

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metody využívané při výuce jazykových jevů ve 2. ročníku na základní škole

Methods Used in the Teaching of Language Phenomena in the 2nd Year of
Elementary School

Michaela Brousilová

Vedoucí práce: PhDr. Babušová Gabriela, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma: Metody využívané při výuce jazykových jevů ve 2. ročníku na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. července 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Gabriele Babušové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a trpělivý přístup během zpracování mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem metod využívaných při zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy. Cílem práce je zjistit, jaké metody a strategie se aktuálně v praxi používají, které z nich jsou nejefektivnější, jaká je role učebnice a metodických příruček ve výuce těchto jazykových jevů.

Práce se zabývá teoretickým vymezením pojmů "metoda", "vyučování" a "vyučovací metoda" v historickém kontextu a analyzuje různé definice autorů. Dále se zaměřuje na problematiku výběru vhodné vyučovací metody a kritéria, která musí metoda splňovat pro dosažení efektivity výuky zmiňovaných jazykových jevů

Kvantitativní data byla získána dotazníkovým šetřením mezi pedagogy 2. ročníku základních škol. Kvalitativní data byla získána analýzou různých učebnic a metodických příruček a příprav od učitelek 2. ročníků z různých škol České republiky. Práce dále testuje hypotézy o statisticky významném rozdílu v efektivitě různých metod a strategií a o optimální kombinaci přístupů pro zavádění již zmiňovaných jazykových jevů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výukové metody, jazykové jevy, pravopis, 2. ročník základní školy, český jazyk, učebnice, ú/ů, tvrdé souhlásky

ABSTRACT

This thesis explores the methods used to introduce soft and hard consonants in the second grade of primary school. The aim of the thesis is to determine which methods and strategies are currently used in practice, which are the most effective, and the role of textbooks and methodological manuals in teaching these linguistic phenomena.

The thesis begins with a theoretical definition of the terms "method," "teaching," and "teaching method" in a historical context, analyzing various definitions from authors. It then focuses on the problem of selecting an appropriate teaching method and the criteria that a method must meet to be effective in teaching the mentioned linguistic phenomena.

Quantitative data were obtained through a questionnaire survey of second-grade primary school teachers. Qualitative data were obtained through an analysis of various textbooks, methodological manuals, and lesson plans from second-grade teachers from different schools in the Czech Republic. The thesis further tests hypotheses about the statistically significant difference in the effectiveness of different methods and strategies and the optimal combination of approaches for introducing the aforementioned linguistic phenomena.

KEYWORDS

Teaching methods, language phenomena, spelling, 2nd year, Czech language, textbooks, vowel sounds "ú" and "ů", hard consonants,

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Výukové metody	12
1.1 Funkce výukových metod.....	13
1.2 Klasifikace výukových metod	13
1.3 Klasické výukové metody	15
1.3.1 Metody slovní.....	15
1.3.2 Metody názorně-demonstrační	17
1.4 Aktivizující výukové metody	17
1.4.1 Metody diskusní	17
1.4.2 Didaktické hry	18
1.5 Komplexní výukové metody	18
1.5.1 Frontální výuka.....	18
1.5.2 Skupinová a kooperativní výuka	19
1.5.3 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	20
1.5.4 Kritické myšlení	21
1.5.5 Brainstorming	22
1.6 Volba vyučovací metody	23
1.7 Historický vývoj výukových metod	24
2 Pravopis	27
2.1 Vymezení pojmu	27
2.2 Vývoj českého pravopisu	27
2.3 Druhy pravopisu	27
2.3.1 Lexikální pravopis	27

2.3.2	Morfologický pravopis	28
2.3.3	Syntaktický pravopis	28
2.4	Pravopisná cvičení	28
2.5	Materiály a aktivity pro výuku určitých jazykových jevů	29
2.5.1	Sestavování	30
2.5.2	Porazte učitele	30
2.5.3	Signalizační karty	31
2.5.4	Domino	31
2.5.5	Slovní tenis	31
3	RVP ZV	32
3.1	Vyučování českého jazyka	33
3.2	Jazykové jevy ve 2. ročníku základní školy podle RVP ZV	35
3.3	Charakteristika vybraných jazykových jevů	35
3.3.1	Charakteristika ú/ů	36
3.3.2	Charakteristika tvrdých souhlásek	37
3.4	Historický vývoj jazykových jevů	37
3.4.1	Historický vývoj psaní ú/ů	37
3.4.2	Historický vývoj tvrdých souhlásek	37
4	Učebnice českého jazyka a jejich práce s vybranými jazykovými jevy	38
4.1	Nová škola s.r.o.	38
4.2	Fraus	39
4.3	HANAMI	40
4.4	Taktik	41
5	Příručky a jejich práce s vybranými jazykovými jevy	43
5.1	Nová škola s.r.o.	43

5.2	Fraus	43
5.3	HANAMI.....	44
5.4	Taktik.....	44
EMPIRICKÁ ČÁST		45
6	Cíl výzkumného šetření, vymezení zkoumaného vzorku	45
6.1	Cíl výzkumného šetření	45
6.2	Vymezení zkoumaného vzorku	46
6.3	Předpoklady a výzkumné otázky	47
6.4	Výběr výzkumných metod.....	47
6.4.1	Dotazník	48
6.4.2	Analýza dokumentů.....	49
6.4.3	Polostrukturovaný rozhovor	49
6.5	Zpracování výzkumného šetření.....	49
6.5.1	Zpracování dotazníkové šetření.....	49
6.5.2	Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí Nová škola.....	66
6.5.3	Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí FRAUS	68
6.5.4	Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí HANAMI.....	68
6.5.5	Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí Taktik.....	69
6.5.6	Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí Nová škola .	69
6.5.1.	Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí FRAUS	70
6.5.7	Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí HANAMI...	70
6.5.8	Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí Taktik.....	71
6.6	Vyhodnocení výsledků šetření a ověření hypotéz	71
6.7	Doporučení pro praxi.....	75
Závěr.....		77

Seznam použitých informačních zdrojů	79
Seznam příloh	82

Úvod

Téma mé diplomové práce zní „Metody využívané při výuce jazykových jevů ve 2. ročníku na základní škole.“ Toto téma jsem si zvolila nejen z toho důvodu, že jsem studentkou pedagogické fakulty a věřím, že teoretické vypracování dané problematiky bude přínosem ale i do mé budoucí pedagogické praxe. Zároveň považuji tuto oblast za klíčovou pro rozvoj jazykových kompetencí žáků v tomto důležitém věku. Ve 2. ročníku základní školy by měl být klíčovým obdobím pro rozvoj jazykových dovedností žáků. V tomto období se u nich formují základy čtení, psaní a gramatických pravidel, které jim budou sloužit po zbytek jejich vzdělávání.

Vyučovací metody jsou klíčovým nástrojem pedagogů v procesu výuky. Moderní pedagogika nabízí širokou škálu metod, které učitelé mohou kreativně kombinovat a vytvářet tak pestrou a efektivní výuku. Volba vhodné metody je klíčová pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

V mém školním vzdělání jsem se s obměnou vyučovacích metod setkávala spíše výjimečně. Než jsem se v teoretické části diplomové práce začala věnovat klasifikacím metod, bylo nutné definovat pojmy "metoda", "vyučování" a "vyučovací metoda" v historickém kontextu. Zanalyzovala jsem proto různé definice autorů, abych získala komplexní přehled o dané problematice.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji problematice výběru vhodné vyučovací metody. Zanalyzuji kritéria, která musí metoda splňovat, aby byla didakticky efektivní a naplňovala pedagogické cíle. Studium vyučovacích metod považuji za klíčový krok k úspěšnému vedení výuky a dosažení požadovaných vzdělávacích výsledků. Věřím, že promyšlená volba metody může významně ovlivnit motivaci žáků, jejich aktivitu a v konečném důsledku i jejich vzdělávací výsledky. Dále v teoretické části uvádím výsledky analýzy učebnic českého jazyka a jejich práci s určitými jazykovými jevy. Také budu charakterizovat určité jazykové jevy, kterým se tato práce věnuje.

Jazyk je klíčovou součástí lidského života a jeho osvojení je pro děti nezbytné pro jejich další rozvoj a vzdělávání. V tomto ohledu hraje důležitou roli právě 2. ročník základní školy, kdy se žáci učí číst, psát a mluvit plynule a správně. Diplomová práce se zaměřuje na

metody, které lze využít při zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy. Cílem empirické části práce je analyzovat a zhodnotit různé metody a přístupy s ohledem na jejich efektivitu a vhodnost pro danou věkovou kategorii.

Součástí mé práce je i analýza vlivu učebnice na volbu vyučovací metody. Zaměřuji se na to, jak učitelé zohledňují obsah a strukturu učebnice při výběru metod výuky. Zajímalo mě, zda učebnice slouží spíše jako inspirace, nebo jako závazný rámec pro výuku.

Hlavním cílem práce je komplexní zhodnocení metod a materiálů používaných ve výuce ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy a návrh efektivních strategií pro jejich výuku. Práce dále testuje následující hypotézy:

H1: Předpokládám, že existuje statisticky významný rozdíl v efektivitě různých metod a strategií používaných při zavádění specifických jazykových jevů.

H2: Předpokládám, že optimální metody a strategie pro zavádění specifických jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy budou zahrnovat kombinaci různých přístupů, jako jsou hry a aktivity, práce s textem, mnemotechnické pomůcky a kooperativní učení.

K dosažení výše uvedených cílů bude práce využívat kombinovaný přístup zahrnující sběr dat pomocí dotazníků a sběr a analýzu dokumentů. Konkrétně byly použity následující metody:

- dotazníkové šetření mezi pedagogy 2. ročníku základní školy,
- analýza příprav na výuku ú/ů a tvrdých souhlásek,
- analýza učebnic a metodických příruček pro 2. ročník základní školy,
- polostrukturovaný rozhovor pro úpravu mých příprav

Očekávám, že práce přinese cenné informace o metodách a přístupech, které pedagogové 2. ročníků základní školy používají k zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek u žáků. Výsledky práce by měly také přispět k rozvoji didaktických materiálů a metod pro efektivnější výuku jazyka ve 2. ročníku základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výukové metody

Pojem metoda pochází z řeckého slova *methodos* a znamená cestu nebo trasu určitým směrem s daným cílem. Autoři, kteří se výukovými metodami zabývají, vysvětlují tento pojem různě. Například Maňák a Švec (2003, s. 7) chápou výukovou metodu jako „*cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů.*“ Jinou definici má ve své publikaci Robert Čapek (2015, s. 34), který metody popisuje jako „*nástroje, nářadí, kterým učitel vykonává svou hlavní práci.*“ Podle Maňáka (1997, s. 5) představuje metoda „*systém postupů a operací praktického a teoretického osvojování skutečností, je soustavou návazných kroků, a to jak v oblasti vědy, tak i ve všech sférách společenské praxe.*“ Z těchto definic vyplývá, že výuková metoda souvisí s obsahem výuky a výukovými cíli. Učitel totiž při správné volbě metody dokáže zorganizovat výuku tak aby dokázal naplnit cíle vyučovací metody.

Je zřejmé, že důležitým aspektem při definování vyučovacích metod je vztah učitel – žák. Spoluúčast žáků je jistě nezbytná k dosažení cílů, ale cesta k dosažení, je nějakým způsobem strukturovat cestu žáka za pomoci učitele. Důležitým posláním vyučovací metody je také zaměření na samostatnost žáka, neboť si žáci postupně vytvářejí svůj vlastní styl učení. „*Proto by mělo být žákům na začátku každé vyučovací hodiny zřejmé, čemu se mají v dané hodině naučit a k čemu je jim daná látka potřebná.*“ (Zormanová, 2012, s. 33).

Učitel sice funkčně má nad žáky určitou moc, což se odráží v jeho pedagogických a sociálních schopnostech. Přestože podíl učitelů na výběru a realizaci metod je rozhodně větší než podíl žáků, na druhou stranu podle Maňáka (2003, s. 23) „*úspěšná výuka může být zajištěna ve vzájemné úzké spolupráci.*“ Pokud učitelé chtějí, aby jejich vyučovací metody byly efektivní, měli by na ně dle Maňáka (2003, s. 22) pohlížet jako na „*relativně samostatný edukační fenomén.*“

1.1 Funkce výukových metod

I když je hlavní funkcí vyučovacích metod předávání znalostí a dovedností, nelze opomíjet její další funkce. Dále je potřeba přiřadit aktivizační, komunikační, formativní a výchovnou funkci, které jsou součástí a předpokladem všech smysluplných a efektivních výukových interakcí.

1.2 Klasifikace výukových metod

Spektrum výukových metod je velmi široké, rozmanité, a ne vždy dostatečně přehledné. Pro učitele je přehled vyučovacích metod velmi důležitý, protože poskytuje stručnou kategorizaci jejich povahy a funkce. Vytvořit uspokojivou, vyčerpávající a vědecky vhodnou klasifikaci výukových metod však není snadné, protože je třeba logicky klasifikovat velmi složité a různorodé jevy.

Poměrně novou a známou klasifikací je pohled Maňáka a Švece (2003) na výukové metody. Rozlišují tři skupiny vyučovacích metod podle kritéria rostoucí složitosti pedagogických vazeb: klasické, aktivizující a komplexní.

1. klasické výukové metody

a. metody slovní:

- vyprávění
- vysvětlování
- přednáška
- práce s textem
- rozhovor

b. metody názorně-demonstrační:

- předvádění a pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž

c. metody dovednostně-praktické:

- napodobování
- manipulování, laborování, experimentování
- vytváření dovedností

- produkční metody
2. aktivizující metody
 - a. metody diskusní
 - b. metody heuristické, řešení problémů
 - c. metody situační
 - d. metody inscenační
 - e. didaktické hry

 3. komplexní výukové metody
 - a. frontální výuka
 - b. skupinová a kooperativní výuka
 - c. partnerská výuka
 - d. individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
 - e. kritické myšlení
 - f. brainstorming
 - g. projektová výuka
 - h. výuka dramatem
 - i. otevřené učení
 - j. učení v životních situacích
 - k. televizní výuka
 - l. výuka podporovaná počítačem
 - m. sugestopedie a superlearning
 - n. hypnopedie

Josef Maňák (1997) dělí výukové metody podle pěti didaktických aspektů:

1. Metody slovní:
 - a. monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška)
 - b. dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskusní metody)
 - c. metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice, slohové práce)
 - d. metody práce s učebnicí, knihou (práce s textem, situační metody)

2. Metody názorně-demonstrační:
 - a. pozorování předmětů a jevů
 - b. předvádění (předmětů, pokusů, modelů)
 - c. demonstrace statických obrazů
 - d. projekce statická a dynamická
3. Metody praktické:
 - a. nácvik pohybových a pracovních dovedností
 - b. žákovské laborování
 - c. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 - d. grafické a výtvarné činnosti
4. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti studentů:
 - a. metody sdělovací
 - b. metody samostatné práce studentů
 - c. metody badatelské, výzkumné, problémové
5. Charakteristika metody z hlediska myšlenkových operací:
 - a. postup srovnávací
 - b. postup induktivní
 - c. postup deduktivní
 - d. postup analyticko-syntetický

1.3 Klasické výukové metody

V této kapitole se zaměřím na klasické výukové metody, které představují základní nástroje pedagogické práce. Prozkoumám jejich specifika, funkce a využití v edukačním procesu. Zaměřím se na popis nejfrekventovanějších metod, které se v současném školství běžně používají.

1.3.1 Metody slovní

Slovní metody umožňují učiteli předávat komplexní informace a znalosti studentům srozumitelným a poutavým způsobem. Poskytují prostor pro rozvoj poslechových, mluvních a kritických myšlenkových dovedností u žáků. Poutavé vyprávění, sdílení osobních zkušeností a inspirativní příklady dokáží zaujmout žáky a probudit v nich zájem o dané téma. Otevřená komunikace a vzájemná interakce mezi učitelem a žáky podporuje budování

důvěry a pozitivního vztahu v kolektivu. Podle Maňáka (2003) každá komunikace předpokládá určitou interakční vazbu, vztah, nejen zprostředkovává informaci, ale současně i vyvolává chování. Slovní metody jsou snadno dostupné a použitelné v širokém spektru edukačních prostředí a s různými věkovými kategoriemi.

1.3.1.1 Vysvětlování

„Vysvětlování se řadí k postupům orientovaným výrazně kognitivně jako univerzálně funkční metoda použitelná ve většině výukových situací“ (Maňák, 2003, str. 57). I když se vysvětlování nejčastěji používá v rámci frontální výuky, není na ni výhradně vázáno. Ve školách je to stále dominantní metoda vzdělávání, ale existují i jiné přístupy, které ji doplňují a obohacují. Podle Maňáka (2003, str. 57) „metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností.“

Složitější jevy je nutné vysvětlovat postupně, krok za krokem. Po každém kroku je důležité zkontrolovat, zda žák danou látku pochopil a zvládl. Teprve poté je možné přejít k dalšímu kroku. *„Schopnost učitele srozumitelně a výstižně vysvětlovat učivo patří k jeho základním kompetencím“ (Maňák, 2003, str. 58).*

1.3.1.2 Práce s textem

„Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci (viz. např. různé souhrny v učebnicích)“ (Maňák, 2003, str. 64). Tato metoda klade důraz na aktivní učení žáka z textu. Učitel hraje podpůrnou roli a pomáhá žákovi s pochopením textu a s rozvojem jeho dovedností. Při učení z textu se aktivuje široká škála kognitivních funkcí a emocí. Žák vnímá informace z textu, zapamatovává si je, představuje si je, zpracovává je a formuluje vlastní myšlenky a závěry. Zároveň se u něj mohou objevovat různé emoce, jako je zájem, motivace, frustrace nebo radost z pochopení. Schopnost žáků reflektovat a řídit vlastní proces učení usnadňuje práci s textem. Podle Maňáka (2003, str. 65) „jsou to dovednosti aktivně sledovat a řídit vlastní poznávací činnost při učení z textu (tedy dovednosti autoregulovat svoje učení z textu).“

1.3.2 Metody názorně-demonstrační

Lidská řeč a jazyk představují nadstavbu nad naší zkušeností, která je pro nás ale existenčně nezbytná. Funguje jako náhrada za instinkty, které živočichům usnadňují život, a umožňují nám tak zvládat jeho komplexnost. Tato skutečnost zdůrazňuje důležitost smyslového vnímání a praktických aktivit v procesu poznávání. Pouze na jejich základě a z nich se mohla v lidské společnosti vyvinout řeč. Moderní přístup k výuce klade důraz na propojení a vzájemné doplňování různých metod. Názorně-demonstrační a dovednostně-praktické metody hrají v tomto komplexním systému klíčovou roli vedle slovních metod. „Z psychologie je známo, že vnímání je jak základním procesem poznávání, tak i řídicí složkou lidské činnosti, v níž se lidské poznání vyvinulo a dále rozvíjí“ (Maňák, 2003, str. 76). Pedagogika reflektuje různé koncepty poznávacího procesu v principu názornosti. Ten zdůrazňuje, že výuka by se měla opírat o smyslové vnímání a předvádění jevů nebo jejich zobrazení. Podle Maňáka (2003, str. 77) „by se měl ve výuce využívat celý rejstřík stupňů názornosti, neboť odráží vzestupnou linii procesu poznání od konkrétního k abstraktnímu, od empirického kontaktu s realitou k jejímu teoretickému uchopení.“

1.4 Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody představují inovativní a efektivní přístup k vzdělávání, který umožňuje žákům aktivně se zapojit do procesu poznávání a rozvíjet klíčové kompetence pro 21. století. Tato kapitola zdůrazňuje důležitost aktivního učení a poskytuje ucelený přehled o nejfrekventovanějších aktivizujících výukových metodách, čímž slouží jako cenný zdroj informací pro pedagogy usilující o zkvalitnění výuky.

1.4.1 Metody diskusí

Diskuze navazuje na metodu rozhovoru a rozvíjí ji do kolektivnější a komplexnější formy. V rámci aktivizujících metod představuje klíčový nástroj pro zapojení studentů do edukačního procesu a podporuje jejich aktivní přístup k učení. Žáci se učí analyzovat informace, formulovat argumenty a obhajovat svůj vlastní názor. Zapojení do diskuze žáky aktivně zapojuje do procesu učení a zvyšuje jejich zájem o dané téma. Diskuze učí žáky respektovat odlišné názory a vnímat různé úhly pohledu.

1.4.2 Didaktické hry

Hra, vnímaná v širším kontextu, představuje základní princip evoluce, hnací motor změn a vzniku nových druhů. V pedagogické oblasti se hra ukazuje jako specifická a univerzální lidská aktivita s obrovským potenciálem pro výuku a rozvoj. Hra simuluje nebezpečné situace a umožňuje tak jedincům trénovat reakce a rozvíjet odolnost vůči stresu. Hra podporuje spolupráci a koordinaci v rámci skupiny, čímž posiluje solidaritu. Podle Maňáka (2003) je to jedna základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.

Hra není jen zábavná aktivita, ale komplexní fenomén, který zasahuje do oblastí racionálního myšlení, emocí a imaginace. V průběhu života se hra mění a odráží specifické vlastnosti a podmínky daného jedince. V mladším školním věku se hra stává více imaginativní a sociální, s důrazem na hry s pravidly a fantazijní hry.

1.5 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody se odlišují od tradičních a aktivizujících metod svým zaměřením na praktické aspekty výuky. Namísto pouhého předávání znalostí a dovedností se komplexní metody zaměřují na to, jak tyto znalosti a dovednosti aplikovat v konkrétních edukačních situacích. Podle Maňáka (2003, str. 131) „komplexní výukové metody dále rozšiřují prostor výukových metody o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc, než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“

1.5.1 Frontální výuka

„Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků“ (Maňák, 2003, str. 133). Spolupráce mezi žáky je v tomto modelu spíše výjimečná a omezená. Učitel je aktivním aktérem, který předává znalosti a řídí tempo výuky. Tato metoda umožňuje učiteli předat velké množství informací v krátké době. Dále má přehled o tom, co se ve třídě děje a jak žáci chápou učivo. Však nevýhodou této metody je, že nepodporuje dostatečně rozvoj kritického myšlení, argumentace a spolupráce mezi žáky.

1.5.2 Skupinová a kooperativní výuka

Podle Maňáka (2003, str. 138) se jedná o komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Kooperativní učení se odlišuje od tradičního přístupu zaměřeného na individuální práci studentů. Místo toho klade důraz na spolupráci a vzájemnou podporu ve skupinách. Základním kamenem kooperativní výuky je vzájemná závislost členů skupiny. Úspěch každého studenta je vázán na úspěch celé skupiny. To motivuje studenty k vzájemné podpoře a sdílení znalostí a dovedností. Důležitou roli hraje také interakce "tváří v tvář". Studenti pracují ve skupinách a aktivně se zapojují do diskuzí a řešení úkolů. Díky tomu si rozvíjejí komunikační a sociální dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěch v profesním i osobním životě. Kooperativní výuka klade důraz na individuální zodpovědnost. Každý student má ve skupině specifickou roli a zodpovědnost za svůj přínos. To zajišťuje, že se do práce aktivně zapojí i méně aktivní studenti a každý má možnost rozvíjet svůj potenciál. Kromě rozvoje znalostí a dovedností klade kooperativní výuka důraz i na rozvoj sociálních kompetencí. Studenti se učí spolupracovat, komunikovat, řešit konflikty, dělat kompromisy a vcítit se do druhých. Tyto dovednosti jsou důležité pro život v moderní společnosti a otevírají studentům dveře k široké škále profesních příležitostí. Pátým klíčovým prvkem je reflexe a zlepšování. Studenti se učí reflektovat a hodnotit svůj vlastní přínos i práci celé skupiny. To jim pomáhá identifikovat silné a slabé stránky a dále se zlepšovat v oblastech, kde je to potřeba.

Kooperativní výuka je tak komplexní a efektivní pedagogický přístup, který umožňuje studentům nejen získat znalosti a dovednosti, ale také rozvíjet důležité osobnostní a sociální kompetence, které jim budou prospěšné v jejich dalším životě. Úspěšná skupinová výuka nezačíná a nekončí rozdělením studentů do skupin. Klíčovou roli hraje pečlivé plánování a promyšlené řízení ze strany učitele. Maňák (2003, str. 142) udává, že na rozdíl od frontální výuky, kdy do popředí vystupuje vyučovací a organizační činnost učitele, při skupinové výuce se centrem dění stávají skupiny. Tím se však řídicí činnost učitele nesnižuje, ale spíše mění svůj charakter. Skupinová a kooperativní výuka jsou cenné nástroje pro moderní vzdělávání, ale jejich potenciál se plně rozvíjí v kombinaci s dalšími metodami.

1.5.3 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Frontální výuka, i když je stále poměrně běžná, má s ohledem na respektování individuálních potřeb studentů značné limity. „*Ve vztahu k frontální výuce individuální práce žáků znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánovaná a řízená učitelem*“ (Maňák, 2003, str. 152). I když student v tomto případě pracuje samostatně, jeho individualita je vnímána spíše jako izolace v rámci hromadné výuky ve třídě. Chybí zde formální i neformální interakce s ostatními spolužáky, která je důležitá pro rozvoj sociálních dovedností a smyslu pro spolupráci.

Mnoho aktivit ve školním vzdělávání klade důraz na samostatnou práci žáka, přičemž role učitele se mění v usměrňování, vedení a hodnocení. Učitel tak podporuje aktivní zapojení žáka do procesu učení a umožňuje mu rozvíjet důležité dovednosti a kompetence. Moderní vzdělávání se zaměřuje na aktivní zapojení žáka do procesu učení. To se projevuje v různých oblastech výuky, od základních dovedností až po kreativní aktivity. Například při výuce čtení a psaní probíhá individuálním tempem a dle potřeb každého žáka. Učitel jim poskytuje materiály, podporu a zpětnou vazbu, čímž jim umožňuje rozvíjet tyto klíčové dovednosti vlastním tempem. Smyslem školy je rozvíjet individuální talent a potenciál každého dítěte. Proto nová revize RVP ZV dává pedagogům větší volnost v přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků, čímž podporuje rozvoj jejich jedinečného potenciálu.

Frontální výuka má své opodstatnění v určitých situacích, ale pro komplexní rozvoj žáků je nezbytná i individualizace. I v rámci frontální výuky je možné zohlednit individuální potřeby žáků formou vnitřní diferenciací. Důležité je, aby vnitřní diferenciací byla promyšlená a cílevědomá. Učitel by měl zvážit cíle výuky, úroveň znalostí a dovedností studentů, dostupné materiály a časové možnosti.

Bez aktivního zapojení žáka se veškerá výchovně-vzdělávací práce stává neefektivní a bez hlubšího dopadu. Maňák (2003, str. 153) zmiňuje že, aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu se rozumí zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejíž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování. Máme různé stupně aktivity: aktivita vynucená, aktivita navozená, aktivita nezávislá a aktivita angažovaná.

Aktivita žáka není samoúčelná, ale prostředek k rozvoji jeho samostatnosti a tvořivosti. Z hodnotné aktivity pak přirozeně vyrůstá samostatná práce žáka, která se liší v závislosti na cíli a charakteru výuky. Podle Maňáka (2003, str. 153) samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů. Samostatná práce je nedílnou součástí komplexního vzdělávacího procesu. Není to jen o plnění úkolů bez dozoru, ale o aktivním a zodpovědném přístupu k učení. Souvisí s ní samostatné myšlení, které se projevuje na teoretické úrovni a zahrnuje kritické myšlení, odhalování souvislostí a všestrannou analýzu jevů.

1.5.4 Kritické myšlení

Rámcový vzdělávací program (2001, str. 226) upřesňuje, že kritické myšlení není kurikulární téma, ani vyučovací předmět nebo projekt, který by se realizoval v uzavřeném časovém období. Maňák (2003, str. 159) zmiňuje, že P. Gavora chápe kritické myšlení jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učiva a k vlastním závěrům.

Kritické myšlení neznamena jen striktní logiku a analýzu, ale také hluboký respekt k jedinečnému světu dětského myšlení. Toto myšlení se v průběhu vývoje postupně transformuje vlivem aktivit a zkušeností, které dítě prožívá. Koncept konstruktivismu zdůrazňuje, že učení není pasivním přebíráním hotových poznatků, ale aktivním procesem konstruování znalostí na základě dřívějších zkušeností. Děti se učí z toho, co vidí, slyší a dělají. Jejich minulé zážitky a znalosti utváří základ pro pochopení nových konceptů. Učení je nejefektivnější, když se děti aktivně zapojují do procesu poznávání. Kladou otázky, zkoumají svět a experimentují s novými informacemi. I vzájemná spolupráce a diskuze s dospělými a vrstevníky pomáhá dětem formulovat své myšlenky a učit se z perspektivy druhých. Podle Maňáka (2003, str. 160) je základem této metody tzv. integrovaný model myšlení, který spojuje tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení.

Třífázový model učení E-U-R je klíčovou součástí kritického myšlení a zahrnuje myšlenkové procesy: analýza, syntéza, hodnocení a interpretace informací. Tento model učení představuje efektivní cestu k rozvoji kritického myšlení a hlubšímu pochopení učiva.

Skládá se ze tří vzájemně propojených fází: evokace, uvědomění si významu a reflexe. V první fázi, evokace, se aktivují a mobilizují předchozí znalosti a zkušenosti žáka k danému tématu. Učitel využívá různé metody, jako jsou otázky, brainstorming, diskuze nebo úvodní aktivity, aby vzbudil zájem žáků a pomohl jim propojit nové informace s jejich stávajícím vědomostním zázemím. Druhá fáze, uvědomění si významu, se zaměřuje na pochopení nových informací a jejich propojení s dřívějšími poznatky. V této fázi žáci aktivně zkoumají dané téma, ať už formou četby, experimentů, práce s prameny, analýzy dat, nebo skupinové práce. Učitel podporuje žáky v kladení otázek, kritickém myšlení a hledání souvislostí. V závěrečné fázi, reflexe, student hodnotí, upevňuje a systematizuje nabyté znalosti a dovednosti. Může to zahrnovat shrnutí učiva, tvorbu myšlenkových map, prezentaci vlastních poznatků, zodpovídání kontrolních otázek, nebo reflexi vlastního učení. Učitel pomáhá studentům zhodnotit, co se naučili, jakým způsobem a co si z učiva odnášejí do praxe.

Vzdělávací proces se zaměřuje na cílevědomý rozvoj kognitivních dovedností žáků. v rozvoji kritického myšlení žáků hrají klíčovou roli učitelovy otázky. Takové otázky vytvářejí atmosféru ve třídě. Otevřené a podnětné otázky podporují diskusi a spolupráci mezi žáky. Učitelovy otázky také kultivují myšlení žáků. Jsou to otázky, které vedou k analýze, syntéze a hodnocení informací stimulují myšlenkové procesy žáků. Cílené používání učitelových otázek je důležitým nástrojem pro rozvoj kognitivních dovedností a kritického myšlení žáků. Učitelé by měli klást otázky, které podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení, stimulují jejich myšlení a vedou k hlubšímu pochopení učiva.

„Kritickým myšlením se u žáků podporuje sebedůvěra, aktivní participace, sdílení (tj. disciplinované chování), naslouchání (tj. schopnost vnímat názory ostatních spolužáků)“ (Maňák, 2003, str. 162). Souhlasím, že kritické myšlení hraje důležitou roli v rozvoji osobních i školních dovedností žáků. Kritické myšlení jim umožňuje analyzovat informace a formulovat vlastní myšlenky a názory, což jim dává pocit sebevědomí a jistoty.

1.5.5 Brainstorming

Průcha (1998, str. 31) v Pedagogickém slovníku pojem brainstorming překládá z angličtiny doslova „bouření mozků“. Popisuje ji jako jednu z technik rozvíjejících tvořivé myšlení. Průcha (1998) se opírá o skupinovou diskusi a skupinové řešení problémů (skupina má 5-12

členů). „*Hlavním cílem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost*“ (Maňák, 2003, str. 164). Jeho cílem není nalezení konečného řešení, ale spíše shromáždění široké škály myšlenek a podnětů, které se dále analyzují a rozvíjejí.

Pro dosažení co nejlepších výsledků je důležité dodržovat několik základních pravidel. V první fázi brainstormingu se nevyjadřuje kritika k žádným nápadům. Všechny myšlenky jsou vítány, ať už se zdají sebezabizarnější. Kritika by mohla brzdit kreativitu a omezovat volnost myšlení. Brainstorming podporuje neomezenou produkci nápadů. Neexistují žádné špatné nápady, čím více jich vznikne, tím lépe. Tato volnost je základem pro generování originálních a inovativních řešení. Pro efektivní brainstorming je nezbytné neformální a tvůrčí prostředí. Atmosféra ve třídě by měla být uvolněná a podporovat sdílení nápadů bez obav z hodnocení. Cílem je vyprodukovat co nejvíce nápadů v krátkém časovém úseku. Nezáleží na jejich dokonalosti, důležitá je jejich pestrost a originalita. Všechny návrhy a nápady se zapisují, aby se na ně nezapomnělo a mohly se dále rozvíjet. Záznam může být ve formě tabule, flipchartu nebo online nástroje. Účastníci brainstormingu se inspirují již vygenerovanými nápady. Mohou je dále rozvíjet, kombinovat s jinými myšlenkami nebo hledat jejich souvislosti. Dodržováním těchto pravidel se brainstorming stává efektivním nástrojem pro podporu kreativity a spolupráce.

1.6 Volba vyučovací metody

V moderní pedagogice neexistuje jediná "správná" metoda výuky. Místo toho se klade důraz na propojení a vzájemné doplňování různých metod v rámci konkrétního vyučovacího procesu. Toto propojení umožňuje zohlednit individuální potřeby a styly učení žáků. Dále udržet motivaci a zájem žáků střídáním aktivit a dynamiky výuky. Také rozvíjet různé kompetence a dovednosti žáků komplexním a holistickým přístupem. A vytvořit podnětné a inspirativní prostředí pro aktivní učení.

Výběr nejvhodnějších metod výuky je klíčovým faktorem pro dosažení optimálních výsledků v učebním procesu. Učitel se s touto otázkou setkává již při plánování výuky. Učitel na základě různých faktorů vybírá a kombinuje různé metody výuky tak, aby vytvořil podnětné a inspirativní prostředí pro aktivní učení žáků. Moderní pedagogika nabízí širokou škálu výukových metod, ze kterých učitel vybírá ty nejvhodnější pro dosažení specifických

cílů dané lekce. Tento výběr by se však neměl řídit pouze náhodou či preferencí učitele, ale vycházet z objektivních kritérií a logiky daného tématu.

Mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují volbu metod výuky, podle Maňáka (2003) patří: zákonitosti výukového procesu, cíle a úkoly výuky, obsah a metody daného oboru, úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, zvláštnosti třídy, skupiny žáků, vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce a osobnost učitele.

Základní determinanty, jako je cíl a obsah výuky, žák a dostupné materiály, ovlivňují volbu metod výuky. Tyto faktory odrážejí objektivní podmínky, v nichž se edukační proces odehrává. Při výběru metod výuky bychom se neměli spoléhat pouze na striktní dodržování předem daných pravidel a mechanické kalkulace. Místo toho je klíčové pečlivě analyzovat konkrétní edukační situaci, abychom zvolili ty nejvhodnější přístupy pro dané učivo a skupinu žáků.

1.7 Historický vývoj výukových metod

Tato kapitola poskytuje kontext pro pochopení aktuálních výukových metod a jejich fungování. Ukazuje, jak se metody vyvíjely v průběhu času a jak reagovaly na měnící se potřeby společnosti a vzdělávacího systému.

Z antického Řecka pocházejí dva pedagogické přístupy, které jsou dodnes relevantní. Metoda přednášky: Démostenés (384-322 př. n. l.) ji používal k šíření informací a přesvědčování publika. A metoda rozhovoru: Sokrates (469-399 př. n. l.) ji používal k vedení dialogů a podpoře kritického myšlení. Sokratova metoda, popsána Platónem v dialogu Menon, je základem heuristických postupů. Heuristické postupy jsou metody, které vedou k nalezení řešení problému spíše intuitivním a experimentálním způsobem než striktním dodržováním pravidel.

Vzdělávání ve středověku se vyznačovalo dominancí slovních metod. Učení spočívalo v memorování náboženských textů a disputací, tj. argumentačních cvičeních, která vedla k nalezení konečného řešení dané problematiky. Hlavním nositelem informací se stalo slovo, ať už mluvené, psané, nebo tištěné. Církev hrála klíčovou roli ve vzdělávání a učební osnovy se zaměřovaly na náboženskou výuku.

Jan Amos Komenský (1592-1670) ve svém díle zdůrazňoval důležitost přirozené metody vzdělávání. Tato metoda vychází z poznávání a napodobování přírody a klade důraz na aktivitu a smyslové vnímání žáků. Komenský popsal tři základní metody, které tvoří přirozenou metodu vzdělávání:

1. Analytická metoda: Tato metoda rozkládá složitější celky na menší a jednodušší části. Žáci tak postupně poznávají jednotlivé prvky a jejich vzájemné vztahy.

2. Syntetická metoda: Tato metoda spojuje jednotlivé prvky do celku. Žáci tak na základě pochopení jednotlivých částí dokáží sestavit celek.

3. Synkritická (srovnávací) metoda: Tato metoda srovnává různé jevy a pojmy. Žáci se tak učí rozlišovat podobnosti a rozdíly a lépe si zapamatují informace.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) významně ovlivnil didaktické myšlení 19. století. Založil didaktické postupy na analýze psychických procesů, které probíhají při osvojování učiva. Jeho čtyřstupňové schéma formálních stupňů (jasnost, asociace, systém, metoda) se stalo základem herbartovské pedagogiky. Herbartovo schéma zahrnuje:

1. Jasnost: Žáci si ujasňují pojmy a vnímají je smyslově.
2. Asociace: Žáci navazují spojení mezi novými a starými poznatky.
3. Systém: Žáci uspořádávají poznatky do logického systému.
4. Metoda: Žáci aplikují poznatky v praxi.

Reformní pedagogické hnutí 20. století se snažilo překonat model výuky inspirovaný J. F. Herbartem. Herbartovský model se zaměřoval na předávání poznatků formou přednášek a názorných ukázek a kladl důraz na intelektuální rozvoj žáků. Reformní pedagogové naproti tomu usilovali o komplexnější přístup k výuce, který by rozvíjel i další stránky osobnosti žáků.

Reformní pedagogické hnutí usilovalo o rozvoj celého člověka, a to nejen jeho intelektu, ale i emocí a vůle. Hlavním cílem bylo, aby se žáci aktivně zapojili do procesu učení a sami si osvojovali poznatky.

Po druhé světové válce se zájem pedagogů soustředil na reformy kurikula a modernizaci obsahu vzdělávání. V tomto období poněkud ustoupil do pozadí zájem o samotné vyučovací

metody. Od 70. let 20. století se však začala objevovat kritika nových nedostatků ve vzdělávání. Kritici poukazovali na přetížení žáků množstvím abstraktních poznatků a na jejich odcizení od výuky. V reakci na tuto kritiku se rozvinul proud inovativních metod výuky. Tyto metody se zaměřovaly na aktivní zapojení žáků do výuky, na rozvoj jejich tvořivosti a kritického myšlení a na jejich přípravu pro život v reálném světě. „Inovační didaktické teorie a koncepce soustřeďují pozornost nejenom k metodické kompetenci vyučujícího, ale kladou důraz i na aktivní spoluúčast žáků“ (Skalková, 2007, str. 182). Inovativní metody výuky se staly důležitou součástí moderního vzdělávání. Pomáhají žákům lépe se učit a rozvíjet jejich kompetence pro 21. století.

2 Pravopis

2.1 Vymezení pojmu

Podle Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1994) je pojem pravopis vymezen jako „*souhrn pravidel o zaznamenávání spisovných jazykových projevů písmem; ortografie*.“ Jinou definici tohoto slova uvádí Havránek (1998), který pravopisu popisuje jako způsob, jak se znaky zaznamenávají psané projevy spisovného jazyka.

2.2 Vývoj českého pravopisu

Pravopis primitivní byl založen na latinské abecedě, ale bez úprav pro zvuky, které v latině neexistovaly. Například písmeno "c" se používalo pro česká "k", "c" i "č". Písaři v té době používali pouze velká písmena, tzv. majuskule. Malá písmena, minuskule, se objevila až ve 3. století našeho letopočtu.

Pravopis spřežkový se objevil ve 13. století. Pro zvuky, které v latinské abecedě neexistovaly, se používaly spřežky, tedy kombinace dvou nebo více písmen (například "rs" pro české "ř"). Tento pravopis se dodnes používá v polštině. V češtině se spřežky používaly do 15. století, kdy je nahradily písmena s diakritickými znaménky. Výjimku tvoří spřežka "ch", která se zachovala dodnes a je chápána jako jedno písmeno. Dalšími příklady spřežek jsou "ů" (z "u" a "o") a "w" (z "v" a "v").

Diakritický pravopis, zavedený mistrem Janem Husem, využívá diakritická znaménka pro rozlišení hlásek. Tečka nad písmenem označuje měkkost a čárka délku. Hus zachoval i spřežky "ch" a "w". Tento systém se zpočátku používal souběžně se spřežkovým pravopisem, ale postupně se prosazoval a koncem 16. století se stal dominantním.

2.3 Druhy pravopisu

Věda o pravopise češtiny rozeznává tři základní kategorie pravopisných jevů. Jedná se o pravopis lexikální, morfologický a syntaktický, a to podle charakteru pravopisných jevů.

2.3.1 Lexikální pravopis

Pravopis lexikální, který se zaměřuje na správné psaní slov, jejichž pravopis není dán gramatickými pravidly, ale je nutné si ho zapamatovat (např. "jablko", "počítač"). Lexikální pravopis tvoří nedílnou součást jazykové vybavenosti každého člověka. Zahrnuje širokou

škálu pravidel, která se týkají psaní i/y, kvantity samohlásek, specifických skupin hlásek (bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně), ú/ů, předložek (s, z), předpon (s-, z-, vz-), velkých písmen, znělých a neznělých souhlásek a dělení slov. Ve 2. ročníku základní školy se klade důraz na lexikální pravopis z několika důvodů. Lexikální pravopis tvoří základ pro zvládnutí gramatiky a stylistiky v pozdějších ročnících. Správné psaní slov je nezbytné pro plynulé vyjadřování a pochopení psaných textů. Zanedbání lexikálního pravopisu ve 2. ročníku může vést k dlouhodobým problémům v pozdějším studiu.

2.3.2 Morfologický pravopis

Na 1. stupni se žáci seznamují s typem pravopisu, který se nazývá morfologický. Na rozdíl od lexikálního pravopisu, kde se správné psaní učíme nazpaměť, se morfologický pravopis opírá o podobnost a pochopení gramatických pravidel. Základním principem morfologického pravopisu je správné určení pádu a vzoru daného slova. Na základě těchto informací pak můžeme zvolit správnou koncovku.

2.3.3 Syntaktický pravopis

Syntaktický pravopis se zaměřuje na správné psaní vět a vyjadřování větných vztahů. Pomáhá nám uspořádat větu a vymezit větné celky. Mezi hlavní oblasti syntaktického pravopisu patří psaní velkého písmene a znaménka na konci věty (na začátku věty se píše velké písmeno, na konci věty se píše tečka, otazník nebo vykřičník), interpunkce ve větě (interpunkce pomáhá oddělovat větné členy, vsuvky a apozice, používá se čárka, středník, dvojtečka, pomlčka a závorky), zápis přímé řeči a řeči uvozovacích (přímá řeč se uvozuje uvozovkami, řeč uvozovací se píše v normálním písmu).

2.4 Pravopisná cvičení

Cílem výuky pravopisu je, aby žáci dosáhli automatizace, tj. takové zběhlosti v psaní, kdy se jejich pozornost může plně soustředit na obsah sdělení, a ne na gramatické detaily. K dosažení automatizace pravopisu je nezbytný systematický postup. Mechanické drilování a memorování pravidel bez pochopení jejich fungování nevede k trvalému osvojení pravopisu. Proto je důležité, aby učitel podporoval u žáků pochopení gramatických pravidel a motivoval je k aktivnímu a kreativnímu přístupu k učení pravopisu.

Při výběru cvičení pro výuku pravopisu je důležité zohlednit nejen gramatická pravidla, ale i další faktory, které ovlivňují psaní žáků. Rozmanitost v typech cvičení je klíčová pro efektivní procvičování pravopisu. Udržuje zájem žáků a umožňuje jim procvičit probíraný jev z různých úhlů. Pro trvalé osvojení pravopisu je nezbytné pravidelné písemné procvičování. Samotné odůvodňování a teoretické znalosti nestačí.

Pro efektivní a zábavné učení pravopisu je důležité kombinovat různé typy cvičení. Čechová a Styblík (1998, str. 176) ve své publikaci nabízejí následující typy cvičení: cvičení doplňovací, cvičení obměňování tvarů a vět, cvičení stylizační, diktáty aj. Doplnovací cvičení procvičují znalost pravopisných pravidel a jejich aplikaci v praxi. Žáci doplňují do textu chybějící hlásky, slova nebo větné části. Cvičení na obměňování tvarů a vět upevňují pochopení gramatických kategorií (skloňování, časování) a jejich vlivu na pravopis. Žáci mění tvary slov, skládají věty a pracují s gramatickými strukturami. Stylizační cvičení rozvíjejí jazykové cítění a smysl pro stylistické nuance. Žáci pracují s textem a vylepšují jeho stylistické vyznění. Diktáty je tradiční nástroj pro procvičení pravopisu. Lze je ozvláštnit různými variantami (např. diktát s doplňováním, diktát na obrázky). Jak zmiňuje Hajková (2021, str. 37), žáci ve 2. ročníku jsou schopni napsat několik diktovaných slov (v prvních cvičeních 5 – max. 10 slov). Na začátku se zaměříme na slova, která neobsahují pravopisné chytáky. Žák si v duchu rozloží slovo na hlásky a pro každou z nich vybere správný grafický znak.

Všechny typy cvičení se vzájemně doplňují a jejich přednosti a nedostatky se vyrovnávají. Učitel by měl vybírat cvičení s ohledem na cíle výuky, úroveň žáků a dostupný čas. Učebnice a cvičebnice nabízí široký výběr cvičení, které je vhodné dále doplňovat o vlastní aktivity a aktuální materiály.

2.5 Materiály a aktivity pro výuku určitých jazykových jevů

Tato kapitola se zaměřuje na pestrou paletu výukových aktivit, které uspokojí různé styly učení a pedagogické cíle. Jak píše ve své knize Ginnis (2019) rozmanitost je velmi důležitá. Je kořením života a žáci i učitelé ji potřebují k tomu, aby zůstali soustředění a motivováni. Učitelé se snaží pro své žáky dělat maximum. To je přirozený instinkt. Ale s rostoucím poznáním o fungování lidského mozku si uvědomujeme, že každý žák je jedinečný, a to i v tom, jak se učí. Koncepce stylů učení nám v tomto ohledu otevírá dveře. Pomáhá nám

pochopit rozmanitost mezi žáky a dává nám nástroje k tomu, abychom výuku lépe přizpůsobili jejich individuálním potřebám. Ginnis (2019) ve své knize zmiňuje tři modely, které můžeme jako učitelé využívat a zahrnují: Vizuální, auditivní, kinestetický model smyslových preferencí.

Každá třída je jedinečná, a to ovlivňuje i fungování aktivit. Některé aktivity budou lépe fungovat ve třídách s pokročilými žáky, kteří disponují rozvinutými sociálními a studijními dovednostmi. Jiné aktivity budou zase vhodnější pro začátečníky, kteří teprve budují své dovednosti v těchto oblastech.

Někteří pedagogové vnímají interaktivní výukové techniky jako náročné na čas a materiální zdroje. Obavy z přípravy a zajištění potřebných materiálů jsou pochopitelné. Mnoho aktivit nevyžaduje žádné zvláštní materiály. Stačí tužka a papír, které má běžně k dispozici každý žák. Kreativní využití běžných předmětů z běžného života může aktivitu obohatit a zároveň podpořit zájem žáků. Ginnis (2019) ve své knize vypsala pouze padesát aktivit, které slouží jako vzorek pro ukázkou určité zásady. Ve své práci zmiňuje pouze ty aktivity, které jsou vhodné při zavádění určitých jazykových jevů.

2.5.1 Sestavování

„Všichni milují, mohou-li něco dávat dohromady, sestavovat z malých kousků celky a vytvářet finální produkty. Je to prostě lidský instinkt“¹ (Ginnis, 2019, str. 71). Tato aktivita je skvělým nástrojem, jak žákům usnadnit pochopení složitějších schémat práce nebo učebních plánů zkoušek. Spočívá v rozdělení schématu do logických částí, s důrazem na zachování souvislostí mezi jednotlivými prvky.

2.5.2 Porazte učitele

„Sny žáků se mohou stát zkušeností“ (Ginnis, 2019, str. 75). Tato aktivita je navržena tak, aby stimulovala pozornost a myšlení všech žáků. Jejím cílem je upevnit jejich porozumění danému tématu, a to prostřednictvím přirozené tendence mozku porovnávat stávající znalosti s novými informacemi. Žáci jsou aktivně zapojeni do procesu učení. Mozek automaticky

¹ V knize autor vždy uvádí pod názvem aktivity krátký popis, který slouží k bližšímu rozvedení aktivity a sdělení důležitých informací o ní.

porovnává jejich stávající znalosti s novými informacemi prezentovanými učitelem. Tato komparace posiluje pochopení a ukládání informací do paměti. Žáci si ověřují své znalosti a porovnávají je s výkladem učitele. Tato vzájemná interakce má motivační efekt a posiluje vztah mezi učitelem a třídou.

2.5.3 Signalizační karty

„Vykřikování je neslušné. V kultivovaných společenských kruzích vaší třídy vám pomohou zbavit se tohoto nešvaru signalizační karty“ (Ginnis, 2019, str. 86). Tato jednoduchá aktivita umožňuje žákům aktivně se zapojit do výuky a sdílet své odpovědi anonymním a nenásilným způsobem. Pomocí karet, které žáci zvednou nebo položí na lavici, signalizují svůj souhlas, nesouhlas, nevědomost či jinou reakci na zadaný dotaz. Tato aktivita zvyšuje míru aktivního zapojení studentů do výuky. Podporuje kritické myšlení a argumentaci. Rozvíjí dovednosti prezentace a obhajoby vlastního názoru. Vytváří inkluzivní prostředí, ve kterém se každý cítí komfortně. Poskytuje učiteli zpětnou vazbu o pochopení učiva. Učitel může karty upravit podle specifických potřeb a cílů výuky.

2.5.4 Domino

„Ať už je váš styl učení jakýkoli, vždy se najde místo pro zábavu“ (Ginnis, 2019, str. 104). Tato aktivita nabízí inovativní a zábavný způsob, jak procvičit a upevnit probrané učivo. Lze ji využít v různých fázích výuky:

- Na začátku nového tématu. Zmapuje stávající znalosti žáků a určí jejich výchozí úroveň. Pomůže učiteli lépe strukturovat výklad a přizpůsobit ho potřebám žáků.
- V průběhu výkladu. Upevní klíčové koncepty a myšlenky probírané látky. Poskytne učiteli zpětnou vazbu o míře pochopení učiva u žáků. Zvýší motivaci a aktivní zapojení žáků do výuky.

2.5.5 Slovní tenis

„Nastartujte mozek a navod'te příjemné učební prostředí“ (Ginnis, 2019, str. 175). Tato univerzální aktivita je vhodná pro procvičení učiva v jakémkoli předmětu. Skvěle se hodí na začátek hodiny, kdy umožňuje rychlé opakování a ověření znalostí žáků. Zároveň může sloužit jako neformální test, který nenásilnou formou zmapuje úroveň pochopení probraného učiva.

3 RVP ZV

Představte si RVP ZV jako mapu, která ukazuje cestu vzdělávání na základních školách v České republice. Tato mapa definuje, co se žáci v 1. až 9. ročníku učí a čeho by měli dosáhnout. Zároveň slouží jako kompas pro školy, které s jeho pomocí tvoří vlastní ŠVP, tedy detailní plány výuky. Stejně jako se mění svět, mění se i RVP ZV. Probíhají jeho pravidelné revize, které reflektují aktuální trendy a potřeby v oblasti vzdělávání. Poslední revize proběhla v roce 2021. Díky RVP ZV je vzdělávání na základních školách v České republice jednotné a kvalitní. Školy s jeho pomocí vytváří ŠVP, které zohledňují specifické potřeby žáků a regionu. Zjednodušeně je RVP ZV klíčový dokument pro základní školy, který definuje cíle, obsah a pravidla vzdělávání. Je to mapa i kompas, který pomáhá školám vést žáky k poznání a rozvoji.

Z široké palety vzdělávacích oblastí se v tomto textu zaměřím na specifickou oblast Jazyk a jazyková komunikace. V rámci ní se budu podrobněji věnovat oboru Český jazyk a literatura. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je základním pilířem vzdělávacího systému. Rozvíjí klíčové kompetence žáků a podporuje jejich osobní rozvoj. Díky ní se žáci stávají aktivními účastníky komunikace a zodpovědnými uživateli jazyka. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace se skládá z dvou klíčových oborů: Český jazyk: Zaměřuje se na rozvoj jazykových dovedností a znalostí žáků v oblasti mluvené i psané češtiny a Literatura: Seznamuje žáky s bohatým světem literatury a rozvíjí jejich literární citění a interpretační dovednosti. *„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání“* (RVP ZV, 2021, str. 16). Souhlasím s tvrzením, že schopnost efektivně komunikovat v češtině je nezbytná pro pochopení a sdílení informací ve všech oblastech vzdělávání. Ať už se jedná o matematiku, přírodní vědy, historii nebo umění, žáci musí být schopni číst, psát a mluvit, aby porozuměli konceptům a vyjádřili své myšlenky.

„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná“ (RVP ZV, 2021, str. 16). Jazyková výchova je celoživotní proces, který začíná v

dětství a pokračuje i v dospělosti. Díky ní se žáci stávají aktivními účastníky jazykové komunity a zodpovědnými uživateli češtiny. Jazyková výchova hraje klíčovou roli v rozvoji jazykových dovedností a znalostí žáků. Jejím cílem je osvojit si spisovnou češtinu, díky které se učí správně používat gramatická pravidla, pravopis a stylistiku. Rozvíjet přesné a logické myšlení, kde se učí formulovat myšlenky jasně, srozumitelně a strukturovaně. Posledním cílem je posilovat obecné intelektové dovednosti, kde mohou trénovat porovnávání, třídění a zobecňování jazykových jevů.

V současné době probíhá revize RVP ZV. Očekává se, že změny v RVP ZV povedou k modernější a efektivnější výuce základních škol. Je ale důležité, aby učitelé měli dostatek podpory a metodické podpory pro to, aby tyto změny v praxi dokázali realizovat.²

3.1 Vyučování českého jazyka

„Český jazyk je jedním ze základních znaků českého národa, je jeho jazykem národním. Děti se mu učí jako jazyku mateřskému už od narození přirozenou metodou odezírání a imitace od matky a ostatních lidí, kteří o ně pečují a kteří je obklopují“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 5). Hlavním cílem výuky češtiny je vybavit žáky dovednostmi a znalostmi nezbytnými pro efektivní komunikaci v spisovném jazyce. Uvědomělé užívání jazykových prostředků je nezbytnou podmínkou pro efektivní komunikaci. S jazykovými prostředky se žáci seznamují systematicky ve výuce. Systematický přístup k výuce jazyka umožňuje žákům získat komplexní znalosti o jazyce. Žáci si tak osvojí základní gramatická pravidla, slovní zásobu a stylistiku. S postupujícím poznáváním jazyka se u žáků přirozeně rozvíjí i jazykové povědomí. To znamená, že žáci si uvědomují fungování jazyka. Začínají vnímat strukturu jazyka, jeho pravidla a principy. *„Hlavním cílem výuky tak je rozvoj jazykového vědomí žáka (rozvíjení jazyka žáka)...“* (Štěpáník a kol., 2020, s. 45).

V moderní výuce češtiny se objevuje trend, který vnímá češtinu jako mateřský jazyk žáků. To znamená, že se zaměřuje na intuitivní pochopení a používání jazyka, spíše než na mechanické memorování pravidel a gramatických struktur. Těsně s tímto přístupem souvisí koncept tzv. "žákovského prekonceptu". Prekoncept představuje soubor představ a znalostí,

² <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/revize-rvp/>

kteří si žáci o jazyce přirozeně vytváří již od útlého věku. Inovativní výuka češtiny se snaží tyto prekoncepty respektovat a aktivně s nimi pracovat, aby pomohla žákům hlouběji porozumět jazyku a rozvíjet jeho přirozené užívání. Principem žakovského prekonceptu je, že „...žák (implicitní) znalostí jazyka, tedy objektem i instrumentem výuky, disponuje již v okamžiku vstupu do školní edukace, a to takřka v celé jeho šíři, neboť formální výstavba řeči šestiletého dítěte je blízká řeči dospělého člověka.“ (Slavík, Štěpáník, 2017, s. 59). Výuka češtiny na školách se potýká s vážným problémem: jazykové jevy jsou žákům prezentovány jako novinky, s nimiž se dosud nikdy neselekali. To vede k tomu, že žáci nerozeznávají souvislosti mezi učivem a jejich vlastním jazykovým používáním, a proto se jim znalosti hůře vstřebávají a zapomínají. „*Dětská/žakovská komunikační zkušenost je však rozhodující pro vytvoření prvotní dětské/žakovské představy o určitém jazykovém jevu, na jejím základě se vytváří pseudopojem v mysli jedince.*“ (Hájková, 2013, str. 9). S tímto také pracují učitelky prvního stupně (viz kapitola 6.5.7.), kde zmiňují, že vyvozované učivo žákům nepředstavují poprvé, ale mají ho k dispozici už od 1. ročníku.

„*Načrtnuté cíle, které sleduje vyučování češtině, jsou značně náročné. K jejich splnění se spojuje úsilí učitelů a autorů učebních osnov, učebnic, metodických knih a není možné bez úsilí a dobré vůle žáků*“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 11). Učitelé, zvláště ti zkušenější, se v dnešní době setkávají s řadou výzev, které vyžadují přizpůsobení jejich pedagogického přístupu. Mezi tyto výzvy patří překonávání stereotypů. Učitelé se musí oprostít od zavedených návyků a stereotypů ve výuce a otevřít se novým metodám a formám práce. Učební obsah prochází neustálým vývojem a učitelé se s ním musí průběžně seznamovat a reflektovat jeho proměny. Schopnost učitelů přizpůsobit se novým trendům ve vzdělávání je klíčová pro zajištění kvalitní výuky. Moderní přístupy k výuce vedou k lepším výsledkům žáků a jejich větší motivaci k učení. Proměna pedagogické praxe je náročný, ale nezbytný proces, který vede ke zkvalitnění vzdělávání a k větší spokojenosti žáků i učitelů.

S Čechovou a Styblíkem se shodují v tom že, „*vyučování by mělo být více dialogem než učitelovým monologem. V dialogu se lépe ověří, zda posluchač chápe mluvčího, projeví se názory a postoje partnera – v komunikaci přece vždy počítáme s partnerem*“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 14).

Český jazyk hraje v systému vzdělávání nezastupitelnou roli. Jeho zvládnutí je zásadní pro úspěch v dalších předmětech a má univerzální význam jak pro školní prostředí, tak pro život ve společnosti.

Od 1. ročníku základní školy až do konce střední školy se žáci setkávají s předmětem český jazyk a literatura. Toto spojení není náhodné, ale vychází z vzájemné provázanosti jazyka a literatury. Obě složky předmětu, jazyk i literatura, pracují s jazykovým materiálem. Jazyk je základem, na kterém se literatura buduje, a literatura zase obohacuje jazyk a rozšiřuje jeho možnosti. Spojení jazyka a literatury v jednom předmětu je logické a smysluplné. Umožňuje žákům komplexně vnímat jazyk a jeho využití v literatuře, a tak rozvíjet jejich jazykové i literární dovednosti.

„Žáci se v jazykovém vyučování mnohem více než v některých jiných učebních předmětech cvičí v myšlenkových operacích. Na základě pozorování, analyzování, srovnávání a třídění konkrétních jazykových jevů se učí vyvozovat obecné zákonitosti, ale i naopak pravdivost těchto zákonitostí si ověřují na konkrétních jazykových jevech“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 53).

3.2 Jazykové jevy ve 2. ročníku základní školy podle RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) stanovuje, že žáci by na konci 1. období (1. až 3. ročník) měli zvládat správně psát i, í/y, ý po měkkých a tvrdých souhláskách. Žáci by měli intuitivně i vědomě rozlišovat psaní i, í/y, ý v závislosti na typu souhlásky, před kterou se nachází. Dále by měli umět rozlišit krátké a dlouhé samohlásky (včetně ú/ů) a správně je psát.

V 1. období RVP ZV (1. až 3. ročník) se žáci zaměřují především na lexikální pravopis. To znamená, že se učí správně psát slova na základě jejich paměťového zapamatování.

3.3 Charakteristika vybraných jazykových jevů

Tato kapitola se zaměřuje na charakteristiku fonologických jevů, konkrétně na rozlišování samohlásek ú/ů a tvrdých souhlásek. Pro zvládnutí čtení a psaní je klíčové, aby žáci ve 2. ročníku základní školy rozvíjeli fonologické uvědomění. Schopnost rozlišovat samohlásky ú/ů a tvrdé souhlásky je nezbytná pro osvojení si čtení a psaní.

3.3.1 Charakteristika ú/ů

V českém pravopisu slouží písmena ú a ů k zachycení jediné, totožné hlásky. Pravidla českého pravopisu (2020) poskytují jasná pravidla a doporučení pro použití písmen "ú" a "ů". Následující je stručný přehled těchto pravidel:

Písmeno "ú":

- a) na začátku slov:
úlet, úžeh, úprava, úroda;
- b) po předponě a na začátku druhého členu složeniny:
mimo/úrovňový, ne/úrodný, troj/úhelník;
- c) v citoslovcích
vrkú, bú, hú;
- d) ve slovech přejatých:
kúra (léčebná), túra, skútr, múza;

Písmeno "ů":

- a) uvnitř slova:
půl, kůlna, můra, fůra, nůše;
- b) v koncokách 2. a 3. p. č. mn. podstatných jmen:
pánů, mužů, hradům, strojům, městům;
- c) v zakončení příslovcí:
dolů, domů;
- d) v přejatých slovech:
růže, růž, trůn, lůza;

Pravidla českého pravopisu dále také pracují s pravopisným rozdílem délky, která se řídí zřeteli mluvnickými, neboť výslovnost nemůže být spolehlivou oporou. Podle pravidel českého pravopisu (2020) výslovnostní rozdíl mezi samohláskou dlouhou a krátkou není u všech samohlásek a v každém postavení stejně výrazný a ustálený. „Krátké u se píše ve slovech s příponami -ra, -urní, -urový, přestože se vyslovuje dlouze: např. kultura, inventura, strukturní“ (Pravidla českého pravopisu, 2020, s. 47).

3.3.2 Charakteristika tvrdých souhlásek

Podle Pravidel českého pravopisu (2020, str. 11) dělíme souhlásky na tvrdé, měkké a obojetné. Po tvrdé souhlásce píšeme y/ý, po měkké i/í, po obojetné lze psát obojí. „Y (Ý) po pravopisně tvrdých souhláskách h, ch, k, r, a d, t, n (pokud se jimi označují souhlásky tvrdé)“ (Pravidla českého pravopisu, 2020, str. 12).

Některé učebnice úmyslně používají termín tvrdé skupiny (nikoliv slabiky), neboť ne každé hy, chy, ky, ry, dy, ty, ny je tvrdou slabikou – např. slova dny je jednoslabičné (je tvořeno jednou slabikou dny), neobsahuje tedy slabiku ny.

3.4 Historický vývoj jazykových jevů

V této kapitole jsem se zaměřila na historický vývoj jazykových jevů, který nám umožňuje lépe porozumět aktuálnímu stavu zkoumaného jazykového jevu.

3.4.1 Historický vývoj psaní ú/ů

Jak uvádí Internetová jazyková příručka (2024) „Ve staré češtině existovala jednak hláska [ó], která se koncem 14. století začala postupně měnit: nejprve na dvojhlásku [uo], která zřejmě ještě v průběhu 15. století – i když v písmu se ještě do poloviny 16. století drželo psaní *uo* – přešla v dlouhé [ú].“ Postupná změna zvuku [ó] na [ú] probíhala postupně: ve slovní dvojhlásce [uo] se nejdříve více vyskytoval zvuk o, jak dokládá například psaní slova *duóm* [duom], avšak následně začal dominovat zvuk u, jak je patrné například z psaní slova *zástupúow* [zástupuov]. „Celý průběh hláskové změny [ó] > [ú] lze graficky představit takto: [ó > uo > uo > uo > ú]“ (Internetová jazyková příručka, 2024).

Do konce 16. století se původní staročeský dlouhý zvuk [ú] proměnil v dvojhlásku [ou]. „Do spisovného jazyka však tato změna byla přijata pouze uvnitř nebo na koncích slov, nikoli na jejich začátku (srov. údolí, nikoli *oudolí × louka < lúka)“ (Internetová jazyková příručka, 2024). Původní dlouhý zvuk [ú], zapsaný jako ú, se v domácích slovech spisovného jazyka udržel pouze na začátku slova. Toto se stalo pouze v jediné pozici, kde nemohlo stát původní staročeské [ó], z nějž se vyvinulo [uo] a následně [ú], což je nyní zaznamenáno jako ů.

3.4.2 Historický vývoj tvrdých souhlásek

„Ve staré češtině (na rozdíl od spisovné češtiny dnešní) existovaly zhruba do přelomu 14. a 15. století ve výslovnosti dvě dvojice tzv. i-ových hlásek – měkké [i] a [í] a tvrdé [y] a [ý]“

(Internetová jazyková příručka, 2024). Během 15. století se výslovnost i-ových hlásek v češtině zjednodušila. Dříve existující čtyři hlásky ([i], [í], [y], [ý]) se sloučily do dvou ([i] a [í]).

I když se výslovnost i-ových hlásek v češtině zjednodušila, v našem pravopise se stále odráží dřívější rozlišení. Psaní s "i" a "í" versus "y" a "ý" nám pomáhá rozlišovat slova, která se dnes vyslovují stejně, ale dříve se lišila i výslovností. Podle Internetové jazykové příručky (2024) lze zjednodušeně říci že „*na místech, kde se původně vyslovovaly hlásky [y] a [ý], a kde se proto psalo písmeno y, příp. ý, pokračujeme v psaní y a ý, a naopak – tam, kde se původně vyslovovaly hlásky [i] a [í], a kde se proto původně psala písmena i, příp. í (ve starších pravopisných systémech spíše j, ij), pokračujeme v psaní i nebo í, a to i přesto, že původní rozdíl ve výslovnosti zanikl.*“

4 Učebnice českého jazyka a jejich práce s vybranými jazykovými jevy

Ve 2. ročníku základní školy představuje klíčové období především jazykový vývoj dítěte. V tomto věku se začínají formovat pevné základy gramatiky, slovní zásoby a dalších jazykových dovedností, které jim budou sloužit po celý život. Učebnice českého jazyka hrají v tomto procesu nezastupitelnou roli a stávají se nepostradatelným nástrojem pro jak pedagogy, tak i rodiče, kteří se aktivně zapojují do vzdělávání svých dětí. Učebnice jim poskytují inspiraci pro tvorbu vlastních výukových aktivit a zároveň jim pomáhají sledovat pokroky jejich dětí a v případě potřeby jim nabídnout cílenou podporu.

V této části se krátce zaměřuji na učebnice pro 2. ročník základní školy a jejich obsah. Pro srovnání vyberu 4 různá nakladatelství, z nichž 2 patří mezi nejdostupnější a 2 jsou méně frekventovaná.

4.1 Nová škola s.r.o.

Právě tato učebnice se po oslovení různých učitelů vyskytovala nejčastěji, proto jsem ji do své práce zařadila mezi nejfrekventovanější.

Nová učebnice českého jazyka pro 2. ročník je navržena tak, aby pomohla žákům opakovat učivo z 1. ročníku. V úvodu učebnice si žáci zopakují základní pojmy a dovednosti z prvního ročníku. Žáci se dále seznámí s novými pojmy jako abeceda, slovo, věta, slabika, hláska, písmeno, slovní druhy a další. Učebnice obsahuje množství cvičení a aktivit, které pomohou žákům procvičovat gramatiku a pravopis. Dále učebnice obsahuje básničky, hry a další aktivity, které pomohou žákům rozvíjet slovní zásobu. V závěru knihy naleznou žáci souhrnné opakování, které jim pomůže upevnit nabyté znalosti. Učebnice obsahuje odkazy na jiné předměty, jako je prvouka, výtvarná a hudební výchova, pracovní činnost.

Obrázek 1 Tabulka shrnutí pravidel ú/ů Nová škola (Konůpková, 2023, str. 50)

! Písmeno *ú* píšeme obvykle na začátku slova.
• Písmeno *ů* píšeme uprostřed a na konci slova.

Obrázek 2 Tabulka shrnutí pravidel tvrdých souhlásek Nová škola (Konůpková, 2023, str. 58)

! Po tvrdých souhláskách *h, ch, k, r, d, t, n* zpravidla píšeme *y, ý*.
• *Hy / hý, chy / chý, ky / ký, ry / rý, dy / dý, ty / tý, ny / ný* jsou tvrdé slabiky.

4.2 Fraus

Tato učebnice patří také mezi frekventované, ale také vzhledem k tomu, že ze všech použitých učebnic je nejmladší, patří mezi ty, které využívají různé inovativní metody a postupy při práci s ní.

Moderní učebnice pro 2. ročník s důrazem na aktivní zapojení žáků. Učebnice nové generace pro 2. ročník se vyznačuje přehledností a systematičností. Učivo je uspořádáno logicky a srozumitelně, aby žáci snadno chápali probírané učivo. Učebnice obsahuje množství aktivit a cvičení, které vedou žáky k samostatnému myšlení a aktivnímu zapojení do výuky. Uspořádání učiva vychází z poznatků a zkušeností pedagogů, aby co nejlépe odpovídalo potřebám žáků ve 2. ročníku. Učebnice navazuje na výuku v 1. ročníku a umožňuje tak plynulé a efektivní vzdělávání.

Učebnici lze používat jak pro výuku vedenou analyticko-syntetickou metodou, tak pro výuku vedenou genetickou metodou. Učitelé si tak mohou vybrat metodu, která nejlépe vyhovuje jejich preferencím a potřebám žáků.

Učebnice nové generace pro 2. ročník je moderním a efektivním nástrojem pro výuku českého jazyka, která podporuje aktivní zapojení žáků a vede k jejich co nejlepšímu vzdělávání.

Obrázek 3 Tabulka shrnutí psaní tvrdých skupin FRAUS (Babušová, 2019, str. 46)



H, ch, k, r, d, t, n jsou tvrdé souhlásky. Píšeme po nich **Y, Ý**.
Hy/hý, chy/chý, ky/ký, ry/rý, dy/dý, ty/tý, ny/ný jsou tvrdé skupiny.

Obrázek 3 Tabulka shrnutí pravidel psaní ú FRAUS (Babušová, 2019, str. 43)



Na začátku slova píšeme **ú**, např. **úplněk**.
Uvnitř a na konci slova píšeme nejčastěji **ů**, např. **tůňka, domů**.

Obrázek 5 Tabulka shrnutí pravidel psaní souhlásek FRAUS (Babušová, 2019, str. 45)



Hlásky, které obvykle netvoří samy slabiku, jsou **souhlásky**.
Souhlásky nesou význam. Označujeme je **×**.
Souhlásky tvrdé: **h, ch, k, r, d, t, n**
Souhlásky měkké: **ž, š, č, ř, c, j, ď, ť, ň**
Souhlásky obojetné: **b, f, l, m, p, s, v, z**

4.3 HANAMI

Tato pracovní učebnice se odlišuje od běžných učebnic tím, že nejenom předkládá učivo, ale aktivně zapojuje žáky do procesu učení. Díky propracované struktuře a pestrým úkolům vede žáky k cílům výuky krok za krokem. Učebnice se vyznačuje originálním přístupem a vyváženým poměrem mezi rozvíjením komunikačních dovedností, slohu a jazykové průpravy. Plně respektuje RVP a klade důraz na dosažení očekávaných výstupů. Zároveň podporuje rozvoj klíčových kompetencí a v relevantních částech se věnuje i průřezovému tématu Osobnostně sociální výchovy. Zjednodušeně řečeno tato učebnice není jen statický text, ale aktivní nástroj pro učení. Žáci se s ní nejen učí, ale také pracují a směřují k cílům. Učebnice je moderní a inovativní, s důrazem na praktické využití jazyka.

V hodinách jazykové výchovy se žáci ponoří do tajů českého jazyka. Získají pevné základy v gramatice, naučí se správně psát a vyslovovat. Proniknou do skladby vět a rozšíří si slovní zásobu. Pochopí význam slov a jak je tvořit.

Učebnice je rozdělena do pěti tematických celků, jeden na každý měsíc. Tyto celky navazují na témata z prvouky, čímž podporují propojení učiva a efektivní využití mezipředmětových vztahů. Každý celek se skládá ze souvislých textů, komiksů a komunikačních situací, které pocházejí buď z autorské dílny, nebo jsou převzaty z dětské literatury. Tyto texty a situace slouží jako odrazový můstek pro praktické aktivity žáků, zaměřené na komunikaci, čtení, psaní i naslouchání.

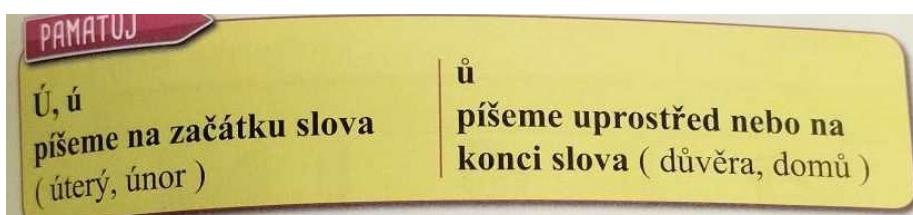
Těžištěm výuky je praktické užívání jazyka. Žáci se učí formulovat vlastní myšlenky a otázky, pracovat s textem, číst s porozuměním a chápat odborné texty. Dále se cvičí v vyhledávání a třídění informací.

Žáci se seznamují s hláskou ú/ů v různých kontextech (např. na začátku, uprostřed a na konci slov). Učebnice nabízí různé aktivity, které pomáhají žákům rozlišovat krátké a dlouhé ú/ů. Tato pestrost úkolů zajišťuje, že se žáci při výuce českého jazyka nenudí a že se rozvíjejí všechny jejich jazykové dovednosti.

4.4 Taktik

Učebnice nabízí 120 moderně zpracovaných celobarevných stran, které podporují motivaci a kreativitu žáků atraktivním grafickým zpracováním a rozmanitými aktivitami. Jsou sestaveny odborným týmem pedagogů a lektorů na základě jejich bohatých zkušeností s výukou na 1. stupni. Tvoří součást ucelené koncepce pro výuku českého jazyka na 1. stupni základních škol.

Obrázek 4 Tabulka shrnutí pravidel psaní ú/ů Taktik (Lukášová, 2016, str. 37)



PAMATUJ	
Ú, ú píšeme na začátku slova (úterý, únor)	ů píšeme uprostřed nebo na konci slova (důvěra, domů)

Obrázek 5 Tabulka shrnutí pravidel psaní souhlásek Taktik (Lukášová, 2016, str. 40)

PAMATUJ

Souhlásky

- tvrdé (h, ch, k, r, d, t, n,)
- měkké (ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň)
- obojetné (b, f, l, m, p, s, v, z)

Obrázek 6 Tabulka shrnutí pravidel psaní tvrdých souhlásek Taktik (Lukášová, 2016, str. 41)

PAMATUJ

Po tvrdých souhláskách píšeme y / ý.

Učebnice Taktik také v kapitole tvrdých souhlásek pracuje s cizími slovy.

Obrázek 7 Tabulka shrnutí pravidel psaní cizích slov Taktik (Lukášová, 2016, str. 104)

V některých slovech píšeme po tvrdých souhláskách i, í.	např.: princ, princezna, rizoto, diktát, matematika, kino, tričko, klarinet, paprika
--	---

5 Příručky a jejich práce s vybranými jazykovými jevy

Příručky k učebnicím poskytují cenné informace o tom, jak byly učebnice navrženy a jak by měly být používány.


5.1 Nová škola s.r.o.

Metodický průvodce od Nové školy slouží jako praktický nástroj pro učitele českého jazyka ve 2. ročníku. Usnadňuje jim práci a pomáhá jim uvědomit si cíle výuky: Průvodce jasně definuje daného předmětu a učiva pro 2. ročník. Pomáhá orientovat se v obsahu učiva. Obsahuje podrobný popis učiva s rozdělením do měsíců a s kódy očekávaných výstupů podle RVP ZV. Průvodce také zdůrazňuje klíčové kompetence, které žáci v daném ročníku rozvíjejí. Nabízí návody a tipy, jak dosáhnout očekávaných výstupů u žáků. Každá kapitola obsahuje shrnutí cílů a obsahu učiva. Průvodce zdůrazňuje, na co se učitelé při výuce dané kapitoly zaměřit. Nabízí náměty pro další slohová cvičení, didaktické hry, malé projekty a mezipředmětová propojení.


5.2 Fraus

Příručka učitele pro Český jazyk 2 je komplexním a inovativním nástrojem, který usnadňuje práci pedagogům a pomáhá jim zkvalitnit výuku v tomto ročníku. Nabízí podrobný rozbor úkolů v učebnici s tipy a radami pro jejich efektivní využití, dále rozvíjející aktivity a hry pro zábavnější výuku. Příručka dále obsahuje krok za krokem průvodce kapitolami v učebnici s podrobnými metodami a řešeními úkolů, přehledné zobrazení řešení úkolů z pracovních sešitů a aktivizační pracovní listy pro žáky s "Moje okénko" pro sdílení myšlenek.

Obrázek 8 Zprostředkování nového učiva ú/ů (Babušová, 2019, str. 39)

 **ZPROSTŘEDKOVÁNÍ NOVÉHO UČIVA:** Při porovnávání slov s písmeny *ú, ů* žáci samostatně vyvozují pravidlo o psaní *ú, ů*. Pro usnadnění vyvození je podstatné nejprve žáky nechat slova vyslovovat, aby došli k poznání, že kroužek i čárka nad *u* označuje totéž. Po odhalení pravidla žáci uvádějí další slova s *ú, ů*.

Obrázek 9 Zprostředkování nového učiva tvrdých souhlásek (Babušová, 2019, str. 42)

 **ZPROSTŘEDKOVÁNÍ NOVÉHO UČIVA** pokračuje názorností započatou v předchozí kapitole – tvrdé souhlásky jsou představeny na skále. Při srovnání tučně psaných slov úvodního textu a ilustrace žáci vyvodí základní pravidlo. Učebnice úmyslně užívá termín **tvrdé skupiny** (nikoliv slabiky), neboť ne každé *hy, chy, ky, ry; dy, ty, ny* je tvrdou slabikou – např. slovo *dny* je jednoslabičné (je tvořeno jedinou slabikou *dny*), neobsahuje tedy slabiku *ny*.

5.3 HANAMI

K pracovní učebnici je dostupná online metodická příručka. Nabízí množství praktických metod a aktivit pro výuku českého jazyka během celého roku. Na začátku příručky naleznete burzu metod s inspirací pro různé typy hodin a také přehled jazykových úkolů vhodných pro práci s texty. U většiny cvičení v pracovní učebnici příručka nabízí nápady na další rozvíjení daného tématu s žáky.

5.4 Taktik

Metodický průvodce nebyl vytvořen.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Cíl výzkumného šetření, vymezení zkoumaného vzorku

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této diplomové práce je zkoumat metody využívané učiteli při zavádění určitých jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy a jejich vliv na jazykový rozvoj žáků. Konkrétně se zaměřím na identifikaci nejefektivnějších metod výuky, které podporují porozumění a osvojení si jazykových jevů v tomto věku. Dále budu analyzovat, jak učitelé pracují s metodickými příručkami při plánování a výuce, a jaký vliv má tato práce s metodickými příručkami na efektivitu výuky. Výsledky této práce by měly poskytnout užitečné poznatky pro pedagogickou praxi a přispět k lepšímu porozumění procesu výuky jazyka ve 2. ročníku základní školy.

Cílem této diplomové práce je komplexně zhodnotit používané metody a materiály a navrhnout efektivní strategie pro výuku ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy. Práce bude vycházet z analýzy příprav na výuku dotazníkového šetření mezi učiteli a polostrukturovaného rozhovoru nad přípravami s vybranými učiteli.

Prostřednictvím dotazníkového šetření budu zjišťovat, jaké faktory ovlivňují výběr metod výzkumu.

Výsledky práce by měly přinést cenné informace o metodách a přístupech, které pedagogové 2. ročníků základní školy používají k zavádění jazykových jevů u žáků 2. ročníku základní školy. Práce by také měla přispět k rozvoji didaktických materiálů a metod pro efektivnější výuku jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy.

Výsledky práce budou prezentovány v textové i grafické formě. Výsledky výzkumu mohou být využity pedagogy pro zlepšení výuky ú/ů a tvrdých souhlásek.

Hypotézy:

H1: Předpokládám, že existuje statisticky významný rozdíl v efektivitě různých metod a strategií používaných při zavádění specifických jazykových jevů.

H2: Předpokládám, že optimální metody a strategie pro zavádění specifických jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy budou zahrnovat kombinaci různých přístupů, jako jsou hry a aktivity, práce s textem, mimotechnické pomůcky a kooperativní učení.

6.2 Vymezení zkoumaného vzorku

Šetření proběhlo ve spolupráci s vybranými školami z České republiky s ohledem na jejich dostupnost a ochotu zapojit se do výzkumu. I přes oslovení většího počtu pedagogů se do mého výzkumu aktivně zapojilo devět učitelů z devíti různých škol po celé České republice. Při výběru učitelů jsem se záměrně zaměřila na rozmanitost nakladatelství a jejich učebnic, abych získala co nejreprezentativnější vzorek a komplexní data o používaných metodách a materiálech.

Před oslovením učitelů jsem zvolila čtyři nakladatelství a jejich učebnice pro 2. ročník základní školy. Nová škola – Duhová řada, Nová škola s.r.o., SPN a Alter. Při oslovování učitelů se však ukázalo, že převážná většina z nich používá učebnici Nová škola s.r.o.. S učebnicemi od Nová škola – Duhová řada, SPN a Alter jsem se u oslovených pedagogů nesešla. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsem se rozhodla pro změnu strategie a výběr učebnic, které skutečně používají respondenti mého výzkumu. Nová volba zahrnuje učebnice od čtyř nakladatelství: Nová škola s.r.o. (z důvodu dominantního zastoupení), FRAUS, HANAMI a Taktik. Kromě dvou dominantních nakladatelství (Nová škola s.r.o. a FRAUS) jsem do svého výzkumu zařadila i učebnice od HANAMI a Taktik. I když jejich zastoupení ve 2. ročníku základní školy není tak vysoké, jejich analýza mi umožnila rozšířit srovnávací základnu a získat data o méně obvyklých didaktických přístupech. To mi pomohlo lépe porozumět vlivu učebnice na výsledky žáků a navrhnout efektivní strategie pro výuku ú/ů a tvrdých souhlásek. Dále mi toto rozdělení umožnilo srovnat dominantní učebnici s méně rozšířenými a analyzovat vliv nakladatelství na metody a materiály používané při výuce.

Při analýze dat jsem se zaměřila na komparaci přístupů respondentek v závislosti na používané učebnici. Zaobírala jsem se zhodnocením, jak specifické učebnice ovlivňují výběr metod a materiálů ve výuce jazykových jevů a zda existují specifické trendy v používaných učebnicích v závislosti na typu školy a zaměření výuky.

6.3 Předpoklady a výzkumné otázky

Výzkumné otázky:

V1: Jaké metody a strategie se používají při zavádění určitých jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy?

V2: Jaká je efektivita vybraných metod a strategií v praxi?

V3: Jaké jsou optimální metody a strategie pro zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy?

V4: Jak učitelé vnímají a užívají metodickou příručku pro výuku daných jazykových jevů?

Hypotézy:

H1: Předpokládám, že existuje statisticky významný rozdíl v efektivitě různých metod a strategií používaných při zavádění specifických jazykových jevů.

H2: Předpokládám, že optimální metody a strategie pro zavádění specifických jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy budou zahrnovat kombinaci různých přístupů, jako jsou hry a aktivity, práce s textem, mnemotechnické pomůcky a kooperativní učení.

Očekávané výsledky:

Očekává se, že hry a zábavné aktivity povedou k efektivnějšímu osvojení ú/ů a tvrdých skupin ve srovnání s tradičními metodami výuky.

Očekává se, že učebnice s důrazem na aktivní zapojení žáků a s bohatou nabídkou cvičení povedou k efektivnějšímu osvojení ú/ů a tvrdých skupin.

6.4 Výběr výzkumných metod

V této kapitole se zaměřím na výběr metod sběru dat pro náš výzkum. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, cílem mého výzkumu je komplexně zhodnotit používané metody a materiály a navrhnout efektivní strategie pro výuku ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy. K dosažení tohoto cíle jsem se rozhodla pro kombinovaný přístup, který zahrnuje sběr dat pomocí dotazníků, sběr a analýza dokumentů a polostrukturovaný rozhovor.

6.4.1 Dotazník

Dotazník je standardizovaný nástroj pro sběr kvantitativních dat od velkého vzorku respondentů. Skládá se ze souboru otázek, které se respondentům kladou písemnou formou.

Pro zmapování postojů a zkušeností pedagogů 2. ročníků základní školy s používáním učebnic s metodickou příručkou pro výuku ú/ů a tvrdých souhlásek jsem provedla dotazníkové šetření. Dotazník byl distribuován elektronickou formou. Pro oslovení pedagogů 2. ročníků základních škol jsem využila email nebo osobní kontakt. Dotazník byl anonymní a vyplnění trvalo cca 10 minut. Data z dotazníkových šetření byla sbírána a ukládána v online platformě pro sběr dat.

Dotazník obsahoval 18 otázek zaměřených na hlavní výhody a nevýhody používání učebnic s metodickou příručkou, využívání doplňujících aktivit a cvičení z metodické příručky a četnost úprav a adaptací materiálů z učebnice podle potřeb žáků. Dotazník byl sestaven tak, aby zahrnoval jak uzavřené, tak otevřené otázky. Viz příloha č. 3.

Otevřené otázky jsem použila k prozkoumání individuálních zkušeností a názorů učitelů týkajících se daného tématu. Tato forma otázek mi pomohla hlouběji porozumět jejich perspektivě a získat cenné poznatky, které by se v případě uzavřených otázek mohly vytratit. Jak také uvádí Švaříček a Šedřová (2007, str. 170) „*úkolem kvalitativního badatele je poskytnout rámeček, ve kterém mohou respondenti podat vysvětlení svých přístupů, což umožňují otevřené otázky*“. Otevřené otázky byly vhodné zejména v oblastech, kde neexistovaly předem definované odpovědi nebo kde jsem chtěla zjistit specifické detaily o zkušenostech respondentů. Uzavřené otázky jsem naproti tomu využila pro sběr dat, která se dala snadno kvantifikovat a srovnávat. Tyto otázky mi pomohly získat přehled o obecnějších trendech a preferencích mezi respondenty. Zároveň usnadnily zpracování dat a jejich následnou analýzu.

Kombinace otevřených a uzavřených otázek v dotazníku mi tak umožnila získat komplexní a užitečná data pro mou diplomovou práci. Otevřené otázky mi pomohly hlouběji porozumět perspektivě učitelů a získat cenné poznatky, zatímco uzavřené otázky usnadnily zpracování dat a jejich následnou analýzu.

6.4.2 Analýza dokumentů

Analýza dokumentů je výzkumná metoda, která se používá ke zkoumání obsahu písemných materiálů. Cílem je systematicky shromáždit a analyzovat informace z dokumentů, aby se zodpověděly specifické výzkumné otázky.

Cílem této analýzy je zhodnotit přípravy učitelů na hodiny, při kterých zavádí ú/ů a tvrdé souhlásky. Cílem mé práce je zhodnotit, jak učitelé připravují tyto hodiny, a to z hlediska používaných metod a technik. Zaměřím se na to, jaké metody a techniky učitelé používají k zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek. Budu zkoumat, jak učitelé začleňují do výuky hry a aktivity, které pomáhají žákům procvičovat si dané jazykové jevy.

6.4.3 Polostrukturovaný rozhovor

Kromě vlastního zkoumání jsem do práce zakomponovala i polostrukturovaný rozhovor, čímž jsem obohatila a rozšířila shromážděné informace. Získané poznatky z rozhovoru mi pomohly upravit mé hotové přípravy dle cenných komentářů a připomínek pedagogů.

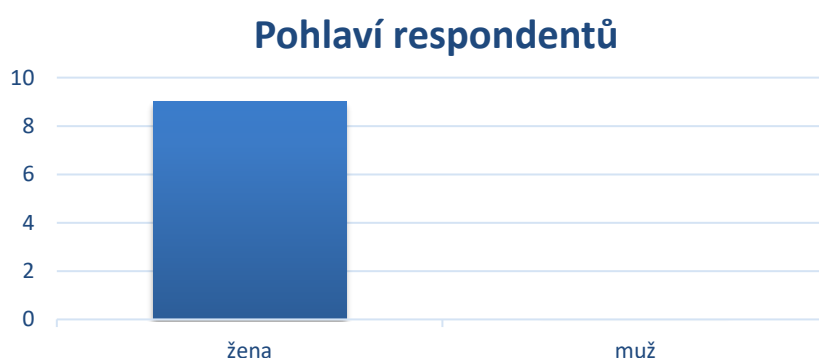
6.5 Zpracování výzkumného šetření

Tato kapitola se zaměří na shrnutí poznatků a zjištění získaných z výzkumného šetření. Zpracování koresponduje i s příloženým dotazníkem, viz příloha č. 3.

6.5.1 Zpracování dotazníkové šetření

Otázka č. 1 - Pohlaví

Graf 1 Pohlaví respondentů



Do výzkumného šetření se zapojilo pouze 9 respondentek, čímž se jednalo o homogenní vzorek složený výhradně ze žen. Převládajícím pohlavím u pedagogů 2. ročníků jsou ženy, a proto je jejich pohled na metody zavádění jazykových jevů klíčový.

Otázka č. 2 – Věk

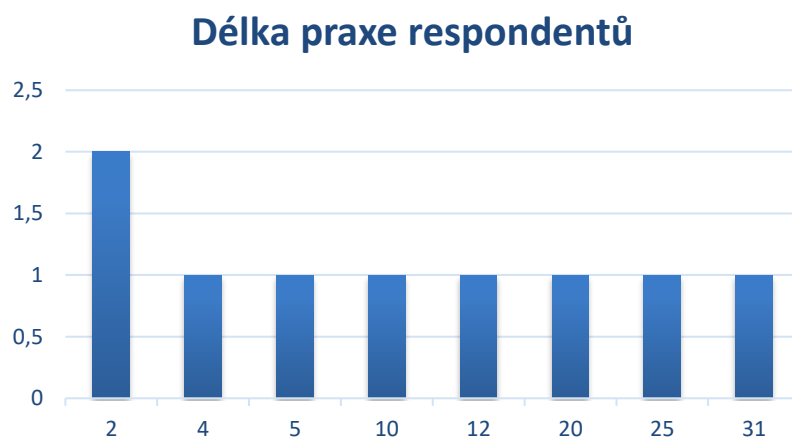
Graf 2 Věk respondentů



Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 9 respondentek, z nichž 5 (55,6 %) bylo ve věku do 60 let, 2 (22,2 %) ve věku do 40 let a 2 (22,2 %) ve věku do 25 let. Tato věková struktura umožňuje zahrnout do analýzy data od respondentek s různými životními i profesními zkušenostmi, které mohou ovlivňovat jejich přístup k metodám zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy. Věková struktura respondentek do jisté míry odpovídá věkové struktuře učitelek ve 2. ročnících základních škol v České republice. Zapojení respondentek z různých věkových kategorií umožňuje získat komplexní pohled na problematiku a zohlednit různé přístupy k výuce. V rámci analýzy dat je možné porovnat výsledky respondentek z různých věkových kategorií a zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly v jejich metodách výuky. I když je vzorek poměrně malý, srovnání respondentek z různých věkových kategorií může přinést zajímavé poznatky o vlivu věku na používané metody výuky.

Otázka č. 3 – Kolik let učíte?

Graf 3 Délka praxe respondentů



Do tohoto výzkumného šetření se zapojily respondentky s různou délkou praxe ve výuce. Délka praxe respondentek se ukázala jako jeden z klíčových faktorů ovlivňujících jejich přístup k metodám výuky jazykových jevů a délku a četnost přípravy na výuku.

Otázka č. 4 - Učíte pouze na 1. stupni?

Graf 4 Výuka pouze na 1. stupni



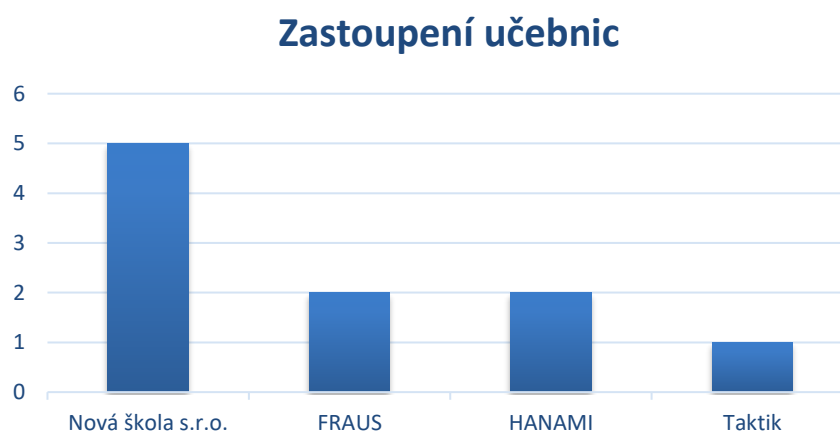
Součástí mého výzkumného šetření byla i otázka týkající se výhradního působení respondentek na 1. stupni základní školy. Tato otázka sloužila k zúžení zaměření analýzy a umožnila mi hlouběji se zaměřit na specifika výuky jazykových jevů v tomto specifickém pedagogickém prostředí.

Získaná data ukazují, že 7 z 9 respondentek (78 %) učí výhradně na 1. stupni základní školy. Zbývající 2 respondentky (22 %) učí i na 2. stupni. Tato zjištění zdůrazňují, že výsledky výzkumného šetření se týkají především specifík výuky jazykových jevů na 1. stupni

základní školy. Poznatky z analýzy dat tak budou relevantní především pro učitele a pedagogy působící v tomto pedagogickém prostředí. I bez konkrétních výsledků výzkumného šetření mohu říci, že učitelky, které působí jak na 1. stupni, tak i na 2. stupni základní školy, se pravděpodobně setkávají s rozdílnými výzvami a specifickými potřebami žáků v oblasti výuky jazykových jevů.

Otázka č. 5 – Jakou učebnici využíváte?

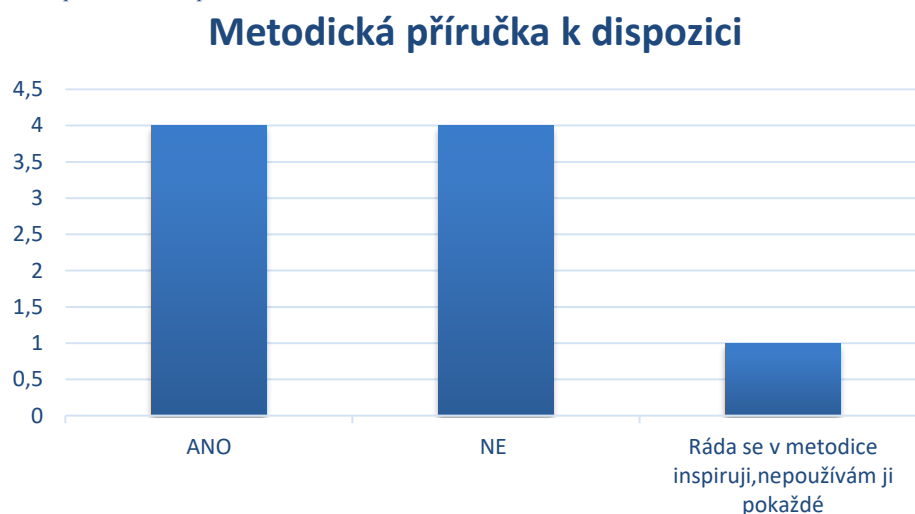
Graf 5 Zastoupení učebnic



Z výzkumného šetření vyplývá, že nejrozšířenější učebnicí mezi respondenty byla Nová škola s.r.o. (5 učitelek). Dále respondentky používaly učebnice FRAUS (2 učitelky), HANAMI (2 učitelky) a Taktik (1 učitelka). V mém výzkumu se zúčastnila i jedna paní učitelka, která ve své výuce používala dva různé tituly učebnic od nakladatelství Nová škola a Taktik. Data od této učitelky v analýze zahrnu dvakrát, s rozlišením dle používané učebnice. Pokusíme se porovnat metody a materiály, které respondentky používají ve výuce v závislosti na užívané učebnici.

Otázka č. 6 – Máte k dispozici metodickou příručku?

Graf 6 Metodická příručka k dispozici

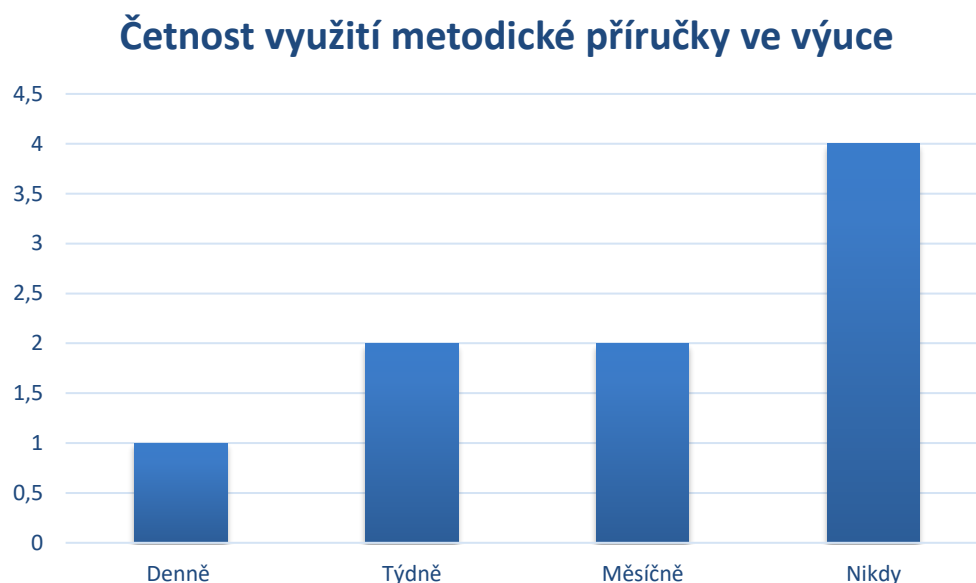


V rámci výzkumného šetření jsem se respondentek zeptala, zda mají k dispozici metodickou příručku k používané učebnici. Získaná data ukazují, že 4 učitelky (44 %) uvedly, že k dispozici metodickou příručku mají a aktivně ji využívají ve své výuce, 4 učitelky (44 %) uvedly, že k dispozici metodickou příručku nemají a 1 učitelka (12%) uvedla, že se v metodické příručce ráda inspiroje, ale nepoužívá ji striktně pokaždé.

Z těchto zjištění mohu usuzovat, že metodické příručky hrají důležitou roli ve výuce jazykových jevů u části respondentek. Tyto příručky jim poskytují podporu a inspiraci při výběru metod a materiálů. Zároveň je ale důležité zdůraznit, že ne všechny respondenty metodickou příručku využívají. Některé učitelky preferují vlastní přístup k výuce a řídí se spíše svými zkušenostmi a intuicí. V další fázi analýzy se zaměříme na podrobnější zkoumání způsobu a míry využití metodických příruček u respondentek, které je aktivně používají. Zjistíme, jakým způsobem jim příručky pomáhají ve výuce a jaké specifické metody a materiály z nich čerpají.

Otázka č. 7 – Jak často využíváte učebnici s metodickou příručkou ve své výuce?

Graf 7 Četnost využití metodické příručky ve výuce

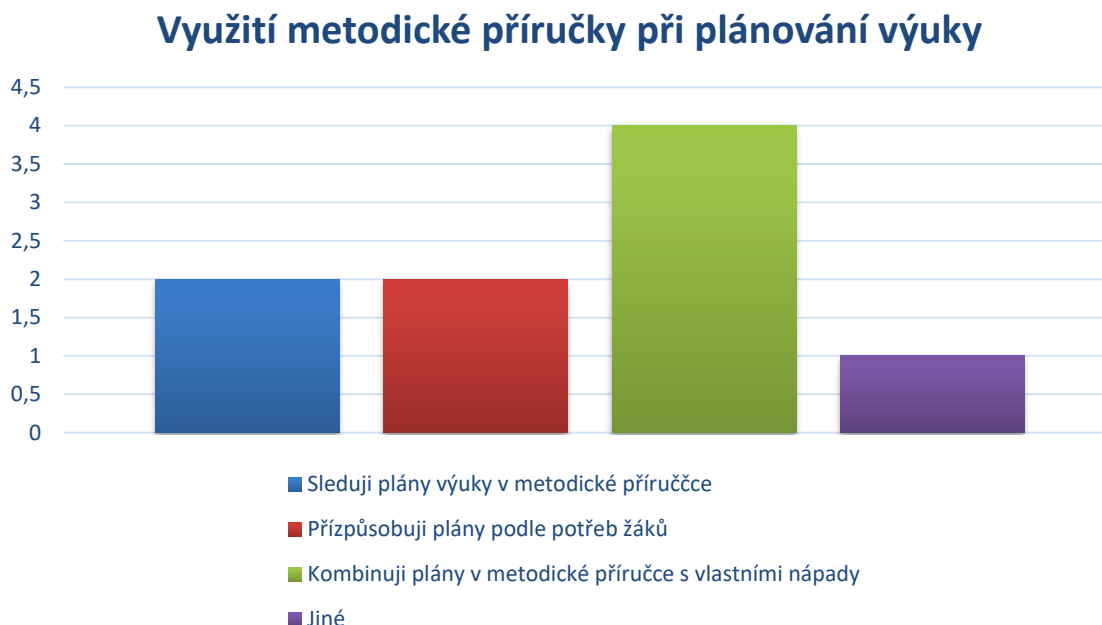


Získaná data dále ukazují, že frekvence používání metodických příruček se u respondentek liší. 1 učitelka (25 %) metodickou příručku používá denně, 2 učitelky (50 %) metodickou příručku používají týdně, 2 učitelky (25 %) metodickou příručku používají měsíčně a 4 učitelky (44 %) metodickou příručku nepoužívají, jelikož jí nemají k dispozici.

Z těchto zjištění mohu usuzovat, že intenzita a frekvence používání metodických příruček se liší v závislosti na dostupnosti příručky a individuálním přístupu učitelky. V další fázi analýzy se zaměřím na podrobnější zkoumání způsobu, jakým učitelky metodickou příručku používají v závislosti na frekvenci. Zjistím, jaké specifické metody a materiály z ní čerpají a jakým způsobem jim pomáhá ve výuce.

Otázka č. 8 – Jak využíváte učebnici s metodickou příručkou při plánování svých výukových lekcí?

Graf 8 Využití metodické příručky při plánování výuky



Dále se zabývám otázkou, jak učitelé využívají učebnici s metodickou příručkou při plánování výukových lekcí. Respondenti měli možnost vybrat z předem daných možností, jakým způsobem s metodikou pracují, a dále měli prostor pro sdílení vlastních zkušeností a postojů. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že **většina respondentek aktivně využívá metodickou příručku při plánování výuky**. Z toho dvě respondentky uvedly, že plány výuky v metodice přizpůsobují individuálním potřebám žáků. Zbývající respondentky kombinují plány v metodice s vlastními kreativními koncepty. Žádná z respondentek se striktně neřídí plány výuky v metodice bez jejich úpravy. Dvě respondentky popsaly ve volné odpovědi svůj individuální přístup k metodice. Jedna respondentka s nabytou praxí metodickou příručku nepoužívá a spoléhá se na osvědčené postupy a aktivity, které se jí během let osvědčily. Druhá respondentka metodickou příručku nepoužívá vůbec.

Tyto výsledky naznačují, že učitelé preferují flexibilní přístup k metodice a aktivně ji adaptují dle individuálních potřeb žáků a vlastních preferencí. Ponechání kolonky "Jiné" se ukázalo jako užitečné pro zachycení specifických přístupů a zkušeností učitelů. Například jedna z respondentek odpověděla takto: „*Metodickou příručku jsem používala na*

začátku své praxe. Nyní již mám postupy a metody natolik zvládnuté, že se obejdu bez příručky.“

Otázka č. 9 – Uved'te hlavní výhody používání učebnice s metodickou příručkou.

Respondentky měly možnost volně sdílet své zkušenosti a postoje týkající se benefitů a limitů používání těchto materiálů. Dotazníkové šetření mezi pedagogy ukázalo, že učebnice a metodická příručka jsou vnímány jako užitečné nástroje pro výuku, a to i přes existující nevýhody.

Získané odpovědi jsem analyzovala a rozdělila do kategorií dle společných témat. Na základě této analýzy mohu formulovat následující závěry:

- Učebnice a metodická příručka slouží jako cenný zdroj inspirace a nápadů pro pedagogy: Mnoho respondentek zdůraznilo, že učebnice a metodická příručka jim pomáhají, když si nejsou jisté, jak učit určité téma, nebo když hledají inovativní aktivity a inspiraci pro výuku. Oceňují hotové nápady a aktivity, které usnadňují přípravu výuky a šetří čas.
- Učebnice a metodická příručka usnadňují výuku a zajišťují její strukturu: Respondentky vnímají učebnici a metodickou příručku jako nástroje, které zjednodušují výuku tím, že poskytují jasný a srozumitelný výklad učiva. Prezентují různé typy aktivit a her, které oživují výuku a zvyšují motivaci žáků. Umožňují také snadnou evaluaci žáků a sledování jejich pokroku.
- Učebnice a metodická příručka jsou obzvláště důležité pro začínající pedagogy: Pro začínající pedagogy je učebnice a metodická příručka nezbytnou pomůckou, která jim dává základní strukturu a návody pro výuku. Nabízí jim hotové materiály a aktivity, které jim pomohou zvládnout nároky výuky a cítit se jistěji ve své profesi.
- Učebnice a metodická příručka slouží jako doplňkový materiál, který učitelé mohou kombinovat s vlastními kreativními koncepty: Učitelé vnímají učebnici a metodickou příručku jako flexibilní nástroje, které jim umožňují individualizaci výuky a přizpůsobení aktivitám potřebám a zájmům žáků. Oceňují možnost kombinovat hotové materiály s vlastními kreativními nápady a koncepty.

Dotazníkové šetření mezi pedagogy ukázalo, že **učebnice a metodická příručka jsou vnímány jako užitečné nástroje pro výuku**. Kvalita a koncepce učebnice a metodické příručky se může lišit, a proto i vnímání jejich užitečnosti se může lišit mezi pedagogy.

Otázka č. 10 – Uveďte hlavní nevýhody používání učebnice s metodickou příručkou.

Ačkoliv jsou učebnice a metodické příručky vnímány jako užitečné nástroje, existují i některé nevýhody jejich používání.

- **Nadbytečné učivo:** Některé respondentky poukázaly na to, že učebnice obsahují nadbytečné učivo, které neodpovídá věku a úrovni žáků. Například v učebnici pro druhou třídu se může nacházet učivo, které je spíše vhodné pro třetí nebo čtvrtou třídu.
- **Pasivní přístup k učení:** Další nevýhodou je, že učebnice a metodické příručky mohou vést k pasivnímu přístupu k učení. Učebnice předává poznatky žákům, ale nevede je k aktivnímu objevování zákonitostí a pravidel.
- **Omezení kreativity učitelů:** Některé respondentky vnímají učebnice a metodické příručky jako svazující nástroje, které omezují kreativitu a motivaci učitelů k hledání vlastních metod a přístupů k výuce.
- **Nevhodnost pro všechny typy tříd:** Učebnice a metodické příručky jsou obvykle koncipovány pro homogenní třídy. V praxi ale existují různé typy tříd s různou úrovní žáků, a proto učebnice nemusí být vhodná pro všechny.
- **Omezení individuálního přístupu:** Učebnice a metodické příručky neumožňují dostatečný individuální přístup k žákům. Učitelé by měli mít možnost přizpůsobit výuku potřebám a zájmům jednotlivých žáků.
- **Nuda a stereotyp:** Některé respondentky vnímají výuku s učebnicí a metodickou příručkou jako stereotypní a nudnou. Učitelé by se měli snažit oživit výuku a používat různé metody a aktivity.

Je důležité zdůraznit, že vnímání nevýhod je subjektivní a závisí na individuálním přístupu učitele. Někteří učitelé vnímají výše uvedené aspekty jako nevýhody, zatímco jiní je vnímají jako benefity. Učebnice a metodická příručka hrají důležitou roli v moderní výuce, a i přes

existující nevýhody převažují benefity a **tyto materiály slouží jako cenné nástroje pro pedagogy.**

Otázka č. 11 – Využíváte doplňující aktivity nebo cvičení z metodické příručky?

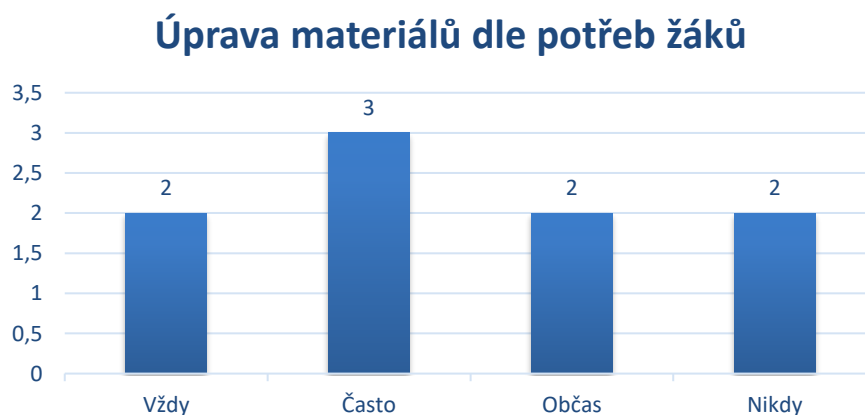
Graf 9 Využití aktivit a cvičení z metodické příručky



Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina respondentek (7 z 9) nevyužívá doplňující aktivity a cvičení z metodické příručky pravidelně. Pouze 2 respondentky je používají občas a žádná respondentka je nepoužívá pravidelně.

Otázka č. 12 – Jak často upravujete nebo adaptujete materiály z učebnice s metodickou příručkou podle potřeb vašich žáků?

Graf 10 Úprava materiálů dle potřeb žáků



Dotazníkové šetření se také zaměřilo na zjištění, jak často pedagogové upravují a adaptují materiály z učebnice a metodické příručky podle potřeb svých žáků. Byly nabídnuty níže uvedené možnosti.

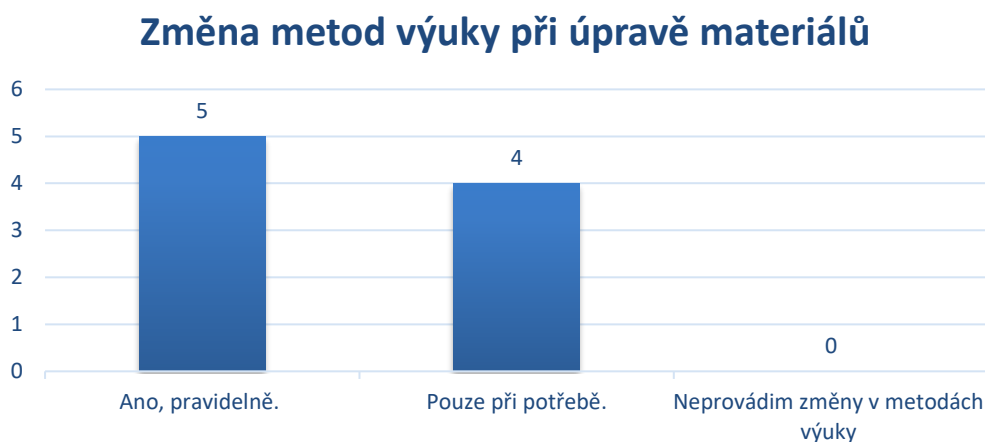
- **Vždy:** Pedagogové vždy upravují a adaptují materiály před výukou, bez ohledu na situaci nebo období.
- **Často:** Pedagogové upravují a adaptují materiály každý měsíc nebo každý druhý týden, ale ne nutně po každé lekci.
- **Občas:** Pedagogové upravují a adaptují materiály jednou za školní čtvrtletí nebo v závislosti na konkrétních potřebách třídy, ne pravidelně.
- **Nikdy:** Pedagogové neprovádějí žádné úpravy ani adaptace materiálů.

Získané výsledky dotazníkového šetření ukazují, že více než polovina respondentek (55,56 %) upravuje a adaptuje materiály z učebnice a metodické příručky alespoň občas. To naznačuje, že pedagogové si uvědomují důležitost přizpůsobení výuky specifickým potřebám žáků a aktivně využívají různé nástroje k dosažení tohoto cíle. Z analýzy odpovědí vyplývá, že nejčastějším přístupem je úprava a adaptace materiálů občas, tj. jednou za školní čtvrtletí nebo v závislosti na konkrétních potřebách třídy. Tuto strategii volí 44,44 % respondentek. Důvodem pro občasnou adaptaci materiálů může být snaha pedagogů o nalezení optimální rovnováhy mezi efektivitou výuky a časovou náročností přípravy. 22,22 % respondentek uvádí, že materiály upravuje a adaptuje vždy před výukou, bez ohledu na situaci nebo období. Tento přístup svědčí o silném profesním zaměření pedagogů na individualizaci výuky a maximální efektivitu učení žáků. Zbývající 22,22 % respondentek neprovádí žádné úpravy ani adaptace materiálů. Důvody pro tento přístup mohou být různé, například nedostatek času, nízká motivace k inovaci výuky, nebo víra v dostatečnost materiálů v učebnici a metodické příručce.

Závěrem lze shrnout, že **pedagogové vnímají úpravu a adaptaci materiálů z učebnice a metodické příručky jako důležitý nástroj pro individualizaci výuky a dosažení optimálního efektu učení.** Nejčastějším přístupem je občasná adaptace materiálů v závislosti na specifických potřebách třídy. Existují i pedagogové, kteří materiály upravují vždy před výukou, a také ti, kteří je neupravují vůbec.

Otázka č. 13 – Měníte také metody výuky v souladu s úpravou materiálů?

Graf 11 Změna metody výuky při úpravě materiálů

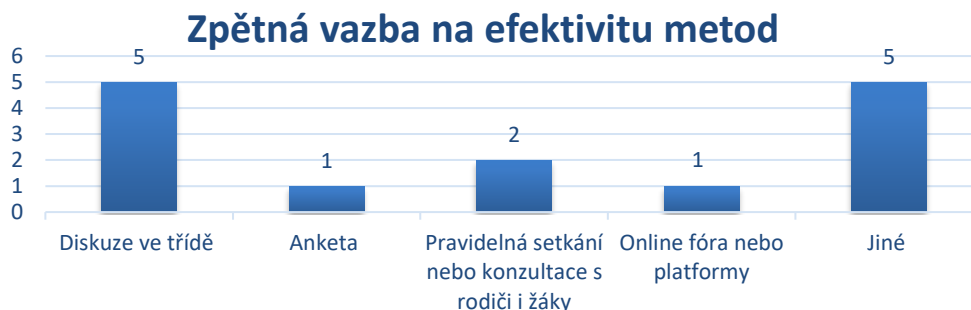


Získané odpovědi z dotazníkového šetření naznačují, že velká většina pedagogů (90 %) mění metody výuky v souladu s úpravami materiálů. Z toho 50 % respondentů uvádí, že metody výuky mění pravidelně, zatímco 40 % respondentů mění metody pouze při potřebě. Tato zjištění svědčí o tom, že pedagogové vnímají úpravu materiálů a volbu metod výuky jako propojené procesy, které se vzájemně ovlivňují a doplňují. Přizpůsobení materiálů specifickým potřebám žáků si tak dle respondentů vyžaduje i adekvátní úpravu metod výuky pro dosažení optimálního efektu učení. Je důležité podotknout, že žádná z respondentek neuvédla, že by neprováděla žádné změny v metodách výuky. To naznačuje, že pedagogové si uvědomují důležitost flexibility a adaptivity ve výuce a aktivně se snaží přizpůsobovat svůj přístup potřebám žáků a zvoleným materiálům.

Závěrem lze shrnout, že **změna metod výuky v souladu s úpravou materiálů je běžnou praxí u velké většiny pedagogů**. Toto zjištění zdůrazňuje důležitost komplexního přístupu k výuce, který zahrnuje nejen výběr vhodných materiálů, ale také volbu adekvátních metod výuky s ohledem na specifické potřeby žáků. Jak zmiňuji v kapitole 1.6., při výběru metod výuky bychom se neměli spoléhat pouze na striktní dodržování předem daných pravidel a mechanické kalkulace. Místo toho je klíčové pečlivě analyzovat konkrétní edukační situaci, abychom zvolili ty nejvhodnější přístupy pro dané učivo a skupinu žáků.

Otázka č. 14 – Jak získáváte zpětnou vazbu od svých žáků ohledně efektivity výukových metod?

Graf 12 Zpětná vazba na efektivitu metod



Získané odpovědi z dotazníkového šetření ukazují, že pedagogové využívají širokou škálu nástrojů a metod pro získávání zpětné vazby od žáků ohledně efektivity výukových metod. Nejčastějšími metodami jsou: Diskuze ve třídě (5 odpovědí): Tato metoda umožňuje pedagogům otevřít prostor pro přímou a spontánní zpětnou vazbu od žáků. Hodnocení výsledků a pokroků dle stanovených dílčích výukových cílů: Pedagogové sledují míru dosažení cílů a dle ní hodnotí efektivitu zvolených metod. Pravidelná setkání a konzultace s rodiči a žáky (1 odpověď): Umožňují hlubší a individuálnější vhled do vnímání výuky ze strany žáků. Ankety (1 odpověď): Umožňují anonymní a strukturovanou zpětnou vazbu. Online fora a platformy (1 odpověď): Moderní nástroje pro online sběr zpětné vazby.

Mezi další metody, které respondentky zmínily jsou: Metody volené/měněné dle aktuálních potřeb třídy, či jednotlivých žáků (1 odpověď): Pedagogové flexibilně reagují na vnímanou efektivitu metod a mění je dle potřeb. Pravidelná reflexe a sebehodnocení: Pedagogové reflektují vlastní přístup a vnímají, jak ovlivňuje vnímání výuky ze strany žáků. Zapojení žáků do aktivit: Zaujetí a aktivita žáků svědčí o efektivitě zvolených metod. Kartičky: Rychlá a nenáročná metoda pro sběr krátkých hodnocení. Výsledky kontrolních prověrek: Objektivní data o míře pochopení učiva.

Získané výsledky ukazují, že pedagogové si **uvědomují důležitost zpětné vazby pro zefektivňování výuky a aktivně vyhledávají různé nástroje pro její sběr**. Kombinace různých metod umožňuje pedagogům získat komplexní a ucelený obraz o vnímání výuky ze strany žáků a na základě této zpětné vazby optimalizovat a zefektivňovat své pedagogické přístupy.

Otázka č. 15 – Jak reagujete na zjištěné potřeby žáků při úpravě materiálů?

Graf 13 Reakce na potřeby žáků



Z dotazníkového šetření mezi pedagogy vyplynulo, že nejčastějšími způsoby reakce na zjištěné potřeby žáků při úpravě materiálů jsou:

- Přidání nových příkladů nebo cvičení (5 odpovědí): Umožňuje žákům lépe procvičit učivo a upevnit si znalosti.
- Změna tempa výuky (5 odpovědí): Umožňuje pedagogům přizpůsobit tempo výuky individuálním potřebám žáků.
- Začlenění konkrétních zájmů žáků (5 odpovědí): Zvyšuje motivaci žáků a dělá výuku zábavnější.
- Upravení složitosti materiálů (5 odpovědí): Umožňuje pedagogům diferencovat výuku a zohlednit různé úrovně žáků.

Kromě výše uvedených způsobů někteří pedagogové v dotazníkovém šetření zmiňovali i další možnosti, jako například:

- Příprava různých typů materiálů (1 odpověď): Umožňuje pedagogům oslovit různé typy učení žáků.
- Důraz na to, aby materiály byly pro děti zajímavé a bavily je (1 odpověď): Zvyšuje motivaci žáků a dělá výuku atraktivnější.

- Přizpůsobení materiálů v závislosti na potřebách žáků (1 odpověď): Umožňuje pedagogům flexibilně reagovat na specifické potřeby žáků.
- Zohlednění složení třídy (1 odpověď): Umožňuje pedagogům diferencovat výuku s ohledem na různé úrovně a typy učení žáků v dané třídě.

Získané výsledky ukazují, že **pedagogové si uvědomují důležitost přizpůsobení materiálů individuálním potřebám žáků a aktivně využívají různé nástroje pro dosažení tohoto cíle.**

Otázka č. 16 – Můžete uvést příklady situací, kdy vám používání učebnic s metodickou příručkou přineslo pozitivní výsledky?

Dotazník se také zaměřil na zkušenosti pedagogů s užíváním učebnic s metodickou příručkou. Získané odpovědi (9) ukazují, že učebnice a metodické příručky mohou pedagogům přinést řadu pozitivních dopadů:

Respondentky dotazníkového šetření vnímají metodickou příručku jako cenný zdroj inspirace a podpory pro jejich pedagogickou práci. Příručka jim slouží jako kompas, který jim pomáhá v situacích, kdy si neví rady s látkou, a nabízí jim alternativní přístupy k výuce. Díky metodickým příručkám mohou pedagogové oživit výuku a zpestřit ji o různé aktivity a náměty, které dělají výuku zábavnější a atraktivnější pro žáky.

Učebnice a metodické příručky usnadňují pedagogům práci a šetří jim čas. Nabízí jim ucelený a strukturovaný materiál, který jim umožňuje efektivněji organizovat výuku a minimalizovat čas potřebný na přípravu. Pracovní sešit s učebnicí hraje v tomto procesu důležitou roli. Nabízí různé aktivity k procvičení učiva, které pedagogům usnadňují práci s žáky a zajišťují, aby si žáci učivo lépe zapamatovali a pochopili. Učebnice a metodické příručky tak fungují jako cenný nástroj, který pedagogům umožňuje věnovat více energie a pozornosti individuálním potřebám žáků a zkvalitňovat tak celkovou úroveň výuky.

Učitelé v začátcích své kariéry vnímají učebnice a metodické příručky jako velmi užitečné. Tyto materiály jim pomohou lépe se zorientovat v učivu a ve výuce. Učebnice a metodické příručky jim poskytují podrobný návod, jak s daným tématem pracovat, a nabízí hotové

výukové plány a aktivity. To je pro začínající pedagogy velmi důležité, protože jim umožňuje cítit se jistější a kompetentnější při výuce.

Respondentky oceňují praktické náměty a aktivity v metodických příručkách. Tyto aktivity pomáhají žákům lépe pochopit učivo a dělají výuku zábavnější a atraktivnější. Praktické aktivity zapojují žáky do procesu učení a umožňují jim aplikovat teoretické znalosti v praxi. Díky nim si žáci učivo lépe zapamatují a rozvíjejí různé dovednosti, jako je kritické myšlení, řešení problémů a týmová práce.

I když učebnice a metodické příručky představují pro pedagogy cenný nástroj, ne všichni je používají. Někteří pedagogové je užívají jen výjimečně a preferují vlastní materiály a metody výuky. Důvody pro toto nepoužívání se mohou lišit. Mnoho pedagogů má vlastní osvědčené materiály a metody, které jim vyhovují a které se osvědčily v praxi. Někteří pedagogové se zaměřují na specifické potřeby žáků ve své třídě a vytváří materiály na míru. Někteří pedagogové preferují moderní technologie a online nástroje, které jim umožňují vytvářet interaktivní a zábavnou výuku.

Užívání učebnic s metodickou příručkou může pedagogům přinést řadu pozitivních dopadů. **Učebnice a metodické příručky jim slouží jako zdroj inspirace, usnadňují jim práci a pomáhají jim diferencovat výuku.** Nicméně ne všichni pedagogové je používají a někteří preferují vlastní materiály a metody výuky.

Otázka č. 17 – Můžete uvést příklady situací, kdy vám používání učebnic s metodickou příručkou přišlo nevýhodné?

Získané odpovědi z dotazníku ukazují, že pedagogové vnímají používání učebnic s metodickou příručkou jako převážně užitečné. Nicméně, někteří respondenti poukázali na situace, kdy jim tato metoda připadala nevýhodná.

- **Zastaralost materiálů:** Učebnice a metodické příručky nemusí vždy reflektovat aktuální poznatky a trendy ve výuce. V takových případech může být jejich používání neefektivní a může bránit pedagogům v moderní a inovativní výuce.
- **Nedostatek prostoru pro individualizaci:** Učebnice a metodické příručky obvykle nabízí univerzální přístup k výuce, který ne vždy zohledňuje individuální potřeby a

tempo žáků. To může vést k tomu, že někteří žáci budou z výuky frustrováni, protože jim materiál bude připadat příliš náročný, zatímco jiní se budou nudit, protože pro ně bude materiál příliš jednoduchý.

- **Omezení kreativity pedagoga:** Někteří pedagogové vnímají striktní dodržování metodických pokynů jako omezení jejich vlastního pedagogického přístupu a kreativity. To může vést k tomu, že výuka bude méně zábavná a méně inspirativní pro pedagogy i pro žáky.
- **Pasivní přístup žáků:** Někdy může používání učebnic a metodických příruček vést k pasivnímu přístupu žáků, kteří se stávají pouhými příjemci informací. To může vést k tomu, že se žáci nebudou aktivně zapojovat do výuky a nebudou si tak učivo tolik pamatovat.

Pedagogové by měli kriticky zvažovat, kdy a jakým způsobem zařadit učebnice a metodické příručky do výuky. Je důležité, aby si uvědomovali nevýhody používání těchto materiálů a aby se snažili je kompenzovat jinými metodami a aktivitami. Učebnice a metodické příručky představují užitečný nástroj pro pedagogy, ale není vhodné je používat striktně a bez reflexe. Pedagogové by měli kriticky zvažovat, kdy a jakým způsobem tyto materiály do výuky zařadit, aby dosáhli co nejlepších výsledků u svých žáků.

Otázka č. 18 – Jaká je politika vaší školy ohledně využívání učebnice s metodickou příručkou?

Graf 14 Politika školy k používání metodických příruček



Získané odpovědi ukazují, že neexistuje jednotný přístup k používání učebnic a metodických příruček na školách. Dvě školy aktivně podporují a povzbuzují používání učebnic a metodických příruček. Vnímají je jako užitečný nástroj pro pedagogy, který jim usnadňuje práci a zajišťuje kvalitní výuku. Tři školy nedávají konkrétní doporučení ohledně používání učebnic a metodických příruček. Pedagogové tak mají větší volnost a autonomii ve výběru materiálů a metod výuky. Tři školy preferují, aby pedagogové vytvářeli vlastní materiály a metody výuky. Vnímají to jako způsob, jak lépe zohlednit specifické potřeby žáků a individualizovat výuku. 1 škola zdůrazňuje autonomii učitele a klade důraz na to, aby se žáci učili s chutí a s radostí. Používání učebnic a metodických příruček je vnímáno jako jeden z nástrojů, který k tomuto cíli může dopomoci, ale není striktně požadováno.

Přístup k používání učebnic a metodických příruček se na jednotlivých školách liší. Školy volí různé strategie v závislosti na své pedagogické koncepci, dostupných materiálech a preferencích pedagogů. Důležité je, aby pedagogové měli možnost svobodně volit materiály a metody výuky, které jim nejvíce vyhovují a umožňují jim dosahovat kvalitních výsledků ve výuce.

6.5.2 Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí Nová škola

Učitelky, které využívají učebnici Nová škola s.r.o., při zavádění ú/ů používají širokou škálu metod. Analýza dat z příprav na hodiny ukázala, že učitelky při zavádění ú/ů používají metody, které se zaměřují na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, motoriky, myšlení a procvičování učiva.

Mezi nejčastěji používané metody při zavádění ú/ů patří dělení slov do skupin. Tato metoda procvičuje sluchové vnímání a rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Žáci rozdělují slova na skupiny podle svého uvážení. Žáci analyzují slova a rozdělí je do správných skupin. Tato metoda je využívána nejenom u učitelek, které využívají učebnice od nakladatelství Nova škola s.r.o.. Tuto metodu poté využívají také při rozlišování pravidel psaní ú a ů. Vytvoří tak tři skupiny slov, podle toho, kde se dané písmeno správně píše.

Většina respondentek využívá sluchovou analýzu slov. Tuto metodu využívají 4 ze 4 oslovených respondentek s učebnicí Nová škola s.r.o.. Tato metoda se zaměřuje na rozvoj sluchového vnímání žáků. Učitelka vysloví slovo s ú nebo ů a žáci analyzují zvuky ve slově

a určují délku samohlásky. To jim pomáhá lépe rozlišovat mezi krátkými a dlouhými samohláskami a uvědomit si specifika zvuku ú/ů.

Stejným způsobem většina z nich využívá k této analýze také pohyb. Učitelka vysloví slovo s ú nebo ů a žáci se pohybují různými způsoby podle délky samohlásky. Například skáčou, pokud je samohláska krátká, a tleskají, pokud je samohláska dlouhá.

Dále využívají metodu doplňovacích cvičení (viz. kapitola 2.4). Tuto metodu využívají 3 ze 4 respondentek. Učitelka napíše na tabuli větu s chybějícími slovy s ú/ů. K této metodě využívají také cvičení z učebnic a pracovních sešitů. Žáci doplňují do slov chybějící hlásky, čímž si procvičují pravopis a zároveň si upevňují znalost o délce samohlásky.

Využívají také různé diktáty k osvojení tohoto jazykového jevu. Diktáty slouží k procvičování pravopisu a zároveň k upevnění znalostí o délce samohlásky ú/ů (viz kapitola 2.4). Jak píše Havránek (1998, str. 17) ve své publikaci, že ve spisovném jazyce je třeba dbát o náležitou artikulaci jednotlivých hlásek a je nutno zachovávat náležitou délku samohlásek. Učitelky nadiktují žákům věty s ú/ů a žáci je píšou na papír. Jak se zmiňujeme v kapitole 2.6, žáci ve 2. ročníku jsou schopni ze začátku vnímat max 10 diktovaných slov. Proto také učitelky volí nejprve diktování slov, ne celých vět. Tím si procvičují správný pravopis slov s ú/ů a zároveň si upevňují sluchové vnímání a rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

U některých učitelek žáci přepisují a opisují slova. Tato metoda procvičuje zrakové vnímání, motoriku a paměť žáků. Žáci přepisují a opisují slova s ú/ů z tabule do sešitu. Tím si upevňují vizuální podobu slov s ú/ů a zároveň si procvičují jemnou motoriku a koordinaci oko-ruka.

Tyto čtyři metody patří mezi nejčastěji používané metody při zavádění ú/ů, jelikož se zaměřují na různé aspekty učení a zároveň jsou variabilní a snadno adaptovatelné na různé věkové kategorie a úroveň žáků.

Kromě výše uvedených metod se učitelky v praxi setkávají s řadou dalších metod, které se zaměřují na rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Například využívají různé básničky a příběhy, ve kterých se objevuje tento jazykový jev (viz kapitola 1.3.1.2). Žáci si tak lépe zapamatují slova, ve kterých ú/ů vyskytuje.

Mezi originální metody, které využívají učitelky s učebnicí Nová škola s.r.o. patří také manipulace. Žáci si vytváří vlastní kartičky s písmeny, které například při diktátu zvedají

nad hlavu. Dále učitelka zadá žákům manipulační aktivity s materiály, například lepení obrázků se slovy s ú/ů nebo stříhání slov z papíru. Žáci si procvičují jemnou motoriku a zároveň si upevňují znalost o délce samohlásky.

Mezi metodu, která není tolik využívaná, patří také tvoření vět se slovy, které obsahují ú/ů. Záměr této metody je, aby si žáci uvědomovali kontext a význam jednotlivých slov. Žáci si procvičují myšlení a zároveň si upevňují znalost o délce samohlásky a správném užívání slov v jazyce.

Kombinace těchto metod umožňuje komplexní přístup k výuce a podporuje efektivní učení a zapamatování učiva u žáků.

6.5.3 Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí FRAUS

Také učitelky, které využívají učebnici FRAUS, využívají různé metody při zavádění ú/ů. Mezi nejčastěji používané metody patří dělení slov do skupin (2 odpovědi). Jak již zmiňuji výše, touto metodou žáci analyzují slova, podle pravidel psaní ú a ů.

Obě oslovené respondentky využívají ve třídě vizuální oporu k tomuto jazykovému jevu. Vizuální opora pomáhá žákům lépe si zapamatovat délku samohlásky a zároveň jim umožňuje lépe se orientovat v textu. Jedna z respondentek využívá vozík, na kterém žáci vidí kde se jaké písmeno správně píše. Tuto pomůcku mají ve třídě po celý školní rok.

Také jedna ze dvou oslovených respondentek s učebnicí FRAUS využívá kartičky s písmeny, které například při diktátu žáci zvedají nad hlavu. Při této aktivitě také mluvíme o metodě doplňování, kterou využívají obě respondentky.

Originální metodu, kterou využívá jedna z učitelek, je historický popis vývoje vzniku ů (viz kapitola 3.4.1). Tato aktivita pomáhá žákům lépe pochopit kontext a význam ú/ů a zároveň jim umožňuje lépe si zapamatovat tuto informaci.

6.5.4 Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí HANAMI

Učebnice Hanami se odlišuje od běžně používaných učebnic češtiny pro základní školy. Její přístup k výuce jazyka je založen na aktivním zapojení žáků a na rozvoji jejich jazykových dovedností v kontextu reálných situací. Učebnice obsahuje písničky a říkadla s ú/ů, které si žáci snadno zapamatují a procvičí si tak výslovnost. Tyto básničky jedna z respondentek pro

zapamatování pravidel ú/ů využívá. Také využívá obrázků, které v učebnici můžeme najít a učitelka je v hodinách českého jazyka používá.

V učebnici najdeme barevné rozlišování pro zdůraznění ú/ů. Například samohláska ú je vytištěna červeně. Takto pracuje druhá respondentka při práci s ú/ů. Také využívá vyrobené kartičky, které si žáci sami vyrobili a které využívají například při diktátech či doplňování jazykového jevu do slov.

Paní učitelky, které pracují s učebnicí HANAMI, nevyžívají metodickou příručku, tvoří si tedy vlastní aktivity a pracovní listy k tomuto tématu. Jedna z nich například využívá metodu pojmenovávání obrázků a použití slov ve větách, aby lépe porozuměli významu slov.

Také používá sluchovou analýzu slov, aby žáci dokázali rozlišit dlouhé a krátké samohlásky, a s tím i spojené ú/ů.

Obě při zavádění pracují s rozdělováním slov do skupin podle toho, jak si myslí žáci, že k sobě patří. Využívají různé didaktické hry na rozlišování ú/ů/u.

Jedna z nich má ve třídě vizuální oporu v podobě vozíku, ze kterého žáci mohou vyčíst kde se jaké ú/ů vyskytuje.

6.5.5 Zpracování metod při zavádění ú/ů s učebnicí Taktik

Respondentka, která využívá učebnici Taktik a zároveň učebnici Nová škola s.r.o., nemá od nakladatelství Taktik k dispozici metodickou příručku, ale učebnici využívá pro doplňovací aktivity při zavádění ú/ů. Na začátku tohoto tématu, jako všechny ostatní učitelky, využívá aktivitu dělení slov do skupin. Využívá také sluchovou analýzu, při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Při diktování slov s dlouhým a krátkým u žáci zároveň pohybem odlišují délku samohlásek. V této aktivitě využívá hned několik metod najednou. Také pracuje s tím, aby žáci vnímali významy slov s tím, že jednotlivá slova žáci mají za úkol napsat ve větách.

6.5.6 Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí Nová škola

Při zavádění tvrdých souhlásek respondentky, které využívají učebnici Nová škola s.r.o., využívají hlavně metodu rozdělování slov do dvou sloupečků. Rozlišují slova s měkkým i, í a tvrdým y, ý. Až poté pracují pouze s tvrdými souhláskami. K této aktivitě používají různé

texty, ve kterých vyhledávají slova s tvrdou souhláskou a zapisují je do sloupečků, ve kterých zároveň odlišují pomocí sluchové analýzy krátkou a dlouhou samohláskou.

Většina učitelek také pracují se žlutými rámečky v učebnici, kde si žáci po této zkušenosti pravidlo přečtou. Zároveň většina z nich má ve třídě vizuální oporu v řadě tvrdých skupin pověšenou různě po třídách. Na zapamatování této řady se žáci učí různé básničky a písničky.

Také využívají různé hry, například pexeso, ve kterém žáci hledají dvojice tvrdých a měkkých skupin. Na tvrdé souhlásky poté vymýšlejí slova, která opět využijí v tvorbě věty, aby si uvědomili význam jednotlivých slov.

Při práci s učebnicí Nová škola s.r.o., učitelé využívají hlavně doplňovací cvičení.

6.5.1. Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí FRAUS

Jedna paní učitelka, která využívá učebnici FRAUS, se žáky ve 2. ročníku neměla potřebu plně vyvozovat tvrdé souhlásky, protože se s nimi postupně setkávali již během 1. ročníku základní školy. Pokud došlo k tomu, že žák nevěděl, jaké i/y nebo í/ý má napsat, paní učitelka ho odkázala na plakát tvrdých nebo měkkých skupin pověšenou ve třídě. Tvrdé skupiny mají žáci spojené se zvířátkem surikata. Ve 2. ročníku si na tuto skupinu naučili písničku, která jim pomáhá si řadu zapamatovat. Jak zmiňujeme v kapitole 3.1, učitelé by měli pracovat s prekoncepty žáků, z toho důvodu, že nové učivo nemusí být vždy pro žáky nové, mohou se s ním potkat už dříve.

Druhá oslovená respondentka s učebnicí FRAUS, zaváděla tvrdé souhlásky až ve 2. ročníku základní školy, a to pomocí třídění slov do skupin, kde žáci rozlišovali tvrdé a měkké souhlásky. Poté opět jako učitelky s učebnicí Nová škola s.r.o., pracovala pouze s tvrdými souhláskami. Také si pomocí různých básniček zapamatovali řadu tvrdých souhlásek a tvrdé skupiny mají vyvěšené po třídě. Poté pracuje hlavně s učebnicí a aktivitami v ní. Žáci si vytvořili kartičky s i/y a í/ý a během diktátu či doplňovacích cvičení je ukazují nad hlavou.

6.5.7 Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí HANAMI

Učitelky, které využívají pracovní učebnici Hanami, pracují podobně jako učitelky s ostatními učebnicemi. Rozdíl je pouze v to, že žáci nemají k dispozici žádný rámeček, ve kterém by si mohli přečíst pravidla psaní tvrdých souhlásek. Žáci mají k dispozici v obou

třídách 2 respondentek vizuální oporu v řadě tvrdých souhlásek pověšenou ve třídě. V jedné třídě pracovali s rozlišením slov s tvrdou a měkkou souhláskou. Ty s tvrdou souhláskou si pak samostatně přepisovali do sešitů a vytvářeli z nich věty, aby si uvědomovali význam jednotlivých slov. Ve 2. ročníku, také dostali slova k rozlišení měkkých a tvrdých souhlásek. Tvrdé souhlásky si pak ve skupinové práci zpracovali pro ostatní. Každá skupina měla jinou souhlásku a k té měli vymyslet jiná slova, která do této kategorie patří. Hotové práce poté využívají jako vizuální oporu ve třídě. Také se již setkali s cizími slovy, která pravidla tvrdých souhlásek vyvrací.

6.5.8 Zpracování metod při zavádění tvrdých souhlásek s učebnicí Taktik

S tímto tématem respondentka, která využívá zároveň učebnice Nová škola s.r.o. a Taktik, pracovala se dvěma učebnicemi. Střídala různá cvičení, doplňovací nebo diktáty. Nejprve ale vyrobenými kartičkami ukazovali, jaká hláska patří do daného slova. Slova poté přepisovali na tabulky a rozlišovali slova s měkkou a tvrdou souhláskou. Na rozlišení si také vymysleli různé pohyby – tleskání a skákání. Poté využila také běhací diktát, který byl vytvořený z obrázků. Žáci tedy měli za úkol obrázek pojmenovat a správně zapsat v lavici do sešitu.

6.6 Vyhodnocení výsledků šetření a ověření hypotéz

První otázku, kterou jsme si položili byla: *Jaké metody a strategie se používají při zavádění určitých jazykových jevů ve 2. ročníku*. Výuka jazyka ve 2. ročníku základní školy klade důraz na zábavné a interaktivní metody, které žákům pomohou s pochopením a zapamatováním jazykových jevů. Mezi nejčastější metody, které se využívají při zavádění ú/ů jsou dělení slov do skupin podle délky samohlásky, využívání vizuálních opor (např. vozík), doplňovací cvičení, diktáty, opisování a přepisování slov, manipulace s kartičkami. Metody, které se nejčastěji využívají při zavádění tvrdých souhlásek jsou rozdělování slov do skupin podle typu souhlásky, využívání vizuálních opor (např. řada tvrdých skupin), sluchová analýza, diktáty, doplňovací cvičení, hry (např. pexeso), práce s texty nebo vytváření vět. Kombinace výše uvedených metod a strategií umožňuje komplexní přístup k výuce jazyka ve 2. ročníku základní školy a podporuje efektivní učení a zapamatování jazykových jevů u všech žáků. Důležité je, aby učitelé byli kreativní a flexibilní a vybrali si metody a strategie, které nejlépe vyhovují jejich žákům a učebním cílům.

Tabulka 1 - Metody využívané při zavádění ú/ů

Metody využívané při zavádění ú/ů	
dělení slov do skupin	10
doplňování do slov	8
sluchová analýza	5
pohybem odlišené dlouhé a krátké	5
kartičky	4
diktáty	4
vagonky	3
příběh na začátku	3
manipulace	3
opis, přepis	3
do vět - význam slov	3
vozik	2
didaktické hry	2
vizuální opora	2
jak vzniklo ů	2

Tabulka 2 - Metody využívané při zavádění tvrdých souhlásek

Metody využívané při zavádění tvrdých souhlásek	
dělení slov s i, í /y, ý	8
doplňování do slov	6
řada tvrdých souhlásek	6
vizuální opora	5
kartičky	5
sluchová analýza	4
pohyb	4
píseň, básnička	4
didaktická hra	3
přepis	3
vymýšlení slov	2

Druhou otázkou bylo: ***Jaké jsou optimální metody a strategie pro zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy.*** Na základě analýzy dat z dotazníkového šetření mezi pedagogy mohu shrnout, že neexistuje univerzální odpověď na otázku o optimálních metodách a strategiích pro zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy. Metody a strategie by měly být přizpůsobeny věku a úrovni žáků. Pro žáky ve 2. ročníku jsou vhodné hry,

aktivitu a vizuální pomůcky, které jim pomohou lépe si zapamatovat a pochopit jazykové jevy. Různé jazykové jevy vyžadují různé metody a strategie pro zavádění. Například zavádění hlásek a písmen se liší od zavádění gramatických pravidel. Učebnice a metodická příručka by měly sloužit jako vodítko pro pedagogy, ale ne jako jediný zdroj informací a aktivit. Pedagogové by měli kriticky zvažovat, které metody a strategie z učebnice jsou pro jejich žáky nejvhodnější. Je důležité zohledňovat individuální potřeby žáků a přizpůsobovat metody a strategie výuky tak, aby vyhovovaly všem žákům ve třídě.

Třetí otázkou bylo: *Jaká je efektivita vybraných metod a strategií v praxi.* Efektivita vybraných metod a strategií pro zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy závisí na mnoha faktorech. Například na typu jazykového jevu. Různé jazykové jevy vyžadují různé přístupy. Například zavádění hlásek a písmen se liší od zavádění gramatických pravidel. Učení je efektivnější, když jsou žáci motivovaní a zaujatí tématem. Učitelé by se měli snažit o to, aby výuka byla zábavná a interaktivní. Učitel, který má zkušenosti s danou metodou a strategií a umí ji správně používat, dosáhne lepších výsledků než učitel, který s ní nemá zkušenosti. V praxi se ukazuje, že kombinace různých metod a strategií je nejefektivnější. Učitelé by měli být kreativní a flexibilní a vybírat si metody a strategie, které nejlépe vyhovují jejich žákům a učebním cílům. Při hodnocení efektivit vybraných metod a strategií je důležité sledovat pokrok žáků a sbírat zpětnou vazbu od nich i od rodičů. Učitelé by měli na základě zjištěných informací reflektovat svoji výuku a dělat v ní potřebné změny.

Otázkou také bylo: *Jak učitelé vnímají a užívají metodickou příručku pro výuku daných jazykových jevů.* Analýza dat z dotazníkového šetření mezi pedagogy ukazuje, že učebnice a metodické příručky hrají důležitou roli ve výuce jazykových jevů, i když jejich vnímání a užívání se liší mezi respondenty. Učebnice a metodické příručky jsou vnímány jako užitečné nástroje, které usnadňují práci pedagogům a zajišťují kvalitní výuku. Nabízí inspiraci, podporu a strukturu pro výuku. Jsou obzvláště důležité pro začínající pedagogy. Mohou ale vést k pasivnímu přístupu žáků a omezovat kreativitu pedagogů. Pedagogové mění své metody v souladu s úpravami materiálů. Přístup k používání učebnic a metodických příruček se na jednotlivých školách liší. Školy volí různé strategie v závislosti na své pedagogické koncepci, dostupných materiálech a preferencích pedagogů. V rámci výzkumného šetření se

ukázalo, že starší učitelky s mnohaletou praxí (nad 20 let) ve skutečnosti nepoužívaly formální přípravy na výuku jazykových jevů. Místo toho se spoléhaly na své rozsáhlé zkušenosti a intuitivní přístup k výuce. Starší učitelky zdůrazňují důležitost komunikace a interakce ve výuce jazykových jevů. Podporují dialog ve třídě a aktivně zapojují žáky do diskuzí a prezentací.

Očekávalo se, že hry a zábavné aktivity povedou k efektivnějšímu osvojení ú/ů a tvrdých souhlásek ve srovnání s tradičními metodami výuky.

Očekávalo se také, že učebnice s důrazem na aktivní zapojení žáků a s bohatou nabídkou cvičení povedou k efektivnějšímu osvojení ú/ů a tvrdých souhlásek.

Ano, očekávání, že hry a zábavné aktivity povedou k efektivnějšímu osvojení ú/ů a tvrdých souhlásek ve srovnání s tradičními metodami výuky, bylo oprávněné. Hry a zábavné aktivity jsou pro žáky atraktivnější a zábavnější než tradiční metody výuky. To vede k jejich větší motivaci a zájmu o učení, což je klíčové pro efektivní osvojení nových poznatků. Hry a aktivity často zahrnují více smyslů, jako je zrak, sluch a hmat. To napomáhá k multismyslovému učení, které je pro mnoho žáků efektivnější než učení pouze jedním smyslem. Učebnice obsahují různé typy cvičení, které se zaměřují na různé aspekty učení, jako je sluchová analýza, rozlišování hlásek a písmen, psaní slov a diktáty. Učebnice by měly také obsahovat bohatou nabídku vizuálních pomůcek, jako jsou obrázky, tabulky a plakáty, které žákům usnadňují pochopení abstraktních konceptů a zapamatování si důležitých informací. Učitelé by měli tyto nástroje aktivně využívat ve své výuce a dle potřeby je kombinovat s tradičními metodami výuky.

Hypotézy:

Předpokládala jsem, že existuje statisticky významný rozdíl v efektivitě různých metod a strategií používaných při zavádění určitých jazykových jevů.

Z dostupných informací mohu usuzovat, že ano, existuje statisticky významný rozdíl v efektivitě různých metod a strategií používaných při zavádění určitých jazykových jevů. Výzkum ukazuje, že hry a zábavné aktivity vedou k efektivnějšímu osvojení jazykových jevů ve srovnání s tradičními metodami výuky. Je to způsobeno větší motivací a zájmem žáků, aktivním zapojením do procesu učení a multismyslovým učením. Neefektivnější se

zdá být kombinace různých metod a strategií, která zahrnuje hry, aktivity, práci s textem, mnemotechnické pomůcky a kooperativní učení. Různé jazykové jevy vyžadují různé přístupy.

Také jsem předpokládala, že optimální metody a strategie pro zavádění specifických jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy budou zahrnovat kombinaci různých přístupů, jako jsou hry a aktivity, práce s textem, mnemotechnické pomůcky a kooperativní učení.

Z dostupných informací mohu usuzovat, že ano, optimální metody a strategie pro zavádění specifických jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy budou zahrnovat kombinaci různých přístupů. Neexistuje univerzální metoda, která by byla nejefektivnější pro všechny jazykové jevy. Optimální přístup bude zahrnovat kombinaci různých metod a strategií, které budou vybrány s ohledem na specifický jazykový jev, úroveň žáků a učební cíle. Učebnice s důrazem na aktivní zapojení žáků a s bohatou nabídkou cvičení a vizuálních pomůcek mohou být velice užitečným nástrojem pro efektivní výuku. Učebnice a metodické příručky hrají důležitou roli ve výuce jazykových jevů, i když jejich vnímání a užívání se liší mezi pedagogy. Starší učitelky s mnohaletou praxí se spoléhají spíše na své zkušenosti a intuitivní přístup k výuce. Důležitá je komunikace a interakce ve výuce jazykových jevů, podpora dialogu a aktivní zapojení žáků do diskuzí a prezentací.

V rámci výzkumného šetření se ukázalo, že starší učitelky s mnohaletou praxí (nad 20 let) ve skutečnosti nepoužívaly formální přípravy na výuku jazykových jevů. Místo toho se spoléhaly na své rozsáhlé zkušenosti a intuitivní přístup k výuce. Starší učitelky zdůrazňují důležitost komunikace a interakce ve výuce jazykových jevů. Podporují dialog ve třídě a aktivně zapojují žáky do diskuzí a prezentací.

6.7 Doporučení pro praxi

V této kapitole bych ráda sdílela s kolegy učiteli vlastní přípravu na zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek. Tato příprava byla vytvořena na základě analýzy sesbíraných dat.

Při tvorbě příprav jsem se zaměřila na to, aby byly efektivní. Jako efektivní považuji, že přípravy využívají různé metody a aktivity, které jsou pro výuku tohoto tématu osvědčené a

efektivní. Přípravy také zahrnují také různé formy práce. Jak se zmiňují v kapitole 1.5. individuální a skupinová práce umožňuje žákům rozvíjet různé jazykové dovednosti a posilovat spolupráci.

Přípravy jsou doplněny o metodické pokyny, které obsahují podrobné pokyny pro realizaci jednotlivých aktivit.

Věřím, že tato příprava může být pro kolegy učitele užitečným nástrojem a inspirací pro vlastní výuku.

Na základě komentářů různých učitelek z 1. stupně, které reflektovaly mé přípravy na 2 připravené hodiny, jsem provedla jejich úpravy. Většina učitelek měla pochybnosti o tom, zda žáci zvládnou třídít dle návodu. Proto jsem upravila doplňující otázku, která by žákům mohla pomoci k lepšímu porozumění zadání. Byly obavy o časové náročnosti a příliš mnoho aktivit na jednu hodinu. Proto je vhodné přípravy rozdělit například do dvou vyučovacích hodin.

Z komentářů vychází to, že nejvíce oceňují aktivity, které na sebe navazují a tvoří celek. Hodina bude pro žáky zábavná, nabízí různé možnosti zapamatování. V přípravě na zavádění tvrdých souhlásek zmiňují práci s kartičkami jako atraktivní. Dále oceňují aktivní zapojení žáků do výuky, ať už formou tvorby pomůcek, práce s písní, nebo výtvarných aktivit. Učitelé vnímají, že práce s textem, který žáci mohou dále využít (např. ve formě písničky), je pro ně motivující. Chválí promyšlenou gradaci aktivit a závěrečnou reflexi formou pohybu, která shrnuje probrané učivo.

Učitelky kladně hodnotily obě přípravy a oceňovaly jejich propracovanost. Byly by schopné odučit obě hodiny na základě předložených příprav.

V tabulce níže shrnuji klíčové aspekty příprav, které jsem shledala jako obzvlášť efektivní a užitečné pro výuku. Tabulka slouží jako přehledný a srozumitelný souhrn mých zjištění a zároveň zdůrazňuje důležité body, které považuji za klíčové pro efektivní výuku. Tyto aspekty jsem barevně odlišila také ve svých přípravách viz příloha č. 1 a č. 2.

Tabulka 3 - Efektivní aspekty příprav

brainstorming	skupinová výuka	prekoncept
kritické myšlení	individualizace	vizualizace

Závěr

V této diplomové práci na téma: Metody využívané při zavádění jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy jsem se zabývala tématem metod využívaných při zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy. Cílem práce bylo zjistit, jaké metody a strategie se v praxi používají, které z nich jsou nejefektivnější a jaká je role učebnice a metodických příruček ve výuce těchto jazykových jevů.

Tato práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se věnovala problematice výběru vhodné vyučovací metody. Zanalyzovala jsem kritéria, která musí metoda splňovat, aby byla didakticky efektivní a naplňovala pedagogické cíle. Studium vyučovacích metod považuji za klíčový krok k úspěšnému vedení výuky a dosažení požadovaných vzdělávacích výsledků. Věřím, že promyšlená volba metody může významně ovlivnit motivaci žáků, jejich aktivitu a v konečném důsledku i jejich vzdělávací výsledky. Dále jsem zanalyzovala učebnice českého jazyka pro 2. ročník a jak pracují s určitými jazykovými jevy. Také jsem charakterizovala určité jazykové jevy, kterým se tato práce věnuje.

V praktické části práce jsem pro dosažení cílů práce použila kvantitativní i kvalitativní metody výzkumu. Kvantitativní data jsem získala dotazníkovým šetřením mezi pedagogy 2. ročníku základních škol a polostrukturovaným rozhovorem s komentáři k mé přípravě. Kvalitativní data jsem získala analýzou příprav učitelek 2. ročníků z různých škol v České republice.

Analýza dat ukázala, že ve výuce ú/ů a tvrdých souhlásek se nejčastěji používají hry a aktivity, práce s textem, mimo technické pomůcky a kooperativní učení. Nejefektivnější se zdá být kombinace různých metod a strategií. Učebnice a metodické příručky hrají důležitou roli ve výuce jazykových jevů, i když jejich vnímání a užívání se liší mezi pedagogy. Starší učitelky s mnohaletou praxí se spoléhají spíše na své zkušenosti a intuitivní přístup k výuce. Důležitá je komunikace a interakce ve výuce jazykových jevů, podpora dialogu a aktivní zapojení žáků do diskuzí a prezentací. Zvládnutí ú/ů a rozlišování tvrdých souhlásek je pro druháky klíčovým krokem v jejich jazykovém vývoji. Aby se tato cesta stala zábavnou a poutavou, nasazují učitelé pestrou paletu metod, které promění učení v aktivní a smysluplný proces.

Předpokládala jsem, že existuje statisticky významný rozdíl v efektivitě různých metod a strategií používaných při zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek. Moje hypotéza se potvrdila. Výzkum ukázal, že hry a zábavné aktivity vedou k efektivnějšímu osvojení jazykových jevů ve srovnání s tradičními metodami výuky. Předpokládala jsem, že optimální metody a strategie pro zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy budou zahrnovat kombinaci různých přístupů. I tato hypotéza se potvrdila. Neexistuje univerzální metoda, která by byla nejefektivnější pro všechny jazykové jevy. Optimální přístup bude zahrnovat kombinaci různých metod a strategií, které budou vybrány s ohledem na specifický jazykový jev, úroveň žáků a učební cíle.

Výsledky šetření zdůrazňují důležitost pestrého a kreativního přístupu k výuce jazykových jevů ve 2. ročníku ZŠ. Učitelé by měli volit metody a strategie s ohledem na individuální potřeby žáků a dle potřeby upravovat výuku pro optimální výsledky. Učebnice a metodické příručky mohou být užitečným nástrojem, ale neměly by omezovat kreativitu pedagogů a aktivní zapojení žáků do výuky.

Na základě analýzy dat z dotazníkového šetření mezi pedagogy a vlastních zkušeností jsem vytvořila dvě přípravy na zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek, které zahrnují různé metody a aktivity a je doplněna o metodické pokyny. Učitelé, kteří komentovali tyto přípravy, ji kladně hodnotili a oceňovali její propracovanost a efektivitu.

Výuka zavádění ú/ů a tvrdých souhlásek ve 2. ročníku základní školy je náročný úkol, který vyžaduje od pedagogů kreativní přístup a používání různých metod a strategií. Věřím, že tato diplomová práce může být pro pedagogy užitečným zdrojem informací a inspirací pro jejich vlastní výuku.

Seznam použitých informačních zdrojů

BABUŠOVÁ, Gabriela, Petra CHLUMSKÁ, Jaroslava KOSOVÁ, Veronika NESPĚŠNÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. Český jazyk pro 2. ročník základní školy. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-452-7

BABUŠOVÁ, Gabriela; CHLUMSKÁ, Petra; KOSOVÁ, Jaroslava; NESPĚŠNÁ, Veronika a ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. Český jazyk pro 2. ročník základní školy. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-455-8.

BIČANOVÁ, Lenka; DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a JEŽKOVÁ, Věra. Český jazyk 2: pro 2. ročník. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2023-. ISBN 978-80-7600-434-4.

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

GINNIS, Paul. Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner. Ilustroval Les EVANS. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-7617-582-2.

HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. Stručná mluvnice česká. 24., upr. vyd. Pomocné knihy pro žáky základních škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 8004262287.

HÁJKOVÁ, Eva. Čeština ve škole 21. století. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-722-9.

HÁJKOVÁ, Eva. Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-268-2

Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 12. 2. 2024.

KONŮPKOVÁ, Monika a MARKOVÁ, Hana. Český jazyk 2: pro 2. ročník. Desáté vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2023-. ISBN 978-80-7600-437-5.

LUKÁŠOVÁ, Jolana; HERÁKOVÁ, Nataša; DRNKOVÁ, Eva a OLŽBUTOVÁ, Jana. Hravá čeština 2: pro 2. ročník ZŠ, v souladu s RVP. Ilustroval Michaela SLEZÁKOVÁ, ilustroval Sára DOLEŽALOVÁ. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-90-3.

MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MŠMT (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Citováno 15. ledna 2024

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. Český jazyk a komunikace 1. díl. Praha: Hanami, 2022.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. Český jazyk a komunikace 2. díl. Praha: Hanami, 2022.

Pravidla českého pravopisu. Vydání v nakladatelství Euromedia Group druhé. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2020. ISBN 978-80-242-6790-6

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7

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

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. vyd., opr. a dopl. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0493-9.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jan SLAVÍK. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. Pedagogická orientace [online]. 2017, 27(1), 58-80 [cit. 2024-06-2]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6740/pdf>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Příprava na vyvození jazykového jevu ú/ů

Předmět: Český jazyk a literatura


Téma: Vyvození jazykového jevu a zvládnutí pravopisu ú/ů

Ročník: 2.

Cíle hodiny

- Žák rozliší použití ú/ů ve slovech.
- Žák správně napíše slova obsahující ú/ů.
- Žák vysvětlí pravidla pro použití ú/ů v různých slovech.

Plán hodiny

Aktivita	Forma práce	Metoda	Činnost	Poznámky
Lístečky se slovy	Individuální/společná	Třídění slov do skupin	Žáci budou mít rozmístěná slova po třídě. Jejich úkolem bude sesbírat slova a poté je roztrdit do tří různých skupin.	Nezadám kritérium, na jehož základě by měly slova roztrdit. Doplňující otázka ke třídění: Co mají slova společného?
Diskuze v kruhu	Společná	Třídění slov do skupin	Ke každé skupině budou mít za úkol říct, co mají tato slova společná.	Na základě toho, že žáci slova rozdělí na slova s ú na začátku, ů uprostřed a ů na konci, si vymezíme pravidla pro psaní těchto slov.
Vizuální pomůcka – plakát	Skupinová	Vozík, manipulace 	Slova, která jsme si roztrdili rozdělím mezi tři skupiny žáků. Každá skupina bude mít za úkol svá slova nalepit na vozík, který jim bude pomáhat, jak psát správně slova s ú/ů.	Vytvořený vozík se slovy si poté dáme jako vizuální pomůcky do třídy.
Práce s textem	Individuální	Odlišení krátké a dlouhé samohlásky – sluchová analýza	V textu, ve kterém se bude vyskytovat několik slov s ú/ů i s u, si budeme barevně odlišovat jaké písmeno se tam píše a budeme si slovně ověřovat.	Na tuto aktivitu bude navazovat cvičení, ve kterém budou vyplňovat i krátké.
Procvičování pravidel	Individuální	Doplňování do slov, přepis	Cvičení, ve kterém budou pouze slova s ú/ů i u, ale budou ve slově chybět, žáci budou mít za úkol doplnit a přepsat do sešitu.	Přepis slov je důležitý z toho důvodu, aby žáci jen slepě nedoplňovali písmena. Musí zde vnímat celé slovo.

Reflexe	Společná	Pohybem odlišené krátké a dlouhé samohlásky, diktát	Pro potvrzení, že žáci správně pochopili pravidlo psaní ú/ů, si ověříme hrou, kdy při diktování slov, ve kterých bude ú/ů. Když slovo bude obsahovat ú žáci vyskočí, pokud bude obsahovat ů udělají dřep.	
---------	----------	---	---	--

Práce s kartičkami	Společná	Kartičky, sluchová analýza, diktát	Při diktování slov, žáci budou mít za úkol zvedat kartičky podle toho jaké slovo uslyší, zároveň budou také odlišovat délku samohlásky. Vždy budu chtít slyšet také slovní osvětlení, proč zvedli takovou kartičku.	Kartičky si vyrobí například ve výtvarné výchově.
Reflexe	Společná	Tvoření samohlásky y nebo i pomocí těla	Pokud si žáci budou myslet že pravidlo psaní tvrdých souhlásek zvládají vytvoří pomocí rukou Y, pokud si ještě myslí, že budou potřeba procvičovat vytvoří I.	

Příloha č. 3 – Dotazník

Dotazník k diplomové práci na téma Metody využívané při zavádění určitých jazykových jevů 2. ročníku základní školy.

Dobrý den, jmenuji se M. Brousilová, jsem studentkou 5. ročníku, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK. Obracím se na vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který mi pomůže shromáždit informace a získat cenný pohled na vaše názory a zkušenosti.

Vaše účast je pro mě klíčová a přispěje k úspěšnému průběhu mého výzkumu a tvorbě diplomové práce na téma: Metody využívané při zavádění určitých jazykových jevů ve 2. ročníku základní školy. Vyplnění dotazníku by mělo trvat pouze několik minut. Vaše odpovědi jsou důvěrné a budou použity pouze pro účely tohoto výzkumu. Zajišťujeme Vám úplnou anonymitu.

Děkuji Vám předem za váš čas a spolupráci.

M. Brousilová

1. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

2. Věk

- a) 20 – 25
- b) 26 – 40
- c) 41 – 60
- d) 60+

3. Kolik let učíte?

4. Učíte pouze na 1. stupni?

- a) Ano
- b) Ne

5. Jakou učebnici využíváte?

6. Máte k dispozici metodickou příručku?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jiná

7. Jak často využíváte učebnici s metodickou příručkou ve své výuce?

- a) Denně
- b) Týdně
- c) Měsíčně
- d) Nikdy

8. Jak využíváte učebnici s metodickou příručkou při plánování svých výukových lekcí?
- Sleduji plány výuky v metodické příručce.
 - Přizpůsobuji plány podle potřeb svých studentů.
 - Kombinuji plány v metodické příručce s vlastními nápady.
 - Jiná
9. Uveďte hlavní výhody používání učebnice s metodickou příručkou.
10. Uveďte hlavní nevýhody používání učebnice s metodickou příručkou.
11. Využíváte doplňující aktivity nebo cvičení z metodické příručky?
- Ano, pravidelně.
 - Občas.
 - Ne, většinou připravuji vlastní materiály.
12. Jak často upravujete nebo adaptujete materiály z učebnice s metodickou příručkou podle potřeb vašich žáků?
- Vždy (při každém přípravném čase před výukou bez ohledu na situaci nebo období)
 - Často (každý měsíc nebo každý druhý týden, ale ne nutně po každé lekci nebo týdnu)
 - Občas (jednou za školní čtvrtletí nebo v závislosti na konkrétních potřebách třídy, e ne pravidelně nebo jen příležitostně)
 - Nikdy (žádné úpravy nebo adaptace materiálů nejsou prováděny)
13. Měníte také metody výuky v souladu s úpravou materiálů?
- Ano, pravidelně.
 - Pouze při potřebě.
 - Neprovádím změny v metodách výuky.
 - Jiná
14. Jak získáváte zpětnou vazbu od svých žáků ohledně efektivity výukových metod?
- Diskuze ve třídě
 - Anketa
 - Pravidelná setkání nebo konzultace s rodiči i žáky
 - Online fóra nebo platformy
 - Jiná
15. Jak reagujete na zjištěné potřeby žáků při úpravě materiálů?
- Přidání nových příkladů nebo cvičení
 - Změna tempa výuky
 - Začlenění konkrétních zájmů žáků
 - Upravení složitosti materiálů
 - Jiná
16. Můžete uvést příklady situací, kdy vám používání učebnic s metodickou příručkou přineslo pozitivní výsledky?

17. Můžete uvést příklady situací, kdy vám používání učebnic s metodickou příručkou přišlo nevýhodné?

18. Jaká je politika vaší školy ohledně využívání učebnice s metodickou příručkou?

- a) Podporuje a povzbuzuje jejich používání.
- b) Nedává konkrétní doporučení.
- c) Preferuje vytváření vlastních materiálů.
- d) Jiná

Seznam obrázků

Obrázek 1 Tabulka shrnutí pravidel ú/ů Nová škola	39
Obrázek 2 Tabulka shrnutí pravidel tvrdých souhlásek Nová škola	39
Obrázek 3 Tabulka shrnutí pravidel psaní souhlásek FRAUS	40
Obrázek 4 Tabulka shrnutí pravidel psaní ú	40
Obrázek 5 Tabulka shrnutí psaní tvrdých skupin FRAUS	40
Obrázek 6 Tabulka shrnutí pravidel psaní ú/ů Taktik	41
Obrázek 7 Tabulka shrnutí pravidel psaní souhlásek Taktik.....	42
Obrázek 8 Tabulka shrnutí pravidel psaní tvrdých souhlásek Taktik	42
Obrázek 9 Tabulka shrnutí pravidel psaní cizích slov Taktik	42
Obrázek 10 Zprostředkování nového učiva ú/ů.....	43
Obrázek 11 Zprostředkování nového učiva tvrdých souhlásek.....	44

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Metody využívané při zavádění ú/ů	72
Tabulka 2 - Metody využívané při zavádění tvrdých souhlásek	72
Tabulka 3 - Efektivní aspekty příprav	76

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů	49
Graf 2 Věk respondentů.....	50
Graf 3 Délka praxe respondentů.....	51

Graf 4 Výuka pouze na 1. stupni	51
Graf 5 Zastoupení učebnic.....	52
Graf 6 Metodická příručka k dispozici	53
Graf 7 Četnost využití metodické příručky ve výuce	54
Graf 8 Využití metodické příručky při plánování výuky	55
Graf 9 Využití aktivit a cvičení z metodické příručky	58
Graf 10 Úprava materiálů dle potřeb žáků	58
Graf 11 Změna metody výuky při úpravě materiálů	60
Graf 12 Zpětná vazba na efektivitu metod	61
Graf 13 Reakce na potřeby žáků.....	62
Graf 14 Politika školy k používání metodických příruček	65