

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

# **Disertační práce**

2018

Tomáš Kupka

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Ústav českého jazyka a teorie komunikace**

**Didaktika konkrétního jazyka**

# **Disertační práce**

PhDr. Tomáš Kupka

**Teoretická východiska tvorby a hodnocení pracovních  
listů pro výuku cizích jazyků se zaměřením na španělský  
jazyk**

**Theoretical basis of developing and evaluating worksheets  
for foreign language teaching with a focus on the Spanish  
language**

Vedoucí práce doc. Miroslav Valeš, Ph.D.

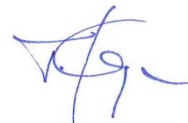
2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V České Třebové, dne 19. 6. 2018

Tomáš Kupka



## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval svému školiteli doc. Mgr. Miroslavu Valešovi, Ph.D. za odborné vedení a rady především ve fázi shrnutí poznatků získaných četbou odborné literatury a výsledků realizovaných analýz.

Dále chci vyjádřit poděkování prof. PhDr. Janě Králové, CSc., která mi poskytla cenné rady při vymezování vybraných lingvistických problémů.

Poděkování patří i všem mým blízkým, kteří mě během studia podporovali, především mé manželce.

## **Abstrakt**

Autor disertační práce *Teoretická východiska tvorby a hodnocení pracovních listů pro výuku cizích jazyků se zaměřením na španělský jazyk* se snaží komplexně zmapovat současnou situaci v oblasti použití pracovních listů v cizojazyčné výuce, preferenčně ve výuce španělského jazyka. Vychází ze skutečnosti, že pro přejímání, adaptaci, tvorbu, použití, hodnocení, revizi, případně aktualizaci pracovních listů neexistují v české odborné literatuře žádná teoretická východiska. Dosud též nebyl na toto téma realizován žádný tuzemský relevantní výzkum, přestože učitelé poměrně často komplementární didaktický materiál jako doplněk běžné učebnice používají.

Hlavním cílem této disertace je analyzovat pracovní listy a popsat proces jejich tvorby a použití, výsledkem práce je návrh způsobů řešení zmíněných nedostatků a potenciálních problémů.

Teoretická část disertační práce je zaměřena na analýzu informačních zdrojů tematicky svázaných s tvorbou didaktických materiálů. Důraz je kladen na komparaci zásad tvorby a hodnocení učebnic. Na základě selekce publikovaných zásad je navržen soubor postupů tvorby a soubor hodnotících kritérií pro posouzení kvality buď přejatých, nebo nově vytvářených pracovních listů.

Empirická část obsahuje analýzu učebnic a pracovních listů vydaných českými i zahraničními, preferenčně španělskými, vydavatelstvími, dále analýzu pracovních listů vytvořených amatérskými tvůrci. Tento výzkum pomůže definovat základní elementy, které tvůrci pracovních listů používají, odkryje též jejich možné nedostatky. Autor disertační práce následně prezentuje závěry výzkumu v oblasti používání pracovních listů ve výuce španělštiny na základních a středních školách v České republice, okrajově též v zahraničí. Kvantitativní i kvalitativní data získaná dotazníkovým šetřením, experimenty a hospitacemi a analýza vytvořených pracovních listů se stanou východiskem pro definování důvodů tvorby a použití pracovních listů. Propojením výsledků teoretické a praktické části vznikne souhrn teoretických východisek využitelný pro učitele cizích jazyků – autory pracovních listů.

## **Abstract**

The author of this doctoral thesis *Theoretical basis of developing and evaluating worksheets for foreign language teaching with a focus on the Spanish language* attempts to describe the current situation regarding the creation of worksheets. He highlights the fact that there is no theoretical basis for their production, and no evaluation of the quality and application of these worksheets in the teaching of Spanish. He also outlines ways how to solve this deficit and potential problems in the process of investigation into this topic.

The main aim of this dissertation is to analyse the worksheets as a supplementary teaching material and to describe the whole process of their adoption, adaptation, creation, usage, evaluation, revision and actualization. Although the teachers usually complement their usual textbook with autonomous supplementary materials, the lack of methodology or empirical research on this topic is evident.

In theoretical part of this doctoral thesis all available sources will be analysed and the emphasis will be put on comparing rules of the textbooks creation to worksheets creation in order to put together relevant information. The similar principles will be highlighted and also differences will be mentioned. Moreover, methods of creating and evaluating worksheets will be established as appropriate evaluation criteria.

Empirical part is focused on textbooks and worksheets analysis. The emphasis will be put on practical, ongoing evaluation of worksheets published by foreign, preferable Spanish, publishing houses. This systematic research is supposed to find some basic elements often used by experienced authors of teaching aids. In the second part of the research the author also tends to describe the current situation of integration of worksheets by the Spanish language teachers in their classrooms at primary and secondary schools in the Czech Republic. Both quantitative and qualitative data gained by the survey (e. g. structured questionnaires or interviews) and the analysis of created and used worksheets will form basis for defining reasons for developing and using the worksheets. This part is supposed to be concluded with a theoretical background – a list of common principles and specifics usable as proposals for the foreign language teachers – authors of the worksheets.

### **Klíčová slova**

Výuka španělštiny, pracovní list, komplementární didaktický materiál, autonomní didaktický materiál, otevřená struktura pracovního listu, definice pracovního listu, klasifikace pracovního listu, hodnocení pracovního listu

### **Key Words**

Teaching Spanish, worksheet, supplementary didactic material, autonomous didactic material, open structure of worksheet, worksheet definition, worksheet classification, worksheet evaluation

## Obsah

1. ÚVOD .....	11
2. METODOLOGIE PRÁCE.....	14
2. 1 Cíle práce .....	14
2. 2 Pracovní hypotézy.....	15
2. 3 Použité metody zkoumání .....	15
2. 4 Struktura práce .....	17
2. 5 Účel a dopady řešení problému disertační práce na cílovou skupinu.....	19
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE.....	21
3. KONTEXT ŘEŠENÉHO PROBLÉMU .....	22
3. 1 Současný stav zkoumané problematiky .....	22
3. 2 Vymezení a význam problému řešeného v disertační práci.....	24
4. PRACOVNÍ LIST A JEHO POZICE V SYSTÉMU DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ.....	27
4.1 Klasifikace pracovního listu.....	27
4.2 Definice a charakteristika pracovního listu .....	29
4.3 Východiska a způsoby adaptace a tvorby pracovního listu uváděné v odborné literatuře.....	33
5. HODNOCENÍ KVALITY DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU A HODNOTÍCÍ KRITÉRIA PRO PRACOVNÍ LISTY .....	40
5.1 Úvod .....	40
5.2 Příklady hodnotících kritérií a způsoby jejich použití .....	43
5.3 Návrh hodnotících kritérií k posuzování kvality pracovních listů pro cizojazyčnou výuku.....	50
5.3.1 Příklady okrajově a doplňkově využitelných hodnotících kritérií pro pracovní list.....	51
5.3.2 Návrh hodnotících kritérií pro pracovní listy určené k výuce cizího jazyka .....	53
5.3.3 Poznámky k jednotlivým navrhovaným hodnotícím kritériím .....	57
5.4 Shrnutí.....	66
EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE.....	68
6. ANALÝZA PRACOVNÍCH LISTŮ .....	69
6.1 Učebnice španělštiny jako zdroj inspirace k tvorbě pracovních listů.....	69



6.1.1 Autorská práva ve vztahu k přejímání a tvorbě pracovních listů.....	70
6.1.2 Změna postoje k cizojazyčným učebnicím ve španělsku na konci 20. století.....	71
6.1.3 Východiska k analýze učebnic a učebních souborů .....	76
6.1.4 Shrnutí analýzy učebnic španělštiny .....	77
6.1.5 Závěr.....	92
6.2 Analýza publikovaných pracovních listů.....	92
6.2.1 Analýza pracovních listů vytvořených vyučujícími španělštiny a její výsledky .....	93
6.2.2 Analýza komerčních pracovních listů publikovaných nakladatelstvími a její výsledky .....	105
6.2.3 Závěr.....	111
7. VÝSLEDKY VÝZKUMU A EXPERIMENTŮ .....	112
7. 1 Kvalitativní analýza hospitační činnosti v hodinách výuky cizího jazyka zaměřená na práci s pracovním listem.....	112
7.1.1 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na Gymnáziu Česká Třebová.....	113
7.1.2 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na IH v Barceloně.....	117
7.1.3 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na AIP Language Institute ve Valencii.....	118
7.1.4 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na ATC v Bray .....	119
7.1.5 Závěr.....	121
7.2 Závěry dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělštiny.....	122
7.2.1 Koncepce výzkumného šetření .....	122
7.2.2 Koncepce dotazníku.....	123
7.2.3 Struktura dotazníku.....	124
7.2.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	128
7.2.5 Závěr.....	152
7.3 Shrnutí experimentů s použitím pracovních listů ve výuce .....	153
7.3.1 Obecná charakteristika a parametry experimentů .....	153
7.3.2 Vliv pracovního listu na úroveň zvládnutí dílčího učiva .....	154

7.3.3 Vybrané aktivizační elementy pracovních listů .....	157
7.3.4 Vhodnost obrazového materiálu pracovního listu .....	158
7.3.5 Zařazení úloh podporujících kreativitu, pozitivní afektivní a kooperativní klima .....	158
7.3.6 Schopnost vytvořit žákovský pracovní list dle jeho vlastní představy	159
7.3.7 Závěr.....	161
8. NÁVRH TEORETICKÝCH VÝCHODISEK TVORBY A HODNOCENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ .....	162
8.1 Faktory, které je vhodné zohlednit při tvorbě didaktického materiálu.....	162
8.2 Obecné zásady tvorby pracovního listu pro výuku cizích jazyků .....	164
9. ZÁVĚR.....	168
9.1 Závěry výzkumu v souvislosti s dílčími cíli .....	168
9.2 Závěry výzkumu v souvislosti s pracovními hypotézami .....	176
10. OBLASTI DALŠÍHO SOUVISEJÍCÍHO VÝZKUMU .....	181
11. POUŽITÁ LITERATURA .....	183
12. PŘÍLOHY DISERTAČNÍ PRÁCE .....	212
12.1 Přehled použitých zkratk .....	212
12.2 Seznam tabulek .....	213
12.3 Vybraná kritéria pro hodnocení didaktických textů (učebnic) – východiska pro tvorbu hodnotících kritérií pracovních listů k výuce cizího jazyka .....	215
12.4 Analýza publikací pro výuku španělštiny – zahraniční nakladatelství.....	232
12.4.1 Publikace obsahující části hypoteticky použitelné pro komple-mentární materiál ve formě pracovního listu .....	232
12.4.2 Publikace neobsahující části použitelné ve formě pracovního listu ..	243
12.5 Analýza publikací pro výuku španělštiny - tuzemská nakladatelství.....	266
12.5.1 Publikace obsahující části hypoteticky použitelné pro komple-mentární materiál ve formě pracovního listu .....	266
12.5.2 Publikace neobsahující části použitelné ve formě pracovního listu ..	268
12.6 Úplné znění dotazníku pro vyučující španělštiny .....	274
12.7 Vzorové příklady pracovních listů .....	285

## 1. ÚVOD

V předkládané disertační práci si klademe za cíl zmapovat oblast lingvodidaktiky věnující se použití komplementárních didaktických materiálů, konkrétně pracovních listů, v cizojazyčné výuce, rozšířit a prohloubit didaktickou teorii týkající se přejímání, adaptace, tvorby a hodnocení kvality pracovních listů, to vše preferenčně v kontextu výuky španělského jazyka.

Téma kvality didaktického materiálu je předmětem diskusí a analýz již několik desetiletí. Otázky obsahu, rozsahu, kvality zpracování, způsobu práce, míry atraktivity, prospěšnosti a účelnosti pro žáka a mnoho dalších jdou ruku v ruce s nárůstem množství informací a tlakem na osvojení jejich didaktické adaptace žákem v procesu edukace. Zároveň s tím roste tlak na individualizaci výuky, podporu diferenciaci žáků, na rozvoj všeho, co je dnes chápáno a definováno jako „kompetence“.

Obavy z postupného zániku učebnice coby tištěného média vytlačovaného elektronickými studijními oporami byly (snad) překonány a elektronizace didaktického materiálu se stala nedílnou, paralelně se rozvíjející a doplňující, součástí procesu tvorby učebních souborů (viz např. Maňák 2008: 22). Dostupné technické prostředky umožňují zkvalitňovat podpůrné materiály, kterými vyučující nad rámec učebnice optimalizuje svoji výuku, ať jde o textový materiál, audiovizuální prezentace či praktické úkoly a činnosti, testování apod. Jedním z takových komplementárních didaktických materiálů, který získává na stále větší oblibě, je pracovní list.

Pracovní listy mohou být součástí učebních souborů, v některých didaktických sadách přímo určené ke kopírování pro žáky. S pracovními listy a soubory pracovních listů se vyučující často setkává též na virtuálních úložištích, kde jsou renomovanými nakladatelstvími nabízeny jako rozšíření jejich tištěného učebního korpusu, nebo na mnoha dalších virtuálních úložištích, kam je umísťují jejich tvůrci<sup>1</sup>. Jejich tvorba a používání jsou nepřímo vynuceny nejen výše zmíněnými okolnostmi, částečně též dislokací finančních prostředků z Evropských

---

<sup>1</sup> Příkladem takového virtuálního úložiště spravovaného MŠMT je databáze výstupů projektů OP VK, (dostupná na <https://databaze.op-vk.cz/Product/Search/>). Vyučující zde mohou nalézt mimo jiné výstupy z projektů OP VK.

strukturálních fondů a podmínkami jejich použití v rámci řady projektů<sup>2</sup>. Pracovní listy jsou též průběžně tvořeny CERMATEM pro ústní část společné části maturitní zkoušky z cizích jazyků, na což reagují další komerční subjekty zvýšenou nabídkou materiálů podobného charakteru určených k přípravě k maturitní zkoušce.

V předkládané práci nazvané *Teoretická východiska tvorby a hodnocení pracovních listů pro výuku cizích jazyků se zaměřením na španělský jazyk* budeme soustředit naši pozornost na pracovní listy používané při výuce cizích jazyků. I přes rostoucí zájem o jejich použití<sup>3</sup>, ať jsou převzaté bez úprav, převzaté a adaptované, nebo vytvořené samotnými vyučujícími, je paradoxně téma použití pracovních listů v odborné literatuře velmi málo analyzováno. Zmiňovaný jev je řešen marginálně a jako komplement jiné problematiky.

Teoretická východiska práce s pracovními listy ve výuce cizích jazyků, resp. otázky věnující se metodologii výběru, tvorby, použití a hodnocení kvality pracovních listů, v současné době nejsou v tuzemské odborné literatuře, vč. překladů do češtiny, monograficky zpracována, dosud se též nerealizoval ani nepublikoval žádný obsáhlejší kvantitativní či kvalitativní výzkum pracovních listů a dalších komplementárních didaktických materiálů pro výuku cizích jazyků.

Samotná tvorba pracovních listů se může jevit jako nenáročná činnost. Faktorů, které různou měrou ovlivňují výslednou kvalitu pracovního listu, je však mnoho a nelze předpokládat, že všichni tvůrci budou natolik zkušení, aby dokázali na většinu z nich brát zřetel. V této práci proto nastíníme edukační a společenský kontext používání komplementárních didaktických materiálů, na základě existující odborné literatury budeme též pracovní list klasifikovat, zařadíme jej mezi ostatní didaktické materiály a pokusíme se jej přesněji definovat, resp. detailně jej charakterizovat.

---

<sup>2</sup> Např. projekty v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost „EU peníze školám“ (Oblast podpory 1.4 - Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách) a „EU peníze středním školám“ (Oblast podpory 1.5 - Zlepšení podmínek pro vzdělávání na středních školách).

<sup>3</sup> Zvyšuje se počet nově vytvořených pracovních listů pro výuku cizích jazyků na virtuálních úložištích (např. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz); [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es); <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>), produkce originálních pracovních listů se markantně zvýšila v souvislosti s projekty EU pro ZŠ a SŠ (tzv. Šablony).

Metodologie tvorby učebnic a okrajově citovaná metodologie tvorby pracovních listů pro jiné oblasti vzdělávání nám poslouží jako východisko pro vytvoření základů metodologie tvorby pracovních listů k výuce cizího jazyka. Podobně budeme analyzovat různá kritéria hodnocení učebnic a po důkladné selekci navrhneme taková, která bude moci vyučující použít u pracovních listů. Výzkum zaměřený na analýzu pracovních listů pro výuku španělštiny přinese základní pohled na formu, obsah a úroveň existujících materiálů, vybrané experimenty s pracovními listy ve výuce španělštiny pak ukáží, jaké výhody či nevýhody může jejich použití ve výuce přinést.

Výsledkem disertační práce bude mimo jiné souhrn doporučení a východisek, která vyučujícím cizích jazyků, používajícím (či hodlajícím používat) tento komplementární didaktický materiál, pomohou při tvorbě, hodnocení kvality či prostém používání ve výuce. Vzhledem k šíři tématu se tato práce některých oblastí dotkne jen marginálně, neboť tyto problémy nebudou mít zásadní vliv na splnění cílů disertační práce a potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz, resp. významně neovlivní koncepci teoretických východisek tvorby a hodnocení pracovních listů. Z těchto oblastí zmiňme např. autorská práva při komerční produkci pracovních listů, teorii tvorby a hodnocení jednotlivých typů úloh v didaktických materiálech, jazykové testování, problematiku způsobu použití pracovních listů ve výuce ve vztahu k formám a metodám výuky cizího jazyka, ke stylu výuky vyučujícího a stylu učení žáka apod.

## 2. METODOLOGIE PRÁCE

### 2. 1 Cíle práce

Vedle hlavního cíle disertační práce, jímž je zmapování oblasti lingvodidaktiky věnující se použití pracovních listů v cizojazyčné výuce, byly vymezeny též dílčí cíle – základní podněty, které nám průběžně pomohou nalézt odpovědi na zásadní otázky a lépe se zorientovat v dané problematice. *A priori* je stanoveno následujících sedm dílčích cílů:

1. Jak lze teoreticky definovat pojem „pracovní list pro výuku cizího jazyka“, jaké jsou společné znaky, optimální podoba a použití pracovních listů ve výuce cizích jazyků.
2. Jak jsou v české a zahraniční odborné literatuře definována teoretická východiska tvorby pracovních listů pro výuku cizích jazyků. Pokud taková východiska detailně rozpracovaná nejsou, jaká východiska lze použít z oblasti tvorby jiných didaktických materiálů (především učebnic).
3. Jaké odlišnosti a rozšíření zásad pro tvorbu nabízejí pracovní listy pro výuku cizích jazyků ve srovnání s ostatními nejběžnějšími didaktickými materiály (především učebnicemi).
4. V jakém poměru k běžným učebnicím vyučující cizích jazyků využívají pracovní listy, jaké jsou jejich důvody pro použití tohoto druhu didaktického prostředku.
5. Kde vyučující cizích jazyků získávají, popř. podle jakých zásad a teoretických východisek tvoří pracovní listy pro výuku cizích jazyků.
6. Jakým způsobem, podle jakých kritérií, hodnotí vyučující cizích jazyků kvalitu a funkčnost vlastních pracovních listů.
7. Jakým způsobem je posuzována kvalita již existujících pracovních listů pro výuku cizích jazyků vytvořených a zveřejňovaných vyučujícími a vzdělávacími institucemi v knižní podobě nebo v elektronických formátech vhodných ke stažení z webových stránek za účelem vytištění.

## **2. 2 Pracovní hypotézy**

V disertační práci jsou též stanoveny následující hypotézy, které budou ověřovány v praktické části disertační práce:

1. Čím více je vyučující cizího jazyka nespokojený s učebnicí, kterou používá ve výuce, tím častěji používá pracovní listy a další komplementární didaktické materiály pro výuku cizích jazyků, nejčastěji vytvořené svépomocí, méně často vlastní intervencí do materiálů vytvořených jiným subjektem, nejméně pak učitelem neadaptované převzaté materiály.

2. Učitel při tvorbě vlastních pracovních listů využívá většinou své praktické zkušenosti s podobou a způsobem použití jiných didaktických materiálů podobného charakteru, téměř nepoužívá a předem ani nevyhledává teoretické principy, zásady či doporučení uváděné v dostupné odborné literatuře. Při tvorbě častěji využívá autentických materiálů, které adaptuje, než vlastních vymyšlených „umělých“ textů.

3. Při evaluaci kvality učitelem vytvořených pracovních listů dochází pouze k povrchní zpětné vazbě a nápravě zjištěných nedostatků, učitel k posouzení kvality většinou nepoužívá žádná kritéria uváděná odbornou literaturou, tj. učitel zjišťuje nedostatky většinou jen z připomínek žáků a komparace vlastního očekávání výsledku práce s materiálem a skutečného výsledku ve výuce. Komerční pracovní listy nepodrobuje učitel evaluaci téměř vůbec na rozdíl od vlastních pracovních listů.

4. V případě tvorby komplementárního didaktického materiálu žáky spatřují učitelé prioritu spíše v samotné práci žáků na tvorbě materiálů, kterou vnímají jako pozitivní pro žákův rozvoj v cizím jazyce, než v tvorbě kvalitního materiálu jako takového.

## **2. 3 Použité metody zkoumání**

Pro naplnění cílů disertační práce a zajištění co nejvyšší míry objektivity prezentovaných výsledků využijeme některé z řady výzkumných metod teoretické analýzy, konkrétně komparativní analýzu učebnic a komparativní analýzu didaktických kritérií posuzování kvality pracovního listu. Z oblasti empiricko-

analytických metod využijeme experimentální ověření didaktického materiálu a výzkum zjišťující názory učitelů realizovaný dotazníkovým šetřením. U obsahové analýzy pracovních listů využijeme též statistické kvantitativní metody.

Použité vědecké metody zkoumání jsou vždy voleny s ohledem na analyzovanou oblast. Její charakter nám umožní přistupovat k dané problematice jak normativně, tak deskriptivně. Na základě existujících výzkumů a v praxi realizovaných postupů se pokusíme popsat okolnosti a kontext práce vyučujícího s pracovním listem. Normativní přístup bude vycházet z analýzy primární a sekundární literatury a vyústí v návrh teoretických postupů tvorby, přejímání, adaptace, hodnocení a použití pracovního listu ve výuce cizího jazyka.

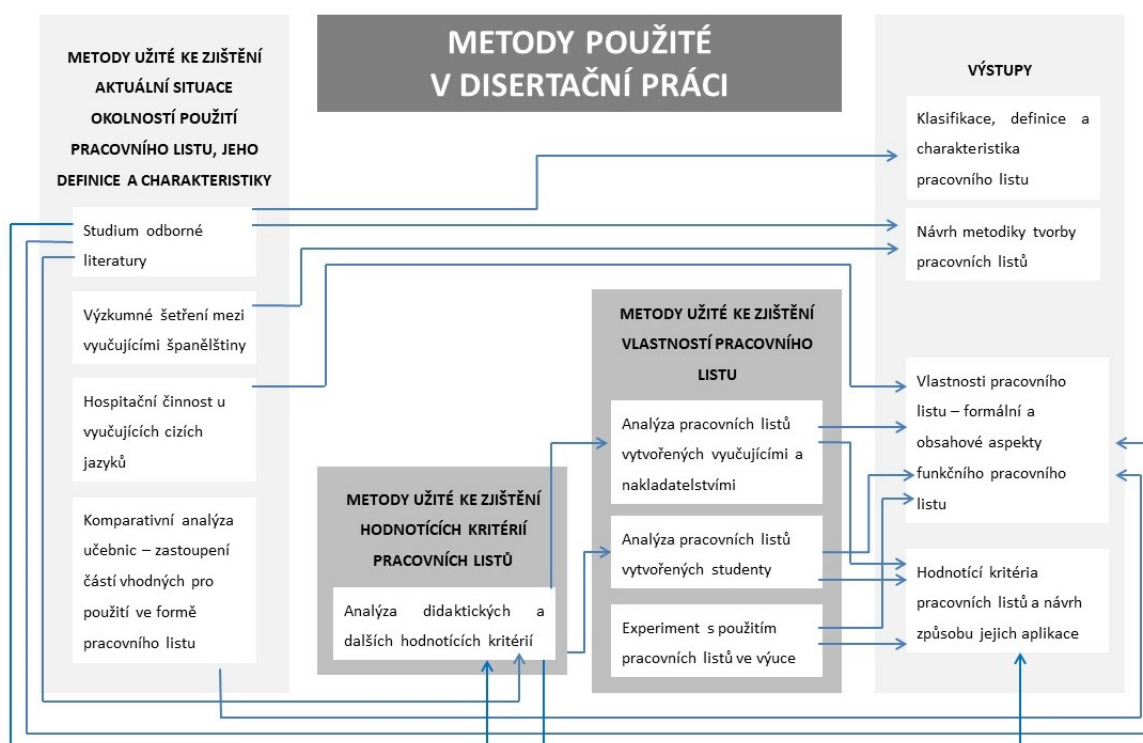
Analýze podrobíme primární i sekundární prameny. Primárními prameny budou především učebnice a existující pracovní listy vytvořené vyučujícími nebo tvůrci renomovaných vydavatelství didaktické literatury. Množinu sekundárních pramenů bude tvořit tematicky zaměřená odborná literatura.

Kvalitativní analýza je využita především u empirického výzkumu zaměřeného na zjištění názoru vyučujícího na problematiku související s pracovním listem. Zdrojem informací nám zde budou otevřené odpovědi z dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělštiny, okrajově též výsledky pozorování a rozhovory v průběhu a v závěru hospitační činnosti u vyučujících cizích jazyků. Kvalitativní analýze též podrobíme zahraniční a tuzemské učebnice a další výukové materiály pro výuku španělštiny, ve kterých budeme sledovat zastoupení částí hypoteticky použitelných ve formě pracovního listu. Ze sestav kritérií pro hodnocení učebnic též na základě kvalitativní analýzy vybereme taková kritéria, která mohou být vhodná pro posuzování kvality pracovního listu. Tento způsob analýzy, spolu s kvantitativní analýzou, bude též zohledněn při hodnocení výsledků práce s pracovními listy vytvořenými žáky v rámci experimentu na Gymnáziu Česká Třebová.

Kvantitativní analýzu využijeme při deskripci pracovních listů vytvořených vyučujícími a autory nakladatelství. Data získaná touto analýzou nám pomohou stanovit míru zastoupení jednotlivých elementů v pracovním listu, jejich rozsah apod. Tyto údaje, vztažené posléze k návrhu obsahových a formálních elementů,



jež by měly a mohly být obsaženy v pracovním listu, a k návrhu kritérií hodnocení kvality pracovních listů, nám pomohou definovat úroveň kvality existujících pracovních listů, případně doporučení pro jejich adaptaci. Kvantitativní analýzu použijeme též v souvislosti s analýzou didaktických materiálů pro výuku španělštiny při stanovení zastoupení publikací v definovaných kategoriích (vč. přináležitosti k nakladatelství a roku vydání), dále ji využijeme při vyhodnocení dílčích experimentů s použitím pracovních listů ve výuce španělštiny mezi žáky na Gymnáziu Česká Třebová.



Tab. č. 1 - Grafické znázornění použitých metod výzkumu

## 2. 4 Struktura práce

V první části vlastní práce (kapitola č. 4) vymežíme pozici pracovního listu v rámci didaktických prostředků. Následně, s podporou dostupných pramenů, se pokusíme definovat pracovní list jako takový a jeho obecné způsoby tvorby a použití především s ohledem na výuku cizího jazyka.

Druhá část práce (kapitola č. 5) bude věnována analýze možností evaluace přejetých či vytvořených pracovních listů. Základem pro hodnotící proces budou, mimo jiné, již existující evaluační kritéria používaná při hodnocení učebnic, ovšem

především ta, která jsou pro hodnocení pracovního listu vhodná a dostatečně funkční.

Třetí část (kapitola č. 6) bude zaměřena na analýzu již existujících pracovních listů vytvořených jak renomovanými nakladatelstvími, tak běžnými vyučujícími. Analýze podrobíme též učebnice a vybrané související didaktické materiály k výuce španělštiny tuzemských a zahraničních nakladatelství, jež mohou obsahovat části, kterými se lze při tvorbě pracovních listů inspirovat, které však původně pro samostatné použití zamýšleny nebyly, např. části lekcí učebnic španělštiny, jejich jednotlivé stránky, ostatní doplňkové materiály k lekcím apod. Vzhledem k tomu, že existence elementů jazykových učebnic vyučujícími ve formě hypotetického pracovního listu souvisí se změnou koncepce výuky jazyka, která přímo determinuje, kromě jiného, podobu jazykových učebnic, bude okrajově zařazena analýza vývoje přístupu k výuce cizích jazyků ve Španělsku v posledních dekadách 20. století.

Ve čtvrté části (kapitola č. 7) budou shrnuty výsledky hospitační činnosti, výsledky dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělštiny v České republice a výsledky několika experimentů realizovaných mezi žáky španělštiny na Gymnáziu Česká Třebová. Dotazníkové šetření mezi vyučujícími se týkalo tvorby, hodnocení a použití pracovních listů. Experimenty ve skupinách žáků byly zaměřeny na porovnávání funkčnosti vybraných elementů pracovních listů a na obsahové a formální charakteristiky pracovních listů vytvořených samotnými žáky v rámci výuky španělštiny.

Spojení teoretické báze, výsledků „desk research“ a dotazníkového šetření vyústí v páté části (kapitola č. 8) v návrh teoretických východisek tvorby pracovních listů pro výuku cizích jazyků, preferenčně španělštiny. Tato teoretická východiska budou v příloze doplněna o návrhy pracovních listů.

Vzhledem k tomu, že tato práce nepostihne všechny okolnosti a elementy práce s pracovními listy ve výuce cizího jazyka, bude součástí závěrečných částí (kapitola č. 10) též vymezení dalších témat a oblastí, jež by stály za pozornost a dále by toto zastřešující téma týkající se pracovních listů vhodně rozvíjely.

Přílohu disertační práce bude tvořit přehled použitých zkratk, seznam tabulek, přehledy vybraných kritérií pro hodnocení didaktických textů, souhrnná analýza

učebnic spolu s přehledy publikací řazených podle vydavatelství a roku vydání, úplná verze dotazníku pro vyučující španělštiny a výběr návrhů pracovních listů pro výuku španělského jazyka.

## **2. 5 Účel a dopady řešení problému disertační práce na cílovou skupinu**

Vytvoření vlastního kvalitního pracovního listu pro podporu výuky cizího jazyka není samozřejmostí a proces tvorby může od samého počátku narážet na problémy a komplikace. Přesto se řada vyučujících cizích jazyků, vědoma si výhod tohoto média spočívajících ve zkvalitnění výuky cizího jazyka, pokouší vlastní pracovní listy vytvořit.

Jeden z hlavních problémů, ve srovnání s tvorbou učebnic, jež procházejí procesem revize a analýzy nedostatků<sup>4</sup>, může spočívat ve způsobu obsahové a formální evaluace vytvořeného didaktického materiálu jeho vlastním tvůrcem. Tímto procesem většina učitelem vytvořeného materiálu neprochází a kvalita je garantována pouze samotným autorem, více či méně zkušeným ve tvorbě didaktických materiálů. Je též pravděpodobné, že didaktický materiál bude více zatížen faktory subjektivního rázu<sup>5</sup> osoby tvůrce. Vedle tvorby či případné adaptace již existujícího pracovního listu, je dalším zásadním tématem také způsob samotného použití tohoto didaktického materiálu v edukačním procesu, a to nejen během běžné výuky, ale i před a po ní<sup>6</sup>.

Výsledek analýzy předkládaného problému, jak předpokládáme, přiblíží vyučujícím většinu základních faktorů ovlivňujících proces přípravy výuky cizího jazyka s použitím pracovního listu. Presentace návrhu metodických postupů tvorby a evaluace usnadní vyučujícím práci s tímto médiem, zjednoduší proces jeho tvorby a použití. Informace plynoucí z předkládané charakteristiky pracovního listu pomohou vyučujícím uvědomit si výhody, jež pracovní list v cizojazyčné

---

<sup>4</sup> Průcha (2002b: 271-272) ve své práci uvádí výčet vybraných publikací a evropských center věnujících se výzkumu učebnic, podobně lze uvést výsledky práce Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU Brno (Maňák – Klapko 2006, Maňák – Knecht 2007, Knecht – Najvarová 2008 apod.), teorií evaluace učebnic se zabývá též Tomanová (2002).

<sup>5</sup> O faktorech subjektivního rázu v souvislosti s teorií tvorby učebnic se zmiňuje Purm (1998: 78).

<sup>6</sup> Této otázce se podrobněji věnuje např. Woodward (2002: 165-167).

výuce nabízí. Výsledky realizovaných experimentů ilustrativně představí praktické dopady použití listů, které mohou inspirovat vyučující k jejich tvorbě a zařazení do výuky. Navržený postup pro tvorbu a hodnocení přispěje ke zvýšení kvality tvořených či adaptovaných pracovních listů vyučujícími, případně ke zvýšení produkce všech vlastních komplementárních didaktických materiálů, na něž je možné dané postupy aplikovat, např. jednotlivé úlohy, témata projektové, problémové a jiné výuky, elektronické studijní opory apod.

## **TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE**

### 3. KONTEXT ŘEŠENÉHO PROBLÉMU

#### 3. 1 Současný stav zkoumané problematiky

České školství se od druhé poloviny 90. let 20. století nachází v období kurikulární reformy. Zásadní změny a postuláty ve vzdělávací politice byly shrnuty v Národním programu vzdělávání ČR (v tzv. Bílé knize), jenž byl východiskem pro rámcové vzdělávací programy (RVP). Od roku 2005 pak na školách začaly, v první fázi pilotně, vznikat školní vzdělávací programy (ŠVP), v nichž se adaptovaly obsahy a další oblasti definované rámcovými vzdělávacími programy na prostředí konkrétní vzdělávací instituce předškolního, základního, středního vzdělávání a dalších. Zaměříme-li svoji pozornost na výuku cizích jazyků, můžeme sledovat významné rozvolnění vzdělávacích obsahů. Státem stanovené rámce sice definují minimální obsah učiva, korespondující s požadovanou úrovní výstupu, a základní oblasti osobnostního rozvoje žáka, nenajdeme však definované ani povinné, ani doporučené didaktické materiály, s jejichž podporou má být výuka realizována. Na vzdělávací instituci a především na vyučujícího daného cizího jazyka tak ve významné míře přechází, mimo jiné, odpovědnost za výběr a volbu vhodných didaktických prostředků pro výuku.

Nejčastěji používaným didaktickým prostředkem je učebnice. Učebnice rámcově definuje tematické oblasti a cíle vzdělávání, ovlivňuje tempo výkladu, předznamenává metody výuky, ovlivňuje představy žáků o realitách a kultuře dané jazykové oblasti, více či méně pomáhá žákům osvojit si učební návyky a strategie, může rozvíjet žakovu schopnost sebereflexe, způsoby řešení problémů, další žakovy kompetence a postoje k učení. Hraje zásadní roli jak v procesu přípravy vyučujícího na výuku a v samotné výuce, tak v rámci evaluace a autoevaluace vyučujícího po proběhlé konkrétní vyučovací hodině, tematickém celku, v konkrétním časovém milníku vzdělávání (čtvrtletí, pololetí, konec školního roku apod.) či na jeho závěru.

Rámcové vzdělávací plány ve vzdělávací oblasti Další cizí jazyk definují očekávané výstupy, učivo aj., tak obecně, že jejich projekce do Školních vzdělávacích plánů (dále jen ŠVP) jednotlivých škol umožňuje aplikovat obsah ŠVP ve zmíněné vzdělávací oblasti na většinu běžných a na trhu dostupných učebnic tuzemských i zahraničních nakladatelství. Jejich široká škála, odlišnost

metod a způsobů samotného zpracování mnohdy komplikuje výběr takové učebnice (popř. sady výukových materiálů), která by co nejlépe splnila jak očekávání vyučujících, předmětových komisí či vedení škol, tak žáků, případně jejich rodičů.

Ani zvolená učebnice tak často nebývá ideálním pomocníkem. V odborné literatuře věnující se analýze učebnic lze mezi důvody, pro které nemusí být daná učebnice vhodnou volbou pro vyučujícího, nalézt např. případy, kdy učebnice nesplňuje požadavky na přiměřenost žákům z hlediska množství informací či odborných pojmů, nebo kdy neplní běžné funkce definované a detailně zpracované odbornou literaturou apod. (Bennett 1975: 147-148, Parcerisa Aran 1996: 38-39, Knecht 2007: 7-8, Mikk 2007: 12-13). K adaptacím částí učebnice, cvičení apod. je vyučující nepřímo nucen např. z důvodu chybějících či nevhodných témat, zmiňované jsou případy nevhodnosti cvičení s ohledem na jejich časovou náročnost (Lindstromberg 2001: 24). Dalším problémem pro vyučujícího může být vyhranění lpění autorů učebnice pouze na jedné metodě výuky, v jejímž duchu je učebnice vytvořena (Pastor Cesteros 2006: 241). Výsledky výzkumu učebnic naznačují, že kvůli svojí složitosti, přeplněnosti učivem a abstraktními pojmy, kvůli obtížnosti a nesrozumitelnosti pro slabší žáky je učebnice vyučujícími vnímána spíše jako zdroj informací a podpora přípravy na výuku. Takovou učebnici k samotné výuce téměř nepotřebují, s učebnicí přímo ve výuce pracují kratší dobu, než v průběhu přípravy na tuto výuku (Knecht – Najvarová 2008: 108-109).

Pokud učebnice z jakéhokoli důvodu nesplňuje představy vyučujícího, bývá nahrazena či doplněna jinými, většinou adaptovanými texty a dalšími podpůrnými didaktickými prostředky (Alonso 1998: 168-170, Lindstromberg 2001: 100, Maňák 2007<sup>7</sup>). Moderně koncipovaná učebnice v dnešní době již navíc není jediným didaktickým prostředkem, je chápána jako jádro učebního souboru, jehož součástí jsou další komplementy (Jelínek 2010: 90). Narůstá tím množství jednotlivých komplementárních didaktických materiálů, které vyučující může/musí

---

<sup>7</sup> Maňák (2007: 29) zmiňuje mimo jiné následující nedostatky: jejich tvorba nepočítá s koordinací s jinými předměty či jejich integrací, jsou koncipovány v souladu s tradičními metodami a postupy, dostatečně nevyužívají technické prostředky vč. e-learningu apod. Nutno dodat, že za posledních deset let se situace změnila, u některých předmětů poměrně zásadně, a tvůrci/vydavatelé učebnic se snaží zmíněné nedostatky eliminovat.

při výběru jedné učebnice (sady) posuzovat a zohledňovat. Podle Maňáka (2007: 29) se učitelův výběr optimální učebnice dále komplikuje růstem počtu učebnic na trhu způsobujícím zvyšující se množství odlišností v jejich zpracování, které vyučující nemůže všechny objektivně posoudit.

### **3. 2 Vymezení a význam problému řešeného v disertační práci**

V předešlé části byly zmíněny rámcové okolnosti použití podpůrných, resp. komplementárních, prostředků. Do skupiny těchto didaktických materiálů patří pracovní listy. Se samotným pojmem *pracovní list* se v didaktické literatuře neseťkáváme příliš často. Z podrobněji prostudovaných odborných pramenů je evidentní, že tento druh didaktického materiálu není v odborné literatuře opomíjen, ve srovnání s hlubší analýzou učebnic je však relativně upozaděn. Klasifikace, příp. definice pracovního listu a jeho zařazení mezi didaktické prostředky se z výše uvedených důvodů jeví problematické a k některým klasifikacím jej lze přiřadit většinou jen na základě analogie. Pozice pracovního listu mezi didaktickými prostředky spolu s jeho definicí bude proto vymezena v kapitole č. 4.

Metodika tvorby pracovních listů pro výuku cizích jazyků není v současné době v tuzemské odborné literatuře komplexně zpracována. Vybraným oblastem souvisejícím s pracovními listy ve výuce španělštiny se věnují publikované příspěvky autora disertační práce (např. Kupka 2012, 2013a, 2013b, 2016, 2017a, 2017b), dosud však na danou problematiku nepodávaly ucelený pohled.

V české odborné literatuře je téma komplementárních didaktických materiálů zmiňované většinou u přírodovědných předmětů, okrajově u českého jazyka, v souvislosti s inkluzivním vzděláváním nebo vzděláváním dospělých (Skalková 2007, Dostál 2008, Kolář – Vališová 2009, Lepil 2010, Dominiková – Lachout 2010, Vaculová 2009, Soukal 2011). Pracovní listy jsou též uváděny v souvislosti s tzv. alternativními školami, které pomocí pracovních listů řeší absenci vhodných učebnic (např. Matulčíková 2007, Kasper – Kasperová 2008). Obsáhlejší metodika tvorby pracovních listů je zpracována též například pro muzea využívající pracovní listy jako součást prezentace expozic (Mrázová 2012).



Pro evaluaci pracovních listů je možné partitivně využít základních principů evaluace učebnic a dalších textových didaktických materiálů zpracovaných v odborné literatuře (Průcha 1989, 1998, Alonso 1998, Tomanová 2002, Garrido Rodríguez 2005, Maňák – Klapko 2006, Janíková 2007, Mikk 2007, Sikorová 2007, Nogová 2008, Lepil 2010, Valíková 2011, Alonso 2012 a další), s ohledem na odlišný účel, formu a charakter vyučovaného předmětu lze však předpokládat některá zásadní specifika a difference oproti učebnicím.

S nástinem základní metodologie výběru či tvorby vlastních komplementárních didaktických materiálů se mohou vyučující setkat v didaktické literatuře věnující se podpoře pedagoga při přípravě na praktickou výuku (např. Giovannini 1996, Ellis 2000, Scovel 2001, Pastor Cesteros 2006, Harmer 2007, Petty 2008, Scrivener 2011, Janíková 2011, okrajově James 2001), někteří autoři připouštějí možnost tvorby didaktických materiálů samotnými studenty (např. Pastor Cesteros 2006, Obst 2002). Příprava vlastních originálních výukových materiálů se objevuje také v odborné literatuře zaměřené na tvorbu vzdělávacích programů<sup>8</sup> (Sims 2006, Snyder 2009, Dubin – Olshtain 1986, Brown 1995, Yalden 1996, Graves 2007), často však pouze ve velmi stručném přehledu. Ze zahraničních publikací lze zmínit monografii věnující se, byť spíše vědecko-populární formou, tvorbě pracovních listů pro výuku angličtiny. Tu publikovala Richardson (2012) pod názvem *How to write worksheets*.

Ve španělsky psané literatuře lze nalézt řadu tematicky zaměřených prací, ať již monografií, nebo příspěvků ve sbornících či v periodické literatuře. Některé z nich nám pomohou sumarizovat vybrané metodologické postupy vhodné pro tvorbu pracovních listů, případně pro jejich použití a evaluaci. Existuje řada odborných textů ze sedmdesátých a osmdesátých let 20. století publikovaných ve Španělsku, příp. v Latinské Americe, které se zmiňují jak o didaktických materiálech a jejich posuzování, tak o doporučeních pro učitele španělštiny (cizího jazyka) pro práci s takovými materiály. Z prací věnujících se tvorbě didaktického materiálu lze pro příklad uvést mexickou publikaci *Manual para la elaboración de material didáctico* (Heredia Ancona 1983). O tvorbě didaktického materiálu s důrazem na osobu žáka, individuální a skupinovou výuku apod. pojednává práce

---

<sup>8</sup> Toto téma je definováno např. termíny *instructional design* (Sims 2006, Snyder 2009), *curriculum design* nebo *course design* (Dubin – Olshtain 1986, Yalden 1996, Graves 2007).

*Producción de materiales para la enseñanza de español* (Gelabert 2002a). Komplexnější pohled na tvorbu výukového materiálu nabízí například García Mata a Barrios Espinosa v publikaci *Diseño de materiales de elaboración propia* (2006).

V devadesátých letech můžeme též ve Španělsku zaznamenat tlak na změnu způsobu výuky cizích jazyků ve smyslu podpory produktivních dovedností, především kompetence komunikativní (např. Cassany 1994, Mendoza Fillola 1996, Cerezal 1999, Cots 2007 a další). Doporučení vzešlá z řady odborných prací lze využít při koncepci obsahu pracovního listu a jeho praktického použití. Vybrané přístupy a metodologické aspekty tvorby, hodnocení a použití pracovního listu představíme a dále rozvedeme v dalších částech této práce.

## 4. PRACOVNÍ LIST A JEHO POZICE V SYSTÉMU DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ

### 4.1 Klasifikace pracovního listu

Pojem „pracovní list“ je na rozdíl od jiných podpůrných didaktických prostředků v odborné literatuře zmiňován spíše sporadicky. Častěji se setkáme s pojmy *pracovní sešit*, *cvičebnice* apod. V pramenech, které pracovní list doslovně nezmiňují, bychom jej, s využitím dostupných charakteristik podobných didaktických komplementů, analogicky zařadili např. mezi *didaktické texty* (Průcha 2004), *didaktické prostředky* (např. Geschwinder 1995, Choděra 2001, Kalhous 2002), *textové pomůcky* (např. Obst 2002) nebo *textový materiál* (Hendrich 1988). Mohl by též patřit do skupiny charakterizované jako *materiálně didaktické prostředky* s podkategorií *učební pomůcky* (Rambousek 1989), jako *vyučovací pomůcky* (Stojan 1998), *literární pomůcky* (Maňák 2003), *materiální determinanty* (Šimoník 2005), *verbální či grafické sdělení* učební informace tvořící součást tzv. *výukového materiálu* (Lepil 2010) apod.

Autorem disertační práce doposud nejstarší zjištěné použití termínu pracovní list v české didaktické literatuře je v publikaci *Perspektivy výuky v socialistické škole* (Králíková – Ondráček 1977) a je zde zmiňován v souvislosti s auditivními a audioorálními programy a nácvikem pravopisných jevů.

Ve starší literatuře je explicitně řazen pod pojem *literární pomůcka*, kam patří spolu s učebnicí, pracovními sešity, odbornou literaturou a periodikou (Geschwinder 1987). Skalková (2007) vnímá pracovní list, vedle tabule, fólie aj., jako tradiční didaktický prostředek. V Pedagogické encyklopedii (Průcha 2009) tvoří součást tzv. *didaktických prostředků materiálních*. Mužík (1998) označuje pracovní list *písemným materiálem*. Prostým pojmem *pomůcka* jej nazývá Podlahová (2004), Medlíková (2010) jej uvádí v kategorii výukových pomůcek nazvané *podkladové materiály*. Výkladový slovník z pedagogiky definuje pracovní list jako samostatnou, tematicky zaměřenou alternativu pracovního sešitu (Kolář 2012).

V zahraniční anglicky psané odborné literatuře lze nalézt tento typ didaktického prostředku pod výrazy *study aids*. V případě komplementárních didaktických

materiálů pro jazykovou výuku se jedná především o pracovní sešity, pracovní listy, čítanky, slovníky, encyklopedie (Mikk 2007). Dalšími používanými termíny jsou *supplementary material* (např. Nunan – Lamb 1996, Varela Méndez 2003), *extra material*, případně *additional material* (House 2011). Samotný pracovní list nese nejčastěji označení *worksheet* (Braslavsky – Halil 2006, Richardson 2012, Harmer 2012 a další).

Vyučujícího španělštiny může kromě české terminologie zajímat terminologie užívaná ve španělsky psané odborné literatuře. Samotný pojem „pracovní list“ znají vyučující španělštiny jako *hoja de trabajo*. Pro komplementární výukový materiál, kam můžeme pracovní listy řadit, jsou však běžně používány též termíny *material didáctico auxiliar*, případně jeho varianta *material de trabajo* (Pastor Cesteros 2006) nebo *material de consulta* (Nussbaum – Bernaus 2001). V některých pramenech se lze setkat s označením *medios auxiliares, recursos complementarios* (Suso López 2001), *material complementario* (Guillén Díaz – Castro Prieto 1998) nebo *instrumento complementario* (Garrido Rodríguez 2005), jenž je v podstatě souhrnným výrazem pro *listas de verbos, fichas de vocabulario, fichas con ilustraciones, manuales o guías para profesores* apod. (Nussbaum – Bernaus 2001). Výraz *ficha de trabajo* je používán i pro jakékoli kartičky např. s obrázky, lístečky s úkoly apod. Běžnou součástí učebnic jsou též pracovní sešity *cuadernos de trabajo, libros de actividades* nebo *cuadernos de ejercicios*, které též mohou obsahovat sady pracovních listů. Pokud jde o formu, lze se setkat s termínem *material impreso*, případně *material de soporte papel impreso* (Guillén Díaz – Castro Prieto 1998, Sánchez Delgado 2005).

Didaktický materiál typu *ficha* je v některých publikacích dále podrobněji analyzován a dělen. Lze se tak setkat např. s dělením *fichas de trabajo* na dvě skupiny. První z nich jsou *fichas directivo-activas* určené pro přímou výuku, druhou skupinou jsou *fichas de desarrollo* s variantami *fichas de recuperación* a *fichas de información*, určené pro další rozvoj nadanějších žáků (Álvarez Pérez 1972: 14-15), dalším termínem, který se v literatuře objevuje, je *ficha de actividades* (Escudero 1999). Bernardo Carrasco (1997: 161-162) podrobně dělí tento výukový materiál na *fichas de orientación*, listy s instrukcemi, které směřují žáka ve smyslu co a jak dělat, *fichas de información* s výkladem učiva a *fichas de control* určené k zjišťování výsledků učení žáků. *Fichas de recuperación* jsou

pracovní materiály pro ty, kteří nezvládají učivo, s odlišnou prezentací stejného učiva. Poslední skupinu tvoří *fichas de desarrollo* k rozvoji a prohloubení učiva nadanějších žáků.

Z výše uvedeného je zřejmé, že klasifikace „pracovního listu“ v rámci množiny didaktických prostředků není ani v češtině, ani ve španělštině zcela jednoznačná. Terminologické vymezení naopak tak širokou pojmovou škálu nenabízí, což práci s prameny relativně zjednodušuje.

## **4.2 Definice a charakteristika pracovního listu**

Nejen klasifikace, ale též přesnější definice pracovního listu jako takového se v odborné literatuře hledá poměrně těžko. Bude pro nás proto vhodné provázat definici a charakteristiku pracovního listu s důvody pro jeho použití, s generalizovanými specifiky tohoto média a s výběrem metodických postupů jeho tvorby a adaptace vycházejícím z odborné literatury. Návrh způsobu hodnocení kvality pracovního listu, jemuž budeme věnovat hlubší pozornost v další části této práce, přispěje k vytvoření uceleného pohledu na tento druh didaktického materiálu.

Pokud bychom se pokusili shrnout vlastnosti pracovního listu, které jsou ve srovnání s ostatními tištěnými či k tisku přizpůsobenými didaktickými prostředky unikátní, pouze do několika termínů, můžeme pracovní list charakterizovat jako materiál „autonomní“, tzn. nepovinně nezávislý na tematické linii jiných didaktických prostředků (učebnice, pracovního sešitu) a na probírané látce, a jako materiál „s otevřenou strukturou“, tzn. jeho obsah je možné jakkoli upravovat dle aktuálních potřeb edukačního prostředí. Zmíněná nezávislost pracovního listu dává vyučujícímu příležitost vnést do vyučování zcela jiné téma, než je určováno učebnicí. Vyučující tak může „prolomit“ rutinu práce s učebnicí, pokud má pocit, že dosud realizované úlohy již žáky například nudí nebo v dané chvíli nefungují podle jeho představ.

Mezi běžné charakteristiky patří užití pracovního listu kdykoli, na jakékoli téma, s jakýmkoli účelem a strukturou, s libovolným vzhledem (designem, grafickým uspořádáním), s jakýmkoli rozsahem, obsahujícím (či nikoli) metodická

doporučení, klíč řešení či mechanismy hodnocení výsledků a dosažené úrovně žáků cílové skupiny. Prostřednictvím pracovního listu lze aplikovat metody využívající nejmodernějších poznatků z oblasti motivace, afektivní dimenze ve výuce a dalších fenoménů vycházejících z pragmatické lingvistiky, neurolingvistiky, sociolingvistiky apod. Jeho použití může ve výuce podpořit žákovu kreativitu, rozvoj jeho kompetencí včetně jeho autonomního přístupu a zodpovědnosti za výsledky učení ve škole i v rámci samostudia. Pracovním listem lze ovlivnit učební styl žáka a styl výuky učitele, edukační klima třídy atd.

Jednou z nejvýznamnějších výhod pracovního listu je skutečnost, že jej lze přizpůsobit jakékoli okolnosti a specifiku edukační situace (složení žáků, jejich věk, jazyková úroveň, cíle, očekávání apod.)<sup>9</sup>. Může stejně dobře posloužit opakování, prohlubování či výkladu nové látky, jako pobavit, zaktivizovat a motivovat ve chvílích, kdy vyučující cítí, že jiné aktivizující elementy a afektivní tenze ve výuce slábnou. Velmi časté použití pracovního listu, aniž si to vyučující běžně uvědomuje, je za účelem diagnostiky výsledků vzdělávání žáka. Pracovním listem může totiž být i jakýkoli test, zadání písemného opakování apod.

Důvody pro použití pracovního listu a jeho výhody jsou v literatuře velmi často uváděny v souvislosti s jeho tvorbou, neboť jedno i druhé může adaptátora/tvůrce determinovat a tím optimalizovat postup jeho práce. Pokud je vyučující schopen správně vnímat výhody pracovního listu v celém procesu jeho tvorby a použití, počínaje fází přípravy a evaluací výsledku práce s ním konče, zvyšuje se pravděpodobnost dostatečné kvality pracovního listu a s ní související jeho účinnost.

Forma pracovního listu je u většiny autorů vnímána podobně. Předpokládá se arch papíru rozmnožený a rozdávaný všem žákům pro jejich vlastní potřebu, případně vybíraný zpět vyučujícím. Důležitý je podle většiny autorů atraktivní vzhled, prostor pro žákovy poznámky, jasné instrukce, případně zpětná vazba, která ukáže žákovi míru jeho postupu v učivu. Možná je i kombinace práce s dalšími komplementárními materiály a didaktickými pomůckami<sup>10</sup>. Z rešerše prací zaměřených na tvorbu a použití pracovního listu v následující části pro ilustraci

---

<sup>9</sup> Adaptabilitu komplementárních didaktických materiálů zmiňuje např. Bernardo Carrasco (1997: 161).

<sup>10</sup> Podrobněji např. Sixtová (2009), Ur (1996), Petty (2008) aj.

připojujeme výběr důvodů a účelů, pro které je tento druh didaktického materiálu používán.

Podle Lepila (2010: 7) vede použití vlastního, na konkrétní podmínky adaptovaného, materiálu k efektivnímu zpestření výuky a přispění k dosažení jejích cílů. Chárová (2010: 24-25) spatřuje účel pracovního listu především v procvičování a prohlubování dříve získaných vědomostí a individuálních dovedností, dále v posilování mezipředmětových vztahů.

Sixtová (2009: 44) chápe pracovní list jako specifický druh pomůcky, kompromis mezi používáním záznamu do sešitu, prací s učebnicí či jiným médiem a pracovním sešitem. Je též vodítkem aktuálním učivem, s obsahem předpřipraveným od vyučujícího. Práce s pracovním listem podle autorky vede žáky k samostatnosti. Výběr podstatného stanovuje instrukce vyučujícího, je však též částečně na žácích, kterou část materiálu a jakým způsobem si jeho obsah dále zpracují. Sixtová zdůrazňuje ještě další výhodu učiva distribuovaného žákům v této podobě. Všichni žáci cílové skupiny mají stejný materiál, snižuje se proto riziko, že by si někdo z nich poznamenal, překreslil či popsal do sešitu něco odlišného.

Výhodou práce s pracovním listem jsou podle Slavíkové (2012: 62-63) zpestření a zefektivnění výuky, nabourání stereotypů, podpora samostatnosti žáků, využití při diagnostice výsledků učení, vhodnost pro domácí přípravu a samostudium. Vhodným zařazením listu mezi ostatní zápisy učiva, například jeho vlepěním do sešitu, mají žáci též usnadněnou práci s poznámkami.

Mezi další konkrétní důvody a okolnosti použití pracovního listu patří podle Richardson (2012: 7) též možnost prezentace aktuálních popř. nejnovějších událostí, které se z logických důvodů v používaných učebnicích objevit nemohou, neboť tyto publikace byly vydány před delší dobou a z důvodu dlouhodobější funkčnosti obsahují témata spíše nadčasová. Rozvedeme-li tuto myšlenku, je evidentní, že prostřednictvím pracovního listu má vyučující možnost předkládat žákům neupravený, či dle potřeb konkrétních žáků jakkoli adaptovaný, autentický materiál vhodně ilustrující danou jazykovou situaci.

Použitím vlastního didaktického materiálu vyučující nejen podporuje mezipředmětové vztahy, ale přináší do výuky materiál flexibilnější a blízký

reálnému světu (Reboul 1980: 72). Tím, že materiál vychází z témat blízkých žákům, vzbuzuje jejich větší pozornost, zvyšuje motivaci a podporuje afektivní složky výuky (např. Bennett 1975: 148, Prado Aragonés 2004: 273, García Mata – Barrios Espinosa 2006: 212-215).

Vlastní didaktický materiál s sebou může nést však též další benefity. Pokud vyučující k jeho tvorbě přistoupí, iniciuje tím proces inovace edukačních postupů ve své výuce a profesně se zdokonaluje. Ve vztahu k žákům pak podpoří jejich osobnostní, teritoriální aj. diversifikaci, na kterou se začnou navazovat i další pozitivní změny (Escudero 1999: 197-198, Guillen Díaz – Castro Prieto 1998: 96, House 2011: 32).

Pro náš účel dostačující příklady konkrétního použití pracovních listů žáky nacházíme v odborné literatuře zaměřené na analýzu alternativních škol (např. Kantorová – Grecmanová 2008, Kasper – Kasperová 2008). Ve Waldorfských školách ve vyšších ročnících dostávají žáci pracovní listy ve výuce od vyučujícího, v případě Freinetovských škol a škol Winnetské soustavy<sup>11</sup> si žáci tento materiál sami tvoří a využívají jej jako alternativu k učebnici.

Bylo by však nepřesné nazývat pracovním listem vše, co se mu jen trochu podobá a co vyučující ve výuce použijí. Vyučujícím se dnes nabízí bezpočet tzv. pracovních listů vytvořených cizími autory a umístěných na virtuálních úložištích. Označovat v edukačním kontextu některé produkty, většinou z „dílny“ jiných vyučujících, pracovními listy je z našeho pohledu přinejmenším polemické. Spíše by mohly být označeny jako návrhy aktivit, nápady do výuky, prosté fotokopie autentických textů apod., a byť by nemusel, má s takovými materiály vyučující zbytečně práci navíc, aby tento materiál mohl být efektivně při výuce použit<sup>12</sup>. Pracovní list je didaktickým materiálem, proto by měl jako takový primárně plnit didaktickou funkci. Vzhledem k tomu, že obsahem pracovního listu

---

<sup>11</sup> V případě škol Winnetské soustavy je vhodné uvést skutečnost, že se dbá na to, aby pracovní listy odpovídaly individuálnímu vývoji a nadání jednotlivých žáků (Kasper – Kasperová 2008: 128).

<sup>12</sup> Dle osobní zkušenosti autora textu jsou nejkvalitněji zpracovanými pracovními listy materiály vytvářené týmy odborníků renomovaných nakladatelství, která materiály na svých virtuálních úložištích umísťují jako doplněk k sadám svých učebnic. Tyto pracovní listy často obsahují metodické pokyny pro vyučující, širokou škálu kvalitních a smysluplných úloh s jasnými instrukcemi a příklady řešení, mají vysokou úroveň grafického zpracování a další elementy přispívající k zatraktivnění práce s nimi.



nemusí být vůbec text, dokonce ani jediné slovo, může to být pouze obrázek, fotografie apod., je velmi důležité ke zvolenému obsahu doplnit to, co jej na didaktický materiál změní. Novinový článek bude stále jen novinovým článkem, pokud nepřipojíme instrukci, co s ním má žák v rámci výuky udělat, nebo nedoplníme alespoň rámcovou informaci, co si bude s použitím daného textu/obrázku žák osvojoval. Důkazem funkčnosti textu coby didaktického materiálu, v našem případě pracovního listu, může být např. skutečnost, že výukový materiál bude obsahovat alespoň takovou minimální instrukci, podle níž žák i za několik měsíců po prvním použití ve výuce bude vědět, resp. opět zjistí, co se má s materiálem dělat, jaký byl smysl práce s daným obsahem. Pokud je pracovní list obsahově či svojí strukturou komplikovanější či to vyžadují pravidla tvorby, jako např. při tvorbě pracovních listů v rámci projektů OP VK, je vhodné jej doplnit dalšími elementy, např. metodickým listem obsahujícím návrh postupu práce pro vyučujícího, klíč řešení, návrh způsobu hodnocení, použité zdroje apod.

### **4.3 Východiska a způsoby adaptace a tvorby pracovního listu uváděné v odborné literatuře**

Téma adaptace či tvorby vlastních didaktických materiálů je v různé míře podrobnosti v odborné literatuře zpracováno, byť jen malá část, a to ještě především v zahraničních pramenech, je věnována přímo pracovním listům pro výuku cizího jazyka. Následující část nabízí výběr a shrnutí východisek, jež lze při jejich tvorbě uplatnit.

Odborné prameny (např. Brown 1995) definují následující tři základní způsoby získání komplementárního didaktického materiálu – převzetí bez úprav (adopting), úprava již existujícího materiálu (adapting) a vytvoření materiálu zcela nového (developing). Pro svoji vzájemnou provázanost v této práci striktně neoddělujeme postup získání pracovního listu adaptací a autorskou tvorbou, neboť postup je v těchto případech velmi podobný a obecné zásady v podstatě shodné.

Dříve, než zmíněné konkrétní postupy tvorby a adaptace shrneme, považujeme za důležité zdůraznit, že i tento komplementární materiál by měl být primárně v souladu s didaktickými zásadami, s nimiž se vyučující v didaktické literatuře

setkávají. Dostačující přehled těchto obecných požadavků na edukační realitu předkládají např. Kalhous a Obst (2002: 268-271). Patří mezi ně zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásada vědeckosti, zásada individuálního přístupu k žákům, zásada spojení teorie s praxí, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti a zásada soustavnosti a přiměřenosti.

Obecné principy tvorby didaktických materiálů a doporučení pro jejich tvůrce uvádí Průcha (1998: 114-115, 122-124). Autor shrnuje výsledky průzkumu mezi učiteli zaměřeného na způsoby úpravy učebnicového učiva. Z dotazníkového šetření vyplývá, že vyučující, který učivo upravuje, to realizuje jeho zkracováním, výběrem učiva, které považuje za základní, dále učivo zpřehledňuje, činí jej pro žáky srozumitelnějším a zajímavějším, příp. vynechává příliš složité úkoly. Mezi doporučení pro autory a posuzovatele didaktických textů Průcha řadí např. ohled na cílovou skupinu, reálným podmínkám přizpůsobený obsah, adekvátní úroveň textové části na úrovni slov, vět a celkové výstavby textu, vhodnou strukturu, polygrafické prostředky a začlenění humoru. Důležitou součástí procesu tvorby je dle autora též autodiagnostika vytvořeného materiálu.

Se základními východisky pro výběr a tvorbu výukového materiálu se setkáváme např. u Lepila (2010: 7-8). V jeho podání jsou jimi obsah učiva, metody a organizační formy výuky a materiální didaktické prostředky pro zajištění výuky. Autor předpokládá, že obsah materiálu bude nejčastěji determinován učebnicí coby médiem nejpřesněji podávajícím obraz o aktuálně probíraném učivu<sup>13</sup>. Zmiňuje též odlišný charakter materiálu pro frontální a další organizační formy práce a použité metody, pro podporu individualizované výuky apod.

Užitečné je též připojit myšlenku Slavíkové (2012: 63), podle níž může být příprava kvalitního pracovního listu sice náročná, vede však ve svém důsledku k ušetření práce pedagoga ve výuce, především v situacích, kdy má vyučující v jedné skupině žáky s rozdílnými schopnostmi, jazykovou úrovní a motivací a je nucen vytvořit více variant pracovního listu pro podporu individualizovaného přístupu k žákům. Totéž by platilo i v případě diference celých skupin žáků (Harmer 2012: 184).

---

<sup>13</sup> Podle Lepila (2010: 29) obvykle bývají pracovní listy zpracovány ve vazbě na konkrétní učebnici. Zatímco pracovní sešit zahrnuje učivo za delší časový úsek, např. za celý ročník, pracovní list může být vytvořený pro jednu vyučovací hodinu.

Na možnost „prolomení hranice“ mezi vyučujícím a žákem<sup>14</sup>, třídou a okolním světem, školní a praktickou znalostí při použití vlastního materiálu upozorňují Benson a Voller (2004: 177-184, 192-230). Základem je podpora autonomie žáka, intervence do žákova stylu učení a použití autentických zdrojových textů.

Ucelený systém doporučení pro tvorbu vlastního didaktického materiálu prezentují García Mata a Barrios Espinosa (2006: 212-215). Důraz kladou na atraktivitu pro žáky, reálné aktivity, podporu afektivní úrovně žáka, metakognitivních strategií a autonomie žáka ve výuce. Důležitá je variabilita forem a stylů výuky a podpora učení formou vlastního objevování (*aprendizaje por descubrimiento*). Proces tvorby doporučují zahájit analýzou potřeb učení a tematických oblastí výuky. Následuje vyhledávání vhodných textů<sup>15</sup>, tvorba aktivit a instrukcí k jednotlivým úlohám. Závěr procesu patří grafické úpravě, doplnění metodiky práce apod.

Konkrétní oblasti edukační reality, na které je třeba při koncepci pracovního listu zaměřit pozornost, definují Vargas a López (2009: 14). Autor pracovního listu/adaptátor má při své tvůrčí činnosti vycházet ze zdrojů nabízejících různý sociální, kulturní a geografický kontext, studijní opora má být svázána s konkrétními úkoly souvisejícími s učební látkou. Vzniknout má relativně stálý, snadno uchovatelný, skladovatelný a katalogizovatelný materiál podporující fyzický, kognitivní i afektivní rozvoj žáka prostřednictvím různorodých aktivit, jak individuálních, tak skupinových.

Zásadním aspektem pro Garcíu Wiedemanna (1990: 422-423) při tvorbě vlastních didaktických materiálů pro jazykovou výuku je analýza potřeb jak vyučujícího, který ví, co je třeba rozvíjet a podpořit, tak žáků. Je též samozřejmostí připravit materiál procvičující všechny čtyři jazykové dovednosti – porozumění slyšenému a čtenému textu, písemná a ústní produkce. Všechny dovednosti by navíc měly být, po vzoru reálných situací, procvičovány zároveň, resp. úlohy didaktického materiálu by neměly rozvíjet jazykové dovednosti izolovaně. García Wiedemann též zdůrazňuje otázky uspořádání materiálu a časového aspektu (doby

---

<sup>14</sup> Komplementární materiál může sloužit jako významný integrační prvek ve výuce, např. tím, že vyučující společně s žáky dohaduje zaměření či téma materiálu (Gelabert 2002a: 35).

<sup>15</sup> Potřebu dostatku zdrojů pro tvorbu vlastních materiálů zdůrazňuje např. Cerezal (1999: 43) či Murillo Puyal (1996: 152). V odborné literatuře se lze setkat i s detailnějším dělením informačních zdrojů pro potřeby edukačního procesu (viz např. Gavari Starkie 2005: 111).

na vypracování úloh a celého materiálu). Pokud jde o obecný charakter úloh, nejsou ve vztahu k žákům úlohy snadné či obtížné, ale úlohy vhodné a nevhodné. Podle analýzy potřeb lze stanovit, které úlohy budou pro danou situaci vhodné a které úlohy žáka odradí či mu navodí strach z neúspěchu.

Východiskem tvorby didaktického materiálu pro Dubina a Olshtaina (1986: 167, 175-177) je komplexní pohled na konkrétní edukační realitu tzv. „mezi sylabem a auditoriem“. Zásadní je charakter cílové skupiny, který je primárně dán do souvislosti s oblastmi, jež vyučující analyzuje. Vyučující zjišťuje, zda vůbec a v jaké kvalitě jsou využitelné stávající materiály, co bude nový materiál obsahovat, co bude cílem výuky v dané skupině, čím hlas bude z materiálu promlouvat, kdo bude kontrolovat, vést a hodnotit, jak velká bude odpovědnost žáka, resp. bude-li individuální či kolektivní. Kromě běžných parametrů didaktického materiálu autoři doporučují takovou formu úloh, kterou by si žák mohl sám adaptovat.

Otázky komplexního procvičování všech jazykových dovedností a úlohy blízké se co nejvíce reálným situacím zdůrazňují též Nunes a Ferrer Plaza (2010: 8-13), navíc zmiňují tři základní principy, jež by měl didaktický materiál splňovat: *verosimilitud* (již výše zmíněné přiblížení skutečným situacím), *identificaci3n* (situace, se kterými se žák může identifikovat, resp. uvědomí si, že se v nich může ocitnout) a *significaci3n* (význam, resp. jazyková situace, která není z pohledu žáka zbytečná).

Další možnost náhledu na tvorbu a hodnocení didaktického materiálu je v kontextu Společného evropského referenčního rámce<sup>16</sup>. Del Camino Garrido Rodríguez (2005: 66-69) připomíná koncepty důležité pro současný trend nahlížení na didaktický materiál kodifikované mimo jiné referenčním rámcem. K těmto konceptům patří např. *dovednosti*, *komunikativní funkce*, *kompetence*, *strategie* aj. V kontextu referenčního rámce má didaktický materiál vycházet z principu společné evropské jazykové politiky. Ve výuce cizího jazyka je třeba integrovat lingvistické a praktické jazykové dovednosti spolu s dalšími např. sociokulturními elementy a strategiemi učení a vyučování. Prioritou má být osvojení jazyka pro praktickou komunikaci vycházející ze čtyř jazykových dovedností jedince

---

<sup>16</sup> Společný evropský referenční rámec je k dispozici na <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

coby účastníka různých (nejen jazykových) sociálních vztahů, to vše v kulturním kontextu. Samotná znalost cizího jazyka má být definována konkrétní úrovní osvojení. K naplnění této filosofie jazykového vzdělávání přispívá i didaktický materiál vytvářený a adaptovaný ve stejném duchu.

Výběr stručných rad pro tvorbu vlastního didaktického materiálu nabízí Alonso (2012: 67-68). Podle autorky je vhodné držet se „zlatého pravidla“, které říká, že tvůrci nemá vytvoření materiálu trvat déle, než je čas pro jeho použití ve výuce<sup>17</sup>. Vlastní vytvořený materiál by pak měl být atraktivní, barevný a s použitím dalších vizuálních prvků. Nutnou součástí přípravy na tvorbu (sběr podnětů a materiálu) je též sledovat aktuální dění na Internetu, konzultovat postupy s kolegy na sociálních sítích, být napojený na profesní sdružení a průběžně si vyměňovat zkušenosti. Zásadní je naučit se pracovat se zdroji použitelných materiálů (včetně autentických), umět je třídít a vybírat ty nejvhodnější. Pro podporu kooperativní výuky Alonso navrhuje, aby výukový materiál nevytvářel pouze vyučující, ale i žáci, kteří se tím i více naučí. Bernardo Carrasco (1997: 157-158) spojuje tvorbu pracovního listu samotnými žáky s podporou personalizované a zážitkové výuky, navíc se jedná o podporu takového stylu práce, u kterého nemusí být nutně vyučující neustále přítomen. Do tvorby komplementárních materiálů doporučují zapojit žáky též Benson a Voller (2004: 204), příp. Nussbaum a Bernaus (2001: 254).

Kromě některých výše zmíněných aspektů tvorby uvádí Pastor Cesteros (2006: 244-247) dále ty, jež souvisejí s časovou náročností použití dané studijní opory, s mírou provázanosti gramatické látky s lexikem, s mírou zastoupení úloh na procvičování ústního projevu a s prezentací kultury a reálií dané jazykové oblasti.

Celý proces tvorby mapuje Heredia Ancona (1983: 24-26). Pro zajištění odpovídající podoby studijní opory si má tvůrce nejdříve vytvořit obecnou představu o textu v souladu s cíli výuky, jež bude východiskem pro obsah, strukturu a členění. Paralelně s procesem tvorby má probíhat didaktická analýza učiva, která pomůže optimálně upravit obsah a vytvořit evaluační nástroje.

---

<sup>17</sup> Adekvátní (tzn. ne více, než je nutně třeba) čas na přípravu komplementárního materiálu doporučuje též Harmer (2012: 185).

Při vlastním použití je nutné opakované empirické ověřování funkčnosti přímo ve výuce.

Jiný postup navrhuje Lindstromberg (2001: 23-25), podle něhož si má vyučující definovat důvody, pro které základní didaktický text (učebnice) nefunguje podle jeho představ. Na základě toho má poté volit doplňující materiály. Dovednost efektivního a operativního vyhledávání užitečného materiálu v různých zdrojích se dle názoru autora odvíjí od praxe vyučujícího. Lindstromberg doporučuje nezačínat strukturou vytvářené studijní opory, ale hledáním zajímavého textu, který by vycházel ze zájmů a potřeb nejen vyučujícího, ale i z podnětů a požadavků žáků.

Obsahu pracovního listu se věnuje Nováková (2011: 30-31). Dle autorky může jít o libovolně poskládanou sérii příkladů, otázek či praktických úkolů, shrnutí probírané látky, o úryvky z časopisů, brožur, diagramy atd. Autorka dále uvádí zásady pro optimální sestavení pracovního listu, mezi něž patří odstupňování obtížnosti práce, přehledné řazení úloh, zařazení problémových úloh, využití otázek vyžadujících uzavřenou i otevřenou odpověď, personalizace učebních situací a atraktivita prezentovaného materiálu. Podobný pohled na obsah a formu pracovního listu prezentuje Kyriacou (2004: 42-44).

Charakter prezentovaného materiálu je v odborné literatuře často dáván do souvislosti s potřebou vycházet z autentických textů či textů imitujících reálnou a aktuální podobu jazyka. Základem didakticky upravených obsahů pracovních listů by proto měly být texty z běžných, každodenně používaných předloh a zdrojů (Prado Aragonés 2004: 273). V praxi dochází též k adaptaci učebnicových textů (Parceisa Aran 1996: 57). V průběhu tvorby a adaptace materiálu nelze opomenout ohled na typografii, velikost stran a jejich rozložení, velikost písma, dále ohled na strukturu a roli obrazové a jiné grafické přílohy, infografiku, obsah, odkazy, bibliografii a další elementy (Hartley 1987).

V souvislosti s tématem adaptace didaktických materiálů je vhodné též uvést závěry výzkumů způsobu použití učebnic ve výuce a jejich adaptace citované v publikaci *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Knecht – Najvarová 2008: 108). Podle tohoto zdroje patří mezi nejčastější způsoby adaptace učebnic českými učiteli zkracování rozsahu učiva, výběr pouze základního

a zřehledňujícího učiva, zvýšení srozumitelnosti učiva, jeho prezentace zábavnější formou, eliminace příliš složitých úkolů.

Zásadním aspektem majícím vliv na tvorbu textového didaktického materiálu (zde myšleno jakéhokoli) je osoba žáka. V běžné praxi by byl pravděpodobně nereálný úkol vytvořit výukový materiál „na míru“ každému jedinci, kterého ve skupině vyučující má. Na druhou stranu se však dnes již nelze vyhnout individualizaci a individualizované výuce. Zde vstupuje do hry míra, do jaké vyučující své žáky zná a dokáže zohlednit specifika jejich osobnosti v procesu výuky. Některé jevy však lze více zobjektivnit a při tvorbě didaktického materiálu reflektovat. Pro příklad lze opět citovat výzkum zaměřený tentokrát na míru práce žáků s učebním textem<sup>18</sup>. Jeho výsledky mohou mít přímý vliv na rozsah a složitost textové části, případně na to, jestli textovou část vůbec zařadit. Podle zjištění využívali při učení text učebnice spolu s dalšími materiály (encyklopedie, naučné knihy) úspěšní čtenáři, zatímco ti neúspěšní s texty učebnice nepracovali, protože pro ně byly nesrozumitelné.

Z prezentované rešerše přístupů k definici a tvorbě, případně adaptaci komplementárních didaktických materiálů vyplývá, že aspekty ovlivňující obsah, formu a způsob použití pracovního listu ve výuce jsou determinovány všemi podstatnými okolnostmi a elementy kurikula a edukačního procesu. Jejich vliv, a tím i význam, je však odvislý od konkrétní učební situace. Jen s tímto předpokladem lze tyto aspekty zohlednit a shrnout do obecnějších zásad. Tyto zásady připojujeme v závěru disertační práce. Při jejich koncepci jsme vycházeli z výše zpracované klasifikace, kategorizace, definice a charakteristiky pracovního listu, dále z metodiky tvorby a hodnocení jeho kvality, z analýzy publikovaných pracovních listů a vlastních zkušeností.

---

<sup>18</sup> V uvedené publikaci (Knecht – Najvarová 2008: 108) je citován výzkum Najvarové (2008) mezi žáky 5. ročníku.

## 5. HODNOCENÍ KVALITY DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU A HODNOTÍCÍ KRITÉRIA PRO PRACOVNÍ LISTY

### 5.1 Úvod

V předcházejících kapitolách jsme pracovní list vymezili z pohledu jeho klasifikace, definice a charakteristiky, shrnuli jsme obecná východiska tvorby a použití, která lze v existující odborné literatuře nalézt. V této části se budeme věnovat analýze způsobů, jimiž lze pracovní list hodnotit, posoudit jeho úroveň a kvalitu.

Tvorba pracovních listů se z obecnějšího pohledu příliš neliší od tvorby jiných didaktických materiálů, např. učebnic. Většina zásad uplatňovaných při tvorbě učebnic (např. Průcha 1998, 2002b, Kalhous 2002, Knecht 2007 apod.) a způsobů jejich aplikace v praxi v souladu s didaktickými zásadami a výukovými metodami<sup>19</sup> může být vhodným vodítkem pro jakkoli zkušeného tvůrce a pro jakoukoli fázi rozpracovanosti pracovního listu. Zásadní otázkou při adaptaci či tvorbě pracovního listu může být, zdali je nutné při hledání optimálního, tj. efektivního způsobu tvorby postupovat pouze podle odbornou literaturou uváděných zásad nebo zdali existuje praktičtější cesta, zvláště pro ty, kteří mnoho zkušeností s tvorbou didaktických pomůcek tohoto typu nemají. Nabízí se způsob použitelný hned dvakrát při procesu tvorby a aplikace pracovního listu ve výuce. Ten se zakládá na definici řady hodnotících kritérií, podle kterých lze výsledný produkt posuzovat.

Hodnotící kritéria užívaná při běžném posuzování didaktických prostředků, především učebnic, jsou v české i zahraniční literatuře dostatečně propracována<sup>20</sup>. Jsou však pojímána především jako nástroj pro již výsledný produkt, tzn. až po vydání publikace, většinou jsou též určena pro nejazykové učebnice. V případě jazykových učebnic je naopak, pro jejich specifika odvíjející se

---

<sup>19</sup> Základní přehled modifikací či doplnění používané učebnice uvádí např. Cesteros (2006: 243).

<sup>20</sup> Referenční vzorek autorů a jejich analýzu způsobu hodnocení didaktických textů představujeme v této kapitole. Evaluaci učebnic se ve svých publikacích dále věnují též např. Bernad Mainar (1979: 51-60), De Spencer (1993), Parceisa Aran (1996: 52-55, 79-96), García Pascual (2004: 281-282) a další.



od komunikativních kompetencí, komplikovanější či téměř nemožné<sup>21</sup> měření některých jinak standardních parametrů didaktického textu, např. jeho obtížnosti,<sup>22</sup> realizovat.

Hodnotící kritéria jsou logicky určena k tomu, aby byl hodnotitel, v našem případě nejčastěji vyučující, schopen posoudit, zdali didaktický materiál odpovídá běžným standardům kvality vyžadovaným pro výuku didaktického obsahu konkrétního vyučovacího předmětu. Jinak řečeno, každé kritérium stanovuje úroveň dosažení dílčího cíle definovaného tímto kritériem. Pokud má být takový dílčí cíl optimálně naplněn, jeví se vhodnější sledovat jej hned od začátku tvorby. Z toho vyplývá, že praktičtější je přímo z hodnotících kritérií vycházet, nikoli je používat až v okamžiku, kdy je materiál před dokončením. Shrneme-li stručně náš návrh postupu tvorby pracovního listu, východiskem by měly být subjektivní a objektivní faktory<sup>23</sup> a strukturovaná hodnotící kritéria ve smyslu „vodítka“, rozšířená o obecné zásady tvorby didaktického materiálu.

Tímto se však nechceme vyhnout jedné z nejdůležitějších fází tvorby – revizi funkčnosti vzniklého pracovního listu. Tato fáze, pokud již v průběhu tvorby/adaptace pracovního listu postupujeme ve snaze naplňovat dílčí kvalitativní cíle, se pak může zaměřit na řešení detailnějších didaktických kolizí<sup>24</sup>, neboť zásadní disfunkční elementy již byly, v ideálním případě, eliminovány v procesu tvorby.

Nutno připomenout, že tato fáze není izolovaná od ostatních, probíhá paralelně se samotnou tvorbou a pomáhá tvůrci „udržet se ve směru“ naplňování stanoveného cíle. Fáze revize není ani konečným krokem před použitím pracovního listu ve výuce. Proces aktualizace a adaptace materiálu na konkrétní

---

<sup>21</sup> Autor disertační práce zde prezentuje svůj vlastní názor.

<sup>22</sup> Blíže viz Purm (1997: 112) a Purm (1998: 111-113). Odlišnost cizího jazyka od jiného vyučovacího předmětu spočívající v osvojování jazyka spíše než vědomostí zmiňuje např. též Besse (1990: 19).

<sup>23</sup> Mezi subjektivní faktory bychom mohli řadit např. zkušenosti tvůrce, učitelovo vnímání cílové skupiny, představa o výsledném materiálu apod. Objektivními faktory můžou být např. didaktický obsah a parametry edukační reality (jazyková úroveň, věk, gender, cíle, formy a metody, rozsah, účel a forma pracovního listu, jeho ergonomické parametry atd.).

<sup>24</sup> Příkladem těchto drobných kolizí mohou být kontextualizace materiálu v procesu konkrétní výuky (odůvodnění použití v případě, že materiál neodpovídá zcela probíranému tématu), operativní úprava instrukcí při nečekané změně podmínek ve skupině žáků, kvalita tisku (vyučující si nevšimne nekvalitního tisku kopírky) a množství exemplářů (při suplování spojuje více skupin), postupy při jakýchkoli nenadálých situacích atd.

edukační situaci zahrnuje průběžné operativní zapracovávání postřehů vyučujícího a žáků a pokračuje v době reflexe nad proběhlou vyučovací hodinou.

Proces tvorby a revize pracovních listů se z tohoto úhlu pohledu nejeví lineárně s výsledkem připomínajícím byt' hotový, ale pro další použití spíše „sterilní“, a tím ne zcela funkční, didaktický materiál, ale ve spirále neustálé optimalizace. Velmi často pak stačí pouze drobná intervence do původního pracovního listu, aby vznikl renovovaný a v jiné situaci uspokojivě použitelný materiál. U jeho přípravy vyučující ušetří čas a energii, neboť v podstatě nevytvořil materiál zcela nový, ale použil již onen vytvořený. Ten je navíc pro vyučujícího známý, zrevidovaný a v praxi ověřený.

Podobně jako v předešlých kapitolách je i zde třeba blíže vymezit předmět našeho zájmu. Kategorie (oblasti), případně jejich další členění na jednotlivá kritéria, body, otázky apod., jež jejich autoři považují za zásadní pro objektivní posouzení úrovně didaktického materiálu, jsou prezentovány v mnoha odborných pracích a vycházejí z předešlých teoretických a praktických zkušeností, z realizovaného výzkumu atd. Z důvodu jejich rozsahu vybíráme jen vzorek<sup>25</sup> navrhovaných způsobů hodnocení, snažíme se však o různorodost úhlů pohledu. Volíme proto příklady hodnotících kritérií nejen odborníků na hodnocení učebnic, ale i pohled státní správy na kvalitu učebnic, kritéria zaměřená na určitou oblast výuky, pohled vydavatelů didaktických materiálů, způsoby posuzování úrovně učebnic z pohledu žáků. Nevymezujeme se pouze na způsoby hodnocení tuzemských odborníků. Připojujeme též pro ilustraci a komparaci návrhy hodnotících kritérií zahraničních autorit.

Naším cílem zde bude selekce kritérií vhodných pro posouzení úrovně pracovních listů. Pracovní list pro výuku cizích jazyků je velmi specifický materiál, proto i některá běžná hodnotící kritéria vhodná pro posuzování učebnic nebudou v kontextu pracovního listu funkční, budou mít proto pouze doplňkový charakter, případně budou zcela eliminována.

---

<sup>25</sup> Návrhy hodnotících kritérií všech zde citovaných autorit jsou připojeny v příloze č. 12.3.

## 5.2 Příklady hodnotících kritérií a způsoby jejich použití

Rozpracovaný systém hodnotících oblastí, parametrů či kritérií pro pracovní listy k výuce cizích jazyků v tuzemské odborné či odborně-populární literatuře chybí. Lze však, podobně jako u metodiky tvorby a adaptace těchto pracovních listů, vycházet z prací věnujících se hodnocení učebnic. Základní rámec nám může poskytnout publikace *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média* (Průcha 1998) obsahující metodiku analýzy obecných vlastností a funkcí učebnice, postup zkoumání jednotlivých elementů (rozsah učebnice, obtížnost textu, obsahová analýza, didaktická vybavenost, použití učebnice v praxi), závěrem pak i doporučení pro tvůrce učebních textů. Průcha (1998: 44-46) při posuzování kvality učebnice zdůrazňuje především ohled na základní „vlastnosti“<sup>26</sup> učebnice – komunikační, obsahové a ergonomické. V případě komunikačních vlastností se posuzují stupeň sdělitelnosti, verbální a neverbální prostředky, rozsah učiva, vč. vymezení kmenového učiva. U obsahových vlastností se sleduje didaktická transformace učiva, prezentovaná hodnotová orientace, postoje a kulturní vzorce, persuzivní aspekty, vč. prostředků emocionálních a personifikujících. Za důležité z pohledu evaluace učebního textu autor též považuje jeho ergonomické parametry zahrnující např. velikost a druh písma, použití barev, grafické symboly, vizuální odlišení důležitých a méně důležitých částí učiva apod.

Důležitou oblastí v procesu hodnocení učebního textu je použití vhodných metod. Z metod využitelných při evaluaci učebnic Průcha (1998: 47-49) doporučuje metody kvantitativní (četnost měřitelných jednotek učebnice), metody obsahové analýzy (zjišťování kvalitativních vlastností učebnice), metody dotazování (rozhovor s aktéry edukačního procesu při použití učebnice v praxi), metody observační (pozorování aktérů edukačního procesu), metody testovací (testování žáků na vliv použití učebnice, např. s ohledem na rozsah učiva osvojeného při práci s konkrétní učebnicí), metody experimentální (experimenty zaměřené na sledování dopadů aplikace změn v učebnicích) a metody komparativní (sledování a porovnávání výsledků edukace při použití více učebnic).

Průcha (1998: 21-23) též představuje konkrétní a detailně rozpracovaná kritéria hodnocení vlastností učebnic, resp. didaktických textů. Autor vychází

---

<sup>26</sup> Termínem „vlastnosti“ definuje Průcha základní rysy kvalit učebního textu (1998: 44).

ze standardních strukturních komponentů didaktického textu, které později svazuje s hodnotícími kritérii. V rámci textové složky se pozornost zaměřuje na veškeré výkladové a nevýkladové textové komponenty. Předmětem hodnocení je též mimotextová složka, která je však pojímána jako komplementární část složky textové. Na rozdíl od některých níže prezentovaných návrhů hodnocení didaktických textů jsou Průchou uváděné kategorie *fungování učebnice*, *výsledky a efekty učebnic* a *predikce o fungování učebnic* zaměřeny nikoli na samotnou úroveň kvality materiálu jako takového, ale na jeho kvalitu ve vztahu k praktickému použití. Zjišťování těchto faktorů může být v praxi učitele hůře realizovatelné (vyučující by si měl např. pozorně všimnout reakcí žáků při práci s tímto materiálem, vyhodnocovat výsledky vzdělávání přímo související s použitím materiálu atd.), na základě této zpětné vazby by měl poté vyučující v ideálním případě didaktický materiál optimalizovat. Adaptací a kategorizací hodnotících kritérií lze dojít ke zpřehlednění základních elementů, které je možné posuzovat. Nutno upozornit, že Průchou navrhovaná kritéria jsou definována pro učebnice obecně, část z nich nebude funkční pro didaktické texty určené k výuce cizích jazyků<sup>27</sup>.

S podobně obecnými zásadami určenými pro posuzování a hodnocení didaktických materiálů k výuce cizího jazyka se setkáváme v publikaci autorky Pastor Cesteros (2006: 240-248). Vyučující by si měl položit otázky zaměřené na cíle, jazykovou úroveň, srozumitelnost textové složky, tematickou a metodologickou návaznost na učivo a jiné používané didaktické materiály, jazykové dovednosti aj. a posoudit, do jaké míry se odpovědi shodují s jeho představami a potřebami. Konkrétní hodnotící kritéria řadí do čtyř základních skupin, jež jsou skupina pro analýzu příkladů ústního projevu, pro analýzu aparátu řízení učení, pro obsahovou analýzu z pohledu didaktické vybavenosti materiálu a pro analýzu elementů prezentujících oblast kultury a reálií.

Podporu pro rychlou orientaci vyučujících v učebnicích prezentují Maňák a Klapko (2006: 73-75). Ta spočívá v posouzení dominantních znaků a pedagogických aspektů, vč. posouzení výchovně-vzdělávacích cílů, na základě navržených kritérií, která lze dle autorů upravovat, příp. doplňovat. Jednotlivá

---

<sup>27</sup> V citované monografii (Průcha 1998) jsou příklady posuzování vlastností textů vztaženy k učebnicím dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, občanské výchovy aj.

kritéria jsou přiřazena ke dvanácti základním oblastem, kterými jsou bibliografický záznam, rozčlenění učiva, jazyk textu, nové pojmy, vysvětlení nového učiva, cvičení a úlohy, názornost, přílohy, práce učitele a žáků podle učebnice, návaznost učebnice a její estetické a výchovné aspekty.

Charakteristiky nutné k popisu kvality učebnic stanovuje pro bazální součásti učebnice Mikk (2007: 15-20). Ty se vztahují k obsahu učebnice, k její srozumitelnosti, strukturovanosti, úkolům a cvičením, k elementům, které rozvíjejí myšlení žáků a vyvolávají u žáků zájem, tj. jsou pro ně atraktivní, k ilustracím, charakteru úloh, testů a dalších nástrojů pro sebehodnocení žáků. Analýza učebnic v Mikkově podání spočívá v posuzování zvolených parametrů z pohledu míry jejich zastoupení v učebnicích, od významného zastoupení až po jejich absenci. Mikkem stanovené parametry nejsou konečné, autor u nich připouští a předpokládá jejich další rozšíření konkrétním posuzovatelem s ohledem na momentální potřebu.

Sikorová (2007: 31-34) zmiňuje dle jejího soudu tři nejběžnější techniky hodnocení učebnic. První je aplikace vzorců čtivosti, technika založená na přesném měření obtížnosti, zajímavosti a přístupnosti textu. Druhou, pro náš účel vhodnější technikou je používání rastrů, resp. sestav hodnotících kritérií. Nejdostupnější technikou pro vyučující je podle Sikorové zjišťování didaktické vybavenosti učebnic<sup>28</sup>. Pokud jde o rastry, záleží na oblastech, které chceme u didaktického textu hodnotit. Rastry představují seskupení věcně či funkčně podobných kategorií tvořících určitý počet bodovaných kritérií. Aby se předešlo zkreslenému výsledku hodnocení zapříčiněnému například získáním více bodů za méně důležitá kritéria, je autorkou doporučeno, aby důležitější kategorie obsahovaly více kritérií a podíl na celkovém hodnocení měl proto větší váhu, nebo aby bylo významnějším kritériím přiděleno více bodů, např. dvojnásobek či trojnásobek. Mezi nejdůležitější kritéria řadí autorka *přiměřenou obtížnost textu a rozsah učiva a soulad s cíli výuky*, dále pak *přehlednost, návaznost učiva, odbornou správnost spolu s aktuálními poznatky daného oboru*, zdůrazňuje též nutnost zohledňovat u volby kritérií stupeň a typ školy a vyučovací předmět. V návrhu seznamu hodnotících kritérií jsou jednotlivá kritéria seřazena pod preferenční kategorie. Posuzování kvality učebnice se děje přiřazováním

---

<sup>28</sup> Sikorová uvádí, že tato technika byla rozpracována i v české odborné literatuře např. Průchou (1998) a jinými.

stanoveného počtu bodů, nejvyšší počet, pokud materiál kritérium splňuje, nižší počet, pokud splňuje jen částečně, nula bodů, pokud kritérium není splněno vůbec.

Další pohled na kvalitu učebnic přináší Nogová (2008: 38). Základem dobré učebnice by podle Nogové mělo být propojení s reálným životem. Pokud totiž učebnice prezentuje něco, co je od reálného světa odtržené, vytváří se mezi žákem a učitelem vnitřní napětí. Kromě toho má být učebnice zdrojem získávání poznatků, má rozvíjet žáka, respektovat jeho individuální schopnosti, rozvíjet zájem o učení, podporovat jeho metakognitivní strategie apod. Výsledkem badatelských aktivit autorky v oblasti posuzování kvality učebnic je návrh šesti kategorií členěných na dílčí kritéria. Každé kritérium se boduje, maximální nastavený počet bodů kritérií je různý a odráží důležitost kritéria.

Na postup hodnocení učebnice cizího jazyka (v kontextu španělštiny) při jejím výběru vyučujícím se zaměřuje Valíková (2011: 2-4). Navrhuje dvanáct oblastí, k nimž přiřazuje návodné otázky mající vyučujícímu pomoci s orientací v jednotlivých charakteristikách a následně i v konkrétní učebnici. V navrhovaných parametrech hodnocení je evidentní zohlednění specifik jazykové učebnice. Autorka kromě běžných kritérií zdůrazňuje posouzení jazykové úrovně materiálu, vazby na SERR, úrovně komunikativních situací, míry rozvoje řečových dovedností, posouzení úrovně užití jazykových prostředků a sociolingvistických aspektů, způsobu a rozsahu výkladu gramatiky aj.

Podmínky, které musí učebnice splňovat, aby zároveň plnila svoji didaktickou funkci, analyzuje Lepil (2010: 17-18). Za nejdůležitější považuje požadavky odborné (souhlas učiva s poznatky daného vědního oboru), didaktické (soulad s kurikulem, odpovídající výběr poznatků), metodické (vhodné prostředky výkladu učiva), logické (ucelená struktura a rozčlenění učiva), psychologické (přiměřenost věku), lingvistické (jazyková a stylistická správnost), estetické (vhodná výtvarná a typografická složka učebnice) a hygienické (formát, hmotnost, kvalita apod.). Tyto požadavky jsou pro autora následně východiskem kritérií pro výběr učebnice.

Vydavatelé učebnic, jejichž pohled na posuzování kvality didaktických materiálů připojujeme v následující části, spojují teoretická východiska a praktické aspekty tvorby učebnic. Nejde zde o zcela odlišný princip, spíše o doplnění či rozvinutí některých hodnotících/posuzovacích kritérií. Martinková (2007: 41-43) vychází

z hodnotících kritérií stanovených MŠMT využívaných v procesu udělování schvalovací doložky učebnicím. Tato doložka je tradičně vnímána jako garance kvality didaktického materiálu<sup>29</sup> a předpokládá se, že může vyučujícím usnadnit výběr vhodné učebnice. Pro nedostatky stávajícího hodnocení obsaženého v Příloze č. 5 *Sdělení MŠMT*<sup>30</sup> z roku 2005 navrhuje Martinková inovaci hodnocení. Hodnotitel se ke každému z kritérií vyjadřuje „ano – ne – není relevantní“. Autorka v závěrečné části svého článku připouští možnost hodnocení dalším samostatným lektorem – odborníkem na nedidaktické (nepředmětové) elementy, např. jazykové, výtvarné, polygrafické otázky apod. Pro srovnání připojujeme v příloze kritéria MŠMT platná od roku 2009<sup>31</sup>. Posuzování hodnotiteli se děje prostřednictvím vyjádření, zdali text dané kritérium splňuje („ano“), či nespĺňuje („ne“). Hodnotitelům jsou k dispozici kritéria ve čtyřech obecných kategoriích.

Více odlišností v posuzovacích kritériích lze nalézt u Staudkové (2007: 48-50). Staudková kromě běžných parametrů zdůrazňuje takové elementy, které by podporovaly samostudium žáka, ať ve vyučovací hodině, nebo při domácí přípravě, dále zařazení prvků problémového a programového vyučování. Nutností je též správná hierarchie prezentovaného učiva (od jednoduššího ke složitějšímu, navíc s jasnou provázaností rozšiřujících informací s osvojeným základem). Příkladem motivačního faktoru může být podle autorky vhodná grafická podoba didaktického materiálu, která by díky použití barevných elementů (rámečky, podklady, zvýraznění důležité informace apod.) nepůsobila strnule a nezáživně. Ke zpřehlednění zprostředkované informace může pomoci i tzv. infografika, dále např. dělicí čáry, podtržení, dále tzv. nesouvislé texty (grafy, tabulky, mapy aj.) a ilustrace (obojího typu, tzn. jako zdroj nonverbální informace, tak výtvarný

---

<sup>29</sup> Podle vlastní zkušenosti autora disertační práce, který v minulosti pro MŠMT několik recenzních posudků na španělské učebnice vypracoval, je zásadní nevýhodou takového posouzení to, že učebnice (zde k výuce cizích jazyků) se hodnotí v samém závěru procesu tvorby, resp. ve fázi, kdy je již učebnice publikována. Není proto reálné, aby autor, resp. nakladatelství, zohlednilo a zapracovalo případné připomínky recenzentů a nedostatky tak odstranilo. Pokud jsou nedostatky závažnější, doložka udělena nebude, což ovšem nebrání nakladatelství nabízet učebnici (či sadu učebnic) na trhu, takže se do výuky může stejně dostat.

<sup>30</sup> *Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. 2005. Praha: MŠMT ČR.

<sup>31</sup> *Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. 2009. Praha: MŠMT ČR.

doprovod textu). Za důležité autorka považuje, aby byl s pomocí učebnice podpořen rozvoj žakových kompetencí, získání návyku pro celoživotní učení, rozvoj schopnosti práce s didaktickými texty, vyhledávání informací, orientace v textech, používání komplementárních didaktických pomůcek vč. elektronických apod.

Analýze cizojazyčných učebnic z pohledu podpory autonomie žáka a jeho učení se věnuje Janíková (2007: 55-61). Parametry mající vyučujícímu usnadnit určení míry vhodnosti didaktického materiálu pro zmíněnou podporu autonomního učení shrnuje autorka do pěti obecných kategorií členěných na dílčí kritéria ve formě otázek. Tuto specifickou oblast lze též zobecnit do funkčního hodnotícího parametru pro tvorbu pracovních listů, v celém rozsahu by však kritéria pro vyučujícího použitelná být nemohla, především z důvodu množství jednotlivých kritérií a míry podrobnosti.

Základní modely hodnocení uzpůsobené k pohotovému posouzení učebnice učitelem nabízí Alonso. Ve své starší publikaci z roku 1998 (Alonso 1998: 167-168) prezentuje poměrně jednoduché posouzení vhodnosti učebnice na základě kladného či záporného vyjádření k navrhovaným kritériím týkajícím se součástí učebního souboru, obsahu, témat, způsobu prezentace učiva, jazykového uspořádání, charakteru jazyka v textech, zastoupení jednotlivých řečových dovedností, práce s výslovností, rovnováhy mezi plynulostí a přesností vyjadřování, zastoupených aktivit, shrnutí a návaznosti učiva. Na základě posouzení jednotlivých kritérií má pak dle doporučení autorky vyučující možnost začít či dále pokračovat se stávající učebnicí, nebo ji změnit, pokud mu nevyhovuje a má možnost změny, případně ji doplnit vhodnějším materiálem.

V publikaci z roku 2012 (Alonso 2012: 66-67) autorka nabízí pokročilejší a aktualizovanou verzi posuzování učebnic. Zdůrazňuje zároveň složitost a komplikovanost procesu výběru kvalitního a vhodného didaktického materiálu nejen kvůli široké nabídce publikací na trhu, ale též v poslední době přibývajících studijních opor na internetových úložištích. Jistým ulehčením podle ní může být to, že s volbou učebnice si učitel svým způsobem většinou již volí související a tendenčně provázaný komplementární materiál (cvičebnici, metodickou příručku, elektronickou podporu apod.), dále též uspořádání učiva. Vyučující by však měl mít na zřeteli, že tímto je mu dána nikoli povinnost, ale možnost části zvolené



metody použít. Proto by vždy spolu s použitím učebnice a souvisejících opor měla jít ruku v ruce reflexe užitečnosti obsahu, metod, forem práce apod., jejímž výsledkem by mělo být i průběžné zařazování jiných materiálů, pro daný okamžik didakticky i obsahově výhodnějších. Význam učebnice tak podle autorky spočívá především v tom, že dává žákům i vyučujícím jistotu uspořádání učiva (je jasné, co se bude probírat) a též v ušetření času při přípravě na výuku (autoři učebnice již udělali to, co by za jiných okolností musel realizovat sám učitel – vytvořit osnovu učiva, uzpůsobit učivo v souladu s referenčním rámcem, vytvořit další komplementární materiály vč. audiovizuálních opor apod.). Autorkou navrhovaný model analýzy učebnice zahrnuje 17 otázek, na které hodnotitel odpovídá pouze ano – ne, na něm pak záleží, jestli podle určitého poměru kladných a záporných vyjádření bude považovat didaktický materiál za vhodný či nikoli.

Hodnocení didaktického textového materiálu představené výše je určeno vyučujícím, autorům, vydavatelům apod., tedy osobám majícím k předmětu hodnocení jistý profesní vztah. Avšak další skupinou, která je za určitých okolností legitimní pro posuzování úrovně kvality výukového materiálu, jsou žáci a studenti, tj. cílová skupina, „konzumenti“ vytvořených studijních opor, osoby, na které má materiál zásadní vliv v procesu edukace se všemi aspekty, které s sebou tento proces přináší.

Důvodů pro zapojení žáků do procesu evaluace je v odborné literatuře uváděno několik. Knecht a Najvarová (2008: 107-112) například pojímají žáka jako partnera učitele, aktivního účastníka edukačního procesu, osobnost s vlastním názorem, který by měl být respektován. Žák je též subjektem, pro nějž byla učebnice primárně vytvořena. Názor žáka může být pro tvůrce, vyučujícího, vydavatele, výzkumníka v této oblasti i rodiče důležitým a zajímavým zdrojem informací, a to jak při tvorbě, tak při vlastním použití materiálu. V citovaných výzkumech se žáci vyjadřovali k vhodnosti učebnic pro samostudium, k charakteru (vhodnosti) vizuální složky, obsahu, délce a srozumitelnosti textů a grafických schémat, k technické kvalitě, k atraktivitě prezentace obsahu a k praktické použitelnosti učiva v životě. Z výzkumů též vyplývá, že žáci byli schopni vnímat úroveň srozumitelnosti expozice učiva, návodů a instrukcí, míru funkčnosti fotografií, obrázků, názorných příkladů apod., míru objektivitu prezentovaného učiva, motivačních faktorů aj.

V témže příspěvku (Knecht – Najvarová 2008: 91) lze nalézt inspiraci pro definování hodnotících kritérií použitelných pro žáky. Na základě analýzy výpovědí žáků v rámci posuzování učebnic zeměpisu autoři generalizovali oblasti hodnocení do pěti komponentů (které zde s ohledem na ostatní sestavy hodnotících parametrů pojmáme jako kategorie) obsahujících celkem dvacet šest konkrétních elementů posuzování.

### **5.3 Návrh hodnotících kritérií k posuzování kvality pracovních listů pro cizojazyčnou výuku**

Rozsah a obsah hodnotících kritérií může být různý podle charakteru pracovního listu, který hodláme posuzovat. Nejméně kritérií budeme v praxi pravděpodobně potřebovat v případě hodnocení převzatých materiálů publikovaných renomovanými nakladatelstvími. Je vhodné připomenout, že takto vzniklé materiály procházejí několikastupňovou kontrolou a výsledkem je většinou profesionálně vytvořený a za určitých okolností dobře funkční materiál bez výraznějších chyb a nedostatků. *Za určitých okolností* znamená, že materiál je sice kvalitně zpracován, z pohledu vydavatele však musí být zároveň dostatečně nadčasový a univerzální. Tím se však může stát poměrně „sterilní“, tj. bez větších možností úprav, a především může být úzce spojen s metodou používanou nakladatelstvím, s učebnicí a jejím obsahem. K jeho použití tak musí vyučující upravit podmínky ve své výuce (nikoli naopak – pracovní list upravit podle charakteru výuky), pokud by související učebnici nepoužíval.

Při hodnocení převzatých/adaptovaných pracovních listů z méně důvěryhodných zdrojů lze předpokládat použití širší škály hodnotících kritérií. Využijeme pravděpodobně kritérií zaměřených na kvalitu (tematickou a lingvistickou správnost) textové složky, funkčnost úloh souvisejících s výchozím textem, správnost řešení, pokud je připojeno apod. Posouzení by se mělo týkat i ne/existence metodiky práce pro učitele, názvu (tematického zaměření) pracovního listu, způsobu formulace instrukcí k úlohám apod.

Při tvorbě vlastních pracovních listů je vhodné postupovat v souladu s navrženým postupem tvorby a se všemi kategoriemi hodnotících kritérií současně. Užitečné je zopakovat výhodnost použití hodnotících kritérií již od samého počátku tvorby,

resp. chápat hodnotící kritéria jako součást metodologie tvorby pracovních listů a neodsunout (neizolovat) je až do fáze evaluace finálně vytvořeného materiálu.

### **5.3.1 Příklady okrajově a doplňkově využitelných hodnotících kritérií pro pracovní list**

Didaktický materiál, pracovní list nevyjímaje, by měl splňovat základní parametry determinované účelem a cílem jeho vzniku a použití. Mezi takové parametry patří úroveň komunikačních, obsahových a ergonomických vlastností<sup>32</sup> specifická pro daný druh, funkční aspekty z pohledu učitele i žáka, vliv na formování vědomostí, postojů a hodnot, případně metakognitivních strategií žáka. Vyloučení některého z evaluačních kritérií, zdánlivě zbytečného pro určitý druh didaktického materiálu, připraví hodnotitele o volnost a možnost využít jej dle svých subjektivně vnímaných potřeb. Méně konfliktním řešením je většinu kritérií ponechat a adaptovat (redukovat či blíže vymezit rozsah a obsah některých evaluačních kritérií) tak, aby lépe odpovídala specifikům pracovního listu. Vedle hlavních kritérií tak získáme řadu kritérií vedlejších, ta budou pro hodnocení úrovně pracovního listu méně relevantní, v některých případech bez přímého vlivu na kvalitu výukového materiálu. Mezi tato kritéria pro příklad řadíme:

#### **1. celkový rozsah na úrovni počtu stran**

Rozsah pracovního listu předpokládáme v řádu jednotek stran, analýza tohoto kritéria je proto vhodná především pro obecnou a rychlou orientaci.

#### **2. celkový obsah na úrovni členění na větší celky (tematické celky, lekce apod.)**

S ohledem na rozsah (viz bod 1) je zbytečné dělit pracovní list na větší celky.

#### **3. výsledky v úrovni postojových a hodnotových vlastností žáků**

Obsah pracovního listu by se neměl vyhýbat tématům formujícím žákovy postoje a hodnotový systém, opět s ohledem na rozsah však budou tyto elementy, pokud téma nebude tendenčně zaměřené přímo na tyto jevy, spíše okrajové.

---

<sup>32</sup> Tyto vlastnosti definuje např. Průcha (1998: 43).

#### **4. formát pracovního listu**

Z analýzy existujících pracovních listů je evidentní, že až na výjimky (formát menší než je běžný, např. A5, A6, 1/3 A4 apod., neboť je tím sledován nějaký specifický účel) je tento materiál koncipován na formát A4.

#### **5. rozsah verbální a obrazové složky (jejich poměr)**

Tyto složky mohou být zastoupeny v různém poměru a různou měrou, od zastoupení pouze verbální složky (v materiálu bude pouze text) po složku pouze obrazovou (obsahem materiálu bude pouze obrázek, fotografie apod.). Rozsah i poměr proto bude determinován účelem použití a jen těžko se tímto určí kvalita či úroveň posuzovaného pracovního listu. Co je však nutné posuzovat důkladně, je kvalita, přiměřenost a účelnost verbální a obrazové složky (viz níže).

#### **6. soulad s ŠVP**

Na rozdíl od učebnice, která zásadně ovlivňuje obsah výuky z dlouhodobého hlediska, je „vstup“ pracovního listu do výuky krátkodobou, doplňkovou záležitostí a hledání takového souladu není zásadní, pouze orientační. V případě cizích jazyků navíc RVP (a z něho odvozený ŠVP) pokrývá všechny klíčové oblasti použití jazyka, proto předpokládáme, že jakýkoli vyučujícím zvolený komplementární didaktický materiál bude v podstatě soulad splňovat.

#### **7. prezentace nového učiva a jeho členění**

Nové učivo je v pracovních listech prezentováno velmi zřídka, pokud vůbec, je v omezeném rozsahu a velmi specificky zaměřeno. Také pracovní list bývá tematicky a činnostně zaměřen velmi konkrétně a úzce, členění v něm sice sledovat můžeme, týká se však např. náročnosti úloh, jazykových dovedností apod.

#### **8. koherence (logická struktura úloh)**

Pokud je záměrem tvůrce pracovního listu jednotlivé části (úlohy mezi sebou, výkladovou část a následné procvičování apod.) logicky provazovat, je posouzení koherence relevantní. Pokud je však tento materiál tendenčně koncipován jako shluk nezávislých úloh, každé s jiným cílem, je toto posuzování spíše irelevantní.

## **9. přílohy typu obsah, rejstřík, vysvětlivky, přehled termínů, slovníček apod.**

Ze zmíněných příloh lze pro pracovní list reálně využít např. slovníček, případně vysvětlivky, pokud je zadání úlohy komplikované nebo je pracovní list určen pro samostudium a vyučující hodlá žáka prostřednictvím vysvětlivek vést.

## **10. cena**

Tento parametr lze vnímat jako okrajový až nedůležitý, náklady spojené s tiskem pracovního listu bývají nízké, především u monochromatického tisku, a většinou jdou na vrub vzdělávací instituce.

### **5.3.2 Návrh hodnotících kritérií pro pracovní listy určené k výuce cizího jazyka**

Míra důležitosti je pro hodnocení pracovního listu obtížně definovatelná, každý pracovní list naplňuje zcela konkrétní představy vyučujícího ve zcela konkrétním okamžiku, proto i váha každého kritéria se bude list od listu a případ od případu lišit. Z tohoto důvodu žádnou posuzovací škálu, bodování či jiné zjišťování míry zastoupení kritérií a na to navázané stanovení vyšší či nižší kvality, vhodnosti a použitelnosti nestanovujeme a ponecháváme je na individuálním posouzení vyučujícího.

Pracovní list je uceleným didaktickým materiálem, ve kterém na sebe mohou některé elementy navazovat, navzájem se determinovat a doplňovat<sup>33</sup>. Tuto skutečnost, i přes stanovení kritérií posuzujících jednotlivé elementy, je třeba neustále vnímat v průběhu celého procesu hodnocení. Byť tedy budeme hodnotit např. obsahovou úroveň úlohy, měli bychom mít zároveň na mysli kvalitu instrukce této úlohy, adekvátnost případného vzorového příkladu, její grafické uspořádání, provázání s jinými komponenty, vazbu na hodnocení správnosti či návrh správného řešení.

Z analýzy systémů hodnotících kritérií a následné selekce vychází celkem 55 doporučených hodnotících kritérií pro posuzování kvality pracovních listů

---

<sup>33</sup> Zde nejde o logickou návaznost úloh (koherenci), ale případnou provázanost jednotlivých samostatných elementů, např. instrukce s příkladem, příklad s úlohou, úloha s návrhem řešení, textová část s obrazovou apod., to vše na úrovni mikrostruktury pracovního listu.

k výuce cizího jazyka dělených pro přehlednost do sedmi kategorií. Splnění kritéria lze nejjednodušším způsobem vyjádřit dichotomicky „ano (spíše ano)“/“ne (spíše ne)“, případně doplnit o přesnější specifikaci míry splnění/nesplnění. Variantou může být přiřazení hodnoty „1“ výrazu „ano“ a hodnoty „0“ výrazu „ne“, aby se dal výsledek snadno sumarizovat. Získané celkové hodnoty poskytnou spíše orientační pohled na posuzovaný materiál. Zpřesnění lze dosáhnout, pokud budeme na výsledné hodnoty nahlížet v rámci jednotlivých kategorií a soustředit se zvláště na ty, které z konkrétního důvodu budeme považovat za preferenční. Též je třeba mít na paměti, že některá kritéria, např. 1.7, 2.1.3, 3.10, 4.2, 5.1 atd., obsahují více veličin, mapují poměrně širokou oblast, z níž část obsažených elementů může být vyhovující a část nevyhovující. Výsledky hodnocení u těchto kritérií by měly být v případě potřeby specifikovány podrobněji.

S vědomím relativně vysokého počtu kritérií zdůrazňujeme, že vyučující má vždy možnost z navrhované množiny vybrat jen ta, která se mu pro daný případ budou jevit jako nejvhodnější. Výčet též není (a nemůže být) konečný a je přímo závislý na konkrétních faktorech, na něž bude vyučující při přejímání, adaptaci či vlastní tvorbě klást důraz. K hodnocení nemusí být využity dokonce celé kategorie. Příkladem může být 1. kategorie, kterou k posuzování nepotřebujeme, pokud bude mít pracovní list již explicitně zpracované metodické pokyny v požadované kvalitě.

Mezi kategorie je záměrně zařazena *Predikce funkčnosti* (7. kategorie). Na předdefinované otázky si vyučující dokáže odpovědět podle míry svých profesních zkušeností a praxe. Vzhledem k tomu, že se zde nehodnotí faktický obsah materiálu, ale odhaduje se jeho dopad, jednotlivá kritéria jsou formulována ve formě otázek, nad kterými se má vyučující hlouběji zamyslet.

Kategorie	Hodnotící kritérium
<b>1. Metodika práce s pracovním listem</b>	1.1 jazyková úroveň a cílová skupina
	1.2 téma materiálu (blíže vymezené v anotaci)
	1.3 zaměření s ohledem na jazykové dovednosti
	1.4 timing (očekávaná/navrhovaná časová náročnost)

	1.5 způsob práce (doporučení forem a metod výuky, jejich kombinace)
	1.6 použité zdroje (ve vztahu k autorskému právu)
	1.7 výčet případných didaktických opor (audio, video, web, mobilní aplikace, e-learning...)
<b>2. Aparát prezentace učiva (verbální/obrazový)<sup>34</sup></b>	
2.1 obsah	2.1.1 zastoupení části výkladové/shrnující a procvičovací
	2.1.2 odborná správnost odpovídající současnému stavu poznání
	2.1.3 rozmanitost úloh (různé typy úloh, pre-post úlohy <sup>35</sup> ...)
	2.1.4 vyváženost osvojování všech jazykových dovedností
	2.1.5 odstupňovaná obtížnost (obsahu, jednotlivých úloh)
	2.1.6 podpora mezipředmětových vztahů
	2.1.7 zařazení studijních opor a dalších podpůrných komponentů (audio, video, web, aplikace...)
2.2 názornost	2.2.1 autenticita komunikačních situací (odraz/simulace reálného světa a společnosti)
	2.2.2 věcná správnost a funkčnost obrazové přílohy (souvislost s textem)
2.3 zastoupení aspektu sociokulturního a pragmatického	2.3.1 prezentace reálií zemí dané jazykové oblasti a relací s ČR (komparativní pohled)
	2.3.2 prezentace oblastí střetu kultur (vznik kulturních šoků)
2.4 motivační funkce	2.4.1 dostatečná srozumitelnost cíle

<sup>34</sup> U terminologického označení kategorií č. 2, 3 a 4 hodnotících kritérií se rámcově inspirováme kategoriemi didaktické vybavenosti učebnice (Průcha 1998: 95), avšak bez shody obsahové.

<sup>35</sup> Použití pre–post úloh (pre-tareas, post-tareas) zmiňují např. Nussbaum – Bernaus (2001: 253-254).

	2.4.2 atraktivita témat, textů a obrazových elementů
	2.4.3 vnímaná užitečnost (potřebnost) tématu/úlohy
	2.4.4 estetická atraktivita (přitažlivý design zpracování)
2.5 společenská korektnost	2.5.1 genderová korektnost
	2.5.2 eliminace negativních stereotypů (např. etnických a rasových předpokladů)
	2.5.3 podpora názorové plurality a interkulturní tolerance
<b>3. Aparát podpory učení (verbální/obrazový)</b>	3.1 pochopitelnost, stručnost a srozumitelnost instrukcí
	3.2 srozumitelnost a funkčnost příkladů, modelových řešení a odkazů
	3.3 srozumitelnost a jednoznačnost jednotlivých otázek
	3.4 dostatečný prostor pro zaznamenání řešení úloh
	3.5 návody a instrukce pro podporu samostudia (včetně návrhů strategií učení)
	3.6 podpora rozvoje metakognitivních strategií
	3.7 možnost využití individuálních učebních stylů
	3.8 možnost střídání forem práce
	3.9 podpora kreativity, vlastní tvorby
	3.10 podpora divergentního, samostatného a kritického myšlení
	3.11 zařazení klíče správného či modelového řešení úloh
	3.12 odkazy na doplňkové informační zdroje
	3.13 vazba pracovní části na další komponenty (audio, video, web, aplikace...)
	3.14 autoevaluace (návrh hodnocení úloh, hodnocení pokroku)
	3.15 vazby na první cizí/další jazyk
<b>4. Aparát podpory orientace (verbální/obrazový)</b>	4.1 jasně a přehledně strukturovaná část výkladová a procvičovací



	4.2 srozumitelnost grafického členění a symbolů (infografiky)
<b>5. Ergonomické vlastnosti</b>	5.1 technické zpracování (velikost a typ písma, řádkování, formát)
	5.2 rozsah (podíl pracovní a doplňkové části)
	5.3 dostupnost pro žáky (rozdávaný tištěný formát /elektronický s možností stažení)
<b>6. Elasticita úloh<sup>36</sup></b>	6.1 adaptabilita úloh
	6.2 možnost využití úlohy (jednotlivých elementů) ve funkci multifunkčního materiálu <sup>37</sup>
<b>7. Predikce o fungování pracovního listu</b>	7.1 Zaujme, pobaví materiál konkrétní cílovou skupinu?
	7.2 Je obsah pro cílovou skupinu srozumitelný?
	7.3 Je téma cílové skupině blízké?
	7.4 Je cílová skupina zvyklá pracovat s tímto rozsahem, příp. zvyklá na použité metody a formy práce?
	7.5 Vyzná se cílová skupina v grafickém uspořádání?
	7.6 Umí cílová skupina řešit použitý typ úloh?
	7.7 Dokáže se cílová skupina (žák) opět vrátit k práci s materiálem i po delší časové prodlevě?
	7.8 Rozšíří materiál úroveň vědění cílové skupiny, zpevní osvojené učivo?

Tab. č. 2 - Návrh hodnotících kritérií pro pracovní listy k výuce cizího jazyka

### 5.3.3 Poznámky k jednotlivým navrhovaným hodnotícím kritériím

#### 5.3.3.1 Metodika práce s pracovním listem pro vyučujícího

Z metodiky využije vyučující údaje o jazykové úrovni a cílové skupině, tématu, zaměření s ohledem na jazykové dovednosti, timingu, doporučeném způsobu

<sup>36</sup> Elasticita úlohy je nově zavedené kritérium vycházející ze základní vlastnosti pracovního listu, jíž je modifikovatelnost, adaptabilita, podle konkrétních potřeb edukační situace. K tomuto obecnému parametru zde řadíme i tzv. multifunkční materiál, materiál využitelný pro více druhů aktivit, více jazykových kategorií, podporu více jazykových dovedností.

<sup>37</sup> Multifunkční a otevřený text zmiňuje např. Mendoza Fillola (1996: 351).

práce, použitých zdrojích, vazbách na další didaktické opory (e-learning, audio, video, web...) apod. Pokud pracovní list metodiku neobsahuje, nezbyde vyučujícímu obsah a rozsah pracovního listu dle kritérií analyzovat.

S jazykovou úrovní (A1 – C2) je úzce spojena náročnost výukového materiálu. Není proto až tak zásadní, kolik odborných termínů a údajů materiál obsahuje, ale zdali je obsah přiměřený jazykové úrovni cílové skupiny. Z obecného pohledu totiž může být jakékoli nové, tj. neznámé slovíčko rovno odbornému (tzn. neznámému a nepochopitelnému) termínu. S materiálem adekvátní jazykové úrovně může vyučující při dodržení ostatních běžných didaktických postupů dosáhnout stanoveného edukačního cíle. Pokud bude pracovní list na jiné jazykové úrovni, práce žáka s ním nepřinese požadovaný výsledek, u těžšího materiálu bude mít žák obavu z nezvládnutí učiva, u lehčího se může nudit.

Téma pracovního listu by mělo být evidentní již z jeho názvu, případně ze stručné anotace. Není podstatné, jedná-li se o list monotematický či spojující více témat. Z metodiky by však mělo být zřejmé, k jakému učivu se obsah listu vztahuje, též, pokud jsou jednotlivé části (úlohy) svázané s nesouvisejícími tématy, jak lze toto pohotově a přehledně rozeznat, jak je možné se v materiálu snadno orientovat.

Smyslem výuky cizího jazyka je rozvíjení všech jazykových dovedností a kompetencí u žáků. V současných učebnicích se čím dál častěji setkáváme se zařazováním úloh kombinujících co nejvíce jazykových dovedností. Z metodiky pracovního listu by tak mělo být zřejmé, jestli je materiál zaměřen na procvičování receptivních či produktivních dovedností, ve formě písemného a ústního (samostatně, v interakci) projevu, čtení a poslechu s porozuměním, dále případně přesah obsahu do oblasti kompetence sociální, pragmatické aj.

Předpokládaná časová náročnost (timing) materiálu je údaj spíše orientační, vzhledem k odlišnosti každé cílové skupiny může být reálná časová náročnost úloh různá, a to jak s ohledem na celou skupinu, tak na jednotlivce. Svoji úlohu zde sehrává více zásadních faktorů, mezi nimi např. složení skupiny, obvyklý způsob práce skupiny, to, jestli je to volnočasová aktivita nebo kompetitivní činnost, jestli práce probíhá v rámci výuky či při domácí přípravě a mnoho dalších.

Doporučovaný způsob práce budeme vnímat jako faktor, který je autorem pracovního listu ověřený a funkční. Charakter úloh zásadně předznamenává, zdali

je materiál určený k individuální, individualizované či diferencované výuce, skupinové práci, pro projektovou či problémovou výuku, jako materiál podporující samostudium.

Uvedené zdroje na jedné straně splní funkci správného postupu v souladu s legislativou zaměřenou na ochranu duševního vlastnictví, na straně druhé nám nabídnou cesty k dalším materiálům, nasměrují nás na informace, které mohou být ve výuce i v případě tvorby vlastního pracovního listu užitečné.

Vazby na další didaktické opory umožní ještě více zatraktivnit použitý materiál a zefektivnit práci s ním. Pro současnou mladou generaci je virtuální prostředí nedílnou součástí reality, každá smysluplná vazba na ni může mít ve výuce synergický efekt. Vedle dnes již běžných prostředí, jakými jsou webové stránky nabízející videomateriály a audiomateriály, jsou časté i elektronické výukové opory pro e-learning (vyučující ve svých školách využívají např. prostředí Moodle), nejnověji též vzdělávací aplikace pro mobilní zařízení. Těchto vazeb lze využít jak v rámci vyučovací hodiny, tak jako doplněk při mimoškolní přípravě na výuku.

#### ***5.3.3.2 Aparát prezentace učiva (verbální/obrazový)***

Vzhledem k tomu, že kritéria týkající se obecných a formálních parametrů pracovního listu jsou zařazena do kategorie „Metodika“, můžeme v kategorii „Aparát prezentace učiva“ zaměřit svůj detailnější pohled na obsah a účel materiálu. Tuto poměrně rozsáhlou kategorii je vhodné dále dělit na podkategorie. Stejně jako část textovou lze posuzovat i část obrazovou (resp. s výběrem relevantních kritérií), neboť obrazová část může v pracovním listu plnit stejnou funkci jako část textová (jádem úlohy může být např. pouze obrázek).

#### **Obsah**

Obsah je vhodné posuzovat v kontextu míry zastoupení výkladové části a části k procvičování, prohlubování učiva a dovedností žáků. Materiál může obsahovat různou míru těchto složek, od výkladu zcela nového učiva, přes část doplňující, příp. rozšiřující učivo, až po podobu, ve které jsou pouze úlohy k procvičování. Odborná správnost se u profesionálně vytvořených pracovních listů nebude posuzovat příliš podrobně a její vnímání bude vycházet z alespoň rámcové důvěry vyučujícího k autorům přejímaného didaktického materiálu. V případě listu

převzatého z méně důvěryhodného zdroje, případně při vlastní tvorbě, bude revize správnosti velmi důležitá. Ta se bude týkat všech jazykových a komunikačních elementů, např. slovní zásoby, morfosyntaktických konstruktů, adekvátního použití výrazů v konkrétní jazykové situaci apod.

Rozmanitost úloh, jejich obtížnost a vyváženost osvojování všech jazykových dovedností vychází z cílů vyučovací hodiny a učitelova a žákova pojetí výuky podmíněných dobrou znalostí cílové skupiny žáků. Zde bude vyučující hodnotit, do jaké míry je styl práce s úlohami shodný se způsobem práce ve třídě, jestli je shoda vítána, nebo je naopak snahou vnést do zavedeného způsobu práce se žáky nové prvky. V souladu s cílem vyučovací hodiny si vyučující též určuje míru vyváženosti zastoupení všech jazykových dovedností. Pracovní list umožňuje vysokou míru variability na škále od zastoupení všech dovedností, až po procvičování pouze jedné z nich (např. pouze písemný projev, pouze poslech s porozuměním aj.). Způsob, jakým je v úlohách odstupňována případná obtížnost, jestli jsou úlohy členěny dle modelu „pre-post“ úloh apod., má být zřejmý z instrukcí, které je nutné posuzovat zároveň se samotným obsahem. Zařazení dalších komplementárních komponentů či vazeb podporuje nejen dovednosti a kompetence žáků, ale může v daných případech pozitivně ovlivnit žákovy mezipředmětové vazby, sociokulturní kontext, míru reálnosti učiva a mnoho dalších.

### **Názornost**

Posuzování názornosti jednotlivých částí by se nemělo stát okrajovou záležitostí. Textová i obrazová složka pracovního listu by měly co nejvěrněji odrážet obsah komunikační situace, sama autenticita komunikačních situací, věcná správnost a funkčnost však automaticky nevylučují nadsázku, imaginární příběh a kontext. Pokud je snahou tvůrce pracovního listu žáky pobavit, rozptýlit, zaujmout něčím neobvyklým, v podstatě nevádí, pokud např. reálný rozhovor vedou místo osob věci, zvířata či mimozemské bytosti, jak je to běžné i v řadě učebnic a dalších didaktických textů.

### **Sociokulturní a pragmatický aspekt**

Vysokou přidanou hodnotu a synergický efekt má v komplementárních didaktických materiálech aspekt a obsah sociokulturní a pragmatický a podpora

mezipředmětových vztahů. K posouzení této složky pracovního listu je nutný dostatečný vhled posuzovatele do příslušné problematiky kultury a reálií. Výsledkem po takovém způsobu hodnocení je materiál, v němž se daná jazyková oblast představuje na běžných a zároveň atraktivních příkladech, s výchozí zemí je porovnáváno porovnatelné, jsou zdůrazňovány především tradiční a typické aspekty, tedy vše, co pokud možno příliš nezkruslí pohled žáka na reálie dané země. Je jím též materiál, který zdůrazňuje reálný a pro žáky uvěřitelný dopad nabytých jazykových dovedností na běžné životní situace ve všech běžných oblastech lidské činnosti. Žák tedy získá pocit, že cílem jeho snažení není pouze jazyk jako takový.

Podporou procesu posuzování může být uvědomění si shody a rozdílů v běžných činnostech, existence kulturních, ekonomických a dalších vzájemných vazeb a vlivů, nejčastějších okolností, při kterých vzniká tzv. kulturní šok, nejlépe s použitím konkrétních příkladů. Variabilitu simulace reálných komunikačních situací doporučujeme posuzovat též ve smyslu možnosti adaptace obsahu nejen vyučujícími, ale i samotnými žáky v průběhu aktivity, kdy si na základě předdefinovaného rámce mohou žáci stanovit např. aktéry, prostředí, konkrétní téma a průběh dané simulace.

### **Motivace**

Hodnocení motivační funkce formy a obsahu pracovního listu by mělo spočívat v posouzení, zdali je cíl, pro který byl materiál převzatý/vytvořený, pro žáky srozumitelný, zdali jej vnímají jako užitečný a naplňující jejich představu smyslu studia cizího jazyka. Se smysluplností cíle jde ruku v ruce atraktivita obsahu a forma materiálu. První, čeho si žák všimne, bude vzhled pracovního listu, který jej buď zaujme, nebo nikoli, od toho se pak může odvíjet míra efektivity práce s materiálem, míra zaujetí pro práci a výsledný efekt v podobě míry osvojení, prohloubení učiva.

### **Společenská korektnost**

Na korektnost vůči různým biosociálním aspektům je naše společnost čím dál citlivější. Není proto vhodné, aby převzatý či autorský produkt obsahoval zmíněný deficit, ať ve své latentní či ostentativní formě. Otázky etnických či rasových předsudků bývají poměrně dobře rozpoznatelné, vyučující by však měl dále

posoudit, jestli je prezentované téma pojato v mezích normy též v kontextu genderu (viz např. Kubrická 2006: 107), podpory názorové plurality a tolerance individuálních projevů, jestli se zde neobjevuje zesměšňování, neúcta, urážky apod.

### **5.3.3.3 Aparát podpory učení (verbální/obrazový)**

Do této kategorie jsou zařazena kritéria pomáhající posoudit, do jaké míry budou funkční nástroje, které za daných okolností mohou ovlivnit a podpořit proces osvojování a prohlubování učiva obsaženého v pracovním listu. Vyučující by měl posuzovat jak část verbální, tak část obrazovou. V tomto typu didaktického materiálu může část obrazová působit zcela stejně, jako část textová, typickým příkladem jsou pracovní listy s obsahem pouze obrazovým.

Zastáváme názor, že pracovní list jako takový by měl primárně plnit didaktickou funkci. Úloha textová, obrazová či kombinovaná by proto vždy měla být uvozena pochopitelnou a srozumitelnou instrukcí, z níž je žákům jasné, s jakým záměrem, za jakým účelem a s jakým cílem je úloha do materiálu zařazena. Pochopit záměr, účel a cíl pomůže vhodně zvolený příklad či modelové řešení, proto i toto by mělo být předmětem revize.

Jako marginální se může jevit požadavek na prostor pro zaznamenání řešení úloh, pro poznámkový aparát žáka atd. Je poměrně nepraktické a též trochu nelogické, aby si žák, který dostal pracovní list k vlastnímu použití, na založení do svého portfolia mezi další své výukové materiály, dělal při řešení úloh z tohoto pracovního listu další poznámky např. do sešitu. Autonomie pracovního listu by neměla spočívat jen v jeho nezávislosti na učebnici a na tématu výuky, ale i na dalších didaktických pomůckách, které žák pravděpodobně nebude mít k dispozici, pokud se k práci s daným pracovním listem v budoucnu opět vrátí.

Zvláštní důraz by měl hodnotitel klást na mechanismy podporující individuální kompetence žáka, jeho metakognitivní strategie, kreativitu, rozvíjení divergentního a kritického myšlení. Zde by si měl vyučující uvědomit, že žák bude mít pracovní list nejen v hodině, kdy jej vyučující povede, bude sledovat jeho práci a do procesu učení s pomocí pracovního listu bude operativně vstupovat a žákův dílčí rozvoj optimalizovat, ale i doma při samostudiu. Elementy, které jej budou směřovat k efektivní práci a vlastnímu rozvoji, proto musí být na odpovídající úrovni.

S tím souvisí srozumitelnost a jednoznačnost jednotlivých otázek, návody a instrukce pro podporu samostudia (včetně návrhů strategií učení), variabilita forem práce, podpora ve formě klíče řešení úloh, odkazy na další zajímavé informační zdroje, možnost ohodnotit a porovnat výsledky své práce a stanovit si dosaženou úroveň.

Posledním navrhovaným hodnotícím kritériem této kategorie je posouzení funkční vazby na další žákem studovaný jazyk. Tento fenomén je v poslední době intenzivně rozvíjen a výsledky výzkumů publikované v odborných studiích ukazují na nespornou výhodu komparativního přístupu prvního a dalšího studovaného cizího jazyka a synergický efekt této relace (např. Vít 2013: 15-20, Janíková 2011: 133-149, Janík 2014: 330-352 aj). Má-li však posuzovatel tuto veličinu objektivně zhodnotit, stanovit její vhodnost a účelnost v pracovním listu, měl by splnit, vedle svých předpokládaných lingvodidaktických kompetencí, též podmínku znalosti tohoto dalšího jazyka na dostatečné úrovni.

Shrneme-li hlavní myšlenku významu posuzování „Aparátu řízení učení“, je třeba zdůraznit, že tento aparát je jednou z nejdůležitějších kategorií. Reálné použití pracovního listu nejčastěji znamená distribuci materiálu žákům, kteří následně ve výuce či v rámci samostudia s listem pracují (zpracovávají případný výkladový text, řeší úlohy apod.). Vyučující též běžně od žáků tento materiál zpět nevybírá, pokud se nejedná o specifické případy, např. podklady ke klasifikaci (např. písemné práce), a žáci s ním mohou pracovat i kdykoli v budoucnu. Pokud tento aparát nebude dostatečně jasný, může být pro žáka práce s pracovním listem v budoucnu komplikovaná a nelze předpokládat, že by si pamatoval případné upřesňující instrukce vyučujícího *ad hoc*.

#### **5.3.3.4 Aparát podpory orientace (verbální/obrazový)**

S podporou individualizovaného a diferencovaného přístupu ve výuce, samostudia žáků a rozvoje jejich učebních stylů souvisí i podpora správné orientace v pracovním listu. Čím snadněji se v jednotlivých částech, mezi jednotlivými úlohami a jejich komplementy bude žák orientovat, tím intenzivnější bude žákova práce s materiálem, jeho pozitivnější pocit z vlastní práce, zvýšená pravděpodobnost, že žák zažije úspěch, což bude mít výraznější dopad na jeho výsledky učení. Hodnotitel daného pracovního listu by proto měl posoudit především to, jak výrazně je odlišena a strukturována část výkladová a část

procvičovací, jak srozumitelné a v jaké míře jsou použity prvky infografiky, např. symboly označující specifický typ aktivity, grafické oddělení jednotlivých částí, přehledů a shrnutí, symboly označující míru úspěšnosti řešitele apod.

#### **5.3.3.5 Ergonomické vlastnosti**

Odpovídající technické zpracování, např. velikost, typ a styl písma, řádkování, formát apod., může dnes být díky dostupnému digitálnímu vybavení a zvyšující se počítačové gramotnosti vyučujících téměř samozřejmostí. I vyučující s průměrnými dovednostmi může vytvořit graficky velmi zdařilý didaktický materiál, který je díky své elektronické podobě vysoce adaptabilní. Při hodnocení parametrů této kategorie by měl mít vyučující na paměti, že generace současných žáků ovládá práci v textových a někdy i grafických editorech na vysoké úrovni a má-li pro ně být pracovní list atraktivní, měl by být na odpovídající technické úrovni, jinak řečeno, neměl by vypadat zastarale, nemoderně. Rozsah pracovního listu by měl být adekvátní účelu a cíli, efektivní práci by měl determinovat optimálně koncipovaný obsah a zmíněný rozsah. Je proto vhodné posuzovat, jestli materiál neobsahuje zbytečné prvky, nepotřebné části, odkazy atd., které by odváděly pozornost, zdržovaly by a komplikovaly orientaci a spíše demotivovaly zdánlivě obsáhlou kompozicí. Zde by mohlo platit, že „méně je více“.

Běžný způsob distribuce pracovního listu mezi žáky je rozdání jeho vytištěné verze vyučujícím přímo ve výuce. S nástupem různých virtuálních úložišť se nabízí též možnost na takové úložiště elektronickou verzi materiálu umístit a zpřístupnit ji žákům cílové skupiny. Tento evaluační parametr je z obecného pohledu spíše marginální a vztahuje se výhradně k dostupnosti pracovního listu, ne přímo ke kvalitě jeho obsahu. Při výuce s podporou distanční formy vzdělávání, vč. zadávání doplňkových úkolů žákům k samostudiu, může však být pro učitele užitečným impulzem. Ke stažení může být samotný pracovní list i jakýkoli jeho další komplementární materiál, např. audionahrávka, video, soubor se slovníčkem, klíčem řešení apod.

#### **5.3.3.6 Elasticita úloh**

Tato kategorie směřuje pozornost hodnotitele kvality pracovního listu na oblast adaptability úloh a možností (rozsahu) jejího použití. Vychází z předpokladu,



že vyučující využije jednu z hlavních předností tohoto didaktického materiálu, totiž možnost maximálního přizpůsobení obsahu, rozsahu, příp. stylu práce apod. konkrétní cílové skupině.

Elasticita pracovního listu či jednotlivých úloh je zde definována jako míra zásahu do dané úlohy pracovního listu při její adaptaci, aniž by byl výrazně změněn původní smysl této úlohy. Úloha s nulovou, případně nízkou elasticitou bude taková, kterou jakýkoli zásah změní, zbaví ji původní funkčnosti. Příkladem může být změna či vynechání některých slovíček, na nichž jsou však postaveny distraktory, vynechání informace, bez které text úlohy přestává dávat smysl, vynechání obrazového doplňku, který zde má však zároveň didaktickou funkci aj. Pokud vyučující vyhodnotí, např. i po opakovaném pokusu úlohu upravit, že úprava je komplikovaná, případně dokonce nemožná, je lépe tuto úlohu nesplňující představy učitele zcela odstranit a nahradit ji jinou vhodnější. Vysoce elastická úloha naopak umožní upravit různé elementy bez ztráty smyslu textu úlohy, funkčnosti distraktorů, návaznosti na další části materiálu apod. U delších textů to bývají méně podstatné informace, jejichž odstraněním úlohu záměrně zkrátíme. U textů vycházejících z obecnějších témat lze bez problémů nahrazovat některé, cílové skupině neznámé, výrazy jejich synonymy. Ve vysoce elastických úlohách lze měnit obrazovou přílohu za jinou, podobně tematicky zaměřenou atd.

Pod tuto kategorii řadíme i tzv. multifunkční materiál. Jedná se o materiál použitelný pro více činností, témat a forem práce. Smyslem takového materiálu je ulehčit vyučujícímu práci s přípravou na výuku. Výchozí úloha může být čistě textová, čistě obrazová či kombinovaná, nejdůležitějším prvkem zde bude instrukce, co je třeba právě v daném okamžiku s úlohou udělat. Hodnotitel posuzuje, kolik možností využití jádro úlohy nabízí. Například určitý obrázek lze využít k jeho prostému popisu, dále k vyprávění příběhu na obrázku vyobrazeného, ke dramatizaci výjevu, k tvorbě příběhů v různých časových rovinách (v minulosti, přítomnosti, v budoucnosti) atd., přitom veškeré aktivity stále souvisejí s tím samým obrázkem. Dílčím výsledkem hodnocení je též stanovení, jestli je materiál pro žáky dostatečně atraktivní, resp. nebude-li při opakovaném použití v jiném edukačním kontextu žáky nudit. Je proto užitečné v takových případech volit vtipné až překvapující, velmi atraktivní a žákům blízké textové či obrazové předlohy, ve kterých lze opakovaně něco zajímavého nalézt.

### ***5.3.3.7 Predikce o fungování pracovního listu***

U tohoto parametru se odrazí většina základních výše definovaných kritérií, která však nebudou reflektovat kondici materiálu v reálném čase (při hodnocení objektivních charakteristik pracovního listu jako takového), ale ve vztahu k očekávání vyučujícího. Jedná se o vlastní představu, subjektivizované posouzení, v kontextu učitelovy znalosti cílové skupiny, její skladby dle věku, jazykové úrovně, pohlaví, individuálních zájmů a cílů, třídního klimatu atd., případně s využitím dřívějších zkušeností s výsledky práce s tímto materiálem ve výuce. Každá cílová skupina a jedinec v ní má svoje konkrétní očekávání a cíle, vztahy k ostatním členům a k edukačnímu prostředí, vztah k učivu apod., které se navíc mohou měnit v čase. Neustálým hodnocením těchto projevů je vyučující více či méně schopen přizpůsobit (optimalizovat) výuku, didaktický materiál nevyjímaje. Pro podporu představitosti vyučujícího jsou jednotlivá kritéria záměrně koncipována ve formě otázek, které lépe evokují jeho odpovědi (zamyšlení).

Vyučující by měl být schopný odhadnout, jestli předkládaný pracovní list žáky zaujme a pobaví, jestli žáci obsah pochopí a budou jej považovat za užitečný. Měl by též s podporou těchto kritérií odhadnout, jestli vůbec, případně do jaké míry, jsou žáci schopni takový typ úloh řešit a jestli má vyučující předpokládat komplikace při organizaci práce. Jak již bylo několikrát zmíněno, vyučující by měl předpokládat, že žák se může k tomuto výukovému materiálu vrátit a opět s ním pracovat, tato pravděpodobnost se zvyšuje s mírou kvality pracovního listu a mírou vnímané užitečnosti žákem. Pokud si posuzovatel u některého z kritérií není jistý pozitivní odpovědí, měl by učinit taková opatření, aby eliminoval případné komplikace v průběhu práce žáků s materiálem, od doplnění chybějících částí, přes vynechání některých úloh až po celkovou adaptaci obsahu, případně formy.

## **5.4 Shrnutí**

Předkládaná hodnotící kritéria vycházející z různých úhlů pohledu na hodnocení didaktického materiálu jsou návrhem, který lze dle konkrétních potřeb jakkoli doplnit, případně upravit. Samo posuzování pracovního listu by, podobně jako vlastní adaptace či tvorba v souvislosti s efektivitou a časovým rámcem jeho

použití, nemělo práci vyučujícího nadměrně komplikovat a zdržovat. Pro ušetření času by si měl vyučující předem uvědomit, co od pracovního listu ve výuce očekává, z jakého důvodu jej chce použít. Podle toho volí například jen vybraná, pro něj zásadní, kritéria, která jasněji odhalí případné nedostatky a problémy. Lze předpokládat, že vyučující bude reálně postupovat v několika stupních hodnocení. V prvním stupni posuzování bude hodnotit materiál velmi obecně, spíše z pohledu „hodí se – nehodí se“. Tímto způsobem z dalšího hodnocení vyřadí zcela nepotřebný a neúčinný materiál, zbývající poté podrobí důkladnější revizi, z níž vyplyne, který pracovní list lze použít bez úprav, který lze použít jen s drobným zásahem a kde bude nutná rozsáhlejší adaptace, jež se však dle vyučujícího stále ještě vyplatí a výsledný materiál výuku obohatí.

Dalším stupněm hodnocení je průběžné posuzování funkčnosti pracovního listu během jeho použití ve výuce a v rámci následné reflexe. Zkušenost vyučujícího přímo z výuky, vnímání rozdílu mezi subjektivním očekáváním a skutečným výsledkem evidentním již paralelně z průběhu a z výstupů, bude důvodem pro kontinuální adaptaci pracovního listu vyučujícím nebo pro vyřazení pracovního listu jako nefunkčního didaktického materiálu komplikujícího průběh výuky spíše, než aby ji zkvalitňoval.

Kromě vlastních postřehů vyučujícího je v procesu optimalizace pracovního listu zásadní a klíčová zpětná vazba od cílové skupiny, žáků a studentů. K tomu může vyučující využít, kromě standardního a průběžného pozorování žáků a diagnostiky výsledků jejich práce, též záměrné šetření mezi žáky, v rámci kterého se bude pomocí vybraných kritérií dotazovat na názor žáků na úroveň a kvalitu právě použitého pracovního listu. Mohou být využita stejná kritéria navrhovaná v této části práce, jen je vhodné je případně stylizovat tak, aby byla pro žáky dostatečně jasná a srozumitelná.

## **EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE**

## **6. ANALÝZA PRACOVNÍCH LISTŮ**

V návaznosti na teoretickou bázi shrnutou v předcházející části disertační práce je tato kapitola věnována výsledkům analýzy učebnic španělského jazyka tuzemských a zahraničních nakladatelství, jež mohou obsahovat části, kterými se lze při tvorbě pracovních listů inspirovat. Věnujeme se zde též výsledkům analýzy existujících pracovních listů vytvořených běžnými vyučujícími a renomovanými nakladatelstvími.

### **6.1 Učebnice španělštiny jako zdroj inspirace k tvorbě pracovních listů**

Jedním ze zdrojů inspirace při tvorbě či adaptaci pracovního listu v cizojazyčné výuce je učebnice. Ta je často též zdrojem samotných komplementárních didaktických materiálů a to jak na úrovni částí lekcí, vybraných stran se cvičeními, gramatickými a jinými přehledy a sumáři, tak na úrovni jednotlivých úloh, tabulek, obrázků, fotografií apod. Vyučující totiž obvykle není nucen bezvýhradně splnit a probrat všechno, co učebnice obsahuje, její části může vynechávat, příp. doplňovat o materiál ze cvičebnice a dalších studijních opor.

K přejímání vybraných didaktických materiálů z tohoto zdroje vede vyučující několik důvodů. Mezi ně beze sporu patří důvěra v kvalitu a potřebnou úroveň a s tím spojená méně náročná práce vyučujícího s kontrolou správnosti a vhodnosti úloh. Požadovanou kvalitu zde garantují nejen autoři učebních souborů, většinou odborníci s dlouholetými zkušenostmi s výukou v našem případě španělštiny, ale i celé redakční týmy, které obsahy souborů revidují, připomínají a minimalizují chyby a problematické elementy.

Nejedná se zde pouze o správnost didaktickou, v případě cizích jazyků a konkrétně u přebíraných cizojazyčných textů jde též o kvalitu a správnost jazykovou. Texty z učebnic španělštiny jsou dnes již velmi často autentické (záleží na jazykové úrovni) nebo mají charakter autentických textů, bývají upravovány autory (didaktickými autoritami), vyučující proto může předpokládat, že jejich intervence do původních textů jsou většinou šetrné a smysluplné, s odpovídající výslednou kvalitou.

### 6.1.1 Autorská práva ve vztahu k přejímání a tvorbě pracovních listů

Mluvíme-li o učebnicích jako zdrojích komplementárního didaktického materiálu, nelze se alespoň okrajově nezmínit o autorských právech. Vyučující zde totiž přicházejí do styku s tzv. *dilem* definovaným zákonem č. 121/2000 Sb.<sup>38</sup> (dále jen "autorský zákon"). Autorský zákon definuje *dílo* jako dílo literární a jiné dílo umělecké a dílo vědecké, které je jedinečným výsledkem tvůrčí činnosti autora a je vyjádřeno v jakékoli objektivně vnímatelné podobě včetně podoby elektronické, trvale nebo dočasně, bez ohledu na jeho rozsah, účel nebo význam.

Autorským zákonem je tedy chráněno *dílo* v jakékoliv podobě, ať už se jedná o text, obraz nebo cokoli dalšího obdobného charakteru. *Dílo* či jeho část proto z obecného hlediska není možné užít bez souhlasu autora, nelze jej rozšiřovat, rozmnožovat apod., kromě případů v autorském zákoně explicitně zmíněných. Tyto výjimky jsou pro vyučujícího klíčové, neboť bude-li postupovat v souladu s nimi, nebude se dopouštět protiprávního jednání.

První výjimkou, stanovenou v § 30a autorského zákona, je *užití pro osobní potřebu*. Vyučující si může pro svoji vlastní potřebu pořídit např. rozmnoženinu nebo napodobeninu díla. Může si tak shromažďovat ilustrační materiál pro vlastní studium a inspiraci, takový materiál vyučujícímu může posloužit jako vzor pro tvorbu jeho vlastních úloh apod. Podle téhož paragrafu si materiál může zkopírovat, opět zdůrazněme, pro svou osobní potřebu.

Podle odstavce 1b)<sup>39</sup> § 30a autorského zákona může vyučující využít fragmenty výukového materiálu pro své žáky, nesmí tím však být nepřiměřeně dotčeny zájmy autora zdroje. Nelze proto takto nakopírovat větší část nebo dokonce celou publikaci. Tento postup ještě souvisí s ustanovením autorského zákona v § 31, který se týká citací. Vyučující při tvorbě výukového materiálu může podle odst. 1a) v odůvodněné míře užít výňatky, případně úryvky ze zveřejněných děl jiných autorů, podle odst. 1c) pak může v odůvodněné míře užít dílo jiného autora při vyučování pro ilustrační účel za předpokladu, že nehodlá dosáhnout hospodářského či obchodního prospěchu. Převzatý výňatek takového díla je třeba

---

<sup>38</sup> Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>39</sup> Zde se jedná o právnickou osobu, která si zhotoví rozmnoženinu díla na papír pro svou osobní potřebu (tzn. pro potřebu zaměstnance).

opatřit jménem autora, názvem díla a zdrojem (je-li to možné). Jinak řečeno, pokud budou výňatky z jiného didaktického materiálu použity pouze pro výuku (a to ilustrativně), nikoli ke komerčním účelům, a zdroj bude řádně citovaný, vyučující se při adaptaci převzatých materiálů a při tvorbě materiálů vlastních nedopouští porušení právního předpisu.

Pro vyučujícího, který ve svých výukových materiálech hodlá použít úryvky z děl autorů starší literatury, může být zajímavý též § 28 pojednávající o tzv. *volném díle*. Jedná se o dílo, u kterého uplynula doba trvání majetkových práv, tj. majetková autorská práva již nejsou chráněna, a toto dílo může být kýmkoli volně užito. Většinou se jedná o díla autorů, od jejichž smrti do okamžiku použití díla či jeho části uplynulo více než 70 let.

### **6.1.2 Změna postoje k cizojazyčným učebnicím ve španělsku na konci 20. století**

V souvislosti s používáním komplementárních didaktických prostředků ve výuce španělštiny může být pro vyučujícího španělštiny zajímavé sledovat rostoucí potřebu změny v koncepci učebnic pro výuku cizích jazyků ve Španělsku na přelomu tisíciletí. Pokud jsme uváděli, že důvodem použití dalších výukových materiálů nad rámec učebnice je například učitelův subjektivní pocit nedostatečnosti učebnice, je to problém spíše mikroprostředí (např. konkrétní školy a vyučujícího). Řešení má v takovém případě v rukou pouze jedinec, případně vzdělávací instituce.

Přeroste-li však nespokojenost s kvalitou publikovaných výukových materiálů „hranice“ instituce a na nedostatky je upozorňováno napříč vzdělávacím systémem, nejen vyučujícími, ale i odborníky, dojde v relativně krátké době ke změnám v koncepci obsahů učebnic, což má následně dopad na změny v koncepci cizojazyčné výuky jako takové. Výsledkem může být inovativní didaktický materiál splňující lépe představy autorit, vyučujících, institucí, příp. žáků. Předpokládáme, že zkušeností z jiných odvětví inovativní lidské činnosti, že impuls ke změnám sice může vzejít z praxe, tzn. od škol, vyučujících a odborníků, bez zásadního vlivu konkurence mezi vydavatelstvími cizojazyčných

učebnic uvnitř tržního a komerčního prostředí by však změny nenastaly tak intenzivně, tak rychle a v takovém rozsahu.

Podrobíme-li učebnice/učební soubory analýze, zaznamenáme u některých nakladatelství výrazné změny především v uspořádání lekcí, posílení určitého typu činností a úloh, změny ve způsobu výkladu gramatiky, v podpoře inovativních metod a forem výuky. Objevují se též zcela nové elementy v podobě podpory tzv. kompetencí mluvčího. Zdůrazňována je mj. komunikativní kompetence *competencia comunicativa*, kompetence sociolingvistická *competencia sociolingüística*, kompetence k efektivní tvorbě sdělení a k účinné kompenzaci jazykových nedostatků *competencia estratégica*, či kompetence interkulturní *competencia intercultural* (viz např. Pujol-Berche 1998: 219, Yule 2008: 200 a další).

Výše popsanou situaci můžeme velmi konkrétně sledovat ve Španělsku od devadesátých let 20. století. Odborné příspěvky na toto téma na konci devadesátých let řeší nedostatečnost učebnic a konfrontují tradiční způsob výuky cizích jazyků s (ve Španělsku) novým trendem, komunikační metodou (*enfoque comunicativo*), přicházejícím z anglicky mluvících zemí<sup>40</sup>. V následujících dvaceti letech je rovněž evidentní nárůst zahraniční odborné literatury publikované ve španělských překladech, která komunikační metodu a z ní vycházející inovativní principy cizojazyčné výuky prezentuje, vysvětluje a propaguje. Především v první dekádě 21. stol. pak ve Španělsku vycházejí práce zaměřené, mimo jiné, na propagaci tvorby vlastních didaktických materiálů ve smyslu řešení nedostatečnosti tradičních učebnic a podpory inovativních přístupů (např. Cerezal 1999, Nussbaum – Bernaus 2001, García Mata – Barrios Espinosa 2006).

Pod vlivem kritického pohledu na kvalitativní parametry učebnic se v průběhu času ve zvýšené míře objevují v učebních souborech takové inovace obsahů a aktivit, které dodnes vkládají tvůrci do pracovních listů, aby svoji výuku obohatili a zatraktivnili. Proto se v následující části při rešerši odborné literatury

---

<sup>40</sup> V publikaci *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (Cots 2007: 63) objasňují autoři stručně okolnosti nástupu této metody a jejího vlivu na výuku cizího jazyka. Nástup *enfoque comunicativo* v 70. letech podle nich způsobil odklon od studia formálních aspektů jazyka mimo reálný sociální kontext. Výuka se již neměla zabývat tím, jak systém jazyka funguje, měla vést žáky k dovednosti vyjádřit své myšlenky a pocity.



zaměříme především na oblasti mající přinejmenším rámcovou souvislost s koncepcí a obsahem pracovních listů.

Cassany (1994: 14) a jeho spolupracovníci definují vývoj výuky cizích jazyků ve Španělsku, který v této neutěšené podobě vrcholí v devadesátých letech, jako období, pro něž je typická přetrvávající závislost výuky cizích jazyků na učebnici a gramatickém systému, s minimálním či nulovým přesahem do ústního vyjadřování. Učitelova příprava na výuku se podle nich redukuje pouze na výběr učebnice, která bude nejlépe vyhovovat právě jemu. Zmiňují ale i učitele, kteří si z výše uvedených důvodů tvoří vlastní pomůcky (*material autofabricado*), ty však podle jejich názoru bývají kvalitativně horší (Cassany 1994: 73). García González (1996: 33-34) sice nepopírá úlohu učebnice, učitel by však na ní neměl být zcela (*totalmente*) závislý, neboť koncepce učebnice je determinována pojetím kurikula nakladatelství, a proto nemůže zcela korespondovat se specifickými potřebami vzdělávací instituce. Obsah je proto třeba adaptovat a modifikovat jej v souladu s filosofií dané školy, dynamikou třídy a dalšími okolnostmi. Mendoza Fillola (1996: 351-353) v duchu filosofie Karla Poppera rozebírá myšlenku otevřeného a multifunkčního textu, jehož použití má umožnit otevřené kurikulum (*curriculum abierto*). V rámci něho lze přejít od klasické učebnice k jiným formám didaktického materiálu podporujícím autonomii žáka, tento materiál má být strukturovaný a otevřený zároveň. Lindstromberg (2001: 23-25) vede vyučujícího cestou analýzy používané učebnice a nahrazení částí nebo jednotlivých aktivit, které nefungují, např. kvůli nevyhovujícím úlohám, chybějícím tématům, nedostatečnému času na vypracování apod., materiály mimo učebnici. Ty mohou být autentické či adaptované, převzaté z jiné učebnice, autor též doporučuje používat emotivně zbarvená témata (Lindstromberg 2001: 125-127).

Kritiku tradičních učebnic lze též nalézt v publikaci *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (Camps 2001). Tato kritika se dotýká problematiké a z pohledu nových trendů nedostatečné kompozice jednotlivých lekcí. Model kompozice lekce, který dle autorů v tradičních učebnicích převládá, začíná četbou následovanou úlohami na práci s lexikem a na porozumění textu. V další části je prezentována gramatika, odděleně se běžně řeší ortografie, morfologie a syntax. Následuje část věnovaná

literatuře a lekce je zakončena úlohami na nácvik písemného projevu. Jednotlivé části, z nichž je lekce tradiční učebnice složena, nejsou vzájemně propojeny. Již samotné označení lekce španělským termínem *unidad* (význam lze vnímat jako souvislý celek, něco, co je vzájemně propojeno) je proto dle autorů liché. Nutná je proto inovace koncepce lekcí, důsledná příprava na výuku a evaluace uskutečněné výuky (Camps 2001: 213-215). Nedostatečný podíl úloh rozvíjejících ústní projev, resp. malé množství takových aktivit ve vyučovací hodině, je příkládán na vrub vyučujícím, kteří na tento způsob výuky nejsou historicky zvyklí (Camps 2001: 204).

Tradiční (resp. konzervativní, původní) metodu výuky (gramaticko-překládovou a audiolingvální) s komunikační metodou přímo konfrontuje Yule (2008: 196-197). Ve své práci, ve Španělsku publikované pod názvem *El lenguaje*, kritizuje tradiční metody pro nedostatečné propojení s reálnými jazykovými situacemi. U komunikativní metody naopak zdůrazňuje orientaci výuky na žáka, sociální kontext jazyka, což v procesu výuky pomáhá podpořit i tzv. metoda výuky imitující reálné situace (*enfoque por tareas*<sup>41</sup>). Pro podporu zvýšení podílu komunikace aktérů osvojujících si cizí jazyk se politické autority vyslovují též v dokumentu španělského ministerstva školství *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*, kde je ve smyslu podpory jazykového vzdělávání explicitně zmíněna vhodnost přebírání doplňujících autentických textů nebo tvorby vlastních materiálů (Marigómez Marugán 2005: 63, 76).

Citované i další existující odborné práce inkriminovaného období<sup>42</sup> nám nastiňují důvody, pro které se charakter učebnic začal měnit. Zdá se však, že čistá podoba *enfoque comunicativo*, spočívající především ve vyloučení (v některých učebnicích totálního) výkladu gramatického učiva a v podpoře výlučně komunikativních kompetencí, nepřinášela předpokládaný efekt. Některé učebnice nejenže neobsahovaly alespoň základy gramatiky exponované průběžně v lekcích, ale dokonce v nich ani nebyl, např. na konci publikace, zařazen alespoň základní

---

<sup>41</sup> Cots (2007: 64) stručně a přesto výstižně vystihuje podstatu konceptu *tarea*. *Tarea* je dle autora běžná, normální, každodenní situace (rozhovor, zaslání zprávy, napsání dopisu apod.), která v sobě integruje všechny nutné elementy (nejen jazykové) reálné situace, např. gramatickou strukturu, lexikum, sémantické a pragmatické aspekty apod.

<sup>42</sup> Příkladem publikace věnující se v celém rozsahu teorii a praxi podpory komunikace v cizojazyčné výuce může být monografie *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras* (De Díos Martínez Agudo 2006).

či minimální gramatický souhrn. Tento deficit je v první dekádě 21. století řešen návratem k průběžnému výkladu gramatiky a k opětovnému zařazení mechanických cvičení, a to i u nových či inovovaných didaktických sad, jež tuto lingvistickou kategorii v předcházejících letech vylučovaly. Posílení gramatiky nacházíme např. v učebnici *Esto funciona A, B: curso comunicativo de español para extranjeros* (Martín Peris 1998a), jež je nadstavbou sady *Para empezar A, B* (Martín Peris 1984a). Zachovává si stejnou strukturu, včetně částí ve formě pracovního listu, inovace však mimo jiné spočívá v rozšíření gramatického učiva dokonce až na tři strany, přibývají též mechanická cvičení. Příklon k výkladu gramatiky jako organické součásti jazykového systému je evidentní např. v publikaci *Gramática práctica de español para jóvenes* (Alonso 2014). V úvodu této publikace je přímo zdůrazněn návrat k výkladu gramatické látky, z kompozice a obsahu jednotlivých lekcí je však stále patrná úzká vazba na *enfoque comunicativo*.

Posun je v některých případech již od konce 20. století zřejmý i na úrovni zařazování relativně nezávislého, samostatně použitelného materiálu do obsahu učebnice. Jedním z příkladů je učebnice *ELE SM 1: Libro del alumno* (Borobio 1993), ve které jsou úlohy v rámci lekce číslovány lineárně a je zde vzájemné propojení jednotlivých elementů lekce, což neumožňuje užít určitou část izolovaně. V reedici této metody (Artuñedo Guillén – Donson 1998) se objevuje změna v podobě zařazení dvoustrany autentických dokumentů jako nadstavby učiva lekce nazvané *Para todos los gustos*. Tento materiál může být na obsahu a tématu lekce relativně nezávislý a tím použitelný kdykoli jindy, dává proto vyučujícímu větší nezávislost na učebnici jako takové. Dalším příkladem rozšíření didaktického materiálu o relativně autonomní komplement při reedici je publikace *En acción 2: curso de español: Libro del alumno*. Starší vydání (Verdía 2008) obsahuje pouze imitaci časopisu k procvičování témat z oblasti kultury a reálií, tato část je na ostatních nezávislá. V novější edici *En acción A2: curso de español: Libro del alumno* (Verdía 2011) se objevují další prvky s formou autonomního didaktického materiálu. Kromě mapy latinské Ameriky na začátku učebnice jsou v závěrečné části zařazeny podklady k přípravě na DELE „Dale al DELE“ včetně záznamových archů pro studenty. Tyto části zkoušky DELE jsou děleny podle dovedností a jednotlivé části jsou v rozsahu jedné strany.

### 6.1.3 Východiska k analýze učebnic a učebních souborů

Některé učebnice a učební soubory jsou ve smyslu zdroje inspirace pro učitele tvořícího komplementární didaktický materiál vhodnější než jiné. Vezmeme-li jako hledisko posuzování vhodnosti učebnic obecnou definici pracovního listu, která jej vymezuje jako autonomní médium<sup>43</sup> s relativně uzavřeným tematickým okruhem, limitovaným rozsahem a vlastním aparátem řízení učiva, budeme u učebnic, případně dalších publikovaných didaktických materiálů, posuzovat především následující:

#### **a) jak je učebnice vnitřně členěna, tzn., je-li členěna na lekce a jaké je členění uvnitř lekce**

Zde by mělo vyučujícího zajímat, zda je publikace členěna na běžné lekce o větším počtu stran, nebo do velmi krátkých, někdy jen např. jednostránkových či dvoustránkových kapitol. Zatímco v prvním případě by musela být lekce ještě dále vnitřně členěna na samostatné oddíly, aby si vyučující mohl udělat jasnou představu o rozsahu a formě vznikajícího pracovního listu, ve druhém případě se jednotlivá a často též monotematická kapitola může podobat pracovnímu listu přímo. Součástí lekcí v některých učebnicích bývají dále autoevaluační cvičení na zjišťování úrovně zvládnutí učiva, materiály pro podporu samostudia motivovanějších žáků a aktivity nad rámec běžné výuky (např. prezentace kultury a reálií formou časopisu, podpora práce s IT technologiemi, vazba na webové stránky a virtuální úložiště).

#### **b) jaké má učebnice k dispozici další podpůrné komplementární materiály**

Formu pracovního listu může mít kromě částí konkrétní lekce například gramatický, případně jiný přehled umístěný v závěru učebnice, pro inspiraci lze též využít části případného pracovního sešitu, nebo přímo ve formě pracovního listu vytvořenou přílohu učebnice (v tištěné nebo elektronické verzi přizpůsobené tisku).

---

<sup>43</sup> Izolovaný, tzn. materiál relativně nezávislý na ostatních (předcházejících či následujících) úlohách je v rozboru publikací označován též jako *autonomní*.

### c) z jakých forem a obsahů částí učebnice lze čerpat inspiraci

Vyučující bude sledovat jakou formu a obsah mají podklady využitelné jako inspirace pro tvorbu vlastního pracovního listu. Pokud jde o formu, využitelné jsou náměty na časopis, žakovský deník či jednotlivé součásti žakovského portfolia, podklady určené k ohýbání, lepení, stříhání apod. (vhodné především pro mladší žáky), formy dotazníku, uspořádání úloh pro podporu práce ve dvojici a skupinové práce (část úlohy může být převrácená o 180 ° pro usnadnění práce spolužáka z přední lavice apod.). Z pohledu obsahu může vyučujícího zaujmout originalita a nevšednost podporující zájem a motivaci žáků při práci s materiálem. Jedná se například o zařazování humorných a neobvyklých témat, o stránky s náměty na výrobu nových didaktických pomůcek (související s formou určenou pro stříhání, lepení ohýbání), o šablony na doplnění textu krátké divadelní hry, písňe či básně, stránky imitující cestovatelského průvodce s itinerářem či mapou, stránky obsahující tzv. „pre-post“ úlohy<sup>44</sup> apod.

Před vlastní analýzou učebnic je třeba ještě stanovit předpoklad, bez kterého by tato analýza vycházela neúplně, dokonce až spekulativně, neboť zde není zohledněn faktor aktérů edukačního procesu. Předpokládejme tedy, že vyučující bude jasně vědět, pro jakého žáka/skupinu žáků materiál vybírá, jaké formy a metody práce v konkrétní vyučovací hodině použije a na jaké téma bude didaktický list zaměřený. Cílem učitelova hledání v reálné situaci tak bude konkrétní materiál splňující apriorní představy vyučujícího a cíle vyučovací hodiny. Naše prezentovaná analýza se však bude týkat pouze učebnic/učebních souborů a jejich obsahů bez vazby na konkrétní očekávání vyučujícího a cíle konkrétní vyučovací hodiny.

#### 6.1.4 Shrnutí analýzy učebnic španělštiny

Analýza se týkala vybraných učebnic/učebních souborů různých nakladatelství. Snahou bylo vybrat co nejširší zastoupení těch španělských (okrajově z jiných zemí) nakladatelství, jež svými aktivitami/publikacemi mají či v minulosti měla minimálně evropský dosah, takže mohla ovlivnit i výuku španělštiny i v České

---

<sup>44</sup> Zde pojímáno jako úlohy vyžadující samostatnou mimoškolní přípravu před použitím materiálu v hodině a úlohy na procvičení učiva z výuky opět v rámci samostudia (viz např. Kupka 2016c: 14).

republice. Bylo též přihlíženo k tomu, aby zvolené učebnice pokrývaly co nejširší časový úsek.

Náhodně bylo vybráno celkem 177 publikací nakladatelství ANAYA (9 publikací), Cambridge University Press – nakladatelství Madrid (4 publikace), Cancereel (1 publikace), Difusión (22 publikací), Edelsa (24 publikací), Edinumen (14 publikací), Enclave/ELE (15 publikací), Espasa Calpe (3 publikace), European language institute (2 publikace), FOREM (1 publikace), MGP International (1 publikace), Pearson (1 publikace), Santillana (7 publikací), SGEL (44 publikací), SM (19 publikací), nakladatelství Universidad de Alcalá de Henares (2 publikace), nakladatelství Universidad Autónoma de Madrid (2 publikace), nakladatelství Universidad de Cádiz (4 publikace) a nakladatelství Universidad de Salamanca (2 publikace).

Dále byly analyzovány učebnice české provenience, které měly a mají na výuku dopad přímý, tzn. i ty, které se nyní již nepoužívají, ovlivnily však několik generací vyučujících španělštiny. Bylo vybráno celkem 31 publikací nakladatelství Computer Press (2 publikace), Edika (2 publikace), Fraus (4 publikace), Infoa (3 publikace), Klett (5 publikací), Leda (1 publikace), Státní nakladatelství technické literatury (1 publikace) a Státní pedagogické nakladatelství (13 publikací).

#### **6.1.4.1 Posuzovací kritéria**

Vzhledem k rozsahu výzkumného souboru a cíli výzkumu byla zvolena pouze obecná, ale zároveň plně dostačující kritéria. To znamená, že publikace výzkumného souboru byly posuzovány v přímé souvislosti s pracovním listem a jeho předpokládanou podobou a využitím, na jednotlivé části publikací se proto nahlíželo z pohledu možného hypotetického využití takové části ve formě pracovního listu. Za tímto účelem byly sledovány následující parametry:

- 1) struktura učebnic, její členění na celky, jednotky a lekce, další vnitřní členění lekcí na kapitoly, části, strany, oddíly, míra jejich autonomie na celku (oddílu, lekci) apod.;
- 2) vzájemná návaznost úloh, způsob jejich číslování, provázanost (jejich vzájemná závislost), přesah úloh do jiných částí lekce, přesah úloh do jiných stan lekce,

závislost úloh na jiných elementech lekce či jiné její části (např. na výchozím textu lekce apod.), tzn. míra autonomie úloh;

3) existence komplementárního materiálu uvnitř lekcí, na jejich konci, na konci učebnice, v pracovních sešitech, metodických příručkách (typu *libro de profesor*);

4) vizuální podpora segmentace úloh a částí učebnice (grafické elementy zpřehledňující uspořádání úloh, souborů úloh, oddílů lekce apod.);

5) existence aparátu souvisejícího s didaktickou vybaveností učebnice (především aparát řízení učení a aparát orientace) určeného pro menší celky či jen dílčí úlohy (tzn. míra dalšího posílení autonomie takových celků/úloh);

6) okrajově též míra *likvidity*<sup>45</sup> didaktického materiálu.

#### **6.1.4.2 Výsledky analýzy**

Výsledkem provedené analýzy je souhrn základních znaků učebnic, které mohou pomoci vyučujícím odlišit publikace s částmi splňujícími parametry pracovního listu od těch, které takové části nemají. Části učebnice využitelné ve formě pracovního listu jsou zdrojem inspirace a možnou předlohou pro tvůrce pracovních listů pro výuku španělštiny. Kromě kvalitativní analýzy zde předkládáme též celkový statistický přehled výsledků analýzy učebnic v kontextu vydavatelství a období vydání.

##### **6.1.4.2.1 Charakteristika učebnic bez částí hypoteticky použitelných ve formě pracovního listu**

Tento typ publikace nemá žádné či téměř žádné autonomní části, které lze hypoteticky použít ve formě pracovního listu. V takových didaktických materiálech vyučující hledá inspiraci jen těžko, nemůže sledovat rozsah autonomní části a s ní svázanou časovou náročnost, prostudovat vnitřní provázanost úloh takové části, příp. způsob hodnocení apod. Tvrzení však nijak nepopírá možnost

---

<sup>45</sup> Pojem *likvidita* se v ekonomice používá pro vyjádření schopnosti přeměnit aktiva na peníze, tzn. nelikvidní produkt na peníze přeměnit nelze, čím vyšší likvidita produktu je, tím snáze a s menšími ztrátami jej lze převést na peníze. V případě pracovních listů tento pojem používáme pro vyjádření schopnosti přeměnit jeden didaktický materiál v materiál jiný, např. část lekce z učebnice přeměnit na pracovní list, adaptovat převzatý pracovní list, jednotlivé úlohy apod. podle potřeb konkrétní výuky. Dle zjištění autora disertační práce nebyl tento termín v souvislosti s didaktickými materiály dosud minimálně v české odborné literatuře použit.

využít jednotlivé dílčí elementy pro ilustrační účely (úlohy, obrazové slovníky, morfosyntaktická schémata apod.).

Detailní pohled na tento typ publikací odhalí následující charakteristické znaky:

### **1. Publikace je členěna na lekce s vnitřním členěním typickým pro tradiční gramaticko-překládovou metodu**

Příkladem může být sada učebnic španělštiny pro jazykové školy *Španělština pro jazykové školy I* (Dubský 1990) a *Španělština pro jazykové školy II* (Dubský 1991). Každá publikace obsahuje dvacet lekcí s tradiční strukturou: text – lexikum – gramatická látka – frazeologie – cvičení na ústní projev – cvičení na procvičení gramatického učiva – doplňková četba.

### **2. Publikace je členěna na lekce, existuje též vnitřní členění (moduly, tematické celky apod.), všechny části jsou však provázány a navazují na sebe, případně navazují na část úvodní**

Tuto charakteristiku lze nalézt v učebnici *Gente 1: curso de español basado en el enfoque por tareas* (Martín Peris – Sans Baulenas 2004a). Metoda je vystavěná na platformě *enfoque por tareas a enfoque comunicativo*. Každá z jedenácti lekcí je dělena na čtyři oddíly, v nichž se procvičují jednotlivé dovednosti a komunikační strategie. Jedna *tarea* vychází na jednu dvoustranu s číslováním úloh jen uvnitř této dvojstrany, je však svázána s lekcí, proto nefunguje jako izolovaný materiál. Podobně je koncipována řada učebnic *La Pandilla 1* (Hortelano Ortega – González Hortelano 2005). Kompozice této učebnice je řešena modulově, tzn. čtyři dvoustránkové lekce jsou seskupeny do jednoho ze šesti oddílů a na první pohled vypadají jako samostatný pracovní list, každá lekce je však poměrně úzce spjata s tématem oddílu.

### **3. Existuje vnitřní členění lekcí, tyto části jsou však svým rozsahem poměrně velké**

Příkladem může být publikace *Procesos y recursos* (López López 1999). Metoda obsahuje sedm jednotek dělených do devíti modulů se cvičeními podle preference osvojovaných dovedností nebo kompetencí. Mezi moduly sice není tematická návaznost, větším rozsahem jsou však moduly nevhodné pro samostatný pracovní list.



#### **4. Vnitřní členění lekcí je velmi složité, organizace lekce postrádá přehlednost**

Této charakteristice odpovídá například učebnice *Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1* (Curbeira Cancela 2013). Struktura lekcí je velmi komplikovaná, každá lekce se dělí na části, v nichž jsou číslovány úlohy a podúlohy. Gramatická látka není v lekcích vykládána, je ovšem ve cvičeních procvičována, žák tak musí předem nastudovat příslušné téma v *Referencia Gramatical* umístěné na konci učebnice. Úlohy na sebe navíc navazují a jsou lineárně číslovány.

#### **5. Jednotlivé oddíly lekce mají sice vlastní číslování, přesahují však rozsah stránek, tzn. zasahují do předcházejících a následujících stránek**

Pro ilustraci uvádíme učebnici *Síntesis: curso intermedio de español como lengua extranjera* (Belchí Arévalo – Carter 1995). Učebnice obsahuje patnáct lekcí, v nichž jsou cvičení řazena podle procvičování jazykových dovedností. Číslování úloh je sice zvlášť pro daný oddíl, oddíly však nejsou umístovány na jednotlivých stránkách.

#### **6. Úlohy jsou číslovány lineárně napříč lekcí a vzájemně na sebe navazují v rámci celé lekce**

Pro příklad uvádíme učebnici *Vuela 1* (Álvarez Martínez 2005), ve které každá z deseti tematických lekcí obsahuje lineární sled na sebe navazujících úloh, nebo *Método de español 1* (Cárdenas Bernal 2012), kde jsou sice jednotlivé lekce učebnice děleny podle jazykových dovedností, avšak úlohy jsou číslovány lineárně a jsou částečně vzájemně provázané.

#### **7. Velký počet úloh na vymezenou část, která se svojí formou opticky jeví jako autonomní materiál.**

Takto komponované sady úloh lze nalézt např. v učebnici *Nuevo ven 2* (Castro Viúdez 2004). Inovovaná řada didaktické sady *Ven* obsahuje oddíly lekce o rozsahu cca dvě strany, je zde však poměrně velké množství aktivit, které si celkově vyžádají vyšší časovou náročnost.

#### **8. Opakovací část (test shrnující učivo, část určená k evaluaci a autoevaluaci) je úzce spjata s předcházející částí/lekcí.**

Jako příklad uvádíme *Así me gusta 1: curso de español* (Arbonés 2003) se závěrečnou částí „Autoevaluación“, kterou nelze zadat samostatně bez předem prostudovaného učiva lekcí. Podobně je tomu např. u učebnice *Aula Amigos 1: Libro del alumno* (Miki Kondo 2007), kde je závěr každého celku též zařazena tematicky úzce propojená opakovací jednostránková část „Autoevaluación“.

#### **6.1.4.2 Publikace vydané zahraničními nakladatelstvími**

U učebnic zahraniční provenience bylo z celkového počtu 177 do této kategorie zařazeno 104 analyzovaných učebnic, což činí 59 % ze všech analyzovaných zahraničních publikací. Časové vymezení vzorků je období let 1981 až 2014. V průběhu definovaného období byly publikace této skupiny vydány rovnoměrně, není evidentní žádné víceleté období bez publikací této skupiny.

Celkové výsledky jsou následující<sup>46</sup>: ANAYA (7 z 9 publikací), Cambridge University Press – nakladatelství Madrid (4 ze 4 publikací), Cancerel (0), Difusión (13 z 22 publikací), Edelsa (10 z 24 publikací), Edinumen (12 ze 14 publikací), Enclave/ELE (3 z 15 publikací), Espasa Calpe (1 ze 3 publikací), European language institute (0), FOREM (0), MGP International (0), Pearson (1 z 1 publikace), Santillana (3 ze 7 publikací), SGEL (27 ze 44 publikací), SM (13 z 19 publikací), nakladatelství Universidad de Alcalá de Henares (2 ze 2 publikací), nakladatelství Universidad Autónoma de Madrid (2 ze 2 publikací), nakladatelství Universidad de Cádiz (4 ze 4 publikací) a nakladatelství Universidad de Salamanca (2 ze 2 publikací). Zjištěné hodnoty u nakladatelství zastoupených pouze jednou či velmi malým množstvím publikací (zde do pěti vzorků) nejsou dostatečně reliabilní, z tohoto důvodu se zaměříme pouze na kvantitativní analýzu nakladatelství s deseti a více zástupci.

Z nakladatelství Difusión bylo k této skupině přiřazeno 13 z 22 publikací (59 %). Sledovány byly od roku 1982 do roku 2011 a nelze tvrdit, že by publikace dotčené skupiny byly vydávány v nějakém období častěji než v jiném. Vzorek reprezentující nakladatelství Edelsa obsahuje 10 z 24 publikací (42 %) náležejících do této skupiny. Analyzovány byly publikace vydané od roku 1984 do roku 2014. Pokud jde o dobu vydání v souvislosti s výsledkem analýzy, nejvíce publikací této

---

<sup>46</sup> Přehledy zahraničních publikací řazených chronologicky a podle nakladatelství jsou připojeny v příloze č. 12.4 disertační práce.

skupiny spadá do období let 2004 – 2010. Ze vzorku nakladatelství Edinumen bylo z celkových 14 do této skupiny zařazeno 12 publikací (86 %). Sledované období bylo mezi lety 1997 a 2012 a publikace této skupiny přináležejí do dotčeného období rovnoměrně. Nakladatelství Enclave/ELE v této skupině reprezentují 3 publikace z celkových 15 (20 %). Sledované období spadalo do let 2004 až 2011 a publikace této skupiny byly vydány v roce 2004, 2007 a 2008. Vzorek z nakladatelství SGEL obsahuje 27 ze 44 publikací (61 %) patřící do této skupiny. Byla provedena analýza vzorků vydaných v období 1981 až 2014, parametry pro zařazení do této skupiny splňovaly publikace vydané rovnoměrně v průběhu sledovaného období. Posledním z referenčních nakladatelství je SM, u kterého byly sledovány publikace vydané v rozmezí let 1993 až 2011. Do skupiny bylo zařazeno 13 z celkem 19 publikací (68 %), tyto publikace byly vydány rovnoměrně v průběhu vymezeného období.

Na základě výsledků analýzy lze konstatovat, že mezi lety 1981 až 2014 vycházely poměrně rovnoměrně publikace, v nichž nelze lokalizovat části, jež by vykazovaly podobnost s pracovním listem. Na vzorcích jednotlivých nakladatelství je patrné, že některá nakladatelství preferují strukturu svých publikací založenou na pevnější vnitřní návaznosti a provázanosti, což ve většině případů neumožňuje některou část vyčlenit a samostatně ji použít. V reálné edukační situaci to však může v některých případech znamenat, že vyučující je více závislý na postupu předurčeném sledem a provázaností částí didaktického materiálu a musí bedlivěji prověřovat, zdali případným vynecháním nějaké úlohy/části lekce apod. nezpůsobí žákům komplikaci při řešení některé z úloh následujících.

#### **6.1.4.2.3 Publikace vydané tuzemskými nakladatelstvími**

V případě učebnic vydaných tuzemskými nakladatelstvími bylo z celkem 31 analyzovaných publikací do této skupiny, tzn. mezi publikace neobsahující autonomní materiál, zařazeno 18 z nich, což činí 58 % ze všech analyzovaných tuzemských publikací. Časové vymezení vzorků je období let 1962 až 2014. Kromě dekády mezi lety 1998 a 2008, kdy žádné relevantní zástupce z výzkumného souboru nemáme, byly publikace této skupiny vydány rovnoměrně v průběhu definovaného období. Souhrnné výsledky jsou následující<sup>47</sup>: Computer

---

<sup>47</sup> Přehledy tuzemských publikací řazených chronologicky a podle nakladatelství jsou připojeny v příloze č. 12.5 disertační práce.

Press (1 ze 2 publikací), Edika (2 ze 2 publikací), Fraus (0), Infoa (0), Klett (3 z 5 publikací), Leda (1 z 1 publikace), Státní nakladatelství technické literatury (1 z 1 publikace) a Státní pedagogické nakladatelství (10 ze 13 publikací).

Souhrnně lze konstatovat, že mezi lety 1962 až 2014 byla většina v tuzemsku vydaných publikací bez částí, jež by se hypoteticky daly využít jako pracovní list ve výuce španělštiny. Podle údajů z tabulky v příloze práce řadící referenční vzorky chronologicky je též patrné, že až do roku 1997 bylo publikací náležejících do této skupiny vydáno 80 %, tzn. pouze 20 % (3 referenční vzorky) obsahovalo nějaký autonomní materiál, relativně nezávislý na příslušné části učebnice. Předpokládáme, že na tuto skutečnost má mimo jiné vliv tradiční gramaticko-překladačové metody výuky cizího jazyka, přenesené i do způsobu tvorby výukových materiálů. V reálné edukační situaci to opět může znamenat větší závislost vyučujícího na učebnici, na jejím uspořádání.

#### **6.1.4.2.4 Publikace obsahující části použitelné pro komplementární materiál ve formě pracovního listu**

Do této skupiny jsou zařazeny publikace s částmi, které lze vnímat jako autonomní, samostatné a na okolí relativně nezávislé. Forma, uspořádání úloh, vizuální řešení, doplňkové elementy apod. mohou vyučujícímu pomoci s jeho vlastní originální tvorbou, ať je to materiál o rozsahu lekce, kapitoly, strany, sady úloh, jednotlivých úloh či jednotlivých vizuálních prvků atd. Dále jsou to materiály přímo určené ke kopírování pro studenty (sdělení o této možnosti je v materiálu explicitně zmíněno) a v podstatě jsou to hotové pracovní listy, jež vyučující podle konkrétních podmínek ve výuce přebírá a třeba i bez úpravy použije.

Pro tento typ publikací jsou charakteristické následující znaky:

##### **1. Lekce publikace jsou velmi krátké, v rozsahu jedné či dvou stran**

Typickým příkladem takové publikace je *Vocabulario: elemental A1-A2* (Baralo – Genís – Santana 2008). Obsahuje 40 tematických lekcí o rozsahu 2 až 4 stran. Na konci publikace se nachází klíč řešení a glosář, což usnadňuje orientaci v učebnici a zvýhodňuje použití jednotlivých částí autonomně. Dalším příkladem je *En España* (Uriz – Harling 1996), která obsahuje třicet šest jednostránkových

či dvoustránkových kapitol, z nichž každá je zaměřena na jiný aspekt kultury a reálií. Ve druhé části publikace se nachází patnáct dvoustran obsahujících cvičení vycházející z předešlých kapitol. Každou kapitolu první části lze použít samostatně nebo rozšířenou o doplňující cvičení. Ilustračním zástupcem českého vydavatelství může v této kategorii být *Obrázkový španělsko-český slovník* (Davies – Priesolová 1997), tato publikace obsahuje devadesát šest dvoustránkových tematických kapitol určených k rozšíření slovní zásoby. Jednotlivé kapitoly na sebe nenavazují, proto je lze použít autonomně.

## **2. Lekce učebnice obsahuje části, které jsou na ostatních nezávislé**

Pro příklad uvádíme učebnici *Sueña 4: libro del alumno, nivel superior* (Blanco Canales 2001). Učebnice obsahuje deset tematických lekcí, které nejsou dále vnitřně děleny, s lineárně číslovanými úlohami. Na závěr každé lekce je dvoustrana věnovaná reáliím a kultuře hispánského světa. Tato část je na lekci nezávislá a lze s ní pracovat autonomně. Dalším příkladem je učebnice *Es español I* (Gómez Asencio – Borrego Nieto 2002). Dvanáct lekcí je děleno do čtyř bloků, cvičení jsou číslována lineárně. Samotné lekce nejsou pro pracovní list vhodné, závěrečná část učebnice *Léxico en imágenes* však obsahuje několik na sobě navzájem nezávislých stránek, které mají formu pracovního listu. Lekce obsahující dokonce několik oddílů přímo ve formě pracovního listu nalezneme ve cvičebnici *Gente joven I: Cuaderno de ejercicios* (Alonso 2005), která je sestavena ze šesti celků obsahujících vícestránkové sady aktivit s lineárně číslovanými úlohami. Ve druhé části každé sady jsou publikovány jednostránkové pracovní listy *Navegar en español*, *Mi gramática*, *Mi vocabulario* a *Para mi portfolio* s vlastním číslováním, které se rámcově řadí k tématu daného celku, jsou však na předešlých aktivitách nezávislé. Běžná je tato kompozice u publikací vystavěných na platformě *enfoque por tareas*. V publikaci *Profesionales: Curso de español* (Ezquerria 2004) je každá lekce pouze tematickým rámcem, její jednotlivé oddíly A – G, části *Usos y costumbres* a *En equipo* však tvoří samostatné jednostránkové části s vlastním číslováním. Každou část lze použít samostatně a nezávisle na učebnici.

### **3. Rozsah úloh (kompaktnost sady úloh), vč. jejich číslování, je vymezený formátem strany, sada nezasahuje do dalších stran, oddělení sady/části může být podpořeno i vizuálně**

Příkladem je publikace *Historietas y pasatiempos II* (López Ruiz 1990). Publikace je komplementárním didaktickým materiálem určeným pro podporu čtení s porozuměním. Na každé straně je krátký text s humorným obsahem doprovázený několika otázkami, na které má žák podle textu odpovědět. Texty nejsou tematicky provázané, proto lze každý jednotlivý text použít samostatně. Charakteristiku splňuje též učebnice *Una rayuela 1: Libro del alumno* (Candela – Banegas 2000). Tato řada učebnic je určena nejmladší věkové kategorii, tomu odpovídá i dělení lekcí na jednostránkové aktivity s vlastním číslováním cvičení. Dle metodiky k lekcím tato kompozice lekce přímo umožňuje vyučujícímu stanovit si pořadí probíraných částí. Vizuálně oddělené části (sady úloh) nalezneme např. v učebnici *Eco A1+A2: libro del alumno* (González Hermoso – Romero Dueñas 2004). Učebnice je koncipovaná v tzv. modulárním režimu. Obsahuje šestnáct lekcí dělených do šesti tematicky propojených částí oddělených od sebe odlišnou barvou podkladu strany. Každá část má vlastní číslování, některé z nich mohou být použity samostatně a nezávisle na učebnici. Barevné odlišení částí má též učebnice *Dominio: curso de perfeccionamiento nivel C* (Gálvez 2008).

### **4. V sadě úloh limitované formátem strany je přiměřený počet jednotlivých úloh**

Tuto charakteristiku lze sledovat např. v publikaci *Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A1* (Andión Herrero 2005a), kde jsou bloky jednotlivých lekcí děleny podle dovedností a formu pracovních listů mají díky rozsahu lekce (obvykle dvě, v některých případech tři strany) a počtu úloh na stranu či sadu (tři až sedm cvičení).

### **5. Součástí didaktické sady jsou komplementární didaktické materiály přímo určené ke kopírování**

Příkladem tohoto typu materiálu je didaktická sada *Espacio joven A2.1.: libro del alumno* (Cerdeira Nuñez – Romero Fernández 2011). Metodika k této sadě učebnic *Espacio joven A2.1.: libro del profesor* (Equipo Espacio 2011) obsahuje kromě jiného předpřipravené kopírovatelné pracovní listy na ověření zvládnutí

a rozšíření učiva. Další publikací splňující tuto charakteristiku je *Ideas prácticas para la clase de español* (1992), která je složena výhradně z kopírovatelných samostatných pracovních listů obsahujících např. obrázkové slovníky, jídelní menu, blanco formuláře, mapy a plánky, tabulky k doplnění různých údajů apod. Tato kritéria splňuje též publikace *Actividades lúdicas para la clase de español* (Moreno 1999), která je zároveň metodikou ke komplementárním aktivitám ve výuce španělštiny. Aktivity zaměřené na gramatické učivo, lexikum a na podporu ústní interakce jsou doplněny o kopírovatelné předlohy připravené již ve formě pracovních listů.

## **6. V publikaci nalezneme části zaměřené na podporu jiných činností, osvojování jiných dovedností apod.**

Jedná se například o zařazení materiálu ve formě časopisu, deníku, žákovského portfolia, projektu, textu písně, básně či jiného literárního útvaru (pohádka, komiks, úryvek z beletrie), o podporu mezipředmětových vztahů, kreativity apod.

Formu časopisu nalezneme například v učebnici *En acción 2: curso de español: Libro del alumno* (Verdía 2008), kde je na konci každé z dvanácti lekcí umístěna imitace časopisu k procvičování témat z oblasti kultury a reálií. Podklady pro podporu prvků projektové výuky obsahuje např. komplementární materiál k metodě *Joven.es 1* (Palomino 2008). Žáci v rámci této didaktické řady mohou pracovat i s částí *Carpeta de lecturas y actividades complementarias* obsahující dvoustránkové materiály k reáliím dané jazykové oblasti a podklady pro projekty na dané téma dle jazykové úrovně. Specifické aktivity tohoto typu obsahuje např. učebnice *Rápido, rápido: Libro del alumno* (Miquel – Sans Baulenas 2002) obsahující sice osmnáct tematických lekcí s lineárním číslováním úloh, v každé lekci jsou však též jednostránkové části, které stojí tematicky samostatně a obsahují ucelenou úlohu vhodnou k autonomnímu použití. Jedná se konkrétně např. o pohádku formou komiksu, příp. další obrázkový příběh doprovázený didaktickým aparátem (instrukcí, modelovou situací atd.). Uvedenou charakteristiku splňuje též *Esto funciona A, B: Libro de ejercicios* (Martín Peris 1998b). Do této cvičebnice byla zařazena část *Al pie de la letra* podporující čtení s porozuměním. Prezentované úryvky z uměleckých děl, novinové články apod. tvoří samostatný oddíl. Mezipředmětové vztahy podporuje zařazením autonomního oddílu učebnice *Código ELE 1* (Palomino 2012). Úkolem samostatné

jednostránkové části *Espacio interdisciplinar* je propojit španělštinu s jinými předměty. Kromě toho je zde též zařazen samostatný komplementární didaktický materiál *Carpeta de actividades complementarias* obsahující dvoustránkové materiály k reáliím dané jazykové oblasti a podklady pro projekty na dané téma dle jazykové úrovně. Podpora tvořivosti, především u didaktických materiálů určených pro nejmladší věkovou kategorii, je evidentní například ve cvičebnici *Una rayuela 1: Cuaderno de actividades* (Candela – Banegas 2000), kde je na konci každé lekce umístěna samostatná část s vystřihovánkami.

#### **6.1.4.2.5 Publikace vydané zahraničními nakladatelstvími**

U učebnic zahraniční provenience bylo z celkového počtu 177 do této kategorie zařazeno 73 analyzovaných učebnic, což činí 41 % ze všech analyzovaných zahraničních publikací. V průběhu definovaného období byly publikace této skupiny vydány rovnoměrně, není evidentní žádné víceleté období bez publikací této skupiny.

Celkové výsledky jsou následující<sup>48</sup>: ANAYA (2 z 9 publikací), Cambridge University Press – nakladatelství Madrid (0), Cancerel (1 z 1 publikace), Difusión (9 z 22 publikací), Edelsa (14 z 24 publikací), Edinumen (2 ze 14 publikací), Enclave/ELE (12 z 15 publikací), Espasa Calpe (2 ze 3 publikací), European language institute (2 ze 2 publikací), FOREM (1 z 1 publikace), MGP International (1 z 1 publikace), Pearson (0), Santillana (4 ze 7 publikací), SGEL (17 ze 44 publikací), SM (6 z 19 publikací), nakladatelství Universidad de Alcalá de Henares (0), nakladatelství Universidad Autónoma de Madrid (0), nakladatelství Universidad de Cádiz (0) a nakladatelství Universidad de Salamanca (0). I zde vnímáme zjištěné hodnoty u nakladatelství zastoupených pouze jednou či velmi malým množstvím publikací (zde do pěti vzorků) jako nedostatečně reliabilní, z tohoto důvodu se i zde zaměříme pouze na kvantitativní analýzu nakladatelství s deseti a více zástupci.

Vzorek reprezentující nakladatelství Difusión obsahuje 9 z celkem 22 publikací (41 %), které byly vydávány průběžně ve sledovaném období. Z nakladatelství Edelsa bylo do této skupiny zařazeno 14 z 24 publikací (58 %). I tyto referenční

---

<sup>48</sup> Přehledy zahraničních publikací řazených chronologicky a podle nakladatelství jsou připojeny v příloze č. 12.4 disertační práce.



publikace byly vydávány průběžně ve sledovaném období. Ze vzorku nakladatelství Edinumen byly z celkových 14 do této skupiny zařazeny 2 publikace (14 %), jedna na samém začátku sledovaného období (v roce 1997), druhá na jeho konci (v roce 2012). Nakladatelství Enclave/ELE v této skupině reprezentuje 12 publikací z celkových 15 (80 %). Referenční publikace byly vydávány průběžně ve sledovaném období. Vzorek z nakladatelství SGEL obsahuje 17 ze 44 publikací (39 %) patřících do této skupiny. Referenční publikace byly vydávány průběžně ve sledovaném období, větší výpadek lze zaznamenat pouze mezi lety 1989 – 1995 a 2006 – 2009. Posledním z referenčních nakladatelství je SM, ze kterého bylo do této skupiny zařazeno 6 z celkem 19 publikací (32 %), tyto publikace byly vydávány rovnoměrně v průběhu vymezeného období.

Na základě výsledků analýzy lze konstatovat, že ve sledovaném období vycházely poměrně rovnoměrně též publikace, v nichž bylo možné nalézt jednotlivé části s možným označením *autonomní*, hypoteticky použitelné jako pracovní list. Ze zahraničních nakladatelství, která z našeho úhlu pohledu dávají vyučujícímu k dispozici materiál využitelný kdykoli po případném vlastním uvážení vyučujícího, nesvazují vzájemně jednotlivé elementy didaktických jednotek a tím zároveň podporují určitou míru jeho autonomie v edukačním procesu, lze vyzdvihnout společnosti Edelsa a Enclave/ELE s výraznější převahou tohoto typu publikací.

#### **6.1.4.2.6 Publikace vydané tuzemskými nakladatelstvími**

V případě učebnic vydaných tuzemskými nakladatelstvími bylo z celkem 31 analyzovaných publikací do této skupiny zařazeno 13 z nich, což činí 42 % ze všech analyzovaných tuzemských publikací. Největší počet (8 titulů) referenčních vzorků vznikl mezi lety 1997 až 2009, mimo toto období byly publikace vydávány velmi sporadicky, konkrétně 1 v roce 1966, 1 v roce 1979, 1 v roce 1990 a 2 v roce 2010.

Souhrnné výsledky jsou následující<sup>49</sup>: Computer Press (1 ze 2 publikací), Edika (0), Fraus (4 ze 4 publikací), Infoa (3 ze 3 publikací), Klett (2 z 5 publikací), Leda

---

<sup>49</sup> Přehledy tuzemských publikací řazených chronologicky a podle nakladatelství jsou připojeny v příloze č. 12.5 disertační práce.

(0), Státní nakladatelství technické literatury (0) a Státní pedagogické nakladatelství (3 ze 13 publikací).

Výsledek analýzy kopíruje závěry kapitoly 6.1.4.2.3. Pouze menšina publikací vydaných mezi lety 1962 až 2014 obsahovala části hypoteticky použitelné jako pracovní list ve výuce španělského jazyka, většina z této skupiny publikací byla navíc vydána až po roce 1997. I přesto je patrný vývoj koncepce v Česku publikovaných učebnic ve smyslu inovované vnitřní diferenciaci a akcentace jiných metod cizojazyčné výuky, přístupu k expozici učiva a další práce s ním.

Následující tabulky shrnují zastoupení učebnic jednotlivých nakladatelství v obou skupinách. V tabulce č. 3 jsou údaje uváděny v procentech, neboť je zde zastoupen vyšší počet referenčních publikací. V případě nakladatelství zastoupených pouze malým počtem publikací jsou v tabulkách (tabulka č. 4 a 5) údaje uváděny v kusech, neboť hodnoty v procentech by byly opticky zavádějící.

Nakladatelství	Zastoupení publikací bez částí k autonomnímu využití	Zastoupení publikací obsahujících části k autonomnímu využití
Difusión	<b>59 %</b>	41 %
Edelsa	42 %	<b>58 %</b>
Edinumen	<b>86 %</b>	14 %
Enclave/ELE	20 %	<b>80 %</b>
SGEL	<b>61 %</b>	39 %
SM	<b>68 %</b>	32 %

Tab. č. 3 - Porovnání počtu publikací obou skupin podle nakladatelství (zahraniční nakladatelství, uváděno v %)

Nakladatelství	Zastoupení publikací bez částí k autonomnímu využití	Zastoupení publikací obsahujících části k autonomnímu využití
ANAYA	<b>7</b>	2
Cambridge University Press (Madrid)	<b>4</b>	0

Cancerel	0	1
Espasa Calpe	1	2
European language institute	0	2
FOREM	0	1
MGP International	0	1
Pearson	1	0
Santillana	3	4
Universidad de Alcalá de Henares	2	0
Universidad Autónoma de Madrid	2	0
Universidad de Cádiz	4	0
Universidad de Salamanca	2	0

Tab. č. 4 - Porovnání počtu publikací obou skupin podle nakladatelství (zahraniční nakladatelství s menším zastoupením publikací, uváděno v kusech)

Nakladatelství	Zastoupení publikací bez částí k autonomnímu využití	Zastoupení publikací obsahujících části k autonomnímu využití
Computer Press	1	1
Edika	2	0
Fraus	0	4
Infoa	0	3
Klett	3	2
Leda	1	0
Státní nakladatelství technické literatury	1	0
Státní pedagogické nakladatelství	10	3

Tab. č. 5 - Porovnání počtu publikací obou skupin podle nakladatelství (tuzemská nakladatelství, uváděno v kusech)

### **6.1.5 Závěr**

Detailnější pohled na primární a sekundární literaturu v souvislosti s pracovními listy poskytl užitečné informace, které lze přímo využít nebo přinejmenším zohlednit, při tvorbě/adaptaci vlastního didaktického materiálu. Přes vlnu prosazování komunikační metody v její občas dokonce extrémnější podobě ve výuce cizího jazyka (tzn. výrazná preference komunikačního cíle bez ohledu na výklad teoretických jazykových struktur) je opět patrný návrat k poměrně vyrovnanému edukačnímu obsahu, ve kterém jsou zastoupeny všechny složky jazykového systému a všechny jazykové dovednosti a kompetence. Při koncipování vlastního pracovního listu se proto autor nemusí obávat, že by zařazením například gramatického výkladu, přehledu, opakování apod. nenásledoval současné trendy ve výuce cizího jazyka.

Zkušenosti s formou a obsahem materiálů přítomných v učebnicích, které nejsou či nemusí být závislé na příslušné části učebnice a jejich relativní nezávislosti lze v praxi využít mimo předdefinovanou posloupnost učiva učebnice, mohou poskytnout tvůrci/adaptátorovi nového pracovního listu informace, inspiraci a v podstatě návod, jak by daná forma (včetně rozsahu) a obsah vzniklého média mohly vypadat. Analýza referenčního vzorku učebnic a z ní plynoucí generalizovaná charakteristika skupiny materiálů, jež obsahují autonomní části v podobě hypotetického pracovního listu, tak vyučujícím pomohou snadno se v množství publikací zorientovat a rozpoznat vhodné inspirativní zdroje.

## **6.2 Analýza publikovaných pracovních listů**

Cílem realizované analýzy pracovních listů bylo zjištění, jakou formu a obsah mají pracovní listy vytvořené běžnými vyučujícími, podobně byla cílena analýza pracovních listů publikovaných renomovanými nakladatelstvími vydávajícími výukové materiály pro španělský jazyk. Generalizované výsledky analýz budou využitelné pro přesnější stanovení obecných znaků pracovních listů pro cizojazyčnou výuku. Kvalitativní deskripce jednotlivých elementů může vyučujícím posloužit jako inspirace při tvorbě a adaptaci jejich didaktických materiálů.

## 6.2.1 Analýza pracovních listů vytvořených vyučujícími španělštiny a její výsledky

### 6.2.1.1 Východiska analýzy

Do výzkumu pracovních listů vytvořených vyučujícími bylo náhodně vybráno 100 pracovních listů vyučujících španělského jazyka v České republice a v zahraničí. Podskupinu výzkumného souboru v počtu 68 kusů tvořily didaktické materiály vzniklé v rámci projektů OP VK finančně podpořených MŠMT<sup>50</sup>. Ty jsou dostupné z databáze MŠMT na adrese <https://databaze.op-vk.cz/Product/Search/> (dále jen „1. skupina!“). Tento soubor vymezujeme z důvodu *a priori* stanovených podmínek MŠMT na formální náležitosti vytvořeného materiálu, kterými jsou metodický list se základními údaji o pracovním listu a práci s ním a připojený klíč s řešením. Zdrojem ostatních pracovních listů (v rámci této analýzy celkem 32 jednotlivých pracovních listů, dále jen „2. skupina“) byla různá internetová úložiště, např. profedeele.es, islcollective.com, pinterest.es, materialdeaprendizaje.com, fiape.org nebo lapizdeele.com, z nichž byly pracovní listy k analýze staženy. Předpokládáme, že tvůrci pracovních listů 2. skupiny vytvořených mimo rámec projektů OP VK žádné podmínky tvorby stanovené neměli.

Základem hodnocení byla prostá kvantitativní analýza míry výskytu sledovaných elementů. Kvalitativní výzkum vycházel z kritérií představených v této disertační práci. Výsledkem analýzy jsou proto jak statistické údaje, tak kvalitativní rozbor jednotlivých částí pracovních listů, případně jejich dalších součástí. Z důvodu neznalosti edukačního kontextu, resp. cílové skupiny, pro který byl materiál vytvořen, nebylo možné v této analýze použít všechna hodnotící kritéria navrhovaná autorům pracovních listů pro adaptaci či tvorbu. Nehodnocena proto byla např. úroveň obsahu a rozsahu jednotlivých úloh, celková kvalita pracovního listu, nebylo možné též posuzovat otázky týkající se predikce fungování apod. Zmíněné parametry jsou úzce svázány s cílovou skupinou a bez její podrobnější znalosti by takové hodnocení bylo spíše spekulací.

---

<sup>50</sup> Jedná se o projekty v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost „EU peníze školám“ (Oblast podpory 1.4 – Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách) a „EU peníze středním školám“ (Oblast podpory 1.5 – Zlepšení podmínek pro vzdělávání na středních školách).

### **6.2.1.2 Výsledky analýzy**

#### **1. Metodika práce s pracovním listem**

Kritéria této kategorie byla částečně či zcela naplněna u všech listů 1. skupiny. Součástí těchto materiálů byl metodický list obsahující kromě projektové informace a povinné publicity číslo a název/téma pracovního listu, většinou jméno autora a použitý jazyk, jazykovou úroveň, předpokládanou časovou náročnost práce, stručnou anotaci s navrhovaným postupem práce, odkazy na zdroje textové a obrazové části (pokud byly přejaty).

Ze souboru listů 2. skupiny nebyl žádný, který by metodiku práce jako samostatnou část pracovního listu obsahoval. Tyto materiály obsahovaly pouze některé elementy této kategorie, např. téma, jazykovou úroveň nebo výčet navazujících didaktických opor. Ve 25 případech byl pracovní list složen pouze z úloh bez úvodu, náznaku tématu v textu apod. Zde bylo možné určit pouze z obsahu jednotlivé úlohy, na co je úloha zaměřena, které z jazykových dovedností má procvičovat a jaký je postup práce.

#### **Jazyková úroveň a cílová skupina**

Informace o jazykové úrovni obsahovalo 73 listů (68 listů 1. skupiny a 5 listů 2. skupiny), 20 listů též zároveň obsahovalo informaci o věkovém rámci cílové skupiny, konkrétně 14 – 19 let, pro kterou byl s ohledem na obsah a rozsah materiál doporučován.

#### **Téma materiálu (blíže vymezené v anotaci)**

Téma materiálu bylo uvedeno v 71 případech (68 listů 1. skupiny a 3 listy 2. skupiny). 4 další pracovní listy 2. skupiny neměly vymezené téma v hlavičce listu, ale bylo možné téma identifikovat podle titulku textu úlohy. Stručnou anotaci a postup práce v různé míře rozsahu obsahovaly všechny pracovní listy 1. skupiny, v případě 2. skupiny tento element zastoupen nebyl.

#### **Zaměření s ohledem na jazykové dovednosti**

Zaměření materiálu bylo explicitně zmíněno v anotaci metodické části pouze u 41 listů 1. skupiny. U většiny ostatních listů (46 ze zbývajících 59 listů) bylo z charakteru úloh poměrně snadno rozpoznatelné, na jaké jazykové dovednosti

jsou úlohy zaměřeny, u zbývajících 13 listů byly úlohy konstruovány volně a předpokládáme, že až vyučující si mohl stanovit, k jaké činnosti úlohy využije.

### **Timing (očekávaná/navrhovaná časová náročnost)**

Předpokládaná časová náročnost byla uvedena pouze u většiny pracovních listů 1. skupiny. 45 listů obsahovalo údaj „1 vyučovací hodina“, ve 20 listech byl uveden časový údaj jiný, v hodnotách 15 minut, 20 minut, 25 minut, 30 minut a 40 minut.

### **Způsob práce (doporučení forem a metod výuky, jejich kombinace)**

Způsob práce, např. postup vypracování úloh, určení částí pro práci ve výuce a pro případné samostudium, potřebné další pomůcky, způsob revize práce a participace vyučujícího na řešení úloh obsahovaly v různé míře podrobnosti všechny analyzované materiály 1. skupiny. Pracovní listy 2. skupiny žádnou takovou informaci neobsahovaly.

### **Použití zdroje (ve vztahu k autorskému právu)**

U pracovních listů 2. skupiny zdroje použitých podkladů nebyly uvedeny. V případě listů 1. skupiny byly zdroje uváděny v 38 případech. Detailnější analýza ukázala, že zdroje nebyly uváděny v případech, kdy se evidentně nejednalo o převzaté úlohy či jejich části, ale o původní úlohy vytvořené autorem didaktického materiálu.

### **Výčet případných didaktických opor (e-learning, audio, video, web, mobilní aplikace...)**

Z celkového počtu 100 pracovních listů obsahovalo 28 listů odkaz na další podpůrné didaktické opory. V případě listů 1. skupiny se jednalo o 21 listů s odkazy například na písničky (videoklipy písniček na Youtube), které byly předmětem úloh, odkazy na část lekce učebnice, kterou úlohy v pracovním listě rozšiřovaly, na zvukové stopy CD učebnice, na základě kterých byla úloha vytvořena. U pracovních listů zaměřených tematicky na kulturu a realie byl vložen odkaz na zpracované téma na Wikipedii a další stránky s příslušným obsahem (web o španělském víně, iberské šunce apod.). Ve 2. skupině bylo s odkazy 7 listů, které směřovaly žáka např. na úložiště, z něhož byl stažen i vzorek, na web

jazykové školy nabízející výuku se zařazením podobných aktivit (ve 4 případech) nebo na Wikipedii (ve 3 případech).

## **2. Aparát prezentace učiva (verbální/obrazový)**

### **Obsah – zastoupení části výkladové/shrnující a procvičovací**

Žádný pracovní list z výzkumného souboru nebyl zaměřený pouze na výklad učiva. 91 pracovních listů neobsahovalo žádnou teorii, shrnutí či připomenutí učiva, na které byly úlohy zaměřeny. U 9 listů náležejících do 1. skupiny bylo v úvodní části shrnuto gramatické učivo, konkrétně způsob tvoření minulého času *perfecto indefinido* u vybraných nepravidelných sloves, imperativ, tvary osobních zájmen ve 3. a 4. pádě, shrnutí vedlejších vět účelových a podmínkových, tvorba a vybrané způsoby použití prezentního subjuntivu.

### **Obsah – odborná správnost odpovídající současnému stavu poznání**

Při pročítání textů úloh jsme neshledali, že by bylo procvičováno učivo způsobem a ve formě, které by nebyly v rámci běžné výuky standardní. Navíc můžeme konstatovat, že procvičované učivo odpovídalo jazykové úrovni cílové skupiny, pokud byla v metodickém listě explicitně definována a bylo možné ji proto posoudit.

### **Obsah – rozmanitost úloh**

V pracovních listech se objevovaly všechny běžné typy úloh. Převládala písemná produkce a úlohy na čtení s porozuměním (v 85 pracovních listech), v 7 listech byly úlohy navázány na poslech písničky, ve 3 listech byla návaznost úloh na poslech dialogu z CD učebnice. V pracovních listech 2. skupiny byly zastoupeny úlohy na ústní interakci či samostatný ústní projev (22 listů). Úlohy na ústní projev byly u 1. skupiny zastoupeny pouze v 8 případech, v ostatních listech byl ústní projev v podstatě pouze při přečtení vypracovaného úkolu v rámci skupinové evaluace.

Z otevřených úloh vyžadujících širokou odpověď byly nejčastěji zastoupeny úlohy na písemnou produkci (slohová písemná práce podle požadavků na písemnou část společné části maturitní zkoušky), tento typ úloh se vyskytoval ve 28 pracovních listech. V 23 listech byla otevřená úloha zaměřena na sumarizaci znalostí



vybraných tematických okruhů v rámci opakování k maturitní zkoušce. U pracovních listů 1. skupiny se objevovala překladová cvičení ze španělštiny i do španělštiny, a to v 17 případech.

Otevřené úlohy se stručnou odpovědí byly zaměřeny především na doplňování chybějících slov do souvislého textu, buď z nabídky sady slov mimo text, nebo bez nabídky, a na doplňování gramatických tvarů sloves do souvislých textů či jednotlivých vět a na překlad jednotlivých slovíček (49 pracovních listů). Ve 3 případech šlo o doplňování údajů (slovních a číselných) do formulářů. Ve 4 případech byla úloha zaměřená na popis obrázku, v 1 případě šlo o vytvoření pojmové mapy, ve dvou pracovních listech byla jedna úloha v podobě tajenky.

Uzavřené úlohy se vyskytovaly méně často než úlohy otevřené. Předpokládáme, že míra jejich zařazení je ovlivňována vyšší náročností na vytvoření funkční úlohy. Byly analyzovány běžné typy uzavřených úloh, jimiž jsou úlohy přiřazovací, s výběrem odpovědi, dichotomické úlohy a uspořádací úlohy (typologie úloh viz Schindler 2006: 39-51). Celkem dvanáct úloh bylo přiřazovacích. Jednalo se nejčastěji o přiřazení popisu situace k obrázku či tvrzení a přiřazení slovíčka k adekvátní skupině slov. Dvacet úloh bylo zaměřeno na výběr odpovědi z nabízených dvou až čtyř možností. Dvě úlohy byly uspořádací, tři úlohy byly dichotomické, tvrzení byla navázána na výchozí text.

Počet úloh v pracovním listu se pohyboval od jedné do osmi, s počtem úloh v jednom pracovním listu též úměrně souvisela i délka úlohy. Analyzované listy obsahovaly celkem 223 úloh. Pokud byla zastoupena pouze jedna úloha (ve 42 případech), byla delší, obsahovala dlouhý text, případně několik jednotlivých textů, deset až dvacet pět vět, obrázek s mnoha předměty, téma slohové práce, téma ke složitější konverzaci apod. Pracovní list obsahující dvě úlohy byl zastoupen 14 krát. Ve 32 případech obsahoval pracovní list tři úlohy, v 8 případech obsahoval čtyři úlohy. Celkem 4 listy obsahovaly více než čtyři úlohy (2 listy pět úloh, 1 list 7 úloh a 1 list 8 úloh). V těchto případech byla jednotlivá cvičení krátká, např. krátké překladové věty, krátké dialogy, malý počet vět, jedna až dvě otázky, malý a jednoduchý obrázek, výzva ke stručné reakci apod. Přehled zastoupení pracovních listů ve vztahu k počtu úloh nabízí tabulka č. 6.

1 úloha	42 pracovních listů
2 úlohy	14 pracovních listů
3 úlohy	32 pracovních listů
4 úlohy	8 pracovních listů
5 úloh	2 pracovní listy
7 úloh	1 pracovní list
8 úloh	1 pracovní list
<b>223 úloh celkem</b>	<b>100 pracovních listů celkem</b>
<b>Průměrný počet úloh na pracovní list: 2,7</b>	

Tab. č. 6 - Počet úloh v pracovních listech

### **Obsah – vyváženost osvojování všech jazykových dovedností**

Většina analyzovaných pracovních listů nenabízela takové úlohy, které by vyváženě procvičovaly všechny základní jazykové dovednosti (ústní a písemnou produkci, poslech a čtení s porozuměním, interakci) najednou, resp. na jednom pracovním listě. Většina pracovních listů byla zaměřena na písemnou produkci a čtení s porozuměním. Pouze u 25 listů by se dalo konstatovat, že úlohy zasahovaly (byť jen částečně) do většiny jazykových dovedností. Jedním z modelů takového pracovního listu byl didaktický materiál obsahující úlohu na čtení s porozuměním, ve které žák zároveň doplňoval gramatické tvary sloves. Za výchozím textem úlohy poté následovaly otázky, úlohy pravda/nepravda aj. Druhá úloha byla zaměřena na zjišťování údajů od spolužáka, v rámci práce ve dvojicích, podle předepsaných otázek, příp. témat, ze kterých měl žák teprve otázku vytvořit. Ve třetí úloze měl žák za úkol přeformulovat získané odpovědi a představit je ostatním.

### **Obsah – odstupňovaná obtížnost (obsahu, jednotlivých úloh)**

Odstupňovaná obtížnost byla evidentní ve třech pracovních listech, pouze u procvičování gramatického učiva, a sledovala základní model, ve kterém byla první úloha zaměřena na opakování základního učiva, druhá úloha jej rozšířila o složitější gramatické tvary (např. nepravidelná slovesa) a závěrečná úloha vybízela k vlastní produkci s použitím dalších pravidelných i nepravidelných

tvarů. Ve dvaceti dvou pracovních listech sice explicitně stupňování obtížnosti zmíněné nebylo, charakter úloh k tomu však směřoval, pokud budeme vnímat úlohu vyžadující krátké písemné odpovědi za jednodušší a delší písemný či ústní projev na dané téma za složitější a náročnější. Ve zobecněném modelu tak byla první úloha zaměřená na úvodní brainstorming výrazů, idejí apod. dle tématu, následovala úloha s otázkami vyžadujícími otevřené odpovědi, závěrečná úloha obsahovala téma krátké slohové práce nebo krátkého ústního projevu.

### **Obsah – podpora mezipředmětových vztahů**

Ve vybraných úlohách v celkem třiceti dvou pracovních listech (všechny náležely do 1. skupiny) bylo možné vysledovat mezipředmětové vztahy týkající se oblasti pracovně právních vztahů (profese a jejich definice), kultury (práce s písničkami), reálií, historie a literatury španělsky mluvících zemí apod.

### **Názornost – autenticita komunikačních situací (odraz reálného světa a společnosti)**

V žádném z analyzovaných pracovních listů nebylo patrné jakékoli vybočení z běžných komunikačních situací, jazykové jevy se procvičovaly v uvěřitelných a realitu kopírujících situacích, nevybočovala ani témata, ani slovní zásoba. Do podoby úloh byla zpracována témata definovaná běžnými kurikulárními dokumenty pro jazykové vzdělávání (popis osoby, rodiny, pracovních vztahů, bydlení, životní prostředí, trávení volného času, gastronomie, kultura, historie apod.)

### **Názornost – věcná správnost a funkčnost obrazové přílohy (souvislost s textem)**

Obrazová příloha v rámci didaktické části listu<sup>51</sup> se vyskytovala pouze ve třiceti dvou pracovních listech, tentokrát především ve 2. skupině (zde ve 24 pracovních listech). Důvodem může být obava z porušení autorských práv autorů tvořících pracovní listy v souladu s podmínkami projektů OP VK, kde obsah listů mohl být

---

<sup>51</sup> Didaktickou částí zde myslíme veškerý obsah použitelný v rámci edukační situace, tzn. metodickou část, úlohy a na ně navázané obrazové a jiné grafické elementy i jakékoli další komplementy určené vyučujícímu a cílové skupině. Nehodnotíme obrazovou přílohu mimo didaktickou část pracovního listu, která u listů 1. skupiny ve všech případech obsahuje logolink v souladu s pravidly povinné publicity projektů OP VK.

kontrolován ze strany MŠMT. Zatímco u pracovních listů 2. skupiny byla použita rozmanitá obrazová příloha vč. fotografií, obrázků komiksových postaviček, v pracovních listech 1. skupiny (zmiňovaných osm listů) byly použity obrázky především z banky „kclipartů“ a Wikipedie. Všechny použité obrázky byly věcně správné a funkční. Většinou byly použity fotografie a obrázky humorné a vtipné, příkladem může být zobrazení vtipně namalovaných zvířátek a jejich gest doprovázející nácvik pozdravu, přivítání a rozloučení.

### **Názornost – zastoupení aspektu sociokulturního a pragmatického**

V pracovních listech v osmnácti případech byly prezentovány reálie španělsky mluvících zemí, ve dvou případech reálie České republiky vč. komparativního pohledu na danou tematickou oblast ve Španělsku. V obsahu pracovních listů jsme nezaznamenali prezentaci střetu kultur daných jazykových oblastí.

### **Motivační funkce – dostatečná srozumitelnost cíle**

Cíl, smysl práce, účel apod. byly u všech pracovních listů zjevné z názvu listu, z obsahu úloh, částečně z obrazové přílohy a grafických prvků. Název pracovního listu tvořily např. označení učiva (*Estilo indirecto, Prét. perfecto - indefinido, Ser o Estar, Escritores de España*), téma materiálu (*Emociones, La rutina diaria de Pablo, Mi futuro, Descripción física*), jazyková dovednost (*La conversación – Los saludos, La conversación – Las presentaciones*), realizovaná aktivita (*Crucigrama – Verano*). Pracovní listy bez názvu obsahovaly sumu různých aktivit na odlišná témata. Upřesnění tématu se objevilo v instrukci jednotlivé úlohy (*Napiš španělsky, o jakého člena rodiny se jedná; Doplň správný tvar slovesa ser/estar/hay*).

### **Motivační funkce – atraktivita témat, textů a obrazových elementů, estetická atraktivita**

Atraktivita témat, textů a obrazových elementů je do jisté míry subjektivní záležitost, kterou nejlépe posoudí cílová skupina. Lze však konstatovat, že témata vybraných pracovních listů vycházela z běžných didaktických témat stanovených kurikulárními dokumenty, část z nich přímo kopírovala témata maturitní či mezinárodní zkoušky z cizího jazyka. Texty byly spíše neutrální, neobjevovaly

se zde žádné kontroverzní, spekulativní či sugestivní náměty, pokud byly pracovní listy vytvořeny jako doplněk učebnice, tematicky z ní též vycházely.

Třicet dva pracovních listů obsahovalo obrazovou přílohu. Ve dvaceti čtyřech pracovních listech 2. skupiny byly použity fotografie a obrázky komiksových postaviček, které v některých případech působily vtipně, a předpokládáme, že cílovou skupinu pobavily. Doprovazeny byly oválnými nebo hranatými popiskovými poli, takže bylo na první pohled zřejmé, že jde o vyjádření myšlenky, verbální komunikaci aktérů apod. Často se vyskytovaly barevné rámečky, tabulky, barevně zvýrazněné písmo či odlišná velikost písma (u důležitých výrazů).

Osm pracovních listů 1. skupiny obsahovalo obrázky především z banky „klipartů“ a Wikipedie. Vizuální atraktivita byla horší, než u předchozí skupiny. Text byl většinou zarovnán do bloků, jednotlivé části (úlohy) byly odsazeny, v některých případech bylo zadání nebo naopak tělo úlohy v rámečku. Tyto elementy zvyšovaly přehlednost na stránce pracovního listu. Symboly infografiky nebyly použity v žádném pracovním listu analyzovaného souboru.

### **Společenská korektnost**

Na základě obsahu textové i obrazové části pracovních listů se domníváme, že zde ve všech případech byla dodržena genderová korektnost. Některé vyobrazené postavy jsou prezentovány pouze schematicky, nelze tedy určit pohlaví. U fotografií je vyvážené zastoupení mužů a žen, nezdá se, že by byli muži zobrazeni pouze v typických mužských profesích a ženy pouze v ženských, osoby jsou zobrazeny buď v neutrálních situacích, nebo se na činnostech podílejí spolu (např. obrázek, kde spolu zalévají květiny dívka i chlapec). Etnická a rasová témata v analyzovaných pracovních listech obsažena nebyla. Úlohy svojí formou podporují názorovou pluralitu a nezmiňují hraniční či kontroverzní společenská témata.

### **3. Aparát podpory učení (verbální/obrazový)**

V pracovních listech s explicitně vyjádřenými instrukcemi, byly tyto instrukce snadno pochopitelné a srozumitelné. Vyskytovaly se ve španělštině v šedesáti dvou případech, v češtině (pouze u listů české provenience) v šesti případech. Zbýlých třicet dva pracovních listů přímo instrukce neobsahovalo, z charakteru

cvičení však zadání jasně vyplynulo, např. byl obsahem listu text s vynechanými výrazy, pod textem byla v rámečku nabídka výrazů k doplnění, v jiném případě byl text s nahrazením některých slov obrázkem, za kterým bylo místo k doplnění slova, u dialogu byla v replikách vynechána místa na jméno a profesi.

Příklady a modelová řešení byla pouze u úloh na osvojování gramatického učiva a to celkem v šesti pracovních listech. Objevila se jak forma prvního tvaru v tabulkách určených k vyčasování sloves, tak celá vzorová věta u složitější gramatiky použité ve větách. Otázky v jednotlivých úlohách měly jasnou a srozumitelnou podobu, nevybočovaly z tématu pracovního listu, ve všech listech byl v rámci řešení úloh ponechán prostor k písemnému vypracování úkolu. V některých materiálech bylo řádkování relativně úzké a vyžadovalo by zápis frází drobnějším písmem, tímto formátováním bylo však docíleno, že se všechna cvičení vešla na jednu stranu, což bylo vzhledem k provázanosti cvičení vhodné.

Žádný z analyzovaných pracovních listů neobsahoval instrukci pro podporu samostudia. Některé ze závěrečných úloh mohly být teoreticky vypracovány i mimo vyučovací lekci, v takovém případě by však byl žák pravděpodobně závislý na ústním doplnění instrukce samotným vyučujícím. Žádná instrukce neobsahovala návrh strategie postupu řešení či učení, můžeme proto konstatovat, že instrukce obsažené v analyzovaném souboru explicitně nepřispívají k podpoře rozvoje metakognitivních strategií a neovlivňují přímo individuální učební styl žáků. Úlohy šestnácti pracovních listů byly poskládány tak, aby bylo umožněno střídání forem práce během výuky. Nejčastější kombinací forem práce bylo individuální vypracování úlohy a následné představení výsledku před třídou. Ve třech listech obsahovala instrukce pokyn k práci ve dvojici.

K podpoře kreativity či vlastní tvorby, případně samostatného myšlení byly zařazeny především otevřené úlohy vyžadující širokou odpověď. Ve dvaceti osmi pracovních listech se vyskytovaly úkoly na procvičování písemného projevu (krátká slohová písemná práce v rozsahu sedmdesát až sto dvacet slov). Koncepce e-mailu na zadané téma byla obsažena v jednom listu, způsob řešení a rady podle výchozího textu měli žáci navrhnout v jednom případě, volný popis obrázku se objevil v sedmi případech. Ve dvaceti třech listech byly úlohy s otázkami vyžadujícími otevřenou odpověď, byly to však otázky na sociokulturní faktografii, proto se zde kreativita žáků mohla projevit pouze omezeně. Většina ostatních

cvičení měla předdefinované výrazy, což vlastní tvorbu a projev kreativity žáka znemožňovalo. Úlohy pro podporu divergentního, příp. kritického myšlení v pracovních listech obsaženy nebyly, domníváme se, že důvodem je vyšší náročnost na zkušenosti s tvorbou takového typu úloh a též zvýšené nároky (vč. časových) na evaluaci žákova řešení.

Klíč správného či modelového řešení úloh obsahovala pouze část pracovních listů 1. skupiny, neboť tímto byla splněna podmínka stanovená MŠMT. Zároveň však, zcela logicky, bylo řešení především u úloh uzavřených. K devatenácti listům obsahujícím stručnou otevřenou odpověď byl připojen klíč s návrhem ilustračního alternativního řešení. Autoevaluační elementy pro podporu autonomního učení žáka nebyly zastoupeny v žádném z analyzovaných pracovních listů. Žádný z pracovních listů též neobsahoval vazbu na první cizí/další jazyk.

#### **4. Aparát podpory orientace (verbální/obrazový)**

Část výkladová a procvičovací byla ve všech pracovních listech přehledně strukturovaná. I v pracovních listech, kde nebyla zastoupena žádná obrazová složka, byly mezi částmi listu dostatečné mezery, případně čáry oddělující část výkladovou a procvičovací (čárou byly odděleny tyto části u všech devíti listů obsahujících výklad/resumé gramatického učiva). Pokud byla úloha složena z více kratších textů, každý z nich byl uvozen nadpisem zvýrazněným tučným písmem. Tučným písmem byla většina instrukcí. V patnácti pracovních listech byla instrukce orámována šedým nebo barevným rámečkem.

Grafické členění, jak vyplývá z rozboru uvedeného výše, vedlo k dostatečné srozumitelnosti a přehlednosti pracovních listů. Nebyly použity žádné složité způsoby zvýraznění důležitých částí, použitá kombinace fontu, velikosti a barvy písma je zde dostačující. Symboly usnadňující pochopení způsobu práce s danou úlohou (infografika) zde použity nebyly.

#### **5. Ergonomické vlastnosti**

Technické zpracování pracovních listů můžeme ohodnotit jako průměrné, byly použity základní funkcionality nabízené běžnými textovými editory. Velikost písma byla většinou volena podle důležitosti informace, kterou výraz nesl, podle celkového uspořádání textové a obrazové složky na stránce a rozsahu volného

místa. Autoři v pracovních listech, až na drobné výjimky, použili pouze jeden až dva typy písma, přičemž typ písma pro instrukce úloh byl vždy v jednom listu stejný, jiný font byl použit např. pro zvýraznění dialogů a pro přepis textu písně. Pracovní listy 1. skupiny obsahovaly pouze jeden font písma pro jednotlivý list.

Všechny materiály měly formát A4, byť ve 3 případech zabíral rozsah pouze cca jednu polovinu až dvě třetiny plochy stránky. Čtyřicet jedna listů mělo rozsah pracovní části pro žáky dvě strany, tři listy dosahovaly tří stran, zbylých padesát šest listů bylo jednostranných. Do počtu stran zde nezahrnujeme strany s metodikou, strany s pracovním listem pro vyučujícího (pokud je vytvořen) a strany obsahující řešení. Všechny listy byly staženy z virtuálních úložišť, zároveň však též byly uzpůsobeny k tisku. Pouze devět pracovních listů bylo ve své původní (předtiskové) verzi zcela monochromatických, tzn. černobílých. Na pracovních listech vytvořených s podporou projektů OP VK, byť jejich pracovní obsah byl v padesáti šesti případech monochromatický, byl z důvodu povinné publicity umístěný barevný logolink.

## **6. Elasticita úloh**

S ohledem na velký počet analyzovaných pracovních listů nebyla vlastní míra elasticity úloh, tzn. adaptabilita, detailně zkoumána, neboť určení její míry vyžaduje velmi podrobný rozbor úlohy a tvorbu variant řešení s důkladným ověřením funkčnosti u cílové skupiny. Z důvodu náhodného výběru materiálu nelze vysledovat, zdali se v některém z pracovních listů objevil multifunkční materiál. Tuto skutečnost lze postihnout pouze při analýze sady pracovních listů vytvořených jedním tvůrcem.

## **7. Predikce o fungování pracovního listu**

V rámci analýzy byly pracovní listy posuzovány mimo kontext konkrétní cílové skupiny a s ní svázané edukační reality, proto je hodnocení této kategorie irelevantní.



## 6.2.2 Analýza komerčních pracovních listů publikovaných nakladatelstvími a její výsledky

### 6.2.2.1 Východiska analýzy

Do výzkumu pracovních listů publikovaných nakladatelstvími bylo náhodně vybráno 100 pracovních listů vytvořených především španělskými společnostmi, neboť česká nakladatelství pracovní listy dosud samostatně a mimo učebnice nepublikovala. Do výzkumného souboru byly zařazeny pracovní listy publikované nakladatelstvími Santillana (19 listů), Edinumen (50 listů), Difusión (13 listů), enClave-ELE (8 listy) a SM (10 listů).

Základem hodnocení je kvantitativní analýza míry výskytu sledovaných elementů a jejich kvalitativní deskripce, jejíž výsledky shrnujeme níže. Z důvodu neznalosti konkrétního edukačního kontextu cílové skupiny opět nejsou některé aspekty, např. elasticita úloh a predikce o fungování didaktického materiálu posuzovány.

Pokládáme za vhodné předem definovat některé skutečnosti, které determinují smysluplný rozsah hodnocení pracovních listů tohoto výzkumného souboru:

1. Pro všechny pracovní listy výzkumného souboru platí, že jsou navázány na učivo v učebnici, kterou doplňují. Tato skutečnost *a priori* určuje úroveň cílové skupiny, téma, obsah a rozsah učiva (vč. specifické slovní zásoby), formy a metody výuky, vazbu na další didaktické opory a prostředky, grafické prvky a uspořádání, částečně též ergonomické vlastnosti. Tyto oblasti jsou podrobeny analýze pouze partitivně.
2. Z důvodu svázanosti pracovního listu s učebnicí též není metodika práce v žádném z analyzovaných případů organickou součástí pracovního listu, ale tvoří součást metodiky práce s učebnicí v didaktické příručce pro vyučujícího (navrhovaný postup práce a intervence vyučujícího, klíč řešení, případně způsob hodnocení výsledků apod.), částečně je uvedena v úvodu k dané sadě učebnic (definice cílové skupiny, jazykové úrovně atd.). Tato oblast proto není předmětem hodnocení.
3. V některých případech se jedná o ryze komerční pracovní listy komplementující nové učebnice, jejich získání je proto podmíněno registrací ve webovém prostředí daného nakladatelství, případně použitím kódu zveřejněného v zakoupené učebnici.

4. Ve všech případech jsou materiály dostupné žákům, buď si je mohou z virtuální databáze daného nakladatelství sami stáhnout, nebo jsou listy k dispozici v didaktické příručce (Libro del profesor) dané učebnice a vyučující je přímo rozkopíruje žákům.

### 6.2.2.2 Výsledky analýzy

#### 1. Aparát prezentace učiva (verbální/obrazový)

##### Zastoupení části výkladové/shrnující a procvičovací

Žádný pracovní list z výzkumného souboru nebyl zaměřený pouze na výklad učiva. 83 pracovních listů neobsahovalo žádnou teorii, shrnutí či připomenutí učiva, na které byly úlohy zaměřeny, zde bylo učivo vyloženo a částečně procvičeno v lekci příslušné učebnice. U 17 listů bylo v úvodní části shrnuto učivo, tato oblast nezabírala v průměru více jak čtvrtinu délky listu. Učivo se týkalo např. časování sloves, gramatiky substantiv a adjektiv, interpunkce, výslovnosti, tvoření otázek, použití sloves *ser/estar/hay* apod. Na dané učivo navazovaly úlohy k procvičení.

##### Rozmanitost úloh a vyváženost jazykových dovedností

Komerční pracovní listy obsahovaly celkem 268 úloh. Pouze jednu úlohu obsahovalo 32 listů, tato úloha byla poměrně obsáhlá, svým rozsahem zahrnovala celou jednu stranu a mohla obsahovat i několik dílčích podúloh. V šesti případech tvořil úlohu jeden nebo několik obrázků určených k popisu, úloha ve formě textu zde nebyla zařazena. Pokud list obsahoval dvě, tři, případně čtyři úlohy, úlohy byly poměrně pravidelně rozmístěny a zabíraly polovinu, resp. třetinu či čtvrtinu plochy stránky formátu A4. V pracovních listech s pěti a více úlohami byly jednotlivé úlohy velmi krátké, obsahovaly situace vyžadující velmi stručné reakce, malé obrázky, pouze několik frází apod. Přehled zastoupení pracovních listů ve vztahu k počtu úloh nabízí tabulka č. 7.

1 úloha	32 pracovních listů
2 úlohy	14 pracovních listů
3 úlohy	25 pracovních listů
4 úlohy	17 pracovních listů
5 úloh	7 pracovních listů

6 úloh	5 pracovních listů
<b>268 úloh celkem</b>	<b>100 pracovních listů celkem</b>
<b>Průměrný počet úloh na pracovní list: 2,7</b>	

Tab. č. 7 - Počet úloh v pracovních listech

V pracovních listech se objevovaly všechny běžné typy úloh. Písemná produkce byla zastoupena ve 24 listech formou úlohy vyžadující širokou odpověď. Odhadovaný rozsah odpovědi je nejvýše do jednoho sta slov. Jednalo se především o vyjádření názoru na zadanou situaci, popis osoby, širší odpověď na otázku, návrh řešení problému apod. Čtení s porozuměním bylo obsaženo ve 28 listech. Ve všech případech se jednalo o adaptované texty krátkého a středního rozsahu doplněné o úlohy k obsahu textu. Ústní interakci obsahovalo 29 listů. Úlohy se týkaly zjišťování údajů, názoru spolužáka, popisu a komparace obrazové přílohy ve dvojici. 17 listů obsahovalo úlohy na samostatný ústní projev. Ve většině případů se jednalo o reakce na podněty (otázky, obrázky, situace), popis obrazové předlohy, vyprávění na zadané téma, doplnění konce myšlenky, vyjádření názoru apod. Úloha na poslech s porozuměním se objevila v 5 listech, nahrávka byla navázána na učebnici.

Z pohledu dělení úloh na otevřené a uzavřené dominovaly v pracovních listech výzkumného souboru úlohy otevřené vyžadující stručnou odpověď. Konkrétně se jednalo o doplnění odpovědi na otázky, doplnění gramatických tvarů do textu a tabulek, doplnění správných gramatických tvarů podle předepsané gramatické kategorie. Méně časté byly uzavřené úlohy. Zastoupeny byly především úlohy uspořádací, přiřazovací. Pouze jeden pracovní list obsahoval „pre-post“ úlohy, které mohly být zadány k domácí přípravě, nebo v rámci vyučovací hodiny. Pracovní list byl zaměřený na čtení s porozuměním a obsahoval části *Antes de leer*, *Leer la historia* a *Después de leer*.

Zastoupení kombinací jazykových dovedností a jejich procvičování bylo ovlivněno počtem úloh v pracovním listu. Zastoupení většiny jazykových dovedností bylo zajištěno téměř ve všech analyzovaných listech obsahujících tři a více úloh. Je evidentní, že autoři listů dbali na všestrannou práci s cizím jazykem. Z pohledu sledu úloh se často objevoval model *přečti – doplň – řekni – napiš* (v některých případech ještě *shrň*), případně ve změněném pořadí. Domníváme se, že důraz

na zastoupení a provázání jednotlivých jazykových dovedností s přihlédnutím ke skutečnosti, že některé dovednosti mohou být obecně pro žáky náročnější než jiné, mohl způsobit, že v listech není patrná jiná odstupňovaná obtížnost obsahu.

V některých pracovních listech je evidentní podpora mezipředmětových vztahů (např. vazba na historii Španělska, mexickou hudbu, kulturu španělsky mluvících zemí, současnou španělskou společnost aj.), takové listy se však vyskytují v menšině. Většinou je kladen důraz na osvojení a prohloubení konkrétního učiva výchozí učebnice. V žádném z analyzovaných materiálů nebyla zastoupena sociokulturní komparace se zemí mimo hispanofonní oblast. Všechny prezentované situace se týkaly španělsky mluvícího prostředí.

Úlohy prezentují reálné jazykové situace, obrazová příloha je vhodně volená, funkční a bohatě zastoupená, tvoří ji ilustrace, fotografie, schémata, tabulky, příp. jejich kombinace. Domníváme se, že zde hraje zásadní roli schopnost nakladatelství vypořádat se s otázkou autorských práv a kontrahovat do týmu tvůrců ilustrátory.

K motivační funkci analyzovaných materiálů lze pouze okrajově poznamenat, že cíl a jeho srozumitelnost, atraktivita témat atd. jsou předem limitovány učebnicí. Zpracování všech listů výzkumného souboru je však vizuálně atraktivní. Rozmanité textové, obrazové a grafické elementy jsou vhodně provázány a uspořádány, což podporuje pozitivní subjektivní vnímání užitečnosti a potřebnosti učiva. Témata pracovních listů se týkala běžných nekontroverzních a bezproblémových společenských situací, společenská a genderová korektnost byla ve všech případech dodržena.

## **2. Aparát podpory učení**

Instrukce k jednotlivým úlohám byly ve španělštině, jejich složitost však odpovídala jazykové úrovni, proto je lze považovat na pochopitelné a srozumitelné. Jen velmi málo úloh, přibližně 5 %, obsahovalo příklady a modelová řešení. Výchozí texty, otázky a další podněty v úlohách však byly dostatečně srozumitelné, příp. dovoditelné z tématu pracovního listu a aktivit předcházejících v učebnici. U všech úloh, které to vyžadovaly, byl vytvořen dostatečný prostor pro zaznamenání řešení úloh.

5 pracovních listů bylo svým obsahem zaměřeno na zjištění úrovně osvojení učiva, na zmapování vlastního učebního stylu žáka, definování jeho slabých stránek při studiu cizího jazyka a vymezení jazykových dovedností, jejichž procvičování je třeba posílit. Konkrétně se jednalo o list, který je po vyplnění žákem určen do žákova portfolia mapujícího jeho pokrok v určitém období, list na zjištění učebního stylu žáka, dotazník na shrnutí aktivit žáka a dosažených úspěchů v bloku učiva, list s doporučenými strategiemi pro čtení s porozuměním, list s návrhy efektivního zapamatování slovní zásoby. V ostatních pracovních listech nebyla lokalizována žádná výraznější podpora rozvoje metakognitivních strategií, nebyla též nabízena žádná možnost zohlednění individuálních učebních stylů při práci s úlohami.

Podpora kreativity byla evidentní především v otevřených úlohách vyžadujících širokou odpověď, ať textových, obrazových nebo smíšených. Zde byl žákovi dán k dispozici dostatečný prostor na vyjádření jeho názoru a postoje, k vytvoření vlastní verze příběhu apod. Tyto úlohy mohly nabízet i podporu divergentního myšlení, záleželo by však nejspíše na vyučujícím, jak a kam bude dále práci s úlohou směřovat.

Klíč správného či modelového řešení úloh nebyl součástí žádného samostatného pracovního listu, vyučující jej měl pouze ve své didaktické příručce. Součástí listů nebyly ani žádné odkazy na doplňkové informační zdroje, na další komplementární didaktické prostředky (kromě nahrávky svázané s učebnicí), nebyla nalezena žádná vazba na jiný cizí jazyk. Žádný pracovní list neobsahoval hodnocení výsledků práce s úlohami, a to ani ve slovní, ani v grafické podobě. Žák si tedy v žádném listu nemohl sám ověřit, do jaké míry zadané úlohy zvládl.

### **3. Aparát podpory orientace, ergonomické vlastnosti**

Grafické a technické zpracování komerčních pracovních listů bylo na vysoké, profesionální úrovni. Materiál byl velmi dobře strukturován, jednotlivé části byly přehledně odděleny. Pokud byly použity symboly, případně další infografika, byly na první pohled jasné. Všechny komerční pracovní listy byly tištěné ve formátu A4, většina z nich s rozsahem jedné strany, pouze některé listy z těch, které obsahovaly pět a šest úloh, byly rozsahem na dvě strany.

Základem pracovního listu bylo výstižné téma zvýrazněné umístěním často na střed nebo pravou stranu horní části listu, napsané velkým písmem a tučně. Nad ním nebo pod ním byl podobně výrazně uveden údaj ke katalogizaci a identifikaci, např. *Ficha 6*. Nadpis a označení byly většinou ve stejné barvě, pouze v tmavším odstínu, jako byly další podpůrné (estetické) prvky listu, např. podbarvení plochy listu, orámování listu, orámování jednotlivých cvičení, linky tabulek, textová pole pro zaznamenání odpovědi, tvary slov v modelových příkladech, číslování jednotlivých úloh, číslování frází a dalších dílčích úkolů v úlohách, číslování stran (pokud je list na více stranách), infografika apod. Barevné prvky nejsou v případě černobílého kopírování pro žáky podstatné, i při tomto typu kopírování jsou však zřetelné šedé plochy a rámce, takový list proto příliš na přehlednosti neztrácí. K přehlednému oddělení jednotlivých částí sloužily i takové detaily, jako odsazení jednotlivých frází úlohy, zatímco instrukce odsazena není a lze se na ni zřetelněji zaměřit. Další velmi funkční detail byl způsob číslování úloh a uvedení instrukce inverzně, tzn. na tmavém pozadí textového pole je umístění bílého textu.

Font písma se v rámci listu většinou neměnil, měnila se pouze velikost, intenzita a kurzíva. Pokud bylo písmo jiné, mělo to svůj účel, např. imitace rukou psaného dopisu nebo text dialogu v dialogových popiscích.

Z prvků infografiky byly v analyzovaných listech zjištěny symboly pro poslech (piktogram sluchátek, hlavy se sluchátky, reproduktoru, amplionu), pro ústní interakci (piktogram oválného popisku – tzv. bubliny, dvou obličejů proti sobě), pro čtení (piktogram oka), pro zamyšlení se, příp. vymyšlení vlastní varianty (piktogram hlavy se symbolem obláčku).

Nutno podotknout, že ve většině pracovních listů byly použity takové grafické elementy, jež by se daly vytvořit i v běžném textovém editoru, který má vyučující k dispozici. Pouze grafické prvky nabízené v profesionálních grafických programech by pravděpodobně vyučující nemohl vytvořit. Z nich pro příklad uvádíme prostor pro zaznamenání žákovy odpovědi ve formě imitace trojrozměrné stránky z deníku/sešitu (dva okraje listu vrhají stín) s ohnutým růžkem, vyříznuté grafické objekty uspořádané v několika vrstvách, fonty písma, které se volně nenabízejí atd.

### 6.2.3 Závěr

Z analýzy pracovních listů obou výzkumných souborů vycházejí shodně některé základní znaky tohoto typu didaktického materiálu, které mohou být vodítkem pro vyučující hodlající pracovní list v rámci výuky cizího jazyka tvořit či jej alespoň přejímat, případně adaptovat. Všechny analyzované pracovní listy byly ve formátu A4, většina z nich v rozsahu 1 strany, menšina byla rozsahem na dvě a více stran, a to pokud tyto listy obsahovaly více úloh, větší obrázky nebo prostor pro zaznamenání žákovy široké odpovědi. Průměrný počet úloh na jeden pracovní list byl 2,5 úlohy. V pracovních listech byl dostatečný prostor na žákovu odpověď. Část úloh obsahovala modelové příklady, většinou byla připojena metodika práce (buď přímo u pracovního listu, nebo jako součást metodiky práce s učebnicí), podobně i klíč řešení. Hodnocení práce žáka (bodování, hodnocení dosažené úrovně apod.) se téměř nevyskytovala.

Předností amatérsky vytvořených pracovních listů je jejich přímá vazba na konkrétního žáka a skupinu. Vyučující je za určitých okolností schopný projektovat do vytvořeného nebo adaptovaného materiálu své i žákovo očekávání, specifika edukačního prostředí, ideu a zpětnou vazbu žáka. Nevýhodou je častá nízká kvalita formálního a obsahového zpracování a nedostatečná didaktická vybavenost způsobená podmínkami školy, časovou dispozicí vyučujícího a jeho zkušenostmi s tvorbou didaktických materiálů.

Účel a okolnosti tvorby a distribuce komerčních pracovních listů mají přímý vliv na obsahovou a formální kvalitu zpracování, obrazovou a grafickou složku, kvalitu a správnost textové části, všech dalších jazykových elementů, kvalitu tisku, papíru apod. Tyto aspekty logicky převyšují úroveň amatérsky vytvořených pracovních listů. Naopak nevýhodou je jejich nutná nadčasovost, univerzálnost a z toho pramenící povrchnost a všeobecnost. Postrádají schopnost přiblížit se cílové skupině v konkrétním edukačním kontextu. Přesto je jejich kompozice blíže individuálním potřebám žáka, než běžná lekce v učebnici. Důkazem čím dál častější snahy rozmělnit mnohastránové lekce do podoby krátkých (jedno až dvou stránkových) částí připomínajících pracovní list jsou některé učebnice vydané v posledních letech<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Příkladem atomizace lekce na krátké relativně uzavřené úseky může být sada učebnic nakladatelství Edelsa *¿Español? ¡Por supuesto!* (Palomino 2017c, 2017d).

## **7. VÝSLEDKY VÝZKUMU A EXPERIMENTŮ**

Dosud byla problematika pracovních listů řešena analýzou odborných pramenů a publikovaných pracovních listů formou „desk research“. V této kapitole je k tématu přistoupeno z pohledu šetření mezi potenciálními tvůrci a cílovými uživateli pracovních listů. Významný podíl zde proto též zaujímá kvalitativní analýza. Získaná data významně přibližují skutečný a současný stav nakládání s pracovními listy v cizojazyčné výuce především v rámci vzdělávacího systému České republiky.

Tato část obsahuje závěry hospitační činnosti realizované ve výuce španělštiny a okrajově angličtiny na vybraných tuzemských a zahraničních školách, závěry dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělštiny na českých vzdělávacích institucích a shrnutí vybraných experimentů s použitím pracovních listů ve výuce španělštiny realizovaných na gymnáziu v České Třebové.

### **7. 1 Kvalitativní analýza hospitační činnosti v hodinách výuky cizího jazyka zaměřená na práci s pracovním listem**

Hospitační činnost<sup>53</sup> je jednou z nejdůležitějších technik, kterou zástupce managementu školy, ředitel či zástupce ředitele, případně vedoucí předmětové komise používá v procesu evaluace práce vyučujícího, edukačního procesu, edukačního prostředí, míry průběžného dosažení cílů vzdělávání apod. V rámci hospitací je standardně sledována též práce vyučujícího a žáků s didaktickými prostředky, kromě učebnice též s didaktickou technikou a všemi dalšími komplementárními didaktickými materiály, které vyučující v hospitované vyučovací hodině používá. Hospitace realizovaná pozorováním (metoda observační) ve výuce a následným polostrukturovaným rozhovorem (metoda dotazování) s vyučujícím proto poskytuje relevantní data pro kvalitativní analýzu sledovaného procesu.

Závěry hospitační činnosti prezentované v této části vycházejí z hospitací, které autor disertační práce realizoval opakovaně u vyučujících cizího jazyka, konkrétně

---

<sup>53</sup> Vedle tradiční hospitační činnosti realizované managementem školy existuje též tzv. vzájemná hospitace, při které se v edukačním procesu sledují vyučující navzájem. V disertační práci se této formě věnovat nebudeme.



španělštiny a angličtiny, na Gymnáziu Česká Třebová<sup>54</sup> v průběhu školního roku 2016/2017, dále z hospitací uskutečněných na zahraničních jazykových školách, které autor disertační práce navštívil z důvodů této formy šetření, nebo z důvodu účasti na jazykovém kurzu, v takovém případě byla hospitace dojednaná na místě podle podmínek a ochoty tamních vyučujících. Komplementární hospitace v průměrném rozsahu 1 hodina ve dvou dnech probíhala na jazykové škole AIP Language Institute ve Valencii (Španělsko) od 15. července do 9. srpna 2013 a na jazykové škole ATC Bray (Irsko) od 14. července do 8. srpna 2014. Hospitační činnost v celém rozsahu rozvrhového schématu probíhala na jazykové škole International House Barcelona v průběhu jednoho týdne od 24. do 28. října 2016.

Cílem hospitace nebylo sledování používání výhradně pracovních listů ve výuce, pro účely této práce se však omezíme na rozbor pouze této části výuky. Oblastí zájmu pozorování v tomto kontextu bylo, jestli je ve výuce pracovní list používán nebo nepoužíván, a pokud ne, jaké jsou důvody nepoužívání. Pokud byl použit či opakovaně používán, pozornost byla věnována tomu, v jaké situaci a v jakém poměru k učebnici byl používán, následně jaká byla forma a obsah tohoto komplementárního materiálu. V následném rozhovoru nás zajímalo, z jakého zdroje případný pracovní list pochází, jestli a do jaké míry dochází k posouzení kvality pracovního listu a jestli je tvorba takového materiálu zadávána i žákům. V případě vlastní tvorby nás zajímalo, jak vyučující při vytváření pracovního listu postupuje, kde získává inspiraci, materiál, jak je zvyklý jej poté uspořádat apod.

### **7.1.1 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na Gymnáziu Česká Třebová**

#### **Vyučující 1**

Vyučovaný předmět: španělský jazyk, jazyková úroveň A2

Používaná učebnice: Aventura 1 (Brožová – Ferrer Peñaranda 2009)

Počet navštívených hodin: 3

Použití pracovního listu v hospitované hodině: ne

---

<sup>54</sup> Autor disertační práce působí na Gymnáziu Česká Třebová ve funkci zástupce ředitele, proto je jeho hospitační činnost ve výuce součástí pracovních povinností.

**Shrnutí observace:** Pracovní listy v rámci hospitované výuky nebyly použity. Vyučující se žáky pracoval pouze s učebnicí a s výběrem úloh zaměřených na procvičování a osvojování různých jazykových dovedností.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru a analýzy použitých didaktických materiálů:** Vyučující v hospitovaných vyučovacích hodinách nepotřebovala použít komplementární didaktický materiál, neboť úlohy doprovázející učivo byly v učebnici v potřebném a požadovaném rozsahu. Vyučující však údajně v jiných vyučovacích hodinách pracovní list používá. Autor disertační práce měl k dispozici dva typy pracovního listu využívaného vyučující. Prvním byla kopie kopírovatelné předlohy s ilustračními příklady použití gramatického učiva a podobně z gramatických cvičení poskládaný pracovní list rozdáváný jako písemné opakování probraného učiva, druhým typem byl ručně malovaný leták s obrázky tematicky zaměřenými na Vánoce. Tento materiál byl určený k distribuci žákům, úkolem bylo popsat zvolené části obrazové přílohy a dále podle ní v základních a jednoduchých frázích vyprávět o Vánocích. Vyučující při výběru obsahu vlastního pracovního listu postupuje spontánně a volí náměty esteticky zajímavé, které by žáky pobavily. Tvorbu komplementárních materiálů žákům nezadává.

## **Vyučující 2**

Vyučovaný předmět: španělský jazyk, jazyková úroveň A2+ – B1

Používaná učebnice: Aventura 1 (Brožová – Ferrer Peñaranda 2009)

Počet navštívených hodin: 2

Použití pracovního listu: ano

**Shrnutí observace a analýzy použitých didaktických materiálů:** Hospitované hodiny byly preferenčně zaměřené na konverzaci. Tematickým východiskem a zdrojem některých úloh byla učebnice, ta však byla v každé z navštívených hodin doplněna o pracovní list. V první vyučovací hodině pracovali žáci s obrázky zvířat, které určovali podle typických znaků a prospěchu pro člověka. Ve druhé vyučovací hodině popisovali žáci vynálezy a užitečné přístroje opět podle obrazové předlohy.

Samotná práce, resp. rozvíjená činnost s pracovními listy byla do výuky zařazena v prvním případě od 10. minuty, ve druhém případě od 14. minuty vyučovací hodiny. Trvala v obou případech 14 – 15 minut, dále následovala diskuse na rozvíjené téma, ta už ale byla vedena vyučující na základě osobních dotazů. Použité pracovní listy neobsahovaly žádnou hlavičku, pouze obrazovou předlohu. Instrukce a modelový příklad byly představeny ústně v úvodu práce vyučující. Žáci si v průběhu práce dělali poznámky mezi obrázky nebo na marginálie přímo do pracovního listu, vyučující pro poznámky, případné nové (nebo zapomenuté) výrazy využívala školní tabuli.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru:** Vyučující v hospitovaných hodinách použila komplementární didaktický materiál k podpoře aktivity a zájmu žáků. Zdrojem materiálu byla různá elektronická periodika, ze kterých byl materiál převzat a zkompletován do souboru o formátu A4. Vyučující při tvorbě neřešila ani aparát podpory orientace, ani aparát podpory učení, hleděla pouze na vhodnost a snadnou identifikovatelnost obrazové předlohy. Cílem použití bylo podnítit žáky k aktivitě, obrazová příloha proto nebyla zaměřena na výklad nového učiva. Při tvorbě vlastního pracovního listu vyučující nepoužívá žádné zavedené postupy, vychází ze zkušenosti s učebnicí a z uspořádání úloh v ní. Žákům úkoly směřující ke vzniku nového pracovního listu nezadáva.

### **Vyučující 3**

Vyučovaný předmět: anglický jazyk, jazyková úroveň B1

Používaná učebnice: Opportunities Intermediate (Harris – Mower 2006)

Počet navštívených hodin: 2

Použití pracovního listu: ano

**Shrnutí observace a analýzy použitých didaktických materiálů:** Hospitované hodiny byly preferenčně zaměřené na expozici a procvičení gramatického učiva (minulé časy). Základ práce ve vyučovací hodině vycházel z učiva učebnice. Tím, jak vyučující střídala úlohy, střídala i styl práce a procvičování různých jazykových dovedností. V rámci druhé z hospitovaných vyučovacích hodin použila vyučující k prohloubení učiva pracovní list obsahující celkem tři úlohy. V první úloze si studenti zopakovali použití gramatických tvarů sloves, které doplňovali

do vět. Druhá a třetí úloha byla složena z otázek, na které měli žáci tvořit odpovědi. V případě druhé úlohy odpovídali sami, u třetí úlohy otázky pokládali spolužákům ve třídě, jejich odpovědi si poznamenali a závěrečné diskusi je reinterpretovali.

Práci s první úlohou pracovního listu zadala vyučující přibližně 12 minut po začátku vyučovací hodiny, konkrétně poté, co zopakovala a na několika příkladech demonstrovala učivo probrané předcházející hodinu. Na vypracování měli žáci původně pět minut, práce s úlohou však reálně skončila až po osmi minutách, kdy následovala kontrola správnosti. Před následující úlohou z pracovního listu vyučující opět zopakovala gramatický základ, tentokrát způsob tvoření otázky s použitím probíraného gramatického jevu. S pomocí pracovního listu se začala postupně ptát žáků na jednotlivé otázky, každá z osmi otázek byla položena minimálně třem žákům. Přibližně 15 minut před koncem hodiny začali žáci vypracovávat poslední úlohu. Otázky si pokládali navzájem a odpovědi si zaznamenávali a připravovali jejich resumé.

Použité pracovní listy neobsahovaly hlavičku, pouze u jednotlivých úloh byla stručná instrukce a místo pro zapsání odpovědi. Pracovní list byl v rozsahu jedné strany formátu A4 a neobsahoval žádnou obrazovou přílohu ani prvky infografiky. Jednotlivé úlohy byly číslovány. Žáci si pracovní list nechávali, k jeho systematickému zařazení však nejspíš nedošlo, neboť nebyl číslovaný, neměl ani žádné další obecné identifikační znaky.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru:** Vyučující v hospitovaných hodinách použila komplementární didaktický materiál k podpoře aktivity žáků. Pracovní list byl sestaven z adaptovaného gramatického cvičení z neznámého zdroje. Úlohy na procvičování způsobu tvorby otázek byly vytvořeny samotnou vyučující. Před použitím materiálu ve výuce vyučující pouze kontrolovala jazykovou správnost, nehodnotila didaktickou úroveň materiálu, ani neodhadovala míru efektivity práce s materiálem v dané cílové skupině. Vyučující nemá vytvořený žádný obecný postup pro tvorbu pracovního listu. Komplementární materiál tvoří v závislosti na momentální situaci a probíraném učivu jako doplněk k učebnici a pracovnímu sešitu. Zdrojem je vyučující nejčastěji Internet. Žáci v jejích hodinách pracovní listy netvoří, především z důvodu nedostatku času vyučující na případnou opravu.

## Vyučující 4

Vyučovaný předmět: anglický jazyk, jazyková úroveň B1

Používaná učebnice: Opportunities Intermediate (Harris – Mower 2006)

Počet navštívených hodin: 2

Použití pracovního listu: ne

**Shrnutí observace a analýzy použitých didaktických materiálů:** Hospitované hodiny byly zaměřené na procvičení gramatického učiva komunikativní formou (předložkové vazby). Vyučující vycházel z učiva učebnice, aktuálně probíraná lekce mu však tvořila pouze tematickou kostru. Komunikační aktivity v průběhu obou hodin zadával vyučující žákům ústně, pokud bylo potřeba něco zdůraznit, případně napsat, například problémové předložkové vazby nebo modelové příklady, využil vždy školní tabuli. K zápisům žákům sloužily sešity. Pokud se poznámka týkala nějakého jevu v učebnici, žáci si poznámku napsali přímo do učebnice.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru:** Vyučující podle svého vyjádření ve svých hodinách nepoužívá pracovní list určený pro žáky, pokud do výuky nějaký materiál přinese, je to především zadání písemného zkoušení (gramatický test, zadání písemné práce apod.). Z tištěných médií se mu jeví jako dostačující učebnice doplněná o pracovní sešit. Z další didaktické techniky využívá audiopřehrávač a videoprojekci, u nichž si žáci zapisují doplňkové zadání a vypracování úloh do sešitů. Tvorba samostatných pracovních listů je pro vyučujícího nepřiměřená ztráta času. Ze stejných důvodů takový úkol nezadává ani žákům.

### 7.1.2 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na IH v Barceloně

Vyučovaný předmět: španělský jazyk, jazyková úroveň A2+

Používaná učebnice: Aula 2 (Corpas 2003)

Počet navštívených hodin: souvislá výuka, 10 vyučovacích hodin v průběhu jednoho týdne

Použití pracovního listu: ne

**Shrnutí observace a analýzy použitých didaktických materiálů:** Kurikulárním východiskem byla učebnice, práci s ní střídaly další úkoly zadávané ústně nebo pomocí projekce na tabuli. Průběžně byly střídány aktivity prohlubující všechny jazykové dovednosti, výuka byla dynamická a aktivizační. Žáci byli motivováni ke vzájemným diskusím a ke vzájemným rozhovorům, vzájemně se ptali podle vzoru z učebnice nebo zadání na tabuli. Často byla využívána projekce na tabuli, do projektovaného zadání, textu či obrazové předlohy vyučující vpisovala písmena, koncovky, slova, věty, kreslila schémata, popisky a obrázky, celý způsob vedení výuky španělštiny působil vyváženě a účelně.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru:** Vyučující postupně rozebírala všechny části výuky, jednotlivé aktivizační elementy, předpokládaný a zamýšlený dopad aktivit na úroveň osvojení učiva žáky. Vyučující pracovní listy ve výuce nepoužívá proto, že je spoluautorkou používané učebnice, která je sestavena přesně podle jejích představ. Lze ji proto použít ve všech zamýšlených aktivitách. Učebnice je doplňována o další úlohy a činnosti, ty však většinou vycházejí ze specifických potřeb a charakteru konkrétní studijní skupiny, nebo jsou svázány s aktuálním děním či zážitky jednotlivých studentů.

### **7.1.3 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na AIP Language Institute ve Valencii**

Vyučovaný předmět: španělský jazyk, jazyková úroveň B1 – B1+

Používaná učebnice: Aula 3 (Corpas 2004)

Počet navštívených hodin: 10 vyučovacích hodin v průběhu jednoho měsíce

Použití pracovního listu: ano

**Shrnutí observace a analýzy použitých didaktických materiálů:** Základem ve výuce byla učebnice, která přesně definovala tematický rámec i formu aktivit. V rámci konverzační části byly používány pracovní listy obsahující výlučně vtipný obrázek nebo text navozující zamýšlené konverzační téma. Na pracovním listu A4 byla většinou jedna úloha (jeden obrázek nebo slogan), ve dvou případech list

obsahoval dvě úlohy. Pracovní list nebyl číslovaný, neobsahoval instrukce ani další aparát, jednalo se o prostou kopii s obrázkem (sloganem). Instrukce vyučující podával ústně, ústně též případně usměrňoval rozvíjené aktivity (diskuse, písemný projev zaznamenávaný přímo na list apod.). Aktivita byla zadávána cca 20 minut před koncem výuky jako závěrečné aktivní shrnutí v době, kdy byla po celodenní výuce znatelná únava žáků, a trvala až do konce výuky.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru:** Vyučující v souvislosti s tvorbou a použitím komplementárního didaktického materiálu nepostupuje podle určitých obecných postupů, má z minulosti sadu vyzkoušených materiálů, které postupně doplňuje o další, objevené v různých zdrojích (Internet, jiné učebnice, tištěná periodika, reklamní letáky apod.). S důkladnou přípravou materiálu se z důvodu nedostatku času vyučující nezdržuje. Podle jeho vyjádření je funkční vše, co žáka zaujme, a není potřeba vkládat elementy, které žák nevyužije, když má při vyučovací hodině k dispozici komentář a instrukce vyučujícího. Žákům je běžně zadávána práce vycházející z učebnice, případně mohou dále rozvíjet aktivitu z pracovního listu, sami však pracovní list netvoří.

Při pohospitačním pohovoru vyučující upozornil na existenci pracovních listů, které mají ve škole žáci k dispozici ve studovně, kde mohou studovat v době mimo rozvrhovanou výuku. Pracovní listy zaměřené především na procvičování gramatického učiva jsou jednostránkovými nebo oboustrannými kopiemi publikovaných materiálů, které si žák zpracovává ve studovně za asistence dozorujícího vyučujícího nebo si je odnáší do místa ubytování k samostudiu. Tyto pracovní listy již mají základní hlavičku s označením tématu učiva. V některých případech je před úlohou instrukce, jak s danou úlohou pracovat, někde instrukce chybí, avšak styl práce je zjevný z modelového příkladu. Jedná se vždy o mechanická cvičení.

#### **7.1.4 Shrnutí analýzy hospitační činnosti na ATC v Bray**

Vyučovaný předmět: anglický jazyk, jazyková úroveň B1+

Používaná učebnice: New English file: Intermediate (Oxenden 2007)

Počet navštívených hodin: 12 vyučovacích hodin v průběhu jednoho měsíce

Použití pracovního listu: ano

**Shrnutí observace a analýzy použitých didaktických materiálů:** V hodinách zaměřených na výklad gramatického učiva byla používána učebnice v kombinaci s úkoly zadávanými ústně vyučující. Do konverzačních hodin vyučující přinášela pracovní listy různého obsahu a formátu, na různé úrovni zpracování. Pracovní list byl rozdávaný v různých okamžicích v průběhu výuky, čas na práci se stanovoval operativně a přizpůsoboval se potřebám skupiny, režim práce s pracovními listy byl volný.

Z obecného pohledu byly používány dva typy pracovního listu. Prvním typem byly jednostranné kopie kopírovatelných předloh z jiných didaktických materiálů ve formátu A4, u nichž většinou nechyběla hlavička, instrukce, úloha obsahující text a obrázek nebo jiný grafický prvek, zdroj, ze kterého byl materiál převzatý apod.

Druhým typem byly materiály vytvořené samotnou vyučující. Jednalo se většinou o sestavy frází, otázek, tvrzení apod., případně sestavy obrázků a fotografií poskládaných volně na stránku papíru. Dále to byly z Internetu zkopírované prosté texty synopsí filmů doprovázené fotografiemi. Jiný formát než A4 měly obrázky na listu papíru velikosti A5. Tyto obrázky byly pomůckami pro různé konverzační hry, kde bylo úkolem popisovat věci, hádat chybějící objekty, rozvíjet příběhy apod. Tyto pracovní listy neměly hlavičku, chyběla grafická úprava, instrukce a další didaktické elementy. Vyučující zadával instrukce, případně modelová řešení ústně s využitím tabule „flipchart“. Žáci s pracovním listem pracovali v hodině a v případě zadaného domácího úkolu též v rámci samostudia.

**Shrnutí pohospitačního rozhovoru:** Podle komentáře vyučující k tvorbě a použití komplementárních didaktických materiálů je evidentní, že vyučující nemá zavedený konkrétní postup výběru a tvorby, případně adaptace tohoto typu materiálu. Opakovaně volí takový, který se jí v minulosti osvědčil. Tuto zpětnou vazbu jí dávají sami žáci, které při práci s materiálem sleduje, a zjišťuje, jestli je práce baví, jestli ji zvládají, je-li přiměřená jejich jazykové a mentální úrovni apod. Zdrojem jsou vyučující všechny dostupné prameny, tištěné i elektronické, pokud se setká s něčím zajímavým, využije to pro další materiál.



V případě převzatých pracovních listů využívá též zpětné vazby od ostatních vyučujících, zde se sleduje, jak efektivní práce s konkrétním materiálem byla, jaké byly případné problémy a komplikace apod. Správnost přejímaného materiálu však vyučující neřeší, důvěřuje vydavateli. Práci s pracovním listem žákům zadává často, ale samotnou tvorbu od nich nevyžaduje, především z nedostatku času na revizi vzniklého materiálu.

Vyučující často využívá pracovních listů jako komplement videa či audia. Například u listu se synopsí filmu *Edge of Tomorrow* nejdříve žákům pustí trailer k filmu, poté několik ukázek, poté následuje práce s pracovním listem a vše je shrnuto ve společné diskusi s použitím nového lexika. Podobný postup je dle vyučující u písniček, komických sestřihů a záznamů diskusních pořadů.

### **7.1.5 Závěr**

Z hospitací a následného rozhovoru s vyučujícími vyplývá, že pracovní list byl ve výuce použit pro doplnění učebnice nebo za účelem rozptýlení a pobavení žáků obsahem a formou lišící se od učebnice. Pokud byl list použit jako doplněk učebnice, sledoval její tematickou linii a práce s ním se střídala s prací s úlohami z učebnice. Pokud měl být použit nezávisle na učebnici, nekopíroval metodu učebnice, ani charakter úloh.

Nikdo z hospitovaných vyučujících neměl zavedený a ověřený postup tvorby či adaptace pracovního listu, ani více propracovaný způsob posuzování jeho kvality. Vyučující pracovní list vytvářeli, případně použili již vytvořený z minulosti, spíše spontánně, podle konkrétní situace a potřeb, nezabývali se příliš formou, ani elementy podporujícími didaktickou funkci materiálu, spíše zohledňovali atraktivitu a zajímavost obsahu (textové či obrazové části). Ze zdrojů použitelných pro přejímání, tvorbu a adaptaci pracovních listů vyučující nejčastěji využívali elektronické zdroje, hotové tištěné a kopírovatelné materiály, následně pak jakákoli další tištěná média původně nedidaktického charakteru.

Na hodnocení efektivity práce vycházející z úrovně kvality listu se vyučující záměrně neorientovali, pokud byl v průběhu nějaký problém s úlohami pracovního listu, řešili jej s žáky operativně např. upřesněním instrukce, přidáním modelového

příkladu apod. Vyučující žáky do tvorby pracovních listů nezapojovali, především pro nedostatek času vyučujícího na případnou revizi výsledného materiálu.

## **7.2 Závěry dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělštiny**

### **7.2.1 Koncepce výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo mezi vyučujícími španělštiny v České republice od konce května 2017 do prosince 2017 technikou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing). Výzkumný soubor tvořili vyučující španělštiny na základních, středních a vysokých školách, na dalších institucích poskytujících výuku španělštiny (např. jazykové školy, jazykové kroužky apod.) a lektori vyučující španělštinu soukromě, včetně lektorů pocházejících ze španělsky mluvících zemí. Největší zastoupení v základním souboru měli vyučující středních škol. Za účelem dotazníkového šetření byla využita databáze funkčních kontaktů současných a bývalých členů Asociace učitelů španělštiny<sup>55</sup> (dále jen AUŠ), e-mailem bylo osloveno celkem 160 vyučujících napříč celou Českou republikou. Struktura podle působiště byla determinována strukturou členské základy AUŠ, osoby do výzkumného souboru nebyly předem jiným záměrným způsobem vybírány.

Dotazník byl vytvořen v aplikaci Googleforms, odkaz byl potencionálním respondentům rozeslán e-mailem a byl nabízen pouze v českém jazyce. Důvodem byla snaha získat data primárně od vyučujících působících v České republice dlouhodobě, aby získané informace v co nejvyšší možné míře odrážely situaci v českém školském i mimoškolském vzdělávacím systému<sup>56</sup>. Dotazník v úplném znění je připojen v příloze č. 12.6.

Tomuto šetření předcházela na jaře roku 2013 předvýzkum s cílem orientačně zmapovat míru zapojení českých škol, nabízejících výuku španělštiny, do projektů

---

<sup>55</sup> Asociace učitelů španělštiny je oborově zaměřený spolek sdružující vyučující španělštiny v České republice. Rozložení členské základy podle lokality a typu školy kopíruje míru rozšíření výuky španělštiny v českém vzdělávacím systému. Z tohoto důvodu je v AUŠ též nejvíce členů působících na středních školách (gymnáziích, středních odborných školách apod.). Autor disertační práce je od roku 2011 předsedou AUŠ.

<sup>56</sup> Tento postup byl zvolený i z důvodu v budoucnu předpokládaného podobně zaměřeného výzkumu v zahraničí, získaná data by poté mohla být s těmi tuzemskými porovnána a dále analyzována.

OP VK<sup>57</sup>, v rámci kterých mohli vyučující tvořit nové studijní opory vč. pracovních listů<sup>58</sup>. Z oslovených 250 škol se vyjádřilo 26 těch, které byly aktivně zapojeny do tvorby pracovních listů pro výuku španělštiny. V té době zástupci zapojených škol odhadovali produkci na více než 350 originálních pracovních listů.

### 7.2.2 Koncepce dotazníku

Dotazníkové šetření nemělo ambice mapovat všechny konotace související s používáním pracovního listu, což je téma, bráno do veškerých důsledků, velmi rozsáhlé. Primárně proto byly zvoleny oblasti související s cíli a hypotézami disertační práce.

Dotazník se týkal používání, přejímání, tvorby, příp. adaptace a hodnocení pracovních listů určených pro výuku španělštiny. Předpokládaný čas pro vyplnění dotazníku (jeho nejdelší varianty) byl odhadován na 20 minut. Období druhé poloviny měsíce května bylo voleno záměrně jako doba, kdy již vyučující středních škol nejsou zatíženi výukou v maturitních ročnících a probíhají nebo končí maturitní zkoušky, na základních a středních školách ještě bezprostředně nevrcholí uzavírání klasifikace a na vysokých školách končí výukové období.

Dotazník obsahoval celkem 34 otázek, v některých případech s podotázkami, strukturovaných do 6 tematických bloků. V úvodním textu dotazníku byl obecně definován pojem *pracovní list* tak, jak je chápán pro potřeby výzkumu. Respondentům byl tento pojem uveden jako materiál s didaktickou funkcí (je s ním spojen nějaký výukový úkol pro žáka/studenta), který vyučující dává v hodině cizího jazyka žákům/studentům k podpoře výuky/studia/samostudia. Bylo zdůrazněno, že se nejedná o celou učebnici, ucelenou lekci z učebnice, celý pracovní sešit apod., bylo však zároveň upřesněno, že jako pracovní list fakticky může fungovat i např. fotokopie konkrétní stránky s úlohami z učebnice

---

<sup>57</sup> Jednalo se o projekty v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost „EU peníze školám“ (Oblast podpory 1.4 - Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách) a „EU peníze středním školám“ (Oblast podpory 1.5 - Zlepšení podmínek pro vzdělávání na středních školách).

<sup>58</sup> Data získaná z předvýzkumu byla též zveřejněna ve sborníku konference *El Español Global: III Congreso Internacional del Español en Castilla y León* (Salamanca 2013) v článku nazvaném *La hoja de trabajo en la enseñanza de ELE en la República Checa* (Kupka 2013b: 443)

či cvičebnice, fotokopie novinového článku s příslušným zadáním úkolu, vyučujícím vytvořený materiál apod., pokud obsah naplňuje představy vyučujícího a cíle hodiny.

V dotazníku byly použity většinou úlohy uzavřené, partitivně byly zastoupeny úlohy otevřené s krátkou či širokou odpovědí určené k vyjádření učitelova názoru či doplnění dalších explicitně nestanovených tvrzení. Způsob volby byl determinován charakterem otázky, nejčastěji respondenti volili pomocí rozvíracích a zaškrťovacích polí, pokud byla volba možností komplikovanější, daná úloha obsahovala instrukci, jak k možnostem přistupovat, jak z nich volit apod.

### **7.2.3 Struktura dotazníku**

#### **1. blok otázek – Základní údaje**

Dotazník byl rámcově dělen do 6 tematických bloků. Úvodní blok „Základní údaje“ se věnoval obecným identifikačním znakům respondentů – pohlaví, délka profesní praxe (v kategoriích 0-2 roky, 3-4 roky, 5-9 let, 10-19 let a 20 a více let), dále typ výuky/školy (zde v případě souběhu volili respondenti tu školu, kde používají pracovní listy častěji, nabízené kategorie ZŠ, SŠ – gymnázium, SŠ – odborná škola, VOŠ, učiliště, VŠ – hispanistika, VŠ – ostatní, jazyková škola – jazykové kurzy pro veřejnost, mimo vzdělávací instituci, např. soukromá jazykový výuka) a specifikace vzdělávací instituce v kategoriích veřejná škola, soukromá škola a možnost volby „irelevantní“ (v případě vlastní soukromé výuky).

#### **2. blok otázek – Obecné informace o pracovních listech**

Následující blok dotazníku byl zaměřen na získání obecných informací o pracovních listech. Respondenti se vyjadřovali k tomu, jestli vůbec používají ve výuce cizího jazyka pracovní list. Zde byla použita první filtrační otázka. Těm, kteří se vyjádřili záporně, se nabídla otázka na důvody nepoužívání pracovního listu ve výuce cizího jazyka, otázka na používanou učebnici (otevřená odpověď) a dotazník se poté s poděkováním za spolupráci ukončil.

Respondenti, kteří se vyjádřili kladně, pokračovali následující otázkou zaměřenou na důvody používání pracovního listu ve výuce cizího jazyka, u níž si volili

libovolný počet ze sedmi explicitně nastavených možností a měli též prostor k doplnění vlastního důvodu (otevřená odpověď).

V další otázce bylo zjišťováno, v jakém poměru k učebnicím (příp. k dalším didaktickým prostředkům) v průměru vyučující využívají ve výuce cizího jazyka pracovní list. Poměr byl stanoven v kategoriích 90 ku 10 až 10 ku 90 v pořadí učebnice – pracovní list.

### **3. blok otázek – Použití pracovního listu ve výuce**

Třetí blok otázek se již přímo týkal použití pracovního listu ve výuce. Pro následující otázky si vyučující volili takovou svoji skupinu žáků/třídu, ve které používají pracovní list nejčastěji.

Prvním ze sledovaných parametrů byla FREKVENCE, na který byla navázána otázka, jak často je ve sledované skupině pracovní list používán. Respondenti volili z pěti uzavřených možností ve škále od „každou vyučovací hodinu“ po „velmi sporadicky“. Druhým parametrem byla DOBA POUŽITÍ (timing), tzn. kolik času obvykle žáci sledované skupiny tráví prací s pracovním listem a v jaké části hodiny vyučující nejčastěji pracovní list do výuky zařazují. Ve třech časových intervalech (0 – 15 minut, 15 – 30 minut, 30 – 45 minut) byly nabízeny možnosti vztahované k časové fázi vyučovací hodiny (na začátku, v průběhu, na konci, v případě nejdelšího intervalu byla jako třetí možnost nabízena „celá vyučovací hodina“).

Následujícím parametrem byla FÁZE HODINY zahrnující standardní didaktické fáze a další základní okruhy činností. Respondent vybíral libovolný počet z předdefinovaných možností, případně formou otevřené odpovědi doplnil vlastní oblasti činností, v rámci kterých používá pracovní list. Z činností bylo explicitně nabízeno opakování učiva, prověřování zvládnutí učiva (diagnostika), záměrná změna činnosti (např. pro odpočinek žáků), expozice nového učiva, vyplnění volného času žáků během zkoušení jiného žáka, využití zbývajících času před koncem vyučovací hodiny, motivační fáze a procvičování nově probraného učiva hned po jeho expozici.

Charakteru práce, metodám a formám práce, se věnovala další sada otázek, v nichž se respondent vyjadřoval, v jakém poměru explicitně stanovených kritérií

(vyjádřeno v procentech, maximálně 100 %) používá ve výuce pracovní listy. První baterie úloh se týkala individuální práce, práce ve dvojicích a práce ve skupinách, druhá baterie obsahovala jednotlivé formy výuky (individuální, hromadná, příp. frontální, projektová, problémová, individualizovaná, činnostně orientovaná, diferencovaná skupinová a kooperativní).

#### **4. blok otázek – Tvorba pracovních listů**

Čtvrtý blok dotazníku byl věnován tvorbě pracovních listů. Respondent se nejprve vyjádřil k tomu, jestli a v jaké míře (0 – 100 %, přičemž všechny vyučujícím používané pracovní listy jsou rovny 100 %) používá vlastní, převzaté adaptované či převzaté neadaptované pracovní listy. Dále ze škály „vždy – většinou – málokdy – nikdy“ respondent volil zdroje, z nichž tento materiál získává. Explicitně byly definovány vlastní pracovní listy, listy vytvořené vyučujícími na stejné škole, kopírování z učebnic a jiných zdrojů (pedagogického i nepedagogického charakteru), stahování materiálů z internetu. Pro zjednodušení vyhodnocení této části zde nebylo rozhodující, jestli vyučující pracovní listy dále upravuje nebo je používá bez úprav.

Následující sada otázek týkajících se vlastní tvorby/adaptace pracovních listů zjišťovala, zdali vyučující pracovní listy sami tvoří (pak postupovali na následující sadu), nebo je netvoří, ani neadaptují převzaté. Ve druhém ze zmíněných případů následovala filtrační otázka, která respondenta směřovala přímo na poslední téma čtvrtého bloku týkající se autorských práv.

Další sada určená pro ty, kteří pracovní listy sami tvoří, obsahovala otázky sledující zdroje zkušeností s tvorbou a možnosti spolupráce při tvorbě, dále jestli vyučující vyhledává nějaké metodické návody a fakticky též ve výsledku nachází. Následovala sada otázek mapující textový a obrazový materiál používaný při tvorbě pracovních listů. Jednalo se zde o míru použití vlastních či přejatých podkladů (v rozsahu 0 % – 100 %) a míru zásahu do převzatých podkladů (od vlastních bez zásahu, přes převzaté s přizpůsobením, až po převzaté bez zásahu), explicitně definovaný ohled při tvorbě/adaptaci materiálu na věk a jazykovou úroveň žáka, na specifické cíle výuky dané zaměřením kurzu/škol a genderovou korektnost (volba ze škály „vždy – většinou – málokdy – nikdy“).

Další blok byl určen k rámcovému zmapování obsahu pracovního listu, resp. úloh, jež pracovní list obsahuje. Respondent při volbě libovolného počtu explicitně stanovených tvrzení využíval škálu „vždy – většinou – málokdy – nikdy“. Vyjadřoval se nejprve k některým aspektům obsahu úloh (reálnost a aktuálnost situací, důraz na prožitek a individuální potřeby žáka apod.), následně k aparátu podporujícímu organizaci a způsob práce (instrukce, vzorové příklady, bodování a jiné formy evaluace výsledků práce žáka, grafická podpora, metodika, řešení apod.). Poslední otázka tohoto bloku se týkala tvorby pracovních listů ve vztahu k autorským právům. Respondent byl dotazován, jestli nějakým způsobem autorská práva řeší, pokud ano, následovala otázka, jak je věc tvůrcem řešena. Pokud respondent zvolil odpověď negativní, byl dotazován na důvody, proč autorská práva neřeší.

#### **5. blok otázek – Evaluace pracovních listů**

Pátý blok byl tematicky zaměřen na evaluaci pracovních listů. U explicitně definovaných tvrzení respondent volil ze škály „rozhodně souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím“ a vyjadřoval se zvláště k pracovním listům převzatým, následně k vlastním. Prostřednictvím tvrzení se zjišťovalo, v jakém rozsahu, za jakých podmínek a s ohledem na jaké jednotlivé elementy vyučující hodnotí kvalitu převzatých pracovních listů, zdali využívá zpětnou vazbu od žáků a nějak ji zohledňuje. V případě vyučujícími vytvořených či adaptovaných pracovních listů byla tvrzení směřována ke zjištění využívání podpůrných opatření (návodů a rad na hodnocení didaktických materiálů), revize ze strany kolegů, způsobů získávání zpětné vazby na kvalitu vytvořeného materiálu, dále ke zjištění, do jaké míry a v jakém rozsahu se tvůrce ke kvalitě svého pracovního listu vrací i po jeho použití ve výuce. Blok byl zakončen tvrzením očekávajícím otevřenou odpověď.

#### **6. blok otázek – Tvorba pracovních listů samotnými žáky/studenty**

Poslední blok dotazníku se věnoval problematice tvorby pracovních listů samotnými žáky/studenty. Pokud respondent nezadává žákům/studentům úkol vytvořit vlastní pracovní list v rámci výuky cizího jazyka, dotazník byl s poděkováním za vyplnění ukončen. Pokud byla odpověď kladná, následovala otázka k frekvenci zadávání takového úkolu s možností otevřené odpovědi. Poté

respondent podle škály „rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne“ volil u explicitně zadaných tvrzení, z jakého důvodu žáci/studenti pracovní list tvoří a do jaké míry vyučující na tvorbě participuje a co se s vytvořeným pracovním listem dále děje. Na závěr dotazníku byla respondentům dána příležitost volně se vyjádřit k problémům souvisejícím s tvorbou pracovních listů samotnými žáky, úloha vyžadovala otevřenou odpověď. Před ukončením a odesláním dotazníku měl vyučující ještě nepovinně možnost uvést své jméno a příjmení.

## 7.2.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

### 1. blok otázek – Základní údaje

Dotazníkového výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 51 osob, z toho 8 mužů a 43 žen. Tento poměr obecně odpovídá vyššímu zastoupení žen v českém vzdělávacím systému.

Ženy	<b>43<sup>59</sup></b>
Muži	8
Celkem	51

Tab. č. 8 - Celkový počet respondentů

Nejvíce respondentů spadá do kategorie 10 – 19 let praxe ve školství. Z 25 osob jsou to 4 muži a 21 žen. Druhá nejpočetnější kategorie je 20 let a více. Tvoří ji 4 muži a 12 žen.

10-19 let	<b>25</b>
Více než 20 let	<b>16</b>
5-9 let	6
0-2 roky	3
3-4 roky	1
CELKEM	51

Tab. č. 9 - Počet let praxe respondentů ve školství

<sup>59</sup> Pro přehlednost jsou nejvyšší hodnoty v tabulkách zvýrazněny.



Nejčastěji zastoupenou vzdělávací institucí v šetření je gymnázium. To, s jistou mírou pravděpodobnosti, odpovídá míře zastoupení výuky španělštiny jako takové podle typu školy. Z celkových 34 osob působících na gymnáziu je 6 mužů a 28 žen. Nikdo z uvedených mužů nevyučuje na soukromém gymnáziu, z 28 žen vyučuje na soukromém gymnáziu 6 žen. Z 9 žen vyučujících na střední odborné škole uvedly celkem 3 ženy soukromou střední školu. 2 muži uvedli jako instituci svého pracovního působení soukromou jazykovou školu.

SŠ – gymnázium	<b>34</b>
SŠ – odborná škola	9
Jazyková škola – jazykové kurzy pro veřejnost	3
VŠ – ostatní	2
ZŠ	2
Mimo vzdělávací instituci (soukromá jazyková výuka)	1
CELKEM	51

Tab. č. 10 - Typ školy/výuky

Respondenti zastupují nejčastěji veřejné školy. Z celkových 37 veřejných institucí bylo 28 gymnázií, 5 středních odborných škol, 2 základní školy a 2 vysoké školy. Ze 13 soukromých škol byly 4 střední odborné školy, 6 gymnázií a 3 jazykové školy. Jeden respondent – žena nepůsobí na žádné z nabízených vzdělávacích institucí a vyučuje soukromě.

Veřejná škola	<b>37</b>
Soukromá škola	13
Irelevantní	1
CELKEM	51

Tab. č. 11 - Charakter vzdělávací instituce

## 2. blok otázek – Obecné informace o pracovních listech

38 respondentů uvedlo, že ve výuce španělského jazyka používá pracovní list, 13 respondentů ve své výuce pracovní list nepoužívá. Z tabulky č. 12 je dále patrné používání/nepoužívání pracovních listů ve vztahu k pohlaví respondentů, k délce

praxe ve školství, k typu školy a zda je škola veřejná či soukromá. Zajímavá může být souvislost délky praxe s nepoužíváním pracovních listů ve výuce. Z šetření vyplynulo, že pracovní list ve výuce nepoužívají 3 ženy s praxí do 2 let, 1 žena s praxí 3 – 4 roky, 3 ženy s praxí 5 – 9 let, 2 ženy s praxí 10 – 19 let, 1 muž a 3 ženy s praxí více než 20 let. Naopak 23 osob, z toho 4 muži, s praxí 10 – 19 let pracovní listy používá, stejně tak 12 osob, z toho 3 muži, s praxí 20 a více let.

Z údajů vyplývá následující shrnutí: nejčastěji ve své výuce španělštiny používají pracovní listy ženy s praxí mezi 10 a 19 lety působící na veřejném gymnáziu.

		Pohlaví	Praxe	Typ školy	Soukromá/veřejná
<b>ANO</b> (filtr na ot. 1.4)	38	Muži 7 <b>Ženy 31</b>	5-9 let 3	Jazyková škola 3	Soukromá 12
			<b>10-19 let 23</b>	Mimo 1	<b>Veřejná 25</b>
			Více než 20 let 12	<b>Gymnázium 25</b>	Irelevantní 1
				SŠ – odborná 9	
NE (filtr na ot. 1.2)	13	Muži 1 <b>Ženy 12</b>	0-2 roky 3	<b>Gymnázium 9</b>	Soukromá 1
			3-4 roky 1	VŠ 2	<b>Veřejná 12</b>
			5-9 let 3	ZŠ 2	
			10-19 let 2		
			Více než 20 let 4		
CELKEM	51				

Tab. č. 12 - Počet osob ne/používajících pracovní list ve výuce španělštiny

Většina těch respondentů, kteří nepoužívají pracovní list, uvedla, že hlavním důvodem jeho nepoužívání je dostatečná a vyhovující učebnice. Jedna respondentka ze základní školy a jedna respondentka z vysoké školy uvedla, že používání pracovních listů není dovoleno vedením instituce. Důvod, že použití pracovních listů není v souladu s ŠVP školy, uvedla 1 respondentka ze soukromého gymnázia. Z dalších odpovědí jsou též důležité ty, které konstatují nezkušenost s tvorbou pracovních listů, případně nedostatek času.

stačí mi a vyhovuje učebnice	<b>10</b>
na naší škole to není povoleno vedením školy	2
<i>nemám zkušenosti s vytvářením vlastních pracovních listů<sup>60</sup></i>	2
není to v souladu s ŠVP naší školy	1

<sup>60</sup> Fráze odlišené kurzívou jsou názory respondentů vepsané do textového pole dotazníku.

<i>učím hodně hodin, na přípravu jiných materiálů není moc času</i>	1
<i>nikdy jsem je nepoužívala</i>	1
<i>nejsem si jistá, že vytvořím kvalitní pracovní list</i>	1
<i>občas něco zkopíruju z jiné učebnice, ale učebnice a cvičebnice mi stačí</i>	1
<i>kombinuji materiály z různých učebnic</i>	1

Tab. č. 13 - Důvody nepoužívání pracovního listu ve výuce španělštiny

Respondenti mezi nejčastěji používanými učebnicemi uvádějí metodu Aventura (nakladatelství Klett) a Nuevo Ven (nakladatelství Edelsa). Jedná se o poměrně rozšířené učebnice španělštiny v České republice. I přesto, že nemáme údaj o používaných učebnicích těch respondentů, kteří pracovní listy tvoří, lze konstatovat, že poměrně vysokému počtu osob účastnících se šetření učebnice zcela vyhovují obsahem i formou a tyto osoby necítí potřebu je doplňovat dalšími komplementárními materiály.

Nejčastěji		Méně často		Jako doplněk	
<i>Aventura</i>	7	<i>Fiesta</i>	2	<i>Ven</i>	1
<i>Nuevo Ven</i>	3	<i>Chicos Chicas</i>	2	<i>Fiesta</i>	2
<i>Prisma</i>	1	<i>Aventura</i>	1	<i>Uso Junior</i>	1
<i>Aula Internacional</i>	1	<i>Embarque</i>	1	<i>En USO (A1, A2, B1, B2); Cultura en el mundo hispanohablante A2/B1</i>	1
<i>Učebnice moderní španělštiny od autorek Olgy Macíkové a Ludmily Mlýnkové</i>	1	<i>Uso de la gramática</i>	1	<i>Antologii povídek "La palabra del mudo" od peruánské autora Julia Ramóna Ribeyra, glosy brazilského spisovatele Paula Coelo v španělském překladu</i>	1
		<i>Nuevo Ven</i>	1	<i>videoele.com, aprenderespanol.org</i>	1

Tab. č. 14 - Používané učebnice těmi, kteří nepoužívají pracovní list

Nabízené důvody používání pracovního listu ve výuce španělštiny, k nimž se respondenti vyjadřovali, lze rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří tvrzení týkající se nedostatků učebnice (pracovním listem doplňuji to, co podle mě v používané učebnici chybí; snaha ozvláštnit vyučovací hodinu/výuku; přizpůsobení formy či obsahu specifikům skupiny žáků (studentů); nespokojenost s používanou učebnicí, nevyhovující učebnice). Druhou skupinu tvoří tvrzení vycházející z jiných důvodů tvorby, konkrétně podpora individualizované výuky (včetně podpory samostudia); vlastní iniciativa (baví mě tvořit/používat pracovní listy); *aktuální události v zemích užívajících daný jazyk*. Důvody náležející do první skupiny byly voleny celkem 68krát, což je 73% podíl. Zbýlých 27 % připadá na druhou skupinu.

snaha ozvláštnit vyučovací hodinu/výuku	<b>26</b>
pracovním listem doplňuji to, co podle mě v používané učebnici chybí	<b>28</b>
vlastní iniciativa (baví mě tvořit/používat pracovní listy)	12
přizpůsobení formy či obsahu specifikům skupiny žáků (studentů)	11
podpora individualizované výuky (včetně podpory samostudia)	11
nespokojenost s používanou učebnicí, nevyhovující učebnice	3
<i>aktuální události v zemích užívajících daný jazyk</i>	2

Tab. č. 15 - Důvody používání pracovního listu ve výuce cizího jazyka

Nejčastěji zastoupený respondentem odhadovaný poměr, v jakém je učebnice španělštiny používána vůči pracovnímu listu, je 70 – 30 a 80 – 20 ve prospěch učebnice. Poměr ve prospěch pracovního listu je zaznamenán pouze u jednoho vyučujícího veřejného gymnázia (30 – 70), vyrovnaný poměr používání učebnice a pracovního listu (50 – 50) je v případě soukromé výuky mimo vzdělávací instituci, jedné soukromé jazykové školy a jednoho gymnázia. Z uvedeného vyplývá, že pracovní list ve většině případů pouze v různé míře učebnici doplňuje,

avšak nenahrazuje. Průměrná hodnota poměru uváděná všemi respondenty je 71 – 29 ve prospěch učebnice.

80 – 20	<b>14</b>
70 – 30	<b>10</b>
60 – 40	5
90 - 10	5
50 - 50	3
30 – 70	1

Tab. č. 16 - Poměr používání pracovních listů k učebnicím, hodnoty jsou v pořadí učebnice – pracovní list

### 3. blok otázek – Použití pracovního listu ve výuce

Z pohledu frekvence zařazení pracovního listu do výuky španělštiny vychází, že většina z těch, kteří pracovní list používají, jej zařazují do výuky jednou měsíčně a častěji (26 respondentů, tj. 68 %). Menšina respondentů pracovní listy využívá, jejich zařazení do výuky však není pravidelné (12 respondentů, 32 %).

Alespoň jednou měsíčně	<b>14</b>
Nepravidelně	<b>12</b>
Alespoň jednou týdně	8
Každou vyučovací hodinu (třeba i jen na část hodiny)	4

Tab. č. 17 - Frekvence používání pracovního listu

Z odpovědí na okolnosti časové náročnosti a doby zařazení práce s pracovním listem do výuky vyplývá, že nejčastěji stráví žáci práci s pracovním listem 15 – 30 minut a to v průběhu vyučovací hodiny. Druhým nejčastějším případem je délka práce s pracovním listem do 15 minut, kdy je zároveň práce opět zařazena v průběhu vyučovací hodiny. Na začátek a na konec vyučovací hodiny zařazuje práci s pracovním listem pouze menšina respondentů. Nejméně je též vyučujících španělštiny, kteří nechávají pracovat žáky s pracovním listem déle než 30 minut.

0 – 15 minut		15 – 30 minut		30 – 45 minut	
na začátku vyučovací hodiny	4	na začátku vyučovací hodiny	3	od začátku vyučovací hodiny	2
v průběhu vyučovací hodiny	11	v průběhu vyučovací hodiny	20	v průběhu vyučovací hodiny	4
		na konci vyučovací hodiny	2		
CELKEM:	15	CELKEM:	25	CELKEM:	6

Tab. č. 18 - Doba a část vyučovací hodiny používání pracovního listu

Mezi nejčastější činnosti, k nimž je pracovní list používán, patří opakování učiva s jeho rozšířením, prolomení pracovní rutiny, motivace žáků před výkladem nové látky, diagnostika míry osvojení učiva, opakování a procvičování učiva. Tyto činnosti tvoří celkem 80 %. Méně se pracovní list využívá pro expozici nového učiva a využití volného času žáků, nejméně pak pro vyplnění zbývajících času před koncem vyučovací hodiny.

opakování učiva s jeho rozšiřováním	<b>28</b>
změna činnosti (např. pro odpočinek žáků)	<b>20</b>
motivační fáze před výkladem nového učiva	16
prověřování zvládnutí učiva (písemky, zkoušení apod.)	14
procvičování nově probraného učiva hned po jeho expozici	12
opakování učiva na začátku vyučovací hodiny	11
výklad nového učiva	9
zabavení žáků během zkoušení jiného žáka	9
využití zbývajících času před koncem vyučovací hodiny	5
<i>Quando vemos videos o escuchamos canciones - comprensión o trabajo de formas gramaticales</i>	2
<i>práce s videem, porozumění poslechu, čtení s porozuměním</i>	1

Tab. č. 19 - Činnosti, při kterých je pracovní list používán

Z údajů v tabulce č. 20 vyplývá, že podíl používání pracovního listu při individuální práci je v průměru 52 %, podíl práce ve dvojicích je v průměru 33 % a podíl práce ve skupinách je v průměru 20 %. Součet podílů vychází 105 %, což je způsobeno tím, že někteří respondenti nedbali celkové požadované sumy 100 %. I z takového výsledku je však evidentní, že pracovní list je používán ve většině případů v rámci individuální práce.

Individuální práce		práce ve dvojicích		práce ve skupinách	
10 %	1	10 %	2	10 %	9
20 %	5	20 %	12	20 %	9
30 %	3	30 %	1	30 %	2
40 %	0	40 %	3	40 %	2
50 %	4	50 %	7	50 %	1
60 %	3	60 %	2	60 %	0
70 %	6	70 %	0	70 %	0
80 %	5	80 %	0	80 %	0
90 %	0	90 %	0	90 %	0
100 %	0	100 %	0	100 %	0

Tab. č. 20 - Poměr práce s pracovním listem vztažený k daným kritériím

Z údajů v tabulce č. 21 vyplývá, že podíl používání pracovního listu při individuální výuce je v průměru 37 %, při frontální výuce v průměru 55 %, při individualizované výuce je v průměru 24 %, při projektové výuce je v průměru 26 %, při problémové výuce je v průměru 24 %, při činnostně orientované výuce je v průměru 32 %, při diferenciované výuce je v průměru 28 % a při kooperativní výuce je v průměru 23 %. Součet podílů opět nevyhází na 100 %, což je ze stejného důvodu, jako v případě tabulky č. 19. Pojmeme-li však průměrné hodnoty jako absolutní, z jejich porovnání je evidentní, že pracovní list je používán nejvíce při frontální výuce, následuje výuka individuální a činnostně zaměřená. Ostatní formy výuky jsou z tohoto pohledu zastoupeny spíše vyrovnaně. Pokud upravíme průměrné hodnoty koeficientem, jež nám hodnoty přizpůsobí sumě 100 %, dostáváme průměrný poměr forem výuky (v pořadí, v jakém jsou v tabulce): **15 – 22 – 10 – 10 – 10 – 13 – 11 – 9**.

Individuální výuka		Hromadná (frontální) výuka		Individuální-zovaná výuka		Projektová výuka		Problémová výuka		Činnostně orientovaná výuka		Diferenciovaná výuka		Skupinová a kooperativní výuka	
10 %	4	10 %	3	10 %	4	10 %	8	10 %	8	10 %	8	10 %		10 %	5
20 %	2	20 %	2	20 %	2	20 %	5	20 %	5	20 %	3	20 %	8	20 %	9
30 %	2	30 %	2	30 %	6	30 %	1	30 %		30 %	3	30 %	2	30 %	6
40 %	1	40 %	2	40 %	2	40 %	2	40 %		40 %		40 %	1	40 %	
50 %	5	50 %	6	50 %		50 %		50 %	2	50 %	2	50 %	2	50 %	2
60 %		60 %	3	60 %		60 %		60 %	2	60 %		60 %		60 %	
70 %		70 %	5	70 %		70 %		70 %		70 %	5	70 %		70 %	
80 %	2	80 %	2	80 %		80 %		80 %		80 %		80 %		80 %	
90 %		90 %	5	90 %		90 %	2	90 %		90 %		90 %		90 %	
100 %		100 %		100 %		100 %		100 %		100 %		100 %		100 %	

Tab. č. 21 - Poměr práce s pracovním listem vztažený k daným kritériím

#### 4. blok otázek – Tvorba pracovních listů

Vyučující španělštiny nejčastěji používají své původní listy. Průměrná míra používání tohoto typu pracovního listu je 38 %. Na druhém místě volí vyučující pracovní listy vytvořené jiným autorem, které však respondenti v různé míře adaptují. Průměrná míra používání tohoto typu pracovního listu je 32 %. O jedno procento méně (31 %) vychází průměrná míra používání cizích neupravených pracovních listů. Pohled na zastoupení typu pracovního listu při poměru 50 % a vyšším však výsledné hodnoty částečně mění (viz komentář k tabulce č. 23).

Vaše původní pracovní listy		Vámi adaptované pracovní listy vytvořené někým jiným		Převzaté a neupravené pracovní listy vytvořené někým jiným	
10 %	7	10 %	2	10 %	8
20 %	6	20 %	5	20 %	8
30 %	1	30 %	7	30 %	3
40 %	6	40 %	8	40 %	4
50 %	5	50 %	0	50 %	3
60 %	3	60 %	3	60 %	2
70 %	0	70 %	0	70 %	2
80 %	3	80 %	1	80 %	0
90 %	2	90 %	0	90 %	2
100 %	1	100 %	0	100 %	0

Tab. č. 22 - Poměr použití pracovního listu vztažený k daným kritériím



Z podrobného přehledu poměrů jednotlivých respondentů je evidentní nejčastější zastoupení prvních pěti kombinací. Vedle počtu shodných poměrů je však ze získaných dat zajímavé, že volba jednoho každého typu pracovního listu je záležitostí velmi individuální, jsou zde vyučující, kteří všechny definované typy pracovního listu využívají ve výuce poměrně vyrovnaně (např. poměry 40 – 30 – 30, 30 – 30 – 40), někteří naopak určitý typ pracovního listu vůbec nevyužívají, nebo jen velmi málo (např. poměry 50 – 0 – 50, 10 – 0 – 90, 90 – 0 – 10, 80 – 20 – 0 a 100 – 0 – 0). 14 vyučujících uvádí, že vlastní pracovní listy používá v míře 50 % a vyšší, 3 vyučující dokonce v míře vyšší než 90 %. 9 vyučujících uvádí, že v míře 50 % a vyšší používají cizí pracovní listy bez vlastního zásahu. 4 respondenti uvádějí, že v míře 50 % a vyšší používají cizí pracovní listy adaptované jimi samými.

50 – 0 – 50	3
40 – 40 – 20	3
40 – 30 – 30	3
20 – 60 – 20	3
20 – 40 – 40	3
90 – 0 – 10	2
80 – 10 – 10	2
60 – 20 – 20	2
50 – 40 – 10	2
10 – 30 – 60	2
10 – 20 – 70	2
10 – 0 – 90	2
80 – 20 – 0	1
60 – 30 – 10	1
30 – 30 – 40	1
100 – 0 – 0	1
10 – 80 – 10	1

Tab. č. 23 - Poměry použití pracovního listu (údaje z tabulky č. 22 detailně)

Nejčastějšími zdroji, ze kterých respondenti většinou získávají pracovní listy, jsou shodně jejich vlastní pracovní listy a kopie ostatních tištěných doplňkových materiálů. Poměrně významně jsou zastoupeny i zdroje nepedagogického

charakteru a kopírování z učebnic. Nejméně využívaný zdroj jsou pracovní listy vytvořené kolegy respondentů.

Pokud znaku „většinou“ přiřadíme váhu 10, znaku „málokdy“ váhu 5 a znaku „nikdy“ váhu 1, průměrné hodnoty přepočtené na respondenta u každého zdroje jsou (v pořadí uvedeném v tabulce): **8 – 2,8 – 7,5 – 7,8 – 6,9 – 6,8**. Tyto hodnoty zpřesňují a potvrzují údaje z předcházejícího odstavce.

používám pouze mnou vytvořené pracovní listy		používám pracovní listy vytvořené mými kolegy na škole		kopíruji materiály z učebnic		kopíruji materiály z ostatních tištěných doplňkových materiálů		kopíruji materiály ze zdrojů nepedagogického charakteru (časopisy, noviny, letáky, beletrie apod.)		stahují pracovní listy z internetu (z virtuálních úložišť, volných či placených)	
Většinou	<b>23</b>	V	2	V	<b>19</b>	V	<b>23</b>	V	<b>19</b>	V	<b>17</b>
Málokdy	<b>15</b>	M	<b>13</b>	M	<b>19</b>	M	<b>13</b>	M	<b>14</b>	M	<b>17</b>
Nikdy	0	N	<b>23</b>	N	0	N	2	N	5	N	4

Tab. č. 24 - Zdroje pracovních listů

Smyslem otázky je určit podíl těch, jež pracovní listy bez jakékoli další vlastní intervence pouze přejímají, a těch, kteří sami listy tvoří, případně je adaptují. Výsledek ukazuje velmi malou množinu těch, kteří pracovní list pouze pasivně přejímají. Celých 92 % respondentů přistupuje k pracovním listům aktivně.

Pracovní listy sám tvořím/sám adaptuji převzaté	<b>35</b>
Pracovní listy nikdy sám netvořím ani neadaptuji převzaté	3

Tab. č. 25 - Poměr vlastní tvorby/adaptace pracovních listů vůči jejich přejímání a použití bez úprav

Při tvorbě pracovních listů jsou vyučující odkázáni na svoje vlastní praktické zkušenosti. Pouze 3 respondenti z celkových 35 využívají zkušeností svých kolegů, naopak 10 z nich se na své kolegy při tvorbě pracovního listu běžně neobrací. Pokud jde o hledisko podpory tvorby ze strany publikovaných návodů a východisek tvorby, pouze malá část má tendenci takovou podporu hledat a pouze jedna osoba má nějakou odbornou podporu k dispozici.

vycházím obvykle z vlastních praktických zkušeností s tvorbou didaktických materiálů	<b>35</b>
výsledek obvykle nekonzultuji s ostatními kolegy	<b>10</b>
nevyhledávám žádné návody či teoretické postupy	6
rád bych vycházel z návodů, bohužel jsem žádný nenašel	4
vycházím ze zkušeností ostatních kolegů	3
vycházím obvykle z publikovaných návodů a teoretických východisek	1

Tab. č. 26 - Okolnosti tvorby pracovního listu

Poměr mezi zdroji textového materiálu používaného při tvorbě či adaptaci pracovního listu vychází velmi různorodě, z pohledu jednotlivých respondentů není dominantní žádná skupina se shodným poměrem. Průměrný poměr zastoupení jednotlivých zdrojů přepočítaný na 100 % vychází následujícím způsobem (v pořadí uvedeném v tabulce č. 27): 31,7 – 36,6 – 31,7. V průměru tak převládá způsob využívání převzatých textů, které tvůrce adaptuje podle svých potřeb.

používám vlastní textový materiál (píši si vlastní texty)		upravuji převzaté texty		přebírám autentické texty, které již neupravuji	
10 %	6	10 %	7	10 %	8
20 %	7	20 %	3	20 %	5
30 %	3	30 %	3	30 %	4
40 %	1	40 %	2	40 %	3
50 %	2	50 %	8	50 %	3
60 %	0	60 %	0	60 %	0

70 %	0	70 %	4	70 %	0
80 %	3	80 %	4	80 %	2
90 %	3	90 %	1	90 %	4
100 %	0	100 %	0	100 %	0

Tab. č. 27 - Zdroje textového materiálu a práce s nimi

Z podrobného přehledu poměrů jednotlivých respondentů je evidentní rozdrobenost a zároveň relativní vyrovnanost zastoupení kombinací. Vedle počtu shodných poměrů je však ze získaných dat zajímavé sledovat, kolik respondentů volí spíše určitou preferenci. 8 respondentů preferuje vlastní textový materiál, 6 osob dokonce v míře 80 % a více. Naopak 13 respondentů téměř (s mírou 10 %) nebo vůbec vlastní texty nevyužívá. Autentické texty bez úprav ve vyšší než 50% míře volí 9 vyučujících, 6 z nich dokonce v míře překračující 80 %. Naopak 13 vyučujících téměř (s mírou 10 %) nebo vůbec autentické texty bez úprav nevyužívá. Převzaté texty, které jsou dále upravovány, využívá ve více jak 50% míře 15 respondentů, 3 z nich dokonce v míře překračující 80 %. Tento detailnější pohled potvrzuje průměrné hodnoty z tabulky č. 27, to znamená, že nejvíce osob využívá převzatých textů, které jsou ještě dále adaptovány.

0 – 50 – 50	3
90 – 10 – 20	2
80 – 10 – 10	2
50 – 50 – 0	2
30 – 30 – 40	2
20 – 70 – 10	2
20 – 70 – 10	2
20 – 40 – 30	2
10 – 80 – 10	2
10 – 0 – 90	2
0 – 20 – 80	2
0 – 10 – 90	2
90 – 10 – 0	1
80 – 20 – 0	1
40 – 30 – 30	1
30 – 50 – 20	1

20 – 50 – 30	1
10 – 90 – 0	1
10 – 50 – 40	1

Tab. č. 28 - Zdroje textového materiálu a práce s nimi (detailní pohled na údaje tabulky č. 27)

Nejvíce zastoupeným ohledem při výběru vhodného textového materiálu se znakem „vždy“ je jazyková úroveň žáků následována ohledem na jejich věk. Tyto dva faktory se znakem „vždy“ společně tvoří nadpoloviční většinu, konkrétně 64 %. Nejméně zohledňovaná se znakem „vždy“ je genderová korektnost.

Při pohledu na preferenci po součtu znaku „vždy“ a „většinou“ vychází poměry následujícím způsobem (v pořadí uvedeném v tabulce): **33 – 35 – 27 – 21**. Pokud znaku „vždy“ přiřadíme váhu 10, znaku „většinou“ váhu 5, znaku „málokdy“ váhu 1 a znaku „nikdy“ váhu 0, průměrné hodnoty přepočtené na respondenta u každého zdroje jsou (v pořadí uvedeném v tabulce): **8,3 – 8,7 – 6,3 – 5,2**. Tyto hodnoty zpřesňují a zároveň potvrzují údaje z předcházejícího odstavce.

na věk žáků/studentů		na jazykovou úroveň žáků/studentů		na specifické cíle výuky (dle zaměření kurzu/školy)		na genderovou korektnost (neutrální texty bez předsudků, s nediskriminačním charakterem apod.)	
Vždy	<b>25</b>	Vždy	<b>26</b>	Vždy	<b>16</b>	Vždy	<b>13</b>
Většinou	<b>8</b>	Většinou	<b>9</b>	Většinou	<b>11</b>	Většinou	<b>8</b>
Málokdy	2	Málokdy	0	Málokdy	6	Málokdy	<b>12</b>
Nikdy	0	Nikdy	0	Nikdy	2	Nikdy	2

Tab. č. 29 - Vliv na výběr textového materiálu

Poměr mezi zdroji obrazového materiálu používaného při tvorbě či adaptaci pracovního listu vychází ve prospěch přejímání autentického obrazového materiálu, který již dále není tvůrci/adaptátory upravován. Tuto skutečnost potvrzuje výrazný převis těch, kteří volí většinou, tj. více než 50% míru

zastoupení tohoto zdroje. Jedná se o 29 osob. Druhým zdrojem v pořadí je přejímání obrazového materiálu a jeho následná adaptace. Průměrný poměr zastoupení jednotlivých zdrojů obrazového materiálu přepočítaný na 100 % vychází následujícím způsobem (v pořadí uvedeném v tabulce č. 30): 16,2 – 29,2 – 54,6.

používám vlastní obrazový materiál (vlastní fotografie, vlastní obrázky)		upravuji převzatý obrazový materiál		přebírám autentický obrazový materiál, který již neupravuji	
10 %	17	10 %	3	10 %	0
20 %	4	20 %	1	20 %	2
30 %	3	30 %	1	30 %	0
40 %	1	40 %	8	40 %	1
50 %	3	50 %	6	50 %	11
60 %	1	60 %	0	60 %	0
70 %	0	70 %	0	70 %	2
80 %	0	80 %	0	80 %	4
90 %	0	90 %	0	90 %	9
100 %	0	100 %	0	100 %	3

Tab. č. 30 - Zdroje obrazového materiálu a práce s nimi

Z podrobného přehledu poměrů jednotlivých respondentů je evidentní preference kombinací s převahou přejímání autentického obrazového materiálu bez dalších úprav. Celkem 29 respondentů preferuje autentický obrazový materiál bez dalších úprav, 16 osob dokonce v míře 80 % a více. Vlastní obrazový materiál používají ve většinové míře (více než 50 %) pouze 4 osoby. Tento detailnější pohled potvrzuje průměrné hodnoty z tabulky č. 30.

10 – 0 – 90	<b>7</b>
0 – 50 – 50	3
10 – 10 – 80	2
10 – 0 – 90	2
10 – 40 – 50	2
10 – 40 – 50	2
20 – 0 – 80	2
30 – 0 – 100	2
40 – 40 – 50	2

50 – 50 – 50	2
0 – 0 – 100	1
10 – 20 – 70	1
10 – 50 – 40	1
20 – 10 – 70	1
20 – 40 – 20	1
30 – 0 – 0	1
50 – 30 – 20	1
60 – 40 – 0	1

Tab. č. 31 - Zdroje obrazového materiálu a práce s nimi (detailní pohled na údaje tabulky č. 30)

Nejvíce zastoupeným ohledem při výběru vhodného obrazového materiálu se znakem „vždy“ je věk žáků. Ohled na specifické cíle a na jazykovou úroveň vykazují střední hodnoty. Nejméně zohledňovaná se znakem „vždy“ je opět genderová korektnost.

Při pohledu na preferenci po součtu znaku „vždy“ a „většinou“ vychází poměry následujícím způsobem (v pořadí uvedeném v tabulce): **35 – 33 – 27 – 23**. Pokud znaku „vždy“ přiřadíme váhu 10, znaku „většinou“ váhu 5, znaku „málokdy“ váhu 1 a znaku „nikdy“ váhu 0, průměrné hodnoty přepočtené na respondenta u každého zdroje jsou (v pořadí uvedeném v tabulce): **8,1 – 7,2 – 6,4 – 5,1**. Tyto hodnoty zpřesňují a zároveň potvrzují údaje z předcházejícího odstavce.

na věk žáků/studentů		na jazykovou úroveň žáků/studentů		na specifické cíle výuky (dle zaměření kurzu/školy)		na genderovou korektnost (neutrální texty bez předsudků, s nediskriminačním charakterem apod.)	
Vždy	<b>22</b>	Vždy	<b>17</b>	Vždy	<b>17</b>	Vždy	<b>11</b>
Většinou	<b>13</b>	Většinou	<b>16</b>	Většinou	<b>10</b>	Většinou	<b>12</b>
Málokdy	0	Málokdy	2	Málokdy	6	Málokdy	8
Nikdy	0	Nikdy	0	Nikdy	2	Nikdy	4

Tab. č. 32 - Vliv na výběr obrazového materiálu

Výsledky šetření týkající se účelu, za nímž je obsah jednotlivých úloh pracovního textu tvořen či upravován, vycházejí ve prospěch důrazu na reálnost situace následovaného ohledem na potřeby žáka, případně skupiny. Sumativně jsou tyto dva faktory v případě znaku „vždy“ zastoupeny dokonce 81 %.

Při pohledu na preferenci po součtu znaků „vždy“ a „většinou“ vychází poměry následujícím způsobem (v pořadí uvedeném v tabulce): **35 – 6 – 14 – 24 – 24 – 28**. Pokud znaku „vždy“ přiřadíme váhu 10, znaku „většinou“ váhu 5, znaku „málokdy“ váhu 1 a znaku „nikdy“ váhu 0, průměrné hodnoty přepočtené na respondenta u každého faktoru jsou (v pořadí uvedeném v tabulce): **6,6 – 1,5 – 2,7 – 4 – 4 – 5,6**. Tyto hodnoty zpřesňují a zároveň potvrzují údaje z předcházejícího odstavce.

podle situací, které mohou reálně nastat (se kterými se žák může setkat)		podle smyšlených situací (včetně naprosto absurdních)		s důrazem na vtipnost/komičnost situace		s ohledem na prožitek žáka/studenta (tj. aby u práce pociťoval pozitivní emoce)		s důrazem na nedávné /aktuální události a situace		podle potřeb a charakteru žáků/studentů (tvorba /úprava „na míru“ dané skupině)	
Vždy	<b>11</b>	Vždy	0	Vždy	1	Vždy	2	Vždy	2	Vždy	<b>10</b>
Většinou	<b>24</b>	Většinou	6	Většinou	<b>13</b>	Většinou	<b>22</b>	Většinou	<b>22</b>	Většinou	<b>18</b>
Málokdy	0	Málokdy	<b>22</b>	Málokdy	<b>21</b>	Málokdy	<b>11</b>	Málokdy	<b>11</b>	Málokdy	7
Nikdy	0	Nikdy	<b>7</b>	Nikdy	0	Nikdy	0	Nikdy	0	Nikdy	0

Tab. č. 33 - Úprava obsahu úloh

Výsledky týkající se zastoupení jednotlivých elementů v pracovním listu jsou shrnuty do tabulky č. 34 a reprezentují míru jejich významu pro tvůrce/adaptátory. Nejčastěji vkládané do pracovních listů jsou modelové příklady a instrukce pro žáka. Třetím nejdůležitějším prvkem je obrazová příloha. Střední hodnotu nese známkování, použití grafických symbolů a bodování. Nejméně vkládané prvky jsou hodnocení úrovně vypracování úloh, metodika práce s pracovním listem a klíče řešení.



	Vždy	Většinou	Málokdy	Nikdy
instrukce pro žáka/studenta (jak s danou úlohou pracovat)	<b>19</b>	10	5	1
modelový příklad (pro názornost)	5	<b>25</b>	4	1
obrázky, fotografie	4	<b>17</b>	13	1
úvodní metodickou informací (jako podporu pro případné další vyučující)	2	4	12	<b>17</b>
bodování úloh (a škálu úspěšnosti podle sumy dosažených bodů)	1	10	<b>18</b>	6
výsledné známkování práce žáka na úlohách (např. na základě bodování či jiného hodnocení)	1	13	13	8
klíč řešení	0	5	12	<b>18</b>
hodnocení úrovně vypracování jednotlivých úloh žákem/studentem (např. známkování každé úlohy)	0	9	<b>20</b>	6
grafické symboly	0	12	<b>19</b>	4

Tab. č. 34 - Prvky obsahu pracovního listu

modelový příklad (pro názornost)	<b>30</b>
instrukce pro žáka/studenta (jak s danou úlohou pracovat)	<b>29</b>
obrázky, fotografie	<b>21</b>
výsledné známkování práce žáka na úlohách (např. na základě bodování či jiného hodnocení)	14
grafické symboly	12
bodování úloh (a škálu úspěšnosti podle sumy dosažených bodů)	11
hodnocení úrovně vypracování jednotlivých úloh žákem/studentem (např. známkování úlohy)	9
úvodní metodickou informací (jako podporu pro případné další vyučující)	6
klíč řešení	5

Tab. č. 35 - Prvky obsahu pracovního listu (součet znaku „vždy“ a „většinou“)

instrukce pro žáka/studenta (jak s danou úlohou pracovat)	<b>7</b>
modelový příklad (pro názornost)	<b>5,1</b>
obrázky, fotografie	3,9
výsledné známkování práce žáka na úlohách (např. na základě bodování či jiného)	2,5

hodnocení)	
grafické symboly	2,3
bodování úloh (a škálu úspěšnosti podle sumy dosažených bodů)	2,2
hodnocení úrovně vypracování jednotlivých úloh žákem/studentem (např. známkování úlohy)	1,9
úvodní metodickou informací (jako podporu pro případné další vyučující)	1,5
klíč řešení	1,1

Tab. č. 36 - Prvky obsahu pracovního listu (přiřazení váhy 10 znaku „vždy“, váhy 5 znaku „většinou“, váhy 1 znaku „málokdy“ a váhy 0 znaku „nikdy“, průměrné hodnoty přepočtené na respondenta)

Data získaná z odpovědí na otázky 3. 11. – 3. 13 dotazníku mají jen velmi obecně zmapovat vztah a povědomí vyučujících používajících pracovní listy o autorských právech. Z odpovědí respondentů vyplývá, že nadpoloviční většina se autorskými právy nezabývá, důvody jsou shrnuty v konkrétních odpovědích v tabulce č. 39. Stručnou odpověď respondentů na otázku, jak vyučující autorská práva řeší, lze nalézt v tabulce č. 38.

<b>ANO</b> (filtr na ot. 3.12)	<b>15</b>
<b>NE</b> (filtr na ot. 3.13)	<b>20</b>

Tab. č. 37 - Vztah k autorským právům

<i>uvedení zdroje, citace</i>	<b>6</b>
<i>používám většinou starší články z tisku, starších učebnic</i>	2
<i>zdroje volně ke stažení + seznam použité literatury, příp. webové stránky na pracovní listy</i>	<b>7</b>

Tab. č. 38 - Způsob řešení autorských práv (ot. 3. 12.)

<i>Na internetu jsou materiály veřejné, určené ke stažení a používání v jazykové výuce.</i>
<i>Protože čerpám materiály z dostupné pedagogické literatury či časopisů pro studenty.</i>
<i>Není důvod, listy z 90 % vytvářím sama, z 10 % vycházím z učebnic</i>
<i>Používám max. novinové články, jinak vlastní upravený materiál</i>
<i>Domnívám se, že použití jakýchkoli veřejně dostupných materiálů je v případě výuky vždy košer. Viz názor otců zakladatelů na copyright.</i>

<i>Ani mne to nenapadlo:) Nevím, k čemu by mi to bylo dobré...</i>
<i>Materiály jsou určeny jen pro malý počet studentů.</i>
<i>Solo los uso yo y los creo a partir de las necesidades del curso y del grupo – son muy específicos. Pocas veces los vuelvo a usar yo misma.</i>
<i>Nejčastěji pracuji s jinými učebnicemi, popř. materiály na internetu určené k výuce, kde pokládám problém s autorskými právy za vyřešený. Někdy získávám i zpoplatněné materiály a tam už to řešit rozhodně nemíním. Beru to za ošetřené.</i>
<i>Přebírám-li PL, ponechávám v něm jméno autora/portálu, kde jsem PL získala a studentům ústně sdělím, zda jsem s tím dále pracovala či PL nějak upravovala. Navíc nepoužívám PL ke komerčním účelům a mnohdy si vypracované vybírám zpět, dále nepublikuji.</i>
<i>Zdržovalo by mě to</i>
<i>Nedostatek času, neznalost problematiky.</i>

Tab. č. 39 - Důvody nezájmu o problematiku autorských práv (ot. 3. 13.)

## 5. blok otázek – Evaluace pracovních listů

K otázce týkající se hodnocení převzatých pracovních listů byly předem explicitně definovány výroky, k nimž se respondenti vyjadřovali různou mírou souhlasu či nesouhlasu ve škále „rozhodně souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím“.

Z šetření vyplývá, že téměř všichni respondenti (více jak 91 %) při výběru převzatých pracovních listů hodnotí textovou i obrazovou část, posuzují rozsah a časovou náročnost pracovního listu a zohledňují názory žáků při výběru nových převzatých materiálů. Při posuzování úrovně převzatého pracovního listu se většina kromě didaktického obsahu též zaměřuje na pomocné elementy pracovního listu (74 %). Pouze 34 % respondentů posuzuje převzatý pracovní list pocitově, způsobem „líbí – nelíbí“. Pouze jedna pětina respondentů (20 %) neposuzuje pracovní list z časových důvodů, pro stejný počet vyučujících není posuzování kvality převzatého pracovního listu podstatné, neboť důvěřují jeho tvůrci.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
kontroluji textovou i obrazovou část a posuzuji, jestli je materiál vhodný s ohledem na skupinu/žáka a cíl výuky	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
	33 (94 %)		2 (6 %)	
posuzuji rozsah a časovou náročnost úloh	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
	32 (91 %)		3 (9 %)	
připomínky žáků se snažím zohlednit při výběru nových pracovních listů	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
	33 (94 %)		2 (6 %)	
názor žáků na kvalitu použitého pracovního listu mě zajímá	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
	32 (91 %)		3 (9 %)	
posuzuji všechny pomocné elementy (přítomnost metodologie, klíče řešení, návrhu hodnocení, grafické ztvárnění apod.)	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
	26 (74 %)		9 (26 %)	
posuzování je u mě jen pocitová záležitost (prostě se mi líbí nebo nelíbí, detailnější analýzu pracovního listu, příp. jeho částí neprovádím)	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>1</b>
	12 (34 %)		23 (66 %)	
kvalitu neposuzuji, důvěřuji tvůrcům pracovního listu	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>10</b>
	7 (20 %)		28 (80 %)	
kvalitu převzatých pracovních listů neposuzuji z časových důvodů	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>22</b>
	7 (20 %)		28 (80 %)	

Tab. č. 40 - Okolnosti hodnocení převzatých pracovních listů

V kontextu vyučujícím vytvořených či adaptovaných pracovních listů z šetření vyplývá, že většina respondentů (86 %) sleduje dopad práce s pracovním listem v souvislosti s vlastním očekáváním a skutečným výsledkem ve výuce. Tato souvislost není podstatná pouze pro 14 % respondentů. Většina vyučujících, kteří na otázku odpovídali, považuje názor žáků na práci s pracovním listem za podstatný, více respondentů však zohledňuje pouze zásadní připomínky (89 %), menší část respondentů (66 %) zohledňuje všechny žákovy připomínky a postřehy.

Většina vyučujících (60 %) nevyužívá k hodnocení svých či svými zásahy adaptovaných pracovních listů kritéria dostupná v odborné literatuře. Stejný počet respondentů kvalitu pracovních listů, které sami vytvořili nebo adaptovali, již dále

neposuzuje. Testování vytvořeného/adaptovaného pracovního listu v jiné skupině před jeho použitím v cílové skupině využívá přibližně polovina respondentů. Nikdo z dotázaných nevyužívá možnosti kontroly kvality vlastního/adaptovaného listu jiným vyučujícím.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
při práci s vlastním/adaptovaným pracovním listem vždy dávám do souvislosti svoje očekávání a skutečný výsledek práce ve výuce	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
	30 (86 %)		5 (14 %)	
po práci s pracovním listem si poznačím pouze zásadní připomínky žáků a pracovní list podle nich zaktualizuji	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
	31 (89 %)		4 (11 %)	
po práci s pracovním listem si bedlivě poznačím všechny připomínky žáků a pracovní list podle nich zaktualizuji	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>0</b>
	23 (66 %)		12 (34 %)	
pro posuzování kvality vlastních/adaptovaných pracovních listů využívám kritéria uváděná v odborné literatuře	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>2</b>
	14 (40 %)		21 (60 %)	
u mnou vytvořených/adaptovaných pracovních listů již kvalitu neposuzuji (předpokládám, že jsou v pořádku)	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
	21 (60 %)		14 (40 %)	
vlastní vytvořený/adaptovaný pracovní list nejdříve vyzkouším v jiné skupině žáků/studentů, než jej použiji v zamýšlené skupině	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>5</b>
	17 (49 %)		18 (51 %)	
před použitím vytvořeného/adaptovaného pracovního listu jej nechám zkontrolovat někým z ostatních vyučujících	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
	0		35 (100 %)	

Tab. č. 41 - Okolnosti hodnocení vytvořených/adaptovaných pracovních listů

Pokud práce s pracovním listem nesplní ve výuce očekávání vyučujících, mají vyučující tendenci pracovní list upravit a následně opět vyzkoušet, nebo nejdříve vyzkoušet v jiné skupině a poté případně upravit. Nefunkční pracovní list řeší někteří vyučující tím, že se jej zbaví. V některých případech berou respondenti tuto situaci jako výzvu k dalšímu tvoření.

<i>Změním, přepracuji</i>	<b>13</b>
<i>Vyhodím</i>	<b>8</b>
<i>Motivuje mne to k dalšímu vytvoření pracovních listů</i>	5
<i>Vyzkouším jinde, pak případně vyhodím</i>	3
<i>Přepracuji a vyzkouším v jiné skupině</i>	2
<i>Poučím se, příště to udělám jinak</i>	1
<i>Vyzkouším jinde, pak přepracuji</i>	1
<i>Spolupracuji se studenty – proč to nefunguje</i>	1
<i>Me doy cuenta de que la ficha está mal hecha, de que algo falló en la creación. Pero pasa poco.</i>	1

Tab. č. 42 - Způsoby řešení problémů s pracovními listy ve výuce

## 6. blok otázek – Tvorba pracovních listů samotnými žáky/studenty

Hodnot získaných v 5. oddílu dotazníku je poměrně nízký počet, proto nám tato část poskytne pouze základní orientaci v dané problematice.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že většina z nich (74 %) nezadáva žákům úkol vytvořit vlastní pracovní list v rámci výuky španělštiny. Ti, kteří takový úkol zadávají, to činí s frekvencí jednou až dvakrát ročně nebo příležitostně, pouze jeden respondent zadává tento úkol žákům průměrně jednou za čtvrtletí.

<b>ANO</b> ( <i>filtr na ot. č. 5.1b</i> )	<b>9</b>
<b>NE</b> ( <i>filtr na konec dotazníku</i> )	<b>26</b>

Tab. č. 43 - Zadávání tvorby pracovních listů žákům

1-2x za rok	<b>4</b>
Příležitostně	<b>4</b>
1x za čtvrtletí	<b>1</b>

Tab. č. 44 - Frekvence tvorby pracovních listů žáky (ot. č. 5.1b)

Ze získaných údajů týkajících se důvodů tvorby pracovních listů samotnými žáky je patrné, že téměř všichni respondenti (8 z celkových 9) využívají této formy jako alternativy způsobu osvojování a procvičování učiva žáky. Zároveň, dle vyjádření

všech respondentů, kteří se k otázce vyjádřili, takto vytvořený pracovní list slouží stejným způsobem i ostatním žákům, žáci si tak pomáhají navzájem. Dvě třetiny respondentů (6 osob) též žákův výtvar hodnotí, pracovní list se tedy stává podkladem pro klasifikaci žáka.

	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
je to způsob, jak si efektivně individuálně procvičit učivo (kromě mé revize s listy nic dalšího neděláme)	4	4	1	0
	8		1	
žáci/studenti pracovní listy tvoří pro ostatní spolužáky (např. aby měli alternativu k samostudiu)	3	6	0	0
	9		0	
za vypracovaný pracovní list žáka/studenta hodnotím (např. známkuji)	4	2	1	2
	6		3	

Tab. č. 45 - Důvody tvorby pracovních listů žáky

Z vyjádření vyučujících, kteří žákům zadávají úkol vytvořit pracovní list, vyplývají následující zjištění: Dvě třetiny respondentů (6 osob) se domnívají, že žák je díky svému pohledu na učivo schopen vytvořit atraktivnější materiál. Nadpoloviční většina respondentů (5 osob) žákům s tvorbou jejich pracovních listů nepomáhá. Dvě třetiny respondentů (6 osob) nedávají svým žákům k vytvoření pracovního listu přesné instrukce, jak má jejich výsledný produkt vypadat. Stejný počet respondentů nechává výběr obsahu pracovního listu na samotných žácích. Nadpoloviční většina respondentů (5 osob) kontroluje žákův výsledný produkt v případě, že bude tento pracovní list následně k dispozici ostatním žákům.

	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
žák/student dokáže vytvořit atraktivnější pracovní list, protože do něj promítne svůj pohled na učivo	0	6	3	0
s tvorbou pracovního listu žákům/studentům pomáhám	0	4	5	0
žáci/studenti mají ode mě přesné instrukce, jak má pracovní list vypadat	1	2	6	0

žáci/studenti si obsah pracovního listu volí sami	0	6	3	0
v případě, že žákem/studentem vytvořený pracovní list je určený pro ostatní studenty, před zveřejněním takový list pečlivě kontroluji	3	2	4	0

Tab. č. 46 - Okolnosti tvorby pracovních listů žáky

Mezi problémy související s tvorbou pracovních listů samotnými žáky a jejich výslednou úrovní respondenti uvádějí nejčastěji nezkušenost žáků s tvorbou didaktického materiálu jako takového, jejich nedostatečnou jazykovou úroveň a s tím spojenou např. neschopnost eliminace chyb v obsahu pracovního listu, malou motivaci a hrozbu kopírování cizího obsahu z internetu.

<i>Jsou málo tvůrčí, akční</i>
<i>Nechce se jim dělat nic moc navíc</i>
<i>Chyby, bez konceptu...</i>
<i>Neúplný klíč správných řešení, příliš jednoduché nebo naopak příliš složité</i>
<i>Nemají ještě tolik potřebný metodologicko-didaktický nadhled a dominanci nad učivem</i>
<i>Nízká jazyková úroveň žáků, studenti uvádějí nedostatek času pro přípravu do školy (vysoké požadavky u všech předmětů, brigády), pasivita, s níž přicházejí na SŠ</i>
<i>Jako každý jiný úkol někteří vypracují poctivě, někteří práci odbydou, hrozí, že to postahují z internetu, takže si toho stejně moc neprocvíčí...</i>

Tab. č. 47 - Problémy související s tvorbou pracovních listů samotnými žáky

### 7.2.5 Závěr

Realizovaný výzkum přinesl řadu zajímavých a v některých případech i překvapujících zjištění. Přestože byl pojat poměrně široce, pomohl objasnit oblasti vymezené dílčími cíli a hypotézami disertační práce. Nad její rámec bude dále možné postupně zpracovat získané údaje ještě detailněji a v konkrétních souvislostech. Bude například možné konkretizovat tvorbu pracovních listů a jejich evaluaci ve vztahu k pohlaví, délce praxe ve školství, typu a charakteru



školy apod. Předpokládáme, že dosažené výsledky se stanou východiskem pro další podobně směřovaný výzkum.

Jsme si vědomi toho, že takto uskutečněné výzkumné šetření má též své limity. Ke zvýšení reliability dat by přispěl početnější výzkumný soubor, především v posledním bloku otázek zaměřených na tvorbu pracovních listů žáky. Z důvodu rozsahu samotného tématu nebylo možné některé oblasti do výzkumu zahrnout vůbec. Pokud jde o možnou návaznost na toto šetření, zajímavá by mohla být realizace stejného šetření mezi vyučujícími jiných cizích jazyků a následná komparace se zde prezentovanými výsledky.

### **7.3 Shrnutí experimentů s použitím pracovních listů ve výuce**

V oblasti tvorby a použití pracovních listů ve výuce španělštiny (a v cizojazyčné výuce vůbec) u nás nebyl dosud realizován žádný obsáhlý kvantitativní ani kvalitativní výzkum, který by se mohl stát základem teoretických východisek pro jejich tvorbu, použití a evaluaci. V letech 2016 – 2017 však na Gymnáziu Česká Třebová proběhla řada dílčích experimentů týkajících se vybraných elementů pracovních listů. Některá z těchto šetření, stručný popis jejich realizace a výsledky zde pro inspiraci předkládáme.

#### **7.3.1 Obecná charakteristika a parametry experimentů**

Šetření proběhla mezi studenty španělštiny ve věku 18 – 19 let. Na dvou výzkumných souborech (skupina A 14 osob, skupina B 15 osob) byly ověřovány: **1) vliv pracovního listu na úroveň zvládnutí dílčího učiva, 2) vybrané aktivizační elementy pracovních listů, 3) vhodnost obrazového materiálu pracovního listu, 4) zařazení úloh podporujících kreativitu, příp. pozitivní afektivní a kooperativní klima a 5) schopnost vytvořit žákovský pracovní list dle jeho vlastní představy.**

V případě ověřování vlivu pracovního listu na úroveň zvládnutí dílčího učiva tvořil jeden soubor výzkumnou skupinu (skupina A) a druhý soubor skupinu kontrolní (skupina B). Žáci ve všech pěti realizovaných šetřeních náležely stále stejné skupině. V případě ověřování vybraných aktivizačních elementů pracovních listů tvořil jeden soubor výzkumnou skupinu a druhý soubor skupinu kontrolní.

Experiment byl šestkrát opakován, po třech opakováních se kontrolní s výzkumnou skupinou vyměnily. V případě ověřování vhodnosti obrazového materiálu pracovního listu v jedné části experimentu a u ověřování schopnosti vytvořit žákovský pracovní list dle jeho vlastní představy byly analyzovány zvlášť jednotlivé výstupy žáků. Oba soubory byly testovány na již probranou a procvičenou učební látku, z tohoto pohledu byly skupiny na stejné úrovni, testování se však nedělo ve stejnou dobu, aby si žáci mezi sebou nemohli sdělovat informace, které by výsledek zkreslovaly. Obě skupiny měly mezi sebou jeden měsíc posun ve výuce a v tomto časovém posunu se konalo i samotné šetření. Žáci též nevěděli, že experiment probíhá, úlohy jim byly zadávány ve formě zcela běžných písemných procvičování a opakování včetně klasifikace (soutěž o jedničky za aktivitu). V případě ověřování zařazení úloh podporujících kreativitu, pozitivní afektivní a kooperativní klima byly též použity skupiny výzkumná a kontrolní, experiment probíhal v tutéž dobu, ale žáci nevěděli, že každá skupina má odlišné zadání pracovního listu, neboť téma bylo pro obě skupiny stejné.

Jako problematický se může v této souvislosti jevit počet osob ve výzkumných souborech. I přesto je tato situace výhodná ze dvou důvodů. Dané prostředí je velmi vhodné pro splnění podmínky *ceteris paribus*, navíc nám na této úrovni experimentu stačí zpřesnění do jisté míry očekávaných výsledků, které však do této doby v souvislosti s výběrem vhodných úloh při kompozici pracovního listu pro výuku cizího jazyka nebyly sledovány.

### **7.3.2 Vliv pracovního listu na úroveň zvládnutí dílčího učiva**

Cílem experimentu bylo potvrdit, případně vyvrátit předpoklad, že při použití pracovního listu ve výuce nad rámec běžné výuky vedené s podporou učebnice lze zvýšit míru osvojení učiva a tím i zvýšit úspěšnost žáka v edukačním procesu. Dílčí výsledky měly kromě hlavního cíle prezentovat i rozdíl ve výsledcích výzkumné a kontrolní skupiny a další související elementy. Prezentovány jsou v této části výsledky čtyř jednotlivých šetření zaměřených na gramatické učivo.

Výsledek experimentu mapujícího úroveň osvojení gramatiky španělských minulých časů vycházel ze dvou písemných prověrek. Výsledky žáků byly

známkovány (ve skupině A i B podle stejného klíče), dále byly počítány jednotlivé chybné tvary. Za účelem získání přesnějších údajů byly v rámci diagnostiky ještě zároveň rozlišovány dva typy chyb. Prvním typem byla chyba v gramatickém tvaru, druhým typem byla chyba v použití minulého času<sup>61</sup>.

První písemná prověrka navazovala na fázi, ve které bylo zopakováno, shrnuto, rozšířeno a procvičeno gramatické učivo minulých časů *perfecto indefinido* a *imperfecto*. Celkový počet doplňovaných tvarů byl 31. Z tohoto písemného opakování získala výzkumná skupina průměrnou známku 3,31, kontrolní skupina průměrnou známku 3,33. Průměrný počet chyb u výzkumné skupiny byl 15,08, což je průměrná míra chybovosti 48,7 %. Kontrolní skupina získala průměrný počet chyb 16,54, což odpovídá průměrné míře chybovosti 53,4 %. Z výsledku je evidentní, že obě skupiny se od sebe příliš nelišily, zároveň byla chybovost v obou skupinách poměrně vysoká. Průměrný počet chyb v gramatickém tvaru u výzkumné skupiny byl 43,65 %, zatímco průměrný počet chyb v použití minulého času byl 56,35 %. U kontrolní skupiny byly hodnoty 40,47 % u chyb v gramatickém tvaru a 59,54 % v případě chybného použití minulého času. V těchto naměřených hodnotách byl zjištěn drobný rozdíl, s ohledem na reliabilitu dat jej však považujeme za méně významný.

V následujícím kroku došlo u obou skupin k opětovnému zopakování gramatického učiva. Výzkumná skupina opakovala a procvičovala látku na základě úloh z učebnice zaměřených především na aplikaci gramatického učiva v konkrétních situacích reprezentovaných větami s prostorem pro doplnění slovesných tvarů. Kontrolní skupině byl v následující vyučovací hodině rozdán pracovní list, který obsahoval shrnutí způsobu tvorby a použití daného gramatického jevu a teprve poté sled úloh k procvičení, odstupňovaných od jednodušších mechanických cvičení až po překladová a dialogická cvičení. V další vyučovací hodině byla oběma skupinám rozdána písemná prověrka spočívající opět v doplňování správného gramatického tvaru do vět souvislého příběhu.

---

<sup>61</sup> Vzhledem k tomu, že při použití jednoho minulého času nelze poznat, jestli žák ovládá vytvoření správného tvaru jiného minulého času od stejného slovesa, poskytují nám získané údaje pouze orientační hodnoty.

Celkový počet doplňovaných tvarů byl 26. Výzkumná skupina získala průměrnou známku 3,09, kontrolní skupina průměrnou známku 2,58. Průměrný počet chyb u výzkumné skupiny byl 10,09, což je průměrná míra chybovosti 38,81 %. Kontrolní skupina získala průměrný počet chyb 8,73, což odpovídá průměrné míře chybovosti 33,57 %. Průměrný počet chyb v gramatickém tvaru u výzkumné skupiny byl 36,04 %, zatímco průměrný počet chyb v použití minulého času byl 63,96 %. U kontrolní skupiny byly hodnoty 25 % u chyb v gramatickém tvaru a 75 % v případě chybného použití minulého času. Z výsledků je evidentní větší rozdíl ve prospěch skupiny, jež k procvičování využila pracovní list. Menší počet chyb u gramatických tvarů v poměru k počtu chyb v použití minulého času u kontrolní skupiny může být způsobený použitím úlohy na procvičení tvorby minulých časů v pracovním listu.

Další experiment se týkal ověření míry zvládnutí učiva budoucího času *futuro simple* a subjuntivu přítomného. Písemná prověrka navazovala na fázi, ve které bylo vyloženo a procvičeno gramatické učivo. Výzkumná skupina v obou případech opakovala a procvičovala látku na základě úloh z učebnice. Kontrolní skupině byl v následující vyučovací hodině rozdán pracovní list, který obsahoval shrnutí způsobu tvorby a použití daného gramatického jevu a teprve poté sled úloh k procvičení, odstupňovaných od jednodušších mechanických cvičení až po překladová a dialogická cvičení. V další vyučovací hodině byla oběma skupinám rozdána písemná prověrka.

V případě diagnostiky osvojení španělského budoucího času byla úloha založená na doplňování 27 gramatických tvarů do vět souvislého příběhu a porovnával se průměrný počet chyb. Výzkumná skupina dosáhla v průměru 16,45 chyb z 27 možných, chybovost vyjádřená procenty tak činí 60,94 %. Kontrolní skupina naopak dosáhla v průměru pouze 10,15 chyb, míra chybovosti tak činí 37,61 %.

U diagnostiky osvojení subjuntivu přítomného bylo zadáno 10 vět k překladu z češtiny do španělštiny, písemné překlady se v obou skupinách známkovaly podle stejných kritérií a průměrná známka se porovnávala. Výzkumná skupina dosáhla v průměru známky 2,7. Kontrolní skupina dosáhla v průměru známky 2,2.

Ve všech popsaných případech dosáhly skupiny, kterým byl dán k dispozici pracovní list s komplementárním procvičením gramatického učiva, lepšího

výsledku. U diagnostiky použití minulých časů byl rozdíl ve výsledku 5,3 %, resp. 0,51 klasifikačního stupně. U diagnostiky použití budoucího času byl rozdíl ve výsledku dokonce 23,34 %. V případě porovnání výsledku diagnostiky použití subjuntivu přítentu byl rozdíl 0,5 klasifikačního stupně.

### 7.3.3 Vybrané aktivizační elementy pracovních listů

Experiment sledoval změny úrovně aktivizace žáka<sup>62</sup> v situaci, kdy do instrukce k vypracování úlohy byla přidána informace o bodování správných odpovědí, v následném kroku i v situaci navýšení počtu odměněných žáků. Žáci měli ve stanoveném čase doplnit správné tvary sloves do vět (nejdříve tvary subjuntivu přítentu nepravidelných sloves, poté správné tvary sloves v závislosti na obsahu věty – použití subjuntivu nebo indikativu přítentu). Instrukce žákům výzkumné skupiny obsahovala informaci o bodování, dále informaci o odměně čtyř nejlepších žáků souboru (s nejvyšším počtem získaných bodů) jedničkou.

Výsledkem bylo následující zjištění. Žáci výzkumné skupiny, kteří se v instrukci dočetli, že za každý správný tvar získají dva body, se snažili doplnit pokud možno všechny tvary, také jejich snaha vytvořit správný tvar byla zvýšená. Žáci kontrolní skupiny, kde byly instrukce bez bonusového bodování, pouze zmínka o odměně čtyřem nejlepším, se nesnažili doplnit vše, spíše se soustředili na přesnost tvarů. Kromě doplnění všech požadovaných tvarů u výzkumné skupiny bylo žáky této skupiny doplněno průměrně o 9 % správných tvarů více než u kontrolní skupiny. Do průměru je započítán i výsledek v případě výměny výzkumné skupiny za kontrolní. V další fázi experimentu se zvýšil počet žáků oceněných jedničkou na polovinu, tj. sedm ve skupině A, resp. osm ve skupině B. Zde proti kontrolní skupině byl výsledek dokonce v průměru o 16 % lepší, je pravděpodobné, že daná instrukce aktivizovala i žáky, kteří by cítili, že při menším počtu oceněných nemají šanci na úspěch.

---

<sup>62</sup> Experiment se tedy netýkal posuzování kvality obsahu úloh, ale především ověření funkčnosti motivačních faktorů, tzn. částí instrukcí, které, pokud je zadání úloh pracovního listu obsahuje, mohou žáky více aktivizovat. Experiment byl zaměřen tímto způsobem právě proto, že v instrukcích úloh pracovních listů vytvořených jinými vyučujícími, které prošly analýzou autora experimentu, se tyto elementy téměř nevyskytovaly.

### **7.3.4 Vhodnost obrazového materiálu pracovního listu**

Smyslem experimentu bylo zjistit, jakou obrazovou přílohu žáci preferují a do jaké míry může obrazová příloha ovlivnit žákovo vnímání významu textu pracovního listu. V prvním kroku byl žákům obou skupin nabídnut pracovní list s textem – dialogem dvou žen s lékařem v ordinaci, žáci tuto informaci věděli. Pracovní listy se stále stejným textem byly nabídnuty ve třech variantách. První varianta obsahovala pouze text bez ilustračního obrázku, druhá varianta byla rozšířena o obrázky se staršími osobami, třetí varianta obsahovala obrázek osob blížících se věkem cílové skupině. Žáci si sami měli vybrat, kterou variantu zvolí.

Výsledek experimentu byl tento: 27 žáků z 29 si zvolilo třetí variantu, dva zbývající si zvolili variantu bez obrazové přílohy. Nikdo neměl zájem o pracovní list s vyobrazením osob s výraznějším věkovým rozdílem. Experiment byl jednou zopakován s podobnými pracovními listy, ve druhém případě si volili pracovní list s obrázky s osobami, které se zdály být nejbližší věku žáků, dokonce všichni žáci.

V následujícím kroku bylo kontrolní skupině zadáno, aby žáci samostatně přeložili text pracovního listu „návštěva u lékaře“. Výzkumná skupina dostala stejný úkol, avšak žáci měli překládat text z pracovního listu s obrázky se staršími osobami (věk vyobrazených osob přibližně 70 – 80 let).

Zatímco žáci kontrolní skupiny text přeložili bez problémů včetně neformálního stylu (osoby v textu si tykají), devět žáků ze čtrnáctičlenné skupiny výzkumné, pod vlivem obrázku, upravovalo překlad do formální formy, v dialogích tito žáci použili vykání, tři z nich nezávisle na sobě dokonce do textu zasáhli a měnili původní tvary sloves z tykání na vykání, aby se obsah původního textu více shodoval s obrázkem.

### **7.3.5 Zařazení úloh podporujících kreativitu, pozitivní afektivní a kooperativní klima**

Experiment měl za úkol potvrdit užitečnost zařazování úloh pojících kognitivní, kreativní a marginálně též afektivní rovinu činností při osvojování nové látky, konkrétně osvojení specifické slovní zásoby a její užití v písemném a ústním projevu. Dále měl určit míru efektivity takové práce, resp. o kolik procent byla výzkumná skupina úspěšnější v osvojení lexika ve srovnání s kontrolní skupinou.

Žákům kontrolní skupiny byl rozdán pracovní list se seznamem nové slovní zásoby popisující části mobilního telefonu a jeho funkce. Jednotlivé výrazy (slova, fráze) byly ve španělštině a žáci si sami nejprve museli výrazy přeložit a poté je využít při tvorbě vlastního popisu přístroje a jeho fungování.

Žáci výzkumné skupiny měli pracovní list rozšířený o úlohu, v níž měli za úkol nakreslit si svůj vlastní (nebo vymyšlený) mobil a popsat jeho části a funkce pomocí zadané slovní zásoby. Žáci během práce nejen mobily nakreslili, ale začali je dokonce vylepšovat a soutěžit mezi sebou o nejlepší vyobrazení přístroje. Při vlastním popisu se navzájem začali opravovat, ke které části obrázku daný termín patří, a dohadovat se, zdali nakreslený přístroj může vůbec připisované funkce mít. Následný písemný a poté ústní projev zahrnoval i prvky žákovské diskuse.

V následující vyučovací hodině psaly obě skupiny žáků, nezávisle na sobě, písemné opakování ke zjištění osvojení probrané slovní zásoby. Žáci výzkumné skupiny, tedy ti, kteří pracovali s pracovním listem s kreativní úlohou a kteří prožili afektovanější atmosféru v hodině, napsali písemné opakování o 19 % lépe, než žáci kontrolní skupiny.

### **7.3.6 Schopnost vytvořit žákovský pracovní list dle jeho vlastní představy**

Tento experiment měl přinést informace o představách žáků o obsahu a vizuálním uspořádání vytvořených pracovních listů, o jejich jednotlivých komponentech a motivačních či kontrolních mechanismech apod. Žákům byl zadán úkol vytvořit pro spolužáky pracovní list na procvičování gramatické látky. Téma si žáci volili ze seznamu předem sestaveného vyučujícím podle toho, kterou gramatickou látku podle svého uvážení nejlépe (či alespoň bez problémů) ovládají. Nebyly zadány žádné konkrétní instrukce a podmínky tvorby, pouze bylo žákům sděleno, aby vytvořili takový pracovní list, který by jim samotným vyhovoval, kdyby jej měli k procvičování a prohlubování dané gramatické látky někdy použít. Za vypracování obsahově bezvadného pracovního listu byli žáci odměněni.

Z analýzy odevzdaných pracovních listů plyne následující. Pracovní list odevzdalo všech 29 žáků. 25 pracovních listů obsahovalo klíč řešení. V 19 případech byl obsahem gramatický souhrn a poté úlohy, v 9 případech pouze úlohy k procvičování. Ze zjištěného lze usuzovat, že žáci preferují zopakovat si stručně gramatickou látku před tím, než ji hodlají procvičovat.

Žáci vytvořili celkem 73 úloh, ze kterých se nejčastěji objevovaly úlohy na tvorbu a doplnění správných gramatických tvarů do předpřipravených vět (23 úloh), úlohy na překlad vět (16 úloh), doplnění chybějícího slova do textu z nabízeného výběru (4 úlohy), méně zastoupeny byly úlohy s výběrem z více možností, reformulace vět, doplnění časování slovesných tvarů, dělení slov, popř. kombinace. Je evidentní, že žáci tvořili úlohy, které znají z běžných učebnic, a také úlohy relativně nenáročné na tvorbu.

Pokud jde o počet úloh vytvořených pro jednotlivé pracovní listy, nejčastěji obsahoval pracovní list 2 úlohy (10 pracovních listů), 7 pracovních listů obsahovalo pouze 1 úlohu, která však byla rozsáhlejší. V 6 pracovních listech byly prezentovány 3 úlohy a jen velmi malý počet pracovních listů obsahoval 4 a více úloh (ve 3 případech 4 úlohy, v 1 případě 5 úloh a ve 2 případech 6 úloh). Vzhledem k tomu, že v instrukcích k tvorbě nebyly zadány podmínky rozsahu, záleželo na každém tvůrci, jaký počet úloh s ohledem na vlastní vnímání míry efektivity materiálu zvolí.

Ve svých listech nikdo z žáků nepoužil obrázky nebo fotografie. Jediné použité grafické prvky, kromě velikosti písma, kurzív, řazení slov do sloupečků apod., byly tabulky s přehledy gramatických tvarů (v 6 případech), tabulky k doplnění gramatických tvarů (v 8 pracovních listech) a linky oddělující části pracovních listů. To by mohlo naznačovat, že žáci nemají potřebu při procvičování gramatiky mít didaktický materiál vylepšený o vizuální objekty, které by ve většině případů nemohly dostatečně korespondovat s věcným obsahem materiálu.

Po vyhodnocení práce žáků vedl vyučující se žáky řízený rozhovor, aby zjistil, čím se při tvorbě nechali inspirovat. Z výpovědí žáků vyplývá, že nejčastějším zdrojem inspirace byly pracovní listy (jejich rozsah, typy úloh, grafické uspořádání a další dílčí elementy), které jim vyučující rozdával cca v období posledního roku. Tyto pracovní listy skutečně z větší části neobsahovaly žádné obrázky ani fotografie



(původní snahou autora bylo předejít problémům s případným porušováním autorských práv u obrazové přílohy) a jen malý počet pracovních listů obsahoval více než čtyři úlohy. Zajímavé je, že učitelem vytvořené pracovní listy, které byly žákům v posledním roce rozdávány, neobsahovaly v úvodní fázi žádné shrnutí učiva, vyučující však před vlastní prací s pracovním listem takové shrnutí s žáky učinil. Někteří žáci proto tento element zakomponovali do pracovního listu rovnou.

### **7.3.7 Závěr**

Realizované experimenty potvrzují nezanedbatelný vliv použití pracovního listu ve vyučovacím procesu. Správná kompozice pracovního listu, resp. jeho adaptace především s ohledem na aktuální potřeby cílové skupiny, a jeho optimální použití mohou žákům výrazně pomoci s osvojením teoretické roviny a následně praktického použití učiva. Série experimentů si nekladla za cíl zmapovat celou šíři okolností, za nichž vznikají a jsou do procesu výuky španělštiny v konkrétní skupině žáků implementovány pracovní listy. Z již zjištěného však vyplývá, že při zohlednění některých, na první pohled i zdánlivě nevýznamných faktorů, lze zvýšit efektivitu práce s pracovním listem, přimět žáky k vyšší míře aktivity, podpořit zdravě kompetitivní klima, problémové učení a další fenomény ztraktivňující výuku cizích jazyků. Inspiraci pro tvorbu a adaptaci tohoto druhu didaktického materiálu lze získat nejen z vlastní praxe, z již existujících materiálů, ale částečně i od samotných žáků, z jejich preferencí a představ.

## **8. NÁVRH TEORETICKÝCH VÝCHODISEK TVORBY A HODNOCENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ**

Dosud byl obsah jednotlivých částí disertační práce věnován rozboru dílčích elementů. Základní doporučení předkládaná níže obsah předcházejících kapitol shrnují, doplňují a zpřehledňují. Doporučení pro tvorbu pracovních listů obsahují body splnitelné v celém rozsahu pouze v ideálních případech. Z pedagogické praxe je zřejmé, že takové situace reálně nenastávají. Proto bude vždy na každém vyučujícím, aby si vybral preferenčně ty body, které mu v daném edukačním kontextu pomohou ulehčit práci při výběru, adaptaci či tvorbě a posouzení funkčnosti pracovního listu. Uváděné body vycházejí z citované odborné literatury a vlastních zkušeností autora disertační práce s tvorbou pracovních listů a dalších studijních opor. Zmíněny jsou obecné didaktické zásady tvorby jakéhokoli didaktického materiálu, dále pak zásady a doporučení sledující specifika pracovního listu pro výuku cizího jazyka. V příloze č. 12.7 připojujeme pro inspiraci 8 pracovních listů ilustrujících některé konkrétní příklady jejich použití ve vybraných didaktických situacích.

### **8.1 Faktory, které je vhodné zohlednit při tvorbě didaktického materiálu**

1. Podpora celostního učení – žák využívá obě hemisféry, tzn. rozum i emoce (pravá hemisféra: globální vnímání, zpracování hudby, rytmu, emocí, obrazů, vytváření příběhu, fantazie, pohyb apod.; levá hemisféra: lineární a analytické zpracování informací, verbální vyjadřování, slovně-logická stavba);
2. Podpora pozitivního prožívání – zařazováním jednodušších úloh lze umožnit slabším žákům (a nejen jim) zažívání i drobných úspěchů, potlačení pocitů strachu, trémy a pocitu vlastní neschopnosti;
3. Podpora autonomního učení – rozvíjí se žákova schopnost efektivního samostudia, proto jsou u žáka rozvíjeny metakognitivní strategie (učíme žáka se učit), materiál je vhodné doplnit klíčem s řešením, nějakou formou hodnocení (např. bodováním úloh a hodnotící škálou podle dosažených bodů), popř. odkazy na další zdroje informací;

4. Podpora individualizovaného učení – využíváme individuálních schopností žáka, jeho strategií učení, úrovně znalostí, vědomostí, dovedností a kompetencí a podle nich volíme typy úloh, metody a formy práce, tematické zaměření apod.;
5. Podpora diferenciacie – používáme úlohy s různým stupněm obtížnosti pro různě schopné žáky (na závěr didaktického materiálu lze zařazovat i cvičení těžší pro nadanější a motivovanější žáky);
6. Rozvoj kompetencí, především rozvoj schopnosti celoživotního vzdělávání – např. kompetence k organizaci, komunikaci, kooperaci, samostatnosti, odpovědnosti, snášení zátěže, rozvoj loajality a ochoty se dále vzdělávat;
7. Přiblížení učiva co nejvíce reálnému životu – spojení problému s realitou, ukázky toho, kde se s daným jevem může žák v praxi setkat (autentičnost úloh);
8. Uvádění didakticky vhodně transformovaných aktuálních a platných poznatků – zjednodušení, zpřehledňování, kontextualizace, zobecňování (aby měl žák co nejméně problémů s pochopením);
9. Postupný posun žáka do vyšších úrovní Bloomovy taxonomie (poznat – porozumět – aplikovat – analyzovat – hodnotit – tvořit) a do vyšších úrovní Maslowovy pyramidy potřeb;
10. Podpora aktivního vyučování (proaktivní přístup, činnostně orientovaná výuka) – přesné zadání, jasná kritéria hodnocení, objektivní reflexe (zhodnocení hodiny a aktivity s pracovním listem vč. jeho případné následné optimalizace);
11. Podpora tvořivého vyučování a učení, podpora divergentního myšlení;
12. Rozvoj pozitivního a podpůrného klimatu třídy založeného na férovém vztahu učitele k žákům – učitel = facilitátor (usnadňuje žákům cestu k pochopení a osvojení učiva), vyrovnaný učitel (s využitím znalostí z oblasti emoční inteligence, zdravého životního stylu apod.), pozitivní motivace a aktivizace žáků, eliminace „demotivace“ žáků (např. citlivá práce s chybou žáka);
13. Provázání učení s dalšími didaktickými prostředky a studijními oporami – Internet, autentické materiály, audio, video, praktické příklady a zkušenosti.

## **8.2 Obecné zásady tvorby pracovního listu pro výuku cizích jazyků**

Pracovní list učebnici primárně nenahrazuje, především ji smysluplně a efektivně doplňuje. Pokud je evidentní, že aktivity s pracovním listem dlouhodobě převyšují aktivity s učebnicí, je otázkou, zda není řešením zvolit vhodnější učebnici.

Do pracovního listu je použit primárně takový obsah, případně taková forma učebních činností, které nejsou obsaženy v učebnici, je zbytečné opakovat postupy z ostatních didaktických materiálů, které má žák paralelně k dispozici.

Pracovní list může i nemusí navazovat (tematicky, metodicky) na učebnici, může však být záměrem autora/adaptátora připravit pracovní list tak, aby práce s ním byla naprosto odlišná.

Pracovní list je použitelný opakovaně, pokud jsou nutné adaptační intervence, neměly by zabrat více času, než tvorba nového materiálu.

Pracovní list se ve výuce používá smysluplně, nejhorší způsob jeho použití je z důvodu „vyplnění“ času, kdy se vyučujícím nechce učit.

Pracovní list je obvykle svázán s konkrétní skupinou žáků, forma, obsah a rozsah by se proto neměly rozcházet s předem stanovenými cíli (vzdělávacími i výchovnými), potřebami a očekáváním.

Pracovní list je přiměřený jazykové, kognitivní, komunikační, věkové aj. úrovni jednotlivých žáků, neboť jen tak se žákům nebude zdát příliš jednoduchý či naopak příliš složitý, nudný, zbytečný, nezajímavý aj. Využívá též jejich předešlých školních i mimoškolních zkušeností. K přiměřené náročnosti přispěje kromě jiného např. přiměřená délka vět, přiměřené množství odborných pojmů apod.

Pracovní list má přehlednou strukturu – začátek s jasně vymezeným tématem, na konci shrnutí, ideální je strukturovat dílčí materiál podle fází výuky (motivace – uvedení do tématu, expozice – připomenutí již zvládnuté látky, kterou materiál rozvíjí, fixace – zpevnění řešením úloh materiálu, hodnocení – kontrola řešení). Při koncepci struktury a formy lze vycházet z definovaných základních složek didaktického materiálu: aparátu prezentace učiva, aparátu řídicího učení, orientačního aparátu.

Pracovní list obsahuje preferenčně autentický materiál (pokud možno), tzn. převzaté, případně adaptované texty z reálných zdrojů, příklady běžné praxe. Pokud jsou vkládány texty umělé, měly by být reálným textům podobné.

Používány jsou texty „didaktické“, resp. autentické, adaptované autentické či uměle vytvořené texty, které prošly alespoň základní didaktickou analýzou a úpravou v tomto smyslu.

Při tvorbě či adaptaci pracovního listu je nevhodné použití evidentně zastaralého a neaktuálního materiálu, případně povrchně a jen zdánlivě přitažlivých textů.

Úlohy pracovního listu splňují zásadu názornosti (podporují vizualizaci, představivost žáka), podporují střídání činností (variabilitou aktivit a úkolů), používán je „živý jazyk“ („suchá“ sdělení je vhodné upravovat např. na dialogy).

Pracovní list obsahuje více úloh produktivních než reproduktivních, dále např. problémové úlohy, projektové úlohy, heuristické úlohy, logické úlohy, obsahuje úlohy pro individuální i skupinovou výuku, výuku ve dvojicích atd.

V úlohách se uplatňují, pokud je toho tvůrce schopen, inovační trendy lingvodidaktiky: metody na bázi neuvědomělých procesů (zážitková výuka), posilování humanistických prvků (včetně sociokulturních a multikulturních), imitační modelování (role playing) aj.

Pracovní list má úlohy uspořádané do promyšlených metodických řad: do následujících cvičení je vhodné zařazovat jev procvičovaný v předešlých úlohách, logicky rozvíjet dané téma pomocí dílčích úloh (jednotlivá cvičení jako mozaika).

Pro podporu forem autonomního učení jsou použity funkcionality pro samoopravitelnost pracovního listu a sebehodnocení žákovy práce, což významně podpoří akceleraci osvojování učiva.

Úlohy pracovního listu podporují rozvoj všech segmentů cizojazyčné výuky, jimiž jsou např. fonetika, morfologie, syntax, slovní zásoba, práce s textem, autentické komunikační situace, lingvorealie apod.

Úlohy pracovního listu rozvíjejí žákovy kompetence, především kompetence lingvistické (povědomí o jazyce), jazykové (povědomí o prvcích jazykového

systemu), řečové (schopnost něco sdělit), komunikační (schopnost dorozumět se v sociální interakci) a pragmatické (optimální použití jazykových prostředků v konkrétní situaci).

Pracovní list obsahuje různé typy úloh pro osvojování všech jazykových dovedností: receptivní, produktivní, reproduktivní; jazykové, řečové; doplňovací, skládání vět, substituční, překladové, kontrainterferenční, pojmenování předmětů, tvoření slov, tématické mapy, obměny spojení; úlohy doplňovací, seřazovací, dichotomické, přiřazovací – tj. základní typy úloh didaktického testu pro MZk apod.

K procvičování dílčího jazykového jevu jsou volena kratší cvičení, více učiva lze vkládat až do rozsáhlejších cvičení určených k souhrnnému opakování.

Procvičování gramatických jevů se realizuje s použitím známé (jednodušší) slovní zásoby, lexikum je rozšiřováno a prohlubováno v kontextu známé (méně komplikované) gramatiky.

Pracovní list obsahuje „pre-post úlohy“ – úlohy vyžadující přípravu předem a úlohy na následné procvičení a další prohloubení učiva v rámci mimoškolního samostudia.

V pracovním listu je používán víceúčelový materiál, tzn. text/obrázek, který se dá použít opakovaně pro procvičení různého učiva.

V pracovním listu je použit vhodný obrazový materiál (výkladový či doplňující), který je volen ve vhodné úrovni názornosti (obsahové i grafické) – výjevy tematicky blízké žákům, pozitivní scény, humor, jasné a pochopitelné výjevy, obrazový materiál pro „dokreslení“ situace v úloze i pro didaktickou funkci (názorný výklad jevu) apod.

V pracovním listu je dodržena společenská korektnost, materiál je genderově vyvážený, obsah je bez diskriminace a projevů netolerance.

K pracovnímu listu je připojena alespoň základní metodická informace obsahující údaje nutné pro katalogizaci pracovního listu, údaje o cílové skupině (úrovni žáků), tématu, příp. podtématech, doporučených výukových metodách a časové náročnosti. Rozšířit ji lze též o rady k motivování žáků, návody a doporučení pro

práci s úlohami (doporučení k metodickému a didaktickému postupu vyučujícího), informaci, jak je strukturována náročnost (podíl úloh na základní učivo a učivo rozšiřující), informaci o existenci „pre-post úloh“ a o dalších elementech.

Nedílnou součástí pracovního listu je klíč s řešením úloh (pokud to charakter úloh umožní), příp. návrh způsobu hodnocení, odkaz na další komplementární materiály a zdroje rozšiřujícího učiva.

Pracovní list obsahuje takové didaktické elementy, které podpoří plnohodnotnou práci s materiálem v hodině, v rámci samostudia či kdykoli a z jakéhokoli důvodu v budoucnu.

Formát pracovního listu určuje tvůrce podle způsobu použití. Nejčastější je formát A4, který je též nejvhodnější k tisku na běžném reprodukčním vybavení školy. Materiál je primárně tištěný, pokud je cílové skupině distribuován v elektronické verzi, je formát uzpůsoben k tisku.

Struktura pracovního listu je dostatečně přehledná, vhodně doplněna o piktogramy a další elementy infografiky (jednotné symboly pro otázky, úkoly, řešení, výkladový text, praktickou ukázkou, shrnutí, úlohy, opakování, hodnocení, poznámky, poslech, odkaz na jinou látku, odkaz na jiný zdroj, samostudium a další).

Ergonomické vlastnosti pracovního listu sledují současné trendy: méně různých fontů písma, omezené množství velikostí, vhodné použití tučného písma, kurzív, písma podtrženého, vyrovnaná barevnost textové a obrazové složky, vhodné rozložení textu a řádkování.

Součástí tvorby pracovního listu je průběžné posuzování kvality, např. s využitím hodnotících kritérií, a ověřování funkčnosti, případná úprava po ověření ve výuce. Každý nově vytvořený pracovní list je vhodné si předem cvičně vypracovat a ověřit si na základě vlastní zkušenosti smysluplnost obsahu a funkčnost formy.

K tvorbě pracovního listu lze využít předpřipravených šablon v textových editorech, případně generátorů tvorby<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Generátory tvorby didaktických materiálů jsou virtuální aplikace umožňující tvorbu či adaptaci pracovních listů (viz např. [https://www.canva.com/es\\_es/crear/hojas-de-trabajo](https://www.canva.com/es_es/crear/hojas-de-trabajo)).

## 9. ZÁVĚR

Cílem disertační práce bylo zmapovat oblast lingvodidaktiky věnující se problematice pracovních listů ve výuce cizího jazyka, konkrétně jejich tvorbě, přejímání, adaptaci, použití a hodnocení kvality. Základní charakteristika vzešla z výsledků analýzy odborné literatury zahrnující celé spektrum vyučovacích předmětů a didaktických činností. Teoretická východiska způsobu adaptace, tvorby a hodnocení kvality byla úzce svázána s výukou cizích jazyků jako takových. Analýza učebnic a pracovních listů, realizované experimenty, dotazníkové šetření a částečně i hospitační činnost se týkala již konkrétně výuky španělského jazyka.

V jednotlivých částech disertační práce jsme se zaměřili na dílčí problémy, jejichž komplexní pojetí pomohlo rozšířit a prohloubit teoretická východiska tvorby a hodnocení pracovních listů. K některým dílčím závěrům jsme partitivně využili analogii s rozpracovanějšími teoretickými východisky jiných didaktických materiálů, především učebnic. V případě výzkumných šetření a experimentů nebylo možné navázat na žádná data přímo související s pracovními listy. Tyto výzkumné postupy nám proto přinesly teprve data primární, jejichž analýza a sumarizace se následně realizovala na pozadí informací z prostudovaných pramenů a našich vlastních zkušeností s pracovními listy ve výuce španělštiny.

Výsledky analýz a výzkumu přinesly odpovědi na předem definované otázky, dílčí cíle a hypotézy, které průběžně pomáhaly vymezovat směr práce. V následující části přinášíme shrnutí výsledků ve formě odpovědí na otázky a komentovaného potvrzení či vyvrácení hypotéz.

### 9.1 Závěry výzkumu v souvislosti s dílčími cíli

**1. Jak lze teoreticky definovat pojem „pracovní list pro výuku cizího jazyka“, jaké jsou společné znaky, optimální podoba a použití pracovních listů ve výuce cizích jazyků.**

Pozice pracovního listu v systému didaktických prostředků a jeho charakteristika jsou podrobně definovány v části 4.1 a 4.2 disertační práce. Jeho klasifikace je možná buď analogicky s podobnými didaktickými materiály, jež jsou v odborné literatuře zmiňovány, nebo explicitním zařazením pojmu ve výčtu didaktických



materiálů, např. zařazením mezi literární pomůcky, materiální didaktické prostředky, písemné materiály apod. Svoje označení má pracovní list též v anglicky či španělsky psané odborné literatuře.

Mezi základní charakteristiky pracovního listu patří jeho možná autonomie, tj. nezávislost na učebnici, otevřená struktura, adaptabilita v závislosti na cílové skupině a míře elasticity úloh, použitelnost téměř v jakémkoli edukačním kontextu, snadná distribuce, určitá komplementarita a alternativa k učebnici, schopnost nést nejnovější události z dané sociolingvistické oblasti, schopnost podporovat mezipředmětové vztahy atd. Z těchto a dalších charakteristik plynou jeho specifika. To vše za předpokladu, že z původních textů a obrazové předlohy se po didaktické analýze učiva a po doplnění příslušných elementů stane materiál s didaktickou funkcí *sensu stricto*.

Specifika pracovního listu, tedy jeho společné znaky a optimální podoba, vyplývají z analýzy východisek a způsobů tvorby a adaptace zpracované též ve 4. kapitole, dále z analýzy učebnic obsahujících části hypoteticky použitelné ve formě pracovního listu, které lze pro inspiraci tvůrcům pracovních listů doporučit. Znaky, které v obsahu, formě a způsobu použití pracovní listy většinou vykazují, jsou shrnuty ve výsledcích analýzy pracovních listů. Z nich vyplývá, že běžným formátem listu je A4 a rozsah většinou 1 strana. Průměrný počet úloh na jeden pracovní list je 2,5. V pracovních listech je většinou nechán dostatečný prostor na vepsání žákovy odpovědi. Běžně se vyskytují modelové příklady a metodika práce. Klíč řešení jako součást pracovního listu se téměř nevyskytuje, pokud je k dispozici, tak především vyučujícímu, nikoli žákovi. Hodnocení práce žáka (bodování, hodnocení dosažené úrovně apod.) jako jedna ze součástí pracovního listu se též téměř nevyskytuje. Předností amatérsky vytvořených pracovních listů je jejich přímá vazba na konkrétního žáka a skupinu, kterým lze materiál přizpůsobit. Nevýhodou je nižší kvalita formálního a obsahového zpracování a nedostatečná didaktická vybavenost. Předností komerčních pracovních listů je naopak vysoká kvalita zpracování, nevýhodou je jejich nutná nadčasovost, univerzálnost a z toho pramenící povrchnost a všeobecnost, případně větší závislost na učebnici, kterou většinou doplňují.

Způsob použití pracovního listu je dán především jeho formou a obsahem. U přejetých listů je vyučující na jejich formě a obsahu závislý, výuku proto

pravděpodobně těmto faktorům přizpůsobí. V případě adaptovaného nebo nově vytvořeného pracovního listu je na samém počátku tvůrčova představa způsobu použití, determinovaná cílem, cílovou skupinou, očekáváním žáka a vyučujícího apod., podle níž následně list adaptuje nebo vytvoří. Pracovní list se tedy naopak přizpůsobí výuce. Další faktor ovlivňující způsob použití je metodika práce, která v některých případech tvoří součást kompletu pracovního listu. V ní může autor popsat cíl, záměr, smysl a účel materiálu, cílovou skupinu, časovou náročnost, citované zdroje, doporučované komplementární didaktické prostředky a doporučit vhodný pracovní postup. Mezi další faktory ovlivňující způsob použití patří např. zavedený pracovní postup v cílové skupině daný charakterem skupiny a učebním stylem žáka, vyučovacím stylem učitele a učebnicí. Je to však též klima třídy a školy a „filosofie“ vzdělávací instituce zakotvená v kurikulárních dokumentech.

## **2. Jak jsou v české a zahraniční odborné literatuře definována teoretická východiska tvorby pracovních listů pro výuku cizích jazyků. Pokud taková východiska detailně rozpracovaná nejsou, jaká východiska lze použít z oblasti tvorby jiných didaktických materiálů (především učebnic).**

Teoretická východiska tvorby didaktických materiálů pojatá obecně a poté v kontextu výuky cizích jazyků jsou prezentována v části 4.3 disertační práce. Na základě podrobné rešerše zdrojů jsme dospěli ke shrnutí klíčových doporučovaných postupů tvorby a hodnocení kvality pracovního listu, které jsme v závěru disertační práce rozšířili o výsledky analýzy vytvořených pracovních listů, výsledky experimentů s pracovními listy ve výuce, výsledky výzkumného šetření provedeného mezi vyučujícími španělštiny a o vlastní zkušenosti s tvorbou a použitím tohoto typu didaktického materiálu ve výuce španělštiny. K rozšíření dosud nepříliš analyzovaného tématu teoretických východisek tvorby pracovních listů lze využít východiska tvorby ostatních didaktických materiálů, především učebnic, jejichž oblast je v odborné literatuře obsáhle zpracována.

Základními teoretickými východisky definovanými odbornými prameny jsou:

1. naplnění obecných požadavků na didaktický materiál splněním zásady komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásady vědeckosti, zásady individuálního

přístupu k žákům, zásady spojení teorie s praxí, zásady uvědomělosti a aktivity, zásady názornosti a zásady soustavnosti a přiměřenosti;

2. zajištění výuky prostřednictvím obsahu učiva, metod a organizačních forem výuky a materiálních didaktických prostředků;

3. způsob získávání didaktického materiálu převzetím bez úprav (adopting), úpravou již existujícího materiálu (adapting) a vytvořením materiálu zcela nového (developing);

4. způsob úpravy materiálu zkracováním, výběrem učiva, které je považováno za základní, zpřehledňováním učiva, úpravou pro lepší srozumitelnost, zvýšením atraktivity, eliminací příliš složitých úkolů;

5. smysl použití ve vztahu k vyučujícímu ve formě ušetření a zjednodušení jeho práce ve výuce, především v situacích, kdy má vyučující v jedné skupině rozdílné žáky, chce dočasně použít jiný přístup, podpořit vztah s cílovou skupinou apod.;

6. smysl použití ve vztahu k žákům (cílové skupině) ve formě reakce na konkrétní situaci v cílové skupině, podpory afektivní úrovně žáka, metakognitivních strategií a autonomie žáka ve výuce, ozvláštnění a zatraktivnění učiva nabídkou odlišného sociálního, kulturního a geografického kontextu, ve formě prezentace cvičení na komplexní či jen partitivní procvičování a osvojování jazykových dovedností;

7. vazba na Společný evropský referenční rámec, jenž definuje principy společné evropské jazykové politiky;

8. osvědčený postup tvorby, na jehož začátku je získávání zkušeností používáním převzatých materiálů, postupným vytvářením jednotlivých úloh, kombinováním úloh, zapojováním prvků podporujících autonomní učení žáků, přejímáním vhodných elementů infografiky, využíváním hodnotících kritérií, získáváním zpětné vazby při aktivním použití listu atd.

9. doporučovaný obsah, rozsah a forma obecně definovaný účelem a cílem konkrétní výuky, dále typy textové a obrazové části, typy úloh, jejich počtem a uspořádáním, aparátem prezentace učiva, aparátem řídicím učení, aparátem orientačním, vazbou na komplementární studijní opory, metodikou práce apod.

### **3. Jaké odlišnosti a rozšíření zásad pro tvorbu nabízejí pracovní listy pro výuku cizích jazyků ve srovnání s ostatními nejběžnějšími didaktickými materiály (především učebnicemi).**

Odlišnosti v přístupu k tvorbě pracovních listů pro výuku cizích jazyků spočívají v samotném charakteru výuky cizího jazyka. Nejzřetelněji lze tyto odlišnosti sledovat například na úrovni požadavku na osvojení učiva cizího jazyka v jeho komplexnosti, tzn. učivo napojené na komunikační, pragmatickou, sociokulturní a jiné složky. Dále je odlišnost evidentní na úrovni hodnocení kvality, resp. obtížnosti, didaktického materiálu pro cizojazyčnou výuku.

V následující části shrnujeme specifika tvorby pracovních listů pro výuku cizích jazyků, obecné zásady tvorby, zmiňované často též napříč disertační prací, záměrně necháváme stranou.

1. Vazba pracovního listu na SERR, znalost jazykových úrovní a jejich obsahu.
2. Přiměřenost cílové skupině, příp. jedinci, s ohledem na věk, jazykovou úroveň, předešlé žákovy zkušenosti a jeho znalosti jiného cizího jazyka.
3. Požadavek na autentičnost a reálnost komunikační situace, rozvoj všech základních řečových dovedností a kompetencí.
4. Aplikace forem a metod výuky specifických pro jazykové vzdělávání.
5. Využívání možné nezávislosti na jazykové učebnici a dalších paralelně používaných didaktických materiálech.
6. Využívání možnosti vytvořit pracovní list na jakékoli téma, pro jakoukoli edukační situaci, v jakémkoli rozsahu, s jakoukoli časovou náročností, s jakýmkoli cílem a za jakýmkoli účelem, s možností jakékoli adaptace a zásahu vyučujícím podle aktuálních potřeb žáka a cílové skupiny apod.
7. Katalogizace sady pracovních listů, tzn. identifikace pracovního listu např. číslem a názvem.
8. Připojení metodiky práce s pracovním listem.

9. Variabilita úloh, důraz na produktivní úlohy, úlohy podporující motivaci a aktivitu žáka, úlohy navazující na audio a videonahrávky, případně na multimediální komplementární materiál.
10. Srozumitelnost instrukcí, pokynů a modelových příkladů ilustrujících dané učivo.
11. Osvojování nové slovní zásoby s použitím jednoduššího a již známého gramatického učiva, osvojování gramatického učiva s použitím známé slovní zásoby.
12. Zaměření na jazykové jevy neznámé v mateřském jazyce, na jazykovou interferenci.
13. Využití prvního cizího jazyka (L2) k explikaci jevů při studiu dalšího cizího jazyka (L3+).
14. Využití možnosti stručného shrnutí učiva ještě před zařazením úloh k jeho procvičování.
15. Zařazení „pre-post“ úloh umožňujících v rámci domácího samostudia zvládnout jazykové prostředky potřebné k činnostem ve výuce a následně si opět v rámci samostudia nové dovednosti prohloubit.
16. Použití multifunkčního (víceúčelového) materiálu.
17. Zařazení sociokulturních témat dané jazykové oblasti, jejich využití pro komparaci a zdůraznění diferencí s jazykovou oblastí mateřského jazyka.
18. Podpora osvojování nonverbální komunikace v rámci dané jazykové oblasti.
19. Umožnění rozvoje a používání kompenzačních strategií.
20. Zařazení samoopravitelných a dalších mechanismů pro podporu autonomního jazykového učení.
21. Podpora metakognitivních strategií žáka v cizojazyčném vzdělávání např. zařazováním úloh na odvozování nových elementů cizího jazyka z již osvojených, podpora afektivní složky učení, pozitivního prožívání/zážitku při výuce a samostudiu cizího jazyka.

22. Ohleduplná práce s chybou, odlišný přístup k chybě ve vztahu k charakteru/náročnosti jazykového projevu.

23. Průběžné hodnocení dosažené jazykové úrovně.

#### **4. V jakém poměru k běžným učebnicím vyučující cizích jazyků využívají pracovní listy, jaké jsou jejich důvody pro použití tohoto druhu didaktického prostředku.**

Z dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělského jazyka vyplývá průměrná hodnota poměru použití učebnice vůči pracovnímu listu 71 – 29 ve prospěch učebnice. Nejčastěji zastoupený respondentem odhadovaný poměr, v jakém je učebnice španělštiny používána vůči pracovnímu listu, byl 70 – 30 a 80 – 20 (celkem 63 %). Poměr ve prospěch pracovního listu (30 – 70) byl zaznamenán pouze u jednoho z 38 respondentů. Z výsledků je evidentní, že ve většině případů pracovní list pouze v různé míře učebnici doplňuje, avšak nenahrazuje.

Důvody, které respondenti uvedli do dotazníku, lze rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří důvody vycházející z nedostatků učebnice. Pracovním listem tak např. doplňují to, co podle nich v používané učebnici chybí, snaží se ozvláštnit vyučovací hodinu a chtějí více přizpůsobit formu či obsah skupině žáků. Druhou skupinu tvoří tvrzení vycházející z jiných důvodů tvorby, např. podpora individualizované výuky (včetně podpory samostudia), vlastní iniciativa vyučujícího, kterého baví tvořit a používat pracovní listy, snaha prezentovat aktuální události ve španělsky mluvících zemích. Důvody náležející do první skupiny byly voleny celkem 68krát, což je 73% podíl. Zbýlých 27 % připadá na druhou skupinu.

#### **5. Kde vyučující cizích jazyků získávají, popř. podle jakých zásad a teoretických východisek tvoří pracovní listy pro výuku cizích jazyků.**

Nejčastějším zdrojem pracovních listů je pro vyučující španělštiny jejich vlastní výroba. Dalšími zdroji (řazeno dle četnosti) jsou kopie ostatních komplementárních výukových materiálů, kopie materiálu z učebnic a ze zdrojů

nepedagogického charakteru (např. časopisů, novin, letáků apod.). Následuje stahování pracovních listů z Internetu. Velmi omezeně využívají dotčení vyučující pracovní listy vytvořené jejich kolegy.

Při tvorbě pracovních listů jsou vyučující ve většině případů (61 %) odkázáni na svoje vlastní praktické zkušenosti. Někteří využívají zkušeností svých kolegů, tento zdroj pomoci označili však pouze tři z celkových 38 respondentů. Naopak 10 z nich se na své kolegy při tvorbě pracovního listu běžně neobrací. Pokud jde o využívání publikovaných zásad a teoretických východisek, pouze malá část má tendenci takovou podporu hledat (celkem 5 osob) a pouze jedné z nich se nějaká odborná podpora podařila nalézt. 6 osob žádnou teoretickou podporu nevyhledává.

## **6. Jakým způsobem, podle jakých kritérií, hodnotí vyučující cizích jazyků kvalitu a funkčnost vlastních pracovních listů.**

Většina z 38 respondentů (téměř 90 %) posuzuje efektivitu práce s pracovním listem v souvislosti s vlastním očekáváním a skutečným výsledkem ve výuce. Důležitý je pro většinu tvůrců též názor žáků, zohledňují však především jejich zásadní, nikoli všechny připomínky a postřehy. Vyučující v nadpoloviční většině nevyužívají k hodnocení svých pracovních listů hodnotící kritéria, mnozí též kvalitu vlastních pracovních listů již po vytvoření neposuzují.

Testování pracovního listu v jiné skupině před jeho použitím v cílové skupině využívá přibližně polovina respondentů. Nikdo z dotázaných nevyužívá možnosti kontroly kvality listu jiným vyučujícím. Pokud práce s pracovním listem nesplní ve výuce očekávání vyučujících, mají vyučující tendenci pracovní list upravit a následně opět vyzkoušet, nebo nejdříve vyzkoušet v jiné skupině a poté případně upravit. Nefunkčního pracovního listu se část vyučujících zbavuje.

## **7. Jakým způsobem je posuzována kvalita již existujících pracovních listů pro výuku cizích jazyků vytvořených a zveřejňovaných vyučujícími a vzdělávacími institucemi v knižní podobě nebo v elektronických formátech vhodných ke stažení z webových stránek za účelem vtištění.**

Z šetření vyplývá, že téměř všichni vyučující, kteří přejímají hotové pracovní listy, při výběru pracovních listů hodnotí textovou i obrazovou část, posuzují rozsah

a časovou náročnost pracovního listu a zohledňují názory žáků při výběru nových materiálů. Při posuzování úrovně převzatého pracovního listu se většina vyučujících kromě didaktického obsahu též zaměřuje na hodnocení pomocných elementů pracovního listu, např. přítomnost metodologie, klíče řešení, návrhu hodnocení, grafické ztvárnění apod.

Pouze třetina respondentů posuzuje převzatý pracovní list pocitově, způsobem „líbí – nelíbí“. Pětina respondentů neposuzuje pracovní list z časových důvodů. Pro stejný počet vyučujících není posuzování kvality převzatého pracovního listu podstatné, neboť důvěřují jeho tvůrci.

## **9.2 Závěry výzkumu v souvislosti s pracovními hypotézami**

**1. hypotéza: Čím více je vyučující cizího jazyka nespokojený s učebnicí, kterou používá ve výuce, tím častěji používá pracovní listy a další komplementární didaktické materiály pro výuku cizích jazyků, nejčastěji vytvořené svépomocí, méně často vlastní intervencí do přejetých materiálů vytvořených jiným subjektem, nejméně pak učitelem neadaptované převzaté materiály.**

Z dotazníkového šetření mezi vyučujícími španělského jazyka vyplynulo, že tři čtvrtiny z celkem 51 respondentů používají ve výuce pracovní listy. Jedna čtvrtina respondentů uvedla, že jim používaná učebnice španělštiny stačí a vyhovuje. Mezi důvody použití pracovních listů byly nejčastěji uváděny nespokojenost s učebnicí a s jejími obsahovými nedostatky, omezená možnost přizpůsobit učebnici konkrétní cílové skupině a jejím specifickým a nedostatečné zajištění ozvláštňení výuky realizované s pomocí učebnice. Mezi další důvody patřily podpora individualizované výuky, vlastní iniciativa vyučujícího ve smyslu záliby tvořit a používat pracovní listy a snaha přinést nejnovější informace o událostech ve španělsky mluvících zemích.

Pokud jde o míru používání jednotlivých typů pracovního listu, z hodnot získaných dotazníkovým šetřením vyplývá, že vyučující ve výuce španělštiny většinou používají pracovní listy vlastní výroby, méně často zařazují do výuky převzaté



a neupravené pracovní listy, nejméně pak pracovní listy vytvořené jiným autorem, které však vyučující v různé míře adaptují.

Na základě shrnutých výsledků lze konstatovat potvrzení první části hypotézy č. 1 a nepotvrzení její druhé části.

**2. hypotéza: Učitel při tvorbě vlastních pracovních listů využívá většinou své praktické zkušenosti s podobou a způsobem použití jiných didaktických materiálů podobného charakteru, téměř nepoužívá a předem ani nevyhledává teoretické principy, zásady či doporučení uváděné v dostupné odborné literatuře. Při tvorbě častěji využívá autentických materiálů, které adaptuje, než vlastních vymyšlených „umělých“ textů.**

Všichni respondenti tvořící pro svoji výuku pracovní listy uvedli, že při jejich tvorbě vycházejí ze svých vlastních praktických zkušeností. Desetina z nich dále uvedla, že využívá zkušeností svých kolegů. Pokud jde o hledisko podpory tvorby ze strany publikovaných návodů a východisek tvorby, přibližně desetina respondentů má tendenci takovou podporu hledat. Pouze jedna osoba uvedla, že má nějakou odbornou podporu k dispozici.

Nejčastějšími zdroji, ze kterých vyučující většinou získávají pracovní listy, jsou shodně jejich vlastní pracovní listy a kopie ostatních tištěných doplňkových materiálů. Poměrně významně jsou zastoupeny i zdroje nepedagogického charakteru a kopírování z učebnic. Nejméně využívaný zdroj jsou pracovní listy vytvořené kolegy respondentů.

Dvě pětiny vyučujících při tvorbě pracovního listu, dle výsledků šetření, nejčastěji přejímají texty vytvořené někým jiným, které však sami dále upravují. Méně často, pouze třetina vyučujících využívá autentických neupravených textů. Zbývající třetina vyučujících si tvoří vlastní texty. Pro zajímavost můžeme okrajově zmínit, že tento výsledek se liší od způsobu přejímání obrazového materiálu, kde nadpoloviční většina tvůrců preferuje přejímání autentického obrazového materiálu bez úprav, pouze necelá pětina tvůrců používá vlastní obrazový materiál.

Na základě výše uvedených shrnutí dotazníkového šetření lze konstatovat, že hypotéza č. 2 je v celém rozsahu potvrzená.

**3. hypotéza: Při evaluaci kvality učitelem vytvořených pracovních listů dochází pouze k povrchní zpětné vazbě a nápravě zjištěných nedostatků, učitel k posouzení kvality většinou nepoužívá žádná kritéria uváděná odbornou literaturou, tj. učitel zjišťuje nedostatky většinou jen z připomínek žáků a komparace vlastního očekávání výsledku práce s materiálem a skutečného výsledku ve výuce. Komerční pracovní listy nepodrobuje učitel evaluaci téměř vůbec na rozdíl od vlastních pracovních listů.**

V případě převzatých (komerčních) pracovních listů z dotazníkového šetření vyplývá, že téměř všichni respondenti při jejich výběru hodnotí textovou i obrazovou část, posuzují jejich rozsah a časovou náročnost a zohledňují názory žáků při výběru nových převzatých materiálů. Při posuzování úrovně převzatého pracovního listu se většina dotčených vyučujících kromě didaktického obsahu zaměřuje též na pomocné elementy pracovního listu. Pouze jedna třetina respondentů posuzuje převzatý pracovní list pocitově, způsobem „líbí – nelíbí“. Pouze jedna pětina respondentů neposuzuje pracovní list z časových důvodů, pro stejný počet vyučujících není posuzování kvality převzatého pracovního listu podstatné, neboť důvěřují jeho tvůrci.

U vlastních pracovních listů většina respondentů sleduje dopad práce s pracovním listem v souvislosti s vlastním očekáváním a skutečným výsledkem ve výuce. Tato souvislost není podstatná pouze pro necelou pětinu respondentů. Většina vyučujících považuje názor žáků na práci s pracovním listem za podstatný, většina respondentů (téměř devadesát procent) však zohledňuje pouze zásadní, nikoli všechny připomínky a postřehy žáků. Nadpoloviční většina vyučujících nevyužívá k hodnocení svých či svými zásahy adaptovaných pracovních listů kritéria dostupná v odborné literatuře. Stejný počet respondentů kvalitu pracovních listů, které sami vytvořili nebo adaptovali, již dále neposuzuje. Pokud práce s pracovním listem nesplní ve výuce očekávání vyučujícího, polovina vyučujících pracovní list upraví a opět zařadí do výuky, případně jej vyzkouší v jiné skupině a poté upraví. Třetina respondentů se nefunkčního listu zbaví.

Na základě výše shrnutých zjištění lze konstatovat, že vyučující pracovní listy nehodnotí pouze povrchně, hodnotí obsah, rozsah i jednotlivé doplňkové elementy. Nápravu případných nedostatků v pracovních listech řeší polovina respondentů, a to poměrně důsledně např. tím, že před úpravou vyzkoušejí materiál v jiné

skupině nebo jej vyzkouší po úpravách. Tato část hypotézy č. 3 proto není potvrzena.

Většina vyučujících nevyužívá hodnotící kritéria a hodnotí na základě vlastní zpětné vazby a zpětné vazby žáků. Tuto část hypotézy č. 3 lze považovat za potvrzenou.

Vyučující poměrně důsledně hodnotí jak vlastní, tak převzaté pracovní listy, tato část hypotézy č. 3 proto není potvrzena.

**4. hypotéza: V případě tvorby komplementárního didaktického materiálu žáky<sup>64</sup> spatřují učitelé prioritu spíše v samotné práci žáků na tvorbě materiálů, kterou vnímají jako pozitivní pro žákův rozvoj v cizím jazyce, než v tvorbě kvalitního materiálu jako takového.**

Z dotazníkového šetření realizovaného mezi vyučujícími španělštiny je patrné, že téměř všichni respondenti využívající této formy práce, ji vnímají jako jeden ze způsobů efektivního procvičení a osvojování cizojazyčného učiva žáky. Zároveň takto vytvořený pracovní list následně slouží stejným způsobem i ostatním žákům, žáci si tak pomáhají navzájem. Dvě třetiny dotčených respondentů též žákův výsledný produkt hodnotí, pracovní list se tedy stává podkladem pro klasifikaci žáka. Většina se též domnívá, že žák je díky svému pohledu na učivo schopen vytvořit atraktivnější materiál, proto je většinou ponechán výběr obsahu pracovního listu na samotných žácích a žákům nejsou stanoveny žádné instrukce k postupu a výsledné podobě materiálu.

Vyučující nepředpokládají, že žák vytvoří materiál v požadované didaktické kvalitě. Ve výčtu překážek, které žákovi při tvorbě kvalitního pracovního listu stojí v cestě, dotčení vyučující nejčastěji uvádějí nezkušenost žáků s tvorbou didaktického materiálu jako takového, jejich nedostatečnou jazykovou úroveň

---

<sup>64</sup> Tvorbu pracovních listů samotnými žáky, případně podíl na jejich tvorbě, odborná literatura připouští, tento fenomén je však zmiňován velmi sporadicky. Přitom tam, kde se s takovou informací setkáme, je spoluúčast či vlastní práce žáků při tvorbě tohoto materiálu vnímána jako velmi prospěšná. Rozvíjí nejen žáka jako takového, ale přispívá též k angažovanosti žáka vůči skupině a vyučujícímu. Ten má možnost využít žákova názoru, případně jeho reálného výtvaru jako vhodné a svým způsobem unikátní zpětné vazby.

a s tím spojenou např. neschopnost eliminace chyb v obsahu pracovního listu, malou motivaci a hrozbu kopírování cizího obsahu z internetu.

Na základě výše shrnutých zjištění lze konstatovat potvrzení hypotézy č. 4.

Ze závěrečného shrnutí vyplývá, že cíle disertační práce byly splněny. Jednotlivá zjištění tradičně otevírají prostor pro další otázky a témata, která by mohla významnou měrou přispět k rozšíření a prohloubení povědomí odborné veřejnosti o pracovním listu a jeho pozici v edukačním kontextu cizojazyčného vzdělávání. Návrhy takových témat si dovoluujeme připojit v poslední 10. kapitole disertační práce.

Při zpracování disertační práce jsme se setkali s řadou komplikací a dilemat vyplývajících z velké rozmanitosti témat a otázek objevujících se v průběhu práce. Zásadní proto bylo držet se stanovené tematické linie a „odbočit“ z ní pouze ve výjimečných a odůvodněných případech. Tato odbočení však na druhou stranu přinesla i řadu zajímavých zjištění. Zmíňme pro příklad názorový vývoj koncepce výuky španělštiny na přelomu tisíciletí ve Španělsku a jeho vliv na obsahové a formální změny učebnic pro cizojazyčnou výuku. V této práci jsou též v kontextu jazykového vzdělávání nově použity dva pojmy, které do budoucna mohou přesněji definovat míru adaptability pracovního listu (likvidita pracovního listu) a míru adaptability úloh (elasticita úloh v pracovním listu).

## 10. OBLASTI DALŠÍHO SOUVISEJÍCÍHO VÝZKUMU

Téma disertační práce nebylo doposud odborně monograficky zpracované, práce je proto zaměřena především na základní aspekty pracovního listu v cizojazyčné výuce. Problematika řešená napříč disertační prací, rešerše pramenů, citace a odkazy na související odborné prameny, závěry z analýz, výzkumných šetření a experimentů jsou však vhodnými východisky dalšího směřování zájmu o tuto problematiku. Příklady dílčích témat, jež přímo navazují na základní myšlenky a výsledky práce, mohou být následující:

1. podobně koncipovaný výzkum realizovaný v disertační práci, avšak v perspektivě evropské, případně mezinárodní, dále též výzkumné šetření realizované mezi vyučujícími jiných cizích jazyků a komparace jeho výsledků s výsledky šetření mezi vyučujícími španělského jazyka;
2. detailní pohled na autorská práva v kontextu komerční produkce pracovních listů vyučujícími;
3. teorie a praxe koncepce, tvorby a hodnocení jednotlivých typů úloh v pracovních listech v návaznosti na jejich dopad na žáka;
4. problematika způsobu použití pracovních listů ve výuce ve vztahu k formám a metodám výuky cizího jazyka, k učitelovu stylu výuky a stylu učení žáka;
5. pracovní list ve vztahu k dimenzím kurikula a ke kurikulárním dokumentům vzdělávacích institucí, vliv vzdělávací instituce na míru používání pracovních listů;
6. detailnější pohled na způsob tvorby a hodnocení pracovních listů v různých typech vzdělávacích institucí;
7. analýza jednotlivých elementů obsahu a formy pracovních listů, jejich vliv na osvojování učiva cílové skupiny, pokročilé testování dopadů použití pracovních listů;
8. analýza designu pracovního listu v souvislosti s cílovou skupinou (věk, gender, cíle a očekávání);

9. pracovní list v kontextu autonomního učení žáka, jeho výhody, nevýhody, limity;
10. zmapování generátorů pracovních listů, jejich specifík, výhod a nevýhod;
11. analýza nových trendů v tvorbě pracovních listů;
12. didaktická analýza učiva a elasticita úloh<sup>65</sup> v pracovních listech;
13. tvorba multifunkčního materiálu ve formě pracovního listu;
14. pokročilá analýza nedostatků, případně chyb v pracovních listech tvořených běžnými vyučujícími;
15. míra zapojení žáků při tvorbě a hodnocení kvality pracovního listu, specifika tvorby a specifika práce s takto vytvořeným pracovním listem;
16. pracovní list jako základ nového typu učebnice;
17. výzkum možností využití dalších cizích jazyků při tvorbě pracovního listu pro cílový cizí jazyk.

---

<sup>65</sup> Pojem „elasticita úlohy“ je blíže vysvětlen v poznámce č. 37 a kapitole 5.3.3.6.

## 11. POUŽITÁ LITERATURA

- AGUILAR, Esperanza – VAQUERO, María Carmen. 1984. *El lenguaje comprensivo a través de cuentos*. Madrid: Escuela Española. ISBN 978-84-331-0451-9.
- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. 1992. *Secretariado: el español por profesiones*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3463-6.
- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. 1994. *Servicios turísticos*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3481-4.
- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca – ROTHER, Klaus. 1996. *Comercio exterior*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3579-9.
- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca – HERNANDO DE LARRAMENDI, Margarita. 1997. *Lenguaje jurídico*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3601-9.
- ALBA, José Manuel – ZANÓN GÓMEZ, Javier. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-89756-22-8.
- ALIAGA RODRIGO, Cristina et al. 2011. *Habla: método de aprendizaje de español para personas extranjeras*. Madrid: FOREM. ISBN 978-84-939-3757-7.
- ALONSO, Encina. 1998. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1071-9.
- ALONSO, Encina et al. 2005. *Gente joven 1: Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-844-3158-4.
- ALONSO, Encina. 2012. *Soy profesor: aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-8477119913.
- ALONSO, Encina. 2014. *Gramática práctica de español para jóvenes*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8612-6.
- ALONSO, Isabel – MIQUEL, Lourdes. 2002. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. ISBN 84-89050-19-8.
- ALONSO, María Ángeles – FERNÁNDEZ, Francisco Javier. 2011. *Las preposiciones*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8129-7.
- ALONSO CUENCA, Montserrat – PRIETO PRIETO, Rocío. 2011. *Embarque 1: libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1951-7.
- ALONSO DE SUDEA, Isabel et al. 2010. *Španělština: maturitní příprava*. Dubicko: INFOA. ISBN 978-80-7240-700-2.

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles et al. 2005. *Vuela 1: libro del alumno*. Madrid: Anaya. ISBN 84-667-4535-1.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles et al. 2010. *Anaya ELE intensivo*. Madrid: Anaya. ISBN 978-84-667-9362-9.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Antonio et al. 1972. *Guía: Sugerencias didácticas para el profesor*. Valladolid: Miñón.
- ÁLVAREZ RAMOS, Damaris et al. 2008. *Destino erasmus 2: Intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8414-6.
- AMENÓS, José et al. 2008a. *Agencia ELE 1: Libro de clase*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8402-3.
- AMENÓS, José et al. 2008b. *Agencia ELE 1: Libro de ejercicios*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8954-7.
- AMENÓS, José et al. 2010. *Agencia ELE 2: Libro de ejercicios*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8403-0.
- ANDIÓN HERRERO, María Antoineta – GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa. 2005. *Gramática práctica del español: nivel elemental*. Madrid: Enclave-Ele. ISBN 20-903-4346-X.
- ANDIÓN HERRERO, María Antoineta et al. 2005a. *Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A1*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 20-903-4353-2.
- ANDIÓN HERRERO, María Antoineta et al. 2005b. *Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A2*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 20-903-4355-9.
- ANDIÓN HERRERO, María Antoineta et al. 2005c. *Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas B1*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 20-903-4357-5.
- ANTOLÍN, Lucía et al. 2004. *Bienvenidos: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Enclave-Ele. ISBN 978-20-903-4481-3.
- ARBONÉS, Carme et al. 2003a. *Así me gusta 1: curso de español*. Madrid: Cambridge University Press. ISBN 84-832-3314-2.
- ARBONÉS, Carme et al. 2003b. *Así me gusta 1: Cuaderno de actividades*. Madrid: Cambridge University Press. ISBN 978-20-903-4319-9.
- ARÉVALO, María Elena et al. 2006. *Aula latina 1 [-3]*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-844-3265-3.



- ARNOLD, Jane. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge Univ. Press. ISBN 978-84-832-3077-0.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén – GONZÁLEZ SÁINZ, Teresa. 1997. *Taller de escritura*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-897-5679-1.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén – DONSON, Cynthia. 1998a. *ELE SM 2: curso de español para extranjeros: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 84-348-4067-7.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén – DONSON, Cynthia. 1998b. *ELE SM 2: curso de español para extranjeros: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM. ISBN 84-348-4069-3.
- BARALO, Marta – GENÍS, Marta – SANTANA, María Eugenia. 2008. *Vocabulario: elemental A1-A2*. Madrid: Anaya. ISBN 978-84-667-7756-8.
- BELCHÍ ARÉVALO, Mercedes – CARTER Paul J. 1995. *Síntesis: curso intermedio de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. ISBN 84-786-1040-5.
- BELLO, Pilar. 1990. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana. ISBN 84-294-3152-7.
- BENÍTEZ, Lucilia – EGUSKIZA, María José. 2005. *Garbancito: Aprendo español con cuentos*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8088-4.
- BENNETT, William Arthur. 1975. *Las lenguas y su enseñanza*. Madrid: Ediciones Cátedra. ISBN 84-376-0036-7.
- BENSON, Phil – VOLLER, Peter. 2004. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. ISBN 978-05-822-8992-5.
- BERNAD MAINAR, Juan Antonio. 1979. *Guía para la valoración de los textos escolares*. Barcelona: Teide. ISBN 84-307-7364-9.
- BERNARDO CARRASCO, José. 1997. *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp. ISBN 84-321-2753-1.
- BESSE, Henri. 1990. Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres. In: LANDERCY, Albert. *Mélanges de phonétique et didactique des langues, hommage au professeur Raymond Renard*. Paris: Didier, s. 19-30. ISBN 28-646-0160-5.
- BLANCO CANALES, Ana et al. 2001. *Sueña 4: libro del alumno, nivel superior*. Madrid: Universidad de Alcalá. ISBN 84-667-0043-9.

- BOROBIO, Virgilio. 1993. *ELE SM 1: curso de español para extranjeros: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-348-3593-1.
- BOROBIO, Virgilio. 2004a. *Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 84-348-7665-5.
- BOROBIO, Virgilio. 2004b. *Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM. ISBN 978-84-348-3594-8.
- BOROBIO, Virgilio – PALENCIA, Ramón. 2007. *Nuevo curso de español para extranjeros: Intermedio: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 84-348-0945-1.
- BOROBIO, Virgilio – PALENCIA, Ramón. 2008. *Nuevo curso de español para extranjeros: Avanzado: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 84-348-9576-5.
- BOROBIO, Virgilio. 2009a. *Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-0944-1.
- BOROBIO, Virgilio. 2009b. *Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM. ISBN 84-348-7662-0.
- BOROBIO, Virgilio. 2011. *ELE Actual A1: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-4741-2.
- BORREGO NIETO, Julio et al. 1991a. *Progresos: curso intermedio de Español*. Salamanca: Univ. de Salamanca. ISBN 84-748-1660-2.
- BORREGO NIETO, Julio et al. 1991b. *Así es el español básico*. Salamanca: Univ. de Salamanca. ISBN 84-748-1659-9.
- BRASLAVSKY, Cecilia – HALIL, Katya. 2006. *Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences*. Paris: International Bureau of Education. ISBN 978-92-310-4027-6.
- BROWN, H. Douglas. 2014. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Longman. ISBN 978-0-13-304193-4.
- BROWN, James Dean. 1995. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston: Heinle. ISBN 978-08-384-5810-5.
- BROŽOVÁ, Kateřina – FERRER PEÑARANDA, Carlos. 2009. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett. ISBN 978-80-7397-022-2.

- BROŽOVÁ, Kateřina – FERRER PEÑARANDA, Carlos. 2010. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett. ISBN 978-80-7397-043-7.
- BROŽOVÁ, Kateřina – FERRER PEÑARANDA, Carlos. 2011. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett. ISBN 978-80-7397-064-2.
- CABEZA SÁNCHEZ, María Carmen et al. 2011. *Espacio Joven A1: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-9848-328-4.
- CABEZA SÁNCHEZ, María Carmen et al. 2012. *Espacio Joven A2.2: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-9848-347-5.
- CAMPS, Anna et al. 2001. *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó. ISBN 84-7827-262-3.
- CANDELA, Pilar – BANEGAS, Gloria. 2000a. *Una rayuela 1: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3804-6.
- CANDELA, Pilar – BANEGAS, Gloria. 2000b. *Una rayuela 1: Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-714-3811-9.
- CÁRDENAS BERNAL, Francisca et al. 2012a. *Método de español 1, A1: español lengua extranjera*. Madrid: Anaya Ele. ISBN 978-84-678-3041-5.
- CÁRDENAS BERNAL, Francisca et al. 2012b. *Método de español 1, A1: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya Ele. ISBN 978-84-678-3046-0.
- CÁRDENAS BERNAL, Francisca et al. 2014a. *Método de español 3: español lengua extranjera*. Madrid: Anaya. ISBN 978-84-678-3054-5.
- CÁRDENAS BERNAL, Francisca et al. 2014b. *Método de español 3: cuaderno de ejercicios B1*. Madrid: Anaya. ISBN 978-84-678-3058-3.
- CASSANY, Daniel et al. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. ISBN 84-7827-100-7.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca et al. 1994. *Ven1*. Madrid: Edelsa. ISBN 80-85784-49-1.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca et al. 2004a. *Nuevo ven 2*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1842-6.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca. 2004b. *Aprende gramática y vocabulario 1*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8117-1.

- CASTRO VIÚDEZ, Francisca et al. 2005. *Español en marcha A1+A2: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8202-9.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca et al. 2009. *Español en marcha 3: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8239-5.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca – DÍAZ BALLESTEROS, Pilar. 2005. *Aprende gramática y vocabulario 2*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8118-X.
- CENTELLAS RODRIGO, Aurora. 1997. *Proyecto en... español comercial*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-897-5678-3.
- CENTELLAS RODRIGO, Aurora et al. 2008a. *Español lengua viva 1*. Madrid: Santillana. ISBN 978-84-934-5372-5.
- CENTELLAS RODRIGO, Aurora et al. 2008b. *Español lengua viva 1: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Santillana. ISBN 978-84-934-5372-5.
- CENTELLAS RODRIGO, Aurora et al. 2008c. *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana. ISBN 84-934-5375-7.
- CENTELLAS RODRIGO, Aurora et al. 2008d. *Español lengua viva 3*. Madrid: Santillana. ISBN 84-971-3044-8.
- CERDEIRA NUÑEZ, Paula – ROMERO FERNÁNDEZ, Ana. 2011. *Espacio joven A2.1.: libro del alumno*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8342-0.
- CERDEIRA NUÑEZ, Paula et al. 2012. *Nuevo Prisma A1*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8364-2.
- CEREZAL, Fernando. 1999. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones. ISBN 84-88119-77-1.
- CERROLAZA, Matilde – CERROLAZA, Óscar. 1999. *Cómo trabajar con libros de texto: la planificación de la clase*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-7711-244-4.
- CERROLAZA, Matilde et al. 2010. *Pasaporte ELE 4*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1441-3.
- CERVERO, María Jesús – PICHARDO CASTRO, Francisca. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1434-5.
- CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa et al. 1994. *A fondo: curso superior de español para extranjeros*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3500-4.
- CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa et al. 2003. *A fondo: nivel avanzado*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8058-2.

- CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa et al. 2004. *A fondo 2: nivel superior*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8083-3.
- CORPAS, Jaime et al. 2003. *Aula 2*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-844-3125-8.
- CORPAS, Jaime et al. 2004. *Aula 3*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-156-4008-0.
- CORPAS, Jaime et al. 2005. *Aula 4*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-156-2083-7.
- COTO BAUTISTA, Vanessa – TURZA FERRÉ, Anna. 2011. *Tema a tema: libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1720-9.
- COTS, Joseph M. et al. 2007. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó. ISBN 978-84-782-7508-3.
- CUADRADO, Charo et al. 2009a. *Protagonistas A1: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-2698-1.
- CUADRADO, Charo et al. 2009b. *Protagonistas A1: Cuaderno de refuerzo*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-2699-8.
- CURBEIRA CANCELA, Ana et al. 2013a. *Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1*. Cádiz: Universidad de Cádiz. ISBN 978-84-982-8444-7.
- CURBEIRA CANCELA, Ana et al. 2013b. *Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! B2*. Cádiz: Universidad de Cádiz. ISBN 84-982-8444-9.
- DAŇOVÁ, Martina. 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2389-1.
- DAVIES, Helen – PRIESOLOVÁ, Janka. 1997. *Obrázkový španělsko-český slovník*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-85784-23-8.
- DE DÍOS MARTÍNEZ AGUDO, Juan. 2006. *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario. ISBN 84-8491-582-4.
- DE DIOS MARTÍN, Anabel – EUSEBIO HERMIRA, Sonia. 2009. *Etapas: manual de español para cursos intensivos: etapa 1[-14, 2013]*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8180-8.
- DE PRADA, Marisa et al. 2008. *Entorno empresarial: curso de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1468-0.
- DE PRADA, Marisa – MARCÉ, Pilar. 2013. *Entorno laboral: libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1779-7.
- DE SPENCER, Rosa. 1993. *Evaluación del material didáctico*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

- DOMÍNGUEZ, Pablo et al. 1991. *Actividades comunicativas*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1061-1.
- DOMINIKOVÁ, Irena – LACHOUT, Martin. 2010. Výuka jazyků prostřednictvím softwarových programů. *Cizí jazyky*, roč. 54, č. 1, s. 8-12. ISSN 1210-0811.
- DOSTÁL, Jiří. 2008. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: VOTOBIA. ISBN 978-80-7409-003-5.
- DUBIN, Fraida – OLSHTAIN, Elite. 1986. *Course design: developing programs and materials for language learning*. New York: Cambridge University Press. ISBN 05-212-7642-X.
- DUBSKÝ, Josef et al. *Španělština pro 3. a 4. ročník středních ekonomických škol*. Praha: SPN, 1963.
- DUBSKÝ, Josef et al. *Moderní učebnice španělštiny*. Praha: SNTL, 1973.
- DUBSKÝ, Josef et al. *Španělština pro jazykové školy I*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04261-52-3.
- DUBSKÝ, Josef et al. *Španělština pro jazykové školy II*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-21039-2.
- ELLIS, Rod. 2000. Activities and procedures for teacher preparation. In: RICHARDS, Jack. C. a NUNAN, David. *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, s. 26-36. ISBN 0-521-38384-6.
- EQUIPO ESPACIO. 2011. *Espacio joven A2.1.: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8344-4.
- ESCUADERO, Juan Manuel et al. 1999. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. ISBN 84-77387-10-9.
- Español? Sí, gracias*. 1989. Recanati: European Language Institute. ISBN 88-85148-05-0.
- Español? Sí, gracias 2*. 1991. Recanati: European Language Institute. ISBN 88-85148-11-5.
- ESTEBA RAMOS, Diana et al. 2012a. *Método de español 2, A2: español lengua extranjera*. Madrid: Anaya Ele. ISBN 978-84-678-3047-7.
- ESTEBA RAMOS, Diana et al. 2012b. *Método de español 2, A2: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya. ISBN 978-84-678-3047-7.
- EUSEBIO HERMIRA, Sonia et al. 1999. *Escala: español para extranjeros: nivel inicial - intermedio*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-89756-21-X.

- EUSEBIO HERMIRA, Sonia. 2001. *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE: actas de I y II encuentros prácticos International House*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-95986-04-3.
- EUSEBIO HERMIRA, Sonia. 2009. *Club Prisma A2/B1: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-9848-020-7.
- EZQUERRA, Raquel et al. 2004. *Profesionales: Curso de español*. Madrid: Mateu Cromo. ISBN 20-903-4470-9.
- FAJARDO, Mercedes – GONZÁLEZ, Susana. 1995a. *Marca registrada: español para los negocios. Libro del alumno*. Madrid: Santillana. ISBN 84-29442-29-4.
- FAJARDO, Mercedes – GONZÁLEZ, Susana. 1995b. *Marca registrada: español para los negocios. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Santillana. ISBN 84-29442-29-4.
- FERNÁNDEZ, Claudia – SANZ, Marta. 1997. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid, España: Fundación Antonio de Nebrija. ISBN 84-88957-16-5.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles – CASELATTO, Mariarita. 2001. *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-89756-34-1.
- FERNÁNDEZ, Claudia. 2004. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SANTOS GARGALLO, Isabel et al. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, s. 715-734. ISBN 84-97780-51-5.
- FERNÁNDEZ, Claudia et al. 2011. *Agencia ELE 3: Libro de clase*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8655-3.
- FERNÁNDEZ, Claudia et al. 2012. *Agencia ELE 4: Libro de clase*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8657-7.
- FIALOVÁ, Irena et al. 2006. *Španělská slovesa*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-1000-1.
- FLORIÁN REYES, Loreto – RUIZ MARTÍNEZ, Loreto María. 2005a. *Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. ISBN 84-813-8649-9.
- FLORIÁN REYES, Loreto – RUIZ MARTÍNEZ, Loreto María. 2005b. *Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado:*

- Cuaderno de ejercicios*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. ISBN 84-81386-51-0.
- GAJDOVÁ, Dana. 2009. *Španělština: otázky & odpovědi nejen k maturitě*. Dubicko: INFOA. ISBN 978-80-7240-610-4.
- GÁLVEZ, Dolores et al. 2008. *Dominio: curso de perfeccionamiento nivel C*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1352-2.
- GALVÍN, Isabel et al. 2006. *Llave maestra: Español como segunda lengua: Libro del alumno*. Madrid: Santillana. ISBN 84-934-7720-6.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves – LOBATO, Jesús Sánchez. 1981a. *Español 2000: Nivel elemental*. Madrid: SGEL. ISBN 84-860-9303-1.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves – LOBATO, Jesús Sánchez. 1981b. *Español 2000: Nivel medio*. Madrid: SGEL. ISBN 84-7143-448-2.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves – LOBATO, Jesús Sánchez. 1981c. *Español 2000: Nivel superior*. Madrid: SGEL. ISBN 84-7143-450-4.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves et al. 1996. *Español 2000: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3447-4.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves – LOBATO, Jesús Sánchez. 2007. *Nuevo español 2000: nivel medio: libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8304-0.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Felicidad. 1996. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas: educación primaria*. Madrid: Escuela Española. ISBN 84-331-0707-0.
- GARCÍA GUERRA, Miguel Ángel – RODRÍGUEZ MARTÍN, José Ramón. 2012. *Meta ELE final 1: Libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1973-9.
- GARCÍA HOZ, Víctor. 1988. *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp. ISBN 84-321-2454-0.
- GARCÍA MATA, Jorge – BARRIOS ESPINOSA, María Elvira. 2006. Diseño de materiales de elaboración propia. In: GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Cristóbal. – VILA MERINO, Eduardo. *Diversidad lingüística y educación intercultural*. Málaga: Universidad de Málaga, s. 212-215. ISBN 84-9747-119-9.
- GARCÍA OLIVA, María – QUIÑONES CALONGE, María Jesús. 2003a. *Redes Nivel 1: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-0948-9.



- GARCÍA OLIVA, María – QUIÑONES CALONGE, María Jesús. 2003b. *Redes Nivel 2: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 84-348-9240-5.
- GARCÍA OLIVA, María – QUIÑONES CALONGE, María Jesús. 2003c. *Redes Nivel 2: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-0947-2.
- GARCÍA OLIVA, María – QUIÑONES CALONGE, María Jesús. 2003d. *Redes Nivel 3: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 84-348-9689-3.
- GARCÍA PASCUAL, Enrique. 2004. *Didáctica y currículum: claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira. ISBN 84-8465-143-6.
- GARCÍA WIEDEMANN, Emilio. J. 1990. Producción de materiales para la enseñanza del español como L2. In: *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Centro Virtual Cervantes, s. 413-423. ISBN 84-605-1357-2.
- GARMENDIA, Agustín. *Bitácora 1*. 2011. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3746-8.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, María del Camino. 2005. Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, č. 13, s. 64-79. ISSN 1576-7809. Dostupné z: [http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13\\_08.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_08.pdf).
- GAVARI STARKIE, Elisa et al. 2005. *Estrategias para la observación de la práctica educativa*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. ISBN 84-8004-739-9.
- GELABERT, María José et al. 2002a. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros. ISBN 84-7639-488-6.
- GELABERT, María José et al. 2002b. *Prisma A1*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-959-8603-0.
- GELABERT, María José et al. 2007. *Club Prisma A1*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8010-8.
- GESCHWINDER, Jan et al. 1987. *Metodika využití materiálních didaktických prostředků*. Praha: SPN.
- GESCHWINDER, Jan et al. 1995. *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-584-5.
- GIOVANNINI, Arno. 1996. *Profesor en acción 1–3: El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-7711-136-7.

- GODED, Margarita et al. 2004. *Bienvenidos*. Madrid: Enclave-Ele. ISBN 20-903-4486-5.
- GÓMEZ, Raquel et al. 2007. *Club Prisma A1: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-9848-012-2.
- GÓMEZ, Raquel et al. 2008. *Club Prisma A2: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-9848-016-0.
- GÓMEZ ASENCIO, José – BORREGO NIETO, Julio. 2002a. *Es español 1*. Madrid: Espasa Calpe. ISBN 84-239-2914-0.
- GÓMEZ ASENCIO, José – BORREGO NIETO, Julio. 2002b. *Es español 2*. Madrid: Espasa Calpe. ISBN 84-239-2918-3.
- GÓMEZ ASENCIO, José – BORREGO NIETO, Julio. 2002c. *Es español 2: cuaderno de recursos y ejercicios*. Madrid: Espasa Calpe. ISBN 84-239-2918-3.
- GÓNZÁLEZ HERMOSO, Alfredo – ROMERO DUEÑAS, Carlos. 2004. *Eco A1+A2: libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1892-2.
- GONZÁLEZ, Vicenta et al. 2003a. *Así me gusta 2: curso de español*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 84-832-3320-7.
- GONZÁLEZ, Vicenta et al. 2003b. *Así me gusta 2: Cuaderno de actividades*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-20-903-4322-9.
- GOZALO GÓMEZ, Paula – MARTÍN RODRÍGUEZ, María. 2012a. *Campus ELE 1: Libro del alumno*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. ISBN 978-84-834-4332-3.
- GOZALO GÓMEZ, Paula – MARTÍN RODRÍGUEZ, María. 2012b. *Campus ELE 1: Documentos de trabajo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. ISBN 978-84-834-4332-3.
- GRAVES, Kathleen. 2007. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle. ISBN 08-384-7909-X.
- GRILLES RODRÍGUEZ, Jesús Miguel et al. 1996. *Los cuadernos de los alumnos: una evaluación del currículo real*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. ISBN 84-87118-68-2.
- GUERRA, Carmen Gil. 2000. *Nexos: actividades de cultura y civilización españolas*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3820-8.

- GUILLÉN DÍAZ, Carmen – CASTRO PRIETO, Paloma. 1998. *Manual de autoformación para una didáctica de le lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla. ISBN 84-7133-682-0.
- HARMER, Jeremy. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson/Longman. ISBN 978-140-5847-728.
- HARMER, Jeremy. 2012. *Essential teacher knowledge*. Harlow: Pearson Longman. ISBN 978-1-4082-6804-9.
- HARRIS, Michael – MOWER, David. 2006. *New opportunities: intermediate students' book*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 0-582-85415-6.
- HARTLEY, James. 1987. *Designing instructional text*. London: Kogan Page. ISBN 0-85038-943-7.
- HENDRICH, Josef et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HEREDIA ANCONA, Bertha. 1983. *Manual para la elaboración de material didáctico*. México: Trillas. ISBN 968-24-1464-4.
- HNILÍČKOVÁ, Ludmila – JOSEFÍKOVÁ, Eva. 2003. *Španělsky za 30 dní*. Dubicko: INFOA. ISBN 80-7240-285-4.
- HORTELANO ORTEGA, María Luisa – GONZÁLEZ HORTELANO, Elena. 2005. *La Pandilla 1*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1933-3.
- HORTELANO ORTEGA, María Luisa – GONZÁLEZ HORTELANO, Elena. 2008. *La Pandilla 2*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1939-2.
- HORTELANO ORTEGA, María Luisa et al. 2009. *Colega 1*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1650-9.
- HORTELANO ORTEGA, María Luisa et al. 2010. *Colega 2*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1672-1.
- HORTELANO ORTEGA, María Luisa et al. 2011. *Colega 3*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1728-5.
- HORTELANO ORTEGA, María Luisa et al. 2012. *Colega 4*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1982-1.
- HOUSE, Susan et al. 2011. *Didáctica del inglés: classroom practice*. Barcelona: Graó. ISBN 978-84-9980-090-5.
- HOUŠTECKÁ, Eva. 1997. *Španělština v testech s gramatickým minimem*. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-27-6.
- HREHOVČÍK, Teodor. 1989. *K metodologickým otázkám hodnotenia učebnic*. Pedagogika, ř. 39, č. 4, s. 392-401. ISSN 0031-3815.

- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores et al. 1995a. *Abanico: Libro del alumno*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-870-9986-6.
- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores et al. 1995b. *Abanico: Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-87099-87-4.
- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores et al. 2006. *El ventilador: curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3226-5.
- CHÁROVÁ, Drahoslava. 2010. *Analýza využití didaktických prostředků ve výuce zeměpisu se zvláštním zřetelem k učebnicím*. Brno: MU. DP. Vedoucí práce PhDr. Dana Hübelová.
- CHODĚRA, Radomír. 2001. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress. ISBN 80-238-7482-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. 1999. *Didaktické testy*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3168-0.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Ideas prácticas para la clase de español*. 1992. London: MGP International. ISBN 18-523-4448-2.
- JANÍK, Miroslav. 2014. Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 3, s. 330-352. ISSN 1211-4669. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/283730601\\_Mnohojazycnost\\_jako\\_dilci\\_cil\\_vyuky\\_cizich\\_jazyku\\_a\\_moznosti\\_jeji\\_podpory](https://www.researchgate.net/publication/283730601_Mnohojazycnost_jako_dilci_cil_vyuky_cizich_jazyku_a_moznosti_jeji_podpory).
- JANÍKOVÁ, Věra. 2007. Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 55-70. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- JANÍKOVÁ, Věra. 2009. Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu. *Cizí jazyky*, roč. 52, č. 4, s. 111-114. ISSN 1210-0811.
- JANÍKOVÁ, Věra. 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JAMES, Peter. 2001. *Teachers in action: tasks for in-service language teacher education and development*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 05-215-9313-1.

- JELÍNEK, Stanislav. 2010. Vývojové proměny učebnic cizích jazyků. In: *Moderní filologie na prahu třetího tisíciletí*. XXIII Ročenka Kruhu moderních filologů. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 90-95. ISBN 978-80-7394-256-4. Dostupné z: <http://docplayer.cz/2370619-Moderni-filologie-na-prahu-tretiho-tisicileti.html>
- JUAN LÁZARO, Olga et al. 2002a. *En equipo.es 1: curso de español de los negocios*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-897-5671-6.
- JUAN LÁZARO, Olga et al. 2002b. *En equipo.es 1: curso de español de los negocios: Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-89756-71-6.
- JUAN LÁZARO, Olga et al. 2003. *En equipo.es 2: curso de español de los negocios*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-959-8621-4.
- JUAN LÁZARO, Olga et al. 2007. *En equipo.es 3: curso de español de los negocios*. Madrid: Edinumen. ISBN 978-84-984-8030-6.
- JUAN LÁZARO, Olga 2008. *Španělština: desetiminutovky*. Praha: Klett. ISBN 978-80-86906-96-6.
- KALHOUS, Zdeněk. 2002. Učební úlohy ve výuce. In: KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 328-336. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KANTOROVÁ, Jana – GRECMANOVÁ, Helena. 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KASPER, Tomáš – KASPEROVÁ Dana. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KNECHT, Petr. 2007. Úvodem. In: MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 7-10. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- KNECHT, Petr – NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In: KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 107-120. ISBN 978-80-7315-174-4. Dostupné z: [www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp11.pdf](http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp11.pdf).

- KOLÁŘ, Zdeněk – VALIŠOVÁ, Alena. 2009. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4728-575.
- KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KRÁLÍKOVÁ, Marie – ONDRÁČEK Josef. 1977. *Perspektivy výuky v socialistické škole*. Praha: SPN.
- KRÁLOVÁ, Jana et al. 2000. *¿Fiesta! 1*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-085-0.
- KRÁLOVÁ, Jana et al. 2001. *¿Fiesta! 2*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-123-7.
- KRÁLOVÁ, Jana et al. 2003. *¿Fiesta! 3*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-214-4.
- KRÁLOVÁ, Jana et al. 2008. *¿Fiesta! 1: Nueva edición*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-733-5.
- KUBRICKÁ Jana. 2006. Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In: MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 107-110. ISBN 80-7315-124-3. Dostupné z: [www.paido.cz/pdf/ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf).
- KUPKA, Tomáš – AUROVÁ, Miroslava. 2010. *K nové maturitě bez obav: kniha testů ze španělštiny*. Praha: Klett. ISBN 978-80-7397-046-8.
- KUPKA, Tomáš. 2012. Tvorba pracovních listů pro CJ v souvislosti s projektem 1.4. a 1.5. „EU peníze základním a středním školám“ OP VK. *Boletín Asociace učitelů španělštiny*, roč. XIV, č. 16, s. 29-36. ISSN 1213–5925.
- KUPKA, Tomáš. 2013a. Reflexiones sobre la inexistencia de la base teórica de la creación y evaluación de las hojas de trabajo para la enseñanza de lenguas extranjeras con un enfoque en la lengua española. *Romanica Olomucensia*, roč. 25, č. 2, s. 121-125. ISSN 1803-4136.
- KUPKA, Tomáš. 2013b. La hoja de trabajo en la enseñanza de ELE en la República Checa. In: *El Español Global: III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Salamanca, s. 440-445. ISBN 978-84-92572-40-3.
- KUPKA, Tomáš. 2016. Zdroje inspirace k tvorbě pracovních listů pro výuku španělštiny. *Boletín Asociace učitelů španělštiny*, roč. XVII, č. 19, s. 14-19. ISSN 1213–5925.

- KUPKA, Tomáš. 2017a. Pracovní list ve výuce španělského jazyka. Poznámky k definici, tvorbě a praktickému použití pracovního listu (I). *Cizí jazyky*, roč. 60, č. 3, s. 14-21. ISSN 1210-0811.
- KUPKA, Tomáš. 2017b. Pracovní list ve výuce španělského jazyka. Poznámky k definici, tvorbě a praktickému použití pracovního listu (II). *Cizí jazyky*, roč. 60, č. 5, s. 9-19. ISSN 1210-0811.
- KYRIACOU, Chris. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- LEPIL, Oldřich. 2010. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2489-7.
- LINDSTROMBERG, Seth. 2001. *110 actividades para la clase de idiomas*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. ISBN 84-832-3119-0.
- LOJOVÁ, Gabriela. 2011. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3678-760.
- LÓPEZ BARBERÁ, Isabel et al. 2003. *Mañana 1: español lengua extranjera*. Madrid: Anaya ELE. ISBN 978-84-667-5471-2.
- LÓPEZ BARBERÁ, Isabel et al. 2006. *Mañana 2: español lengua extranjera*. Madrid: Anaya ELE. ISBN 978-84-667-5260-2.
- LÓPEZ BARBERÁ, Isabel et al. 2007. *Mañana 3: español lengua extranjera: Libro del alumno*. Madrid: Anaya ELE. ISBN 978-84-667-6352-3.
- LÓPEZ LÓPEZ, Estrella et al. 1999. *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen. ISBN 84-897-5610-4.
- LÓPEZ RUIZ, Luis. 1990. *Historietas y pasatiempos*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1026-3.
- MACÍKOVÁ, Olga – MLÝNKOVÁ, Ludmila. 2010. *Učebnice současné španělštiny 1: Manual de español actual*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2393-5.
- MACÍKOVÁ, Olga – MLÝNKOVÁ, Ludmila. 2012. *Španělština pro samouky a věčné začátečníky*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0120-3.
- MACÍKOVÁ, Olga et al. 2014. *Cvičebnice španělské gramatiky: 8000 příkladů s řešením na vedlejší straně*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0544-7.
- MAŇÁK, Josef. 2003. *Nárys didaktiky*. Brno: MU. ISBN 80-2103-123-9.

- MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan. 2006. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5124-3. Dostupné z: [www.paido.cz/pdf/ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf).
- MAŇÁK, Josef Učebnice jako kurikulární projekt. In: MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. 2007. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 24-30. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. 2007. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- MAŇÁK, Josef. 2008. Funkce učebnice v moderní škole. In: KNECHT, Petr – JANÍK, Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 19-26. ISBN 978-80-7315-174-4. Dostupné z: [www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp11.pdf](http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp11.pdf).
- MAREČKOVÁ, Pavla. 2011. Emoce a učení se cizímu jazyku. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 78-103. ISBN 978-80-247-3512-2.
- MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis Miguel. 2005. *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN 84-369-4116-0.
- MARTÍN, Fernando – MORALES, Reyes. 2014. *Vente 1*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1796-4.
- MARTÍN PERIS, Ernesto et al. 1984a. *Para empezar A, B: curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-857-8680-7.
- MARTÍN PERIS, Ernesto et al. 1984b. *Para empezar A, B: Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-857-8680-7.
- MARTÍN PERIS, Ernesto et al. 1998a. *Esto funciona A, B: curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-857-8686-6.
- MARTÍN PERIS, Ernesto et al. 1998b. *Esto funciona A, B: Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-857-8686-6.
- MARTÍN PERIS, Ernesto et al. 2004. *Gente 3: curso de español basado en el enfoque por tareas*. Nueva edición. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3188-6.



- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 1997a. *Gente 1: Libro de alumno*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-893-4423-X.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 1997b. *Gente 1: Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-8443-139-8.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 1998a. *Gente 2: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-893-4426-4.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 1998b. *Gente 2: Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-893-4426-4.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 2004a. *Gente 1: curso de español basado en el enfoque por tareas*. Nueva edición. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3138-1.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 2004b. *Gente 1: Libro de trabajo*. Nueva edición. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3139-8.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 2004c. *Gente 2: curso de español basado en el enfoque por tareas*. Nueva edición. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3145-9.
- MARTÍN PERIS, Ernesto – SANS BAULENAS, Neus. 2004d. *Gente 2: Libro de trabajo*. Nueva edición. Barcelona: Difusión. ISBN 978-84-844-3146-6.
- MARTINKOVÁ, Věra. 2007. Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe). In: MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 24-30. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- MATULČÍKOVÁ, Mária. 2007. *Reformno pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu*. Bratislava: AG Musica Liturgica. ISBN 978-80-969784-0-3.
- M<sup>C</sup>MINN, John T. – ALONSO GARCÍA, Nuria. 2006. *¡Trato hecho!: Spanish for real life*. New Jersey: Pearson. ISBN 0-13-191408-1.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. 2010. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MELERO, Pilar et al. 2009. *Protagonostas A2: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-3576-1.

- MENDO, Susana – BERMEJO, Felipe. 2010. *Mochila ELE 2*. Madrid: Santillana. ISBN 978-84-936-6885-3.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio et al. 1996. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal. ISBN 84-460-0687-1.
- MICHŇOVÁ, Iva. 2010. Kreativní metody ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyky*, roč. 53, č. 4, s. 115-117. ISSN 1210-0811.
- MIKI KONDO, Clara et al. 2007a. *Aula Amigos 1: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-2125-2.
- MIKI KONDO, Clara et al. 2007b. *Aula Amigos 2: Libro del alumno*. Madrid: SM. ISBN 978-84-675-2126-9.
- MIKK, Jaan. 2007. Učebnice: budoucnost národa. In: MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 11-23. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- MIQUEL, Lourdes – SANS BAULENAS, Neus. 1982a. *Intercambio 1*. Madrid: Difusion. ISBN 84-870-9907-6.
- MIQUEL, Lourdes – SANS BAULENAS, Neus. 1982b. *Intercambio 1: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Difusion. ISBN 978-84-870-9909-0.
- MIQUEL, Lourdes – SANS BAULENAS, Neus. 1982c. *Intercambio 2*. Madrid: Difusion. ISBN 978-31-251-6410-9.
- MIQUEL, Lourdes – SANS BAULENAS, Neus. 1992. *De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral: nivel básico e intermedio*. Madrid: Difusión. ISBN 84-870-9927-0.
- MIQUEL, Lourdes – SANS BAULENAS, Neus. 2002. *Rápido, rápido: Libro del alumno*. Barcelona: Difusión. ISBN 84-844-3065-0.
- MORENO, Concha – TUTS, Martina. 1991. *Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en Español*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3460-1.
- MORENO, Concha et al. 1996. *Avance: curso de español nivel elemental*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3894-1.
- MORENO, Concha et al. 1997. *Avance: curso de español nivel intermedio*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3547-0.
- MORENO, Concha et al. 1999. *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3772-4.
- MORENO, Concha et al. 2003. *Avance: curso de español, nivel intermedio-avanzado*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8045-0.

- MORENO, Concha et al. 2006. *Avance: Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3927-1.
- MORENO, Concha et al. 2010. *Nuevo avance 4*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8534-1.
- MRÁZOVÁ, Lenka. 2013. *Tvorba pracovních listů: Metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 978-80-7028-403-2. Dostupné z: <http://www.emuzeum.cz/muzeologie-a-metodika/metodika/tvorba-pracovnich-listu-metodicky-material-metodickeho-centra-muzejni-pedagogiky.html>.
- MUÑOZ, Julián et al. 2013. *Agencia ELE 5: Libro de ejercicios*, Madrid: SGEL. ISBN 978-84-977-8757-4.
- MUÑOZ LÓPEZ, Belén – AVENDAÑO, Margarita. 2004. *¡Fiesta! 1: curso de español*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 20-903-4363-X.
- MURILLO PUYAL, Julio et al. 1996. *La enseñanza de las lenguas: lenguas extranjeras y lengua materna en enseñanza primaria y enseñanzas medias*. Madrid: Centro de Publicaciones. ISBN 84-369-2865-2.
- MUŽÍK, Jaroslav. 1998, *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- NAJVAR, Petr et al. 2008. CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, roč. 2, č. 1, s. 73-91. ISSN 1803-7437.
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Brno: MU. Disertační práce. Vedoucí práce doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.
- NOGOVÁ, Mária. 2008. Hodnotenie kvality učebníc v súlade s novým kurikulumom. In: KNECHT, Petr et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 37-51. ISBN ISBN 978-80-7315-174-4. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/ucebnice\\_z\\_pohledu\\_pedagogickeho\\_vyzkumu.pdf](http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_z_pohledu_pedagogickeho_vyzkumu.pdf).
- NOVÁKOVÁ, Marie. 2011. *Vliv didaktických pomůcek na porozumění učivu při výuce cizího jazyka na ZŠ*. Brno: MU. Bakalářská práce. Vedoucí práce Mgr. Martin Novák.
- NOVOHRADSKÁ, Alena et al. 1973. *Manual de conversación española*. Praha: SPN.

- NUNAN, David – LAMB, Clarice. 1996. *The self-directed teacher: managing the learning process*. New York: Cambridge University Press. ISBN 05-214-97736.
- NUNAN, David. 2004. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: VOLLER, Peter – BENSON, Phil. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, s. 192-205. ISBN 0-582-289920.
- NUNES, Warley Stefany – FERRER PLAZA, Carlos. 2010. La utilización de materiales didácticos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua española de los estudiantes de secretariado ejecutivo. *MarcoELE – Revista de didáctica ELE*, č. 11, s. 1-14. ISSN 1885-2211.
- NUSSBAUM, Luci – BERNAUS, Mercé. 2001. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis. ISBN 84-7738-911-X.
- OBST, Otto. 2002. Materiální didaktické prostředky. In: KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 337-345. ISBN 80-7178-253-X.
- OXENDEN, Clive et al. 2007. *New English file: intermediate*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-451832-1.
- PACHLER, Norbert – FIELD, Kit. 2001. *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school: a companion to school experience*. New York: Routledge. ISBN 978-04-151-6281-4.
- PALOMINO, María Ángeles. 2005. *Gramática en diálogo*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 20-903-4314-1.
- PALOMINO, María Ángeles. 2006. *Vocabulario en diálogo: nivel básico, A1 A2*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 20-903-4315-X.
- PALOMINO, María Ángeles. 2008. *Joven.es 1*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1519-9.
- PALOMINO, María Ángeles. 2012. *Código ELE 1*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1947-0.
- PALOMINO, María Ángeles. 2017a. *¿Español? ¡Por supuesto! 1: Libro del Profesor*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-9081-222-8.
- PALOMINO, María Ángeles. 2017b. *¿Español? ¡Por supuesto! 2: Libro del Profesor*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-9081-212-9.

- PALOMINO, María Ángeles. 2017c. *¿Español? ¡Por supuesto! 1: Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-9081-210-5.
- PALOMINO, María Ángeles. 2017d. *¿Español? ¡Por supuesto! 2: Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-9081-220-4.
- PARCERISA ARAN, Artur. 1996. *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó. ISBN 84-7827-147-3.
- PASTOR CESTEROS, Susana. 2006. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante. ISBN 84-7908-803-6.
- PETTY, Geoffrey. 2008. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PISONERO, Isidoro et al. 1997. *Pasacalle 1: curso de español para niños*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3603-5.
- PISONERO, Isidoro et al. 1998. *Pasacalle 2: curso de español para niños*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3603-5.
- PODLAHOVÁ, Libuše. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- POZUELO, Lourdes et al. 1981. *Didáctica para la clase de idioma*. Madrid: Narcea. ISBN 84-277-0456-9.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla. ISBN 84-7133-745-2.
- PROKOPOVÁ, Libuše. 1962. *Cvičebnice španělštiny: texty, mluvnice, cvičení*. Praha: SPN.
- PROKOPOVÁ, Libuše. 1990. *Španělština pro samouky*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23347-3.
- PRŮCHA, Jan. 1989. *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic – Studijní příručka*. Praha: ÚÚVPP.
- PRŮCHA, Jan. 1998. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3149-4.
- PRŮCHA, Jan. 2002a. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8621-7.
- PRŮCHA, Jan. 2002b. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8631-4.

- PRŮCHA, Jan. et al. 2004. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan et al. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUJOL-BERCHE, Merce et al. 1998. *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1237-1.
- PURM, Radko. 1997. K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, roč. 40, 7-8, s. 111-112. ISSN 1210-0811.
- PURM, Radko. 1998a. K využívání teorie učebnic cizího jazyka. *Cizí jazyky*, roč. 41, 5-6, s. 78-79. ISSN 1210-0811.
- PURM, Radko. 1998b. Individualizace vyučování a učebnic cizího jazyka. *Cizí jazyky*, roč. 41, 7-8, s. 111-113. ISSN 1210-0811.
- RAMBOUSEK, Vladimír et al. 1989. *Technické výukové prostředky*. Praha: SPN. ISBN 80-706-6227-1.
- RAMOS PÉREZ, Antonio. 1990a. *Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 1*. Madrid: Santillana. ISBN 84-294-3138-1.
- RAMOS PÉREZ, Antonio. 1990b. *Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 2*. Madrid: Santillana. ISBN 84-294-3138-1.
- RAMOS PÉREZ, Antonio. 1990c. *Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 3*. Madrid: Santillana. ISBN 84-294-3138-1.
- REBOUL, Elie. 1980. *Aprender a usar las fuentes de información: técnicas para la escuela*. Madrid: Narcea. ISBN 978-84-277-0389-6.
- REJZEK, Vladimír – ZDĚNOVCOVÁ, Vlasta. 1963a. *Španělština pro střední ekonomické školy 1*. Praha: SPN.
- REJZEK, Vladimír – ZDĚNOVCOVÁ, Vlasta. 1963b. *Španělština pro jazykové školy 2*. Praha: SPN.
- REJZEK, Vladimír – ZDĚNOVCOVÁ, Vlasta. 1966. *Španělština pro II. ročník středních škol*. Praha: SPN.
- REJZEK, Vladimír – ZDĚNOVCOVÁ, Vlasta. 1979. *Španělština pro III. ročník středních škol*. Praha: SPN.
- REJZEK, Vladimír – ZDĚNOVCOVÁ, Vlasta. 1990. *Španělština pro IV. ročník středních škol*. Praha: SPN. ISBN 80-04-24916-7.
- RICHARDSON, Karen. 2012. *How to write worksheets*. ELT Teacher 2 Writer.

- RODRÍGUEZ, Beatriz – VALENCIA, María Luz. 2006. *Clave de Sol 3, Curso de español*. Madrid: enClave-ELE. ISBN 20-903-4381-8.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis. 1977. *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Barcelona: Editorial G. Gili. ISBN 84-252-0648-0.
- ROMERO DUEÑAS, Carlos – GÓNZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. 2005. *Eco B1+: libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1919-8.
- ROMERO DUEÑAS, Carlos – GÓNZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. 2006. *ECO B2+: libro del alumno*. Madrid: Edelsa. ISBN 84-771-1922-8.
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo et al. 2005. *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpera. ISBN 84-95906-03-1.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. 1982. *La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1986a. *Antena 1: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3353-2.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1986b. *Antena 1: Cuaderno de evaluación*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3423-7.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1988. *Antena 2: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3380-X.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1989. *Antena 3: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3404-0.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1995a. *Cumbre: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 978-84-714-3511-8.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1995b. *Cumbre: Libro del alumno: nivel medio*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3540-3.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino et al. 1996. *Cumbre: Libro del alumno: nivel superior*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3571-3.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. 1998. *Español sin fronteras 2: Libro del alumno*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3703-1.
- SANTOS, Isabel et al. 2003. *Canal joven en español 1: método de español para jóvenes*. Madrid: SGEL. ISBN 84-714-3988-3.
- SANTOS, Isabel et al. 2005. *Canal joven en español 2: método de español para jóvenes*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8095-7.

- SANTOS, Isabel et al. 2006. *Canal joven en español 3: método de español para jóvenes*. Madrid: SGEL. ISBN 84-977-8235-6.
- SCOVEL, Thomas. 2001. *Learning new languages: a guide to second language acquisition*. Boston: Heinle. ISBN 08-384-6677-X.
- SCRIVENER, Jim. 2011. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan. ISBN 978-023-0729-827.
- Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. 2005. Praha: MŠMT ČR.
- Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. 2009. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013).
- SCHINDLER, Radek et al. 2006. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. ISBN 80-239-7111-5.
- SIGUAN, Miquel et al. 1995. *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: Horsori. ISBN 84-85840-40-2.
- SIKOROVÁ, Zuzana. 2007. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učitele základních a středních škol. In: MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 31-39. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- SIMS, Rod. 2006. Beyond instructional design: Making learning design a reality. *Journal of learning design*, n° 1, s. 1-7. ISSN 1832-8342. Dostupné z: <http://www.jld.qut.edu.au/>.
- SIXTOVÁ, Linda. 2009. *Možnosti využití učebních pomůcek a didaktické techniky ve výuce praktického vyučování*. Brno: MU. Bakalářská práce. Vedoucí práce Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍKOVÁ, Lenka. 2012. *Didaktická interpretace Sofoklovy Antigony v kontextu nových maturit*. Olomouc: UPOL. Diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Iva Tenorová.



- SNYDER, Martha M. 2009. Instructional-Design Theory to Guide the Creation of Online Learning Communities for Adults. In: *TechTrends* [online], roč. 53, s. 48-56. ISSN 1559-7075. Dostupné z: [http://online-educator.pbworks.com/w/file/6981956/Snyder\\_09OLlearning\\_community.pdf](http://online-educator.pbworks.com/w/file/6981956/Snyder_09OLlearning_community.pdf).
- SOUKAL, Josef. 2011. Tvorba pracovních listů. *Český jazyk a literatura*, roč. 61, č. 2, s. 81-91. ISSN 0027-8203.
- SOUSA, David – RODRÍGUEZ, Óscar. 2017. *¿Español? ¡Por supuesto! 3: Libro del Profesor*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-9081-232-7.
- STAUDKOVÁ, Jana. 2007. Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele? In: MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 48-53. ISBN 978-80-7351-148-5. Dostupné z: [http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni\\_ucebnic.pdf](http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf).
- STOJAN, Mojmir. 1998. *Základní pedagogické kategorie*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-1964-5.
- SUSO LÓPEZ, Javier – FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia. 2001. *La didáctica de la lengua extranjera: fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Albolote: Comares. ISBN 84-8444-401-5.
- ŠIMONÍK, Oldřich. 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.
- TICHÝ, Oldřich et al. 1980. *Španělština pro jazykové školy 3*. Praha: SPN.
- TICHÝ, Oldřich – VACULÍK, Antonín. 1981. *Španělština pro jazykové školy 4*. Praha: SPN.
- TOMANOVÁ, Danuška. 2002. Evaluace učebnic. In: KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 242-250. ISBN 80-7178-253-X.
- UR, Penny. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-44994-4.
- URIZ, Francisco – HARLING, Birgit. 1996. *En España*. London: Chancerel. ISBN 09-057-0391-X.
- VACULOVÁ, Ivana. 2009. *Metodika tvorby a využívání didaktických prostředků propagujících vědu, techniku a profesní kariéru: tvorba výukových pořadů a pracovních listů a jejich následné využití při výuce na ZŠ*. Brno: MU. ISBN 978-802-1050-891.

- VALE, David – FEUNTEUN, Anne. 1998. *Enseñanza de inglés para niños: guía de formación para el profesorado*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-56886-2.
- VALÍKOVÁ, Hana. 2011. *Úloha učebnic při výuce cizích jazyků. Učebnice španělštiny na českých školách*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: [svp.muni.cz/ukazat.php?docId=209](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=209).
- VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4717-340.
- VARELA MÉNDEZ, Raquel et al. 2003. *All about teaching English: a course for teachers of English*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. ISBN 84-8004-614-7.
- VARGAS, Clara – LÓPEZ, Libertad. 2009. *¿Cómo Elaborar Material Didáctico con Recursos del Medio en el Nivel Inicial?* Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- VÁZQUES, Graciela. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1242-6.
- VÁZQUEZ, Graciela. 2000. *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid: Edelsa. ISBN 978-84-771-1437-6.
- VERDÍA, Elena et al. 2007a. *En acción 3: curso de español: Libro del alumno*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 978-84-935-7926-5.
- VERDÍA, Elena et al. 2007b. *En acción 3: curso de español: Cuaderno de actividades*. Madrid: Enclave-ELE. ISBN 978-84-935792-8-9.
- VERDÍA, Elena et al. 2008a. *En acción 2: curso de español: Libro del alumno*. Madrid: EnClave-ELE. ISBN 978-84-969-4241-7.
- VERDÍA, Elena et al. 2008b. *En acción 2: curso de español: Cuaderno de actividades*. Madrid: EnClave-ELE. ISBN 84-969-4223-6.
- VERDÍA, Elena et al. 2011. *En acción A2: curso de español: Libro del alumno*. Madrid: EnClave-ELE. ISBN 978-84-152-9902-8.
- VÍT, Radek. 2014. Mezijazykový transfer při učení druhého cizího jazyka. *Cizí jazyky*, roč. 57, č. 5, s. 15-20. ISSN 1210-0811.
- WOODWARD, Tessa. 2002. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge Univ. Press. ISBN 84-832-3302-9.
- YALDEN, Janice. 1996. *Principles of course design for language teaching*. New York: Cambridge University Press. ISBN 05-213-1221-3.

YULE, George. 2008. *El lenguaje*. Madrid: Akal. ISBN 978-84-460-2521-4.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. 1995. *La práctica educativa: cómo enseñar*.

Barcelona: Graó. ISBN 84-7827-125-2.

## 12. PŘÍLOHY DISERTAČNÍ PRÁCE

### 12.1 Přehled použitých zkratk

A (A1, A2) – jazyková úroveň definovaná SERR

AUŠ – Asociace učitelů španělštiny v České republice

B (B1, B2) – jazyková úroveň definovaná SERR

C (C1, C2) – jazyková úroveň definovaná SERR

CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

IH – International House (jazyková škola v Barceloně)

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OP VK – Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

RVP – rámcový vzdělávací program

SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SNTL – Státní nakladatelství technické literatury

SPN – Státní pedagogické nakladatelství

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

UAH – Universidad de Alcalá de Henares

UAM – Universidad Autónoma de Madrid

UCA – Universidad de Cádiz

USAL – Universidad de Salamanca

ZŠ – základní škola

## 12.2 Seznam tabulek

Tab. č. 1 - Grafické znázornění použitých metod výzkumu .....	17
Tab. č. 2 - Návrh hodnotících kritérií pro pracovní listy k výuce cizího jazyka ....	57
Tab. č. 3 - Porovnání počtu publikací obou skupin podle nakladatelství (zahraniční nakladatelství, uváděno v %) .....	90
Tab. č. 4 - Porovnání počtu publikací obou skupin podle nakladatelství (zahraniční nakladatelství s menším zastoupením publikací, uváděno v kusech) .....	91
Tab. č. 5 - Porovnání počtu publikací obou skupin podle nakladatelství (tuzemská nakladatelství, uváděno v kusech) .....	91
Tab. č. 6 - Počet úloh v pracovních listech .....	98
Tab. č. 7 - Počet úloh v pracovních listech .....	107
Tab. č. 8 - Celkový počet respondentů.....	128
Tab. č. 9 - Počet let praxe respondentů ve školství .....	128
Tab. č. 10 - Typ školy/výuky .....	129
Tab. č. 11 - Charakter vzdělávací instituce .....	129
Tab. č. 12 - Počet osob ne/používajících pracovní list ve výuce španělštiny .....	130
Tab. č. 13 - Důvody nepoužívání pracovního listu ve výuce španělštiny.....	131
Tab. č. 14 - Používané učebnice těmi, kteří nepoužívají pracovní list .....	131
Tab. č. 15 - Důvody používání pracovního listu ve výuce cizího jazyka .....	132
Tab. č. 16 - Poměr používání pracovních listů k učebnicím, hodnoty jsou v pořadí <i>učebnice – pracovní list</i> .....	133
Tab. č. 17 - Frekvence používání pracovního listu .....	133
Tab. č. 18 - Doba a část vyučovací hodiny používání pracovního listu .....	134
Tab. č. 19 - Činnosti, při kterých je pracovní list používán .....	134
Tab. č. 20 - Poměr práce s pracovním listem vztažený k daným kritériím .....	135
Tab. č. 21 - Poměr práce s pracovním listem vztažený k daným kritériím.....	136
Tab. č. 22 - Poměr použití pracovního listu vztažený k daným kritériím.....	136
Tab. č. 23 - Poměry použití pracovního listu (údaje z tabulky č. 22 detailně) ....	137
Tab. č. 24 - Zdroje pracovních listů.....	138
Tab. č. 25 - Poměr vlastní tvorby/adaptace pracovních listů vůči jejich přejímání a použití bez úprav.....	138
Tab. č. 26 - Okolnosti tvorby pracovního listu .....	139
Tab. č. 27 - Zdroje textového materiálu a práce s nimi .....	140

Tab. č. 28 - Zdroje textového materiálu a práce s nimi (detailní pohled na údaje tabulky č. 27).....	141
Tab. č. 29 - Vliv na výběr textového materiálu.....	141
Tab. č. 30 - Zdroje obrazového materiálu a práce s nimi .....	142
Tab. č. 31 - Zdroje obrazového materiálu a práce s nimi (detailní pohled na údaje tabulky č. 30).....	143
Tab. č. 32 - Vliv na výběr obrazového materiálu .....	143
Tab. č. 33 - Úprava obsahu úloh .....	144
Tab. č. 34 - Prvky obsahu pracovního listu.....	145
Tab. č. 35 - Prvky obsahu pracovního listu (součet znaku „vždy“ a „většinou“) 145	
Tab. č. 36 - Prvky obsahu pracovního listu (přiřazení váhy 10 znaku „vždy“, váhy 5 znaku „většinou“, váhy 1 znaku „málokdy“ a váhy 0 znaku „nikdy“, průměrné hodnoty přepočtené na respondenta).....	146
Tab. č. 37 - Vztah k autorským právům.....	146
Tab. č. 38 - Způsob řešení autorských práv (ot. 3. 12.).....	146
Tab. č. 39 - Důvody nezájmu o problematiku autorských práv (ot. 3. 13.) .....	147
Tab. č. 40 - Okolnosti hodnocení převzatých pracovních listů .....	148
Tab. č. 41 - Okolnosti hodnocení vytvořených/adaptovaných pracovních listů ..	149
Tab. č. 42 - Způsoby řešení problémů s pracovními listy ve výuce .....	150
Tab. č. 43 - Zadávání tvorby pracovních listů žákům .....	150
Tab. č. 44 - Frekvence tvorby pracovních listů žáky (ot. č. 5.1b) .....	150
Tab. č. 45 - Důvody tvorby pracovních listů žáky .....	151
Tab. č. 46 - Okolnosti tvorby pracovních listů žáky .....	152
Tab. č. 47 - Problémy související s tvorbou pracovních listů samotnými žáky...	152
Tab. č. 48 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – zahraniční nakladatelství (řazeno chronologicky podle roku vydání).....	260
Tab. č. 49 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – zahraniční nakladatelství (řazeno podle nakladatelství) .....	265
Tab. č. 50 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – tuzemská nakladatelství (řazeno chronologicky podle roku vydání).....	272
Tab. č. 51 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – tuzemská nakladatelství (řazeno podle nakladatelství) .....	273

## **12.3 Vybraná kritéria pro hodnocení didaktických textů (učebnic) – východiska pro tvorbu hodnotících kritérií pracovních listů k výuce cizího jazyka**

### **1. Doporučená hodnotící kritéria pro učebnice podle Průchy (1998, adaptováno)**

#### I. Analýza vlastností textu - rozsah

1. celkový rozsah (počet stran)
2. plošný rozsah (potištěná plocha)
3. rozsah verbální složky (počet slov)

#### II. Analýza vlastností textu – obtížnost

1. přístupnost (accessibility)
2. pochopitelnost a srozumitelnost (comprehensibility)

#### III. Analýza obsahu učebnice – struktura (koherence)

1. makrostruktura obsahu učiva (členění na tematické celky, např. kapitoly, lekce aj., nebo členění obsahu na výkladový text, text řídící učení, text poskytující orientaci aj.)
2. mikrostruktura obsahu učiva (struktura menších úseků didaktického textu, např. lekcí)

#### IV. Analýza obsahu učebnice – věcný obsah (vztah k odbornému zdroji učiva)

#### V. Analýza obsahu učebnice – postoje a hodnotové orientace

1. prezentace jiných zemí, národů a kultur
2. etnické a rasové předsudky

#### VI. Didaktická vybavenost učebnice

1. Aparát prezentace učiva (verbální/obrazový)
2. Aparát řízení učení (verbální/obrazový)
3. Aparát orientace (verbální)

#### VII. Názornost (vizuální prostředky) v učebnici

1. z hlediska poznávací funkce (zprostředkování informace)
2. z hlediska motivační funkce (zvýšení zájmu žáků)
3. z hlediska estetické funkce (vzbuzování estetických prožitků u žáků)

## **2. Hodnotící kritéria učebnic prezentovaná Maňákem (2006: 73-75)**

### **I. Bibliografický záznam**

- a) počet stran, formát

### **II. Rozčlenění učiva**

- a) podle osnov (RVP)
- b) podle jiných aspektů

### **III. Jazyk textu**

- a) přiměřenost věku
- b) počet odborných výrazů, cizích slov (přiměřený, nadměrný)

### **IV. Nové pojmy**

- a) počet (přiměřený, nadměrný)
- b) vymezení, vysvětlení pojmů
- c) zvýraznění v textu

### **V. Vysvětlení nového učiva**

- a) použité nové metody a postupy (variabilita, stereotypnost)
- b) přehled a výstižnost, adekvátnost
- c) rozlišení základního a doplňkového učiva

### **VI. Cvičení a úlohy**

- a) počet cvičení a úkolů
- b) náročnost, různorodost
- c) funkčnost
- d) druhy (reprodukční, paměťové, popis, řešení problému aj.)
- e) gradace podle obtížnosti, nároků na samostatnost aj.

### **VII. Názornost**

- a) počet ilustrací
- b) funkčnost
- c) druh (foto, graf, schéma, náčrt, mapka, umělecká ilustrace aj.)
- d) návaznost na text

### **VIII. Přílohy**

- a) obsah, rejstřík



- b) odkazy, vysvětlivky
- c) slovníček, přehled termínů
- d) jiné přílohy (diapozitivy, CD, audiokazety, samostatný pracovní sešit aj.)

#### IX. Práce žáků podle učebnice

- a) návody, rady, motivace
- b) metodické pokyny
- c) podněty k samostatné práci

#### X. Práce učitele podle učebnice

- a) obsahuje metodické podněty, samostatná metodická příručka
- b) počítá se s učitelovou tvořivostí
- c) podporuje diferenciaci žáků

#### XI. Návaznost učebnice

- a) na učebnice předchozího nebo následujícího ročníku
- b) respektuje mezipředmětové vztahy
- c) hledá paralely k životu současné společnosti
- d) odkazuje na další materiály (slovníky, příručky, encyklopedie aj.)

#### XII. Estetické a výchovné aspekty učebnice

- a) estetický vzhled
- b) grafická úprava (typ písma)
- c) motivuje k zájmu o vyučovací předmět
- d) sleduje výchovné cíle

### **3. Charakteristiky k popisu kvality učebnic, které stanovuje Mikk (2007: 20, adaptováno)**

1. Souvislost s každodenním životem
2. Vědecká správnost
3. Čitelnost
4. Zajímavost
5. Stupňovaná obtížnost
6. Strukturování

7. Ilustrace
8. Problémové úlohy
9. Podpora samostatného myšlení
10. Návody k učení
11. Sebehodnotící testy
12. Personifikace

#### **4. Kritéria posuzování kvality učebnice podle Sikorové (2007: 35-38)**

##### **I. Přehlednost**

1. Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)?
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?

##### **II. Přiměřená obtížnost a rozsah učiva**

1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?
2. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?

##### **III. Odborná správnost**

1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?

##### **IV. Motivační charakteristiky**

1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi apod.)?
2. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?
3. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů učiva, přehledné dělení textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic aj.)?

##### **V. Řízení učení**

1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a ne jen reprodukci učiva?

2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?

#### VI. Obrazový materiál

1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata a grafy v učebnici jasné a smysluplné?
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje text, ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou apod.)?
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?

#### VII. Shoda s kurikulárními dokumenty

1. Výběr učiva v učebnici je v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program apod.)?
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracováním úloh prezentovaných v učebnici?

#### VIII. Cena (dostupnost učebnice)

1. Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu)?
2. Je cena doplňkových materiálů k učebnici (např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazet, počítačových programů atd.) dostupná?

#### IX. Ergonomické a typografické vlastnosti

1. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?

#### X. Doplňkové texty a materiály

1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (jako videokazety, audiokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, počítačové programy, modely sady pro pokusy apod.) vztahující se k učebnici?
2. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit (knihu) pro žáky k dané učebnici?
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?

#### XI. Diferenciace učiva a úloh

1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?

2. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?

## XII. Hodnoty a postoje

1. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy apod.)?

2. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?

## XIII. Zpracování učiva

1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?

2. Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (tzn. spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)?

3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, různých perspektiv?

4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?

## **5. Kategorie hodnocení učebního textu podle Nogové (2008: 40)**

### I. Soulad se státním vzdělávacím programem

- a) Soulad s cíli a obsahem
- b) Soulad s výstupným standardem
- c) Struktura učebnice

### II. Rozvoj osobnosti

- a) Rozvoj klíčových odborných kompetencí
- b) Rozvoj personálních a sociálních kompetencí
- c) Propojení s životem

### III. Didaktické zpracování

- a) Přiměřenost věku
- b) Variabilita metod
- c) Vztah učení a vyučování
- d) Systém otázek a úloh

### IV. Výběr obsahu

- a) Odborná správnost pojmů
- b) Výběr základního učiva
- c) Vyváženost základního a doplňujícího učiva

#### V. Grafické zpracování

- a) Grafické zpracování textu
- b) Design učebnice
- c) Soulad obrazového materiálu s textem
- d) Estetická úroveň obrazového materiálu

#### VI. Společenská korektnost

- a) Dodržování společenské korektnosti

### **6. Návrh oblastí hodnocení učebnic cizího jazyka (v kontextu španělštiny) podle Valíkové (2011: 2-4, adaptováno)**

#### I. Cílová věková kategorie

- a) Bude učebnice vyhovovat věku žáků?
- b) Odpovídají použité texty vědomostem a znalostem žáků po jazykové stránce a jsou přiměřené rovněž z hlediska jejich intelektové úrovně?
- c) Víme něco o potřebách a zájmech žáků? Pokud ano, uspokojí je daná metoda?

#### II. Cílová jazyková úroveň

- a) Je přesně vymezena jazyková úroveň, ze které učebnice (metoda) vychází, a cílová úroveň, které chceme dosáhnout?
- b) Shoduje se cílová jazyková úroveň s požadavky SERR a našimi představami? Budeme muset něco doplnit?

#### III. Okruhy témat

- a) Jsou zvolené okruhy témat přiměřené a odpovídají svým obsahem požadovaným znalostem a dovednostem žáků?
- b) Pracuje učebnice s reálnými komunikativními situacemi?
- c) Může žák využít většinu získaných dovedností a znalostí také v reálném životě?

#### IV. Rozvíjení řečových dovedností

a) Je učebnice vyhovující z hlediska rozvíjení všech základních řečových dovedností (poslech s porozuměním, ústní projev, čtení, psaní) s ohledem na jejich specifické charakteristiky?

b) Jsou zvolené komunikační situace zpracovány tak, aby byly procvičovány všechny čtyři řečové kompetence?

#### V. Užití jazykových prostředků

a) Jakým způsobem učebnice pracuje se základními rovinami jazykového systému?

b) Má logicky vystavěný, na sebe navazující a vzájemně provázaný systém gramatických prostředků a systém lexikálních prostředků, tj. slovní zásoby?

c) Využívá zvukových a grafických prostředků?

d) Jsou součástí učebnice videonahrávky, CD nahrávky nebo multimediální materiál?

f) Jak je řešen problém nové slovní zásoby v případě zahraniční cizojazyčné učebnice?

g) Jakým způsobem se žáci seznamují s novými slovíčky?

#### VI. Zařazení kulturních a jazykových informací

a) Seznamuje učebnice žáky s tzv. sociokulturními aspekty příslušného jazyka?

b) Přináší zajímavé a důležité informace ze života lidí a kultury dané cizojazyčné země či zemí?

c) Poukazuje na odlišnosti v každodenním životním stylu, zvycích a tradicích?

d) Předkládá náměty k přemýšlení a diskusím ve třídě?

e) Jakým způsobem jsou prezentovány tyto informace (fotografie, audio a videomateriály, úryvky z literárních děl, texty)?

#### VII. Srozumitelnost metody

a) Je jasný komunikativní, lingvistický a kulturní obsah učebnice?

b) Je metodologie učebnice srozumitelná, nebo působí chaoticky?

c) Jsou jednotlivé cíle pochopitelné a zřetelné i pro žáky?

d) Budou si žáci sami uvědomovat své pokroky v cizím jazyce?

#### VIII. Prezentace nových informací

a) Jsou nové informace prezentovány v zajímavém kontextu (tzv. kontextualizace učiva)?

- b) Není žákům předkládáno příliš velké množství takových informací (především v oblasti gramatiky a slovní zásoby) naráz?
- c) Postupuje se od kontrolovaných úkolů k volným tvůrčím aktivitám žáků?

#### IX. Opakování učiva

- a) Je učivo uspořádáno lineárně nebo cyklicky?
- b) Jsou v učebnici zařazeny opakovací bloky?
- c) Nabízí se více možností, jak učivo opakovat?
- d) Procvičují se při opakování všechny řečové dovednosti?

#### X. Příručka pro učitele, pracovní sešit pro žáky a jiný doplňkový materiál

- a) Je k dispozici příručka pro učitele a přináší učiteli skutečnou škálu nápadů a námětů, jak při výuce postupovat?
- b) Existuje pracovní sešit pro žáky, který efektivně napomáhá upevňování získávaných dovedností a znalostí cizího jazyka?
- c) Byl vypracován přehled či seznam dalších opor pro učitele (např. odkazy na další zdroje, webové stránky, apod.)?

#### XI. Hodnocení dosažených znalostí a osvojených dovedností

- a) Existují materiály k hodnocení dosažené úrovně?
- b) Odpovídají představám učitele?
- c) Může i žák průběžně kontrolovat a hodnotit své pokroky?

#### XII. Jiné.

- a) Je učebnice samostatným celkem, nebo tvoří součást celé řady? Je na co čím navazovat?
- b) Vyhovuje učebnice svou velikostí, vzhledem a grafickou úpravou?
- c) Jaká je její dostupnost na trhu? Jaká je její cena?
- d) Pokud se jedná o zahraniční učebnici, je vhodná i pro učitele – nerodilého mluvčího?
- e) A věnuje se taková učebnice v dostatečné míře gramatickým jevům, které žák ze své mateřštiny nezná, a jsou tudíž pro něj obzvlášť problematické (používání konjunktivu, rozlišování sloves ir/venir, llevar/traer, aj.)?

## **7. Základní kritéria pro hodnocení učebnic podle Lepila (2010: 18-22, adaptováno)**

### I. Didaktické zpracování

- a) metodické postupy
- b) náročnost a přiměřenost
- c) motivační složky
- d) podněty k aktivizaci žáka v hodině
- e) podněty k aktivizaci žáka v rámci samostudia

### II. Obsah učiva, jeho aktuálnost nebo zastaralost

### III. Logicko-strukturální uspořádání

- a) vhodné vnitřní členění (na kapitoly a jednotlivé články)
- b) vhodné stanovení rozsahu učiva na jednotlivé vyučovací hodiny
- c) vhodná volba nadpisů, titulků, číslování apod.

### IV. Grafická a typografická úroveň

- a) barevná obrazová předloha
- b) využití barev ke zvýraznění částí učiva
- c) kvalita obrazového materiálu – věcná správnost, srozumitelnost, názornost apod.

### V. Jazyk, styl a terminologická správnost

- a) jazyková správnost po odborné stránce (správná terminologie)
- b) jazykové správnost
- c) srozumitelnost a přehlednost textu
- d) aktivní působení textu na poznávací činnosti žáků
- e) adekvátní obtížnost textu

### VI. Kvantitativní kritéria

- a) formát, rozsah, cena

### VII. Výchovné materiály rozšiřující učebnici

### VIII. Metodická příručka pro učitele



## **8. Hodnotící kategorie podle Martinkové (2007: 46-47)**

1. Celkový soulad učebnice se závaznými obecnými materiály (zejm. s Ústavou ČR) a s platnými kurikulárními materiály;
2. Odborná správnost obsahu učebnice;
3. Přiměřenost – srozumitelnost;
4. Jazyk učebnice;
5. Skladba a výstavba učebnice;
6. Metodické a didaktické zpracování učebnice;
7. Členění;
8. Vhodná grafická úprava;
9. Existence doplňujících materiálů
10. Plánované technické údaje.

## **9. Kritéria MŠMT pro posuzování kvality učebnic platná od roku 2009<sup>66</sup>**

1. Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy
  - 1.1. Soulad s Ústavou a zákony ČR (zejména rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství)
  - 1.2 Soulad se vzdělávacími cíli a směřování k rozvoji klíčových kompetencí
  - 1.3. Soulad s očekávanými výstupy vzdělávacího oboru rámcového vzdělávacího programu (u průřezového tématu soulad s přínosem průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka)
    - 1.4.1. Soulad s výchovou směřující k toleranci (včetně schopnosti rozpoznat její meze) a k vytvoření plurality názorů (podložených vědeckým poznáním)
    - 1.4.2. Soulad s výchovou směřující k demokracii, k pozitivní hodnotové orientaci, k osobní odpovědnosti jedince
    - 1.4.3. Soulad s výchovou směřující k uplatňování principu rovných příležitostí mužů a žen (učebnice neobsahuje stereotypní přístupy ve vztahu k pohlavím a vytváří předpoklady k rovnocennému formování obou pohlaví)

---

<sup>66</sup> Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. Praha: MŠMT ČR, 2009.

1.4.4. Soulad s výchovou směřující k udržitelnému rozvoji života a k ochraně zdraví

1.4.5. Soulad s výchovou směřující k porozumění textu, využití a kritickému vyhodnocení zdrojů informací a k obraně před manipulací

1.5 Učebnice obsahuje jen objektivní a tolerantní názory bez xenofobií postojů k různým národům a národnostem, k náboženstvím a církvím, případně k jiným společenským a kulturním organizacím a k jejich duchovním a kulturním hodnotám

1.6. Učebnice obsahuje pouze texty a grafické materiály, které nevedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví atp.

1.7. Soulad s jazykovými úrovněmi Společného evropského referenčního rámce (pouze pro učebnice cizích jazyků)

## 2. Odborná správnost obsahu učebnice

2.1. Odborná správnost textové složky učebnice (soulad podávaných informací se stavem poznání v příslušných vědeckých oborech)

2.2. Odborná správnost grafické složky učebnice

2.3. Jazyková kultura textu učebnice podle pravidel českého pravopisu

2.4. Komplexnost daného tématu. Učebnice obsahuje všechny podstatné informace pro komplexní / ucelené osvojování tématu s ohledem na možnou úroveň dosažení klíčové kompetence nebo očekávaného výstupu cílové skupiny žáků

## 3. Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků

3.1. Obtížnost textu ve vztahu k cílové skupině žáků (např. přiměřenost a četnost užití odborných, faktografických a numerických pojmů, jmen a názvů, délka vět, apod.)

3.2 Přiměřenost, vhodnost a obsahová správnost grafické složky učebnice (ilustrace, grafy, písmo,...) vzhledem k věku žáků, tématu vzdělávacího obsahu, návaznosti na text atd.

3.3. Technické zpracování učebnice (zejm. velikost a typ písma, šířka řádků, typ a odolnost vazby, hmotnost, použitý papír – ekologické hledisko)

## 4. Metodické a didaktické zpracování učebnice.

4.1. Vyváženost základních poznatků a činností (výkladové texty, pokusy, otázky a úlohy, cvičení, shrnutí aj.) a doplňujících informací

4.2. Provázanost výkladového textu s ostatními strukturními prvky učebnice verbálního i neverbálního typu

- 4.3. Vhodnost a použitelnost zařazených poznatků a činností z hlediska naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů
- 4.4. Motivační úroveň textové části učebnice
- 4.5. Motivační úroveň obrazové části učebnice
- 4.6. Podpora samostatné aktivity a tvořivosti žáka
- 4.7. Uplatnění mezipředmětových vztahů
- 4.8. Uplatňování průřezových témat
- 4.9. Různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atp.

## **10. Návrh kritérií hodnocení cizojazyčné učebnice z hlediska zastoupení principů autonomního učení podle Janíkové (2007: 58-61, zestručněno)**

### 1.1. Orientace v procesu učení a vyučování – orientace v učebnici

- a) Poskytuje učebnice v úvodu přehled o jednotlivých částech i doplňkových učebních materiálech?
- b) Obsahuje učebnice podrobný obsah (témata, cíle, gramatika, zvláštní rubriky apod.)?
- c) Obrací se autorsky kolektiv v úvodu (popř. v závěru) přímo na potenciálního žáka a vysvětluje základní filozofii učebnice a její didaktický koncept?
- d) Jsou v tomto úvodu zařazeny úlohy, které napomáhají k lepší orientaci v učebnici, jako např. kvíz nebo tzv. rallye po učebnici?
- e) Jsou piktogramy a jiné vysvětlující odkazy v odpovídajícím množství uvedeny na začátku učebnice? (Při jejich velkém počtu může dojít k dezorientaci.)
- f) Plní seznamy slovíček didaktickou funkci a nejsou pouhým vypsáním veškeré slovní zásoby?
- g) Jak přispívá grafická úprava učebnice orientace v ní?
- h) Jak pomáhají samostatnému učení elektronické výukové materiály? Jsou součástí učebnicového souboru? (např. multimediální CD-ROM pro žáky, učitele, projekty on-line apod.)

### 1.2. Orientace v procesu učení a vyučování – srozumitelnost instrukcí

- a) Jsou jednotlivé aktivity uvedeny krátkými, jasnými a srozumitelnými instrukcemi?

b) Obsahují instrukce k aktivitám, podle potřeby, také odkazy na organizační formu výuky a potřebná média (pomůcky)?

c) Jsou cvičení uvedena konkrétními příklady, popř. dalšími odkazy?

## 2. Přebírání zodpovědnosti za vlastní učení

a) Obsahuje učebnice diferencované pensum učiva (texty, cvičení i úlohy s různým stupněm obtížnosti), aby byla žákům poskytnuta možnost volby?

b) Jsou obsahy učiva organizované tak, že ne vždy musí všichni žáci dělat to samé (např. nabídka výběrových textů)

c) Nabízí učebnice možnosti k prohlubování a rozšiřování znalostí (např. pomocí modulů umístěných v doprovodných součástech učebnicového souboru či pomocí odkazů na internet)?

d) Mohou si žáci pro zpracování učiva sami zvolit formu práce (např. samostatně, ve dvojicích či ve skupině)?

e) Je kladen důraz na uplatňování organizačních forem, které podporují samostatné učení, jako je zejména skupinová práce?

f) Je samostatné učení podporováno explicitními odkazy a instrukcemi (např. vzájemné vysvětlování, induktivní „objevování“ pravidel, formulace hypotéz)?

g) Jsou žáci vybízeni k tomu, aby sami vytvářeli cvičení, popř. také s pomocí počítače?

h) Obsahuje učebnice nabídku nejrůznějších typů cvičení, úloh a aktivit? Jakých?

## 3. Proces učení

a) Nabízí učebnice obsahy a instrumenty ke zjišťování individuálních učebních stylů (např. doplňkové texty o různých způsobech učení, dotazníky)?

b) Je v závěru lekce (učebnice) nabídnut zpětný pohled na probírané učivo?

c) Poskytuje učebnice nástroje k sebehodnocení?

d) Jsou pomocí různých aktivit žáci vybízeni k tomu, aby si uvědomovali své individuální styly učení a vyměňovali si zkušenosti s ostatními?

e) Nabízí učebnice k určitému druhu učiva různé strategie učení, např. pro učení se slovní zásobě, gramatice či práci s textem?

f) Zohledňuje učebnice potřebu užívání a rozvoje kompenzačních strategií (opis, gestikulace, mimika apod.)?

g) Obsahuje učebnice k tzv. uzavřeným typům cvičení klíč k řešení a cvičné testy a umožňuje tak autokorekturu a sebehodnocení?

h) Nabízí učebnice prostor pro reflexi podmínek a možností osvojování jazyka, čímž jsou žáci podněcováni k zaznamenávání a reflexi svých zkušeností s učením?

i) Jsou v učebnicích uváděny rozdíly mezi strukturou cizího a mateřského jazyka?

#### 4. Další formy učení

a) Nabízí učebnice i méně tradiční výukové formy? Jaké? (Může se jednat např. o projekt, případovou studii, pracovní dílnu či simulaci)

b) Stimuluje učebnice k tomu, aby žáci vyhledávali kontakty s rodilými mluvčími i mimo školu, ke sledování cizojazyčných televizních pořadů a poslechu cizojazyčných rozhlasových vysílání, četbě cizojazyčného tisku?

c) Poskytuje učebnice podněty k navázání ústního (nahrávky, video) či písemného kontaktu se třídou v zemi cílového jazyka? Poskytuje učebnice podněty, jak pro tento kontakt využívá i jiná, zejména elektronická média?

#### 5. Sociokulturní aspekt (interkulturní učení)

a) Nabízí učebnice cvičení a úlohy, v nichž jsou explicitně tematizovány lingvokulturní jevy jako jazykové útvary, které odrážejí mimojazykovou skutečnost příznačnou pro danou cizojazyčnou oblast?

b) Poskytují texty v učebnici žákům informace o skutečném životě v zemi cílového jazyka a jsou žáci vybízeni provádět srovnání se svou vlastní kulturou a životem v rodné zemi?

c) Obsahují témata a texty v učebnici exemplární příklady pro prezentaci postojů a hodnot uznávaných v daném jazykovém regionu?

d) Představuje učebnice zvyky a obyčejy daného regionu a motivuje ke srovnání s vlastní kulturou?

e) Poskytuje učebnice konkrétní příklady o odlišnostech v nonverbální komunikaci, nejlépe i s vysvětlujícím komentářem (např. podávání ruky při setkání, proxemika)?

### **11. Základní model hodnocení jazykové učebnice podle Alonso (2012: 66-67, adaptováno)**

1. Vychází učebnice ze Společného evropského referenčního rámce?

2. Má učebnice stanovení jazykové úrovně, cíle a rámcové obsahy v souladu s referenčními úrovněmi (dle *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español*)?

3. Je obsah učebnice jasně uspořádán? Jak je uspořádána prezentace učiva (gramatika, pojmy, témata)?

4. Je metodologie učebnice v souladu se způsobem, který ve výuce používáš?
5. Zahrnuje učebnice průřezová, aktuální, reálná a zajímavá témata vhodná pro cílovou skupinu žáků?
6. Obsahuje učebnice témata z oblasti kultury (literatury, umění, divadla apod.)?
7. Prezentuje učebnice učivo přitažlivě a srozumitelně?
8. Lze učebnici přizpůsobit konkrétní skupině žáků?
9. Jsou lekce dobře uspořádány?
10. Je v učebnici vhodná návaznost jednotlivých částí?
11. Je v učebnici srozumitelně prezentováno gramatické učivo (gramatická struktury)?
12. Je učebnice dobře zpracována po jazykové stránce?
13. Pracuje učebnice dobře se slovní zásobou?
14. Jsou v učebnici dostatečně procvičovány a rozvíjeny řečové dovednosti?
15. Je v učebnici dostatek různorodých aktivit?
16. Je v učebnici dostatečně procvičována a rozvíjena výslovnost?
17. Zahrnuje učebnice texty k četbě i poslechu? Volí mezi texty autentickými, adaptovanými nebo uměle vytvořenými?

## **12. Návrh oblastí hodnocení učebnic pro žáky podle Knechta (Maňák – Klapko 2006: 91, adaptováno)**

### **I. Komponenty verbální**

- a) Množství textu
- b) Shrnutí učiva k tématům
- c) Srozumitelnost
- d) Zajímavost
- e) Názornost

### **II. Komponenty obrazové**

- a) Kvalita obrázků
- b) Počet obrázků
- c) Fotografie
- d) Mapy

- e) Grafy
- f) Tabulky

### III. Komponenty řídicí učení

- a) Oddělení základního učiva
- b) Otázky a úkoly
- c) Barevné zvýraznění částí textu
- d) www odkazy
- e) Využívání grafických symbolů

### IV. Komponenty grafické

- a) Titulní strana
- b) Celková grafická úprava
- c) Přehlednost členění
- d) Marginálie

### V. Komponenty technické.

- a) Rozsah
- b) Formát
- c) Pevnost vazby
- d) Kvalita papíru
- e) Váha
- f) Cena

## **12.4 Analýza publikací pro výuku španělštiny – zahraniční nakladatelství**

### **12.4.1 Publikace obsahující části hypoteticky použitelné pro komplementární materiál ve formě pracovního listu**

#### **Nakladatelství Anaya**

*Sueña 4: libro del alumno, nivel superior* (Blanco Canales 2001)

Učebnice obsahuje deset tematických lekcí, které nejsou dále vnitřně děleny, s lineárně číslovanými úlohami. Gramatické učivo je exponováno průběžně, cvičení jsou určena k procvičování více jazykových dovedností zároveň. Na závěr každé lekce je dvoustrana věnovaná reáliím a kultuře hispánského světa. Tato část je na lekci nezávislá a lze s ní pracovat autonomně.

*Vocabulario: elemental A1-A2* (Baralo – Genís – Santana 2008)

Publikace obsahuje 40 tematicky zaměřených lekcí o rozsahu 2 až 4 strany. Na konci publikace se nachází klíč řešení a glosář, což usnadňuje orientaci v učebnici a zvýhodňuje použití jednotlivých částí autonomně.

#### **Nakladatelství Cancere**

*En España* (Uribe – Harling 1996)

Publikace je určena pro podporu výuky kultury a reálií Španělska. 1. část obsahuje třicet šest jednostránkových či dvoustránkových kapitol, každá zaměřena na jiný aspekt kultury a reálií. Ve druhé části publikace se nachází patnáct dvoustran obsahujících cvičení vycházející z předešlých kapitol. Každou kapitolu první části lze použít samostatně nebo rozšířenou o doplňující cvičení.

#### **Nakladatelství Espasa Calpe**

*Es español 1* (Gómez Asencio – Borrego Nieto 2002a)

Dvanáct lekcí je děleno do čtyř bloků, cvičení jsou číslována lineárně a seskupena do stránkových či dvoustránkových sekcí procvičujících vždy preferenčně jednu dovednost či oblast. Autonomní učení je podpořeno klíčem řešení. Samotné lekce nejsou pro komplementární materiál vhodné, kromě závěrečné části učebnice, kde je v části *Léxico en imágenes* několik na sobě nezávislých stránek, které mají formu pracovního listu.

Podobnou strukturu a možné využití má i vyšší úroveň *Es español 2* (Gómez Asencio – Borrego Nieto 2002b). V závěru učebnice je opět autonomní část *Redes de palabras*.



Komplementární materiál *Cuaderno de recursos y ejercicios* (Gómez Asencio – Borrego Nieto 2002b, viz následující kapitola) není pro pracovní listy vhodný.

### **Nakladatelství Enclave-Ele**

*¡Fiesta! 1: curso de español* (Muñoz López – Avendaño 2004)

Publikace obsahuje čtyři moduly dělené do lekcí A – C. Lekce obsahuje jednostránkové samostatně číslované sady úloh korespondující s danou jazykovou dovedností. Sady jsou rámcově svázány s modulem a lekcí, nejsou však na nich přímo závislé, proto se každá sada dá použít zvlášť. Na závěr každé lekce je zařazen souhrn gramatického učiva sumarizující to, co je na margináliích v malých rámcích prezentováno průběžně.

*Profesionales: Curso de español* (Ezquerria 2004)

Kurz pro studenty španělštiny, kteří tento jazyk potřebují v pracovní oblasti, je vystavěn na platformě *enfoque por tareas*. Obsahuje patnáct lekcí, po každé třetině učebnice je vložena praktická a opakovací část *Proyecto*. Lekce tvoří tematický rámec, její jednotlivé oddíly A – G, části *Usos y costumbres* a *En equipo* se souhrnem gramatického učiva lekce však tvoří samostatné jednostránkové části s vlastním číslováním. Každou část lze použít samostatně a nezávisle na učebnici.

*Gramática práctica del español: nivel elemental* (Andión Herrero – Gómez Sacristán 2005)

Učebnice je dělena do tematicky zaměřených dvoustránkových kapitol, jednotlivé gramatické jevy jsou procvičovány v konverzačních úlohách. Podobně jako běžné lekce mají formu pracovního listu části věnované shrnutí učiva *Autoevaluación*. Klíč řešení je k dispozici ve zvláštním sešitu.

*Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A1* (Andión Herrero 2005a)

Učebnice je určena k individuálnímu studiu v rámci sociálních a komunikačních situací. Bloky jednotlivých lekcí jsou děleny podle dovedností. Formu pracovních listů mají bloky díky rozsahu lekce (obvykle dvě, v některých případech tři strany) a počtu úloh (tři až sedm cvičení).

Podobnou strukturu a využití mají i vyšší úrovně *Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A2* (Andión Herrero 2005b) a *Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas B1* (Andión Herrero 2005c).

*Gramática en diálogo* (Palomino 2005)

Publikace obsahuje třicet kapitol věnovaných jednotlivým gramatickým kategoriím, k nimž je přiřazeno praktické téma. Lekce mají cca čtyři strany obsahující úvodní text, přehled gramatické látky v tabulkách a dvě strany mechanických cvičení. Lekce mají charakter autonomního materiálu.

*Clave de Sol 3, Curso de español* (Rodríguez – Valencia 2006)

Učebnice je rozdělena do devíti lekcí, po každé třetině je zařazeno *Repaso*. Lekce jsou vnitřně členěny podle jazykových dovedností, po úvodním tématu (např.

ve 3. lekci *Nuestro tiempo libre*) následuje část na rozšíření slovní zásoby, další části jsou určeny ke čtení, komunikaci a procvičování gramatického učiva, které však v lekci není explicitně exponováno. Lekce končí částí *Aprendemos algo más*, která je v této úrovni tematicky zaměřena na hispánskou kulturu. Každá část lekce je o rozsahu jedné strany a není tematicky pevně svázána s ostatními částmi. Úlohy jsou číslovány pouze uvnitř dané části. Jednotlivé strany mají formu samostatného materiálu. Gramatický souhrn je umístěn na konci publikace, není však dělen podle lekcí.

*Vocabulario en diálogo: nivel básico, A1 A2* (Palomino 2006)

Podobný princip jako u *Gramática en diálogo* (Palomino 2005), lekce lze opět použít autonomně.

*En acción 2: curso de español: Libro del alumno* (Verdía 2008)

Každá z dvanácti tematických lekcí obsahuje směs úloh na procvičování všech dovedností, cvičení jsou lineárně číslována, v lekcích není vložen žádný autonomní materiál. Co lze, jako celek nebo po jednotlivých stranách, vnímat jako samostatnou část, je imitace časopisu k procvičování témat z oblasti kultury a reálií.

Podobnou strukturu a využití časopisu lze nalézt též u vyšší úrovně *En acción 3: curso de español: Libro del alumno* (Verdía 2007). Pracovní sešity kopírují strukturu učebnice včetně lineárně číslovaných cvičení a neobsahují materiál ve formě pracovního listu.

V novější edici *En acción A2: curso de español: Libro del alumno* (Verdía 2011) se objevují další prvky s formou autonomního didaktického materiálu. Kromě mapy latinské Ameriky na začátku učebnice jsou v závěrečné části zařazeny podklady k přípravě na DELE „Dale al DELE“ včetně záznamových archů pro studenty. Tyto části zkoušky DELE jsou děleny podle dovedností a jednotlivé části jsou v rozsahu jedné strany.

## **Nakladatelství Difusión**

*De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral: nivel básico e intermedio* (Miquel – Sans Baulenas 1992)

Publikace je zaměřena na podporu ústního projevu ve španělštině procvičovaného na reálných komunikačních situacích. Skládá se ze šedesáti dvou na sobě nezávislých aktivit tvořících patnáct tematických oblastí. Zvláštností je forma cvičení, která na dvojstraně dané aktivity nabízí každému z obou studentů diferentní obsah, který se však vzájemně doplňuje a podporuje rozvoj interakce a diskursu. Na začátku každé aktivity je deskripce jazykového a pragmatického obsahu cvičení, jednotlivá cvičení jsou většinou s otevřenými úlohami, podporující kreativitu, úlohy lze též relativně personalizovat. Aktivity mají charakter autonomního materiálu.

*Abanico: Libro del alumno* (Chamorro Guerrero 1995a)

Učebnice obsahuje dvanáct tematických lekcí. Každá z nich je složena ze cvičení, která často tvoří tematicky ucelenou stranu či dvojstranu. Poslední strana lekce je zaměřena na samostatné téma, vystupuje tak vůči ostatním izolovaně. Jádrem úloh jsou texty různé délky a charakteru, od personálních (deník apod.), přes novinové články, inzeráty a přepisy rozhlasového vysílání, až po texty umělecké. Izolovanější části mají formu autonomního materiálu.

*Abanico: Cuaderno de ejercicios* (Chamorro Guerrero 1995b)

Cvičebnice má podobné dělení lekcí, aktivity jsou však většinou nepropojené, užitečná coby inspirace pro případný pracovní list může být poslední strana lekce s testem na probrané učivo.

*Rápido, rápido: Libro del alumno* (Miquel – Sans Baulenas 2002)

Učebnice obsahuje osmnáct tematických lekcí s lineárním číslováním úloh. V každé lekci je prezentováno gramatické učivo vyskytující se v úvodních textech. Část úloh je provázána, jsou zde však jednostránkové části, které stojí tematicky samostatně a obsahují ucelenou úlohu vhodnou k autonomnímu použití. Jedná se konkrétně např. o pohádku formou komiksu, příp. obrázkový příběh doprovázený didaktickým aparátem (instrukcí, modelovou situací atd.).

*Aula 2* (Corpas 2003)

Učebnice obsahuje deset tematických lekcí dělených na vzájemně relativně propojené dvoustranné kapitoly. Kapitoly mají formu samostatných pracovních listů. Na konci učebnice je zařazena část „*Más*“ dělená na příslušné kapitoly, které však již nedodržují rozsah přesně dvou stran a cvičení zabíhají do dalších stran.

Vyšší úroveň *Aula 3* (Corpas 2004) obsahuje stejnou strukturu, pouze závěrečná část „*Más*“ je dělena na dvoustránkové kapitoly vhodné pro samostatný pracovní list.

Úroveň učebnice *Aula 4* (Corpas 2005) kopíruje přesně styl úrovně *Aula 2*, včetně dělení části „*Más*“ na dvoustránkové nebo třístránkové kapitoly, s ohledem na délku zde výhodnost části coby samostatného materiálu klesá.

*Aula latina 1* (Arévalo 2006)

Jedná se o verzi učebnice pro Mexiko. Struktura vychází z metody *Aula*, na závěr publikace je však navíc zařazena část „*Más ejercicios*“ koncipovaná ve formě běžné cvičebnice se cvičeními (šest až jedenáct cvičení) na tři až čtyři strany. Ve formě autonomního materiálu je tento rozsah použitelný, avšak méně vhodný.

*Gente joven 1: Cuaderno de ejercicios* (Alonso 2005)

Cvičebnice je sestavena ze šesti celků obsahujících vícestránkové sady aktivit s lineárně číslovanými úlohami. Ve druhé části každé sady jsou publikovány jednostránkové pracovní listy *Navegar en español*, *Mi gramática*, *Mi vocabulario* a *Para mi portfolio* s vlastním číslováním, které se rámcově řadí k tématu daného celku, jsou však na předešlých aktivitách nezávislé.

## **Nakladatelství Edelsa**

*Para empezar A, B: curso comunicativo de español para extranjeros* (Martín Peris 1984a)

Sada učebnic je zaměřena na podporu žákovy autonomie v učení, obsahuje též materiály pro ryze skupinovou práci. Čtrnáct lekcí je rozděleno do části A a B, v každé lekci se nachází devět oddílů podle dovedností. Některé oddíly (např. osmý) obsahují obrazový materiál svázaný sice tematicky s lekcí, avšak použitelný i samostatně. Také devátá část věnovaná reáliím a reálným situacím je sice navázána na téma lekce, její samostatné použití však nemusí být vyloučeno. Cvičebnice k této učebnici *Para empezar A, B: Libro de ejercicios* (Martín Peris 1984b) vhodné oddíly ve formě pracovního listu neobsahuje.

*Esto funciona A, B: curso comunicativo de español para extranjeros* (Martín Peris 1998a)

Sada učebnic je nadstavbou sady *Para empezar A, B*. Zachovává si stejnou strukturu, včetně částí ve formě pracovního listu, inovace spočívá především v tom, že úlohy jsou univerzálnější (s ohledem na téma lekce a lexikum), použitelné a přenositelné (*transferible*) i do jiného kontextu. Rozšířil se též rozsah gramatického učiva, dokonce až na tři strany, přibyla mechanická cvičení.

*Esto funciona A, B: Libro de ejercicios* (Martín Peris 1998b)

Do této cvičebnice byla zařazena část *Al pie de la letra* podporující čtení s porozuměním. Prezentované úryvky z uměleckých děl, novinové články apod. tvoří samostatný oddíl.

*Historietas y pasatiempos II* (López Ruiz 1990)

Publikace je komplementárním didaktickým materiálem určeným pro podporu četní s porozuměním. Na každé straně je krátký text s humorným obsahem doprovázený několika otázkami, na které má žák podle textu odpovědět. Texty nejsou tematicky provázané, proto každý jednotlivý text lze použít samostatně.

*Actividades comunicativas* (Domínguez 1991)

Publikace je složena ze šedesáti jednostránkových nebo dvoustránkových aktivit podporujících různé jazykové dovednosti žáka. Aktivity na sobě nejsou tematicky závislé, proto je lze použít samostatně mimo sekvenční linii publikací.

*Eco A1+A2: libro del alumno* (González Hermoso – Romero Dueñas 2004)

Sada učebnic je koncipovaná v tzv. modulárním režimu. Obsahuje šestnáct lekcí dělených do šesti tematicky propojených částí oddělených od sebe odlišnou barvou podkladu strany. Každá část má vlastní číslování, některé z nich mohou být použity samostatně a nezávisle na učebnici. Nejméně vhodným k samostatnému použití je shrnutí na konci každé lekce, které je přímo navázané na obsah lekce.

Vyšší úroveň *Eco B1+*: *libro del alumno* (González Hermoso – Romero Dueñas 2005) kromě shodného uspořádání obsahuje část *Ponte a prueba*, která sice tematicky rámcově souvisí, ale na obsahu předcházejících částí lekce závislá není.

Nejvyšší úroveň *Eco B2+*: *libro del alumno* (González Hermoso – Romero Dueñas 2006) má zcela odlišné uspořádání částí lekce. Jednotlivé části lekce vycházejí z rámcového tématu lekce, jsou však více obsahově izolovány.

*Joven.es 1* (Palomino 2008)

Učebnice obsahuje šest modulů vnitřně dělených na dvě lekce a další části s výukovými aktivitami. Aktivity lekcí jsou poměrně předimenzované a tematicky svázané, v každé lekci se však vyskytují dva jednostránkové materiály v části nazvané souhrnně *Magacín cultural*, které lze použít samostatně a nezávisle. Žáci v rámci této didaktické řady mohou pracovat i s komplementárním didaktickým materiálem *Carpeta de lecturas y actividades complementarias* obsahující dvoustránkové materiály k reáliím dané jazykové oblasti a podklady pro projekty na dané téma dle jazykové úrovně. Tyto části mají charakter autonomního pracovního listu.

*Dominio: curso de perfeccionamiento nivel C* (Gálvez 2008)

Učebnice obsahuje deset lekcí se cvičeními strukturovanými podle dovedností. Každá dovednost (porozumění čtenému textu, práce se slovní zásobou, poslech, výklad gramatické látky, psaný projev, ústní projev a závěrečné shrnutí) jsou svým rozsahem vždy na dvě strany. Jednotlivé dvoustrany nejsou vzájemně propojeny, odlišnost částí je podpořena též vizuálně (každá dovednost je doprovázena jinou barvou podkladu). Každá část má formu samostatného didaktického materiálu.

*Colega 3* (Hortelano Ortega 2011), *Colega 4* (Hortelano Ortega 2012)

Obsah série *Colega* se úroveň od úrovně vyvíjí. Zatímco učebnice nižší úrovně *Colega 1* a *Colega 2* (viz následující kapitola) neobsahují materiál použitelný autonomně, od úrovně *Colega 3* je na konci každé lekce řazen seriál *Conocemos*, který již není tolik tematicky spjat s lekcí a lze jej použít samostatně. V úrovni *Colega 4* přibývá na konci lekce další seriál *Vamos a escribir*, který je též s lekcí svázán jen volně.

*Embarque 1: libro del alumno* (Alonso Cuenca – Prieto Prieto 2011)

Učebnice je dělena do osmi modulů obsahujících vždy dvě lekce. Úlohy jsou v lekcích číslovány lineárně a jsou vzájemně provázány. Na konci každého modulu je část nazvaná *Noticias a bordo* imitující španělské novinové články (i vizuálně). Tato dvoustránka je na modulu relativně nezávislá.

*Código ELE 1* (Palomino 2012)

Sada učebnic vychází z podobného principu jako *Joven.es* (jedná se o stejnou autorku). Celkem dvanáct lekcí rámcově dělených do šesti tematických celků je vnitřně děleno na jednostránkové či dvoustránkové části podle převládajících jazykových dovedností. Některé z nich lze použít autonomně, většina je však tematicky spojena a samostatné použití by si pravděpodobně vyžádalo další doplnění (instrukcí apod.). V lekci je však nově zařazena samostatná jednostránková část *Espacio interdisciplinar*, jejímž úkolem je propojit španělštinu s jinými předměty. V učebnici je též zařazen samostatný komplementární didaktický materiál *Carpeta de actividades complementarias* obsahující dvoustránkové materiály k reáliím dané jazykové oblasti a podklady pro projekty na dané téma dle jazykové úrovně.

*Meta ELE final 1: Libro del alumno* (García Guerra – Rodríguez Martín 2012)

Učebnice obsahuje osmnáct tematických modulů vnitřně členěných do čtyř dvoustránkových lekcí. Úlohy jsou uvnitř lekcí lineárně číslovány, obsah je však relativně naddimenzovaný a tematicky provázaný, proto nevhodný jako samostatný didaktický materiál. Poslední část modulu *Acción* je však na tématu závislá pouze rámcově a nabízí samostatný druh aktivity.

*Vente 1* (Martín – Morales 2014)

Učebnice obsahuje sedm modulů vnitřně dělených na lekce a další části s výukovými aktivitami. Úlohy v jednotlivých částech jsou buď tematicky provázané, lineárně číslované nebo daná část obsahuje větší množství úloh, proto se pro samostatný didaktický materiál nehodí. Na konci každého modulu se však vyskytuje jednostránková část prezentující kulturu a reálie hispánského světa *Conoces...*, která je na tématu modulu závislá jen rámcově a má charakter autonomního materiálu.

### **Nakladatelství Edinumen**

*Taller de escritura* (Artuñedo Guillén – González Sáinz 1997)

Publikace je věnována procvičování písemného projevu, je použitelná ve skupinové výuce i při samostudiu. Obsahuje čtyřicet nezávislých a různě dlouhých aktivit, rozsah se pohybuje od jedné do pěti stran, nejčastěji od jedné do tří stran. Některá cvičení jsou doplněna klíčem řešení lokalizovaným sumárně na konci publikace. Především kratší aktivity (o rozsahu jedna až tři strany) svojí formou odpovídají samostatnému pracovnímu listu.

*Espacio joven A2.1.: libro del alumno* (Cerdeira Nuñez – Romero Fernández 2011)

Učebnice obsahuje šest lekcí vnitřně členěných podle jazykových dovedností. Většina částí lekce je buď obsahově široká, nebo jsou úlohy v nich logicky svázány. Dvě části lekce (*Me preparo para el DELE* a *Cultura*) však stojí samostatně a tématem lekce jsou determinovány jen rámcově.

Metodika k této sadě učebnic *Espacio joven A2.1.: libro del profesor* (Equipo Espacio 2011) obsahuje navíc předpřipravené kopírovatelné pracovní listy na ověření zvládnutí a rozšíření učiva.

### **Nakladatelství European language institute (ELI)**

*Español? Sí, gracias* (1989), *Español? Sí, gracias 2* (1991)

Publikace jsou složeny z krátkých kapitol určených k procvičování a rozšiřování lexika formou obrázkových slovníků a souvisejících cvičení. Jednotlivé tematické kapitoly o rozsahu čtyř stran, ve druhém dílu šesti stran, obsahují na první dvoustraně obrázkový slovník a na následující dvoustraně úlohy s obsahem prezentovaného lexika. Na konci každé publikace je umístěn klíč řešení. Tematická samostatnost a formát kapitol mají charakter autonomního pracovního listu.

## **Nakladatelství FOREM**

*Habla: método de aprendizaje de español para personas extranjeras* (Aliaga Rodrigo 2011)

Učebnice obsahuje deset tematických celků dělených na obsahově nesouvisející podtémata, z nichž každé je rozsahem na tři strany a obsahuje cvičení na všechny jazykové dovednosti. Na konci učebnice se nachází klíč řešení. Relativně autonomní jsou závěrečné části každého celku nazvané *Practica* (1 – 2 strany s obsahem deseti cvičení), *Autoevaluación* (1 strana, cvičení pro individuální či skupinovou práci, při které buď všechny skupiny vypracovávají to samé, nebo má každá skupina za úkol něco jiného), případně *Repaso* (2 strany).

## **Nakladatelství MGP International**

*Ideas prácticas para la clase de español* (1992)

Publikace je složena výhradně z kopírovatelných samostatných pracovních listů obsahujících např. obrázkové slovníky, jídelní menu, „bianco“ formuláře, mapy a plánky, tabulky k doplnění různých údajů apod.

## **Nakladatelství Santillana**

*Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 1* (Ramos Pérez 1990a)

Metoda je zaměřena na podporu komunikace ve španělštině v souladu s *método comunicativo*. Každá lekce je uspořádána do tří úrovní, což umožňuje značnou variabilitu ve výuce/při studiu. Lekce jsou dvoustránkové a monotematické, obsahují čtyři až sedm cvičení, v nichž se krátce procvičuje většina jazykových dovedností, gramatická látka je naznačena v závěrečném shrnutí *Resumiendo*.

Podobnou strukturu nabízí i vyšší úroveň učebnice *Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 2* (Ramos Pérez 1990b) a *Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 3* (Ramos Pérez 1990b).

*Llave maestra: Español como segunda lengua: Libro del alumno* (Galvín 2006)

Učebnice obsahuje dvanáct tematických lekcí vnitřně členěných do desíti jednostránkových či dvoustránkových částí věnujících se jednotlivým jazykovým dovednostem a tématům z oblasti kultury a reálií hispánského světa. Na závěr lekce je autoevaluační část *Revisión*. Jednotlivé části jsou vzájemně provázány a lineárně číslovány napříč lekcí. Předposlední strana *Al final* však stojí samostatně a využívá tématu lekce jen rámcově. Jedná se o předpřipravený pracovní list vedoucí žáka k různým činnostem a projektům, např. postup výroby plakátu, postup přípravy oslavy, postup vydání knížky apod.

## **Nakladatelství SGEL**

*Español 2000: Nivel elemental* (García Fernández – Lobato 1981a)

Učebnice je dělena na dvacet tři tematických lekcí s tradiční kompozicí text – gramatické schéma – ukázka použití – mechanická cvičení zaměřená především na receptivní dovednosti. Lineární číslování úloh a obsahová provázanost částí lekce neumožňuje smysluplně využít některé části lekce jako autonomní komplementární didaktický materiál. V lekcích jsou však řazené jednostránkové gramatické přehledy a gramatické fráze doplněné obrázky, které mohou stát samostatně.

Stejnou kompozici zachovává též vyšší úroveň *Español 2000: Nivel medio* (García Fernández – Lobato 1981b).

*Español 2000: Nivel superior* (García Fernández – Lobato 1981c)

V nejvyšší úrovni této řady učebnic vykazují, kromě materiálu zmiňovaného u nižších úrovní, charakter samostatně využitelných částí též některé texty, pokud nepřesahují do následujících částí (stran).

*Español 2000: Cuaderno de ejercicios* (García Fernández – Lobato 1996)

Cvičebnice této didaktické řady navazuje dělením lekcí na učebnici. Čtyři mechanická cvičení zaměřená výhradně na procvičování gramatického učiva jsou vždy v rozsahu dvou stran. Tento rozsah svojí formou splňuje parametry samostatného pracovního listu.

*Nuevo español 2000: nivel medio* (García Fernández – Lobato 2007)

Inovovaná verze sady učebnic *Español 2000* je na konci každé lekce doplněna o jednostránkový materiál obsahující autentický textový materiál k rozšíření učiva o kulturu a realie španělsky mluvících zemí. Tento materiál je nezávislý na tématu lekce.

*Antena 2: Libro del alumno* (Sánchez 1988)

Druhý díl řady *Antena* je oproti nižší a vyšší úrovni (viz následující kapitola) jediným, v němž je na závěr každé ze šestnácti lekcí zařazena část *Actividad de refuerzo*, která je sice rámcově tematicky navázána na lekci, lze ji však též vnímat jako autonomní materiál.

*Cumbre: Libro del alumno* (Sánchez 1995a)

Řada učebnic obsahuje šestnáct lekcí s úlohami řazenými podle jazykových dovedností. Gramatické učivo je spolu s mechanickými cvičeními průběžně prezentováno ve formě rámečků. Lekce končí sérií textů věnovaných kultuře. Tato část není pevně tematicky spjata s obsahem lekce, proto ji lze vnímat jako samostatný oddíl.

Vyšší úrovně didaktické řady *Cumbre: Libro del alumno: nivel medio* (Sánchez 1995b) a *Cumbre: Libro del alumno: nivel superior* (Sánchez 1996) mají shodnou strukturu, opět lze samostatně využít závěrečné texty každé lekce. V nejvyšší úrovni (*nivel superior*) se jedná o seriál *Muestras de Hispanoamérica*, k níž je připojen i poslech.

*Actividades lúdicas para la clase de español* (Moreno 1999)



Tato publikace je metodikou ke komplementárním aktivitám ve výuce španělštiny. Aktivity zaměřené na gramatické učivo, lexikum a na podporu ústní interakce jsou doplněny o kopírovatelné předlohy upravené již ve formě pracovních listů.

*Una rayuela 1: Libro del alumno* (Candela – Banegas 2000a)

Tato řada učebnic je určena nejmladší věkové kategorii, tomu odpovídá i dělení lekcí na jednostránkové aktivity s vlastním číslováním cvičení. Dle metodiky k lekcím tato kompozice lekce umožňuje vyučujícímu stanovit si pořadí probíraných částí.

Cvičebnice *Una rayuela 1: Cuaderno de actividades* (Candela – Banegas 2000b) má sice lineárně číslované úlohy, na konci každé lekce je však umístěna část podporující kreativitu žáků (např. ve formě vystřihovánek), což je též možné použít samostatně.

*Aprende gramática y vocabulario 1* (Castro Viúdez 2004)

Publikace obsahuje třicet tematických lekcí. První část publikace je věnována gramatické látce, gramatické lekce jsou rozsahem většinou na dvě strany každá, některá obsáhlejší témata, např. slovesa *ser* a *estar*, jsou výjimečně na čtyři strany. První strana obsahuje teoretický výklad gramatického učiva, na následující straně (stranách) jsou mechanická cvičení. Jednotlivé lekce se věnují samostatnému tématu. Druhá část je zaměřena na rozšiřování lexika. Zde obsah lekcí přesahuje do více stran, např. dvě a půl strany. Vhodnost pro samostatné použití je zde proto na individuálním posouzení. Na konci publikace je umístěný klíč řešení. Vyšší verze publikace *Aprende gramática y vocabulario 2* (Castro Viúdez – Díaz Ballesteros 2005) obsahuje lekce o větším rozsahu (až šest stran), tyto delší lekce již nesplňují parametry samostatného pracovního listu.

*Español en marcha A1+A2: Libro del alumno* (Castro Viúdez 2005)

Učebnice obsahuje osmnáct tematických lekcí vnitřně členěných do dvoustránkových částí A, B a C. Úlohy v jednotlivých částech jsou provázané, lineárně číslované a jejich rozsah přesahuje rozsah případného samostatného výukového materiálu. Na části navazuje doplněk *Autoevaluación*. Poslední strana lekce *De acá y de allá* je samostatný a ucelený list tematicky nezávislý na lekci a rozšiřuje učivo o realie a kulturu hispánského světa.

*Español en marcha 3: Libro del alumno* (Castro Viúdez 2009)

Vyšší úroveň této řady zachovává stejnou strukturu obsahu, před částí *De acá y de allá* zde i v následující úrovni přibývá samostatná jednostránková část pro nácvik psaného projevu *Escribe*. Obě tyto části mohou fungovat autonomně.

*A fondo 2: nivel superior* (Coronado González 2004)

Tato úroveň řady *A fondo* má shodnou kompozici jako její nižší úrovně (viz následující kapitola), na rozdíl od nich však jsou zde závěrečné aktivity důsledněji vymezeny jednotlivými stranami. Aktivity mají formu samostatného komplementárního materiálu. Také uvnitř lekcí je patrný příklon k přehlednějšímu členění jednotlivých částí, to znamená, že většina částí začíná na nové straně.

*Gramática práctica de español para jóvenes* (Alonso Arija 2014)

V úvodu této publikace je zdůrazněn návrat k výkladu gramatické látky, z jednotlivých lekcí je však patrná úzká vazba na *enfoque comunicativo*. Rozsah lekcí je od dvou do čtyř stran, výklad učiva se děje podobným způsobem, jako je tomu u běžné učebnice, tj. lekce začíná teoretickou expozicí učiva a následují úlohy k procvičení ve formě mechanických cvičení, krátkých otevřených úloh k doplnění, cvičení na ústní a písemný projev a práci ve skupinách. Jednotlivé kapitoly mají formu autonomního materiálu.

*Agencia ELE 3: Libro de clase* (Fernández 2011)

Od třetí úrovně této řady učebnic *Agencia ELE* lze sledovat změny v obsahu, uspořádání komplementárních částí a zařazení nových částí. Struktura samotných lekcí je koncipována stejně, jako je tomu u nižších úrovní. V obsahu lekce se objevuje průběžný výklad gramatické látky ve vizuálně oddělených rámcích. Poslední strana lekce obsahuje frazeologii, stylistické téma nebo reálie a není pevně tematicky svázána s lekcí, tvoří proto relativně autonomní část lekce. Na konci učebnice jsou řazeny části *Agencia ELE digital* a *Con Textos*, jejichž jednotlivé kapitoly (v rozsahu jedné až dvou stran) lze též použít samostatně a nezávisle. Stejnou strukturu nalezneme též u vyšší úrovně *Agencia ELE 4: Libro de clase* (Fernández 2012).

Pro příklad cvičebnice této didaktické řady byla zvolena publikace *Agencia ELE 5: Libro de ejercicios* (Muñoz 2013). Formu samostatného materiálu má pouze poslední část lekce *Algo más*, která je téměř vždy na samostatné jedné až dvou stranách.

## **Nakladatelství SM**

*ELE SM 2: curso de español para extranjeros: Libro del alumno* (Artuñedo Guillén – Donson 1998a)

V reedici této metody z roku 1998 se objevuje změna v podobě zařazení dvoustrany autentických dokumentů jako nadstavby učiva lekce nazvané *Para todos los gustos*. Tento materiál může být na obsahu a tématu lekce relativně nezávislý. Ostatní charakteristika učebnice odpovídá popisu u *ELE SM 1* (viz popis v následující kapitole).

*Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Libro del alumno* (Borobio 2004)

Učebnice je členěna do patnácti lekcí, úlohy v lekcích jsou lineárně číslovány. Na závěr každé lekce jsou kromě souhrnu gramatického učiva a frazeologie zařazeny dvě strany série *Descubre España y América Latina*. Tento materiál je na tématu lekce nezávislý a je v rozsahu odpovídajícím pracovnímu listu.

*Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Libro del alumno* (Borobio 2009)

Tato úroveň má shodnou strukturu s úrovní *Inicial 1*, před dvoustranou se sérií *Descubre España y América Latina* je však ještě řazena část *Lo tienes claro*, která má odlišnou grafickou strukturu, jsou zde řazeny úlohy pro práci ve dvojicích a ve skupinách. Tento materiál je tematicky odlišný od tématu lekce.

*Nuevo curso de español para extranjeros: Intermedio: Libro del alumno* (Borobio – Palencia 2007)

Tato úroveň má shodnou strukturu s úrovní *Inicial 1*, před dvoustranou se sérií *Descubre España y América Latina* je zařazena část *Para terminar*. Tento materiál tematicky příliš nesouvisející s lekcí a chová se proto jako nezávislý blok. Jsou zde též zařazeny úlohy pro individuální a skupinovou práci a práci ve dvojicích. Shodnou strukturu jako úroveň *Inicial 1* má též *Nuevo curso de español para extranjeros: Avanzado: Libro del alumno* (Borobio – Palencia 2008). Cvičebnice k této řadě učebnic neobsahují autonomní části.

*ELE Actual A1: Libro del alumno* (Borobio 2011)

Jedná se o učebnici zaměřenou na podporu komunikace ve španělštině. Dle metodického úvodu umožňuje tato metoda flexibilitu práce ve výuce a adaptaci potřebám, podmínkám a charakteru studentů. V každém ze tří bloků je pět lekcí, které obsahují jedno nebo více témat. Úlohy v hlavní části lekce jsou lineárně číslovány. Součástí lekce je komplementární materiál obsahující více didaktických návrhů práce se zadanými úlohami a doplňkovou práci pro individuální samostudium. Je relativně nezávislý na tématech lekce. S rozsahem dvou stran a průměrně třemi úkoly rozvedenými do dílčích cvičení splňuje charakteristiku samostatného didaktického materiálu ve formě pracovního listu.

#### **12.4.2 Publikace neobsahující části použitelné ve formě pracovního listu**

##### **Nakladatelství Anaya**

*Mañana 1* (López Barberá 2003)

Lekce učebnice jsou děleny podle dovedností, po úvodu následuje část na procvičení orální kompetence, další část je věnována gramatice a lexiku, následuje ortografie a fonetika, po části zaměřené na procvičování čtení s porozuměním lekce končí opakováním a hrou. Úlohy jsou číslovány lineárně napříč lekcí a i když jsou jednotlivé části na jednu (u gramatiky na dvě) stranu, části na sebe navazují a materiál není vhodný k autonomnímu použití. Stejnou strukturu mají i další úrovně *Mañana 2* (López Barberá 2006) a *Mañana 3* (López Barberá 2007).

*Vuela 1* (Álvarez Martínez 2005)

Každá z deseti tematických lekcí obsahuje lineární sled na sebe navazujících úloh.

*Anaya ELE intensivo* (Álvarez Martínez 2010)

Části lekce na sebe navazují, nejsou zde izolované části k autonomnímu použití.

*Método de español 1* (Cárdenas Bernal 2012a)

Jednotlivé lekce učebnice jsou děleny podle dovedností, obsahují části na osvojení gramatiky, lexika, fonetiky a ortografie, je zde evidentní rámec sociokulturní a pragmatický. Gramatika je vykládána v průběhu a navíc shrnuta na konci lekce.

V závěrečné části jsou rozšiřující cvičení a cvičení pro samostudium či částečně řízené učení. Lekce však není členěna na autonomní části, úlohy jsou číslovány lineárně a částečně vzájemně provázané. *Cuaderno de ejercicios* (Cárdenas Bernal 2012b) odpovídá struktuře učebnice, jsou zde navíc mechanická cvičení na procvičování gramatiky.

Stejnou strukturu mají i další úrovně *Método de español 2* (Esteba Ramos 2012a), *Método de español 3* (Cárdenas Bernal 2014) a jejich *Cuaderno de ejercicio* (Esteba Ramos 2012b).

### **Nakladatelství Cambridge University Press**

*Así me gusta 1: curso de español* (Arbonés 2003a)

Celkem deset lekcí učebnice je děleno na cca dvoustránkové tematicky provázané oddíly s lineárním číslováním úloh. Pro samostatný pracovní list není vhodná ani závěrečná část *Autoevaluación*, neboť je úzce spjata s lekcí.

Podobnou strukturu má též vyšší úroveň *Así me gusta 2: curso de español* (González 2003a) a cvičebnice *Así me gusta 1: Cuaderno de actividades* (Arbonés 2003b) a *Así me gusta 2: Cuaderno de actividades* (González 2003b) s podobně lineárně číslovanými cvičeními.

### **Nakladatelství Espasa Calpe**

*Es español 2: cuaderno de recursos y ejercicios* (Gómez Asencio – Borrego Nieto 2002)

Na rozdíl od *Libro del alumno* má strukturu běžné cvičebnice s lineárně číslovanými a některými na sobě závislými úlohami navázanými na učivo učebnice.

### **Nakladatelství Enclave-Ele**

*Bienvenidos* (Goded 2004)

Devět lekcí je děleno do tří bloků, úlohy v lekcích jsou číslovány lineárně, gramatika a lexikum jsou exponovány průběžně v malých oddílech, nejsou zde nezávislé části. Podobně je koncipována i cvičebnice *Cuaderno de ejercicios* (Antolín 2004) s klíčem řešení a vazbou cvičení na učebnici.

*En acción 2: curso de español: Cuaderno de actividades* (Verdía 2008); *En acción 3: curso de español: Cuaderno de actividades* (Verdía 2007)

Pracovní sešity kopírují strukturu učebnice včetně lineárně číslovaných cvičení a neobsahují materiál vhodný pro převzaté pracovní listy.

## **Nakladatelství Difusión**

*Intercambio 1* (Miquel – Sans Baulenas 1982a); *Intercambio 2* (Miquel – Sans Baulenas 1982c)

Učebnice je dělená do osmi oblastí, každá z nich obsahuje tři moduly. Moduly jsou různě dlouhé, tematicky zaměřené, lineárně číslovaná cvičení vedou studenta k procvičování kombinace různých dovedností. Nejsou zde umístěny žádné oddíly pro autonomní použití.

*Intercambio 1: Cuaderno de ejercicios* (Miquel – Sans Baulenas 1982b)

Cvičebnice obsahuje stejné členění jako učebnice, je bez autonomních částí.

*Gente 1: Libro de alumno* (Martín Peris – Sans Baulenas 1997); *Gente 1: curso de español basado en el enfoque por tareas* (Martín Peris – Sans Baulenas 2004a)

Tato metoda je vystavěná na platformě *enfoque por tareas* a *enfoque comunicativo*. Každá z jedenácti lekcí je dělena na čtyři oddíly, v nichž se procvičují jednotlivé dovednosti a komunikační strategie. Ve druhé části každé lekce je vykládána gramatická látka s doprovodem tabulky s teorií. Jedna *tarea* vychází na jednu dvoustranu s číslováním úloh jen uvnitř této dvojstrany, je však svázána s lekcí, proto nefunguje jako izolovaný materiál. Není zde vložen žádný další materiál k autonomnímu použití.

Vyšší úrovně *Gente 2* (Martín Peris – Sans Baulenas 1998a), *Gente 2* (Martín Peris – Sans Baulenas 2004c) a *Gente 3* (Martín Peris – Sans Baulenas 2004d) zachovávají stejné vnitřní dělení i shodný princip práce. Nová edice publikovaná od roku 2004 zachovává shodný způsob dělení uvnitř lekcí, významnější je změna grafiky a na konci je řazen gramatický přehled po lekcích *Consultorio gramatical*.

*Gente 1: Libro de trabajo* (Martín Peris – Sans Baulenas 1997b); *Gente 2: Libro de trabajo* (Martín Peris – Sans Baulenas 2004b)

Cvičebnice není dělena jako učebnice, také úlohy jsou uvnitř lekce číslovány lineárně. Není zde proto materiál vhodný k autonomnímu použití.

*El ventilador: curso de español de nivel superior* (Chamorro Guerrero 2006)

V publikaci je obsah dělen do šesti celků, v nichž jsou úlohy seskupeny podle procvičovaných dovedností. Skladba učebnice neumožňuje použít jednotlivé oddíly ve formě samostatného pracovního listu.

*Bitácora 1* (Garmendia 2011)

Učebnice je dělena do dvanácti lekcí, každá z nich obsahuje tři podtémata. Souhrn gramatické látky je umístěn až na konec publikace. V lekcích je vše logicky provázané, proto jednotlivé části nejsou vhodné k separaci do formy autonomního komplementárního materiálu.

## **Nakladatelství Edelsa**

*Para empezar A, B: Libro de ejercicios* (Martín Peris 1984b)

Cvičebnice na rozdíl od učebnice (viz předchozí kapitola) obsahuje provázané úlohy, její části nejsou vhodné pro autonomní materiál mimo kontext lekce.

*Ven 1* (Castro Viudez 1994)

Učebnice reprezentuje první verzi sady *Ven*. Lekce jsou děleny do několika oddílů, jádrem oddílu je text a na něj navázaná cvičení a gramatický výklad. Vše je v rámci textu provázané s poměrně velkým množstvím aktivit. Jednotlivé části proto pro samostatné použití vhodné nejsou.

*Nuevo ven 2* (Castro Viudez 2004)

Inovovaná řada didaktické sady *Ven* nazvaná *Nuevo Ven* zachovává shodnou kompozici lekcí, jednotlivé oddíly lekce jsou sice rozsahem na cca dvě strany, opět je zde však poměrně velké množství aktivit. Z tohoto důvodu nejsou vhodné pro samostatný pracovní list.

*La Pandilla 1* (Hortelano Ortega – González Hortelano 2005)

Kompozice této učebnice je řešena modulově. Čtyři dvoustránkové lekce jsou seskupeny do jednoho ze šesti oddílů. Každá dvoustrana na první pohled vypadá jako samostatný pracovní list, každá lekce je však poměrně úzce spjata s tématem oddílu a ve výsledku pro samostatný pracovní list vhodná není. Stejnou strukturu má i vyšší úroveň *La Pandilla 2* (Hortelano Ortega – González Hortelano 2008).

*Colega 1* (Hortelano Ortega 2009)

Učebnice obsahuje šest celků dělených do čtyř lekcí o rozsahu dvou stran, na nichž jsou umístěna tři až čtyři cvičení. Lekce jsou tematicky provázány, není proto vhodné použít lekci jako autonomní materiál. Podobnou strukturu má i vyšší úroveň *Colega 2* (Hortelano Ortega 2010). Od úrovně *Colega 3* (Hortelano Ortega 2011) je řazen doplňkový a rozšiřující materiál, který je pro samostatný pracovní list vhodný.

*Entorno empresarial: curso de español para extranjeros* (De Prada 2008)

Publikace určená pracovníkům z oblasti podnikové ekonomie je dělena do osmi témat, která jsou vnitřně tematicky provázaná, jednotlivé části témat tak není možné použít samostatně.

*Pasaporte ELE 4* (Cerrolaza Aragón 2010)

Každý z osmi tematických modulů učebnice je dělen do poměrně neobvyklých kategorií: *Ámbito personal*, *Ámbito público*, *Ámbito profesional* a *Ámbito académico*. Podle dané oblasti jsou voleny texty a úlohy. Oblasti mají poměrně uzavřenou a provázanou strukturu, proto jednotlivé části nebo oblasti nelze použít samostatně mimo kontext učebnice.

*Tema a tema: libro del alumno* (Coto Bautista – Turza Ferré 2011)

Řada učebnic je cílená především na podporu ústní interakce ve španělštině. Dvanáct lekcí je tematicky zaměřeno na různá sociolingvistická a kulturní témata. Úlohy jsou vzájemně provázány a publikace neobsahuje samostatný materiál k autonomnímu použití.

*Entorno laboral: libro del alumno* (De Prada – Marcé 2013)

Publikace je určena dospělým studentům, kteří potřebují španělštinu v pracovních vztazích. Je dělena do osmnácti kratších lekcí, která jsou vnitřně tematicky provázané, jednotlivé části lekcí tak není vhodné použít samostatně.

### **Nakladatelství Edinumen**

*Proyecto en... español comercial* (Centellas Rodrigo 1997)

Vnitřní dělení lekcí učebnice je dle dovedností, řazení částí je: definice cílů lekce a tematický obsah, komunikace, gramatika, lexikum, téma z obchodní korespondence. Vše je provázané a pro autonomní pracovní list se jednotlivé části lekce použít nedají.

*Procesos y recursos* (López López 1999)

Metoda obsahuje sedm jednotek dělených do devíti modulů se cvičeními podle preference osvojovaných dovedností nebo kompetencí. Mezi moduly sice není tematická návaznost, větším rozsahem jsou však moduly nevhodné k převzetí pro samostatný pracovní list.

*Escala: español para extranjeros: nivel inicial – intermedio* (Eusebio Hermira 1999)

Učebnice vychází z metody *enfoque por tareas* a *enfoque comunicativo*. V lekcích jsou rozvíjeny všechny základní dovednosti produktivní (ústní a písemný projev) i receptivní (poslech a čtení s porozuměním). Evidentní je zde projektová výuka, neboť všechny aktivity vedou k výsledku projektu, jímž je časopis. Jsou zde zařazena i cvičení na podporu a rozvoj samostudia (*estrategias de autoaprendizaje*). Některé úlohy jsou adaptabilní, při výuce je lze adaptovat na konkrétní učební situaci. Učebnice je dělena na osm témat, každé obsahuje šest částí (lexikum, poslech, ústní projev, čtení, příprava úkolů a řešení úkolů). Gramatická látka není průběžně exponována, na závěr učebnice je zařazen gramatický souhrn a klíč řešení. Veškeré aktivity jsou provázány s tématem lekce, nelze proto určitou část separovat a převzít ji ve formě nezávislého pracovního listu.

*Prisma A1* (Gelabert 2002)

Učebnice obsahuje dvanáct lekcí vnitřně členěných do osmi oddílů. Úlohy jsou v každém oddílu číslovány lineárně a tvoří samostatné celky, které by byly vhodné k převzetí pro autonomní materiál.

*En equipo.es: curso de español de los negocios* (Juan Lázaro 2002a)

Učebnice je dělena do osmi tematických lekcí s navzájem provázanými úlohami, které jsou lineárně číslovány. Gramatická látka není v jednotlivých lekcích explikována teoreticky, nacházejí se zde pouze praktická cvičení. Souhrn gramatiky, který však není dělen po lekcích, je umístěný na konci učebnice pod názvem *Apéndice gramatical*. Jazykové dovednosti jsou v úlohách procvičovány průběžně. Části lekcí pro svůj charakter a kompozici nejsou vhodné pro převzatý pracovní list. Cvičebnice (Juan Lázaro 2002b) navazuje na jednotlivé části lekce učebnice a číslování úloh je lineární.

Struktura založená na stejném principu je i u ostatních úrovní metody *En equipo.es 2: curso de español de los negocios* (Juan Lázaro 2003) a *En equipo.es 3: curso de español de los negocios* (Juan Lázaro 2007). U třetího dílu lze zaregistrovat zvýšený rozsah teoretického výkladu gramatické látky v podobě rozsáhlejších gramatických tabulek.

*Club Prisma A1* (Gelabert 2007)

Učebnice svým principem vychází z řady *Prisma*, obsahuje deset lekcí vnitřně členěných do čtyř až pěti oddílů. Není zde možnost přebírat jednotlivé části pro samostatné použití mimo učebnici.

*Etapas: manual de español para cursos intensivos: etapa 1* (De Dios Martín – Eusebio Hermira 2009)

Jedná se o modulární kurz španělštiny, ve kterém je prioritně nabízena flexibilita materiálů a metoda podporující aktivní učení (*enfoque orientado a la acción*). Mezi lety 2009 a 2013 bylo nakladatelstvím publikováno čtrnáct dílů (Etapas 1 – Etapas 14). Každý díl je určen pro výuku v rozsahu dvacet až čtyřicet vyučovacích hodin. Jedno centrální téma je děleno do pěti jednotek (např. Etapas 1 „Cosas“, Unidad 1 „Cosas del primer día“, Unidad 2 „Cosas de la familia“ apod.). Cvičení jsou určena k osvojování všech dovedností, gramatické učivo je vykládáno průběžně. Publikace obsahuje učebnici a zároveň pracovní sešit. Cvičení velmi často obsahují otevřené úlohy. S vyšší úrovní přibývá textů a délka textů se prodlužuje. Cvičení jsou číslována lineárně a jsou tematicky provázána, kratší části nelze využít jako autonomní materiál.

*Las preposiciones* (Alonso – Fernández 2011)

Publikace je zaměřená na osvojení předložek, jednotlivé lekce se věnují konkrétním předložkám a jejich použití. Lekce jsou různě dlouhé, lze zde vysledovat vnitřní dělení podle reálných témat, na konci publikace je zařazen klíč s řešením. Úlohy jsou provázány s hlavním tématem, nelze tedy části separovat a užít samostatně.

*Nuevo Prisma A1* (Cerdeira Nuñez 2012)

Učebnice svým principem vychází z řady *Prisma*, obsahuje desíť lekcí vnitřně členěných do oddílů a pododdílů. Úlohy jsou v každém oddílu číslovány lineárně a tvoří samostatné celky, které by byly vhodné k převzetí pro autonomní materiál.



## **Nakladatelství Pearson**

*¡Trato hecho!: Spanish for real life* (McMinn – Alonso García 2006)

Každá lekce učebnice je dělena na pět podtémat, z nichž každé obsahuje část na rozšíření slovní zásoby a gramatické látky. Následují úlohy střídavě na jednotlivé jazykové dovednosti. Jednotlivá podtémata jsou v lekci provázána, proto je zde komplikované užití autonomního materiálu pro jiné účely.

## **Nakladatelství Santillana**

*Marca registrada: español para los negocios. Libro del alumno* (Fajardo – González 1995)

Učebnice obsahuje osm témat dominantně zaměřených na rozšiřování lexika s použitím autentických materiálů. Vnitřně je každé téma děleno do oddílů podle jazykových dovedností. Gramatická látka je vykládána průběžně, na gramatický přehled přímo navazují cvičení. Jednotlivé elementy jsou provázány, proto zde nelze najít autonomní část k samostatnému užití. Bez autonomního materiálu je též cvičebnice k této učebnici *Marca registrada: español para los negocios. Cuaderno de ejercicios* (Fajardo – González 1995b).

*Español lengua viva 1* (Centellas 2008a)

Jedná se o metodu podporující *enfoque comunicativo* a kromě jazykových i kulturní a sociokulturní kompetence. Tematické lekce jsou děleny na podtémata, ke každému jsou připojena navazující a rozšiřující cvičení napříč dovednostmi. Gramatická látka je zmiňována průběžně ve formě gramatických tabulek umístěných na margináliích, na konci lekce je gramatické a frazeologické shrnutí. Úlohy jsou číslovány lineárně a tematicky jsou provázány, nelze tedy části lekce použít izolovaně. Stejnou strukturu mají též vyšší úrovně *Español lengua viva 2* (Centellas 2008c), *Español lengua viva 3* (Centellas 2008d) a pracovní sešity (např. Centellas 2008b).

*Mochila ELE 2* (Mendo – Bermejo 2010)

Tato metoda též vychází z komunikační metody a podporuje vedle jazykových i sociokulturní kompetence. V lekcích jsou jednotlivé části zaměřeny na určitou oblast dovedností, začíná se komunikací, gramatikou a lexikem, toto učivo je dále kontextualizováno se sociokulturními tématy. V následující části je podpořena vazba na Internet a lekce končí tabulkovým shrnutím základního učiva dané jednotky. V lekci jsou cvičení tematicky provázána, žádná část není vhodná pro autonomní pracovní list.

## **Nakladatelství SGEL**

*Antena 1: Libro del alumno* (Sánchez 1986a)

Učebnice obsahuje dvacet šest tematických lekcí s lineárně číslovanými cvičeními. Učivo gramatiky je v lekcích potlačeno, látka je prezentována průběžně ve formě malých rámečků. Souhrn gramatické látky řazený po lekcích je umístěný

až na konci učebnice. Provázání jednotlivých elementů lekce neumožňuje použít části lekcí ve formě autonomního pracovního listu.

*Antena 3: Libro del alumno* (Sánchez 1989)

Tato úroveň řady *Antena* je koncipována stejně jako nejnižší úroveň, pouze je rozdíl v počtu lekcí, kterých je zde pouze čtrnáct. Cvičebnice řady *Antena* jsou ve formě klasického pracovního sešitu rozšiřujícího učivo učebnice. Pro ilustraci byla analyzována cvičebnice *Antena 1: Cuaderno de evaluación* (Sánchez 1986b).

*Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en Español* (Moreno – Tuts 1991)

Učebnice je složena ze třiceti tematických jednotek s tradičním vnitřním členěním, pouze text je řazen až za výkladem gramatické látky a mechanickými cvičeními. Na závěr lekce je zařazeno čtení s porozuměním doprovázené otázkami pro podporu produktivních dovedností. Jednotlivé oddíly a úlohy na sebe navazují a tvoří samostatné části využitelné mimo učebnici.

*Secretariado: el español por profesiones* (Aguirre Beltrán 1992)

Učebnice patří ke kolekci *El Español por Profesiones*. V lekcích se nenacházejí samostatné oddíly k autonomnímu použití mimo učebnici, číslování úloh je lineární.

*A fondo: curso superior de español para extranjeros* (Coronado González 1994)

Učebnice je členěna do osmnácti tematických lekcí složených ze šesti částí determinovaných typem procvičované dovednosti (porozumění čtenému textu a mluvenému slovu, ústní a písemná exprese, rozšiřování lexika a procvičování gramatického učiva). Každá část je samostatně číslována, je však svázána s ostatními, proto tyto části nejsou vhodné pro samostatné použití.

*A fondo: nivel avanzado* (Coronado González 2003)

Tato úroveň řady *A fondo* je inovovanou verzí výrazněji směřující k *enfoque comunicativo*. To je zjevné například z absence výkladu gramatického učiva a z posílení důrazu na interakci, ústní a písemný projev, dále na aspekty sociokulturní, sociolingvistické a pragmatické. Souhrn gramatiky není umístěn ani na konci učebnice. Aktivity v lekcích jsou vzájemně provázány, jednotlivé části, včetně *Apéndice de Actividades* v závěrečné části knihy s lineárně číslovanými úlohami, nejsou vhodné pro samostatné použití.

*Servicios turísticos* (Aguirre Beltrán 1994)

Učebnice patří ke kolekci *El Español por Profesiones*. V lekcích se nenacházejí samostatné oddíly, číslování úloh je lineární, proto tato publikace není vhodná k přebírání částí pro samostatný a na učebnici nezávislý pracovní list.

*Síntesis: curso intermedio de español como lengua extranjera* (Belchí Arévalo – Carter 1995)

Učebnice obsahuje patnáct lekcí, v nichž jsou cvičení řazena podle procvičování jazykových dovedností. Číslování úloh je sice zvlášť pro daný oddíl, oddíly však

nejsou umístovány na jednotlivých stranách a tematicky na sebe navazují. Není vhodné je použít pro samostatný pracovní list.

*Comercio exterior* (Aguirre Beltrán – Rother 1996)

Učebnice patří ke kolekci *El Español por Profesiones*. Lekce nejsou děleny na samostatné oddíly k autonomnímu použití mimo učebnici, číslování úloh je lineární.

*Avance: curso de español nivel elemental* (Moreno 1996)

Učebnice je dělena do šestnácti lekcí, vnitřní členění odpovídá procvičování jednotlivých dovedností. Vedle výkladu gramatické látky a mechanických cvičení jsou zde zařazeny i úlohy na podporu mluveného a písemného projevu, část je věnovaná reáliím. Úlohy na sebe navazují a jsou lineárně číslovány. Pro převzetí částí lekce ve formě autonomního pracovního listu není tato publikace vhodná. Vyšší úroveň této řady *Avance: curso de español nivel intermedio* (Moreno 1997) a *Avance: curso de español, nivel intermedio-avanzado* (Moreno 2003) jsou koncipovány podobně a bez autonomního materiálu. U zmiňované nejvyšší úrovně je jen kladen větší důraz na procvičování ústní interakce zařazením části *Interracción oral*. Cvičebnice odpovídá skladbě učebnice, rozšiřuje jednotlivé části učebnice, úlohy jsou zde číslovány lineárně. Pro ilustraci byl vybrán zástupce *Avance: Cuaderno de ejercicios* (Moreno 2006).

*Nuevo avance 4* (Moreno 2010)

Inovovaná verze učebnice obsahuje stejnou strukturu jako její předchůdci, je pouze vizuálně atraktivnější a je navýšen počet poslechů. Samostatné části vhodné pro autonomní pracovní list publikace neobsahuje.

*Lenguaje jurídico* (Aguirre Beltrán – Hernando de Larramendi 1997)

Učebnice patří ke kolekci *El Español por Profesiones*. V lekcích se nenacházejí samostatné oddíly, číslování úloh je lineární, proto tato publikace není vhodná k přebírání částí pro samostatný a na učebnici nezávislý pracovní list.

*Pasacalle 1: curso de español para niños* (Pisonero 1997)

Učebnice obsahuje dvanáct tematických lekcí, po každých třech je umístěna jedna lekce opakovací. Úlohy jsou číslovány lineárně a jsou seskupeny podle jazykových dovedností. Neobsahují autonomní materiál k použití mimo učebnici. Stejnou kompozici má též vyšší úroveň učebnice *Pasacalle 2: curso de español para niños* (Pisonero 1998).

*Nexos: actividades de cultura y civilización españolas* (Guerra 2010)

Publikace obsahuje výklad historie, umění a literatury Španělska. Teoretické texty jsou doplněny úkoly k jednotlivým částem učiva. Celkem osmnáct kapitol je sice vnitřně členěných na podkapitoly, ty však nestojí samostatně, úlohy jsou lineárně číslovány. Publikace neobsahuje materiál vhodný pro autonomní pracovní list.

*Español sin fronteras 2: Libro del alumno* (Sánchez Lobato 2000)

Patnáct tematických lekcí učebnice je strukturováno tradičním způsobem. Za výchozím textem s úlohami následuje výklad gramatiky se cvičeními, ke konci

lekce jsou zařazena cvičení na ústní, příp. písemný projev a doplňkový text. Úlohy v jednotlivých částech jsou vzájemně provázány a nenachází se zde samostatná část vhodná pro samostatný pracovní list.

*Canal joven en español 1: método de español para jóvenes* (Santos 2003)

Učebnice je dělena do třinácti lekcí, v nichž jsou jednotlivé úlohy číslovány lineárně a seskupeny podle jazykových dovedností. Gramatické učivo je exponováno průběžně pomocí malých rámečků se souhrnem gramatiky. Aktivity jsou tematicky provázány. Způsob číslování a tematická provázanost neumožňují použít část lekce samostatně. Podle stejného principu jsou vystavěny též vyšší úrovně *Canal joven en español 2* (Santos 2005) a *Canal joven en español 3* (Santos 2006).

*Garbancito: Aprendo español con cuentos* (Benitez – Eguskiza 2005)

Učebnice je určena pro nejmladší generaci, každý oddíl má úvodní příběh, na který navazují úlohy k textu a úlohy rozšiřující. Dílčí část oddílu nelze použít samostatně.

*Agencia ELE 1: Libro de clase* (Amenós 2008a)

Publikace je dělena na dvanáct tematických lekcí, které jsou dále vnitřně děleny do částí se samostatným číslováním úloh. Gramatické učivo není průběžně exponováno, na konci každé lekce je umístěna jedna strana gramatického přehledu. V lekcích nelze nalézt části k samostatnému použití mimo lekci. Cvičebnice obsahují rozšiřující cvičení na gramatickou látku exponovanou na poslední straně lekce učebnice. Úlohy jsou lineárně řazené bez možnosti použít některou část lekce ve formě samostatného komplementárního didaktického materiálu nezávislého na učebnici nebo cvičebnici. Pro ilustraci byly analyzovány cvičebnice *Agencia ELE 1: Libro de ejercicios* (Amenós 2008b) a *Agencia ELE 2: Libro de ejercicios* (Amenós 2010).

*Destino erasmus 2: Intermedio y avanzado* (Álvarez Ramos 2008)

Publikace je dělena do deseti lekcí s úlohami strukturovanými podle jazykových dovedností v souladu s *enfoque comunicativo*. Průběžně je však v malých oddílech řazen výklad gramatické teorie a příklady k procvičení. Na konci učebnice je ve formě cvičebnice zařazena část *Otras actividades*. Učebnice neobsahuje vhodný autonomní materiál k samostatnému použití.

## **Nakladatelství SM**

*ELE SM 1: Libro del alumno* (Borobio 1993)

Učebnice je dělena do patnácti lekcí, v každé jsou úlohy číslovány lineárně. Na konci lekce je jednostránkový souhrn gramatického učiva a aktivity k procvičení komunikace. Vzájemné propojení jednotlivých elementů lekce neumožňuje užít určitou část pro samostatný pracovní list. V reedici této metody z roku 1998 lze zaznamenat příklon k zařazení autentického materiálu použitelného pro pracovní list (viz *ELE SM 2* (Artuñedo Guillén – Donson 1998a) v předcházející kapitole).

*ELE SM 2: Cuaderno de ejercicios* (Artuñedo Guillén – Donson 1998b)

Cvičení ve cvičebnici navazují na aktivity učebnice, jejich řazení neumožňuje dílčí část separovat a použít ji k samostatnému účelu.

*Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Cuaderno de ejercicios* (Borobio 2004); *Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Cuaderno de ejercicios* (Borobio 2009)

Cvičebnice doplňující všechny úrovně učebnice *Nuevo curso de español para extranjeros* (viz předcházející kapitola) kopírují jejich témata s úlohami, ty jsou však lineárně číslovány a jsou navzájem provázané. Proto jejich části nejsou vhodné pro samostatný komplementární didaktický materiál.

*Aula Amigos 1: Libro del alumno* (Miki Kondo 2007a)

Učebnice obsahuje osm celků, každý dělený na dvě tematicky provázané lekce. Číslování uvnitř lekce je lineární, každá strana, příp. dvojstrana obsahuje úlohy zaměřené na procvičování jiné kompetence. Nezávislé části či jednotlivé úlohy se vyskytují spíše sporadicky, není proto možné až na výjimky (např. na straně 37 je publikována hra *Juego de la Oca*, která pravděpodobně jako jediný materiál není přímo tematicky napojená na lekci) využít části lekcí jako samostatný materiál. Na závěr každého celku je zařazena opakovací část v rozsahu jedné strany *Autoevaluación*. Pro svoji úzkou tematickou propojenost ani tuto část nelze použít pro samostatný pracovní list. Shodnou strukturu má i vyšší úroveň této řady *Aula Amigos 2: Libro del alumno* (Miki Kondo 2007b).

*Redes Nivel 1: Libro del alumno* (García Oliva – Quiñones Calonge 2003a)

Jedná se o metodickou řadu zaměřenou na praktické použití jazyka, tzv. *enfoque práctico*, v souladu s *enfoque por tareas*. Cvičení jednotlivých lekcí směřují k praktickému výsledku práce, kterým je časopis. Lekce jsou děleny na podtémata v rozsahu dvou stran. Úlohy na nich jsou tematicky vázané na ostatní části lekce a končí produktivní volnou aktivitou. Gramatické učivo se exponuje průběžně, v přehledových tabulkách je kromě gramatiky prezentováno též lexikum a výslovnost. Číslování úloh je vymezeno pouze na dané dvě strany, tyto části se však nedají vytrhnout z kontextu, izolovaně jsou nefunkční. Struktura vyšších úrovní *Redes Nivel 2: Libro del alumno* (García Oliva – Quiñones Calonge 2003b) a *Redes Nivel 3: Libro del alumno* (García Oliva – Quiñones Calonge 2003d) je shodná. Pro ilustraci byl též proveden rozbor u cvičebnice *Redes Nivel 2: Cuaderno de ejercicios* (García Oliva – Quiñones Calonge 2003c). Cvičebnice k učebnici obsahuje úlohy navazující na dvoustranné celky ve stejném principu jako je tomu u učebnice.

*Protagonostas A1: Libro del alumno* (Cuadrado 2009a)

Tato metoda preferuje podporu komunikace v jazyce, zastoupení afektivní složky a autentický materiál. Dvanáct lekcí je děleno na podtémata, cvičení jsou číslována lineárně, gramatické látka je exponována průběžně ve formě marginálií. Závěr učebnice obsahuje nadstavbová cvičení ve formě cvičebnice. Další úlohy jsou obsaženy v pracovním sešitě. Sada neobsahuje samostatné části k autonomnímu použití. Pracovní sešit *Protagonostas A1: Cuaderno de refuerzo* (Cuadrado 2009b)

i učebnice vyšší úrovně *Protagonistas A2: Libro del alumno* (Melero 2009) jsou koncipovány analogicky.

### **Nakladatelství UAH (Universidad de Alcalá de Henares)**

*Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado* (Florián Reyes – Ruiz Martínez 2005)

V deseti didaktických jednotkách je kladen důraz na rozvoj lingvistického obsahu (*contenido lingüístico*), střídají se zde aktivity individuální a kolektivní. Číslování úloh je lineární, úlohy na sebe většinou tematicky navazují.

*Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado: Cuaderno de ejercicios* (Florián Reyes – Ruiz Martínez 2005)

Cvičebnice obsahuje lineárně číslované úlohy na rozšíření učiva učebnice a je bez autonomních částí.

### **Nakladatelství UAM (Universidad Autónoma de Madrid)**

*Campus ELE 1: Libro del alumno* (Gozalo Gómez – Martín Rodríguez 2012)

Učebnice obsahuje tematicky oddělené lekce s lineárním číslováním cvičení. Průběžně jsou procvičovány všechny dovednosti, gramatické učivo je vykládáno též průběžně. Podpůrný orientační aparát (grafická přehlednost apod.) není příliš aplikovaný. Materiál neobsahuje zásadnější autonomní oddíly.

*Campus ELE 1: Documentos de trabajo* (Gozalo Gómez – Martín Rodríguez 2012)

Cvičebnice obsahuje lineárně číslované úlohy na rozšíření učiva. Též se zde nenacházejí autonomní části vhodné pro autonomní pracovní list.

### **Nakladatelství UCA (Universidad de Cádiz)**

*Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1* (Curbeira Cancela 2013a)

Metoda má, dle slov autorů, podporovat přirozený proces učení, obsahuje aktivity receptivní i produktivní, podporující autonomní učení, individualizované i skupinové formy výuky. Struktura lekcí je velmi komplikovaná, každá lekce se dělí na části, v nichž jsou číslované úlohy a podúlohy. Gramatická látka není v lekcích vykládána, je ovšem ve cvičeních procvičována, žák tak musí předem nastudovat příslušné téma v *Referencia Gramatical* umístěné na konci učebnice. Úlohy na sebe navazují a jsou lineárně číslované, k převzetí materiálů pro pracovní list proto publikace není vhodná. Podobně komplikovanou strukturu má vyšší úroveň *Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! B2* (Curbeira Cancela 2013b). Oproti nižší úrovni je zde kladen důraz na četbu textů, úlohy jsou však provázány a žádná autonomní část se zde nenachází.

## Nakladatelství USAL (Universidad de Salamanca)

*Progresos: curso intermedio de Español* (Borrego Nieto 1991a)

Každá lekce učebnice je dělena na část *Actividad comunicativa* a *Información gramatical*. Po každých třech lekcích je navíc zvlášť řazený oddíl *Tema gramatical*. Mechanickým cvičením předchází tradiční gramatický výklad, cvičení jsou řazena nesourodě, není zde žádná část použitelná autonomně.

*Así es el español básico* (Borrego Nieto 1991b)

Lekce je vnitřně dělena tematicky, gramatická látka je exponována průběžně, cvičení jsou číslována lineárně, nejsou zde autonomní oddíly vhodné pro pracovní list.

rok vydání	název didaktického materiálu	nakladatelství	části vhodné pro pracovní list	bez částí vhodných pro pracovní list
1981	<i>Español 2000: Nivel elemental</i>	SGEL	x	
	<i>Español 2000: Nivel medio</i>	SGEL	x	
	<i>Español 2000: Nivel superior</i>	SGEL	x	
1982	<i>Intercambio 1</i>	Difusión		x
	<i>Intercambio 1: Cuaderno de ejercicios</i>	Difusión		x
	<i>Intercambio 2</i>	Difusión		x
1984	<i>Para empezar A, B: curso comunicativo de español para extranjeros</i>	Edelsa	x	
	<i>Para empezar A, B: Libro de ejercicios</i>	Edelsa		x
1986	<i>Antena 1: Libro del alumno</i>	SGEL		x
	<i>Antena 1: Cuaderno de evaluación</i>	SGEL		x
1988	<i>Antena 2: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
1989	<i>Antena 3: Libro del alumno</i>	SGEL		x
	<i>Español? Sí, gracias</i>	European language institute	x	
1990	<i>Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 1</i>	Santillana	x	
	<i>Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 2</i>	Santillana	x	
	<i>Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 3</i>	Santillana	x	
	<i>Historietas y pasatiempos II</i>	Edelsa	x	
1991	<i>Progresos: curso intermedio de Español</i>	USAL		x
	<i>Así es el español básico</i>	USAL		x
	<i>Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en Español</i>	SGEL		x
	<i>Español? Sí, gracias 2</i>	European language institute	x	
	<i>Actividades comunicativas</i>	Edelsa	x	

1992	<i>De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral: nivel básico e intermedio</i>	Difusión	x	
	<i>Secretariado: el español por profesiones</i>	Difusión		x
	<i>Ideas prácticas para la clase de español</i>	MGP International	x	
1993	<i>ELE SM 1: Libro del alumno</i>	SM		x
1994	<i>Servicios turísticos</i>	SGEL		x
	<i>A fondo: curso superior de español para extranjeros</i>	SGEL		x
	<i>Ven 1</i>	Edelsa	x	
1995	<i>Marca registrada: español para los negocios. Libro del alumno</i>	Santillana		x
	<i>Marca registrada: español para los negocios. Cuaderno de ejercicios</i>	Santillana		x
	<i>Abanico: Libro del alumno</i>	Difusión	x	
	<i>Abanico: Cuaderno de ejercicios</i>	Difusión	x	
	<i>Síntesis: curso intermedio de español como lengua extranjera</i>	SGEL		x
	<i>Cumbre: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
	<i>Cumbre: Libro del alumno: nivel medio</i>	SGEL	x	
1996	<i>Avance: curso de español nivel elemental</i>	SGEL		x
	<i>Comercio exterior</i>	SGEL		x
	<i>Cumbre: Libro del alumno: nivel superior</i>	SGEL	x	
	<i>Español 2000: Cuaderno de ejercicios</i>	SGEL	x	
	<i>En España</i>	Cancerel	x	
1997	<i>Taller de escritura</i>	Edinumen	x	
	<i>Proyecto en... español comercial</i>	Edinumen		x
	<i>Gente 1: Libro de alumno</i>	Difusión		x
	<i>Gente 1: Libro de trabajo</i>	Difusión		x
	<i>Avance: curso de español nivel intermedio</i>	SGEL		x
	<i>Lenguaje jurídico</i>	SGEL		x
	<i>Pasacalle 1: curso de español para niños</i>	SGEL		x
1998	<i>ELE SM 2: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
	<i>ELE SM 2: curso de español para extranjeros: Libro del alumno</i>	SM	x	
	<i>Gente 2: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
	<i>Esto funciona A, B: curso comunicativo de español para extranjeros</i>	Edelsa	x	
	<i>Esto funciona A, B: Libro de ejercicios</i>	Edelsa	x	
	<i>Pasacalle 2: curso de español para niños</i>	SGEL		x
1999	<i>Procesos y recursos</i>	Edinumen		x
	<i>Escala: español para extranjeros: nivel inicial – intermedio</i>	Edinumen		x
	<i>Actividades lúdicas para la clase de español</i>	SGEL	x	



2000	<i>Una rayuela 1: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
	<i>Una rayuela 1: Cuaderno de actividades</i>	SGEL	x	
	<i>Español sin fronteras 2: Libro del alumno</i>	SGEL		x
2001	<i>Sueña 4: libro del alumno, nivel superior</i>	Anaya	x	
2002	<i>Es español 1</i>	Espasa Calpe	x	
	<i>Es español 2</i>	Espasa Calpe	x	
	<i>Es español 2: cuaderno de recursos y ejercicios</i>	Espasa Calpe		x
	<i>En equipo.es: curso de español de los negocios</i>	Edinumen		x
	<i>En equipo.es 1: curso de español de los negocios: Libro de ejercicios</i>	Edinumen		x
	<i>Rápido, rápido: Libro del alumno</i>	Difusión	x	
	<i>Prisma A1</i>	Edinumen		x
2003	<i>Mañana 1</i>	Anaya		x
	<i>Así me gusta 1: curso de español</i>	Cambridge University Press		x
	<i>Así me gusta 1: Cuaderno de actividades</i>	Cambridge University Press		x
	<i>Así me gusta 2: curso de español</i>	Cambridge University Press		x
	<i>Así me gusta 2: Cuaderno de actividades</i>	Cambridge University Press		x
	<i>En equipo.es 2: curso de español de los negocios</i>	Edinumen		x
	<i>Redes Nivel 1: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Redes Nivel 2: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Redes Nivel 2: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
	<i>Redes Nivel 3: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Aula 2</i>	Difusión	x	
	<i>Avance: curso de español, nivel intermedio-avanzado</i>	SGEL		x
	<i>Canal joven en español 1</i>	SGEL		x
	<i>A fondo: nivel avanzado</i>	SGEL		x
2004	<i>Bienvenidos</i>	Enclave-Ele		x
	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Libro del alumno</i>	SM	x	
	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
	<i>Gente 1: curso de español basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
	<i>Gente 2: curso de español basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
	<i>Gente 3: curso de español basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x

	<i>Gente 2: Libro de trabajo</i>	Difusión		x
	<i>Aula 3</i>	Difusión	x	
	<i>Aprende gramática y vocabulario 1</i>	SGEL	x	
	<i>A fondo 2: nivel superior</i>	SGEL	x	
	<i>¡Fiesta! 1: curso de español</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Profesionales: Curso de español</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Nuevo ven 2</i>	Edelsa		x
2005	<i>Vuela 1</i>	Anaya		x
	<i>Gramática práctica del español: nivel elemental</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Gramática en diálogo</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A1</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A2</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas B1</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado</i>	UAH		x
	<i>Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado: Cuaderno de ejercicios</i>	UAH		x
	<i>Aula 4</i>	Difusión	x	
	<i>La Pandilla 1</i>	Edelsa		x
	<i>Garbancito: Aprendo español con cuentos</i>	SGEL		x
	<i>Canal joven en español 2</i>	SGEL		x
	<i>Aprende gramática y vocabulario 2</i>	SGEL	x	
	<i>Gente joven 1: Cuaderno de ejercicios</i>	Difusión	x	
	<i>Español en marcha A1+A2: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
2006	<i>Mañana 2</i>	Anaya		x
	<i>Vocabulario en diálogo: nivel básico, A1 A2</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>¡Trato hecho!: Spanish for real life</i>	Pearson		x
	<i>Aula latina 1</i>	Difusión	x	
	<i>El ventilador: curso de español de nivel superior</i>	Difusión		x
	<i>Avance: Cuaderno de ejercicios</i>	SGEL		x
	<i>Canal joven en español 3</i>	SGEL		x
	<i>Clave de Sol 3, Curso de español</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Llave maestra: Español como segunda lengua: Libro del alumno</i>	Santillana	x	
2007	<i>Mañana 3</i>	Anaya		x
	<i>En acción 3: curso de español: Libro del alumno</i>	Enclave-Ele	x	

	<i>En acción 3: curso de español: Cuaderno de actividades</i>	Enclave-Ele		x
	<i>En equipo.es 3: curso de español de los negocios</i>	Edinumen		x
	<i>Nuevo curso de español para extranjeros: Intermedio: Libro del alumno</i>	SM	x	
	<i>Aula Amigos 1: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Aula Amigos 2: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Nuevo español 2000: nivel medio</i>	SGEL	x	
	<i>Club Prisma A1</i>	Edinumen		x
2008	<i>Vocabulario: elemental A1-A2</i>	Anaya	x	
	<i>En acción 2: curso de español: Libro del alumno</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>En acción 2: curso de español: Cuaderno de actividades</i>	Enclave-Ele		x
	<i>Nuevo curso de español para extranjeros: Avanzado: Libro del alumno</i>	SM	x	
	<i>La Pandilla 2</i>	Edelsa		x
	<i>Dominio: curso de perfeccionamiento nivel C</i>	Edelsa	x	
	<i>Agencia ELE 1: Libro de clase</i>	SGEL		x
	<i>Agencia ELE 1: Libro de ejercicios</i>	SGEL		x
	<i>Agencia ELE 2: Libro de ejercicios</i>	SGEL		x
	<i>Destino erasmus 2: Intermedio y avanzado</i>	SGEL		x
	<i>Joven.es 1</i>	Edelsa	x	
	<i>Entorno empresarial: curso de español para extranjeros</i>	Edelsa		x
2009	<i>Etapas: manual de español para cursos intensivos: etapa 1 [-14, 2013]</i>	Edinumen		x
	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Libro del alumno</i>	SM	x	
	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
	<i>Protagonistas A1: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Protagonistas A1: Cuaderno de refuerzo</i>	SM		x
	<i>Protagonistas A2: Libro del alumno</i>	SM		x
	<i>Colega 1</i>	Edelsa		x
	<i>Español en marcha 3: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
2010	<i>Anaya ELE intensivo</i>	Anaya		x
	<i>Mochila ELE 2</i>	Santillana		x
	<i>Colega 2</i>	Edelsa		x
	<i>Pasaporte ELE 4</i>	Edelsa		x
	<i>Nuevo avance 4</i>	SGEL		x
	<i>Nexos: actividades de cultura y civilización españolas</i>	SGEL		x
2011	<i>Habla: método de aprendizaje de español para personas extranjeras</i>	FOREM	x	

	<i>Las preposiciones</i>	Edinumen		x
	<i>ELE Actual A1: Libro del alumno</i>	SM	x	
	<i>Bitácora 1</i>	Difusión		x
	<i>Colega 3</i>	Edelsa	x	
	<i>En acción A2: curso de español: Libro del alumno.</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Embarque 1: libro del alumno</i>	Edelsa	x	
	<i>Tema a tema: libro del alumno</i>	Edelsa		x
	<i>Espacio joven A2.1.: libro del alumno</i>	Edinumen	x	
2012	<i>Método de español 1</i>	Anaya		x
	<i>Método de español 2</i>	Anaya		x
	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1</i>	UCA		x
	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! B2</i>	UCA		x
	<i>Campus ELE 1: Libro del alumno</i>	UAM		x
	<i>Campus ELE 1: Documentos de trabajo</i>	UAM		x
	<i>Colega 4</i>	Edelsa	x	
	<i>Meta ELE final 1: Libro del alumno</i>	Edelsa	x	
	<i>Código ELE 1</i>	Edelsa	x	
	<i>Nuevo Prisma A1</i>	Edinumen		x
2013	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1</i>	UCA		x
	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! B2</i>	UCA		x
	<i>Entorno laboral: libro del alumno</i>	Edelsa		x
2014	<i>Método de español 3</i>	Anaya		x
	<i>Gramática práctica de español para jóvenes</i>	SGEL	x	
	<i>Vente 1</i>	Edelsa	x	

Tab. č. 48 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – zahraniční nakladatelství (řazeno chronologicky podle roku vydání)

rok vydání	název didaktického materiálu	nakladatelství	části vhodné pro pracovní list	bez částí vhodných pro pracovní list
2001	<i>Sueña 4: libro del alumno, nivel superior</i>	Anaya	x	
2003	<i>Mañana 1</i>	Anaya		x
2005	<i>Vuela 1</i>	Anaya		x
2006	<i>Mañana 2</i>	Anaya		x
2007	<i>Mañana 3</i>	Anaya		x
2008	<i>Vocabulario: elemental A1-A2</i>	Anaya	x	
2010	<i>Anaya ELE intensivo</i>	Anaya		x
2012	<i>Método de español 1</i>	Anaya		x
2012	<i>Método de español 2</i>	Anaya		x

2003	<i>Así me gusta 1: curso de español</i>	Cambridge University Press		x
2003	<i>Así me gusta 1: Cuaderno de actividades</i>	Cambridge University Press		x
2003	<i>Así me gusta 2: curso de español</i>	Cambridge University Press		x
2003	<i>Así me gusta 2: Cuaderno de actividades</i>	Cambridge University Press		x
1996	<i>En España</i>	Cancerel	x	
1982	<i>Intercambio 1</i>	Difusión		x
1982	<i>Intercambio 1: Cuaderno de ejercicios</i>	Difusión		x
1982	<i>Intercambio 2</i>	Difusión		x
1992	<i>De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral: nivel básico e intermedio</i>	Difusión	x	
1992	<i>Secretariado: el español por profesiones</i>	Difusión		x
1995	<i>Abanico: Libro del alumno</i>	Difusión	x	
1995	<i>Abanico: Cuaderno de ejercicios</i>	Difusión	x	
1997	<i>Gente 1: Libro de alumno</i>	Difusión		x
1997	<i>Gente 1: Libro de trabajo</i>	Difusión		x
1998	<i>Gente 2: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
2002	<i>Rápido, rápido: Libro del alumno</i>	Difusión	x	
2003	<i>Aula 2</i>	Difusión	x	
2004	<i>Gente 1: curso de español basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
2004	<i>Gente 2: curso de español basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
2004	<i>Gente 3: curso de español basado en el enfoque por tareas</i>	Difusión		x
2004	<i>Gente 2: Libro de trabajo</i>	Difusión		x
2004	<i>Aula 3</i>	Difusión	x	
2005	<i>Aula 4</i>	Difusión	x	
2005	<i>Gente joven 1: Cuaderno de ejercicios</i>	Difusión	x	
2006	<i>Aula latina 1</i>	Difusión	x	
2006	<i>El ventilador: curso de español de nivel superior</i>	Difusión		x
2011	<i>Bitácora 1</i>	Difusión		x
1984	<i>Para empezar A, B: curso comunicativo de español para extranjeros</i>	Edelsa	x	
1984	<i>Para empezar A, B: Libro de ejercicios</i>	Edelsa		x
1990	<i>Historietas y pasatiempos II</i>	Edelsa	x	
1991	<i>Actividades comunicativas</i>	Edelsa	x	
1994	<i>Ven 1</i>	Edelsa	x	
1998	<i>Esto funciona A, B: curso comunicativo de español para extranjeros</i>	Edelsa	x	

1998	<i>Esto funciona A, B: Libro de ejercicios</i>	Edelsa	x	
2004	<i>Nuevo ven 2</i>	Edelsa		x
2005	<i>La Pandilla 1</i>	Edelsa		x
2008	<i>La Pandilla 2</i>	Edelsa		x
2008	<i>Dominio: curso de perfeccionamiento nivel C</i>	Edelsa	x	
2008	<i>Joven.es 1</i>	Edelsa	x	
2008	<i>Entorno empresarial: curso de español para extranjeros</i>	Edelsa		x
2009	<i>Colega 1</i>	Edelsa		x
2010	<i>Colega 2</i>	Edelsa		x
2010	<i>Pasaporte ELE 4</i>	Edelsa		x
2011	<i>Colega 3</i>	Edelsa	x	
2011	<i>Embarque 1: libro del alumno</i>	Edelsa	x	
2011	<i>Tema a tema: libro del alumno</i>	Edelsa		x
2012	<i>Colega 4</i>	Edelsa	x	
2012	<i>Meta ELE final 1: Libro del alumno</i>	Edelsa	x	
2012	<i>Código ELE 1</i>	Edelsa	x	
2013	<i>Entorno laboral: libro del alumno</i>	Edelsa		x
2014	<i>Vente 1</i>	Edelsa	x	
1997	<i>Taller de escritura</i>	Edinumen	x	
1997	<i>Proyecto en... español comercial</i>	Edinumen		x
1999	<i>Procesos y recursos</i>	Edinumen		x
1999	<i>Escala: español para extranjeros: nivel inicial – intermedio</i>	Edinumen		x
2002	<i>En equipo.es: curso de español de los negocios</i>	Edinumen		x
2002	<i>En equipo.es 1: curso de español de los negocios: Libro de ejercicios</i>	Edinumen		x
2002	<i>Prisma A1</i>	Edinumen		x
2003	<i>En equipo.es 2: curso de español de los negocios</i>	Edinumen		x
2007	<i>En equipo.es 3: curso de español de los negocios</i>	Edinumen		x
2007	<i>Club Prisma A1</i>	Edinumen		x
2009	<i>Etapas: manual de español para cursos intensivos: etapa 1 [-14, 2013]</i>	Edinumen		x
2011	<i>Las preposiciones</i>	Edinumen		x
2011	<i>Espacio joven A2.1.: libro del alumno</i>	Edinumen	x	
2012	<i>Nuevo Prisma A1</i>	Edinumen		x
2004	<i>Bienvenidos</i>	Enclave-Ele		x
2004	<i>¡Fiesta! 1: curso de español</i>	Enclave-Ele	x	
2004	<i>Profesionales: Curso de español</i>	Enclave-Ele	x	
2005	<i>Gramática práctica del español: nivel elemental</i>	Enclave-Ele	x	
	<i>Gramática en diálogo</i>	Enclave-Ele	x	
2005	<i>Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas A1</i>	Enclave-Ele	x	
2005	<i>Actividades para el Marco común</i>	Enclave-Ele	x	

	<i> europeo de referencia para las lenguas A2</i>			
2005	<i>Actividades para el Marco común europeo de referencia para las lenguas B1</i>	Enclave-Ele	x	
2006	<i>Vocabulario en diálogo: nivel básico, A1 A2</i>	Enclave-Ele	x	
2006	<i>Clave de Sol 3, Curso de español</i>	Enclave-Ele	x	
2007	<i>En acción 3: curso de español: Libro del alumno</i>	Enclave-Ele	x	
2007	<i>En acción 3: curso de español: Cuaderno de actividades</i>	Enclave-Ele		x
2008	<i>En acción 2: curso de español: Libro del alumno</i>	Enclave-Ele	x	
2008	<i>En acción 2: curso de español: Cuaderno de actividades</i>	Enclave-Ele		x
2011	<i>En acción A2: curso de español: Libro del alumno.</i>	Enclave-Ele	x	
2002	<i>Es español 1</i>	Espasa Calpe	x	
2002	<i>Es español 2</i>	Espasa Calpe	x	
2002	<i>Es español 2: cuaderno de recursos y ejercicios</i>	Espasa Calpe		x
1989	<i>Español? Sí, gracias</i>	European language institute	x	
1991	<i>Español? Sí, gracias 2</i>	European language institute	x	
2011	<i>Habla: método de aprendizaje de español para personas extranjeras</i>	FOREM	x	
1992	<i>Ideas prácticas para la clase de español</i>	MGP International	x	
2006	<i>¡Trato hecho!: Spanish for real life</i>	Pearson		x
1990	<i>Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 1</i>	Santillana	x	
1990	<i>Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 2</i>	Santillana	x	
1990	<i>Fórmula: curso general de Español: Libro del estudiante 3</i>	Santillana	x	
1995	<i>Marca registrada: español para los negocios. Libro del alumno</i>	Santillana		x
1995	<i>Marca registrada: español para los negocios. Cuaderno de ejercicios</i>	Santillana		x
2006	<i>Llave maestra: Español como segunda lengua: Libro del alumno</i>	Santillana	x	
2010	<i>Mochila ELE 2</i>	Santillana		x
1981	<i>Español 2000: Nivel elemental</i>	SGEL	x	
1981	<i>Español 2000: Nivel medio</i>	SGEL	x	
1981	<i>Español 2000: Nivel superior</i>	SGEL	x	
1986	<i>Antena 1: Libro del alumno</i>	SGEL		X
1986	<i>Antena 1: Cuaderno de evaluación</i>	SGEL		X

1988	<i>Antena 2: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
1989	<i>Antena 3: Libro del alumno</i>	SGEL		x
1991	<i>Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en Español</i>	SGEL		x
1994	<i>Servicios turísticos</i>	SGEL		x
1994	<i>A fondo: curso superior de español para extranjeros</i>	SGEL		x
1995	<i>Síntesis: curso intermedio de español como lengua extranjera</i>	SGEL		x
1995	<i>Cumbre: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
1995	<i>Cumbre: Libro del alumno: nivel medio</i>	SGEL	x	
1996	<i>Avance: curso de español nivel elemental</i>	SGEL		x
1996	<i>Comercio exterior</i>	SGEL		x
1996	<i>Cumbre: Libro del alumno: nivel superior</i>	SGEL	x	
1996	<i>Español 2000: Cuaderno de ejercicios</i>	SGEL	x	
1997	<i>Avance: curso de español nivel intermedio</i>	SGEL		x
1997	<i>Lenguaje jurídico</i>	SGEL		x
1997	<i>Pasacalle 1: curso de español para niños</i>	SGEL		x
1998	<i>Pasacalle 2: curso de español para niños</i>	SGEL		x
1999	<i>Actividades lúdicas para la clase de español</i>	SGEL	x	
2000	<i>Una rayuela 1: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
2000	<i>Una rayuela 1: Cuaderno de actividades</i>	SGEL	x	
2000	<i>Español sin fronteras 2: Libro del alumno</i>	SGEL		x
2003	<i>Avance: curso de español, nivel intermedio-avanzado</i>	SGEL		x
2003	<i>Canal joven en español 1</i>	SGEL		x
2003	<i>A fondo: nivel avanzado</i>	SGEL		x
2004	<i>Aprende gramática y vocabulario 1</i>	SGEL	x	
2004	<i>A fondo 2: nivel superior</i>	SGEL	x	
2005	<i>Garbancito: Aprendo español con cuentos</i>	SGEL		x
2005	<i>Canal joven en español 2</i>	SGEL		x
2005	<i>Aprende gramática y vocabulario 2</i>	SGEL	x	
2005	<i>Español en marcha A1+A2: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
2006	<i>Avance: Cuaderno de ejercicios</i>	SGEL		x
2006	<i>Canal joven en español 3</i>	SGEL		x
2008	<i>Agencia ELE 1: Libro de clase</i>	SGEL		x
2008	<i>Agencia ELE 1: Libro de ejercicios</i>	SGEL		x
2008	<i>Agencia ELE 2: Libro de ejercicios</i>	SGEL		x
2008	<i>Destino erasmus 2: Intermedio y avanzado</i>	SGEL		x
2009	<i>Español en marcha 3: Libro del alumno</i>	SGEL	x	
2010	<i>Nuevo avance 4</i>	SGEL		x
2010	<i>Nexos: actividades de cultura y civilización españolas</i>	SGEL		x
2014	<i>Gramática práctica de español para jóvenes</i>	SGEL	x	



1993	<i>ELE SM 1: Libro del alumno</i>	SM		x
1998	<i>ELE SM 2: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
1998	<i>ELE SM 2: curso de español para extranjeros: Libro del alumno</i>	SM	x	
2003	<i>Redes Nivel 1: Libro del alumno</i>	SM		x
2003	<i>Redes Nivel 2: Libro del alumno</i>	SM		x
2003	<i>Redes Nivel 2: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
2003	<i>Redes Nivel 3: Libro del alumno</i>	SM		x
2004	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Libro del alumno</i>	SM	x	
2004	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 1: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
2007	<i>Nuevo curso de español para extranjeros: Intermedio: Libro del alumno</i>	SM	x	
2007	<i>Aula Amigos 1: Libro del alumno</i>	SM		x
2007	<i>Aula Amigos 2: Libro del alumno</i>	SM		x
2008	<i>Nuevo curso de español para extranjeros: Avanzado: Libro del alumno</i>	SM	x	
2009	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Libro del alumno</i>	SM	x	
2009	<i>Nuevo curso de español para extranjeros Inicial 2: Cuaderno de ejercicios</i>	SM		x
2009	<i>Protagonostas A1: Libro del alumno</i>	SM		x
2009	<i>Protagonostas A1: Cuaderno de refuerzo</i>	SM		x
2009	<i>Protagonostas A2: Libro del alumno</i>	SM		x
2011	<i>ELE Actual A1: Libro del alumno</i>	SM	x	
2005	<i>Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado</i>	UAH		x
2005	<i>Ciencias de la salud: manual de español profesional nivel intermedio – avanzado: Cuaderno de ejercicios</i>	UAH		x
2012	<i>Campus ELE 1: Libro del alumno</i>	UAM		x
2012	<i>Campus ELE 1: Documentos de trabajo</i>	UAM		x
2012	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1</i>	UCA		x
2012	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! B2</i>	UCA		x
2013	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! A1</i>	UCA		x
2013	<i>Español en Cuba: ¡Clave para el futuro! B2</i>	UCA		x
1991	<i>Progresos: curso intermedio de Español</i>	USAL		x
1991	<i>Así es el español básico</i>	USAL		x

Tab. č. 49 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – zahraniční nakladatelství (řazeno podle nakladatelství)

## 12.5 Analýza publikací pro výuku španělštiny - tuzemská nakladatelství

### 12.5.1 Publikace obsahující části hypoteticky použitelné pro komplementární materiál ve formě pracovního listu

#### Computer Press

*Španělská slovesa* (Fialová 2006)

Cvičebnice je dělena do třiceti tří tematických kapitol. Kapitoly na začátku obsahují stručný gramatický výklad, po kterém následují mechanická cvičení na osvojení exponovaného gramatického jevu. V kapitolách není žádné další vnitřní dělení, svým rozsahem přesahují i pět stran. K samostatnému použití by bylo možné bez větších úprav použít kratší kapitoly, např. o rozsahu tří stran, nebo některé dvoustrany gramatického výkladu.

#### Fraus

*Obrázkový španělsko-český slovník* (Davies – Priesolová 1997)

Publikace obsahuje devadesát šest dvoustránkových tematických kapitol určených k rozšíření slovní zásoby. Jednotlivé kapitoly na sebe nenavazují, proto je lze použít autonomně.

*¿Fiesta!*

Učebnice *¿Fiesta!* představuje didaktický soubor vycházející z gramaticko-překladové metody. První díl sady *¿Fiesta! 1* (Králová 2000, Králová 2008) obsahuje patnáct lekcí strukturovaných: výchozí texty s lexikem – frazeologie – souhrn gramatického učiva – cvičení na porozumění textu, fonetiku a gramatiku vč. překladových cvičení a cvičení na ústní projev. Po každých pěti lekcích je zařazeno *Repaso*. Druhý díl *¿Fiesta! 2* (Králová 2001) je strukturovaný podobně, jako díl první. Není zde již zařazena část na procvičování fonetiky, lexikum již není u jednotlivých textů, ale je souhrnně umístěno za všemi texty, na konci učebnice má žák k dispozici klíč řešení. Poslední díl *¿Fiesta! 3* (Králová 2003) je strukturovaný shodně s druhým dílem. Nově jsou zde zařazeny souhrnné poznámky k textům, závěr dílu tvoří souhrn gramatického učiva celé sady a klíč řešení. Cvičení v lekcích jsou číslována lineárně a jsou svázána s prezentovanými texty či gramatickým učivem. Ve formě autonomního materiálu by bylo možné bez větších zásahů použít souhrn gramatického učiva lekce, který je ve většině případů členěn na samostatných stranách tak, že i jednotlivé části jsou na sobě relativně nezávislé. Podobným způsobem můžeme přistupovat též k většině textů, v prvním dílu včetně lexika, od druhého dílu bez doprovodného lexika.

## **INFOA**

*Španělsky za 30 dní* (Hniličková – Josefíková 2003)

Učebnice je uspořádána do třiceti třístránkových lekcí. Každá lekce obsahuje jádro gramatického učiva a frazeologii, na níž se prezentují základy španělštiny. Za výkladem gramatické látky následují cvičení a lexikum. Na konci publikace se nachází klíč řešení. Lekce jsou uspořádány ve formě, která za jistých podmínek (např. kurz španělštiny v rámci mimoškolní výuky) může být vhodná jako autonomní materiál.

*Španělština: otázky & odpovědi nejen k maturitě* (Gajdová 2009)

Publikace obsahuje dvacet šest témat ve formě zrcadlového španělsko-českého textu. Témata jsou dělená do podtémat, která na sebe navazují pouze rámcově. V některých případech je podtéma umístěno přesně na jednu stranu, což podporuje samostatnost dané části. Zbývající podtémata zasahují do následujících stran a taková forma již představu nezávislého a vhodně uceleného materiálu příliš nespĺňuje.

*Španělština: maturitní příprava* (Alonso de Sudea 2010)

Učebnice obsahuje deset lekcí prokládaných opakovacími lekcemi po každých dvou lekcích. Lekce jsou tematicky zaměřeny a vnitřně děleny podle dílčích podtémat. Podtéma s rozsahem dvoustrany má formu samostatné části s vlastním číslováním úloh, výchozím textem a gramatickou částí. Tyto jednotky jsou relativně samostatné. Na konci každé lekce se nachází jednostránková část *Gramática en acción*, kde lze samostatně procvičit gramatické učivo lekce, a rozšíření tématu *A escoger*, kde by bylo možné samostatně použít ty jednostránkové materiály, v nichž úlohy neodkazují na jiné části lekcí.

## **Klett**

*Španělština: desetiminutovky* (Juan Lázaro 2008)

Publikace je složena z padesáti dvoustránkových monotematických lekcí obsahujících úlohy střídavě na různé jazykové dovednosti a znalost reálií. Jednotlivé lekce jsou na sobě nezávislé a tvoří samostatné části.

*K nové maturitě bez obav: kniha testů ze španělštiny* (Kupka – Aurová 2010)

Cvičebnice kopíruje princip pracovních listů používaných CERMATem v rámci písemné a ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky ze španělského jazyka. Publikace obsahuje šest kompletních sad dělených na: poslech, čtení a jazyková kompetence, písemná práce a ústní zkouška. Úlohy v každé části sady jsou sice lineárně číslovány, nejsou však propojeny tematicky. Některé části, např. výchozí texty a úlohy k nim, jednotlivé části písemné práce a ústní zkoušky apod., lze proto bez problémů vnímat jako samostatné pracovní listy. Na konci publikace je umístěn klíč řešení.

## **Státní pedagogické nakladatelství**

*Španělština pro II. ročník středních škol* (Rejzek – Zděnovcová 1966)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje dvacet dva lekcí vnitřně dělených na část textovou, část gramatickou a cvičení. Materiál k autentickému použití se v průběhu lekce nevyskytuje, na závěr některých lekcí je však na samostatné straně zařazena báseň nebo píseň, které lze samostatně použít.

*Španělština pro III. ročník středních škol* (Rejzek – Zděnovcová 1979);  
*Španělština pro IV. ročník středních škol* (Rejzek – Zděnovcová 1990)

Vyšší úrovně této didaktické řady byly v následujících letech přepracovány a doplněny. Proto se zde vyskytují nové elementy. Ve třetím díle sice struktura poplatná gramaticko-překladové metodě zůstává, je zde však pouze čtrnáct tradičních lekcí, následuje část *Conversación* s pěti tematickými kapitolami, strukturovanými podle stejného principu jako lekce, a *Lecturas* s úryvky literárních i neliterárních textů. Neliterární texty jsou v rozsahu dvou následujících stran a je možné je využít samostatně. Čtvrtý díl je svoji strukturou shodný se třetím dílem. I zde lze neliterární texty použít samostatně.

### **12.5.2 Publikace neobsahující části použitelné ve formě pracovního listu**

#### **Computer Press**

*Učebnice současné španělštiny 1: Manual de español actual* (Macíková – Mlýnková 2010)

Učebnice obsahuje dvacet jedna lekcí, po každých sedmi lekcích je zařazena část *Repaso* s opakovacím testem na ověření zvládnutí učiva. Východiskem obsahu je gramaticko-překladová metoda obohacená o cvičení na podporu samostatného ústního projevu. Úlohy v lekcích jsou lineárně číslovány a většinou jsou tematicky propojené. Na konci učebnice je zařazen klíč řešení a přehled gramatického učiva. Učebnice neobsahuje samostatný materiál ve formě autonomního pracovního listu.

#### **Edika**

*Španělština pro samouky a věčné začátečníky* (Macíková – Mlýnková 2012)

Učebnice obsahuje dvacet lekcí, po každých čtyřech lekcích je zařazena část *Repaso* s testem *Test de autoevaluación*. Učebnice staví na gramaticko-překladové metodě obohacené o cvičení na podporu samostatného ústního projevu. Lekce má strukturu poplatnou preferované metodě: texty – frazeologie – gramatické učivo – cvičení na různé jazykové dovednosti. Úlohy v lekcích jsou lineárně číslovány a jsou tematicky propojené. Na konci učebnice je zařazen klíč řešení, překlad textů z jednotlivých lekcí a přehled gramatického učiva. Učebnice neobsahuje autonomní materiál.

*Cvičebnice španělské gramatiky: 8000 příkladů s řešením na vedlejší straně* (Macíková 2014)

Cvičebnice obsahuje třicet sedm kapitol zaměřených tematicky na vybranou oblast španělské gramatiky. Lekce se vnitřně dělí na oddíly A – E odstupňované podle náročnosti. Cvičení jsou v lekcích číslována lineárně a to bez ohledu na oddíly. Publikace neobsahuje žádné části vhodné k samostatnému použití mimo ni.

## **Klett**

*Aventura 1* (Brožová – Ferrer Peñaranda 2009), *Aventura 2* (Brožová – Ferrer Peñaranda 2010), *Aventura 3* (Brožová – Ferrer Peñaranda 2011)

Autoři třídílné sady učebnic *Aventura* publikované v prvním vydání v letech 2009 – 2011 vychází z novějšího pojetí výuky cizích jazyků. Není vystavěna na gramaticko-překládové metodě, spíše inklinuje k metodě komunikační, bere však ohled na tradiční způsob výuky cizích jazyků v České republice. To znamená, že lekce nepostrádají výklad gramatického učiva, to je však exponováno průběžně prostřednictvím barevně odlišených rámců s výkladem a zároveň úkolem doplnit správný tvar do modelové fráze. Učebnice obsahují deset tematických lekcí. Struktura lekcí je odlišná od běžných učebnic tuzemských nakladatelství. První dvoustrana je věnována úvodu do tématu, následuje část A a B, závěr lekce tvoří text a práce s ním, komiks, resumé gramatického učiva, lexikum a frazeologie. Úlohy jsou střídavě zaměřeny na procvičování různých jazykových dovedností, v nižších úrovních především na nácvik ústní komunikace, jsou lineárně číslovány uvnitř každé části lekce a jsou úzce spjaty s tématem části. Jednotlivé části jsou sice na ústředním tématu závislé pouze rámcově, jejich rozsah (výchozí texty a cvičení, v některých částech i osm úloh) je však natolik předimenzovaný, že nejsou příliš vhodné jako samostatný materiál. V druhé části učebnice je zařazena cvičebnice strukturovaná v souladu s učebnicí. Úlohy ve cvičebnici jsou číslovány lineárně. Cvičebnice neobsahuje žádné části vhodné k samostatnému použití mimo ni.

## **Leda**

*Španělština v testech s gramatickým minimem* (Houštická 1997)

Učebnice je strukturována do delších částí, výklad gramatického učiva i úlohy v nich jsou lineárně číslovány. Sady úloh jsou doplněny klíčem řešení. Nejsou zde žádné kratší části vhodné k samostatnému použití.

## **Státní nakladatelství technické literatury**

*Moderní učebnice španělštiny* (Dubský 1973)

Publikace obsahuje dvacet lekcí s vnitřním členěním na paragrafy. Paragrafy jsou číslovány lineárně napříč celou učebnicí, jsou tematicky zaměřené na gramatické

učivo. Lekce je uspořádána tak, že dílčí gramatické téma je vyloženo teoreticky a na názorných příkladech a poté následují mechanická cvičení, případně texty a doplňková mechanická cvičení. Samostatný materiál k autentickému použití se zde nevyskytuje.

### **Státní pedagogické nakladatelství**

*Cvičebnice španělštiny: texty, mluvnice, cvičení* (Prokopová 1962)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje čtyřicet dva lekcí vnitřně dělených na část textovou, část gramatickou a cvičení. Aktivity (texty i úlohy) jsou vzájemně provázané a nenachází se zde žádná část vhodná k samostatnému použití.

*Španělština pro střední ekonomické školy 1* (Rejzek – Zděnovcová 1963)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje dvacet lekcí vnitřně dělených na část textovou, část gramatickou a cvičení. Aktivity jsou vzájemně provázané a nenachází se zde žádná část vhodná k samostatnému použití.

*Španělština pro jazykové školy 2* (Rejzek – Zděnovcová 1963)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje dvacet lekcí vnitřně dělených na část textovou, část gramatickou a cvičení. Samostatný materiál k autentickému použití se zde nevyskytuje.

*Španělština pro 3. a 4. ročník středních ekonomických škol* (Dubský 1963)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje patnáct lekcí. Lze zde nalézt vnitřní členění lekce na část textovou obsahující text a úlohy k textu, část gramatickou s výkladem gramatického učiva a mechanickými cvičeními a na závěr lekce část s překladovými cvičeními. Druhá část učebnice tvoří čítanku úryvků textů vybraných španělsky píšících autorů. V lekcích ani v čítance se nenachází žádná část vhodná k samostatnému použití.

*Manual de conversación española* (Novohradská 1973)

Publikace je členěna do dvaceti devíti tematických kapitol obsahujících výchozí texty, na něž navazují cvičení na ústní projev a překladová cvičení. Lineárně číslované úlohy jsou pevně svázané s textem, v lekcích se nenacházejí žádné samostatné části vhodné pro autonomní použití.

*Španělština pro jazykové školy 3* (Tichý 1980)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje osmnáct lekcí. Ty jsou členěny na část textovou obsahující text a lexikum. Část gramatická obsahuje výklad gramatického učiva a mechanická cvičení. V lekcích se nenacházejí žádné samostatné části vhodné pro autonomní použití. Vyšší úroveň *Španělština pro jazykové školy 4* (Tichý – Vaculík 1981) Je uspořádána podle shodné struktury jako citovaná úroveň nižší, na rozdíl od ní je však na závěr řazen klíč řešení. V učebnici se nenacházejí žádné samostatné části vhodné jako vzor pro pracovní list.

Sada učebnic španělštiny pro jazykové školy *Španělština pro jazykové školy I* (Dubský 1990) a *Španělština pro jazykové školy II* (Dubský 1991) vychází z gramaticko-překladové metody. Každá publikace obsahuje dvacet lekcí s tradiční strukturou: text – lexikum – gramatická látka – frazeologie – cvičení na ústní projev – cvičení na procvičení gramatického učiva – doplňková četba. Vyšší úroveň je ještě rozšířena o tzv. autokorektivní cvičení, kde je přímo u mechanického cvičení připojeno řešení. V lekcích se nenachází žádná část vhodná k samostatnému použití.

*Španělština pro samouky* (Prokopová 1990)

Kompozice učebnice vychází z gramaticko-překladové metody a obsahuje čtyřicet čtyři lekcí. Řazení částí uvnitř každé lekce je tradiční a koresponduje s uvedenou metodou. Samostatný materiál k autentickému použití se zde nevyskytuje.

rok vydání	název didaktického materiálu	nakladatelství	části vhodné pro pracovní list	bez částí vhodných pro pracovní list
1962	<i>Cvičebnice španělštiny: texty, mluvnice, cvičení.</i>	SPN		x
1963	<i>Moderní učebnice španělštiny</i>	SNTL		x
	<i>Španělština pro střední ekonomické školy 1</i>	SPN		x
	<i>Španělština pro jazykové školy 2</i>	SPN		x
	<i>Španělština pro 3. a 4. ročník středních ekonomických škol</i>	SPN		x
1966	<i>Španělština pro II. ročník středních škol</i>	SPN	x	
1973	<i>Manual de conversación española</i>	SPN		x
1979	<i>Španělština pro III. ročník středních škol</i>	SPN	x	
1980	<i>Španělština pro jazykové školy 3</i>	SPN		x
1981	<i>Španělština pro jazykové školy 4</i>	SPN		x
1990	<i>Španělština pro samouky</i>	SPN		x
	<i>Španělština pro IV. ročník středních škol</i>	SPN	x	
	<i>Španělština pro jazykové školy I</i>	SPN		x
1991	<i>Španělština pro jazykové školy II</i>	SPN		x
1997	<i>Španělština v testech s gramatickým minimem</i>	Leda		x
	<i>Obrázkový španělsko-český slovník</i>	Fraus	x	
2000	<i>¿Fiesta! 1</i>	Fraus	x	
2001	<i>¿Fiesta! 2</i>	Fraus	x	
2003	<i>¿Fiesta! 3</i>	Fraus	x	
	<i>Španělsky za 30 dní</i>	INFOA	x	
2006	<i>Španělská slovesa</i>	Computer Press	x	
2008	<i>Španělština: desetiminutovky</i>	Klett	x	

2009	<i>Španělština: otázky &amp; odpovědi nejen k maturitě</i>	INFOA	x	
	<i>Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy</i>	Fraus		x
2010	<i>Učebnice současné španělštiny 1: Manual de español actual</i>	Computer Press		x
	<i>Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy</i>	Fraus		x
	<i>K nové maturitě bez obav: kniha testů ze španělštiny</i>	Fraus	x	
	<i>Španělština: maturitní příprava</i>	INFOA	x	
2011	<i>Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy</i>	Fraus		x
2012	<i>Španělština pro samouky a věčné začátečníky</i>	Edika		x
2014	<i>Cvičebnice španělské gramatiky: 8000 příkladů s řešením na vedlejší straně</i>	Edika		x

Tab. č. 50 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – tuzemská nakladatelství (řazeno chronologicky podle roku vydání)

rok vydání	název didaktického materiálu	nakladatelství	části vhodné pro pracovní list	bez částí vhodných pro pracovní list
2006	<i>Španělská slovesa</i>	Computer Press	x	
2010	<i>Učebnice současné španělštiny 1: Manual de español actual</i>	Computer Press		x
2012	<i>Španělština pro samouky a věčné začátečníky</i>	Edika		x
2014	<i>Cvičebnice španělské gramatiky: 8000 příkladů s řešením na vedlejší straně</i>	Edika		x
1997	<i>Obrázkový španělsko-český slovník</i>	Fraus	x	
2000	<i>¿Fiesta! 1</i>	Fraus	x	
2001	<i>¿Fiesta! 2</i>	Fraus	x	
2003	<i>¿Fiesta! 3</i>	Fraus	x	
2003	<i>Španělsky za 30 dní</i>	INFOA	x	
2009	<i>Španělština: otázky &amp; odpovědi nejen k maturitě</i>	INFOA	x	
2009	<i>Španělština: maturitní příprava</i>	INFOA	x	
2008	<i>Španělština: desetiminutovky</i>	Klett	x	
2009	<i>Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy</i>	Klett		x
2009	<i>Aventura 2: španělština pro střední</i>	Klett		x



	<i>a jazykové školy</i>			
2010	<i>K nové maturitě bez obav: kniha testů ze španělštiny</i>	Klett	x	
2011	<i>Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy</i>	Klett		x
1997	<i>Španělština v testech s gramatickým minimem</i>	Leda		x
1963	<i>Moderní učebnice španělštiny</i>	SNTL		x
1962	<i>Cvičebnice španělštiny: texty, mluvnice, cvičení.</i>	SPN		x
1963	<i>Španělština pro střední ekonomické školy 1</i>	SPN		x
1963	<i>Španělština pro jazykové školy 2</i>	SPN		x
1963	<i>Španělština pro 3. a 4. ročník středních ekonomických škol</i>	SPN		x
1966	<i>Španělština pro II. ročník středních škol</i>	SPN	x	
1973	<i>Manual de conversación española</i>	SPN		x
1979	<i>Španělština pro III. ročník středních škol</i>	SPN	x	
1980	<i>Španělština pro jazykové školy 3</i>	SPN		x
1981	<i>Španělština pro jazykové školy 4</i>	SPN		x
1990	<i>Španělština pro samouky</i>	SPN		x
1990	<i>Španělština pro IV. ročník středních škol</i>	SPN	x	
1990	<i>Španělština pro jazykové školy I</i>	SPN		x
1991	<i>Španělština pro jazykové školy II</i>	SPN		x

Tab. č. 51 - Analýza publikací pro výuku španělštiny, souhrn – tuzemská nakladatelství (řazeno podle nakladatelství)

## 12.6 Úplné znění dotazníku pro vyučující španělštiny

### Úvodní text

Milé kolegyně, milí kolegové,

dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o pomoc při sběru dat důležitých pro moji závěrečnou práci. Předkládaný dotazník se týká používání, přejímání, tvorby, příp. adaptace a hodnocení pracovních listů používaných ve výuce cizího jazyka. Vyplnění dotazníku (nejdelší varianta) Vám zabere cca 20 minut, proto Vás oslovuji v době, kdy rozvrh bývá volnější a vyplňování (předpokládám) tak příliš neomezí Vaš volný čas. Zpětná vazba od Vás je pro mě velmi důležitá a byl bych Vám vděčný, pokud byste byli ochotni svůj čas k vyplnění tohoto dotazníku věnovat.

Pro potřeby tohoto dotazníku je pracovní list chápán jako jakýkoli materiál s didaktickou funkcí (je s ním spojen nějaký úkol pro žáka/studenta), který vyučující dává v hodině cizího jazyka žákům/studentům k podpoře výuky/studia/samostudia. Nejedná se tedy o celou učebnici, ucelenou lekci z učebnice, celý pracovní sešit apod., jako pracovní list však fakticky může fungovat i např. fotokopie konkrétní stránky s úlohami z učebnice či cvičebnice, fotokopie novinového článku s příslušným zadáním úkolu, Vámi vytvořený materiál apod., pokud obsah splňuje představy vyučujícího a cíle hodiny.

V dotazníku naleznete většinou úlohy uzavřených či polouzavřených, u některých je Vám nabízeno textové pole k vyjádření svého názoru. Způsob volby z množiny možností je tradiční (rozvírací pole, zaškrťovací pole apod.). Pokud je volba možností složitější, daná úloha obsahuje instrukci, jak k možnostem přistupovat.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a pomoc, doufám, že Vám v budoucnu budu moci nějakým způsobem předat výsledek své práce.

Tomáš Kupka

### **0. Základní údaje**

#### **0.1 Osoba**

Muž            Žena

#### **0.2 Praxe ve školství**

0-2 roky      3-4 roky      5-9 let      10-19 let      20 a více let

#### **Typ školy/výuky**

V případě souběhu vyberte tu školu, kde používáte pracovní listy častěji.

#### **0.3**

ZŠ    SŠ – gymnázium    SŠ – odborná škola    VOŠ    učiliště    VŠ –  
hispanistika

VŠ – ostatní

jazyková škola - jazykové kurzy pro veřejnost  
mimo vzdělávací instituci (soukromá jazyková výuka)

#### **0.4**

veřejná škola  
soukromá škola  
irelevantní (v případě vlastní soukromé výuky)

### **1. Obecné informace o pracovních listech**

#### **1.1 Používáte ve výuce cizího jazyka pracovní list?**

ANO (*filtr na ot. č. 1.4*)

NE (*filtr na ot. č. 1.2*)

#### **1.2 Jaké jsou důvody nepoužívání pracovního listu ve výuce cizího jazyka?**

stačí mi a vyhovuje učebnice  
na naší škole to není povoleno vedením školy  
není to v souladu s ŠVP naší školy

#### **1.3 Jakou učebnici (popř. jaký učební soubor) k výuce cizího jazyka používáte? Do příslušného řádku prosím uveďte libovolný počet titulů**

1.3.1 Nejčastěji: (*otevřená*)

1.3.2 Méně často: (*otevřená*)

1.3.3 Jako doplněk případně: (*otevřená*)

*Konec* Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

#### **1.4 Jaké jsou Vaše důvody používání pracovního listu ve výuce cizího jazyka?**

nespokojenost s používanou učebnicí, nevyhovující učebnice  
pracovním listem doplňuji to, co podle mě v používané učebnici chybí  
je to v souladu s „filosofií“ naší školy, vedení školy to podporuje/vyžaduje  
snaha ozvláštnit vyučovací hodinu/výuku  
přizpůsobení formy či obsahu specifikům skupiny žáků (studentů)

podpora individualizované výuky (včetně podpory samostudia)

vlastní iniciativa (baví mě tvořit/používat pracovní listy)

Jiná... (*otevřená*)

**1.5 Odhadněte prosím, v jakém poměru k učebnicím (příp. k dalším didaktickým prostředkům) v průměru využíváte ve výuce cizího jazyka pracovní list. Následující hodnoty jsou v pořadí UČEBNICE – PRACOVNÍ LIST**

90 – 10      80 – 20      70 – 30      60 – 40      50 – 50      40 – 60

30 – 70      20 – 80      10 – 90

## **2. Použití pracovního listu ve výuce**

Pro následující otázky si prosím vyberte takovou Vaši skupinu žáků/třídu, ve které používáte pracovní list nejčastěji.

### **FREKVENCE**

**2.1 Ve sledované skupině a předmětu používám pracovní list** (Vyberte jednu možnost)

každou vyučovací hodinu (třeba i jen na část hodiny)

alespoň jednou týdně

alespoň jednou měsíčně

nepravidelně

velmi sporadicky

### **DOBA POUŽITÍ**

**2.2 Kolik času obvykle stráví vaši žáci prací s pracovním listem? V jaké části hodiny nejčastěji pracovní list zařazujete do výuky?**

2.2.1. 0 – 15 minut

na začátku vyučovací hodiny

v průběhu vyučovací hodiny

na konci vyučovací hodiny

2.2.2. 15 - 30 minut

na začátku vyučovací hodiny

v průběhu vyučovací hodiny

na konci vyučovací hodiny

2.2.3. 30 - 45 minut

na začátku vyučovací hodiny

v průběhu vyučovací hodiny

celou vyučovací hodinu

## FÁZE HODINY

### 2.3. Vyberte prosím libovolný počet činností/fází vyučovací hodiny, při kterých používáte pracovní listy.

opakování učiva na začátku vyučovací hodiny

opakování učiva s jeho rozšiřováním

prověřování zvládnutí učiva (písmenky, zkoušení apod.)

změna činnosti (např. pro odpočinek žáků)

výklad nového učiva

zabavení žáků během zkoušení jiného žáka

využití zbývajících času před koncem vyučovací hodiny

motivační fáze před výkladem nového učiva

procvičování nově probraného učiva hned po jeho expozici

Jiná... (otevřená)

### 2.4 V jakém poměru následujících kritérií (maximálně 100 %) používáte ve výuce pracovní listy?

2.4.1. individuální práce

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

2.4.2. práce ve dvojicích

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

2.4.3. práce ve skupinách

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

## **2.5 V jakém poměru následujících kritérií (maximálně 100 %) používáte ve výuce pracovní listy?**

### 2.5.1 Individuální výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.2. Hromadná (frontální) výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.3. Individualizovaná výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.4. Projektová výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.5. Problémová výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.6. Činnostně orientovaná výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.7. Diferenciovaná výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 2.5.8. Skupinová a kooperativní výuka

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

## **3. Tvorba pracovních listů**

### **3.1. Jaké pracovní listy používáte nejčastěji? Odhadněte míru používání (všechny Vámi používané pracovní listy = 100 %)**

#### 3.1.1. Vaše původní pracovní listy

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

#### 3.1.2. Vámi adaptované pracovní listy vytvořené někým jiným

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

#### 3.1.3. Převzaté a neupravované pracovní listy vytvořené někým jiným

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

**3. 2. Zvolte prosím libovolný počet zdrojů, ze kterých běžně získáváte pracovní listy do výuky (zde je jedno, jestli je dále upravujete nebo je použijete bez úprav)**

vždy            většinou            málokdy            nikdy

3.2.1. používám pouze mnou vytvořené pracovní listy

3.2.2. používám pracovní listy vytvořené mými kolegy na škole

3.2.3. kopíruji materiály z učebnic

3.2.4. kopíruji materiály z ostatních tištěných doplňkových materiálů

3.2.5. kopíruji materiály ze zdrojů nepedagogického charakteru (časopisy, noviny, letáky, beletrie apod.)

3.2.6. stahuji pracovní listy z internetu (z virtuálních úložišť, volných či placených)

**3. 3. Vlastní tvorba/adaptace pracovních listů:**

3. 3. 1. Pracovní listy nikdy sám netvořím ani neadaptuji převzaté (*filtr na ot. č. 3.11*)

3. 3. 2. Pracovní listy sám tvořím/sám adaptuji převzaté (*filtr na ot. č. 3.4*)

**3. 4. Při tvorbě pracovního listu (zaškrtněte prosím libovolný počet odpovědí):**

vycházím obvykle z vlastních praktických zkušeností s tvorbou didaktických materiálů

vycházím obvykle ze zkušeností ostatních kolegů

vycházím obvykle z publikovaných návodů a teoretických východisek

výsledek obvykle nekonzultuji s ostatními kolegy

nevyhledávám žádné návody či teoretické postupy

bych rád vycházel z návodů, bohužel jsem žádný nenašel

**Textový materiál**

**3. 5. Odhadněte prosím poměr mezi zdroji textového materiálu používaného při tvorbě/adaptaci pracovního listu (všechny Vámi používané pracovní listy = 100 %)**

3.5.1. používám vlastní textový materiál (píši si vlastní texty)

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 3.5.2. upravuji převzaté texty

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

### 3.5.3. přebírám autentické texty, které již neupravuji

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

## **3. 6. Textový materiál vybírám mimo jiné s ohledem**

vždy většinou málokdy nikdy

### 3.6.1. na věk žáků/studentů

### 3.6.2. na jazykovou úroveň žáků/studentů

### 3.6.3. na specifické cíle výuky (dle zaměření kurzu/školy)

### 3.6.4. na genderovou korektnost (neutrální texty bez předsudků, s nediskriminačním charakterem apod.)

## **Obrazový materiál**

### **3. 7. Odhadněte prosím poměr mezi zdroji obrazového materiálu používaného při tvorbě/adaptaci pracovního listu (všechny Vámi používané pracovní listy = 100 %)**

#### 3.7.1. používám vlastní obrazový materiál (vlastní fotografie, vlastní obrázky)

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

#### 3.7.2. upravuji převzatý obrazový materiál

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

#### 3.7.3. přebírám autentický obrazový materiál, který již neupravuji

100 % 90 % 80 % 70 % 60 % 50 % 40 % 30 % 20 % 10 % 0 %

## **3. 8. Obrazový materiál vybírám mimo jiné s ohledem**

vždy většinou málokdy nikdy

### 3.8.1. na věk žáků/studentů

### 3.8.2. na jazykovou úroveň žáků/studentů

### 3.8.3. na specifické cíle výuky (dle zaměření kurzu/školy)

### 3.8.4. na genderovou korektnost (neutrální texty bez předsudků, s nediskriminačním charakterem apod.)



## **Obsah úloh**

### **3.9. Obsah úloh vytvářím/adaptuji**

vždy většinou málokdy nikdy

3.9.1. podle situací, které mohou reálně nastat (se kterými se žák může setkat)

3.9.2. podle smyšlených situací (včetně naprosto absurdních)

3.9.3. s důrazem na vtípnost/komičnost situace

3.9.4. s ohledem na prožitek žáka/studenta (tj. aby u práce pociťoval pozitivní emoce)

3.9.5. s důrazem na nedávné/aktuální události a situace

3.9.6. podle potřeb a charakteru žáků/studentů (tvorba/úprava „na míru“ dané skupině)

### **3.10. Jaké prvky do vytvářených/adaptovaných pracovních listů vkládáte**

vždy většinou málokdy nikdy

3.10.1. instrukce pro žáka/studenta (jak s danou úlohou pracovat)

3.10.2. modelový příklad (pro názornost)

3.10.3. bodování úloh (a škálu úspěšnosti podle sumy dosažených bodů)

3.10.4. hodnocení úrovně vypracování jednotlivých úloh žákem/studentem (např. známkování každé úlohy)

3.10.5. výsledné známkování práce žáka na úlohách (např. na základě bodování či jiného hodnocení)

3.10.6. grafické symboly

3.10.7. obrázky, fotografie

3.10.8. úvodní metodickou informací (jako podporu pro případné další vyučující)

3.10.9. klíč řešení

### **3. 11. Řešíte při získávání a následném použití materiálů pro tvorbu/adaptaci pracovního listu autorská práva?**

ANO (*filtr na ot. č. 3.12*)

NE (*filtr na ot. č. 3.13*)

### **3. 12. Jak autorská práva řešíte? (otevřená)**

### 3. 13. Proč autorská práva neřešíte? (otevřená)

#### **4. Evaluace pracovních listů**

**4. 1. Posuďte prosím následující výroky týkající se hodnocení kvality/vhodnosti PŘEVZATÝCH pracovních listů, které hodláte použít, nebo jste je použili ve výuce.**

rozhodně souhlasím   spíše souhlasím   spíše nesouhlasím   rozhodně nesouhlasím

4.1.1. kvalitu převzatých pracovních listů neposuzuji z časových důvodů

4.1.2. kvalitu neposuzuji, důvěřuji tvůrcům pracovního listu

4.1.3. posuzování je u mě jen pocitová záležitost (prostě se mi líbí nebo nelíbí, detailnější analýzu pracovního listu, příp. jeho částí neprovádím)

4.1.4. kontroluji textovou i obrazovou část a posuzuji, jestli je materiál vhodný s ohledem na skupinu/žáka a cíl výuky

4.1.5. posuzuji rozsah a časovou náročnost úloh

4.1.6. posuzuji všechny pomocné elementy (přítomnost metodologie, klíče řešení, návrhu hodnocení, grafické ztvárnění apod.)

4.1.7. názor žáků na kvalitu použitého pracovního listu mě zajímá

4.1.8. připomínky žáků se snažím zohlednit při výběru nových pracovních listů

**4. 2. Posuďte prosím následující výroky týkající se hodnocení kvality/vhodnosti Vámi VYTVOŘENÝCH či ADAPTOVANÝCH pracovních listů, které hodláte použít, nebo jste je použili ve výuce.**

rozhodně souhlasím   spíše souhlasím   spíše nesouhlasím   rozhodně nesouhlasím

4.2.1. u mnou vytvořených/adaptovaných pracovních listů již kvalitu neposuzuji (předpokládám, že jsou v pořádku)

4.2.2. pro posuzování kvality vlastních/adaptovaných pracovních listů využívám kritéria uváděná v odborné literatuře

4.2.3. vlastní vytvořený/adaptovaný pracovní list nejdříve vyzkouším v jiné skupině žáků/studentů, než jej použiji v zamýšlené skupině

4.2.4. před použitím vytvořeného/adaptovaného pracovního listu jej nechám zkontrolovat někým z ostatních vyučujících

4.2.5. po práci s pracovním listem si bedlivě poznačím všechny připomínky žáků a pracovní list podle nich zaktualizuji

4.2.6. po práci s pracovním listem si poznačím pouze zásadní připomínky žáků a pracovní list podle nich zaktualizuji

4.2.7. při práci s vlastním/adaptovaným pracovním listem vždy dávám do souvislosti svoje očekávání a skutečný výsledek práce ve výuce

#### **4. 3. Doplněte svými slovy pokračování následujícího tvrzení**

Pokud práce s pracovním listem v hodině nenaplní mé očekávání, ... *(otevřená)*

### **5. Tvorba pracovních listů samotnými žáky/studenty**

#### **5. 1a. Zadávám žákům/studentům úkol vytvořit vlastní pracovní list v rámci výuky cizího jazyka**

ANO *(filtr na ot. 5.1b)*

NE *(filtr na konec dotazníku: Děkuji Vám za vyplnění dotazníku. Jméno a příjmení (otevřená, nepovinný údaj)*

#### **5.1b Jak často? *(otevřená)***

#### **5.2. Z jakého důvodu žáci/studenti pracovní list tvoří? Posud'te prosím výběrem ze škály následující tvrzení:**

rozhodně ano      spíše ano      spíše ne      rozhodně ne

5.2.1. je to způsob, jak si efektivně individuálně procvičit učivo (kromě mé revize s listy nic dalšího neděláme)

5.2.2. žáci/studenti pracovní listy tvoří pro ostatní spolužáky (např. aby měli alternativu k samostudiu)

5.2.3. za vypracovaný pracovní list žáka/studenta hodnotím (např. známkuji)

#### **5.3. Posud'te výběrem ze škály následující tvrzení**

rozhodně ano      spíše ano      spíše ne      rozhodně ne

5.3.1. žák/student dokáže vytvořit atraktivnější pracovní list, protože do něj promítne svůj pohled na učivo

5.3.2. s tvorbou pracovního listu žákům/studentům pomáhám

5.3.3. žáci/studenti mají ode mě přesné instrukce, jak má pracovní list vypadat

5.3.4. žáci/studenti si obsah pracovního listu volí sami

5.3.5. v případě, že žákem/studentem vytvořený pracovní list je určený pro ostatní studenty, před zveřejněním takový list pečlivě kontroluji

**5. 4. Uved'te prosím stručně problémy související s tvorbou pracovních listů samotnými žáky**

*(otevřená)*

*Konec dotazníku: Děkuji Vám za vyplnění dotazníku. Jméno a příjmení  
(otevřená, nepovinný údaj)*

## **12.7 Vzorové příklady pracovních listů**

### **Pracovní list č. 1**

Použití „pre-post“ úloh, kombinace procvičování a rozšiřování lexika, sociokulturní téma, zvláštní list pro učitele a pro žáka.

### **Pracovní list č. 2 – 6**

Použití multifunkčního materiálu pro různé úrovně a jazykové dovednosti.

### **Pracovní list č. 7**

Podpora kreativity (kresba a popis vlastního mobilního telefonu), „pre – post“ úlohy, úlohy k samostudiu pro motivovanější žáky.

### **Pracovní list č. 8**

Použití infografiky, zpestření pracovního listu obrazovou přílohou a dalšími grafickými prvky, bodování, hodnocení dosaženého výsledku grafickými symboly.

001	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 001</b>
Téma	Música - Globalización
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 15 – 19 let B1
Časový rozsah	část „tarea para clase“ 40 minut v rámci vyučovací hodiny
Klíčová slova	el mundo, los países, la globalización, la canción
Anotace	Žák pracuje s písní na téma globalizace. Seznámí se se slovní zásobou, doplňuje vybraná slova do textu písně, následně podle poslechu doplňuje zbylé výrazy, píseň překládá, s vyučujícím diskutuje na téma globalizace.
Použité zdroje	text písně: <a href="http://www.musica.com/letras.asp?letra=922508">http://www.musica.com/letras.asp?letra=922508</a> poslech písně: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=0QoN7a3rSK4">http://www.youtube.com/watch?v=0QoN7a3rSK4</a>
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	Žáci se na práci s pracovním listem připravují doma, přeloží zadaná slova a s pomocí gramatiky substantiv, adjektiv a sloves, popř. sociokulturního kontextu doplní nabízené výrazy do vět, věty následně přeloží. Ve škole při poslechu společně doplní text písně. Ve dvojici text překládají, v případě neznámého slovíčka se ptají vyučujícího, který výrazy zapíše na tabuli. Diskutují ve španělštině na téma globalizace. Žáci dané téma hlouběji rozvíjejí v rámci samostudia úlohami 3. části. Kontrolu doma vypracovaných cvičení může vyučující provést v následující hodině společně se žáky, případně si práce může vybrat a zkontrolovat individuálně. Návrh způsobu evaluace osvojení učiva: ohodnocení aktivity během hodiny (např. podle počtu správně doplněných výrazů), písemný test na slovíčka v následující hodině, téma může být zařazeno mezi témata písemné slohové práce apod. Počet doplněných slov do textu písně lze bodovat, ocení se 30 % nejlepších. Soutěž o nejlepší další sloku – žáci hodnotí vzájemně a tajnou volbou, sebe nehodnotí. Vítězí sloka s nejvyšším počtem hlasů.

## 1. TAREA PARA CASA

### 1.1. Traduce todas las palabras

iraquí, americano, italiano, árabe, inglés, francés, suizo, griego, chino, brasilero, japonés, colombiano, canadiense, armenio, egipcio, africano, australiano, hindú, ruso, judío, polaco, coreano, contrabandear, cebra, canguro, momia, linterna, chicle, red, materia prima, competir, camello, semidesnudo, pila, alimentar, visa, huir, gasolina

### 1.2. Completa el texto con las palabras que faltan, te pueden ayudar el número y el género de los sustantivos. Traduce las frases.

*italiana, americanas, suizos, americano, un volcán, egipcias, africanas, australianos, rusos, judía, Nueva York*

1. hijo de inmigrantes **rusos** 2. pintora **judía** 3. cebras **africanas** 4. canguros **australianos** 5. momias **egipcias** 6. el museo de **Nueva York** 7. imágenes de **un volcán** 8. el mercado **americano** 9. relojes **suizos** 10. pizza **italiana**

## 2. TAREA PARA CLASE

### 2.1. Completa la canción Disneylandia - Jorge Drexler

(<http://www.youtube.com/watch?v=0QoN7a3rSK4>)

2.2. Traduce la canción junto con tu compañero de clase y apunta las palabras nuevas.

2.3. En cuanto al tema „La globalización“, ¿qué puedes añadir más a este tema?

## 3. TAREA PARA CASA

3.1. Trata de crear una estrofa más con tus propias palabras.

3.2. Prepara en casa un comentario breve sobre las ventajas y desventajas de la globalización.

### Clave:

1. Hijo de inmigrantes **rusos** casado en Argentina con una pintora **judía**, se casa por segunda vez con una princesa **africana** en Méjico.

Música **hindú** contrabandeada por gitanos **polacos** se vuelve un éxito en el interior de Bolivia.

Cebras **africanas** y canguros **australianos** en el zoológico de Londres.

Momias **egipcias** y artefactos **incas** en el Museo de Nueva York.

Linternas **japonesas** y chicles **americanos** en los bazares coreanos de San Pablo.

Imágenes de un volcán en Filipinas salen en la red de televisión de Mozambique.

2. **Armenios** naturalizados en Chile buscan a sus familiares en Etiopía.

Casas prefabricadas **canadienses** hechas con madera **colombiana**.

Multinacionales **japonesas** instalan empresas en Hong-Kong y producen con materia prima **brasileña** para competir en el mercado **americano**.

Literatura **griega** adaptada para niños **chinos** de la Comunidad Europea.

Relojes **suizos** falsificados en Paraguay vendidos por camellos<sup>67</sup> en el barrio mejicano de Los Ángeles.

Turista **francesa** fotografiada semidesnuda con su novio **árabe** en el barrio de Chueca.

3. Pilas **americanas** alimentan electrodomésticos **ingleses** en Nueva Guinea.

Gasolina **árabe** alimenta automóviles **americanos** en África del Sur.

Pizza **italiana** alimenta **italianos** en Italia.

Niños **iraquíes** huídos de la guerra no obtienen visa en el consulado **americano** de Egipto para entrar en Disneylandia.

---

<sup>67</sup> drogový dealer

## Disneylandia - Jorge Drexler

### 1. TAREA PARA CASA

#### 1.1. Traduce todas las palabras

iraquí, americano, italiano, árabe, inglés, francés, suizo, griego, chino, brasilero, japonés, colombiano, canadiense, armenio, egipcio, africano, australiano, hindú, ruso, judío, polaco, coreano  
contrabandear, cebra, canguro, momia, linterna, chicle, red, materia prima, competir, camello, semidesnudo, pila, alimentar, visa, huir, gasolina

---

#### 1.2. Completa el texto con las palabras que faltan, te pueden ayudar el número y el género de los sustantivos. Traduce las frases.

italiana, americanas, suizos, americano, un volcán, egipcias, africanas, australianos, rusos, judía, Nueva York
---

1. hijo de inmigrantes \_\_\_\_\_
2. pintora \_\_\_\_\_
3. cebras \_\_\_\_\_
4. canguros \_\_\_\_\_
5. momias \_\_\_\_\_
6. el museo de \_\_\_\_\_
7. imágenes de \_\_\_\_\_
8. el mercado \_\_\_\_\_
9. relojes \_\_\_\_\_
10. pizza \_\_\_\_\_



## 2. TAREA PARA CLASE

### 2.1. Completa la canción (http://www.youtube.com/watch?v=0QoN7a3rSK4)

1. Hijo de inmigrantes \_\_\_\_\_ casado en Argentina con una pintora \_\_\_\_\_, se casa por segunda vez con una princesa \_\_\_\_\_ en México.

Música \_\_\_\_\_ contrabandeada por gitanos \_\_\_\_\_ se vuelve un éxito en el interior de Bolivia.

Cebras \_\_\_\_\_ y canguros \_\_\_\_\_ en el zoológico de Londres. Momias \_\_\_\_\_ y artefactos \_\_\_\_\_ en el Museo de Nueva York.

Linternas \_\_\_\_\_ y chicles \_\_\_\_\_ en los bazares coreanos de San Pablo. Imágenes de un volcán en Filipinas salen en la red de televisión de Mozambique.

2. \_\_\_\_\_ naturalizados en Chile buscan a sus familiares en Etiopía. Casas prefabricadas \_\_\_\_\_ hechas con madera \_\_\_\_\_. Multinacionales \_\_\_\_\_ instalan empresas en HongKong y producen con materia prima \_\_\_\_\_ para competir en el mercado \_\_\_\_\_.

Literatura \_\_\_\_\_ adaptada para niños \_\_\_\_\_ de la Comunidad Europea. Relojes \_\_\_\_\_ falsificados en Paraguay vendidos por camellos en el barrio mejicano de Los Ángeles. Turista \_\_\_\_\_ fotografiada semidesnuda con su novio \_\_\_\_\_ en el barrio de Chueca.

3. Pilas \_\_\_\_\_ alimentan electrodomésticos \_\_\_\_\_ en Nueva Guinea. Gasolina \_\_\_\_\_ alimenta automóviles \_\_\_\_\_ en África del Sur. Pizza \_\_\_\_\_ alimenta \_\_\_\_\_ en Italia. Niños \_\_\_\_\_ huidos de la guerra no obtienen visa en el consulado \_\_\_\_\_ de Egipto para entrar en Disneylandia.

### 2.2. Traduce la canción junto con tu compañero de clase y apunta las palabras nuevas.

Las palabras nuevas:

2.3. En cuanto al tema „La globalización“, ¿qué puedes añadir más a este tema?

**3. TAREA PARA CASA**

3.1. Trata de crear una estrofa más con tus propias palabras.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

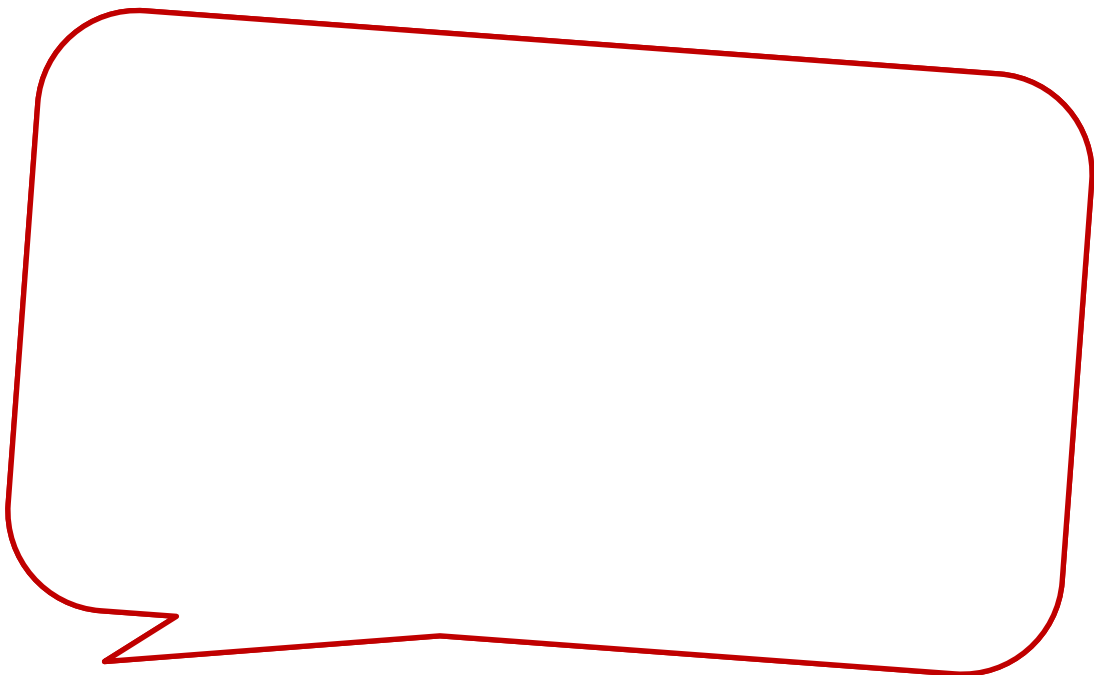
.....

.....

.....

.....

3.2. Prepara en casa un comentario breve sobre las ventajas y desventajas de la globalización.



002	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 002</b>
Téma	En la ciudad I
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 14 – 16 let A2, A2+
Časový rozsah	30 minut v rámci vyučovací hodiny
Klíčová slova	estar, haber, encontrarse, ver, estar situado
Anotace	Popis obrázku, popis situace na obrázku
Použité zdroje	zdroj obrázku: <a href="http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html">http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html</a> , 5. 2. 2017)
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	<p>Žáci si individuálně a poté ve dvojicích zopakují význam a časování zadaných sloves. Každý žák si ve stanoveném čase připraví popis obrázku s použitím zadaných sloves. Vyučující může zadat žákům, aby si popis připravili písemně, nebo nazpaměť. Obě varianty práce poté kontroluje vyvoláním žáků, kteří svoji přípravu prezentují přečtením svého textu, či vyprávěním z paměti.</p> <p>V případě potřeby vyučující vysvětlí/upřesní strategii popisu obrázku (např. v souladu s principem ústní části společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka)</p> <p>Návrh způsobu evaluace: ohodnocení aktivity během hodiny (např. rozsahu, přesnosti vyjádření apod.), písemný test na procvičované gramatické učivo v následující hodině, téma může být zařazeno mezi témata písemné slohové práce.</p>

1. Vyčasuuj slovesa estar, ver, encontrarse. Doplň tvary do tabulky a poté si je zkontroluj se spolužákem v lavici.

	estar	ver	encontrarse
1. os. sg.			
2. os. sg.			
3. os. sg.			
1. os. pl.			
2. os. pl.			
3. os. pl.			

2. Zopakujte si ve dvojicích použití slovesa hay. Každý ve španělštině vytvořte dvě vlastní věty obsahující tento tvar.

1.

.....

2.

.....

3. Připrav si popis obrázku s použitím sloves estar, haber, encontrarse, ver, estar situado



003	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 003</b>
Téma	En la ciudad II
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 14 – 16 let A2, A2+
Časový rozsah	30 minut v rámci vyučovací hodiny
Klíčová slova	a la derecha, a la izquierda, al lado de, junto a, cerca de, lejos de, delante de, detrás de, entre, en, enfrente de
Anotace	Popis obrázku, popis situace na obrázku
Použité zdroje	zdroj obrázku: <a href="http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html">http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html</a> , 5. 2. 2017)
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	<p>Žáci si individuálně a poté ve dvojicích zopakují význam předložek, případně sloves používaných k popisu umístění objektů. Každý žák si ve stanoveném čase připraví popis obrázku s použitím předložek. Na nová slovíčka se žák ptá vyučujícího, ten je napíše na tabuli. Vyučující může zadat žákům, aby si popis připravili písemně, nebo nazpaměť. Obě varianty práce poté kontroluje vyvoláním žáků, kteří svoji přípravu prezentují přečtením svého textu, či vyprávěním z paměti.</p> <p>V případě potřeby vyučující vysvětlí/upřesní strategii popisu obrázku (např. v souladu s principem ústní části společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka)</p> <p>Návrh způsobu evaluace: ohodnocení aktivity během hodiny (např. rozsahu, přesnosti vyjádření apod.), písemný test na procvičované gramatické učivo v následující hodině, téma může být zařazeno mezi témata písemné slohové práce.</p>

1. Zopakuj si význam následujících předložek. Poté si ve dvojicích vzájemně říkejte španělské věty, ve kterých předložky použijete. Navzájem se kontrolujte.

a la derecha

delante de

a la izquierda

detrás de

al lado de

entre

junto a

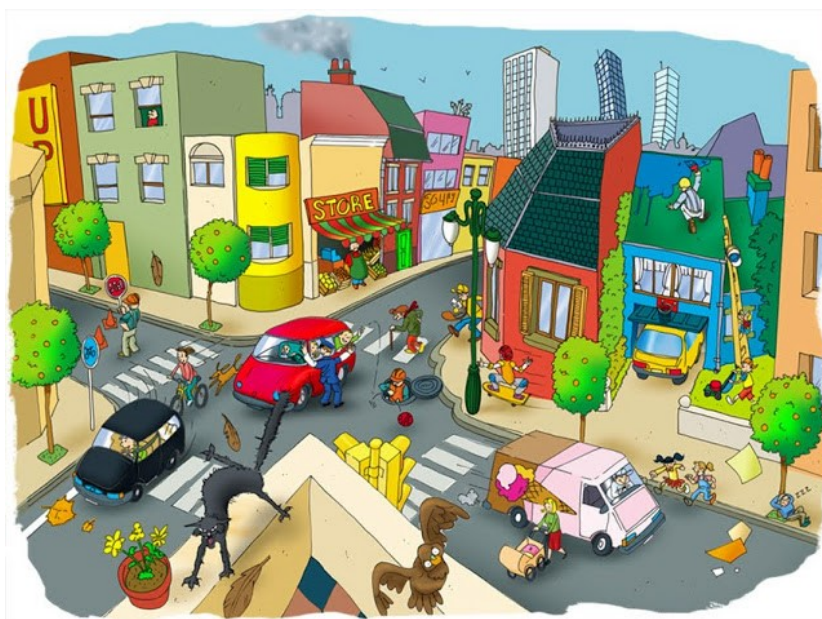
en

cerca de

enfrente de

lejos de

2. Připrav si popis obrázku s použitím předložek z 1. cvičení. Zapiš si nová slovíčka.



*Nová slovíčka:*

004	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 004</b>
Téma	En la ciudad III
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 14 – 16 let A2, A2+
Časový rozsah	30 minut v rámci vyučovací hodiny
Klíčová slova	blanco, amarillo, rojo, azul, verde, moreno, gris, negro, violeta, naranja, es.... como...., tan – como
Anotace	Popis obrázku, popis situace na obrázku. Vyučující vysvětlí na slovní zásobě vyjadřující barvy použití vazby <i>es ..... como ..... (příp. es tan ..... como ....)</i>
Použité zdroje	zdroj obrázku: <a href="http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html">http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html</a> , 5. 2. 2017)
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	<p>Žáci si individuálně a poté ve dvojicích zopakují výrazy pro barvy. Tuto aktivitu může vyučující zadat jako soutěž a nejlepší řešitele odměnit. Vyučující shrne slovní zásobu na tabuli, využije toho, co mají žáci napsáno, případně doplní další. Poté se žáci seznámí s přirovnáním a vazbou <i>tan – como</i>, kterou dále použijí při popisu obrázku. Každý žák si ve stanoveném čase připraví popis obrázku s použitím výrazů pro barvy. Na nová slovíčka související s objekty na obrázku se žák ptá vyučujícího, ten je napíše na tabuli.</p> <p>V závěrečné fázi práce s pracovním listem se žáci ve třídě navzájem ptají na barvu různých objektů na obrázku, Otázku směřují na libovolného spolužáka (případně toho, kdo ještě v daném kole neodpovídal). Kdo odpovídá, zrovna se dále ptá dalšího.</p> <p>Vyučující též může zadat žákům k samostudiu, aby si popis připravili písemně, nebo nazpaměť. Obě varianty práce poté v následující hodině kontroluje vyvoláním žáků, kteří svoji přípravu prezentují přečtením svého textu, či vyprávěním z paměti.</p> <p>V případě potřeby vyučující vysvětlí/upřesní strategii popisu obrázku (např. v souladu s principem ústní části společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka)</p> <p>Návrh způsobu evaluace: ohodnocení aktivity během hodiny (např. rozsahu, přesnosti vyjádření apod.), písemný test na procvičované gramatické učivo a slovní zásobu v následující hodině, téma může být zařazeno mezi témata písemné slohové práce.</p>



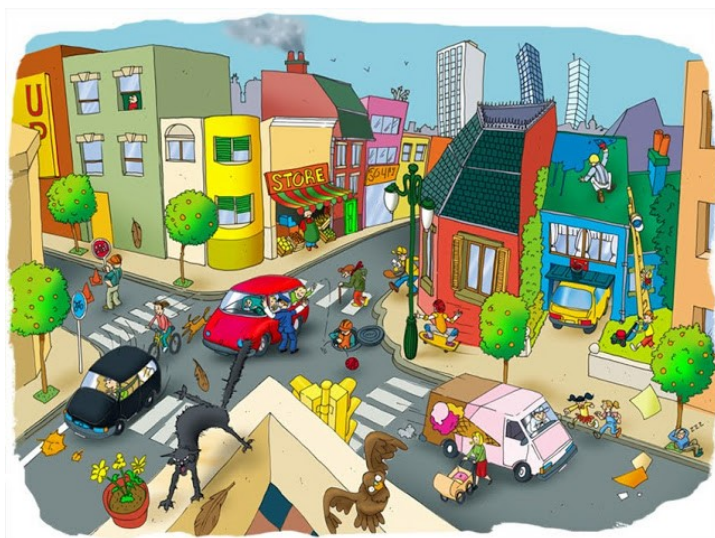


005	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 005</b>
Téma	En la ciudad IV
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 15 – 19 let B1, B1+
Časový rozsah	30 minut v rámci vyučovací hodiny
Klíčová slova	perfecto indefinido, imperfecto, el tiempo pasado
Anotace	Popis obrázku, popis situace na obrázku. Vyučující se žáky procvičuje vyprávění a popis v minulosti
Použité zdroje	zdroj obrázku: <a href="http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html">http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html</a> , 5. 2. 2017)
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	<p>Žáci si individuálně a poté ve dvojicích zopakují tvoření příslušných minulých časů.</p> <p>Žáci si individuálně připraví popis obrázku na téma „<i>Včera se na křižovatce před mým domem...</i>“. Na nová slovíčka související s objekty se žák ptá vyučujícího, ten je zapíše na tabuli.</p> <p>Po vypršení určeného času každý z žáků postupně přidává jednu větu a společně tak tvoří příběh. Žák, který mluví, může zvolit následujícího žáka, který v daném kole ještě nemluvil. Komplikovanější věty zapíše vyučující nebo sami žáci na tabuli.</p> <p>V závěrečné fázi práce s pracovním listem se žáci ve třídě společně s vyučujícím zaměří na problémovější fráze, společně je rozeberou a objasní použití minulých časů.</p> <p>Vyučující též může zadat žákům k samostudiu, aby si popis připravili písemně, nebo nazpaměť. Obě varianty práce může v následující hodině kontrolovat.</p> <p>V případě potřeby vyučující vysvětlí/upřesní strategii popisu obrázku (např. v souladu s principem ústní části společné části maturitní zkoušky z cizího jazyka)</p> <p>Návrh způsobu evaluace: ohodnocení aktivity během hodiny (např. rozsahu, přesnosti vyjádření apod.), písemný test na procvičované gramatické učivo a slovní zásobu v následující hodině, téma může být zařazeno mezi témata písemné slohové práce.</p>

1. Zopakujte si časování sloves v *perfecto indefinido* a *imperfecto*. Ve dvojicích si je střídavě časujte a vzájemně si časování kontrolujte.

*haber, estar, encontrarse, ir, caminar, pasear, ver, esperar, querer, poder, dejar, salir, entrar*

2. S použitím sloves z předcházejícího cvičení si připrav popis obrázku na téma „Včera se na křižovatce před mým domem...“. Zapiš si nová slovíčka.



*Nová slovíčka:*

3. Při společném opakování si napiš složitější případy použití minulých časů

.....

.....

.....

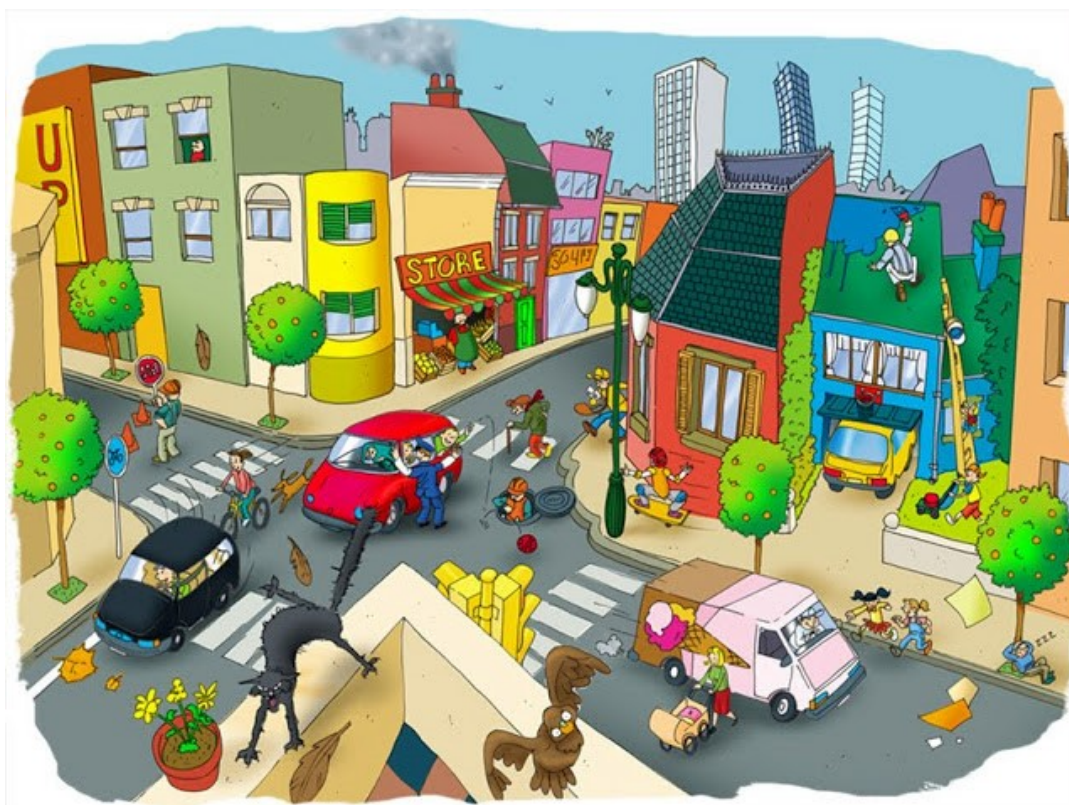
.....

006	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 006</b>
Téma	En la ciudad V
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 16 – 19 let  B1, B1+, B2
Časový rozsah	40 minut v rámci vyučovací hodiny
Klíčová slova	perfecto indefinido, imperfecto, el tiempo pasado, popis, argumentace
Anotace	Popis obrázku, popis situace na obrázku. Žáci si procvičují písemný projev
Použité zdroje	zdroj obrázku: <a href="http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html">http://miclaseensafa.blogspot.cz/p/conocimiento-del-medio.html</a> , 5. 2. 2017)
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	Žáci si individuálně a poté ve dvojicích zopakují tvoření příslušných minulých časů. Ze dvou nabízených situací si žáci zvolí jednu, kterou podle instrukcí zpracují na volný papír. Ten si poté vyučující vybere k opravě a klasifikaci. Návrh způsobu evaluace: ohodnocení písemné slohové práce.

1. Zopakujte si časování sloves v *perfecto indefinido* a *imperfecto*. Ve dvojicích si je střídavě časujte a vzájemně si časování kontrolujte.

*decir, mostrar, discutir, tener, haber, estar, encontrarse, ir, caminar, ver, querer, poder, saber, notar, hacer caso, ser, hacer falta*

Výchozí obrázek k situacím



2. Vyber si jednu z následujících situací a na volný papír vypracuj písemnou práci (rozsah cca 120 – 150 slov), ve které mimo jiné zmiň uvedené body.

#### SITUACE 1

Jsi řidič červeného auta. Vymysli příběh, ve kterém budeš vyprávět, co se Ti včera přihodilo.

Ve vyprávění uveď, kde a kdy se to přesně stalo a jak to nakonec dopadlo.

#### SITUACE 2

Jsi řidič červeného auta. Vymysli rozhovor, který jsi vedl s policistou. Text bude přepsaným rozhovorem v nepřímé řeči.

V rozhovoru vysvětlí, co se stalo a proč nemáš dostat pokutu Ty, ale někdo jiný.

007	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 007</b>
Téma	Utilizando el móvil
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 14 – 19 let A2+, B1
Časový rozsah	1 vyučovací hodina
Klíčová slova	El teléfono móvil, la comunicación, partes del móvil
Anotace	Žák se ve španělštině detailně seznámí s mobilním telefonem, částmi, výbavou a konfigurací, v rámci dobrovolného samostudia si může osvojit detailní a odbornou slovní zásobu
Použité zdroje	Text - <a href="http://www.comprarunmovil.com/detalle_producto/Nokia_N8_Nu_evo_Liberado/">http://www.comprarunmovil.com/detalle_producto/Nokia_N8_Nu_evo_Liberado/</a>
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	<p>Vyučující spolu s žáky kontroluje jejich samostatnou práci. Vybraný žák může obrázek mobilního telefonu namalovat na tabuli. Společně kontrolují překlad výrazů, hledají analogie s anglickou terminologií.</p> <p>Poté společně překládají text, hledají analogie s anglickými výrazy. V další fázi výuky nechá vyučující žákům čas na promyšlení diskusních témat, pokud žák potřebuje nějaké slovíčko, vyučující mu jej řekne a zároveň jej napíše na tabuli pro ostatní. Po přípravě následuje volná diskuse, snahou je, aby každý žák ze skupiny přednesl nějakou svoji myšlenku. Komplikovanější fráze zaznamená vyučující na tabuli. V závěru hodiny vyučující vysvětlí podstatu a obsah rozšiřujících cvičení. Zájemcům může poskytnout klíč řešení. Pokud cvičení 3.1. žáci vypracují písemně, může jim je vyučující následně zkontrolovat.</p> <p>Návrh způsobu hodnocení: ohodnocení samostatné práce během hodiny písemný test na slovíčka v příští hodině vyučující si práce vybere, opraví a ohodnotí apod.</p>

## 1. Tareas para casa

### 1.1. Dibuja tu teléfono móvil y con la ayuda del diccionario describa sus partes.

(las partes que el profesor puede controlar o proponer a los estudiantes)

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| 1) conector para auricular manos libres | 7) cámara                         |
| 2) receptor                             | 8) iconos de aplicaciones         |
| 3) botones de volumen                   | 9) altavoz                        |
| 4) pantalla táctil                      | 10) botón de reposo/activación    |
| 5) micrófono                            | 11) teclado                       |
| 6) bandeja para la tarjeta SIM          | 12) cáscara de plástico del móvil |

### 1.2. Trata de traducir las palabras:

- |  |  |
|--|--|
| Manos libres ( <b>handsfree</b> )                  | Tarjeta de memoria ( <b>paměťová karta</b> )                     |
| Reconocimiento de voz ( <b>rozpoznání hlasu</b> )  | Tipo de tarjeta ( <b>typ paměťové karty</b> )                    |
| Lector de MP3 ( <b>přehrávač MP3</b> )             | Conexión PC ( <b>propojení s PC</b> )                            |
| Salida de TV ( <b>TV výstup</b> )                  | Autonomía en uso ( <b>výdrž baterie</b> )                        |
| Timbres polifónicos ( <b>polyfonní vyzvánění</b> ) | Autonomía en espera 12 horas ( <b>výdrž baterie při volání</b> ) |
| Memoria interna ( <b>vnitřní paměť</b> )           | Almacenamiento interno ( <b>vnitřní paměť</b> )                  |
|  | Pantalla táctil ( <b>dotykový display</b> )                      |

## 2. Tareas para la clase

### 2.1. Lee el texto y trata de traducirlo, apunta las palabras desconocidas

El Nokia N8 se presenta como el terminal más avanzado de Nokia. Integra una pantalla TFT de 3,5 pulgadas, 16GB de memoria de almacenamiento interno más un slot para tarjetas microSD de hasta 32GB, cámara digital de 12 megapíxeles con óptica Carl Zeiss. El Nokia N8 ofrece vídeos en alta definición, sonido Dolby Digital Plus, servicios de Web TV, navegación GPS para coche y peatón de forma gratuita a través de Ovi Maps y el nuevo sistema operativo Symbian^3. Asimismo, grabar vídeo o escuchar música por 50 h. Vamos a disfrutar de una grabación de vídeo de calidad HD.

### 2.2. Piensa los temas de discusión, prepara tus ideas

- a) ¿Cómo la gente comunica ahora?
- b) ¿Cómo crees que la gente va a comunicar en el futuro?

## 3. Tareas para casa

### 3.1. Con la ayuda del texto describe tu teléfono

### 3.2. Frases para profundizar el léxico

Superficie de la pantalla resistente a golpes (povrch obrazovky odolný vůči nárazům)

Controles sensitivos al tacto (ovladače citlivé na dotyk)

Teclas de Cámara, bloque de pantalla, Menú (tlačítka focení, blokování obrazovky, menu)

Una navegación más veloz por Internet gracias a su potente procesador de 1GHz (Rychlejší navigace na Internetu díky svému výkonnému procesoru)

Realizar videollamadas con su cámara frontal (Uskutečnit videohovory s kamerou na přední straně)

Compartir música, vídeos, las actualizaciones de estado y de ubicación con un solo toque a través del botón de Facebook® (sdílet... aktualizace stavu a místa pouze jedním stiskem tlačítka „F“)

## 1. Tareas para casa:

### 1.1. Dibuja tu teléfono móvil y con la ayuda del diccionario describe sus partes.

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| 1) conector para auricular manos libres | 7) cámara                         |
| 2) receptor                             | 8) iconos de aplicaciones         |
| 3) botones de volumen                   | 9) altavoz                        |
| 4) pantalla táctil                      | 10) botón de reposo/activación    |
| 5) micrófono                            | 11) teclado                       |
| 6) bandeja para la tarjeta SIM          | 12) cáscara de plástico del móvil |

### 1.2. Trata de traducir las palabras:

- |                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| Manos libres          | Conexión PC                  |
| Reconocimiento de voz | Autonomía en uso             |
| Lector de MP3         | Autonomía en espera 12 horas |
| Salida de TV          | Almacenamiento interno       |
| Timbres polifónicos   | Pantalla táctil              |
| Memoria interna       |                              |
| Tarjeta de memoria    |                              |
| Tipo de tarjeta       |                              |





### 3. Tareas para casa

#### 3.1. Con la ayuda del texto de la página anterior describe tu teléfono

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### 3.2. Frases para profundizar el léxico

Superficie de la pantalla resistente a golpes.

Controles sensitivos al tacto.

Teclas de Cámara, bloque de pantalla, Menú.

Una navegación más veloz por Internet gracias a su potente procesador de 1GHz.

Realizar videollamadas con su cámara frontal.

Compartir música, vídeos, las actualizaciones de estado y de ubicación con un solo toque a través del botón de Facebook®.

008	<b>Metodický list k didaktickému materiálu 008</b>
Téma	La comparación
Vyučovací předmět	Španělský jazyk
Autor	PhDr. Tomáš Kupka
Cílová skupina (ročník), jazyková úroveň	žáci ve věku 14 – 16 let A2, A2+
Časový rozsah	30 minut
Klíčová slova	los adjetivos, la descripción, la comparación
Anotace	Žák se ve španělštině procvičí základní použití adjektiv v pozitivu, komparativu a superlativu
Použité zdroje	Obrázky: <a href="http://cz.pinterest.com">http://cz.pinterest.com</a>
Typy k metodickému postupu učitele, doporučené výukové metody, způsob hodnocení, typy k individualizované výuce apod.	<p>Vyučující spolu s žáky postupně zpracovává jednotlivá cvičení, před každou úlohou stručně zopakuje příslušné gramatické učivo. Úlohy 1 – 3 se kontrolují průběžně, ve dvojici nebo společně v celé skupině. Úlohy 4 a 5 je možné bodovat – 2 body jsou za správnou frázi, 1 bod se udělí, pokud je většina obsahu věty správně. Součet bodů z obou cvičení určí úspěšnost vztaženou k symbolům pod cvičeními.</p> <p>Podle času a okolností zadává vyučující práci do skupin, do dvojic nebo k samostatnému vyřešení. Nová slovní zásoba je pro žáky povinná.</p> <p>Návrh způsobu hodnocení: ohodnocení samostatné práce během hodiny ohodnocení na základě získaných bodů</p>

## Hoja de trabajo 008 La comparación HOJA DEL PROFESOR

1. Escribe cuatro frases en el positivo. Imagina en que pueden pensar tus amigos.

Modelo: *Juan es tan amable como sus padres.*

2. Escribe cuatro frases en el comparativo (utilizando „más“, „menos“). Imagina en que pueden pensar tus amigos.

Modelo: *María es más guapa que Patricia.*

3. Escribe tres frases en el superlativo (utilizando „el/la/los/las más/menos...“).

Modelo: *Marco es el más inteligente de nuestra clase.*

4. El profe va a decirte cuatro frases. Transfórmalas según el modelo.

Modelo: *Esta casa es la más grande. – ¡Qué grande es esta casa!*

1. Este coche es el más moderno. – *¡Qué moderno es este coche!*

2. Los libros son los más antiguos. – *¡Qué antiguos son los libros!*

3. El animal es el más bravo. – *¡Qué bravo es el animal!*

4. Esas tareas son las más difíciles. – *¡Qué difíciles son esas tareas!*

5. Traduce las frases

1. můj pokoj je menší, než tvůj pokoj – *mi cuarto es más pequeño que tu cuarto*

2. naše čtvrt' je tak velká, jako tvoje město – *nuestro barrio es tan grande como vuestra ciudad*

3. tato kniha je zajímavější – *este libro es más interesante*

4. Jan odchází do školy později – *Juan se va a la escuela más tarde*

5. je to nejsnazší úkol tohoto týdne – *es la tarea más fácil de esta semana*

6. tyto knihy jsou méně zajímavé – *estos libros son menos interesantes*

7. Júlíe je krásnější, než Pilar – *Julia es más hermosa que Pilar*

8. jsou nejatraktivnější ze všech – *son los/las más atractivos/as de todos*

9. moje kamarádka je sympatičtější, než tvoje kamarádka – *mi amiga es más simpática que tu amiga*

			
26 – 20 puntos	19 – 14 puntos	13 – 8 puntos	7 y menos puntos



1. Escribe cuatro frases en el positivo. Imagina en que pueden pensar tus amigos.

Modelo: *Juan es tan amable como sus padres.*

Four large, empty thought bubbles are arranged in a 2x2 grid. Each bubble is connected to a small cartoon character by a line of three circles. The characters are: a girl with pigtails (top-left), a girl with long hair (top-right), a boy (bottom-left), and a boy with glasses (bottom-right).



2. Escribe cuatro frases en el comparativo (utilizando „más“, „menos“). Imagina en que pueden pensar tus amigos.

Modelo: *María es más guapa que Patricia.*

Four large, empty thought bubbles are arranged in a 2x2 grid. Each bubble is connected to a small cartoon character by a line of three circles. The characters are: a boy in a red shirt (top-left), a boy in an orange shirt (top-right), a girl in a yellow headscarf (bottom-left), and a girl in a striped shirt (bottom-right).



**3. Escribe tres frases en el superlativo (utilizando „el/la/los/las más/menos...“).**

*Modelo: Marco es el más inteligente de nuestra clase.*



**4. El profe va a decirte cuatro frases. Transfórmalas según el modelo.**

*Modelo: Esta casa es la más grande. – ¡Qué grande es esta casa!*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



**5. Traduce las frases**

1. můj pokoj je menší, než tvůj pokoj
2. naše čtvrť je tak velká, jako tvoje město
3. tato kniha je zajímavější
4. Jan odchází do školy později
5. je to nejsnazší úkol tohoto týdne
6. tyto knihy jsou méně zajímavé
7. Júlie je krásnější, než Pilar
8. jsou nejatraktivnější ze všech
9. moje kamarádka je sympatičtější, než tvoje kamarádka



			
26 – 20 puntos	19 – 14 puntos	13 – 8 puntos	7 y menos puntos