

Využití metody Total Physical Response k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku

Lenka Gregorová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Lenka Gregorová
Osobní číslo: H20989
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Využití metody Total Physical Response k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se výuky anglického jazyka v předškolním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj anglické slovní zásoby dětí v mateřských školách.

Zpracování sady aktivit zaměřené na rozvoj anglické slovní zásoby pomocí metody Total Physical Response u dětí předškolního věku.

Realizace a ověření sady aktivit pro rozvoj anglické slovní zásoby dětí ve vybrané mateřské škole.

Evaluace sady aktivit, formulace závěrů a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Burns, A., & Richards, J. C. (2018). *The Cambridge guide to learning English as a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.

Padial-Ruz, R., García-Molina, R., González-Valero, G., & Luis Ubago-Jiménez, J. (2022). Physical activity and movement integrated into the second language teaching from an early age: a systematic review. *Retos: Nuevas Perspectivas De Educación Física, Deporte Y Recreación*, (44), 876–888.

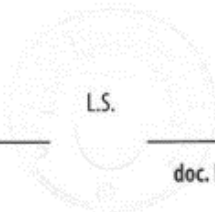
Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English to very young learners*. Zlín: Tomas Bata University in Zlín. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/45961>

Xie, R. (2021). The Effectiveness of Total Physical Response (TPR) on Teaching to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 293–303. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1202.11>

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

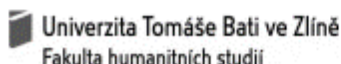
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**


L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022



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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.4.2023

.....

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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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, ušije-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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 jim 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter a jejím cílem je vytvořit sadu aktivit využívající metodu Total Physical Response určenou k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku. Práce zahrnuje teoretickou část týkající se metody Total Physical Response, anglického jazyka z hlediska raného osvojování v mateřské škole a popisu specifik dítěte předškolního věku. Praktická část obsahuje zpracovanou sadu aktivit, která byla aplikována ve vybrané mateřské škole s dětmi předškolního věku. Následuje evaluace sady aktivit a vypracované doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: Osvojování cizího jazyka, tiché období, Total Physical Response

ABSTRACT

The bachelor thesis has an applied character and its aim is to create a set of activities using the Total Physical Response method designed to develop English vocabulary in preschool children. The thesis includes a theoretical part concerning the Total Physical Response method, English language in pre-primary education and a description of the specifics of the preschool child. The practical part includes a developed set of activities that was applied in a selected kindergarten with preschool children. This is followed by an evaluation of the set of activities and developed recommendations for kindergarten practice.

Keywords: Second language acquisition, silent period, Total Physical Response

Děkuji doc. Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D. za rady a doporučení, které mi byly poskytnuty během zpracování práce poskytnul. Také děkuji dětem, učitelkám a paní ředitelce vybrané mateřské školy, že mi umožnili realizovat aplikační část práce právě v jejich škole.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 METODA TOTAL PHYSICAL RESPONSE	11
1.1 HYPOTÉZY TPR	12
1.2 TPR V PRAXI.....	14
2 RANÉ OSVOJOVÁNÍ ANGLICKÉHO JAZYKA	17
2.1 CIZÍ JAZYK U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.2 ANGLICKÝ JAZYK V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.3 UČITEL ANGLICKÉHO JAZYKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
3 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	21
3.1 FÁZE VÝVOJE JAZYKA V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	21
3.2 POHYB A PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ	22
3.3 DALŠÍ CHARAKTERISTIKY OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
4 SADA AKTIVIT	25
4.1 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....	25
4.2 CHARAKTERISTIKA SUBJEKTŮ	26
4.3 REALIZACE SADY AKTIVIT.....	26
4.3.1 Lekce 1 - Téma: Pohyb	27
4.3.2 Lekce 2 - Téma: Geometrické tvary.....	29
4.3.3 Lekce 3 - Téma: Zvířata	30
4.3.4 Lekce 4 - Téma: Počasí	31
4.3.5 Lekce 5 - Téma: Barvy.....	33
4.3.6 Lekce 6 - Téma: Malé a velké	34
4.3.7 Lekce 7 - Téma: Části lidského těla	35
4.3.8 Lekce 8 - Téma: Mapa	37
5 EVALUACE	39
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	42
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	46
SEZNAM PŘÍLOH	47

ÚVOD

Umět cizí jazyk je v dnešní době důležité ve spoustě ohledech. Mnoho dospělých nemělo příležitost se anglickému jazyku ve škole naučit, a proto využívají příležitostí a vzdělávají své děti v cizích jazycích již od útlého věku. Téma této práce jsem proto zvolila takové, které je dle mého názoru aktuální. Zastávám názor, že je dobré se vzdělávat cizímu jazyku, protože dorozumět se je základem komunikace v naší společnosti a v dnešním globalizovaném světě není těžké dostat se do situace, kdy bude potřeba dorozumět se i jazykem jiného národa. Věřím, že dítěti může pomoci později na vyšších stupních vzdělávání to, že se s cizím jazykem setkávalo již od raného věku, respektive od mateřské školy a je tak častou součástí jeho života. Ačkoliv všichni odborníci nemají stejný názor na rané osvojování cizího jazyka dětmi, tak práce vychází především z odborné literatury psané odborníky s pozitivním názorem na toto téma, jelikož cílem práce je vytvořit sadu aktivit, která bude pro účel rozvíjení slovní zásoby v předškolním věku aplikována.

Tato práce má teoreticko-aplikační charakter. Teoretická část představuje metodu Total Physical Response, která je dílem amerického psychologa James J. Ashera. Dále se zabývá postavením Rámcově vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání k anglickému jazyku jakožto součásti výchovně-vzdělávací činnosti předškolního vzdělávání. V druhé kapitole jsou také představeny charakteristické znaky a předpoklady jazykové úrovně dětí, na základě kterých by měl učitel v mateřské škole připravovat aktivity cílené na rozvoj anglické slovní zásoby u dětí. Učíteli je také věnována podkapitola, která vymezuje kompetence učitele a postup, jakým by měl plánovat lekce anglického jazyka v mateřské škole. Třetí kapitola popisuje vybraná vývojová specifika dětí předškolního věku.

V praktické části je představena navržená sada aktivit, jejíž cílem je rozvoj anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku. Popisuji zde průběh realizace sady aktivit ve vybrané mateřské škole, její evaluaci složenou z hodnocení účinnosti sady, sebereflexe a reflexe učitele. V poslední kapitole je vypracováno doporučení pro praxi.

Práce je doplněna o obrazový materiál (flashcards), který byl pro tuto práci vytvořen a je vhodný při lekcích anglického jazyka v mateřské škole využívat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 METODA TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Jednou z metod, která může být v mateřské škole využívána, a na kterou se zaměřuji, je metoda Total Physical Response (TPR). Tento termín má český překlad - metoda Celkové fyzické odpovědi, ale v odborné literatuře i v praxi se často využívá termín anglický. Je to „doplňková metoda výuky jazyka, která kombinuje poslech mluveného jazyka a reagování na něj s vhodnou fyzickou odezvou“ (Pokrivčáková, 2020, s. 68). Metoda je doporučována k využívání u dětí předškolního věku, protože pohyb je základní biologickou potřebou dětí a nemůžeme po nich v tomto věku požadovat pouhý soustředěný poslech výkladu učitele. Vyučovací techniky učitele a aktivity, které mají za úkol seznamovat děti s anglickým jazykem by proto měly zahrnovat i dramatizaci, pantomimu nebo akční hry, což TPR aktivity pokrývají (Pokrivčáková, 2020).

Průkopníkem této metody je americký psycholog James J. Asher. Stejně jako Piaget poukazuje na to, že si lidé stejně jako první, tak i druhý jazyk osvojí prostřednictvím pohybu a používáním předmětů ve svém okolí, které jsou jeho přirozenou a běžnou součástí. Zjistil, že již batolata reagují na slovní pokyny v jazyce, který ale sama neumí produkovat. Hlavní důraz je kladen na prvky poslechu mluveného slova a děláním. Díky tomu dochází k vícestrannému vývoji dítěte, protože zapojuje pravou i levou hemisféru mozku. Proces osvojování jazyka touto metodou se snaží být neuvědomovaný a spontánní (Fikroni, 2022; Xie, 2021).

Výhodou této metody je, že nevyžaduje překlad do mateřského jazyka dítěte, protože úroveň osvojovaného jazyka můžeme lehce přizpůsobit jeho znalostem. Důvodem, proč můžeme metodu TPR využívat i u dětí předškolního věku je, že jeho podstatou je okamžitá reakce na slovní podnět. Není proto vyžadována znalost gramatiky. Nedílnou součástí je také časté opakování, které vede k dlouhodobému ukládání slov a frází. Není možné ho ale dosáhnout při jednorázovém využití metody TPR, proto se doporučuje ji aplikovat v horizontu více lekcí jdoucích za sebou (Fikroni, 2022).

Tento prvek označuje Asher (2009) jako tajemství, které je ukryto v metodě TPR: pokyn, který někdo vydá druhému v cizím jazyce může posluchač vnímat jako pouhý zvuk či hluk, ale protože je okamžitě doplněn pohybem, je zvuku dodáván i význam na několika úrovních. Posluchač je schopen dešifrovat význam zvuku na úrovni fonologické, morfologické, syntaxe i sémantiky.

Asher ve svém výzkumu zpozoroval tři klíčové jevy:

1. Děti i dospělí byli schopni porozumět větám, které nikdy dříve neslyšeli,

2. neobvykle dlouhodobá retence slovní zásoby, která se podobala učení dovedností např. naučení se jízdy na kole či plavání,
3. úspěchu v osvojení jazyka bylo dosaženo přirozeně, bez stresu a námahy.

V jiném experimentu se Asher (2009) zaměřil na to, zda je osvojování cizího jazyka snazší pro děti než pro dospělé. Výsledkem bylo, že dospělí dosahovali mnohem lepších výsledků, pokud jim byl cizí jazyk předkládán formou totožnou jako dětem. Běžně se totiž dospělí baví formou konverzace, jejichž obsah se nedá představit pohybem těla, například: „Za týden bude sněžit. V práci jsem se dostal na lepší pozici.“ Oproti tomu dětem předkládáme jazyk ve formě hry a pokynů týkajících se běžných denních činností, jako je například stravování, hygiena, oblékání či hra: „uchop, podej, sedni si, hod' míč, ...“ Asher tedy v experimentu potvrdil hypotézu, která předpokládala, že pokud budou mít dospělí stejnou možnost, jako děti, tedy získávat cizí jazyk prostřednictvím zvuku kombinovaného s pohybem těla, předčí v porozumění cílového jazyka děti.

Kromě metody TPR by bylo možné využití podobné strategie, kterou je Přirozený přístup (anglicky *Natural Approach*), jejíž princip také respektuje dřívější schopnost poslechu s porozuměním před schopností mluvit (cizím) jazykem. Oproti TPR se Přirozený přístup ale více soustředí na komunikaci v přirozeném prostředí a přirozenému porozumění jazykovým strukturám než na rozvoj slovní zásoby.

1.1 Hypotézy TPR

Metoda TPR se řadí do tzv. metod *Listen and do*, kde jsou aktivity zaměřeny hlavně na fyzickou odpověď a osvojování cizího jazyka díky poslechu. Rolí učitele je říci v cizím jazyce dětem, které poslouchají, co mají dělat, a to nejlépe za doprovodu gest, které verbální projev podpoří. Činností dítěte je pozorně poslouchat instrukce a poté je splnit. Není nutné, aby jejich splnění vyžadovalo i slovní odpověď, akcí by měl být primárně fyzický pohyb dítěte (Slattery & Willis, 2012).

Asher (2009) představil tři hypotézy, které podkládají účinnost této metody:

1. jazyk se učí především nasloucháním,
2. studium jazyka by nemělo být náročné a zatěžující
3. osvojování jazyka se musí aktivovat pravou hemisférou mozku,

1.1.1 Poslech předchází mluvení a nenáročné studium

Asher (2009) v době formulování metody TPR vypožoroval jev, který je dále představený v kapitole 2.1 jako Tiché období, ale aplikuje ho obecněji na osvojování cizího jazyka, nejen u malých dětí. Označil ho jako výukovou strategii, která pomáhá procesu osvojování cizího jazyka být jednodušší a zábavnější. Domnívá se, že mozek a nervová soustava přirozeně jsou připraveni přijímat a produkovat více jazyků, a proto se správnou strategií bude tento proces nenáročný.

V úvahu je nutné brát to, že dítě se připravuje na produkci jazyka mentálním mapováním díky poslechu, který mu později umožní jazyk verbálně produkovat. Jedná se o stejný jev, jako když batole zprvu poslouchá pokyny rodiče a odpovídá na ně fyzickým projevem. Poté na základě porozuměnému poslechu dochází k vlastní přirozené produkci řeči (Putri, 2016). Děje se tak na základě rozdělení funkcí v hemisférách mozku, kdy činnost levé hemisféry, produkující jazyk, přichází až po dostatečném nasycení pravé hemisféry mozku.

1.1.2 Pravá hemisféra mozku

Druhý předpoklad uvádí Asher (2009) na příkladu několika výzkumů. Principy jazykovopohybové komunikace fungují díky lateralizaci mozku, protože každá polovina zpracovává jiný druh informace.

V pravé mozkové hemisféře probíhá zpracování informací, které přichází ze smyslového podnětu. Jedná se tedy například o poslech pokynu v mateřském či cizím jazyce na který zareaguje fyzickou (neverbální) odpovědí. Naopak levá hemisféra vytvoří odpověď verbální formou. Asher se domnívá, že levá hemisféra dětského mozku ale není ze začátku kontaktu s cílovým jazykem připravena na produkci řeči, a proto využívá funkce pravé části. Postupně, díky množství času, během kterého jazyk působí na dítě v levé části dozraje schopnost jazyk produkovat. Učitel ale také může vhodným přístupem podněcovat, aby posluchačův mozek „propouštěl“ informace právě do pravé hemisféry mozku. Účelem je, aby skrze pravou hemisféru docházelo k internalizaci, která proběhne díky zpracování neverbální instrukce či instrukce, která je poskytnuta verbálním prostředkem, a to prostřednictvím příběhu, drama či osobním zážitkem. Oproti tomu v levé hemisféře by proběhl proces zapamatování, jehož charakteristikou je zpracování verbální instrukce v určitém pořadí (slovo po slově, věta po větě) (Asher, 2009; Putri, 2016).

1.2 TPR v praxi

Prvním krokem ze strany učitele, když chce začít využívat metodu TPR k osvojování slovní zásoby by mělo být nastavení cílů.

Nejen co se týče obsahu slovní zásoby, měl by mít učitel ze začátku spíše širší cíle, které se postupně zužují a zaměřují na detaily. Opět zde najdeme paralelu v komunikaci rodičů se svým dítětem – ze začátku, kdy jejich dítě začíná mluvit, oceňují každý pokus a nehodnotí negativně chyby. Naopak se ho snaží podpořit a motivovat k dalším pokusům. Z tohoto důvodu si v počátku učitel stanovuje širší cíle (např. internalizace budoucího času žákem na konci školního roku). Důležité je také nastavení cílů z pohledu dítěte. U starších žáků či studentů je možné vypracovat učební cíle společně, například pomocí brainstormingu, kdy sami žáci představí své nápady, společně o nich diskutují a vyberou ty, které budou vyhovovat většině jako splnitelné a atraktivní. Cíle žáků mohou být již velmi konkrétní (zvládnout přečíst menu v restauraci, rozumět krátkému rozhovoru v obchodě) (Asher, 2009).

Asher ve své publikaci nepředkládá přesně dané postupy toho, co by měl učitel přesně dělat během lekce cizího jazyka, ale jmenuje zde techniky, které by učitel měl ovládat a vhodně je aplikovat.

Mezi ně řadí například dramatizaci. Pozornost dítěte pak přitáhnou především velká gesta, změny intonace a nečekané změny děje. Velkým přínosem tedy bude učitelova herecká dovednost, improvizální schopnosti a komunikační dovednosti. Pokud bude učitel předkládat informace v podobě metafor, dokáže jimi zacílit na přenos informace z levé, verbální, hemisféry mozku dítěte do pravé. Jde například o vyjádření nějakého faktu ve vizuální podobě, kdy dojde k okamžitému porozumění jinak například pro dítě neuchopitelné informace. Je uveden příklad znázornění délky existence vesmíru na 24hodinové časové ose a vyčlenění 1-2 hodin z nich, kdy žili dinosauři a 1-2 minuty pro člověka – na první pohled je poté zřejmý rozdíl délky života na Zemi dvou druhů živočichů v porovnání s délkou existence vesmíru. Tato informace je díky obrazovému podnětu zpracovávána v pravé hemisféře mozku a může být i internalizována na delší dobu, než by tak bylo u zapamatování si daného syrového faktu (Asher, 2009).

Nadneseně řečeno, děti se během TPR lekcí stanou herci a učitelé režiséry. Při zavádění metody TPR by učitel měl vysvětlit studentům (v jejich mateřském jazyce), jaká teorie, cíle

a formát instrukcí stojí právě za touto metodou (Asher, 2009). Dětem předškolního věku nemusíme detailně popisovat systém, ale určitě je dobré jim vysvětlit, co se od nich očekává. Učitel dává pokyny ve formě tzv. rozkazovacích cvičení (anglicky *imperative drill*) (Putri, 2016). Svůj verbální projev podporuje gesty, dramatizací či ukazováním. Ač jsou pokyny sdělovány v rozkazovacím způsobu, není cílem vytvářet negativní autoritativní klima. Příkazy by měl učitel vyslovovat jistě, ale laskavě a příjemným tónem (Asher, 2009).

Příkladem pro první TPR lekci může být:

Učitel: „*Stand up!*“ a spolu s pokynem se posadí a gestem přizve studenty, aby si také všichni společně stoupli. Poté učitel řekne „*Sit down!*“ a sedne si. Toto provedeme v opakování, dokud všichni nereagují sebejistě a bez váhání. Dalším příkazem může být: „*Walk!*“ a učitel use projde po místnosti. Dále: „*Stop!*“ „*Turn!*“ „*Walk!*“ „*Stop!*“ „*Turn!*“ „*Walk!*“ „*Stop!*“ „*Turn!*“ „*Walk!*“ „*Stop!*“ „*Turn!*“ „*Walk!*“ „*Sit down!*“ (Asher, 2009, s. 4-3).

Počet opakování jednotlivých příkazů není pevně daný. Vždy záleží na individuálních potřebách studentů, jak rychle začnou reagovat bez zaváhání. Učitel si také musí dávat pozor na jednoznačnost jeho příkazů, jelikož by mohlo dojít k nesprávným osvojením – student by porozumět příkazu „*Turn!*“ jako otočení pouze hlavy, protože vždy, když učitel přikázal „*Turn!*“ pohyboval pouze hlavou. Další úroveň je, že učitel příkazy rozšiřuje o různé variace: „*Point to the table. Point to the window. Point to the box!*“ učitel se studenty postupně ukáže na stůl, okno a krabici. „*Point to the table. Walk to the table. Touch the table.*“ Učitel se studenty ukáže na stůl, dojdou ke stolu a dotknou se stolu.

Obsah druhé lekce bude zopakování pokynů z první lekce, včetně jejich rozšiřujících variant. Dále mohou být představeny nové pokyny, a nakonec kombinace předchozích a nových. Nakonec učitel dává pokyny jednotlivým studentům zvlášť (Asher, 2009).

Z podstaty obsahu vyplývá, že učitel mluví během celé lekce v cizím jazyce.

Dětem předškolního věku je tento postup potřeba přizpůsobit, protože i přes milý tón, kterým by učitel hovořil se jedná o pouhé příkazy, které by pro děti tohoto věku byly po krátkém čase nezáživné a rychle by ztratili pozornost. Základem je vhodná motivace, stanovení tématu, které bude dětem blízké a také rozmanitost aktivit. Jako účinnou metodu pro rané osvojování anglického jazyka označila metodu TPR v kvalitativním výzkumu Nuraeni

(2019), která na aktivitách pro žáky ve věku 5-11 její efektivitu zkoumala. Závěrem také bylo, že si žáci díky metodě TPR rozšířili slovní zásobu a zlepšili se v porozumění anglického jazyka.

Učitel může variovat aktivity například pomocí písní, básní, říkanek. Propojení metody TPR a písní při seznamování se s anglickým jazykem v raném věku zkoumala Gumindari. Studie výzkumnice Gumindari (2021) prokázala, že obohacení metody TPR o písně, v kterých lze zařadit pohyb na základě textu písně je v předškolním období vhodné. Výsledek studie prokázal větší nadšení dětí do seznamování s cizím jazykem a také písně v cizím jazyce označil jako možnost startu motivace u dětí k vyslovování v cizím jazyce.

2 RANÉ OSVOJOVÁNÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

V odborné literatuře jsou děti, které se začínají učit druhý jazyk v předškolním nebo mladším školním věku anglicky označovány speciálním výrazem *very young learners*, neboli velmi mladí studenti. Označení jsou takto děti ve věku zhruba od 4 do 12 let. Tvoří tedy specifickou skupinu vymezenou věkem, která je zkoumána ve vztahu k cizímu jazyku. Butler (In Burns & Richards, 2018) uvádí, že jejich výsledky však budou také vycházet z toho, jaké cíle si pro cizí jazyk stanovili, tedy z jakého důvodu se cizí jazyk chtějí učit. Ovlivněny budou také sociálními podmínkami, tedy v jakém sociálním prostředí se dítě-student nachází i individuálními faktory, kterými může být motivace nebo nadání.

Na tomto místě je také důležité zmínit, že v literatuře přetrvává nejednotnost v pojmenování procesu, který probíhá při získávání dovedností v jazyce, ačkoli terminologie již existuje. Pokud chceme hovořit o učení se cizího jazyka je proces, který si jedinec uvědomuje a snaží se směřovat k užívání jazykových pravidel. Oproti tomu osvojování probíhá neuvědomovaně (Krashen, 1981, podle Choděra, 2013). Pokrivčáková (2020, s. 13) také uvádí, že „*osvojování jazyka je pomalý, přirozený proces, získávání komunikativní kompetence v jakémkoli jazyce.*“ Z této charakteristiky tedy vyplývá, že pro děti, jakožto mladé studenty anglického jazyka v mateřské škole, bude příjemnější proces osvojování, kde není cílem učení se gramatických pravidel.

2.1 Cizí jazyk u dítěte předškolního věku

Lingvistická úroveň dětí předškolního věku je různá v závislosti na jejich mateřském jazyce. Oproti cizímu jazyku jsou děti mateřskému vystavovány denně, prakticky ve většině sociálních interakcích. K rozvoji anglické slovní zásoby dětí by učitel měl volit témata, která jsou dětem blízká a známá. Děti poznávají svět skrze zrak, sluch a hmat a smyslové vjemy by také měly být při osvojování cizího jazyka uplatněny (Pokrivčáková, 2020).

Děti předškolního věku nechápu koncept jazyka, a proto se musí vyžívat jiných metod než při učení cizího jazyka žáků základních škol a starších. Naopak se ale děti méně stydí, a proto jsou schopné si lépe osvojit přízvuk cizího jazyka (Fikroni, 2022).

I hypotéza kritického období označuje předškolní věk dítěte jako ideální pro začátek osvojování jazyka, protože je mozek ve fázi nejlepší kapacity k učení se jazyku, a to jak mateřskému, tak cizímu. Později ve školním věku musí žáci využívat čím dál více své učební schopnosti, stejně jako v jiných předmětech (Pokrivčáková, 2020).

Kromě výhod seznamování se s druhým jazykem v předškolním věku uvádí Maroušková (2013) i riziko toho, že děti v předškolním věku ještě nemusí dostatečně ovládat mateřský jazyk a jejich nervová soustava není připravena ani k osvojování cizího jazyka.

2.2 Anglický jazyk v mateřské škole

I přes desítky výzkumů týkajících se vzdělávání cizího jazyka v mateřských školách stále nemáme přesná data o situaci této problematiky v České republice.

Cizí jazyk, konkrétně ani anglický, není v českých mateřských školách povinnou součástí vzdělávání, ale přesto je v dnešní době rodiči vyhledávanou položkou při výběru mateřských škol pro své děti. Nejen v reakci na tuto poptávku, a i přes dobrovolnost, je právě anglický jazyk často v různých formách součástí nabídky mateřských škol. Mateřské školy mají více možností, jak cizí jazyk zařadit do svého vzdělávacího plánu. Jsou jimi různé kombinace personálního zajištění (pedagogický zaměstnanec školy či externí pracovník) a časového zařazení (anglický jazyk zařadí do své vzdělávací nabídky v rámci integrovaných bloků nebo se bude jednat o izolované jazykové bloky, chvilky či lekce).

Hlavní snahou při osvojování cizího jazyka dětmi předškolního věku je dosahování komunikativní kompetence, která je vymezena v Rámcovém vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dokument RVP PV je kurikulárním dokumentem pro mateřské školy na státní úrovni a vymezuje závazné rámce vzdělávání. Na školní úrovni se poté tvoří Školní vzdělávací plány, které vycházejí z RVP PV. Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání nedává osvojování cizího jazyka dětmi mnoho prostoru. Výslovně je uveden rámci komunikativní kompetence, kde jedním bodem je „vytvoření elementárních předpokladů k učení se cizím jazykům“ (RVP PV, 2021, s. 12). Ostatní kompetence, včetně té komunikativní jsou primárně míněny ve vztahu k mateřskému jazyku, ale pro naše potřeby je můžeme aplikovat i pro jazyk cizí. I během osvojování cizího jazyka dětmi předškolního věku můžeme totiž rozvíjet ostatní kompetence.

2.3 Učitel anglického jazyka v mateřské škole

Černá (2014) uvádí, že učení se cizímu jazyku by bylo efektivní jen tehdy, pokud by tomu byl systematicky uzpůsobeny podmínky, a to hlavně v ohledu na vzdělání učitelů, které tomu i v této době ještě stále vždy odpovídá.

Henková (2015) doporučuje, aby učitel byl uživatelem jazyka s jazykovou úrovní minimálně B2 dle Společného evropského referenčního rámce. Jedná se o vyšší pokročilou úroveň

jazyka. Tuto úroveň požaduje i přes to, že děti budou na úrovni začátečníků a mohlo by se tedy zdát, že učitel by stačila nižší úroveň jazyka se znalostí slovní zásoby odpovídající úrovni dětí. Naopak ale ani rodilí mluvčí, přestože je jejich výhodou znalost jazyka, nemusí splňovat kvalifikační požadavky učitele angličtiny v mateřské škole, jako je například znalost výukových metod vhodných pro předškolní vzdělávání (Pokrivčáková, 2020). Pokrivčáková souhlasí s potřebou dostatečné znalosti cizího jazyka u učitele, který není rodilým mluvčím, a dodává další požadované kompetence, kterých by měl dosahovat. Jsou jimi kompetence k vyučování v předškolním vzdělávání, tedy kompetence učitele mateřské školy a znalost bilingvních procesů v raném věku, čím jsou myšlena specifika osvojování druhého jazyka paralelně s jazykem mateřským.

Učitel by měl zohledňovat nejen jazykové znalosti dětí při přípravě vzdělávacích činností pro cizí jazyk, ale i jejich kognitivní vyspělost. Pro tu lze aktivity modifikovat používáním obrázků, jako je například vizuální dějová linie příběhu nebo flashcards. Zároveň jimi ale není cílem děti přetěžovat, a proto je vhodné volit menší počet jak nové slovní zásoby, tak používaných pomůcek, konkrétně obrázků (Butler In Burns & Richards, 2018).

Aby měla výuka anglického jazyka návazný smysl, doporučuje se, aby si učitel připravil plán. Plánování lze rozdělit do tří kategorií: dlouhodobé, krátkodobé a plány jednotlivých lekcí. Díky dlouhodobému plánu, který pokrývá období celého školního roku, může učitel rozvrhnout časové uspořádání tematických bloků. Organizace výuky dle dělení podle témat není v prostředí mateřské školy nic neobvyklého. Běžná činnost je plánována do tematických bloků. Volba tématu výuky může pomoci přiblížit zájem i v oblasti osvojování si cizího jazyka dětmi. Zaměření se na téma, které může i nemusí být stejné jako je právě zvolené téma v daném bloku/týdnu může být zvoleno dle zájmu dětí. Téma přiblíží dětem obsah, který v anglickém jazyce učitel předkládá, samotné téma upoutá pozornost dětí a následně dochází k osvojování cizího jazyka více neuvědomovaně a přirozeně. Krátkodobé plánování vychází z dlouhodobého, kdy učitel rozfází jednotlivé tematické bloky do menších jednotek, které jsou obvykle dlouhé 3-10 lekcí. Při tomto plánování by učitel neměl zacházet do přílišných detailů, ale může stanovit subtémata jednotlivých lekcí a rozhodnout se, jaká slovní zásoba bude u dětí rozvíjena. Plánování lekcí poté probíhá před každou lekcí zvlášť, Především pro učitele začátečníky je praktické vypsát si velmi detailní plán, díky kterému získají jistotu. Aktivit by měli být rozličných charakterů (tiché, hlučné, pohybové, v sedě v kruhu, ...) a učitel by měl mít vždy v záloze i aktivity navíc, které využije dle momentální

potřeby. Učitel v této fázi rozhoduje o časovém vymezení lekcí, tedy jak často a jak dlouho budou probíhat (Scott & Ytreberg, 2013).

3 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se zaměříme na vybraná specifika dětí předškolního věku, která by učitelé měli brát potaz při přípravě a realizaci aktivit sloužících k osvojování cizího jazyka dětmi předškolního věku.

3.1 Fáze vývoje jazyka v období předškolního věku

Straková (In Pokrivčáková, 2011) uvádí pět období, kterými si dítě při osvojování cizího jazyka projde. Jejich znalost učitelem je důležitá k vhodné volbě pedagogických strategií a cílů při osvojování cizího jazyk v předškolním věku dětí.

1. Tiché období
2. Reprodukční období
3. Repro-produkční období
4. Rané produkční období
5. Produkční období

První z výše uvedených fází je Tiché období. Jedná se o prerreprodukční období, ve kterém ale i přes tuto překážku neschopnosti produkce verbálního projevu může proces osvojování jazyka začít.

Tichému období je důležité věnovat pozornost a neuspěchat jeho trvání. Učitel musí respektovat tiché období dítěte, které se projevuje váhavostí a nereagováním zejména mluveným projevem. Je doporučováno netlačit na dítě a dále mu poskytovat jazykový příklad, který poté využít v následujících fázích jazykového vývoje.

Na základě dostatečného získání kompetencí přichází schopnost mluvit cizím jazykem. Tato schopnost je velmi individuální, protože tiché období u každého může trvat různě dlouhou dobu – od několika hodin po několik měsíců (Krashen & Terrell, 1983).

Následující reprodukční období je charakteristické tím, že dítě opakuje to, co vidí nebo slyší. Je tedy důležité v tomto období, aby se dítě nacházelo v podnětném prostředí, mělo kvalitní jazykové vzory a podněty, díky kterým může reprodukci vytvářet.

Třetí, čtvrté a páté období přichází později, během výuky jazyka na základní škole. Nejdříve se jedná se o kombinaci, kde převažuje reprodukce jazyka jedincem, ale najdeme zde počátky vlastní produkce řeči v cizím jazyce. Raná produkce následuje po předchozí

přípravě, kdy žáci základní školy začínají produkovat vlastní produkty řeči v cizím jazyce, a to verbální i psanou formou. Finální produkční období je nejvyšší formou, kdy žáci dokáží konverzovat s druhými, produkovat jazyk díky vlastní schopnosti, bez nutnosti opakování předlohy (Straková In Pokrivčáková, 2011).

3.2 Pohyb a předškolní dítě

Předpokladem pro zdravý vývoj dítěte je především normální vývoj jemné a hrubé motoriky. Díky tomu může poznávat prostředí a komunikovat s lidmi. Nejdůležitější roli v tomto vývoji hrají rodiče, kteří by měli pro dítě od prvních měsíců jeho života vytvářet podnětné prostředí (Šulová, 2019).

Děti si v předškolním období, které je nazýváno zlatým věkem motoriky projdou velkými změnami. Konkrétně děti 4 až 5leté zvládají většinu lokomočních dovedností - chodí, běhají, skáčou, seskakují i lezou a učí se novým, například těm, které vyžadují dovednost rovnováhy. V tomto období probíhá velká změna v oblasti sebeobsluhy, kdy děti začínají zvládat samy či s menší dopomocí jednoduché činnosti, jako je oblékání nebo hygiena na toaletě a v koupelně. Současně dochází k zdokonalování jemné motoriky, kdy v kombinaci s dozráváním centrální nervové soustavy zlepšuje své kreslířské schopnosti. Prostřednictvím pohybu děti od kojeneckého věku poznávají svět a komunikují s ostatními a pohyb je tudíž jednou ze základních potřeb (Dvořáková, 2002; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Začlenění pohybu těla do významů slov je specifickou strategií jazykového učení pro děti předškolního věku (Butler In Burns & Richards, 2018).

3.3 Další charakteristiky období předškolního věku

Předškolní věk trvá od 3 do 6 (nebo 7) let věku dítěte. Charakteristickým znakem tohoto období je socializace a enkulturace, kdy se dítě dostává do systému vzdělávání naší společnosti, kde se seznamuje s jejími normami a kulturou. Vytváří si první mimo rodinné vztahy. V této podkapitole uvádíme další charakteristické sociální a psychologické znaky období předškolního věku, které jsou relevantní pro osvojování cizího jazyka.

Z pohledu vývojové psychologie je typickým znakem poznávacích procesů dítěte předškolního věku intuitivní myšlení, kdy dítě specificky pracuje s informacemi. Informace si vybírá na základě centrace, kdy informace redukuje a nejvíce ho zaujmou ty, které mají nějaký percepčně nápadný znak, který se stane pro dané dítě subjektivně významným. Zpracování informací je zkreslené prvky „magična,“ přenáší neživým objektem lidské

vlastnosti. Zakládá si na absolutních faktech, protože neumí porozumět konceptu relativity. Předškolní děti se postupně učí neposuzuje situace pouze ze svého egocentrického pohledu, ale začínají chápat i to, že lidé mají jiné názory, které ovlivňují jejich chování.

Nejvíce se děti předškolního věku orientují v přítomnosti, která je pro ně nejvýznamnější. Rozvoj schopnosti plánovat se pojí se schopností užívání pojmů týkajících se budoucího času a postupně získávají přesnější obsah (Vágnerová, 2012).

Charakteristickým rysem u dětí předškolního věku je, že neudrží příliš dlouho pozornost a musí být častěji motivováni při plnění úkolů, které trvají delší čas (Fikroni, 2022).

V závislosti na znalosti dané oblasti je schopné si dítě informace zapamatovat a zpracovávat do celků. Zapamatování informací je v předškolním věku nezáměrné, děti samy nevyužívají konkrétní úmyslné způsoby, ale s pomocí dospělého dokáží aplikovat jednoduché techniky k zapamatování (Vágnerová, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA AKTIVIT

V praktické části je představena sada aktivit sloužících k rozvoji anglické slovní zásoby pomocí metody TPR. Tato sada byla aplikována v praxi v mateřské škole v období dvou měsíců. Na základě doporučení odborných publikací k využívání metody ve vzdělávání cizího jazyka si tato aplikační práce klade za cíl ověřit, zda se metoda opravdu TPR hodí k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku.

4.1 Cíle praktické části práce

Cíle praktické části práce jsou:

1. Zpracovat sadu aktivit zaměřené na rozvoj anglické slovní zásoby pomocí metody TPR u dětí předškolního věku.
2. Realizovat a ověřit sadu aktivit pro rozvoj anglické slovní zásoby dětí ve vybrané mateřské škole za využití principů metody TPR.
3. Evaluovat sadu aktivit mnou a učitelkou z mateřské školy, formulace závěrů a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Cíl sady aktivit:

- Rozvíjet slovní zásobu u dětí předškolního věku pomocí metody TPR.

Děti tedy budou schopny na konci realizace každé lekce reagovat na pokyny v anglickém jazyce, za reakci je považována fyzická odpověď pohybem. Nebude vyžadována verbální odpověď dětí.

Kompetence sady aktivit

Během aplikace sady aktivit v mateřské škole děti budou získávat vědomosti, dovednosti a schopnosti primárně v komunikační kompetenci, které jsou definovány v klíčových kompetencích v RVP PV (2021, s. 12.):

- „Rozumí slyšenému
- Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu
- Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“

4.2 Charakteristika subjektů

Sadu aktivit praktické části jsme aplikovali v mateřské škole na třídě dětí předškolního věku. Jednalo se o mateřskou školu nacházející se v okrajové části města, jež je zřizovatel, v Pardubickém kraji. V mateřské škole jsou dvě třídy. Ve třídě, kde byla sada aktivit realizována, bylo zapsáno 22 dětí. Jednalo se o koedukovanou a věkově homogenní skupinu dětí ve věku 2-6,5 let. Z celkového počtu byly v době konání výzkumu dvě děti mladší 3 let a 6 dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání. Byl zde jeden sourozenecký pár. Ve třídě vždy byla jedna paní učitelka, která do aktivit nezasahovala, ale občas se jich účastnila s mladšími dětmi, kterým v činnostech pomáhala.

Stejná budova je také sídlem malotřídní základní školy, kde se žáci následně učí anglický jazyk od 1. třídy.

4.3 Realizace sady aktivit

Jednotlivé aktivity probíhaly v rámci 8 lekcí – 1x týdně během 2 měsíců. Ke komunikaci s dětmi jsem po celou využívala výhradně anglický jazyk a gesta. Pokud dítě neporozumělo pokynu, zopakovala jsem ho znovu nebo s malou obměnou. Jelikož jsem aktivity aplikovala ve věkově heterogenní třídě, tak občas starší děti mladším pokyny přeložily do českého jazyka, pokud jim samy porozuměly. Ve výjimečných případech jsem přeložila do českého jazyka já.

Lekce byly připraveny a realizovány v následující struktuře:

Úvod: uvítací rutina

Na začátku každé lekce proběhlo uvítání v kruhu pozdravem „*Hello, good morning*“ + gesto pozdravu – mávání rukami. Dále zapsání docházky – na otázku „*What is your name?*“ každé dítě odpovědělo svým křestním jménem. Na úvod vždy také proběhla písnička s pohybem. Úvodní část trvala zhruba 5 minut.

Dětem jsem ji při prvním výstupu předvedla třikrát, postupně se přidávaly. Některé děti se zapojily hned a pohyby opakovaly, další se připojily při dalším opakování. Při dalších výstupech se praktikovala jednou – sloužila jako úvodní, rutinní a rozheřivací prvek.

„Stand up, turn around

Put your hands up

Put your hands down

Stamp your feet

Clap your hand

3, 2, 1, 0, jump up high“

Poté jsem dětem představila téma, které jsem zvolila pro danou lekci.

Hlavní část

V hlavní části byly realizovány TPR aktivity. V každé anglické lekci byla dětem představena nová anglická slovní zásoba, a to za pomoci gest anebo pohybů. Zapojeny byly i aktivity, při nichž docházelo k opakování či ověřování osvojení předchozí slovní zásoby. V některých aktivitách byly využívány flashcards, které jsem připravila na platformě Canva. Jedná se o kartičky s obrázkem, který představuje pojem slovní zásoby. Jednotlivé aktivity, ať už hlavní či opakovací, trvaly zhruba 8-10 minut, což byla doba, jakou děti udržely pozornost.

Závěr: ukončující rutina

Na závěr jsme si sedli všichni do kruhu a zeptala jsem se dětí, zda si angličtinu užily: „*Did you enjoy today's English lesson? Yes (gesto: palec nahoru) or no (gesto: palec dolů)?*“ Otázku jsem také zopakovala česky, protože některé děti na otázku poprvé nijak nereagovaly. Výstup jsem ukončila anglickým pozdravem „*Good bye!*“ a gestem zamávání. Závěrečná část v anglickém jazyce byla vždy rychlá a trvala přibližně 1 minutu. Poté jsem se česky dětí znovu zeptala, zda si angličtinu užily a zda se jim nějaká aktivita líbila.

4.3.1 Lekce 1 - Téma: Pohyb

Aktivity: Hra v kruhu, Tom says

Počet dětí: 10

Cíle z pohledu učitele: Seznámit děti s metodou TPR, rozvíjet u dětí slovní zásobu akčních slovech

Cíle z pohledu dítěte: Reagovat na příkazy opakováním správného pohybu, osvojit si slovní zásobu (*sit down, jump, turn around*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR, práce s obrazovým materiálem

- **Pomůcky:** flashcards (Příloha P I)

Popis aktivity: První aktivita celé sady seznámí děti se základními slovesy, která budou využívána opakovaně i při dalších aktivitách. Nejdříve se děti seznámí se slovní zásobou úvodní písně za pomoci flashcards a pohybem provedeným učitelem. V hlavní aktivitě si děti vyzkouší plnit příkazy také za pomoci flashcards, ale budou si je ukazovat samy navzájem. Ověření, zda si děti zapamatovaly některá slova proběhne při druhé aktivitě. Jedná se o úpravu klasické hry Simon says, která je v češtině známá jako Kuba řekl. Obměna spočívá v tom, že zde bude využito záporu ve větě.

Průběh:

Hra v kruhu

Vyzvala jsem děti, aby si stouply do kruhu. Vysvětlila jsem dětem pravidla následující aktivity: jeden si stoupl doprostřed, zavřel oči, natáhl před sebe paži a párkrát se otočil dokola: „*Close your eyes, turn around and point at somebody.*“ Dítě stojící uprostřed vylosovalo jednu kartu (flashcard) a dalo ji tomu, na koho ukazuje a ten splnil povel. Já jsem anglicky vyslovila, co má udělat. Na kartách bylo znázorněno: *sit down* (sednout), *jump* (skákat), *turn around* (otočit se). Ostatní také zopakovali pohyb. Některé děti i slovně sloveso zopakovaly.

Tom says

K zopakování jsem zvolila obměnu hry Simon says/Kuba řekl. Pravidla hry jsem vysvětlila anglicky, a zdramatizovala je. Pokud jsem řekla před pokynem „*Don't,*“ děti se nesměli pohnout, pohybují se, pokud řeknu pouze daný povel, v tu chvíli je tedy očekávána jejich fyzická odpověď. Využila jsem všechny povely, které jsou v úvodní říkance: *Stand up. Don't turn around. Put your hands up. Don't put your hands down. Put your hands down.*

Hodnocení: V hlavní aktivitě jsem zvolila větší zapojení dětí při dávání pokynů. Děti si dávaly pokyny pomocí flashcards a ne slovně, verbálně jsem je doprovázela stále já. Tento způsob jsem zvolila z toho důvodu, aby se děti zapojily více aktivně. Ačkoliv děti byly lehce stydlivé, protože se jednalo o náš první kontakt, tak se do aktivit zapojovaly. Pokyny akčních slov byly dětem jasné a všechny je zvládly opakovat. V závěrečné reflexi děti uvedly, že je lekce angličtiny bavila, ale nic si nezapamatovaly.

4.3.2 Lekce 2 - Téma: Geometrické tvary

Aktivita: Nakresli tvar

Počet dětí: 9

Cíle z pohledu učitele: Zopakovat s dětmi slovní zásobu akčních sloves; rozvíjet u dětí slovní zásobu (*open, close, draw; square, circle, triangle, rectangle*)

Cíle z pohledu dítěte: Rozlišovat symboly – geometrické tvary; osvojit si slovní zásobu (*open, close, draw; square, circle, triangle, rectangle*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR, práce s obrazovým materiálem
- **Pomůcky:** Senzorická gelová tabulka, papír, pastelky, geometrické tvary vystižené z kartonu, flashcards – geometrické tvary (Příloha P II)

Popis aktivity: Seznámení se slovní zásobou geometrických tvarů pomocí pohybu, flashcards a kresby. Učitel dětem představí čtyři geometrické tvary – kruh, trojúhelník, čtverec a obdélník. Děti geometrické tvary nakreslí.

Průběh:

Opakování slovní zásoby týkající se pohybu, seznámení s novou slovní zásobou: vyzvala jsem děti, aby se pohybovaly po vymezeném prostoru třídy. Když jsem vyslovila pokyn „*stop*“, museli se zastavit. Při chvíli, kdy se zastavili přišel dále pokyn otevřít a zavřít. Pro procvičení a lepší pochopení významu jsem zvolila více variant – otevřít a zavřít oči, ústa a dveře: „*Everybody stand up, and listen. We will run in a circle. When I say stop, you have to stop moving. Run, run, run and stop. Close your eyes and open your eyes. Jump, jump, jump and stop. Open your mouth and close your mouth. Run, run, run and stop. Kájo, open the door. Tome, close the door.*“

Nakresli tvar

Postupně jsem dětem představila 4 geometrické tvary za pomoci flashcards. Tvar jsme vždy také „nakreslili“ rukami ve vzduchu. Poté jsem děti postupně vyzvala, aby otevřely krabici, vybrali z ní jeden geometrický tvar (vystřižený z kartonu) a nakreslili ho. Všechny pokyny byly doprovázeny gesty: „*Péťá, stand up and come here. Open this box and take the square out of the box. Sit down and draw the square on the board.*“

Na závěr jsem vyskládala flashcards doprostřed kruhu a děti měli dotykem prstu na flashcards ukázat správný geometrický tvar podle pokynu: „*Touch the circle. Well done, hands up. Touch the square. Great, hands up...*“

Hodnocení: Při úvodní ukázce flashcards některé děti začaly vykřikovat v českém jazyce barvy geometrických tvarů. Jejich výpovědi jsem vždy potvrdila, zopakovala v anglickém jazyce, ale abych upozornila na cílenou slovní zásobu, tak jsem ho znázornila ve vzduchu pomocí rukou. Jako náročné se ukázalo vyzívání dětí k zopakování pohybu. Ne vždy děti porozuměly, že je od nich očekávána fyzická odezva nebo jaká, jelikož jsem se snažila držet se pouze anglického jazyka. Slovní zásobu sloves *open* a *close* hodnotím zpětně jako nadbytečnou, děti si pravděpodobně nespojily význam těchto slov při aktivitě, kde byla využita obměna předmětu ve větě. Naopak dobře děti reagovaly při závěrečné aktivitě, kdy hlavně tři šestileté děti správně určovaly ukázáním na geometrické tvary. Dnešní lekce se účastnily dvě tříleté dívky. Pro komunikaci s nimi jsem volila více gest, díky kterým nakonec pochopily, jaká činnost je po nich požadována. Občas se také spíše přidaly k „davu“, neboli jen opakovaly to, co dělaly ostatní děti. V druhé lekci nejvíce děti zaujalo kreslení na gelovou tabulku, kterou jsem pro tento účel vytvořila a přinesla.

4.3.3 Lekce 3 - Téma: Zvířata

Aktivita: Kdo chybí?

Počet dětí: 10

Cíle z pohledu učitele: Představit dětem slovní zásobu dalších akčních sloves; rozvíjet u dětí slovní zásobu za pomoci pohybu a obrazového materiálu (*walk, run, fly, swim, jump, crawl*)

Cíle z pohledu dítěte: Reagovat správným pohybem na pokyny podpořené obrazovým materiálem; osvojit si slovní zásobu (*walk, run, fly, swim, jum, crawl*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR, práce s obrazovým materiálem
- **Pomůcky:** Flashcards s obrázky zvířat (pes, had, pták, kůň, ryba, klokan) (Příloha P III)

Popis aktivity: Seznámení se slovní zásobou pohybu spojeného se zvířaty.

Průběh:Kdo chybí?

Sedli jsme si na koberec do kruhu. Doprostřed jsem postupně vyrovnala flashcards se zvířaty – pes, had, pták, kůň, ryba. Zvířata jsem postupně pojmenovala anglickými názvy. Poté jsem děti vyzvala, aby zavřely oči (doprovazeno ukázkou zavření očí) a jedno zvíře jsem otočila. Děti oči otevřely a měly si vzpomenout, které zvíře je otočené. Poté jsme podle druhu zvířete zvolili pohyb a provedli ho v prostoru třídy: pes – chůze, had – plazení, pták – létání (nápodoba létání pohybem rukou), kůň – běh, ryba – plavání (nápodoba plavání v prostoru třídy), klokan - skákání. Kdo uhodl jako první, tak v dalším kolem byl tím, kdo jednu kartu otočí. „*Everybody close your eyes. Maty, turn over one card.*“

Ověření, zda si děti zapamatovaly slovní zásobu proběhlo v závěru lekce. Vždy jsem řekla pouze pokyn a děti se dle toho měly pohybovat. Pokud nevěděly, ukázala jsem kartu a řekla, jaké zvíře daný pohyb vykonává. „*The fish swims. The dog walks. The snake crawls.*“

Hodnocení: Pokud byl pokyn k pohybu podpořen ukázkou či obrazovým materiálem, děti dokázaly reagovat požadovaným pohybem. V závěrečném opakování jsem využila doporučení Ashera, kdy jsem dětem dávala pokyny s postupným přidáváním. Bohužel se mi ale nepovedlo děti k této činnosti dostatečně motivovat, protože brzy ztrácely pozornost a při zapojení třetího pokynu začaly běhat po třídě nezávisle na mém pokynu. V této aktivitě nebylo cílem osvojení či verbální produkce slovní zásoby zvířat, ale některé děti již tato slova znaly (*dog, horse, fish*) a používaly. Dvě pětileté dívky se na začátku ujišťovaly, zda porozuměly instrukcím. Později také pomáhali tříleté dívce zapojit se do aktivity.

4.3.4 Lekce 4 - Téma: Počasí**Aktivita: Písnička s pohybem How's the weather**

Počet dětí: 7

Cíle z pohledu učitele:

Cíle z pohledu dítěte: Osvojit si slovní zásobu (*It's rainy, windy, sunny, snowy, cloudy*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR

- **Pomůcky:** Flashcards (Příloha P IV), reproduktor

Popis aktivity: Obsah písně *How's the weather* vyjádříme pohybem. Děti reagují na text písně pohybem, učitel je pohybovým vzorem.

Průběh:

Na začátku jsem dětem představila pět druhů počasí zobrazených na flashcards. Každé počasí mělo své gesto:

It's sunny – napjaté paže opíší před tělem kruh, střídavě povolovat a napínat prsty

It's rainy – vzpažené paže spolu se dřepem postupně klesnou na zem a prsty zabubnují o podlahu

It's snowy – střídavě povolovat a napínat prsty, dlaně se pohybují směrem k zemi

It's cloudy – s napjatými pažemi před tělem ruce ve vzduchu nakreslí mrak

It's windy – výdech ústy

Poté jsme se podívali z okna a zeptala jsem se dětí, jaké je dnes počasí. Ukázala jsem flashcards, aby vybrali, který obrázek odpovídá venkovnímu stavu. Ten den pršelo, takže jsem řekla: „*It's rainy.*“ Některé děti verbálně zopakovaly „*rainy/It's rainy.*“

Písnička s pohybem *How's the weather*

Z reproduktoru jsem pustila písničku *How's the weather*. Pokaždé, když v písni zazněla fráze *It's sunny/rainy/snowy/cloudy*, děti předváděly pohyb, který jsme k počasí na začátku určili. Při otázce v písni „*How's the weather*“ bylo pohybem pokrčení rukou jako gesto pro otázku. Na slova „*Let's look outside*“ jsme se podívali směrem k oknu. Protože se dětem písnička líbila, pustila jsem ji ještě jednou.

Na závěr jsem po prostoru třídy jsem položila flashcards (celkem 7 sad flashcards s počasím). Nejdříve jsem určila, jak se mají děti po třídě pohybovat (*walk, jump, slow run*) a poté řekla, jaké počasí je „*It's sunny/rainy/snowy/cloudy/windy*“ a děti hledali flashcards s daným počasím.

Hodnocení: Velmi pozitivně hodnotím zapojení písničky. Její text byl jednoduchý, často se v ní opakovali fráze a děti při druhém opakování začínaly vnímat její text. I přes to, že jsem dětem před puštěním písně text přednesla a ukázala gesta a pohyby, které se k ní pojí, tak bylo pro mladší děti obtížnější vnímat slova v textu a pohyby vykonávat. Pro příště bych tedy zvolila kvalitnější nácvik, nebo nahrávku písně lehce zpomalila. Při dnešní lekci byl

přítomna dívka, která se vzdělává v anglickém jazyce i mimo MŠ a má nadprůměrnou anglickou aktivní slovní zásobu, oproti ostatním dětem ve třídě. Tato dívka v průběhu lekce vyslovovala názvy počasí a některé děti se k ní snažily přidat. Při závěrečné aktivitě tak občas děti zopakovaly název počasí, ale obrázek neurčily správný.

4.3.5 Lekce 5 - Téma: Barvy

Aktivita: Barevné hračky

Počet dětí: 12

Cíle z pohledu učitele: Seznámit děti se slovní zásobou akčních sloves (*point, touch*); rozvíjet u dětí slovní zásobu (*red, yellow, green, blue*)

Cíle z pohledu dítěte: Reagovat na pokyny správným pohybem (*point, touch*); Osvojit si slovní zásobu (*red, yellow, green, blue*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR, práce s reálnými předměty
- **Pomůcky:** Hračky různých barev, míčky

Popis aktivity: Prostřednictvím aktivity se děti seznámí s názvy čtyř barev, na konci budou reagovat pohybem na pokyn spojený s určením barvy.

Průběh:

Na začátku jsem dětem v kruhu představila čtyři základní barvy – *red, yellow, blue, green*. Postupně tyto barvy také hledaly na svém oblečení „*Do you have red on your clothes? Touch the red.*“ Pokud dítě nemělo na sobě, ukázalo barvu někde jinde „*Point to the red colour.*“

Barevné hračky

Poté jsem každému dítěti zvlášť určila, jak barevnou hračku bude hledat. Věci se poté třídily do čtyř barevných obručí. Předvedla jsem dětem, jak na pokyn reagovat „*Stand up and find in your classroom something blue and put it into the blue hoop.*“ – vstala jsem, a našla jsem modrou hračku, kterou jsem položila do modré obruče. Takto se postupně vystřídaly všechny děti. Dále jsem dětem rozdala malé míčky a dala pokyn „*Throw the ball at the yellow toys.*“ Na konci jsem děti vyzvala k úklidu „*The game is over and it's time to clean up. Clean up all the toys in their place*“ a začala s nimi hračky uklízet.

Hodnocení: Seznámení se slovní zásobou týkající se barev proběhlo bezproblémově. Některé děti anglické názvy barev již znaly, ostatní je pojmenovávaly v českém jazyce. Vždy jsem je utvrdila ve správnosti a zopakovala název anglicky. V úvodní části se ukázalo jako problematické rozlišení slov *touch* a *point*. Děti moc tyto pokyny nerozlišovaly, protože je hodně zaujalo hledání barev. Jeden chlapec také tyto pojmy zaměnil, a na pokyn „*touch the green colour*“ řekl: „*na mém tričku je touch*,“ nerozpoznal tedy, že se jedná o sloveso a ne název barvy. Dětem se nejvíce líbila část s házením míčku a uvedli, že se těší na další lekci angličtiny. Dva chlapci byli ze začátku odtažití a pozorovali z místa k odpočinku ve třídě, co se děje a přidali se až později. I přes vyšší počet dětí oproti předchozím lekcím se mi podařilo díky zvolené aktivitě neustále zapojovat většinu dětí k činnosti.

4.3.6 Lekce 6 - Téma: Malé a velké

Aktivita: Porovnej velikosti

Počet dětí: 10

Cíle z pohledu učitele: Seznámit děti s anglickým názvoslovím čísel; rozvíjet slovní zásobu dětí (*big, small*)

Cíle z pohledu dítěte: Reagovat pohybem na slovní zadání; osvojit si slovní zásobu (*big, small*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR
- **Pomůcky:** Dřívka, předměty různých velikostí

Popis aktivity: Při této aktivitě se děti seznámí s vyjádřením dvou velikostí (*small, big*). Nejprve prostřednictvím vytvořených obrysů, kdy porovnají velikosti na ploše, poté budou určovat velikosti objektů nacházejících se v prostředí jejich třídy.

Průběh:

Porovnej velikosti

Děti jsem rozdělila do dvou skupin na chlapce a dívky. Z každé skupiny jsem určila jednoho, kdo si lehne na zem. Ostatní děti dostaly molitanové hrací kostky (na každé ploše kostky jedna až šest puntíků). Hodem kostky si určily počet dřivek, které si vzali z kupičky a poté

je začali skládat kolem ležícího kamaráda. Když si děti braly dřívka, počítala jsem verbálně v anglickém jazyce počet. Poté obskládaly dřívky i panenku. Následně jsme určili, který obrazec je větší a který menší. Skokem do správného obrysu reagovali na můj pokyn *Jump into the small/big*. Vyzvala jsem děti, aby posbíraly všechna dřívka. Dětem jsem znovu předvedla gestem rozdíl mezi *small* a *big*. Slovo *small* jsem vyjádřila ukázáním malé vzdálenosti mezi ukazovákem a palcem, naopak rozpažením paží jsem vyjádřila slovo *big*. Toto jsem třikrát zopakovala. Abych ověřila, zda si děti osvojily tyto pojmy, postupně jsem se jich ptala na rozdíl velikosti dvou předmětů ve třídě. Vyslovila jsem vždy jméno dítěte, ukázala mu na dva objekty ve třídě (např. tužka, autíčko, kostka stavebnice, dveře, paní učitelka, ...) a postupně jsem se zeptala: „*Is it small or big?*“ vyčkala jsem na reakci a zeptala se i k druhému objektu: „*And this is small or big?*“ Očekávanou reakcí bylo gesto vyjádření velikosti (prsty či rozpažením).

Hodnocení: Pro tuto aktivitu jsem zvolila nižší počet slov nové slovní zásoby, což ale zapříčinilo, že aktivita byla pro některé děti příliš jednoduchá a brzy je při určování velikostí přestala bavit. Dva chlapci se opětovně přidali do činnosti až v průběhu, poté, co chvíli pozorovali ostatní. Jednoho z nich jsem vybrala jako prvního, který si měl lehnout na zem, ale nechtěl se zapojit. Poté co byly dvě děti obskládané dřívky se další chtěli také stát ležícími modely, a to včetně dvou chlapců, kteří jimi původně být nechtěli. Při závěrečném individuálním vyvolávání dětí naopak více reagovaly ty, kteří zrovna osloveni nebyli.

4.3.7 Lekce 7 - Téma: Části lidského těla

Aktivita: Píseň Hokey Pokey

Počet dětí: 10

Cíle z pohledu učitele: Zjistit, zda si děti osvojily dříve použitou slovní zásobu (geometrické tvary); seznámit děti se slovní zásobou (*hand, foot, finger*)

Cíle z pohledu dítěte: Pohybovat se do rytmu dle pokynů; osvojit si slovní zásobu (*hand, foot, knee, shoulder*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR, dramatizace písně
- **Pomůcky:** Reprodukční, papíry, tužky, flashcards (geometrické tvary)

Popis aktivity: Při této aktivitě se cílí na slovní zásobu lidského těla pomocí písničky. Textem písničky jsou pokyny, na které děti mají reagovat.

Průběh:

Hokey Pokey

K seznámení se slovní zásobou částí lidského těla jsem využila písničku Hokey Pokey. Pustila jsem ji z reproduktoru a nejdříve dětem předvedla, jaké pohyby se při písni mají dělat. Text písničky se v každé sloce opakuje, pouze se střídají části těla. Utvořili jsme kruh a doprostřed jsem umístila obruč, do a z které jsme jednotlivé části těla pokládali (*hand, foot, knee, shoulder*). Nejdříve jsem dětem zazpívala písničku bez doprovodu hudby a pomalu jsem jim ukázala jednotlivé části – *put your hand/foot/knee/shoulder in/out* – zmíněné části těla jsem položila do obruče; *shake it all around* – zatřásla jsem rukou/nohou/kolenem/ramenem; *you do the Hokey Pokey and turn yourself around* – na místě jsem zatančila a zatočila se dokola. Poté jsme společně dvakrát zatančili za doprovodu hudby.

K procvičení a ověření osvojení názvů částí těla a geometrických tvarů jsem připravila obměnu hry Twister. Originální hra je zaměřená hlavně na barvy a pokládání rukou či nohou na vybraná políčka. Nejdříve děti dostaly za úkol obkreslit zvlášť své ruce a chodidla na papír. Tyto papíry jsme dali do jedné krabice. Do druhé krabice jsem umístila jednu sadu flashcards s geometrickými tvary. Při této variantě jsem na koberec položila tři sady flashcards s geometrickými tvary. Hrály vždy dvě děti zároveň a další dvě děti losovaly z krabice, na který geometrický tvar mají položit ruku či nohu. Losování probíhalo z krabice, kde byly všechny možnosti geometrických tvarů. Pokud dítě chtělo, mohlo říct anglicky název daného tvaru. Já jsem zadávala pokyny verbálně: „*Put your hand on a triangle. Put your foot on a circle.*“

Hodnocení: Opět se potvrdilo, že zařazení písničky je vhodné. Všechny děti se snažily zapojit, protože je písnička zaujala. Díky písni se seznámily se slovní zásobou částí lidského těla, kterou jsem dále využila i při opakovací aktivitě. Při ní se ukázalo, že si žádné z dětí neosvojila slovní zásobu geometrických tvarů, proto se děti více soustředily na vizuální pomůcku než na verbálně zadávané pokyny. Tímto jsem chtěla potvrdit, že je klíčovým aspektem čas, po který děti jsou nebo nejsou vystaveny slovní zásobě.

4.3.8 Lekce 8 - Téma: Mapa

Aktivita: Najdi Toma

Počet dětí: 13

Cíle z pohledu učitele: Zopakovat slovní zásobu dětí (*open, jump*); rozvíjet u dětí slovní zásobou (*climb up/down, go under*)

Cíle z pohledu dítěte: Projít dráhu na základě příběhu; osvojit si slovní zásobu (*climb up/down, go under*)

Pedagogické strategie

- **Organizační forma:** řízená činnost
- **Metody:** TPR, vypravování, práce s obrazem – didaktický obraz
- **Pomůcky:** mapa (Příloha P V), lavička, židle, modré polštáře, plyšák

Popis aktivity: Na základě vyprávění příběhu o ztraceném slonovi se děti vydají podle mapy. Cestou překonávají překážky. Učitel předem připraví cestu v prostoru školy, ale je možné aktivitu realizovat i venku.

Průběh:

Najdi Toma

Jako motivaci jsem pro dnešní aktivitu zvolila hledání ztraceného slona Toma. Řekla jsem dětem, že Toma vyndáme z krabice a zahrajeme si s ním hru. Požádala jsem jednoho chlapce, aby krabici otevřel: „*Pavel, open this box, please.*“ V krabici byla ale pouze mapa. Řekla jsem, že se nám slon asi někam schoval a připravil si pro nás hru na schovávanou a já vím, kudy vede cesta. Odvyprávěla jsem dětem, kudy se ke slonovi dostaneme. S dětmi jsme tedy poté absolvovali připravenou trasu.

Vyšli jsme ze třídy na chodbu, kde byla připravená lavička, přes kterou jsme přešli: „*To find the elephant, we have to follow the route that is marked on the map. So let's find our friend Tom. Dominik, can you open the door, please? We have to cross the bridge first. But elephant isn't here, so we continue on.*“

Vrátili jsem se zpátky do třídy, kde u nástěnného obrazu stromu stály dvě židle. Každé dítě jsem vyzvala, aby na židli vylezlo a rozhlédlo se, zda slona neuvidí: „*Now there is a tall*

tree, we could look around from it. So everyone climb up and see if you can see the elephant. Do you see an elephant? No? So we continue on. “

Dále jsme chůzí pokračovali k místu, kde byly na zemi poskládány modré polštáře znázorňující řeku, kterou jsme museli přeskochit: „*Be careful, there is a river across the road here and there is no bridge. We have to cross the river. So everybody, jump over the river.*“

Vyšli jsme na chodbu před dveře do vedlejší třídy, před kterými byla připravená překážka k podlezení: „*Oh, we have an obstacle on the way, we have to go under it.*“

Vešli jsme do druhé třídy, kde jsem děti vyzvala, aby našli schovaného plyšového slona Toma: „*We got to the rock, so maybe we can find an elephant in the cave. Let's go find him!*“ Poté, co byl Tom objeven, jsme se vrátili do třídy. Ve vyhrazeném prostoru jsem dětem dávala postupně pokyny, které se objevily během cesty podle mapy (*open the door, climb up, go under*). Ukazovala jsem je na místech na mapě, kde byly pokyny původně použity. Poté jsem ověřila osvojení slovní zásoby individuálně, bez použití mapy.

Hodnocení: Plyšáka Toma děti znaly z jiných aktivit, a tak rychle pochopily, že on je tím předmětem, který v krabici chybí. Byla to tedy skvělá motivace k celé aktivitě. I přes to, že některé překážky děti překonávaly individuálně a navzájem na sebe čekaly, bylo díky celkovému pohybovému charakteru snadné udržet pozornost ostatních dětí, které s trpělivostí vždy vyčkaly. Během aktivity, kdy byly děti zapálené do překonávání překážek, se někdy stalo, že je chtěly překonat jiným způsobem, než jsem jim dala pokyn, který nevnímaly. Při individuálním ověřování osvojení nebylo z časových důvodů možné prozkoušet všechny děti ze všech pokynů tak, aby bylo hodnotitelné osvojení každého jednotlivce (aniž by opakovali po někom jiném). Všechny děti dokázaly v průběhu správně reagovat na pokyny, pouze děti čtyři 5 a 6leté si zapamatovaly alespoň dva pokyny pro poslední ověřovací část.

5 EVALUACE

Evaluace proběhla na základně mé sebereflexe jednotlivých výstupů, kdy jsem si zaznamenávala, zda děti dokázaly správně porozumět, zapamatovat si pohyb a reagovat na pokyny, což je způsob ověření cílů metody TPR. Také zde zahrnuji celkovou reakci kladů a záporů realizovaných aktivit: na splnění jednotlivých cílů, využitých pedagogických strategií.

Hodnocení rozvíjené slovní zásoby dětí

Děti si během aktivit v osmi lekcích anglického jazyka osvojily nejčastěji tu slovní zásobu, která se prolínala více lekcemi. Toto slovní zásobou byly pokyny, které se vyskytovaly v úvodní písni každé lekce. Pokud bylo po dětech vyžadováno, aby si vzpomněly na slovní zásobu, která byla v předchozí lekci nová, byla úspěšnost velmi nízká. Vždy muselo dojít k připomenutí předchozích pokynů a zopakování gest a pohybů s nimi spojenými učitelkou, poté si ale děti rychleji vzpomněly. Velmi často se nejvíce projevovaly starší děti, 5 a 6leté, které se dokázaly zeptat, tedy v českém jazyce, ale ve většině případech jsem si tím ověřila, že ony pochopily, jaká je od nich očekávána reakce. Při prvních lekcích děti uváděly, že si žádná anglická slova nezapamatovaly. Děti byly zvyklé z dřívější zkušenosti s anglickým jazykem, kde učitelka používala jiné metody a děti tak přicházely s pocitem, že se jdou anglický jazyk učit. Až při dalších lekcích tento aspekt již nezmiňovali. Domnívám se, že došlo k překlenutí od „učení se“ k „osvojování“, tedy neuvědomované internalizaci slovní zásoby.

Sebereflexe

Kritéria, která jsem si zvolila k reflexi, vychází z přípravy lekcí. Reflektuji zde proto volbu témat, přístup k dětem, stanovené cíle a pedagogické strategie.

Témata lekcí jsem zvolila nezávisle na tematických okruzích integrovaných bloků dané mateřské školy. Témata jsem zvolila taková, která jsou pro děti jasné a konkrétní. Výběr jsem volila na základě co největší konkrétnosti – tedy tak, aby se v aktivitách daly využívat dětem známé předměty, jevy a pohyby. Vyvarovala jsem se naopak abstraktním pojmům.

Během lekcí jsem se snažila zapojovat rovnoměrně všechny děti, ale pokud se některé dítě účastnit nechtělo, nebylo k tomu nuceno. I děti tříleté se účastnily aktivit, často jim pomáhaly paní učitelky nebo starší děti, které jim v českém jazyce vysvětlily, co mají dělat. Z mého pohledu hodnotím, že lekce anglického jazyka byly přínosné i pro tyto nejmenší děti, protože

se tak dostaly do jazykově podnětného prostředí a započaly tak pokládat ony elementární základy k učení se cizímu jazyku, jenž definuje komunikativní kompetence. Na děti jsem mluvila v anglickém jazyce, pouze v ojedinělých případech jsem na tříleté dítě promluvila česky. Po každé činnosti jsem se snažila děti chválit za správnou reakci, což mělo za účel děti podpořit.

Cíle aktivit nebyly vždy naplněny z hlediska osvojení si slovní zásoby dětmi. Děti svoji slovní zásobu rozvíjely, ale k dlouhodobějšímu upevnování spíše nedocházelo. Domnívám se, že se tak dělo z důvodu časových rozestupů mezi lekce. Po týdnu si děti sotva vzpomněly, jaké bylo téma té minulé, natož jaká konkrétní slova tam byla představena. Slovní zásoba, která byla opakována častěji byla také dětmi osvojována více.

Organizační formou byla pro všechny aktivity zvolená řízená činnost. Tato forma byla z mého pohledu dobře zvolena, jelikož jsem v didaktice anglického jazyka pro předškolní vzdělávání spíše začátečník. Pak také z důvodu začátečnické úrovně anglického jazyka dětí a jejich počtu (což vylučuje individuální formu) by bylo náročné organizovat činnost v jiné formě. Samozřejmě nejčastěji využitou metodou byla metoda TPR, ke které jsem ale při některých aktivitách volila další metody, které zpestřovaly aktivity. Pomůckami, které se mi osvědčily při realizaci aktivit nejvíce, byly flashcards. Flashcards jsem si připravila vždy na míru potřebám aktivity a mohla jsem díky nim znázornit požadovanou reakci či slovní zásobu ve vizuální formě. Zároveň ale výuka angličtiny nemusí být na pomůcky nijak materiálně náročná. Často jsem využívala toho, co děti znají z běžného života a prostředí mateřské školy.

Reflexe učitelek

Dále jsou uvedeny reflexe dvou učitelek (Učitelka 1, Učitelka 2), které byly přítomny při jednotlivých lekcích angličtiny.

Učitelka 1:

„Studentka se v naší mateřské škole velmi osvědčila při praxi v anglickém jazyce, že jsme jí nabídli dlouhodobou spolupráci- tj. chodit učit děti ze školky každý týden.

Oceňuji její přístup k dětem – laskavý, vstřícný, je otevřená, umí dětem naslouchat a její tón hlasu dokáže děti uklidnit. Její hodiny jsou zajímavé, poutavé a je skvělé, že celou dobu na děti mluví pouze v anglickém jazyce. Vždy si pečlivě připraví pomůcky, které děti zaujmou a přiblíží je k anglickému jazyku – tolik nepřemýšlí nad tím, že se vlastně učí anglický jazyk. Doufáme, že u nás vydrží co nejdéle!“

Učitelka 2:

„Studentka měla vždy stanovený cíl své hodiny, který dětem sdělila, vždy měla připravené své pomůcky, které používala. Ve třídě panovala klidná atmosféra, pozornost dětí si dovedla přirozeně získat, děti, které ztrácely pozornost, zvládla bez problému vtáhnout zpět do činnosti. Její pokyny byly jasné a srozumitelné, děti měly dostatek času na pochopení pokynů, u menších dětí uplatňovala individuální přístup. K dětem byla laskavá a empatická, ostýchavé děti nenutila komunikovat. Děti slovně oceňovala za jejich úspěchy a pokroky. Hodiny měly spád a živé tempo, děti některé činnosti chtěly opakovat. Studentka nové znalosti dětí opakovala a upevňovala. Po každé lekci se zajímala o zpětnou vazbu.

Slečna Gregorová nám byla velkým přínosem a z tohoto důvodu byla námi oslovena, aby vedla v naší mateřské škole kroužek angličtiny.“

V mé sebereflexi a reflexi učitelek je možné nalézt shodné výroky. Výsledky, které z těchto reflexí vyplynuly jsou zde uvedeny a následně zpracovány v následující kapitole jako doporučení pro praxi.

Shodně jsme usoudily, že témata byla pro děti zajímavá a také díky mému přístupu byly děti motivované a udržované v pozornosti. Zároveň měly děti čas i prostor, který občas jednotlivci využívali a pozorovali děj, do kterého se mohli připojit později. Větší zapojení dětí přicházelo, když se vnitřně ujistily o tom, co se má dít, a to právě buď pozorováním, nebo vlastním pokusem reakce na pokyn, který byl pochválen mnou, jako učitelkou. Kladně hodnocené byly také využití pomůcky.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě evaluace je možné představit doporučení pro praxi v mateřských školách, kde by byly aktivity sloužící k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí využity.

Jako první bych chtěla zmínit, že metodu TPR shledávám jako vhodnou metodou k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku. V tomto období dítěte ji můžeme aplikovat v jakémkoli věku, protože ji lze individuálně uzpůsobovat potřebám dětí. Děti i přes svoji neznalost anglického jazyka a neschopnost jeho produkce dokázaly reagovat na pokyny fyzickou odpovědí – pohybem.

Uvedu zde ale několik doporučení, která je potřeba brát v úvahu při přípravě a realizaci aktivit.

Nejzásadnějším činitelem se ukázal být čas. Lekce byly realizovány s odstupem jednoho týdne. Během této doby nedocházelo k žádnému dalšímu kontaktu dětí s anglickým jazykem, a tak málokdy dokázaly využít dříve získanou slovní zásobu. Doporučila bych tedy častější zařazení anglického jazyka. Záleží samozřejmě, za jakým cílem učitel angličtinu do vzdělávacího procesu v MŠ zařazuje, ale lepší návaznost (osvojování, opakování) by mohla být zajištěna, pokud by byly během týdne lekcí více. To však závisí na možnostech školy.

Co dětem ulehčovalo pochopení významu anglických slov, byly jednoznačně pomůcky, kterými byly nejčastěji flashcards. Pouhé ukazování na věci by nemuselo být dostačující, protože jsem mluvila pouze v anglickém jazyce a děti by si nemusely být jisté, o čem vlastně konkrétně mluvím (tvaru, barva nebo materiál). Konkrétně flashcards jsem vždy vyskládala na začátku doprostřed kruhu a děti tak díky tomuto vizuálnímu podnětu mohly díky asociaci porozumět tématu.

Pouhé reagování na pokyny učitele by sice odpovídalo systému, na kterém je metoda TPR postavena, ale u dětí předškolního věku je to takto samostatně dlouhodobě nepoužitelné. Učiteli proto doporučuji vyvíjet aktivity, které budou motivovány v dětem blízkém a známém tématu a budou pestré z hlediska organizace, tedy střídání pohybových a statických aktivit. Děti sice nebudou rozumět všem slovům, které učitel v anglickém jazyce řekne, ale i přesto udrží pozornost a nenásilnou formou si tak budou osvojovat cizí jazyk. Učitel by neměl zapomínat, že cílem dětí není produkce jazyka, ale vytváření základů k pozdější produkci, a proto by měl vytvářet příjemnou atmosféru a děti podporovat. Upozorňováním na chyby či jiným negativním přístupem by mohlo dojít k vytvoření negativního vztahu dětí k cizímu jazyku.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje využití metody Total Physical Response k rozvoji anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku. Téma výuky cizího jazyka v mateřských školách je aktuální, rodiče si uvědomují požadavky moderního světa, kdy jedním z nich je schopnost dorozumívat se světovými jazyky, a proto vytváří poptávku po anglickém jazyce v mateřských školách pro své děti. Školy také s nabídkou přicházejí, ale je důležité, aby uplatňovaly při výuce anglického jazyka vhodné metody. Tou metoda TPR je a v této práci byla představena nejen v teoretickém pojetí, ale i praktickou částí, prostřednictvím navržené a realizované sady aktivit.

Cílem teoretické části práce bylo představit metodu TPR, teoretická východiska pro aplikaci anglického jazyka v mateřské škole a vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku. Jsou zde vymezeny předpoklady funkčnosti metody TPR a také její využití v praxi z metodického hlediska. Dále je popsáno osvojování anglického jazyka v prostředí mateřské školy, tedy rané osvojování jazyka a jeho cíl v MŠ definovaný komunikační kompetencí. Druhá kapitola je uzavřena vymezením kompetencí učitele anglického jazyka v MŠ. Třetí kapitola se zabývá specifikami vývoje dítěte předškolního věku, které by měl učitel znát, protože jedině tak může připravit vhodně zacílené aktivity anglického jazyka. Jsou jimi vývojové fáze jazyka, motorický, sociální a psychologická specifika vývoje.

Cíle praktické části byly naplněny prostřednictvím aplikace navržené sady aktivit. Sada se skládá z 8 aktivit, které byly realizovány během osmi lekcí anglického jazyka ve vybrané mateřské škole. Na základě evaluace, která je složena z hodnocení rozvíjené slovní zásoby dětí, sebereflexe a reflexe učitelek byla vypracována doporučení pro praxi. Na sadu aktivit se dá navázat dalšími aktivitami, které budou motivovány novými tématy. Sada aktivit představuje praktickou a ověřenou ukázkou, která může být aplikována v dalších mateřských školách bez podmínky předchozí zkušenosti dětí s anglickým jazykem.

Ukázalo se, že metoda TPR je vhodná pro děti předškolního věku, ale k jejímu efektivnějšímu využívání k rozvoji slovní zásoby by docházelo, pokud by děti byly vystaveny anglickému jazyku častěji než 1x týdně. Krátkodobě v průběhu lekce docházelo k počátkům internalizace slovní zásoby dětmi, ale týdenními rozestupy mezi lekcemi se vytrácela. Ačkoliv dle literatury je metoda účinná až při dlouhodobém používání, tak je klíčová i frekvence jejího použití.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Asher, J. J. (2009). *Learning another language through actions* (7th ed). Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- [2] Butler, Y. G. (2018) *Learning as a Child* In Burns, A., & Richards, J. C. (Eds). *The Cambridge guide to learning English as a second language*. (9–18) Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné z: <https://studylib.net/doc/25879484/the-cambridge-guide-to-learning-english-as-a-second-langu>
- [3] Černá, M. (2015). Pre-primary English language learning and teacher education in the Czech Republic. In S. Mourao & M. Lourenco (Eds.), *Early Years Second Language Educaion: International perspectives on theory and practice* (s. 165–175). New York: Routledge.
- [4] Dvořáková, H. (2002). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál.
- [5] Fikroni, M. R. (2022). *English Language Teaching at Kindergarten: What Happens in The Classroom*. *GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 3(1), 9–22. doi: <https://doi.org/10.35719/gns.v3i1.75>
- [6] Gumindari, S. (2021). Introducing English to Early Childhood through Singins wit the Total Physical Response method. *Acitya: Journal of Teaching and Education*, 3(1), 86-94. doi: <https://doi.org/10.30650/ajte.v3i1.2138>
- [7] Hennová, I. (2015). *Angličtina pro předškoláky: Metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [8] Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- [9] Krashen, S. D. & Terell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londýn: Prentice Hall Europe.
- [10] Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- [11] Maroušková, M. (2013). Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku. In T. Suchánková & Z. Procházková (Eds.), *Metodický poradník učitele cizího jazyka* (s. 49–57) Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem. Dostupné z: http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf

- [12] Nuraeni, C. (2019). Using Total Physical Response (TPR) Method on Young Learners English Language Teaching. *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*, 3(1), 26–34. doi: 10.31002/metathesis. V3i1.1223
- [13] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021). Praha: MŠMT.
- [14] Putri, A. R. (2016). Teaching English for Young Learners Using a Total Physical Response (TPR) Method. *Jurnal Edulingua*, 3(2), 15–21. Dostupné z <https://ejournal.unisnu.ac.id/JE/article/view/503/818>
- [15] Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English to very young learners*. Zlín: Tomas Bata University in Zlin, Faculty of humanities. Dostupné z <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/45961>
- [16] Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (2013). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- [17] Slattery, M., & Willis, J. R. (2012). *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- [18] Straková, Z. (2011). Hoping Against Hope In Primary ELT. In Pokrivčáková, S. (ed.): *Current Issues in Teaching Foreign Languages* (43–49). Brno: Masarykova univerzita.
- [19] Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [20] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- [21] Xie, R. (2021). *The Effectiveness of Total Physical Response (TPR) on Teaching to Young Learners*. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 293–303. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1202.11>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TPR Total Physical Response

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Flashcards – pohyby

Příloha P II: Flashcards – geometrické tvary

Příloha P III: Flashcards – zvířata

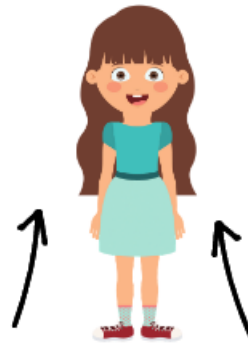
Příloha P IV: Flashcards – počasí

Příloha P V: Mapa

PŘÍLOHA P I: FLASHCARDS – POHYBY



jump



stand up

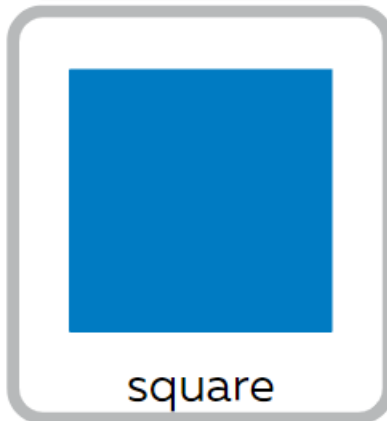
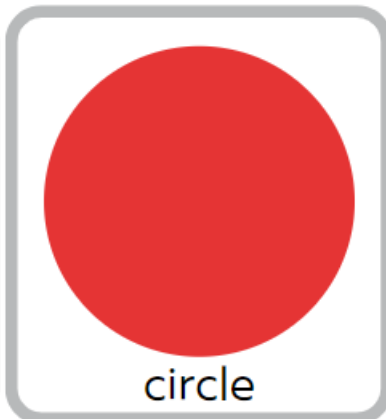
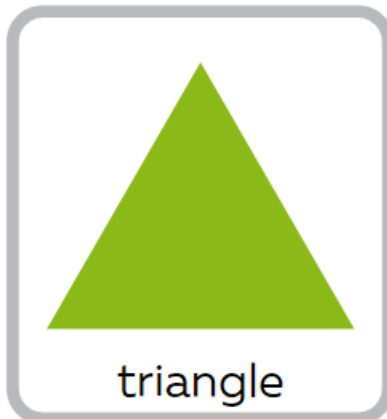


turn around



sit down

PŘÍLOHA P II: FLASHCARDS – GEOMETRICKÉ TVARY



PŘÍLOHA P III: FLASHCARDS – ZVÍŘATA



dog



snake



bird



horse

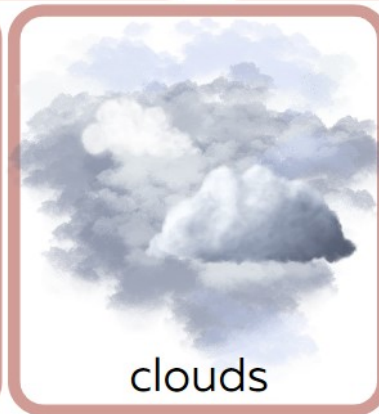
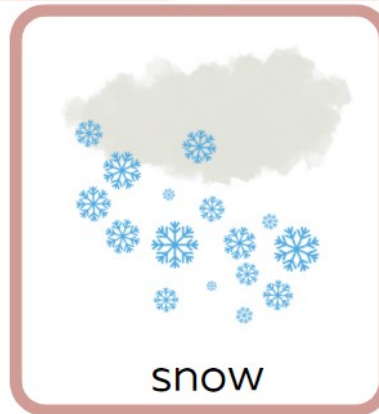
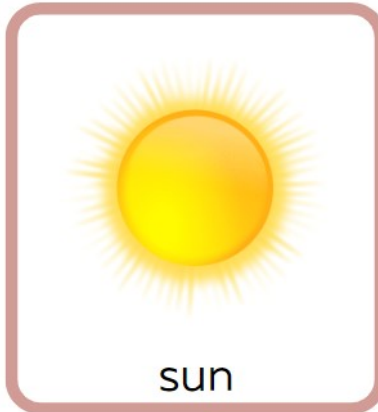


fish



kangaroo

PŘÍLOHA P IV: FLASHCARDS – POČASÍ



PŘÍLOHA P V: MAPA

