

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra ruského jazyka a literatury

## **Česko-ruský obrázkový slovník jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga**

Diplomová práce

Autor: Alžběta Urbanová  
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: MZS2AJ Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura  
MZS2RJ Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk  
Vedoucí práce: PhDr. Jindřich Kesner, CSc.  
Oponent práce: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Alžběta Urbanová</b>
Studium:	P17P0180
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - ruský jazyk
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Česko-ruský obrázkový slovník jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga</b>
Název diplomové práce AJ:	Czech-Russian Pictorial Dictionary as a Supplementary Material to Raduga Textbooks

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce pojednává o významu vizuálního slovníku při výuce cizího jazyka. Cílem práce je zpracování didaktické pomůcky (česko-ruského vizuálního slovníku), vhodné jako doplňkový materiál k učebnici Raduga. Jejím účelem je vizuálně zobrazit značnou část slovní zásoby, která je uvedena v prvním díle uvedeného učebního komplexu. Teoretická část je výchozí pro část empirickou. Obsahuje všeobecný přehled počínaje rolí, kterou sehrává slovní zásoba při výuce cizího jazyka, po hodnocení efektivnosti používání obrázkových materiálů. Závěr práce tvoří výzkum zabývající se efektivností námi zhotoveného slovníku. Přínos této práce spatřujeme především v praktickém zpracování vizuálního slovníku.

### Klíčová slova

Vizuální slovník, slovní zásoba, obrázkové materiály, učebnice Raduga

HILL, David A. *Visual impact: creative language learning through pictures*. Essex: Longman Group UK Limited, 1990. ISBN 0-582-03765-4

THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited, 2002. ISBN 0582 429668

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. ISBN-0521-44994-4

WRIGHT, Andrew. *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35800-0

Zadávací pracoviště: Katedra ruského jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jindřich Kesner, CSc.

Oponent: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7.12.2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci Česko-ruský obrázkový slovník jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

Podpis .....

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne .....

Podpis .....

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Jindřichu Kesnerovi, CSc., za odborné vedení, ochotu a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Olze Kesnerové Řádkové, Ph.D., za cenné připomínky, které mi poskytla.

## **Anotace**

URBANOVÁ, Alžběta. *Česko-ruský obrázkový slovník jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 98 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o významu vizuálního slovníku při výuce cizího jazyka. Cílem práce je zpracování didaktické pomůcky (česko-ruského vizuálního slovníku), vhodné jako doplňkový materiál k učebnici Raduga. Jejím účelem je vizuálně zobrazit značnou část slovní zásoby, která je uvedena v prvním díle uvedeného učebního komplexu. Teoretická část je výchozí pro část empirickou. Obsahuje všeobecný přehled počínaje rolí, kterou sehrává slovní zásoba při výuce cizího jazyka, po hodnocení efektivnosti používání obrázkových materiálů. Závěr práce tvoří výzkum zabývající se efektivností námi zhotoveného slovníku. Přínos této práce spatřujeme především v praktickém zpracování vizuálního slovníku.

## **Klíčová slova**

Vizuální slovník, slovní zásoba, obrázkové materiály, učebnice Raduga

## **Annotation**

URBANOVÁ, Alžběta. *Czech-Russian Pictorial Dictionary as a Supplementary Material to Raduga Textbooks*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 98 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis deals with the importance of a visual dictionary during the process of foreign language teaching. The aim of this diploma thesis is to create a didactic tool (Czech-Russian visual dictionary) suitable as supplementary material to the Raduga textbook. The purpose of this didactic tool is to visually depict a significant amount of vocabulary, which is included in the previously mentioned didactic complex. The theoretical part is essential for the empirical part. It contains general knowledge starting from the role that vocabulary plays in the process of teaching languages, finishing with the evaluation of the effectiveness of our visual dictionary. The contribution of this diploma thesis lies in the practical creation of our visual dictionary.

## **Keywords**

visual dictionary, vocabulary, visual materials, Raduga textbooks



## OBSAH

Úvod .....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1 Proč se učit cizí jazyk.....	14
1.1 Kognitivní funkce.....	14
1.2 Zdravotní stav.....	15
2 Slovní zásoba.....	17
2.1 Význam slovní zásoby .....	17
2.2 Druhy slovní zásoby .....	18
2.3 Prezentování slovní zásoby v učebnicích.....	19
2.4 Osvojování slovní zásoby.....	21
2.4.1 Základní druhy paměti .....	21
2.4.2 Multisenzorické učení .....	22
2.4.3 Učební styly podle dominujícího stylu.....	23
2.4.4 Procvičování slovní zásoby .....	25
2.4.5 Problémy s osvojováním slovní zásoby .....	26
3 Materiální didaktické prostředky .....	28
3.1 Klasifikace materiálních didaktických prostředků .....	28
3.2 Slovník .....	36
3.2.1 Klasifikace slovníků.....	36
3.2.2 Řazení hesel ve slovníku .....	40
3.2.3 Obrázkový slovník .....	40
3.2.3.1 Volba obrázků .....	40
4 Obrázková didaktická pomůcka .....	70
4.1 Efektivnost obrázkových materiálů.....	42
4.2 Požadavky na materiální didaktické prostředky.....	44
4.3 Zásady pro tvoření materiálního didaktického prostředku.....	45

PRAKTICKÁ ČÁST .....	46
5 Výzkum .....	46
5.1 Cíl a předmět výzkumu .....	46
5.2 Metodologie výzkumného šetření .....	46
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	47
5.4 Stanovené hypotézy.....	48
5.5 Vyhodnocení didaktických testů .....	48
5.6 Žáci s podpůrnými opatřeními .....	56
5.7 Shrnutí výsledků didaktických testů .....	58
5.8 Dotazníkové šetření.....	58
5.8.1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření .....	62
6 Česko-ruský obrázkový slovník .....	64
6.1 Postup zpracování .....	64
6.2 Program pro tvorbu obrázkového slovníku .....	65
6.3 Forma zpracování obrázkového slovníku .....	65
6.4 Tvorba obrázků .....	69
6.5 Charaktery na obrázcích.....	70
6.6 Témata obrázkového slovníku .....	71
6.6.1 Lidé.....	71
6.6.2 Číslovky .....	72
6.6.3 Země.....	73
6.6.4 Cizí jazyky.....	74
6.6.5 Národnosti .....	75
6.6.6 Hodiny .....	75
6.6.7 Předměty.....	76
6.6.8 Sport .....	77

6.6.9 Povolání.....	78
6.6.10 Hudební nástroje .....	79
6.6.11 Budovy .....	79
6.7 Prezentace slovních výrazů .....	80
6.8 Uspořádání slovníku.....	81
6.9 Doplnkové materiály k obrázkovému slovníku .....	81
Závěr .....	83
Seznam použité literatury .....	85
Seznam grafů.....	89
Seznam obrázků .....	90
Přílohy .....	i

# Úvod

Slovní zásoba se bezesporu stala zcela nezbytnou součástí procesu výuky cizích jazyků, avšak její prezentování v učebních materiálech není vždy zcela efektivní a uživatelsky oceňované. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zaměřit právě na tuto problematiku. V rámci našeho užšího zaměření jsme si zvolili jeden učební materiál, a to konkrétně učebnici Raduga. Naším záměrem bylo pro danou učebnici vypracovat takovou didaktickou pomůcku, která by samotný proces osvojování si nové slovní zásoby usnadnila a stala se přínosnou zejména pro žáky základních a středních škol. Dalším důvodem pro zvolení tohoto tématu byla rovněž i snaha o poukázání na problematiku, kdy autoři učebnicových komplexů dostatečně nevyužívají propojení různých auditivních a vizuálních materiálů, navzdory tomu, že je tato metoda v rámci edukace považována za velmi efektivní.

Naše osobní preference a především snaha využít zkušenosti, jež jsme získali v průběhu naší činnosti na umělecké škole, nás přivedla právě k myšlence vytvořit takový edukativní materiál, který by zakomponoval výše uvedené složky a zároveň se stal nejen zábavnou, nýbrž i přínosnou formou určenou pro výuku slovní zásoby v rámci konkrétního učebnicového komplexu.

Diplomová práce *Česko-ruský obrázkový slovník jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga* se standardně skládá z teoretické a praktické části. Cílem teoretické části je přehledně mapovat obecné informace věnující se didaktické tematice a především pojmu „slovní zásoba“, který vymezujeme ať už z hlediska jeho významu, druhu či samotného procesu osvojování, jemuž je zde věnována komplexnější pozornost. V navazující kapitole teoretické části jsou dále definovány materiální didaktické prostředky, jež jsou pro tuto práci zcela klíčové. Zde jsme se konkrétně zaměřili zejména na slovník, kde jsme se zabývali nejen charakteristikou obrázkového slovníku, ale i například vhodnou volbou obrázků. V neposlední řadě je v závěrečné kapitole teoretické části blíže specifikována obrázková didaktická pomůcka a jsou mimo jiné vytyčeny i zásady, jimiž se řídí samotná tvorba takového didaktického materiálu. Značná část teoretických poznatků bude následně aplikována při tvorbě česko-ruského obrázkového slovníku.

Jak již bylo zmíněno výše, naším souběžným cílem je vytvořit takovou multisenzorickou didaktickou pomůcku, jež by zachycovala významnou část slovní zásoby obsažené v prvním dílu učebnice Raduga a sloužila tak žákům jako její doplňkový materiál. Rozhodli jsme se zvolit povahu multisenzorického materiálu, který propojuje činnost s vizuálními a auditivními pomůckami, čímž jak se domníváme, dosáhneme efektivnějších výsledků, a zároveň věříme, že právě tato forma didaktické pomůcky se stane pro žáky atraktivnější a zajímavější.

Praktická část diplomové práce si klade za cíl detailněji přiblížit čtenáři samotný proces zpracovávání námi vytvořeného obrázkového slovníku, kde se může konkrétně seznámit se způsobem tvorby obrázkového materiálu, formou zpracování obrázkového slovníku, či s výběrem tematických okruhů. Následujícím cílem praktické části je dále zmapování míry spokojenosti žáků se současným prezentováním slovní zásoby v učebnici Raduga. Souběžným cílem empirické části je i provedení výzkumu porovnávacího výsledky žáků ve dvou didaktických testech, jimž předchází vyučování slovní zásoby prostřednictvím námi vytvořeného obrázkového slovníku v porovnání s vyučováním slov pomocí klasického seznamu slov. V návaznosti na didaktické testy zjišťuje praktická část, zda žáci upřednostňují učení se slovní zásoby prostřednictvím námi vytvořeného obrázkového materiálu před učením pomocí seznamu slov. V neposlední řadě je součástí praktické části rovněž i zanalyzování potencionálního využití námi vytvořené didaktické pomůcky mezi dotazovanými žáky.

# Teoretická část

## 1 Proč se učit cizí jazyk

Znalost cizích jazyků je v současné době považována téměř za nezbytnost, a tak si výuka jazyků našla své místo v edukačním procesu. Ohlédneme-li se do minulosti, znalost cizího jazyka byla považována za jistý rys vzdělanosti a stávala se tak spíše výsadou vládnoucích tříd a úzkého kruhu vzdělanců, avšak dnes cizí jazyk našel uplatnění celoplošně bez ohledu na věk, majetek, či postavení člověka. Dnes je edukační systém postaven tak, aby umožnil právě rozvíjení znalostí cizích jazyků, výuka jazyků se tak stala součástí všeobecného a odborného vzdělávání studentů, díky čemuž jsou jazyky zpřístupněny široké veřejnosti. (Hendrich, 1988)

Rostoucí zájem o jazyky není způsoben pouze snahou o mezinárodní komunikaci, avšak souvisí i s rozvojem vědy i techniky. „Každá odborná práce vyžaduje zvládnutí množství informací, z nichž mnohé jsou dostupné jen v cizím jazyce. Platí to nejen o oblasti teorie, ale i o výrobní sféře služeb a distribuce zboží i jeho konzumace.“ (Hendrich, 1988; s. 12) Podle Josefa Hendricha dále v odborných kruzích sílí názor, že by každý člověk měl ovládat nejen svůj mateřský jazyk, nýbrž i dva cizí jazyky. Nesmíme ani opomenout fakt, že cizojazyčná výuka přispívá k obecné znalosti reálií týkajících se dané země. Člověk mluvící cizím jazykem může být obohacen o informace o zeměpisných, politických, kulturních a sociálních podmínkách konkrétního národa, díky čemuž získává širší rozhled. (Hendrich, 1988)

Avšak znalost cizího jazyka nepřináší pouze výhody na poli mezinárodní komunikace, v oblastech znalosti reálií cizích zemí, či v odborné pracovní sféře. Mnohé studie potvrdily, že ovládnutí druhého jazyka může výrazně ovlivnit naši pozornost, či dokonce zdraví. V této části práce se tedy zaměříme na tyto pozitivní účinky, jež přináší proces učení se novému jazyku. Shromáždili jsme několik publikovaných výzkumů a studií, které byly zveřejněny před několika desítkami let až po současnost. Níže uvádíme studie, které prokázaly výrazné zlepšení aspektů týkajících se kognitivních schopností, dále zdravotního stavu, či pozornosti.

### 1.1 Kognitivní funkce

Proces osvojování cizího jazyka vnáší mnoho pozitivních aspektů do lidského života od vědomostních poznatků až po zdravotní benefity. Jednou ze studií potvrzujících toto tvrzení je práce čtyř edinburských neurologů, která byla publikovaná v americkém vědeckém časopise nazvaném *Annals of Neurology*. V této práci zmínění vědci uvádějí, že studium cizího jazyka

může mít pozitivní vliv na lidský mozek a dokonce dokáže oddálit jeho stárnutí, konkrétně ve fázi pozdější dospělosti. Výsledky tohoto výzkumu prokázaly, že studium cizího jazyka pomáhá zdokonalit kognitivní schopnosti člověka. Schopnost ovládat alespoň dva jazyky se výrazně promítla nejen do inteligence daných jedinců, ale i do jejich čtenářských schopností a verbálního projevu, který se jevil plynulejší v porovnání s ostatními účastníky výzkumu, kteří mluví pouze svou rodnou řečí. Autoři tohoto výzkumu dále zjistili, že věk bilingvního člověka není relevantní, jelikož výsledky prokázaly, že účinky znalosti druhého jazyka se dostavily nejen u účastníků, kteří se věnují druhému jazyku už od raného dětství, nýbrž i u jedinců, kteří se začali věnovat cizímu jazyku v pozdějším věku. Toto zjištění je podle autorů významné, jelikož miliony lidí po celém světě si osvojí druhý jazyk právě v pozdějším stadiu života. Tato studie jasně prokazuje, že i tito lidé mohou benefitovat z procesu osvojování si cizího jazyka. (BBC, 2014)

K podobným závěrům došel i Robert Marcz, který zkoumal bilingvní a monolingvní jedince, které vystavil třetímu jazyku, s nímž nemá ani jedna skupina zkušenosti. Jejich schopnosti porovnával v testu skládajícího se z pěti kategorií zahrnující: poslech, mluvení, čtení, psaní a celkové dovednosti. Výsledky jasně prokázaly, že bilingvní účastníci si v tomto testu vedli výrazně lépe než účastníci hovořící pouze jedním jazykem, a to ve všech pěti kategoriích. Autor studie tento výsledek odůvodnil tím, že bilingvní jedinci jsou vystaveni druhému jazyku na denní bázi, tudíž vykazují lepší receptivní schopnosti, které byly potvrzeny zejména v poslechu a čtení. (Marcz, 2016)

Existuje také mnoho různých studií potvrzujících spojitost mezi mnohojazyčností a zlepšenou koncentrací. Podle studie, prováděné na půdě Psychologické fakulty Edinburské univerzity, která využila klinického testu zvaného *The Test of Everyday Attention* zaměřeného na zkoumání měření různých aspektů pozornosti, je zcela patrné, že učení se novému jazyku vede ke zlepšení naší pozornosti a mentální obezřetnosti. Těchto příznivých vlivů lze dosáhnout již po pouhém týdnu studia. Pozitivní výsledky se projeví u všech aktivně zkoumaných objektů nehledě na jejich věk, který se pohyboval v rozmezí od 18 do 78 let. (Bak, 2016)

## **1.2 Zdravotní stav**

Nedávná studie, provedená významnou psycholožkou Ellen Bialystokovou v kanadské univerzitě York Univerzity v Torontu, uvádí, že bilingvní jedinci svou znalostí cizího jazyka oddalují příznaky Alzheimerovy choroby až o čtyři roky. Tento závěr byl vyvozen na základě výsledků, které prokázaly u 184 bilingvních imigrantů, mluvících anglicky a svým mateřských

jazykem, výskyt symptomů demence s několikaletým zpožděním. Autorka této studie se věnuje již dvě desetiletí právě benefitům dvojjazyčnosti. (Bialystok, 2010)

Skupina vědců v čele s Mauritssem Van den Noortem prováděla výzkum, který se zabýval studiem početné vědecké publikace zaměřené na spojitost mezi dvojjazyčností či mnohojazyčností a tzv. kognitivní rezervou. Podle autorů jimi zkoumané behaviorální studie prokázaly tzv. cognitive reserve-enhancing effect<sup>1</sup>, jenž se podílel na udržení kognitivních funkcí u celoživotně bilingvních jedinců. Nicméně Van den Noort a spol. také ve své studii uvádějí, že některým výzkumům, jimiž se zabývali, se nepodařilo dojít ke stejným výsledkům jako u předešlých studií, či jejich pozitivní výsledek ve prospěch účinků mnohojazyčnosti podléhá jistým kritériím. Například Chertkow ve své publikaci prohlašuje, že cognitive reserve-enhancing effect se projevuje u vícejazyčných jedinců, avšak ne u pouze dvojjazyčných osob. Jiná studie prováděná Gollanem a jeho kolegy naopak došla k závěru, že cognitive reserve-enhancing effect se objevuje u dvojjazyčných jedinců postižených Alzheimerovou chorobou, nicméně tito jedinci musí disponovat nižší úrovní vzdělanosti. Některým vědcům, zabývajících se touto problematikou, se dokonce nepodařilo nalézt žádnou spojitost mezi mnohojazyčností a kognitivní rezervou. Van den Nort dospěl k závěrům, že 53% zkoumaných studií skutečně potvrzuje cognitive reserve-enhancing effect, který přináší bilingvismus, 12% studií vykazovalo alespoň částečný důkaz ve prospěch tohoto efektu a pouze 35% zbývajících zkoumaných studií nedošlo k pozitivním závěrům vůči cognitive reserve-enhancing effect díky bilingvistu.“<sup>2</sup> (Van den Noort, 2019)

Z výše zmíněného je patrné, že učení se cizímu jazyku nepřináší benefity pouze v rámci komunikace, ale jeho pozitivní výhody se odráží i na lidském zdraví. Z výše zmíněných studií je patrné, že dvojjazyčnost a vícejazyčnost může prokazatelně zdokonalit nejen kognitivní schopnosti člověka, ale pomáhá i oddálit demenci o několik let.

---

<sup>1</sup> Kognitivně-rezervní zesilující efekt

<sup>2</sup> Celkem vzato, v 53% původních studií byl prokázán kognitivně-rezervní zesilující efekt u dvojjazyčných osob, avšak 12% zkoumaných studií prokázalo pouze částečný důkaz a u zbylých 35% původních studií byl prokázán důkaz, který vyvracel kognitivně-rezervní zesilující efekt u bilingvních jedinců



## 2 Slovní zásoba

Slovní zásoba neboli lexikum je základní složkou každého jazyka, a to nejen z hlediska komunikativního, ale i lingvodidaktického. (Hendrich, 1988) Anglický lexikograf Albert Hornby chápe slovní zásobu jako celkový součet slov v jazyce, jež je osobě znám či je užit v konkrétní knížce či předmětu. (Hornby, 1995) Přemysl Hauser uvádí, že právě slovní zásoba určuje bohatost daného jazyka. (Hauser, 1986)

Základní jednotkou lexikální zásoby je slovo, jímž se zabývá vědní disciplína: lexikologie. Lexikologie neboli nauka o slovní zásobě zkoumá slovo jako jednotku pojmenování, zabývá se jeho klasifikací a významem. Lexikologie se dělí na několik samostatných disciplín, mezi něž řadíme např. frazeologii, etymologii, sémantiku, lexikografii, onomaziologii a onomastiku. (Hauser, 1986)

### 2.1 Význam slovní zásoby

Slovní zásoba je mnohými vnímána jako zcela nepostradatelná v rámci osvojování cizího jazyka, jelikož bez slovní zásoby nelze úspěšně komunikovat v daném jazyce, čímž se lexikální zásoba stává jádrem každého jazyka. O nezastupitelnosti slovní zásoby je přesvědčeno mnoho odborníků. Wilkins (1972), uvádí „The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.“<sup>3</sup> (Wilkins, 1972; s. 123) Lewis tvrdí „Lexis is the core or heart of language.“<sup>4</sup> (Lewis, 1993, s. 89) Harmer prohlásil “If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh.”<sup>5</sup> (Harmer 1991; s. 153)

Rivers ve své knize *Communicating Naturally in a Second Language* uvádí, že osvojení adekvátní slovní zásoby je nezbytné pro úspěšné používání druhého jazyka, jelikož bez rozsáhlé lexikální zásoby nejsme schopni užívat struktury a funkce, které jsme se již naučili, pro srozumitelnou komunikaci. (Rivers, 1983) Na základě této myšlenky lze říci, že žák, který ovládá slovní zásobu, snáze manipuluje s daným jazykem a potýká se s výrazně menším množstvím obtíží než žák s omezenější úrovní slovní zásoby, ovládajíc gramatický aspekt jazyka.

---

<sup>3</sup> „Faktem je, že bez gramatiky se dá sdělit jen velmi málo, avšak bez slovní zásoby se nedá sdělit vůbec nic.“

<sup>4</sup> „Lexikum je jádrem či srdcem jazyka.“

<sup>5</sup> „Jestliže struktura jazyka utváří kostru jazyka, tak je to právě slovní zásoba, která tělu poskytuje životně důležité orgány a maso.“

Názory těchto vědců jasně prokazují významnou roli, kterou sehrává právě lexikální zásoba. Jedná se o nejzákladnější jazykový prostředek, jenž se podílí na vyjadřování pocitů a emocí, a slouží jako prostředek ke komunikaci mezi lidmi. Neznalost dostatečné slovní zásoby může vést k problémům s vyjadřováním, k chybné výměně informací či k misinterpretaci. Hovoříme-li o výuce cizích jazyků, slovní zásoba zde hraje signifikantní roli, bez ní nejsme schopni dosáhnout komunikačního cíle a excelovat v daném jazyce. Bez úspěšného ovládnutí základní slovní zásoby selháváme v plnění jednoduché komunikace. Znalosti v oblasti lexika jsou u studentů zcela zásadní pro plnění základních disciplín doprovázejících výuku jazyků jako je například psaní, čtení, poslech a mluvení. Bez znalosti slovní zásoby žáci neporozumí psanému textu, s obtížemi vyjádří své myšlenky a informace pomocí mluveného, či psaného projevu, a právě z tohoto důvodu se stala vysoká úroveň znalosti slovní zásoby základem vzdělávacího procesu.

## 2.2 Druhy slovní zásoby

Slovní zásoba každého jazyka je natolik rozsáhlá, že je nemožné, aby se jakýkoliv uživatel jazyka naučil všechna existující slova příslušného jazyka. V mnohých případech zná jednotlivec význam daného slova, avšak dané slovo v běžné řeči neužívá. Z tohoto hlediska rozlišujeme dva druhy slovní zásoby. Aktivní slovní zásobu a pasivní slovní zásobu. (Hauser, 1986)

Pod pojmem pasivní slovní zásoba si lze představit slova, jejichž význam jedinec zná, avšak je nepoužívá v běžné mluvě. Tento druh slovní zásoby je výrazně rozsáhlý. Odhaduje se, že dítě, jehož mateřský jazyk je anglický jazyk, v šesti letech zná přibližně 3 000 slov, dospělý člověk bez vyššího vzdělání 25 000 – 35 000, vysokoškolský student zná okolo 60 000 slov. (Peprník, 1992)

Naopak do aktivní slovní zásoby řadíme slova, která uživatel jazyka užívá v běžné komunikaci ve formě ústního či písemného projevu. Rozsah aktivní slovní zásoby se pohybuje zhruba kolem pěti až deseti tisíc slov, což je výrazně nižší číselný údaj v porovnání s pasivní slovní zásobou. (Peprník, 1992)

Podle odborníků je ale právě aktivní slovní zásoba zcela zásadní při učení se cizím jazykům. Z tohoto důvodu se didaktikové snaží stanovit optimální lexikální minimum, které se také nazývá lexikální standard. Tento pojem představuje soubor všech lexikálních prostředků,

kteří slouží k dorozumívání v základních oblastech společenského styku a užívaných celým společenstvím v dané etapě historického vývoje. (Hauser, 1986)

Hendrich rozlišuje celkem čtyři typy lexikálního minima. Elementární lexikální minimum, základní lexikální minimum, souborné lexikální minimum a odborné čtecí lexikální minimum. Pod pojmem elementární lexikální minimum chápeme slovní zásobu nutnou pro komunikaci v základních hovorových situacích. Rozsah slov se pohybuje mezi 800 – 1000 slov a odpovídá současnému cíli při výuce jazyků na druhém stupni základních škol. Základní lexikální minimum je nutné pro komunikaci ve všedních situacích a týká se i četby jednoduchých textů. Zahrnuje 1400 – 2000 slov a odpovídá tak zhruba jazykovému cíli, který je stanoven na gymnáziích. Souborné lexikální minimum je potřebné pro komunikaci zaměřenou na kulturně politické a ekonomicko-výrobní. Zde je už psaný text obtížnější, skládající se z populárně vědeckých textů a novin. Jeho rozsah činí 5 000 – 6 000 slov. Tento typ lexikálního minima odpovídá přibližně požadavkům kladeným na absolventy jazykových škol. Posledním typem je Odborné čtecí lexikální minimum, které zahrnuje obecně vědní slovní zásobu, která je potřebná pro četbu odborné literatury jakéhokoliv oboru. Zahrnuje přibližně 2 300 slov. (Hendrich, 1988)

### **2.3 Prezentování slovní zásoby v učebnicích**

Prezentování slovní zásoby je jednou z nejdůležitějších stádií během procesu učení se novému jazyku, jelikož vhodně zvolená forma nejenže ovlivňuje studentovo správné chápání a vnímání nových lexikálních jednotek, ale také zásadně přispívá k upoutání jeho pozornosti. (Scrivener, 2005)

Existuje hned několik způsobů, jak mohou autoři učebnic zahrnout slovní zásobu do svých výukových materiálů. Nejčastěji se setkáváme s formou seznamů slov také nazývaných anglickým výrazem *word-list*. V takovýchto seznamech je zpravidla slovní zásoba uváděna bez kontextu. (Hulstijn, 2001) Dále se hojně využívá popisování a vysvětlování pojmů v daném cizím jazyce bez přímého překladu do rodného jazyka. Jiné učebnice prezentují nové slovní výrazy skrze jejich použití v kontextu. (Scrivener, 2005)

V roce 2021 proběhl výzkum, který se zaměřil na formy prezentování lexika ve výukových materiálech. Výzkum byl prováděn formou rozhovorů, kde byli dotazováni vybraní tvůrci učebnic. Celkem bylo úspěšně osloveno 8 respondentů. Výsledky studie ukázaly, že 75% dotazovaných autorů učebnic sdílí stejnou myšlenku, a to že by se učení slovní zásoby nemělo

provozovat pomocí tzv. *word-list*. Přestože mnozí z dotazovaných jsou kritiky takovýchto technik, sami do svých učebnic seznamy slov zahrnují, avšak ne z důvodu, že by tuto formu považovali za efektivní z hlediska osvojování slovní zásoby, ale využívají této techniky pro jejich praktické podpůrné funkce, kterou přinášejí. Tímto způsobem ušetří autoři čas pedagogům. Další výhodou, kterou tato forma prezentace slovních výrazů přináší je možné využití i k domácím úkolům. 50% účastníků rozhovoru dále považuje i opakování a použití slov za jeden z důležitých komponentů učení. V závěru studie 50% respondentů prohlásilo, že se snaží vyhýbat používání tradičních překladových seznamů slov, jelikož vyhledávají alternativnější formy. (Bergström, Norberg, Nordlund, 2021)

Ruth Gairns (1986) rozlišuje mnoho různých způsobů, jak lze řadit slovní zásobu v učebnicích cizího jazyka. Níže jsou představeny některé z nich:

- **Items related by topics**
  - nejčastější a nejužitečnější způsob řazení slovní zásoby v učebnicích
- **Items grouped as an activity or process**
  - poskytují informace o jednotlivých krocích – např. při koupi auta.
- **Items which are similar in meaning**
  - zahrnují výrazy významově podobné. Takto seřazená slovní zásoba vyžaduje zařazení do kontextu, s jehož pomocí se zvýrazní rozdíly mezi danými slovy.
- **Items which form pairs**
  - často ve formě synonym, antonym
- **Items forming a set of idioms or multi-word verbs**
  - nabízí souhrn různých idiomů
- **Items grouped by style**
  - odkazují na výrazy pro konkrétní styl řeči: *nehovorové výrazy*
  - obsahují výrazy typické pro určité státy: *americká angličtina, britská angličtina* aj.

(Gairns, 1986; s. 69-71)

Z výše uvedeného lze vyvodit, že tzv. *word-lists* jsou výbornou pomůckou z hlediska praktičnosti, jelikož primárně šetří čas pedagogům. Avšak samotný seznam slov v učebnicích bez jiných podpůrných materiálů je zcela nedostačující, jelikož jejich funkčnost z hlediska přispívání k osvojení si slovních výrazů není zcela efektivní a je nutné zahrnout do výukových

materiálů i jiné prostředky, jež by tuto mezeru vyplnily. V takovémto případě mohou autoři učebnic volit doplňující cvičení, či zvolit jiné inovativnější materiály například ve vizuální či auditivní podobě, či skloubit tyto podoby v jedno a využít tak multisenzorického učení (viz kapitola *Multisenzorické učení*), díky čemuž bude materiál vyhovovat širšímu spektru žáků a bude napomáhat procesu osvojování slovní zásoby.

## **2.4 Osvojování slovní zásoby**

Způsob, jakým se žák seznámí s novou slovní zásobou, může mít značný vliv na osvojení si daného slova. Je tedy velmi důležité zvolit vhodnou metodu pro výuku slovní zásoby. Z tohoto důvodu musíme brát v potaz hned několik faktorů, které mají u jedince vliv na samotný proces osvojování slovní zásoby. Jelikož se jedná o mentální proces, jenž je úzce spjat s pamětí daného jedince, je zcela nezbytné se seznámit i s druhy pamětí. Dále je nutné rozebrat jednotlivé učební styly, které daný žák preferuje a díky nimž si efektivněji osvojí probíranou látku. Na závěr upozorníme na základní překážky, se kterými se žáci střetávají při seznamování se s novými lexémy, a které komplikují samotný proces osvojování.

### **2.4.1 Základní druhy paměti**

V současné době rozlišujeme několik druhů a typů paměti. Paměť dělíme z hlediska vědomé úmyslnosti, z hlediska přetrvávání informace či podle individuality. Podle Věry Janíkové (2005) pro osvojování cizojazyčné slovní zásoby mají všechny druhy paměti své nezastupitelné místo.

Paměť můžeme dělit na úmyslnou a neúmyslnou. „Toto členění spočívá v tom, zda si chceme vědomě něco zapamatovat a vynakládáme na to volní úsilí nebo se nám do vědomí dostávají zážitky, které jsme neměli v úmyslu si zapamatovat. Z hlediska psychologie učení hovoříme o intencionálním a incidenciálním učení.“ (Janíková, 2005; s. 36) Dále rozlišujeme druhy paměti v návaznosti na způsob, jakým se myšlenkové operace účastní na pamatování a vybavování. Jedná se o paměť mechanickou a logickou. V neposlední řadě Janíková rozlišuje i paměť individuální, která je spjatá s individuálními rozdíly v kvalitě paměti na základě jejich vlastností. S tím souvisí rychlost zapamatování, pohotovost vybavování, přesnost zapamatování a vybavování a trvání pamatování. (Janíková, 2005)

Kromě výše zmíněného dělíme paměť i z hlediska přetrvávání informace na senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou. Senzorická neboli ultrakrátkodobá paměť je tzv.

prvním filtrem získávaných poznatků a informací. V této fázi přijímaná informace není vložena do paměti nebo je zapomenuta. Jestliže nevěnujeme okolním vjemům, dojmům, podnětům a impulzům řádnou pozornost, zanikají informace již po deseti až dvaceti vteřinách. Krátkodobá paměť neboli bezprostřední, je mnohdy nazývána tzv. druhým filtrem. V souvislosti se studiem cizího jazyka chápeme krátkodobou paměť jako paměť operační či pracovní, jež se týká jazykové produkce a percepce a je zhruba vymezena třiceti minutami. „Dlouhodobá paměť označuje informace, uložené dostatečně trvale na to, aby byly dostupné po jakoukoli dobu delší než několik vteřin.“ (Janíková, 2005; s. 39) Dlouhodobou paměť dělíme na paměť sémantickou, epizodickou a procedurální. Sémantická paměť má obecnou povahu a týká se převážně vědomostí o světě. Paměť epizodická má spíše osobní charakter a zabezpečuje zapamatování konkrétních událostí. Procedurální neboli paměť naučená souvisí se schopností různých žáků. Některý student je úspěšný v osvojení si gramatických pravidel, jiný naopak exceluje v zapamatování si slovní zásoby. (Janíková, 2005)

## 2.4.2 Multisenzorické učení

Mnozí se domnívají, že právě multisenzorické učení je klíčem k úspěchu při osvojování si slovní zásoby. Podstata tohoto učení tkví především v kombinování několika přijímacích kanálů, které dělíme na vizuální, auditivní, haptické, motorické a olfaktorické. Pomocí těchto kanálů přijímá jedinec nové informace. (Janíková, 2005) Podle Treichlera (1967) je žák schopen uchovat v paměti 10%, z toho, co četl, 20% z toho, co přijal auditivní formou, 30% z toho, co viděl a 50% z toho, co slyšel a viděl. (Janíková, 2005) Christie uvádí, že vezmeme-li v úvahu lidský mozek, jenž využívá pěti smyslů k získání informací z okolního světa, není překvapivé, že spojení právě těchto smyslů navyšuje pravděpodobnost k lepší absorpci znalostí. (Christie, 2000) Efektivnost kombinací smyslů vyzdvihují i Rainer Bohn a Ina Shreiter (1996) ve své publikaci, kde uvádí, že přestože člověk vnímá své okolí převážně prostřednictvím vizuálního a auditivního kanálu, neměl by však používat tyto kanály pouze v izolované formě, ale měl by naopak zvážit jejich kombinaci, jelikož se díky ní výrazně zvyšuje efekt při osvojování si učiva.

V uplynulou dobu vzniklo mnoho studií, které poskytly slibné výsledky v rámci používání multisenzorické metody. Studie provedená kolektivem Bara, Gentaz a Cole v roce 2007 zkoumala vliv multisenzorické výuky na rozpoznávání písmen a fonémické identifikace. Účastníci této studie zkoumali slova skrze pouze vizuální formu, či skrze vizuální a taktilní formu. Výsledky jasně prokázaly, že účastníci dosáhli lepších výsledků při uplatnění formy

vizuální a taktilní než pouze u formy vizuální. (Bara, Gentaz a Cole, 2007) O něco novější výzkum, provedený Jubranem v roce 2011, byl zaměřen na stanovení vlivu multisenzorického učení na výuku anglického jazyka jakožto druhého jazyka. Zkoumaný vzorek se skládal ze 122 studentů prvního ročníku středních škol, kteří byli rozděleni do dvou skupin. U první tzv. experimentální skupiny probíhala výuka skrze multisenzorický přístup, a druhá skupina byla vedena tradiční formou. Výuka obou skupin probíhala po dobu osmi týdnů, po nichž následovalo zhodnocení, které stanovilo lepší výsledky v prospěch experimentální skupiny, která byla vystavena multisenzorické metodě. (Jubran, 2011)

### **2.4.3 Učební styly podle dominujícího smyslu**

Pod pojmem učební styly podle dominujícího smyslu chápeme individuální preferenci jedince pro určitý typ příjmu, zpracování a znovupoužití nové informace či podnětu. Mareš (1995) vymezuje styl učení jako: „Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů.“ (Průcha, 1995; s. 219)

Učební styly lze kategorizovat hned do několika skupin. Mezi čtyři nejzákladnější řadíme styly auditivní, vizuální, kinestetický a slovně pojmový. Tyto styly učení jsou využívány během procesu učení žákem a zapojují složky zrakové, sluchové a pohybové. Jedinec může využívat všech stylů učení, avšak jedna ze složek bude u daného žáka vždy převládat. Tento dominantní styl se jeví jako nejlepší způsob pro danou osobu, jak si osvojit a zapamatovat nové informace. (Janíková, 2005)

U vizuální složky rozlišujeme dva druhy – lingvistickou a prostorovou. Jedinci s vizuálně-lingvistickou složkou upřednostňují učení pomocí psaného textu v podobě čtení či psacích aktivit. Tento způsob jim umožňuje snáze si zapamatovat, co bylo napsáno v textu již po prvním přečtení. Studenti s vizuálně-prostorovou složkou mají zpravidla potíže s psaným jazykem, lépe se jim daří pracovat s vizuálními materiály ve formě různých tabulek, videí, obrázků, prezentací a jiných vizuálně podpůrných materiálů. Mnohdy si žáci s touto složkou vybavují konkrétní text či grafickou podobu a dokáží si spojit tyto formy s tím, kde se v učebnici konkrétně nacházely, nebo jiné konkrétní znaky dané formy. „Když při zkoušení odpovídá na otázku, vybavuje se mu přečtený text – např.: je to na stránce té a té, vlevo nahoře, nebo je to vpravo pod obrázkem uprostřed, nebo je to po čarou drobným písmem apod. Složitě

geometrické a matematické vzorce si vybavuje podle toho, jaký mají tvar, na které stránce jsou vytištěny.“ (Sovák, 1990; s.11) Žáků se zrakovou percepcí je v současné době podstatně více, než je tomu tak u typů sluchových. Podle studie provedené the Social Science Research Network je přibližně u 65% populace dominantní vizuální složka. (Bradford, 2004)

Následujícím učebním stylem je styl auditivní. U těchto jedinců je dominantní složkou složka sluchová, z tohoto důvodu tito studenti často volí formu vyslovování nových informací nahlas, jelikož si vše snáze zapamatují. Mají úspěch při osvojování si učební látky, kterou lze přijímat sluchově, naopak problematickou částí se pro ně stávají čtecí a psací aktivity. Takovíto žáci se mnohdy vyznačují i hudebním sluchem a hudebním nadáním. Podle výše zmíněné studie disponuje 30% populace složkou auditivní. (Sovák, 1990)

Taktilně-kinestetický neboli pohybový a hmatový styl učení nachází uplatnění u žáků, kteří upřednostňují během procesu učení formu kontaktu či pohybu. Žáci s touto složkou spoléhají během procesu učení především na hmatové vnímání a pohybový smysl, proto se vyznačují pohybem. Žáci tohoto typu často volí chůzi při učení, jelikož se jim informace lépe uchovávají v paměti. (Sovák, 1990) Tento styl učení již není tak častý, podle studie z the Social Science Research Network pouze u 5% populace převládá složka motorická. (Bradford, 2004)

V neposlední řadě vymezujeme typ slovně pojmový. „Typ slovně pojmový se vyznačuje tím, že žák dovede rozpoznávat věci podstatné a věci vedlejší. Ujasňuje si vzájemné vztahy a vazby různých pojmů. Dovede pochopit logickou strukturu látky a tu si pak v logických souvislostech ukládá do paměti.“ (Sovák, 1990; s.13) Z tohoto důvodu žák upřednostňuje vědecké znaky, matematické vzorce či abstraktní myšlení před popisným konkrétním vyjadřováním. Žáků s touto složkou je nejméně. Uvádí se, že na jednoho žáka typu slovně pojmového je několik set typů ostatních. (Sovák, 1990)

Frederick Vester (1997) kategorizuje učební styly na základě schopnosti přijímání a zpracování informace v závislosti na vstupních kanálech, avšak je nutné si uvědomit, že se nejedná o absolutní přiřazení k jednomu kanálu u daného jedince, nýbrž pojednává o smíšeném typu s převahou určitého aspektu. Na základě těchto převládajících aspektů můžeme hovořit o typech studentů. Podle Vesterova rozlišujeme celkem pět typů: vizuální typ, auditivní typ, haptický typ, verbální typ a v neposlední řadě typ interakční. (Janíková, 2005)

Žákovi vizuálního typu pomáhá během procesu učení vizuální forma učiva, tj. obrázky, grafy apod. Auditivní typ dává přednost mluvenému slovu, tedy například přednášce učitele.



Haptický typ studenta preferuje kontakt s učivem, tzv. prozkoumání učiva. Verbálnímu typu vyhovuje slovní vysvětlení učiva. Interakční typ upřednostňuje učení v sociálním kontaktu s ostatními. (Janíková, 2005)

Z výše uvedeného můžeme vyvodit závěr, že způsob, jakým se žák seznámí s novou slovní zásobou, může mít značný vliv na osvojení si daného slova či celé učební látky. Je tedy velmi důležité, nejen pro pedagogy, ale i pro samotné tvůrce učebnic zvolit vhodnou metodu pro výuku slovní zásoby a zvážit zapojení různých forem pro podporu co nejvíce typů stylů učení.

#### **2.4.4 Procvičování slovní zásoby**

Cílem procvičování slovní zásoby je především snaha o dosažení pevného, trvalého osvojení konkrétních lexémů. Tento proces osvojování zahrnuje hned několik stránek, včetně stránky fonetické, mluvnické, přízvukové i pravopisné. (Cícha, 1975) Je tedy nezbytné nepohlížet na slovní zásobu pouze z hlediska významu, ale brát v potaz i grafické a zvukové stránky jazyka.

Cícha doporučuje vyhradit samotnému procvičování dostatečné množství času, které je podmíněné počtem a obtížností nových slov. (Cícha, 1975) Pokud se tedy vyskytnou v průběhu výuky nová slova, která mohou působit větší problémy žákům na základě již známé interference, měl by jim pedagog věnovat více času.

Podle Václava Cíchy by procvičování mělo procházet třemi etapami. K prvotnímu procvičování slovní zásoby dochází již při výkladu nových výrazů, tedy pokud je slovo spojeno s českým ekvivalentem, je spojeno se synonymem, či antonymem. V této etapě se apeluje především na všestranné seznámení žáků s mluvnickou a slovtvornou stránkou výrazu. Sekundární etapa se nazývá soustředěné procvičování, jež navazuje na výklad a všestranné seznámení se slovem. V této etapě dochází k vystavení žáka systému cvičení, které je zaměřeno nejen na lexikální hledisko, ale usiluje i o rozvíjení dovedností ústního a písemného projevu. Nedílnou složkou procvičování se stává i opakování, jež slouží k trvalejšímu osvojení i ke kontrole osvojení. (Cícha, 1975) Opakování dále chrání žáky před zapomínáním. K tomuto jevu dochází bezprostředně ihned po učení. (Bohn/Shreiter, 1996; s. 200) uvádí časový průběh zapomínání informací:

Za 20 minut zapomeneme 30-40%

Za 1 den zapomeneme 50-60%

Za 1 týden zapomeneme 70-75%

Za 1 měsíc zapomeneme 80%

Vzpomeneme-li si na proces zapomínání, který ovlivňují jednotlivé druhy paměti, uvědomíme si, že je velmi důležité opakovat učivo efektivně a správně. Žáci by se měli vyvarovat několika chyb, jichž se často nevědomky dopouští. První nejčastější chybou je opakování velkého množství lexika, dále žáci mnohdy volí opakování v nevhodně zvoleném časovém úseku a v neposlední řadě provádí studenti četné opakování již osvojené slovní zásoby. Lze vyvodit závěr, že by se žák měl spíše přiklánět k opakování lexika každý den po dobu několika minut než se učit dvě hodiny v kuse jednou týdně. Zároveň je důležité mít na paměti, že by opakování nemělo skončit prvním osvojením si daného lexika, jelikož tento proces nekončí, dokud si žák dané lexikum tzv. neautomatizuje. (Janíková, 2005)

## 2.4.5 Problémy s osvojováním slovní zásoby

Při osvojování si slovní zásoby cizího jazyka žák čelí překážkám, které jsou mnohdy zapříčiněny jeho mateřským jazykem. Tendence studentů, ať už vědomá či nevědomá, asociovat si nové lexikum s jazykem již osvojeným vede často k problémům, proto je nutné vzít v potaz rozdílnost mezi mateřským a cizím jazykem. Tento proces, ke kterému dochází mezi rodným a cizím jazykem, je výsledkem takzvané mezijazykové interference. Tento typ interference se projevuje ve všech jazykových rovinách. Má vliv například na zvukovou stránku jazyka, kdy žák přenáší výslovnostní návyky z mateřského jazyka na cizí osvojovaný jazyk. Obtíže žákům působí i tzv. *zrádná slova*. Uvedeme-li příklad v ruském jazyce a českém jazyce se často chybně překládají následující slova, která disponují blízkou fonetickou formou, avšak mají diametrálně odlišný význam: *život - живот, stůl - стол, zápach – запах*. (Hendrich, 1988)

Paralelně s mezijazykovou interferencí rozlišujeme i interferenci vnitrojazykovou. Tato interference je založena na skutečnosti, že v jazyce souběžně s faktorem analogie působí i faktor kontrastu. (Hendrich, 1988) Zmíněný kontrast lze najít u ruských slov *замок* a *замок*. Jedná se o tzv. homografy, tedy slova shodná v grafické podobě, avšak lišící se zvukovou stránkou, v tomto případě se jedná o přízvuk. Tato podobnost jistých slov na základě jejich grafické či zvukové stránky velmi komplikuje proces osvojování cizího jazyka.

Oblast významová se stává problematickou zejména i díky dvěma jevům, tzv. sémantické divergenci a konvergenci. K divergenci dochází, jestliže pro jednu lexikální jednotku v mateřském jazyce má cizí jazyk výrazů několik. Například slovo *pěna* v českém jazyce je zastoupeno pouze jedním lexikem, kdežto v anglickém a francouzském jazyce tomuto výrazu odpovídá hned několik výrazů, ovšem s určitou významovou odchylkou. Konvergence je stav, při kterém má cizojazyčný výraz v žakově rodném jazyce ekvivalentů více. S konvergencí souvisí i tzv. konverze, tedy polyfunkčnost některých slov. Tento jev se zejména objevuje v anglickém jazyce, kdy jedno slovo plní funkci slovesa, přídavného jména či podstatného jména, aniž by se jakkoliv změnil tvar daného výrazu. (Hendrich, 1988)

V neposlední řadě se žáci také potýkají s problémem určování gramatického rodu zejména u ruského a německého jazyka, jelikož se mohou lišit rodem od jejich českého ekvivalentu. Například slovo *problém* je v českém jazyce mužského rodu, ale ruský ekvivalent *проблема* se vztahuje k rodu ženskému. (Hendrich, 1988)

### 3 Materiální didaktické prostředky

Jelikož hlavním cílem této diplomové práce je vytvoření obrázkového slovníku, je nutné se nejprve seznámit s materiálními didaktickými prostředky, k nimž se slovník řadí. Tato kapitola se bude blíže věnovat materiálním didaktickým prostředkům, konkrétně jejich klasifikaci, dále se zaměří na specifický materiální didaktický typ prostředku – slovník, přičemž se bude soustředit na jeho třídění. Závěr této kapitoly je zaměřen již konkrétně na obrázkový typ slovníku.

Materiální didaktické prostředky představují hojně využívaný prvek výuky, který pomáhá nejen pedagogům, ale i samotným studentům. „Představují důležitou didaktickou kategorii, zahrnující všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů.“ (Maňák, 2003; s. 52)

Vaněček rozumí didaktickými prostředky prvky z materiálně-technické základny výuky, tedy předměty materiální povahy, které zefektivňují, či podmiňují výukový proces a mají určitou didaktickou funkci. (Vaněček, 2016) Pod pojmem *materiální didaktické prostředky* si tedy lze představit učební pomůcky, zařízení, didaktickou techniku, výukové prostory, prostředí či školní potřeby. (Rambousek, 2014) „Jedná se o předměty (soubory předmětů) sloužící k didaktickým účelům, to znamená, že působí ve spojení s obsahem nebo metodami a formami ve směru dosažení stanovených cílů vyučovacího procesu přímo, nebo pro toto působení vytvářejí vhodné podmínky.“ (Rambousek, 2014; s.8)

Z výše uvedených zdrojů vyplývá, že materiální didaktické prostředky představují nezměrné množství rozmanitých prvků, z nichž se každý liší svým charakterem, didaktickou relevancí, posláním, možnostmi a šíří působení, těsností vztahu k procesu dosahování cílů i bezprostředností nebo zprostředkovaností svého působení. Díky této rozmanitosti dochází k rozdílnému vnímání a chápání samotného pojmu *materiální didaktické prostředky*. (Rambousek, 2014)

#### 3.1 Klasifikace materiálních didaktických prostředků

Jelikož materiální didaktické prostředky představují široké spektrum různorodých prvků, je důležité si představit jejich klasifikaci, která nám přiblíží jejich strukturu. Třídění

těchto prostředků není zcela jednotné, jelikož se systematizaci materiálních didaktických prostředků věnuje řada autorů, kteří k jejímu třídění přistupují z různých hledisek. V této kapitole si představíme klasifikaci dle Nikla, Kalhouse a Šimoníka.

Nikl (2002) dělí materiální didaktické prostředky následovně:

- **Výukové prostory**
- **Zařízení učeben**
- **Školní potřeby**
- **Metodické potřeby vyučujícího**
- **Učební pomůcky**
- **Didaktická technika**
- **Další materiální prostředky**

- **Výukové prostory**

- učebny, laboratoře, tělocvičny, dílny, školní pozemek aj.

- **Zařízení učeben**

- školní nábytek, klimatizace, závěsy, rolety, či jiné zatemňovací zařízení

- **Metodické potřeby vyučujícího**

- učební standardy, metodické příručky, odborná literatura, rýsovací potřeby na tabuli, kopírovací zařízení

- **Školní potřeby**

- psací potřeby, rýsovací potřeby, nepopsané sešity, obaly na sešity, školní tašky aj.

- **Učební pomůcky**

- učební pomůcky Nikl (2002) dále dělí následovně:

1. originální předměty a reálie

- a) přírodniny

- v původním stavu: *minerály a rostliny*
- upravené: *vycpaniny, kapalinové preparáty, mikropreparáty*

- b) výrobky a výtvořy

- v původním stavu: *stroje, přístroje, umělecká díla aj.*
- upravené: *sady a soubory vzorků, stroje a přístroje k rozebírání*

- c) jevy a děje

- *povahy fyzikální, chemické a biologické*

- d) zvuky
  - *reálné zvuky, hlasové a hudební projevy*
- 2. zobrazení a znázornění předmětů a skutečností
  - a) modely
    - statické a dynamické
  - b) zobrazení
    - prezentováno přímo: *obrazy, mapy, nástěnná znázornění aj.*
    - prezentováno pomocí didaktické techniky: *zobrazení promítaná staticky, zobrazení promítaná dynamicky, zobrazení realizovaná pomocí televizní techniky, zobrazení realizovaná dataprojektorem aj.*
  - c) zvukové záznamy
    - mechanické: *gramofonová deska*
    - magnetické: *magnetická páska a kazeta*
    - optické: *filmový optický záznam*
- 3. textové pomůcky
  - a) učebnice
    - *klasické, programované texty aj.*
  - b) pracovní materiály
    - *pracovní knihy a sešity, sbírky úloh a testů, tabulky aj.*
  - c) doplňková a pomocná literatura
    - *časopisy, knihy, aj.*
- 4. pořady a programy prezentované didaktickou technikou
  - a) pořady
    - *diafonové pořady, pořady školního rozhlasu, pořady školské televize aj.*
  - b) programy
    - *počítačový software, programované pomůcky aj.*
- 5. speciální pomůcky
  - a) zařízení a přístroje
  - b) experimentální soupravy
  - c) dotykové pomůck

- **Didaktická technika**

1. zařízení pro prezentaci nepromítaného záznamu – záznamové plochy

- a) tabule: *stojanové, pojízdné, lištové a otočné*
- b) tabule: *klasické, stírací fix, textilní, magnetické, korkové*
- c) flipcharty
- d) závěsné tabulové systémy
- e) elektronické tabule

2. promítací technika

- a) zařízení statické projekce
  - *epiprojektory, diaprojektory, zpětné projektory*
- b) zařízení dynamické projekce
  - *filmové projektory, filmové prohlížečky*

3. zvuková technika

- a.) zvukové přístroje
  - *rozhlasové přijímače, gramofony, magnetofony, CD přehrávače, aj.*
- b.) integrace uvedených prostředků
  - *rozhlasové ústředny a jazykové laboratoře*

4. televizní technika

- *videokamery, magnetoskopy, TV monitory, LCD panely, videoprojektory, aj.*

5. technické výukové systémy

- a) klasické sestavy
  - *diafonová sestava, sestava zpětného projektoru s LCD panelem*
- b) klasické prostředky programovaného učení
  - *klasické vyučovací automaty, trenážery, simulátory aj.*
- c) prostředky výpočetní techniky využívané pro výukové účely
  - *prostředky výpočetní techniky: počítače, tiskárny, skenery aj.*

(Nikl, 2002; s. 9-15)

Klasifikaci materiálních didaktických prostředků můžeme doplnit o informace z díla Kalhouse (2002):

- **Učební pomůcky**
  - **Technické výukové prostředky**
  - **Organizační a reprografická technika**
  - **Výukové prostory a jejich vybavení**
  - **Vybavení učitele a žáka**
- **Učební pomůcky**
    1. originální předměty a reálně skutečnosti
      - a) přírodniny
        - v původním stavu: *rostliny, minerály*
        - upravené: *vycpaniny, lihové preparáty*
      - b) výtvary a výrobky – v původním stavu: vzorky výrobků, umělecká díla aj.
    2. zobrazení a znázornění předmětů a skutečností
      - a) modely
        - statické, stavebnicové a funkční
      - b) zobrazení
        - prezentovaná přímo: *školní obrazy, mapy, fotografie*
        - prezentovaná pomocí didaktické techniky: *statické, dynamické*
      - c) zvukové záznamy
        - *magnetické a optické*
    3. textové pomůcky
      - a) učebnice: *klasické a programované*
      - b) pracovní materiály: *pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy*
      - c) doplňková a pomocná literatura: *časopisy, encyklopedie*
    4. pořady a programy prezentované didaktickou technikou
      - a) pořady: *diafonové, rozhlasové a televizní*
      - b) programy: *pro vyučovací stroje, výukové soustavy nebo počítače*
    5. speciální pomůcky
      - *žákovské experimentální soustavy*
      - *pomůcky pro tělesnou výchovu*



- **Technické výukové prostředky**

1. auditivní technika

- *magnetofony, gramofony, sluchátka, přehrávače cd, školní rozhlas*

2. vizuální technika

- a) pro diaprojekci
- b) pro zpětnou projekci
- c) pro dynamickou projekci

3. audiovizuální technika

- *pro projekci diafonu*
- *filmové projektory*
- *magnetoskopy, videorekordéry*
- *videotechnika, televizní technika*
- *multimediální systémy na bázi počítačů*

4. technika řídicí a hodnotící

- *zpětnovazební systémy*
- *výukové počítačové systémy*
- *osobní počítače*
- *trenažéry*

- **Organizační a reprografická technika**

- *fotolaboratoře*
- *kopírovací a rozmnožovací stroje*
- *rozhlasová studia a videostudia*
- *počítače, počítačové sítě*
- *databázové systémy (CD ROM disky)*

- **Výukové prostory a jejich vybavení**

- *učebny se standardním vybavením*
- *učebny se zařízením pro audiovizuální pomůcky*
- *odborné učebny*
- *počítačové učebny*
- *laboratoře*
- *dílny, školní pozemky*

- *tělocvičny, hudební a dramatické sály*

- **Vybavení učitele a žáka**

- *psací potřeby*
- *kreslicí a rýsovací potřeby*
- *kalkulátory, notebooky, přenosné počítače*
- *učební úbor, pracovní oděv*

Kalhous (2002; s. 338-339)

Novější, ale poněkud méně rozsáhlé rozřazení vybraných materiálních prostředků nabízí i Šimoník (2005), který nahradil pojem *materiální didaktické prostředky* za *materiální determinanty vyučování*, a které třídí následovně:

- **Školní budova a její uspořádání**
- **Učební pomůcky**
- **Didaktická technika**

- **Školní budova a její uspořádání**

- *učebny, laboratoře, počítačové učebny, dílny, tělocvičny, klubovny, knihovny aj.*
- *ředitelna, sborovna, kanceláře, kabinety*
- *prostory pro zdravotní a hygienická zařízení*
- *jídelny, prostory pro hospodářskou činnost*
- *sklady a jiné pomocné prostory*

- **Učební pomůcky**

- a) skutečné předměty, přírodniny, preparáty, výrobky
- b) modely:
  - *statické a dynamické*
- c) přístroje
- d) zobrazení:
  - *kreslené obrazy na tabuli, nástěnné obrazy, nákresy, fotografie*
- e) symbolická zobrazení
  - *schéma, grafy, plány, mapy aj.*
- f) nosiče statických obrazů
  - *diafilmy, diapozitivy, folie pro projektor*

- g) nosiče dynamických obrazů a zvuků
  - *filmy, videopásky*
- h) zvukové pomůcky
  - *hudební nástroje, CD, magnetofonové pásky, gramofonové desky*
- i) dotykové pomůcky
  - *reliéfové obrazy, slepecké písmo*
- j) nosiče počítačových programů
  - *CD a diskety*
- k) literární pomůcky
  - *učebnice, čítanky, sbírky úloh, slovníky, encyklopedie, knihy, texty na tabuli*

- **Didaktická technika**

- *magnetická, křídová či plexitová tabule*
- *cd přehrávače, gramofony, magnetofony*
- *jazykové laboratoře, sluchátka*
- *přístroje pro dynamickou projekci: videomagnetofony, televizory, projektory*
- *přístroje pro statickou projekci: zpětné projektory, epiprojektory, diaprojektory*
- *počítače, notebooky, počítačové sítě*

(Šimoník, 2005; s.126-129)

Vzhledem k rozsáhlému spektru materiálů a objektů, které materiální didaktické prostředky představují nelze přesně vytyčit pouze jednu ucelenou klasifikaci. Avšak z předchozího výčtu je patrné, že všichni zmínění autoři se shodují ve své klasifikaci v bodě *učební pomůcky a didaktická technika*, jelikož ji do své systematizace materiálních didaktických prostředků zahrnuli bez výjimky. Zajímavý je dále pohled Šimoníka, který materiální didaktické prostředky nahradil pojmem *materiální determinanty vyučování*, čímž se odlišuje od ostatních autorů.

Přestože všichni výše zmínění autoři nabízí rozsáhlé a podrobné klasifikace těchto specifických prostředků, my se přikláníme k třídění publikované Niklem, jelikož jeho klasifikace nabízí velmi podrobnou a přehlednou strukturu, která je o něco rozsáhlejší a systematičtější, než je tomu tak u publikace Kalhouse, který nejenže shrnul potřeby vyučujícího a žáka do jednoho bodu, ale dále sjednotil i výukové prostory a zařízení učeben. Ovšem v rámci této diplomové práce je pro nás přínosná klasifikace zpracovaná Šimoníkem,

zejména tím, že jako jediná zařazuje do učebních pomůcek i slovníky, které se pro naši práci stávají klíčovými.

## 3.2 Slovník

Primárním cílem této diplomové práce je vytvoření obrázkového slovníku, z tohoto důvodu se dále budeme zabývat obecné charakteristice lexikonů. Slovníky jsou převážně výsledným produktem lexikografů, kteří se zabývají tvorbou těchto didaktických pomůcek. Dzaharasova (2020) představuje pojem *slovník* jako publikaci tvořenou seznamem slov daného jazyka, v níž je zaznamenán jejich význam, v mnohých případech i výslovnost. Některé slovníky dále poskytují informace o gramatické struktuře slova, slovní derivaci, historii či etymologii slova, mohou být doprovázeny ilustracemi či konkrétními frázemi a větami, kde je výraz použit přímo v kontextu.

Hendrich (1988) považuje slovník za nepostradatelnou jazykovou příručku, která slouží nejen pro učitele, ale také pro samotné žáky, jelikož nejenže přispívá k upevnování a rozvíjení slovní zásoby, ale zároveň jedinci pomáhá při jiných pracovních a vzdělávacích úkonech jako je čtení s porozuměním, samostatný písemný projev či příprava referátu.

Z výše zmíněného lze tedy slovník chápat jako materiální didaktickou pomůcku, která nabízí široké spektrum využití. Slouží nejen k osvojení si slovní zásoby, ale může být využita i při tvorbě referátu, či jako prostředek sloužící k porozumění čteného textu.

### 3.2.1 Klasifikace slovníků

Slovníky představují výukové materiální prostředky, které jsou díky svému rozsáhlému spektru klasifikovány na základě hned několika různých hledisek, z tohoto důvodu neexistuje jednotná typologie slovníků. V této kapitole si představíme ty nejzákladnější typy lexikonů podle Dzaharasové, Čermáka a Hausera.

Slovníky jsou převážně děleny podle jejich zaměření. Dzaharasova (2020) klasifikuje ve své publikaci slovníky následovně:

z hlediska času:

- **Diachronic (historical) dictionaries**
  - odráží vývoj slovní zásoby daného jazyka prostřednictvím zaznamenávání historie formy daného slova.

- **Synchronic dictionaries or (descriptive dictionaries)**

- tyto typy slovníků se věnují současnému významu a užití slov.

Avšak je nutné podotknout, že hranice mezi těmito dvěma klasifikacemi nemusí být vždy zcela jasně vyhraněná, jelikož se v mnohých případech diachronní a synchronní typy překrývají. Příkladem tohoto jevu může být například slovník *Concise Oxford Dictionary*. (Dzaharasova, 2020)

Další možné členění slovníků vychází z volby obsažených položek. Z hlediska tohoto kritéria vyděluje Dzaharasova (2020) následující slovníky:

- **Encyclopedic dictionaries**

- příručky zaměřující se na různé vědní obory. Zabývají se primárně fakty či koncepcí a poskytují informace o různých předměty a jevech.

- **Linguistic dictionaries**

- tyto slovníky se věnují lexikálním jednotkám a jejich jazykovým vlastnostem, mezi něž řadíme výslovnost, definici, význam, původ slova a ostatní informace spadající do lingvistické oblasti.

*Linguistic dictionaries* je dále možné dělit následovně:

- **General dictionaries**

- zaměřují se na zcela běžně používané lexikální jednotky z různých sfér života a jsou určeny pro běžného uživatele. Do této kategorie spadají například frekvenční slovníky, rýmovací slovníky, či překladové slovníky dvojjazyčné.

- **Specialized dictionaries**

- se soustředí pouze na určitou specifickou část slovní zásoby. Řadíme sem slovníky terminologické, frazeologické, slangové, neologické či nářečové.

*Specialized dictionaries* je možné dále členit na několik dalších podtypů:

- **Pharaseological dictionaries**

- zaměřují se převážně na idiomatické, hovorové fráze či přísloví.

- **Dictionaries of slang**

- shromažďují prvky z oblasti hovorové řeči, jimiž jsou vulgarismy, žargony, tabuizovaná slova či nadávky.

- **Pronouncing dictionaries**

- zabývají se současnou výslovností a poskytují výrazně obsáhlejší informace týkající se fonetické struktury slova v porovnání s ostatními slovníky, které také zahrnují výslovnost výrazů, avšak v omezenější formě.
- **Etymological dictionaries**
  - obsahují informace o vzniku a vývoji současných slov.

V neposlední řadě je podle Dzahasové (2020) možné dělit veškeré slovníky na dva základní typy v závislosti na počtu obsažených jazyků ve slovníku. Rozlišujeme tedy slovníky **Monolingual** a **Bilingual**. Veškeré informace o daném slově v *Monolingual* slovnících jsou poskytovány pouze v jednom jazyce. Na druhé straně *Bilingual* slovníky nabízí vysvětlení, či přímý překlad výrazů do druhého jazyka. Bilingvální slovníky představují poněkud rozsáhlejší skupinu slovníků, které se mohou lišit svou formou. Vydělujeme následující typy slovníků:

- **Printed dictionaries**
- **Handheld electronic dictionaries**
- **Dictionary programs**
- **Online dictionaries**
- **Visual dictionaries**

(Dzahasova, 2020)

Přehlednější třídění lexikonů nalezneme v publikaci Čermáka (1995), který navrhl následující schéma:

Tabulka 1: Klasifikace slovníků (Čermák, 1995)

<b>1. (Obsah) obecně</b>	a) encyklopedické b) jazykové		
<b>2. (Čas) jazykové</b>	a) diachronní: b) synchronní		<i>historické</i> <i>etymologické</i>
<b>3. (Jazyky) synchronní</b>	a) vícejazyčné/překladové: b) jednojazyčné		<i>dvoujazyčné</i> <i>vícejazyčné</i>
<b>4. (Cíl) jednojazyčné</b>	a) normativní b) deskriptivní/vědecké		
<b>5. (Uspořádání) deskriptivní</b>	a) jiné: b) alfabeticke		<i>retrogradní</i> <i>frekvenční</i> <i>věcné/tezaurové</i>

<b>6. (Oblast) alfabeticke</b>	a) dílčí	aa) individuální: ab) geograficky stratifikované: ac) sociálně stratifikované: ad) oborové věcné:  ae) oborové jazykové:	<i>autora/díla</i>  <i>dialektické</i> <i>argotické aj.</i> <i>terminologické věcné</i> <i>onomaziologické</i> <i>frazeologické</i> <i>onomastické</i>
	b) celonárodní		
<b>7. (Východisko)</b>	a) onomaziologické	aa) tezaurus/věcný ab) synonymické ac) hyponymické aj.	
	b) sémaziologické	ba) obecné – dílčí bb) ortografické-ortoepické	
<b>8. (Médium uložení)</b>	a) knižní		
	b) elektronické		

Poněkud odlišný pohled na klasifikování slovníků přináší Hauser (1986):

- **Slovník jazykový a slovník naučný**
- **Slovník výkladový a překladový**
- **Slovník normativní a informativní**
- **Slovník abecední a věcný**
- **Slovník současného jazyka a slovník minulých epoch**
- **Slovník velký, střední a malý**
- **Slovníky speciální**
  - Slovník dialektický
  - Slovník etymologický
  - Slovník místních jmen
  - Slovník terminologický
  - Slovník synonymický, antonymický, homonymický
  - Slovník pravopisný
  - Slovník frekvenční
  - Slovník retrográdní

Z výše zmíněného výčtu je zcela patrné, že existuje nespočet klasifikací třídících slovníky do několika skupin, které podléhají různým kritériím. V některých aspektech se různé klasifikace shodují, nejčastěji se jedná o jednojazyčné, vícejazyčné slovníky, či diachronní a synchronní typy slovníků, avšak v mnohých kritériích se zcela rozcházejí, a právě z tohoto

důvodu není zcela možné zvolit pouze jednu klasifikaci, ale je třeba brát v potaz různá kritéria, která nám podávají ucelenější obraz o klasifikaci lexikonů.

### 3.2.2 Řazení hesel ve slovníku

Sled a uspořádání hesel ve slovníku nepodléhá žádným konkrétním pravidlům, avšak samotné řazení hesel je ovlivněno hned několika faktory, které se liší v závislosti na typu slovníku, jeho cíli, dále na osobnosti, tvůrčí schopnosti autora slovníku, a v neposlední řadě je ovlivňováno povahou samotného uživatele. (Čermák, 1995)

Existuje omezené množství způsobů, jak řadit hesla ve slovnících. Máme možnost organizovat hesla z hlediska abecedního pořadí, které je často používáno v akademických slovnících, kde se faktor přehlednosti stává nejdůležitější, dále máme také možnost řadit výrazy z hlediska jejich významu, tedy vytvářet různé tematické okruhy. (Čermák, 1995) Poslední možnost je typická zejména pro obrázkové slovníky.

### 3.2.3 Obrázkový slovník

Obrázkový slovník představuje zpravidla tištěný slovník, jenž poskytuje prostřednictvím ilustrací konkrétní výraz. Výhoda těchto typů slovníků spočívá především v jejich multijazyčnosti, tedy zahrnují často více než dva jazyky. (Dzaharasova, 2020) Fisher (2008) se ve své publikaci domnívá, že obrázkové slovníky jsou velmi užitečné nástroje, právě díky jejich propojení obrázkového materiálu s psaným textem, díky čemuž mohou zlepšit proces učení se nové slovní zásobě.

Vzhledem k vysokému počtu žáků s preferencí vizuálního stylu učení (viz kapitola *Styly učení*) lze konstatovat, že právě obrázkové slovníky se staly vítanou pomůckou při osvojování si cizí slovní zásoby. Avšak jejich zaměření není omezené pouze na žáky upřednostňující vizuální kanál, jelikož mohou posloužit i ostatním žákům s jinými učitelskými preferencemi, díky jejich zajímavému a inovačnímu konceptu.

#### 3.2.3.1 Volba obrázků

Jelikož obrázkový materiál tvoří značnou část vizuálních slovníků, jejich výběr je velmi důležitý. Autor obrázkového slovníku by měl zvolit takový vizuální materiál, který bude nejen budovat zájem čtenářů, ale zároveň bude mít pozitivní účinek na proces osvojování si slovní zásoby a nebude jej narušovat.



V roce 2020 proběhla studie, která zkoumala efektivnost jednoduchých obrázků na osvojování slovní zásoby. Autor studie zvolil jednoduché kreslené černobílé obrázky s ostrými liniemi a s bílým pozadím. Výsledky odhalily, že i takto jednoduché kresby jsou efektivnější než pouhý překlad slov. (Bates a Son, 2020)

Bowen, 1982 rozlišuje několik kategorií, které určují, jak si správně zvolit obrázek:

- **appeal**
  - obsah obrázku by měl zaujmout žáky
- **relevance**
  - obrázek by měl být odpovídat účelu lekce
- **size**
  - pokud je obrázek ukazován celé třídě, měl by být dostatečně veliký, aby byly viditelné i jeho detaily v zadních lavicích
- **clarity**
  - je žádané, aby v obrázcích dominoval zřetelný obrys a kontrast v tónu barev

## 4 Obrázková didaktická pomůcka

Jelikož cílem této diplomové práce je vytvoření obrázkového slovníku, je zcela nezbytné, abychom se nejprve seznámili alespoň v obecnější míře s obrázkovou didaktickou pomůckou. Tato kapitola se v úvodu věnuje efektivnosti obrázkových materiálů, přičemž se zejména zaměří na výhody, které vnáší do vzdělávacího procesu. Dále se blíže podíváme, jaké konkrétní požadavky a zásady musí každá didaktická pomůcka splňovat. Závěr této kapitoly tvoří autorský zákon, jenž vymezuje nelegitimní činnost, které by se při tvorbě měl vyvarovat každý autor.

### 4.1 Efektivnost obrázkových materiálů

87% veškerých informací a jevů z okolního světa získáváme pomocí našeho zraku. (Petty, 2004) Toto tvrzení nás přivádí k myšlence, že by vizuálně znázorněné materiály měly být velmi přínosné ve vzdělávacím procesu.

Podle Sarah Philips (1993) nejlepší způsob, jak se naučit slovní zásobu je, když je význam slovního výrazu znázorněn právě pomocí obrázků, či skutečných předmětů, díky jejich polyfunkčnosti. Wright (1990) a Ur (1996) se jasně shodují na jedné z nezákladnějších funkcí obrázků, čímž je vyvolání zájmu a motivace žáků. Obrázky mají schopnost upoutat pozornost žáků, díky čemuž se usnadňuje proces osvojování si nových informací.

Wright (1990) věří, že obrázky přispívají zejména v několika následujících oblastech:

- Interest and motivation
- A sense of the context of the language
- A specific reference point or stimulus

Pozitivní vliv obrázkových materiálů na motivaci žáků potvrzuje i studie prováděná v prostorách univerzity Nusantara. Autorkou tohoto výzkumu je Lisa Aldhionita, která zkoumala vliv obrázků na žáky sedmé třídy základní školy. Výsledkem této studie bylo zjištění, že používání obrázků v hodinách cizího jazyka při seznamování se s novou slovní zásobou má skutečně pozitivní vliv na motivaci žáků, kteří se v průběhu hodiny projevovali entusiasticky a aktivně. (Aldhionita, 2015)

Ovšem obrázkové materiály se ve vyučovacích hodinách nepoužívají pouze za účelem vyvolání zájmu a pozornosti žáků. Některé studie dokonce potvrdily efektivnost této formy

materiálu při osvojování si cizí slovní zásoby. Studie publikovaná autorkou Carolina Khafidhoh prokázala účinnost obrázkových materiálů během procesu osvojování si nového lexika. Autoři studie prováděli experiment, ve kterém rozdělili žáky sedmé třídy na dvě skupiny. První skupina žáků se nazývala *experimentální*, jelikož byla vystavena vyučování slovní zásoby pomocí obrázků. Druhá skupina žáků, nazvaná *kontrolní* skupina, se učila slovní zásobu bez podpurných obrázkových materiálů. Výsledky studie prokázaly značný rozdíl mezi výkony obou skupiny, kdy si experimentální skupina vedla jednoznačně lépe. (Khafidhoh, 2019)

Hill (1990) ve své publikaci přisuzuje obrázkům několik pozitiv. Za důležitou považuje jejich snadnou dostupnost, jelikož je možné je stáhnout z internetu, či vystříhnout z magazínu, dále považuje obrázky za levný prostředek, který je mnohdy bezplatně dostupný. Další výhodou spatřuje v jejich flexibilitě, zdůrazňuje především snadnost jejich úschovy a různorodost jejich využití.

Petty (2004) spatřuje hlavní výhody vizuálních pomůcek především v těchto sférách:

- **Upoutávají pozornost**
  - bez pozornosti žáků nelze efektivně vyučovat. Prostřednictvím vizuálních materiálů např. obrázků lze upoutat pozornost studentů mnohem snadněji, jelikož jejich přítomnost žák ignoruje obtížněji než například výklad učitele.
- **Napomáhají konceptualizaci**
  - vizuální pomůcky mnohdy zastupují slovní výrazy, jelikož žáci lépe porozumí novému pojmu či myšlence vizuálně zpracovanému než verbálně.
- **Přinášejí změnu**
  - vizuální materiály vnáší do výuky jistou formu změny, a tak vzbuzují u žáků zájem.
- **Jsou snáze zapamatovatelné**
  - převážná většina lidí si lépe zapamatuje vizuální informaci než verbální.
- **Jsou projevem pedagogova zájmu**
  - čas, který pedagogové věnují přípravě vizuálních materiálů svědčí o jejich zájmu a snaze žáky danou látku naučit.

Z výše uvedeného vyplývá, že obrázkové materiály sehrávají fundamentální roli, jelikož slouží jako efektivní nástroj pomáhající při osvojování si slovní zásoby nejen díky jejich pozitivnímu vlivu na posílení motivace žáků, ale i díky jejich praktickým výhodám jako je dostupnost (jak finanční, tak fyzická) či flexibilita. Avšak obrázkový materiál vykazuje i své

nedostatky. McCarthy (1992) ve své publikaci hovoří o jistých omezeních obrázků, mezi něž řadí zejména jejich nevhodnost při demonstrování abstraktních slov jako jsou *názor*, *důsledek* a jiné. V takovémto případě musí být obrázkové materiály zastoupeny jiným prostředkem. Nicméně nehledě na tyto nedostatky, jejich benefity, jež obrázkové materiály přináší, je mnohonásobně převažují.

## 4.2 Požadavky na materiální didaktické prostředky

Jak už je zmíněno výše, každá učební pomůcka se musí řídit jistými principy a zásadami, a měla by zároveň splňovat určité didaktické požadavky. Hapala (1965) blíže specifikuje jaké konkrétní požadavky musí názorné obrazy splňovat. Následující kritéria se mohou vztahovat i k této didaktické pomůcce:

### 1. Jednoduchost zpracování

– značí, že předmět či děj má být zpracován jednoduše bez přebytečných detailů, jelikož výsledný obraz by měl být přehledný a jasný

### 2. Monotematicčnost obrazu

– říká, že by obraz neměl obsahovat více než jeden námět, jelikož v opačném případě může docházet k nepřehlednosti a může způsobovat rozptýlení pozornosti

### 3. Dostatečná viditelnost

– se stává jedním z nejdůležitějších požadavků

Dále by podle Hapaly (1965) měla didaktická pomůcka splňovat různé požadavky ze tří hledisek, a to z hlediska didaktického, technického a v neposlední řadě z hlediska ekonomického. Tato kritéria si nyní blíže specifikujeme:

### 1. Didaktické hledisko

- a) vědecká a odborná správnost
- b) názornost
- c) přiměřenost
- d) kolektivnost
- e) estetická a umělecká hodnota
- f) zajímavost
- g) potřebnost
- h) účelnost

## 2. Technické hledisko

- a) technická vyspělost
- b) přiměřenost konstrukce
- c) bezpečnost proti úrazům
- d) hygienické podmínky
- e) materiální vhodnost

## 3. Ekonomické hledisko

- a) životnost
- b) cenová přiměřenost

### 4.3 Zásady pro tvoření materiálního didaktického prostředku

V mnohých případech dochází k tomu, že již zhotovené pomůcky nejsou zcela relevantní či vhodné pro konkrétní učební látku, nebo naopak neexistují. Z tohoto důvodu je mnohdy pedagog nucen se sám uchýlit k zhotovení konkrétní didaktické pomůcky. V tomto případě je však nutné se řídit základními zásadami pro tvoření didaktické pomůcky, jelikož tvoření didaktické pomůcky je komplexní proces, jež podléhá zásadám vymezeným pro tvoření pomůcek. Dále je třeba splňovat konkrétní požadavky a kritéria týkající se vlastností didaktických pomůcek.

Podle Josefa Maňáka (1991) každá učební pomůcka musí respektovat základní didaktická hlediska, která zahrnují hlediska didaktická, technická, estetická, ekonomická aj. Maňák (1991) doporučuje řídit se již osvědčeným postupem, který se skládá ze čtyř následujících kroků:

1. **Koncepce pomůcky** – je počáteční fáze, kdy je nová myšlenka podrobena hypotézám a následně konfrontována s osnovami vyučovacího předmětu.
2. **Analyzování** – v této fázi je vznikající učební pomůcka analyzována, tedy zkoumá se nejen její vnitřní struktura, ale i její mezipředmětové souvislosti.
3. **Projektování pomůcky** – tato fáze tvoření didaktické pomůcky vychází z předchozích fází, tedy z konkrétní koncepce realizované pomůcky a její následné analýzy. V této části tvorby je původní myšlenka konkretizována a objektivizována, zároveň jsou podrobně promyšleny otázky metodické, technické a technologické.
4. **Realizační fáze** – zde se již přesouváme do finální fáze, která zahrnuje realizaci názorného materiálu a jeho následné praktické ověření. (Maňák, 1991; s. 58-59)

## **Praktická část**

Praktická část této diplomové práce se věnuje převážně vypracování konceptu obrázkového slovníku a následně zkoumá jeho efektivitu v praxi. V této kapitole se čtenář seznámí s formou zpracování námi vytvořeného slovníku, s předmětem a cílem zvoleného výzkumu a se stanovenými hypotézami, jež vycházejí primárně z teoretické části. Závěr této práce tvoří vyhodnocení výsledků, které jsou graficky znázorněny.

## **5 Výzkum**

### **5.1 Cíl a předmět výzkumu**

Předmětem výzkumu této diplomové práce je námi vytvořený koncept česko-ruského obrázkového slovníku, který byl navržen jako doplňkový materiál pro první díl učebnice Raduga. Hlavním cílem výzkumného projektu se tedy především stává zhotovení tohoto učebního materiálu. Diplomová práce si dále klade za cíl zmapovat efektivnost vzniklého obrázkového slovníku v praxi, zkoumá vliv slovníku na zájem žáků o výuku slovní zásoby, a v neposlední řadě se zaměří na jeho případné budoucí využití žáky.

### **5.2 Metodologie výzkumného šetření**

V praktické části diplomové práce jsme aplikovali kvantitativní metody výzkumu, konkrétně didaktický test a následně dotazníkové šetření. Celkem bylo testováno 51 žáků, u nichž probíhá výuka ruského jazyka. Výzkum byl realizován v rámci klasické vyučovací hodiny na druhém stupni základní školy a probíhal ve dvou časových intervalech, a to konkrétně v dubnu 2022 a v listopadu 2022. Námi realizovaný výzkum se skládal ze tří fází, z nichž první fáze seznámila žáky se způsobem průběhu zkoumání, následná fáze ověřovala funkčnost námi zhotoveného slovníku a konečná fáze probíhala formou dotazníkového šetření, jehož účelem bylo zmapování názorů a postojů žáků k použitým učebním materiálům.

V rámci již zmíněného výzkumu byli žáci testováni prostřednictvím didaktického testu. V první fázi byli žáci rozesazeni a následně obdrželi seznam ruských výrazů spolu s jejich překladem, který sloužil jako výukový materiál (viz příloha A). Vybraná slovní zásoba neodkazovala na jedno konkrétní téma, nýbrž se jednalo o kombinaci různých slov, která byla námi zvolena tak, aby její úroveň obtížnosti byla co nejvíce vyrovnaná, či téměř shodná. Primárním cílem žáků v této fázi bylo osvojení si formy všech daných slov ve

stanoveném časovém intervalu. Časový limit pro sedmé třídy byl delší o pět minut, jelikož byla brána v potaz začátečnická úroveň žáků. Pro zbylé třídy byla stanovena časová mez pěti minut. Po uplynutí časové lhůty byl žákům rozdán test (viz příloha B), který ověřoval znalosti žáků v nově naučené slovní zásobě. Žáci zapisovali české ekvivalenty přímo do testu, ve kterém bylo také zohledněno, zda dané výrazy žák znal již před samotným testem či nikoliv. V případě, že žák již znal některý z uvedených slovních výrazů, zaškrtl tuto informaci v patřičné kolonce. V druhé fázi testování obdrželi žáci shodný počet slov, avšak odlišných ruských výrazů, které byly vypracovány formou námi vytvořeného obrázkového slovníku (viz příloha D). Po uplynutí stejného časového limitu byli žáci testováni ze slovní zásoby shodným způsobem jako v předešlé fázi (viz příloha E). Abychom opět zajistili relevantnost výsledků, do obou testů jsme znovu zakomponovali otázku, zda znal žák daný ruský výraz už před testem. Výsledky našeho zkoumání jsme vyhodnotili v grafech.

Aby mohly být námi stanovené hypotézy verifikovány, byly určeny dvě hlavní metody výzkumu. První metodou bylo již výše zmíněné skupinové testování žáků. Testována byla znalost slovní zásoby, kterou si žáci osvojili nejprve s využitím pouze „seznamů slov“, dále pak pomocí obrázkových slovníků. Následně bylo zkoumáno, jakým způsobem docházelo u žáků k efektivnějšímu učení. Druhou metodou bylo zvoleno doplňující dotazníkové šetření (viz příloha G), jehož prostřednictvím jsme obdrželi odpovědi na námi určené hypotézy, díky čemuž jsme například zjistili, jaká forma učení je žáky v budoucnu preferována.

Pro účel dotazníkového šetření byly stanoveny následující otázky:

- Vyhovuje ti současná prezentace slovní zásoby v učebnici Raduga?
- Byla podle tebe z hlediska obtížnosti rovnoměrně rozdělena slovní zásoba v prvním a v druhém testu? Pokud ne, který test byl obtížnější a proč?
- Se kterým materiálem se ti slovní zásoba učila lépe?
- S jakým materiálem tě více bavilo se učit slovní zásobu?
- Využíval/a bys obrázkový slovník při výuce slovní zásoby, kdybys měl/a možnost?

### **5.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkum byl realizován ve spolupráci se základní školou Letců R.A.F. Nymburk, která se nachází ve stejnojmenném okresním městě. Projektu se zúčastnily čtyři třídy druhého stupně, u kterých probíhá výuka ruského jazyka jakožto druhého cizího jazyka. Celkem se tedy do výzkumu zapojilo 51 žáků ze sedmého, osmého a devátého ročníku. Ze zmíněných 51 žáků, má

12 studentů podpůrná opatření různého stupně od PO1 po PO3 s asistentem. Mezi poruchy učení těchto žáků spadala konkrétně dysfázie, dyslexie, ADD, ADHD, či lehká mentální retardace, ovšem nejčastěji se jednalo o kombinaci dysortografie a dysgrafie.

## 5.4 Stanovené hypotézy

Bylo stanoveno celkem pět hypotéz:

- Žáci vykáží lepší výsledky v didaktickém testu ve druhé fázi
- Žáci nejsou zcela spokojeni se současným prezentováním slovní zásoby v učebnici Raduga
- Žáci upřednostňují učení se slovní zásoby prostřednictvím námi vytvořeného obrázkového materiálu než pomocí seznamu slov
- Žáci vyhodnocují námi vytvořený slovník za zábavnější formu učebního materiálu, než je tomu u seznamu slov
- Žáci by potenciálně využívali námi vytvořený obrázkový slovník, kdyby měli možnost

## 5.5 Vyhodnocení didaktických testů

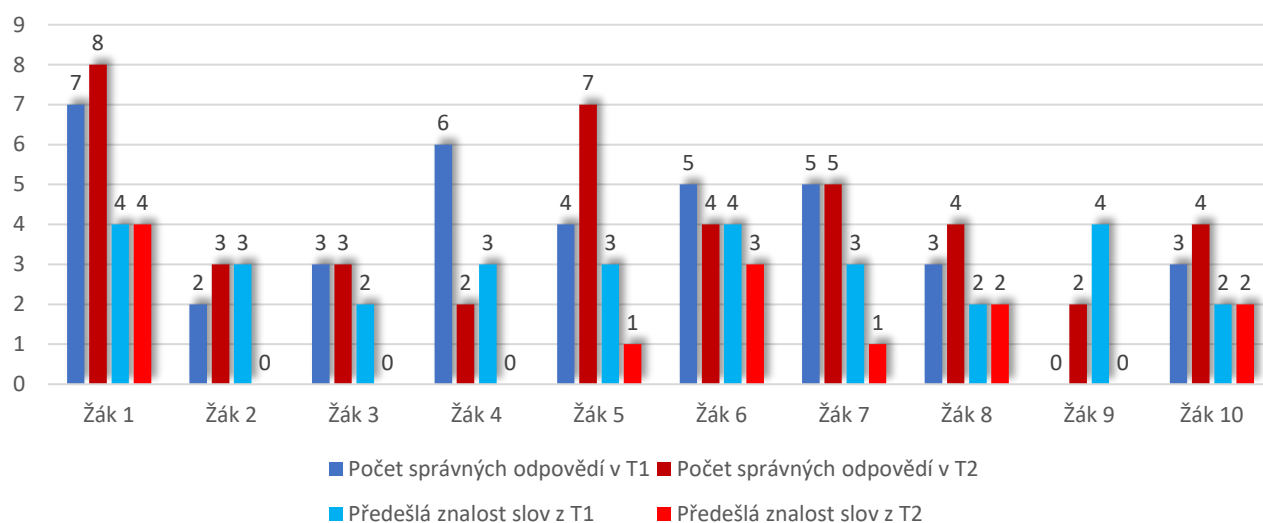
Jak již bylo zmíněno výše, v rámci diplomové práce proběhlo didaktické testování žáků za účelem zjištění efektivnosti námi vytvořeného obrázkového slovníku. Diagnostiky se zúčastnilo celkem 51 žáků ze třech různých ročníků druhého stupně základní školy. Při vyhodnocování testů byly za vyhovující odpovědi považovány pouze graficky správně napsaná slova, tedy nikoliv foneticky. Počet slovní zásoby v obou testech byl shodný a činil celkem 8 slov. Pro přehlednost jsme první test, v němž byl klíčový seznam slov, označili heslem *T1* a následný druhý test, který byl podporován obrázkovým slovníkem, pojmenovali heslem *T2*. Výsledky dat byly rozděleny po jednotlivých třídách a graficky zpracovány. V rámci přehlednosti jsme v grafech zvolili modrou barvu různých odstínů pro výsledky *T1* a červenou barvu pro výsledky v grafech *T2* opět různých odstínů.

Jelikož didaktické testování v sedmých třídách probíhalo ve dvou fázích, rozhodli jsme se v rámci přehlednosti rozdělit toto didaktické šetření na dvě části, podle toho, kdy výzkum probíhal, tedy na jaro a podzim 2022. Jak je patrné z grafu níže, na jaře roku 2022 se zúčastnilo testování celkem 10 žáků. Do grafu byly zaznamenány čtyři hlavní údaje, které uvádí počet správně zapsaných slov u jednotlivých žáků v *T1* a v *T2*, a dále předchozí znalost slov žáky též z *T1* a *T2*. Z grafu je tedy patrné, že znalost dané slovní zásoby u studentů je velmi různorodá. Pouze jednomu žákovi se podařilo vyplnit celý test správně, tedy napsat veškerých osm slov



bez gramatických chyb. Jednalo se konkrétně o test, ve kterém se vyučovala slovní zásoba prostřednictvím obrázkového slovníku. Zaměříme-li se na data shrnující počet slov, jež studenti znali před testem, zjistíme, že sedm žáků vykazovalo větší předešlou znalost slov z *T1*. Nicméně třem z těchto zmíněných žáků se paradoxně lépe vedlo v zaznamenání odpovědí v *T2*. Pouze dva žáci, kteří znali více slov z *T1*, napsali shodný počet slov v obou didaktických testech. Zbylí dva žáci ze zmíněných sedmi napsali lépe slovní zásobu v *T1*. Naopak v této fázi testování nebyl ani jeden žák, který by disponoval větší znalostí slov z *T2*, přičemž by se mu podařilo napsat větší počet správně zapsaných slov v *T1*.

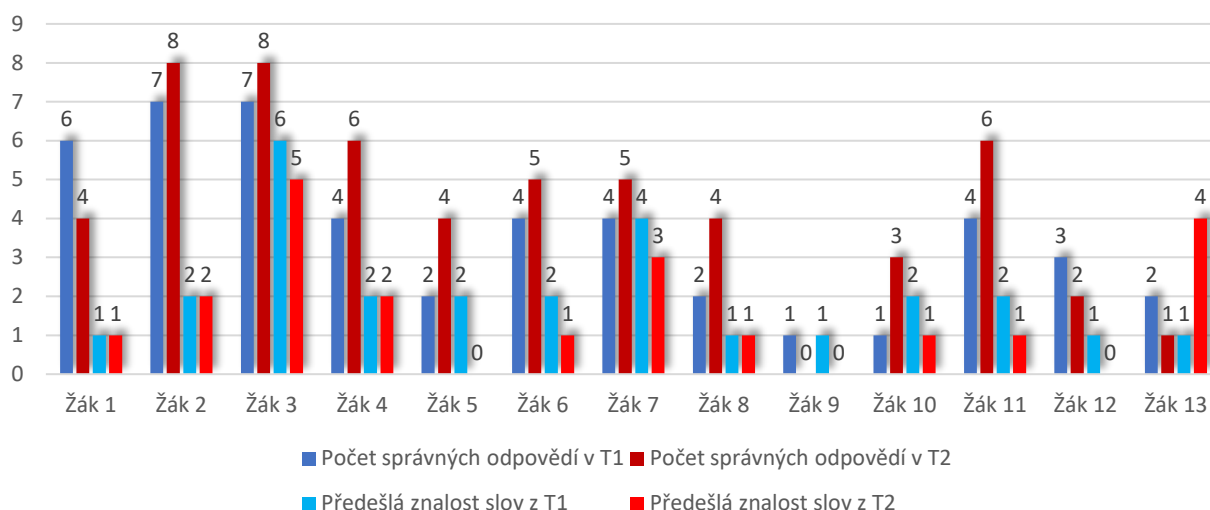
Výsledky testů 7. třída jaro 2022



Graf 1: jaro 2022 – 7. třída

Následující graf zaznamenává též výsledky 7. ročníku, tentokrát však v období podzimu roku 2022. Celkem byly testy vyplněny třinácti žáky. V této sérii testování se dvěma žákům povedlo napsat správně veškerých osm slovních výrazů, a to konkrétně opět v didaktickém testu *T2*. Avšak porovnáme-li finální výsledky testů v obou třídách, dozvíme se, že jsou velmi vyrovnané. Zaměříme-li se opět blíže na údaje o předešlé znalosti slovní zásoby, zjistíme například, že se 6 studentů setkalo s větším počtem slov z *T1* v porovnání se slovní zásobou obsáhlou v *T2*, avšak navzdory tomu byly právě u těchto žáků zaznamenány mnohem lepší výsledky právě v testu *T2*. Pouze jeden žák vykazující větší znalost slov u *T2* napsal lépe *T1*, konkrétně se jedná o žáka 13.

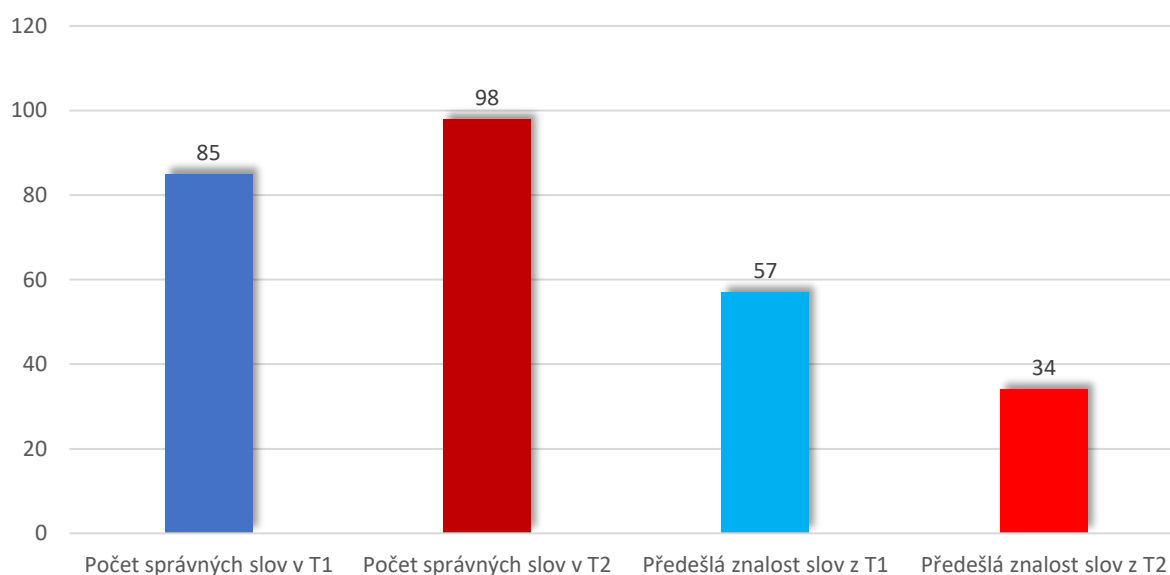
### Výsledky testů 7. třída podzim 2022



Graf 2: podzim 2022 – 7. třída

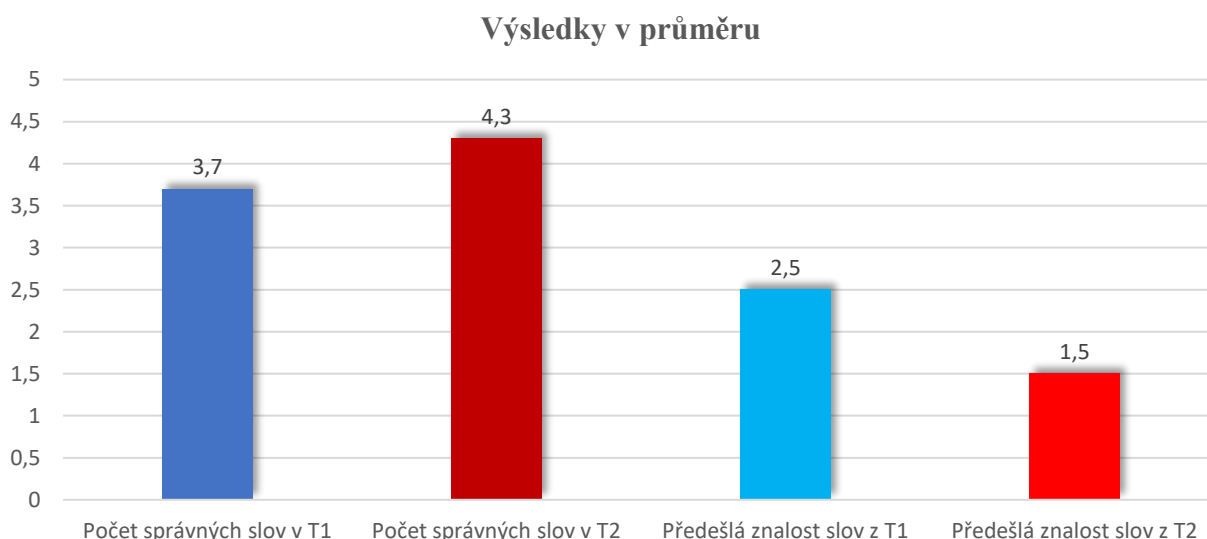
Na závěr byl dále vytvořen graf, v němž jsou zaznamenány celkové výsledky obou tříd sedmého ročníku. Zde byl sečten počet správně zapsaných slov ve všech předložených testech. Celkem byli žáci hromadně testováni ze 184 slov. Následně byl proveden i součet zaškrtnutí předešlé znalosti slov. Maximální počet zde opět činí 184 výrazů, jelikož odpovídá celkovému počtu slov v testu pro 23 žáků. Z grafu lze tedy vyčíst, že dohromady bylo v *T1* žáky napsáno 85 slov správně ze 184 možných. Předešlá znalost slovní zásoby v tomto testu činila celkem 57 slov, což je o 23 slov více, než je tomu u *T2*, kde byli žáci obeznámeni pouze se 34 slovy. Nicméně navzdory této předešlé vysoké znalosti slov z *T1* si žáci vedli překvapivě lépe v testu podporovaném obrázkovým slovníkem, námi označovaném jako *T2*.

### Počet správných slov a jejich předchozí znalost - 7. třída



Graf 3: Počet slov – 7. třída

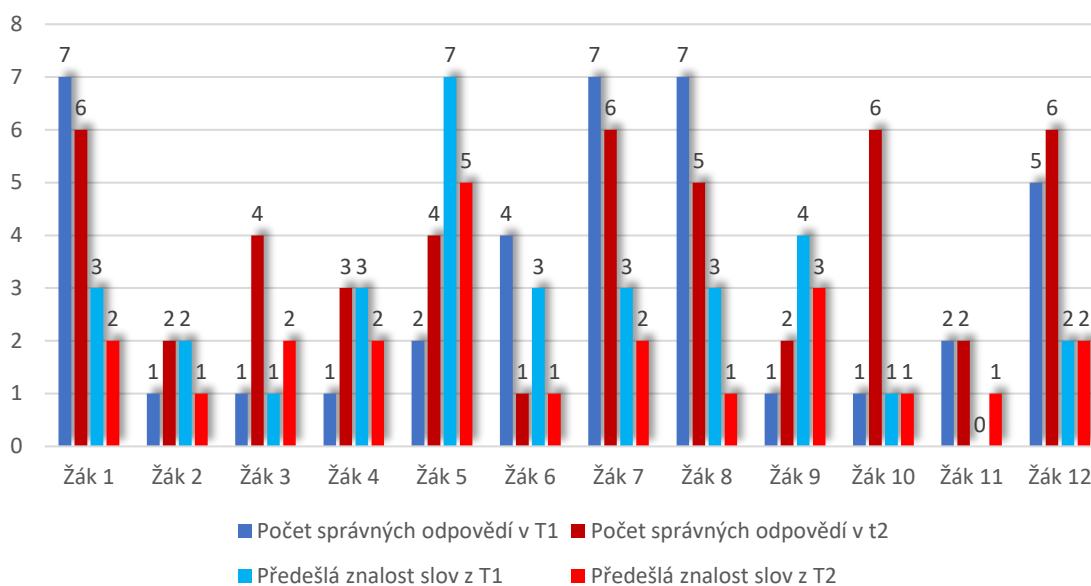
Poslední graf určený pro sedmé třídy zaznamenává průměrný počet správně napsaných slov připadající na jednoho žáka vycházející z maximálního počtu slov v jednom testu, který činí celkem 8 pojmů. Z grafu níže je patrné, že v prvním testu *T1* napsali žáci v průměru správně 3,7 slov z 8 možných, zatímco v druhém testu *T2* si vedli studenti o něco lépe, jelikož se počet správně zaznamenaných slov zvýšil na 4,3, navzdory tomu, že žáci vykazali vyšší předchozí znalost slov u *T1*, tedy v součtu o jedno celé slovo na žáka.



Graf 4: Výsledky v průměru - 7. třída

V osmém ročníku bylo v didaktickém testu hodnoceno celkem 12 studentů. Výsledky jednotlivých žáků a žákyň lze vyčíst z grafu níže. Nejlepší výsledek vykázal žák 1, žák 7 a žák 8. Těmto zmíněným žákům se lépe vedlo v zaznamenávání odpovědí v didaktickém testu *T1*. Nejhůře se naopak vedlo žákům 2 a 11. Nejvýraznější kontrast ve výkonu v obou testech proběhl u žáka 10, u kterého byla zaznamenána předchozí znalost pouze jednoho slova u každého z obou testů, nicméně tomuto žákovi se podařilo napsat pouze jedno slovo správně v *T1*, kdežto v *T2* dosáhl vynikajících výsledků, jelikož napsal gramaticky správně 6 slov z 8 možných. V tomto ročníku bylo u 8 studentů ze 12 zaznamenána vyšší předešlá znalost slov u *T1*, avšak 4 z těchto žáků se lépe dařilo v didaktickém testu *T2*. Zbylým 4 žákům se o něco lépe podařilo napsat didaktický test *T1*.

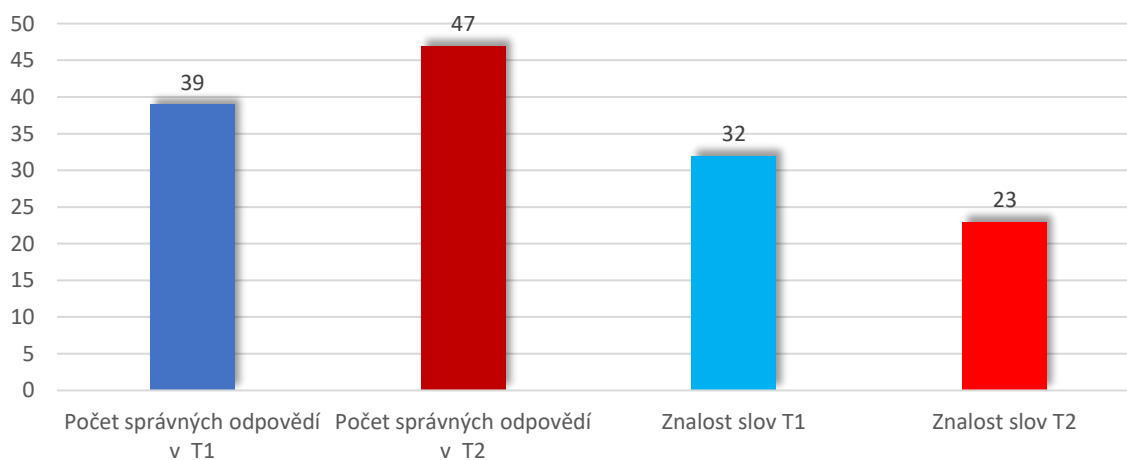
### Výsledky testů 8. třída



Graf 5: Výsledky testů – 8. třída

Následující graf opět shrnuje informace o předešlé znalosti slov žáků v jednotlivých testech, a zároveň zaznamenává počet vyhovujících odpovědí, jež byly napsány v obou didaktických testech žáky osmých tříd. Z celkových 96 možných slov zapsali žáci gramaticky správně dohromady 39 slov v prvním testu, tedy v T1, přestože ve svých odpovědích uvedli, že znali již 32 slov z výše zmíněných 96 možných. Ve druhém testu, tedy v T2, se studentům vedlo opět výrazně lépe, jelikož se jim zde z 96 možných slov povedlo napsat gramaticky správně 47 slov, což je o 8 slov více než tomu bylo u předchozího testu. Předešlá znalost slov v druhém testu byla opět nižší, a to o devět slov.

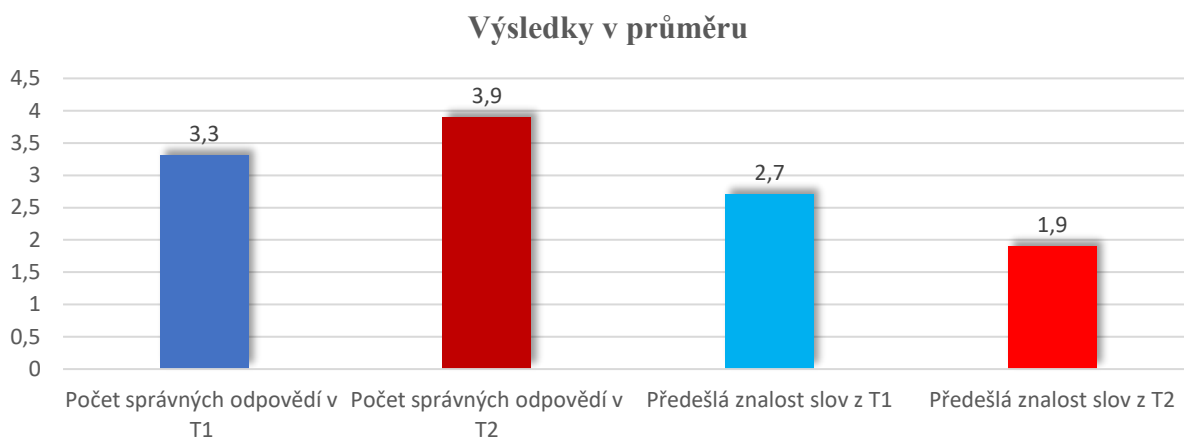
### Počet správných slov a jejich předchozí znalost - 8. třída



Graf 6: Počet slov – 8. třída

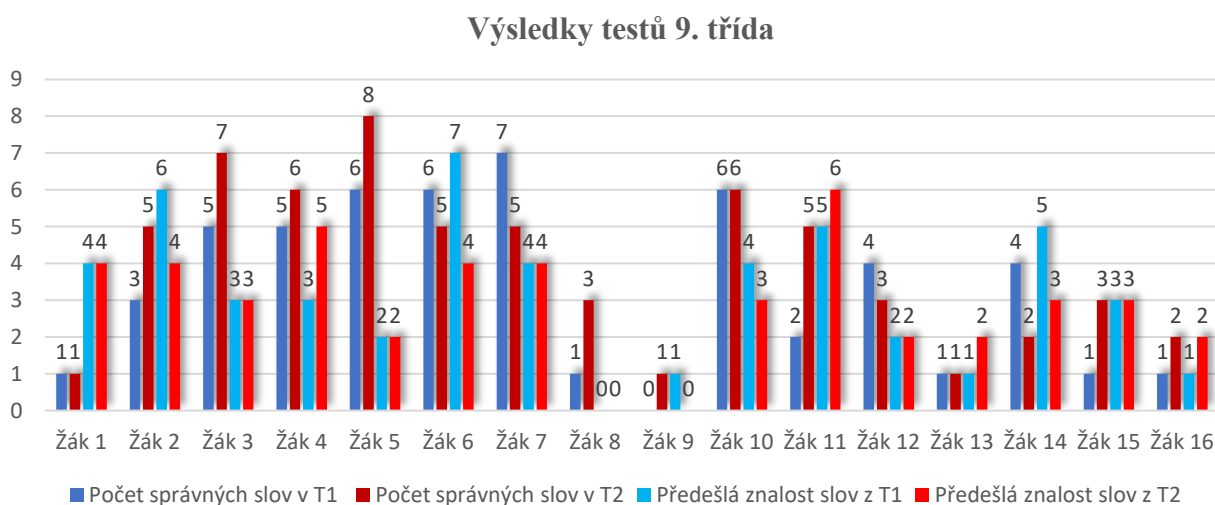
Poslední graf týkající se osmé třídy znázorňuje opět průměrný počet správně napsaných slov jedním žákem pro jednotlivé didaktické testy T1 a T2, a zároveň vyhodnocuje průměrný

počet slov, s nimiž se žáci seznámili již před samotným didaktickým testem. V prvním testu připadá 3,3 správně napsaných slov na jednoho žáka z 8 možných. Ve druhém testu se žákům průměrně podařilo napsat správně 3,9 slov, což je o 0,6 slov lepší výsledek než u T1. Porovnáme-li výsledky 8. třídy s daty ze 7. ročníku, zjistíme, že sedmý ročník si vedl v testech lépe, a to o několik desetín.



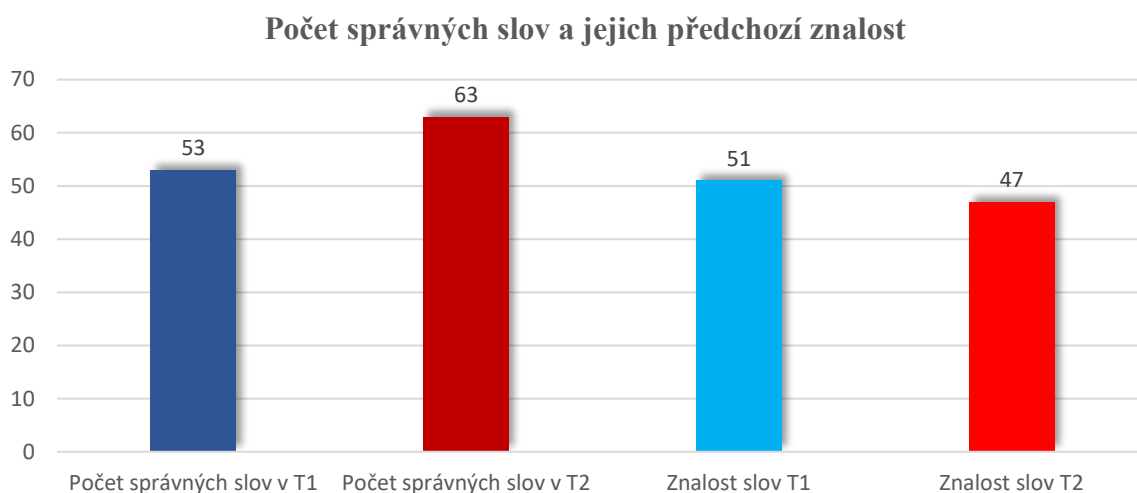
Graf 7: Výsledky v průměru - 8. třída

V deváté třídě bylo testováno výrazně vyšší množství žáků, které činilo 16 studentů. Nejvyšší počet správných odpovědí byl zaznamenán u žáka 5, který dohromady napsal gramaticky správně 14 slov z 19 možných. Konkrétně se tomuto žákovi dařilo více v druhém testu, tedy v T2, kde se mu podařilo napsat veškeré lexikální jednotky bez chyb. Naopak nejhorší výkon byl zaznamenán u žáka 9, který z 19 možných slov napsal pouze jedno správně, a to konkrétně v druhém testu T2, přestože v prvním testu uvedl předešlou znalost jednoho slova, kdežto v druhém testu neznal ani jedno slovo.



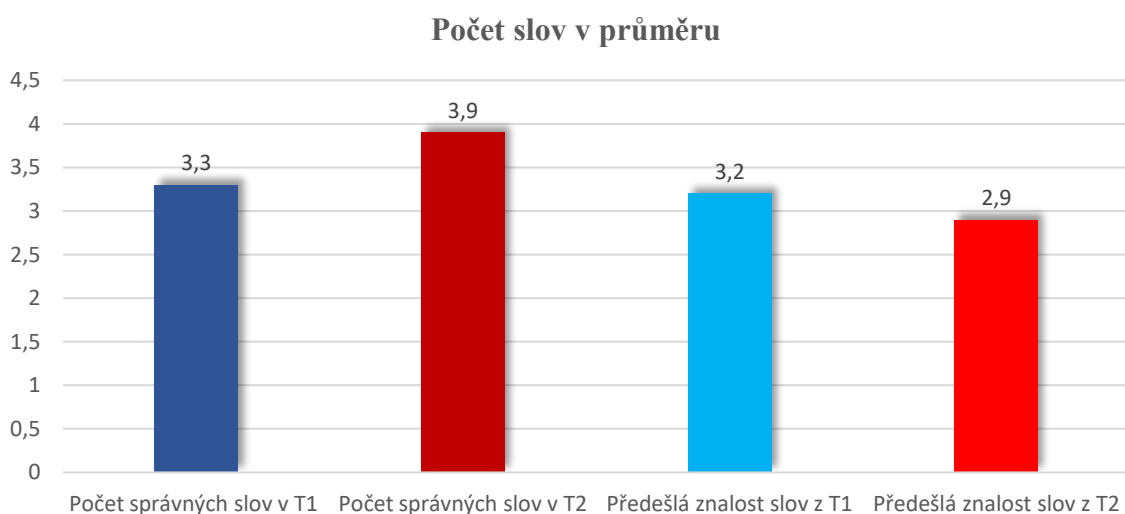
Graf 8: Výsledky testů - 9. třída

Následující graf opět souhrnně porovnává počet vyhovujících slov a předchozí znalost slov u žáků. Z grafu můžeme vyčíst, že v *T1* ze 126 možných slov napsali dohromady žáci správně 53 slov. V prvním didaktickém testu byla zaznamenána předchozí znalost 51 slov opět ze 126 možných. V druhém testu, tedy v *T2*, byli studenti opět o něco úspěšnější, jelikož se jim podařilo správně napsat 63 slov, což je o deset slov více v porovnání s *T1*, přestože dohromady uvedli nižší předchozí znalost slov z *T2*, a to konkrétně pouhých 47 slov.



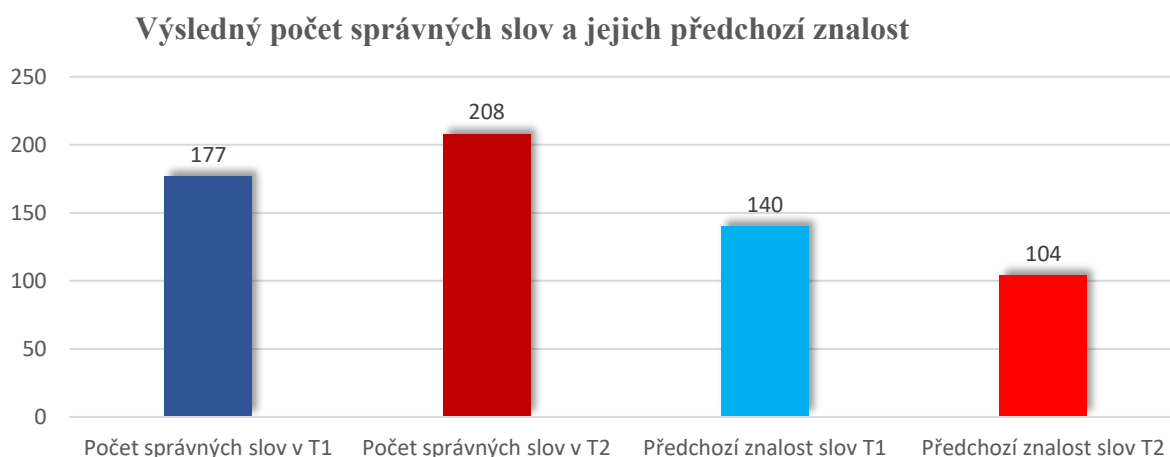
Graf 9: Počet slov - 9. třída

Pro přehlednost jsme dále opět zpracovali graf shrnující počet správně uvedených slov připadající na jednoho žáka, či žákyni. Z grafu lze vyčíst, že v prvním testu *T1* bylo správně zaznamenáno v průměru 3,3 pojmů u jednoho žáka, kdežto v druhém testu *T2* se toto číslo zvýšilo na 3,9. Předchozí znalost slov se v prvním testu a v druhém testu v průměru lišila o 0,3 slov ve prospěch prvního testu známého pod heslem *T1*.



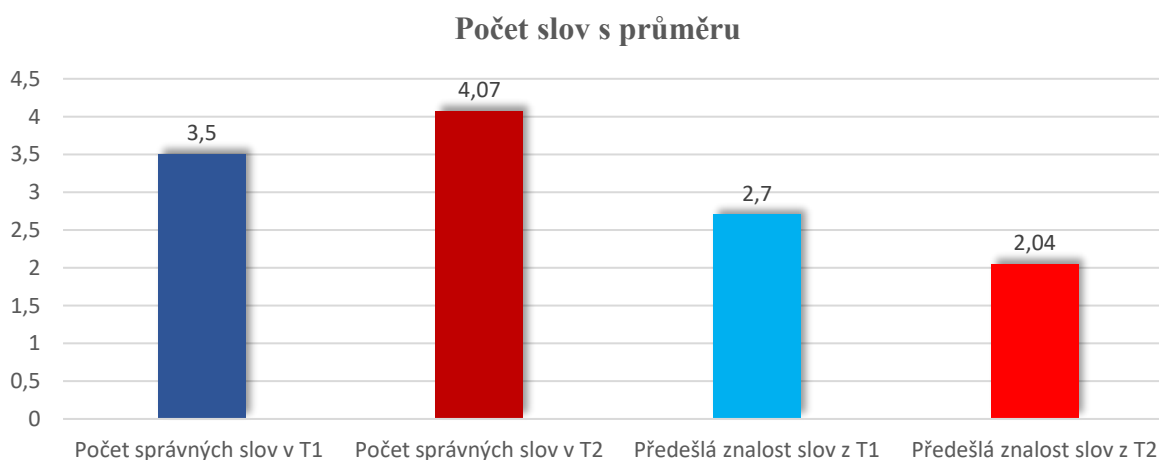
Graf 10: Počet slov v průměru - 9. třída

Poslední série grafů zaznamenává celkovou úspěšnost všech čtyř testovaných tříd. Jak můžeme vidět z grafu níže, z celkových 408 slov žáci dohromady napsali gramaticky správně 177 v prvním testu *T1*. Celkem byla v tomto testu uvedena předešlá znalost 140 slov, opět ze 408 možných slovních výrazů. V druhém testu vykázali studenti nižší předchozí znalost slov, a to celkově o 36 slov méně než v prvním testu. Navzdory tomu, se žákům podařilo v tomto testu dosáhnout lepších výsledků, konkrétně zde bylo zaznamenáno správně napsaných 208 slovních výrazů, což je o 31 slov více v porovnání s výsledky u *T1*.



*Graf 11: Výsledný počet slov – shrnutí*

Pro přehlednost zde opět uvádíme i graf popisující průměrný počet správně zaznamenaných slov spadající na jednoho žáka. Výsledná data ukázala, že se předchozí znalost slov v obou testech lišila průměrně o 0,66 slov ve prospěch prvního testu *T1*. Avšak navzdory vyšší znalosti slov z prvního testu vykázaly všechny třídy vyšší výsledky v druhém testu, jež byl podporován právě naším obrázkovým slovníkem.



*Graf 12: Počet slov v průměru – shrnutí*

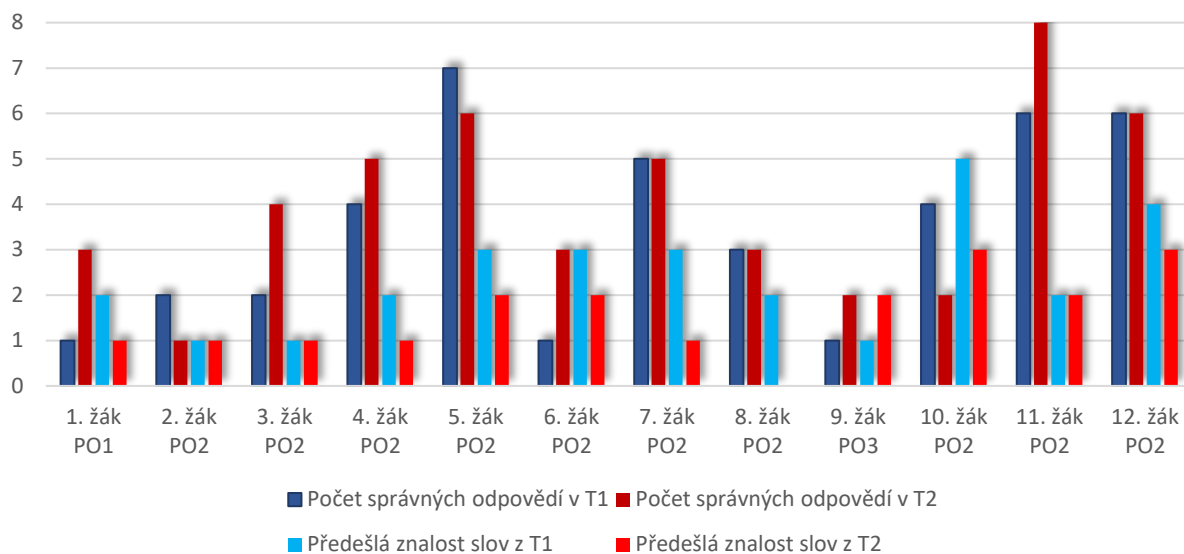
## 5.6 Žáci s podpůrnými opatřeními

Jelikož se z 51 hodnocených studentů zúčastnil výrazný počet žáků s podpůrnými opatřeními, konkrétně se jedná o 12 žáků, rozhodli jsme se dále blíže zaměřit na vliv námi vytvořeného obrázkového slovníku na výkon v testu právě těchto studentů. V rámci zachování nejvyšší objektivity byly opět považovány za vyhovující odpovědi pouze takové, které byly napsané gramaticky správně. V následující části budeme pracovat s termíny PO1, PO2 a PO3. Tato hesla odkazují na různé stupně podpůrných opatření. Zkratkou PO1 rozumíme nejnižší stupeň podpůrného opatření, kdy znevýhodnění žáka není v rozsáhlém měřítku, přičemž minimálně zasahuje do organizace výuky. Zkratka PO3 naopak označuje takového studenta, jehož handicap výrazně omezuje žáka v edukativní činnosti, tudíž jsou vyžadována specifická opatření a úpravy ve vzdělávacích podmínkách, jež zásadně zasahují i do samotné organizace výuky. Takovýto zásah bývá často v podobě asistenta, či vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro daného žáka. Našeho testování se zúčastnil pouze jeden žák s takto vysokým stupněm podpůrného opatření.

Pro grafické zpracování výsledků byly opět zvoleny tři grafy. První graf znázorňuje odpovědi v jednotlivých testech všech žáků s podpůrnými opatřeními. Z grafu vyplývá, že si žáci v testu vedli různě. Nejhorší výkon v testu byl zaznamenán u 2. žáka s PO2. Jedná se o žáka, jehož úroveň intelektu se pohybuje v hraničním pásmu. Žákovi se v prvním testu podařilo napsat správně dva výrazy z osmi možných, v druhém testu *T2* se mu naopak podařilo napsat správně pouze jedno slovo. V průběhu našeho pozorování jsme si všimli, že žák ztratil motivaci při vyplňování druhého testu *T2* a byl již značně unaven. Naopak nejlepší výkon byl zaregistrován u 11. žáka PO2. Jedná se konkrétně o dívku, která trpí poruchou pozornosti a dysfázií. Této žákyni se podařilo napsat gramaticky správně 6 pojmů v *T1* a v *T2* tato dívka napsala všech osm slov bez chyby. K nejčastějším omezením žáků patřila kombinace dysortografie a dysgrafie. Žáky s touto diagnostikou lze nalézt v grafu pod hesly: 3. *žák PO2*, 5. *žák PO2*, 7. *žák PO2*, 8. *žák PO2*. 8. *žák PO2* a 7. *žák PO2* podali vyrovnaný výkon v obou testech. 3. žákovi PO2 se lépe dařilo v *T2*, kde správně napsal o dvě slova více než v *T1*. Naopak u 5. žáka PO0 byl zaznamenán lepší výsledek v *T2*, kde se mu podařilo správně napsat o jedno slovo více.



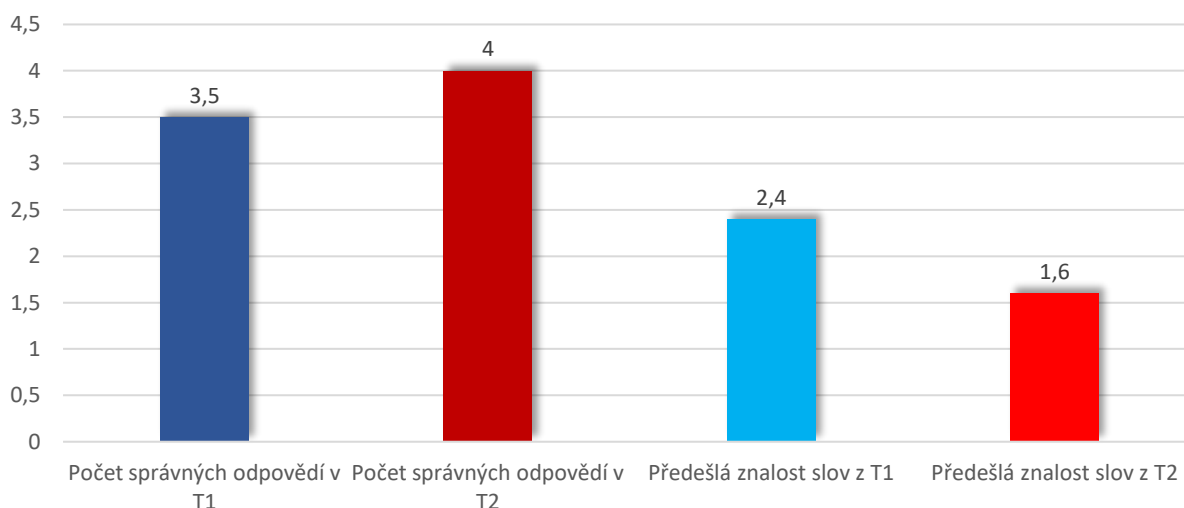
### Výsledky testů u žáků s PO



Graf 13: Výsledky testů – žáci s PO

Pro zaznamenání výsledků byl dále zvolen graf, který shrnuje celkové odpovědi všech žáků. Ze 96 možných slovních výrazů žáci v prvním testu napsali gramaticky správně 42 slov, přičemž vykazovali předešlou znalost dohromady 29 slov. Lépe se žákům s podpůrnými opatřeními vedlo v druhém testu, kde se jim podařilo správně napsat 48 slov ze 96 možných. V tomto didaktickém testu, tedy v T2, opět studenti označili o něco menší počet slov, konkrétně 19, jež před testem znali.

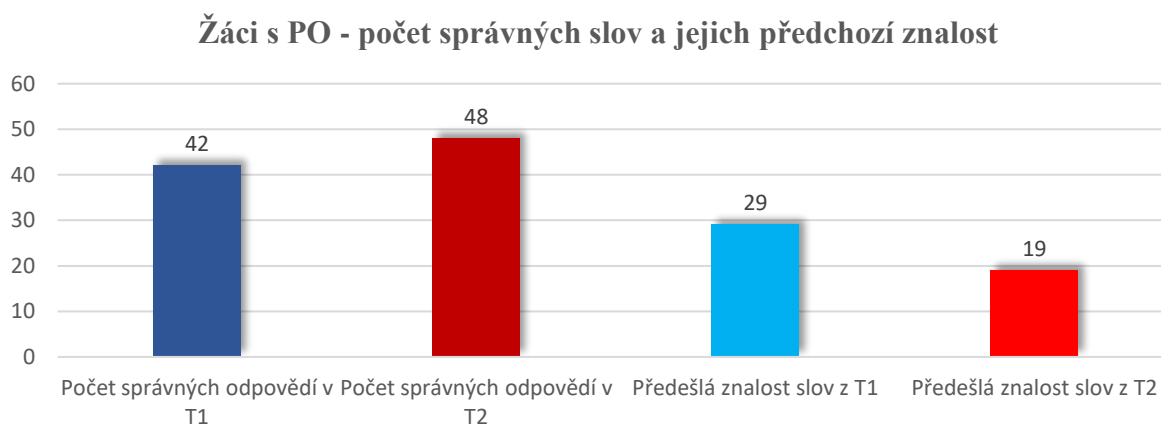
### Žáci s PO - počet slov v průměru



Graf 14: Počet slov – žáci s PO

Celkem se žákům s podpůrnými opatřeními dařilo lépe v druhém testu, kde se žáci učili slovní zásobu pomocí obrázkového slovníku. V tom testu v průměru napsali žáci 4 slova správně z osmi možných, kdežto v T1 napsali pouze 3,5 slov bezchybně. Tento graf opět

znázorňuje i počet předešlé znalosti slov obsažených v obou testech, tentokrát jsou však data shrnuta v průměrném počtu slov jako u předchozích tříd a je opět z grafu patrné, že předchozí znalost pojmů byla opět vyšší v testu *T1*.



Graf 15: Počet slov v průměru – žáci s PO

## 5.7 Shrnutí výsledků didaktických testů

Výsledky provedených didaktických testů jasně poukazují na efektivnost námi zpracovaného návrhu obrázkového slovníku v porovnání s klasickým seznamem slov, čímž se potvrzuje naše prvotní hypotéza. Každá z testovaných tříd vykázala lepší výsledky v druhém testu *T2*, jemuž předcházelo právě učení se slovní zásobě pomocí vizuálního materiálu. V prvním testu, který byl podporován seznamem slov, byli testovaní žáci o něco méně úspěšní.

Zajímavým faktem jsou jistě i výsledná data, jež vyplynula z testování žáků s podpůrnými opatřeními. Celkem 12 žákům a žákyním s různým stupněm PO se v průměru dařilo lépe opět v druhém didaktickém testu, přestože se dohromady jejich předešlá znalost lexikálních jednotek vycházela ve větší míře slov z prvního testu *T1*. Na základě námi získaných dat lze prohlásit, že používání obrázkového slovníku může skutečně pozitivně ovlivnit samotný proces osvojování si slovní zásoby, díky čemuž se tento výukový materiál stává nepochybně přínosem právě v tomto odvětví.

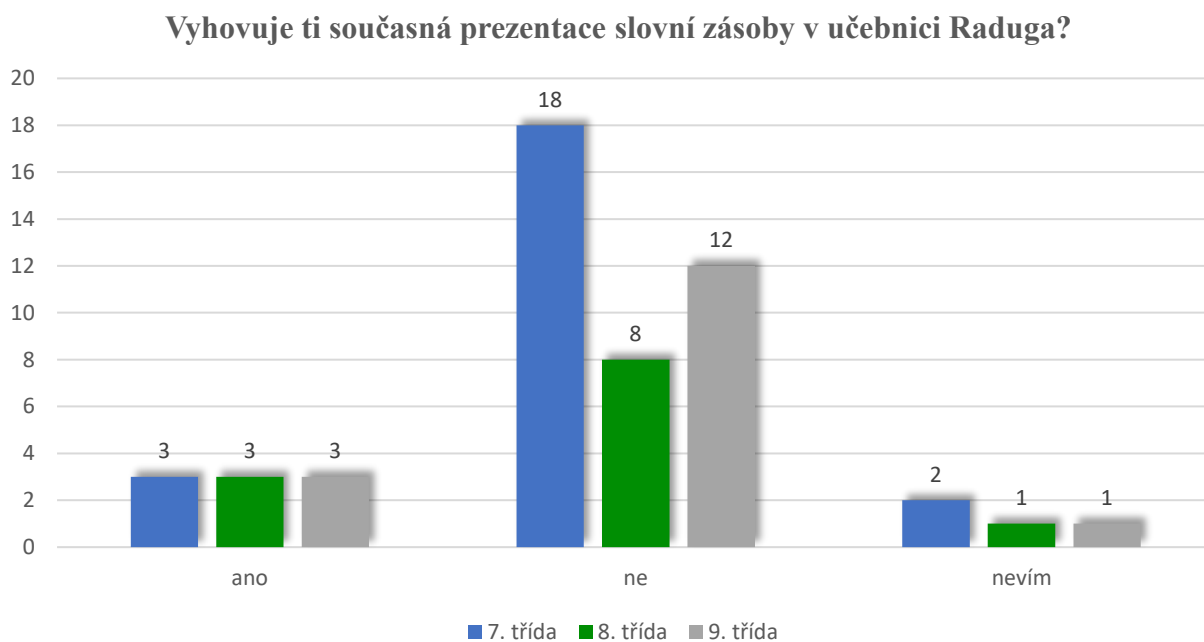
## 5.8 Dotazníkové šetření

Závěr didaktického testování žáků tvořil sběr dat prostřednictvím již zmíněného dotazníkového šetření, jehož se účastnilo předchozích 51 studentů ze tříd druhého stupně. V prvé řadě se žáci podepsali a zaznamenali z jaké jsou třídy, z čehož vyplývá, že dotazník nebyl anonymní. Tento krok byl zvolen nejen za účelem získání potřebných dat nezbytných

k vyhodnocení výsledků, ale i proto, aby byli žáci namotivováni k lepším výsledkům. Dotazníkové šetření (viz příloha G) se skládalo z 5 otázek, které vyžadovaly otevřenou odpověď a umožňovaly tak dotazovaným se rozepsat. Cílem dotazníkového šetření bylo především získání potřebné zpětné vazby od respondentů na námi vytvořené výukové materiály. Výsledky dotazníku jsou vyhodnoceny v chronologickém pořadí, ve kterém jej zodpovídali samotní respondenti. Veškeré odpovědi na otázky jsou graficky zpracovány a následně okomentovány.

### Otázka č. 1

První otázka v dotazníkovém šetření zjišťovala spokojenost žáků se současnou prezentací slovní zásoby v učebnicovém komplexu Raduga. Z odpovědí respondentů je patrné, že převážná většina, tedy 38 žáků z 51, není spokojená s aktuální formou prezentování slovní zásoby v dané učebnici. Nejpočetnější negativní hodnocení lze zaznamenat v sedmé třídě, kde svou nespokojenost vyjádřilo 18 žáků z 24. Pouze 9 žáků z celkových 51 dotazovaných odpovědělo na tuto otázku kladně.

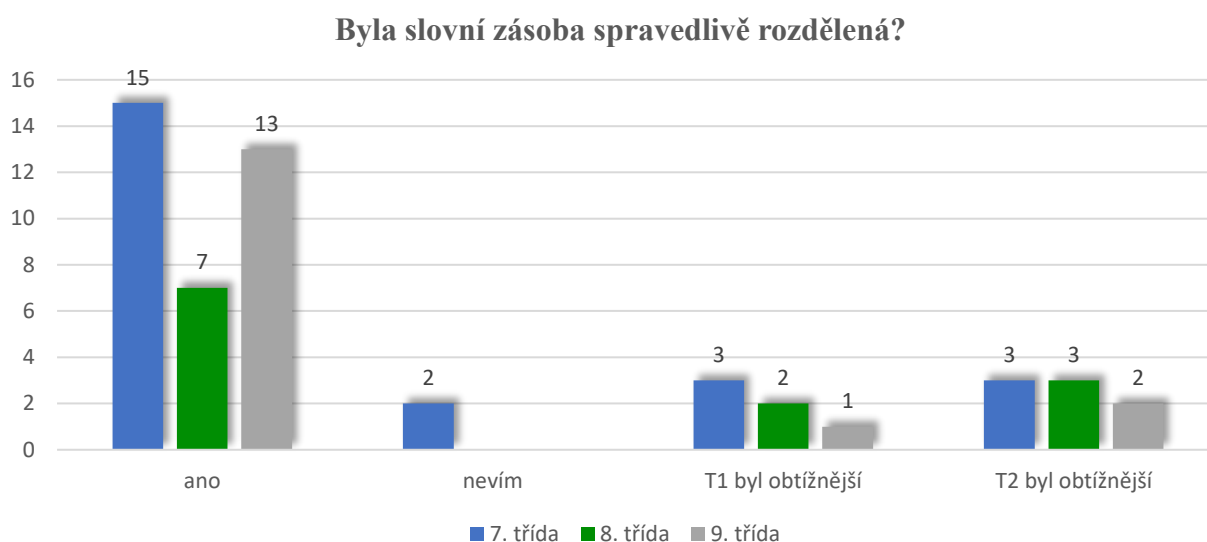


Graf 16: Otázka č. 1

## Otázka č. 2

Druhá otázka se zaměřovala na rovnoměrnost rozdělení slovní zásoby v obou didaktických testech, tedy v *T1* a v *T2*. Primárním cílem této otázky bylo zjistit, zda byla podle žáků slovní zásoba objektivně rozdělena a neohrožovala tak svou obtížností a nevyrovnaností výsledky testů. Součástí této otázky byl i doplňující požadavek, který v případě zaznamenání negativní odpovědi požadoval od daného studenta či studentky vysvětlení, který z uvedených dvou didaktických testů se mu či jí zdál obtížnější.

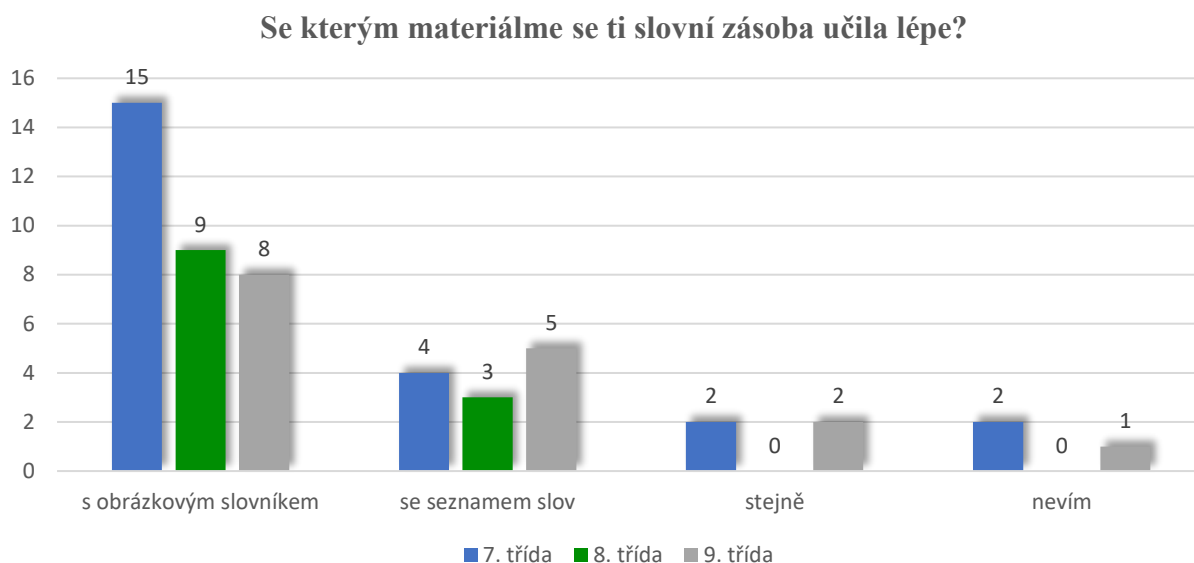
Z následujícího grafu lze vyčíst, že 35 žáků z 51 dotazovaných považovalo rozdělení slovní zásoby mezi oběma testy za spravedlivé. 2 žáci se v dotazníkovém šetření u této otázky zdrželi odpovědi a zbylých 14 žáků označilo rozdělení slovní zásoby za nevyrovnané. Tito žáci dále na základě požadavku rozvinuli své odpovědi. 6 z výše uvedených studentů považovalo slovní zásobu v prvním testu za složitější. Zbývajících 8 žáků vyhodnotilo druhý test s obrázkovým materiálem za obtížnější v rámci zvolené slovní zásoby.



Graf 17: Otázka č. 2

## Otázka č. 3

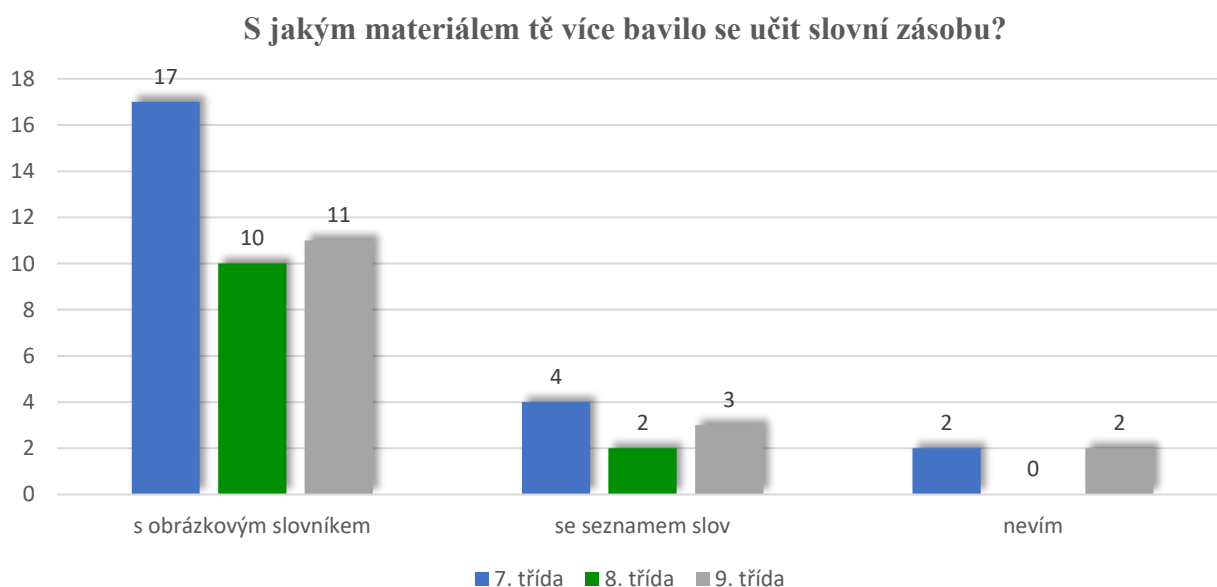
Cílem třetí otázky bylo zjistit s jakým materiálem se žákům lépe pracovalo. Z následujícího grafu lze vyčíst, že 32 z 51 dotazovaných respondentů ve svých odpovědích zaznamenalo, že upřednostňují práci s obrázkovým slovníkem. 12 studentům se lépe učilo pomocí prvního způsobu, tedy prostřednictvím seznamu slov. 4 žáci ve svých odpovědích uvedli, že se jim s oběma materiály pracovalo stejně dobře. Zbýlí 3 žáci si svou odpověď nebyli jisti zcela vůbec.



Graf 18: Otázka č. 3

#### Otázka č. 4

Předposlední otázka našeho dotazníkového šetření cílila na zjištění, který ze dvou zvolených materiálů by vyhodnotili studenti jako zábavnější způsob, jak se učit slovní zásobu. Převážná většina dotazovaných, tedy 38 žáků z 51 možných odpovědělo, že je více bavila práce s obrázkovým slovníkem. 4 žáci se zdrželi odpovědi a zbylých 9 žáků vyhodnotilo seznam slov kladně v rámci zábavné formy.



Graf 19: Otázka č. 4

## Otázka č. 5

Účel poslední otázky tkvěl v nasbírání dat ohledně potencionálního využití námi vytvořeného obrázkového slovníku. Z 51 respondentů 42 žáků do svých odpovědí uvedlo, že by obrázkový slovník používali při učení se slovní zásobě, pokud by měli možnost. Pouze 7 studentů, a to konkrétně ze sedmého a devátého ročníku, odpovědělo negativně. 2 žáci z deváté třídy neznali jednoznačnou odpověď. Je zcela patrné, že s vyšším věkem žáků klesá zájem o tento výukový materiál. Překvapivým zjištěním však byly výsledky u 8. třídy, jelikož právě zde nikdo do dotazníku nenapsal negativní odpověď.



Graf 20: Otázka č. 5

### 5.8.1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Námi vypracovaný obrázkový slovník hodnotíme kladně nejen na základě předchozích výsledků z didaktických testů, které prokazují jeho efektivitu, ale dále vycházíme i z analýzy odpovědí respondentů, které jsou převážně pozitivní. Na základě zpětné vazby od dotazovaných jsme měli možnost získat odpovědi na některé z námi vyslovených hypotéz.

Veškeré námi vyslovené hypotézy byly naplněny. V první řadě jsme se z výsledků dotazníkového šetření dozvěděli, že převážná většina žáků skutečně není spokojena se současnou prezentací slovní zásoby konkrétně v učebnici Raduga. Podle některých slov žáků je taková to forma nedostatečná a neefektivní. Dále jsme se prostřednictvím odpovědí žáků měli možnost dozvědět, že žáci v převážné většině opravdu upřednostňují učení se slovní zásoby prostřednictvím námi vytvořeného obrázkového materiálu před používáním klasických seznamů slov. Následující hypotéza, zaměřující se na zábavnost obou vybraných forem slovní zásoby, byla též díky odpovědím respondentů potvrzena, kdy odpovědi významného počtu žáků hovořily ve prospěch obrázkového slovníku. Poslední námi stanovená hypotéza zabývající se

pozitivním potencionálním využitím námi vytvořeného didaktického materiálu byla opět verifikována, jelikož výrazná většina žáků do svých odpovědí zaznamenala svůj zájem o případné využití obrázkového slovníku.

## 6 Česko-ruský obrázkový slovník

### 6.1 Postup zpracování

V první řadě bylo nutné rozhodnout, jak bude po formální stránce vypadat samotný slovník. Rozhodli jsme se vypracovat slovník prostřednictvím počítačové technologie. Tento krok jsme zvolili zejména kvůli úpravě, jelikož se domníváme, že digitálně zpracovaný slovník bude působit reprezentativněji. Dalším rozhodujícím faktorem se stala i časová úspora, kterou tvorba touto formou přináší.

Jelikož se nejdůležitější komponent slovníku skládá z vizuálního materiálu, bylo nutné zvážit jakou bude mít podobu. V úvahu připadaly nejprve fotografie, které bychom sami pořídili, ale nakonec jsme se přiklonili k variantě kreslených obrázků, jelikož se věříme, že je tato forma materiálu osobnější a po vizuální stránce pro čtenáře zajímavější.

Dále bylo nutné přemýšlet nad samotnou formou slovníku. Naším záměrem bylo vytvořit takový obrázkový slovník, který by přispěl k usnadnění procesu osvojování slovní zásoby. Toto rozhodnutí mělo především vliv na finální organizační formu slovníku, jelikož naše struktura slovníku, na rozdíl od většiny obrázkových slovníků dostupných na trhu, umožňuje přikládání šablony. V rámci navrhování formy slovníku bylo také nutné rozhodnout jakým způsobem zakomponovat auditivní nahrávky, které jsou součástí tohoto materiálu, aniž by narušovaly jeho celkový výsledný vzhled.

Protože tento slovník slouží jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga, bylo nezbytné vytvořit koncept slovníku tak, aby korespondoval s formou prezentace slovní zásoby v učebnici Raduga, a zároveň aby odkazoval na jednotlivé lekce v učebnici, kde se s daným výrazem lze setkat. Z tohoto důvodu jsme dále museli k jednotlivým slovním výrazům zakomponovat i gramatické jevy v podobě skloňování a časování, které se objevují ve výše zmíněné učebnici.

V neposlední řadě bylo dále nutné zvolit vhodný font písma, který bude doprovázet celý slovník. Snažili jsme se zvolit takový typ písma, který bude přehledný, elegantní a nebude narušovat vizuální stránku slovníku a odpoutávat tak pozornost od vizuálního materiálu. Pro vyšší přehlednost jsme zvolili dvě barvy písma, z nichž každá odkazuje na jiný jazyk.

Vzhledem k tomu, že se jedná o slovník, rozhodli jsme se, že závěrečné strany námi vypracovaného materiálu budou obsahovat rejstřík, jelikož se rejstřík stal zcela běžnou součástí každého slovníku. Další výhody tohoto rozhodnutí spatřujeme i v tom, že žákovi tato volba snadno

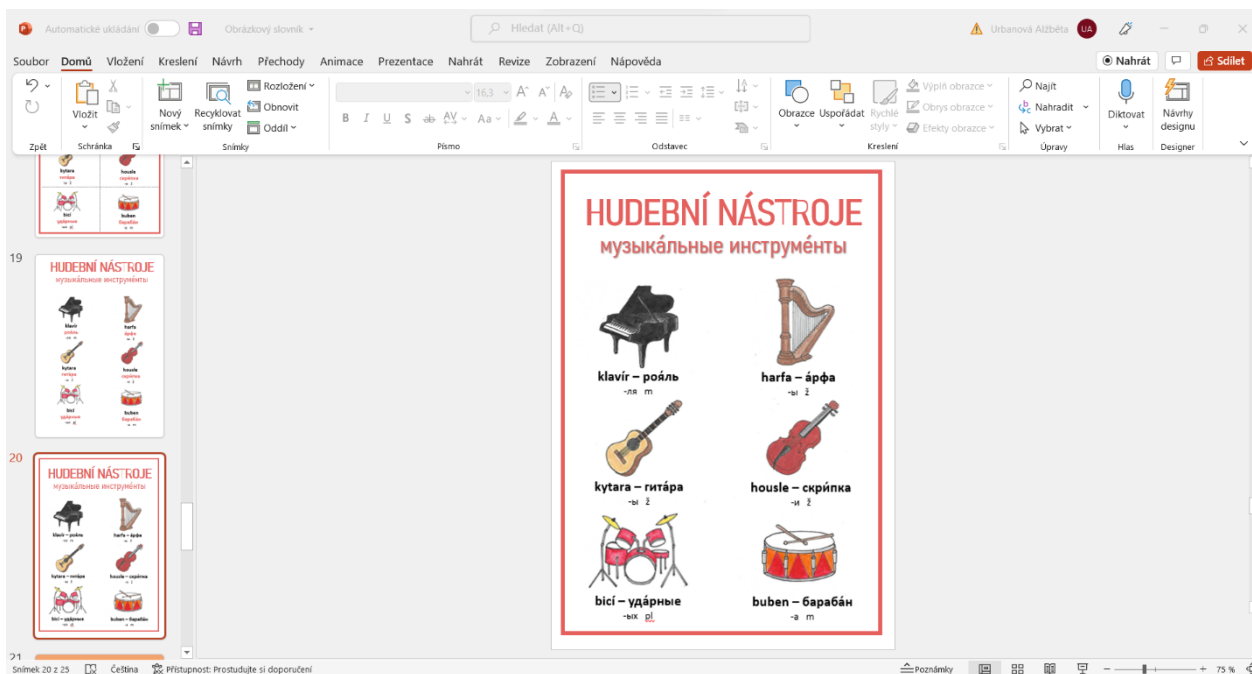


zpřístupní výrazy a ulehčí jejich případné hledání. Bylo tedy nutné rozhodnout jakou formou budeme na jednotlivá hesla odkazovat.

## 6.2 Program pro tvorbu obrázkového slovníku

V současné době existuje nespočet programů, jejichž prostřednictvím lze vytvořit didaktickou pomůcku. My jsme zvolili program od firmy Microsoft, a to konkrétně PowerPoint. Tento program poskytuje mnoho užitečných funkcí, které nám při tvorbě slovníku uživatelsky vyhovovaly, a především splňovaly naše požadavky. Výhody tohoto programu spatřujeme zejména v tom, že PowerPoint umožňuje vkládat více obrázků na jednu stranu, dále pomocí kolonky vložit text můžeme jednoduše pod každý obrázek uvést konkrétní heslo, a v neposlední řadě PowerPoint podporuje cizí jazyky, což nám velmi usnadňovalo samotný proces psaní hesel přímo do PowerPointu. Další z výhod, které tento program nabízí, je jistě i možnost duplikování stránek, což přináší výraznou časovou úsporu pro tvůrce.

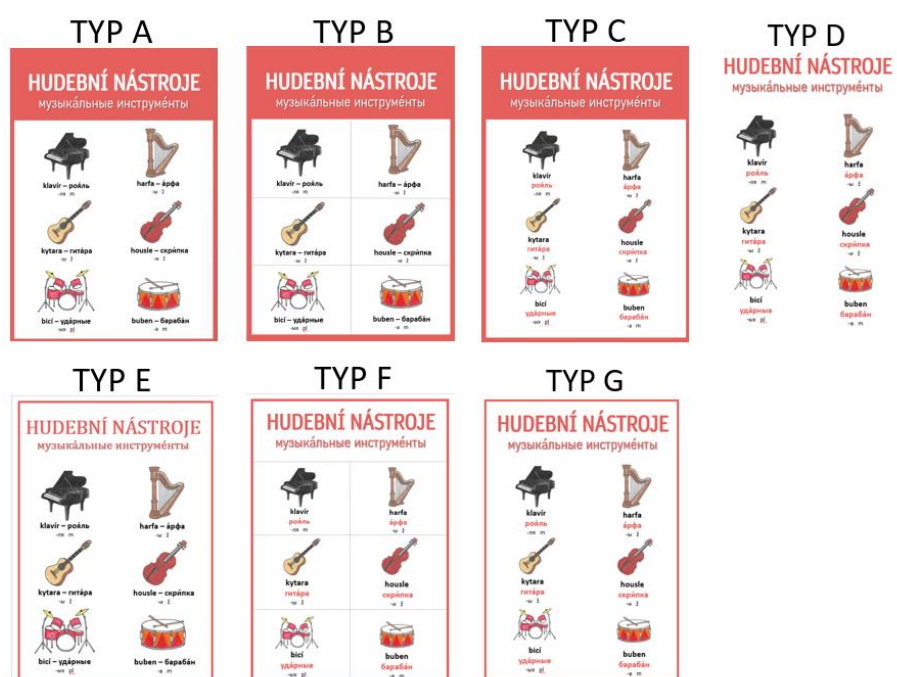
Co se týče samotných úprav a manipulací s obrázky, PowerPoint nabízí širokou škálu možností a funkcí. V tomto programu lze jednoduše a rychle oříznout obrázek, díky čemuž si můžeme obrázek upravit do požadované velikosti, a zároveň tak máme možnost redukovat přebytečné prázdné plochy. Dále jsme zde využili i možnost upravit obrázek pomocí zvyšování či snižování kontrastu a jasu, za účelem zvýraznění požadovaných barev.



Obrázek 1: Práce v programu PowerPoint

## 6.3 Forma zpracování obrázkového slovníku

Vzhledem k tomu, že námi vytvořený slovník je určen pro veřejnost, usoudili jsme, že nejlepší variantou bude zvolit výslednou formu slovníku na základě zpětné vazby od potenciaálních uživatelů. Vytvořili jsme tedy hned několik návrhů finální stránky obrázkového slovníku. Navrhli jsme celkem sedm různých konceptů slovníku, které jsme následně spolu s dotazníkovým šetřením (viz příloha H) předložili několika respondentům základních a středních škol. Bylo osloveno celkem 123 žáků tříd: 4. A, 6. D, 7. A, 7. B, 9. C ZŠ a 3. A SŠ. Toto široké věkové rozmezí je zvoleno záměrně, jelikož obrázkový slovník není cílen pouze na žáky druhého stupně, ale byl vytvořen tak, aby byl potenciaálně využíván všemi žáky bez ohledu na věk.

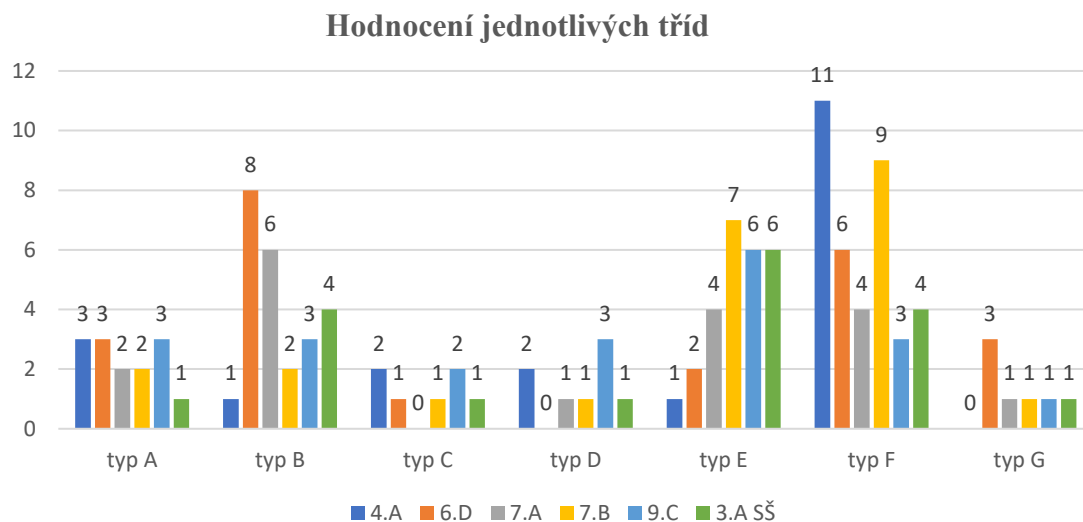


Obrázek 2: Návrhy slovníku

Samotné otázky v dotazníkovém šetření byly postaveny tak, aby nikterak neovlivňovaly žáky, jelikož jsme chtěli docílit zcela objektivního posouzení konceptů respondenty. Z tohoto důvodu jsme zvolili otevřené otázky, na které žáci odpovídali svými vlastními slovy a bylo zcela na nich, jaké parametry slovníku vyzdvihnou, a které naopak uvedou jako nevyhovující, jelikož naším záměrem bylo získat zcela různorodé odpovědi.

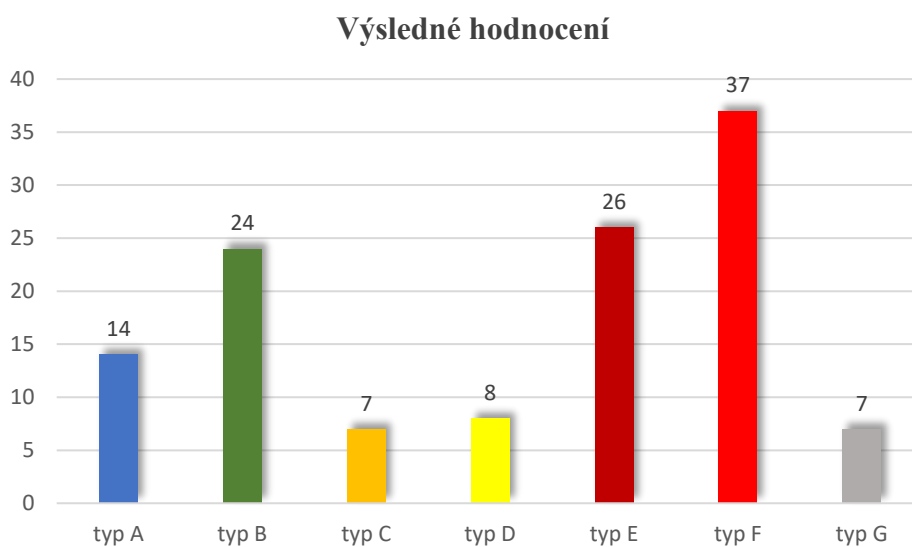
Komplexní výsledky všech dotazovaných tříd jsou zaznamenány v grafu 21, kde dotazovaní vyjádřili preference výsledného návrhu obrázkového slovníku. Pro přehlednost jsme dále vytvořili graf 22, který sjednocuje hlasování tříd a zaměřuje se především na výsledné hodnocení námi vytvořených konceptů slovníku. Jak je patrné z grafu 21, největší úspěch byl zaznamenán u návrhu

F, který získal nejvyšší počet hlasů u tříd 4. A a 7. B. Nejnižší počet hlasů tohoto zmíněného typu návrhu byl zaznamenán u třídy 9. C, i přesto však získal v této třídě druhý nejvyšší počet hlasů.



Graf 21: Hodnocení slovníku třídami

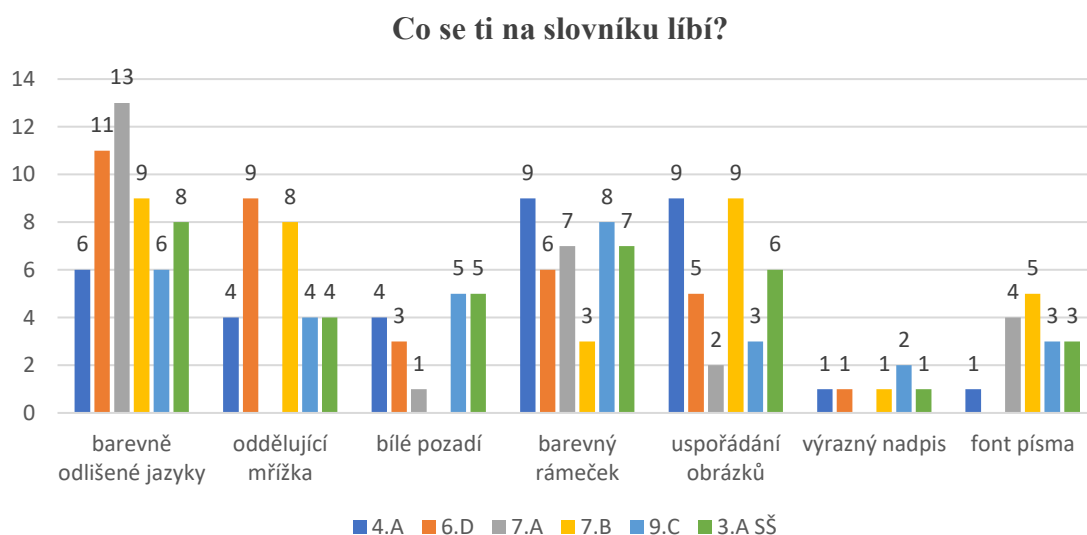
Podíváme-li se blíže na graf 22, zjistíme, že vítězný koncept slovníku F získal celkových 37 hlasů ze 123 možných. Druhým v pořadí, co se týče počtu hlasů, se stal návrh E, který zvolilo celkem 26 žáků. O dva body méně získal poté slovník typu B. Nejméně bodů získaly návrhy C a G, které obdržely pouze 7 hlasů. Porovnáme-li předložené koncepty návrhů, zjistíme, že návrhy, jež jsou v předních příčkách výsledného hlasování, mají společných několik prvků. Všechny jsou například lemovány barevným rámováním a obrázkové materiály u typů B a F, jsou jako u jediných ze zbylých sedmi návrhů, odděleny mřížkou.



Graf 22: Výsledné hodnocení slovníku

Další část dotazníkového šetření tvořil samotný názor žáků na námi vytvořené návrhy obrázkových slovníků. Každý z dotazovaných studentů zde měl prostor vyjádřit, co se mu na slovníku konkrétně líbí, a co se mu naopak nelíbí, díky čemuž jsme měli možnost se seznámit s názory studentů, a přizpůsobit tak slovník dle jejich potřeb. Nejfrekventovanější odpovědi jsme zaznamenali do tabulek, které jsme následně vyhodnotili.

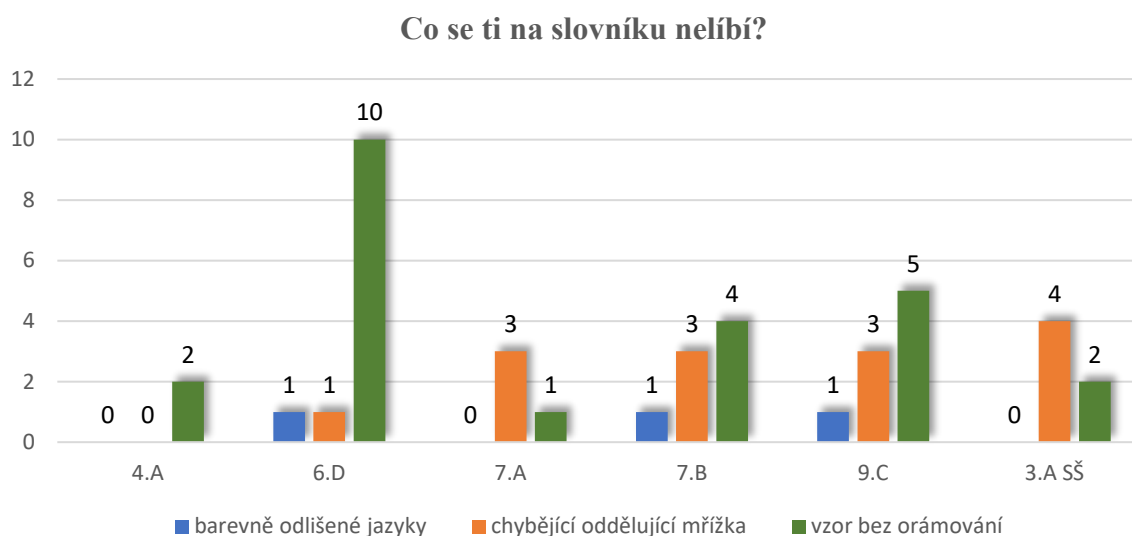
Jak je patrné z grafu 23 jednou z nejčastějších odpovědí žáků bylo vyzdvižení barevného odlišení slovníkových hesel u obou cizích jazyků, tedy konkrétně u ruského a anglického jazyka. Tato odpověď byla zaznamenána celkem u 53 žáků ze 123 dotazovaných. Podle těchto studentů působí takovýto návrh slovníku esteticky a velmi přehledně. Dalším z parametrů, který byl žáky velmi oceňován, byla mřížka, která odděluje jednotlivé obrázky. Žáci se domnívají, že je takto zvolený koncept slovníku přehledný, sjednocený a dobře se v něm orientuje. Studenti dále ocenili barevné rámečky, zejména u typů E, F a G, kde dominuje úzké orámování. Co se týče bílého pozadí, které jsme zvolili ve všech přiložených konceptech, bylo žáky hodnoceno převážně kladně. Podle jejich názoru neutrální pozadí neodpoutává pozornost od obrázků a nenarušuje výsledný koncept slovníku. Dále také žáci vyzdvihovali celkové uspořádání obrázků, které je horizontálně i vertikálně zarovnané. V poněkud menším měřítku žáci zhodnotili i font písma a nadpis u kapitoly. Podle zaznamenaných odpovědí byl do slovníku zvolen vhodný font písma, který je čitelný a velikost písma je žáky vnímána jako ideální.



Graf 23: Kladné aspekty slovníku

Jak je patrné z grafu 24 níže, u této otázky se výrazný počet žáků zdržel odpovědi. V mnohých případech studenti pouze uvedli do kolonky v dotazníku, že nemají vybranému konceptu slovníku co vytknout, či že by nic neměnili, jelikož se jim návrh líbí. Nejméně

připomínek ke slovníkům bylo zaznamenáno u 4. A. V této třídě bylo slovníku typu D pouze vytknuto chybějící orámování. Naopak nejvíce připomínek můžeme nalézt u odpovědi ve třídě 6. D, kde studenti negativně hodnotili vzor slovníku bez rámečku. Dalším parametrem, který byl studenty negativně vnímán, byl takový koncept slovníku, který postrádal oddělovací mřížku mezi jednotlivými obrázky. Žáci svůj negativní postoj odůvodnili tím, že koncepty bez tohoto prvku nepůsobí tak přehledně v porovnání s návrhy, které ohraničeny jsou. Tři studenti ze tří různých tříd dále uvedli, že jim nevyhovuje barevné odlišení u slovníkových hesel mezi dvěma cizími jazyky.



Graf 24: Záporné aspekty slovníku

Na základě výsledků dotazníkového šetření a připomínek žáků jsme se rozhodli zvolit takový koncept slovníku, který získal nejvyšší počet hlasů. V této fázi jsme se zaměřili zejména na to, zda tento vybraný návrh slovníku splňuje vše, co bylo žáky v dotazníku zmíněno, abychom jej co nejvíce přizpůsobili potřebám a preferencím studentů. Po následném porovnání odpovědí bylo zjištěno, že zvolený koncept obrázkového slovníku skutečně splňuje nejfrekventovanější požadavky žáků, mezi něž řadíme barevné rozlišení hesel, přítomnost oddělovací mřížky, neutrální bílé pozadí a v neposlední řadě i úzké barevné orámování.

## 6.4 Tvorba obrázků

Jelikož se obrázky staly významnou součástí našeho slovníku, bylo nezbytné pečlivě promyslet jejich formu. Nabízelo se hned několik možností, které zahrnovaly obrázky kreslené, malované, či obrázky vytvořené v elektronické podobě. Co se týče barevného provedení, měli jsme možnost volby mezi barevnými, či černobílými obrázky. Vzhledem k tomu, že jsou obrázky naším autorským dílem, rozhodli jsme se přiklonit k takové technice, která pro nás bude nejvhodnější z hlediska jejich vypracování. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zvolit obrázky kreslené, jelikož se

nám s pastelovými tužkami lépe pracuje, zároveň jsou trvalejší v rámci jejich spotřeby a dovolují nám snáze napravovat chyby, než jak je tomu u vodových či temperových barev. Námi vytvořené obrázky jsou jednoduché, barevné a zaměřují se převážně na daný objekt, jelikož naší snahou bylo dosáhnout toho, aby neobsahovaly příliš mnoho rušivých elementů, které by odpoutávaly pozornost žáka od konkrétního pojmu. Klíčovým rozhodnutím v rámci této tvorby bylo rozmyšlení formy pozadí za obrázky. Chtěli jsme zvolit takové pozadí, které se bude opakovat, aby slovník působil uceleně a sjednoceně, a zároveň jsme se snažili vyvarovat toho, aby pozadí stránky odpoutávalo pozornost od obsahu obrázků, či jinak narušovalo proces osvojování slovní zásoby. Rozhodli jsme se tedy zvolit jednoduché bílé pozadí.

V rámci našeho rozhodování se nad konečným formátem obrázků bylo dále důležité určit i jejich velikost a výsledný počet na jednu stranu slovníku, jelikož celý slovník byl koncipován tak, aby byl kompatibilní s námi vytvořenou šablonou. Z tohoto důvodu jsme museli vymyslet způsob, jak tohoto záměru docílit. Tento krok měl vliv především na rozmístění obrázků a na jejich velikost. Jak je již patrné z ukázky, předměty na obrázku jsou soustředěné v centru a jsou vertikálně i horizontálně zarovnané. Důvodem toho rozmístění je, že se tak nejen stávají hlavním centrem vizuálního materiálu, ale zároveň tak umožňují přiložení námi navržené šablony.

V neposlední řadě bylo nutné přijít na způsob, jakým přenést obrázky do elektronické podoby. Rozhodli jsme se využít skeneru, protože za krátký časový interval kvalitně zpracuje daný obrázek v porovnání s pořizováním fotografií. Výsledné obrázky zbývalo pouze vložit do námi zvoleného programu a následně je upravit.

## **6.5 Charaktery na obrázcích**

Jelikož naše tvorba vychází primárně z učebnice Raduga, rozhodli jsme se inspirovat jejím konceptem. Zmíněný učebnicový komplex představuje žákům skupinku mladých lidí, se kterými se čtenáři setkávají v průběhu celého výukového materiálu. Z tohoto důvodu jsme se také rozhodli vytvořit skupinku lidí, která bude doprovázet žáka napříč celým materiálem, a zároveň bude vyobrazovat jednotlivé činnosti a úkony na obrázcích. Tímto způsobem docílíme zachování konceptu tvůrců Radugy.

V námi vypracovaném slovníku tvoří skupinka lidí formu rodiny. K tomuto rozhodnutí nás vedlo zejména praktické hledisko, jelikož nám tento krok umožňuje ztvárnit, jak mladou generaci, tak i dospělé, a zároveň tak obrázkový slovník získá ucelenější formu. Celkem můžeme v obrázkovém slovníku nalézt devět jednotlivých postav.

## 6.6 Témata obrázkového slovníku

Volba témat u obrázkových slovníků je zcela zásadní, protože tematické sekce tvoří významnou část samotného díla. Jelikož námi zpracovaný obrázkový slovník slouží jako doplňkový materiál pro první díl učebnice Raduga, veškerá témata nacházející se v našem slovníku vychází z témat a slovní zásoby obsažené právě v tomto učebnicovém komplexu. Tato témata jsme vybírali na základě kvantity, tudíž bylo nutné zvolit vždy takový okruh slovní zásoby, který by se skládal alespoň z osmi slov. Dále jsme zvolili vždy takové téma, které je realizovatelné, tedy může být snadno přenesené do kreslené podoby.

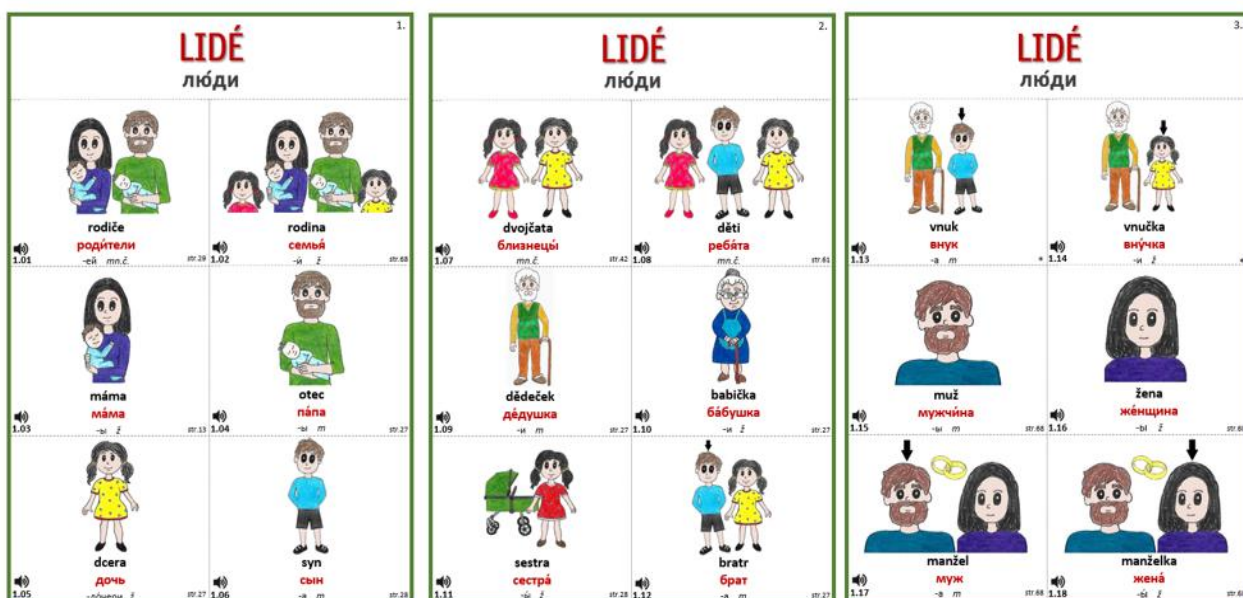
Námi zpracovaný obrázkový slovník tedy celkem obsahuje 11 témat, která jsou zaměřena na různé sféry slovní zásoby, a jsou přehledně rozvržena napříč celým výukovým materiálem. Každé z témat v našem slovníku je vyznačeno českým a ruským nadpisem. Pro přehlednost jsme dále uvedli na začátku díla i obsah, který odkazuje na jednotlivá témata ve slovníku.

### 6.6.1 Lidé

První kapitola obrázkového slovníku znázorňuje významnou část slovní zásoby zaměřené na osoby, jež jsou obsažené v prvním díle učebnicového komplexu Raduga. Jak je patrné z obrázku níže, tento okruh slovní zásoby obsahuje celkem 18 lexikálních jednotek, z nichž 16 vychází přímo z již zmíněného učebnicového materiálu. Tyto slova jsou v pravém dolním rohu vždy označena odkazem na konkrétní stranu v učebnici, kde se dané slovo nachází.

Tato kapitola je tedy dále doplněna o 2 další pojmy, které jsou ve slovníku vyznačeny hvězdičkou. Tyto pojmy byly zvoleny na základě jejich foneticky blízké formě s českým ekvivalentem, tudíž mohou být jednodušší v rámci procesu jejich memorování.

Jelikož se jedná o multisenzorickou didaktickou pomůcku, ve slovníku nalezneme nejen vizuální zpracování daného výrazu, nýbrž i odkaz na konkrétní číslo auditivní nahrávky, která je součástí každého pojmu ve slovníku. V této nahrávce je zaznamenána ruská výslovnost konkrétního slovního výrazu. Počet auditivních nahrávek je zcela shodný s počtem pojmů v daném okruhu.



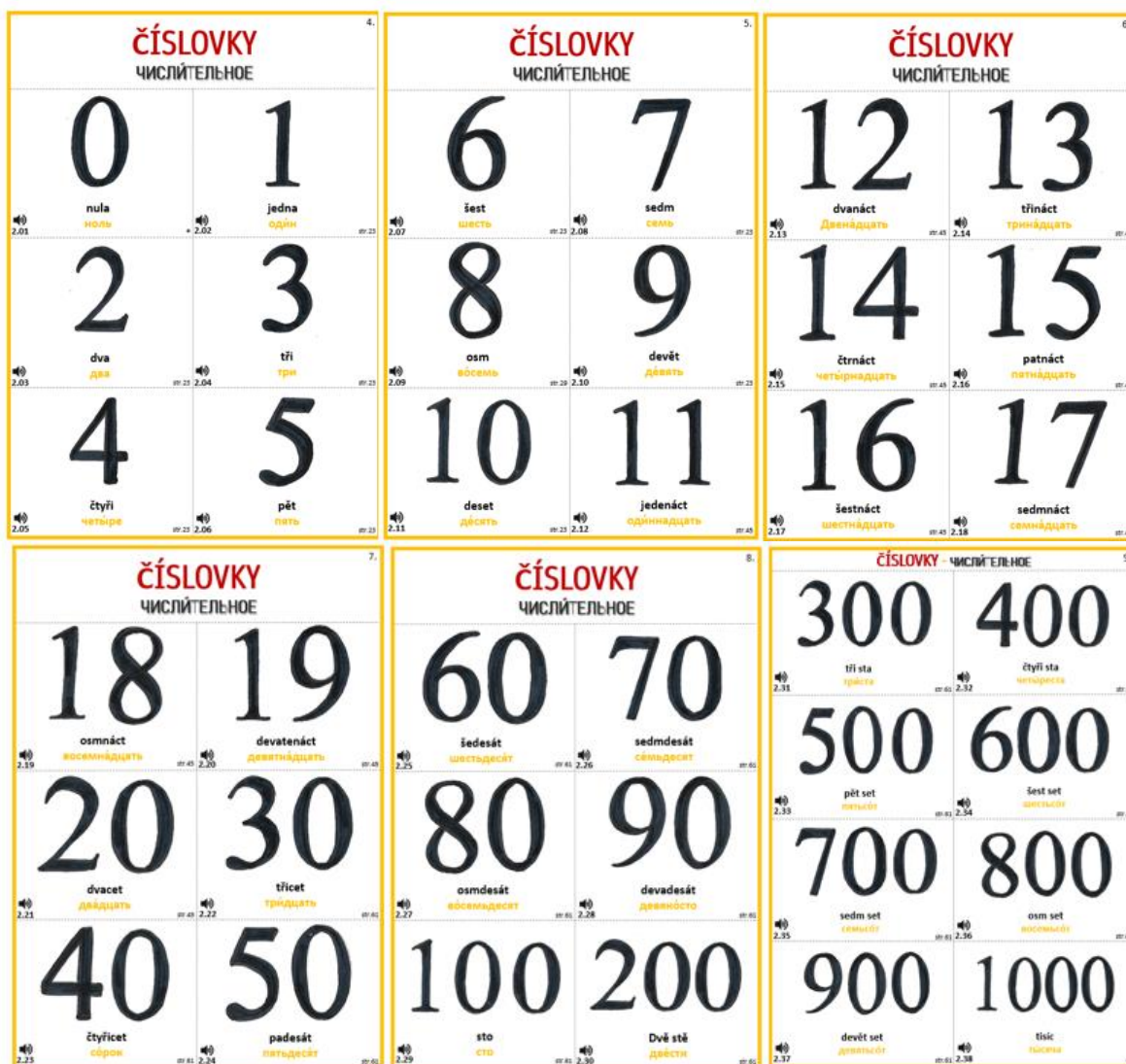
Obrázek 3: První kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.2 Číslovky

Tento okruh slovníku je výrazně obsáhlejší v porovnání s ostatními kapitolami našeho obrázkového slovníku. Celkem zde čtenář nalezne 38 slov, z nichž převážná část vychází z učebnice Raduga. Slovník byl opět doplněn o některé výrazy, které ve zmíněném učebním materiálu nejsou zastoupeny. Jedná se konkrétně o následující pojmy: *nula*, *tisíc*. Tyto doplňující pojmy jsou opět označeny hvězdičkou v pravém dolním rohu. Kapitola *Číslovky* je v rámci počtu slov rozdělena na čtyři strany po šesti pojmech, přičemž poslední pátá strana obsahuje osm pojmů. Z tohoto důvodu jsou pro tuto kapitolu vyhraněny dva různé typy šablon, které se nachází v přední části obrázkového slovníku. Kompozice obrázků je navržena nikoliv dle abecedního pořadí, ale vychází ze vzestupného postupu cifer.

Součástí této kapitoly jsou opět i auditivní nahrávky, které zaznamenávají ruskou výslovnost konkrétních výrazů. Na kompaktním disku, jež nalezneme v zadní části slovníku, je obsaženo celkem 38 nahrávek určených pro tento okruh.

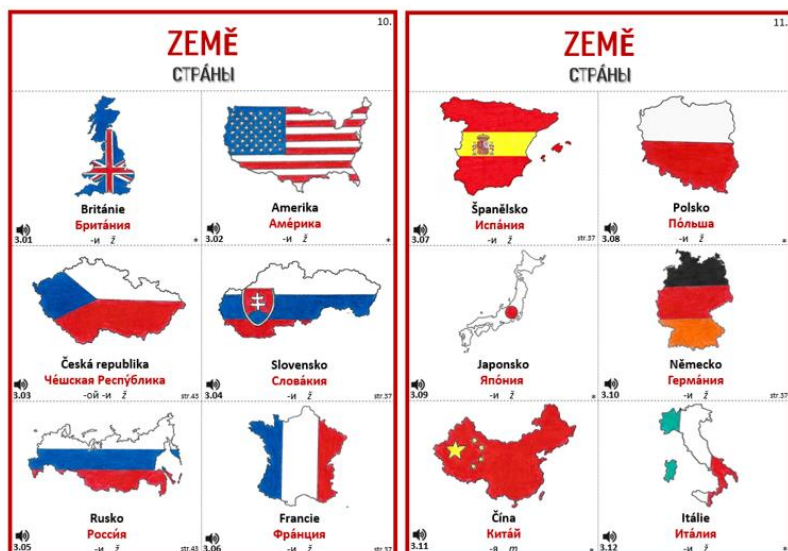




Obrázek 4: Druhá kapitola obrázkového slovníku

### 6.6.3 Země

Kapitola nazvaná *Země* je umístěna na desáté a jedenácté straně obrázkového slovníku. Tento okruh obsahuje výrazy zaměřené z větší části na evropské země, které jsou zastoupeny v učebnici Raduga. Vzhledem k limitovanému počtu slov na stránce, který zároveň musí být sudý, jsme byli značně omezeni množstvím zemí, jež ve slovníku můžeme použít. Z tohoto důvodu je kapitola námi doplněna o pouze čtyři další výrazy: *Čína*, *Itálie*, *Japonsko* a *Polsko*. Výrazy *Polsko* a *Itálie* byly začleněny do slovníku z důvodu toho, že se jedná o evropské země, jejichž ruský název je zároveň foneticky blízký tomu českému. Zbylé výrazy *Čína* a *Japonsko* byly vybrány do slovníku, jelikož se jedná o světové velmoci, a zároveň je ruský překlad těchto slov krátký, či dokonce opět foneticky blízký českému ekvivalentu.



Obrázek 5: Třetí kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.4 Cizí jazyky

V tomto okruhu obrázkového slovníku byly použity veškeré slovní výrazy zaměřující se na cizí jazyky. Jak je patrné z obrázku 6, tato kapitola obsahuje celkem 12 výrazů, z nichž 7 bylo převzato z prvního dílu učebnicového komplexu Raduga, a zbylé 4 výrazy byly námi doplněny. Jazyky, jenž doplňují obrázkový slovník, korespondují s týmiž výrazy, které byly námi vybrány v předchozí kapitole nazvané *Země*. Jedná se tedy konkrétně o pojmy: *čínský jazyk*, *italský jazyk*, *polský jazyk* a *japonský jazyk*. V rámci estetiky byly státy rozděleny podle barevného provedení. Tento okruh slovní zásoby opět doprovází audionahrávky, které představují ruskou výslovnost jednotlivých pojmů v obrázkovém slovníku. Celkem zde nalezneme 12 zvukových záznamů.

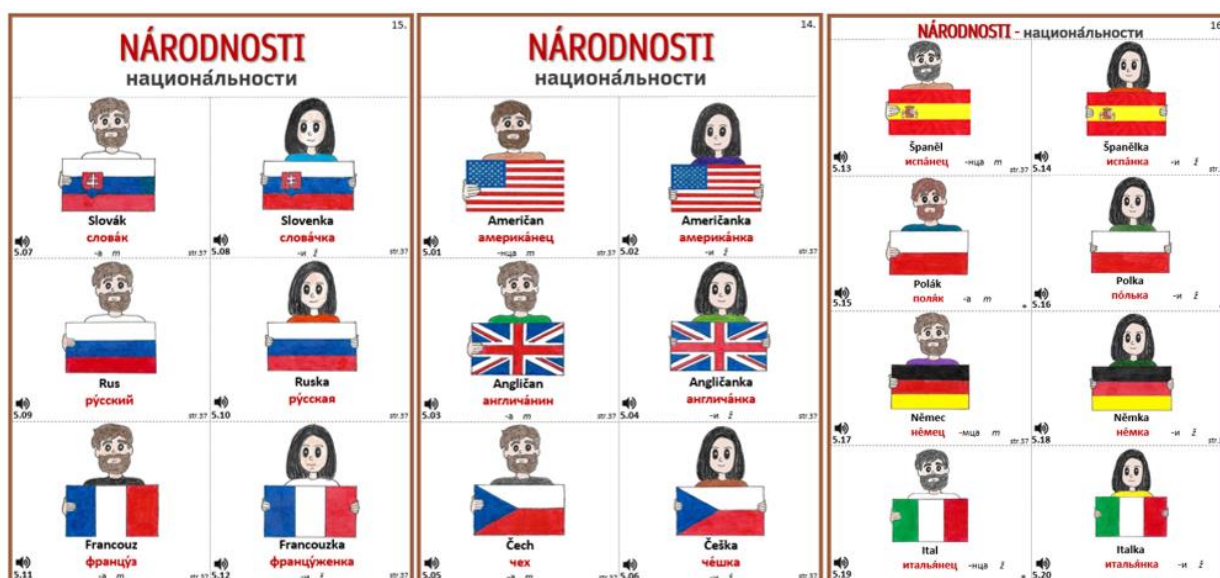


Obrázek 6: Čtvrtá kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.5 Národnosti

Pátá kapitola je zaměřená na národnosti, které jsou zaznamenány v prvním díle výše zmíněné učebnice. Národnosti (viz obrázek 7) jsou po vzoru učebnice též rozděleny podle pohlaví na muže a ženy. Z tohoto důvodu je tento okruh o něco rozsáhlejší než předchozí dvě navazující kapitoly. Jelikož jsme byli opět limitováni počtem, tato kapitola musela být rozdělena do dvou forem, kdy jsou dvě stránky slovníku rozděleny po 6 pojmech a poslední strana kapitoly se skládá z 8 výrazů. Z tohoto důvodu jsou vytvořeny dva typy šablon pro tuto kapitolu.

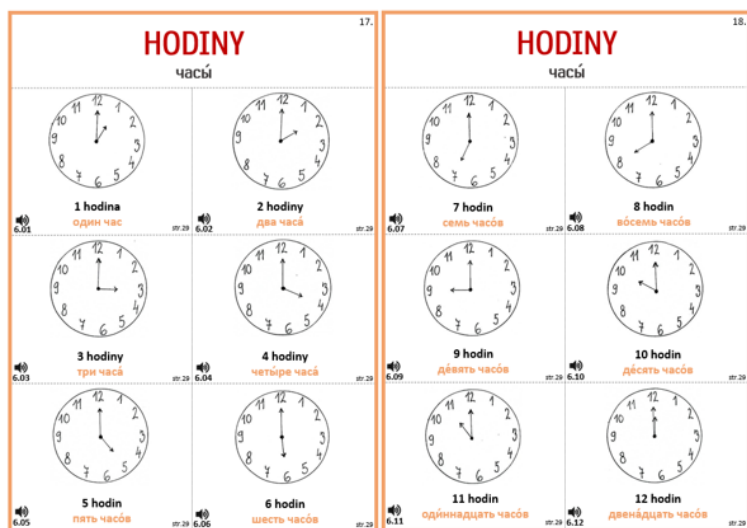
Tento okruh slovní zásoby nabízí celkem 20 pojmů, z nichž 4, označené ve slovníku hvězdičkou v pravém dolním rohu, doplňují obrázkový slovník. Jedná se konkrétně o následující výrazy: *Polák, Polka, Ital a Italka*. Tento okruh opět nabízí i auditivní formu jednotlivých hesel ve slovníku.



Obrázek 7: Pátá kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.6 Hodiny

Tento okruh obrázkového slovníku nabízí čtenáři slovní zásobu, která odkazuje na hodiny obsažené v učebnici Raduga. V této kapitole nalezneme celkem 12 výrazů, které označují čas na hodinách. Veškeré pojmy z tohoto okruhu byly převzaty z již zmíněné učebnice a jsou doprovázeny odkazy na konkrétní strany učebního materiálu, kde se pojmy nachází. Současně slovník poskytuje čtenáři i zvukovou nahrávku všech obsažených výrazů.

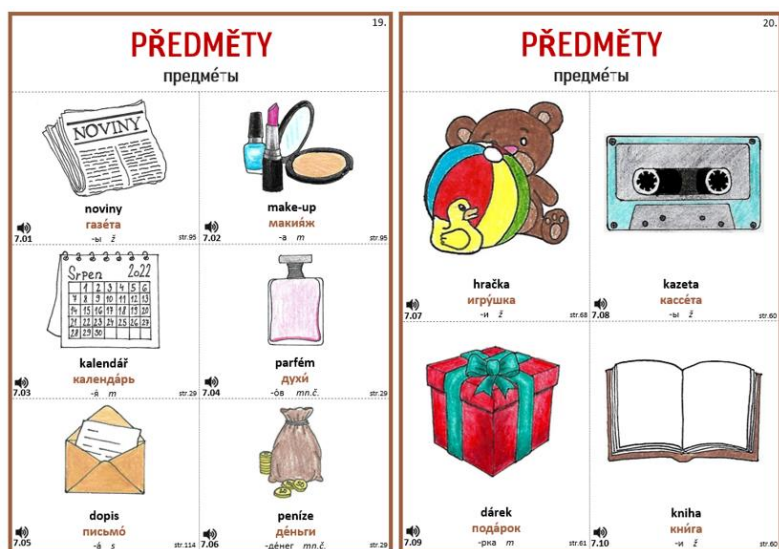


Obrázek 8: Šestá kapitola obrázkového slovníku

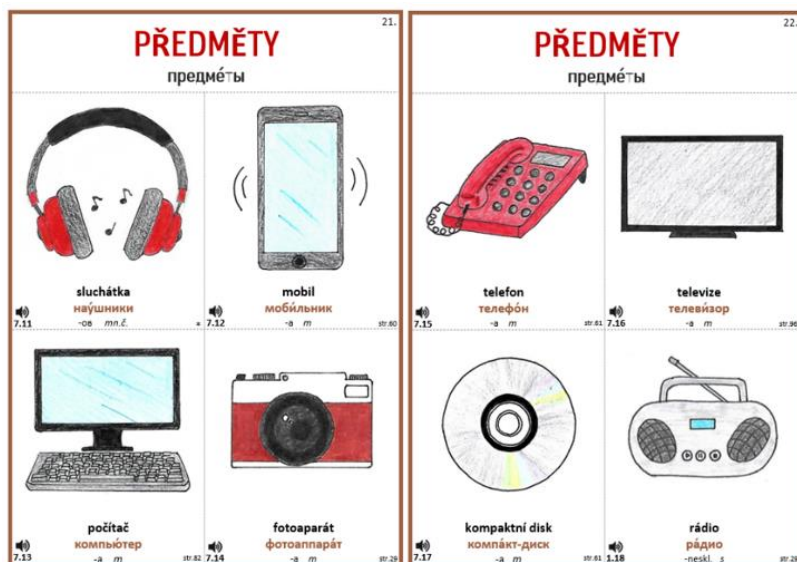
### 6.6.7 Předměty

Sedmou kapitolu tvoří téma zaměřené na předměty. Výslednou formu kapitoly lze nalézt na obrázku níže. V této části obrázkového slovníku se setkáme s celkem 18 výrazy z nichž je téměř většina zastoupena v učebnici Raduga. Pouze jeden výraz byl námi vybrán a začleněn do tohoto okruhu. Tento zmíněný pojem je opět označen ve slovníku ikonkou hvězdičky.

V závislosti na výsledném počtu slov byl opět okruh rozdělen na dvě různé kompozice, kdy se první strana skládá ze šesti pojmů, zatímco druhou, třetí a čtvrtou stranu této tematiky tvoří čtyři slova. Z tohoto důvodu jsou součástí kapitoly dva různé typy šablon, které se následně mohou přikládat ke slovníku v rámci kontroly počtu nově osvojené slovní zásoby.



Obrázek 9: Sedmá kapitola obrázkového slovníku



Obrázek 10: Sedmá kapitola obrázkového slovníku

### 6.6.8 Sport

Jak je patrné z obrázku níže, v kapitole *Sport* je obsaženo v souhrnu 18 výrazů, přičemž tento okruh obrázkového slovníku byl námi doplněn o 6 výrazů zaměřených na tuto tematiku, které ovšem nejsou součástí učebnice Raduga. Mezi tyto pojmy řadíme: *badminton*, *baseball*, *golf*, *pétanque*, *ragby* a *skateboard*. Tyto výrazy byly vybrány opět na základě fonetické podobnosti s jejich českými ekvivalenty, čímž se stávají pro čtenáře snazší v rámci jejich memorování.

Obrázky byly v této kapitole rozvrženy převážně nahodile, jelikož jejich kompozice není podmíněná abecedním pořadím, protože nechceme, aby byl závěrečný proces ověřování počtu nově osvojených slov narušen, či ovlivněn. Součástí každého z obrázků je zvuková nahrávka, na kterou odkazuje symbol v levém dolním rohu.



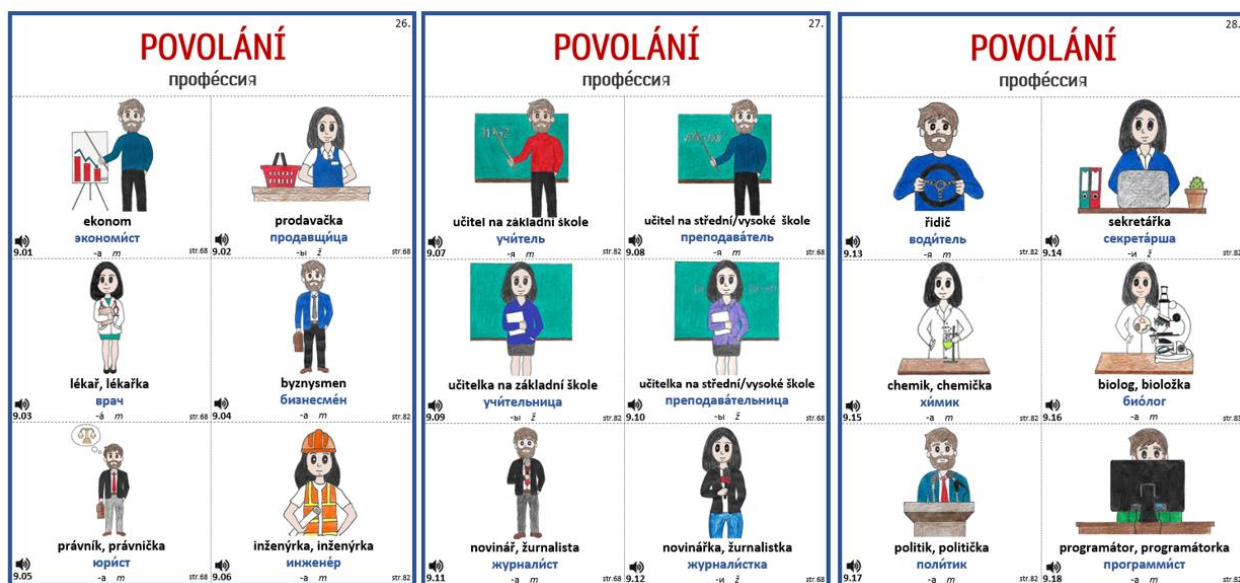
Obrázek 11: Osmá kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.9 Povolání

Devátá kapitola graficky zaznamenává slovní zásobu zaměřenou na různá povolání. Veškeré pojmy obsažené v obrázkovém slovníku jsou převzaty z učebního materiálu Raduga 1. V souhrnu je zde zastoupeno 18 slov.

Jak je patrné z obrázku níže, zohlednili jsme pojmy, které odkazují jak na ženský, tak na mužský rod. Takovéto pojmy jsou zastoupeny pouze jedním obrázkem, avšak český překlad je použit v obou rodech. Příkladem mohou být slova *novinář* a *novinářka*, která jsou v ruském jazyce zastoupena pouze jedním slovem, jímž je *журналист*.

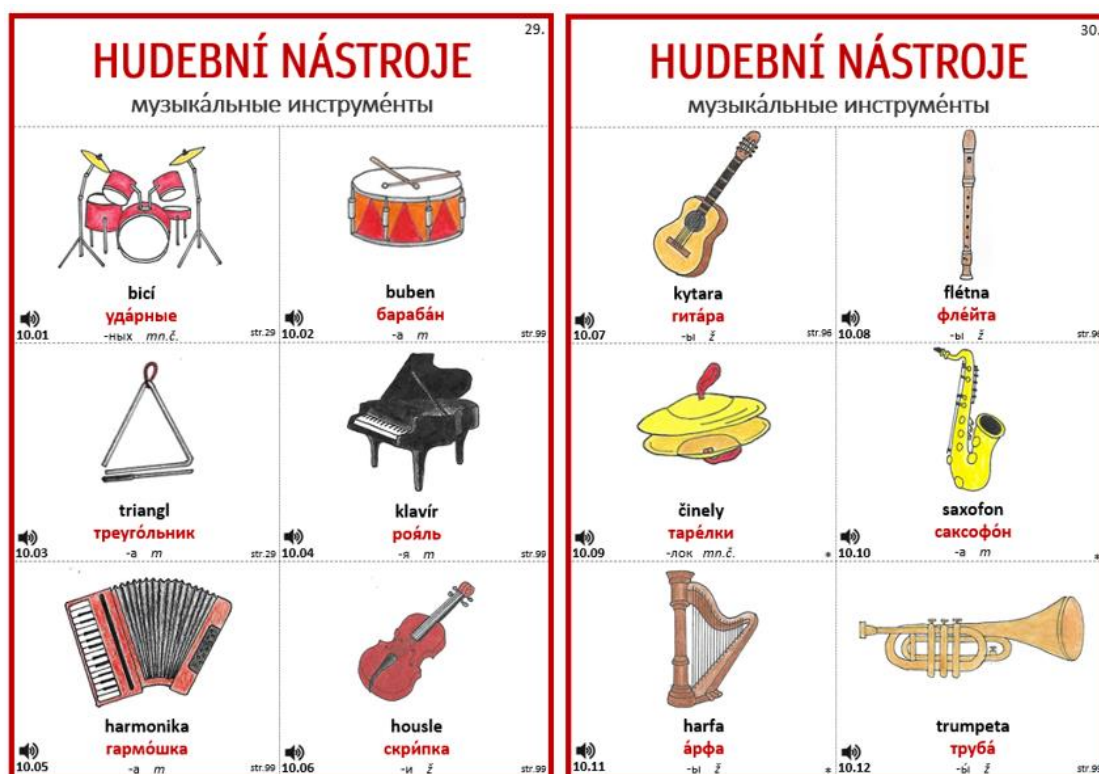
V levém dolním rohu lze již tradičně najít odkaz na konkrétní auditivní nahrávku, kde je zvukově zaznamenána výslovnost daného výrazu. Vzhledem ke kompozici každé strany náleží k této kapitole pouze jedna šablona, která odkrývá souhrnně šest obrázků. V této kapitole se dále opět setkáváme s odkazem na konkrétní stranu v učebnici Raduga.



Obrázek 12: Devátá kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.10 Hudební nástroje

Tento okruh obrázkového slovníku je zaměřen na veškeré hudební nástroje, které byly obsaženy v prvním díle didaktického materiálu Raduga, a zároveň je námi doplněn o některé výrazy navíc, které jsou opět ve slovníku vyznačeny symbolem hvězdičky. Jak je patrné z obrázku 13, tato kapitola obsahuje 9 slov z již zmíněné učebnice a je doplněna o další tři výrazy, které se v této učebnici nenachází. Naším cílem bylo opět vybrat takové pojmy, které nejsou složité z hlediska jejich formy. Celkem tedy obrázkový slovník nabízí 12 lexikálních jednotek, jejichž výslovnost je zaznamenána na audionahrávce, která je součástí díla.

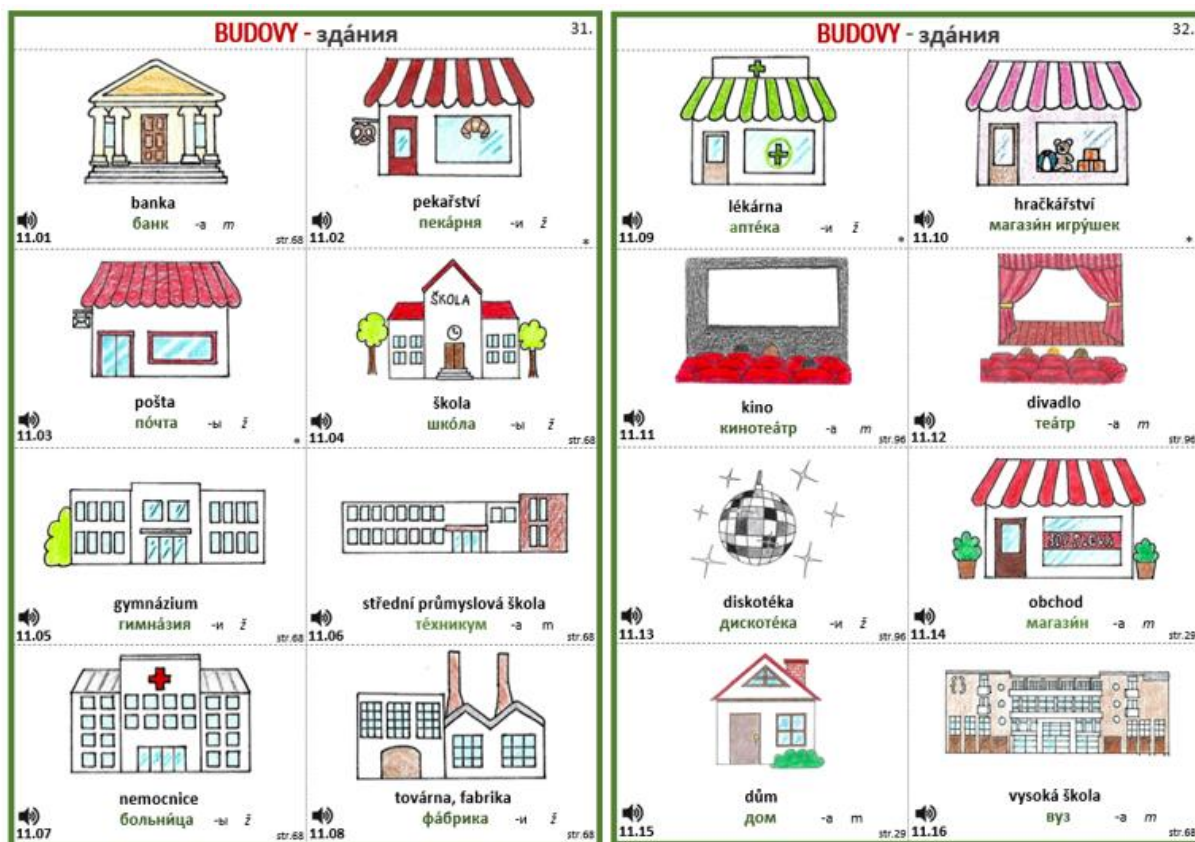


Obrázek 13: Desátá kapitola obrázkového slovníku

## 6.6.11 Budovy

V závěrečné kapitole obrázkového slovníku se lze seznámit se slovní zásobou označující různé budovy (viz obrázek 14). V rámci této kapitoly bylo celkem převzato 12 výrazů z výukového materiálu Raduga 1. Obrázkový slovník byl následně doplněn o další 4 výrazy, které ve zmíněném výukovém materiálu nebyly zahrnuty. Rozhodli jsme se vybrat takové slovní výrazy, které jsou frekventovaně používány, a které by žák mohl využít v praxi. Dalším kritériem, kterým jsme se při volbě nových výrazů řídili, byla i jejich samotná náročnost. Z tohoto důvodu byly vybrány takové

výrazy, které byly po zvukové stránce podobné českým, či anglickým ekvivalentům nebo se jedná o složeniny slov. Celkem tedy tato kapitola slovníku nabízí 16 pojmů.



Obrázek 14: Jedenáctá kapitola obrázkového slovníku

## 6.7 Presentace slovních výrazů

Jedním z klíčových rozhodnutí byla i vizuální forma a způsob prezentování samotné slovní zásoby. Jelikož naše dílo vychází z již zmíněné učebnice Raduga 1, bylo zcela nezbytné se inspirovat způsobem jakým autoři prezentují slovní výrazy v daném výukovém materiálu. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli do našeho slovníku zakomponovat zařazení rodu k jednotlivým slovním výrazům, a dále ve slovníku uvádíme i formu druhého pádu daného výrazu, který je v jednotném čísle.

Dalším krokem, který bylo nutné zvážit, byla samotná vizuální podoba slovníkových hesel. Pro veškerá slovníková hesla byl zvolen jednotný styl fontu, avšak jelikož se jedná o dvojjazyčný slovník, rozhodli jsme se odlišit tyto dva jazyky již na první pohled. Z tohoto důvodu jsme zvolili dvě různé barvy, které reprezentují daný jazyk. Písmo představující české výrazy je v černé barvě, kdežto ruské výrazy bývají reprezentovány převážně červenou barvou. Tímto způsobem dosáhneme nejen přehlednosti, ale takto zvýrazněné slovní výrazy upoutávají větší pozornost čtenáře.



## 6.8 Uspořádání slovníku

Slovník byl navržen tak, aby působil přehledně a byl kompatibilní s materiálem, ze kterého vychází, tedy z učebnice Raduga 1. Z tohoto důvodu je slovník rozdělen na několik kapitol, kde každá představuje jedno konkrétní téma, jež je inspirováno zmíněným výukovým materiálem. Každá tato kapitola obsahuje sérii obrázkových materiálů, z nichž každý odkazuje na konkrétní stranu v učebnici Raduga 1, kde se dané slovo nachází. Tyto obrázky jsou uspořádány různě na základě našich požadavků, které souvisí s danou kapitolou. Obrázkový materiál označující číslice je například seřazen vzestupně, zatímco cizí jazyky jsou organizovány na základě barevné škály.

Na konci námi vytvořeného slovníku lze nalézt i rejstřík, který umožňuje čtenáři nahlédnout do výčtu slovních výrazů, jež jsou obsaženy v našem výukovém materiálu, a poskytuje tak zároveň přehlednou a rychlou orientaci ve slovníku. Jelikož je náš slovník multisenzorický, tedy kombinuje využití několika smyslů, stala se součástí našeho díla i auditivní forma. Z tohoto důvodu lze u veškerých slovních hesel nalézt i odkaz na poslechovou nahrávku, kde si čtenář může přehrát výslovnost konkrétního výrazu.

V neposlední řadě je součástí obrázkového slovníku i obsah, který zaznamenává veškeré kapitoly zahrnuté ve slovníku. Zde nalezneme i odkaz na konkrétní stranu v učebnici Raduga, kde se dané pojmy nachází. Obsah slovníku je umístěn na začátku díla.

## 6.9 Doplnkové materiály k obrázkovému slovníku

Z přechodí podkapitoly jsme se mohli dozvědět, že námi vypracovaný slovník neobsahuje pouze vizuální formu, nýbrž nabízí i zvukovou podobu slovníkových hesel. Z tohoto důvodu se stal součástí obrázkového slovníku i doplnkový materiál v podobě CD, které obsahuje zvukové záznamy veškerých výrazů zahrnutých ve slovníku. Tyto nahrávky jsou v souladu s ruskou výslovností a jsou naším autorským produktem.

Další část doplnkového materiálu tvoří i šablona námi navržená pro účely samostudia. Naším cílem bylo primárně vytvořit takovou pomůcku, která by usnadnila žákovi zejména samotný proces kontroly nově osvojené slovní zásoby. Námi vytvořená šablona se nachází na začátku obrázkového slovníku, kde je připevněna úchytkovou konstrukcí, která zamezuje jejímu vypadnutí. Náš obrázkový slovník obsahuje celkem tři typy šablon, jelikož jsme vycházeli z počtu obrázků na jednotlivých stranách slovníku. Z organizačního hlediska nebylo možné vytvořit jednu univerzální šablonu, jelikož počet obrázkových materiálů na jedné stránce slovníku je podmíněn počtem

slovních výrazů obsažených v celé kapitole, který je v porovnání s ostatními kapitolami nejednotný.

Všechny šablony jsou zcela uzpůsobené potřebám slovníku, tím rozumíme, že je lze přiložit na jakoukoliv kompatibilní stranu slovníku, čímž je docíleno zakrytí slovních výrazů v ruském jazyce, avšak obrázky včetně jejich českých názvů zůstávají zcela viditelné. Díky této technice se mohou žáci zkoušet ze slovíček samostatně bez vyžadování asistence někoho jiného, a zároveň zabrání nežádoucímu perifernímu čtení ostatních slovníkových hesel, což by negativně ovlivnilo objektivitu celkového procesu zkoušení se ze slovní zásoby. Tuto techniku jsme vytvořili v reakci na většinu obrázkových slovníků dostupných na trhu, které tuto možnost zcela postrádají, jelikož je u nich rozmístění obrázkového materiálu nahodilé, tedy zpravidla nebývá horizontálně a vertikálně zarovnané, čímž celkově znesnadňuje čtenáři ověřování si osvojení nové slovní zásoby.

## Závěr

Obrázkový slovník je v současné době frekventovaně používán v rámci studia cizích jazyků, avšak ve velké míře izolovaně od učebnic, které potenciál právě této formy obrázkových materiálů ve svých dílech nevyužívají a volí nejčastěji prezentování slovní zásoby prostřednictvím tradičních seznamů slov, které nejsou zcela efektivní v porovnání s jinými formami a zároveň nejsou žáky příliš oceňované. To nám také potvrzuje diplomová práce nazvaná *Česko-ruský obrázkový slovník jako doplňkový materiál pro učebnice Raduga*, která se skládá ze dvou ústředních segmentů. Teoretická část mapuje pojem slovní zásoba, zabývá se jím hned z několika perspektiv počínaje jeho definicí, přes specifikaci druhů slovní zásoby až po samotný proces osvojování si lexikálních jednotek. Mimo jiné se teoretická část zabývá i didaktickými prostředky, jež jsou konkrétně pro tvorbu našeho výsledného obrázkového slovníku zcela zásadní.

Nejdůležitější část této diplomové práce tvoří samotná empirická část, kde se nachází praktická tvorba česko-ruského obrázkového slovníku. Tento didaktický materiál obsahuje celkem 11 tematických okruhů, jež vycházejí z již výše zmíněného učebnicového komplexu. Dále se v praktické části věnujeme výzkumu ověřující funkčnost námi vytvořeného didaktického materiálu.

Hypotézy, jež byly pro tuto diplomovou práci vysloveny, byly verifikovány prostřednictvím didaktického testu a následně pomocí dotazníkového šetření. Z výsledků kvantitativního výzkumu vyplývá pozitivní přínos obrázkové formy didaktického materiálu při výuce slovní zásoby, jelikož se testovaným žákům podařilo napsat větší počet gramaticky správně napsaných slov v druhém testu, tedy v testu, kde byla slovní zásoba vyučována prostřednictvím námi zpracovaného obrázkového slovníku, a to i navzdory tomu, že tito žáci vykazovali výrazně nižší předešlou znalost slovní zásoby obsažené právě v tomto testu v porovnání s prvním testem, v němž byla slovní zásoba vyučována pomocí klasického seznamu slov. Další část výzkumu, zaměřující se na žáky s podpůrnými opatřeními, též prokázala lepší výsledky respondentů právě v druhém testu. Lze tedy prohlásit, že se obrázkový slovník skutečně může výrazně pozitivně podílet na samotném procesu osvojování si slovní zásoby. Neméně významnou část práce tvoří i dotazníkové šetření z jehož dat vyplývá, že výrazný počet dotazovaných žáků objektivně není spokojen se současnou formou prezentování slovní zásoby v učebnici Raduga. V odpovědích respondentů byl dále zaznamenán i vysoký zájem o potenciální využití námi vytvořeného obrázkového slovníku.

Přínos této diplomové práce spatřujeme zejména ve zpracování obrázkového slovníku, jenž může sloužit jako doplňkový materiál vhodný nejen pro první díl učebnice Raduga, ale lze jej využívat i zcela izolovaně jako výukový materiál v rámci rozšíření slovní zásoby v ruském jazyce.

Závěrem bychom rádi shrnuli, že podporovat a rozšiřovat nové možnosti forem a metod výuky slovní zásoby u žáků ve výuce má jistě smysl. Ať už se jedná o obrázkový slovník, který by mohl být součástí učebnic cizích jazyků, nebo pouhé vizuální přílohy vytvořené pedagogy, jelikož účel zůstává stejný.

## Seznam použité literatury

- 1) ALDHIONITA, Lisa. *A study on teaching vocabulary using pictures to the seventh grade students at SMP Muhammadiyah Kediri academic year 2014/2015*. Kediri: Artikel Skripsi Universitas Nusantara PGRI Kediri, 2015.
- 2) BAK, Thomas, LONG, Madeleine, VEGA-MENDOZA, Mariana, SORACE, Antonella. *Novelty, challenge, and practice: the impact of intensive language learning on attentional functions*. *PLoS One*, 11(4), 2016, e0153485.
- 3) BARA, Florence, GENTAZ, Edouard, COLÉ, Pascale. *Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families*. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 2007.
- 4) BATES, James, SON. *Jeong-Bae. English vocabulary learning with simplified pictures*. University of Southern Queensland, 2020.
- 5) BERGSTRÖM, Denise, NORBERG, Cathrine, NORDLUND, Marie. *The Text Comes First – Principles Guiding EFL Materials Developers*. Vocabulary Content Decisions, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2021.
- 6) BIALYSTOK, Ellen, CRAIK, Fergus. *Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind*. York University, 2010.
- 7) BRADFORD, William. *Reaching the Visual Learner: Teaching Property Through Art*. Indiana University School of Law, 2004.
- 8) BOHN, Rainer, SHREITER, Ina. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. Band 1. Baltmannsweiler, 1996.
- 9) BOWEN, Betty Morgan. 1982. *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*. London: Macmillan Education. ISBN 978-0333271766.
- 10) CÍCHA, Václav. *Metodika ruského jazyka*. Praha: Lidové nakladatelství, 1975.
- 11) ČERMÁK, František. *Manuál lexikografie*. H & H, 1995. ISBN 80-85787-23-7.

- 12) DZAHARASOVA, T. *English Lexicology and Lexicography. Theory and Practice: Educational manual*. Almaty: Kazakh University, 2020. ISBN 978-601-04-0595-0.
- 13) FISHER, Douglas, FREY, Nancy. *Wordwise & content rich*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2008. ISBN-13: 978-0325013824.
- 14) GAIRNS, Ruth. REDMAN, Stuart. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31709-6.
- 15) HAPALA, D. *Učebné pomůcky - systém a zásady ich používania*. 2.vydání. Bratislava: SPN, 1965.
- 16) HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman, 1991. ISBN-13. 978-1447980254.
- 17) HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: SPN, 1986.
- 18) HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-279-88.
- 19) HILL, David. *Visual Impact: Creative language learning through pictures*. Essex: Longman Group UK Limited, 1990. ISBN 0-582-03765-4.
- 20) HORNBY, Albert. *Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1995. ISBN 0-262-23-060-7.
- 21) HULSTIJN, Hollander. *Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity. Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, 2001.
- 22) CHRISTIE, Scott. *The Brain: utilizing multi-sensory approaches for individual learning styles*. Project Innovation Austin LLC, 2000.
- 23) JANÍKOVÁ, Věra. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. ISBN 80-210-3877-2.
- 24) *Learning second language 'slows brain ageing'* - BBC News. BBC - Homepage [online]. Copyright © 2021 BBC. The BBC is not responsible for the content of external sites. [cit. 22.10.2021]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/health-27634990>
- 25) JELÍNEK, Stanislav. *Радуга По-новому I*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-659-8.

- 26) JUBRAN, Sereen. *Using multisensory approach for teaching English skills and its effect on students' achievement at Jordanian schools*. European Scientific Journal, ESJ, 8(22), 2011.
- 27) KALHOUS, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- 28) KHAFIDHOH, Carolina. *Using Pictures for Teaching Vocabulary to the Junior High School Students*. English Language Teaching Educational Journal, 2(1), 2019
- 29) LEWIS, Michael. *The lexical approach*. Hove: LTP, 1993. ISBN-13: 978-0906717998.
- 30) MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1991. ISBN 80-210-0210-7.
- 31) MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN: 80-210-3123-9.
- 32) MARCZ, Robert. *The benefits of bilingualism: a comparative pilot study on the performance of bilinguals versus monolinguals*. University of Pécs, 2016.
- 33) MCCARTHY, Michael. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1992. ISBN 0-19-437136-0.
- 34) NIKL, Jiří. *Didaktické aspekty technických výukových prostředků*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-635-0.
- 35) PEPRŇÍK, Jaroslav. *Anglická lexikologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-090-8.
- 36) PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978- X
- 37) PHILIPS, Sarah. *Young Learners*. New York: Oxford University Press, 1993. ISBN-13: 978-0194371957.
- 38) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- 39) RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-664-2.
- 40) RIVERS, Wilga. *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. ISBN 0-521-25401-9.

- 41) SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.
- 42) SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.
- 43) ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- 44) TREICHLER, D.G. *Are you missing the boat in training aid?* Film and audio-visual communication, 1967.
- 45) UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-44994-4.
- 46) VAN DEN NOORT, Maurits, VERMEIRE, Katrien, BOSCH, Peggy, STAUDTE, Heike, KRAJENBRINK, Trudy. *A systematic review on the possible relationship between bilingualism, cognitive decline, and the onset of dementia*. Behavioral Sciences, 2019.
- 47) VANĚČEK, David. *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: České vysoké učení technické, 2016. ISBN 978-80-01-05991-3.
- 48) VESTER, Frederick. *Myslet, učit se ... a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997. ISBN 80-85784-79-3.
- 49) WILKINS, David Arthur. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press, 1972. ISBN 0-262-23-060-7.
- 50) WRIGHT, Andrew. *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35800-0.



## Seznam grafů

Graf 1: Jaro 2022 – 7. třída .....	49
Graf 2: Podzim 2022 – 7. třída.....	50
Graf 3: Počet slov – 7. třída .....	50
Graf 4: Výsledky v průměru - 7. třída.....	51
Graf 5: Výsledky testů – 8. třída .....	52
Graf 6: Počet slov – 8. třída .....	52
Graf 7: Výsledky v průměru - 8. třída.....	53
Graf 8: Výsledky testů - 9. třída.....	53
Graf 9: Počet slov - 9. třída .....	54
Graf 10: Počet slov v průměru - 9. třída.....	54
Graf 11: Výsledný počet slov - shrnutí .....	55
Graf 12: Počet slov v průměru - shrnutí.....	55
Graf 13: Výsledky testů – žáci s PO .....	57
Graf 14: Počet slov - žáci s PO .....	57
Graf 15: Počet slov v průměru - žáci s PO.....	58
Graf 16: Otázka č. 1 .....	59
Graf 17: Otázka č. 2 .....	60
Graf 18: Otázka č. 3 .....	61
Graf 19: Otázka č. 4 .....	61
Graf 20: Otázka č. 5 .....	62
Graf 21: Hodnocení slovníku třídami .....	67
Graf 22: Výsledné hodnocení slovníku.....	67
Graf 23: Kladné aspekty slovníku.....	68
Graf 24: Záporné aspekty slovníku .....	69

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Práce v programu PowerPoint .....	65
Obrázek 2: Návrhy slovníku .....	66
Obrázek 3: První kapitola obrázkového slovníku .....	72
Obrázek 4: Druhá kapitola obrázkového slovníku .....	73
Obrázek 5: Třetí kapitola obrázkového slovníku .....	74
Obrázek 6: Čtvrtá kapitola obrázkového slovníku .....	74
Obrázek 7: Pátá kapitola obrázkového slovníku .....	75
Obrázek 8: Šestá kapitola obrázkového slovníku .....	76
Obrázek 9: Sedmá kapitola obrázkového slovníku .....	76
Obrázek 10: Sedmá kapitola obrázkového slovníku .....	77
Obrázek 11: Osmá kapitola obrázkového slovníku .....	77
Obrázek 12: Devátá kapitola obrázkového slovníku .....	78
Obrázek 13: Desátá kapitola obrázkového slovníku .....	79
Obrázek 14: Jedenáctá kapitola obrázkového slovníku .....	80

## Přílohy

### Příloha A: Slovní zásoba v rámci T1 - seznam slov

Historie – **истóрия** -u ž

Hračka – **игрúшка** -u ž

Poštovní známka – **мáрка** -u ž

Saxofon – **саксофóн** -a m

Počítač – **компью́тер** -a m

Parfém – **духи́** -óv mn.č.

Housle – **скрípка** -u ž

Čokoláda – **шоколад** -a m

## Příloha B: Test 1

TŘÍDA: \_\_\_\_\_ JMÉNO: \_\_\_\_\_

Přelož následující slova do ruštiny:

Poštovní známka:

Historie:

Parfém:

Čokoláda:

Hračka:

Housle:

Počítač:

Saxofon:

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

## Příloha C: Vzor vyplněného testu 1

7.  
Přelož následující slova do ruštiny:

Poštovní známka: МАРКА

Historie: ИСТОРИЯ

Parfém: ДУШЫ

Čokoláda: ШОКОЛАД

Hračka: ИГРУШКА

Housle: СКЛЮПКА

Počítač: КОМПЬЮТЕР

Saxofon: САКСОФОН

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

Příloha D: Slovní zásoba v rámci T2 – obrázkový slovník



klavír - **рояль**

-ля m



harfa - **арфа**

-би ž



zmrzlina - **морозженое**

-ого s



baseball - **бейсбол**

-а m



make-up - **макияж**

-а m



zeměpis - **география**

-и ž



dárek - **подарок**

-рка m



divadlo - **театр**

-а m

## Příloha E: Test 2

TŘÍDA: \_\_\_\_\_ JMÉNO: \_\_\_\_\_

Přelož následující slova do ruštiny:

Divadlo:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Baseball:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Harfa:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Dárek:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Zeměpis:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Zmrzlina:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Make-up:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Klavír:	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

## Příloha F: Vzor vyplněného testu 2

TŘÍDA: 7. \_\_\_\_\_ JMÉNO: \_\_\_\_\_

Přelož následující slova do ruštiny:

Divadlo: ТЕАТЕР	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Baseball: БЕЙСБОЛ ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Harfa: АРФА ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Dárek: ПОДАРОК ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Zeměpis: ГЕОГРАФИЯ ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Zmrzlina: МОРОЖЕНОЕ ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Make-up: МАКИАЖ ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE
Klavír: РОЯЛЬ ✓	Znal/a jsi toto slovo už předtím? ANO X NE

## Příloha G: Dotazníkové šetření po T1 a T2

Jméno: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_

**1. Vyhovuje ti současná prezentace slovní zásoby v učebnici Raduga?**

**2. Byla podle tebe z hlediska obtížnosti rovnoměrně rozdělena slovní zásoba v prvním a v druhém testu? Pokud ne, který test byl obtížnější a proč?**

**3. Se kterým materiálem se ti slovní zásoba učila lépe?**

**4. S jakým materiálem tě více bavilo se učit slovní zásobu?**

**5. Využíval/a bys obrázkový slovník při výuce slovní zásoby, kdybys měl/a možnost?**

## **Příloha H: Dotazník – typ slovníku**

**NAPIŠ PROSÍM ČÁRKU KE KONKRÉTNIMU OBRÁZKOVÉMU SLOVNÍKU, KTERÝ SE TI NEJVÍCE LÍBÍ:**

**TYP A:**

**TYP B:**

**TYP C:**

**TYP D:**

**TYP E:**

**TYP F:**

**TYP G:**

**CO SE TI NA SLOVNÍKU NELÍBÍ?**

**CO SE TI NA SLOVNÍKU LÍBÍ?**



**Příloha CH: Vyplněný vzor dotazníku – typ slovníku**

*G. Aruda*

**NAPIŠ PROSÍM ČÁRKU KE KONKRÉTNÍMU OBRÁZKOVÉMU SLOVNÍKU,  
KTERÝ SE TI NEJVÍCE LÍBÍ:**

**TYP A:**

**TYP B:**

**TYP C:**

**TYP D:**

**TYP E:**

**TYP F:** |

**TYP G:**

**CO SE TI NA SLOVNÍKU NELÍBÍ?**

*/*

**CO SE TI NA SLOVNÍKU LÍBÍ?**

*Líbí se mi ty červené obrázky, takže jále je ten text  
k červeně označen.  
Vlastně je to ale moc pěkné.*

