

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Renáta Benčíková

**Materiální didaktické prostředky
pro výuku anglického jazyka na základních školách**

Olomouc 2015

vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Podobná práce nebyla mnou zpracována k získání jiného akademického titulu. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Bc. Renáta Benčíková

Poděkování

Děkuji PhDr. PaedDr. Václavu Klapalovi, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady při koncipování diplomové práce.

Bc. Renáta Benčíková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Renáta Benčíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Materiální didaktické prostředky pro výuku anglického jazyka na základních školách
Název v angličtině:	Didactic Means for English Language Teaching at Primary Schools
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o materiálních didaktických prostředcích pro výuku anglického jazyka na základních školách. Teoretická část práce vymezuje základní pojmy související s tímto tématem, uvádí klasifikaci didaktických prostředků podle českých i zahraničních autorů, věnuje se charakteristice jednotlivých učebních pomůcek a didaktické techniky a jejich využití v hodinách anglického jazyka. Praktická část přináší pohled žáků devátých tříd základních škol na učební pomůcky a didaktickou techniku, k čemuž je využita metoda dotazníku, výsledky jsou zaznamenány v grafech. Dále srovnává efektivnost výuky anglického jazyka s podporou učebnice a s podporou interaktivní tabule.
Klíčová slova:	didaktika, didaktika cizích jazyků, cíle cizojazyčné výuky, didaktické prostředky, materiální didaktické prostředky, učební pomůcky, učebnice, didaktická technika, interaktivní tabule

Anotace v angličtině:	The diploma thesis discusses the didactic means for English language teaching at primary schools. The theoretical part defines the basic concepts associated with this topic, includes a classification of didactic means by Czech and foreign authors, focuses on the characteristics of individual teaching aids and teaching techniques and their use in English lessons. The practical part presents the opinion of the pupils of primary schools on teaching aids and didactic technique, a method of questionnaire is used, and the results are recorded in the charts. Moreover, it compares the effectiveness of teaching English with the support of the textbook and the interactive whiteboard.
Klíčová slova v angličtině:	didactics, didactics of foreign languages, aims of foreign language teaching, didactic means, material didactic means, teaching aids, textbooks, educational technology, interactive whiteboards
Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální didaktické prostředky a jejich využití podle Harmera, v anglickém jazyce 2. Materiální didaktické prostředky podle Scrivenera, v anglickém jazyce 3. Dělení didaktických prostředků podle Penny Ur, v anglickém jazyce 4. Dotazník pro žáky 5. Nástroje programu SMART Notebook 6. Složky programu SMART Notebook a jejich popis 7. Internetové zdroje nápadů pro výuku anglického jazyka 8. Kritické hodnoty testového kritéria
Rozsah práce:	136 s.
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD	10
CÍLE A STRUKTURA PRÁCE.....	11
DOSAVADNÍ STAV ZKOUMÁNÍ VYBRANÉ PROBLEMATIKY	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 DIDAKTIKA JAKO PEDAGOGICKÁ VĚDA	15
1.1 Vymezení pojmu.....	15
1.2 Didaktické zákonitosti	16
1.3 Funkce didaktiky.....	17
1.4 Členění didaktiky.....	18
1.5 Didaktika cizích jazyků.....	19
2 VYUČOVACÍ PROCES	21
2.1 Charakteristika vyučovacího procesu	21
2.1.1 Charakteristika vyučovacího procesu ve vyučování cizího jazyka	23
2.2 Cíle vyučovacího procesu.....	26
2.2.1 Cíle cizojazyčné výuky.....	28
3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.1 Kurikulární dokumenty.....	31
3.2 Klíčové kompetence	32
3.3 Vzdělávací oblasti.....	34
3.3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.....	35
4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	37
4.1 Vymezení pojmů.....	37
4.2 Klasifikace didaktických prostředků.....	38
4.2.1 Klasifikace didaktických prostředků podle českých autorů	38
4.2.1.1 Klasifikace podle Maňáka	39
4.2.1.2 Klasifikace podle Choděry	40
4.2.1.3 Klasifikace podle Stojana	41
4.2.1.4 Klasifikace podle Kořínka	42
4.2.1.5 Klasifikace podle Hendricha	43

4.2.2 Klasifikace didaktických prostředků podle zahraničních autorů.....	44
4.2.2.1 Klasifikace podle Penny Ur.....	44
4.2.2.2 Klasifikace podle Scrivenera.....	46
4.2.2.3 Klasifikace podle Harmera.....	47
5 MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	48
5.1 <i>Funkce materiálních didaktických prostředků</i>	48
5.2 <i>Zásady práce s materiálními didaktickými prostředky.....</i>	49
5.3 <i>Materiální didaktické prostředky pro výuku anglického jazyka.....</i>	50
5.3.1 Učební pomůcky.....	50
5.3.1.1 Auditivní pomůcky.....	51
5.3.1.2 Audiovizuální pomůcky.....	53
5.3.1.3 Vizuální pomůcky.....	55
5.3.1.3.1 Hotový obraz nepromítaný.....	56
5.3.1.3.2 Hotový obraz promítaný.....	57
5.3.1.3.3 Obraz rozvíjený.....	57
5.3.1.3.4 Obrázkové karty (flashcards).....	58
5.3.1.4 Literární pomůcky.....	58
5.3.1.4.1 Učebnice.....	58
5.3.1.4.2 Jazykové příručky.....	61
5.3.1.4.2.1 Slovníky.....	61
5.3.1.4.2.2 Mluvnice.....	62
5.3.1.4.2.3 Konverzační příručky.....	62
5.3.1.4.2.4 Sbírký jazykových her.....	63
5.3.1.4.2.5 Cizojazyčné časopisy.....	63
5.3.1.5 Počítačové programy a Internet.....	63
5.3.1.5.1 Počítačové programy.....	63
5.3.1.5.1.1 Programy výukové.....	64
5.3.1.5.1.2 Programy testovací.....	65
5.3.1.5.2 Internet.....	65
5.3.1.5.2.1 E-mail.....	66
5.3.1.5.2.2 Webové stránky.....	66
5.3.2 Technické prostředky.....	67
5.3.2.1 Vizuální technika.....	67

5.3.2.1.1 Zařízení pro nepromítaný záznam - školní tabule	68
5.3.2.1.2 Zařízení pro diaprojekci, dynamickou a zpětnou projekci	69
5.3.2.2 Auditivní technika	70
5.3.2.2.1 Magnetofony, CD přehrávače, MP3 přehrávače	70
5.3.2.2.2 Reproductory a sluchátková zařízení	71
5.3.2.3 Audiovizuální technika.....	72
5.3.2.3.1 Televizní technika.....	72
5.3.2.3.2 Počítačová technika	73
II PRAKTICKÁ ČÁST	74
6 VÝZKUM.....	75
6.1 <i>Objekty výzkumu</i>	75
6.2 <i>Stanovení cílů a výzkumných předpokladů</i>	76
6.2.1 Cíle	76
6.2.2 Výzkumné předpoklady.....	77
6.3 <i>Metodologie a organizace výzkumu</i>	78
6.4 <i>Dotazníkové šetření</i>	80
6.4.1 Učební pomůcky.....	81
6.4.1.1 Literární pomůcky	81
6.4.1.2 Vizuální pomůcky	83
6.4.1.3 Auditivní a audiovizuální pomůcky	84
6.4.1.4 Počítačové programy	87
6.4.2 Didaktická technika	89
6.4.2.1 Počítačová technika	90
6.4.2.2 Klasická tabule	93
6.4.2.3 Interaktivní tabule.....	94
6.4.3 Moderní technologie ve výuce angličtiny	96
6.4.4 Shrnutí první části výzkumu.....	99
6.5 <i>Srovnání efektivnosti učebnice a interaktivní tabule</i>	102
6.5.1 Analýza učebnice.....	102
6.5.2 Interaktivní tabule – aplikace SMART Notebook.....	104
6.5.3 Obsahové, časové a organizační vymezení v předmětu Anglický jazyk.....	106
6.5.4 Vyučovací hodiny.....	107
6.5.5 Testování	108

6.5.5.1 Slovní zásoba.....	110
6.5.5.2 Poslech s porozuměním.....	112
6.5.5.3 Čtení s porozuměním.....	115
6.5.5.4 Gramatika	117
6.5.6 Shrnutí druhé části výzkumu	122
DISKUSE	124
ZÁVĚR	125
SEZNAM ZKRATEK	128
SEZNAM TABULEK	129
SEZNAM OBRÁZKŮ	130
SEZNAM GRAFŮ	131
SEZNAM LITERATURY, DALŠÍ ZDROJE	132
SEZNAM PŘÍLOH	

Úvod

Život v dnešní společnosti poskytuje mnoho interkulturních kontaktů. Stále se zvyšující mobilita a propojování světových trhů s sebou přináší potřebu dorozumět se s příslušníky jiných národů. V současnosti je velký význam přikládán angličtině. Setkáváme se s ní prakticky neustále, ať už v hudbě, odborné literatuře, na Internetu nebo v zaměstnání. Proto se také velmi rychle vyvíjí výuka anglického jazyka; probíhající kurikulární reforma klade důraz mimo jiné na jazykovou průpravu tak, aby absolventi škol obstáli na trhu práce. Úkolem pedagogů je vést žáky k dosažení komunikativní kompetence, tedy schopnosti porozumět jazyku ve všech jeho formách a také daný jazyk smysluplně produkovat. Byly vytvořeny rámcové vzdělávací programy, které učitelům umožňují rozložit učivo dle potřeb, rozvíjet mezipředmětové vztahy a také používat moderní metody ve výuce, s čímž souvisí využívání materiálních didaktických prostředků. Ty mohou výuku zefektivnit a osvojování cizího jazyka usnadnit.

Autorka práce vyučuje angličtinu na základní škole, na svém pracovišti je vedoucí předmětové komise. Mezi její povinnosti patří mimo jiné také zajišťování vhodných učebních pomůcek a vybavení; zastaralé a opotřebované nahrazovat novými, modernějšími, pokud to finanční situace školy dovolí. Důvodem ke zvolení tématu diplomové práce bylo především to, že se o materiální didaktické prostředky v rámci své profese zajímá, sleduje aktuální nabídky na trhu a zavádí je do výuky.

Aby výuka byla smysluplná, musí být zvolené prostředky funkční, zdravotně nezávadné, přitažlivé pro žáky, ale hlavně efektivní. To nemusí vždy znamenat moderní a nové. Autorku v této souvislosti zajímala komparace efektivnosti učební pomůcky a didaktické techniky; konkrétně učebnice, jakožto „stálice“ mezi učebními pomůckami, a interaktivní tabule, jako techniky 21. století.

Autorčíným záměrem v teoretické části práce je předložit čtenáři charakteristiku jednotlivých učebních pomůcek a didaktické techniky vhodných pro výuku angličtiny, popsat jejich zavádění do výuky a zdůraznit důležitost jejich používání ve výchovně vzdělávacím procesu. Úmyslem praktické části práce je přinést pohled žáků základních škol na materiální didaktické prostředky; představit názory mladé generace na výuku prostřednictvím moderních technologií; a v neposlední řadě zasvětit čtenáře do komparace efektivnosti dvou materiálních didaktických prostředků.

Práce je určena zejména učitelům anglického jazyka, a to nejen začínajícím či budoucím, jimž může podat návod, které prostředky a jak v hodinách využívat, ale také těm stávajícím, kterým by mohla pomoci v jejich práci, ukázat jim, o jaký styl výuky žáci mají zájem a které prostředky preferují.

Cíle a struktura práce

Diplomová práce je členěna na dva hlavní oddíly – část teoretickou a část praktickou.

Cíli teoretické části diplomové práce je uvést pojmy didaktika, didaktické zákonitosti a didaktika cizích jazyků; vysvětlit termín vyučovací proces, se zaměřením na cizojazyčnou výuku, a zabývat se jeho cíli. Dále objasnit pojmy kurikulum, klíčové kompetence či vzdělávací oblasti a zaměřit se na oblast Jazyk a jazyková komunikace. Účelem teoretické části je také uvést klasifikaci didaktických prostředků z pohledu českých i zahraničních autorů, zmínit se o funkcích didaktických prostředků ve vztahu k názornému vyučování a zabývat se podrobně materiálními didaktickými prostředky vhodnými pro výuku anglického jazyka.

V závislosti na cílech je teoretická část rozčleněna do pěti kapitol. V první kapitole se čtenář seznámí s pojmem didaktika tak, jak jej vysvětlují různí autoři, a nahlédne do problému didaktických zákonitostí, jež by měl každý pedagog při své práci uznávat. Dozví se, jaké jsou základní funkce a členění didaktiky jako pedagogické vědy, a je mu nastíněn pojem didaktika cizích jazyků. Druhá kapitola se věnuje vyučovacímu procesu, interpretuje tento pojem, popisuje jeho čtyři základní fáze a zaměřuje se na specifické rysy cizojazyčné výuky, přičemž čtenář pronikne také do jejích cílů. Třetí kapitola se věnuje kurikulárním dokumentům tak, aby čtenář pochopil pojmy klíčové kompetence či vzdělávací oblasti. Vzhledem k tématu práce je podrobněji popsána vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Čtvrtá kapitola se již zabývá materiálními didaktickými prostředky, které různí autoři klasifikují různým způsobem, ačkoliv jejich členění má mnoho společného. Autorka čerpala také ze zahraniční literatury, proto má čtenář možnost porovnat dělení didaktických prostředků z pohledu tří zahraničních autorů. Poslední kapitola teoretické části nabízí čtenáři podrobnou charakteristiku jednotlivých materiálních didaktických prostředků vhodných pro výuku anglického jazyka, rozdělených na učební pomůcky a didaktickou techniku.

Pro empirickou část byly stanoveny dva cíle. Prvním cílem je zjistit, jak žáci reagují na materiální didaktické prostředky používané v hodinách anglického jazyka; druhým cílem je zjistit, jaké výsledky přináší používání učebních pomůcek a didaktické techniky v hodinách anglického jazyka. Dílčími cíli je prověřit, se kterou literární a vizuální učební pomůckou pracují žáci v hodinách angličtiny nejraději; zjistit, která didaktická technika je mezi žáky nejpreferovanější; vyhodnotit názory žáků na používání počítačové techniky a interaktivní tabule v hodinách angličtiny; porovnat rozdíly v pohledu na výkonnost při používání moderních technologií z hlediska pohlaví žáků; a zjistit efektivnost výuky angličtiny s podporou učebnice a s podporou interaktivní tabule, tedy porovnat, který z těchto dvou materiálních didaktických prostředků je pro výuku anglického jazyka efektivnější.

Praktická část seznámí čtenáře s hlavními a dílčími cíli výzkumného šetření, z nichž autorka stanovila šest výzkumných předpokladů. Představí objekty výzkumu a zvolenou metodologii. Tato část diplomové práce je zaměřena na řešení dvou problémů; v první části se autorka věnuje pohledu žáků základních škol na užívání materiálních didaktických prostředků v hodinách anglického jazyka. Prostřednictvím dotazníků zjišťovala, jaký názor mají žáci na používání moderních technologií ve výuce, které pomůcky upřednostňují a jaká technika patří mezi nimi k nejpreferovanějším. Aby výsledky výzkumu byly pro čtenáře přehledné, byly pro jejich zaznamenávání zvoleny sloupcové grafy doplněné o autorčinu interpretaci.

Druhá část nabídne srovnání efektivnosti dvou prostředků, učebnice a interaktivní tabule. Pomocí vyučovacích hodin proběhnuvších ve dvou třídách a vedených s podporou těchto dvou různých prostředků autorka zjišťovala, který prostředek je efektivnější. Žáci byli v průběhu jednoho měsíce autorkou nejen vyučováni, a to rozdílným způsobem v každé třídě, ale také testováni. Na základě výsledků testů byly vyvozeny závěry.

Dosavadní stav zkoumání vybrané problematiky

K nejznámějším českým vědcům zabývajícími se didaktikou cizích jazyků bezesporu patří prvorepublikový pedagog a profesor na bratislavské univerzitě Josef Hendrich, šéfredaktor časopisu „*Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*“, autor knih „*Didaktika cizích jazyků*“ nebo „*Francouzská mluvnice*“; a docent pro obor teorie vyučování ruskému jazyku Radomír Choděra, autor přibližně šedesáti titulů učebnic a metodických příruček. Jmenujme alespoň titul „*Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru*“. O obecných didaktických zásadách ve vyučování cizím jazykům se zmiňuje Eduard Beneš v monografii „*Metodika cizích jazyků*“.

Materiální didaktické prostředky jsou zkoumány také v zahraniční literatuře, kde např. dvojice Gavin Dudeney a Nicky Hockly ve svém díle „*How to Teach English with Technology*“ uvádí návody, jak ve výuce angličtiny držet krok s novými technologiemi. Podávají praktické rady, jak na školách používat Internet, jak do výuky zařadit e-mail a jak pracovat s interaktivní tabulí. Jeremy Harmer v knize „*How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*“ klade důraz na praktické otázky a nabízí nápady na využití učebnice a jiných učebních pomůcek. Také Jane Sherman v titulu „*Using Authentic Video in the Language Classroom*“ věnuje pozornost didaktickým prostředkům, zejména zavádění televize a videa do výuky cizích jazyků. Kniha podporuje učitele v používání této motivující a zábavné techniky praktickými návrhy na činnosti, které mohou být v hodinách aplikovány.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Didaktika jako pedagogická věda

Vzhledem k tomu, že se diplomová práce zabývá materiálními didaktickými prostředky, považuje autorka za důležité osvojit pojem didaktika a uvádí vysvětlení tohoto pojmu dle různých autorů. Dále se věnuje didaktickým zákonitostem, které by měl každý pedagog při své výuce, a tedy i při používání materiálních didaktických prostředků, respektovat. Okrajově se zmíní o základních funkcích a členění didaktiky. Pro potřeby práce, pojednávající o výuce anglického jazyka pomocí materiálních didaktických prostředků, je potřeba také nastínit pojem didaktika cizích jazyků, který chápeme jako vědní disciplínu zabývající se vyučováním cizího jazyka.

1.1 Vymezení pojmu

Didaktika je vědní disciplínou v systému pedagogických věd. Slovo je odvozeno z řeckého „didaskein“, což značí v překladu „učit se, vyučovat“. Chápání didaktiky v české literatuře, tedy jako teorie vyučovacího procesu, se neslučuje např. s anglosaským chápáním, kde teorie kurikula, „theory of curriculum“, je samostatnou interdisciplinární vědou. V české, ale také např. v německé terminologii, se tento termín neustálil a nadále se užívá tradiční název didaktika (Podlahová 2012).

Autorem první systematické didaktiky byl Jan Amos Komenský. Zahrnoval do ní vše, co nějakým způsobem souviselo se vzděláváním; tedy systém vyučování, jeho obsah, vyučovací předměty, metody apod. Později se didaktika zúžila pouze na teorii vyučování. Jsou v ní obsaženy cíle, obsah, metody a organizace vyučování (Průcha et al. 2013).

Skalková (2007) vymezuje didaktiku jako teorii vzdělávání a vyučování, která se zabývá problematikou obsahů a procesem, v němž si žáci tento obsah osvojují, tzn. vyučováním a učením.

Maňák (1993, s. 4) uvádí, že „...didaktika zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stádiích jeho vývoje.“

Janík (2013) vidí didaktiku jako nacházení cesty, jak nejlépe předat žákům a studentům učivo tak, aby si jej co nejefektivněji osvojili. Cílem obecné didaktiky v teoretické rovině je objasňování klíčových didaktických pojmů, jako jsou vzdělání, výchova, vyučování, učení a další, a rozpracování teorií vztahujících se k vyučování a učení.

Referenční centrum pro výukové metody a komunikaci (Reference Center, online) definuje didaktiku jako oblast pedagogiky, která se zabývá teoriemi, idejemi, zásadami a pokyny zaměřenými na úspěšné vedení vzdělávacího procesu. Využívá teoretických poznatků z oboru filozofie, psychologie a sociologie. Starší didaktické koncepce byly zaměřeny na výuku a učitele, zatímco novější koncepce se více soustředí na žáka a proces učení.

1.2 Didaktické zákonitosti

V přírodě i ve společnosti se vše řídí zákonitostmi, tzn. podstatnými a nutnými souvislostmi. Stejně je to v didaktice. Zde se hovoří o souvislostech mezi „...*cílevědomým působením na psychiku žáka, řízením jeho rozvoje a žádoucími změnami osobnosti a jejími vztahy k prostředí*“ (Maňák 1993, s. 9). Vedle zákonitostí je v didaktice používán také pojem zásady, neboli principy, a to pro vyjádření obecných požadavků. Podstatou didaktických zásad je, že se vztahují na všechny stránky vyučovacího procesu. Nejčastěji jsou uváděny tyto didaktické zásady: zásada uvědomělosti, názornosti, soustavnosti, aktivity, přiměřenosti, trvalosti a individuálního přístupu. „*Na základě didaktických zásad se stanoví didaktická pravidla, která obsahují pokyny pro správné a účinné vedení vyučovacího procesu a specifikují a konkretizují vyučovací zásady*“ (Maňák 1993, s. 10).

Zásada uvědomělosti říká, že je nutné, aby žák veškeré své činnosti vykonával uvědoměle, aby rozuměl obsahu a smyslu toho, co se učí, proč se to učí. K tomu je zapotřebí kladný vztah k učení. V případě, že není dodržena tato zásada, žák se sice učivo naučí reprodukovat, ale nerozumí mu. Zásada názornosti vyjadřuje, že žák by si měl utvářet názorné představy na základě vnímání konkrétních předmětů a jevů. Proto by výuka měla být co nejnázornější. Patří sem využívání názorných pomůcek, provádění pokusů, laboratorních prací apod. Zásada soustavnosti znamená, že pokud je výuka chaotická, ovlivňuje negativně žákovo učení. Proto je nutné sestavit učební plán tak, aby byly žákům informace podávány v logickém sledu (Pedagogické zásady a principy, online).

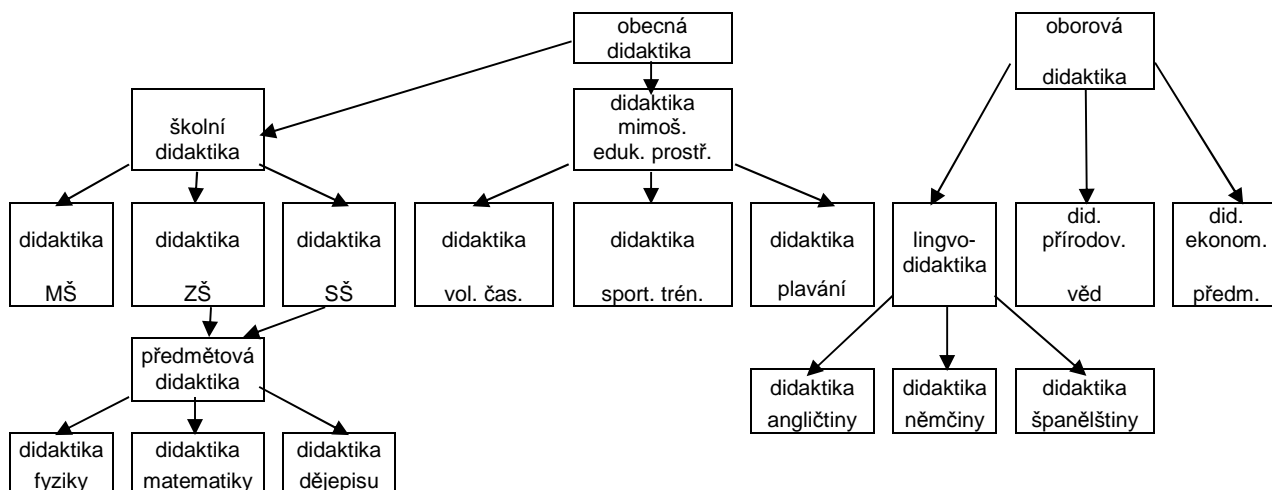
Zásada aktivity vyjadřuje požadavek, aby žák přistupoval k učení aktivně, zapojoval se do činností probíhajících ve výuce. Úkolem učitele je podněcovat žáky k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti. Při uplatňování zásady přiměřenosti platí, že učitel ve výuce postupuje od lehčího k těžšímu, od známého k neznámému. Je zapotřebí, aby učitel odhadl aktuální možnosti a schopnosti žáků a na základě toho zvolil vhodný způsob i obsah výuky. Cíle musí odpovídat stupni psychického i fyzického vývoje žáků. Zásada trvalosti předpokládá předkládání učiva tak, aby došlo k jeho trvalému osvojení. Učitel dosáhne trvalosti neustálým a důsledným opakováním a procvičováním dané látky. Zásada individuálního přístupu požaduje respekt k individuálním zvláštnostem každého žáka (Pedagogické zásady a principy, online).

Autorka je přesvědčena, že uvedené zásady by měl každý pedagog dokonale znát, respektovat je při své pedagogické činnosti a mít je stále na paměti, neboť jejich dodržováním může pozitivně ovlivnit vzdělávací proces a úspěšně dosáhnout stanoveného cíle.

1.3 Funkce didaktiky

Didaktika především zkoumá a popisuje svůj předmět, tzn. jakým způsobem a s jakými efekty probíhá na školách vyučovací proces. Tím plní svou diagnostickou funkci. Prognostická funkce znamená odhalování zákonitostí vyučovacího procesu. Dále plní funkci instrumentální tím, že popisuje, jak určovat cíle a metody, jak vybírat učivo a organizovat výuku tak, aby byla efektivní. A nakonec plní také normativní funkci, neboť určuje kritéria dané efektivnosti, podmínky a prostředky (Ďuriš et al. 2011).

1.4 Členění didaktiky



Obrázek č. 1: Členění didaktiky (podle Skalková 2007, s. 18)¹

Schéma ukazuje, že obecná didaktika se zabývá obsahem vzdělávání, které je společné jak pro školní, tak mimoškolní prostředí. Předmětová didaktika se zabývá metodikou v jednotlivých předmětech nebo předmětových oblastí a je podmíněna daným kurikulem vzdělávání. „Vedle obecné didaktiky vznikly didaktiky oborové jako samostatné vědní disciplíny. Pěstování oborových didaktik předpokládá jak dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie, tak také solidní znalosti příslušných vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje. Přitom didaktika a oborové didaktiky jsou v úzkém vzájemném vztahu“ (Skalková 2007, s. 18). Současný vývoj oborových didaktik je spojen s novými potřebami. Rozvíjí se věda a technika, a to vyvolává poptávku po změnách. S tím souvisí výběr učiva, zpracovávání učebnic, tvorba rámcových vzdělávacích programů apod. Obecná didaktika poskytuje teoretický základ oborovým didaktikám (Maňák 1993).

¹MŠ – mateřská škola; ZŠ – základní škola; SŠ – střední škola; vol. čas. – volného času; sport. trén. – sportovního tréninku; did. přírodov. věd – didaktika přírodovědných věd; did. ekonom. předm. – didaktika ekonomických předmětů; mimoš. eduk. prostř. – mimoškolního edukačního prostředí

1.5 Didaktika cizích jazyků

Znalost cizích jazyků patří od nepaměti ke známkám vzdělanosti. Vzpomeňme na známé rčení „Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem.“ A v současné době globalizace se znalost minimálně jedné světové řeči předpokládá a v mnoha odvětvích dokonce bere za samozřejmost. Díky znalosti cizího jazyka je možné proniknout k jiným kulturám, usnadňuje se komunikace mezi národy. V současnosti je velký význam přikládán angličtině a ruštině. Ale „...vedle rostoucí převahy angličtiny a ruštiny je patrný i značný zájem o další živé jazyky nejen evropské, ale i asijské, africké a americké oblasti“ (Hendrich et al. 1988, s. 12).

V roce 2005 přijala Evropská komise Novou rámcovou strategii pro mnohojazyčnost, podle které by měl mít každý občan možnost komunikovat v takové míře, aby bezesbytku naplnil svůj potenciál; měl by mít přístup k jazykovému vzdělání tak, aby v jeho životě, práci a komunikaci neexistovaly žádné jazykové bariéry. Každému občanu by také měla být poskytnuta možnost proniknout do mnohojazyčného prostředí vhodnými technickými komunikačními prostředky. Evropská komise ve svém sdělení „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“ formuluje cíl „mateřština plus dva cizí jazyky“, podle kterého „...by si měl každý občan vybrat jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci, a kromě toho by měl mít možnost učit se tzv. osobní adoptivní jazyk.... Jedinec by měl mluvit několika jazyky, ale není nutné, aby je ovládal na úrovni rodilého mluvčího“ (Janíková 2011, s. 135).

Zde se nabízí otázka, zda je žádoucí nutit všechny žáky základních škol, tedy i ty s průměrným či podprůměrným prospěchem, k povinné výuce dvou cizích jazyků (a to od roku 2013), když někteří z nich mají problém i se svou mateřštinou. Přečteme-li si pozorně uvedenou citaci, nemělo by nám uniknout, že Evropská komise ve svém sdělení uvádí, že „...každý občan...by měl mít možnost...“ Autorka se domnívá, že by bylo lepší žákům základních škol dát jen možnost, např. formou volitelných předmětů, učit se druhý cizí jazyk. Tato diskuse ale není předmětem práce, vraťme se proto k didaktice cizích jazyků.

Didaktika cizích jazyků je chápána jako disciplína zabývající se teorií vyučování cizím jazykům, přičemž jsou využívány všechny vědní obory, které s touto činností souvisí; především lingvistika, psychologie a pedagogika. Jedná se tedy o mezní disciplínu mající komplexní charakter. Předmětem zkoumání jsou fakta, která jsou společná pro výuku všech cizích jazyků. Pokud se didaktika zabývá konkrétním jazykem, je označována za oborovou didaktiku daného cizího jazyka, např. didaktika angličtiny, didaktika ruštiny apod. (Hendrich et al. 1998).

Průcha (2006, 2013) chápe didaktiku cizích jazyků, nazývanou také lingvodidaktiku, jako vědeckou disciplínu zabývající se teorií a praxí učení se a vyučování jazyků, ať již mateřského nebo cizího. Je to podle něj teorie interdisciplinární, která kombinuje poznatky obecné didaktiky, lingvistiky, teorie verbální komunikace a další. Vysvětluje, jaké jsou cíle a obsah vyučování cizím jazykům, jaké jazykové prostředky si mají žáci osvojit, jaké metody jsou optimální pro výuku cizích jazyků a jaké materiální didaktické prostředky mají být při vyučování používány.

Podle E. Beneše a kol. (1970, in Choděra 2006, s. 13) se „...*metodika vyučování cizím jazykům zabývá zkoumáním problematiky cíle vyučování cizím jazykům, obsahu vyučování, organizačních forem, metod a postupů i podmínek, za nichž si žáci mohou učivo úspěšně osvojit.*“

Podle F. Malíře (1971, in Choděra 2006, s. 13) „...*předmětem didaktiky určitého cizího jazyka je didaktická realita a její vzájemné vztahy s okolím.*“

Maria Dakowska, polská profesorka aplikované lingvistiky na katedře anglistiky Varšavské univerzity, autorka např. „Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics“, chápe didaktiku cizích jazyků jako autonomní empirickou disciplínu. Autonomní proto, že se řídí vlastními zákony, vybírá si svůj vlastní výzkumný předmět, za svých vlastních podmínek a určuje své vlastní priority. Empirickou proto, že se zaměřuje na jazykové vzdělávání jako na fenomén empirické zkušenosti, jako na časoprostorové události, zahrnující lidské prostředky, tj. verbální komunikaci v sociokulturním prostředí (Pawlak et al. 2013).²

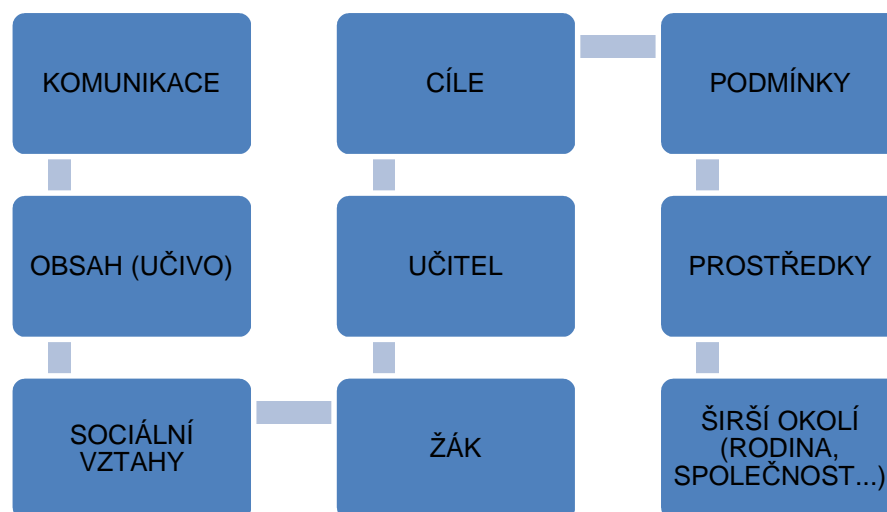
²Original text: „The first source of orientation comes from the conception of foreign language didactics, understood as an autonomous empirical discipline. Autonomy, i.e. being governed by one's own laws, is the discipline's right to select its own research subject matter and define it in and on its own terms, from the point of view of its own priorities. The empirical character of the discipline results from focusing on language learning as a phenomenon in the empirical reality, i.e. represented as a spatiotemporal event, involving human agents interacting by way of characteristically human operations of language use, i.e. verbal communication in sociocultural setting.” (pg. 17)

2 Vyučovací proces

Dříve, než v práci přejdeme k didaktickým prostředkům, věnujme jednu kapitolu také vyučovacímu procesu, neboť didaktické prostředky patří mezi jeho důležité komponenty. Druhá kapitola proto vysvětluje, co to je vyučování a podrobněji popisuje čtyři fáze výuky, které by měl pedagog dodržet v jakémkoliv předmětu, tedy i v angličtině. Přesto je ale výuka cizího jazyka specifická, neboť neprobíhá v přirozeném jazykovém prostředí. Kapitola se tudíž zabývá specifickými rysy cizojazyčné výuky. Představuje vzájemné vztahy mezi učitelem, žákem a daným učivem při dodržení určitých podmínek – materiálních i organizačních – a vyučovacích metod a postupů. Každý vyučovací proces směřuje k cílům, které formulujeme od těch nejobecnějších až ke konkrétním cílům dané vyučovací hodiny. Nejinak je tomu při cizojazyčné výuce, proto se závěr kapitoly jednotlivými cíli také zabývá.

2.1 Charakteristika vyučovacího procesu

Vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání. Jedná se o specifický druh lidské činnosti, který spočívá „...ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům“ (Skalková 2007, s. 118). Mezi nejdůležitější komponenty vyučovacího procesu patří součinnost učitele a žáků, která je naplněna obsahem a směřuje k cíli. Dále jsou to metody, didaktické prostředky a podmínky pro vyučování. To, jak na sebe jednotlivé komponenty vzájemně působí a jak se ovlivňují, se projevuje v dynamice vyučovacího procesu. Jde o logicky uspořádaný systém, kdy jednotlivé komponenty, prvky, do sebe vzájemně zapadají. Vyučování je náročný a složitý proces jak pro žáky, tak pro učitele. Žáci si prostřednictvím vyučování osvojují vědomosti, dovednosti, návyky apod., učitel zase během vyučování plánuje, rozhoduje, hodnotí a řídí (Skalková 2007).



Obrázek č. 2: Základní komponenty výukového procesu (Čábalová 2001, s. 139)

Při vyučovacím procesu postupuje učitel obvykle podle čtyř fází výuky. Tyto fáze proces výuky člení na sekvence, které ale nemůžeme chápat jako izolované, uzavřené časové úseky. Vzájemně se prolínají.

První fáze – motivace – Jedná se o „...souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii“ (Průcha et al. 2013, s. 159). To znamená, že učitel v této fázi připraví žáky na aktivní osvojování učiva. Žák může být ve výuce motivován potřebami poznávacími, sociálními nebo výkonovými. Pokud motivace vzniká především na základě poznávacích potřeb, tj. potřeba poznávat a objevovat něco nového, mluvíme o vnitřní motivaci. Pokud při výuce uspokojujeme jiné potřeby žáka, jedná se o motivaci vnější. Učitel by měl žáky k učení motivovat vědomě, např. tím, že vytvoří vhodné podmínky pro výuku, zájem o danou látku, navodí poznávací potřeby, využije působení incentívů (vnějších podnětů), působení odměn a trestů. Také však žáky motivuje nevědomě, především svým chováním, zaujetím pro daný předmět, vztahem k žákům, optimismem apod. Rozhodujícím faktorem je učitelův takt a jeho pozitivní vztah k profesi (Maňák 1993).

Druhá fáze – expozice – Zde se již jedná o vytváření nových vědomostí a dovedností. Zahrnuje všechny způsoby, kterými si žák osvojuje učivo pod vedením učitele. Od žáka je v této fázi vyžadován aktivní přístup, samostatná práce, experimentování apod. Ústředním problémem je vytváření pojmů. Je to postupný proces, který se stále prohlubuje, a při kterém se účastní aktivní materiální činnost, ale také myšlenkové operace, např. srovnávání, analýza, syntéza a další. Základem úspěšného osvojování poznatků je přesné vnímání a soustavné pozorování. Učitel by měl zajistit, aby u žáka nedošlo pouze k vzniku formálních vědomostí, kdy si žák osvojí poznatek jen pamětně, ale nerozumí jeho smyslu a není schopen aplikovat jej na řešení úloh (Maňák 1993).

Třetí fáze – fixace – Při této fázi si žák upevňuje osvojené vědomosti a dovednosti, a to nejčastěji formou opakování a cvičení. Je potřeba, aby se při tom učitel vyhnul stereotypu, nezajímavosti a nesoustavnosti. Fixace je velmi nutná, neboť učiva je mnoho a již osvojené učivo bývá vytlačováno učivem novým. Učitel by měl žáka vést k tomu, aby viděl souvislosti, logickou návaznost a dokázal z osvojených faktů vytvářet struktury (Maňák 1993).

Čtvrtá fáze – reflexe – Jedná se o prověřování výsledků procesu výuky. Aby výuka byla úspěšná, je nutné provádět průběžně zpětnou vazbu o žákově práci a jeho výkonech. Jsou-li výsledky reflexe negativní, má učitel možnost ihned zjednat nápravu. Žák reflektuje, co a jak se naučil, jaký pokrok udělal. Reflektovat je možné jak obsah (co nyní žák o tématu ví, co si potvrdil, co si vyvrátil), tak také procesy (jak k těmto poznatkům došel, co se během učení dělo). Pro učitele je to ideální pole k tomu, aby se věnoval například rozvoji klíčových kompetencí, emocím žáků apod. „*Smyslem reflexe je zužitkovat zkušenosti žáků s procesem učení do budoucna. Důležité na reflexi je to, že ji provádí žáci společně s učitelem, nejedná se tedy o zhodnocení práce žáků učitelem*“ (Gošová 2011, online).

2.1.1 Charakteristika vyučovacího procesu ve vyučování cizího jazyka

Při výuce cizího jazyka se ve výchovně vzdělávacím procesu prolínají obecné pedagogické rysy s rysy specifickými, které jsou typické pouze pro cizojazyčnou výuku. Tyto specifické rysy vyplývají z podstaty cizojazyčné výuky, především z toho, že primárním cílem v cizojazyčném vyučování je cíl komunikativní, tzn., že „...*obsahovým těžištěm je nový (žákům dříve neznámý) jazyk jako kód sloužící k získávání a k předávání informací*“ (Hendrich et al. 1998, s. 280).

Pokud se žák vzdělává ve své mateřštině, používá přitom jazyk, který již ovládá, který si osvojil v nejtělejší době dětství neorganizovaně. Je to pro něj samozřejmý dorozumivací prostředek. Znamená to, že mluvenou podobu již žák prakticky ovládá a ve vyučovacím procesu si zdokonaluje své znalosti a osvojuje si písemnou podobu. Cílem při výuce mateřštiny je tedy především ovládnutí spisovného jazyka v mluvené i psané podobě. Je tedy zřejmé, že východiska pro výuku cizího jazyka jsou v porovnání s východisky výuky mateřštiny odlišná. Žák se cizí jazyk začíná učit až ve škole, nemůže se tak opírat o dřívější vlastní zkušenosti. Cizojazyčná výuka probíhá také mimo přirozené jazykové prostředí. A začíná v době, kdy jedinec již velmi dobře ovládá svou mateřštinu, která jej obklopuje v každodenních situacích. Z tohoto důvodu se nedá zabránit tomu, aby se vliv mateřštiny nepromítal do vyučování cizímu jazyku. Děje se tak nezávisle na vůli žáků a učitelů (Hendrich et al. 1998).

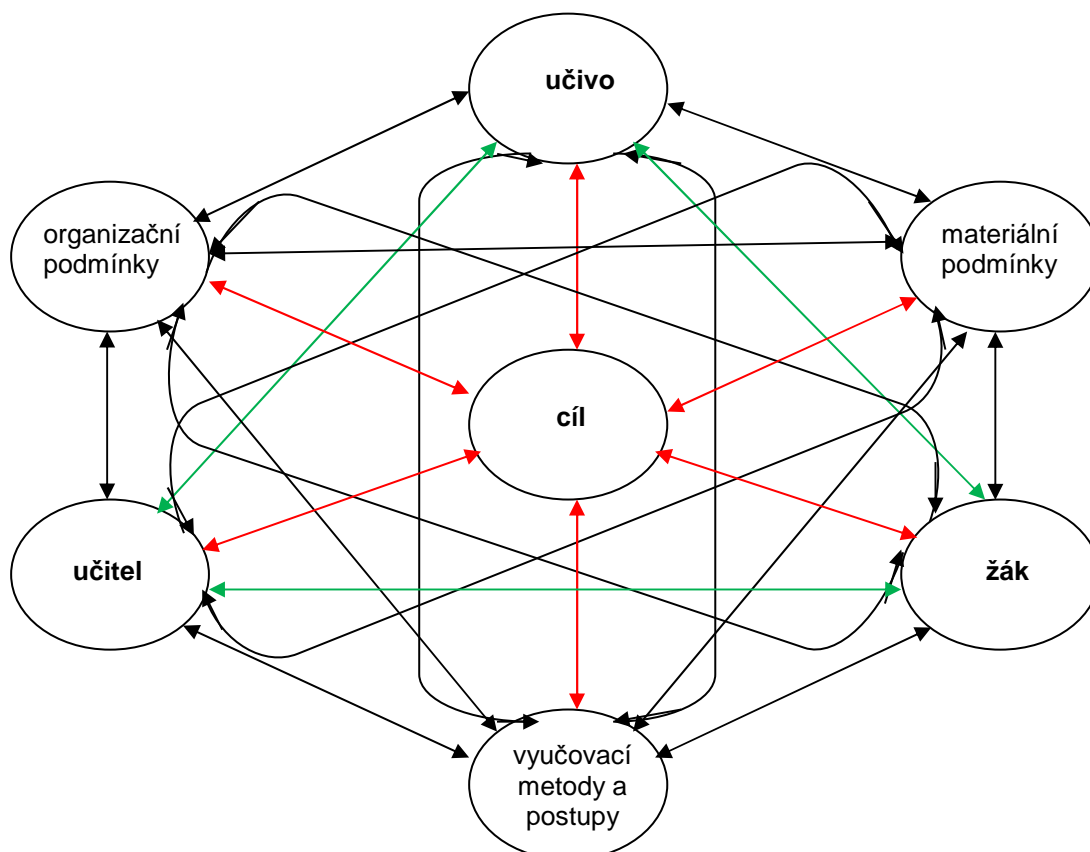
Didaktický trojúhelník:



Obrázek č. 3: Didaktický trojúhelník (podle Skalková 2007, s. 112)

Tento didaktický trojúhelník je základem výchovně vzdělávacího procesu. Na vrcholech stojí vyučovací předmět a učivo – jeho cíle a pojetí, výběr obsahů a jejich přesun do učiva, tzn. tvorba kurikula apod.; dále žák se svými znalostmi a dovednostmi a schopností toto učivo přijmout, se svou strategií učení a myšlení; a učitel se svou profesní výbavou, schopen dané učivo žákům předat díky svým oborovým didaktickým znalostem, dovednostem, kompetencemi a způsobem předávání učiva (Tužilová 2013, online).

Autorka se domnívá, že v současné době působí tento didaktický trojúhelník zastarale a nedostatečně. Zcela v něm chybí stanovení cílů, které jsou „páteří“ moderního vyučování, postrádá v něm volbu pomůcek, metod a postupů, a především stále častěji zdůrazňovanou vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žákem. Proto se přiklání k mnohem podrobnějšímu a, dle jejího názoru, výstižnějšímu modelu edukačního procesu podle J. Hendricha:



Obrázek č. 4: Schéma vzájemných vztahů a závislostí mezi hlavními faktory pedagogického procesu (podle Hendrich et al. 1988, s. 17)

V tomto schématu organizační podmínky představují rozsah a strukturu výuky po stránce organizační, tzn. učební plány, rozvrhy jednotlivých tříd, dělení žáků do skupin a jejich počty v jednotlivých skupinách, ale také výběr žáků, organizace zkoušek apod. Materiální podmínky znamenají materiální vybavení školy a jednotlivých učeben pomůckami a didaktickou technikou. Sem spadají, co se výuky jazyků týče, především jazykové laboratoře se sluchátkovými soupravami, různými druhy tabulí, od klasických, přes magnetické až k interaktivním (Hendrich et al. 1998, s. 18).

Zahrnujeme zde také vybavení školy knihovnou s cizojazyčnou literaturou, slovníky, DVD (Digital Versatile Disc - digitální víceúčelový disk), časopisy apod. Vyučovací metody a postupy jsou různé druhy postupů řízené učitelem směřující k osvojení učiva a dosažení cílů. Patří sem činnosti učitele i činnosti žáků, včetně jejich domácí přípravy, která je zadávána a následně kontrolována učitelem. „Mezi jednotlivými faktory, které samy o sobě jsou jevy složitými a více či méně variabilními, existují dialektické vztahy (ve schématu symbolicky naznačené obousměrnými šipkami), takže jakákoli změna kteréhokoli faktoru nutně působí na faktory ostatní“ (Hendrich et al. 1998, s. 18).

Ve vyučování cizím jazykům se promítají stále více nové směry i výukové metody. Především je výuka zaměřená na žáka. Učitel je facilitátorem a organizátorem žákova učení, je jeho rádcem a pomocníkem. Další tendencí je těsněji propojit výukové metody s nejnovějšími vědeckými poznatky. Učení se cizím jazykům je také chápáno jako celoživotní proces, o čemž svědčí široká nabídka cizojazyčné výuky pro různé věkové skupiny, i pro různé profesní a osobní potřeby. Stále častěji je prosazován koncept mnohojazyčnosti. Pro cizojazyčnou výuku to představuje využívání nových didaktických postupů (např. didaktika druhého cizího jazyka). Pozornost se věnuje konceptu autonomního učení se cizím jazykům. Učitel podporuje samostatnost žáků tím, že jim poskytuje možnost výběru individuálních učebních strategií, dostatek času na zvládnutí určitých úloh a umožňuje jim jejich sebehodnocení. „Jsou stírány hranice mezi řízeným procesem učení a individuálním procesem osvojování cizího jazyka. Cizojazyčná třída již není hermeticky uzavřeným prostorem, kde se jazyk vyučuje podle jednoho metodického směru (např. metoda gramaticko-překladová) a s jednou učebnicí. Pomocí celé řady výukových metod je žákům umožněno učení se jazyku tak, jak je tomu u přirozeného osvojování mateřského jazyka“ (Janíková 2011, s. 10).

2.2 Cíle vyučovacího procesu

Jako každá činnost, také vyučování směřuje k určitým cílům. Cíle patří k základním pedagogickým kategoriím. Spolu s prostředky jsou páteří vyučovacího procesu. Cíl vyučování je podle Hendricha (1998, s. 67) „...vedoucí didaktickou kategorií a zásadní normou celého vyučování. Zásadně určuje celý jeho průběh, vyjadřuje stav, ke kterému vyučování směřuje a představuje tak i normu k hodnocení jeho výsledků. Proto je také jeho správné a jasné vymezení jedním ze základních předpokladů úspěšného průběhu vyučování.“

Chce-li učitel správně stanovit cíl, je nutné, aby respektoval nejen potřeby a zájmy společnosti, ale také organizační a materiální podmínky dané školy. Jedna věc jsou cíle ideální, druhá věc cíle reálné. Reálné cíle jsou dány rozvrhem, délkou výuky, kvalifikací učitelů, ale také možnostmi školy, jak je schopna zajistit technické pomůcky potřebné pro výuku (Liškař 1971, online). Pokud je cíl reálný a splnitelný, může vést k uspokojivým výsledkům (Hendrich et al. 1998). „Cíle vstupují jako jeden z určujících prvků do složitého systému vztahů, které podmiňují povahu vyučovacího procesu. Prostřednictvím cílů proniká do vyučování představa o charakteristikách osobnosti, které očekává daná společnost“ (Skalková 2007, s. 119). „Neujasněnost cílů se negativně projevuje v obsahové náplni a ve výstavbě vyučovací hodiny, ve volbě metodických postupů, v organizaci práce a ovšem i ve výsledcích, jichž se dosahuje“ (Hendrich et al. 1998, s. 289). Cíle jsou formulovány od nejobecnějších až ke konkrétním, jak názorně ukazuje obrázek:



Obrázek č. 5: Hierarchie cílů ve výchovně vzdělávacím procesu (upraveno podle Čábalová 2011, s. 140)

Autorka má za to, že tato „pyramida cílů“ se dobře uplatnila při vytváření školních vzdělávacích programů na jednotlivých školách. Každá škola si vymezila obecné vzdělávací cíle, jichž chce postupně dosáhnout pomocí výchovných a vzdělávacích strategií, tzn., stanovila si postupy, jimiž cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence. Bylo potřeba ujasnit si cíle jednotlivých předmětů tak, aby se učitelé mohli dohodnout na plnění mezipředmětových vztahů. V rámci předmětových komisí si pedagogové vytyčili cíle tematických celků a témat, sestavili společně tematický plán, z něhož si již každý individuálně

určil své vlastní cíle výukových hodin. Výše uvedenou pyramidu hierarchií cílů považuje autorka za velmi důležitou a nebylo by od věci vyplněnou ji vyvěsit např. ve společné sborovně a občas se k ní vracet, aby každý kantor, především nově příchozí, měl na paměti, kam škola, na které vyučuje, směřuje a jaké si stanovila cíle. Na pravidelných schůzkách předmětových komisí by se učitelé měli také touto pyramidou zaobírat.

2.2.1 Cíle cizojazyčné výuky

Cíle cizojazyčné výuky jsou ovlivňovány neustálým vývojem jak jednotlivých vědních oborů, tak vývojem společnosti. V cizojazyčném učení je potřeba rozlišovat cíl komunikativní, vzdělávací a výchovný. Na pomyslném prvním místě v didaktice cizích jazyků stojí komunikativní cíl (oproti jiným vyučovacím předmětům, kde je prvotní cíl kognitivní – vzdělávací). Ostatní řadíme mezi doprovodné. Hendrich (1998, s. 86) rozlišuje dvojí třídění cílů cizojazyčné výuky:

1. Trichotomické třídění:

- Cíl komunikativní (praktický, řečový)
- Cíl vzdělávací (poznávací)
- Cíl výchovný (formativní)

2. Dichotomické třídění:

- Cíl vzdělávací (komunikativní + vzdělávací)
- Cíl výchovný (formativní)

Výše uvedené cílové složky (tzn. komunikativní, poznávací a výchovná) se „...v průběhu výuky prolínají a podle povahy učiva v dané fázi pedagogického procesu jedna z nich zpravidla převažuje, aniž vylučuje ostatní. Všechny tři tvoří tedy dialektickou jednotu vzdělávacího a výchovného cíle“ (Hendrich et al. 1998, s. 86-87).

Komunikativní cíl

Jedná se o takové osvojení cizího jazyka, aby mohl sloužit jako dorozumívací nástroj, tedy jako prostředek komunikace. Znamená to, že učitel vede žáky k tomu, aby se naučili cizí řeč, tzn. rozumět čteným textům a slyšeným projevům, umět vyjadřovat své myšlenky ústně a písemně, s čímž souvisí znalost slovní zásoby, gramatiky, pravopisu i výslovnosti (Liškař 1971, online).

Při poslechu vede učitel žáky k porozumění vyprávění nebo předcítání učitelem i rodilým mluvčím (mluvíme o přímém poslechu) a porozumění reprodukovanému textu (mluvíme o zprostředkovaném poslechu). V obou případech by mělo být tempo řeči „normální“ (hovorové); není nutné, aby žáci rozuměli každému slovu, stačí, když jsou neznámá slova pochopitelná z kontextu (Hendrich et al. 1998).

Při ústním vyjadřování vede učitel žáky k tomu, aby pohotově, se správnou výslovností a jazykově správně hovořili na dané téma (Hendrich et al. 1998).

Při čtení s porozuměním nepožaduje učitel pouze správnou výslovnost, ale také intonaci. Vede žáky k porozumění textu při čtení hlasitým i tichém. Stejně jako u poslechu není potřeba, aby žáci rozuměli každému slovu. Naopak, doporučuje se předkládat takové texty, které obsahují i několik neznámých slov. Opět by ale měl žák porozumět z kontextu textu. Zda žák správně porozuměl, může učitel prověřit překladem, reprodukcí obsahu, odpověďmi na otázky apod. (Hendrich et al. 1998)

Cílem písemného projevu je schopnost žáků písemně vyjádřit myšlenky. Je potřeba mít dostatečně osvojenou slovní zásobu a gramatická pravidla (Hendrich et al. 1998).

Vzdělávací cíl

Vzdělávací cíl je úzce spjat s osvojováním faktů o dané zemi. Znamená to, že učitel vede žáky k tomu, aby čtením a poslechem získávali nové poznatky o příslušné zemi, tedy poznatky z hospodářského, politického a kulturního života, ale také o literatuře a umění (Liškař 1971, online). Toho lze dosáhnout zejména mezipředmětovými vztahy, četbou vhodně vybraných úryvků z cizojazyčných textů, četbou zahraničních novin, časopisů, sledováním cizojazyčných filmů apod. Vše s ohledem na stupeň cizojazyčné výuky (Hendrich et al. 1998).

Výchovný cíl

Při výuce cizího jazyka také vychováváme. Prostřednictvím vhodně zvoleného obsahu výuky rozvíjíme žákovu osobnost, jeho postoje, názory, charakterové i morální vlastnosti, estetické cítění. Učitel vede žáky k soustavné práci, vytrvalosti, sebekritice, odpovědnosti apod. Navíc také rozvíjí paměť, logické myšlení, učí je „učit se“. *„Úroveň výchovného působení včetně volby vhodných didaktických prostředků závisí především na všestranné odborné, politické a kulturní vyspělosti a celkovém rozhledu i pedagogickém umění učitele, na jeho psychologickém přístupu k žákům, na jeho charakteru, osobním příkladu a angažovanosti, jakož i na pečlivosti a důmyslnosti jeho přípravy na každou vyučovací hodinu“* (Hendrich et al. 1998, s. 98).

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Při výuce anglického jazyka na základní škole vychází učitel z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, což je kurikulární dokument státní úrovně. Kapitola objasňuje nejen pojem „kurikulum“, ale také „klíčové kompetence“ nebo „vzdělávací oblasti“. Zaměřuje se na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, do které patří, mimo jiné, výuka angličtiny.

3.1 Kurikulární dokumenty

V první řadě je důležité vymezit si pojem „kurikulum“. Průcha (2013) rozlišuje tři základní významy tohoto pojmu, který se v pedagogice před rokem 1989 nepoužíval. Můžeme jím označit vzdělávací program, projekt, plán; průběh studia a jeho obsah; nebo obsah veškeré zkušenosti, kterou žák ve škole získá. Je to „...*pojem vyššího řádu než učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které nepokrývají obecný význam pojmu kurikulum*“ (Průcha et al. 2013, s. 137).

„V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 5).

Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň představují Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP).

Národní program rozvoje vzdělávání je „...*koncepční dokument české vzdělávací politiky označovaný jako Bílá kniha; obsahuje záměry rozvoje vzdělávání žáků od 3 do 19 let a návrhy i doporučení ekonomického, politického a pedagogického charakteru, které jsou postupně realizovány*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 140). Byl vypracován týmem odborníků a schválen dne 7. 2. 2001. Pro každý stupeň vzdělávání konkretizuje cíle, úkoly a změny, ke kterým má v daném časovém horizontu dojít (Průcha et al. 2013).

„Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“ (Průcha et al. 2013, s. 6).

Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se vzdělává na jednotlivých školách a které si tvoří každá škola sama podle zásad uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu. Zahrnuje specifičnosti školy a kurikulární nabídku, tzn. předměty povinné, nepovinné i volitelné, dále mimotřídní aktivity a způsoby organizace školního života (Průcha et al. 2013).

Národní program rozvoje vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online).

3.2 Klíčové kompetence

Jedná se o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které žák potřebuje pro svůj budoucí osobní i profesní život. Otevírají mu možnosti k řešení problémů v průběhu celého života. Tento pojem se začal v pedagogice používat v souvislosti se změnou cílů a obsahů školního vzdělávání. „Zavedením termínu klíčové kompetence do školských a kurikulárních dokumentů byly formulovány univerzální cíle vzdělávání, které nejsou vázány na konkrétní obsahy, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení v rámci formálního i neformálního vzdělávání“ (Průcha et al. 2013, s. 125). V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013) jsou klíčové kompetence vymezeny jako minimum, které mají všichni žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout. Jejich výběr vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti.

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 10).

Klíčové kompetence se vzájemně prolínají, mají nadpředmětovou podobu a jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich rozvoji musí směřovat všechny činnosti a aktivity probíhající ve škole (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online).

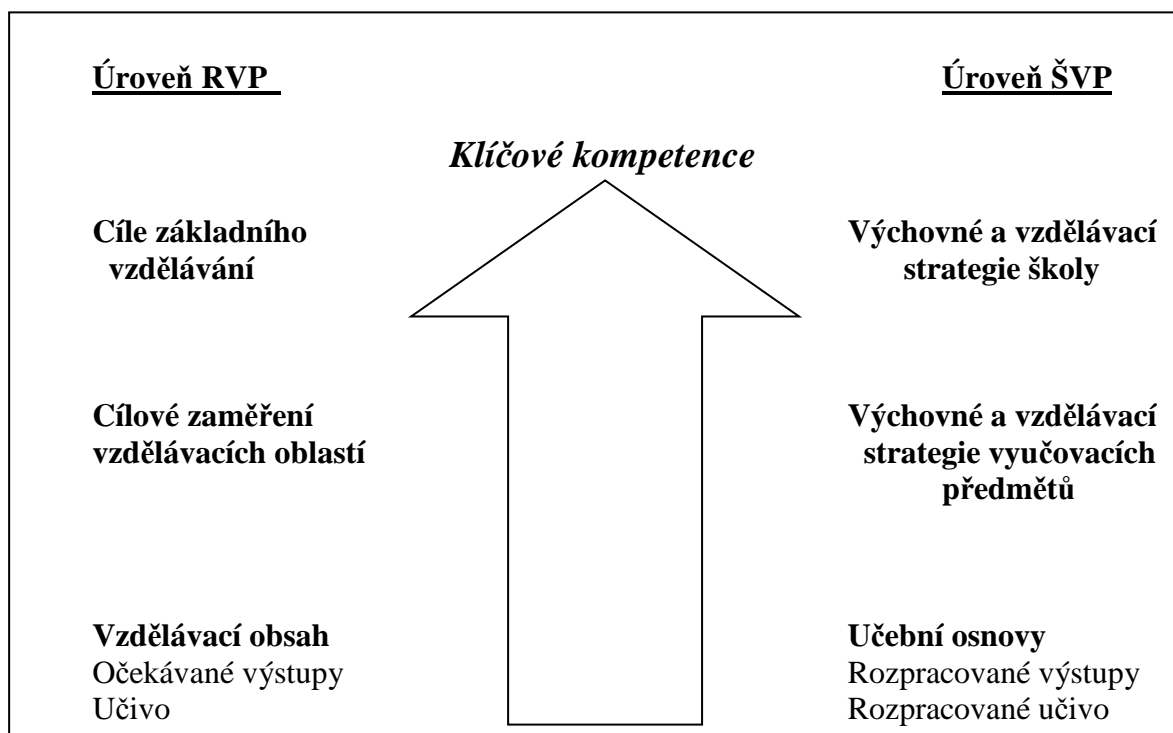
Na základní škole se za klíčové považují tyto kompetence (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 10-13):

- Kompetence k učení: Žák pro své učení vybírá a využívá vhodné způsoby; vlastní učení řídí, plánuje a organizuje; chápe smysl a cíl učení; má k němu pozitivní vztah; dokáže posoudit vlastní pokrok a zhodnotit výsledky svého učení.
- Kompetence k řešení problémů: Žák umí rozpoznat problém a přemýšlí o jeho příčinách; za využití svých předchozích zkušeností naplánuje způsob jeho řešení; snaží se problém vyřešit samostatně; kriticky myslí a je si vědom zodpovědnosti za svá rozhodnutí.
- Kompetence komunikativní: Žák je schopen formulovat své myšlenky logicky a výstižně; vyjadřuje se kultivovaně a souvisle v projevu ústním i písemném; obhájí svůj názor před druhými lidmi; pro komunikaci s okolním světem využívá moderní prostředky a technologie.
- Kompetence sociální a personální: Žák spolupracuje ve skupinách; podílí se na vytváření pozitivní atmosféry ve skupině; umí poskytnout pomoc nebo o ni požádat; chápe potřebu spolupráce.
- Kompetence občanské: Žák respektuje přesvědčení druhých lidí; je si vědom svých práv a povinností; chová se zodpovědně v kritických situacích; projevuje smysl pro kulturu a tvořivost; chápe environmentální problémy.

- Kompetence pracovní: Žák používá bezpečně materiály, nástroje a vybavení; chrání zdraví své i druhých lidí; přispívá k ochraně životního prostředí; zodpovědně se připravuje na svou budoucnost a profesní zaměření.

3.3 Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny vzdělávacími obory. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. „Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 14). Učivo je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je prostředkem k dosažení očekávaných výstupů. Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola člení do vyučovacích předmětů. „Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 14-15).



Obrázek č. 6: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 15)

3.3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Tato vzdělávací oblast má ve výchovně vzdělávacím procesu významné postavení. Zvládnutí určité jazykové úrovně vypovídá o vyspělosti absolventa základní školy. Vyučování jazykům vybaví postupně žáka znalostmi a dovednostmi tak, aby byl schopen rozumět jednoduchým jazykovým sdělením a vyjadřovat se vhodně dle dosažené úrovně, tzn., že cílem jazykové výuky je především rozvoj komunikačních kompetencí. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online).

„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 16-17).

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: vzdělávání v Cizím jazyce na základní škole předpokládá dosažení úrovně A2, což znamená, že žák „...rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 17).

Vzdělávání v cizím jazyce rozvíjí u žáka klíčové kompetence tím, že jej vede k pochopení studovaného jazyka, rozvíjení pozitivního vztahu k danému jazyku, učí jej vnímat cizí jazyk jako prostředek k dorozumívání. „*Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online, s. 17).

Podle Průchy (2013) je jazyková dovednost schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely. Tuto dovednost může žák získat, mimo jiné, při školním vzdělávání. Mezi základní jazykové dovednosti patří dovednosti receptivní, což zahrnuje poslech a čtení s porozuměním; a dovednosti produktivní, zahrnující ústní a písemný projev. V rámcovém učebním plánu základního vzdělávání je pro cizí jazyk určeno minimálně devět hodin na 1. stupni a dvanáct hodin na 2. stupni.

4 Didaktické prostředky

Didaktické prostředky doprovází výchovně vzdělávací proces a materiálně jej zajišťují. V dnešní době hovoříme zejména o moderních didaktických prostředcích, které jsou nezbytné pro modernizaci školství a výchovně vzdělávacího procesu, a bez kterých si současní učitelé snad nedokážou výuku představit, mnohdy dokonce ani realizovat. Používání materiálních didaktických prostředků ve vyučovacím procesu propagoval již J. A. Komenský, který jako první zformuloval didaktickou zásadu názornosti. Komenský ve svých dílech zdůrazňuje používání učebních pomůcek vždy, když je to možné. Učitel tedy může materiálními didaktickými prostředky vhodně doplnit svůj výklad (Obdržálek et al. 2003).

Ve čtvrté kapitole autorka vysvětluje pojmy týkající se didaktických prostředků a uvádí jejich klasifikace z pohledu českých i zahraničních autorů.

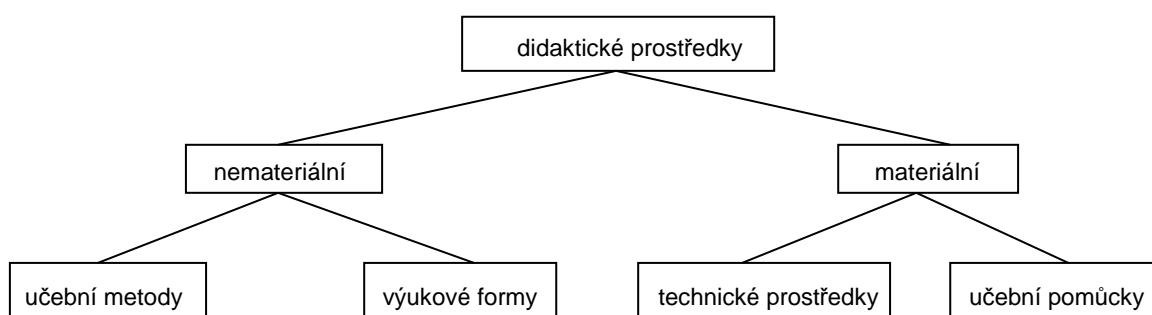
4.1 Vymezení pojmů

Didaktické prostředky nejčastěji chápeme jako všechny předměty a jevy, které slouží k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Mohou mít materiální a nemateriální povahu (Vaněček 2008).

Nemateriální didaktické prostředky jsou například učební metody (vnitřní myšlenkový postup, prostřednictvím kterého žáci získávají vědomosti, dovednosti, návyky apod.) nebo výukové formy (vnější uspořádání výchovně vzdělávacího procesu). Materiální didaktické prostředky jsou konkrétní předměty vykonávající nějakou didaktickou funkci. Může se jednat o technické prostředky nebo učební pomůcky. Technické prostředky jsou materiální didaktické prostředky, které plní funkci zprostředkovatele, vytváří podmínky pro přenos učiva žákům. Učební pomůcky jsou materiální prostředky, které jsou přímým nositelem didaktické informace tvořící obsah výuky. *„Mají podporovat nejen smyslové vnímání, ale také rozumové poznávání. Prostřednictvím učebních pomůcek se uskutečňuje princip názornosti založený na jednotě konkrétního a abstraktního, empirického a teoretického. Učební pomůcky by neměly nahrazovat verbální výklad učitele, ale zvyšováním názornosti podporovat jeho funkci při výchově k tvořivému myšlení. Dále mají zabezpečit nejen vědeckost informací, ale svojí dramaticností a i případnou estetickou hodnotou mají docílit přijímání a upevňování poznatků i prostřednictvím emocí“* (Vaněček 2008, s. 17).

4.2 Klasifikace didaktických prostředků

Podkapitola uvádí příklady klasifikací didaktických prostředků podle českých i zahraničních autorů. Různí autoři klasifikují didaktické prostředky různě a také je různě rozdělují. Přesto se jejich dělení vzájemně prolínají, doplňují a v podstatě jsou si více méně podobná. Následující schéma ukazuje všeobecné rozdělení didaktických vyučovacích prostředků.



Obrázek č. 7: Schéma rozdělení didaktických prostředků (upraveno podle Obdržálek et al. 2003, s. 145)

4.2.1 Klasifikace didaktických prostředků podle českých autorů

Autorka diplomové práce si vybrala pět českých autorů zabývajících se klasifikací didaktických prostředků. Každý z nich nahlíží na danou problematiku jinak, všichni však usilují o vytvoření jednotného systému. Všichni se shodují, že jednou z nejdůležitějších kategorií jsou učební pomůcky. Přesto se jejich výčet a dělení liší. Některé dělení působí pro nás již zastarale, neboť věda a technika se velmi rychle rozvíjejí. Co se ale týká tradičních prostředků, jsou použitelné pro jakoukoliv dobu. Pro větší názornost jsou jednotlivá dělení zaznačena do tabulek či schémat.

4.2.1.1 Klasifikace podle Maňáka

Maňák (2003) uvádí, že učitelé se v současnosti snaží používat všechny možné dostupné pomůcky, především moderní a audiovizuální. To je ale možné pouze za předpokladu, že při své přípravě na vyučování dbají na několik kritérií. Musí dávat pozor na „...sledovaný cíl, obsah a charakter předváděných jevů; úroveň žáků (rozvoj a znalosti žáků); ovládnutí pomůcky učitelem a podmínky realizace“ (Maňák 2003, s. 51).

Prostředky charakterizuje jako velmi důležitou didaktickou kategorii zahrnující vše, co vede k splnění výchovně vzdělávacích cílů. Ovšem do didaktických prostředků řadí pouze materiální předměty. Podle něj didaktické prostředky doprovází a zajišťují výuku, jsou její materiální podmínkou. Didaktickými prostředky jsou pro něj především učební pomůcky, což jsou materiální předměty, které se používají ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností. Představují přímý materiál, který pomáhá učiteli zprostředkovat žákům poznání skutečnosti (Maňák 1993).

Maňákově dělení didaktických prostředků je všeobecné, použitelné pro jakýkoliv předmět, přesto se autorka nemůže ubránit dojmu, že je více zaměřeno na přírodovědné předměty. Postrádá v něm zařazení moderní techniky a audiovizuálních pomůcek.

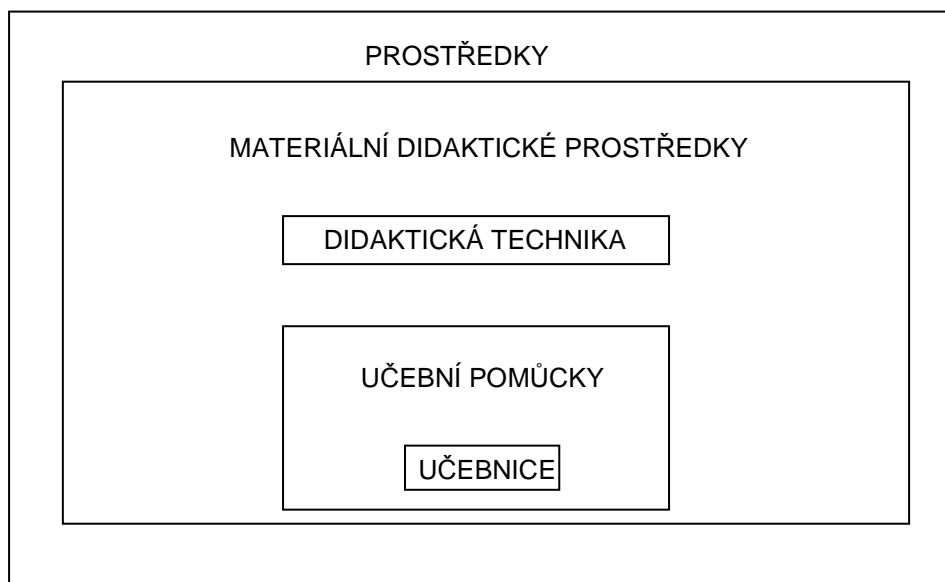
skutečné předměty	přírodniny preparáty výrobky
modely	statické dynamické
přístroje	demonstrační na měření a počítání na pozorování
zobrazení	obrazy statická projekce dynamická projekce
zvukové pomůcky	hudební nástroje desky, CD (Compact Disc)
dotykové pomůcky	slepecké písmo
literární pomůcky	učebnice atlasy příručky
programy pro vyučovací automaty a pro počítače	

Tabulka č. 1: Přehled základních učebních pomůcek podle Maňáka (Maňák 1993, s. 53)

4.2.1.2 Klasifikace podle Choděry

Podle Choděry (2006) mají prostředky podobu učiva a metod. Materializací těchto prostředků vznikají materiální didaktické prostředky, kde hlavní místo zaujímá učebnice, která je základní knižní učební pomůckou. Tvorba učebnice je nesnadným úkolem. „*Psát učebnice je třeba umět, nejen vědět, jak*“ (Choděra, 2006, s. 149). Jde o velmi zodpovědnou činnost, neboť učebnice se velkou měrou podílí na procesu a výsledku celého vyučování a učení. Mezi nejdůležitější faktory, které je třeba zohlednit při tvorbě učebnice, patří vztah učebnice k jiným učebním pomůckám, lokace učebnice ve vyučování - učení (kde se bude vyučovat - učit) a fáze vyučování – učení. Důležité je také, zda v průběhu učení žáka bude přítomen učitel či nikoliv a jaká bude náročnost (obtížnost) učebnice.

Klasifikace podle Choděry je přehledná, obsahuje základní dělení materiálních didaktických prostředků na didaktickou techniku a učební pomůcky. Chybí zde ale podrobnější rozpracování, výčet jednotlivých prostředků. Tato klasifikace je pro autorku příliš obecná a zjednodušená. Nemůže ani souhlasit s uvedením učebnice jako jediné učební pomůcky.



Obrázek č. 8: Grafické vyjádření vztahů didaktických prostředků podle Choděry (Choděra 2006, s. 148)

4.2.1.3 Klasifikace podle Stojana

Podle Stojana (1998) didaktické prostředky zahrnují vše, co pomáhá učiteli uskutečňovat výuku. Jejich prostřednictvím rozvíjí učitel během vyučovacího procesu dovednosti a vědomosti žáků. Základní dělení je podle něj na prostředky materiální a nemateriální. Na žáka mohou působit intencionálně (záměrně a přímo) či funkcionálně (bezděčně a nepřímě). Vyučovací proces považuje za intencionální působení.

Stojan didaktické prostředky klasifikuje podrobně. Autorka však nepovažuje za příliš šťastné řadit lavice, skříně a židle mezi technické vybavení učebny a uvádět je na stejné úrovni jako tabuli. Tu by raději viděla mezi všeobecnou didaktickou technikou, kterou by také bylo vhodné více rozpracovat, rozčlenit na vizuální, auditivní a audiovizuální.

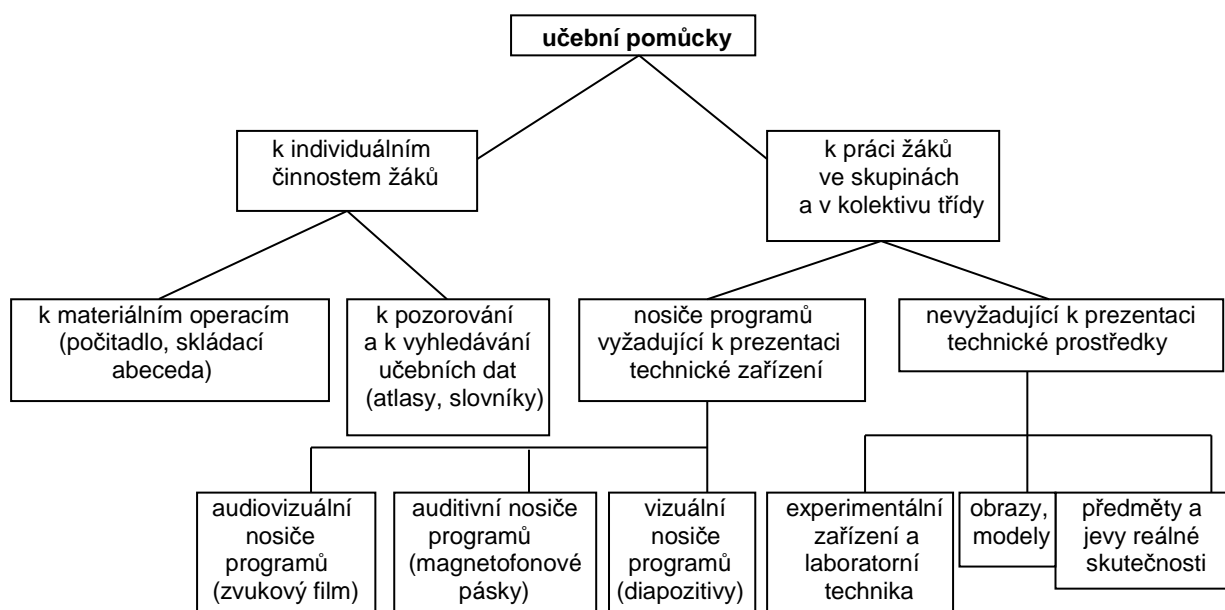
výchovné instituce	budovy a prostory určené pro výchovnou a vyučovací činnost
učebny	kabinety, kreslírny, laboratoře, čítárny, knihovny, sborovny
technické vybavení prostorů určených ke vzdělávacím nebo výchovným činnostem	stoly, tabule, lavice, skříně, židle, stojany
pracovní nástroje a stroje	přístroje, nářadí, náčiní
všeobecná didaktická technika	projektory, televizory, videa, počítače, CD přehrávače, zařízení pro reprodukci zvuku
speciální didaktická technika	mikroskopy, dalekohledy, rýsovací stroje
vyučovací pomůcky	pomůcky demonstrační: sbírky, výrobky, obrazy, modely, herbáře
	pomůcky procvičovací, konstrukční, manipulační: stavebnice, skládanky
	učebnice a učební texty: skripta, atlasy, slovníky

Tabulka č. 2: Dělení didaktických prostředků podle Stojana (Stojan 1998, s. 32)

4.2.1.4 Klasifikace podle Kořínka

Materiální prostředky jsou jednak předměty, které umožňují či usnadňují práci žáků (psací potřeby, sešity, školní aktovky, cvičební úbory apod.), a jednak předměty, které pomáhají učitelům dosáhnout vyučovacího cíle. Kořínková (1984) klasifikace učebních pomůcek vychází z jejich didaktické funkce, řadí mezi ně všechny materiální prostředky používané při vyučování.

S touto klasifikací se autorka neztotožňuje. Hned první rozdělení učebních pomůcek na ty, které jsou určeny k individuálním činnostem žáků a ty, které slouží ke skupinové práci, se autorce nezdá vhodné. Např. atlasy a slovníky, jež Kořínek uvádí jako pomůcky k individuální činnosti, mohou posloužit také (a někdy mnohem lépe) ke skupinové práci, mohou být využity k soutěžení. Naopak pomůcky auditivní a audiovizuální, řazené Kořínkem pro práci v kolektivu, můžeme v dnešní době využít k individuální činnosti žáka pomocí jazykové laboratoře a sluchátkových zařízení.



Obrázek č. 9: Schéma klasifikace učebních pomůcek podle Kořínka (podle Kořínka 1984, s. 171)

4.2.1.5 Klasifikace podle Hendricha

Materiální didaktické prostředky představují důležitou složku metodického a didaktického postupu. Pro všechny je shodné to, že nepůsobí izolovaně, ale systémově. Hendrich (1988) upozorňuje, že během moderní výuky je důležité, aby se pracovalo s didaktickými prostředky systematicky. „*Systematickou prací rozumíme promyšlené, pravidelné, správně časované i dávkované zapojování vhodných pomůcek do cílevědomě řízeného vyučovacího procesu jak v jednotlivých vyučovacích hodinách, tak v průběhu celého trvání výuky*“ (Hendrich et al. 1988, s. 396).

Vzhledem k tomu, že se Hendrich zabývá didaktikou cizích jazyků, odpovídá i jeho dělení didaktických prostředků tomuto zaměření. Je málo využitelné pro přírodovědné obory, neboť nezahrnuje např. modely, skutečné předměty či přístroje, jak je tomu v Maňákové dělení. Hendrichova klasifikace obsahuje výčet učebních pomůcek, nezabývá se však didaktickou technikou.

textové materiály	učebnice metodické příručky slovníky čítanky zpěvníky časopisy
předmětné pomůcky	školní potřeby zařízení učebny nástroje hračky
obrazové a grafické pomůcky	malby kresby diagramy tabulky
zvukové pomůcky	CD, kazety desky
učebny a kabinety	speciální učebny laboratoře

Tabulka č. 3: Dělení materiálních prostředků podle Hendricha (podle Hendrich et al. 1988, s. 394-424)

4.2.2 Klasifikace didaktických prostředků podle zahraničních autorů

Klasifikací didaktických prostředků se zabývají také zahraniční autoři. S ohledem na téma diplomová práce, pojednávající o využití didaktických prostředků v rámci cizojazyčné výuky, považuje autorka za vhodné uvést také dělení těchto autorů. Zmiňuje se o třech z nich.

4.2.2.1 Klasifikace podle Penny Ur

Penny Ur (1996) dělí didaktické prostředky na učebnici, doplňkové materiály a učitelem vypracované pracovní listy a kartičky.

Za prvořadý materiální didaktický prostředek považuje učebnici, neboť napomáhá nejen učitelům, ale také žákům zefektivnit výuku. Používání učebnice má výhody i nevýhody. Mezi výhody řadí Penny Ur např. konstrukci (učitelé i žáci vědí, co se právě učí a co bude následovat), ekonomičnost (jedná se o spíše levnější materiál), dostupnost (učebnice je skladná, snadno dostupná, je ji možné stále nosit při sobě), vedení (začínajícím i zkušeným pedagogům poskytuje vedení a podporu), autonomii (učebnici může žák používat samostatně doma, může sledovat své pokroky) apod. Za nevýhody považuje např. neadekvátnost (žádná učebnice nedokáže postihnout individuální potřeby třídy či žáka), irelevantnost (témata obsažená v učebnici nemusí vždy odpovídat zájmům a potřebám třídy), omezení (učitelova iniciativa a kreativita mohou být strukturou a členěním učebnice omezeny), jednotvárnost (učebnice nezohledňuje různé učební styly) apod.³

Většina učebnic ale vyžaduje použití doplňujících materiálů, už jen proto, aby byly podpořeny individuální potřeby dané třídy a aby měli žáci širší nabídku výukových materiálů.⁴

³Original text: "Coursebook is to be followed systematically as the basis for a language course... There are some of the arguments for and against the use of a coursebook.... In favour of using a coursebook: framework (teacher and learners know where they are going and what is coming next), economy (a book is the cheapest way of providing learning material), convenience (it is light and small enough to carry around easily, it is easily packed and stacked), guidance (for teachers the coursebook can provide useful guidance and support), autonomy (the learner can use the coursebook to review and monitor progress). Against using a coursebook: inadequacy (no one coursebook can possibly supply the fact that every class, every learner has their own learning needs), irrelevance (the topics dealt with in the coursebook may not necessarily be relevant or interesting for your class), limitation (its set structure and sequence may inhibit a teacher's initiative and creativity), homogeneity (coursebooks do not usually cater for the variety of learning styles)." (pg. 183-185)

⁴Original text: "Most language-teaching coursebooks probably need supplementing to some extent, if only in order to tailor them to the needs of a particular class or to offer richer options." (pg. 189)

Pracovní listy a kartičky by měly být především úhledné, čisté a atraktivní na pohled. Měly by začínat krátkými, jasnými instrukcemi a měly by být vytvořeny tak, aby poskytovaly žákům úkoly pro vlastní kontrolu, případně tak, aby je žáci mohli dále dodělovat nebo zpracovávat.⁵

Penny Ur se ve svém dělení zaměřuje především na literární učební pomůcky, veškeré ostatní nazývá doplňkovými materiály. Nezabývá se již dalším rozdělením těchto materiálů, což ve výsledku působí chaoticky, neboť se v této skupině objevují jak učební pomůcky, tak didaktická technika.

učebnice	výhody - konstrukce, sylabus, hotové texty a otázky, ekonomičnost, dostupnost, vedení, autonomie nevýhody - neadekvátnost, irelevantnost, omezení, jednotvárnost, jednoduchost
doplňkové materiály	počítač, kniha, zpětný projektor, video zařízení, magnetofon, plakáty, obrázky, hry
pracovní listy	na jedno použití, ale lze pořídit kopie, možnost práce ve škole i doma
pracovní kartičky	dají se znovu použít, nepíše se na ně, poskytují většinou krátké úkoly

Tabulka č. 4: Dělení didaktických prostředků podle Penny Ur (podle Penny Ur 1996)⁶

⁵Original text: "Worksheets and workcards should: be neat, clean and attractive to look at, begin with short and clear instructions, be clearly do-able by the learners on their own." (pg. 193)

⁶Tabulka v anglickém jazyce: viz Příloha č. 1

4.2.2.2 Klasifikace podle Scrivenera

Jim Scrivener (2005) rozděluje pomůcky na flashcards (bleskové kartičky), obrázky, televizor, DVD přehrávač a video, počítač a Internet. Flashcards jsou velmi často používány k rozšiřování slovní zásoby a učitelé mívají ve své sbírce svůj systém, podle kterého je třídí a uchovávají, většinou podle témat ve složkách. Obrázky jsou další pomůckou, která bývá hojně využívána ve vyučovacím procesu. Učitelé používají obrázky či obrázkové příběhy v učebnicích, kreslí je na tabuli, mají k dispozici plakáty, okopírované materiály apod. Televizi, video a DVD přehrávač by podle Scrivenera neměli vyučující používat klasickým způsobem, tedy posadit děti před televizi a pustit pořad od začátku do konce. Pokud je výuka za použití této techniky předem dobře připravená, poskytuje prostor pro velmi zajímavou hodinu. Počítač a Internet patří mezi užitečné pomocníky při domácím studiu. Při jejich využívání je potřeba dbát na to, aby žáci nebyli pasivní, neseděli jen před počítačem a očekávali, že výukový program za ně všechnu práci udělá. Pomocí Internetu mohou žáci vyhledávat informace, komunikovat, číst webové texty nebo si vytvořit vlastní webové stránky.⁷

Scrivener se zaměřuje na prostředky využitelné v cizojazyčné výuce. Autorce zde ale chybí uvedení literárních pomůcek, především učebnice, slovníku, časopisu, a také zařazení auditivní techniky, která je pro výuku cizího jazyka velmi důležitá.

flashcards	důležitá velikost a čitelnost
obrázky	v učebnici, kopie, na tabuli, na plakátech apod.
TV, video, DVD	potřeba předem připravit, ne příliš dlouhé
počítač, internet	užitečný pomocník při domácím studiu zdroj pro vyhledávání informací, komunikaci apod.

Tabulka č. 5: Materiální didaktické prostředky podle Scrivenera (podle Scrivener 2005)⁸

⁷Original text: „Flashcards are useful for handing out as part of various activities. Schools sometimes have their own library of flashcards, but many teachers build up their own stock... Pictures and pictures stories can be in a book or handout, drawn on the board, on flashcards or on posters....TV, DVD and video – this is the obvious way of using visual equipment: sit students in front of the TV. Switch it on. Let them watch the programme through. This is the classic “lazy” teacher’s lesson. By simply playing around with this basic scenario a little, we can create some excellent lessons... Computers and the Internet – there is obviously a great deal of value in computers for home study. In terms of classroom work, computers have many of the same advantages and disadvantages as video recordings. You need to make sure you exploit the materials rather than just plonk students down in front of the screen and expect the programs to do all the work... Many Internet-based lessons will involve research to find information for some specific purpose... Beyond that, the web can be used for many purposes including: live text communication with other online users, live audio chat with other users, delayed-response text communication, reading web-based text, designing their own web pages and websites.”

⁸Tabulka v anglickém jazyce: viz Příloha č. 2

4.2.2.3 Klasifikace podle Harmera

Jeremy Harmer (1998) se zmiňuje především o materiálních didaktických prostředcích, mající místo ve třídách a učebních prostorech.⁹ K příkladům jejich využití přidává také podmínky pro správné použití, tedy to, co je nutné zajistit, aby dané pomůcky byly ve výuce efektivní.

Níže uvedená klasifikace zahrnuje převážně didaktickou techniku, pomůckám se věnuje jen sporadicky. Přesto se autorce toto dělení líbí, už jen pro uvedení využitelnosti daných prostředků a podmínkám pro jejich správné použití.

materiální didaktické prostředky	využití	podmínky pro správné použití
tabule	psaní, kreslení, lepení předmětů, snímání ze zpětného projektoru	čitelnost, přehlednost
obrázky a kartičky	kresby, časopisy, pohlednice, fotografie	dobrá stav, dostatečná velikost a čitelnost
slovníky	v elektronické nebo knižní podobě; při překladu či vyhledávání definic	vhodnost výběru, umění používat
magnetofon	při přehrávání textů, hudby, rozhovorů	kvalita zařízení
počítač	psaní textů, vkládání grafiky a obrázků, cvičení, hry, interaktivní poslech	technická podpora, dostatečná paměť PC (personal computer)
zpětný projektor	promítání průhledných materiálů a obrázků	dostatečná velikost používaných materiálů, jejich čitelnost; přítomnost místnosti
videopřehrávač	prezentace informací, přehrávání dialogů, filmů, dokumentů	umístění videa tak, aby byl obraz viditelný pro všechny žáky, dostatečná kvalita nahrávky
videokamera	nahrávání žáků při plnění aktivit, následná diskuse	kvalita zařízení, umění používat

Tabulka č. 6: Materiální didaktické prostředky a jejich využití podle Harmera (podle Harmer 1998)¹⁰

⁹Original text: „The following terms of equipment are frequently used in classrooms and study centres.“ (pg. 177)

¹⁰Tabulka v anglickém jazyce: viz Příloha č. 3

5 Materiální didaktické prostředky

Pátá kapitola pojednává o materiálních didaktických prostředcích. Autorka zmiňuje jejich funkce ve vztahu k názornému vyučování a nejdůležitější zásady při práci s nimi. Poté se věnuje materiálním didaktickým prostředkům vhodným pro výuku anglického jazyka.

5.1 Funkce materiálních didaktických prostředků

Způsob vyhotovení a zařazení didaktických prostředků je závislé na tom, jakou didaktickou funkci budou ve výchovně vzdělávacím procesu plnit (Vaněček 2008). Základní funkcí materiálních didaktických prostředků je zprostředkovat žákům učivo prostřednictvím jejich smyslového vnímání. Jejich funkcí určitě není nahradit ostatní prostředky nemateriální povahy (metody, postupy). Jejich poslání spočívá v tom, že umocňují žákovo soustředění, vnímání a chápání daného učiva díky názornosti. Kromě toho mají účinky motivační a aktivizační. Málokdy mluvíme o jedné funkci, většinou se prolínají, ale jedna převládá, je dominantní (Hendrich et al. 1988).

Ve vztahu k názornému vyučování rozlišuje Hendrich (1988, s. 396) tři hlavní funkce materiálních didaktických prostředků:

1. *Funkce prezentační (uváděcí) – prezentují učivo*
2. *Funkce stimulační – stimulují žákovu reakci, rozvíjejí jeho myšlení*
3. *Funkce motivační – vyvolávají u žáka zájem o předmět*

Maňák (1993, s. 58) dělí funkce učebních pomůcek do čtyř bodů. Podle něj plní tyto funkce:

1. *Funkce gnozeologická – realizace jednoty konkrétního a abstraktního*
2. *Funkce intelektuální – rozvoj vnímání, pozornosti, myšlení*
3. *Funkce komunikativnosti a sociability – usnadnění komunikace, pochopení obsahu*
4. *Funkce výchovná – působení na celkový rozvoj osobnosti žáka*

Podle Petláka (in Ďuriš et al. 2011, s. 156-157) učební pomůcky plní mnohem více funkcí:

1. Funkce názorná – sledováním znázorňovaných pomůcek a jevů získávají žáci jasnější a ucelenější představy o učivu
2. Funkce nositele informací – doplňují výklad učitele
3. Funkce formativní – přispívají k rozvoji žákovy činnosti a zároveň k rozvoji myšlenkových operací
4. Funkce informativní – informují žáka o vztazích a souvislostech; plní také zpětnou vazbu, kdy informují žáka o tom, jak dané učivo pochopil
5. Funkce instrumentální – žák díky učebním pomůckám získává nové vědomosti a předpoklady pro další vzdělávání
6. Funkce systematizující – přispívají k vytváření jistého pojmového systému
7. Funkce ulehčování přechodu od teorie k praxi – žák vidí, slyší, manipuluje, experimentuje apod.
8. Funkce racionální a ekonomická – urychlují a usnadňují proces výuky
9. Funkce motivační – vzbuzují zájem o učivo, zpestřují vyučovací proces
10. Funkce podporování samostudia – žák často používá předměty a přístroje i v mimoškolním čase

5.2 Zásady práce s materiálními didaktickými prostředky

Jednou z nejdůležitějších zásad je ta, že učitel by měl mít neustálý přehled o materiálních didaktických prostředcích, které jsou pro jeho předmět na škole k dispozici, naučit se s nimi pracovat a znát možnosti jejich využití ve výuce. Další, neméně důležitou zásadou je, že pomůcky musí být funkční. Jejich funkčnost je potřeba v dostatečném předstihu vyzkoušet a ověřit. Používá-li učitel moderní didaktickou techniku, měl by ji vyzkoušet předem na stejném zařízení, se kterým bude pracovat při výuce a zajistit všem žákům dobrou viditelnost. Dále je nutné při veškerých činnostech s didaktickými prostředky dbát na dodržování bezpečnosti práce a pravidel ochrany zdraví. Činnost učitele nespočívá pouze v práci s didaktickými prostředky, ale také ve vybavování školy. Sleduje nabídku učebních pomůcek a technických prostředků na trhu, vybírá nejen podle cíle výuky, ale také podle věku žáků. Zajišťuje také údržbu prostředků a jejich správné ukládání. Každý pedagog by měl mít zabezpečenu evidenci svěřené didaktické techniky a učebních pomůcek, pravidelně provádět jejich inventarizaci, mít v pořádku aktuální inventární seznam a veškeré vyřazovací a předávací protokoly (Loveček, Čadílek 2005).

5.3 Materiální didaktické prostředky pro výuku anglického jazyka

Tato podkapitola se podrobněji zabývá jednotlivými materiálními didaktickými prostředky vhodnými pro výuku anglického jazyka. Jak již bylo řečeno, materiální didaktické prostředky dělíme na učební pomůcky a technické prostředky.

5.3.1 Učební pomůcky

Učební pomůcky jsou součástí didaktických prostředků. Žákům usnadňují proces učení a pomáhají jim k hlubšímu a trvalejšímu osvojování vědomostí a dovedností. Představují přímý materiál, který žákům zprostředkovává poznání skutečnosti. Vzhledem k bohatství učebních pomůcek jsou na učitele kladeny zvýšené nároky při jejich výběru. Neměly by být zařazovány náhodně, ale učitel by měl volit vhodné pomůcky vzhledem k cíli, který ve své výuce sleduje, k věku a psychickému vývoji žáků, k jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem, a také ke zkušenostem a dovednostem učitele. Důležité je při výběru správné pomůcky zohlednit podmínky realizace – tedy vybavení třídy a školy. Prostřednictvím učebních pomůcek se ve výuce realizuje princip názornosti. *„Promyšlené využívání učebních pomůcek vede k utváření multimediálního systému. V něm se uplatní i podmínky práce školy a předpoklady učitele, který si během své dlouholeté činnosti může vytvářet svůj multimediální systém“* (Skalková 2007, s. 250).

Pro potřeby práce rozdělíme učební pomůcky do následujících kategorií (Dostál 2008, s. 18):

- Auditivní pomůcky
- Audiovizuální pomůcky
- Vizuální pomůcky
- Literární pomůcky
- Počítačové programy a Internet

Výše uvedené dělení se jeví jako nejvhodnější vzhledem k naplňování očekávaných výstupů ve výuce anglického jazyka podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), přičemž učební pomůcky jsou využívány převážně k vysvětlení významu nebo struktury jazyka, k motivaci žáků a také jako základ různých aktivit (Harmer 1998).

Auditivní a audiovizuální pomůcky jsou v hodinách anglického jazyka používány především pro poslech s porozuměním. Žák základní školy je schopen reprodukovat jednoduché poslechové texty, části obsahu, promluvy či konverzace, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně a týkají-li se osvojovaných témat. Absolvent základní školy je schopen vyslechnutý text shrnout a vyjádřit vlastními slovy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online).

Vizuální pomůcky používá učitel pro rozvoj mluvení, tedy komunikativních dovedností. Absolvent základní školy je schopen se zeptat na základní informace a adekvátně reagovat v běžných formálních i neformálních situacích; mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech; vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online).

Literární pomůcky jsou zařazovány pro rozvoj čtení s porozuměním. Žák na konci základní školy je schopen vyhledat požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech a krátkým textům rozumí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, online).

5.3.1.1 Auditivní pomůcky

Za auditivní pomůcky považujeme především zvukové záznamy cizojazyčných textů, monologických či dialogických, které jsou určeny k poslechu, k reprodukci ústní nebo písemné, k nácviku výslovnosti, přízvuku, intonace. Mohou sloužit jako gramatická cvičení pro řízené odpovědi žáků, jako diktáty apod. Bývají úzce spjaty s textovou podobou, jsou součástí jazykových učebnic. Nahrávky jsou obvykle namluveny rodilými mluvčími, aby bylo žákům umožněno zvyknout si na různé varianty výslovnosti, melodie či barvy hlasu (Hendrich et al. 1988).

Většinou se žáci dokážou přenést do konkrétní situace díky reálným zvukům, jako je např. zvuk jedoucího autobusu, stříkající fontány, šustění papíru apod. Učí se tak slyšet mluvené slovo za jakýchkoliv podmínek. Důležité je, aby nahrávky byly zřetelné a jejich tempo přirozené, ale přitom přiměřené jazykové úrovni žáků (Davies, Pearse 2000).¹¹

Učitel ve výuce nejčastěji používá zvukové nahrávky pořizené speciálně pro potřeby dané učebnice a dodávané jako její součást. Jsou nahrány na CD (Compact Disc) a v poslední době se prosazuje, aby dané nahrávky nesloužily žákům pouze ve škole, ale aby byly součástí např. pracovního sešitu, který mají žáci doma, nebo aby byly volně dostupné na trhu (Davies, Pearse 2000).¹²

Jako zvukové pomůcky slouží také nahrávky, které ve výuce angličtiny plní především funkci motivační. Většinou jsou spojeny s doprovodnou vizuální informací a jsou zařazovány spíše v hodinách konverzace. Jedná se o písně, úryvky z literárních textů, říkanky, hádanky apod. V běžné hodině pak bývají zařazovány jako aktivity na vyplnění volného času, ke změně nálady či tempa hodiny nebo jako odměna za pilnost. Písně jsou většinou zaměřeny na konkrétní probíraný gramatický jev nebo téma dané lekce (Scrivener 2005)¹³.

Zatímco vizuální formy plní v jazykovém vyučování spíše podpůrnou funkci, auditivní nahrávky jsou neodlučitelnou, základní složkou výuky cizího jazyka. Vedle autentického hlasu učitele jsou pro žáky vzorem a zdrojem různých jazykových stylů a úrovní. Nenahrazují učitele, v daném okamžiku jsou však pro žáky partnerem v komunikaci a učiteli umožňují věnovat větší pozornost řízení výuky a kontrole učení, analýze chyb a jejich odstraňování. Při aplikaci auditivních pomůcek je potřeba dbát na kvalitu poslechu. Hovoříme nejen o kvalitě vlastní nahrávky, ale také o akustice učebny, vhodném rozsažení žáků. Učitel kontroluje kvalitu poslechu, všímá si jednotlivých žáků, aby mohl případný nedostatek odstranit, neboť ten znehodnocuje funkci auditivních pomůcek i učitelovo pedagogické úsilí (Hendrich et al. 1988).

¹¹Original text: "It is important that these recordings are clear, at an appropriate speed for the learners (natural, but not too fast), and realistic, preparing the learners for listening outside the classroom." (pg. 161)

¹²Original text: "The most common source of audio-cassette texts is the coursebook." (pg. 161)

¹³Original text: "Music on its own can also be useful in the classroom to set the mood at the start of the lesson, for pleasure or as a break between activities. Many course books nowadays include songs that specifically focus on grammatical or functional items." (pg. 170-183, 338-339)

5.3.1.2 Audiovizuální pomůcky

Jedná se o didaktické pomůcky, které působí současně na sluch a zrak žáků. Termín je odvozen z latinských slov „audio“ = slyším, „video“ = vidím (Průcha et al. 2013). Jejich množství a využití vzrůstá s rozvojem moderních technologií. Moderní jazykové učebnice obsahují různá videa, případně mohou učitelům posloužit filmy a dokumenty vydávané pro veřejnost, televizní programy, seriály apod. V současné době bývá bohatým zdrojem audiovizuálních materiálů Internet. Audiovizuální pomůcky vyžadují pro svou prezentaci použití didaktických technologií (DVD přehrávače, počítače). Při přehrávání videa může učitel využít možnosti zobrazení titulků (Dudeney, Hockly 2007)¹⁴.

Videa sloužící jako doplňkový materiál k učebnicím i speciální výuková videa jsou vytvářena na požadované jazykové úrovni tak, aby jim žáci bez obtíží porozuměli, ale autentická videa, jako jsou filmy, dokumenty či seriály, musí učitel pečlivě vybírat s ohledem na danou skupinu žáků a jejich úroveň (Davies, Pearse 2000).¹⁵

Aby využití videa ve výuce bylo efektivní, je nutné, aby učitel danou techniku ovládal a aby byl na hodinu pečlivě připraven. Při výběru respektuje jasný cíl hodiny, jazykovou úroveň žáků a jejich zájmy. Není vždy nutné využít záznam v celé jeho délce, někdy postačí pouze krátká ukázka. Existuje mnoho způsobů, jak video do výuky anglického jazyka zařadit. Žáci jej mohou sledovat jako doplnění výuky, pro seznámení se s kulturou anglicky mluvících zemí, na procvičení poslechových dovedností, nebo jako podnět pro další aktivitu apod. (Sherman 2003)¹⁶ Jedná se o užitečnou pomůcku, neboť v sobě integruje složku zvukovou a vizuální, čímž je vhodná pro žáky s různými učitelskými styly. Většinou je práce s videem pro žáky zábavná a užitečná, pokud je zachována motivační funkce a není v hodinách využívána příliš často.

¹⁴Original text: “Technology is becoming increasingly important and our learners are using technology more and more... On an EFL course book DVD you will generally find more video... The video content on a DVD can be viewed on a computer or on a DVD player... One particularly useful feature of DVDs is that there is often an option to view subtitles along with a video dialogue.” (pg. 5, 114)

¹⁵Original text: “Any videos accompanying your coursebook should be at an appropriate level of difficulty for the learners, and relevant to the course syllabus. You need to think even more carefully about using supplementary video material. Non-ELT or authentic material, for example, feature films or documentaries, television programmes or commercials, requires much more time and care. You should select material with clear objectives and the learners’ level.” (pg. 163-164)

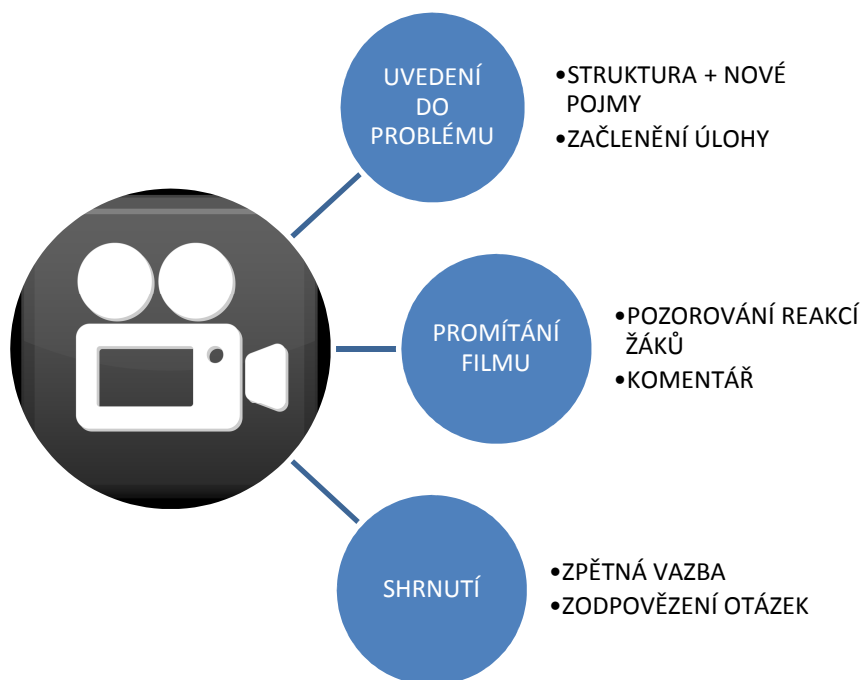
¹⁶Original text: “You might like to think about how you personally have already used video and what remains open to you... Look for anything that’s interesting, attractive to the eye. We can use them for their own sake – just exposing students to the recordings, for the sake of the encounter with the culture, for listening comprehension, as input/stimulus for some other activity.” (pg. 5, 6)

Pokud se do vnímání zapojí více sensorů, akceleruje se pochopení učiva a zároveň se zvýší úroveň zapamatování. Základní podmínkou pro využití audiovizuálních pomůcek je znalost jejich charakteristik a správné začlenění do vyučovacího procesu (Vaněček 2008).

Při vyučování pomocí filmu je vhodné a také praktické si hodinu rozdělit na tři hlavní části (Vaněček 2008):

- Uvedení do problému – seznámíme žáky se strukturou filmu, určíme jim, co mají sledovat, na co se mají především soustředit, vysvětlíme případná neznámá slovíčka či pojmy vyskytující se ve filmu.
- Promítání filmu – pozorujeme žáky a jejich reakce, v případě potřeby vysvětlujeme, co je potřebné. Dáváme při tom pozor na synchronizaci svého slova s nahraným komentářem, aby se vzájemně nerušili; pokud je to nutné, přerušíme promítání, objasníme složité části a pokračujeme.
- Shrnutí prezentovaného filmu – zkontrolujeme, zda žáci pochopili podstatu, zda rozuměli; prověřovat je možné ústně i písemně. V této části je potřeba dosáhnout oboustranné zpětné vazby, tzn., že prověřujeme žáky, ale také odpovídáme na jejich dotazy týkající se daného tématu.

Následující schéma naznačuje rozdělení hodiny na tři části a jejich jednotlivé aktivity:



Obrázek č. 10: Rozdělení hodiny při vyučování pomocí filmu (upraveno podle Vaněček 2008, s. 29)

5.3.1.3 Vizuální pomůcky

Vizuální pomůcky patří mezi nejpoužívanější. Jedná se především o prostředky obrazové. Školní obraz zaujímá centrální postavení v názorné výuce. V širokém pojetí můžeme obraz chápat jako „...specificky orientovaný informační systém, který slouží jako pramen žákova poznání“ (Maňák 1992, s. 56).

Obraz má několik důležitých vlastností. Mluvíme o sémantizaci, stimulaci, reliabilitě, antientropickém působení a komprimovanosti obrazu (Maňák 1992):

Míra sémantizace obrazu představuje vlastnost, která vyjadřuje, co obraz říká. Čím více je obraz pro pozorovatele sémanticky bohatší, tím působí ve výuce efektivněji. Učební pomůckou se stává v momentě, kdy působí jako neverbální učebnice – žák v něm „čte“ stejně snadno jako v učebnici; neslouží jako objekt na pouhé dívání, ale stává se žakovým komunikačním partnerem.

Stimulační síla obrazu znamená, jaké psychické funkce a učební operace dovede obraz vyvolat. Může být podnětem k velmi složitým myšlenkovým operacím; provokuje proces vnímání, vyvolává pozornost. Svou stimulační vlastnost však plní až tehdy, podněcuje-li žáka k přemýšlení.

Míra reliability obrazu vyjadřuje, do jaké míry ukazuje to, co má osvětlit. Z toho vyplývá, že ne každý obraz může být učební pomůckou. Čím spolehlivěji obraz reguluje pozornost, tím je míra reliability vyšší.

Mírou antientropického působení obrazu rozumíme, jak obraz snižuje původní chaos, nejasnost, neuspořádanost, a do jaké míry daná obrazová informace zmenšuje žakovu neznalost. Čím více obraz odstraňuje žakovu původní nevědomost a čím lépe uspořádává jeho poznatky, tím je lepší učební pomůckou.

Míra komprimovanosti obrazu znamená, co vše lze z obrazu vyčíst, kolik toho žákovi sděluje. Protože informace můžeme z obrazu přečíst jedním pohledem, jedná se v podstatě o učebnici, která je otevřena na všech stránkách současně a představuje pro nás komprimovanou, zhuštěnou informační situaci.

Je nezbytné učit žáka obraz vnímat, pozorovat, vyčíst z něj potřebné informace. Obraz vede žáka k aktivnímu učebnímu postoji, je jeho oporou na cestě za poznáním, prostředkem k rozvoji myšlení.

Ve výuce anglického jazyka rozumíme vizuálními pomůckami jednak znázornění někoho nebo něčeho (budova, zvíře, osoba...) malbou, kresbou, ilustrací apod. (jedná se o obrazové prostředky), jednak schémata, diagramy nebo tabulky, které žákům usnadňují pochopení vztahu mezi jevy (např. závislost větných členů v anglické větě, koncovky slovesných časů). Řadíme zde např. přehledně uspořádané tabulky pravopisných jevů či nepravidelných sloves (jedná se o grafické prostředky). Oba druhy, prostředky obrazové i grafické, mohou být součástí jazykové učebnice nebo mohou být samostatným nástěnným obrazem, mohou být promítnuty na plátno, popřípadě mohou být výtvozem učitele nebo žáků na tabuli (Hendrich et al. 1988).

Funkčnost didakticky pojatého obrazu spočívá v jeho jednoduchosti; naopak přesycenost, mnohoznačnost odvádí žákovu pozornost a didaktickou funkčnost obrazu snižuje. Na mladší žáky působí velmi výrazně zejména barevný obraz, ale účinný je také obraz černobílý. Nejlépe funkci názornosti plní obraz rozvíjený, tzn. postupně vznikající. K tomuto účelu poslouží běžná tabule s použitím bílých i barevných kříd. Učitel však nesmí opomenout estetické hledisko, vyvíjený obraz (ale také běžný zápis na tabuli) musí splňovat požadavek čitelnosti, přehlednosti, ale také samozřejmě správnosti (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.3.1 Hotový obraz nepromítaný

Moderní jazykové učebnice bývají bohatě ilustrovány. Ilustrace doprovázející text napomáhají porozumění obsahu textu, umožňují učitelům zařadit cvičení na upevnování slovní zásoby při popisu obrázků, opakování gramatiky při tvoření otázek k obsahu obrázků, reprodukci textu při vyprávění podle obrázků. Učebnice také obsahují spoustu tabulek, které přehledně znázorňují určitý jazykový jev, shrnují učitelův výklad i výklad v knize. Velmi účelné jsou tabulky umožňující obměňovat určitá slova ve větě podle daného vzoru (podmět, přísudek, spojku, příslovce apod.). Mezi žáky jsou oblíbená cvičení, při kterých obraz podněcuje žákův projev. Jedná se o plánky města, popis činností v určitém ročním období apod. Tyto obrazy lze v hodinách využít jak k monologickým cvičením (popis, vyprávění), tak k dialogickým (rozhovory na znázorněné téma) (Hendrich et al. 1988).

Tradiční názornou pomůckou jsou nástěnné obrazy, které však bývají nahrazovány obrazy promítanými. Přednost nástěnného obrazu spočívá v tom, že působí dlouhodobě. Je možné jej trvale ponechat v učebně a využívat zejména při opakování. Je ovšem důležité nástěnné obrazy včas obměňovat podle probíraného učiva. Zvláštním typem školního obrazu je klasická nástěnná školní mapa, která v cizojazyčné výuce slouží především k rozšiřování znalostí žáků o anglicky mluvících zemích a k rozvoji jejich mluvních dovedností. V dnešní době bývá nahrazována projekcí na interaktivní tabuli, neboť učitel tak má možnost najít velké množství specializovaných map na Internetu (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.3.2 Hotový obraz promítaný

Promítaný obraz plní podobnou funkci jako obraz nástěnný, bývá ale dostatečně rozměrný, ostrý a čitelný. Jedná se o diapozitivы či transparenty. Je vhodné, aby byly analogické ilustracím v učebnici. Mohou být využívány ke kolektivní práci, k výkladu učiva, k procvičování nebo opakování. Hotový obraz promítaný podněcuje k jazykové reakci, umožňuje do jisté míry vyloučit při výuce mateřský jazyk. Je ale nutné, aby žáci byli na práci s obrazem zvyklí, znali například použité grafické symboly (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.3.3 Obraz rozvíjený

Rozvíjeným obrazem rozumíme vizuální informaci, kterou vytváříme před zraky žáků kresbou. Tradičním prostředkem je školní tabule s použitím křídly. Přednost rozvíjeného obrazu spočívá v postupném rozvíjení celku z jednotlivostí, či opačný postup, od celku k částem. Je nutné mít na zřeteli, že celek tvoří systém, ve kterém jsou jednotlivé části ve vzájemném vztahu, podmiňují se, mají své místo v čase a prostoru. Kromě tabule je pro aplikaci rozvíjeného obrazu vhodný zpětný projektor. Na jeho osvětlené ploše vrstvíme jednotlivé graficky a výtvarně sladěné průsvitky v takovém sledu, který je dán didaktickým záměrem. Postupné rozvíjení obrazu provází učitel jazykovou informací (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.3.4 Obrázkové karty (flashcards)

Jedná se o velmi užitečnou vizuální pomůcku, která má v cizojazyčné výuce mnohostranné využití. Bývají využívány k prezentaci slovní zásoby, jako podklad pro vytvoření příběhu, jako pomůcka pro různé hry apod. Často bývají součástí jazykových učebnic, ale dají se také koupit samostatně. Učitel si je může vyrobit sám vystřížením obrázků z časopisů, letáků nebo vytištěním a nalepením na tvrdý karton (Scrivener 2005)¹⁷.

5.3.1.4 Literární pomůcky

Literární pomůcky bývají některými autory nazývány textové pomůcky. Jsou velmi různorodé a zahrnují např. učebnice s pracovními sešity a metodickými příručkami, gramatické, konverzační a jazykové příručky, slovníky, cizojazyčnou literaturu nebo periodika.

5.3.1.4.1 Učebnice

Učebnice je jedním z nejstarších materiálních prostředků. Již několik století zaujímá významné místo mezi učebními pomůckami. Jedná se o druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci nejen svým obsahem, ale také strukturou. Má řadu typů, mezi nejrozšířenější patří školní učebnice, která slouží jako prvek kurikula (prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání), ale především jako didaktický prostředek (je informačním zdrojem pro žáky i učitele, řídí a stimuluje učení žáků) (Průcha et al. 2013). V současné době nepůsobí učebnice jako samostatný, izolovaný prostředek. „Uplatňuje se v systému dalších didaktických prostředků. Jde zejména o moderní didaktickou techniku, jako jsou diapozitivy, magnetofonové nahrávky, filmové smyčky, videozáznamy, počítačové programy nebo výukové televizní pořady aj. To ovlivňuje didaktickou funkci učebnice, nikterak ji však nesnižuje“ (Skalková 2007, s. 103).

¹⁷Original text: “They are a very useful teaching aid... They are useful for handing out as part of various activities... Here are a few typical uses: to quickly show the meaning of a lexical item, as seeds for student-based storytelling activities, as prompts for games... Whenever you look at a magazine, advertising leaflet, etc., keep your eyes open for suitable pictures...Cut out the pictures you need...It may also be worth taking the extra time to make cards longer-lasting, by sticking them down on cardboard.” (pg. 333)

Učebnice by měla být konkretizací učebních osnov. Bývá zpracována pro jednotlivé ročníky a má normativní a instruktivní charakter z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů, metod a obsahu. Je základním didaktickým prostředkem, pro žáka je hlavním zdrojem poznání. Svou kvalitou by tedy měla odpovídat didaktickým zásadám a psychologickým zvláštnostem vzhledem k věku žáka i jeho zaměření. Důležitou funkcí učebnice je to, že slouží nejen ke vzdělávání žáků, ale také určuje učitelům metodický a didaktický postup (Hendrich et al. 1988).

K dalším významným funkcím učebnice patří (Skalková 2007, s. 104):

- *funkce poznávací a systemizační,*
- *funkce upevňovací a kontrolní,*
- *funkce motivační a sebezvzdělávací (stimuluje k samostatnému osvojování učiva),*
- *funkce koordinační (zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují),*
- *funkce rozvíjející a výchovná,*
- *funkce orientační (pomocí obsahu, rejstříku a pokynů informuje učitele i žáky o způsobech využívání).*

Současné anglické učebnice se obvykle dělí na tematické okruhy a lekce. Témata by měla být použita tak, aby motivovala studenty k aktivnímu používání angličtiny. Je nezbytné, aby učebnice byly psány srozumitelně a přehledně tak, že i průměrný žák v nich dokáže vyhledávat a propojovat informace. Jednotlivé lekce bývají zpracovány z několika hledisek. Je to především hledisko komunikace, hledisko jazykové, hledisko aktivity žáků a hledisko motivace. Obsahují stanovené komponenty učiva a jsou integrovaným celkem. V každé lekci obvykle nalezneme výchozí text, slovní zásobu, mluvnické jevy, jevy fonetické a pravopisné, soustavu cvičení, aktivizační materiály a doplňkové texty. Většinou jsou lekce chápány jako uzavřené celky a po formální stránce bývají zpracovány komplexně. Často bývají rozděleny na kratší oddíly zvládnutelné v jedné vyučovací hodině. Soustava cvičení bývá zaměřena na nácvik a osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností. Kromě hlediska frekvence a upotřebitelnosti bývá uplatněno hledisko komunikace a také hledisko shody a neshody s mateřským jazykem. Důraz je kladen na zvukovou stránku jazyka, která je velmi podstatná pro dorozumívání i pro porozumění mluvené řeči. Je důležité, aby fonetická, intonační a rytmická cvičení byla rozvržena tak, aby byla procvičována po celou dobu studia spolu s dalšími typy cvičení (Hendrich et al. 1988).

Dle autorčina názoru by neměly učebnice být přehušťeny informacemi ani zbytečnými cvičeními. Měly by dávat učiteli prostor k seberealizaci, k doplňkovým aktivitám, nebránit fantazii, měly by umožňovat práci ve skupinách.

Autorka pozitivně hodnotí nové učebnice, kde je výběr gramatického učiva i slovní zásoby prováděn v souladu s očekávanými výstupy. Gramatické jevy bývají zpracovány zpravidla problémovou metodou, která vede žáky k samostatnému myšlení, motivuje je a aktivizuje. Pro větší názornost bývá výklad přehledně a graficky uspořádán, někdy také doprovázen ilustracemi.

Nedílnou součástí moderních jazykových učebnic jsou pracovní sešity, které svou strukturou a obsahem odpovídají dané knize a kde je důraz kladen především na gramatiku a psanou formu. Bývají v černobílém provedení a tak si žáci mohou ve chvílích odpočinku dle fantazie vybarvit jednotlivé obrázky.

Ke každé jazykové učebnici patří také metodická příručka pro učitele, která pomáhá s učebními technikami a obsahuje řešení ke všem aktivitám. Je cennou pomůckou, neboť učiteli poskytuje informace o celkové koncepci učebnice, vytyčuje cíl jednotlivých lekcí, obsahuje návrhy na jejich rozdělení do příslušného počtu vyučovacích jednotek. Dále zahrnuje poznámky ke slovní zásobě, k fonetickým, gramatickým a pravopisným jevům; doplňuje nebo upřesňuje informace o zeměpisných faktech; nabízí různá doplňující cvičení a pokyny sloužící k řízení výuky a k vytváření cizojazyčné atmosféry. Metodická příručka není pro učitele závazným návodem, je však jeho průvodcem a pomocníkem. Postupy a formy práce doporučené v metodické příručce je třeba aplikovat na situaci ve třídě a podle potřeby třídy různě kombinovat (Hendrich et al. 1988).

Pro učitele s tvořivým přístupem je učebnice cizího jazyka pouze výchozím materiálním prostředkem. U pedagoga se předpokládají znalosti speciální didaktiky, sledování moderních směrů a vývoje jazyka, a samozřejmě praktická aplikace teoretických znalostí ve vyučovacím procesu. Učitel by neměl setrvávat jednostranně na stále stejném postupu, ale podle individuálních podmínek volit vyučovací metody a postupy, které jsou pro danou třídu nejvhodnější. Pokud se v učebnicích vyskytují témata podléhající rychlému vývoji, je úkolem učitele tato témata doplňovat aktuálními učebními materiály. To, jak bude učebnice v hodině anglického jazyka využita, je plně na rozhodnutí učitele (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.4.2 Jazykové příručky

Je potřeba, aby se žáci v hodinách angličtiny seznamovali i s jinými jazykovými materiály. Respektujeme tím jejich individuální potřeby a zájmy, motivujeme je a vedeme k osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností. Do souboru jazykových příruček spadající mezi literární jazykové pomůcky zahrnujeme především slovníky, mluvnice, konverzační příručky, publikace zaměřené na cizojazyčnou frazeologii a idiomatiku, tzv. zrádná slova v cizím jazyce, seznamy nepravidelných sloves apod. Patří sem ale také zpěvníky cizojazyčných písní, sbírky jazykových her, hádanek, přísloví, citátů, říkanek, vtipů či příběhů. Populárními jazykovými příručkami jsou časopisy nebo noviny (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.4.2.1 Slovníky

Slovníky jsou nepostradatelnou jazykovou příručkou. Pomáhají upevňovat a rozvíjet slovní zásobu, jsou nezbytné při čtení s porozuměním, při přípravě referátů nebo při samostatném písemném projevu. Jsou důležitou a celoživotně užívanou pomůckou. K dovednosti vyhledávat ve slovníku vedeme žáky postupně a soustavně. Učíme je vyhledávat klíčová slova, ověřovat správnost výběru z více významů hesla zpětnou kontrolou. Pedagog volí správný slovník podle stupně pokročilosti žáků. Slovníky pro výuku anglického jazyka můžeme rozdělit do dvou kategorií: slovníky překladové, tedy anglicko-české a česko-anglické, vhodnější pro mladší žáky; a slovníky výkladové, monolingvální, využívány spíše staršími studenty při produktivních řečových dovednostech (psaní, mluvení). Aby byla práce se slovníkem efektivní, musí žáci znát abecední uspořádání. V angličtině slouží práce se slovníkem např. k hledání klíčových slov, kontrole správnosti pravopisu, kontrole výslovnosti (podle fonetického přepisu slova), zjišťování počtu slabik, hledání přízvuku ve slově, vyhledávání množného čísla podstatných jmen, správnému používání kolokací a idiomů (Hendrich et al. 1988, Scrivener 2005)¹⁸.

¹⁸Original text: "Some important dictionary-using skills include: using alphabetical order, checking whether your spelling of a word is correct, using phonemic script, finding how many syllables a word has, learning where a word is stressed, finding the plural of a word, making use of collocations and finding idiomatic expressions." (pg. 317-318)

„Používání slovníku vede žáky k samostatnosti, k hledání souvislostí, v neposlední řadě významně přispívá i k prohlubování znalosti mateřštiny; cvikem se i mladší žáci naučí orientovat ve slovníku velmi rychle“ (Hendrich et al. 1988, s. 402).

V dnešní době jsou stále častěji tištěné slovníky nahrazovány elektronickými, které už nevyžadují od žáka znalosti abecedního uspořádání, neboť stačí zadat hledané slovo do vyhledávacího pole a slovník jej sám najde. Je ale potřeba vybrat kvalitní elektronický slovník, který skýtá mnoho výhod, jako je např. audio nahrávka výslovnosti, hry a cvičení, informace o častých chybách, možnost zálohování nebo informace o frekvenci využití slov. Použití těchto slovníků je snadné, dnešním žákům bližší a mohou je používat i sami při domácí přípravě (Dudeney 2007)¹⁹.

5.3.1.4.2.2 Mluvnice

Tento didaktický materiál slouží jako norma cizího jazyka. Mluvnice by měla být stručná, jasná a srozumitelná, měla by se vyznačovat výrazným grafickým zpracováním a přehlednou úpravou. Pro mladší žáky je vhodné, aby výklady a definice byly formulovány v mateřském jazyce a obsahovaly řadu příkladů s českým překladem. Mluvnice slouží zejména k systematizaci a utřídění jednotlivých gramatických jevů, k opakování učiva, k odstraňování mezer ve vědomostech, při samostatném písemném projevu či přípravě referátů (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.4.2.3 Konverzační příručky

Již z názvu vyplývá, že se jedná o materiál sloužící ke konverzaci v cizím jazyce. Mezi základní požadavky správné konverzační příručky patří komunikativnost textů, motivační podněty ke konverzaci, svěžest a přitažlivost. Při výběru je potřeba pamatovat na hledisko výchovné, hledisko frekvence, upotřebitelnosti, aktuálnosti a zájmů žáků. V jednotlivých příručkách nalezneme krátké monologické texty s pointou, které jsou vhodné k procvičení mluvnických struktur, otázek a odpovědí, k reprodukci apod.; dále situační dialogy, které využíváme k dramatizaci (Hendrich et al. 1988).

¹⁹Original text: “These CD-ROMs often have some or all of these features: search ability (which is not alphabetically based), audio recordings of the words, games and exercises, information on typical errors, the ability to bookmark and personalise, thesaurus functionality, corpus informed information on frequency.” (pg. 103)

5.3.1.4.2.4 Sbírký jazykových her

Tyto materiály bývají součástí učebnic, ale pro učitele je vhodné mít také utříděnou sbírku ve svém kabinetě, aby měl po ruce právě to, co situace vyžaduje. Některé hádanky a vtipy jsou známy ve více zemích, jiné jsou typické jen pro určité národy. Příslloví a citáty vedou k výchově volních a morálních vlastností, k pochopení krásy cizího jazyka. Říkaný jsou důležité pro nácvik výslovnosti a rytmu (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.4.2.5 Cizojazyčné časopisy

Hovoříme především o časopisech vydávaných v České republice sloužící cizojazyčnému vyučování. Cizojazyčné časopisy mají ve výuce významnou funkci. Slouží především k rozvoji čtecích dovedností a rozšiřování znalostí. Jsou pro učitele výborným pramenem pro aktuální témata z oblasti kultury, sportu, vědy a techniky, přírody apod. U žáků plní funkci motivační a aktivizační, neboť jim poskytují možnost uplatnit získané cizojazyčné dovednosti prakticky za účelem poznání, přičemž text je pro ně přitažlivý. Většinou jsou v poznámkách uvedeny překlady složitějších výrazů, proto se žák nemusí „zdržovat“ hledáním správného českého ekvivalentu. U žáků jsou cizojazyčné časopisy v oblíbené také pro četnost hádanek, písní, anekdot, jazykových her a v poslední době také článků o hvězdách „šoubyznysu“ (Hendrich et al. 1988).

5.3.1.5 Počítačové programy a Internet

Počítačové programy a Internet se do škol dostaly s rozvojem počítačů a moderních informačních a komunikačních technologií.

5.3.1.5.1 Počítačové programy

V současnosti má již většina škol moderně vybavené počítačové učebny nebo jazykové laboratoře, ve kterých může počítače také využívat. Tím se staly počítačové programy součástí jazykové výuky (Vaněček 2008).

Počítačových programů pro výuku angličtiny je v současné době velmi mnoho. Jsou vydávány především na CD a zaměřují se na různé jazykové oblasti – gramatiku, slovní zásobu, jazykové dovednosti apod. Učitel může také čerpat z Internetu, kde nalezne volně dostupné on-line programy (Choděra 2001). V současnosti pedagogové stále více využívají interaktivní programy, které žákům umožňují aktivně se podílet na řízení a průběhu výuky tím, že se přizpůsobují jejich požadavkům, nabízejí výběr variant, kladou či zodpovídají otázky apod. (Bertrand 1998). Řadíme zde především multimediální CD využívající více výukových médií, jako audio, video, obrázky, text, a umožňující reakce na bezprostřední jazykový projev (Choděra 2001).

Počítačové programy dělíme na dva hlavní typy – programy výukové a programy testovací.

5.3.1.5.1.1 Programy výukové

Jedná se o software, který žákovi předkládá celek učiva a zajišťuje osvojení jeho obsahu žákem, tzn., že zprostředkovává zpětnou vazbu pro další postup ve výuce (Slavík, Novák 1997).

Vybírá-li učitel výukový program, je potřeba, aby bral zřetel především na věk svých žáků a zaměřil se na psychologické aspekty práce s počítačem pro danou věkovou skupinu. *„Pro mladší žáky jsou vhodnější rozmanité multimediální jazykové programy, které kompenzují jejich nedostatky ve zvládnutí psaného textu, motivují a navozují prostředí her, které děti dobře znají a milují. Naopak starší žáci a dospělí při učení se jazyku jasně preferují programy, které jsou nejen zajímavé, multimediální, ale zároveň poskytují větší možnosti volby osobního postupu v rámci programu a jasně definovaný feedback ve formě hodnocení“* (Choděra 2001, s. 176).

Mezi výukové programy řadíme mimo jiné také elektronické učebnice. Jsou to textové publikace využívající hypertextovou formu, jako podtržená či zvýrazněná slova odkazující na další dokumenty, obrázky, informace apod. Rozšířily se vznikem multimediálních počítačů a jsou vydávány na CD. Při výuce anglického jazyka mohou být použity pro individuální přípravu nebo jako podpora učitelova výkladu s využitím interaktivní tabule nebo projekčního plátna (Strach in Filová et al. 2002).

Interaktivní elektronické učebnice, tzv. i-učebnice, používané pro výuku na interaktivní tabuli spojují obsah tištěné učebnice s moderním softwarem, což umožňuje efektivní práci. Obsahují řadu videí, zvukových nahrávek, animací, fotografií, což doplňuje a lépe znázorňuje probírané učivo. Učitel může velmi rychle listovat knihou, vyhledat konkrétní text, zvětšit či zmenšit písmo, využít přímých odkazů do jiných učebnic a materiálů, vyhledávat informace na Internetu, pracovat s interaktivními cvičeními. Většinou bývají vydávány ve dvou verzích – školní a studentské. Školní multilicence umožňují motivaci a zapojení žáků do výuky – přivádějí je k interaktivní tabuli. Studentské licence jsou určeny pro práci na běžných počítačích, žáci je využívají jak ve školách, tak doma, čímž je zefektivněna jejich domácí příprava. U nás tento typ učebnic vyvinulo nakladatelství Fraus (Učebnice 2014, I-učebnice 2013, online).

5.3.1.5.1.2 Programy testovací

Jedná se o programy, které zjišťují, do jaké míry si žáci osvojili znalosti, dovednosti a schopnosti. Tímto termínem označujeme programy s hotovými testy i programy pro jejich vývoj, přípravu a tisk. Umožňují užívat obrázky, tabulky, grafy, ale také stanovit podmínky pro práci žáků s testem. Pro učitele jsou vhodným nástrojem, jak prověřit znalosti žáků za relativně stejných podmínek. Je však nutné, aby se předem s daným programem seznámil, prohlédl si otázky i správné odpovědi, zjistil, jak jsou jednotlivé odpovědi vyhodnocovány, zda testy korespondují s výukou a požadavky na znalosti a dovednosti žáků. Je potřeba program vybrat uvážlivě, neboť v současnosti je jich na trhu velmi mnoho, ne všechny však mají vysokou pedagogickou hodnotu (Černochová et al. 1998, Slavík, Novák 1997).

5.3.1.5.2 Internet

Jedná se o světově propojenou síť lidí a informací. Ve výuce anglického jazyka je neocenitelnou pomůckou pro množství publikovaných informací – využíváme programy pro připojení do sítí a prohlížeče zdrojů. Mezi nejpoužívanější patří e-mail a webové stránky (Slavík, Novák 1997).

5.3.1.5.2.1 E-mail

Jde o elektronickou poštu sloužící k rozesílání a přijímání elektronických textových zpráv a datových souborů mezi účastníky, kteří jsou připojeni na síti a mají přidělenou e-mailovou adresu (Černochová et al. 1998). Učitel tak může s žáky komunikovat i mimo třídu, zadávat úkoly, přijímat je a zpětně hodnotit. V hodinách angličtiny má využití e-mailu smysl v případě, že se jedná o komplexnější, dlouhodobější projekty (Dudeneý, Hockly 2007)²⁰.

Pro efektivní výuku angličtiny mohou žáci využívat elektronickou poštu při tzv. keypal projektech, kdy si dvě skupiny žáků z různých zemí spolu anglicky dopisují. Kombinují se zde prvky školní i mimoškolní práce sloužící ke zdokonalování žáků v psaní, čtení, získávání dovedností v oblasti funkční gramotnosti a prohlubování kulturně-společenských znalostí (Choděra 2001, Dudeneý, Hockly 2007)²¹.

5.3.1.5.2.2 Webové stránky

Webové stránky, World Wide Web – známé pod zkratkou www, jsou multimediální zdroj a komunikační nástroj sloužící k vyhledávání a předávání informací. Jsou založené na hypertextu a přístup k těmto informacím umožňují webové prohlížeče (Černochová et al. 1998). Oproti učebnicím najdeme na webových stránkách velké množství materiálů vhodných pro cizojazyčnou výuku, které jsou aktuální a pro žáky tematicky zajímavé (Teeler, Gray 2000)²².

Učitel má možnost vybrat si mezi autentickými materiály a speciálně vytvořenými stránkami pro výuku anglického jazyka. Autentické materiály je potřeba vybrat pečlivě, práci s nimi si předem promyslet, zvážit jejich přesnost, spolehlivost, aktuálnost, zajímavost a především přiměřenost obsahu, který musí být v souladu s cíli dané hodiny a musí navazovat na aktivity a ostatní materiály používané v dané vyučovací hodině. Speciálně vytvořené stránky mohou sloužit žákům k domácímu procvičování, neboť nabízí aktivity se zpětnou vazbou, což umožňuje žákům pracovat samostatně (Dudeneý, Hockly 2007).

²⁰Original text: "It also allows us to communicate with our learners outside the classroom, for example setting, receiving, marking and returning homework... Using email during class time is worth doing if more complex projects are being set up." (pg. 62-65)

²¹Original text: "In the case of keypal projects – email projects set up between learners in different classes or countries – and when learners' access to computers outside the teaching institution is very limited, a school computer or computers may be used in class time very successfully." (pg. 62)

²²Original text: "There are even a growing number of materials specifically designed for English language teaching... The Internet can greatly simplify the task of finding the topics." (pg. 36)

5.3.2 Technické prostředky

Mezi technické prostředky řadíme především základní zařízení, pomocná zařízení, stroje a přístroje a didaktickou techniku. Diplomová práce se v této podkapitole bude zabývat didaktickou technikou, která bývá při výuce anglického jazyka využívána nejčastěji. Je to vlastně zprostředkovatel mezi zdrojem a příjemcem informací (Ďuriš et al. 2011).

Didaktická technika působí jako sdělovací, vzdělávací a dorozumivací prostředek, kterým učitel působí na žáky v rámci vzdělávacího procesu. Není determinována obsahem výuky, ale napomáhá efektivnějšímu vzdělávání. Svou funkci plní pouze tehdy, jestliže je součástí systému pedagogických zásad, metod a prostředků používaných ve výchovně vzdělávacím procesu. Jedná se o přístroje a zařízení, která pedagog využívá k didaktickým účelům, především k umocnění prezentace učebních pomůcek. Didaktická technika a učební pomůcky tedy tvoří kompaktní celek, jehož didaktické, technické a organizační parametry se navzájem doplňují a podmiňují (Loveček, Čadílek 2005, Rambousek 1989, Kouba 1985).

Používání moderní didaktické techniky v hodinách anglického jazyka na základní škole umožňuje učiteli vytvářet vhodné podmínky pro učení, jako využití velké variability aktivit, respektování individuálních potřeb žáků, podpora interakce a komunikace mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem, podpora kreativity a motivace žáků. Mezi hlavní důvody zavádění moderní didaktické techniky do výuky je zkvalitnění nejen práce učitelů, ale také učení žáků a zlepšení jejich výsledků (Zounek, Šedřová 2009).

Rozlišujeme vizuální techniku (zařízení pro nepromítaný záznam – všechny dostupné typy tabulí, zařízení pro diaprojekci, pro zpětnou projekci a pro dynamickou projekci), auditivní techniku (magnetofony, CD přehrávače, MP3 přehrávače), a audiovizuální techniku (televizní technika, počítačová technika) (Loveček, Čadílek 2005, Rambousek 1989).

5.3.2.1 Vizuální technika

Prostředky vizuální techniky působí především na zrak žáků, čímž výrazně napomáhají upoutání jejich pozornosti a žákům s převážně vizuální pamětí umožňují lépe si učivo zapamatovat (Chromý 2011).

Vizuální techniku členíme do několika skupin (Loveček, Čadílek 2005):

- zařízení pro nepromítaný záznam
- zařízení pro diaprojekci
- zařízení pro zpětnou projekci
- zařízení pro dynamickou projekci

5.3.2.1.1 Zařízení pro nepromítaný záznam - školní tabule

Školní tabule je nejběžnější didaktická technika pro nepromítaný záznam používaná ve školách k prezentaci psaného textu nebo kresby jak ze strany učitele, tak i žáků. Patří k základním zařízením každé učebny a bývá využívána ve všech fázích vyučovací hodiny. Učitel při svých zápisech dbá především na velikost a čitelnost písma. Čitelnost může zlepšit kontrastními barvami, např. na černou tabuli zvolí bílou křídou, na zelenou tabuli žlutou a na bílou, plastovou, tabuli píše barevnými popisovači. Podstatné části zdůrazní podtržením nebo změnou barvy. Je potřeba dodržovat také základní metodické zásady a pravidla, jako např., že zápis má být stručný, výstižný, estetický a samozřejmě logicky navazující. Učitel musí mít na paměti, že to, co napíše na tabuli, zůstává před zraky žáků po celou vyučovací hodinu. Dává tedy pozor také na jazykovou a stylistickou správnost psaného textu (Ďuriš et al. 2011, Loveček, Čadílek 2005).

Kromě klasických tabulí, jejichž výhodou je jednoduchá obsluha a relativně nízké pořizovací náklady a nevýhodou prašnost při psaní křídou, může pedagog v hodinách využívat tabule magnetické, plastové a v posledních letech také tabule interaktivní.

Magnetické tabule umožňují učiteli rychle obměňovat prezentovaný materiál. V jazykové výuce učitel upevňuje na magnetickou tabuli pomocí magnetů různé obrázky a reálie, které jsou pak všem dobře viditelné. Zrychluje to vyučovací proces, neboť nemusí kreslit a připravené materiály jsou dokonalejší po technické stránce než kresba na tabuli (Loveček, Čadílek 2005, Rotport 2003).

Výhodou plastových tabulí je to, že se nepráší z křídou a nedochází tím k poškozování jiné didaktické techniky umístěné v učebně (Loveček, Čadílek 2005).

Interaktivní tabule má spoustu předností. Je připojena k počítači, který můžeme ovládat z projekční plochy dotykem ruky nebo speciálního pera. Toto pero také umožňuje psát přes zobrazený obsah, zvýrazňovat důležité informace různými barvami, používat různé typy písma, pohybovat s obsahem po celé obrazovce, zakrývat jej, znovu odkrývat a snadno ukládat do počítače pro další použití. Využívání interaktivní tabule v hodinách angličtiny dává možnost pro aktivizaci a motivaci žáků, neboť svým charakterem splňuje požadavky a nároky dnešní doby a odpovídá mentalitě mladých lidí. Je možné např. přehrávat videa, audio nahrávky, promítat obrázky či prezentace, interaktivní cvičení z CD, připojit se na Internet atd. (Vaněček 2008, Dudeney, Hockly 2007)²³ Mezi nevýhody jistě patří vyšší pořizovací náklady. Využití této didaktické techniky klade také na učitele vysoké nároky, a to nejen technické. Jsou od něj vyžadovány nové didaktické postupy, se kterými se musí ztotožnit. Náročnější je také příprava – výběr vhodných materiálů, scénář hodiny, příprava tabule před hodinou, vystižení správné velikosti písma a obrázků, vložení přiměřeného množství informací apod. Pokud se žáci s tabulí setkávají poprvé, je na učiteli, aby věnoval úvodní hodinu jejich seznámení s tím, jak tato technika pracuje a udělení organizačních pokynů (Vaněček 2008).

5.3.2.1.2 Zařízení pro diaprojekci, dynamickou a zpětnou projekci

Zařízení pro diaprojekci, tzv. diaprojektory, jsou využívány pro projekci diapozitivů. Jejich výhodou je relativně nízká cena a také široká nabídka objektivů a ostatního příslušenství. Nevýhodou je nutnost zatemnění místnosti. Lze předpokládat, že postupně dojde na školách k vyřazení těchto zařízení (Rotport 2003).

K projekci dynamické řadíme dataprojektory, dále DVD přehrávače nebo videokamery (Konupčík 2002).

²³Original text: "What makes the interactive whiteboard different from a normal whiteboard is that the teacher uses a special pen (or their finger with some makes of board) to manipulate content on the whiteboard itself...You can also use an IWB pen to write over the images on the screen, highlighting things in different colours, using a variety of fonts and styles to write in, or you can use the pen to hide and reveal images on the screen... Teachers point to increased teacher and learner motivation through the introduction of a new (and impressive-looking) multimedia tool into the classroom... At the touch of pen a teacher can play a section of an audio CD, bring up a transcript of the audio... IWBs are particularly effective for the heads up presentation stages in a lesson... IWBs can be connected to the Internet." (pg. 122-124)

Zpětné projektory používali dříve učitelé k promítání transparentních folií na promítací plochu, většinou místo zápisů na tabuli. K výhodám patří jednak úspora času v dané hodině (nemaže se tabule, nepíše se na ni), jednak možnost připravit si prezentaci předem (samozřejmě, že předem připravenou předlohu může učitel během hodiny doplňovat či popisovat dle potřeby), ale také jednoduchá obsluha, možnost promítání za denního světla a vracení se k předchozím předlohám (Stojan et al. 1993, Šimoník 2005). V současnosti však zpětné projektory stále častěji nahrazuje dataprojekce, což je velkoplošná projekce počítačového či video obrazu na projekční plochu pomocí dataprojektoru (Janiš, Ondřejová 2006). Učitelé ve svých hodinách promítají prezentace, počítačové programy, webové stránky nebo videa. Motivují tak žáky a upoutávají jejich pozornost, neboť obraz je dobře viditelný pro celou třídu (Teeler, Gray 2000).

5.3.2.2 Auditivní technika

Auditivní technika působí na sluch žáků, můžeme ji charakterizovat jako zařízení pro přenos zvukové informace. Jedná se tedy o snímání zvuku, jeho záznam, zpracování, přenos a reprodukci (Konupčík 2002). Ve výuce cizích jazyků hraje důležitou úlohu, neboť seznamuje žáky se zvuky, které vyučující není schopen sám do výuky zařadit, zajišťuje všem žákům stejné podmínky např. při diktování textu; a umožňuje do výuky zařadit autentické záznamy (Rotport 2003). Z těchto důvodů má auditivní technika své místo ve výchovně vzdělávacím procesu i v době, kdy jsou více využívány prostředky audiovizuální techniky a multimédií (Konupčík 2002, Rambousek 1989).

K auditivní technice řadíme především magnetofony, CD přehrávače a MP3 přehrávače. Přehrávání zvukového záznamu by ale nebylo možné bez reproduktorů nebo sluchátkových zařízení.

5.3.2.2.1 Magnetofony, CD přehrávače, MP3 přehrávače

Na některých školách se při výuce stále ještě používají magnetofony, ale magnetofonové pásky nepatří mezi vhodné nosiče zvukových záznamů, protože se rychle opotřebovávají, časem se snižuje jejich kvalita a při špatné archivaci se deformují (Chromý 2011). Proto bývají postupně nahrazovány modernější technikou.

CD přehrávače jsou zařízení sloužící k přehrávání zvukového záznamu uloženého na CD. Jedná se o techniku, která stále častěji nahrazuje magnetofony, neboť se lépe ovládá, učitelé umožňuje snadněji a především mnohem rychleji vyhledat konkrétní pasáže na CD, přehrát zvukový materiál v libovolném pořadí a přehrávání opakovat. Technologie CD přehrávačů je založena na optickém přenosu údajů, čímž nedochází tolik k opotřebení nosičů (Chromý 2011, Konupčík 2002).

MP3 přehrávače jsou moderní a stále více používané přehrávače zvukového záznamu. Umožňují přehrát digitální záznam zvuku s velkou kompresí dat (Konupčík 2002).

5.3.2.2 Reprodukory a sluchátková zařízení

Reprodukory zajišťují kvalitní reprodukci zvuku. Jedná se o zvuková zařízení, která zapojujeme k přehrávačům zvukového materiálu. Nejvýhodnější je, když jsou reproduktory či reproduktorové soustavy pevně nainstalované na vhodných místech v učebně, neboť reproduktory zabudované v monitoru počítače jsou nedostačující pro potřeby jazykové výuky (Teeler, Gray 2000).

Sluchátková zařízení také zajišťují reprodukci zvuku. Jde o miniaturní reproduktory mající mnoho podob, např. circumaurální (obepínající ušní boltec), supraaurální (spočívající na ušním boltci) nebo intraaurální (vsazené do zvukovodu ucha) (Rokoský 2013, online). Sluchátkové soupravy umožňují rozdělit žáky do skupin, kdy každá skupina může poslouchat jiný zvukový materiál, čímž je zajištěn nerušený poslech a možnost samostatné práce vlastním tempem všem žákům. Tuto výhodu reproduktory nemají (Teeler, Gray 2000)²⁴.

Nejčastěji bývají sluchátková zařízení používána v jazykových laboratořích. V minulosti se jednalo o speciálně upravené učebny opatřené boxy se speciální technikou a propojeny s řídicím pultem učitele (Hendrich et al. 1988). Sloužily ke zlepšení orálních projevů žáků, kdy sluchátková zařízení s mikrofony umožňovala přenos mluveného projevu od žáka k učiteli a také tzv. autopslech, při kterém žák slyšel ve sluchátkách svůj vlastní projev (Rambousek 1989).

²⁴Original text: “Students will usually be doing activities in small groups, working at different speeds and perhaps accessing different materials, speakers are inappropriate for many activities.” (pg. 57)

V dnešní době některé školy využívají mobilnější systémy, které mohou být nainstalovány do jakékoliv třídy. Skládají se většinou z uzamykatelné ovládací jednotky pro učitele a z přenosných skříněk pro žáky. Jak učitel, tak žáci mají k dispozici sluchátka s mikrofonom, která zajišťují přímou komunikaci. Výuka tak probíhá zcela interaktivně, je intenzivní, neboť žáci se musí na hodinu připravit, během ní se soustředit a opravdu se věnovat danému tématu. Systém totiž umožňuje učiteli odposlechnout žáka nebo konverzující dvojici. Může tak ihned zasáhnout, pokud žáci mezi sebou hovoří česky, aniž by rušil práci ostatních. Některé školy mají jazykové učebny plně vybaveny a tak zdrojem výukového programu může být např. CD přehrávač, DVD přehrávač, televizor, počítač nebo mikrofón učitele. Propojení různých médií umožňuje žákům simulovat reálné situace, např. telefonování (Konupčík 2002, Vaněček 2008).

5.3.2.3 Audiovizuální technika

Mezi audiovizuální techniku řadíme např. televizní techniku nebo počítačovou techniku.

5.3.2.3.1 Televizní technika

U televizní techniky se jedná o „*soubor přístrojů a zařízení, jehož účelem je snímání, zpracování, záznam a reprodukce televizního signálu*“ (Rambousek 1989, s. 26). Ve školním prostředí může televize zkvalitnit výukový proces. Spojuje řadu auditivních a vizuálních možností a má polyfunkční charakter. Pravdou ale je, že nemůže nahradit praktickou činnost žáků a že se jedná o jednosměrnou komunikaci bez vnější zpětné vazby (Rambousek 1989). Proto by televize měla být v hodinách angličtiny pouze podpůrným prostředkem. V dnešní době bývá stále častěji nahrazována dataprojektory nebo interaktivními tabulemi, které mají větší promítací plochu než je televizní obrazovka a zajišťují tak lepší viditelnost všem žákům ve třídě.

5.3.2.3.2 Počítačová technika

„Počítačový výukový systém je síťově orientovaný software zvyšující propojenost počítačů v síti do celku, který je plně pod kontrolou vyučujícího“ (Vaněček 2008, s. 40). Tento systém umožňuje učiteli monitorovat všechny počítače v učebně a má tak stálý přehled o práci svých žáků, případně o jejich problémech, které může následně individuálně řešit. V případě práce žáků s Internetem má učitel celý proces pod kontrolou a omezuje jim tím možnost vykonávat činnost nesouvisející s probíranou tematikou. Při počítačové výuce je vhodné sdílet obrazovky pomocí projekce, kdy všichni žáci sledují připravený program nebo práci vybraného spolužáka. Z hlediska organizace práce je výhodné používat dálkové řízení počítačů, kdy vyučující řídí ze svého místa celý proces. Může tak vytvářet skupiny uživatelů, blokovat obrazovky, zamykat klávesnici i myš, vypnout monitor, rozesílat soubory apod. (Vaněček 2008).

Využívání počítačů ve výuce anglického jazyka obohacuje klasickou výuku založenou na používání učebnic a dává žákům prostor pro větší autonomii. Žáci se tak stávají ve výchovně vzdělávacím procesu aktivními účastníky, i když role učitele je stále nezastupitelná – je pro žáky průvodcem, informačním zdrojem a aktivním podněcovatelem v rozvoji žáků. Je to učitel, kdo rozhoduje o tom, zda a jak bude tato moderní technika ve výuce využita. Informační a komunikační technologie ale vyžadují od pedagoga nové přístupy a kladou vysoké nároky na jeho gramotnost, tzn. vědomosti a dovednosti v oblasti počítačů (Choděra et al. 2001).

Využití počítačů ve výuce anglického jazyka je závislé na vybavenosti školy, tzn. počtu počítačů, ale také na organizaci. Má-li vyučující v jazykové učebně k dispozici pouze jeden počítač, je vhodné, aby byl propojen s datovým projektorem, který umožní všem žákům výuku sledovat. Takto připravenou pomůcku může učitel využívat ve všech fázích výuky, jak při výkladu a prezentaci nového učiva, tak při vyhledávání informací na Internetu, ale také při zkoušení, procvičování, zadávání úloh, opakování látky formou didaktických her apod. (Hardisty, Windeatt 1989)²⁵. Pokud je škola vybavena speciální počítačovou učebnou, případně jazykovou laboratoří, je využívání počítačů v hodinách angličtiny snadnější a také efektivnější, neboť každý žák má k dispozici svůj vlastní počítač, který je propojen do sítě a připojen k Internetu (Černochová et al. 1998).

²⁵Original text: “The way in which computers can be used in the language classroom depends not only on the number of machines available, but on the physical organization of the equipment as well... If you have just one computer available, try to get a screen big enough for all your students to see (or a display device which will allow you to project the picture from the computer onto an overhead projector).” (pg. 6-8)

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkum

V předchozí části diplomové práce se autorka zabývala materiálními didaktickými prostředky pro výuku anglického jazyka. Empirická část práce přinese čtenáři pohled žáků devátých tříd základních škol na jednotlivé učební pomůcky a didaktickou techniku; a také srovnání efektivnosti výuky anglického jazyka s podporou učebnice a s podporou interaktivní tabule.

Pro výzkum bylo záměrně zvoleno hornoslezské město Krnov, situováno v severovýchodní části České republiky na soutoku řek Opavy a Opavice na česko-polské hranici v Moravskoslezském kraji. Ve městě se nachází čtyři základní školy; na třech z nich bylo realizováno výzkumné šetření.

Autorčíným úmyslem v první části výzkumu bylo zjistit, které učební pomůcky při výuce anglického jazyka žáci upřednostňují a která didaktická technika patří mezi žáky k nejpreferovanějším. Pro druhou část výzkumu si autorka vybrala dvě třídy devátých ročníků. Po dobu jednoho měsíce v nich vyučovala angličtinu, přičemž v každé třídě zvolila pro výuku odlišný materiální didaktický prostředek. V jedné třídě se žáci po celou dobu výzkumného šetření učili z učebnice; u žáků druhé třídy probíhala výuka pouze s podporou interaktivní tabule.

6.1 Objekty výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo v měsících říjnu a listopadu roku 2014 na třech základních školách v Krnově. Tyto školy byly vybrány proto, že sama autorka bydlí v Krnově a zároveň vyučuje anglický jazyk na jedné ze škol. Důvodem byla tedy především snadná dostupnost k respondentům a předpokládaná velká návratnost rozdaných dotazníků. Objekty výzkumu byli žáci devátých ročníků základních škol v Krnově.

6.2 Stanovení cílů a výzkumných předpokladů

6.2.1 Cíle

Pro empirickou část byly stanoveny dva cíle. Prvním cílem je zjistit, jak žáci reagují na materiální didaktické prostředky používané v hodinách anglického jazyka; druhým cílem je zjistit, jaké výsledky přináší používání učebních pomůcek a didaktické techniky v hodinách anglického jazyka.

Dílčí cíle:

- Zjistit, se kterou literární učební pomůckou pracují žáci v hodinách angličtiny nejraději
- Provéřit, které vizuální učební pomůckce dávají žáci v hodinách angličtiny přednost
- Zjistit, která didaktická technika je mezi žáky nejpreferovanější
- Vyhodnotit názory žáků na používání počítačové techniky v hodinách angličtiny
- Vyhodnotit názory žáků na používání interaktivní tabule v hodinách angličtiny
- Porovnat rozdíly v pohledu na výkonnost při používání moderních technologií z hlediska pohlaví žáků
- Porovnat efektivnost výuky angličtiny s podporou učebnice a výuky s podporou interaktivní tabule

Výzkum byl zaměřen na vyhodnocení reakcí žáků devátých tříd základních škol v Krnově na využívání učebních pomůcek a moderních technologií ve výuce anglického jazyka. Důležité bylo zjistit, které materiální didaktické prostředky upřednostňují a zda si myslí, že využívání moderní techniky pozitivně ovlivňuje jejich výkony.

Autorka deset let vyučuje angličtinu na základní škole. Během jejího působení v této profesi došlo ke změnám a modernizaci výuky. Není možné se vyhnout moderním technologiím, které nás provázejí téměř na každém kroku. Proto i výchovně vzdělávací proces zažívá technický „boom“. Ať pedagogové chtějí nebo ne, jsou v podstatě „tlačeni“ k používání moderní didaktické techniky ve svých hodinách. Dříve to byly především počítače, v posledních letech zaujímají hlavní místo interaktivní tabule.

Autorka se v průběhu školního roku 2011/2012 v rámci své školy zapojila do projektu „EU peníze školám“ a vytvořila 30 digitálních učebních materiálů (tzv. DUM) pro výuku anglického jazyka na 2. stupni základních škol. Tyto materiály jsou dostupné v elektronické podobě a je možné je využívat v hodinách anglického jazyka bez dalších úprav. Nejčastěji se jedná o aktivity vypracované v programu „SMART Notebook“ pro použití na interaktivní tabuli, případně pracovní listy a prezentace. Důležitou vlastností všech DUM je jejich propojení s konkrétními očekávanými výstupy. S odstupem času chtěla autorka práce zjistit, jaké výsledky přináší výuka podporovaná interaktivní tabulí, zda je efektivní, zda žáci dosahují stejných, ne-li lepších výsledků.

Digitální učební materiály nemají nahrazovat učebnici, mají ji pouze doplňovat a podporovat aktivitu žáků. Přesto někteří učitelé zcela přestali používat učebnice a jejich výuka je založena jen na práci s interaktivní tabulí. Proto se autorka rozhodla vyučovat ve dvou devátých třídách odlišným způsobem. V jedné podle učebnice a pracovního sešitu, ve druhé pouze s podporou interaktivní tabule; a v průběhu výzkumného šetření výkony obou skupin zaznamenávat a porovnávat.

6.2.2 Výzkumné předpoklady

Pro první část výzkumného šetření bylo stanoveno několik výzkumných předpokladů, které ověří dotazníky rozdané žákům – potvrdí či vyvrátí:

- VP1 Předpokládáme, že nejvíce upřednostňovaná literární pomůcka v hodinách anglického jazyka je mezi žáky učebnice.
- VP2 Předpokládáme, že z vizuálních pomůcek patří u většiny žáků mezi nejoblíbenější obrázkové karty.
- VP3 Předpokládáme, že nejpreferovanější didaktickou technikou je u žáků interaktivní tabule.
- VP4 Předpokládáme, že více jak dvě třetiny žáků sdílí názor, že by se počítačová technika měla v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji.
- VP5 Předpokládáme, že chlapci jsou více přesvědčeni o pozitivním vlivu moderních technologií na jejich výkony než děvčata.

Pro druhou část výzkumného šetření byl stanoven jeden výzkumný předpoklad, který ověří testy zadané žákům – potvrdí či vyvrátí:

VP6 Předpokládáme, že výuka podporovaná učebnicí je efektivnější než výuka podporovaná interaktivní tabulí.

6.3 Metodologie a organizace výzkumu

Pro potřeby diplomové práce byla pro první část výzkumu zvolena metoda kvantitativního šetření, která byla realizována prostřednictvím dotazníku. Ten byl vytvořen v říjnu 2014 v programu MS Word.

Dotazník je jedna z nejpoužívanějších pedagogických výzkumných metod ke sběru informací. Zjišťujeme jím data o respondentovi, jeho názory a postoje k problému. Jde o soubor předem sestavených otázek. Výhodou dotazníku je možnost oslovit velký počet respondentů a získat tak velké množství potřebných údajů, dále snadná a rychlá administrace a také anonymita. Mezi nevýhody řadíme především subjektivnost výpovědí oslovených respondentů a tím možnost zkreslení odpovědí (Skutil 2011).

Byly zvoleny uzavřené typy otázek a formulovány tak, aby jim žáci základních škol rozuměli; nebyly proto použity pro ně neznámé výrazy, jako např. literární pomůcka, vizuální pomůcka, auditivní pomůcka apod. Tyto výrazy by je pravděpodobně zaskočily a otázky by mohly být špatně pochopeny.

Po sestavení dotazníku byl na začátku listopadu 2014 realizován tzv. předvýzkum. Absolvovalo jej 24 žáků devátých ročníků na jedné ze zkoumaných škol (jednalo se o školu, na které autorka vyučuje). Byly jim rozdány formuláře k vyplnění s žádostí, aby upozorňovali na jakékoliv nesrovnalosti či nepochopení otázky. Žádný dotaz ani připomínku nevznesli, nebylo tedy nutné do původní verze dotazníku zasahovat a provádět nějaké úpravy.

Na Internetu se autorka informovala o počtu žáků v devátých třídách na vybraných školách v Krnově. Vytiskla příslušný počet formulářů a v listopadu 2014 je v obálce osobně předala vedoucím předmětových komisí pro anglický jazyk. Vysvětlila jim svůj výzkumný záměr a požádala je, aby dotazníky předali vyučujícím angličtiny v devátých ročnících, pokud jimi sami nejsou. Vzhledem k tomu, že se autorka pravidelně zúčastňuje v roli porotkyně okresních soutěží v anglickém jazyce pro základní školy pořádaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zná krnovské učitele angličtiny osobně a neměla problém je oslovit

a poprosit o pomoc. Všichni přislíbili účast svých žáků na výzkumu a zavázali se dotazníky doručit zpět nejpozději do 14 dnů. K tomuto účelu obdrželi nadepsanou a ofrankovanou obálku.

Při zpracovávání dotazníků (v prosinci 2014) byl použit program MS Excel, ve kterém byly vytvořeny tabulky, do nichž byly zaznamenávány odpovědi respondentů. Následovalo vytvoření grafů. Pro přehlednost byly zvoleny sloupcové grafy.

Pro druhou část výzkumu si v říjnu 2014 autorka udělala deset příprav na hodiny angličtiny vedené s podporou učebnice a deset příprav pro interaktivní výuku. Žáci na krnovských základních školách používají ve výuce angličtiny učebnice řady „Project“ vydávané nakladatelstvím Oxford University Press, jejichž autorem je Tom Hutchinson. Jedná se o pětidílnou řadu, přičemž žáci devátých ročníků absolvují čtvrtý díl. Hodiny byly sestaveny tak, aby nenarušily tematický plán a byly naplněny očekávané výstupy uvedené ve školním vzdělávacím programu.

Při přípravách výuky s podporou interaktivní tabule bylo potřeba dodržet shodnost učiva s učebnicí, ale zároveň se vyvarovat pouhého kopírování. V některých případech dobře posloužily již vytvořené digitální učební materiály, ostatní si autorka během příprav vyrobila. Dále bylo nutné sestavit alespoň pět testů, které pomohou ověřit šestý výzkumný předpoklad. Prvotní nápad vytvořit pouze jeden test a předložit jej žákům na konci šetření autorka zamítla, neboť by výsledky nemusely být objektivní. Žáky může v průběhu testu rozptylovat únava, aktuální zdravotní stav, předchozí vyučovací hodina a její náročnost apod. Proto se rozhodla pro variantu více testů (minimálně pěti), které žáci absolvují postupně v průběhu výzkumu. Pro objektivnost bylo také nezbytné zjistit průměrnou známku z anglického jazyka v obou třídách. Pokud by byla výrazně odlišná, nemohl by být výzkum v těchto ročnících proveden. Za tímto účelem autorka prostudovala třídní výkazy obou tříd. K jejímu uspokojení se průměrná známka lišila pouze o 0,04. V neposlední řadě bylo nevyhnutelné, aby v obou třídách vyučovala angličtinu po dobu jednoho měsíce (listopad 2014) sama autorka. Po dohodě s kolegyní a vedením školy jí to bylo umožněno.

6.4 Dotazníkové šetření

Pro první část výzkumu byli cílovou skupinou žáci devátých ročníků tří základních škol v Krnově. Tato skupina byla zvolena proto, že se očekávala určitá zodpovědnost při vyplňování dotazníků, ale také již vytvořené názory na výuku a učební pomůcky používané v hodinách. Tito žáci se učí angličtinu od třetího ročníku, tzn. šest let.

Deváté třídy na vybraných základních školách navštěvuje celkem 168 žáků. Na dvou školách jsou tři třídy devátých ročníků, na jedné škole pouze dvě. V průměru je tedy v každé třídě 24 žáků. Počet dívek a chlapců je až překvapivě téměř shodný.

CHLAPCI	DÍVKY	CELKEM
85	83	168

Tabulka č. 7: Počet respondentů

Tematicky byl výzkum zaměřen na materiální didaktické prostředky pro výuku anglického jazyka na základních školách. Dotazník, který byl pro účely práce vytvořen, obsahoval 15 otázek a byl pomyslně rozdělen na dva oddíly, stejně jako jsou děleny materiální didaktické prostředky v teoretické části práce. První otázka dotazníku směřovala na pohlaví žáků, které bylo důležité pro ověření pátého výzkumného předpokladu. Otázky 2, 3, 4, 5, 6, 7 se dotazovaly na učební pomůcky, a to literární, vizuální, auditivní a audiovizuální; otázky 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 byly zaměřeny na didaktickou techniku.

Výsledky šetření mohou posloužit začínajícím učitelům anglického jazyka pro představu o reakcích žáků na využívání didaktických prostředků ve výuce, ale také stávajícím pedagogům pro jejich další práci. Moderní vyučování je zaměřeno na žáka a na komunikaci s ním. Není proto od věci, mít povědomí o tom, kterým pomůckám a technice dávají žáci přednost, co si myslí o moderních technologiích a jejich zavádění do výchovně vzdělávacího procesu. Ne vždy se učitelova poctivá příprava setká s pozitivním ohlasem žáků. Výsledky mohou učitelům poskytnout malé vodítko, jaká výuka vlastně naše žáky baví a jakým způsobem chtějí být vzděláváni.

6.4.1 Učební pomůcky

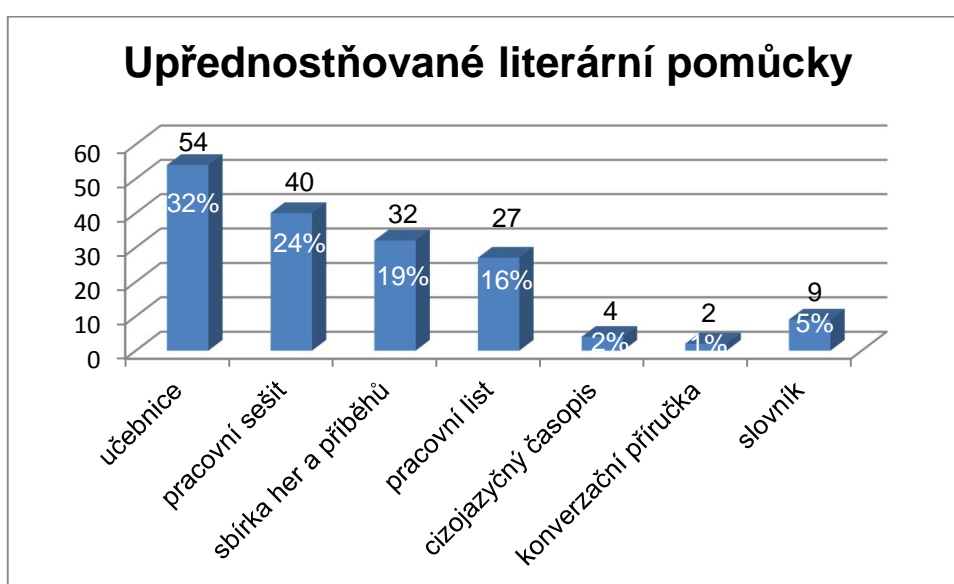
Předpokládáme, že v dnešní době jsou základní školy dostatečně vybaveny učebními pomůckami a že je učitelé dokážou efektivně využívat.

6.4.1.1 Literární pomůcky

K literárním pomůckám pro výuku angličtiny neřadíme pouze učebnice, ale také sbírky jazykových her a příběhů, pracovní listy, pracovní sešity, slovníky, časopisy apod. Pracovní list si může učitel vytvořit sám na základě znalosti svých žáků a jejich dosažené úrovně, nebo může využít kopirovatelné materiály dostupné na Internetu. Nabídka cizojazyčných časopisů se také mnohonásobně zlepšila oproti minulosti. Je tedy na každém kantorovi, jak s tak širokou nabídkou literárních pomůcek naloží a jak je do své výuky zakomponuje. Přesto autorka z neformálních rozhovorů zjistila, že učitelé nejčastěji používají učebnice, ke které si žáci dokupují pracovní sešity. Jsou ale také žáci nakloněni této literární pomůcce?

VPI *Předpokládáme, že nejvíce upřednostňovaná literární pomůcka v hodinách anglického jazyka je mezi žáky učebnice.*

Otázka: Se kterou z uvedených pomůcek pracuješ v hodinách angličtiny nejraději?

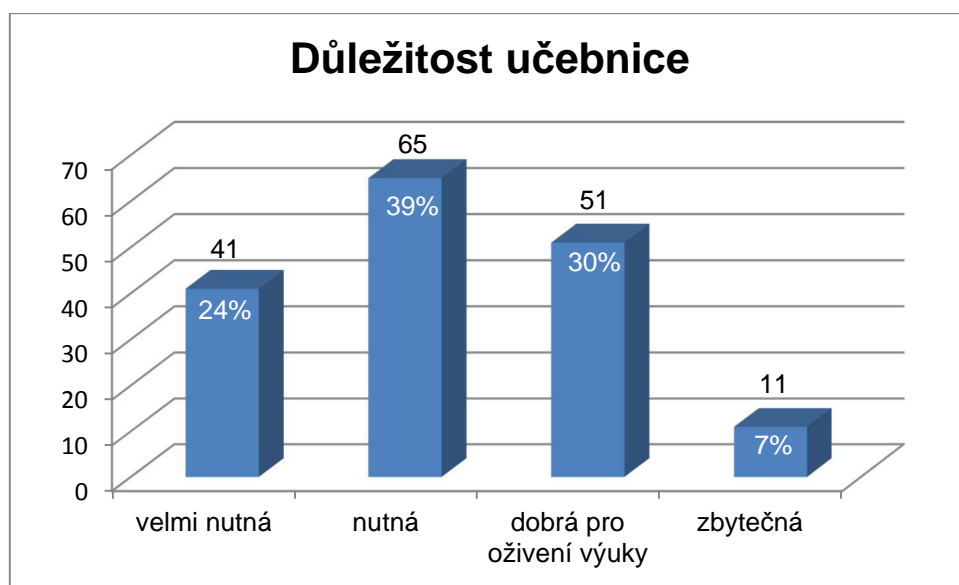


Graf č. 1: Upřednostňované literární pomůcky

Z grafu vyplývá, že 32 % žáků z literárních pomůcek upřednostňuje učebnici a 24 % pracovní sešit. Učebnice je málokdy používána samostatně, zpravidla si k ní žáci dokupují pracovní sešity. Proto můžeme tyto dvě položky sloučit a tvrdit, že mají-li si žáci zvolit literární pomůcku, 56 % z nich si vybere učebnici a pracovní sešit. Autorku potěšila také informace, že 19 % žáků upřednostňuje sbírku jazykových her a příběhů, což svědčí pro fakt, že učitelé tuto pomůcku používají.

Autorka se také dotazovala, jak důležitá je, podle žáků, učebnice. Odpovědi byly poměrně vyrovnané, ale to, že je učebnice zbytečná, si myslí pouze 7 % dotazovaných. Žáci zastávají názor, že kniha je nutná a také dobrá pro oživení výuky.

Otázka: Myslíš si, že učebnice je pro výuku angličtiny velmi nutná (výuku bez ní si nedokážeš představit), nutná (ale výuku bez ní si dokážeš představit), dobrá pro oživení výuky, zbytečná?



Graf č. 2: Důležitost učebnice

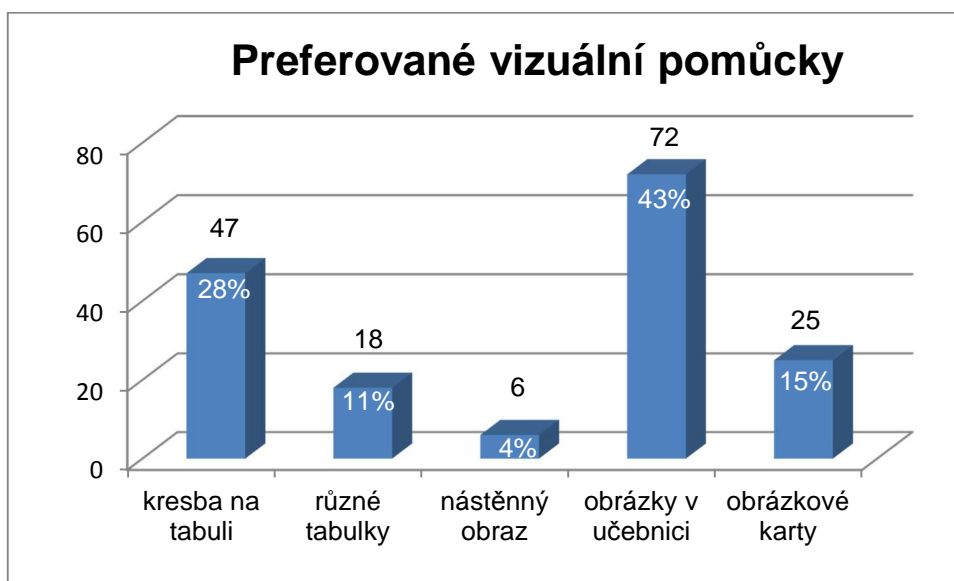
Výzkumný předpoklad, že nejvíce upřednostňovaná literární pomůcka v hodinách anglického jazyka je mezi žáky učebnice, se potvrdil.

6.4.1.2 Vizuální pomůcky

V cizojazyčné výuce pedagogové mnohdy využívají vizuální pomůcky, např. k rozšiřování slovní zásoby, ale také k nácvičku gramatiky, kdy žáci popisují obrázek, srovnávají dva obrázky apod. Dnes jsou na trhu snadno dostupné tabulky, vysvětlující gramatiku, uvádějící seznam nepravidelných sloves, protikladů přídavných jmen, předložek, synonym či idiomů. K vizuálním pomůckám řadíme i tzv. flashcards, což jsou obrázkové karty, většinou vyrobené podle témat či okruhů. Tyto karty slouží k nepřebornému množství aktivit, her a soutěží. Jsou využitelné v mnoha směrech, především u mladších žáků. Jsou ale oblíbené mezi žáky devátých ročníků?

VP2 *Předpokládáme, že z vizuálních pomůcek patří u většiny žáků mezi nejoblíbenější obrázkové karty.*

Otázka: Kterou z uvedených pomůcek v hodinách angličtiny upřednostňuješ, když si potřebuješ něco představit?



Graf č. 3: Preferované vizuální pomůcky

Prohlédneme-li si výše uvedený graf, upoutá nás předposlední sloupec, který znázorňuje, že 43 % dotazovaných preferuje z vizuálních pomůcek obrázky v učebnici. Již z předchozích dvou grafů jsme se dozvěděli, že učebnici považují žáci za důležitou pomůcku, nyní si tento fakt potvrzujeme. Svědčí to o tom, že knihy jsou pěkně ilustrované, obrázky jsou žákům srozumitelné a rádi s nimi pracují. Autorku nicméně také potěšilo zjištění, že chtějí-li si žáci něco vizuálně představit, 28 % dává přednost kresbě na tabuli. To vypovídá o skutečnosti, že učitelé se nebrání kreslení na tabuli, a to je velmi dobře. I nezdařilé, jednoduché obrázky jsou efektivní. Z výsledků vyplývá, že si obrázky nakreslené na tabuli žáci žádají. Oproti tomu pouhých 15 % respondentů preferuje obrázkové karty (flashcards). Konstatujeme tedy, že žáci devátých tříd základní školy nepovažují obrázkové karty za důležité a raději volí obrázky v učebnici.

Výzkumný předpoklad, že z vizuálních pomůcek patří u většiny žáků mezi nejoblíbenější obrázkové karty, se nepotvrdil.

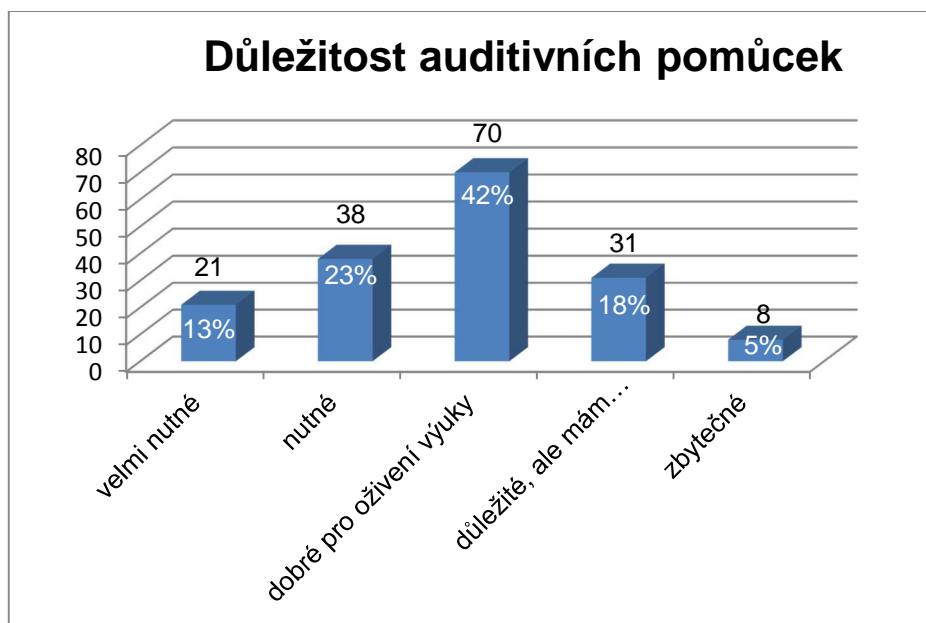
6.4.1.3 Auditivní a audiovizuální pomůcky

Mezi další, neméně důležité učební pomůcky pro cizojazyčnou výuku patří pomůcky auditivní a audiovizuální. Za auditivní pomůcky považujeme především nahrávky sloužící k poslechu, tzn. CD, magnetofonové pásky apod. Jako audiovizuální pomůcky označujeme anglicky mluvené video, film, televizní pořady atd.

Z autorčiny zkušenosti vyplývá, že žáci mívají z auditivních nahrávek strach, neboť mluvenému slovu nerozumí, je pro ně příliš rychlé a nesrozumitelné. Nedokážou se koncentrovat a zachytit informace, které se po nich požadují. Především mladší žáci mají problém rozpoznat, co v mluveném projevu mají sledovat; odhadnout, co je podstatné a co ne.

Mnohem lépe v tomto směru vyznívá anglicky mluvené video či DVD. Zde se již žáci mohou „opřít“ o to, co vidí a spoustu informací si domyslet. Mladším žákům pouštíme krátké, kreslené příběhy; starší žáci sledují v poslední době velmi oblíbené sitcomy. Nejedná se však jen o školní záležitost. Děti mají mnoho možností také doma, kdy mohou v televizi sledovat filmy a seriály v originále, případně si zapnout titulky. Je to velká výhoda, neboť i takto pasivní přijímání cizího jazyka má smysl a své opodstatnění. Ve výuce by však měl učitel volit jen krátké úryvky a vždy by měla následovat kontrola porozumění formou otázek, ať psaných či ústních. Jak tedy žáci vnímají auditivní a audiovizuální učební pomůcky v hodinách angličtiny?

Otázka: Myslíš si, že nahrávky sloužící k poslechu jsou pro výuku angličtiny velmi nutné (výuku bez nich si nedokážeš představit); nutné (ale výuku bez nich si dokážeš představit); dobré pro oživení výuky; určité důležité, ale máš z nich strach, protože nerozumíš; zbytečné?

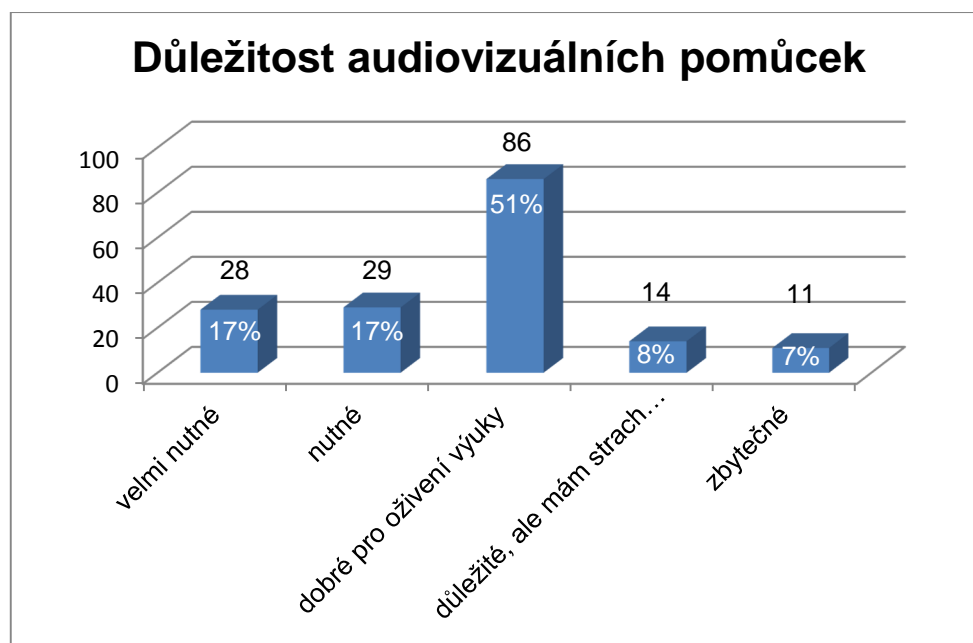


Graf č. 4: Důležitost auditivních pomůcek

Mnohými učiteli je nácvik poslechu s porozuměním v cizojazyčné výuce považován za nezbytný. Už jen to, že při písemné maturitní zkoušce z jazyka anglického je součástí testu poslech s porozuměním, hovoří pro důležitost využívat auditivní pomůcky v hodinách. Jak je patrné z výše uvedeného grafu, žáci nepovažují tyto pomůcky za podstatné, ale pouze jako dobré pro oživení výuky. I to je však uspokojující zjištění.

Z nahrávek má z důvodu neporozumění strach 18 % respondentů. Je potřeba to vzít na vědomí a již od prvního roku výuky angličtiny vést děti k poslechu, pouštět jim nahrávky co nejčastěji. Každá kvalitní učebnice obsahuje kromě pracovního sešitu také poslechová cvičení nahraná na audiokazetách či CD. Moderní knihy již nabízí CD i k pracovnímu sešitu, tzn., že si žáci mohou texty poslouchat také doma, což je velká přednost. Dříve učitelé doporučovali svým žákům Internetové stránky, na kterých mohou poslechy najít, ale žáci měli většinou problém rozpoznat, na jaké jsou úrovni a které z široké nabídky poslechů mají zvolit. Je-li CD součástí pracovního sešitu, je zajištěno, že nahrávky odpovídají dané úrovni.

Otázka: Myslíš si, že používání anglicky mluveného videa, DVD, filmu jsou pro výuku angličtiny velmi nutné (výuku bez nich si nedokážeš představit); nutné (ale výuku bez nich si dokážeš představit); dobré pro oživení výuky; určitě důležité, ale máš z nich strach, protože nerozumíš; zbytečné?



Graf č. 5: Důležitost audiovizuálních pomůcek

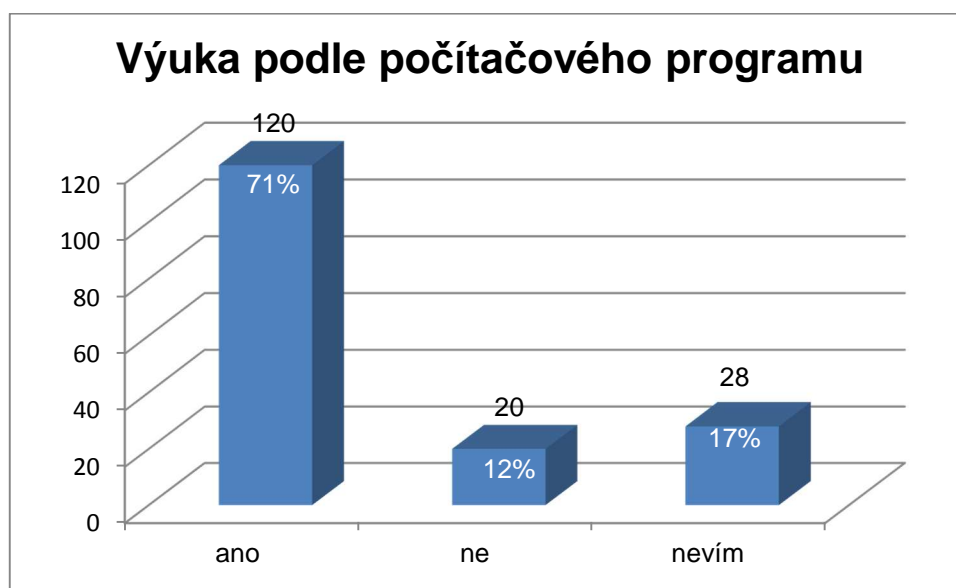
Audiovizuální pomůcky žáci považují, stejně jako pomůcky auditivní, za dobré pro oživení výuky. Strach z nich má pouze 8 % respondentů, čímž se potvrzuje výše uvedené mínění, že video či DVD žáci lépe rozumí.

6.4.1.4 Počítačové programy

Dnešní mladí lidé si svůj život pravděpodobně vůbec nedokážou představit bez užívání počítačů a jiných moderních technologií. Bylo zapotřebí se také ve výchovně vzdělávacím procesu této situaci přizpůsobit a počítače a počítačové programy do hodin zavést. Autorka se domnívá, že není nutné ani žádoucí, aby počítačové programy nahrazovaly učitele, aby žáci byli posazeni před monitor, byl jim nastaven příslušný program a celá vyučovací hodina probíhala touto formou. Přesto mohou vhodně zvolené programy žákům v určitém směru pomoci. Na krnovských základních školách používají vyučující angličtiny pro své žáky program „Terasoft“, který koresponduje s učebnicemi „Project“. Žáci tedy pracují s tím, co znají; shoduje se slovní zásoba i probíraný gramatický jev. Nevýhodou je, že tento program žáci nemají nainstalovaný doma a nemohou tak samostatně učivo procvičovat.

K tomuto účelu ale zase mohou posloužit programy na Internetu, konkrétně např. na adrese: <https://elt.oup.com/student/project/?cc=cz&selLanguage=cs>. Na této stránce nalezneme nabídku všech pěti dílů řady „Project“. Klikneme-li myší na požadovaný díl, odkazy nás jednoduše navedou na lekci, kterou právě chceme procvičovat a co konkrétně si chceme zopakovat. Tzn., máme-li zájem o procvičování slovní zásoby, gramatiky, každodenních frází nebo si chceme zahrát jen hru či zazpívat písničku. Můžeme si také napsat test, který nám počítačový program ihned vyhodnotí. Učitel ve škole může testy vytisknout a ohodnotit na základě uvedených procent úspěšnosti. Pracuje-li žák s tímto programem doma, má zpětnou vazbu o svých znalostech. Nevýhodou počítačových programů je absence mluveného slova. Jak jsme se dozvěděli v teoretické části, hlavním cílem cizojazyčné výuky je cíl komunikativní. Proto by, dle názoru autorky, výuka vedená počítačem neměla převažovat a měla by být jen doplňující. Ve výzkumném šetření autorku zajímalo, zda se žáci učí angličtinu rádi podle počítačového programu.

Otázka: Učíš se rád/a angličtinu podle počítačového programu?



Graf č. 6: Výuka podle počítačového programu

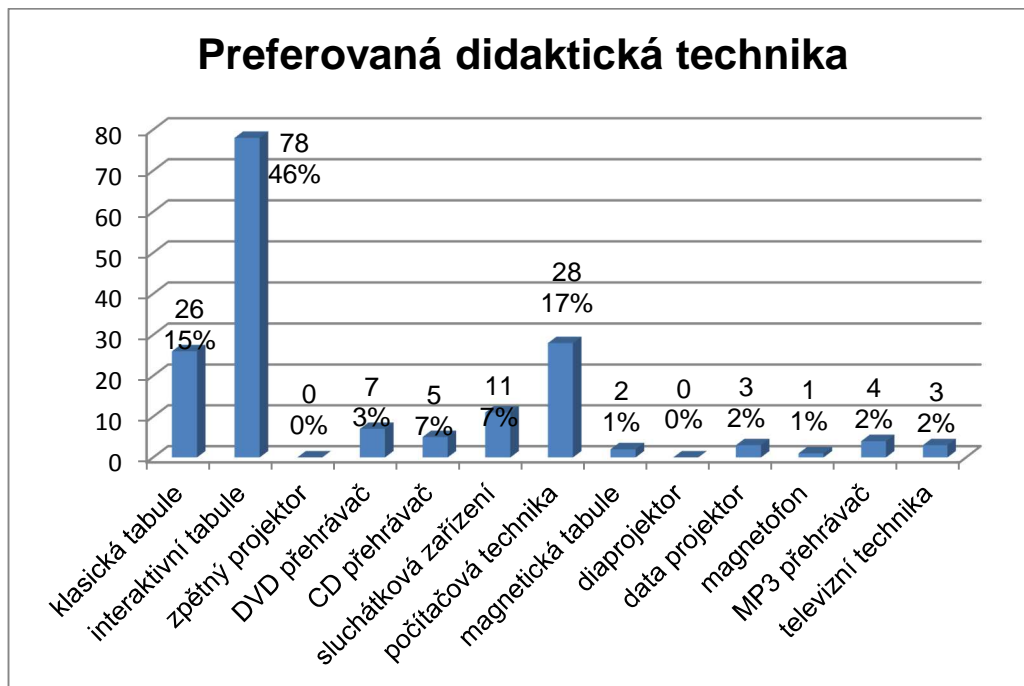
Jak je z grafu patrné, 71 % dotazovaných se rádo učí angličtinu pomocí počítačového programu. Respektujme tuto skutečnost a zkusme počítačové programy do hodin angličtiny opravdu zapojit. Výuka bude žáky bavit a v případě, že nebude převládat nad klasickou výukou, může jim i pomoci. Při výuce počítačovým programem si každý žák postupuje svým vlastním tempem, není na něj vyvíjen tlak, že musí okamžitě odpovědět; pokud jeho odpověď není správná, ví to jenom on a má možnost si chybu opravit. Zkušenosti autorce ukazují, že mnozí žáci v hodinách nekomunikují právě z obavy, že jejich odpověď bude špatná a bude následovat posměch spolužáků; nebo že svou nevědomostí třídu zdržují. Tomu můžeme zabránit, když alespoň občas do výuky zapojíme počítačové programy a dáme tak každému žákovi možnost projevit se a třeba i zažít úspěch.

6.4.2 Didaktická technika

Používání didaktické techniky v hodinách anglického jazyka je nezbytné, neboť, jak již bylo v teoretické části řečeno, je úzce spjata s učebními pomůckami. Poslechové nahrávky žákům nepustíme bez CD přehrávače či magnetofonu, anglicky mluvené video nepřehrajeme bez použití televizní techniky a DVD přehrávače, počítačové programy by byly zbytečné bez počítačové techniky apod. V současné době zažíváme velký „boom“ v oblasti používání interaktivních tabulí. Naskytla se tak možnost vyučovat jazyk jinak – moderně, zábavně. Didaktická technika je ale také dataprojektor, diaprojektor či sluchátková zařízení. V dotazníku se autorka respondentů dotazovala, kterou didaktickou techniku v hodinách anglického jazyka upřednostňují.

VP3 *Předpokládáme, že nejpreferovanější didaktickou technikou je u žáků interaktivní tabule.*

Otázka: Kterou z uvedených pomůcek (technik) v hodinách angličtiny upřednostňuješ?



Graf č. 7: Preferovaná didaktická technika

Z uvedených odpovědí vidíme, že zpětný projektor a diapojektor nebyl zvolen žádným žákem. Nabízí se vysvětlení, že danou techniku učitelé v hodinách nepoužívají a že žáci ani nevědí, co si pod těmito výrazy mají představit. Dále z grafu vyčteme informaci, že počítačová technika je v téměř stejném zastoupení jako klasická tabule. Jedná se pouze o 17, respektive 15 %, ale je sympatické, že žáci o klasickou tabuli stále stojí, je pro ně důležitá. Interaktivní tabuli upřednostňuje 46 % dotazovaných. Je to sice nejvyšší procento, ale nejedná se ani o polovinu žáků. Přesto můžeme tvrdit, že:

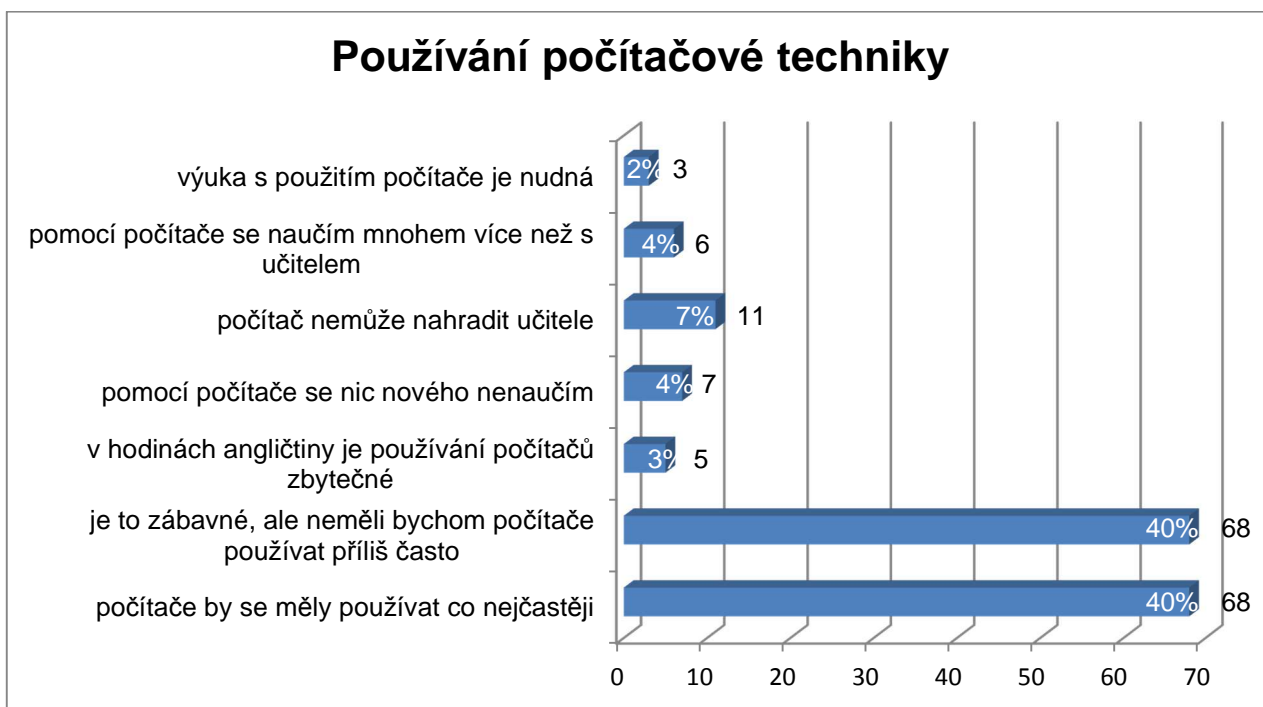
Výzkumný předpoklad, že nejpreferovanější didaktickou technikou je u žáků interaktivní tabule, se potvrdil.

6.4.2.1 Počítačová technika

Z předchozích výsledků jsme zjistili, že 71 % dotazovaných žáků se rádo učí angličtinu pomocí počítačového programu. Počítačovou techniku preferuje 17 % respondentů, zaujímá pomyslné druhé místo, hned za interaktivní tabulí. Myslí si žáci, že by se měla počítačová technika při výuce anglického jazyka používat co nejčastěji? Nebo považují počítače jen jako zpestření výuky bez pocitu, že by měly nahradit učitele? Osobním přáním autorky bylo zjistit, že výuka podporovaná počítačem je sice pro žáky zábavná, ale že pro ně není tak důležitá, jak se všeobecně předpokládá. Že učitel je pro ně stále významný, že si uvědomují jeho roli v hodinách. Přesto byla autorka skeptická a definovala čtvrtý výzkumný předpoklad:

VP4 Předpokládáme, že více jak dvě třetiny žáků sdílí názor, že by se počítačová technika měla v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji.

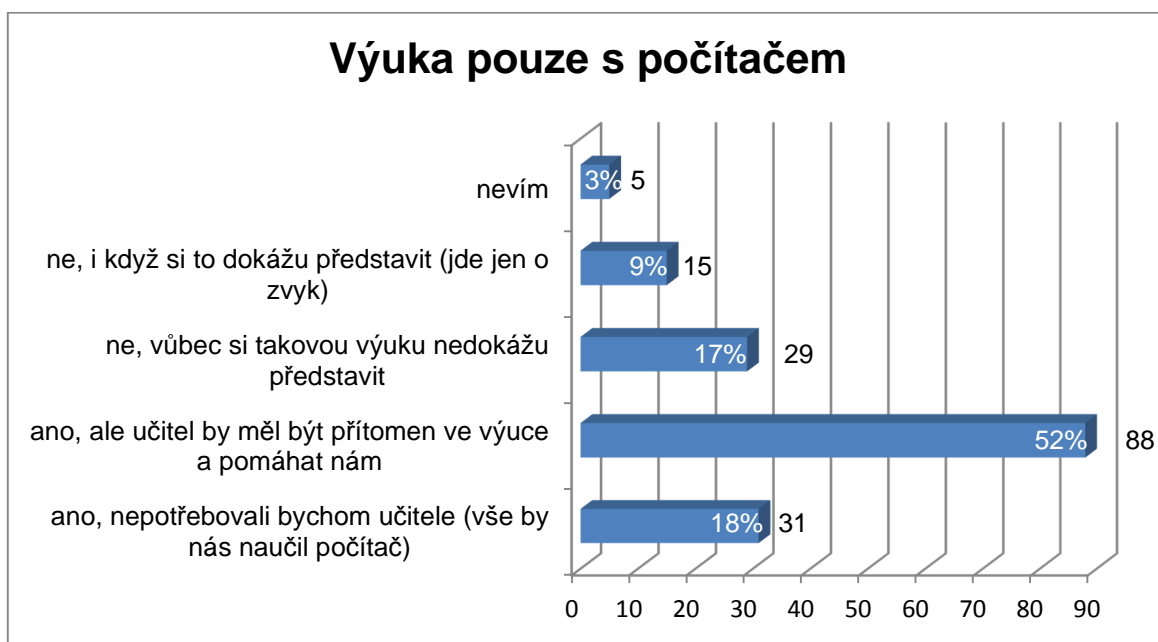
Otázka: Jaký je tvůj názor na používání počítačové techniky v hodinách angličtiny?



Graf č. 8: Používání počítačové techniky

Zde se nám vzácně shodují odpovědi, že počítače by se měly v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji (40 %), a že výuka podporovaná počítačovou technikou je zábavná, ale neměla by se používat příliš často (40 %). Téměř shodné byly také odpovědi z hlediska pohlaví žáků; není to tedy tak, že by např. chlapci preferovali počítače více než děvčata a naopak. Skutečnost, že 40 % dotazovaných si myslí, že by se počítače neměly používat příliš často, je pro autorku uspokojující, stejně jako 7 % odpovědí, že počítač nemůže nahradit učitele. Jak již bylo zmíněno, počítačová technika a počítačové programy mohou učiteli usnadnit jeho práci, mohou žákům přinést nové informace, zábavnější formu výuky. Žáci však potřebují být vedeni i během tohoto stylu vyučování. A zde je role učitele nezastupitelná. Počítač nevyhodnotí žákovy osobní indispozice, jako jsou poruchy učení apod. Nedokáže zaznamenat snahu žáka podat co nejlepší výkon, zlepšovat se, jeho přístup k danému předmětu atd. To vše a mnohem více sleduje učitel v průběhu svých hodin a k žákům přistupuje individuálně. Autorku v této souvislosti zajímalo, zda by žáci chtěli být vyučováni pouze prostřednictvím počítačů, případně tabletů či notebooků. Zda si vůbec takový způsob výuky dokážou představit nebo zda je pro ně učitel stále ještě synonymem pro „pomoc“.

Otázka: Byl bys rád/a, kdyby výuka angličtiny probíhala pouze prostřednictvím počítačů, tabletů, notebooků apod.?



Graf č. 9: Výuka pouze s počítačem

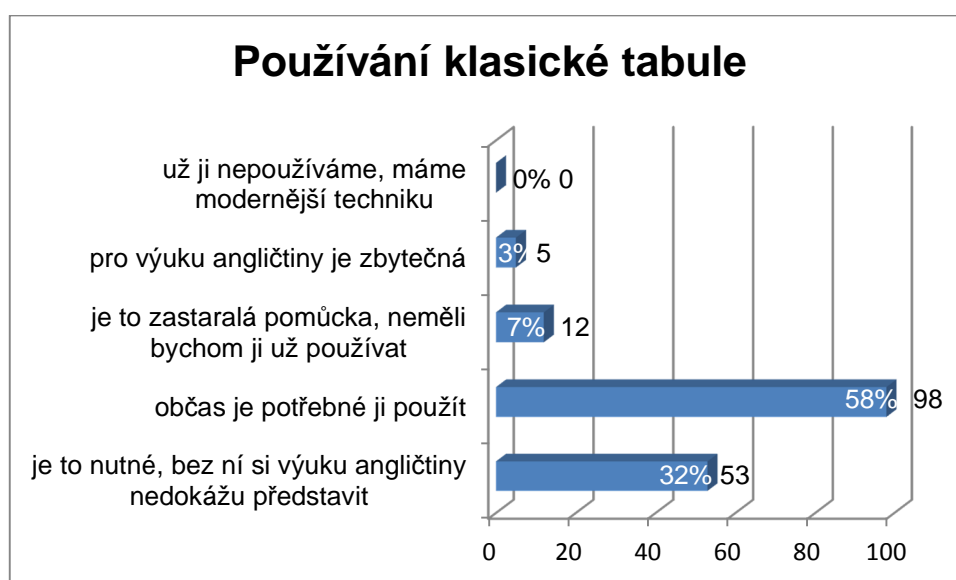
Údaje v grafu vypovídají o tom, že polovina dotazovaných by chtěla být vyučována pouze prostřednictvím počítačové techniky, tedy bez učebnic, pracovních sešitů, apod., ale žádají si učitele jako pomocníka. S touto informací musí být každý pedagog spokojen; naše role s nástupem moderních technologií nekončí. Jsme u žáků žádáni, potřebují nás, spoléhají na naši pomoc. Počáteční skepse autorky byla neopodstatněná, neboť konstatujeme:

Výzkumný předpoklad, že více jak dvě třetiny žáků sdílí názor, že by se počítačová technika měla v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji, se nepotvrdil.

6.4.2.2 Klasická tabule

Klasická tabule zaujímá pomyslné třetí místo v seznamu preferovaných didaktických technik. Kresba na tabuli patří také k poměrně oblíbené vizuální pomůcce. Přesto počítače a interaktivní tabule v oblíbenosti převládají. Myslí si žáci, že by se klasická tabule již neměla na školách používat, že by měla být zcela nahrazena moderní technikou? Nebo se jí ještě nechtějí vzdát? Autorka se ptala na názor žáků týkající se používání klasické tabule v hodinách anglického jazyka.

Otázka: Jaký je tvůj názor na používání klasické tabule v hodinách angličtiny?



Graf č. 10: Používání klasické tabule

Z grafu vyčteme, že klasická tabule má ještě své místo ve výuce. Žáci zastávají názor, že občas je potřebné ji použít, 32 % dotazovaných si dokonce výuku bez ní nedokáže představit. Dnes již pojem klasická tabule nemusí nutně znamenat dřevěnou černou či zelenou desku. Moderní klasické tabule v sobě kombinují magnetické tabule, tabule na psaní křídou a tabule na psaní fixem; zároveň mohou sloužit jako promítací plocha. Stručně řečeno, jedná se o techniku „čtyři v jednom“. Předpokládáme tedy, že klasické tabule z hodin angličtiny nevyumizí a pokud se budou stále vylepšovat a modernizovat, budou respektované i u nové generace.

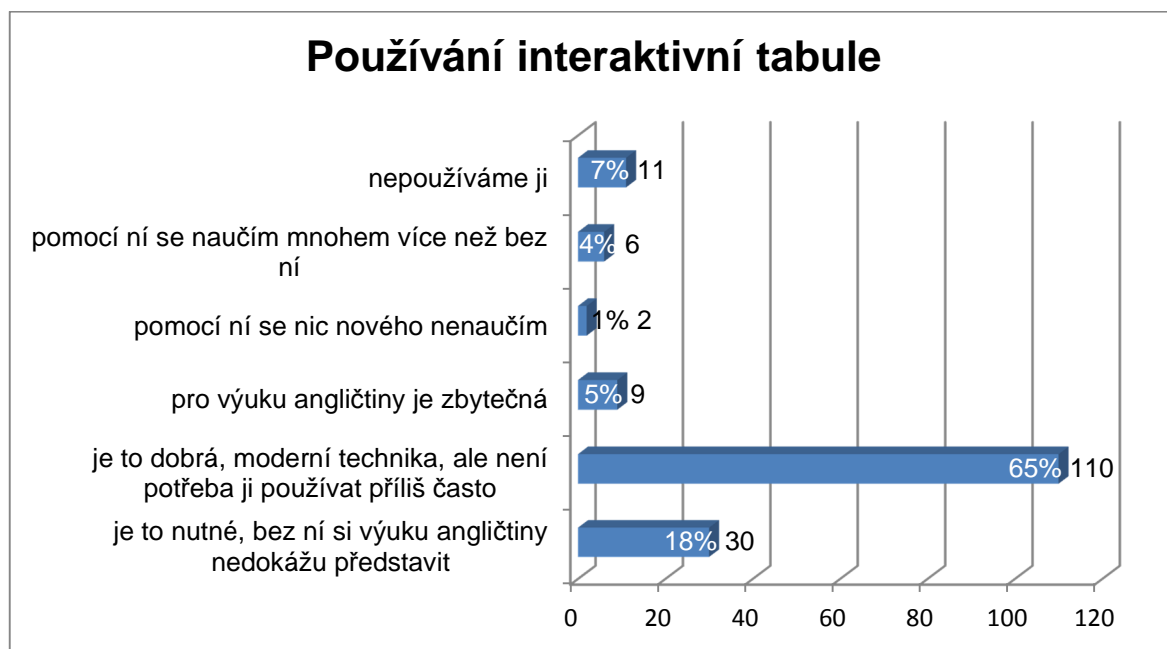
6.4.2.3 Interaktivní tabule

O interaktivní tabuli se autorka již zmiňovala v souvislosti s preferováním didaktické techniky. Z výzkumného šetření byl vyvozen závěr, že interaktivní tabuli upřednostňuje ve výuce angličtiny 46 % dotazovaných žáků, což je největší procentuální zastoupení a interaktivní tabule tak zaujímá pomyslné první místo v oblíbenosti.

Stejně jako u počítačové techniky, zastává autorka názor, že interaktivní výuka by měla pouze doplňovat tu klasickou, že nic se nemá přehánět a že by tato moderní technika neměla vytěsnit učebnici, CD nahrávky, jazykové příručky a další pomůcky. Nejlepší varianta je kombinace všech pomůcek a technik v závislosti na probíraném učivu a cíli hodiny.

Interaktivní výuka vyžaduje od učitele pečlivou, poměrně časově náročnou přípravu, pokud nepoužije již předpřipravený digitální učební materiál. Chceme-li si sestavit svou vlastní hodinu, musíme brát v potaz mimo jiné také počet žáků ve třídě. Je-li v učebně nainstalovaná pouze interaktivní tabule a žáci nemají před sebou počítače, na kterých by učení realizovali, střídají se u tabule po jednom žákovi; ostatní pasivně sedí a přihlíží. Má-li učitel početnější skupinu, může se stát, že se někteří žáci ani nedostanou k tomu, aby si práci na tabuli vyzkoušeli. Autorka navštívila vybrané školy a shledala, že žádná z nich nevyučuje opravdu interaktivně. K tomu by byla zapotřebí dokonale vybavená jazyková učebna sestávající z interaktivní tabule a několika počítačů s nainstalovaným stejným programem (např. SMART Notebook). Docílilo by se toho, že by se do výuky zapojili opravdu všichni žáci; a pouze v tomto případě můžeme výuku nazývat „interaktivní“. Vzhledem k finančním i prostorovým podmínkám škol jsou však žáci i učitelé rádi alespoň za interaktivní tabule nainstalované ve třídách a výuka je realizována dle možností. Považují žáci výuku angličtiny s podporou interaktivní tabule za nutnou nebo se shodují s názorem na používání počítačů, tedy že je to zábavná forma výuky, ale že by se neměla používat příliš často?

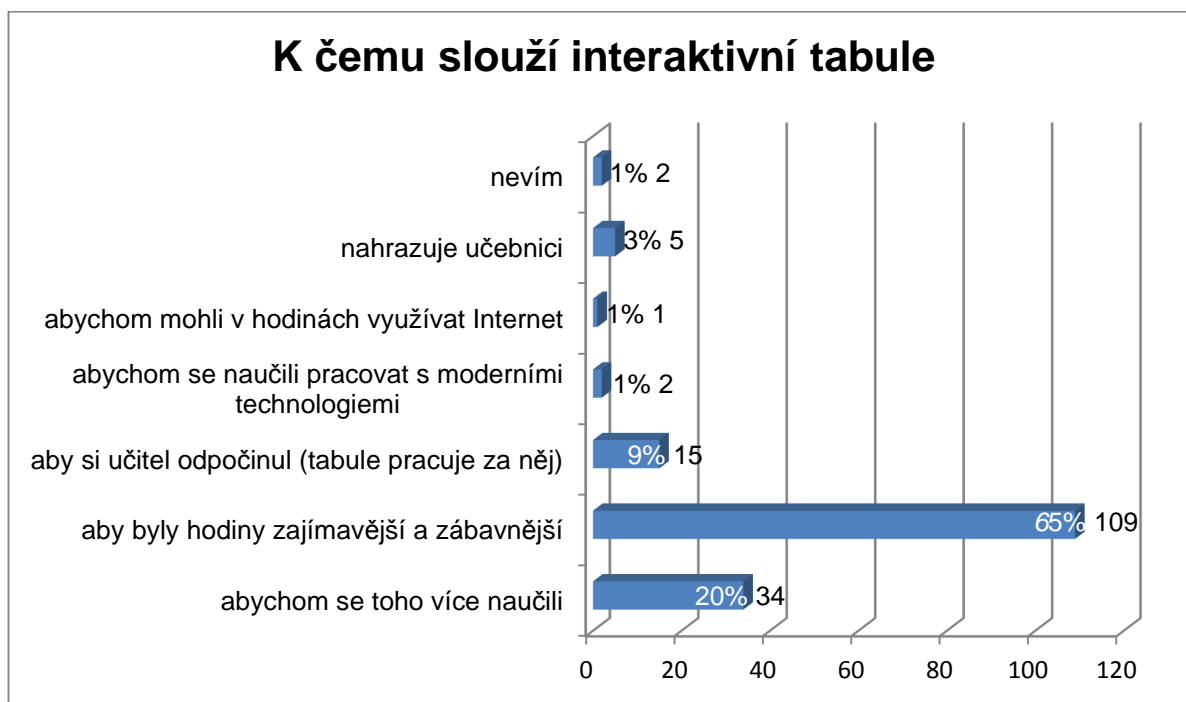
Otázka: Jaký je tvůj názor na používání interaktivní tabule v hodinách angličtiny?



Graf č. 11: Používání interaktivní tabule

Z grafu je patrná převaha odpovědí, že interaktivní tabule je sice dobrá, moderní technika, ale že v hodinách angličtiny není potřeba ji používat příliš často. Tento názor sdílí 65 % respondentů. Autorku také zajímalo, jak žáci chápou interaktivní výuku. K čemu, podle nich, má interaktivní tabule v hodinách angličtiny sloužit. Z možností, které měli žáci k dispozici, by se pravděpodobně daly použít všechny, neboť je to od každého trochu. Oni však měli zvolit pouze jednu odpověď, která je pro ně nejdůležitější.

Otázka: K čemu, podle tebe, slouží interaktivní tabule?



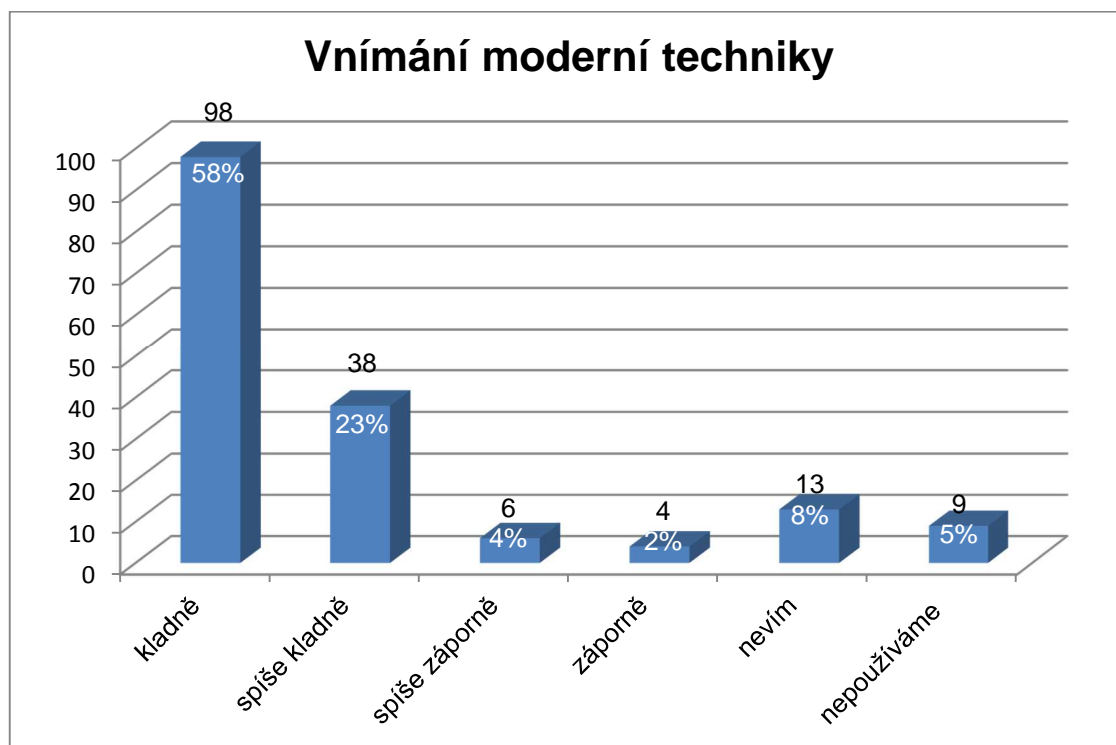
Graf č. 12: K čemu slouží interaktivní tabule

Odpověď, že interaktivní tabule má dělat hodiny zajímavější a zábavnější, se objevila u 65 % dotazovaných; 20 % žáků si myslí, že slouží k tomu, aby se toho více naučili. To, že její funkce je nahradit učitele, že učitel v hodinách odpočívá a tabule pracuje za něj, si myslí 9 % respondentů.

6.4.3 Moderní technologie ve výuce angličtiny

Z předchozích odpovědí je patrné, že žáci vnímají využívání moderních technologií ve výuce angličtiny spíše kladně, mají zájem se pomocí nich vzdělávat, chtějí, aby jimi byly hodiny obohacovány. Autorka se v posledních dvou otázkách dotazovala, jak žáci vnímají používání moderní techniky v hodinách anglického jazyka a zda si myslí, že výuka podporovaná moderní technikou pozitivně ovlivňuje jejich výkony.

Otázka: Jak vnímáš používání moderní techniky v hodinách angličtiny?



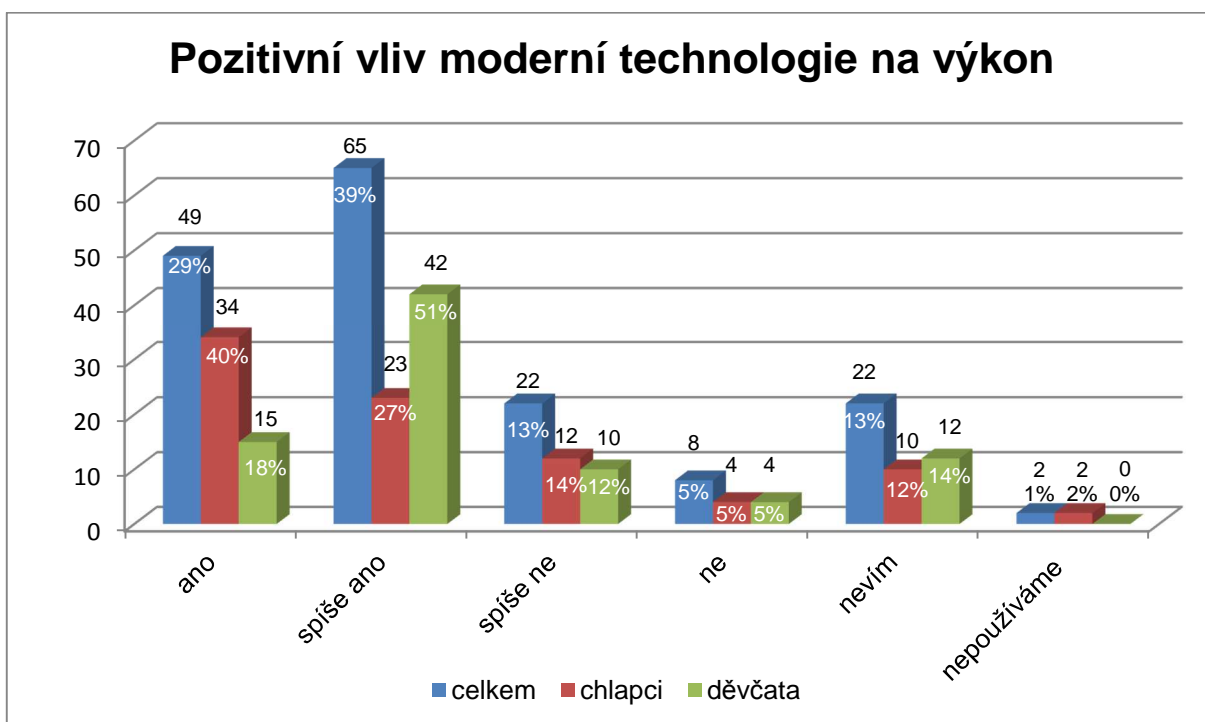
Graf č. 13: Vnímání moderní techniky

Více než polovina žáků vnímá používání moderních technologií ve výuce anglického jazyka kladně, 23 % žáků to vnímá spíše kladně. Sloučíme-li tyto dvě položky, můžeme konstatovat, že 81 % respondentů si přeje, aby moderní technika byla využívána v hodinách anglického jazyka. Pokud učitel stráví mnoho času přípravou interaktivní či počítačové výuky, není tento čas marný, neboť žáky tato výuka baví. A co nás baví, to se lépe učíme, to si lépe zapamatujeme. Nebojme se tedy, my učitelé, zapojit do svých hodin moderní techniku, nebraňme se pokroku. Žáci to ocení, jak z výzkumu vyplývá.

Jedna věc je zábavná hodina, druhá věc je, zda je efektivní. Myslí si žáci, že se při použití moderní techniky více naučí, že dosáhnou lepších výsledků, např. při zkoušení nebo v testu? Autorka se domnívá, že děvčata jsou v tomto směru konzervativnější než chlapci, že upřednostňují více osobní kontakt s učitelem založený na klasickém výkladu. Proto stanovila pátý výzkumný předpoklad:

VP5 *Předpokládáme, že chlapci jsou více přesvědčeni o pozitivním vlivu moderních technologií na jejich výkony než děvčata.*

Otázka: Myslíš si, že používání moderní technologie ve výuce angličtiny pozitivně ovlivňuje tvůj výkon (dosahuješ lepších výsledků)?



Graf č. 14: Pozitivní vliv moderní technologie na výkon

Na otázku, zda má používání moderní technologie v hodinách angličtiny vliv na lepší výkonnost, odpovědělo 67 % dotazovaných chlapců, že „ano“ či „spíše ano“. Co se týká děvčat, 69 % z nich odpovědělo „ano“ či „spíše ano“. Odpovědi jsou téměř vyrovnané. Jak ale z grafu vyplývá, děvčata jsou opatrnější ve striktních odpovědích a raději volí odpověď se slovíčkem „spíše“. Rozdíl mezi pohlavím v souvislosti s užíváním moderních technologií se neprokázal. Nebereme-li v potaz pohlaví žáků, 68 % si myslí či spíše myslí, že využívání moderní techniky pozitivně ovlivňuje jejich výkony.

Výzkumný předpoklad, že chlapci jsou více přesvědčeni o pozitivním vlivu moderních technologií na jejich výkony než děvčata, se nepotvrdil.

6.4.4 Shrnutí první části výzkumu

Pro první část výzkumného šetření byl stanoven cíl zjistit, jak žáci reagují na materiální didaktické prostředky používané v hodinách anglického jazyka. Bylo stanoveno také několik dílčích cílů a výzkumných předpokladů, které ověřovalo dotazníkové šetření mezi 168 žáky devátých ročníků základních škol v Krnově. Dotazování byli na učební pomůcky a didaktickou techniku používané v hodinách anglického jazyka.

Dílčí cíl:

Zjistit, se kterou literární učební pomůckou pracují žáci v hodinách angličtiny nejraději.

Výzkumný předpoklad:

Předpokládáme, že nejvíce upřednostňovaná literární pomůcka v hodinách anglického jazyka je mezi žáky učebnice.

Mají-li si žáci zvolit literární pomůcku, upřednostní učebnici s pracovním sešitem. Kniha je pro ně nutná a také dobrá pro oživení výuky. Dílčí cíl byl splněn, výzkumný předpoklad se potvrdil.

Dílčí cíl:

Provéřit, které vizuální učební pomůcku dávají žáci v hodinách angličtiny přednost.

Výzkumný předpoklad:

Předpokládáme, že z vizuálních pomůcek patří u většiny žáků mezi nejoblíbenější obrázkové karty.

Z výzkumu vyplynulo, že nejžádanější vizuální pomůckou jsou obrázky v učebnici, pomyslné druhé místo zaujímá kresba na tabuli, 15 % respondentů preferuje obrázkové karty. Dílčí cíl byl splněn, výzkumný předpoklad se však nepotvrdil.

Dílčí cíl:

Zjistit, která didaktická technika je mezi žáky nejpreferovanější.

Výzkumný předpoklad:

Předpokládáme, že nejpreferovanější didaktickou technikou je u žáků interaktivní tabule.

Dotazníkové šetření prokázalo, že interaktivní tabule je mezi žáky nejvíce upřednostňovaná didaktická technika. Dílčí cíl byl splněn, výzkumný předpoklad se potvrdil.

Dílčí cíl:

Vyhodnotit názory žáků na používání počítačové techniky v hodinách angličtiny.

Výzkumný předpoklad:

Předpokládáme, že více jak dvě třetiny žáků sdílí názor, že by se počítačová technika měla v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji.

Dozvěděli jsme se, že 71 % dotazovaných žáků se rádo učí angličtinu pomocí počítačového programu, ale jen 40 % si myslí, že počítače by se měly v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji. Stejně procento (tedy 40 %) si myslí, že se sice jedná o zábavnou formu výuky, ale neměla by být realizována příliš často. Polovina dotazovaných žáků si u výuky podporované počítačovou technikou žádá učitele jako pomocníka. Dílčí cíl byl splněn, výzkumný předpoklad se však nepotvrdil.

Dílčí cíl:

Vyhodnotit názory žáků na používání interaktivní tabule v hodinách angličtiny.

Žáci mají zájem používat interaktivní tabuli ve výuce anglického jazyka, přesto se více jak polovina dotazovaných shodla v názoru, že není potřeba ji používat příliš často. Podle žáků slouží interaktivní tabule především k zpestření výuky, díky ní jsou pro ně hodiny zajímavější a zábavnější. Dílčí cíl byl splněn.

Dílčí cíl:

Porovnat rozdíly v pohledu na výkonnost při používání moderních technologií z hlediska pohlaví žáků.

Výzkumný předpoklad:

Předpokládáme, že chlapci jsou více přesvědčeni o pozitivním vlivu moderních technologií na jejich výkony než děvčata.

Většina žáků (81 %) hodnotí používání moderní techniky v hodinách anglického jazyka kladně či spíše kladně. U respondentů také převládá názor, že užívání moderních technologií pozitivně ovlivňuje jejich výkony. Názory se ale nijak neliší v závislosti na pohlaví žáků. Dílčí cíl byl splněn, výzkumný předpoklad se však nepotvrdil.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že auditivní a audiovizuální pomůcky považují žáci za dobré pro oživení výuky, nepřikládají jim ale velkou důležitost. Z poslechu audio nahrávek má z důvodu neporozumění obavy 18 % dotazovaných. Co se týká klasické tabule, většina žáků ji ve výuce angličtiny považuje za důležitou.

Cíl první části výzkumného šetření byl, dle názoru autorky, splněn.

6.5 Srovnání efektivity učebnice a interaktivní tabule

Cílem druhé části výzkumu je zjistit, jaké výsledky přináší používání učebních pomůcek a didaktické techniky v hodinách anglického jazyka. Autorka se věnovala srovnání efektivity učebnice a interaktivní tabule, přičemž předpokládala, že výuka podporovaná učebnicí je efektivnější než výuka podporovaná interaktivní tabulí.

Aby zjistila, který materiální didaktický prostředek je efektivnější, naplánovala autorka výuku ve dvou devátých třídách po dobu jednoho měsíce s použitím učebnice v jedné a s použitím interaktivní tabule ve druhé třídě. V průběhu čtyř týdnů absolvovali žáci deset vyučovací hodiny a napsali pět kontrolních testů, které byly zaměřeny vždy na konkrétní jazykovou dovednost. Žákům byl zadán jeden test sledující jejich znalosti probírané slovní zásoby, dva testy zaměřené na gramatický jev, jeden test na porozumění poslechu a jeden na porozumění čteného textu. Pro každou sledovanou dovednost byla stanovena nulová a alternativní hypotéza. Zda je mezi třídami rozdíl ve znalostech a jazykových dovednostech související s rozdílným způsobem výuky, bylo zjišťováno pomocí statistického testu významnosti, konkrétně „U-testu Manna a Whitneyho“.

Pro přehlednost si označme třídy 9. A, 9. B. Ve třídě 9. A probíhala výuka s podporou učebnice, ve třídě 9. B probíhala výuka s podporou interaktivní tabule. Učivo, výstupy i cíle hodin byly totožné, lišil se způsob výuky.

Autorka v této podkapitole seznámí čtenáře s učebnicí „Project 4“ a popíše aplikaci SMART Notebook. Tyto analýzy poslouží k představě o výukových materiálech, pomocí nichž vyučovala v průběhu výzkumného šetření. Uvádí také charakteristiku vyučovacího předmětu Anglický jazyk, v níž informuje o obsahovém, časovém a organizačním vymezení dle školního vzdělávacího programu. Následuje popis vyučovací hodiny a poté se již věnuje samotnému testování a vyhodnocování výsledků.

6.5.1 Analýza učebnice

Žáci devátých ročníků používají pro své učení angličtiny učebnici „Project 4“, jejímž autorem je Tom Hutchinson. Celou řadu „Project“ vydává nakladatelství Oxford University Press. V současné době je na trhu čtvrtá edice. Jedná se o pětidílný kurz pro žáky ve věku 10-15 let, od začátečníků po středně pokročilou úroveň. Titul má akreditaci MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy), která je platná do roku 2018.

Knihy v sobě spojuje moderní a tradiční přístupy k výuce jazyků. Obsahuje náměty pro vývoj žáků, jako jsou projektové práce či hraní rolí, zařazuje průřezová témata, ale zároveň poskytuje pevný rámec pro gramatiku a důkladné procvičení struktur a slovní zásoby. Učebnice je zaměřena především na prezentaci jazyka v realistických a motivačních souvislostech, pracujících na principu, že každý jazyk je živý nástroj a že žáci musí být schopni využívat své jazykové znalosti a dovednosti ve vnějším světě mimo učebnici. Za tímto účelem je kladen důraz na uvedení angličtiny do života v rámci strukturovaného vzdělávacího prostředí. Například prostřednictvím projektové práce jsou žáci aktivně podporováni, aby používali svou angličtinu s kreativitou a fantazií, zároveň si rozšiřují slovní zásobu. Silné kulturní zaměření knihy také pomáhá žákům navázat spojení mezi jazykem a životem. Pravidelně jsou prezentovány aspekty života v Británii a dalších anglicky mluvících zemích a žáci mají možnost je porovnávat s vlastním kulturním zázemím.

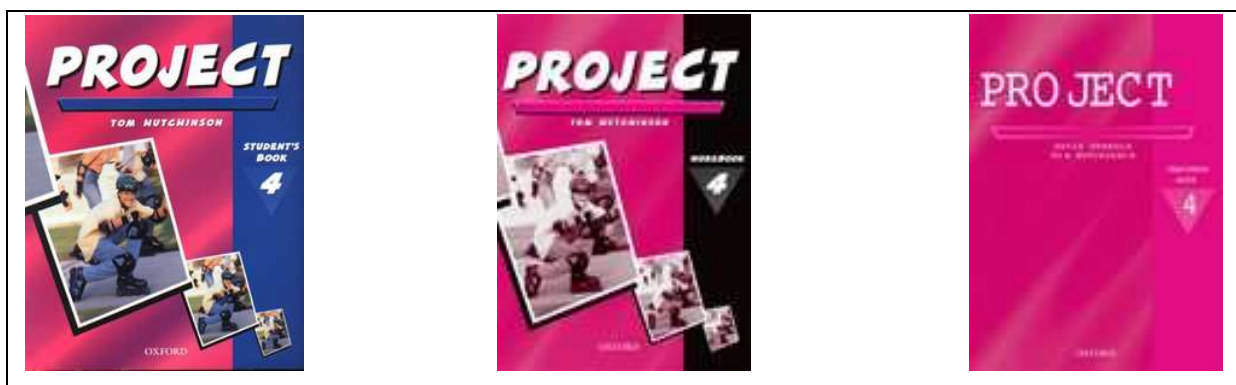
Učebnice se skládá z úvodní lekce pomáhající žákům ztotožnit se s postavami knihy, které je provází celým kurzem (jsou stejného věku jako žáci sami; a jejich život je uveden ve foto příbězích na začátku každé lekce), osmi lekcí, čtyř opakovacích lekcí, čtyř speciálních oddílů zahrnujících kulturní část, projektovou část a písničku.

Každá lekce sestává ze čtyř oddílů označených písmeny A, B, C, D. Jednotlivé oddíly obsahují aktivity, které systematicky rozvíjí všechny dovednosti. Sekce A prezentuje nový gramatický jev, případně procvičuje již probrané učivo formou různých textů. Prostřednictvím článku, popřípadě rozhovoru se žáci seznamují s problematikou dané lekce, zopakují si již naučené a proberou novou gramatiku. Jedním ze základních rysů je užití srozumitelného jazyka, jenž odráží komunikaci v reálných situacích, ve kterých by žáci chtěli angličtinu použít. Gramatika je vyučována analytickým přístupem, který žáky vede k samostatné činnosti v rámci daného tématu. Žáci procvičují učivo pomocí různých cvičení souvisejících s textem, většinou jsou koncipována na doplňování gramatických výrazů do vět.

Sekce B je založena na pochopení jazyka jako nástroje pro každodenní použití. Pomocí foto příběhů si žáci osvojí každodenní fráze a hovorové výrazy. Součástí tohoto oddílu je poslech s porozuměním a náměty na procvičování mluveného projevu. Oddíly C a D zahrnují všechny čtyři dovednosti – čtení, psaní, poslech a mluvený projev. Učí vnímat mluvený i psaný projev po stránce obsahové, formální a emocionální; orientovat se v něm, přemýšlet o něm a využívat jej v kontextu konkrétní situace. Rozvíjí čtenářskou dovednost, vedou ke schopnosti chápat a interpretovat text, rozvíjí paměť a vyjadřovací schopnosti v základních formách ústní i písemné komunikace.

Na konci každé lekce nalezne žák stránku na procvičování slovní zásoby, vždy na konkrétní téma. Na konci každé sudé lekce je umístěn speciální oddíl zahrnující kulturní a projektovou část plus písničku. Projekt tematicky pokrývá širokou oblast a umožňuje žákům vyprávět v angličtině o svých vlastních zážitcích a zkušenostech. Dává prostor k formulování a vyjadřování subjektivních myšlenek a názorů; učí žáky argumentovat. Prostřednictvím písniček si žáci nenásilnou formou rozšiřují slovní zásobu. Kulturní stránka se vztahuje vždy ke konkrétnímu tématu. Obohacuje učebnici o pohled na život v Británii a dalších anglicky mluvících zemích.

K učebnici patří pracovní sešit, metodická příručka pro učitele, audio kazeta či CD a DVD.

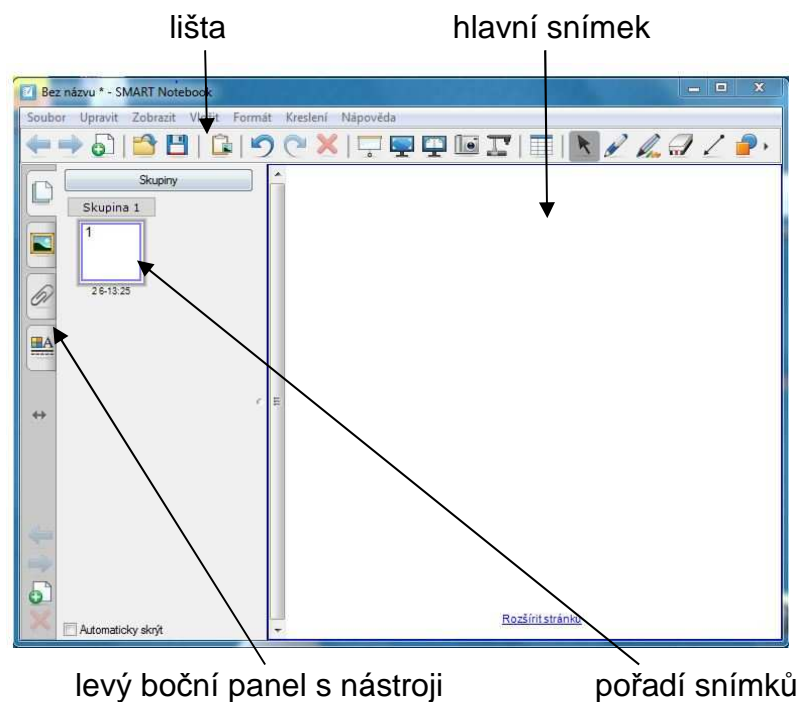


Obrázek č. 11: Vzhled učebnice, pracovního sešitu a metodické příručky „Project 4“ (Oxford University Press, online)

6.5.2 Interaktivní tabule – aplikace SMART Notebook

Škola, na které proběhlo výzkumné šetření, zakoupila interaktivní tabule Smart Board, čímž zároveň získala také software SMART Notebook, který umožňuje vytvářet učební materiály. Tento software svým vzhledem pracovní plochy trochu připomíná programy určené pro vytváření prezentací.

Pracovní prostředí programu SMART Notebook se skládá z hlavního snímku a řady nástrojů umístěných nad snímkem, případně po jeho levé boční straně. Podobně jako v Power Pointu může uživatel měnit pořadí jednotlivých snímků, jejichž zmenšené podoby nalezneme mezi snímkem a bočním panelem. V horní části se nachází lišta se základními prvky, jako např. *Soubor, Upravit, Zobrazit, Vložit* apod.



Obrázek č. 12: Vzhled programu SMART Notebook

Na liště nalezneme např. tyto funkce: listování dopředu/dozadu, vkládání stránek, otevření dokumentů, uložení/vložení souboru, úpravy o krok vpřed/vzad, režim celé plochy, vložení tabulky, výběr tvaru, pero, guma, typy čar apod. V příloze č. 5 autorka předkládá přehled ikon s popisem jejich funkcí.

Na levém bočním panelu odkrýváme již předpřipravené aktivity rozdělené do tří složek: „Lesson Activity Toolkit 2.0“, „Náhled galerie“ a „Základy pro pedagogy“. V příloze č. 6 přináší autorka popis jednotlivých složek.

6.5.3 Obsahové, časové a organizační vymezení v předmětu Anglický jazyk

Vzdělávací obsah předmětu:

- Získávání zájmu o studium cizího jazyka
- Rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti
- Osvojení potřebných jazykových znalostí a dovedností k jejich aktivnímu využívání
- Získání schopnosti číst s porozuměním přiměřené texty
- Porozumění přiměřeně (jazykově, obsahově, rozsahem) náročnému ústnímu sdělení na úrovni osvojených znalostí
- Poznání kultury zemí příslušné jazykové oblasti, vyhledání nejdůležitějších informací o zemích studovaného jazyka
- Pochopení významu znalosti cizích jazyků pro osobní život, formování vzájemného porozumění mezi zeměmi, respektu a tolerance k odlišným kulturním hodnotám jiných národů

Formy realizace:

- Vyučovací hodina – skupinové vyučování, dialogy, výklad, poslech, četba, reprodukce textu (písemná, ústní), samostatná práce (vyhledávání informací, práce se slovníkem a s autentickými materiály), hry, soutěže, recitace, dramatizace, zpěv, výukové programy na PC, krátkodobé projekty
- Olympiády
- Výjezdy do zahraničí
- Příležitostné akce
- Projekty

Časová dotace (pro 2. stupeň) a místo realizace:

- 3 hodiny týdně, od 6. do 9. ročníku
- V jazykových učebnách, v počítačových učebnách

6.5.4 Vyučovací hodiny

V průběhu výzkumného šetření proběhla ve dvou devátých třídách vybrané školy výuka angličtiny s použitím rozdílných didaktických prostředků. Ve třídě 9. A vyučovala autorka s podporou učebnice, ve třídě 9. B s podporou interaktivní tabule. Každá třída absolvovala deset vyučovacích hodin. Témata i cíle hodin byly shodné, lišily se pouze pomůcky a formy výuky. V průběhu jednoho měsíce žáci probrali nový gramatický jev a seznámili se s novou slovní zásobou. V tabulce č. 8 jsou zaznamenány cíle hodin (očekávané výstupy), použité metody, pomůcky a formy výuky. Všechny hodiny probíhaly podobným způsobem, je proto uvedena pouze jedna tabulka pro představu, jak byly hodiny realizovány.

Ve vyučovacích hodinách se autorka věnovala především vysvětlení nového gramatického jevu – předpřítomného času prostého. Toto učivo je pro české žáky obtížné, neboť předpřítomný čas v českém jazyce nemáme. Proto je zásadní pečlivě vysvětlit především užití tohoto času. V učebnici k tomu autorce posloužily texty s následnými cvičeními. Pro výuku na interaktivní tabuli si připravila digitální učební materiály sestávající z vysvětlení gramatiky, uvedení příkladů, procvičování formou překladových vět a her. V obou případech vedla žáky k používání probíraného jevu formou dialogů, zadávala samostatné práce. Dále v hodinách průběžně rozšiřovala slovní zásobu žáků, v 9. A prostřednictvím doplňovacích cvičení v učebnici a pracovním sešitě; v 9. B pomocí her a předpřipravených aktivit na interaktivní tabuli.

Součástí hodin byl také poslech a čtení s porozuměním. Tyto jazykové schopnosti se pomocí knihy osvojují jednoduše, neboť autorkou používaná učebnice zahrnuje spoustu textů, příběhů, článků a k nim navazující cvičení na zjištění porozumění. Řada „Project“ obsahuje CD nahrávky s poslechovými cvičeními různého typu. V případě výuky s interaktivní tabulí bylo nutné nalézt vhodné texty v časopisech (autorka nechtěla pouze kopírovat učebnici), doplňujících materiálech, které jsou na škole k dispozici, a také na Internetu. Tyto texty a články upravila pro potřeby výuky, doplnila je o vhodná cvičení a přenesla do programu SMART Notebook. Co se týká poslechu, musela použít nahrávky z Internetu. Z reproduktorů žákům znělo mluvené slovo a na tabuli vypracovávali připravené úkoly. Tuto část výzkumu považuje autorka za nejobtížnější a časově nejnáročnější. Příprava hodin rozvíjejících poslech a čtení znamenala pro autorku několik hodin práce - zahrnovala hledání, upravování, zpracovávání textů a vymýšlení následných cvičení. V příloze č. 7 nabízí čtenáři seznam několika Internetových stránek, které poskytují uživatelům zdarma přístup k materiálům, nápadům i testům.

Téma hodin	<i>Předpřítomný čas prostý</i>
Cíle hodin (očekávané výstupy)	<ul style="list-style-type: none"> - žák čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu a obtížnosti - žák vysvětlí porozumění obsahu jednoduchých textů - žák roztřídí známé výrazy a fráze, odpovídá na otázky - žák rozvine a předvede jednoduchou promluvu a konverzaci - žák řeší situace související s životem v rodině a škole - žák píše gramaticky správně jednoduché věty a krátké texty - žák rozvine vyžádání jednoduché informace - žák zkombinuje osvojené prostředky a poznatky k domluvě v běžných situacích
Metody a formy výuky	výklad, dialogy, poslech, četba samostatná práce, hry, práce ve dvojicích, individuální činnosti žáků
Pomůcky	9. A - učebnice, pracovní sešit, CD přehrávač 9. B - interaktivní tabule, Internet

Tabulka č. 8: Vyučovací hodiny

6.5.5 Testování

Po každé druhé vyučovací hodině byli žáci obou tříd testováni. Byly jim zadány shodné testy zaměřující se vždy na jeden konkrétní jazykový problém; gramatiku, slovní zásobu, čtení s porozuměním a poslech s porozuměním. Gramatice byly věnovány dva testy, neboť ta byla v popředí zájmu. Pomocí didaktických testů autorka zjišťovala, zda jsou mezi třídami 9. A a 9. B rozdíly ve vědomostech.

Pro vyhodnocení zvolila autorka statistický test významnosti, což je postup, pomocí něhož ověřujeme, zda mezi proměnnými existuje vztah - souvislost, rozdíl (Chrásková 2007). Pro potřeby práce byl použit „U-test Manna a Whitneyho“. Spočívá v tom, že dosaženým bodům v testech (dohromady v obou skupinách) se přiřazují pořadí podle velikosti, a to tak, že pořadí 1 je přiřazeno hodnotě nejmenší.

Testové kritérium U (respektive U') je potom možno vypočítat ze vztahů:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde n_1 je četnost hodnot v prvním výběru, n_2 četnost hodnot v druhém výběru, R_1 je součet pořadí v první skupině a R_2 je součet pořadí v druhé skupině. Pro testování statistické významnosti volíme z hodnot U a U' hodnotu menší (Chráška 2007).

Ověřujeme statistické hypotézy, což jsou „hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech.“ (Chráška 2007, s. 69) Statistickou hypotézu neověřujeme přímo (samu o sobě), ale vždy proti nějakému jinému tvrzení, většinou proti tzv. nulové hypotéze (H_0). To je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah. Pokud se ukáže, že nulovou hypotézu můžeme odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu (H_A).

Nulovou hypotézu testujeme pomocí normované normální veličiny. Postupujeme tak, že nejdříve podle výše uvedených vztahů určíme hodnotu testového kritéria U , a pomocí této hodnoty vypočítáme normovanou náhodnou veličinu u .

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Vypočítanou hodnotu srovnáváme s kritickou hodnotou $u_{0,05}$ pro hladinu významnosti 0,05. Je-li vypočítaná hodnota nižší, přijímáme nulovou hypotézu; je-li vypočítaná hodnota rovna nebo vyšší, přijímáme alternativní hypotézu.

6.5.5.1 Slovní zásoba

V průběhu výzkumného šetření si žáci obou tříd rozšířili slovní zásobu týkající se především oblečení. Ve třídě 9. A byla k tomuto účelu použita cvičení v učebnici a pracovním sešitě; ve třídě 9. B připravila autorka aktivity na interaktivní tabuli, např. křížovky, „wordguess“ či „vortex sort“. Oběma skupinám byl poté zadán test týkající se slovní zásoby, ve kterém bylo možno získat od 0 do 16 bodů. Ve třídě 9. A bylo 21 žáků, ve třídě 9. B psalo test 22 žáků.

Výsledky 9. A: 14, 4, 10, 14, 16, 13, 1, 16, 6, 16, 15, 10, 4, 10, 14, 4, 10, 14, 16, 13, 1

Výsledky 9. B: 8, 16, 12, 16, 14, 16, 0, 12, 12, 10, 2, 6, 14, 15, 9, 16, 12, 11, 0, 4, 14, 12

Máme rozhodnout, zda mezi výsledky 9. A a 9. B jsou rozdíly.

H₁₀ Mezi dosaženými výsledky ve znalostech slovní zásoby obou skupin žáků nejsou rozdíly.

H_{1A} Mezi dosaženými výsledky ve znalostech slovní zásoby obou skupin žáků jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Nejdříve seřadíme dosažené výsledky obou skupin podle velikosti (tabulka č. 9). Jednotlivým dosaženým výsledkům (u obou skupin) přiřadíme pořadí podle velikosti. Nejmenší dosažená hodnota v testu je 0 bodů, tomuto výsledku přiřadíme pořadí 1. A takto postupujeme dále. Dosáhlo-li stejných bodů více žáků, přiřadíme jim průměrné pořadí.

9. A		9. B	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
1	3,5	0	1,5
1	3,5	0	1,5
4	7,5	2	5,0
4	7,5	4	7,5
4	7,5	6	10,5
6	10,5	8	12,0
10	16,0	9	13,0
10	16,0	10	16,0
10	16,0	11	19,0
10	16,0	12	22,0
13	25,5	12	22,0
13	25,5	12	22,0
14	30,0	12	22,0
14	30,0	12	22,0
14	30,0	14	30,0
14	30,0	14	30,0
15	34,5	14	30,0
16	39,5	15	34,5
16	39,5	16	39,5
16	39,5	16	39,5
16	39,5	16	39,5
16	39,5	16	39,5
n ₁ =21	R ₁ =467,5	n ₂ =22	R ₂ =478,5

Tabulka č. 9: Výsledky testu – slovní zásoba

Jestliže dosadíme příslušné hodnoty do vzorců, dostáváme:

$$U = 21 \cdot 22 + \frac{21 \cdot (21 + 1)}{2} - 467,5 = 225,5$$

$$U' = 21 \cdot 22 + \frac{22 \cdot (22 + 1)}{2} - 478,5 = 489,5$$

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 225,5$.

Dosadíme-li příslušné hodnoty do vztahu, dostáváme:

$$|u| = \frac{225,5 - \frac{21 \cdot 22}{2}}{\sqrt{\frac{21 \cdot 22 \cdot (21 + 22 + 1)}{12}}} = 0,13$$

Vypočítanou hodnotu u (0,13) srovnáme s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$ (viz tabulka Kritických hodnot testového kritéria v příloze č. 7). Protože vypočítaná hodnota u je nižší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, **přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi výsledky ve znalostech slovní zásoby obou tříd nejsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

V osvojování slovní zásoby se jednotlivé vyučovací hodiny příliš nelišily. V obou případech byly použity hry a soutěživé aktivity, křížovky a doplňovačky. Proto autorku nepřekvapilo zjištění, že znalosti obou tříd nejsou statisticky rozdílné. Učebnice je v tomto případě stejně efektivní jako interaktivní tabule.

6.5.5.2 Poslech s porozuměním

Jak již bylo zmíněno, připravit poslech pro výuku podporovanou interaktivní tabulí bylo časově i organizačně náročné. Pomine-li autorka fakt, že strávila několik hodin hledáním vhodných poslechových ukázek, vytvářením následných aktivit a přípravou výuky tak, aby alespoň částečně byla interaktivní, znamenalo to také mít jistotu, že žádná technika „neselže“. To obnášelo o přestávkách zkontrolovat funkčnost reproduktorů, připojení k síti, aby bylo možné použít Internet, a vše zharmonizovat dohromady. Výuka v 9. A byla jednodušší v tom, že tuto složitou práci již udělali autoři učebnice, potřebný byl pouze CD přehrávač.

Pro testování poslechu s porozuměním použila autorka již připravený test z okresního kola jazykové soutěže, který vytvořila v minulých letech. Maximálně bylo možné získat 18 bodů. Ve třídě 9. A bylo testováno 19 žáků, ve třídě 9. B 23 žáků.

Výsledky 9. A: 9, 8, 14, 10, 18, 14, 5, 12, 0, 9, 9, 11, 14, 11, 16, 7, 2, 9, 4

Výsledky 9. B: 0, 18, 6, 14, 15, 13, 0, 9, 6, 5, 14, 12, 17, 11, 8, 17, 8, 15, 4, 1, 8, 7, 16

Máme rozhodnout, zda mezi výsledky 9. A a 9. B jsou rozdíly.

H₂₀ V poslechu s porozuměním nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H_{2A} V poslechu s porozuměním jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Opět seřadíme dosažené výsledky obou skupin podle velikosti (tabulka č. 10).
Jednotlivým dosaženým výsledkům (u obou skupin) přiřadíme pořadí podle velikosti.

9. A		9. B	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
0	2,0	0	2,0
2	5,0	0	2,0
4	6,5	1	4,0
5	8,5	4	6,5
7	12,5	5	8,5
8	15,5	6	10,5
9	20,0	6	10,5
9	20,0	7	12,5
9	20,0	8	15,5
9	20,0	8	15,5
10	23,0	8	15,5
11	25,0	9	20,0
11	25,0	11	25,0
12	27,5	12	27,5
14	32,0	13	29,0
14	32,0	14	32,0
14	32,0	14	32,0
16	37,5	15	35,5
18	41,5	15	35,5
n ₁ = 19 R ₁ =405,5		16	37,5
		17	39,5
		17	39,5
		18	41,5
		n ₂ = 23 R ₂ =497,5	

Tabulka č. 10: Výsledky testu – Poslech s porozuměním

Hodnoty dosadíme do vzorců:

$$U = 19 \cdot 23 + \frac{19 \cdot (19 + 1)}{2} - 405,5 = 221,5$$

$$U' = 19 \cdot 23 + \frac{23 \cdot (23 + 1)}{2} - 497,5 = 215,5$$

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 215,5$.

Dosadíme hodnoty do vztahu:

$$|u| = \frac{215,5 - \frac{19 \cdot 23}{2}}{\sqrt{\frac{19 \cdot 23 \cdot (19 + 23 + 1)}{12}}} = 0,07$$

Vypočítanou hodnotu u (0,07) srovnáme s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$. Protože vypočítaná hodnota u je nižší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, **přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. V poslechu s porozuměním nejsou mezi výsledky obou tříd na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

Procvičování poslechu s porozuměním v jednotlivých třídách probíhalo odlišným způsobem. Ve třídě 9. A poslouchali žáci nahrávky z CD přehrávače a texty, případně cvičení, sledovali v učebnici či pracovním sešitě. Ve třídě 9. B byl poslech realizován prostřednictvím Internetu a příslušné texty či cvičení byly zobrazeny na ploše Interaktivní tabule. V obou případech však byly naplněny očekávané výstupy, cíle hodin byly splněny. Rozdíly mezi výsledky tříd se neprokázaly, oba didaktické prostředky se ukázaly stejně efektivní. Je nutné ale přiznat neefektivitu přípravy učitelky na interaktivní výuku, kdy se jednalo o několikahodinovou práci. Zde autorka musí vyzdvihnout funkci učebnice, která je pro nácvik poslechu nezastupitelná.

6.5.5.3 Čtení s porozuměním

Stejně jako u poslechu, také v případě čtení se při použití interaktivní tabule chtěla autorka vyhnout kopírování učebnice, proto pro nácvik této dovednosti použila texty z časopisů (Gate, Friendship a Bridge). Přepsala je do programu SMART Notebook a doplnila o další aktivity. Některým žákům zobrazování textů na plochu interaktivní tabule nevyhovovalo. Raději pracují s pracovním listem, kde mají celý text před sebou; na interaktivní tabuli musel být postupně posunován, neboť se celý na plochu nevešel. Test týkající se čtení s porozuměním byl vytvořen ze starší edice učebnice „Project 4“ a psalo jej v 9. A 23 žáků, v 9. B také 23 žáků. Maximální počet bodů byl 14.

Výsledky 9. A: 8, 1, 9, 10, 12, 2, 5, 4, 7, 6, 12, 11, 9, 10, 2, 9, 8, 1, 9, 10, 12, 2, 5

Výsledky 9. B: 1, 14, 5, 8, 13, 8, 0, 8, 0, 1, 10, 12, 11, 10, 7, 7, 9, 10, 4, 0, 9, 9, 13

Máme rozhodnout, zda mezi výsledky 9. A a 9. B jsou rozdíly.

H₃₀ Ve čtení s porozuměním nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H_{3A} Ve čtení s porozuměním jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Získané body z testu seřadíme podle velikosti a určíme jim pořadí (tabulka č. 11).

9. A		9. B	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
1	5,5	0	2,0
1	5,5	0	2,0
2	9,0	0	2,0
2	9,0	1	5,5
2	9,0	1	5,5
4	11,5	4	11,5
5	14,0	5	14,0
5	14,0	7	18,0
6	16,0	7	18,0
7	18,0	8	22,0
8	22,0	8	22,0
8	22,0	8	22,0
9	28,0	9	28,0
9	28,0	9	28,0
9	28,0	9	28,0
9	28,0	10	34,5
10	34,5	10	34,5
10	34,5	10	34,5
10	34,5	11	38,5
11	38,5	12	41,5
12	41,5	13	44,5
12	41,5	13	44,5
12	41,5	14	46,0
$n_1 = 23$	$R_1 = 534,0$	$n_2 = 23$	$R_2 = 547,0$

Tabulka č. 11: Výsledky testu – čtení s porozuměním

Podle vzorců vypočítáme testové kritérium:

$$U = 23 \cdot 23 + \frac{23 \cdot (23 + 1)}{2} - 534 = 271$$

$$U' = 23 \cdot 23 + \frac{23 \cdot (23 + 1)}{2} - 547 = 258$$

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 258$.

Dosadíme hodnoty do vztahu:

$$|u| = \frac{258 - \frac{23 \cdot 23}{2}}{\sqrt{\frac{23 \cdot 23 \cdot (23 + 23 + 1)}{12}}} = 0,14$$

Vypočítanou hodnotu u (0,14) srovnáme s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$. Protože vypočítaná hodnota u je nižší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, **přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Ve čtení s porozuměním nejsou mezi výsledky obou tříd na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

Ačkoliv nácvik čtení probíhal odlišným způsobem, rozdíly ve výsledcích testů se neprokázaly. Osobní názor autorky je ten, že interaktivní tabule není vhodným prostředkem pro výuku této jazykové dovednosti. Žáci, jež mají problém se zrakem (nosí brýle), v částech hodin věnovaných čtení, neprojevovali příliš nadšení. Také těm, kteří jsou slabší ve čtení, tento způsob výuky nevyhovoval. Byli nervózní, že nemohou číst svým tempem, neboť učitelka průběžně text posunovala. Pro zobrazování delších článků či textů je interaktivní tabule nevyhovující.

6.5.5.4 Gramatika

Cílovou gramatikou byl předpřítomný čas prostý. V úvodních hodinách se autorka věnovala zejména vysvětlování, příkladovým větám a překladu z češtiny do angličtiny. Poté zařazovala procvičování všech jazykových dovedností, které vždy souvisely s probíraným gramatickým jevem. Články ke čtení i poslechová cvičení obsahovaly předpřítomný čas. Autorka se snažila, aby se žáci s novým učivem seznamovali nenásilnou formou, pomocí her, dialogů, skupinových prací apod. To umožňovala jak učebnice, tak interaktivní tabule. Oba didaktické prostředky nabízí velké množství variabilních cvičení. Poslední dva testy byly zaměřeny na gramatiku, v obou bylo možné získat od 0 do 30 bodů. Gramatické testy nepředstavovaly pro autorku časovou zátěž, ve svém portfoliu jich má mnoho připravených. První test absolvovalo 20 žáků v 9. A a 21 žáků v 9. B.

Výsledky 9. A: 2, 0, 13, 9, 17, 7, 7, 23, 5, 0, 8, 10, 9, 17, 8, 4, 8, 1, 10, 9

Výsledky 9. B: 2, 15, 6, 14, 6, 2, 8, 4, 6, 9, 11, 14, 15, 8, 17, 17, 1, 0, 3, 3, 19

Máme rozhodnout, zda mezi výsledky 9. A a 9. B jsou rozdíly.

H_{4_0} V gramatice nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H_{4_A} V gramatice jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Získané body z testu seřadíme podle velikosti a určíme jim pořadí (tabulka č. 12).

9. A		9. B	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
0	2,0	0	2,0
0	2,0	1	4,5
1	4,5	2	7,0
2	7,0	2	7,0
4	11,5	3	9,5
5	13,0	3	9,5
7	17,5	4	11,5
7	17,5	6	15,0
8	21,0	6	15,0
8	21,0	6	15,0
8	21,0	8	21,0
9	25,5	8	21,0
9	25,5	9	25,5
9	25,5	11	30,0
10	28,5	14	32,5
10	28,5	14	32,5
13	31,0	15	34,5
17	37,5	15	34,5
17	37,5	17	37,5
23	41,0	17	37,5
$n_1 = 20$	$R_1 = 418,5$	19	40,0
		$n_2 = 21$	$R_2 = 442,5$

Tabulka č. 12: Výsledky testu – gramatika 1

Hodnoty dosadíme do vzorců:

$$U = 20 \cdot 21 + \frac{20 \cdot (20 + 1)}{2} - 418,5 = 211,5$$

$$U' = 20 \cdot 21 + \frac{21 \cdot (21 + 1)}{2} - 442,5 = 208,5$$

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 208,5$.

Vypočítanou hodnotu dosadíme do vztahu:

$$|u| = \frac{208,5 - \frac{20 \cdot 21}{2}}{\sqrt{\frac{20 \cdot 21 \cdot (20 + 21 + 1)}{12}}} = 0,04$$

Vypočítanou hodnotu u (0,04) srovnáme s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$. Protože vypočítaná hodnota u je nižší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, **přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. V gramatice nejsou mezi výsledky obou tříd na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

Druhý test psalo 20 žáků ve třídě 9. A a 22 žáků ve třídě 9. B.

Výsledky 9. A: 16, 2, 18, 4, 28, 20, 6, 20, 18, 4, 18, 12, 6, 14, 8, 16, 14, 2, 14, 2

Výsledky 9. B: 2, 28, 2, 22, 8, 20, 0, 6, 6, 8, 20, 20, 24, 12, 25, 16, 4, 10, 8, 10, 12, 20

Máme rozhodnout, zda mezi výsledky 9. A a 9. B jsou rozdíly.

H₅₀ V gramatice nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H_{5A} V gramatice jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Získané body z druhého gramatického testu opět seřadíme podle velikosti a určíme jim pořadí (tabulka č. 13).

9. A		9. B	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
2	4,0	0	1,0
2	4,0	2	4,0
2	4,0	2	4,0
4	8,0	4	8,0
4	8,0	6	11,5
6	11,5	6	11,5
6	11,5	8	15,5
8	15,5	8	15,5
12	21,0	8	15,5
14	24,0	10	18,5
14	24,0	10	18,5
14	24,0	12	21,0
16	27,0	12	21,0
16	27,0	16	27,0
18	30,0	20	34,5
18	30,0	20	34,5
18	30,0	20	34,5
20	34,5	20	34,5
20	34,5	22	38,0
28	41,5	24	39,0
$n_1 = 20$	$R_1=414,0$	25	40,0
		28	41,5
		$n_2 = 22$	$R_2=489,0$

Tabulka č. 13: Výsledky testu – gramatika 2

Získané hodnoty dosadíme do vztahů:

$$U = 20 \cdot 22 + \frac{20 \cdot (20 + 1)}{2} - 414 = 236$$

$$U' = 20 \cdot 22 + \frac{22 \cdot (22 + 1)}{2} - 489 = 204$$

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 204$.

Vypočítanou hodnotu dosadíme do vzorce:

$$|u| = \frac{204 - \frac{20 \cdot 22}{2}}{\sqrt{\frac{20 \cdot 22 \cdot (20 + 22 + 1)}{12}}} = 0,40$$

Vypočítanou hodnotu u (0,40) srovnáme s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$. Protože vypočítaná hodnota u je nižší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, **přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. V druhém gramatickém testu nejsou mezi výsledky obou tříd na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

V případě gramatických testů autorku příliš nepřekvapilo, že mezi třídami nejsou rozdíly ve znalostech. V obou třídách se procvičování gramatiky věnovala velmi důsledně, v průběhu všech deseti vyučovacích hodin. Všechny aktivity směřovaly k osvojení nového gramatického jevu. Používaná učebnice nabízí mnoho alternativ, jak gramatiku vyučovat. Přesto autorka v tomto případě více ocenila interaktivní tabuli, která skýtá nespočet možností. Na Internetu nalezneme mnoho digitálních učebních materiálů věnujících se vysvětlení a procvičení předpřítomného času prostého; a také složky v programu SMART Notebook umožňují vytvořit spoustu aktivit. Výuka ve třídě 9. B byla „svižnější“, pro učitelku i žáky zábavnější.

6.5.6 Shrnutí druhé části výzkumu

Cílem druhé části výzkumného šetření bylo zjistit, jaké výsledky přináší používání učebních pomůcek a didaktické techniky v hodinách anglického jazyka. Na základě testování žáků ve dvou devátých třídách vybrané školy autorka srovnávala efektivnost učebnice a interaktivní tabule. Byl stanoven jeden výzkumný předpoklad:

- Předpokládáme, že výuka podporovaná učebnicí je efektivnější než výuka podporovaná interaktivní tabulí.

Tento výzkumný předpoklad byl ověřován pomocí „U-testu Manna a Whitnyho“. Byly porovnávány rozdíly v jednotlivých jazykových dovednostech žáků, pro každou byla stanovena hypotéza nulová a alternativní.

Slovní zásoba:

H1₀ Mezi dosaženými výsledky ve znalostech slovní zásoby obou skupin žáků nejsou rozdíly.

H1_A Mezi dosaženými výsledky ve znalostech slovní zásoby obou skupin žáků jsou rozdíly.

Byla přijata nulová hypotéza, rozdíly ve znalostech slovní zásoby se nepotvrdily.

Poslech s porozuměním:

H2₀ V poslechu s porozuměním nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H2_A V poslechu s porozuměním jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

Byla přijata nulová hypotéza, rozdíly v dovednosti poslechu s porozuměním se nepotvrdily.

Čtení s porozuměním:

H3₀ Ve čtení s porozuměním nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H3_A Ve čtení s porozuměním jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

Byla přijata nulová hypotéza, rozdíly v dovednosti čtení s porozuměním se nepotvrdily.

Gramatika:

Pro zjištění rozdílů ve znalostech gramatiky byly zvoleny dva různé testy. Pro oba případy byly stanoveny hypotézy.

H4₀ V gramatice nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H4_A V gramatice jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H5₀ V gramatice nejsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

H5_A V gramatice jsou mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků rozdíly.

V obou případech byly přijaty nulové hypotézy, rozdíly ve znalostech gramatiky se nepotvrdily.

V druhé části výzkumného šetření bylo zjištěno, že výuka podporovaná učebnicí přináší stejné výsledky jako výuka podporovaná interaktivní tabulí.

Výzkumný předpoklad, že výuka podporovaná učebnicí je efektivnější než výuka podporovaná interaktivní tabulí, se nepotvrdil.

Cíl druhé části výzkumného šetření byl, dle názoru autorky, splněn.

Diskuse

Práci podobného charakteru a rozsahu jako je předložená diplomová práce vypracovala již např. Milena Svobodová, která se v teoretické části své diplomové práce *„Analýza využívání didaktických prostředků a médií ve výuce anglického jazyka“* věnuje rozličnému dělení prostředků podle různých autorů, soustřeďuje se na funkci didaktických prostředků a podrobněji rozebírá audia, počítače a videa. Praktická část ale obsahuje zcela jiný výzkum (založen na videozáznamu), než který byl realizován v předložené práci.

Další autorkou zabývající se podobným tématem je Karolína Vavrušková, jejíž diplomová práce *„Srovnání využívání moderních didaktických prostředků v jazykové výuce na 1. a na 2. stupni ZŠ“* se v teoretické části taktéž zabývá specifičností výuky cizího jazyka a charakterizuje didaktické pomůcky vhodné pro naplňování jejích cílů. Praktická část však přináší pohled učitelů na využívání nemateriálních didaktických prostředků a moderních technologií ve výuce angličtiny.

Práci zabývající se názory žáků na používání učebních pomůcek a didaktické techniky v hodinách angličtiny na základních školách autorka nenašla. Je přesvědčena, že pohled žáků na výchovně vzdělávací proces by mohl být pro kantory zajímavý a přínosný. Vždyť jsou to právě naši žáci, pro které pomůcky připravujeme, nakupujeme a modernizujeme.

Nikde také nenašla srovnání efektivnosti učebnice a interaktivní tabule v cizojazyčné výuce. V testování respondenti dosahovali téměř stejných výsledků, což hovoří pro nezatracování učebnice jako výukového zdroje. Moderní technologie jsou pro dnešní mladou generaci atraktivní, zajímavé, ale jak výzkum ukázal, nechtějí se vzdát knih, klasických tabulí ani učitelů. Autorka svou práci chtěla ukázat, že pro efektivní cizojazyčnou výuku je nutné zapojit všechny pomůcky i techniku, uvážlivě je střídat v závislosti na probíraném učivu a cíli hodiny. Výuka podporovaná interaktivní tabulí je pro žáky sice přitažlivá, ale výzkumné šetření prokázalo jednak, že oni sami si myslí, že není nutné ji používat každou hodinu, a jednak, že jejich výkonnost není díky této technice lepší.

Závěr

Cizojazyčná výuka se liší od výuky ostatních předmětů především tím, že jazyk je zde prostředkem i cílem. Aby pedagog dosáhl stanovených cílů, může použít velké množství didaktických prostředků, ať již materiálních či nemateriálních. Předložená diplomová práce se zabývala prostředky materiálními, které byly rozděleny na učební pomůcky a didaktickou techniku. Tím, že se tyto prostředky neustále vyvíjejí, považuje autorka téma práce za aktuální.

Práce je určena zejména učitelům anglického jazyka, neboť oni především by měli vědět, co mezi pomůcky a techniku řadíme, jak s nimi mají ve výuce pracovat, jak o ně pečovat. Přesto může práce přinést nové zdroje inspirace také učitelům jiných cizích jazyků, protože jejich cíle a prostředky dosahování se příliš od sebe neliší.

Práce byla rozdělena do dvou hlavních oddílů – část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část práce byla zaměřena na několik aspektů, na základě nichž byla rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole byl čtenář uveden do problematiky didaktiky jako pedagogické disciplíny; didaktických zákonitostí a didaktiky cizích jazyků. V druhé kapitole se autorka zabývala charakteristikou vyučovacího procesu a prostor byl věnován cílům cizojazyčné výuky. Třetí kapitola se dotýkala rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, vysvětlila pojem kurikulum, a zaměřila se na oblast Jazyk a jazyková komunikace. Čtvrtá kapitola se věnovala klasifikaci didaktických prostředků z pohledu různých autorů, ať již českých či zahraničních. Pátá kapitola charakterizovala jednotlivé materiální didaktické prostředky, členěné na učební pomůcky a didaktickou techniku.

Cíli teoretické části bylo vysvětlit základní pojmy a termíny týkající se tématu; objasnit pojmy kurikulum, klíčové kompetence či vzdělávací oblasti a zaměřit se na oblast Jazyk a jazyková komunikace; uvést funkce didaktických prostředků ve vztahu k názornému vyučování a jejich klasifikaci z pohledu různých autorů; a zabývat se materiálními didaktickými prostředky vhodnými pro výuku anglického jazyka.

Cíle teoretické části diplomové práce byly, dle názoru autorky, splněny.

Praktická část diplomové práce obsahovala výzkumné šetření rozdělené do dvou částí. První byla zaměřena na vyhodnocení názorů žáků devátých tříd základních škol v Krnově na využívání učebních pomůcek a didaktické techniky ve výuce anglického jazyka. Prostřednictvím dotazníku bylo zjišťováno, které materiální didaktické prostředky žáci upřednostňují, jaké podle nich plní ve výuce funkce, a zda si myslí, že využívání moderní techniky pozitivně ovlivňuje jejich výkony. Druhá část porovnávala efektivnost výuky angličtiny vedené s podporou dvou odlišných didaktických prostředků – učebnice a interaktivní tabule. Analyzovala používanou učebnici, přinesla popis průběhu vyučovacích hodin ve dvou třídách devátého ročníku základní školy a vyhodnocení výsledků.

Pro empirickou část byly stanoveny dva cíle:

Prvním cílem bylo zjistit, jak žáci reagují na materiální didaktické prostředky používané v hodinách anglického jazyka.

Z literárních pomůcek žáci upřednostňují učebnici s pracovním sešitem. Knihu považují za nutnou a také dobrou pro oživení výuky. Nejžádanější vizuální pomůckou jsou pro ně obrázky v učebnici. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že auditivní a audiovizuální pomůcky považují žáci za dobré pro oživení výuky, nepřikládají jim ale velkou důležitost. Nejvíce upřednostňovanou didaktickou technikou je interaktivní tabule. Podle žáků slouží především k zpestření výuky, díky ní jsou pro ně hodiny zajímavější a zábavnější. Přesto se více jak polovina dotazovaných shodla v názoru, že není potřeba ji používat příliš často. Bylo zjištěno, že se žáci rádi učí angličtinu pomocí počítačového programu, nepotvrdilo se však, že více jak dvě třetiny z nich sdílí názor, že by se počítačová technika měla v hodinách anglického jazyka používat co nejčastěji. Co se týká celkového používání moderní techniky, převládá u respondentů kladné hodnocení a názor, že užívání moderních technologií pozitivně ovlivňuje jejich výkony.

Cíl první části výzkumného šetření byl, dle názoru autorky, splněn.

Druhým cílem bylo zjistit, jaké výsledky přináší používání učebních pomůcek a didaktické techniky v hodinách anglického jazyka.

Autorka se věnovala srovnání efektivnosti učebnice a interaktivní tabule, přičemž byl stanoven výzkumný předpoklad, že výuka podporovaná učebnicí je efektivnější než výuka podporovaná interaktivní tabulí. Pro naplnění cíle a ověření výzkumného předpokladu vyučovala autorka angličtinu ve dvou devátých třídách po dobu jednoho měsíce s použitím učebnice v jedné a s použitím interaktivní tabule ve druhé třídě. V průběhu výzkumného šetření absolvovali žáci deset vyučovacích hodin a napsali pět kontrolních testů, které byly zaměřeny vždy na konkrétní jazykovou dovednost. Pro každou sledovanou dovednost byla stanovena nulová a alternativní hypotéza. Zda je mezi třídami rozdíl ve znalostech a jazykových dovednostech související s rozdílným způsobem výuky, bylo zjišťováno pomocí statistického testu významnosti, konkrétně „U-testu Manna a Whitneyho“. Pro každou jazykovou dovednost byla přijata nulová hypotéza a odmítnuta hypotéza alternativní, neboť ve všech pěti testech nebyly mezi výsledky obou tříd na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly. Byl stanoven závěr, že výuka podporovaná učebnicí přináší stejné výsledky jako výuka podporovaná interaktivní tabulí. Výzkumný předpoklad, že výuka podporovaná učebnicí je efektivnější než výuka podporovaná interaktivní tabulí, se nepotvrdil.

Cíl druhé části výzkumného šetření byl, dle názoru autorky, splněn.

Na závěr může autorka konstatovat, že se jí podařilo získat cenné informace o současném postavení materiálních didaktických prostředků při výuce angličtiny. Výsledky výzkumného šetření přinesly zajímavá zjištění, která by mohla být přínosná nejen pro učitele anglického jazyka.

Cíle diplomové práce byly, dle názoru autorky, splněny.

Seznam zkratek

tzn.	to znamená
apod.	a podobně
č.	číslo
s.	strana
tzv.	tak zvaný
kol.	kolektiv
tj.	to je
např.	například
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
DVD	Digital Versatile Disc (digitální víceúčelový disk)
CD	Compact Disc (kompaktní disk)
PC	Personal Computer (osobní počítač)
www	World Wide Web (celosvětová síť)
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
Sb.	sbírky
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
DUM	digitální učební materiál
VP	výzkumný předpoklad
MŠ	mateřská škola
ZŠ	základní škola
SŠ	střední škola
vol. čas	volný čas
sport. trén.	sportovní trénink
did. přírodov. věd	didaktika přírodovědných věd
did. ekonom. předm.	didaktika ekonomických předmětů
mimoš. eduk. prostředí	mimoškolní edukační prostředí
H _A	hypotéza alternativní
H ₀	hypotéza nulová

Seznam tabulek

Tabulka č. 1:	Přehled základních učebních pomůcek podle Maňáka
Tabulka č. 2:	Dělení didaktických prostředků podle Stojana
Tabulka č. 3:	Dělení materiálních prostředků podle Hendricha
Tabulka č. 4:	Dělení didaktických prostředků podle Penny Ur
Tabulka č. 5:	Materiální didaktické prostředky podle Scrivenera
Tabulka č. 6:	Materiální didaktické prostředky a jejich využití podle Harmera
Tabulka č. 7:	Počet respondentů
Tabulka č. 8:	Vyučovací hodiny
Tabulka č. 9:	Výsledky testu – slovní zásoba
Tabulka č. 10:	Výsledky testu – poslech s porozuměním
Tabulka č. 11:	Výsledky testu – čtení s porozuměním
Tabulka č. 12:	Výsledky testu – gramatika 1
Tabulka č. 13:	Výsledky testu – gramatika 2

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1: Členění didaktiky
- Obrázek č. 2: Základní komponenty výukového procesu
- Obrázek č. 3: Didaktický trojúhelník
- Obrázek č. 4: Schéma vzájemných vztahů a závislostí mezi hlavními faktory pedagogického procesu
- Obrázek č. 5: Hierarchie cílů ve výchovně vzdělávacím procesu
- Obrázek č. 6: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků
- Obrázek č. 7: Schéma rozdělení didaktických prostředků
- Obrázek č. 8: Grafické vyjádření vztahů didaktických prostředků podle Choděry
- Obrázek č. 9: Schéma klasifikace učebních pomůcek podle Kořínka
- Obrázek č. 10: Rozdělení hodiny při vyučování pomocí filmu
- Obrázek č. 11: Vzhled učebnice, pracovního sešitu a metodické příručky „Project 4“
- Obrázek č. 12: Vzhled programu SMART Notebook

Seznam grafů

- Graf č. 1: Upřednostňované literární pomůcky
- Graf č. 2: Důležitost učebnice
- Graf č. 3: Preferované vizuální pomůcky
- Graf č. 4: Důležitost auditivních pomůcek
- Graf č. 5: Důležitost audiovizuálních pomůcek
- Graf č. 6: Výuka podle počítačového programu
- Graf č. 7: Preferovaná didaktická technika
- Graf č. 8: Používání počítačové techniky
- Graf č. 9: Výuka pouze s počítačem
- Graf č. 10: Používání klasické tabule
- Graf č. 11: Používání interaktivní tabule
- Graf č. 12: K čemu slouží interaktivní tabule
- Graf č. 13: Vnímání moderní techniky
- Graf č. 14: Pozitivní vliv moderní technologie na výkon

Seznam literatury, další zdroje

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika: pedagogické projektování výuky: úvod do pedagogického výzkumu: základy pedagogicko-psychologické pedagogiky: úvod do sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERNOCHOVÁ, M., T. KOMRSKA a J. NOVÁK. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-272-6.

DAVIES, Paul A. a Eric PEARSE. *Success in English Teaching*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0194421716.

DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 9788072203109.

DUDENEY, Gavin a Nicky HOCKLY. *How to Teach English with Technology*. Harlow: Longman, 2007. ISBN 978-1-405-85308-8.

ĎURIŠ, M., J. STEBILA a L. ŽÁČOK. *Didaktika odborných predmetov 1*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta prírodných vied, 2011. ISBN 978-80-557-0269-8.

FILOVÁ, Hana et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2798-3.

GOŠOVÁ, Věra. E-U-R. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2014-3-12]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R>.

HARDISTY, David a Scott WINDEATT. *CALL*. Oxford: Oxford University Press, 1989. ISBN 0194371050.

HARMER, Jeremy. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman, 1998. ISBN 0582297966.

HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků: celost. vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

CHODĚRA, Radomír et al. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí.* 1. vyd. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 8023874829.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru.* 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHROMÝ, Jan. *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti.* Praha: Verbum, 2011. ISBN 978-80-904415-5-2.

I-učebnice. Fragment [online]. 2013 [cit. 2014-06-22]. Dostupné z:

<<http://www.fragment.cz/o-nas/knihy-v-elektronicke-podobě/i-učebnice/>>.

JANÍK, Tomáš. *Didaktika obecná a oborová: Pokus o vymezení a systematizaci pojmů* [online]. 2013 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z:

<http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf>.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků: aktuální trendy ve výuce cizích jazyků: role emocí při učení: individuální zvláštnosti žáka při osvojování cizího jazyka: výběr výukových metod podle věku žáka: metoda tvůrčího psaní ve výuce cizího jazyka.* 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

JANIŠ, Kamil a Edita ONDŘEJOVÁ. *Slovník pojmů z obecné didaktiky.* 1. vyd. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2006. ISBN 8072483528.

KONUPČÍK, Pavel. *Didaktické technologie pro pedagogické pracovníky: Učební text pro předmět "Didaktické technologie".* Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta, 2002.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult, studijního oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

KOUBA, Luděk. *Výzkum tvorby a využití materiálních didaktických prostředků pro školy základní a střední: sborník*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

LIŠKAŘ, Čestmír. *Sborník prací filosofické fakulty brněnské university: K pedagogické problematice cíle vyučování cizím jazykům* [online]. 1971 [cit. 2014-3-10]. Dostupné z: <http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112737/I_PaedagogicaPsychologica_06-1971-1_6.pdf>.

LOVEČEK, Aleš a Miroslav ČADÍLEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Katedra didaktických technologií Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 2005.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 2. dotisk 1. vyd., 3. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 1993. ISBN 80-210-0210-7.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

OBDRŽÁLEK, Zdeněk a kolektiv. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1772-1.

Oxford University Press [online]. 2014 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: <<https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/project/?cc=cz&sellLanguage=cs&mode=hub>>.

PAWLAK, Mirosław a Krystyna DROZDZIAL-SZELEST. *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching: Studies in Honor of Waldemar Marton*. London: Springer, 2013. ISBN 978-3-642-23546-7.

Pedagogické zásady a princípy [online] 2012-06-22. [cit. 2014-01-22]. Dostupné z: <<http://skladiste.janpolak.cz/ucitelstvi/pedagogika/pedagogika-11.pdf>>.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: výukové cíle, organizační formy vysokoškolské výuky, didaktické metody a zásady, didaktická diagnostika, tvorba učebního textu, e-learning*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd., aktualiz. a rozš. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAMBOUSEK, Vladimír. *Technické výukové prostředky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT [online]. 2013 [cit. 2014-06-13]. Dostupné z: file:///C:/Users/Compaq/Downloads/Priloha2_Upraven%C3%BD_RVPZV_se%20zapracovan%C3%BDmi%20zm%C4%9Bnami_290313-1.pdf.

REFERENCE CENTER: *Teaching Methods and Communication in E-education* [online]. [cit. 2014-01-22]. Dostupné z: <http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/en/mkod/ped/didactics.html>.

ROKOSKÝ, Jiří. *Svět sluchátek: konstrukce a druhy* [online]. 2007 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://avmania.e15.cz/svet-sluchatek-konstrukce-a-druhy>.

ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. Praha: Oeconomica, 2003. ISBN 80-245-0481-2.

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Great Britain: Macmillan Publishers, 2005. ISBN 978-1-4050-1399-4.

SHERMAN, Jane. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0521799619.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍK, Jan a Jaroslav NOVÁK. *Počítač jako pomocník učitele: efektivní práce s informacemi ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.

STOJAN, Mojmir et al. *Informační technologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1993. ISBN 8021007982.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 8086633330.

TEELER, Dede a Peta GRAY. *How to Use the Internet in ELT*. Harlow: Pearson Education, 2000. ISBN 0582339316.

TUŽILOVÁ, Petra. Obecná didaktika. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2014-1-22]. Dostupné z:

<<http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Obecna-didaktika.pdf>>.

Učebnice. Fraus [online] 2014 [cit. 2014-06-22]. Dostupné z: <<http://ucebnice.fraus.cz/>>.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. 14 th print. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0521449944.

VANĚČEK, David. *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Praha: ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04087-4.

ZOUNEK, Jiří a Klára ŠEĐOVÁ. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 9788073151874.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Materiální didaktické prostředky a jejich využití podle Harmera, v anglickém jazyce
- Příloha č. 2: Materiální didaktické prostředky podle Scrivenera, v anglickém jazyce
- Příloha č. 3: Dělení didaktických prostředků podle Penny Ur, v anglickém jazyce
- Příloha č. 4: Dotazník pro žáky
- Příloha č. 5: Nástroje programu SMART Notebook
- Příloha č. 6: Složky programu SMART Notebook a jejich popis
- Příloha č. 7: Internetové zdroje nápadů pro výuku anglického jazyka
- Příloha č. 8: Kritické hodnoty testového kritéria

Příloha č. 1

Materiální didaktické prostředky a jejich využití podle Harmera, v anglickém jazyce

(Harmer 1998, pg. 177-184)

equipments	using	conditions
the board	writing, drawing, sticking things on, projecting overhead transparencies	legible, organised
pictures and cards	drawings, magazines, postcards, photographs	good, big enough, visible
the dictionary	on a computer or in traditional book form; for translation or looking for definition	appropriate, ability to use
the tape recorder	playing textbooks tapes, music tapes, tapes of people speaking	quality
the computer	as a word processor, as a tool for material specially designed for games, CDs, exercises, pictures, interactive listening material	all the functions, a big enough memory
the overhead projector	showing pre-prepared overhead transparencies	big enough, clear enough, not direct sunlight
the video playback machine	presenting information, playing dialogues, films, documents	the right place so that everyone can see it, good quality
the video camera	filming the students doing an activity, the students can discuss the activity	quality, ability to use

Příloha č. 2

Materiální didaktické prostředky podle Scrivenera, v anglickém jazyce

(Scrivener, 2005, pg. 333-356)

flashcards	clearly visible
pictures	in a book, copies, drawn on the board, on posters
TV, video, DVD	prepare it in advance, keep it short
computers, the Internet	for home study, finding information, good for communication

Příloha č. 3

Dělení didaktických prostředků podle Penny Ur, v anglickém jazyce

(Penny Ur, 1996, pg.184-193)

coursebook	advantages – framework, syllabus, ready-made texts and tasks, economy, convenience, guidance, autonomy disadvantages – inadequacy, irrelevance, limitation, homogeneity, over-easiness
supplementary materials	computers, books, overhead projectors, video equipment, audio equipment, posters, pictures, games
worksheets	in class or at home, re-usable and disposable
workcards	Permanent, disposable, different type of tasks

Příloha č. 4

Dotazník pro žáky

Milý žáku,

chtěla bych tě poprosit o vyplnění níže uvedeného dotazníku, jehož výsledky použiji pro zpracování výzkumu své diplomové práce týkající se výuky anglického jazyka na základní škole. Odpovídej pravdivě, dotazník je anonymní. Přečti si, prosím, pozorně každou otázku a **vyznač křížkem (x) jednu, pro tebe nejvýstižnější, odpověď**.

Moc děkuji za tvůj čas a ochotu.

Bc. Renáta Benčíková

1. Pohlaví:

- dívka
- chlapec

2. Se kterou z uvedených pomůcek pracuješ v hodinách angličtiny nejraději?

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| - učebnice | <input type="checkbox"/> | - pracovní sešit | <input type="checkbox"/> |
| - sbírka jazykových her a příběhů | <input type="checkbox"/> | - cizojazyčný časopis | <input type="checkbox"/> |
| - učitelem vytvořený pracovní list | <input type="checkbox"/> | - konverzační příručka | <input type="checkbox"/> |
| - slovník | <input type="checkbox"/> | - doplň sám | <input type="checkbox"/> |

3. Myslíš si, že učebnice je pro výuku angličtiny:

- velmi nutná, výuku bez ní si nedokážu představit
- nutná, ale výuku bez ní si dokážu představit
- dobrá pro oživení výuky
- zbytečná
- jiná odpověď – uveď:

4. Kterou z uvedených pomůcek v hodinách angličtiny upřednostňuješ, když si potřebuješ něco představit?

- kresba na tabuli
- různé tabulky
- nástěnný obraz
- obrázky v učebnici
- obrázkové karty
- Jiné – uveď:

5. Myslíš si, že nahrávky sloužící k poslechu (CD, magnetofonové pásky) jsou pro výuku angličtiny:

- velmi nutné, výuku bez nich si nedokážu představit
- nutné, ale výuku bez nich si dokážu představit
- dobré pro oživení výuky
- určitě důležité, ale mám z nich strach (nerozumím)
- zbytečné
- jiná odpověď – uveď:

6. Myslíš si, že používání anglicky mluveného videa, DVD, filmu jsou pro výuku angličtiny:

- velmi nutné, výuku bez nich si nedokážu představit
- nutné, ale výuku bez nich si dokážu představit
- dobré pro oživení výuky
- určitě důležité, ale mám z nich strach (nerozumím)
- zbytečné
- jiná odpověď – uveď:

7. Učíš se rád/a angličtinu pomocí počítačového programu?

- ano
- ne
- nevím

8. Kterou z uvedených pomůcek (technik) v hodinách angličtiny upřednostňuješ?

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| - klasická tabule | <input type="checkbox"/> | - magnetická tabule | <input type="checkbox"/> |
| - interaktivní tabule | <input type="checkbox"/> | - diapojektor | <input type="checkbox"/> |
| - zpětný projektor | <input type="checkbox"/> | - data projektor | <input type="checkbox"/> |
| - DVD přehrávač | <input type="checkbox"/> | - magnetofon | <input type="checkbox"/> |
| - CD přehrávač | <input type="checkbox"/> | - MP3 přehrávač | <input type="checkbox"/> |
| - sluchátková zařízení | <input type="checkbox"/> | - televizní technika | <input type="checkbox"/> |
| - počítačová technika | <input type="checkbox"/> | - jiné – uveď: | |

9. Jaký je tvůj názor na používání počítačové techniky v hodinách angličtiny?

- počítače by se měly používat co nejčastěji
- je to zábavné, ale neměli bychom počítače používat příliš často
- v hodinách angličtiny je používání počítačů zbytečné
- pomocí počítače se nic nového nenaučím
- počítač nemůže nahradit učitele
- pomocí počítače se naučím mnohem více než s učitelem
- výuka s použitím počítače je nudná
- jiná odpověď – uveď:

10. Byl bys rád/a kdyby výuka angličtiny probíhala pouze prostřednictvím počítačů, tabletů, notebooků apod.?

- ano, nepotřebovali bychom učitele (vše by nás naučil počítač)
- ano, ale učitel by měl být přítomen ve výuce a pomáhat nám
- ne, vůbec si takovou výuku nedokážu představit
- ne, i když si to dokážu představit (jde jen o zvyk)
- nevím
- jiná odpověď – uveď:

11. Jaký je tvůj názor na používání klasické tabule v hodinách angličtiny?

- je to nutné, bez ní si výuku angličtiny nedokážu představit
- občas je potřebné ji použít
- je to zastaralá pomůcka, myslím, že bychom ji už vůbec neměli používat
- pro výuku angličtiny je klasická tabule zbytečná
- klasickou tabuli už nepoužíváme, máme modernější techniku
- jiná odpověď – uveď:

12. Jaký je tvůj názor na používání interaktivní tabule v hodinách angličtiny?

- je to nutné, bez ní si výuku angličtiny nedokážu představit
- je to dobrá, moderní technika, ale není potřeba ji používat příliš často
- pro výuku angličtiny je interaktivní tabule zbytečná
- pomocí interaktivní tabule se nic nového nenaučím
- pomocí interaktivní tabule se naučím mnohem více než bez ní
- interaktivní tabuli v hodinách angličtiny nepoužíváme
- jiná odpověď – uveď:

13. K čemu, podle tebe, slouží interaktivní tabule?

- abychom se toho více naučili
- aby byly hodiny zajímavější a zábavnější
- aby si učitel odpočinul (tabule pracuje za něj)
- abychom se naučili pracovat s moderními technologiemi
- abychom mohli v hodinách využívat Internet
- nahrazuje učebnici
- jiná odpověď – uveď:
- nevím

14. Jak vnímáš používání moderní techniky v hodinách angličtiny?

- kladně
- spíše kladně
- spíše záporně
- záporně
- nevím
- nepoužíváme moderní techniku
















15. Myslíš si, že používání moderní technologie (PC, interaktivní tabule, tablet apod.)








ve výuce angličtiny pozitivně ovlivňuje tvůj výkon (dosahuješ lepších výsledků)?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím
- nepoužíváme moderní technologie

Příloha č. 5

Nástroje programu SMART Notebook

IKONA	POPIS FUNKCE
	Listujeme stránkami směrem na začátek
	Postupně se dostáváme na konec
	Vkládáme další stránky
 	Otevíráme vytvořené soubory Ukládáme vytvořené soubory
	Vkládáme materiály, obrázky apod.
	Vracíme se o krok zpět
	Provádíme znovu danou operaci
	Odstraňujeme označené položky
	Zobrazujeme či skrýváme obrazovku
	Zobrazujeme dokument na celou plochu monitoru
	Rozdělujeme plochu na dvě části
	Snímáme obraz monitoru
	Snímáme kamerou připojenou k počítači
	Vytvoříme tabulku
	Vyberáme objekt, který chceme umístit na snímek

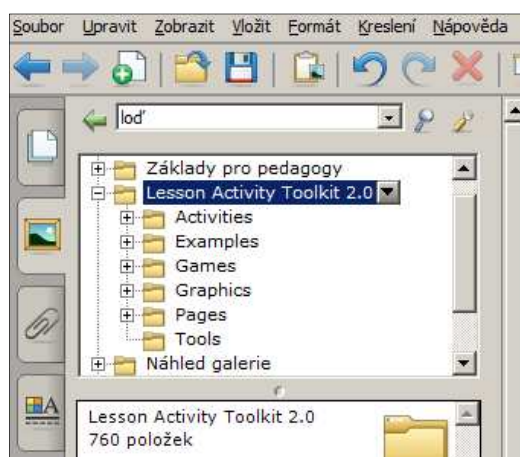
	Volíme různé vlastnosti pera (barvu, šířku čáry apod.) 
	Volíme netradiční typy čar 
	Guma – mažeme nepotřebné části napsaného textu
	Vytváříme různé typy čar 
	Kreslíme různé geometrické obrazce 
	Pero rozpoznávající tvary – rukou nakreslený nedokonalý tvar je automaticky opraven
	Kouzelné pero – nakreslený útvar po chvíli zmizí
	Vybíráme barevnou výplň obrazců
	Můžeme psát text
	Zobrazujeme vlastnosti označeného objektu
	Přesunujeme panel nástrojů do vrchní nebo spodní části plochy
	Řadíme stránky
	Galerie – obsahuje možnosti pro vytváření výukových materiálů (obsahuje zvuky, obrázky, videa apod.)
	Zobrazujeme přílohy

Příloha č. 6

Složky programu SMART Notebook a jejich popis

Složka „Lesson Activity Toolkit 2.0“

Složka „*Lesson Activity Toolkit 2.0*“ pod sebou skrývá šest dílčích složek s anglickými názvy: „*Activities*“, „*Examples*“, „*Games*“, „*Graphics*“, „*Pages*“, „*Tools*“.

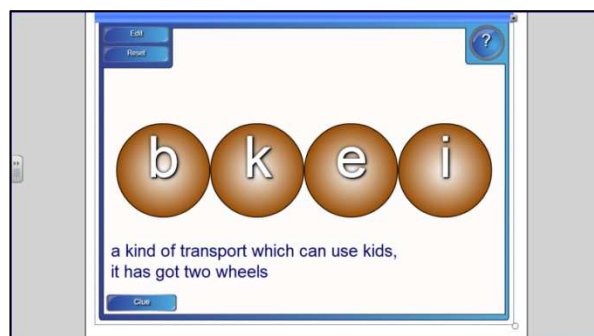


Dílčí složka „Activities“

Dílčí složka „*Activities*“ obsahuje přibližně osmnáct variabilních typů úloh:

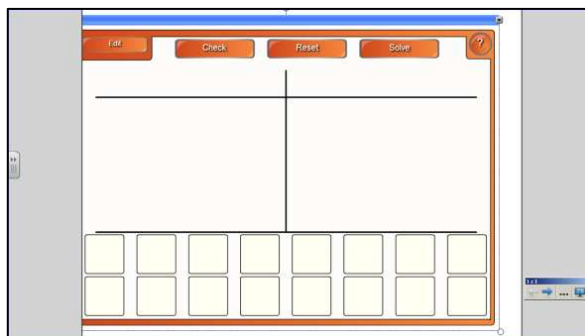
Anagram

Úloha spočívá v seřazení hlásek konkrétního slova. Do pole „nápověda“ vložíme stručný, ale výstižný popis daného slova nebo přidáme obrázek, který má slovo charakterizovat.



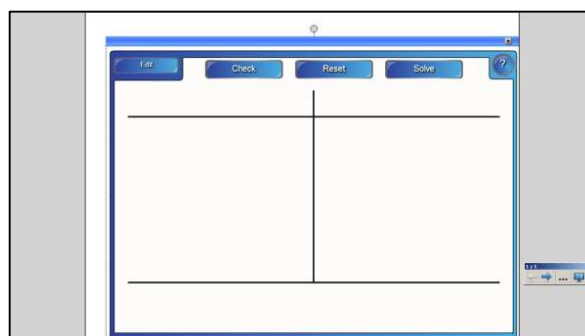
Category sort – image

Tento typ úlohy slouží k utřídění vědomostí žáků; podstata spočívá v přiřazování obrázků k pojmům.



Category sort - text

Jedná se o podobný typ úlohy, jako je předchozí, liší se v tom, že místo obrázků vkládáme slova.



Hot spots

Při této úloze žáci určují pojmy. Můžeme využít již přednastavené obrázky (např. mapa světa) nebo vložit své vlastní.

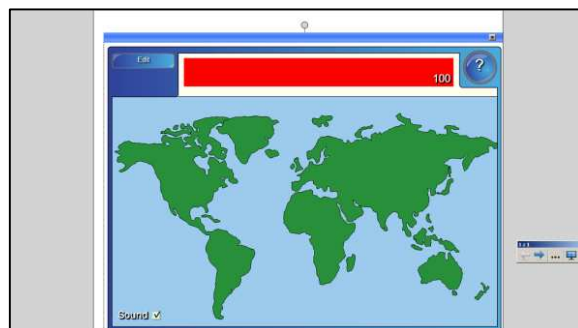


Image match

Zde žáci přiřazují k jednotlivým obrázkům správný popis. Je to užitečná úloha na procvičování rozdílů ve výslovnosti. Např. „sheep“ [čti šíp] = ovce; „ship“ [čti šip] = loď.



Image arrange

Tento typ úlohy je zaměřen na určení správné posloupnosti obrázků.

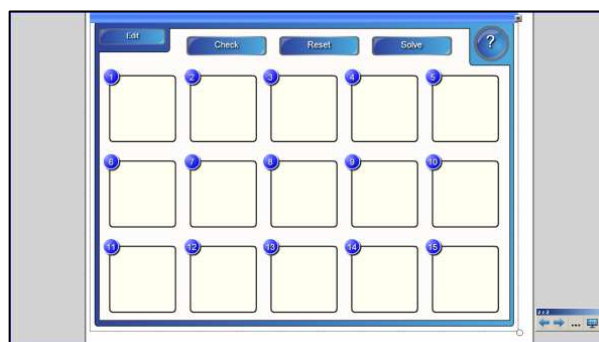
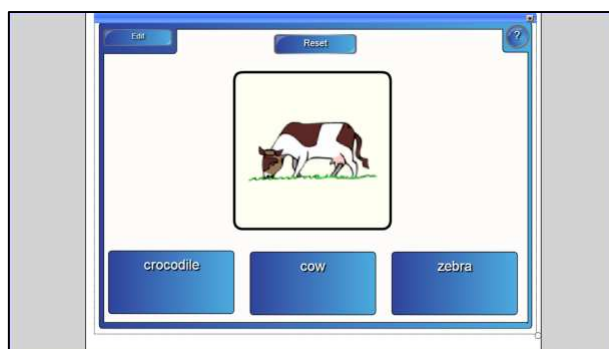


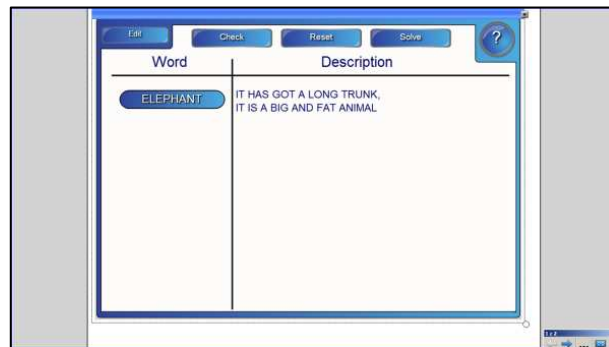
Image select

Toto je další varianta úlohy, jež využívá spojení obrázku a psaného textu. Na ploše se rychle mění obrázky, po kliknutí se zobrazí tři popisky, z nichž žák vybírá ten, který vystihuje obrázek.



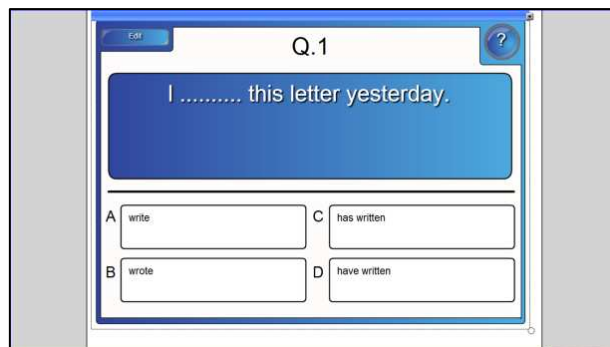
Key word match

Žáci v této úloze přiřazují k uvedeným popisům příslušné definice.



Multiple choice

Tato úloha je založena na principu výběru správné odpovědi z více možností.



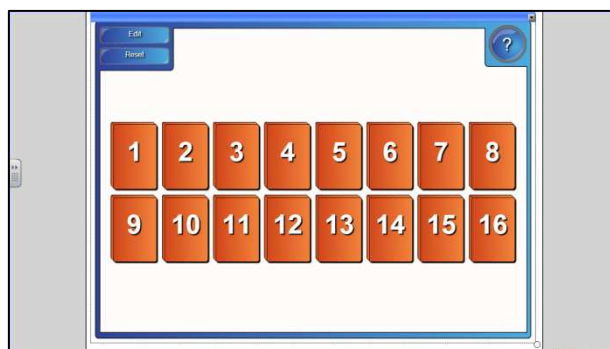
Note reveal

Tato úloha je trochu netradiční. Zahrnuje postupné odkrývání očíslovaných nápověd určitého hesla.



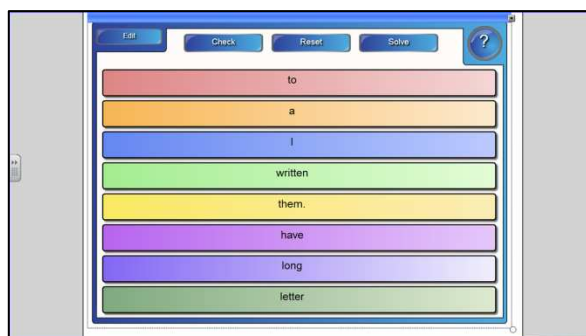
Pairs

Díky této úloze si žáci procvičují konkrétní učivo či téma. Jde o klasickou hru pexeso, kdy dvojici kartiček může tvořit obrázek a text, nebo také dva texty.



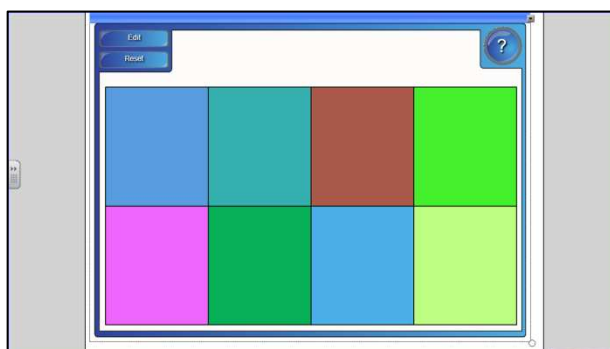
Sentence arrange

Tento typ úlohy spočívá v přesunování části vět tak, aby vznikla slovní spojení, věty či pojmy.



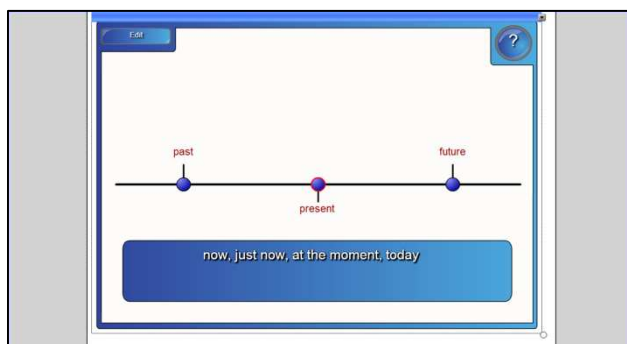
Tiles

Cílem úlohy je poznat a pojmenovat obrázek, který se skrývá pod dlaždicemi. Můžeme zvolit manuální způsob otáčení jednotlivých dlaždic, nebo si aktivujeme náhodné odkrývání pomocí počítače.



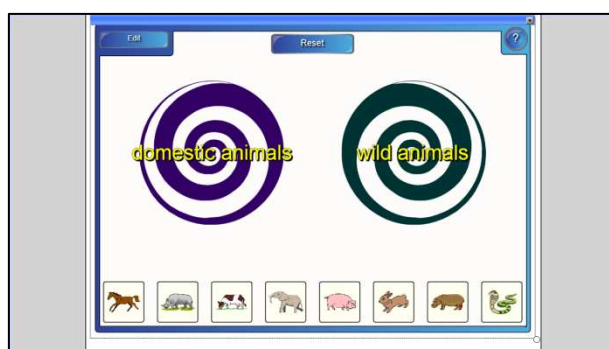
Time line reveal

Tento typ úlohy je založen na práci s číselnou osou. V angličtině ji lze využít pro vysvětlení časových gramatických jevů.



Vortex sort – image

Zde se jedná o přiřazování obrázků k jedné ze dvou skupin, jejichž názvy jsou umístěné do kruhů. Přidá-li žák obrázek do správné skupiny, obrázek zanikne v kruhu, pokud se zmýlí, obrázek se vrátí zpět na své místo.



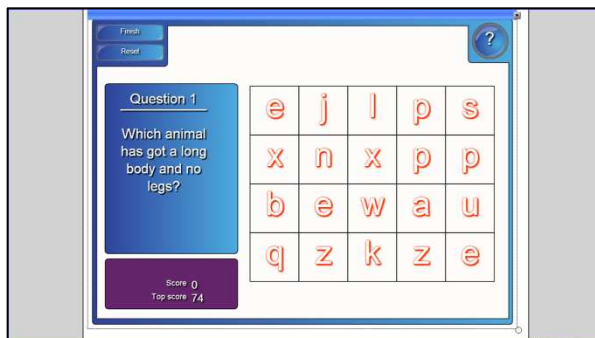
Vortex sort – text

Tento typ úlohy je založen na podobném principu jako předchozí, liší se v tom, že žák nepracuje s obrázky, ale s textem.



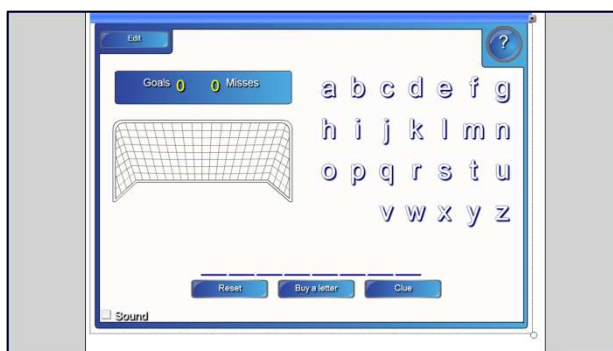
Word biz

Úloha spočívá ve formulaci otázek a jejich následném zodpovězení; k odpovědi má žák k dispozici hrací pole obsahující několik písmen. Žák musí znát správné řešení a také dobře poskládat grafickou podobu hledaného slova.



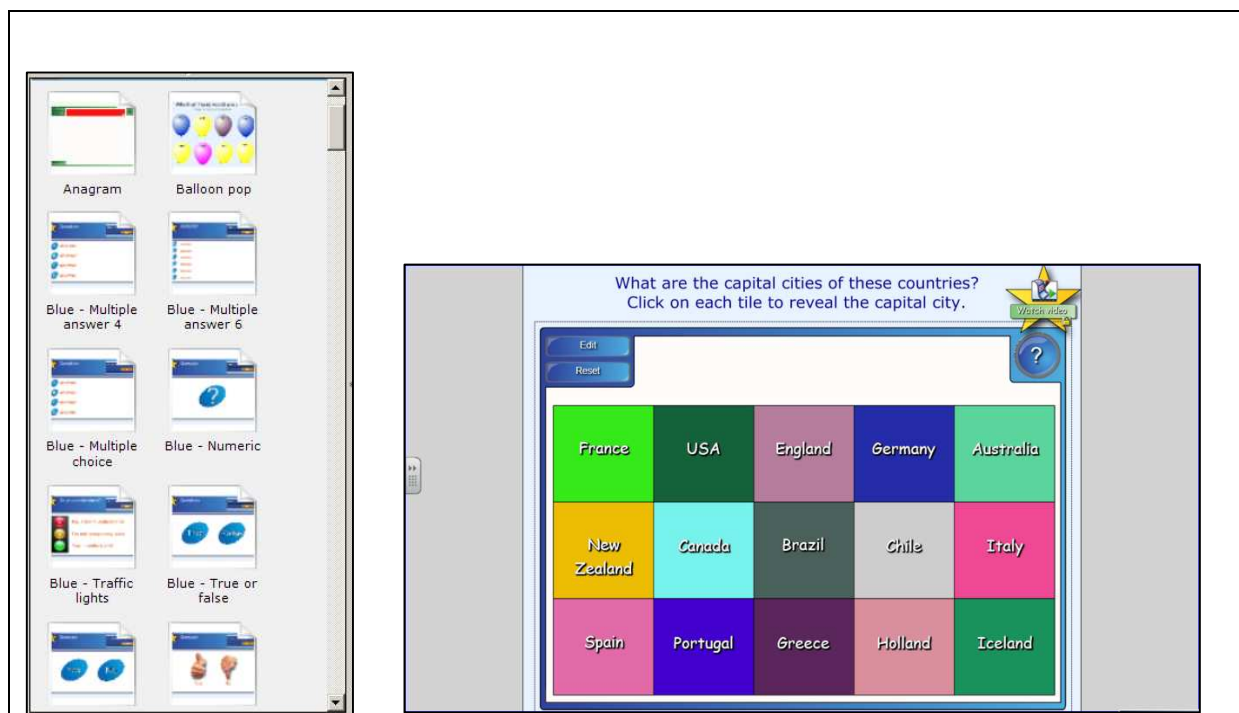
Word guess

Tento typ úlohy běžně známe pod názvem „šibenice“. Vytváříme hesla, která žáci dešifrují.



Dílčí složka „Examples“

V překladu slovo znamená „příklady“ – tato dílčí složka nabízí již vytvořené návrhy, příklady, které mohou učitelé sloužit jako zdroj inspirace nebo je může rovnou použít.



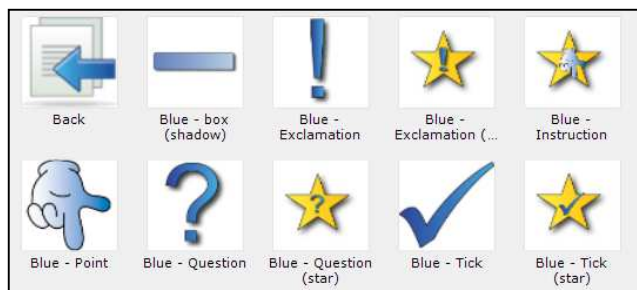
Dílčí složka „Games“

V překladu slovo značí „hry“ – složka obsahuje pět druhů her: *board games* (deskové hry), *crossword* (křížovky), *deck of card* (karty), *dice* (kostky) a *dominos* (domino).



Dílčí složka „Graphics“

Tuto složku tvoří pět nástrojů grafiky - *bars and boxes, borders, icons, labels and buttons, pulltabs*. Tyto nástroje slouží jako různá tlačítka, štítky, ikony, přepínače apod.



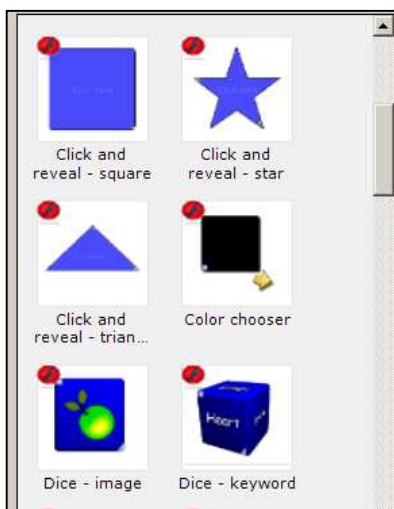
Dílčí složka „Pages“

V překladu slovo znamená „stránky“ – v této složce nalezneme tři typy šablon stránek. První obsahuje různé úlohy, které může učitel uplatnit ve vyučování (Lesson pages); druhá šablona je určená pro SMART Response, což je hlasovací zařízení, díky němuž si pedagog ověřuje žákovu úspěšnost při odpovídání na otázky (SMART Response pages); třetí typ jsou šablony úvodních stran výukových materiálů, do kterých může vyučující vkládat své poznámky, jako jsou např. cíle hodiny apod. (Title pages).



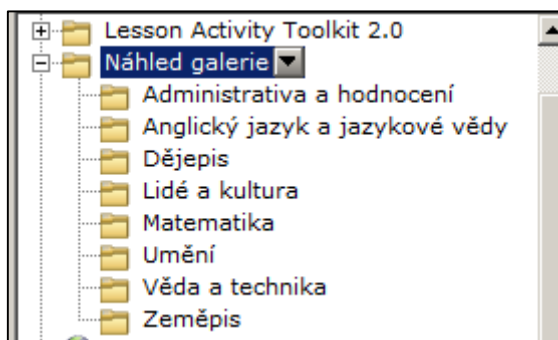
Dílčí složka „Tools“

Pod tímto názvem se skrývají další „nástroje pro výběr, nápovědu „, apod.



Složka „Náhled galerie“

Tato složka v sobě obsahuje osm dílčích složek rozdělených do tematických celků: *Administrativa a hodnocení*, *Anglický jazyk a jazykové vědy*, *Dějepis*, *Lidé a kultura*, *Matematika*, *Umění*, *Věda a technika*, *Zeměpis*. Učitel tak má usnadněnou práci, pokud hledá adekvátní úlohu pro svůj předmět.

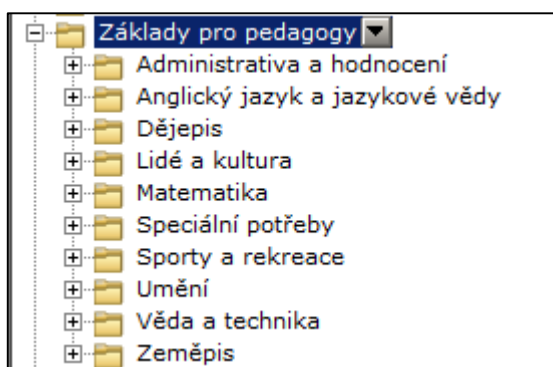


V dílčí složce „*Anglický jazyk a jazykové vědy*“ učitel nalezne již předpřipravené aktivity na procvičování gramatiky, pravopisu, slovní zásoby, výslovnosti apod. Složka obsahuje videa vysvětlující gramatiku, přednášení poezie, vyprávění příběhu atd.



Složka „Základy pro pedagogy“

Tato složka se svou strukturou velmi podobá složce „Náhled galerie“. Nabízí nepřeberné množství již vytvořených pozadí, obrázků, interaktivních a multimediálních animací. Oproti galerii obsahuje navíc dvě dílčí složky, a to „*Speciální potřeby*“ a „*Sporty a rekreace*“.



Příloha č. 7

Internetové zdroje nápadů pro výuku anglického jazyka

<https://elt.oup.com/student/project/?cc=cz&selLanguage=cs>

<http://ww1.floe-joe.co.uk/>

<http://www.a4esl.org/>

<http://www.smic.be/smic5022>

<http://www.itester.cz/verejne-testy>

<http://www.eflproductions.com/englishleveltest.htm>

<http://www.move-on.org.uk/>

<http://referaty.portik.cz/rubrika/anglictina/>

<http://www.jirpa.cz/anglictina/>

<http://dum.rvp.cz/index.html>

Příloha č. 8

Kritické hodnoty testového kritéria

(Chráska 2007, s. 258)

Stupně volnosti	Hladina významnosti		Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01		0,05	0,01
1	12,706	63,657	26	2,056	2,779
2	4,303	9,925	27	2,052	2,771
3	3,182	5,841	28	2,048	2,763
4	2,776	4,604	29	2,045	2,756
5	2,571	4,032	30	2,042	2,750
6	2,447	3,707	35	2,030	2,724
7	2,365	3,499	40	2,021	2,705
8	2,306	3,355	45	2,014	2,690
9	2,262	3,250	50	2,009	2,678
10	2,228	3,169	55	2,004	2,668
11	2,201	3,106	60	2,000	2,660
12	2,179	3,055	70	1,994	2,648
13	2,160	3,012	80	1,990	2,639
14	2,145	2,977	90	1,987	2,632
15	2,131	2,947	100	1,984	2,626
16	2,120	2,921	140	1,977	2,611
17	2,110	2,898	200	1,972	2,601
18	2,101	2,878	400	1,966	2,588
19	2,093	2,861	1000	1,962	2,581
20	2,086	2,845	∞	1,960	2,576
21	2,080	2,831			
22	2,074	2,819			
23	2,069	2,807			
24	2,064	2,797			
25	2,060	2,787			