



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

Výuka gramatiky ve 3. ročníku ZŠ
Teaching Grammar in the 3rd Form of
Primary school

Vypracovala: Jana Růžičková
Vedoucí práce: Mgr. Petr Dvořák, Ph.D.

České Budějovice 2016

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 Českých Budějovicích dne 25. 4. 2016

.....

Podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Petru Dvořákovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a všestrannou pomoc při vypracování mé diplomové práce. Poděkování patří též všem základním školám, které mi poskytly podklady pro tuto diplomovou práci. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mi byli nesmírnou oporou.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou výuky gramatiky anglického jazyka na prvním stupni základní školy, konkrétně se zaměřuje na třetí třídu. Zajímáme se, jaký přístup ve výuce anglického jazyka učitelé upřednostňují. Zda využívají přístup indukční nebo dedukční. Zkoumáme očekávané výstupy žáků na konci třetího ročníku. Zjišťujeme, zda učivo třetího ročníku odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a školního vzdělávacího plánu. Chceme zjistit, jestli se žáci třetího ročníku seznamují s totožnou gramatikou.

V první polovině práce se seznamujeme s anglickým jazykem, jeho historií a gramatikou. Přibližujeme vznik angličtiny jako mezinárodního jazyka. V další části charakterizujeme děti mladšího školního věku. Jejich kognitivní a emoční vývoj a socializaci. Přibližujeme didaktická východiska a metody vyučování jazyků. Přístupy ve výuce gramatiky na 1. stupni ZŠ zkoumáme z hlediska uplatnění indukce, nebo dedukce. Analyzujeme kurikulární dokumenty, jako jsou Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací plán, které vymezují výuku angličtiny na 1. stupni základní školy.

Navazujeme částí praktickou, která je zaměřena na výuku anglického jazyka. Zmiňujeme cíl práce a výzkumné otázky, kterými jsme se zabývali při vypracování práce. Uvádíme použité metody a techniky. Charakterizujeme zkoumané školy. Na základě výzkumných metod, jako je pozorování doplněné o analýzu dokumentů a dotazování, zhodnotíme výuku gramatiky anglického jazyka ve třetí třídě na reprezentativních vzorcích základních škol. Provádíme rozbory hodin, ve kterých se zaměřujeme na přístupy učitelů. Zjišťujeme zvolené metody a techniky při výuce. Zkoumáme splnění požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, které jsou obsažené ve školním vzdělávacím plánu.

Klíčová slova: gramatika, anglický jazyk, přístupy ve výuce, výukové metody, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Abstract

The diploma thesis deals with the teaching of English grammar in the third grade of elementary school. I am interested in what teaching approach teachers prefer - whether they use an inductive or deductive approach.

I focus on the expected outcomes at the end of the third grade. I am interested in whether the curriculum meets the requirements of the Framework Educational Programme for Elementary Education. I want to find out whether pupils in all observed classes study the same grammar during the school year.

In the first part of the thesis, readers are familiarized with the history of English language and its grammar. The second part of the thesis covers the characteristics of young English learners, especially their cognitive and emotional development. Further, I describe teaching methods used in foreign language teaching. I analyse the curricular documents, such as the Framework Educational Programme for Elementary Education and School Educational Programme.

The practical part is focused on teaching English grammar. The aim of the thesis and the research questions are mentioned. I also describe methods and techniques used during the research. The practical part contains characteristics of observed schools. Based on research methods such as observation, document analysis and interviews, the evaluations of teaching grammar in the third grade are made. I analyse the problematic situations, teaching approaches, methods and techniques used in lessons. I also focus on meeting the requirements of the Framework Educational Programme for Elementary Education and School Educational Programme.

Key words: grammar, the English language, teaching approaches, teaching methods, the Framework Educational Programme for Elementary Education

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1 Anglický jazyk.....	10
1.1 Historie anglického jazyka	11
1.2 Angličtina jako mezinárodní jazyk	13
1.3 Gramatika.....	14
2 Charakteristika žáků prvního stupně ZŠ	17
2.1 Charakteristika žáků 3. ročníku.....	18
2.1.1 Kognitivní vývoj.....	19
2.1.2 Emoční vývoj a socializace.....	23
3 Didaktická východiska výuky gramatiky AJ	27
3.1 Doporučení ve výuce AJ dětí mladšího školního věku	27
3.2 Metody, přístupy a techniky vyučování jazyků.....	28
3.2.1 Gramaticko – překladová metoda.....	30
3.2.2 Audio – lingvální metoda.....	30
3.2.3 Komunikativní přístup	31
3.2.4 TPR – metoda celkové fyzické reakce.....	31
3.2.5 Komunitní jazykové vzdělávání (Community language learning)	31
3.2.6 Přirozený způsob	32
3.2.7 Metoda založená na úkolech (Task – based learning)	32
3.2.8 Tichý způsob (The silent way).....	32
3.2.9 Metoda zaměřená na osobu (Person - centred approaches)	32
3.2.10 Lexikální přístup.....	33
4 Přístupy ve výuce gramatiky	34
4.1 Deduktivní přístup	34
4.2 Induktivní přístup.....	36

5	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	40
5.1	Jazyk a jazyková komunikace.....	41
6	Školní vzdělávací plán	45
II. Praktická část	.....	47
7	Cíl práce a výzkumné otázky	47
7.1	Cíl práce.....	47
7.2	Výzkumné otázky.....	47
7.3	Použité metody a techniky.....	47
7.4	Charakteristika zkoumaných škol.....	48
7.4.1	Základní škola Týn nad Vltavou, Malá Strana.....	48
7.4.2	Církevní Základní škola České Budějovice.....	49
7.4.3	Základní škola Oskara Nedbala, České Budějovice.....	49
8	Rozbory observací	51
8.1	Observace č. 1 – ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana.....	51
8.2	Observace č. 2 – ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana.....	53
8.3	Observace č. 3 – ZŠ Církevní, České Budějovice.....	56
8.4	Observace č. 4 - ZŠ Církevní, České Budějovice.....	59
8.5	Observace č. 5 – ZŠ O. Nedbala, České Budějovice.....	61
8.6	Observace č. 6 - ZŠ O. Nedbala, České Budějovice.....	63
9	Přístupy učitelů	67
10	Užité metody a aktivity	70
10.1	Zásobník aktivit.....	73
11	Tematické plány	76
Závěr	.....	81
Summary	.....	83
Bibliografie	.....	86
Přílohy	.....	91

Úvod

Povinná výuka cizího jazyka má v České republice dlouhou tradici. Dříve často vyučovaná ruština ustoupila na přelomu osmdesátých a devadesátých let německému jazyku díky změně politické situace v Československu. Důvodem byla blízkost německy mluvících států. V poslední době však převládá jazyk anglický. A protože je angličtina jeden z nejrozšířenějších a nejpoužívanějších jazyků nejen v Evropě, ale i ve světě, je u nás snaha zařadit jeho výuku od nejranějšího dětského období. Již v mateřských školách je nespočet možností navštěvovat zájmové kroužky. Pro dřívější seznámení s tímto jazykem se posunula výuka anglického jazyka i na základních školách.

Hlavní důvod při výběru tohoto tématu, Výuka gramatiky ve 3. ročníku ZŠ, byla skutečnost, že gramatika má velký význam při osvojování anglického jazyka. Další podnět, který mě vedl k výběru tématu, byl ten, že jako učitelka anglického jazyka, právě ve třetí třídě, mám k tomuto tématu velice blízký vztah.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje 6 kapitol. V úvodní kapitole se seznamujeme s anglickým jazykem, jeho vývojem a strukturou. V druhé kapitole charakterizujeme děti 3. třídy. Svým věkem patří do období mladšího školního věku. Důležitým oddílem teoretické části jsou kapitoly, ve kterých analyzujeme způsoby třídění didaktických metod a přístupy ve výuce. Uvádíme jejich výhody a nevýhody pro praxi. Poslední dvě kapitoly nás seznamují s kurikulárními dokumenty, které upřesňují etapy vzdělávání.

Po teoretické části následuje část empirická. V praktické části je charakterizován cíl práce, výzkumné otázky a metody šetření. Cílem bylo zjistit, který přístup učitelé aplikují při výuce gramatiky v anglickém jazyce. Dále nás zajímalo, jaké metody a aktivity pedagogové uplatňují při výuce. Srovnávali jsme tematické plány. Snažili jsme se zjistit, zda jsou žáci na konci 3. ročníku seznámeni se stejným gramatickým učivem. Zkoumali jsme, jestli školní vzdělávací plány (ŠVP) navštívených škol splňují požadavky Rámcového vzdělávacího programu

pro základní vzdělávání (RVP ZV). K získání dat jsme využili kvalitativního výzkumu a otevřené otázky. Navštívili jsme tři vybrané školy, které jsou stručně popsány v praktické části. Z observací a odpovědí učitelů jsme získali informace, které jsme interpretovali jako výsledky práce.

I. Teoretická část

1 Anglický jazyk

Anglický jazyk patří stejně jako čeština do indoevropské jazykové rodiny. Její větev je však jiná. Patří ke germánským (resp. západogermánským) jazykům. Na rozdíl od západogermánských jazyků má angličtina mnohem složitější výslovnost.

Crystal (2006) uvádí, že 360 - 400 miliónů lidí po celém světě mluví angličtinou jako mateřským jazykem. Je tedy samozřejmé, že se objevuje v nespočetných podobách, které se často výrazně odlišují. Od 20. století se rozlišuje britská a americká angličtina. Britské zámořské země, jako jsou Kanada, Austrálie, Nový Zéland aj., mají svoji podobu anglického jazyka (Hais, 1981). Dušková (2009) zmiňuje, že v každé oblasti se mluví jinou angličtinou. Británie je rozdělena na mnoho dialektů, nářečí a poddialektů.

Anglický jazyk se vyvinul z anglo-saského dialektu, který byl ovlivněn francouzštinou, což přispělo k zjednodušení gramatiky. Angličtina, se kterou se setkává většina cizích zemí, vychází z jihoanglického dialektu (Dušková, 2009).

Angličtina obsahuje minimum flexe. Proto je z velké části strukturovaná jako analytický jazyk. To znamená, že téměř nepoužívá časování a skloňování. Její slovosled je stabilní. Využívá mnoho funkčních slov, např. zájmena, předložky, spojky. Angličtina nerozlišuje slovesný rod. Rozlišuje pouze gramatický rod u osobních a přivlastňovacích zájmen ve 3. osobě jednotného čísla. Nemá to však vliv na mluvnické tvary slov. Angličtina se píše latinkou. S výjimkou některých cizích slov se obejde bez diakritických znamének. Na rozdíl od angličtiny se český jazyk řadí k jazykům syntetickým. Charakteristické je užívání afixů a rozvinuté flexe (skloňování a časování). V češtině se využívají koncovky, které vyjadřují více gramatických funkcí najednou (Erhart, 1990).

Angličtina má velmi rozmanitou slovní zásobu. Působením latiny a francouzštiny se v ní vyskytuje mnoho synonym. V hovorové formě se preferují slova germánského původu. Angličtina má velký vliv na slovní zásobu všech zemí. Anglické názvy jsou přejímány bez potřeby překladu. Stávají se nedílnou součástí ostatních jazyků.

Angličtina má bohatou slovní zásobu a schopnost přijímat nová slova. Jelikož však na rozdíl od ostatních velkých jazyků neexistuje žádný regulační úřad, jenž by nová slova přijímal, je velmi problematické určit jejich počet. Novotvary vznikají především v lékařství, vědě a technologiích, ale i v dalších oblastech. Často se navíc uplatňují slova přinesená komunitami přistěhovalců. V současnosti se odhaduje, že angličtina obsahuje přibližně 990 000 slov (ielanguages.com, 2016)

1.1 Historie anglického jazyka

Anglický jazyk postupně vytlačoval francouzštinu z pozice mezinárodního jazyka diplomatů, přestože se tomu francouzská oficiální místa snažila a vlastně i dodnes snaží zamezit. Škutina (2011) udává, že francouzština, která od raného novověku sama nahrazovala mezinárodně užívanou latinu, byla obecně uznávaným jazykem mezinárodní diplomacie. Její postavení, jakožto dominantního prostředku komunikace, bylo upevněno od doby vlády Ludvíka XIV., kdy se z Francie stala jedna z největších velmocí tehdejší Evropy. Vocelka (2011) dodává, že lesk dvora „krále Slunce“ se snažili napodobit i na jiných evropských panovnických dvorech.

Dalším významným činitelem pro šíření francouzštiny se stalo osvícenství. Například Clark (2008) poukazuje na fakt, že i pruský král Friedrich II., označil němčinu za „polobarbarský“ jazyk a raději psal francouzsky. Díla francouzských osvícenských myslitelů ovlivnila myšlení celé Evropy druhé poloviny 18. století. Osvícenské myšlenky byly nosnými hybateli Velké francouzské revoluce a následně byly dále šířeny po celé Evropě během napoleonských válek (Hora-Hořejš, 1996).

Vocelka (2011) zmiňuje, že vzor pro výuku cizím jazykům ve středoevropském prostoru nejvíce ovlivňovala habsburská dynastie, která zde vládla do roku 1918. Habsburkové, byť původně pocházející z německy hovořícího prostředí, byli díky dynastickým sňatkům spřízněni s burgundským (tedy frankofonním) a španělským prostředím, zároveň vládli nejen ve Svaté říši, ale do roku 1702 i ve Španělsku a dále i v některých italských státech. Navíc, jak se shodují Škutina (2011) s Pieperem

a Saltzwedelem (2012), jejich němčina měla až do 18. století podobu pokleslejší formy tzv. vídenštiny.

Kulturu, podobu dvora, zvyky, mravy a tedy i užívání jazyka panovnického rodu pak napodobovaly nejpřednější šlechtické rody tehdejších Čech. I zde byly jazykové znalosti u jednotlivých členů šlechtických rodů ovlivňovány sňatky a původem jednotlivých šlechtických rodů. Juřík (2014) podotýká, že celá řada šlechtických rodů, ať už z německých a rakouských zemí, Itálie, Belgie, Španělska, Holandska i Francie, se na české území dostala v raném novověku. Spolu s nimi přicházeli z ciziny různí stavitelé, umělci, obchodníci a řemeslníci.

Anglie, díky své ostrovní poloze, stála většinou poněkud stranou dění na evropském kontinentu a do událostí zasahovala spíše sporadicky nebo nepřímo a to pouze k udržení rovnováhy sil na evropském kontinentě (Taraba, 2006 a Tarabata, 2002). Britská politika se navíc v otázkách evropské politiky snažila držet tzv. skvělé izolace, kterou opustila až na počátku 20. století (Hrbek, 2001). Velký čas angličtiny přišel díky kolonizaci, kdy spojené království postupně ovládlo téměř jednu pětinu souše na Zemi a také díky postupnému rozvoji USA a jak poznamenává Škutina (2011), i angličtina se od 19. století, přes stálou dominanci francouzštiny, pomalu začíná prosazovat ve středoevropském prostoru.

Katastrofa dvou světových válek v první polovině 20. století postupně předznamenala pád velkých koloniálních říší, Velké Británie a Francie. Po roce 1945 bylo naprosto jasné, že na světě jsou jen dvě supervelmoci – USA a SSSR (Dějiny evropské civilizace II., 1995). Vůdčí roli v západním světě převzaly USA, jejichž dynamickému rozvoji nemohly válkou zdecimované evropské mocnosti konkurovat. Ruku v ruce s ekonomickou převahou se začala šířit i americká kultura a vliv anglofonního světa definitivně převzal otěže.

1.2 Angličtina jako mezinárodní jazyk

Británie měla snahu expandovat anglický jazyk do celého světa. Jejich kolonie a s nimi spojený obchod rozšiřoval jazyk do cizích zemí. Spojené státy americké, jako jedna ze světových velmocí, potvrdily angličtinu jako mezinárodní jazyk. V důsledku toho se anglický jazyk stával pro mnoho lidí mostem do světa vyššího vzdělání, vědy, mezinárodního obchodu, politiky, cestovního ruchu a jiných celosvětových zájmů. Na druhou stranu se tento jazyk stává pro mnoho nevzdělaných lidí velkou bariérou. Z důvodu neznalosti jazyka se jim zúžily cesty ke vzdělání a k volbě lukrativnějších profesí, jako jsou lékaři, advokáti, ekonomové, aj. Proto bylo nutností zařadit a zdokonalovat výuku anglického jazyka v běžné škole.

Edge (1993) tvrdí, že bylo nutností propojit výuku angličtiny ve školách s potřebami reálného života. Vyučující anglického jazyka hráli důležitou roli v rozvíjení žáků a v osvojování angličtiny. Velký vliv na výuku angličtiny měla osobnost učitele a jeho přístup k rozšíření anglického jazyka do světa. Buď tento směr podporovali, anebo ignorovali. To se odráželo na výuce anglického jazyka. Paradoxně se pak výuka v některých směrech odlišovala od praktického života.

Lidé, kteří si budovali kladný vztah k jazyku a aktivně ho využívali, nebo měli možnost být v kontaktu s rodilým mluvčím, si jazyk osvojovali snáze. Angličtina začala být nedílnou součástí života a ovlivňovala postavení ve společnosti. To se odrazilo na celosvětovém vzdělávání. Bylo nutné zařadit výuku anglického jazyka do vzdělávacích plánů škol. Angličtina se zcela přirozeně stala mezinárodním jazykem (Edge, 1993).

Janíková a kol. (2011) uvádí, že v dnešní době víc jak 60% populace z celého světa užívá aktivně dva a více jazyků. Jedním z důvodů je právě globalizace světa a komunikace. Tato potřeba neustále stoupá.

Domníváme se, že je velmi důležité, aby se s dalším jazykem dítě setkávalo od raného věku. Nejlépe jsou na tom děti, které vyrůstají v bilingvální rodině. Podpořit a usnadnit osvojení cizího jazyka, v našem případě anglického jazyka, můžeme tím, že

se děti seznámí s jazykem už v mateřské školce. Zvyšují se předpoklady, že přijmou anglický jazyk snadněji. Proto je snaha tento jazyk zařadit už od nejranějšího dětského období. Již v mateřských školách je nespočet možností navštěvovat zájmové kroužky. Pro dřívější seznámení s tímto jazykem se posunula výuka anglického jazyka i na základních školách. Od září roku 2007 je anglický jazyk zaveden do 3. ročníku.

Z hlediska správného užívání jazyka je nezbytné osvojit si gramatické principy angličtiny. Na prvním stupni základní školy se žáci seznamují se základy anglické gramatiky, které navazují na zkušenosti a dovednosti žáků získaných z mateřského jazyka.

1.3 Gramatika

Každý jazyk má svou vlastní gramatiku, tedy soubor pravidel a zásad. Je produktem lidského myšlení a abstrakce. Žák pronikající do stavby gramatiky zdokonaluje své myšlení. Gramatika je pro rozvoj myšlení nesmírně důležitá, ale děti před 10. rokem bychom neměli zbytečně zatěžovat gramatickými definicemi a pravidly (Kuric, 1986).

Gramatika je součástí obecné lingvistiky. Spolu se zvukovou podobou a slovní zásobou tvoří hlavní lingvistické disciplíny. Mluvnice zahrnuje dva dílčí obory, kterými jsou morfologie a syntax. Podle Čermáka (1997, s. 159) je gramatika: „Organizovaný úhrn pravidel jazykového systému chápaný jako principy tvorby a organizace vět, promluv, textů, a tedy komplexních jednotek jazyka a jejich skládání z jednotek elementárních (tj. bez výčtu většiny jednotek systému).“ Připomíná však, že existuje mnoho pohledů, jak lze gramatiku vnímat. Černý (1998) dodává, že tyto zásady vznikly plynule a přirozeně v průběhu času. Měly by být proto jednotné a platné pro každého mluvčího. Obecně lze říci, že gramatika je soubor pravidel, která by měl vzdělaný člověk užívat při psané i mluvené komunikaci. Tato disciplína zkoumá, jakou funkci má slovo ve větě, jak může měnit její význam a v neposlední řadě, jak správně uspořádat jednotlivá slova do větných celků (Oliphant 1972). Právě při učení se cizímu jazyku je porozumění gramatice mnohdy náročné.

Čermák (1997) uvádí, že gramatika neboli mluvnice je souhrn všech pravidel jazykového systému. Každý jazyk má svou vlastní gramatiku. Tato pravidla zahrnují:

- fonologii – zkoumá zvukovou stránku jazyka (nauka o funkci hlásek);
- morfolologii (tvarosloví) - vědu zabývající se naukou a strukturou slova (včetně skloňování, časování, derivace);
- syntax – zabývá se vztahy mezi slovy ve větě;
- sémantiku – nauku o významu a změnách významu jazykových jednotek;
- slovní zásobu - obsahuje největší podíl slov cizího původu, převážně z románských jazyků, hlavně z francouzštiny. Angličtina je typická i svou celkově velkou slovní zásobou v oblasti aktivní slovní zásoby a svou přizpůsobivostí.

Jak již bylo výše řečeno, jednou z oblastí gramatiky je morfologie, která studuje jednotlivé morfémy. Morfém je chápán jako nejmenší jazykový znak, který nese gramatický nebo věcný význam. Tento obor se tedy zabývá tvořením slov – slovotvorbou (Čermák, 1997).

V anglické mluvnici se nejčastěji setkáváme s těmito kategoriemi morfologie: podstatná jména (rod, počitatelnost, členy, množné číslo, skloňování), stupňování přídavných jmen, příslovce (stupňování, místní, časová, způsobová, tázací), zájmena (osobní, přivlastňovací, zdůrazňovací a zvrtná, vzájemnosti, ukazovací, tázací, vztažná, neurčitá), číslovky (základní, řadové, násobné, zlomky, mocniny a odmocniny, datum a letopočet, udávání číselného pořadí), slovesa (způsobová, tvary sloves, rozkazovací způsob, kondicionál, konjunktiv, trpný rod, slovesa podmětová, předmětová, zvrtná, jmenné tvary slovesné, slovesa nepravidelná), předložky, spojky, citoslovce, tvorba slov (Dušková a kol., 2009).

Na základní škole, zvláště pak na prvním stupni, čerpáme pouze zlomek z tohoto výčtu gramatických témat. Veškerá látka, vychází z RVP ZV, respektive ŠVP dané školy a je přizpůsobována individuálním schopnostem a potřebám žáků.

Dalším důležitým oddílem gramatiky je syntax, též skladba, která se zabývá stavbou věty (Černý, 1998). Jsou to pravidla užívání slov vedoucí k vytváření vět,

popřípadě textu (Čermák 1997). Oliphant (1936) definuje syntax jako sestavování slov do vět. Popisuje vztahy mezi slovy a správným uspořádáním slov ve větě.

Anglická mluvnice nabízí například tyto kategorie syntaxe: správný slovosled jednotlivých slov, věty bezpodmětné, věty s neurčitým osobním podmětem, časová souslednost. Též se zabývá problematikou souřadných a podřadných souvětí (Dušková a kol., 2009).

2 Charakteristika žáků prvního stupně ZŠ

První stupeň základní školy navštěvují žáci ve věku 6 – 12 let. Pro zahájení školní docházky je důležitá fyzická i psychická zralost dítěte. Při zápisu do školní docházky se děti podrobují zkoušce školní zralosti. Zkušení pedagogové ověřují, zda jsou děti připravené na výuku. V dnešní době je mnoho dětí, kterým je doporučen odklad školní docházky pro psychickou nevyzrálou.

V jednotlivých vývojových fázích člověka jsou schémata chování, vnímání a objeovávání nových informací. Vývojovou psychologií se zabývá nespočet autorů.

Vágnerová (2000) rozděluje školní věk na 3 fáze. První fází je raný školní věk. Věk žáků je od 6-7 let do 8-9 let. Toto období je typické výraznými změnami, kterými jsou děti ovlivněné. Nejvýznamnější změna je přechod z mateřské školy na základní školu. Druhou fází je střední školní věk. Věk žáků se pohybuje od 8-9 let do 11-12 let. Na konci této fáze dochází k přechodu z prvního stupně základní školy na druhý stupeň. Konec období je spojen se změnami převážně biologickými. Děti procházejí obdobím dospívání. Poslední, třetí fáze je starší školní věk. Toto období je charakteristické pro žáky druhého stupně základní školy. Po ukončení školní docházky, což je kolem 15. roku života, přecházíme do dalšího vývojového období, které je nazvané pubescence.

Langmeier, Krejčířová (1998) rozdělují jednotlivá období lidského života obdobně jako Vágnerová. Uvádějí, že školní docházka začíná obdobím vstupu dítěte do školy. Věkovou kategorii od 6-7 let do 11-12 let nazývají jako mladší školní období. Věk odpovídá dětem na prvním stupni. Navazujícím obdobím je období dospívání, které je rozděleno na období pubescence a období adolescence. Pubescence je rozdělena do fáze prepuberty a fáze vlastní puberty. První známkou prepuberty je pohlavní dospívání. U dívek tato fáze začíná kolem 11. až 13. roku. Fáze puberty trvá do doby plné pohlavní funkčnosti a po ukončení růstu pohlavních znaků. Chlapci jsou ve vývoji o 1 až 2 roky zpomaleni.

Kuric (1986) v jeho publikaci *Ontogenetická psychologie* řadí děti staré od 6. – 7. let do 10. – 11. let do stádia školního dětství. Období začíná vstupem do školy a končí tehdy, kdy dítě přechází do prepuberty. Navazujícím obdobím je stadium puberty, které je časově vymezeno mezi 10. – 11. až 14. -15. rokem života.

2.1 Charakteristika žáků 3. ročníku

Věková hranice dětí ve 3. ročníku základní školy je charakteristická pro období školního věku. Věk žáků ve 3. třídě je v případě správného vývoje 8 – 9 let. Většina žáků se přijatelně adaptuje na školní režim.

Toto období je nazýváno jako věk střízlivého realismu. Děti nejsou závislé na svých přáních a fantazii, ale snaží se poznávat a chápat svět takový jaký je. Informace získávají od autorit (rodičů, prarodičů, učitelů a z knih). Děti věří informacím získaným od autorit. Proto se toto období též nazývá období naivního realismu (Langmaeier, Krejčíková, 1998). V tomto období jsou děti zvědavé a mají potřebu si vše vyzkoušet a prozkoumat. Ověřilo se, že žáci, kteří se učí formou pokusů a vlastních zážitků, si lépe osvojí novou látku. Nejméně vhodnou strategií vyučování pro toto období je slovní výklad bez ilustrace.

V období školního dětství se rozvíjí osobnost dítěte, dostává se pokroků v rozvoji poznávání, emocí a chtění. Transformace zasahuje i do socializace žáka, vztahů a citů k okolí. Přizpůsobení na školní docházku se projevuje na chování žáka (Kuric, 1986).

Významnou roli zde má správný vzor, výchova rodičů a vedení učitelů. Učitel je autorita, která by měla ovlivňovat chování žáka. Projevuje se zájmovost žáků, jež klade základy pro budoucí rozvoj v oblasti vědomostí, zkušeností a postojů.

Obdobně Vágnerová (2000) uvádí, že myšlení dětí v tomto období prochází změnou poskytující předpoklady ke zvládnání školních nároků a požadavků. Škola na základě těchto předpokladů rozvíjí jejich rozumové schopnosti. Na začátku školního věku je typické konkrétní logické myšlení. Podstatou je uznávání základních zákonů logiky a skutečnosti. Děti vycházejí z vlastních zkušeností, ale začínají uvažovat logicky.

L. Steinberg a J. Belsky (1991) nazývají toto období jako „kognitivní revoluci“. Myšlení dětí je méně zaujaté a exaktnější než v předchozím období. Zdůrazněme, že tato změna není zapříčiněna pouze zráním, ale i samotným učením.

2.1.1 Kognitivní vývoj

Uvažování žáků mladšího školního věku prochází mnoha změnami. Žáci jsou schopni nahlížet na skutečnost z více stránek. Umí si propojit získané vědomosti s realitou a přihlíží k situacím, které ji ovlivňují. Dítě chápe, že změna atributů neznamena změnu principu. Porozumění dětí je pohyblivější. Proměny předmětů vnímají jako jejich vlastnosti (Vágnerová, 2000).

V daném období dochází k vývoji schopností a dovedností. Zdokonaluje se hrubá i jemná motorika. Významný vliv v tomto období má autorita, která je pro dítě osobním vzorem. Motivuje a povzbuzuje dítě v jeho chování a jednání. Na základě správné motivace a stimulace se dítě vhodně rozvíjí a zdokonaluje. Děti ve školním věku si začínají uvědomovat své výkony, což směřuje k srovnávání se s ostatními vrstevníky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V mladším školním věku děti využívají každou volnou chvíli k pohybu. Vyučujícím dělá problémy udržet děti v klidu. Kuric (1986) uvádí, že mezi jednotlivci jsou nepochybně viditelné rozdíly podle typu nervové soustavy. Každé dítě je jinak pohybově nadané. Na prvním stupni základní školy jsou děti „živější“ a neposedné. Na druhém stupni se pohybová aktivita dětí zklidňuje (Kuric, 1986).

Myslíme si, že tělesná výchova je z hlediska pohybu a odpočinku pro mozek ve výuce nenahraditelná. Je to způsob aktivního odreagování a oddechu. Tělocvik by měl budovat kladný vztah k tělesné činnosti, která je důležitá pro zdraví.

Vylepšuje se smyslové vnímání. Dítě je ovlivněno svými minulými zkušenostmi, jeho postoji a očekáváním. Jeho pozornost je bystřejší a detailnější. Nevnímá již věci jako celek, ale snaží se je probádat do detailů. Vnímání se stává záměrným pozorováním. Žáci mají pojem o čase. Mají schopnost vzpomenout si, zapojit paměť

a vybavit si starší vjemy. Jejich představivost je v tomto období velmi vysoká (Langmeier, Krejčířová, 1998). Kuric (1986) dodává, že se rozvíjí pojmové myšlení, které je v začátcích školní docházky konkrétně pojmové. Poznávání se pojí s konkrétními věcmi a jevy. Postupně se zvětšuje okruh znalostí a představ dětí. Seznamují se s pojmy abstraktními, zobecňují získané vědomosti. Jsou viditelné kvalitativní změny ve vývoji myšlení.

Domníváme se, že pro vyvážený rozvoj myšlení je podstatné správně uspořádat systém učení, aby žák objevoval skutečnosti rovnoměrně, všestranně a obsáhleji.

Během výuky se žákům učením rozvíjejí logické operace. Učitelé by měli žáky vést k přemýšlení určitým způsobem. Je důležité, aby se děti ve škole naučily logicky uvažovat. Měly by chápat souvislosti a vztahy mezi učivem. Podstatné je, aby byly děti schopné zvolit způsob řešení problému a aplikovat potřebná pravidla. Děti musí zaujmout nějaký přístup k problému. Musí zvolit strategii. To se odráží i na přístupu výběru strategie učení (Vágnerová, 2000).

Řeč je důležitým předpokladem pro příznivé zvládnutí školní zátěže. Řeč umožňuje rozvoj v celé oblasti lidského chování a prožívání. Obohacuje se o novou slovní zásobu, složitost vyjádření a správně zvolenou komunikaci. Kolem 8. – 9. roku by děti měly znát význam 18 000 až 25 000 slov. Velkou roli na osvojení slovní zásoby má rodina a její zájem o dítě. Každá rodina preferuje jiný druh slov a vyjadřování. To se poté odráží na pochopení školní látky a na úspěšnosti dítěte ve škole. Rozvoj řeči je propojen s růstem paměti. Žák si snáze osvojí nové znalosti, pokud má možnost propojit nové informace s již získanými a naučenými. Paměť je spojená se strategií k učení. V tomto věku děti začínají využívat svou paměť cíleně. Nové učivo si opakují. S přibývajícím věkem žáci paměť uplatňují v dalších učebních strategiích, které usnadňují učení (Langmeier, Krejčířová, 1998). Kuric (1986) zmiňuje, že řeč je podmínkou pro složitější logické myšlení, pro vývoj abstraktního myšlení a pro zlepšování a rozšiřování pojmů.

Připomínáme, že mnoho dětí má v dnešní době problémy s výslovností hlásek. Sluchovou diferenciací rozeznají, ale napsat a vyslovit je správně nejsou schopny. Řeč

se aktivním přístupem jedince neustále zdokonaluje. Dítě svoji řeč obohacuje čtením, konverzacemi, psaním a osvojováním gramatiky.

Vyučování gramatiky učitelem naučí žáky zobecňovat a třídit informace získané v řečové praxi. Když si dítě osvojí zobecněná pravidla, stávají se uvědomělými, a dítě je záměrně aplikuje a využívá. Kontrola vlastních myšlenek v řeči je nezbytně důležitá, poněvadž poskytuje možnost uspořádat pojmy (Kuric, 1986).

Langmeier, Krejčířová (1998) tvrdí, že školní věk je pro proces učení důležitý. Děti dokážou svou pozornost rozdělit na více vjemů a tím stoupá složitost učení. Žáci se zaměřují na různé strategie učení a hledají postupy, jak se učit. To je stěžejní pro jejich další pokroky ve školním vzdělávání. V dnešní době přehlcené informacemi si žák musí vybírat, co a jak se bude učit.

Je nutné si uvědomit, že proces učení neovlivňuje žák sám. Působí na něj vyučující, který celý učební proces řídí. Reguluje výuku podle možností žáků a musí být schopen děti správně motivovat. Kuric (1986) dodává, že i žák má mít potřebu se do výuky tvořivě zapojit. Využívat své myšlení a osvojovat si učební činnosti. Důležitost hraje to, že dítě nemá svého osobního učitele, ale že je členem školního kolektivu – třídy. Žáci navzájem spolupracují, soutěží a vytváří si pocit sounáležitosti.

Vágnerová (2000) tvrdí, že žáci 3. ročníku, děti staré kolem 9 – 10 let, jsou schopni uvažovat pomaleji a přesněji. Vycítí, že zbrklost je ve škole nežádoucí a snaží se být pečlivější. Tento přístup je ale individuální. Závisí to na osobnostních rysech a schopnosti koncentrace. Uvažování dětí je velmi ovlivněno rodiči i vyučujícím. Každý člověk má svůj postup uvažování, který přenáší na své okolí. Nesmíme opomenout, že i každý úkol vyžaduje jiné uvažování. Kuric (1986) připomíná, že žáci třetího ročníku jsou schopni si uspořádat postup učení, pracovní činnosti a provést kontrolu. Umí porovnat splněný úkol se zadáním a ohodnotit se. Hodnocení má velký význam v motivaci dítěte. Má zahrnovat nejen osvojení úkonu, ale i příčiny osvojení či neosvojení úkonu. Mělo by vést ke zjištění, jak správně postupovat k osvojení učiva. Znamkování hodnotí pouze dosažení či nedosažení úkolu.

Děti potřebují stimulaci a pobízení k výkonu. Motivace přicházející zvenku v podobě pochval a uznání se postupně mění v motivaci vnitřní. Mezi vrstevníky jsou patrné rozdíly v osobních pohnutkách (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vývoj myšlení a poznávání závisí na vlastní činnosti a aktivitě dítěte. Co si dítě osahá a vyzkouší, to si lépe pamatuje. Představy a paměť podporují vývoj myšlení. Langmeier, Krejčířová (1998) připomínají, že ve školním období se kognitivní vývoj posouvá do úrovně logického uvažování. Dítě usuzuje v konkrétních situacích na základě svých zkušeností. V období dospívání dítě začíná vytvářet úsudky i bez předchozí praxe. Chápe abstraktní jevy a zobecněné obsahy a metody. Vývoj poznávacích schopností je spojen s osobností dítěte a jeho motivací. Změnu z naivně názorného myšlení k logickému uvažování mohou ovlivnit lidé a instituce, které záměrnými postupy působí na dítě. Pokud má dítě tvořivé myšlení, je schopné vymyslet různorodá řešení.

Kvalita myšlení je ovlivněná systematickým vyučováním. Rozvíjí se žákovy představy, získává nové znalosti a postupně si osvojuje nové vědomosti, které vedou k obohacení pojmů. Každá nová informace, znalost se spojuje s již získanými vědomostmi a představami. Žákovy myšlení se rozvíjí a zdokonaluje. Dochází k hlubšímu zájmu o svět a okolí. Dítě přestává být závislé na konkrétnosti a názornosti. V hodnocení převažuje realistické stanovisko. Pro rozvoj myšlení a osvojování si nových a správných znalostí je důležité vedení učitele nebo rodičů. Jejich posláním je dětem pomáhat s poznáváním nejpodstatnějších znaků a zpřesňovat jim jejich představy (Kuric, 1986).

V tomto období se začíná rozvíjet i metakognice, kterou můžeme definovat jako znalost o vlastním poznávání. Metakognice se musí učit. Díky zpětné vazbě, která se dítěti dostává, se učí vyhodnotit situaci a poznávat své možnosti, jak řešit budoucí úkoly. Nepřesnost ve vyvozování závěrů značí nevyvinutost sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

Období školního věku je spojeno s velkou zvědavostí dětí. Nestačí jednoduché vysvětlení. Žáci musí vědět podrobné informace a příčiny dějů a nových jevů.

2.1.2 Emoční vývoj a socializace

Langmeier a Krejčířová (1998) popisují emoční vývoj a socializaci jako integrování dítěte do společenství lidí. Období školního věku je významné pro rozvoj socializace. Děti se dostávají do kontaktu s ostatními vrstevníky a musí poslouchat jinou autoritu než rodiče. Vágnerová (2000) zdůrazňuje, že socializace dítěte probíhá postupně a je ovlivněna sociálními skupinami, v nichž se dítě vyskytuje. Každá skupina je něčím osobitá a působí odlišně na jedince, což přispívá k rozvoji různých kompetencí. Během socializace by si mělo dítě uvědomovat, co se od něho požaduje a přijmout vzorce chování, které se od dítěte očekávají.

Sociální reaktivita se projevuje odlišnými reakcemi dětí k dospělým, rodičům, vyučujícím, spolužákům, či kamarádům. V každé sociální skupině se dítě učí jiným způsobům a reakcím. Ve školní třídě se žáci učí pomáhat si navzájem, být k sobě přátelští, ale i k soutěživosti a prosazování. Zde jsou viditelné rozdíly v povahách dětí. Někdo se více prosazuje, jiný se raději podřídí. Všímavý učitel má přehled o třídě. Zná povahy dětí a přizpůsobuje tomu charakter vyučování a spolupráci žáků (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě mezi osmým až desátým rokem začíná své emoce ovládat a upevňují se mu city. Uvědomuje si vnější projevy a snaží se je kontrolovat. Nedává své nálady navenek najevo, ale uvnitř je prožívá. To se odráží v jiných činnostech. Nejčastější emoce v tomto období jsou strach, hněv a žárlivost. Strach z reálných situací (trest, neúspěch, vztahy v rodině, nebezpečí), hněv ve slovní formě (drzé přezdívký, vyhrožování, nadávání, zesměšňování) a žárlivost v rodině – sourozenci, ve škole - úspěšnější spolužáci (Kuric, 1986).

Emoční vývoj a seberegulace se během školních let velmi rozvíjí a narůstá. Jedním z podmínek vstupu do školy je nezávislost na rodičích a schopnost ovládat svou

činnost. Umí potlačit nebo vyjádřit své city, protože si uvědomují vlastní pocity a zohledňují potřeby ostatních.

Langmeier, Krejčířová (1998) zmiňují, že děti vstupují do školy se zvnitřněnými normami a vychováním, kterého se jim dostává v rodině. Jsou si vědomi, co je dobré a co zlé. Na začátku školní docházky však vnitřní kontrola dítěte není tak pevná, proto je nutné napomáhat jejímu upevňování zvenku. Zároveň se stabilizují sociální normy morálního jednání. Dítě si začíná uvědomovat hodnotné cíle svého chování, ale podstatu abstraktních pojmů začínají chápat až v dalším vývojovém stupni. Kuric (1986) tvrdí, že se dítě nerodí s vrozenými mravními normami, ale musí si je pomalu osvojovat stejně jako dovednosti a návyky. Langmeier, Krejčířová (1998) připomínají, že míra pochopení mravních norem a hodnot závisí na celkovém vývoji dítěte. Dítě je schopné řadit a rozeznávat věci, které jsou správné a které nevhodné. Schopnost poznání a řazení je úzce propojena s kognitivním vývojem.

Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí, že na začátku školní docházky je pro dítě hlavním modelem správného chování a rozhodování rodina a učitelka. Postupným přibýváním věku roste vliv dětské skupiny. V období dospívání se vyskytují sociální problémy mezi dospělými a dospívajícími. Ne vždy se normy a hodnoty dospělých shodují se zásadami a přístupem mladistvých. Kuric (1986) dodává, že všimneme-li si kritiky dospělých, vzdorování, nerespektování příkazů, projevů vlastní vůle a námitek, znamená to, že se vývoj dítěte dostává do období puberty.

Mravní rysy si žák může upevňovat vhodnou literaturou, ve které nachází mnoho příkladů, nebo v dětském kolektivu, kdy se žák musí naučit být členem skupiny. Přestává být sobecký, lenivý, neúslužný a mění se v chápajícího jedince, který je součástí společnosti (Kuric, 1986).

Langmeier, Krejčířová (1998) zmiňují, že školní věk je významný pro vytváření a osvojování si sociálních rolí. Sociální role nám určují, jak se máme v dané situaci v daném věku chovat. Ve školním procesu má dítě roli žáka a spolužáka. Poznává i roli patřící učiteli. Osvojování rolí má velký význam pro život v dospělosti. Předpokladem je

odlišné chování žen a mužů. Vágnerová (2000) dodává, že role žáka je pevně stanovená. Dítě ji získá samočinně, ale každé dítě k ní přistupuje odlišně. Je to velmi ovlivněno oblíbeností v kolektivu.

Děti si uvědomují role ostatních lidí. Chápou, že každý člověk má různé role a chovají se odlišně podle motivů. Vnímají rozdílné potřeby lidí, což jim umožňuje vidět svět jinými očima. Jsou schopné odhadnout, jak se jejich chování projevuje u ostatních a jak hodnotí jejich názory. V tomto období hraje velkou roli zpětná vazba, která se dětem dostává a v níž by měly hledat užitek (Vágnerová 2000).

Pozice jedince ve skupině ovlivňuje jeho sebepojetí a sebehodnocení. Ve třech letech dítě o sobě mluví v první osobě. V předškolním období začíná vnímat odlišnosti mezi vrstevníky. Uvědomělé sebehodnocení se začíná rozvíjet ve školním věku. Nejintenzivnější sebehodnocení bývá v období dospívání. Když si děti uvědomují svou osobnost, otevírá se možnost porovnávání se s ostatními. Pozitivní hodnocení sama sebe je velmi důležité pro psychiku jedince. Krajiní meze sebehodnocení jsou podceňování a přeceňování, které komplikují život (Langmeier, Krejčířová 1998).

Kuric (1986) připomíná, že sebehodnocení je úzce spojeno s úspěchy ve škole. Žák je posuzován učitelem a okolím podle svých studijních výsledků. To se odráží na vlastním sebehodnocení. Ve třetím ročníku začíná být dítě sebekritické, což je důležité pro vznik volných kvalit. Vůli v dítěti podněcujeme překážkami, u nichž víme, že je schopno je překonat svým úsilím.

Předpokládáme, že na sebehodnocení mají velký vliv sociální skupiny, ve kterých se dítě vyskytuje. Na prvním místě je to rodina, dále pak škola – třída, spolužáci, učitel, zájmové útvary, volnočasové hry v kolektivu aj. Nezapomeňme, že přístup rodičů k dítěti, jak si dítěte váží, a sebevědomí rodičů se odráží na sebevědomí dětí.

Vágnerová (2000) upozorňuje, že dítě středního školního věku má významnou potřebu právě v kontaktu s vrstevníky. Ztotožňování s vrstevnickou skupinou je součástí socializace.

Vágnerová (2000) zmiňuje, že žáci mají potřeby, které by měly být uspokojovány. V první řadě je to potřeba citové jistoty a bezpečí, které by se dítěti mělo dostávat v rodině. V období školního věku se tato potřeba přesouvá i na vrstevníky, se kterými má dítě bližší vztah. Další potřebou je potřeba učení, rozvoje zkušeností a dovedností, jak v sociální oblasti, tak i v intelektuální. Různé prostředí nás učí různým způsobům. Chováme se jinak ve škole, jinak doma a jinak v neznámém prostředí. Dále musí být uspokojována potřeba seberealizace. Ve skupině vrstevníků, kde není tolik nesouměrnosti, je to nejsnazší. Langmeier, Krejčířová (1998) naráží na důležitost hry. V předškolním věku je nejvýznamnější aktivitou pro poznávání nových věcí a začlenění do skupiny. Ve školním věku se ke hře přidává práce. Je důležité spojit tyto dvě činnosti. Žáci si musí uvědomit, že mají povinnosti, které musí splnit a aktuální potřeby odložit stranou. Nezbytnou součástí pro správný vývoj osobnosti je hra.

Domníváme se, že na začátku školní docházky se má dítě naučit odlišit práci a hru. Má vědět, kdy musí věnovat své úsilí práci a kdy má čas na odpočinek a na hru. Je hodnotné tyto dvě činnosti spojit a využít hru k práci a práci ke hře.

Na formování dětské osobnosti mají vliv jeho školní a zájmové činnosti a začleňování do společnosti. Vývoj vloh, citů, odlišností, sžívání se s morálními normami a pravidly, rozvíjení vlastností se projevují na osobnosti dítěte, která se neustále utváří. Do popředí se dostávají zájmy a potřeby, které dítě vedou k poznávání a sebeuplatnění. Zájmy se v tomto období velmi často mění, ale mají pozitivní vliv na motivační a výkonovou stránku utvářející se osobnosti (Kuric, 1986).

Během prvního stupně základní školy je viditelný rozvoj vývoje dítěte. Buduje si spoustu společenských i pracovních návyků a postupně se rozvíjí v oblasti rozumové, citové, morální a volní (Kuric, 1986).

3 Didaktická východiska výuky gramatiky AJ

Didaktika je jedna z pedagogických disciplín, která má svojí nezastupitelnou funkci. Švarcová (2008) ji charakterizuje jako vědu o vzdělávání v procesu vyučování. Ověřuje záležitosti, které se týkají vztahu cílů a obsahů vzdělávání na školách. Zajímá se o oblast prostředků a podmínek školního vzdělávání. Podstatnou částí didaktiky je zjišťování a studování organizačních forem a metod vyučování.

S pojmem didaktika je nejvíce spojeno jméno Jana Amose Komenského, který vytvořil stejně nazvané dílo. V jeho podání však didaktika zahrnovala více než proces vzdělávání a vyučování. Byla zde zahrnuta výchova a morální stránka dítěte (Švarcová, 2008). V dnešní době se didaktika zabývá převážně obsahem, organizačními formami, metodami vyučování a samozřejmě i cíli vzdělávání.

Švarcová (2008) uvádí, že předmětové didaktiky, jinak řečeno metodiky, se zabývají vyučováním konkrétních vyučovacích předmětů. Oborové didaktiky zase vyučováním skupin předmětů. Podle Choděry (2013) do oborové didaktiky řadíme i didaktiku cizích jazyků.

Choděra (2013, s. 15) tvrdí, že: „Předmětem didaktiky cizích jazyků je řízení cizojazyčného učení a je objektem jeho ovlivňování.“ Hlavním cílem didaktiky cizích jazyků je zkoumání, jak nejlépe si cizí jazyk osvojit.

Obsah a cíle vzdělávání jsou uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu, o který se školy opírají. Podle naplánovaných cílů a učiva si učitel volí vhodné vyučovací metody. Jsou to postupy, jak dosáhnout stanovených cílů výuky. Při výuce cizích jazyků je vhodné rozeznávat cíl jazykový, vzdělávací a výchovný. Hlavním cílem je jazykový cíl, který směřuje k získání komunikativních dovedností (Choděra, 2013).

3.1 Doporučení ve výuce AJ dětí mladšího školního věku

Pinter (2006) upozorňuje, že děti mají svojí osobnost a každé upoutá jiná aktivita. Někoho baví zpívat, dramatizovat. Jiní zase preferují psaní, kreslení, nebo vybarvování.

Je vhodné aktivity střídat, abychom zaujali všechny děti. Důležitou roli ve výběru vhodného přístupu, metod a technik hraje inteligence žáků. Učitel by měl znát schopnosti svých žáků. Pinter (2006) dodává, že učení vychází z interakce mezi žákem a učitelem. V každém věkovém období mají děti jiné možnosti v přijímání informací. Učitel musí regulovat a vybírat učivo, které se mají žáci naučit.

Pinter (2006) zmiňuje, že učení gramatiky dětí mladšího školního věku by mělo probíhat holistickým způsobem. Učit je důležité gramatické stavby v provázaném celku. Když jsou děti starší a projevují zájem o porozumění souvislostí, je vhodná doba zařadit jednotlivé části gramatiky. Cameron (2001) upozorňuje, že gramatika by se měla učit bez přesných formulací a definic. Je důležité navazovat na osvojenou gramatiku z mateřského jazyka. Choděra (2013) poznamenává, že učení gramatiky ve vyučování je spirálovité. Berou se ohledy na vyspělost čtenáře. Učivo, jeho obsah a rozsah se každým rokem rozšiřuje a nabaluje.

3.2 Metody, přístupy a techniky vyučování jazyků

J. Maňák definuje metodu jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků, směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů“ (Maňák, 2003, s. 23). Choděra (2013) uvádí, že metodou rozumíme nějaký způsob činnosti. Harmer (2015) dodává, že metody jsou ovlivněné výběrem přístupu. Podle vybraného přístupu volíme metody, které uplatňujeme při výuce učiva. V každé metodě je možné využívat nespočet technik.

Metody volíme podle struktury vyučovací hodiny. Musíme znát cíl a učivo hodiny. Je důležité, abychom jednotlivé metody ovládali a byli schopni je kombinovat v konkrétní situaci. Při výběru metod musí brát vyučující ohled na úroveň žáků a vybavenost třídy.

Choděra (2013) upozorňuje, že je nutné rozlišovat pojem učivo a obsah. Každé učivo má svůj obsah. Je důležité si uvědomit, že učivo se má žák naučit. Metody jsou způsoby, jak se žák učivu naučí.

Vedle metod máme pomocné techniky, které můžeme zapojit během výuky a v rámci nějaké metody. Patří sem například zacházení se slovníky (Choděra, 2013). Scrivener (2011) zmiňuje využívání následujících technik: flashcards, obrázkové příběhy, storytelling, písničky a rytmické říkanky, hry, různé varianty diktátů, zvukové nahrávky, poezii, dramatizaci, projekty, dvd a video.

Máme na výběr z mnoha variant metod. Každý autor rozděluje metody jiným způsobem. V této diplomové práci se seznámíme s rozdělením metod podle Choděry (2013), který diferencuje metody z dvojího pohledu – užším a širším slova smyslu. Za užší metody považuje způsoby, jakými učitel vybírá činnosti k osvojení žákových vědomostí a k rozvíjení jeho schopností. V širším pojetí se zaměřuje na všeobecný přístup k vyučování. Nejčastěji se setkáváme s přímou a gramaticko-překládovou metodou (jsou protikladné).

Od 20. století se do škol dostává přímá metoda, která je založena na přímém kontaktu s cizím jazykem bez překladu do mateřského jazyka. Převažuje ústní projev, který se soustředí na výslovnost, poslech a mluvení. Musíme si uvědomit, že výuka postavená pouze na přímé metodě je nereálná. Existuje mnoho možností a variant, jak tuto metodu aplikovat ve výuce. Je však povolené začlenit mateřský jazyk (Choděra, 2013).

Choděra (2013) uvádí, že jako přímou metodu, můžeme označit metodu komunikativní. „Variantou komunikativní metody jsou u nás tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků. Tyto metody patří šířeji k didaktickým hrám a k problémovému učení.“ (Choděra, 2013, s. 96)

Na druhé straně máme metody nepřímé, které jsou typické užíváním mateřského jazyka a zapojováním gramatických výkladů. I v této variantě není stoprocentní nepřímá metoda (Choděra, 2013).

Choděra (2013) naráží na vznik zprostředkovací metody, která vznikla jako zlatý střed zmíněných protikladných metod.

S jiným rozdělením se můžeme setkat v publikaci *Základy pedagogiky*, kde jsou metody roztržiděné podle různých aspektů (Švarcová, 2008). Do hlediska poznání jsou zařazeny metody analytická, syntetická, induktivní, deduktivní, genetická, srovnávací a dogmatická. Z hlediska procesu výuky třídíme metody na expoziční metody (metody motivační, metody opakování probraného učiva), metody osvojování nového učiva (metody slovního projevu, práce s učebnicí, smyslového pozorování, manipulace s předměty, nácviku dovedností, písemných prací), fixační metody (metody ústního opakování vědomostí, písemného opakování a procvičování, upevňování dovedností) a metody prověřování a hodnocení (klasické diagnostické metody, metody získávání diagnostických údajů). V posledním hledisku můžeme rozlišit metody podle učebních činností žáků. Jsou to metody informativní, reproduktivní a aplikační, aktivizující a metody tvořivého charakteru.

Při výuce cizího jazyka dětí mladšího školního věku se můžeme setkat i s metodami, které uvádí ve své publikaci Scrivener. Scrivener (2011) upozorňuje, že je důležité zvážít, jakou metodu k výuce zvolíme, protože nám ovlivňuje veškeré další aktivity a rozhodování. Na výběr máme z níže uvedeného rozdělení.

3.2.1 Gramaticko – překladová metoda

Tato metoda se využívá už po staletí. Hodina je vedena v rodném jazyce s minimálním zapojením cizího jazyka. Při této metodě je nejvíce zastoupené čtení a překlad. Slovní zásoba se učí ze slovníčku. Pozornost je více věnována psané formě než výslovnosti. Důležitost je kladena na gramatická pravidla a přesnost. Využívá se deduktivního vysvětlení při seznámení s novou gramatikou (Scrivener, 2011).

3.2.2 Audio – lingvální metoda

Tato metoda je založena na zvukové iteraci. Poslechy, dialogy a fráze se mají zautomatizovat jejich častým užíváním v běžné podobě. Vyučující nevyužívají vysvětlení, ale mnohonásobné opakování (Scrivener, 2011).

3.2.3 Komunikativní přístup

Tuto metodu uplatňuje při výuce mnoho vyučujících. Je založena na přesvědčení, že by žáci měli rozvíjet své komunikační kompetence a vhodně je využívat při rozhovoru. Metodu můžeme podpořit tématy, která jsou dětem blízká. Gramatika je vyučována induktivně. Využívá spoustu materiálů a soustředí se na rozvíjení všech dovedností, zejména na plynulost. Přesnost není prioritní. Tato metoda je velmi náročná pro učitele. Musí mít výborné jazykové schopnosti, protože během komunikace se může dostat do nepřipravených situací. Většina současných učebnic je sestavovaná s vizí této metody (Scrivener, 2011).

3.2.4 TPR – metoda celkové fyzické reakce

Tuto metodu vymyslel Asher a v roce 1965 se objevuje první publikace na toto téma (Knihg, 2001). Podobá se klasickému průběhu osvojování mateřského jazyka. Žáci nejprve poslouchají, až potom přichází na řadu mluvení. Metoda je založena na pohybové aktivitě. Děti se snáze učí, pokud mají získané informace propojené s pohybem. Vhodnou činností jsou příkazy, které mají žáci předvádět. Pro děti je to příjemné a zábavné zpestření. Tuto metodu je vhodné zařadit při výuce dětí mladšího školního věku (Scrivener, 2011).

3.2.5 Komunitní jazykové vzdělávání (Community language learning)

Metoda klade důraz na pocit sounáležitosti ve skupině. Učitel působí jako poradce, který povzbuzuje k interakci a využívá ji jako prostředek k učení. Prioritní jsou pocity žáků a snaha osvojit si jazyk. V této metodě neexistují osnovy nebo učebnice. Studenti si určují obsah výuky, který promítají do rozhovorů založených na skutečných událostech a situacích (Scrivener, 2011). Tato metoda není vhodná pro výuku dětí mladšího školního věku.

3.2.6 Přirozený způsob

Přístup navrhl Stephen Krashen. Jde o přirozené získání cizího jazyka. Tento přístup se zaměřuje na komunikaci. Je založen na myšlence, že komunikace je klíčem k získání jazyka. Osvojování jazyka je prováděno způsoby, kterými přirozeně nabýváme rodný jazyk. Důležitá je gramatická provázanost s mateřským jazykem (Scrivener, 2011).

3.2.7 Metoda založená na úkolech (Task – based learning)

Je variantou metody komunikativní. Zakládá se na pracovních cyklech, ve kterých se zaměřujeme na přípravu, samostatné vypracování a následnou analýzu úkolu. Při řešení úkolů se odrážejí žákovy dovednosti a schopnosti. Jazyk má být používán k dosažení výsledku. Hodnotí se konečná fáze úloh (dokončené reálné situace). Prioritou není přesnost jazykových forem (Scrivener, 2011).

3.2.8 Tichý způsob (The silent way)

Metoda, kterou vymyslel Caleb Gattegno. Tichý způsob je založen na převzetí studentovy odpovědnosti za učení svého jazyka. Žáci musí věnovat velkou pozornost tomu, co říkají. Vyučující by měli být zdrženliví a zvažovat, kdy vyjádří svůj názor (Scrivener, 2011). Tato metoda není vhodná pro výuku dětí mladšího školního věku.

3.2.9 Metoda zaměřená na osobu (Person - centred approaches)

Metoda je založena na vůdcovské činnosti studentů. Osnovy a pracovní metody nevybírám vyučující sám, ale domlouvá se s žáky (Scrivener, 2011).

3.2.10 Lexikální přístup

Tento přístup vymyslel Michael Lewis a Jimmie Hill. Jde o nové objevy, jak se jazyk používá. Velký význam hrají slovní výrazy v komunikaci. Tento přístup přináší nový názor na využívání metod. Metody založené na procvičování by měly být nahrazeny metodami, které nám umožňují experimentovat a odhalovat informace (Scrivener, 2011).

Scrivener (2011) dodává, že učitelé využívají některé z výše uvedených metod nebo přístupů. Stává se, že si vyučující metody „vymýšlí“ podle svých potřeb. Můžeme říct, že si vybírají vhodné části metod, ze kterých si sestaví „vlastní metodu“. Někdy se setkáváme s metodami uvedenými v učebnicích. Tyto metody jsou opět sestaveny z již známých metod tak, aby se daly vhodně využívat při konkrétním učivu.

Učitelé si vytváří osobní metodiku. Zkouší různé metody a z nich si vybírají části, které jsou efektivní pro jejich výuku. Mohou toho dosáhnout náhodným, nebo úmyslným způsobem (Scrivener, 2011).

4 Přístupy ve výuce gramatiky

Přístupem rozumíme způsob, jakým se učíme cizí jazyk. Přístup nám charakterizuje, jak by měl být jazyk vyučován a jak jsou jednotlivé kompetence jazyka provázané. Popisuje podmínky, které úspěšně podporují jazykové vzdělávání (Harmer, 2015).

V této diplomové práci se zaměřujeme na dva protikladné přístupy, jak lze gramatiku prezentovat. První je nazván induktivní přístup nebo se můžeme setkat s výrazem implicitní proces. Podstatou je vyvození pravidla, které mají žáci zjistit z ukázkových příkladů zadávaných vyučujícím. Druhý přístup je nazván deduktivní přístup nebo explicitní proces. V tomto případě vyučující neposkytuje žádné příklady, ale rovnou žákům vysvětluje pravidlo. Žáci následně pravidlo aplikují. Thornubury (1999) nabízí jednoduché definice. Induktivní přístup je založen na příkladech, ze kterých se vyvozují pravidla. Na druhé straně deduktivní přístup je založen na příkladu, kde je odvozeno pravidlo, které žáci dále aplikují.

4.1 Deduktivní přístup

Tento způsob výuky gramatiky může být nazván několika způsoby. Jak už bylo řečeno, může být nazýván jako explicitní proces, což uvádí Penny Ur (2012). Thornbury (1999) nazývá deduktivní přístup mimo jiné jako pravidlem řízené vyučování. Harmer (1991) mluví o zjevnějším, používanějším způsobu výuky gramatiky.

V hodinách, které jsou vedeny tímto způsobem, vyučující prvotně vysvětlí gramatiku. To se obvykle provádí v mateřském jazyce. Tento přístup je spjat s překladem z mateřského jazyka do cílového. Po sdělení gramatiky následuje procvičování, které bývá právě formou překladu. Problémem deduktivního přístupu je vysvětlování v mateřském jazyce. Žáci mají málo příležitostí praktikovat cizí jazyk. Užívání jazyka je založeno na čtení a psaní. Mluvení není věnováno tolik pozornosti. Dalším důležitým bodem v této metodě je skutečnost, že vyučující musí mít dostatečné

znalosti v obou jazycích, aby byl schopný vést hodiny tímto způsobem. Nelze však tvrdit, že deduktivní přístup je založen pouze na překladu. Mnoho gramatických knih a učebnic využívá právě tuto metodu (Thornbury, 1999).

Hodnota deduktivního přístupu závisí na kvalitě vysvětlení pravidla. To by mělo být vyloženo co nejsrozumitelněji a nejsnadněji, aby ho žáci pochopili a byli schopni aplikovat. Je důležité přihlížet na náročnost gramatiky. Rozlišujeme dva druhy pravidel. První se nazývá preskriptivní a druhé deskriptivní. První typ je spojován s gramatickými instrukcemi, kde máme předepsané, co bychom měli psát a říkat. Na druhé straně je učení cizího jazyka směřováno k deskriptivnímu pravidlu, tzn. zevšeobecňovat pravidla a snažit se mluvit, i když nevíme, jak je to gramaticky správně. Existují rovněž pedagogická pravidla, která mají žákům usnadnit pochopení smyslu gramatiky, aby uměli jazyk používat. S ohledem na tato pravidla je možné vytvořit jiné rozlišení mezi formálními pravidly a pravidly užívanými. Formální pravidla lze obvykle snadněji formulovat. Thornbury dodává, že deskriptivní pravidlo, které je častěji využívané jazykovými odborníky, není vhodné pro výuku ve třídě. Na druhé straně pedagogické pravidlo mají učitelé formulovat žákům tak, aby je mohli aplikovat. Dobré pravidlo musí plnit různá kritéria. Thornbury zmiňuje 6 následujících kritérií: pravda, ohraničenost, jednoduchost, jasnost, podobnost, relevantnost. Pravidla by měla být pravdivá a musí mít společný základ s realitou, kterou popisují. Dále by měla být jednoduchá a jasná. Zbytečně složitá a nejednoznačná terminologie způsobuje nepochopení a nadměrné zatěžování žáků. Důležitým kritériem je podobnost. Je výhodné využívat při vysvětlování nové látky již známé pojmy. Vyvozovat látku z již získaných znalostí dětí, kterých se jim dostává v mateřském jazyce. Nevýhodou je, že všichni žáci nejsou schopni mít odborné znalosti gramatiky. Posledním kritériem je relevantnost. Musíme umět posoudit, co je pro žáky nejdůležitější. Sdělovat jim nejpodstatnější informace, které budou dále využívat. Žákům by se mělo dostávat takových informací, aby zodpověděly jejich otázky. Jednoduše řečeno, pravidla by měla

reflektovat specifické potřeby žáků. Thornbury poukazuje, že pravidla jsou součástí dobrého vysvětlení. Je nezbytné kontrolovat, zda žáci pravidla správně pochopili, a upevňovat je správnými příklady (Thornbury, 1999).

Klady a zápory deduktivního přístupu

Hlavní výhodou tohoto přístupu můžeme vidět v úspoře času. V hodině máme mnohem více času, protože se dostaneme přímo k podstatě věci. Pravidlo je vysvětleno na začátku hodiny a ve zbylém času pravidlo uplatňujeme v příkladech. Tato výhoda nabízí více času na praktikování žáků. To je také ovlivněno inteligencí, vyspělostí žáků a kognitivním procesem, který má vliv na výuku jazyků.

Tento přístup očekává mnoho žáků ve třídě. Především žáci s analytickým stylem učení ho mohou preferovat. Lze říci, že deduktivní přístup je snazší i pro učitele. Umožňuje jim zabývat se konkrétními body v gramatice. Mají možnost si hodinu předem připravit a předvídat, jak se bude výuka gramatiky vyvíjet (Thornbury, 1999).

Samozřejmě, že vedle výhod existují i nevýhody. První z nich je možné spatřovat v tom, že zejména mladší žáci mají problém s metajazykem. Samotné představení gramatiky na začátku hodiny pro ně může být nepředstavitelné. Někteří žáci nejsou schopni předložené informace pochopit, což pak způsobuje následnou demotivaci po zbytek lekce. Dalším negativem tohoto přístupu je, že v něm dominuje vyučující. Uyučující vysvětluje gramatiku bez zapojení žáků do výkladu. Problémem je skutečnost, že vysvětlení bývá podáno složitě a nezapamatovatelně bez využití jiné formy prezentace, kde by byli žáci zapojeni (Thornbury, 1999). Můžeme konstatovat, že tento přístup je založen na znalosti pravidel.

4.2 Induktivní přístup

Induktivní přístup učení gramatiky můžeme nazvat několika způsoby. Jak už bylo zmíněno, může být nazýván jako implicitní proces, což uvádí Penny Ur (2012).

Thornbury (1999) nazývá induktivní přístup jako učení pomocí objevu. Harmer (1987) mluví o skryté výuce gramatiky.

V případě deduktivního přístupu je pravidlo gramatiky nejprve prezentováno a poté si ho žáci upevňují na mnoha příkladech. V případě induktivního přístupu je to naopak. Žáci prvotně studují několik příkladů bez uvedení pravidla. Poté by měli být schopni z daných příkladů pravidlo vyvodit. S tímto přístupem se většinou setkáváme při seznamování s cizím jazykem. Indukce může být také nazvaná jako učení prostřednictvím zkušeností a Thornbury (1999) vidí tento přístup jako přirozený způsob učení. Indukční přístup je spojen s přirozenými metodami pro osvojení druhého jazyka. Tyto metody jsou vhodné pro vstup do výuky jazyka. Je důležité mít vhodně rozdělenou a uspořádanou výuku. Frekvence zásahů učitele do výuky a vyvozované látky má vliv na přirozenost získání jazyka.

Nejpřirozenější cestou k cizímu jazyku jsou přímé zkušenosti se zahraničně mluvícími komunitami. Je však nutné upozornit, že pouze kontakt s cizojazyčnou zemí nestačí ke správnému osvojení gramatiky. Je potřeba vypracování osnov, příprava materiálů a výklad vyučujícího.

Dalším možným způsobem, jak si osvojit první cizí jazyk, je přímou metodou. Ta je založena na přímém kontaktu s jazykem. Hlavní myšlenkou přímé metody je přesvědčení, že cizí jazyk se získává prostřednictvím spojení jazyka s reálným světem. Thornbury (1999) dodává, že v praxi to znamená, že pravidla jazyka jsou získána ze zkušeností porozumění a opakování příkladů, které byly tříděné podle obtížnosti a uspořádané do jasných souvislostí. V případě indukčního přístupu se žáci nemusí soustředit na explicitní vyjádření pravidla gramatiky. Učitel vytváří takové prostředí, aby žáci byli schopni dělat svou práci téměř nevědomě.

Thornbury (1999) tvrdí, že je lepší, pokud žáci objeví pravidla nebo důvody sami. Je vhodnější si pravidla vyvodit sám, než je dostat předložené a pak jim teprve porozumět. Řízené objevování je spojené s experimentováním a chybováním žáků, které je doprovázeno poradenstvím učitele a poskytnutím zpětné vazby. Scrivener

(2011) také pojednává o termínu řízené objevování. Uvádí, že úlohou učitele v tomto přístupu je volit vhodné úkoly, nabízet přijatelné instrukce, vysvětlení a zpětnou vazbu. Strukturovat hodinu tak, aby se všichni žáci zapojili a zabývali učivem. Klíčovou technikou vedení objevu je pokládat správně formulované otázky. To znamená, že položené otázky mají žáky pobízet k přemýšlení o jazyce. Vedení objevování není složité jen pro žáky, ale i pro učitele. Je velmi důležité, aby vyučující byl flexibilní a měl výbornou představivost. Úloha učitele není jen v poskytnutí informací, ale spíše ve vytvoření podmínek, za nichž by se žáci informace naučili.

Další termín, který Scrivener (2011) zmiňuje, je samostatně řízené objevování. Žáci studují sami bez pomoci vyučujícího. Mohou studovat buď zcela bez vyučujícího, nebo ve třídě, kdy má učitel pomáhat žákovi usnadnit vlastní samostatně řízené objevování. Tento přístup je využíván v praxi nejméně. Pro použití samostatně řízeného objevování je nutné, aby žáci porozuměli a souhlasili s pracovními metodami. Učitel musí mít jistotu, že žáci jsou schopni vytvořit svá vlastní pravidla. Proto musí mít dostatek zkušeností a informací.

Klady a zápory indukčního přístupu

Aplikování indukčního přístupu má mnoho výhod. Thornbury (1999) předpokládá, že pravidla, která jsou chápána tímto přístupem, dávají větší smysl. Jsou zapamatovatelná a upotřebitelná pro žáky. Děti objevují pravidla tak, že si rozšiřují a nabalují jejich doposud získané struktury vědomostí, na rozdíl od pravidel, která jsou jim pouze předložena. Další důvod, který dělá nové informace zapamatovatelnější, je skutečnost, že úsilí vyprodukované samotnými žáky zaručuje větší stupeň kognitivní hloubky. Je možné říci, že jsou žáci aktivněji zapojeni do procesu učení při použití indukčního přístupu. V případě deduktivního přístupu mohou být žáci viděni jen jako pasivní příjemci. Na druhé straně v případě indukčního přístupu, který je mnohem aktivnější, musí žáci věnovat větší pozornost a to je může motivovat. Tento přístup může žákům připadat náročnější. Indukční přístup zvyhodňuje odlišné druhy poznávání

a řešení problémů. Je vhodný především pro studenty, kteří mají rádi výzvy a samostatné objevování a řešení. To nabízí i další využití jazyka. Řešení problémů se provádí v součinnosti s cizím jazykem. Další výhodou je skutečnost, že žáci zjišťují pravidla sami. To obecně podporuje jejich samostatnost a nezávislost.

Indukční přístup má také řadu nevýhod. Hlavní výhodou deduktivního přístupu byla časová úspora. Na druhé straně induktivní přístup může být považován za časově náročný. Doba potřebná k objevení pravidla je na úkor času stráveného procvičováním a upevňováním pravidla v praxi. Objevování pravidla spotřebovává nejen mnoho času, ale také energii žáků. Z toho důvodu se děti mohou domnívat, že objevené pravidlo je spíše cílem, než prostředkem jazykového vzdělávání. Hrozí také nebezpečí, že si žáci mohou pravidlo špatně vysvětlit a následně nevhodně praktikovat. To se může stát v případě, kdy není provedeno žádné testování a ověřování domněnek žáků. Provéřit správné hypotézy žáků můžeme prostřednictvím aplikování v příkladech nebo předložením znění pravidla. Induktivní přístup však není náročný jen pro žáky, ale i pro učitele, zejména při plánování výuky. Učitel musí být schopen vybrat a uspořádat informace pečlivě, aby žáky vedl k přesné formulaci pravidla a zároveň zaručil jednoduchost a srozumitelnost objeveného pravidla. Poslední nevýhodou je, že induktivní přístup může být frustrující pro děti, které preferují předložení pravidla (Thornbury, 1999).

Každé dítě má jiný osobní styl učení a odlišné zkušenosti s učením. To se odráží na jejich potřebách ve výuce. Vyučující by se měl dokázat přizpůsobit všem žákům a docílit efektivnosti v hodinách využíváním různých přístupů a kombinováním induktivního a deduktivního přístupu. Oba tyto přístupy k výuce gramatiky mají mnoho výhod, ale i nevýhod. V období mladšího školního věku, kdy se žáci setkávají s cizím jazykem, by měl vyučující preferovat převážně induktivní přístup. Jak již vyplývá z výše uvedených informací, odpovídá vývojovým a vzdělávacím specifikům dětí ve věku 8-11 let.

5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (RVP) patří do systému státních kurikulárních dokumentů. Upřesňuje etapy vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Podle jednotlivých věkových kategorií dělíme RVP na předškolní, základní a střední vzdělávání (RVP ZV, 2013).

Nadřazený RVP je v systému státních kurikulárních dokumentů Národní program, jinak také zvaný bílá kniha. Tento program vymezuje vzdělávání jako celek (RVP ZV, 2013).

RVP je otevřený dokument, který se může měnit podle potřeb společnosti, škol, pedagogů a žáků (RVP ZV, 2013). Od zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) v roce 2006 již proběhlo několik změn. Poslední změny vydalo MŠMT 7. 7. 2013 s účinností od 1. 9. 2013. Veškeré informace uvedené v této práci budou již z upraveného rámcového vzdělávacího programu.

V roce 2006 byl do českých škol zaveden Rámcový vzdělávací program, též nazvaný jako reformní program, podle kterého se již učí na všech školách od předškolního vzdělávání, přes základní vzdělávání (včetně základního vzdělávání pro žáky se speciálními potřebami a zdravotním postižením), po středoškolské vzdělávání. Staré výukové programy postupně zanikaly. Do rozběhnutých programů se doplnilo několik hodin tak, aby se podobaly struktuře Rámcového vzdělávacího programu.

Významnou změnou bylo zavedení povinné výuky cizího jazyka do 3. ročníku v rozsahu 3 vyučovací hodiny týdně. Bylo obtížné navýšit počet hodin ve 3. ročníku o další 3 vyučovací hodiny. Počet hodin ve 3 ročníku by přesáhl počet v 5. ročníku. Z toho důvodu byl snížen počet hodin českého jazyka ve 3. ročníku o 2 vyučovací jednotky. Tyto dvě hodiny byly přidány po jedné hodině do 4. a 5. ročníku. (Pohořelý, 2006)

5.1 Jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Pro tuto práci je stěžejní oblast Jazyk a jazyková komunikace. Oblast je rozdělena do jednotlivých vzdělávacích oborů: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk.

Pro výchovně vzdělávací proces je oblast Jazyka a jazykové komunikace zásadní. Kromě toho, že se promítá i do ostatních oblastí, vypovídá též o jazykové kultuře a všeobecné zralosti jedince základního vzdělávání. Hlavním cílem je rozvoj komunikačních kompetencí, které zajišťují žákům schopnost smysluplné komunikace a porozumění (RVP ZV, 2013).

Obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk rozvíjí znalosti osvojené prostřednictvím mateřského jazyka. Žáci zdokonalují své jazykové dovednosti a rozvíjí dispozice pro komunikaci v rámci integrované Evropy a světa. Znalost cizího jazyka nám poskytuje možnost poznat jiné kultury. Rozšiřuje myšlenku vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance. Vznikají také spolupráce mezi školami zahraničních zemí. Znalost cizího jazyka obohacuje kvalitu života jedince a jeho pracovní možnosti.

Koncepce cizích jazyků nastavené v RVP ZV se inspiroují ze Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky. Najdeme zde různé stupně osvojení Cizího jazyka a Dalšího cizího jazyka. V RVP ZV se vyžaduje dosažení úrovně A2 v Cizím jazyce a A1 v Další cizím jazyce (RVP ZV, 2013).

Obor Cizí jazyk je zaváděn do výchovně vzdělávacího procesu v rámci 1. stupně ZŠ od 3. ročníku s preferencí anglického jazyka. Další cizí jazyk musí být v rozsahu 6 hodin realizován nejpozději od 8. ročníku ZŠ (Šedivá, 2013).

Oblast Jazyk a jazyková komunikace přispívá k naplnění klíčových kompetencí prostřednictvím těchto cílů:

- vnímání jazyka jako součást historického a kulturního vývoje národa, je jednotný pro celou společnost národa,
- tvoří základ celoživotního vzdělávání,
- vede ke zdokonalování osobnosti,

- jazyk je stěžejní pro získávání a předávání informací,
- dochází ke zkvalitnění mezilidské komunikace,
- vysoká úroveň jazykové kultury podporuje sebedůvěru jedince a prosazení sebe sama,
- získávání vztahu k literatuře a četbě v cizím jazyce.

Vzdělávací obsah oboru je charakterizován prostřednictvím očekávaných výstupů, které se rozdělují na 1. období a 2. období. Očekávané výstupy pro 1. období pokrývající rozsah znalostí na konci 3. ročníku. Jsou zde zastoupeny především řečové dovednosti (RVP ZV, 2013, s. 24):

- „Rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně,
- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal,
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu,
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu,
- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení,
- píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy.“

2. období pokrývající rozsah znalostí na konci 5. ročníku je pro přehlednost obsah rozdělen: poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.

„Poslech s porozuměním:

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností,
- rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu,

- rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu.

Mluvení:

- zapojí se do jednoduché konverzace,
- sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat,
- odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá.

Čtení s porozuměním:

- vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům,
- rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu.

Psaní:

- napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života,
- vyplní osobní údaje do formuláře.“ (RVP ZV, 2013, s. 24, 25)

Učivo, které by mělo být obsaženo během výchovně vzdělávacího procesu v rámci prvního stupně (RVP ZV, 2013, s. 25):

- „Zvuková a grafická podoba jazyka – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov,
- slovní zásoba – žáci si osvojí a umí používat základní slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů a umí ji používat v komunikačních situacích, práce se slovníkem,
- tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí,

- mluvnice – základní gramatické struktury a typy vět (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).“

Je důležité si uvědomit, že mateřský jazyk a cizí jazyk jsou ve vzájemné kooperaci a předpokladem pro úspěšnost v ostatních oblastech základního vzdělávání.

6 Školní vzdělávací plán

Díky snaze o zlepšení rozvoje vzdělávání a zkvalitnění výuky žáků v České republice vznikl nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Do státní úrovně se řadí Národní vzdělávací programy a Rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola vytváří tak, aby splnila požadavky RVP pro daný obor vzdělávání.

Legislativní rovina

ŠVP je povinným dokumentem a za jeho přípravu a realizaci odpovídá ředitel školy. Legislativně je zakotven v zákoně číslo 561/2004 Sb. (školský zákon).

Pedagogická rovina

ŠVP umožňuje zkvalitnit výuku žáků a zlepšit pedagogickou činnost i výsledky vzdělávání. Také dává pedagogům možnost svobodně sepsat vizi o nejvhodnější podobě vzdělávání na dané škole. Škola tak vytváří společné představy o výchovné a vzdělávací strategii, obsahu vzdělávání, rozčlenění a propojení učiva, volbě postupů, přizpůsobení potřebám žáků či podmínkám školy.

Svobodně vytvářet ŠVP však neznamena vytváření libovolné, neuspořádané a bez pravidel, ani vytvořit duplikát ŠVP jiné školy. Především je tu možnost na formulování vlastních názorů, podmínek a požadavků ve vyučovacím procesu. Každá škola má jiné podmínky, složení žáků i rozdílné vztahy s rodiči, partnery, institucemi a hlavně každá škola má jinou představu o kvalitě a konceptu vzdělávání. Tyto všechny odlišnosti musí být v programu zakotveny.

Evaluační rovina

ŠVP by také mělo být výchozím dokumentem pro ucelený systém hodnocení žáků i pro autoevaluaci činnosti školy. Pokud jsou v programu stanovena jasná pravidla

hodnocení, měla by fungovat i zpětná vazba pro korekci vlastní práce a pro posouzení podílu každého pracovníka při naplňování společných plánů.

Společenská rovina

ŠVP dává možnost vytvářet školu na míru podle potřeb a zájmů žáků, požadavků rodičů či podle konkrétních tradic a podmínek školy. Zároveň je tento program i vhodnou propagací školy a jejích záměrů. Veřejnost má totiž právo vědět, co škola nabízí, jaké má výsledky a jakým způsobem pracuje.

ŠVP je vytvářen především pro 3 základní skupiny uživatelů:

- pro školu – pedagogičtí pracovníci jako autoři programu do něho vkládají své náměty, nápady, pokyny a pravidla, která jim poslouží ke každodenní práci. Každý učitel by měl svůj ŠVP znát, rozumět všem pasážím, orientovat se v něm, vědět k čemu program slouží a o co usiluje. Měl by vědět, co je v dokumentu zachyceno, co z něho vyplývá, jak na sebe navazuje a v neposlední řadě by měl být jednotlivé části schopen vysvětlit a aplikovat;
- pro rodiče žáků – ti se mohou zajímat v dokumentu o to, na co daná škola klade důraz (styl práce, zájmová vzdělávací činnost, systém hodnocení, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných);
- pro správní či kontrolní úřady a jiné instituce – těmto uživatelům slouží potřebné informace ke kontrole činnosti školy a vzdělávacích výsledků žáka, finanční a materiální podpory, obsahovou přípravu dalšího vzdělávání pedagogů apod., to vše v souladu s RVP ZV.

Přístupný je však každému, kdo by do něj chtěl nahlédnout (VÚP, 2005).

II. Praktická část

7 Cíl práce a výzkumné otázky

7.1 Cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce na téma Výuka gramatiky ve 3. ročníku ZŠ je zjistit, který přístup - induktivní nebo deduktivní - učitelé preferují ve výuce gramatiky ve 3. ročníku. Zaměřili jsme se také na to, jaké metody, techniky a aktivity pedagogičtí pracovníci uplatňují v hodinách anglického jazyka. Zkoumáme, zda se obsah tematických plánů vybraných škol pro výuku anglického jazyka ve 3. třídě shoduje či nikoliv. V neposlední řadě jsme se zaměřili na to, nakolik ŠVP odpovídá požadavkům RVP ZV.

7.2 Výzkumné otázky

1. Preferují učitelé anglického jazyka induktivní či deduktivní přístup?
2. Jaké metody a aktivity učitelé uplatňují v hodinách anglického jazyka?
3. Odpovídá učivo zkoumaných hodin anglického jazyka obsahu ŠVP či RVP ZV?

7.3 Použité metody a techniky

Ke zpracování diplomové práce byla použita strategie kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum byl založen na metodě strukturovaného pozorování vyučovacích hodin anglického jazyka ve 3. ročníku ZŠ. Observace byly nahrávány na videokameru, která posloužila k analýze videozáznamů. Janík, Miková (2006) tvrdí, že natáčení vyučovacích hodin se začíná hojně využívat v pedagogickém výzkumu. Janík, Najvar (2006) dodávají, že videozáznamy jsou významnými a cennými metodologickými postupy, které jsou využívány při sběru informací a dat.

Tato metoda byla doplněna o dotazování oslovených učitelů z vybraných základních škol. Každému vyučujícímu byla položena otevřená otázka: „Jakou formou vyučujete gramatiku AJ ve 3. ročníku?“ Vyučující odpovídali písemnou formou na předložený list s otázkou a měli dostatek časového prostoru pro její vypracování.

Výzkumný soubor tvořily 3 základní školy. Z těchto škol byli osloveni 2 učitelé, kteří vyučují anglický jazyk ve 3. třídě.

První zkoumaná škola byla Základní škola Týn nad Vltavou, Malá Strana, druhá navštívená škola byla Církevní základní škola v Českých Budějovicích a poslední školou byla Základní škola O. Nedbala v Českých Budějovicích.

Vyučující byli seznámeni s tématem diplomové práce, ujištění o své absolutní anonymitě a informování, že observace bude probíhat pouze pro účely této práce.

Každou z výše uvedených škol jsme navštívili dvakrát za účelem pozorování výuky. Observace vyučovací hodin probíhali vždy u dvou různých učitelů. Hlavním cílem observace bylo zjistit, jaký přístup pedagogové praktikují ve svých hodinách při výuce gramatiky, zda induktivní přístup, nebo spíše deduktivní.

Dále byla pro výzkum použita metoda analýzy dokumentů, a sice tematických plánů a ŠVP zkoumaných škol. Tematické plány má každá škola v tištěné podobě a pracovníci je používají pro plánování konkrétních vyučovacích hodin. Jednotlivé tematické plány budou přepracovány do stručné tabulky, ze které vyvodíme jejich podobnost. ŠVP má každá škola v tištěné podobě a je k nahlédnutí u ředitele školy.

7.4 Charakteristika zkoumaných škol

7.4.1 Základní škola Týn nad Vltavou, Malá Strana

V Týně nad Vltavou jsou dvě základní školy. K následcům jsem si vybrala ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana. Tuto školu jsem navštěvovala jako žákyně a nyní mám to štěstí tam pracovat. Je to škola střední velikosti. Momentálně je zde kolem 460 dětí. Kapacita školy je ale větší. Jednotlivé ročníky mají buď 2, nebo 3 paralelní třídy. To je

ovlivněno počtem přihlášených dětí. Třetí ročník navštěvuje přibližně 60 dětí, které jsou rozdělené do 3 tříd. Na této škole se anglický jazyk vyučuje od 3. ročníku. Děti mají možnost navštěvovat zájmový kroužek Angličtina od 1. třídy. Zájmový útvar vede učitelka prvního stupně, která vyučuje anglický jazyk v jedné z 3. tříd. Druhou třídu třetího ročníku vyučuje učitelka s aprobací Anglický a německý jazyk pro druhý stupeň ZŠ. Třetí třídu učím já. V každé třídě je v průměru 20 žáků. Jsou to početnější skupiny.

7.4.2 Církevní Základní škola České Budějovice

Je to základní škola při Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna České Budějovice. V Českých Budějovicích je 21 základních škol. Tuto základní školu jsem si vybrala, protože jsme zde ve 4. ročníku pedagogické fakulty dělali praxi z anglického jazyka. Škola má kapacitu 500 žáků. Každý ročník má 3 paralelní třídy. V každé třídě je kolem 25 žáků. Anglický jazyk se vyučuje od 3. ročníku. Děti mají možnost navštěvovat zájmový útvar Konverzace v AJ, který vede učitelka prvního stupně. Ta také vyučuje anglický jazyk na prvním stupni. Jelikož je ve třídě velký počet dětí, na hodiny jazyka se dělí do dvou skupin. Pokud má třídní učitelka potřebnou kvalifikaci, vyučuje jednu skupinu. Druhou skupinu učí vyučující s potřebnou kvalifikací a preferencí vyučujícího z prvního stupně. Na této škole je rozšířená výuka cizích jazyků.

7.4.3 Základní škola Oskara Nedbala, České Budějovice

Je to jedna z větších základních škol v Českých Budějovicích. Momentálně tuto školu navštěvuje 852 žáků. Základní školu Oskara Nedbala jsem si zvolila jako jednu z prestižnějších škol v ČB. Škola je velmi žádaná a její kapacita je tudíž přeplněná. V každém ročníku jsou 4 paralelní třídy. Výuka anglického jazyka zde probíhá od 3. ročníku. Žáci mají možnost navštěvovat kroužek Aj I. v první třídě a Aj II. ve druhé třídě. Každá třída má kolem 26 dětí. Z toho důvodu jsou opět děti na cizí jazyk

rozděleny na dvě skupiny. Na prvním stupni vyučují angličtinu učitelky s aprobačí anglický jazyk, které jsou na škole jako „jazykářky“ pro oba stupně základní školy.

8 Rozbory observací

8.1 Observace č. 1 – ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana

Na úvod hodiny se žáci dozvídají, že budou po celou vyučovací hodinu natáčeni pro účely diplomové práce. Poté je učitelka seznámí s průběhem hodiny. První aktivitou je opakování dosud naučených písní. Na písničkách si děti společně s vyučujícím opakuji slovní zásobu a čísla. Při písni Toys, toys, toys se vyučující ptá: „Jaký je rozdíl mezi toys a toy?“ Děti odpovídají. Hledají v písničce množná čísla a snaží se vysvětlit, jak se tvoří množné číslo. „Jaký je rozdíl mezi jednotným a množným číslem? Přidáváme – s,“ vyučující upozorní žáky na nepravidelná množná čísla. „Co je na nepravidelných množných číslech zvláštního? Na konci slova je zakončení – es. Která nepravidelná množná čísla znáte?“ Děti říkají, jaká nepravidelná množná čísla znají - mice, fish, leaves. „Kdo by věděl děti, jak řekneme dva listy?“ vyučující se ujišťuje dalšími otázkami, zda děti tvoření množných čísel ovládají.

Další aktivita je připravená na interaktivní tabuli - procvičování množného čísla. Slovíčka jsou napsaná v jednotném čísle, žáci přepisují do množného tvaru – rabbit – rabbits. Žáci, kteří jsou vyvoláni k tabuli, slovo vyslovují a překládají do českého jazyka. Dále je vyvolán jeden žák, aby přečetl celý sloupeček množných tvarů. „Jak se vyslovuje množné číslo? Kdo si pamatuje, kde čteme „s“?“ ptá se vyučující a pomáhá dětem s odpovědí: „Po souhláskách PTK = pijte kafe (boats, ships). Zbytek vyslovujeme „z“.“

Další úkol na interaktivní tabuli je také zaměřen na procvičování množného čísla. Na tabuli jsou obrázky různých věcí v nestejném počtu, které děti již znají. Žáci mají napsat správný tvar množného čísla k obrázku. Vyučující se ptá: „ How many dogs (cats, boys) are there?“ a žáci odpovídají, kolik psů (koček, chlapců) vidí na obrázku a píšou tvar množného čísla na tabuli. Po doplnění správných tvarů k daným obrázkům si je společně nahlas čtou.

V posledním cvičení mají žáci zakroužkovat slova v množném čísle. Ve vypsaných slovech nejsou pouze podstatná jména, ale i číslovky a barvy. Společně se kontrolují. Vyvolaný žák přečte slovíčko a přeloží ho do českého jazyka.

Následuje výklad vyučující: „Množné číslo se dělí do třech skupin. Největší skupina končí jen na – s. Pak je další skupina, kde podstatné jméno už končí na - e a my přidáme také jen – s anebo přidáváme – es. Výslovnost je širší. Napadá vás nějaké slovíčko, které jsme zpívali v písničce Toys, toys, toys?“ Jednoho žáka napadne slovo horses. „Když se podíváte na tabuli na slovíčka houses, oranges, boxes, teddies, vidíte pravopisnou změnu. Třetí skupinou jsou nepravidelná množná čísla, která mají zvláštní změnu. Která taková slovíčka znáte?“ ptá se učitelka. Děti odpovídají: „ Leaf – leaves, fish, mice.“ Vyučující děti chválí, že uvedly správná množná čísla. Ještě jednou si čtou slovíčka na tabuli. Chlapci první dva řádky, dívky další řádky. Upevňují si výslovnost množného čísla.

Na další aktivitu si děti mají vyndat obálky z minulé hodiny, kde mají vystřižené obrázky s rohlíky, konvičkou, hrnečky, koláčky... Je vhodné je mít systematicky seřazené. Vyučující vyzývá děti: „Please, put on the table“. Ptá se žáků, co znamená tento pokyn. Vyvolaný žák odpovídá: „Prosím, dejte na stůl.“ Učitelka vysvětluje, co budou žáci dělat: „Budu vám říkat, co máte dát na stůl a pak se zeptám What have you got on the table?, a vy my odpovíte například I have two dogs and three cats. Are you ready? Jste připraveni?“ „Yes“, odpovídají děti. „Please, put on the table four little cakes, two red mugs and one big cake. And now I ask you what have you got on the table?“ říká vyučující. Děti odpovídají. Tuto aktivitu provádí několikrát za sebou s různým zadáním. Učitelka prochází a kontroluje, co žáci dávají na stůl. Když vidí chybu, zdůrazňuje správné slovíčko. Naposledy vyzývá žáky, aby si každý připravil na stůl dvě až tři položky, které chtějí. Učitelka se bude ptát, co mají na stole. Upozorňuje na správné tvary: „One mug x no one mugs! Důležité je správně vyslovovat množné číslo.“ Vyučující ukončuje aktivitu a vrací se k učivu, které probírali minulou hodinu.

Vyučující připomíná naposledy probíranou látku: „V minulé hodině jsme si říkali, jak někoho o něco požádáme. Třeba prosím, jeden koláč. Děkuji.“ Dva vybraní žáci mají za úkol předvést krátký rozhovor. Poté rozhovor zkouší i ostatní děti, nadále pracují s obrázky a ve dvojicích. Jeden žádá, druhý děkuje. Žáci se střídají. Vyučující prochází, poslouchá a opravuje žáky. Po ukončení této aktivity vybrané dvojice předvádějí rozhovor před celou třídou. Učitelka zasahuje, pokud žáci chybují. Žáci si uklidí obrázky do obálek a tato aktivita končí.

Poslední aktivitou v této hodině je pracovní list, kde mají děti správně vyplnit tvar množného čísla. Je to tabulka s českým slovíčkem v množném čísle v jednom sloupci a do druhého sloupce mají děti psát anglický výraz. Pokud to žáci nestihnou v hodině, dokončí doma a přinesou podepsané na další hodinu. První slovíčko dělají všichni společně. Vyučující se ptá, jak se řeknou anglicky myši. Dále pracují děti samostatně. Učitelka prochází a kontroluje. Protože zvoní, vyučující odkazuje práci na doma. Hodnotí hodinu, jak děti pracovaly a loučí se anglickým pozdravem: „Goodbye.“

Hodina byla hezky sestavena a jednotlivé aktivity na sebe navazovaly. Bylo viditelné, že žáci se již s množným číslem setkali a tato hodina byla postavena na upevňování a procvičování látky. Vyučující řídila hodinu hlavně v mateřském jazyce, což považuji za nedostatek. Bylo by vhodné zařadit více anglického jazyka. Alespoň formou příkazů a pochval. V hodině byla využita prvotně indukční metoda, kdy žáci měli hledat tvary množného čísla. Dále však byl uplatněn klasický výklad, podle kterého pak žáci hledali tvary množného čísla. Je těžké posoudit, zda v předchozí hodině byli žáci schopni vidět odlišnosti v tvoření množného čísla sami, nebo zda jim byl poskytnutý výklad.

8.2 Observace č. 2 – ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana

Hodina začíná pozdravem. Žáci jsou opět na začátku informování o tom, že průběh hodiny bude nahráván. Vyučující se hned na úvod hodiny dětí ptá: „What’s the day today?“ Děti se snaží odpovědět, jaký je den. Společně s vyučující si řeknou správný

den a datum. Dále se žáci dozvídají, co je v hodině čeká. Náplní hodiny bude procvičování jednotného a množného čísla a k tomu příslušná zájmena. V této hodině si budou děti hodně hrát a pohybovat se po třídě, proto je vyučující žádá, aby se děti navzájem nerušily. Zároveň je vyzývá: „At first, každý si vezme jeden puntíček. Neukazuje ho, don't look.“ Během doby, kdy vyučující obchází děti s barevnými puntíky, si společně opakují barvy. Učitelka říká barvy buď česky, nebo anglicky. Děti hromadně odpovídají. „Now look and make groups podle barvičky,“ dává učitelka další pokyn. Potom počítá anglicky do pěti, během této doby se děti musí seřadit do 4 řad podle barev, které mají na puntíku. Každé družstvo obdrží obálku. „V obálkách jsou kartičky, které si přečtete a roztřídíte. Odpovídat bude vždy jeden žák a budete se střídat. Nikdo nebude nikoho přerušovat. Are you ready?“ ptá se vyučující. „Yes,“ jednohlasně odpovídají děti. Společně s učitelkou si čtou připravené kartičky. Žáci si vždy ukazují na kartičku, kterou právě čtou (It, they, is, are). Na velkých kartičkách jsou napsaná místa (in the pond, in the box, in the forest, on the farm, on the table). Vyvolaní žáci kartičku přečtou a přeloží. První aktivita je založena na skládání slov do vět. Vyučující zadává větu a děti ji sestavují. První věta zní: Oni jsou v lese. Vyučující si při tom připravuje cvičení na interaktivní tabuli. Učitelka vyzývá žáky, aby větu přečetli. Poté diktuje další věty. Kontrolu provádí ústně, vyvoláváním žáků. Děti si mají připravit k větám další obálku, kde jsou obrázky zvířátek. Kdo je připraven, zvedá ruku. Žáci si mají připravit obrázek pejska: „A dog“. Vyučující se ptá, jak se řekne, že toho pejska má ráda. Kdo ví správnou odpověď, hlásí se. Učitelka vyvolává a v případě potřeby opravuje. Děti mají za úkol vytvořit větu o pejskovi, že je v krabici. Dalším úkolem je nahrazení obrázku správným zájmenem. Učitelka upozorňuje: „Když to bude jednotné číslo, jeden obrázek, jeden pes, tak ho nahrazujeme zájmenem IT a to se pojí se slovesem IS. Pokud jsou tam dva obrázky, dvě zvířátka, používáme jaké zájmeno?“ Vyučující se snaží odpovědi dostat z žáků. „They.“ „A jaké sloveso se pojí s they?“ chce slyšet učitelka. „They are.“ Děti musí pečlivě poslouchat, protože učitelka bude zadání rychle střídat. „Kočka je na farmě. Nebudu

tam dávat kočka, ale zájmeno,“ upozorňuje vyučující děti, přičemž obchází jednotlivá družstva a kontroluje, zda větu správně sestavila. Pokud mají větu špatně složenou, opraví ji. Další zadání zní: „Two teddies a budou v lese.“ Aktivita pokračuje vždy změnou zadání. Vyučující se zároveň snaží zprovoznit interaktivní tabuli, což se jí povedlo.

Každé družstvo si má sednout do jedné řady lavic. Kartičky mají schovat do obálek. „Please, these pictures put it in the envelope. Vložte obrázky do obálky,“ říká učitelka a pokračuje „Listen, where are squirrels? Kde jsou?“ Žáci odpovídají, že jsou v lese. Vyučující je upozorňuje, že to chce slyšet v angličtině. Aktivita na interaktivní tabuli je zaměřena na porozumění slovní zásobě. Žáci si vytáhnou slovíčko zpoza opony a mají ho správně přiřadit k odpovídajícímu obrázku. Slovíčka jsou tam vždy v jednotném a množném čísle. Děti by si měly uvědomit, jak vypadá tvar množného čísla. Kontrolu provádí opět vyučující. Po přiřazení slovíček si utvořené dvojice slov v jednotném a množném čísle všichni společně čtou nahlas.

Dalším úkolem na interaktivní tabuli je vybrat správné slovíčko z řady slov podle zobrazeného obrázku. Vyučující kontroluje.

„Open your exercise book English,“ dává pokyn učitelka. Píše datum na tabuli a žáci si ho přepisují do sešitu. Na interaktivní tabuli jsou promítnuty obrázky s tím, co dosud procvičovali. Žáci mají vytvořit věty podle zadání, které vyučující připraví na tabuli. Opět si společně opakují, jaké jsou tvary zájmen pro jednotné a množné číslo (It is / they are). Učitelka je píše na tabuli tak, aby to děti viděly, a ptá se: „Where is the horse?“ Žáci píší do sešitu větu, podle toho, kam koníka vyučující umístila na tabuli (It is on the farm.). Celkem bude 5 vět. Děti mají dostatek času napsat věty. Při psaní vět jim vyučující opakuje, aby si dávaly pozor na it is/they are. Potom prochází a nahlíží do sešitů, zda to děti správně píší. Po dopsání si vše společně kontrolují. Vyučující vyvolává žáky a ti čtou napsané věty ze sešitu. „Jedna rybička, proto It is,“ zkontrolované věty čte vyučující nahlas ještě jednou a upozorňuje, že nic jiného v sešitě napsaného nebude. Děti odevzdávají sešity a učitelka je ihned kontroluje.

Pokud nevidí chybu, nechává si sešit u sebe, ostatní vrací zpátky. Požádá žáky, kteří měli vše dobře, aby pomohli ostatním věty správně opravit. Bohužel je více dětí, které mají věty špatně. Proto vyvolaní žáci píšou věty na tabuli. Ti, co měli chybu, si opravují věty v sešitě. Všichni opravené věty v sešitě odevzdají vyučující.

Na konci hodiny žáci utvoří jednu dlouhou řadu. Kdo přeloží správně větu, kterou mu zadá učitelka, vrátí puntík a může si jít uklidit věci. Jelikož zazvonilo a dětí bylo ještě hodně, ukončí učitelka aktivitu a použije ji na začátku další hodiny.

Hodina byla zajímavě naplánovaná, ale bohužel se nepodařila zrealizovat podle představ vyučující. Žáci měli za úkol osvojit si zájmena, která se pojí s jednotným a množným číslem. Vhodné mi přišlo, že se to týkalo pouze věcí a zvířat. Nemíchaly se jim do toho osoby ona a on, které se pojí s lidmi a domácími mazlíčky. Některým dětem stačilo prvotní vysvětlení a pochopily, jak to aplikovat na tvorbu vět. Jiné děti s tím měly problém celou hodinu. V této hodině byla patrná spíše deduktivní metoda. Vyučující nejprve upozornila, jak se obrázky nahrazují a s jakým slovesem se pojí. Žáci poté pravidlo procvičovali a upevňovali. Některým dětem to činilo obtíže. V hodině nebylo použito dostatečně cizího jazyka. Byla viditelná snaha o zařazení pokynů v anglickém jazyce, které byly vždy doplněné překladem do českého jazyka.

8.3 Observace č. 3 – ZŠ Církevní, České Budějovice

Na úvod hodiny jsou žáci informováni o natáčení a ujištěni, že je video pouze pro účely této diplomové práce. Hodina začíná opakováním slovní zásoby pomocí interaktivní tabule – My family. Děti poslouchají slovíčka a opakují nahlas. Vyučující stojí vzadu za dětmi a opakuje s nimi nahlas. Poté následuje písnička – My family. Učitelka vyzývá děti: „Repeat.“ Po skončení písničky si vysvětlují, co je na dnešní hodině čeká. Vyučující pro ně má připravenou hru, tzv. běhací diktát. „Utvoříte dvojice a jednu trojici. Jeden zůstane v lavici a bude zapisovat slova, která mu druhý nadiktuje. Pak z nich vytvoříte větu,“ vysvětluje učitelka. Žáci tuto aktivitu již znají z českého jazyka. Udělají dvojice a domluví se, kdo bude psát a kdo bude diktovat slova. Ti, kteří

budou chodit a diktovat slova, si mají stoupnout k tabuli: „Come here, please.“ Učitelka před začátkem hry upozorňuje, že je důležité, aby ti, kteří diktují slova, nezapomněli diktovat velká písmena a tečky za slovy. Vyučující pokládá první slovo na katedru. Žáci si ho přečtou a jdou ho nadiktovat spolužákovi, který zapisuje. Vyučující pokládá další slova a naslouchá, zda žáci diktují slovíčka v angličtině. Poté mají dvojice čas složit slova do věty. Kdo má, přihlásí se. Vyšla věta: My name is Spike. Kdo se přihlásil jako první, čte větu nahlas celé třídě. Před další větou se mají děti vyměnit, aby se vystřídaly v zapisování a v diktování. Další věta zní: What's your name? „Well done,“ chválí vyučující děti. Poslední věta zněla: How old are you? Vyučující opět chválí děti: „well done“ a žádá je, aby si sedly: „Sit down, please.“ Učitelka vysvětluje další aktivitu. Žáci se rozdělí na 4 skupiny, přičemž 4 skupiny budou po 3 a jedna skupina po 4. Zatímco se žáci rozdělují do skupin, učitelka pokládá kartičky potřebné k aktivitě po třídě. Na kartičkách je vždy napsaný krátký text, kde je popsána nějaká osoba (Good morning! My name is Eva. I am eight. I have got long blonde hair and little eyes. I have got a little mouth and little ears. I have got a dog. How are you? I'm OK.). Žáci dostanou pracovní listy, kam mají vyplnit chybějící údaje o určité osobě. Před zahájením úkolu jim učitelka říká, kde se kartičky s popisem osoby nachází. Každá skupina vždy půjde k jedné z kartiček. Společně si přečtou informace o dané osobě a doplní je do pracovního listu (name, age, pet). Společně si vysvětlují, co napsaná slova znamenají. Protože jsou v textu dvě neznámá slova, napíše je vyučující na tabuli, aby je děti viděly (snake, rats). Všechno, co budou děti vyplňovat, musí psát slovy! Vyučující rozdělí, která skupina kde začne. Poté se budou točit po směru hodinových ručiček. Vyučující dává pozor, aby u jednoho stanoviště nebyly dvě skupiny. „Která skupina je hotová, sit down,“ usměrňuje učitelka a hned připravila na interaktivní tabuli obrázky 4 obličejů. Bere jednotlivé lístečky s popisem osoby a předčítá je. Potom se ptá: „ What number is Bert?“ Vyvolaný žák odpovídá. S pomocí učitelky se snaží odpovědět celou větou. Nakonec to vyvolaný žák zvládne: „Bert is number two.“ Vyučující čte postupně další texty a žáci přiřazují čísla podle tabule. Další část úkolu je,

že se vyučující ptá na jednotlivé položky z pracovního listu: „Jully – age.“ Vyvolaná žákyně odpovídá: „Eight“. Vyučující se ptá: „Pet?“ Žákyně opět odpovídá: „Cat“. Žáci se v odpovědích střídají, dokud nezodpoví celou tabulku. Před další činností se mají děti vrátit na svá místa.

Učitelka položí 6 obrázků s obličejí na koberec dozadu třídy. Vždy vyvolá 4 žáky, kteří mají za úkol poznat podle popisu, o koho se jedná a co nejrychleji na něj ukázat. Je důležité si uvědomit, zda vyučující říká he's got, nebo she's got. Když se všichni vystřídali, vyučující jde před tabuli a opakuje opět slovní zásobu – my family. „Everybody! Who's this?“ vyvolává vyučující a žáci odpovídají celou větou: „This is a grandad.“ Učitelka se ptá, kdo si vzpomene, jaké slovíčko bylo v písničce. Napoví dětem: „Nebyl to grandad, ale grandpa.“

Dalším úkolem je samostatná práce dětí. Od paní učitelky dostávají pracovní list, kde mají zkusit vyplnit slovíčka na téma rodina. Zakryjí si sloupeček se správně napsaným slovíčkem a zkouší si ho napsat sami. Poté si vše podle odkrytého sloupečku zkontrolují a opraví. Dále mají doplnit slovíčka k obrázkům. Vyučující prochází třídou a nahlíží k žákům. Kdo má zadání vypracované, tomu je učitelka zkontroluje a může si vybarvit obrázky. Společně si opět zaspívají písničku My family. Protože děti nezpívaly, pustí si písničku ještě jednou a zpívají ji samy bez učitelky, která jim i přesto pomáhá. Hodina je u konce. „Stand up.“ Děti se postaví a pozdraví. Vyučující je žádá, aby všichni odevzdali pracovní listy.

Hodina byla zaměřená na opakování a procvičování učiva – My family. Je těžké posoudit, zda se v hodinách více setkáváme s indukčním, nebo dedukčním přístupem. Hodina byla založena na opakování a procvičování slovní zásoby o rodině a popisu osob, kde jsou použity vazby she's got a he's got. Jako velký klad považuji zvolené aktivity k opakování. Snaha zapojit děti i pohybově a nejen v lavicích. Vyučující používá základní pokyny v anglickém jazyce a snaží se ho zapojit i během výuky.

8.4 Observace č. 4 - ZŠ Církevní, České Budějovice

Hodina začíná anglickým pozdravem: „Stand up children. Good morning children.“ Děti odpovídají: „Good morning Mrs“ Vyučující pokračuje v anglických pokynech: „Sit down children. Now look here and tell me. Who’s this?“ Vyučující ukazuje obrázky se členy rodiny. Žáci hromadně odříkávají slovíčka. Vyučující po každém slovíčku komunikuje a dává žákům zpětnou vazbu: „Ok, very well, excellent.“ Vyučující se během slovíček dotazuje i na jiné výrazy: „Other name is...“(obrázek tatínka, maminky, aj.). Děti odpovídají. „Other word for mum is?“ ptá se dále učitelka a neustále používá pochvaly, např. „excellent, very well, it’s nice.“ Celou aktivitu opakují, ale tentokrát vyučující vyvolává konkrétní žáky. Ti odpovídají jednoslovně – pouze slovíčko. Slovní zásobu opakují dokola, aby se vystřídal co nejvíce žáků.

Další aktivita je založena na pokynech. „So now point to the door, window, board,“ aj. Děti ukazují na věci, které slyší. Další pokyn zní: „Now count from one to ten.“ Děti bez váhání začínají počítat. Učitelka je opět chválí a pokračuje: „Now, stand up, please. Sit down, please. Stand up, please. Go back on the carpet and I take your potato’s face. Go back and sit down there. Make a circle, please.“ Všichni si sednou na koberec do kroužku a paní učitelka jim rozdává obálky s jejich jménem a dodává: „This is for you. Here you are.“ Všichni žáci hezky anglicky poděkují. Vyučující žádá děti, aby si vyndaly Peter’s potato’s face, které si vyrobily minulou hodinu, ale nestihly s ním všechny pracovat. Vystřižené části obličeje si rozloží před sebe. Nejprve si společně zkontrolují, zda mají všechny části. Děti mají za úkol zvedat tu část obličeje, kterou vyučující bude říkat. „Potato’s face. Put up.“ Tímto způsobem zjišťují, komu co chybí. Po kontrole se pouští do samotné aktivity. Žáci budou skládat obličej podle pokynů učitelky. Poté si žáci budou diktovat zadání ve dvojicích. Poprvé s nimi skládá i vyučující, která zároveň slovně popisuje: „This is Peter’s potato’s face. He has got short purple hair. He’s got big orange ears and he’s got a big yellow mouth. He’s got a big red nose and he’s got little eyes. This is Peter’s potato’s face.“ Vyučující žádá děti, zda by byly schopné tento obličej popsat anglicky. Vyvolává žáka, který to zkouší.

Učitelka upozorňuje, že je důležité začít tím „on má“. Už se to učili, mají si to procvičovat. Děti se střídají po jedné větě. Pokud někdo řekne něco špatně, hned si vysvětlí, kde byla chyba a proč. Poté si obrázek rozloží zpět. Další obličej bude holčičí. „So, this is Petra’s potato’s face. Nastala zde změna – she’s got.“ Děti poslouchají a skládají podle pokynů učitelky. Opět si osobu společně popíší. Učitelka upozorňuje, že budou používat „ona má – she’s got“. Vyučující se snaží vyvolávat žáky, kteří ještě neodpovídali. Další popis budou diktovat děti společně. Každý zkusí vymyslet jednu větu. Cílem je, aby se děti vystřídaly. Poté vyučující rozdělí děti do dvojic, ve kterých si budou diktovat popis navzájem. Protože je dětí lichý počet, tak se zbylou žákyní pracuje učitelka. Nevýhodou je, že nemůže kontrolovat ostatní dvojice. Proto žádá žáky, aby se kontrolovali navzájem ve dvojicích. Ta dvojice, která je již hotová, si uklidí obrázek do obálky. „So now stand up, please and go back to your desk,“ vyzývá vyučující děti. Během přemístění do lavic dětem oznamuje, že se budou učit novou gramatiku. „Sit down and lets sing the song – One potato, two potatoes.“ Cílem písničky bylo si zopakovat čísla.

Na tabuli mají děti obrázky bratrů a sester. Nyní počítají one brother, two brother, apod. Děti počítají nahlas dohromady až do 20. Poté vyučující zkontroluje, zda někdo zná i vyšší čísla. Dneska se budou učit otázku kolik: How many. „How many brothers have you got?“ ptá se učitelka. Otázku dětem několikrát opakuje a ptá se, co tato věta znamená. Děti odpovídají. Otázku si zkontroluje i děti. Dále se ptá, zda by někdo věděl, jak se řekne otázka: Kolik máš sester? Děti zformulují otázku za pomoci učitelky. Poté si ji opět společně nahlas opakují. „So now, this is for you,“ rozdává učitelka každému žákovi tabulku, kam si budou děti zapisovat počty sourozenců jejich spolužáků. Jednu velkou tabulku má připevněnou i na tabuli. Začíná se ptát vyučující. Dotazovaný žák pokračuje, dokud se nevystřídají všichni. Protože děti zatím neumí větu „Já nemám“, společně se ji naučí. Na tabuli jim učitelka připevní kartičku s napsanou větou a přidává i kartičku s otázkou. Děti opakují výslovnost po vyučující. Protože některým žákům dělá problémy odpovídat z paměti, píše vyučující na tabuli ukázkovou

odpověď. Vyplněnou tabulku si mají žáci vložit do sešitu, protože další hodinu se učitelka bude ptát na sourozence žáků. Jejich domácím úkolem je procvičovat slovíčka My family a věty I have got a I haven't got. Poznámky si zapíší v další hodině. Vyučující zakončuje hodinu: „Stand up children. Goodbye children.“ Žáci se také loučí anglickým pozdravem.

Hodina byla adekvátně připravená. Je škoda, že děti neměly příležitost si nové učivo samy vyvodit. Vyučující se snaží mluvit převážně v angličtině. Je vidět, že jsou děti zvyklé na pokyny v angličtině. Nepotřebují překlad a vědí, co mají dělat. To je ukázka přirozené metody. V této hodině se seznámili s novou otázkou, kterou se naučili pomocí deduktivního přístupu. Otázka jim byla předložena a společně se ji naučili vyslovovat a poté aplikovat. S odpovědí v záporu se též seznámili pomocí dedukce. Vyučující napsala větu na tabuli a pak si ji společně přečetli.

8.5 Observace č. 5 – ZŠ O. Nedbala, České Budějovice

Vyučující poutá pozornost žáků pokynem: „Look at me! Good morning children.“ Děti odpovídají: „Good morning, teacher“. Učitelka hned po pozdravu vybízí děti: „Good morning, good morning“. Děti hned začínají odříkávat říkanku Good morning. „Put the chair on the floor,“ žádá učitelka žáka, který má židli v lavici. Protože jí žák nerozumí, učitelka mu to opakuje a přitom ukazuje na židli a dupe do země. Poté poděkuje a pokračuje: „I will ask you questions at the beginning and who ask me, sit down“. Učitelka se ptá na základní otázky, které již děti ovládají (What's your name? How are you today? Who is this? What is this? Is it a car? Whose pencil case is this? Spell me your name, please. How old are you?) Po každé zodpovězené otázce vyučující žáka pochválí (very good, super, well done, very nice). „So lets the beginning on this lesson lets sing the song. Stand up and we will sing the song How are you today,“ říká vyučující, přičemž má písničku připravenou na interaktivní tabuli. Učitelka vysvětlí žákům, že dnes začnou novou lekci. „So, today we start new lesson.“ Společně si řeknou, že je to lekce 13. Zkouší si vyslovit číslovku 13. Než se začnou učit novou lekci,

musí umět potřebnou slovní zásobu. Vyučující rozdává dětem listy se slovíčky. Během rozdávání je napomíná: „Stop talking, be quite.“ Rovněž je vybízí, že si mají vzít barevnou pastelku: „Red pencil and make dots.“ Žáci budou dělat tečky u slovíček, které se mají naučit. Vždy si slovíčko spolu přečtou a vysloví. Učitelka jim rovnou říká český význam. Děti by měly mít 12 teček, tudíž se musí naučit 12 slovíček. Vyučující čte všech 12 slovíček za sebou. Děti po ní opakují. Potom si list vkládají k ostatním slovíčkům. Za domácí úkol mají dopsat 4. sloupeček. Téma dnešní hodiny je „How many“. Vyučující vysvětluje, že to znamená kolik a že se děti naučí používat otázku. Děti už spoustu otázek umí, proto je učitelka žádá, aby nějaké kladly. Kdo ví nějakou otázku, hlásí se. Vyučující vyvolává. Dnes se naučí jednu novou otázku. Aby se jim dobře pamatovala, zazpívají si ji. Než budou zpívat, je důležité si uvědomit, jak na otázku „How many“ odpovídáme. Proto si společně zopakují číslovky, které má učitelka připravené na interaktivní tabuli. Opakování se skládá z několika slidů. Na prvním jsou číslovky napsané za sebou, na druhém mají děti na přeskáčku říkat zobrazené číslice, na třetím jsou prázdné bubliny, pod kterými jsou anglicky napsaná čísla. Děti mají doplnit správnou číslici. Učitelka dává pokyn: „Choose one number and write it“. Poté si zazpívají písničku, kterou se učili o číslech – Aeroplanes. Učitelka se ptá, jak se řekne jedno letadlo, dvě a více letadel. Společně si opakují, že přidáním – s. Pak už je čas na novou písničku – How many. Na tabuli má vyučující napsaný název této písničky a pod ním číslovky od 10 do 1. Děti budou poslouchat písničku a mají za úkol zjistit, čeho je kolik. Každé číslo hlídá jiný žák. Po poslechnutí písničky se vyučující ptá na odpovědi a zapisuje je na tabuli k předepsaným číslicím. Společně si napsaná slovíčka čtou a překládají. Písničku si pustí ještě jednou a děti mají zpívat. Učitelka zkouší, kdo si zapamatoval napsaná slovíčka na tabuli. Protože jsou tam i slovíčka windows and doors, vzpomínají na říkanku - Point to the. Děti se postaví a společně s vyučující říkanku odříkávají.

Další aktivitou v hodině je práce s učebnicí. Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce: „There are two pictures. Look at these pictures.“ Učitelka stojí před tabulí

s otevřenou učebnicí a ukazuje. Žádá děti v angličtině, ať se dívají na první obrázek a ptá se jich: „How many ___ are there?“. Žáci odpovídají číslem. To, co dělala učitelka, teď budou dělat děti ve dvojicích. Žáci v lavicích se budou navzájem ptát a odpovídat si na druhý obrázek. Než začnou samostatně pracovat, zopakují si, jak se otázka správně vyslovuje. Vyučující obchází dvojice v lavicích a poslouchá jejich rozhovor, po chvíli ukončí aktivitu: „Stop talking. Close your books and open your workbooks.“ To, co žáci dělali ústně, mají v pracovním sešitě dělat písemně. „Look at the picture. Read five questions and write answers,“ vysvětluje vyučující žákům. Usměruje je, že napíší odpověď slovem, ne číslicí. První otázku dělají všichni společně. Poté pracují žáci samostatně. Vyučující si zatím připravuje další aktivitu a pak prochází mezi lavicemi a nahlíží k dětem. Když jsou všichni hotovi, společně si kontrolují. Vyvolaný žák přečte otázku a odpověď. Číslici chodí psát na tabuli, aby ostatní spolužáci viděli, zda ji mají správně napsanou.

Další aktivita je připravená opět na interaktivní tabuli. Je zaměřená na procvičování probírané otázky. Vyučující se ptá na obrázky, které jsou na tabuli.

Ke konci hodiny učitelka shrnuje, co se dnes naučili - otázku kolik a zjišťuje, kdo si ji zapamatoval. Společně si opakují její výslovnost. Na závěr hodiny si ještě jednou zazpívají písničku How many. Poté se rozloučí anglickým pozdravem.

Hodina byla zábavná a vhodně připravená. Učitelka mluví hodně anglicky. Český jazyk používá minimálně, jen když je potřeba něco důležitého vysvětlit nebo na něco upozornit. Snaží se propojit novou látku s nějakou zábavnou formou, v tomto případě s písničkou. Podstatou je, aby se to dětem dobře pamatovalo a měly to spojené s nějakým rytmem. I v tomto případě byl využit dedukční přístup. Děti se seznámily s novou otázkou, kterou následně aplikovaly.

8.6 Observace č. 6 - ZŠ O. Nedbala, České Budějovice

Před zahájením hodiny učitelka informuje děti o natáčení průběhu hodiny anglického jazyka. Klade jim na srdce, ať ukážou, jak jsou šikovné. Hodina začíná

pozdravem: „Good morning children.“ „Good morning Mrs _____“, odpovídají děti. Vyučující začíná hodinu otázkami: „How are you? How old are you? What colour is your T-shirt? What’s your mother’s, father’s, brother’s, sister’s name?, Have you got a cousin? What’s his name?“ Postupně je vyvolán každý žák na některou z otázek.

Další aktivita je založena na porozumění pokynům. Vyučující říká pokyny a děti je předvádějí (stand up, touch your nose, hair, mouth, leg, shoulder). Na to navazují písničkou – Head, shoulders, knees and toes. Děti mají za úkol vyjmenovat jednotlivé části těla. Učitelka děti postupně vyvolává. Zdůrazňuje a opakuje slovíčka v množném čísle. Upozorňuje žáky, že někdy říkali head. „Kolik máme hlav?“ A poté říkali shoulders. „Kolik máme ramen?“ Vyučující se snaží děti navést, jak by se řeklo jedno rameno. Ptá se, co se stane, když chci říct dvě ramena: „Co se k tomu slovíčku přidává?“ Vyvolaný žák odpovídá. „Když je za slovíčkem – s, znamená to, že věcí je více“, vysvětluje učitelka znovu. Vyučující má na tabuli předepsaná slovíčka (části těla) v jednotném čísle. Společně si je čtou nahlas od shora dolů a nazpět je čtou už děti samy bez vyučující. Úkolem dětí je dopsat koncovku -s a číslo 2 k párovým slovíčkům a udělat z nich množné číslo. Učitelka vyvolává žáky k tabuli a zdůrazňuje barevně přidané – s. Slovíčka, která na tabuli zbyla, jsou v jednotném čísle. Vyučující se ptá, co před slova můžeme napsat. Děti odpovídají, že číslo jedna. Vyučující nabádá děti, že pokud je věc jenom jedna, může tam být i člen. Děti hned ví, že člen „a“. Vyvolaný žák ho jde dopsat ke všem zbylým slovům. Dopsaný sloupeček slovíček učitelka předčítá a žáci opakují. Žáci dostávají 30 vteřin, aby si sloupeček prohlédli a zapamatovali. „Put your heads on the desk. Sleep,“ vyzývá učitelka děti. Nikdo se nesmí koukat a učitelka umazává jedno slovíčko. Potom osloví žáky: „Wake up. What is here? What is missing?“ Vyvolaný žák odpoví a žáci opět pokládají hlavu na lavici. Toto několikrát opakují. Učitelka se ptá, co se tímhle děti naučily a co si mají pamatovat. Společně si to shrnou.

Následuje práce s pracovním sešitem, kde mají děti křížovku. Učitelka prochází mezi dětmi a nahlíží, zda mají všichni otevřený sešit na správné stránce. Křížovka je

zaměřena na části těla. Některá jsou v jednotném čísle a některá v množném. Vyučující vyvolává děti a ty říkají, co vidí na obrázku. Pak si děti křížovku vyplňují samy. Můžou si slovíčka kontrolovat s učebnicí nebo se sešitem. Důležité je, aby tam neměly chyby. Učitelka obchází a kontroluje žáky. Kdo má vyplněno dřív, může si vybarvovat obrázky, dokud to nebudou mít hotové všichni. Vyučující ještě upozorňuje, ať děti nezapomínají napsat koncovku – „s“ tam, kde má být. Pracovní sešit nechávají otevřený na lavici.

Odchází utvořit kroužek dozadu na koberec. Vyučující má připravené kartičky. První dvě, které pokládá na zem, si společně čtou a překládají. Je to číslo one a two. Na dalších kartičkách jsou slovíčka, která jsou v jednotném nebo v množném čísle. Úkolem dětí bude tyto kartičky správně roztřídit. Žák si vytáhne kartičku, přečte ji, přeloží a přiřadí do vhodného sloupečku. Děti se střídají. Pokud se vyskytne slovíčko, které děti neumí přečíst, společně si ho přečtou a zopakují výslovnost. Rozřazené kartičky jim vyučující předčítá a žáci opakují. Pak se mají žáci vrátit na svá místa a otevřít si školní sešit. Učitelka zatím sbírá kartičky. Děti si píší dnešní datum a dělají si dva sloupečky. Vyučující píše to samé na tabuli. Jeden sloupeček si nadepisují a (one) a druhý sloupeček two. Učitelka se ptá, zda by tam mohlo být i jiné číslo. Žák odpovídá, že až do deseti. Vyučující jim vysvětluje, že to může být až do nekonečna. Kartičky sesbírané z koberce vyučující rozmisťuje po celé třídě. Úkolem dětí bude, aby si co nejvíce slov zapamatovaly, přiřadily a přepsaly do sešitu. Mohou si zapamatovat jedno slovo, zapsat ho a pak hledat další. Tato aktivita je časově ohraničena. Děti se snaží během 5 minut zapsat co nejvíce slov. Vyučující obchází a nahlíží do sešitů. Upozorňuje děti, ať si hlídají správný sloupeček. Celkem by mělo být 13 slov. Některé děti jsou hotové ještě před vypršením limitu. Ty společně s učitelkou odpočítávají posledních deset vteřin. Odříkávají čísla v angličtině od deseti k jedné. Aktivitu ukončují a chystají se na kontrolu. Děti si mají spočítat, kolik stihly přepsat slovíček. Kdo jich má 13, musí si zkontrolovat, zda je má správně roztříděné. Vyvolaný žák čte slovíčka, která má v prvním sloupečku. Ostatní si kontrolují, jestli to mají stejně, nebo zda jim něco chybí, případně přebývá. Vybrané žákyně mají sesbírat kartičky v jednotném čísle. Poté si je

přípevní na tabuli do náležitého sloupečku. Všichni si kontrolují, zda to mají podle tabule. Dva vybraní žáci sbírají kartičky s množným číslem a také je přípevní na tabuli. Kdo měl oba dva sloupečky správně, jde si k učitelce pro „smajlíka“ do sešitu. Vyhlásí se nejúspěšnější řešitelé. Zvoní. Učitelka žádá děti, aby jí odevzdaly otevřené pracovní sešity. Všichni se vrací na svá místa a loučí se anglickým pozdravem.

V této hodině se vyučující snažila o aplikaci induktivního přístupu. Chtěla, aby děti samotné přišly na to, jak se tvoří množné číslo. Hodina byla zajímavá a střídalo se tam mnoho aktivit, které byly vhodně provázané. Učitelka mluvila převážně v rodném jazyce. To je pro hodiny anglického jazyka velkou ztrátou.

9 Přístupy učitelů

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké přístupy učitelé používají během výuky gramatiky anglického jazyka. Z rozborů observací můžeme shrnout, že se více uplatňuje deduktivní přístup. Je viditelná snaha o induktivní pojetí, ale bohužel to ve většině případů sklouzne k explicitnímu procesu.

Z náslechnů můžeme vypožorovat, že část zkoumaných vyučujících začíná hodinu bez vysvětlení probírané gramatiky. Snaží se o zapojení žáků. Vyčkávají na reakce dětí, které společně shrnou do stručného výkladu. Následně pravidlo procvičují a upevňují. Bohužel, někteří žáci nemají dostatek času na objevení dané zákonitosti. Naproti tomu jsou vyučující, kteří nejprve gramatický spoj názorně vysvětlí a pak ho aplikují v připravených aktivitách.

Podle kladů a záporů uvedených v kapitole 4 můžeme vyvodit několik důvodů, proč učitelé dávají přednost dedukci. Jak už bylo řečeno, induktivní přístup je velmi náročný z časového hlediska. Pedagogové sdílí myšlenku, že čas, který žáci stráví objevováním pravidla, mohou využít procvičováním a upevňováním probíraného učiva. Mají také obavy, že si žáci mohou pravidlo špatně vysvětlit a následně nevhodně praktikovat. Induktivní přístup je náročný jak pro žáky, tak i pro vyučující. Žáci jsou aktivně zapojeni do procesu učení, což některým žákům činí potíže. Naplánovat hodinu s aplikováním indukce je pro učitele obtížné. Musí vybrat a uspořádat informace tak, aby žáci byli schopni přesně formulovat pravidlo a zároveň pro ně nebylo složité a nesrozumitelné.

Deduktivní přístup poskytuje učitelům prostor k intenzivnějšímu působení na žáky v hodině. Pedagog se dostane hned k podstatě věci a tím má více času na upevňování pravidla v praxi. Explicitní proces je snazší na přípravu vyučujícího. Má možnost si hodinu připravit a ubírat se naplánovaným harmonogramem. To je velký klad pro plnění tematického plánu. Tento přístup však není vhodný pro děti mladšího školního věku.

Jak už jsme se dozvěděli v teoretické části, pro žáky tohoto věku je charakteristické, že mají velkou fantazii. Neudrží pozornost celou hodinu. Vědí, že se svět řídí danými pravidly. Začínají logicky uvažovat. Rozliší skutečnost od imaginace. Jsou schopni číst a psát v rodném jazyce. Rádi pracují jednotlivě, ale i v kolektivu. Jsou však ještě sebestřední a jsou rádi chváleni. Mají silné citové vztahy s rodiči a vyučujícím. Oproti tomu vykazují potřebu cítit oporu při učení. Nejsou schopni se učit samostatně a mají tendence napodobovat modely.

Myslím si, že by vyučující měli vykazovat náležité vzdělání, být trpěliví a spravedliví. Umět vhodně zprostředkovat učivo žákům dané věkové kategorie. Mluvit přirozeně a takovou úrovní, aby jí žáci rozuměli. Snažit se udržet pozornost a aktivitu žáků. Podporovat je v jejich učení a komunikaci. Usilovat o vzbuzení motivace, zvědavosti, aby se chtěly děti učit více. Učitel představuje model pro napodobování. Měl by měnit činnosti v hodině, aby se děti nezačaly nudit. Snažit se podporovat jejich představivost, využívat obrázky, příběhy. Nestavit hodinu na čtení a psaní, ale preferovat mluvení a poslech. Není vhodné zařazovat rutinní pravidla a zapamatování.

Na základě popsaných skutečností v teoretické části je zřejmé, že v tomto věku je vhodné zařadit indukční přístup. Děti mají možnost si objevit pravidlo podle svého tempa. Důležitá je pomoc a povzbuzení učitele. Každý žák je originální a má jiné předpoklady k učení. Má svůj osobní styl učení. Proto je vyučující tak důležitým článkem v procesu objevování a učení. Učitel by měl mít volnou ruku v přípravě a výběru učiva, což bylo i cílem RVP. Zkombinovat tematické plány s nároky učebnic a propojit to s implicitním procesem učení je téměř nemožné. Proto pedagogové upřednostňují časově méně náročný deduktivní přístup. Učitelé seznámí děti s novou látkou, podívají se do učebnice, vyvodí si pravidlo, procvičí učivo v pracovním sešitě a zopakují a upevní ji pomocí různých her a soutěží.

Domníváme se, že nejvhodnějším prostředím pro aplikování indukčního přístupu ve třetí třídě by bylo vymanit se z tematických plánů tvořených podle učebnic. Připravit si strukturu tematického plánu podle očekávaných výstupů z RVP ZV. Pedagogové by si

přizpůsobili výuku a aktivity podle vlastních naplánovaných témat a probírané gramatiky. Měli by dostatek času na implicitní proces učení. Pro žáky třetího ročníku, kdy se některé děti s jazykem setkávají poprvé, by bylo vhodné vymanit se z vedení slovníčků a drilování učiva. Řiďte se proto slovy Jana Ámose Komenského „škola hrou“.

V neposlední řadě je důležité zmínit, že dedukci můžeme použít, ale až po aplikaci indukce! Učitelé by měli v hodinách anglického jazyka využívat implicitní proces. Pro žáky má jejich vlastní objevení pravidla, či poučky velký význam. Co si žáci sami zjistí, to jim více utkví v paměti. Cílem učitelů by mělo být poskytnout žákům dostatečný časový prostor na zjištění důležitých informací. V poslední fázi hodiny mohou učitelé aplikovat deduktivní přístup k utvrzení a správnému vyvození dané látky či pravidla.

10 Užití metody a aktivity

Metody si volí každý vyučující sám. Jsou to způsoby, kterými vyučující vedou hodinu. Během jedné hodiny můžeme využít různé metody. Je nezbytné si uvědomit obsah hodiny a její výchovně vzdělávací cíl. Je důležité, abychom jednotlivé metody ovládali a byli schopni je kombinovat v konkrétní situaci. Při výběru metod musíme brát ohled na úroveň žáků a vybavenost třídy.

Na výběr máme mnoho variant metod. Každý autor uvádí jiné rozdělení. Některé metody jsou shodné, ale jinak nazvané. S některými možnostmi rozdělení jsme se seznámili v teoretické části ve 3. kapitole „Didaktická východiska výuky gramatiky AJ“.

Během observací jsme vyučujícím položili jednoduchou otevřenou otázku „Jakou formou vyučujete gramatiku Aj ve 3. ročníku?“, na kterou písemně odpovídali (viz příloha č. 1, 2). Jedna z výzkumných otázek se týkala metod a aktivit. Jaké metody a aktivity učitelé uplatňují v hodinách anglického jazyka? Podle zodpovězených dotazníků můžeme vyhodnotit, které metody a aktivity vyučující aplikují v hodinách anglického jazyka. V níže uvedené tabulce zaznamenáme odpovědi jednotlivých učitelů (Tabulka 1).

Někteří dotazovaní učitelé uvádějí, že využívají frontální metodu. Můžeme předpokládat, že tento způsob využívá každý učitel. Je to základní metoda, se kterou se ve škole všichni setkáváme. Pedagog 5 a 6 navíc odpovídají, že převládají drilovací cvičení, která se snaží „zabalit“ do herních a zábavných aktivit. Gramatiku vysvětlují minimálně a velmi zjednodušeně. Kladou důraz na pamětné učení gramatických spoju. Pedagog 1 též uvádí, že nové gramatické učivo procvičuje ústním opakováním (drilem), otázkami a odpověďmi a krátkými rozhovory. Všichni dotazovaní vyučující se shodují v zaobalování gramatiky a gramatických vazeb do zábavných a herních podob. V hodinách převládají písničky a říkanky, ve kterých se žáci setkávají s potřebnou gramatikou a učivem. Vyučující se snaží propojit hudební formu s pohybem. Žáci se snáze učí, pokud mají získané informace propojené s pohybem. Upevňování a procvičování učiva je obohaceno o různá doplňovací cvičení, křížovky, projekty,

pracovní listy. Vyučující často využívají moderní vybavení jako je interaktivní tabule. Dotazovaní pedagogové dodávají, že žáci velmi rádi pracují právě s interaktivní tabulí. Představuje to pro ně zpestření výuky. Možnost psát na interaktivní tabuli je pro žáky velkou motivací. Pedagog 2 též uvádí, že využívá techniky opisu, překladu a diktátu. Není však upřesněno, jak tyto aktivity provádí. Pro děti 3. třídy základní školy není vhodný klasický písemný diktát. Pokud je tato činnost volená jako „drawing dictation“ je pro žáky vhodnou a zábavnou aktivitou.

Tabulka 1 – seznam užívaných metod, technik a aktivit jednotlivých pedagogů

Činnosti	pedagog 1	pedagog 2	pedagog 3	pedagog 4	pedagog 5	pedagog 6
Hry	x	x	x	x	x	x
Soutěže	x	x	x	x	x	x
Skupinová práce	x	x	x	x		
Práce ve dvojicích		x	x	x	x	x
Kreslení, malování	x	x	x	x		
Pracovní listy	x	x	x	x	x	x
Projektové hodiny	x		x	x		
Interaktivní tabule	x	x	x	x	x	x
Metoda TPR	x	x	x	x	x	x
Písničky, říkanky	x	x	x	x	x	x
Dramatizace			x	x		
Pantomima				x		
Rozhovory	x	x			x	x

Z tabulky je viditelné, že většina vyučujících využívá podobné aktivity. Všichni učitelé uplatňují k vysvětlení gramatiky v hodinách anglického jazyka hry (např. pexeso,

skládání obrázků, loto, lodě, běhací diktát), soutěže (např. hádání slovíček, piškvorky, tichá pošta), metodu TPR, písničky a říkanky. Je nespočet variant písniček a říkanek. Dostupné jsou na internetu nebo v různých publikacích věnovaných anglickým písničkám. Ke každé učebnici je CD, kde jsou zhudebněné texty a písničky pro snazší zapamatování nové látky. Pedagogové často využívají písničky spojené se slovní zásobou (např. Ten little indian's boys, My family, Months, The English alphabet). Spousta učitelů využívá pracovní listy, které jsou vhodné k procvičování, upevňování, opakování a ověřování naučených spojení, slovní zásoby a osvojení anglického jazyka. Mnoho pedagogů si tvoří pracovní listy sami, jiní využívají podklady, které jsou dostupné v metodických příručkách používaných učebnic nebo na webových stránkách. Jak bylo zmíněno výše, žáci nesmírně baví práce s interaktivní tabulí. V tomto případě je opět na vyučujícím, zda si interaktivní materiál připraví sám nebo využije internetové zdroje. Nejvíce interaktivních materiálů nalezneme na metodickém portálu RVP, kam mohou učitelé vkládat své vytvořené dumky. Oblíbená je i práce ve dvojicích a rozhovory. Polovina dotazovaných vytváří projektové hodiny, které jsou příjemným a užitečným zpestřením výuky. Projektová hodina má vždy nějaké téma a cíl. Pedagog 4 ve svých odpovědích uvádí příklad projektu – obličej robota. Žáci si tím upevní gramatickou vazbu „it has got“ a slovíčka spojená s popisem. Projektová výuka může mít delší trvání než hodinu. Méně jak polovina dotazovaných používá v hodinách anglického jazyka dramatizaci a pantomimu.

Z písemných záznamů z hodin a odpovědí dotazovaných pedagogů se seznamujeme s několika postupy her a činností vhodných pro výuku anglického jazyka. Vybrané metody můžeme nazvat jako zásobník cvičení pro rozvoj anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

10.1 Zásobník aktivit

Zásobník obsahuje ukázkou využívaných aktivit týkající se rozvoje a zdokonalování anglického jazyka ve třetím ročníku ZŠ. Vybrané metody lze aplikovat i v jiných ročnících a předmětech. Můžeme je upravit podle probírané látky a přizpůsobit potřebám a schopnostem žáků dané třídy.

Slovní řetězec

Slovní zásoba spojena do jednoho dlouhého řetězce. Žáci musí oddělovat jednotlivá slovíčka podle významu. Alternativou může být slovní řetězec s tajenkou, kdy mezi jednotlivá slova vložíme nějaké písmenko navíc. Zbylá písmenka tvoří tajenku. Aktivita je vhodná pro upevňování a procvičování slovní zásoby.

Simon says

Hra založená na pokynech a příkazech zadávaných v anglickém jazyce. Vyučující, nebo vybraný žák dávají příkazy, které mají ostatní vykonat. Důležité je, že pokyn mají žáci provést jen tehdy, když se řekne „Simon says“. Pokud někdo vykoná příkaz bez vyslovené formule, vypadává ze hry. Aktivita je vhodná pro ověření dětského porozumění a propojení slovní zásoby.

Pexeso

Klasická hra, do které můžeme zasadit jakýkoliv gramatický spoj nebo slovní zásobu. Aktivita vhodná pro osvojení nových slovíček, nebo jen k procvičování a upevňování.

Loto

Hra založená na přiřazování slovíček do významových celků. Můžeme to přirovnat ke slovům nadřazeným a podřazeným. Vyučující napíše název skupiny a žáci vymýšlí

slovíčka, která do ní patří. Obměna je, že žáci daná slovíčka kreslí na tabuli. Vhodnou variantou je i soutěž družstev. Aktivita je vhodná k procvičování slovní zásoby.

Spojovací aktivity - aktivity vhodné k osvojení a procvičování gramatiky

Sada kartiček, na kterých jsou nadepsaná zájmena. K nim podle potřeby vytvoříme jinou sadu kartiček, kde budou napsané slovesné tvary daného slovesa (to be, to have). Děti mají za úkol poskládat slovesné tvary dohromady. Obměnou může být skládání slov do vět.

Hra vhodná pro nacvičení otázky „Have you got...?“

Žáci utvoří kroužek. Uprostřed kruhu je jeden žák, který má zavázané oči. Děti si posílají za zády míček a odříkávají: „ The ball is going, the ball is going...“ Učitel řekne „stop“ a míček zůstává u jednoho žáka. Žák uprostřed si rozváže šátek a postupně si vybírá spolužáky a ptá se: „Have you got the ball?“ Kdo má míček, střídá žáka uprostřed.

Procvičovací aktivity

- Doplnění chybějících písmen ve slovech
- Sestavení slovíček z přeházených písmen
- Spojování dvojic obrázků x slovo
- Doplnění správných slov do vět
- Křížovky, osmisměrky

Existuje nespočet aktivit a her, které vyučující aplikují v hodinách anglického jazyka. My jsme se seznámili s některými, které využívají učitelé ze zkoumaných škol. Mnoho zábavných činností a zajímavých nápadů je uvedených i v metodických příručkách, které jsou tvořené k učebnicím. Nepřeberné množství činností je uváděno

i na webových stránkách. Pro výuku cizích jazyků, tedy i anglického jazyka jsou vytvářeny výukové softwary, které si žáci mohou zakoupit, nebo stáhnout.

11 Tematické plány

Zde navážeme na 3. výzkumnou otázku: „Odpovídá učivo zkoumaných hodin anglického jazyka obsahu ŠVP či RVP ZV?“ Diplomová práce se zabývá tématem výuky gramatiky ve 3. ročníku základní školy. Je tedy důležité objasnit obsah anglického jazyka pro 1. stupeň ZŠ. Žáci by se měli během 3 - 5 let (výuka angličtiny od první, nebo třetí třídy) seznámit s gramatikou, která je obsažena téměř v každé učebnici pro žáky prvního stupně. V RVP ZV je uvedené učivo, kterého by mělo být dosaženo během výchovně vzdělávacího procesu v rámci prvního stupně. Je zcela na uvážení školy, v jakém ročníku se s učivem žáci seznámí. V kapitole 5 jsou uvedené jednotlivé body učiva, které by měly být obsaženy během výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Jsou to zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba různých témat a základy z mluvnice. Už z těchto uvedených bodů je zřejmé, že velký vliv na gramatiku a témata slovní zásoby má výběr učebnice.

Dříve byly tematické plány považovány za důležité školní dokumenty, jež obsahovaly harmonogram učiva. V dnešní době jsou nahrazeny významnějším dokumentem, což je školní vzdělávací plán, který by měl splňovat požadavky Rámcového vzdělávacího programu. Tematické plány jsou na školách stále využívány. Všechny navštívené školy mají tematické plány k dispozici a používají je k plánování hodin.

Tematické plány jsou přizpůsobeny učebnicím, podle kterých se ve 3. ročníku ZŠ vyučuje. Základní škola Týn nad Vltavou, Malá Strana vyučuje podle učebnic od Mileny Kelly - English 3. Církevní základní škola vyučuje podle učebnic od Paula Shiptona – Chit Chat 1. Základní škola O. Nedbala vyučuje podle učebnic Dereka Strange - Chatterbox 1. Ukázka tematických plánů viz přílohy č. 3 a 4.

Tabulka 2 – tematické plány vybraných ZŠ

Měsíc	ZŠ Týn nad Vlt., MS	Církevní ZŠ	ZŠ O. Nedbala
ZÁŘÍ	Pozdravy, hlásky – výslovnost (r, æ, w, p), I like + barvy	Pozdravy, yes/no, pokyny učitele, školní potřeby	Pozdravy, představení se, přivlastňovací zájmena můj/tvůj, povely ve třídě, otázka: Co je to?, školní pomůcky, neurčitý člen a
ŘÍJEN	Hlásky – výslovnost (v,g a f,k na konci slova, θ, Θ, p, t, k) I have, neurčitý člen	Zařízení třídy, barvy, ptát se na barvy a odpovídat	Jak se máš, číslovky 1-10, How old are you? I am..., telefonní čísla, neurčitý člen an
LISTOPAD	Hlásky ě, určitý člen the, množné číslo + výslovnost koncovek, nepravidelná množná čísla, toys, sloveso být – IS	Čísla 1-20, Ptát se na věk a odpovídat	Sloveso být (to be), hračky, osobní zájmena (on, ona), přivlastňovací zájmena (jeho, její)
PROSINEC	Čísla 1-20 (důraz na psaní 13,15), On the farm, What is it? – This is a.../ It is a... Christmas	Zvířata, přídavná jména, otázka Is it a...?	Otázka: Is it ...?, určitý člen the, sloveso mít (have), popis obličeje + vlasy, rodina
LEDEN	What colour is it? It is... What colour are they? They are.... , sloveso být v množném čísle (is x are), On the table	Přídavná jména, I'm, she's/ he's + přídavné jméno, How are you? Pocity a nálady	Otázka: Máš...? Má?, přídavná jména – popis lidí
ÚNOR	On the table (ovoce), neurčitý člen an, In the forest, složená slova v AJ (mushrooms), In the sky – určitý člen the	Části lidského těla, I've got, he's/ she's got... I haven't got... Vzhled člověka	Způsobové sloveso can, Čí je to? Zvířata v ZOO, barvy, oblečení
BŘEZEN	Zájmena (podměty), časování slovesa mít (have), vazba There is.../ There are....	Rodina	Části těla, odkud kdo je
DUBEN	Časování slovesa být (to be), rodina	Oblečení, názvy zaměstnání	Množné číslo, vazba There is/ There are..., otázka Is/are there?,

			předložky on, in, otázka: Kolik?
KVĚTEN	Základní otázky a odpovědi na ně. Povídání o sobě, krátký rozhovor.	Slovesa pohybu, dávat a plnit rozkazy	Předložka at, názvy obchodů a míst ve městě, čas, Kolik je hodin?, ráno, večer
ČERVEN	Divadlo (The little house in the forest), Abeceda – spelling,	Názvy jídel, denních jídel, objednat jídlo, vyjádřit co má a nemá rád	Tvary předmětů (square, circle, triangle), velké opakování
		Abeceda, How do you spell?	
		Názvy dnů a měsíců	
		Názvy několika cizích zemí	
		Svátky v anglicky mluvících zemích	
		Orientace ve slovníčku v učebnici	

Každá škola ve svém školním vzdělávacím plánu uvádí cíle, kterých by měli žáci na konci 1. stupně dosáhnout. Tyto cíle by měly naplňovat kompetencemi uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, které jsou zmíněné výše.

Stěžejní jsou očekávané výstupy, které jsou pro školy závazné. U žáků na konci třetí třídy jsou očekávané výstupy za 1. období, tedy výstupy od 1. – 3. třídy. V našem případě výstupy dosažené během jednoho školního roku. S očekávanými výstupy jsme se seznámili v teoretické části v kapitole 5.

Žáci by měli rozumět jednoduchým pokynům a otázkám a umět na ně reagovat. Užívat slovní zásobu, se kterou se během výuky setkali. Rozumět jednoduchým psaným i mluveným textům, kdy je jim poskytnuta vizuální podpora. Dokázat si propojit mluvenou a psanou podobu slov. Zvládat napsat slova a krátké věty na základě předlohy.

Z observací je viditelné, že vyučující kladou na žáky mnohem vyšší nároky. Proto můžeme tvrdit, že valná hromada žáků na konci třetí třídy splňuje očekávané výstupy.

Jak už bylo řečeno výše, je to ovlivněno charakteristikou a jedinečností každého dítěte. Můžeme tedy tvrdit, že školní vzdělávací plány zmíněných škol splňují požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Pro snazší porovnání shodnosti výuky gramatiky zkoumaných škol uvádíme tabulku s vypsáním učivem.

Tabulka 3 – přehled gramatiky vybraných ZŠ

Učivo	ZŠ Týn n./Vlt., MS	Církevní ZŠ	ZŠ O. Nedbala
Sloveso LIKE	x	x	
What is this?	x		x
Přivlast. zájmena (můj, tvůj, jeho, její)			x
Člen neurčitý A	x		x
Člen neurčitý AN	x		x
Člen určitý THE	x		
Sloveso HAVE	x	x	x
Základní otázky	x	x	x
Sloveso BÝT	x	x	x
Množné číslo	x		x
Osobní zájmena	x	x	x
Is it...?		x	x
Způs. sloveso CAN	x		x
Čí je to?			x
Vazba there is/are	x		x
Přeložky on, in, at			x
Otázka: Kolik?			x

V tabulce je uvedeno 17 okruhů zahrnujících gramatiku. Ve čtyřech tématech se zkoumané školy shodují. Můžeme říci, že jsou to jedny z nejdůležitějších, se kterými by

se měli žáci seznámit. Prvotně jsou to základní otázky typu - Jak se jmenuješ? Kolik ti je let? Jak se máš? Dále jsou důležitá osobní zájmena a dvě podstatná slovesa. Sloveso, které vyjadřuje, že něco MÁM a sloveso, že JSEM. V dalších tématech se shodují alespoň dvě školy. Některé učivo je obsažené jen v konkrétní škole. Základní škola O. Nedbala má rozšířenou výuku o přivlastňovací zájmena, otázky (Čí je to? Kolik?) a předložky (in, on, at). Žáci Základní školy Týn n./ Vlt., Malá Strana mají své učivo obohacené o člen určitý THE.

Každý žák třetího ročníku je seznámen se základními gramatickými pravidly. Umí se představit a vyjádřit několik krátkých vět o sobě a svém okolí. Největší rozdíly mezi dětmi tvoří osvojená slovní zásoba. Ta se na jednotlivých školách může lišit.

Závěr

V současné společnosti je kladen důraz na ovládní cizího jazyka. Ne nadarmo se říká kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem. Osvojování cizího jazyka je předpokladem výchovně-vzdělávacího procesu. Úroveň naučených jazykových dovedností má velký vliv na uplatnění jedince ve společnosti. K rozvoji těchto dovedností výrazně přispívá vhodně osvojená gramatická stránka jazyka, která by měla být samozřejmou součástí vyučovacích hodin anglického jazyka. Narážíme však často na problém, že učitelé nevědí, jak tento předmět efektivně vyučovat. Jednou z příčin by mohl být špatně zvolený přístup vyučování. O této skutečnosti jsme se přesvědčili při observacích navštívených škol. Zjistili jsme, že většina učitelů používá v hodinách anglického jazyka explicitní proces, na úkor doporučeného implicitního. Práce nabízí několik možných důvodů, proč učitelé upřednostňují deduktivní přístup. Domníváme se, že je to kvůli časové náročnosti, která je spojená s přípravami vyučujících. Mohl by to být však vhodný námět pro další zkoumání, například formou strukturovaného rozhovoru získat informace, které poslouží jako podklad k zodpovězení problematiky, proč učitelé upřednostňují deduktivní přístup.

V prakticky zaměřené části jsou pomocí kvalitativního šetření, otevřené otázky a analýzy dokumentů zjišťovány odpovědi na výzkumné otázky. Jedna z otázek byla, jestli učitelé anglického jazyka preferují induktivní, či deduktivní přístup. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký přístup vyučující aplikují v hodinách anglického jazyka. Jak už bylo zmíněno výše, došli jsme k výsledkům, které prokazují nevhodně zvolený proces vyučování pro zkoumanou věkovou kategorii žáků. Učitelé využívají při výuce spíše deduktivní přístup. Snaží se žáky upozornit, čemu mají věnovat pozornost.

Dále jsme se zabývali otázkou: Jaké metody a aktivity učitelé uplatňují v hodinách anglického jazyka? Metody, aktivity i techniky si volí každý vyučující sám. Sestavili jsme tabulku z odpovědí vyučujících, kde uváděli nejčastěji používané metody a aktivity v hodině anglického jazyka. Z výsledků vyplynulo, že učitelé využívají podobné činnosti. Všichni dotazovaní aplikují při výuce hry, soutěže, metodu TPR, písničky a říkanky.

Ve velké oblibě je interaktivní tabule a pracovní listy, které si často vyučující připravují sami. Při násleších a z odpovědí pedagogů jsme získali postupy některých her a činností, které aplikují v hodinách anglického jazyka. Sestavili jsme zásobník aktivit, které můžeme využít při hodinách angličtiny nejen ve třetí třídě.

V neposlední řadě jsme se snažili zjistit, zda učivo zkoumaných hodin anglického jazyka odpovídá obsahu ŠVP či RVP ZV? Vytvořili jsme přehlednou tabulku, ve které srovnáváme učivo obsažené ve 3. ročníku. Z uvedené tabulky je patrné, že důležité gramatické spoje, jako je sloveso být a mít, jsou osvojovány ve všech zkoumaných školách. Největší diference je tvořena ve slovní zásobě. RVP ZV udává závazné výstupy, které jsou očekávány na konci každého období. V našem případě prvního období, které je v závěru třetího ročníku. Z observací můžeme potvrdit, že ŠVP zkoumaných škol odpovídají požadavkům stanovených RVP ZV. Na školách se neustále využívají tematické plány, jež jsou tvořeny podle učebnic, ze kterých se na dané škole vyučuje. Důležitým ukazatelem při sestavování tematických plánů jsou očekávané výstupy, uvedené v ŠVP. V dnešní době jsou učebnice sestavovány podle požadavků RVP ZV. Je tedy zřejmé, že očekávané výstupy jsou obsažené i v tematických plánech.

Nabízí se další zkoumání této problematiky. Na základě praxe, zkoumání a rozhovorů by bylo možné dále pokračovat na rozšíření zásobníku aktivit. Lze jej obohatit o více činností využívaných v hodinách anglického jazyka a rozdělit je do konkrétních kategorií podle předem promyšleného systému. Prostřednictvím hodnocení a diskuzí s pedagogy se můžeme zamýšlet nad tím, jaké metody preferují žáci a především proč, respektive jaké činnosti a hry je naplňují, co je naopak v hodinách anglického jazyka upoutává méně. Takový sborník aktivit by mohl být inspirací i pro další pedagogické pracovníky.

Summary

English is one of the most widely used languages not only in Europe, but also worldwide. For children, it is very important to get to know English language as soon as possible. Nowadays, there are plenty of opportunities to attend English language lessons in kindergartens or earlier. Studying English at an earlier age increases the chances that a child will learn language more easily.

In order to familiarize children with English as soon as possible, the language is taught since the third grade of elementary school. Since September 2007, English is a compulsory subject taught three lessons a week. If we want pupils to speak foreign language properly, it is necessary to master English grammar principles. At elementary school, students learn the basics of English grammar which are built on their experience with the maternal language.

It is quite evident, that the grammar of English language has a major role while studying English. This is one of the reasons why I chose the topic of the thesis, which deals with grammar teaching. Another reason for choosing the topic was my personal experience with teaching English in the third grade of an elementary school.

Grammar is extremely important for the development of thinking, but despite that, pupils under ten years of age should not be burdened with the definitions and rules of grammar. The age and characteristics of pupil's thinking must be taken into account. According to that, the most appropriate approaches to teaching grammar should be chosen. Elementary school teachers should use an inductive approach that corresponds to developmental and educational specifics of children aged 8 – 11 years. The main goal of the thesis was to find out what kind of teaching approach (inductive or deductive) is used in classes.

The thesis deals with the teaching of grammar in the third grade of elementary school. It is divided into two major parts. The theoretical part contains information gathered from the literature - necessary for the successful handling of the thesis. The theoretical part covers these topics: General introduction to the English language; Why

English has become the international language; Characteristics of the young language learners; The reader is acquainted with different teaching methods; Teaching approaches and the description of selected ones, their advantages and disadvantages while teaching. The last chapters of the theoretical parts deal with the System of Curricular Documents such as the Framework Educational Programme for Elementary Education and School Educational Framework, these documents were introduced into Czech schools in 2006. The Framework Educational Programme for Elementary Education provides us with an expected outcomes in all subjects. Based on the Framework Educational Programme, schools create their own School Educational Programme where expected outcomes must be included.

The practical part focuses on teaching grammar in selected schools. I also try to find which approach is applied in English lessons, whether inductive or deductive one. Furthermore, the teachers are asked: "What kind of teaching methods do you use when you teach English in the third grade?" Based on their responses, I find out which approach they apply.

I also analysed the documents I had an opportunity to look at. I compared the thematic plans for the third grade in selected elementary schools. Especially, I tried to find similarities in the arrangement of the curriculum during the school year. Finally, I made sure that expected outcomes contained in the Framework Educational Programme for Elementary Education were contained also in the School Educational Programme of each school.

The next step was to arrange visits to all English lessons. I decided to compare three elementary schools, in each school I visited two parallel classes. The schools chosen for an observation were: ZŠ Týn nad Vltavou, where I teach; ZŠ Církevní in České Budějovice, because I had a practice in this school and ZŠ Oskara Nedbala in České Budějovice. During each session, teachers were asked to provide a thematic plan and I also asked school management to provide the School Educational Programme.

The research showed that teachers use mainly deductive approach when teaching something new. They try to alert children on what to focus on. Teachers familiarize children with the new grammar with fun games, songs, and other activities. Grammar is practiced mainly in a workbook or on the interactive whiteboard. The methods mentioned above are used by most teachers. It is obvious that teachers try to find methods which children could consider as an attractive and amusing activities.

Thematic plans are developed in accordance with textbooks. As the textbooks are developed in accordance with the Framework Educational Programme for Elementary Education, it is obvious that expected outcomes are also included in textbooks. Schools can choose from many textbooks and most of them have a similar curriculum.

The thesis contains the list of topics which the pupils in the third grade meet throughout the school year. I found out that the expected outcomes are fulfilled, but a question to think about is whether the pupils learn these outcomes. Further we find out that the teachers should spend more time to practise grammar structures, so pupils could get the chance to discover the grammar structure themselves. Teachers should apply inductive approach more often. The thesis also contains a collection of activities that can be used not only in foreign language lessons in the third grade of elementary school.

Bibliografie

CAMERON, Lynne, 2001. *Teachnig Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-77434-9

CLARK, Christopher, 2008. *Prusko. Vzestup a pád železného království*. Praha: Pavel Dobrovský – Beta. ISBN 978-80-7306-357-3

CRYSTAL, David, 2006. In DENISON, David a HOGG, Richard. *A History of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-511-16893-2

ČERMÁK, František, 1997. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace. ISBN 80-7110-183-4

ČERNÝ, Jiří, 1998. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico. ISBN 80-85839-24-5

DUŠKOVÁ, Libuše, 2009. *Stručná mluvnice angličtiny*. Praha: Academia ISBN 80-200-1420-8

EDGE, Julian, 1993. *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman. ISBN 0-582-02565-6

ERHART, Adolf, 1990. *Základy jazykovědy. 2., uprav. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-24612-5

HAIŠ, Karel, 1981. *Anglická mluvnice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-284-81

HARMER, Jeremy, 1991. *Teaching and learning grammar*. London: Longman.
ISBN 05-827-4623-X

HARMER, Jeremy, 2015. *The Practise of English Language Teaching*. 5., vyd.
Harlow: Pearson ELT. ISBN 978-1-4479-8025-4

HORA-HOŘEJŠ, Petr, 1996. *Toulky českou minulostí V. Od časů Marie Terezie (1740) do konce napoleonských válek (1815)*. Český Těšín: Via Facti.
ISBN 978-80-85890-94-1

HRBEK, Jaroslav, 2001. *Velká válka na moři I. Rok 1914*. Praha: Libri.
ISBN 978-80-85983-84-2.

CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
ISBN 978-80-200-2274-5

JANÍK, Tomáš a MIKOVÁ, Marcela, 2006. *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-127-8

JANÍK, Tomáš a NAJVAR, Petr, 2006. *Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie*. In Orbis scholae. Praha: UK PedF, Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. ISBN 80-7290-278-4

JUŘÍK, Pavel, 2014. *Encyklopedie šlechtických rodů*. Praha: Universum.
ISBN 978-80-242-4573-7

KNIGHT, Paul, 2001. In CANDLIN, Christopher a MERCER, Neil. *English Language Teaching in Its Social Context*. London/New York: Routledge. ISBN 9780415241229

Kol. autorů, 1995. *Dějiny evropské civilizace II*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7185-010-8

KURIC, Josef, 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p. ISBN 80-214-1844-3

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, spol. s r. o. ISBN 80-7169-195-X

OLIPHANT, Lancelot, 1936. *A short course in English Grammar*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 911028 X

PIEPER, Dietmar a SALTZWEDEL, Johannes, 2012. *Svět Habsburků. Sláva a tragika evropského panovnického domu*. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-3306-2

PINTER, Annamaria, 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-442207-0

SCRIVENER, Jim, 2011. *Learning Teaching*. 3., vyd. Oxford: Macmillan Publishers. ISBN 978-0-230-72984-1

STEINBERG, L. a BELSKY, J., 1991. *Infancy, Childhood and Adolescence*. McGraw Hill, New York

ŠKUTINA, Vladimír, 2011. *Český šlechtic František Schwarzenberg*. Praha: Garamond. ISBN 978-80-7407-093-8

ŠVARCOVÁ, Iva, 2008. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT. ISBN 978-80-7080-690-6

TARABA, Luboš, 2006. *Divná válka. Francouzsko-pruská válka 1870 – 1871*. Praha: Baset. ISBN 978-807340-083-9.

TARABA, Luboš, 2002. *Vídeňský kongres*. Praha: Baset. ISBN 978-80-86223-35-3.

THORNBURY, Scott, 1999. *How to teach grammar*. Harlow: Longman. ISBN 05-823-3932-4

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

VOCELKA, Karl a HELLER, Lynne, 2011. *Soukromý svět Habsburků. Život a všední dny jednoho rodu*. Plzeň: Plejáda publishing. ISBN 978-80-87374-29-0

Internetové zdroje

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005 [cit. 2015-09-19]. ISBN 80-87000-03-X. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/6631/1_manual_pro_tvorbu_skolnich_vzdelavacich_programu_v_zakladnim_vzdelavani.pdf

MŠMT. *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013* [online]. 2013 [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

POHOŘELÝ, Svatopluk. Informace MŠMT k rozvojovému programu ve vzdělávání k zajištění kurikulární reformy v učebních plánech základních škol a základních škol speciálních od školního roku 2006/07. In: *MŠMT* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-msmt-k-rozvojovemu-programu-ve-vzdelavani-k-zajisteni-kurikularni-reformy-v-ucebnich-planech-zakladnich-skol-a-zakladnich-skol-specialnich-od-skolniho-roku-2006-07-1>

ŠEDIVÁ, Olga. Druhý cizí jazyk ano - či ne? *Týdeník školství* [online]. 2013, **21.**(9), 3 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://katalog.npmk.cz/documents/406990>

The Scientific Study of Language. *Ielanguages* [online]. WordPress, 2016 [cit. 2015-08-19]. Dostupné z: <http://ielanguages.com/linguistics/>

Přílohy

Příloha 1: ukázka otevřené otázky s odpovědí

Příloha 2: ukázka otevřené otázky s odpovědí

Příloha 3: ukázka tematického plánu

Příloha 4: ukázka tematického plánu

Příloha 1

Otevřená otázka č. 1:

Jakou formou vyučujete gramatiku A1 ve 3. ročníku?

písmičky
říkanky
opakování slov. křížců
TPR
příklady (např. obličej Roberta + popis ve větě)
soutěže
hrá (např. Simon says)
dramatizace scén
pantomima
práce ve dvojici
práce ve skupině
kreslení a vyprávění
spojování slov, vět
deplňování písmen, slov
pracovní listy
IT - tabule - práce na tabuli

Příloha 2

Otevřená otázka č. 2:

Jakou formou vyučujete gramatiku A1 ve 3. ročníku?

- hry a soutěže
- dramaturgie
- skupinová práce
- práce ve dvojicích
- kreslení, malování
- pracovní listy
- projektové hodiny
- využití IT - tabule = písničky, básničky, krátké příběhy
- slovní říkávky
- metoda TPR = plnění úkolů pokyny učitele (ústní nebo mimické)

Příloha 3

Tematický plán č. 1:

O. Nedbálka

Tematický plán – anglický jazyk – 3. ročník
Učebnice Chatterbox 1
(časová dotace: 3 hodiny)

Měsíc	Lekce	Gramatika a slovní zásoba	Téma
Září	1., 2.	Hello. Goodbye What is your name? I am... , My name is... Who is this? This is... My/your Listen, please. What is this? a + podstatné jméno	Pozdravy Představení se Přivlastňovací zájmena můj/tvůj Povely ve třídě Otázka: Co je to? Slovička: školní pomůcky Neurčitý člen: a
Říjen	2., 3.	Good morning. How are you? I am fine, thanks. Numbers 1 – 10 How old are you? I am... We are twins This is 97312. an + a,e,i,o,u	Jak se máš? Číslovky 1 – 10 Kolik je ti let? Telefonní čísla Neurčitý člen: an
Listopad	4., 5.	It is a kite. How old is he? He is.... She is... His/her	Sloveso: to be Slovička: hračky Osobní zájmena: on, ona Přivlastňovací zájmena: jeho, její Opakovací test 1. – 5. lekce
Prosinec	6., 7	Is it an aeroplane? Yes, it is. No, it isn't. the + podstatné jméno The big/small box I have got a big nose. This is my mother.	Otázka: Is it...? Určitý člen: the Sloveso: to have Popis obličeje + vlasy Členové rodiny
Leden	7., 8.	She has got big eyes. Have you got a bag? Yes, I have. No, I haven't. Tall, short...	Otázka: Máš...? Má...? Přídavná jména – popis lidí
Únor	9., 10.	Can you see an elephant? Yes, I can. No, I can't. Whose cage is this? The lion's cage Turn right, turn left Show me the green kite. What color is her skirt?	Způsobové sloveso can Či je to? Slovička: zvířata v ZOO Barvy Oblečení
Březen	10., 11.	It is red. He has got brown legs. He is from England.	Opakovací test 6. – 10. lekce Části těla Odkud kdo je
Duben	12., 13.	Plurál -s/-es There is/are... Is there...? Yes, there is. No, there isn't. In, on How many...?	Množné číslo Vazba: there is/are... Otázka: Is/are there...? Předložky on, in Otázka: Kolik...?
Květen	13., 14.	How many...can you see? At the bank What time is it? It is twelve o'clock. At eleven o'clock In the morning	Předložka at Názvy obchodů a míst ve městě Čas Kolik je hodin Slovička: ráno, večer...
Červen	15.	Square, circle, triangle	Tvary předmětů, Opakování 1.-15. Opakovací test 1. – 15. lekce Velké opakování

Příloha 4

Tematický plán č. 2:

TEMATICKÝ PLÁN – ANGLICKÝ JAZYK PRO III. ROČNÍK

Učebnice: English 3

Září:

Pozdravy: Good morning, Good afternoon, Good bye, Hello, Bye

Lekce 1

- hláska r
- psaní, čtení, poslech

Lekce 2

- hláska æ

Lekce 3

- hláska w
- hláska p (s přídechem)

Písnička: Klaunovy barvy

Lekce 4

- *I like* (+ barvy)

Říjen:

Lekce 5

- rozlišujeme v a f na konci slova
- hláska θ
- *I have* (+ barvy)

Lekce 6

- rozlišujeme g a k na konci slova
- hláska ə
- neurčitý člen a

Lekce 7

- kombinujeme – princip anglické mluvnice

Lekce 8

- přídech po p, t, k
- čteme a překládáme věty

Naučili jsme se 1: výslovnost a čtení

Listopad:

Lekce 9

- Toys
- hláska ð
- určitý člen the
- množné číslo (pravidelné tvoření – modře označené g)
- výslovnost koncovky u pods. jm. v množném čísle: toys X ships X horses

Písnička: Toys, toys, toys!

Lekce 10

- pozdravy v angličtině (opakování – navození různosti)
- mouse – **mice**, a fish – **fish** (nepravidelné množ. číslo pods. jm.) – červená a žlutá barva PAMATUJ SI
- **water** (nepočítatelné pods. jm.)

- sloveso být (ve 3. os. č. j.): **is**
- čteme vyprávění o hračkách a překládáme

Naučili jsme se 2: podstatná jména – člen, mn. číslo

Lekce 11

- On a farm
- správná výslovnost w, t, θ
- říkanka: One, two, three
- správné čtení přepisu výslovnosti ve slovnících – dlouhé samohlásky (ve slovníku označeno dvojtečkou), přídech po p, t, k (ve slovníku nenajdeme)

Prosinec:

Lekce 12

- čísla 1 – 20 (především správná výslovnost, důraz na psaní čísel 13, 15 – odlišné od čísel 3 a 5)

Píseň: One, two

Čteme s porozuměním a poté překládáme: On the farm

Lekce 13

- What is it? – This is a .../It is a ...

Lekce 14

- Christmas
- čteme a překládáme: We have a big Christmas tree

Písnička: Rolničky (Jingle bells)

Leden:

Naučili jsme se 3: číslovky s podstatnými jmény

Lekce 15

- What colour is it? – It is ...
- What colour are they? – They are ... (sloveso být v množ. čísle)
- čteme a překládáme: Trees are green, The car is red (is X **are**)
- a teddy – **teddies**, a leaf – **a leaves**

Lekce 16

- On the table

Únor:

Lekce 17

- On the table (ovoce)
- neurčitý člen an
- a strawberry – **strawberries**

Lekce 18

- In the forest
- a butterfly – **butterflies**

Lekce 19

- Mushrooms
- složená slova (dlouhá slova v angličtině)

Lekce 20

- In the sky
- použití určitého členu: označení místa, označení jedinečné věci (the sun/Sun, the moon/Moon)
- sky (nebe) – **skies** (nebesa)

Březen:

Naučili jsme se 4: zájmena – podměty

Časujeme dále: I have, I am

Čteme s porozuměním

Lekce 21

- There is a ship!
- vazba There is .../There are ...

Duben:Lekce 22

Písnička: Old Macdonald had a farm

Čteme s porozuměním a potom překládáme: Mr McDonald, Mr and Mrs McDonald

Lekce 23

- I am a boy. You are a girl.
- I am a girl. You are a boy.
- I'm, you're, we're
- členové rodiny

Květen:Lekce 24

- I have a hat. It is red.

Lekce 25

- My name is Tom.
- What is your name? – My name is .../ mluvená podoba: What's your name? – My name's ...
- How old are you? – I am ...

Písnička: Good morning

- How are you? – I am fine. How are you./I am OK. How are you?

Rozhovor: Hello, How are you?

Hello, I'm OK. How are you?

OK. Bye, ...!

Bye!

Naučili jsme se 5: podstatná jména, sloveso být

Červen:

The little house in the forest (divadlo s maskami)

- Who lives here? I live here.
- Can I live here? Yes, you can.

Domluvíme se! aneb Co umíme pro evropský standard A1

Lekce 26

- Can I have some?
- čteme a překládáme

Lekce 27

Písnička: A, B, C

- spelling (hláskování)
- Can you spell your name, please?
- Co vím o anglických hláskách?
- Umím ze 3. třídy – sebehodnocení