

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANGLISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka cizího jazyka v první třídě
(Teaching a Foreign Language in Class One)

Autor práce: **Eva Řehoušková, 5. NŠ/ AJ**
Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.**

České Budějovice 2012

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma

V ý u k a c i z í h o j a z y k a v p r v n í t ř í d ě

vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

.....
Eva Řehoušková

V Českých Budějovicích, 25. dubna 2012

Poděkování

Dovoluji si poděkovat své vedoucí práce Mgr. Kateřině Dvořákové Ph.D. za cenné rady, připomínky, odborné vedení této diplomové práce a materiály, které mi k sepsání této práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat oběma vyučujícím anglického jazyka, u kterých jsem prováděla svůj výzkum za jejich čas a jsem jim vděčna za jejich pomoc a rady při konzultacích. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mě v průběhu celého studia podporovala a za jejich pomoc při korektuře této práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá výukou cizího jazyka v prvním ročníku na základní škole. Teoretická část hovoří o otázkách a polemice týkající se osvojování cizího jazyka v raném věku a zkoumá přednosti a úskalí výuky jazyka v raném věku. Srovnává názory odborníků na tuto problematiku a popisuje podmínky efektivní výuky dětí. Dále se práce soustředí na základní metodické postupy pro výuku cizího jazyka u takto malých dětí. Hovoří o adekvátních formách práce v raném věku a popisuje, jakým způsobem mohou či nemohou být rozvíjeny jazykové dovednosti. V praktické části mapuje a porovnává výuku anglického jazyka v prvních ročnících základních škol na základě pozorování vlastní výuky a pohovorů s učiteli.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with teaching a foreign language in Class One at primary school. The theoretical part deals with questions and polemic regarding the acquisition of a foreign language at an early age and examines the advantages and disadvantages of language learning at an early age. Compares the views of experts on this issue and describes the conditions for effective teaching of children. It focuses on the basic methodology for teaching foreign language to small children. It speaks about adequate forms of work at an early age and describes how the language skills can or cannot be developed. The practical part describes and compares the teaching of English language in Class One at a state school and an alternative school based on observation, my own teaching and discourses with teachers.

Obsah

ÚVOD	8
1. DÍTĚ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	11
1.1 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY	11
2. VÝUKA CIZÍHO JAZYKA.....	14
2.1 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA Z POHLEDU NOVODOBÉ HISTORIE..	14
2.2 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA NA WALDORFSKÉ ŠKOLE.....	17
3. OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA V RANÉM VĚKU	18
3.1 OPTIMÁLNÍ VĚK PRO POČÁTEK VÝUKY CIZÍHO JAZYKA	19
3.2 PŘEDNOSTI A ÚSKALÍ RANÉ VÝUKY JAZYKA.....	21
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EFEKTIVNÍ VÝUKU JAZYKA	24
3.3.1 Jazyková kompetence učitele.....	24
3.3.2 Poezie a písně ve výuce	25
3.3.3 Pomůcky	26
3.3.4 Hra	27
3.3.5 Struktura hodiny	28
3.3.6 Hodnocení práce	30
4. ROZVOJ ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ A JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ .	31
4.1 POSLECH	31
4.1.1 Aktivity pro podporu dovednosti poslechu.....	33
4.2 MLUVENÍ.....	34
4.2.1 Aktivity pro podporu dovednosti mluvení.....	35
4.3 PSANÍ A ČTENÍ.....	36
4.4 ROZVOJ GRAMATIKY	37
4.5 ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSoby	38
4.5.1 Prezentace nového slova.....	38
5. METODY VHODNÉ PRO PRÁCI SE ŽÁKY V PRVNÍM ROČNÍKU.....	39
5.1 PŘÍMÁ METODA	39
5.2 STORY-BASED TEACHING	40
5.3 TOTAL PHYSICAL RESPONSE	42

6. POPIS VÝZKUMU	45
6.1 SPECIFIKA JEDNOTLIVÝCH ŠKOL, TŘÍD A VYUČUJÍCÍCH	46
7. POMŮCKY VYUŽÍVANÉ V HODINÁCH	51
8. HODINA ANGLICKÉHO JAZYKA V PRVNÍM ROČNÍKU.....	54
8.1 MODELOVÉ HODINY	54
8.2 RITUÁLY	62
8.3 HRY VE VÝUCE.....	64
9. ROZVOJ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ.....	66
9.1 POSLECH	66
9.1.1 Vyprávění příběhů	70
9.2 MLUVENÍ.....	72
9.3 ČTENÍ A PSANÍ.....	75
10. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	77
11. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	80
ZÁVĚR	84
RESUMÉ	86
BIBLIOGRAFIE.....	88

ÚVOD

Povinná výuka cizího jazyka má v České republice dlouhou tradici. Najvar (2010) vysvětluje masivní odklon od výuky ruštiny na základních školách na přelomu let osmdesátých a devadesátých změnou politické situace v Československu, kdy na její místo nastoupila výuka německého jazyka, a to zejména z důvodu těsné blízkosti německy mluvících států. V poslední době převládá v České republice výuka anglického jazyka, avšak ne všichni učitelé jsou plně kvalifikováni. Situace se již zlepšuje, avšak zejména na prvním stupni je o poznání horší než na druhém stupni základních škol. Podle Faklové (in Dvořáková 2006) jsou v České republice bohužel více než $\frac{3}{4}$ učitelů jazyka nekvalifikovaných a mnoho vyučujících na prvním stupni je aprobováno na výuku jazyka jen pro druhý stupeň. S výjimkou vážně postižených jedinců se každé dítě naučí alespoň jeden cizí jazyk. Podle Národního programu rozvoje vzdělávání by měl každý zdravý člověk v České Republice být schopen komunikovat alespoň v dalších dvou jazycích. Každý žák v ČR projde výukou anglického jazyka, která v naší zemi povinně začíná ve třetím ročníku základní školy a měla by plynule navazovat od preprimárního vzdělávání až po střední školu. Národní program rozvoje vzdělávání předpokládá výstupní úroveň žáka v 5. ročníku na stupeň A1. V počátečním vzdělávání se výuka anglického jazyka stala dominantní, ve školním roce 2008/ 2009 99,4% žáků zvolilo angličtinu jako první cizí jazyk.

Stále více škol do svého školního vzdělávacího plánu zařazuje výuku anglického jazyka již do prvního ročníku. Děje se tak z důvodu velkého zájmu ředitelství škol, které rády ranou výuku jazyka zařazují, protože je její nabídka značnou výhodou v konkurenčním boji škol a v neposlední řadě je toto kladně přijímáno i rodiči (Najvar 2010). V poslední době stoupá i počet waldorfských škol v České republice, kde jsou anglický a německý jazyk povinně vyučovány od prvního ročníku. Domnívám se, že výuka již takto malých dětí má určitě přínosy. Souhlasím s Brewsterovou et al (2004), kteří tvrdí, že výhoda počátku jazyka v takto raném věku spočívá v počtu let, které dítě stráví studiem cizího jazyka. Také v průběhu studia na vysoké škole, vlastní praxe a přípravě této diplomové práce jsem zaznamenala, že i malé děti jsou schopny se cizí jazyk naučit a mohou

v něm komunikovat. Z tohoto důvodu jsem si pro svou diplomovou práci zvolila výuku anglického jazyka v první třídě. Mezi mé záliby patří studium a výuka cizích jazyků a práce s malými dětmi, a to byly také další z důvodů, proč jsem si zvolila toto téma.

Tato diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka v prvních třídách. Cílem teoretické části je seznámit čtenáře s problematikou výuky cizích jazyků v takto raném věku, stručně popsat charakteristiku žáka první třídy základní školy, seznámit jej s přednostmi a úskalími výuky cizího jazyka této věkové kategorie, popsat možný rozvoj jazykových dovedností a přiblížit nejdůležitější metody používané v práci s takto malými dětmi.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se zaměřím na charakteristiku žáka na počátku školní docházky. Definuji jeho vývojové zvláštnosti, které jsou pro toto období typické. Ve druhé kapitole se zaměřím na výuku cizího jazyka v obecném slova smyslu, její vývoj ve dvacátém a na počátku jedenadvacátého století a její hypotézy. V další části této kapitoly popíši výuku cizího jazyka na waldorfské škole a její specifika. Ve třetí kapitole se budu věnovat přednostem a úskalím výuky žáků v první třídě základní školy a srovnám některé pohledy autorů na optimální věk počátku cizojazyčné výuky. V další části se zaměřím na podmínky efektivní výuky. Ve čtvrté kapitole se čtenář seznámí s rozvojem nejdůležitějších dílčích dovedností u takto malých dětí, kterými jsou poslech a mluvení a dále popíši rozvoj čtení a psaní, gramatiky a slovní zásoby v prvním ročníku. Pátá kapitola se zaměřuje na metody, které jsou vhodné pro práci se žáky v prvním ročníku, jakou jsou přímá metoda, *Total Physical Response* a *Story - Based Teaching*. Cílem praktické části je porovnat výuku ve státní škole a škole alternativní. V šesté kapitole jsou popsány metody zkoumání a charakteristika jednotlivých škol, tříd a vyučujících. Sedmá kapitola popisuje užité pomůcky v hodinách jazyka. V osmé kapitole se zaměřím na strukturu hodin jazyka, analýzu modelových hodin, užívané rituály a hry ve výuce. Devátá kapitola se zaměřuje na rozvoj jednotlivých jazykových dovedností (poslech, mluvení, čtení a psaní) a užití vyprávění ve výuce. Do desáté kapitoly jsem zařadila Školní vzdělávací program obou škol. V jedenácté kapitole srovnám rozdíl ve výuce cizího jazyka v obou školách se zaměřením na použité pomůcky,

volbu aktivit, atmosféru v hodinách a možný přesah rámce Školního vzdělávacího plánu. Vlastní zjištěné informace byly doplněny pohovory s jednotlivými učiteli.

TEORETICKÁ ČÁST

1. DÍTĚ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V České republice vstupuje žák do povinné školní docházky nejdříve po dosažení šestého roku věku, avšak v prvním ročníku se mohou sejít děti od šesti až do osmi let. Toto velké věkové rozhraní je patrné na rozdílech mezi jednotlivými dětmi a stavu jejich momentálního kognitivního, sociálního a psychologického vývoje. První ročník základní školy je považován za nejdůležitější období školní docházky. V první třídě jsou žáci nadšeni vším, co je pro ně nové a těší se na nové poznatky. Tuto motivaci je poté velice vhodné přenést i do výuky cizího jazyka (Pražská skupina školní etnografie 2005).

1.1 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY

MYŠLENÍ

Po vstupu do školní docházky u žáka, vlivem učebních vlastností, postupně nastupuje objektivní pohled na svět. Dítě okolní jevy porovnává, analyzuje a vstupuje do fáze konkrétního myšlení, jak ji nazval Piaget. Žák v tomto období již umí třídit – chápe zařazení prvku do určité třídy (např. hruška a jablko jsou ovoce) a umí je vytřídit i podle jiných znaků (velikost, barva). Pro výuku jazyka toto znamená, že žák je již schopen zařadit novou slovní zásobu do tématu a například již nebude slovo „modrá“ řadit do čísel. V tomto věku žáci v průběhu řešení problému postupují strategií pokus-omyl a nápodoba, které jsou pro výuku jazyka nezbytné. Postoj k okolí se postupně mění ze subjektivně egocentrického na realističtější objektivní postoj. Řeč se po zahájení školní docházky zdokonaluje, obohacuje se slovní zásoba a vylepšuje se artikulace (Valentová 2001). Podle Ytrebergové a Scottové (1990) mají děti mezi pátým a sedmým rokem věku velice silný smysl pro logiku, což se v praxi projevuje například doslovným chápáním příkazů (posad' se a otevři knihu znamená 1.) nejprve si sedni a 2.) poté si otevři knihu)

VNÍMÁNÍ

Na počátku školní docházky má vnímání podstatný význam. Na schopnosti vnímat je postaveno poznání a je zdrojem bezprostřední zkušenosti. Postupem času se vnímání diferencuje, zvyšuje se schopnost analyzovat celek na části a z tohoto důvodu roste i schopnost pozorování. Pokud dítě navštěvovalo předškolní docházku, nemělo by mu dělat problém rozlišování fonémů. Na dostatečné schopnosti a zralosti zrakového a sluchového rozlišování je postavena výuka čtení a psaní (Valentová 2001), avšak dítě ještě není schopno chápat rozdíl mezi mluvenou a psanou verzí slov, což je ve výuce cizího jazyka nezbytné, a toto tudíž omezuje či znemožňuje dovednosti čtení a psaní v takto raném věku rozvíjet.

POZORNOST

U dítěte na počátku školní docházky stále převládají procesy vzruchu nad procesy útlumu. Toto způsobuje časté výkyvy pozornosti v tomto věku, která je podmínkou úspěšné spolupráce mezi učitelem a žákem. U dítěte v prvním ročníku se stále nevytvořil vnitřní autoregulační mechanismus, proto je nutné časté střídání aktivit, aby se dítě příliš nevyčerpal. Žák, který ztratil pozornost, u práce nevydrží, snadno se unaví a škola jej začíná stresovat. (Valentová 2001) Vnitřní neklid se, podle Zárubové (2005), může projevat např. kroucením částí oděvu, taháním za vlasy nebo okusováním tužky.

FANTAZIE

Žák v prvním ročníku již chápe rozdíl mezi skutečností a fantazií. Stále se však na představy obrací, což se projevuje ve volbě her a preferenci žánru knih, kdy stále převládá pohádka. Podle Kučery (2001) žáci v tomto věku rádi přehánějí a fabulují („soupeř vyletěl do povětří, aby se pak rozplácl na zemi“) Ve hrách a kresbách ale postupně realita omezuje fantazijní představy. Ve hře si dítě může začít vyrábět realistické pomůcky, např. luk a šíp, nebo se žák pokouší tvořit oděvy. V kresbách se objevuje chápání anatomických zvláštností, dítě už může

nakreslit postavu, která něco nese. Ke změnám dochází nejen z důvodu kognitivního vyspívání, ale také díky didaktickému vedení, kdy je na dítě proveden tzv. „nátlak realismu“. U žáka tohoto věku se již také vylepšila schopnost zasadit vlastní představy do horizontu času a do prostoru (Valentová 2001).

PAMĚŤ

V tomto věku si žáci doslovně pamatují výrazné události, které pro ně měly nějaký emocionální vliv. U většiny převládá mechanická paměť. Zpočátku dítě informace přijaté televizí a vyučováním přijímá pasivně a nezaujímá k nim svůj kritický názor. Škola však žáky vede k tomu, aby si informace pamatovali za určitým záměrem. Od počátku školní docházky je tedy nutno vyžadovat, aby si žák pamatoval informace racionálně, tedy aby byl schopen si přijaté informace utřídit a sestavit si plán činnosti. Spontánní a záměrná paměť se v mladším školním věku kvalitativně mění a zkvalitňuje nejen sama o sobě, ale i vlivem školní výuky a kognitivního vývoje (Valentová 2001).

EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ

Pokud dítě neprošlo preprimární výukou, mohou nastat problémy při jeho začlenění do kolektivu. Je nutno, aby se podřídilo autoritě učitele, přijalo roli žáka a bylo schopno s ním komunikovat adekvátním způsobem. Vztahy mezi spolužáky ve třídě ještě nejsou ustálené, mohou se měnit dle momentální nálady a zájmu. Dětský egocentrismus již je, jak jsem zmínila, na ústupu a spolu s ním mizí i impulzivita. Žák je v prvním ročníku schopen své jednání regulovat podle očekávání ostatních, avšak stále převládá emocionální motivace, kdy svým jednáním chce dítě potěšit své rodiče nebo učitele. Učitel je v tomto věku stále vzorem, což napomáhá žákovi k adaptaci na nové, v tomto případě školní, prostředí. (Valentová 2001). Podle Kučery (2005) je pro dítě v tomto věku důležité „být za každou cenu viděn“, a toto neplatí jen pro spolužáky, ale zejména

pro osobu učitele. To vede k chlubení se historkami, které ani žák nemusel zažít a jejich zveličování nebo hlášení se za každou cenu, ačkoli dítě o daném tématu nic neví. Zárubová (2005) upozorňuje, že žák, který nenavštěvoval mateřskou školu, většinou není zvyklý se prosadit v kolektivu ostatních dětí a podřídít se autoritě učitele. Avšak i pro žáky, kteří mateřskou školou prošli, je organizace výuky odlišná. Kontakt s učitelem se mění od individuální bezprostřední komunikace k čelnímu a distančnímu vedení třídy.

2. VÝUKA CIZÍHO JAZYKA

Vyučování cizímu jazyku se v poslední době věnuje velká pozornost. Jeho rozvoj je pod drobnohledem odborníků, kteří neustále kritizují jeho nedostatky, avšak v posledních letech dochází k její modernizaci. Ve dvacátém století a zejména v novém miléniu výuka jazyka prošla velkým vývojem, kdy se od nevyhovující gramaticko-překladové metody a výuky zaměřené na doslovnou znalost gramatických pouček a opakování slovní zásoby centrum přesunulo na nutnost být schopen se dorozumět. Podle Hendricha (1988) potřeba společnosti umět cizí jazyk vede odborníky k úsilí přesněji vymezit obsah a cíle ve výuce jazyka. Nutno je také využívat různé prostředky a pomůcky a zejména nalézt takové efektivní metodické postupy, které žákům umožní dosáhnout kvalitního vzdělání.

2. 1 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA Z POHLEDU NOVODOBÉ HISTORIE

Dvacátému století se oprávněně přezdívá „století dítěte“ zejména proto, že se v tomto století bylo přijato mnoho smluv, které chrání práva dítěte, např. Úmluva o právech dítěte, která byla podepsána roku 1990. Také ve školství se střed zájmu učitele přesunul z učiva na žáka (tzv. pedocentrismus). Již na počátku dvacátého století se mnoho škol snažilo zavést cizojazyčnou výuku do primárního

vzdělávání. Podle Sterna (in Najvar 2010) se však ve výuce cizího jazyka zpočátku užíval výhradně mateřský jazyk. V USA v polovině 20. století obhajoval výuku cizího jazyka v raném věku zejména Theodore Andersson, ve své knize *The Teaching of Foreign Languages in the Elementary Schools*. Andersson také zdůrazňoval, že výuka cizích jazyků v primárním vzdělávání navazuje na tradice americké školy a podporoval programy FLES „*foreign language in elementary schools*“, které měly v USA v 50. letech veliký rozmach. V průběhu šedesátých let ale se zájem o FLES pozvolna snižoval. Dále se zkoumaly biologické, kognitivní a sociální zřetele osvojování si cizího jazyka a postupně se objevovaly nové hypotézy a teorie např. hypotéza kritického období, hypotéza afektivního filtru či hypotéza osvojování/ učení (ibid).

HYPOTÉZA KRITICKÉHO OBDOBÍ

Tato hypotéza vychází z názoru, který předpokládá, že v životě každého člověka existuje určité období, kdy je naučení jazyka nejjednodušší. Lenneberg (in Najvar 2010) tvrdí, že toho období trvá od dvou let života až po nástup puberty. Z biologického hlediska je kritické období bráno jako etapa ve vývoji, ve které mají jedinci příležitost osvojit si dané chování. V pedagogice Atkinson et al (cit. Najvar 2010: 18) nahlíží na kritická období jako na:

„rozhodující časová období v průběhu života, ve kterých se musí stát určité události, aby mohl vývoj probíhat normálním způsobem... Existence kritických období v psychickém období nebyla dosud dostatečně prokázána. Pravděpodobně je správnější hovořit o citlivých obdobích – obdobích, která jsou optimální pro určitý druh vývoje. Jestliže není určitého typu chování dosaženo během tohoto citlivého období, nemusí se již později rozvinout do svého plného potenciálu.“

Z výše uvedeného vyplývá, že počátek cizojazyčné výuky by měl být směřován do preprimárního a primárního vzdělávání, kdy si žák jazyk osvojí nejsnáze a získá tím podklady pro jeho studium v pozdější době. V praktické pedagogice na koncept tzv. senzitivních (citlivých) fází navazovala např. Marie Montessoriová, která období od narození do šestého roku věku dítěte pokládá za senzitivní zejména pro řeč, a ve kterém je dítě vystaveno vysokému vlivu mateřského jazyka ze svého okolí (ibid).

Neurolingvistické argumenty hovoří ve prospěch rané výuky jazyka. Lenneberg (in Najvar 2010) propojil hypotézu kritického období s časovým obdobím lateralizace mozku. Na základě důkazů o existenci řečových center (Brocovo centrum a Wernickeho oblast) v čelním či spánkovém laloku postavil své hypotézy na specializaci funkčních center v mozku, která je také nazývána lateralizace. Před ukončením procesu lateralizace je toto nazýváno plasticitou mozku, která, v případě poškození oblastí, daná centra přesune a nedojde tak větší poruše v produkci jazyka. Jakmile však dojde k lateralizaci, poškození se již stává nevratným. Podle Lenneberga ke ztrátě plasticity mozku dochází v pubertě, na což reagoval Scovel (ibid) teorií, že právě plasticita mozku usnadňuje dítěti osvojování si mateřského a cizího jazyka. V dalším výzkumu se však potvrdilo, že je lateralizace ukončena již v pátém roce a samotný proces lateralizace nezpůsobuje ztrátu jakýchkoli schopností (Stern, ibid).

Kognitivní argumenty v hypotéze kritického období jsou postaveny na stádiích kognitivního vývoje podle Piageta (in Najvar 2010), zejména na přechodu období konkrétních operací na operace formální. Najvar (ibid) poukazuje, že žáci formální operace ve výuce cizího jazyka nepoužívají a jazyk je učen nevědomky. Podle Browna (ibid) však není uvědomění si procesu učení závadou. Ve fázi konkrétního myšlení je podle Ausubela (ibid) nutno pro výuku jazyka užívat jiné techniky než u dospělých a respektovat to, že takto malé děti ještě nejsou schopny navazovat na gramatické znalosti a spoléhat se na deduktivní myšlení.

HYPOTÉZA AFEKTIVNÍHO FILTRU

S touto hypotézou pracoval Krashen, který ztělesňuje názor, že řada *afektivních proměnných* hraje důležitou roli při osvojování cizího jazyka (Najvar 2010). Těmito proměnnými může být například motivace, úroveň sebevědomí či pocit úzkosti. Podle Krashenova názoru (in Schütz 2007) studenti, kteří jsou vysoce motivovaní, mají vysokou úroveň sebevědomí a nízkou úroveň úzkosti, budou v osvojování cizího jazyka úspěšnější, než studenti, kteří mají opačné vlastnosti. Dle Najvara (ibid) naopak nízké sebevědomí nebo strach z neúspěchu

způsobuje, že se cizojazyčný podnět nedostane do patřičného mozkového centra. Toto dokazuje, proč si jednotliví žáci neosvojují cizí jazyk stejně. Krashen nevázal svou teorii na určitý věk, avšak obecně se předpokládá, že děti mají *afektivní filtr* nižší.

2.2 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA NA WALDORFSKÉ ŠKOLE

Waldorfská škola patří do skupiny škol s alternativní pedagogikou. Dle Valenty (1993) může být alternativní pedagogikou myšlen soubor takových koncepcí, přístupů nebo filosofických náhledů, výchovných cílů a obsahů a organizačních forem, které nejsou obvyklé pro školský systém daného státu. Alternativní školou však není instituce, která uplatňuje pouze některé prvky dané pedagogiky, ale dále zůstává pod správou resortu školství.

Waldorfská pedagogika je v současné době jednou z nejrozšířenějších alternativ, které vyrůstaly z antroposofického světa. Na počátku waldorfské pedagogiky stál filosof Rudolf Steiner, který spatřuje hlavní východisko výchovy v „poznání individuálního a konkrétního člověka v jeho složité mnohvrstevnaté celistvosti, v jeho proměnách a vývoji.“ (Steiner 1993: 3). Waldorfská pedagogika zastává názor humanitního vzdělávání a vychází z respektování přirozených sedmiletí ve vývoji dítěte. První sedmiletí je věnováno fyzickému vývoji dítěte, dítě se učí pomocí nápodoby a ve druhém sedmiletí se nápodoba pomalu mění v nové schopnosti představitivosti (Dvořáková 2011).

V prvních sedmi letech věku převažuje u dítěte schopnost nápodoby, která však není mechanická a podle Kiersche (cit. Dvořáková 2011: 28) se „aktivně angažuje díky vrozené schopnosti imitativní participace, která je v tomto vývojovém období silná jako nikdy v dalších fázích života.“ Pokud však dítěti vyučující poskytne dostatečný vklad v podobě citových a smyslových zážitků, je možno, aby si tuto paměť uchoval až do devátého roku. V prvním období života jsou dominantní prožitkové cíle např. poetičnost jazyka či zvukomalebnost. Žáci spíše než samostatná slova chápou základní náladu a své porozumění dávají najevo spontánně.

V prvním ročníku je výuka cizího jazyka podle Dvořákové (ibid) založena na „úplném ponoření“. Učitel by měl v hodinách jazyka maximálně užívat cizí jazyk, pro lepší porozumění užívat neverbální komunikaci, pohyb nebo pomůcky a k mateřskému jazyku se uchýlovat pouze pokud daný jev nechápe žádné z dětí či nastal vážnější kázeňský problém. V tomto období není tolik důležité, aby žák rozuměl každému slovu, hlavní je, aby se v něm, podle Kiersche (cit. Dvořáková 2011: 32), „probudilo citění, které povede k porozumění.“

V hodinách cizího jazyka ve waldorfských školách se obvykle nepoužívají učebnice, proto si učitel všechny pomůcky vyrábí sám. V hodinách hraje důležitou roli rytmus a rým, který je pro takto malé děti velice vhodný pro zapamatování si slov v cizím jazyce. Básně a písně jsou často opakovány v mnoha variacích, tak aby žáky neustále motivovaly. Důležitou roli ve výuce jazyka v prvním ročníku hraje zejména vyprávění příběhů, ve kterém si žáci nevědomky osvojují schopnost poslechu a získávají tak důvěru k cizímu jazyku (Dvořáková 2011).

3. OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA V RANÉM VĚKU

Podle Jílkové (2005) se v mnoha zemích projevuje snaha začít s výukou jazyka co nejdříve to jde, avšak odborníci nejsou zajedno, zda má toto jednání pro žáky pozitivní přínos. Ausubel (in Najvar 2010) v šedesátých letech tvrdil, že děti v mladším věku si lépe osvojí výslovnost než starší studenti, avšak v dalších aspektech cizího jazyka při stejné době výuky jazyka postupují pomalejším tempem. Avšak koncem osmdesátých let již došlo k celkové proměně, kdy se výzkumníci zaměřili spíše na rozdíly mezi věkovými skupinami a různé cíle výuky cizího jazyka. Spolsky (cit. Najvar 2010: 35) věří, že nezáleží, zda jsou lepšími studenty mladší či starší žáci, ale „jaké cíle jsou vhodné u různých věkových skupin a jaké podmínky vedou u kterých věkových skupin k většímu úspěchu učení se jednotlivým oblastem druhého jazyka“.

Co se týče rozsahu slovní zásoby, kterou jsou žáci v daném věku schopni si osvojit, Jílková (2005) tvrdí, že v porovnání mladších a starších studentů se brzké zahájení osvojování si cizího jazyka nezdá být významné, přesto však může příznivě ovlivňovat respekt před neznámým a snižovat jazykové bariéry. Praxe podle jejího názoru potvrdila pozitivní význam při seznámení se s intonací a melodií cizího jazyka, rytmem a některými typickými jazykovými strukturami. Velice důležité je také osvojení si správné výslovnosti.

Pokud jsou první kroky uvádění cizího jazyka žákům prováděny správně, používá-li vyučující vhodné přístupy a metody výuky a zejména pokud učitel bere v potaz věkové zvláštnosti žáků, má výuka takto malých dětí např. podle Jílkové (2005) či Zbrankové (2005) - svůj pozitivní dopad, a to i v tom případě, kdy výuka cizího jazyka neprobíhá bez přerušení. Jílková (ibid) však varuje, že pokud dojde ve výuce jazyka k jejímu pozastavení či přerušení, může dojít k upevnění dětské slovní zásoby a žák si může osvojit nesprávnou výslovnost a intonaci. Učitel by tedy měl klást velký důraz na kvalitu expozice cizího jazyka v raném věku, je-li prováděna v rámci vzdělávacího procesu. Ačkoli v současnosti stále přetrvává nedostatek kvalifikovaných a zkušených vyučujících cizích jazyků, zejména malých dětí a žáků předškolního věku, lze využívat různé dostupné prostředky, jak zprostředkovat cizí jazyk ve vysoké kvalitě.

V dnešní době je nedostatek učitelů jazyka alarmující. Podle Nikolovové (in Najvar 2010) je v České republice 75% učitelů jazyka nekvalifikovaných, v Maďarsku a Rusku 65 % učitelů anglického jazyka přeškoleny a v Polsku dokonce učitelé jazyka chybí úplně.

3.1 OPTIMÁLNÍ VĚK PRO POČÁTEK VÝUKY CIZÍHO JAZYKA

Názory odborníků, které období je pro počátek výuky cizího jazyka vhodné, se velice různí. Někteří z odborníků se přiklánějí již k počátku výuky od předškolního věku, jiní obhajují začátek cizojazyčné výuky až kolem třináctého roku, kdy je podle nich dítě dostatečně psychicky vyspělé a natolik zdatné v mateřském jazyce, že je připraveno pro výuku dalšího jazyka.

Podle Lojové (2006) v dnešní době existuje mnoho odlišných názorů, mezi které patří například přesvědčení, že čím dříve začneme s výukou jazyka, tím lepších výsledků dítě dosáhne. Tato skupina zastánců souhlasí většinou s teorií kritického období (viz kapitola 2.1). Další skupina nesouhlasí s hypotézou kritického období a potažmo i s výukou jazyka v předškolním a raném školním věku, který by měl být, podle jejich názoru, věnován pouze hrám. Tito odborníci také varují, aby přeceňování dětského kognitivního vývinu nezpomalovalo rozvoj vývoje dalších složek jako je složka emocionální či složka osobnostní. Hendrich (in Najvar 2010) konstatuje, že na dolním věkovém limitu se odborníci nedokáží shodnout a podle jeho názoru zde jistě existuje možnost, že se jazyk mohou vyučovat i děti v mateřské škole. S tímto však nesouhlasí např. Ingram nebo Asher-Garcia, kteří mají obavy, aby výuka druhého jazyka v takto raném věku neovlivnila proces osvojování si mateřského jazyka (ibid). Avšak všichni výše uvedení autoři se shodují v tom, že výuka jazyka by neměla začínat později než mezi sedmým a devátým rokem věku dítěte. (Najvar 2010) Pietrasinski (ibid) pokládá za nejdůležitější začít s cizojazyčnou výukou ještě dříve tj. kolem 3 až 4 let věku dítěte, a to nejlépe v domácím prostředí, kdy se dítě naučí jazyk pouze pomocí nápodoby. Naproti tomu Giormani (in Najvar 2010) se domnívá, že ideálním věkem pro začátek studia cizího jazyka je až období mezi devátým a třináctým rokem, kdy již dítě zná svou mateřštinu, avšak je stále relativně snadné jej motivovat a také je v tomto věku v ideální vývojové fázi pro efektivní osvojení si cizího jazyka.

K polemice, zda je vůbec vhodné začít s jazykem v raném věku, se Cook (in Najvar 2010) vyjadřuje, že vše záleží na délce studia jazyka. V případě, že se cizímu jazyku budou děti věnovat odmala a nepřestanou s tím, pravděpodobně dosáhnou lepších znalostí než studenti, kteří s jazykem začnou v dospělém věku. V případě, že však s jazykem děti po pár letech přestanou, je pro ně výhodnější, aby se mu věnovaly až v pozdějším věku, kdy ve stejném čase dosáhnou lepších výsledků.

Podle výzkumů provedených Pudrjakovou (2006) souhlasí s názorem začít s výukou jazyka již od mateřské školy téměř 70% laické veřejnosti a dalších 14%

by ji přesunulo do prvního ročníku. Pudrjaková je toho názoru, že výše uvedené je nejspíše způsobeno médii, která vyvíjejí na posluchače nebo čtenáře nátlak a přesvědčují je o tom, že moderní člověk se v dnešní době bez znalosti jazyka neobejde. Odborníci z vysokých škol však zauímají opačný názor a domnívají, že počátek jazyka je ideální od třetího ročníku základní školy.

Podle mého názoru i podle vlastního pozorování v praxi má výuka anglického jazyka od první třídy jistě své pozitivní přínosy. Ať už jde o to, že dítě získá kontakt s cizím jazykem v takto raném věku a základní znalosti, nebo jen o to, že si dítě zvykne na mluvený a poslouchaný projev v cizím jazyce. Pro učitele v dalších ročnících je to také výhodou v tom, že již se žáky nemusejí probírat základní témata, která již byla naučena v předchozích letech, případně už se mohou věnovat jen jejich opakování, čímž ušetří čas, který může být efektivně zužitkován jiným způsobem.

3.2 PŘEDNOSTI A ÚSKALÍ RANÉ VÝUKY JAZYKA

Podle Najvara (2010) je hlavní motivací pro zařazování cizojazyčné výuky do kurikula preprimárního a primárního vzdělávání rozšířený názor, že jedinec, který se učí angličtinu od mateřské školy (popř. prvního ročníku základní školy) bude umět lépe anglicky než jedinec, který se učí anglicky od čtvrtého ročníku základní školy (podle aktuálního rámcového vzdělávacího programu se anglický jazyk povinně vyučuje již od třetího ročníku). Najvar věří, že jediným přínosem rané výuky jazyka je osvojení si autentické výslovnosti, což je podle jeho názoru důležitá složka osvojení si cizího jazyka, ale rozhodně toto není aspekt, který umožňuje schopnost v cizím jazyce komunikovat. Najvar se opírá o výzkumy, že dospívající a dospělí studenti jazyků mají oproti dětem kognitivní výhody: rozvinutější dovednosti v mateřském jazyce: lepší schopnost porovnávat struktury a pojmy mateřského a cílového jazyka; větší zběhlost v zobecňování a rozpoznávání odchylek; lepší kognitivní schopnost přemýšlet o svém učení.

Počátek výuky cizího jazyka již v prvním ročníku má však i své výhody. Podle Krashenova názoru (cit. Benedetti, Freppon 2010: 30)

„žáci základní školy nejsou ideálními studenty cizích jazyků po stránce kognitivní a psychologické, avšak mají možná proti starším studentům výhody v emoční rovině. Tyto výhody mohou pramenit z nižšího „afektivního filtru“, čili nižšího stupně emočních zábran vůči učení se, jako jsou například úzkost, rozpačitost či strach z nezdaru.“

Kaiser (in Benedetti, Freppon 2006) poukazuje na to, že výuka cizího jazyka v raném věku pozitivním způsobem ovlivňuje kognitivní dovednosti dětí, jejich schopnosti vyhodnocovat a neverbálně řešit problémy, obrazotvornost, hodnocení sama sebe, toleranci rozdílností a má pozitivní dopad na výuku jazyka v dalších letech studia. Zbranková (2005) uvádí mezi výhody rané výuky jazyka zejména vysokou schopnost imitace dětí v takto nízkém věku, kdy jsou žáci schopni velice dobře odezírat a bez zábran napodobovat učitele. Další výhodou tohoto věku je dovednost si zapamatovat básně a písně pomocí rytmizace a zejména přirozenou dětskou hravost, kterou učitel může využít k motivaci. Mezi nevýhody řadí Zbranková zejména omezenou dobu, po kterou jsou takto malé děti schopné se soustředit a nedostatečnou znalost české gramatiky, kterou by učitel při výuce mohl použít při porovnání obou jazyků. Velkou důležitost také přikládá co nejčastějšímu kontaktu s cizím jazykem, kdy má žák mít možnost slyšet hlas rodilého mluvčího, potažmo hlas učitele v cizím jazyce (např. pozdrav, pokyn). Girard (cit. Brewster et al 2004: 3) shrnul výsledky konferencí o výuce jazyka v raném věku, které proběhly v šedesátých letech minulého století, a stanovil podmínky pro zavedení anglického jazyka do nižších ročníků.

- „...neexistuje žádný teoreticky optimální věk pro začátek výuky jazyka
- brzké studium druhého jazyka by mělo být integrováno do výuky jiných předmětů....
- ...hlavním zájmem je připravit žáky pro úspěšné studium jazyka na druhém stupni
- nejdůležitějšími faktory jsou pedagogické a lingvistické dovednosti učitele“

Podle Brewsterové et al (ibid) je jedním z důvodů, proč vyučovat anglický jazyk už od prvního ročníku základní školy, zejména prodloužení doby, kterou dítě stráví studiem jazyka. Toto rozhodnutí však musí vzít v potaz faktor času a

frekvenci hodin, kdy je u takto malých dětí účinnější jazyk vyučovat v kratších úsecích několikrát týdně, než jednou týdně v delším časovém úseku, ve kterém se takto malé děti nedokáží soustředit. Dle Dvořákové (2011) je ve waldorfských školách v České republice anglický jazyk dotován jednou nebo dvěma hodinami týdně, popřípadě je rozdělen do několika dvacetiminutových bloků zařazovaných vícekrát týdně. Ve státních školách je v prvních třídách dotován většinou jednou hodinou týdně, případně je zařazen jako nepovinný kroužek cizího jazyka.

Dalším důvodem, proč vyučovat jazyk v raném věku je, že žáci v raném věku jsou zdatnější v porozumění a nápodobě než jejich spolužáci na stupni druhém (Brewster et al 2004).

Víra, že se mladší žáci lépe naučí cizí jazyk než starší, zvýšila popularitu výuky jazyka v první třídě v mnoha zemích. Názor „čím dříve, tím lépe“ byl podpořen Krashenovou hypotézou kritického období (viz kapitola 2.1). Scovel (in Brewster et al 2004) označil kritické období kolem desátého roku věku, po kterém již člověk v pubertě již není schopen pochytit přízvuk jako rodilý mluvčí. V roce 1994 Ellisová (ibid) přišla s hypotézou, ve které definuje kritický věk 6 let, pokud dítěti poskytneme dostatečnou roli pro nápodobu jazyka. Ve své studii přichází také s tzv. kritickým věkem pro osvojení gramatiky, který probíhá v období puberty. Podle Lightbowna a Spady (ibid) však žáci, kteří začali jazyk studovat až kolem dvanáctého roku, rychle dohnali ty, kteří s anglickým jazykem začali dříve.

Samotný brzký start výuky samozřejmě není samoúčelný, výuku jazyka ovlivňuje mnoho faktorů např. motivace, sebevědomí, individuální rozdíly mezi žáky. Singleton (ibid) tvrdí, že pokud ve výuce cizího jazyka nevyužijeme nejmodernější poznatky, pomůcky a kvalifikované učitele, zkušenosti mohou být negativní a výsledky kontraproduktivní.

3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EFEKTIVNÍ VÝUKU JAZYKA

Způsoby práce s takto malými dětmi se liší od práce s žáky ve vyšších ročnících, zejména proto, že se učitel ještě nemůže věnovat výuce čtení a psaní. Musí tedy všechny aktivity vhodně přizpůsobit věku dítěte a jeho znalostem mateřského jazyka. V prvním ročníku ve výuce cizího jazyka převládají hry spojené s metodou *Total Physical Response*, kdy žáci pohybem těla reagují na učitelův pokyn, hry na poslech (např. ze sady pastelek ukázat modrou) a aktivity podporující mluvení. Do výuky by měli učitelé zařazovat rytmické básně a zpěv, který může být propojen s pohybem.

3.3.1 Jazyková kompetence učitele

V hodinách anglického jazyka, podle Brewsterové et al (2004) zejména v prvních fázích, učitel co nejčastěji mluví v cílovém jazyce tak, aby tak žákům poskytl dostatečný jazykový vklad. To napomáhá dětem zvyknout si na rytmus a intonaci v cizím jazyce. Učitel mluví a komentuje, co se děje, ukazuje na obrázky v knize či na stěně. Žáci jsou poslechem nevědomky vtáhnuti do děje, přičemž nemusejí rozumět každému slovu. Učitel by však měl zajistit pomocí pomůcek, kontextu nebo nonverbální komunikace, aby žáci byli schopni alespoň zhruba uhodnout, o čem se mluví.

Pokud učitel dává instrukce v anglickém jazyce, zpívá anglickou píseň nebo báseň, žáci, kteří začínají s jazykem, mohou dění komentovat v mateřském jazyce, protože ještě nemají dostatečné znalosti na verbální reakci v anglickém jazyce. Učitel by měl toto přijmout, daný jev poté říci v cizím jazyce. Následná pochvala a motivace by taktéž měla být řečena v cizím jazyce. Pro takto malé děti je také velice důležité si zřídit nějaký rituál, např.: „*Hello*“ na začátku každé hodiny (ibid).

3.3.2 Poezie a písně ve výuce

Rým je pro takto malé děti velice vhodný pro výuku cizího jazyka. Žáci v prvním ročníku převážně oceňují formální složku tj. složku hudební, rytmickou a pohybovou, kdy mohou při interpretaci tleskat a tančit (Vágnerová 2005). To poskytuje vyučujícímu mnoho možností, jak toto využít ve výuce jazyka. Učitel má také velké možnosti, kdy píseň či báseň užít:

- Na začátku hodiny pro motivaci a započetí hodiny
- V průběhu hodiny, pokud jsou žáci roztěkaní či unavení po předchozí aktivitě
- Na konci hodiny, pro ukončení celé práce, ohraničení hodiny

Užití písní a poezie v cizojazyčné výuce je pozitivní pro rozvoj mnoha složek žákova učení. Brewsterová et al (2004: 162) mezi hlavní cíle užití poezie a písní ve výuce řadí:

„Lingvistický	představují jazyk novou a napínavou formou zábavným způsobem rozvíjejí všechny jazykové dovednosti zdokonalují výslovnost
Psychologický	motivují žáka a budují pozitivní vztah k cizímu jazyku nejistí žáci se mohou zapojit do přednesu ve skupině
Kognitivní	rozvíjejí paměť a napomáhají ke koncentraci
Sociální	společný přednes upevňuje vztahy ve třídě píseň či báseň může být přednesena před rodiči na besídce“

Užití básní a písní ve výuce cizího jazyka je velice užitečnou pomůckou zejména pro osvojování si správné výslovnosti. Jedním z důvodů užití je také uvědomění si rytmu a přízvuku, které se tak osvojují nenásilnou a přirozenou formou, například pomocí tleskání či dupání do rytmu.

Ve výuce cizího jazyka existuje mnoho různých básní a písní, které mohou podle svého účelu být, podle Opie and Opie (in Brewster et al 2004), rozděleny do dvou kategorií. Do jedné kategorie se řadí básně a písně nezbytné pro organizaci třídy – např. rozpočítadla. V rozpočítadlech žáci stojí v řadě, v kruhu nebo sedí v lavicích a jeden z žáků nebo učitel na ně postupně ukazuje podle jednotlivých slabik. Mezi rozpočítadla patří např. „*Eeny, meeny, miny, moe/ Catch a tiger by the toe/ If he hollers, let him go/ Eeny, meeny, miny, moe.*“ To dítě, na které je ukázáno při poslední slabice *moe*, je vybráno. Do další kategorie patří ostatní básně, písně, nonsens, jazykolamy nebo strašidelné básně podporující jazykové dovednosti. Jako příklad zde mohu uvést například píseň pro opakování čísel do deseti *Ten little indians*.

3.3.3 Pomůcky

V prvním ročníku je velice vhodné využívat pro usnadnění porozumění různé pomůcky. V této kapitole se zaměřím na nejčastěji užívané pomůcky, jako jsou učebnice, nahrávky, obrazové karty a maňásci. Ve státních školách se nejčastěji užívá učebnice, která má pro cizojazyčnou výuku velký význam. Brewsterová et al (2004) ji doporučují jako velice užitečnou pomůcku, která učitel napomáhá ujasnit si, co by měl se žáky probrat a jak k této látce metodicky přistupovat. Učitel nemusí pracovat jen s jednou knihou, své informace může čerpat z několika různých učebnic a navzájem je propojovat.

Učebnice je jistě vhodnou pomůckou pro výuku cizího jazyka, avšak v prvním ročníku by mělo její užívání být doplněno více pomůckami, které usnadňují žákovo porozumění. Učebnice (např. *Brilliant Fun*) také často obsahují obrazové karty, které učitel využívá při výuce. Avšak vyučující jistě nemusí zůstat jen u nabídky, kterou poskytuje učebnice a může si vlastní karty vytvořit sám, případně je vyrobit společně se žáky. Obrazové karty slouží k prezentaci nové slovní zásoby i k opakování již naučeného. V poslední době se také stále více zvyšuje vliv technologie ve vzdělávání. Pro výuku jazyka je možné užít autentické nahrávky na CD nebo videu, kdy žáci přicházejí do kontaktu s hlasem rodilých

mluvčích. Avšak v tomto případě musí učitel velice dobře znát nahrávku, aby věděl, zda je pro takto malé děti vhodná (rychlost mluvy, volba slov, šum).

Ytrebergová a Scottová (1990) poukazují na význam užití maskotů ve výuce, ke kterým si takto malé děti budují osobní vztah. Třídní maskot tedy může sloužit jako motivační pomůcka, případně jej učitel může zapůjčit nejlépe pracujícímu žákovi za odměnu na hraní. Podobnou pomůckou jsou různé hračky a prstoví maňásci, kteří však, na rozdíl od maskota, slouží jen k doplnění daného tématu a žáky neprovázejí celým školním rokem. Dále se k využití hračky/ prstového maňáska zmiňuji v kapitole 4.2.2.

Brewsterová et al (2004) upozorňují, že by si vyučující při používání pomůcek měl vždy předem ujasnit, jak se daná pomůcka vztahuje k probíranému tématu, volbu slov při jeho prezentaci a zda používáním dané pomůcky chce upevnit nebo rozšířit dětskou slovní zásobu.

3.3.4 Hra

Podle Martina (in Brewster et al 2004) je hra zábavnou aktivitou, která malým dětem poskytuje možnost si procvičit cizí jazyk nenásilnou a radostnou formou. Žáci v tomto věku velice rádi hrají různé hry, čehož učitel v cizojazyčné výuce v prvním ročníku může velice dobře využít. Brewsterová et al (ibid) uvádějí, že žáky hry nejen baví a motivují k práci, ale také poskytují možnost rozvíjet jazykové dovednosti, jako jsou poslech a mluvení. Žák si nevědomě osvojuje gramatické struktury (*Can I...*), slovní spojení (*It's your turn*) a neopomenutelným faktem je i osvojování si výslovnosti při dobrém jazykovém modelu. U takto malých dětí je hra i jistým pojítkem mezi domovem a školou, což jim poskytuje pocit důvěry a bezpečí.

Hry mohou být jednoduché, kdy učitel pro přípravu nepotřebuje tolik času, nebo náročnější, kdy je pro hru nutno vytvořit speciální pomůcky. Dále hry můžeme hry rozdělit podle stupně individuality na hry, kdy žáci hru hrají individuálně, či v týmu proti sobě (například hra *Line*, viz kapitola 8.3) a hry, kdy spolu žáci v týmu spolupracují (například stavba puzzle).

Brewsterová et al (ibid) stanovili obecné zásady pro hraní her:

- Při přípravě hry by učitel měl vzít v potaz vhodnost hry pro tento věk
- Hra by měla být jednoduchá a snadno vysvětlitelná
- Učitel by měl pro vysvětlení pravidel použít co nejjednodušší jazyk
- Každý ze žáků by se měl hry účastnit
- Po vysvětlení pravidel by měli alespoň dva žáci hru předvést, aby se učitel ujistil, že hru žáci pochopili
- V prvních pokusech nenechat žáky ze hry vypadnout, ale dát jim druhou šanci
- Pokud jsou žáci příliš soutěživí, nechat vyhrát více než jednoho

3.3.5 Struktura hodiny

Dvořáková (2011) uvádí, že učitel by měl hodinu začínat pokaždé stejným rituálem, který uvede hodinu a naznačí žákům, že nastal čas pro výuku. Rituálem může být např. společná píseň či báseň. Více se o rituálech zmiňují v další části této kapitoly.

Pokud vyučující není zároveň třídním učitelem, po úvodní části nastupuje prezence žáků. V první části hodiny by do hodiny měla být zařazena opakovací část, ve které si žáci připomenou aktuální učivo a učitel má možnost vidět případné nedostatky. Ve waldorfské škole je, podle Dvořákové (ibid), v této části zařazena rytmická činnost, mající charakter tzv. „výdechu“, zatímco zahájení hodiny a úvodní rituál byly „nádechem“, které měly za úkol žáky uklidnit a přimět je k soustředění. Po rytmické činnosti by měla být zařazena soustředěná činnost, která má opět charakter „nádechu“ v podobě výuky nového učiva, na které jsou již děti předchozími aktivitami připraveny. V předposlední etapě hodiny by měli mít žáci možnost zažít zábavnou formu jazyka např. jazykovou hrou nebo učitelovým vyprávěním příběhu (podle waldorfského učení je toto fází dalšího „výdechu“). V této fázi je také vhodné zařadit užití metody *Total Physical Response*, která děti zaktivizuje, pokud jsou po předchozí aktivitě vyčerpaní. Na závěr hodiny Dvořáková doporučuje zařadit aktivitu, která žáky uklidní.

Stott (in Dvořáková 2011) rozděluje hodinu podle aktivního zásahu učitele. V úvodní a opakovací části pracuje učitel společně s dětmi, v části, kdy je probíráno nové učivo se aktivita učitele zvyšuje a podle Dvořákové (2011: 59) je „navenek aktivní učitel“. V další části však učitel ustupuje do pozadí a nastupuje samostatná práce žáků. Na závěr hodiny se opakuje motiv z úvodu, kdy pracuje učitel společně se žáky.

Důležitým prvkem pro strukturu hodiny je užití rituálů. Rituál je podle Brunnera (in Brewster et al 2004) aktivita, která umožňuje tzv. *scaffolding*, neboli „stavění lešení“, které dítě podporuje v aktivitě a která je vždy o krok dále, než jsou jeho momentální schopnosti. Tímto je dítě motivováno, protože se při učení nového (další patro lešení) může opřít o již dříve získané znalosti (základ lešení). Jako příklad jednoho z nejznámějších rituálů slouží asi nejpoužívanější rituál čtení rodičů dětem před spaním. Zpočátku rodič dítěti čte sám a dítě jen pasivně naslouchá a později se aktivně zapojuje ukazováním na obrázky nebo dokončováním vět, protože již pro to získalo potřebné znalosti a dovednosti.

V cizojazyčné výuce ve škole rituály, které se opakují pravidelně každou hodinu, poskytují výbornou příležitost pro rozvoj jazykových dovedností a žákům dodávají pocit důvěry, že stejná aktivita se bude konat každou hodinu a ve stejné části hodiny. Jedním z rituálů může být například společná báseň, kterou učitel se žáky přednáší na počátku každé hodiny. Podle Dvořákové (2010) slouží zejména úvodní průpověď *God Made the Sun* ve waldorfské škole ke zklidnění dětí, které jsou roztěkané po přestávce a napomáhá tak k jejich soustředění. Podle jejího názoru není správné, aby vyučující žáky učil jednotlivá slova průpovědí, ale naopak nechal žáky, aby si jednotlivá slova osvojovali v průběhu několika vyučujících hodin. U žáka je tedy respektováno jeho individuální tempo a není k ničemu nucen.

Dalším z rituálů může být podle Ytrebergové a Scottové (1990) kontrola kalendáře, ve kterém jsou zaznamenána data narození žáků. Pokud má ten den (popř. ten týden) některý ze žáků narozeniny, třída mu společně zazpívá píseň *Happy Birthday*. Častým rituálem je také prezence a hlášení nepřítomných žáků.

Tyto rituály napomáhají ve třídě vystavět atmosféru důvěry a porozumění. Žáci vědí, že na určité části hodiny nastane tato aktivita, což jim dodá pocit, že se na toto mohou spolehnout.

3.3.6 Hodnocení práce

Hodnocení průběžné práce v prvním ročníku se odehrává především verbálně. Žáci ve waldorfské škole nedostávají známkové hodnocení, pouze jsou na konci roku hodnoceni slovně, kde jsou zaznamenány všechny jeho klady a zápory v přístupu k výuce a samotné práci. Dílčí hodnocení v průběhu roku spočívá zejména ve vedení učitelových poznámek k jednotlivé práci žáků. Podle výzkumů na waldorfských školách vedených Dvořákovou (2011) si jedna z vyučujících vede podrobné podklady a každou hodinu se hlouběji zaměří na jiné dítě, kdy u něj sleduje jeho vztah k jazyku, osvojování si výslovnosti a slovní zásoby. Jiná učitelka v téže publikaci přidává, že v prvních třech letech výuky nepoužívá žádné testy ke zjištění znalostí, protože se, podle jejího názoru, žáci začínají individuálně projevovat až ve čtvrté třídě. Ve státních školách jsem podle pozorování zaznamenala ohodnocení dílčích „testů“ stupněm jedna, pokud žáci daný úkol splnili. V případě neúspěchu nedostali nic.

Podle Cameronové (2004) je jednou z nejjednodušších forem prosté zhodnocení dosažení cíle hodiny např. ve dvojici porozumění, kdy učitel řekne anglický výraz pro zvíře a dítě jej ukáže na obrazové kartě, a produkce, kdy učitel ukáže obrázkovou kartu a dítě řekne příslušný ekvivalent v cizím jazyce.

Další metodou hodnocení je hodnotící tabulka (*assessment chart*), kterou učitel může použít po dokončení každého tématu. Do této tabulky, ve které jsou na jedné straně zaznamenána jména žáků a kolmo na ni očekávané dovednosti, si učitel píše symboly, do jaké míry jich bylo dosaženo (velmi dobře, průměrně, nutno více procvičit). Po levé straně jsou např. v tabulce podle učebnice *Playway to English* (Cambridge University Press) lingvistické dovednosti (např. užití slovní zásoby *Pets*, schopnost odpovědět na otázku týkající se barev) a dovednosti kognitivní, motorické a sociální (schopnost hrát hru na zapamatování, vytvoření logické sekvence).

Podle Ytrebergové a Scottové (1990) jsou i žáci mezi pěti a sedmi lety schopni verbálně ohodnotit právě proběhlou hodinu, ačkoli je to pro ně poměrně obtížné. Učitel se na konci hodiny ptá, co se žákům líbilo/ nelíbilo a co se dnes naučili. Děti jsou většinou pyšné na to, že se mohly účastnit hodnocení a podpoří to jejich sebevědomí a motivuje pro další hodiny. I pro učitele je to pozitivní zpětná vazba, kterou může vzít v potaz při plánování dalších hodin výuky jazyka.

4. ROZVOJ ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ A JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ

Stejně jako u mateřského jazyka, i osvojování cizího jazyka začíná poslechem a poté mluvením. Žáci na počátku školní docházky ještě neumějí číst ani psát, proto se výuka jazyka v prvním ročníku omezuje na osvojování si dovedností poslechu a mluvení. V první fázi cizojazyčné výuky se rozvíjí schopnost poslechu a postupně se pomalu přechází na první etapy mluvené produkce žáka a následné interakce s učitelem i mezi sebou navzájem. Učitel musí respektovat individuální rozdíly mezi žáky. Některé děti chtějí mluvit hned od počátku, jiné dlouho zůstávají v tzv. „tiché fázi“, kdy jen naslouchají. Žáci začínají mluvit v okamžiku, kdy jsou na to psychicky připraveni, proto učitel nesmí nutit všechny žáky, aby se začali vyjadřovat v cizím jazyce ve stejnou chvíli. V první části této kapitoly se zaměřím zejména na osvojování dovedností poslechu a mluvení, které jsou v tomto období klíčové, a nastíním vhodné aktivity pro jejich rozvíjení. Krátce pohovořím i o osvojování znalosti čtení a psaní. Ve druhé části budu charakterizovat rozvoj gramatiky a slovní zásoby.

4.1 POSLECH

Nejrůznější zvuky a hlasy obklopují neustále každého člověka. V případě výuky cizího jazyka to nejsou jen poslechové aktivity, ale také mluva učitele, zpěv, instrukce i vyprávěné příběhy, které žáky doprovázejí ve výuce jazyka již od prvních hodin.

Poslech cizího jazyka je pro malé děti velice náročným úkolem. Brewsterová et al (2004) zdůrazňují, že již od počátku studia jazyka žáci stráví mnoho času tím, že naslouchají instrukcím, písničkám, básničkám nebo pokynům v *Total Physical Response*. Učitel se proto musí rozhodnout, kolik procent své mluvy v hodině (např. pochvaly, instrukce, otázky) bude v mateřském jazyce a kolik v angličtině. Procento informací v cizím jazyce se časem zvyšuje, avšak je vhodné přivykat žáky na cizí jazyk postupně.

Pinterová (2006) zdůrazňuje, že by si učitel měl uvědomit, že poslech není jen pasivní aktivitou, kdy je žákovým jediným úkolem si poslechnuté informace zapamatovat, ale naopak zde jde o to, aby se u něj rozvíjelo porozumění a pozitivní vztah k jazyku. Pokud vyučující nutí žáka, aby si vyslechnuté pouze zapamatoval, dochází k nervozitě, neklidu a poslechová dovednost není vyvíjena.

Poslech by měl být podpořen vizuálními pomůckami (řazení obrázků podle vývoje příběhu) nebo úkolem (ukázat obrázek příslušného zvířete, až toto slovo uslyší), což slouží k motivaci žáků.

Ačkoli v začátcích zůstává učitel jediným zprostředkovatelem poslechu, žáci mohou sami poslouchat audio nahrávky popř. dívat se na videa – zejména pokud jsou součástí učebnice. Jednou z nevýhod ve výuce poslechu však může být druh a délka nahrávky, které nejsou vždy vhodné pro výuku dětí v prvním ročníku. Dalším aspektem je skutečnost, zda mluvenou osobu známe; posluchači se lépe poslouchá učitel, který může hlas přizpůsobit. Učitel také může text zopakovat nebo užít nonverbální komunikaci, která napomáhá k porozumění.

ZÁSADY PRO PRÁCI S POSLECHEM

- Žáci v první třídě nemohou rozumět ani nerozumí všem slovům, která učitel v cizím jazyce řekne. Učitel by toto měl žákům zdůrazňovat tak, aby neztráceli motivaci se dále učit
- Žáci by měli vědět, za jakým účelem poslech probíhá – učitel by měl vždy sdělit, na co se v čteném textu mají zaměřit (např. při užití aktivity „zvedni příslušnou pastelku, až uslyšíš slovo označující barvu“)

- Učitel by měl napomáhat rozvíjet učební strategii pro poslech, což znamená například nechat žáky předvídat, co se stane v textu dále nebo je při prezentaci nového neznámého slova nechat hádat, co znamená a nepřekládat jej ihned do mateřského jazyka (Brewster et al 2004)

4.1.1 Aktivity pro podporu dovednosti poslechu

Existuje mnoho druhů aktivit, které učitelé využívají pro podporu poslechu, a proto jsem se zde zaměřila na ty, které jsou v prvním ročníku nejužívanější tak, jak je rozdělily Ytrebergová a Scottová (1990) na aktivity vyžadující reakci žáka, aktivity pro získání informace a aktivity typu „poslouchej a opakuj“.

Mezi poslechové aktivity vyžadující reakci žáka patří jakékoli instrukce, které v cizím jazyce sděluje učitel žákům. Mezi takovéto může patřit například pokyn *be quiet*. Mezi aktivity vyžadující reakci patří i užití metody *Total Physical Response*, o které se zmiňuji v kapitole 5.3. Do této kategorie patří také např. malování podle poslechu, ve které učitel nebo nahrávka žákům sděluje, co mají nakreslit případně vybarvit. Ytrebergová a Scottová však upozorňují na poměrně časovou náročnost této aktivity. V neposlední řadě sem také patří hry, při kterých mají žáci po zaznění slova z dané kategorie provést předem určenou aktivitu (např. zvednout ruku, zatleskat). Do poslechových aktivit typu „poslouchej a opakuj“ patří všechny úlohy, které mají děti za úkol zopakovat slovo od slova. Může jít o nahrávku, kterou učitel pouští po krátkých úsecích, aby ji žáci byli schopni zopakovat. Tato činnost je vhodná pro nácvik nové básně či písničky. Přínosem je sborový přednes celé třídy, do kterého se zapojí i nesmělí žáci, kteří tak mohou „splynout s davem“. Typickým příkladem hry z tohoto typu aktivit je také *hra na ozvěnu*, kdy učitel nebo jedno z dětí řekne slovo a ostatní jej po něm zopakují. Dalším druhem aktivit jsou poslechové aktivity pro získání informace, které Ytrebergová a Scottová považují za nejvyšší metu při osvojování si dovednosti poslechu. Mezi aktivity v této kategorii řadí označení chyby, kdy žák musí při zaznění nesprávného slova na něj upozornit nebo řazení obrázků do správné sekvence podle poslouchaného příběhu či podle vyslechnutých informací vybrat správný obrázek.

4.2 MLUVENÍ

Primární formou jazyka je jazyk mluvený. Existoval dávno před psaním a děti se jej musí naučit dříve, než se budou učit psát. Mnoho jazyků nemá psanou formu a mnoho lidí se nikdy nenaučí číst nebo psát. Řeč je rychlá a pomíjívá, psaní relativně pomalé a stálé (Harding-Esch 2008). Naučit se mluvit plyně a správně je jednou z největších výzev pro všechny studenty cizího jazyka, protože být schopen mluvit plyně znamená mluvit a myslet ve stejném okamžiku. Zatímco člověk hovoří, ve stejné chvíli musí monitorovat, co říká a současně uvažovat nad tím, co řekne dál (Pinter 2004).

Osvojování si schopnosti mluvit v cizím jazyce probíhá podobným způsobem jako osvojování si schopnosti mluvit v jazyce mateřském. Proces osvojování si schopnosti mluvit můžeme rozdělit do tří kategorií:

- 1) Tiché období
- 2) První pokusy a *unanalysed chunks*
- 3) Rozšiřování slovní zásoby

Když se malé dítě učí svůj mateřský jazyk, zpočátku u něj existuje tzv. tiché období, kdy nemluví, jen poslouchá a se svým okolím komunikuje pomocí gest. V rané výuce cizího jazyka existuje podobná fáze, kdy malý školák pouze naslouchá a snaží se porozumět tomu, co učitel říká (Dunn 2003). Učitel by tuto fázi měl respektovat a v tomto období žáka nenutit, aby za každou cenu mluvil. Nejdůležitější je, aby si dítě v tomto období zvyklo na poslech jazyka, pasivně znalo nejdůležitější slovní zásobu a podle Krashenovy teorie získalo tzv. „srozumitelný jazykový vklad.“

Po určité době, která záleží na množství a frekvenci hodin jazyka, se děti pomalu začnou snažit vyslovit jednotlivá slova nebo frázi často vyslovenou učitelem v cizím jazyce. Podle Dunnové (2003) začínají dříve mluvit dívky než chlapci. V této fázi se již žák sám chce zapojit do interakce v cizím jazyce. Pinterová (2006) uvádí, že většina dětí v této fázi chce opakovat věty, přidat se k učiteli v produkci poezie a písní, odpovědět na jednoduché otázky nebo se

představit. Žáci tyto informace užívají bez hlubšího porozumění, pouze je opakují. Tyto získané a opakované informace se nazývají *unanalysed chunks*, v českém jazyce je možno je chápat jako „neanalyzované celky“. Tyto celky jsou často naučeny z písniček, básní, dialogů nebo krátkých příběhů. Například, pokud učitel na konci každé hodiny říká „*See you tomorrow*“, někteří žáci toto chápou jako *unanalysed chunk* – rozumí tomu tak, že je to nejspíše druh pozdravu, protože učitel tuto frázi říká na konci hodiny, avšak nerozliší, že se pozdrav skládá ze tří slov, popř. co samotná slova znamenají. V další fázi osvojování si dovednosti mluvení dochází podle Dunnové (ibid) k rozšiřování slovní zásoby dítěte. Žák k jednotlivým naučeným slovům (*dog*) může začít přidávat přídavná jména, která se naučil (*black dog*) nebo vytvořit obměnu učitelem vyslovené věty (v praxi jsem například pozorovala obměnu *this is my mom - this is my cat*).

Velkou pomůckou pro učitele je také, např. podle Dunnové (2003) či Dvořákové (2011), užití hračky nebo prstového maňáska, kterého děti znají. Učitel se k němu může obracet a žáci tak nekomunikují s učitelem, ze kterého mají přirozený respekt, ale s hračkou, ke které se vybuďovali osobní vztah. Učitel se na hračku může obracet s otázkami, které poté hračka dále zprostředkuje dětem nebo s ní může předvést určitý dialog, který žáci mohou napodobit. Děti poté postupně maňáska poznávají a v průběhu roku, jak roste jejich znalost jazyka, se dozvídají, jak se jmenuje, kde bydlí, co má rád.

4.2.1 Aktivity pro podporu dovednosti mluvení

Ytrebergová a Scottová (1990) rozdělují aktivity pro podporu mluvení podle rozsahu kontroly, kterou provádí učitel na aktivity kontrolované, vedené, hru v roli a volné. Podle mého názoru se v prvním ročníku uplatní pouze kontrolované aktivity a hra v roli. Jak jsem již zmínila v předchozí části, pomůckou pro kontrolovanou řeč může být hračka nebo třídní maskot, které se žáci ptají na otázky a slouží tak jako model pro konverzaci (např. dítě se zeptá „*What's your name?*“ a hračka odpoví „*I am Teddy.*“ Vzápětí se dítě zeptá zpět „*What's your name?*“ a dítě přirozeně odpoví „*I am Kuba*“). V těchto aktivitách, jak upozorňují Ytrebergová a Scottová, jde pouze o neustálé opakování a upevňování si stále

stejných vět. Nejde tedy o produkci „opravdového“ jazyka, avšak tato aktivita je důležitá, protože si v nich žáci budují sebevědomí potřebné pro osvojování si cizího jazyka. Ve hře v roli se děti na okamžik stávají někým jiným. Podle Ytrebergové a Scottové jsou již velmi malé děti schopny sehrát krátkou scénku, ve které se naučily slovo od slova. V rané výuce jazyka je pro motivaci a nápodobu vhodné opět užít pomoc maňáska, který dialog předřikává a děti jej po něm opakují.

4.3 PSANÍ A ČTENÍ

Jak jsem již psala na počátku této kapitoly, rozvoj dílčích dovedností se u žáka v takto raném věku omezuje především na osvojování si dovedností poslechu a mluvení. V prvním ročníku dítě ještě neumí dokonale číst ani psát ani ve svém mateřském jazyce, proto není vhodné, aby jej učitel zatěžoval snahou naučit jej toto v jazyce cizím. Podle Pražské skupiny školní etnografie (2005) je po prvním ročníku v mateřském jazyce žák schopen zapsat pouze pomalu diktovaný jednoduchý text. Dítě v tomto věku je však schopno opsat skupinu velkých tiskacích písmen, což umožňuje možný přepis cizojazyčných názvů z tabule, například nadpis tématu či popis obrázku. Brewsterová et al (2004) toto zčásti doporučují, podle jejich názoru opis žákovi dává možnost si procvičit schopnost psaní a samotná slovíčka. Zdůrazňují však, že v žádném období studia jazyka učitel nesmí po žákovi požadovat, aby napsal něco, co nedokáže vyslovit.

Podle mé zkušenosti z praxe k cílené výuce psaní v prvním ročníku nedochází. Pouze pokud žáci vyvinou aktivní zájem se naučit dané slovo, učitel je může velkými tiskacími písmeny napsat na tabuli a děti je opišou. Nejde však o samostatnou výuku psaní, které se rozvíjí až ve třetím ročníku. Dvořáková (2011) se ve své praxi pokoušela zařadit výuku psaní již v polovině druhé třídy, avšak podle jejích zkušeností nebyla většina žáků na tuto činnost ještě dostatečně zralá. Cummings (in Pražská skupina školní etnografie 2005) je názoru, že vývoj dovednosti číst v cizím jazyce je na místě, pokud již žáci dosáhli dostatečné úrovně čtení ve svém mateřském jazyce, což v prvním ročníku ještě nezvládají.

V dnešní době se výuka čtení odkládá až na třetí ročník, kdy již většina žáků ovládla dovednost číst v mateřském jazyce bez větších obtíží.

Učitelé jazyka v prvním ročníku by pro výuku neměli užívat učebnice, které obsahují mnoho textu. Brewsterová et al (2004) doporučují se spoléhat na učebnice, které neobsahují žádný text, a učivo je tvořeno jen obrázky. V ČR se pro výuku takto malých dětí užívají např. *Brilliant Fun Level 1* (Macmillan), *Happy House 1* (Oxford University Press) nebo *Join Us for English: Starter* (Cambridge University Press).

4.4 ROZVOJ GRAMATIKY

Gramatika je způsob, kterým jsou slova uspořádána a užitá tak, aby vytvořily větu s požadovaným významem. Podle Cameronové (2004) by se mohlo zdát, že v prvním ročníku je příliš brzy na výuku gramatiky, která se zdá být pro děti příliš obtížná. Cameronová však věří, že gramatika má své místo i u takto malých dětí. Gramatické struktury by však neměly být vysvětlovány samy o sobě, ale měly by vyplývat ze situací a témat, která jsou ve třídě aktuální. Ytrebergová a Scottová (1990) jsou názoru, že gramatika by v takto raném věku měla být omezena na minimum a v žádném případě by neměla být vysvětlována pomocí pouček a pravidel. Zdůrazňují, že nejlépe se gramatika učí, pokud se na ni žáci sami zeptají nebo pokud učitel věří, že vysvětlení daného jevu žákům napomůže v pochopení probírané látky.

Cameronová (2004) říká, žáci se s gramatikou poprvé setkávají v podobě tzv. *unanalysed chunks*, kdy gramatickou strukturu používají nevědomky např. v žádosti *Can I go to the toilet?* Avšak později se s těmito strukturami setkávají vědomě v podobě otázek a odpovědí, např. *What's your name? My name is...* Učitel jednotlivá slova dětem nepřekládá, žáci však většinou z kontextu pochopí, že se v otázce ptá, kolik je tázanému let a on mu odpoví příslušnou odpovědí. Tyto otázky je nutno neustále procvičovat a opakovat, aby si jejich znalost žáci upevnili. Gramatickými strukturami v prvním ročníku jsou například *To je..., To je moje/ můj..., Je mi... (let)*.

4.5 ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY

Dle Cameronové (2004) by vytvoření užitečné slovní zásoby měl být jedním z nejdůležitějších úkolů ve výuce jazyka. Ačkoli se liší názory na to, zda a v jaké míře má být probírána gramatika, slovní zásoba může být rozvíjena u každého dítěte. Dítě, které mluví anglickým jazykem jako svým mateřským, zná v pěti letech kolem 4.000 - 5.000 slov a každým rokem se naučí dalších 1000. Podle výzkumů Nation (in Cameron 2004) v Indii a Indonésii dítě, které se anglický jazyk učí jako druhý jazyk, dosáhne znalosti 1000 až 2000 slov po přibližně pěti letech pravidelné výuky. Podle těchto výzkumů si je dítě schopno osvojit, při dobrých učebních podmínkách, kolem 500 cizích slov ročně. Brewsterová et al (2004) znalost daného slova u žáka v prvním ročníku chápou jako znalost významu tohoto slova v mateřském jazyce a znalost jeho výslovnosti a užití ve větě. V dalších ročnících se k tomuto přidává ještě znalost psané verze a užití v kontextu, případně jeho množné číslo a třetí osoba.

4.5.1 Presentace nového slova

Vyučující může novou slovní zásobu podat mnoha způsoby. Cameronová (2004) dělí druhy prezentací na neverbální (v závorce jsou uvedeny mé návrhy pro užití v hodinách)

- ukázkou samotného předmětu (*pen*)
- pomocí třídního maskota, který žákům slovo prezentuje
- neverbální komunikací (*sit down*)
- fotografií nebo obrazovou kartou (*dog*)
- malbou na tabuli (*colours*)

Nové slovo však může učitel prezentovat i verbálně, například překladem do mateřského jazyka. Cameronová (ibid) však upozorňuje, že pouhé přeložení do mateřského jazyka žáky nijak nenutí přemýšlet nad neznámým slovem a nemotivuje je, aby si je zapamatovali. V praxi se bohužel často stává, že učitel nejprve slovo prezentuje neverbálně, avšak ihned poté je přeloží do mateřského

jazyka. Žáci si na tuto činnost velmi brzy zvyknou a přestanou přemýšlet nad významem slova a pouze čekají, až je učitel sdělí v jejich mateřském jazyce. Při prezentaci nového slova se také může stát, že žáci sami dané slovo ihned přeloží do mateřského jazyka. Učitel by toto měl přijmout, protože vidí, že danému slovu žáci porozuměli, avšak dále by měl ve vysvětlování pokračovat v cizím jazyce.

5. METODY VHODNÉ PRO PRÁCI SE ŽÁKY V PRVNÍM ROČNÍKU

Maňák (1997:5) vysvětluje vyučovací metodu jako „koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“ Ve výuce jazyka jde o takové postupy, kterých učitel užívá pro výuku jazyka tak, aby dosáhl co nejefektivnějších výsledků. V průběhu let vznikalo mnoho metod, které však ne vždy byly pro výuku jazyka malých dětí vhodné, v některých se žáci jazyk učili pouhým memorováním slovíček a gramatických struktur. V této kapitole se zaměřím na ty metody, které jsou v dnešní době pro cizojazyčnou výuku aktuální a pro výuku takto malých dětí nejefektivnější, což je Přímá metoda, ze které se dále vyvinuly metody jako *Story-based Teaching* a *Total Physical Response*, o kterých se zmiňuji dále.

5.1 PŘÍMÁ METODA

Vznik přímé metody se datuje do počátku 20. století, kdy byla založena jako reakce na do té doby převládající gramaticko-překladovou metodu, která se ukázala být neefektivní pro rozvoj mluvení v cizím jazyce. Gramaticko-překladová metoda se zakládala na výkladu gramatických struktur a překladu slov z cizího jazyka do mateřského a vyučující na žáky v hodinách mluvil mateřským jazykem.

Ačkoli je učitel podle Larsenové-Freemanové (1986) stále vedoucím všech aktivit, role žáka je v přímé metodě aktivnější než v gramaticko-překladové. Jedním z nejvýznačnějších rysů této metody důraz na komunikaci. Užití mateřského jazyka pro vysvětlení je koncentrováno na minimum a učitel neužívá překlad do mateřského jazyka při prezentaci nové slovní zásoby. Pokud žáci nerozumí danému jevu, učitel užívá neverbální projev a zprostředkovává význam pomocí obrazových karet, danou věc nakreslí nebo vysvětlí jiným způsobem. Témata pro hovor v přímé metodě by měla být podobná těm, ke kterým dochází v běžné situaci (pozdrav, nákup). Samostatná výuka gramatiky zde není žádoucí, gramatické jevy vyplývají postupně z témat a komunikačních situací. Výuka v prvním ročníku má za cíl žáka připravit na komunikaci v cizím jazyce a získání potřebných informací, a proto se zaměřuje více na plynulost řečového projevu než na jeho správnost.

5.2 STORY-BASED TEACHING

Story-based Teaching neboli učení pomocí vyprávění je univerzální výuková metoda zaměřená na sociální, kulturní a inteligenční vývoj dítěte. Rosen (in Cameron 2004) popisuje příběhy jako „studnici vědění a moudrosti“. Osmiletá dlouhodobá studie výuky anglického jazyka v první třídě v Chorvatsku podle Djigunovice a Vilkeho (ibid) potvrdila, že tato metoda je velice přínosná pro osvojování jazyka v raném věku a žáci ji mají ve velké oblibě. Mnoho moderních učebnic tuto metodu využívá pro rozvoj jazyka, avšak Cameronová doporučuje, aby si učitel mezi příběhy pečlivě vybíral, protože ne všechny jsou kvalitní a vhodné pro výuku takto malých dětí.

Příběh může být žákům zprostředkován několika způsoby, z nichž každý má svá pozitiva i negativa. Výhoda čteného příběhu spočívá v možnosti se kdykoli spolehnout na psaný text. Brewsterová et al (2004) učitelům radí, aby si však povídku snažili co nejdříve zapamatovat, nečetli ji slovo od slova a pouze do textu občas nahlédli, pokud si nejsou jisti. Učitel by neměl číst se sklopenou hlavou, naopak by měl stále pozorovat žáky, jak na text reagují a případně eliminovat nežádoucí chování ve třídě. V cizojazyčné výuce je také možno užít nahranou

verzi příběhu, ať už v audio verzi nebo i jako video na CD-ROMu nebo na DVD. Výhodou užití těchto médií je možnost slyšet autentický hlas rodilého mluvčího, případně některé nahrávky jsou spojeny se zábavnými zvukovými efekty, které žáky motivují a napomáhají porozumět příběhu. Brewsterová et al (2004) však dávají přednost spíše čtené verzi textu, zejména proto, že ji učitel může žákům přizpůsobit, dát jim možnost se do textu zapojit nebo jim při nepochopení vysvětlit slovo či větu jiným způsobem.

Ruizová Corderová (2011) rozděluje proces vyprávění do tří etap. V první fázi učitel naučí žáky slovní zásobu a fráze, kterou budou při vyprávění potřebovat, pomocí neverbální komunikace, pomůcek, případně překladu. Ve druhé fázi nastupuje samotné vyprávění, ve kterém je použita nová slovní zásoba a ve třetí fázi si učitel se žáky o příběhu povídá a ptá se jich na otázky. Ruizová Corderová zdůrazňuje, že ve vyprávění příběhů musí porozumění významu textu převládat nad znalostí jednotlivých slov a také upozorňuje, že v hodině by neměl počet nových frází přesahovat tři.

Podle Dvořákové (2011) je podstatou úspěšného vyprávění vhodný výběr textu, který bude žákům interpretován, správná technika vyprávění a alespoň základní pomůcky pro podporu porozumění (maňásek, obrázek či kostým). Brewsterová et al (2004) upozorňují, že vyprávění se neomezuje jen na pouhé předčítání příběhu. Učitel by měl s textem dále pracovat, například žáci mohou v průběhu vyprávění podle povídky vybarvovat určité postavy či objekty nebo na konci vyprávění malovat, co je na příběhu nejvíce zaujalo. V průběhu čtení se také učitel může děti ptát „Co myslíte, že se bude dále dít?“ nebo je nechat, aby při pasážích, které se v textu objevují vícekrát, do vyprávění zapojili. Dvořáková (2011) při své praxi zaznamenala, že se některé děti snažily při opakování určitých pasáží zapojit do vyprávění. Toto jednání bylo na jednu stranu žádoucí, protože poukazovalo na to, že žáci vyprávění rozumí, avšak bylo nutno jej usměrňovat tak, aby tito žáci nerušili ostatní, a ostatní děti měli možnost samy objevit význam příběhu. Na konci každého vyprávění je důležité, aby se učitel ptal žáků cílenými otázkami na právě převyprávěný příběh, aby zjistil, zda mu všichni porozuměli a zda děti dávaly při poslechu pozor.

5.3 TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Tato metoda byla vytvořena učitelem psychologie Jamesem Asherem v sedmdesátých letech minulého století. Metodu Total Physical Response (TPR) je do českého jazyka možno přeložit jako „metodu úplné fyzické reakce“, avšak tento český ekvivalent se prozatím neujal. V této metodě je propojen pokyn v cizím jazyce a adekvátní pohybová reakce na něj. Princip TPR je podle Larsenové-Freemanové (1986) postaven na přirozeném procesu osvojování si jazyka u malých dětí, kdy nemluvně předtím, než se začne pokoušet o projevy řeči, naslouchá hlasu rodičů a snaží se jim porozumět. Nikdo je nenutí, aby začalo mluvit v určitém okamžiku, do této fáze tedy samo dozraje. Tento postup byl převeden do výuky jazyka, kdy učitel respektuje přirozené tiché období, kdy žák není ještě připraven hovořit, avšak pokouší se porozumět mluvě učitele. Larsenová-Freemanová popisuje postup při výuce pomocí metody *Total Physical Response*. Vyučující vybere několik dobrovolníků, kterým řekne pokyn, předvede, co po nich požaduje (pokyn *stand up* a současné postavení se) a zároveň je vyzve, aby tento pohyb vykonali s ním. Poté stejný proces opakuje s dalšími pokyny (*sit down* a posazení se, *turn around* a otočení se, atd.). Několikrát tyto pokyny společně s dobrovolníky předvede a nakonec vyučující zůstane sedět a jen udává pokyny bez toho, aby sám pohyb předvedl. Poslední fází je zapojení zbytku třídy, která již získala dostatečný model pro nápodobu. Za každé správné pochopení pokynu (tedy vykonání adekvátní fyzické reakce) jsou žáci chváleni a motivováni k další práci. Děti napodobují, případně opakují, co učitel říká či dělá a učí se tak významům slov bez toho, aby byl učitel nucen dané slovo doslovně přeložit. Mezi pokyny vyžadující reakci žáka může patřit například: *sedni si, zatleskej, ukaž mi penál, zamávej*.

Podle Lightbownové a Spady (in Cameron 2004) v hodinách vyučující často užívá mimiku, názorné příklady či nonverbální komunikaci. Metoda *Total Physical Response* je zvláště užívána pro výuku začátečníků a zejména u malých dětí, které ještě neumějí číst. Učitel může tuto aktivitu použít na začátku hodiny, kdy potřebuje žáky povzbudit pro práci v cizím jazyce, či v průběhu hodiny, pokud jsou žáci po práci vsedě v lavici neklidní a potřebují krátkou změnu aktivity, aby se mohli dále soustředit.

Podle Pinterové (2004) jsou žáci po určitém časovém období schopni hrát roli učitele a instruovat ostatní děti, jaký pohyb mají vykonat. S tímto souhlasím, neboť v průběhu mé praxe se též objevily děti, které ihned po představení této aktivity a několika pokusech měly zájem vžít se do role učitele a udávat anglické pokyny.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cizojazyčná výuka v českých školách prošla ve dvacátém a jedenadvacátém století velkým vývojem. Z dřívější povinné výuky ruštiny za doby komunismu se nabídka cizojazyčné výuky přesunula k výuce německého jazyka. Ještě v době mé povinné školní docházky byl větší zájem o studium němčiny. Na přelomu století se však, vlivem médií, internetu a rozvoje cestování, centrum zájmu přesunulo k výuce anglického jazyka. Ačkoli těchto škol ještě není mnoho, v poslední době roste zájem rodičů a ředitelství základních škol začít s výukou jazyka již od prvního ročníku. V rámci praktické části mé diplomové práce proto porovnáám výuku anglického jazyka v prvních třídách základních škol v Českých Budějovicích. Mým cílem je zmapovat výuku jazyka, rozvoj jednotlivých dovedností a porovnat aktivity, použité metody a atmosféru v hodinách anglického jazyka ve státní škole a ve škole alternativní tj. waldorfské.

Pozorování probíhalo ve dvou prvních třídách na ZŠ Matice školské a v první třídě na ZŠ waldorfské a mateřské škole České Budějovice o. p. s. (dále ZŠ waldorfská).

HYPOTÉZY

- 1) Podle dosavadních znalostí a předchozích náslechů na obou školách předpokládám, že atmosféra v hodinách cizího jazyka na ZŠ Matice školské a ZŠ waldorfská bude odlišná. Podle mého názoru bude atmosféra v ZŠ waldorfské uvolněnější.
- 2) Dalším rozdílem ve výuce na státní a waldorfské škole by mohl být vyšší počet aktivit. Podle mého názoru jich bude učitel ve waldorfské škole používat více

- 3) Domnívám se, že vyučující na waldorfské škole bude mít díky dotacím a grantům podstatně lepší možnosti pro využití pomůcek v hodinách anglického jazyka a bude jich užívat větší počet.
- 4) Podle mého názoru budou některé hry a postupy na obou školách stejné či podobné, což by mohlo být zapříčiněno stejnou věkovou kategorií obou vyučujících a jejich absolvováním stejného oboru na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.
- 5) Po prostudování Školních vzdělávacích programů obou škol předpokládám, že oba učitelé pravděpodobně budou přesahovat daný rámec a s dětmi budou procvičovat rozšířenou slovní zásobu.

6. POPIS VÝZKUMU

K pozorování ve státní škole jsem si vybrala ZŠ Matice školské, kde jsem trávila svou závěrečnou měsíční praxi ve třetí třídě a se svolením učitelky směla navštěvovat i její hodiny anglického jazyka v prvních ročnících.

Jako hlavní výzkumné metody jsem si vybrala metodu zúčastněného pozorování, kdy jsem ve třídě seděla v poslední lavici a sledovala práci učitelky, případně jsem měla možnost nahlížet do samostatné práce žáků (vyplňování v pracovním sešitě). Další výzkumnou metodou bylo vlastní zapojení do výuky v rámci asistence či vlastního vedení hodiny, kdy jsem měla možnost poznat žáky a jejich reakce na určité aktivity i z pozice učitele, nejen pasivního pozorovatele. Pozorování učitelky probíhalo již ve školním roce 2009/ 2010, kdy jsem měla možnost ji vidět vyučovat anglický jazyk v první třídě v rámci průběžné praxe ve čtvrtém ročníku a poté v rámci závěrečné měsíční praxe v pátém ročníku v roce 2011.

Celkem jsem pozorováním na ZŠ Matice školské strávila 25 vyučovacích hodin. Záznamy jsem si vedla písemně, kdy jsem si zapisovala průběh hodiny, probíranou látku, rozvoj dílčích dovedností a aktivity prováděné se žáky a jejich reakce na ně.

ZŠ waldorfská jsem si vybrala z důvodu svého zájmu o alternativní pedagogiku a se svolením ředitelství ZŠ waldorfská, třídní učitelky a vyučujícího cizího jazyka směla navštěvovat hodiny anglického jazyka v první třídě. Jak hlavní výzkumnou metodu jsem si zde zvolila zúčastněné pozorování, kdy jsem seděla v rohu třídy a měla možnost pozorovat práci učitele a reakce žáků. Pozorování probíhalo ve druhém pololetí školního roku 2010/ 2011. V ZŠ waldorfská jsem pozorováním strávila celkem 9 vyučovacích hodin.

Záznamy jsem si vedla písemně a zapisovala jednotlivé aktivity v hodině tak, jak šly za sebou, s vlastními postřehy a komentáři k výuce. Dále jsem je třídila podle dílčích dovedností (rozvoj poslechu, mluvení, čtení a psaní) a aktivit (hra, rituály, interpretace básní a písní).

Zúčastněné pozorování bylo doplněno vlastním zapojením do výuky. V případě ZŠ Matice školské jsem odučila celých 7 vyučovacích hodin, po kterých následoval rozbor s učitelkou, která zhodnotila hodinu, případně navrhla, jak bych příště měla postupovat jinak. V případě ZŠ waldorfská jsem asistovala učitelu při několika aktivitách (například jsme společně s učitelem dětem předvedli vzájemné přivítání a otázku týkající se věku). Poslední metodou výzkumu v obou školách byly rozhovory s oběma vyučujícími na témata, která z pozorování vyplynula jako aktuální. Tento rozhovor probíhal zejména po skončení hodiny, kdy jsem se obou učitelů ptala na důvody užití určitých postupů či s nimi konzultovala svá zjištění.

6.1 SPECIFIKA JEDNOTLIVÝCH ŠKOL, TŘÍD A VYUČJÍCÍCH

Tato kapitola charakterizuje jednotlivé školy obecně a popisuje jednotlivé třídy, ve kterých probíhal průzkum, například počet a věkové složení žáků, jejich přístupu k výuce cizích jazyků a vybavení učebny určené k výuce anglického jazyka. Charakterizuje učitele, jejich přístup k žákům a k výuce anglického jazyka v prvním ročníku.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

Základní škola, Matice školské 3, České Budějovice je úplná škola, má devět postupných ročníků. Škola vzdělává cca 500 žáků (kapacita školy je 550 žáků). Průměrná naplněnost tříd je přibližně 24 žáků. Výuka probíhá ve všech ročnících, v každém ročníku jsou minimálně dvě třídy. V některých třídách je zařazena rozšířená výuka jazyků, která je zavedena od roku 1991. V prvním a druhém ročníku je do výuky zařazena výuka anglického jazyka, nazvaná Angličtina hrou. S rozšířenou výukou jazyků (především anglického a německého) mají pedagogové dlouholeté zkušenosti. Rozšířená výuka jazyků ve škole probíhá od roku 1994. Rozdělení do jednotlivých jazykových skupin je rovnoměrné, dle možností školy, zájmu dětí a jejich rodičů. Ve třídách vyučují plně aprobovaní učitelé.

V rámci jazykové přípravy se na přelomu května a června konají studijní pobyty v zahraničí (Rakousko, Anglie). Žáci se dopoledne účastní výuky v místní škole, odpoledne poznávají krásy země, zvyky a životní styl obyvatel.

1. A

Výuka anglického jazyka probíhala v kmenové třídě. Lavice byly uspořádány ve třech řadách po čtyřech lavicích. Žáci měli pevně stanovený zasedací pořádek. Ve třídě bylo celkem 23 žáků, z toho zde bylo vzděláváno 12 hochů a 11 dívek. Co se týče věkové skladby, ve třídě byli k začátku března 2011 4 šestiletí žáci, 17 sedmiletých žáků a 2 osmiletí žáci, z čehož 10 žáků navštěvovalo předškolní kroužek anglického jazyka a 1 žák navštěvoval předškolní kroužek německého jazyka.

Ve třídě byla žákům a paní učitelce k dispozici nástěnná tabule s anglickými výrazy k tématu *My Classroom*, televizor, nástěnky s vystavenými pracemi, poličky na uložené věci a v prostoru za lavicemi byl umístěn malý herní koberec.

1. B

Výuka anglického jazyka probíhala taktéž v kmenové třídě, lavice byly uspořádány po třech řadách, přičemž v první řadě bylo pět lavic a ve druhé a třetí řadě po čtyřech lavicích. Žáci měli pevně stanovený zasedací pořádek. Ve třídě bylo 23 žáků, z toho bylo v 1. B vzděláváno 12 hochů a 11 dívek. Co se týče věkového

složení této třídy, ke konci března 2011 zde byli 2 šestiletí žáci, 14 sedmiletých žáků a 7 osmiletých žáků, z čehož 8 žáků navštěvovalo předškolní kroužek anglického jazyka.

Ve třídě byla žákům a paní učitelce k dispozici nástěnná tabule, televizor, nástěnky s vystavenými pracemi žáků, poličky na uložené věci a třídní učitelce byl k dispozici sklad. V prostoru za lavicemi byl taktéž umístěn herní koberec.

Charakteristika učitele

Jana je třicetiletá učitelka na ZŠ Matice školské s pětiletou učitelskou praxí. Ve školním roce 2011/2012 je třídní učitelkou třetího ročníku a na této škole vyučuje anglický jazyk i v jiných ročnících na prvním stupni. V nynější době se zabývá integrací anglického jazyka do dalších předmětů metodou CLIL. Je vdaná a bezdětná. Svůj vysokoškolský diplom získala na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v oboru učitelství 1. stupně a anglický jazyk pro první stupeň.

Paní učitelka k žákům přistupuje přátelským způsobem se standardními nároky. Zvyšuje hlas pouze v případě, pokud jsou žáci hluční či se věnují jiným činnostem (hrají si, svačí). Kázeňské problémy paní učitelka řeší zvýšením hlasu během hodiny bez individuální práce se žákem, avšak tento postup nemá vždy úspěch a podle svého pozorování jsem zjistila, že na tradičně vyrušující žáky tento postup dlouhodobě nezabírá. Paní učitelka se v hodinách snaží maximálně využít anglický jazyk, pokyny jsou podpořeny neverbální komunikací, popřípadě jsou složitější výrazy dovysvětleny česky. Co se týče přístupu k individualitě žáka, výuka probíhá podle Maňáka a Švece (in Zormanová 2012) hromadně (básně, písně) a po skupinách (hra na tichou poštu). Individuálně žáci pracují pouze dobrovolně (pokud se přihlásí) nebo pokud pracují s nahrávkou v učebnici a následně doplňují do sešitu.

ZŠ WALDORFSKÁ

ZŠ waldorfská je českou nestátní waldorfskou školou provozovanou obecně prospěšnou společností. Její vzdělávací program je vystavěn na principech waldorfské pedagogiky, která se řadí k alternativním pedagogickým směrům usilujícím o reformu a humanizaci ve vzdělávání. ZŠ waldorfská byla v Českých Budějovicích otevřena ve školním roce 2003/2004. Vznik waldorfské školy iniciovali rodiče a ti se také aktivně podílejí na jejím chodu a dalším rozvoji. Zřizovatelem je nezisková organizace. Financování školy probíhá jako u standardních státních škol formou dotací. Takto získané prostředky jsou ale v porovnání se státními školami o něco nižší a dofinancování je řešeno mimo jiné i školným. V zájmu zpřístupnění všem sociálním vrstvám byla od počátku snaha školné minimalizovat na spíše symbolickou úroveň a prostředky získávat i z dalších zdrojů (sponzoring, granty atd.). Ve školním roce 2011/2012 provozuje všechny třídy od prvního do devátého ročníku. Škola není spádová a navštěvují ji děti z Českých Budějovic i vzdálenějšího okolí. Od svého počátku úzce spolupracuje s Freie Waldorfschule Chiemgau v bavorském Prienu. Hlavním přínosem tohoto partnerství je především spolupráce v oblasti zkvalitňování pedagogické práce (pravidelné návštěvy odborných učitelů a přednášejících, studijní pobyty učitelů v prienské škole) a společné projekty.

1. třída

Výuka anglického jazyka probíhala ve vlastní třídě, lavice byly upořádány do třech spojených řad po čtyřech lavicích. Ve třídě bylo celkem 19 žáků, z toho zde bylo vzděláváno 9 hochů a 10 dívek. Co se týče věkové skladby, ve třídě bylo ke konci března 2011 5 šestiletých žáků, 12 sedmiletých žáků a 2 osmiletí žáci, z čehož 11 dětí navštěvovalo předškolní kroužek anglického jazyka.

Třída byla vymalována žlutou barvou. Ve třídě byla k dispozici nástěnná tabule, poličky sloužící jako úložný prostor, po celé třídě byly plochy s vystavenými pracemi žáků, v prostoru za lavicemi byl k dispozici velký herní koberec a ze třídy byl přímý vstup do kabinetu učitele.

V této třídě byla jedné z dívek se sluchovou vadou k dispozici osobní asistentka, která, v případě potřeby, pomáhala i ostatním žákům, případně napomáhala udržet pozornost ostatních dětí - zejména žáků s ADHD. Podle pohovoru s třídní učitelkou a učitelem jazyka měli v této třídě potvrzení o lehké mozkové dysfunkci tři chlapci, avšak oba vyučující odhadovali, že jich bylo ve třídě nejméně pět.

Žáci neměli ve třídě stanoven pevný zasedací pořádek, místa se měnila dle „epoch“ vycházejících z waldorfského principu výuky.

Charakteristika učitele

Ondřej je šestadvacetiletý učitel na ZŠ waldorfská s dvouletou učitelskou praxí. V nynější době není třídním učitelem a na ZŠ waldorfská působí jako oborový učitel anglického jazyka. Je svobodný a bezdětný. Před ukončením studia strávil rok ve Velké Británii jako au – pair. Svůj vysokoškolský diplom získal taktéž na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v oboru učitelství 1. stupně a anglický jazyk pro první stupeň.

Pan učitel přistupuje k žákům přátelským způsobem, málokdy zvyšuje hlas. Hodiny probíhají ve svižném tempu, které dětem vyhovuje, většina aktivit je podpořena básničkami nebo písněmi. Ondřej se snaží často měnit aktivity tak, aby se žáci brzy neunavili a stále se soustředili. V hodinách jazyka bývá oproti státní škole větší hluk, který je nejspíše způsoben aktivitami, vyžadujícími pohyb žáků. Žáci se svolením učitele mohou například při použití metody *Total Physical Response* stát na židli či lavici. Někteří žáci s ADHD se ze svých míst opakovaně zvedají a jdou si hrát. V tomto případě většinou zasahuje asistentka. Větší kázeňské problémy řeší pan učitel individuálním pohovorem se žákem po skončení hodiny, a tímto způsobem i motivuje neúspěšné žáky pro aktivitu v příští hodině, na což většina žáků reaguje kladně. Zaznamenala jsem, že většina takto motivovaných dětí se další hodinu snažila. Pan učitel maximálně využívá pokyny v anglickém jazyce, doplněné neverbální komunikací tak, aby žáci pochopili, co se po nich žádá, či za co jsou káráni, např: *finish your snack, be quiet, clean your desk*. V pozorovaných hodinách jsem užití českého jazyka zaznamenala v průběhu hodin minimálně. Učitel jej většinou použil jen na začátku hodiny. Co se týče přístupu k individualitě žáka,

výuka probíhá dle dělení Maňáka a Švece (in Zormanová 2012) hromadně (básně/písně, opakování čísel), po skupinách (úseky básní), a v omezeném množství i individuálně (počítání jeden po druhém do deseti).

7. POMŮCKY VYUŽÍVANÉ V HODINÁCH

Užití variace pomůcek podporujících porozumění je ve výuce jazyka nezbytné nejen u takto malých dětí, ale i u všech studentů cizího jazyka. Pomůcky nejen usnadňují porozumění jazyku, ale také přinášejí do hodin aktivizující prvek. Ve svém pozorování jsem u obou učitelů zaznamenala použití mnoha různých pomůcek, které dobře podpořily hodiny jazyka a usnadnily žákům porozumění. Děti práce s pomůckami aktivizovala a podle mého názoru mělo největší úspěch užití obrazových karet na ZŠ Matice školské a třídního maskota na ZŠ waldorfská.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

Výuka probíhá v souladu s učebnicí *Brilliant Fun Level 1*, jejíž součástí jsou samolepky, které žáci lepí k právě probraným tématům. Žáky výukou provázejí postavy mořských zvířat a postavy Norah a Brill. Paní učitelka pracuje podle knihy *Brilliant Fun Teacher's Book*, ke které patří i sady obrazových karet (např. *Moje rodina*) a kazeta s nahrávkami k jednotlivým kapitolám v učebnici. Nahrávky obsahují jak dialogy zmíněných postav, tak různá cvičení a testy poslechu, podle kterých žáci mají zakroužkovat v učebnici správný obrázek. Za úspěšné splnění úkolu dostávají žáci do učebnice zlatou fixou jedničku. Pokud úkol nesplní nebo jej splní špatně, nedostávají nic. Pan učitelka však není vázána jen na práci s učebnicí. V mnoha hodinách se spoléhá na vlastní pomůcky nebo pracuje bez pomůcek.

Ve výuce se paní učitelce maximálně osvědčila práce s obrazovými kartami, a proto si k některým probíraným tématům vyrobila vlastní karty (např. k tématu *Zvířata* má vyrobených deset karet). Žáci práci s těmito kartičkami mají rádi a sami se často hlásí, že „by chtěli být teacher“, tj. chtěli by stát u tabule a ostatním žákům

ukazovat karty, které mají pojmenovat. Obrazové karty slouží nejen k prezentaci nové slovní zásoby, ale i k jejímu opakování a upevňování a skýtají mnoho možností využití pro různé hry. V jedné hře paní učitelka kartu skryje za list papíru, který pomalu zvedá, a žáci mají hádat, co je na ní namalováno. Dalším příkladem hry s obrazovými kartami je umístění několika karet ve třídě a vybrání několika dětí, kteří za nimi podle pokynů běhají.

V náslechovéch hodinách jsem velmi často pozorovala užití barevných plácaček na mouchy, kterými se mají dva žáci co nejrychleji dotknout obrázku na tabuli podle anglicky vysloveného pokynu. Soutěživé hry v anglickém jazyce mají podle mého názoru děti na ZŠ Matice školské ve velké oblibě. Paní učitelka se někdy v očích dětí mění na kouzelnici mající kouzelný klobouk, ze kterého „kouzlí“ jednotlivé předměty, např. figurky zvířat, která mají děti anglicky uhodnout. V jedné z hodin, kdy se žáci učili anglickou abecedu, učitelka použila plyšová písmena a drátky, ze kterých měli žáci podle pokynů vymodelovat tvar písmen. Z klasických pomůcek učitelka používá šátek na zavázání očí pro hádání předmětu či písmena podle hmatu, křidu pro vyznačení „pole“ na zemi či lepicí gumu, která slouží k přichycení obrazových karet na tabuli nebo nábytek.

ZŠ WALDORFSKÁ

V rámci principu waldorfské pedagogiky pan učitel nevyužívá žádnou učebnici ani práci s elektronickými médii, a proto je pro něj příprava časově náročnější. Pan učitel si musí všechny aktivity vyhledat, případně vymyslet sám. Podle mého názoru s velkým úspěchem, o čemž svědčí množství pomůcek, které ve své výuce užívá a pozitivní reakce dětí na ně.

Každá hodina začíná hrou pana učitele na flétnu, kterou uvádí píseň *Good Morning*, což slouží jako úvodní rituál opakující se pravidelně na začátku každé hodiny a má za úkol žáky zklidnit a psychicky je připravit na práci. V některých náslechovéch hodinách pan učitel použil xylofon, kdy děti hádaly, kolikrát do něj uhodil. Pan učitel si musel vyrobit vlastní obrazové karty k jednotlivým tématům, např. pro prezentaci a opakování témat *Barvy* a *Číslo*.

Jako motivaci pro žáky pan učitel využívá třídního maskota, který se jmenuje Elfie. Děti se s touto hračkou setkávají celý rok a postupně se v hodinách angličtiny (tak, jak roste jejich znalost jazyka) dozvídají, jak se jmenuje, kolik je mu let atd. Maskot neslouží jen pro prezentaci nové látky, ale je celou hodinu umístěn na katedře a „pozoruje“ jak se žáci při hodině chovají, zda aktivně pracují a nevyrušují. Na konci každé hodiny si pan učitel loutku vezme k sobě a „ptá“ se jí, koho si dnes vybrala. Postupně anglicky popisuje nejhodnějšího a nejpilnějšího žáka, který si za odměnu může Elfieho vzít na jeden týden domů na hraní. Děti se na tuto aktivitu velice těší a při následových hodinách jsem často zaznamenala, že nakonec samy spravedlivě vybraly toho, kdo podle jejich názoru ten den pracoval nejlépe. Aktivita slouží i na podporu poslechu, kdy pan učitel neúspěšnějšího žáka ihned neodhalí, ale popisuje jej záměrně zeširoka slovy *dnes má na sobě modré džíny, má hnědé vlasy, je to dívka...* Pan učitel mi sdělil, že byl sám příjemně překvapen, v jaké míře žáci na loutku reagují, a proto jej občas využívá i jako motivaci pro méně úspěšné žáky. Na začátku hodiny čte jména dětí, které ještě Elfieho neměli půjčeného, nebo na konci hodiny individuálně mluví s vybraným žákem a sdělí mu, že si ho dnes Elfie skoro vybral, a pokud bude pokračovat ve své práci jako dnes, příště jej může dostat on. Podle mého názoru toto žáky velice motivovalo. Chlapec, který byl takto skoro vybrán, se další hodinu choval vzorně, ačkoli v jiných hodinách patřil k nejhlučnějším. Na začátku každé hodiny se také učitel ptá žáka, který měl Elfieho půjčeného, co s loutkou dělal a jestli na něj mluvil anglicky.

V následových hodinách jsem také pozorovala užití plyšové hračky myši a prstových loutek myši (pro nácvik a animaci písně *Hickory Dickory Dock*) a slona (pro nácvik a animaci básně *Elephant*). V mnoha hodinách také učitel využil obyčejnou minci pro aktivitu *Penny is hidden*, při které žáci hádají, v jaké ruce ji má učitel schovanou.

Penny is hidden, where can it be? – schová ruce za záda a pokrčí rameny

In my right hand, in my left hand – ukáže pravou a levou ruku sevřenou v pěst

Please, tell me – pokrčí rameny

Ve waldorfské škole není zvonek, který by označoval začátek a konec hodiny, proto zde učitelé začínají a ukončují hodinu vlastním malým zvonečkem. Učitel jej také občas využívá pro zklidnění žáků.

8. HODINA ANGLICKÉHO JAZYKA V PRVNÍM ROČNÍKU

V kapitole Struktura hodiny zaznamenám modelové hodiny, rituály a hry použité v hodinách anglického jazyka v prvním ročníku na obou školách. V části modelové hodiny detailně popíši konkrétní hodiny, aktivity, které při nich proběhly a užití poezie a písní. Ve druhé části této kapitoly se zaměřím na velmi důležitý prvek v hodinách jazyka u malých dětí, což jsou rituály. V poslední části této kapitoly zaznamenám hry, které oba učitelé při mém pozorování použili nejčastěji. Jsem přesvědčena, že struktura hodiny, rituály a hry jsou klíčovým faktorem ovlivňujícím výuku jazyka. Pravidelně se opakující struktura hodiny, hraní her a dodržování rituálů je pro takto malé děti velice důležité a napomáhá vybudování si pozitivního vztahu k jazyku.

8.1 MODELOVÉ HODINY

Pozorování obou modelových hodin probíhalo ve druhém pololetí školního roku. Pozorování probíhalo zúčastněnou metodou, kdy jsem vedla několikastránkové podrobné záznamy z obou modelových hodin s případnými autentickými přepisy konverzací, které byly pro hodinu podstatné a podtrhovaly ráz hodiny. Po popisu struktury každé z modelových hodin se zaměřím na její analýzu, srovnání se strukturou popsanou v teoretické části, mými poznámkami, a jakým způsobem na mě uvedené aktivity působily.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

Datum 15. 6. 2011

Téma hodiny: opakování čísel 13 - 20

Použité pomůcky: tabule, křída

ÚVODNÍ ČÁST

Po příchodu učitelky děti povstanou a společně jí na přivítanou zpívají píseň *Hello Norah*, která souvisí s učebnicí a provází je od počátku. Poté následuje přivítání „*Good morning, children – Good morning teacher*“ a prezence, na kterou žáci odpovídají anglickými ekvivalenty slov ano/ne. Protože hodina probíhá těsně před letními prázdninami, učitelka se dětí ptá, kam se společně s rodiči chystají. Děti líčí zahraniční destinace a učitelka jim na oplátku prozradí, že všude tam se mohou domluvit anglicky a ptá se, zda už to někdy zkoušely. Podle odpovědí žáků se o toto v zahraničí nikdo nepokusil. Poté učitelka sdělí žákům, že dnes budou opakovat čísla od jedné do dvaceti.

OPAKOVACÍ ČÁST

Učitelka společně s dětmi opakuje sborově čísla 1 - 20 a postupně je píše na tabuli. Do čísla dvanáct děti nechybují, avšak dále jim činí problém si vzpomenout na čísla 13 - 15 a nepamatují si slovo *twenty*. Učitelka tedy znovu tato slova se žáky procvičuje po řadách v různých variacích, například záměrně slovo vyslovovala šeptem, hlubokým hlasem, což žáky velice pobavilo a do hodiny přineslo zpestření. Poté učitelka vyzve dva žáky, kteří mají za úkol se dotknout plácačkou vysloveného slova. Hra žáky velmi aktivizuje, a pokud nevědí, na jaké slovo mají ukázat, učitelka se obrací na celou třídu, která žákům napoví.

ZPĚV

V další části hodiny učitelka zpívá se žáky píseň *ABC*, kterou se naučili před několika hodinami. Děti tuto píseň mají velice rády a po sborovém zpěvu se hlásí, že by chtěly zpívat úplně samy a pochlubit se tak, jak ji umí. Učitelka to několika žákům povolí.

HRA NA OPAKOVÁNÍ ČÍSEL

Učitelka rozdělí žáky podle řad do tří skupin. Úkolem dětí je co nejdříve uhodnout, jaké číslo pomalu píše na tabuli a vyslat jednoho zástupce, který jej pošeptá učitelce do ucha. Aktivita má velký úspěch, avšak trvalo několik her, než si žáci uvědomili, že číslo je vždy dvojciferné (zpočátku za učitelkou běhali hned po napsání číslice jedna).

OPAKOVÁNÍ

Učitelka znovu se žáky opakuje čísla 1 - 20 a přitom narazila na problém, že někteří žáci slovo *fifteen* neustále vyslovují jako [fajftýn]. Proto se k této číslovce znovu vrací a pomocí hry na ozvěnu ji po skupinkách s dětmi opakuje. Další hrou je vyjmenování čísel od 1 do 20, kdy učitelka řekne 1, 2 a děti pokračují 3, 4 atd. Aby žáky tato hra brzy neunavila, po chvíli ji učitelka mění a počítá až do tří. Děti se do této hry zapojily s nadšením a je na nich vidět, jak jsou pyšné, že tato čísla ovládají.

BINGO

Žáci si podle předkresleného obrázku malují do sešitu mřížku a zanášejí do ní čísla 13 - 20. Učitelka poté losuje jednotlivá čísla, a kdo má první vyškrtanou celou tabulku, je vítězem.

KONEC HODINY

Hodina končí zazvoněním zvonku, avšak žáci jsou zvyklé na ukončovací rituál a rozloučenou zpívají učitelce píseň *Goodbye Norah*. Učitelka se s dětmi loučí slovy „Bye bye, children.“

ANALÝZA HODINY

Hodina proběhla svižným tempem, téměř celá v anglickém jazyce s výjimkou úvodní motivační části týkající se prázdnin a využití cizího jazyka, která se mi velice líbila. Učitelka s dětmi často mění aktivity, aby se žáci příliš neunavili a nezačali rušit, avšak neustále směřuje k danému cíli hodiny, což bylo procvičení a upevnění čísel 13-20. Většina pokynů byla zde zadána v anglickém jazyce (*Let's count to 20, I say 1, 2 and you say...*) a i pokárání a pochvaly (*sit down, well done*) nebyly vyřčeny česky, pouze když učitelka zjistila, že pustila na toaletu ve stejné chvíli dva žáky, kteří si venku začali hrát a nechtěli se vrátit zpět do třídy. Co se týče struktury hodiny, proběhla v duchu opakování již předtím naučené látky ve stylu úvod – opakování – zpěv - opakovací hry – ukončení hodiny.

Velice se mi na hodině líbilo opakování problém dělajících slov 13 a 15, které učitelka se žáky neustále procvičovala v mnoha variacích (šeptem, hlasitě, pomalu, rychle, jen dívky, jen chlapci, jednotlivé řady). Paní učitelka se k těmto slovům neustále v průběhu hodiny vracela, a proto věřím, že tím žákům poskytla dostatečnou roli pro nápodobu správné výslovnosti. Podle mého názoru mohla špatnou výslovnost slova 15 zapříčinit učitelčina poznámka „four, a když přidáš teen, máš fourteen“, které si žáci mohli zgeneralizovat pro všechna čísla od 13 do 19 a proto slovo patnáct vyslovovaly jako [fajftýn].

Žáci jsou vedeni ke snaze se vyjadřovat v cizím jazyce. V aktivitě s plácačkami na mouchy si dvojice žáků musejí vybrat mezi dvěma barvami, o příslušnou plácačku požádat slovy „Please blue/yellow“ a za její obdržení poděkovat. Podle mého názoru to má pozitivní vliv nejen na procvičení anglického poděkování, ale žáci se také nebojí zopakovat větu, kterou již slyšely mnohokrát.

Žáci mají paní učitelku velmi ve velké oblibě, o čemž svědčí i to, že jsem některé z nich viděla při náhodném setkání učitelku objímat a líčit jí, jak se mají. Skoro všechny děti ji na chodbách zdraví pokřikem „*Hello, teacher!*“ Učitelka má podle mého názoru ve třídě velkou autoritu, která se projevuje tím, že pokud žákům nějakou činnost (hraní si, svačení) zakáže, žáci už se jí neopovážejí opakovat a ani s ní o tom nediskutují.

ZŠ WALDORFSKÁ

Datum: 7. 4. 2011

Téma hodiny: opakování čísel 1-20, opakování barev, prezentace nové básně

Pomůcky: flétna, xylofon, třídní maskot Elfie, prstová loutka slona

ÚVODNÍ ČÁST

Hodina anglického jazyka začíná zazvoněním na malý zvoneček a poté je uvedena píseň *Good Morning*, kterou nejprve učitel hraje na flétnu a poté ji společně se žáky zpívá.

Good Morning, good morning

Good morning to you

Good morning, good morning

And how do you do?

Poté bez jakéhokoli vysvětlování přechází k rituální básni *God Made the Sun*, která je propojena s názornými pohyby těla. Žáci jsou klidní, nikdo v této části neruší a všichni spolupracují. Učitel se poté rozhlédne po třídě se slovy „*Who is not here?*“ a žáci mu hned líčí, kdo dnes chybí a proč. Poté si učitel převezme třídního maskota Elfieho od Kristiána, který ho měl půjčený minulý týden a česky se jej ptá, jak se u něj Elfie měl a co spolu dělali.

OPAKOVACÍ ČÁST

Žáci jsou vyzváni, aby se postavili a všichni společně s učitelem počítali do deseti a zároveň na každé číslo tleskli. Učitel toto příklad počítání obměňuje několika způsoby – například počítají jen dívky, jen první řada, žáci počítají velice pomalu, atd. V další části učitel se žáky zpívá píseň *How many fingers* s obměnou *How many taps*, kdy mají děti vykřiknout počet prstů, které jim ukáže, potažmo počet úderů na xylofon. Poté následuje sborové počítání od jedné do pěti, kdy učitel postupně ukazuje na žáky a ten, na kterého padlo číslo pět, si může sednout. Tato část je ukončena hrou na uhodnutí čísla. Učitel vybere jednoho žáka, který má za úkol napsat zezadu na tabuli myšlené číslo od 1 do 20 a zbytek třídy jej hádal. První dítě však pravidla hry ani po několikerém vysvětlení v angličtině nechápe, proto mu hra musí být osvětlena česky.

ČÁST PÍSNÍ A PREZENTACE NOVÉ BÁSNĚ

Učitel vytáhne z tašky plyšovou myš jako motivaci pro nadcházející píseň *Hickory Dickory Dock* a společně s jednotlivými řadami zpívá všechny čtyři sloky písně (zde bych poznamenala, že ačkoli čtvrtá sloka dělala žákům před týdnem velké problémy, tento den ji již všechny děti zpívají bez zaváhání). Žáci v průběhu zpěvu začali být velice neklidní a ruší hodinu. Učitel proto využije momentu překvapení a ukáže dětem ruku, ve které něco drží. Děti zpozorní a začnou hádat, co v ní asi má. Učitel dětem napoví, že je to zvíře a postupně vyřazuje ta, která děti znají (*It's not a dog, it's not a monkey*). Děti začínají přecházet do češtiny a nakonec zvíře uhodnou. Učitel na správnou odpověď reaguje slovy „*Do you think it's SLON? Yes, it's an ELEPHANT.*“ Poté společně se žáky nové slovo několikrát zopakuje a děti naučí novou báseň spojenou s pohyby těla *Elephant*

Elephant walks like this and that – nápodoba těžké chůze slona

He's terribly tall, he's terribly fat – ruce ukazují jak je slon vysoký a tlustý

He's got no fingers, he's got no toes – ruku sevře v pěst a zavrtí hlavou, poté ukáže na chodidla a znovu zavrtí hlavou

But goodness gracious, what a long long nose! – sprásknutí rukou a nápodoba sloního nosu

Učitel básně nejprve žákům dvakrát předvede sám, poté ji společně se žáky přeřikává po kratších úsecích a při dalších interpretaci se již většina žáků snaží zapojit. Poté společně básně ještě dvakrát opakují.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE

V další části hodiny probíhá oblíbená aktivita pohyby dle pokynů učitele. Mezi používané pokyny patří například *zavři oči, zaluskej prsty, stoupni si na lavici, pošli polibek*. Použití metody *Total Physical Response* děti velice zaktivizuje, některé začnou běhat po třídě a zlobit, proto učitel na konec užívá básně *Point to the window*, při které jsou žáci naučeni se zklidnit a na jejím konci již sedí všichni spořádaně v lavicích a soustředí se na učitele.

Point to the window, point to the door - ukáže na okno, ukáže na dveře

Point to the ceiling, point to the floor - ukáže na strop, ukáže na podlahu

Clap your hands together, one, two, three - třikrát zatleská

Now sit down and look at me - posadí se a potichu sleduje na učitele

TICHÁ POŠTA

Hra probíhá po řadách. Učitel vždy krajním žákům ukáže kartičku určité barvy, jejíž příslušný anglický ekvivalent mají sdělit dalšímu v řadě. Poslední má za úkol vyběhnout a příslušné barvy se kdekoli ve třídě dotknout. Podle mého názoru měl učitel před touto aktivitou procvičit jednotlivé barvy, občas se stávalo, že již první žák spletl název ukázané barvy.

OPAKOVÁNÍ

Učitel ještě se žáky dvakrát zopakuje nově naučenou básně o slonovi a potřetí záměrně při klíčových slovech odmlčí a nechá žáky, aby je sami doplnili. Poté

společně zpívají píseň *Five Little Ducks*. Pouze v lavici, ačkoli jindy je propojena s pohybovou hrou na koberci.

KONEC HODINY

Na konci hodiny si učitel bere do náruče maňáska Elfieho a ptá se ho, o kom si myslí, že dnes pracoval nejlépe. Postupně anglicky žákům odhaluje totožnost nejpilnějšího žáka slovy „je to dívka, má dlouhé hnědé vlasy a dnes má na sobě žluté tričko“ a děti hádají, kdo je to. Jazyková činnost pro dnešní den končí rituální básní *Down is the Earth*. Hodina je ukončena opět zazvoněním učitele na zvoneček.

ANALÝZA HODINY

Hodina ve waldorfské škole proběhla podle struktury hodiny popsané v teoretické části s velkým množstvím použitých aktivit. V hodině byla zařazena rytmická část a dětem bylo poskytnuto mnoho podnětů, ve kterých se mohly spolehnout na rytmizaci a rým v jazyce. Učitel na žáky mluví pouze anglicky pouze s výjimkou úvodní části, kde se ptá Kristiána na týden s maskotem a poté, když při hře na myšlené číslo děti pokyny v angličtině nepochopily. Hodiny jazyka ve waldorfské škole jsem navštěvovala i před touto modelovou hodinou, ale neustále mne pozitivně překvapuje, kolik básní a písní a na jaké úrovni v anglickém jazyce zde takto malé děti ovládají. Zejména mne překvapila úvodní rituální báseň *God Made the Sun*, která je podle mého názoru pro takto malé děti velmi náročná.

V opakovací části při aktivitě *How many fingers* se mi líbila reakce jednoho ze žáků, který po několikerém zazpívání vytvořil větu „*How many Elfies can you see?*“ Ačkoli tím vyrušoval vyučování, bylo zde vidět, že nad tímto samostatně uvažoval a kreativně vytvořil vlastní (a správnou) obměnu písně. Při TPR bylo zařazeno velké množství pokynů, které však žákům nedělalo problém. Učitel tento den nově zařadil pokyn *send a kiss*, který dětem ukázal pomocí neverbální komunikace.

Žáci si osvojili nové slovíčko *elephant*, které učitel prezentoval zajímavou formou, kdy do anglické věty „*Do you think it is...*“ včlenil české slovo „slon“, na

což děti reagovaly kýváním hlav a poté větu zopakoval celou anglicky. „*Yes, it's an ELEPHANT*“ a někteří ze žáků automaticky nové slovo zopakovali, aniž by k tomu byli vyzváni.

Děti mají učitele velmi rády a baví je aktivity, které pro ně připravuje. Neustálé střídání aktivit zabraňuje ztrátě pozornosti u většiny dětí. Dva chlapci se při hodině zvedli z místa a šli si hrát. V tu chvíli zasáhla asistentka, která je vrátila zpět na místo. Žáci se při hodině často baví, a pokud to týká výuky a neruší tím ostatní, učitel je nechá.

8.2 RITUÁLY

Jak jsem již psala v kapitole 3.3.2, zařazení rituálů do výuky je pro takto malé děti velkým přínosem. Rituály poskytují žákům pocit důvěry, že stejná aktivita se bude opakovat vždy ve stejné části hodiny, a protože se opakuje každou hodinu, v rituálech vázaných na básně a písně se žáci rychle naučí jejich texty a nebojí se přidat do jejich prezentace. V obou školách jsem zaznamenala podobnost některých rituálů, avšak podle mého očekávání se jich ve waldorfské škole vyskytovalo více.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

V této škole jsem pozorovala menší zapojení rituálů, avšak i zde si je učitelka vědoma jejich důležitosti a snaží se je do hodin jazyka zařadit. Žáci si sami zautomatizovali zvyk po otevření dveří povstat a učitelce zazpívat úvodní píseň *Hello Norah*. Často se stávalo, že pokud jsem do třídy dorazila ještě před příchodem učitelky, žáci píseň zazpívali pro mne a poté ji znovu zpívali i své učitelce.

Hello, Norah, hello, Brill

Hello, octopus, what's your name?

Hello, seahorse, hello, fish

Hello, everyone, what's your name?

Po úvodní písni se učitelka žáky vítá slovy *Hello, children*, na což jí děti odpovídají *Hello, teacher*. Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, děti tento pozdrav vyžadují, i když učitelku náhodně potkají o přestávce na chodbě. Dalším rituálem byla prezence žáků, kdy se děti ohlašovaly slovem *Yes* a nepřítomné žáky oznamovaly slovem *No*.

Rituálem na konci, který si opět zautomatizovaly samy děti, bylo zpívání obměny úvodní písně *Goodbye Norah*. Bohužel však pro tento rituál často učitelce nezbyl čas. Děti tuto píseň zpívaly až většinou v průběhu jejího odchodu ze třídy.

ZŠ WALDORFSKÁ

Ve waldorfské škole hrají rituály ve výuce neopomenutelnou roli. Jak jsem již zmínila v kapitole Pomůcky, učitel pro navození atmosféry pro práci doprovází na počátku hodiny hrou na flétnu žáky při písni *Good Morning*. Na tuto úvodní píseň plynule navazuje duchovně laděná průpověď *God Made the Sun*, která je spojena s pohyby rukou.

God made the sun and God made the tree - ruce naznačí kulatý tvar slunce a tvar stromu

God made the mountains and God made me - ruce ukazují tvar pohoří a poté ukáží na samotné dítě

I thank you, oh God, for the sun and the tree - ruce naznačí kulatý tvar slunce a tvar stromu

For making the mountains and for making me - ruce ukazují tvar pohoří a poté ukáží na samotné dítě

Po úvodním rituálu následuje vzájemné přivítání slovy *Good morning, dear children, Good morning, teacher* a nastupuje opět prezence přítomnosti žáků, která probíhá stejným způsobem, jakým jsem jej popsala v ZŠ Matice školské. Podle mého názoru je určitým rituálem i zapojení třídního maskota Elfieho, kterého má každý týden půjčeného nejpilnější žák. Učitel práci s touto loutkou užívá každou hodinu, kdy se ptá žáka, který jej měl půjčeného minulý týden, co s ním dělal a na konci každé hodiny mu Elfie „našeptává“, ke kterému žákovi by si přál jít dnes a

učitel jeho přání žákům anglicky zprostředkovává. Každá hodina anglického jazyka je ukončena společnou rituální básní *Down is the Earth*, která žákům jednak oznamuje konec hodiny a také slouží jako prostředek ke zklidnění žáků.

Down is the Earth, up is the sky

Here are my friends and here am I

Bye bye, dear children

Bye bye, teacher

8.3 HRY VE VÝUCE

V obou školách jsem zaznamenala užití velkého množství her na podporu jazykových dovedností. V tomto věkovém období je hra stále nejpřirozenější metodou, jak si osvojit cizí jazyk, žáky jejich hraní velice baví a nevědomky si tak osvojují správnou výslovnost, získávají *chunks* v podobě pokynů učitele a zkvalitňují si dovednost poslechu či mluvení. Do této kapitoly zařadím hry, které se ve výuce obou učitelů vyskytovaly nejčastěji a do použitých her v ZŠ Matice školské zařadím i jednu z her, kterou jsem žáky naučila já.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

Jednou z nejčastějších her, kterou jsem v této škole zaznamenala, byla hra *Line*. Tato hra také sloužila k opakování a upevňování slovní zásoby a rozvoji poslechu. Učitelka vybrala čtyři až šest žáků, vyzvala je, aby se postavili nad křídou nakreslenou čáru (zbytek třídy stál v kruhu kolem nich) a žákům sdělila, co které polovina znamená (např. nalevo od čáry byla *Zvířata* a na pravé *Barvy*). Poté řekla anglické slovo a úkolem dětí bylo skočit na příslušnou stranu. Žáci si sami od sebe osvojili zvyk dané slovo přeložit do češtiny a při skoku jej vykřiknout. Hra rozvíjí dovednost třídít slovní zásobu podle témat (*Barvy, Číslo*), schopnost postřehu a schopnost překladu.

Pro opakování nově naučené slovní zásoby učitelka často s dětmi hraje hru na běhání za obrazovými kartami, které uchytí lepicí gumou na nábytek do třídy. Prvním pokynem pro žáky je schovat si školní brašny, aby se zabránilo úrazu. Poté vybere dvě nebo tři děti, které na anglicky vyslovené slovo vyběhnou a jejich úkolem je dotknout se příslušné karty. Hra končí úklidem, kdy učitelka posílá jednotlivé děti pro kartičky pomocí pokynu „*Bring me...*“ Pokud učitelka vidí, že žáci jsou toho dne příliš aktivní a hrozí, že by v průběhu hry mohlo dojít k úrazu, vydá pokyn, že za kartami nesmějí běhat a musejí se k nim dostat pouze rychlou chůzí. Tato hra rozvíjí nejen dovednost poslechu a opakování slovní zásoby, ale také si při ní žáci nevědomky osvojují pokyn *prines mi* a zvyšuje se rychlost reakce. Děti si neuvědomují, že si opakují slovní zásobu, protože mohou při této hře pohybovat po třídě.

Při své praxi jsem žáky se žáky procvičovala téma *Barvy* a při té příležitosti je naučila hru *Mr. Stork lost his cap*, která je anglickou obdobou hry Čáp ztratil čepičku. Tato hra slouží k opakování a upevňování slovní zásoby na téma *Barvy* a rozvíjí schopnost poslechu a reakce. Žáci se na můj anglický pokyn měli kdekoli ve třídě dotknout příslušné barvy. Hra měla podle mého názoru velký úspěch, protože se podobá hře, kterou děti hrají i mezi sebou na hřišti. Po několika úvodních hrách si děti osvojily průpovídku „*Mr. Stork lost his cap and his cap was...*“ a prosily mne, aby ji mohly samy říkat. Z vlastní zkušenosti dodávám, že je vhodné žáky upozornit, že ačkoli zadanou barvu může mít učitel na sobě, nesmějí se jej dotýkat. V praxi často docházelo k vzájemnému odstrkování a hádkám typu „jdi pryč, já se paní učitelky dotkl první.“

ZŠ WALDORFSKÁ

V pozorovaných hodinách jsem často viděla učitele hrát se žáky hru *Touch something*, při které se učitel otočil, odpočítával čísla od deseti a žáci měli za úkol se dotknout čehokoli, co mělo barvu, kterou učitel řekl. Poté pro zpestření hry číslo postupně snižoval, případně počítal úmyslně rychleji, což do hry přineslo humorný

prvek. Hra rozvíjí dovednost poslechu a porozumění. Zábavný prvek zkrácení doby pro vykonání pokynu slouží také k udržení pozornosti a rozvoji reakce.

Aktivita, kterou děti mají dle mého názoru ve velké oblibě, je tichá pošta, kdy učitel rozdělil třídu podle řad. Všichni kromě prvních dětí se otočily k oknu a učitel buď pošeptal, nebo ukázal prvnímu žákovi, jaké slovo má poslat. Žáci si informaci předávali dále a poslední měl za úkol vyběhnout a ve třídě se dotknout příslušné věci. Hra na tichou poštu rozvíjí schopnost poslechu, dovednosti předat informaci v nezměněné podobě a také napomáhá k posílení pocitu spolupráce. Na rozdíl od ZŠ Matice školské jsem zde pozorovala menší zapojení soutěživých her a převládaly hry, kdy spolu žáci v týmu spolupracovali.

9. ROZVOJ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Jak jsem psala již v teoretické části, v prvním ročníku by se vyučující měli zaměřovat nejvíce na rozvoj dovedností poslechu a mluvení. Podle mého názoru se oba vyučující z pozorovaných škol dostatečně rozvoji těchto dovedností věnují a snaží se svým hlasovým přednesem, dobrou výslovností, srozumitelnými pokyny a volbou aktivit u žáků probudit zájem o cizí jazyk. Při aktivitách rozvíjejících dovednost mluvení se snaží překonat u žáků tiché období, avšak nenutí je mluvit, pokud nechtějí.

9.1 POSLECH

Rozvoj poslechových dovedností patří ve výuce anglického jazyka u nejmladších dětí k nejdůležitějším dovednostem osvojování jazyka, a proto jsem se na něj ve svém pozorování zaměřila. U vyučujících nejprve stručně popíši využití anglického jazyka v hodinách a celkový dojem a poté některé z použitých aktivit rozdělím dle modelu Ytrebergové a Scottové (viz kapitola 4.1).

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

Paní učitelka se snaží maximálně využít anglický jazyk ve výuce. Většina pokynů týkajících se organizace třídy, pokárání i pochvaly je prezentována v cizím jazyce s velkou snahou porozumění usnadnit dalšími prostředky, jako jsou neverbální komunikace, obrazové karty nebo kresba na tabuli. Paní učitelka je někdy nucena přejít do mateřského jazyka, například pokud dojde k vážnějšímu kázeňskému přestupku (v jedné z pozorovaných hodin jeden z chlapců uhodil spolužačku a učitelka reagovala slovy „dej mi notýsek“), pokud potřebuje děti motivovat k nové aktivitě (zahrajeme si divadlo) nebo se žákům snaží usnadnit osvojování si nové slovní zásoby (máš *four* a když přidáš *teen*, máš z toho *fourteen*). Podle mého názoru jsou některé pokyny zbytečně zadány v českém jazyce (*budeme zpívat hodně nahlas, budeme opakovat anglickou abecedu*), avšak těchto případů není mnoho. Paní učitelka dle mého názoru žákům poskytuje dostatečný jazykový vklad a svou výslovností angličtiny žákům dává dobrý model pro nápodobu správné výslovnosti. Velice se mi líbilo, že pokud mají žáci zájem a téma je aktuální, snaží se v daných tématech žákům rozšiřovat slovní zásobu a nedrží se striktně slovní zásoby nabízené učebnicí. V jedné z náslechovéch hodin v červnu žáci slyšeli nahrávku, která se odehrávala na pláži, kde jedním z nových slovíček byly plovací rukávky. Žáky při této příležitosti zajímalo, jak by mohli říci plovací kruh (*swimming float*), který mají doma. Paní učitelka proto pro ně příslušné slovo vyhledala ve slovníku na internetu.

Paní učitelka používá v hodinách poslech nahrávek z učebnice *Brilliant Fun 1* a s ním spojené aktivity. Podle dělení Ytrebergové a Scottové (1990) vyučující používá poslechové aktivity typu poslech pro získání informace. Pokud je nahrávka spojena s komiksem, projde jej před samotným poslechem s dětmi obrázkem po obrázku a ptá se jich, kolik je zde postav, jaká zvířátka vidí a jakou mají barvu. Poté dětem prezentuje neznámá slovní spojení. V náslechové hodině jsem například pozorovala následující konverzaci:

Učitelka: „Už jste se někdy báli, že se utopíte? Jak bys řekl, že se bojíš?“

Děti: „HELP!“

Učitelka: „To až když se topíte, ale jak řeknete: Já se bojím?“

Děti: nevědí

Učitelka: „*I am scared. Repeat it.*“

Děti: „*I am scared.*“

Učitelka: „*Well done! Now, only this row.*“ (pomocí hry na ozvěnu zopakovala novou frázi s každou řadou)

Poté žáky vyzvala, aby si prstem ukazovali na jednotlivé obrázky v komiksu, a pustila jim po částech nahrávku. Poté ji přehrála ještě jednou a nakonec si společně se žáky o komiksu povídali (autentický přepis konverzace z hodiny):

Učitelka: „Jak *fish* představila *octopus* ty, co jsou ve vodě?“

Děti: „*This is my sister, this is my brother.*“ (poté žáci sami začali zpívat píseň *This is my...*)

Učitelka: „*Excellent!* Tak a teď už je *fish* ve vodě a *octopus* tam bojí jít. Co říká *octopus*? Dnes jsme se to naučili.“

Děti: nevědí

Učitelka: „*I am... I am sca...*“

Děti: „*I am scared!*“ (několik žáků začalo zpívat *This is my scared*) (SIC)

Z výše uvedené konverzace vyplývá, že se učitelka snaží žákům usnadnit porozumění za pomoci mísení obou jazyků, které mělo v obou třídách velký úspěch. Učitelce napomohlo vyjádřit zamýšlené otázky bez užití slov, která děti ještě neovládají (a podle mého názoru i ušetřit čas) a žákům těmto otázkám porozumět. Žáci si sami uvědomili podobnost vět týkajících se představení se s písní, kterou se naučili předchozí hodinu a několik žáků se snažilo do této písně tvořivě (ačkoli nesprávně) aplikovat nově naučené slovo *scared*. Jako další poslechovou aktivitu pro

získání informace paní učitelka užívá poslech nahrávek, podle kterých mají žáci vybrat správný obrázek a zakroužkovat jej.

Do aktivit typu poslech vyžadující reakci patří instrukce žákům, tj. pokyny typu *utvořte kruh, přines mi obrázek kočky* a také použití metody *Total Physical Response*, kterou paní učitelka zařazuje na začátek hodiny pro psychickou přípravu žáků na hodinu jazyka nebo ji užívá ke konci hodiny, kdy je všechna práce splněna, případně jsou žáci vyčerpáni předchozími aktivitami. Do souboru pokynů TPR používaných v obou třídách na ZŠ Matice školské patří například *zavři oči, předved' žábu, zadupej* nebo *zatleskej*.

Paní učitelka pro výuku nové slovní zásoby a frází užívá hru na ozvěnu (aktivita typu „poslouchej a opakuj“), která spočívá v tom, že dané slovo či frázi řekne a děti mají za úkol toto zopakovat.

ZŠ WALDORFSKÁ

I v ZŠ waldorfská jsem ze strany pana učitele zaznamenala maximální využití anglického jazyka. Víceméně všechny pokyny nutné pro organizaci třídy (*sit down*), pochvaly (*well done*) či pokárání (*finish your snack*) probíhají v anglickém jazyce, případně jsou vysvětleny znovu s pomocí neverbální komunikace či pomůcek. Podle mého názoru pan učitel věnuje velké úsilí tomu, aby nemusel pokyn říci v českém jazyce, a proto je ochoten neznámé či nepochopené slovo interpretovat několika různými způsoby. V pozorovaných hodinách jsem zaznamenala minimální užití českého jazyka. Česky se pan učitel pouze ptá na začátku hodiny dítěte, které mělo za odměnu půjčeného třídního maskota, co s ním dělal a mateřským jazykem také pan učitel řešil některé z větších kázeňských prohřešků (v jedné z náslechovéch hodin jeden z hochů opakovaně vstával ze svého místa, dráždil ostatní děti a nakonec jedno z dětí uhodil). Podle mého názoru má učitel vynikající výslovnost v anglickém jazyce, která byla nejspíše zdokonalena ročním pobytem ve Velké Británii a která dětem poskytuje výborný vzor pro nápodobu a také pokyny jsou zadány srozumitelným jazykem s dobrou volbou slov napomáhající žákům k porozumění.

Z poslechových aktivit vyžadujících reakci žáků pan učitel užívá metodu *Total Physical Response*, ve které užívá velký počet pokynů. Do série pokynů používaných na ZŠ waldorfská patří například *postav se na lavici, zamávej na rozloučenou, zatřes hlavou, ukaž na koberec*. Líbilo se mi, že některé pokyny nejsou zadány příliš jednoduše (*skákej*), ale učitel je úmyslně ztěžuje tak, aby žáci museli rychle přemýšlet, co mají dělat (*skákej po levé noze*). Žáci s těmito pokyny nemají problém, protože metodu TPR vyučující používá každou hodinu. Také všechny instrukce nutné pro organizaci třídy (*sedni si na koberec, buď potichu, rozdělte se do dvojic*) patří do aktivit, které vyžadují určitou reakci žáka. V souladu se zásadami waldorfské metody pan učitel neuvádí magnetofonové nahrávky nebo video, avšak žáci nejsou ochuzeni o vyprávění v cizím jazyce a s ním spojený poslech pro získání informací. V jedné z následových hodin jsem pozorovala interpretaci pohádky *Goldilocks and the Three Bears*, kterou pan učitel vyprávěl žákům za pomoci obrázků v knize, které dětem usnadnily porozumění. Více se o vyprávění této pohádky zmiňuji v kapitole 9.1.1. Dalším příkladem poslechu pro získávání informace je rituál předávání třídního maskota Elfieho nejpilnějším žákovi. Pan učitel „naslouchá“ maňáskovi, který celou dobu „pozoroval“ hodinu a postupně odhaluje nejšikovnějšího žáka. I toto slouží jako poslechová aktivita, protože žáci mají za úkol podle daných indicií (*má zelené tričko, má černou sukni, má hnědé vlasy*) uhodnout, kdo to dnes bude. Ačkoli žáci nemusejí slova jako *tričko* či *sukně* znát, hledají po třídě alespoň zmíněnou barvu, kterou spojí s neznámým slovem a i tak si osvojují novou slovní zásobu.

9.1.1 Vyprávění příběhů

V obou školách jsem pozorovala určité zapojení vyprávění příběhů do výuky. Podle mého názoru si oba učitelé uvědomují velký význam prezentace pohádek a příběhů pro tuto věkovou kategorii a snaží se je ve své výuce využít. Podle očekávání se vyprávění příběhů odehrává častěji na waldorfské škole, ale i na škole státní jsem jej v následové hodině měla možnost vidět.

MATICE ŠKOLSKÉ

Za dobu mých náslechů jsem neviděla prezentaci pohádky, která by byla vyprávěna přímo paní učitelkou. V jedné z náslechových hodin však paní učitelka pustila žákům na počítači CD-ROM se zjednodušenou verzí Brémských muzikantů a po poslechu společně rozebírali, co se v pohádce stalo, kolik a jaké postavy se tam vyskytovaly.

Podle mého názoru jsou pohádky vyprávěné přímo učitelem pro žáky vhodnější, protože je jim vyprávěna člověkem, kterého přímo znají a důvěřují mu, což je podobné vyprávění rodičů před spaním. Na druhou stranu je však dětem pohádka na digitálním médiu zprostředkována rodilým mluvčím, což jim poskytuje vynikající model pro osvojení si správné výslovnosti.

ZŠ WALDORFSKÁ

V ZŠ waldorfská jsem pozorovala využití propojení jazyka s pohádkami alespoň jednou do měsíce.

Učitel začíná poslech cinknutím do xylofonu, aby si žáci uvědomili, že nadchází čas pro vyprávění. Ne všechny děti na něj hned zareagují a ze začátku je učitel i asistentka musí uklidnit. Jakmile si však žáci uvědomí, že jim bude vyprávěna pohádka, brzy se utiší a při úměrné době poslechu se soustředí na příběh. V náslechové hodině jsem slyšela pohádku *Goldilocks and the Three Bears*. Učitel vyprávěl příběh a postupně otáčel stránky v knize tak, aby děti byly schopny zaznamenat obrázky, které jim napomáhají k porozumění pohádky. Učitel dělal pauzy ve vyprávění tak, aby děti měly čas k pochopení a také různým způsobem měnil hlas (různě zabarvený hlas pro medvědy, vysoký hlas pro Goldilocks), což děti velice bavilo, smály se a snažily se učitele napodobit. Na konci pohádky se učitel dětí ptal, jaké byly v příběhu postavy, co se v pohádce odehrálo, a děti se snažily učiteli sdělit, co všechno si pamatovaly. Podle mého názoru vyprávění žáky velice bavilo a aktivizovalo. Po hodině jsem je zaslechla si o pohádce povídat, případně sdělovat ostatním, že pohádku již slyšely v češtině, kdy jim ji vyprávěli rodiče.

Pohádku zprostředkovanou CD-ROMem či videem jsem na této škole nepozorovala. Podle Dvořákové (2011) se ve waldorfském školství používá elektronických médií minimálně, protože jejich využití brzdí rozvoj fantazie a omezuje zprostředkování smyslového zážitku.

9.2 MLUVENÍ

Taktéž výuka mluvení je jednou z nejdůležitějších dovedností osvojování cizího jazyka. Poté, co se žáci seznámili s poslouchanou verzí anglického jazyka, přistupuje se výuce k osvojování si dovednosti mluvení. Zpočátku jen ve formě produkce básní, písní a naučených vět a později i interakce v podobě otázek a odpovědí. V této kapitole rozdělím rozvoj dovednosti mluvení u obou škol dle poznámek z přednášek *Lengua Extranjera y Su Didáctica* na Universidad de Castilla - La Mancha ve Španělsku a podle Ytrebergové a Scottové (1990).

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

V ZŠ Maticy školské probíhá výuka osvojování dovednosti mluvit anglicky hromadnou, skupinovou i individuální formou. Individuální forma probíhá pouze na základě dobrovolnosti, například učitelka zvedne obrázek zvířete s otázkou „*What's this?*“ a vybere některého z hlásících se žáků, které příslušné slovo řekne. Žáci, kteří se nehlásí, nebývají vyvoláváni, ale podle vlastních zkušeností se u déle probíraných témat hlásí celá třída. Dalším příkladem individuálního mluvení v anglickém jazyce jsou tzv. *unanalysed chunks*, které žáci používají bez hlubšího porozumění jednotlivých slov, například v žádosti *Can I go to the toilet?* V pozorovaných hodinách jsem také zaznamenala užití soutěživých her, kdy žák postoupil o lavici dále, pokud byl první, který řekl správný anglický ekvivalent slova, který učitelka řekla česky, nebo žáci hráli tichou poštu, kdy proti sobě závodily poloviny třídy a šeptem si předávaly anglické slovo – poslední žák v řadě jej měl vyslovit nahlas. Žáky tyto hry podle mého názoru velice bavily a pokaždé učitelku přemlouvaly, aby

hru mohli hrát znovu, případně se jí již na začátku hodiny ptaly „*jestli zase budeme hrát na tichou poštu.*“

Po probrání tématu *Moje rodina* a struktury *This is...*“ měli žáci za úkol donést si fotografii své rodiny a poté ostatním žákům předvést, kdo je kdo. Ne všichni žáci však z této aktivity byli nadšeni, o aktivitu neměli zájem a učitelka po chvíli (nejspíše také pod časovým tlakem) po žácích nevyžadovala, aby větu začínali slovy *This is....* Proto mnoho dětí svoji prezentaci předvedlo slovy: „*Mum, me.* Jedna z dívek si přinesla fotografii, na které byli kromě členů rodiny i pes a kočka, které třídě také popsala (*This is my mum, this is me, this is my cat, this is my dog*). Tím se v podstatě dostala na další stupeň osvojování si jazyka dle Dunnové (1990), kdy již byla schopna vytvořit obměnu věty na základě dříve získaných znalostí.

Mluvené aktivity probíhající skupinovou formou jsem zaznamenala v průběhu svého pozorování minimálně, pouze v případě opakování či upevňování nové slovní zásoby pomocí hry ozvěnu, kdy dané slovo nebo frázi opakovaly pouze dívky či pouze chlapci nebo jen jedna řada.

Co se týče hromadné formy, učitelka se žáky pokaždé na začátku hodiny opakuje aktuální slovní zásobu pomocí hry na ozvěnu a aby jim neustálé opakování stejných slovíček zpestřila, žáci mají na její pokyn za úkol šeptat, křičet, tlesknout, dupnout. Učitelka je názoru, že slovní zásobu je nutné neustále dokola opakovat mnoha různými způsoby, ať už jde o pantomimu, hru na ozvěnu, jazykové hry tak, aby si žáci neustále novou slovní zásobu připomínali. Hromadnou formou probíhá i interpretace básní (*ABC*), písní (*Old McDonald*) či písní spojených s pohybem těla (*Incy Wincy Spider*).

ZŠ WALDORFSKÁ

V ZŠ waldorfská probíhá většina aktivit hromadnou formou, avšak učitel se snaží postupně zapojovat i více individuálních aktivit. Hned v úvodní části hodiny žáci společně s učitelem hromadně počítají do určeného čísla. Po každých deseti odříkaných slovech učitel mění doprovodnou aktivitu, např. počítají jen dívky, jen první řada, na každé číslo tlesknou, počítají vestoje na lavici. Žáky tato aktivita

velice baví, avšak některé chlapce podle mého názoru zaktivizuje natolik, že je potom pro učitele velmi těžké je přimět k soustředění. V hromadných aktivitách ve waldorfské škole jsem pozorovala mnohem větší zapojení básniček a písniček, které jsou pro tuto věkovou kategorii velice vhodné jako metoda nácvičku jazyka než v ZŠ Matice školské. V podstatě celá hodina je postavena na aktivitách, básních a písních založených na rýmu a rytmu – ať už se jedná o rozpočítadla (*Eenie Meenie*), rituální průpovědi (*God Made the Sun*), jazykové hry (*Penny is hidden*), básně spojené s pohybem (*Elephant*) nebo jazykové hry propojené se zpěvem a pohybem (*Five Little Ducks*).

Skupinovou formu procvičování mluvení jsem v průběhu svého pozorování zaznamenala málo, většinou šlo o opakování básní, kdy daný úsek společně interpretovala skupina žáků v jedné řadě lavic.

Co se týče individuální formy, v pozorovaných hodinách učitel ukazoval kartičky a žáci na základě dobrovolnosti vykřikovali příslušné barvy a individuální formou probíhá i počítání jeden po druhém do deseti. V jedné z náslechovéch hodin jsme společně s asistentkou pomáhaly učiteli v prezentaci nové látky a napomáhání osvojení si oblasti interakce. Žáci se shromáždili vzadu ve třídě na koberci a pozorovali náš model, jak se vzájemně pozdravit a sdělit si, kolik je nám let. Poté jsme žáky vyzvali, aby se k nám přidali, a dále jsme jim napomáhali, případně sami vyzvali k „rozhovoru“ nesmělejší žáky. Ne všechny děti se však zapojily s nadšením a některé se nechtěly zapojit vůbec. Toto však mohlo být způsobeno zařazením této aktivity až na konec hodiny, kdy již děti byly unavené.

V kapitole mluvení není možno opomenout vliv waldorfského propojení výuky anglického a německého jazyka již od prvního ročníku. V náslechovéch hodinách jsem v hrách na téma *Barvy* pozorovala interferenci jednotlivých slovních zásob; žáci mnohdy místo „blue“ vykřikovali „blau“. V žádné jiné aktivitě (např. počítání po jedné) jsem však tyto chyby nepozorovala. Je to pravděpodobně způsobeno malým množstvím individuálních aktivit, které však nemůžeme v první ročníku vynucovat a předpokládám, že ve vyšších ročnících se toto mísení slovních zásob vyskytuje častěji.

9.3 ČTENÍ A PSANÍ

Jak jsem psala již v teoretické části, výuka dovedností čtení a psaní by, podle odborníků, měla být zařazena až do třetího ročníku. Ve ZŠ waldorfská jsem nácvik těchto dovedností na rozdíl od ZŠ Matice školské nepozorovala.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ

Raný projev psaní a čtení písmen v anglickém jazyce jsem zaznamenala na ZŠ Matice školské, kdy učitelka došla s oběma třídami k tématu *Abeceda*. Na začátek s dětmi prošla českou abecedou a narazila na problém, že mnoho dětí ji ještě neovládalo, případně neznaly tvar v češtině zřídka užívaných písmen F, G, Q, W, které jim proto musela česky vysvětlit. Poté jako motivaci k anglické abecedě použila píseň *ABC* za pomoci nástěnné tabule s anglickou abecedou.

A, B, C, D, E, F, G

H, I, J, K, L, M, N, O, P

Q, R, S

T, U, V

W, X, Y and Z

Now I know your ABCs, next time won't you sing with me

Učitelka žákům při zpěvu ukazovala jednotlivá písmena na tabuli a vyzvala žáky, aby našli rozdíly mezi českou a anglickou abecedou.

Žáci nejprve hlásili nepřítomnost háčeků nad písmeny a poté, co jim učitelka napověděla, že tam jedno z českých písmen chybí úplně, si všimli, že anglická abeceda nepoužívá písmeno „CH“. Za pomoci hry na ozvěnu prošli výslovnost jednotlivých písmen a nakonec byli žáci schopni písmena rozpoznat a vyslovit. Žáky tato aktivita bavila, téměř každý chtěl být „*teacher*“ a ukazovat na písmeno, které

měla třída říci. Při další hře se žáci rozdělili do dvou zástupů a zahráli si tichou poštu, kdy učitelka pošeptala poslednímu v řadě písmeno a první jej měl napsat na tabuli. Poté následovala aktivita, kdy učitelka postupně zavázala několika dětem oči a do ruky jim vložila plyšové písmeno, které měli podle hmatu uhodnout. Nakonec všem žákům učitelka rozdala drátky a vyzvala je, aby daná písmena vymodelovali.

Další situací, kdy učitelka došla se žáky k psaní, bylo téma *Moje rodina*, kdy děti kreslily do učebnice svou rodinu a některé se samy od sebe snažily popsat jednotlivé členy. U většiny se objevoval fonetický přepis [Mam, Děd, Sistr, Mí]. Učitelka si této činnosti u žáků všimla, pochválila je za to, že se snaží a na tabuli jim napsala správné hláskování příslušných slov. V jedné z dalších aktivit se také učitelka pokusila zařadit hru na spojování názvů zvířat a jejich fotografií. Ačkoli předtím se žáky prošla výslovnost jednotlivých zvířat, děti si psanou verzi slova nepropojily s jejich vysloveným ekvivalentem a slovo *králík* stále četly jako [rabit]. Podle rozhovoru s učitelkou a vlastní praxe se výuka psaní a čtení v cizím jazyce zařazuje již do druhého ročníku v podobě přiřazování obrázků k názvům a obtahování vytečkovaných slov, avšak podle vlastní zkušenosti a pozorování podobné aktivity nejspíše v prvním ročníku nemají význam, protože žáci ještě nechápu rozdíl mezi psanou a čtenou verzí.

ZŠ WALDORFSKÁ

V ZŠ waldorfská jsem v náslechových hodinách nepozorovala nácvik dovedností čtení a psaní v hodinách anglického jazyka. Žáci o tyto dovednosti v pozorovaných hodinách neprojeví zájem. Podle Dvořákové (2011) jsou žáci schopni přepisu bez fonetických chyb až ve třetím ročníku. Proces čtení a psaní je na waldorfských školách rozložen do delšího časového úseku, kdy se žáci v prvním ročníku učí psát pouze velká tiskací písmena. Žáci musejí tyto dovednosti zvládnout nejprve v českém jazyce a proto k výuce psaní (popř. čtení) v prvním ročníku nedochází.

10. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Obě školy mají do svého Školního vzdělávacího programu zařazenu výuku anglického jazyka již od prvního ročníku. V ZŠ Matice školské i ZŠ waldorfská výuka cizího jazyka probíhá jedenkrát týdně. Cílem obou Školních vzdělávacích programů je seznámit žáky hravou formou se zvukovou a mluvenou podobou jazyka a utvořit v nich kladný vztah k cizímu jazyku, což je výborný základ pro studium v dalších ročnících. Žáci v obou školách se s jazykem seznamují v podobě básní, písní a dramatu. Témata v obou školách jsou podobná (*Číslo, Barvy*) a žáci se umějí představit, sdělit svůj věk, pozdravit a rozloučit se. Obě školy mají ve svém vzdělávacím programu zařazeny reálie Velké Británie.

ZŠ MATICE ŠKOLSKÉ: Anglický jazyk v prvním ročníku

Časová dotace

V 1. a 2. ročníku se vyučuje 1 hodina týdně jako volitelný předmět.

Obsahové zaměření předmětu

Předmět seznamuje žáky především se zvukovou podobou anglického jazyka. Žáci si osvojují základní jednoduchá slovíčka, struktury a vazby pomocí her, písniček, básniček, scének, dramatizace. Seznamují se s životem a kulturou dětí daného věku v jiných zemích.

Formy a metody práce

Ve vyučovací hodině je kladen důraz na činnostní charakter výuky – rozhovory, říkadla, písně, dramatizace. Pracuje se s názorným materiálem (obrázkové pexeso, maňásci, omalovánky) Využívá se didaktická technika – video, audiokazety, CD. Hodiny jsou zaměřeny výhradně na ústní projev. Místo písemného projevu žáci používají kresbu.

Dílčí výstupy

Žák vyslovuje správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby, rozumí jednotlivým cizím slovům, jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje. Pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace. Žák dovede odpovídat na jednoduché otázky. Dokáže se představit, pozdravit a rozloučit se s kamarádem a sdělit o sobě jednoduché informace. Získává základní informace o reáliích anglicky mluvících zemí.

Učivo

Slovní zásoba: *Čísla, části těla, barvy, číslovky 1 – 10, instrukce, zvířata, školní potřeby, členové rodiny.*

Gramatika: *Abeceda, jednotné a množné číslo, It's, I've got, I like, This is my.*

ZŠ WALDORFSKÁ: Anglický jazyk v prvním ročníku

1. období (1. – 3. ročník)

Výuka v prvním období je založena na „úplném ponoření“ do cizího jazyka, vychází z přirozené schopnosti napodobovat, která je základním principem učení až do devíti let. Zpěvem písní a recitací básní a říkadel, doprovázených gesty a mimikou, se děti seznamují s mluvenou formou daného cizího jazyka, s jeho charakteristickými zvuky a melodiemi. Ponoření do jazyka napomáhají také hry a dramatizace příběhů. Učitel se snaží vést výuku pokud možno jen v cizím jazyce. Přesné porozumění není v tomto období cílem práce. Důležitější je zprostředkovat dítěti intenzivní prožitek jazyka, jelikož nevědomě vstřebané obsahy budou vědomě vyzdviženy v pozdějších letech. Slovní zásoba se v tomto věku většinou nepřekládá, děti si slova, fráze a větné celky postupně osvojují z kontextu výuky. Také gramatické struktury jsou zatím užívány a procvičovány výhradně v kontextu, žáci je užívají na základě nápodoby, bez vědomého učení. Významným prvkem výuky je rytmus, ať už jde o rytmus prožívaný skrze jazyk nebo o rytmus vlastního vyučování. Rytmus v tomto věku výrazně podporuje paměť. Sborová recitace se střídá s recitací ve skupinách a spěje k samostatnému projevu jednotlivých žáků v krátkých dialogích, často inspirovaných básněmi nebo určitým tématem. Při rozhovorech se žáci seznamují se základními obraty

společenského styku, učí se reagovat na otázky a pokyny. Také vyprávění krátkých příběhů hraje, stejně jako v hlavním vyučování, už od 1. ročníku důležitou roli. Poslechem souvislého sdělení se děti učí sledovat proud cizí řeči a rozvíjí porozumění slyšenému textu. Obsah vyprávění často navazuje na témata v hlavním vyučování.

1. třída

V první třídě přijímají děti vše s nadšením, sympatiemi a otevřeností. Výchozím bodem výuky je napodobování sborovým zpěvem a řečí, většinou doprovázených gesty a mimikou. Děti by měly co nejdříve získat příležitost mluvit ve skupinách a také samostatně. Hlavními sloupy výuky je básnický formovaná řeč - rytmus a rým. Běžná řeč v próze, která se používá od začátku, je jiná. Velkou roli mají také hry. V nich se děti dostávají zcela do činnosti a k tomu náležejícím aktivitám. Velký význam má také vyprávění. Posloucháním se děti učí sledovat proud cizí řeči. K tomu se vytváří schopnost porozumět slyšenému textu. Na konci školního roku by toto měla většina dětí ovládat. Proto musí být látka často opakována a procvičována.

Dílčí výstupy

Rozumí jednoduchým pokynům a větám, přiměřeně na ně reaguje

Metody a formy práce

Verše, písně a pohybové hry (*these are my eyes, these are my toes*), prstové hry, hry v kroužku, jednoduché rozhovory a dialogy (rodina, přátelé) poslouchání a učení se zpaměti příběhům (pohádky a jiné) + malé dramatické scénky

Konverzace: Pozdravy, seznámení, reakce na otázky *How are you?, What's your name? What is it? What colour is it?*

Reálie: Život ve VB.

Slovní zásoba: *čísla 1- 10, 0, části těla, barvy, základní činnosti během dne, oblékání, základní zvířata*

Mezipředmětové vztahy: VV, ČJ, M, PV, HV, TV

11. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Hned na úvod bych chtěla říci, že oba učitelé používají moderní metody a zajímavé aktivity, které žáky velice baví. V obou školách jsem zaznamenala použití metod *Total Physical Response* a *Story-based Teaching*, které měly u dětí velký ohlas a pozitivním způsobem je oslovovaly.

HYPOTÉZA: Atmosféra v hodinách cizího jazyka ve škole státní a škole waldorfské bude odlišná.

Markantní rozdíl jsem zaznamenala v atmosféře v obou školách. V ZŠ Matice školské sedí žáci v lavicích, a pokud k tomu nejsou učitelkou vyzváni, ze svých míst se nezvedají. Také případné nepatřičné mluvení při hodině učitelka utíná v zárodku. V mém pozorování není možno opomenout dvě bilingvní dívky, které jsem měla možnost vidět při své průběžné praxi na ZŠ Matice školské v letech 2009/2010. Obě měly velmi plynňý anglický projev. Ačkoli mi přítomnost takovýchto dětí zpočátku připadala spíše nevýhodou a obávala jsem se možného rušení při hodině, po pohovoru s paní učitelkou jsem byla nucena změnit názor. Paní učitelka mi sdělila, že kladem těchto bilingvních dětí ve třídě je, že pokud nastane problém v porozumění, jedna z dívek může daný jev dovysvětlit, přiblížit realie anglicky mluvících zemí (v hodině před Velikonocemi dívka, která žila v USA, dětem vysvětlovala tradici *Easter Bunny*), a také, že informaci podanou spolužákem dítě uchopí snadněji. I toto ovlivnilo celkovou atmosféru třídy, často jsem viděla žáky, kteří něčemu nerozuměli, obracet se s dotazem rovnou na tyto dvě dívky.

Na ZŠ waldorfská při vyučování jazyka v první třídě je poměrně hluk, což je podle mého názoru způsobeno jednak volbou aktivit, kdy na ZŠ waldorfská tráví žáci větší procento času činností mimo lavici než na ZŠ Matice školské, užitím větší variace pokynů *Total Physical Response* (pokyn *postav se na lavici*) a také přítomností žáků s ADHD, kteří nevydrží sedět celou hodinu. Zejména jeden z těchto žáků tradičně vyrušoval každou hodinu a za každou cenu se na sebe snažil

upozornit. Podle mého názoru je tento chlapec velmi chytrý, avšak svým chováním naznačuje opak. Pokud mu nebylo vyhověno a nikdo si jej nevšímal, ubližoval ostatním dětem nebo se vztekal, že nebyl vyvolán. Jak jsem již zmínila, žáci se mezi sebou hodině baví, reagují na právě probíraná témata, přidávají své názory a postřehy. Pokud tím neruší výuku, učitel je nechá. V ZŠ waldorfská jsem zaznamenala častější užití rituálů a učitel na počátku každé hodiny se žáky přeříkáva průpověď, ve které se objevuje slovo Bůh (*God Made the Sun*). Podle mého názoru je zde také více zdůrazněno vzájemné přátelství a spolupráce než na ZŠ Matice školské.

HYPOTÉZA: Množství aktivit bude vyšší v ZŠ waldorfská.

Co se týče množství aktivit (jednotlivé činnosti při hodině), které vyučující při hodinách cizího jazyka používají, domnívám se, že jednoznačně vede ZŠ waldorfská, ve které se průměrný počet použitých jazykových činností (hra, zpěv, práce s pomůckami) pohybuje kolem deseti, zatímco v ZŠ Matice školské bývá použito kolem šesti až sedmi aktivit. Otázkou však zůstává, zda je neustálé střídání pro děti přínosné. Souhlasím s tím, že častá změna činnosti zabraňuje vzniku únavy a ztrátě pozornosti jednoduše proto, že se činnost neustále mění a žáci tak zažijí zábavnou stránku jazyka v mnoha variacích. Na druhou stranu je však možné, že neustálé změny způsobují, že se dítě paradoxně přestane soustředit, protože je „přehlceno“. Dalším aspektem k zamyšlení je, zda menší množství aktivit není přínosné právě proto, že mají žáci na jednotlivé hry více času a mohou si je užít.

Pan učitel v ZŠ waldorfská se jednoznačně ve své výuce spoléhá nejvíce na aktivity, které jsou založeny na rýmu, rytmu a melodii (*Mr. Red Is Very Fat, Five Little Ducks*). V průběhu náslechoých hodin jsem slyšela velké množství básní a písní, které, jak jsem již zmínila v analýze konkrétní hodiny na této škole v kapitole 8. 1, mne neustále překvapuje rozsahem zvládnutého repertoáru a, v případě úvodní duchovní básně *God Made the Sun*, i svou značnou náročností. Na druhou stranu paní učitelka na ZŠ Matice školské ve výuce používá více aktivit, které jsou podobné dětským hrám (Bingo, závod za obrazovými kartami, hra na šibenici) a do

své výuky zařadila rané projevy čtení a psaní, ke kterým v ZŠ waldorfská dochází až ve třetí třídě.

HYPOTÉZA: Častější užití pomůcek v hodinách a jejich větší variace na ZŠ waldorfská.

Co se týče užití pomůcek ve výuce, na státní škole paní učitelka pracuje s učebnicí, ze které čerpá náměty pro výuku a přidruženou kazetu používá pro aktivity založené na poslechu. V ZŠ waldorfská pan učitel učebnici nepoužívá. Domnívám se, že oba vyučující používají velké množství pomůcek usnadňujících porozumění. Ať už šlo o velmi zdařené užití třídního maskota na ZŠ waldorfská pro motivaci k učení i představení nové látky či mnohostranné využití obrazových karet, pro které paní učitelka na ZŠ Matice školské našla uplatnění téměř v každé hodině, žáky jejich používání bavilo a zpestřilo jim výuku. Oba učitelé však nezůstávají u klasických pomůcek a v hodinách jazyka jsem viděla i užití „obyčejných“ předmětů jako jsou drátek či mince. Můj předpoklad, že na ZŠ waldorfská bude pan učitel užívat větší množství pomůcek, případně, že je bude používat častěji, se nepotvrdil.

HYPOTÉZA: Podobnost aktivit, her a přístupu k žákům u obou vyučujících

Některé z aktivit, použitých her a písní, které oba učitelé používají, jsou velmi podobné. Například oba učitelé hrají tichou poštu a hru na poznávání počtu úderů (ačkoli v ZŠ waldorfská tuto hru učitel propojil s písní *How many taps can you hear?*, zatímco v ZŠ Matice se učitelka dětí ptá pouze *How many?*). V obou školách také učitelé s dětmi zpívají píseň *Hickory Dickory Dock*. Často mi přístup obou učitelů k žákům připadal podobný, což bylo způsobeno nejspíše studiem stejného oboru na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity a stejnou věkovou kategorií obou vyučujících.

HYPOTÉZA: Překračování Školního vzdělávacího programu

Obě školy mají ve svém Školním vzdělávacím plánu určeno dosáhnout na konci školního roku znalosti číslovek 1-10, avšak oba vyučující tento rámec překračují (v případě ZŠ Matice školské žáci ovládli číslice 1-20 a na ZŠ waldorfská dokonce 1-60). Témata výuky jsou na obou školách stejná (*Barvy, Čísla, Zvířata, Školní potřeby, Části těla, Rodina*) a oba učitelé užívají i podobné pokyny. V ZŠ waldorfská i ZŠ Matice školské se výuka anglického jazyka v prvním ročníku dotuje jednou vyučovací hodinou. Žáci v obou školách uměli na konci školního roku zeptat se a odpovědět na otázky *Jak se jmenuješ? Kolik je ti let? Co je to?*.

Oba vyučující ukončili studium učitelství před několika roky, z čehož nejspíše plyne i jejich nadšení pro výuku jazyka i snaha do svých hodin zařadit variaci mnoha aktivit a užití různých metod. Jak v ZŠ Matice školské, tak v ZŠ waldorfská jsem proto získala mnoho poznatků a inspiraci pro mou budoucí učitelskou praxi. Nemohu říci, zda je výuka v jedné škole lepší než ve druhé. Obě školy i oba vyučující se liší. V průběhu svého pozorování jsem zaznamenala několik rozdílů, zejména v oblasti užití aktivit ve výuce, preference pomůcek a podle mého názoru se jednotlivé třídy lišily i svou atmosférou.

ZÁVĚR

Výuka anglického jazyka již od prvního ročníku se stává v poslední době fenoménem. Rodiče požadují, aby jejich dítě získalo základy cizího jazyka co nejdříve a získalo tak potřebné znalosti nutné pro další vzdělání. Cílem této práce bylo zaměřením se na problematiku výuky anglického jazyka v prvním ročníku a jejího uplatnění v praxi. Nejprve jsem se zabývala otázkami výuky cizího jazyka v raném věku, zaměřila se na její přednosti a úskalí a srovnala názory odborníků na optimální věk počátku výuky jazyka. Dále jsem popsala rozvoj jednotlivých řečových dovedností a jazykových prostředků u dětí v první třídě základní školy. V poslední části jsem se zaměřila na efektivní metody výuky jazyka u takto malých dětí.

Praktická část se zabývala mapováním výuky anglického jazyka v konkrétních školách – ve škole státní a škole alternativní. Pozorování a pohovory s učiteli probíhaly na ZŠ Matice školské a ZŠ waldorfská v Českých Budějovicích v období 2009 -2012, kdy jsem se aktivně účastnila náslechové hodiny jako pozorovatel, asistentka, či měla možnost vést vlastní hodinu a tak poznat, zda jsou mé názory na určité činnosti správné a své závěry jsem tak podložila vlastní zkušeností. Každou z náslechové hodiny jsem si vedla podrobné poznámky ke každé z aktivit, která v hodinách proběhla, případně jsem si zaznamenávala autentický přepis konverzace třídy s vyučujícím. Vlastní pozorování bylo doplněno pohovory s oběma vyučujícími (v případě ZŠ waldorfská i s třídní učitelkou) na témata, která jsem potřebovala osvětlit či doplnit.

V praktické části této práce jsem nejprve charakterizovala jednotlivé školy, učitele a třídy, ve kterých probíhal můj výzkum. V další části jsem popsala pomůcky, které oba vyučující ve svých hodinách anglického jazyka použili. Podle mého výzkumu oba vyučující používají přibližně stejný počet pomůcek a snaží se je užít mnoha způsoby. Poté jsem se hlouběji zaměřila na analýzu dvou modelových hodin, ve kterých jsem podrobně popsala použité aktivity a rozvoj dílčích dovedností a na užití rituálů ve výuce. V poslední části této kapitoly jsem zařadila

hry, které jsem v průběhu svého pozorování měla možnost vidět nejčastěji. V části, která se zaměřuje na rozvoj dovedností poslechu a mluvení, jsem popsala aktivity, které jednotliví učitelé používají a rozdělila je podle dělení v teoretické části a dále jsem popsala rozvoj dovedností čtení a psaní, který je rozvíjen pouze v ZŠ Matice školské. Na závěr praktické části jsem zařadila Školní vzdělávací plán pro angličtinu v prvním ročníku v obou školách. Dle mého zjištění oba vyučující překračují rámec Školních vzdělávacích programů zejména v oblasti slovní zásoby. V své práci jsem průběžně zařazovala texty používaných básní a písní (v případě potřeby i doplňující pohyby těla) které mají za úkol doplnit text a čtenáři umožnit jejich případné použití ve výuce. Nakonec jsem srovnala aktivity, atmosféru a použité pomůcky v obou školách. Výsledky mého pozorování jsou uvedeny v kapitole Výsledky výzkumu.

Ačkoli se odborníci neshodují na tom, kdy je optimální začít s výukou cizího jazyka, podle mého názoru je její zařazení do prvního ročníku vhodné. Při svém pozorování i vlastní učitelské praxi jsem nabyla přesvědčení, že ačkoli se ve výuce učitel nemůže opřít o dovednost čtení a psaní, existují dovednosti, které je možno v tomto věku vhodnými metodami rozvíjet. Básně a písně, hry a vyprávění příběhů jsou takto malým dětem vlastní a proto nevidím důvod, proč by se nemohly s úspěchem využít i ve výuce cizího jazyka. Výhodou takto raného věku je také dětská spontánnost, touha objevovat nové a sebevědomí, což jsou základní pilíře pro osvojování si dalšího jazyka.

RESUMÉ

This diploma thesis deals with the teaching a foreign language in Class One at primary school. The main reason why I chose this topic was my interest in studying and teaching foreign languages and because I like working with small children. This topic is very intimate to me. Firstly my field of study is teaching at primary school along with teaching English language at primary school. Secondly I am convinced that teaching foreign languages to such small children brings many advantages. Small children are not afraid to talk, they are easy to motivate and they also like playing various games. The main aim of this thesis is to observe and compare different approaches to teaching English in Class One at primary schools. The theoretical part is structured into five chapters. It talks about the development of teaching English to children, takes a closer look at advantages and disadvantages of teaching a foreign language to young learners and describes development of individual language skills.

The first chapter talks about characteristic traits of children at the beginning of Class One. It defines development issues which are typical for pupils at this age, personalities of the children and their emotional, social and cognitive level. The second chapter deals with the teaching of foreign languages to children. It focuses on the development of views on teaching languages and describes various hypotheses. Finally it explores the teaching of English language at Waldorf school. The third chapter focuses on teaching a foreign language to young children. It suggests an optimal age for starting teaching a foreign language and compares various expert opinions on this topic. It discusses the advantages and disadvantages of teaching a foreign language in Class One. This chapter also talks about the most important factors of teaching languages to young children that are using games, poetry and songs, the language competence of the teacher, evaluation and lesson plans. The fourth chapter analyses a possible development of individual language skills. It focuses mainly on development of listening and speaking skills but also talks about the development of reading and writing skills. Finally it examines the development of grammar and vocabulary. The fifth chapter discourses on methods which are effective for teaching young learners. It talks about the Direct method, Story-based Teaching and Total Physical Response.

The main aim of the practical part is to map and compare the teaching of English language in Class One at two primary schools in Ceske Budejovice. The research was

based on observation and it was completed with my own involvement in teaching and discourses with both teachers of English language I was observing. I focused on the usage of visual aids and atmosphere in classrooms. The sixth chapter focuses on detailed descriptions of schools, classes and teachers. It describes how the individual classrooms looked like, age structure of pupils and how many of them attended language lessons at a kindergarten. Finally it provides a professional description of both teachers of English language. It includes their age, education and all the information related to this research. The seventh chapter talks about the usage of visual aids in English lessons which were used by both teachers during my research along with games and activities, which they were used for. The eight chapter describes particular English lessons, rituals and games used by both teachers during my research. It focuses in detail on concrete English lessons in both schools. It also talks about the individual activities, songs, poems and games and their placement in the structure of the lesson. It analyses these model lessons and compares them to the theoretical part. This chapter talks about the importance of using rituals in language lessons. Finally it contains rules and analysis of games which were used by both teachers during my research. The ninth chapter brings the analysis of the development of individual language skills in both schools. The tenth chapter contains the School education program of both schools. The results of my research are described in the eleventh chapter. This chapter compares both teachers and their approach to children and to teaching English. I discovered that both teachers had similar approach to children and used a similar variety of visual aids. This might have been caused by the similar age and the same educational background. I observed a big difference in the atmosphere during the lessons. Lessons were influenced by their pupils and the choice of activities. At Waldorf school there were children with ADHD diagnosis who were continuously interrupting lessons. Pupils at this school are allowed to express their opinions during lessons and also the teacher uses many energizing activities. At the state school the children usually stay at their tables most of the time and are not allowed to speak unless they are asked to. At the Waldorf school the teacher uses more songs and poems during lessons than the teacher at the state school. My research did not confirm my original hypothesis that the teacher at the Waldorf school would have used more visual aids. Also both teachers transcend the School education program.

BIBLIOGRAFIE

BREWSTER, J. et al: *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin English Guide, 2004. ISBN 0-582-44776-3

BENEDETTI, M., S., FREPPON, P., A.: Výuka cizích jazyků v primární škole: Varovné hlasy in *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. In Brno: Masarykova Univerzita, 2006 str. 29-42. ISBN 80-210-4149-8

CAMERON, L: *Teaching English To Young Learners*, Cambridge University Press, 2004. ISBN 0-521-77434-9

DVOŘÁKOVÁ, K.: *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky*, Praha 2011. ISBN 978-80-7290-522-5

DVOŘÁKOVÁ, K.: Early Foreign Language Teaching In the Czech Republic: Existing Problems and Future Challenges in *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. In Brno: Masarykova Univerzita, 2006 str. 61-70. ISBN 80-210-4149-8

DUNN, O.: *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk*, INFOA, 2003. ISBN 80-7240-315- X

GIORMANI, S.: *Kdy začít s výukou cizích jazyků u dětí*, Právo 2008 [online] <http://www.novinky.cz/zena/deti/132168-kdy-zacit-s-vyukou-cizich-jazyku-u-deti.html> [cit. 2012-02-29]

HANUŠOVÁ, NAJVAR eds.: *Osvojování cizích jazyků v raném věku*. Brno: Masarykova Univerzita, 2006.

HARDING - ESCH, E.: *Bilingvální rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1

HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN, 1988

JELÍNEK, S.: *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-011-80

JÍLKOVÁ, J.: *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku*, 2005 [online]
<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/166/ASPEKTY-VYUKY-CIZICH-JAZYKU-V-RANEM-VEKU.html/> [cit. 2012-02-20]

KOŘÍNEK, M.: *Dítě na počátku školní docházky*, Praha 1976. ISBN 60-006-74

LARSEN - FREEMAN, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, 1986. ISBN 0-19-434133-X

LOJOVÁ, G. : Foreign Language Learning/ Acquisition at an Early Age. In *Foreign Language Acquisition at an Early Age*, Brno: Masarykova Univerzita, 2005, str. 43-51. ISBN 80-210-4149-8

MAŇÁK, J. et al: *Alternativní metody a postupy*, Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1997 ISBN 80-210-1549-7

NAJVAR, P.: *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*, Brno 2010. ISBN 978-80-7315-200-0

PINTER, A.: *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press 2006. ISBN 978-0-19-442207-0

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-613-4

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky*, Státní pedagogické nakladatelství, n. p. v Praze 1963. ISBN 34-06-04

PUDRJKOVÁ, Š: When Should Children Start Learning a Foreign Language in Czech Context (Findings Of a Opinion Survey). In *Foreign Language Acquisition at an Early Age*, Brno: Masarykova Univerzita, 2005, str. 71-76. ISBN 80-210-4149-8

SCOTT, W., YTREBERG, L.: *Teaching English To Children*, New York: Longman, 1990. ISBN 0-582-74606-X

SCHÜTZ, R.: *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*, 2007 [online] <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> [cit. 2012-03-20]

SLYZSOWÁ, S: *Dziecko rozpoczyna nauka*, PZSW, Warszawa 1971

STEINER, R.: *Výchova dětí z hlediska duchovní vědy*, Asociace waldorfských škol České Republiky, 2007

VALENTA, M.: *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*, Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. ISBN 80-7067-274-9

ZÁRUBOVÁ, L: *První rok ve škole*, 2005 [online] <http://www.babyonline.cz/akcni-svet-deti/vzdelani/prvni-rok-ve-skole> [cit. 2012-03-23]

ZBRANKOVÁ, M.: *Začátek jazykové výuky*, 2005 [online] [.http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/219/ZACATEK-JAZYKOVE-VYUKY.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/219/ZACATEK-JAZYKOVE-VYUKY.html/) [cit. 2012-03-10]

ZORMANOVÁ, L: *Výukové metody komplexní - 1. část, 2012* [online]

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html> [cit. 2012-03-25]

INTERNETOVÉ ZDROJE

ZŠ waldorfská

<http://www.waldorfcz.cz>

ZŠ Matice školské

<http://www.zsmatice.cz>

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha

<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>

Česká školní inspekce

<http://www.csicr.cz/getattachment/11b75101-d406-4fb9-bd4a-32325054222a>

PŘEDNÁŠKY

DVOŘÁKOVÁ, K.: Didaktika angličtiny, PF JČU, České Budějovice

MOJA GUIJARRO, A. J.: Lengua Extranjera y Su Didáctica, Universidad de Castilla – La Mancha, Cuenca, Španělsko

RUIZOVÁ CORDEROVÁ, M. B.: *Storytelling*. Metodología y Neuvas Tecnologías, Universidad de Castilla – La Mancha, Cuenca, Španělsko