

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Valášková

**POMŮCKY PRO 1. A 5. ROČNÍK
PŘI VÝUCE ČJ NA ZŠ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a na základě literatury a pramenů uvedených v použitých zdrojích.

V Přisnoticích dne19.04.2022.....

.....

Veronika Valášková

Poděkování studenta

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Veronice Krejčí, za její vedení diplomové práce. Dále bych ráda podělovala všem respondentům, co si udělali chvíli času a vyplnili můj dotazník, také děkuji brněnské knihovně, kde jsem si mohla vypůjčit veškeré potřebné publikace. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za vyjádřenou podporu a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na *Pomůcky pro 1. a 5. ročník při výuce ČJ na ZŠ*. Práce se zabývá zmapováním didaktických pomůcek. V teoretické části jsou objasněny termíny materiálních a nemateriálních didaktických prostředků. Objasnění pojmu učební pomůcka. Dále práce pojednává o správné volbě učební pomůcky, didaktické technice, tradičních didaktických pomůcek, výukových metodách a zařazení českého jazyka do Rámcového vzdělávacího programu. Praktická část je založena na dotazníkovém šetření, kde je hlavním cílem zjistit, zda jsou učitelé spokojeni s pomůckami na jejich školách.

Klíčové slova

didaktické prostředky, učební pomůcky, český jazyk, první ročník, pátý ročník

Annotation

This diploma thesis is focused on aids for the 1st and 5th year at teaching Czech language at elementary school. The work deals with mapping of teaching aids. The theoretical part clarifies the terms of material and immaterial teaching aids, the Clarification of the concept of a teaching aid. Furthermore, the work deals with the correct choice of teaching aids, teaching techniques, traditional teaching aids, teaching methods and the inclusion of the Czech language in the Framework Educational Program. The practical part is based on a questionnaire survey, where the main goal is to find out whether teachers are satisfied with the aids at their schools.

Keywords

didactic aids, teaching aids, Czech language, first year, fifth year

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Didaktické pomůcky	10
1.1. Princip názornosti	11
1.2. Dělení didaktických prostředků.....	11
1.3. Funkce materiálních didaktických prostředků.....	16
2. Učební pomůcky	20
2.1. Funkce učebních pomůcek	22
2.2. Klasifikace učebních pomůcek	22
2.3. Volba učebních pomůcek	25
2.4. Zásada práce s učebními pomůckami	26
3. Tvorba učebních pomůcek	28
4. Didaktická technika.....	29
5. Tradiční didaktické pomůcky v hodinách českého jazyku.....	32
5.1. Učebnice	32
5.2. Tabule	34
6. Vyučovací metody.....	36
6.1. Klasické výukové metody	37
5.1.1 Metody slovní.....	37
5.1.2 Metody názorně – demonstrační	40
5.1.3 Metody dovednostně–praktické	43
7. Český jazyk podle rámcového vzdělávacího programu.....	46
PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
8. Metodologie výzkumu.....	47
8.1. Cíle výzkumu.....	47
8.2. Výzkumné otázky	47

8.3. Stanovení hypotéz.....	48
8.4. Metoda průzkumu.....	48
8.5. Charakteristika dotazníku.....	49
9. Prezentace a interpretace dat.....	50
10. Shrnutí výzkumného šetření.....	79
11. Diskuze.....	82
ZÁVĚR.....	88
LITERATURA.....	90
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	92
SEZNAM GRAFŮ.....	92
SEZNAM TABULEK.....	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93
PŘÍLOHY.....	94

ÚVOD

Již v raném dětství jsem navštěvovala kroužek mladých hasičů u nás na vesnici v Žabčicích. Později jsem se sama stala vedoucím mládeže a vychovávala tak další generaci dětí k dovednostem a znalostem, které upotřebí též v soukromém životě. Práce s mládeží mě velice bavila, protože jsem zde viděla hluboký smysl a uspokojení.

Nyní se píše rok 2022 a naše třída vstoupila do posledního semestru na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pět let studia nám přineslo nové vědomosti, dovednosti, stali jsme se více cílevědomí, a v neposlední řadě navázali nové kontakty. Při výběru tématu mé diplomové práce jsem uvažovala nad tím, aby se dala použít i při mém budoucím povolání a stala se takovým vodítkem a návodem, který mě bude provázet v mém budoucím profesním životě. Při jeho volbě jsem si vzpomněla na svoji práci vedoucího mládeže, kdy jsme se snažili děti naučit topografické značky, poznávat technické prostředky požární ochrany, dopravní značky, zdravotědu atd. Když se nám velice osvědčily pomůcky, které dětem pomohly při nabití vědomostí, proto jsem se zaměřila právě tímto směrem. Z tohoto důvodu nese moje diplomová práce název *Pomůcky při výuce českého jazyka pro 1. a 5. ročník základních škol*.

Jednou z opravdu důležitých věcí kvalitní výuky je správné využívání didaktických prostředků, které žákům i učitelům napomáhají při výuce. Vyučování je proces složitý a v dnešní době existuje mnoho didaktických prostředků a pomůcek na zkvalitnění a zefektivnění výuky. Máme k dispozici nespočetné množství didaktických prostředků, ať už mluvíme o obvyklých, nebo o těch moderních, či netradičních. Vždy pro ně nalezneme ve výuce správné místo.

Tato diplomová práce se zabývá především učebními pomůckami, které spadají do materiálně didaktických prostředků.

Teoretická část práce je rozdělena na sedm hlavních kapitol, které jsou následně členěny na podkapitoly. V první kapitole si zmapujeme, co vlastně jsou didaktické pomůcky, podíváme se na Komenského „Zlaté pravidlo“. V druhé kapitole si uvedeme učební pomůcky, jejich funkci, klasifikaci, volbu učební pomůcky, zásady práce s učebními pomůckami. Třetí kapitola pojednává o tvorbě učebních pomůcek. V kapitole čtvrté si představíme didaktickou techniku. Dále si uvedeme v páté kapitole tradiční didaktické pomůcky v hodinách českého jazyka. Jako šestou kapitolu máme vyučovací metody, které umožňují aplikovat a efektivně

využívat pomůcek při vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol. Poslední sedmá kapitola v teoretické části mé diplomové práce nese název Český jazyk podle Rámcového vzdělávacího programu.

Praktickou část máme rozdělenou do čtyř hlavních kapitol. V praktické části se budeme zabývat kvantitativním výzkumem, ve kterém použijeme formou dotazníkového šetření. Budeme mít stanovené tři hlavní hypotézy, na které se zaměříme.

Hlavním cílem diplomové práce je zmapování spokojenosti učitelů s pomůckami na jejich školách. Nedílnou součástí této práce je také výzkum zaměřený na frekvenci jejich používání a efektivitu jejich využívání.

Český jazyk je pro žáky velice důležitý, může je učit důležitým věcem a bude je provázet jejich celým životem. S používáním zajímavých didaktických pomůcek mohou být hodiny českého jazyka velice zábavné a přínosné nejen pro žáky, ale také pro učitele.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Didaktické pomůcky

Motto Jana Amose Komenského:

*„Proto budiž zlatým pravidlem,
aby všechno bylo předváděno
všem smyslům, kolika možno,
totiž věci viditelné zraku,
slyšitelné sluchu ...
a může-li být něco vnímáno více smysly,
budiž předváděno více smyslům.“*

(J. A. Komenský, Didaktika Velká)

Dalo by se říci, že není učitele, který by nepoužíval didaktické pomůcky při výuce. Pomocí didaktických pomůcek se dá zkvalitnit a zefektivnit výuka. Myšlenka využívání učebních pomůcek se objevuje již v dávné historii. Při širokém chápání jsou didaktické pomůcky všechny pomůcky, které má učitel k dispozici k dosažení výukových cílů. Didaktické pomůcky se dají využít ve všech fázích výuky, v úvodu, hlavní části, i závěru. Je důležité, aby si každý učitel uvědomil, že práce s učebními pomůckami je pouze prostředkem, nikoli cílem výuky (Kalhoust, Obst, 1998, str. 121).

Hlavním principem Komenského byl princip názornosti: *„Lidé se mají učit moudrosti pokud možno ne z knih, nýbrž z nebe, země, dubův a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze cizí pozorování a svědectví o věcech“* (J. A. Komenský, Didaktika Velká).

Jak uvádí Vladimír Jůva v publikaci *Stručné dějiny pedagogiky*, princip názornosti zdůrazňuje Komenský jak při poznávání skutečnosti, tak i při rozvíjení dovedností a návyků.

J. A. Komenský také poukazuje na to, že děti vůbec rády pracují, stavějí, lepi z hlíny, ze dřeva a z kamení, a že proto není správné, aby neustále pouze klidně a tiše seděly.

1.1. Princip názornosti

Už po staletí se od učitele požaduje, aby při vyučování postupoval názorně. Termín názornost se užívá v mnoha významech. Pro soudobé pojetí názornosti má zásadní význam spojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktivního myšlení (Skalková, 2007, str. 250). Názornost není jen ukazování předmětu nebo obrazu, ani u počítku a vjemu neexistuje u člověka smyslový moment bez současného vlivu momentu rozumového, lidské poznání není dvojitý, ale jedno: smyslové a abstraktní zároveň (Kubálek a kol., 1971, str. 16).

Zásada názornosti je z dnešního pohledu jedním ze základních pedagogických principů moderního vzdělávání, je úzce spojena se vznikem výchovy a postupně byla rozvíjena až do období Antiky (Dostál, 2008, str. 27).

Zásadu názornosti definoval Josef Ondráček následovně: *„Zásada názornosti vyjadřuje požadavek, aby učitel při vyučování vedl žáky k vytváření i zobecňování představ bezprostředním vnímáním nebo zobrazováním předmětů a jevů skutečnosti, k osvojování zákonitostí přírodních a společenských jevů manipulacemi s věcmi i smyslovým poznáváním objektivní reality distančními analyzátory“* (Ondráček, 1971, str. 9). Tato definice se zdá být jednostranně zaměřená, jelikož názornost zahrnuje daleko více než jen smyslové vnímání skutečnosti. Do názornosti je nutné zahrnovat kromě přímého pozorování skutečnosti a jejího obrazu též využití dosavadní zásoby žákových představ při výkladu nového učiva. Například lze realizovat slovní výklad, který nebude doprovázen učebními pomůckami či zobrazeními skutečností, ale bude se opírat o představy žáků, které byly vytvořeny v minulosti a žáci si je pouze při výkladu vybavují (Dostál, 2008, str. 28).

1.2. Dělení didaktických prostředků

Didaktický prostředek nemá dosud pevně ustálený obsah, a proto je možné pozorovat jisté terminologické nesrovnalosti. *„Didaktické prostředky se v širokém smyslu chápou jako předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů“* (Maňák, 2003, str. 49). Jsou pracovními prostředky pedagoga v řízení, usměrňování a regulaci vyučovacího procesu.

DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Nemateriální didaktické prostředky	Materiální didaktické prostředky
---------------------------------------	-------------------------------------

Organizační formy výuky

Vyučovací metody

Vyučovací zásady

Učební a metodické pomůcky

Učebny a jejich zařízení

Didaktická technika

Učební pomůcky

(Janiš, 2010. str. 78)

Didaktické prostředky můžeme dělit na materiální didaktické prostředky a nemateriální didaktické prostředky. Mezi **materiálně didaktické prostředky** můžeme řadit učebnice, zobrazovací techniky, modely, názorné materiály, vyučovací pomůcky, žakovské pomůcky.

Podle Ericha Petláka jsou materiální učební prostředky takové, které slouží k názornosti vyučování a umožňují dokonalejší, rychlejší a komplexnější osvojení učiva ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale i v procesu samo-vzdělávání (Petlák, 2004, str. 182).

Do skupiny **nemateriální didaktické prostředky** můžeme zařadit například organizační formy výchovy, respektive vyučování, školní zaměstnání, praxe v dílnách a na pozemcích, exkurze, brigády, cvičení atd. Jejich přenesení do výukového procesu přináší srozumitelnější a pohodlnější vyučování. Žáci nejsou odkázáni jen na jejich osobní představitost, ale mohou manipulovat s prostředky či jejich zobrazením pomocí moderní technologie.

Součástí didaktických prostředků jsou učební pomůcky, kterým se budeme věnovat v této diplomové práci.

Ve většině českých publikací můžeme najít téměř shodné členění materiálních didaktických prostředků. V každém členění je však možné zpozorovat určité rozdíly a především způsob pohledu na charakter členění. Nyní si uvedeme dvě klasifikace materiálních didaktických prostředků od různých autorů. První klasifikace bude od J. Malacha, kterou najdeme v knize Z. Kalhous, O. Obst *Školní didaktika*. Druhá uvedená klasifikace bude od Vladimíra Rambouska z publikace *Materiální didaktické prostředky*.

Z. Kalhous, O. Obst ve své literatuře (*Školní didaktika, str. 115*) citují J. Malacha (1993) a uvádí následnou klasifikaci materiálně didaktických prostředků:

1. Učební pomůcky

A) Originální předměty a reálné skutečnosti

- Přírodniny, které mohou být v původním stavu (minerály, rostliny) nebo upravené (vycpaniny, lihové preparáty).
- Výtvary a výrobky – v původním stavu (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla).
- Jevy a děje – fyzikální, chemické, biologické a jiné.

B) Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností

- Modely – statické, funkční, stavebnicové.
- Zobrazení – prezentované přímo (školní obrazy, fotografie, mapy), prezentované pomocí didaktické techniky (statické, dynamické).
- Zvukové záznamy – magnetické, optické.

C) Textové pomůcky

- Učebnice – klasické, programované.
- Pracovní materiály – pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy.
- Doplnková a pomocná literatura – časopisy, encyklopedie.

D) Pořady a programy prezentované didaktickou technikou

- Pořady – diafonové, televizní, rozhlasové.
- Programy – pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače.

E) Speciální pomůcky

- Žákovské experimentální soustavy.
- Pomůcky pro tělesnou výchovu.

2. Technické výukové prostředky

A) Auditivní technika

- Magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD.

B) Vizuální technika

- Pro diaprojekci.
- Pro zpětnou projekci.
- Pro dynamickou projekci.

C) Audiovizuální technika

- Pro projekci diafonu.
- Filmové projekty.
- Magnetoskopy, videorekordéry.
- Videotechnika, televizní technika.
- Multimediální systémy na bázi počítačů.

D) Technika řídicí a hodnotící

- zpětnovazební systémy;
- výukové počítačové systémy;
- osobní počítače;
- тренаžéry.

3. Organizační a reprografická technika

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

4. Výukové prostory a jejich vybavení

- učebny se standartním vybavením, tj. tabule (klasická, magnetická), nástěnky, knihovna atd;
- učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek;
- odborné učebny;
- počítačové učebny;
- laboratoře;
- dílny, školní pozemky;
- tělocvičny, hudební a dramatické sály.

5. Vybavení učitele a žáka

- kreslicí a rýsovací potřeby;
- kalkulátory, přenosné počítače (notebooky), laptopy;
- cvičební úbor, pracovní oděv.

Z. Kalhoust, O. Obst klasifikují ve své publikaci materiální didaktické prostředky do pěti základních skupin, které jsou dále děleny a specifikovány. Ačkoliv klasifikace materiálně didaktických prostředků není nejstarší, objevují se zde zastaralé předměty a technologie, které již při dnešní výuce není vhodné využívat. Na druhou stranu je toto rozdělení velice rozsáhlé, tudíž by do jednotlivých kategorií bylo možné zařadit i nově vzniklé technologie a netradiční pomůcky.

Ve všech pěti klasifikacích lze najít prostředky využívané při výuce českého jazyka pro 1. a 5. ročník na základní škole. Ovšem nejdůležitější kategorií pro výuku českého jazyka na 1. stupni je první klasifikace s názvem učební pomůcky. Učební pomůcky zde J. Malach člení dále do pěti skupin, ovšem největší zastoupení při výuce českého jazyka jsou textové pomůcky.

Druhá klasifikace pochází od Vladimíra Rambouska z publikace *Materiálně didaktické prostředky* (2014, str. 8), zde se můžeme setkat s členěním pouze materiálních didaktických prostředků, které se těsně váží k metodám, formám a obsahu výuky. Rambousek uvádí následující klasifikaci:

- **Učební pomůcky** – Prostředky, které se od jiných prvků systému materiálních didaktických prostředků výrazně odlišují těsností svého vztahu k obsahu výuky. Jejich vztah k obsahu je přímý a bezprostřední. Mezi učební pomůcky patří např. *učebnice, modely, žákovské soupravy, školní obrazy, promítmutá, resp. prezentovaná zobrazení, záznamy zvuků, programové aplikace apod.* Některé učební pomůcky vyžadují ke své prezentaci či realizaci zvláštní zařízení – prostředky didaktické techniky (didaktickou techniku).
- **Metodické pomůcky určené učiteli** – Prostředky pro výkon jeho funkce. Například *příručky, odborná literatura z oblasti učitelovy specializace, pedagogiky, psychologie a filozofie výchovy, sbírky úloh, testy apod.* Jedná se tedy o komplex materiálů

vztahujících se nejen k obsahu, ale zvláště ke způsobům učitelovy plánovací, řídicí a kontrolní činnosti.

- **Zařízení** – Touto skupinou jsou určité druhy materiálních didaktických prostředků, které se bezprostředně nevztahují k obsahu dané výuky. Skupina zahrnuje výrobky speciálně vytvořené, upravené nebo vhodně vybrané pro využití ve vyučovacím procesu (*prostředky informační a komunikační technologie, laboratorní přístroje, aparatury, indikační a měřicí přístroje, nářadí, nástroje, speciální školní nábytek atd.*), které nejsou využívány jako učební pomůcky.
- **Didaktická technika** – Do skupiny didaktická technika patří soubor přístrojů a technických systémů využívaných k vyučovacím účelům, které umožňují nebo umocňují prezentaci některých druhů učebních pomůcek, realizaci některých forem vzdělávání, podporují aktivní samostatnou práci žáků a slouží k optimalizaci způsobu řízení a kontroly činnosti žáků. Patří sem například *tabule, data/videoprojektory, přehrávače, počítače zapojené do výuky a další přístroje*. Didaktická technika by měla být v podstatě řazena mezi zařízení, ale vzhledem ke specifickým možnostem a univerzálnímu použití je chápána jako samostatná skupina materiálních didaktických prostředků.
- **Školní potřeby** – Školní potřeby představují soubor drobných předmětů používaných při grafických projevech žáků a některé další předměty pro jejich učební činnost: *sešity, psací potřeby, štětce, barvy, trojúhelníky, úhloměry, kružítka atd.*
- **Výukové prostory a prostředí** – Reálné i virtuální interiéry či exteriéry sloužící didaktickým účelům jako například *odborná učebna, dílna, laboratoř, tělocvična, VLE (Virtual Learning Environment)*.

Vladimír Rambousek svoji klasifikaci dělí do šesti skupin, které následně charakterizuje. Podle jeho klasifikace učební pomůcky, kterým se v mé diplomové práci věnujeme, spadají do skupiny Učební pomůcky. Když vezmeme učební pomůcky z pohledu žáka, tak bychom je mohli zařadit také do skupiny školní potřeby. Rambouskova klasifikace je novější než dříve uvedená klasifikace z publikace Z. Kalhous, O. Obst a některé prvky nejsou již zastaralé.

1.3. Funkce materiálních didaktických prostředků

Funkce materiálních didaktických prostředků vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80 % informací zraky, 12 % informací sluchem, 5 % informací hmatem a 3 % ostatními smysly (Kalhous, Obst, 1998, str. 115).

Nyní si podíváme na funkce materiálních didaktických prostředků, jak uvádějí různí autoři. Pomůcky patří mezi materiálně didaktické prostředky, které mají podle Ericha Petláka tyto funkce:

- **Motivační** – Vzbuzuje zájem o učivo a učení, zajímavější vyučovací proces.
- **Informativní** – Materiálně didaktické prostředky mají pro žáka velký informační význam (informují ho o vztazích, souvislostech, umožňují pochopit podstatu atd.), informativní význam má i svou druhou stránku a tou je, že plní úlohy zpětné vazby – informuje žáka o tom, jak chápe učivo.
- **Formativní** – Práce s pomůckami, experimentování, porovnávání atd. přispívají k rozvoji tvořivé činnosti žáků a tím současně i k rozvoji myšlenkových operací.
- **Instrumentální** – Materiálně didaktické pomůcky jsou jistým nástrojem, pomůckou, díky kterému žák dostává nové vědomosti, zručnosti a návyky vytvářející předpoklady pro další vzdělávání.
- **Procvičovací** – Materiálně didaktické prostředky je možné využít pro fixaci vědomosti žáka.
- **Systematizující** – Pomůcky a didaktická technika přispívají k vytváření a zařazování vědomostí do určitého systému.
- **Názorná** – Spočívá v tom, že pomůcky působí na smysly, žáci získávají konkrétnější a ucelené představy o tom, co se učí.
- **Jsou zdrojem a nositelem informací** – Učitelovo slovo je doplněné pozorováním předmětů a jevů, které mají významnou úlohu pro získávání nových vědomostí.
- **Racionální a ekonomická** – Spočívá v tom, že urychluje a ulehčuje proces učení.

- **Ulehčuje přechod od teorie k praxi** – Žák neposlouchá jenom slova, ale vidí, pozoruje, experimentuje apod.
- **Podporuje samostudium** – Žák na základě pozorování, pracuje s předměty a přístroji také sám v mimoškolním čase, například si zhotovuje „přístroje“, fotografuje atd.

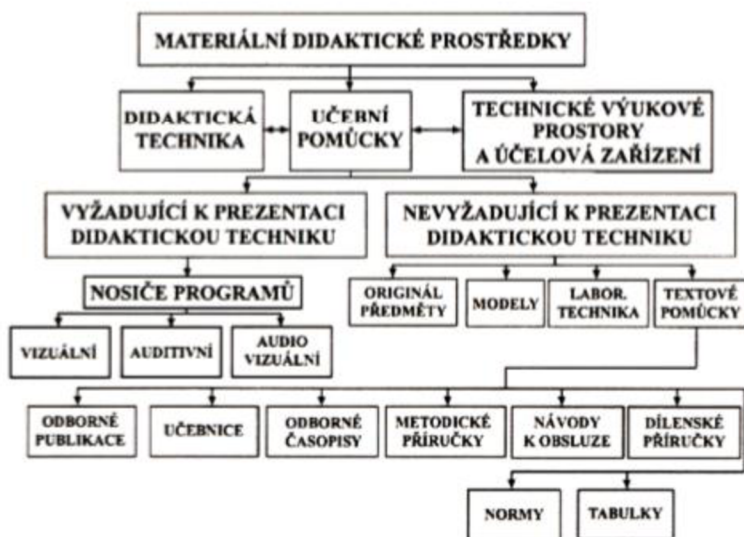
Erich Petlák dělí funkce didaktických materiálních prostředků do jedenácti kategorií, které následně stručně charakterizuje. Je jasné, že všechny výše vyjmenované funkce neuplatní a nebudou působit spontánně nebo automaticky. Aby se výše uvedené funkce u učebních pomůcek uplatnily, je potřeba vynikající činnost učitele, jeho metodické schopnosti a tvořivost při práci s pomůckami.

Naopak Jan Průcha ve své *Pedagogické encyklopedii* (2009, str. 260) rozlišuje tyto funkce didaktických prostředků:

- **Gnozeologická** – Přináší nové informace, spojuje konkrétní reality s jejím abstraktním zpracováním.
- **Intelektuální** – Rozvíjí vnímání, pozorování, myšlení, obrazotvornost, imaginaci, tvořivost.
- **Komunikativní a sociability** – Navozuje komunikaci, rozvíjí vztahy, motivuje k diskusi.
- **Ergonomická** – Urychluje vnímání a usnadňuje pochopení učiva.
- **Organizačně řídicí** – Strukturuje poznatky, řídí myšlenkové operace, umožňuje zpětnou vazbu.
- **Estetická** – Rozvíjí vizuální kulturu a estetické cítění.
- **Výchovná** – Má podíl na celkové harmonické kultivaci osobnosti.

Jan Průcha rozlišuje funkce materiálních didaktických prostředků do sedmi základních kategorií. Přestože Jan Průcha na rozdíl od Ericha Petláka dělí materiální didaktické funkce jen do sedmi kategorií, je jasné, že funkce nebudou působit automaticky nebo spontánně. Je potřeba vynikající činnost učitele a jeho metodické schopnosti a dovednosti.

Slavík, Husa, Miller (2007) specifikují členění materiálních didaktických prostředků na základě tabulkového schématu, ve kterém zaznamenávají jejich vztah s didaktickou technikou.



Obrázek 1 – členění materiálních didaktických prostředků

(Slavík, Husa, Miller, 2007, str. 9)

2. Učební pomůcky

Do materiálních didaktických prostředků patří také, jak už jsme zmiňovali v předešlé kapitole, učební pomůcky. Jsou to materiální předměty, které se používají ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení učiva.

Jako nejaktuálnější se jeví definice uvedená v pedagogickém slovníku J. Průchy a kol., kde je pojem učební pomůcka vymezen následovně: „*Jako tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, díky větší názornosti usnadňující výuku, tedy napomáhající osvojení učiva a jeho snadnějšímu pochopení.*“

O něco starší, ale výstižnější definici uvádí Bohumír Kujal a kol., ve svém *Pedagogickém slovníku* následovně: „*Učební pomůcky jsou přirozené objekty nebo předměty napodobující skutečnost nebo symboly, které ve vyučování a učení přispívají jako zdroje informací k vytváření, prohlubování a obohacování představ a umožňují vytvářet dovednosti v praktických činnostech žáků, slouží k zobecňování a osvojování zákonitostí přírodních a společenských jevů. Používají se především proto, aby se vytvořily podmínky pro intenzivnější vnímání učební látky, aby do celkového procesu bylo zapojeno co nejvíce receptorů, především zrakových a sluchových.*“

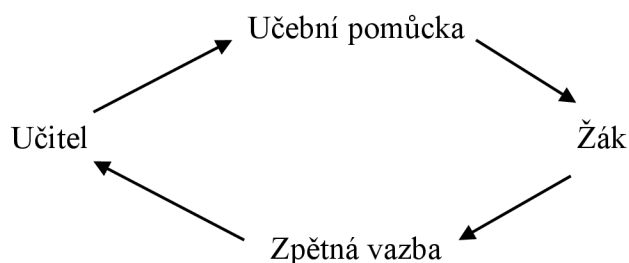
Definice učebních pomůcek popisuje též Oldřich Šimoník: „*Učební pomůcky jsou jednak předměty, objekty, jednak předměty skutečnost napodobující. Podle toho, kdo s nimi pracuje, hovoříme o pomůckách demonstračních, s nimiž pracuje učitel, nebo multiplikátech, s nimiž pracují žáci*“ (Šimoník, 2005, str. 128).

Podle Vladimíra Rambouska (2014, str. 15) jsou učební pomůcky takové materiální didaktické prostředky, které přispívají svými didaktickými funkcemi k účinnějšímu dosahování cílů. „*Na rozdíl od převážně nepřímého působení ostatních prvků systému materiálních didaktických prostředků působí pomůcky na učební činnosti žáka ve shodě se stanovenými cíli a v těsném vztahu k metodě a formě práce přímo*“ (Rambousek, 2014, str. 15). Je tedy zřejmé, že rozdíl mezi učebními pomůckami a ostatními materiálními didaktickými prostředky je v těsnosti vztahu k obsahu dané výuky.

Vladimír Rambousek (2014, str. 16) dále tvrdí, že z hlediska teorie informace je učební pomůcka chápána obecně jako prostředek k přenášení zpráv s učivem určenému k dalšímu zpracování informací.

Učební pomůcky představují přímý materiál zprostředkující žákům poznání skutečnosti. Pomůcky jsou úzce napojeny na učebnice a další pracovní materiály (například slovník, atlas, sbírku, tabulku, čítanku, pracovní sešit a jiné). Učitel, který hodlá využít jakoukoliv učební pomůcku, musí mít na zřeteli nejen její funkčnost při využití, ale také cíl vyučovací jednotky. Po použití je zapotřebí sledovat zpětnou vazbu, která je nezbytná.

Následné schéma uvádí Kamil Janiš ve své literatuře *Obecná didaktika*:



Uplatnění učební pomůcky v praxi (Janiš, 2010, str. 79)

Pedagog Miroslav Cipro předložil výstižnou charakteristiku učebních pomůcek (publikovanou v literatuře *Úvod do didaktiky základní školy* od Oldřicha Šimoníka), která uvádí, že učební pomůcky:

- přibližují to, co je daleké
- zvětšují to, co je nepatrné
- zmenšují to, co je příliš veliké
- zpomalují to, co je příliš rychlé
- zrychlují to, co je pomalé
- odhalují to, co je skryté
- konkretizují to, co je abstraktní
- zpřítomňují to, co je minulé
- fixují to, co je prchavé
- zpřehledňují to, co je složité

Miroslav Cipro zde vyjmenoval deset vlastností, které vlastně učební pomůcky dělají. Ciprova charakteristika je dosti stručná, přesto výstižná a popisuje všechny kladné vlastnosti učební pomůcky.

2.1. Funkce učebních pomůcek

Zde si uvedeme publikaci *Materiální didaktické prostředky* od Vladimíra Rambouska.

Učební pomůcka je pramenem informací, u kterých Vladimír Rambousek (2014, str. 16) rozlišuje dva typy:

- **obsahové informace** – souvisejí s vědním základem učiva;
- **interpretační informace** – sdělují žákům, které obsahové informace mají vnímat, v jakém pořadí atd.

Tyto informace mohou k žákovi přicházet společně nebo odděleně. Zároveň tak pomůcka může být nositelem obou informací, ale nejčastěji bývá pomůcka nositelem obsahové informace a učitel při demonstraci dodává příslušné informace interpretační (Rambousek, 2014, str. 17).

Vladimír Rambousek (2014, str. 18) dále uvádí, že pomůcky se mohou lišit mírou abstrakce vyjádření obsahu nebo komunikačními cestami, kterými působí (nejčastěji působí na receptory zraku a sluchu, ale mohou působit také na receptory hmatu, pohybu, čichu a chuti).

2.2. Klasifikace učebních pomůcek

Ve školním prostředí se setkáváme s mnoha učebními pomůckami, je však důležité umět je při hodině dobře využít. Tato kapitola se zaměřuje na klasifikaci učebních pomůcek. Budou zde představeny klasifikace ze tří známých publikací o didaktice, se kterými často pracujeme. První klasifikace je z publikace *Nárys didaktiky* od autora Josefa Maňáka. Druhá klasifikace pochází od Oldřicha Šimoníka z publikace *Úvod do didaktiky základní školy* a třetí klasifikaci učebních pomůcek sepsal Vladimír Rambouska v publikaci *Materiální didaktické prostředky*.

V literatuře *Nárys didaktiky* (2003, str. 50) uvádí Josef Maňák klasifikaci základních učebních pomůcek následovně:

- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky);

- modely (statické a dynamické);
- zobrazení: obrazy, symbolická zobrazení, statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce) dynamická projekce (film, televize, video);
- zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky);
- dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo);
- literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty);
- programy pro vyučovací automaty a pro počítače.

Dělení Josefa Maňáka je velice přehledně zpracováno. Maňák zde dělí učební pomůcky do osmi skupin, do kterých lze zařadit většinu učebních pomůcek.

Josef Maňák z hlediska vývoje rozděluje učební pomůcky na čtyři generace pomůcek, a to na: „*Předstrojové pomůcky, pomůcky spojená s vynálezem knihtisku, pomůcky zefektivňující lidské smysly a pomůcky umožňující komunikaci člověka se strojem*“ (J. Maňák, 2003, str. 50).

Josef Maňák uvádí ve své literatuře *Nárys didaktiky* tyto kategorie pomůcek:

- reálné představy a jevy;
- věrné zobrazení skutečnosti;
- pozměněné zobrazení skutečnosti;
- znakové zobrazení skutečnosti.

Josef Maňák funkce učebních pomůcek kategorizuje pouze do čtyř výstižných skupin.

Oldřich Šimoník ve své literatuře *Úvod do didaktiky základní školy* (2005, str. 129) klasifikuje učební pomůcky následovně:

- skutečné předměty, přírodniny, preparáty, výrobky;
- modely (statické, dynamické);
- přístroje;
- zobrazení: obrazy a nákresy na tabuli, nástěnné obrazy, obrazové soubory, fotografie;
- symbolická zobrazení: schémata, grafy, diagramy, plány, mapy;
- nosiče statických obrazů: folie pro zpětný projektor, diafilmy, diapozitivy;
- nosiče dynamických obrazů (a zvuku): videopásky, filmy;

- zvukové pomůcky: hudební nástroje, CD, magnetofonové pásky, gramofonové desky;
- dotykové pomůcky: reliéfové obrazy, texty slepeckého písma;
- nosiče počítačových programů: diskety a CD;
- literární pomůcky: učebnice, sbírky úloh, čítanky, slovníky, encyklopedie, knihy, texty psané na tabuli aj.

Oldřich Šimoník zde rozděljuje učební pomůcky do jedenácti kategorií, které nejsou dále nijak podrobněji členěny. Na první pohled se zdá, že některé názvy jednotlivých kategorií se shodují s klasifikací Josefa Maňáka. Ačkoliv je toto dělení velmi stručné, nepůsobí tak univerzálně jako Maňáková typologie.

Vladimír Rambousek (2014, str. 17-18) nám dále pro ilustraci a větší přehlednost nabízí následující strukturovaný přehled učebních pomůcek:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti

- přírodniny:
 - v původním stavu (minerály, rostliny apod.);
 - upravené (preparáty, vycpaniny, výbrusy apod.);
- výrobky a výtvořy:
 - v původním stavu (přístroje, umělecká díla apod.);
 - upravené (sady a soubory vzorků, stroje v řezu apod.);
- jevy a děje:
 - povahy fyzikální, chemické, biologické, sociální aj.;
- zvuky:
 - reálné zvuky, hlasové a hudební projevy.

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností

- modely:
 - statické, funkční, stavebnicové, plošné apod.;
- zobrazení:
 - prezentovaná přímo (obrazy, fotografie, diagramy aj.);
 - prezentovaná prostřednictvím technických prostředků (staticky, dynamicky, interaktivně, virtuálně, 3D apod.).
- zvukové záznamy

3. Textové pomůcky tištěné či digitální

- učebnice:
 - klasické, pracovní, programované, interaktivní;
- pracovní materiály:
 - slovníky, tabulky, sbírky úloh, atlasy atd.;
- doplňková a pomocná literatura a informační zdroje.

4. Pořady a programy prezentované technickými prostředky

- pořady:
 - výukové filmy, rozhlasové a televizní pořady apod.;
- programy:
 - informační, tuteurské, repetiční, examinační aj.

5. Speciální pomůcky

- žákovské experimentální soupravy, stavebnice, zaměstnávající pomůcky aj.

Vladimír Rambousek nám ve své literatuře klasifikuje učební pomůcky do pěti základních kategorií, které následně stručně člení. Z výše tří uvedených klasifikací můžeme vidět, že Vladimír Rambousek má svoji klasifikaci rozpracovanou nejpodrobněji a zcela se liší od klasifikace Josefa Maňáka a Oldřicha Šimoníka.

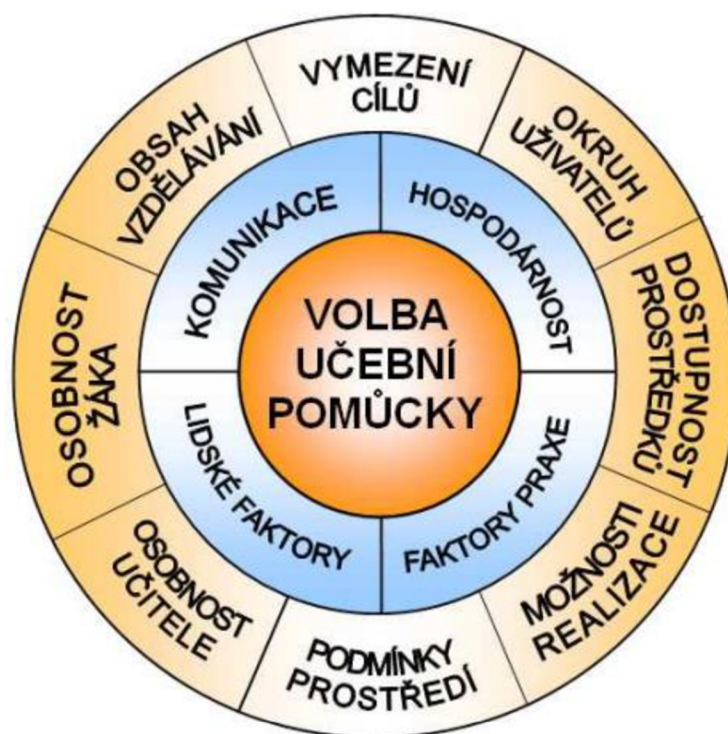
2.3. Volba učebních pomůcek

V dnešní době existuje široká škála učebních pomůcek vhodných pro využití ve vyučování. Zařazení učebních pomůcek do vyučování nemusí mít vždy pozitivní přínos. Vždy je nutné zvažovat kritéria vzhledem ke konkrétním podmínkám. Neměly by být zařazovány náhodně. Jarmila Skalková doporučuje následující postup volby vhodné učební pomůcky vzhledem:

- k cíli, který jeho vyučování sleduje;
- k věku a psychickému vývoji žáků, jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem;
- k podmínkám realizace (vybavení třídy a školy) i zkušenostem a dovednostem učitele.

(Skalková, *Obecná didaktika*, 2007, str. 250)

Jiří Dostál ve své literatuře cituje P. Bahony a uvádí systém faktorů, které jsou podstatné pro optimální volbu vhodné učební pomůcky podle J. A. Romisziwskeho.



Obrázek 2 – faktory ovlivňující volbu učební pomůcky

(Dostál, 2008, str. 21)

Výběr učebních pomůcek je výsledkem hodnocení a zvažování řady faktorů, které pozitivně, nebo negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces a tím také jeho efektivnost.

2.4. Zásada práce s učebními pomůckami

Využívání učebních pomůcek se zdá být jednoduchou záležitostí. Ve skutečnosti by měl učitel dodržovat zásady správné práce s učebními pomůckami. Zásady práce učitele a žáků s učebními pomůckami a některé problémy, které komplikují jejich využití ve výuce, uvádí ve své literatuře Z. Kalhout, O. Obst:

- Učitel by měl mít trvalý aktualizovaný přehled o učebních pomůckách, které jsou pro jeho předmět na škole k dispozici.

- S učebními pomůckami musí učitel pracovat především z hlediska jejich funkčního začlenění do výuky, vyučovací hodiny přeplněné pomůckami zpravidla nepřinášejí mnoho pro efektivitu výuky.
- Učitel si musí pomůcky vyzkoušet a ověřit z hlediska jejich bezchybného fungování.
- Pokud učitel do výuky zařadí experiment, je nutné si jej předem vyzkoušet na stejném zařízení, jaké bude používat ve výuce.
- Do sestavování pokusů je vhodné zapojit žáky, kteří mohou vykonávat funkce asistentů.
- Při předvádění je nutné zajistit, aby všichni žáci dobře viděli.
- Učitel musí předem promyslet, jak zajistí aktivitu žáků při demonstraci pokusů.
- Materiálních didaktických prostředků lze využít ve všech fázích výuky.
- Při všech činnostech s učebními pomůckami je třeba dbát na dodržování pravidel ochrany zdraví a bezpečnosti práce.

(Kalhoust, Obst, 1998, str. 122)

Z. Kalhoust, O. Obst dělí zásady práce s učebními pomůckami do devíti bodů, ve kterých shrnul veškeré nejdůležitější zásady práce s učebními pomůckami.

3. Tvorba učebních pomůcek

Pro učitele, který začíná svou praxí, je lepší využívat pomůcky dostupné ve škole a usnadnit si tím přípravu na hodiny. V dnešní době mají učitelé k dispozici velké množství učebních pomůcek. V některých případech jich není ve škole dostatečné množství, jsou nevyhovující, nebo chybí úplně. Tento nedostatek bývá nejčastěji způsoben nedostatkem financí ve školách, proto si někteří učitelé vyrábějí učební pomůcky sami. To ovšem vyžaduje zkušenosti. Výroba učebních pomůcek je také časově náročná. V posledních letech se rozrostl nový trend, kdy učitelé prodávají své vlastní vyrobené učební pomůcky za drobné peníze pedagogům přes sociální sítě a na webových stránkách jako je například ucitelnice.cz, které jsou za tímto účelem zřízené.

Při výrobě pomůcek je nejdůležitější stanovit si cíl a dodržet didaktická, technická, estetická a ekonomická hlediska. Je dobré držet doporučený postup, jehož čtyři kroky zmínil Josef Maňák (2003, str. 56) ve své publikaci *Nárys didaktiky* následovně:

- Koncepce pomůcky je spojována s nápadem pro vytvoření pomůcky s cílem na zkvalitnění výuky. Myšlenku je třeba konfrontovat s osnovami vyučovacího předmětu. V potaz musíme vzít i úroveň psychického vývoje žáků.
- Poté provedeme analýzu z hlediska struktury a mezipředmětových souvislostí.
- Projektování vychází z promyšlení předchozích kroků. Dále se ujasňují metodické, technické a technologické otázky. Konkretizuje se původní nápad či myšlenka.
- Ve fázi realizace probíhá výroba názorného materiálu a vzápětí se ověřuje její funkčnost v praxi.

Do výroby učebních pomůcek můžeme zapojit i žáky. Před samotnou tvorbou je důležité žáky namotivovat, aby viděli smysl ve vyrábění určité pomůcky. Pomůcka by měla být pro žáky hlavně poutavá, zajímavá, bezpečná a ukazující skutečnost.

4. Didaktická technika

Didaktické technice můžeme podle Jana Průchy, Elišky Walterové a Jiřího Mareše (2008, str. 43) porozumět jako: „*Soubornému označení technických zařízení užívaných pro výukové účely. Didaktickou technikou se rozumí buď jen přístroje, nebo i jejich programy. Obvykle se rozlišuje didaktická technika tradiční (diaprojektor, zpětný projektor, filmový projektor aj.) a moderní (počítač s didaktickým programem, jazyková laboratoř, multimediální výukový systém aj.).*“

V oblasti didaktické techniky je podle Jana Průchy, Elišky Walterové a Jiřího Mareše (2008) podstatné zmínit i nové a moderní technologie ve vzdělávání. Na základě využívání těchto prostředků se stává škola institucí, která umožňuje poskytovat žákovi informace za jakýchkoliv podmínek a z jakéhokoliv místa. Tím způsobí vznik tzv. virtuální školy. Autoři definují tři hlavní oblasti moderní technologie ve vzdělání:

- počítačové sítě a internet, který umožňuje přístup k veškerým online přístupným portálům, zdrojům či videokonferencím;
- multimedia, která umožňují předávání různých forem informací prostřednictvím nosičů (CD-ROM apod.);
- mobilní prostředky jako jsou například bezdrátové sítě a propůjčované notebooky, které umožňují průběh výuky i mimo prostory škol.

Vladimír Rambousek (2014, str. 23) za prostředky didaktické techniky považuje vhodně vybrané, upravené nebo speciálně vyvinuté zařízení a přístroje využívané k didaktickým účelům, zvláště pak k prezentaci učebních pomůcek a k optimálnímu navazování, řízení a kontrole učebních činností žáků.

Za rozdíl mezi učebními pomůckami a didaktickou technikou považuje Vladimír Rambousek (2014, str. 23) to, že se didaktická technika nevztahuje k obsahu přímo, ale prostřednictvím pomůcek, které umožňuje prezentovat nebo získávat, zpracovávat a vhodně výukově využívat.

Vladimír Rambousek ve své publikaci *Materiálně didaktické prostředky* (2014, str. 21) vyčlenil na základě technických celků základní skupiny prostředků didaktické techniky:

- **Zařízení pro nepromítaný záznam** (*záznamové plochy, tabulové konstrukce*). Jedná se většinou o zařízení umožňující výukové aplikace vytvářených, vyvíjených,

hotových nebo kombinovaných nepromítaných záznamů. Skupina zahrnuje především všechny druhy tabulí od klasických deskových až po elektronické.

- **Projekční technika** umožňující optické zobrazení předloh a dat na promítací plochu. Skupinu lze dále dělit na zařízení statické projekce (zvl. zpětné projektory), na zařízení dynamické projekce (klasická projekce kinematografických filmů) a na zařízení data a video projekce, popř. zařízení prostorového zobrazování.
- **Zvuková technika.** Mezi její představitele patří přijímače, záznamová zařízení, přehrávače a různá pomocná zařízení sloužící ke snímání zvuku, jeho zpracování, záznamu, přenosu a reprodukci.
- **Videotechnika a prezentační technika.** Jedná se o soubor přístrojů a zařízení, jehož účelem je snímání, zpracování, záznam a reprodukce televizního signálu, videozáznamu, resp. video dat. Patří sem např. *klasické magnetoskopy (videomagnetofony), záznamová zařízení, kamery a záznamové kamery.*
- **Počítače a počítačové systémy,** počítačové sestavy, sítě, multimediální systémy zapojené do prezentace či realizace učebních pomůcek.
- **Interaktivní technika** zahrnuje různé interaktivní monitory, displeje, plochy a tabule.
- **Prostředky pro poskytování zpětné vazby.** Systémy a soustavy poskytující okamžitou a hromadnou vnější zpětnou vazbu.
- **Řídicí systémy,** pomocná a produkční zařízení usnadňují práci s didaktickou technikou nebo zabezpečují její optimální využití a působení (systémy ovládání, promítací plochy, stojany, archivační skříně atd.) a slouží k tvorbě didaktických materiálů.

Dále Vladimír Rambousek uvádí, že didaktická technika nesloží pouze k prezentaci učebních pomůcek. „*Může být využita ke kontrole a hodnocení, k sebekontrole a sebehodnocení, k získávání zpětnovazebních informací, k diferenciaci třídního kolektivu, k substituci učitelových činností organizačního charakteru apod.* (Rambousek, 2014, str. 23)

Podle Oldřicha Šimoníka v publikaci *Úvod do didaktiky základní školy* (2005, str. 129) jsou za didaktickou techniku považovány přístroje a různá zařízení, které učitelé umožňují demonstrovat učební pomůcky a prezentovat učební programy uložené na jednotlivých typech nosičů.

Za didaktickou techniku považuje Oldřich Šimoník (2005, str. 129-130) především:

- tabule: klasická, magnetická, flanelová, plexitová;
- magnetofony, přehrávače CD, gramofony;
- jazykové laboratoře, sluchátková zařízení;
- přístroje pro statickou projekci: zpětné projektory, diaproyektory, epiprojektory;
- přístroje pro dynamickou projekci: videomagnetofony, filmové projektory, televizory;
- počítače a počítačové sítě.

5. Tradiční didaktické pomůcky v hodinách českého jazyku

Tato část se bude zabývat tradičními didaktickými prostředky a učebními pomůckami, které lze využít při hodinách českého jazyka v prvním i pátém ročníku. Jsou zde popsány pomůcky, které se standardně využívají při hodinách českého jazyka.

5.1. Učebnice

Hlavní didaktickou pomůckou nejen pro výuku českého jazyka je učebnice. Učebnice se využívají mnoho let. Objevovaly se již v průběhu středověku a po vynálezu knihtisku v 15. století se staly učebnice součástí didaktických pomůcek. Je až neuvěřitelné, že v dnešní době, kdy svět ovládlo rozšíření elektronických medií, tištěné učebnice nezmizely. Jan Průcha uvádí ve své *Pedagogické encyklopedii* následnou definici učebnice: „*Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jednak jako součást kurikula (tj. prezentuje určitý výsledek plánovaného obsahu vzdělávání), jednak jako didaktický prostředek, tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele*“ (Průcha, 2009 str. 265).

Jan Průcha ve své *Pedagogické encyklopedii* (2009, s. 266) rozlišuje základní pojetí učebnice z funkčního hlediska:

- **Pro učící se subjekty** – učebnice jsou zdrojem, z něhož se subjekty (žáci, studenti aj.) učí, tj. mohou si osvojovat určité poznatky, dovednosti, hodnoty, normy, postoje.
- **Pro vzdělávající subjekty** – učebnice jsou zdrojem, na jehož základě edukátoři (učitelé, lékaři aj.) plánují obsah výuky, očekávané výstupy vzdělávání, provádí hodnocení učících se subjektů apod.

V klasifikaci od O. Obsta nalezneme učebnici v oddílu textové pomůcky. Josef Maňák a Oldřich Šimoník učebnici zařazují do skupiny s názvem literární pomůcky.

V současné době si mohou učitelé vybrat z velkého množství učebnic, se kterými lze v hodinách českého jazyka pracovat. S učebnicemi jsou také úzce spjaty další textové materiály. Může se jednat například o praktické pracovní listy, které vhodnými doplňujícími aktivitami navazují na probírané učivo. Pracovní sešity mohou být pro některé školy velice nákladné a také jednotlivá cvičení nemusí danému učiteli vyhovovat. Dobrou alternativou mohou být různé pracovní listy, které si může učitel jednoduše přizpůsobit, nebo si je vytvoří

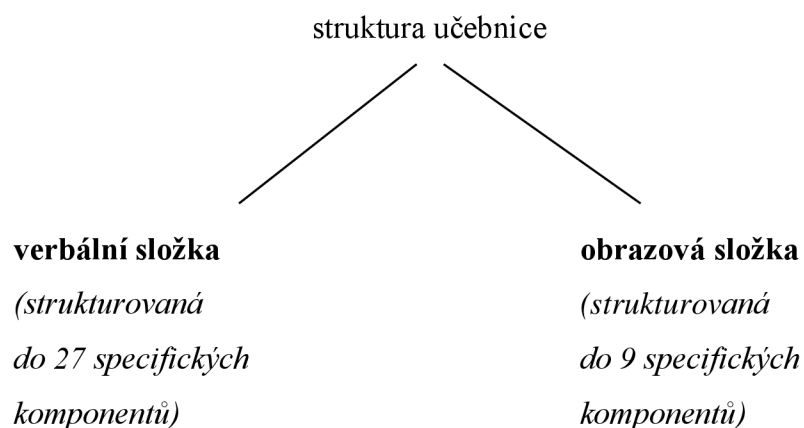
sám podle svých preferencí. Pracovní listy i pracovní sešity se v klasifikaci podle Z. Kalhouse, O. Obsta nacházejí v kategorii textové pomůcky. V Maňákové i Šimoníkové klasifikaci, se tyto pomůcky společně s učebnicí nacházejí ve skupině literární pomůcky. Do těchto kategorií by se daly zařadit i další textové materiály, které učitelé využívají při výuce českého jazyka jako například vývěsky ve třídě nebo mazací tabulky.

Struktura učebnice

V publikaci od Lucie Zormanové (*Obecná didaktika*, 2014, str. 192) nalezneme strukturu školní učebnice podle Kurelové 2001:

1. Výkladový text, který obsahuje základní text, doplňující a vysvětlující text:
 - a) výkladový text (výchozí, objasňující, popis pokusu, základní, aplikační, shrnující, přehled učiva);
 - b) doplňující text (úvodní, text určený k četbě, dokumentační);
 - c) vysvětlující text (vysvětlivky, text k obrázkům).
2. Nevýkladové složky, které jsou tvořeny aparátem řízení procesu osvojování (kupříkladu učební úlohy), ilustračním materiálem, orientačním aparátem (tučné písmo, kurziva, rámečky zdůrazňující podstatné části, shrnutí na závěru kapitoly):
 - a) procesuální aparát (obrázky a úkoly k upevnění vědomostí, otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí, otázky a úkoly k osvojení vědomostí, návody k pokusům, pokyny k činnosti, odpovědi a řešení);
 - b) orientační aparát (nadpisy, odkazy, grafické symboly, rejstříky, obsah);
 - c) obrazový materiál (obrazy nahrazující, rozvíjející a doplňující věcný obsah komponentů).

Naopak Jan Průcha ve své *Pedagogické encyklopedii* uvádí následné schéma struktury učebnice:



Ve struktuře učebnice se standardně rozlišuje 36 komponentů (ve specifických učebnicích může jít o větší počet), které jsou klasifikovány do tří kategorií podle toho, jakou funkci v učebnici plní:

- aparát prezentace učiva – např. výkladový text, shrnutí učiva, schémata, modely, statické tabulky;
- aparát řízení učení – např. otázky a úkoly k tématům, cvičení, užití zvláštního písma nebo barvy pro určité části učiva;
- aparát orientace v učebnici – např. členění na lekce, živá záhlaví, rejstřík.

(Průcha, *Pedagogická encyklopedie*, 2009, str. 266)

Další pomůcky, které jsou běžně používány při výuce českého jazyka, se nazývají didaktická technika. Tento pojem jsme si v předchozí kapitole dostatečně představili. Z. Kalhous, O. Obst ve své rozsáhlé klasifikaci věnují didaktické technice celou jednu skupinu z pěti skupin klasifikace, která nese název *Technické výukové prostředky*. Ta je dále členěna na čtyři podkategorie, v nichž jsou vyjmenovány různé prostředky didaktické techniky. Do didaktické techniky lze zařadit i tabuli, která je při hodinách českého jazyka v prvním i pátém ročníku využívána.

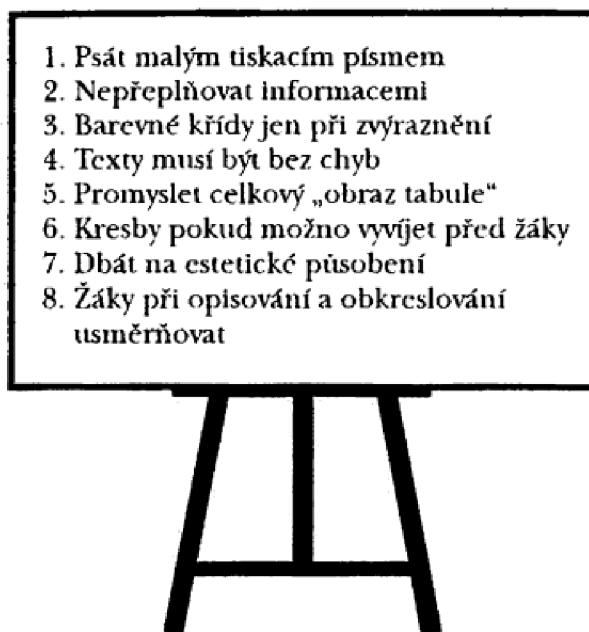
5.2. Tabule

Školní tabule je jednou z nejstarších a nejpoužívanějších didaktických pomůcek. Veliký význam má hlavně v zásadě názornosti. Tabule lze využít při mnoha aktivitách při výuce českého jazyka v prvním i pátém ročníku a to buď učitelem, nebo žákem. Zápisky na tabuli jsou v reakci s probíranou látkou. Je však třeba dbát na velikost písma, jeho čitelnost a viditelnost poznámek. Oldřich Šimoník uvádí: „*Zápis na tabuli by měl být stručný, logický a výstižný!*“ (Šimoník, 2005, str. 130). *Pedagogický slovník* (Průcha, Waltnerová, Mareš, 2009) nám nabízí přehled několika podob tabule:

- adhezni – díky její přilnavosti se na ni přichycují další pomůcky;
- bloková – má podobu velkého blokového papíru s možností obracení listů;
- intonační – má na sobě notovou osnovu a po přiložení kovového ukazovátka na konkrétní místo osnovy se ozve z reproduktoru odpovídající tón;
- magnetická – pomůcky na kovové tabuli drží díky feritovým magnetům;
- prosvitová – je vyrobena z průsvitného či průhledného materiálu a lze na ni zezadu promítat anebo za ni dát předlohu, kterou pak lze překreslovat nebo obkreslovat.

Kromě těchto tabulí ještě autoři nezapomínají zmínit existenci nejnovější a efektivně se uplatňující didaktické techniky, a to na interaktivní tabule (Průcha, Waltnerová, Mareš, 2009, str. 302).

Josef Maňák a Vlastimil Švec ve své publikaci *Výukové metody* znázorňují zásady práce s tabulí následovně:



Obrázek 3 – práce s tabulí

(Maňák, Švec, 2003, str. 82)

6. Vyučovací metody

V této kapitole se budeme zabývat vyučovacími metodami, jelikož právě různorodost výukových metod v kombinaci se střídáním konkrétních pomůcek lze pro žáky považovat za atraktivní, motivační a poutavou.

Vyučovací metodu můžeme definovat jako cestu, postupy či činnosti učitele a žáka, které vedou ke stanoveným vyučovacím cílům.

Učitelova funkce je především vzdělávací, ale také výchovná. Jeho úkolem je předat žákům poznatky z oblasti společenských, přírodních a technických věd, rozvíjet jejich poznávací procesy a dovést žáky k vytvoření základních a zásadních aspektů. Efektivita se měří podle toho, jak ovlivňujeme žáka morálně, esteticky, pracovní i zdravotně.

V literatuře se setkáváme s různými definicemi pojmu vyučovací metody. Definice pojmu vyučovací metoda jsou v mnoha případech dost rozdílné a každé jinak obsáhlé. Jako první si uvedeme definici metody od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece z publikace *Výukové metody*. Dále si uvedeme definice více autorů z publikace *Vyučovací metody* od Lubomíra Mojžíška.

Josef Maňák, Vlastimil Švec popisuje definici vyučovací metody: „*Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 9).

Následující příklady uvádí ve své literatuře *Vyučovací metody* Lubomír Mojžíšek 1975:

- G. A. Lindner definuje metodu jako cestu, po níž učitel jde se žákem, aby dosáhl vyučovacího cíle.
- O. Chlup pokládá metodu za cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel soustavně užívá, a jímž usiluje v souhlase s podstatou vyučování o dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.

- Podle O. Kádnera je metoda plánovitým a promyšleným postupem výchovné činnosti.
- S. Vrána popisuje metodu jako způsob, jak při vyučování naučit látce, tj. vědomostem, dovednostem a návykům.

Vyučovací metody se dělí celkem do tří skupin, jako první jsou klasické výukové metody, kterým se budeme dále věnovat v diplomové práci, další skupinou jsou aktivizující výukové metody a jako poslední skupinu tvoří komplexní výukové metody.

6.1. Klasické výukové metody

Josef Maňák, Vlastimil Švec, 2003, dělí klasické výukové metody na metody slovní, metody názorně-demonstrační, metody dovednostně-praktické

5.1.1 Metody slovní

Význam jazykové komunikace žáků je velice důležitý pro jejich budoucí uplatnění. Požaduje se, aby žák uměl vyjadřovat své postoje a myšlenky, diskutovat o nich a argumentovat své názory. Metody slovního projevu jsou založeny na vnímání a chápání řeči posluchači, kteří si osvojují nové poznání (Skalková, 2007, str. 186). Josef Maňák, Vlastimil Švec, 2003 ve své publikaci *Výukové metody* dělí metodu slovní do pěti skupin. Jako první máme skupinu vyprávění, následuje vysvětlování, přednáška, práce s textem a jako poslední skupina je rozhovor.

Vyprávění

Charakteristickými rysy metody vyprávění jsou konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ (J. Skalková, 2007, str. 188). Vyprávění souvisí s potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, která umožňuje vypravěči projevit své pocity, fantazii, postoje a stanoviska dokreslující sdělované informace, které tím dostávají ráz autenticity i dramatického napětí (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 54).

Lubomír Mojžíšek 1975 uvádí ve své literatuře *Vyučovací metody* definici vyprávění: „*Je méně racionálně náročné a osvětluje přitažlivým a emotivním způsobem to, co by žák jinak musel zjišťovat déletrvajícím pozorováním a zkoumáním. Vysvětlování je bohatým zdrojem představovaného a emotivního života dítěte*“ (L. Mojžíšek, 1975, str. 91).

V dřívějších dobách patřilo vyprávění pohádek a různých zážitků k běžným a oblíbeným zábavám dlouhým zimních večerů, než byly nahrazeny televizními večerníčky nebo pohádkami. Vyprávění patří do skupiny monologických metod, kdy proudí informace od učitele k žákům, není však vyloučen dotaz žáků na upřesnění příběhu. Od metody vyprávění se požaduje, aby žákům zprostředkovala věcné informace, navodila žáky k jejich fantazii a představivosti. Vyprávění lze též považovat za metodu vhodnou k motivaci žáků.

Vysvětlování

Vysvětlování se jako vyučovací metoda nejčastěji uplatní tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy, o vyvozování zobecňujících závěrů (Skalková, 2007, str. 188). Metodu vysvětlování charakterizuje logicky a systematicky postup při zprostředkovávání učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností (Maňák, V. Švec, 2003, str. 57).

Lubomír Mojžíšek 1975 uvádí definici vysvětlování: „*Tato monologická metoda bývá používána téměř neustále a patří k nejdůležitějším vyučovacím metodám vůbec. Vysvětlování je v principu logicky a přesný a postupný výklad látky, zákonů, pravidel, technik používání přístrojů, výkonů atd.*“

Podstatou vysvětlování je pochopení jádra sdělované věci. Výklad složitějšího jevu se musí brát postupně po úsecích a je neustále potřeba zjišťovat, zda žák daný úsek zvládl. Teprve po zvládnutí jádra věci přichází v úvahu další možný úspěšný postup. Žáci lépe pochopí probírané učivo, pokud bude metoda vysvětlování spjata s využitím vhodných didaktických pomůcek.

Přednáška

Přednáška vyžaduje od žáků větší myšlenkové úsilí a zároveň schopnost koncentrovat pozornost po delší dobu (Skalková, 2007, str. 189). S vyučovací metodou přednáška se setkáváme nejčastěji na vyšších stupních škol, gymnázií, ale především na školách vysokých. Po celou dobu přednášky je nezbytné, aby žáci koncentrovali pozornost na výklad. Přednáška byla v dřívějších dobách odsuzována, protože nepočítá s aktivitou účastníků. V dnešní době přednáška nachází i své příznivce, jelikož plní některé **specifické funkce**:

- a) Je úvodem k novým žakovským aktivitám a učebním jednotkám, je motivačním faktorem.
- b) Učivo lze v přednáškách přehledně shrnout a systematizovat.

- c) Vyplňuje mezery, mezi jednotlivými lekcemi, které nemohou obsáhnout všechno učivo.
- d) Je vhodná pro vysvětlení teorie.

(Maňák, Švec, 2003, str. 61)

Mezi přednášku řadíme taky žákovsky referát, který žáci zpracovávají na dané téma, čímž obohacují výuku o zajímavé poznatky. Metoda přednášky není vhodnou metodou pro využití na prvním stupni základních škol, jelikož žáci v takto nízkém věku nezbytně potřebují názorné představení a předvedení daného učiva.

Práce s textem

Jarmila Skalková tuto metodu popisuje ve své publikaci *Obecná didaktika* jako Metodu práce s učebnicí a knihou. Dále uvádí, že za úkol učitele je považováno postupné rozvíjení dovednosti žáků pracovat samostatně s učebnicí. Základem jsou dobré čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozuměním (Skalková, 2007, str. 194). Metoda práce s textem patří mezi nejznámější, patří sem práce s učebnicí, učebními texty, odbornou literaturou, ale také práce s moderními technologiemi (například práce s počítačem).

Josef Maňák, Vlastimil Švec, 2003 uvádí definici: „*Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využitím směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení.*“

V publikaci *Výukové metody* od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece je strategie práce s textem označována jako **SQ4R**. Z. Helus a I. Pavelková, 1992 ji uvádějí:

- a) **S** (Survey) provést rychlou, předběžnou orientaci v základní struktuře textu (orientovat se podle nadpisů, záhlaví, různých způsobů čtení textu), dopátrat se smyslu textu.
- b) **Q** (Questions) klást si otázky, postihující to, co již známe a co je dosud pro nás neznámé.
- c) **4R** (Read - Reflect - Recite - Review) číst text podrobněji, pořizovat si stručné poznámky, průběžně zaznamenávat otázky, které nás při čtení napadají a pokusit se na ně odpovídat, nalézt vztahy mezi informace – zapamatovat si klíčové

informace a zpětně si je vybavit (např. položením otázek, vztahujících se k obsahu textu) informace získané z textu přehledně shrnout.

(Maňák, Švec, 2003, str. 66)

Práce s textem se využívá ve všech hodinách českého jazyka jak v prvním, tak i v pátém ročníku základní školy.

Rozhovor

Metoda rozhovoru patří k nejstarším didaktickým metodám. Spočívá v tom, že formou otázek a odpovědí osvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům (Skalková, 2007, str. 190). Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl (Maňák, Švec, 200, str. 69). Při využití rozhovoru ve výuce má vždy učitel vedoucí roli, jelikož zodpovídá za cílovou orientaci a celkový průběh. Výukový rozhovor žáky povzbuzuje k pozornosti a vyzývá ke spolupráci. Rozhovor také podává učiteli informaci o stavu vědomostí žáka.

Výše uvedená metoda je hojně využívána nejen v hodinách českého jazyka. Nicméně má také nějaké nevýhody a to, že když učitel vede daný rozhovor s jedním žákem, ostatní žáci ve třídě se do rozhovoru nezapojí. Pokud se zapojí více žáků do rozhovoru, pak už by se mohlo jednat o diskusi.

5.1.2 Metody názorně – demonstrační

Metody názorně-demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují jejich abstraktní systém pojmů, podporují osvojování poznávané skutečnosti s reálnou životní prací. (Skalková, 2007, str. 195) Pedagogika promítla uvedená pojetí poznávacího procesu do principu názornosti, který požaduje vycházet ve výuce z předvádění jevů nebo z jejich zobrazení. Poukazuje nám na to též Komenského Zlaté pravidlo pro učitele, které jsme si uvedli hned na začátku první kapitoly. Metody názorně-demonstrační se uplatňují v etapě smyslového zprostředkování učiva. Nicméně je potřeba skupinu chápat celkově i s metodami dovednostně-praktickými a metodami slovními.

Předvádění a pozorování

Účinné uplatňování demonstračních metod vyžaduje dodržovat určité metodické požadavky. Především je potřeba jasně zformulovat cíl, k němuž pozorování při demonstraci předmětů a jevů směřuje (Skalková, 2007, str. 196). Metoda předvádění zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy (Maňák, Švec, 2003, str. 78). Předvádění se týká reálných předmětů a jevů nebo jejich zobrazení praktických a psychomotorických dovedností, a to v oblasti působení, pokud možno všech smyslů (Maňák, Švec, 2003, str. 79). Josef Maňák, Vlastimil Švec ve své publikaci *Výukové metody* uvádějí následnou tabulku (Josefa Maňáka z roku 1999) požadavků na předvádění.

a)	Na předvádění je třeba naplánovat a připravit potřebné materiály, pomůcky a prověřit fungování technických zařízení.
b)	Zlaté pravidlo pro učitele požaduje podle možností předkládat předměty co největšímu počtu smyslů, neboť jen tak je možno jevy poznat po všech stránkách.
c)	Složitější předvádění je nutno rozložit v jednodušší prvky.
d)	Předvádění má probíhat v přiměřeném tempu, má být přístupné všem, kterým je určeno.
e)	Pokud to dovoluje charakter předváděných jevů, je účelné zapojit do předvádění žáky.
f)	Při předvádění žáci nemají být pasivní; proto učitel žáky aktivizuje ke spolupráci, podněcuje je k otázkám.
g)	Po jednotlivých fázích předvádění je třeba prověřovat, zda bylo učivo pochopeno. Při nejasnostech nebo nepochopení je nutno obtížné prvky nebo části znovu předvést.
h)	Výsledek předvádění závisí mimo jiné také na tom, jak se předvádění vhodně a výstižně doplňuje slovním vysvětlováním.
i)	Po ukončení předvádění žáci shrnují hlavní poznatky. Nesprávnosti učitel opraví, nedostatky doplní.
j)	V průběhu předvádění nebo po jeho ukončení si žáci pořizují zápisky, zachycují předváděné jevy v kresbách, v schématech, náčrtech apod.
k)	Každé předvádění názorného materiálu by současně mělo být výcvikem v pozorování.
l)	Předváděný předmět se musí žákům demonstrovat tak, aby ho všichni žáci mohli dobře vnímat.
m)	Názorniny je třeba žákům předkládat ve správnou dobu, tj. nikoli před začátkem výkladu nebo demonstrace.
n)	Žáci si učivo osvojí hlouběji, předvádí-li se jim jev ve vývoji, v činnosti, v souvislosti s reálnou skutečností, v přirozeném prostředí.

Obrázek 4 – požadavky na předvádění

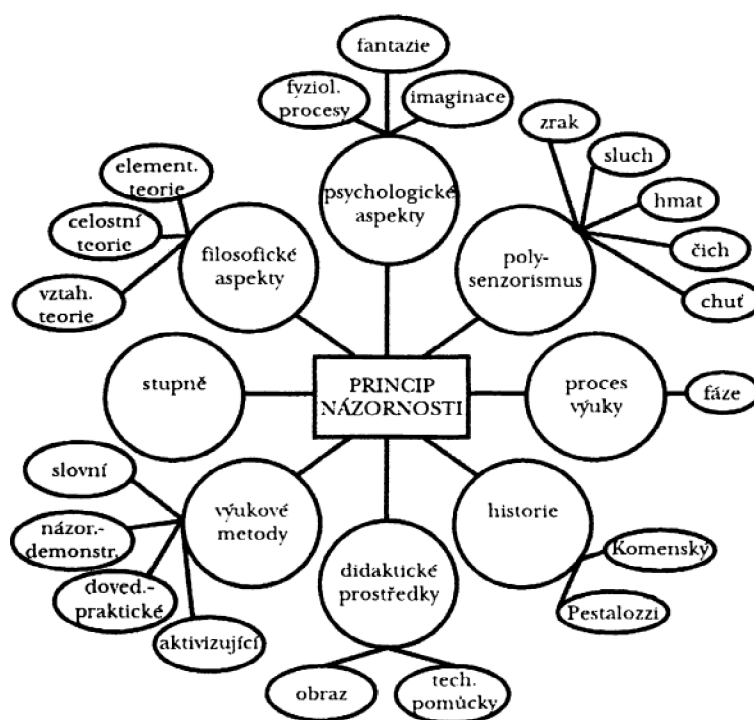
(Maňák, Švec, 2003, str. 80)

Práce s obrazem

Dalo by se říci, že při práci s obrazem se jedná o znázornění reality s různými prostředky za účelem zachování představy. Výbornou učební pomůckou této skupiny mohou být například

myšlenkové mapy. D. Tollingerová ve své publikaci *Psychologické parametry obrazu* uvádí následující parametry charakterizující možnosti působení didaktického obrazu na žáky:

- Míra sémantizace obrazu vyjadřuje jeho obsahovou náplň, efektivnost jeho sémantického přínosu pro žáky.
- Stimulační síla obrazu ukazuje, jaké psychické funkce a učební operace u žáků evokuje, jak navozuje vnímání, vyvolává pozornost a podněcuje myšlenkové operace.
- Míra reliability obrazu znamená, do jaké míry obraz ukazuje to, co má vysvětlit.
- Míra antientropického působení obrazu označuje, jak obraz snižuje původní neuspořádanost jevu, nejasnost jeho chápání, jak zmenšuje žakovu neznalost.
- Míra komprimovanosti obrazuje výrazem toho, jak mnoho informací obraz sděluje, co vše lze z obrazu vyčíst.



Obrázek 5 – myšlenková mapa

(Maňák, Švec, 2003, str. 86)

Instruktáž

Instruktáž je kombinovaná metoda, která zahrnuje vysvětlování, předvádění a vlastní nácvik činnosti. Instruktaž zprostředkovává žákům vizuální, auditivní audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti (Maňák, Švec, 2003, str. 87). Při instruktáži je důležité, aby se žáci aktivně zapojovali do různých fází předváděných úkonů (Skalková, 2007, str. 198). Slovní instruktáž nese jen informativní funkci. Instruktaž patří celkově mezi osvědčené a školní praxí využívané názorně-demonstrační metody.

5.1.3 Metody dovednostně–praktické

Tato metoda umožňuje žákům a studentům v podmínkách reálného života uplatňovat vědomosti a dovednosti, které si osvojili již dříve (Skalková, 2007, str. 198). Jarmila Skalková tuto metodu ve své publikaci *Obecná didaktika* nazývá jako Metoda systematické pracovní praxe. Výuka se zaměřuje na posílení praktických aktivit žáků a také lze považovat za reakci na podmínky, v nichž dnešní děti a mládež vyrůstají (Maňák, Švec, 2003, str. 91).

Vytváření dovedností

Dovednost nikdy není ukončená činnost. Jan Průcha ve svém Pedagogickém slovníku popisuje definici dovednosti následovně: „*Dovednost si subjekt osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. dítě při hře. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 49). V publikaci *Výukové metody* od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece najdeme vymezení znaků, kterými se dovednost vyznačuje:

- vyladěnost žáka na řešení situací, porozumění situacím, žákova disponovanost tyto situace (i ve změněném kontextu) zvládat;
- tvořivá aktivita žáka;
- řešení situací (úkolů, problémů), které se rodí s činností žáka;
- rekonstrukce již zvládnutých činností a zkušeností při řešení nových situací (úkolů, problémů).

(Maňák, Švec, 2003, str. 93)

Napodobování

Napodobování je mocným faktorem socializace člověka, ale bývá jen zřídka zařazeno k výchovně-vzdělávacím metodám. Ladislav Ďurič, Mária Bratská a kol., ve svém *Terminologickém slovníku* uvádějí následnou definici napodobování: „*Napodobování*

se vymezuje jako proces přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu“ (Ďurič, Bratská a kol., 1997, s. 194). Jedná se o metodu, kterou lze hojně využívat během výuky českého jazyka na základních školách. Například při výuce párových souhlásek mohou žáci využívat k napodobení písmen své tělo.

Manipulování, laborování, experimentování

Manipulování je s námi celoživotně spjata a využíváme ho již od samého narození například při hře s končetinami, ohmatáváním, ochutnáváním atd. Metoda manipulování napomáhá poznávat prostředí, zařízení a vybavení, v němž se žák pohybuje a které si má osvojit, proto je tato metoda vhodná zejména v mladším školním věku, kdy žáky přitahuje všechno, co lze zkusit, vyzkoušet, ověřit a využít (Maňák, Švec, 2003, str. 99).

Laboratorní metody se v současnosti používají ve stále širší míře, a to v nejrůznějších předmětech. Chápu se jako jedna z významných cest, které pomáhají překonávat jednostranně slovní a nazírací způsob vyučování (Skalková, 2007, str. 197).

Experimentem (vědeckým, výzkumným) se rozumí takový badatelský přístup k realitě, kterým se na základě určité teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky sledované skutečnosti (nezávislá proměnná), při čemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují (Maňák, 1994, s. 21). Ve školním prostředí se nejvíce využívá učitelský experiment a žákovský experiment, který žákům umožňuje samostatné hledání, zkoušení a objevování.

Produkční metody

Produkční metody zahrnují všechny postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký smysly registrovatelný produkt, výkon, výtvar či výstup. Těmito metodami se nacvičují různé pohybové dovednosti. Patří sem však též výkony jemné motoriky jako např. psaní, rýsování, kreslení, modelování, hra na hudební nástroje apod., poněvadž výsledkem těchto aktivit je konkrétní výkon, jehož základ se nalézá v motorické činnosti (Maňák, Švec, 2003, str. 103). V publikaci *Výukové metody* od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece najdeme přehled (Skalkové, 1999) hlavních funkcí pracovní činnosti v životě člověka, které by měla škola zajišťovat:

- Naučit vnímat úkoly a problémy vysoce industrializovaného světa práce i všedního dne.
- Posilovat vlastní individuální zkušenosti žáků.

- Vést v mnohostranné komunikaci k hlubšímu chápání společensko-kulturního prostředí.
- Motivovat žáky k učení a pomáhat jim nalézat souvislosti vědění a jednání, myšlení a činnosti.

7. Český jazyk podle rámcového vzdělávacího programu

Nezbytnou součástí této práce je zařazení českého jazyka do tzv. Rámcového vzdělávacího programu, které slouží k bližšímu přiblížení problematiky výuky tohoto jazyka.

Rámcový vzdělávací program definuje ve školství nejvyšší úroveň vzdělávání spolu s projektem Národní program pro rozvoj vzdělávání (Bílá kniha). Rámcový vzdělávací program je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

Český jazyk a literaturu najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu pod vzdělávací oblastí **Jazyk a jazyková komunikace**. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk) na 1. stupni české ZŠ a ZZŠ zaujímá centrální postavení v celém výchovně vzdělávacím procesu na 1. st. české ZŠ a ZŠS. (Kamiš, 2016, str. 173)

Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek:

- komunikační a slohové výchovy;
- jazykové výchovy;
- literární výchovy.

V diplomové práci se zaměřujeme na pomůcky při výuce českého jazyka pro 1. a 5. ročník základních škol. Očekávané výstupy pro 1. a 5. ročník se dle rámcového vzdělávacího programu liší. Rámcový vzdělávací program obsahuje též klíčové kompetence. Představují nám souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot pro osobní rozvoj. Ve vzdělání jsou za klíčové kompetence považovány: *kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.*

PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme se zabývali zmapováním didaktických prostředků a učebních pomůcek, výukovými metodami a zařazením českého jazyka do Rámcového vzdělávacího programu. Ve výzkumné části práce se budeme věnovat dotazníkovému šetření. V Pedagogickém slovníku Bohumír Kujal uvádí následující definici: „*Úkolem pedagogické vědy je stanovit a zdůvodnit cíle a prostředky výchovy na základě vědeckého poznání podstaty a vývoje výchovy, jejich vztahů k ostatním společenským jevům a kauzálních souvislostí mezi cíli, prostředky a podmínkami výchovy*“ (Kujal, 1967, str. 426).

8. Metodologie výzkumu

Tato celá kapitola se věnuje výzkumu mé diplomové práce. Téma diplomové práce je *Pomůcky při výuce českého jazyka pro 1. a 5. ročník základních škol*. Toto téma jsem si vybrala, jelikož mě jako začínajícího pedagoga velmi zajímá, jak to ve škole s pomůckami funguje. Zda jich je na školách dost, nebo si učitelé musí vytvářet pomůcky sami. Zvolila jsem pro svou práci kvantitativní metodu šetření. V publikaci *Metody pedagogického výzkumu* máme následnou definici kvantitativní metody: „*Záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy* (Chrástka, 2016, str. 11).

8.1. Cíle výzkumu

Za výzkumný nástroj mé diplomové práce jsem si zvolila dotazník. Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda jsou učitelé spokojeni s pomůckami v jejich školách, dále jestli si učitelé i žáci vyrábí pomůcky na výuku českého jazyka sami. Také mě v dotazníku zajímalo, jestli učitelé využívají při hodinách českého jazyka učebnici a interaktivní tabuli. Z důvodu zmapování odpovídajících respondentů jsem se v dotazníkovém šetření zaměřila také na otázky, zda učitelé pracují na vesnici nebo ve městě a zda je jejich škola malotřídní či plně organizovaná.

8.2. Výzkumné otázky

Jako výzkumné otázky ke své diplomové práci jsem zvolila 3 hlavní otázky. Otázky jsem vybírala tím způsobem, abych jako začínající pedagog zjistila, jakou formou výuka ve školách probíhá, jaké mají vybavení, podle kterých učebnic se český jazyk učí či jak často je v hodinách využívána interaktivní tabule. Mé vedlejší otázky nezbytné k bližšímu

zmapování pracovních podmínek respondentů směřovaly k tomu, kde respondenti učí a jak dlouhou mají pedagogickou praxi.

- Jste spokojeni s pomůckami ve vaší škole?
- Vyrábíte si na výuku českého jazyka pomůcky sami?
- Vyrábí si žáci na výuku českého jazyka otázky sami?

8.3. Stanovení hypotéz

Hypotéza číslo 1 (H1): Předpokládáme, že učitelé prvních ročníků, jsou více spokojeni s pomůckami na jejich škole, než učitelé ročníků pátých.

Hypotéza číslo 2 (H2): Předpokládáme, že pomůcky na výuku českého jazyka si učitelé vyrábí sami více v prvním ročníku, než v pátém ročníku základní školy.

Hypotéza číslo 3 (H3): Předpokládáme, že pomůcky na výuku českého jazyka si žáci vyrábí sami více v pátém ročníku, než v prvním ročníku základní školy.

8.4. Metoda průzkumu

Dotazník je „*Výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 49).

Otázka v dotazníku se označuje také jako položka. Některé položky nemají formu otázky, nýbrž formu pokynu. Položky v dotazníku musí být jasné a srozumitelné. Jejich formulace musí být jednoznačná, nepoužívá se otázka typu „proč?“. Položky zjišťují jen nezbytné údaje, nesmějí být sugestivní. Nejdůležitější předpoklad pro dotazníkové šetření je ochota respondentů a jejich spolupráce. Spolupráci může zvýšit přiměřená motivace v úvodu, kde je stručně popsán smysl provádění šetření, také záleží na zajímavosti a náročnosti dotazníku (Chráška, 2016, s. 164).

Formu dotazníku jsem zvolila z toho důvodu, že díky ní lze v krátkém čase získat velké množství informací od všech respondentů. Díky elektronickému dotazníku jsem během krátké doby získala celkové hodnocení dotazníku. Dotazník jsem vytvořila přes stránku survio.cz a následně jsem ho zveřejnila na sociálních sítích na stránce určené pro učitele. Byla jsem

celkem překvapena rychlostí odpovědí od velkého množství respondentů. Dalo by se říci, že odpovědi pro pátý ročník jsem měla opravdu během pár dnů sesbírané. Pro první ročník mi stále scházelo 8 odpovědí, takže jsem následně oslovila učitele ZŠ Židlochovice, kde jsem vykonávala svoji souvislou praxi. Dotazník jsem měla celkem zveřejněný deset dní. A to od 3. dubna do 12. dubna.

8.5. Charakteristika dotazníku

Ke své diplomové práci jsem po zralé úvaze vytvořila dva dotazníky. Jejich cílovou skupinou respondentů byli učitelé českého jazyka prvních a pátých tříd základní školy. První byl určen pro učitele českého jazyka prvních tříd, druhý pro učitele českého jazyka tříd pátých. Dotazníky se skládaly z patnácti uzavřených otázek. Oba dotazníky měly totožné otázky, abychom mohli následně porovnat využití pomůcek v daných třídách. Na každý dotazník se mi sešlo celkem 50 odpovědí od různých respondentů.

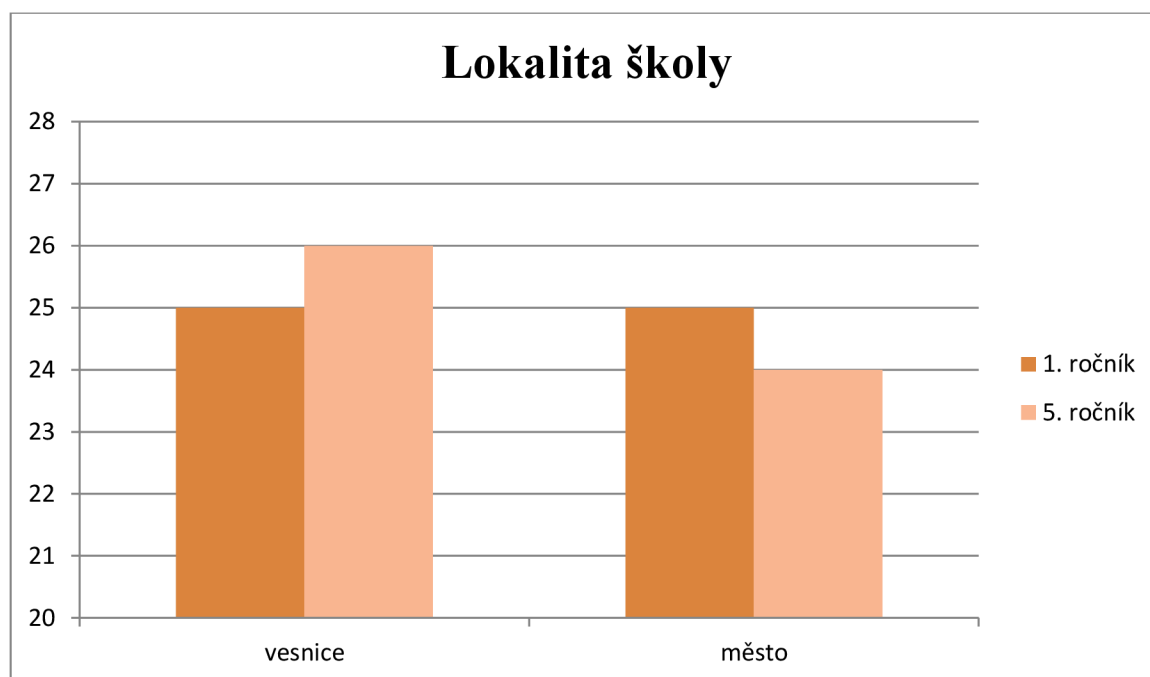
9. Prezentace a interpretace dat

Dotazníkový průzkum probíhal pouze elektronickou formou z toho důvodu, aby se mohli zapojit také respondenti z různých krajů. Informace jsem sbírala po dobu 14 dnů. Za tuto dobu jsem získala odpovědi od 50 respondentů pro každý dotazník. Nyní se podíváme postupně na každou otázku z dotazníku a zhodnotíme si ji. Počty respondentů si u dotazníku pro první ročník označíme n_1 a pro pátý ročník n_2 .

1. Uveďte, v jaké lokalitě se nachází vaše škola.

Cílem první otázky bylo zjistit, zda respondent pracuje na vesnici nebo ve městě. Otázka byla uzavřená. Respondent měl na výběr ze dvou možností. První možnost byla pracuji na vesnici, druhá pracuji ve městě. Důvodem zvolení této otázky bylo zmapování respondentů, v jaké škole pracují, z výše uvedených možností.

Graf 1 – Lokalita školy



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z grafu číslo 1 můžeme vidět, že poměr respondentů mezi vesnicí a městem je téměř vyvážený. Z celkového počtu dotazovaných respondentů pro 1. ročník odpovědělo 25 respondentů pro vesnici a 25 respondentů pro město. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 26 respondentů pro vesnici a 24 respondentů pro město.

Tabulka 1 – Lokalita školy

	1. ročník	5. ročník
Vesnice	50 %	48 %
Město	50 %	52 %

($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

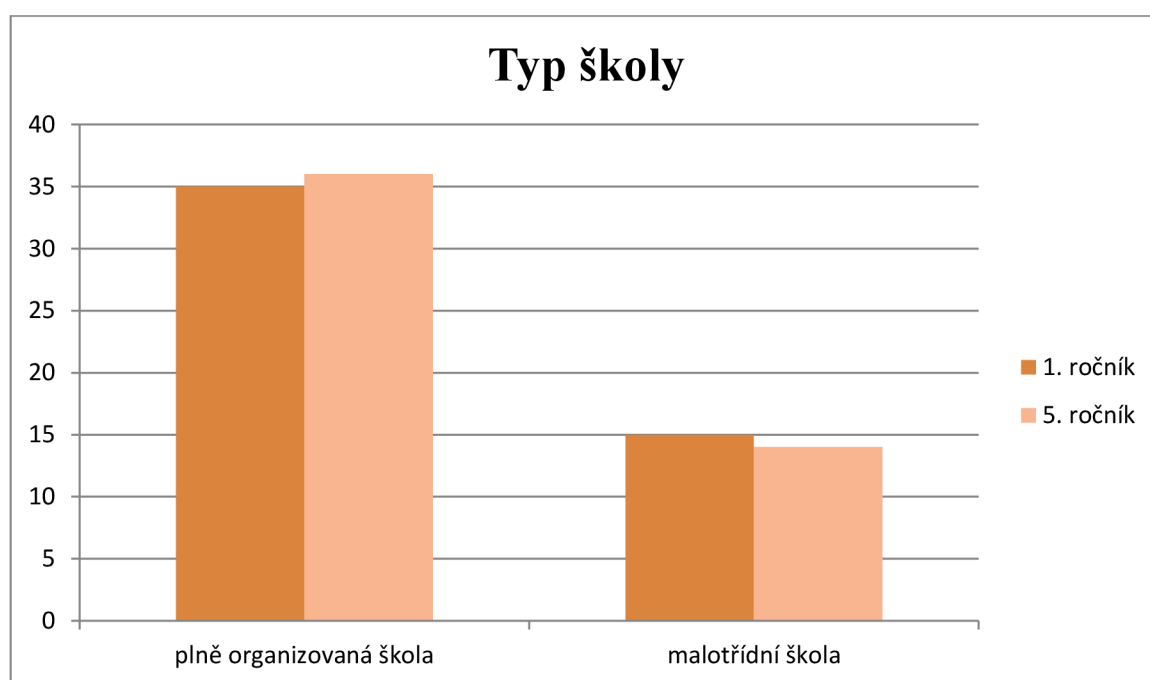
V tabulce vidíme odpovědi na otázku číslo jedna. Výsledky jsou uvedené v procentech. Respondenti zodpovídající dotazník pro první ročník jsou vyvázeni. 50 % respondentů pracuje ve škole na vesnici a stejně tak 50 % pracuje ve městě. V dotazníku pro pátý ročník máme malé rozlišení. Odpověď vesnice zvolilo pouze 48 % respondentů a odpověď město, volilo 52 % respondentů.

Otázka číslo jedna byla do dotazníku vložena pouze pro zmapování respondentů. V jaké škole působí kolik procent. V této otázce lze vidět, že počet odpovídajících respondentů je téměř vyvážený.

2. Uved'te, jakého typu je vaše škola.

Druhá otázka je zaměřená na typ školy, ve které respondent pracuje. Respondent měl na výběr ze dvou uzavřených možností. První možností byla škola malotřídního typu. Druhou možností byla škola plně organizovaná.

Graf 2 – Typ školy



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Na grafu číslo 2 můžeme pozorovat, že převaha odpovídajících respondentů pracuje v plně organizované škole a to jak respondenti odpovídající za první ročník, tak i za pátý ročník. Pro první ročník odpovědělo 35 respondentů z plně organizované školy a 15 respondentů ze školy malotřídní. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 36 respondentů pro plně organizovanou školu a 14 respondentů pro malotřídní školu.

Tabulka 2 – Typ školy

	1. ročník	5. ročník
plně organizovaná škola	70 %	72 %
malotřídní škola	30 %	28 %

($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

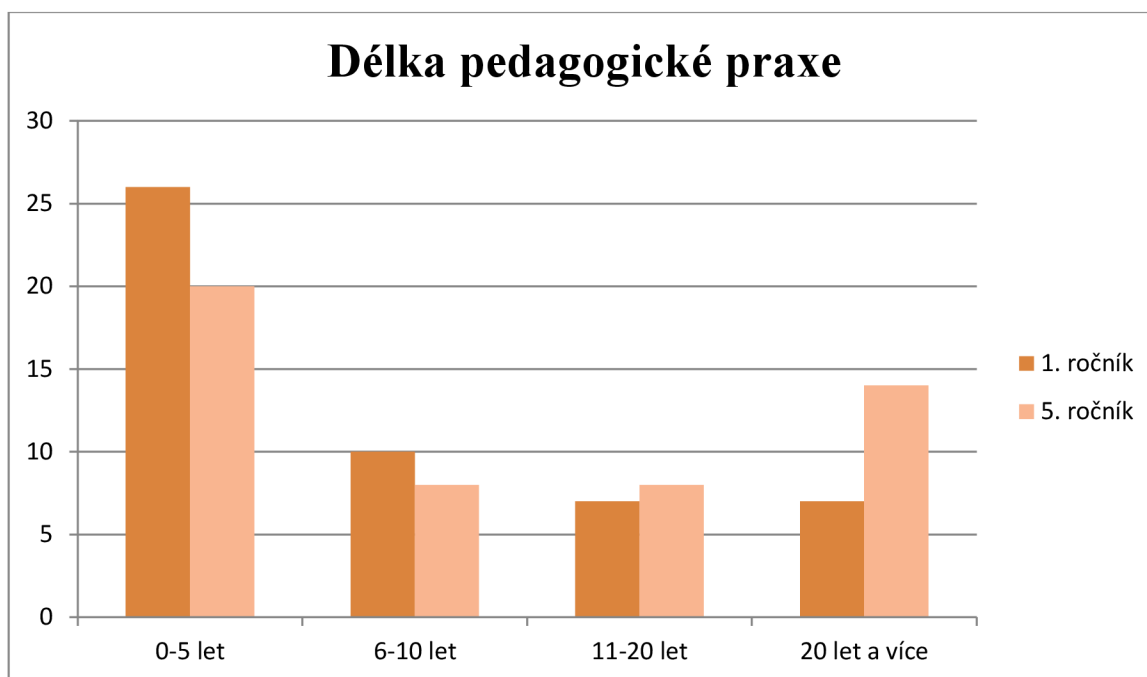
V tabulce číslo 2 je znázorněno procentuální zhodnocení dotazníku. Pro první ročník odpovídalo 70 % respondentů z plně organizovaných škol a 30 % respondentů z malotřídních škol. V dotazníku pro pátý ročník zvolilo možnost plně organizovaných škol 72 % respondentů a 28 % volilo možnost malotřídních škol.

Tato otázka byla do dotazníku vložena ze stejného důvodu jako otázka číslo jedna. Tím je důvod zmapování odpovídajících respondentů.

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

Další otázka byla zaměřena na délku pedagogické praxe každého z odpovídajících. Respondenti odpovídali, kolik let pedagogické praxe mají za sebou. Odpovědi v dotazníku jsem rozdělila do čtyř kategorií. První kategorie byla 0-5 let, druhá 6-10 let, třetí 11-20 let a poslední 20 let a více.

Graf 3 – Délka vaší pedagogické praxe



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V následujícím grafu můžeme vidět, že nejvíce odpovídajících respondentů z prvního i pátého ročníku bylo s praxí 0-5 let. Druhou nejpočetnější skupinou tvořili pedagogové s praxí 20 let a více. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 26 pedagogů s praxí 0-5 let, 10 pedagogů s praxí 6-10 let, 7 pedagogů s praxí 11-20 let a 7 pedagogů s praxí 20 let a více. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 20 pedagogů s praxí 0-5 let, 8 pedagogů s praxí 6-10 let, 8 pedagogů s praxí 11-20 let a 14 pedagogů s praxí 20 let a více.

Tabulka 3 – Délka pedagogické praxe

	1. ročník	5. ročník
0-5 let	52 %	40 %
6-10 let	20 %	16 %

11-20 let	14 %	16 %
20 let a více	14 %	28 %

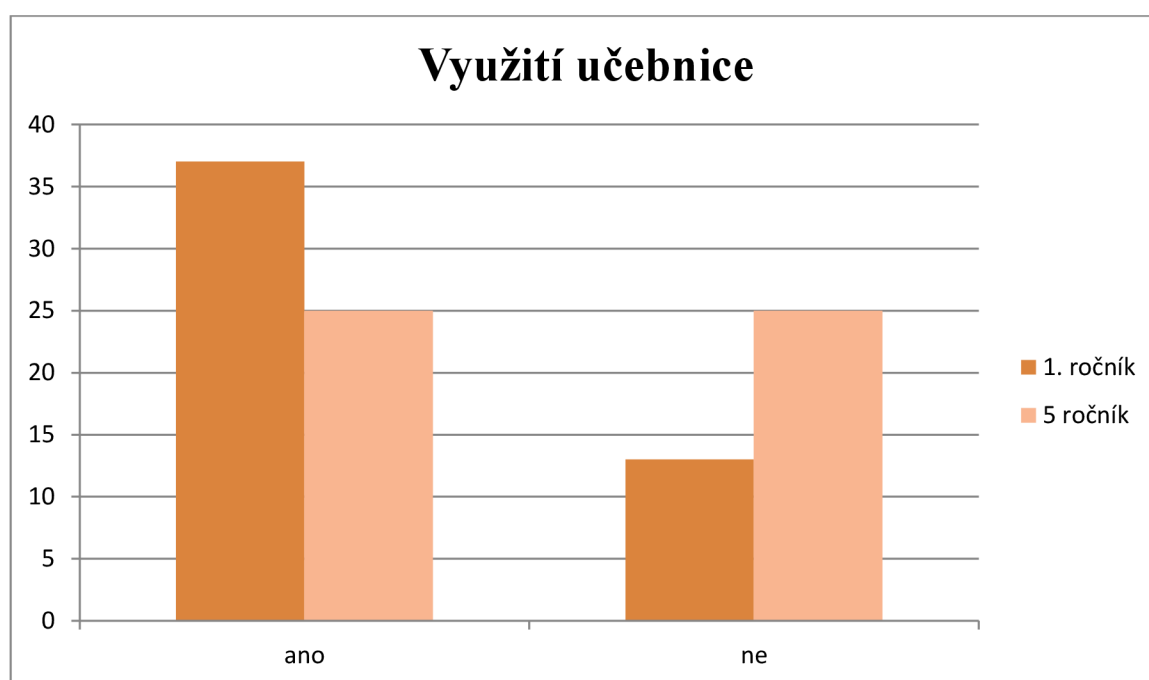
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Ve výše uvedené tabulce číslo tři můžeme vidět procentuální zhodnocení délky praxe odpovídajících respondentů. V prvním ročníku bylo nejvíce odpovídajících respondentů s délkou praxe 0-5 let a to celkem 52 %. Další početnou skupinou byli respondenti s délkou praxe 6-10 let, celkem činili 20 %. Poslední dvě skupiny 11-20 let a 20 let a více tvoří pouze 14 % odpovídajících. Z dotazníku pro pátý ročník vyplývá, že nejpočetnější skupina respondentů má praxi 0-5 let, celkem 40 %. 28 % zde zastupuje skupina s praxí 20 let a více. Stala se tak druhou nejpočetnější. Poslední dvě skupiny po 16 % tvoří respondenti s praxí 6-10 let a 11-20 let.

4. Používáte při výuce českého jazyka primárně učebnici?

Čtvrtá otázka byla zaměřena na používání učebnic při výuce českého jazyka. Cílem této otázky bylo zjistit, zda respondenti používají primárně učebnici či nikoliv. Odpovědi na otázku číslo čtyři byly jen dvě a to buď ano, nebo ne.

Graf 4 – Využití učebnice



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V grafu pro využití učebnice při výuce českého jazyka můžeme vidět značný rozdíl. 37 respondentů odpovídajících za první ročník odpovědělo, že učebnici využívají a 13 respondentů, že nikoliv. V dotazníku pro pátý ročník to máme zcela vyrovnané. 25 respondentů odpovědělo, že využívají učebnici a 25 respondentů odpovědělo, že učebnici primárně nevyužívají.

Tabulka 4 – Využití učebnice

	1. ročník	5. ročník
ano	74 %	50 %
ne	26 %	50 %

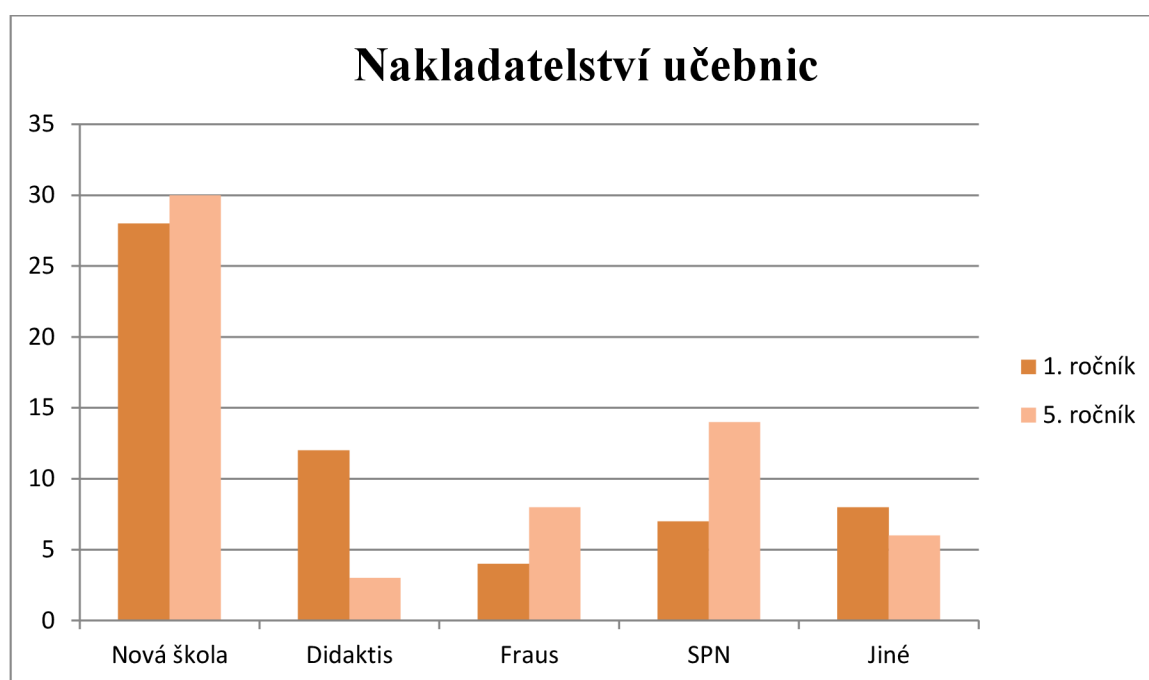
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Tabulka číslo čtyři nám ukazuje procentuální hodnocení využití učebnice při výuce českého jazyka. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 74 % respondentů, že využívají učebnici při výuce českého jazyka a 26 % respondentů, že učebnici primárně nevyužívají. V dotazníku pro pátý ročník byly odpovědi zcela vyvážené. 50 % volilo možnost primárního využívání učebnice a 50 % respondentů volilo možnost nevyužívání.

5. Od jakého nakladatelství využíváte učebnice?

Další moje otázka v dotazníku se týkala typu učebnic. Tentokrát mě zajímalo, jaké učebnice se nejvíce využívají při výuce českého jazyka. Tato otázka byla opět uzavřená a bylo na výběr z 5 možností. První možností bylo nakladatelství Nová škola, druhou Didaktis, dále SPN, Fraus a poslední možností byla odpověď jiné. Zde měli respondenti možnost zvolit i více odpovědí. Otázku tohoto typu jsem zvolila z důvodu zjišťování, které učebnice se nejvíce používají. Toto zjištění mi může pomoci při mé následující pedagogické praxi.

Graf 5 – Nakladatelství učebnic



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

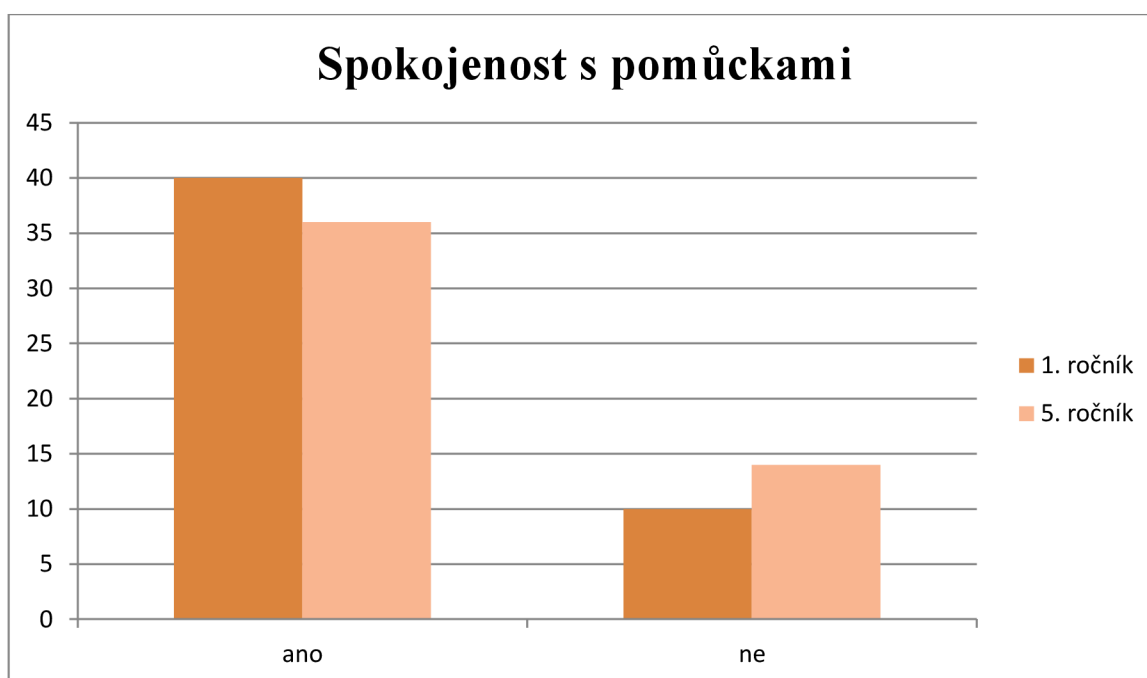
V následujícím grafu můžeme vidět, že bezkonkurenčně převládá nakladatelství Nová škola a to jak v prvním ročníku, tak i v pátém. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 28 respondentů pro Novou školu, 12 respondentů pro Didaktis, 7 respondentů pro SPN a pouze 4 respondenti zvolili možnost Fraus. 8 respondentů zvolilo možnost jiné. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 30 respondentů pro Novou školu, 3 respondenti pro Didaktis, 8 respondentů pro Fraus, 14 respondentů pro SPN a 6 respondentů zvolilo možnost jiné.

U této otázky si nebudeme uvádět procentuální zjištění, jelikož respondenti měli možnost vybírat více odpovědí.

6. Jste spokojeni s pomůckami ve vaší škole?

Další otázka se týkala spokojenosti učitelů s vybavením pomůcek na jejich škole. Tato otázka spadá do hlavních výzkumných otázek mé diplomové práce a byla zde stanovena hypotéza, jelikož si myslím, že spokojenost učitelů při výuce je velice důležitá. Nedostatek pomůcek je z mého pohledu demotivující. Otázka byla uzavřená a skládala se pouze z odpovědí ano nebo ne.

Graf 6 – Spokojenost s pomůckami



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V grafu spokojenost s pomůckami vidíme, že velká část respondentů je s pomůckami na jejich škole spokojená a to jak v prvních, tak i v pátých ročnících. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 40 respondentů pro spokojenost a 10 respondentů, že spokojeni nejsou. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 36 respondentů, že jsou spokojeni a 14 respondentů spokojeno není.

Tabulka 5 – Spokojenost s pomůckami

	1. ročník	5. ročník
ano	80 %	72 %
ne	20 %	28 %

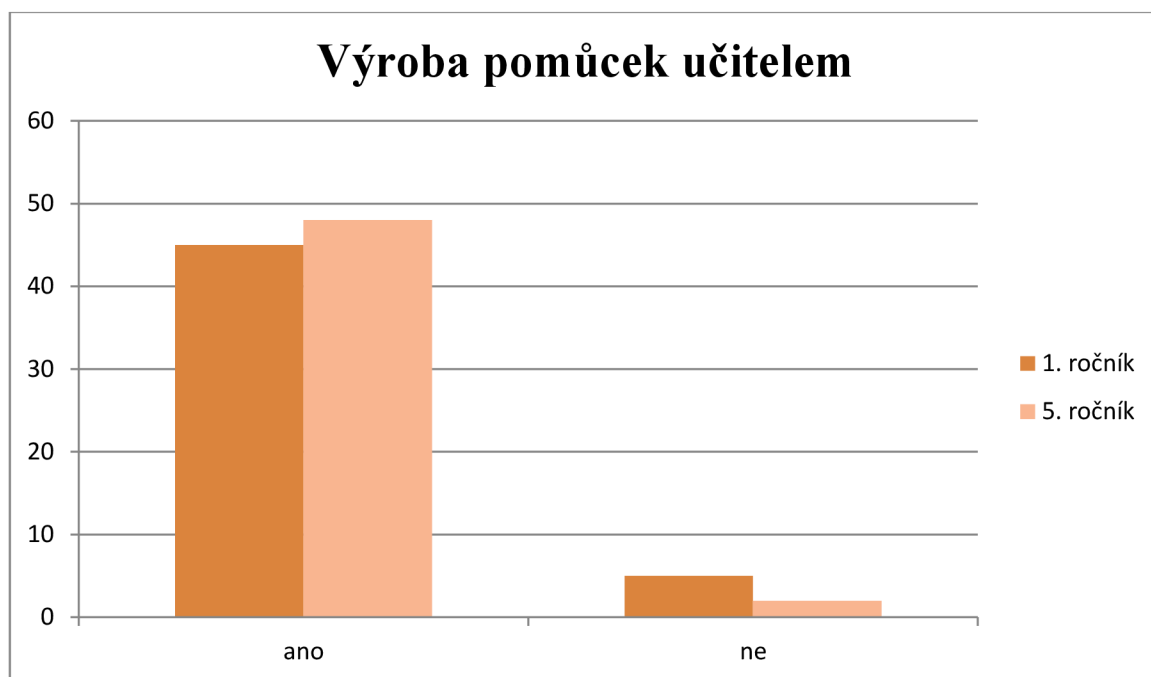
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z procentuální tabulky spokojenosti respondentů s vybavením pomůcek na školách můžeme vyčíst, že v prvním ročníku je 80 % spokojených respondentů a 20 % nespokojených. V ročníku pátém jen 72 % spokojených a 28 % nespokojených. Zhodnocení hypotézy číslo jedna si uvedeme v další kapitole.

7. Vyrábíte si pomůcky na výuku českého jazyka sami?

Další otázka mého dotazníku se zaměřovala na osobní iniciativu respondentů. Jejím cílem bylo zjistit, zda si učitele vyrábí pomůcky na výuku českého jazyka sami. Tahle otázka spadá také stejně jako otázka číslo šest do mých hlavních výzkumných otázek a i zde je stanovena hypotéza. V dotazníku byly opět dvě možnosti a to buď ano, nebo ne.

Graf 7 – Výroba pomůcek učitelem



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V grafu s názvem Výroba pomůcek učitelem vidíme, že jasně převládá odpověď respondentů, kteří si pomůcky na výuku českého jazyka vyrábí sami a to jak v prvním, tak i v pátém ročníku. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 45 respondentů, že si pomůcky vyrábí sami a 5 respondentů, že si pomůcky sami nevyrábí. 48 respondentů odpovědělo v dotazníku pro pátý ročník, že si pomůcky vyrábí sami a pouze 2 respondenti, že si pomůcky sami nevyrábí.

Tabulka 6 – Výroba pomůcek učitelem

	1. ročník	5. ročník
ano	90 %	96 %
Ne	10 %	4 %

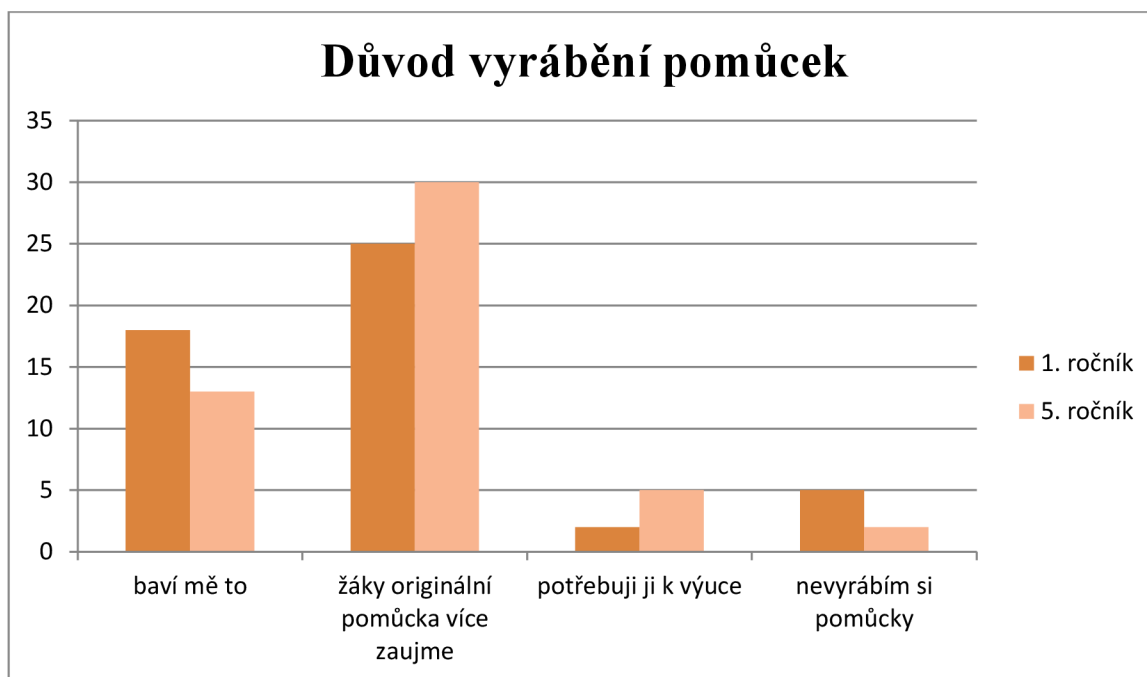
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V tabulce číslo šest je zobrazeno procentuální hodnocení učitelů, kteří si vyrábějí pomůcky na výuku českého jazyka sami. V prvním ročníku si pomůcky vyrábí 90 % respondentů a 10 % respondentů si pomůcky nevyrábí. V pátém ročníku si vyrábí dokonce 96 % respondentů pomůcky a pouze 4 % respondentů si pomůcky nevyrábí. Zhodnocení hypotézy si uvedeme v další kapitole.

8. Z jaké důvodu si vyrábíte pomůcky na výuku sami?

Tato otázka byla do dotazníku vložena z důvodu, abychom zjistili, proč si respondenti vyrábějí pomůcky na výuku českého jazyka sami i přesto, že jsou s pomůckami spokojeni.

Graf 8 – Důvod vyrábění pomůcek



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z grafu můžeme vidět, že v první ročníku si pomůcky respondenti vyrábějí nejvíce z toho důvodu, že žáky pomůcka více zaujme. Tuto odpověď zvolilo 25 respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou bylo, že to respondenty baví. Tuto možnost volilo 18 respondentů. Na třetím místě byla odpověď, že si pomůcky nevyrábí a tu zvolilo 5 respondentů. Zbylí 2 respondenti odpověděli, že ji potřebují k výuce.

V dotazníku pro pátý ročník byla nejpočetnější skupina 30 respondentů a ti volili možnost, že je pro žáky originální a více je zaujme. Druhá početná skupina se 13 respondenty, odpověděla baví mě to. Třetí skupinu tvořili ti, kteří pomůcky potřebují k výuce. Tuto možnost volilo 5 respondentů. Poslední skupina byla zvolena dvěma respondenty. Touto skupinou byla část respondentů, kteří si pomůcky nevyrábí sami.

Tabulka 7 – Důvod vyrábění pomůcek

	1. ročník	5. ročník
baví mě to	36 %	26 %
žáky více zaujme	50 %	60 %
potřebuji ji k výuce	4 %	10 %
nevyrábím si pomůcky	10 %	4 %

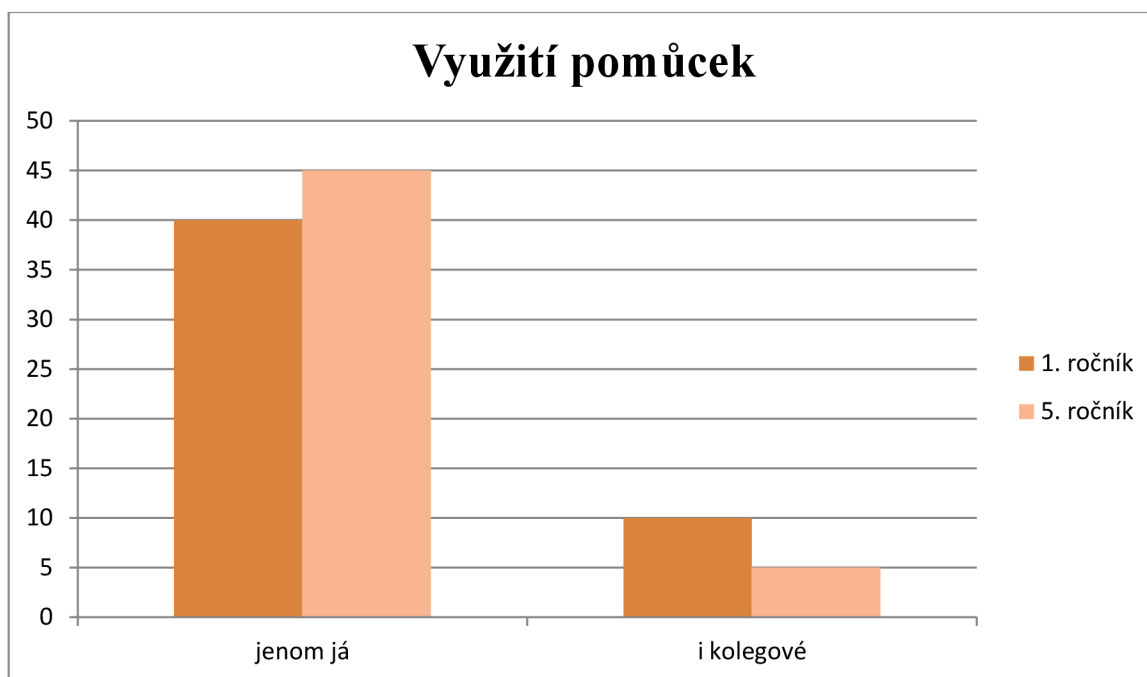
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V procentuálním zhodnocení můžeme vidět, že nejpočetnější skupinou byla odpověď „žáky více zaujme“, a to jak v prvním, tak i pátém ročníku. První ročník tvořilo 50 %, pátý ročník 60 % respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou bylo „baví mě to“ a to v prvním ročníku 36 % respondentů, v pátém ročníku 26 %. Další skupina byla „potřebuji to k výuce“ a to 4 % z prvního ročníku a 10 % z pátého ročníku. Poslední skupina byla „nevyrábím si pomůcky“ tu tvořilo 10 % z prvního ročníku a 4 % z ročníku pátého.

9. Pomůcky, které si vyrobíte na hodinu českého jazyka, využíváte jenom vy, nebo i vaši kolegové ve škole?

Otázka číslo devět byla zaměřena na to, jestli učitelé vyrobené pomůcky využívají jen sami pro sebe, nebo zda se o ně dělí s ostatními pedagogy. Otázka byla uzavřená a bylo u ní na výběr z možností ano, nebo ne.

Graf 9 – Využití pomůcek



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z výše uvedeného grafu můžeme vidět, že většina respondentů, která si vyrobí vlastní pomůcky na výuku, je využívá sama. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 40 respondentů, že pomůcky využívá jen on a 10 respondentů odpovědělo, že vyrobené pomůcky sdílí s kolegy. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 45 respondentů, že využívají pomůcky jen oni sami a 5 respondentů, že i kolegové.

Tabulka 8 – Využití pomůcek

	1. ročník	5. ročník
jenom já	80 %	90 %
i kolegové	20 %	10 %

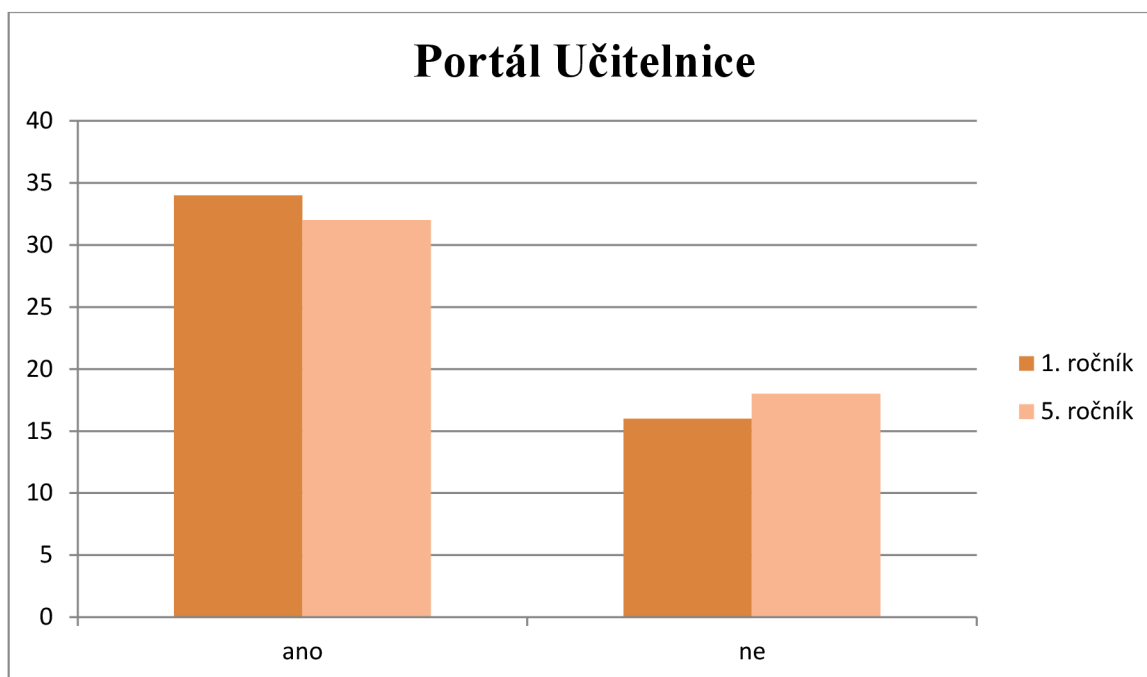
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V tabulce číslo sedm můžeme vidět procentuální zhodnocení využití pomůcek. V prvním ročníku odpovědělo 80 % respondentů, že pomůcky využívají sami a 20 % respondentů, že pomůcky využívají i kolegové. V pátém ročníku je 90 % respondentů, kteří pomůcky využívají sami a 10 % respondentů, kteří pomůcky sdílí s ostatními kolegy.

10. Využíváte pro zakoupení pomůcek do výuky českého jazyka portál Učitelnice?

Jako desátou otázku v pořadí jsem zvolila, zda učitelé používají portál Učitelnice k zakoupení pomůcek na výuku českého jazyka. Důvodem zvolení této otázky bylo, že jsem v poslední době o portálu slyšela mluvit více a více učitelů, tudíž jsem chtěla zjistit, kolik z mých dotazovaných respondentů ho využívá. Otázka byla opět uzavřena s možnostmi ano, nebo ne.

Graf 10 – Portál Učitelnice



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Zde na grafu číslo 10 můžeme vidět, kolik respondentů využívá pro koupi pomůcek portál Učitelnice. V dotazníku pro první ročník odpovědělo 34 respondentů, že využívají portál a 16 respondentů, že portál nevyužívají. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 32 respondentů pro využití portálu Učitelnice a 18 respondentů zodpovědělo, že portál nevyužívají.

Tabulka 9 – Portál Učitelnice

	1. ročník	5. ročník
ano	68 %	64 %
ne	32 %	36 %

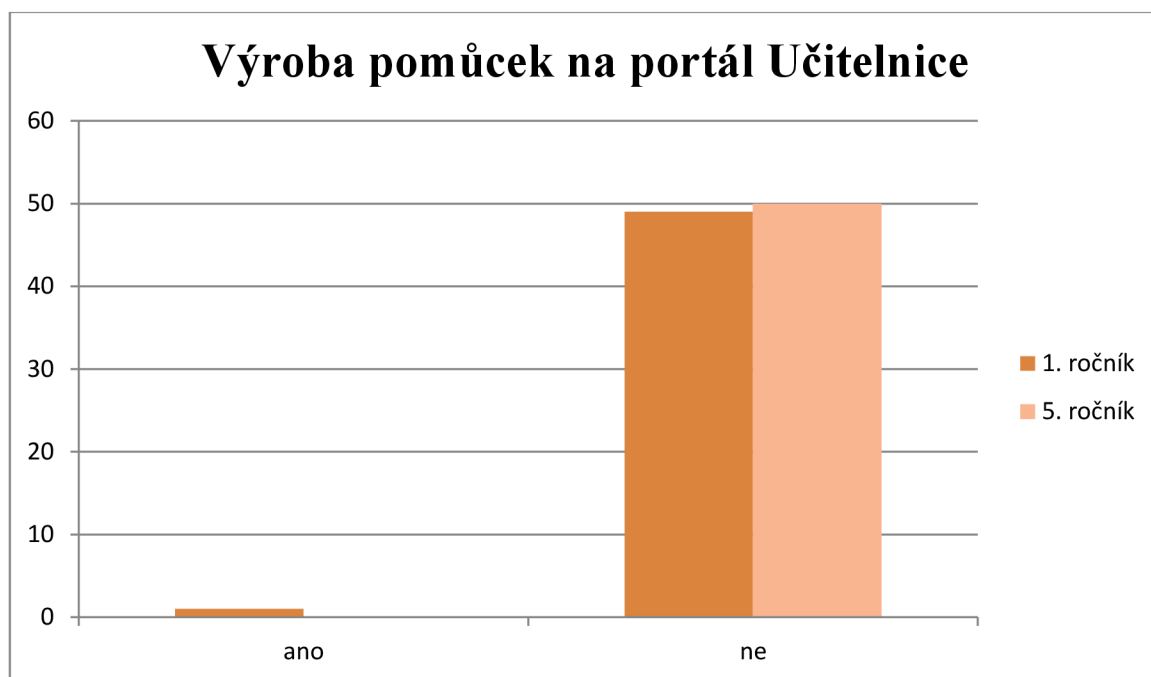
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V dotazníku pro první ročník odpovědělo 68 % respondentů, že zakupují pomůcky prostřednictvím portálu Učitelnice a 32 % respondentů, že zde nenakupují. V dotazníku pro pátý ročník odpovědělo 64 %, že zakupuje pomůcky na zmíněném portále a 36 %, že nekupuje.

11. Vyrábíte některé pomůcky pro výuku českého jazyka a následně je vkládáte na portál Učitelnice?

Tato otázka byla do dotazníku vložena, abychom se dozvěděli, kolik učitelů své vlastní pomůcky sdílí s ostatními na již dotazovaném portálu Učitelnice. Volba odpovědí byla buď ano, či ne.

Graf 11 – Výroba pomůcek na portál Učitelnice



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Podle výsledného grafu můžeme vidět, že většina odpovídajících respondentů nesdílí své pomůcky na portálu Učitelnice. V prvním ročníku odpověděl pouze jeden respondent pro ano a zbylých 49 respondentů zvolilo odpověď ne. V dotazníku pro pátý ročník nevolil žádný respondent odpověď ano. Všech 50 respondentů odpovědělo, že nesdílí pomůcky na portálu Učitelnice.

Tabulka 10 – Výroba pomůcek na portál Učitelnice

	1. ročník	5. ročník
ano	2 %	0 %
ne	98 %	100 %

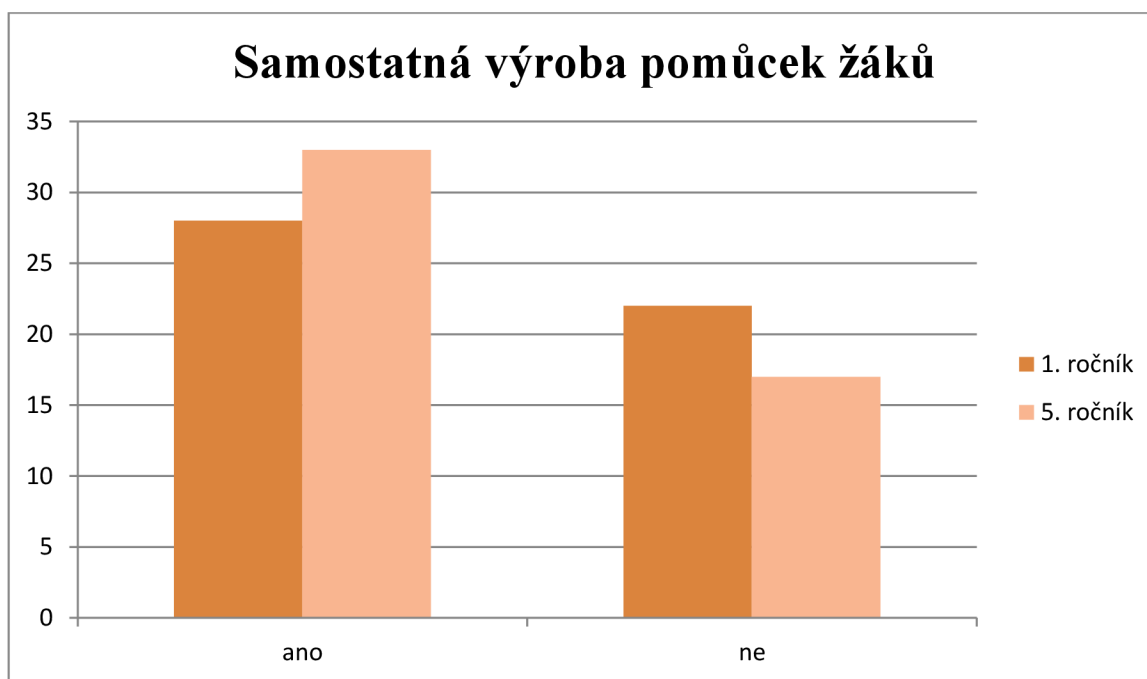
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V tabulce s procentuálním zhodnocením můžeme vidět, že 2 % respondentů z prvního ročníku odpověděla, že pomůcky sdílí na portálu Učitelnice, a 98 % pomůcky nesdílí. V pátém ročníku nám vyšlo 0 % respondentů, kteří by pomůcky na portálu sdíleli a 100 %, že pomůcky nesdílí na portálu Učitelnice.

12. Vyrábí si žáci nějaké pomůcky na výuku českého jazyka sami?

Otázka číslo dvanáct byla poslední z mých hlavních výzkumných otázek. Tázala se, zda si žáci vyrábí sami pomůcky na výuku českého jazyka. Odpovědi byly opět velice jednoduché a to buď ano, nebo ne.

Graf 12 – Samostatná výroba pomůcek žáků



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Na grafu můžeme vidět, že žáci si pomůcky na výuku českého jazyka vyrábí ve většině případů sami a to v prvním i pátém ročníku. Pro první ročník odpovědělo 28 respondentů pro ano a 22 respondentů pro ne. Za pátý ročník odpovědělo 33 respondentů pro ano a 17 respondentů pro ne.

Tabulka 11 – Samotná výroba pomůcek žáků

	1. ročník	5. ročník
Ano	56 %	66 %
Ne	44 %	34 %

($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

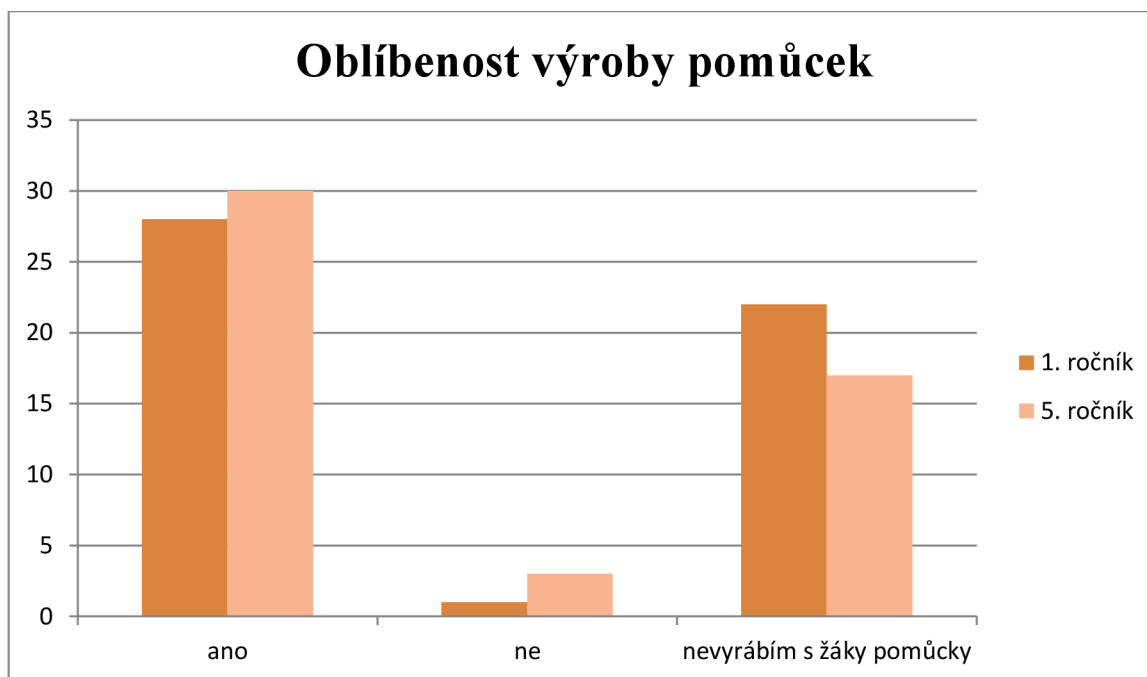
Z tabulky číslo jedenáct můžeme vyčíst, že respondenti z dotazníku pro první ročník odpověděli následně: 56 % si pomůcky vyrábí a 44 % si nevyrábí. Z pátého ročníku si 66 %

pomůcky vyrábí a 34 % naopak. Další zhodnocení a výsledky hypotézy si uvedeme v následující kapitole.

13. Baví žáky výroba pomůcek, které následně využijí na hodině českého jazyka?

Třináctá otázka v dotazníku se zaměřila na výrobu pomůcek samotnými žáky. Tázala se, zda žáky baví vyrábět si vlastní pomůcky na výuku českého jazyka. Volba možných odpovědí byla ano, ne, a jako třetí možnost jsem zvolila odpověď, nevyrábím s žáky pomůcky.

Graf 13 – Oblíbenost výroby pomůcek



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z grafu s názvem Oblíbenost výroby pomůcek, že pokud respondenti s žáky pomůcky vyrábějí, tak je to v naprosté většině případů baví. V dotazníku pro první ročník se zobrazuje, že 22 respondentů zvolilo odpověď, nevyrábím si pomůcky, 28 respondentů odpovědělo, že žáky výroba pomůcek baví a pouze 1 odpověď byla, že žáky výroba pomůcek nebaví. V dotazníku pro pátý ročník volilo 17 respondentů možnost, nevyrábím s žáky pomůcky, 30 respondentů, že žáky výroba baví a zbylé tři odpovědi byly, že žáky výroba pomůcek nebaví.

Tabulka 12 – Oblíbenost výroby pomůcek

	1. ročník	5. ročník
ano	56 %	60 %
ne	2 %	6 %
nevyrábím s žáky pomůcky	44 %	34 %

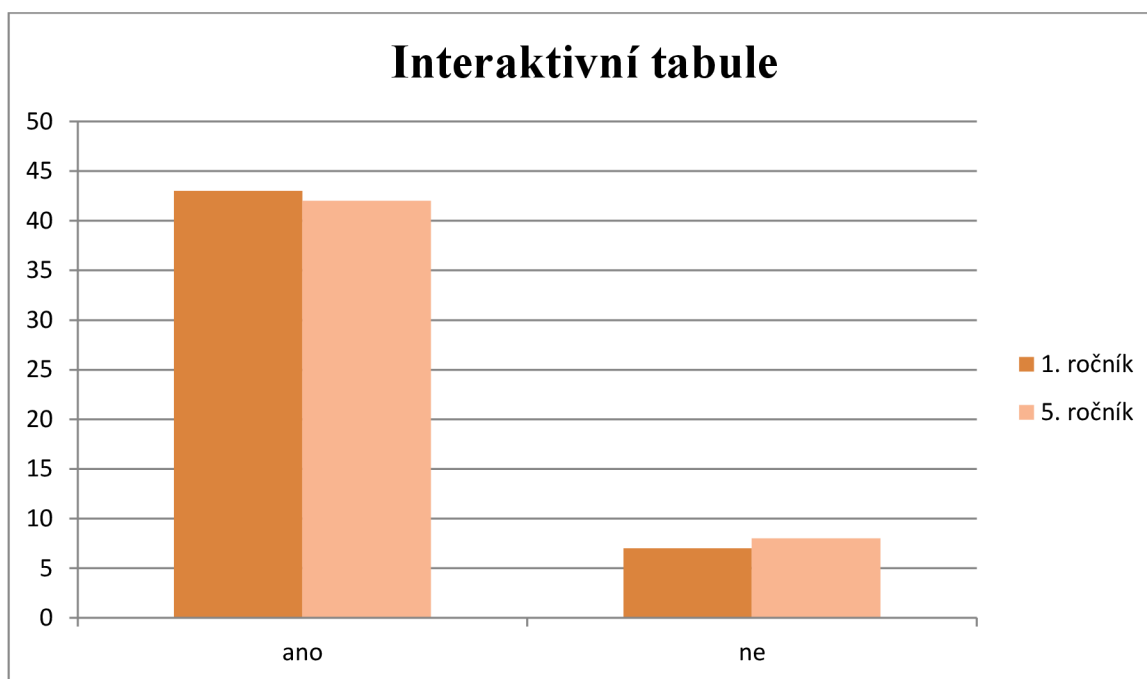
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z procentuálního šetření můžeme vidět, že v prvním ročníku 56 % žáků rádo vyrábí pomůcky, 2 % nerado a 44 % respondentů s žáky pomůcky nevyrábí vůbec. V dotazníku pro pátý ročník 60 % žáků rádo vyrábí pomůcky, 6 % nerado vyrábí a 34 % respondentů s žáky pomůcky nevyrábí vůbec.

14. Využíváte při výuce českého jazyka interaktivní tabuli?

Následuje čtrnáctá otázka v mém dotazníku. Její zjišťování je, zda mnou tázaní respondenti využívají interaktivní tabuli při výuce českého jazyka. Otázka byla uzavřená s odpovědí ano nebo ne.

Graf 14 – Interaktivní tabule



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Na grafu interaktivní tabule můžeme vidět, že valná většina odpověděla ano. To znamená, že při výuce českého jazyka využívají interaktivní tabuli jak v prvním, tak i v pátém ročníku. Pro první ročník odpovědělo 43 respondentů pro možnost využívání interaktivní tabule a 7 respondentů pro nevyužívání. Pro pátý ročník to bylo dost podobné. 42 respondentů odpovědělo, že interaktivní tabuli při výuce českého jazyka využívá a 8 respondentů odpovědělo, že nikoliv.

Tabulka 13 – Interaktivní tabule

	1. ročník	5. ročník
Ano	86 %	84 %
Ne	14 %	16 %

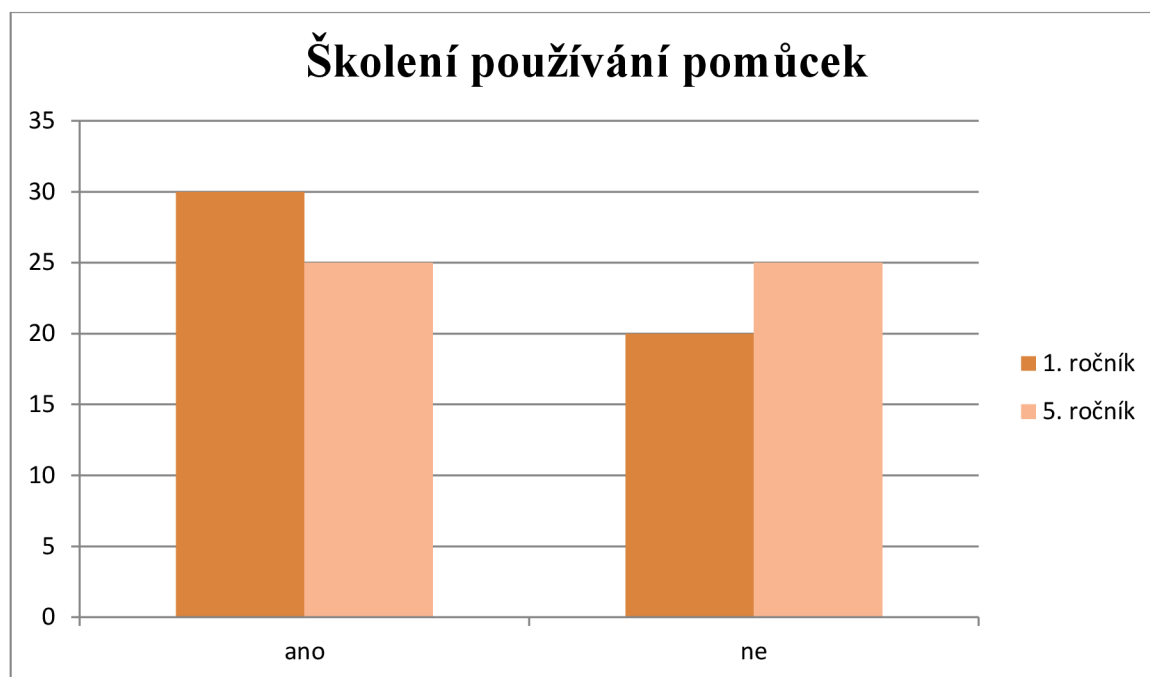
($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

V tabulce vidíme, že 86 % tázaných respondentů v dotazníku pro první ročník využívá interaktivní tabuli a 14 % ji nevyužívá. V pátém ročníku 84 % respondentů interaktivní tabuli využívá a 16 % respondentů ji nevyužívá.

15. Byli byste rádi, kdyby vám ředitel nabídl školení jak používat pomůcky při výuce českého jazyka?

Poslední otázka v mém dotazníku se zabývá nabídkou školení ze strany ředitele. Otázka zní, zda by respondent byl rád, kdyby mu ředitel nabídl školení jak správně využívat pomůcky při výuce českého jazyka. Na výběr bylo ze dvou odpovědí ano, ne.

Graf 15 – Školení používání pomůcek



($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že 30 respondentů v prvním ročníku by bylo rádo za případné školení a 20 respondentů to nepovažuje za potřebné. V pátém ročníku máme poměr vyvážený. 25 respondentů by školení uvítalo a 25 respondentů to nepovažuje za potřebné.

Tabulka 14 – Školení využívání pomůcek

	1. ročník	5. ročník
ano	60 %	50 %
ne	40 %	50 %

($n_1 = 50$, $n_2 = 50$)

Z tabulky číslo čtrnáct můžeme vyčíst procentuální zájem o školení jak používat pomůcky při výuce českého jazyka. V dotazníku pro první ročník by mělo zájem 60 % respondentů a 40 % respondentů by zájem nemělo. V dotazníku pro pátý ročník by 50 % mělo zájem a 50 % by zájem nemělo.

10. Shrnutí výzkumného šetření

Již na samém začátku své diplomové práce jsem si do průzkumu stanovila tři hlavní výzkumné otázky a tři hypotézy, které si následně podle výsledků verifikujeme nebo falsifikujeme. Tyto otázky jsou uvedeny v předchozí kapitole. Dotazník celkem obsahoval patnáct otázek. Některé otázky byly do dotazníku vloženy pouze z toho důvodu, aby zmapovaly odpovídající respondenty.

V dotazníkovém šetření byly první až třetí otázka pouze pro zmapování odpovídajících respondentů. První otázka se dotazovala na to, zda respondenti působí na školách ve městech nebo na vesnicích. Zde byly výsledky s nepatrným rozdílem. Druhá otázka byla, zda pracují v plně organizované škole, nebo v malotřídní škole. Ve výsledku vidíme, že minimálně 70 % respondentů z obou dotazovaných skupin pracuje v plně organizovaných školách. Třetí otázka se týkala délky praxe. Z výsledného grafu a tabulky číslo 3 vyplývá, že se do mého dotazníku zapojilo nejvíce respondentů s praxí 0-5 let.

Čtvrtá otázka se zaměřovala na využívání učebnice v hodinách českého jazyka. Zde byly odpovědi nevyvážené. V prvním ročníku 74 % respondentů odpovědělo, že učebnice primárně využívá, zbytek nevyužívá primárně učebnice. Naopak v pátém ročníku byl poměr vyvážený. Polovina odpovídajících respondentů odpověděla, že využívá primárně učebnici a druhá polovina odpověděla, že učebnici primárně nevyužívá.

Otázka číslo pět se týkala také učebnic, ale tentokrát jsme se ptali na nakladatelství, ze kterého respondenti učebnice využívají. V této otázce bylo možné vybrat z pěti odpovědí. U této otázky šlo zvolit více odpovědí. Z tohoto důvodu v předešlé kapitole nemáme uvedené procentuální zhodnocení. Výsledky zde vyšly v obou ročnících bezkonkurenčně. Velká většina volila nakladatelství Nová škola.

Šestá otázka patří mezi mé výzkumné otázky. Zde byla stanovena **hypotéza číslo 1: Předpokládáme, že učitelé prvních ročníků, jsou více spokojeni s pomůckami na jejich škole než učitelé ročníků pátých.**

Hypotéza byla verifikovaná. Podle výsledného grafu číslo 6 a tabulky číslo 5 v předešlé kapitole můžeme vidět, že odpovídající respondenti jsou více spokojeni s pomůckami v prvním ročníku než v pátém ročníku základní školy. V prvním ročníku je spokojenost

respondentů 80 %, v pátém ročníku je 72 % spokojených respondentů. Výsledky z grafu číslo 6 mě velice překvapily a potěšily. Valná většina respondentů je opravdu spokojena s vybavením pomůcek na jejich škole.

Otázkou číslo sedm jsme zjišťovali, zda si učitelé vyrábí pomůcky na výuku českého jazyka sami. Zde byla stanovena **hypotéza číslo 2: Předpokládáme, že pomůcky na výuku českého jazyka si učitelé vyrábí sami více v prvním ročníku než v pátém ročníku základní školy.**

U této otázky byl hypotéza falsifikovaná. V grafu a tabulce, zda si učitelé vyrábějí pomůcky na výuku českého jazyka sami, lze vidět, že až na nějaké výjimky respondentů, si většina vyrábí pomůcky sama. Podle výsledného grafu můžeme vidět, že si učitelé vyrábí pomůcky více na výuku českého jazyka v pátém ročníku než v prvním ročníku základní školy. A to 96 % respondentů z pátého ročníku a 90 % respondentů z prvního ročníku.

Osmou otázkou jsme zjišťovali, z jakého důvodu si učitelé pomůcky vyrábí sami. Nejvíce respondentů odpovídajících v dotazníku pro první i pro pátý ročník odpovědělo, že si pomůcky vyrábí sami, a to z důvodu zaujetí dětí. Skupinu tvořilo v obou dotaznících minimálně 50 % respondentů.

Otázka číslo devět se týkala toho, zda respondenti sdílí vyrobené pomůcky na výuku českého jazyka s kolegy, či nikoli. Výsledky šetření vyšly v převaze, že je respondenti využívají sami.

Desátá otázka se týkala portálu Učitelnice. Tázala se, zda respondenti využívají portál Učitelnice pro zakupování pomůcek. Bylo možné zvolit odpovědi buď ano, či ne. Převaha respondentů v obou ročnících zvolila možnost ano.

Jedenáctá otázka se zabývala opět portálem Učitelnice. Tentokrát se dotazovala, zda odpovídající respondenti vyrábí pomůcky na výuku českého jazyka a následně je sdílejí na již zmíněném portále. Pouze jeden odpovídající v dotazníku pro první ročník, zvolil možnost ano. Zbytek odpovídajících respondentů odpověděl, že vyrobené pomůcky na portále nesdílejí.

Dvanáctá otázka směřovala spíše k žákům. Ptali jsme se, zda si žáci vytvářejí pomůcky na hodinu českého jazyka sami. Tato otázka spadala opět do hlavních výzkumných otázek

mé diplomové práce. Byla zde stanovena **hypotéza číslo 3: Předpokládáme, že pomůcky na výuku českého jazyka si žáci vyrábí sami více v pátém ročníku než v prvním ročníku základní školy.**

U otázky číslo dvanáct se nám hypotéza potvrdila. Když se podíváme do výsledného grafu nebo do tabulky, můžeme vidět, že v pátém ročníku si vyrábí pomůcky samo 66 % a v prvním ročníku pouze 56 %. Tudíž, zde byla hypotéza verifikována.

Třináctou otázkou jsem se zajímala, zda výroba vlastních pomůcek na hodinu českého jazyka žáky baví, či nikoli. U této otázky bylo možné volit ze tří odpovědí. Jednoznačné odpovědi ano, ne nebo nevyrábím se žáky pomůcky. V obou ročnících zvítězila možnost ano. Na druhém místě se umístila možnost, nevyrábím se žáky pomůcky. Na posledním místě byla odpověď ne.

Čtrnáctá otázka se týkala interaktivní tabule. Zde podle výsledného grafu můžeme vidět, že valná většina odpověděla, pro využívání interaktivní tabule při výuce českého jazyka. Pouze 14 % za první ročník a 16 % za pátý ročník odpovědělo, že tabuli nevyužívá.

Jako poslední otázka v dotazníku byla, zda by respondenti rádi absolvovali školení jak správně využívat pomůcky při hodině českého jazyka na základní škole. Podle grafu číslo 15 můžeme vidět, že odpovědi byly různé. V prvním ročníku by školení uvítalo více pedagogů než v ročníku pátém.

Na závěr je tedy možné konstatovat, že ze tří na počátku stanovených hypotéz se dvě verifikovaly. Pouze hypotéza číslo dvě, se nám falsifikovala. Vyšlo nám, že více pomůcek na výuku českého jazyka si vyrábí respondenti pátých tříd, a to o celých 6 %.

11. Diskuze

V kapitole diskuze si porovnáme mé výzkumné otázky s výzkumy jiných autorů. Vybrala jsem dva zahraniční výzkumy. První se zabýval používáním učebnic. Druhý zahraniční výzkum se věnoval využívání vizuálních pomůcek obecně. Dále jsem hledala také české výzkumy. Našla jsem diplomovou práci jedné studentky liberecké fakulty. Některé otázky jsme měly totožné. Následně si porovnáme naše výsledky. Studentka se věnovala učebním pomůckám obecně a měla ve své práci stanoveny čtyři hypotézy.

První otázka se zajímala, kde se nachází škola, na které odpovídající respondenti působí. Dotazníkové šetření bylo procentuálně téměř vyrovnané. Lze zde vidět, že jsme dotazník nesměřovali jen k určitým školám. Díky dotazníku, který byl sdílený na internetu a mezi mými spolužáky, odpovídali respondenti z různých koutů republiky.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jakého typu je škola, na které respondenti působí. Jedna z možností byla odpověď malotřídní škola, druhou škola plně organizovaná. Zde mě překvapilo, že se zapojilo do výzkumu dost respondentů z malotřídních škol. Poněvadž podle mého názoru stále převládají v naší republice školy plně organizované.

U otázky číslo tři jsme se ptali respondentů, jaká je délka jejich pedagogické praxe. Nejčastější odpovědí byla délka 0-5 let. Důvodem tohoto výsledku může být sdílení mého výzkumného dotazníku v okruhu mých spolužáků, kteří vzhledem k nynějšímu dokončení studia nemají praxi delší než 5 let. Studentka z liberecké fakulty měla ve svém předvýzkumu stanoveny následující možnosti odpovědí. První možností byla praxe 0–5 let, dále 6–10 let, 11–15 let, 16–20 let, 21–25 let a jako poslední možnost uvedla 26 a více let. V jejím výzkumu odpovídalo nejvíce respondentů s praxí 16–20 let a to celkem 26 % volilo tuto možnost odpovědi. Přehlednější tabulku najdeme níže v příloze číslo 1.

Čtvrtá otázka v dotazníku se tázala na primární využití učebnic v hodinách českého jazyka. Zde mě odpovědi hodně překvapily, myslela jsem si, že v dnešní době, učitelé používají učebnici jen zřídka. Každopádně je to pro mě příjemné zjištění. Při hledání jiných výzkumů na téma využití učebnic, jsem zjistila, že v České republice moc výzkumů neproběhlo. Našla jsem jeden zajímavý výzkum ze zahraničí, který je uveden v publikaci *Učebnice pod lupou*. Z výzkumu se dozvíme, že učitelé používají učebnice především jako primární zdroj

pro plánování výuky. Výzkumy ukázaly také, že učitelé při plánování výuky vycházejí mnohem více z učebnic než z oficiálních kurikulárních dokumentů. Mezinárodní výzkum TIMSS potvrdil, že více než 90 % učitelů spoléhá na učebnice při plánování výuky. Zde lze vidět, že pedagogové u nás využívají méně učebnic než pedagogové v zahraničí.

Pátá otázka se týkala opět učebnic. Tentokrát jsme se ptali, od jakého nakladatelství využívají učebnice na jejich škole. V této otázce jsem čekala rozdílné odpovědi, protože každý má jiné priority a každému vyhovuje něco jiného. Nicméně jsem nečekala až takový razantní rozdíl. Nejvyšší „hodnocení“ dostalo nakladatelství Nová škola. Jak už jsem zmiňovala výše, tuto otázku jsem do dotazníku vložila z důvodu mé budoucí pedagogické praxe. Nyní díky tomu vím, že ve chvíli, kdy si budu volit učebnice do výuky českého jazyka, dám přednost nakladatelství Nová škola, jelikož za první ročník dosáhla 28 hlasů z celkového počtu 59 a za pátý ročník 30 hlasů z 61.

Šestá otázka se respondentů dotazovala, zda jsou spokojeni s pomůckami na jejich škole. Na tuto otázku byla stanovena i hypotéza, kde jsme se domnívali, že respondenti v prvním ročníku jsou více spokojeni s vybavením než respondenti pátého ročníku. Hypotéza byla verifikovaná. Když se podíváme na graf číslo 6, tak můžeme vidět, že respondenti jsou ve velké míře spokojeni v obou ročnících. Takže na výzkumnou otázku zda jsou respondenti spokojeni s pomůckami na jejich škole, si můžeme odpovědět. Ano, jsou spokojeni. Když porovnáme můj výzkum s výzkumem studentky z liberecké fakulty, o nichž jsme se zmiňovali výše. I ona si ve svém výzkumu kladla otázku na vybavenost škol. Jako volby odpovědí měla použito ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím. Z jejího výzkumného šetření bylo největší procento odpovídajících respondentů u skupin „spíše ano“ a „spíše ne“. To činilo u obou skupin 38,08 %. Její procentuální tabulku najdeme v příloze číslo 2. Objevilo se ovšem také pár respondentů, kteří spokojeni nejsou. Nastává čas položit si otázku z jakého důvodu. Jedna z možností, která mě napadá, mohou být nedostatečné finanční prostředky ve školách. Zde bych navrhovala jako nápravu pro ty, co spokojeni nejsou, aby si některé pomůcky na výuku vyrobili sami, nebo za pomoci žáků. Zda si někteří respondenti pomůcky s žáky vyrábí, se ptáme v otázce číslo 12.

Tímto bych na otázku číslo 12 navázala. Stejně jako u otázek číslo šest a sedm, i zde byla stanovena hypotéza ve znění: „Předpokládáme, že pomůcky na výuku českého jazyka si žáci vyrábí sami více v pátém ročníku než v prvním ročníku základní školy.“ Tady se nám

hypotéza stejně jako u otázky číslo šest verifikovala. Když se podíváme na grafické znázornění této otázky, lze vidět, že více než polovina respondentů s žáky pomůcky skutečně vyrábí. Zarazilo mě ovšem také velké množství odpovídajících respondentů, kteří s žáky pomůcky na výuku českého jazyka nevyrábí. Odpovědi mě překvapily, ale zároveň nepřekvapily. Myslela jsem si, že výroba pomůcek na hodinu samotnými žáky bude více procentuálně úspěšná. Podle mého názoru by si žáci měli některé pomůcky vytvářet sami. Když je správně namotivujeme, může to mít velké přínosy pro zapamatování si dané látky. Důvode, proč mě nepřekvapilo, že se pomůcky s žáky prvního ročníku vyrábějí méně, je jednoduchý. Vytváření pomůcek na výuku českého jazyka je s žáky prvního ročníku časově náročnější než vytváření se žáky pátého ročníku. Ne každý učitel si to pak může dovolit, jelikož je potřeba plnit časově tematické plány. Žáky pátého ročníku je také třeba více motivovat a výroba vlastních pomůcek může sloužit jako motivace k učení a zapamatování si látky. Studentka liberecké fakulty dospěla k odlišnému závěru. Podle jejího šetření učitelé nevyrábějí pomůcky na výuku se žáky. Je dost možné, že její odpovídající respondenti nevyrábějí s žáky pomůcky z již výše zmíněných důvodů. Její procentuální zhodnocení najdeme níže v příloze číslo 3.

Spolu s tím souvisí také otázka číslo třináct, kde jsme na základě grafu zjistili, že žáky výroba pomůcek převážně baví. Zřejmě to souvisí právě se zapamatováním si dané látky a pestrostí dané vyučovací hodiny.

Nyní se vrátíme zpátky k otázce číslo sedm. Tady se mi líbí osobní iniciativa učitelů, tudíž si myslím, že tohle je hezké zjištění. Takto by to mělo fungovat. Každý učitel by si měl vytvořit nějaké pomůcky, které budou naplňovat jeho očekávání a budou vyhovovat jeho potřebám při vyučovací hodině. Zároveň bych chtěla říci, že si myslím, že vyrobené pomůcky žáky více zaujmou, ačkoliv tomu tak nebude ve všech případech. Na tuto otázku se tázala též studentka z liberecké fakulty. Možnosti odpovědi na její otázku byly ano, ne. Podle jejího šetření odpovědělo 90,44 %, že si pomůcky sami vyrábějí, a 9,56 %, že si pomůcky nevyrábí. Její procentuální tabulku najdeme níže v příloze číslo 4.

U otázky číslo osm jsme se tázali, z jakého důvodu si respondenti vyrábějí pomůcky. Z grafu číslo 8 je zřejmé, že si učitelé pomůcky vyrábí sami nejvíce z důvodu zaujetí dětí. Zde bych chtěla uvést, že mě odpovědi velice mile potěšily. Lze vidět, že odpovídající respondenti tuto práci dělají z důvodu, že je to baví a snaží se výuku žákům co nejvíce zpestřit.

Otázka číslo devět mě udivila. Myslím si, že když už nějaké pomůcky respondent vyrábí, měl by se s nimi ve větší míře podělit i s kolegy. Podle mého názoru by to ušetřilo každému čas a navzájem by si pomohli. Mohli by si vyměňovat svoje nápady, případně pomůcky.

U otázky číslo deset týkající se využívání portálu Učitelnice pro zakupování pomůcek na výuku českého jazyka došlo k zajímavému zjištění. Většina respondentů portál využívá, ale je tu také dost respondentů, co portál ke koupi pomůcek nevyužívá. Podle mého názoru je to opravdu dobrý portál s mnoha nápady. Já ve své budoucí pedagogické praxi tento portál určitě využít budu.

Podle grafu číslo jedenáct, kde jsme zjišťovali, zda respondenti sdílí vyrobené pomůcky na portále Učitelnice, mě výsledek příliš nepřekvapil. Až na jednoho respondenta volili všichni možnost ne. To znamená, že téměř všichni z mých odpovídajících respondentů na tomto portále vyrobené pomůcky na výuku českého jazyka nesdílí. Řekla bych, že toto zjištění bylo očekávané. Podle mého názoru v dnešní době všichni jen využívají nápady ostatních, ale sami se o své nepodělí. O tom vypovídá též výsledek z výzkumné otázky číslo jedenáct.

Otázka číslo čtrnáct se týkala využívání interaktivní tabule při hodinách českého jazyka. Přes 80 % respondentů za první i pátý ročník odpovědělo, že tabuli při výuce českého jazyka využívají. Pouze 14 % za první ročník a 16 % za pátý ročník odpovědělo, že tabuli nevyužívá. Domnívám se, že respondenti, kteří odpověděli v otázce číslo čtrnáct ne, mohou být ti, kteří na svých školách interaktivní tabule nemají, nebo ti, kteří jsou ve své pedagogické praxi již dlouho a mají své zaběhnuté způsoby výuky. Toto zjištění mě velice potěšilo. V mé budoucí pedagogické praxi bych tabuli také ráda využívala. Myslím si, že je to opravdu dobře, vzhledem k tomu, že dost učitelů využívá primárně učebnici při výuce. V dnešní době jsou učebnice i v elektronické podobě a dají se promítat na interaktivní tabuli a plnit tím různé úkoly s žáky společně. Také na internetu je spousta zajímavých programů, které lze s interaktivní tabulí propojit. Podle mého názoru je to pro žáky velice motivační a přínosné. Studentce liberecké univerzity vyšel výsledek opačný. 74 % jejich respondentů odpovědělo, že interaktivní tabuli nevyužívají a pouze 25 % zvolilo možnost pro využívání interaktivní tabule. Procentuální zhodnocení najdeme níže v příloze číslo 5. Na druhou stranu studentka zvolila i možnost otázky, kde se tázala na předměty, ve kterých pedagogové pracují nejvíce s interaktivní tabulí. Největší převahu měl český jazyk a to s necelými 86 %. Na druhém místě

se umístila matematika se 76 %. Zde bych akorát řekla, že respondenti pravděpodobně interaktivní tabule používají nejvíce v hlavních předmětech. Procentuální zhodnocení dalších předmětů najdeme níže v příloze číslo 6.

U poslední otázky číslo patnáct můžeme z grafu vyčíst, že školení by uvítalo více respondentů za první ročník. Podle mého názoru to je z toho důvodu, že práce se žáky prvního ročníku je náročnější, a to i z hlediska využívání pomůcek. Žáky prvního ročníku je z mého pohledu potřeba více zaujmout, k čemuž jsou neustále potřeba nějaké nové aktivity.

Snažila jsem se najít na webových stránkách výzkum, který by se zabýval zkoumáním pomůcek ze zahraničí. Ve následujícím výzkumu byl stejně jako v mém použit dotazník s uzavřenými otázkami. Našla jsem jeden, který mě zaujal a přikládám ho níže:

Dopad vizuálních pomůcek na posílení procesu učení Případový výzkum: District Dera Ghazi Khan

Shabiralyani, Ghulam; Hasan, Khuram Shahzad; Hamad, Naqvi; Iqbal, Nadeem

Journal of Education and Practice

Tento výzkum zkoumá názory učitelů na používání vizuálních pomůcek (např. obrázků, animovaných videí, projektorů a filmů) jako motivačního nástroje ke zvýšení pozornosti studentů při čtení literárních textů. K dosažení cíle výzkumu byl ke sběru požadovaných údajů použit uzavřený dotazník. Cílovou populací pro tento výzkum byli zaměstnanci a studenti veřejných a soukromých vzdělávacích institucí v okrese Dera Ghazi Khan. V tomto výzkumu byla primární data použita pro sběr informací. Shromážděná data jsou analyzována pomocí softwaru SPSS a data byla také zastoupena v procentuální distribuci koláčových, liniových a sloupcových grafů. Analýza dat ukázala, že většina učitelů a studentů pozitivně vnímá používání vizuálních pomůcek.

(<https://eric.ed.gov/?id=EJ1079541>, 2015)

Lze vidět, že výzkumné otázky stanovené mnou a studentkou z liberecké fakulty se liší. Měly jsme stanovených pět totožných otázek, takže nenastal problém se srovnáním našich

výzkumů. Ale vyskytuje se zde mnoho faktorů, které výsledky mohly ovlivnit. Prvním, který mně napadá je, že převaha jejích odpovídajících respondentů byla z Ústeckého a Moravskoslezského kraje. V těchto krajích mohou mít učitele „zajatá“ jiná pravidla a zvyklosti. Druhou možností, která mně napadla je, že nízké procento zkoumaných respondentů mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Studentka z liberecké fakulty taktéž zkoumala pomůcky obecně, nikoliv pouze z pohledu českého jazyka. Dalším ovlivňujícím parametrem mohlo být také to, že na její výzkumný dotazník odpovídali především respondenti s praxí 16–20 let, a to 26 %. Můj dotazník měl nejvíce odpovědí od respondentů s praxí 0–5 let a to v zastoupení pro první ročník 52 % a pro pátý ročník 40 %.

ZÁVĚR

V teoretické části mé diplomové práce jsme se věnovali zmapování didaktických prostředků a následně učebních pomůcek. Hned na začátku jsme si uvedli „Zlaté pravidlo“ Jana Amose Komenského a vysvětlili pojem názornost. Rozebrali jsme dělení didaktických prostředků na materiální didaktické prostředky a nemateriální didaktické prostředky. Uvedli jsme si zde klasifikaci materiálních didaktických prostředků od několika autorů, prvními byli Zdeněk Kalhous, Otto Obst a jejich publikace *Školní didaktika*, druhou uvedenou klasifikací byla od Vladimíra Rambouska z publikace *Materiální didaktické prostředky*. Poslední podkapitolou první kapitoly byly funkce materiálních didaktických prostředků, kde jsme si uvedli funkce podle tří autorů. Dělení funkcí je zde uvedeno od Ericha Petláka, Jana Průchy a jako poslední dělení funkcí uvedl Slavíček, Husa, Miller. Celá druhá kapitola se věnovala učebním pomůckám. Uvedli jsme si zde definice od různých autorů a následně si popsali funkce učebních pomůcek, klasifikace učebních pomůcek, volbu učebních pomůcek a zásady práce s učebními pomůckami. Třetí kapitolu nám tvořila tvorba učebních pomůcek. Čtvrtá kapitola se věnovala didaktické technice. Kapitola číslo pět popisovala tradiční didaktické pomůcky v hodinách českého jazyka, ve které jsme se věnovali učebnicím a tabulím. V šesté kapitole jsme si uvedli klasické výukové metody a poslední kapitolu teoretické části jsme věnovali českému jazyku podle Rámcového vzdělávacího programu.

V empirické části této práce jsme si nejprve stanovili cíle výzkumu, výzkumné otázky, stanovili jsme si hypotézy, popsali metodu průzkumu a charakterizovali dotazník. Výsledky dotazníku jsme si zobrazili ve sloupcových grafech, jejichž měrnou jednotkou byly počty. Následně jsme si přehled uvedli také v grafech, kde bylo využito procentní měření.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zmapování spokojenosti učitelů s pomůckami na jejich školách. Nedílnou součástí této práce byl též výzkum zaměřený na frekvenci jejich používání a efektivitu jejich využívání. V praktické části byly stanoveny tři hypotézy, z nichž se dvě verifikovaly, a pouze jedna byla falsifikovaná.

V diskusi jsme si porovnali primární využití učebnice u nás a v zahraničí. Podle mezinárodního výzkumu TIMMS jsme se dozvěděli, že v zahraničí až 90 % učitelů spoléhá na učebnici při plánování výuky.

Další zahraniční výzkum v diskuzi byl zaměřen na používání vizuálních pomůcek. Z něhož vyplývá, že většina učitelů a studentů vnímá pozitivně používání vizuálních pomůcek.

Český výzkum jsem vybrala od jedné studentky Technické univerzity v Liberci, která se zabývala výzkumem používání učebních pomůcek. Zjistila jsem, že se naše výsledky v některých případech liší. Podle mého názoru to může ovlivnit mnoho faktorů. Například podle porovnání výzkumu jsme zjistili, že na její výzkumný dotazník odpovídali respondenti s praxí 16–20 let, zatímco na můj dotazník ve velké převaze respondenti s praxí 0–5 let.

Moje závěrečná práce se chýlí ke konci. Studium na Pedagogické fakultě bylo náročné a ne vždy nám studentům bylo do smíchu. Přineslo nám nové poznání, vědomosti a dovednosti. O náročnosti studia svědčí fakt, že do posledního semestru naší fakulty se dostalo pouhých 22 studentů ze 45, kteří spolu s námi nastoupili do prvního ročníku.

Jsem si vědoma, že tímto naše vzdělávání nekončí. Vědomosti a znalosti, které budeme předávat našim nejmenším, se neustále doplňují. Neustále se vyvíjí nové výukové metody, doplňují a vytvářejí nové učební pomůcky. Je to proces, který nikdy nekončí a neustále posouvá lidstvo na cestě za poznáním a vzděláváním vpřed.

LITERATURA

- DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc, 2008, ISBN 978-80-7409-003-5.
- ĎURIČ, M., BRATSKÁ, M., aj. *Pedagogická psychológia. Terminologický slovník*. Bratislava : SPN, 1997.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-920-4.
- KAMIŠ, Karel a Marie HANZOVÁ. *Didaktika českého jazyka a literatury*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016. ISBN 978-80-7452-124-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní, Sv. 2.
- KUBÁLEK, J. *Práce s pomůckami na školách II. cyklu*. Praha: SPN, 1971.
- KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník*. 2. díl. vyd. neuvedeno. Praha: SPN, 1967. 533 s.
- MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŇÁK, J. *Experimenty pedagogice*. Brno: Moravskoslezská a Pedagogická knihovna, 1994.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1/1. vyd. Praha: SPN, 1975. Učební texty vysokých škol. ISBN 54-0-233.
- ONDRÁČEK, J. *#ázorné vyučování na základní devítileté škole*. 2. vyd. Praha: SPN, 1971. ISBN neuvedeno.
- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RAMBOUSEK, Vladimír, 2014. *Materiální didaktické prostředky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 61 s. ISBN 978-80-7290-664-2

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Milan, Jiří HUSA a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání: [textová studijní opora]*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2007. ISBN 978-80-213-1705-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

TOLLINGEROVÁ, D. *Psychologické parametry obrazu*. Rkp., 1976.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Rámcový vzdělávací program

<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Český výzkum

https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/54068/V_07210_P.pdf?sequence=-1

Zahraniční výzkum

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1079541>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – členění materiálních didaktických prostředků	19
Obrázek 2 – faktory ovlivňující volbu učební pomůcky	26
Obrázek 3 – práce s tabulí	35
Obrázek 4 – požadavky na předvádění	41
Obrázek 5 – myšlenková mapa	42

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Lokalita školy.....	50
Graf 2 – Typ školy	52
Graf 3 – Délka vaší pedagogické praxe	54
Graf 4 – Využití učebnice	56
Graf 5 – Nakladatelství učebnic	58
Graf 6 – Spokojenost s pomůckami	59
Graf 7 – Výroba pomůcek učitelem	61
Graf 8 – Důvod vyrábění pomůcek	63
Graf 9 – Využití pomůcek	65
Graf 10 – Portál Učitelnice.....	67
Graf 11 – Výroba pomůcek na portál Učitelnice	69
Graf 12 – Samostatná výroba pomůcek žáků	71
Graf 13 – Oblíbenost výroby pomůcek	73
Graf 14 – Interaktivní tabule	75
Graf 15 – Školení používání pomůcek	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Lokalita školy	51
Tabulka 2 – Typ školy	52
Tabulka 3 – Délka pedagogické praxe	54
Tabulka 4 – Využití učebnice.....	56
Tabulka 5 – Spokojenost s pomůckami.....	59
Tabulka 6 – Výroba pomůcek učitelem	61
Tabulka 7 – Důvod vyrábění pomůcek	64

Tabulka 8 – Využití pomůcek	65
Tabulka 9 – Portál Učitelnice.....	67
Tabulka 10 – Výroba pomůcek na portál Učitelnice.....	69
Tabulka 11 – Samotná výroba pomůcek žáků	71
Tabulka 12 – Oblíbenost výroby pomůcek	74
Tabulka 13 – Interaktivní tabule	75
Tabulka 14 – Školení využívání pomůcek	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	94
Příloha 2	94
Příloha 3	94
Příloha 4	95
Příloha 5	95
Příloha 6	95
Příloha 7.....	95

PŘÍLOHY

Příloha 1

Tabulka č. 4 - Počet let praxe. Celkový počet respondentů 84.

délka praxe	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26 a více
počet	12	8	6	22	16	20
%	14,29	9,52	7,14	26,19	19,05	23,81

Příloha 2

Tabulka č. 5 – Vybavenost škol didaktickými pomůckami.

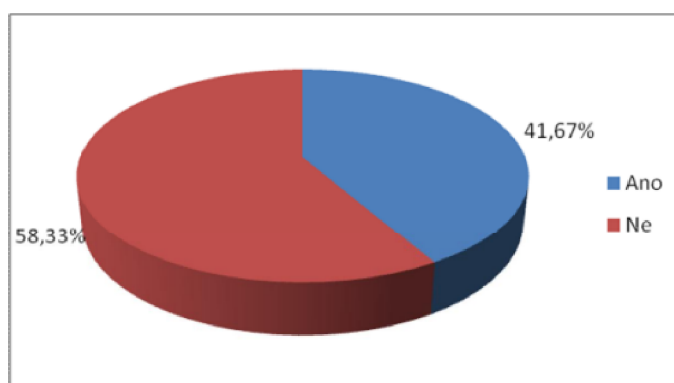
Celkový počet respondentů 84.

	počet respondentů	%
Ano	8	9,52
Spíše ano	32	38,08
Spíše ne	32	38,08
Ne	12	14,28
Nevím	0	0

Příloha 3

Tabulka č. 22 – Zapojování žáků do výroby didaktických pomůcek. Celkový počet respondentů 84.

	počet respondentů	%
Ano	35	41,67
Ne	49	58,33



Graf č. 20 – Zapojování žáků do výroby didaktických pomůcek.

Příloha 4

Tabulka č. 21 – Vlastní výroba didaktických pomůcek. Celkový počet respondentů 84.

	počet respondentů	procenta
Ano	76	90,44
Ne	8	9,56

Příloha 5

Tabulka č. 23 – Používání interaktivní tabule při výuce. Celkový počet respondentů 84.

	počet respondentů	procenta
Ano	21	25,01
Ne	63	74,99

Příloha 6

Tabulka č. 19 – Předměty, ve kterých pedagogové pracují s interaktivní tabulí. Celkový počet respondentů 21.

předmět	počet odpovědí	%
Matematika	16	76,19
Český jazyk	18	85,68
Anglický jazyk	9	42,84
Hudební výchova	6	28,56
Výtvarná výchova	5	23,8
Prvouka	4	19,04
Přírodověda	4	19,04
Vlastivěda	11	52,36

Příloha 7

Dotazník

1. Uveďte, v jaké lokalitě se nachází vaše škola.

vesnice

město

2. Uveďte, jakého typu je vaše škola.

plně organizovaná škola

malotřídní škola

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

0-5 let

6-10 let

11-20 let

20 let a více

14. Využíváte při výuce českého jazyka interaktivní tabuli?

ano

ne

15. Byli byste rádi, kdyby vám ředitel nabídl školení jak používat pomůcky při výuce českého jazyka?

ano

ne