



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Induktivní výuka gramatiky anglického jazyka na 1. stupni  
základní školy

Teaching primary English grammar inductively

Vypracovala: Lucie Bártů

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2023

## **Prohlášení**

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

V Českém Rudolci dne 30. prosince 2023.

.....

Lucie Bártů

## **Poděkování**

Mé poděkování patří Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. nejen za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala, ale také za vysokoškolské hodiny anglického jazyka, které vedla. Byly mi velkým přínosem do mé učitelské praxe. Děkuji taktéž všem pedagogům, kteří mi během studia, ať už na základní či střední škole, poskytli znalostní základy, podněcovali můj zájem o anglický jazyk a učitelství a byli mi učitelským vzorem.

Na závěr bych chtěla vyjádřit velké a upřímné díky mé rodině a přátelům, kteří mi byli celou dobu a zejména v závěru mého studia oporou.

## **Anotace**

Diplomová práce se týká výuky gramatiky anglického jazyka na 1. stupni základní školy induktivní metodou. Práce je rozdělena do dvou celků.

Teoretická část je věnována jednotlivým přístupům k výuce gramatiky cizího jazyka. Dále vymezuje věkovou kategorii žáků prvního stupně a jejich schopnosti myšlení vzhledem k vývoji. V návaznosti na věk žáků a popis přístupů se v další části věnuje otázkám, zda a proč daný přístup do výuky zařadit či ne.

V praktické části je teorie převedena do praxe. Je v ní rozpracováno pět obvykle vyučovaných gramatických témat na 1. stupni základní školy. Pracovní listy a uvedené aktivity byly vypracovány podle východisek induktivního přístupu. Metodické postupy pro učitele (návrhy, jak dané téma uvést, pracovat s ním) jsou doplněny aktivitami k procvičení jak ústní, tak písemné formy gramatického jevu. Jak postupy, tak i v praktické části uvedené aktivity, byly ověřeny v praktické výuce.

## **Abstract**

The diploma thesis focuses on teaching English grammar at the primary school using the inductive approach. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part includes various approaches to teaching the grammar of a foreign language. It also defines the age category of first-grade students and their cognitive abilities. Following the students' age and the description of approaches, the subsequent section explores the questions of whether and why to incorporate a particular approach into teaching.

In the practical part, the theory is translated into practice. Five commonly taught grammar topics at the primary school level are elaborated upon. Worksheets and activities are based on the principles of the inductive approach. Methodological procedures for teachers (suggestions on how to introduce a given topic, work with it) are complemented by activities for practicing both oral and written forms of grammatical phenomena. Both the procedures and the activities mentioned in the practical part have been tested in practice.

## Obsah

Úvod.....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	2
1. Gramatika.....	3
1.1. Metody výuky gramatiky .....	5
1.1.1 Deduktivní přístup (Deductive approach).....	6
1.1.2 1.1.2 Induktivní přístup (Inductive Approach) .....	8
2. Metody výuky .....	10
2.1. Gramaticko-překladová metoda (Grammar-translation method) .....	10
2.2. Přímá metoda (The Direct Method) .....	11
2.3. Audio-lingvální metoda (Audio-Lingual Method).....	12
2.4. Komunikativní přístup (Communicative Language Teaching).....	13
2.5. Přirozený přístup (Natural Approach) .....	14
2.6. Metoda celkové fyzické reakce (TPR = Total Physical Response).....	15
3. Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ.....	17
3.1. Žák mladšího školního věku.....	17
3.2. Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku .....	18
4. Výuka gramatiky cizího jazyka na 1. stupni.....	21
4.1. Věk žáků.....	21
4.2. Výuka gramatiky anglického jazyka .....	22
4.3. Porovnání výuky gramatiky v anglickém a českém jazyce.....	24
4.4. Aktivity vhodné pro výuku gramatiky na 1. stupni .....	25
5. Shrnutí teoretické části.....	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
6. Pracovní listy pro 3. ročník.....	30
6.1. Číslo jednotné a množné .....	30

7. Pracovní listy pro 4. ročník.....	38
7.1. There is / There are.....	38
7.2. Předložky místa .....	42
8. Pracovní listy pro 5. ročník.....	46
8.1. Stažený tvar slovesa být .....	46
8.2. Tvorba otázek se slovesem „to be“ .....	54
Závěr .....	59
Summary.....	61
Seznam použité literatury .....	62
Seznam použitých zdrojů.....	63
Seznam obrázků.....	64

## Úvod

Jak žákům výuku anglického jazyka nezkomplikovat již od počátků seznamování se s novým jazykem? Lze jim gramatická pravidla předávat nenásilnou formou a vyhnout se tak nepochopení? Mohou žáci sami objevovat gramatická pravidla, aniž by bylo nutné přecházet k doslovnému překladu? A jaké přístupy tedy použít?

Ať už se jedná o gramatiku mateřského jazyka či o gramatiku cizího jazyka, její pochopení je nejen pro žáky mladšího školního věku obtížné. Pokud jsou gramatická pravidla představovaná nevhodným přístupem vzhledem k věku žáků, jsou často nesrozumitelná.

Práce se bude věnovat zejména induktivnímu přístupu. Většina aktivit, které byly v praktické části vytvořeny byly ověřeny v praxi.

Jedním z hlavních důvodů nepochopení učiva anglického jazyka může být špatně zvolený přístup. Ráda bych se ve své práci zaměřila zejména na vhodnost daných přístupů vzhledem k věku žáků. Teoretická část v úvodu vymezí pojem gramatika, protože se jedná o nedílnou součást nejen mluvené, ale i psané formy jazyka a není možné komunikovat bez její základní znalosti. Dále se bude v hlavní míře týkat přístupů a metod, které lze pro výuku gramatických pravidel využít. Zároveň popíše charakteristiku žáka 1. stupně ZŠ, zejména rozvoj jeho kognitivních schopností v tomto období. Nastíněny budou také aktivity, které je vhodné pro výuku dané věkové kategorie žáků využít.

V praktické části, navazující na část teoretickou, byly vytvořeny pracovní listy vhodné pro výuku gramatiky anglického jazyka žáků prvního stupně základní školy. Je v ní popsáno pět gramatických struktur. Jedna pro žáky 3. ročníku – výuka množného čísla, dvě pro výuku žáků 4. ročníku – vazba there is/there are, předložky místní. Pro 5. ročník byly vybrány – stažený tvar a tvorba otázek.

Přestože anglický jazyk patří k předmětům, které mám nejraději, i já se jako začínající učitelka potýkám s určitou mírou nervozity. Zejména při výuce gramatiky jazyka. Přemýšlím nad tím, jak ji žákům přiblížit co nejlépe a to nenásilnou, hravou formou. Věřím, že vypracované listy a zvolené aktivity pomohou nejen začínajícím učitelům, ale rozšíří obzory i učitelům, pro které gramatika není příliš oblíbenou částí samotné výuky anglického jazyka.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce je obecně vymezen pojem gramatika, v podkapitolách je zmíněno několik pohledů na ni, metody a přístupy, jakými lze vyučovat anglický jazyk na 1. stupni ZŠ.

V první kapitole je uvedena definice gramatiky a je zde přiblíženo několik rozdělení. Stěžejní částí je popis deduktivního a induktivního přístupu výuky, jejich metod a typických cvičení. V závěru dílčích přístupů je zmíněna vhodnost či nevhodnost použití při výuce žáků mladšího školního věku.

Druhá kapitola je zaměřena na obecnou charakteristiku žáka 1. stupně ZŠ. V podkapitolách je vymezen věk žáků a rozveden jejich vývoj. Zejména vývoj myšlení, které je pro výuku gramatiky důležité.

Třetí kapitola se věnuje výuce cizího jazyka na 1. stupni základní školy. Zabývá se zejména věkem žáka a vhodností výuky gramatiky anglického jazyka. Dále se věnuje aktivitám, které jsou k rozvoji výuky gramatiky vhodné.

Výuka gramatiky v návaznosti na věk žáků a vhodná gramatická cvičení pro tento věk jsou zmíněny ve čtvrté kapitole.



# 1. Gramatika

První kapitola diplomové práce bude vymezena pro gramatiku jazyka. Zmíněny budou metody, které se při její výuce používaly i používají. Velká část je věnována přístupům vycházejících z těchto metod.

Gramatika neboli mluvnice je dle Encyklopedie lingvistiky „souhrn vztahů mezi komponenty v rámci jednoho slova nebo mezi složitějšími jednotkami (např. věty). Můžeme ji chápat jako vědu o gramatické stavbě jazyka, která se zabývá popisem prvků a následně je systematizuje.“ (Bernátová, 2014) Jedná se tedy o disciplínu, která se zajímá o tvoření slov, vět a textu. Obsahuje hláskosloví, slovní zásobu, tvarosloví, skladbu a nauku o slohu.

Hlavním prostředkem komunikace je jazyk. Každý jazyk má svou gramatiku a ta je nedílnou součástí nauky o jazyce. Bez gramatiky a jejích pravidel by byl jazyk chaotický a nepřehledný. Thornbury (1999) mluví o gramatice jako o popisu pravidel, která řídí uspořádání vět a dodává, že gramatika se pokouší vysvětlit proč jsou určité věty gramaticky přijatelné a jiné nikoliv.

Myšlenku, že gramatika je souhrn pravidel, rozvíjí Cameronová (2005) a uvádí, že gramatika je spojením více složek. Dle jejího názoru se nejedná pouze o výpis pravidel, která lze najít v knihách o gramatice. Zahrnuje i slovní zásobu a používání jazyka v běžném životě. „Pokud rozbijeme jazyk na menší části – slova, vznikne nám slovní zásoba. Hledání pravidel, jak dát tato slova dohromady, to je gramatika.“ (Brewsterová a kol., 2002, s. 99) Uvádí, že se jedná spíše o ‚schémata‘ toho, co lidé obvykle při tvorbě jazyka dělají a jak jazyk používají než o pravidla pro tvorbu jako taková.

Otázce, zda je rozdíl v komunikaci na formální a neformální úrovni se věnuje Urová (2012). Zmiňuje rozdíl mezi komunikací, která vyžaduje přesné používání gramatických pravidel a komunikací, která probíhá spíše na přátelské, neformální úrovni. V tom případě může být používání gramatiky pouze „standardní“. Konkrétně se vyjadřuje takto: „Používám termín „*standardní gramatika*“. Je to mezinárodně akceptované používání jazyka většinou anglicky hovořících jedinců. Nemusí se nezbytně jednat o používání jazyka rodilých mluvčích. (...) Ovšem musíme být obezřetní, ve kterých situacích na použití přesné gramatiky záleží více a kdy naopak méně.“ (Urová, 2012, s. 77-78) Z toho tedy vyplývá, že v případě komunikace mezi přáteli příliš nezáleží na použití správných

gramatických pravidel. Naopak při úředním styku je důraz na tato pravidla kladen ve větší míře.

S opačným názorem na spojení „*standard English*“ pracuje Leech (1994). „Standardní“ v jeho pojetí znamená „normovaný“. Dle něj lze větu napsat či říci gramaticky správně, dle pravidel standardní angličtiny. Taková věta však může zůstat adresátem nepochopena, protože je příliš těžké ji porozumět. Obdobně to vnímá i Thornbury (1999). Dodává, že gramatiku – syntax a morfologii, lze popsat také jako „řetězy a mezery“. Nejde tedy pouze o způsob, kterým jsou slova řazena do daného řetězce, ale i o to, jaká slova mohou „vklouznout“ mezi jeho články. Tím vytvoří smysluplnou větu, která je gramaticky správná.

Jiný pohled na vymezení pojmu gramatika uvádí Cameronová (2005). Ta gramatiku dělí na teoretickou a pedagogickou. Hlavním cílem teoretické gramatiky je objevovat a sjednotit syntax obecně, napříč jazyky po celém světě. Není to tedy gramatika, která by měla nebo mohla být primárně využívána ve školách. Oproti tomu pedagogická gramatika se soustřeďuje na školní prostředí. Jedná se o přesný popis pravidel, která jsou vyjádřena tak, aby pomohla jak učitelům, tak studentům. Učitelé potřebují znát přehled této pedagogické gramatiky. Starší studenti již dokáží sami dle příkladů a popisů pravidel gramatiky porozumět. Žáci mladšího školního věku však bez pomoci učitele této gramatiky, vzhledem k úrovni jejich kognitivního vývoje, neporozumí.

V pedagogické gramatice vymezuje Thornbury (1999) dále „rules of form“ a „rules of use“ – tedy pravidla pro tvoření (jak gramatickou strukturu utvořit) a pravidla pro použití (kdy gramatickou strukturu použít). Například pro utvoření minulého času prostého u pravidelných sloves přidáme k infinitivu slovesa koncovku *-ed*. Tento postup umožňuje jednoduše vyjádřit, že daný děj proběhl v minulosti. Dalším aspektem minulého času je jeho průběhová forma, která nám umožňuje popsat děj nebo stav, který v minulosti probíhal. Vzniká pomocí minulého tvaru slovesa „to be“ ve spojení s přítomným slovesem v *-ing* formě. Minulý čas průběhový zdůrazňuje trvání aktivity v minulosti.

Dle Thornburyho je snazší uvést pravidla, jak se gramatický jev tvoří než to, kdy se používá. To podporuje induktivní přístup výuky – použití v závislosti na příkladech a situacích.

Gramatice a jejímu vymezení se věnuje i Leech (1994), pracuje se třemi pojmy, a to gramatikou akademickou (pro vysokoškolské studenty), gramatikou samotného učitele a jako třetí uvádí gramatiku pro studenty. Gramatika akademická je spíše teoretická, oproti

tomu gramatika studenta je z větší části praktická. Učitelova gramatika se v jeho vymezení nachází uprostřed výše zmíněných dvou. Je tedy patrné, že učitel by měl být schopen se orientovat jak v té akademické, tak v té studentské. Z toho vyplývá, že učitel by měl být na takové úrovni znalosti a porozumění gramatice, aby ji dokázal srozumitelně představit všem věkovým kategoriím (žákům mladšího školního věku i žákům staršího školního věku).

Pinterová (2018) velmi zdůrazňuje skutečnost, že výuka gramatiky jde ruku v ruce s výukou slovní zásoby a jejich výuka by neměla probíhat odděleně. S tím souhlasí také Brewsterová (2002, s. 98), když uvádí, že: „Gramatika úzce souvisí se slovní zásobou, a to při učení se i používání cizího jazyka.“ Z toho vyplývá, že výuka gramatiky je podstatná i pro žáky mladšího školního věku. Pro tuto výuku by měl být učitel seznámen s gramatickými celky, které žáci již v znají z mateřského jazyka a pro výuku gramatiky zvolit vhodné metody a aktivity.

Při výuce gramatiky se pracuje s tzv. metajazykem, který slouží k popisu stavby jazyka. Dle internetového slovníku se jedná o „jazyk sloužící k popisu a výkladu stavby jiného jazyka.“ (Ústav pro jazyk český AV ČR, 2023) Jeho podstatnou část tvoří terminologie – odborné názvy používané k popisu jazyka. Mezi ně například v anglické gramatice patří apostrof, stažený tvar, časování, skloňování, třetí osoba, množné číslo aj. Nejen pro žáka mladšího školního věku, ale pro dítě obecně, je obtížné mluvit o jazyce jako takovém. „(...) nemají totiž stejný přístup k metajazyku, který učitel pro vysvětlování gramatiky používá, jako starší žáci.“ (Brewsterová, 2002, s. 1) Při výuce druhého jazyka je nutné, aby učitel bral v potaz skutečnost, zda se s pojmy žáci setkali při výuce mateřského jazyka. Pokud ne, používání pojmů by v tomto případě bylo kontraproduktivní. Zároveň je možné některé pojmy nahradit „dětským jazykem“.

### ***1.1. Metody výuky gramatiky***

Po seznámení se s pojmem ‚gramatika‘ a po uvedení několika pohledů na ni, se přesuneme k samotným metodám výuky gramatiky. Naučit se správně komunikovat v anglickém jazyce je obtížné nejen pro populaci osvojující si druhý jazyk (dále jen L2), ale i pro rodilé mluvčí v jejich mateřském jazyce (dále jen L1). Jako v každém jazyce, tak i v anglickém, je mnoho přístupů, které jsou k výuce gramatiky používány.

Jazyk a stejně tak jeho dílčí části během lidského vývoje prochází změnami. Výuka gramatiky, potažmo cizího jazyka, probíhala jinak během druhé světové války, odlišně

v 70. a 80. letech 20. století a jinak se gramatika vyučuje dnes. Během 2. světové války byla výuka přizpůsobena potřebám vojenské komunikace. Byla snaha o přesné, jasné vyjádření a sdělení informací. V období 70. let 20. století se postupně upouštělo od tradičních metod výuky gramatiky a kladl se důraz na praktické použití jazyka. Zejména z důvodu nárůstu kulturního propojování. Následující 80. léta přinesla otevření ekonomických a politických vztahů ve světě a tím se zvýšila poptávka po komunikaci v anglickém jazyce. Byla požadována nejen správnost, ale schopnost efektivně komunikovat. Využívaly se zejména autentické materiály.

Samozřejmě i v dnešní době jsou používané metody známé již z minulosti, většinou však v inovované formě. Je téměř samozřejmé, že během výuky se metody prolínají a vzájemně doplňují. Dílčí metody budou detailně popsány v rámci dvou přístupů zmíněných níže.

Obecně lze přístupy k výuce gramatiky anglického jazyka rozdělit na deduktivní a induktivní. Oba tyto přístupy však mají, jak zmiňuje Thornbury (1999), za cíl dospět k tomu, aby gramatické pravidlo bylo používáno jedincem automaticky. V minulých letech převládala nejen ve výuce anglického jazyka, metoda gramaticko-překladová, přímá či audiolingvální. A je zřejmé, že je ve výuce objevené i dnes. Postupně se k těmto metodám přidávaly další jako metoda komunikativní, TPR, task-based učení, aj. Metody zmíněné v následující kapitole přinesly tyto dva přístupy:

### ***1.1.1 Deduktivní přístup (Deductive Approach)***

Typické rozdělení hodiny zahrnuje představení, vysvětlení struktury, příklady, řízené procvičování, samostatné procvičování a použití gramatického jevu.

Strukturu deduktivně vedené hodiny popisuje Pasch a kol. (1998) takto:

- 1) Úvod: uvedení nového pojmu.
- 2) Budování významu: učitel vysvětluje a předvádí.
- 3) Použití/aplikace: procvičování a hodnocení úrovně dosažení cílů.

V deduktivním přístupu k výuce je učitel autoritou. Očekává se od něj, že ovládá jak L1, tak i L2. Naopak žák je v roli pasivního příjemce. Skutečnosti, pravidla a informace pouze přijímá a nemá možnost být kreativní a podílet se na procesu objevování gramatického jevu.

Pro deduktivní přístup Thornbury (1999) používá termín „*rule-driven learning*“. Jedná se tedy o výuku, která je vedena pravidly. Stejně jako gramatické pravidlo pro tvorbu

gramatického jevu, tak i cíl hodiny je zmíněn již na začátku výuky. Po úvodu následují příklady a procvičování sloužící k upevnění správného používání těchto pravidel. Při procvičování je pozornost zaměřena zejména na přesnost a správnost použití daných zákonitostí při práci s gramatickým jevem. Tento gramatický jev však nemusí být uveden pouze v L1. Na začátku hodiny tedy nemusí dojít k překladu, jak Thornbury ve stejné publikaci zdůrazňuje.

Z pohledu učitele nahlíží na deduktivní přístup Brewsterová (2002). Tradiční vyučování, kde je učitel tím, kdo kontroluje, dává instrukce, označuje jako „*teaching-centred*“. Jak bylo zmíněno výše, hodiny jsou vedeny učitelem a žák pouze pasivně přijímá informace, práce neprobíhá ve dvojicích či skupinách.

Thornbury (1999) za klady deduktivního přístupu považuje zejména (1) *více času na procvičení* – vzhledem k tomu, že pravidlo je ihned explicitně popsáno a představeno žákům, zbývá velké množství času na procvičení a upevnění pravidla. Dále je dle jeho názoru deduktivní přístup (2) *vhodný pro dospělé jedince*, jejichž úroveň myšlení je na mnohem vyšší úrovni než u žáků mladšího školního věku.

Stejný autor se také vyjadřuje k záporům deduktivního přístupu, uvádí:

- 1) *Potřebu metajazyka* – tím jsou myšleny odborné názvy a terminologie potřebné k uvedení gramatického jevu, kterým žáci mladšího školního věku dostatečně nerozumí.

S tím souhlasí i Cameronová (2001), která však současně poukazuje na fakt, že použití deduktivního (explicitního) přístupu výuky gramatiky jazyka ani u žáků mladšího školního věku není na škodu, pokud je však použito jen v občasné a vhodné míře. Zároveň na druhou stranu dodává, že metajazyk, „(...) pokud je správně vyučován; může být ve výuce užitečným nástrojem.“ (Cameronová, 2001, s. 111) I žáci mladšího školního věku jsou dle jejího názoru schopni naučit se a porozumět termínům jako: písmeno, slovo, věta či slovní druhy. K používání metajazyka při výuce se vyjadřuje Urová (2012). Zastává názor, že k samotnému použití metajazyka přímo dojít nemusí. Učitel se mu vhodným způsobem může vyhnout a jev popsat tak, aby mu žáci porozuměli bez znalosti metajazyka. Záleží na naší situaci a na učitelovu vhodném posouzení schopnosti žáků metajazyku porozumět.

- 2) *Uvedení hodiny gramatickým pravidlem* – to může být pro většinu žáků demotivující. Demotivace žáků již v úvodu hodiny může být znásobena použitím

výše zmíněného metajazyka. Zejména v případě, pokud se s pojmem doposud nesešli ani v L1.

- 3) *Pouhá znalost pravidel* – „Tento přístup podněcuje přesvědčení o tom, že ke znalosti jazyka stačí pouhá znalost pravidel.“ (Thornbury, 1999, s. 30)
- 4) „Procvičování zahrnuje pouze čtení a psaní, velmi málo pozornosti je věnováno jak mluvení, tak výslovnosti.“ (Thornbury, 1999, s. 30) – dle něj jsou zejména tyto vlastnosti pro výuku gramatiky žáků mladšího školního věku klíčové. S tvrzením souhlasí také Urová (2012) a jako zápor dodává nedostatek komunikace a mluvení v L2.

### ***1.1.2 Induktivní přístup (Inductive Approach)***

Stavba induktivní hodiny dle Pasche a kol. (1998):

- 1) Úvod: Badatelské činnosti související s pojmem.
- 2) Budování významu: Žáci objevují pojem.
- 3) Použití/aplikace: Učební činnosti, které ověří/potvrdí pojem.
- 4) Hodnocení cílů.

Induktivní přístup k výuce gramatiky Thornbury (1999) označil jako „*discovery learning*“. Žáci se účastní gramatického objevování daného jevu. Hodina začíná příklady, ze kterých je gramatické pravidlo postupně vyvozeno. Postupuje se od konkrétního k obecnému. Žák se tedy postupně k pravidlu dostává sám. Je na jeho schopnostech, kolik pokusů a omylů udělá, dokud daný jev nepochopí. Učitel je zde v roli průvodce a k udělení zpětné vazby žákovi.

„*Learning-centred*“ označuje Brewsterová (2002) induktivní přístup. Do popředí takto vedených hodin se dostává žákovo učení se. Žáci jsou podněcováni ke kladení otázek, vedeni k větší nezávislosti a mají spoustu příležitostí k vyjadřování, ať už písemnou či ústní formou.

Pozitivní pro induktivní přístup je, že (1) *žáci jsou více motivováni k učení* tím, že nejsou pouze v roli pasivního příjemce a na procesu učení se podílí. To, že sami žáci (2) *objeví gramatické pravidlo* jim ukáže smysluplnost se pravidla naučit, zapamatovat a použít. S druhou skutečností souhlasí i Urová (2012), když uvádí, že pro žáky je gramatický jev snadněji zapamatovatelný, pokud ho objeví sami. To, že žáci sami objevují gramatický jev, pro ně může být (3) *výzva* a může pozitivně ovlivnit žákovský přístup. Tímto

přístupem je podporována (4) *samostatnost žáků*. Všechny tyto zmíněné klady induktivního přístupu jsou navzájem provázány a doplňují se.

Stejně jako u deduktivního přístupu lze i v induktivním najít několik negativ při jeho používání. V souvislosti s obtížností gramatického pravidla a jeho vyvozením vnímá Urová (2012) jeden ze záporů (1) *časovou náročnost*. Pokud je pravidlo příliš těžké, žák stráví spoustu času vlastním objevováním, které nemusí vést k úspěšnému konci. Z toho vyplývá (2) *nedostatek času na procvičení*. Zároveň induktivní přístup (3) *nemusí být vhodný pro všechny studenty*. Vzhledem k odlišnosti studijních typů může části z nich vyhovovat pouhé sdělení pravidla, se kterým se následně pracuje. Může dojít k situaci, že žák (4) *špatně vyvodí pravidlo*. Ta verze pravidla, se kterou žák pracuje následně po vyvození, může být příliš všeobecná. Pokud samotné pochopení gramatického jevu není dále ověřováno a procvičováno, může dojít k jeho špatnému pochopení.

V induktivním přístupu již učitel není autoritou, ale stává se průvodcem ve vzdělávání. Jeho úkolem je vytvořit co nejvhodnější podmínky pro výuku jazyka. Dát žákům možnost objevovat. Vymezit jim při objevování správný směr. Díky tomu se žák stává aktivním, objevuje, zjišťuje. Má možnost podílet se na procesu učení a aktivně se zapojit do výuky.

Pokud je většina hodin, nejen anglických, vedena deduktivně, přechod k induktivnímu přístupu může být zpočátku obtížný. Ať už pro žáky, tak i pro učitele. „Pro učitele je velmi důležité najít rovnováhu mezi těmito dvěma přístupy, aby vyhovovala jejich očekávání a zároveň podporovala efektivní učení.“ (Brewsterová, 2002, s. 107)

## 2. Metody výuky

Ve druhé kapitole této diplomové práce jsou zmíněny metody, ze kterých vzešel přístup induktivní a deduktivní. Metody jsou blíže popsány, zejména v souvislosti s gramatikou. V každé z nich je zmíněno několik kladů i záporů pro používání na 1. stupni základní školy. Uvedeny jsou také příklady typických cvičení.

### *2.1. Gramaticko-překladová metoda (The Grammar-Translation Method)*

Deduktivní přístup měl nejvýraznější uplatnění v metodě gramaticko-překladové. Gramatický jev je nejprve učitelem vysvětlen v mateřském jazyce, poté na něj navazují příklady v jazyce, který je pro nás cílový, tudíž v angličtině. Vše je zaměřeno především na překlad z L2 do L1 a naopak. Z textů, které jsou překládány, vychází i slovní zásoba – ta je uváděna formou dvojjazyčnou (anglicko-českou). Přejíždí se od jednodušších gramatických pravidel k těm obtížnějším s cílem, aby žáci pravidla používali automaticky.

Gramaticko-překladová metoda pro žáky nepřináší žádný prostor pro kreativitu či vlastní tvoření jazyka. Veškerá komunikace vychází ze vztahu učitel-žák.

Mezi typická cvičení gramaticko-překladové metody patří zejména práce s překladem textu. Na něj navazují další cvičení obvyklá pro gramaticko-překladovou metodu. Larsen-Freemanová (2014) uvádí tato:

- Překlad textu do L1: Probíhá ústně či písemně. Text je většinou z literárního díla L2 či je uměle vytvořen učitelem tak, aby obsahoval gramatický jev a potřebnou slovní zásobu.
- Vyhledávání odpovědí na otázky jsou příkladem zjišťování porozumění textu.
- Vyhledávání synonym/antonym v textu: Žáci obdrží několik slov, ke kterým v dané překládané pasáži musí najít synonyma/antonyma.
- Použití slov ve větě: Jako další druh zjišťování, zda žáci porozuměli textu, je použití daných slov ve větě.

Role učitele je autoritativní a žáci se učí to, co umí sám učitel. Žák je při výuce v pasivní roli a jeho úkolem je co nejpřesněji překládat z L1 do L2 a naopak.

Jak bylo již zmíněno, v gramaticko-překladové metodě je kladen důraz zejména na gramatiku a správné, rychlé použití gramatických pravidel. K porozumění žáci potřebují



metajazyk. Vzhledem k postupnému vývoji myšlení a zpracování informací jsou tato gramatická pravidla pro žáka mladšího školního věku velmi abstraktní. Nedokáže si je reálně představit, proto se tato metoda nejeví jako nejvhodnější.

Metoda se jeví jako vhodná pro starší žáky či dospělé. Vhodná pro výuku čtení, slovní zásoby. Pro žáky mladšího školního věku gramaticko-překladová metoda postrádá hravost.

## ***2.2. Přímá metoda (The Direct Method)***

Jak je již z názvu patrné, cílem této metody je zprostředkovat žákům cizí jazyk přímo, tedy bez překladu do mateřštiny. Vznik této metody je datován k začátku 20. století a je připisován Maxmillianu Berlitzovi. Vznikla pro výuku na soukromých školách, kde byl učitelem rodilý mluvčí a třídy navštěvoval nízký počet žáků.

Přímá metoda vznikla jako protipól k metodě gramaticko-překladové. Její vznik je zdůvodňován zejména potřebou odstranit hlavní nedostatky metody zmíněné výše. Největším rozdílem mezi metodami je oprostit se od překladů do L1 a zaměřit se zejména na komunikaci v jazyce. Proto je v největší míře důraz kladen na mluvenou formu jazyka, správnou výslovnost a poslech. K překladu do L1 by nemělo docházet vůbec, je nahrazen názornými ukázkami v L2 (obrázky, texty, předměty ve třídě, pantomima). Žáci se seznamují s tématem či situacemi nejdříve poslechem a slovně. Poslech a ústní forma jsou pro tuto metodu nejdůležitější pilíře. V návaznosti na to, po dostatečném procvičení, se výuka přesouvá k procvičení čtení a psaní. Velký důraz je kladen na dobrou výslovnost.

Přímá metoda využívá induktivní přístup ve výuce gramatiky jazyka. Gramatika jako taková je učena v rámci tématu či situace jednotlivými frázemi a větami, ne odděleně. Žáci se gramatice učí pomocí modelových situací. Jsou vedeni ke hraní rolí a konverzování v aktivitách, kdy gramatiku používají. Larsen-Freemanová (2014) dodává, že pokud je výuka touto metodou úspěšná, žák se učí v L2 nejen komunikovat, ale také přemýšlet.

Stejně jako ostatní metody, i přímá metoda má své výhody a nevýhody. Mezi největší výhody patří zejména *zaměření se pouze na L2* a komunikaci v něm. Díky používání autentických materiálů má žák představu o reálném použití jazyka. Na druhou stranu nevýhodou je *předpoklad, že se jazyku učí žáci rychle*. Proto slabší a pomalejší žáci mohou být v nevýhodě, jak uvádí Larsen-Freemanová (2014).

Přímá metoda klade největší důraz na mluvenou formu jazyka a poslech. Na vedlejší koleji tedy zůstává čtení a psaní. S těmito dvěma složkami mohou mít žáci při další výuce problém, pokud nejsou dostatečně procvičovány. Zastoupena mohou být těmito cvičeními:

- Hlasité čtení: Čteny jsou části článků, dialogy. Při neporozumění učitel k pochopení čteného používá gesta, pantomimu, nákresy tak, aby žáci dokázali přeložit.
- Doplnovačka: List s vynechanými gramatickými jevy. Je nutné, aby gramatika potřebná k vyplnění tohoto cvičení byla probrána již dříve, žáci jí porozuměli – tudíž dokáží správně doplnit do pracovního listu.

Jak výuka, tak i cvičení jsou velmi názorná z toho důvodu, aby nedocházelo k překladu do L1. Mezi nejčastěji používané typy cvičení patří tato:

- Role-playing: Žáci používají gramatiku v konkrétních situacích, ve kterých se nachází. Časté je doptávání se na cestu, rozhovor v restauraci, aj.
- Popis obrázku: V rámci popisu si žáci upevňují nejen gramatické vazby, ale také slovní zásobu.

### ***2.3. Audio-lingvální metoda (Audio-Lingual Method)***

Tato metoda je, stejně jako přímá metoda, založena zejména na ústním projevu a také stejně jako přímá metoda velmi omezuje překlad do mateřského jazyka. Značnou součástí této metody je drilování a opakování dialogů. Pomocí drilů se u žáků vytváří návyky. Výuka je vedena v první řadě přes poslech dialogů, následuje mluvená forma, po ní čtení a na závěr psaní. Základem jsou tedy cvičení a příklady mluvené, až později přichází na řadu psaná forma.

Metoda se snaží co nejrychleji zautomatizovat mluvenou formu jazyka a tyto naučené fráze používat přesně, doslova. To vše však bez dostatečného ohledu na pochopení látky. Stejně jako v gramaticko-překladové metodě, tak i v audio-lingvální metodě Urová (2012) vnímá, že je důraz kladen zejména na přesnost a gramatiku než na plynulost projevu a slovní zásobu.

Přestože principy audio-lingvální metody korespondují s induktivním přístupem výuky, tak v této metodě není žákova kreativita, stejně jako u předchozích metod, zohledňována. Žák sám nevytváří nové dialogy či vlastní věty. Žáci jsou vedeni k tomu, aby odpovídali

danými, již dříve naučenými frázemi, a tím se zmenšil prostor pro chybu. Jako nejvhodnější ji nevidí Brewsterová (2002). Dodává, že se žáci sice naučí „*chunks*“ (slovní spojení, krátké věty), ale již není kladen důraz na individuální projev žáka a jeho samostatnost při užití jazyka. Tato autorka kritizuje příliš velký důraz na memorování, nápodobu a mechanické opakování. Žáci sice mají zásobu vzorových vět a frází, ale to může bránit schopnosti jejich samostatného uvažování při komunikaci. Na jejich samostatnost je kladen velmi malý důraz.

Stěžejní cvičení pro tuto metodu jsou dialogy a práce s nimi.

- Dialogy/krátké konverzace mezi dvěma osobami: Tyto dialogy se žáci postupně učí z paměti. Následně jsou nahlas přednášeny před třídou.
- Doplnování dialogů: Po čtení a produkci dialogů následuje doplňování chybějících slov či slovních spojení do již dříve naučeného dialogu.
- Převádění vět: Žák musí být schopen zadanou větu převést do negativu, otázky či kladné podoby. Stejně tak se pracuje s činným a trpným rodem.
- Doplnovačka: Ve cvičeních chybí například tvar slovesa, které je uvedeno v záorce v infinitivu. Žáci jej musí převést do vhodného tvaru a doplnit jej.

Přestože audio-lingvální metoda využívá induktivního přístupu k výuce gramatiky, Brewsterová (2002) ji nevidí jako vhodnou pro žáky 1. stupně ZŠ. V případě výuky gramatiky jsou sice žáci schopni porozumět a použít pravidla, která si osvojili, ale vytváří tak jazyk, který neslyšeli a nerozumí mu.

#### ***2.4. Komunikativní přístup (Communicative Language Teaching)***

V anglické literatuře ji lze najít pod zkratkou „CLT“. Metoda komunikativní byla vytvořena mezi lety 1970-1980 jako protipól k metodám, které lpěly na drilování. Jak uvádí Cameronová (2001, s. 106): „Být schopný mluvit o jazyce je velmi odlišné od schopnosti tímto jazykem mluvit.“ V komunikativním přístupu je L1 téměř vyloučen z vyučovacího procesu. Přístup vznikl, stejně jako dále zmíněný Natural Approach či výše zmíněná přímá metoda, z důrazu na komunikaci, tedy mluvenou formu jazyka a také na slovní zásobu. Prioritou tedy není gramatika jako taková. Výuka jazyka se zaměřuje na všechny čtyři jazykové dovednosti – čtení, psaní, poslech a mluvený projev. Učitel se snaží vytvářet situace co nejpodobnější reálným situacím v reálném čase.

Jak uvádí Brewsterová (2002), tento přístup pro učitele znamená zahrnout do výuky kreslení, poslech, mluvení i psaní na takové úrovni, na kterou jsou žáci již připraveni.

Z popisu by se mohlo zdát, že metoda je téměř totožná s audio-lingvální metodou. Rozdílný je však přístup k výuce gramatiky. Výuka je často řazena do témat, která zahrnují jednotlivé gramatické jevy, ty však nejsou v takto vedené výuce prioritou. Hlavním cílem je rozvoj komunikační kompetence žáků. Důraz je, spíše než na přesnost, kladen na plynulost projevu a schopnost komunikovat v zadaném tématu. CLT je z části propojena s metodou TPR, která bude zmíněna v kapitole 2.6.

Jako kritiku komunikativního přístupu zmiňuje Cameronová (2001) fakt, že je výuka gramatiky v hodinách L2 degradována a není jí přisuzována taková důležitost. To kvituje i Brewsterová (2002), dle ní je gramatická přesnost přehlížena na úkor komunikace a plynulosti projevu.

Typickými cvičeními dle Brewsterové (2002) jsou například:

- problémové úkoly: poznávání, přiřazování, určování a posloupnost
- interaktivní cvičení: vlastní tvorba průzkumů a interview
- kreativní cvičení: tvorba pozvánek (na narozeniny, školní akci), masek, kostýmů.

### ***2.5. Přirozený přístup (Natural Approach)***

Autorem je Stephen Krashen a tento přístup byl poprvé popsán mezi lety 1970-1980. Přístup stojí na čtyřech pilířích, které popisuje Krashen ve své knize *The Natural Approach* (1998).

Prvním z pilířů je dle Krashena skutečnost látky nejdříve porozumět a následně tvořit. Znamená to, že žák se nejdříve s látkou seznamuje poslechem, popřípadě čtením a až poté následuje mluvená či psaná forma. Zadané texty jsou přiměřené jejich úrovni a zahrnují jejich přirozenou slovní zásobu. Za druhé je zdůrazňováno, že samotné používání jazyka žákem přichází v několika stádiích: žák odpovídá pouze nonverbálně, jedním slovem, kombinací několika slov, frázemi, větou, a nakonec komplexnější odpovědí. Velký důraz je při tom kladen na to, aby žáci do odpovědí, respektive svého projevu, nebyli nuceni dříve, než jsou připraveni. Ve třetím pilíři je zmíněno, že podstatou výuky není gramatické pravidlo jako takové, ale komunikace na téma, v rámci kterého, je pravidlo učeno. A jako poslední, čtvrtou důležitou část Krashen zmiňuje nutnost přicházet do hodiny s tématy, která jsou odpovídající věku, znalostem i zájmům žáků. Neméně důležitou uvádí také skutečnost nutnosti příjemného prostředí, které žáky motivuje k získávání nových dovedností. „Atmosféra není luxus, ale nezbytnost.“ (Krashen,

Terrell, 1996, s. 21) Učitel by tedy měl působit jako tvůrce klidného a nestresujícího klimatu ve třídě.

V Krashenově přirozeném přístupu, stejně jako v audio-lingvální metodě, je jazyk vyučován obdobně jako L1. Postupuje se tedy od jednodušších slov k těm složitějším. Od jednotlivých slov k větám a na názorným příkladech z běžného života.

Jako výhodu této metody uvádí Brewsterová (2002) rychlost, s jakou žáci L2 porozumí a rozvoj poslechových schopností. Také jako plus vidí objevování základních komunikačních dovedností. Avšak co se výuky gramatiky týče, ta není podstatou. Žáci se k ní dostávají postupně. Cílem tohoto přístupu není žáky naučit dokonale gramatická pravidla. Gramatika v tomto případě není nijak vysvětlována. Chyby jednotlivců nejsou příliš opravovány.

### ***2.6. Metoda celkové fyzické reakce (TPR = Total Physical Response)***

Cílem metody TPR není gramatika jako taková, ale spíše nutnost či důležitost do výuky zapojit pohyb. To je důležité a přirozené zejména ve výuce žáků mladšího školního věku. Výuka touto metodou je pro žáky hravá, lehce pochopitelná, relaxační. Jedná se o přístup, ve kterém je pozornost zaměřena především na pohyb. V největší míře jde o výuku „příkazů“: Sedněte si. Zavřete oči. Otočte se. Zároveň však mohou být zařazeny i delší sekvence skládající se z více příkazů: Ukažte na okno. Posad'te se na zem. Vyndejte si červenou pastelku z penálu. Díky tomu, že žák povel nejen slyší, ale dokáže jej i předvést, lépe si jej zapamatuje. K zapsání informace do dlouhodobé paměti pomáhá pohyb. Tato metoda se podobá tomu, jak se děti učí mateřský jazyk: prvotní je poslech, mluvení přichází ve chvíli, kdy je žák připraven. Jsou postupně rozvíjeny všechny jazykové dovednosti, počínaje poslechem a mluveným projevem, čtením a psaním konče. Žák zpočátku informace od učitele pouze přebírá, do vlastního mluveného projevu neměl být nucen, pokud se na to ještě necítí. Pomocí této metody by neměla být vedena celá hodina výuky jazyka.

#### **Typická cvičení:**

- výuka příkazů, hra Simon says
- kreslení obrázku dle pokynů
- výuka předložek za použití předmětů, vlastního těla, aj.
- listen and match – poslouchej a spoj/přihad'

Primárním cílem této metody, jak bylo zmíněno výše, není výuka gramatiky. Stejně to vnímá i Brewsterová (2002), když uvádí, že pomocí této metody lze dosáhnout pouze určité úrovně jazyka, do které výuka gramatiky není zahrnuta.

### **3. Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ**

Během období mladšího školního věku dochází k rozvoji ve všech oblastech. Dítě se rozvíjí po emoční, socializační i tělesné stránce. Následující kapitola se bude zabývat charakteristikou žáka 1. stupně – jak ho vnímají česky a anglicky psané publikace, zejména pak jeho kognitivním vývojem. Mezi kognitivní/poznávací procesy se řadí vnímání, paměť, pozornost, fantazie představivost, rozvoj řeči a rozvoj myšlení, které bude stěžejním tématem pro tuto kapitolu.

#### ***3.1. Žák mladšího školního věku***

Následující podkapitola bude věnována vývoji žáků v obecné rovině – věku žáků a jejich schopnostem. Soustředí se zejména na to, jak jej vymezují české a anglické publikace. Podle Zdeňka Matějčka (1986) je mladší školní věk přechodným obdobím mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Žáci mladšího školního věku jsou velmi hraví, nemají schopnost se dlouho soustředit na jednu věc. Doba schopnosti soustředit se postupně s věkem narůstá. Společně s ní roste schopnost dítěte logicky uvažovat, stále se však toto uvažování týká pouze konkrétních operací, které si žák dokáže představit.

Vágnerová (2012) rozděluje školní věk na tři fáze. Raný školní věk (6-9 let), střední školní věk (9-11/12 let) a starší školní věk (12-15 let). Vývoj žáka ve středním, pro tuto práci stěžejním, období neobsahuje žádný zlom v biologickém ani sociálním vývoji. Jedná se o méně nápadné změny, které jsou přípravou na dospívání jedince. Na druhou stranu dochází k proměně myšlení, zpracování informací a řešení problémů. Tato proměna je postupná.

Oproti ní Scottová a Ytrebergová (1995) skupinu mladšího školního věku dělí na žáky pěti až sedmileté a osmi až desetileté. Poukazují na rozdíl schopností žáků pětiletých a desetiletých. Ovšem nejde říci, že jejich charakteristika je platná pro všechny žáky v určitém věku. Učitelé by však s jejich schopnostmi a dovednostmi zajisté měli být seznámeni a s tímto rozdělením dále individuálně pracovat.

Skutečnost, že chronologický věk nutně nemusí korespondovat se stupněm vývoje, ve kterém se žák nachází, zmiňuje Brewsterová (2002). Zdůrazňuje individualitu žáků, ale také je rozděluje do třech skupin: věk 3-6 let, 7-9 let a 10-12 let.

### **3.2. Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku**

Proces vývoje dětského myšlení je postupný. Závisí nejen na genetickém vybavení jednotlivce, ale i na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Faktor ovlivňující tento proces je také kvalita vzdělávání.

Ve školním věku postupně ubývá egocentrického uvažování dítěte, nevnímá tedy samo sebe jako střed veškerého dění. Začíná rozumět tomu, že ne všechny události se jeho samotného musí týkat, Vágnerová (2012).

Dále zmiňuje kognitivní vývoj podle Jeana Piageta. Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje má každý jedinec jisté vrozené dispozice, které určují, jakým způsobem bude chápat své okolí a jak na něj bude reagovat. Zároveň má jedinec schopnost se přizpůsobit požadavkům a již zažitým poznatkům či způsobům aplikovat. Jako důležité Piaget vnímá procesy asimilace a akomodace. V procesu *asimilace* dítě přijímá novou zkušenost a promítá ji do již dříve viděných či zažitých schémat. Příklad využití může být při výuce slovesných časů. Je nutné ji propojit s jejich denní činností – použít činnosti, které dělali v minulosti, pracují na nich v současnosti a použít činnosti, které budou dělat zítra. Tento proces staví základ na již známých a osvojených znalostech a vědomostech.

*Akomodace* je proces opačný, kdy dítě musí přepracovat již známá schémata, protože ta se vlivem nově získaných informací jeví jako nepřesná. Pro tyto nepřesnosti hledá vysvětlení. Například při výuce slovesných časů zmíněných výše. Žák rozumí a tvoří věty v čase přítomném, ale jen omezeně v čase minulém. Při výuce času minulého se seznámí s tvořením pravidelných tvarů sloves pomocí koncovky -ed. To však neplatí pro všechna slovesa a setkávají se tak s nepravidelnými tvary sloves. Dříve získané informace tedy musí upravit a přizpůsobit nově získaným.

Myšlení žáka mladšího školního věku je spjato s jeho vnímáním reality. Žák dokáže uvažovat pouze nad skutečnostmi, které zná a se kterými se již v minulosti setkal. Vychází z toho, co již zažil. Jak uvádí Vágnerová (2012), dětské poznávání se stává v průběhu 1. stupně základní školy flexibilnější, objektivnější a přesnější. Avšak není natolik „zautomatizováno“, aby jej žák dokázal používat i v jiných než známých situacích.

Jak bylo zmíněno výše, proces proměny dětského uvažování je postupný. K tomu, aby žák mohl přejít od konkrétního k abstraktnímu uvažování, nemůže být nijak nucen.



Již výše zmíněná Scottová a Ytrebergová (1995) rozdělují žáky mladšího školního věku do skupin dle toho, co žák daného věku dokáže/nedokáže:

Žák ve věku 5-7 let dokáže vlastními slovy popsat co dělá, co viděl nebo zažil. Dokáže logicky uvažovat u konkrétních věcí a jevů a zvládne krátkodobě plánovat. V tomto věku je naopak pro žáky stále ještě složité porozumět jazyku, kterým jsou situace popisovány – dříve porozumí situaci samotné bez slovního popisu. Nedokáže déle udržet pozornost a sám za sebe se rozhodnout, co se má naučit. Je pro něj složité porozumět tomu, co je pravda a co fikce. Je rád ve společnosti ostatních, ale hraje si a pracuje raději sám.

Žák ve věku 8 až 10 let už dokáže popsat rozdíl mezi pravdou a fikcí. V některých případech se dokáže rozhodnout o vlastním učení, dokáže lépe spolupracovat s ostatními a učit se od nich. Žáci tohoto věku již dokáží číst a psát a používají logické uvažování.

Schopnosti, které žáci obou výše zmíněných skupin mají shodné jsou například živá představivost, schopnost porozumět pravidlům (přestože je ne vždy dodrží) a touha se učit.

Rozvoj myšlení, konkrétně vývoj induktivního uvažování, se projevuje, jak uvádí Vágnerová (2012), chápáním různých souvislostí a vztahů. Tato schopnost se rozvíjí a zpřesňuje v období od 6 do 12 let zejména v důsledku nárůstu množství znalostí. Tyto své znalosti a poznatky žáci klasifikují. K tomu, aby dílčí klasifikace mohli provádět, potřebují mít v dané oblasti dostatek znalostí. Možné příklady cvičení k správnému vývoji poznávacích funkcí uvádí Brewsterová (2002), například: třídění, spojování, předpovídání, použití slovníku či memorování. Do všech těchto cvičení je žák aktivně zapojen.

S kognitivním vývojem je úzce spjat také rozvoj jazyka. „Pochopení složitějších gramatických pravidel záleží i na úrovni myšlení a vzhledem k němu se porozumění rozdílům vyplývajícím z určité gramatické vazby zlepší v průběhu prvních dvou let školní docházky. Vědomé aplikace těchto pravidel jsou ovšem schopny až děti na konci středního školního věku, tj. jedenáctileté.“(Vágnerová, 2012, s. 299) V tomto období se zlepšuje slovní zásoba, gramatické dovednosti, schopnost převyprávět příběhy a porozumět jim.

Žáci ve věku 8-10 již mají osvojené základy používání L1, znají základní pravidla a od deseti let věku již rozumí abstraktním pojmům, symbolům a dokáží určité poznatky zobecňovat i generalizovat, jak zmiňuje Scottová a Ytrebergová (1995).

## 4. Výuka gramatiky cizího jazyka na 1. stupni

Učitel má možnost zvolit pro výuku gramatiky jazyka přístup, který je jemu nebo žákům bližší. Metody, které jsou pro výuku jazyka a pro žáky samotné přínosnější, i metody méně přínosné, byly popsány výše. Následující kapitola bude zaměřena na výuku anglického jazyka – jeho gramatiky v rámci 1. stupně ZŠ. V jakém věku je vhodné do výuky anglického jazyka zapojit gramatická pravidla a jaká? Mají žáci mladšího školního věku výhody před žáky začínajícími s L2 dále? Stěžejní pro tuto kapitolu bude, jak žáky co nejlépe a nejvhodněji seznámit s gramatickými pravidly a strukturami, které se s nimi pojí. A pomocí jakých aktivit jim gramatiku přiblížit co nejlépe? Odpovědi na tyto otázky přináší následující podkapitoly.

### 4.1. Věk žáků

Tato podkapitola se navrácí k věku žáků. Žák určitého věku disponuje určitými schopnostmi, dovednostmi. Podle toho je nutné přistupovat k výuce. Osvojování mateřského jazyka je dlouhý proces, který končí daleko za hranicemi dětství. V případě výuky L2 je všeobecně rozšířena myšlenka, že čím dříve se s výukou L2 začne, tím lépe. Několik důvodů uvádí Brewsterová (2002):

- Pokud se žák začne učit L2 okolo 8 let, (1) *prodlouží se tím doba strávená učením* se tohoto jazyka.
- Zdůrazňuje, že rok výuky L2 na 1. stupni ZŠ zdaleka neodpovídá jednomu roku výuky na 2. stupni – (2) *liší se metody i tempo* výuky L2.
- Zároveň (3) *dovednost napodobit a porozumět tomu, co slyší*, je žákům nižšího stupně bližší. Nápodoba je přirozená a její pomocí se učí od útlého věku.

Je zřejmé, že žáci učící se L2 ve školním prostředí, nemohou být obklopeni stejnými podněty, jako žáci vyrůstající v přirozeném, anglicky mluvícím, prostředí. Důvody zmiňované Brewsterovou doplňuje o další Pinterová (2011). Žáci mohou čerpat z některých výhod vycházejících z nízkého věku. (1) *Lépe vnímají rytmus a intonaci* jazyka a snaží se jej co nejvěrněji napodobit. Oproti žákům staršího školního věku (2) *mají menší strach z chyby*. Oproti těmto zmíněným tvrzením přibližuje také výzkum, který porovnává žáka mladšího školního věku a žáka staršího školního věku učící se L2. Pokud se žák začal učit L2 v mladším školním věku, tak se výhody oproti žáku začínajícím se učit L2 ve starším školním věku stírají okolo 16 let. Starší žáci již používají analytické myšlení a mají smysl pro detail, dokáží se systematicky učit. To vidí Pinterová

(2018) jako výhodné pro starší žáky. Zároveň také dokáží lépe pracovat s pojmy z oblasti metajazyka.

K výše zmíněnému výčtu výhod Brewsterová (2002) dodává, že začátek výuky L2 v nižším věku nemusí automaticky znamenat výhodu. Optimální věk pro výuku L2 neexistuje – vše velmi záleží na prostředí a dalších faktorech při výuce L2. S tím souhlasí také (Scottová, Ytrebergová 1995, s. 4): „(...) záleží na mateřském jazyce žáků a na sociálních a emocionálních faktorech dítěte.“ K faktorům ovlivňujícím schopnost osvojení si L2 zmiňuje Pinterová (2011) domácí prostředí, možnost procvičování a kvalitu výuky. Zároveň zmiňuje výzkumy, které vedly k závěru, že žáci osvojující si L2 od útlého věku nemusí nutně být ve znalosti např. gramatiky L2, vzhledem k jejich nízkému věku, úspěšnější. Vše záleží na výše zmíněných faktorech.

Ze schopnosti používat při učení se abstrakci, porovnávat L1 a L2 a využívat již získané informace čerpají starší žáci. Přestože z těchto výhod nemohou čerpat žáci mladšího školního věku, jak Pinterová (2011) dodává, mohou se jazyku učit zejména hrou bez ohledu na abstraktnost jazyka. Hra je žákům tohoto věku velmi přirozená.

#### ***4.2. Výuka gramatiky anglického jazyka***

Na výše zmíněnou otázku, kdy s výukou gramatiky L2 začít, navazuje také otázka, jakou cestou či jakým způsobem k výuce gramatiky přistoupit. Jak uvádí Scottová a Ytrebergová (1995) - neexistuje jedna univerzální cesta, jak L2 vyučovat. Neexistuje jedna stejná cesta pro všechny.

Když jsem prvním rokem nastoupila do učitelské praxe, chtěla jsem ke konci 3. ročníku ve skupině, kde se jedná o děti jazykově nadanější, žáky seznámit s časováním slovesa „to be“. Přestože jsem nachystala pracovní list a dramaticky ztvárnila jednotlivé osoby, úspěch ani pochopení nenásledovalo. Až později při psaní této práce mi došel kontext celé situace – žáci neznali pojem osoba, nedokázali je vyjmenovat a pojem skloňování pro ně byl cizí. Doposud se s nimi neseťkali ani v mateřském jazyce.

Pro výuku je velmi důležité být jako učitel seznámen s tím, jaké gramatické termíny žáci z L1 již znají. Naopak jakou slovní zásobu ještě z L1 nemají a zda například dokáží číst plyně aj. To jako rozhodující pro výuku L2 vidí Pinterová (2011). K tomu, aby učitel dokázal učit L2 efektivně, by měl zároveň znát gramatiku L1.

Zcela přirozeně se žákům nabízí možnost k výuce gramatiky v L2 přistupovat stejně, jak ji znají z L1. To může mít ovšem za důsledek tvoření chyb. Thornbury hovoří o tvorbě

gramatiky jako řazení „řetězů a mezer“. To, co funguje při tvorbě vět, potažmo při práci s gramatickými pravidly v L1, nutně nemusí fungovat stejně pro gramatická pravidla v L2. Učitel by měl být schopen poznat a vědět, kdy je podobnost v rámci dvou jazyků a jejich gramatických struktur vhodné použít a kdy nikoliv.

Přestože gramatika není u žáků mladšího školního věku nejdůležitější součástí výuky, jak zmiňuje Brewsterová (2002), učitel by měl vhodnou měrou přispět k porozumění jednoduchých gramatických pravidel. V případě, že žák jednoduchým pravidlům neporozumí v počátcích, stěží se zapojí do aktivit následujících.

Přestože se žáci mladšího školního věku v počátcích učí gramatice pomocí celků, tzv. chunks, i to má dle Cameronové (2001) v jejich výuce jazyka místo. Zejména poukazuje na to, že gramatika je nezbytná k přesnému vyjádření, je blízce spojena se slovní zásobou a samotná výuka gramatiky se z chunks postupně vyvíjí.

Žáci mladšího školního věku by měli být obklopeni podnětným prostředím pro výuku cizího jazyka, a to dle Cameronové (2001) nezahrnuje výuku gramatiky explicitní formou (především u žáků do 8-9 let). Fakt, že gramatika by neměla být učena jako gramatika, zmiňuje i Scottová a Ytrebergová (1995). Avšak to nemění nic na tom, že by učitel měl mít dostatečné povědomí o výuce gramatiky a také zásobu cvičení, díky kterým se žáci nenásilnou formou gramatice učí, aniž by o tom věděli. Dostatek vhodného procvičování, učení se pouze vhodným gramatickým jevům vychází z učitelovy připravenosti. To, že se žáci mladšího školního věku s gramatickými pravidly nenásilně setkávají může přinést ovoce v letech následujících. Jako příklady cvičení uvádí tato cvičení: příběhy, dialogy, písničky, rýmy, aj. K výše zmíněnému faktu Pinterová (2011) dodává, že užívání explicitního popisu gramatického pravidla není na škodu, pokud je vyjádřeno na příkladech vztahujících se k životu žáků. Samozřejmostí je použití jazyka odpovídajícím věku žáků.

Schopnost dětí, resp. žáků mladšího školního věku, vnímat a učit se jazyk prostřednictvím hry a činností, které jsou pro žáky zajímavé, uvádí Scottová a Ytrebergová (1995). Podle jejich názoru nezáleží na tom, jak dobře ovládají gramatická pravidla či ne. Velmi málo žáků ve věku 10-11 let je schopno pracovat s gramatikou jako takovou. „Žákům může být L2 a jeho používání jasné, ale nejsou vyspělí natolik, aby jej dokázali popsat.“ (Scottová, Ytrebergová, 1995, s. 6)

S přibývajícím věkem žáků stoupá také úroveň jejich kognitivního vývoje, tudíž schopnost porozumět i abstraktním pojmům. Stále však učitel musí mít na paměti fakt, že výuka gramatiky jako takové může snížit zájem a motivaci k výuce cizího jazyka.

Starší žáci jsou již schopni porozumět gramatice jako takové, avšak to neznamená, že všichni žáci jsou schopni gramatickým pravidlům porozumět současně. Nejlepší čas pro vysvětlení pravidel, který uvádí Scottová a Ytrebergová (1995), je ve chvíli, kdy žák sám požádá o vysvětlení nebo v případě, kdy znalost takového pravidla může žáky „posunout dál“. Zejména při opravách psané či mluvené formy jazyka. Při vysvětlení správného užití gramatického pravidla musí učitel dbát na to, aby byla interpretace gramatického jevu co nejjednodušší a pro žáky snadno pochopitelná.

„Rozvoj gramatiky cizího jazyka je dlouhý a komplikovaný proces; naštěstí žáci mladšího školního věku před sebou mají dlouhou dobu strávenou výukou L2.“ (Cameronová, 2001, s. 121) Výuka gramatiky má své místo i na prvním stupni ZŠ. S názorem Scottové a Ytrebergové, že by gramatika neměla být učena přímo, ale učitel by měl vycítit možnosti, kdy je vhodné ji zmínit vzhledem k okolnostem a situacím, které ve třídě nastanou, souhlasí také Cameronová (2001).

### ***4.3. Porovnání výuky gramatiky v anglickém a českém jazyce***

Stejně tak, jako se v některých věcech gramatika anglického a českého jazyka shoduje, lze nalézt velmi mnoho gramatických jevů, které se buď v jednom nebo v druhém jazyce vůbec nenachází. V tu chvíli je zřejmé, že přístup, kdy L2 čerpá pro výuku z L1 není možné aplikovat.

Logickým a zároveň několikrát zmíněným postupem při výuce je přecházet od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému. Tak je koncipována většina učebnic – žák nejdříve hovoří o sobě, učí se o osobách a objektech ze svého nejbližšího okolí, ať už se jedná o výuku českého či anglického jazyka.

V českém jazyce je velkou odlišností pravopis y/i – ve vyjmenovaných slovech, v koncokách jmen podstatných i přídavných. Také v anglické gramatice nenalezneme podobnost při psaní bě-, pě-, vě-. Žádná ze struktur učící se v anglickém jazyce není těmto podobná. Oproti tomu anglický jazyk přináší například člen neurčitý (a, an) a člen určitý (the), který se naopak nevyskytuje v jazyce českém. Výuka těchto gramatických pravidel a jejich používání je tedy pro žáky zcela nová.

#### **4.4. Aktivity vhodné pro výuku gramatiky na 1. stupni**

V podkapitole o výuce gramatiky anglického jazyka bylo zmíněno, že neexistuje jedna cesta, jak L2 vyučovat. Každému žákovi vyhovuje jiný styl učení – auditivní, vizuální či kinestetický. Z toho vyplývá, že aktivity, které učitel do hodin přináší by měly být různorodé. Co by měly aktivity přinášeny do hodiny výuky jazyka obsahovat, zmiňuje Phillipsová (1993):

- *jednoduchost*: aktivity by měly být snadno pochopitelné;
- *náročnost*: úkol by měl odpovídat jejich schopnostem, jeho splnění by mělo být dosažitelné všem tak, aby zažili pocit úspěšného splnění;
- velkou část hodiny věnovat *mluvené formě* jazyka a poslechu;
- *zřídka využívat psanou formu* u mladších žáků, a to vzhledem k jejich omezené schopnosti psát v mateřském jazyce a nedovyvinuté motorice.

„Každé dítě se učí svým vlastním způsobem.“ (Brewsterová a kol., 2002, s. 31) Proto je pestrost a variabilita aktivit pro žáky 1. stupně velmi důležitá, ať už se jedná o procvičování slovní zásoby, mluvení či gramatiky. Schopnost koncentrace a udržení pozornosti, jak bylo zmíněno výše, je u žáků mladšího školního věku krátká. Variabilitu jako jednu z klíčových při výuce L2 zmiňuje Scottová a Ytrebergová (1995). Nejen obměňování aktivit, ale také tempa či kladení otázek, které vedou k vyvozování určitých pravidel patří při výuce mezi důležité faktory.

To, jak má dítě rozvinuté kognitivní myšlení ovlivňuje také aktivity, které by měl učitel při výuce používat. Scottová a Ytrebergová (1995) jako stěžejní vnímají zejména důležitost pohybu, obrázků a předmětů, se kterými se žáci setkávají. Další z nich je užívání rýmů, písniček a příběhů, které je pro žáky mladšího školního věku velmi přirozené.

Cameronová (2001) rozděluje výuku, a s tím i aktivity, které podporují rozvoj gramatiky, do několika částí: (1) *od výkladu ke gramatice*: ta využívá zejména gramatické jevy, se kterými se žák setkává každý den. Využívá rutinních frází, které jsou postupem času rozšiřovány. Postupuje se od jednodušších ke složitějším. Tyto fráze lze využít zejména na počátku výuky jazyka. Na to lze navázat (2) *řízenými „zjišťovacími“ aktivitami*, kdy se žák, přestože veden učitelem, s gramatikou seznamuje sám, objevuje ji. Aktivity, jejichž cílem je osvojení a běžné používání gramatického pravidla nazývá jako (3) *strukturované*. Ty před plynulostí upřednostňují přesnost. Ke každé části uvádí několik

cvičení, jak je rozvíjet. Pokud chceme, aby žáci gramatické pravidlo používali automaticky, užíváme (4) *aktivity využívající postup*. Při těchto aktivitách je stále kladen důraz na přesnost, ten ale mizí, když se použití pravidla zautomatizuje. Jako nejvyšší stupeň uvádí (5) *použití metajazyka*. Po několika opakováních a uvedených příkladů žák sám vyvozuje pravidlo. V některých případech dochází k samotnému užití metajazyka, v jiných ne. Záleží na tom, zda již termíny zná z L1, potom použití Cameronová vnímá jako vhodné.

Příklady cvičení k rozvoji gramatiky dle Cameronové (2001):

- *dialog s jednotlivcem*: splňuje potřeby toho, co žák potřebuje a chce znát. Součástí je „corrective feedback“, kdy učitel odpovídá gramaticky správně, delší větou či odpovídá v L2 na otázku kladenou žákem v L1
- *rutina a fráze*: v době, kdy žáci s L2 začínají, je forma krátkých frází týkajících se organizace a práce v hodinách dobrou volbou. Fráze se postupně rozšiřují, a postupem času se na ně nabalují další, které přispívají jak rozvoji slovní zásoby, tak i gramatiky. To může vést k poznávání gramatiky a jejích pravidel
- *poslouchej a zapiš*: žáci dle poslechu doplňují do tabulky či rozvrhu informace, které slyšeli
- „*Information gap*“: užívané zejména ve dvojicích. Žáci vzájemně doplňují informace do vlastní tabulky
- *dotazníky*: hojně používaná aktivita, do které je možno zapojit také výuku gramatiky. Učitel musí však dopředu naplánovat, jaká gramatická struktura se bude procvičovat. Z dotazníků je pak možno čerpat dále a vytvářet cvičení pro rozvoj dalších odvětví jazyka
- *explicitní přístup*: užitečné zejména u gramatických pravidel, které žáci znají již z L1 (jednotné a množné číslo, časování sloves, aj.)

To, že výuka gramatiky jde ruku v ruce s výukou slovní zásoby bylo zmíněno již výše. Přestože následující aktivita slouží zejména pro výuku slovní zásoby, po upravení ji uvádí Phillipsová (1993) také pro výuku gramatiky. „Odd words out“ neboli „co do řádku nepatří“, kdy se učitel zaměří na skupinu slov, která je probírána. Pokud však neznají význam slov (slovní zásoba), nemohou cvičení úspěšně splnit. V řádku s podstatnými jmény v množném čísle je jedno v jednotném čísle. (Dogs, cats, elephant, pigs, cows.). Nepatří mezi ostatní, protože se nejedná o množné číslo.



Brewsterová (2002) se zmiňuje o gramatických cvičeních, kdy musí žáci sami objevit gramatické pravidlo, jsou to „*problem solving activities*“. Díky těmto aktivitám roste jejich schopnost o jazyce přemýšlet, zvědavost a dochází k upevňování znalostí.

## **5. Shrnutí teoretické části**

V teoretické části jsem představila pojem gramatika v širším pojetí. Dále byly přiblíženy metody výuky cizích jazyků a z nich vyplývající přístupy, které lze k výuce gramatiky anglického jazyka využít. Zaměřila jsem se zejména na induktivní přístup a jeho použití při výuce gramatiky. Následující kapitoly popsaly charakteristiku žáka mladšího školního věku v kontextu česky i anglicky psaných publikací. V neposlední řadě byly uvedeny typy aktivit vhodných pro použití v hodinách anglického jazyka.

Z teoretické části vyplývá, že induktivní přístup a metody, pomocí kterých je do výuky zařazen, jsou pro žáka mladšího školního věku vhodnější než přístup deduktivní. Zejména z důvodu postupného vývoje kognitivních funkcí žáků mladšího školního věku.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se skládá z aktivit a pracovních listů obsahujících pět gramatických struktur z výuky gramatiky anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Pro vytvoření listů jsem zvolila tvoření jednotného a množného čísla, vazbu there is/there are a použití předložek místa. Pro pátý ročník jsem zvolila tvorbu stažených tvarů slovesa být v přítomném čase a tvorbu otázek pomocí slovesa být. Každý pracovní list bude blíže popsán – třída, časová dotace, pomůcky, použité aktivity a cíl hodiny.

Pracovní listy byly vyzkoušeny při hodinách anglického jazyka ve 3., 4. a 5. třídě na Základní škole v Nové Bystřici. Použila jsem je já či mé kolegyně. Během tohoto školního roku jsme společně s kolegyní přešly k výuce pomocí učebnic a pracovních sešitů Funpark. Přestože jsem s učebnicí i pracovním sešitem velmi spokojena, ráda si tvořím materiály do výuky sama. Obsahy listů odpovídají ŠVP naší školy a z nich vycházejících tematických plánů.

Ve třetím ročníku žáci navštěvují buď anglický nebo německý jazyk. Ve čtvrtém a pátém ročníku je vyučován pouze jazyk anglický, proto jsou žáci rozděleni do dvou skupin. V první skupině se jedná o žáky jazykově nadanější, někteří z nich navštěvují také mimoškolní kroužek angličtiny. Druhá skupina je složena z žáků jazykově méně nadaných. Tento školní rok pracuji s první zmíněnou skupinou žáků pátého ročníku, skupinu vyučuji angličtinu již třetím rokem.

Pracovní listy byly tvořeny s cílem přinést zejména začínajícím učitelům pomůcku, která bude využitelná v praxi. Zároveň jsou využitelné i pro učitele vyučující jazyk déle a mohou posloužit jako zdroj inspirace pro práci v hodinách anglického jazyka.

## 6. Pracovní listy pro 3. ročník

Při tvorbě jednotlivých cvičení jsem respektovala postup, který jsem pracovně nazvala „slyším, mluvím, čtu, píšu“. Mezi jednotlivými cvičeními či v rámci jednoho cvičení se přechází od poslechu k reprodukci, od samostatného mluvení přes čtení ke psaní.

### 6.1. Číslo jednotné a množné

Jako gramatickou strukturu pro 3. třídu jsem zvolila výuku jednotného a množného čísla. V pracovním listě je popsána úvodní aktivita pro vyvození gramatického pravidla vycházející z induktivního přístupu. Následující cvičení slouží k prohloubení znalosti tvorby jednotného a množného čísla. Aktivity nejsou koncipovány k použití v jedné hodině, lze je rozdělit do několika dílčích částí. Předpokladem pro výuku množného čísla je znalost základních číslovek.

Co se týče metajazyka, je používán pojem „konec“ (koncovka). Žáci se s tímto pojmem v gramatice českého jazyka zatím nesetkali. Stavba slova je probírána až v rámci čtvrtého, dále také pátého ročníku. Je však snadné jim pojem přiblížit, pokud učitel uzná za vhodné. Lze jej odvodit od slova „konec“, to značí, že se bude jednat o nějakou část slova na konci.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, je vhodné postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, tudíž od pravidelného tvoření pomocí koncovky -s, poté koncovky -es a obtížnost přechází přes změkčování koncovky -ies k nepravidelně tvořenému množnému číslu.

#### Úvodní aktivita

Gramatická struktura je prezentována v kontextu – žákům je pravidlo vysvětlováno a zároveň vidí, jak se používá.

TŘÍDA	3.
POMŮCKY	předměty známé žákům (známá slovní zásoba), flashcards, krabice, kouzelnická hůlka, tabule, fix, pracovní listy
ČASOVÁ DOTACE	1x 20-25 min
CÍL	Vyvodit a vlastními slovy popsat pravidlo pro tvoření množného čísla pomocí koncovky -s.

Tabulka 1

V úvodu hodiny se učitel promění v kouzelníka. Do hodiny si přinese krabici = „magic box“ a kouzelnickou hůlku. V krabici bude již připraveno několik druhů předmětů, u

kterých se žáci budou učit množné číslo. Zároveň si připraví jednotlivé zástupce od každého předmětu vedle krabice. Já jsem zvolila tyto – pero, flashcards s obrázkem kol a stolu, citron a květinu.

Učitel se stává kouzelníkem, žáci diváky jeho představení. Postupně představuje předměty, žáci společně nahlas opakují.

U: „*Good morning children! Welcome to my magic show! This is my magic box and my magic wand. I am going to do some magic for you. Let's start!*“

*Listen and repeat. This is a pen. A pen.*“

Ž: A pen.

Vloží předmět do kouzelné krabice, vyřkne kouzelnou formuli “One, two three. Abracadabra”, pořádkově na krabici a vytahuje z krabice postupně dvě pera.

U: „*Oh, look! One, two pens. Two pens!*“

Ž: Two pens.

Zapisuje do tabulky nachystané na tabuli, žáci kreslí a zapisují počet do svých pracovních listů. Aktivita pokračuje dále.

U: *A bike.*

Ž: A bike.

Následuje vložení předmětu do krabice, kouzelná formulka a vytažení předmětů.

U: *One, two, three, four. Four bikes!*







Ž: Four bikes.

Po vytažení všech pěti připravených předmětů (či flashcards) se pokusí žáci sami formulovat, co se se slovy děje, zda a jak se mění. Pro vyvození lze využít metodu sněhové koule – žáci nejdříve pracují ve dvojici, poté se spojí do čtveřic a předávají si svá zjištění. Poté zástupce ze čtveřice uvádí svou myšlenku. Následuje spolužák z jiné čtveřice. Hodnotíme, zda se jejich pravidlo liší či shoduje.

Pokud si žáci neví rady, můžeme jim pomoci opětovným procházením zapsaných slov v tabulce a ukazováním předmětů. Důraz klademe při vyslovování na číslovku a koncovku -s. Na výslovnost jako takovou by se nemělo zapomínat. Učitel by měl mít na paměti, kdy se u množného čísla vyslovuje / s/ nebo / z/ nebo / ɪz/.

U: *One pen. – Three pens.*

**Cíl:** Cílem této aktivity je podpořit žáky v jim přirozeném objevování a zjišťování. Motivovat je k získávání nových informací, a to za pomoci induktivního přístupu – podílí se na procesu učení a sami objevují gramatické pravidlo. Na základě vyvození pravidla jsou schopni utvořit a zapsat množné číslo u podstatných jmen pomocí koncovky -s.

Obrázek 1 - Koncovka -s

### Procvičování – ústně

V teoretické části byla několikrát zmíněn postup od jednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Stejného principu jsem použila při koncipování vyvozování a následného procvičování gramatického pravidla pro tvoření množného čísla.

TŘÍDA	3.
POMŮCKY	předem připravené předměty, předměty nacházející se ve třídě – pictures, tables, window, girls, boys, papers, aj.
ČASOVÁ DOTACE	5-10 min
CÍL	Upevnit a tvořit ústně vyvozené pravidlo.

Tabulka 2

Po aktivitě s kouzelnou krabicí následovalo tvoření množného čísla pouze ústní formou, avšak s použitím konkrétních předmětů. Ty jsem měla nachystané dopředu a přinesla jsem je, či se nacházely přímo ve třídě. Například: židle, obrázek, kniha, okno, dívka. V této procvičovací části jsem používala pouze podstatná jména množného čísla tvořená koncovkou -s, volila jsem tedy pouze slova, která byla vhodná.

Chodila jsem po třídě a předměty postupně sbírala, žáci nejprve doplňovali vhodný tvar slova a opakovali. Poté tvořili již sami.

U: *One chair, two chairs, three .....*

<sup>1</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

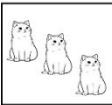

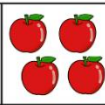

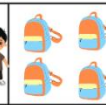


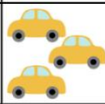


Ž: Chairs.

U: *How many chairs?*

Ž: Three chairs.

### Procvičování – čtení

Pro tento typ cvičení jsem pro žáky vyrobila pexeso. Na jedné kartě je vyobrazen počet předmětů, na druhé kartě psaná forma. Úkolem žáka je získat co nejvíce kartiček. Při každém otočení karty museli žáci přečíst, co na kartičce je. Ať už se jednalo o slova či obrázek. Karty lze použít také jako domino.

				
three cats	two chairs	4 apples	4 boys	four bags
				
eight flowers	5 books	three cars	2 eyes	six numbers

Obrázek 2 – Pexeso

### Procvičování – písemně

Následující aktivita je zaměřena na písemné procvičování tvoření množného čísla, zároveň je vhodná k procvičení psaní číslovek a/nebo slovní zásoby. Důležité je mít opět na paměti použití pouze slovní zásoby, kterou žáci mají osvojenou. Tato aktivita nebyla vyzkoušena v praxi.

---

<sup>2</sup> Zdroj: Vlastní tvorba







	seven horses
	
	
	
	

3

Obrázek 3 - Psaná forma

Na stejných cvičeních lze postavit také vyvození koncovky **-es** (viz Obrázek 4) či koncovky **-ies**. Stačí použít vhodná podstatná jména, například:

- 1) Slova končící na -s, -x, -sh, -ch mají koncovku **-ES**: bus, box, watch, church, dish.
- 2) Slova končící na -y a předchozí písmeno je souhláska **-IES**: puppy, berry, lady.
- 3) Slova končící na -o mají koncovku **-ES**: potato, tomato, hero

4

Obrázek 4 - Koncovka -es

## Žákovské práce


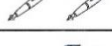

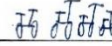






### Podstatná jména s koncovkou -s:

Žákům velmi pomohlo názorné ukazování a počítání. Velmi snadno ústně tvořili množné číslo zadaných podstatných jmen. Přestože většinu slovní zásoby by měli již znát, s psanou formou byly drobné problémy. Po zjištění, jak se slovo píše v jednotném čísle, snadno pak zapisovali číslo množné. Na konci dokázali vlastními slovy popsat, jak se u zadaných slov vytvořilo číslo množné.








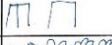

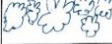
<sup>3</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

<sup>4</sup> Zdroj: Vlastní tvorba



	1 pen		2 pens
	bike		bikes
	lemon		lemons
	table		tables
	flower		flowers

Obrázek 5 - Žákovská práce 1

	1 pen		2 pens
	bike		4 bikes
	lemon		3 lemons
	table		2 tables
	flower		6 flowers







Obrázek 6 - Žákovská práce 2

Tuto aktivitu žáci zvládli bez velkých obtíží. Několik z nich vypracovalo kompletně velmi povedené pracovní listy. Jiní nezapsali číslovky, či neoznačili koncovku.

### Podstatná jména s koncovkou -es:





Po důkladném procvičování množného čísla s koncovkou *-s*, jsme stejnou formou vyvozovali zápis množného čísla s koncovkou *-es*. Žáci opět do nachystané tabulky společně zapisovali a vyvozovali pravidlo. Velký důraz byl kladen na výslovnost množného čísla. S žáky jsme diskutovali o tom, zda se bude slovo zapisovat a tvořit stejně jako v předchozím případě. Opakovali jsme slova z první tabulky, dbali na správnou výslovnost, poté jsme pracovali se slovy novými.

Brzy si podle ústní podobě všimli, že ve slovech bude dle jejich slov „asi něco navíc“.

	1 box		3 boxes
	watch		watches
	bus		2 buses

Obrázek 7 - Žákovská práce 3

Přestože je ve třetím ročníku anglický jazyk vyučován pouze v jedné skupině, téměř většina žáků vypracovala pracovní list obdobně, jako je vypracován na Obrázku 7. Zapsali podstatné jméno, připojili číslovku a koncovku *-es*.

	<i>a box</i>		<i>a boxis</i>
	<i>watch</i>		<i>watchs</i>
	<i>bus</i>		<i>busses</i>

Obrázek 8 - Žákovské práce 4

Vzhledem k velké rozmanitosti jazykového nadání ve skupině anglického jazyka, bylo několik žáků, kteří se při tvorbě množného čísla s koncovkou -es potýkali s problémy. Například chybný pravopis u „a boxis“ nebo stejný tvar u slova „watch“. Jednalo se zejména o žáky, kteří pracují obtížněji i v hodinách českého jazyka. A hůře jazyk „slyší“.

Poté, co žáci vyplnili tabulku, uvedli jsme ještě další slova, bez obrázků, pouze psanou formou – church, glass, dish. Následné vyvození bylo pro několik z žáků jednoduché. Podstatné jméno končí -x, -s, -ch, -sh.

### Reflexe

Přestože anglický jazyk ve 3. ročníku nevyučuji a žáky učí má kolegyně, žáci se nestyděli, pracovali s velkým zaujetím a práci se snažili dokončit. I dle slov kolegyně, si žáci zdárně osvojili dané pravidlo a byli schopni jej vlastními slovy reprodukovat a použít i v následujících hodinách. Hodiny, které jsem odučila s těmito pracovními listy dle mého názoru byly podařené. Byla jsem s nimi spokojena. Postava kouzelníka, kdy jsem si přinesla také plášť a klobouk, žáky zaujala. V mladším školním věku jsou žáci hraví, používají velmi rádi fantazii a lze toho v hodinách nejen anglického jazyka dobře využít. Některá podstatná jména, u kterých jsme tvořili množné číslo, byla pro žáky nová, rostla tedy společně s gramatikou také slovní zásoba. Současně byla procvičována znalost číslovek, a to zejména ústní formou.

Pro vyvození gramatického jevu nebylo téměř vůbec nutné použít mateřský jazyk. Žáci z obrázků a zapsaných slov pochopili, jak se množné číslo tvoří. Obtížnější byl pro některé žáky zápis slov. Někteří z žáků zvolili pro zápis číslice číslovku, jiní jej zapsali slovem.

Při tak velkém rozptylu schopností žáků pracovat v anglickém jazyce si myslím, že se žáci naučili něco nového a dokáží s tím v budoucnosti pracovat. Učivo množného čísla

vnímám jako velmi důležité pro výuku existenční vazby there is/are, která je zpracována v pracovních listech pro 4. ročník.

## 7. Pracovní listy pro 4. ročník

Pro tvorbu pracovních listů a aktivit k procvičení gramatických jevů pro 4. ročník jsem vybrala dva jevy – vazbu *there is/there are* a místní předložky. Hodiny byly odučeny ve skupině mé kolegyně. Jednalo se, jak bylo zmíněno v úvodu praktické části, o žáky, kteří nenavštěvují žádný jazykový kroužek. Anglickému jazyku se věnují pouze třikrát týdně v rámci školy.

Úvodní aktivitu jsem realizovala já, s navazujícími aktivitami pracovala kolegyně v dalších hodinách.

### 7.1. *There is / There are*

Jinými slovy lze popsat jako „existenční vazba“. Popisuje, kde se předmět nachází, ukazuje na něj. Vazba je v anglickém jazyce hojně využívána. Zejména při popisu obrázku, místností, aj. Výuka vazby předpokládá znalost jednotného a množného čísla podstatných jmen. Žáci jej již z výuky mateřského jazyka znají. Z oblasti metajazyka je nově používáno jednotné a množné číslo osob u slovesa „být“, pouze však ve třetí osobě jednotného a množného čísla. Přestože se žáci ve čtvrtém ročníku mluvnické kategorie sloves učí, nepovažovala jsem v tomto případě za důležité použití metajazyka. Postačily pojmy jednotné a množné číslo.

#### Úvodní aktivita

TRÍDA	4.
POMŮCKY	obrázek vhodný k probírané slovní zásobě (ZOO, zvířata, škola, aj.), lístečky s větami
ČASOVÁ DOTACE	1x 30 min
CÍL	Vyvození pravidla při používání vazby <i>There is/There are</i> , použití vazby při popisu obrázku.

Tabulka 2

Do hodiny bylo nachystáno několik obrázků a lístečků s větami, které je popisují. Žáci byli rozděleni do skupin, každá z nich dostala obrázek zvířat v ZOO. V úvodu pouze vyjmenovávali, co na obrázku vidí a já jsem zapisovala pojmy na tabuli.

U: *What can you see in the picture?*

Ž: Giraffe.

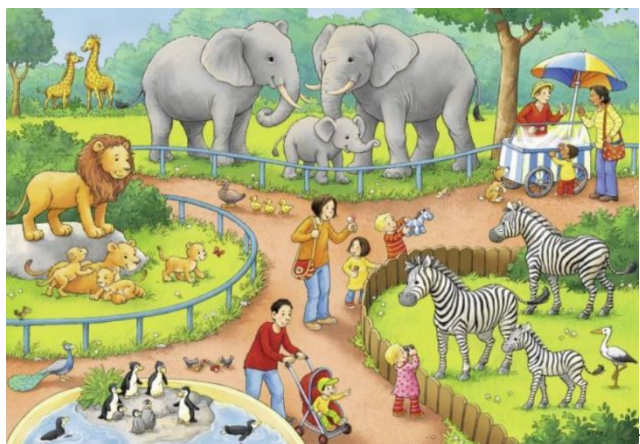
U: *How many giraffes?* (Pokud tápou, na co se ptám, opakuji otázku a ukazuji na prstech a v obrázku.)

Ž: Three giraffes.

U: *Well done. What else can you see?*

Ž: One lion.

...



Obrázek 9 - *There is/There are*

Ve vyjmenovávání postupovali do chvíle, dokud nebyla popsána a spočítána všechna zvířata. Po zopakování i částečném rozšíření slovní zásoby jsme přešli k větám na lístečcích. Každá ze skupin (trojic) dostala stejné věty. Žáci je rozstříhali a ve skupině rozdělili dle nimi vymyšleného kritéria do dvou sloupečků. Všechny trojice velmi dobře spolupracovaly a v docela krátkém časovém úseku rozdělily věty do dvou sloupečků. Poté určili mluvčího skupiny a ten vlastními slovy popsal, jak a proč rozdělili věty.

There are three elephants.	There are three ducklings.
There is a dog.	There are nine penguins.
There are two giraffes.	There are three zebras.
There is a duck.	There is a peacock.
There is a butterfly.	There are three lion cubs.

Obrázek 10 - *There is/There are věty zadání*

Ž1: „Rozdělili jsme to takhle, protože tady končí všechno na -s. A tady je ten zbytek.“

Ž2: „My jsme to rozdělili podle toho, že tady je všude číslovka.“

<sup>5</sup> Zdroj: [https://media.baamboozle.com/uploads/images/48526/1621895034\\_94556\\_url.jpeg](https://media.baamboozle.com/uploads/images/48526/1621895034_94556_url.jpeg)

<sup>6</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

Ž3: „No, tady je všude napsáno There is a tady v tomhle sloupečku There are.“

**Cíl:** Cílem této aktivity bylo dosáhnout toho, že žák popíše vlastními slovy, kdy ve větě použije vazbu „There is“ a v jakém případě vazbu „There are“. Na základě vyvození pravidla je žák již schopen popsat předměty v okolí, popsat obrázek bez použití mateřského jazyka.

### **Procvičování**

Po vyslechnutí všech kritérií již některé skupiny dokázaly vysvětlit a použít vazbu, jiné ještě potřebovaly chvíli na přemýšlení. Rozdělila jsem tedy práci následovně:

- 1) Skupina, která již pochopila, začala tvořit vlastní věty – popisovali společně zbytek obrázku. Nejdříve ústně, poté zapisovali.
- 2) Těm, kteří váhali jsem slovně s praktickou ukázkou představovala předměty z okolí, například: *There is a whiteboard. One whiteboard. There are fifteen children in the classroom.*

**Cíl:** V hodině jsem se zaměřila na to, aby každý žák dokázal vyvodit pravidlo a vytvořit vlastní větu. To se všem skupinám/žákům nakonec podařilo. Po dokončení jsme se věnovali jiným učebním celkům. Následující aktivity je možné použít v následujících hodinách.

### **Procvičování – ústně**

Na následující hodinu jsem kolegyni připravila aktivity k procvičení gramatického celku z předchozí hodiny. Aktivita následovala po jejím vlastním úvodu hodiny. Ústně zopakovali pravidlo při používání vazby a kolegyně napsala na tabuli pouze začátek vět „There is... / There are... a názvy živočichů z obrázku, se kterými se ještě žáci nasetkali. Názvy žáci vyhledávali ve dvojicích ve slovnících.

Úkolem žáků bylo ústně vytvořit větu za pomoci této vazby vztahující se k obrázku.



Obrázek 11 - There is/There are ústně

### Procvičování - Doplnovačka

Po ústním cvičení následoval krátký pracovní list, do kterého žáci zapisovali správný tvar vazby. Cvičení vycházelo z předcházejícího ústního procvičování.

#### ARE or IS?

There _____ two frogs.
There _____ a hippo.
There _____ five birds.
There _____ an elephant.

8

Obrázek 12 - There is/There are doplnovačka

### Reflexe

Vyvození a pochopení vazby bylo pro dva žáky obtížnější než pro zbytek třídy. Vesměs však pravidlo používali ve zbytku hodiny a v hodinách následujících bez problémů. Pochopení a používání jim nedělalo problém. K opakovanému procvičování docházelo během následujících hodin, zejména při rozšiřování slovní zásoby, při popisování obrázků či při popisování předmětů ve třídě.

<sup>7</sup> Zdroj: <https://www.behance.net/gallery/105901421/Jack-in-the-book-Animal-world-Childrens-book>

<sup>8</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

## **7.2. Předložky místa**

Jako následující gramatický celek jsem zvolila předložky místa. Stejně jako u gramatické vazby „There is/There are“ jsem ve čtvrté třídě odučila úvodní hodinu. Následující aktivity použila kolegyně.

V úvodní hodině jsme se věnovali pouze třem předložkám – ON, IN, UNDER. Na rozdíl od níže popsaného staženého tvaru a apostrofu v pracovním listě pro 5. ročník, se žáci s pojmem předložka setkávají jak v českém, tak v anglickém jazyce. Není to tedy čistě abstraktní pojem, se kterým žák musí pracovat. Slovní druhy jsou osvojovány postupně od třetího ročníku.

Ve většině případů vyučovaných předložek na 1. stupni ZŠ se použití shoduje jak v českém, tak v anglickém jazyce, například:

- in the box: v krabici
- on the table: na stole.

Avšak se také objevují předložky, jejichž doslovný překlad se v anglickém a českém jazyce liší:

- in the garden: na zahradě
- on the bus: v autobuse.

Tento gramatický celek navazoval na výše zmíněnou vazbu There is/There are. Myslela jsem si, že bude vhodné gramatické celky spojit, pracovat s praktickou ukázkou a větami typu „There is a pen on the chair.“ Po přečtení či poslechu by žák umístil předmět na dané místo. Ukázalo se však, že jsem nezvolila vhodný postup. Přestože ostatní slova z věty žáci znali, předložka byla zásadní pro správné pochopení věty. Vzhledem k tomu, že jsem nechtěla v úvodu žákům ihned prozradit český význam slova, přešla jsem k jiné aktivitě.

Jak bylo zmíněno v teoretické části u přirozeného přístupu, žák se učí snadněji a efektivněji pokud je atmosféra příjemná a aktivita je blízká jeho věku, zájmům. Proto jsem na úvod zvolila píseň.



## Úvodní aktivita

TRÍDA	4.
POMŮCKY	Plyšák, kartonová krabice, židle, stůl, písnička
ČASOVÁ DOTACE	1x 7 min
CÍL	Po poslechu věty, žák dokáže umístit předmět na zadané místo.

Tabulka 3

Jako úvodní aktivitu jsem zvolila melodii s ukazováním. Žáci nejdříve napodobují mé ukazování. Po skončení melodie jsem umístila plyšáka (v tomto případě jsme používali žábu) na krabici, do krabice či pod ni. Postupně jsem pokládala předmět také pod stůl, židli, aj. Po dozpívání melodie jsem nejdříve odpověděla já. V průběhu dalšího kola zpívání melodie se žáci přidávali a na jeho konci odpovídá žák.

U: *On, in, under, clap clap clap,*

*On, in, under, clap clap clap,*

*On, in, under, clap clap clap,*

*Where is the frog?*

Ž: In box.

U: *Try to answer with the whole sentence. Where is the frog?*

Ž: In the box.

U: *Yes. The frog is in the box.*

Ž: The frog is in the box.

Prepositions song - ON, IN, UNDER

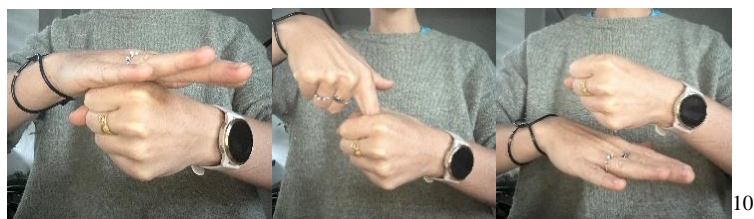
ON IN UN- DER CLAPCLAP CLAP ON IN UN- DER CLAPCLAP CLAP

ON IN UN- DER CLAPCLAPCL-AP WHE-RE IS THE FROG?

9

Obrázek 13 - Prepositions song

<sup>9</sup> Zdroj: Vlastní tvorba



Obrázek 14 - Prepositions song, ukazování

Po úvodní melodii žáci dostali malý pracovní list, do kterého doplnili předložky.

Where is the apple?		
The apple is ____ the box.		Jablko je ____ krabici.
The apple is ____ the box.		Jablko je ____ krabici.
The apple is ____ the box.		Jablko je ____ krabici.

Obrázek 15 – Prepositions

### Procvičování - Poslech a praktická činnost

V tomto cvičení byla použita metoda TPR. Žáci se učí velmi dobře pomocí praktické činnosti, proto v další části hodiny žáci dle slovních pokynů učitele pokládali dané předměty na určená místa. Zároveň s předložkami byla procvičována slovní zásoba školních potřeb. V případě zaváhání byla zopakována úvodní píseň i s ukazováním.

U: *Take your pencil case and put it under your chair.*

U: *Put your pen on your head.*

Po několika opakováních byli někteří žáci schopni utvořit větu pro spolužáky. Jako dopomoc jsem úvod věty napsala na tabuli. „Put your ...“, aby se soustředili zejména na předložku a místo, kam mají spolužáci předmět položit.

<sup>10</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

<sup>11</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

### **Procvičování – Nakresli obrázek dle zadání**

Po metodě TPR a poslechu i mluvené formě následovalo čtení. Žáci obdrželi několik vět, dle kterých dokreslovali obrázek. Na jednom z nich byl nakreslený dům, na druhém byly dva stromy a na třetím dívka. Každá věta obsahovala předložku a týkala se procvičené slovní zásoby. Zahrnuta byla slovní zásoba číslovek, barev, předložek, zvířat, předmětů běžného života. Po dokreslení obrázku žáci našli partnera, který měl stejné zadání a zkontrolovali si vzájemně správnost.

- There is a small green frog next to the girl.
- There are four pinecones under the tree.
- There is a black cat in the window.

### **Reflexe**

Vyučování předložek bylo i přes obtíže, kdy jsem na úvod zvolila nevhodnou aktivitu, pochopeno v krátkém časovém horizontu. V hodinách následujících byly přidány další předložky – next to, behind, in front of. Na závěr byla přidána předložka between. S těmi již pracovala má kolegyně.

Připravené aktivity pro následné procvičování a doplňování hodnotila má kolegyně pozitivně. Dle jejích slov žáky velmi bavilo umísťovat předměty na daná místa ve třídě. Po několika větách pronesených učitelem žáci ústně tvořili pro spolužáky věty vlastní. Velký úspěch také sklídilo dokreslování obrázku, v závěru aktivity si žáci zadávali vlastní pokyny pro spolužáky a používali tedy novou gramatickou strukturu aktivně.

## 8. Pracovní listy pro 5. ročník

Gramatickými jevy, které jsem zvolila pro 5. ročník jsou stažený tvar a tvorba otázek. Tyto struktury nebyly odučeny pomocí těchto pracovních listů v hodinách anglického jazyka, z toho důvodu v závěru jednotlivých listů a aktivity nenásleduje reflexe.

### 8.1. Stažený tvar slovesa být

Se staženým tvarem se žáci pasivně setkávají téměř od počátku výuky anglického jazyka. Mají jej v povědomí. Dokáží jej přečíst, použijí ho v mluvené formě jazyka, ale prozatím jim nebyl explicitně vysvětlen ani jej záměrně netvořili.

Důležitým prvkem pro tvorbu staženého tvaru je apostrof. S jeho tvorbou a vlastním použitím se žáci v českém jazyce na prvním stupni ZŠ nesetkají. Vidět ho mohou pouze například v úryvcích z čítanek či ve vlastní četbě. Avšak jeho použití v českém jazyce je oproti použití v anglickém jazyce zcela minimální a velmi odlišné. V anglickém jazyce je používán zejména při tvorbě oznamovacích vět se slovesem „být“. Slouží k provázání frází a používán je hojně zejména v hovorové angličtině.

V pátém ročníku již žáci dovedou v českém jazyce časovat slovesa, znají jejich mluvnické kategorie– osobu, číslo i čas. Pro vysvětlení anglické gramatiky nám postačí pracovat s osobou a číslem.

#### Úvodní aktivita

Pro vyvození staženého tvaru jsem vytvořila jako úvodní aktivitu rozhovor. Cvičení bylo vytvořeno dle vzoru problémového cvičení. V problémovém cvičení se žák aktivně zapojuje do objevování a zjišťování souvislostí, podobností či odlišností. Úkolem žáka je po přečtení rozhovoru najít a barevně označit vždy jev, který se objevuje jak u první, tak i u druhé osoby.

V jazyce se skupinou nyní probíráme dialogy a úvodní fráze, tudíž i úvodní aktivita tohoto gramatického jevu se věnovala rozhovorům, které jsou žákům známé a blízké.

TRÍDA	5.
POMŮCKY	Pracovní list s dialogem, barevná pastelka
ČASOVÁ DOTACE	1x 15 min
CÍL	Vyhledat v dialogu dvojice shodných tvarů (dlouhý a stažený tvar).

Tabulka 4



Obrázek 16 - Stažený tvar 1



Obrázek 17 - Stažený tvar 2

Úkolem dvojice je vyhledat a barevně označit slova, která by mohla mít stejný význam, ale mají odlišný zápis. Nadále je vedle sebe zapsat a porovnat. Vzhledem k tomu, že se jedná o problémovou úlohu, úkolem žáků také je zkusit vlastními slovy popsat, jak a proč ke zkracování dochází.

Následuje další dialog, ve kterém byly obsaženy další osoby použití staženého tvaru (short form) a plného tvaru (long form). (Viz Obrázek 18)



Obrázek 18 - Stažený tvar 3

<sup>12</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

<sup>13</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

Po této úvodní aktivitě, jsem žákům položila otázku, proč si myslí, že se v anglickém jazyce používá tento stažený tvar. Příkládám několik odpovědí:

Ž1: Jsou líní.

Ž2: Je to jednodušší.

Ž3: Ušetří čas.

Ž4: Lepší, jednodušší výslovnost.

Diskutovali jsme o používání staženého tvaru, zda je spisovný či nespisovný, proč ho tedy anglicky mluvící lidé používají. Rozhovor byl veden v českém jazyce. Žáci měli několik nápadů (viz výše), proč je používán.

**Cíl:** Cílem aktivity je, aby se žáci cíleně zaměřili na vyhledání a rozdíl v psaní a čtení staženého i dlouhého tvaru. Dokázali jej vyhledat a vlastními slovy popsat, proč se používá.

### **Procvičování - ústně**

Aktivita pracuje s mluvenou formou pravidla. Ve výuce ji používám pro zopakování slovní zásoby, tvorbě vět, aj. Učitel si nachystá míček či plyšáka (nás již od 3. ročníku provází medvěd s velkou mašlí). V počáteční části aktivity, či pokud aktivitu žáci ještě neznají začíná vždy učitel. Postup je následující:

U: *Tell me the short form (naznačí propletenými prsty na dlaních) of she is.*

Vyvolá žáka a hodí mu míček.

Ž: She's.

(Háže zpět učiteli. A postup se stále opakuje.)

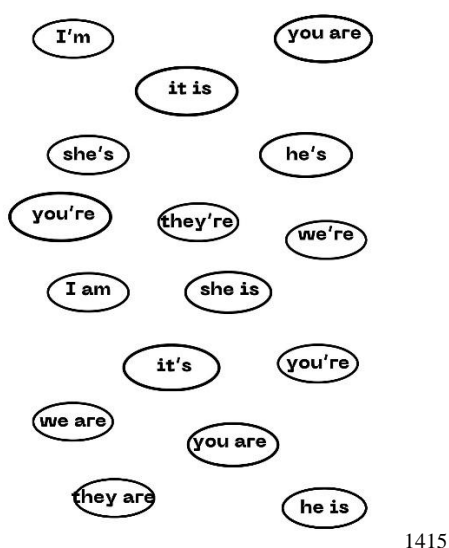
U: *They are.*

Ž: They're.

Aktivitu je vhodné v průběhu obměnit. Učitel uvádí short form a žák long form. Pokud si žáci jsou již jistější, učitel pouze kontroluje, zda žáci odpovídají správně a háží si mezi sebou.

## Procvičování - Connect it and write it

Následující aktivita je zaměřena na psanou formu gramatického jevu. Úkolem žáků je vyhledat správnou dvojici, spojit ji a přepsat do připravené tabulky či školního sešitu dle osob jednotného a množného čísla. Aktivitu jsem zařadila také z toho důvodu, že je pro žáky čím dál více obtížné soustředit se určitou dobu. Vyhledávání dvojic či postupné řady jsou na procvičování vhodné. Zároveň pro zopakování si žáci měli uvědomit, že sice v českém jazyce máme stejně jako v jazyce anglickém tři osoby jednotného čísla a tři osoby množného čísla, pouze se liší ve tvaru 3. os., č. mn., kdy anglický jazyk pracuje pouze s jedním tvarem.



Obrázek 19 - Spojovačka

SINGULAR	PLURAL
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Obrázek 19 - Tabulka ke spojovačce

<sup>14</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

<sup>15</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

## Procvičování – kostky

Pro žáky jsem vytvořila pomůcku z hracích kostek. Na větší z nich jsem napsala zkrácené tvary slovesa být, i v záporném tvaru. Malé kostky byly popsány jednotlivými osobami, tvarem slovesa být či záporem „not“. Úkolem žáků je najít vždy dvojice, a připojit je k sobě.

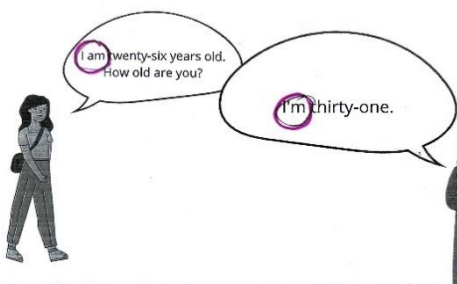


16

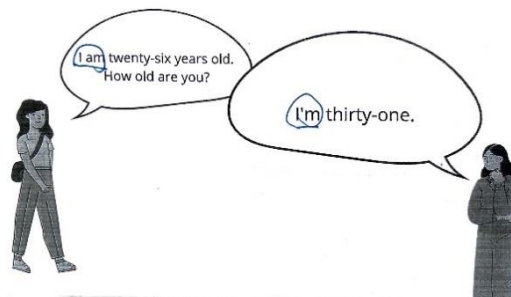
Obrázek 20 - Kostky

## Žákovské práce

### Práce s dialogem:



Obrázek 21 - Žákovská práce 5



Obrázek 22 - Žákovská práce 6

Pro lepší názornost žáci dialog přečetli. Při prvním čtení, přestože obsahuje dlouhý tvar, automaticky jej přečetli jako tvar zkrácený. Upozornila jsem je a při opravném čtení již dodrželi zapsanou výslovnost. Vystřídalo se několik dvojic, poté se pustili do práce. U prvního dialogu žáci neváhali a nechybovali. Všichni zakroužkovali shodně vazbu „I am“ s vazbou „I'm“.

Žákovská práce 7 (viz obrázek 23) je opět práce žáka, který do mé skupiny přišel během měsíce září. Druhá část obsahovala delší dialog a žáci museli vyhledat více shodných tvarů. Nejasně jsem v úvodu určila, že se jedná o tvary obsahující slovesa, tudíž označil

<sup>16</sup> Zdroj: Vlastní tvorba



jako shodné tvar „Hi“ s „Hello“. V tomto případě nebyl jediným ze třídy. V druhém případě však, kdy označil hnědou barvou „is name“ a „name’s“ byl jediný.



Obrázek 23 - Žákovská práce 7

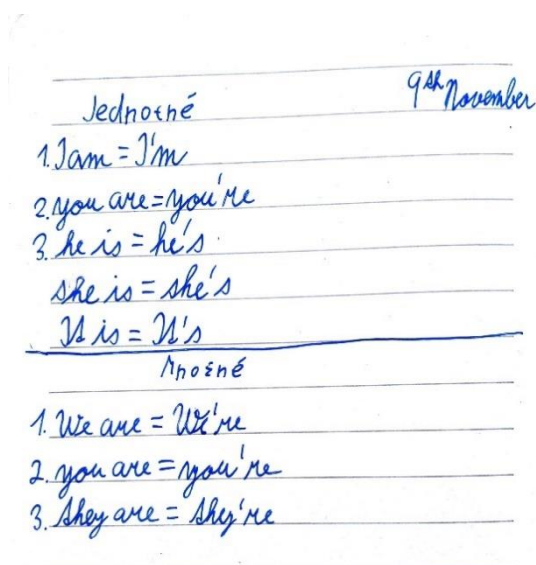
Druhá žákovská práce (viz Obrázek 24) již byla zpracována bez chyb.



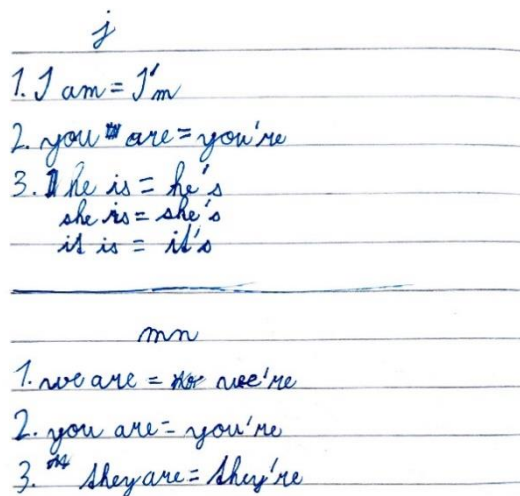
Obrázek 24 - Žákovská práce 8

V závěru aktivity sami žáci zmínili, že zkrátit by se také dala vazba „What is“ a správně určili pravopis krátkého tvaru „What’s“.

## Zápis staženého tvaru u slovesa „být“:

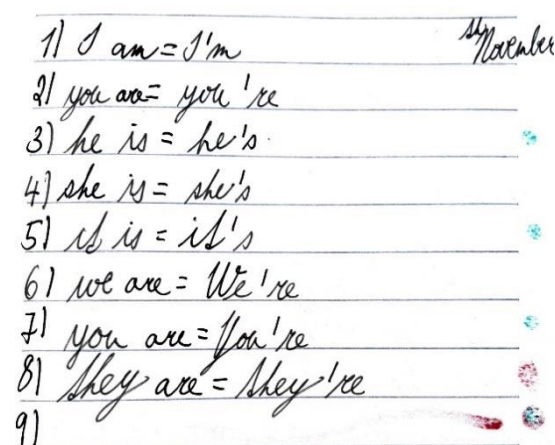


Obrázek 25 - Žákovská práce 9

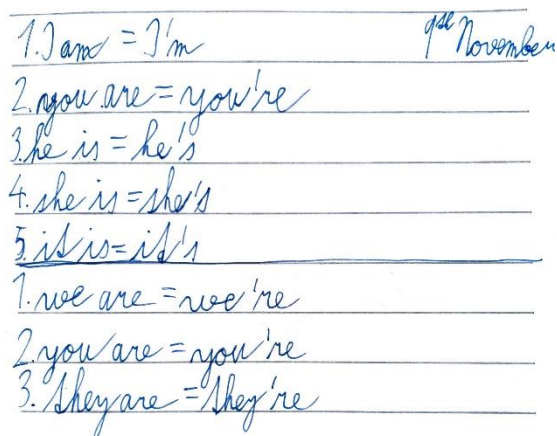


Obrázek 26 - Žákovská práce 10

Při časování slovesa „být“ a zápisu jeho zkráceného tvaru většina žáků nechybovala. Správně rozdělila osoby na jednotné a množné, zapsala správný počet osob a uvedla správný tvar. Jediný problém je zápis počátečních velkých písmen u „It“ a „We“ (viz Obrázek 25).



Obrázek 27 - Žákovská práce 11



Obrázek 28 - Žákovská práce 12

Z některých prací je patrné, že žáci doposud neporozuměli časování sloves – osobám a číslu jednotnému a množnému. (viz Obrázek 27 a Obrázek 28)

## Reflexe

Aktivitu jsem realizovala ve skupině jazykově nadanějších žáků, se kterou pracuji již od třetího ročníku. Žáci jsou zvyklí na tempo hodiny, mou výslovnost, dílčí části hodiny, které se opakují a pracovní listy, které pro ně vytvářím. Pouze jeden z žáků, který do skupiny přestoupil v průběhu září občas chybuje a nemá slovní zásobu stejnou jako ostatní žáci. Je pro něj obtížnější mluvit, vyjádřit se vlastními slovy a porozumět všem zadáním.

Po odučení úvodní hodiny a práci s novým pojmem „apostrof“, jsem s žáky v rámci propojování hodin vyhledávala apostrof jak v anglické literatuře či učebnicích, tak i v české. Zjistili jsme, že používání v českém jazyce není tak obvyklé jako u angličtiny. Jak uvádí Wikipedia (2022), v hovorové řeči jím lze označit vypuštění hlásky, např. pad' (= padl). Je také možné se s ním setkat ve starší české literatuře, kde se používá ve spojení např. ty's (=ty jsi). V současné spisovné češtině se již apostrof nepíše. Žáky samotné vyhledávání a porovnávání bavilo. Shodli se na tom, že v anglickém jazyce se s ním setkali velmi často a pracují s ním, běžně ho používali, aniž by věděli, o co se jedná.

Jak bylo zmíněno výše, v úvodu aktivity jsem nejasně zadala cíl – vyznačit co je shodné, ale jinak se zapisuje. Proto někteří žáci v prvním dialogu ústně označili „twenty-six“ a „thirty-one“ – jednalo se o číslovky. V druhém dialogu označili „Hi“ a „Hello“ jako shodné pozdravy.

Pokud s aktivitou budu opět pracovat, budu dbát na přesné pokyny. Zároveň vidím jako důležité, slovesa a jejich časování zopakovat v rámci hodin českého jazyka a až poté pracovat se staženými tvary a časováním sloves v jazyce anglickém.

## 8.2. Tvorba otázek se slovesem „to be“

Typů otázek, se kterými se žáci setkávají je několik. Na prvním stupni se žáci nejčastěji setkávají s těmito typy:

- 1) Otázky zjišťovací (tzv. closed questions) – odpovídáme na ně pouze Ano. / Ne.
- 2) Otázky doplňovací (tzv. WH-questions) – nelze na ně odpovědět pouze ano/ne.

Zvolila jsem tvorbu otázek zjišťovacích. Slovesa jako to be, to have got, can, could, will, would, may, ... jsou pomocným slovesem a při tvorbě otázek zjišťovacích nepotřebují další pomocné sloveso. Pro vytvoření otázky se sloveso přesune před podmět. Pokud věta oznamovací pomocné sloveso neobsahuje, musíme ho do otázky doplnit. Velmi často je to sloveso „do“, a to v odpovídajícím tvaru (did, does, ...).

Žáci v pátém ročníku s anglickými otázkami pracují již několikátý rok – tvoří je, čtou, zapisují. Stejně jako u výše zpracovaného apostrofu se s nimi setkávají v hodinách pravidelně. Avšak se je učí pouze jako celky – chunks, zatím neví, jak otázku správně gramaticky vytvořit. Náročným bodem při tvorbě tzv. WH-questions je zvolit správné tázací zájmeno. Žáci nedokáží použít správné tázací zájmeno vzhledem k tomu, na co se ptáme. Proto by procvičování mělo být pozvolné, odpovídající výuce gramatiky v českém jazyce.

Využití induktivního přístupu je následující – žák doposud není cíleně seznámen s danou problematikou gramatického jevu. Z minulosti jej používá, pracuje s ním. Po úvodní aktivitě sám vyvozuje pravidla pro tvorbu a učitel je v roli poradce.

Pracovní list obsahuje úvod do tématu tvoření otázek. Jsou zahrnuty aktivity k vyvození a procvičení tvoření otázek pomocí inverze, otázky se slovesem „být“. Tvoření otázek je blízké českému jazyku, s rozdílem vypuštění zájmen:

- AJ: Are you happy?
- ČJ: Jsi (ty) šťastný?

**Cíl:** Zopakovat časování slovesa být v přítomném čase. Upevnit znalost osob jednotného a množného čísla. Být schopen vyčasovat sloveso být – sestavit z kartiček, ústně, zapsat. Z pracovního listu vyvodit pravidlo pro tvorbu zjišťovacích otázek se slovesem „to be“.

## Úvodní aktivita

Úvod hodiny se skládá ze dvou aktivit. V jedné dochází ke zopakování časování slovesa „být“ v kladném tvaru. Jako druhou aktivitu jsem zvolila pracovní list zaměřený na čtení s doplňováním založeném na poslechu.

TŘÍDA	5.
POMŮCKY	Pracovní list, list pro učitele, pero, školní sešit
ČASOVÁ DOTACE	1 x 15 min
CÍL	Porovnat kladnou větu a otázku; Vyvodit pravidlo při tvoření zjišťovací otázky pomocí slovesa “to be”; Vlastními slovy popsat.

Tabulka 5

V první části si žáci nejprve ústně zopakují časování slovesa „být“. Při časování ukazují na osoby v jejich okolí. (Při I am ukazují na sebe, you are ukazují na spolužáka v lavici atd.). Závěr první aktivity je ukončen zapsáním libovolných tří kladných vět do sešitu, každá v jiné osobě. Ve dvojici si zkontrolují, přečtou si nahlas. Např.:

- I am Klára.
- They are hungry.
- She is my sister.

Po zopakování žáci dostávají list se všemi osobami slovesa být, interpunkčními znaménky a několika slovy navíc pro tvoření jednoduchých vět. (viz Obrázek 29)

<b>I</b>	<b>AM</b>	<b>YOU</b>
<b>ARE</b>	<b>HE</b>	<b>SHE</b>
<b>IT</b>	<b>IS</b>	<b>WE</b>
<b>YOU</b>	<b>ARE</b>	<b>THEY</b>
<b>ARE</b>	<b>ARE</b>	<b>?</b>
<b>•</b>	<b>A TEACHER</b>	<b>A STUDENT</b>
<b>AT SCHOOL</b>	<b>HUNGRY</b>	<b>CZECH</b>

17

Obrázek 29 - Kartičky

<sup>17</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

Kartičky si žáci vystřihají. Úkolem žáků je podle poslechu učitele sestavit jednoduchou větu oznamovací. Například:

- You are Czech.
- They are at school.
- He is a student.

Žáci kartičky skládají do celých vět, na konci věty doplní znaménko (tečku). Následuje převedení kladné věty na otázku. Učitel nahlas, pomalu a srozumitelně kladnou větu převádí na otázku. Žáci manipulují s kartičkami. Takto postupujeme k dalším větám. Vždy vytvoříme nejdříve kladnou větu, z ní otázku, až poté přejdeme k další kladné větě. Učitel má tyto karty ve větší podobě, pro kontrolu je upevňuje na tabuli.

**Cíl:** Po této úvodní aktivitě by žáci měli být schopni uvést pravidlo pro tvoření otázky pomocí inverze. Přestože jsou žáci vedeni k tomu, že chyba není nepřítel, občas se bojí ihned nahlas prezentovat svůj vlastní názor. K vyvození pravidla je možno použít metodu sněhové koule – nejdříve se žáci zamyslí sami, poté se spojí do dvojic, trojic, čtveřic a své nápady sdílí se spolužáky. Na závěr jeden ze skupiny popíše pravidlo vlastními slovy. Následující aktivity mohou, ale nemusí probíhat ve stejné hodině. Je vhodné s kartičkami pracovat v několika hodinách za sebou, a to různým způsobem – časovat sloveso být, přidat zápor „not“, nahrazovat podstatné jméno zájmenem, aj.

### Procvičování – písemně

Po aktivitě s kartičkami, která žákům pomůže si představit inverzi (záměnu) podmětu s přísudkem, lze přejít k psané formě. Žáci mohou dle poslechu či samostatně doplnit vhodné osoby a tvary slovesa.<sup>18</sup>

___ ___ very happy today.	Am I very happy today?
___ ___ my best friend.	_____ my best friend_
___ ___ my sister.	_____ my sister_
___ ___ a bad boy.	_____ a bad boy_
___ ___ rainy today.	_____ rainy today_

Obrázek 30 – Otázky 1

Učitel čte, žáci dle poslechu doplňují:

<sup>18</sup> Zdroj: Vlastní tvorba

*U: I am very happy today. - Am I very happy today?*

Žáci doplňují.

*U: You are my best friend. - Are you my best friend?*

V případě, že žáci neporozumí, neprozrazujeme žákům správné odpovědi, ale zopakujeme text. Dbáme na doplnění otazníků na konci vět.

Sloveso si označí barevně jak v levém, tak v pravém sloupci. Jinou barvou označí zájmeno. Po doplnění chybějících částí vět a následné společné kontrole.

Po přečtení žáci zvýrazní změny, které jsou patrné. Mají možnost poradit se se spolužákem.

<b>I am</b> very happy today.	<b>Am I</b> very happy today?
<b>You are</b> my best friend.	<b>Are you</b> my best friend?

19

Obrázek 31 – Otázky 2

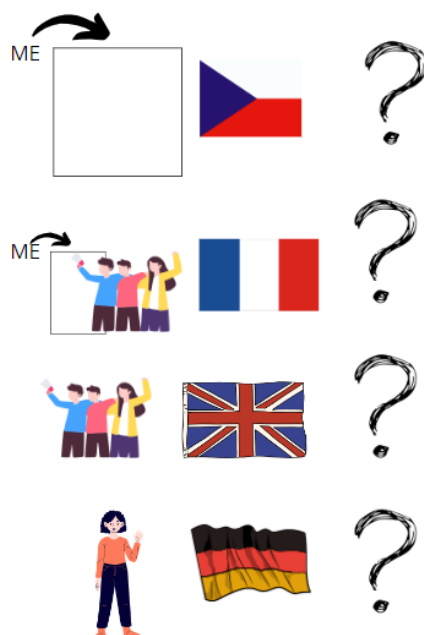
**Cíl:** Žáci by si měli upevnit a zafixovat postup při tvorbě otázky s pomocným slovesem být v přítomném čase prostém.

### Další aktivity k procvičení

Možností, jak tvorbu otázek procvičovat je nespočet. Vhodné mi přijdou například:

- Na stanoviště ve třídě položit rozstříhané lístečky s kladnou větou a otázkou. Úkolem žáků je jednotlivě dojít ke stanovišti a věty složit, zapsat si do připravené tabulky.
- Žáci si do sešitu zapíší dvě libovolné kladné věty. Pokud váhají, poradí se s učitelem. Sešit předají spolužákovi, ten z nich vytvoří otázku.
- Doplnovat chybějící tvary slov ve větách.
- Tvorba otázek na základě obrázku – osoby, vlajka státu. (viz Obrázek 33)  
Například: Am I Czech? Are we French? Are they British? Is she German?
- Využít platformy jako Kahoot! Wordwall, Bamboozle, skolasnadhledem.cz, aj. k online procvičování.

<sup>19</sup> Zdroj: Vlastní tvorba



20

*Obrázek 32 - Národnost*

Po procvičení, opakování, upevňování tvorby takových otázek se snadno vyvodí tvorba otázek se slovesem *to have got*, *can* či *there is/are*, které se tvoří na stejném principu. Po procvičení těchto struktur následuje tvoření otázky s pomocným slovesem.

---

<sup>20</sup> Zdroj: Vlastní tvorba



## Závěr

V diplomové práci byly přiblíženy dva hlavní přístupy, se kterými může učitel pracovat v rámci výuky gramatiky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Bylo uvedeno několik metod, ze kterých přístupy vznikaly. Zároveň byla zmíněna jejich vhodnost či naopak nevhodnost použití pro žáky mladšího školního věku. Uvedeny byly také aktivity, které metody přinesly.

Zdůrazněna byla také charakteristika žáka mladšího školního věku a jeho vývoj. Zejména vývoj dítěte v kognitivní oblasti. Byl porovnán přístup anglicky a česky psané literatury s ohledem na vývoj žáků. V nemalé části byly zmíněny také aktivity vhodné pro výuku gramatiky anglického jazyka.

V praktické části jsem popsala celkem pět gramatických celků, které jsou vyučovány v anglickém jazyce na 1. stupni ZŠ. Pro třetí ročník jsem se zaměřila na tvorbu množného čísla. Aktivity čtvrtého ročníku se týkaly existenční vazby „there is/there are“ a předložek místa. Pro pátý ročník jsem zvolila aktivity zaměřené na stažený tvar a tvorbu zjišťovacích otázek se slovesem „to be“. Jak bylo zmíněno v teoretické části, výuka gramatiky kráčí ruku v ruce s výukou slovní zásoby. Ta se žákům v rámci odučených struktur rozšířila v závislosti na tématu, které jsem pro výuku zvolila.

Aktivity u jednotlivých gramatických celků postupovaly od jednodušších k těm složitějším. Snažila jsem se také postupovat od názorného k abstraktnímu a od známého k neznámému. Zejména v aktivitách pro 3. a 4. ročník jsem využila dětské hravosti a fantazie. Vzhledem k tomu, že je mi hudební výchova blízká a ráda do hodin zapojuji anglické písně, použila jsem také melodie, které slouží k lepšímu zapamatování.

Psaní diplomové práce mi přiblížilo metody a z nich vycházející přístupy, které lze při výuce gramatiky jazyka použít. Zároveň mi pomohlo si ujasnit, které z nich jsou pro výuku žáků mladšího školního věku vhodné více, a které méně. Velkým přínosem pro mě bylo pozastavení se nad propojením anglické a české gramatiky. To, s jakými gramatickými strukturami se žáci ve svém mateřském jazyce již setkali. Pro samotnou výuku gramatiky propojení vnímám jako velmi důležité.

Jako velmi přínosné do své praxe hodnotím vytvořené pracovní materiály. Tvorba materiálů mě bavila a donutila mě pozastavit se nad tím, jak danou problematiku uchopit, aby vycházela z induktivního přístupu k výuce. Několik materiálů bylo prakticky využito

v hodinách anglického jazyka. Tvůrčí činnosti bych se ráda věnovala i v budoucnosti a svým žákům tvořila materiály k procvičení na míru.

Věřím, že materiály budou pro začínající učitele záchytným bodem při výuce gramatiky anglického jazyka. Zároveň doufám, že jako zdroj inspirace poslouží i zkušenějším učitelům. Jako velmi hodnotnou vidím zpětnou vazbu kolegyň a vlastní práce žáků. Zejména práce žáků, atmosféra v hodinách, jejich zapojení se do aktivit podněcovalo mou snahu k vytvoření materiálů.

## Summary

Diploma thesis focused on two main approaches that a teacher can use in the teaching of English grammar at the primary school. Several methods were introduced. Their suitability or unsuitability for use with younger students was mentioned too. Activities brought about by the methods were also presented.

The characteristic of a younger primary school student and their development were also emphasized, particularly in the cognitive domain. The approach of English and Czech literature was compared concerning students' development. I also mentioned activities suitable for teaching English grammar.

In the practical part, I described a total of five grammatical structures taught in English on the primary school level. For the third grade, I focused on plural formation. Fourth-grade activities involved the existential structure "there is/there are" and prepositions of place. For the fifth grade, I chose activities centered around the contracted form and forming yes/no questions with the verb "to be".

Activities for each grammatical structure progressed from simpler to more complex. I also aimed to move from the concrete to the abstract and from the familiar to the unfamiliar. Particularly in activities for the third and fourth grades, I utilized the playfulness and imagination of children. I also used melodies for better memorization.

Writing the thesis brought me closer to methods and the resulting approaches that can be used in teaching language grammar. It also helped me clarify which of them are more suitable for teaching younger students and which are less so. A significant benefit for me was reflecting on the connection between English and Czech grammar. Knowing which grammatical structures students have already discovered in their native language and being able to build on this fact in English language teaching is crucial for education.

I consider the created teaching worksheets to be very beneficial for my practice. Creating materials was enjoyable and forced me to think about teaching English grammar inductively. Several of them were practically used in English language classes.

I believe that the materials will help as a starting point for beginning teachers in teaching English grammar. At the same time, I hope that they will be a source of inspiration for more experienced teachers. I highly value the feedback from colleagues and the work of the students themselves. Particularly, the students' work, the atmosphere in the classes, and their engagement in activities stimulated my effort in creating materials.

## Seznam použité literatury

BERNÁTOVÁ, Zuzana, 2014. *Gramatika: Charakteristika gramatiky*. Online. Kateřina Prokopová. Univerzita Palackého v Olomouci, 9. 11. 2014. Dostupné z: [https://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Gramatika\\_Charakteristika\\_gramatiky.html](https://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Gramatika_Charakteristika_gramatiky.html). [cit. 2023-12-05].

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gail a GIRARD, Denis, 2002. *The primary English teacher's guide*. 2nd. Penguin English. London: Penguin Books. ISBN 978-0582447769.

CAMERON, Lynne, 2001. *Teaching languages to young learners*. 8th print. Cambridge language teaching library. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-77434-9.

KRASHEN, Stephen D. a TERRELL, Tracy D., 1996. *The Natural Approach*. 2. Hertfordshire: Prentice Hall Europe. ISBN 0-13-609934-3.

*Metajazyk*, 2001-. Online. In: Wikipedia: the free encyclopedia. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Metajazyk>. [cit. 2023-05-01].

PASCH, Marvin; GARDNER, Trevor G.; SPARKS-LANGEROVÁ, Georgea; STARKOVÁ, Alane J. a MOODYOVÁ, Christella D., 1998. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.

SCOTT, Wendy A. a YTREBERG, Lisbeth H., 1995. *Teaching English to children*. Longman keys to language teaching. Harlow: Longman. ISBN 0-582-74606-X.

THORNBURY, Scott, 1999. *How to teach grammar*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-33932-4.

UR, Penny, 2012. *A course in English language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-68467-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

## Seznam použitých zdrojů

Alternativní metody výuky jazyků [online]. 2005-2023 [cit. 2023-11-12]. ISSN 1801-688X. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku/>

Gramatika: Wikisofia [online]. [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/Gramatika>

Help for English [online]. 2005-2023. ISSN 1803–8298.

Metajazyk. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Metajazyk>

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ AV ČR, 2023. Metajazyk. Online. Praha. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=metajazyk>. [cit. 2023-11-04].

VÍT, Marek. Gramatika. Helpforenglish [online]. 2023, 2005-2023 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://www.helpforenglish.cz/article/2006040101-jak-na-to-grammar>

## Seznam obrázků

Obrázek 1 - Koncovka -s .....	32
Obrázek 2 – Pexeso.....	33
Obrázek 3 - Psaná forma.....	34
Obrázek 4 - Koncovka -es .....	34
Obrázek 5 - Žákovská práce 1      Obrázek 6 - Žákovská práce 2.....	35
Obrázek 7 - Žákovská práce 3 .....	35
Obrázek 8 - Žákovské práce 4 .....	36
Obrázek 9 - There is/There are .....	39
Obrázek 10 - There is/There are věty zadání .....	39
Obrázek 11 - There is/There are ústně.....	41
Obrázek 12 - There is/There are doplňovačka .....	41
Obrázek 13 - Prepositions song .....	43
Obrázek 14 - Prepositions song, ukazování.....	44
Obrázek 15 – Prepositions .....	44
Obrázek 16 - Stažený tvar 1 .....	47
Obrázek 17 - Stažený tvar 2.....	47
Obrázek 18 - Stažený tvar 3.....	47
Obrázek 19 - Tabulka ke spojovačce      Obrázek 20 - Spojovačka.....	49
Obrázek 21 - Kostky .....	50
Obrázek 22 - Žákovská práce 5      Obrázek 23 - Žákovská práce 6.....	50
Obrázek 24 - Žákovská práce 7 .....	51
Obrázek 25 - Žákovská práce 8 .....	51
Obrázek 26 - Žákovská práce 9      Obrázek 27 - Žákovská práce 10.....	52
Obrázek 28 - Žákovská práce 11      Obrázek 29 - Žákovská práce 12.....	52
Obrázek 30 - Kartičky.....	55

Obrázek 31 – Otázky 1 .....	56
Obrázek 32 – Otázky 2 .....	57
Obrázek 33 - Národnost.....	58