



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglistiky

Diplomová práce

# Příklady dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou

Vypracovala: Bc. Markéta Martínková  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 24. 6. 2016

---

podpis studentky

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za užitečné rady a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelce Mgr. Haně Peroutkové za pomoc při zpracovávání praktické části této diplomové práce.

## **Anotace:**

MARTÍNKOVÁ, M. (2016): Příklady dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra anglistiky. 88 s.

Diplomová práce ve svém úvodu charakterizuje deduktivní a induktivní přístup k výuce anglické gramatiky, porovnává je a také uvádí jejich klady a zápory. Hlavní náplň teoretické části však představují principy a klíčové pojmy induktivní výuky anglické gramatiky.

Praktická část převádí teoretické poznatky do reálné výuky. V rámci čtyř hodin vedených induktivním způsobem se žáci naučili vyjadřovat děje v minulosti. Tyto ukázkové hodiny slouží jako příklady dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou. V závěru této části jsou odučené hodiny reflektovány.

## **Klíčová slova:**

induktivní metoda, deduktivní metoda, výuka gramatiky, osvojování si učiva, input

**Abstract:**

MARTÍNKOVA, M. (2016): Examples of good practise of teaching English grammar inductively. Master thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Department of English Studies. 88 p.

The master thesis describes in its introduction the deductive and inductive approach to teaching English grammar, compares them, and also lists the pros and cons of each approach. The main content of the theoretical part is the presentation of key concepts and principles of inductive teaching of English grammar.

The practical part converts theoretical knowledge to real grammar teaching. Pupils learned how to express past events within four lessons. These sample lessons are examples of good practice of teaching grammar inductively. The reflection of these lessons is provided at the end of this part.

**Key words:**

inductive approach, deductive approach, grammar teaching, acquisition, input

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>Teoretická část</b> .....	<b>8</b>
1 <i>Gramatika – vymezení pojmu</i> .....	8
2 <i>Výuka gramatiky</i> .....	11
2.1 Metodické přístupy ve výuce gramatiky .....	14
2.1.1 Deduktivní.....	14
2.1.2 Induktivní .....	15
2.1.3 Shrnutí a porovnání .....	17
3 <i>Induktivní pojetí výuky anglické gramatiky</i> .....	21
3.1 Ústřední pojmy.....	21
3.1.1 Input, intake, output.....	21
3.1.2 Acquisition .....	22
3.1.3 Consciousness-raising.....	23
3.2 Jednotlivé fáze.....	24
3.2.1 Prezentace .....	24
3.2.2 Izolace a vysvětlení .....	25
3.2.3 Procvičování a práce s chybou.....	25
3.2.4 Testování a hodnocení.....	30
3.2 Způsoby výuky gramatiky induktivním způsobem .....	33
3.2.1 Komunikativní metoda.....	33
3.2.2 Metoda založená na řešení úloh (Task-based Learning).....	34
3.2.3 Vtáhnout (engage) – prozkoumat (study) – uvést v praxi (activate) .....	34
3.2.4 Přehled induktivních aktivit .....	35
3.3 Role učitele při induktivní výuce gramatiky .....	37
3.4 Role žáků při induktivní výuce gramatiky .....	38
4 <i>Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) a jiné dokumenty</i> .....	40
4.1 Cíle základního vzdělávání.....	41
4.2 Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk a Další cizí jazyk.....	41
4.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky .....	43
<b>Praktická část</b> .....	<b>46</b>
5 <i>Úvod</i> .....	46
5.1 Charakteristika školy .....	46
5.2 Charakteristika třídy.....	47
6 <i>Vyjádření dějů v minulosti – ukázka induktivní výuky</i> .....	49
6.1 Stručná charakteristika vyučované gramatiky .....	49
6.2 Cíle celku .....	50
6.3 Hodina č. 1 .....	50
6.3.1 Plán a průběh hodiny.....	51
6.3.2 Hodnocení hodiny.....	57
6.4 Hodina č. 2 .....	58
6.4.1 Plán a průběh hodiny.....	59
6.4.2 Hodnocení hodiny.....	63

6.5 Hodina č. 3 .....	64
6.5.1 Plán a průběh hodiny.....	65
6.5.2 Hodnocení hodiny.....	70
6.6 Hodina č. 4 .....	71
6.6.1 Plán a průběh hodiny.....	71
6.6.2 Hodnocení hodiny.....	75
7 <i>Reflexe odučených hodin</i> .....	77
<b>Závěr</b> .....	<b>81</b>
<b>Summary</b> .....	<b>83</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>85</b>
<b>Seznamy</b> .....	<b>89</b>
<b>Přílohy</b> .....	<b>90</b>

*„Grammar grows like a plant, perhaps, watered by meaningful language use, and pushing out new shoots while older stems are strenghten.“ (- Lynne Cameron)*



# ÚVOD

Tématem této diplomové práce je uvedení příkladů dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou. Hlavním důvodem zvolení daného tématu pro závěrečnou práci bylo převést teoretické znalosti získané v rámci přednášek a cvičení z didaktiky do praxe. Dále také zjistit, jak induktivní forma výuky anglické gramatiky funguje v rámci samotného vyučování konkrétního gramatického jevu v konkrétní třídě.

Induktivní metoda výuky není žádnou novinkou ve vyučovacím procesu. Přesto někteří učitelé stále nevědí, jak ji uchopit, ačkoli jsou její přednosti zjevné. To byl další důvod pro zvolení tohoto tématu.

Cílem této diplomové práce bylo odučit daný gramatický jev pomocí induktivní metody. Předvést příklady dobré praxe a ukázat tak, že tato metoda se dá aplikovat v běžné třídě a že z ní mohou žáci profitovat. Dále také zhodnotit, zda byla tato forma výuky úspěšná ve všech ohledech, či jen z části.

Teoretická část přináší obecné vymezení pojmu gramatika. Předkládá také charakteristiku jednotlivých přístupů k její výuce – induktivního a deduktivního. Tyto dva přístupy porovnává a hodnotí jejich klady a zápory. Nejrozsáhlejší část je však věnována podrobnému rozboru principů a pojmů, které souvisejí s induktivní výukou anglické gramatiky. V neposlední řadě je uvedeno zakotvení výuky gramatiky ve vzdělávacích dokumentech, jako je Rámcový vzdělávací program a Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Praktická část práce převádí informace a zákonitosti zjištěné podrobným rozbořem odborné literatury do samotného vyučovacího procesu. Bylo odučeno několik hodin na téma: Vyjádření dějů v minulosti. Tyto hodiny následují principy induktivní metody a to tak, že žáci na základě vhodného kontextu a vstupních informací objevují pravidla a zákonitosti dané gramatické struktury a na závěr je formulují a převádějí do praxe. Učitel při tomto stylu výuky hraje zejména roli průvodce a vhodnými otázkami a poznámkami směřuje žáky k cíli.

Závěrečná reflexe shrnuje to, co vyplynulo z dílčích hodnocení jednotlivých hodin. Uvádí okolnosti, jaké hrály ve výuce gramatiky induktivní metodou roli. Hodnotí úspěšnost zvolené metody vzhledem k žákům a jejich schopnostem. V neposlední řadě

také představuje neméně důležité názory žáků na výuku anglické gramatiky, které byly zjištěny na základě dotazníkového šetření ve třídě, ve které výuka probíhala.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Gramatika – vymezení pojmu

Jazyk je hlavním prostředkem komunikace. Nejen že jednotlivosti pojmenováváme, ale v rámci procesu komunikace mezi nimi vytváříme vztahy. Právě tyto vztahy jsou ústředním pojmem, kterým se zabývá gramatika (Dušková, 1994). Předmětem zkoumání lexikologie jsou jednotlivá slova, ale právě mluvnice se zajímá o pravidelnosti, které mezi nimi vznikají. Gramatika se zabývá vytvářením, nebo lépe řečeno nacházením pravidel, kterými se spojování slov do větších celků řídí. Sémantika se pak zabývá významem (slovním i větným) a prostupuje jak oblast lexikologie, tak i gramatiky (Quirk, 1985).

Jak dále uvádí Quirk (1985) i Dušková (1994) morfologie a syntax jsou oblasti, které spadají do gramatické struktury jazyka. Morfologie pojednává o druzích slov a jejich formách, oproti tomu syntax se zabývá funkcí slov v rámci věty. „*Obě roviny ovšem spolu těsně souvisejí, neboť morfologické tvary jsou jedním z prostředků vyjadřování syntaktických vztahů*“ (Dušková, 1994; str. 11).

Jak již bylo řečeno, morfologie se zabývá druhy a formami slov. Formou slova se rozumí všechny jeho podoby, se kterými se můžeme setkat ve větách. Další důležitou jednotkou morfologie je morfém (morf). Jedná se o nejmenší jednotku nesoucí gramatický význam. Morfém má ustálenou formu (Karlík, Nekula, Rusínová, 1995). Morfém bývá někdy považován, namísto slova, za základní jednotku morfologie. Neboť jak uvádí Dušková (1994) slovo svou pojmenovovací funkcí zasahuje do oblasti lexikologie a tím, že funguje jako jednotka věty, přesahuje do oblasti syntaktické. Slovo může však stát samo osobě, zatímco u morfému to možné není. Je to nesamostatná a dále nedělitelná jednotka. Z toho vyplývá, že morfém je vázán na slovo a je jeho součástí.

Jak uvádí Dušková (1994) základním prvkem jazykového projevu, větou, se zabývá syntax. Daneš, Grepl, Hlavsa (1987) uvádějí, že syntax se zabývá rozborem výpovědi. „*Cílem syntaxe musí tedy též být postižení pravidelností ve výstavbě výpovědi a jejich částí a zjištění systémového uspořádání jednotek. Je třeba stanovit jejich typy, souvztažnosti mezi nimi a jejich hierarchii.*“ (str. 7) Dále však uvádějí, že syntax se

zabývá zejména těmi výpověďmi, které jsou charakteristické svou ustálenou a obecně přijatou formou a tyto výpovědi nazývají větami.

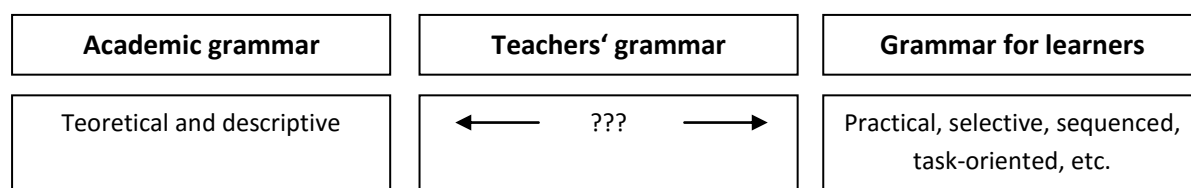
Jednotlivé složky gramatiky (syntax, lexikologie, morfologie, fonologie) nelze od sebe oddělit. Stejně tak je nemůžeme přirozeně definovat osamoceně, neboť se vzájemně prolínají, doplňují a ovlivňují. Na základě tohoto je mnohem přirozenější gramatiku definovat, či učit se, od základních jednoduchých věcí a postupně na těchto základech vytvářet složitější a komplexnější znalosti. Skrze hlubší pozorování jednotlivostí a detailů vytváříme pak obecná a komplexní pravidla (Quirk, 1985).

Ke gramatice se dá přistoupit z několika pohledů. Jeden z nich rozlišuje gramatiku preskriptivní a deskriptivní. Zatímco preskriptivní gramatika nám říká, jak jazyk používat a udává pravidla, kterými se jazyk řídí, deskriptivní popisuje, jak je jazyk užíván jeho uživateli (Huddleston, Pullum, 2002). Preskripční gramatika vymezuje, co je správně a co naopak špatně na základě souboru platných omezení a pravidel (Quirk, 1985). Preskriptivní gramatika je jakýmsi manuálem ke správnému užívání jazyka. Deskriptivní gramatika slouží jako náhled mezi různá užití jazyka. Poskytuje tak mnohem komplexnější pohled na mluvnici daného jazyka (Huddleston, Pullum, 2002).

Dále zde máme hledisko pedagogické a vědecké. Zatímco vědecká (teoretická) gramatika popisuje systém jazyka ve všech jeho ohledech a jako jeden z prvků lidského bytí, pedagogická (školní) se zaměřuje na to, jakým způsobem užívat a vyučovat gramatiku ve školním prostředí. Leech (2006) dále uvádí, že deskriptivní gramatika leží mezi těmito dvěma.

Leech (in Bygate a kol., 1994) rozeznává tři druhy gramatiky: akademickou gramatiku (pro vysokoškolské studenty), učitelovu gramatiku a gramatiku pro studenty. Z následujícího schématu je patrné, že učitelova gramatika se nachází na pomezí dvou krajních.

*Obr. 1: Typy gramatiky podle Leech*



*Zdroj: podle Leech in Bygate a kol., 1992, str. 17*

Učitel by se měl orientovat jak v akademické gramatice, tak i v té pro studenty. To znamená, že by měl mít „*solidní a detailní akademické znalosti jazyka a také by měl být kvalitně vybaven v oblasti metodologie v předávání gramatiky studentům na různých úrovních.*“ (Leech in Bygate a kol., 1994, str. 17)

## 2 Výuka gramatiky

Tato kapitola je věnována stručnému přehledu možností, jak k výuce mluvnice přistoupit. Je zde nastíněna proměna uchopení gramatiky a její výuky v rámci historie. V závěru je představena deduktivní a induktivní metoda a jejich porovnání.

K tomu, abychom mohli vyučovat v tomto případě gramatiku, je nutné důkladně porozumět vnitřní struktuře a povaze učiva. Ve správně strukturovaném a uspořádaném učivu by měly být zjevné souvislosti a vztahy (Pasch, 1998).

Pasch (1998) dále odkazuje na velmi zajímavou koncepci celosvětově uznávaného psychologa Jerome Brunera, který se ve své knize *The Process of Education* (1960) touto otázkou zabývá. Bruner připodobňuje strukturu vědomostí ke stromu, kdy kmen představuje generalizaci (zobecnění), větve znázorňují pojmy (koncepty) a listy symbolizují fakta. Tyto tři prvky struktury učiva považuje za velmi důležité, neboť podle generalizace a pojmů (kmenu a větví) je učivo uspořádáno a jednotlivá fakta (listy) představují konkrétní příklady užití daných vědomostí (informací). Jak zmiňuje Pasch (1998) „*Bruner tvrdil, že pokud žáci porozumí struktuře učiva daného tématu, bude pro ně celé téma snáze pochopitelné.*“ (str. 54) To, že žák porozumí struktuře a pochopí ji, mu usnadní dlouhodobé zapamatování dané látky. Žák bude dále schopen vytvářet vztahy mezi novými informacemi a předchozími znalostmi a bude snáze získávat informace nové.

Zaměříme se nyní na gramatiku samotnou a její postavení ve výuce. Richards a Renandya (2002) považují mluvnici za jedno z nejvíce kontroverzních témat ve výuce jazyků. Ještě na začátku dvacátého století byla gramatika ústředním pojmem výuky cizího jazyka a ostatní složky byly opomíjeny. Výuka byla postavená na faktu, že pokud žák zná gramatická pravidla, je schopen běžně komunikovat. Obrat přinesla 70. léta dvacátého století, kdy v některých případech byla oproti předchozí době opomíjena gramatika, a důraz byl kladen na komunikační stránku jazyka. V posledních letech se podařilo najít rovnováhu. Došlo ke shodě, že „*gramatika je příliš důležitá na to, aby byla ignorována*“ (Richards a Renandya, 2002; str. 145)

Lenny Cameron (2005) také tvrdí, že gramatika má pro žáky smysl, pokud jim ji přizpůsobíme a obratně zprostředkujeme. Mohou z toho pak v budoucnu těžit. „*Znalosti gramatiky se rozvíjí na základě útržků jazyka*“ (str. 98), které v průběhu učení se

novému jazyku a jeho používáním spojujeme v obecné a mnohem komplexnější znalosti. Účelná pomoc a průprava je v učení velmi důležitá.

Sedmdesátá léta přinesla také překvapivé zjištění, že i odlišné jazyky (jako je třeba čínština, španělština, ale i angličtina aj.) si osvojujeme na stejném principu a gramatické jevy ve shodném pořadí. Navíc se tato posloupnost často liší od toho, jak je vyučována v hodinách. Jelikož se osvojování si jakéhokoli jazyka řídí velmi podobnými principy, je mnohem přirozenější, aby byl druhý jazyk vyučován sám o sobě a ne v kontrastu s mateřským jazykem (Nunan, 2003). Nicméně opřít se úplně od mateřského jazyka je téměř nemožné. Struktury mateřského jazyka se velmi často intervenují do druhého jazyka a první jazyk tak používáme například, když nám chybí slova v jazyce druhém (Cameron, 2005).

Dalším důležitým aspektem ve výuce gramatiky je, že jazyk není jen souhrn pravidel, dle kterých se jazyk řídí, ale má i svou neméně důležitou komunikativní funkci. *„Jako učitelé bychom měli vytvářet příležitosti pro naše studenty, aby byli schopni ponořit se do jazyka a komunikovat v něm, soustředit se na formu je zbytečné.“* (Nunan, 2003, str. 158). S tímto výrokem se dá souhlasit jen z části. Jak již bylo řečeno, v sedmdesátých letech dvacátého století tento názor zastávalo mnoho lidí, nyní je tomu jinak. Forma je stejně důležitá jako komunikativní funkce jazyka. Nicméně to, že bychom pro žáky měli vytvářet nespočet příležitostí, kde budou mít jazyk možnost užívat, je více než samozřejmé, přinejmenším velmi vhodné.

Zajímavý názor na to, co z mluvnice žáky učit a co ne, přináší stejně jako Thornbury (2004) i Richards a Renandya (2005). Podle nich by se v danou chvíli měla vyučovat pouze gramatika, kterou žáci potřebují pro daný cíl komunikace. Žáky tak nebudeme zbytečně zatěžovat těmi pravidly, která v danou chvíli nevyužijí. Je také důležité zmínit, že pokud nejsou nabyté vědomosti aktivně užívány v praxi, často dochází k jejich zapomínání.

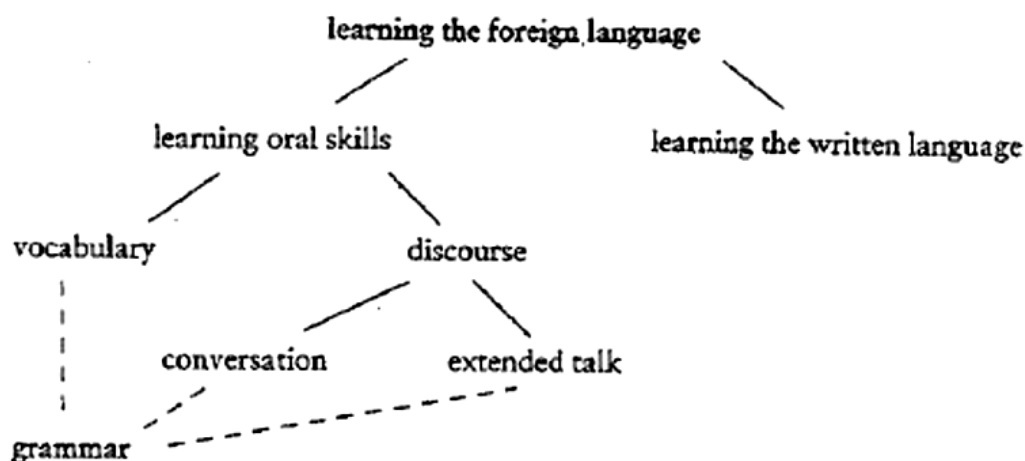
Opakovaná revize jednotlivých gramatických jevů je velmi potřebná. Lineární výuka gramatiky je často velmi kritizována a to oprávněně. Mnohem účinnější a přínosnější, než vysvětlování gramatických principů jednoho po druhém, je cyklický (spirální) systém výuky. V rámci něj zopakujeme již naučené struktury a na tyto základy položíme nové poznatky a informace. Dojde tak současně k procvičení, ale i rozšíření stávajících znalostí. Zároveň tak zachováme přirozený postup v osvojování si

daného jazyka a vždy učíme ta pravidla, která žáci potřebují v daném věku, stupni pokročilosti apod. (Stern, 1992).

Žáci velmi dobře vstřebávají jazyk skrze poslech a dovedou si vytvořit velice dobrý přízvuk. Pokud jde o gramatiku, nedosahují takové míry správnosti jako rodilý mluvčí. Gramatika v rodném jazyce se vynořuje postupně a přirozeně, gramatika cizího jazyka musí být často explicitně vysvětlena. Mělo by tomu tak být, než si žák gramatický jev osvojí (Cameron, 2005).

Následující schéma přináší velmi zajímavý pohled na to, jak si žáci osvojují cizí jazyk. Lenny Cameron (2005) uvádí, že žáci, kteří se začínají učit cizí jazyk velmi malí, nepřijdou po dlouhou dobu do styku s ničím jiným než s mluveným jazykem. „*Pro malé žáky představuje mluvený jazyk médium, skrze které se s novým jazykem setkávají, procvičují a učí se ho a díky němu jsou mu schopni porozumět.*“ (str. 18) Mluvená řeč je tak primárním zdrojem informací a gramatiky vůbec. Proto Cameron ve výuce cizího jazyka rozeznává dvě hlavní složky *verbální dovednosti* a *psaný jazyk*. Pod pojmem *psaný jazyk* se rozumí čtení a písemný projev. Je obecně známo, že písemný projev je v rámci výuky jazyka uveden jako poslední nejsložitější dovednost. Gramatika pak vyplývá z jednotlivých složek verbálních dovedností a má velmi důležitou roli při porozumění a interpretaci.

Obr. 2: Pohled na způsob, jakým si žák (v raném věku) osvojuje jazyk



Zdroj: Lynne Cameron, 2005; str. 19



Je nutné vzít však v úvahu, že toto schéma platí pro žáky, kteří ještě neumí číst a psát. Gramatiku a její struktury, které se naučí, a se kterými se setkají skrz mluvený jazyk, pak aplikují a dále rozvíjejí v psaném projevu a čtení.

Gramatika prostupuje celý jazyk a nemůžeme jí vyčlenit a charakterizovat samu o sobě. Význam gramatiky není zanedbatelný, a proto by se neměla opomíjet. Je však na nás, jakou metodu pro její výuku použijeme.

## 2.1 Metodické přístupy ve výuce gramatiky

To, že existují různé přístupy k výuce gramatiky, vyplývá nejen z toho, co již o gramatice bylo řečeno, ale z povahy gramatiky samotné. Podle základního dělení rozlišujeme dva přístupy a to deduktivní a induktivní.

### 2.1.1 Deduktivní

Deduktivním přístupem ke gramatice se rozumí, že explicitní prezentace pravidel předchází příklady užití daného jevu a jeho samotné použití v praxi. Žáci se tedy nejdříve seznámí např. s pojmem *past simple* a až po té se dovědí, že se jedná o vyjádření minulosti, jak se tvoří a na závěr jak se užívá. Deduktivní přístup je založen na interpretaci pravidel a gramatických struktur. Zaměřuje se na přesnost a správnost jejich užití. Pokud bychom to shrnuli, tak v tomto případě budeme v gramatice postupovat od obecných pravidel k jednotlivým příkladům užití. (Pasch, 1998)

### Gramaticko – překladová metoda

Deduktivní přístup je často spojován s gramaticko – překladovou metodou (Dvořáková, 2013). Metoda, která se soustředí na gramatiku a považuje ji za základní kámen ve výuce jazyka. Od žáků se očekává, že se tato pravidla naučí a na základě nich pak budou schopni utvářet „jazyk“. Co však bývá považováno za úskalí této metody, vyplývá již z jejího názvu. Pravidla jsou představována především v mateřském jazyce a při následujících cvičeních, kdy se daný gramatický jev procvičuje, se užívá překladu také - jak z mateřského jazyka tak i opačným směrem. Důraz je kladen především na rozvíjení čtení a psaní, oproti tomu mluvení a poslech stojí v pozadí (Thornbury, 2002). Nedá se říci, že tato metoda je neúčinná a zcela špatná. Cameron (2005) uvádí, že tuto

metodu mohou efektivně využívat např. vysokoškolští studenti k tomu, aby dosáhli vyšší úrovně jazyka. Jak Thornbury, tak i Cameron se však shodují na tom, že gramaticko – překládová, či deduktivní metoda není vhodná pro mladší žáky, postrádají totiž potřebný *metajazyk* (jazyk, který používáme pro definování jazyka/gramatiky). Právě proto jsou studenti ve vyšších stupních vzdělávacího systému schopni tuto metodu účinně používat, jazyk o jazyku mají totiž osvojený.

### **Základní prvky deduktivní hodiny (Pasch, 1998)**

1. Úvod – prvotní motivace a aktivizace žáků, opakování minulého učiva ...
2. Cíle a záměr – sdělení, co se budeme učit a proč – k čemu nám to poslouží
3. Předávání informací – učivo je vysvětleno, systematizováno a strukturováno
4. Kontrola pochopení učiva
5. Řízené procvičování – zkoušení nových dovedností pod vedením učitele
6. Ověřování osvojených znalostí – zpětná vazba, testování
7. Případné doučování či rozšíření výuky

Z předchozích informací vyplývá, že učitel v deduktivním vyučování hraje hlavní roli. Hodinu vede, novou látku představuje, vysvětluje a žáky směřuje k dosažení stanoveného cíle. Žáci učitele následují a učí se stanoveným způsobem. Učitel ukazuje vzorce, podle kterých se daná úloha/situace dá řešit. Prostor pro samostatné objevování a učení je poměrně malý.

#### **2.1.2 Induktivní**

V předchozím případě jsme končili uváděním množství příkladů, v tomto případě jím budeme začínat. Induktivní přístup k výuce gramatiky spočívá v tom, že postupujeme od jednotlivostí k obecnému.

Jak tvrdí Dvořáková (2013) induktivní pojetí výuky gramatiky je přirozeným procesem, který navazuje na zkušenosti z mateřského jazyka. Žáci na základě vhodných příkladů samostatně odvozují pravidla, kterými se daná gramatická struktura řídí. Pasch

(1998) dodává velmi důležitou skutečnost, že „*hodina je induktivní pouze tehdy, pokud se do induktivního myšlení zapojí i žáci.*“ (str. 226)

Induktivní výuka bývá často spojována s pojmy *input* (vklad/vstupní data) a *acquisition* (osvojování si znalostí). Tyto dva pojmy spolu souvisí. Vklad je množství možností setkávat se s jazykem, které pro žáky vytvoříme. Pokud jsou tato vstupní data srozumitelná, mají za důsledek to, čemu říkáme *acquisition* (Lee a VanPatten, 2003). Tyto dva pojmy budou podrobněji vysvětleny v následující kapitole.

### **Fáze induktivního přístupu (Pasch, 1998)**

1. zkoumání údajů/příkladů
2. hledání zákonitostí a tvorba hypotéz
3. ověření hypotéz
4. formulace pravidel a zákonitostí
5. zkoumání užitého myšlenkového postupu
6. použití osvojených informací v nové situaci

Tento proces funguje ve všech případech použití induktivní výuky, nejen ve výuce gramatiky. V další kapitole fáze modifikujeme a přizpůsobíme potřebám výuky anglické gramatiky. Na základě uznávaných didaktiků angličtiny (Ur, Thornbury a Harmer) rozlišíme tyto fáze: prezentace, izolace a vysvětlení, procvičování a práce s chybou, testování.

Dalo by se říci, že výše uvedené fáze jsou popisem toho, co se děje v hlavách našich žáků. Fáze, které budeme podrobněji zkoumat dále, jsou spíše jednotlivými fázemi členění hodiny či tematického celku. Princip však zůstává stále stejný a to, že postupujeme od příkladů k formulování pravidel a principů a jejich dalšího užívání v praxi.

Tento způsob výuky použijeme tehdy, pokud chceme, aby si žáci osvojili schopnosti ve formulaci pojmů a pravidel, samostatnosti, tvoření hypotéz a nacházení možných řešení, spolupráci apod. Velkou výhodou induktivního přístupu je, že „*žáci se naučí danou látku a zároveň se učí technikám duševní práce na vyšší hladině kognitivní náročnosti.*“ (Pasch, 1998; str. 241) Žák tedy není jen pasivním příjemcem informací,

ale na učebním procesu se sám podílí. Dvořáková (2003) žáky nazývá „*aktivními objeviteli*“ (str. 138).

### 2.1.3 Shrnutí a porovnání

Zatímco v deduktivním přístupu stojí v centru učitel, jako zprostředkovatel poznání a žáci následují jeho pokyny, u induktivního přístupu je tomu jinak. Žáci na základě kvalitních a dobře strukturovaných příkladů, situací či dat aktivně poznávají danou oblast gramatiky. Učitel hraje roli průvodce a poradce. Žákům vytváří „cestu k poznání“.

Zatímco deduktivní přístup je spíše analytický, induktivní je experimentální. Deduktivní se zaměřuje na zákonitosti a zprostředkovatele, v centru druhého přístupu stojí sdělení a jeho obsah a komunikační dovednosti. Zatímco žáci v hodině vedené deduktivním způsobem pouze pozorují a získávají znalosti a dovednosti, induktivní hodiny se žáci aktivně účastní a znalosti a dovednosti aplikují. V centru deduktivního přístupu stojí jazyk a jeho forma, oproti tomu u přístupu induktivního je to účel, pro který je jazyk užíván. S mezilidskou interakcí se setkáme více u induktivního přístupu, v deduktivním přístupu jde zejména o interakci s jazykem samotným. V deduktivní výuce jsou používány zejména promyšlené, systematické a strukturované materiály a postupy. S autenticitou, realitou a originalitou se setkáme především v induktivním přístupu (Stern, 1992).

Následující tabulka je shrnutím hlavních bodů každé metody, které již byly zmíněné, nebo z povahy metod samotných vyplývají.

*Tab. 1: Shrnutí: deduktivní a induktivní metoda*

<b>Deduktivní přístup</b>	<b>Induktivní přístup</b>
gramatika je podávána explicitně	gramatika je poznávána implicitně
gramatika je vyučována a procvičována skrze vzorové příklady a situace	žáci se učí gramatiku skrze situace, ve kterých se s gramatikou setkávají
gramatika je zakořeněna v typových větách a textech	žáci gramatická schémata analyzují, uvědomují si je, zvnitřňují a napodobují je

gramatika je představována a užívána systematicky a lineárně	nové poznatky navazují na ty předchozí, vědomosti se stále rozšiřují
znalost gramatiky je testována systematicky	znalost gramatiky je hodnocena jako součást žákova jazykového projevu
učitel má plnou kontrolu	učitel je průvodcem a klade zodpovědnost na žáka
gramatika má podobu abstraktní, stanovenou, strukturovanou a orientovanou na formu	gramatika je nečleněný systém, který je vyvozován a zůstává zakořeněný

Zdroj: Wells, 2000

Na základě výše uvedených skutečností nyní uvedeme stručný přehled kladů a záporů obou metodických přístupů.

### **Klady deduktivního přístupu**

1. *časová nenáročnost* – Většina pravidel je explicitně vysvětlena, díky tomu se zkrátí čas věnovaný formě a struktuře daných gramatických jevů.

2. *více času na procvičení* – Tato skutečnost souvisí s předchozí. Pokud je žákovi poměrně rychle vysvětleno pravidlo hned v prvopočátku, získáme tak více času na jeho procvičování.

3. *je vhodný pro žáky s analytickým učebním stylem* – Těmto žákům poskytuje jasnou strukturu učiva a principy, na kterých je daná gramatika založena.

4. *nižší zátěž pro učitele* – Hodiny probíhají většinou frontální formou výuky, díky tomu nemusí učitel zvažovat možné scénáře, které by mohly nastat. Učitel vyloží látku (tak jak si ji připravil), žáci si ji procvičí a na závěr ji zhodnotí.

(Nunan 2003; Thornbury 2002)

### **Zápory deduktivního přístupu**

1. *začít hodinu prezentací nové gramatiky může být odrazující* – Gramatika obecně nepatří mezi nejoblíbenější součásti jazyka. Mnoho studentů tímto může ztratit motivaci a chuť se učit již na začátku hodiny.

2. *potřeba tzv. metajazyka* – K prezentaci nového gramatického jevu je nutné znát „jazyk o jazyku“, různé gramatické termíny a odborné názvy. Tento jazyk zejména studenti na základních školách ještě nemají osvojený. Často je pro ně obtížné dané věci tímto způsobem porozumět. Můžeme se také ptát, zda tento metajazyk vůbec potřebují.

3. *memorování* – Žáci se naučí daný postup, nebo princip a ten aplikují v dalších cvičeních, či podobných situacích. Často jsou tato pravidla naučena pasivním způsobem.

4. *hlavní role učitele a nedostatečný prostor pro žáky* – Tato metoda neposkytuje žákům mnoho prostoru pro samostatné poznávání. Může se stát, že žáci jsou pouze pasivními příjemci informací a nedojde k jejich zpracování.

5. *znát pravidla neznamená umět jazyk* – Deduktivní metoda může vytvořit mylnou představu, že pokud ovládneme pravidla teoreticky, umíme je užít i v praxi.

(Thornbury, 2002)

### **Klady induktivního přístupu**

1. *silná úloha žáka* – Výuka se odvíjí zejména na základě potřeb žáků. Žák sám objevuje, analyzuje a formuluje zákonitosti. Učitel je jen dobrým průvodcem a poradcem.

2. *podobnost přirozenému osvojování si jazyka* – Žák si vědomosti osvojuje velmi podobným způsobem a v podobném sledu, jako tomu je v jeho mateřštině.

3. *osvojování si na základě duševního vývoje* – Žáci vytvářejí a nacházejí takové zákonitosti a pravidla, která korespondují s jejich přirozeným duševním vývojem.

4. *žáci jsou aktivní součástí výuky* – Tato skutečnost zvyšuje pozornost žáků a jejich motivaci k učení.

5. *větší nezávislost a zodpovědnost žáků* – Induktivní metoda připravuje žáky na to, aby byli v budoucnu schopni samostatného přemýšlení a zodpovědnosti za sebe sama.

6. *spolupráce a vzájemná pomoc* – Žáci se učí pracovat ve skupině, mají možnost se tak setkat s různými situacemi, které jim učitel sám o sobě nedokáže poskytnout.

(Orlova, Pavlíková, 2013; Thornbury 2002)

## **Zápory induktivního přístupu**

- 1. časová náročnost* – Žákům trvá více času, než dojdou k cílové formulaci pravidla. Časovou náročnost můžeme vzít i z pohledu učitele, který stráví více času přípravou na takovouto hodinu.
- 2. méně času na procvičování* – To je způsobeno právě tou skutečností, že žáci nacházejí pravidla samostatně a to zákonitě trvá delší dobu.
- 3. vyvození špatného pravidla* – Může nastat situace, kdy žák formuluje nesprávné pravidlo. Pokud nedojde k opravení, může se žák naučit chybnou informaci. Je proto nutné žákům neustále dávat zpětnou vazbu a průběžně je kontrolovat.
- 4. nevyhovuje studentům s analytickým učebním stylem* – Tito studenti preferují jednoznačná pravidla a struktury.
- 5. vyšší nároky na učitele* – Nejde pouze o vyšší časové nároky, ale i o organizační, didaktické, diagnostické a metodologické.

(Nunan, 2003; Thornbury, 2002)

Každý z přístupů má své stinné a dobré stránky. Induktivní přístup aktivně zapojuje do procesu učení studenty, je zde však riziko špatné formulace pravidla či principu a tak i vzniku chyby. Nicméně induktivní přístup vede k dlouhodobému zapamatování učiva, motivaci, zaujetí, samostatnosti a zodpovědnosti, což patří mezi velké přednosti. Následující kapitola bude věnována hlubšímu rozboru principů, pojmů a dalších částí induktivní výuky anglické gramatiky.

## 3 Induktivní pojetí výuky anglické gramatiky

„*Instead of teaching grammar, therefore, try to provide the right conditions for grammar learning.*“ (Thornbury, 2002; str. 153)

### 3.1 Ústřední pojmy

Před tím, než se seznámíme s jednotlivými fázemi induktivní výuky, vysvětlíme si pojmy, které jsou s induktivní metodou často spojovány.

#### 3.1.1 Input, intake, output

Nejdůležitější informace získáváme skrze input a input je tedy i podstatným zdrojem gramatiky (Harmer, 2007b). Do češtiny by se input dal přeložit jako vklad, či vstupní data (informace).

V rámci poskytnutého inputu nalezneme mnoho skrytých pravidel a vodítek, podle nichž se jazyk řídí. A díky množství těchto informací mohou studenti vystavět jejich interní lingvistický systém (Lee a VanPatten, 2003). Ovšem ne všechny informace a situace, se kterými se žáci setkají, se dají považovat za input. Tyto výchozí informace musí být zejména srozumitelné. Neboť pouze srozumitelný a jasný input může mít za důsledek osvojování si jazykových znalostí, jinak řečeno *language acquisition*. Samozřejmě vstupní informace musejí být přizpůsobené věku a úrovni žáků (Hamer, 2007b).

Samotný input však nestačí k tomu, abychom se jazyk naučili a používali ho. Žáci si musí získané informace a pravidla zvnitřnit. Toto zvnitřnění nazýváme intake. Input poskytuje informace a pravidla, intake vytváří v přijatých informacích systém a třídí je. Žáci si na základě přijatých a systematizovaných pravidel a informací vytvářejí vlastní ucelenou soustavu jazykových znalostí, schopností a dovedností, která se neustále vyvíjí (Lee a VanPatten, 2003).

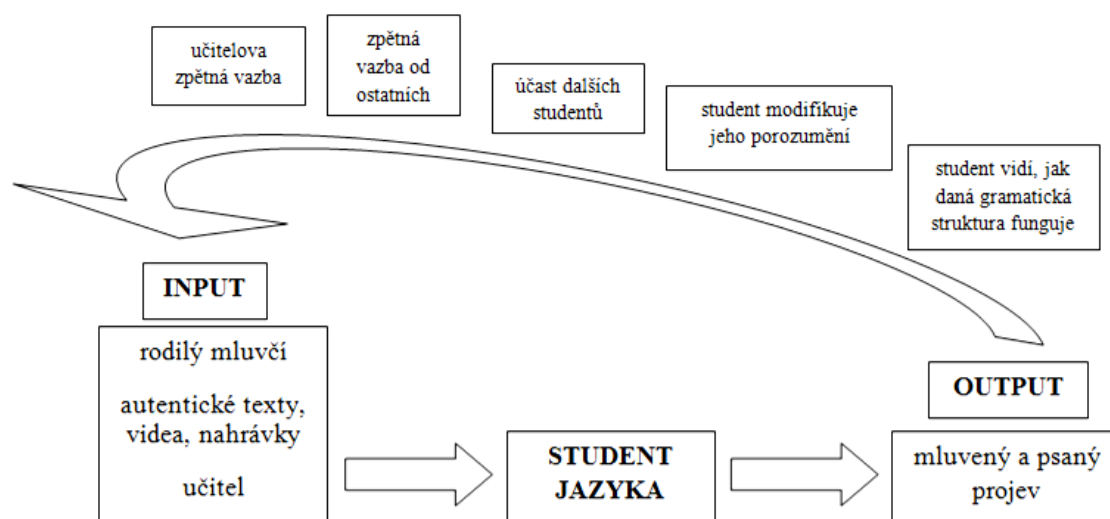
Znalost jazyka a gramatiky však nestačí, nabyté vědomosti musíme také umět použít v praxi. Na input a intake tedy logicky navazuje output, což je užití jazyka v rámci komunikace a sdělení. Ne všechno co vyprodukujeme, můžeme považovat za



output. Musíme respektovat dvě zásady. Abychom byli schopni vytvořit výpověď, musíme být schopni vyjádřit konkrétní význam konkrétní formou a za druhé je nutné správným způsobem jednotlivé formy a struktury spojovat k sobě (Lee a VanPatten, 2003).

Harmer (2007b) upozorňuje na jeden velmi důležitý fakt a to, že output nám může zároveň sloužit jako input. „Když žák vyprodukuje výpověď a vidí, jak daný jev funguje, tato skutečnost slouží jako zpětná vazba (tedy nový input) v rámci procesu osvojování (acquisition). A žákova reakce na output se stává novou vstupní informací.“ (str. 266) Přehledněji tuto skutečnost zobrazuje následující schéma.

Obr. 3 : Vztah mezi vkladem (input) a výstupem (output)



Zdroj: Harmer, 2007b; str. 266; vlastní zpracování

### 3.1.2 Acquisition

Jak již bylo řečeno, acquisition (osvojování) je závislá na jasných a dobře strukturovaných vstupních informacích.

Proces osvojování si mateřského jazyka, tak i cizího byl po dlouhá léta studován a zkoumán psychology i lingvisty. Nejstarší studie sahají do devatenáctého století. Vyvstává otázka, jakou měrou se poznatky ohledně mateřského jazyka promítají do studia cizího jazyka. Tím, že pozorujeme principy osvojování si mateřštiny, můžeme předejít jistým obtížím v osvojování si jazyka cizího. Příkladem jsou například gramatické struktury, kterým zprvopočátku rozumíme intuitivně a až později je

systematizujeme. Tento a mnoho dalších příkladů můžeme pak využít při výuce druhého jazyka. Musíme však brát na zřetel rozdílné povahy těchto dvou jazyků (Stern, 1992).

Jak získávání probíhá, představuje Lee a VanPatten (2003). Rozlišují tři druhy procesů, které se na akvizici podílejí. Důležité je zmínit, že neprobíhají jeden po druhém, ale vzájemně se překrývají.

1. *zpracovávání vkladu (input processing)* – proces, při kterém žáci zpracovávají vstupní informace a získávají z nich potřebná lingvistická data

2. *systémová změna (system change)* – do této fáze spadají další dva procesy

- *urovnání neshod (accommodation)* – způsob, jakým žáci začlení nově poznané do svého stávajícího lingvistického systému

- *restrukturalizace (restructuring)* – proces změn, které jsou způsobené novými poznatky

3. *zpracovávání výstupu (output processing)* – způsob, jakým jsou žáci schopni použít data získaná z vkladu ve svých výpovědích

Lee a VanPatten (2003) a stejně tak Stern (1992) a další se shodují na tom, že proces osvojování si jazyka probíhá z větší části na bázi podvědomí, tedy implicitně.

### **3.1.3 Consciousness-raising**

Budování podvědomí stojí z části v rozporu s Krashenovým pojetím osvojování si jazyka. Thornbury (2002) zmiňuje, že Krashen tvrdí, že proces osvojování si jazyka je podvědomý proces a vylučuje se tedy s vědomým učením. Nicméně mnoho didaktiků se shoduje na tom, že účelná pomoc vede k efektivnímu osvojování si jazyka.

Hlavní princip budování povědomí je však založen na účelné pomoci při poznávání daného gramatického jevu a jazyka obecně. Tím, že žákům implicitně podáváme různá vodítka, je dokážeme dovést k cíli a formulaci obecných pravidel.

## 3.2 Jednotlivé fáze

Každý učební proces má své zásady. Není tomu jinak ani v tomto případě. Musíme projít určitými fázemi, které na sebe logicky navazují a jsou vodítkem v procesu poznávání a učení se nové gramatice. Je jasné, že existuje jistá valence v rámci každé fáze. Nicméně, základ je stále stejný. V rámci celého procesu osvojování nových vědomostí musíme žákům poskytovat dostatečný a srozumitelný vklad (input), díky kterému se u žáků vytváří jejich vnitřní systém (viz. výše). Penny Ur (2006) rozlišuje tyto čtyři fáze: prezentace; izolace a vysvětlení; procvičování; testování.

### 3.2.1 Prezentace

Smyslem prezentace není prezentovat pravidlo (např. tvoření předpřítomného času), ale na základě textu, rozhovoru, souboru obrázků, krátkého videa, věty apod. uvést žáky do tématu. Žáci si na tomto základě mají danou strukturu uvědomit a přenést jí do krátkodobé paměti, tak abychom s ní dále mohli pracovat (Ur, 2006). Thornbury (2004) tento proces nazývá budováním povědomí, tzv. *consciousness raising*.

Velmi důležité je gramatiku učit vždy v kontextu. Pokud bychom totiž vytrhli jednotlivé jevy ze souvislostí, žáci by se možná naučili jejich správný tvar, ale nebyli by schopni správně použít. Dále bychom neměli od sebe oddělovat formu a význam gramatické struktury (Thornbury, 2002).

Při prezentování nového gramatického jevu musí být brán zřetel na věk žáků. Pro většinu teenagerů není gramatika nejzajímavější částí studia jazyka. Proto je nutné ji spojovat s tématy žákům blízkým, tak aby viděli její hodnotu a užitečnost. Pokud tedy budeme mluvnicki prezentovat aktuálně, žáci si budou vědomi její hodnoty a jejich motivace k učení vzroste (Oxford University Press ELT, 2013).

Thornbury (2002) také uvádí, že prezentaci (i následující fázi) by neměla být věnována většina času. Naopak nejvíce času by mělo být věnováno samotnému procesu objevování a procvičování daného jevu a jeho uvedení do aktivní gramatiky žáků.

Tato část induktivní výuky a následující fáze jsou lépe patrné z reálných příkladů, kterými se zabývá praktická část této práce.

### 3.2.2 Izolace a vysvětlení

V této fázi přejde pozornost na samotnou formu a význam gramatického jevu. Zajímáme se o to jak gramatické struktury „*znějí, vypadají, co znamenají a jak se vytvářejí – stručně řečeno, jakými pravidly se řídí.*“ (Ur, 2006; str.7) Cílem této části je porozumění.

Izolace a vysvětlení přichází po poměrně dlouhém procesu představeném v předcházející kapitole, který prochází od zkoumání údajů, hledání zákonitostí a tvorbě a ověřování hypotéz (Pasch, 1998). Až poté jsou formulována a vysvětlena pravidla daného gramatického jevu.

V rámci induktivního procesu žáci formulují a izolují jednotlivé principy na základě samostatného bádání. Ne vždy jsou studenti schopni vyvodit určité pravidlo, proto je důležité žákům poskytnout vysvětlení a shrnutí (Stern, 1992).

Thornbury (2004) považuje za velmi důležité být úsporný, nezabředávat do přílišných podrobností, zprostředkovat žákům opravdu jen to, co potřebují k reálné komunikaci. Vysvětlení nesmí být však příliš stručné, pak by mohlo dojít k tomu, že bude nepřesné, či dokonce nepravdivé. Je nutné mezi tímto najít rovnováhu.

### 3.2.3 Procvičování a práce s chybou

Jak již bylo řečeno. Této fázi by mělo být věnováno nejvíce času. Žáci by si měli daný gramatický jev procvičit ve všech 4 základních řečových dovednostech (čtení, psaní, poslech a mluvení).

V předchozí fázi jsme se věnovali porozumění danému gramatickému jevu. Nicméně, pochopení není zárukou toho, že budeme daný gramatický jev umět správně použít. Účelem procvičování je zaměřit se zejména na přesnost v užití a zautomatizování daného jevu tak, aby přešel z krátkodobé paměti do dlouhodobé (Ur, 2006). Je nutné také věnovat určitou pozornost správnosti a plynulosti (*accuracy and fluency*) projevu. Je možné, že nastane případ, kdy je žákova výpověď plynulá a správná, ale úroveň, použití slov a struktura vět je příliš jednoduchá. Je tedy nutné, abychom ke znalostem starým přidávali nové a dosavadní poznatky restrukturalizovali. Komplexnost jazyka je nezbytným předpokladem pro jeho užívání v praxi. Žáci by tedy

neměli ustrnout na jedné úrovni, ale stále se rozvíjet (Thorbury, 2002). K tomu slouží zejména procvičování daného jevu v mnoha oblastech a situacích.

K tomu, aby výuka gramatiky žáky motivovala a zaujala, bychom měli do ní zařadit různé druhy aktivit a cvičení k jejímu procvičení. To dodá hodině spád. Žáci jsou více aktivizováni a koncentrováni. Pokud dáme žákům šanci aplikovat nově osvojené vědomosti tak, aby je použili na základě svých zkušeností, činí to gramatiku pro ně lépe zapamatovatelnou (Oxford University Press ELT, 2014a).

V této fázi musíme vždy brát ohled na to, že se v praxi nikdy nesetkáme s homogenní skupinou žáků. Proto je nutné volit různé aktivity k procvičení dané gramatiky. To znamená, že nebudou příliš složité pro slabší žáky, či v opačném případě příliš jednoduché pro zdatnější žáky. Cvičení, která poskytnou všem žákům prostor pro vyjádření se v rámci své úrovně používání jazyka, jsou velmi vhodná. Žádný z žáků totiž neztrácí motivaci. Nám to také poskytuje větší variabilitu ve zpětné vazbě a možnosti přistupovat k žákům individuálně. Příklad takového cvičení může být vynechané slovo ve větě s možnostmi výběru (multiple-choice). Dále můžeme poskytnout typovou větou a nechat žáky pokračovat samotné a podle jejich znalostí a životních zkušeností. Pro ilustraci uveďme příklad: *My mother always does the washing up after lunch. What else does your mother do?* (Ur, 2006).

V rámci procvičování bychom měli žákům dát šanci pracovat a komunikovat v menších skupinkách či ve dvojicích bez většího zásahu učitele. Práce se spolužáky totiž pomůže odstranit stres, který často vzniká, když žák komunikuje přímo s učitelem (a před celou třídou). Méně nervozity u většiny žáků přináší i méně gramatických chyb (Oxford University Press ELT, 2014b).

### **Chybování a práce s chybou**

Chybování žáků se zdá být nevyhnutelnou součástí učení se cizímu jazyku. Je v postatě přirozené. Nicméně chyby nesmíme ignorovat a naopak s nimi musíme správným způsobem pracovat (Thornbury, 2002). „*Když studenti cizího jazyka dělají chyby, demonstrují tím fázi přirozeného vývoje v rámci učení se jazyku.*“ (Harmer, 2007b; str. 138)

Z praxe velmi dobře víme, že všechny chyby nejsou stejné. Některé jsou více závažné, některé méně. Některé si zaslouží více pozornosti, některé naopak méně.

Jeremy Harmer (2007b) uvádí tři typy chyb, se kterými se můžeme setkat. Prvními z nich jsou tzv. *slips*. Do češtiny by se výraz dal přeložit jako přeroknutí, či zaváhání. V tomto případě je velmi důležité zmínit, že pokud se žák dopustí tohoto typu chyby, je schopný se sám opravit. Dalším typem chyb jsou více závažné tzv. *errors*, je nutné jim věnovat pozornost a pracovat s nimi. V tomto případě žáci totiž nejsou schopni sami sebe opravit. To znamená, že si chyby nejsou vědomi. Pokud bychom na *error* neupozornili, mohla by se z ní stát tzv. *fossilized error*, která se velmi těžko odstraňuje (Thornbury, 2002). Posledním typem chyby, kterou Harmer (2007b) uvádí je tzv. *attempt*, neboli pokus. Žák se snaží něco sdělit (ať už v mluvené, či psané formě), ale ještě nemá takové znalosti, aby to toho byl schopen. V tomto případě bychom měli ocenit snahu žáka a navést ho tak, aby své sdělení byl schopný dokončit na základě znalostí, které již získal.

Odhalit příčinu chybování žáků někdy není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Harmer (2007b) a Thornbury (2002) se shodují na dvou základních faktorech, které mohou být zdrojem chyb. Prvním z nich je interference, vměšování se, mateřského jazyka do cizího jazyka. Druhou příčinu chybování nazývají tzv. *developmental errors*, vývojové chyby.

Pokud se nyní budeme bavit o chybách způsobených vměšováním se mateřského jazyka do druhého jazyka, budeme se bavit o chybách, které jsou způsobené nejasnostmi a zmatením v odlišných strukturách a jejich různým užíváním (Harmer, 2007b).

Žáci se v dětství naučili věnovat pozornost konkrétním podnětům, slovům apod., ke kterým je ve větě vázán význam. Když se začnou učit cizí jazyk, snaží se na základě naučených strategií z mateřského jazyka nalézt informace a význam na známých místech. Pokud jsou systémy obou jazyků podobné, tyto strategie se dají aplikovat. Ve většině případů jsou jazyky odlišné a užívání strategií platných pro první jazyk může činit problémy při učení se jazyku cizímu (Cameron, 2005). Na základě toho rozlišujeme tzv. *positive* a *negative transfer*, pozitivní a negativní přenos. Pozitivní přenos nevyústí v chyby, díky znalostem z mateřského jazyka si dokážeme pomoci, při užití cizího jazyka.

S chybováním je spojován právě negativní přenos. Ten je výsledkem odlišností v systémech obou jazyků (Thornbury, 2002). Žáci si znalostmi mateřského jazyka

pomáhají vyplnit místa, kde chybí znalosti cizího jazyka. Velmi často předpokládají, že cizí jazyk se chová stejně jako jejich mateřský (Cameron, 2005).

Vývojové chyby jsou často spojovány s tzv. *overgeneralisation*, což je v podstatě přílišné nadužívání nově naučeného gramatického pravidla. Žáci nové pravidlo, či novou strukturu, často aplikují i tam, kde chyby dříve nedělali (Harmer, 2007b). Tyto chyby však nejsou způsobené žádnými vnějšími faktory, ale samotnou povahou cizího jazyka. Podobné chyby žáci dělali, když se učili mateřský jazyk (Thornbury, 2002). Tyto chyby se však časem odstraní tím, že žáci získají komplexní znalosti a danému jevu porozumí (Harmer, 2007b).

Se všemi chybami musíme správně zacházet. V rámci procvičování je čas dělat chyby. Nicméně žáci se ze svých chyb či chyb ostatních musí poučit. Úkolem učitelů je na ně vhodně a v pravý čas upozornit. Mohl by nastat stav, kdy žáci se nebudou vyjadřovat jen z toho důvodu, že se budou bát udělat chybu. Chyba by neměla být tabu. Samozřejmě bychom neměli upozorňovat pouze na chyby, vyzdvihovat bychom měli i úspěchy a správné odpovědi. Říkáme tomu negativní a pozitivní *feedback* (zpětná vazba). Mezi kladnou a negativní zpětnou vazbou by měla existovat rovnováha. Pokud bude jedna převažovat druhou, dojde ke ztrátě motivace žáků k učení (Thornbury, 2002).

Protože opravování chyb zejména v mluveném projevu poukazuje na člověka, který chybu udělal, musíme být velmi opatrní. Pokud žáka necitlivě opravíme, můžeme ztratit jeho důvěru, či ho dostat do nepříjemné situace (Harmer, 2007a). Objevuje se zde otázka, jak tedy vhodně zareagovat, pokud student udělá chybu. Většina učitelů jedná intuitivně na základě vyvstálé situace a také atmosféry ve třídě apod. (Thornbury, 2002).

Thornbury (2002) uvádí několik příkladů, jak na chybu zareagovat. Prvním z nich je, jednoduchá negativní zpětná vazba např. *No.; You are wrong.* apod. Nicméně tato zpětná vazba nedává studentovi, žádné vodítko k tomu, kdy a kde udělal chybu. Tento typ použijeme zejména v tom případě, pokud si myslíme, že se žák přeřekl, a budeme předpokládat, že se sám opraví. Pokud se žák sám neopraví, požádáme například ostatní žáky, zda znají správnou odpověď. Můžeme také zvolit postup, že danou větu zopakujeme, ale bez chyby. Uvedme příklad, žák řekne že: „They was at home yesterday.“ My větu přeformulujeme správně, můžeme také zdůraznit místo, kde žák

udělal chybu: „They were at home yesterday.“ Jedná se o rychlou a efektivní opravu Harmer (2007b) tento typ nazývá *reformulation*. Dále můžeme upozornit, čeho se chyba týká např. *Incorrect tense.*, *Bad formulation.*, *Third person.*, apod. Velmi účinné je se na danou chybu zeptat otázkou, či použít chybné slovo v otázce. Pokud použijeme předchozí příklad, může to vypadat takto: „Was they at home?“ Přičemž na chybný výraz dáme patřičný důraz. V případě, že nechceme upoutat pozornost ostatních žáků, můžeme použít gestikulaci, či mimiku. Žák velmi rychle pochopí, že udělal chybu a může se opravit (Harmer, 2007b).

Rozdíl nalezneme při opravování psaného textu, tam výše vyjmenované metody často nelze použít. Musíme je tedy přizpůsobit. Znamku můžeme doplnit slovním hodnocením, či upozorněním na časté chyby apod. Žák od nás v tomto případě dostává zpětnou vazbu s časovým odstupem.

Na závěr uvedeme stručný přehled více efektivních a méně efektivních způsobů opravování chyb, které zmiňuje Stern (1992).

Tab. 2: Efektivnost způsobů opravování chyb

Více efektivní	Méně efektivní
učitel získává správné odpovědi od ostatních žáků	učitel poučuje, předkládá pravidla a vysvětluje
učitel vybízí k opravě sebe sama (self-correction) a vzájemné opravě (peer-correction)	učitel opravuje přímo
učitel zprostředkuje smysluplné procvičení problematické oblasti	učitel zprostředkuje procvičení problematické oblasti skrze mechanické drilování
učitel opravuje vybrané chyby	učitel opravuje vše

Zdroj: Stern 1992, převzato z: Celce-Murcia 1985

Cílem procvičování a práce s chybou je, aby si žáci daný gramatický jev co nejvíce osvojili a chyby, které jsou běžnou součástí tohoto procesu, odstranili. Velmi důležitá je zpětná vazba, která žákům říká, jak na tom jsou a co mají případně zlepšit. V další fázi budou znalosti hodnoceny a testovány.



### 3.2.4 Testování a hodnocení

Testování a hodnocení podle Sterna (1992) zahrnuje jak neformální momentální komentáře, tak i pravidelné a plánované testy.

Testování podává učiteli užitečné informace o tom, v jaké fázi se žáci zrovna nachází, zda učivo zvládli, nebo zda je nutné něco zopakovat, či více procvičit. Funguje také jako zpětná vazba pro žáky samotné. Dozvědí se, co již umí a co je naopak nutné si znovu procvičit, nebo se doučit. Může plnit funkci vnější motivace k učení. Poskytuje žákům pocit dosažení cíle a satisfakci (Ur, 1999).

U každého testu určujeme jeho validitu. To znamená, zda testuje to, co je předmětem testování. Dále reliabilitu, míru spolehlivosti, pokud by daný test hodnotili různí lidé, výsledky by měly být konzistentní a tentýž student by měl dosáhnout velmi podobných výsledků v obdobných typech testů na danou látku. Posledním atributem testu je jeho praktičnost. Ta značí míru náročnosti přípravy, organizace a hodnocení testu (Thornbury, 2002).

#### Typy testů

- 1. otázky a odpovědi* – Klademe jednoduché otázky a očekáváme odpovědi na základě vlastních zkušeností, předchozího čtení textu, poslechu apod. Procvičujeme porozumění, ale také správnost gramatických struktur užitých v odpovědích.
- 2. úlohy s výběrem možností* – Skládají se z otázky či výroku a jsou doplněny možnostmi, ze kterých žáci vybírají.
- 3. doplňovací úlohy* – Žáci mají za úkol doplnit do prázdné mezery v textu náležité slovo na základě kontextu, či jiných vodítek. Doplňujeme například členy, správné formy gramatických slov apod.
- 4. Spojování* – žáci mají za úkol k sobě přiřadit odpovídající termíny, věty, slova apod. Testujeme porozumění a gramatiku zároveň.
- 5. přetvoření* – žáci přetvářejí danou větu podle instrukcí. Mění se například čas, osoba, funkce věty apod.
- 6. uspořádání věty* – žáci mají za úkol uspořádat jednotlivá slova do smysluplné věty.

7. *překlad* – žáci překládají věty, slova, fráze z mateřského jazyka do cizího jazyka nebo opačným směrem.
8. *esej* – žáci píšou esej na dané téma v daném rozsahu. Testujeme obsah sdělení i gramatickou správnost. Eseje jsou velmi náročné na opravování, ale mají vysokou vypovídající hodnotu o žakově jazyku a osvojené gramatice.
9. *monolog* – žák mluví na dané téma. Velmi podobné předchozímu příkladu. V tomto případě jsou však testovány produktivní a komunikační dovednosti.

(Harmer, 2007b; Ur, 1999)

Penny Ur (1999) nabízí přehled zásad dodržovaných při tvorbě testů. Jak již bylo řečeno, test by měl být v první řadě validní (testovat to, co má testovat) a také srozumitelný. Nesrozumitelnost by mohla vést k chybám, které však nereflektují znalost či neznalost dané gramatiky. Žáci by námi vytvořený test měli být schopni vyřešit. Před tím, než test zadáme žákům, je nutné si promyslet systém bodování a známkování. Témata, která se objeví v testu, by měla být zajímavá a adekvátní věku a jazykové úrovni žáků. Každý žák, i ten méně zdatný, by měl být schopen vyřešit alespoň nějakou část.

## **Hodnocení**

Díky různým druhům testování a hodnocení, získáváme informace o tom, zda jsme dosáhli vytyčeného cíle. Hodnocení slouží pro žáky i učitele jako zpětná vazba. Zásadním faktorem pro proces hodnocení je učitelův profesionální přístup a úsudek. Dále je nutné zmínit, že testování a hodnocení by mělo přirozeně vyplývat z učebního procesu (Pachler a Field, 2001).

Rozlišujeme formativní a sumativní hodnocení. Sumativní hodnocení je takové hodnocení, které slouží jako shrnutí gramatiky za určité období (Pachler a Field, 2001). Můžeme do něj zařadit například hodnocení srovnávacích testů a testů, které nám určují úroveň jazyka, tato hodnocení můžeme pojmenovat jako externí hodnocení. Tyto typy testů a hodnocení bývají totiž vytvářena jinou organizací, než je škola. Spadají sem však i interní testy a hodnocení, například postupové zkoušky, nebo například v České republice rozšířené čtvrtletní a pololetní práce. Stern (1992) formativní hodnocení dále dělí na formální a neformální. Formální hodnocení zahrnuje občasné testy, testy zaměřené na pokrok a přípravné testy. Neformálním se rozumí hodnocení každodenních

aktivit, kvízů, prověrek. Formativním hodnocením rozumíme průběžné hodnocení práce žáků.

Ur (1999) dodává, že velmi důležitou roli vedle hodnocení, které provádí učitel má i sebehodnocení žáků. Jako další možnost evaluace uvádí žákovo portfolio. Tím se rozumí soubor prací (nejen testů) za delší časový úsek (pololetí, školní rok), který poslouží právě jako podklad pro hodnocení daného žáka.

Pachler a Field (2001) představují velmi přehledný souhrn fází, kterými by hodnocení mělo procházet.

*Obr. 4: Devět fází procesu hodnocení*

No.	Stage
1	Decide on what learning objectives are to be assessed, e.g. <i>for pupils to show that they are able to order a meal in a restaurant or for pupils to have an understanding of how to formulate and when to use the imperfect tense.</i>
2	Decide on the type of assessment, e.g. <i>whether to use continuous or summative teacher assessment or pupil self- or peer assessment.</i>
3	Define the criteria to be used in relation to the planned learning outcomes/objectives.
4	Select tasks from the teaching material suitable for assessment purposes and/or design tasks reflecting the types of teaching material used.
5	Collect evidence, i.e. <i>carry out the assessment.</i>
6	Pass judgement, i.e. <i>mark pupils' work.</i>
7	Record the data, e.g. <i>note results in the mark book.</i>
8	Report the data, i.e. <i>feed back the results to relevant parties as verbal comments (in writing or orally), grades, percentages, levels etc.</i>
9	Review and evaluate the assessment process and outcomes: <i>was the assessment valid and reliable? What diagnostic information did it yield to inform future teaching and learning? What, if anything, needs to be re-taught or re-explained on the basis of the evidence gathered? Might a different approach yield better results?</i>

*Zdroj: Pachler a Field, 2001; str. 205*

Máme různá kritéria, na základě nichž můžeme provést hodnocení. Jedním je kritérium, které se vztahuje k stupni vývoje žáka. Patří sem například věk, jazyková úroveň, ročník, ve kterém se nachází apod. Hodnotí se, zda žákův výkon odpovídá stanovenému kritériu. Dalším je kritérium, podle kterého hodnotíme výkon žáka vzhledem ke skupině (třídě). Poslední je kritérium zaměřené na hodnocení žáka k jeho vlastním schopnostem. Poskytuje tak zpětnou vazbu o tom, jakým způsobem se žákovy znalosti a schopnosti vyvíjejí vzhledem k předchozím (Ur, 1999).

Hodnocení může mít podobu známek, slovního či procentuálního vyjádření, lze hodnotit i pomocí písmen (to je typické však spíše pro vysokoškolské vzdělávání, či anglicky mluvící země).

V hodnocení musíme brát ohled na to, že stálé negativní hodnocení, či neustálé vyzdvihování stejných žáků může mít negativní efekt a slabší žáci mohou ztratit

motivaci k učení. Kombinace pochvaly a vhodných poznámek a hodnocení většinou vede ke zlepšení žákových výkonů (Harmer, 2007b).

### **3.2 Způsoby výuky gramatiky induktivním způsobem**

Existuje mnoho způsobů, jak vyučovat gramatiku. V následující části této práce si blíže popíšeme ty, které jsou spojované s induktivní metodou.

V průběhu historie se měnily přístupy k výuce gramatiky a také metody a způsoby, jakými byla vyučována. Gramaticko-překládová metoda je silně orientovaná na formu, komunikativní funkce gramatiky a jazyka stojí v pozadí. Na druhém konci pomyslného provazu stojí přirozený přístup (Natural Approach). Tento přístup zase klade důraz na funkci jazyka, forma pro něj není důležitá. Mezi těmito metodami se nachází audio-linguální (přímá) metoda. Blíže pak k důrazu na formu se nachází komunikativní metoda výuky jazyků (Thornbury, 2002).

#### **3.2.1 Komunikativní metoda**

Nejen, že se žáci musí gramatická pravidla naučit, musí je umět především použít v reálných situacích. Úkolem výuky je připravit žáky na svět mimo školní třídu (Lee a VanPatten, 2003).

Tato metoda se zaměřuje jak na funkci jazyka, tak i na jeho použití. Žáci jsou vystaveni jazyku a gramatice v mnoha situacích a mají také hodně příležitostí použít jazyk v praxi. Komunikativní metoda má mnoho společného právě s acquisition, jejíž princip byl vysvětlen již dříve. Výhodou je, že žáci se učí jazyk a jeho gramatiku a ne o jazyku (Hamer, 2007a).

Komunikativní přístup k výuce gramatiky se zaměřuje spíše na plynulost projevu než na jeho správnost (Thornbury, 2002).

Typickým příkladem použití komunikativní metody jsou tzv. information-gap aktivity. Žáci jsou tím přinuceni komunikovat, neboť mají zjistit informaci, která jim není známá a nezjistí ji jiným způsobem, než že se zeptají např. svého spolužáka (který

tuto informaci má). Další aktivitou s výraznou komunikativní funkcí jsou tzv. role-play, hraní rolí. Žák se vžije do určité role a imituje jí (Harmer, 2007a).

Harmer (2007a) však také uvádí skutečnost, že přílišná zaměřenost této metody na komunikativní stránku jazyka má za příčinu nižší gramatickou správnost a přesnost. Důraz je totiž kladen na plynulost projevu a jeho obsah.

### **3.2.2 Metoda založená na řešení úloh (Task-based Learning)**

Jak uvádí Harmer (2007b) tato metoda je přirozenou nadstavbou té předchozí. Je více zaměřena na úlohu než na jazyk samotný. Studenti tak řeší situace, se kterými se běžně setkají v životě. Na základě řešení pak hledají principy a gramatická pravidla, která se v dané situaci uplatňují.

Učitel musí vhodně vybrat materiály a situace tak, aby podnítily u žáků zájem o jejich řešení (Pachler a Field, 2001). Žáci na základě dostupných informací a svých předešlých znalostí vyřeší danou situaci. Dále pak se společně s učitelem zaměří na gramatickou funkci jazyka, který byl použit (Thornbury, 2002).

### **3.2.3 Vtáhnout (engage) – prozkoumat (study) – uvést v praxi (activate)**

V dnešní době se žáci s gramatikou setkávají skrze srozumitelný kontext a vstupní data, díky tomu se žáci mohou soustředit na formy jazyka a jak se tyto formy používají v praxi, což je velmi užitečné. Jak uvádí Harmer (2007a), mohou tak přemýšlet, jak dané gramatické jevy a jazyk obecně fungují, zatím co díky vhodným výukovým metodám a technikám dostávají příležitost k tomu, aby si je procvičili v komunikativních aktivitách a různých úlohách zaměřených právě na daný gramatický jev (task-based activities).

Harmer (2007a) uvádí velmi důležitou skutečnost. Metody a aktivity, které používáme k předávání gramatiky, musí být velmi dobře organizované a vést k jasnému cíli. Pokud bychom aktivity řadili bez určité návaznosti a nestrukturovali proces výuky, mohlo by se stát, že výuka bude neúspěšná. Právě proto zavádí tyto tři na sebe navazující procesy: vtáhnout, prozkoumat a uvést v praxi.

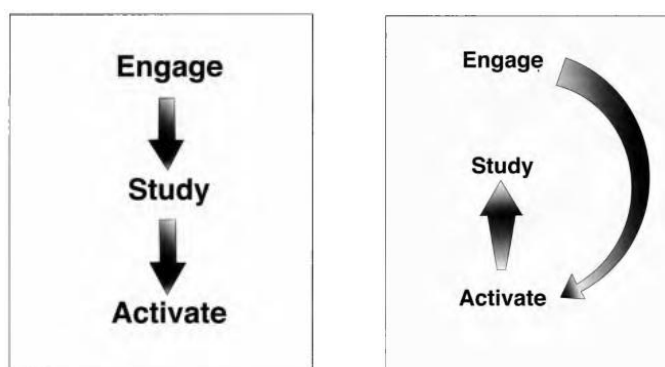
Vtažení žáků do výuky hraje klíčovou roli v procesu učení. Pokud nejsou motivováni a zapojeni do výuky, těžko se něčemu naučí (Ur, 1999). Pokud žáky zaujmeme a nadchneme pro danou látku, dosáhneme lepších výsledků.

Fáze zkoumání obsahuje různé druhy aktivit, kterými žáci objevují a učí se novému gramatickému jevu. Můžeme zmínit například vedené objevování (guided-discovery), úlohy zaměřené na daný gramatický jev, učení se gramatice skrze autentické materiály apod.

Na tuto fázi navazuje uvádění nově nabytých informací do praktického používání. Tato fáze se zaměřuje především na komunikativní stránku jazyka. Důležitou roli hraje personalizace, pokud žáci mají možnost mluvit či psát o tom, co je jim blízké, vidí hodnotu daného gramatického jevu (Harmer, 2007a).

Máme několik způsobů, jak tyto fáze uspořádat: přímý a obrácený (bumerang procedure). Z následujících obrázků vyplývá rozdíl mezi nimi.

*Obr. 5: Přímý vs. obrácený způsob (ESA vs. EAS)*



*Zdroj: Harmer, 2007a; str. 54,55*

Příčemž právě obrácený postup lépe vystihuje podstatu induktivního pojetí výuky. Učitel vtáhne žáky do výuky, postaví je do určité situace, dále tuto situaci řeší a poznávají jazyk, který je k řešení potřeba (učitel může dělat poznámky o možných problémech a chybách, se kterými se žáci setkali). Na základě toho vystanou gramatická pravidla, která jsou třeba osvětlit a formulovat a dále procvičit (Harmer, 2007a).

### **3.2.4 Přehled induktivních aktivit**

V následujícím textu se stručně seznámíme s aktivitami, které podporují induktivní formu výuky, kladou důraz na komunikativní stránku jazyka, avšak jeho

forma také není opomíjena. Užití těchto druhů aktivit nalezneme v praktické části této práce.

### **Information transfer activities – přenos informací**

Pro výuku žáků je mnohem přínosnější se zaměřit na porozumění danému gramatickému jevu a jeho přenosu či aplikaci v kontextu, než na schopnost si tento jev zapamatovat (Bransford a kol., 1999).

Mnohokrát v každodenním životě musíme odněkud informace vyčíst a pak s nimi dále pracovat a reprodukovat je. Je tedy nutné porozumět obsahu a umět ho vyjádřit a předat (Stern, 1992).

### **Information gap activities – zjišťování chybějících informací**

Cvičení na tento způsob bývají velmi často zapojována do výuky anglické gramatiky. Podporují komunikaci žáků mezi sebou. Musíme však dodržet pravidlo, že informaci, kterou má daný student zjistit od jiného studenta, ví pouze tento student. Tyto aktivity by nefungovaly, pokud by informace byla zjevná, či obecně známá (Stern, 1999).

Tato cvičení jsou velmi vhodná pro přípravu na reálné užívání daného gramatického jevu v praxi. Navíc se žáci učí i sociální interakci a využívají všechny své dosavadní poznatky o dané gramatice. Dávají žákům relativní volnost ve formě vyjádření. Cílem aktivity je zjistit chybějící informaci různými způsoby užívající anglický jazyk (Pachler a Field, 1999).

### **The jigsaw principle activities – skládání informací**

Tyto aktivity podporují kooperaci a schopnosti přemýšlet v souvislostech a také je nacházet. Jsou založené na principu, že jednotlivé informace skládáme dohromady tak, abychom vytvořili například příběh, či vyřešili detektivní případ apod. Každý žák například čte jiný útržek textu a pak jej, na základě vodítek, většinou gramatických struktur a jejich významu, musí pospojovat ve výsledný článek (Harmer, 2007a). Cvičení tohoto typu jsou výrazně motivační, stejně jako u předchozího případu výsledek je nepředvídatelný (Stern, 1999).

### **Problem solving – řešení problému**

Tato cvičení jsou výzvou pro žáky, neboť ponechávají volnost jejich představivosti a kreativitě ve vyřešení daného problému (Pachler a Field, 1999). Řešení problému je vhodnou komunikativní aktivitou, žáci se spíše koncentrují na vyřešení problému než na jazyk samotný. Jazyk a gramatické struktury jsou však nástrojem, který hraje významnou roli při řešení situace (Stern, 1999).

### **Role-play activities – hraní rolí**

Tyto aktivity spočívají v tom, že žáci se vtělí do nějaké role v určité situaci, která je velmi blízká té z reálného života. Žáci mohou také tvořit různé scénky a podobně. Použití jazyka obsahuje i významné prvky mimoslovní komunikace, jako jsou gesta, emoce, různá intonace apod., což patří mezi hlavní výhody těchto technik (Stern, 1999).

### **Giving and following instructions – dávání a následování instrukcí**

Aktivity tohoto typu jsou kombinací komunikativních a task-based aktivit. S přijímáním instrukcí, či jejich dáváním se v reálném životě setkáváme často. Proto tato cvičení mají ve výuce gramatiky své místo (Stern, 1999). Můžeme mezi ně řadit například popis cesty, či recept apod.

Často nepoužíváme pouze jednu vyučovací metodu, ale vhodně je kombinuje, abychom dosáhli stanoveného cíle. Je nutné také brát v úvahu jednotlivé učební styly žáků apod.

## **3.3 Role učitele při induktivní výuce gramatiky**

Učitel svým jednáním, stylem výuky a chováním bezesporu žáky ovlivňuje. Učitel je ten, který žákům zprostředkovává novou gramatiku a učí je různým učebním strategiím. Přestože učitel hraje významnou roli, ve vyučování by měli mít nejvíce prostoru žáci samotní.

Úkolem učitele v induktivní výuce je žákovi zprostředkovat gramatiku takovým způsobem, aby se z něj stal aktivní žák, který touží po porozumění a byl pak schopen



osvojené znalosti a dovednosti aplikovat v situacích z reálného života. Učitel by měl umět vhodně reagovat a přizpůsobovat výuku aktuálním potřebám žáků a respektovat jejich individualitu (Bransford a kol., 1999).

Důležitou roli v předávání gramatiky žákům hraje správnost. Učitel by neměl uvádět chybné informace a příklady. Hlavním úkolem je žákům zprostředkovat množství správných příkladů uvedených v jasném kontextu, tak aby byli schopni vyvodit gramatická pravidla. Učitel by měl být schopný žákům popsat struktury (syntaktické, morfologické, apod.), kterými se jazyk řídí a také je vysvětlit úměrně jejich věku a jazykové úrovni (James in Bygde a kol. 1994).

Z uvedených informací nejen v této kapitole vyplývá, že učitel v induktivním pojetí výuky gramatiky zastává funkci „rádce“. Měl by žáky vhodným způsobem a na základě vhodných materiálů a příkladů vést k nalezení gramatických pravidel a také tato pravidla uvést do praxe. K tomu, aby se žáci něčemu naučili, je třeba správným způsobem podnítit zájem o danou látku a motivovat je.

Jak říká Larsen-Freeman (2003): „*Nemohu své studenty naučit všemu, čeho se jazyk týká, a i kdybych mohl, jazyk se stále mění. Co však mohu udělat je, dát jim nástroje a prostředky k tomu, jak se jazyk učit.*“ (str. 21-22)

### **3.4 Role žáků při induktivní výuce gramatiky**

Role žáků a role učitele jsou velmi úzce spjaté. Obecně lze říci, že žáci přicházejí do výuky se základními znalostmi o tom, jak jazyk funguje. Mají mnoho zkušeností z mateřského jazyka. Je však nutné, aby tyto prvotní znalosti aktivně zapojili i v jazyce novém a byli vtaženi do výuky, jinak může nastat, že se budou danou gramatiku učit jen z podstaty, že musejí (Bransford a kol., 1999).

Je nutné zmínit, že žáci jsou zodpovědní za to, jak se učí a připravují. Stále však přetrvává názor, že za to, jak se žáci učí je zodpovědný pouze učitel. Je nutné přenést určitou míru odpovědnosti na žáka, žák se má aktivně podílet na výuce. Žáci gramatiku objevují skrze poskytnutá vstupní data, či situace, které pro ně vytvoří učitel. Harmer (2007a) také uvádí, že se žák v ideálním případě stane naprosto samostatným a není závislý pouze na informacích, které mu poskytne učitel v rámci hodiny. Žák by měl anglickou gramatiku vstřebávat a setkávat se s ní i mimo vyučování.

Pro induktivní výuku je typické, že hlavní úlohu hraje žák. Na základě jeho potřeb a vývoje (duševního i jazykového) je výuka gramatiky modifikována. Žák zákonitosti objevuje, formuluje a učí se s nimi dále pracovat. Je zodpovědný za proces učení a je vedený k samostatnosti.

## 4 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) a jiné dokumenty

Obecné principy vzdělávání v České republice jsou formulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání ČR – Bílé knize. Dále jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. *„Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky.“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001; str. 15)

Bílá kniha nám mimo jiné poskytuje hlavní strategické linie vzdělávací politiky našeho státu. Ve vztahu k účastníkům vzdělávání mezi ně například patří, vyvolávat a uspokojovat vzdělávací potřeby u studentů, dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání, zároveň bychom měli respektovat individuální odlišnosti a životní podmínky účastníků vzdělávání. Další strategie se týkají spíše škol, jako institucí a jejich zaměstnanců, tedy učitelů.

Na základě Národního programu vzdělávání rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé stupně. RVP nám říká, co má žák ovládat v určitém roce jeho vzdělávání. Podle RVP si každá škola vypracovává svůj vlastní ŠVP (školní vzdělávací program). Všechny tyto dokumenty jsou veřejné a přístupné.

RVP základního vzdělávání navazuje na RVP předškolního vzdělávání a je východiskem pro střední vzdělávání. RVP ZV specifikuje klíčové kompetence, které by si žáci měli v průběhu povinné školní docházky osvojit. *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP ZV, 2016; str. 11) Do tohoto souboru řadíme kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

RVP ZV dále určuje obsah a cíle vzdělávání, očekávané výstupy a učivo. Do koncepce základního vzdělávání začleňuje i průřezová témata.

## 4.1 Cíle základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (2016) uvádí, že na základních školách bychom měli umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro učení se v průběhu celého života. Dále podněcovat žáky k logickému uvažování, tvořivému myšlení, a k řešení různých vyvstalých problémů. Žáky bychom měli vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet u nich schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i ostatních lidí. Základní vzdělávání by mělo žáky připravovat k tomu, aby se projevovali jako svobodné a svébytné osobnosti, které mají svá práva a povinnosti a vést je k zodpovědnosti. Žáci by měli umět a mít potřebu projevit pozitivní city v jednání, chování a prožívání životních situací, měli bychom je rozvíjet ve vnímavosti a citlivosti ve vztazích nejen k lidem, ale i k životnímu prostředí. V neposlední řadě by si žáci měli osvojit toleranci a ohleduplnost k ostatním (kulturám, lidem, náboženstvím). Úkolem učitelů je pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti a uplatňovat je spolu se získanými dovednostmi a vědomostmi v rozhodování o vlastním životě a profesní orientaci.

Cílem základního vzdělávání a vzdělávání obecně není pouze kvantum osvojených znalostí a dovedností. Cílem ZV je utvářet, lépe řečeno, pomáhat utvářet svébytné a jedinečné osobnosti. Pomoci žáků poznat hodnoty naší společnosti a chování, které je nám a našemu životnímu prostředí prospěšné. *„Základní vzdělávání na 1. i na 2. stupni je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka“* (RVP ZV, 2016; str. 9)

## 4.2 Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk a Další cizí jazyk

Jazyk a jazyková komunikace je vzdělávací oblast, která patří k těm nejdůležitějším v rámci celého vzdělávání. Dobrá znalost jazyka, nejen mateřského, patří k hlavním znakům vzdělaného člověka a jeho vyspělosti. Jazyková výuka rozvíjí zejména kompetenci komunikační. Vzdělávání žáka v této oblasti ho vybavuje znalostmi a schopnostmi nejen správně porozumět, ale také správně a adekvátně reagovat v daných situacích. Cizí a další cizí jazyk poskytují žákovi schopnosti a předpoklady pro pozdější fungování v rámci Evropy i celého světa.

*„Vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky).“ (RVP ZV, 2016; str. 19)*

Žák by díky vzdělávání v této oblasti měl pochopit, že jazyk se vyvíjí společně se svým národem. Jazyk by se pro něj měl stát nástrojem celoživotního vzdělávání a poznání. Měl by také zvládnout práci s informacemi z různých zdrojů a práci s texty různého zaměření. Žák by díky výuce cizího jazyka měl získat respekt k mnohojazyčnosti a odlišným kulturám. Žák by měl být také veden ke *„zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace.“* (RVP ZV, 2016; str. 19)

V dnešní době je důraz kladem především na komunikativní stránku jazyka, ať už jde o psaný, nebo o mluvený jazyk. K tomu, abychom se mohli dorozumět, musíme pochopit a osvojit si zákonitosti, kterými se jazyk řídí – tedy gramatické struktury. Je nezbytné, abychom osvojené vzorce a znalosti uměli efektivně a správně využívat v praxi.

Rámcový vzdělávací program nenabízí příliš široké rozpracování kompetencí, dovedností a znalostí, které by měli mít žáci po absolvování základního vzdělávání. Očekávané výstupy jsou rozdělené do 4 skupin: Poslech s porozuměním, Mluvení, Čtení s porozuměním a Psaní. K mluvnici, tedy gramatice, je zde uvedena pouze jedna věta: *„Rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)“* (RVP ZV, 2016; str. 29). Nicméně je zde zmíněna informace, že žák po absolvování cizího jazyka by měl dosáhnout úrovně A2 a žák na základní škole po absolvování dalšího cizího jazyka by měl být na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Proto je zde uvedena následující podkapitola, která se bude zabývat, jak je chápáno vzdělávání v oblasti cizích jazyků právě podle tohoto společného evropského dokumentu.

### 4.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

„Rada Evropy vybízí všechny ty, kteří se podílejí na organizaci procesu učení se jazykům, aby svou práci založili na potřebách, motivaci, povaze a možnostech studentů.“ (str. XVI) Tento dokument má posloužit jako základ pro tvorbu sylabů pro výuku cizích jazyků, směrnic pro tvorbu učebních materiálů a učebnic, kurikulů, zkoušek apod. po celé Evropě.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky uvádí, že jazyk je velmi komplexní záležitost, s touto myšlenkou jsme se již setkali v předchozích kapitolách týkajících se gramatiky a i tento dokument tuto skutečnost potvrzuje. „Jazyk početné, diverzifikované a rozvinuté společnosti není nikdy plně zvládnut žádným jejím příslušníkem. Nemůže ani být, neboť každý jazyk se neustále vyvíjí.“ (str. 110)

V rámci komunikativních jazykových kompetencí uvádí lingvistické kompetence, do kterých spadá vedle kompetence lexikální, sémantické, fonologické, ortografické, ortoepické i kompetence gramatická. Tato kompetence zaujímá centrální postavení a je definována jako: „Schopnost uspořádat věty tak, aby vyjadřovaly význam.“ (str. 153) Studenti by měli znát jazykové prostředky a měli by je umět vhodně použít v praxi. Ve výuce gramatické kompetence bychom neměli zapomínat na užitečnost mluvnických struktur a kategorií v běžném životě a komunikaci. Gramatické jevy jsou pro různé národnosti jinak složité. Češi mají například sklony k doslovnému překladu a problémy s výstavbou anglické věty (ustáleným slovosledem). Jiné problémy mají např. Němci. Výuka cizího jazyka a nových mluvnických struktur by měla přicházet v přirozeném sledu osvojování si jazykových jevů, jaký byl vypořádán u dětí při osvojování si mateřského jazyka.

Gramatická kompetence může být rozvíjena několika způsoby:

1. induktivně na základě autentických textů, se kterými běžně studenti přijdou do styku.
2. induktivně na základě textů, které jsou speciálně vytvořeny pro daný gramatický jev. Nová gramatika je pak na jejich základě demonstrována, vysvětlena, a procvičována.
3. deduktivně, prezentací nové gramatiky, jejím vysvětlením a procvičováním.

(Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001)

Jak již bylo zmíněno výše, žáci 2. stupně základního vzdělávání mají dosáhnout úrovně A2 (pokud jde o Cizí jazyk) a A1 (Další cizí jazyk). Uvedeme tedy stručnou obecnou charakteristiku těchto kategorií a také jí vztáhneme ke znalostem gramatiky.

### Referenční úroveň A1

V anglickém originálu je označována jako *Breakthrough*, tedy Průlom. Jde o nejnižší úroveň užívání jazyka, kterou lze identifikovat. Student rozumí základním každodenním frázím a výrazům. Umí formulovat krátká sdělení o sobě a také velmi jednoduché otázky.

Z pohledu gramatické správnosti používá jen několik málo základních mluvnických struktur a typových vět, které si dokázal osvojit.

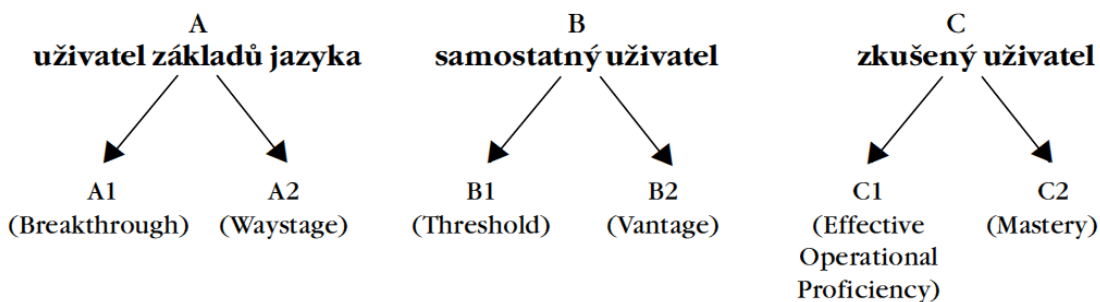
### Referenční úroveň A2

Úroveň A2, neboli Waystage (Na cestě) je užívána pro ty studenty, kteří dokážou porozumět větám, které se jich týkají. Jsou schopni jednoduše komunikovat o známých a běžných věcech. Jednoduše dokážou popsat svou rodinu a okolí, dále také problémy týkající se jejich nejnáléhavějších potřeb.

Z gramatického hlediska se však stále dopouštějí elementárních chyb. Správně dokážou použít jen některé jednoduché gramatické struktury – mají např. sklon k záměně časů. Z jejich výpovědí je však jasné, co chtějí sdělit.

### Přehled všech referenčních úrovní

Obr. 6: Společné referenční úrovně



Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků, 2001; str. 23

Obr. 7: Specifikace společných referenčních úrovní dle gramatické správnosti

	<b>GRAMATICKÁ SPRÁVNOST</b>
C2	<i>Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).</i>
C1	<i>Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.</i>
B2	<i>Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.</i>
	<i>Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.</i>
B1	<i>Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.</i>
	<i>Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.</i>
A2	<i>Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.</i>
A1	<i>Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.</i>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků, 2001; str. 116



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Úvod

Cílem této části diplomové práce je převést poznatky získané prostudováním příslušné literatury do praxe. Praktická část by měla posloužit jako vhodná ukázka toho, jak vyučovat gramatiku induktivní metodou. Inspiraci v ní mohou hledat zejména učitelé, kteří ve výuce používají učebnice Project 3 (Hutchinson, 2008). Uvedené příklady dobré praxe výuky mohou být však podnětné i pro ostatní, kdo chtějí učit induktivně.

Je zde uveden jeden tematický celek, který byl odučen v rámci souvislé praxe z anglického jazyka. Hodiny byly zaměřené na formu a užití zejména minulého času průběhového, při třetí hodině byl do kontrastu s minulým časem průběhovým přidán již dříve poznaný minulý čas prostý.

Na začátku jsou uvedeny cíle, kterých bychom měli dosáhnout. Celek je pak dále členěn na jednotlivé plány hodin, ve kterých jsou stanoveny dílčí cíle. Plány jednotlivých hodin také obsahují cvičení a aktivity použité během hodiny a jejich časovou dotaci. Každá aktivita je v dalším textu opatřena komentářem tak, aby byl patrný její účel a smysl v rámci výuky daného gramatického jevu. V závěru je uvedeno, zda bylo dosaženo dílčích cílů, jak byla zvolená cvičení a výukové metody efektivní.

V odučených hodinách byl vždy kladen důraz na praktické využití nově poznaného a také na komunikativní stránku jazyka. Žákům byl poskytován rozmanitý kontext a tak si mohli daný jev procvičit v mnoha různých aktivitách.

Na úvod je nutné zmínit stručnou charakteristiku školy, na které se souvislá praxe konala a také charakteristiku třídy, v níž vyučování probíhalo.

### 5.1 Charakteristika školy

Souvislá praxe se konala na malé církevní škole. Tato škola do běžné výuky zařazuje také prvky alternativní Montessori pedagogiky, prvky kritického myšlení, projektového vyučování a byla oceněna zlatou plaketou Etická škola. Důraz je kladen

především na individuální přístup k jednotlivci, který poskytují třídy o nízkém počtu žáků. Na druhém stupni se počty ve třídě pohybují mezi 9 – 18 žáky.

Mezi nadstandardní služby patří rozšířená výuka anglického jazyka. Anglický jazyk se zde vyučuje jako nepovinný předmět již od první třídy a to metodou Jolly Phonics. Používají se také materiály Happy House 1 a 2, písničky, říkadla, hry apod. Ve třetí a čtvrté třídě na dříve používané výukové materiály navazují Happy Street 1 a 2, výuka je obohacena o kulturní konotace a je kladen důraz na komunikativní stránku jazyka. Výuka na druhém stupni (a v páté třídě) probíhá podle řady učebnic Project 1-4. Ve výuce se používají autentické výukové materiály, důraz je kladen na kritické myšlení a komunikaci. Na druhém stupni je mezi výběrové předměty zařazena také anglická konverzace s rodilým mluvčím (zdroj informací: školní webové stránky).

Ve škole, jak mezi žáky, tak i v rámci učitelského sboru, panuje rodinné klima. Škola je malá a tak mají k sobě všichni blíže.

## **5.2 Charakteristika třídy**

Nyní si stručně charakterizujeme místnost, ve které výuka probíhala. Následovat bude krátká charakteristika třídního kolektivu.

### **Třída jako místnost**

Na některých školách bývá zvykem, že na výuku jazyků žáci přecházejí do speciálně vybavených jazykových učeben. Zde výuka probíhala v běžné třídě. Na této škole žáci nepřechází z učebny do učebny (kromě informatiky či tělesné výchovy a praktik z chemie), žáci zůstávají stále ve své třídě.

Tato třída byla vybavena dataprojektorem a klasickou tabulí na křídly. CD přehrávač, či notebook si musel učitel vždy přinést sám. Žáci měli každý svůj stoleček, což umožňovalo jistou variabilitu zasedacího pořádku při různých aktivitách.

### **Třída jako kolektiv žáků**

Výuka probíhala v sedmé třídě. Tento ročník navštěvovalo celkem 18 žáků, z toho 10 chlapců a 8 dívek.

Bylo zde několik nadaných žáků, ne však nijak výjimečně a také žáků, kteří patřili mezi ty slabší. Někteří žáci měli problém s koncentrací a motivací k učení. Jeden z nich měl na hlavní předměty (český jazyk a matematika) k sobě asistenta pedagoga z důvodu vývojové dysfázie a ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Vedle tohoto žáka zde byl ještě jeden s poruchou soustředění a hyperaktivitou. Třidu navštěvoval také žák s diagnostikovanou dyslexií.

Třída jako kolektiv pracovala na dobré úrovni, někteří však byli často rušivými prvky. V rámci hodin anglického jazyka se o problémovou třídu nejednalo, kázeň ve třídě se dala udržet. Tato třída však měla zkušenosti s počáteční fází šikany, která byla včas odhalena, a v podstatě k závažnější šikaně „nedošlo“.

Co se týká zvládnutí učiva (v tomto případě anglického jazyka), třída jako celek nebyla zvláště nadprůměrná ani podprůměrná. Převládalo zde klasické rozložení několik chytrých žáků, několik slabých a většina se pohybovala kolem průměru. Žáci byli zvyklí pracovat ve skupinkách, proto jim skupinové práce nedělaly větší problémy. Žák, který měl vývojovou dysfázií pocházel z prostředí, kdy jeho otec je rodilý anglický mluvčí a matka Češka. Neměl tedy problémy s mluveným projevem, jinak tomu bylo v psaném textu.

## 6 Vyjádření dějů v minulosti – ukázka induktivní výuky

V této kapitole je předveden způsob, jakým byl vyučován zejména minulý čas průběhový v porovnání s minulým časem prostým induktivní cestou. Na závěr každé odučené hodiny je uvedeno krátké shrnutí, které hodnotí, zda byly naplněny stanovené cíle. Míra naplněnosti cílů celého celku je pak reflektována v rámci kapitoly - Reflexe odučených hodin.

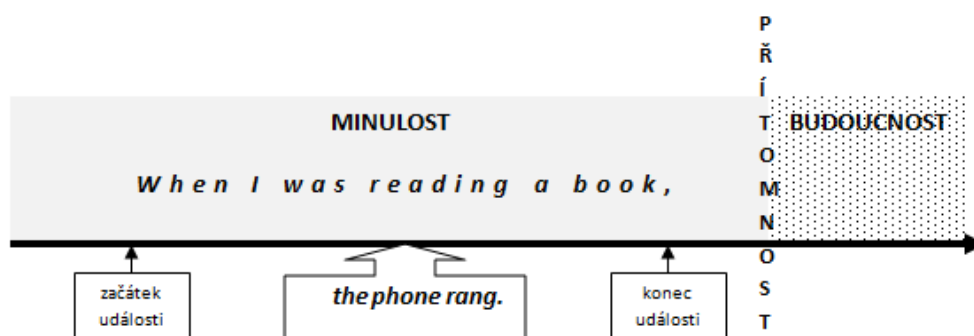
První dvě hodiny byly věnovány minulému času průběhovému. Žáci byli seznámeni s jeho užitím a formou. Ve třetí hodině byl zdůrazněn rozdíl mezi užitím minulého času průběhového a prostého. Žáci se setkali s kombinací těchto časů. Byly předvedeny věty typu – *While I was reading a book, the phone rang*. Další hodina se zabývala procvičováním nových informací tak, aby došlo k jejich osvojení a upevnění.

### 6.1 Stručná charakteristika vyučované gramatiky

Minulé časy prostý i průběhový vyjadřují (jak už název napovídá) akce, které se staly v minulosti. Rozdíl v jejich užití však tkví v tom, že zatímco minulý čas prostý vyjadřuje událost jako celek, minulý čas průběhový se zaměřuje na průběh celé akce. Událost tedy vyjadřuje jako proces (Quirk, 1985).

Minulý čas průběhový používáme pro vyjádření události, která se stala v minulosti a je časově určena. Minulý čas prostý se užívá, pokud vyjadřujeme události, které následují po sobě. Oba časy se dají kombinovat (viz následující obrázek), jak bylo uvedeno výše. Pokud vyjadřujeme dva děje, přičemž jeden se stane uprostřed druhého, tak minulý čas průběhový používáme k vyjádření déle trvající akce v pozadí a minulý čas prostý pro kratší událost, která buď přerušila tu první, nebo se stala během ní (Swan a Walter, 1997).

Obr. 8: Příklad použití minulých časů



Zdroj: vlastní zpracování

## 6.2 Cíle celku

V této části jsou uvedeny cíle, které jsou nadřazené jednotlivým dílčím cílům každé následující hodiny.

1. Žáci si osvojí formu minulého času průběhového.
2. Žáci budou schopni minulý čas průběhový správně používat při komunikaci.
3. Žáci si budou vědomi rozdílného užití minulého času průběhového a prostého.
4. Žáci budou časy umět používat při vyjádření, že jedna událost se stala během druhé.
5. Žáci budou v hodinách aktivní součástí výuky.

V závěrečné reflexi této práce bude zhodnoceno, do jaké míry bylo stanovených cílů dosaženo.

## 6.3 Hodina č. 1

V rámci této hodiny byli žáci seznámeni s minulým časem průběhovým, jeho formou a základním užitím. Žáci se učili formulovat kladné věty, otázky a záporné věty.

Skrze poslech a s ním souvisejícím cvičením byli uvedeni do tématu. Na základě toho se odvíjela další cvičení na objevování souvislostí a formulace pravidel. Na závěr byly nové gramatické struktury procvičeny.

V následující podkapitole je uveden plán hodiny a za ním podrobný rozbor jednotlivých aktivit. Na závěr je uvedeno shrnutí a zhodnocení naplnění cílů a práce třídy.

### 6.3.1 Plán a průběh hodiny

Plán hodiny - hodina č. 1			
Třída: 7	Čas: 8.55 - 9.40	Datum: 16. 3. 2016	Předmět: AJ
<b>Téma:</b>	<b>Každodenní aktivity</b>		
<b>Gramatika:</b>	<b>Minulý čas průběhový - "What was happening?"</b>		
Cíle hodiny			
žáci se seznámí s minulým časem průběhovým, jeho formou a použitím; žáci se naučí popisovat situace, které se staly/nestaly v daný čas v minulosti; žáci se naučí formulovat otázky v minulém čase průběhovém; žáci budou umět získané informace použít při popisu sebe sama			
<b>Předchozí znalosti:</b>	kladné tvary slovesa být v minulém čase (was/were); záporné tvary slovesa být v minulém čase (wasn't/weren't); vyjadřování časových údajů (př. half past ten = 10.30, apod.)		
<b>Rozvíjené dovednosti:</b>	poslech, čtení, mluvení, psaní		
<b>Mezipředmětová vazba:</b>	zeměpis - státy světa a čas na Zemi		
<b>Potřebné materiály:</b>	učebnice - Project 3 (3rd Edition) + CD; nakopírovaná rozšiřující cvičení		
Průběh hodiny			
Čas	Druh aktivity	Komentář	
8:55	zahájení hodiny	pozdravení a kontrola docházky	
8:57	poslech	vedení do tématu	
9:02	čtení textu a kontrola odpovědí	určení žáci čtou jednotlivé výpovědi nahlas	
9:04	přiřazování obrázků	přiřazování obrázků k výpovědím; kontrola porozumění textu	
9:06	aktivita - "Co dělal člověk na obrázku?"	tvorba kladných vět v minulém čase průběhovém	
9:10	pravidla minulého průběhového času	formulace pravidel; porovnání (min. čas časů); zápis do sešitů	
9:20	časový harmonogram	doplňovací cvičení; žáci si vytvoří podobný plán dne, ve dvojicích se ptají, co kdo dělal	
9:36	rekapitulace a hodnocení hodiny	zjištění, co si žáci z hodiny odnesli	
9:39	konec hodiny	rozloučení	

Nyní si pojdme blíže charakterizovat jednotlivé aktivity a jejich účel. Dále uvedeme nejčastější očekávané chyby, a zda se shodovaly s chybami žáků.

## Zahájení hodiny

Jelikož ve škole nezvoní, bylo nutné hodinu zahájit jasným způsobem. Žáci se postavili na pozdrav praktikantky, odpověděla jim příjemným hlasem a s úsměvem „*Good morning children. Sit down, please.*“

Docházka byla zkontrolována otázkou „*Who is missing?*“ Žáci nadiktovali jednotlivá jména. Pak se přistoupilo k samotné výuce minulého času průběhového.

## Poslechové cvičení

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: poslechové cvičení; information-gap
- účel cvičení: vstupní aktivita
- rozvíjené dovednosti: poslech a porozumění; zaměření se na specifické informace
- doba trvání nahrávky: 1:46
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 32, cv. 2a); viz. příloha 1

Toto cvičení sloužilo jako poskytnutí kontextu a vstupních informací pro další aktivity založené na objevování zákonitostí ve vyjadřování minulosti. Žáci si zároveň procvičili své poslechové schopnosti a porozumění mluvenému a psanému textu.

To, že žáci měli na základě poslechu doplňovat chybějící časové údaje do vět, je nepřímo upozornilo na důležitost časového určení při užívání minulého času průběhového.

Cvičení bylo přehráno celkem dvakrát. Při prvním poslechu měli žáci za úkol se soustředit na jakýkoli časový údaj, který zaslechli. Před tím než byla nahrávka puštěna, byl ujasněn pojem *time expression*. Žáci po otázce „*What are time expressions? Give me some examples.*“ předkládali různé návrhy (př. *10 o'clock, 8.30 am., evening, morning...*). Žáci při prvním poslechu neměli otevřené učebnice a dělali si poznámky do svých sešitů.

Před druhým poslechem si žáci otevřeli učebnice na příslušné stránce, krátce si prohlédli text. Druhý poslech sloužil pro doplnění zbývajících údajů a byl zaměřen na

obsah sdělení. Poté zakroužkovali ty časové údaje ve svých sešitech, které se shodovaly s textem.

To, že se žáci koncentrovali na časový údaj v textu, jim mělo poskytnout skrytou informaci o jeho důležitosti. Na toto cvičení navazovala další aktivita.

### Čtení textu

**Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: čtení nahlas
- účel cvičení: kontrola odpovědí
- rozvíjené dovednosti: čtení nahlas, výslovnost
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 32, cv. 2a); viz. příloha 1

Tato aktivita je úzce spjatá s tou předcházející, sloužila jako kontrola nejen správných odpovědí na základě poslechu, ale také, zda si žáci zapamatovali výslovnost složitých názvů měst.

Bylo vyvoláno celkem šest žáků, kteří četli nahlas. Každý z nich četl jednu výpověď. Ostatní žáci si podle nich kontrolovali své odpovědi. Následující cvičení se soustředilo na porozumění textu, který žáci slyšeli a četli.

### Přiřazování obrázků

**Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: přiřazování obrázků
- účel cvičení: kontrola porozumění
- rozvíjené dovednosti: práce s informacemi; čtení z mapy
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 32, cv. 2b); viz. příloha 1

Toto cvičení již zdůraznilo jednotlivé události, které se staly v ten určitý čas v minulosti. Zde se čas propojil s událostí, avšak žáci se stále nezaměřovali na samotný minulý čas průběhový.



Žáci na základě mapy a toho, co již věděli o daných lidech, přiřadili aktivity vyobrazené na obrázcích k daným zemím. Další cvičení už ssměřovala pozornost na to, jak je vyjádřena minulost.

### **Aktivita - „Co dělal člověk na obrázku?“**

#### **Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: popis obrázku
- účel cvičení: vyhledat v textu vyjádření minulosti a formulace kladné věty
- rozvíjené dovednosti: práce s textem, psaní
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 32, cv. 2b); viz. příloha 1

Žáci měli za úkol na základě textu a obrázků aktivit do svých sešitů napsat, co který člověk v daný čas dělal. Popis k prvnímu obrázku jsme vyřešili společně.

Na základě otázky „*Who is in the picture number one?*“ a toho, že z předcházejícího cvičení věděli, že k tomuto obrázku patří stát Japonsko, žáci dospěli k závěru, že jde o Yoko. Následovala otázka „*What was the time in Tokio?*“, žáci odpověděli (př. *nine, 9 pm.*) praktikantka zopakovala „*Yes, It was 9 pm in Tokio on Sunday.*“. Poté žáci odpovídali na otázku, která je vedla k finální formě odpovědi „*What was Yoko doing at 9 pm on Sunday? Find it in the text.*“ Žáci vyhledali odpověď „*She was sitting at her desk. She was finishing her Maths homework.*“. Výsledná věta byla napsána na tabuli, aby ji měli všichni žáci na očích. Uvedený postup jim poskytl návod, jak vytvořit popis k ostatním obrázkům.

Kontrola správných odpovědí proběhla (z časových důvodů) tak, že bylo vyvoláno šest žáků a ti přečetli své odpovědi.

### **Pravidla použití minulého času průběhového**

#### **Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: hledání souvislostí podle pomocných otázek
- účel cvičení: vyvození pravidel pro tvar a užití minulého času průběhového
- rozvíjené dovednosti: schopnost vyvozovat závěry

Žáci na základě předcházejících cvičení a aktivit se měli zamyslet, co nového se objevilo v daném textu, co nového používali při popisu obrázků a co hrálo ve větách důležitou roli.

Jeden žák byl vyzván, aby napsal svůj popis k obrázku č. 3 na tabuli. Byl vybrán žák, který má čitelné písmo. Na tabuli se tedy objevila věta „*Rash was watching TV with his sister at 5.30 in the evening on Sunday.*“ To, že byla věta napsaná na tabuli, bylo velmi důležité, protože každý mohl vidět správný příklad užití. Další žák si měl vzít barevnou křidu a zakroužkovat, co je ve větě nové. Třetí žák měl napsat pod větu zakroužkovaná slova – *was watching*.

Další otázka, která byla žákům položena, zněla „*What does this new form mean?*“ Žáci správně řekli, že Rash se díval na televizi (zazněly však i odpovědi: byl dívající). Tím vlastně odpověděli, že se jedná o vyjádření události v minulosti.

Aby byla zdůrazněna podstata a důležitost časového určení, byly napsány na tabuli následující věty: „*Rash was watching TV at 5.30 pm on Sunday.*“ a „*Rash watched TV on Sunday.*“ Žáci měli přijít na to, v čem se liší. Velmi rychle přišli, že v časovém údaji 5.30 pm. Tento údaj byl podtržen. Pak byla položena otázka „*What is the meaning of these sentences?*“ Žákům bylo divné, že *watched* i *was watching* se překládá stejně – díval se. Pak jeden žák řekl, že význam věty s minulým časem prostým je, že se díval celou neděli. Od tohoto zbýval poslední krůček k tomu, jak žákům vysvětlit, že ve větě druhé význam slovesa *watched* tkví v tom, že se někdy během neděle díval na televizi, ale nevíme kdy a ani jak dlouho. Oproti tomu význam *was watching* je přesně časově vymezen.

Na základě tohoto si žáci do sešitů přepsali tyto dvě věty a vypsali si také jednu příkladovou větu, kterou vytvořili při popisování obrázků a zvýraznili si časový údaj.

Žákům byla položena otázka, jak se na danou větu zeptáme. Měli vyhledat příkladovou otázku v textu (př. *What were they doing?*) a následně se podle ní zeptat na větu o Rashovi. Pro kontrolu byl vyzván jeden žák, aby nad kladnou větu napsal otázku „*Was Rash watching TV at 5.30 on Sunday?*“ a žáci měli odpovědět sborově „*Yes, he was.*“ Pak byla položena otázka *Was Rash doing his homework? Look into text.*“ odpověď zněla „*No, he wasn't.*“ Žáci si obě otázky a krátké odpovědi zaznamenali do sešitů.

## Cvičení – časový harmonogram

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: popis obrázků, interpretace každodenních aktivit; information-gap
- účel cvičení: procvičení nového gramatického jevu, uvědomění si časové určenosti
- rozvíjené dovednosti: interpretace situací na obrázcích, psaní, mluvení; práce ve dvojici
- zdroj: Essential Grammar in Use (Murphy, 2nd Edition, 1998; str. 35, cv. 13.2); viz. příloha 4

Žáci aplikovali nové poznatky v praxi. Na základě obrázků a časových údajů vyplnili, co Sarah dělala včera ráno. Ve cvičení byla uvedena vzorová věta, podle které se žáci řídili. Cílem tohoto cvičení bylo si uvědomit časovou určenost děje, který probíhal v minulosti.

Když žáci měli cvičení vyplněné, byli vyzváni k tomu, aby si zkontrolovali své odpovědi se sousedem – „*Check your answers with your partner.*“ Pokud měli neshody, praktikantka jim pomohla individuálně.

Poté si žáci měli do sešitu podobným způsobem napsat, co dělali v sobotu v 6.00, 12.30, 15.00, a 19.00. Tyto časy byly napsány na tabuli, aby je měli žáci stále na očích. A také pod ně byla napsána věta s vynechanými místy „*I was ... at ...*“ Na tabuli byla také napsána otázka „*What were you doing at ... on Saturday?*“, na kterou žáci společně s praktikantkou přišli. Když měli žáci vytvořený svůj harmonogram dne, pokládali otázky svému sousedovi a tím zjistili, co dělal jejich kamarád v sobotu.

Žáci si nejen procvičili formu daného gramatického jevu, ale také použití nové gramatiky v praxi.

### Rekapitulace a hodnocení hodiny

Rekapitulace hodiny proběhla tím, že žákům byla položena otázka „*Do you know how to say what your friend was doing before one minute?*“ (otázka byla také přeložena do češtiny) až na jednoho žáka všichni buď kývali, nebo souhlasně odpověděli. Byl vybrán tedy jeden žák, aby uvedl příklad. Žák, který nevěděl si měl tuto větu zapsat do svého sešitu.

Poté byla hodina zakončena. Praktikantka poděkovala žákům „*Thank you for nice lesson and your attention.*“ a pozdravila je „*Good bye, see you next class.*“

### **6.3.2 Hodnocení hodiny**

Hodina byla poměrně náročná. Žáci museli být neustále pozorní, aby jim neunikl nějaký bod. Někteří žáci, mající problém s koncentrací, se na závěr už nedokázali plně koncentrovat. Zejména pak slabší žáci při formulaci pravidel pro otázky se zdáli být poměrně unavení a zahlcení informacemi. Měli však možnost se s nimi setkat ještě v závěrečném cvičení a viděli je napsané na tabuli.

Žáci se seznámili s novým gramatickým jevem, jeho užitím i formou. Ve většině případů dokázali vyvodit pravidla a pak je uvést do praxe. Žáci v úvodních aktivitách byli soustředění a poměrně snadno řešili zadané úlohy. Pomocné otázky se zdály být vhodně zvolené, neboť vždy vedly ke správné odpovědi.

Žáci byli v hodině aktivní, někteří více, někteří méně. Nejvíce aktivní byla třída při úvodních dvou cvičeních. Při formulaci pravidel byli aktivnější spíše chytřejší žáci, ti slabí pasivně čekali na jejich správné odpovědi. V závěrečném komunikativním cvičení aktivita obecně zase narostla, což bylo spojeno nejspíš s povahou cvičení, žáci mluvili sami o sobě. Občas však byla slyšet čeština.

I přes náročnost hodiny se zdála být komplexně úspěšnou. V některých případech musí být brán zřetel i na dílčí úspěchy. Jako rozhodující záležitost se ukázala být schopnost soustředění a autoregulace. Ti žáci, kteří tyto schopnosti postrádají se i hůře učí, to platí však pro celý proces vzdělávání, nejen pro výuku anglického jazyka a jeho gramatiky (byla možnost srovnání i s hodinami zeměpisu).

#### **Očekávané chyby**

Zde jsou uvedeny očekávané obtíže, které byly stanoveny před samotnou vyučovací hodinou.

1. žáci budou vynechávat *was/were*, při tvorbě kladných vět
2. žáci budou používat v otázkách *did*

První typ chyby se opravdu objevil, ale žáci také chybovali v tom, že sice používali *was/were*, ale pak zapomněli přidat koncovku *-ing*. Další typ chyby se objevoval jen zřídka, bylo to nejspíše způsobené tím, že žáci byli opravováni, že jim chybí *was/were* v kladných větách. Objevil se ještě jeden typ chyby, který však souvisí s předcházejícími znalostmi a to, že někteří žáci používali špatný tvar slovesa být zejména se zájmenem *I* (př. *I were sleeping.*), ale i ostatními osobními zájmeny.

## 6.4 Hodina č. 2

Tato hodina navazovala na hodinu předešlou, neboť je od sebe dělila pouze dvacetiminutová přestávka. Bylo tedy využito toho, že žáci si pamatují informace a gramatické tvary z předcházející hodiny, proto nebyly zvláště opakovány.

V úvodu bylo žákům promítnuto video s autentickými výpověďmi dětí zhruba jejich věkové kategorie. To posloužilo, jako rychlé připomenutí si tvorby otázek a kladných vět v minulém čase průběhovém.

Poté následovaly především aktivity komunikativní, byl kladen důraz na to, aby každý žák měl alespoň minimální možnost se s užitím nového gramatického jevu aktivně setkat.

V další části se opět seznámíme s plánem hodiny, jejími cíly a také popisem jednotlivých aktivit, které byly v rámci vyučování použité. Závěr přinese zhodnocení úspěšnosti, či neúspěšnosti hodiny jako celku i jejích dílčích částí.

## 6.4.1 Plán a průběh hodiny

Plán hodiny - hodina č. 2			
Třída: 7	Čas: 10.00 - 10.45	Datum: 16. 3. 2016	Předmět: AJ
<b>Téma:</b>	<b>Každodenní aktivity</b>		
<b>Gramatika:</b>	<b>Minulý čas průběhový - "What was happening?" - procvičování</b>		
Cíle hodiny			
žáci si skrze různé komunikativní aktivity osvojí užívání minulého času průběhového; žáci pochopí, kdy se tento čas používá; žáci budou umět tento čas správně použít			
<b>Předchozí znalosti:</b>	forma kladných a záporných vět v minulém čase průběhovém; forma otázek v minulém čase průběhovém; slovní zásoba týkající se každodenních aktivit		
<b>Rozvíjené dovednosti:</b>	poslech a mluvení		
<b>Mezipředmětové vazba:</b>	dramatická výchova - hraní rolí		
<b>Potřebné materiály:</b>	DVD Project 3 (3rd Edition) + nakopírované pracovní listy		
Průběh hodiny			
Čas	Druh aktivity	Komentář	
10:00	zahájení hodiny	pozdravení a kontrola docházky	
10:03	video - "What were you doing at ..."	žáci uslyší autentické výpovědi s vizuální podporou; vyplní pracovní list	
10:16	hraní rolí "Co kdo dělal"	skupinka žáků hraje určitou roli, zbytek třídy situaci interpretuje	
10:26	"Detektivové a podezřelí"	dva žáci jsou podezřelí z trestného činu, zbytek třídy se je snaží svými otázkami usvědčit	
10:42	rekapitulace a hodnocení hodiny	zjištění, co si žáci z hodiny odnesli	
10:44	konec hodiny	rozloučení	

Stručně jsme se seznámili s náplní další vyučovací hodiny. Její cíl byl zaměřený především na procvičování nového gramatického jevu a jeho užití v reálném životě. Nyní následuje rozbor jednotlivých aktivit.

### Zahájení hodiny

Díky tomu, že předchozí a tuto hodinu dělila pouze přestávka, pozdrav proběhl rychle a docházka byla jen letmo zkontrolována, zda zde nenastaly nějaké změny oproti hodině předešlé.

Zbyl proto čas na položení otázky „*What was you doing during last break?*“ Žáci odpovídali například „*I was eating my snack.*“, „*I was playing on my mobile phone.*“, „*I was talking to my friend.*“ apod.

## Video

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: poslechové, podpořené vizuálně
- účel cvičení: další zdroj užití minulého času průběhového v autentických výpovědích
- rozvíjené dovednosti: poslech s porozuměním; interpretace informací
- doba trvání nahrávky: 1:16
- zdroj: Times and places - DVD k učebnici Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008); viz. příloha 5

Hlavní výhodou tohoto cvičení bylo, že poslech byl podpořený i vizuálně. Navíc šlo o výpovědi mladých lidí.

Video bylo rozdělené na čtyři části. Každá z nich se dá použít zvlášť. V tomto případě byly použity všechny. Jsou zde dvě skupiny lidí, které nejprve odpovídají na otázku *What were you doing at 8 am yesterday?*. Poté obě skupiny lidí odpovídají na otázku *What were you doing at 5 pm yesterday?* Je dobré, že každá skupina je vždy znova uvedena danou otázkou, takže se může video mezi nimi zastavit a pak dále pokračovat, aniž by žáci zapomněli, jaká byla otázka.

Videonahrávka byla puštěna celkem třikrát. Během prvního přehrávání, žáci pouze poslouchali a soustředili se na použité formy minulého času. Byly jim dány instrukce „*Listen to the video carefully and concentrate on the past continuous tense.*“ Před druhým přehráváním byly žákům rozdány nakopírované pracovní listy. Žáci si během druhého poslechu k jednotlivým jménům psali poznámky. Po každé sekci bylo video zastaveno, aby měli žáci prostor pro poznamenání si informací. Při třetím poslechu byly puštěny k videu titulky, pro kontrolu, či doplnění chybějících informací. Poté žáci odpověděli na jednotlivé otázky, které si nejdříve zkontrolovali ve dvojicích („*Check your answers with your partner.*“) a pak dohromady s celou třídou.

Touto aktivitou se procvičilo tvoření otázek a odpovědí v minulém čase průběhovém, což bylo potřeba pro následující dvě aktivity.

## Hraní rolí – „Co kdo dělal“

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: hraní rolí
- účel cvičení: procvičení minulého průběhového času na reálných událostech
- rozvíjené dovednosti: dramatické vyjádření aktivity, popis situace; skupinová práce
- inspirace: Scrivener (2010; str. 149)

Tato aktivita přinesla trochu zábavy a pohybu do hodiny. Jedna skupina po dobu zhruba jedné minuty předváděla najednou různé činnosti. Úkolem ostatních žáků bylo po uplynutí vymezeného času napsat, co každý člen dané skupiny dělal.

Žáci byli rozděleni do čtyř skupin po čtyřech až pěti. Úkolem každé skupiny bylo vymyslet tolik aktivit, kolik bylo členů ve skupině. Praktikantka pozorovala a případně upozorňovala, že se nějaká aktivita např. již vícekrát opakuje (pokud se aktivita opakuje dvakrát, je možné to tak ponechat, každý ji pak může předvést jiným způsobem). Žáci mohli používat učebnici a slovníčky v pracovním sešitě, jako zdroj inspirace a slovní zásoby.

Skupiny pak daly lístečky s aktivitami na stůl nápisem dolů. Každý žák si musel vzít jeden lísteček, ne však ze své skupiny. Poté se žáci vrátili ke své skupině.

Následovalo pantomimické ztvárnění aktivity na obrázku, každá skupina jednu minutu předváděla aktivity a pak se posadili. Zbytek třídy si zapsal do svých sešitů popis aktivit. V rámci skupiny si je zkontrolovali. Poté vždy jeden žák z každé skupiny řekl jednu správnou odpověď. Tím proběhla hromadná kontrola.

Žáci vymysleli aktivity jako např. *reading a book, playing on a mobile phone, sleeping, writing, singing, jumping*, ale také například *eating a hamburger*.

Výsledné výpovědi vypadaly přibližně takto: „*Josef was reading a book, Karel was writing on the black board, Jitka was singing and Olga was sleeping.*“ (pozn. autora: jména jsou pouze ilustrativní)



## „Detektivové a podezřelí“

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: řešení problémů; hraní rolí
- účel cvičení: vzbudit zájem o dané téma; aktivně používat minulý čas průběhový
- rozvíjené dovednosti: dramatické vyjádření aktivity; kritické myšlení; kooperace; mluvení
- inspirace: Scrivener (2010; str. 149)

Cílem tohoto cvičení bylo vzbudit v žácích zájem tak, aby se všichni aktivně účastnili hodiny a používali novou gramatiku. Cvičení, která mají nejasné rozuzlení, jsou pro žáky většinou zajímavá.

Princip aktivity spočíval v tom, že byli vybráni dva šikovní žáci, kteří dobře mluví, a byla jim dána role podezřelých. Zbytek třídy hrál roli detektivů.

Dva šikovní žáci byli seznámeni, že jsou obviněni z loupeže: „*There was a bank robbery in the town yesterday afternoon. The police suspect you two. You have told the police that they couldn't have done the robbery because they were together for the whole time - away from the robbery's location. Now you have to make up a story with detailed alibi. The story about what you were doing between 1pm and 4pm.* Obviněným byl celý jejich úkol vysvětlen ještě v češtině, aby bylo jisté, že zadání dobře porozuměli. Bylo jim také vysvětleno, že budou vyslýcháni jeden po druhém. Odpovědi na otázky detektivů se tedy musí co nejvíce shodovat. Pokud se rozcházel ve více jak třech tvrzeních, podezřelí byli usvědčeni z loupeže. Pak byli posláni za dveře, kde měli zhruba šest minut na přípravu.

Mezi tím si zbytek třídy, tým detektivů, vypracoval strategii otázek, které jim kladli. Nejdříve si každý zvlášť napsal souhrn typových otázek, na které by se zeptal, a pak je prodiskutovali hromadně.

Když byli všichni připraveni, byl předveden první podezřelý, žáci se ptali nejdříve na otázky obecné, pak zjistili, že je vhodné se spíše ptát na specifické věci. Například: *What were you doing at ... pm yesterday?*; „*What did you see there?*“ apod.

Podezřelí, jelikož to byli chlapeci, si vymysleli velmi dobrý příběh o tom, že celé odpoledne hráli fotbal na druhém konci města.“ Časový harmonogram (např. jaké bylo

v danou chvíli skóre) i popis místa měli velmi dobře zvládnutý. Zapomněli se však domluvit, co měli na sobě a kdo tam s nimi byl. Na závěr byli usvědčeni, protože se jejich výpovědi neshodovaly ve čtyřech věcech.

Po této aktivitě proběhlo shrnutí hodiny.

### **Rekapitulace a hodnocení hodiny**

Žáci byli oceněni za aktivitu a byly zopakovány základní podoby otázek. Jelikož v průběhu detektivního vyšetřování byly používány oba časy, shrnuli jsme použití každého z nich.

#### **6.4.2 Hodnocení hodiny**

Hodina byla postavená zejména na komunikativních aktivitách, žáci byli aktivními především v poslední části hodiny.

Nicméně volnější průběh hodiny – to, že hodina nebyla členěna a aktivity závisely zejména na žácích – dalo prostor pro méně koncentrované žáky, kteří museli být mnohokrát napomínáni, aby dávali pozor a nevyrušovali ostatní. Jeden byl natolik nepokojný a vyrušoval ostatní (čímž kazil celý začátek aktivity), že místo účastnění se detektivního vyšetřování, dostal za úkol přepsat článek, který byl používán minulou hodinu (učebnice str. 32).

Kromě tohoto incidentu byla hodina úspěšná, žáci se snažili vyjadřovat své myšlenky, i když občas dělali chyby (které byly vhodně opravovány). Aktivnější byli opět žáci extrovertní a obecně schopnější. Nejméně byli aktivní slabí introvertní žáci (kteří byli ve třídě zhruba čtyři). Někteří žáci se potýkali s nedostatečnou slovní zásobou.

Cíle hodiny, že žáci budou aktivní a budou komunikovat a používat minulý čas průběhový byly z větší části splněny. Samozřejmě k většímu naplnění došlo u žáků šikovných a snaživých.

## Očekávané chyby

1. Žáci budou používat chybně tvar minulého průběhového času.
2. Žáci budou plést minulý čas prostý a průběhový a zaměňovat je ve větách.

Oba druhy chyb se objevily. Žáci pak ještě v komunikativních cvičeních používali například špatná slova pro vyjádření své myšlenky (např. *driving a bike, I was saying with my friend...*).

## 6.5 Hodina č. 3

Následující hodina navazovala na to, co vyvstalo z detektivního šetření. V této aktivitě z minulé hodiny se objevila potřeba užívat oba časy a dokonce je i kombinovat. To, jak se minulý čas průběhový a prostý kombinují dohromady, bylo předmětem této hodiny.

Žáci se s rozšiřující novou gramatikou potkali v rámci čtení příběhu a jeho poslechu, také skrze vyhledávání těchto forem v textu a jako procvičení byla zvolena aktivita hraní rolí, která se ukázala být v této třídě oblíbenou a tudíž i užitečnou.

Následuje opět přehled náplně hodiny a její podrobný rozbor jejich náplně a závěrečné hodnocení.

### 6.5.1 Plán a průběh hodiny

Plán hodiny - hodina č. 3			
Třída: 7	Čas: 8.55 - 9.40	Datum: 23. 3. 2016	Předmět: AJ
<b>Téma:</b>	<b>Nebezpečné situace</b>		
<b>Gramatika:</b>	<b>Minulý čas průběhový a minulý čas prostý</b>		
Cíle hodiny			
žáci se seznámí s vyjádřením jedné akce, která se stala během druhé v minulosti; žáci si budou vědomi rozdílů v užití minulého průběhového a prostého času			
<b>Předchozí znalosti:</b>	forma a užití minulého času prostého; forma a užití minulého času průběhového; význam slov - while a when		
<b>Rozvíjené dovednosti:</b>	poslech a čtení, mluvení		
<b>Mezipředmětové vazby:</b>	zeměpis - přírodní katastrofy; dramatická výchova: role-play		
<b>Potřebné materiály:</b>	učebnice Project 3 (3rd Edition) + CD; rozstříhaný příběh v obálkách (z učebnice str. 34, cv. 2) 9x; lístečky se situacemi na hraní rolí 9x		
Průběh hodiny			
Čas	Druh aktivity	Komentář	
8:55	zahájení hodiny	pozdravení a kontrola docházky	
8:58	opakování - "Ask your partner"	žáci se budou ptát, co dělal jejich spolužák včera v 7 am, 2 pm, 6 pm	
9:05	rozstříhaný příběh	žáci (ve dvojicích) sestaví příběh; kontrola na základě poslechu	
9:12	vyhledávání minulých časů v textu	žáci si různými barvami zvýrazní tvary minulého času prostého a průběhového	
9:17	formulace pravidel	na základě předchozí práce formulujeme pravidla; zápis do sešitu	
9:30	hraní rolí	práce ve dvojicích, každá dvojice předvede situaci na základě instrukcí, třída pak popisuje co dělali	
9:37	rekapitulace a hodnocení hodiny	zjištění, co si žáci z hodiny odnesli	
9:39	konec hodiny	rozloučení	

Z plánu hodiny jsme vyčetli jasný cíl, k jehož dosažení jsou použita následující cvičení. Každé z nich bude nyní blíže charakterizováno.

#### Zahájení hodiny

Stejně jako u první hodiny se žáci postavili na pozdrav praktikantce, která je také pozdravila „*Good morning children, sit down please.*“

Jako obvykle byla zkontrolována docházka a proveden zápis do třídní knihy.

## „Ask your partner“

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: komunikativní; information-gap
- účel cvičení: počáteční opakování; revize znalostí; práce ve dvojici
- rozvíjené dovednosti: mluvení

Toto cvičení sloužilo jako vstupní opakování gramatiky spojené s užitím minulého času průběhového. Žáci se během uvolňující komunikativní aktivity dozvěděli, co jejich spolužák dělal včera v *7 am*, *2 pm* a *6 pm*.

Pomocí otázek „*What were you doing at ...?*“ se dověděli jednotlivé informace, které si zaznamenali do sešitu.

Kontrola správnosti odpovědí a používání minulého času průběhového proběhla tím způsobem, že každý žák se měl zeptat jiného žáka „*What was your partner doing yesterday?*“ Žáci si navzájem odpovídali a byla možnost tak opravovat jejich chyby.

## Rozstříhaný příběh

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: skládání informací
- účel cvičení: čtení; porozumění; poslech
- rozvíjené dovednosti: čtení a poslech; kooperace
- doba trvání nahrávky: 1:48
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 34, cv. 2); viz příloha 6

Žákům byla do dvojice dána obálka s rozstříhaným textem celkem na devět částí. Žáci si měli ve dvojici jednotlivé útržky přečíst a pak se snažit najít řešení a složit příběh dohromady.

Kontrola správného seřazení lístečků proběhla na základě poslechového cvičení. Po poslechu cvičení byli žáci vyzváni, aby se přihlásila ta dvojice, která měla celý článek sestavený správně a ta dvojice, která měla jen jednu chybu.

Poté žáci odpovídali na otázky vztahující se k textu: *What is the boy's name?*; *How did he save the town?* a *Why is he unhappy now?*. To posloužilo ke kontrole porozumění interview.

### Vyhledávání minulých časů v textu

**Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: hledání určité informace
- účel cvičení: uvědomění si rozdílného užití obou časů
- rozvíjené dovednosti: čtení
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 34, cv. 2); viz příloha 6

Žáci si zvolili dvě různé barvy, pro každý čas jednu (minulý prostý a minulý průběhový). Jejich úkolem bylo v textu vyhledat všechny tvary obou minulých časů a vyznačit je.

Toto cvičení sloužilo jako aktivita předcházející hledání a formulaci pravidel rozdílného užití časů minulých a jejich kombinaci v rámci jedné věty.

Pro kontrolu byly žákům položeny otázky „*How many forms of past continuous did you find? And how many forms of past simple did you find in the text?*“ V textu je celkem 9 sloves v minulém čase průběhovém a 23 sloves v minulém čase prostém.

### Formulace pravidel

**Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: hledání souvislostí
- účel cvičení: vyvození pravidel pro tvar a užití minulého času průběhového a prostého
- rozvíjené dovednosti: schopnost vyvozovat závěry

V této části hodiny byla formulována pravidla užití minulého průběhového času v kombinaci s časem minulým prostým pro vyjádření události v minulosti, která se stala v průběhu jiné, či ji přerušila.

Než žáci došli k tomuto závěru, bylo je nutné účelnými otázkami navést. Žáci měli za úkol vyhledat v textu tu část, ve které se nachází mnoho forem minulého času prostého. K tomu posloužilo zvýrazňování forem minulých časů v předcházející aktivitě. Žáci podle očekávání našli tuto část: *When I saw it, I turned round and cycled back to the town as fast as possible. When I reached the town, I shouted...*

Praktikantka pak žákům předvedla scénku na základě těchto dvou souvětí. Cílem bylo, aby žáci pochopili, že jsou to jednotlivé akce následující po sobě.

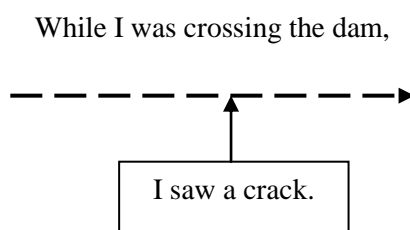
Potom byli žáci požádáni, aby vyhledali v textu větu, kde jsou použity oba dva tvary vyjádření minulosti. Žáci jako první našli větu: *Well, while I was crossing the dam, I saw a crack in it.*

Praktikantka opět sehrála scénku, která vyjadřovala děje v rámci příkladové věty. Pak předvedla ještě jednu první větu a hned po ní tu druhou. Žáci se měli zamyslet, jaký je mezi nimi rozdíl. Žáci po několika opakováních rozpoznali, že v první ukázkové větě jde o několik událostí po sobě, zatím co ve druhé větě jde o (slovy žáků) „dvě věci v hromadě“.

Žáci měli najít ještě alespoň jednu větu, kde jsou v kombinaci oba časy a měli zjistit, jak dlouho trvá událost vyjádřená minulým časem prostým a událost v minulém čase průběhovém. Po chvíli bystřejší žáci přišli na to, že událost vyjádřená průběhovým časem je delší a událost v prostém čase kratší.

Na základě těchto poznatků si měli žáci přepsat následující schéma do svých sešitů. Schéma bylo napsáno na tabuli.

*Obr. 9: Příkladové schéma pro zápis do sešitů*



*Zdroj: vlastní zpracování*

## Hraní rolí

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: hraní rolí
- účel cvičení: procvičení vyjádření události v minulosti, která se stala během druhé, či ji přerušila
- rozvíjené dovednosti: dramatické vyjádření aktivity; popis situace; skupinová práce
- zdroj: vlastní zpracování - lístečky s aktivitami viz. příloha 7

Žáci utvořili dvojice, každé dvojici byl dán lísteček se situací typu – *When we were jogging, she broke her leg.* Žáci si měli rozdělit role a promyslet, jak danou situaci ztvárnit. Vodítkem jim byla předchozí interpretace událostí během hledání a formulování pravidel, kterou předváděla praktikantka.

Pokud žáci nevěděli, nebo si nebyli jisti významem uvedené věty na lístečku, měli možnost požádat o pomoc praktikantku.

Poté jednotlivé dvojice své situace předváděli a zbytek třídy popisoval, co se dělo. Na konci aktivity zbyla ještě chvilka času, proto si mohly dvě dvojice vymyslet vlastní situaci a pokusit se jí předvést ostatním.

Pokud třída nemohla danou situaci uhodnout, žáci si mohli na tabuli nakreslit např. značku autobusové zastávky, budovu školy, televizi apod.

Cílem cvičení bylo přenést teoretické znalosti do praxe, aby si žáci praktické užití této nové gramatické formy uvědomili. Aby si také uvědomili, že situace, které tímto způsobem popisujeme, jsou běžnou součástí života.

## Rekapitulace a hodnocení hodiny

Na závěr byl zopakován rozdíl mezi jednotlivými časy a pak pravidlo jejich kombinace v rámci vyjádření dvou situací v minulosti, přičemž jedna se stala během druhé.

Na tabuli byly napsány věty: *When I saw it, I turned round; About 10 o'clock John was cycling to a lake; While I was crossing the dam, I saw a crack.*



### 6.5.2 Hodnocení hodiny

Hodina byla náročná zejména pro slabší žáky, hlavně v té části, kdy se formulovala pravidla pro vyjádření události v minulosti, která se stala během druhé. Hraní scének jim však napomohlo, alespoň k pochopení problematiky. S formováním svých výpovědí měli problém.

Většina žáků se po většinu času hodiny účastnila aktivně, největší aktivita byla v závěru hodiny při hraní scének. To žáky bavilo a byl na nich vidět zájem. Nejnižší aktivita žáků (zejména slabších) byla opět v průběhu formulování pravidel. V této fázi méně zdatní žáci čekali na odpovědi ostatních.

Žáci s problémy při soustředění působili jako rušivý element nejvíce v počátku hodiny, kdy se pracovalo s textem. To, že se nedokázali soustředit delší dobu na danou aktivitu, se však dalo předpokládat. Při skládání textu tito žáci nechávali většinu práce na jejich spolužákovi, se kterým pracovali ve dvojici.

Komplexně však byla hodina úspěšná, žáci přišli na další způsob vyjádření minulosti a uvedli ho v praxi.

#### Očekávané chyby

Mezi nejvíce očekávané chyby v této hodině patřilo:

1. Žáci nebudou schopni rozpoznat, u které situace použít minulý čas prostý, a u které naopak minulý čas průběhový.
2. Žáci budou používat špatné formy minulých časů.

První typ očekávané chyby se naplnil, žáci měli z počátku problémy s určováním použití jednotlivých časů. Postupně se to odstraňovalo. Zdatní žáci v závěru aktivity hraní rolí už téměř nechybovali.

Druhý typ chyby se objevoval u slabých žáků, zejména dyslektiků.

## 6.6 Hodina č. 4

Žáci v rámci této hodiny aktivně používali a setkávali se s různými druhy užití forem minulých časů v rámci gramatického cvičení, čtení a poslechu. Žáci také kladli otázky a řešili problém ve vztahu k článku *Murder in the library*.

Tato hodina žákům poskytla další rozmanitý kontext situací, ve kterých dané formy vyjádření minulosti používáme. Následující plán hodiny stručně nastiňuje aktivity, které byly použité k dosažení cílů výuky.

### 6.6.1 Plán a průběh hodiny

Plán hodiny - hodina č. 4			
Třída: 7	Čas: 10.00 - 10.45	Datum: 23. 3. 2016	Předmět: AJ
<b>Téma:</b>	Vrah v knihovně		
<b>Gramatika:</b>	Minulý čas průběhový a minulý čas prostý		
Cíle hodiny			
žáci na základě indicií a kladení otázek vyřeší vraždu v knihovně; žáci si upevní používání otázek v minulém čase průběhovém i prostém			
<b>Předchozí znalosti:</b>	forma a užití minulého času prostého; forma a užití minulého času průběhového; význam slov - while a when; wh-questions		
<b>Rozvíjené dovednosti:</b>	čtení, poslech, mluvení		
<b>Mezipředmětové vazby:</b>	x		
<b>Potřebné materiály:</b>	pracovní sešit Project 3 (3rd Edition); učebnice Project 3 (3rd Edition) + CD		
Průběh hodiny			
Čas	Druh aktivity	Komentář	
10:00	zahájení hodiny	pozdravení a kontrola docházky	
10:03	opakování a procvičování	žáci si oživí to, čím jsme skončili	
10:07	"Murder in the library"	čtení článku s porozuměním; žáci odpoví na dané otázky	
10:15	Kdo by mohl být vrahem?	žáci diskutují ve skupinkách; na závěr sdělí třídě své stanovisko	
10:23	poslech - průběh vyšetřování	žáci porovnávají svá nová zjištění vyvodí a závěr	
10:35	poslech - odhalení vraha	žáci se dozvědí, kdo byl vrahem	
10:42	rekapitulace a hodnocení hodiny	zjištění, co si žáci z hodiny odnesli	
10:44	konec hodiny	rozloučení	

Jako v předchozích případech bude nyní následovat rozbor jednotlivých aktivit, které byly v rámci této hodiny použity.

## Zahájení hodiny

Jelikož tato hodina navazovala těsně na tu předcházející, úvod hodiny proběhl velmi rychle.

## Opakování a procvičování

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: doplňování správných tvarů sloves do textu
- účel cvičení: opakování
- rozvíjené dovednosti: čtení s porozuměním
- zdroj: pracovní sešit Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 27, cv. 5), viz příloha 8

V rámci tohoto cvičení si žáci skrze příběh o Jamesovi a jeho příteli procvičili užívání minulého času průběhového a prostého. Jejich úkolem bylo dávat slova v závorkách do správného tvaru, tak aby měl příběh smysl.

Kontrola cvičení proběhla řetězovým čtením. Každý žák přečetl jednu větu. Pokud zrovna daný výraz nevěděl, třída mu napověděla.

## „Murder in the library“

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: čtení textu
- účel cvičení: poskytnutí dalšího užití minulých časů
- rozvíjené dovednosti: čtení s porozuměním; vyhledávání informací v textu; práce ve dvojici
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 36), viz příloha 2

Žáci si pro sebe přečetli článek, když ho měli dočtený, ve dvojici diskutovali o otázkách uvedených v pravém horním rohu.

Pokud nějaké větě či slovu nerozuměli, mohli použít slovník v pracovním sešitě, či se zeptat praktikantky. Jelikož je celý článek doprovázen obrázkem, který znázorňuje situaci v domě těsně před vraždou, napomáhá to jeho porozumění.

Správné odpovědi byly na závěr zkontrolovány vyvoláváním jednotlivých žáků.

### **Kdo by mohl být vrahem?**

#### **Základní informace v kostce:**

- typ cvičení: diskuze ve skupinách; řešení problému
- účel cvičení: užití minulých časů při komunikaci a zpracování informací z textu
- rozvíjené dovednosti: čtení; vyhledávání informací v textu; mluvení; práce ve skupině
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 36), viz příloha 2

Tato aktivita navazovala na tu předcházející. Žáci byli rozděleni do skupinek po čtyřech až pěti. Jejich úkolem bylo zpracovat informace o každém, kdo byl přítomný v danou chvíli v domě, kde se stala vražda. Podle toho, co zjistili, měli zkusit odhadnout, kdo by mohl být vrahem a proč. Praktikantka je v průběhu obcházela a kontrolovala správnost jejich projevu.

Na tabuli byla poté napsána jména jednotlivých postav z příběhu. Každá skupina měla pak prozradit své obvinění. Tři skupinky si myslely, že vrahem bude Adams. Dvě skupinky k tomuto závěru došly na základě toho, že na klice byl olej a jedna, že do knihovny mohl vlézt otevřeným oknem. Poslední skupinka odhadovala, že to byla Donna Ross, protože nic nedělala a jen se dívala na televizi.

V následujícím cvičení žákům byly skrze poslech poskytnuty další informace o situaci týkající se vraždy Johna Rosse.

## Poslech – průběh vyšetřování

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: poslech; řešení problémové situace
- účel cvičení: užití minulých časů při komunikaci a zpracovávání informací z textu
- rozvíjené dovednosti: poslech s porozuměním
- doba trvání nahrávky: 1:49
- audio script: viz příloha 9
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 36), viz příloha 2

Žáci na základě dialogu detektiva Smart Aleca a Miss Ross poznali další nové informace o tom, jaká byla situace v domě v zápětí po vraždě.

Žákům byla nahrávka puštěna celkem dvakrát, aby si mohli dělat poznámky, co kdo v danou chvíli dělal, co kdo viděl apod. Byly jim dány instrukce, které je měly navést „*Concentrate on what did the speaker see and hear at that moment.*“

Na základě nově zjištěných informací žáci společně jako třída předkládali návrhy, zda je možné, aby dříve navrhnuté osoby byly vrahy. Žáci přišli na to, že řidič Adams jím být nemůže, protože ho Dona Ross slyšela venku. Nicméně Dona Ross vyloučena nebyla, protože (jak žáci řekli) si mohla ten příběh vymyslet.

## Poslech – odhalení vraha

### Základní informace v kostce:

- typ cvičení: poslech; řešení problémové situace
- účel cvičení: užití minulých časů při komunikaci a zpracovávání informací z textu
- rozvíjené dovednosti: poslech s porozuměním
- doba trvání nahrávky: 2:29
- Audio script: viz příloha 9
- zdroj: učebnice Project 3 (Hutchinson, 3rd Edition, 2008; str. 36), viz příloha 2

Žáci se na základě dalšího poslechového cvičení dozvěděli jméno skutečného vraha.

Žákům byla položena otázka „*Who was the murder in the library?*“ Tím, že jím byla kuchařka, byli zaskočeni. Většina z nich si totiž nevšimla zadních dveří na konci chodby. Poté byli žáci dotázáni „*How did Mrs Clare killed John Ross? How did she do it?*“ Na tuto otázku žáci dokázali odpovědět až po opětovném poslechu nahrávky.

### **Rekapitulace hodiny a hodnocení**

Žáci byli pochváleni za aktivitu, některým byla vytknuta malá soustředěnost a to, že tím rušili ostatní. Žákům také bylo řečeno, že teď vědí jak mluvit o věcech v minulosti, tak ať se dané gramatické jevy nebojí používat dále.

#### **6.6.2 Hodnocení hodiny**

Hodina byla zejména pro slabší žáky velmi náročná. Většina aktivit závisela totiž na jejich vlastních úsudcích, porozumění textu a poslechovém cvičení. Jejich slabá místa kompenzovala skutečnost, že pracovali ve skupinkách, kde mohli spolupracovat s ostatními. Nicméně, většinou byli pasivními účastníky. V tomto případě obecný cíl, že žáci budou v hodině aktivní, nebyl zcela naplněn.

Žáky nejvíce zaujala aktivita, kdy měli přijít na to, kdo je vrahem. Poměrně dobře diskutovali, často se však z kroužků ozývala čeština.

Žáci, kteří se nedokázali soustředit, byli už v závěru hodiny roztržiti a nesoustředění, často jim kvůli tomu unikaly důležité informace.

Nemůžeme však říci, že hodina byla zcela neúspěšná. Hodina byla úspěšná pro ty, kteří projeví zájem učit se. To znamená pro většinu třídy.

#### **Očekávané problémy**

Mezi očekávané problémy patřilo například:

1. Žáci nebudou schopni vyvodit závěry z textu.
2. Žáci nebudou schopni porozumět klíčovým situacím v rámci obou poslechů.

### 3. Žáci budou špatně používat jednotlivé tvary minulých časů.

První dva očekávané problémy nastaly u slabších žáků, ve větší míře však u žáků se sníženým soustředěním. Na slabších žácích byla vidět snaha o pochopení, tím pádem se výuky účastnili aktivně. Třetí případ se také objevoval, ne však u schopných žáků.

Fáze testování již bohužel neproběhla v rámci praxe. Nicméně učitelka, která testování provedla, poskytla výsledky z testů. Ukázalo se to, že žáci se výrazně jako celek nezhoršili ale ani nezlepšili. Ke zlepšení došlo u žáka z bilingvního prostředí. Namísto obvyklé dvojky dostal z testu jedničku. Ke zhoršení došlo u dvou žáků orientovaných na explicitní vysvětlení pravidel. Tato skutečnost se dala očekávat. Abychom mohli pozorovat větší změny, bylo by zapotřebí delšího časového úseku, ve kterém by se žáci setkali pouze s induktivní výukou. Pak by bylo možné dělat ucelené závěry. Pozitivním zjištěním je, že po těchto hodinách nedošlo u většiny žáků ke zhoršení.

Následující kapitola přinese komplexní reflexi odučených hodin, jako celku. Také zde budou zahrnuty názory žáků sedmé třídy, které byly zjištěné v rámci krátkého dotazníkového šetření.

## 7 Reflexe odučených hodin

Tato kapitola je závěrečným shrnutím a hodnocením celého procesu inductivní výuky gramatiky spojené s vyjadřováním dějů v minulosti. Je rozpravou nad efektivností inductivní metody z několika pohledů. Jsou uvedeny také souvislosti, které se do celého učebního procesu promítly.

Bylo také provedeno krátké dotazníkové šetření mezi žáky sedmé třídy, ve které výuka probíhala. Tato část sice nebyla primárním cílem této práce, je doplněna spíše z důvodů podložení/vyvrácení vlastních názorů a uvedení neméně důležitého názoru žáků samotných. Zpracovaný dotazník je součástí příloh (příloha 10).

Dotazník a jeho výsledky nejsou rozebírány ve zvláštní kapitole. Názory žáků jsou použity v kontrastu s vlastním pohledem. Rozšiřují tak možnosti pro zamyšlení.

Jednotlivé hodiny byly postavené na zásadách inductivní výuky. V počáteční fázi byl žákům poskytnut input (vstupní informace) na jehož základě mohlo dojít k postupnému osvojování si učiva. Na základě vstupních cvičení, jednalo se buď o poslechové aktivity či text, žáci postupně přicházeli na zákonitosti, kterými se řídí používání minulého průběhového času a také minulého prostého času. Po formulaci pravidel byly žákům poskytnuty rozmanité aktivity a cvičení tak, aby došlo upevnění a osvojení si těchto struktur.

V hodinách byl kladen důraz na komunikativní stránku jazyka, ale ostatní dovednosti (poslech, psaní, čtení) nebyly opomíjeny, byl jim věnován dostatek času. Nejméně byly procvičeny dovednosti spojené s psaním, aktivity byly omezeny pouze na zpracovávání krátkých výpovědí (vět). Žáci se v hodinách nesetkali s psaním delšího souvislého textu. Což by se dalo považovat za slabší stránku výuky.

Z odpovědí na otázky v dotazníku (zejména otázku č. 9) vyplývá, že žáci mají rádi, když vědí, k čemu danou gramatiku využijeme v reálných situacích. S důležitostí tohoto názoru se dá naprosto souhlasit, v hodinách na tento aspekt byl kladen důraz, zejména vždy v závěrečném procvičování. Byla k tomu použita různá cvičení, mezi nejoblíbenější patřilo zejména hraní rolí. To se prokázalo i v pozdějším dotazníkovém šetření. Odhad, že aktivity tohoto typu jsou účinné a žáky baví a tím pádem jsou pro ně přínosné, byl správný. Zařazení těchto cvičení (př. „detektivové a podezřelí“; „co kdo dělal“) do výuky bylo zcela namístě.



V hodinách bylo znát, že s induktivní metodou výuky nemají větší problém zdatnější žáci. Slabším žákům bylo nutno pravidla používání minulých časů vysvětlit explicitněji po fázi formulací pravidel a většinou v češtině. Jejich slabší stránky byly kompenzovány prací ve skupinkách, kde se očekávalo, že se přiučí od šikovnějších žáků. Někdy tomu tak bylo, ale někdy sklouzli spíše k pasivitě.

Nejvíce pasivními byli slabší žáci zejména v hromadných komunikativních cvičeních (př. „detektivové a podezřelí“), kde byli zastíněni průbojnějšími a komunikativnějšími žáky. Nedá se však říci, že tato cvičení pro ně nebyla přínosná. Přinejmenším byli pozorovateli dialogu a reálné situace, ve které byla daná gramatická struktura používána.

Podle pozorování v rámci hodiny lze slabší žáky rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou ti žáci, kterým učení z nějakého důvodu (př. dyslexie) nejde, ale v rámci svých možností se snaží. Pro tyto žáky byly hodiny vedené induktivní formou stejně přínosné jako pro jazykově zdatné žáky, jen ne v takové míře osvojených si znalostí. Žáci sice dosahovali v porovnání se třídou horších výsledků, nicméně v porovnání se svými výsledky se nijak nezhoršili, někdy naopak s překvapením zjistili, že něco velmi dobře pochopili (př. podle scének sehraných při porovnávání minulých časů).

Druhou skupinu tvoří slabí žáci bez motivace, často jsou i nesoustředění. Pokud se žák nechce učit, či je líný něco dělat, těžko si nové gramatické jevy osvojí. Práce s motivací žáků je dlouhodobá záležitost a nedá se vyřešit během několika málo hodin často ani jednoho předmětu. Tito žáci (dle srovnání s praxí v druhém předmětu a rozhovory s jejich dalšími vyučujícími) často postrádají motivaci k učení vůbec. Je důležité zmínit, že za motivací stojí také rodinné zázemí a blízké okolí žáka. Proto u těchto žáků nebyly ve většině případů cíle hodin naplněny. Nebylo to však způsobeno pouze formou výuky.

Dalo by se říci, že zvolená induktivní metoda u nemotivovaných žáků nehrála významnou roli. Nicméně nějaký důsledek mohla mít, například v tom, že zde nejsou striktně daná pravidla a tato metoda poskytuje jistou variabilitu a volnost žákům. Právě tomuto druhému typu slabých žáků někdy chybí jasný řád a striktní omezení. Dalo by se tedy polemizovat, jak do procesu jejich vyučování vstupuje induktivní pojetí výuky. Nicméně to bychom pouze hádali. Bylo by zapotřebí provést samostatný výzkum na toto téma.

Dle pozorovaných schopností a předností jednotlivých žáků a také rozhovoru s jejich učitelkou angličtiny, byli žáci orientačně rozděleni do několika skupin. Jednou z nich jsou žáci s výborným psaným i mluveným projevem a téměř bezchybnou gramatikou. Do této skupiny spadají zhruba tři žáci sedmé třídy.

Dále můžeme vyčlenit žáky s kvalitním mluveným projevem, ale slabší gramatikou. U těchto žáků převažuje tedy plynulost nad správností projevu. Do této skupiny by se dali zařadit zhruba další čtyři žáci. Své schopnosti uplatnili zejména v komunikativních cvičeních, ale také při poslechu.

Dalších sedm žáků spadalo do skupiny, která byla charakteristická poměrně slabým mluveným projevem, ale silná orientace na formu jazyka. Tito žáci měli problém ve volných komunikativních cvičeních (př. „detektivové a podezřelí) naopak problém jim nedělalo čtení, gramatická cvičení (př. harmonogram dne) a také komunikativní cvičení, kde se řídili podle nějakého vzoru (př. zjišťování, co dělal jejich kamarád včera). Těmto žákům vyhovuje spíše deduktivní forma výuky založená na explicitním vysvětlení pravidel, oni se je pak naučí a jsou z nich vyzkoušeni. Tito žáci neradi improvizují. To, že tento typ žáků ve třídě je, se pak posléze potvrdilo i v dotazníku (otázkách osm a devět). Někteří žáci mají rádi, když jim učitel vyloží pravidla a pak je procvičují.

Pak zde máme malou skupinu žáků, kteří jsou slabí ve všech ohledech. Tito žáci se ale i přes to snaží dosáhnout svého maxima. Ve třídě se takoví objevili dva. Přínosné pro ně byly aktivity, kde pracovali ve dvojici.

Zvláště je vyčleněn speciální případ žáka, který žije v bilingvním prostředí (otec je Angličan a matka je Češka) a proto je jeho mluvená forma jasně dominantní. Jeho projev je značně plynulý, avšak vývojová dysfázie a dyslexie mají vliv na chybování v gramatice a psané formě jazyka. Tento žák, velmi dobře pracoval v komunikativních cvičeních.

Posledním typem žáka je žák, který nemá žádné silné stránky, má problém se soustředěním a chováním. U něho ani tento metodický přístup k výuce gramatiky nezafungoval.

Z výsledků dotazníku i z hodin samotných vyplynulo, že žáci mají rádi jistý řád a jistotu v tom, co mají umět a co ne. Někteří žáci berou hry pouze jako hry a nesnaží si z nich něco zapamatovat.

Induktivní metoda se neprojevila být špatnou metodou, žáky správným způsobem aktivovala a cíle byly v celku splněny. Z dotazníků žáků (a posléze i učitelů, kterým bude věnována pozornost v závěru) vyplynulo, že učitelka v této třídě obě metody kombinuje. Induktivní metoda se nedá zavést do výuky z hodiny na hodinu, je třeba tomu ponechat čas. Pokud by tedy učitelka postupně omezovala deduktivní část výuky, žáci si na zákonitosti induktivní metody začnou zvykat. Posléze jim induktivní metoda a její postupy bude poskytovat stejné zázemí a řád, jako tomu je v deduktivní metodě (kde je to však mnohem více patrné hned od začátku).

Velmi zajímavým zjištěním z dotazníků bylo, že žáky v rámci hodin angličtiny baví zejména aktivity komunikativní, práce ve skupinách, sledování autentických materiálů apod. – tedy ústřední typy aktivit spojované s induktivní metodou výuky. To poskytuje pevný základ k tomu, aby v této třídě byla induktivní metoda stále více a více využívána.

## ZÁVĚR

Induktivní metoda ve výuce anglické gramatiky má nesporné místo. V dnešní době je na ni kladen důraz a to je jedině dobře. Žákům poskytuje rozmanitý kontext a umožňuje jim osvojené znalosti užívat v aktivitách velmi podobným reálnému životu.

Učitelé by se neměli bát jí dát větší prostor ve své výuce. Žáci sice volají po explicitních pravidlech, ale musíme zmínit názor, že je to způsobené tradicí ve vyučování a všechno „nové“ chce svůj čas a prostor. Někdy nám situaci neulehčují ani samotní rodiče našich žáků, neboť mají v sobě zakořeněný způsob, kterým byli vyučováni oni a uvádí ho jako ten správný.

To, že žáci velmi často chtějí vysvětlit gramatická pravidla jasně a „polopaticky“, je způsobené tím, že je to pro ně jednodušší. Nicméně efektivnější je právě proces poznávání jazyka, který přináší induktivní metoda. Žáci se s danou gramatickou strukturou seznámí a objeví v ní zákonitosti, které si zvnitřní a dále pak používají ve vyjadřování svých myšlenek.

Příložený dotazník prokázal, že žáci mají v oblibě aktivity, které spojujeme zejména s induktivním pojetím výuky. Vedle toho ale také ukázal, že žáci stále stojí o to, aby věděli přesně to, co se mají naučit (jakou látku, jaká pravidla, slovíčka apod.). Cílem induktivní metody je však spíše simulovat reálné situace a žákům ukazovat strategie, podle kterých by měli s jazykem a jeho formou pracovat. Což se zdá být důležitější a mnohem užitečnější než pasivní učení se pravidlům bez porozumění.

Nejen z těchto odučených hodin, ale také z ostatních, které autorka již vedla, vyplynulo, že žáci ve cvičeních, kde je daná příkladová věta (př. cvičení - časový harmonogram) dosahují vyšší míry správnosti. Často však nerozumí tomu, co napsali. To znamená, že žáci sice aplikují danou strukturu, avšak nevědí pro jaký účel. Tato cvičení jsou tedy vhodná zejména pro procvičení formy daného gramatického jevu. Abychom procvičili formu a účel dané gramatické struktury, jsou mnohem vhodnější spíše komunikativní cvičení, založená na diskuzích a rozhovorech, či volné psaní (esejů, příběhů apod.).

Příklady užití induktivní metody v rámci praktické části této práce ukázaly, že je vhodná pro všechny žáky (kteří se chtějí učit). Nezáleží tolik na tom, zda jde o slabého či zdatného žáka, každý si z hodiny je schopen odnést takové maximum informací, jaké

je schopen pojmout. Nutnou podmínkou je tedy vyvinout snahu. I slabý žák si z hodiny vedené induktivním způsobem odnese to, k čemu mu jeho schopnosti stačí. Je samozřejmé, že chytrí a nadaní žáci si z výuky odnesou vždy více a vykazují vyšší míru správnosti a plynulosti v jejich projevu. Ve výuce je tedy stejně důležité porovnání výkonů žáka v rámci kolektivu jako porovnání výkonů v rámci jeho vývoje.

Aktivity, typu role-play, se ukázaly být v rámci výuky velmi účinné. Žáky bavily, vzbuzovaly v nich zájem a podporovali jejich aktivitu. Pro žáky slabé byly velmi výhodné práce ve dvojici, kdy pracovali se zdatnějším žákem, který jim mohl radit, či jim byl vzorem při řešení dané situace. Naopak v hromadných diskuzích se slabší žáci stávali pasivnějšími účastníky celé aktivity. Stejně tomu bylo i u formulace gramatických pravidel, kde byli průbojnější zdatní žáci na úkor těch slabých.

Obecně se dá říci, že žáci vykazovali vyšší aktivitu při činnostech s nejasnou zápletkou a rozuzlením (př. detektivové a podezřelí, murder in the library apod.). Nicméně vyšší správnosti ve svém projevu dosahovali v aktivitách, které se řídily podle nějakého příkladu (příkladové věty, otázky apod.).

Velmi pozitivní bylo, že žáci opravdu dokázali na daná pravidla přijít sami, samozřejmě za vhodných otázek, poznámek, předvádění daných situací apod. Vyvození pravidel samotnými žáky, patří mezi hlavní cíle induktivní metody, které byl u většiny žáků naplněn.

Je nutné zmínit, že induktivní způsob výuky vyžaduje větší úsilí nejen žáků v rámci hodin, ale i učitelů v rámci příprav na jednotlivé hodiny. Pokud se rozhodneme vyučovat tímto způsobem, musíme brát na zřetel jistou časovou náročnost. Často se učitelé obávají, že tímto způsobem nestihnou probrat všechno, co je např. v učebnici, plánech výuky. Nicméně induktivní metoda se soustřeďuje spíše na kvalitu poznání než na kvantitu poznaného.

V dnešním světě přeplněném informacemi a vjemy se zdá být mnohem přínosnější naučit žáky s informacemi, fakty a daty pracovat než se je snažit všechny informace, fakta a data naučit.

## SUMMARY

Grammar is an indispensable part of the language. It pervades whole language use and therefore it is necessary to devote time to it in language teaching. It is important to focus on its form as well as on its practical use. We have to find balance between these two aspects.

This work provides us with a brief summary of two teaching methods associated with teaching grammar. The first one is deductive approach, which (as we have learnt in the theoretical part) goes from rules through examples to practice. On the other hand, there is inductive approach which goes from the opposite side of the process. It starts with examples, proceeds with a lot of context and then continues to formulation of rules. We encounter comparison of these two. There are also mentioned pros and cons of the deductive and inductive approach. Deduction is associated with explicit rules teaching. Teachers who use inductive teaching method teach grammatical rules implicitly through text and other authentic materials.

The main aim of the work is detailed presentation (theoretical as well as practical) of inductive approach in terms of teaching grammar. We have become familiar with key terms of inductive method, which are: input, intake, output, language acquisition and consciousness-raising. These terms are connected together and they overlap each other. As we know, the quality of language input determines language acquisition. Without comprehensible input there will be no language structures acquired (or very little amount).

Inductive teaching grammar has its stages: presentation; isolation and explanation; practice and testing. We present the grammatical item in context, students isolate it and with teacher they try to explain, how it works. Then we continue by a lot of practical exercises and activities and after that we test the students' knowledge.

It is inevitable that students make mistakes in learning process. We have to think about how to work with mistakes. First of all we have to identify the type of the mistake, because some are more serious than others. We have encountered three types of mistakes in the theoretical part of this work: slips, errors and attempts. The error is serious one. Because the pupil usually does not know about that and he/she could not self-correct. It is really necessary to think about how to work with all kind of errors.

The theoretical part gives us a list of possible reactions to mistakes. It is essential to mention that correcting mistakes should not prevail. We have to find balance between correction and praise.

In the last section of the theoretical part we got acquainted with legal documents which administrate the education in the Czech Republic and Europe. They define the place of the grammar in the language teaching system. They tell us what to teach and when to teach it.

The practical part makes these information and statements “real”. It provides us with four model lessons. These lessons were constructed according to principles of inductive grammar teaching method. They are examples of good practice in grammar teaching by inductive method. This part provides a large number of activities and exercises which help to language acquisition.

The grammar topic, which was taught, is expressing events in past tense. In two classes the past continuous tense was introduced. Then the past simple was added in contrast to the past continuous. Learners also learned how to express a past event which happened during another event.

We have found that activities like role-play or solving detective stories were very powerful in terms of activation of learners. Another finding is that the motivated students (weak or strong) benefit from most parts of classes.

Key aspect of successful learning and language acquisition appeared to be student’s ability to concentrate, inner motivation and auto regulation.

## BIBLIOGRAFIE

### Primární zdroje

BRANDSFORD, John B. a kol. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press, c1999. 374 s.

CAMERON, Lynne. *Teaching languages to young learners*. 8th print. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 258 s.

DANEŠ, František, Zdeněk HLAVSA a Miroslav GREPL. *Mluvnice češtiny*. Praha: Academia, 1987. 746 s.

DUŠKOVÁ, Libuše. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. 2. vyd. Praha: Academia, 1994. 673 s.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina in: PROCHÁZKOVÁ, Zuzana a SUCHÁNKOVÁ Tereza (eds.). *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 137-143 s.

HARMER, Jeremy. *How to teach English: new edition*. Harlow: Longman, 2007a. 288 S.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson/Longman, 2007b, 448 s.

HUDDLESTON, Rodney a Geoffrey K. PULLUM. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, c2002. 1860 s.

HUTCHINSON, Tom. *Project*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, c2008. 79 s.

HUTCHINSON, Tom a James GAULT. *Project: teacher's book 3*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008. 151 s.

HUTCHINSON, Tom a Lynda EDWARDS. *Project: pracovní sešit 3 + CD-ROM*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2008. 78 s.

JAMES, Carl in: BYGATE, Martin, Alan Tonkyn and Eddie Williams. *Grammar and the language teacher*. New York [etc.]: Prentice Hall International, 1994. 259 s.



- KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Zdenka RUSÍNOVÁ (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995. 799 s.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Thomson/Heinle, c2003.
- LEE, James F. a VANPATTEN, Bill. *Making communicative language teaching happen*. 2nd ed. Boston: McGraw-Hill, c2003. 320 s.
- LEECH, Geoffrey N. in: BYGATE, Martin a kol. *Grammar and the language teacher*. New York: Prentice Hall International, 1994. 17 – 31 s.
- LEECH, Geoffrey N. *A glossary of English grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press, c2006. 133 s.
- MURPHY, Raymond. *Essential grammar in use: a self-study reference and practice book for elementary students of English : with answers*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 300 s.
- NUNAN, David. *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill/Contemporary, c2003, 172 s.
- ORLOVA, Natalia a Jana PAVLÍKOVÁ. *Navigátor: průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 91 s.
- PACHLER, Norbert. a Kit. FIELD. *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school: a companion to school experience*. 2nd ed. New York: Routledge, 2001. 328 s.
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. 416 s.
- QUIRK, Randolph a David CRYSTAL. *A Comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, c1985. 1779 s.
- RICHARDS, Jack C., RENANDYA, Willy A. (ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 5th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 432 s.

SCRIVENER, Jim. *Teaching English grammar: what to teach and how to teach it*. Oxford: Macmillan Education, 2010. 288 s.

STERN, H. H., ALLEN, Patrick a Birgit HARLEY (eds.). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 404 s.

SWAN, Michael a Catherine WALTER. *How English works: a grammar practice book: with answers*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 355 s.

THORNBURY, Scott. *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann English language teaching, 2001. 122 s.

THORNBURY, Scott. *How to teach Grammar*. 4th ed. Harlow: Longman, 2002. 182 s.

UR, Penny. *A course in language teaching: trainee book*. New York: Cambridge University Press, 1999. 142 s.

UR, Penny. *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. 21st printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 288 s.

WELLS, Margaret. *Reflections on grammar-implicit language teaching*. London: CILT, 2000. 129 s.

## **Internetové zdroje**

BÍLÁ KNIHA – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.  
Dostupné [2. 5. 2016] z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>

OXFORD UNIVERSITY PRESS ELT. *Teaching teens in EFL setting: Grammar*. 2013.

Dostupné [2. 5. 2016] z: <https://oupeltglobalblog.com/2013/09/27/teaching-teens-in-the-efl-setting-grammar/>

OXFORD UNIVERSITY PRESS ELT. *Help your young learners to remember new language*. 2014a

Dostupné [2. 5. 2016] z: <https://oupeltglobalblog.com/2014/01/16/help-your-young-learners-to-remember-new-language/>

OXFORD UNIVERSITY PRESS ELT. *Helping students to use good grammar when they speak*. 2014b

Dostupné [2. 5. 2016] z: <https://oupeltglobalblog.com/2014/04/16/helping-students-to-use-good-grammar-when-they-speak/>

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Praha 2016.

Dostupné [2. 5. 2016] z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pruvodce-upravenym-rvp-zv-od-zari-2016>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Council of Europe 2001.

Dostupné [2. 5. 2016] z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

THORNBURY Scott. *How to introduce... new language*. 2004. Dostupné [2. 5. 2016] z: <https://elt.oup.com/searchresults?cc=cz&selLanguage=cs&searchtype=cat&fq=&q=how+to+introduce+new+language>

# SEZNAMY

## Seznam obrázků

Obr. 1: Typy gramatiky podle Leecheho.....	9
Obr. 2: Pohled na způsob, jakým si žák (v raném věku) osvojuje jazyk .....	13
Obr. 3 : Vztah mezi vkladem (input) a výstupem (output) .....	22
Obr. 4: Devět fází procesu hodnocení.....	32
Obr. 5: Přímý vs. obrácený způsob (ESA vs. EAS) .....	35
Obr. 6: Společné referenční úrovně .....	44
Obr. 7: Specifikace společných referenčních úrovní dle gramatické správnosti .....	45
Obr. 8: Příklad použití minulých časů.....	50
Obr. 9: Příkladové schéma pro zápis do sešitů .....	68

## Seznam tabulek

Tab. 1: Shrnutí: deduktivní a induktivní metoda.....	17
Tab. 2: Efektivnost způsobů opravování chyb .....	29

# PŘÍLOHY

## Příslušné stránky učebnice Project 3 (3rd Edition, 2008)

### Příloha 1

# 3 Times and places

Grammar • past continuous v past simple

## A What was happening?


### Comprehension

**1** Look at the map. Tick (✓) the countries Martin's friends live in.


Argentina  the USA  China  India   
 Canada  Japan  Turkey   
 Australia  Brazil  South Africa

**2 a** 1.35 Read and listen. Write the correct times in the texts.


**b** Match the pictures to the places on the map.




1 \_\_\_\_\_




2 \_\_\_\_\_




3 \_\_\_\_\_




4 \_\_\_\_\_



5 \_\_\_\_\_



6 \_\_\_\_\_




*At 12 o'clock on Sunday I was sitting at my computer. I was sending an e-mail to my friends around the world. They weren't doing the same thing, because it was a different time in their countries. What were they doing?*

**a** In San Francisco, it was \_\_\_\_\_ am. Kay was sleeping. What was she dreaming about?

**e** It was \_\_\_\_\_ in the evening in Delhi. Was Rash doing his homework? No, he wasn't. He was watching TV and talking to his sister.

**d** It was \_\_\_\_\_ pm in Tokyo. Yoko wasn't getting ready for bed. She was sitting at her desk. She was finishing her Maths homework. She hates Maths. Poor Yoko!



**b** It was \_\_\_\_\_ o'clock in the morning in Rio de Janeiro. Mario was at the beach with his friends. They were windsurfing.

**c** In Sydney, it was \_\_\_\_\_ o'clock at night. Were Gillian and Mike getting ready for bed? Yes, they were. Gillian was brushing her teeth in the bathroom and Mike was putting on his pyjamas.

## C Murder in the library

### Reading and speaking

1 Look at Smart Alec's report and answer the questions.

- 1 Who was John Ross?
- 2 When did he die?
- 3 Where was he when he died?
- 4 Who else was at the house at the time?
- 5 What was each person doing?



John Ross, the film star, died yesterday. At ten past two in the afternoon there was a shot and John Ross was dead. Was it an accident, or did somebody kill him? When I arrived, John Ross was in the library. He was lying on the floor and he was dead. There was a gun next to him. The gun was clean and there were no fingerprints on it. I checked the room. The windows were open. There was an empty cup on the desk. There were fingerprints on the window, the cup and the handle of the library door. They were the fingerprints of John Ross and Wilson, the butler. I checked the other rooms. There was some oil on the handle of the front door. In the living room, the television was on. In the dining room, there was a broken plate on the floor. In the kitchen, there were some potatoes in the sink.







There were four other people in the house that afternoon: Wilson, the butler, Mrs Clare, the cook, Adams, the chauffeur and Mr Ross's daughter, Donna. Adams was outside. He was repairing the car. Mrs Clare was in the kitchen. She was peeling potatoes to make a cottage pie, and Donna Ross was watching television in the living room. At two o'clock, Wilson took Mr Ross a cup of tea in the library. Mr Ross was sitting at his desk and he was cleaning his gun. Wilson put the cup of tea on the desk, then he opened the windows and he left the room. At ten past two, Wilson was setting the table in the dining room. When he heard the shot, he dropped one of the plates and ran to the library.



## Jiné použité materiály

### Příloha 4

**3.2** Sarah did a lot of things yesterday morning. Look at the pictures and complete the sentences.

8.10 – 8.25	8.30 – 9.10	9.30 – 10.00	10.20 – 11.00	11.30 – 12.00	12.30 – 1.00
					

1 At 9.45 she was washing her car.  
2 At 11.45 she .....  
3 At 9 o'clock .....

4 At 12.50 .....  
5 At 8.15 .....  
6 At 10.30 .....

Zdroj: *Essential Grammar in Use* (Murphy, 1997; str. 35)



## **Příloha 5**

### **TIMES AND PLACES – for students**

**1. What were you doing at 8 am yesterday?**

JAMES:

ANJIE:

CHARLOTTE:

KENDALL:

HARRIET:

**2. What were you doing at 8 am yesterday?**

JOE:

SIMONE:

CHRIS:

SAM:

**3. What were you doing at 5 pm yesterday?**

JAMES:

ANJIE:

CHARLOTTE:

KENDALL:

HARRIET:

**4. What were you doing at 5 pm yesterday?**

JOE:

SIMONE:

CHRIS:

SAM:

CHLOE:

**QUESTIONS for 8 am:**

- 1 How many people were getting ready for school and on the way to school?
- 2 Who was jogging?
- 3 Who was sleeping?
- 4 What was Kendall doing at 8 am yesterday?

**QUESTIONS for 5 pm:**

- 1 How many people were outside?
- 2 Who was watching TV?
- 3 What was Harriet doing?
- 4 How many people were eating their dinner?

## TIMES AND PLACES – right answers

### 1. What were you doing at 8 am yesterday?

JAMES: *I was getting ready for school.*

ANJIE: *I was arriving at school.*

CHARLOTTE: *I was sleeping at 8 am yesterday.*

KENDALL: *Sitting downstairs eating breakfast in my house.*

HARRIET: *I was on the bus to school.*

### 2. What were you doing at 8 am yesterday?

JOE: *Yesterday morning I was jogging.*

SIMONE: *I was actually at school because my bus comes really early.*

CHRIS: *I was preparing to go to school.*

SAM: *At 8 am yesterday I was getting ready for school.*

### 3. What were you doing at 5 pm yesterday?

JAMES: *I was playing in a rugby match.*

ANJIE: *I was watching TV.*

CHARLOTTE: *I was sitting on a bus on my way back from university.*

KENDALL: *I was outside skateboarding.*

HARRIET: *I was doing my homework.*

### 4. What were you doing at 5 pm yesterday?

JOE: *I was playing football with friends.*

SIMONE: *Probably watching TV and doing my homework.*

CHRIS: *Eating my dinner.*

SAM: *I was lying in bed in hospital.*

CHLOE: *I was having my dinner.*

**QUESTIONS for 8 am:**

1 How many people were getting ready for school and on the way to school?

*Five people were getting ready for school. Two of them were on the way to school.*

2 Who was jogging?

*Joe was jogging at 8 am yesterday.*

3 Who was sleeping?

*Charlotte was sleeping at 8 am yesterday.*

4 What was Kendall doing at 8 am yesterday?

*He was sitting downstairs eating his breakfast.*

**QUESTIONS for 5 pm:**

1 How many people were outside?

*Three people were outside.*

2 Who was watching TV?

*Anjie and Simone were watching TV.*

3 What was Harriet doing?

*She was doing her homework.*

4 How many people were eating their dinner?

*Two people were eating dinner.*

## Příloha 6

R = REPORTER. J = JOHN	
R	It was a normal Saturday in Cranford. At about 10 o'clock, John Anderson was cycling to a lake near the town. He was going fishing. There was a dam at one end of the lake. What happened next, John?
J	Well, while I was crossing the dam, I saw a crack in the wall. Water was coming through the crack. It was going to flood the town.
R	What did you do?
J	When I saw it, I turned round and I cycled back to the town as fast as possible. When I reached the town, I shouted, 'The dam's breaking! The dam's breaking!'
R	What were people doing when you reached the town?
J	They were shopping and some children were playing.
R	What did people do when they heard you?
J	Everyone grabbed their children, pets and things and ran indoors.
R	Where did you go?
J	As I was cycling past the post office, Mrs Roberts shouted, 'Quick, come in here.' I ran into the post office and Mrs Roberts shut the door.
R	What happened next?
J	About a minute later the water went past. It picked up cars, and it carried them down the street like toys. It was very scary.
R	The water damaged a lot of cars and buildings, but everybody was safe, thanks to you, John.
J	Yes, but now I can't go fishing, because we haven't got a lake!

Zdroj: Project 3 – učebnice (Hutchinson, 2008; str.34 )


## Příloha 7

While I was cooking, she/he came to the kitchen.
When we were jogging, she/he broke her/his leg.
While we were watching TV, she/he felt asleep.
While I was waiting for the bus, I met (... <i>name of your partner</i> ...)
While I was doing my homework, she/he called me.
While we were having dinner, she/he broke a glass.
When I was cycling to school, she/he waved on me.
While I was having shower, she/he shouted at me.
While I was driving a car, a policeman stopped me.

*Zdroj: vlastní zpracování*

## Příloha 8

**5** Put the verbs in brackets into the past simple or the past continuous tense.



Last Saturday James <sup>1</sup> was shopping (shop) in town with his friend, Rob. They <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ (look for) a birthday present for Rob's sister. First they <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ (go) into a music shop, but they <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (not / find) anything. They <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ (decide) to look in the sports shop across the road. They <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ (cross) the road when they <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (hear) a shout. They <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ (see) a black car. It <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ (come) down the road. No one <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ (drive) it! It <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ (not / go) very quickly. A man <sup>12</sup> \_\_\_\_\_ (run) behind the car and he <sup>13</sup> \_\_\_\_\_ (shout). While he <sup>14</sup> \_\_\_\_\_ (run) he <sup>15</sup> \_\_\_\_\_ (fall)! James and Rob <sup>16</sup> \_\_\_\_\_ (run) up to the car and James <sup>17</sup> \_\_\_\_\_ (open) the door. Rob <sup>18</sup> \_\_\_\_\_ (jump) in. It <sup>19</sup> \_\_\_\_\_ (be) very dangerous, because the car <sup>20</sup> \_\_\_\_\_ (move). But Rob <sup>21</sup> \_\_\_\_\_ (stop) the car!

## Příloha 9

### Audio script ke cvičení: Poslech – průběh vyšetřování

#### Listening 1.41 and 1.42

**4 a** Tell students that Smart Alec is going to interview a suspect. Play audio recording 1.41. Ask who the person is (Donna).

#### 1.41

**SMART ALEC** Now, Miss Ross. Can I ask you some questions?

**DONNA** Yes, of course.

**SMART ALEC** You were watching television in the living room. Is that right?

**DONNA** Yes.

**SMART ALEC** Where were you sitting?

**DONNA** In the armchair, near the door.

**SMART ALEC** Did you see anyone before the shot?

**DONNA** Yes, I saw Wilson the butler. He was carrying some plates into the dining room.

**SMART ALEC** Did you see Adams?

**DONNA** Well, I didn't see him, but I heard him. He was repairing the car outside the living room window and he was singing.

**SMART ALEC** So what happened?

**DONNA** Well, I heard a shot and then I heard a crash. I think Wilson dropped a plate.

**SMART ALEC** And what did you do?

**DONNA** When I heard the shot I ran to the library. I met Wilson and Adams in the hall. When we saw my father, I went to telephone the police. Then I saw Mrs Clare.

**SMART ALEC** What was she doing?

**DONNA** She was in the hall. She was telephoning the police.

**SMART ALEC** Was she wearing gloves?

**DONNA** Erm, yes, she was. She was wearing rubber gloves.

**SMART ALEC** Thank you, Miss Ross.

**b** Play the recording again, more than once. Students write notes. Go through the new information, building it up on the board, explaining any new vocabulary such as *rubber gloves*.

#### Answer key

**Wilson:** He was carrying plates into the dining room and dropped a plate when he heard the shot.

**Adams:** He was repairing the car. He was singing outside.

**Mrs Clare:** She was in the hall and was wearing rubber gloves. She was telephoning the police.

### Audio skript ke cvičení: Poslech – odhalení vraha

#### 1.42

**SMART ALEC** I know who killed John Ross. Adams. It wasn't you. You were repairing the car. Miss Ross heard you. Anyway, you had oil on your hands. There was oil on the handle of the front door, but not on the gun. Miss Ross, it wasn't you. You were watching TV. And when you heard the shot you came out of the living room. Both Wilson and Adams saw you.

Wilson, your fingerprints were on the window and the library door. But Miss Ross saw you in the dining room. You also dropped a plate, and Miss Ross heard it. So the killer was you, Mrs Clare. You killed Mr Ross, because he wanted to get a new cook. He didn't like your cottage pie, did he?

**DONNA** But how did she do it?

**SMART ALEC** She went out of the back door, walked round the house, under the dining room window. Then she spoke to Mr Ross through the library window. He stood up. She grabbed the gun, shot him, then dropped the gun, ran to the back door and phoned the police.

**WILSON** But why weren't her fingerprints on the gun? She didn't have time to clean it.

**SMART ALEC** Yes, and there were no fingerprints on the telephone, because Mrs Clare was wearing rubber gloves.

**MRS CLARE** All right. It's true. I make the best cottage pie in the world, but he didn't like it. So I killed him.

**DONNA** Smart Alec! You're a genius!



## Příloha 10

Dotazník zjišťující formu výuky anglického jazyka (induktivní vs. deduktivní) a také názory žáků na výuku angličtiny.

Výuka anglické gramatiky (dotazník - žáci 7. třídy)	Chlapci	Dívky	Celkem
		9	7
<b>1. Gramatika je</b>			
a. zajímavá	0	0	0
b. nudná	2	2	4
c. někdy zajímavá někdy ne	7	5	12
<b>2. Výuka nového gramatického jevu (například minulého času prostého) probíhá:</b>			
a. Téma hodiny (př. minulý čas prostý)– vysvětlení pravidel – procvičování – test/zkoušení	6	5	11
b. text/nahrávka – samostatné objevování – formulace pravidel – procvičování – test/zkoušení	3	2	5
c. jiným způsobem (napíš jakým):	0	0	0
<b>3. Na výuce se nejvíce podílí:</b>			
a. učitel	3	4	7
b. my žáci	0	1	1
c. učitel i žák nastejno	6	2	8
<b>4. Učitel v hodině:</b>			
a. pomáhá a radí	2	1	3
b. vysvětluje a opravuje	5	3	8
c. jiná možnost: (př. Pomáhá i opravuje; obě možnosti; vysvětluje a radí)	2	3	5
<b>5. V hodinách často:</b>			
a. mluvíme a diskutujeme	4	3	7
b. píšeme a čteme	1	0	1
c. jiná možnost: (př. Procvičujeme; někdy mluvíme, někdy píšeme; z článků vybíráme to "nej"; obojí ...)	4	4	8

<b>6. V hodinách často:</b>			
a. pracujeme ve skupinkách	5	4	9
b. pracujeme samostatně	1	1	2
c. učitel vykládá a my posloucháme	3	2	5
<b>7. Většinu času se v hodině:</b>			
a. bavíme česky	0	0	0
b. bavíme anglicky	1	3	4
c. bavíme česky i anglicky nastejno	8	4	12
<b>8. Lépe se mi učí a novou látku si zapamatuji lépe když:</b>			
a. mi učitel nadiktuje poznámky, vysvětlí pravidla a společně si je procvičíme	4	3	7
b. sám/a nebo ve skupině přijdu na řešení a naleznu pravidla a pak si je společně procvičíme	3	2	5
c. jiná možnost: (př. vytváříme věty; podle látky; když se učím doma s někým; když učitelka nadiktuje, co mám umět)	2	2	4
<b>9. Vyber odpověď, která je ti nejbližší:</b>			
a. když vím, k čemu je daná gramatika (př. minulý čas) užitečná v praktickém životě	2	3	5
b. když je gramatika prezentována na základě témat, která mě zajímají a jsou aktuální	3	0	3
c. když nám učitel vyloží pravidla a pak je procvičujeme v různých cvičeních	2	3	5
d. jiná možnost: (př. A+B; když si vše vysvětlíme a poté hrajeme scénky a hry;)	2	1	3
<b>10. Napiš několik věcí, které tě v hodinách angličtiny baví:</b>			
Skupinové práce; anglické filmy; poslouchání textu; hry; práce s textem; že v hodinách celou dobu nesedíme a nejsme jako stroje; soutěže; rozhovory; anglické písničky; kurzy v Anglii; videa; když učivo pochopím; naše prezentace; názorné ukázky; komiksy; zábavné zapisování; vysvětlování; slovíčka; zábavné učení; písničky			
<b>11. Co bych ocenil/a, kdyby se stalo součástí hodin angličtiny:</b>			
psaní příběhů; mluvit anglicky o aktuálním světě; více her; víc procvičování; víc testů; kdyby tu byl Angličan na besedě; míň učení; překládání textů; filmy; psaní si s dětmi z Anglie; práce s počítačem			