřejmě části se slovní zásobou. K tomu je básnička, písnička, říkají, opakuji, tady poslech, dívají se, co kde je a teď musí říkat o co se jedná. Tu slovní zásobu prostě určitě.*“. Učebnice nabízí široké spektrum možností, jak

podporovat rozvoj jazykových dovedností a prostředků u žáků. Její efektivní využití však záleží na učiteli, jeho schopnosti přizpůsobit materiály potřebám třídy a případně propojovat výuku s dalšími aktivitami.

Když jedna učebnice nestačí

Poslední subkategorie nese název *Když jedna učebnice nestačí*. Zaměřuje se na situace, kdy učebnice nepokrývá všechny požadavky učitelů na výuku. Učitelé proto často kombinují učebnice s dalšími výukovými materiály nebo dokonce s jinými učebnicemi, aby zajistili rozmanitost výuky a přizpůsobili ji potřebám žáků.

Jedním z přístupů, který jsme zpozorovali, je kombinace více učebnic. U1 se vyjádřila: „*Kombinuji více knížek, беру materiály, co jsou k dispozici, protože jenom podle té jedné knížky se to jakoby nedá. Vždycky se musí dávat něco navíc v těch hodinách.*“. Taková výpověď se vyskytla zejména u učitelů, kteří pracují se starším nebo méně moderním vydáním učebnic. Tataž U1 zdůrazňuje: „*Vždycky je dobře, když nejedeme jenom podle toho jednoho zdroje.*“. U7 k tomu dodává: „*Občas si někde něco najdu, nebo čerpám z té druhé knížky.*“. Učitelé tak mohou využívat potřebné stránky různých učebnic a volit komplexnější pohled na probírané učivo.

Další variantou se naskytla kombinace učebnice s dalšími materiály, které učitelé jednak sami vytváří nebo čerpají z dostupných zdrojů. U2 uvádí: „*Hrozně rád využívám jako dalších zdrojů, jako je třeba internet a materiály, který můžu kopírovat. Z nějakých minigramatichek pro děti, kde jsou volně k dispozici, ale spousta toho je na internetu. Dneska, to je prostě zdroj number one.*“. Internet se stal klíčovým zdrojem pro vyhledávání materiálů, které pomohou výuku obohatit. U1 také potvrzuje: „*Pokud si učitel přinese, připraví nějaký materiály navíc, tak je to super. Vždycky podpořit tu učebnici ještě jiným zdrojem.*“ a U4 dodává: „*Využívám materiály, co mám ze svých škol, z internetu, ale kolikrát ty materiály upravuju, tak aby odpovídaly našim potřebám, protože zase je tam jiná slovní zásoba.*“. Učitelé poměrně často hledají jiné způsoby, jak obohatit výuku a přizpůsobit ji individuálním potřebám žáků. Celkově lze říct, že samotná učebnice nestačí k dosažení všech vytyčených cílů a je potřeba ji doplňovat vlastními materiály.

5.2 Učebnice očima učitelů

Vnímání *Učebnice očima učitelů* se může lišit v závislosti na zkušenostech a preferencích učitelů. Zjišťovali jsme, jak se měnily pohledy učitelů na učebnice v závislosti na jejich

narůstající pedagogické praxi a jak se učebnice adaptují na nové výzvy a požadavky z reálného života. Během praxe učitelé prochází změnou názoru na učebnice a hledají nové možnosti volby při výběru nové učebnice. Kategorie tak zachycuje nejen úroveň spokojenosti, ale i schopnost učitelů hledat způsoby, jak učebnice efektivně využívat a přizpůsobovat potřebám svých žáků.

Proměna pohledu

Postupná *proměna pohledu* učitelů na učebnice vzniká v průběhu pedagogické praxe a nabývajícími zkušenostmi. Zejména začínající učitelé mají tendenci přistupovat k učebnicím velmi striktně a držet se zpravidla všech cvičení, které učebnice nabízí. Jak potvrzuje U4: „*První rok jsem jela striktně učebnice, pracovní sešit, snažila jsem se všechno z toho splnit.*“. Podobně se vyjadřuje i U3: „*Výrazně se měnily. Ze začátku jsem v podstatě byla závislá na těch učebnicích, striktně jsem se držela učebnice, pracovní sešit, ale teď v poslední době беру prostě tu učebnici jako takovou podporu.*“. Zkušenější učitelé přistupují k učebnicím jako k jedné z možností, kdy jim učebnice pomáhá jako podpora při výuce.

Proměnu během své praxe popisuje také U7: „*Dřív jsem to musela víc zkoumat, víc si to nadčítat, zkoušet, metodiku studovat, chystat si každou hodinu dopředu. A teď už jak člověk je v tom najetej, tak už stačí se podívat a už spíš si hledám i na doplnění z jiných, aby to bylo pestřejší. Něco třeba vynechám a něco přidám z jinýho.*“. Poslední výpovědi uvedeme U6, která potvrzuje: „*V době, kdy jsem začala učit, tak učebnice byla opravdu výchozí materiál, ze kterého jsem čerpala a používala ji velmi často. Získáním zkušeností jsem učebnice posunula na druhé místo. Prostě nejsou mojí nejdůležitější součástí výuky angličtiny.*“. Můžeme si všimnout, že se vnímání učebnic a jejich používání v průběhu délky praxe výrazně proměňuje, a to od striktního dodržování po volnější přístup.

Možnosti volby

Mezi jednotlivými školami i učiteli existuje určitá *možnost volby*, kdy učitelé mají příležitost se podílet na výběru učebnic. Z interview jsme však zjistili, že v některých případech učitelé mají tuto možnost volby omezenou. Jak uvádí U1: „*Já jsem se na tom výběru učebnic nepodílela, protože to je vždycky otázka jako vedení, které se domluví.*“. V případě, že do konkrétní školy nastoupí začínající učitel, nemá ještě tolik zkušeností jako U8, která rovněž neměla možnost výběru jiné učebnice než té dosavadní: „*Když jsem nastoupila tady na školu, tak oni mi řekli, že my jedeme podle této učebnice a teď i děti s ní budou pracovat.*

Takže já jsem to měla už dané a v tomhle ohledu jsem si nemohla vybírat.“. V takových případech je učebnice vnímána spíše jako školní materiál, na jehož výběr nemají učitelé vliv.

Setkali jsme se ale také s učiteli, jejichž pedagogická praxe byla poměrně dlouhá a kteří měli možnost se do výběru učebnice aktivně zapojit. U6 zmiňuje: *„Ve škole jsem měla možnost si vybrat. Prošla jsem různá nakladatelství. Učila jsem i z učebnice, se kterou jsem vůbec nesouhlasila, takže jsem z ní vlastně neučila.“. Což vyvolává otázku, proč mít k dispozici učebnici, která učitelům nevyhovuje a kterou tedy nevyužívají. Rovněž U6 vnímá výběr učebnice jako příležitost pro osobní iniciativu: „Klíčová byla moje zvědavost, protože jsem objevila, že vzniká nová učebnice. Měla jsem zájem i o pilotování a takže jsem se přihlásila do toho projektu a z těch učebnic jsem učila. A vlastně díky tomu, že mě se líbila, tak ji máme ve škole.“. Zúčastnění se pilotování učebnice může učitelům poskytnout nejen příležitost ovlivnit finální podobu materiálů, ale také jim umožní získat hlubší porozumění k metodickému pozadí učebnic.*

Dalším faktorem, který ovlivňuje výběr učebnice, je doporučení na různých školeních, kterých se učitelé účastní, jak uvádí U3: *„Byla jsem na školení, kde mi tady ta učebnice byla představena a líbil se mi vlastně ten koncept. Spousta těch různých doprovodných věcí k té učebnici, že to nebyla jenom striktně učebnice, pracovní sešit.“* nebo doporučení kolegů, zejména těch zkušenějších, kdy U7 uvádí: *„Tak kolegyně, co mají už zkušenosti, tak vlastně tady ty řady mají vyzkoušený. Takže se to osvědčilo a jedem podle nich.“. V takovém případě může zkušenost a doporučení ostatních učitelů sehrát významnou roli při výběru nové a vhodné učebnice. Učitelé považují možnost volby za motivující, zatímco jiní mohou pocítit nedostatky vlivu na výběru materiálu, které jsou klíčové pro jejich každodenní výuku.*

Spokojenost vs. nespokojenost

Vnímání spokojenosti oproti nespokojenosti s učebnicemi se mezi učiteli liší. Přičemž učitelé kriticky hodnotí starší učebnice, které považují za nevhodné pro současné výukové podmínky. U6 se k tomu vyjádřila následovně: *„Všechny učebnice jsou zajímavé, ale až z nich člověk začne učit, tak najde chyby a zjišťuje, že to není úplně to pravé ořechové.“. Tento názor potvrzuje U1: „Kvalita učebnic jde pořád dopředu. Dřív to prostě nebylo ono. A čím víc ta angličtina proniká jako do běžného života, že je prostě všude, tak ty učebnice se tomu přizpůsobují a řekla bych, že jsou teď na vysoké úrovni.“. Kritika starších učebnic se netýká pouze jejich koncepce, ale učitelé oceňují přizpůsobení moderním trendům a reálným*

prvkům, které učebnice obsahují. U6 dodává: „*Takže začaly být učebnice zábavnější pro děti. A vlastně aktualizovaný jejím jakoby podmínkám. Takže byl nějaký hit v televizi, nějaké hračky a prostě všechno se to objevovalo v těch učebnicích.*“. Během své dlouholeté praxe se obě učitelky setkaly již s řadou odlišných učebnic, a proto usuzují, že učebnice prochází určitými změnami a postupně se v nich objevují prvky z dané doby.

Učitelé jsou se současnými učebnicemi spokojeni a považují je za dobře využitelné, přestože připouštějí drobné úpravy při práci s nimi, např. U5: *Já bych určitě volila tu řadu, se kterou teď učím, protože tam je opravdu všechno, nebo respektive ty učebnice a ten pracovní sešit má vše, co já si pro angličtinu představuji a využiju z toho opravdu všechno.*“. Názor také vyjadřuje U8, která s použitím současné učebnice vyjadřuje spokojenost: „*Zatím mi tahle učebnice vyhovuje. Kdyby mi řekli, jestli s touhle učebnicí chci pokračovat, tak bych řekla že jo.*“.

Z výpovědí je zřejmé, že učitelé oceňují moderní přístupy a aktuálnost učebnic, které reagují na společenské změny. Na druhé straně vidí nedostatky, zejména u starších učebnic, které už nevyhovují dnešním požadavkům na výuku. Názory ukazují, že spokojenost s učebnicí se liší v závislosti na zkušenostech učitelů a jejich osobních preferencích.

5.3 Problematické oblasti

Třetí kategorie *Problematické oblasti* zastřešuje limity učebnic angličtiny, které učitelé identifikovali během rozhovorů. V této části jsme se zaměřili na nedostatky, které se objevují při používání učebnice ve výuce a rozdělili je do několika subkategorií. Mezi nejčastěji zmiňované problémy patří nevhodnost cvičení, která neodpovídají úrovni žáků, nadměrné množství materiálů, které mohou učitele zahlcovat, a také neautentičnost jazyka, jenž působí nepřirozeně. Někteří učitelé také kritizovali nadměrný důraz na vizuální atraktivitu učebnic na úkor jejich obsahové a didaktické kvality. Tyto limity učebnic představují pro učitele výzvy, které musí ve výuce překonávat.

Náročnost úkolů

Učitelé upozorňují na *náročnost úkolů* v učebnicích, která může být překážkou efektivní výuky. Nadměrné množství úkolů i jejich obtížnost vedou k nutnosti úprav, jak uvádí U1: „*V učebnici jsou cvičení, mohly by být koncipované trošku jinak. Je to občas těžké pro ty naše děti, a tak to jako občas pro ně sama musím upravit.*“. Také může dojít k přesahu časových možností a záleží na výběru konkrétních cvičení, které učitel považuje za

podstatné, což potvrzuje U5: „*Těch úkolů je tam poměrně dost. K některým se vracíme, některé prostě projdeme a už se k nim nevracíme.*“, která se soustředí především na klíčové úkoly, které považuje za nejdůležitější. Podobný postoj zaujímá i U3: „*No, máme tady nějaký hry, ale to bude i moje chyba. Je to tak nadupané, tolik věcí, že na to nějak nezbyvá čas, a to je právě i můj hříšek.*“ a dochází k názoru, že velké množství úkolů může být zahlcující, a ne vždy je možné je všechny v hodinách využít. Naopak U6 vysvětluje, jak složité je zvládnout celý obsah učebnice v rámci běžného školního roku: „*Učebnice je udělaná tak, že je to na tři hodiny týdně. A každá nějaká stránka je na jednu hodinu. A jakmile jsou prázdniny, nebo něco odpadne, tak pak buď už je skluz, anebo to člověk honí tak, že opravdu vynechá nějaká cvičení.*“. Učitelé tak musí plánovat hodiny nejen s ohledem na obsah učebnice, ale i na neočekávané výpadky výuky způsobené prázdninami či jinými událostmi.

Negativní názor shledáváme při rozhovoru s U4 o nadbytečném obsahu: „*Co se mi líbí už míň, jsou doplňující kapitoly, které jsou většinou pro nadanější žáky. Bývá to vždycky formou komiksu, ale nejsem s tím úplně spokojená, protože není to pro každého.*“, který není vhodný pro všechny žáky z hlediska náročnosti. U6 doplňuje komentářem k přetíženosti: „*Učebnice jako taková je super, ale je toho až moc. Občas jsou v učebnici kapitoly navíc, i když ty děti jsou celkově šikovné, tak je tam víc lekcí, než jako by za ten školní rok se dalo zvládnout.*“. Poukazuje na to, že rozsah učebnice je větší, než je v praxi možné zvládnout.

Nadměrné množství úkolů, jejich obtížnost a omezená časová dotace představují významné výzvy při práci s učebnicemi angličtiny. Učitelé proto musí obsah přizpůsobovat potřebám a schopnostem žáků, což však může být časově velmi náročné.

Učitel jako zachránce

Další subkategorii jsme nazvali *Učitel jako zachránce*, která se zaměřuje na nedostatky vážící se k podkladu výuky. Přestože metodické příručky mají sloužit jako opora, učitelé v některých případech vyjádřili kritický pohled na jejich kvalitu, což potvrzuje U1, která se neztotožňuje se zpracováním: „*...není to úplně ideální, proto ji ani nepoužívám.*“. Podobný názor uvádí U4: „*...moc ji nepoužívám, protože není úplně ideální na naši časovou dotaci.*“, která rovněž poukazuje na to, že metodická příručka není vhodně přizpůsobena stanovené časové dotaci. U8 pak shrnuje celkový dojem: „*Je to takové strohé, není úplně nějak vyšperkovaná příprava, ale to asi člověk nemůže čekat.*“. Učitelé tedy nevnímají metodickou příručku očekávanou hodnotu, o kterou by se mohli opřít.

V souvislosti s chybějící podporou přicházejí učitelé s vlastními materiály, které tvoří na základě odpovídajících potřeb. U3 vysvětluje svůj přístup: „*Sama si dotvářím materiály, abych jako věděla, o co se mám opřít a co doladovat, kopírovat, dělat víc sad, aby to bylo pro děti.*“. Dále učitelé hledají možnou inspiraci z externích zdrojů jako U8: „*Využívám materiály, které jsou potom dostupné na internetu.*“ a U7: „*Dohledávám, ale naštěstí nemám s tím problém, hledat nové věci.*“. Nejen že učitel vkládá do výuky svou kreativitu, ale také tento přístup vyžaduje časovou náročnost při výběru a úpravě materiálů.

Nedostatky učebnice se však netýkají pouze metodické podpory, ale i obsahu samotného. Učitelé si všímají, že učebnice nepokrývají všechny jazykové dovednosti, které by žáci měli rozvíjet. U3 konkrétně zmiňuje nedostatek aktivit zaměřených na rozvoj mluvení: „*Chybí mi tady více jako cvičení na mluvení. Jako je tam, ano, ale ne v takovém rozsahu jako třeba ten writing.*“. V návaznosti na to U4 poukazuje naopak na slabší zastoupení psaní: „*Trošku je oslabená ta stránka psaní. Vidím tam málo prostoru na taková cvičení.*“. Obdobně konstatuje U5: „*Writing, úplně v těchto učebnicích, nechci říct, že není, ale není tam vyloženě zadané, vytvořené cvičení, ve kterém by bylo zadáno napiš.*“. Problém nastává také u poslechových cvičení. U2 používá starší vydání učebnice a popisuje jejich nedostatky: „*Slabší stránkou je také poslech. Přidal bych více poslechových cvičení. ... Podle mě praktičtější je pro ty děti, aby víc poslouchali, naučili se rozumět té mluvené angličtině, protože s angličtinou se setkávají každý den.*“. Nedostatek autentických poslechů může negativně ovlivnit schopnost žáků porozumět skutečné mluvené angličtině, což je pro ně klíčová dovednost v reálných situacích.

Učitelé jsou tak často nuceni kompenzovat nedostatky učebnic vlastními silami a přizpůsobovat cvičení, aby pokryli všechny potřebné oblasti jazykového rozvoje.

Jazyk bez života

Z pohledu obsahové a tematické struktury učitelé vnímají učebnice jako méně přizpůsobené reálným potřebám žáků, což vede k jejich nízké atraktivitě. Z tohoto důvodu *Jazyk bez života* poukazuje na různé nedostatky, které se týkají nevyváženosti praktické slovní zásoby a gramatiky, nedostatku interaktivních prvků, ale také absence prostoru pro aktuální témata, která jsou pro žáky zajímavá a relevantní.

Jedním z hlavních problémů je nelogické uspořádání témat, které ztěžuje propojení nových informací s těmi předchozími. Jak uvádí U8: „*Jsou to témata na konci té lekce, že by se to dalo víc nějak propojit s tím, co bylo předtím a nějak víc tomu věnovat prostor.*“.

Tatáž učitelka dodává: „*Přijde mi, že to není moc dobře zpracované, protože tam vlastně nic k tomu není. ...chtělo by to víc prakticky a atraktivněji. A fakt ani s děčkama to nějak nevyužívám.*“. To naznačuje, že učitelé musí sami zajistit lepší strukturu obsahu, aby byl pro žáky přehlednější a logičtější. S ohledem na uvedené U7 kritizuje způsob zařazení kulturních témat: „*No a tady nám až na konci dají Vánoce a jenom toto. Není to zařazený, že by člověk čekal, jako třeba Vánoce vyjdou v učebnici na prosinec, tak vím, že pravděpodobně ze strany 25 musím skočit na stranu 52, protože tu jsou Vánoce.*“. Nedostatečná integrace kulturních témat do lekcí ukazuje, že učitelé musí flexibilně upravovat výuku, aby reflektovala aktuální období. U1 k tomu dodává: „*Ta učebnice to tam má, ale z druhé strany není to úplně žádná hitparáda. Musím většinou k tomu dohledávat něco na internetu.*“.

Podstatným nedostatkem je také omezenost praktické slovní zásoby. U4 zdůrazňuje, že žáci by se měli naučit základní fráze a slovní zásobu, která je pro ně užitečná: „*První by měli jít od toho základu. Opravdu umět popovídat sami o sobě, o své rodině, o hračkách, o zálibách. A vždycky se mě stane, že v té lekci je něco, co je navíc pro děcka nepochopitelné.*“. Některé lekce tak obsahují nadbytečnou slovní zásobu, která nesouvisí s probíraným tématem, což žákům komplikuje porozumění. Také U4 kritizuje nevyvážený přístup k výuce gramatiky: „*Učit to jako celek. Třeba všechny osoby, ...že vykládají děcka jenom sami osobě, v první osobě, v jednotném čísle. Pak v té čtvrté třídě přichází na třetí osobu jenom he, she. A učí se to více méně jako frázi, ale bez vysvětlování.*“. Mechanické osvojování frází bez pochopení gramatické struktury může vést k potížím v pozdějším období studia.

Kritika se zaměřuje také na stereotypnost aktivit, které se v každé lekci opakují ve stejném formátu. U7 upozorňuje: „*No prostě je to takový stejný. Tady máme rodinu a tady jsou hračky. Takže obrázek, něco, obrázek, zase něco, who is missing. Na jednu stranu ten, kdo to dělal, tak s tím měl méně práce, protože opakoval to stejný, akorát na jiný téma.*“. Takový přístup může snížit motivaci žáků a jejich zapojení do výuky. U5 zase upozorňuje na nedostatečný prostor pro interakci mezi žáky: „*Trošku mi chybí interakce žáků, v tomto slova smyslu, že by tam mohlo být třeba zadání typu – pracujte ve dvojicích, nebo nějaké rozhovory mezi těmi žáky, aby oni se trošku více rozmluvili.*“. Zvýšená interaktivita by pomohla žákům lépe si osvojit jazyk v kontextu přirozené komunikace.

Učitelé se shodují, že učebnice neposkytují dostatečné propojení s reálným životem, což je pro výuku angličtiny klíčové. Rovněž postrádají systematický rozvoj slovní zásoby a gramatiky v kontextu reálné komunikace, stejně jako interaktivní prvky, které by podpořily aktivní zapojení žáků.

Vzhled na úkor kvality

Vizuální stránka učebnice hraje dominantní roli, avšak ne vždy je zpracována tak, aby odpovídala současným požadavkům. Zastaralé grafické zpracování může snižovat celkovou atraktivitu učebnice, jak upozorňuje U7: „*Ten Explorer je takový zastaralý, že už to ty děcka, ta témata, tak jak tam jsou zpracované, prostě tak netáhne. Nebo že to není pro ně dostatečně atraktivní. Protože teď ty děti mají takový trošku zase jiný nároky.*“. Učebnice tedy nemusí být z hlediska kvality nedostatečné, ale jejich grafická podoba neodpovídá preferencím dnešních žáků. Podobný názor vyjadřuje U1: „*Mohlo by to být trošku pestřejší, zábavnější.*“.

Učitelé dále upozorňují na nevyváženost mezi množstvím obrázků a textem. Výpovědi ukazují, že v nižších ročnících je učebnice výrazně vizuální, jak uvádí U6: „*Ze začátku zadání vlastně je dáno piktogramy, takže potom je tam spousta obrázků. Pro začínající děti ten první díl je výborný.*“. V návaznosti s přibývajícími ročníky však narůstá textová složka, což se odráží celkové náročnosti učiva. Učitelé však od učebnice očekávají více obrazového materiálu jako U1: „*Když se dívám třeba na ten Chit Chat, mohlo by toho být samozřejmě víc. Některý třeba, některý úseky nebo některá část té knížky, některé téma jsou obrázky na úkor textu.*“. To naznačuje, že i když vizuální prvky upoutají pozornost žáků, neměly by ubírat prostor pro další obsah učiva.

Také často zmiňovaným tématem je požadavek na větší zastoupení reálných fotografií, o kterých se zmiňuje U8: „*A to bylo pro ně tak motivující, protože tam byly ty reálné fotografie.*“. Reálné fotografie mohou pomoci žákům lépe si propojit učivo s každodenním životem a vnímat ho autentičtěji. U2 k tomu dodává: „*Na tyhle starší fotky se nikdo nechce moc dívat. Jsou daleko modernější obrázky. Využil bych jiný. Je to takové všechno strojené tady. Nezaujme to děti tak, jak kdyby to bylo z reálného života. Je to naaranžované a děti to poznají.*“, což potvrzuje i U8: „*...ale myslím si, že by více ocenili víc to reálné.*“. Modernější vizuální materiály by tak mohly zvýšit atraktivitu učebnice.

V této souvislosti je i potřeba celkové modernizace vizuální stránky učebnice. U7 poznamenává: „*Jako třeba ta grafická stránka, si myslím, že by sem tam mohli něco změnit. Že přece jenom ty děcka jsou jinde a jsou zvyklí na jiný výtvarný zpracování pohádek a všeho kolem. Tak to asi by čas od času mohli nějak jako obnovit.*“. Podobně postoj má i U2, který by uvítal aktualizaci grafického zpracování: „*Je dost založená na fotografiích, což není špatný, ale já bych je trošku jako updateoval, aktualizoval.*“. Proto učitelé kombinují tradiční učebnice s modernějšími materiály, jak uvádí na příkladu U7: „*To Nutty's English je zas*

taková jako teď asi nejnovější a nejaktuálnější a pro ty děcka asi nejpřitažlivější z těch knížek, co jsem viděla.“ Z této učebnice pak čerpá inspiraci a doplňuje učivo pro výuku.

Vizuální stránka učebnic by měla být atraktivní, avšak nesmí snižovat kvalitu výuky a obsahové nároky z hlediska informací. Učitelé preferují reálné fotografie před uměle vytvořenými ilustracemi, vyvážený poměr mezi vizuálními prvky a textem a celkové modernizaci designu, aby učebnice odpovídaly současným požadavkům ze strany žáků.

5.4 Záruka kvality

Ačkoli učebnice čelí řadě připomínek, identifikovali jsme také učitele, kteří oceňují i jejich silné stránky neboli námi nazvané *Záruku kvality*, které přispívají k efektivní výuce. Mezi hlavní pozitivní aspekty patří doplňková podpora ze strany materiálů, která rozšiřuje možnosti práce s učebnicí, přístupnost, logický rozvoj dovedností, ale také v neposlední řadě vizuální stránku učebnic, která ovlivňuje celkový dojem.

Doplňková podpora

Jedním z uvedených přínosů učebnic je bohatá doplňková podpora, která zahrnuje pracovní sešity, metodické příručky, výukové sady nebo multimediální materiály. K učebnicím se nabízí široká dostupnost a tím se zvyšuje jejich kvalita. Jak zdůrazňuje U6: *„Výborný je tedy přímo pracovní sešit, jmenuje se to domácí příprava. Pak děcka dostanou karty, pak složka jakoby portfolia, plakáty a různé hry.“*. U3 dodává: *„Všecko právě poskytnuté. Spousta různých materiálů, takových pracovních listů, nahrávek, videí, písniček a her.“*. Učebnice jsou tedy doplněny pestrrou škálou materiálů, které učitelé mohou volně využívat. Tuto variabilitu potvrzuje i U5: *„...pro každý ročník je vždycky stanovená nějaká sada karet. Je to taková opravdu taška a jsou tam různé plakátky, taky různé hry a aktivity.“*. Prostřednictvím těchto materiálů lze obsah učebnice snadno doplňovat a obohacovat.

Neméně důležitá je rovněž dostupnost digitální podpory, která umožňuje interaktivnější výuku. *„Nejpřínosnější je asi ta interaktivní učebnice než ta papírová, protože jsou tam opravdu ty poslechy, písničky, různé kvízy, kde už na ně opravdu je mluveno jenom v tom jazyku.“*, sděluje U7, která vyzdvihuje přínos digitální verze učebnice, díky níž učitel rozšiřuje možnosti práce s učivem. Další výhodu vidí U6 v její dostupnosti pro domácí procvičování: *„A co je na tom úplně super, je to, že vlastně na internetu jsou všechny zvukové záznamy. Ty děti si to najdou, pustí, zakřížkují a procvičují.“*. Možnost samostatného přístupu k materiálům rovněž žákům usnadňuje opakování učiva mimo školní prostředí.

Kromě doplňkových materiálů učitelé oceňují již zmiňovanou metodickou příručku, která jim usnadňuje plánování výuky. U5 k tomuto hovoří: „...*kde jsou jednotlivé ty hodiny i naplánované, jakože postupně pro celý ten školní rok. Takže vyloženě začínající učitel má velkou oporu. Takže tam opravdu i nasbírá řadu těch různých aktivit, které prostě může dělat.*“. Zejména se jedná o poskytující oporu ať už na začátku učitelské praxe, tak v hledání inspirace v průběhu pedagogického působení. U6 doplňuje: „*Všechno je to v jednom sešitě. Učitel vidí tu stránku dětí, a navíc vedle má už vlastně všechno napsáno. Jak může pracovat a co může dělat.*“. Pomocí kvalitně zpracovaných metodických příruček učitel snáze plánuje výuku a více se orientuje v možnostech, jak s učebnicí efektivně pracovat.

Doplňková podpora významně přispívá ke zkvalitnění výuky, kdy učitelé oceňují nejen její širokou dostupnost a kvalitní zpracování, ale i flexibilitu k různému využití. V kombinaci učebnice, tištěných materiálů, využití digitálních nástrojů a metodických pomůcek umožňuje plnohodnotné naplnění výuky a přizpůsobení potřebám žáků.

Cesta bez překážek

Kvalitní učebnice se vyznačuje logickou strukturou, jasnou organizací a návazností učiva napříč ročníky, což usnadňuje výuku a zajišťuje plynulý přechod mezi jednotlivými etapami učení. Díky tomu se výuka stává *Cestou bez překážek*, kde se žáci mohou systematicky rozvíjet a učitelé se mohou opírat o promyšlenou koncepci učebnic.

Učebnice tvoří propojený systém výukových materiálů, který podporuje kontinuitu učení. U4 popisuje: „*Je to sada učebnic. Na prvním stupni používáme Happy House a Happy Street, s tím, že Happy House je rozdělená na dva ročníky. ... Třetí, čtvrtá a pátá používá Happy Street jedničku a dvojku.*“. U5 doplňuje: „... *kteřá na sebe vlastně postupně navazuje, takže je to výhodnější, že prostě víme, že v tom předchozím ročníku se probíraly tahle témata a můžeme na to krásně navázat.*“. Strukturovaný přístup umožňuje učitelům pracovat s učebnicemi jako s uceleným systémem, nikoliv jako s izolovanými materiály.

Ve spojitosti jsme identifikovali spirálové učení napříč ročníky, kdy U3 popisuje, jak je tento systém aplikován v praxi: „*Ve třetí třídě začínáme dělat oblečení, ve čtvrté se na to navazuje. V ročnících máme různá témata, ale potom v dalších ročnících se to rozvíjí, stejně tak i s tou gramatikou, že začínáme tím nejjednodušším až po to náročnější.*“. Spirálová koncepce pomáhá žákům postupně upevňovat znalosti a zároveň je systematicky rozšiřovat. Opakované procvičování slovní zásoby a gramatiky v různých kontextech napomáhá k jejich dlouhodobému osvojení.

Učebnice je stavěna na jednotné struktuře a přehledném uspořádání lekcí, které usnadňuje orientaci. U3 zdůrazňuje význam jasné organizace: „*Každá ta lekce je nějak strukturovaná. Pro děti je důležitý, že to má nějakou strukturu, nějaký řád, pořádek, aby se orientovali.*“. Tento jednotný systém pomáhá žákům snadno se zorientovat a utvářet si učební návyky. Dále U5 popisuje rozložení lekcí: „*... vždycky tam je nejdřív slovní zásoba. Pak jsou zaměřené třeba na poslech, na popis obrázku, a na ty hry s kartami. Pak je tam nějaká slovní zásoba typu různých frází. ... Pak je tam příběh, ve kterém procvičí nejen slovní zásobu, ale i tu gramatiku jako takovou, takže vlastně už se to nějakým způsobem stupňuje. No a pak většinou na konci té lekce je další slovní zásoba, která se k tomu přidává.*“. Postupný rozvoj dovedností pomáhá žákům lépe porozumět učivu a najít si ucelený systém.

Učebnice tedy představuje jasně strukturovaný systém, který usnadňuje orientaci a zefektivňuje proces učení. Díky návaznosti učiva, spirálovému učení a systematickému přístupu mohou žáci opakovat, upevňovat a postupně rozvíjet své znalosti, což přispívá k efektivnímu osvojování cizího jazyka.

Učebnice, která baví

Učitelé se shodují, že zábavnost a motivace výrazně přispívají k úspěšnosti výuky. Pokud jsou učební materiály poutavě zpracovány, v našem případě se jedná o *Učebnici, která baví*, nejenže pomáhají žákům s učením, ale také podporují jejich pozitivní vztah k angličtině. Významnou roli zde hrají motivační prvky, zejména zapojení příběhů a provázejících postav, které provázejí žáky celým procesem učení a poskytují učitelům efektivní nástroje k práci.

Výpověď U3 oceňuje provázející loutku, která podporuje motivaci a zaujetí žáků: „*Nejvíc mě oslovila, loutka pejska Luckyho, který provází ty děti a oni ho milují.*“. Loutka se tak stává nejen oblíbeným prvkem, ale také nástrojem k zapojení žáků do aktivit, které s ní mohou společně vykonávat. Obdobně se vyjadřuje U6, která využívá provázející postavu lišky: „*...provází je liška Foxy, všech pět dílů, takže i pro děti je to tahák.*“. Také se setkáváme se zkušeností U4, která pracuje s provázejícími postavami: „*Je to vždycky na základě té rodiny, která provází tady celou tou učebnicí, různé situace z jejich života.*“. Díky takovému motivačnímu prvku, který se objevuje napříč všemi díly učebnicové sady, učitelé vnímají učebnici jako komplexní celek, který žákům usnadňuje propojení s obsahem výuky.

Dalším důležitým motivačním prvkem jsou poutavé příběhy, které zmiňuje U1: „*Celou tou učebnicí se táhne příběh, který děti mají možnost jako sledovat v průběhu celého roku. A to si myslím, že je docela motivační, protože se těší vždycky na tu další kapitolu.*“.

Tyto příběhy se nejčastěji vyskytují ve formě komiksů, které výrazně podporují zapojení žáků, jak potvrzuje U8: „*A ty komiksy, to mně přijde úplně skvělé, to děcka fakt strašně baví. Když děláme poslech, oni jsou úplně ticho, ani nedutají, čekají, co se jako bude dít.*“. Možnosti práce s příběhy rozvádí U5: „*...určitě oceňuji různé tady ty příběhy, ať už jsou to v závěru lekce, kdy máme vlastně Let's explore Britain, nebo jsou to v rámci té lekce vlastně vždy nějaký příběh, se kterým se dá krásně pracovat.*“.

Začleněním motivačních prvků v podobě provázejících postav, loutek, zvířat a příběhů se zvyšuje zájem žáků o učení, což usnadňuje osvojování jazyka přirozeným a hravým způsobem.

Vizuální přitažlivost

Vizuální přitažlivost učebnic rovněž přispívá nejen k motivaci, ale také ke kvalitě zpracovaného výukového materiálu. Moderní učebnice stále více reflektují potřebu atraktivního grafického zpracování, což učitelé oceňují, protože současné učebnice se od starších verzí výrazně liší a přinášejí modernější koncept. Jak poznamenává U3, změna oproti dřívějším učebnicím je značná: „*Je to úplně jiný koncept, té učebnice, než z jakou jsem se seznámila předtím, než z jakou jsem pracovala předtím.*“. Podobně U5 zdůrazňuje nejen vizuální, ale i obsahovou propracovanost konkrétního titulu a vyzdvihuje kvalitu zmiňovaného nakladatelství: „*Tahle řada upřímně mi vyhovuje nejvíce. Zdá se mi, že od toho nakladatelství Oxford jsou nejlépe propracované.*“. Učitelé tedy kladou důraz na to, že moderní učebnice jsou stále sofistikovanější a uživatelsky přívětivější.

Vizuální stránka je však zásadní především pro žáky, kterým pomáhá udržet pozornost. U7 v této souvislosti upozorňuje na důležitost přehlednosti a jasného rozlišení jednotlivých typů cvičení: „*Prostě musí to být lákavý a přehledný hlavně pro ty žáky, ale i učitele a pro rodiče, pokud mají zájem se do těch učebnic vůbec podívat. Takže nějak prostě odlišený, co je poslech, co je nějaký doplňovací cvičení, k čemu je nějaký příběh tam nahráný.*“. Právě strukturovanost a vizuální organizace přispívá k lepší orientaci v učebnici a má široké využití, což je přínosné jak pro žáky, tak učitele.

Obrazový materiál neplní jen doplňkovou roli, ale jak zdůrazňuje U4, má významný výukový potenciál: „*Obrázky jsou výbornou věcí tady v těch učebnicích, protože na obrázcích se dá naučit všechno, spojit dohromady, co už jsme probrali, přidat k tomu nové učivo.*“. Podobně hovoří U5: „*... učebnice je velmi dobře zpracována, co se týče i jakože obrázkové stránky. Navíc ty obrázky jsou tam opravdu jako, že ten člověk nebo to dítě si to*

velmi hezky spojl. “, která oceňuje, že vizuální prvky pomáhají žákům k podpoře porozumění a lépe si učivo osvojit.

Vizuální stránka nejen zvyšuje atraktivitu a motivaci žáků, ale také podporuje jejich porozumění a usnadňuje proces učení. Přehledná struktura a promyšlené využití vizuálních prvků umožňují učitelům efektivně pracovat s obrazovým materiálem a přizpůsobit jeho použití různým výukovým situacím.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Záměrem této kapitoly je shrnout výsledky praktické části diplomové práce. Před zahájením výzkumného šetření v terénu byl stanoven hlavní cíl výzkumu, z něhož vyplývají dílčí výzkumné cíle. Na základě toho byly formulovány výzkumné otázky odpovídající hlavnímu i dílčím výzkumným cílům. Každá otázka obsahuje výsledky výzkumu z konkrétní části, která vychází z rozhovorů se skupinou participantů.

Na základě odborných zdrojů prostudovaných již v teoretické části jsme zjistili, že učebnice jsou jedním z nejčastěji používaných didaktických materiálů ve výuce. V naší práci jsme se zaměřili na názory učitelů a jejich hodnocení učebnic anglického jazyka.

Hlavní výzkumná otázka byla formulována: **Jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí učebnice angličtiny?** Při analýze odpovědí byly identifikovány klíčové aspekty, které učitelé v učebnicích považují za důležité. Jedním z nejčastěji zmiňovaných kritérií byla přehlednost učebnice a její tematické členění, které poskytuje systematickou oporu při výuce. Bylo zjištěno, že učebnice jsou strukturovány do tematických celků, avšak učitelé upozorňují, že mezi některými tématy chybí logická návaznost. Pozitivně však hodnotí postupné zvyšování náročnosti obsahu, které umožňuje žákům rozvíjet jazykové dovednosti v souladu s principy gradace obtížnosti učiva.

Učitelé také oceňují motivační prvky, jako jsou vizuální zpracování učebnice, přítomnost doprovodných postav či příběhů, které provázejí žáky napříč učebním materiálem, a interaktivní cvičení, jež přispívají k udržení pozornosti a podporují zájem o výuku. Na druhé straně však poukazují na určité nedostatky, zejména na omezený rozsah slovní zásoby a gramatických cvičení, což vede k nutnosti doplňovat výuku vlastními materiály nebo čerpáním z jiných dostupných zdrojů. Učitelé uvádějí, že učebnice ne vždy obsahují všechny prvky, které by očekávali, a proto je často kombinují s dalšími materiály či jinými učebnicemi, ve kterých hledají inspiraci.

Celkově však učitelé hodnotí učebnice angličtiny jako užitečný didaktický prostředek, který jim poskytuje základní oporu při výuce a nachází zde variabilitu výukových aktivit. Do budoucna by však uvítali rozšíření obsahu, zejména v oblasti cvičení zaměřených na slovní zásobu a gramatiku. Důležitým aspektem je také rozšíření interaktivních prvků, které by podporovaly aktivnější zapojení žáků a vzájemnou komunikaci.

K odhalení důvodu, podle kterých kritérií si učitelé vybírají učebnice anglického jazyka, jsme položili otázku: **Jaké aspekty jsou pro učitele 1. stupně ZŠ důležité při výběru učebnic angličtiny?** Ve většině případů jsme shledali názory, že výběr učebnice je ovlivněn kombinací několika faktorů. Významnou roli hraje předchozí zkušenost učitele s konkrétními tituly učebnic. Učitelé, kteří měli možnost pracovat s více učebnicemi, často porovnávají jejich obsah, strukturu i metodické zpracování a na základě této zkušenosti volí tu, která jim nejlépe vyhovuje. Kromě osobní zkušenosti je důležité také doporučení od kolegů, zejména těch, kteří mají s výukou angličtiny delší praxi. Někteří učitelé se při rozhodování řídí doporučeními zkušenějších pedagogů, kteří jim navrhnou učebnice osvědčené v praxi.

Dalším faktorem je variabilita úkolů a možnost adaptace učebnice podle individuálních potřeb žáků. Učitelé oceňují materiály, které nabízejí prostor pro úpravu a doplňování aktivit podle dosavadní úrovně žáků. Velkou výhodou jsou učebnice, které obsahují bohatou škálu doplňkových materiálů v podobě obrázkových karet (flashcards), plakátů, didaktických her či interaktivních aktivit. Pedagogové také pozitivně hodnotí učebnice, které zahrnují metodickou podporu, například příručky pro učitele s návrhy na další aktivity, které jim usnadňují přípravu na výuku a přispívají k její efektivitě.

Při výběru učebnice se dále zaměřují na její přehlednost a systematičnost. Kvalitní učebnice by měla žákům poskytovat jasnou strukturu a napomáhat k osvojení učebních návyků. Význam také přikládají vizuálnímu zpracování učebnice, které není důležité pouze pro žáky, ale i pro učitele, kteří dokážou s různorodým obrazovým materiálem pracovat a rozvíjet tak například komunikační dovednosti žáků. Barevné, graficky atraktivní učebnice propojené s probíraným učivem mohou usnadnit porozumění a zapamatování nového učiva. Z tohoto důvodu učitelé preferují učebnice, které využívají ilustrace a grafické prvky nejen jako estetický doplněk, ale především jako prostředek podpory učení.

Hledání odpovědí na otázku: **Jak učitelé 1. stupně ZŠ pracují s učebnicemi v hodinách anglického jazyka?** ukázalo, že je nezbytné rozlišovat přístup začínajících a zkušenějších učitelů. Začínající učitelé se obvykle striktně drží učebnice, systematicky probírají veškerý její obsah a snaží se realizovat všechna cvičení a aktivity. Zatímco zkušenější učitelé vnímají učebnici spíše jako oporu, která jim poskytuje orientaci, avšak při plánování výuky nejsou na učebnici plně závislí. Dokážou již s učivem pracovat flexibilněji a bez nutnosti častého nahlížení do učebnice, jelikož ví, jaké dovednosti mají se žáky procvičovat. Bez ohledu na úroveň zkušeností však učitelé učebnici ve výuce pravidelně

využívají a považují ji za hlavní výukový materiál, který dále doplňují dalšími zdroji a aktivitami. V časté míře učitelé využívají učebnice k seznámení s tématem, vyvozování slovní zásoby nebo k poslechovým cvičením, která jsou její součástí.

Učitelé rovněž musí přizpůsobovat cvičení a úkoly individuálním schopnostem žáků, protože učebnice jsou zpravidla koncipovány pro široké spektrum žáků, avšak nezohledňují specifické rozdíly v jejich jazykových znalostech či tempu učení. Z tohoto důvodu úprava cvičení závisí na učiteli, který volí vhodné strategie pro diferenciaci výuky. Učebnici však učitelé využívají jako komplexní nástroj, což přispívá k rozvoji všech jazykových dovedností i prostředků a k dosažení požadované úrovně znalostí.

Kromě samotné práce s učebnicí jsme se zaměřili také na otázku: **Jaké názory mají učitelé 1. stupně ZŠ na učebnice anglického jazyka?** Z odpovědí vyplynulo, že učitelé především oceňují jejich modernizaci, která se projevuje nejen v obsahové vybavenosti a vizuálním zpracování, ale také v postupném přibližování reálnému životu. Za významný přínos považují skutečnost, že současné učebnice stále více reflektují reálné situace, s nimiž se mohou žáci v cizojazyčném prostředí setkat. Díky propojenosti učebnic s reálným životem pomáhá žákům lépe porozumět jazykovým a kulturním souvislostem a zároveň podporuje rozvoj komunikačních dovedností. Současné se projevuje i rostoucí zastoupení autentických poslechových nahrávek, které učitelé vnímají jako důležité pro rozvoj poslechových dovedností. Učitelé poukazují na to, že se žáci stále častěji setkávají s anglickým jazykem i mimo výuku, a proto je důležité, aby si zvykli na přirozenou mluvenou angličtinu.

Rovněž učitelé pozitivně hodnotili systematičnost a návaznost jednotlivých sad učebnic napříč jednotlivými ročníky prvního stupně, což žákům umožňuje postupné osvojování jazyka. Učitelé oceňují, že učebnice žáky vedou od jednodušších jazykových struktur ke složitějším, čímž podporují přirozený proces učení. Důležitým prvkem je také přínos pravidelného opakování a postupného rozšiřování učiva, které přispívá k prohlubování znalostí a jejich dlouhodobému zapamatování. Systematický přístup nejen tak usnadňuje osvojování nových jazykových dovedností, ale zároveň umožňuje efektivní návrat k dříve probranému učivu, což učitelé považují za jeden z hlavních přínosů současných učebnic.

Pátá a současně poslední výzkumná otázka: **Jaké jsou silné stránky a limity současných učebnic angličtiny pohledem učitelů 1. stupně ZŠ?** se zaměřuje na přínosy i

nedostatky učebnic, které učitelé identifikovali. Zároveň shrnuje a uceluje názory, které se mohly prolínat v odpovědích na předchozí výzkumné otázky.

Mezi nejčastěji uváděné výhody patří široká dostupnost učebních materiálů, tedy to, že učebnice neobsahují pouze základní učební text a pracovní sešit, ale jsou rozšířeny o další materiály. Tyto materiály usnadňují přípravu, zvyšují variabilitu výuky a umožňují efektivnější práci. Další silnou stránkou je komplexní pokrytí jazykových dovedností a prostředků, přestože ne všechny učebnice rozvíjejí jednotlivé složky jazyka ve stejné míře. V tomto ohledu záleží na učiteli, jakým způsobem dokáže modifikovat úkoly a doplňovat činnosti ve výuce, aby zajistil vyvážený rozvoj, který se od výuky anglického jazyka očekává.

Pozitivně bylo hodnoceno také začlenění kulturních témat, která přibližují žákům reálný život. Učebnice obsahují informace o zvyklostech, svátcích a každodenním životě v anglicky mluvících zemích, což napomáhá nejen porozumění cizím kulturám, ale také umožňuje propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi. Také zde již byla zmiňována metodická podpora, která je zvláště přínosná pro začínající učitele. Pokud je metodická příručka kvalitně zpracovaná, usnadňuje plánování výuky, nabízí inspiraci na rozšiřující aktivity a pomáhá učitelům efektivně pracovat s učebnicí. Nejčastěji zmiňovaným přínosem jsou však vizuální prvky v učebnicích. Barevné ilustrace, fotografie, grafické zpracování nejen zpřehledňují učebnici, ale také usnadňují pochopení učiva a podporují zapamatování nových informací. Učitelé zdůrazňují, že využití vizuálních materiálů závisí na tom, jak vhodně je dokážou začlenit do výuky, ať už formou popisu obrázků, procvičování slovní zásoby nebo podpoře porozumění textům.

Na druhé straně vedle pozitiv učitelé identifikovali i limity současných učebnic. Nejčastěji zmiňovaným nedostatkem je omezená slovní zásoba, protože učitelé by v některých případech uvítali širší spektrum slov odpovídajících aktuální úrovni žáků. Mnozí proto doplňují výuku vlastními materiály, aby rozšířili tematické okruhy a lépe přizpůsobili obsah potřebám třídy. Dalším limitem je nevyváženost gramatických cvičení, kdy řada učebnic klade důraz na osvojování gramatiky skrze kontext a komunikativní aktivity, avšak učitelům někdy chybí dostatek drilovacích cvičení, která jsou podstatná pro upevnění gramatických pravidel.

Učitelé také často vytýkají jednotvárnost struktury lekcí, což se na jedné straně jeví jako přehlednost a usnadnění pro orientaci, ale na druhou stranu může působit demotivačně, pokud chybí pestrost a variabilita úloh. V takových případech záleží na učiteli, jakým

způsobem dokáže cvičení obměňovat a učinit výuku atraktivnější. Posledním uváděným limitem je absence důrazu na výslovnost a fonetiku. Ačkoliv jsou součástí učebnic poslechové aktivity, učitelé postrádají systematickou práci s výslovností, například cílená cvičení na fonetické jevy nebo přepis výslovnosti u nových slovíček. Tento nedostatek vede k tomu, že žáci sice rozumí psané podobě jazyka, ale jejich schopnost správné výslovnosti zůstává méně rozvinutá.

7 DISKUSE

Výzkumné šetření se zaměřuje na učebnice angličtiny používané na 1. stupni ZŠ s cílem získat informace o tom, jaké mají na ně názory učitelé. Na základě předvýzkumné ankety jsme následně pracovali s nejčastěji používanými učebnicemi a oslovili učitele, kteří s nimi pravidelně pracují.

Z odpovědí našich participantů vyplynulo, že učebnice slouží jako pevný rámec a opora pro výuku, a to jak pro začínajícího učitele, tak i pro zkušenějšího pedagoga s dlouholetou praxí. Učitelé uváděli, že jim učebnice napomáhá k plánování průběhu výuky a poskytují strukturovaný přehled učiva. Tato zjištění se shodují s Gholami (2017), který považuje učebnice za nejdůležitější zdroj pro výuku angličtiny. Průcha (2017) potvrzuje, že učebnice jsou důležitým nástrojem nejen pro učitele při plánování výuky, ale i pro žáky, kterým je poskytnut přehledný zdroj informací.

Výsledky šetření ukázaly, že učitelé by se neměli striktně držet jen učebnice, ale měli by být schopni obohatit učivo prostřednictvím doplňujících materiálů a aktivit, které podpoří kreativitu a aktivní zapojení žáků. Učitelé proto velmi oceňují, je-li součástí učebnice doprovodný materiál, např. v podobě obrázkových karet (flashcard), různých plakátů a posterů, ale také doprovodných aktivit a kvalitně zpracované metodické příručky, ze které učitelé čerpají inspiraci. V současné době se totiž rozšířila dostupnost mnoha učebních pomůcek, pomocí kterých učitelé zefektivňují výuku (Gholami, 2017). Stejného názoru je i Maňák (2008), který zdůrazňuje kombinaci učebnice s dalšími didaktickými prostředky, jako jsou pracovní listy, didaktické hry nebo digitální nástroje a interaktivní prvky, které výrazně obohacují výuku. Nicméně učitelé uvádějí, že ne všechny učebnice nabízejí dostatečnou podporu v podobě výše zmíněných materiálů, a z toho důvodu jsou učitelé často nuceni tvořit své vlastní materiály nebo kombinovat různé učebnice angličtiny, aby podpořili výuku. Při tvorbě vlastních materiálů se však učitelé mohou potýkat s časovým omezením, nedostatkem odborných znalostí nebo omezenou zkušeností (Diyanti, 2016).

Učebnice angličtiny současně nabízí kombinaci klasické tištěné učebnice s její digitální verzí, a tedy celkové propojení s moderními technologiemi, což ocenili zejména učitelé vyučující nižší ročníky. Podle Staré (2019) se elektronické učebnice často využívají v kombinaci s interaktivní tabulí a dalšími nástroji, které přispívají k efektivnějšímu průběhu výuky. Učitelé tak mohou obohatit nejen textovou stránku učebnice, ale také intenzivněji pracovat s obrazovým materiálem, se kterým učitelé nejvíce pracují při procvičování slovní

zásoby a osvojování základních frází. Vizuální stránka učebnice má zásadní roli v motivaci žáků a udržení jejich pozornosti, ale také v porozumění textu, kdy žáci lépe pochopí obsah (Yazdanmehr & Shoghi, 2014).

Učitelé oceňovali a kladli důraz na přehlednou strukturu učebnic, která je systematicky rozdělena do jednotlivých tematických celků. Každá lekce poskytuje soubor související slovní zásoby, kterou si žáci mají v rámci daného tematického okruhu osvojit. Na druhou stranu však učitelé poukazovali na nedostatečné propojení jednotlivých témat a vyjádřili požadavek na větší provázanost namísto striktního oddělení. Dále upozorňovali na stereotypní strukturu lekcí a navrhovali, aby se autoři učebnic při jejich tvorbě zaměřili na větší variabilitu úkolů a aktivit, které by mohly přispět k vyšší motivaci žáků a předcházet jednotvárnosti. Skela a Burazer (2021) uvádějí, že učebnice bývají koncipovány od nejjednodušších, tedy od podstatnějších komponentů k těm obtížnějším, tedy méně důležitým. V tomto smyslu lze hovořit o spirálových osnovách, kdy autoři učebnic začleňují určité typy cvičení opakující se v každé lekci, avšak vždy v novém tematickém či jazykovém kontextu, který podporuje opakování a rozvoj dovedností v širších souvislostech.

Dalším podnětem, na který učitelé upozorňovali, byla potřeba větší propojenosti učebnic s reálnými komunikačními situacemi, které učitelé shledávají jako nezbytnou součást výuky cizího jazyka. Učitelé považují za důležité, aby výuka anglického jazyka odrážela autentické každodenní situace, s nimiž se žáci mohou setkat i mimo školní prostředí. V této souvislosti zazníval požadavek na častější zařazování cvičení zaměřených na autentický poslech, při nichž by se žáci setkávali s nahrávkami rodilých mluvčích a vnímali jejich různé přízvuky. Prostřednictvím autentického poslechu mají žáci možnost se setkat s různými jazykovými styly a obsahy, který používají rodilí mluvčí. Ačkoliv žáci nemusí rozumět každému slovu, poslech jim poskytuje cenný jazykový vstup, který následně využijí ve vlastním v mluveném projevu (Ikhtari, 2022). Modernější učebnice již nabízejí širokou škálu poslechových aktivit, nicméně učitelé tuto oblast stále vnímají jako zásadní pro rozvoj poslechových komunikačních dovedností žáků.

V souvislosti s tím učitelé rovněž zdůraznili potřebu většího zastoupení mezinárodního kontextu v učebnicích, aby žáci měli možnost seznámit se nejen s jazykem samotným, ale i s kulturními aspekty v anglicky mluvících zemích. V tomto ohledu by učitelé uvítali větší množství reálií a vizuálních prvků, které přibližují život z daného prostředí, například kulturní zvyklosti, svátky či každodenní život. Molnar a Prtenjača (2024) navrhuji, aby učebnice obsahovaly více interaktivních situací, dialogů, hraní rolí

nebo zahrnovaly virtuální cesty kolem světa, přičemž takové doplňující aktivity by byly snadno přístupné prostřednictvím médií nebo internetu. Tyto aktivity by nejen obohatily žákovo chápání existence dané kultury, ale také by zpestřily kulturní obsah ve výuce.

7.1 Doporučení do praxe

Na základě provedeného výzkumného šetření vyplynulo několik doporučení do praxe, která mohou být přínosná jak pro učitele anglického jazyka na 1. stupni základních škol, tak pro autory a vydavatele učebnic.

Ačkoliv učebnice představují pevný rámec a oporu ve výuce, učitelé by měli být vedeni k tomu, aby výuku obohacovali o doplňující materiály a aktivity přizpůsobené konkrétním potřebám svých žáků. Učebnice by měla sloužit především jako základní nástroj, nikoliv jako striktně daný materiál, který je nutné celý probrat. V tomto ohledu je důležité volit učebnice, které kromě samotného obsahu nabízejí také bohatou sadu doplňkových materiálů, jako jsou obrázkové karty, plakáty, pracovní listy či metodické příručky. Tyto pomůcky učitelům usnadňují přípravu na výuku a umožňují její obohacení bez nutnosti vytvářet veškeré materiály samostatně. Při výběru učebnic by mělo být učitelům k dispozici vhodné metodické vedení, například formou školení, kde se seznámí s obsahem učebnice, její strukturou a možnostmi jejího praktického využití. Takové aktivity nejen usnadňují rozhodování o výběru vhodného materiálu, ale zároveň přinášejí inspiraci a pomáhají učitelům reflektovat moderní trendy ve výuce cizích jazyků. Pozitivní zkušenost s tímto typem školení popsala i jedna z účastnic výzkumu, přičemž ocenila zejména možnost sdílení příkladů dobré praxe.

Vzhledem k častému využívání digitálních verzí učebnic a jejich interaktivních prvků je důležité podporovat rozvoj digitální gramotnosti učitelů. Školení zaměřená na práci s elektronickými učebnicemi, interaktivní tabulí či online výukovými platformami mohou napomoci efektivnějšímu využívání těchto nástrojů. Učitelé by měli být schopni digitální prostředky nejen ovládat, ale také je smysluplně začleňovat do výuky. Tyto technologie usnadňují žákům pochopit probírané učivo, zvýší jejich motivaci a zároveň učiní výuku atraktivnější a pestřejší. Digitální prvky navíc umožňují okamžitou zpětnou vazbu nebo interaktivní procvičování, což může podpořit individualizaci výuky. Využití digitálních technologií by mohlo obměnit výuku anglického jazyka zejména u žáků mladšího školního věku, a zároveň ji odlišit od výuky jiných předmětů, kde jsou tyto prvky využívány méně.

Dalším klíčovým faktorem, který výzkum odhalil, se týká struktury učebnice. Přehledné a jednotné uspořádání pomáhá žákům budovat učební návyky, usnadňuje jim orientaci v materiálu a umožňuje lépe předvídat průběh výuky, čímž přispívá k efektivnějšímu osvojování jazyka. Učitelé zároveň upozorňovali na stereotypnost cvičení, která se často v jednotlivých lekcích opakovala pouze s tematickou obměnou. Doporučujeme tedy zařazovat úkoly podporující spolupráci, pohybové či hravé aktivity, a tím předcházet jednotvárnosti a zvýšit zapojení žáků.

Současně by učebnice měly klást větší důraz na zastoupení autentických jazykových situací, zejména v oblasti poslechu. Žáci by se měli pravidelně setkávat s nahrávkami rodilých mluvčích s různými přízvuky a akcenty, které by lépe odrážely reálné komunikační situace. Tato rozmanitost by jim pomohla lépe porozumět jazyku i mimo školní prostředí. Mnozí učitelé tuto potřebu řeší doplňováním výuky vlastními zdroji, například prostřednictvím videí z YouTube, kde vyhledávají videa související s probíranou tematikou. Proto by autoři učebnic měli nabízet výběr ověřených online zdrojů a integrovat vhodná poslechová videa přímo do výukových sad, čímž by se zvýšila kvalita jazykového materiálu.

V neposlední řadě je vhodné zařadit větší prostor pro kulturní témata, která by žákům přiblížila každodenní život v anglicky mluvících zemích. Reálné fotografie, tematické ilustrace, informace o svátcích, zvycích či kulturních rozdílech obohatí výuku a podpoří hlubší porozumění vztahů mezi jazykem a kulturou, což by mohlo sloužit autorům jako další podnět pro tvorbu budoucích učebnic.

Domníváme se, že efektivní využití učebnic anglického jazyka na 1. stupni základní školy nespočívá pouze ve výběru kvalitních materiálů, ale také v aktivním a tvořivém přístupu samotného učitele. Klíčovou roli přitom hraje podpora učitelů v oblasti profesního rozvoje, zejména v oblasti samovzdělávání a digitální gramotnosti, aby mohli tyto dovednosti smysluplně využívat ve své výuce. Za důležité rovněž považujeme větší zastoupení autentické komunikace, rozvoj kulturního povědomí a podporu motivace žáků prostřednictvím pestré škály aktivit. Pokud budou tato doporučení zohledněna při tvorbě budoucích učebnic, může to významně přispět ke zvýšení kvality výuky cizího jazyka v prostředí českého vzdělávání.

7.2 Limity výzkumu

Při důkladné reflexi provedeného výzkumného šetření jsme identifikovali několik limitů, které považujeme za důležité uvést.

Jedním z nich je způsob, jakým jsme získávali odpovědi na výzkumnou otázku zaměřenou na aspekty, které jsou důležité pro učitele při výběru učebnice. Ačkoliv nám zvolená výzkumná metoda umožnila získat relevantní informace, zpětně vnímáme jako nedostatek, že jsme se na tuto oblast nedotazovali dostatečně podrobně. Původně jsme očekávali odpovědi týkající se obsahu, struktury či tematického členění učebnic. Často jsme však dostávali odpovědi, které naznačovaly, že učitelé neměli s výběrem učebnic přímou zkušenost, neúčastnili se výběrového procesu, nebo se řídili doporučeními zkušenějších kolegů či absolvovanými školeními. Proto bychom se při příští realizaci zaměřili na učitele, kteří se výběru učebnic již aktivně účastnili a disponují v této oblasti širšími zkušenostmi.

Dalším limitem je časová omezenost výpovědí jednotlivých participantů, neboť jejich odpovědi vycházely z aktuálních zkušeností a konkrétních podmínek školy, ve které působí. Učebnice se navíc neustále vyvíjejí a procházejí řadou změn, a proto je důležité brát v úvahu proměnlivost učebnicového trhu a možné změny kurikula. Zjištěné výsledky tak nemusí být plně platné v budoucnu.

Posledním limitem, který uvádíme, je relativně nízký počet zvolených participantů zařazených do výzkumného vzorku. Ačkoliv se jednalo o různorodé zastoupení učitelů z hlediska délky praxe a profesních zkušeností, rozsah vzorku neumožňuje zobecnit výsledky na širší populaci učitelů 1. stupně ZŠ. V budoucnu by bylo vhodné zahrnout větší počet participantů, včetně učitelů s dlouhodobější praxí, což by umožnilo přispět k získání komplexnějších a ucelenějších výsledků a podpořit výzkum kvantitativním designem.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na téma učebnice angličtiny z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ. Vzhledem k proměňujícím se nárokům na kvalitu jazykového vzdělávání a k dostupnosti různorodých výukových materiálů je důležité poukázat, jak učitelé s těmito materiály pracují a jak je hodnotí.

Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol, které vytvořily pevný rámec pro následný výzkum. Nejprve se práce věnovala obecnému vymezení pojmu učebnice jako didaktického prostředku, dále byla popsána její struktura, funkce a způsoby využití ve výuce. Pozornost byla následně věnována již konkrétně učebnicím angličtiny, jejich specifickým na 1. stupni ZŠ, roli ve výuce, charakteristickým rysům a v neposlední řadě i způsobům hodnocení učebnic angličtiny, zejména pomocí vybrané metody kontrolních seznamů.

Praktická část se opírala o kvalitativní design, který umožnil hlubší porozumění zkoumané problematice z pohledu učitelů. Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Analýzou jejich výpovědí, pomocí metody otevřeného kódování, byly odhaleny klíčové aspekty, přičemž byly vymezeny čtyři hlavní kategorie, které dále obsahovaly své podkategorie. Tyto podkategorie byly detailně popsány s využitím techniky otevřených karet. Na základě interpretovaných dat došlo k naplnění stanovených výzkumných cílů a bylo možné odpovědět na předem formulované výzkumné otázky.

Cílem bylo zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí učebnice angličtiny, jakým způsobem s nimi pracují ve výuce a jaké vnímají jejich silné a slabé stránky. Ve výzkumné části bylo zjištěno, že mezi hlavními kritérii, které učitelé zohledňují a hodnotí, je především přehlednost a jasná struktura tematického členění. Dále oceňují motivační prvky v podobě kvalitního obrazového materiálu, doprovodných postav či komiksových příběhů. Pozitivně bylo hodnoceno i komplexní rozložení jazykových dovedností a doplňková podpora ve formě výukových sad. Výzkum zároveň poukázal na problematické oblasti ze strany učitelů, zejména na nevyváženost pokrytí jazykových prostředků, omezenou slovní zásobu, nevyváženost gramatických cvičení a jednotvárnost struktury lekcí.

Výsledky výzkumu potvrzují, že učebnice mají ve výuce anglického jazyka své nezastupitelné místo, avšak je nutné s nimi pracovat flexibilně a reflektovat aktuální požadavky kurikulárních dokumentů. Uvedená zjištění přinesla konkrétní doporučení pro praxi při výběru a tvorbě učebnic a poukázala také na limity výzkumu a doporučení do praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AbdelWahab, M. M. (2013). Developing an English language textbook evaluative checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55–70. <https://doi.org/10.9790/7388-0135570>
- Akhmad, E., Saleh, Y. R., & Pakaya, S. (2022). The criteria of good English textbook for students: A senior English textbook analysis. *Eloquence: Journal of Foreign Language*, 1(3), 125–137. <https://doi.org/10.58194/eloquence.v1i3.454>
- Bednárek, A., Mynářová, G., Václavík, M., & Červenková, I. (2021). Typy a způsoby užívání výukových zdrojů žáky osmých tříd základních škol. *Pedagogika*, 71(1), 101–119. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1871>
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Heinemann.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada Publishing.
- Černá, M. (2022). *Evaluation of ELT Textbooks: A Handbook for Trainee Teachers*. Masarykova univerzita.
- Diyanti, B. Y. (2016). Teaching English to young learners: Learning materials. *Journal of English and Education*, 4(1). <https://doi.org/10.20885/jee.vol4.iss1.art5>
- Ellederová, E. (2020). Konstrukční výzkum učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely: Hodnocení pilotní verze učebnice. *Pedagogika*, 70(1), 69–96. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1527>
- Esfahani, M. N. (2024). Content analysis of textbooks via natural language processing. *American Journal of Education and Practice*, 8(4), 36–54. <https://doi.org/10.47672/ajep.2252>
- Gavora, P. (2008). Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In P. Knecht & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu* (s. 121–136). Paido.
- Gholami, R., Noordin, N., & Rafik-Galea, S. (2017). A thorough scrutiny of ELT textbook evaluations: A review inquiry. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 82–91. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.82>
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2017). Quality of learning materials. *IARTEM e-Journal*, 9(1), 122–141. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i1.601>

Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Longman.

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

Charalambous, A. C. (2011). *The role and use of course books in EFL*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>

Ikhtiari, S. (2022). Benefits and challenges of authentic listening materials and how they can be used for teaching listening. *Linguistics and Education Journal*, 2(2). <https://doi.org/10.26877/lej.v2i2.22024>

Janíková, V. (2007). Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 55–70). Paido.

Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Masarykova univerzita.

Klett. (n.d.). *Funpark*. <https://klett.cz/funpark/>

Knecht, P., & Janík, T. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In P. Knecht & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 9–17). Paido.

Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.

Lepil, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita.

Maňák, J. (2008). Funkce učebnice v moderní škole. In P. Knecht, & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 19–26). Paido.

Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Paido.

Mikk, J. (2007). Učebnice: budoucnost národa. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 11–23). Paido.

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Molnar, D., & Prtenjača, Z. (2024). A critical overview of the cultural elements in four EFL textbooks used in Croatian secondary schools. *Studia Anglica Resoviensia*, 21, 122–136. <https://doi.org/10.15584/sar.2024.21.9>

Nelson, J. (2006). Hur används läroboken av lärare och elever?. Nordina: Nordic Studies in Science Education, 2(2), 16–27. <https://doi.org/10.5617/nordina.421>

Nifli-Sakali, J. (2023, March 29). Selecting and evaluating coursebooks for the EFL classroom. *The Art of TESOL*. <https://ioannanifli.wordpress.com/2023/03/29/selecting-and-evaluating-coursebooks-for-the-efl-classroom/>

Oruc, S. (2012). Visual Materials in Social Studies Textbooks. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 11(11), 1561–1565. [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr11\(11\)12/13.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr11(11)12/13.pdf)

Oxford University Press. (2025). *Chit Chat 1 Pracovní sešit (česká edice)*. https://elt.oup.com/catalogue/items/local/out_of_print/52031/5203101/9780194378321?cc=cz&sellLanguage=cs&mode=hub&srsId=AfmBOooi6Nh2moU4Q6SPfg04dMufl3C6ymfg5q-rh40RSjSpkcGe4Ktr

Oxford University Press. (2025). *Happy Series*. https://elt.oup.com/catalogue/items/local/cz/happy_series_3_vydani/?srsId=AfmBOooePQVWh0eKlSX8YiZnCaulBFyKdT7R0qSpYszFa5mHyPDBoOw2&cc=cz&sellLanguage=cs

Oxford University Press. (2025). *Explore Series*. https://elt.oup.com/catalogue/items/local/cz/explore_series/?srsId=AfmBOopkPCGHY-VXl9LMMIMPPowz1Ulo8OmpWPPUYR71f3VuwkWmHJ0 &cc=cz&sellLanguage=cs

Pishghadam, R., & Meidani, E. N. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 83–96. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.163>

Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido.

Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 9–22). Paido.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Pešková, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265.
- Pešková, K. (2019). Dnešní učebnice pohledem výzkumníků a studentů učitelství. *Komenský*, 143(1), 25–30. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/dnesni-ucebnice-pohledem-vyzkumniku-a-studentu-ucitelstvi>
- Radič-Bojanič, B. B., & Topalov, J. P. (2016). Textbook in the EFL classroom: Defining, assessing, and analyzing. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, 46(3), 137–153. <http://dx.doi.org/10.5937/ZRFFP46-12094>
- Rambousek, V. (2014). *Materiální didaktické prostředky*. Univerzita Karlova.
- Shak, M. S. Y., Albakri, I. S. M. A., Shukor, S. S., & Tahir, M. H. M. (2022). Criteria in English language textbook evaluation checklists: A systematic review. *IARTEM e-Journal*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.21344/iartem.v14i1.978>
- Skela, J., & Burazer, L. (2021). The architecture of ELT coursebooks: The internal organization of coursebook units. *Journal for Foreign Languages*, 13(1), 383–407. <https://doi.org/10.4312/vestnik.13.383-407>
- Sikorová, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Sikorová, Z., & Červenková, I. (2007). Užívání učebnic a jiných učebních materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. Konference ČAPV*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/5_sikorova_cervenkova.pdf
- Sikorová, Z., & Červenková, I. (2014). Styles of textbook use. *The New Educational Review*, 35(1), 112–122. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_tner_14_35_1_09?q=bwmeta1.element.ojs-issn-1732-6729-year-2014-volume-35;8&qt=CHILDREN-STATELESS
- Sikorová, Z., Václavík, M., & Červenková, I. (2019). Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování. *Studia paedagogica*, 24(3), 111–129. <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-5>

Národní pedagogický institut České republiky. (2024). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme – Kapitola 4: Ilustrativní deskriptivní stupnice CEFR: Plurilingvní a plurikulturní kompetence*. https://www.npi.cz/images/CEFR_4_CJ.pdf

Stará, J. (2019). *Práce učitelů s učebnicemi*. Univerzita Karlova.

Stará, J., Dvořáková, M., & Dvořák, D. (2010). Design based research (DBR) a tři učitelé: setkání záměru inovace a reality implementace. In R. Váňová & H. Krykorková (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 203–218). Univerzita Karlova.

Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně. *Pedagogická orientace* 24(1), 44–110. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/603/588>

Stará, J., Chvál, M., & Starý, K. (2017). The Role of Textbooks in Primary Education. *e-Pedagogium*, 17(4), 60–69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.053>

Šimik, O. (2017). *Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnice pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě*. Ostravská univerzita.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2020). Visual representation of the curriculum in geography textbooks: quantification of visuals in educational medium analysis. *IARTEM E-Journal*, 11(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.21344/iartem.v11i2.587>

Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.

Wahla, A. (1983). *Strukturální složky učebnic geografie*. SPN.

Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. P. Fritzsche (Ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand*. (s. 33–54).

Yazdanmehr, E., & Shoghi, S. (2014). Design and application of a ‘textbook visual effects’ evaluation checklist. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 473–480. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.473-480>

Zujev, D. D. (1986). *Ako tvorit učebnice*. SPN.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Výsledky ankety v procentuálním zastoupení učebnic angličtiny na 1. stupni ZŠ</i>	37
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Charakteristika učitelů z výzkumného šetření</i>	41
Tabulka 2 <i>Kategorie a subkategorie výzkumného šetření</i>	44

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tzv.	takzvaně
vs.	oproti
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam otázek k polostrukturovanému interview s učiteli

Příloha P II: Informovaný souhlas pro učitele ZŠ

Příloha P III: Transkripce interview s učitelem ZŠ

Příloha P IV: Ukázka otevřeného kódování přepsaného interview s učitelem ZŠ

PŘÍLOHA P I: SEZNAM OTÁZEK K POLOSTRUKTUROVANÉMU INTERVIEW S UČITELI

ÚVODNÍ ČÁST:

1. Kolik let zhruba vyučujete danou třídu?
2. Jak se vaše přístupy k učebnicím v průběhu let měnily?
3. Jakou učebnici ve svých hodinách používáte?
4. Co pro vás bylo klíčové při výběru učebnice, se kterou pracujete?

HLAVNÍ ČÁST:

Využitelnost učebnice ve výuce:

1. Jak často při výuce angličtiny využíváte učebnici?
2. K jakým účelům ji používáte?
3. Které části učebnice považujete za nejpřínosnější pro žáky a proč?
4. Existují nějaké části učebnice, které nepoužíváte? Pokud ano, jaký je důvod?
5. Obsahuje učebnice dostatečnou podporu pro učitele?

Obsah a struktura učebnice:

1. Co si myslíte o uspořádání a organizaci učebnice?
2. Jak hodnotíte celkový obsah učebnice, kterou využíváte ve svých hodinách?
3. Pokrývá učebnice všechny jazykové dovednosti a prostředky?
4. Pokud ne, jaké dovednosti nebo prostředky by měly být více podporovány?
5. Jakou roli hraje vizuální stránka učebnice ve vaší výuce?
6. Jak hodnotíte textový materiál učebnice?
7. Jak hodnotíte učebnici po stránce úkolů?

ZÁVĚREČNÁ ČÁST:

- Kdybyste měl/a možnost si sám/sama vybrat učebnici, podle které chcete učit, která by to byla a proč?
- Je něco, co jsme nezmínili, a co byste chtěl/a k tématu učebnic angličtiny dodat?

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE ZŠ

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce Učebnice angličtiny z pohledu učitelů na 1. stupni ZŠ

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Nikol Kochaničkové s názvem Učebnice angličtiny z pohledu učitelů na 1. stupni ZŠ. Cílem výzkumu je objasnit, jak učitelé hodnotí učebnice angličtiny pro 1. stupeň ZŠ
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor veden a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s daty z rozhovoru nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila data z rozhovoru pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis účastníka:

PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPCE INTERVIEW S UČITELEM ZŠ

V: Na úvod bych vás chtěla požádat, jestli byste mi řekla něco o málo sobě. Jakou máte vystudovanou školu, jak dlouho učíte a jestli se věnujete i dalším aktivitám, které jsou spojené s angličtinou?

U5: Takže aktuálně učím třetím rokem na základní škole vlastně po svých studiích, takže je to takové, dá se říct ještě v začátcích. Jinak ale celkově ty tři roky, co doposud učím, tak učím angličtinu. Měla jsem zkušenosti, v podstatě mám zkušenosti učit angličtinu od první, měla jsem možnost až do šesté třídy, takže v podstatě celý ten první stupeň nějakým způsobem vím, jak vlastně to tam chodí na tom prvním stupni. Jinak jako celkově mimo práci se angličtině věnuji ze svých osobních důvodů, a to z toho důvodu, že si chci rozšířit aktuálně úroveň z B2 na C1, takže bych si ráda rozšířila tady tohle vzdělání, což mi pomůže a budu mít i určité širší možnosti potom třeba, kdybych náhodou změnila práci nebo tak.

V: Věnujete se i nějakým kroužkům, doučováním?

U5: Aktuálně ne, ani doučování, ani kroužkům. Na naší škole vlastně už je jeden kroužek, který je zavedený, co se týče angličtiny, ale má ho jiná kolegyně, takže už vlastně, jak kdyby nebyl důvod, to tu zakládat nějaký druhý.

V: Jakou školu jste vystudovala?

U5: Vystudovala jsem učitelství pro první stupeň v Brně na Masarykově univerzitě.

V: A tedy učíte jen tu angličtinu tady?

U5: Tady aktuálně tento rok učím i, vlastně mám i třídnictví v páté třídě a učím i český jazyk, učím pracovky a učím i hudebku.

V: Jakou učebnici ve svých hodinách angličtiny používáte?

U5: Používáme učebnici, vlastně celkově je to učebnicová sada od Oxfordu s názvem Let's Explore, což je pro první, druhou třídu a pak je tam Explore Together pro třetí až pátou třídu. Aktuálně, my jsme to ještě asi před dvěma lety neměli, to Let's Explore pro tu první, druhou třídu. Zavedli jsme to až v loni a vlastně je to z toho důvodu, že je to jedna kompletní sada, která na sebe postupně navazuje, takže je to výhodnější, že prostě víme, že v tom předchozím ročníku se probíraly tady tohle, takhle témata a můžeme na to krásně navázat.

V: Co bylo pro vás klíčové při výběru těchto učebnic? Jestli jste se na tom i nějak podílela?

U5: Já jsem se na tom úplně nepodílela, ale vzhledem k tomu, že mám i zkušenosti třeba s dalšími různými učebnicemi, tak tahle řada upřímně mi vyhovuje nejvíce. Měla jsem příležitost setkat se s jinými řadami v rámci své praxe ještě na vysoké škole a zdá se mi, že ty od té učebnice, toho nakladatelství Oxford jsou, zdá se mi, nejlépe propracované a nejlépe

takové zaměřené na všechny ty části té angličtiny, jako je poslech, mluvení, psaní, popis obrázků.

V: Nyní se budeme bavit o tady té učebnici, se kterou pracujete v hodinách, a tak bych se chtěla zeptat, jak často při výuce angličtiny tyto učebnice využíváte?

U5: V podstatě je to, dá se říct každou hodinu, ať už z menší části či z větší části. Buď je to, že využíváme, že tam prostě děláme ta cvičení, která tam jsou, zároveň tam pracujeme s těmi slovíčky, které tam jsou dané, takže dá se říct, že vesměs pracujeme každou hodinu, ať už z menší nebo z větší části.

V: A k jakým účelům ji používáte?

U5: Většinou určitě velké části té učebnice využívám pro různé popisy obrázků, protože na začátku každé lekce je tam velký obrázek, takže se k němu i zpětně vracím, když probereme další nová slovíčka, které se té lekce týkají. A určitě i poslechové činnosti jsou tady velmi obsáhlé, takže určitě i z hlediska poslechu využíváme tu učebnici velmi často, a i co se týče různých vlastně příběhů, v každé lekci je nějaký příběh, takže nejenže se na tom procvičí ten poslech vlastně jednotlivých vět a frází, ale i celkově jako četba. Takže říkám, ta učebnice je velmi dobře zpracovaná a je tam řada obrázků, se kterými se dá pracovat nejen pro poslech, ale i pro různé popisy atd.

V: Pomáhá vám tato učebnice při plánování nebo při volbě aktivit? Jestli byste dokázala popsat ten první rok vaší praxe?

U5: To určitě, ta učebnice je velký a velmi užitečný podklad pro učitele, pro pedagogy, ať už začínající, nebo i celkově pro učitele, kteří třeba tady pracují už déle. Navíc vlastně ke každé té sadě je metodická příručka, kde jsou jednotlivé ty hodiny i naplánované, jakože postupně pro celý ten školní rok. Takže vyloženě začínající učitel, začátečník má velkou oporu i v té metodické příručce. Takže tam opravdu i nasbírá řadu těch různých aktivit, které prostě může dělat. A navíc my k těm učebnici máme i karty výukové, takové vlastně, tomu se říká flashcards. A takže ty se dají využít na řadu prostě aktivit, různé hry, různé prostě poznávačky, plácačky a tak dále. Takže tam to je velmi užitečné v tom.

V: Které části učebnice považujete za nejprínosnější a proč?

U5: Tak určitě nejprínosnější si myslím, že jsou ty úvodní vždycky obrázky na začátku každé té lekce, protože, jak už jsem říkala, dají se využít pro řadu věcí, ať už pro popis, pro barvy, dají se na tom i některá slovíčka opakovat, pro počítání různých předmětů, prostě kolik tam toho na tom obrázku je. A když se ten člověk naučí ty nové slovíčka, které jsou v průběhu té celé lekce, tak se k nim krásně můžeme vrátit a můžeme si to vlastně na tom obrázku zpětně procvičit. Plus teda určitě oceňuji různé tady ty příběhy, ať už jsou to v závěru lekce,

kdy máme vlastně Let's explore Britain, nebo jsou to v rámci té lekce vlastně vždy nějaký příběh, se kterým se dá krásně pracovat. Děti ho můžou zdramatizovat, děti si můžou rozdělit role a velmi výborně si na tom procvičit nejen výslovnost, ale i třeba i třeba i tu paměť, či zapamatování si různých frází a překlady.

V: Jsou zde naopak nějaké části, které nepoužíváte?

U5: Jsou zde části, kdy většinou za určitým počtem lekcí, ať už je to po jedné lekci nebo třeba po dvou, tak jsou tam takové příběhy, většinou se to jmenuje u toho prvního, druhého ročníku, je to The Toys, i vlastně u třetího ročníku, zatímco u čtvrtého, pátého ročníku jsou to Space Explorers. A vlastně jsou to příběhy, které postupně na sebe navazují. Jsou vlastně celkem jsou tři v té učebnici. A vlastně na jednu stranu na můj vkus už jsou tam nadbytečné, protože ta slovní zásoba, která tam je, tak se většinou vyskytuje jak kdyby v těch příbězích, které jsou v rámci té lekce. Na druhou stranu toho učiva nebo to učivo se dá zvládnout, když máte učitel šikovnou skupinku, jako opravdu žáci, kterým to prostě jde ta angličtina a mají o to zájem, o tu angličtinu, tak na druhou stranu je to pro toho učitele užitečné, protože v těchto příbězích jsou i některé věci navíc. Ale říkám pro mě jako pro učitele, je to nadbytečná věc, které ne vždy se upřímně věnuji.

V: Je ještě něco dalšího, co nepoužíváte, i z hlediska té časové dotace, že není ji až tak tolik?

U5: Jakože tu učebnici jako takovou probíráme poctivě celou. Občas se stane, že na konci lekce jsou mezipředmětové vztahy. Jsou tam různá témata, teď tady mám zrovna otevřený Water cycle, které se věnují něčemu jinému a je to vlastně vyloženo jen o té slovní zásobě. Takže opravdu občas, když ten člověk nebo ten učitel vidí, mně se to teda ještě upřímně nestalo, že bych třeba nestíhala nebo tak, ale když člověk vidí, že prostě to třeba nestihne, tak buď si ta témata necháš na konec školního roku, anebo se z toho opravdu naučí jenom ta slovíčka, která vlastně by ten žák měl umět na konci toho daného ročníku a vlastně jak kdyby tuto stránku třeba vynechají. Ale tu slovní zásobu a ten obsah se naučí, aby to vlastně ty děti měly splněné, aby kdyby náhodou, tak ten další rok by to mohli navazovat.

V: Vlastně jste zmiňovala, že k těm učebnicím jsou i metodické příručky, a podle vás obsahuje učebnice dostatečnou podporu?

U5: My máme vlastně celkově k těm různým učebnicím pro každý ročník je vždycky stanovená nějaká sada karet. Sada karet, konkrétně pro první, druhý ročník, je to prostě taková opravdu taška. Teď mi tady chybí konkrétně i maňásek vlastně k tomu, jak je opravdu ta angličtina v prvním, druhém ročníku taková hravá. Takže jsou tam různé, jak jsem říkala, různé ty flashcards, které si učitel jenom nastříhá, případně zalaminuje a hraje různé hry. Jsou tam různé plakátky, které může využívat na popis prostě obrázků nebo s nimi může hrát

taky různé hry a různé aktivity. A to je vlastně pro každý ročník, což je velmi užitečné v tom, že nemusí pořád brát do ruky učebnici, nemusí brát do ruky pracovní sešit, ale může půlku hodiny strávit tím, že prostě s dětma bude hrát, pomocí karet a bude procvičovat prostě tu slovní zásobu ústně. Je to tak pro každý ročník, vlastně ať už je to pro ten první, druhý, nebo potom vlastně pro třeba ten třetí, čtvrtý, pátý ročník, kdy učitel prostě má takovou sadu karet. Každá lekce má své svou slovní zásobu, v každé lekci jsou vlastně různě barevné karty, protože každá lekce má různou barvu, jinou barvu, teda tak. A vlastně jsou k tomu i různé vlastně ty plakáty, které se k tomu tématu jako váží. Takže to učitel může využít, může popisovat, může se ptát, může na to třeba i ústně zkoušet ty žáky, což je poměrně jako výhoda tady v tom i v té sadě celkově. Je to poměrně rozšířené a opravdu v té metodické příručce, když se do toho podíváte, tak tady je třeba opravdu lekce pátá, hodina šestá a máme tady přesně rozplánovanou hodinu, prostě co v té hodině s tím žákem prostě, nebo s těmi žáky můžeme dělat. A pro toho začínajícího učitele, který se v tom třeba vůbec nepohyboval, tak si myslím, anebo třeba je to pro učitele, který z ničeho nic prostě tu angličtinu musí učit. U nás prostě v první třídě třídní učitelé tu angličtinu třeba učí, byť třeba chtějí, nechťejí, ale prostě dostanou to a toto je pro ně velká opora v tom, že prostě opravdu se do toho mohou podívat a mohou třeba klidně jet podle toho a ví, že prostě splní to, co mají splnit. Ví, že prostě naučí ty děti to, co by je prostě měli naučit. Takže ty metodické příručky jsou velmi krásně rozpracované, a hlavně tam i ten učitel má napsané, co konkrétně procvičuje, jestli procvičuje writing, jestli procvičuje listening, jestli procvičuje speaking. Že opravdu tam je to tak krásně jako rozplánované, že ten učitel v podstatě, i kdyby přišel suplovat, a prostě ten učitel, který tam v té třídě učí, mu napsal, podívej se do metodické příručky, strana ta a ta, lekce ta a ta, hodina ta a ta, tak prostě ví. Ví, co má dělat a jenom si to přečte prostě a myslím si, že by to zvládl i učitel, který by tam přišel suplovat.

V: Co si myslíte o uspořádání a její organizaci?

U5: Tak celkově ta učebnice, když se podíváme na nějakou tu lekci, tak vždycky prostě tam je nejdřív slovní zásoba. Bez té se člověk nehne, takže je jasné, že dítě se musí nejdřív naučit slovní zásobu. Pak ty jsou zaměřené třeba na poslech, na popis obrázku, a právě na ty hry s těmi kartami. Pak když se podíváme dál, tak je tam nějaká slovní zásoba typu různých frází. Teď tady mám zrovna lekci o oblečení, takže pak už je tam jak kdyby stránka, kde se věnujeme slovesu wear, I am wearing, you are wearing a tak dále. Takže tam už je vlastně ta gramatická část, kdy se učí děti nějakou frází. Pak je tam příběh, ve kterém procvičí nejen slovní zásobu, ale i tu gramatiku jako takovou, takže vlastně už se to nějakým způsobem stupňuje. No a pak jsou tam většinou lekce, nebo na konci té lekci jsou většinou další slovní

zásoba, která se k tomu přidává. Takže na začátku slovní zásoba, na konci slovní zásoba a ve středu je ta gramatika plus ten příběh, který se k tomu váže. A závěr vlastně každé té lekce je vždycky nějaké to let's explore Britain, kde vlastně se procvičí úplně všechno. Tam jsou různé popisy obrázků, různé fráze, které vlastně ty děti si jak kdyby mají na závěr zopakovat a ví, co by měli na konci té lekce umět a neměli umět. Takže za mě to plánování té lekce je velmi dobře rozložené, protože tak jak to říkám dětem, tak to tady řeknu i vám, bez slovní zásoby se prostě ten člověk nehne. A když nemá člověk slovíčka, tak neposkládá větu a tím pádem není schopný odpovědět člověku, který se vás něco zeptá.

V: Třeba začíná to od nejjednoduššího po nejsložitější?

U5: Přesně tak, je to od nejjednoduššího po nejsložitější. Začínáme slovíčky, pak je skládáme do vět, pak zkusíme mluvit v příběhu, ve větách, popisujeme obrázky, a nakonec si k tomu třeba přidáme nějaké další slovíčka a ty si na závěr zase procvičíme. Takže je to opravdu odstupňované od toho v podstatě nejprimitivnějšího, od jednoho slova po celou větu.

V: Takže každá lekce je tímhle způsobem...

U5: Každá ta lekce je tímhle způsobem udělaná, aby to byl ten systém. Každá prostě lekce má svůj název a každá lekce je zaměřená na takové ty hlavní fráze typu I am wearing, I have got, I like. A tady tyhle hlavní slovesa, které vlastně ty žáci na tom prvním stupni se učí.

V: Jak jsou třeba rozčleněna ta témata? Jestli se nějak dělí? Říkala jste něco o tom příběhu?

U5: Ono, ta témata se většinou v těch ročnících ne vždy opakují, ale jsou tam témata, která jsou stejná v těch ročnících. To znamená, že třeba my ve třetím ročníku se učíme oblečení a ve čtvrtém ročníku se ho učíme znovu, ale s novou slovní zásobou. To znamená, že vlastně ty děti si rozšiřují tu slovní zásobu, což si myslím, že je velmi užitečné v tom, že vlastně oni už něco znají a my na tom stavíme zase něco dalšího, nového, což si myslím, že je strašně fajn. A jak říkám, každá ta učebnice nebo každý ten ročník má pět základních témat, na kterých se učí pět různých frází prostě. Většinou je tam have got, like, sloveso být, were, jako něco mít na sobě, něco nosit a pak jsou tam třeba předložky. Předložky typu in, on, under a tady tyhle věci. Anebo samozřejmě je tam ještě i dům, dům, tam je taky velmi často používán. Takže je tam pět témat a některá ty témata se opakují.

V: Takže zkrátka oni nabalují ty informace.

U5: Nějakému tomu, co znají, přidávají něco další.

V: Pokrývá učebnice všechny jazykové prostředky a dovednosti?

U5: Stoprocentně. Ať už poslech, speaking, to znamená popis obrázku, čtení textu, od toho je tam ten vlastně příběh. Writing, úplně v těch učebnicích, nechci říct, že není, ale není tam

vyloženě zadané, vytvořené cvičení, ve kterém by bylo zadané napiš. Ale já si třeba některé, některá ta cvičení, která bychom třeba měli dělat ústně, že je tam třeba napsané look and say, tak já jim řeknu look and write. Prostě podívej se a napiš to do sešitu. Takže ono samozřejmě záleží na tom, jak si to ten učitel postaví. Z každého cvičení, nebo respektive z každého cvičení, z některých těch cvičení, jde určitě udělat cvičení, které se zaměřuje na psaní. A i samotný ten obrázek, když dětem zadám, občas to dělávám, obrázek, ať mi ho popíši do sešitu. Nebudeme ho popisovat ústně, to znamená, nebudeme procvičovat speaking, ale budeme prostě procvičovat writing. Takže ono záleží, jak si to ten učitel postaví, ale určitě, co se týče poslechu, speaking a listening, poslechu, speaking a reading, tak tam stoprocentně tady ty tři části jsou. Ta čtvrtá samozřejmě záleží, jak si to ten učitel nastaví.

V: Ano, záleží to na tom učiteli, ale zkrátka v té učebnici není ho úplně dostatek.

U5: Přesně tak, zase ale na druhou stranu ten writing je zahrnutý, tom pracovním sešitě.

V: A co se týče třeba slovní zásoby a gramatiky?

U5: To tam je obsažené všechno. Tak jak jsem říkala, slovní zásoba, tam prostě na začátku je třeba nějakých, dejme tomu, samozřejmě je to odstupňované. Třetí ročník má na začátku třeba šest slovíček, na začátku té lekce, potom se k tomu přidává třeba dalších šest. Zatím co třeba čtvrtý, pátý ročník, pátáci už třeba mívají na začátku deset slovíček, přidává se k tomu potom dalších osm, čtvrtáci třeba mívají osm a přidává se k tomu dalších šest. Ono záleží samozřejmě na tom ročníku. Ale ať už slovní zásoba nebo ta gramatika, obě dvě tady tyto části jsou v té lekci vždycky zahrnuté.

V: Je tam součástí i nějaký slovníček?

U5: Určitě. On je součástí pracovního sešitu. Tam vlastně já ho využívám teda myslím si, že i trochu nadprůměrně bych řekla, protože děti vlastně mají vzadu slovníček, vlastně mají tam všechna ta slovíčka, která v rámci té lekce probírají. A vzhledem k tomu, že to je napsané, vlastně je tam normálně anglické, anglicky jak se to píše, v závorce, jak se to vysluhuje, klasicky vlastně ten fonetický přepis a český vlastně překlad. A pod tím je vždycky ta linka. A já jsem naučená, nebo respektive mám naučené svoje děti tak, že když nějaké slovíčka proberem, řeknu jim, otevřete si pracovní sešit, tato slovíčka si napište na linku, jenom vyloženě anglicky, takže když tam mají house, tak prostě na tu linku napíšou house. A víte, že to slovíčko už byste se měli učit psát. A oni vlastně tím, jak už jsou naučení, tak ví, že ta slovíčka, která na té lince mají napsané, tak už by měli umět vyslovovat, přečíst, přeložit. Takže tím vlastně jak kdyby jim dávám pokyn k tomu, uče se to. Protože když se to nebudete učit, přidají se k tomu další slovíčka a už prostě to jede dál. Navíc v tom slovíčku jsou i

obsažené takové ty základní fráze. I am wearing, he is wearing. Jsou tam vlastně i ty věty. Případně otázky.

V: Rozumím, takže vlastně v každé lekci se váží ty slovíčka, které tam probíráte.

U5: I ta gramatika, která se tam probírá, tak ta v tom pracovním sešitě je vzadu v tom slovíčku. Mohou se k tomu kdykoliv vrátit, mohou si to kdykoliv zpětně otevřít a podívat se na ty slovíčka.

V: Jakou roli hraje vizuální stránka učebnice ve vaší výuce?

U5: Určitě by se mi nelíbilo, kdyby byla černobílá. To jako já jsem zásadně pro barevné věci. A v té učebnici je hodně obrázků. A myslím si, že je to pro ty děti velmi užitečné i pro toho samotného učitele. Protože ty obrázky se prostě dají využít. Pojď k tabuli, ukaž mi, jaké číslo je tady tohle slovíčko. Hlavně ty děti to baví, ten popis těch obrázků. A oni vždycky vymyslí i některé slovíčka navíc. Prostě já to vždycky dělám tak, že na začátku hodiny nebo na začátku té lekce si otevřeme učebnici na tom obrázku a řeknu jim, co vidíš na obrázku. A oni prostě mi řeknou. A tak aspoň mám přehled o tom, jak širokou slovní zásobu ty děti mají. Takže za mě je ta učebnice velmi, velmi dobře zpracována, co se týče i jakože obrázkové stránky. Navíc ty obrázky jsou tam opravdu jako, že ten člověk nebo to dítě si to velmi hezky spojí. A vlastně tak, jak ty obrázky tady ty na začátku té lekce jsou vyobrazené v té učebnici, tak ve stejné podobě máme i ty karty. To znamená, ty děti to mají nejen v menší podobě, v učebnici, ze kterých se to mohou třeba některé děti naučit, které mají třeba tu fotografickou paměť, tak zároveň s tím pracujeme, s těmi stejnými obrázkami pracujeme i pomocí těch karet. Což je velká výhoda potom.

V: Je dostatek obrázků třeba i pro ty pátáky, pro ty vyšší ročníky? Protože se tady bavíme o té jedničce a dvojce.

U5: Ano, i v tom pátém ročníku máme vlastně klasicky ty velké karty, které, tak jak je to na té velké kartě, tak tak je to i v učebnici. Takže oni to vidí i v té učebnici, i v té kartě, takže vlastně dá se říct po celou, no, po většinu částí té hodiny mají před sebou furt ten stejný obrázek. Takže se to velmi, velmi dobře zafixují a velmi dobře zapamatují ty děti.

V: Jak hodnotíte textový materiál učebnice?

U5: Hmm. Když se podívám do toho pátého ročníku, i co se týče jako textového zpracování, jde vidět, že jsou odstupňované. To znamená, ve třetím ročníku, když to srovnám, tak opravdu není tolik textů, jak třeba v tom pátém ročníku. Tady je opravdu pár vět, které jsou ty základní, které se ty děti v tom třetím ročníku učí. Potom, ale v tom pátém ročníku, už jsou tam i ta cvičení, že tam je nejen příběh, ale jsou tam i třeba cvičení potom v rámci závěru té lekce, kde už opravdu jsou i větší články a zároveň i ty mezipředmětové vztahy

už mývají větší, daleko delší články. Takže určitě, co se týče textu, tak je to odstupňované podle těch ročníků a upřímně mi to vyhovuje, protože i ty texty jsou přímo zaměřené na tu slovní zásobu, která se probírá, na tu gramatiku. Není tam nic navíc, to znamená, děti ty slovíčka znají a měli by je umět přeložit a je to pro ně taková zpětná vazba. Jsem schopný to přeložit? Znáš ty slovíčka. Nejsem schopný to přeložit? Měl bych se naučit. Takže i ty děti mají pomocí tuto zpětnou vazbu, že dobře, tak na konci lekce jsem nezvládl přeložit tento článek, takže asi bych se na to měl podívat.

V: Jak hodnotíte učebnice po stránce úkolů?

U5: Jako ta učebnice těch úkolů je tam poměrně dost. Jak říkám, k některým se vracíme, některé prostě projdeme a už se k nim třeba nevracíme, ale řada těch materiálů nebo řada těch obrázků se dá využít. A dá se využít i jiným stylem, než třeba jaké je to zadání toho cvičení. Takže se k nim vracíme. A hlavně i co se týče propojení učebnice a pracovního sešitu, tak tam se to opravdu v tomhle shoduje. A v tom pracovním sešitě opravdu ty děti procvičí všechno. Zase to začíná od té slovní zástupy, kdy píší třeba jenom ta slovíčka až potom vlastně po konec lekce, kde oni už píší třeba celé věty.

V: A je učebnice vhodná pro mixed ability třídu?

U5: Myslím si, že ano, protože já upřímně mám jako smíšené skupiny, kde ty děti jsou na rovné úrovni. A ta cvičení v tom pracovním sešitě zvládnou všichni. Ještě jsem se nesetkala s dítětem, které by to nezvládlo. Samozřejmě některé ty věty nebo některá ta cvičení, já si třeba upravuji. Třeba jim řeknu, napiš mi jenom dvě, tři věty. Nebo zkrat' si tady toto cvičení za domácí úkol děti mají celé cvičení, ty budeš mít třeba jenom čtyři věty z šesti. Takže ono samozřejmě záleží, jaké dítě tam budete mít, jestli třeba nemá nějaký speciální vzdělávací potřeby a tak. Ale zvládnou to všechny děti. I co se týče učebnice toho zadání, i co se týče toho pracovního sešitu.

V: Tím, že vlastně každá ta lekce má, dejme tomu jasnou strukturu, myslíte si, že ty úkoly jsou v ní příliš univerzální? Říkáte, že na začátku jsou vždycky ta slovíčka a pak je doplňují. Nebo jestli je to podle vás i dobře, aby si na něco navykli?

U5: Má to stejný systém. Ano, to má stejný systém, to je pravda. Upřímně jsem nad tím asi nikdy takhle nepřemýšlela. A ono je to možná tím, že já každou tu lekci probíhám vždycky trochu jinak. Takže ono jako, když se podívá člověk na tu učebnici, tak je to na stejný princip. Každá ta lekce. To znamená, vždycky je tam nějaký obrázek, slovíčka, pak je tam přidána ta gramatika a pak je tam nějaký ten příběh, nějaká písnička. Ale podle mě opravdu to záleží na tom, přece jenom ten učitel, neměla by ho řídit ta učebnice, ale on by měl řídit tu hodinu. Takže záleží na tom, jak se to samozřejmě ten člověk postaví. Říkám, já probírám každou tu

lekci trochu jinak. Takže ono záleží, kdy to ten učitel otevře a jestli pojede vyloženě podle toho, nebo jestli si to nějakým způsobem upraví a třeba si tam i něco změní.

V: Kdybyste měla možnost si sama vybrat učebnici, podle které byste chtěla učit, vlastně jste říkala, že na vysoké škole jste měla možnost nahlédnout i do jiných, třeba která by to byla a z jakého důvodu?

U5: Jako, no, měla jsem možnost se potkat i s Funpark vlastně, měla jsem možnost potkat se i s tou, Happy Street a když bych si měla zvolit z těch tří, tak bych si zásadně volila Let's Explore a Explore Together.

V: A proč třeba?

U5: Je to z toho důvodu, že u učebnice Funpark se mi nelíbilo to, že dětem tam nepsali tu výslovnost. To znamená, že oni vlastně měli slovíčka postavené na tom principu, že měli anglické slovíčko, české slovíčko, ale neměli tam ten fonetický překlad, což mě osobně trochu vadí v tom slova smyslu, že potom se děti dostanou na druhý stupeň, uvidí tam fonetický přepis a nebudou vědět, jak se to čte to slovíčko. Já třeba s tím fonetickým přepisem seznamuji děti už od třetí třídy. Za prvé, ve čtvrté, páté třídě tam už jedem úplně fonetický přepis, když to děti potřebují, tak si to napíší pod to klasicky, tak jak to prostě vyslovujeme. Řekneme haus, tak oni si napíší prostě house, tak jak to vyslovujeme. Ale už chci, aby se na to zvykli, protože prostě je to součástí angličtiny a prostě mělo by to být už celý v podvědomí. Ale ve Funpark, právě v té učebnici, nebo v tom nakladatelství, nebo v té řadě Funpark, tak tam prostě to fakt neměli. A to se mi úplně nelíbilo, protože přece jenom ty děti dobře, možná si to třeba zafixují pomocí poslechu, ale potom třeba, já nevím, dva týdny nebudou ve škole a doma se to nenaučí, když rodiče třeba neumí úplně anglicky. Takže já bych nebo asi, no asi, ale spíš určitě bych volila tu řadu, se kterou vlastně já teď učím, protože tam je opravdu všechno, nebo respektive ty učebnice a ten pracovní sešit má vše, co já si pro angličtinu představuji a využiju z toho opravdu všechno, byť třeba některá, říkám, některá ta cviční se třeba upraví.

V: Dobře, a je něco, co jsme nezmínily a chtěla byste k tomuto tématu učebnice angličtiny dodat?

U5: Možná jenom to, že třeba pro ten čtvrtý, pátý ročník už mi trochu chybí tam nějaká taková ta interakce těch žáků, v tomto slova smyslu, že by tam mohlo být třeba nějaké zadání typu pracujte ve dvojicích, nebo nějaké tady tyto rozhovory mezi těmi žáky, aby oni se trochu více rozmluvili, protože přece jenom v té učebnici tam je to vyloženě na takovém tom učitel žák. Že učitel se zeptá a žáci mu odpovídají v celých větách. Že kdyby tam možná bylo nějaké cvičení, které by zahrnovalo skupinovou práci, kdy děti by se mezi sebou bavily a

třeba by dostaly obrázek nebo měly by obrázek a mezi sebou ho popisovaly, tak by to možná bylo trošku zase o něco o něco vyšší, že ty děti by se podle mě o něco rychleji naučily mezi sebou komunikovat a tvořit ty věty. A možná kdyby tam i bylo nějaké to psací cvičení, tak by to taky nemuselo být špatné nebo jakože cvičení zaměřené na psaní. Třeba v tom pátém ročníku. Už si myslím, že už by ty děti jako měly. Že já, když si to vyloženě do té hodiny nedám, to cvičení na to psaní, tak v té učebnici to třeba není. Což mě jako mrzí a za mě, jakože psát do pracovního sešitu mě to už pro ty pátáky jako nestačí, abych pravdu řekla. Takže kdyby tam bylo třeba i nějaké to cvičení na psaní, možná by to neuškodilo.

V: Skvělé. Já vám moc děkuji za váš čas a odpovědi a vypínám nahrávání.

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

PŘEPSANÉHO INTERVIEW S UČITELEM ZŠ

77 V: A ty sama, kromě těchto materiálů, využíváš ještě nějaké další materiály?

78 U4: Využívám materiály, co mám ze svých škol, z internetu, ale kolikrát ty materiály upravuju,

79 tak aby odpovídaly našim potřebám, protože zase je tam jiná slovní zásoba. A jak říkám, spousta

80 dětí je vyplašená z každého nového slovíčka, které je nad rámec učebnice nebo pracovního sešitu.

81

82 V: Co si myslíš o uspořádání a organizaci učebnice?

83 U4: Co se týká toho prvního dílu, jak říkám, ta Happy House, tak ta mi přijde, že je celkem

84 nelogicky strukturovaná. Že je tam spousta věcí takových... Řekla bych, že první by měli jít od

85 toho základu. Opravdu umět popovídat sami o sobě, o své rodině, o hračkách, o zálibách a tak

86 dále. A vždycky se mě stane, že tady v té lekci je něco, co je navíc třeba pro děcka nepochopitelné.

87 Třeba mají tam lekci narozeniny, mají tam slovíčko odznak. Děcka v našem prostředí vůbec

88 nechápali, proč je tam slovíčko odznak. Nebo pak tam mají další lekci v koupelně jakoby vybavení

89 koupelny. Pro první, druhou třídu mi to přijde celkem zbytečné, že radši by měli mluvit o sobě, o

90 své rodině, o kamarádech, zvířátka, barvičky, klidně takto. A učit se to spojovat jakoby do

91 dvouslovných výrazů, potom třeba přidat tři slova a kratičky věty. Ale toto mi přijde strašně

92 vytažené z kontextu prostě. A plus ta časová dotace jedné hodiny za týden je opravdu málo.

93

94 V: A co se týče Happy Streetu?

95 U4: Happy Street ten se mi celkem líbí, i když já zase jsem člověk, který má rád, když už něco

96 učí, tak učit to jako celek. To znamená všechny osoby, nejenom třeba, hodně se zaměřuji v tom

97 Happy Streetu na to, že vykládají děcka jenom sami osobě, v první osobě, v jednotném čísle. Pak

98 v té čtvrté třídě přichází na třetí osobu jenom he, she, a učí se to více méně jako frázi, ale bez

99 vysvětlování. Spousta věcí tady v těch učebnicích je stylem, nauč se to jako frázi, nepřemýšlej o

100 tom, proč to tak je. Naučí se to tak, ale když to potom v té páté třídě na základě učebnic Projectu

101 dáváme dohromady, jako nějaký gramatický celek, tak by bylo užitečné už v té třetí, čtvrté třídě

102 naučit třeba ta osobní zájmena, vysvětlit proč třetí osoba jednotného čísla funguje tak a tak.

103

104 V: Jsou ty učebnice nějak uspořádány do témat?

105 U4: Oni mají každé svoje téma, jedno jsou třeba jeden okruh hračky, druhý okruh třeba ve městě,

106 vybavení ve městě, různé budovy ve městě a tak dále. Další kapitoly třeba teď máme zoologickou,

107 takže tematicky je to vždycky jeden celek, který neovlivňuje úplně ten druhý celek. Ale myslím

108 si, že pro ty děcka je to takto právě pěkně jako podané, že to tou hravou formou témat, která oni

109 sami znají v češtině, protože o čem se baví anglicky, když to nemají ten základ česky no.

110

111 V: Pokrývá učebnice všechny jazykové dovednosti a prostředky, které by měly být součástí?

112 U4: Pokrývá, pokrývá, i když si myslím, že je trochu oslabená ta stránka psaní, protože tam pořád

113 v těch učebnicích je ještě, bych řekla, že je tam málo prostoru na psaní. Tím, že ty učebnice jsou

114 pro všechny, kdo se učí angličtinu, ať jsou z jakéhokoliv rodného jazyka, tak samozřejmě

115 nemůžu tam dát třeba překladová cvičení. Ale co se týká pravopisu, tak tam více méně asi nejvíce

116 tvořím jakoby vlastní materiály, abych to podpořila. Ten psaný projev je tam třeba trochu ulehčený

117 tím, že mají části předepsané nebo třeba doplňují jenom. Já mám tu zkušenost, že pouze

118 doplňovačky ani v češtině, ani v angličtině nejsou úplně šťastná volba.

119

120 V: Dobře, a jakou roli hraje vizuální stránka učebnic?

121 U4: Učebnice jsou pěkně ilustrované, to se mi líbí. Děcka si myslím, že taky to hodnotí celkem

122 pozitivně. Je to vždycky na základě té rodiny, která provází tady celou tou učebnicí, různé situace

123 z jejich života. A moc se mi líbí třeba obrázkové cvičení. Vždycky, že je tam třeba šest podobných

124 řad jakoby slov vyobrazených. A my se vlastně na tom učíme propojovat, popisovat třeba, který

125 řádek zrovna hádat, který řádek zrovna dítě popisuje na základě nějakých indicií, jestli je to stejná

126 barva. Ty řádky jsou dost podobné a v podstatě dítě popisuje, jestli teda popisuje ten řádek nebo

127 jiný řádek na základě nějakých malinkatých jenom odlišností. Takže tam trénují pozornost,

128 zároveň to vizuální podporuje zapamatování.

129

130 V: Tak a co se týče textového materiálu, jak jsi s tím spokojena, jak ho hodnotíš?

131 U4: Tak líbí se mi ty úvodní články, ty se mi celkem líbí, že je tam v podstatě slovní zásoba, která

132 by měla být jakoby to hlavní z té lekce. Co se mi líbí už méně, jsou takové doplňující kapitoly,

133 které jsou většinou pro ty nadanější žáky, bývá to vždycky formou komiksu, ale tam nejsem s tím

134 úplně spokojená, protože říkám, není to pro každého. I ti nadanější kolikrát mají zase problém

135 pochopit něco, a hlavně mi přijde nelogické zařadit to do té učebnice, když se učí třeba jenom já

136 jsem, ty jsi a do toho jim tam dají třeba modální sloveso, které je pro ně úplná novinka. Někdo si

137 s tím poradí, ale říkám, není to pro všechny tady ty stránky navíc.

NK Nikol Kochaničková ...

Tvorba vlastních materiálů k výuce

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Nelogická struktura HAPPY HOUSE

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Preference učitele - logický postup

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Obtížnost slovní zásoby, obsahu

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Návrh postupného budování jazyka

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Nedostatečná časová dotace

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Komplexní pokrytí jazykových D a P

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Nedostatek cvičení na psaní

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Univerzálnost učebnice pro všechny

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Tvorba vlastních materiálů pro psaní

Odpovědět

NK Nikol Kochaničková ...

Kritika doplňovacích cvičení

Odpovědět