

Využití hry ve vzdělávání dětí předškolního věku v anglickém jazyce

Kristýna Horáková Kočendová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Ing. Kristýna Horáková Kočendová**
Osobní číslo: **H180314**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití hry ve vzdělávání dětí předškolního věku v anglickém jazyce**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se vzdělávání dětí předškolního věku v anglickém jazyce.

Vymezení teoretických východisek o výuce anglického jazyka s využitím hry v mateřské škole.

Vytvoření sady her pro rozvoj komunikace v anglickém jazyce pro děti v mateřské škole.

Realizace a ověření sady her ve vybrané mateřské škole.

Evaluace sady her a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Betáková, L., Homolová, E., & Štulrajterová, M. (2017). *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer.

Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

Mourao, S., & Lourenço, M. (Eds.) (2015). *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theories and Practice*. Abingdon: Routledge.

Murphy, V., & Evangelou, M. (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*. London: British Council.

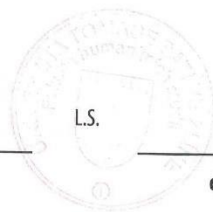
Otto, B. (2014). *Language development in early childhood education* (Fourth Edition). Boston: Pearson.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Veronika Pečivová

Centrum jazykového vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.2.2020

.....

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá využitím hry ve vzdělávání dětí předškolního věku v anglickém jazyce. Obsahuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je zaměřena na osvojování cizího jazyka v raném věku a vhodné metody, které lze při seznamování předškolních dětí s cizím jazykem využívat. V praktické části byla vytvořena, realizována, ověřena a následně evaluována sada her ve vybrané mateřské škole. Na základě evaluace byla vypracována doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: didaktická hra, osvojování druhého jazyka, raná výuka, metoda Total Physical Response, anglický jazyk

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with using games in English language education of preschool children. It contains theoretical and practical parts. The theoretical part is focused on the acquisition of a foreign language at an early age and the possible ways which can be used to acquaint pre-school children with a foreign language. There was created, implemented, verified and evaluated the set of games in the practical part. Based on the evaluation, recommendations for the preschool practice were developed.

Keywords: didactic game, second language acquisition, early education, Total Physical Response method, english language

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Veronice Pečivové za odborné vedení, cenné rady a připomínky a především za její pozitivní a lidský přístup, který pro mě byl velkou motivací při psaní mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce, učitelkám a dětem vybrané mateřské školy, že jsem měla možnost realizovat zde aplikační část mé práce. Také chci poděkovat celé své rodině za trpělivost a morální podporu.

„Cizí jazyk nám nenabízí pouze jiná slova, ale jiný svět.“

Jan Vrba

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TERMINOLOGIE	11
1.1 RANÝ VĚK.....	11
1.2 PRVNÍ A DRUHÝ JAZYK	11
1.3 JAZYKOVÝ INPUT	11
2 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE	12
2.2 ASPEKTY JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ.....	13
2.3 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	16
3 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA	18
4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V CIZÍM JAZYCE.....	27
4.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V CIZÍM JAZYCE.....	27
5 METODY VÝUKY CIZÍCH JZYKŮ	32
6 BILINGVISMUS.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
7 VYUŽITÍ HRY V ANGLICKÉM JAZYCE	42
7.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	42
7.2 OBSAHOVÝ RÁMEC HER.....	42
7.3 METODY POUŽÍVANÉ PŘI APLIKACI SADY HER	44
7.5 KLÍČOVÉ KOMPETENCE RVP PV.....	49
8 SADA HER PRO SEZNÁMENÍ DĚTÍ S ANGLICKÝM JAZYKEM	51
9 OVĚŘOVÁNÍ SADY HER VE VYBRANÉ MŠ.....	77
9.2 DRUHY POZOROVÁNÍ.....	77
9.3 SLEDOVANÉ KATEGORIE.....	77
10 EVALUACE	84
11 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ	91
ZÁVĚR	95
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	97
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	100
SEZNAM TABULEK	101
SEZNAM PŘÍLOH	102

ÚVOD

V současné době je cizím jazykům věnována stále větší pozornost a požadavky na jazykové vzdělávání se zvyšují. Je tedy žádoucí ovládat alespoň jeden světový jazyk. Učení se cizím jazykům není důležité jen z hlediska uplatnění se na pracovním trhu, ať už v České republice nebo zahraničí, ale poskytuje nám určitý druh svobody i v osobním životě. Lidé mají možnost cestovat po celém světě a určitě se cítí sebejistěji, pokud se umí dorozumět a domluvit s ostatními lidmi. Na výuku cizího jazyka je proto stále kladen větší důraz a je dnes běžné, že děti začínají s osvojováním cizího jazyka již v raném věku a někdy také ještě dříve. Toto téma je také velmi diskutované mezi odborníky, a názory na to, kdy s ranou výukou začít se různí. Je také potřeba změnit dosavadní standard, který je v naší společnosti nastaven a především zkvalitňovat úroveň jazykového vzdělávání v naší zemi. Spolu s touto skutečností a také zájmem o cizí jazyky, mi toto téma bylo blízké, a proto jsem si ho zvolila.

Celá práce je rozdělena na dvě části a to část teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji oblasti osvojování anglického jazyka u dětí v předškolním věku. První kapitola obsahuje termíny, které souvisejí s danou problematikou. Druhá kapitola rozebírá dětskou řeč a komunikaci předškolních dětí. Třetí kapitola je věnována rané výuce cizích jazyků a jejímu ukotvení v kurikulárních dokumentech. Další kapitola se týká faktorů, které ovlivňují výuku cizích jazyků v předškolním vzdělávání. Následující kapitola zahrnuje metody, které můžeme využívat při osvojování cizího jazyka, a jsou vhodné při seznamování předškolních dětí s cizím jazykem. Poslední kapitola se zabývá otázkou bilingvismu, který má také souvislost s osvojováním cizího jazyka u předškolních dětí.

Cílem praktické části je vytvořit a realizovat sadu her pro rozvoj komunikace pro děti v mateřské škole. Obsahem je deset her, které jsou zaměřeny na zimní tematiku. Sada her je následně ověřena ve vybrané mateřské škole. Pro ověření jsou vybrány hry podle návrhů dětí. Tyto hry jsou pak seřazeny podle náročnosti. Jedním z dalších cílů je také evaluace na základě vlastní reflexe a evaluace učitelky. Tyto dva způsoby evaluace jsou poté porovnány. Na základě evaluace jsou zpracována doporučení pro praxi mateřských škol, což je také jeden z cílů mé bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGIE

Ve své práci budu užívat některá označení a zkratky, proto se v úvodu bakalářské práce věnuji vysvětlení těchto pojmů.

1.1 Raný věk

Raný věk je používaným termínem, který se vztahuje na vzdělávací programy nabízené dětem mladším než je formální vstup do povinného vzdělávání, obvykle 6 – 7 let.

1.2 První a druhý jazyk

„Termínem první jazyk (angl. first language, L1) se běžně označuje jazyk, který si jedinec osvojí jako první v pořadí. Může však také znamenat jazyk preferovaný, tj. ten, jímž jedinec mluví nejčastěji, nejlépe nebo nejraději. U absolutní většiny populace České republiky je toto rozlišení nadbytečné, neboť v jejich případě jde o jeden a tentýž jazyk – jazyk mateřský (angl. mother tongue). U jedinců multilingvních však může v průběhu života docházet k opakovanému předefinování toho, co je chápáno jako první jazyk“ (Najvar, 2010, str. 10).

Termínem druhý jazyk (angl. second language, L2) je označován jakýkoli nemateřský jazyk, kterému se jedinec učí po osvojení si jazyka mateřského. Nezáleží na tom, jak si jedinec jazyk osvojuje, tedy prostřednictvím školního vzdělávání nebo vyrůstá ve společnosti, kde tímto jazykem mluví. Může se jednat např. o přirozené osvojování, kdy si jedinec jazyk osvojuje v dané komunitě, nebo cizí jazyk, kdy si jazyk dítě osvojuje formálně ve školním prostředí. Osvojování tedy můžeme definovat jako proces, kdy si jedinec osvojuje jakýkoliv nemateřský jazyk (Mourão & Lourenço, 2015). Oba tyto termíny budu ve své práci používat.

1.3 Jazykový input

Tento pojem je používán v souvislosti s dětskou komunikací. Jazykový input vzniká již v okamžiku narození dítěte a jedná se o první zvuky lidské řeči, melodií lidského hlasu, setkání s prvními doteky matky a ostatních lidí, se kterými se dítě od narození setkává. Toto vše je významným mezníkem v psycholingvistice. Dětská řeč má svůj vývoj, mezníky a každé toto období je z hlediska řeči určitým způsobem charakterizováno. Já se především budu zabývat komunikací předškolních dětí.

2 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE

Tato kapitola je věnována řeči a komunikaci předškolních dětí, kdy je popsán nejprve vývoj řeči v obecnější rovině. Vývoj se týká především osvojování si jazyka mateřského. Postupně se dostávám k vývoji řeči u dětí a osvojování si jazyka cizího.

2.1 Dětská řeč a komunikace v předškolním vzdělávání

2.1.1 Vývoj řeči 3 – 4 roky

Průcha (2011) uvádí, že v tomto období je vývoj slovní zásoby velmi intenzivní. Slovní zásoba se u takto starých dětí pohybuje okolo 800 – 1000 slov. Toto období je také prozkoumáno nejvíce, neboť se jedná o počátky procesu osvojování jazyka. Naopak období mezi 3 – 6 rokem je prozkoumáno v menší míře. Řeč se u dětí stává hlavním prostředkem komunikace.

Dítě je schopno mluvit o nepřítomných osobách nebo předmětech či událostech, které se nedějí v přítomnosti. Většinou již mluví plynule, užívá množné číslo podstatných jmen, sloves i osobních zájmen, komentuje a organizuje činnosti ostatních, podává doplňující informace a čím dál více tak rozvíjí konverzaci (Allen a Marotz, 2008).

Ve věku 3,5 let už dítě umí tvořit delší věty, používá některá příslovce, zápor ve větě a tvary sloves. Nastává zlepšení v pojmenování věcí a správnosti používání slovesných časů. Období mezi 3 – 4 rokem je charakteristické pro kladení otázek typu „proč, jak, kdy, kdo.“ Dítě také už většinou zná své jméno a příjmení.

2.1.2 Vývoj řeči 4 – 5 let

V tomto období pokračuje kladení otázek s tím rozdílem, že děti už dokáží na otázky i odpovídat. Jedná se především o otázky typu „kolik, kdo a proč.“ Slovní zásoba se rozšiřuje a zdokonaluje a dítě dokáže používat předložky, přivlastňovací tvary zájmen a jmen. Dítě hovoří ve větách a je schopno utvořit složitější souvětí. Gramatické chyby jsou stále součástí řeči, ale lze označit řeč dítěte za plně srozumitelnou. V tomto období dítě soustřeďuje svoji pozornost na slova neslušná, nesmyslná nebo smyšlená.

Dítě více rozumí pojmu času a dokáže vhodně použít přítomný, minulý i budoucí čas. Postupně začíná být schopno převyprávět své sny, ale ještě má stále potíže rozpoznat, kdy se jedná o skutečnost a kdy už ne (Bacus, 2004). Dítě také dokáže přizpůsobit styl mluvy a skladbu věty podle toho, jestli hovoří se svým sourozencem anebo s rodiči. V tomto věku se

s dítětem dá hovořit jako s dospělým, partnerem, což znamená, že se jeho komunikace neustále zdokonaluje.

2.1.3 Vývoj řeči 5 – 6 let

Postupně s přibývajícím věkem se dětská slovní zásoba neustále rozšiřuje a zdokonaluje se. Dítě mluví gramaticky správně a plynule. Dítě už je schopno vyjádřit svůj názor na určitý problém pomocí slov jako „myslím si, nevím“ a zhodnotit situaci slovy „lehký, těžký“ atd. Dítě je velmi zvědavé, ptá se na otázky, mluví o věcech, dokáže převyprávět příběh, pohádku nebo básničku.

2.2 Aspekty jazykových znalostí

Jak bylo zjištěno a popsáno v knize *Language development in early childhood education* (2014), předškolní děti mají zájem objevovat jazyk. Objevují jeho znějící podobu, význam jazyka, jak sekvence slov ovlivňuje význam jazyka, rozdíly mezi psaným a mluveným slovem a jak je jazyk používán. Děti objevují jazyk souběžně s objevováním jejich prostředí. Předškolní děti zatím ještě nejsou schopny používat vnitřní řeč. Jejich řeč je používána především jako reflexe toho, co si myslí. Přemýšlejí nahlas. Můžeme tedy mluvit o řeči spontánní, např. děti spontánně reagují na to, co jim učitelka v MŠ vypráví. I když se může zdát, že jejich reakce nesouvisí s tím, co učitelka právě říká, tak děti vycházejí ze svých zážitků a zájmů, které si s vyprávěním spojují. V podpoře osvojování cizího jazyka je důležité jak prostředí domova, tak i prostředí v mateřské škole. Významné pokroky zejména nastávají v jazykových znalostech v každém z aspektů jazyka, které jsou zmíněny níže. V jednotlivých kapitolách budou tyto aspekty popsány více. Nejdříve bude popsán aspekt fonologický, neboť řeč je jedna z hlavních cest, kterou se člověk vyjadřuje prostřednictvím jazyka.

Rozlišujeme 5 aspektů jazykových znalostí:

- 1) Fonologický aspekt
- 2) Sémantický aspekt
- 3) Syntaktický aspekt
- 4) Morfemický aspekt
- 5) Pragmatický aspekt

2.2.1 Rozvoj fonologických znalostí

V předškolním věku dětské vnímání a tvorba jazykových hlásek, nebo také foném, je velmi dobře rozvinuta. Ačkoliv mezi výzkumnými pracovníky na základě výzkumu se tříletými dětmi, existuje jen malá shoda, že univerzálnost nástupu specifické produkce zvukového projevu se objevuje již před třetím rokem. Obecné vzorce vývoje byly identifikovány, ale je důležité brát v úvahu, že existují rozdíly mezi dětmi stejného věku. V předškolním věku rostoucí povědomí dětí o fonémech je často zřejmé z toho, jak děti používají jazyk. Toto jazykové uvědomění si, že slova se skládají ze samostatných zvuků, se kterými můžeme manipulovat, lze nazývat termínem fonémické vědomí.

Když mluvíme, děti předškolního věku se mohou začít soustředit na konkrétní fonémy a manipulovat s nimi. Ačkoliv nemusí být schopny pojmenovat různé zvuky slovy nebo vysvětlit, proč se slova rýmují. Děti předškolního věku rozvíjejí povědomí o tom, že mohou vytvářet slova, která mají podobné zvuky a že zvuková manipulace je zábavná (Otto, 2014).

2.2.2 Rozvoj sémantických znalostí

Dětská slovní zásoba se rozšiřuje a stává se rafinovanější v předškolním věku, když si děti rozvíjejí složitější koncepty. Když děti prožívají nové zážitky, dostávají příležitost rozšířit si svou řeč. V tomto věku slovní zásoba rapidně roste. Dítě rozvíjí koncepty pro nápady, které jsou součástí jeho kulturního prostředí. Koncepty a jejich slovní asociace si rozvíjí přímo přes zážitky.

Sémantické znalosti se rozšiřují pomocí procesů, které nazýváme asimilace a akomodace. Asimilace začleňuje nové koncepty do již existujících schémat. Např. dítě má určitou představu o krávě – má čtyři nohy, ocas, je hnědobílá, dělá „bůůů“. Na výletě v zoo vidí krávu, která je ale černobílá. Následně se pak dozví, že toto zvíře je také kráva. Toto nové zjištění se začlení do již existujícího, jež se týká vlastností barev. Akomodace naopak znamená změnu poznatku nebo schématu na základě začlenění poznatku nového. Příkladem může být již zmíněný příklad výše, kdy dítě vedle krávy vidí koně. Dítě si myslí, že je to také kráva. Z dalších poznatků zjistí, že to kráva není a čím se od krávy liší. Poté si dítě uvědomí, že kůň není kráva. Na základě tohoto nového poznatku změní svůj poznatek dosavadní. Sémantické znalosti také rozvíjejí komunikaci dítěte s dospělým a dalšími vrstevníky.

2.2.3 Rozvoj syntaktických znalostí

Rozvoj sémantických znalostí je úzce spjat s rozvojem syntaktických znalostí. Porozumění dětí, co slova vyjadřují je blízko tomu, jak interpretovat nebo porozumět řeči a uspořádat slova tak, aby bylo sděleno to, co dítě chce.

Rozvoj syntaktických znalostí předškolních dětí je prokazatelný v délce a struktuře jejich řeči. Dítě, které vstupuje do mateřské školy zhruba ve věku tří let, mluví ve větách skládajících se ze dvou až tří slov. Dítě začíná ve větách používat subjekt, sloveso a předmět. Objevují se také přídavná jména nebo pomocná slovesa. Starší předškolní děti používají již věty vedlejší. Dítě už začíná také používat na konci předškolního období spojky jako „a, později protože, když, tak“ apod. Na začátku se velmi často objevuje slovíčko ne, postupně se negace stupňuje a dítě ji používá s nějakým podstatným jménem např. „mléko ne“ apod. Poté už ji používá se slovesy, ale jen omezeně, a na konci předškolního období už ji dítě používá ve větách ve správném čase (Otto, 2014). Dítě v předškolním věku se hodně ptá, nejčastěji klade otázky typu „proč.“ Objevuje se také pasiv a děti jsou schopny ho používat.

Pokud shrneme syntaktické znalosti dětí, tak se postupně vyvíjejí. Na začátku děti používají promluvy o dvou až třech slovech, na konci předškolního období jsou schopny používat širší druhy syntaktických struktur, které jsou charakteristické větší komplexností a použitím spojek.

2.2.4 Rozvoj pragmatických znalostí

Kompetence dětí v oblasti jazyka je úzce spjata s jejich kompetencemi sociálními. Sociální kompetence hrají důležitou roli v interakci mezi spolužáky ve třídě, dětmi na hřišti nebo jejich domácím prostředím. Jazykové kompetence, jež děti používají rozdílně, za rozdílným účelem, jsou důležité pro rozvoj pragmatických znalostí a podporují rozvoj již výše zmíněných aspektů. V období předškolního věku začínají děti používat jazyk za jiným účelem, než tomu bylo předtím. Děti si uvědomují, že použitím jazyka mohou požádat o dovolení, určovat sociální pravidla, vyjadřovat emoce nebo vyvozovat úsudky. Předškolní děti velmi rychle rozvíjejí konverzační kompetence. Uvědomují si také, že mohou používat jazyk odlišně podle toho, s kým právě mluví. Komunikace předškolních dětí může být také prostředkem pro dosažení určitých cílů. Dítě se chová a používá jinou komunikaci ve škole a jinou doma s rodiči. Knihy jsou důležitým prostředkem k seznámení jazyka. Dítě odlišuje text od obrázků a v knize se dokáže orientovat. Textu věnuje velkou pozornost a pamatuje si jej. Rozvíjí se také prostorová orientace.

2.3 Osvojování jazyka

Dokonce 50. let minulého století bylo vědecké vysvětlení jazyka založeno na koncepci, podle které se děti učí jazyk reagováním na verbální a neverbální stimuly. B. F. Skinner (1957) tento proces nazývá operativním podmiňováním. Dítě si osvojuje jazyk prostřednictvím posilování ze strany dospělých. Tento proces byl ale postupně vytlačen, protože nedokázal spolehlivě vysvětlit osvojování si jazyka, jakožto složitého procesu. Vznikají tedy nové pohledy, které se snaží mnohem lépe vysvětlit proces osvojování si jazyka u dětí. Jednou z teorií je teorie Noama Chomského (1986), která pochází z konce 50. let a počátku 60. let a nazývá se generativní transformační gramatika. Hlavní inovace této koncepce spočívá v tom, že na jazyk se pohlíží nikoliv jako na fenomén získávaný pouze učením, ale jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka. Chomský (1986) tvrdí, že vrozené dispozice jsou výsledkem toho, proč se děti učí gramatiku tak rychle. Chomský používá pojem univerzální gramatika. V této souvislosti, se také poukazuje na spojitost s osvojováním si cizího jazyka. Univerzální gramatika byla ale také kritizována a někteří psycholingvisté tvrdí, že univerzální gramatika není potřeba pro osvojování cizího jazyka.

Také bych chtěla zdůraznit, že v předškolním věku se jedná zejména o osvojování cizího jazyka a ne o záměrné učení, i když někteří autoři mají také rozdílné názory. Např. americký lingvista Stephen D. Krashen (1981) ve své práci uvádí termín „osvojování“ pro jazyk mateřský a pro jazyk cizí používá termín „učení se.“ Osvojování jazyka je podle něj proces, jehož si jedinec není vědom, avšak učení se je proces vědomý. Dovolují si také používat termín osvojování si cizího jazyka, protože použitím některých metod např. TPR, lze docílit toho, že dítě si osvojuje jazyk přirozeně a používá ho, až je připraveno. Tuto metodu pak budu rozebírat podrobněji v kapitole Metody anglického jazyka

Můžeme pozorovat, že dnešní svět se stává stále více vícejazyčným. Většina dětí se proto začíná seznamovat s cizím jazykem už v předškolním věku. Z hlediska kognitivního, neexistují důkazy o biologických limitech učení L2. Normálně se vyvíjející dítě si může během dětství osvojit dva nebo více jazyků s různou mírou znalostí bez velkého úsilí, pokud jsou k dispozici dostatečné možnosti osvětlení a vzájemného působení. Zkušenosti s osvojováním cizího jazyka prokazují u dětí výhody v několika oblastech. Především se jedná o strukturu jazyka, slovní zásobu a syntaktické uvědomění. Bylo také zjištěno, že pokud děti, které používají dva jazyky, tak jsou ovlivněny jejich nejazykové kognitivní schopnosti, jsou více flexibilní a lépe kontrolují svou pozornost.

Například Chomský (1986) se zmiňuje o kreativním aspektu osvojování jazyka. Jedná se o to, že pokud je dítě vystaveno určitému jazyku, pak tento jazyk získá.

Navzdory velkému množství individuálních rozdílů mezi dětmi, co se týče jejich sociálně-ekonomického prostředí a jazykových vstupů, se kterými se setkávají během výuky jazyků, se předpokládá, že všechny děti skončí dokonalou znalostí svého jazyka. Na rozdíl od vývoje L1 však při získávání L2 není zaručeno dokonalé poznání, protože žáci se liší věkem, motivací, množstvím vstupů, styly učení a předchozí zkušeností s jazykem. Je také důležité rozlišovat, zda se dítě učí jazyk formálně ve třídě a jazyk L2 tedy není prostředkem komunikace ve společnosti anebo přirozeně, kdy jazyk je součástí komunikace mezi dětmi. V současné době, velký počet studií, ukazuje na to, že trvá pět až sedm let než si dítě získá akademickou úroveň L2 jazyka. Toto vede především k otázce, jaký je vhodný věk pro začátek osvojování cizího jazyka. Zda je lépe začít, co nejdříve anebo věk nehraje roli, a záleží také na jiných faktorech jako je příležitost používat naučený jazyk ve smysluplném prostředí a motivaci. To vše také přispívá k procesu učení a věk se již nezkoumá odděleně, ale hledají se i jiné souvislosti.

Existují čtyři hlavní etapy učení se angličtiny jako L2 (Otto, 2014): 1) období, během něhož děti používají svůj L1 v kontextu L2, 2) tiché období, 3) období, během něhož dochází k formální a telegrafické řeči, s chybějícími morfologickými elementy, 4) produktivní využití získávání L2. Těžištěm zájmu je věnováno především první etapě. Před ponořením do podstaty každé fáze je však důležité si uvědomit, že existují individuální rozdíly mezi dětmi L2, pokud jde o míru získání - některé přeskochí fázi, jiné zůstávají v určité fázi po delší dobu, někdy až rok. První etapa se zabývá problematikou přenosu jazyků, jednoho z aktuálně diskutovaných témat v průzkumu získávání L2. Snad jeden zjevný rozdíl mezi získáváním L1 a získáváním L2 je v tom, že děti L2 si již vytvořily alespoň jeden jazyk, než se naučily další. Pro některé je tato etapa krátká, někdy trvá jen několik týdnů, pro jiné může trvat od několika týdnů až po tři až čtyři měsíce.

Je spravedlivé říci, že typická předškolní výuka jazyků se zaměřuje na výuku slovní zásoby a některé základní formy skrze příběhy, písničky a rýmy. Jedním z důvodů je to, že děti mají potíže s analýzou gramatiky. Kromě zábavných aktivit používaných ve třídě mohou děti na základní škole, které si osvojují jazyk L2, používat gramatickou terminologii pro analýzu a další učení. Nelze však nezmínit, že výuka jazyků funguje nejlépe, pokud probíhá prostřednictvím smysluplné a skutečné interakce.

3 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA

V této kapitole se věnuji tomu, jaké jsou názory odborníků na výuku cizího jazyka.

Cook (2001) například zmiňuje, že dnes každý ví o někom, kdo se učí anglicky v dospělosti a nejde mu to, a o někom dalším, kdo se učí cizímu jazyku od dětství a je k nerozeznání od rodilého mluvčího. Podle Littlewooda (1984) dokážou i dospělí v učení se cizím jazykům dosáhnout vynikajících výsledků, což by bylo nemožné, pokud by jim úplně scházely potřebné mechanismy. Kromě těchto argumentů existují také důkazy, které jsou založeny na srovnávání procesů osvojování a učení v různých situacích a prostředích.

3.1 Proč děti začínají s osvojováním jazyka už v raném věku

V roce 2015 začaly Murphy a Evangelou psát svoje poznatky, které zjišťovaly, proč se děti raného věku začínají učit angličtinu tak brzo. Studie probíhaly napříč celým světem přes všechny kontinenty, včetně Evropy. Zde uvádím některá fakta, která byla výzkumem zjištěna.

Spojené národní oddělení ekonomiky a sociálních záležitostí UNDESA oznámilo, že v roce 1990 bylo zhruba 156 milionů migrantů po celé světě. V roce 2010 toto číslo vzrostlo na 214 milionů, v roce 2013 počet imigrantů vzrostl na 232 milionů a v roce 2015 byla mezinárodní běženecká krize. Tímto bylo zjištěno, že hlavním důvodem, proč se s cizím jazykem začíná už v předškolním věku je, že mnoho rodin se rozhodlo emigrovat do anglicky mluvících zemí. Dalším obecným důvodem pro výuku angličtiny uvádí ten, že čím dřív si dítě osvojí cizí jazyk, tím lépe. Zatím ale jsou toto pouhé neprokázané poznatky.

Marxťová in Mertin, Gillernová (2015) uvádí, že pokud jsou děti správně nastartovány k seznamování s cizím jazykem a práce je kvalitně a odborně vedena, lze začít s cizím jazykem už v mateřské škole. Vhodný věk dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka je tedy kolem pátého roku. Záleží i na stupni jazykového vývoje dítěte. Věk pěti let je označován za věk, kdy si dítě plně osvojilo svůj jazyk mateřský a stal se pro něj základním prostředkem dorozumívání a vyjadřování. Dítě má dostatečnou slovní zásobu v českém jazyce a je schopno vyslovovat již téměř správně. Pokud například dítěti chybí dostatečná slovní zásoba anebo má nějakou logopedickou vadu, je doporučeno počkat s osvojováním cizího jazyka na pozdější věk.

„I podle odborníků je věk kolem pátého roku považován za mimořádně příznivou etapu pro seznamování s cizím jazykem. Důvodem je také typická spontánnost projevu dětí, většinou absence zábran a kontroly. Pokud jde o jazykové schopnosti dítěte je tato etapa

neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty. Tato schopnost se s postupujícím věkem nezdokonaluje, ale naopak, mizí. Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky, a schopnosti sluchové diferenciací“ (Mertin, Gillernová, 2015, str. 157).

3.2 Cizí jazyk v mateřské škole

Jednoznačná odpověď, jestli vzdělávat děti již v předškolním věku, neexistuje. Mezi odborníky můžeme najít, jak zastánce nejnižší věkové skupiny, tak také ty, kteří zastávají názor, že s angličtinou by se nemělo začínat dříve než na základní škole. Důvodem je především to, že dítě by si mělo nejdříve osvojit svůj mateřský jazyk a teprve poté si začít osvojovat jazyk cizí. Šulová a Bartanusz (2010) považují za nejrizikovější faktor osvojování cizího jazyka v raném věku, neshodný a nepromyšlený postup okolí, který je spojený s pochybnostmi a tísní o řečový vývoj dítěte. Na druhé straně argumentem proč začít s jazykem už v předškolním věku je to, že děti jsou schopny zapamatovat si a pojmout do 6 – 7 let co nejvíce, a proto je toto období vhodné i pro osvojování cizího jazyka. Např. Lojová (2005) uvádí, že dítě okolo 3 roku má již zafixované základy mateřského jazyka a je tedy možnost pro osvojování jazyka druhého. Marxtová in Mertin, Gillernová (2015) dále poukazuje na typickou spontánnost projevu dětí, nedostatek zábran a kontroly, kterou dospělí jedinci převážně postrádají.

Dříve se k výuce cizího jazyka přistupovalo jako k něčemu, co není zábavné, a cizí jazyk byl především spojen s učením. V mateřských školách se o cizích jazycích uvažovalo jenom velmi málo anebo vůbec. Postupem času se situace změnila a znalost alespoň jednoho cizího jazyka se stala základem všeobecné vzdělanosti. Především rodiče měli zájem o to, aby se v mateřských školách děti začaly seznamovat s cizím jazykem. Mateřské školy na tyto žádosti reagovaly a děti si začaly osvojovat jazyk formou kurzů, které byly pořádány několikrát týdně. Začaly vznikat soukromé jazykové kurzy v centrech nebo jazykových školách. Problémem bylo především to, že do mateřských škol přicházeli lektoři cizího jazyka s dobrou jazykovou vybaveností, ale bez pedagogického vzdělání. Chyběla metoda výuky cizího jazyka, což je i problém současnosti. Dnes ale máme množnost získávat spoustu informací ze zahraniční literatury, která popisuje metodiku cizího jazyka. Zároveň je také možnost kurzů, cestování a studia cizojazyčné literatury.

Často se také setkáváme v odborné literatuře s názorem, že hudebně talentované dítě má i jazykové předpoklady. Sedlák (1989) tvrdí, že hudební sluch pozitivně ovlivňuje tvorbu a vnímání řeči. Znamenalo by to, že díky rozvinutému hudebnímu sluchu jedinec lépe vnímá nová zvuková spojení, intonaci, dynamiku a barvu cizího jazyka. Bambergová in Mertin, Gillernová (2015) však tvrdí, že tomu tak není, a že hudební myšlení má svá pravidla a omezení a nelze jej tedy chápat jako součást jazykového nebo logicko-matematického myšlení.

Druhým často diskutovaným názorem byla pochybnost a strach, zda děti nebudou jazyk zaměňovat, pokud se ho budou učit již v předškolním věku, a zda to nebude na úkor vývoje mateřského jazyka. Ale osvojování jazyka připouští chyby. Děti se dopouštějí těchto chyb v tom případě, že znají slovo pouze v jednom jazyce a potřebují je použít v jazyce druhém. V tomto případě použijí slovo tak, aby co nejvíce zapadalo do mluvnice druhého jazyka i s napodobením výslovnosti. Jedná se o jev, ke kterému dochází v situacích, kdy dítě neumí vytvořit nepravidelný tvar slovesa, a proto použije tvar pravidelný. Třebaže je pravidelný tvar nesprávný, dítě se spíše než chyby dopouští improvizace s těmi prostředky, které momentálně zvládá. Toto experimentování s jazykem se nedá nazývat zaměňováním, protože je součástí nepřímé strategie poznávání (Mertin, Gillernová, 2015).

3.3 Velikost skupiny dětí pro osvojování cizího jazyka

Když se děti seznamují s cizím jazykem, je velikost skupiny také důležitá. Můžeme říct, že je vždy lepší pracovat s menším počtem dětí, a to nejen při seznamování dětí s cizím jazykem. Vhodná je skupina kolem deseti dětí, ale optimální je mít 5-6 dětí. Ne vždy je to ale možné a tak i učitel musí pracovat se skupinou početnější.

Opakování je matka moudrosti a tak je i v cizím jazyce důležité opakovat si znalosti denně a ne pouze několikrát týdně. Marxtová in Mertin, Gillernová (2015) zmiňuje, že pokud je organizována řízená práce skupinová, je velice důležité nepřekračovat dobu 10-20 minut. Častější opakování během dne hravou a zábavnou formou má velmi dobré výsledky. Pokud chtějí být výsledky, co nejspokojivější, je možné zařadit cizí jazyk do všech činností. Pedagog by měl dbát na to, aby děti nebyly přetěžovány. Děti mají mnohem více slov v pasivním slovníku než v aktivním.

Při osvojování cizího jazyka, bychom neměli na děti vyvíjet nátlak. Děti jsou různé a některé potřebují v tomto ohledu více času. Některé děti jen poslouchají, některé odpovídají jednoslovně, jiné jen gesty. V. Hildebrandová in Mertin, Gillernová (2015) upozorňuje na to, že pokud se děti k učení většinou nutí, než podporují, je možné, že zareagují negativně a

jejich zájem se vytratí. Pokud se dítě seznamuje s cizím jazykem již v mateřské škole, tak by bylo žádoucí, aby s osvojováním pokračovalo i na základní škole, aby navázalo na předchozí znalosti jazyka a mohlo se dál v tomto směru vyvíjet. Byla by totiž škoda, kdyby to, co doposud děti získaly, nevyužily k dalšímu rozvoji nebo dokonce nechaly své znalosti nevyužity a zapomenuty.

3.4 Raná výuka cizího jazyka ve světě a Evropě

V některých zemích je anglický jazyk považován za oficiální. Angličtina tedy hraje oficiální roli ve společnosti. Jedná se např. o Indii, kde anglický jazyk je sice druhým jazykem, ale na vyšších stupních probíhá výuka jen v anglickém jazyce. To stejné platí také pro Východní Asii a Čínu. Nezbytná je výuka angličtiny v Austrálii nebo Africe kvůli rozdílným jazykovým a sociokulturním konvencím. V Hon Kongu téměř polovina rodičů souhlasí s výukou angličtiny jako jazyka L1. Mezi země, kde se angličtina zavádí od 9 let, patří mimo ČR také Řecko, Kypr, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Slovinsko. Dříve se s výukou začíná v Belgii a Holandsku a skandinávských zemích.

V Evropě je přes padesát zemí s více než 40 rozdílnými jazyky z různých jazykových rodin, kterými mluví více než 742 milionů lidí. Evropa je tedy velmi jazykově rozmanitá. 28 členů Evropy je součástí společenství, které je nazváno Evropská unie. V Evropské unii je 24 oficiálních jazyků. Tato jazyková rozmanitost znamená, že se dítě v jeho formativním období setká s více než jedním jazykem v jeho životě. Evropská unie mluví o tzv. vzdělávání a péči v raném věku (ECEC – Early childhood education and care), které zahrnují poskytování vzdělávání a péči o děti od narození až po povinnou školní docházku, která se v rámci EU může lišit. Zahrnuje péči v centru a rodině, soukromé a veřejné financování a předškolní péči.

Jedním z důvodů proč Evropská komise usiluje o to, aby se více dětí podílelo na raném vzdělávání, a péči je, že mezinárodní studentský výzkum ukázal, že děti, které se účastní ECEC mají tendenci mít lepší akademické výsledky než děti, které se neúčastní. Jedním z problémů, na který Evropská komise poukazuje je nedostatečná příprava a kvalifikace učitelů pro výuku cizího jazyka. Jsou také vzneseny požadavky na kontinuální profesní rozvoj pro mladší děti. Požadavky na kontinuální profesní rozvoj jsou stanoveny povinně pro vzdělávání starších dětí, u mladších dětí tyto požadavky nastaveny nejsou.

Dalším problémem je také nedostatek dat v mnoha zemích, které se týkají výše zmiňovaných problémů a také chybí počet dětí, které se v anglickém jazyce vzdělávají. Mourão a Lourenço (2015) zmiňují, že jsou jen malé záznamy o tom, jak země dosahují svých cílů ve

vzdělávání cizího jazyka, dále nejednotnost cílů jednotlivých zemí a také nejsou zavedeny ukazatele úspěchu. Nejmenší povědomí je o tom, jaká výuka je vlastně poskytována v oblasti cizích jazyků. V mnoha zemích, které se soustředují na vzdělávání předškolních dětí, chybí kurikulum pro oblast cizího jazyka, tedy jak přesně je cizí jazyk zaváděn. V konečném souhrnu dokument Evropské komise nabízí dobrý start, ale bohužel také poukazuje na mezery, které vlastně probíhají v nastavení ECEC v Evropě. Tento nedostatek informací vede ke ztrátě příležitostí vybudovat soudržnost napříč Evropou ve vzdělávání anglického jazyka předškolních dětí.

„Rada Evropy i Evropská komise hledají cesty, jak podporovat zvýšení jazykové vybavenosti obyvatel Evropy. S nadějí se obracejí k novým didaktickým postupům, jako je například CLIL – Content and Language Integrated Learning (Obsahově a jazykově integrované učení). CLIL, se dnes používá, jako termín zastřešující různě zdařilé pokusy integrovat výuku cizího jazyka s výukou jiného předmětu“ (Najvar, 2010, str. 42).

3.5 Raná výuka cizího jazyka v kurikulu ČR

V České republice má vzdělávání druhého jazyka L2 dlouhou tradici. O tom, který jazyk L2 bude v naší zemi dominantní, rozhodovaly především následky politického vlivu v určitém období. Dnes lze říci, že anglický jazyk je jedním z nejžádanějších jazyků v ČR, především se to týká získání zaměstnání na trhu práce, kde znalost angličtiny je téměř vždy podmínkou. Obecně lze charakterizovat vzdělávání v cizím jazyce v naší zemi tak, že v ní je obsaženo velmi málo zkušeností s jazykem mimo třídu a děti se setkávají s jazykem jen pár hodin týdně. To vše je odraženo v tom, jak je systém vzdělávání cizích jazyků koncipován. Je zřejmé, že pokud má být předškolní vzdělávání v jazyce L2 vůbec implementováno, měly by být respektovány tradice a další specifika vzdělávacího celku. Pokud země předpokládá uskutečnění vzdělávání v L2 v raných letech, měly by být systematicky stanoveny příslušné podmínky. Především se to týká oblasti požadavků na kvalifikaci učitelů. Dalším klíčovým problémem v oblasti vzdělávání jazyka L2 je problém návaznosti předškolního a školního vzdělávání.

Obecné vzdělávací cíle, jakož i konkrétnější cíle, kterých je třeba dosáhnout v jednotlivých vzdělávacích oblastech, včetně jazykového a komunikačního jazyka, jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu. Záleží pak na škole, jakým způsobem dosáhne těchto cílů. Vzhledem k tomu, že jedním z hlavních cílů kurikulární reformy bylo zlepšení kvality vzdělávání a výuky L2, byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zaveden Národní plán vzdělávání v cizím jazyce pro roky 2005-2008, se záměrem implementovat

myšlenky do strategického dokumentu „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006“, vydán Komisí evropských společenství. Zajímavé je to, že některá navržená opatření v Národním plánu nepřispěla k jazykové rozmanitosti. Místo toho dále posílili postavení angličtiny, protože dokument navrhoval přímé doporučení upřednostnit angličtinu jako první povinný jazyk L2. Pozice angličtiny byla na základních školách stále silnější a v první dekádě 21. století začala angličtina vstupovat i do předškolního vzdělávání. Dalším záměrem bylo také zahájení výuky v posledním ročníku předškolního vzdělávání formou jazykové propedeutiky, denně v krátkých intervalech. Jazykovou propedeutikou se rozumí jakýsi úvod do určité vědy. Plán stanovuje vytvoření metodického materiálu pro výuku cizího jazyka pro předškolní děti, zařazení cizího jazyka a předmětu jazyková propedeutika do programu přípravy učitelů MŠ na pedagogických školách a fakultách a začlenění propedeutiky výuky cizích jazyků do RVP PV. Angličtinu a metodiku anglického jazyka se povedlo implementovat do studijních programů předškolního vzdělávání, ale samostatný předmět jazyková propedeutika se na těchto školách nevyučuje. Národní plán navrhoval tyto akce (Mourão & Lourenço, 2015):

- zvýšit porozumění rodičů a učitelů o raném vzdělávání v cizím jazyce a předpoklady nutné k dosažení dobrého výsledku,
- vytvořit metodologii pro osvojování angličtiny pro předškolní děti,
- zavést angličtinu do studijních programů předškolního vzdělávání učitelů na středních pedagogických školách nebo na pedagogických fakultách,
- zahrnout jazykovou propedeutiku do RVP PV,
- zahrnout jazykový propedeutický kurz do přípravného PV učitelů.

Tato navrhovaná opatření byla zahájena s cílem postupovat směrem k cílové podmínce s následujícími charakteristikami:

- a) výuka cizích jazyků v raném věku je chápána jako přípravná fáze před formálním vzděláváním ve škole,
- b) příprava na výuku cizího jazyka, domnělá jazyková propedeutika, zavedena v posledním roce předškolního vzdělávání formou každodenních lekcí,
- c) učitelé speciálně vyškolení pro výuku cizích jazyků pro děti předškolního věku,
- d) poskytnout příslušné materiální didaktické pomůcky, dostatečný čas na vypracování učebních osnov,
- e) poskytnout prostředky na podporu dostupného vzdělávání učitelů.

V rámci zvýšeného zájmu o předškolní vzdělávání v jazyce L2, mnoho odborníků z ČR zpracovalo studie týkající se této oblasti. Závěrečná doporučení těchto studií měla malý

dopad na vzdělávací politiku. Například Koťátková in Ježová (2011), která je expertem pro předškolní vzdělávání, zaujímala kritický postoj k ranému vzdělávání L2 jazyka, kvůli škodlivým účinkům na osvojování si jazyka L1 a rozvoj myšlení. Naopak Šulová (2007), specialista v oblasti dětské psychologie, podporuje ranou výuku cizího jazyka a naznačuje, že mimořádná paměť a touha komunikovat s vrstevníky jsou klíčovými silnými stránkami dětí ve věku 3 až 6 let. Nicméně by měl být respektována jejich vývojová fáze, období hry a spontánnosti. Najvar a Hanušová in Murphy (2010) dále zkoumali pojem času při učení L2 a dospěli k závěru, že věkový faktor by neměl být přeceňován, protože účinky brzkého začátku se zdály být potlačeny vlivem jiných proměnných. Závěrem lze tedy napsat, že odborníci nestanovili vhodné podmínky pro osvojování si jazyka L2 v ČR. I když byly tyto závěry přesvědčivé, neodrazilo se toto v následných politických rozhodnutích. Navzdory času, který uplynul od ukončení Národního plánu v roce 2009, některé z problémů, na něž se výše uvedení výzkumníci zaměřují, přetrvávají dodnes.

Černá in Murphy (2015) dokumentuje předškolní vzdělávání v anglickém jazyce a vzdělávání učitelů v ČR, které bylo představeno na předškolním stupni v roce 2000. Začlenění angličtiny v ČR získalo na síle s Národním plánem. Dokument byl zaměřen na určení podmínek potřebných k propagaci rozvoje L2. Tento dokument také zamýšlel vytvořit metodologii pro učitele angličtiny, a cílem bylo také představit angličtinu do osnov předškolního vzdělávání učitelů, např. na středních pedagogických školách a fakultách.

Směrnice stanoví, že výuka cizích jazyků ECEC je koncipována jako přípravná fáze před formálním základním vzděláváním, která nabízí základ pro výuku cizího jazyka, jehož učitelé by měli být školeni speciálně k výuce cizího jazyka pro děti předškolního věku, a že příslušné učební materiály a další zdroje, by měly být k dispozici. Černá in Murphy (2015) také poukazuje na to, že ve zprávě vytvořené Českou školní inspekcí v letech 2006-07, bylo 635 institucí prošetřeno a 47 procent z nich poskytovalo cizí jazyk na předškolním stupni a z těchto si 96 procent vybralo angličtinu jako jazyk L2. Výuka angličtiny byla zajišťována externími učiteli a v kurikulu byla zahrnuta jako mimoškolní aktivita. Pouze 5 procent mateřských škol nabízelo anglický jazyk denně. Černá in Murphy (2015) také zaznamenala to, že angličtina byla nabízena dětem kvůli tlaku rodičů a tím pádem nebylo zavedení jazyka do předškolního vzdělávání ideální a dále byla angličtina vyučována nekvalifikovanými učiteli. Zdůraznila tak nedostatečnou kvalifikaci učitelů pro výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání v ČR. Uvádí také, že výzkum měl malý dopad na implementaci a rozvoj vzdělávací politiky v ČR. Černá in Murphy (2015) uvádí, že v roce 2015, tzn. osm let od tohoto výzkumu, se změnilo jen málo včetně obtížnosti zajistit plynulý přechod cizího

jazyka z mateřské školy do základní školy. Tento problém se netýká jen Evropy, ale je problémem mezinárodním. Společně s problémem kvalifikace učitelů, se zdá, že existuje řada otázek, které je třeba řešit při poskytování anglického jazyka v předškolním vzdělávání v ČR.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezahrnuje vzdělávací oblast cizí jazyk. Pokud chceme seznamování s jazykem zařadit do naší výuky, musí být cizí jazyk zařazen i do školního vzdělávacího programu a to i v případě, že výuku povedou docházející lektori (Těthalová, 2012). Záměrem RVP PV je, že dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo vědět, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se cizím jazykům učit. Po mateřských školách je požadováno, aby dítě při vstupu na základní školu mělo vytvořeno elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku. Jak už jsem zmínila ve své práci, i RVP PV uvádí, že se nejedná o výuku, ale seznámení se s jazykem. Didaktika výuky předškolních dětí se postupně rozvíjí. E. Opravilová působící na katedře primární pedagogiky UK v Praze varovala před výukou cizího jazyka externími pracovníky. V roce 2012, kdy docházelo k zařazování cizího jazyka do školního vzdělávacího programu (ŠVP) mateřské školy, uvedlo MŠMT prostřednictvím své mluvčí, že je žádoucí uplatňovat takové formy a metody, které odpovídají potřebám, možnostem a celkové mentalitě předškolních dětí. Seznamování se s cizím jazykem by mělo být přirozenou součástí běžného života a činnosti dětí.

3.6 Současný stav rané výuky cizího jazyka v ČR

Mourão & Lourenço (2015) popisují v současnosti stav výuky L2 jazyka v ČR jako neuspokojivý, pokud jde o návaznost mezi předškolním a základním stupněm vzdělávání. Ačkoliv zde byl předběžný plán, zahrnout jazykovou propedeutiku do RVP PV, tento plán nebyl nikdy implementován a podle České školní inspekce je výuka cizího jazyka organizována jako speciální vzdělávací aktivita. Murphy and Evangelou (2016) dodávají, že nejsou také jednoznačně stanoveny podmínky pro kvalifikaci učitele pro výuku cizího jazyka. Pokud jde o závazné normy, současné znění Zákona č. 563/2001 sb. o pedagogických pracovnících, specifikuje sekundární, vyšší a terciální edukační programy, kterými mohou učitelé předškolních zařízení získat svou kvalifikaci. Není však jednoznačně stanoveno, jaké kvalifikační požadavky musí učitel splňovat, aby mohl vyučovat jazyk L2 v předškolních zařízeních.

Implementace raného učení L2 v ČR dosáhla bezvýhodného naplňování cílů v cizím jazyce stanovených ambiciózním Národním plánem. Ukázalo se jako kontraproduktivní zavést strategii předčasného zahájení bez respektování specifických podmínek země, zejména

kritický nedostatek kvalifikovaných učitelů angličtiny. Řešením může být vytvoření norem stanovujících alespoň minimální požadavky. Výuka L2 by byla efektivnější, kdyby ji zajišťovali řádní pedagogičtí pracovníci než externí učitelé, což je v současné době převládajícím řešením. Je zřejmé, že by bylo zapotřebí více lidských a finančních zdrojů, aby byla zajištěna kontinuita mezi preprimárním a primárním stupněm vzdělávání. Ve své současné podobě nebylo preprimární vzdělávání L2 v ČR chápáno v širším vzdělávacím kontextu a jako takové nemůže být ve velkém měřítku efektivní.

Jazyková politika ČR se snaží reagovat na doporučení ze strany EU a klade si za cíl naplnit požadavek, aby každý občan EU byl schopen komunikovat alespoň ve dvou cizích jazycích. Jazykové vzdělávání v EU však bylo po dlouhou dobu definováno spíše z politického než pedagogického pohledu, teprve v roce 2007 byla vytvořena příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě pod názvem „Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání“ (Council of Europe, Language Policy Division, 2007). Na základě výzkumů a srovnávání efektivity jazykového vzdělávání v různých zemích pak Evropská komise vydala příručku *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable* Evropská komise (2011), která mluví o nutnosti kultivování vnímání a rozlišování zvyků a konceptů cizího jazyka jako o prvním cíli zvyšování jazykového uvědomování. Zdůrazňuje se zde také potřeba představování toho jazyka, který bude následně vyučován na základní škole, a nutnost dostatečné jazykové kompetence učitelů předškolních zařízení. Je zdůrazněno, že cizí jazyk by se neměl vyučovat formálním způsobem, ale spíše napomáhat dětem pochopit, že existují i jiné jazyky než jejich vlastní, a povzbuzovat jejich zvědavost a zájem objevovat podobnosti a rozdíly mezi různými jazyky (European Commission, 2011).

4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V CIZÍM JAZYCE

„Děti předškolního a mladšího školního věku jsou přirozeně zvědavé, spontánní, hravé, dají se lehko motivovat pro jakoukoli činnost (např. cizí jazyk). Jsou schopné dokonale imitovat např. výslovnost, intonaci (později už fonologický filtr mateřského jazyka ovlivňuje kvalitu výslovnosti), mají dobrou mechanickou paměť, redukují to, co vnímají na konkrétní věci, neuvědomují si, že se učí, a hodně si osvojí bez jakéhokoli úsilí, do osvojování jazyka a procesu zapamatování zapojují všechny smysly, nemají obavy z chybování, učí se jeden od druhého“ (Betáková, str. 106, 2017).

Důležitou roli hraje také učitel, který poskytuje kvalitní vzdělávání angličtiny. Především by měl znát své žáky, jejich možnosti a limity, učit je hrou, motivovat je a vytvářet příjemnou atmosféru. Měl by také zvolit vhodné techniky, metody a způsoby práce s dětmi. Pokud učitel splňuje tyto podmínky, má raná výuka smysl a svůj význam.

4.1 Faktory ovlivňující vzdělávání v cizím jazyce

Pokrivčáková (2014) rozděluje faktory, které ovlivňují vzdělávání v cizím jazyce na následující:

- Věk
- Motivace a osobní vzdělávací cíle
- Osobní charakteristika
- Dlouhodobý a momentální zdravotní stav
- Kognitivní styl
- Vzdělávací strategie
- Postoj ke vzdělávání dětí v cizím jazyce

Věk

Věk je jednou z hlavních charakteristik, podle které můžeme rozdělit děti do skupin. Je úzce spjatý s dalšími vzdělávacími procesy a je také mnohem snazší rozdělit děti podle věkové skupiny než hodnotit podle jiných charakteristik jako je např. motivace nebo osobnost. Pokrivčáková (2014) rozděluje vzdělávání cizího jazyka podle věku do 4 skupin. Ve své práci se budu zabývat pouze jednou stěžejní skupinou, a to dětmi předškolního věku.

Předškolní věk – děti do 7 let

Děti předškolního věku bývají velmi citlivé a potřebují se cítit bezpečně ve třídě. Cizí jazyk by si děti měly osvojovat v kontextu pomocí obrázků, reálných předmětů nebo příběhů. Aktivity, které učitel s dětmi realizuje, by měly upoutat jejich pozornost. Fyzické aktivity by měly být součástí v procesu osvojování si cizího jazyka. K tomu lze využít různých metod, které anglický jazyk nabízí. Děti jsou také tvory velmi zvědavými, čehož můžeme v anglickém jazyce využít (zábavné otázky, hádanky, techniky řešení problémů). Hlavní technikou anglického jazyka je také opakování, které by ale nemělo být pro děti nudné. Osvojování si cizího jazyka v předškolním věku vede především k tomu, že děti nemají strach z toho, že by mohly udělat chybu. Nemají ostych komunikovat v cizím jazyce. Učitel by měl dětem dávat příležitosti, aby pracovaly individuálně, až po té, co jsou dostatečně zralé, mohou pracovat ve skupinách nebo ve dvojicích (Pokrivčáková, 2014).

Pokrivčáková (2018) uvádí seznam doporučených učitelských technik a aktivit:

- více smyslové techniky, které kombinují poslech, zrakové vnímání a pohyb a někdy také dotýkání a čichání předmětů
- opakování
- zábavné hry na procvičení výslovnosti
- TPR aktivity
- slovní hry
- básničky a písničky
- poslechy a vyprávění příběhů
- mimické a akční hry
- obrázkové knížky
- „show“ and „tell“ aktivity
- „listen“ and „do“ aktivity (kreslení obrázků)
- „listen“ and „make“ aktivity (řemesla)
- dramatické techniky
- jazykolamy a nesmyslné rýmy
- vybrané počítačové hry a aktivity

Motivace a osobní vzdělávací cíle

Motivace je považována za jeden z hlavních faktorů, který má vliv na osvojování si cizího jazyka. Učitel by měl motivovat děti správnými motivačními technikami a to tím způsobem, aby vzbudil jejich zájem, udržel jejich pozornost a ochotu být aktivní a spolupracovat.

Návrhy, které může učitel využít, aby upoutal pozornost dětí při osvojování cizího jazyka, jsou podle Pokrivčákové (2014) tyto:

- Zeptat se dětí, co chtějí a očekávají a poté vytvořit program, který se setká s jejich zájmem.
- Vytvořit jasné a realistické cíle a nechat děti, aby měly své vlastní cíle.
- Pomoci dětem najít jejich vlastní styl vzdělávání cizího jazyka a navrhnout program kombinující aktivity vhodné pro všechny styly výuky.
- Nabízet činnosti na vhodné jazykové úrovni.
- Zahrnout různé druhy činností (práce ve dvojicích, skupinová práce, třídní aktivity, osobní komunikace atd.).
- Poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu a povzbuzení.

Osobní charakteristika

Je vědecky prokázáno, že osobnostní charakteristika ovlivňuje osvojování cizího jazyka. Například extroverti mají tendenci se učit cizí jazyk lépe než introverti. Avšak vědecké názory se mohou lišit. To samé může být totiž vyvozeno o obecných znalostech, postojích, stupních ostychu, dominanci nebo submisivitě, empatii, citlivosti atd.

Vzdělávací potřeby

Mezi charakteristiky, které ovlivňují vzdělávání v cizím jazyce, patří vzdělávací potřeby. Zde můžeme zařadit vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokrivčáková (2014) uvádí tyto kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami:

- děti se zdravotním znevýhodněním,
- děti se znevýhodněného sociálního prostředí,
- nadané děti.

Učitel by měl používat při vzdělávání cizího jazyka speciální techniky a strategie.

Vzdělávací strategie a vzdělávací styl

Každý jedinec, ať už vědomě anebo nevědomě, využívá vzdělávací strategie ke zpracování informací nebo k plnění úkolů ve třídě. Je na každém učiteli, jakou vzdělávací strategii si zvolí ke splnění svých cílů. Jen učitel totiž zná skupinu, se kterou pracuje, bere ohled na jejich individuální potřeby a možnosti. Se vzdělávací strategií úzce souvisí vzdělávací styl. Styl učení lze definovat jako víceméně konzistentní způsob, jakým osoba upřednostňuje vnímání, konceptualizaci, organizaci a vyvolávání informací (Ellis in Pokrivčáková, 2014). Každý jedinec preferuje jiný styl učení, podle kterého plní stejný úkol. Existuje mnoho různých stylů učení. Mezi nejznámější patří styly verbální, vizuální, sluchový, sociální, emocionální, logický nebo manipulativní.

4.2 Role učitele ve výuce cizího jazyka

Je zřejmé, že učitel hraje velkou roli ve výuce cizího jazyka. On je ten, kdo děti motivuje, naslouchá jim, pomáhá jim a na konci svého snažení, chce vidět nejen svůj pokrok a výsledek, ale také svých dětí. V dosažení těchto cílů by mělo docházet ke spolupráci nejen učitele a dítěte, ale také rodičů.

Evropská komise poskytla seznam společných evropských zásad pro kompetence učitelů a kvalifikace jako soubor doporučení svým členským státům. Zásady jsou následující (Mourão & Lourenço, 2015):

- Dobře kvalifikovaná profese: všichni učitelé jsou absolventi vysokých škol a mají rozsáhlé znalosti předmětů, mají silné znalosti v pedagogice a psychologii.
- Profese založená na celoživotním vzdělávání – po celou dobu své kariéry musí učitelé pokračovat ve svém profesním rozvoji. Musí být schopni přizpůsobit své učení změnám znalostí a nových technologií a rozvíjet ho.
- Mobilní profese - Evropští učitelé jsou neustále povzbuzováni k účasti na mezinárodních projektech např. Comenius, Erasmus, Program celoživotního vzdělávání, aby mohli studovat nebo pracovat v jiných zemích za účelem pracovního rozvoje. Toto je důležité pro učitele cizích jazyků, aby si své komunikační znalosti udrželi.
- Profese založená na partnerství: učitelé by měli spolupracovat s mnoha lidmi, školskými úřady, členy místních komunit, rodiči a studenty. Dále by měli

spolupracovat s ostatními učiteli, aby mohli zhodnotit svou vlastní praxi a praxi ostatních a zlepšili metody a techniky výuky.

4.3 Rodilý mluvčí vs. nerodilý mluvčí

Většina učitelů cizích jazyků, tedy i anglického jazyka, jsou nerodilý mluvčí a studují anglický jazyk na univerzitě nebo vycestují do jiné země, aby se cizí jazyk naučili. Otázkou je, zda je rodilý mluvčí lepší než mluvčí nerodilý a jaké jsou odlišnosti ve stylu učení, jestli jsou jejich zkušenosti a postoje odlišné.

V první řadě bych zde chtěla uvést výhody rodilého mluvčího. Rodilý mluvčí může naučit děti především správnou výslovnost a to přirozenou cestou, protože děti si jeho přízvuk naposlouchají. Výhodou je také to, že s ním děti musí komunikovat jenom v anglickém jazyce. Není zde tedy prostor, aby dítě mohlo tzv. „odběhnout“ od cizího jazyka a snažit se mluvit svým mateřským jazykem. Avšak sama za sebe můžu říct, že i když jsou tyto aspekty důležité, tak nejsou pro osvojování cizího jazyka podstatné. Důležitost vidím především v tom, odemknout bránu do světa jazyků, prolomit bariéru ostychu a zábavnou formou motivovat děti k osobnostnímu rozvoji. Jak bylo zjištěno odborníky, rodilý mluvčí nemá většinou pedagogické vzdělání, ve většině případech absolvuje kurz anebo se naučí konkrétní metodu pro vzdělávání angličtiny. Není tedy záruka, že rodilý mluvčí předá dětem dokonalé znalosti nebo je naučí plně správnou gramatiku.

Pokrivčáková (2014) zmiňuje tyto výhody nerodilého mluvčího:

- 1) Nerodilý mluvčí mají na rozdíl od rodilých mluvčích zkušenosti s osvojováním si cizího jazyka a proto ví, co je důležité a na co se soustředit a jak pomoci dětem si cizí jazyk osvojit.
- 2) Jsou si vědomi rozdílů mezi cizím a mateřským jazykem, proto lépe předvídají a rozumějí problémům svých dětí.
- 3) Mohou být citlivější k potřebám svých studentů a jsou schopni lépe rozvíjet učební osnovy a pedagogiku. Zatímco rodilý mluvčí mohou být dobrými jazykovými modely, nerodilý mluvčí mohou být dobrými modely výuky.

Na obou stranách jsou pro a proti, je tedy těžké zhodnotit, který učitel je pro děti lepší. Je proto důležité, aby rodilí i nerodilí učitelé mezi sebou spolupracovali a sdíleli si své zkušenosti mezi sebou. A také, aby se snažili dětem předat své zkušenosti, zážitky, znalosti tím způsobem, aby měly děti radost s osvojováním jazyka, a aby na výuku cizího jazyka nezanevřely.

5 METODY VÝUKY CIZÍCH JZYKŮ

Metod pro výuku cizího jazyka je nespočet. Dříve se využívaly především metody tradiční, postupně se od těchto metod začalo opouštět a přicházely metody nové, které kladly větší nároky na učitele. Přesto si myslím, že tyto metody jsou v našich poměrech ještě velmi často používány, především pokud jde o základní a středoškolskou výuku.

V této kapitole se věnuji, jak metodám tradičním, jejich historickému vývoji, tak zrodu metod nových, které se mohou dnes využívat při výuce anglického jazyka. Výběr metody závisí ale především na učiteli.

5.1 Tradiční pojetí výuky cizího jazyka

Mezi tradiční metodu výuky cizího jazyka patří metoda nepřímá. Mezi metody nepřímé patří metoda gramaticko-překládová. Howatt (1984) ve své studii s názvem *The Empirical Evidence for the Influence of L1 Interlanguage*, poukazuje na to, že tato metoda má své kořeny až ve středověké výuce latiny a antickém Řecku. V ČR byla výuka cizích jazyků ovlivněna touto metodou až do 80. let 20. století. Cílem této metody je získání znalostí v oblasti gramatiky za účelem četby cizojazyčných knih v originále a vytváření bezchybně gramatických textů. V této metodě se nerozvíjí mluvený projev a poslech. Výběr slovní zásoby je založen na čtení textů a jeho překladu, využívá se především mateřského jazyka. Howatt (1984) také kritizuje tuto metodu, protože zde jsou velké požadavky na děti a může jim to přinést zklamání při osvojování si cizího jazyka. Chybí zde motivace a dítě musí být plně koncentrované. Stern (1983) uvádí, že dítě je v pasivní pozici a slovní zásobu, kterou používá, v reálném životě často nevyužije. Nejsou zde také kladeny velké nároky na učitele, který nemusí mluvit v cizím jazyce a také vyvíjet takové úsilí při práci s dětmi. I přesto, je tato metoda stále velmi praktikovaná. „*V souvislosti s tradičními metodami je třeba zmínit i metody eklektické např. metoda zprostředkovací. Tato metoda propojila indukci a dedukci, neodmítá ani překlad ani užívání mateřského jazyka. Spojila v sobě metodu syntetickou (gramaticko-překládovou) a metodu analytickou (přímou)* (Hendrich, 1988, str. 267).

Jako reakce na kritiku nepřímé metody, vznikla metoda přímá. Mnoho reformátorů se objevilo již na konci 19. století. Tito reformátoři se snažili zaměřit svou pozornost na naturalistické principy jazyka, a proto je také tato metoda označována jako přirozená. V této metodě se upřednostňuje mluvená forma před psanou formou, místo překladu se používají názorné ukázky. Tato metoda vychází z reálných situací, se kterými se děti mohou setkat v běžném životě. Využívá se induktivní výuka gramatiky, tzn. bez výkladu.

Metoda přímá vznikla jako negativní reakce na metodu gramaticko-překládovou. Ta byla ve svých počátcích na jedné straně ovlivněna psychologii, na straně druhé pak pragmatismem, který zastával názor, že škola má v první řadě předávat praktické dovednosti a návyky důležité pro život. Přímá metoda učí jazyku intuitivně, z vyučovacího procesu vylučuje mateřský jazyk a výslovnost se učí systematicky na fonetické bázi. Gramatika se neučí, a pokud ano, tak jenom bez výkladu. Poslech a komunikační dovednosti mají v rámci této metody přednost před čtením a psaním, základem vyučování je tedy dialog. „*Tato metoda obohatila vyučování cizích jazyků o řadu nových prvků, navzdory tomu Hendrich (1988) dodává, že od samého počátku pracovala s mylným východiskem. Osvojování cizího jazyka totiž není stejný proces jako osvojování jazyka mateřského. Z důvodu nadužívání roditelých mluvčích během výuky, nedostatku překládání a neodkrývání rozdílů mezi cizím a mateřským jazykem, bylo častým jevem spíše zpomalování učení*“ (Hendrich, 1988, str. 12).

Během druhé světové války se jako klon přímé metody rozvinula metoda audio lingvální nebo metoda audio orální. V 60. letech minulého století se stala také alternativou v Evropě a USA. Důraz je zde kladen na mluvený projev. Student se nejprve učí hovoru a poslechu, až poté psaní a čtení. Začíná napodobováním roditelých mluvčích, opakováním, cvičením, pilováním, přičemž modelové struktury nacvičuje tak dlouho, dokud si nevypěstuje návyk a nepoužívá je automaticky. Technikou učení je zde zejména drilování. I v této metodě se však využívá nereálný jazyk, který je vytvořen pro potřeby vyučování. Příznivci této metody ji považují za první cizojazyčnou vědeckou metodu, navzdory tomu provedené studie o této metodě ukazují, že tomu tak není. Jednoznačně se nedá určit, která metoda je tedy pro výuku cizího jazyka nejvýhodnější.

V 70. letech minulého století se začal prosazovat komunikativní přístup, jehož cílem je vytvoření komunikativních kompetencí studenta. Jazyku zde není rozuměno pouze ve smyslu jednotlivých struktur (slovní zásoba, gramatika, apod.), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává (dorozumívací funkce). Komunikativní přístup vychází z přímé metody, to znamená, že vylučuje používání mateřského jazyka a prosazuje užívání autentických učebních materiálů. Prosazuje navíc vyrovnané zastoupení všech oblastí jazyka – čtení, psaní, poslech, mluvení. Nevyzdvihuje tedy jen plynulou mluvu, ale i přesné vyjadřování (Hanušová, 2004).

5.2 Hra a její význam pro osvojování cizího jazyka

Jednou z nejdůležitějších metod nejen při osvojování cizího jazyka, ale v prostředí MŠ je hra. Hra je využívána a zařazována do každodenních činností dětí v MŠ a proto je vhodné ji využívat. Děti mají potřebu si hrát a pomocí hry může učitel děti motivovat téměř ke všem činnostem a cizí jazyk není výjimkou. V předškolním vzdělávání je to jedna z nejčastěji používaných metod a forem, jak děti mohou proniknout přirozeně, bez jakéhokoliv násilí do zákonitostí základní gramatiky a naučit se mnoho základních slovíček. Dunn (2013) poukazuje na to, že děti se učí jazyku prostřednictvím hry, která samotná je pro ně motivací. Pokud se děti setkají s cizím jazykem už v předškolním vzdělávání, je to často rozhodující pro jejich další motivaci a chuť vzdělávat se. Jsou děti, pro které cizí jazyk může být jednoduchý už v předškolním věku, ale naopak jsou děti, které nejsou pro cizí jazyky nadané. To je důvodem, proč je hra často v osvojování si cizího jazyka v předškolním vzdělávání používána. Dětem je cizí jazyk představen pomocí her, kde je využívána především spontánnost, ale jsou zde určena i pravidla, která se musí dodržovat a každá hra má především určitý smysl a cíl. Např. Lewis and Bedson in Mourão & Lourenço (2015) poukazují, že skrze hru mohou děti procvičovat a experimentovat s jazykem, ovlivňovat vrstevníky a okolí. Hry jsou pro děti především zábavou, takže si cizí jazyk osvojují bezprostředně. Hry vycházejí z dětské přirozené tvořivosti a zvědavosti, děti při hraní zapojují všechny smysly.

Předškolní věk bývá označován obdobím hry. Hry můžeme využívat téměř ve všech aktivitách, které s dětmi děláme. Hry předškolních dětí mohou být velice rozmanité. Ve hře předškolních dětí se jedná především o to, aby děti objevovaly a vytvářely něco nového. Hra by tedy neměla být vytvořena jen tak, ale měla by mít určitý didaktický cíl a záměr.

Většina autorů se shoduje, že hra by měla dětem přinášet radost. Hra je ale také během pedagogického procesu používána pro naplnění výchovně – vzdělávacích cílů. Dle mého názoru je to jedna z metod, jak dětem předat nenásilným způsobem znalosti a dovednosti, aniž by v ní děti vnímaly náš určitý záměr. Moon (2000) poukazuje na to, že skrze hru si děti neuvědomují, že se učí jazyku. Děti se vzdělávají a zároveň jim hra přináší pocit radosti a uspokojení. Kořátková (2005) uvádí, že hra je primární aktivitou dětské seberealizace. Je projevem vnitřních prožitků a podnětů a odráží individualitu jedince, způsob hry navíc mění v čase i společnost. Zároveň však autorka upozorňuje na fakt, že za hru nelze považovat jakoukoli nahodilou činnost či reakci dítěte. Proto jmenuje několik znaků, které jsou pro hru charakteristické a jsou většinou naplňovány zároveň. Patří mezi ně např. spontánnost,

zaujetí, tvořivost, přijetí role, opakování či fantazie. S tím, jak se děti vyvíjí, se vyvíjí i jejich určité potřeby a hra mezi ně bez pochyby patří.

Nejpřirozenějším projevem spontánní aktivity dítěte je tzv. volná hra. Volnou hru nelze považovat za ztrátu času, ale je to naopak prostor, kdy se může dítě celkově rozvíjet.

Dítě si volí vlastní námět hry a chce něco spontánně zkusit, objevovat, zkoumat atd.

Dle sebe si k tomu volí vhodné hračky, předměty, místo a jeho případnou úpravu, rozhoduje o rolích, o možné spolupráci s ostatními apod. (Kořátková, 2005). Volná hra také podporuje psychickou rovnováhu dítěte. Volná hra odráží možnosti, které dítě má a proto je v ní úspěšné. Dítě během volné hry může vyjadřovat své pocity, zkušenosti, problémy apod. Volná hra tedy může být i prostředkem komunikace.

Hra je součástí vzdělávání především v mateřské škole. Významnou roli zde hraje také učitel, jehož úkolem je zajistit dostatek kvalitních podnětů pro to, aby se rozvíjela dětská zvědavost a touha vzdělávat se. Je ale také důležité, aby volná hra a hra s didaktickým cílem byly vyvážené. Učitel by se měl také odprosit od toho, aby do hry co nejméně zasahoval nebo ji řídil. Učitelé mají často tendenci dávat dětem podrobné instrukce, chystat pomůcky, materiál, rozvrhnout jednotlivé činnosti. V tomto případě by hra nepřinášela svůj užitek a smysl a byla by kontraproduktivní. Dítě si může zvyknout, že učitel vše chystá za něho a může zapomenout na své vlastní záměry a přestane hledat podněty ke hře. To vše vede k odnaučení hraní si. Dítě je schopno rozlišit, kdy něco dělat musí a naopak. Není tedy vhodné dítě klamat, že se jedná o hru v případě, kdy dítě činnost záměrně plánuje a vede určitým směrem. Kořátková (2005, s. 20) v této souvislosti uvádí význam rovnováhy mezi spontánní a řízenou činností: *„Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout. Proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší.“*

5.3 Didaktická hra

Jednou z metod, která je vhodná pro výuku cizího jazyka, je didaktická hra. Pojem didaktická hra Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 43) definují jako *„spontánní činnosti dětí, které sledují (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle“*. *Doplňují, že didaktická hra má svá pravidla, průběžné řízení a závěrečné vyhodnocení*. Doplnila bych, že v didaktické hře lze využívat různých prvků, které posilují vnímání z cizího jazyka. Hru lze spojit s pohybem. Didaktická hra je skvělá tím, že dítě pochopí snáze složitý výklad. Jsou v ní

obsaženy různé způsoby, kterými si děti mluvnickou látku osvojí. Výhody připojují také Šikulová a Rytířová (2006), kdy didaktická hra představuje nenásilnou možnost zjištění žákových znalostí, zmírnění negativních pocitů z neúspěchu a poukazují na její socializační a výchovné prvky jako upevnění kolektivu nebo respektování pravidel.

Při osvojování cizího jazyka lze vycházet z potřeb dětí. Můžeme anglický jazyk používat i při jiných činnostech např. ve výtvarné výchově. Děti mohou pojmenovávat oblečení při oblékání, potraviny při jídle, hračky při hraní nebo názvy činností, které vykonávají. Děti se učí, když sedí kolem učitelky, která jim vypráví krátký příběh a využívá při tom gest a obrázků. Při osvojování cizího jazyka je potřeba, aby vše probíhalo zábavnou formou. Když jsou děti pasivní, je pro ně těžší se soustředit a tudíž seznamování s jazykem není efektivní. Je důležité propojit pohybové aktivity s mluvením, manipulovat se skutečnými věcmi, pobyt na vycházce, kreslení, skládání, zpívání, vykonávání pohybu atd. Učitelka tedy může propojit cizí jazyk s běžnými činnostmi, takže nemusí nutně nastavovat pravidelný čas pro seznamování s cizím jazykem. Zapomínat by se nemělo ani na seznamování s reáliemi, jako jsou typické hračky, ovoce, jídlo atd. Pokud se ve třídě nachází děti z jiných zemí, učitelka by měla děti vést k multikulturní výchově (k úctě a toleranci jiného národa). Dále je důležité se vracet k probrané slovní zásobě a stavět na ní, pomáhat při komunikaci s dětmi mluvící jiným jazykem a podporovat zvědavost dětí (Mertin, Gillernová, 2015).

Zásady při seznamování dětí s cizím jazykem podle Elizabeth Clair (1988) jsou inspirací pro učitele. Níže uvádím několik zásad jako námět:

- Používat srozumitelný jazyk bez zbytečných slov. Užívání příliš složitých výrazů je důvodem k tomu, aby dítě ztratilo pozornost a nechtělo se jazyk učit.
- Neošidit dítě o jeho rodný jazyk. Pokud má dítě potřebu mluvit mateřským jazykem, nemá mu to pedagog zakazovat.
- Mluvit pomalu, v krátkých větách a frázích.
- Nepoužívat abstraktní slova, ale používat obrázky nebo jasnou gestikulaci, která dělá význam slov jasným.
- Zachovávat krátké přestávky po každé krátké větě nebo frázi, protože tak se nemůže výraz stát odlišným od zvuku.
- Předvádět čisté a jasné ukázky, aby je děti mohly co možná nejvěrněji opakovat.

- Předvádět reakci, kterou pedagog požaduje, ukázky toho, co mají děti konkrétně dělat.
- Opakovat a vysvětlovat tak dlouho, dokud je potřeba.
- Ověřovat, zda dítě pochopilo, co mu chtěl pedagog říct.
- Formovat otázky od nejjednodušších, pomocí kterých lze zjišťovat, jestli dítě něco potřebuje.

Autorka uvádí, že je velkou výhodou pokud učitel mluví dvojjazyčně. Pomůže to k odstranění strachu z cizího jazyka. Pokud zde tato možnost není, tak se doporučuje seznámit rodiče, nebo toho kdo ovládá jazyk a je dítěti blízký, s formou práce a tématem, aby dítěti mohl práci vysvětlit.

5.4 Metoda CLIL

„CLIL neboli Content and Language Integrated Learning je poměrně široký termín, který od 90. let 20. století označuje metodu, jejímž cílem je výuka některého nejazykového všeobecně-vzdělávacího předmětu v cizím jazyce (např. matematika, geografie, informatika v angličtině, němčině či španělštině)“ (Betáková, 2017, str. 32).

Přesto, že se tato metoda uplatňuje především na gymnáziích, můžeme ji využít už v předškolním vzdělávání dětí, kde může mít podobu krátkých hravých činností vztahujících se k určitému tématu. Rada Evropy klade důraz na to, že nemusí jít o vzdělávání v cizím jazyce, ale nejazykový předmět se vyučuje společně s cizím jazykem a jeho prostřednictvím. U této metody nemusí být vzdělávání vedeno jenom v cizím jazyce, ale může být kombinací mateřského a cizího jazyka. Za formu CLIL, se považuje takové vzdělávání, kde je alespoň 5-50% vedeno v cizím jazyce.

Pozitiva metody CLIL:

- Rozvoj poznávacích procesů
- Komunikační kompetence
- Funkce jazyka jako prostředku k získávání poznatků a dovedností
- Zapojení všech smyslů
- Rozvoj strategie učení a budování autonomie
- Používání cizího jazyka ve skutečné, autentické komunikaci, nikoliv v uměle navozené

V této metodě hraje zásadní roli učitel a to především jeho jazykové schopnosti, které musí být na vysoké úrovni. Je také důležitá neverbální komunikace a vizualizace obsahu. Výklad učitele je díky tomu srozumitelnější. Významné jsou také gesta, mimika, pohyb, dramatizace a práce s modely.

5.5 Metoda Total physical response

Metoda TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR), je velmi často používanou metodou. V češtině ji můžeme najít také pod názvem Metoda celkové fyzické odpovědi. Tuto metodu v 60. letech 20. století zavedl James Asher, profesor psychologie na Univerzitě San José v Kalifornii. Tato metoda stojí především na vývojové psychologii a humanistické pedagogice. Zejména její uplatnění najdeme v počátcích cizojazyčného vzdělávání – v předškolním období a na prvním stupni ZŠ. Podstatou metody TPR je především to, že dítě si osvojuje neverbální komunikaci cizí jazyk způsobem, jakým si osvojuje v počáteční fázi svůj mateřský jazyk. Princip metody je tedy: poslechnout – rozumět – reagovat. Dítě se od narození učí rozvíjet jazykové schopnosti, vnímá zvuky, dekoduje významy a reaguje na ně. Toto všechno dělá, aniž by nějakým způsobem využívalo prvky verbální komunikace. Dítě vlastně poslouchá, rozumí a na verbální podněty reaguje podněty neverbálními tedy fyzickou odpovědí. Až po nějaké době přichází období, kdy dítě nejdříve tvoří slabiky, slova a později celé věty. Na tomto principu je založena také metoda TPR. Děti nejdříve poslouchají, snaží se porozumět jazyku dříve, než začnou mluvit.

Hlavním cílem metody TPR je seznámit děti s cizím jazykem, využívat pokyny a příkazy pomocí, kterých si děti osvojují cizí jazyk. Významným přínosem této metody je, že napomáhá motivovat děti a vytváří jim nestresující prostředí. Děti začnou komunikovat v anglickém jazyce tehdy, až se cítí být připraveny. Stejně tak jako je to v jazyce mateřském, kde je mluvená řeč individuální. Některé děti mluví dříve a některé později.

6 BILINGVISMUS

Ve své práci jsem se rozhodla věnovat otázce bilingvismu, protože toto téma také s výukou cizích jazyků souvisí. Týká se především otázek, jestli je vhodné začínat s angličtinou už v mateřské škole. Především z toho důvodu, že ještě není ukončeno osvojování si jazyka mateřského. Tuto otázku řeší zejména rodiče, ale dnes už většina rodičů preferuje brzký začátek osvojování si cizího jazyka.

Nejprve je důležité si definovat, co to vlastně bilingvismus je. Existuje mnoho definic bilingvismu, jednu z nich zformuloval italský psycholinguistika Renzo Titone in Průcha (2011): Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce.

6.1 Dva typy bilingvismu:

Bilingvismus spontánní – vzniká tím, že dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém jsou používány souběžně dva jazyky, takže si je přirozeným způsobem osvojuje obdobně, jako si jiné děti osvojují pouze jeden jazyk.

„Bilingvismus záměrně získaný – vzniká tím, že dítě se učí druhý jazyk L2 v rámci nějakého řízeného edukačního procesu. Nejčastěji je to v rámci školního či předškolního vzdělávání, ve kterém je realizována výuka nějakého cizího jazyka“ (Průcha, 2011, str. 163).

6.2 Klady a zápory dětského bilingvismu

V současné době je stále diskutovaný problém, jestli bilingvismus přináší pozitiva anebo negativa, především pokud jde o předškolní věk. Jedná se zejména o to, zda děti vzdělávat v mateřské škole. V zahraniční literatuře se uvádějí určité poznatky o pozitivních efektech bilingvismu, především pokud se jedná o děti, které vyrůstají v bilingvních rodinách, a tudíž si osvojují jazyk již od raného věku a spontánně. Odborníci se shodují, že tyto děti mají lepší komunikační schopnosti, ale také jsou kulturně obohaceny.

L.Šatava (2001) prezentuje poznatky zahraničních výzkumů, které vypovídají o tom, že děti vyrůstající od raného věku v prostředí dvou jazyků, netrpí nějakou újmou, ale právě naopak jsou jejich výsledky ve vzdělávání a intelektuální oblasti lepší než u dětí, které mluví pouze jedním jazykem. Tyto děti mají však pomalejší nástup obou jazyků.

Celkově lze říci, že bilingvismus u raných dětí nemá žádný negativní dopad na jejich kognitivní vývoj, nebo pozdější vzdělávání. Toto dokazuje i J.M.Meisel. (2007), který stojí

v čele Výzkumného centra bilingvismu na univerzitě v Hamburku. Ten sdílí názor, že údajná škodlivost bilingvismu je pouhý předsudek, protože vědecké průzkumy tomuto neodpovídají. I přes pozitiva, která byla výzkumníky prověřena, se najdou odpůrci bilingvismu. U nás je tímto odpůrcem psycholožka L. Šulcová. Její přesvědčení plyne zejména z velkého tlaku rodičů a jejich přehnaných požadavků na osvojování jazyka (Mertin, Gillernová, 2015). Já sama jsem zastáncem seznamování se s jazykem už v raném věku, avšak v tomto také vidím jeden z hlavních problémů. Dnešní rodiče mají na děti příliš velké nároky a to nejen v oblasti cizích jazyků. Osvojování cizího jazyka by tedy mělo probíhat přirozeně, bez nátlaku, jako součást kultury. Dnes běžně děti jezdí na dovolené s rodiči a tak se s cizím jazykem některé z nich setkávají už od malička. Proto by jim měl být cizí jazyk představován tak, aby postupně přicházely na to, proč je důležitý, že se jim můžou dorozumět i v jiných zemích. Především jde o to, překonat ostych a nebát se cizího jazyka. Mnoho dětí se už také vzdělává v bilingvních školách, kde část výuky probíhá v některém cizím jazyce. I když to není potvrzeno, takováto výuka může přinášet vytváření základů bilingvismu. V souvislosti s výukou na základních školách, roste počet mateřských škol, kde už si děti osvojují anglický jazyk. I přesto, že častým argumentem je „čím dříve se s jazykem začne, tím lépe“, nebyl tento fakt, nikdy výzkumem prokázán ani u nás, ani v zahraničí. Avšak nebylo prokázáno ani to, že pozdější osvojování jazyka je efektivnější než osvojování v raném věku.

Zde bych chtěla zmínit, že na toto téma byl prováděn v ČR rozsáhlý výzkum na Pedagogické fakultě MU v Brně (Hanušová, Najvar, 2007). Hlavním cílem bylo ověřit, jaký dopad má osvojování jazyka u raných dětí na úroveň jejich pozdějšího ovládnutí angličtiny v dospělosti. Soubor se skládal z 1827 osob – uchazečů o studium na univerzitě. Závěrem se dospělo k tomu, že nebyly zjištěny významné rozdíly ve znalosti angličtiny ve vztahu, jestli se jednotlivci začali učit angličtinu již v mateřské škole, v základní nebo střední škole. To se také potvrdilo v navazujícím výzkumu, kde byly zkoumány žáci 8. ročníku ZŠ.

I přesto, že někteří odborníci tvrdí, že raná výuka nepřináší významný pozitivní efekt, nemůžeme ale vyloučit, že raná výuka nepřináší jiné pozitivní dopady jako seznámení dětí s jinými kulturami anebo rozvoj komunikačních schopností. Schopnost dětí si osvojovat cizí jazyk již raném věku by neměla být promarněna a mateřská škola by měla podporovat děti ve vzdělávání se cizímu jazyku a snažit se vytvářet bilingvní prostředí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 VYUŽITÍ HRY V ANGLICKÉM JAZYCE

V teoretické části jsem se zabývala především přínosem osvojování anglického jazyka a také metodami, které lze využívat v prostředí MŠ. Uvedla jsem také nevýhody pro osvojování cizího jazyka v MŠ, které se objevují v odborné literatuře. Do budoucna si myslím, že názory na to zda cizí jazyk do MŠ patří anebo nepatří, se nikdy nesjednotí a nelze tedy jasně prokázat a zdůvodnit, proč by se děti neměly s cizím jazykem v MŠ seznamovat. V praktické části tedy aplikuji sadu her, která je zaměřená na rozvoj komunikace v anglickém jazyce. Pro celkový efekt, který by byl v aplikační práci žádoucí, by bylo vhodné, aplikovat anglický jazyk i do budoucna a sledovat vývoj a pokroky dětí.

7.1 Charakteristika dětí

Praktickou část jsem aplikovala ve vybrané mateřské škole v okrese Uherské Hradiště. Vybrána byla skupina 11 předškolních dětí ve věku 6 - 7 let. Tuto skupinu jsem si vybrala z toho důvodu, že je čeká nástup do první třídy, kde už se můžou setkat s anglickým jazykem. Tyto děti již angličtinu v MŠ měly, ale vzhledem k tomu, že činnost byla přerušena a děti angličtinu neměly už delší dobu, tak jsem k nim přistupovala jako k začátečníkům. Dalším faktem také bylo, že jsem nevěděla, jakou formou předchozí seznamování s anglickým jazykem probíhalo a jaké metody byly používány. Při aplikaci sady her se počet dětí měnil, takže nikdy nebylo ve skupině plný počet dětí. Všechny hry byly prováděny na základě dohody s ředitelkou mateřské školy, která o mé činnosti informovala rodiče dětí. Vzhledem k tomu, že jsem byla externí osobou, nebylo mi dovoleno pořizovat fotografie dětí při jednotlivých aktivitách.

7.2 Obsahový rámec her

V zinním období jsem s dětmi aplikovala sadu her, která byla zaměřena na rozvoj komunikace v anglickém jazyce. Výstup trval vždy zhruba 30 – 40 minut. Zahrnoval úvodní část, hru, opakování, hodnocení a závěr. Úvod a závěr vždy končil písničkou (viz. příloha PII). Následně probíhalo ověřování sady her v této vybrané MŠ. Abych děti svolala k sobě a aby bylo jasné, co bude probíhat, tak jsem vždy zazvonila zvonečkem a zavolala „English time“. Tímto jsem chtěla dát dětem znamení, že bude následovat angličtina a svolat je všechny k sobě. Účast na aktivitách byla dobrovolná. Sada her byla zaměřená na zimu a s ní spojené činnosti. Při aplikaci jsem vycházela ze studia odborné literatury a metodiky

anglického jazyka. Celkově jsem chtěla, aby angličtina byla pro děti zábavou, aby opustily ostych a osvojovaly si anglický jazyk formou hry.

Anglický jazyk jsem se dětem snažila zprostředkovat prostřednictvím maskota tygra jménem Simon. Tento tygr se stal kamarádem dětí a mluvil s nimi výhradně anglicky. Celou sadu her jsem se tedy snažila zprostředkovat pouze v angličtině, s výjimkou, kdy děti opravdu nerozuměly a potřebovaly vysvětlit průběh hry. K tomu jsem zde byla já, jako tlumočnick, kdy jsem s dětmi mluvila jejich rodným jazykem. Tuto metodu jsem shledávala vhodnou, protože v první fázi osvojování, kdy děti mají strach a ostych z neznámého, se mohou obrátit na někoho, kdo jim rozumí a dokáže je podpořit. Zároveň tu byl ale jejich kamarád tygr Simon, který neuměl mluvit jinak než anglicky, a tak se děti musely snažit se s ním také tímto jazykem dorozumět, pokud mu chtěly něco říct. Sadu her jsem nazvala "Let's play the game". Každá hra pak měla svůj název. Hry byly zaměřeny především na osvojování si pasivní a aktivní slovní zásoby, její procvičení, opakování. Jednotlivé činnosti jsem volila tak, aby měly jak svou klidovou část, tak i část aktivizující. Hry jsem volila různého typu od relaxačních her, přes hry pohybové. Chtěla jsem, aby pro děti byly hry zábavné a proto jsem se snažila, aby každá hra byla jiná. Při hře jsem také využívala různých pomůcek, jako jsou vizuální pomůcky, obrazový materiál nebo různých předmětů z každodenního života. Některé hry jsem přizpůsobila dětem anebo je upravila tak, aby vyhovovaly skupině dětí, prostoru třídy a také tomu, čeho jsem s dětmi chtěla prostřednictvím hry docílit. Důležitá pro mě byla také zpětná vazba od dětí. Chtěla jsem, aby hodnocení bylo pro děti, co nejméně složité, srozumitelné a mělo svůj efekt. Proto jsem na zem položila dva palce, kdy jeden směřoval dolů a druhý nahoru. Palec nahoru znamenal „líbí“ a palec dolů znamenal "nelíbí“. Děti pak přiřazovaly magnetky k palcům podle toho, zda se jim lekce líbila anebo ne. Při hře bylo pro mě také důležité pozorování dětí. Tyto jejich reakce byly pro mě také velmi podstatné a považuji je za určitou formu hodnocení.

7.2.1 Kritéria pro výběr her

- Možnost variability her (kvůli snadné návaznosti na týdenní téma).
- Hry, při kterých děti anglicky nemusí opakovat anglická slovíčka, jen poslouchají.
- Hry se snadnými pravidly.
- Hry nesoutěživé.

- Hry, které budou trvat přibližně 15-20 minut.
- Hry, které se dají hrát s více dětmi, a tudíž se zapojí všechny děti.
- Hry s pomůckami i bez pomůcek.
- Hry, které se dají hrát i na malém prostoru, např. ve třídě.

7.2.2 Důvody pro volbu těchto kritérií:

- Pro děti je někdy obtížné při prvním kontaktu s cizím jazykem opakovat slovíčka, snadnější cestou je cesta naposlouchání si slovíček nenásilnou formou prostřednictvím hry, kdy vlastně dítě ani neví, že se učí.
- Vzhledem k tomu, že hry jsem vysvětlovala v anglickém jazyce, tak jsem chtěla, aby je děti snadno pochopily a rozuměly daným instrukcím.
- Hrát tak, aby každé dítě mělo pocit, že něco dokázalo.
- Předškolní děti už se dokážou soustředit více než děti mladší.
- Hry kolektivní, kde se mají možnost zapojit všechny děti.
- Hry jsou skvělé v tom, že snadno lze vymyslet hru, u které nebudeme potřebovat vůbec žádné pomůcky, anebo lze využít pomůcky, které máme zrovna k dispozici. U her můžeme improvizovat, obměňovat je.
- Vzhledem k tomu, že jsem měla k dispozici jen prostor herny, vybírala jsem hry, které lze aplikovat v prostoru třídy. Některé hry bylo možné danému prostoru přizpůsobit.

7.3 Metody používané při aplikaci sady her

- Písnička s pohybem – vždy probíhala úvodní a závěrečná písnička. Chtěla jsem, aby děti věděly, kdy hra začíná a kdy končí. Zároveň také, aby si zábavnou formou zapamatovaly určité fráze a slovíčka, aniž by se musely učit nebo opakovat. Účelem bylo také připravit děti na to, že tímto začíná angličtina a tudíž se tedy bude mluvit anglickým jazykem. Úvodní i závěrečná písnička byla vždy spojena s pohybem, takže to, co děti zpívaly, tak to i předváděly.

- Rozhovor – s dětmi jsme si vždy po písničce utvořily kruh a prostřednictvím tygra Simona jsem dětem položila jednu konverzační otázku, se kterou se můžou nejčastěji setkat. Dětem jsem nejprve předvedla, jaké jsou možné reakce. Pak tygr položil tuto otázku ještě jednou a ptal se už konkrétního dítěte. Pokud děti nechtěly odpovídat, nemusely.
- Hra – účelem her bylo osvojit si základní pokyny v anglickém jazyce, reagovat na ně, zábavnou formou si osvojovat základní anglické fráze, získávat novou slovní zásobu. Uvědomit si, že anglický jazyk je součástí naší společnosti, a že je přirozené, že se s ním můžeme setkávat v běžném životě. Chtěla jsem dětem ukázat, že nemusí mít z cizích jazyků strach, a že je přirozené dělat chyby, což jim nebrání v tom, aby se snažily anglicky komunikovat.
- Metoda TPR - u jednotlivých her bylo mým záměrem často používat prvky metody TPR. Hodně jsem tedy využívala gest, opakování, a pokud to bylo možné, využívala jsem vyjadřování frází a slov pohybem.
- „Flashcards“ - je hovorový výraz používaný pro označení karty s jedním izolovaným obrázkem, který představuje jeden určitý lexikální pojem. Z karty musí být jasné, jaké slovo představuje. Znázorňují nejčastěji podstatná jména, přídavná jména nebo slovesa. Můžou být doplňkovým materiálem k učebnicím. Jsou určeny zejména mladším žákům a dětem. Mezi nejčastější typy patří obrázkové, textové, pojmové a iniciálové.

Maskot tygr Simon

Sadou her děti provázel maskot, kterým byl tygr Simon. S dětmi mluvil pouze anglickým jazykem. Před každou lekcí se tygr s dětmi přivítal písničkou, představil dětem hru, kterou si s nimi zahrál a poté se s dětmi rozloučil. Pokud děti vůbec nerozuměly instrukcím, tak jsem jim je vysvětlila v češtině.

Seznámení s tygrem:

Tygr Simon: „Hello children! I am your new friend. My name is Simon and I came from England. Can I stay with you?“

Já: „Děti máme tu nového kamaráda, ale jakým jazykem mluví? Kdo to pozná?“

Děti: „Já vím, anglicky....“

Já: „Ano, máte pravdu. Může tady s námi zůstat?“

Děti se tedy seznámily s tygrem Simonem. Pro každou hru jsem si prostřednictvím tygra připravila jednu konverzační otázku např. „What’s your name?“ „How are you?“ Všechny aktivity, včetně her, které byly stěžejní aktivitou, budou popsány v jednotlivých kapitolách. Pro děti bylo toto zprostředkování angličtiny zajímavé, což bylo vidět na jejich reakcích. Děti si chtěly maskota půjčovat, pohladit si ho a každý den se na něj znovu těšily.

7.3.1 Příklady využívaných gest a frází metody TPR

„Good job“ - oba palce na ruku zvednout nahoru.

„You“ - obě ruce ukázat na děti.

„Repeat“ - dát si ruku k uchu.

„Look“ - ukázat prstem na své oči.

„Jump up“ - děti mají vyskočit, používáno při hrách, kdy děti mají reagovat na pokyny.

„Run to“ - využíváno při hře, když děti mají reagovat na pokyny učitele.

„Stand up“ - použití, když děti mají vstát.

„Sit down“ - použití, když si děti mají sednout a udělat kruh.

7.4 Přehled sady her aplikovaných ve vybrané MŠ

Tabulka 1 Přehled sady her

Cíle sady her:	Rozvíjet komunikační dovednosti.	Podporovat u dětí motivaci k osvojování anglického jazyka.	Vést děti ke vzájemné spolupráci.	Podporovat schopnost práce s vizuální pomůckou.	
Název sady her: „Let’s play the game“ Téma sady her: „Winter time“ Podtémata	Název hry	Cíle	Organizační forma/Metody	Klíčové kompetence	Prostředky a pomůcky
My body	Simon says	Rozvíjet komunikační dovednosti. Rozvíjet vzájemnou spolupráci. Zapamatovat si jedno anglické slovo.	hra/rozhovor, práce s obrazovým materiálem, metoda Total physical response	Dítě dokáže spolupracovat s vrstevníky. Dítě má rozvinuté komunikační dovednosti. Dítě si dokáže zapamatovat alespoň jedno slovo.	flashcards – obrázky, maňásek, úvodní a závěrečná písnička
My body	The Glue	Rozvíjet komunikační dovednosti. Rozvíjet vzájemnou spolupráci. Osvojovat si pasivní slovní zásobu.	hra/rozhovor, metoda Total physical response, práce s vizuálním médiem	Dítě dokáže spolupracovat s vrstevníky. Dítě rozvíjí komunikační dovednosti. Dítě má osvojenou pasivní slovní zásobu.	maňásek, úvodní a závěrečná písnička, flashcards
Animmals in winter	Hit the picture	Rozvíjet komunikační dovednosti.	hra/rozhovor, práce s obrazovým materiálem,	Dítě má osvojenou novou slovní zásobu.	obrázky, balonek, maňásek, úvodní a

		Rozvíjet spolupráci ve skupině. Rozvíjet koordinaci pohybu.	metoda Total physical response	Dítě se dokáže trefit míčkem obrázek. Dítě dokáže spolupracovat s jinými dětmi.	závěrečná písnička
Animals in winter	Hopscotch	Porozumět významu osvojené slovní zásoby. Rozvíjet hrubou motoriku. Rozvíjet před matematické představy (třídění).	hra/rozhovor, práce s obrazovým materiálem, metoda TPR	Dítě má osvojenou novou slovní zásobu. Dítě dokáže třídít obrazový materiál. Dítě zvládne základní lokomoční cvik – skok.	obrázky, skákací panák, maňásek, úvodní a závěrečná písnička
Colours	Colours of Islands	Osvojovat si slovní zásobu. (barvy). Procvičovat prostorovou orientaci. Rozvíjet spolupráci dětí.	hra/rozhovor, metoda TPR	Dítě pojmenuje barvu v anglickém jazyce. Dítě dokáže spolupracovat ve skupině. Dítě se dokáže orientovat v prostoru. Dítě dokáže najít správnou barvu.	maňásek, plyšák, „ostrůvky“ (polštářky, plastové kytičky, apod.), úvodní a závěrečná písnička
Colours	The pairs	Procvičovat prostorovou orientaci. Rozvíjet spolupráci dětí. Rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci.	hra/práce s vizuální pomůckou, metoda TPR	Dítě dokáže spolupracovat ve skupině. Dítě se dokáže orientovat v prostoru. Dítě dokáže najít správnou barvu.	maňásek, barevné karty, hodnotící arch, úvodní a závěrečná písnička
Winter clothes	Water, hot, fire	Procvičovat orientaci v prostoru.	hra/práce s reálnými předměty, metoda TPR	Dítě si zapamatuje část oblečení.	úvodní a závěrečná písnička, flashcards, maňásek,

		Vést děti ke vzájemné spolupráci. Osvojit si aktivní slovní zásobu.		Dítě dokáže spolupracovat ve skupině. Dítě se umí orientovat v prostoru.	zimní oblečení
Winter clothes	The Circle	Rozvíjet komunikační dovednosti. Porozumět významu osvojené slovní zásoby. Rozvíjet základní lokomoční cvik (skok).	hra/práce s vizuální pomůckou, metoda TPR	Dítě si zapamatuje část oblečení. Dítě dokáže porozumět významu osvojené slovní zásoby. Dítě zvládne jednoduchý lokomoční cvik (skok).	velký kruh, úvodní a závěrečná písnička, maňásek, zimní oblečení
Vitamins	Jump to the...	Rozvíjet komunikační dovednosti. Propojit anglický jazyk s pohybem. Rozvíjet vzájemnou interakci v kolektivu. Procvičovat krátkodobou paměť.	hra/práce s vizuální pomůckou, metoda TPR	Dítě si dokáže zapamatovat anglické slovo. Dítě zvládá základní lokomoční cviky (skok, běh, chůze). Dítě dokáže pracovat ve skupině.	maňásek, závěrečná a úvodní písnička, předměty - ovoce, kufr, úvodní a závěrečná písnička
Vitamins	My Sense	Porozumět zadaným instrukcím. Osvojovat si pasivní slovní zásobu. Rozvíjet hmatovou percepci.	hra/práce s vizuální pomůckou, metoda TPR	Dítě dokáže porozumět zadaným instrukcím. Dítě dokáže rozeznat správný předmět. Dítě hmatem rozezná předmět.	maňásek, závěrečná a úvodní písnička, předměty - ovoce a zelenina, krabice s otvorem

7.5 Klíčové kompetence RVP PV

Výuka cizích jazyků je propojena s RVP PV, proto jsem si stanovila, jaké činnosti rozvíjí jednotlivé klíčové kompetence u dětí. Hennová (2010) uvádí např. tyto činnosti:

Kompetence k učení:

- nácvik slovní zásoby v přirozeném prostředí,
- úvod do studia cizího jazyka a motivace k jeho učení,
- opakování učiva,
- využívání vizuálních a přirozených pomůcek k procvičování jazyka.

Kompetence komunikativní:

- rozvoj výslovnosti a intonace pomocí písniček,
- představování cizího jazyka stejným způsobem jako mateřského jazyka,
- využívání vrozené schopnosti nápodoby mluveného slova.

Kompetence k řešení problémů:

- vyjádření smyslu slov pohybem,
- třídění pojmů do skupin,
- činnosti vedoucí k seberealizaci dítěte a jeho pocitu z dobře vykonané práce.

Kompetence sociální a personální

- využívání rutinních postupů k posílení sebejistoty a důvěry,
- komunikační interakce ve třídě,
- vyjadřování vlastních pocitů,
- využívání maňásků,
- odměňování a hodnocení výkonu dětí.

Kompetence činnostní a občanské:

- využívání signálů, hesel ke změně činnosti,
- zahájení i ukončení výuky stejným způsobem,
- využívání rutinních činností k vedení části hodiny pouze v angličtině.

8 SADA HER PRO SEZNÁMENÍ DĚTÍ S ANGLICKÝM JAZYKEM

V této kapitole popisuji jednotlivé hry, které jsem s dětmi realizovala. Připravila jsem si je pro děti předem a snažila jsem se reagovat na jejich požadavky a přání a také na aktuální stav a situaci. U jednotlivých her byly stanoveny cíle dítěte, cíle učitele, klíčové kompetence, pedagogické strategie, prostředky a pomůcky, které byly ke hře potřeba. Dále jsem u každé hry uvedla krátkou reflexi.

Pravidla

S dětmi jsme si společně stanovily určitá pravidla, která nám pomáhala usnadňovat vzájemnou spolupráci. Děti jsem se tedy zeptala, proč jsou pravidla důležitá. Jeden chlapec odpověděl, že proto, aby děti nezlobily a byly hodné. Holčička říkala, že pravidla jsou důležitá, abychom dostaly nějakou odměnu. S dětmi jsme si vybraly čtyři pravidla, která budeme dodržovat. Pravidla jsme si připevnilly na nástěnku a vždy, když někdo nedodržel pravidlo, tak připevnil k danému pravidlu černý puntík. Společně jsme se pak snažily zapracovat na tom, aby tento černý puntík brzo zmizel. V českém jazyce bych mohla použít více pravidel, ale vzhledem k tomu, že se jednalo o anglický jazyk, tak jsem pro začátek vybrala čtyři pravidla. Postupně by se dala pravidla přidávat. Každé pravidlo bylo kromě textu charakterizováno jednoduchým symbolem, který jsme společně vybraly s dětmi.



Listen when other is speaking - mluví jen jeden – s dětmi jsme si pověděly, že když někdo mluví, je důležité neskákat mu do řeči a naslouchat mu.



Always be nice to each other – jsme k sobě ohleduplní – vždy se k sobě chováme hezky, nehádáme se, nekřičíme na sebe a pomáháme si.



We play safely – při hře jsme ohleduplní jeden k druhému, neděláme naschvály, hrajeme spravedlivě.



Speak only one – mluví jen ten, kdo má v ruce kamínek.

Hodnocení dětí na hodnotícím archu

Na hodnotícím archu měly děti hodnotit samy sebe. Hodnocení probíhalo pomocí emotikonů. Zvolila jsem si čtyřstupňovou stupnici. Dětem jsem vysvětlila, co jednotlivé emotikony znamenají. Každé dítě si vybarvilo emotikon, který odpovídal jeho výkonu podle toho, jak ono samo ho vnímalo. Děti, které opravdu pracovaly, se hodnotily pozitivně a děti, které spolupracovat nechtěly, se spravedlivě ohodnotily smutným emotikonem. Toto hodnocení jsem si zvolila sama, protože mi přišlo pro děti srozumitelné a jednoduché. Nebyla jsem si ale jistá, jestli se děti opravdu ohodnotí spravedlivě, takže mým cílem bylo spíše to, aby se děti seznámily s touto formou sebehodnocení. Proto jsem byla mile překvapena, že děti jsou si vědomy toho, že se jim zrovna nechtělo spolupracovat nebo se nesnažily.

Hra „Simon says „

Téma: My body (Moje tělo)

Charakteristika dětí: Tohoto výstupu se účastnilo 10 dětí předškolního věku (5 chlapců a 5 dívek), tedy ve věku 6-7 let. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Děti se na angličtinu velmi těšily a byly pozitivně naladěny. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Rozvíjet komunikační dovednosti.
- Rozvíjet vzájemnou spolupráci.
- Zapamatovat si jedno anglické slovo.

Cíl pro učitele:

- Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti.
- Rozvíjet u dětí vzájemnou spolupráci.
- Pracovat s obrazovým materiálem.

Kompetence:

- Dítě dokáže spolupracovat s vrstevníky.
- Dítě má rozvinutou komunikaci v anglickém jazyce.

- Dítě si dokáže zapamatovat alespoň jedno slovo.

Pedagogické strategie:**Organizační forma:** hra

Metody: rozhovor, práce s obrazovým materiálem, metoda Total physical response

Prostředky a pomůcky: flashcards – obrázky, maňásek, úvodní a závěrečná písnička

Motivace

Jako úvodní hru jsem si vybrala hru "Simon, says...." Tato hra patří do tzv. TPR (Total physical response) aktivit. V češtině můžeme tuto hru znát pod názvem "Kuba, řekl....." Jako motivaci jsem použila tygra Simona, který se děti zeptal, jestli si s ním chtějí zahrát hru: „Do you want to play game with me?“

Popis hry

Děti si stoupnou do prostoru a učitelka jim dává různé příkazy např.: "sit down, stand up, jump, touch your nose..." Děti reagují na povely. Po procvičení začne učitelka opakovat podobné věty, ale v úvodu vždy řekne: "Simon, says..." V případě, že tento úvod neřekne, děti by neměly reagovat. Kdo se splete, je ze hry vyloučen a pomáhá učitelce hlídat ostatní, zda reagují správně. (Hennová, 2010)

Průběh hry

Hru dětem vysvětlil anglicky tygr a já jsem ji dětem přeložila, protože většina z nich nerozuměla. Zaměřila jsem se na jednotlivé části těla. Prostřednictvím maskota jsem dětem dávala pokyny např. Simon says: „touch your nose“, Simon says: :touch your lips" atd. Pokud nebylo řečeno "Simon says...", tak děti nesměly reagovat. Cílem bylo, aby děti pochopily princip hry a mohly mě tedy vystřídat, což se mi podařilo. Zastoupit mě chtěly pouze dvě děti. Motivací pro ně také bylo to, že si mohly půjčit tygra a zahrát si hru společně s ním. Pak jsme hru hrály ještě jednou a to stejným způsobem, ale děti se dotýkaly částí těla svého kamaráda. Tygr např. řekl: "touch your friend's nose.

Variace: Další možností na rozlišení je použití slovíčka „please“, pokud je hlavní aktér neřekne, děti nereagují.

Použitá slovní zásoba: Simon says..., touch your.....nose, eye, lips, finger, hair, eye, leg, head, arm, toes, shoulders, friend.

Opakování

S dětmi jsem si chtěla procvičit, co se dnes naučily a jestli si ze hry něco odnesly. Pro děti jsem si tedy připravila „flashcards“ – obrázky s částmi těla a dětem jsem je ukazovala společně s tygrem. Obrázky se týkaly tematiky „My body“. Děti zkoušely říct anglicky slovíčko, které bylo na obrázku a ukázat na tuto část těla. K procvičení jsem použila 5 obrázků.

Hodnocení

S dětmi jsme si sedly do kruhu a povídaly si o tom, co jsme dnes dělaly a co nového se děti dozvěděly, také jsem se děti ptala, jak se jim hra líbila. Pro děti jsem si připravila hodnocení grafické. Na tabuli jsem připevnila dva palce, jeden směřoval nahoru – „líbí“ a druhý dolů – „nelíbí.“ Dále jsem měla připravené hodnotící archy, kde jsem děti hodnotila já. Každé dítě ode mě dostalo nálepkou, kterou si nalepilo a tiskátko, které si natisklo. V hodnotícím archu také děti hodnotily samy sebe. Toto probíhalo prostřednictvím emotikonů, kdy děti měly ohodnotit samy sebe podle toho, jak se jim dařilo a jak pracovaly. Každé dítě mělo arch, na kterém mělo svou značku, jméno, datum a hru, kterou jsme hrály.

Reflexe

Jedna dívka se hry nechtěla vůbec zúčastnit, nenutila jsem ji. Sedla si ke stolu a pozorovala nás. Bylo vidět, že děti se setkávají s anglickým jazykem po dlouhé době, protože když jsem na ně začala mluvit anglicky, tak se na sebe dívaly a smály se a přišlo jim to velmi legrační. Jednalo se především o chlapce, kteří měli z anglického jazyka obavy a trochu strach. Drželi si ode mě odstup. Chlapci nechtěli vůbec promluvit anglicky, přesto se ale hry chtěli účastnit. Do ničeho jsem je nenutila a snažila se hru pro ně vytvořit zábavnou. K tomu jsem využívala především maňaska, který se snažil s nimi spřátelit. Řekla bych, že zde je vidět, že cizí jazyk ještě stále nepatří do naší společnosti jako něco přirozeného. Děti si stále neuvědomují, že ho jednou budou potřebovat, ať už v pracovním nebo osobním životě. Pokud shrnu hru obecně, hodnotím ji pozitivně, protože děti hra zaujala, chtěly se jí účastnit, přesto bych řekla, že na začátku byly všechny děti překvapené a pravděpodobně se necítily jisté, tak jako když se mluví mateřským jazykem. To je ale běžné, protože toto bylo první setkání s angličtinou po delší době. Při hodnocení, kdy děti hodnotily samy sebe, mě překvapilo, že děti, které nepracovaly nebo pracovaly málo, se ohodnotily smutným emotikonem. Pro děti bylo taky velkou motivací, že ode mě dostaly tiskátko a nálepkou jako odměnu. Děti se také ptaly, jakou hru si zahrajeme zítra a chlapci vyjádřili svoje přání, abychom si zahráli nějakou

pohybovou hru nebo "honičku". Více je bavila obměna hry, kdy se dotýkaly částí těla svého kamaráda. Jeden chlapec ukázal špatnou část těla na své kamarádce a ona ho opravila. Toto procvičování mělo větší efekt, dle mého názoru.

Harmonogram:

Úvodní část: 15 minut

Hra: 15 minut

Opakování: – 5 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 37 minut

Hra „The Glue“

Téma: My body (Moje tělo)

Charakteristika dětí: Tohoto výstupu se zúčastnilo 10 dětí předškolního věku (5 chlapců a 5 dívek), tedy ve věku 6-7 let. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Rozvíjet komunikační dovednosti.
- Rozvíjet vzájemnou spolupráci.
- Osvojovat si pasivní slovní zásobu.

Cíl pro učitele:

- Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti.
- Rozvíjet u dětí vzájemnou spolupráci.
- Podporovat rozvoj pasivní slovní zásoby.

Kompetence:

- Dítě dokáže spolupracovat s vrstevníky.
- Dítě má rozvinuté komunikační dovednosti.
- Dítě má rozvinutou pasivní slovní zásobu.

Pedagogické strategie:**Organizační forma:** hra**Metody:** rozhovor, Total physical response, práce s vizuálním médiem**Prostředky a pomůcky:** maňásek, úvodní a závěrečná písnička, anglické písně, hudební nástroj, „flashcards“**Motivace**

Jako druhou hru jsem si vybrala hru „The Glue.“ Tato hra je známá i v češtině a já jsem si ji vybrala z toho důvodu, že se na ní dají dobře procvičovat části těla. Pro tyto účely jsem si ji také upravila. Dětem jsem pustila anglické písničky a společně s tygrem děti začaly tancovat. Děti se tak velmi rychle uvolnily. Tygr pak dětem řekl, že si u toho můžeme zahrát jednu moc zábavnou hru: "Let's play the game".

Popis hry

Učitelka dětem pustí hudbu anebo jim může zpívat písničky s doprovodem na nástroj. Děti se pohybují po prostoru, a když přestane hrát hudba, tak učitelka dětem dá pokyn např. "Two hands together" a děti musí najít dvojici a spojit tu část těla, kterou učitelka řekla. Takto pak hra pokračuje s dalšími částmi těla. Dětem můžeme pomáhat prostřednictvím obrázkových karet s částmi těla.

Průběh hry

Tygr dětem jednoduše vysvětlil pravidla a já jsem pak dětem pravidla vysvětlila v českém jazyce. Výhodou bylo, že děti už hru znaly z MŠ. Na začátku spojovaly části těla, které chtěly. Vždy jsem jim ukázala obrázek s částí těla, která se měla spojit. Postupně už si jednotlivé části těla pamatovaly lépe a hra měla větší spád a dynamiku.

Reflexe

U této hry jsem se bála, že pro děti bude náročnější slovní zásoba. Děti bylo méně, tato hra má výhodu, že je vhodná i pro větší počet hráčů. V menší skupince jsem tedy použila hodně nové slovní zásoby. Byla jsem si vědoma, že děti si neosvojí tolik nové slovní zásoby, ale podstatné bylo to, že se děti u hry bavily. Výhodou byl také prostor, kde se děti pohybovaly a měly dostatek místa. Naopak při větším počtu dětí by toto byl problém. Hudbu jsem zvolila rychlejší a děti byly dříve unavené. Příště bych tedy střídala hudbu pomalou s rychlejší.

Hodnocení dětí

Děti jsem poprosila, aby zhodnotily hru, jak se jim líbila přiřazením magnetu k palci nahoru anebo dolů. Následně jsem jim rozdala nálepky a nechala je vybrat si tiskátko. A v závěru se děti ohodnotily samy.

Harmonogram:

Úvodní část: 10minut

Hra: 10 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 22 minut

Hra Hit the picture

Téma: Animals in winter (Zvířata v zimě)

Charakteristika dětí: V tento den se hry zúčastnilo 9 dětí – 5 chlapců a 4 dívky ve věku 6 – 7 let. Jedna dívka šla po obědě domů, proto bylo dětí méně. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Děti se na lekci velmi těšily a byly pozitivně naladěny. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Rozvíjet komunikační dovednosti.
- Rozvíjet spolupráci ve skupině.
- Rozvíjet koordinaci pohybu.

Cíl pro učitele:

- Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti.
- Podporovat u dětí koordinaci a koncentraci.
- Podporovat u dětí spolupráci ve skupině.

Kompetence:

- Dítě má osvojenou novou slovní zásobu.
- Dítě dokáže trefit míčkem obrázek.
- Dítě dokáže spolupracovat s jinými dětmi.

Organizační forma: hra

Pedagogická strategie: rozhovor, práce s obrazovým materiálem, TPR

Prostředky a pomůcky: obrázky, balonek, maňásek, úvodní a závěrečná písnička

Motivace

Jako další hru jsem si vybrala hru "Hit the picture" ("Stref se do obrázku") (Hennová, 2010). Tygr Simon ztratil kartičky s obrázky a nemůže je najít a je z toho smutný. Poprosí tedy děti, aby mu je pomohly společně objevit: "Oh, children, can you please help me to find my cards?"

Popis hry

Děti tedy společně s tygrem hledaly obrázky. Obrázky jsem schovala tak, aby je pro děti bylo snadné najít. Kartiček bylo celkem čtyři. Dětem se je podařilo najít a tygr Simon byl najednou hrozně šťastný. Vždy, když děti našly kartičku, tak zvolal: "I am so happy, this is...." a řekl to, co bylo na obrázku. Na obrázcích byla zvířata, která můžeme vidět v zimě. Takto jsem dětem chtěla představit novou slovní zásobu. Děti vždy slovo na obrázku zopakovaly. K tomu jsem využila metodu TPR.

Když jsme našly všechny obrázky, tak jsem děti rozdělila do skupin. Na zem do jedné řady jsem položila obrázky: "Now I am putting some pictures on the floor. Do you know what it is? It is", a vždy jsem zopakovala to, co by bylo na obrázku. Děti stály v zástupech. "Now you should hit the picture like this and say the word. I say the word....andtry to hit the.....Yes, perfect." Vždy jsem vyslovila slovo, které je na obrázku a dítě v zástupu se snažilo strefit do správného obrázku. Za každou trefu jsem dětem připisovala body. Na tabuli jsem připevňovala magnetky. Hru jsme opakovali asi třikrát. S dětmi jsme si spočítali body, ale nehodnotila jsem, které družstvo bylo lepší. Jen jsem se zeptala dětí, které družstvo má více bodů.

Variace: Po několika opakováních může učitelku vystřídat některé z dětí, jež bude říkat názvy zvířat.

Použitá slovní zásoba: fox, squirell, rabbit, boar, swan, deer, Hit the picture!

Opakování

S dětmi jsem si chtěla procvičit dnešní slovní zásobu. Měla jsem tedy všechny obrázky z dnešní hry, ale i ze hry, kterou jsme hráli jiný den "Simon says." Všechny kartičky jsem

zamíchala. Děti jsem rozdělila do dvou skupin. Děti měly kartičky třídit podle toho, jaká slovíčka si osvojovaly v tento den a jaká slovíčka si osvojovaly dnes. Děti pracovaly ve skupinách. První skupina měla nesprávně jednu kartičku a druhá skupina tři. Kartičky jsme si poté správně roztřídili.

Hodnocení

Pak jsem se dětí ptala, co se jim dnes líbilo a co nelíbilo. Děti dostávají zpětnou vazbu také ode mě, kdy jim sděluji, co mě potěšilo. Také jsme si připomněli, co všechno jsme dnes dělali. Děti hodnotily hru přiřazením magnetu k palci "líbí" nebo "nelíbí." Do hodnotícího archu dostaly opět nálepkou a tiskátko, jako odměnu za účast a snahu. Samy se pak hodnotily vybarvením emotikonů na hodnotícím archu.

Reflexe

Vzhledem k tomu, že předešlý den, se děti zmínily, že by si chtěly zahrát nějakou pohybovou hru nebo honičku, snažila jsem se jim vyhovět, a proto jsem vybrala hru pohybovou. Zdá se, že tento způsob aplikování her je pro děti zábavnější, hlavně tedy pro chlapce. Střídala jsem tedy klidnější části s aktivizujícími metodami. Pro děti je velkou motivací ale už jen samotný tygr Simon. Už po příchodu se na něj děti ptají. Dále se těší na hodnocení ode mě, tedy na nálepky a razítka. Dnešní lekce se opět nechtěla zúčastnit jedna dívka, která nás jen pozorovala. Chlapci už byli o něco aktivnější a dokázali se více soustředit, avšak když jsem se jich ptala, proč nechtějí mluvit, tak odpověděli, že je hra baví, ale že anglicky mluvit v budoucnu nechtějí a nebudou tento jazyk potřebovat. Do ničeho je tedy nenutím a nechávám je mluvit, jen když chtějí. Pokud jde o samotnou hru, tak pro některé děti bylo složitější se trefit míčkem do obrázku. Musely si tedy stoupnout blíže, aby se do obrázku strefily. Z tohoto důvodu bylo udělování bodů pouze symbolické. Celkový dojem je ale pozitivní, kdy oceňuji, že opravdu děti mají zájem a je to pro ně něco nového, co v MŠ běžně nezažívají a proto jsem překvapená, že celou dobu dokáží udržet pozornost.

Harmonogram:

Úvodní část: 15 minut

Hra: 13 minut

Opakování: 10 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 40 minut

Hra „Hopscotch“

Téma: Animals in winter (Zvířata v zimě)

Charakteristika dětí: Dnešní hry se zúčastnilo 9 dětí – 5 chlapců a 4 dívky ve věku 6 – 7 let. Jedna dívka šla opět po obědě domů, proto bylo dětí méně. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Děti byly v tento den veselé a pozitivně naladěny. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Porozumět významu osvojené slovní zásoby.
- Rozvíjet hrubou motoriku.
- Rozvíjet předmatematické představy (třídění).

Cíl pro učitele:

- Seznámit děti s novou slovní zásobou.
- Rozvíjet hrubou motoriku.
- Podporovat předmatematické představy (třídění).

Kompetence:

- Dítě má osvojenou novou slovní zásobu.
- Dítě dokáže třídit obrazový materiál.
- Dítě zvládne základní lokomoční cvik – skok.

Organizační forma: hra

Pedagogická strategie: rozhovor, práce s obrazovým materiálem

Prostředky a pomůcky: obrázky, skákací panák, maňásek, úvodní a závěrečná písnička

Motivace

Tygr se zeptal dětí: "Do you like jumping?" Dětem jsem předvedla, na co se tygr ptal. Tygr se zeptal ještě jednou: "Do you like jumping? Yes or no?" A nastavila jsem ucho. Děti zavolaly společně: "Yes." Tygr řekl: "OK, let's jump!"

Popis hry

Venku můžeme skákacího panáka nakreslit, já jsem ale byla v prostoru herny, proto jsem si skákacího panáka vyrobila. Do každého políčka jsem vložila obrázek. Obrázky jsem použila z minulé hry, aby si děti upevnily slovní zásobu o zvířatech a přidala jsem dvě nová slovíčka zvířat (Hennová, 2010).

Průběh hry

S dětmi jsme se tedy přesunuly ke skákacímu panákovi, kterého jsem si doma připravila. Děti skákaly panáka podle známých pravidel. Nejprve vhodily kamínek do prvního políčka, to přeskočily a skákaly do každého po jedné noze. Potom říkaly anglické názvy obrázků. Při zpáteční cestě sebraly svůj kamínek. Nesměly se dotknout země oběma nohama kromě posledních dvou políček, kde se obracely. Když dítě skočilo na políčko s obrázkem, tak tygr řekl toto slovo na obrázku a dítě ho zopakovalo. Pak dítě skočilo na další obrázek a tygr znovu řekl anglicky, co je na obrázku. Takto děti skákaly dál až k poslednímu obrázku. Když se vracely zpět, zkusily říct samy, co je na obrázku. Tygr se dětí zeptal: "What is it?" A ukázal na obrázek. Děti buď věděly anebo jim to tygr znovu zopakoval. Takto se postupně vystřídaly všechny děti. Hru jsme si zopakovali dvakrát se stejnými obrázky.

Variace: Panák může být nakreslený i jako po sobě jdoucí obdélníky. Potom děti nemusí vhazovat kamínek, stačí, když učitelka řekne název jedné z karet na obdélníku, tu musí dítě přeskočit a ostatní pojmenovat. Složitější variantou může být vyslovení dvou nebo více slov, které musí dítě přeskočit. Učitelka může karty i obměňovat, pokud děti znají danou slovní zásobu bez problémů.

Použitá slovní zásoba: fox, squirell, deer, rabbit, boar, swan, duck, badger, "Do you like?", "Let's jump."

Opakování

S dětmi jsme opakovali slovní zásobu tak, že tygr měl kartičky s obrázky, které upustil na zem. Všechny kartičky se mu tedy pomíchaly. Vzhledem k tomu, že jsme měli slovní zásobu zaměřenou na zvířata v zimě, tak se mu kartičky pomíchaly ještě s jinými zvířaty, které u nás běžně ve volné přírodě vidět nemůžeme např. žirafa, opice, slon atd. Tygr poprosil děti, aby mu pomohly posbírat kartičky z koberce: "Can you help me to pick up those cards from the floor?" Děti začaly sbírat. Tygr vzal jednu kartu a řekl: "Look, I don't know this animal. We have to pick up only animals in winter." Dětem jsem tyto věty přeložila, aby věděly, co mají dělat. Děti tedy sbíraly jen obrázky, o kterých jsme mluvily. Podařilo se jim je najít

všechny. Tygr vždycky vykřikl, když někdo našel správnou kartu: "Oh, swan." V této hře jsem se zaměřila na osvojování slovní zásoby prostřednictvím poslechu.

Hodnocení

S dětmi jsme si pak povídaly, jak se jim hra líbila, co by chtěly změnit. Děti přiznaly, že pro ně bylo obtížné skákat na jedné noze. Děti jsem se zeptala, jaké hry preferují, jestli mají rády hry pohybové, smyslové, logické. Chlapci samozřejmě odpověděly, že nejraději mají "honičky" a děvčatům, se zase líbí hry klidnější. Děti ohodnotily průběh hry a já naopak dala dětem razítka a nálepky za jejich výkon a děti se ohodnotily samy vybarvením příslušného emotikonu. Hodnocení chlapců se lišilo a chlapci se začali hodnotit lépe.

Reflexe

Slovní zásoba byla pro děti nová, proto jsem chtěla, aby si ji naposlouchaly a tak jsem se soustředila na opakování slovíček. Dále jsem chtěla, aby si při třídění kartiček uvědomily, o kterých obrázcích jsme se dnes bavili, a nebylo podmínkou, aby mi řekly, co je na obrázku. Toto poznání naopak mohlo nastat při třídění, kdy si automaticky spojily slovíčko s obrázkem, aniž by nad tím přemýšlely. Potěšilo mě, že si děti chtěly zahrát hru ještě jednou, dále spolupráce s tygrem Simonem, kdy ho děti přijímají mezi sebe jako někoho blízkého a těší se na něho. I chlapci, kteří se doteď styděli a nechtěli mluvit, se pomalu zbavují ostychu a snaží se více. U dívek jde vidět, že k anglickému jazyku přistupují rozdílně a mají zájem se něco dozvědět. Pro děti bylo obtížné skákat po jedné noze, což jsem u předškoláků nepředpokládala, proto jsem při dalším opakování hry zvolila skákání oběma nohama.

Harmonogram

Úvodní část: 10 minut

Hra: 15 minut

Opakování: 10 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 37 minut

Hra „Colours of islands“

Téma: Colours (Barvy)

Charakteristika dětí: Anglického jazyka se dnes zúčastnilo 6 dětí – 2 děvčata a 4 chlapci. Dvě děti odešly po obědě a jedna holčička se nechtěla účastnit, proto jsem jí řekla, že pokud

se chce na nás dívat, může a pokud nechce a je unavená, tak může jít odpočívat. Holčička si vybrala, že půjde spát. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Děti už si pomalu začínají zvykat na tento režim a ví, že přijde anglický jazyk a opět můžu říct, že se těšily. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Osvojovat si slovní zásobu (barvy).
- Procvičovat si prostorovou orientaci.
- Rozvíjet spolupráci dětí.
- Rozvíjet zrakovou percepci.

Cíl pro učitele:

- Seznámit děti s barvami v anglickém jazyce.
- Podporovat u dětí sociální dovednosti.
- Rozvíjet prostorovou orientaci.
- Podporovat rozvoj zrakové percepce.

Kompetence:

- Dítě pojmenuje barvu v anglickém jazyce.
- Dítě dokáže spolupracovat ve skupině.
- Dítě se dokáže orientovat v prostoru.
- Dítě dokáže najít správnou barvu.

Organizační forma: hra

Pedagogická strategie: rozhovor, Total physical response, práce s obrazovým materiálem

Prostředky a pomůcky: maňásek, plyšák, „ostrůvky“ (polštáře, balanční podložka apod.)

Motivace

Voda (koberec) se žábami (dětmi), ale také s rybou, která může žáby sníst. Žáby plavou ve vodě a tygr Simon hlídá a sleduje, co se tam děje, když zpozoruje, že se blíží ryba, dá

znamení (např. tlesknutí) a řekne barvu ostrovu, kde je bezpečné se schovat. Žáby, které budou na jiných ostrovech, ryba může sežrat.

Popis hry

Tato hra na poznávání barev je známá i v českém jazyce. Je vhodná pro každý jazyk a proto jsem si ji upravila do podoby anglického jazyka. Voda představovala koberec, ve kterém děti plavaly. Do každého rohu se umístí balanční podložka s jinou barvou. Vybrala jsem si barvy červenou, žlutou, modrou a zelenou. Na znamení učitelka řekne název barvy půlkruhu, v našem případě „ostrovu“ a děti se do něj musí schovat. Kdo se neschová, tak ho ryba může sníst.

Variace: „Ostrovů“ může být více i méně, názvy ostrovů mohou být jakékoli podle toho, jaká slovíčka chceme s dětmi procvičit. Hru také můžeme hrát tak, že děti rozdělíme do skupin podle barev do jednotlivých „ostrůvků“ a můžeme říkat, že se například vymění červený „ostrov“ s „ostrovem“ modrým atd.

Průběh hry

Tygr vysvětlil dětem pravidla v anglickém jazyce a já v českém, aby děti rozuměly, co mají dělat. Pojmenovala jsem „ostrov“ barvami a začali jsme hrát. Děti pravidla hry velmi rychle pochopily. Na začátku hry si děti samy lehly na zem a plavaly na zemi, některé skákaly jako žáby a některé děti běhaly. Já jsem ale stála a rukama jsem předváděla pohyb, jako když plavu a říkala jsem: "Swimming." Děti postupně začaly také napodobovat tento pohyb. Dětem jsem pak dala znamení - tlesknutí a řekla: "Fish," což znamenalo, aby se děti připravily na nebezpečí, a pak jsem řekla barvu ostrova např. RED. Děti tedy musely najít správnou barvu ostrova. Na začátku ještě přesně barvy neznaly, a proto se některé schovávaly na jiný ostrov nebo běžely za tím, kdo se schoval na ostrově jako první, ale postupným procvičováním, už děti dostávaly větší jistotu a hra se jim dařila. Tygr je vždy pochválil, když stály na správném ostrově výrazy: "Well done, Great, Good job."

Použité anglické fráze a slovíčka: Fish, Red, Green, Yellow, Blue, Island, "Swimming", "Quickly", "You are safe".

Opakování

S dětmi jsem si chtěla ještě zopakovat barvy. K tomu jsem využila tygra, který dětem řekl, aby našly na sobě něco žlutého, pak červeného, zeleného a nakonec modrého. Do hry jsem

se zapojila i já a tak děti rychle pochopily, co mají dělat. Pro jistotu jsem jim ale řekla, co po nich tygr chce i v českém jazyce.

Hodnocení: Jako obvykle děti dostaly hodnotící archy pro tuto hru a za odměnu nálepku a tiskátko. Děti také hodnotily hru, zda se jim líbila anebo ne. S dětmi jsme si povídaly, o čem dnešní hra byla. Odpověděly správně, že o barvách. Také jsem se jich zeptala, jak se jim hra líbila. Děti dopověděly, že moc a že by si ji chtěly zahrát zase příště. Dětem jsem poděkovala a pochválila je, že se jim dnes dařilo.

Reflexe

Co jsem mohla pozorovat, tak tato hra děti zatím bavila nejvíce. Především kluky, protože místo „plavání“ mohli běhat a pořádně si zařadit. Nevýhodou možná byl prostor, který není moc velký a tak děti neměly dostatek místa k pohybu. Výhodou ale naopak bylo to, že nás bylo málo, a tak si děti mohly pořádně procvičit barvy. Netlačily se a nežduchaly u jednotlivých ostrovů, což by se nám možná s více dětmi nedařilo. Barvy jsem s dětmi neprocvičovala, ale chtěla jsem, aby se je naučily prostřednictvím hry samy. Na začátku sice spíše hádaly jednotlivé barvy, ale postupně přicházely na správný název barvy. Líbilo se jim také, když stouply na ostrov špatné barvy a ryba je sežrala. U toho byla velká legrace. V takto malém počtu jsme nehráli na vypadávání a bylo to tak i lepší. Také jsem ocenila, když některé z dětí bylo na špatném ostrově, tak ho ostatní opravili a řekli, že to není například "green", ale "yellow." Téma barvy nebylo tématem zimním, ale chtěla jsem ho zde zařadit, protože mě zaujala tato hra.

Harmonogram

Úvodní část: 10 minut

Hra: 15 minut

Opakování: 5 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 32 minut

Hra The pairs

Téma: Colours (Barvy)

Charakteristika dětí: Této hry se zúčastnilo stejně jako minule 6 dětí – 2 děvčata a 4 chlapci. Dvě děti odešly po obědě a jedna holčička se nechtěla účastnit, jedná se o tu stejnou

dívku. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Procvičovat prostorovou orientaci.
- Rozvíjet spolupráci dětí.
- Rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci.

Cíl pro učitele:

- Seznámit děti s barvami v anglickém jazyce.
- Podporovat u dětí sociální dovednosti.
- Podporovat prostorovou orientaci.
- Rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci.

Kompetence:

- Dítě dokáže spolupracovat ve skupině.
- Dítě se dokáže orientovat v prostoru.
- Dítě dokáže najít správnou barvu.

Organizační forma: hra**Pedagogická strategie:** rozhovor, TPR**Prostředky a pomůcky:** maňásek, plyšák, barevné karty**Popis hry**

Učitelka dětem rozdává malé kartičky různých barev a děti se s kartičkou pohybují po místnosti a na pokyn např. „Do the red pairs!“ děti musí utvořit dvojice tak, že se najdou vždy dvě děti se stejnými kartičkami. Správně utvořené dvojice zvednou ruce nahoru jako znamení, že úkol splnily. Stejným způsobem se pokračuje při zadávání dvojic jiné barvy. Existují také jiné varianty hry, např. dětem se rozdají barevné kartičky. Ony si je prohlédnou, vybaví si její pojmenování a schovají si je. Dvojice budou utvářet hromadně a to tak, že budou opakovat název své barvy a hledat druhého, který danou barvu opakuje také. Vytvoří se tak dvojice různých barev. Na závěr může učitelka zkontrolovat správnost a pojmenování barvy dané dvojice.

Použité anglické fráze a slovíčka: Red, Green, Yellow, Blue, White, "Do the red pairs!"

Reflexe

Tuto hru jsem zaměřila také na barvy, které si děti osvojovaly předešlý den. Přidala jsem ale jednu novou barvu a to hnědou. Měla jsem obavy, že děti nebudou chtít spolupracovat, ale naopak spolupráce jim nedělala problém. S dětmi jsme si hru rovnou zahráli společně s naším maskotem, který dětem pomáhal, pokud si nebyly jisté anebo nevěděly. Na začátku děti byly trochu zmatené, když jsem zadala pokyn, ale byl tu tygr, který děti vedl. Po chvíli už ale děti pochopily princip hry. Dětem se líbilo, že mohly po prostoru běhat a hledat, kdo má stejnou barvu. Myslím, že při této hře se dost vyřádily. Hru jsme opakovali ještě jednou. Když děti utvořily správný pár, tak je tygr ocenil.

Hodnocení

Na závěr jsme se s dětmi ohodnotily. Děti mi daly buď palec nahoru anebo dolů. Já jsem dětem dala tiskátko a nálepku. Děti jsem se zeptala, jak se jim hra líbila a co se jim dnes povedlo. Děti hodnotily hru kladně, zvláště pak chlapci, kdy se jim líbilo, že se jednalo o hru pohybovou.

Harmonogram

Úvodní část: 10 minut

Hra: 10 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 22 minut

Hra „Water, hot, fire“

Téma: Winter clothes (Zimní oblečení)

Charakteristika dětí: Páté hry se účastnilo 7 dětí - 2 dívky a 5 chlapců. Opět tři děti musely odejít po obědě. Jedna a tatáž holčička se opět nechtěla účastnit, ale chtěla se jenom dívat. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka.

Cíl pro dítě:

- Procvičovat orientaci v prostoru.
- Rozvíjet spolupráci ve skupině.

- Osvojit si aktivní slovní zásobu.

Cíl pro učitele:

- Seznámit děti s novou slovní zásobou.
- Vést děti ke vzájemné spolupráci.
- Rozvíjet orientaci v prostoru.

Kompetence:

- Dítě si zapamatuje část oblečení.
- Dítě dokáže spolupracovat ve skupině.
- Dítě se umí orientovat v prostoru.

Organizační forma: hra**Pedagogická strategie:**

Metody: rozhovor, práce s obrazovým materiálem, TPR

Prostředky a pomůcky: úvodní a závěrečná písnička, „flashcards“, maňásek, zimní oblečení

Motivace

„Ztratil se nám tygr Simon. Děti, musíme ho najít.“ Děti se snaží najít tygra, abychom si společně mohli zahrát hru.

Popis hry

Učitelka vybere 2-3 děti, které budou hledat schovaný obrázek nebo předmět. Já jsem si vybrala předměty. Dětem ukáže předmět, který budou hledat, a řekne jim: "You will seek this object - it is a hat. Please, go over and don't look." Ostatní děti zatím s učitelkou schovají obrázek nebo předmět. "Everybody is quiet...shhh." Učitelka si dá ruku na ústa a přivolá děti k hledání: "Come in!" Pomáhá jim v orientaci zvoláním: "Water, water,hot, hot,...fire, fire!!" Děti podle pokynů hledají v blízkém nebo vzdáleném okolí. "Yes, it is a hat. Well done, good job. Thank you" (Hennová, 2010).

Průběh hry

Hru jsem nejdříve dětem prostřednictvím tygra Simona vysvětlila v angličtině. Poté ještě já sama v češtině. Vzhledem k tomu, že nás bylo málo, tak jsem vybrala dětem jeden předmět,

řekla dětem, co to je anglicky a tygr vybral jedno dítě, které tento předmět schová. Ostatní děti se otočily a vybrané dítě předmět schovalo na určité místo. Potom byly děti vyzvány, aby předmět našly, dětem jsme napovídaly výrazy "Water, hot, fire!" Každé z dětí se vystřídalo - jednou bylo hledající a jednou schovávající. Při hře jsem používala reálné předměty, aby si je děti lépe zapamatovaly. Jednalo se o zimní oblečení. Když děti našly předmět, byly pochváleny: "Well done, Great, Good job." Tygr pak ještě vždy zvolal: "Yes, it is a hat."

Použitá slovní zásoba: hat, coat, mittens, scarf, "please", "go over", "don't look", "everybody is quiet".

Opakování

Při opakování jsme si vzali všechno zimní oblečení, položili ho na zem a sedli si kolem něj do kruhu. Každé z dětí si mělo vybrat jedno oblečení, obléct si ho a říct, co to je. Pokud dítě nevědělo název oblečení, tak mu tygr pomohl. Toto děti bavilo, protože jim připadalo legrační oblékat si oblečení, které není jejich a pozorovat se, jak v něm vypadají.

Hodnocení

Jako po každé hře opět proběhlo hodnocení. Hodnotily jsme, jak se dětem hra líbila a co se jim naopak nelíbilo. Děti také dostaly opět hodnocení ode mě a ohodnotily se samy. Shrnuli jsme si, co nového jsme se dnes dozvěděli. Dětem jsem poděkovala za jejich připomínky.

Reflexe

Na začátku byly děti nejisté a podle pokynů nevěděly, jak mají hledat. Snažila jsem se tedy pracovat s hlasem, aby poznaly, jestli hledají správně anebo ne. Postupně si ale začaly uvědomovat, co je principem hry a jakým způsobem jim jednotlivé výrazy napovídají. Tato hra měla u dětí úspěch. Nejvíce je bavilo schovávat daný předmět a všechny děti si schovávání chtěly několikrát zopakovat. Je zde jeden chlapec, který je velmi aktivní a chce se do všeho zapojovat. Jsem za to velmi ráda. Ostatní chlapci se také snaží zapojovat i přesto, že na začátku tvrdili, že anglicky mluvit nechtějí. V této hře bylo podle mě i vhodnější použít reálné oblečení, které si děti mohou obléct. Chtěla jsem docílit toho, aby se jim to lépe pamatovalo. Nelze ale zhodnotit, zda si děti zapamatují slovíčka lépe než s obrázky. Každopádně zkoušení oblečení děti bavilo, což je také důležité. Lépe se také pracuje s menší skupinkou dětí, protože pracujeme v omezeném prostoru a i z hlediska výuky cizího jazyka, je to efektivnější. Můžeme hru několikrát zopakovat a věnovat se tedy více procvičování. Z hlediska organizace bylo tedy vše v pořádku.

Harmonogram

Úvodní část: 8 minut

Hra: 20 minut

Opakování: 10 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba lekce: 40 minut

Hra „The Circle“

Téma: Winter clothes (Zimní oblečení)

Charakteristika dětí: Šesté hry se zúčastnilo 7 dětí - 2 dívky a 5 chlapců. Tři děti odcházely po obědě a jedna dívka se opět nechtěla zúčastnit. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Žádné z dětí nenavštěvuje kroužek nebo kurz anglického jazyka. Děti byly dnes velmi upovídané a divoké, zřejmě proto, že byl začátek týdne. Přesto měly zájem o anglický jazyk a spolupracovaly.

Cíl pro dítě:

- Rozvíjet komunikační dovednosti.
- Porozumět významu osvojené slovní zásoby.
- Rozvíjet základní lokomoční cvik (skok).

Cíl pro učitele:

- Podporovat komunikační dovednosti u dětí.
- Procvičovat hrubou motoriku.
- Seznámit děti se slovní zásobou.

Kompetence:

- Dítě si zapamatuje část oblečení.
- Dítě dokáže porozumět významu osvojené slovní zásoby.
- Dítě zvládne jednoduchý lokomoční cvik (skok).

Organizační forma: hra

Pedagogická strategie:

Metody: rozhovor, práce s obrazovým materiálem, TPR

Prostředky a pomůcky: velký kruh, úvodní a závěrečná písnička, maňásek, zimní oblečení

Motivace

Tygr Simon rozházel po místnosti zimní oblečení a teď je pro něj těžké ho najít. Děti tedy měly oblečení posbírat a obléct si kteroukoliv jeho část. Děti si vybraly jeden kus oblečení a my mohly přejít ke hře.

Průběh hry

Uprostřed herny učitelka položí velký kruh a děti se volně pohybují po herně kolem něj. Následně učitelka vyzve všechny děti, které mají na sobě nějaký druh oblečení, ať skočí do kruhu („Children in the hats, jump into the circle!“). Jejich úkolem bude tedy prohlédnout si své oblečení, a pokud budou mít na hlavě tu část, kterou právě učitelka řekla, tak skočí do kruhu. Učitelka si po každém kole děti zkontroluje.

Použitá slovní zásoba: hat, coat, mittens, scarf, jacket, "Children in the....., jump into the circle".

Reflexe

U této hry jsem viděla riziko v tom, že by děti mohly být zahlceny velkým množstvím požadavků. Děti byly motivovány tím, že měly na sobě reálné oblečení. Bylo samozřejmé, že potřebovaly čas k osvojení nové slovní zásoby, proto jsem postupovala pomaleji. Když už jsem viděla, že děti jsou jistější, tak jsme hru postupně zrychlovali, což byla pro děti velká legrace. Nevýhodou bylo, že dětem začalo být v oblečení horko, když ještě navíc vyvíjely pohybovou aktivitu. Možnou variantou je místo reálných věcí, použít obrázkové karty.

Hodnocení

Jako u každé hry opět proběhlo hodnocení dětmi. Hodnotily, jak se jim hra líbila a co se jim naopak nelíbilo. Děti také dostaly opět hodnocení ode mě a ohodnotily se samy. Zeptala jsem se jich, jestli si pamatují, jakou hru jsme dnes hráli a na jaké téma. Děti správně popsaly hru a věděly, co bylo tématem.

Hra „Jump to the“

Téma: Vitamins (Vitamíny)

Charakteristika dětí: Sedmé hry se účastnilo 6 dětí - 2 dívky a 4 chlapci. Dnes jsem pracovala v menší skupince, protože zbytek dětí šel po obědě a jeden chlapec byl nemocný. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Děti už věděly, že bude angličtina a těšily se. Ptaly se, co jsem si pro ně připravila a jestli přišel i tygr Simon. Děti měly dobrou náladu a odhodlání něco se dozvědět.

Cíl pro dítě:

- Rozvíjet komunikační dovednosti.
- Propojit anglický jazyk s pohybem.
- Rozvíjet vzájemnou interakci v kolektivu.
- Procvičovat krátkodobou paměť.

Cíl pro učitele:

- Podporovat komunikační dovednosti.
- Propojit anglický jazyk s pohybem.
- Podporovat anglickou výslovnost.
- Rozvíjet krátkodobou paměť.

Kompetence

- Dítě si dokáže zapamatovat anglické slovo.
- Dítě zvládá základní lokomoční cviky (skok, běh, chůze).
- Dítě dokáže pracovat ve skupině.

Organizační forma: hra**Pedagogické strategie:**

Metody: rozhovor, práce s reálným materiálem, TPR

Prostředky a pomůcky: maňásek, závěrečná a úvodní písnička, předměty - ovoce, kufr

Motivace

Tygr Simon se zeptal dětí, jestli umí skákat, ať mu to předvedou. Pak se zeptal, jestli umí běhat a ať mu to také ukážou. Tygr dětem řekl, že jim to jde skvěle a že to budou potřebovat ke hře, kterou si teď zahrajeme.

Popis hry

Učitelka nejdříve dětem ukazuje obrázky nebo předměty a říká jim, co na nich je, děti opakují a učitelka rozmísťuje obrázky po prostoru. Pak dá učitelka pokyn, že děti budou například skákat k danému předmětu. Postupně by děti měly vystřídat všechny předměty. Pohyby může učitelka měnit a tak opakovat slovní zásobu víckrát za sebou.

Průběh hry

Pro děti jsem si připravila předměty. Tygr ukázal dětem předmět a řekl: "Look at this object? What is it?" Řekla jsem, co je na obrázku. A naznačila jsem dětem, aby mi zopakovaly, co jsem řekla. Děti opakovaly název předmětu po mě. Ukázala jsem dětem další předmět a tygr se opět zeptal dětí, co to je. Řekla jsem dětem opět název předmětu. Takto jsme postupovali u všech předmětů. Všechny předměty byly tedy rozmístěny po třídě. Pak tygr dětem řekl: "Everybody come here. Can you jump? Let's jump. Jump with me." Děti skákaly a pak jim tygr řekl, ať doskáčou k určitému předmětu, který jsem rozmístila v herně: "And now jump to the....." Děti pak skákaly od jednoho předmětu ke druhému. Až jsme všechny předměty vystřídali, tak se tygr dětí zeptal: "Can you run? Let's run." Děti běhaly a tygr dodal: "Let's run to the..." Postupně jsme zase vystřídali všechny předměty. S dětmi jsme ještě změnili pohyb na skákání na jedné noze ("Hop to the...") a na chození po špičkách ("Tip toe to the....") (Hennová, 2010).

Použitá slovní zásoba: carrot, banana, orange, apple, "let's jump", "let's run", "hop to the", "tip toe to the", "look at".

Opakování

S dětmi jsem si sedla do kruhu a všechny předměty dala do kufru. Všechny děti zavřely oči a vylosovaly si jeden předmět, který měly pojmenovat anglicky. Když dítě nevědělo, tak se tygr zeptal ostatních dětí, jestli to ví. Stalo se, že žádné z dětí neumělo pojmenovat daný předmět. Tygr jim však pomohl. Zde byla mým záměrem správná výslovnost, takže jsme si s dětmi řekli slovo nahlas.

Hodnocení

Vzájemné hodnocení probíhalo stejným způsobem jako po každé hře. Společně jsme si řekli, jaké aktivity jsme dnes stihli udělat. Ptala jsem se dětí, co je dnes nejvíce zaujalo a co naopak nejméně.

Reflexe

Pokud jde o organizaci, tak vzhledem k malému počtu, jsem s ní neměla problém. V úvodu jsem si pro děti nepřipravovala kromě písničky žádnou další aktivitu, protože mi hra přišla celkově náročnější na přípravu. Chtěla jsem se zaměřit také na výslovnost, proto jsem do hry vložila procvičování a opakování slovíček. Připravila jsem si pro děti slovní zásobu, kterou jsme probírali už minule. Nechtěla jsem začínat s novou slovní zásobou, protože každý den by si nová slovíčka děti nestihly zapamatovat. Samotná hra se dětem líbila, protože v ní bylo hodně pohybu. Všimla jsem si, že předškoláci mají takové hry rádi. Ale zjistila jsem, že opakování slovíček před zahájením hry je moc nebavilo a bylo pro ně nudné. Z tohoto důvodu bych opakování slovíček zkrátila nebo použila jinou zábavnější formu. Naopak zase se jim líbilo, když si mohly z kufru vytáhnout předmět. Byly zvědavé, co dalšího v kufru mám a co ještě si můžou vytáhnout. U této aktivity jsme se mohli zdržet déle. Velkou radost jsem měla z chlapců, kteří na začátku o angličtinu nejevili zájem a dnes se ptali, jestli přijdu i zítra a že je angličtina baví. To jsem mohla poznat i z jejich hodnocení prostřednictvím palce, které bylo kladné.

Harmonogram

Úvodní část: 5 minut

Hra: 20 minut

Opakování: 7 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba: 34 minut

Hra „My Sense“

Téma: Vitamins (Vitamíny)

Charakteristika dětí: Této hry se zúčastnilo 6 dětí - 2 dívky a 4 chlapci. Dnes jsem opět pracovala v menší skupince, protože zbytek dětí šel po obědě a jeden chlapec byl nemocný. Jedno z dětí má odklad školní docházky. Mezi dětmi jsou také dvojčata chlapec a dívka. Děti už věděly, že bude angličtina. Dnes se mi děti zdály trochu unavené, možná to bylo tím, že byl konec týdne.

Cíl pro dítě:

- Porozumět zadaným instrukcím.

- Osvojovat si pasivní slovní zásobu.
- Rozvíjet hmatovou percepci.

Cíl pro učitele:

- Podporovat neverbální komunikační dovednosti.
- Rozvíjet hmatovou percepci.
- Podporovat pasivní slovní zásobu.

Kompetence:

- Dítě dokáže porozumět zadaným instrukcím.
- Dítě dokáže rozeznat správný předmět.
- Dítě hmatem rozezná předmět.

Organizační forma: hra

Metody: rozhovor, TPR, práce s reálnými předměty

Prostředky a pomůcky: maňásek, závěrečná a úvodní písnička, předměty - ovoce a zelenina, krabice s otvorem

Motivace

Tygr Simon je dnes nemocný. Dětem jsem dala tygra do postýlky a zeptala se jich, proč si myslí, že leží v posteli. Děti odpověděly, že to bude tím, že je nemocný. Zeptala jsem se jich také, co musí udělat, aby se uzdravil. Jedna holčička odpověděla, že musí jíst vitamíny. Řekla jsem tedy, že je to důležité a že my mu teď ty vitamíny musíme přinést, a proto si zahrajeme hru.

Průběh hry

S dětmi učitelka vytvoří kruh a posadí se v herně na koberec. Do krabice s otvorem dá umělé předměty ovoce a zeleniny, obejde děti s krabicí a každé dítě si vylosuje jeden předmět a schová si ho za záda a neukazuje ho ostatním. Na povel „Show me your object. Three, two, one, now“, děti ukáží, jaké předměty schovávají za zády, aby si je ostatní mohly prohlédnout. Učitelka pak děti vyzve, aby ukázaly např. pouze banán („Show me banana“) a zvedly ho nad hlavu. Ostatní ověří, jestli se jedná o správný předmět.

Variace: Děti si mohou předměty za zády vyměňovat s kamarádem, který sedí vedle a hra se opakuje podle stejného principu. Další variantou je, že děti podle tvaru poznávají, o jaký předmět se jedná.

Použitá slovní zásoba: carrot, banana, orange, apple, pear, „Show me your object“.

Reflexe

U této hry jsem měla obavy, že děti budou ztrácet pozornost, především kvůli tomu, že budou muset čekat, až si ostatní také vylosují předmět. Děti ale bylo málo, a tak k této situaci nedošlo. Vzhledem k tomu, že jsme si u této hry procvičovali také hmatovou perцепci, což už samo o sobě je pro děti složitější, tak jsem do krabice dala vždy jen dva druhy ovoce nebo zeleniny. Děti bylo málo, a tak zde byl větší prostor si osvojovat pasivní slovní zásobu. Dětem tato slovní zásoba nedělala problém, většinu si pamatovaly z předešlé hry. Slovní zásobu jsem rozšířila pouze o jedno nové slovíčko. Děti více bavila varianta, kdy rozlišovaly předměty podle tvaru, ale měly tendenci směřovat k tomu, že dané slovo říkaly česky. Po skončení hry jsme všechny předměty posbíraly a zanesly je tygrovi, aby se nám brzo uzdravil.

Hodnocení

Hodnocení probíhalo stejně jako v předchozích hrách. Dostala jsem zpětnou vazbu od dětí a ony ode mě dostaly nálepku a razítko. Děti se pak ještě samy ohodnotily.

Harmonogram

Úvodní část: 5 minut

Hra: 25 minut

Závěr: 2 minuty

Celková doba lekce: 32 minut

9 OVĚŘOVÁNÍ SADY HER VE VYBRANÉ MŠ

Hry, které jsem s dětmi hrála, jsem si chtěla následně ověřit. Ověřování jsem prováděla se stejnou skupinkou dětí. Pro ověření jsem použila pět her, které chtěly hrát děti, respektive které jim utkvěly v paměti. Cílem ověření tedy bylo, jestli si formou hry děti osvojily aktivní a pasivní slovní zásobu. Pro ověřování jsem si vybrala záznamový arch, ve kterém jsem si stanovila určitá kritéria, která jsem hodnotila. Vzhledem k tomu, že jsem k dětem přistupovala tak, že jsou to začátečníci, zvolila jsem kategorie přiměřeně k jejich schopnostem a dovednostem. Jednalo se o stejnou věkovou skupinu, tedy o děti 6 – 7 let. Zvolila jsem si metodu pozorování, která patří k nejčastěji využívaným metodám pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Výsledky jsem zaznamenávala do záznamových archů, vyhodnotila je a výsledkem bylo seřazení her podle jejich náročnosti.

9.1 Metoda pozorování

Jak už jsem zmínila v předešlé části, zvolila jsem si pro ověřování metodu pozorování, která patří mezi nejčastěji používané metody v mateřské škole. Pozorování lze definovat jako sledování činnosti lidí. Součástí je její popis a konečné hodnocení (Gavora, str. 16, 1996).

9.2 Druhy pozorování

Pro ověření sady vybraných her jsem si zvolila pozorování strukturované, kdy jsem si předem zvolila kategorie, které budu pozorovat. Dále jsem využila extrospekci, kdy jsem sledovala druhé osoby ve speciálně navozených podmínkách. Jednalo se o pozorování přímé, kdy já sama, jsem byla celému proces přítomna.

9.3 Sledované kategorie

Jako sledovanou kategorii jsem si zvolila naplnění stanoveného cíle, který jsem hodnotila na stupnici od 1 do 5, kdy jednička byla nejhorší a pětka nejlepší.

Stupnice naplnění vzdělávacího cíle:

1. nedostatečné naplnění vzdělávacího cíle
2. podprůměrné naplnění vzdělávacího cíle
3. průměrné naplnění vzdělávacího cíle
4. nadprůměrné naplnění vzdělávacího cíle
5. skvělé naplnění vzdělávacího cíle

Dítě vždy dokáže přiřadit správnou barvu k ostrovu.	X	X		X				3
---	---	---	--	---	--	--	--	---

Zhodnocení: Z tabulky vyplývá, že 3 děti dokážou vždy přiřadit správnou barvu k ostrovu, tzn., že 30% dětí naplnilo cíl nadprůměrně. Zbylé 4 děti reprezentují kategorii 1., kdy většinou dokážou přiřadit barvu k ostrovu, tzn., že 40% dětí naplnilo vzdělávací cíl výborně.

Hra „Jump to the“

U této hry se tygr Simon zeptal, jestli si děti pamatují, jak se hra hraje. Musela jsem větu přeložit, protože děti nerozuměly. Přihlásila se holčička a snažila se hru popsat. Hlavní část si pamatovala. Stručně jsem tedy dětem vysvětlila princip hry. U této hry jsem rozhodla, že si ji děti budou vést zčásti samy. Na zem jsem tedy položila obrázky a tygr řekl dětem, ať si vyberou obrázek, který znají a umístí ho kamkoliv do prostoru herny. Rozmístěno bylo tedy celkem 6 obrázků. Pokyny jsem nejdříve říkala já a potom vždy jedno z dětí řeklo, co máme dělat např. "Jump to the..." a řeklo anglický název obrázku, který si vybralo.

Tabulka 3 Záznamový arch hry „Jump to the“

Vzdělávací cíl: Porozumět jednoduchým pokynům.								
Kategorie 1 - 5:	Dítě							Četnost
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Dítě neporozumí pokynu správně a nevykoná ho.								
Dítě neporozumí pokynu, ale vykoná ho nápodobou.			X					1
Dítě občas porozumí danému pokynu a vykoná ho.								
Dítě často porozumí zadanému pokynu a vykoná ho.	X			X		X	X	4
Dítě vždy porozumí pokynu a vykoná ho.		X			X			2

Zhodnocení: Z tabulky vyplývá, že jedno dítě spadá do kategorie 2., kdy pokynu nerozumí, ale dokáže ho zopakovat. 10 % dětí tedy splnilo podprůměrně vzdělávací cíl. Do kategorie číslo 4. spadají 4 děti, tedy 40 % dětí naplnilo vzdělávací cíl nadprůměrně a 2 děti spadají do kategorie 5., tedy 20 % dětí naplnilo vzdělávací cíl skvěle.

Hra „Hopschotch“

Tuto hru si děti pamatovaly, a protože jsem zapomněla vzít svého skákacího panáka, tak jsem děti poprosila, aby si vyrobily svého vlastního panáka z čehokoli, co je napadne. Děti si vyrobily skákacího panáka z pěnových kytiček, které používají jako podložky. Tentokrát jsem dětem dala vylosovat jeden obrázek, který přiřadily vždy k jedné kytičce na skákacím panákově. Postupně každé dítě skákalo oběma nohama na políčka skákacího panáka a řeklo, co je na obrázku. Když dítě nevědělo, tak tu byl tygr Simon, který dětem pomohl. Vystřídaly se všechny děti dvakrát. Přesto, že si děti tuto hru zapamatovaly, tak podle reakcí jsem ji nezařadila do žebříčku her, které děti nejvíce oslovily.

Tabulka 4 Záznamový arch hry „Hopscotch“

Vzdělávací cíl: Porozumět významu osvojené slovní zásoby.								
Kategorie 1 - 5:	Dítě							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Četnost
Dítě neporozumí významu osvojené slovní zásoby.	X			X				2
Dítě většinou neporozumí významu osvojené slovní zásoby.		X	X					2
Dítě občas porozumí významu osvojené slovní zásoby.					X			1
Dítě často porozumí významu osvojené slovní zásoby.						X	X	2
Dítě vždy porozumí významu osvojené slovní zásoby.								

Zhodnocení: Zde se dětem moc nedařilo a to odpovídá i výsledkům, kdy 2 děti (20%) spadají do kategorie 1. a naplnily vzdělávací cíl nedostatečně, dále 2 děti (20%) spadají do kategorie 2. a naplnily cíl podprůměrně. Do kategorie 3. pak spadá jedno dítě (10%), které naplnilo cíl průměrně a zbylé dvě děti (20%) spadají do kategorie 4., kdy naplnily vzdělávací cíl nadprůměrně.

Hra „Water, hot, fire“

Děti si také chtěly zahrát tuto hru, především proto, že je bavilo, když mohly ukrývat předměty. Tématem této hry bylo oblečení, takže u této hry jsem si chtěla ověřit osvojenou slovní zásobu týkající se tohoto tématu. Dětem opět pomáhal tygr Simon, který jim slovíčko napověděl.

Tabulka 5 Záznamový arch hry „Water, hot, fire“

Vzdělávací cíl: Porozumět významu osvojené slovní zásoby.								
Kategorie 1-5:	Dítě							Četnost
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Dítě vůbec neporozumí významu osvojené slovní zásoby.			X					1
Dítě většinou neporozumí významu osvojené slovní zásoby.								
Dítě občas porozumí významu osvojené slovní zásoby.						X		1
Dítě často porozumí významu osvojené slovní zásoby.	X	X						2
Dítě vždy porozumí významu osvojené slovní zásoby.				X	X		X	3

Zhodnocení: Z výsledků vyplývá, že u této hry jedno dítě (10%) patří do kategorie 1. a vzdělávací cíl byl tedy naplněn nedostatečně. Jedno dítě (10%) spadá do kategorie 3. a vzdělávací cíl byl tedy naplněn průměrně. Dvě děti (30%) jsou v kategorii 4. a naplnily vzdělávací cíl nadprůměrně a tři děti (30%) dosahují kategorie 5. a splňují vzdělávací cíl výborně.

Hra „The Glue“

Tato hra také patřila mezi oblíbené, takže si na ni děti vzpomněly a chtěly si ji zahrát. Celou hrou provázela tygr Simon a zadával dětem pokyny, které části těla mají spojit. Děti jsem pozorovala a byla jsem překvapená, že dokázaly spojit správnou část těla s kamarádem toho druhého.

Tabulka 6 Záznamový arch hry „The Glue“

Vzdělávací cíl: Procvičovat pasivní slovní zásobu.								
Kategorie 1-5:	Dítě							Četnost
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Dítě nemá osvojenou pasivní slovní zásobu.								
Dítě má osvojenou pasivní slovní zásobu na nízké úrovni.			X					1

Dítě má průměrnou pasivní slovní zásobu.								
Dítě má uspokojivě osvojenou pasivní slovní zásobu.							X	1
Dítě má zcela osvojenou pasivní slovní zásobu.	X	X		X	X	X		5

Zhodnocení: Z tabulky vyplývá, že jedno dítě (10%) spadá do kategorie 2., kdy má osvojenou pasivní zásobu na nízké úrovni. Do kategorie 4. patří také jedno dítě (10%), které má uspokojivě osvojenou pasivní slovní zásobu. Zbýlých pět dětí, tedy 50 %, spadá do kategorie číslo 5, kdy mají zcela osvojenou pasivní slovní zásobu.

Hodnocení

S dětmi jsem si tedy ověřila sadu her, kdy jsem se chtěla dozvědět, co si zapamatovaly a co je bavilo. Samy si tedy vybraly pět her. Chtěla jsem, aby se na hrách podílely děti a zkoušely si je hrát samy. Vzhledem k tomu, že už jsem hry s dětmi hrála, tak jsem věděla, co dětem dělalo problém a snažila se proto hry upravit. Jednalo se například o skákacího panáka, kdy děti měly problém udržet se na jedné noze a ještě přemýšlet nad tím, co je na obrázku a jak se to řekne anglicky, proto skákaly oběma nohama. Chtěla jsem také, aby si procvičovaly angličtinu ještě před samotou hrou. Jednalo se např. o kruhy (hra „Colours of islands“), kdy už děti přemýšlely nad barvou při rozmístování kruhů do prostoru herny. Organizačně bylo vše v pořádku, dětí bylo málo a tak se dokázaly lépe soustředit.

Závěr

S dětmi jsme se rozloučili písničkou "Goodbye, Goodbye." Řekla jsem dětem, že je to naše poslední angličtina. Děti byly trochu smutné, že se musí rozloučit s tygrem Simonem a ptaly se, jestli ho ještě někdy do MŠ přinesu. Jeden chlapec mi řekl, že už angličtinu začal mít rád. Zatleskaly jsme si a řekly si "Bye, Bye."

9.5 Seřazení her

V závěrečné tabulce jsem vytvořila přehled jednotlivých her. Hodnoty, které jsem získala, jsem porovnála, vyhodnotila a hry seřadila podle náročnosti. K seřazení her jsem využila stupnici od 1 do 5, kdy nejmenší číslo odpovídá nejmenší náročnosti a největší číslo náročnosti nejvyšší.

Kategorie náročnosti:

- 1) nejméně náročné
- 2) méně náročné
- 3) středně náročné
- 4) více náročné
- 5) nejvíce náročné

Tabulka 7 Seřazení her

Hry	1.	2.	3.	4.	5.	Pořadí
Colours of Islands	0%	0%	0%	30%	40%	2.
Jump to the	0%	10%	0%	40%	20%	4.
Hopscotch	20%	20%	10%	20%	0%	5.
Water, hot, fire	10%	0%	10%	20%	30%	3.
The Glue	0%	10%	0%	10%	50%	1.

Z tabulky náročnosti vyplývá, že nejméně byla náročná hra "The Glue", na druhém místě se umístila hra s názvem "Colours of Islands", čímž byla pro děti méně náročná, třetí v pořadí se umístila hra s názvem "Water, hot, fire", která byla pro děti středně náročná, za ní se na čtvrtém místě umístila hra "Jump to the", která byla podle vyhodnocení více náročná a nejvíce náročná je podle výsledků hra "Hopscotch". Vzhledem k tomu, že jsem pozorovala děti při hrách, tak jsem předpokládala, která slovní zásoba byla pro děti náročnější. Výsledky pro mě ale byly překvapivé především u hry "The Glue", která byla zaměřena na části těla, kdy většina dětí měla opravdu pasivně osvojenou slovní zásobu. U hry "Colours of Islands" jsem již také při realizaci zjistila, že tato hra bude v závěru patřit mezi hry méně náročné. Z výše uvedené tabulky plyne doporučení, v jakém pořadí aplikovat jednotlivé hry, aby se náročnost postupně zvyšovala.

Vzhledem k tomu, že jsem vybrané hry realizovala v MŠ pouze jednou, výsledné seřazení můžeme brát jako orientační. Je možné, že pokud bych hry aplikovala v MŠ vícekrát, tak by se jejich pořadí změnilo. Bylo by zajímavé porovnat, zda by se tak stalo při opakovaném realizování těchto her. Je pravděpodobné, že by si děti více zafixovaly pravidla hry, byly jistější a úroveň jejich reakcí a znalostí by se podstatně zvýšila.

10 EVALUACE

10.1 Vlastní hodnocení

Celkově jsem byla s aplikováním sady aktivit v anglickém jazyce spokojena. Všechny aktivity jsem volila tak, aby byly vhodné pro děti předškolního věku a pro děti, které s angličtinou začínají nebo děti, které se s angličtinou teprve seznamují. Do aktivit lze také zapojit i menší děti. U her je možné upravovat jejich obtížnost a je možné je různě obměňovat, čímž učitelce také vzniká prostor improvizovat.

Organizační formou byla hra, ke které děti byly motivovány maňáskem tak, aby se do činností zapojily všechny děti a osvojování anglického jazyka jim připadalo zábavné. U každé hry, jsem si stanovila cíle, které se mi dle mého názoru podařilo naplnit.

Přesto se však jedna holčička nechtěla zapojit po celou dobu aplikace mé BP. Důvody jsem nezjišťovala. Navzdory tomu se ale všechny děti zapojovaly aktivně a chtěly se aktivit účastnit a na hry v anglickém jazyce se těšily.

Při realizaci sady her nenastal žádný problém, který by nám neumožnil provést hru nebo by nám ji komplikoval. Výhodou bylo také, že s dětmi už jsme se znaly, protože jsem zde byla na praxi. Stejně tak i s paní učitelkou, která celý proces sledovala. Vždy jsem ji předem seznámila s tím, co budeme dělat, i přesto, že s angličtinou žádné zkušenosti nemá. Na každý výstup jsem se připravovala, jak po stránce jazykové, kdy jsem chtěla dětem zprostředkovat anglický jazyk gramaticky správně, mít co nejlepší výslovnost, mluvit plynule a srozumitelně, tak i po stránce metodické, kdy jsem chtěla, aby děti angličtina bavila, učily se hrou formou, kdy jsem k tomu využívala prvky metody TPR, písniček, gest a akčních slovíček.

Také jsem se dokázala přizpůsobit situaci, když jsem viděla, že děti nějakou činnost nezvládají, pokusila jsem se hru upravit. Děti také samy navrhovaly hry, které by chtěly hrát, nejčastěji chtěly hrát hry pohybové, takže jsem se jim snažila vyhovět. Hru, při které děti skákaly po jedné noze a hru, kdy se střefovaly do obrázků, jsem musela lehce upravit, protože tyto činnosti pro ně byly náročné. Vzhledem k tomu, že se jednalo o krátkodobou aplikaci, která nebude pokračovat, tak předpokládám, že děti své nově získané znalosti ztratí. Toto samozřejmě hodnotím záporně.

Tabulka 1 Klady a zápory – vlastní hodnocení

Klady +	Zápory -
Připravenost na jednotlivé lekce	U některých pohybových her omezenost prostoru
Zábavná a aktivní forma výuky anglického jazyka	Nezapojení se jedné dívky do aktivit
Schopnost improvizace a přizpůsobení se dětem	Krátkodobá aplikace – bude chybět návaznost
Aktivity lze využít i pro menší děti	
Splnění cílů	

10.2 Hodnocení učitelkou

Učitelka z vybrané MŠ hodnotila realizaci sady aktivit po stránce didaktické a formální. Pozitivně hodnotila především používání maňáska, přístup k anglickému jazyku a připravenost na jednotlivé hry. Hry byly učitelkou shledány jako vhodné a přiměřené věku dětí. Kladně bylo hodnoceno to, že jsem měla pro děti připraveny variace her a obměny. Učitelku velmi zaujalo sebehodnocení dětí a práce s hodnotícími archy. Pro ni samotnou to bylo inspirativní, protože toto při své práci běžně nedělá. Učitelka si také všimla, že jedna z her byla na téma „Barvy“, netýkala se zimy, a tudíž úplně nezapadala do tématu, které mělo být zvoleno v návaznosti na jejich ŠVP. Dále upozornila na to, že se do aktivit nezapojila jedna dívka. Celkově hodnotí aplikaci sady her jako přínosnou a úspěšnou (viz. příloha PXI).

Tabulka 8 Klady a zápory – hodnocení učitelkou

Klady +	Zápory -
Vhodně zvolené aktivity	Nezapojení všech dětí
Metody zábavné a hravé	Omezený prostor pro pohybové aktivity
Připravenost na jednotlivé aktivity	U jednoho tématu chyběla návaznost na ŠVP

Zpětná vazba a hodnocení aktivit	Dlouhodobější aplikace – lepší efekt
Použití hodnotících archů	
Propojení anglického a českého jazyka	
Obměňování a úprava aktivit	

10.3 Srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky

Pokud jde o srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky, tak obě jsou hodnoceny především pozitivně. Jsou zde ale shledány také negativní prvky, jak z mé strany, tak i ze strany učitelky.

Tabulka 9 Přehled vlastní reflexe a evaluace učitelky

Klady a zápory realizace	Vlastní reflexe	Evaluace učitelky
Klady +	<ul style="list-style-type: none"> - Přípravenost na jednotlivé lekce - Zábavná a aktivní forma osvojování cizího jazyka - Schopnost improvizace a přizpůsobení se dětem - Aktivity lze využít i pro menší děti - Splnění cílů 	<ul style="list-style-type: none"> - Vhodně zvolené aktivity - Metody zábavné a hravé - Přípravenost na jednotlivé hry - Zpětná vazba a hodnocení aktivit - Použití hodnotících archů - Propojení anglického a českého jazyka - Obměňování a úprava aktivit

Zápory -	<ul style="list-style-type: none"> - U některých pohybových her omezenost prostoru - Nezapojení se jedné dívky do aktivit - Krátkodobá aplikace – nepokračování v anglickém jazyce 	<ul style="list-style-type: none"> - Nezapojení všech dětí - Omezený prostor pro pohybové aktivity - Jendo téma nenavazovalo na ŠVP - Dlouhodobější aplikace – větší efekt
-----------------	---	--

10.4 Pozorování učitelkou v MŠ

Při každém výstupu byla přítomna učitelka vybrané mateřské školy. Učitelka pozorovala sadu her po celou dobu jejich aplikace, ale nezasahovala do jednotlivých činností. Učitelka hodnotila jednotlivé hry podle předem připraveného pozorovacího archu a také přidala slovní hodnocení. Paní učitelka nemá zkušenosti s anglickým jazykem ani sama anglicky nemluví. Hodnocen tedy nebyl anglický jazyk z hlediska výslovnosti nebo gramatiky, ale z hlediska formálního a didaktického. V současné době zde není učitelka, která se anglickému jazyku věnuje, a která by ho chtěla zprostředkovat dětem. Přesto, že paní učitelka nemohla hodnotit aktivity po stránce jazykové, byla určitě plně kompetentní k tomu, aby hodnotila výstup z hlediska pedagogického. Učitelka měla k dispozici všechny materiály, které jsem používala včetně záznamových archů, do kterých mohla nahlédnout. Dále jsme spolu konzultovaly, jak budou jednotlivé výstupy probíhat, jaké činnosti budeme dělat, na co bude hra zaměřena. Učitelka pozorovala sice celý průběh výstupu, ale připravený pozorovací arch se týkal pouze jednotlivých her. V tomto pozorovacím archu, jsem stanovila kategorie, které budou učitelkou pozorovány. Jednalo se o pozorování strukturované. Učitelka věděla, na co se má zaměřit a co pozorovat. Hodnotila hru a pak také zhodnotila celkový průběh výstupu. Po každé hře proběhl krátký rozhovor, kdy mi učitelka předala své slovní hodnocení a měla prostor i pro připomínky k tomu, co neobsahoval pozorovací arch.

Kategorie pozorování

U každé aktivity (hry) učitelka sledovala tyto kategorie:

1. Byly děti ke hře motivovány?
2. Reagovaly děti správně na pokyny?
3. Byla učitelka na hru připravena? (pomůcky, materiál, přístup učitelky)
4. Byla hra pro děti vhodná? (věk, prostor, doba trvání, cíl hry)
5. Byl splněn stanovený cíl?
6. Celkové hodnocení

Učitelka hodnotila jednotlivé hry, u kterých jsem stanovila, jaké kategorie by měla konkrétně pozorovat. Při tomto hodnocení využívala hodnotící škálu od 1 do 5, kdy jedna je nejhorší a 5 je nejlepší.

Tabulka 10 Hodnocení pomocí záznamového archu

Aktivita:	Motivace	Reakce na pokyny	Příprava učitelky	Vhodnost hry	Naplnění cílů	Celkové hodnocení	Průměrné hodnocení
Simon says	1	2	1	2	1	2	1,5
The Glue	2	1	1	1	2	1	1,33
Hit the picture	1	2	1	2	2	2	1,66
Hopsotch	1	2	1	1	1	2	1,33
Colours of Islands	1	1	1	1	2	1	1,16
The pairs	2	2	1	2	2	2	1,83
Water, hot, fire	1	3	1	1	1	2	1,5
The Circle	1	2	1	2	2	2	1,66

Jump to the	2	1	1	1	1	1	1,16
My Sense	1	1	1	1	1	1	1
Výsledek	1,3	1,7	1	1,4	1,5	1,6	1,41
Pořadí kategorií	2.	6.	1.	3.	4.	5.	

Výsledky hodnocení kategorií při aplikaci sady her:

- Připravenost
- Motivace
- Vhodnost hry
- Cíle
- Celkové hodnocení
- Reakce na pokyny

Podle záznamového archu učitelka nejlépe hodnotí moji připravenost a nejhůře skončila kategorie „reakce na pokyny.“ Přesto jsou však výsledky velmi pozitivní, protože hodnocení se pohybuje od 1 – 1,7. Tudiž i oblast, která skončila na posledním místě, je vlastně hodnocena pozitivně. S tímto hodnocením jsem spokojená.

Výsledky hodnocení her podle pozorovaných kategorií:

1. My sense
2. Colours of Islands
3. Jump to the
4. The glue
5. Hopscotch
6. Simon says
7. Water, hot, fire
8. Hit the picture
9. The Circle
10. The Pairs

Úspěšnost her podle reakcí dětí

Při aplikování jsem se samozřejmě snažila pozorovat chování dětí, jejich reakce, zapojení do hry, nadšení ve hře a přístup ke hře a podle toho jsem si sestavila žebříček oblíbenosti jednotlivých her podle reakcí dětí od té nejoblíbenější po tu nejméně oblíbenou.

Žebříček oblíbenosti her podle reakcí dětí je následující:

1. Colours of Island
2. The Glue
3. My Sense
4. Hopscotch
5. Water, hot, fire
6. Jump to the
7. The circle
8. Simon says
9. The pairs
10. Hit the picture

Můžu zde také porovnat hodnocení her podle výsledků učitelky a podle reakcí dětí, které jsem zaznamenala. Překvapilo mě, že se s učitelkou více méně shodujeme. Na předních pozicích jsou umístěny stejné hry, jen s tím rozdílem, že pořadí je odlišné. Stejně tak na spodních příčkách jsou umístěny dle našeho názoru hry méně úspěšné, ale také v mírně jiném pořadí. Lze tedy říci, že přesto, že se může zdát posuzování podle reakcí dětí subjektivní, tak v tomto případě se téměř shoduje s hodnocením učitelky a tudíž je také spolehlivým ukazatelem, jak se dětem hra líbila. Celkový výsledek hodnocení (1,41) považuji za velmi příznivý.

11 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČNEÍ PRO PRAXI MŠ

Využívání her

Hra je přirozenou součástí dění v MŠ. Proto je vhodné ji zařadit i při osvojování anglického jazyka. Děti si tedy osvojují slovní zásobu, aniž by se něco musely učit. Hra může být nenáročná a není k ní potřeba žádných pomůcek. Anglických her je velké množství a lze také využívat i ty, které známe v českém jazyce. Kromě hry lze využívat i jiné metody, formy výuky cizího jazyka jako dramatizaci, písničky, vyprávění příběhů, výtvarné činnosti atd.

Využívání „flashcards“

„Flashcards“ jsou velmi osvědčenou pomůckou. Já jsem tyto kartičky s obrázky zařadila i při aplikaci her v anglickém jazyce. Nejeftivnější z mého pohledu je použití reálných předmětů, ale ne vždy je toto možné. Proto můžeme využívat těchto obrázkových karet. Děti lépe pochopí význam slova, aniž bychom ho musely překládat do angličtiny. Vhodné je také zařadit „flashcards“ do jednotlivých aktivit, nejenom dětem ukazovat obrázky a pojmenovávat je.

Používat maňáska pro komunikaci

Tuto metodu jsem shledala jako velmi vhodnou, protože maňásek byl pro děti velkou motivací. Děti si ho chtěly půjčovat domů. Těšily se na něho. Vždy po příchodu do MŠ se na něho ptaly, jestli přišel se mnou. Zaznamenávám také přínosné, že maňásek mluví jenom anglicky a učitelka česky, protože pokud děti nerozumí nebo teprve s angličtinou začínají a nejsou si tolik jisté, tak potřebují někoho, na koho se můžou obrátit, aby jim pomohl.

Uvítací a závěrečná část

Jako součást sady her jsem si zvolila uvítací a závěrečnou část. Děti ví, kdy hra začíná a kdy končí. Zvykají si tak na určitý stereotyp. Ví, že začíná angličtina a proto tzv. „přepnou“ na jiný jazyk.

Používání "Hello", "Bye"

Stejně tak jako v českém jazyce i angličtina má své pozdravy. Čím více je používáme, tím lépe si je děti zafixují a budou je také používat.

Požívání frází „thank you“, „please“

Neučit tyto fráze děti cíleně, ale používat tyto fráze v běžné konverzaci a situacích, když nám dítě něco podává nebo ho o něco žádáme. Stejně tak jako jsou součástí českého jazyka, tak je dítě začne používat i v anglickém jazyce automaticky.

Používat krátké fráze

Nemluvit zbytečně složitými větami, používat krátké fráze, kterým se děti naučí rozumět a později i používat. Složitá souvětí si děti nezapamatují. Tyto fráze neobměňovat a používat je pořád stejně.

Používat prvky metody TPR

To znamená, že příkaz či požadavek říct v angličtině několikrát, podpořit frázi neverbálně (např. gestem), nechat dětem chvíli na rozmyšlenou a teprve poté přeložit do češtiny (jen v případě nepochopení pokynu).

Instrukce ke hře říkat anglicky i česky

Maňásek vysvětluje hru anglicky, protože nemluví jiným jazykem a učitel vysvětluje hru česky, pokud ji děti nepochopí. Je důležité, aby si angličtinu děti naslouchaly a časem, až jsou děti pokročilejší, je možné přejít pouze k instrukcím v jazyce anglickém.

Stanovit si pravidla

Stejně tak jako si stanovujeme pravidla v MŠ, tak si je můžeme stanovit i při hře v anglickém jazyce např. pravidlo, že mluví jen jeden, posloucháme kamarády nebo jsme ohleduplní jeden k druhému.

Propojovat téma s anglickou výukou

Téma, které zrovna s dětmi máme v MŠ, tak aplikujeme i do anglického jazyka např. „Zvířata v zimě“ – „Animals in winter.“

Neopravovat děti

Pokud slyším, že dítě nevyslovuje slovo správně, tak ho na tuto chybu neupozorňuji, ale slovo zopakují.

Hodnocení

Doporučuji používat hodnotící archy, aby děti věděly, co dělaly. Součástí je také hodnocení od učitelky a sebehodnocení. Učitelka motivuje děti pozitivním hodnocením. Děti se hodnotí také samy. Dítě může vidět věci jinak, nemusí se zhodnotit objektivně nebo ještě nemusí chápat, v čem spočívá podstata sebehodnocení. Přesto ho ale můžeme vést k tomu, proč je vlastně sebehodnocení důležité. Sebehodnocení může být motivací pro dítě, může podporovat jeho snažení a zlepšování se.

Zpětná vazba dětí

Je důležité vědět, na čem ještě může učitel zapracovat. Co se dětem líbilo, co naopak ne. Jestli hra měla úspěch anebo naopak byla nudná, nebo organizačně a pedagogicky špatně zvládnutelná. Učitel může zjistit, že hru už nebude nikdy hrát anebo ji změní. Já ze zpětného hodnocení mohla vidět můj pokrok. Chlapci mě na začátku hodnotili i negativně, k anglickému jazyku přistupovali pesimisticky, ale postupně bylo jejich hodnocení i přístup kladnější.

Odměňovat všechny děti

Při osvojování anglického jazyka byly odměňovány všechny děti, které se zúčastnily dané hry. Neodměnění dítěte za to, že nevěděl, jak se něco řekne, není vhodné. Mohlo by to působit negativně při dalším osvojování anglického jazyka, což by mohla být příčina toho, že by si dítě vytvořilo záporný vztah k cizím jazykům.

Zařazení anglického jazyka do činností všedního dne

Přesto, že jsem aplikovala ve své práci sadu her, která měla vymezen určitý časový prostor, doporučila bych mluvit anglicky i během celého dne a zapojit anglický jazyk do všech činností (pobyt venku, oblékání, počítání).

Zapojení rodičů

Informovat rodiče o tom, co s dětmi v MŠ v anglickém jazyce děláme, jaká slovíčka jsme s dětmi probrali a jaká probírat budeme. Děti mohou rodičům ukázat své portfolio.

Zohledňovat aspekty návaznosti výuky

Především pokud se jedná o předškolní děti, kde se děti už mohou setkat s cizím jazykem v první třídě. Hrát takové hry a používat taková slovíčka a fráze, která budou těmto dětem užitečná na prvním stupni základní školy.

Portfolio anglického jazyka

Společně s dětmi si vytvořit portfolio anglického jazyka. Zde může být dokumentace např. fotky her, záznamové archy, pracovní listy a aktivity, které s dětmi děláme. Děti se pak mohou k portfoliu vracet.

Kvalifikovaný učitel

Důležité také je, aby učitel měl výborné jazykové schopnosti, správnou výslovnost a pedagogické vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy. I přesto zde hrají roli také osobnostní aspekty, kterými jsou přístup učitele, jeho motivace k práci s dětmi a také celoživotní vzdělávání. Doporučuji, aby učitel byl interním zaměstnancem MŠ, protože ten nejlépe své děti zná, může k nim přistupovat individuálně a angličtinu aplikovat během celého dne a ve všech činnostech.

Rozdělení aktivit

Aktivity by se měly střídat. Celkově by lekce měla trvat maximálně 45 minut. Měly by se střídat části klidné a rychlé. Hru jsem si zvolila tak, aby netrvala déle než dvacet minut.

Slovní zásoba

S dětmi jsme se soustředily především na slovní zásobu. Vždy se děti seznamovaly maximálně s pěti slovíčky. Důležitou součástí bylo také opakování na konci hry a také někdy na začátku hry nové. Každý den jsem děti neučila nová slovíčka, byla použita slovíčka z předešlého dne nebo slovní zásoba navazovala na předchozí výstup.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na využití hry ve vzdělávání předškolních dětí v anglickém jazyce. Cílem bylo vytvořit, realizovat, ověřit a evaluovat sadu her. Na základě ověření, jsem seřadila vybrané hry podle náročnosti a prostřednictvím evaluace byla vytvořena doporučení pro praxi mateřských škol. Domnívám se, že jednotlivé cíle, které jsem si ve své bakalářské práci stanovila, se mi podařilo naplnit. Teoretická část byla rozvrhnutá tak, aby poskytla ucelený soubor teoretických poznatků a informací k osvojování cizího jazyka předškolních dětí. Nejprve jsem se zabývala terminologií, která objasňovala pojmy, které s touto problematikou souvisí. Dále jsem ve druhé kapitole rozebírala dětskou řeč a komunikaci. Ve třetí kapitole jsem se pokusila shrnout poznatky o rané výuce cizích jazyků a jejím ukotvení v kurikulárních dokumentech. Čtvrtá kapitola pojednávala o faktorech, které ovlivňují vzdělávání v cizím jazyce. Následující kapitola se zabývala metodami, které jsou vhodné pro výuku cizího jazyka u předškolních dětí, a závěrečná kapitola se věnovala tématu bilingvistu. V teoretické části jsem využívala především zahraničních pramenů. Překlady kapitol monografických publikací mi byly přínosem nejen v získání poznatků o rané výuce anglického jazyka, ale také obohatily mou slovní zásobu v této oblasti.

V aplikační části jsem vytvořila sadu her, která byla orientována na zimní tematiku. Tyto hry byly ve vybrané mateřské škole realizovány a ověřeny. Poté jsem hry seřadila podle náročnosti. Následně proběhla evaluace v podobě vlastní reflexe a evaluace učitelky a jejich srovnání. Na základě evaluace byla navržena doporučení pro praxi mateřských škol.

Bakalářská práce by mohla být přínosem pro pedagogy a studenty, ale také pro ředitelky a učitelky v mateřských školách, které by například chtěly s anglickým jazykem děti v předškolním věku seznamovat. Tematické hry by mohly být motivací pro zařazení anglického jazyka do nabídky MŠ nebo pro zavedení nových metod do výuky anglického jazyka.

Jak jsem již zmínila, názory odborníků nejsou stále na ranou výuku cizího jazyka, sjednoceny. Přesto je ale zřejmé, že seznamování dětí s anglickým jazykem již v raném věku, pozitivně ovlivňuje jejich vztah k cizím jazykům, otevírá jim nové možnosti a seznamuje je s jinými kulturami a především je připravuje na další osvojování, které bude probíhat na vyšším stupni vzdělávání.

Důležité proto je, se touto problematikou zabývat a jazykové vzdělávání v naší zemi neustále posouvat dopředu a zkvalitňovat. Protože děti jsou naše budoucnost. Věřím, že k tomu moje bakalářská práce alespoň trochu přispěla.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Allen, E. K. & Marotz, R. L. (2008). *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Asher, J. J., & Adamski, C. (2009). *Learning another language through actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- Betáková, L., Homolová, E., & Štulrajterová, M. (2017). *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer.
- Barousseauová, L. (2018). *Můj velký sešit Montessori – Angličtina 3 až 6 let*. Praha: Svojtka & Co.
- Břicháčková, J. (2016). *Využití metody TPR (Total Physical Response) ve výuce angličtiny na základní škole*. Diplomová práce. Dostupné z <https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>
- Claire, E. (1988). *ESL Teacher's Activities Kit*. Englewood. Cliffs:Prentice Hall.
- Cook, V. (2011). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Dunn, O. (2013). *Introducing English to Young Children: Spoken Language*. Glasgow: Harper Collins.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Avon: Multilingual Matters.
- European Commission. (2007). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. *Published Research, Good Practice & Main Principles*. European Commission. Dostupné z: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- European Commission. (2011). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Dostupné z https://ec.europa.eu/education/content/commission-staff-working-paper-language-learning-pre-primary-level-making-it-efficient-and_en
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.
- Hanušová, S., & Najvar, P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 17(3), 42 – 52. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>
- Hendrich, J., & kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Henková, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Hladká, M. (2017). *Pohybové aktivity v MŠ spojené s výukou anglického jazyka*. (Bakalářská práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/nleg2/Bakalarska_prace_Marketa_Hladka.pdf

- Hampalová, J. (2018). *Metodické materiály pro výuku anglického jazyka v mateřské škole*. (Diplomová práce). Dostupné z <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger Publishers.
- Ježková, V. (2011). Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České Republice. *Orbis Scholae*, 11(5), 107-121. Dostupné z https://karolinum.cz/data/clanek/5221/OS_5_1_0107.pdf
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice Hall International.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Meisel, M. J. (2011). *First and second language acquisition*. Cambridge university press. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=3ryG0_W4qxcC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan-Heinemann.
- Mourão, S., & Lourenço, M. (Eds.) (2015). *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theories and Practice*. Abingdon: Routledge.
- Murphy, V., & Evangelou, M. (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*. London: British Council.
- MŠMT. (2001). *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf
- MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: NÚV.
- Najvar, P. (2008). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století. Disertační práce*. Dostupné z <https://theses.cz/id/nu0c2a/>
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Otto, B. (2014). *Language development in early childhood education* (Fourth Edition). Boston: Pearson.
- Pokrivčáková, S. (2014). *Modern teacher of English*. Nitra: ASPA.

- Pokrivčáková, S. (2018). *Metodika anglického jazyka pro MŠ I*. Zlín: UTB.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Portál.
- Sedlák, F. (1989). *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Editio Supraphon
- Skinner B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=v4CeAwAAQBAJ&pg=PT22&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Slattery, M., & Willis, J. T. (2001). *English for Primary Teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press. Dostupné z https://www.academia.edu/39165778/English_for_Primary_Teachers_A_handbook_of_activities_and_classroom_language
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Šatava, L. (2001). *Jazyk a identita etnických menšin*. Praha: Cargo Publishers.
- Šikulová, R., Rytířová, V. (2006). *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada Publishing.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L. (2007). Výuka jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?. *Časopis E-psychologie*, (17)1, 49-57. Dostupné z <https://e-psycholog.eu/clanek/5#>
- Těthalová, Marie. (2012). Cizí jazyk v mateřské škole. *Informatiorium*, 12(5), 3–8.
- Tšponová, T. (2010). *Jazyková příprava dětí v předškolním věku*. (Bakalářská práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/ttm7cl/84924-106705487.pdf>
- Vaněček, P. (2001). *Základy angličtiny hrou*. Pavel Dolejší - nakladatelství a vydavatelství.
- Janíková, V. (2016). Učení a vyučování cizích jazyků a identita. *Pedagogická orientace*, 16(1), 24-50.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ECEC	Early childhood education and care
EU	Evropská unie
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita
PV	Předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TPR	Total Physical Response

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled sady her.....	47
Tabulka 2 Záznamový arch hry „Colours of islands“	78
Tabulka 3 Záznamový arch hry „Jump to the“	79
Tabulka 4 Záznamový arch hry „Hopscotch“.....	80
Tabulka 5 Záznamový arch hry „Water, hot, fire“.....	81
Tabulka 6 Záznamový arch hry „The Glue“.....	81
Tabulka 7 Seřazení her	83
Tabulka 9 Klady a zápory – hodnocení učitelkou.....	85
Tabulka 10 Přehled vlastní reflexe a evaluace učitelky	86
Tabulka 11 Hodnocení pomocí záznamového archu	88

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Styly učení

Příloha P II: Úvodní a závěrečná písnička

Příloha P III: Tygr Simon

Příloha P IV: Obrázky TPR pokynů

Příloha P V: Sebehodnocení a hodnocení učitelkou v hodnotícím archu

Příloha P VI: Hodnocení dětí „líbí“ x „nelíbí“

Příloha P VII: Předměty ke hře „Jump to the“

Příloha P VIII: Příloha ke hře „Water, hot, fire“

Příloha P IX: Vyrobené „flashcards“

Příloha P X: Komentáře dětí u jednotlivých her

Příloha P XI: Evaluace učitelkou

PŘÍLOHA P I: STYLY UČENÍ

Styl učení je jednou z oblastí, která ovlivňuje vzdělávání v cizím jazyce. V této kapitole rozebírám podrobně jednotlivé styly učení, neboť se mi jeví, jako zajímavé. Jedním z důvodů je, že mohou být velmi užitečné pro učitele. Na základě zjištění, jaký styl učení dítěti vyhovuje, může pak volit metody a způsob výuky cizího jazyka. V odborné literatuře se setkáváme s různými přístupy k rozlišování učebních stylů. Můžeme říci, že existuje mnoho různých kombinací stylu učení. Odborníci přistupují k jejich analyzování různě, a proto existuje nespočet klasifikací, ve kterých jsou uplatňována různá kritéria dělení stylů učení, která odrážejí jednotlivá teoretická východiska, přístupy a zdůrazňování určitých hledisek, aspektů nebo složek struktury stylů učení (Lojová, 2011).

V oblasti cizího jazyka se odborníci zaměřují jen na některé z mnoha zkoumaných stylů učení. I v oblasti cizích jazyků byly vytvořeny různé klasifikace stylů učení. V odborné literatuře jsou tyto styly zaměřeny specificky na učení cizího jazyka nejvíce analyzovány a prozkoumány a podle těchto výzkumů přispívají ve velké míře k úspěšnému zvládnutí cizího jazyka. Hlavním kritériem je aplikační potenciál pro specifické cizojazyčné výuky u nás. Lojová (2011) uvádí tato různá kritéria stylů učení:

- 1) Percepční preference
- 2) Závislost na poli
- 3) Impulzivnost/reflexivita
- 4) Tolerance nejednoznačnosti
- 5) Dominance mozkových hemisfér
- 6) Struktura vrozených předpokladů

Percepční preference

Percepční preference ovlivňuje přístup k informacím, způsob zpracování informací získávaných prostřednictvím smyslových orgánů, vytváření asociací a paměťové vybavování. U cizího jazyka se jedná nejvíce o spojování těchto vnitřních obrazů s jazykovými entitami a zároveň o vytváření vnitřní reprezentace cílového jazyka. Podle percepční preference rozlišujeme tři základní styly učení a to vizuální, auditivní a kinestetický.

Vizuální typ

Jedinec s vizuálním vnímáním má vizuální představy a vizuální až fotografickou paměť. Při osvojování jazyka potřebuje informace zrakově vnímat nebo spojovat prezentované informace se zrakovými podněty. V mateřské škole může učitel používat hodně obrázky, rozdíly mezi dvěma obrázky, seřazování obrázků, sledování filmů a videí.

Auditivní typ

Tento typ upřednostňuje sluchové představy a má dobrou sluchovou paměť. Nejlépe tedy získává informace posloucháním a potřebuje informace spojovat se sluchovými vjemy. Tento typ si také snadněji osvojuje výslovnost a další foneticko-fonologické charakteristiky. Jak jsem už zmínila, tak při seznamování dětí s cizím jazykem, je důležité opakování. Děti s dobře vyvinutou sluchovou pamětí, si proto můžou zapamatovat více, pokud učitel opakuje slova pouze mluvenou formou. Můžeme zde také využít vyprávění příběhu.

Kinestetický typ

Tento typ se opírá o pohybové představy a paměť. Potřebuje si spojit osvojování jazyka s pohybovou aktivitou. Sluchové nebo zrakové vnímané informace si spojí s taktilními podněty, tzn. s manipulací anebo s kinestetickými podněty tzn. s vlastní pohybovou aktivitou v prostoru nebo s nějakou doprovodnou motorickou činností. Při seznamování s cizím jazykem, se využívá ve velké míře různých pohybových aktivit a her, takže tento typ dětí, si zapamatuje nejvíce při takových činnostech. Zde můžeme zařadit metodu TPR, hraní rolí, slovní pohybové hry, gestikulace, znázornění činností apod.

Závislost a nezávislost na poli

Zde bych se chtěla především zaměřit na tuto oblast z hlediska osvojování si cizího jazyka. Obecně můžeme závislost na poli charakterizovat jako způsob, jak jedinec vnímá, organizuje a zpracovává, do jakých interakcí s okolím vstupuje. Určuje míru vnímání jednotlivých elementů jako oddělených od okolního pole, nebo jako součást tohoto pole. Jedinec, který je výrazně závislý na poli, má tendenci dávat se na aktivitu jako na celek, přičemž je pro něho obtížné vnímat odděleně jednotlivé komponenty., které se nacházejí v tomto celku (Lojová, 2011).

Jedinci, kteří jsou závislí na poli, zpracovávají cizojazyčný materiál celostně, takže se nezaměřují na části. Upřednostňují učení se jazyka v kontextu a v přirozených situacích,

kteřé jim pomáhají vytvářet si komplexní asociace s vlastními zkušenostmi a zážitky. Stává se, že více podněcují lingvistická pravidla, přesnost a správnost ve vyjadřování a mají tendenci k fixování nesprávných forem a návyků. I přesto však dosahují lepší úrovně komunikačních dovedností v cizím jazyce.

Naopak jedinec, který je na poli nezávislý, dokáže jednoduše identifikovat určitou část nebo detail, soustředit se a není rozptylován ostatními prvky, které se nacházejí v pozadí. V oblasti cizího jazyka se podniká nespočet výzkumů. Zatím se ale neukazuje signifikantní vztah mezi závislostí na poli a celkovou úspěšností osvojování si druhého jazyka. Nezávislost na poli se při kognitivním zpracování informací promítá v první řadě do schopnosti analyzovat lingvistický materiál, identifikovat jeho části, zkoumat jejich vzájemné vztahy a odlišovat podstatné od nepodstatného (Lojová, 2011).

Podle Skehana in Lojová (2011) mají lidé nezávislí na poli lepší analytické schopnosti a dovednosti kognitivně restrukturovat svůj systém poznatků. Dokážou lingvistický materiál rozkládat a znovu skládat a uvědomovat si nové souvislosti, vytvářet struktury i v nestrukturovaném materiálu. Při percepci, např. při sluchovém vnímání cizího jazyka, jsou schopni vyčlenit zvukové podněty podstatné pro pochopení smyslu dané informace a ve větší míře na ně selektivně zaměřovat pozornost. Není pro ně těžké registrovat i nedůležité detaily, které můžou odvádět jejich pozornost od podstaty problému. Velmi podobné je to i při vizuálním vnímání tzn. při čtení s porozuměním. Tento předpoklad je vhodný pro aktivity, které vyžadují zaměření na detail. Jedinec, který je nezávislý na poli, bude upřednostňovat spíše formální vyučování a organizované hodiny.

Impulzivnost a reflexivita

„Podle způsobu reakce na podněty a přístupu jedince k řešení můžeme hovořit o bipolární charakteristice - impulzivnost – reflexivita (uvážlivost)“ (Lojová, str. 72, 2011).

V oblasti cizích jazyků jsou impulzivní jedinci lepší v odhadování celkového významu vnímaného, i když hodně slovům nerozumí. Rychleji čtou, i když dělají chyby a jsou nepřesní, ale mají intuitivní odhad toho, co čtou. Hůře jsou na tom při aktivitách, které jsou zaměřeny na odhalování složitějších vztahů a hlubších souvislostí ve čteném nebo poslouchaném textu. Reflexivní jedinci naopak čtou pomaleji, precizněji a správněji, ale tím, že se příliš mnoho soustředí na text, tak jim uniká význam textu. Celkově jsou reflexivní jedinci pomalejší, snaží se propojit nová pravidla s přecházejícími poznatky, ale tyto zpracované poznatky jsou trvalejšího rázu. Impulzivní jedinci chápou nové poznatky

rychleji, ale rychleji je také zapomenou, protože si je nedokážou propojit s dřívějšími. Tento impulzivní typ si v cizím jazyce nemusí nikdy vytvořit pevný systém.

Tolerance nejednoznačnosti

Tolerance nejednoznačnosti je důležitý faktor při úspěšném učení se cizímu jazyku (Chapelle, Roberts in Lojová, 2011). Např. příliš vysoká tolerance nejednoznačnosti může mít nežádoucí dopad na kvalitu učení. Projevuje se tím, že jedinec přijímá informace, aniž by je vážně zpracoval a zařadil je do své kognitivní struktury. Nižší míra tolerance umožňuje člověku zabránit této povrchnosti, omezit přílišnou různorodost řešení, odmítnout výrazně si protirečící materiál a pracovat efektivně s již vytvořeným systémem.

Dominance mozkových hemisfér

V této oblasti se vychází z neurologických a neuropsychologických poznatků a lateralizace mozku a funkční specializace jeho jednotlivých částí. Můžeme považovat za zřejmé, že každá mozková hemisféra zpracovává informace odlišným způsobem, jsou úzce propojeny a vzájemně se podporují.

Při učení se cizímu jazyku jedinci s dominantní levou hemisférou:

- Rádi se učí gramatiku.
- Vytvářejí si souvislosti mezi fakty.
- Shromažďují informace o systému jazyka a řídí se logickými pravidly.
- Preferují analytické úlohy, cvičení zaměřená na gramatické a slovní manipulace a testy typu „ano-ne“.

Jedinci s dominantní pravou hemisférou při učení se cizímu jazyku:

- Preferují používání ilustrací, paměťových map a plakátů.
- Pomáhají si při učení různými kartičkami, obrázky a jiným materiálem.
- Mají rádi skupinové aktivity, komunikační a pohybové hry.
- Učení jim jde lépe pomocí tzv. gramatiky hrou nebo humorných gramatických cvičení a aktivit, písniček s obrázky.
- Při použití jazyka v praxi se spoléhají na intuici a jazykový cit.
- Při komunikaci se soustředí na pocity a emoce.

Učitel by si měl uvědomit, že při osvojování cizího jazyka se v běžné třídě vyskytují děti různých typů. Je potřeba proto kombinovat různé metody, materiály, aktivity a techniky tak, aby se u nich aktivizovaly obě mozkové hemisféry. Při rozvoji jazykových dovedností se učitel snaží o kombinaci aktivit náročných na různé mozkové funkce tak, aby si každý mohl vybrat svou vlastní efektivní strategii a rozvíjet cizojazyčné komunikační kompetence. Pokud je jedinec úspěšný v činnosti, která zrovna není jeho dominantou, tak tím, že se do ní zapojí, aktivizuje méně dominantní hemisféru a tím zlepšuje její podpůrné funkce. Učitel se snaží proto vybírat takové aktivity, aby zapojil obě hemisféry s tím, že využívá potenciál dominantní hemisféry a rozvíjí funkce méně dominantní hemisféry.

Struktura vrozených předpokladů

Další kritérium pro rozlišování stylů učení vychází z poznatků o struktuře vrozených předpokladů pro učení se cizím jazykům (Lojová, 2005). Odborníci rozlišují podle struktury vrozených předpokladů typ paměťový a analytický. Paměťový typ má nejlépe rozvinuté paměťové schopnosti, které jsou nutné při osvojování jazyka. Cizí jazyk je osvojován memorováním skupin slov, frází a vytvářením asociací ve smysluplných situacích a kontextech. Tyto fráze dokáže využívat i v reálné komunikaci. Lingvistická pravidla pro něj nejsou až tak důležitá. Analytický typ se orientuje na formu a na vytváření vnitřní reprezentace cílového jazyka prostřednictvím analytických procesů a lingvistických zevšeobecnování, tj. systematicky rekonstruuje svůj „interjazyk“¹ (Lojová, 2011).

Z hlediska vrozených předpokladů se členění stylů učení rozšiřuje také na složku dominující ve struktuře inteligence. Gardner in Lojová (2011) rozpracoval teorii rozmanitých inteligencí a rozdělil je takto:

- 1) Matematicko-logická inteligence – pozitivně přijímají lingvistická pravidla a gramatiku.
- 2) Vizuálně-prostorová inteligence – tento typ preferuje využívat vizuální pomůcky, film, video, obrázky apod. Tato složka inteligence hraje hlavní roli ve schopnosti porozumět čtenému materiálu, protože je spjata s abstraktním myšlením nutným při čtení symbolů, tj. i psaného slova.

¹ Interjazyk je termín, který se používá k označení systematických znalostí druhého jazyka, které jsou odlišné jak od mateřského, tak od cílového jazyka. Termín zavedl Selinker (in Ellis, 1992) a nejčastěji se chápe jako stupeň ve vývoji interního reprezentačního systému druhého/cizího jazyka

3) Kinestetická inteligence – jak už jsme zmínila výše, jedinec s touto inteligencí je podobný kinestetickému percepčnímu typu. Lépe porozumí dané problematice prostřednictvím kinestetického kanálu. K tomu mu pomáhá manipulace s konkrétními předměty, demonstrace, nejrůznější pohybové aktivity, hraní rolí, dramatizace, simulace apod. Tato složka inteligence se také významně podílí na učení se fonologickým charakteristikám jazyka.

4) Hudební inteligence – v oblasti jazyka je tato inteligence důležitá při osvojování foneticko–fonologických charakteristik, vytváření paměťových asociací na základě zvukových podnětů. Jedinci, kteří mají rozvinutou tuto složku inteligence, se seznamují s jazykem intenzivním poslechem cizojazyčných podnětů, prostřednictvím poezie, aktivit spojených s hudbou, zpěvem, rytmizací, hrou na hudební nástroj apod.

5) Interpersonální inteligence – pro tyto jedince je vyhovující komunikativní výuka cizího jazyka, práce ve dvojicích a ve skupinách, diskuze a debaty, společné projekty, kolektivní hry a kooperativní vyučování.

6) Introspektivní inteligence – Jedinci, kteří mají rozvinutý tento typ inteligence, preferují autonomní učení, samostudium a vytváření vlastních strategií např. vlastní způsob a obsah slovníku, úprava sešitu atd. Účinně se učí prostřednictvím aktivit, při kterých si mohou vytvářet vlastní názory a postoje, realizovat se.

7) Existenciologická inteligence – Tento typ inteligence má rád různé diskuze, které se týkají abstraktních jevů, filozofických problémů, otázky o existenci lidstva, přírody, vesmíru apod.

Může se zdát být složité pro učitele stanovit u dítěte jeho styl učení, zejména u dětí předškolního věku, neboť předškolní děti se neustále vyvíjí. U některých dětí už bude zřejmé jaký styl osvojování nebo seznamování se s jazykem je jejich dominantní, u některých si učitel nebude jistý a bude váhat. Avšak pokud zařadí do svých aktivit všechny složky učebních stylů a jeho aktivity v oblasti cizího jazyka budou rozmanité a pestré, bude stimulovat dominantní učební styl dítěte a ten méně dominantní bude podporovat a rozvíjet, aniž by se musel soustředit na profilaci dětí v MŠ. Avšak pokud učitel má zájem, chuť a čas, může si jednotlivé děti pokusit zařadit do jednotlivých učebních stylů a tam, kde si je jistý, sestavit aktivitu přímo na míru dítěte.

PŘÍLOHA P II: ÚVODNÍ A ZÁVĚREČNÁ PÍSNÍČKA

Hello Neighbor

Chant

Hello neighbor (wave)
What do you say? (shake hands)
It's going to be a beautiful day!
(make circle with both hands in front of you)
So clap your hands
And stomp your feet,
Jump up and down
And have a seat!



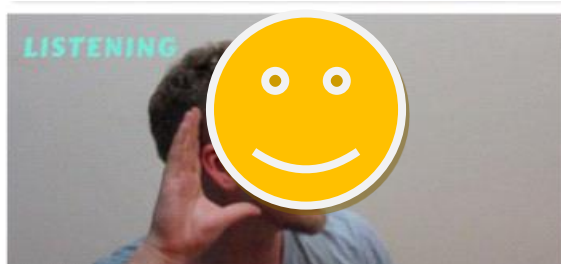
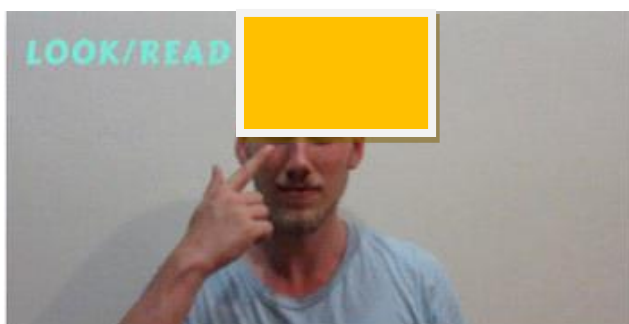
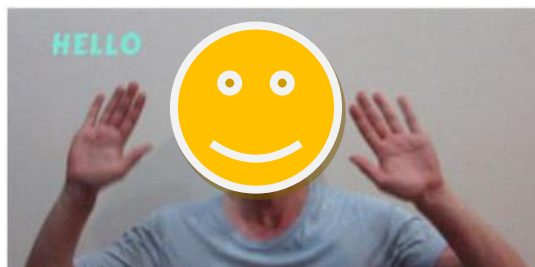
© teachingmama.org
Clip art from Goodness & Fun

**Goodbye, goodbye, see you again,
Goodbye, goodbye, see you my friends,
Goodbye, goodbye, I had fun today,
I had fun today.**

PŘÍLOHA P III: TYGR SIMON



PŘÍLOHA P IV: OBRÁZKY TPR POKYNŮ



(zdroj obrázků: <https://digino.org/tpr-picture-guide/>)

PŘÍLOHA P V: SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ UČITELKOU V HODNOTÍCÍM ARCHU



NAME

DATE


16.1.2020

GAME



Evaluation



EVALUATION OF MYSELF	
EVALUATION OF ME FROM TEACHER	

Význam emotikonů:

Vynikající - Great

Dobrá - Good

Neutrální - Ok

Nedostatečná - Bad

PŘÍLOHA P VI: HODNOCENÍ DĚTÍ „LÍBÍ“ X „NELÍBÍ“



PŘÍLOHA P VII: PŘEDMĚTY KE HŘE „JUMP TO THE...“



PŘÍLOHA P VIII: PŘEDMĚTY KE HŘE „WATER, HOT, FIRE“



PŘÍLOHA P IX: VYROBENÉ „FLASHCARDS“



Obrázky dostupné z <https://stellaelm.net/flashcards-body-parts-03/>

<https://kids-flashcards.com/en/free-printable/forest-animals-flashcards-in-english>

<https://kids-flashcards.com/en/free-printable/forest-animals-flashcards-in-english>

PŘÍLOHA P X: KOMENTÁŘE DĚTÍ U JEDNOTLIVÝCH HER

Hra 1 „Simony says“

U prvního výstupu byly děti zaskočené, že budou mluvit jenom anglicky. Reakce dětí: „Ona umí mluvit anglicky?“ Angličtina jim přišla na začátku směšná. Reakce chlapce: „Já nebudu mluvit. Já se bojím.“ Písničku děti hodnotily takto: „Já to neznám. Vůbec nevím, co mám dělat.“ Hra „Simon says:„ - dětem se hra líbila. Soustředily se na ni a smály se.

Hodnocení: Chlapci: „Mně se to teda nelíbilo.“ Jeden druhého naváděl: „Dej tam, že se ti to nelíbilo.“ Děvčata: „Paní učitelko, nám se to moc líbilo.“

Chlapec: „Budeme zítra hrát nějakou honičku? Přinesete zítra tygra?

Dostanu také nálepku a razítko, když jsem to neuměl? „

Hra 2: „The glue“

„To hraje ve školce často, ale česky. Já vím, že nos je „nose.“ „Paní učitelko, já už jsem unavená.“

Hra 3: „Hit the picture“

U třetí hry se děti ptaly: „Kde máte tygra? Jakou hru dnes budeme hrát?“

U písničky jeden chlapec řekl: „Já si to nepamatuju.“

Reakce dětí na hru: „Já se do toho obrázku nestrefím. Paní učitelko, já vím, jak se to řekne.“

Hodnocení - dva chlapci: „Já zase dám, že se mi to nelíbilo.“ Děti: „Přijdete zase zítra? Já chci nálepku.“ U sebehodnocení: „Já se ohodnotím smutným smajlíkem protože jsem dneska nic nedělal. Já angličtinu nepotřebuju.“

Hra 4: „Hopscotch“

Při příchodu: „Co budeme dnes hrát za hru? Můžu si půjčit tygra?“

Hra: vysvětlování pravidel: „Ještě, že nám to můžete přeložit, paní učitelko.“ Děti také někdy anglické názvy komolily nebo si vymýšlela, např. když jsem jim ukazovala kartičky s obrázky.

Hodnocení: „Já jsem se dnes snažil, tak už si můžu dát usmívajícího se smajlíka. Mně se to dneska líbilo. Už nebudu dávat, že se mi to nelíbilo. „

Hra 5: „Colours of islands“

„Paní učitelko, já vím, jak se řekne červená. Můžu si zase půjčit tygra?“

Chlapec, který říkal, že angličtinu nemá rád: „Já jsem se dnes na angličtinu těšil.

Já se dnes budu snažit.“

Hra 6: „The pairs“

„Jakou hru dneska budeme hrát? Budeme se honit?“

Hra 7: „Water, hot, fire“

Chlapci: „Paní učitelko, a přijdete zítra zase? Já už tu písničku skoro celou umím. Já už si některá slova pamatuju. Dnes jsem byl lepší. Dnes mi to šlo.“

Hra 8: „The circle“

„To jsou ale nějaká divná slova. Bude nám tygr pomáhat? Paní učitelko, budete hrát taky?“

Hra 9: „Jump to the“

„To opakování mě nebaví.“ „Pojďme hrát hru.“ „Já už nemůžu skákat.“ „Teď se můžeme třeba plazit“: děti navrhovaly, co dalšího kromě skákání a běhání můžeme dělat, když se jich tygr zeptal.

Hra 10: „My sense“

Chlapec, který na začátku nechtěl mluvit anglicky: „Já bych chtěl, abyste přišla zítra zase“. A to už angličtina nikdy nebude?“ Děti společně: „Chceme, aby tady tygr zůstal s námi.“

PŘÍLOHA P XI: EVALUACE UČITELKOU

Přesto, že jsem nemohla hodnotit aplikaci sady aktivit po stránce obsahové, protože s anglickým jazykem a s jeho výukou nemám žádné zkušenosti, tak jsem mohla hodnotit formální a didaktickou práci studentky.

Děti v naší MŠ nemají anglický jazyk, v minulosti zde byla paní učitelka, která s dětmi angličtinu dělala, ale na základě dobrovolnosti jen s těmi dětmi, které nespaly. Lze tedy říct, že děti jsou úplní začátečníci, takto k nim studentka i přistupovala. I proto anglický jazyk děti bavil a těšily se na něj, bylo vidět, že zažívají něco nového. Pozitivně hodnotím to, že studentka používala maňáska, který mluvil jenom anglicky. Pokud ale děti potřebovaly, mohly se na studentku obrátit a ona s nimi mluvila českým jazykem. V počáteční fázi si myslím, že toto je vhodný způsob, jak s dětmi pracovat. Maňásek byl pro děti zajímavý způsob a hned si je získal. Děti se na něho pořád ptaly.

Na každou lekci byla studentka připravena, měla všechny pomůcky a dokonce i různé aktivity navíc, pokud by se hra dětem nelíbila a nebavila je. Všechny hry shledávám vhodné a přiměřené věku dětí a lze je také využít i pro děti mladší. Líbilo se mi, že studentka měla připraveny i variace her a obměny.

Pozitivně hodnotím zpětnou vazbu od dětí a to, že děti hodnotily samy sebe prostřednictvím emotikonů. Dále mě oslovily hodnotící archy, se kterými děti pracovaly samy. Toto já při své práci nevyužívám, proto to bylo pro mě inspirativní.

Aktivity navazovaly na náš integrovaný blok a týkaly se zimy, kromě jedné aktivity s názvem „Colours“, která se zimy úplně netýkala.

Studentka také využívala ověření si znalostí dětí, kdy slovní zásobu také zábavným způsobem opakovaly.

Na začátku se děti styděly, a tak jim přišlo směšné, že studentka mluví anglicky. Jde tedy vidět, že děti se angličtině nevěnují a nepřichází s ní do kontaktu. Je škoda, že zde není další návaznost a děti tedy zapomenou, co se naučily. Pro efektivnější ověření, by aplikace mohla být dlouhodobější. Avšak toto se nedalo ovlivnit.

Děti mají rády pohyb a pohybové hry je baví, a proto při těchto aktivitách by byl vítán větší prostor.

Studentka se mnou jednotlivé aktivity konzultovala a také cíle, které, jak se zdá, se jí podařilo naplnit. Celkově shledám aplikování sady aktivit úspěšné a přínosné.