

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav cizích jazyků

Diplomová práce

Sára Hybnarová

Výuka hlásek fonetické abecedy v angličtině na 1. stupni ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Sára Hybnarová

Poděkování

Především bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Zuzaně Bartsch Veselé Ph.D. za cenné rady a metodické vedení při psaní diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Bc. Vendule Vackové za realizaci výuky dle metodické příručky v hodinách anglického jazyka. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také svým blízkým a rodině, kteří mi byli po celou dobu studia nenahraditelnou oporou.

Obsah

Úvod	5
Teoretická část	
1. Vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů.....	7
1.1 Cíle základního vzdělávání formulované v RVP ZV	8
1.2 Vzdělávací oblasti, očekávané výstupy a učivo stanovené v RVP ZV.....	10
1.3 Výuka anglického jazyka žáka mladšího školního věku dle RVP ZV	11
1.4 Cíle vzdělávacího oboru Cizí jazyk	12
2. Stručná charakteristika žáka mladšího školního věku.....	15
2.1 Vývoj poznávacích procesů žáka mladšího školního věku.....	16
2.2 Rozdílný vývoj chlapců a dívek.....	18
3. Metody a formy výuky žáka mladšího školního věku.....	20
3.1 Vyučovací metody ve výuce anglického jazyka.....	23
3.2 TPR jako specifická metoda vyučování v anglickém jazyce.....	25
4. Fonetická transkripce.....	27
4.1 Typy fonetické transkripce	27
4.2 Účel fonetické transkripce na 1. stupni ZŠ	29
5. Tvoření hlásek v angličtině ve srovnání s češtinou	31
5.1 Fonetické třídění hlásek	31
5.1.1 Samohlásky	31
5.1.2 Souhlásky	32
5.2 Úloha hláskovacího (modifikačního) ústrojí při výslovnosti jednotlivých hlásek	35
5.2.1 Samohlásky	35
5.2.2 Souhlásky	36
5.3 Osvojování cizího (anglického) jazyka v raném věku.....	37
Empirická část	
6. Pedagogický výzkum.....	39

6.1	Cíle výzkumu	39
6.2	Výzkumné předpoklady	40
6.3	Metody výzkumného šetření.....	40
6.4	Předvýzkum	42
6.5	Charakteristika výzkumu a výzkumného vzorku.....	43
6.6	Charakteristika analýzy dat.....	46
7.	Vyhodnocení vstupního didaktického testu.....	47
7.1	Rozbor jednotlivých testových položek	49
8.	Vyhodnocení výstupního didaktického testu.....	57
8.1	Rozbor jednotlivých testových položek	59
9.	Srovnání úspěšnosti žáků ve vstupním a výstupním testu.....	66
9.1	Analýza úspěšnosti jednotlivých testových položek	66
10.	Ověření platnosti výzkumných předpokladů	70
10.1	Shrnutí	71
Praktická část		
10.2	Charakteristika metodické příručky	73
11.	Závěr.....	75
12.	Použitá literatura.....	76
13.	Seznam užitých zkratk	83
14.	Seznam příloh.....	84

Úvod

S fonetickou transkripcí jsem se poprvé setkala již na 1. stupni ZŠ v rámci své školní docházky. Znaký fonetické abecedy jsme v té době znali ovšem pouze pasivně ze slovníků učebnic, ale jednotlivým znakům jsme pořádně nerozuměli. V rámci hodin anglického jazyka totiž nebyla zařazena výuka znaků fonetické transkripce jako samostatné složky jazyka, naopak byla chápána spíše jako jeho okrajový prvek. Ani na dalších stupních škol jsem se nesečkala se zařazením výuky těchto znaků. Přestože většina studijních slovníků či učebnic používá pro grafický zápis výslovnosti právě znaký mezinárodní fonetické transkripce.

Z tohoto důvodu jsem se později v rámci svých vysokoškolských studií začala zajímat o současný stav výuky fonetické transkripce žáků 1. stupně ZŠ. Ačkoliv v současné době využívá většina učebnicových řad používaných v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ pro zápis správné výslovnosti znaký mezinárodní fonetické transkripce, na svých náslechoých praxích jsem se ve většině případů nesečkala s výukou fonetické transkripce jako samostatného prvku jazyka. Žáci 1. stupně ZŠ spadají do kategorie jazykoví začátečníci, kteří se cizímu jazyku učí především jeho nápodobou. Za nejdůležitější cíl výuky anglického jazyka Kenworthy (1987) uvádí tzv. srozumitelnost, kdy je v tomto stádiu výuky stěžejní především to, aby bylo žákům rozuměno. Jak však uvádí Scrivener (2005), tomuto aspektu jazyka je však často ze strany učitelů věnována velmi malá pozornost, ačkoliv se odborníci shodují na tom, že by mělo jít o aspekt primární.

Z toho vyplývá, že je nesmírně důležité, aby si žáci již od raného stádia výuky vytvářeli správné výslovnostní návyky. Toto je možné zabezpečit zejména vhodným mluvním vzorem, který žákům ve výuce poskytuje především učitel. Bez přítomnosti učitele by žáci nicméně měli taktéž mít možnost ověřit si svoji správnou výslovnost. K tomuto účelu slouží fonetický přepis slov, který užívá většina studijních slovníků a učebnicových řad. Znalost znaků fonetické transkripce tedy může velmi pozitivně ovlivnit rozvoj správné výslovnosti u žáků cizího jazyka. Je proto vhodné, aby žáci 1. stupně ZŠ, kteří se nejpozději ve 3. ročníku s cizím jazykem setkávají, měli alespoň elementární znalost těchto mezinárodně uznávaných znaků pro grafický zápis výslovnosti.

Většina publikací či metodických příruček, jež řeší výuku fonetické transkripce, se často nezaměřuje výhradně na žáky mladšího školního věku, tedy žáky 1. stupně ZŠ. Přestože je tedy využití těchto materiálů ve výuce možné, je kvůli zásadě věkové přiměřenosti jejich zaměření na jinou věkovou skupinu ve výuce limitující. Dle mého názoru je nedostatek či nevhodnost

materiálů pro výuku tohoto aspektu jazyka jedním z hlavních důvodů, proč jej učitelé v rámci výuky ve většině případů nezařazují. Proto jsem se rozhodla v rámci praktické části své diplomové práce vytvořit metodickou příručku, která pomocí krátkých aktivit seznamuje žáky s vybranými znaky fonetické transkripce, a to jak s jejich správnou výslovností, tak také s jejich grafickou podobou v systému mezinárodní fonetické transkripce. Vzhledem k rozsahu práce bylo vybráno pouze 8 hlásek fonetické abecedy, o nichž bude podrobněji hovořeno v následujících kapitolách.

Práce je rozdělena na část teoretickou, empirickou a praktickou.

Cílem teoretické části práce je v rámci jednotlivých kapitol podat a shrnout stěžejní informace z oblastí, na něž je diplomová práce zaměřena, tj. výuka anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (podléhající stanoveným výstupům RVP ZV), žák mladšího školního věku a fonetická transkripce. V jednotlivých kapitolách se proto budu zabývat nejprve cíli a výstupy stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně pro vzdělávací obor cizí (anglický) jazyk. Druhá kapitola bude poté pojednávat o charakteristice žáka mladšího školního věku, k němuž se téma mé práce vztahuje. Ve třetí kapitole budu zmiňovat metody a formy výuky žáka mladšího školního věku, prostřednictvím kterých bude realizována také výuka dle navrhované metodické příručky. Čtvrtá kapitola se poté bude zabývat přímo fonetickou transkripcí, její charakteristikou a typy. V následující kapitole se poté zaměřím na fonetický systém hlásek anglického a českého jazyka.

Praktická část bude obsahovat metodickou příručku, kterou jsem se vzhledem k vybranému tématu rozhodla v rámci této práce vytvořit. Cílem praktické části je totiž především vytvořit ucelené materiální podklady vhodné pro výuku fonetických znaků žáků mladšího školního věku. Příručka je zpracována do několika lekcí, jež jsou dále členěny na výukové bloky. Svým rozložením a strukturou odpovídají tyto bloky hodinové dotaci a očekávaným výstupům stanoveným v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, dle něž je výuka na 1. stupni ZŠ realizována.

Cílem empirické části této diplomové práce bude na základě verifikačního experimentu v praxi ověřit, zda je výuka dle této příručky pro žáky přínosná. Prostřednictvím vyhodnocení vstupních a výstupních testů bude posouzeno, jestli žáci dosahují větší úspěšnosti po absolvování výuky dle metodické příručky.

Teoretická část

1. Vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů

Jelikož je práce svým tématem zasazena do prostředí 1. stupně ZŠ, podléhají veškeré stanovené výstupy a učivo Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Tato kapitola tedy obsahuje nejprve informace obecného charakteru a rámec, ze kterého vychází a v její druhé části jsou blíže zkoumány konkrétní stanovy vztahující se podrobněji k tématu práce.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády roku 1999. „*Přijaté cíle se staly východiskem koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“ (Kotásek, 2001, str. 7). Ministerstvo se tímto zavázalo k tomu, že veškeré vzdělávací instituce, rozvoj školství či jiné vzdělávací aktivity budou podléhat schválenému rámci vzdělávací politiky a jednoznačně zvoleným dlouhodobým či střednědobým cílům. Tyto skutečnosti byly vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu – tzv. Bílé knihy. „*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Kotásek, 2001, str. 7). Nejedná se tedy o kurikulární dokument, ale pouze o závazný základ, z něho vychází realizační plány rezortu ministerstva školství. V souvislosti s neustálými změnami společenské situace je Bílá kniha dokumentem otevřeným, který je možné a dokonce i žádoucí pravidelně kriticky zkoumat a na základě vyhodnocování těchto zkoumání revidovat a obnovovat.

V souladu s principy kurikulární politiky, jež jsou uvedeny v Bílé knize a také v zákoně č. 561/2004 Sb., se do vzdělávací soustavy zavádí systém kurikulárních dokumentů. Toto se týká žáků ve věku od 3 do 19 let. Český Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 133) vykládá význam výrazu „národní kurikulum“ takto: „*Kurikulum garantované státem, společný národní rámec vymezující cíle a obsah vzdělávání pro veškerou populaci mládeže ve věku povinné škol. docházky.*“ Vytvářené kurikulární dokumenty jsou koncipovány na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005) byly dříve existující vzdělávací programy Národní škola, Občanská škola, Základní škola a tzv. alternativní programy od roku 2005 postupně nahrazovány Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Pakliže Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek, pak RVP vymezují závazné rámce vzdělávání

v jeho jednotlivých etapách - předškolní, základní a střední. Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), jež jsou tvořeny dle RVP, z nichž také vycházejí, představují školní úroveň kurikulárních dokumentů. Jednotlivé školy si vytváří své vlastní ŠVP a podle nich pak také probíhá výuka na daných školách (RVP ZV, 2013). Jak RVP, tak i ŠVP jsou neustále podrobovány kritickému zkoumání a měněny na základě měnící se společenské situace, zkušeností učitelů, měnících se zájmů a potřeb žáků.

1.1 Cíle základního vzdělávání formulované v RVP ZV

Základní vzdělávání má pomocí rozvíjení klíčových kompetencí žáky vybavit znalostmi a dovednostmi důležitými jak pro jejich další studium, tak i pro jejich budoucí uplatnění v profesním životě. V RVP ZV (2013) jsou cíle vedoucí k rozvíjení výše zmíněných klíčových kompetencí a k zajištění základu všeobecného vzdělávání formulovány takto:

- žákům by mělo být umožněno osvojit si strategie učení a měli by být motivováni pro celoživotní učení
- žáci by měli být podněcováni k tvořivosti, logickému uvažování a k řešení problémů
- žáci by měli být vedeni k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- žáci by měli umět spolupracovat a respektovat práci a úspěchy svoje i druhých
- žáci by měli být schopni vystupovat jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, znát a uplatňovat svá práva a naplňovat své povinnosti
- žáci by měli mít potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, měli by mít vnímavý a citlivý vztah k lidem, prostředí a přírodě
- žáci by měli aktivně rozvíjet a chránit si své fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědní
- žáci by měli být schopni tolerance a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kultuře a duchovním hodnotám
- žáci by měli být schopni poznávat a rozvíjet své vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a užívat je spolu se získanými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Klíčové kompetence představující „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, část C, str. 10).

Tyto klíčové kompetence, jež mají být u žáků rozvíjeny v průběhu celého studia, jsou v rámci RVP ZV (2013) formulovány takto:

- **kompetence k učení** – žák dokáže používat vhodné způsoby, metody a strategie učení; vyhledává a třídí informace a systematizuje je do ucelených poznatků; operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly; samostatně experimentuje a pozoruje, dokáže kriticky posoudit výsledky; vytváří si pozitivní vztah k učení, chápe jeho smysl a cíl
- **kompetence k řešení problémů** – žák rozpozná a pochopí problém, dokáže určit jeho příčiny a navrhnout způsob řešení; dokáže vyhledat informace vhodné k řešení problému; umí problém samostatně řešit; je schopen činit uvážlivá rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost
- **kompetence komunikativní** – žák dokáže formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, dokáže se výstižně, správně a souvisle vyjadřovat v písemné i ústní formě; dokáže se zapojit do diskuze, naslouchat promluvám druhých, obhájit svůj názor a vhodně argumentovat; dokáže porozumět různým typům textů, záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest a zvuků; je schopen využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem; umí využít své komunikativní dovednosti k utváření plnohodnotných vztahů s okolními lidmi a k vzájemné spolupráci
- **kompetence sociální a personální** – žák dokáže spolupracovat ve skupině a podílet se na vytváření pravidel práce; přispívá k utváření příjemné pracovní atmosféry; dokáže se zapojit do diskuze a efektivně spolupracovat s druhými při řešení zadaného úkolu; uvědomuje si svou hodnotu a vytváří si pozitivní představu o sobě samém
- **kompetence občanské** – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen empatie; chápe základní principy fungování zákonů a společenských norem, uvědomuje si svá práva a povinnosti; v daných situacích se rozhoduje zodpovědně, chrání a oceňuje tradice, kulturní a historické dědictví; rozumí základním ekologickým souvislostem a environmentálním problémům
- **kompetence pracovní** – žák dokáže bezpečně užívat materiály, nástroje a vybavení a dodržovat při jejich užívání stanovená pravidla; žák dokáže propojit

a využívat znalosti z různých vzdělávacích oblastí; chápe podstatu a rizika podnikání

1.2 Vzdělávací oblasti, očekávané výstupy a učivo stanovené v RVP ZV

Jednotlivé vyučovací předměty vyučované na 1. stupni ZŠ jsou v rámci RVP ZV rozděleny do vzdělávacích oborů spadajících do devíti vzdělávacích oblastí. Ty jsou v rámci RVP ZV (2013, část C, str. 14) rozděleny takto:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Z tohoto rozdělení je patrné, že výuka cizího jazyka spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Jelikož se práce zabývá výukou fonetické transkripce spadající do oblasti výuky cizího jazyka, bude o ní podrobněji hovořeno v podkapitole 1. 3 Výuka anglického jazyka žáka mladšího školního věku dle RVP ZV. K jednotlivým vzdělávacím oblastem vždy v jejich úvodu náleží charakteristika dané oblasti, dále pak její cílové zaměření, očekávané výstupy a učivo. V RVP ZV jsou dále jako přílohy vloženy Standardy pro základní vzdělávání. Tyto mají pomoci školám, popř. učitelům dosahovat cílů stanovených v RVP ZV. Očekávané výstupy vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou v rámci 1. stupně ZŠ rozděleny do dvou období. V 1. období jsou rozvíjeny především řečové dovednosti. V 2. období potom následuje poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. V rámci rozvíjení těchto jazykových dovedností se žáci mají naučit rozumět jednoduchým pokynům učitele, být schopni odpovídat na jednoduché otázky, rozumět jednoduchým textům či samostatně napsat krátký text z oblasti svých zájmů a každodenního života (RVP ZV, 2013). Výstupy učiva jsou v rámci RVP ZV (2013, část C, str. 23) rozděleny do čtyř okruhů, jimiž jsou:

- **zvuková a grafická podoba jazyka** – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov
- **slovní zásoba** – žáci si osvojí a umí používat základní slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů; práce se slovníkem
- **tematické okruhy** – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí
- **mluvnice** – základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)

RVP ZV dále stanovuje průřezová témata, která mohou být vyučována buď v rámci výuky jednotlivých předmětů, nebo je mohou školy zařadit též jako samostatný vyučovací předmět. Průřezová témata mají především funkci formativní a jsou do výuky žáků zařazena s ohledem na aktuální problémy současného světa. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova** (RVP ZV, část C, str. 104)

1.3 Výuka anglického jazyka žáka mladšího školního věku dle RVP ZV

Tato podkapitola pojednává o požadavcích stanovených konkrétně pro výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ. Jak již bylo řečeno výše, výuka cizího jazyka na 1. stupni ZŠ podléhá vzdělávací oblasti Cizí jazyk stanovené v RVP ZV. Dle RVP ZV (2013, str. 18): „*Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa*“. Jako jednu z klíčových kompetencí, které mají být rozvíjeny v průběhu celého základního vzdělávání, stanovuje RVP ZV kompetenci komunikativní. Rozvíjení těchto kompetencí je důležité pro uplatnění jedince ve společnosti a taktéž pro jeho osobní rozvoj. Při studiu či jiných životních situacích se jedinec může setkat se studijním materiálem či prostředím, které bude vyžadovat aktivní znalost cizího

jazyka. Pomocí dovednosti komunikovat a rozumět materiálům v cizím jazyce může tak jedinec rozšířit oblast svého poznávání i o cizojazyčné zdroje. Toto mu také v budoucnu může pomoci při jeho pracovním uplatnění. Přínosem je také možnost zapojení školy do mezinárodních projektů, kdy takto jazykově vybavení žáci mohou při takových příležitostech nabýt obohacující poznatky a dovednosti. Dalším pozitivním dopadem výuky cizích jazyků je také možnost žáků poznávat kulturní odlišnosti jiných zemí. Skrze studium jazyka můžeme žákům zprostředkovat tradice a zvyky cizích zemí. Toto jsou také přínosy stanovené v průřezovém tématu Multikulturní výchova, které škola musí ve výuce ze zákona realizovat a se kterými by se žáci během svého studia měli seznámit. Tento aspekt výuky cizího jazyka vede tedy taktéž i k rozvíjení kompetence občanské, díky které se žáci mají poznáním jiných zemí a kultur učit respektu k druhým lidem, k jejich přesvědčení a jejich hodnot (RVP ZV, 2013)

Je nesporné, že výuka cizího jazyka na ZŠ je velmi důležitá a jako taková je v rámci RVP ZV nedílnou součástí výuky již na 1. stupni ZŠ.

Výuka cizího jazyka je povinnou součástí náplně učiva na 1. stupni ZŠ, která musí být ze strany školy zajištěna, a to od 3. – 9. ročníku. Dle rámcového učebního plánu je časová dotace pro výuku cizího jazyka 9 hodin, tedy 3 hodiny týdně. Škola může výuku cizího jazyka zejména anglického (v případě zájmu rodičů či zákonných zástupců o jiný cizí jazyk musí škola upozornit na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být ze zákona zajištěna návaznost jiného cizího jazyka) zařadit i do nižších ročníků (RVP ZV, 2013).

1.4 Cíle vzdělávacího oboru Cizí jazyk

Výuka anglického jazyka žáků mladšího školního věku, tedy žáků 1. stupně ZŠ, by v nich měla především probudit zájem o daný cizí jazyk. Jelikož jde o úvodní etapu výuky cizích jazyků vůbec, mělo by u žáků docházet zejména k vytváření pozitivního vztahu k tomuto předmětu. Podle starších vzdělávacích programů by se v počátcích cizojazyčného vyučování měla pozornost soustředit zejména na osvojení zvukové podoby příslušného jazyka. (Vzdělávací program Základní škola, 1996). Podle Vzdělávacího programu Občanská škola (1996, str. 100): „*Primárním cílem vyučování cizím jazykům je položit pevný základ komunikativní kompetence v příslušném cizím jazyce.*“ Ačkoliv se podle těchto vzdělávacích programů na základních školách již nevyučuje, tato koncepce pro primární období výuky cizího jazyka zůstává i v RVP ZV zachována. Pro motivaci zájmu žáků o cizojazyčnou výuku se dle stanovených výstupů tohoto vzdělávacího oboru učí porozumění jednoduchým pokynům učitele. Dále by měli být schopni rozumět obsahu krátkých mluvených či psaných textů.

Jednoduchým způsobem by měli být taktéž schopni sdělit základní informace o sobě, své rodině, škole, zájmech atd. Právě rozvíjení schopnosti komunikovat na elementární úrovni v cizím jazyce může vzbuzovat u žáků zájem o další studium cizích jazyků.

Osvojování nejprve zvukové stránky jazyka je založeno na způsobu osvojování si mateřského jazyka, ačkoliv jsou oba tyto jazyky diametrálně odlišné. Mateřskému jazyku se totiž dítě učí nejdříve jeho poslechem a napodobováním jeho zvukové podoby. Teprve poté se učí jeho grafickou podobu (Tröglová, 2000). Správná výslovnost ze strany učitele je tedy při počáteční výuce anglického jazyka stěžejní. Takto získané komunikativní dovednosti totiž provázejí žáka celým jeho dalším studiem. Tröglová doporučuje začít jazykové vyučování nejprve audioorálním kurzem. Podstatou tohoto kurzu je, že se žáci seznamují pouze se zvukovou podobou cizího jazyka, případně jazykovou odlišností od jejich jazyka mateřského. Podobná posloupnost výuky byla stanovená také ve Vzdělávacím programu Občanská škola (1996, str 101): kdy „*dovednost porozumět vyslechnutému sdělení a ústně se vyjadřovat jsou nadřazeny dovednostem číst a písemně se vyjadřovat.*“. Pro takto orientovanou výuku je možné využít například publikaci *Začínáme mluvit anglicky: vstupní audioorální kurz pro děti* od již zmiňované autorky H. Tröglové nebo například publikaci *Tune in to English* publikovanou na metodickém portálu Oxford University Press.

Od počátku výuky cizího jazyka musí vyučující dbát především na to, aby si žáci fixovali správnou výslovnost, do které řadíme jak segmentální tj. výslovnost jednotlivých hlásek, tak suprasegmentální jevy, tj. například intonace a přízvuk (Kelly, 2000) nebo také rytmus, tempo a kvalita hlasu (Roach, 2001). V této práci je věnována pozornost především segmentální stránce anglické výslovnosti prostřednictvím výuky fonetické transkripce.

Zpočátku se žáci učí správné výslovnosti především nápodobou výslovnosti učitele. Existují však i jiné možnosti, jak si bez přítomnosti učitele mohou žáci svou správnou výslovnost ověřit. Jedním a nejužívanějším z nich je mezinárodní fonetická transkripce (dále jen IPA). Její vznik, vývoj a podoby budou podrobněji obsaženy v kapitole 4. Tato abeceda obsahuje mezinárodně uznávané znaky, jimiž je možné zaznamenat výslovnost jednotlivých hlásek případně jiných prvků řeči. Tyto symboly mezinárodní fonetické abecedy jsou využívány pro grafické znázornění zvukových prvků ve většině studijních slovníků (Underhill, 1994). Jejich znalost tedy může velmi pozitivně ovlivnit rozvoj správné výslovnosti a přízvuku u žáků cizího jazyka. Jelikož správné jazykové návyky se tvoří již od prvních setkání s cizím jazykem, je vhodné, aby i žáci 1. stupně ZŠ, kteří se s cizím (anglickým) jazykem setkávají

nejpozději od 3. ročníku, měli alespoň elementární znalost tohoto mezinárodně uznávaného a užívaného systému grafického zápisu.

Pasivní znalost fonetických znaků je jedním z výstupů učiva cizího jazyka na 1. stupni ZŠ (RVP ZV, 2013). Většina publikací či metodických příruček, jež řeší výuku tohoto učiva, se však nezaměřuje výhradně na žáky mladšího školního věku. Ačkoliv je tedy možné tyto materiály ve výuce využít, kvůli zásadě věkové přiměřenosti je jejich užití při vyučování těchto žáků limitováno. V rámci této diplomové práce bude proto vytvořena metodická příručka pro výuku vybraných fonetických znaků vhodná pro žáky mladšího školního věku. Na základě verifikačního experimentu bude také v praxi ověřeno, zda je výuka dle této příručky pro žáky přínosná. Vzhledem k rozsahu diplomové práce je metodická příručka zaměřena na výuku a procvičení pouze 8 hlásek fonetické abecedy. Konkrétní hlásky a jejich počet byl zvolen záměrně, o čemž blíže informuje úvodní část 6. kapitoly.

2. Stručná charakteristika žáka mladšího školního věku

Jelikož se tato práce zabývá výukou vybraných aspektů anglického jazyka v jazykovém vyučování na 1. stupni ZŠ, definuje tato kapitola charakteristické rysy žáků mladšího školního věku. Jako mladší školní období označují Langmeier a Krejčířová (1998) dobu přibližně od 6 – 7 let, na jejímž začátku dítě vstupuje do školy, zhruba do 11 až 12 let. Toto období nese první známky pohlavního dospívání a s nimi související psychické projevy. Naproti tomu Průcha v Pedagogickém slovníku (2003, str. 126) definuje mladší školní věk jako: „*věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. – 4. ročník školní docházky)*“. Vágnerová (2012) dělí toto období na tři dílčí fáze, jimiž jsou:

1. Raný školní věk – toto období začíná zpravidla nástupem do školy přibližně v 6 letech věku dítěte a končí zhruba dovršením 9 roku dítěte. V tomto období dochází u dítěte ke změně sociálního postavení a musí se tak naučit zvládat novou sociální roli žáka. V této etapě si dítě taktéž osvojí elementární základy vzdělanosti, jimiž jsou schopnost a dovednost číst, psát a počítat.

2. Střední školní věk – toto období plynule navazuje na období předchozí, tedy začíná zhruba v 9 letech dítěte a trvá do 11 – 12 let, kdy dítě posléze přechází na 2. stupeň základní školy či na nižší stupeň středních škol. V tomto čase dochází u dítěte k různým méně nápadným změnám, které se více projeví až v období dospívání. Dítě si vytváří a upevňuje svou pozici v kolektivu vrstevníků a také ve škole. V tomto období se dítě plynule rozvíjí a připravuje se tak na budoucí proměnu, která v tuto chvíli probíhá pouze na psychické úrovni.

3. Starší školní věk – v tomto období je již dítě žákem 2. stupně ZŠ a trvá přibližně do 15 let, ukončením povinné školní docházky. Co se týče biologických změn probíhajících v této etapě, jedná se o období pubescence, což je první fáze dospívání. Tato fáze se projeví i v psychické rovině změnou prožívání a uvažování. V tomto čase se dítě začíná postupně osamostatňovat a odpoutávat od rodiny.

Zde je patrné, že definice různých autorů a vymezení délky trvání tohoto období v životě dítěte, se může mírně lišit. Nicméně pro potřeby této práce jsou stěžejní zejména změny, k nimž v průběhu této etapy u dětí dochází. Ačkoliv se tedy délka trvání dle jednotlivých autorů může mírně lišit, změny žáci mladšího školního věku prožívají a projevují se u nich, s ohledem na individuální zvláštnosti, přibližně ve stejnou dobu.

Může se zdát, že v období mladšího školního věku nedochází k žádným výrazným změnám. Psychoanalýza též označila tuto etapu jako období latence, kdy je ukončená část

psychosexuálního vývoje, pudová a emoční složka osobnosti je v útlumu, aby se pak projevila až v období pubescence. Dle Langmaiera a Krejčířové (1998, str. 115) však tomu tak není, naopak: „Četné vývojově psychologické studie ukazují... vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje dítě výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující.“

V období mladšího školního věku dochází v životě dítěte ke změnám v různých oblastech, tj. vývoj poznávacích procesů, tělesný vývoj a rozvoj jemné motoriky a také emocionální a sociální vývoj. S ohledem na téma práce však bude následující podkapitola pojednávat především o vývoji poznávacích procesů, které jsou stěžejní též při výuce anglického jazyka. Učitel by měl tyto specifikace vývojových stádií dítěte dobře znát, aby tak mohl sestavit výuku tak, aby odpovídala individuálním a specifickým zvláštnostem žáků tohoto věku.

2.1 Vývoj poznávacích procesů žáka mladšího školního věku

V období školní docházky dítěti již nevyhovuje pouze pasivně přijímat informace. Vzniká a rozvíjí se u něj touha chápat souvislosti a znát vlastnosti předmětů a jevů. Poznávací procesy jsou stále ještě spojeny s city (Petrová, 2010). Je proto vhodné, aby učitel při výuce žáků v tomto období využíval zejména takových metod a forem výuky, které jim umožňují jejich aktivní zapojení do procesu učení a jež současně odpovídají zásadě přiměřenosti v daném vývojovém období dítěte. O vyučovacích formách a metodách výuky bude pojednávat další kapitola, která se pokusí nastínit též využití těchto metod ve výuce anglického jazyka.

V tomto období dochází dle Vagnerové (2012) u žáků též k rozvoji percepce. Mezi 5. – 7. rokem dochází k rozvoji zrakového a sluchového vnímání do takové podoby, která budoucím žákům umožňuje zvládat výuku čtení a psaní. Zlepšuje se vidění žáků na blízko, které následně umožňuje rozlišování většího množství detailů. Dítě, které je již pro školu zralé, je v období mladšího školního věku již schopno vnímat celek, jež je složen z částí, mezi nimiž existují určité vztahy. Rozvíjí se též vizuální analýza, která umožňuje žákům rozlišovat tvary písmen, což je pro školní praxi nezbytné. Pro jazykovou výuku je rozvoj této percepce stěžejní. Dále dochází také k rozvoji fonologické percepce, díky níž dokáže žák rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči, tj. slova, slabiky, ale i jednotlivé fonémy. Žák třetího ročníku, kdy se v rámci výuky setkává s cizím jazykem, by proto již měl být schopen této zvukové analýzy i v anglickém jazyce.

V posledních letech se do popředí pozornosti dostává velmi často Piagetovo pojetí dětského myšlení. Ve své teorii Piaget dělí vývoj dětského myšlení na 1. stadium senzomotorické, 2. stadium předoperačního myšlení, 3. stadium konkrétních operací, 4. stadium formálních operací. Stadium, jež v podstatě pokrývá období mladšího školního věku žáka, je 3. stadium – konkrétních operací. V tomto období si děti vytváří uspořádanou a soudržnou symbolickou soustavu myšlení. Myšlení je ještě stále, na rozdíl od dospělého jedince, vázáno na konkrétní zkušenosti. Ačkoliv jsou tedy děti v tomto věku již schopny do určité míry uvažovat abstraktně i bez přítomnosti předloh, je nutné, aby měli zkušenost zažitou v minulosti. Vágnerová (2012, str. 267) uvádí, že „*dítě je schopnost uvažovat o něčem určitém, co samo zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen.*“ Dětské myšlení se dále stává méně egocentrickým. Důležitým prvkem myšlení, jež se v tomto období rozvíjí, je schopnost grupování. Znamená to, že děti jsou schopny zařadit předměty a události do souborů podle jejich společných definujících znaků. Spolu s touto dovedností se děti učí také seriaci neboli řazení. Jsou poté schopny uspořádat předměty do pořadí dle stanovených kritérií, např. dle velikosti, váhy, atd. Rozvoj těchto dvou operací (třídění, řazení) umožňuje žákům tohoto věku chápat vztahy mezi předměty a též nalézat vhodné řešení problémů (Fontana, 2010).

Významnými prvky konkrétního logického myšlení dětí mladšího školního věku je podle Piageta schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrací můžeme rozumět schopnost zpracovávat skutečnost z více hledisek a brát v potaz různé souvislosti a vztahy. Decentrace je velmi důležitá pro rozvoj komplexního a kvalitního poznání. Prostřednictvím dovednosti konzervace je dítě schopno pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů. Reverzibilita umožňuje žákům mladšího školního věku uvědomovat si vratnost různých proměn. Už rozumí tomu, že svým jednáním mohou určitou situaci změnit, ale že je opět možné ji poté vrátit do původního stavu (Vágnerová, 2012)

Najdou se však i tací, kteří s Piagetovým pojetím nesouhlasí. Kritici upozorňují především na jeho testovací metody, kterými Piaget zjišťoval a ověřoval jednotlivá stadia kognitivního vývoje u dětí. Podle nich výsledky testů nebyly ovlivněny ani tak nezralostí myšlenkových pochodů dětí, jako spíše jejich nedostatky v řeči či ve zkušenostech, neschopností rozlišit podstatné informace od nepodstatných, paměťovým selháním a řadou dalších okolností. Jedním z odborníků, který taktéž přispěl k poznání dětského myšlení, je například americký psycholog Jerome Bruner. Podle něj dítě v průběhu svého vývoje prochází třemi stadii 1. stadium akční (myšlení dítěte je vázáno na vykonávání činnosti), 2. stadium ikonické (postupně se při něm uplatňuje představivost), 3. stadium symbolické (uplatňuje se

v něm složitá symbolizace včetně řeči). Ačkoliv tato stadia víceméně odpovídají stadiu Piagetovým, Bruner se velmi odlišuje svým názorem od Piageta, a to především svým tvrzením, že přestože se tato stadia uskutečňují v časové posloupnosti, uchováváme a uplatňujeme všechny tři typy myšlení po celý život (Fontana, 2010).

Jak tedy vyplývá z výše zmíněných teorií, myšlení žáka mladšího školního věku je především konkrétní a spojeno s žakovou zkušeností. Taktéž dochází k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Pro efektivní vyučování žáků tohoto věku je proto vhodné využívat takové metody práce, při nichž se žáci mohou do výuky aktivně zapojit a dle možností si učivo „prožít“. Při výuce anglického jazyka je jednou z takových metod například metoda TPR, jejíž smysl a charakteristika bude blíže popsána ve 3. kapitole.

Dále se u žáků tohoto věku rozvíjí také pozornost, představivost a paměť. Díky rozvoji pozornosti je žák schopen si rozvíjet také ostatní poznávací procesy. Schopnost soustředit se také do značné míry rozhoduje o úspěšnosti žáka v oblasti učení. V tomto případě také velmi záleží na struktuře a organizaci vyučování. Čím je žák mladší, tím častěji by se měly jednotlivé činnosti a úkoly střídat a nedocházelo tak ze strany žáka ke ztrátě pozornosti. Velmi dobře působí taktéž pochvala, povzbuzení či zařazení relaxačních cviků. Žádoucí je zařadit do výuky také hravé prvky či alternativní vyučovací metody či přístupy. Paměť žáků je též do značné míry závislá na vhodném vedení učitele. Žák si totiž mnohem lépe a efektivněji pamatuje takové učivo, jehož cíl a účel si uvědomuje. Představivost se vlivem školní práce rozvíjí v úmyslnou a záměrnou (Petrová, 2010).

2.2 Rozdílný vývoj chlapců a dívek.

Řada studií, jež se zabývala odlišností vývoje chlapců a dívek skutečně potvrdila určité rozdíly v závislosti na pohlaví dítěte. Co se týče řečových dovedností, potvrdilo se, že děvčata začínají mluvit většinou dříve. Dále se také při studiích ukázalo, že kolem 11 – 13 roku dosahují dívky lepších výkonů v testech verbálních schopností. Ne všechny dosavadní studie však toto potvrzují. Na druhou stranu dosahují chlapci ve věku 11- 13 let lepších výsledků v úkolech, které vyžadují vizuálně prostorovou představivost. V dalších kognitivních schopnostech, jimiž jsou paměť, usuzování a řešení problémů, se dívky od chlapců nijak neliší.

Další odlišnosti se projevují například v sociálním chování, kdy se chlapci jeví výrazně agresivnější. To se projevuje také ve hře, která u chlapců bývá rušnější s výraznou hierarchií dominance, naproti tomu dívky jsou při hře klidnější a projevují v ní i vzájemnou péči. Ve školním prospěchu dívky zpravidla dosahují školní zralosti dříve a ve většině případů jim není

doporučován odklad školní docházky. Prospěch dívek v prvních třídách bývá lepší, zatímco chlapci je předčí ve vyšších ročnících. Předpokládá se, že myšlení dívek je spíše univerzální, naproti tomu myšlení chlapců je spíše specializovanější (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Rozdíly ve vývoji mozku jsou primárně dány hormonální produkcí, která ovlivňuje tempo jeho vývoje. Tato se u dívek a chlapců liší, proto zrání mozkových struktur probíhá rychleji u dívek, přičemž jsou ale jejich mozkové hemisféry méně specializované. Naproti tomu mozek chlapců bývá uspořádán asymetričtěji a jeho zrání je pomalejší. Na druhou stranu u chlapců dochází k dřívější funkční diferenciaci, proto je pro ně složitější dosáhnout souhry obou hemisfér, což může mít vliv na úspěšnost chlapců zejména v prvních letech jejich školní docházky (Vágnerová, 2012).

Na základě výzkumů, jež shrnuly Maccobyová a Jacklinová bylo dokázáno, že mezi pohlavími existují rozdíly v rozumových dovednostech. Zajímavé jsou především rozdíly ve čtení a v matematice. Ve čtení dle výzkumu zaostával v USA dvojnásobek chlapců. K podobnému výsledku se došlo také ve Spojeném království. Dívky měly sklon být výřečnější, zatímco chlapci byli výkonnější v mechanickém usuzování a v prostorových vztazích. Toto však nepotvrzují mezikulturní studie. Tyto naopak tvrdí, že v západních společnostech tráví dívky více času doma a bývají tak více vystaveny řečově podnětnému prostředí. Zatímco chlapci tráví více času venku činnostmi mechanické a prostorové povahy. Dívky se častěji uchylují spíše k četbě, jelikož je jim většinou poskytováno méně příležitostí k fyzickým činnostem. Z toho je patrné, že rozdíly mezi oběma pohlavími lze rozhodující měrou vysvětlit vlivy prostředí (Fontana 2010).

Tento aspekt odlišného vývoje chlapců a dívek byl zohledněn také ve výzkumném předpokladu č. 2., který předpokládá, že dívky budou v didaktických testech úspěšnější, než chlapci.

3. Metody a formy výuky žáka mladšího školního věku

Jelikož je období žáka mladšího školního věku velmi specifické, jak bylo řečeno v předchozí kapitole, vyžaduje též výuka žáků v této etapě školního vzdělávání využití speciálních metod a forem výuky. Při volbě organizačních metod a forem vyučování by měl pedagog vycházet jak z cíle a obsahu výuky, z individuálních potřeb žáků, z možností materiálního vybavení školy, tak také při výběru zohledňovat didaktické zásady. Kurelová (2009, str. 268) vymezuje didaktické zásady jako: „*obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.*“ Podle Nelešovské, Spáčilové (1998) byly tyto zásady vytvořeny v průběhu vývoje didaktiky, aby prostřednictvím jejich dodržování byla zajištěna co největší úspěšnost vyučovacího procesu. Jedná se o určitá pravidla stanovená na základě znalosti určité činnosti, jejichž dodržování ovlivňuje kvalitu této činnosti. Didaktické zásady byly nejdříve založeny převážně na základě osobních zkušeností pedagogů s vyučovacím procesem, později byly upravovány a zpřesňovány prostřednictvím podkladů z vědeckých výzkumů. Z pohledu historie se tedy didaktické zásady postupně rozvíjely a doplňovaly s ohledem na historicko-společenské podmínky. První ucelenější systém těchto zásad poskytl ve své podstatě už i J. A. Komenský, který ve své Velké didaktice formuloval devět všeobecných zásad vyučování a učení. Mezi tradiční soustavy didaktických zásad, které současná didaktika uvádí nejčastěji, uvádí Nelešovská, Spáčilová (1998):

- zásadu uvědomělosti a aktivity
- zásadu názornosti
- zásadu soustavnosti
- zásadu přiměřenosti
- zásadu trvalosti

Toto třídění uvádí taktéž Kořínek (1984) ve své knize Didaktika základní školy. Vedle těchto tradičních didaktických zásad, uvádí Nelešovská, Spáčilová (1998) také další, s nimiž se taktéž můžeme setkat, jsou to např.

- zásada výchovnosti vyučování
- zásada vědeckosti
- zásada spojení teorie s praxí
- zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka

S ohledem na současné pojetí vyučování a cíle základního vzdělávání stanovené v RVP ZV, které jsou uvedeny v předchozí kapitole, může i dodržování těchto zásad velmi pozitivně ovlivnit naplňování těchto cílů v rámci vyučovacího procesu. Vzhledem ke konkrétnímu myšlení žáka mladšího školního věku, o kterém blíže pojednávala předchozí kapitola, jsou zásada názornosti a zásada přiměřenosti stěžejní při výuce žáků tohoto věku. Neméně důležité jsou také zásady propojení teorie s praxí a komplexního rozvoje osobnosti žáka. V rámci RVP ZV jsou tyto zásady uplatněny především rozvíjením klíčových kompetencí, jejichž prostřednictvím dochází k rozvoji žáka nejen po kognitivní stránce, ale také po stránce afektivní a psychomotorické.

Pro zajištění efektivnosti a úspěšnosti vzdělávacího procesu je třeba správně zvolit také organizační formy vyučování. Pojem organizační formy vyučování se v průběhu svého vývoje měnil. Tradiční pojetí didaktiky chápe organizační formy vyučování jako vnější stránku vyučovacích metod (Průcha, 2003). Václavík (2009, str. 293) formuluje organizační formy výuky jako „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.*“ Jde vlastně o ucelený systém vnějších stránek organizace a podmínek vyučování, v nichž se realizuje vyučovací proces (Nelešovská, Spáčilová, 1998).

V pedagogické literatuře jsou organizační formy vyučování členěny podle různých kritérií a hledisek. Z hlediska nositelů činnosti ve vyučovacím procesu, tj. učitele a žáka a uspořádání vztahu k jejich činnosti člení Nelešovská, Spáčilová (1998) organizační formy vyučování na vyučování:

- individuální
- hromadné
- individualizované
- diferencované
- skupinové

Z hlediska organizačního rámce vymezeného časově, místně a daného materiálním vybavením se organizační formy člení na:

- vyučovací hodinu
- další typy vyučovacích jednotek (v laboratoři, v dílnách, na pozemku, vycházka a exkurze)

Z pohledu didaktiky anglického jazyka, je preferovanou vyučovací formou skupinové vyučování. Skupinovým vyučováním rozumíme takovou organizační formu, v níž žáci pracují v malých skupinách – 3 – 5 členných při řešení společného úkolu (Skalková, 1999). Skupinu mohou tvořit již dva žáci, v takovém případě hovoříme o tzv. párovém učení (Václavík, 2009). Z pedagogické teorie i praxe již víme, že hromadná výuka má své meze. Ty spočívají především v tom, že učení žáků probíhá individuálně a v podmínkách interakce pouze mezi učitelem a žákem. „*Jedním z hlavních nedostatků hromadného vyučování je neschopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků.*“ (Václavík, 2009, str. 303) Tento přístup je zejména pro jazykové vyučování nedostatečný a je proto ve výuce třeba využívat i jiných organizačních forem, umožňujících žákům širší interakci. Učebnice pro komunikativní výuku proto preferují společnou práci žáků ve skupinách či v párech, v nichž žáci mají možnost sdílet jak mluvenou, tak psanou podobu angličtiny. Autoři jedné z takových publikací, Open Doors, Ward a Whitney (1996) zdůrazňují, že při práci v párech či skupinách mají žáci mnohem víc prostoru pro užití cizího jazyka, než když při hromadném vyučování komunikují pouze s učitelem. Při této formě práce taktéž mohou žáci užívat jazyk v běžných komunikačních situacích, což je při procvičování mluvené podoby jazyka velmi příznivé a žádoucí. Opadá zde také ostych komunikovat před celou třídou, což mnohým žákům dává jedinečnou možnost procvičovat anglický jazyk ve vzájemné interakci s jejich spolužáky. Pro některé žáky může být komunikace v menších skupinách či v párech přijatelnější, než užití mluvené podoby jazyka v rámci celé třídy. Další nespornou motivující výhodou práce v menších skupinách může být zejména to, že dovoluje žákům vyměňovat si názory a navzájem si pomáhat.

Dalším neméně důležitým aspektem vyučovacího procesu jsou výukové metody. Pedagogický slovník (Průcha, 2003, str. 287) charakterizuje vyučovací metodu pocházející z řeckého slova *methodos* = postup, cesta, způsob, jako „*činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ Metodami výuky se v minulosti zabýval už i J. A. Komenský, který je specifikoval jako druh a způsob činnosti učitele a žáka. Dále například O. Kádner, jež vyučovací metody charakterizoval jako plánovitý a promyšlený postup výchovy nebo vyučování (Nelešovská, Spáčilová, 1998).

Vzhledem k mnohotvárnosti metod vyučování je jejich klasifikace na základě jednoho kritéria obtížná. V odborné literatuře se proto můžeme setkat s různým tříděním výukových metod. Dle pedagogického slovníku (Průcha, 2003) jsou například tříděny podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých

vyučovacích předmětech.). Kritérium způsobu prezentace nebo také kritérium zdroje získávání poznatků, jak jej označuje Kořínek (1984) ve své publikaci *Didaktika základní školy*, se považuje v poslední době za nejčastěji užívané. Dle tohoto kritéria vymezuje Kořínek stejně jako Průcha metody slovní, názorné a praktické. V *Didaktice primární školy* uvádí Šikulová (2013, str. 51, 52) třídění dle Maňáka, tj.:

- metody slovní
 - monologické metody (př. vysvětlování, výklad, přednáška)
 - dialogické metody (př. rozhovor, dialog, diskuse)
 - metody písemných prací
 - metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem
- metody názorně demonstrační
 - pozorování předmětů a jevů
 - předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
 - demonstrace statických obrazů
 - projekce statická a dynamická
- metody praktické
 - nácvik pohybových a pracovních dovedností
 - laboratorní činnosti žáků
 - pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 - grafické a výtvarné činnosti

V prvních letech výuky cizího jazyka se děti učí, podobně jako mateřskému jazyku, především nápodobou mluvního vzoru. V jazykovém vyučování je proto vhodné z tohoto hlediska využívat především metody dialogické, při nichž mají žáci dostatek prostoru k procvičování mluvené podoby jazyka.

3.1 Vyučovací metody ve výuce anglického jazyka

Jak ve své publikaci zmiňuje Bartsch Veselá (2012), která zde cituje autory Brewstera a Ellise, děti mají velmi rády písně, básničky či říkanky nebo tzv. chants, což jsou v podstatě rytmicky zpracované fráze z běžné denní komunikace. Všechny tyto metody odpovídají jak věkové přiměřenosti žáků, tak i jejich zájmům a potřebám. Jak bylo zmíněno výše, v období žáka mladšího školního věku je vhodné využití takových metod, prostřednictvím kterých mají žáci možnost procvičovat a slyšet mluvenou podobu cizího jazyka. Zároveň je důležité si uvědomit, že se v tomto věku žáci učí nejsnadněji prostřednictvím her či výukových metod, při

nichž mají možnost se aktivně zapojit a prožít je co možná nejvíce smysly. Jelikož výše zmiňované metody odpovídají všem těmto aspektům, je proto vhodné je využívat ve výuce anglického jazyka.

Jako další důvody k využívání těchto metod při výuce uvádí Barstch Veselá (2012) tyto:

- obsahují jazykové struktury a slovní zásobu (žáci se tak s jazykem seznamují, upevňují jej a opakovaně užívají)
- poskytují psychologické a emoční prostředky (jsou motivační, zábavné a žáci při nich mohou zažívat pocit úspěchu, díky čemuž se rozvíjí jejich pozitivní přístup k cizímu jazyku)
- umožňují rozvoj poznávacích procesů žáka (rozvíjí koncentraci, paměť a koordinaci)
- přispívají k rozvoji kulturní složky jazykového vyučování
- umožňují sdílení a spolupráci v rámci výukové skupiny
- jsou prostředkem pro nácvik správné výslovnosti (obsahují jak jednotlivé hlásky, přízvuk, rytmus, tak také intonaci).

Brewster a Ellis, z nichž Bartsch Veselá (2012) čerpá, popisují mnoho různých druhů písní, básní a říkadel. Mimo jiné zmiňují například jazykolamy, hádanky, vtípy, tzv. jazz chants a action songs. Podstata tzv. chants byla popsána již v úvodu této podkapitoly. K rozvoji specifického druhu těchto rytmicky zpracovaných popěveků či říkadel řadíme také tzv. jazz chants, k jejichž popularizaci došlo především díky práci Carolyn Graham. Ta zpracovala fráze běžné denní komunikace do džezových rytmů. Poslední zmiňovaná metoda tzv. action songs spočívá především v propojení fyzické aktivity s konkrétními jazykovými strukturami. Žáci si tak prostřednictvím prožívání jazyka více smysly jeho jednotlivé prvky a struktury lépe zapamatují. Jedním z příkladů tzv. action song je například dobře známá píseň Head and shoulders, knees and toes, při níž si žáci pomocí zpěvu a ukazování jednotlivých částí těla fixují slovní zásobu dané oblasti.

Jak Bartsch Veselá (2012) uvádí, všechny výše zmíněné metody mohou sloužit k mnoha různým účelům. Mohou být užity například pro zajištění pozornosti, při představování nového učiva nebo při jeho procvičování a opakování, či jako přechod od jedné aktivity ke druhé.

3.2 TPR jako specifická metoda vyučování v anglickém jazyce

Vzhledem ke specifickým zvláštnostem žáka mladšího školního věku, o nichž pojednávala předchozí kapitola, je taktéž vhodné využívat metody, při kterých se do výuky zapojuje co nejvíce smyslů žáka. Jednou z těchto metod, doporučenou autory knihy *English for primary teachers*, Slattery, Willis (2005), je metoda TPR, tedy Total Physical Response = úplná fyzická reakce. Zakladatelem této metody je Dr. James J. Asher. Jak uvádí Frost ve svém článku o této metodě dostupném na stránkách British Council, metoda TPR je založena na způsobu, jímž se děti učí jejich mateřský jazyk. V prvních měsících života dítěte užívá matka, popř. jiná osoba komunikující s dítětem, k vyjádření svého mluvního záměru velmi často také řeč těla. Jsou to například pokyny „podej mi ten míč“, kdy k němu matka natáhne ruce nebo „podívej se na maminku“, ukazujíc přitom na sebe a dítě takto učiní. Takto probíhá jejich vzájemná konverzace mnohem dříve předtím, než dítě začne skutečně mluvit. Ačkoliv dítě v tomto věku ještě samostatně nekomunikuje, je už schopno vnímat různé prvky jazyka, např. hlásky, slovosled. Jakmile dítě jazyk dostatečně pochopí, začne jím spontánně komunikovat. Metoda TPR se pokouší promítnout tento efekt do jazykového vyučování. Ve třídě poté pedagog přejímá tuto roli rodiče. Proto např. při pokynu „skoč“ demonstruje tento i poskokem, tedy fyzickou aktivitou. Poté učitel zadá tento pokyn a žáci jej podle předchozího příkladu provádí sami. Když jsou již žáci schopni zadaný pokyn samostatně provést, může je učitel požádat, aby tuto svou aktivitu také příslušným pokynem komentovali. Podstata metody TPR tedy spočívá v propojení fyzické aktivity při získávání či upevňování znalostí (Slattery, Willis, 2005).

Nejjednodušší varianta aktivit metody TPR spočívá v tom, že žáci poslouchají učitelovy příkazy, při nichž napodobují činnosti učitelem prováděné. Aktivity typu TPR lze použít například k procvičování slovní zásoby či ustálených jazykových vazeb (Slattery, Willis, 2005). V již dříve zmiňovaném článku o této metodě uvádí Frost vhodnost užití metody například pro procvičení slovní zásoby, větných vzorců, zadávání instrukcí, vyprávění příběhů, atd. Z pohledu učitele je tato metoda vhodná zejména proto, že na žáky působí motivačně. Vzhledem ke specifickým zvláštnostem dítěte, které byly zmiňovány výše, je také žádoucí, aby při výuce žák zapojil co nejvíce smyslů, k čemuž při metodě TPR z velké části dochází. Žák proto vnímá učivo nejen zrakem a sluchem, ale také si jej může „prožít“ prostřednictvím své vlastní fyzické aktivity. S ohledem na individuální zvláštnosti dítěte prospívá zařazení této metody pak také především dětem, jimž vyhovuje kinestetický učební styl, tj. učení spojené s pohybem, činností a prožitky. Další nespornou výhodou této metody je její nenáročnost na

materiální vybavení. Touto formou lze pracovat v různě početných skupinách, i na různé kognitivní úrovni. Spojením fyzické aktivity s kognitivním učením dochází také k aktivnímu zapojení obou mozkových hemisfér. Tento aspekt též napomáhá žákům k lepšímu zapamatování daného učiva.

S ohledem na výše zmíněné výhody využití této metody v jazykovém vyučování, byly i některé aktivity navržené v rámci metodické příručky s malými obměnami zařazeny mezi navrhované aktivity a náměty pro výuku fonetické transkripce na 1. stupni ZŠ.

4. Fonetická transkripce

V dnešní době je fonetická transkripce jedním z nejužívanějších prostředků grafického vyjádření výslovnosti v naprosté většině studijních slovníků. Ačkoliv v dnešní době máme k dispozici i jinou techniku pro záznam zvuku, pro účely lingvistické práce je fonetická transkripce vhodnější. Ta totiž pracuje s větší mírou zobecnění a vztah mezi jednotlivými značkami – hláskami, popř. jinými zvukovými prvky, je zcela jednoznačný. Jeden konkrétní a vždy stejný znak označuje určitou hlásku. Úkolem fonetické transkripce je co nejdříve graficky zachytit zvukovou podobu jazyka.

„Pravopisně zapsaný text není nikdy skutečným záznamem řeči.“ (Krčmová, 2007)

Toto byl pravděpodobně jeden z hlavních důvodů vzniku fonetické transkripce. Bylo potřeba vymyslet systém znaků či značek, které by umožňovaly zaznamenat zvukovou podobu jednotlivých písmen a z nich složených slov. Tato soustava znaků měla mít za úkol podle Krčmové (2007): *„transkribovat (přepisovat) zvuk do grafémů“*. Jelikož se jednotlivé hlásky v různých jazycích liší, bylo potřeba vymyslet univerzální systém znaků, který by bylo možné využívat na mezinárodní úrovni. Mezinárodní fonetická asociace neboli IPA z anglického International Phonetic Association položila přibližně v druhé polovině 19. století základ pro vznik Mezinárodní fonetické transkripce, ve starších textech nazývané fonetická abeceda (Krčmová, 2007). Označení IPA pro mezinárodní fonetickou asociaci se shoduje také s názvem mezinárodní fonetické abecedy, anglicky International Phonetic Alphabet. Jak uvádí Roach (2001), IPA je také nejvhodnějším prostředkem pro výuku výslovnosti. Běžný anglický pravopis slov pochopitelně neposkytuje spolehlivý návod pro správnou výslovnost, proto je pro výuku výslovnosti vhodné užití fonetické transkripce. Ta v sobě nese všechny potřebné informace nezbytné pro správnou výslovnost.

4.1 Typy fonetické transkripce

Primárně rozlišujeme dva typy fonetické transkripce, a to tzv. phonemic (phonological) neboli broad transkripce a phonetic, též narrow transkripce. Fonologická transkripce obsahuje pouze znaky pro záznam 44 fonémů anglické výslovnosti (Svoboda, 2006). Pomocí této transkripce zaznamenáváme pomocí grafémů jen ty složky zvukové realizace jazyka, které mají fonologickou funkci, tj. fonémy, členění promluvy a fonologicky relevantní prvky prozodie. Tento fonologický zápis využívá znaků IPA nebo také i písmena domácí abecedy a je zapisována do lomených čar (Krčmová, 2007). Naproti tomu fonetická transkripce obsahuje též

různé stupně alofonních¹ detailů, např. ztráta znělosti u jindy znělých souhlásek, dentální varianty souhlásek nebo slabikotvorný charakter hlásek. Je zapisována do hranatých závorek. Přes toto primární dělení transkripce je však jakýkoliv transkribovaný zápis slov označován za fonetickou transkripci (Svoboda, 2006).

Využitím písma se IPA dále řadí mezi alfabetské fonetické transkripce (Krčmová, 2007). Alfabetský zápis totiž sestává pouze ze znaků, které byly převzaty z existujících abeced, převážně z latinské nebo řecké. Analfabetské systémy naproti tomu užívají speciální znaky představující jednotlivé zvuky či hlásky (Urbanová, 1998). V alfabetských systémech náleží každé hlásce pouze jedno písmeno, a naopak každému grafému odpovídá jediná hláska. Naopak nealfabetické systémy běžné písmo nepoužívají, a to zejména proto, aby tak předešly nechtěné asociaci s běžným pravopisem. Tímto se ale nealfabetické systémy stávají méně přehlednými a problematickými při tvorbě transkriptu právě kvůli existenci nealfabetických značek (Krčmová, 2007).

Tím, že fonetická transkripce užívá pro zápis jednotlivého zvuku (hlásky) jediný symbol, se dále řadí mezi systémy syntetické. Ty na rozdíl od analytického systému volí syntetický systém pro určitou hlásku vždy jediný grafém. Analytický zápis však mimo to obsahuje i místo a způsob výslovnosti hlásek. I když je tento zápis relativně přesný, dokáže mu porozumět pouze zasvěcený fonetik. V dnešní době byl tento zápis ve většině případů nahrazen grafickým záznamem analýzy zvuku prováděným speciálními přístroji jako filmový záznam průběhu artikulace. Kvůli přehlednosti se sice syntetické systémy dopouštějí jistého zjednodušení, protože výslovnost zdánlivě stejných hlásek může být v jednotlivých jazycích nebo nářečích odlišná, této nevýhodě jsou však schopny čelit například využitím rozlišujícího, diakritického doplňku k základnímu grafému, případně přesnějším popisem hlásky při jejím výkladu (Krčmová, 2007). V praxi dále existují i další typy transkripce sloužící speciálním účelům a příležitostem k prezentaci zvukové podoby řeči, jsou to např. etnografická a etnologická transkripce. Tyto však nejsou pro tuto práci relevantní.

Soubor symbolů IPA se v dnešní době stále rozvíjí. Kromě obecného systému hlásek, diakritických znamének pro odlišení jemných nuancí například znělosti či aspirovanosti, obsahuje také speciální grafémy pro hlásky námi považované za exotické, jimiž jsou například tzv. „mlaskavky“ afrických jazyků. Kromě tohoto obecného souboru, je IPA dále

¹ Alofon = „jedna z variant fonémů, která může být determinována hláskovým okolím nebo volně zaměnitelná“ (Řeřicha, 1990, str. 10)

konkretizována pro potřeby některých spisovných jazyků – např. němčiny, francouzštiny, americké angličtiny, atd. Konkretizace je totiž možná pouze u jazyků, u nichž je dostačujícím způsobem propracována a popsána foneticko-fonologická rovina jazyka (Krčmová, 2007).

Jak již bylo zmíněno výše, kromě znaků pro jednotlivé hlásky obsahuje IPA též další rozlišující značky v podobě diakritik. Pomocí těchto znamének je možné vyjádřit například neznělost, aspirovanost, palatalizovanost, labilizovanost, slabikotvornost či spojitou výslovnost skupiny hlásek (Krčmová, 2007). IPA dále obsahuje též značky pro suprasegmentální prvky jazyka, jakož jsou např. hlavní a vedlejší přízvuk či délka samohlásek (Roach, 2001).

4.2 Účel fonetické transkripce na 1. stupni ZŠ

Ve starších verzích RVP ZV, tj. s platností trvajících do roku 2013 bylo součástí závazných výstupů stanovených pro cizí (anglický) jazyk v 1. i 2. období 1. stupně ZŠ dovednost „žák vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby“ (RVP ZV, 2010, část C, str. 26). Jak již bylo řečeno v podkapitole 1. 2 učivem stanoveným v RVP ZV (2013, část C, str. 23) v okruhu zvuková a grafická podoba jazyka jsou: „*fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky*“. Z tohoto tedy vyplývá, že alespoň elementární znalost fonetické transkripce je pro žáky 1. stupně ZŠ nezbytná. Jelikož jsou výstupy stanovené v RVP ZV závazné pro všechny základních škol, musí tyto výše jmenované na konci 5. ročníku ZŠ splňovat každý žák.

Prostřednictvím znalosti fonetických znaků je možné u žáků také efektivně utvářet správnou výslovnost. Jak uvádí Underhill (1994) většina studijních slovníků užívá pro grafický záznam výslovnosti právě znaky IPA, jejichž znalost může žákům cizího jazyka velmi pomoci při osvojování správné výslovnosti a přízvuku slov takto ve slovníku uvedených. Kromě studijních slovníků užívá pro grafický zápis výslovnosti ve svých slovníčcích většina učebnicových řad, dle kterých jsou žáci na 1. stupni ZŠ nejčastěji vyučováni. Jsou to například učebnicové řady Happy House, Happy Street a Happy Earth, dále Chit Chat či New Chatterbox. V praxi méně užívané jsou to pak např. Zig-Zag Island nebo Oxford Heroes. S přepisem výslovnosti slov formou fonetické transkripce se můžeme setkat taktéž ve slovníčku pro dyslektiky, jež byl jako podpůrný materiál k učebnicové řadě Chit Chat zpracován a vydán nakladatelstvím Oxford University Press.

Jak již bylo řečeno výše, správné výslovnostní návyky se u žáků cizího jazyka utváří již od raného stádia výuky. Jelikož žáci 1. stupně ZŠ spadají právě do této skupiny – jazykoví začátečníci, je nezbytné, aby měli kromě dobrého mluvního vzoru též k dispozici i jiné formy ověření výuky správné výslovnosti. Cílem výuky cizího jazyka nejen na 1. stupni ZŠ by mělo

být především to, aby bylo žákům rozuměno. Jak uvádí Kenworthy (1987) jen málo učitelů by dnes mohlo potvrdit, že výslovnost nerozeznatelná od výslovnosti rodilého mluvčího je nezbytná nebo dokonce žádoucí u studentů cizího jazyka. K tomuto Kenworthy nicméně uvádí, že za všeobecně uznávaným a nejrozumnějším cílem, který by měl být požadován po žácích anglického jazyka, je srozumitelnost (tzv. intelligibility nebo též understandability). Toto znamená, že žák by měl být schopen komunikovat na takové úrovni, aby mu posluchač rozuměl. Z výše zmíněných důvodů by se na základních školách mělo dbát na utváření správné výslovnosti již od počátku výuky. Jak ale uvádí Scrivener (2005) je tento aspekt jazyka často ze strany učitelů opomíjen. V rámci výuky je kladen důraz především na osvojení správné gramatiky, pravopisu, případně slovní zásoby. Téma práce bylo tedy zvoleno proto, že výuce správné výslovnost či příp. fonetické transkripce je na školách věnována spíše okrajová pozornost, avšak výše zmínění odborníci se shodují na tom, že by mělo jít o aspekt primární.

5. Tvoření hlásek v angličtině ve srovnání s češtinou

Tato kapitola pojednává o hláskách a jejich tvoření v anglickém jazyce. Angličtina patří k indoevropským jazykům a i přes velké množství jiných vlivů je řazena do jazyků germánských. Z fonologického hlediska je část hlásek zvukově podobných českým hláskám, ale nejsou zcela totožné (Svoboda, 2006).

5.1 Fonetické třídění hlásek

Hlásky v angličtině rozdělujeme, stejně jako v češtině, na souhlásky a samohlásky. Souhlásky pak dále můžeme dělit podle místa a způsobu artikulace. Jiným dělením je rozdělujeme na znělé a neznělé, což je dominantní vlastností u češtiny. Dále na napjaté (fortis) a nenapjaté (lenis), jež je dominantní vlastností u angličtiny (Svoboda, 2006).

5.1.1 Samohlásky

Samohlásky v angličtině rozlišujeme podle kvality – i, e, a, o, u, což znamená, že odlišná kvalita samohlásky (tj. jiná samohláska) je dosažena primárně změnou tvaru dutiny ústní pomocí jazyka a rtů. Dělíme je z pozice rtů na zavřené, polo zavřené, polootevřené a otevřené. Z hlediska pozice jazyka na přední, střední a zadní. V anglickém jazyce je kvalita považována za primární vlastnost (Svoboda, 2006).

Druhým dělením samohlásek je dle kvantity (délky). I když je kvalita primární vlastností, v praktické pedagogice je pro děti těžko uchopitelná, proto se budu hlavně zabývat tímto členěním.

V angličtině rozlišujeme samohlásky krátké (Svoboda, 2006):

- /ɪ/ - například ve slovech: sit, pit, bit
- /e/ - například ve slovech: bet, yes, let
- /æ/ - například ve slovech: cat, mad, bat
- /ʌ/ - jako ve slovech: love, cup
- /ɒ/ - například ve slovech: odd, hot
- /ʊ/ - jako například v: good, bush
- /ə/ - například ve slovech: Japan, today

Následně dle kvantity rozlišujeme souhlásky dlouhé (Svoboda, 2006):

- /i:/ - například ve slovech: heat, clean, tree
- /ɜ:/ - například ve slovech: girl, first, shirt

- /ɑ:/ - například ve slovech: car, far
- /ɔ:/ - například ve slovech: four, more
- /u:/ - například ve slovech: moon, loose

Na rozdíl od češtiny má angličtina i poměrně výrazné množství dvojhlásek (Svoboda, 2006):

- /ɪə/ - jako například ve slovech: pear, fear
- /eə/ - jako například ve slovech: wear, bear
- /ʊə/ - jako například ve slovech: fewer, tour
- /eɪ/ - jako ve slovech: play, day
- /aɪ/ - jako ve slovech: time, mine
- /aʊ/ - jako ve slovech: how, now
- /ɔɪ/ - jako ve slovech: boy, coin
- /əʊ/ - jako ve slovech: home, low

Angličtina, navíc oproti češtině, obsahuje i trojhlásky (Svoboda, 2006):

- /eɪə/ - což nalezneme ve slově: layer
- /aɪə/ - například ve slově: tire
- /aʊə/ - například ve slově: hour
- /ɔɪə/ - například ve slově: lawyer
- /əʊə/ - například ve slově: lower

Zde je také nutno zmínit, jak ve své publikaci uvádí Pačesová (1990), že angličtina má mnohem bohatší systém samohlásek (vokálů), než čeština. Oproti dvanácti jednoduchým anglickým samohláskám, jich má čeština pouze deset, počítáme-li k domácím hláskám i cizí /ó/ (Skaličková, 1982). V českém jazyce rozlišuje Hubáček (2010) 5 samohlásek krátkých, 5 samohlásek dlouhých a dvojhlásky /ou/ - ve slovech domácích, /eu/ - ve slovech přejatých, /au/ - ve slovech cizího původu a v citoslovcích. Jak již bylo řečeno výše, čeština na rozdíl od angličtiny neobsahuje žádné trojhlásky.

5.1.2 Souhlásky

Souhlásky můžeme v angličtině dělit podle způsobu a místa tvoření.

Dle způsobu tvoření rozlišujeme v angličtině souhlásky plovivní, frikativní, afrikáty, nasály, laterály a aproximantní souhlásky (Kelly, 2000).

Dle místa tvoření pak rozlišujeme souhlásky (Svoboda, 2006):

- Bilabiální
 - /p/ - neznělá, napjatá, aspirovaná, např. ve slově: *pen, peace*
 - /b/ - znělá, nenapjatá, neaspirovaná, např. ve slově: *because, bet*
 - /m/ - nasála, např. ve slově: *meet, mean*
 - /w/ - aproximantní souhláska, např. ve slově: *was, wait*
- Labiodentální
 - /f/ - neznělá, napjatá, např. ve slově: *feel, fault*
 - /v/ - znělá, nenapjatá, např. ve slově: *very, van*
- Dentální
 - /θ/ - neznělá, napjatá, např. ve slově: *thank, think*
 - /ð/ - znělá, nenapjatá, např. ve slově: *with, the*
- Alveolární
 - /t/ - neznělá, napjatá, aspirovaná, např. ve slově: *tan, tree*
 - /d/ - znělá, nenapjatá, neaspirovaná, např. ve slově: *dentist, dear*
 - /s/ - neznělá, napjatá, např. ve slově: *see, sand*
 - /z/ - znělá, nenapjatá, např. ve slově: *zoo*
 - /n/ - nasála, např. ve slově: *nose, nail*
 - /l/ - laterální souhláska, např. ve slově: *lace, line*
- Palato-alveolární
 - /ʃ/ - neznělá, napjatá, např. ve slově: *ship, shape*
 - /ʒ/ - znělá, nenapjatá, např. ve slově: *measure, leasure*
 - /tʃ/ - neznělá, napjatá, např. ve slově: *chair, cheers*
 - /dʒ/ - znělá, nenapjatá, např. ve slově: *gentleman, jam*
 - /r/ - aproximantní souhláska, např. ve slově: *roar, rear*
- Palatální
 - /j/ - aproximantní souhláska, např. ve slově: *ion, lazy*
- Velární.
 - /k/ - neznělá, napjatá, aspirovaná, např. ve slově: *cat, coward*
 - /g/ - znělá, nenapjatá, neaspirovaná, např. ve slově: *game, gain*
 - /x/ - pouze ve skotské angličtině, např. ve slově: *Loch*
 - /ŋ/ - nasála, např. ve slově: *writing, bank*
- Glotální
 - /h/ - neznělá hláska, např. ve slově: *hero, hail*

Krom výše uvedených se souhlásky mohou dělit i na následující protiklady (Svoboda, 2006):

- Znělé a neznělé.
- Napjaté a nenapjaté.
- Aspirované a neaspirované.

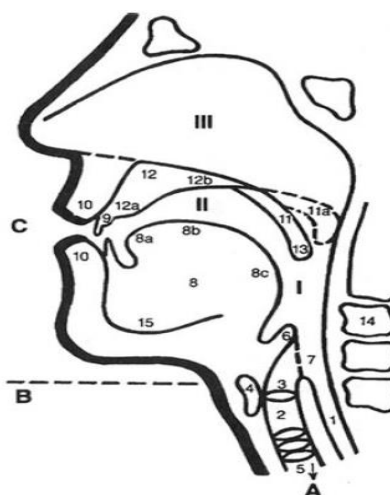
Jak uvádí Skaličková (1982) angličtina má přibližně stejný počet souhlásek (konsonantů) jako čeština. Angličtina má 24 souhlásek a čeština 26, počítáme-li i velmi zřídka užívané /dž/. Mezi těmito dvěma jazyky existují však výrazné rozdíly zejména v tom, že oba zmiňované jazyky obsahují konsonanty, které nemají ani přibližné ekvivalenty v druhém jazyce. V češtině jsou to souhlásky /ř, ť, ď, ň, x/, v angličtině /θ, ð, w/.

5.2 Úloha hláskovacího (modifikačního) ústrojí při výslovnosti jednotlivých hlásek

Pomocí hláskovacího ústrojí můžeme upravit lidský hlas do jeho mluvené podoby. V něm dochází k vytváření jednotlivých hlásek a k jejich spojování. Toto modifikační ústrojí se nachází nad hrtanem. Správným nastavením artikulačních orgánů a rezonančních dutin, které se nachází v modifikačním ústrojí, poté vytváříme nejmenší zvukové jednotky lidské řeči (tj. hlásky) rozlišované na samohlásky a souhlásky. (Hubáček, 2010).

Obr. 2 – Průřez mluvidly

1 - jícen, 2 - hrtan, 3 - hlasivky, 4 - chrupavky hrtanu, 5 - průdušnice, 6 - hrtanový příklůpek (epiglottis) a postavení při mluvení, 7 - (zadní) stěna hrdelní, 8 - jazyk (8a - špička, 8b - hřbet, 8c - kořen), 9 - zuby, 10 - rty, 11 - měkké patro (11a měkké patro při nosním závěru), 12 - kost (12a - alveolární výstupek, dásněň, 12b - tvrdé patro), 13 - čípek, 14 - krční obratle, 15 - dolní čelist, I - dutina krční, II - d. ústní, III - d. nosní, A - oblast dechová (nezakresleno), B - o. hlasová, C - o. hláskovací

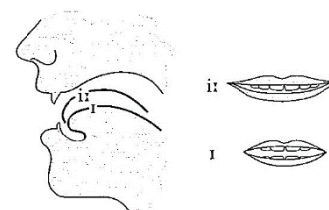


V následujících podkapitolách 5. 2. 1 a 5. 2. 2., se budu zabývat popisem správného nastavení hláskovacího ústrojí při tvoření konkrétních anglických hlásek probíraných v jednotlivých lekcích.

5.2.1 Samohlásky

/I/ - například ve slovech: sit, pit, bit

Při vyslovování této hlásky je část jazyka přibližně v jeho středu zvedána vzhůru (ne tak vysoko jako při vyslovování hlásky i:) do polozavřené pozice. Rty jsou mírně od sebe v nenapjaté pozici, jazyk je uvolněný. Strany jazyka se mohou lehce dotýkat horních stoliček (Kelly, 2000).

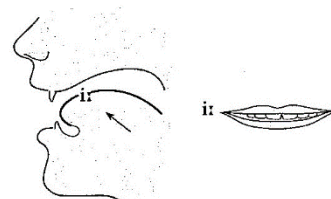


Obr. 3

Anglické /I/ je otevřenější, než české /i/ a povolenější, zejména v nepřízvučných slabikách na koncích slov (Pačesová, 1990).

/i:/ - například ve slovech: heat, clean, tree

Špička jazyka je při tvoření této hlásky mírně vzadu dole v uzavřené přední pozici. Rty jsou od sebe. Jazyk je napnutý a jeho strany se dotýkají horních stoliček (Kelly, 2000).

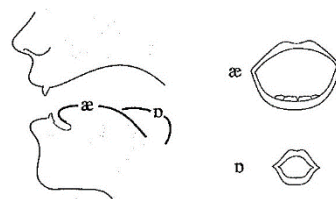


Obr. 4

Anglické /i:/ se od českého /i:/ především v napjatosti a tendenci k diftongizaci. Dále je anglické /i:/ kratší, jeho délka se mění v závislosti na hláskovém okolí (Pačesová, 1990)

/ɒ/ - například ve slovech: clock, socks, fox

Zadní část jazyka je v plně otevřené pozici, patra se nedotýká. Rty jsou mírně zakulaceny (Kelly, 2000).

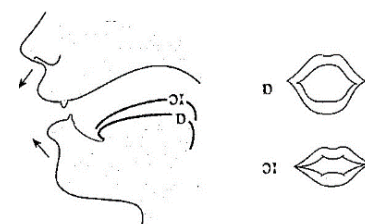


Obr. 5

Anglické /ɒ/ je ve srovnání s neutrálním českým /o/ otevřenější, stupeň labilizace je nižší. Poloha jazyka je při vyslovování českého /o/ středová, při výslovnosti anglického /o:/ je poloha jazyka polonízká (Pačesová, 1990)

/ɔ:/ - například ve slovech: horse, ball, fork

Zadní část jazyka je zvednuta do výše mezi polootevřenou a polozavřenou pozicí. Rty jsou nenapjatě zakulaceny (Kelly, 2000).



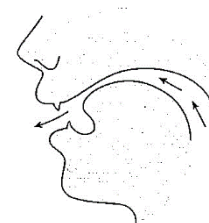
Obr. 6

Anglické /ɔ:/ je ve srovnání s českou hláskou /o:/ otevřenější a velárnější (Pačesová, 1990)

5.2.2 Souhlásky

/ʃ/ - například ve slovech: fish, ship, sheep

Jedná se o hlásku palato-alveolární. Při tvoření hlásky se část jazyka hned za jeho špičkou jemně dotýká alveolárního výstupku a hřbet jazyka je mírně zvedán. Měkké patro je taktéž zvednuto. Hlásky „ʃ“ je neznělá a napjatá (Kelly, 2000).

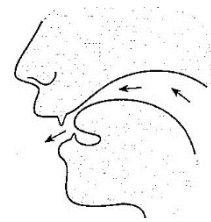


Obr. 7

Anglické /ʃ/ se realizuje výše na patře, jeho labializace je výraznější a charakteristický šum je hlubší. Na rozdíl od českého anglické /ʃ/ působí na předcházející samohlásku a následující souhlásku (Pačesová, 1990).

/s/ - například ve slovech: snail, horse, mouse

Dle místa tvoření se jedná o alveolární hlásku, při jejíž výslovnosti se špička jazyka jemně dotýká alveolárního výstupku. Měkké patro je zvednuto. Hlásky „s“ je neznělá a napjatá (Kelly, 2000).

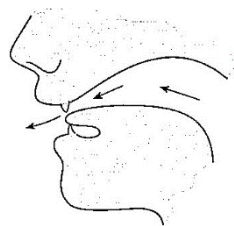


Obr. 8

Výslovnost anglického /s/ se na rozdíl od českého realizuje téměř v pozici postalveolární. Liší se též způsobem artikulace, kdy u anglického /s/ nemusí být hrot jazyka vždy opřen o řezáky, jak je tomu u českého /s/ (Pačesová, 1990).

/θ/ - například ve slovech: three, thumb, mouth

Jedná se o hlásku dentální, při jejímž tvoření se špička jazyka mírně dotýká zadní stěny předních zubů nebo může vyčnívat mezi horními a spodními zuby. Měkké patro je zvednuto. Hlásky „θ“ je neznělá a napjatá (Kelly, 2000).

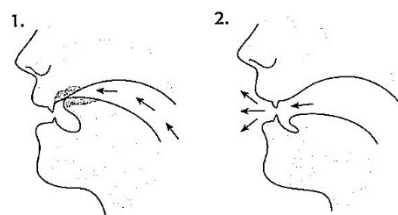


Obr. 9

Hlásky /θ/ nemá v češtině ekvivalent (Pačesová, 1990).

/t/ - například ve slovech: tree, tea, tin

Tato hlásky je alveolární. Při správné výslovnosti je uzavření výdechového proudu tvořeno přední částí jazyka opřené o alveolární výstupek. Měkké patro je zvednuto. Hlásky „t“ je neznělá a napjatá (Kelly, 2000).



Obr. 10

Stejně jako anglické /t/, tak i české /t/ zkracuje předcházející samohlásku. Anglické /t/ je na rozdíl od českého /t/ aspirované (Pačesová, 1990).

5.3 Osvojování cizího (anglického) jazyka v raném věku

Na začátku této podkapitoly je třeba si uvědomit, že existují rozdíly v procesu osvojování mateřského jazyka a nemateřských jazyků. Jak uvádí Hanušová a Najvar (2008) je rozdíl, učí-li se člověk druhý jazyk, tj. jazyk, kterým se hovoří v zemi, kam přesídlil, či druhý úřední jazyk v dané zemi anebo cizí jazyk, jímž je například anglický jazyk vyučovaný na českých školách. Jelikož tato práce pojednává o výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, budeme zde dále hovořit pouze o výuce cizího jazyka. Velký rozdíl při osvojování cizího jazyka a mateřského jazyka spočívá především v přirozeném prostředí, v němž bývá mateřský jazyk osvojován. Jak uvádí Vágnerová (2012) tzv. mateřština, jakožto řeč zaměřená na dítě, je typická zjednodušováním formy i obsahu. Matka s dítětem obvykle komunikuje v krátkých větách, v

omezené slovní zásobě, často dané sdělení opakuje s výrazným členěním verbálního projevu. Kromě verbálního projevu akcentuje matka také neverbální projevy, především mimické a pantomimické, které dítěti napomáhají k lepšímu pochopení daného sdělení. Často se v této rané komunikaci využívá také názorného zobrazení, tj. matka například manipuluje s objektem, o němž hovoří nebo dítěti ukazuje to, co považuje za důležité.

Jelikož k výuce cizího jazyka již nedochází v přirozeném prostředí, nýbrž pouze v prostředí školní třídy, je proto nezbytné se alespoň pokusit o zajištění co možná nejbližšího prostředí, v němž se dítě dříve učilo jazyk mateřský. V tomto případě hovoříme o osvojování cizího jazyka, nikoliv o osvojování druhého jazyka, kdy se subjekt vyučování nachází v zemi, v níž se daným jazykem běžně mluví. V prostředí české třídy, kde se žáci setkávají s výukou anglického jazyka v několika 45 minutových lekcích v průběhu týdne, je možnost zajištění vhodného prostředí dosti ztížená. Jak zmiňují Hanušová a Najvar (2008), kteří citují autory Djigunoviche a Vilkeho, za kritéria nezbytná pro úspěch rané výuky cizích jazyků považují především intenzivní interakci ve třídě, výuku cizího jazyka až 45 minut denně, 5 dní v týdnu, skupiny o 10 až 15 žácích a učitele s plynulou znalostí jazyka, dobrou výslovností a intonací. Důležitost role učitele poté zdůrazňují i dále, kdy by podle citované autorky Vojtkové měl učitel těchto dětí především sám zvládat cizí jazyk na vysoké úrovni. Děti v tomto věku totiž velmi rychle a úspěšně imitují učitelovu výslovnost a to jak segmentální, tak i suprasegmentální rovinu jazyka. Jak již bylo zmíněno v 2. kapitole této práce, na základě specifikací dětských kognitivních procesů se děti v tomto věku učí především nápodobou a názorným příkladem. Vysoká jazyková úroveň učitele cizího jazyka je proto stěžejní pro vytvoření co nejoptimálnějších podmínek a prostředí pro výuku jazyka v raném věku dítěte. Na druhou stranu může absence kteréhokoliv aspektu výuky cizího jazyka v raném věku, zmiňovaného výše, dítěti i uškodit, jak k tomu uvádí Nikolová, též citována autory Hanušová a Najvar (2008), a to zejména v postojích dítěte k cizímu jazyku v budoucnu. Role plně kvalifikovaného pedagoga je tedy při osvojování cizího jazyka naprosto nezastupitelná.

Empirická část

6. Pedagogický výzkum

Cílem pedagogického výzkumu je zjistit, zda pravidelná výuka fonetické transkripce prostřednictvím výuky dle metodické příručky (charakteristika viz. kapitola 10. 2) ovlivní výsledky žáků dosažené v didaktickém testu. Výzkumná část diplomové práce zkoumá, zda existuje významný rozdíl v dosažených výsledcích vstupního a výstupního didaktického testu při zařazení výuky fonetické transkripce dle metodické příručky.

Ačkoliv je dle RVP ZV výstupem učiva pro 1. stupeň ZŠ (pasivní) znalost fonetických znaků, je ve většině případů tomuto aspektu jazyka věnována spíše minimální pozornost. Vzhledem ke specifické povaze tohoto učiva a její náročnosti je nezbytné, aby byla žákům zprostředkována vhodným způsobem v souvislosti s dodržením zásady přiměřenosti. Existují různé publikace či metodické příručky pro výuku fonetické abecedy, nicméně tyto se většinou primárně nezaměřují na výuku žáků 1. stupně ZŠ, a proto je jejich užití tímto limitováno. Jelikož je výuka správné výslovnosti a s ní související fonetické transkripce již na 1. stupni ZŠ považována i ze strany odborníků (Kenworthy, Kelly, Scrivener,) za velmi důležitou, rozhodli jsme se v rámci této diplomové práce vytvořit metodickou příručku pro výuku hlásek fonetické abecedy. Podstatou této metodické příručky je její vhodnost užití ve výuce anglického jazyka žáků 1. stupně ZŠ. Jednotlivé lekce, respektující zásadu přiměřenosti, zprostředkovávají žákům toto učivo výukovými formami a metodami vhodnými pro výuku žáků mladšího školního věku.

6.1 Cíle výzkumu

Na základě výzkumného problému bylo hlavním cílem výzkumu zjistit, zda pomocí výuky fonetické transkripce na 1. stupni ZŠ vhodnými formami a metodami, dosáhnou žáci lepších výsledků v testu, jež zkoumá znalost tohoto aspektu anglického jazyka.

Dílními cíli výzkumu byly tyto:

- Vytvoření metodické příručky pro výuku fonetické transkripce na 1. stupni ZŠ
- Vytvoření didaktického testu týkajícího se znalosti fonetické transkripce
- Realizace vstupního didaktického testu u žáků
- Realizace výuky dle metodické příručky ve vybraných třídách 1. stupně ZŠ
- Realizace výstupního didaktického testu u žáků

- Vyhodnocení výsledků didaktických testů

6.2 Výzkumné předpoklady

Předpoklad č. 1: Po absolvování výuky podle metodické příručky žák dosáhne v didaktickém testu větší úspěšnosti, než před jeho absolvováním.

Předpoklad č. 2: Dívky budou v didaktických testech úspěšnější, než chlapci.

Předpoklad č. 3: Ve 3. a 4. úkolu didaktického testu dosáhnou žáci menší úspěšnosti, než v úkolech 1. a 2.

6.3 Metody výzkumného šetření

Empirickou metodou pro získání dat pedagogického výzkumu byl zvolen didaktický test.

Podle toho jaké informace, jejichž pomocí získáváme, rozlišujeme podle Chráska (2007) tyto typy testů:

1. Testy rychlosti (zjišťují žakovu rychlost při řešení testovaných úloh)
2. Testy úrovně (nejsou časově omezeny, zkoumají úroveň vědomostí a dovedností zkoušeného)
3. Testy standardizované (jsou důkladněji připravovány profesionály a ověřeny v praxi)
4. Nestandardizované didaktické testy (nebyly realizovány všechny kroky pro to, aby mohly být označeny jako standardizované)
5. Testy kognitivní a testy psychomotorické (vychází z Bloomova dělení lidského učení na kognitivní, afektivní a psychomotorické, v závislosti na tomto dělení potom testem kognitivním zjišťujeme úroveň poznání žáků, testem psychomotorickým pak výsledky psychomotorického učení.)
6. Testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů (test výsledků výuky měří získané znalosti žáků v dané oblasti, testy studijních předpokladů pak měří úroveň obecnějších znalostí a vlastností jedince potřebných k dalšímu studiu.)
7. Testy rozlišující (výkon žáka je srovnáván s výkony dalších testovaných subjektů)
8. Testy ověřující (výkon žáka je hodnocen vzhledem k úlohám, které reprezentují učivo v přesně vymezené oblasti)

9. Testy vstupní, průběžné a výstupní (odvíjí se od časového zařazení testů do výuky; testy vstupní podávají informace o aktuální úrovni vědomostí a dovedností nutných pro zvládnutí učiva, testy průběžné poskytují učiteli zpětnou vazbu o pochopení probíraného učiva, testy výstupní zadávané na konci výukového období či po dokončení učebního celku poskytují podklady pro hodnocení žákova výkonu.)
10. Testy monotematické a polytematické (testy monotematické se věnují zkoušení pouze jedné učební látky, testy polytematické jsou zaměřeny na učivo více tematických celků)
11. Testy objektivně skórovatelné (obsahují takové úlohy, o nichž lze objektivně říci, zda byly řešeny správně nebo nesprávně.)
12. Testy subjektivně skórovatelné (není možno objektivně stanovit kritéria pro úspěšné zvládnutí.)

V rámci didaktických testů rozlišuje Chráska (2007) také různé typy testových úloh.

1. Otevřené široké úlohy (vyžadují rozsáhlejší odpověď)
2. Otevřené úlohy se stručnou odpovědí (vyžadují vlastní krátkou odpověď)
 - a. Produkční úlohy se stručnou odpovědí
 - b. Doplnňovací úlohy se stručnou odpovědí
3. Dichotomické (testovaný vybírá správnou ze dvou nabízených odpovědí)
4. Úlohy s výběrem odpovědí (vyskytují se v několika formách - testovaný vybírá z nabízených možností
 - a. Jednu správnou odpověď
 - b. Jednu nejpřesnější odpověď
 - c. Jednu nesprávnou odpověďDále existují úlohy
 - a. S vícenásobnou odpovědí
 - b. Situační úlohy
5. Přiřazovací úlohy (testovaný přiřazuje správně pojmy jedné množiny k pojmům v druhé množině)
6. Uspořádací úlohy (testovaný uspořádává prvky dané množiny do řady podle stanoveného hlediska)

V praktické části diplomové práce byly použity didaktické testy vstupní a výstupní, ověřující, monotematické a objektivně skórovatelné. V testu byly užity testové úlohy s výběrem odpovědí – s vícenásobnou odpovědí, přiřazovací úlohy. Tento typ úloh byl zvolen záměrně vzhledem ke zkoumané věkové skupině žáků. Výstupem tohoto vzdělávacího období žáků by měla být pasivní znalost fonetických znaků, k čemuž je přihlíženo jak v celkové struktuře jednotlivých lekcí, tak i ve struktuře vstupního i výstupního testu.

6.4 Předvýzkum

Předvýzkum byl realizován v listopadu roku 2015 na Základní škole Bratří Čapků v Úpici. Cílem bylo zjistit, zda žáci rozumí jednotlivým testovým položkám v předloženém didaktickém testu a dokáží jej dle instrukcí vyplnit. Ačkoliv jsme již předem tušili, že žáci pravděpodobně nebudou v testech dosahovat příliš vysoké úspěšnosti bez znalosti tématu didaktického testu, tedy fonetické transkripce v angličtině, šlo nám především o zjištění, zda žáci dokáží podle zadání zakroužkovat, zařadit, vypsát či spojit nabízená slova dle zadání jednotlivých úloh.

Předvýzkumu se zúčastnilo 8 žáků třetích ročníků, tj. 4 chlapci a 4 dívky ze tříd 3. A a 3. B., kteří byli vybráni náhodně.

Dílčí cíle předvýzkumu byly:

- zjistit, zda žáci dokáží dle zadání vyplnit jednotlivé testové položky
- zjistit, zda žáci rozumí formulacím úkolů, případně je doplnit nebo pozměnit
- zjistit, v jakém časovém rozmezí jsou žáci schopni zadaný test splnit
- ověřit si, zda stanovené bodování úkolů vyhovuje a koresponduje s odpověďmi žáků

Vybraní žáci vyplňovali test v samostatné učebně, třídní učitelka nebyla přítomna. Jednotlivé úkoly jsem žákům přečetla a ve stručnosti vysvětlila podstatu jejich plnění. Jelikož testové úlohy obsahují slovní zásobu, která nebyla dětem v plném rozsahu známá, jednotlivá slovíčka a fonetické znaky jsem žákům přečetla. Poté již pracovali samostatně a pokusili se co nejlépe splnit dané úkoly. Na základě předvýzkumu jsme učinili tato zjištění:

- žáci dokázali splnit jednotlivé testové položky
- žáci rozuměli formulacím jednotlivých úkolů
- žáci byli schopni vypracovat test v časovém rozmezí 10 – 15 min.

- didaktický test byl ohodnocen podle stanoveného bodování (viz. tabulka č. 2), maximálním počtem bodů, jež mohli žáci v testu získat, bylo 16 bodů, dívky dosáhly – 10, 10, 14 a 15 bodů, chlapci obdrželi – 7, 10, 12 a 14 bodů.
- na základě vyhodnocení didaktických testů bylo stanovené bodování upraveno u testové položky č. 1, kdy byly původně bodovány pouze správné odpovědi, nicméně v rámci předvýzkumu bylo zjištěno, že by bylo vhodné zohledňovat také nesprávné odpovědi, které někteří žáci označili taktéž. Respondent tedy obdržel plný počet bodů pouze tehdy, zakroužkoval-li pouze dvě správné odpovědi. V případě, že označil tři odpovědi, mezi nimiž byly i dvě správné, obdržel pouze 1 bod. Zakroužkoval-li čtyři a více odpovědí, otázka byla ohodnocena 0 body. Takto jsme se rozhodli z toho důvodu, abychom předešli tomu, že bude odpověď žáka v takovém případě pouze náhodná.

6.5 Charakteristika výzkumu a výzkumného vzorku

Pedagogický výzkum byl prováděn na plnoorganizované Základní škole Hálkova v Humpolci. Výzkum byl realizován prostřednictvím učitelky Bc. Venduly Vackové. Výuka dle metodické příručky byla pravidelně zařazována do hodin anglického jazyka po dobu jednoho měsíce. Před absolvováním této výuky psali žáci vstupní didaktický test zjišťující jejich výchozí znalosti v oblasti fonetické transkripce. Potom, co se žáci pomocí krátkých aktivit zařazovaných do výuky, seznámili s vybranými hláskami fonetické abecedy, psali stejný didaktický test, který však tentokrát zkoumal jejich výstupní znalosti žáků v oblasti fonetické transkripce. Základní škola, na níž výzkum probíhal, se primárně nezaměřuje na jazykové vyučování, proto byl vzorek respondentů objektivní v tom, že obsahoval jak žáky jazykově nadanější, tak také žáky, kteří dosahují v jazykovém vyučování průměrných výsledků.

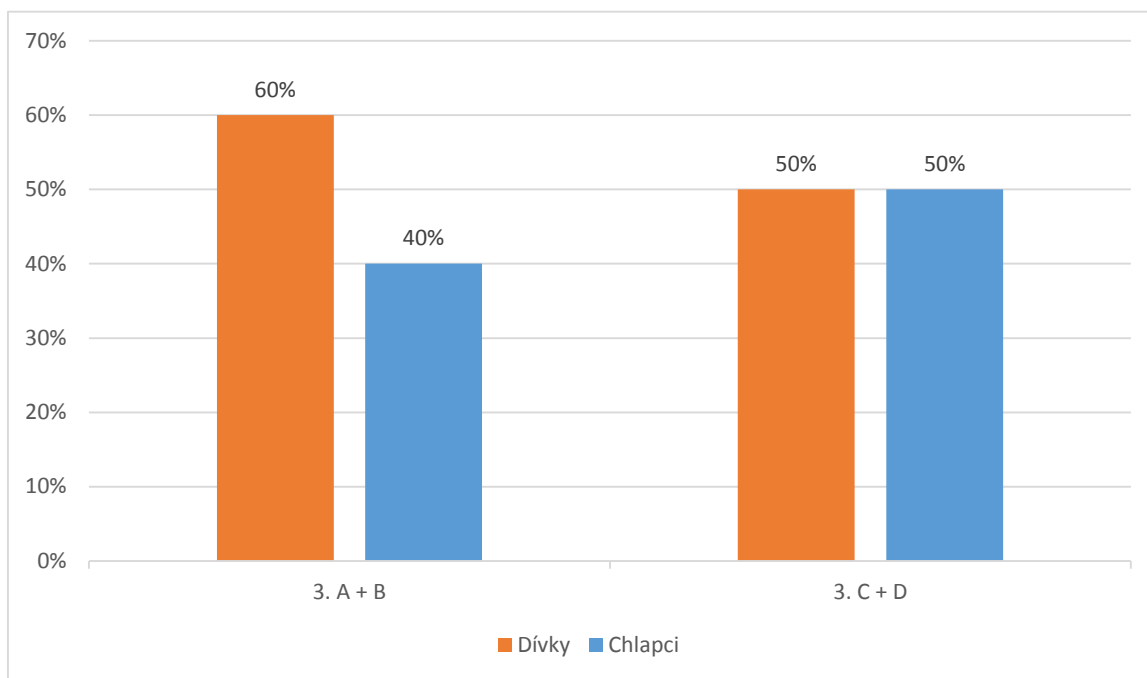
Didaktický test byl určen žákům 3. tříd základní školy. Výzkumným vzorkem byli žáci třetích ročníku, a to konkrétně 3. A, 3. B, 3. C, 3. D. Tito žáci jsou v rámci výuky anglického jazyka rozděleni do dvou studijních skupin. Ty tvoří přibližně polovina žáků s 3. A, která je spojena přibližně s polovinou třídy 3. B. Pro zjednodušení bude v dalších částech práce tato skupina označována jako – skupina 3. A + B. Dohromady bylo v této studijní skupině 15 žáků, z toho 9 dívek a 6 chlapců. Druhá studijní skupina vznikla spojením přibližně poloviny žáků 3. C a 3. D. Pro zjednodušení bude tato skupina žáků označována jako – skupina 3. C + D. Celkem bylo v této skupině 12 žáků, z toho 6 dívek a 6 chlapců. Výběr vzorků respondentů byl proveden náhodně.

Žáci těchto tříd absolvovali nejprve vstupní didaktický test, a poté po absolvování výuky dle metodické příručky výstupní didaktický test. Testy psalo celkem 27 žáků, tj. 15 žáků skupiny 3. A + B a 12 žáků skupiny 3. C + D.

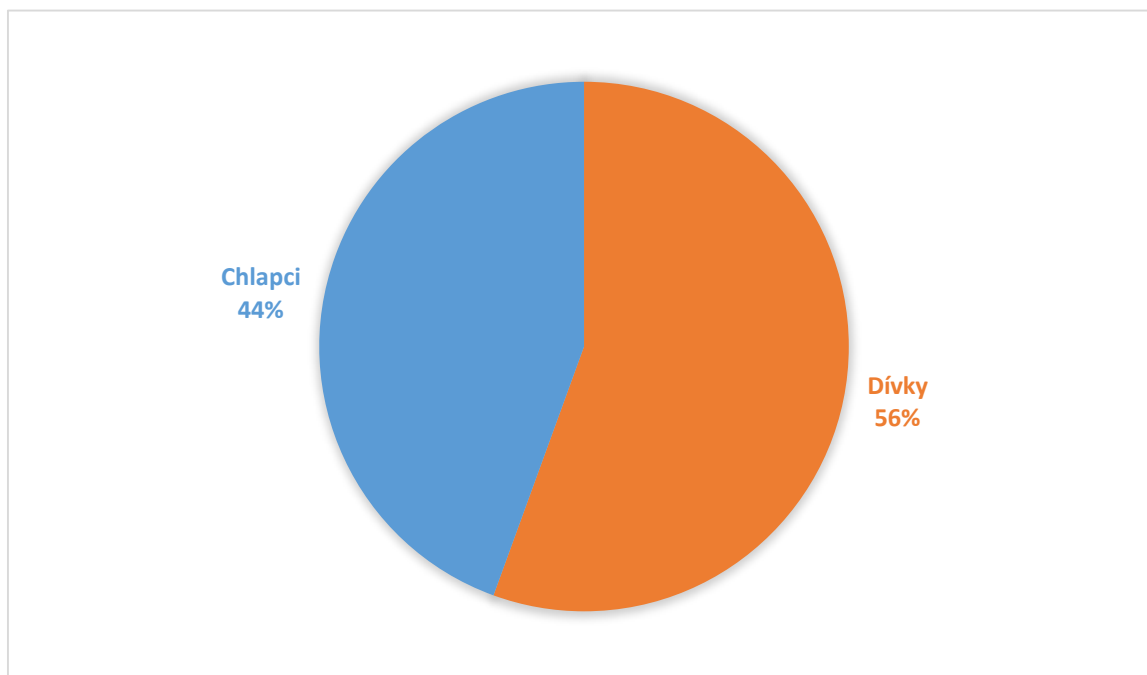
Žáci ze čtyř paralelních tříd stejného ročníku byli vybráni pro zajištění větší objektivit výzkumného šetření. Pro lepší přehlednost byla data, představující pohlaví a počty žáků v daných studijních skupinách, zpracována do tabulky č. 1.

		Studijní skupiny	
Ročník	Pohlaví	3. A+ B	3. C + D
Třetí	Dívky	9	6
	Chlapci	6	6
Celkem		15	12

Tab. 1 Přehled respondentů účastných na výzkumném šetření



Graf 1 Pohlaví žáků v obou studijních skupinách



Graf 2 Pohlaví žáků v každé studijní skupině zvlášť

Z grafů č. 1 vyplývá, že celkový počet dívek v obou studijních skupinách je o 12% vyšší, než celkový počet chlapců.

Z grafu 2. vyplývá, že počet dívek je ve studijní skupině 3. A + B o 20 % vyšší, naproti tomu ve studijní skupině 3. C + D je počet chlapců a dívek stejný, tedy skupinu tvoří 50% dívek a 50% chlapců.

6.6 Charakteristika analýzy dat

Každé testové položce byl přiřazen určitý počet bodů. Celkový možný zisk bodů v didaktickém testu poté představoval součet těchto přiřazených bodů. V didaktickém testu byly použity dva typy testových položek, a to testové položky s vícenásobnou odpovědí a s výběrem odpovědi. Pro lepší přehlednost jsou testové položky a jejich bodové ohodnocení zpracovány do tabulky č. 2.

Položky	Body	Úkol
1.	2	Zakroužkuj slova, ve kterých výslovnost zvýrazněných hlásek odpovídá danému znaku fonetické transkripce.
2.	6	Zapiš uvedená slova pod správný znak fonetické transkripce, kterému odpovídá výslovnost zvýrazněných hlásek v daných slovech.
3.	4	Vyber z nabízených slov a zapiš ke správnému znaku fonetické abecedy, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.
4.	4	Spoj čarou vždy jedno slovo a jeden fonetický znak, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

Tab. 2 Bodování didaktického testu

Maximálním počtem bylo tedy 16 bodů.

U testové položky č. 1 obdržel respondent plný počet bodů pouze tehdy, zakroužkoval-li pouze dvě správné odpovědi. V případě, že označil tři odpovědi, mezi nimiž byly i dvě správné, obdržel pouze 1 bod. Zakroužkoval-li čtyři a více odpovědi, otázka byla ohodnocena 0 body, protože volba respondentovi odpovědi byla v tomto případě zjevně pouze náhodná.

V testové položce č. 2 získal respondent plný počet bodů v případě, že správně zařadil všechna uvedená slova pod správný znak fonetické transkripce. Respondent tedy získával 1 bod za každé správně zařazené slovo z šesti nabízených.

V položce č. 3 získal respondent 1 bod, za každé správné přiřazené slovo k odpovídajícímu znaku fonetické abecedy. Plný počet bodů získal tedy respondent, přiřadil-li všechna čtyři nabízená slova k odpovídajícím znakům.

U testové položky č. 4 získal respondent plný počet bodů, spojil-li nabízená slova se správným znakem.

7. Vyhodnocení vstupního didaktického testu

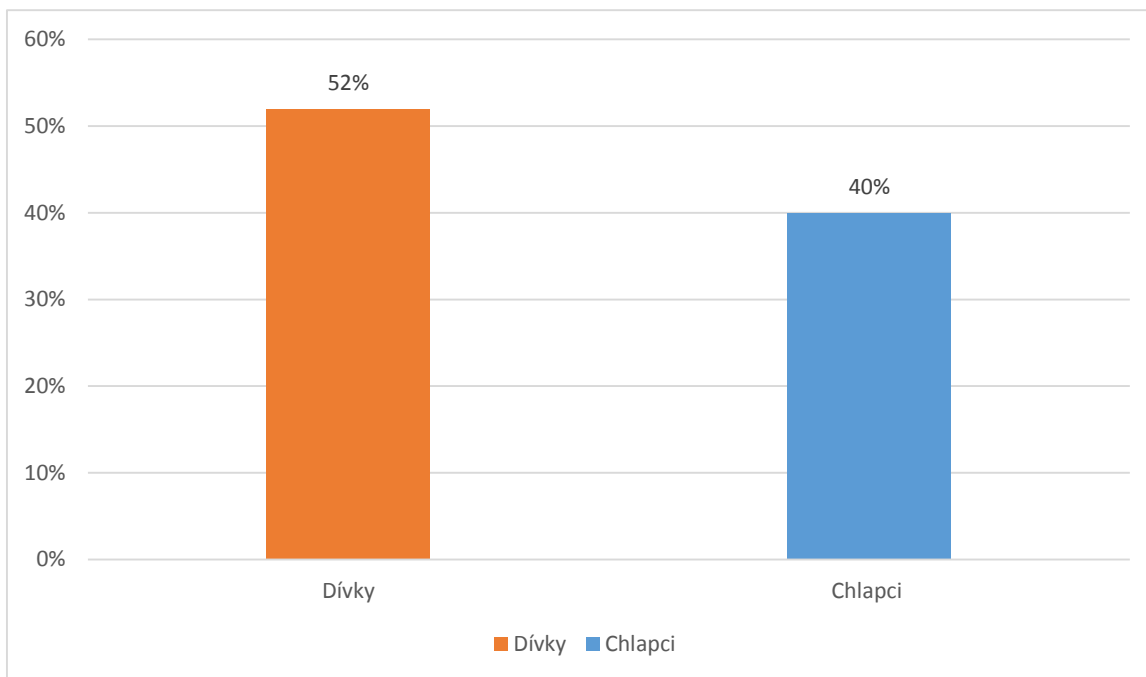
Tato podkapitola podává výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím vstupního didaktického testu, zkoumajícího znalost fonetické transkripce v angličtině u žáků třetích ročníků základní školy. Tento vstupní test absolvovali žáci před výukou dle metodické příručky, kterou v rámci své diplomové práce autorka vytvořila. Cílem vstupního testu bylo zjistit aktuální znalosti žáků třetích ročníků v oblasti fonetické transkripce.

Pro vyhodnocení a charakterizaci dat vstupního didaktického testu byl použit celkový počet žáků, minimální a maximální počet bodů, dosažený počet bodů a dále také průměr, modus a medián. Přičemž aritmetický průměr vypočítáme tak, jak uvádí také Olecká a Ivanová (2010), součet všech hodnot vydělíme jejich počtem. Pro zpřesnění byl ze sesbíraných dat vypočítán také modus a medián. Kdy medián charakterizuje Chráska (2007, str. 48) jako „*prostřední hodnotu z řady hodnot seřazených podle velikosti – tu hodnotu, která rozděluje soubor dat na dvě stejné části.*“ Jak uvádí Olecká a Ivanová (2010, str. 29) „*modus je číslo, které se v daném souboru objevuje nejčastěji*“ nebo, jak uvádí Chráska (2007, str. 50) jedná se o „*hodnotu, která má největší četnost.*“

Všechny údaje uvedeny níže podávají jak celkové shrnutí výsledků v obou výukových skupinách, tak také výsledky v rámci jednotlivých skupin. Kvůli vyhodnocení druhého výzkumného předpokladu, jímž je srovnání úspěšnosti chlapců a dívek v testech, jsou tyto výsledky kromě výukových skupin členěny také dle pohlaví. Výsledky jsou pro přehlednost zpracovány do tabulek a grafů.

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	15	240	125	52 %	1	15	8,3	8	5
Chlapci	12	192	77	40 %	0	15	6,4	5,5	8
Celkem	27	432	202	46 %	0	15	7,5	7,5	5; 8; 10

Tab. 3 Souhrnné vyhodnocení vstupního didaktického testu



Graf 3 Procentuální úspěšnost chlapců a dívek

Při vyhodnocování vstupního didaktického testu jsme nejprve zjišťovali celkovou úspěšnost žáků při jeho řešení. Z tabulky č. 3 můžeme vyčíst, že maximálním počtem bodů celkově bylo 423, přičemž žáci dosáhli celkem 202 bodů. Z toho vyplývá, že celková úspěšnost žáků v testu byla 46%.

Dále nás na základě druhého výzkumného předpokladu zajímal rozdíl v úspěšnosti dívek a chlapců při řešení didaktického testu. Jak můžeme vidět v tabulce č. 3, dívky v testu dosáhly 125 bodů z 240 možných, procentuálně vyjádřena byla tedy jejich úspěšnost 52%. Naproti tomu chlapci získali v testu 77 bodů ze 192 možných. Procentuální úspěšnost chlapců byla tedy 40%. Ve srovnání s děvčaty je tedy úspěšnost chlapců o 12% nižší než úspěšnost dívek. Zmiňované informace můžeme vyčíst buď z tabulky č. 3, nebo je vidíme v příloženém grafu č. 3.

Studijní skupina 3. A + B

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	9	144	80	55 %	3	15	8,9	8	8
Chlapci	6	96	35	36 %	0	13	5,8	5,5	-
Celkem	15	240	115	47 %	0	15	7,7	8	8

Tab. 4 Vyhodnocení studijní skupiny 3. A + B

Studijní skupina 3. C + D

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	6	96	45	47 %	1	15	7,5	8	-
Chlapci	6	96	42	44 %	4	14	7	6	-
Celkem	12	192	87	45 %	1	15	7,3	7	4; 7

Tab. 5 Vyhodnocení studijní skupiny 3. C + D

Z tabulek č. 4 a č. 5 vyplývá, že celková úspěšnost žáků studijní skupiny 3. A + B, tj. 45 % je o 2 % vyšší, než úspěšnost studijní skupiny 3. C + D, která dosáhla celkového výsledku 45 %. V tabulkách můžeme dále vidět, že minimální počet bodů v obou skupinách je přibližně stejný (s odchylkou jednoho bodu). Ve skupině 3. A + B nezískali někteří žáci žádný bod, ve skupině 3. C + D získali někteří žáci pouze 1 bod. Co se týče maximálního počtu dosažených bodů, ve skupině 3. A + B obdrželi někteří z žáků 15 bodů, stejně jako ve studijní skupině 3. C + D. Na základě toho můžeme usuzovat, že ve studijních skupinách se nacházejí žáci, kteří již s daným učivem mají nějaké zkušenosti či jsou jazykově více nadaní, stejně tak jako žáci, pro něž bylo toto učivo zcela neznámé. Jak je také zřejmé z tabulky č. 4 pro modus chlapců dané výukové skupiny neexistuje žádný výsledek. Při dílčím zpracování jednotlivých studijních skupin neobsahuje výzkumný vzorek chlapců dané skupiny žádnou hodnotu s četností větší, než 1. Stejně tak modus chlapců a dívek výukové skupiny 3. C + D, kdy ani v těchto případech neexistuje výsledek, jelikož četnost všech hodnot je rovna 1, což je patrné z tabulky č. 5.

7.1 Rozbor jednotlivých testových položek

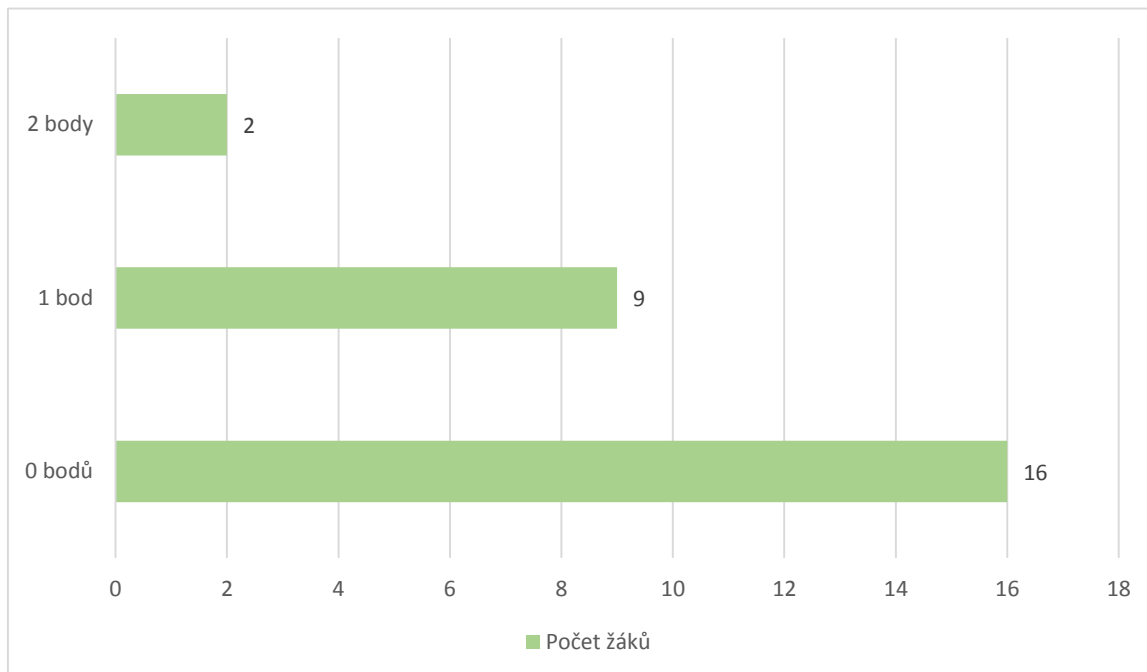
Testová položka č. 1: Zakroužkuj uvedená slova, ve kterých výslovnost zvýrazněných hlásek odpovídá tomuto znaku fonetické abecedy.

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	30	24	54
Získané body	7	6	13

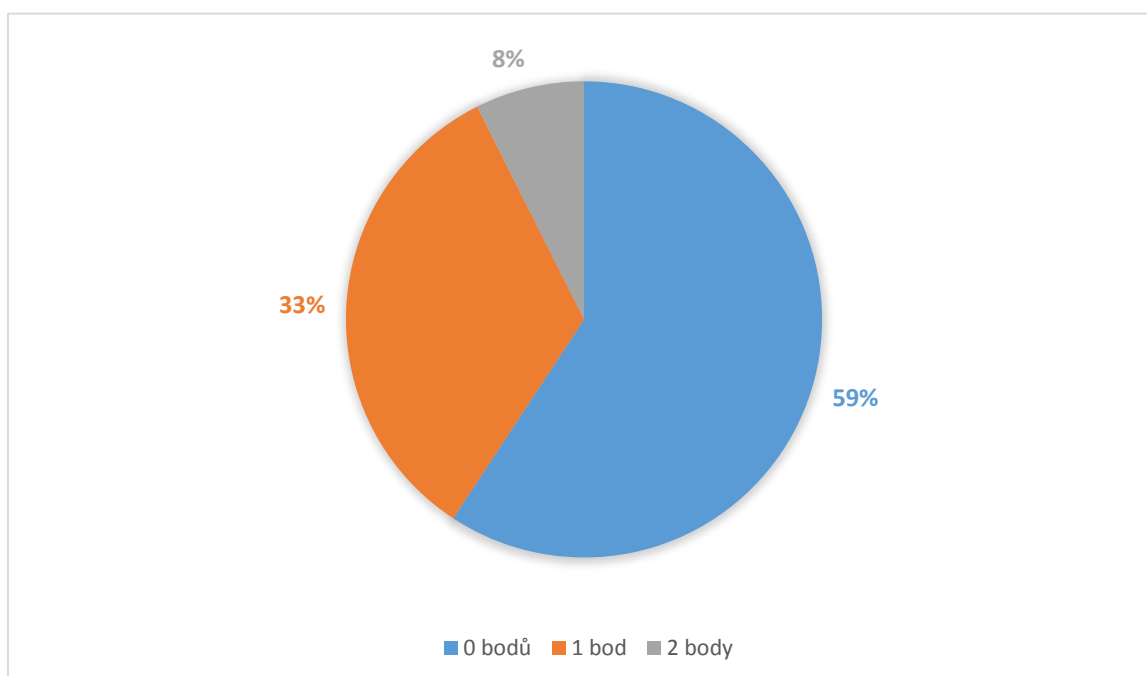
Tab. 6 Souhrnná analýza testové položky č. 1

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	16	59 %
1	9	33 %
2	2	8 %

Tab. 7 Analýza úspěšnosti testové položky č. 1



Graf 4 Rozbor počtu žáků testové položky č. 1



Graf 5 Úspěšnost testové položky č. 1

Z výsledků úspěšnosti testové položky č. 1 vyplývá, že 59 % - 16 žáků, nedokáže zakroužkovat správná slova obsahující zadaný znak fonetické abecedy, 33 % - 9 žáků, dokázalo správně označit alespoň jedno z nabídky slov nebo označilo tři odpovědi, mezi nimiž byly i dvě správné, plného počtu bodů dosáhlo pouze 8 % - 2 žáci. Jak můžeme vidět v grafu č. 4, 16 žáků tedy nezískalo v této úloze žádný bod a 9 žáků dokázalo splnit úkol alespoň z poloviny.

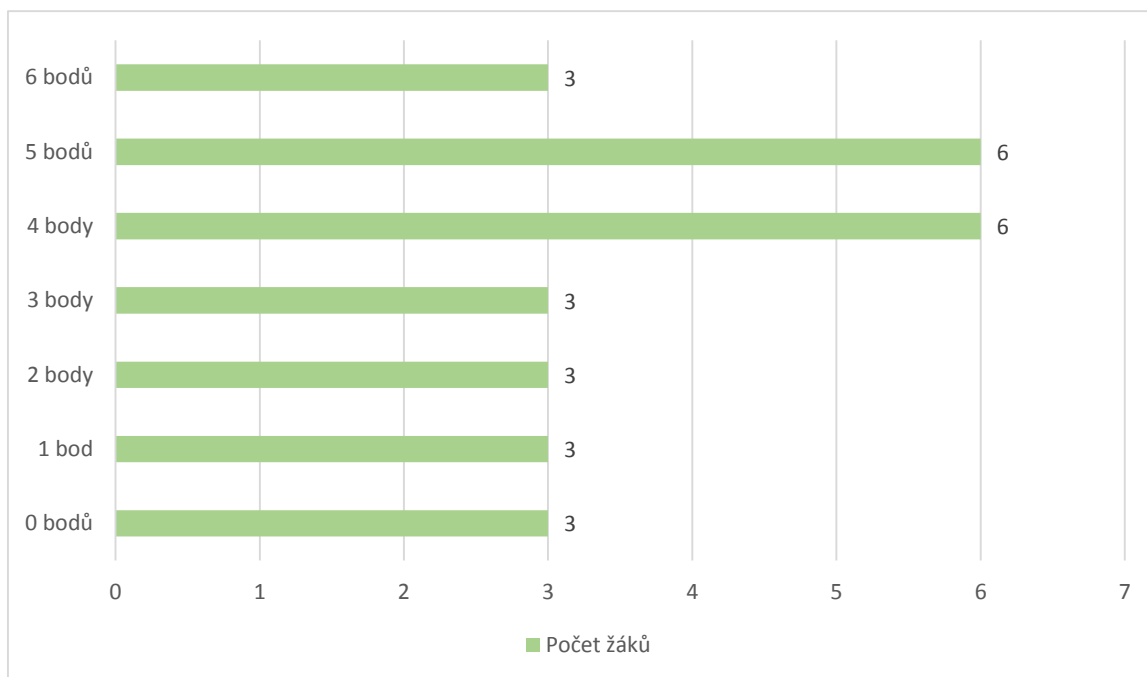
Testová položka č. 2: Zapiš uvedená slova pod správný znak fonetické abecedy, kterému odpovídá výslovnost zvýrazněných hlásek v daných slovech.

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	90	72	162
Získané body	55	35	90

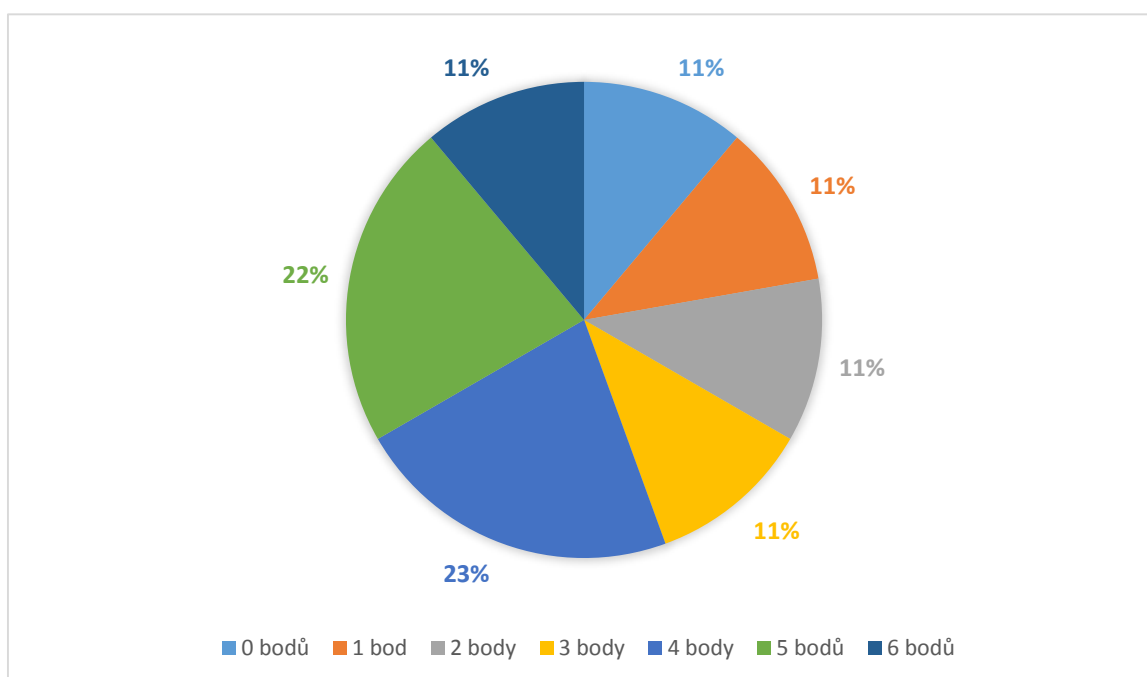
Tab. 7 Souhrnná analýza testové položky č. 2

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	3	11 %
1	3	11 %
2	3	11 %
3	3	11 %
4	6	23 %
5	6	22 %
6	3	11 %

Tab. 8 Analýza úspěšnosti testové položky č. 2



Graf 5 rozbor počtu žáků testové položky č. 2



Graf 6 úspěšnost testové položky č. 2

U této testové položky bylo úkolem žáků správně přiřadit šest slov ke dvěma daným znakům fonetické transkripce. V grafech č. 5 a 6 vidíme, že plného počtu bodů, tj. 6 bodů, dosáhli pouze tři žáci, tedy 11 %. Na druhou stranu žádný bod v této testové položce nezískali také tři žáci, opět tedy 11 %. Tito si nejspíš nedokázali správně přečíst stanovený znak fonetické abecedy, jelikož přiřazovali slova přesně pod opačný znak fonetické transkripce.

K nepatrnému zkreslení procentuálního vyjádření úspěšnosti žáků došlo vlivem zaokrouhlování.

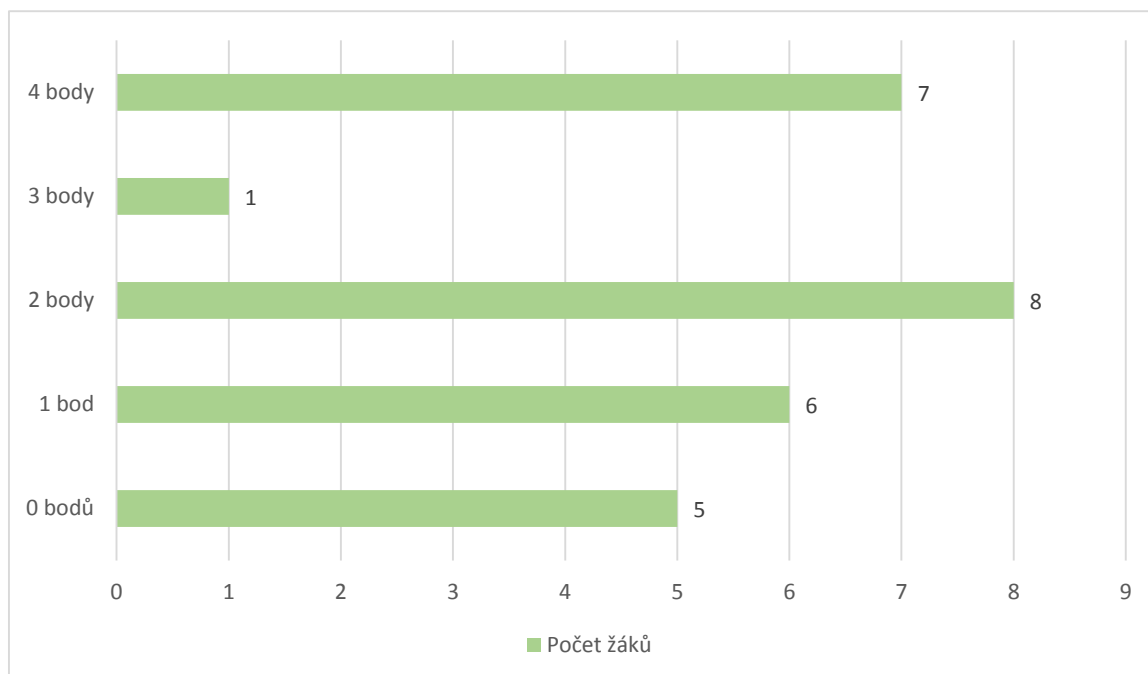
Testová položka č. 3: Vyber z nabízených slov a zapiš je ke správnému znaku fonetické abecedy, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	60	48	108
Získané body	28	25	53

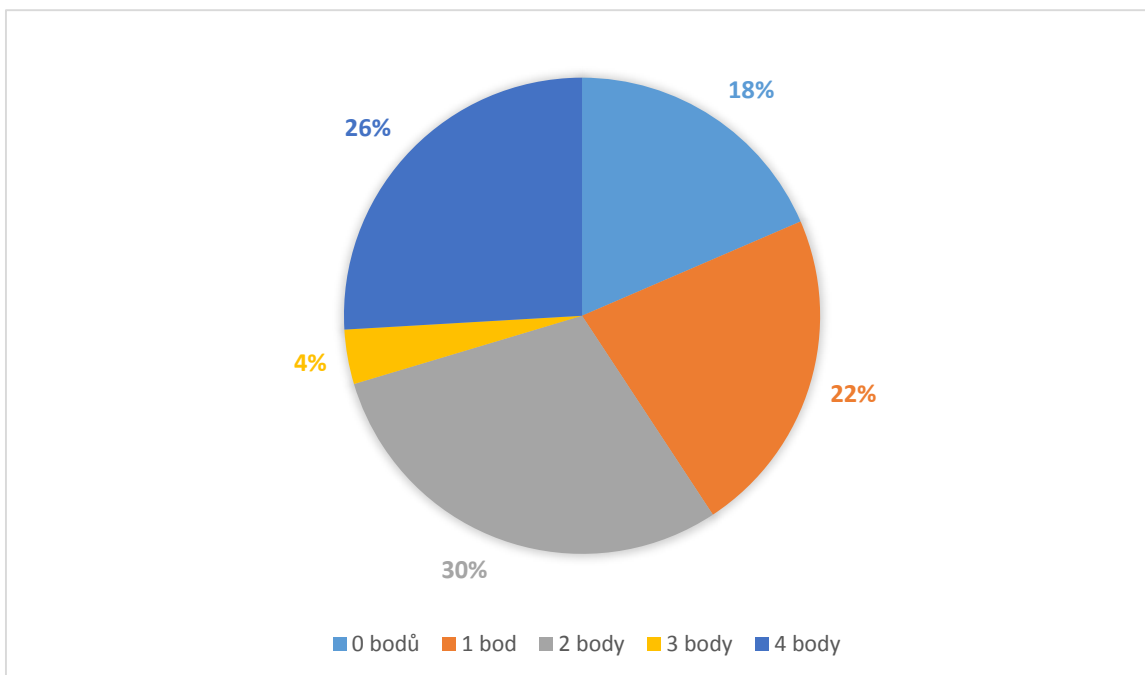
Tab. 9 Souhrnná analýza testové položky č. 3

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	5	18 %
1	6	22 %
2	8	30 %
3	1	4 %
4	7	26 %

Tab. 10 Analýza úspěšnosti testové položky č. 3



Graf 7 Rozbor počtu žáků testové položky č. 3



Graf 8 úspěšnost testové položky č. 3

V této testové položce měli žáci za úkol zapsat do tabulky nabízená slova odpovídající znaku fonetické abecedy. Za každé správně přiřazené slovo dostali žáci jeden bod. Jak můžeme vyčíst z tabulky č. 10, plný počet bodů získalo 7 žáků, tedy 26%. Naopak 5 žáků, tj. 18 %, nezískalo žádný bod. Jelikož mělo být ke každému znaku přiřazeno pouze jedno ze čtyř nabízených slov, přiřadil-li žák některé z nich nesprávně, měl poté chybu i v dalším slově. Toto se opakovalo ve všech případech zmiňovaných pěti žáků, kteří získali nulové ohodnocení za danou testovou úlohu.

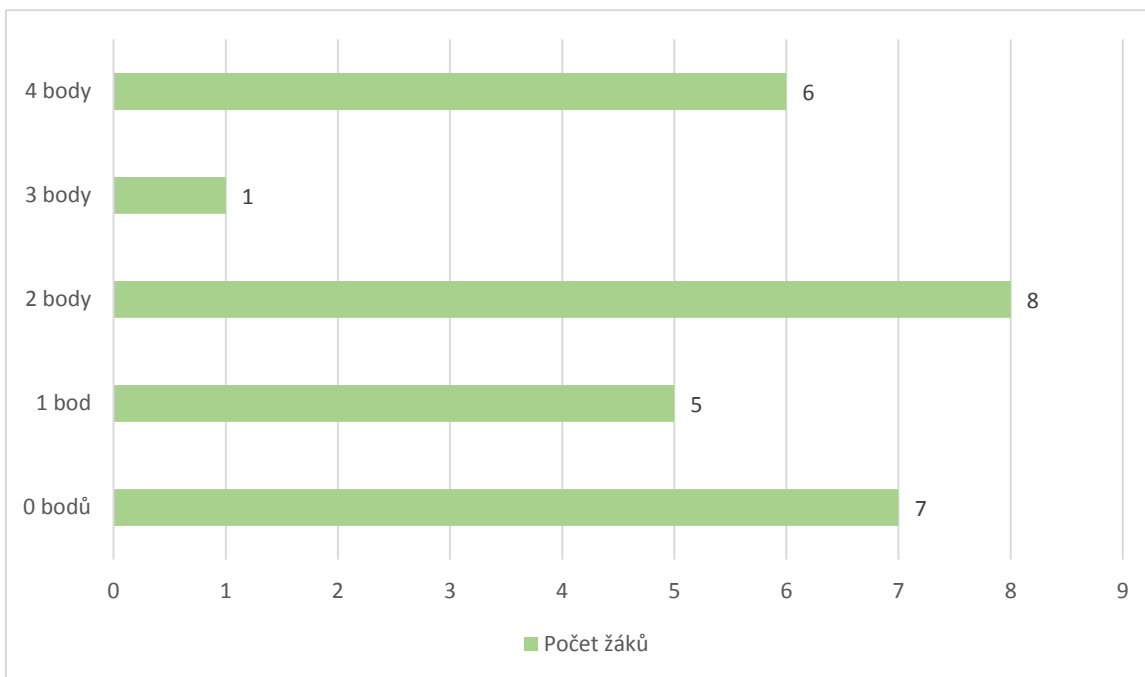
Testová položka č. 4

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	60	48	108
Získané body	26	22	48

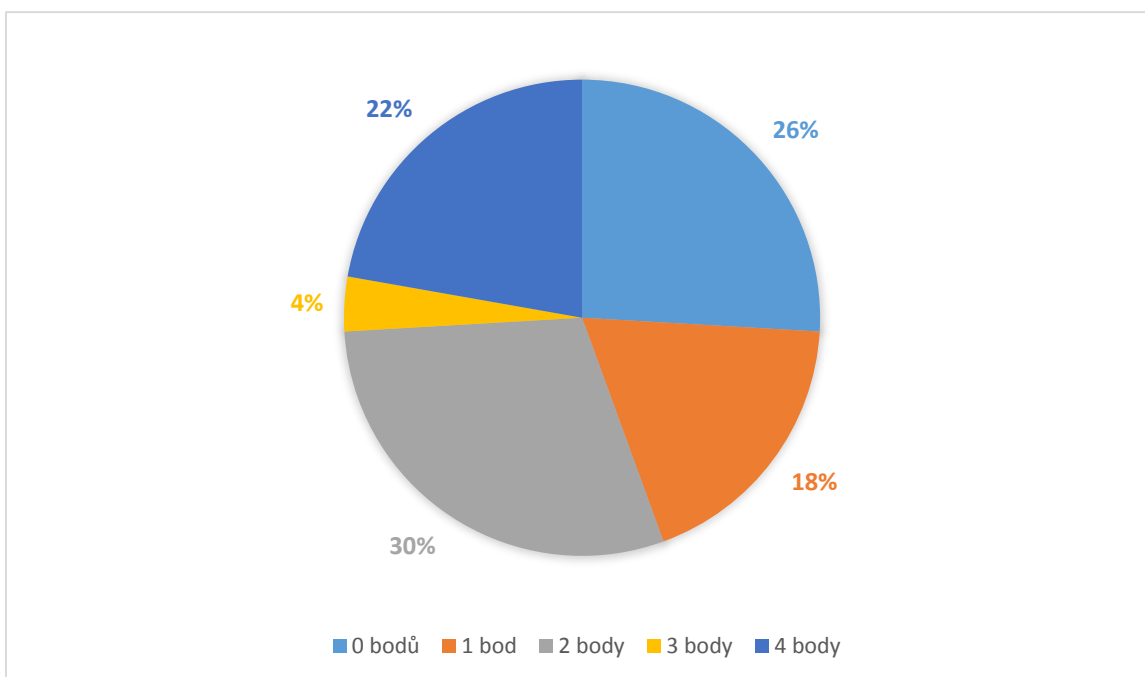
Tab. 11 Souhrnná analýza testové položky č. 4

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	7	26 %
1	5	18 %
2	8	30 %
3	1	4 %
4	6	22 %

Tab. 12 Analýza úspěšnosti testové položky č. 4



Graf 9 Rozbor počtu žáků testové položky č. 4



Graf 10 Úspěšnost testové položky č. 4

Jak můžeme vidět v grafech č. 9. a 10, plného počtu bodů dosáhlo 22 % žáků, což je celkem 6 žáků. Úkolem žáků bylo v rámci této testové úlohy správně přiřadit nabízená slova ke správnému znaku fonetické transkripce. Jak lze poznat z výše zmiňovaného grafu, nejvíce procent žáků bylo za tuto testovou úlohu ohodnoceno dvěma body. Tato skutečnost nastala většinou proto, že přiřadil-li žák jedno ze slov k nesprávnému znaku, přiřadil poté zpravidla i

následující slovo špatně, jelikož odpovídající fonetický znak již dříve spojil s jiným slovem z nabídky.

8. Vyhodnocení výstupního didaktického testu

Tato podkapitola prezentuje výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím výstupního didaktického testu zkoumajícího znalost fonetické transkripce v angličtině u žáků třetích ročníků základní školy. Výstupní didaktický test psali žáci poté, co v rozmezí přibližně jednoho měsíce absolvovali výuku podle metodické příručky, která byla v rámci diplomové práce vytvořena její autorkou. Ve výsledcích vstupního a výstupního didaktického testu by měly být patrné rozdíly v úspěšnosti žáků, které by měly být způsobeny absolvováním výuky dle metodické příručky. Předpokládáme totiž, že tato výuka formou krátkých aktivit a her zařazovaných do výuky anglického jazyka zlepší znalost žáků v oblasti vybraných hlásek fonetické abecedy.

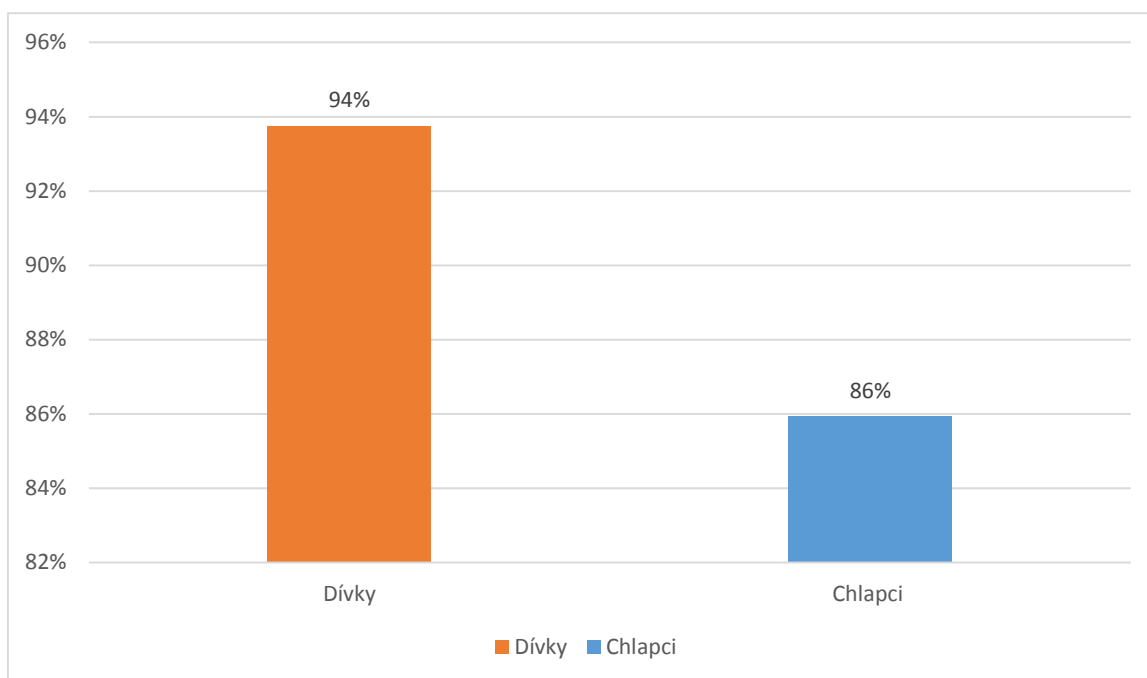
Pro vyhodnocení dat výstupního didaktického testu byl použit celkový počet žáků, minimální a maximální počet bodů, dosažený počet bodů a dále také průměr, modus a medián. Jednotlivé metody zpracování dat byly blíže popsány v podkapitole 7.7 vyhodnocení vstupního didaktického testu.

Údaje níže uvedené podávají jak celkové shrnutí výsledků žáků v obou výukových skupinách, tak také výsledky v rámci jednotlivých skupin. Z důvodu vyhodnocení druhého výzkumného předpokladu, jímž je srovnání úspěšnosti chlapců a dívek v testech, jsou tyto výsledky kromě výukových skupin členěny také dle pohlaví.

Výsledky jsou pro přehlednost zpracovány do tabulek a grafů.

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	15	240	225	94 %	11	16	15	16	16
Chlapci	12	192	165	86 %	9	16	14	14; 15	16
Celkem	27	432	390	90 %	9	16	14	16	16

Tab. 13 Souhrnné vyhodnocení



Graf 11 Procentuální úspěšnost chlapců a dívek

Stejně jako při vyhodnocování vstupního didaktického testu, i v tomto případě jsme nejdříve zjišťovali celkovou úspěšnost žáků při jeho řešení. Jak můžeme vidět v tabulce č. 13, maximální počet bodů byl 432, přičemž žáci dosáhli celkem 390 bodů, což je 90 % z celkového bodového ohodnocení. Dále si můžeme v tabulce č. 13 povšimnout, že medián chlapců je tvořen dvěma čísly, tj. 14 a 15. Jelikož bodové ohodnocení úloh je stupňováno vždy po jednom bodě, není možné z těchto hodnot uvádět jejich průměr, jak se jinak obvykle medián při sudém počtu hodnot počítá.

Rozdíl v úspěšnosti chlapců a dívek je patrný v grafu č. 11, kde vidíme, že chlapci dosáhli celkově 192 bodů, což je 86 %, naproti tomu dívky získaly 240 bodů, což je 94 %. Celkově byly tedy dívky o 8 % úspěšnější, než chlapci.

Studijní skupina 3. A + B

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	9	144	133	92 %	11	16	14,7	16	16
Chlapci	6	96	86	90 %	10	16	14,3	15	16
Celkem	15	240	230	96 %	10	16	15,3	16	16

Tab. 14 vyhodnocení studijní skupiny 3. A + B

Studijní skupina 3. C + D

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	6	96	87	91 %	14	16	14,5	15; 16	16
Chlapci	6	96	79	82 %	9	16	13,2	12; 15	16
Celkem	12	192	166	86 %	9	16	13,8	15	16

Tab. 15 vyhodnocení studijní skupiny 3. C + D

Z tabulek č. 14 a č. 15 je patrné, že celková úspěšnost žáků studijní skupiny 3. A + B, tj. 96 % je o 10 % vyšší, než úspěšnost studijní skupiny 3. C + D, která dosáhla celkového výsledku 86 %. Co se týče minimálního počtu bodů, nejnižším bodovým ohodnocením dosaženým ve výstupním testu bylo 9 bodů. Na druhou stranu maximální počet bodů, jež byl zároveň i maximálním možným počtem bodů, který mohli žáci v testu získat, bylo 16 bodů. Jak si můžeme povšimnout v tabulkách č. 14 a 15, průměr je uváděn se zaokrouhlením na jedno desetinné číslo, které tak představuje přibližné bodové ohodnocení, jež žáci v testu průměrně získali. V případě mediánu studijní skupiny 3. C + D, jak můžeme vidět v tabulce č. 14, jsou uváděny dvě hodnoty, jelikož bodové ohodnocení otázek je stupňováno vždy v celých bodech. Žádný chlapec skupiny 3. C + D proto nemohl získat například 13,5 bodu, proto jsou v příslušném poli mediánu uvedeny hodnoty 12; 15, jež jsou oba středovými hodnotami v případě sudého počtu hodnot.

8.1 Rozbor jednotlivých testových položek

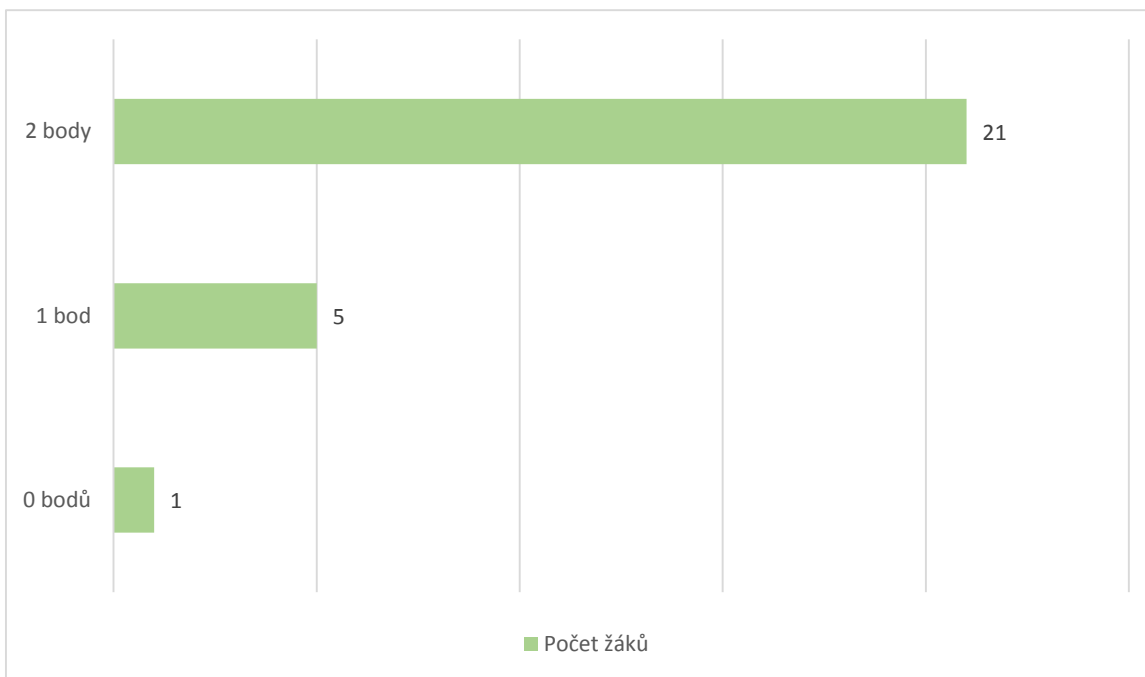
Testová položka č. 1: Zakroužkuj uvedená slova, ve kterých výslovnost zvýrazněných hlásek odpovídá tomuto znaku fonetické abecedy.

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	30	24	54
Získané body	27	20	47

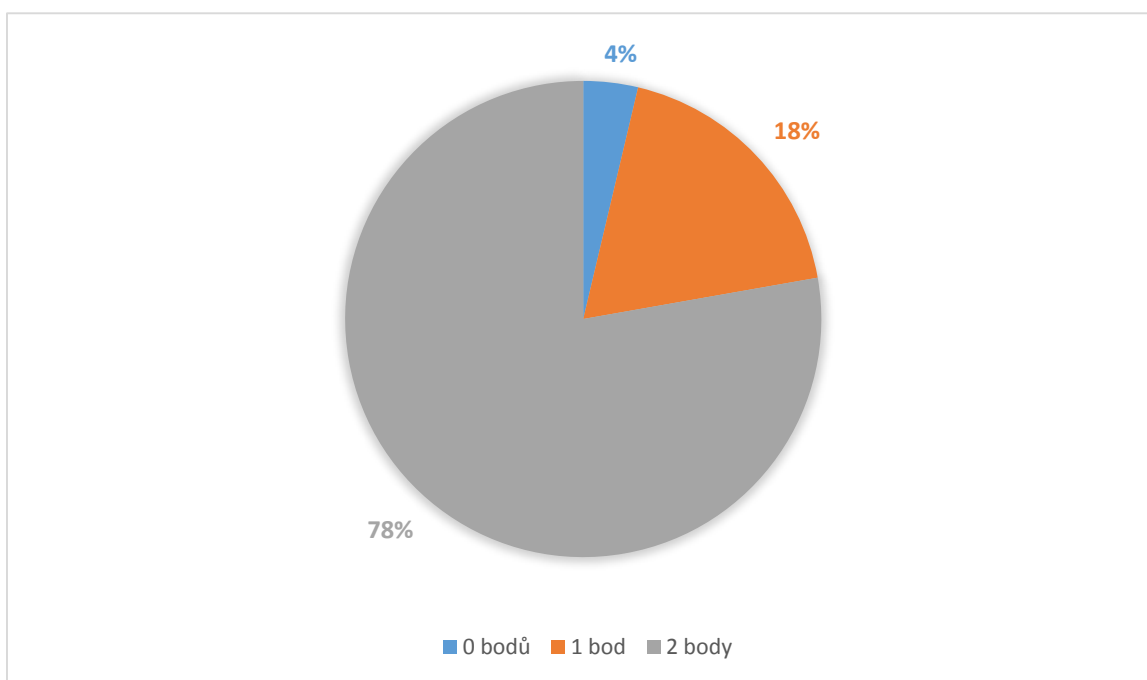
Tab. 16 souhrnná analýza testové položky č. 1

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	1	4 %
1	5	18 %
2	21	78 %

Tab. 17 analýza úspěšnosti testové položky č. 1



Graf 12 rozbor počtu žáků testové položky č. 1



Graf 13 úspěšnost testové položky č. 1

V grafech č. 12 a 13 můžeme vidět, že 78 % - tj. 21 žáků dosáhlo plného počtu bodů. Pouze jeden žák nezískal v této úloze žádný bod a zbylých 18 % - tj. 5 žáků bylo ohodnoceno jedním bodem. Těchto 5 žáků v dané testové úloze zakroužkovalo správně buďto pouze jedno z nabízených slov nebo naopak označilo tři slova, mezi nimiž byla i ta, jejichž výslovnost odpovídá zadanému znaku fonetické transkripce.

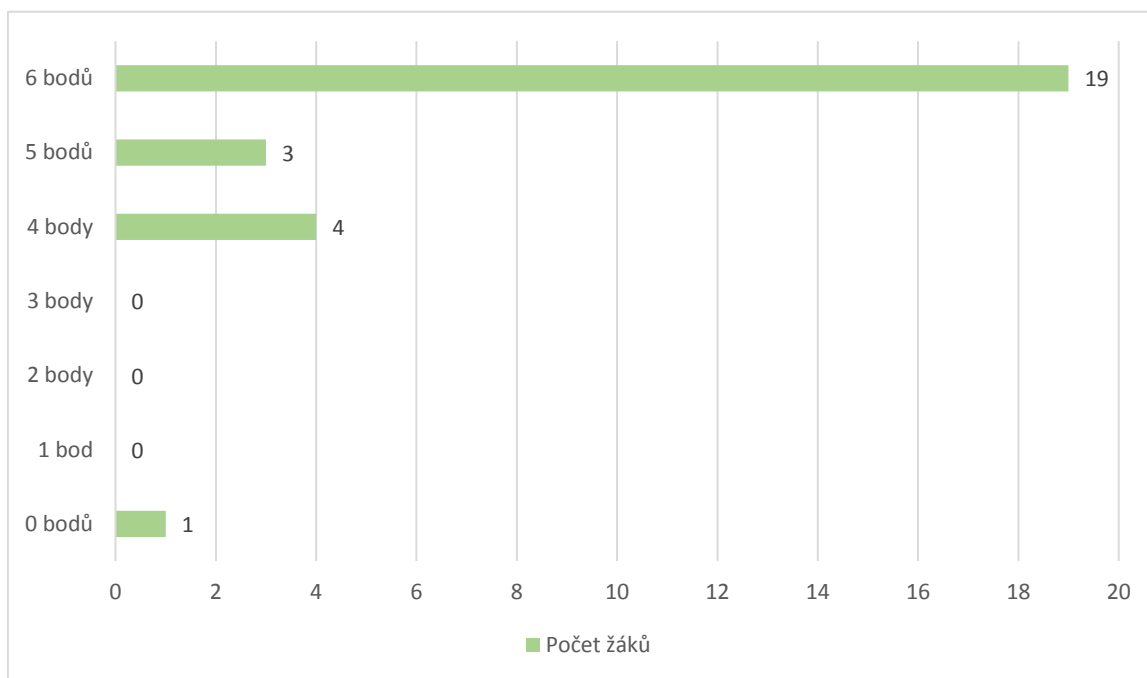
Testová položka č. 2: Zapiš uvedená slova pod správný znak fonetické abecedy, kterému odpovídá výslovnost zvýrazněných hlásek v daných slovech.

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	90	72	162
Získané body	86	59	145

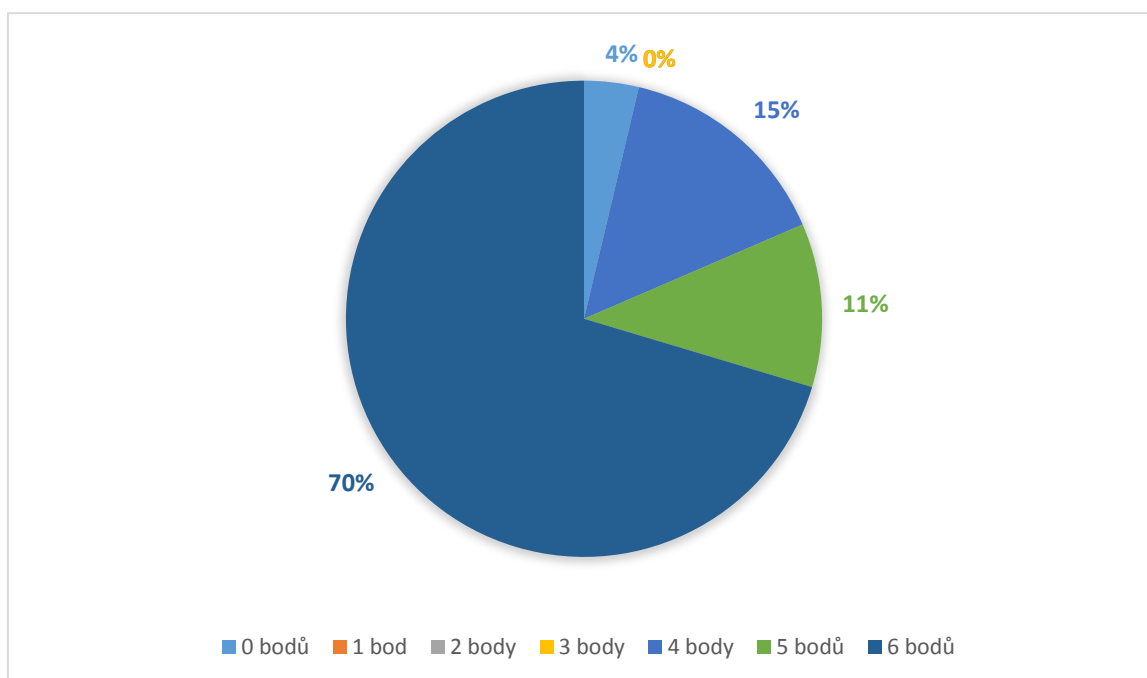
Tab. 18 souhrnná analýza testové položky č. 2

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	1	4 %
1	0	0 %
2	0	0 %
3	0	0 %
4	4	15 %
5	3	11 %
6	19	70 %

Tab. 19 analýza úspěšnosti testové položky č. 2



Graf 14 rozbor počtu žáků testové položky č. 2



Graf 15 úspěšnost testové položky č. 2

V případě této testové položky měli žáci za úkol přiřadit šest nabízených slov pod správný znak fonetické transkripce, jež odpovídal podtrženým hláskám jejich výslovnosti. V grafech č. 14. a 15 vidíme, že nadpoloviční většina žáků (70 % - 19 žáků) získala plný počet bodů, tj. 6 bodů. Tři žáci, tj. 11 %, ztratili při řešení úlohy pouze jeden bod a 15 % - 4 žáci byli ohodnoceni čtyřmi body. Pouze jeden žák získal v této testové úloze pouze 1 bod, jelikož pravděpodobně nedokázal správně přečíst daný fonetický znak, jelikož zařadil slova přesně obráceně, pod nesprávný znak fonetické transkripce.

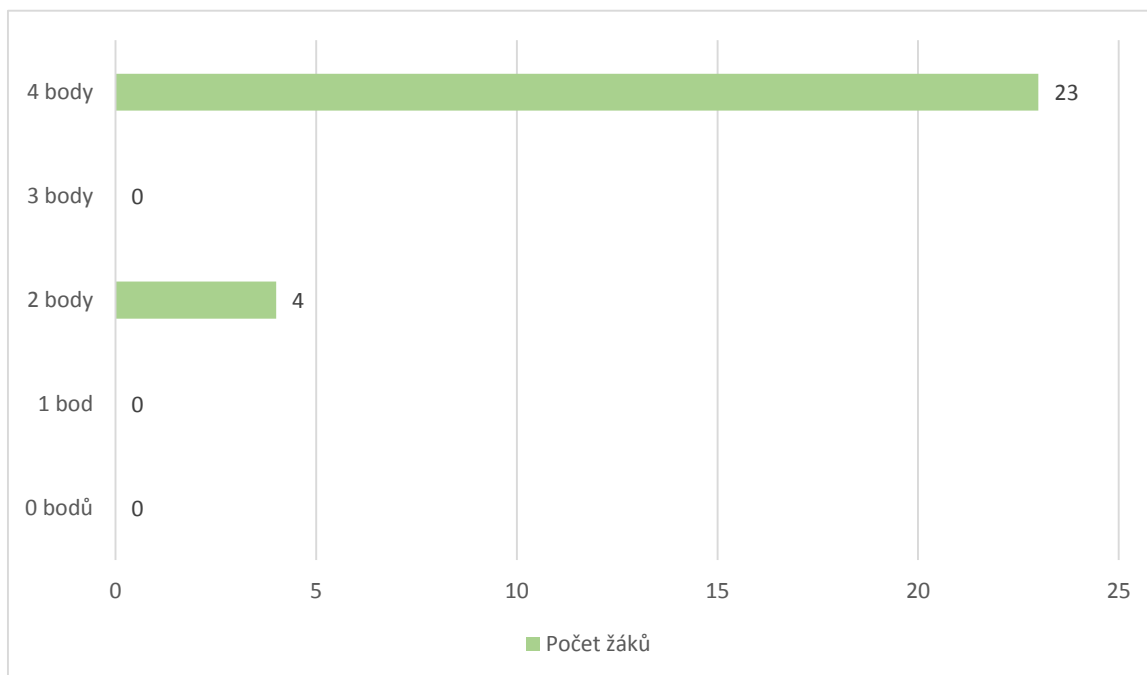
Testová položka č. 3: Vyber z nabízených slov a zapiš je ke správnému znaku fonetické abecedy, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	60	48	108
Získané body	56	44	100

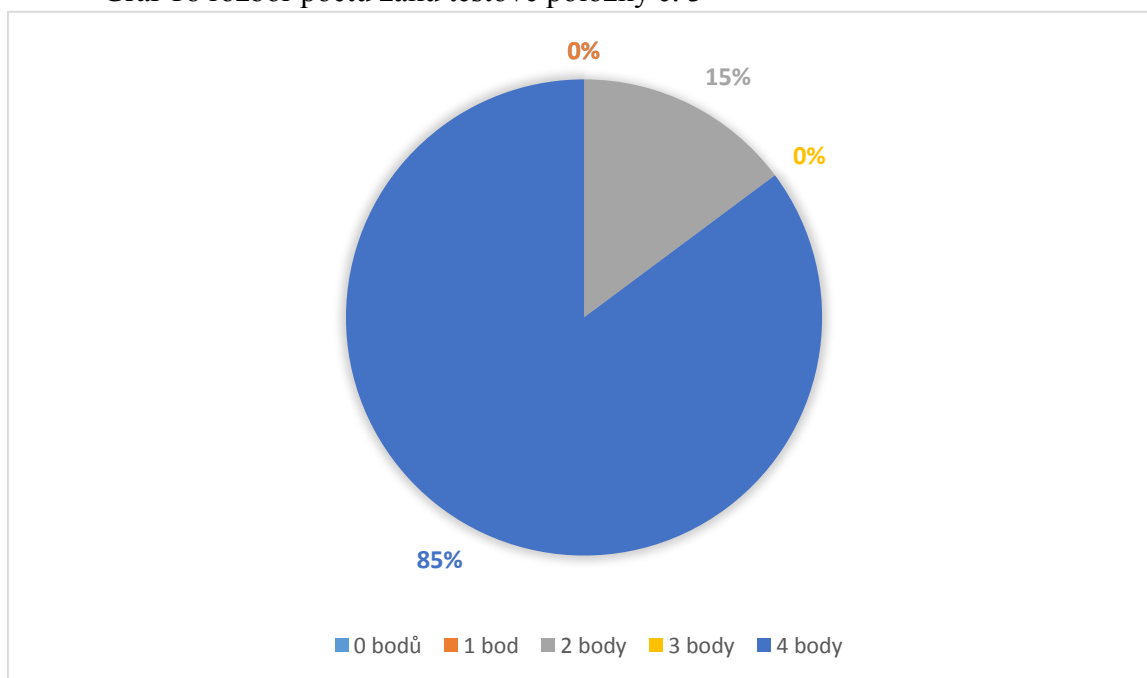
Tab. 20 souhrnná analýza testové položky č. 3

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	0	0 %
1	0	0 %
2	4	15 %
3	0	0 %
4	23	85 %

Tab. 21 analýza úspěšnosti testové položky č. 3



Graf 16 rozbor počtu žáků testové položky č. 3



Graf 17 úspěšnost testové položky č. 3

Úkolem žáků bylo v této testové položce zapsat nabízená slova ke správnému znaku fonetické transkripce odpovídajícímu výslovnosti podtržených hlásek v těchto slovech. Jak můžeme vyčíst z tabulky č. 21, většina žáků, tedy 85 % - 23, přiřadila všechna nabízená slova správně a získala tedy plný počet bodů. Pouze 15 % - 4 žáci, přiřadilo správně pouze dvě slova ze čtyř nabízených. Tato situace nastala především v důsledku toho, že výše zmiňovaní 4 žáci přiřadili nesprávně jedno ze čtyř nabízených slov, důsledkem čehož měli poté chybu i v dalším slově, jelikož k odpovídajícímu znaku fonetické transkripce již přiřadili nesprávné slovo. Ani jeden z žáků nezískal nulové ohodnocení, což znamená, že se všem žákům podařilo splnit úkol alespoň z poloviny.

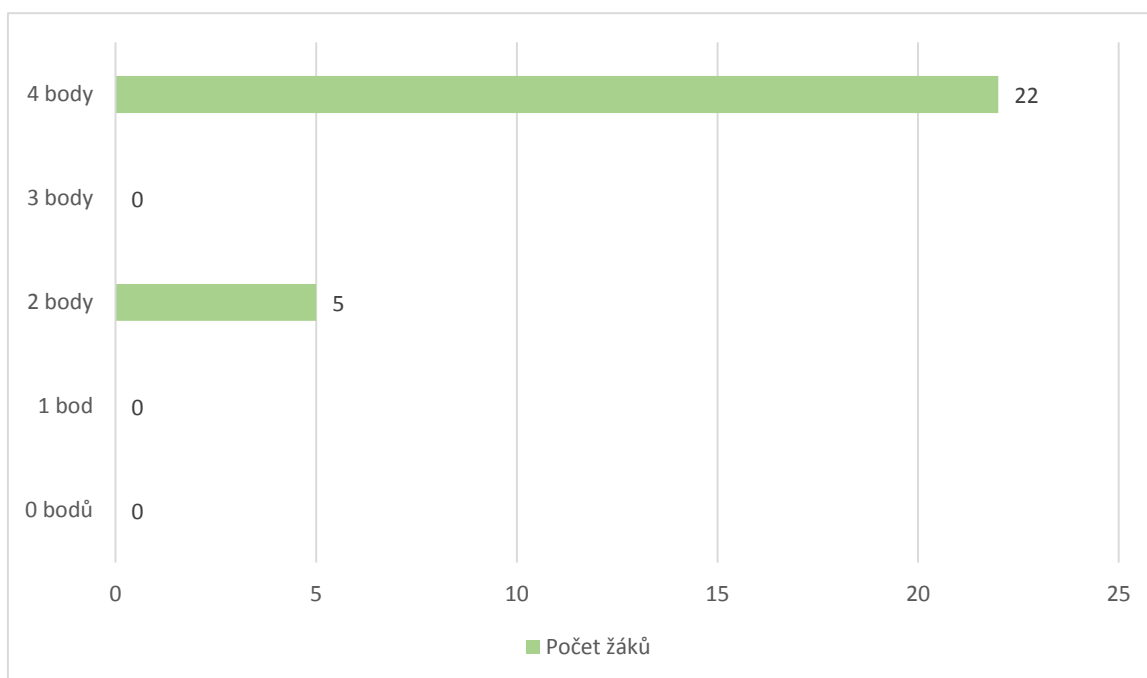
Testová položka č. 4

	3. A + B	3. C + D	Celkem
Max. bodů	60	48	108
Získané body	50	48	98

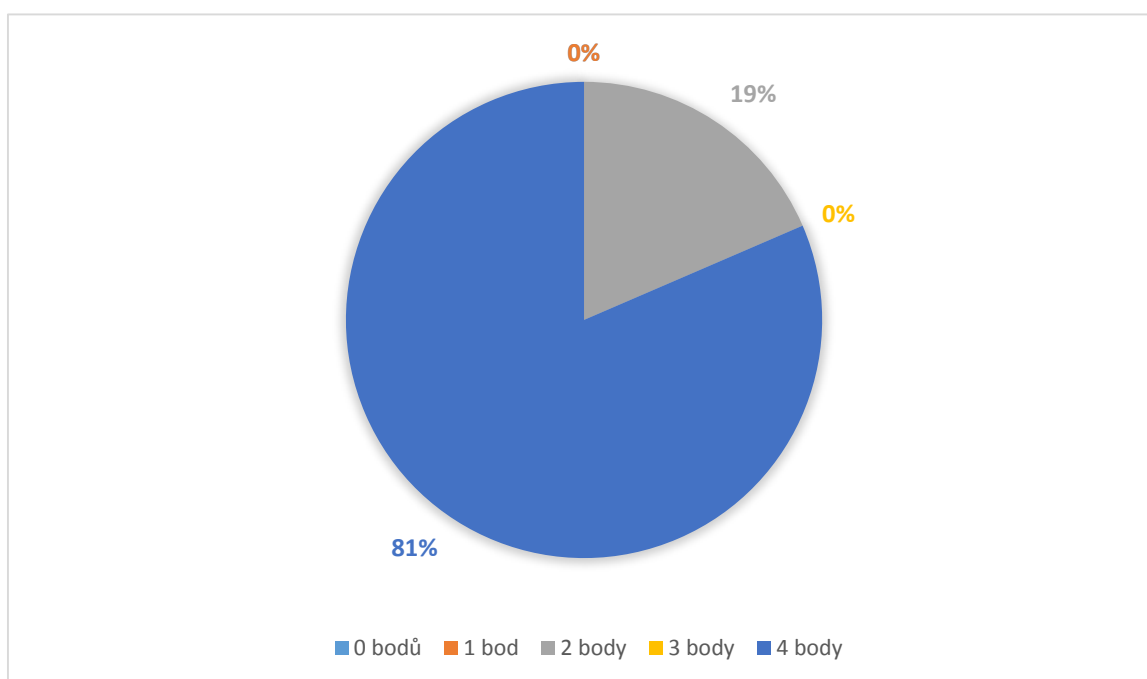
Tab. 22 souhrnná analýza testové položky č. 4

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	0	0 %
1	0	0 %
2	5	19 %
3	0	0 %
4	22	81 %

Tab. 23 analýza úspěšnosti testové položky č. 4



Graf 18 rozbor počtu žáků testové položky č. 4



Graf 19 úspěšnost testové položky č. 4

Jak můžeme vidět na grafu č. 18, 81 % žáků, tedy nadpoloviční většina žáků získala plný počet bodů. Pouze pět žáků, jak je patrné z grafu č. 18, bylo ohodnoceno 2 body. Všem žákům se tedy podařilo tuto testovou položku splnit alespoň z poloviny, jelikož žádný z žáků nezískal za tuto úlohu nulové hodnocení.

9. Srovnání úspěšnosti žáků ve vstupním a výstupním testu

Pro srovnání úspěšnosti žáků ve vstupních a výstupním testu budu používat výsledkové tabulky z předchozí kapitoly, u nichž tedy budu pro přehlednost zachovávat i jejich původní označení.

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	15	240	125	52 %	1	15	8,3	8	5
Chlapci	12	192	77	40 %	0	15	6,4	5,5	8
Celkem	27	432	202	46 %	0	15	7,5	7,5	5; 8; 10

Tab. 3 Souhrnné vyhodnocení vstupního didaktického testu

	Počet žáků	Maximální počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost v %	Min.	Max.	Průměr	Medián	Modus
Dívky	15	240	225	94 %	11	16	15	16	16
Chlapci	12	192	165	86 %	9	16	14	14; 15	16
Celkem	27	432	390	90 %	9	16	14	16	16

Tab. 13 Souhrnné vyhodnocení výstupního didaktického testu

Z výše uvedených tabulek č. 3 a 13 je patrné, že celková úspěšnost žáků ve výstupním testu se zvýšila o 44 %. Jak můžeme dále vidět ve zmiňovaných tabulkách, úspěšnost dívek je ve výstupním testu o 8 % vyšší, než úspěšnost chlapců. Minimálním počtem bodů, jimiž byli někteří žáci oceněni ve vstupním testu, bylo 0 bodů. Naproti tomu ve výstupním testu bylo nejnižším bodovým ohodnocením 9 bodů. Absolvování výuky dle navrhované metodické příručky tedy pozitivně ovlivnilo výsledky žáků v zadaném výstupním testu.

9.1 Analýza úspěšnosti jednotlivých testových položek

Testová položka č. 1: Zakroužkuj uvedená slova, ve kterých výslovnost zvýrazněných hlásek odpovídá tomuto znaku fonetické abecedy.

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	16	59 %
1	9	33 %
2	2	8 %

Tab. 7 Analýza úspěšnosti testové položky č. 1 (vstupní test)

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	1	4 %
1	5	18 %
2	21	78 %

Tab. 17 analýza úspěšnosti testové položky č. 1 (výstupní test)

Z tabulek č. 7 a 17 můžeme vyčíst, že ve vstupním testu získalo 0 bodů 16 žáků. Na druhou stranu ve výstupním testu bylo 78 % - 21 žáků ohodnoceno plným počtem bodů, tj. 2 body. Ve výstupním testu obdržel pouze jeden žák 0 bodů.

Testová položka č. 2: Zapiš uvedená slova pod správný znak fonetické abecedy, kterému odpovídá výslovnost zvýrazněných hlásek v daných slovech.

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	3	11 %
1	3	11 %
2	3	11 %
3	3	11 %
4	6	23 %
5	6	22 %
6	3	11 %

Tab. 8 Analýza úspěšnosti testové položky č. 2 (vstupní test)

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	1	4 %
1	0	0 %
2	0	0 %
3	0	0 %
4	4	15 %
5	3	11 %
6	19	70 %

Tab. 19 analýza úspěšnosti testové položky č. 2 (výstupní test)

V této položce bylo úkolem žáků zařadit nabízená slova pod správný znak fonetické transkripce odpovídající výslovnosti podtržených hlásek. Ve vstupním testu se podařilo pouze 11 %, tedy 3 žákům, získat plný počet bodů, tj. 6, jak můžeme vidět v tabulce č. 8. Po absolvování výuky dle metodické příručky ve stejné úloze ve výstupním testu byla již

nadpoloviční většina žáků, tedy 70 % - 19 žáků ohodnoceno plným počtem bodů. Pouze jeden žák získal ve výstupním testu v dané testové úloze 0 bodů, ostatním žákům se podařilo správně zařadit více než polovinu slov z nabídky a obdrželi tak nejméně 4 body.

Testová položka č. 3: Vyber z nabízených slov a zapiš je ke správnému znaku fonetické abecedy, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	5	18 %
1	6	22 %
2	8	30 %
3	1	4 %
4	7	26 %

Tab. 10 Analýza úspěšnosti testové položky č. 3 (vstupní test)

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	0	0 %
1	0	0 %
2	4	15 %
3	0	0 %
4	23	85 %

Tab. 21 analýza úspěšnosti testové položky č. 3 (výstupní test)

Jak můžeme vidět v tabulce č. 21, 0 body či 1 bodem nebyl ohodnocen ve výstupním testu ani jeden z žáků. Vzhledem k tomu, že plný počet bodů byl v této testové položce 4 body, podařilo se všem žákům ve výstupním testu splnit úkol alespoň z poloviny. Jednalo se však pouze o 4 žáky, tedy 15 %, jež byli ohodnoceni 4 body. Ostatní žáci, tedy 85 % - 23 žáků, získalo plný počet bodů, tj. 4 body. Jak můžeme vidět, úspěšnost při řešení této úlohy značně vzrostla a plný počet bodů tak získalo o 59 % tj. o 16 žáků více, než ve vstupním testu.

Testová položka č. 4: Spoj čarou správně vždy jedno slovo a jeden fonetický znak, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	7	26 %
1	5	18 %
2	8	30 %
3	1	4 %
4	6	22 %

Tab. 12 Analýza úspěšnosti testové položky č. 4 (vstupní test)

Počet bodů	Počet žáků	Úspěšnost
0	0	0 %
1	0	0 %
2	5	19 %
3	0	0 %
4	22	81 %

Tab. 23 Analýza úspěšnosti testové položky č. 4 (výstupní test)

V této testové položce bylo úkolem žáků spojit nabízená slova se správným znakem fonetické transkripce, jež v daných slovech odpovídá výslovnosti podtržených hlásek. Jak můžeme vidět v tabulce č. 23, ve výstupním testu dokázalo splnit tuto položku na plný počet bodů 22 žáků, tedy 81 %. Oproti vstupnímu testu, kdy plný počtu bodů získalo pouze 6 žáků, tj. 22 %, se tedy úspěšnost žáků při řešení této úlohy zvýšila o 59 %, tedy o 16 žáků. Co se týče nulového ohodnocení, jež ve vstupním testu získalo 26 % - 7 žáků, ve výstupním testu nezískal ani jeden z žáků 0 bodů, jak je patrné z výše uvedených tabulek č. 12 a 23.

10. Ověření platnosti výzkumných předpokladů

Po vyhodnocení empirického výzkumu se nyní dostáváme k ověření platnosti výzkumných předpokladů, jež jsme si stanovili na začátku šetření.

Předpoklad č. 1: Po absolvování výuky podle metodické příručky žák dosáhne v didaktickém testu větší úspěšnosti, než před jeho absolvováním.

Tento předpoklad se potvrdil.

Jak můžeme vyčíst z grafu č. 13, celková úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu byla 90 %, což je oproti 46 %, jež žáci dosáhli ve vstupním testu, navýšení úspěšnosti žáků o 44 %. Je tedy patrné, že po absolvování výuky dle metodické příručky, dosáhli žáci nesporně vyšší úspěšnosti v zadaném výstupním didaktickém testu.

Předpoklad č. 2: Dívky budou v didaktických testech úspěšnější, než chlapci.

Tento výzkumný předpoklad se též potvrdil, jelikož ve vstupním i výstupním testu dosáhly dívky vyšší úspěšnosti, než chlapci. Jak je patrné z tabulky č. 3, ve vstupním testu dosáhly dívky o 12 % vyšší úspěšnosti než chlapci. Ve výstupním testu byly dívky taktéž úspěšnější a to o 8 %, jak můžeme vyčíst z tabulky č. 13. Vzniku toho výzkumnému předpokladu předcházela skutečnost, že co se týče řečových dovedností, začínají dívky mluvit většinou dříve než chlapci a také dosahují lepších výkonů v testech verbálních schopností. Jak se ukázalo, byl tento předpoklad správný, jelikož dívky v obou testech dosahovaly vyšší úspěšnosti.

Předpoklad č. 3: Ve 3. a 4. úkolu didaktického testu dosáhnou žáci menší úspěšnosti, než v úkolech 1. a 2.

Tomuto výzkumnému předpokladu předcházela myšlenka, že v testových úkolech č. 3 a 4, musí respondent umět slovo správně přečíst, musí taktéž zvládnout správně přečíst daný fonetický znak a poté také přiřadit nabízená slova ke správnému znaku fonetické transkripce odpovídajícímu výslovnosti podtržených hlásek v daném slově. Naproti tomu v testové položce č. 1 vybírá žák slova, jejichž výslovnost odpovídá pouze jednomu zadanému znaku fonetické abecedy. V případě 2. testové úlohy poté přiřazuje daná slova ke dvěma zadaným znakům fonetické transkripce. Z toho vyplývá, že 3. a 4. úkol testu by měl být pro žáky náročnější na splnění a proto jsme předpokládali, že v nich budou dosahovat menší úspěšnosti při řešení, než v předchozích úlohách. Tento předpoklad se však nepotvrdil, protože například ve výstupním testu dosahovali žáci průměrně o 10 % lepších výsledků při řešení druhé poloviny úkolů, tj. 3.

a 4. testové položky. Jak můžeme vyčíst z tabulky č. 19, při řešení druhého úkolu získalo pouze 70 % žáků plný počet bodů, tj. 2 body. Naproti tomu třetí úkol vyřešilo správně na plný počet bodů 85 % žáků, jak můžeme vidět v tabulce č. 21. U čtvrtého úkolu získalo 81 % žáků plný počet bodů, tj. 6 bodů, což můžeme vidět v tabulce č. 23. Průměrně tedy není možné tvrdit, že by žáci dosahovali lepších výsledků při řešení prvních dvou úkolů, naopak dle výsledků se ukázalo, že žáci dosahovali prokazatelně lepších výsledků při řešení třetího a čtvrtého úkolu.

10.1 Shrnutí

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda pravidelná výuka dle navrhované metodické příručky zařazená do hodin anglického jazyka pomůže žákům k dosažení větší úspěšnosti v didaktickém testu zaměřeném na oblast fonetické transkripce. Před zahájením této výuky absolvovali žáci vstupní didaktický test, který zkoumal jejich výchozí znalost tohoto tématu. Výsledky vstupního didaktického testu byly blíže popsány v kapitole 8. Poté žáci absolvovali výuku dle metodické příručky, prostřednictvím zařazení různých didaktických aktivit navrhovaných v příručce do hodin anglického jazyka. Následně byl žákům opět předložen stejný test, který psali před započatím této výuky. V tomto případě test již však zkoumal výstupní znalost žáků v oblasti fonetické transkripce po absolvování výuky dle navrhované metodické příručky. Výsledky těchto testů byly zpracovány a vyhodnoceny v kapitole č. 9.

Na počátku šetření jsme stanovili několik předpokladů. Jedním z předpokladů bylo, že žáci po absolvování výuky dle metodické příručky budou dosahovat vyšší úspěšnosti v didaktickém testu než před jeho absolvováním. Cílem bylo především zjistit, zda žáci prostřednictvím vhodně zvolených didaktických aktivit mohou získat alespoň elementární znalost v oblasti fonetické transkripce. Jelikož je pasivní znalost fonetických znaků jedním z výstupů vzdělávací oblasti cizí jazyk, měla by být výuka tohoto aspektu jazyka zařazena do hodin cizího jazyka, v tomto případě anglického jazyka. Účinnost výuky dle metodické příručky se potvrdila v tom smyslu, že žáci po jejím absolvování dosahovali výrazně vyšší úspěšnosti v následném didaktickém testu. Úspěšnost žáků se zvýšila přibližně o 40 %, jak je možné zjistit ze souhrnných tabulek č. 3 a 13.

Dalším dílčím předpokladem bylo zjistit, zda úspěšnost dívek bude u testů vyšší, než úspěšnost chlapců. Tento předpoklad se též potvrdil. Bližší podrobnosti byly popsány výše v kapitole 11. Dívky opravdu dosahovaly vyšší úspěšnosti v testech, a to přibližně o 10 %.

Ačkoliv tedy chlapci byli o něco méně úspěšní, než dívky, přesto dosáhli, po absolvování výuky dle metodické příručky, výrazného zlepšení.

Třetí výzkumný předpoklad se nepotvrdil, což můžeme vidět v tabulkách č. 17, 19, 21 a 23. Platnost tohoto předpokladu byla blíže popsána v kapitole 11. Důvodem vzniku tohoto předpokladu byla skutečnost, že při řešení 3. a 4. testové položky musí žáci užít více kroků, než získají správné řešení dané úlohy. Tento předpoklad se nicméně nepotvrdil, z čehož můžeme soudit, že po pochopení a procvičení dané problematiky nebyl již pro žáky problém řešit i složitější úlohy z oblasti fonetické transkripce.

Praktická část

Praktická část obsahuje metodickou příručku, jež byla užita v rámci výzkumného šetření pro výuku žáků třetího ročníku ZŠ. Tuto metodickou příručku se autorka práce rozhodla vytvořit vzhledem k povaze tématu, jež zkoumá znalost žáků fonetické abecedy a vztah dosažené úspěšnosti v didaktickém testu po absolvování výuky dle navrhované příručky.

10.2 Charakteristika metodické příručky

V rámci této diplomové práce byla autorkou vytvořena metodická příručka, která pomocí krátkých aktivit přibližuje žákům 1. stupně ZŠ jak nácvik správné výslovnosti hlásek, tak i jejich grafickou podobu v systému fonetické transkripce.

Praktická výuka je zpracována do několika lekcí, které jsou dále rozděleny na jednotlivé bloky. Každý blok obsahuje 2 – 3 aktivity, skrze které se žáci seznamují se správnou výslovností hlásek a s jejich grafickou podobou, jak je již zmíněno výše. Délka jednotlivých bloků by neměla přesahovat dobu delší, než 15 minut. Vždy samozřejmě záleží na konkrétních žácích a práci s nimi, proto je časová náročnost aktivit načasována zhruba na 10 minut. Tyto krátké bloky bych dle svého uvážení zařadila nejlépe na začátek každé z hodin výuky cizího jazyka. Dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je minimální časová dotace pro cizí jazyk 9 hodin v rozmezí 1. – 5. ročníku. Pro potřeby diplomové práce vycházím z toho, že škola má výuku anglického jazyka, jako povinného předmětu, zařazenu až od 3. ročníku, kdy je toto pro základní školy stanoveno. Jednotlivé lekce jsou tudíž rozděleny do tří desetimínutových bloků, které tímto tedy odpovídají stanovené časové dotaci.

Na základě specifických kognitivních procesů žáka mladšího školního věku jsou v rámci jednotlivých lekcí vyučovány dvě hlásky. Tyto hlásky jsou k sobě přiřazeny tak, aby jedna z nich byla svou výslovností a fonetickým zápisem podobná hlásce české a druhá z nich je pak v těchto aspektech českým hláskám více či méně vzdálená. Toto uspořádání hlásek bylo zvoleno právě s ohledem na výuku žáků 1. stupně, kterým by toto uspořádání mělo pomoci při učení jednotlivých hlásek a jejich fonetické transkripce. Tyto dvě hlásky budou skrze krátké aktivity vyučovány ve všech třech blocích v průběhu jednoho týdne. S ohledem specifické zvláštnosti žáků tohoto věku je toto, dle mého názoru, dostatečně dlouhá doba pro osvojení správné výslovnosti hlásek a odpovídajícího znaku fonetické transkripce.

Úvodní blok lekcí je vždy zahájen poslechem hlásek a praktickým nácvikem jejich výslovnosti. K poslechu hlásek je možno využít kromě samotného přečtení hlásek učitelem též

internetový odkaz BBC Learning English². Ten kromě nahrávek výslovnosti jednotlivých hlásek fonetické abecedy rodilou mluvčí nabízí také názorná videa ke správné tvorbě a výslovnosti těchto hlásek. Aktivity v dalších blocích se zpravidla snažím koncipovat tak, aby se zde objevily jak aktivity pohybového charakteru, tak práce v lavicích například formou pracovních listů. Hry a činnosti navržené pro jednotlivé bloky jsou z části inspirovány náslechy v různých ročnících tříd prvního stupně, které jsem absolvovala během svého studia, případně čerpám ze zkušeností, které jsem nasbírala jako táborová vedoucí. U aktivit, které jsou čerpány přímo z odborné literatury, uvádím jejich zdroje.

Hlásky vyučované v jednotlivých lekcích jsou blíže popsány v kapitole 5., která může též sloužit jako teoretická opora při výuce těmto hláskám.

Pro ověření verifikačního experimentu jsem se rozhodla zařadit a vyučovat 8 hlásek (vždy 2 v jedné lekci), a to po dobu přibližně jednoho měsíce. Důvod zvolení konkrétních hlásek a jejich počtu byl popsán výše. Na základě verifikačního experimentu bude dále ověřováno, zda je tato výuka hlásek fonetická transkripce úspěšná a zda výsledky žáků ve výstupních testech vykazují posun ve znalosti hlásek fonetické transkripce.

²[online].[cit.2016-01-06].Dostupné z:
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/vowel_short_1.shtml

11. Závěr

Hlavní motivací pro zvolení tématu diplomové práce byla skutečnost, že v rámci jazykové výuky není oblast fonetické transkripce věnována dostatečná pozornost. Přestože je její znalost jedním z výstupů vzdělávacího oboru Cizí jazyk, učitelé tento prvek jazyka většinou nezařazují. Domnívám se, že jedním z důvodů je nedostatečná opora ve studijních materiálech či příručkách zaměřených na toto téma a na danou věkovou kategorii žáků. Ačkoliv materiály věnované této problematice existují, často se nezaměřují právě na žáky mladšího školního věku, čímž je jejich užití do značné míry limitováno. Cílem práce proto bylo především vytvořit metodickou příručku, jež zpracovává různé didaktické aktivity, ucelené do několika lekcí, jejichž prostřednictvím je možné výuku fonetické transkripce žákům mladšího školního věku zprostředkovat a zařadit ji tak do běžné výuky cizího jazyka. Tato příručka čerpala z různých zdrojů, jimiž byly například metodické příručky pro učitele vydané k učebnicovým řadám, dále třeba metodické příručky či materiály určené pro výuku žáků mladšího školního věku a v neposlední řadě také zážitky a zkušenosti autorky práce z následových praxí absolvovaných v průběhu vysokoškolského studia.

Hlavním cílem empirické části práce bylo prostřednictvím vstupního a výstupního didaktického testu zjistit, zda absolvování výuky dle metodické příručky bude mít pozitivní vliv na úspěšnost žáků. Tento předpoklad se potvrdil. Myslíme si proto, že zařazením vhodných aktivit do výuky anglického jazyka je možné tuto konkrétní oblast (fonetické transkripce) žákům zprostředkovat tak, že jsou schopni jí porozumět. Kvůli rozsahu práce a trvání výzkumného šetření obsahuje metodická příručka pouze 8 vybraných hlásek fonetické abecedy, které se žáci v průběhu přibližně jednoho měsíce postupně naučili. Vzhledem k tomu, že empirické šetření potvrdilo navýšení úspěšnosti žáků po absolvování výuky dle metodické příručky, domnívám se, že výuka tohoto tématu prostřednictvím vhodně zvolených didaktických aktivit je jednou z možných cest, kterými je možné tuto rovinu cizího jazyka vyučovat. Ráda bych proto tuto metodickou příručku v budoucnu rozšířila na všechny hlásky fonetické abecedy a tyto aktivity poté zařadila do hodin anglického jazyka.

12. Použitá literatura

Referenční seznam

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Raná výuka cizího jazyka. In POKRIVČÁKOVÁ A KOL., Silvia. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2008. ISBN 978-80-8094-417-9.

HUBÁČEK, Jaroslav. *Čeština pro učitele*. Vyd. 4., upr. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2010, 375 s. ISBN 978-80-86041-37-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KELLY, Gerald. *How to teach pronunciation*. 1st publ. Harlow: Longman, 2000, vi, 154 s. How to. ISBN 0582 429757.

KENWORTHY, Joanne. *Teaching English pronunciation*. London: Longman, 1987, xi, 164 s. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0-582-74621-3

KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy: celost.vysokoškol.učebnice*. 2. upr. vyd. Praha: St. pedag. nakl, 1984.

KOTÁSEK, Jiří (ed.). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

KURELOVÁ, Milena. Didaktické zásady. In KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PAČESOVÁ, Jaroslava. *Fonetika a fonologie současné angličtiny*. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 155 s. ISBN 80-210-0000-7.

PETROVÁ, Alena. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ROACH, Peter. *Phonetics*. 1st publ. Oxford: Oxford University Press, 2001, x, 116 s. Oxford introductions to language study. ISBN 0-19-437239-1.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2005, 431 s. Macmillan books for teachers. ISBN 1-4050-1399-0.

SKALIČKOVÁ, Alena. *Fonetika současné angličtiny*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-559-82.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

SLATTERY, Mary a Jane R WILLIS, HURTOVÁ, Dana (ed.). *English for primary teachers: angličtina pro učitele předškolních a mladších školních dětí: praktická příručka aktivit a jazyka pro komunikaci ve třídě*. Oxford: Oxford University Press, 2006, viii, 150 s. ISBN 0-19-442266-6.

SVOBODA, Aleš. 2006. *Phonetics and phonology lectures: An e-learning text for extramural students*. Ostrava, 29 s. Skriptum. Ostravská Univerzita.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy: vybraná témata oboru pro studenty učitelství I. st. ZŠ*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0.

TRÖGLOVÁ, Hana. *Začínáme mluvit anglicky: vstupní audioorální kurz pro děti*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2000, 55 s. ISBN 80-7238-059-1.

UNDERHILL, Adrian. *Sound foundations: living phonology*. 1st pub. Oxford: Macmillan Heinemann English language teaching, 1994, xii, 210 s. Teacher development series. ISBN 0-435-24091-9.

URBANOVÁ, Ludmila. *A Handbook of English Phonetics and Phonology*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. 67 s. textbook publication. ISBN 80-210-1728-7.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vzdělávací program Občanská škola: pojetí občanské školy : učební osnovy občanské školy. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-107-X.

WARD, Ann a WHITNEY, Norman. *Open doors: Teacher's book. 1*. 6th impression. Oxford: Oxford University Press, 1996. 162 s. ISBN 0-19-435602-7.

Internetové zdroje

FROST, Richard. Teaching English: Total physical response - TPR. In: *Teaching English, British council, BBC*. [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z:

WWW:<<http://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr>>

BARTSCH VESELÁ, Zuzana. *Teaching English to Young Learners* [online]. Olomouc: PdF UP, 2012 (e-study material) Dostupné z:

<http://unifor.upol.cz/pedagogicka/index.php?pageid=5002&id_dbound=6645>

KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie* [online]. 2 vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008 [cit. 2016-02-15]. Elportál. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=766384>>. ISSN 1802-128X.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-01-17]. Dostupné z:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 126 s. [cit. 2016-01-21]. Dostupné z :

<<http://www.nuv.cz/file/493/>>

Vzdělávací program Základní škola. [online]. Praha. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 1996. 386 s. [cit. 2016-04-03]. Dostupné z:

<www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/VP_ZS.doc>

Grafický aparát

Obr. 1 HUBÁČEK, Jaroslav. *Čeština pro učitele*. Vyd. 4., upr. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2010, 375 s. ISBN 978-80-86041-37-7.

Obr. 2 – 9 BAKER, Ann. *Tree or three?: an elementary pronunciation course*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, c2006, vi, 129 p. ISBN 978-0-521-68526-9.

Obr. Fonetická abeceda

Help for english: Foneticka abeceda [online]. [cit. 2015-10-19]. Dostupné z: http://www.helpforenglish.cz/files/20_1287215298_foneticka_abeceda_pdf_001.pdf

Obr. Fonetická abeceda s obrázky – samohlásky

OXENDEN, Clive, Christina LATHAM-KOENIG a Paul SELIGSON. *New English file: pre-intermediate student's book*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2007, 167 s. ISBN 978-0-19-451909-0.

Obr. Fonetická abeceda s obrázky – souhlásky

OXENDEN, Clive, Christina LATHAM-KOENIG a Paul SELIGSON. *New English file: pre-intermediate student's book*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2007, 167 s. ISBN 978-0-19-451909-0.

Obr. ball

[online].[cit.2016-01-06].Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=ball&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj7nqHUkZXXKAhVCuxQKHeX1CMUQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#q=ball&tbn=isch&tbs=ic:gray&imgrc=P7nafwb5CETqeM%3A

Obr. clock

[online].[cit.2016-01-06].Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=ball&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj7nqHUkZXXKAhVCuxQKHeX1CMUQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=clock&imgrc=Tx87W9hgNgObJM%3A

Obr. fish

[online].[cit.2016-01-06].Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=fish&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiXvN2MsZLKAhWGUBQKHQRqDhkQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=fish&imgrc=jTrtzoIMjkBtuM%3A

Obr. fork

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=ball&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj7nqH UkZXXKAhVCuxQKHeX1CMUQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=fork&imgsrc=uxor-PQ5SDct7M%3A

Obr. fox

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=ball&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj7nqH UkZXXKAhVCuxQKHeX1CMUQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=fox&imgsrc=91pI9wvi2C9tYM%3A

Obr. horse

[online]. [cit. 2015-09-08]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=k%C5%AF%C5%88&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIsvWdhvbmXwIVBrMUCh0KNA lu#q=k%C5%AF%C5%88&tbn=isch&tbs=ic:gray&imgsrc=-PbCx6MyEqWKpM%3A

Obr. milk

[online]. [cit. 2015-09-18]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=milk&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMImMC6g5iAyAIVR7QaCh02_g9O#q=milk&tbn=isch&tbs=ic:gray&imgdii=nczSONKBmyYHUM%3A%3BnczSONKBmyYHUM%3A%3B9yixxOYYXJv9bM%3A&imgsrc=nczSONKBmyYHUM%3A

Obr. mouse

[online]. [cit. 2015-09-08]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=k%C5%AF%C5%88&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIsvWdhvbmXwIVBrMUCh0KNA lu#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=my%C5%A1&imgsrc=tB-hSLSA5phGTM%3A

Obr. mouth

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=mouth&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBlNf705XKAhWnm3IKHS08D6QQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#q=mouth&tbn=isch&tbs=ic:gray&imgrc=3MG5xR5Ag5H51M%3A

Obr. sheep

[online]. [cit. 2015-09-08]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=k%C5%AF%C5%88&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIsvWdhvbmwxIVBrMUCh0KNAIu#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=sheep&imgrc=x7nDxoU_czvzeM%3A

Obr. ship

[online]. [cit. 2015-09-08]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=k%C5%AF%C5%88&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIsvWdhvbmwxIVBrMUCh0KNAIu#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=ship&imgrc=Pcq72Sf6GTK52M%3A

Obr. snail

[online]. [cit. 2015-09-08]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=k%C5%AF%C5%88&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIsvWdhvbmwxIVBrMUCh0KNAIu#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=%C5%A1nek&imgrc=HKtLGARoAVpTpM%3A

Obr. socks

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=ball&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj7nqHUkZXKAhVCuxQKHeX1CMUQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbn=isch&q=socks&imgdii=0_x-eZNic2BMhM%3A%3B0_x-eZNic2BMhM%3A%3Bx51hsYRgSIldpGM%3A&imgrc=0_x-eZNic2BMhM%3A

Obr. tea

[online]. [cit. 2015-09-18]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=milk&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMImMC6g5iAyAIVR7QaCh02_g9O#tbs=ic:gray&tbm=isch&q=tea&imgdii=abCiUc3xTOFL8M%3A%3BabCiUc3xTOFL8M%3A%3BBSUIQmJYqHXGSM%3A&imgrc=abCiUc3xTOFL8M%3A

Obr. three

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=mouth&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBlNf705XKAhWnm3IKHS08D6QQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbm=isch&q=three&imgrc=m8P8I5pdKaXVGM%3A

Obr. thumb

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=mouth&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBlNf705XKAhWnm3IKHS08D6QQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbm=isch&q=thumb&imgrc=f-YiyPaAXxL1vM%3A

Obr. tree

[online]. [cit. 2015-09-18]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=milk&biw=1366&bih=681&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMImMC6g5iAyAIVR7QaCh02_g9O#tbs=ic:gray%2Citr:lineart&tbm=isch&q=tree&imgrc=QpFvjvmtWYiMOM%3A

Obr. TV

[online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=mouth&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBlNf705XKAhWnm3IKHS08D6QQ_AUIBygB&biw=1366&bih=681#tbs=ic:gray&tbm=isch&q=tv&imgrc=jXX5w9tDEve8AM%3A

13. Seznam užitých zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

min. – minimum

max. – maximum

např. – například

popř. – popřípadě

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

tj. – to je

tzv. – tak zvaný

ZŠ – základní škola

14. Seznam příloh

Metodická příručka

Příloha k lekci 1

1. Fonetická abeceda
2. Fonetická abeceda s obrázky – samohlásky
3. Fonetická abeceda s obrázky – souhlásky
4. Kartičky fonetických znaků
5. Zásobník vyučovaných hlásek

Příloha k lekci 2

6. Obrázkové kartičky se slovíčky
7. Kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti
8. Lístičky se slovíčky

Příloha k lekci 3

9. Obrázkové kartičky se slovíčky
10. Osmisměrka
11. Pracovní list
12. Lístičky se slovíčky

Příloha k lekci 4

13. Obrázkové kartičky se slovíčky
14. Obrázkové kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti
15. Obrázkové kartičky
16. Kartičky se slovíčky
17. Kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti
18. Lístičky se slovíčky

Příloha k lekci 5

19. Obrázkové kartičky se slovíčky
20. Kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti
21. Pracovní list

22. Obrázkové kartičky
23. Lístečky se slovíčky
24. Didaktický test

Metodická příručka

Lekce 1

Úvodní hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák se seznámí s fonetickou abecedou

Pomůcky: fonetická abeceda (příloha č.1), fonetická abeceda s obrázky - samohlásky (příloha č.2), fonetická abeceda s obrázky – souhlásky (příloha č.3), kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 4 - 5 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: Na začátku hodiny seznámí učitel žáky s tabulkou fonetické abecedy. Při ukázce žákům vysvětlí, že se jedná o tajnou abecedu, kterou se během následujících týdnů budou učit číst a poznávat.

Před hodinou učitel rozmístí po třídě kartičky fonetických znaků. Prvním úkolem žáků bude na povel učitele kartičky najít a co nejrychleji je přinést učiteli, případně připnout na tabuli.

Takto sesbírané kartičky učitel použije k dalšímu úkolu, jímž bude podle instrukcí učitele zkusit najít a barevně obtáhnout správný znak fonetické abecedy. K tomuto účelu rozdá učitel každému z žáků vytištěnou tabulku fonetické abecedy s obrázky (z přílohy). S využitím kartiček učitel žákům postupně ukazuje jednotlivé znaky. Úkolem žáků je co nejrychleji ale také správně najít zadanou hlásku v tabulce fonetické abecedy. Tuto tabulku s obtaženými znaky si žáci schovají pro pozdější využití.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák dokáže poznat vybrané znaky fonetické abecedy

Pomůcky: fonetická abeceda s obrázky - samohlásky (příloha č.2), fonetická abeceda s obrázky – souhlásky (příloha č.3), zásobník vyučovaných hlásek (příloha č.5)

Časová náročnost: 4 – 5 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: V této činnosti si žáci připraví pracovní list s jednotlivými hláskami fonetické abecedy, který budou postupně během několika následujících týdnů doplňovat. Do prvních sloupečků tabulky si vystříhnou a nalepí hlásky z předchozí tabulky fonetických znaků v tomto pořadí: s, ʃ, ɪ, i:, ɒ, ɔ:, t, θ. V této posloupnosti se totiž v následujících lekcích budou hlásky učit. Připravovaná tabulka bude sloužit jako zásobník již naučených hlásek a slovíček, se kterými se žáci seznámí během jednotlivých lekcí.

Lekce 2

Vyučované hlásky: s, f

Slovník:

Anglicky	Výslovnost	Česky
fish	fɪʃ	ryba
horse	hɔ:s	kůň
mouse	maʊs	myš
sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	loď
snail	sneɪl	šnek

1. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže správně vyslovit vyučované hlásky fonetické abecedy

Pomůcky: kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: V této části učitel žákům představí vyučované hlásky, a to jak jejich psanou podobu, tak jejich správnou výslovnost. Tuto výslovnost poté s žáky nacvičí, s korekcí případných chyb.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák se seznámí se slovní zásobou dané lekce a aplikuje v ní správnou výslovnost vyučovaných hlásek

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.6)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel postupně ukazuje žákům obrázkové kartičky se slovíčky a souběžně s tím je předčítá s jejich správnou výslovností. Pro zapamatování žáci každé takto vyřčené slovíčko opakují. Učitel upozorní žáky na odlišnou výslovnost probírané hlásky v jednotlivých slovech a dbá na to, aby ji žáci vyslovovali správně. Pro lepší názornost jsou slova na kartičkách zobrazena taktéž obrázkem, ale v případě, že by si žáci nebyli zcela jisti přesným významem anglického slova, řekne učitel žákům též jeho český ekvivalent.

Aktivita 3

Výukový cíl: žák dokáže přiřadit fonetický přepis slov ke slovní zásobě dané lekce

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.6), kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti (příloha č.7)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel připraví na tabuli obrázkové kartičky se slovíčky. Poté ukazuje žákům kartičky s výslovností a současně tento fonetický přepis slov žákům čte. Úkolem žáků je přiřadit kartičky s výslovností k odpovídajícím obrázkovým kartičkám se slovíčky. Při této aktivitě učitel žáky upozorní na to, jaký fonetický znak odpovídá vyslovené hlásce (s, ʃ).

2. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže vybrat správný fonetický znak reprezentující hlásky v daných slovech vyslovované

Pomůcky: kartičky fonetických znaků „s“ a „ʃ“ (příloha č.4), obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.6)

Časová náročnost: 3 – 5 min.

Organizační forma: hromadná, skupinová

Popis činnosti: učitel ukazuje žákům obrázkové kartičky se slovíčky. Úkolem žáků je zvednout kartičku s příslušným fonetickým znakem hlásky, která je ve slově vyslovována.

Modifikace: tuto aktivitu je možné modifikovat do formy soutěže. Jednou z variant je, že žáky rozdělíme do dvou skupin po stejném počtu. Skupina žáků sedí v řadě za sebou a dívá

se dopředu. První žák každé skupiny má k dispozici dvě kartičky s fonetickými znaky. Pouze poslední žáci obou skupin se dívají na vedoucího hry, který jim ukáže kartičku se slovíčkem. Jejich úkolem je šepetem předat informaci po celé řadě hráčů tak, aby první hráč zvedl správnou kartičku s příslušným fonetickým znakem hlásky, která je ve slově vyslovována. Další variantou modifikace je například situace, kdy se skupiny žáků drží za ruce a signál o správné kartičce si předávají stisknutím buďto jedné nebo druhé dlaně spolužáka.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák si upevní správnou výslovnost slovní zásoby k dané lekci

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.6)

Časová náročnost: 4 – 5 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel ukazuje žákům kartičky se slovíčky. Úkolem žáků je přečíst anglické slovíčko se správnou výslovností. Učitel věnuje zvýšenou pozornost výslovnosti vyučovaných hlásek (s, ʃ). Po dostatečném nácviku probíraných slov přejde učitel k dalšímu stupni této aktivity. Ten spočívá v tom, že tentokrát žáci nebudou při zhlédnutí obrázku říkat celé anglické slovíčko ale pouze probíranou hlásku, která se v daném slově vyslovuje.

Modifikace: obměnou této aktivity může být soutěž dvojic, která je založena na stejném principu, navíc jde ale také o rychlost vyřčení správné hlásky.

3. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže vybrat správný fonetický znak reprezentující hlásky v daných slovech vyslovované

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.6), kartičky fonetických znaků „s“ a „ʃ“ (příloha č.4), 2 – 3 m dlouhý provázek

Časová náročnost: 2 – 3 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel provázkem nejprve rozpůlí předem zvolené území. Vedle jedné strany provázku umístí učitel kartičku s fonetickým znakem „s“, z druhé strany provázku pak kartičku

s fonetickým znakem „ʃ“. Žáci stojí v řadě za sebou z jedné strany provázku. Učitel stojící před řadou žáků, jim postupně ukazuje obrázkové kartičky se slovíčky. Podle toho, zda se ve slově foneticky vyslovuje buďto „s“ anebo „ʃ“, žáci skočí na danou stranu provázku. Zpočátku může učitel žákům slova číst pro jejich lepší zařazení. Naopak dosáhnou-li žáci automatizace v rozlišování výslovnosti slovíček, může učitel též střídání slov zrychlovat.

Modifikace: jinou formou této hry může být soutěž žáků. Rozdílem bude pravidlo, že žák, který splete daný fonetický znak a skočí na špatnou stranu provázku, vypadává ze hry či získává trestné body.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák si vytvoří zásobník vyučovaných hlásek s jeho slovní zásobou

Pomůcky: zásobník vyučovaných hlásek (příloha č.5), lístečky se slovíčky (příloha č.8)

Časová náročnost: 3 - 4 min

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel žákům rozdá lístečky se slovíčky z přílohy. Úkolem žáků je jednotlivá slova vystříhnout a nalepit do správného sloupečku – vedle vyučované hlásky. V této lekci se bude jednat o slova: fish, horse, mouse, sheep, ship, snail Slova horse, mouse a snail nalepí vedle fonetického znaku „s“ a slova fish, sheep a ship vedle fonetického znaku „ʃ“. Po nalepení lístečků žáci barevně obtáhnou danou vyučovanou hlásku ve fonetických prepisech slov. Do třetího sloupečku tabulky „zápis znaku“ poté žáci vlastní rukou zkusí zapsat dle předlohy fonetický zápis vyučovaného znaku pro jeho lepší zapamatování.

Lekce 3

Vyučované hlásky: ɪ, i:

Slovník:

Anglicky	Výslovnost	Česky
fish	fɪʃ	ryba
milk	mɪlk	mléko
sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lod'
tea	ti:	čaj
tree	tri:	strom

1. hodina

Výukový cíl: žák dokáže správné vyslovit vyučované hlásky fonetické abecedy

Aktivita 1 – nácvik výslovnosti

Pomůcky: kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: V této části učitel žákům představí vyučované hlásky, a to jak jejich psanou podobu, tak jejich správnou výslovnost. Tuto výslovnost poté s žáky nacvičí, s korekcí případných chyb.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák se seznámí se slovní zásobou dané lekce a aplikuje v ní správnou výslovnost vyučovaných hlásek

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.9)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel postupně ukazuje žákům obrázkové kartičky se slovíčky a souběžně s tím je předčítá s jejich správnou výslovností. Pro zapamatování žáci každé takto vyřčené slovíčko opakují. Učitel upozorní žáky na odlišnou výslovnost probírané hlásky v jednotlivých slovech a dbá na to, aby ji žáci při vyslovení správně. Pro lepší názornost jsou slova na kartičkách zobrazena taktéž obrázkem, ale v případě, že by si žáci nebyli zcela jisti přesným významem anglického slova, řekne učitel žákům též jeho český ekvivalent.

Aktivita 3

Výukový cíl: žák dokáže rozeznat správnou hlásku ve slovech vyslovovanou

Pomůcky: žádné

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: žáci sedí v lavicích, hlavu mají skloněnou. Učitel říká žákům jednotlivá slovíčka. Úkolem žáků je zvednout hlavu pouze v případě, že se ve slově vyslovuje předem dohodnutá hlásky. Například, bude-li smluvenou hláskou „i:“, žáci zvednou hlavu na slova: sheep, tea a tree.

Modifikace: je možné obměnit prováděný pohyb na smluvenou hlásku. Žáci mohou například stát zády k učiteli a na smluvenou hlásku se otočit, případně mohou stát čelem k učiteli a prováděný pohyb může být skok stranou. Variant prováděných pohybů je samozřejmě nepřeberné množství a učitel si je tedy může dle potřeby obměňovat.

2. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák si upevní výslovnost vyučovaných hlásek fonetické abecedy, žák dokáže rozeznat správný fonetický znak reprezentující hlásky v daných slovech vyslovované

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.9), kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 2 – 4 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: Učitel po třídě rozmístí obrázkové kartičky se slovíčky. Úkolem žáků je kartičky co nejrychleji najít a připevnit je na tabuli. Poté žáci za pomoci učitele zkusí slova přečíst se správnou výslovností. V poslední části této aktivity žáci rozdělí slova na tabuli do dvou skupin dle příslušné vyučované hlásky. Kategorie může učitel buďto nadepsat přímo na tabuli nebo může použít kartičky s fonetickými znaky a tyto připevnit na tabuli.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák dokáže rozeznat fonetický přepis slov probírané slovní zásoby

Pomůcky: osmisměrka (příloha č.10)

Časová náročnost: 3 – 4 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: úkolem žáků je vyhledat v osmisměrce zadaná slova zapsaná formou fonetické transkripce. Po vyhledání všech slov se žáci pokusí správně nahlas přečíst hledaná slova.

Aktivita 3

Výukový cíl: žák si procvičí slovní zásobu k dané lekci

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.9)

Časová náročnost: 3 – 4 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel předem vyrobí ze staré krabice „rybník“ a z klacíku či tyče vytvoří provizorní udici tak, že na ní uváže provázek, na jehož konci bude připevněný magnet. Do studny poté umístí obrázkové kartičky se slovíčky opatřené kancelářskou sponkou. Žáci stojí v kruhu kolem studny a pomocí udice loví slova v ní umístěná. Takto vylovené slovo se žák vždy pokusí správně přečíst. V případě, že žák nebude schopen vylovené slovo správně přečíst, vrací jej do rybníku, jako nedostatečně velký úlovek. V případě, že žák vylovené slovo i správně přečte, může si jej ponechat nebo umístit na předem stanovené místo – „do sítě“.

(Have fun – zásobník her)

Modifikace: obměnou hry může být soutěž ohraničená časovým intervalem. Úkolem žáků bude ve stanovené době „nachytat“ co nejvíce slov tak, že je musí nejprve vytáhnout pomocí magnetu a poté i správně přečíst.

3. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže vybrat ze slovní zásoby ta slova, v nichž se vyslovuje stanovená hláska fonetické abecedy

Pomůcky: pracovní list (příloha č.11)

Časová náročnost: 2 – 4 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: úkolem žáků je vyplnit pracovní list dle instrukcí v jeho zadání.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák si vytvoří zásobník vyučovaných hlásek s jeho slovní zásobou

Pomůcky: zásobník vyučovaných hlásek (příloha č.5), lístečky se slovíčky (příloha č.12)

Časová náročnost: 3 - 4 min

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel žákům rozdá lístečky se slovíčky z přílohy. Úkolem žáků je jednotlivá slova vystříhnout a nalepit do správného sloupečku – vedle vyučované hlásky. V této lekci se bude jednat o slova: milk, sheep, ship, tea, fish, tree. Slova milk, ship a fish nalepí vedle fonetického znaku „ɪ“ a slova sheep, tea a tree vedle fonetického znaku „i:“. Po nalepení lístečků žáci barevně obtáhnou danou vyučovanou hlásku ve fonetických přepisech slov Do třetího sloupečku tabulky „zápis znaku“ poté žáci vlastní rukou zkusí zapsat dle předlohy fonetický zápis vyučovaného znaku pro jeho lepší zapamatování.

Lekce 4

Vyučované hlásky: ɒ, ɔ:

Slovník:

Anglicky	Výslovnost	Česky
ball	bɔ:l	balón, míč
clock	klɒk	hodiny
fork	fɔ:k	vidlička
fox	fɒks	liška
horse	hɔ:s	kůň
socks	sɒks	ponožky

1. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže správně vyslovit vyučované hlásky fonetické abecedy

Pomůcky: kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: V této části učitel žákům představí vyučované hlásky, a to jak jejich psanou podobu, tak jejich správnou výslovnost. Tuto výslovnost poté s žáky nacvičí, s korekcí případných chyb.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák se seznámí se slovní zásobou dané lekce a aplikuje v ní správnou výslovnost vyučovaných hlásek

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.13)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel postupně ukazuje žákům obrázkové kartičky se slovíčky a souběžně s tím je předčítá s jejich správnou výslovností. Pro zapamatování žáci každé takto vyřčené slovíčko opakují. Učitel upozorní žáky na odlišnou výslovnost probírané hlásky v jednotlivých slovech a dbá na to, aby ji žáci při vyslovovali správně. Pro lepší názornost jsou slova na kartičkách zobrazena taktéž obrázkem, ale v případě, že by si žáci nebyli zcela jisti přesným významem anglického slova, řekne učitel žákům též jeho český ekvivalent.

Aktivita 3

Výukový cíl: žák dokáže přiřadit fonetický přepis slov ke slovní zásobě dané lekce

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.13), obrázkové kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti (příloha č.14)

Časová náročnost: 4 – 5 min.

Organizační forma: hromadná, skupinová

Popis činnosti: učitel na tabuli rozmístí obrázkové kartičky se slovíčky a obrázkové kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti. Úkolem žáků je stejně jako u klasického pexesa najít odpovídající dvojice. Rozdíl spočívá v tom, že dvojice v tomto případě nebudou tvořit dvě totožné kartičky, ale vždy jedna obrázková kartička se slovíčkem, k níž druhá do páru bude obrázková kartička s fonetickým přepisem výslovnosti.

2. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže přiřadit fonetický přepis slov ke slovní zásobě dané lekce

Pomůcky: obrázkové kartičky (příloha č.15), kartičky se slovíčky (příloha č.16), kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti (příloha č.17)

Časová náročnost: 2 – 3 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: Učitel na tabuli předem střídavě rozmístí obrázkové kartičky, kartičky se slovíčky a kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti. Úkolem žáků bude vytvořit správný sloupec, který se bude skládat nejprve z obrázkové kartičky, poté pod ní umístí kartičku příslušného slovíčka a pod ni potom kartičku daného slovíčka s jeho fonetickým přepisem

výslovnosti. Učitel může žáky vyvolávat buď jednotlivě na každý výše popsaný úkon, nebo může nechat vždy jednoho žáka sestavit celý sloupec a ostatní jej mohou kontrolovat.

Pokud by si žáci nebyli jisti správnou výslovností jednotlivých slov, může jim je učitel pro jejich zopakování a lepší zapamatování přečíst. V takovém případě by žáci měli daná slova nahlas zopakovat, aby tak docházelo k fixaci správné výslovnosti.

Modifikace: obměnou této aktivitu může být například hra týmů. V tom případě by každý tým žáků dostal své kartičky. Skupiny mohou dostat buď všechny kartičky jako v předchozím případě, nebo je může učitel předem rozdělit do obálek. Každá skupina by tak obdržela například pouze 2-3 slovíčka s jejich obrázky a fonetickými přepisovými. Úkol skupiny zůstává stejný s tím rozdílem, že tentokrát by se hodnotila také rychlost (a samozřejmě i správnost) sestavení sloupců.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák dokáže vybrat správný fonetický znak reprezentující hlásky v daných slovech vyslovované

Pomůcky: 2 plácačky na mouchy, kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 2 – 4 min.

Organizační forma: individualizovaná výuka, skupinová práce, kooperativní výuka

Popis činnosti: Na podlahu, případně na tabuli, umístí učitel kartičky s výslovností probíraných hlásek (v, o:). Umístění kartiček na tabuli je zvoleno proto, aby byly dobře viditelné pro žáky v lavicích, budou-li žáci stát například v kruhu kolem soutěžících, mohou být tyto kartičky umístěny na zemi. Učitel žáky rozdělí na dvě stejně početné skupiny. Pokud je v některé skupině méně soutěžících, bude jeden z žáků soutěžit dvakrát. Vždy jeden žák z každé skupiny předstoupí před tabuli, kde jsou umístěny kartičky fonetických znaků. Každý z žáků dostane svou plácačku. Tuto aktivitu je možné provádět i bez pomoci plácaček tak, že žáci k označení správné kartičky používají své ruce. Varianta s plácačkami je však pro žáky zajímavější.

Aktivita probíhá tak, že učitel dané dvojici soutěžících žáků říká vždy jedno slovíčko ze slovní zásoby pro danou lekci. Úkolem soutěžících žáků je plácačkou (rukou) označit správnou kartičku fonetického znaku, který odpovídá výslovnosti v daném slově.

3. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže aplikovat správnou výslovnost probíraných hlásek ve slovní zásobě dané lekce, žák dokáže rozeznat probíranou hlásku ve slovech vyslovovanou

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.13)

Časová náročnost: 2 – 3 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: obrázkové kartičky se slovíčky učitel rozloží po podlaze. Žáci stojící v řadě za sebou, postupují jednotlivě k daným kartičkám. Jsou-li kartičky zalaminované, mohou se žáci pohybovat přímo po kartičkách. V opačném případě žáci postupují vedle kartiček. Úkolem každého žáka je postupovat po jednotlivých kartičkách vpřed. Žák smí postoupit dále až poté, co správně vysloví dané slovíčko zobrazené na obrázkové kartičce se slovíčky.

Modifikace: po zvládnutí správné výslovnosti slovíček mohou žáci u daných kartiček říkat pouze správnou probíranou hlásku ve slovech vyslovovanou.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák si vytvoří zásobník vyučovaných hlásek s jeho slovní zásobou

Pomůcky: zásobník vyučovaných hlásek (příloha č.5), lístečky se slovíčky (příloha č.18)

Časová náročnost: 3 - 4 min

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel žákům rozdá lístečky se slovíčky z přílohy. Úkolem žáků je jednotlivá slova vystříhnout a nalepit do správného sloupečku – vedle vyučované hlásky. V této lekci se bude jednat o slova: ball, clock, fork, fox, horse, socks. Slova ball, fork a horse nalepí vedle fonetického znaku „ɔ:“ a slova clock, fox a socks vedle fonetického znaku „p“. Po nalepení lístečků žáci barevně obtáhnou danou vyučovanou hlásku ve fonetických prepisech slov Do třetího sloupečku tabulky „zápis znaku“ poté žáci vlastní rukou zkusí zapsat dle předlohy fonetický zápis vyučovaného znaku pro jeho lepší zapamatování.

Lekce 5

Vyučované hlásky: t, θ

Slovník:

Anglicky	Výslovnost	Česky
mouth	maʊθ	ústa, pusa
tea	ti:	čaj
three	θri:	tři
thumb	θʌm	palec
tree	tri:	strom
TV (television)	,ti: 'vi: ('tel.i.vɪʒ.ən)	televize

1. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže správně vyslovit vyučované hlásky fonetické abecedy

Pomůcky: kartičky fonetických znaků (příloha č.4)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: V této části učitel žákům představí vyučované hlásky, a to jak jejich psanou podobu, tak jejich správnou výslovnost. Tuto výslovnost poté s žáky nacvičí, s korekcí případných chyb.

K naučení správné výslovnosti této hlásky existuje jednoduchá pomůcka. Spočívá v tom, že si žák před vyslovením hlásky přiloží ukazováček na rty. Špička jazyka se totiž při správné výslovnosti této hlásky musí ukazováčku jemně dotknout.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák se seznámí se slovní zásobou dané lekce a aplikuje v ní správnou výslovnost vyučovaných hlásek

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.19)

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel postupně ukazuje žákům obrázkové kartičky se slovíčky a souběžně s tím je předčítá s jejich správnou výslovností. Pro zapamatování žáci každé takto vyřčené slovíčko opakují. Učitel upozorní žáky na odlišnou výslovnost probírané hlásky v jednotlivých slovech a dbá na to, aby ji žáci při vyslovení správně. Pro lepší názornost jsou slova na kartičkách zobrazena taktéž obrázkem, ale v případě, že by si žáci nebyli zcela jisti přesným významem anglického slova, řekne učitel žákům též jeho český ekvivalent.

Aktivita 3

Výukový cíl: žák dokáže přiřadit fonetický přepis slov ke slovní zásobě dané lekce

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.19), kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti (příloha č.20)

Časová náročnost: 2 – 3 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: Učitel na tabuli předem střídavě rozmístí obrázkové kartičky se slovíčky, a kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti. Úkolem žáků bude přiřadit k obrázkovým kartičkám se slovíčky odpovídající kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti. Učitel vyvolává žáky jednotlivě. Po každém správně přiřazeném slově si všichni žáci dané slovíčko nahlas přečtou, aby tak docházelo i k fixaci správné výslovnosti.

2. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák dokáže rozeznat správný znak fonetické transkripce

Pomůcky: žádné

Časová náročnost: 1 – 2 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel do vzduchu „píše“ jednotlivé fonetické znaky. Úkolem žáků je poznat o jaký fonetický znak se jedná a správně jej vyslovit. Jelikož se jedná o poslední lekci metodické příručky, je možné použít i fonetické znaky vyučované v předchozích lekcích.

Modifikace: aktivitu je možné také obměnit jako soutěž dvojic. Princip aktivity zůstává stejný, navíc ale přibude také prvek rychlého odhalení správného fonetického znaku jedním ze soutěžících. (Have fun – zásobník her)

Aktivita 2

Výukový cíl: žák dokáže přiřadit fonetický přepis slov ke slovní zásobě dané lekce

Pomůcky: obrázkové kartičky se slovíčky (příloha č.19), kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti (příloha č.20)

Časová náročnost: 2 – 4 min.

Organizační forma: práce ve dvojicích

Popis činnosti: Učitel rozdává žákům do dvojic kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti. Poté bude postupně zvedat obrázkové kartičky se slovíčky a souběžně s tím daná slovíčka také předčítat. Úkolem dvojic je k daným slovíčkům zvednout vždy správnou kartičku s fonetickým přepisem jejich výslovnosti.

Modifikace: tuto aktivitu je možné obměnit jako soutěž týmů. V takovém případě se žáci rozdělí do dvou přibližně stejně početných skupin. Každá skupina obdrží kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti. Úkol skupin zůstává stejný, s tím rozdílem, že tentokrát bude důležitá také rychlost, jíž skupiny správnou kartičku s fonetickým přepisem zvednou. Za každou takto správně a nejrychleji zvednutou kartičku s fonetickým přepisem výslovnosti získává daná skupina bod. Vyhrává skupina s největším počtem bodů.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák dokáže vybrat ze slovní zásoby ta slova, v nichž se vyslovuje stanovená hláska fonetické abecedy

Pomůcky: pracovní list (příloha č.22)

Časová náročnost: 2 – 3 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: úkolem žáků je vyplnit pracovní list dle instrukcí v jeho zadání.

3. hodina

Aktivita 1

Výukový cíl: žák zná význam jednotlivých slov slovní zásoby dané lekce, žák dokáže správně vyslovit jednotlivá slova slovní zásoby dané lekce

Pomůcky: obrázkové kartičky (příloha č.23)

Časová náročnost: 4 – 6 min.

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: jedná se o modifikaci hry „Ovocný koš“. V původní variantě hry sedí hráči v kruhu na židlích. Pro účely této aktivity však postačí, vyrobí-li si předem každý hráč papírový kruh, který bude poté jeho místo pouze znázorňovat. Učitel rozdá každému z žáků obrázkové kartičky z přílohy. Tuto kartičku mohou mít žáci v průběhu celé hry u sebe. Ještě před samotným zahájením hry učitel s žáky zopakuje jednotlivá slovíčka zobrazená na rozdaných kartičkách. Účelem této aktivity je totiž procvičení a správná výslovnost slovíček dané lekce.

Jeden z žáků je uprostřed a vyvolává pojmy těch, kteří si mají vyměnit místo. Jména žáků v tuto chvíli představují slovíčka, jejichž obrázky dostlali na začátku hry.

Modifikace: po zvládnutí této formy aktivity můžeme vyvolávané pojmy obohatit o pojem: „nyní si vymění místo všichni ti, v jejich slově se vyslovuje hláska „θ“ případně „t““. Dojde tak nejen k procvičení slovní zásoby dané lekce, ale také k procvičení správné a uvědomělé výslovnosti daných slov.

Aktivita 2

Výukový cíl: žák si vytvoří zásobník vyučovaných hlásek s jeho slovní zásobou

Pomůcky: zásobník vyučovaných hlásek (příloha č.5), lístečky se slovíčky (příloha č.24)

Časová náročnost: 3 - 4 min

Organizační forma: hromadná

Popis činnosti: učitel žákům rozdá lístečky se slovíčky z přílohy. Úkolem žáků je jednotlivá slova vystřihnout a nalepit do správného sloupečku – vedle vyučované hlásky. V této lekci se bude jednat o slova: mouth, tea, three, thumb, tree, TV. Slova mouth, three a thumb nalepí vedle

fonetického znaku „θ“ a slova tea, tree a TV vedle fonetického znaku „t“. Po nalepení lístečků žáci barevně obtáhnou danou vyučovanou hlásku ve fonetických prepisech slov Do třetího sloupečku tabulky „zápis znaku“ poté žáci vlastní rukou zkusí zapsat dle předlohy fonetický zápis vyučovaného znaku pro jeho lepší zapamatování.

Příloha k lekci 1

1. Fonetická abeceda

fonetická abeceda

samohlásky krátké:

I	æ	ʊ	ɒ	ʌ
hit /hɪt/	hat /hæt/	put /pʊt/	dog /dɒg/	come /kʌm/
e	ə			
bed /bed/	sister /ˈsɪstə/			

samohlásky dlouhé:

i:	ɑ:	u:	ɔ:	ɜ:
heat /hi:t/	car /kɑ:/	moon /mu:n/	door /dɔ:/	bird /bɜ:d/

dvojhásky:

eɪ	aɪ	ɔɪ	aʊ	əʊ
eight /eɪt/	buy /baɪ/	boy /bɔɪ/	cow /kaʊ/	go /gəʊ/
ɪə	eə	ʊə		
here /hɪə/	bear /beə/	sure /ʃʊə/		

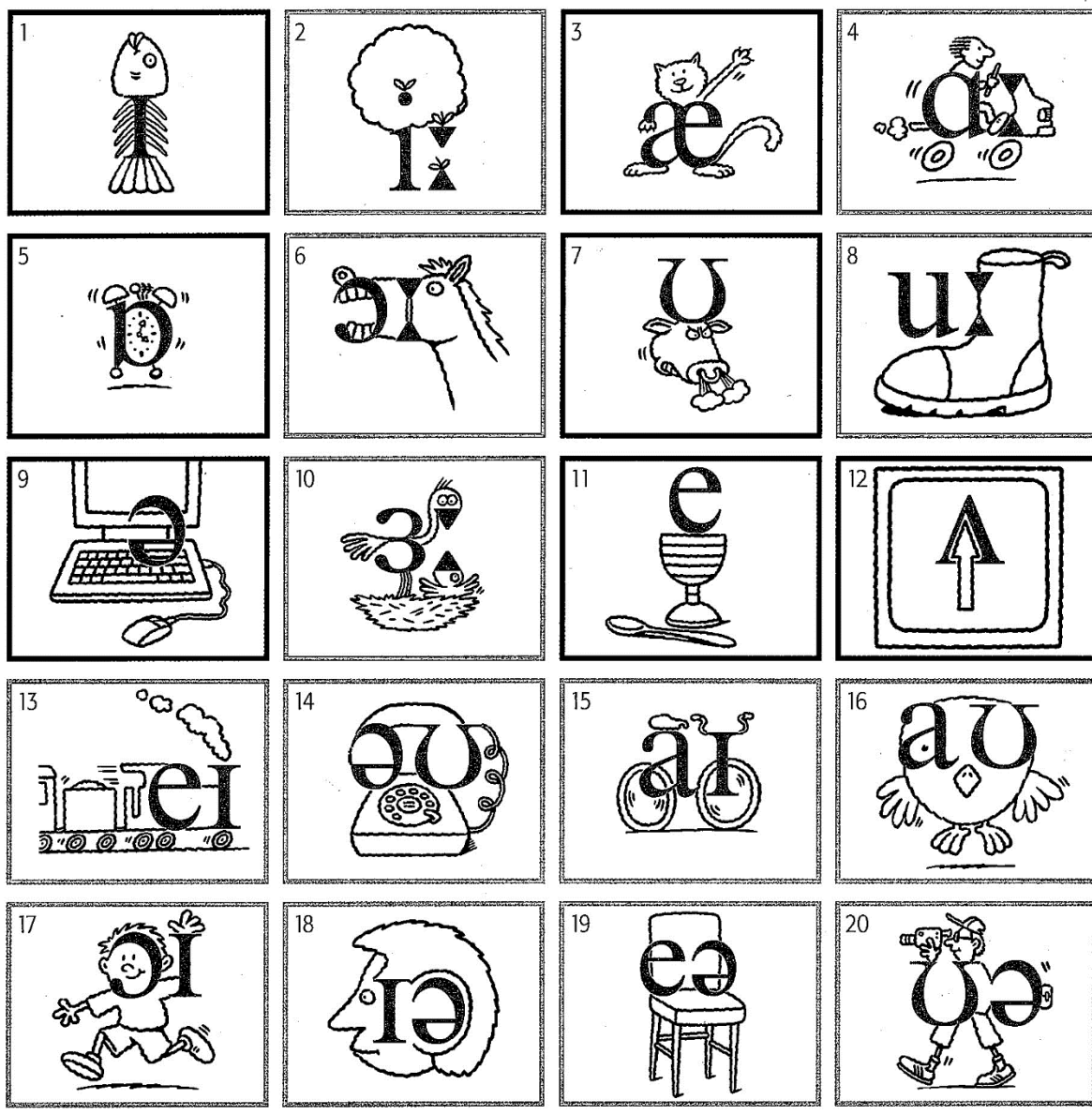
souhlásky znělé:

b	d	g	v	ð
bag /bæg/	bad /bæd/	get /get/	very /ˈveri/	this /ðɪs/
z	ʒ	dʒ	l	r
busy /bɪzi/	leisure /ˈleɪʒə/	job /dʒɒb/	light /laɪt/	red /red/
j	w	m	n	ŋ
young /jʌŋ/	wife /waɪf/	man /mæn/	nose /nəʊz/	sing /sɪŋ/

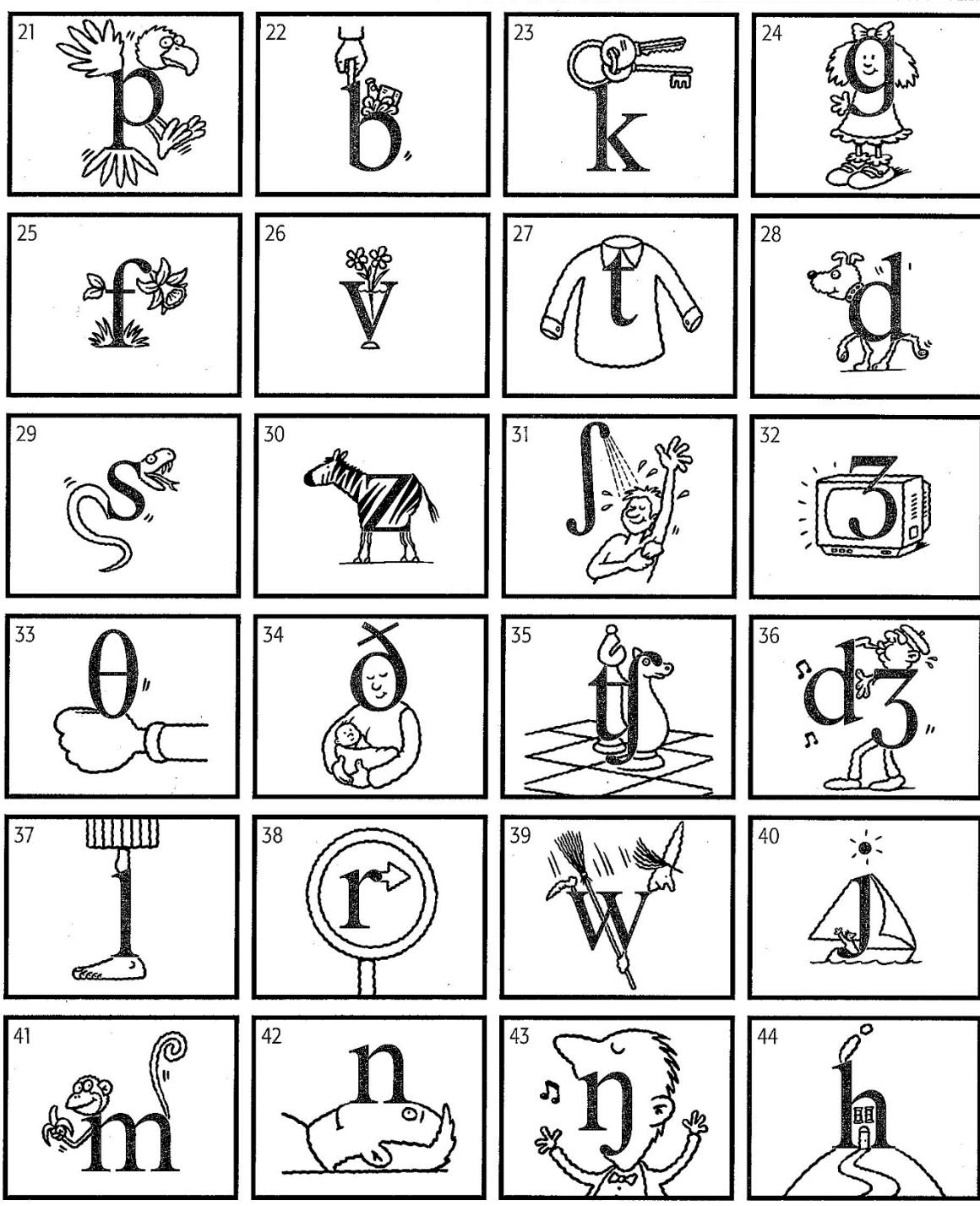
souhlásky neznělé:

p	t	k	f	θ
pig /pɪg/	toe /təʊ/	make /meɪk/	far /fɑ:/	think /θɪŋk/
s	ʃ	tʃ	h	
sit /sɪt/	show /ʃəʊ/	chair /tʃeə/	head /hed/	

2. Fonetická abeceda s obrázky – samohlásky



3. Fonetická abeceda s obrázky - souhlásky



4. Kartačky fonetických znaků

S	ʃ
I	iː
ɒ	ɔː

θ

t

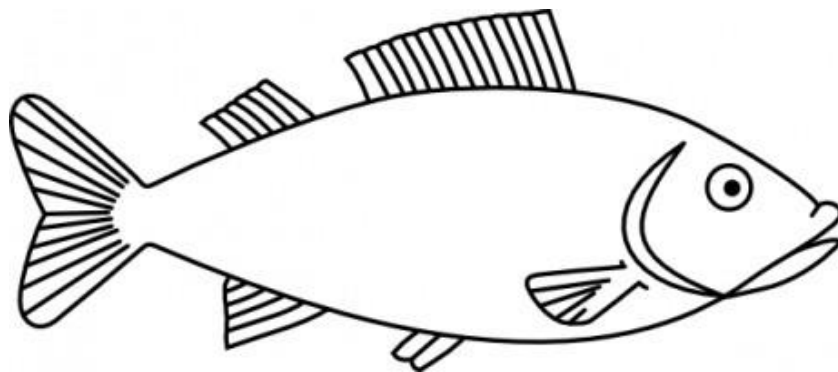
5. Zásobník vyučovaných hlásek

Fonetický znak	Slovní zásoba	Přepis znaku

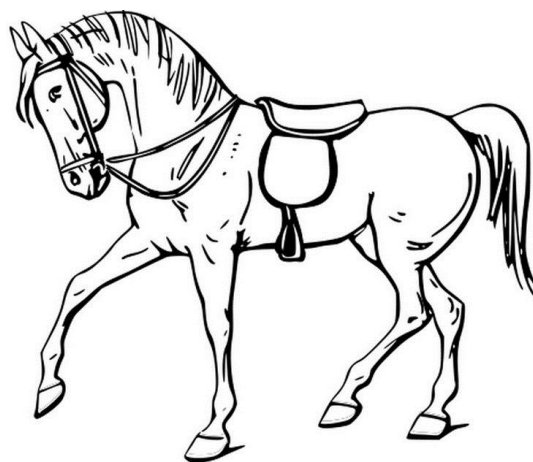
Fonetický znak	Slovní zásoba	Přepis znaku

Příloha k lekci 2

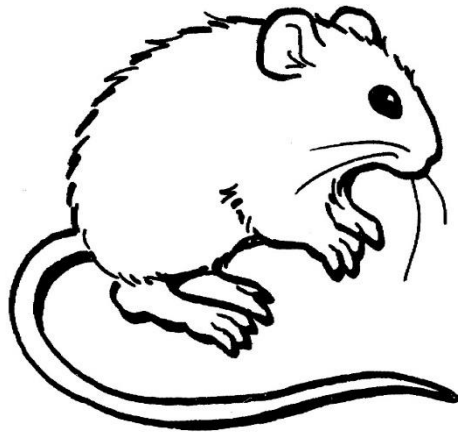
6. Obrázkové kartičky se slovíčky



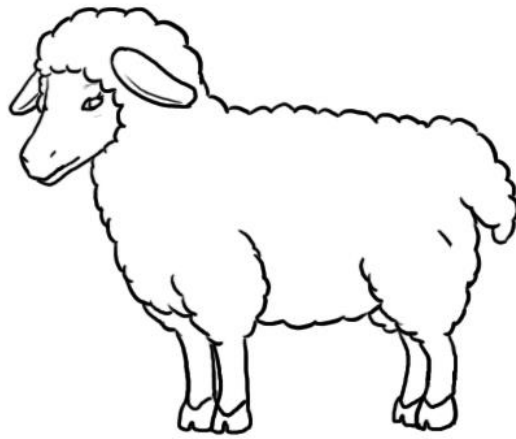
fish



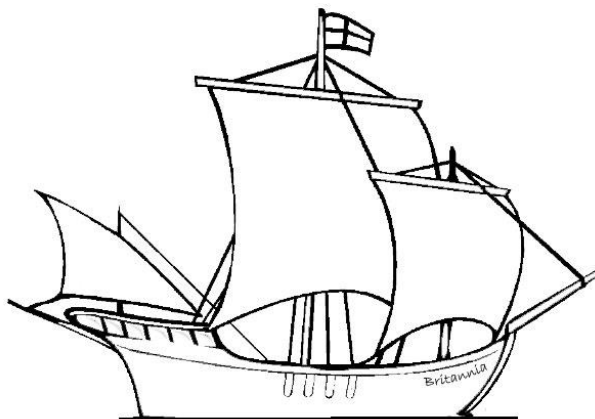
horse



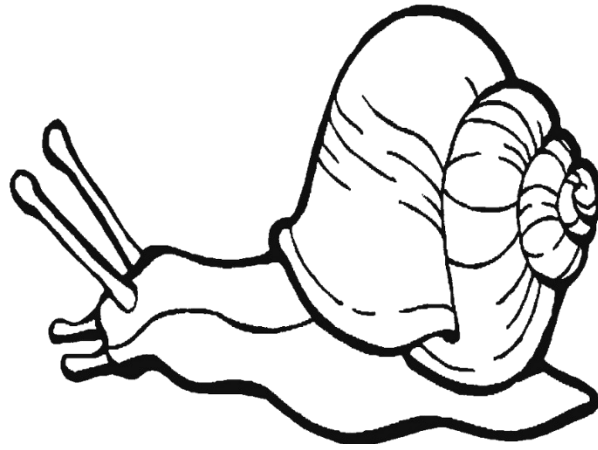
mouse



sheep



ship



snail

7. Kartačky s fonetickým přepisem výslovnosti

fɪʃ

hɔːs

maʊs

ʃiːp

ʃɪp

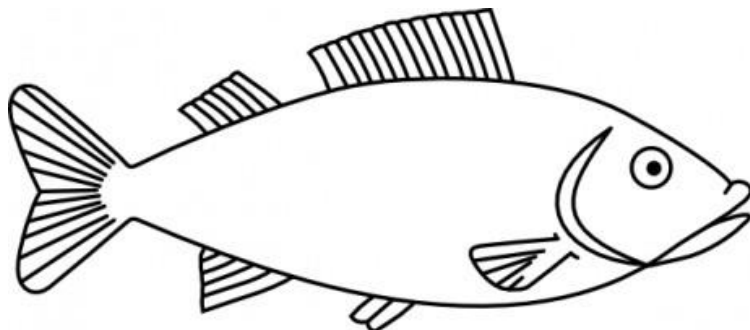
sneil

8. Lístěčky se slovíčky

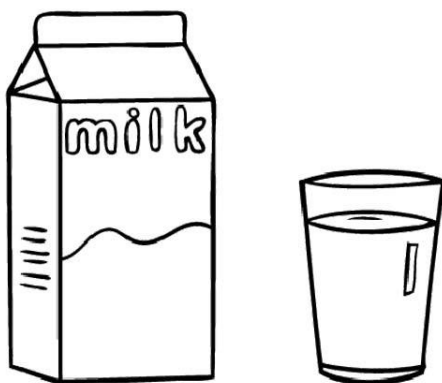
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
mouse	maʊs	myš	mouse	maʊs	myš
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
snail	sneɪl	šnek	snail	sneɪl	šnek
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
mouse	maʊs	myš	mouse	maʊs	myš
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
snail	sneɪl	šnek	snail	sneɪl	šnek
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
mouse	maʊs	myš	mouse	maʊs	myš
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
snail	sneɪl	šnek	snail	sneɪl	šnek
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
mouse	maʊs	myš	mouse	maʊs	myš
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
snail	sneɪl	šnek	snail	sneɪl	šnek

Příloha k lekci 3

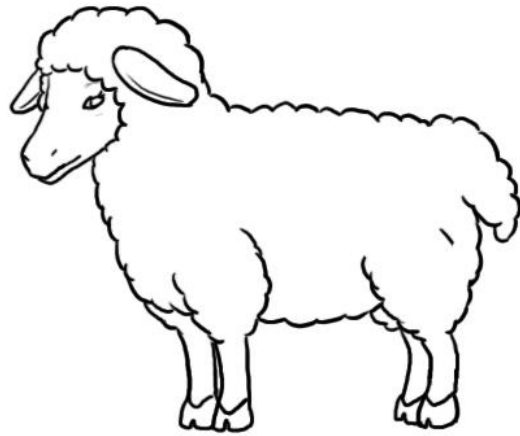
9. Obrázkové kartičky se slovíčky



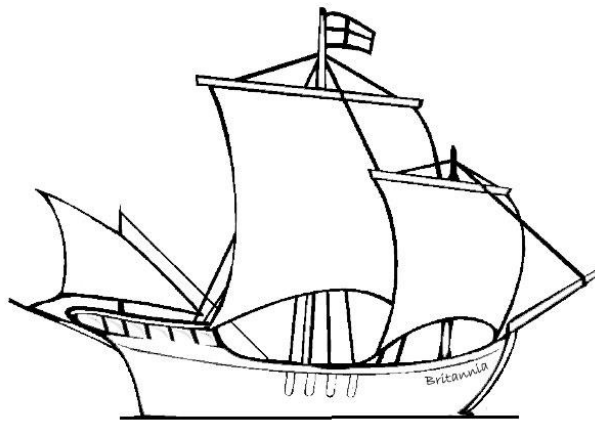
fish



milk



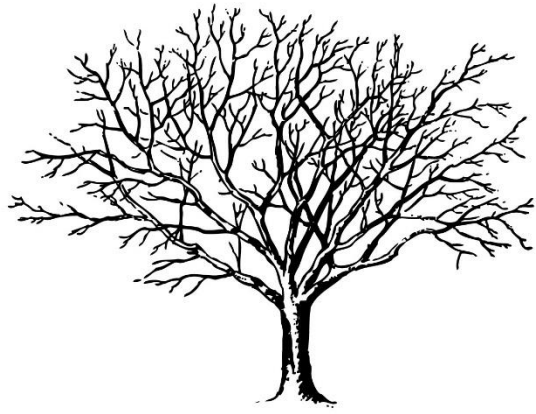
sheep



ship



tea

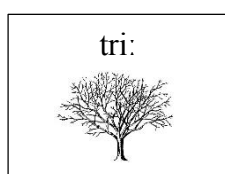
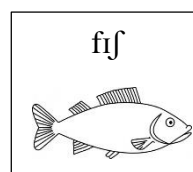
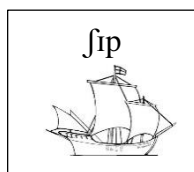
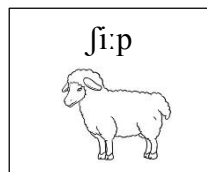
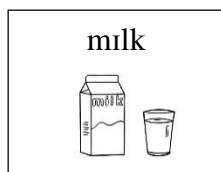


tree

10. Osmisměrka

a	h	i:	r	f	i:	r
f	i:	p	s	i	w	f
i	p	e	t	f	b	i:
p	g	u	m	j	l	k
e	f	t	i:	r	o	i

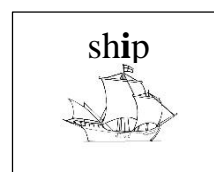
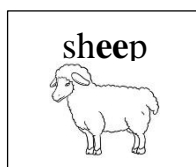
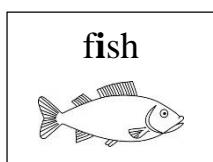
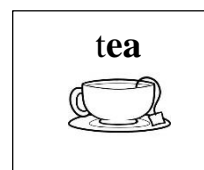
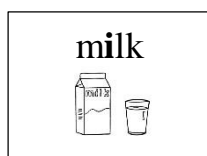
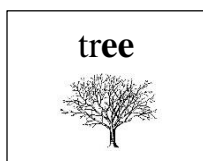
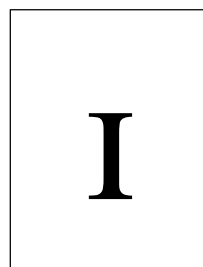
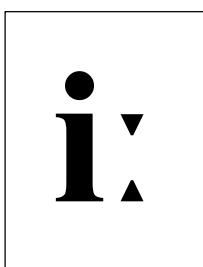
Hledaná slova:



11. Pracovní list

Zadání:

- spoj slova se správným fonetickým znakem, který zastupuje zvýrazněné hlásky ve slovech vyslovované.
 - Každý fonetický znak ve velkých rámečcích obtáhni 3x barevnou pastelkou. Pokud máš pocit, že už znaky umíš napsat sám, zkus je napsat alespoň jednou na tento řádek:
-

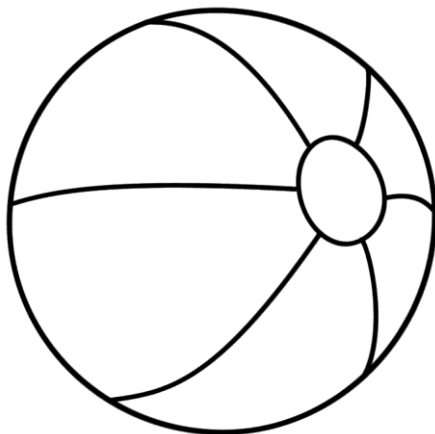


12. Lístěčky se slovíčky

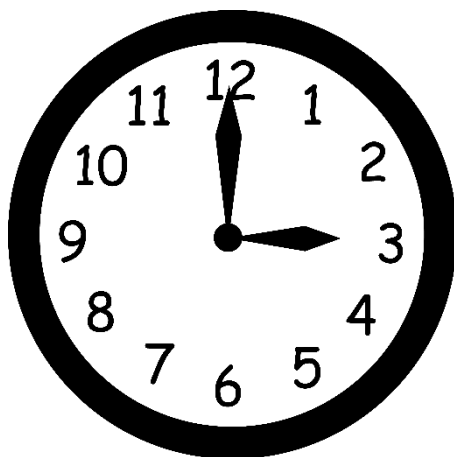
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
milk	mɪlk	mléko	milk	mɪlk	mléko
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
milk	mɪlk	mléko	milk	mɪlk	mléko
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
milk	mɪlk	mléko	milk	mɪlk	mléko
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
fish	fɪʃ	ryba	fish	fɪʃ	ryba
milk	mɪlk	mléko	milk	mɪlk	mléko
sheep	ʃi:p	ovce	sheep	ʃi:p	ovce
ship	ʃɪp	lodʹ	ship	ʃɪp	lodʹ
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom

Příloha k lekcí 4

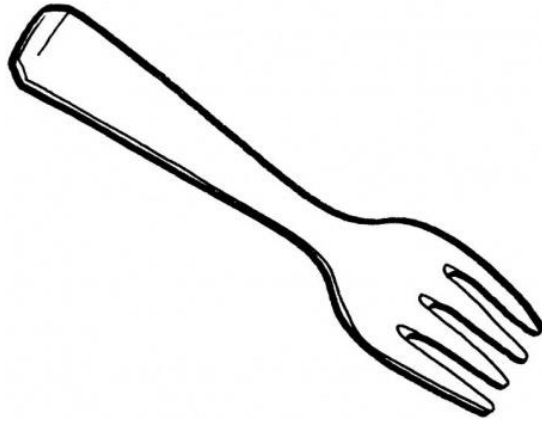
13. Obrázkové kartičky se slovíčky



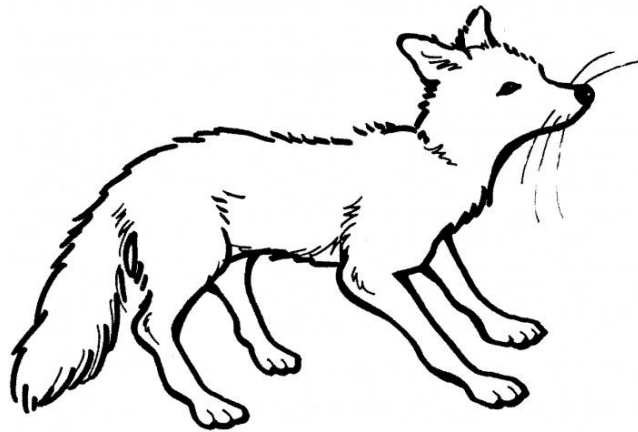
ball



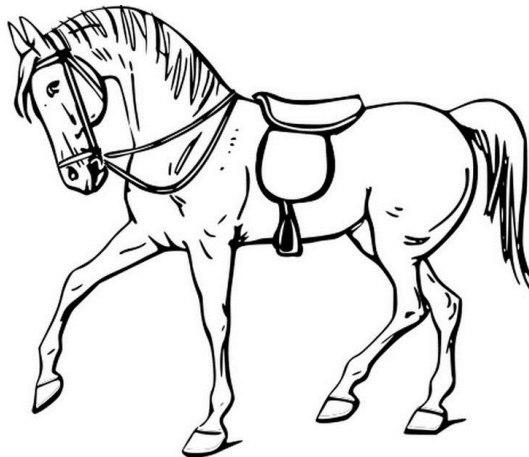
clock



fork



fox

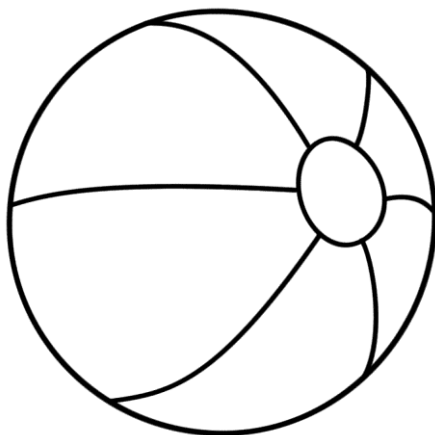


horse

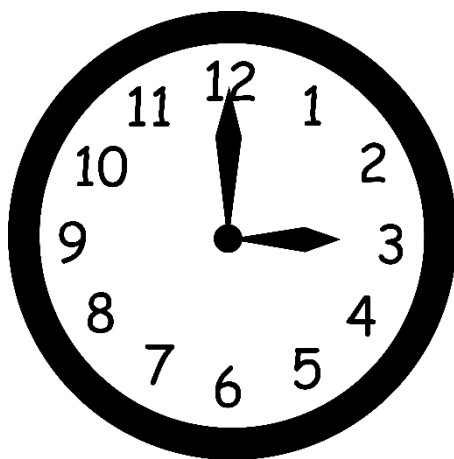


socks

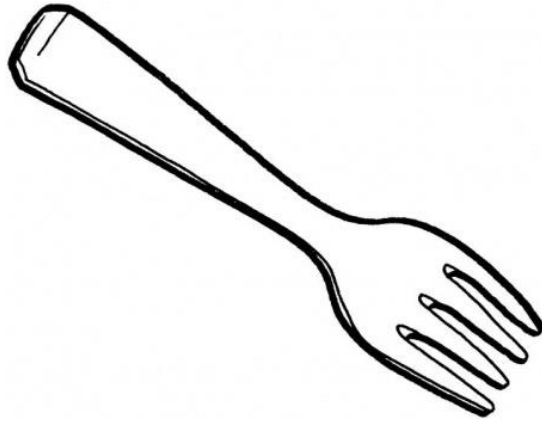
14. Obrázkové kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti



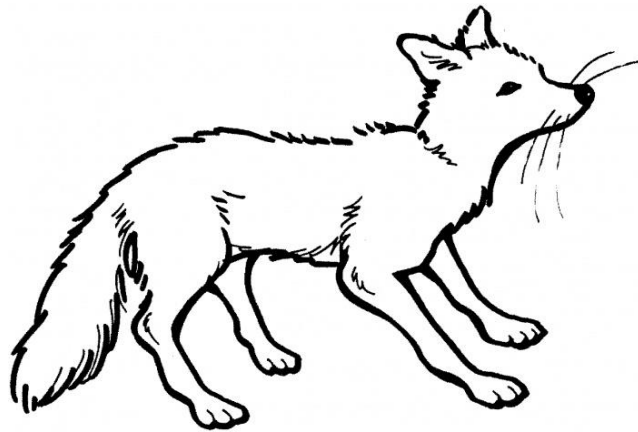
bo:l



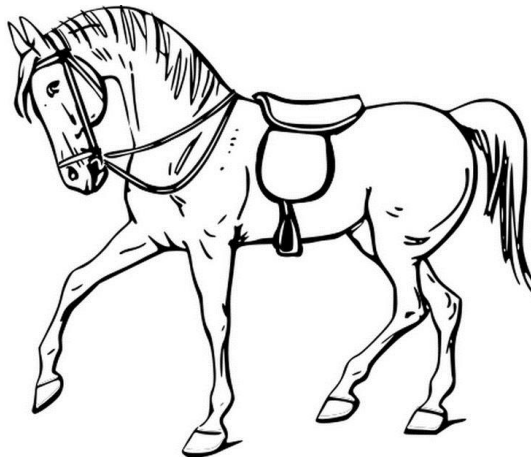
klɔk



fɔ:k



fɒks

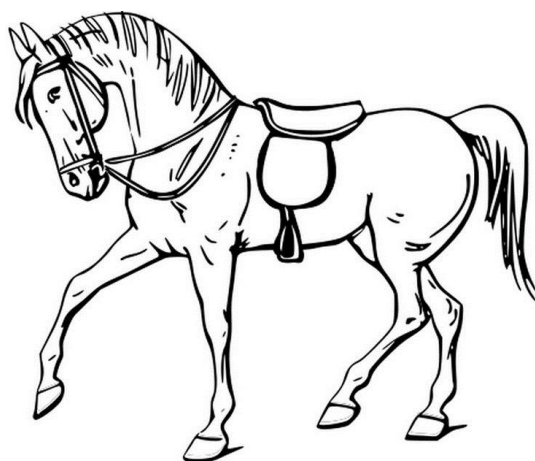
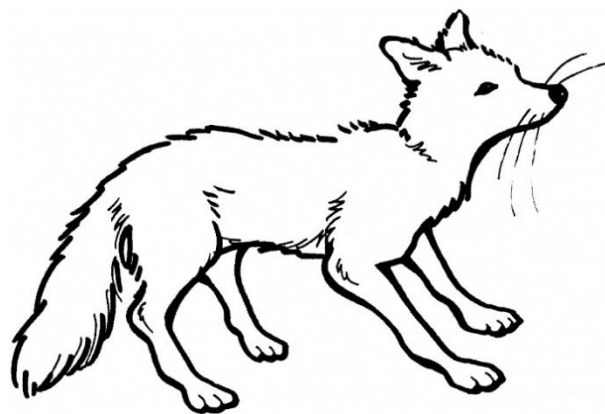
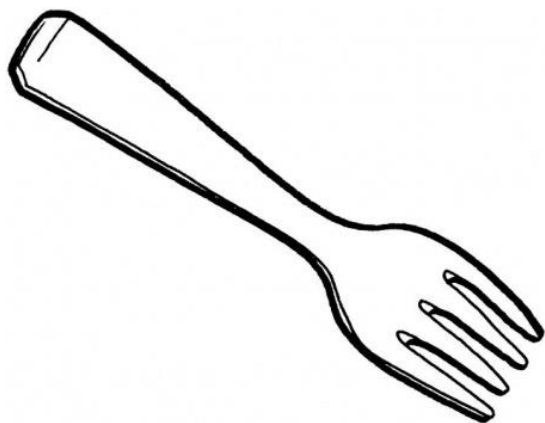
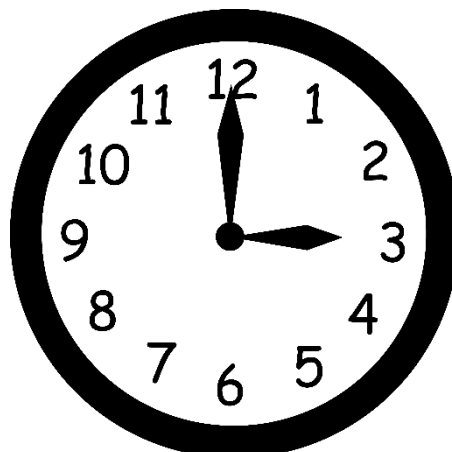
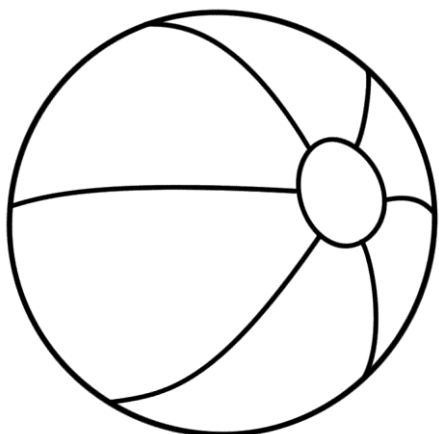


hɔ:s



socks

15. Obrázkové kartičky



16. Kartačky se slovíčky

ball

clock

fork

fox

horse

socks

17. Kartačky s fonetickým přepisem výslovnosti

bɔ:l

klɔk

fɔ:k

fɔks

hɔ:s

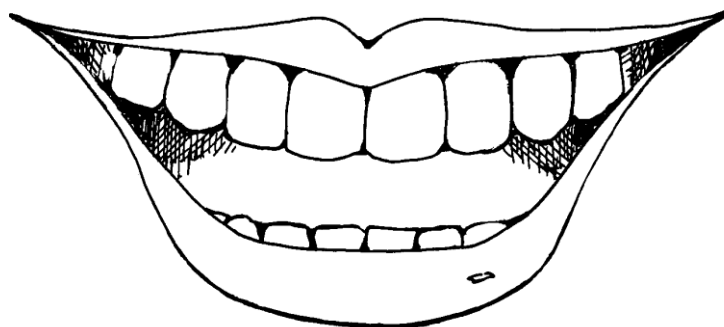
sɒks

18. Lístěčky se slovíčky

anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
ball	bɔ:l	míč	ball	bɔ:l	míč
clock	klɔk	hodiny	clock	klɔk	hodiny
fork	fɔ:k	vidlička	fork	fɔ:k	vidlička
fox	fɔks	liška	fox	fɔks	liška
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
socks	sɔks	ponožky	socks	sɔks	ponožky
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
ball	bɔ:l	míč	ball	bɔ:l	míč
clock	klɔk	hodiny	clock	klɔk	hodiny
fork	fɔ:k	vidlička	fork	fɔ:k	vidlička
fox	fɔks	liška	fox	fɔks	liška
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
socks	sɔks	ponožky	socks	sɔks	ponožky
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
ball	bɔ:l	míč	ball	bɔ:l	míč
clock	klɔk	hodiny	clock	klɔk	hodiny
fork	fɔ:k	vidlička	fork	fɔ:k	vidlička
fox	fɔks	liška	fox	fɔks	liška
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
socks	sɔks	ponožky	socks	sɔks	ponožky
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
ball	bɔ:l	míč	ball	bɔ:l	míč
clock	klɔk	hodiny	clock	klɔk	hodiny
fork	fɔ:k	vidlička	fork	fɔ:k	vidlička
fox	fɔks	liška	fox	fɔks	liška
horse	hɔ:s	kůň	horse	hɔ:s	kůň
socks	sɔks	ponožky	socks	sɔks	ponožky

Příloha k lekci 5

19. Obrázkové kartičky se slovíčky



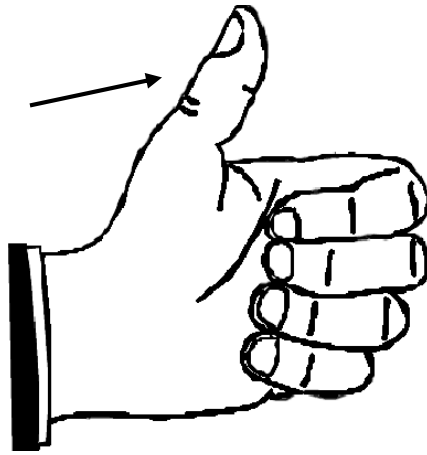
mouth



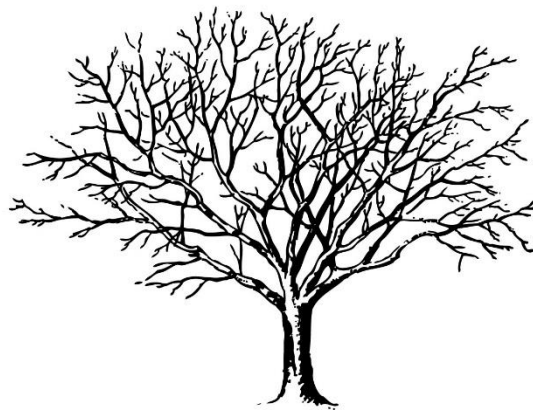
tea



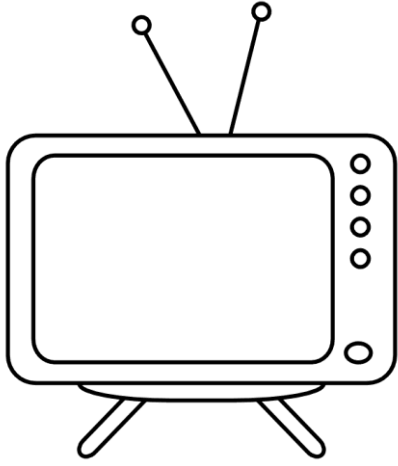
three



thumb



tree



TV

20. Kartačky s fonetickým přepisem výslovnosti

maʊθ

ti:

θri:

θΛm

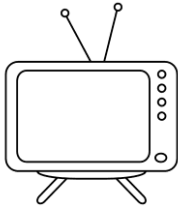
tri:

,ti:ˈvi:

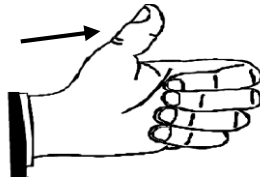
21. Pracovní list

Zadání:

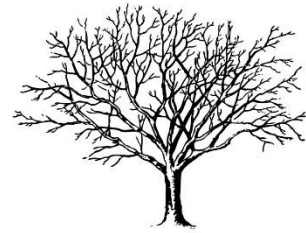
- Vybarvi pouze ty obrázky slovíček, v nichž výslovnost zvýrazněných hlásek odpovídá tomuto znaku **θ** fonetické abecedy.



TV



thumb



tree



three

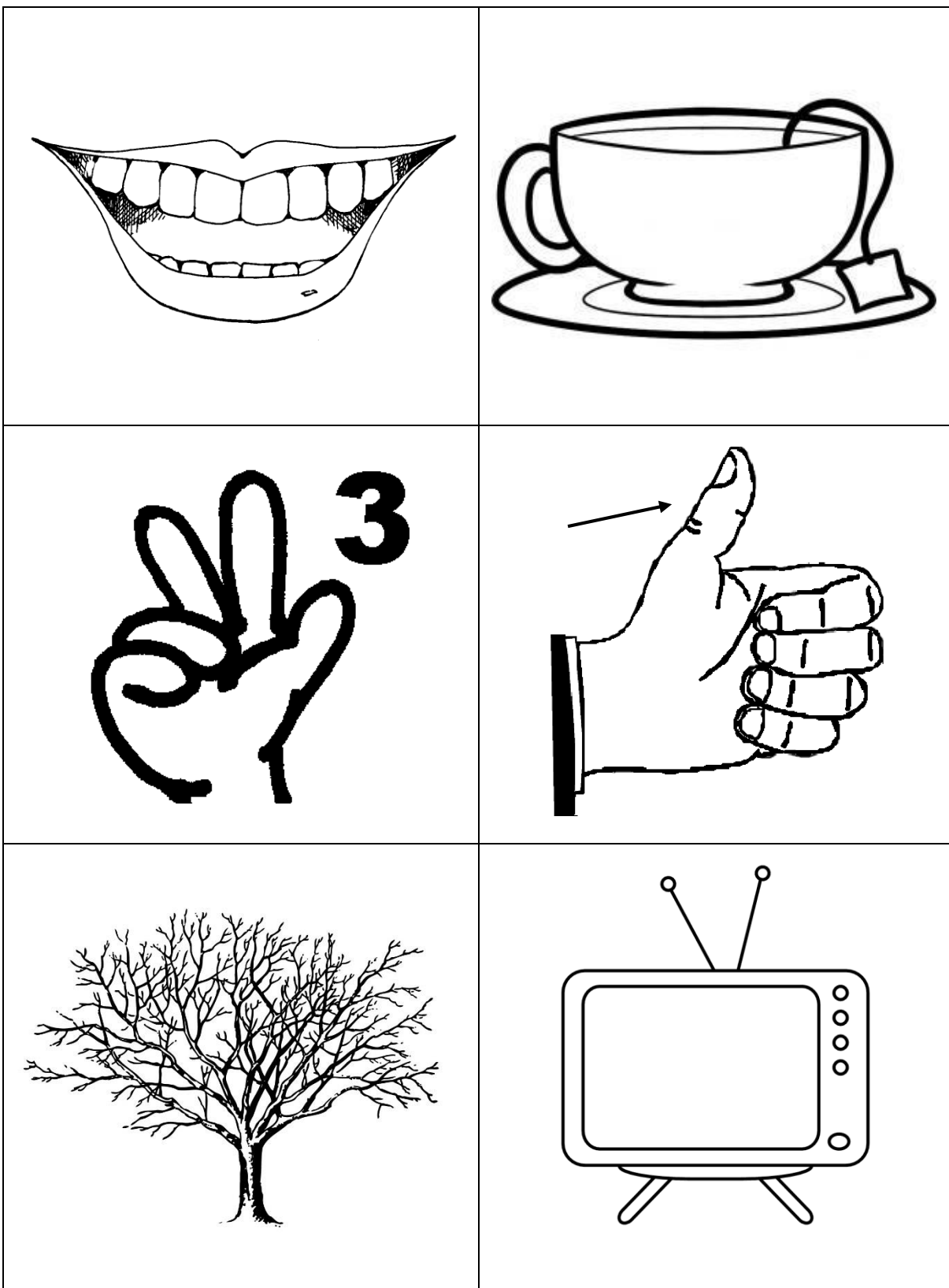


tea



mouth

22. Obrázkové kartičky



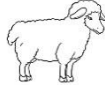
23. Lístěčky se slovíčky

anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
mouth	maʊθ	ústa, pusa	mouth	maʊθ	ústa, pusa
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
three	θri:	tři	three	θri:	tři
thumb	θʌm	palec	thumb	θʌm	palec
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
TV	,ti:'vi:	televize	TV	,ti:'vi:	televize
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
mouth	maʊθ	ústa, pusa	mouth	maʊθ	ústa, pusa
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
three	θri:	tři	three	θri:	tři
thumb	θʌm	palec	thumb	θʌm	palec
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
TV	,ti:'vi:	televize	TV	,ti:'vi:	televize
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
mouth	maʊθ	ústa, pusa	mouth	maʊθ	ústa, pusa
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
three	θri:	tři	three	θri:	tři
thumb	θʌm	palec	thumb	θʌm	palec
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
TV	,ti:'vi:	televize	TV	,ti:'vi:	televize
anglicky	výslovnost	česky	anglicky	výslovnost	česky
mouth	maʊθ	ústa, pusa	mouth	maʊθ	ústa, pusa
tea	ti:	čaj	tea	ti:	čaj
three	θri:	tři	three	θri:	tři
thumb	θʌm	palec	thumb	θʌm	palec
tree	tri:	strom	tree	tri:	strom
TV	,ti:'vi:	televize	TV	,ti:'vi:	televize

24. Didaktický test

1. Zakroužkuj slova, ve kterých výslovnost zvýrazněných hlásek odpovídá tomuto znaku **f** fonetické abecedy.

sheep



mouse



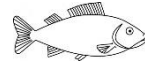
snail



horse



fish



2. Zapiš níže uvedená slova pod správný znak fonetické abecedy, kterému odpovídá výslovnost zvýrazněných hlásek v daných slovech.

tea



fish



ship



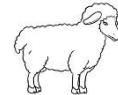
milk



tree



sheep



I	í:

3. Vyber z nabízených slov a zapiš ke správnému znaku fonetické abecedy, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

θ	
ɔ:	
í:	
s	

snail



horse



tea



mouth



4. Spoj čarou správně vždy jedno slovo a jeden fonetický znak, který odpovídá zvýrazněným hláskám ve výslovnosti.

í:

thumb



s

ball



ɔ:

tree



θ

mouse



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sára Hybnarová
Katedra:	Ústav cizích jazyků
Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Bartsch Veselá, Ph.D.
Roh obhajoby:	2016

Název práce:	Výuka hlásek fonetické abecedy v angličtině na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Teaching of Phonetic Alphabet in English at the First Grade of Elementary School
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřená na výuku fonetické transkripce na 1. stupni ZŠ. Teoretická část práce podává podrobnější informace o dané problematice se zaměřením na žáka mladšího školního věku. Empirické část práce zkoumá úroveň znalostí žáků 3. ročníků v oblasti fonetické roviny jazyka – konkrétně znalost znaků mezinárodní fonetické abecedy (IPA). Praktická část práce obsahuje navrhovanou metodickou příručku vhodnou pro výuku fonetické abecedy žáků dané věkové kategorie., jež byla použita a jejíž funkčnost byla ověřena v rámci empirického šetření.
Klíčová slova:	Vzdělávací obor cizí jazyk, fonetická transkripce, metodická příručka
Anotace v angličtině:	My final thesis is focused on teaching of phonetic transcription at the first grade of elementary school. The theoretical part contains more detailed background about that, particularly aiming at a pupil of young school age. The empirical part examines the level of IPA (International phonetic alphabet) knowledge, particularly among the pupils of the third grade. The practical part

	contains a proposed methodology handbook aimed at phonetic alphabet teaching of elementary pupils. This handbook was used and its functionality has been validated by the empirical research.
Klíčová slova v angličtině:	Educational field foreign language, phonetic transcription, methodology handbook
Přílohy vázané v práci:	<p>Metodická příručka</p> <p>Příloha č. 1: Fonetická abeceda</p> <p>Příloha č. 2: Fonetická abeceda s obrázky – samohlásky</p> <p>Příloha č. 3: Fonetická abeceda s obrázky – souhlásky</p> <p>Příloha č. 4: Kartičky fonetických znaků</p> <p>Příloha č. 5: Zásobník vyučovaných hlásek</p> <p>Příloha č. 6: Obrázkové kartičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 7: Kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti</p> <p>Příloha č. 8: Lístičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 9: Obrázkové kartičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 10 Osmisměrka</p> <p>Příloha č. 11: Pracovní list</p> <p>Příloha č. 12: Lístičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 13: Obrázkové kartičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 14: Obrázkové kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti</p> <p>Příloha č. 15: Obrázkové kartičky</p> <p>Příloha č. 16: Kartičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 17: Kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti</p> <p>Příloha č. 18: Lístičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 19: Obrázkové kartičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 20: Kartičky s fonetickým přepisem výslovnosti</p> <p>Příloha č. 21: Pracovní list</p> <p>Příloha č. 22: Obrázkové kartičky</p> <p>Příloha č. 23: Lístičky se slovíčky</p> <p>Příloha č. 24: Didaktický test</p>

Rozsah práce:	85 + 63
Jazyk práce:	český