

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav anglického jazyka a didaktiky

Doktorský program:

Filologie – Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)

Teze k dizertační práci

**Výuka budoucích časů u vysokoškolských studentů
oboru anglistika**

**Teaching Future Tenses to University Students of
English Philology**

Autorka:

Hanna Šteflová

Vedoucí práce – PhDr. Marcela Malá, M.A., Ph.D.

2015

Obsah

Abstrakt.....	2
I. Úvod	3
II. Teoretická část.....	4
III. Empirický výzkum.....	7
IV. Závěr	13
V. Bibliografie.....	14

Abstrakt

Tato dizertační práce se zabývá výukou následujících sedmi budoucích tvarů: budoucí čas prostý, vazba *Be going to*, přítomný čas prostý a přítomný čas průběhový pro vyjádření budoucnosti, budoucí čas průběhový, předbudoucí čas prostý a předbudoucí čas průběhový studentů oboru Anglistika. Pro výuku budoucích tvarů byly použity deduktivní a induktivní metody výuky gramatiky.

Kvantitativní část výzkumu měla dva hlavní cíle. Prvním cílem bylo zopakovat a zlepšit u studentů znalost budoucích časů. Výsledky ukázaly, že ze všech sedmi budoucích tvarů v tomto výzkumu studenti prokázali neuspokojivou znalost budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového. Tyto budoucí časy vyžadovaly dodatečné vysvětlení a procvičení. Znalost pravidel používání všech sedmi budoucích tvarů u studentů byla velmi nízká a vyžadovala značné zlepšení. Druhým cílem bylo zjistit, která z metod výuky budoucích časů, deduktivní nebo induktivní, je efektivnější. Deduktivní metoda se ukázala jako efektivnější pro výuku všech sedmi budoucích tvarů. Znalost budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového byla dle výsledků pre-testu a post-testu o 8 % vyšší ve prospěch skupin, kde výuka probíhala deduktivní metodou. Výsledky pre-testu a post-testu na znalost budoucího času prostého, vazby *Be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti se také ukázaly být ve prospěch skupin, kde výuka probíhala deduktivní metodou, avšak s nesignifikantním rozdílem 2%. Kvantitativní metody sběru dat zahrnovaly pre-testy, post-testy, materiály vypracované pro skupiny, kde výuka probíhala induktivní metodou, praktická cvičení a opakovací testy.

Kvalitativní část práce zkoumala preference studentů oboru Anglistika vůči deduktivní nebo induktivní metodě výuky gramatiky. Kvalitativní metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření. 69% studentů vyjádřilo preferenci pro deduktivní metodu pro výuku anglické gramatiky, zatímco 31% preferovalo metodu induktivní. Jako důvody pro své preference studenti uváděli svůj styl učení a předchozí zkušenosti ze studia anglické gramatiky. Při výuce by proto učitelé měli využívat obě metody, protože studenti mají různé preference metod výuky a způsob osvojení si gramatiky a také různé styly učení. Z těchto důvodů mohou mít studenti největší prospěch z kombinace obou metod.

Klíčová slova: budoucí časy, studenti oboru Anglistika, deduktivní metoda výuky, induktivní metoda výuky, preference studentů

I. Úvod

Tato disertační práce se zabývá výukou gramatiky, přesněji budoucích časů, se zaměřením na studenty oboru anglistika. Jde o budoucí učitele anglického jazyka, pro které je znalost anglické gramatiky zcela zásadní. Studenti musí nejen umět gramatické jevy používat, ale také je musí umět správně vysvětlit. Výzkum byl realizován na Katedře anglického jazyka na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické při Technické univerzitě v Liberci v obou semestrech akademického roku 2013/2014. Výzkumu se zúčastnilo celkem 136 studentů 1. ročníku bakalářského oboru Angličtina pro vzdělávání. Autorka nepatřila k regulérním vyučujícím daných studentů, ale docházela na jejich hodiny praktického jazyka s cílem realizace této studie. Během obou semestrů se uskutečnilo celkem 7 lekcí.

Pro výuku budoucích časů byly použity dvě metody: deduktivní a induktivní. Při deduktivní metodě učitel sděluje studentům gramatické pravidlo a příklady jeho použití ve větách. Studenti následně aplikují a procvičují novou gramatiku ve cvičeních (Harmer, 2007b, p. 203). V rámci induktivní metody učitel nabídne studentům příklady používání určitého gramatického jevu a studenti si musí sami odvodit pravidlo jeho fungování (Harmer, 2007b, p. 207).

Výzkum byl rozdělen do dvou částí: kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní část výzkumu probíhala v zimním a letním semestru a měla dva hlavní **cíle**: 1). Zopakovat a zlepšit znalost sedmi budoucích tvarů: budoucí čas prostý, vazba *be going to*, přítomný čas prostý a přítomný čas průběhový pro vyjádření budoucnosti, budoucí čas průběhový, předbudoucí čas prostý a předbudoucí čas průběhový, a také pravidla jejich používání. 2). Prozkoumat, která z metod pro výuku gramatiky, deduktivní nebo induktivní, je pro výuku budoucích časů u studentů anglistiky efektivnější.

Kvalitativní výzkum se uskutečnil v letním semestru, na konci výzkumu. Jeho **cílem** bylo zjistit praktický přínos výzkumu pro studenty a zároveň prozkoumat kterou z metod (deduktivní, induktivní) sami upřednostňují.

II. Teoretická část

Cílem teoretické části práce bylo zmapovat literaturu věnovanou využití induktivní i deduktivní metody při výuce budoucích časů v anglické gramatice. Dále se v teoretické části uvádí přehled existujících studií, ve kterých se zkoumalo, která z metod výuky je efektivnější, a přehled studií o preferencích studentů.

Přehled budoucích tvarů se uvádí v podkapitole 2.2. a byl zpracován na základě následujících zdrojů: *Meaning and the English Verb* (Leech, 1971), *The Cambridge Grammar of the English Language* (Huddleston and Pullum, 2002), *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al., 1985) a *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al., 1999). Ze všech těchto autorů nabízí nejrozsáhlejší přehled budoucích tvarů Leech (1971). Byl proto použit jako základ pro zpracování celkového přehledu, ostatní zdroje posloužily především při následném srovnávání.

Je nutné říci, že cílem přehledu budoucích tvarů v této práci nebylo zmapování všech způsobů vyjádření budoucnosti, ale představení těch tvarů (a jejich významů), se kterými se setkali studenti v rámci tohoto výzkumu. Konečný přehled ukázal, že se všichni autoři v popisu významů/pravidel používání budoucích tvarů více-méně shodují. Existují ovšem rozdíly v používané terminologii. Například pro přítomný čas průběhový používá Leech (1971, s. 61) termín “Futurate Present Progressive”, Quirk a kol. (1985, s. 215) and Huddleston and Pullum

(2002, s. 133) zvolili výraz “the Present Progressive” a Biber a kol. (1999, s. 470) používají termín “Progressive aspect”.

Přehled budoucích časů byl dále zpracován podle dvou gramatik angličtiny pro učitele (podkapitola 2.3): *Grammar for English Language Teachers* (Parrott, 2000) a *Teaching English Grammar* (Scrivener, 2010). Z těchto dvou autorů nabízí rozsáhlejší přehled významů/pravidel používání budoucích tvarů Scrivener (2010). Zatímco Parrott (2000, s. 170) uvádí dva významy použití budoucího tvaru *will* (“NEplánované budoucí děje” a “předpovědi, které se nezakládají na důkazu v přítomnosti a/nebo minulosti”, Scrivener (2010, s. 189-191) předkládá v souvislosti s tvarem *will* seznam 14 pravidel použití (např., “jisté budoucí události”, žádost, slib, apod.). Oba autoři zároveň nastiňují problémy, se kterými se posluchači při studiu budoucích času obvykle setkávají. Scrivener (2010, s. 192) i Parrott (2000, s. 177) se shodují v tom, že obecná tendence vede k nadměrnému používání tvaru *will*.

Scrivener (2010) dále nabízí učitelům praktická cvičení pro prezentaci a procvičování budoucích časů.

Podkapitola 2.4 v krátkosti představuje učebnici FCE Gold Plus coursebook (Newbrook, Wilson & Acklam, 2004), kterou studenti používali při výuce v hodinách Praktického jazyka. Tento materiál představuje posluchačům všechny budoucí tvary, které byly předmětem tohoto výzkumu, s výjimkou předbudoucího času průběhového. Kapitola 4 této učebnice zároveň nabízí studentům čtyři cvičení napomáhající lepšímu zvládnutí problematiky budoucích časů (Newbrook, Wilson & Acklam, 2004, s. 49-50).

Jelikož se tato práce zabývá výukou gramatiky, zkoumá v Kapitole 3 postoje autorů různých (odborných) publikací k výuce gramatiky. Jedni jsou přesvědčeni, že se gramatika vyučovat má (Ur, 2009, s. 4; Walter, 2012, para. 3; Hutchinson citováno v Thornbury, 2011, s. 14; Swan, 2002, s. 152). Swan (2002, s. 151) má za to, že bez znalostí, které studentům umožní vytvářet a používat určité struktury, nemohou tvořit v cizím jazyce komplexní věty. Proto by učitelé měli pečlivě zvažovat cíle a další okolnosti spojené se zaměřením svých studentů, vybírat podle toho pečlivě gramatické struktury vhodné pro výuku a správně je vysvětlit a procvičit. Podobný názor zastává i Thornbury (2011), který nazývá gramatiku “strojem na výrobu vět” nabízejícím studentům prostředky pro “potenciálně neomezenou lingvistickou aktivitu” (s. 15). Swan (2002) se dále domnívá, že “v některých kulturních prostředích může

přílišná odchylka od norem jazyka rodilých mluvčích překážet integraci a vyvolávat předsudky – člověk, který mluví *špatně*, nemusí být vnímán seriózně nebo může být považován za nevzdělaného nebo hloupého” (s. 152). Další důvody pro a proti výuce gramatiky jsou probírány v Kapitole 3.

Druzí autoři zastávají opačný názor (Lewis, 1994, s. 133; Newmark, 1979, s. 165; Krashen citováno v Thornbury, 2011, s. 14). Thornbury (2011, p. 18) říká, že umět gramatiku určitého jazyka neznamená umět jazyk. Jedna věc je například vědět, že *Půjdeme dnes do kina?* (*Shall we go to the cinema?*) je otázka v budoucím čase prostém, ale jiná věc je povědomí o tom, že se tato otázka používá pro vyjádření návrhu. Tato myšlenka je podstatou komunikativní metody výuky. Podle Larsen-Freeman & Anderson (2011, s. 115), “být schopen komunikovat vyžaduje více než jen lingvistickou kompetenci; vyžaduje to kompetenci komunikativní.” Zastánci této metody se domnívají, že studenti se nejvíce naučí, když budou zapojeni do komunikativních aktivit, které probíhají v reálném životě. Studenti tak znalost gramatiky získají nevědomky (Thornbury, 2011, s. 18-19).

Kapitola 4 této práce se věnuje přímo deduktivní a induktivní metodě. Nejdříve se uvádí přehled používání každé z nich napříč různými metodami výuky angličtiny, od gramaticko-překladové, která vycházela z deduktivního přístupu, po audio-vizuální, která byla naopak založena na metodě induktivní (Hammerly, 1975, s. 15-16). V této kapitole jsou zároveň uváděny výhody a nevýhody každého z těchto přístupů a také faktory, které mohou ovlivňovat preference studentů pro jeden z nich.

Otázka větší efektivity jedné z metod, deduktivní nebo induktivní, se ukazuje být neprobádaným tématem, jelikož počet studií na dané téma je omezený. Předchozí práce, které se touto problematikou zabývaly, prokazují u obou vyrovnané výsledky a jsou prezentovány v podkapitole 5.1. Výsledky výzkumu Herron & Tomasello (1992) svědčily ve prospěch induktivní metody. Výsledky, ke kterým došla Shaffer (1989, s. 399), nenacházely mezi oběma přístupy zásadní rozdíl, zaznamenaly jen patrnou tendenci směrem k vyšší účinnosti induktivní metody. Vogel a kol. (2011, s. 366) odpozorovali, že induktivní metoda je přínosnější v rámci krátkodobého učení se, v rámci dlouhodobého studia však žádné rozdíly mezi metodami nezjistili. Výsledky výzkumů následujících autorů naopak svědčily ve prospěch deduktivní metody: Erlam (2003, s. 243), Robinson (1996, s. 27-77) a Seliger (1975, s. 1-18, citováno v Erlam 2003, s. 243). Rosa & O’Neil (1999, s. 511-556) ani Abraham (1985,

s. 689-702, citováno v Erlam 2003, s. 243) k žádným rozdílům prokazujícím vyšší účinnost jedné z uvedených metod nedošli.

Na otázku, kterou z metod preferují při studiu gramatiky sami studenti, odpovídají tři výzkumy popsané v podkapitole 5.2. Studie, které realizovali Vogel et al. (2011, s. 353-380) a Jean & Simard (2013, s. 1023 – 1042), prokázaly, že respondentům více vyhovovala deduktivní metoda. Mohamed (2004, s. 228-237) oproti tomu nezaznamenal u studentů žádný příklon k jedné straně. Tento výsledek ovšem mohla ovlivnit skutečnost, že se respondenti zúčastnili výuky vedené pouze jednou z metod.

III. Empirický výzkum

Empirická část začíná v sedmé kapitole.

Výzkum sestával celkově ze sedmi lekcí, kterých se zúčastnilo dohromady 136 studentů, z nichž každý byl přítomen alespoň jednou. Všechny sedmi lekcí výzkumu se ovšem zúčastnilo pouze 16 posluchačů. Důvodem byla nepovinná docházka na hodiny praktického jazyka a výsledkem skutečnost, že se každého sezení účastnili studenti, kteří chyběli na předchozí lekci a neznali tudíž dříve probíranou látku. Výzkum dále zkomplikovala skutečnost, že se v letním semestru změnilo složení studijních skupin, a někteří posluchači se tak zúčastnili dvakrát části, kdy vyučování probíhalo stejnou metodou, zatímco s druhou metodou výuky se nesetkali vůbec.

V zimním semestru proběhly tři lekce, které měly následující strukturu:

Lekce 1: pre-test, výuka budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti jednou z metod, a post-test. Všechny tyto fáze proběhly během jednoho sezení, protože celkový čas určený pro výzkum byl omezený a docházka studentů na hodiny praktického jazyka nepovinná. Hrozilo proto, že kdyby jednotlivé testy proběhly v rámci různých lekcí, mohla by se jich účastnit jiná skupina studentů.

Lekce 2: Diskuze nad opravenými materiály z předchozího sezení, kontrola domácího úkolu a tři praktická cvičení na procvičování budoucích tvarů a pravidel jejich používání.

Lekce 3: Diskuze nad opravenými materiály z předchozího sezení a opakovací test.

V letním semestru proběhly čtyři lekce:

Lekce 4: Diskuze nad opakovacím testem z minulého semestru, pre-test, výuka budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového jednou z metod, a post-test.

Lekce 5: Diskuze nad opravenými materiály z předchozí lekce, kontrola domácího úkolu a tři praktická cvičení na procvičování budoucích tvarů a pravidel jejich používání.

Lekce 6: Diskuze nad opravenými materiály z předchozí lekce, opakovací test a dotazníkové šetření.

Lekce 7: Dotazníkové šetření (pouze pro studenty, kteří se ho nezúčastnili při předchozím sezení), diskuze nad opraveným opakovacím testu.

Výzkumný postup je detailně popsán v podkapitole 7.4.

Pro tuto studii byly formulovány tři **výzkumné otázky**.

Výzkumná otázka č. 1: Které oblasti znalostí budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti, budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového vyžadují u studentů opakování a zlepšení?

Výzkumná otázka č. 1: výsledky

Na začátku každého semestru bylo nutné prozkoumat, které budoucí tvary vyžadují u účastníků výzkumu zlepšení. Výsledky pre-testu v zimním semestru ukázaly, že, zatímco v oblasti znalostí budoucího času prostého je míra úspěšnosti u studentů 67% a u přítomného času prostého pro vyjádření budoucnosti 70% (viz Tabulka 4), znalost dvou dalších časů byla nižší: 53% u vazby *be going to* a 44% (viz Tabulka 4) u přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti. Výsledky pre-testu v letním semestru prokázaly neuspokojivou znalost budoucího času průběhového (34%, viz Tabulka 18), předbudoucího času prostého

(20%, viz Tabulka 18) a předbudoucího času průběhového (9%, viz Tabulka 18). Znalost budoucího času průběhového a předbudoucího času prostého byla nízká i přesto, že studenti tyto časy probírali v hodinách praktického jazyka se svými vyučujícími v zimním semestru. Výsledky dále ukazují, že předbudoucí čas průběhový byl novou látkou pro 91% účastníků (viz Tabulka 18). Všechny tyto tři časy vyžadovaly další procvičení a zlepšení.

Výsledky pre-testu v každém semestru dále ukázaly, že znalost pravidel používání všech sedmi budoucích tvarů je velmi nízká. Výsledky pre-testu v letním semestru naznačily, že jen 47% všech studentů (viz Tabulka 3) zná pravidla používání budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti. Rozdělení podle časů bylo následující: vazba *be going to* (82%, viz Tabulka 3), budoucí čas prostý (56%, viz Tabulka 3), přítomný čas průběhový (54%, viz Tabulka 3) a přítomný čas prostý (23%, viz Tabulka 3). Výsledky pre-testu v letním semestru ukázaly, že pouze 34% studentů zná pravidla používání budoucího času průběhového (viz Tabulka 17), 25% studentů ví, kdy používat předbudoucí čas prostý (viz Tabulka 17), a jen 16% zná pravidla používání předbudoucího času průběhového (viz Tabulka 17).

Výzkumná otázka č. 2: Které oblasti znalostí budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti, budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového se u studentů v průběhu tohoto výzkumu zlepšily a které ne?

Výzkumná otázka č. 2: výsledky

Výsledky prokázaly zlepšení znalostí u všech sedmi budoucích tvarů, které byly předmětem této studie, kromě přítomného času prostého. Největší zlepšení se prokázalo u předbudoucího času průběhového: celkově o 71% (z 9% v pre-tesu na 80% v opakovacím testu, viz Tabulka 26). Znalost předbudoucího času prostého se zlepšila o 53% (z 20% pre-tesu na 73% v opakovacím testu, viz Tabulka 26). Zajímavé je, že výsledek opakovacího testu byl lepší pro předbudoucí čas průběhový, než pro předbudoucí čas prostý, což bylo naopakem výsledků v případě pre-testu. Důvodem mohl být fakt, že předbudoucí čas průběhový byl pro většinu studentů naprosto nový. Proto s ním během výzkumu experimentovali a občas měli tendenci ho používat nadměrně, tj. místo předbudoucího času prostého. Toto mohlo ovlivnit výsledky opakovacího testu. Pokud jde o budoucí čas průběhový, u něj došlo ke zlepšení o 50% (z 34%

v pre-testu na 84% v opakovacím testu (viz Tabulka 26). Celková znalost těchto třech časů se zlepšila o 56% (z 27% v pre-testu na 83% v opakovacím testu, viz Tabulka 26).

U budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti také došlo také mezi pre-testem a opakovacím testem ke zlepšení, v tomto případě o 11% (z 64% v pre-testu na 75% v post-testu, viz Tabulka 12). Toto zlepšení bylo méně výrazné než u předchozích třech časů, protože znalost budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti byla u studentů na začátku výzkumu výrazně lepší - 64% (viz Tabulka 12) oproti celkovému výsledku 27% u budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového (viz Tabulka 26).

Znalost budoucího času prostého se zlepšila o 15% (z 67% v pre-testu na 82% v opakovacím testu - viz Tabulka 12), o 17% u vazby *Be going to* (z 53% v pre-testu na 70% v opakovacím testu, viz Tabulka 12), o 13% u přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti (z 44% v pre-testu na 57% v opakovacím testu, viz Tabulka 12). Znalost přítomného času prostého pro vyjádření budoucnosti se však zhoršila o 14% (z 70% v pre-testu na 46% v opakovacím testu). K tomuto zhoršení došlo z následujícího důvodu: výsledky pre-testu (70%, viz Tabulka 4) a post-testu (88%, viz Tabulka 6) byly poměrně vysoké a do opakovacího testu byly zahrnuty pouze dvě věty na používání tohoto času. Bylo to učiněno záměrně, s cílem dát studentům větší možnost, aby si procvičili jiné budoucí tvary. V jednom případě se jednalo o otázku. 23% studentů utvořilo nesprávně otázku v přítomném čase prostém (příklady nesprávných odpovědi: “*the match finishes*”, “*does the match finished*”, “*the match finishes*”). U studentů, kteří uvedli odpověď “*the match finishes*”, je možné, že si neuvědomili, že se jedná o otázku, nikoliv kladnou větu. Další výsledky v zimním semestru a jejich zhodnocení jsou k dispozici v kapitole 8, všechny výsledky letního semestru a jejich zhodnocení shrnuje Kapitola 9).

Výzkumná otázka č. 3: Která z metod výuky angličtiny, deduktivní nebo induktivní, se ukázala jako efektivnější pro výuku budoucích časů studentům oboru anglistika?

Výzkumná otázka č. 3: výsledky

Pro výuku všech budoucích tvarů, které byly předmětem této studie, se ukázala jako efektivnější metoda deduktivní. Znalost budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového byla dle výsledků pre-testu a post-testu o 8% (viz Tabulka 20 a Tabulka 25) vyšší v případě skupin, kde výuka probíhala deduktivní metodou. Tento výsledek mohl být způsoben výzkumným postupem, ve kterém studenti ve skupinách, kde výuka probíhala deduktivní metodou, mohli při post-testu používat gramatická pravidla a příklady, zatímco studenti ve skupinách, kde výuka probíhala induktivní metodou, takovou možnost při post-testu neměli. Rozdíl 8% ovšem není nijak vysoký. Důvodem mohl být i materiál, který skupiny, kde výuka probíhala induktivní metodou, měly vyplnit před vyplněním post-testu (viz Příloha 8). 62% studentů (viz Tabulka 19) vytvořilo správné vlastní věty na budoucí čas průběhový, předbudoucí čas prostý a předbudoucí čas průběhový. Tento materiál zřejmě posloužil daným skupinám jako dobrá praxe a umožnil jim pochopit (nebo si zopakovat), kdy se který čas používá.

Výsledky pre-testu a post-testu na znalost budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti se také ukázaly být ve prospěch skupin, kde výuka probíhala deduktivní metodou, avšak s nesignifikantním rozdílem 2% (viz Tabulka 6 a Tabulka 11). Jeden z důvodů tohoto výsledku se opět dá hledat v materiálu, který skupiny, kde výuka probíhala induktivní metodou, dostaly za úkol vyplnit před vlastním post-testem (viz Příloha 21). 69% studentů vytvořilo správné vlastní věty na budoucí čas prostý, vazbu *be going to*, přítomný čas prostý a přítomný čas průběhový pro vyjádření budoucnosti (viz Tabulka 5), což jim zřejmě posloužilo jako dobré cvičení a umožnilo zopakovat si a využít předchozí znalosti těchto časů.

Celkově se dá říct, že se v tomto výzkumu obě metody ukázaly jako efektivní pro výuku budoucích časů.

Na konci výzkumu se uskutečnila **kvalitativní část**, která zkoumala přínos výzkumu pro studenty a jejich preference deduktivní nebo induktivní metody výuky gramatiky. Kvalitativní metodou sběru dat bylo **dotazníkové šetření**. Celkem je k dispozici 70 vyplněných dotazníků.

Pokud jde o přínos, který má tento výzkum pro studenty, 89% studentů uvedlo ve 3. otázce, že považují výzkum za přínosný (viz Příloha 31). Specifikovali, že si díky výzkumu zopakovali budoucí časy a získali nové znalosti. 11% studentů považovalo výzkum za nepřínosný, hlavně proto, že se nezúčastnili dostatečného počtu lekcí.

69% studentů považovalo pro výuku anglické gramatiky za přínosnější deduktivní metodu, zatímco 31% preferovalo metodu induktivní (viz odpovědi studentů na 8. otázku dotazníku). Jako důvody pro svou volbu studenti uváděli vlastní styl učení a předchozí zkušenosti se studiem anglické gramatiky.

V otázkách 8 a 9 dotazníku (Příloha 31) byli studenti požádáni, aby uvedli, kterou z metod pro výuku a studium anglické gramatiky preferují, a uvedli svůj názor ohledně jejich výhod a nevýhod. U deduktivní metody uvedli následující pozitiva: je jednodušší při učení, umožňuje pochopit a dobře si zapamatovat gramatiku; je rychlejší, přirozenější a pro výuku gramatiky praktičtější; dále předkládá posluchačům strukturu a logické uspořádání. Její nevýhodou je nedostatek prostoru, na kterém by student mohl vyjádřit vlastní názor, a skutečnost, že příliš nenutí k přemýšlení; gramatická pravidla, na která studenti nepřišli sami, je navíc možné rychle zapomenout.

U induktivní metody byly uvedeny následující výhody: studenti si pamatují nová gramatická pravidla, protože jsou výsledkem jejich vlastní analýzy; tato metoda nutí studenty více přemýšlet a oni se v důsledku naučí více. Nevýhody jsou podle studentů následující: pro posluchače je někdy těžké pochopit bez pomoci učitele novou gramatiku, někdy může být tato metoda dokonce matoucí, těžká a neefektivní.

IV. Závěr

Tato práce se zabývala výukou následujících budoucích časů: budoucího času prostého, vazby *be going to*, přítomného času prostého a přítomného času průběhového pro vyjádření budoucnosti, budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového u studentů oboru anglistika. Výsledky tohoto výzkumu prokázaly u účastníků značný posun v jejich zvládnutí. Došlo také ke zlepšení znalostí pravidel používání budoucích tvarů. Největšího přínosu bylo dosaženo u budoucího času průběhového, předbudoucího času prostého a předbudoucího času průběhového, jejichž znalost byla před začátkem studie nízká.

Pro výuku byly zvoleny dvě metody: deduktivní a induktivní. I přesto, že se deduktivní metoda ukázala být o něco efektivnější než metoda induktivní, obě se projevíly jako účinné. Z hlediska metodiky výuky angličtiny to znamená, že by učitelé měli při výuce využívat oba způsoby. Studenti mají různé preference metod výuky, způsob osvojení si gramatiky a také různé styly učení. Proto mohou mít největší prospěch z kombinace obou metod.

V. Bibliografie

Baauw, S., Drijkoningen, F., Meroni, L., & Pinto, M. (2013). *Romance Languages and Linguistic Theory 2011: Selected papers from 'Going Romance'*, Utrecht.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Pearson Longman.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Englishpage.com. Available:

<http://www.englishpage.com/verbpage/futureperfectcontinuous.html>

Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87, ii, 242-260. Available: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-4781.00188/epdf>

Dörnyei, Zoltan., and Skehan, Peter. (2013). "Individual differences in second language learning." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Doughty, Catherine J., and Long, Michael H., 589-630. Oxford: Blackwell Publishing.

Haight, Carrie (2008). "The effects of guided inductive, inductive, and garden path instructional approaches and techniques on the learning of grammatical patterns and deviations in the beginning-level foreign language classroom." Unpublished doctoral dissertation, Emory University, Georgia.

Hammerly, H. (1975). The Deduction/Induction Controversy. *The Modern Language Journal*, 59 (1/2), 15-18.

Available:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/325441?uid=3737856&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21106412483261>

Harmer, J. (2007a). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.

Harmer, J. (2007b). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.

Herron, C. & Tomasello, M. (1992). Acquiring Grammatical Structures by Guided Induction. *The French Review*, 65(5), 708-718.

Available:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/395311?uid=3737856&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21106412483261>

Howatt, A.P.R., Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Huddleston, R., Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: CUP.

Jean, Gladys, and Simard, Daphnée. 2013. Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System* 41: 1023-1042.

Available: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X13001437>

Jespersen, O. (1946). *Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View*. Oxon: Routledge.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International.

Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Leech, J. (2004). *Meaning and the English Verb*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Lewis, M. (1994). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

Lightbown, P.M., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Mohamed, N. (2004). Consciousness-raising task: A learner perspective. *ELT Journal*, 58, 228-237. Available:

http://eltj.oxfordjournals.org/search?submit=yes&pubdate_year=&volume=&firstpage=&doi=&author1=&author2=&title=&andorexacttitle=and&titleabstract=Consciousness-raising+task%3A+A+learner+perspective&andorexacttitleabs=and&fulltext=&andorexactfulltext=and&fmonth=&fyear=&tmonth=&tyear=&flag=&format=standard&hits=10&sortspec=relevance&submit=yes&submit=Search

Neubauer, P. (1976). *The Process of Child Development*. New York: New American Library.

Available at:

https://books.google.cz/books?id=xyYNAAAIAAJ&q=%E2%80%9CPiaget%E2%80%99s+Theory.%E2%80%9D+Neubauer&dq=%E2%80%9CPiaget%E2%80%99s+Theory.%E2%80%9D+Neubauer&hl=en&sa=X&ei=IPZVVfz2BYivsAG_7oDwAw&ved=0CB8Q6AEwAA

Newbrook, J., Wilson, J., Acklam, R. (2004). *FCE Gold Plus Coursebook*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Newmark, L. 'How not to interfere with language learning' in Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, p. 165)
- Parrott, M. (2000). *Grammar for English Language Teachers with exercises and a key*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, S., Gráf, T. (2007). *Nová cvičebnice anglické gramatiky*. Těšín: Polyglot.
- Reid, J. (ed.). (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle and Heinle.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, J. & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman Group Limited.
- Richards, J. C., Rodgers, T.S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-77. Available: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2553084>
- Rosa, E., O'Neil, M.D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556. Available: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36659&fulltextType=RA&fileId=S0272263199004015>
- Seliger, H.W. (1975). Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 13, 1-18.
- Available: <http://www.degruyter.com/view/j/iral.1975.13.issue-1-4/iral.1975.13.1-4.1/iral.1975.13.1-4.1.xml>
- Selivan, L. (2013). Grammar rules ... again? *Modern English Teacher*, 22 (2), 14-16.
- Shaffer, C. (1989). A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403. Available: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05319.x/abstract>
- Swan, M. (2002). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones in Methodology in *Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Richards, J.C., Renandya, W. A., 2002, CUP.
- Taylor, J. R. (2012). *The Mental Corpus: How Language is Represented in the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, S. (2005). The 'Good Language Learner'. University of Birmingham. TEFL/TESL Teaching. Module 2. Available at:

<http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/essaygllsthompson.pdf>

Thornbury, S. (2011). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.

Vogel, S., Herron, C., Cole, S.P., York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate level college French Classroom. *Foreign Language Annals*, 44, 353-380. Available: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2011.01133.x/abstract>

Ur, Penny (2009). *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walter, C. (2012). *Time to stop avoiding grammar*. *Guardian weekly*. Retrieved from <http://gu.com/p/3aa24>

Wurdinger, S.D. (2005). *Using Experimental Learning in the Classroom*. Lanham: Scarecrow Education.