



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Ústav romanistiky

Diplomová práce

Výuka španělštiny v předškolním a mladším školním věku

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Aurová Ph.D.

Autor práce: Bc. Eva Mládková

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: ČJn-ŠJn-SZn

2015

PODĚKOVÁNÍ

Můj obrovský dík patří vedoucí diplomové práce Mgr. Miroslavě Aurové Ph.D. za její cenné rady, odbornou pomoc a připomínky, které mi poskytovala v průběhu zpracovávání, a také za čas, který mé práci věnovala.

Děkuji i paní prof. PhDr. Jitce Radimské Dr. za poskytnutí „*Planetky*“ a odborných didaktických zkušeností.

Lic. María José Santiago Gutiérrez mi ochotně pomohla s korekturou praktické části, proto bych chtěla vyjádřit svůj dík i jí.

Děkuji také paní učitelce Malechové i všem dětem z dešenské mateřské školy. Díky jejich spolupráci jsem si mohla na vlastní kůži vyzkoušet metody, které jsem použila v praktické části.

V neposlední řadě děkuji Bc. Petře Šestákové, která mi pomohla vybrat vhodné a dětmi oblíbené hry.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 30. 4. 2015

.....

ANOTACE

Předkládaná práce s názvem „Výuka španělštiny v předškolním a mladším školním věku“ je koncipovaná do dvou částí. První část je teoretická a popisuje vývojová specifika dětí předškolního a mladšího školního věku. Diplomová práce odpovídá na velmi častý dotaz, kdy je vhodné začít s výukou cizího jazyka a popisuje i výhody a nevýhody výuky cizích jazyků v raném věku. Dále se věnuje tomu, jak by měla probíhat výuka cizího jazyka v předškolních zařízeních a v prvních ročnících základní školy.

Druhou částí diplomové práce je manuál pro výuku španělského jazyka v předškolním věku, který je vypracován podle experimentální metody pro výuku francouzského jazyka.

Klíčová slova: výuka cizího jazyka, předškolní věk, mladší školní věk, manuál pro výuku španělského jazyka

ABSTRACT

This anticipated piece of work named „Teaching Spanish in preschool and young school age is divided into two parts. The first part is the theoretical part and describes the evolutionary specifics of preschool and young school-aged children. The diploma thesis responds to very frequent question when is appropriate to start with teaching a foreign language. It also describes the advantages and disadvantages of teaching foreign languages in early age. It also pursues the issue how should be the teaching of a foreign language realized in preschool institutions and in the first grade of primary school.

The second part of diploma thesis is a handbook for teaching Spanish in preschool age which is made on the basis of experimental method for teaching French.

Key words: teaching a foreign language, preschool age, young school age, a handbook for teaching Spanish.

Obsah

Úvod	7
1. Vývojová specifika předškolního dítěte a dítěte raného školního věku	9
1.1. Předškolní dítě	9
1.1.1. Vývoj řeči u dítěte předškolního věku.....	11
1.2. Mladší školní věk.....	12
1.2.1. Vývoj řeči u dítěte mladšího školního věku.....	13
1.3. Vrozené předpoklady pro učení se cizím jazykům	14
1.3.1. Struktura jazykových vloh	19
2. Cizí jazyk v mateřské škole	21
2.1. Kdy je vhodné začít s výukou cizích jazyků.....	21
2.1.1. Výuka cizích jazyků od narození.....	22
2.1.2. Výuka cizích jazyků v předškolním věku.....	24
2.1.3. Výuka cizích jazyků v mladším školním věku	25
2.2. Výhody a nevýhody výuky cizích jazyků v předškolních zařízeních.....	27
2.3. Metodika výuky cizích jazyků v raném věku	29
2.4. Příprava učitelů cizích jazyků	36
2.5. Doporučený počet dětí ve skupině při výuce cizího jazyka.....	37
2.6. Výukové počítačové programy španělštiny pro děti.....	37
2.6.1. Výukové počítačové programy.....	37
2.6.2. Výukové počítačové programy dostupné on-line	38
2.7. Výuka cizích jazyků v mateřských školách v České republice	39
3. Moje planeta	40
4. Prezentace manuálu a několik metodologických pokynů.....	42
5. Manuál pro výuku španělského jazyka	45
Závěr.....	82
Bibliografie	85

Úvod

Robert Fulghum názvem jedné své knihy oznamuje: „Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce“. I já s tímto citátem sympatizuji, nicméně v posledních letech jsou na nás kladeny mnohem větší požadavky a jedním z nich je i nutnost znát světové jazyky. Otázka zda zahájit výuku cizího jazyka v mateřských školách a v prvních dvou ročnících základní školy je u nás stále diskutovanějším tématem.

Cílem teoretické části mé práce je na základě odborné literatury uvést na pravou míru pozitiva i negativa seznamování se s cizím jazykem v mateřské škole a v prvních dvou ročnících základní školy. Tato část se věnuje také vývojovým specifikům dětí předškolního věku a dětí mladšího školního věku a v neposlední řadě i vrozeným předpokladům pro učení se cizím jazykům. Poskytnuté informace mohou učitelům cizího jazyka pomoci nejen s postupy při vyučování dětí předškolního a mladšího školního věku, ale především se správným přístupem k dětem v tomto citlivém období.

Pokud si rodiče nejsou jisti, zda by jejich děti měly v tomto věku začít s výukou cizího jazyka, měli by v této práci najít odpovědi na otázky „*Kdy je vhodné s výukou začít?*“ nebo „*Kdy je naopak lepší začátek výuky odložit?*“ Často se rodiče ptají i na to, jestli má výuka cizího jazyka v raném věku smysl, jelikož se jim zdá, že děti nepostupují tak, jak by si oni představovali. Někteří rodiče jsou přesvědčeni o tom, že když se nenaučili cizí jazyk oni, nebudou ani jejich děti schopné se jazyk naučit nebo ještě hůř, že cizí jazyk jejich dítě vůbec nebude v životě potřebovat.

Práce se zabývá i otázkou i otázkou, zda je pro snadné zvládnutí cizího jazyka zapotřebí vrozených vloh nebo inteligence.

Důležitou složkou výuky cizích jazyků v předškolním a mladším školním věku je v první řadě kvalitní učitel, dozvíme se tedy, jak poznat kvalitního učitele, jak by měla probíhat příprava učitelů cizího jazyka a také bychom měli vymezit pravidla, podle nichž by měl učitel přistupovat k dětem předškolního a mladšího školního věku.

Diplomová práce se dotýká i problematiky současného systému vyučování cizích jazyků v předškolním a mladším školním věku v České republice. Teoretická část uvádí i stručný přehled doplňkových výukových programů španělského jazyka.

Cílem praktické části práce je vypracování učebnice, respektive manuálu, pro výuku španělského jazyka pro děti předškolního a mladšího školního věku. Předlohou

pro mou práci byla učebnice francouzštiny *Moje planeta* pro stejnou věkovou kategorii od paní profesorky Radimské, s jejímž souhlasem jsem se knihou inspirovala. Manuál není zcela komplexní metodou, ale hlavním materiálem pro výuku španělského jazyka dětí předškolního a mladšího školního věku. Tato část je také doplněna o několik informací, k vypracovanému manuálu k výuce španělského jazyka.

1. Vývojová specifika předškolního dítěte a dítěte raného školního věku

1.1. Předškolní dítě

Předškolní věk začíná podle odborníků třetím rokem života dítěte, tedy běžným nástupem dítěte do mateřské školy, a končí s nástupem do základní školy.

Tato životní fáze není určena fyzickým věkem dítěte, ale sociálním věkem. Podle Vágnerové (2000) se sociálním věkem rozumí, že se dítě postupně odpoutává od rodiny, umí se prosadit ve skupině svých vrstevníků a má přijatelnou komunikační úroveň.

V této životní etapě dítěte pokračuje zrání centrální nervové soustavy (CNS), jenž se projevuje tak, že tělesné i duševní funkce jsou výkonnější. Nicméně tělesný i duševní vývoj je pomalejší. Děti v tomto věku bývají rychlejší a šikovnější díky rozvíjející se hrubé motorice. Podle Novotné (2000) se u dětí zlepšuje i pozornost, dotváří se záměrná paměť a také se už snadno nenechají rozptýlit při různých činnostech okolními rušivými podněty.

Typickými znaky uvažování dítěte v tomto věku je podle Vágnerové (2000) :

Egocentrismus: Děti si na základě vlastních teorií přetváří realitu, například si vezmou černé brýle a myslí si, že jsou neviditelné. Novotná (2000) dodává, že „*řeč je více monologická než dialogická. Dítě si povídá samo pro sebe a samo si odpovídá*“ (Novotná, 2000: 49).

Fenomenismus: je dětská představa světa, kdy si dítě vytvoří obraz reality a následně není schopno ho ve svých představách opustit. Nepřesné je i vnímání času, tzv. prezentismus, kdy dítě žije přítomností (Novotná, 2000).

Magičnost: Děti si často při vyprávění pomáhají fantazií. Magičnost nalezneme i v logickém myšlení dětí, jako příklad můžeme použít scénu z Malého prince, kdy chce malý princ namalovat beránka, nakonec se spokojí s nakreslenou bedničkou, ve které je beránek schovaný.

Absolutismus: Pro děti předškolního věku platí jenom jedna možná varianta, jelikož je „*jejich uvažování zúžené, zaměřené jen na jednu oblast*“ (Vágnerová, 2000: 106).

Novotná (2000) přidává ještě:

Antropomorfismus: Děti mají ve zvyku polidšťovat neživé věci.

Pro toto období jsou typické otázky jako: „Proč?“ nebo „Jak?“ Novotná (2000) podotýká, že si děti často vymýšlejí vlastní teorie, které jsou přijatelné pro jejich způsob myšlení.

V předškolním věku se také dotváří sebepojetí a osobní identita. Novotná (2000) uvádí, že si „*dítě uvědomuje samo sebe, má elementární svědomí a také pocity viny*“ (Novotná, 2000: 50). Dítě někdy chápe proměnu zevnějšku jako změnu identity, například když si holčička nasadí korunku, je přesvědčená o tom, že je princezna. Pokud je dítě třeba ostříháno nebo donuceno vzít si nové oblečení, může v důsledku toho mít strach ze ztráty identity (Vágnerová, 2000).

Předškolní období Novotná (2000) označuje za období zlatého věku hry, která je pro děti v tomto věku nejdůležitější činností, „*prostřednictvím herní činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce*“ (Novotná, 2000: 48). V tomto věku už si děti nehrají vedle sebe jako v batolecím období, ale zabývají se společnými hrami. Pokud by dítě bylo omezováno v herních činnostech, mohlo by být ve svém vývoji trvale poškozeno. Podle Vágnerové (2000) má hra ještě další význam, a to ten, že dítěti pomáhá vyrovnat se s realitou „*umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze*“ (Vágnerová, 2000: 110). Přebírání rolí je pro děti předškolního věku důležité z toho hlediska, že si jimi potvrzují určité postavení, které se projevuje i v sebepojetí. Děti si uvědomují i svoje pohlavní role. Mužská či ženská identita je patrná i v rozdílech při dětských hrách. Vágnerová (2000) uvádí, že chlapci se při hře chovají více agresivně a projevují velké množství fyzické aktivity. Často se snaží vévodit nad svými vrstevníky, někdy používají i fyzickou sílu. Chlapci také obecně bývají zvědavější a motivovanější k průzkumným činnostem. Naopak dívky jsou tolerantnější, bojácnější a mají lepší sebekontrolu.

Předškolní věk často bývá nazýván věkem podnikavosti, z toho jasně vyplývá, že hlavní potřebou dítěte je aktivita. V tomto období bývá seberealizace uspokojena kladně hodnocenou aktivitou, díky níž se může dítě prosadit. Pro dítě je pozitivní zpětná vazba nezbytná kvůli pocitu úspěšnosti, jenž posiluje sebeúctu dítěte (Vágnerová, 2000).

1.1.1. Vývoj řeči u dítěte předškolního věku

Pro správný vývoj dětské řeči je potřebný kvalitní mluvní vzor, tím bývají zpravidla rodiče. Vágnerová (2000) tvrdí, že pokud je rodinné prostředí podnětné, měly by verbální schopnosti zdravého dítěte být na dobré úrovni.

Cílem vzdělávacího úsilí pedagoga v předškolním zařízení by podle rámcového vzdělávacího programu v této oblasti měla být podpora duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvíjení intelektu, jazyka a řeči, dále rozvíjení citů, vůle, sebedůvěry, kreativity, sebevyjádření a motivace osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzování v dalším rozvoji, poznávání a učení. Dílčími vzdělávacími cíli podle rámcového vzdělávacího programu v podoblasti „Jazyk a řeč“ je rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních a produktivních, rozvoj komunikativní obratnosti a zdvořilého projevu, osvojení si vědomostí a dovedností předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další verbální a neverbální formy komunikace. Během předškolního vzdělávání by měl pedagog dětem nabídnout řadu artikulačních, řečových, sluchových a rytmických her a dále též slovní hádanky, vokální činnosti, společné i individuální diskuse například vyprávění zážitků a příběhů podle skutečnosti nebo podle obrazového materiálu. Také by jim měl nabídnout poslech čtených pohádek a příběhů, sledování filmových i divadelních programů adekvátních jejich věku, činnosti zaměřené na poznávání zvuků a toto vše slyšené a viděné by se děti postupně měly naučit reprodukovat (Zajitzová, 2011).

Podle odborníků čítá aktivní slovní zásoba tříletého dítěte přibližně 800 slov (Klabanová, 2013). Mezi třetím a čtvrtým rokem věku mají děti snahu vyjadřovat se samostatně. Běžně již mluví ve větách a pomalu si začínají osvojovat gramatickou stavbu vět. Jejich zvědavost se projevuje otázkami typu: „Proč?“ „Co to je?“, čímž si i rozšiřují slovní zásobu. Děti o sobě ještě převážně mluví ve 3. osobě jednotného čísla, postupně začnou používat zájmeno „já“. V tomto věku se také začíná tvořit slovní paměť¹. V tomto věkovém rozmezí umí děti také navázat konverzaci, a dokonce ji i rozvíjet (Klabanová, 2013).

Během čtvrtého a pátého roku děti už rozumí ději a dokážou ho převyprávět. Děti v tomto věku již umí přesněji pojmenovat barvy, vyprávět krátké pohádky, přeříkat

¹ *Vývoj řeči*. In: Asociace klinických logopedů ČR [on-line]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>. [cit. 2015-1-18].

krátké básničky, říkanky a zazpívat jednoduché písně². Klabanová (2013) uvádí, že by děti po čtvrtém roce věku měly používat všechny slovní druhy. Nicméně dodává, že je vývoj řeči individuální záležitostí. Mezi dětmi běžně v praxi najdeme velké rozdíly nejen v kvantitě slovní zásoby, ale také ve výslovnosti. Dále Klabanová (2013) upozorňuje, že je nutné tyto věkové hranice brát jako orientační body, pro obecný přehled vývoje dětské řeči.

Podle rámcového vzdělávacího programu by děti před vstupem do základní školy měly ovládat mateřskou řeč, vyjadřovat se ve vhodně stylizovaných větách, vést smysluplný dialog, samostatně formulovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, měly by porozumět tomu, co slyší a reagovat na to. Dále by měly umět vyjádřit a sdělit své prožitky, pocity a nálady, domluvit se slovy i gesty, rozlišovat a porozumět jednoduchým symbolům. Děti by měly komunikovat bez zábran s dětmi i dospělými ve všednodenních situacích a v neposlední řadě by měly průběžně rozšiřovat a zlepšovat slovní zásobu a aktivně ji užívat během komunikace se svým okolím. Nemělo by jim být cizí ani ovládání dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Děti by bezpodmínečně měly znát běžné informativní prostředky jako knihy, encyklopedie, časopisy, počítače atd. a měly by chápat, že lidé komunikují i jinými jazyky a že je možné se je naučit (Zajitzová, 2011).

1.2. Mladší školní věk

Důležitou životní změnou v životě dítěte je začátek povinné školní docházky. Děti se musí přizpůsobit novému prostředí, osvojit si nové společenské role, například komunikace se spolužáky nebo učiteli. Dále si také musí zvykat na to, že je za své plnění povinností hodnoceno (Novotná, 2000). Podle Vágnerové (2000) však dítěti tato životní změna přináší i vyšší sociální prestiž.

Až do začátku tohoto období se vyvíjí hlavně hrubá motorika, během mladšího školního věku se značně rozvíjí i jemná motorika. Zdokonalování senzomotorické koordinace trvá přibližně do desátého roku dítěte, pak se zastaví růst mozku a zpomaluje se vývoj CNS (Novotná, 2000). Zralost CNS se projevuje i vyšší odolností k zátěži a také se děti dokážou lépe soustředit (Vágnerová, 2000).

² *Vývoj řeči*. In: Asociace klinických logopedů ČR [on-line]. 2015. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>. [cit. 2015-1-18].

Psychické funkce jsou ovlivňovány hlavní činností tohoto věku a tou je učení. Novotná (2000) popisuje, že probíhá intelektualizace kognitivního vývoje. V tomto věku jsou děti uvědomělejší a zlepšuje se jejich záměrná paměť a pozornost. Děti už si při vypravování nepomáhají fantazií, ale vychází z reality. Dále Novotná (2000) tvrdí, že se děti mezi sedmým a devátým rokem orientují na detaily a jejich představivost je velmi živá a intenzivní. Freud označuje věk mezi šestým až jedenáctým rokem za období latence. Novotná (2000) toto období popisuje jako klidné období bez bouřlivých projevů. Vznikají například estetické a morální city, všechny emoce a city jsou však povrchní. V tomto věku se zlepšuje i sebeovládání.

Hra zůstává v raném školním věku stále významnou aktivitou. Na rozdíl od hry v předškolním věku by hra v mladším školním věku měla být složitější a reálnější. Děti v tomto věku jsou soutěživé, jejich oblíbenými hrami jsou hry tvořivé, pohybové či skupinové. Bohužel dnes děti dávají přednost pasivním hrám, například počítačovým hrám nebo hrám v digitální podobě (Novotná, 2000).

1.2.1. Vývoj řeči u dítěte mladšího školního věku

Řečové schopnosti se během mladšího školního věku zdokonalují, děti si osvojují velké množství slovní zásoby, která se během několika let násobí (Novotná, 2000). Děti v mladším školním věku již rozumí složitějším dějům a ovládají jednoduchá souvětí³.

Dobrá úroveň verbální komunikace je v tomto věku velmi důležitá, pokud děti dobře nerozumí obsahu sdělení učitele, postrádají pocit jistoty. Nedostatky či poruchy řeči zhoršují sociální postavení dítěte ve třídě. Učitel se obecně komunikaci s takovými dětmi vyhýbá a zpravidla také bývají hůře hodnoceny (Vágnerová, 2000).

³ *Vývoj řeči*. In: Asociace klinických logopedů ČR [on-line]. 2015. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>. [cit. 2015-1-18].

1.3. Vrozené předpoklady pro učení se cizím jazykům

Křížková (2009) uvádí, že každý jedinec má určité vrozené vlohy pro výuku cizích jazyků. Nelze s jistotou přepokládat, že navštěvování různých jazykových kroužků a výuky dětem zajistí bezproblémové zvládnutí jazyka. Rodiče takových dětí by proto neměli čekat, že bude jednou pro dítě cizí jazyk hračkou.

Lojová (2005) pojem vlohy vysvětluje jako vrozenou dispozici nebo specifické vrozené předpoklady pro rozvíjení dovedností a schopností v dané oblasti. V určitých kontextech pak jazykové nadání či talent používá jako synonyma pro výraz jazykové vlohy. Schopnosti a dovednosti už chápe jako získané hodnoty, které se pod vlivem vnějšího prostředí na základě vrozených dispozic rozvíjejí vlastní aktivitou. Abychom rozvíjeli své schopnosti a dovednosti, potřebujeme jisté dispozice nebo vrozené předpoklady, ať už jsou manuální, intelektové, sociální, sportovní, umělecké apod. Každý jedinec se narodí s určitými předpoklady pro vývoj zručností a schopností, každý má pro různé oblasti odlišné dispozice. Stejně tak pro rozvoj jazykových schopností a zručností je zapotřebí jistých vrozených předpokladů. Mnohé výzkumy potvrzují, že pro učení se jazyka je nezbytná přítomnost vloh.

Zastánci kognitivních teorií tvrdí, že učení se jazyka je kognitivní funkce. Podle nich tedy při učení se jazyka probíhají přibližně stejné postupy jako při jakémkoliv jiném učení, rozdíl je jen v obsahu probírané látky. Lojová (2005) konstatuje, že *„by to znamenalo, že talentovaní studenti dosahují relativně stejných výsledků při učení se jakéhokoliv materiálu. Takové vnímání jazykových vloh je ve shodě s pojmem všeobecná inteligence“* (Lojová, 2005: 153).

Lidé se často mylně domnívají, že předpoklady pro snadné naučení se cizího jazyka souvisí s inteligencí. Rozhodně není podmínkou, že by se méně inteligentní jedinec učil cizí jazyk s daleko většími obtížemi než jedinec s větší mírou inteligence. Podle Lojové (2005) nemá inteligence podstatný vliv na rozvoj orálních zručností, na druhou stranu k rozvoji čtení a psaní rozumové schopnosti podstatné jsou. Pokud se tedy chceme naučit komunikovat v cizím jazyce, není naše úroveň inteligenčního kvocientu podstatná, důležité je zde přirozené prostředí, kde s tímto jazykem přicházíme do kontaktu. Budeme-li se však chtít naučit cizí jazyk na vysoké úrovni, budou podle Lojové (2005) o našich výsledcích rozhodovat naše všeobecné rozumové schopnosti.

Odborníci rozlišují v individuální struktuře předpokladů pro výuku cizích jazyků podle dominující složky dva typy, analytický a paměťový. Paměťový typ se vyznačuje dobře rozvinutými paměťovými schopnostmi, jež při výuce cizího jazyka hrají podstatnou roli. Cizí jazyk se jedinec učí tak, že si zapamatovává skupiny slov a fráze a následně si vytváří asociace v příslušných situacích či kontextech. Množství výrazů, frází a struktur, které si pamatuje, dokáže snadno přizpůsobovat a využívat v reálné komunikaci. Gramatická pravidla jsou v pozadí, důležitější než jazyková správnost je pro tento typ plynulost promluvy. Analytický typ se naopak orientuje na formu. Správnost používání jazyka a gramatická pravidla jsou zde v popředí (Lojová, 2011).

Podrobněji struktury předpokladů popisuje Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí, jež obsahuje nejen kognitivní složky, ale daleko širší škálu psychických procesů a funkcí. Lojová (2011) uvádí, že „z hlediska pedagogického je revoluční především jeho přesvědčení, že většina je schopna při vhodných podmínkách rozvinout kteroukoli svou inteligenci na relativně vysoké úrovni“ (Lojová, 2011: 86). Pokud se bude jedinec učit cizí jazyk podle své dominantní složky inteligence, bude výsledek učení úspěšnější. Dále Lojová (2011) píše, že Gardner: „současně zdůrazňuje vzájemné složité a různorodé interakce mezi jednotlivými složkami při učení se i při řešení problémů každodenního života“ (Lojová, 2011: 87). Každý člověk má jednotlivé složky inteligence odlišně velké, různě je využívá a kombinuje. Pokud žáci v nějaké složce zaostávají, lze najít příčinu v jedné z těchto složek inteligence. Při učení se cizího jazyka je podstatné přiměřeně zapojit všechny části inteligence. Díky tomu se studenti v hodinách cizího jazyka projevují různě, vyžadují rozdílné aktivity a v závislosti na podmínkách výuky dosahují různé míry úspěšnosti.

Gardnerovo dělení inteligence:⁴

Verbálně-lingvistická inteligence: Lidé s dobře rozvinutou verbálně-lingvistickou inteligencí vynikají především ve čtení, psaní a mluvním projevu, jejich oblíbenou činností je především čtení nahlas, čtení s porozuměním, práce s textem, projevy či tvůrčí písemné aktivity. Rádi poslouchají a vyprávějí příběhy a diskutují na různá

⁴ zpracováno z: H. Gardner. *Dimenze myšlení*. 1999.

G. Lojová. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. 2011.

Člověk má 8 druhů inteligence. In: National-geographic [on-line]. 2012. Dostupné z:

<http://www.national-geographic.cz/clanky/clovek-ma-8-druhu-inteligence-jak-jste-na-tom-vy.html#.VQGmpfmG-So>. [cit.: 2012-7-1].

témata. Jelikož si dobře pamatují lingvistický materiál, je pro ně velmi efektivní učení se posloucháním přednášek. Tito lidé si také rádi hrají se slovy, jejich oblíbenými aktivitami jsou křížovky, hádanky, slovní asociace a podobně. To vše se projevuje ve výuce cizího jazyka, především když se cíl výuky zaměřuje na rozvoj verbálních dovedností. Pokud je tato schopnost oslabena, projevuje se to chybným výběrem slov nebo frázemi typu: „Mám to na jazyku... Jak se to jmenuje...“.

Matematicko-logická inteligence: Pokud mají někteří jedinci silně rozvinutou tuto složku, kladně přijímají gramatiku a lingvistická pravidla. Oblíbené jsou u nich úlohy zaměřené na řešení problémů, logické hádanky či diskuse o abstraktních tématech. Při učení se cizím jazykům se tato složka inteligence uplatňuje hlavně při: *„logicko-analytických vyučovacích přístupech, při explicitním vytváření si lingvistického systému jazyka, klasifikování a kategorizování, práci s abstraktním materiálem, experimentování a objevování lingvistických vztahů a souvislostí“* (Lojová, 2011: 89).

Vizuálně prostorová inteligence: Tito lidé využívají hlavně obrazové pomůcky, které jim usnadňují vytváření asociací, například filmy, videa, počítače, plakáty, grafy, komiksy atd. Rádi během výuky pracují na aktivitách s nákresey, tabulkami, mapami či kreslenými vtipy. Podstatnou úlohu hraje vizuálně prostorová složka inteligence především u porozumění čtenému textu, jelikož souvisí s abstraktním myšlením nezbytným při čtení. Tento druh inteligence je považován za typicky mužský.

Kinestetická (tělesně pohybová) inteligence: Jedinci s dobře rozvinutou kinestetickou inteligencí se lépe učí pomocí manipulace s konkrétními předměty, pohybovými aktivitami, hraním rolí, dramatizací či přemísťováním se po třídě. Tato složka je do značné míry využívána při osvojování cizího jazyka v předškolním či mladším školním věku, děti si prostřednictvím vlastní zkušenosti a prožitků uchovávají informace

a vytvářejí si vícesmyslové představy. Podle Lojové (2011) se tato složka inteligence významně projevuje při učení se fonologickým základům jazyka.

Hudební (zvuková) inteligence: Dobře rozvinutá hudební inteligence pomáhá učit se prostřednictvím sluchových motivů. Velmi důležitá při učení se jazykům je hlavně pro osvojování foneticko-fonologických charakteristik a pro memorizování asociací na

základě zvukových podnětů jako je rýmování nebo vytváření mnemotechnických pomůcek. Tato složka je při výuce cizích jazyků nejdůležitější. Jedinci mající dobře rozvinutou hudební složku inteligence se efektivně učí poslechem cizojazyčných podnětů. Také je dobré využívat poezii, hudbu, rytmizaci nebo spojení hudby a pohybu. U malých dětí je známé, že se snadno učí jednoduché básničky a říkanky. Mladí lidé si díky této složce snadno osvojují slovní zásobu, fráze a v neposlední řadě i gramatické struktury, které zachycují prostřednictvím textů písní.

Interpersonální (vnitřní) inteligence: Skupině lidí s dobře rozvinutou interpersonální inteligencí jsou přirozené komunikativní přístupy výuky jazyka. Tito studenti se rádi navzájem zkouší nebo si vysvětlují učivo ve skupinách či ve dvojicích, také se se zájmem seznamují s novými informacemi o jiných lidech či kulturách a v neposlední řadě je oslovují rozhovory o zážitcích, zkušenostech a o mezilidských problémech. Vzájemné působení ve skupině těmto lidem velmi usnadňuje pochopit souvislosti ve výuce jazyka.

Introspektivní (společenská) inteligence: Jedinci s introspektivní inteligencí se často spoléhají sami na sebe, vyhovuje jim samostudium. Rádi si při učení cizího jazyka pomáhají například psaním vlastního slovníku, úpravou sešitu, podtrháváním, grafickým znázorňováním gramatických systémů. Upřednostňují aktivity, při nichž mohou prezentovat vlastní názory a postoje. Cizí jazyky se učí rádi používáním přímo v přirozených situacích, při výletech, exkurzích, projektech apod. Lidé s dominující společenskou inteligencí často pracují například jako učitelé, psychologové nebo jako sociální pracovníci.

Přírodní inteligence: National-geographic ⁵ uvádí, že osud naší planety by měl být právě v rukou lidí, u kterých dominuje tato inteligence, jejíž výše ovlivňuje například to, zda třídíme odpad.

⁵ *Člověk má 8 druhů inteligence.* In: National-geographic [on-line]. 2012. Dostupné z: <http://www.national-geographic.cz/clanky/clovek-ma-8-druhu-inteligence-jak-jste-na-tom-vy.html#.VQGmpfmG-So>. [cit.: 2012-7-1].

Existencialistická inteligence: Tato složka inteligence vyvolává ve studentech potřebu diskutovat a pracovat se složitějšími filozofickými a abstraktními problémy, jako je například existence lidstva, vesmír, příroda atd.

Podle Gardnera má každý člověk v různém poměru všechny tyto typy inteligence. O převládajícím typu pak rozhoduje ta část mozku, která je nejrozvinutější, a také vliv prostředí a situace, v nichž se dítě ocitne během prvních deseti let života.⁶

Odborníci, kteří vycházejí z Chomského teorie univerzální gramatiky, ovšem zastávají názor, že dispozice pro učení se jazyka jsou specifické a že se od všeobecných poznávacích schopností liší. Osvojování jazyka se podle základního předpokladu ve své podstatě odlišuje od ostatních procesů a skládá se z rozdílné soustavy vědomostí. Podle těchto teorií je tedy nemožné hledat podobnosti mezi učením se jazyka a jakýmkoliv jiným učením. Podle Lojové (2005) se jediné souvislosti s kognitivními teoriemi dají najít mezi osvojováním mateřského a druhého cizího jazyka.

Další velmi diskutovanou otázkou je, zda jsou předpoklady pro učení se cizího jazyka geneticky dané, vrozené, nebo jestli jsou do určité míry tvarovatelné v průběhu života. Lojová (2005) píše, že podle Carrollova, jenž tento problém zkoumal, jsou vnitřní dispozice částečně vrozené a částečně se mohou zvětšovat především díky předchozím zkušenostem a vědomostem. Pokud by tato teorie byla pravdivá, znamenalo by to, že by s každým dalším jazykem, který se učíme, rostly naše předpoklady a každý jazyk bychom se tedy učili snadněji. Tyto teorie však ještě nebyly dalšími výzkumy potvrzeny. Lojová (2005) uvádí, že výzkumy spíše potvrzují původní Carrollovu hypotézu, že *„zkušenostmi se rozvíjí mnohé zručnosti a schopnosti, které vytvářejí předpoklady pro efektivnější učení se dalších jazyků, a že prostředí, hlavně jazykové a pedagogické, do určité míry ovlivňuje tyto schopnosti, avšak ne vnitřní dispozice“* (Lojová, 2005:154-155).

Lidé se domnívají, že pro osvojení si mateřského jazyka nejsou zapotřebí žádné speciální předpoklady. Vycházejí z toho, že si každé dítě mateřský jazyk osvojí bez větších problémů. Nicméně se v několika výzkumech potvrdilo, že ne všechny děti si svůj mateřský jazyk osvojují stejně rychle a také nedosahují stejných úrovní. Lojová

⁶ *Člověk má 8 druhů inteligence.* In: National-geographic [on-line]. 2012. Dostupné z: <http://www.national-geographic.cz/clanky/clovek-ma-8-druhu-inteligence-jak-jste-na-tom-vy.html#.VQGmpfmG-So>. [cit.: 2012-7-1].

(2005) píše, že i mezi dospělými lidmi nacházíme výrazné rozdíly v jejich užívání mateřského jazyka, a dodává, že „zjevné to je hlavně v profesích, při kterých je takové ovládnutí jazyka základním předpokladem úspěchu“ (Lojová, 2005: 155). Velká část výzkumů dokazuje, že určité vrozené vlohy jsou pro dosažení vyšší úrovně ovládnutí mateřského jazyka potřebné.

1.3.1. Struktura jazykových vloh

Podle Lojové (2005) už dnes nejsou pochyby o tom, že vrozené dispozice pro učení se jazykům existují, proto se dále zkoumají jejich struktury. V odborné literatuře se setkáváme se strukturou postavenou na základě kognitivní psychologie, jež se skládá ze tří základních částí (Lojová, 2005):

1. Fonemická kódovací schopnost: Tato složka je základní při zpracovávání zvuků, slyšené odesílá do centrálního úseku, kde dochází k dalšímu zpracování informace.
2. Lingvistická analytická schopnost: Díky této složce je umožněno zpracovávat lingvistické informace (například: kódování, dedukce a využití pravidel, apod.), během toho dochází k nepřetržitým změnám struktur jazykového systému.
3. Paměťová schopnost: Třetí součástí struktury jazykových vloh je paměťová schopnost, díky které je možné zapamatovat si, uchovávat si a vybavovat si naučený lingvistický materiál.

Lojová (2005) uvádí, že jsou tyto části na sobě relativně nezávislé. Lidé se tedy odlišují nejen v kvalitě jazykových vloh, ale také v kvalitě jednotlivých částí jazykových vloh. Na základě těchto individuálních struktur vrozených předpokladů odborníci dělí žáky podle dominující složky. Prvním je paměťový typ. Takové dítě si při učení se cizímu jazyku, díky dobře rozvinutým paměťovým schopnostem, snadno zapamatuje slova, fráze a gramatické konstrukce, které je dále schopné použít v reálné konverzaci. Další typ je analytický. Pro dítě s dominující analytickou schopností jsou základní lingvistická pravidla a bezchybné používání jazyka (Bohoňková, 2013). Třetím typem se pak označuje vyvážený typ, při kterém paměťovou i analytickou schopnost dítě využívá ve stejném rozsahu.

Lojová (2005) podotýká, že je nezbytné vzájemné vyrovnávání těchto individuálních struktur, tedy „nedostatky v jedné složce nahradit lepším fungováním jiné složky“ (Lojová, 2005). Z pedagogického hlediska jsou tyto poznatky důležité pro

zjišťování silných a slabých stránek žáků. Na základě těchto zjištění pak učitel může žákům pomoci vytvořit si efektivní strategie učení.

2. Cizí jazyk v mateřské škole

2.1. Kdy je vhodné začít s výukou cizích jazyků

V současné době stále více roste zájem o výuku cizích jazyků v každém věku. V naší společnosti se rozšiřuje názor, že čím dříve se s výukou začne, tím je to pro jedince lepší. Názory odborníků na toto téma se různí, hovoříme o stále ještě nedostatečně prozkoumané oblasti, nelze tedy jednoznačně říci, v kterém věku je vhodné s cizím jazykem začít. Nicméně se všichni shodují na tom, že jsou podstatné především vnitřní předpoklady a sociální prostředí konkrétního jedince a také podmínky samotné výuky. Z psychologického hlediska není tolik důležitý chronologický věk, nýbrž vývinový věk, kognitivní, jazyková, emocionální a sociální zralost. Neméně důležitými faktory jsou bezesporu i vrozené předpoklady, komunikativnost a úroveň ovládnutí mateřského jazyka (Lojová, 2005).

Lachout (2011) tvrdí, že pokud dítě promešká správný okamžik pro začátek osvojování jazyka, je osvojení jazyka v pozdějším věku buď zcela nemožné, nebo probíhá s velkými obtížemi a úsilím a zřídka bude komplexní. Dále podle Lachouta platí pravidlo, že čím více zkušeností děti získají a čím více motivům budou vystaveny během prvních let života, o to větší bude jejich schopnost osvojovat si jazyk. Jinými slovy „*čím více aktivit, které osloví obě hemisféry, tím lépe*“ (Lachout in Janíková, 2011: 24).

Rané vyučování cizího jazyka by dle Národního plánu nemělo být chápáno jako klasická výuka jazyka, ale jako příprava dětí na jeho osvojování. Výuka by měla probíhat denně v krátkých intervalech. Používané materiály, podle nichž výuka probíhá, by měli mít k dispozici i rodiče dětí.⁷

Podle Marxtové (in Mertin, 2003) je vhodné s výukou cizího jazyka začít okolo pátého roku, pokud jsou děti kvalitně a odborně vedeny. Pokud by děti neměly dostatečnou slovní zásobu v mateřském jazyce nebo více logopedických vad, doporučuje zahájení výuky cizího jazyka oddálit.

⁷ *Národní plán výuky cizích jazyků*. In: MŠMT [on-line].
<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

2.1.1. Výuka cizích jazyků od narození

Setkáváme se s názory, že je nejlepší s jednojazyčnou výchovou začít s prvním dnem narození dítěte. Každé dítě sice má předpoklady vytvářet si paralelně, přirozeným způsobem více samostatných jazykových systémů, ale je třeba rozlišovat bilingvismus a učení se cizího jazyka. Jde o dva odlišné procesy, kdy při bilingvistu vnímá dítě druhý jazyk jako přirozený prostředek komunikace. Základní podmínkou pro bilingvní výchovu je přirozené dvojjazyčné prostředí, nejlépe v rodině, ideálně když mají rodiče odlišný mateřský jazyk, kterým s dítětem komunikují. Často se objevují i situace, kdy se rodiče snaží s dětmi mluvit dalším jazykem od narození⁸, přestože dítě nemá stejně vhodné přirozené dvojjazyčné prostředí jako v předchozím případě. Při takovémto postupu se doporučuje, aby rodič nestřídal mateřský jazyk s cizím jazykem, mohlo by to dítěti ztížit vytváření dvou samostatných jazykových systémů. Je samozřejmě velmi důležité, aby rodič daný jazyk ovládal na vysoké úrovni, tím se rozumí ovládnutí i takových jazykových vrstev, jimiž obvykle s dětmi hovoříme, především bohatou emocionálně podbarvenou slovní zásobu. Ochuzením by tedy mohlo dojít k negativnímu osobnímu a emocionálnímu vývoji dítěte. Samozřejmě se může přirozené prostředí simulovat do jisté míry například televizními programy, audio či video nahrávkami nebo zajistit další přímý kontakt dítěte s druhým jazykem. Za předpokladu, že by druhým jazykem mluvil jenom jeden rodič, který by pak v některých situacích, třeba v širší rodině, používal mateřský jazyk, mohlo by dojít k demotivaci či odmítnutí jazyka a následně k vytvoření negativního postoje k tomuto jazyku (Lojová, 2005).

Lachout (2011) ve své stati píše o výzkumu, jenž potvrdil, že pokud si dítě jazyky osvojuje v raném dětství, v Brocově oblasti mozku se aktivuje pro dané jazyky pouze jedna síť nervových buněk. U osob, které si cizí jazyky osvojují v pozdějším věku, se vytváří pro každý jazyk vlastní síť nervových buněk. Pokud si simultánně bilingvní⁹ jedinec bude chtít v dětství osvojit ještě další cizí jazyk, dokáže mozek využít té výhody, že pro něho nemusí vytvářet novou síť, jelikož si vystačí s již vytvořenou sítí nervových buněk v raném dětství. Pokud však bude chtít zvládnout další cizí jazyk v pozdějším věku na vysoké úrovni, nebude mu již vytvořená bilingvní síť stačit a bude si k ní muset paralelně vytvořit novou neuronální síť. Lachout (2011) upozorňuje na

⁸ intenční bilingvismus

⁹ paralelní osvojování dvou či více jazyků od raného dětství

skutečnost, že *proces učení se dalšímu jazyku bude vzhledem ke stále klesající neuronální dynamice a reduktivní schopnosti vytváření nových synapsí podstatně obtížnější*“ (Lachout, 2011: 24).

Nabízí se nám další zajímavá otázka, v jakém jazyce přemýšlejí bilingvní děti. Dostali jsme na ni odpověď, která jen potvrzuje teorie, že jeden jazyk je pro simultánně bilingvní osoby vždy ten hlavní, jenž se odvíjí od toho, v jaké zemi či v jakém prostředí se zrovna nachází. Názorně si to vysvětlíme na konkrétním případu. Arab bydlící v Libanonu, mající českou matku a libanonského otce, chodící do anglické školy tedy doma myslí arabsky a ve škole automaticky přepíná na angličtinu, po delší době pobytu v České republice, například o letních prázdninách, kdy je více v kontaktu s češtinou, přejde postupně na přemýšlení v českém jazyce.

U bilingvních dětí se také setkáme s tím, že si v jednom jazyce občas pomohou slovy s jazyka druhého, jde o jev, který je běžný a přirozený i u monolingvních dětí (Ralevski, 2008).

Narušená komunikační schopnost u bilingvních dětí se projevuje především v rovině fonetické-fonologické (Ralevski, 2008). Často se vyskytují problémy s dysgramatismem, to znamená, že je narušená morfologicko-syntaktická rovina, jedinci například špatně skloňují. V lexikální rovině mohou děti narazit například na slovo, které dosud neslyšely – například: chrabrý rytíř¹⁰.

Výzkumy potvrdily, že po narození člověka je v mozkové kůře jedince síť neuronů, jež umí přijmout a zpracovat jakýkoliv foném na světě, po několika měsících si však mozek pamatuje pouze fonémy patřící do systému jazyka, ve kterém vyrůstá. Vágnerová (2000) uvádí, že schopnost rozeznávat fonémy cizího jazyka se postupně vytrácí již od osmého měsíce věku dítěte. Podle Lachouta (2011) děti během prvního roku života ztrácí schopnost identifikovat cizí fonémy, vybírají si jenom takové fonémy, které jsou podstatné pro jejich přežití.

V neposlední řadě je důležité uvědomit si rozdíly mezi učení se cizího jazyka a osvojováním. Osvojování jazyka je proces, který probíhá tak, že si dítě v přirozeném prostředí osvojuje jazyk, aniž by si to uvědomovalo. Což je neformální způsob, jakým si dítě rozvíjí komunikační dovednosti v jiném jazyce než mateřském. Přirozené prostředí

¹⁰ *Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem*. In: Rozhlas [on-line]. 2015.
http://www.rozhlas.cz/dvojka/dokument/_zprava/1427915. [cit.: 15.2.2015].

daného jazyka dítě motivuje. Jazyk pak dítě používá jako přirozený nástroj pro dorozumívání. Tento jazyk Lojová (2012/13) označuje jako druhý jazyk.

Naopak učení se cizího jazyka je záměrný postup, který většinou probíhá ve školním prostředí. Učení je tedy formální proces s jinými motivačními i významovými hodnotami a systém výuky by měl probíhat odlišně s jinými pedagogickými i psychologickými zákonitostmi. Cizím jazykem chápeme jakýkoliv jiný jazyk nevyskytující se v přirozeném prostředí dítěte jako prostředek komunikace (Lojová, 2012/13).

Výzkumy dokazují, že děti dosahují při osvojování jazyka v přirozeném prostředí lepších výsledků než dospělí jedinci, jazyk si osvojují rychleji a snadněji. Plíhalová (2014) vysvětluje, že se malé děti nebojí, neřeší gramatiku a vnímají hlavně to, co slyší, a jelikož nerozumí spouště slov i ve svém rodném jazyce, zvládají osvojení druhého jazyka naprosto přirozeně. Na druhou stranu se nedá automaticky předpokládat, že by děti postupovaly stejně rychle i při formální výuce v mateřské škole jako v pozdějším věku.

Podle většiny odborníků zabývajících se tímto problémem, by měly děti v předškolním věku přicházet do kontaktu i s dalšími jazyky, aby si již od mala uvědomovaly, že se ve světě nedomluví jen mateřským jazykem. Je to zaručená metoda, jak připravit děti na výuku cizího jazyka na základní škole.

2.1.2. Výuka cizích jazyků v předškolním věku

Základy systému mateřského jazyka má dítě vytvořené okolo třetího roku. Lojová (2005) dodává, že se „*současně vytváří vhodné podmínky pro vytváření základů dalšího jazyka, toto období je považované za senzitivní období pro jazykový rozvoj.*“ (Lojová, 2005: 130) Za vhodných podmínek může tedy cizojazyčný rozvoj dítěte probíhat efektivněji než v jiném období.

Podle Lojové (2005) je už v tomto věku možné odhadnout intelektový potenciál a případně vyloučit problémy v kognitivním vývoji řeči. Nebezpečí jeho zpomalení nebo přetěžování dítěte vlivem výuky cizího jazyka by tedy nemělo hrozit.

Odborníci přesvědčení o nesmírném potenciálu rozvíjejícího se mozku dítěte, který není podle jejich názoru dostatečně využíván, podporují časný začátek výuky cizího jazyka.

„Rozvíjející se mozek při svojí plasticitě a funkčním potenciálu potřebuje pro svůj efektivní rozvoj dostatečnou stimulaci. Vzhledem k úzkému propojení kognitivního a jazykového vývinu cizojazyčné podněty silně stimulují a případně i urychlují vývin mozkových funkcí, rozvíjejí flexibilitu myšlení, citlivost na lingvistické podněty a zkvalitňují sluchovou diskriminaci“ (Lojová, 2005: 130).

Lojová (2005) dále píše, že výzkumy prokazují, že jsou výsledky rozumových schopností lepší u bilingvních dětí než u monolingvních. Tito odborníci podle ní mají však tendenci přeceňovat intelektový vývoj na úkor vývoje emocionálního, osobnostního či fyzického. Stejně tak brzký začátek výuky cizích jazyků doporučují zastánci hypotézy kritického období, a to z hlediska rozvoje fonologického systému cizího jazyka. Děti prý mohou získat trvalé zručnosti na úrovni rodilého mluvčího, pokud jsou kvalitně vedeny.

Se zahájením výuky cizího jazyka v raném věku souhlasí i Marxtová (2003). Zastává názor, že *„pokud jsou děti správně nastartovány k seznamování s cizím jazykem a práce je kvalitní a odborně vedena, není důvod, proč s ní nezačít už v mateřské škole“* (Marxtová in Mertin, 2003: 186 – 187). Jak už jsem zmiňovala v předchozích kapitolách, většina odborníků se přiklání k zahájení výuky cizího jazyka okolo pátého roku věku dítěte. Marxtová (2003) uvádí, že je v tomto věku značná pružnost nervové soustavy, děti také vynikají dobrými imitačními schopnostmi a dobrou úrovní rozvoje paměti.

2.1.3. Výuka cizích jazyků v mladším školním věku

Okolo šestého roku věku dítěte dochází ke stabilizaci dynamického rozvoje z předchozí etapy. Děti jsou po psychické i fyzické stránce rozvinuté a jsou dostatečně zralé na vstup do školy. Odborníci považují toto období vhodným obdobím pro začátek systematické výuky. Další důvod, který hovoří pro začátek systematické výuky cizího jazyka v tomto věku, je zcela vytvořený mateřský jazyk, díky němuž jsou děti připravené na to, aby si osvojovaly další jazykový systém bez vzájemného ovlivňování. Psychologové však důrazně upozorňují, že je nutné používat postupy, metody a pomůcky, které jsou přiměřené dětem tohoto věku, neboť pozitivní atmosféra motivuje a povzbuzuje děti do cizojazyčných aktivit. I přes všechna tato pozitiva

odborníci nedoporučují zařadit výuku cizího jazyka do celoplošné povinné výuky na základních školách. Podle mnohých odborníků je nástup dětí do školy výrazně náročnou situací, a pokud by se do programu zařadil i cizí jazyk, hrozilo by přetěžování. Navíc je školní docházka povinná pro všechny děti a určité procento z nich je intelektově podprůměrné nebo trpí různými poruchami učení. Pro takové děti by zařazení cizího jazyka do výuky bylo zatěžující a mohlo by omezit rozvoj jejich základních dovedností, které by měly být nejdůležitějším cílem výuky. I když by odborníci řešili tuto situaci rádi zřízením výběrových tříd, psychologové tento postup nedoporučují, jelikož by mohlo docházet k nálepkování, jež by méně talentovaným dětem například poškodilo jejich sebevědomí. (Lojová, 2005; Novotná, 2000) Lojová uvádí, že *„takto způsobené dlouhodobé škody u méně talentovaných dětí rozhodně nemůžou být vykompenzované výhodami brzkého učení se cizího jazyka u dětí talentovanějších“* (Lojová, 2005: 133). Jako kompromis tedy odborníci doporučují začít s výukou cizího jazyka v jakém věku ve formě zájmového kroužku mimo učební osnovy (Lojová, 2005).

Většina odborníků považuje za optimální věk pro začátek výuky cizího jazyka období okolo osmého až devátého roku dítěte. Podle Lojové (2005) *„v tomto věku ještě stále přetrvávají relevantní pozitivní charakteristiky mladšího školního věku, včetně kritického období“* (Lojová, 2005: 134). Možná rizika, která hrozí v předchozích obdobích, se postupně vylučují díky psychickému a sociálnímu dozrávání. V tomto věku už mají děti také osvojené základy čtení a psaní, díky čemuž je rozvoj cizojazyčných dovedností rychlejší. Lojová (2005) dále uvádí, že *„kognitivní zralost jim umožňuje pochopit logické vztahy a elementární lingvistické zákonitosti“* (Lojová, 2005: 135). Tyto argumenty jsou hlavním důvodem, proč se začátek výuky cizích jazyků zahrnuje do povinných učebních osnov ve většině zemí světa až v tomto věku (Lojová, 2005).

Odpůrci hypotézy kritického období jsou přesvědčeni, že by výuka cizích jazyků měla být zahájena ještě později a to až po jedenáctém roku dítěte. Podle jejich teorie je zbytečné zatěžovat děti ve věku, kdy postupují poměrně pomalu, a proto je lepší začít, až když si zvyknou na formální výuku a následně postupují rychleji. Domnívají se, že například děti v deváté třídě budou na stejné úrovni, ať už začnou v tomto věku nebo dřív (Lojová, 2005). Výzkumy však hovoří pro i proti dřívější výuce cizího jazyka. Správná odpověď na to, kdy začít s výukou cizího jazyka je tedy otázkou dalšího zkoumání.

K zařazení dalšího cizího jazyka do výuky by mělo dojít minimálně dva roky po začátku výuky předcházejícího jazyka. Za tuto dobu si děti stihnou vytvořit potřebné základy jazyka a jsou připravené na začátek rozvíjení dalšího jazykového systému bez většího rizika vzájemného ovlivňování (Lojová, 2005).

Učitelé by měli volit takové učivo, které bude odpovídat věku a zájmům dítěte. Témata by se měla týkat všedního dne a života dítěte a jeho okolí. Vhodnými tématy jsou například: rodina, kamarádi, škola, záliby, počasí, zdraví, svátky a tradice apod. (Chadimová, 2014).

2.2. Výhody a nevýhody výuky cizích jazyků v předškolních zařízeních

Jelikož je výuka cizích jazyků v předškolních zařízeních poměrně novou záležitostí, chybí zatím cílený výzkum, který by poskytoval vědecky doložené poznatky o této praxi. Mezi odborníky, učiteli i mezi samotnými rodiči a širokou veřejností se setkáváme s názory, jež jsou pro výuku cizích jazyků i proti ní v mateřských školách.

Jedním z nezávažnějších argumentů, který stojí proti výuce cizích jazyků v předškolních zařízeních, je v současné době bezesporu nedostatek kvalifikovaných učitelů, což podle Lojové (2005) mnohdy zavinuje snaha školy vyhovět rodičům, tím, že dětem nabídne několik cizích jazyků. Jazyk se často vyučuje neodborně, jelikož školy nemohou zajistit dostatečné množství aprobovaných učitelů, a v důsledku toho nejednou nadělá lektor více škody než užítku. Nejčastěji dochází k vytvoření negativního vztahu dětí k učení nebo k vyučovanému jazyku, který si mohou následně odnést i na základní školu. Lojová také mluví o tom, že se v mateřských školách často neuváženě používají vyučovací metody, techniky či materiály určené pro základní školu. V žádném případě pak nestačí je jen částečně adaptovat, *„vhodné metody a vyučovací materiály musí v první řadě odrážet odlišný stupeň vývinu dětí, který v podstatné míře determinuje metodické postupy“* (Lojová, 2005: 137).

Setkáme se i s názory, že vyučování cizího jazyka v mateřské škole ničí mateřštinu. Hennová ve svém článku metaforicky vysvětluje, že výuka cizího jazyka nejde na úkor mateřského jazyka:

„Představte si znalost jazyka jako strom, kde větvemi je gramatika a listy tvoří slovní zásoba. V mateřském jazyce by tento strom měl být velký a košatý, ale při výuce druhého jazyka u předškoláků se snažíme jen ukázat,

že jsou v lese jazyků i jiné stromy. Semínko a pár lístků jiného jazyka ale v žádném případě nemohou zničit naši mateřštinu. A je jen na studentech, jak o tento druhý strom budou pečovat a jak velký jim vyroste.“ (Hennová, 2014: 22)

Na stejném místě Hennovou ještě doplňuje Křížková s názorem, že pokud má dítě problémy s výslovností, ale jinak je bezproblémové, nevidí důvod, proč by s cizím jazykem nemělo začínat, přestože podle odborníků by děti s logopedickými problémy neměly s výukou cizího jazyka začínat.

Marxtová (2003) píše o dalším diskutovaném názoru laické veřejnosti, kterým je strach, že děti budou jazyky směšovat. Autorka vysvětluje, že se tak stává jen tehdy, pokud děti slovo, jež chtějí použít v cizím jazyce, znají jen v mateřském jazyce. V takovém případě slovo použijí tak, že výslovnost co nejvíce připodobní danému jazyku a snaží se, aby co nejlépe zapadlo do mluvnické struktury tohoto jazyka. Marxtová uvádí, že *„se jedná o období jevu, ke kterému dochází v situacích, kdy dítě neumí vytvořit nepravidelný tvar slovesa, a proto použije tvar pravidelný“* (Marxtová, 2003: 187). Přestože dítě použije nesprávný tvar, jedná se spíše o improvizaci než o chybu. Je třeba i takovou chybu hodnotit kladně, jelikož je vidět, že si dítě s jazykem hraje. Takové experimentování je součástí implicitní strategie poznávání jazyka.

Nalezneme i teorie odborníků, které výuku cizích jazyků v předškolních zařízeních podporují. Uvádí se, že přibližně pátý rok věku dítěte se považuje za velmi příznivé období pro výuku cizích jazyků. Děti se projevují spontánně a nemají zábrany. Tato etapa je z hlediska jazykových schopností dětí neopakovatelná, typická je citlivost na specifické i běžné jazykové podněty. S postupujícím věkem se tato schopnost nezdokonaluje, ale naopak mizí. (Marxtová, 2003)

Dalším argumentem, který hraje proti výuce cizího jazyka v předškolním zařízení, je fakt, že děti obvykle nemají možnost v daném jazyce pokračovat hned v první třídě základní školy. V důsledku toho děti své znalosti cizího jazyka, který se učili v mateřské škole, brzy zapomenou. Mnozí učitelé tato tvrzení vyvracejí vlastními zkušenostmi, kdy se setkali s tím, že děti, jež se v mateřské škole učily cizí jazyk, postupovaly rychleji než ostatní žáci. Celkem snadno se jim vybavovala různá slovíčka, výslovnost, nebo dokonce celé fráze. Podle Lojové (2005) to dětem umožňuje učit se efektivněji a také se jim tím upevňuje sebevědomí a pozitivní hodnocení. V některých školách je dnes už nabízena, pro velký zájem rodičů, výuka cizího jazyka již od první třídy, *„v takovém případě se děti v první a druhé třídě setkávají pouze s mluvenou*

podobou jazyka a poslechem, aby nácvik čtení a psaní v mateřštině nebyl narušován dalším jazykovým systémem“ (Hořčíčková in Informatorium, 2014: 10).

K největším zastáncům předškolního vyučování cizího jazyka patří učitelé, kteří mají víceleté zkušenosti s touto výukou a jimž se hlavně dostává pozitivní zpětná vazba ze základních škol. I když se nedají jejich zkušenosti zevšeobecnovat a vyvozovat z nich jednoznačné závěry, podle Lojové (2005) ukazují, že při kvalitním vedení dětí v mateřské škole je možné dosahovat pozitivních výsledků, ze kterých by děti mohly čerpat i ve svém dalším nabírání znalostí cizího jazyka. Podle Fenclové (2014) by se však měl cizí jazyk objevovat v programu mateřské školy denně a ne pouze jednou nebo dvakrát týdně.

Podle Národního plánu patří mezi výhody jazykového vzdělávání v útlém věku i to, že si děti uvědomují kulturní hodnotu vlastního národa a učí se poznávat i ostatní kultury. Díky tomuto poznávání jsou pak děti vůči ostatním kulturám otevřenější a mají o ně větší zájem. Dále v Národním plánu stojí, že „*jazykové vzdělávání v mateřských a základních školách formuje klíčové postoje vůči jazykům a kulturám a vytváří základy pro celoživotní jazykové vzdělávání*“¹¹.

2.3. Metodika výuky cizích jazyků v raném věku

Podle Lojové (2005) je velmi důležité si uvědomit, že vývin dětí v raném věku je velmi dynamický a mimořádně flexibilní, zároveň jsou děti v tomto období zranitelné a je nezbytné dodržovat daleko víc než v jakémkoliv jiném období principy přístupu zaměřeného na žáka. Velký význam má sledovat a respektovat individuality předškolního věku, měly by se pečlivě zvažovat určité podmínky a následně stanovovat cíle, obsahy výuky, metody a prostředky výuky cizího jazyka. Prioritou mateřské školy by mělo být zabezpečení celkového zdravého vývoje dítěte, tím se rozumí vývoj psychický, tělesný a pohybový. Neměl by se tedy v žádném případě přeceňovat cizojazyčný rozvoj na úkor jiných stránek důležitých pro rozvoj dítěte. Mohlo by dojít k dlouhodobým negativním následkům.

Aktivity ve výuce cizího jazyka jsou založené nejen na dovednostech lingvistických, ale i všeobecnějších, jako je poznávání barev a zvířátek, pohybová koordinace, používání jemné motoriky, počítání atd. Z toho vyplývá, že vývinový věk je

¹¹ *Národní plán výuky cizích jazyků*. In: MŠMT [on-line].
<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

důležitější než věk chronologický. Tempo vývoje se u každého dítěte může výrazně lišit, není možné jej násilně urychlovat, je potřeba ho respektovat.

Lojová píše, že „z hlediska procesů učení se je dnes nepopíratelné, že děti mají dispozice implicitně si osvojovat jazyk v přirozeném prostředí v relevantních sociálních interakcích“ (Lojová, 2005: 139). Nejlépe vyhovující podmínku pro takovéto osvojení tvoří prostředí, kde je základním prostředkem komunikace cizí jazyk, tedy cizojazyčné mateřské školy. Dítě si jazyk v přirozeném prostředí osvojuje spontánně. Podstatným motivačním prvkem je, že používání tohoto jazyka umožňuje snadnou socializaci. Pokud se cizím jazykem v přirozeném prostředí běžně nekomunikuje, dítě není schopno pochopit pojem cizí jazyk ani smysl, proč se ho učit. V tradičních mateřských školách tedy není možné využívat poznatky z přístupu v cizojazyčných školách. Je nezbytné vytvářet takové podmínky, které budou cizojazyčné prostředí co nejvíce imitovat. Lojová (2005) doporučuje například vymezit samostatnou místnost, kde bude výuka probíhat. Pokud bude jazyk vyučovat lektorka, jež nepracuje v dané mateřské škole jako učitelka, není nutné více upravovat prostředí, neboť její přítomnost bude stačit k navození cizojazyčného prostředí. Pokud není možné ani jedno z předchozích řešení, může učitelka navodit atmosféru například oblečením nebo si může pomoci maňáskem, loutkou či hračkou, která hovoří výhradně cizím jazykem. Jako další možnost Lojová (2005) navrhuje vyčlenit si určitý čas na jednotlivé aktivity, jež budou probíhat v cizím jazyce.

Četné výzkumy potvrdily, že se děti učí mluvit ve větách, které si rozkládají na nejmenší možné části a následně se snaží pochopit jejich souvislosti. Podle Marxtové (2003) má tento poznatek pro výuku cizích jazyků v předškolním věku zásadní význam.

Nejzákladnější charakteristikou předškolního věku je, že se jedná o období hry, jež je v tomto věku klíčovou činností dítěte a také zásadním zdrojem poznávání a uspokojování (Lojová, 2005). Didaktická hra představuje podle Marxtové (2003) pro děti přirozenou formu seznamování se s cizím jazykem. Didaktické hry nahrazují složité výklady a obsahují různé modely, kterými si děti osvojují danou mluvnickou látku (Marxtová, 2003).

„Při jakékoliv aktivitě je pro dítě důležitý a uspokojující samotný proces hry a ne výsledek. Dítě ještě není schopno uvědoměle se učit cizí jazyk, pamatovat si slovíčka, opakovat si, aby nezapomnělo naučené. Jen si hraje, kreslí, tančuje, cvičí, vypráví pohádku, popisuje obrázky, zapojuje se do interakcí a tyto

zajímavé aktivity jsou doprovázené cizím jazykem. V opačném případě dítě vnímá vyučovací aktivity jako samoučelné, často frustrující, což opět vede k demotivaci. Formální, suchopárné, či předidaktizované přístupy v tomto věku rozhodně nemají místo (Lojová, 2005: 139-140).

Během cizojazyčného rozvoje děti procházejí několika stádii postupného rozvíjení komunikačních kompetencí a jazykové dovednosti. Výsledky se dostaví postupem času. Předškolní věk, první stádium, se dá definovat jako přípravné období, jehož cílem je dát dětem základy, podporovat rozvoj podpůrné funkce, mechanismy, strategie a postoje, což následně ulehčuje učení jazyka ve škole. Dále Lojová (2005) uvádí, „*mezi základní cíle v tomto věku patří rozvíjení smyslu pro jinakost a tolerance dvojjazyčnosti. Dalším důležitým cílem je vytvoření pozitivních postojů k učení se cizímu jazyku* (Lojová, 2005: 140). Odborníci varují, že by při nevhodné výuce mohlo dojít k demotivaci dětí, která by jim mohla uškodit i v pozdějším věku, pokud by se tento jazyk stal jejich povinným předmětem.

Mnozí odborníci zastávají názor, že by děti měly být co nejdříve ve styku s cizím jazykem, jelikož se vytváří takzvaná druhá artikulační báze, která je nezbytná pro korektní výslovnost. Lojová (2005) píše: „*předpokládaná plasticita mozku i řečovo-motorické ústrojí, stejně tak i osobitý smysl pro napodobování a výborné imitační schopnosti, které jsou předností tohoto věku, umožňují předně odposlouchávat a zreprodukovat výslovnost a intonaci*“ (Lojová, 2005: 140). Díky tomu si děti snadno osvojí výslovnost a na nové zvuky, rytmy řeči či intonační vzory jsou velmi citlivé. Audio-orální způsob osvojování jazyka v této fázi je nenahraditelný, umožňuje docílit výrazně lepších výsledků než v pozdějším věku. Podle Lojové (2005) je nesprávné podceňovat foneticko-fonologické dovednosti učitele, k čemuž právě při výuce dětí v předškolním věku často dochází.

Jednou ze zvláštností vývoje dětí je, že „*kognitivní vývin postupuje v předškolním věku rychlým tempem, s tím souvisí i rozvoj řeči, rychlé utváření pojmů, asociací, chápání významu slov, vztahů a souvislostí, výrazná citlivost na jazykové podněty*“ (Lojová, 2005: 141). Odborníci kvůli těmto osobitostem považují předškolní věk za citlivou etapu řečového rozvoje, označují ji za jedinečnou a neopakovatelnou šanci pro seznamování dítěte s cizím jazykem. V předškolním věku je rapidní intelektový vývin doprovázený touhou po poznání, experimentováním, vynalézavostí, objevitelskými aktivitami, zvědavostí a rychlým nárůstem slovní zásoby.

„Děti jsou vnímavé, pozorují, ptají se, učí se prostřednictvím vlastní činnosti, manipulace, ale také symbolických předmětů, názorných obrázků apod. Jejich názorné myšlení se zpočátku zaměřuje na svět „ted' a tady“, postupně je spojené s vlastními představami a symbolickými hrami“ (Lojová, 2005: 141).

Při výběru aktivit spojených s výukou cizích jazyků je důležité mít toto vše na paměti. V předškolním období dítěte je úzce propojený pohybový a psychický vývoj, děti mají potřebu nejen věci vidět, ale také si na ně sáhnout. Vhodným se jeví do učiva zapojit také pohyb.

Při výuce cizího jazyka je často viditelné takzvané období mlčení, jež se projevuje tak, že myšlení předbíhá řeč. Děti rozumí a vstřebávají množství informací v mateřském jazyce a časem i v cizím jazyce, přestože neodpovídají. Rozumí slovům a frázím a podle toho jednají. Během předškolního období je nutné děti motivovat ke spolupráci během aktivit. Mluvit začnou po čase samy spontánně a často v námi nečekaných situacích. Děti by se neměly nutit do verbálních projevů v cizím jazyce. Lojová (2005) tvrdí, že k tomu nutí děti hlavně rodiče. Dítě začne přirozeně komunikovat, když cítí potřebu. K samostatnému projevu by měly děti provokovat vhodné aktivity, situace nebo materiály, *„dítě musí cítit potřebu něco povídat ať už v reálném světě nebo ve světě hry a fantazie, musí pocítit chuť zkoumat a testovat, jak jazyk funguje“* (Lojová, 2005: 142). Jazyk pro děti v předškolním věku není cílem, ale prostředkem, aby mohly příslušné aktivity vykonávat. Nicméně u dětí v tomto období mlčení najdeme výrazné rozdíly, které vymezuje jejich přirozená komunikativnost. U některých dětí může trvat několik dní či měsíců, u jiných se naopak vůbec nevyskytne. Lojová (2005) píše, že *„podobně se u dětí projevují i odlišné zákonitosti používání cizího jazyka. Některé děti jen rozumějí a reagují, jiné aktivně používají izolovaná slova a hrají si s nimi, zatímco některé děti začnou používat při komunikaci najednou celé fráze.“* (Lojová, 2005: 142) Podle mnohých odborníků může mlčení signalizovat i nezralost dítěte pro kontakt s cizím jazykem nebo způsobený chaos. Doporučuje se pozorovat reakce dítěte jak na podněty v cizím jazyce, tak v mateřském a následně z toho usuzovat, zda je dítě připravené na kontakt s cizím jazykem (Lojová, 2005). Marxtová (2003) označuje tuto etapu obdobím ticha a podle ní je dobré, když děti zpočátku komunikují alespoň pokývnutím hlavy, pokud souhlasí

či nesouhlasí. Později by měly přidávat odpovědi typu „ano“, „ne“ a další jednoslovné odpovědi.

Jelikož děti nechápou na začátku cizí jazyk jako prostředek komunikace, je vhodné jejich řečovému projevu pomoci písničkami, říkankami nebo pohádkami, které je motivují k imitaci. Z didaktického hlediska se imitace považuje za jednu z nejdůležitějších fází učení v nejranějším období. Pro děti je přirozené opakovat jednoduše zapamatovatelná slovní spojení, kterým ani nepotřebují rozumět. Zvuková podoba slov se jim snadno vybaví v návaznosti na různé situace, činnosti nebo obrázky a přitom postupem času vnímají i význam používaných slov. (Lojová, 2005)

Paměť předškolních dětí bývá krátkodobá, mechanická a silně emocionální. Dítě si tedy poměrně snadno zapamatuje cokoliv, co si spojí s kladnými emocemi, nicméně stejně rychle i zapomíná. Je tedy nezbytné naučené neustále opakovat a propojovat s různými situacemi, jedině tak si děti upevní poznatky a postupem času se jim rychle vybaví. Je zapotřebí, aby měl učitel velkou trpělivost, protože výsledky se dostavují velmi pomalu (Lojová, 2005). Děti by podle mnohých odborníků měly mít možnost opakovat si znalosti každý den a ne pouze jednou nebo dvakrát týdně. S takovou praxí se bohužel setkáváme ve většině mateřských škol, kde probíhá výuka cizích jazyků. Marxtová (2003) doporučuje organizovat výuku tak, aby probíhala každý den a aby řízená skupinová práce nepřekračovala dobu 10-20 minut. Pokud má výuka přinést pozitivní výsledky, je velmi vhodné během dne časté opakování hrou a zábavnou formou.

U dětí v předškolním věku je velmi důležité časté střídání aktivit, neboť jejich pozornost je krátkodobá a nestálá. Děti se snadno přestanou soustředit s jakýmkoliv novým podnětem. Z toho vyplývá, že důležitou úlohou učitele je zaměstnávat děti poutavými aktivitami, „*čím víc jsou děti pohlcené danou aktivitou, tím déle a hlouběji se dokážou soustředit a tím efektivněji se i učí*“ (Lojová, 2005: 143). Přestože se tato úloha jeví jako velmi složitá, je třeba podotknout, že dětská zvědavost a vnímavost mnohdy učiteli ulehčuje práci v tom, že není těžké zaujmout jeho pozornost.

Učitel by se měl vždy starat o to, aby děti nepřetěžoval. Podle Marxtové (2003) začnou děti většinou mluvit v cizím jazyce dříve, když nejsou pod nátlakem.

Při výuce cizího jazyka hraje podstatnou roli přiblížení se co nejvíce dětskému světu fantazie a představivosti. Děti mají svá pravidla a podle nich utváříme realitu. Lojová (2005) doporučuje stejně jako Radimská (1994) používat svět pohádek, maňásky či loutky, masky, apod. Vytvořením neobyčejných prostředí, například

pohádkovou atmosférou, vyvoláme v dětech pozitivní pocity, motivujeme je a tím si děti snadno zapamatují a následně vybaví cizojazyčné fráze. Lojová uvádí, že *„tvorivost a hravost dětí se projevuje i při hře se slovy. Hrají si se zvukem a asociacemi, vymýšlejí si slova, kombinují, spojují slova v rodném a cizím jazyce“* (Lojová, 2005: 143). Děti nám tím dávají najevo, že už slova ovládají a jsou připravené naučit se něco nového.

Motivace je stejně jako v jiných činnostech při výuce cizího jazyka klíčem k úspěchu, *„v předškolním věku musí být motivace korektní, krátkodobá a cíl relativně lehkou dosažitelný, jinak nemůžeme mluvit o specifické motivaci k samotnému jazyku, ale jen k aktivitám spojeným s cizím jazykem“* (Lojová, 2005: 144). Autorka předchozí citace dále radí motivovat děti vnějšími podněty například prostředím, dekorací, lákavými a zajímavými pomůckami, pestrobarevnými obrázky a v neposlední řadě zábavnými hrami a aktivitami. Je dobré vše pečlivě propojit s kulturou daného cizího jazyka. Během výuky je důležité děti chválit tak často, jak je to možné. Marxtová (2003) doporučuje, aby děti manipulovaly se skutečnými věcmi a prováděly činnosti, při nichž získávají zkušenosti k použití jazyka. Pokud se učitel zaměří na pozitivní stránky dítěte, uspokojí jeho základní potřeby, zlepší mu sebevědomí a hlavně mu pomůže vytvořit kladný vztah k cizímu jazyku (Lojová, 2005).

Základní podmínkou zdravého vývoje dítěte je pocit jistoty a bezpečí. Pro dodržení pocitu jistoty je nezbytné při nových aktivitách opakovat i ty starší oblíbené. Pocit bezpečí zajišťuje učitelka v mateřské škole, pokud nevyučuje cizí jazyk ona, je vždy dětem na blízku (Lojová, 2005).

Děti v předškolním věku jsou nejen hravé, ale i velice emotivní, na věci reagují spontánně a neumí se ovládat. Učitel nad nimi obvykle ztratí kontrolu a pro vytvoření klidu často použije prostředky, které by mohly negativně ovlivnit vztah dítěte k cizímu jazyku. Naopak děti, jež se nerady předvádějí, by se neměly nutit do aktivit. Někdy mají děti různé zábrany. Podle Lojové (2005) mají takovéto zábrany obvykle jiné příčiny, měly by se hledat a řešit individuálně, dále tvrdí, že *„u starších dětí mohou vznikat bariéry i v důsledku vzrůstajícího ostychu a strachu z neúspěchu, který obvykle vede k pocitu bezradnosti, nejistoty, negativnímu vztahu k cizímu jazyku a následné ztrátě motivace“* (Lojová, 2005: 144). Základem účinné výuky je pozitivní uvolněná atmosféra, rozhodně zde své místo nemají frustrace, stres nebo trestání.

Při práci s dětmi předškolního věku je zapotřebí myslet také na to, že děti v tomto období jsou často egocentrické, všechno chtějí pro sebe, těžko se dělí

a nedokážou ještě myslet na pocity druhých. Děti si na začátku období chtějí hrát sami, postupně se zapojují do her a spolupracují a také se začíná objevovat soutěživost. Je nutné mít na paměti, že ještě neumí prohrávat a dávat pozor na to, že by se mohlo zranit jejich sebevědomí (Lojová, 2005).

Marxťová (2003: 190) předkládá deset zásad, které by měl učitel během práce s dětmi dodržovat.

První zásadou je používat srozumitelný jazyk bez zbytečných slov. Učitel by se měl vyhnout složitým výrazům, neboť by ze strany dítěte mohlo dojít ke ztrátě pozornosti a následně by mohlo dítě výuku cizího jazyka zcela odmítnout.

Učitel by také měl pamatovat na další zásadu: neošidit dítě o jeho rodný jazyk. Jsou situace, kdy dítě potřebuje mluvit svým rodným jazykem, učitel by mu to rozhodně neměl zakazovat.

Aby děti dobře vnímaly a memorovaly, měl by učitel mluvit pomalu, v krátkých větách a frázích. Stejně důležité je nepoužívat abstraktní slova, daleko vhodnější jsou obrázky nebo jasná gestikulace. V neposlední řadě by měl učitel zachovávat kratičké přestávky po každé krátké větě nebo frázi, díky čemuž se výraz nemůže stát odlišným od zvuku. Úkolem učitele je také předvádět „čisté a jasné“ ukázky, které pak budou děti moci opakovat co nejdříve.

Při zahájení hry nebo činnosti by měl učitel dětem jasně vysvětlit, co po nich požaduje. Nejprve by měl sám předvádět požadovanou reakci, například ukázat na obrázek a zopakovat, co to je.

Velmi důležitou zásadou je také opakovat a vysvětlovat tak dlouho, dokud je potřeba, a zároveň musí učitel ověřovat, zda dítě pochopilo, co mu řekl. Otázky, které učitel dětem pokládá a pomocí nichž zjišťuje, zda něco nepotřebují, by měl formovat od nejjednodušších. Na tyto otázky by měly být jednoznačné odpovědi jako „ano“, „ne“ nebo jednoslovné odpovědi.

2.4. Příprava učitelů cizích jazyků

Už samotný název reportáže Českého rozhlasu „*Každý pátý učitel cizího jazyka nemá v Česku potřebnou kvalifikaci*“ dokazuje, že příprava učitelů v naší zemi stále ještě není na odpovídající úrovni. Na toto číslo přišli školní inspektoři, nicméně i samotní ředitelé škol přiznávají, že ne všichni zaměstnanci mají odpovídající kvalifikaci.¹² I když se tato čísla během dvou let mohla díky novým školským zákonům změnit (zákon č. 563/2004 Sb.), pro mnohé školy je velmi obtížné najít kvalifikované pracovníky. Podle Národního plánu výuky cizích jazyků se odborná kvalifikace učitelů cizích jazyků postupně zlepšuje, přesto současný stav nehodnotí jako uspokojivý.

Odborníci také opakovaně kritizují nedostatečnou pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů. Pro učitele cizích jazyků by měla být jazyková složka stejně důležitá jako psychologické základy vyučování cizího jazyka. Podle Lojové (2005) proto „*poznatky psychologických věd, především psychologie učení se a vyučování cizích jazyků a aplikované psycholingvistiky, jako i dalších příbuzných interdisciplín, mají dnes neodmyslitelné místo v rozvíjení metodických zručností učitelů*“ (Lojová, 2005: 38). Tyto poznatky by měly podle mnohých odborníků dominovat i v dalším vzdělávání učitelů. Lojová (2005) se domnívá, že je nezbytné inovovat vzdělávání učitelů, kteří vyučují podle tradičních přístupů cizojazyčné výuky, jež už neodpovídají současným požadavkům. Lojová dále tvrdí, že tradiční přístupy výuky cizích jazyků „*neumožňují plnohodnotně dosahovat cílů cizojazyčné výuky, jelikož nedostatečně rozvíjejí jazykové a komunikativní zručnosti, potřebné v rozšiřující se Evropské unii*“ (Lojová, 2005: 38).

Do přípravy učitelů mateřských škol doporučuje Národní plán zahrnout výuku jazykové propedeutiky, což znamená, že by učitelé věděli, jak dětem poskytnout příležitost k nahlédnutí do nejrůznějších kultur, jiného vyjadřování a také motivovat děti k učení se cizímu jazyku. Národní plán výuky cizích jazyků dále doporučuje zavést do škol také Evropské jazykové portfolio, které motivuje žáky k učení a ukazuje jim, co už dokázali.¹³

¹² *Každý pátý učitel cizího jazyka nemá v Česku potřebnou kvalifikaci*. In: Rozhlas [on-line]. 2013. <http://www.rozhlas.cz>. [cit.: 4.2.2013]

¹³ *Národní plán výuky cizích jazyků*. In: MŠMT [on-line]. <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

2.5. Doporučený počet dětí ve skupině při výuce cizího jazyka

Marxtová (in Mertin, 2003) uvádí, že ideální počet dětí ve skupině při výuce cizího jazyka je pět až šest dětí, jelikož jsou v tomto počtu schopné udržet pozornost a kontakt s učitelem. Skupina by rozhodně neměla přesáhnout počet více jak deset dětí. Práce ve skupině je pro děti předškolního věku často nová a zpočátku jim může činit obtíže. Ješinová (2014) dodává, že „*děti potřebují čas k vyvinutí schopnosti převzít odpovědnost pracovat bez stálého dohledu*“ (Ješinová, 2014: 19). Proto se doporučuje začínat s prací ve dvojicích a kontrolovanými aktivitami následně zvětšovat skupinky a zadávat jim volnější aktivity.

2.6. Výukové počítačové programy španělštiny pro děti

Žijeme ve dvacátém prvním století a tak nemohu opomenout výukové počítačové programy pro děti. Když jsem byla na prvním stupni základní školy, dostalo se mi do rukou CD s programem Lingua Land s výukou asi pěti cizích jazyků. Mezi nimi byla i španělština, byl to vůbec můj první kontakt se španělským jazykem. Díky tomuto programu jsem si osvojila několik slovíček z odvětví, které program nabízel (zvířata, škola, domov, atd. ...). Výuka probíhala zábavnou formou, kde bylo na výběr několik her, za které se sbíraly body. V dnešní době už existuje mnohem víc programů, jsou propracovanější a hlavně dostupnější, některé se dají hrát přímo po síti. V následující kapitole nabízím několik možností, kde by si už i malé děti mohly procvičit svou slovní zásobu španělského jazyka.

2.6.1. Výukové počítačové programy

LINGWA – je výukový program, který přednáší uživatelům slovíčka v textové i zvukové podobě, stejně jako ve zmiňovaném programu LinguaLand, přestože výukové metody jsou postaveny na hrách, její grafická podoba i propracovanost her není podle mého názoru tak kvalitní jako LinguaLand. Doporučila bych ho spíše starším dětem nebo dospělým.

Landi španělština – hlavními funkcemi tohoto programu je vestavěný slovník, zkoušení slovíček, plánovač výuky a trenér výslovnosti. Součástí programu je i aplikace, díky které je možné vytvářet cestovní CD do auta, nebo lekce do mobilu. Pomocí této aplikace je možné i vytvářet vlastní obrázkové či video lekce. Autoři doporučují tento program hlavně začátečníkům.

2.6.2. Výukové počítačové programy dostupné on-line

<http://www.cuentosinteractivos.org/> Interaktivní program ClicClicClic je program jak pro rodilé mluvčí, tak pro děti, které se učí španělsky. U tohoto výukového programu není podstatné, jestli děti umí číst nebo ne. Program se dělí na dvě části. První část se jmenuje *Iván y Navi, el poder de la imaginación*, doporučuje se dětem od 3 do 6 let. Děti plní jednotlivé úkoly, a zároveň si upevňují jak fonetickou stránku jazyka, tak slovní zásobu. Druhá část programu je určena dětem od 6 do 8 let, jmenuje se *El mundo al revés, otras versiones de los cuentos populares*. Základem pro tuto část jsou známé pohádky a děti mají za úkol plnit úkoly, které s těmito pohádkami souvisí. Každá pohádka má svého průvodce, který dětem napovídá, jak úkoly plnit. Tato část, stejně jako první, pomáhá dětem zábavnou formou upevnit fonetickou stránku jazyka i slovní zásobu, navíc dětem nabízí trochu jiný úhel pohledu na známé pohádky.

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/> *Mi mundo en palabras* je interaktivní program Institutu Cervantes. Doporučila bych ho spíše starším dětem, kteří si chtějí procvičovat svoje znalosti. Stejně jako v předchozím programu, děti mají plnit různé úkoly. Hlavním průvodcem programu je chlapec Carlito. Témata programu se tedy týkají jeho okolí, zájmů a podobně. Při plnění některých úkolů se předpokládá, že děti umí číst a psát. Mladší děti tedy potřebují asistenci.

<http://www.juegos.com/> Na tomto odkazu si děti mohou zahrát hry, při kterých si procvičí slovní zásobu, nicméně doporučuji tyto hry dětem, které již umí číst, jelikož slova v hrách jsou pouze napsaná nikoliv audiovizuální jako v předchozích programech.

2.7. Výuka cizích jazyků v mateřských školách v České republice

Výukové programy v mateřských školách v České republice se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, ten v rámci předškolního vzdělávání nezahrnuje cizí jazyk jako vzdělávací oblast. To ovšem neznamená, že by se cizí jazyk nemohl začlenit do vzdělávacího programu. Pokud mateřské školy chtějí umožnit dětem výuku cizího jazyka, musí ho do svého školního vzdělávacího programu zařadit. O zabezpečení výuky se v tomto případě musí škola postarat sama. Tato výuka nemůže být hrazena ze státního rozpočtu, tudíž se o finanční úhradu stará samotná škola nebo si ji hradí sami rodiče dětí.

Výuka cizích jazyků v předškolních zařízeních v naší republice probíhá několika možnými způsoby. Jedním způsobem je, že cizí jazyk děti vyučuje učitel, tedy český lektor, jde o takzvanou integrovanou výuku. Učitel tedy s cizím jazykem pracuje v celodenním vzdělávacím programu, a propojuje ho s různými činnostmi či hrami. V některých mateřských školách výuku vede rodilý mluvčí a výuka probíhá pravidelně jednou týdně jeden den. Tento trend výuky se konkrétně na jihu Čech začíná rozmáhat v posledních letech a je dětmi i rodiči velmi oblíbený. Tyto dva způsoby však nabízí většinou jen angličtinu nebo němčinu a zejména v menších městech nemají děti možnost výběru. Pokud jsou děti vedeny jednou z uvedených forem výuky, je pravděpodobné, že budou schopny komunikovat mezi sebou i učitelkou z velké části ve vyučovaném jazyce už na konci předškolního období. Třetí variantou výuky cizích jazyků v mateřských školách v České republice je nepřeborné množství agentur, které zajišťují kroužky s výukou celé řady cizích jazyků. Bohužel se však často setkáme s tím, že agentury zaměstnávají nedostatečně vzdělané lektory, kteří nerespektují specifika pedagogické práce s předškolními dětmi (Smolíková, 2006).

Španělský jazyk je zatím nabízen agenturami v mateřských školách pouze jako kroužek.

3. Moje planeta

Moje planeta je metodická příručka pro předškolní výuku francouzského jazyka. Obsahuje 20 lekcí, z toho 4 lekce jsou opakovací. Jednotlivé lekce jsou rozděleny do čtyř částí – prezentace učiva, aktivity různého druhu, jež umožňují vzájemné propojení, dále procvičení osvojených dovedností a upevnění získaných znalostí a upevnění získaných znalostí.

Experimentální metoda, kterou Radimská užívá je založena na odposlechu a opakování slyšeného, která vychází ze situační komunikace transportované do podoby „jeu de role“ – vžití se role. Hry, písničky a jóga pak slouží jako podpůrný didaktický prvek. Sama autorka v úvodu příručky vysvětluje, že v této fázi výuky cizího jazyka není rozhodující rozsah slovní zásoby, dodává, že to samo o sobě je ovlivněno individuálními schopnostmi a vývojovou zralostí každého dítěte.

„Rozhodující je osvojení fonetického obrazu cizího jazyka, tzn. schopnost rozlišovat a artikulovat všechny hlásky, ale také vnímat a napodobit intonační modely různých typů výpovědí. Proto je třeba rozsah slovní zásoby chápat jako možný, ne nutný“ (Radimská, 1994: 4).

Metoda je závislá na přesné artikulaci lektora, chyby, které by si děti zafixovaly, by se později velmi těžko odstranily: *„v raném věku, kdy fonetický systém není ještě uzavřen, je dítě schopno rozlišovat a správně vyslovit hlásky, které v jeho mateřském jazyce neexistují. S přibývajícím věkem tuto schopnost ztrácí a nácvik výslovnosti je mnohem obtížnější a zdlouhavější* (Radimská, 1994: 4).

Radimská doporučuje dávat v hodinách přednost živé prezentaci jazyka před poslechem nahrávek, jelikož odezírání při výuce hraje důležitou roli. Není podstatné, aby děti jen poslouchaly, ale měly by vidět nastavení rtů při realizaci hlásek. Dále autorka dodává: *„pouze v případě, kdy děti znají obsah textu či písničky, je možné nechat je podle poslechu odhadnout, o čem byla řeč. Ovšem i zde doporučuji zopakovat slyšené tak, aby se jejich odhad mohl opřít o odezírání z úst mluvčího* (Radimská, 1994: 4).

Podle Radimské je nejdůležitější složkou práce cvičení *jeu de role*.

„Metoda využívá přirozený sklon dítěte k hravosti a ztotožnění se s postavičkou, která se stává součástí dětského světa. Protože ještě nejsou schopné komunikovat, tj. vést dialog mezi sebou, je jeu de role nejlepší prostředek, jak je k dialogu nenásilně přivést. Použijete-li tento typ cvičení při prezentaci učiva, paní učitelka nebo Kubík plní roli náповědy. Děti si tímto způsobem osvojí struktury, které později budou moci využít v hrané, případně reálné situaci. Z tohoto pohledu je zřejmé, že k základnímu učivu patří zejména pozdravy, rozloučení, vybídnutí, poděkování, souhlas, nesouhlas či odmítnutí, vyjádření nejistoty nebo neznalosti, orientace v prostoru atd.“ (Radimská, 1994: 4).

Radimská vybrala hry, které využívají přirozený sklon k hravosti dětí předškolního a mladšího školního věku. Většina her je dětem známá, takže se lektor nemusí zdržovat s vysvětlováním, při hrách je Radimskou doporučováno používat jednoduchých pokynů ve francouzštině. Jelikož se neustále opakují, děti jim postupně začnou rozumět. V učebnici najdeme hry jako LOTO, kvarteto nebo domino, které jsou určeny k osvojování slovní zásoby, nebo Člověče, nezlob se, na němž se dají trénovat číslovky. Do výuky zapojuje i kreslení, vybarvování a vystřihování, k těmto aktivitám slouží především barevná příloha k učebnici.

Vybrané písničky jsou přímo uzpůsobené obsahu učebnice, přirozenou a nenásilnou formou propojují činnosti jako je zpěv, pohyb, hranou situací, osvojení pojmů a pojmenování.

Prvky jógy zapojila Radimská se záměrem „*naučit děti soustředit se, ovládat své pocity, zbavit se strachu, uvolnit se*“ (Radimská, 1994: 5). Podle Radimské jsou běžné tělocvičné prvky každodenním zaměstnáním dětí, výchovný aspekt jógy je na rozdíl od těchto běžných aktivit hlubší. Dodává, že: „*spojení tělesné přípravy s rozvojem citění lépe odpovídá koncepci i záměrům metody*“ (Radimská, 1994: 5).

Radimská řeší i otázku, kterou si pokládá většina učitelů, zda při výuce užívat či neužívat mateřský jazyk. Podle zastánců přímě metody a rodilých mluvčích je odpověď striktní, zcela proti užívání mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka. „*Na druhé straně jsou okamžiky, kdy užití češtiny zjednodušuje komunikaci, ušetří čas a zbaví děti nejistoty, neboť některé z nich zpočátku přijímají projev učitelky s nedůvěrou*“ (Radimská, 1994: 5). Radimská tedy doporučuje od prvních lekcí transportovat

do cizího jazyka vše, co je stručně řečeno v mateřském jazyce a postupně co nejrychleji

přecházet na používání pokynů ve vyučovaném jazyce. Dále Radimská radí: „je rovněž vhodné odlišit dvojí jazykový kód nějakým symbolem, např. českou a francouzskou vlaječkou, která dítě upozorní na změnu jazykového kódu, a postupně vytvořit situaci, aby děti potřebu mateřského jazyka nepocítily“ (Radimská, 1994: 5).

Na samém konci úvodního slova k učitelům Radimská dodává:

„Předškolní jazyková příprava si neklade za cíl výchovu bilingvních dětí a nelze ji chápat jako výuku. Je to průprava, která klade důraz na rozvoj poslechových a artikulačních dovedností dítěte a umožní uvědomit si rozdíl mezi cizím a mateřským jazykem. Jde rovněž o to vzbudit u dětí chuť učit se cizí řeči. Pokud jejich setkání bude probíhat v příjemné a radostné atmosféře, budou se v pozdějším věku cizím jazykům učit snáze, rychleji a účinněji. Budou pak lépe rozumět světu, který přesahuje hranice naší země“ (Radimská, 1994: 5).

4. Prezentace manuálu a několik metodologických pokynů

Nápad vytvořit metodickou příručku výuky španělského jazyka pro děti předškolního a mladšího školního věku se zrodil ve chvíli, kdy se mi před třemi roky dostala do rukou výše popisovaná učebnice *Moje planeta*. Paní profesorka Radimská mě v tomto nápadu podpořila a s radostí mi svoji „*Planetku*“ půjčila a zároveň mi poskytla velké množství zkušeností ze své praxe, kdy tuto metodu aplikovala.

Forma učebnice se v základu od „*Planetky*“ neliší, každá kapitola obsahuje čtyři části. První částí je divadlo. Zde je nutné, aby učitel využíval maňásky, převleky či jiné pomocné materiály. Hlavní postavou celé metody je chlapec Juan, který stejně jako Jacques v *Mojí planetě*, děti provádí výukou cizího jazyka. Od prvních kapitol se vedle Juana objevuje několik zvířátek. Další částí je vždy písnička nebo básnička. Od prvních dvou částí se odvíjí třetí část – aktivity, kterými jsou nejčastěji pohybové hry či tanečky, na něž jsem vymýšlela snadné choreografie. Stejně jako profesorka Radimská jsem do manuálu zapojila známé a českým dětem oblíbené pohádky, tvoření i dialogy, které by se postupně děti měly naučit vést mezi sebou. V neposlední řadě jsem se profesorkou Radimskou nechala inspirovat i jógou pro děti a manuál jsem obohatila o několik relaxačních cviků. Poslední částí je slovníček, jenž obsahuje novou slovní zásobu použitou v dané kapitole.

Moje planeta paní profesorky Radimské je doplněna ještě o obrazovou přílohu a o magnetofonovou kazetu s nahrávkami písniček. Ačkoliv by se část této přílohy mohla využít i jako doplněk mého manuálu, navrhovala bych vytvořit novou. Stejně tak by bylo potřeba vytvořit i CD s nahrávkami. Tato učebnice tedy není kompletní, a pokud by se někdo rozhodl vyučovat podle ní, je nezbytné, aby si opatřil obrazové materiály i nahrávky písniček.

Vycházím-li z aktivit, které doporučuji ve své metodické příručce a řídím-li se radami odborníků, doporučuji pracovat ve skupině s minimálním počtem pět dětí a minimálním počtem deset dětí. Ve větším počtu by již děti neměly dostatek prostoru na to, aby se projevíly, a zároveň by bylo obtížné udržet jejich pozornost.

Mateřské školy často nemají samostatnou třídu pro výuku cizího jazyka, v tomto případě je dobré vyhradit alespoň nějaký koutek, který bude evokovat cizojazyčné prostředí nebo se sám vyučující musí postarat o to, aby cizojazyčnou atmosféru vytvořil například převlečením nebo použitím různých symbolů.

Manuál pro výuku španělského jazyka obsahuje 16 kapitol. Za předpokladu, že by výuka probíhala, podle odborných doporučení každý den přibližně 20 – 30 minut, měla by výuka podle této příručky vystačit na jeden školní rok.

Z vlastní zkušenosti vím, že je nenahraditelná spolupráce s dalšími učiteli v mateřské škole a to nejen při organizaci výuky, ale také při vyrábění různých materiálů (např. 11. kapitola, kde je třeba vyrobit přání nebo dekorace).

Odborníci doporučují vyučovací materiály poskytovat i rodičům, proto jsem pokyny u třetích částí kapitol psala v českém jazyce. V žádném případě však nedoporučuji, aby rodiče, kteří se tento jazyk nikdo neučili, zkoušeli děti například ze slovní zásoby. Často jsou takové snahy kontraproduktivní, především z hlediska výslovnosti. Poskytnutý materiál by pro ně měl být především informativní. Podpořit cizojazyčnou výuku mohou například tím, že si na internetu vyhledají použité písničky či pohádky a dětem je ve volném čase budou pouštět.

V manuálu by se na první pohled mohlo zdát spekulativní užití členů. Proto bych ráda vysvětlila, jak členy používat. Již ve třetí kapitole jsem použila určitý člen, vycházíme z toho, že učitelka hraje divadlo s loutkami nebo s maňásky, mluvíme tedy o konkrétních zvířátkách, která mají jména. V následující kapitole se hovoří o zvířátkách, která děti znají z předchozích hodin, tudíž je použit také určitý člen. Učitelé by si měli dát pozor ještě na 6., 15. a 16. kapitolu. Pokud navštívíme s dětmi skutečnou farmu nebo skutečnou ZOO a děti ukážou například na jednu krávu, měly by použít

otázku „¿Eso es una vaca?“. Nicméně se může stát, že s dětmi používáme obrazový materiál

a děti ukážou na zvíře, o kterém jsme mluvili, mělo by tedy použít určitý člen „¿Eso es la jirafa?“ (význam: To je ta žirafa, o které jsme mluvili?). Pokud budeme simulovat prostředí farmy a ZOO ve třídě, použijeme člen určitý.

Předkládaný manuál byl konzultován s rodilou mluvčí španělského jazyka i s učiteli cizích jazyků, kteří mají zkušenosti s dětmi předškolního věku, tudíž by měl být vhodný pro výuku španělského jazyka.

Všem, kteří by se rozhodli vyučovat podle tohoto manuálu, přeji hodně sil a trpělivosti při práci s dětmi.

5. Manuál pro výuku španělského jazyka

LECCIÓN 1/ ENCUENTRO

a) Teatro

Oveja blanca: ¡Hola!¿Qué tal?

Perro marrón: Muy bien, gracias. ¿Y tú?

Oveja blanca: Muy bien, gracias.

Perro marrón: ¡Hola!¿Qué tal?

Cerdo rojo: Muy bien, gracias. ¿Y tú?

Perro marrón: Muy bien, gracias.

Cerdo rojo: ¡Hola!¿Qué tal?

Gato negro: Muy bien, gracias. ¿Y tú?

Cerdo rojo: Muy bien, gracias.

Gato negro: ¡Hola!¿Qué tal?

Burro gris: Muy bien, gracias. ¿Y tú?

Gato negro: Muy bien, gracias.

b) Canción: Los animales hablan español

The musical score is written in 2/4 time and consists of five staves. The lyrics are written below the notes, with chord symbols (F, C, G) placed above or below the notes. The lyrics are: "perro hace guau guau guau guau guau el gato hace miau miau miau miau el pollo hace pio pio pio pio pio la oveja hace bééé ééé los ani ma les ha blan espa ñol los ani ma les di cen ho la en es pañol los ani ma les ha blan es pañol los ani ma les di cen cha o en españo o ol".

1. El perro hace guau, guau, guau, guau, guau.

El gato hace miau, miau, miau, miau, miau.

El pollo hace pio, pio, pio, pio, pio. La oveja hace bééééé

Ref. Los animales hablan español, los animales dicen hola en español.

Los animales hablan español, los animales dicen chao en español.

2. El cerdo hace oink, oink, oink, oink, oink.

El pato hace cuac, cuac, cuac, cuac, cuac.

El buro hace jijo, jijo, jijo, jijo, jijo. La vaca hace muuuuuu.

Ref.2x

c) Actividades

V první fázi se děti tvoří masky oblíbených zvířátek za pomoci učitelů či lektora.

Doblar un papel.

Cortar con tijeras.

Pegar.

Pintar.

Další fází je ples masek, děti si mohou zatancovat v maskách a následně vedou dialogy.

Dialogy mohou nacvičovat i za pomoci hraček či maňásků nebo loutek.

A: ¡Hola! ¿Qué tal?

B: Muy bien, gracias. ¿Y tú?

A: Muy bien, gracias.

d) Vocabulario

¡Hola!	Ahoj!
¿Qué tal?	Máš se?
Muy bien, gracias.	Moc dobře, děkuji.
¿Y tú?	A ty?
¡Jijo!	Áá!
¡Miau!	Mňau!
¡Guau!	Haf!
¡Oink!	Chro!
¡Pío!	Píp!
¡Cuac!	Kvá!
¡Muu!	Bú!
¡Bee!	Bé!

doblar un papel přehnout papír

cortar con tijeras stříhat nůžkami

pegar lepit

pintar malovat

LECCIÓN 2/ PRESENTACIÓN

a) Teatro

Juan: Buenos días, señor. Me llamo Juan.
 El señor: Buenos días, Juan. ¿Qué tal?
 Juan: Muy bien, gracias.
 Juan: ¡Hola! ¿Qué tal?
 Perro marrón: Muy bien, gracias. ¿Y tú?
 Juan: Muy bien, gracias. Me llamo Juan. ¿Y tú?
 Perro marrón: Me llamo Toby.
 Juan: ¡Hola! ¿Qué tal?
 Gato negro: Muy bien, gracias. ¿Y tú?
 Juan: Muy bien, gracias. Me llamo Juan. ¿Y tú?
 Gato negro: Me llamo Aslan.
 Juan: ¡Hola! ¿Qué tal?
 Vaca morada: Muy bien, gracias. ¿Y tú?
 Juan: Muy bien, gracias. Me llamo Juan. ¿Y tú?
 Vaca morada: Me llamo Milka.

b) Canción: *Al pavo, pavito, pavo*

Al pa vo pa vi to pa vo al pa vo pa vi to sí, el
 pa vi to se ha per di do yel pa vi to ya es táa qui Al
 qui Al qui

1. Al pavo, pavito, pavo,
 al pavo, pavito sí;
 el pavito se ha perdido
 y el pavito ya está aquí.
 ¡Una!
2. Al pavo, pavito, pavo...
 ¡Dos!
3. Al pavo, pavito, pavo...
 ¡Tres!

c) Actividades: jugar al escondite

Zde se může hrát jak klasická hra na schovávanou nebo hra, při níž se schovávají různé předměty a hledají se.

Escondite – las personas:

Při hře na schovávanou děti zahajují hledání frází:

Uno, dos, tres...

Ronda, ronda, quien no se haya escondido que se esconda, que ¡ya voy!

Escondite – los animales:

¿Dónde está el gato?

¿Está perdido?

¡Vamos a buscarlo!

¡Frío! - pokud je dítě od předmětu daleko

¡Calor! – pokud se dítě předmětu blíží

Když dítě předmět najde: **¡Aquí está!**

d) Vocabulario

buenos días	dobrý den
señor	pán
me llamo	jmenuji se
gato negro	černý kocour
perro marrón	hnědý pes
vaca morada	fialová kráva
pavo	krocán, páv
uno	jedna
dos	dvě
tres	tři
escondite	hra na schovávanou
¡Ya voy!	Už jdu!
¿Dónde está?	Kde je?
¿Está perdido?	Ztratil se?
¡Frío!	Zima!
¡Calor!	Teplo!
¡Aquí está!	Tady je!

LECCIÓN 3/ ¿QUIÉN ES ?

a) Teatro

La maestra: ¿Quién es? ¿Es Juan?

Los niños: Sí, es Juan.

La maestra: Buenos días, Juan. ¿Qué tal?

Juan: Buenos días, señora. Muy bien. ¿Y vosotros?

La maestra: Muy bien, gracias.

Juan: ¡Hasta luego!

La maestra: ¡Hasta pronto!

La maestra: ¿Quién es? ¿Es Aslan?

Los niños: Sí, es Aslan.

La maestra: ¿Es el gato?

Los niños: Sí, es el gato.

La maestra: ¿Quién es? ¿Es Milka?

Los niños: Sí, es Milka.

La maestra: ¿Es la vaca?

Los niños: Sí, es la vaca.

b) Canción y juego con rimas

La maestra: ¿Vamos a cantar?

Los niños: ¡Sí, vamos a cantar!



La maestra: ¿Vamos a jugar?

Los niños: ¡Sí, vamos a jugar!

El ratón y el gato

Děti udělají kruh, stojí na místě, mají zvednuté ruce do výšky a vzájemně se za ně drží. Uvnitř kruhu je jedno dítě, které představuje myš. Kočku představuje další dítě, které stojí mimo kruh. Jakmile děti tvořící kruh začnou odříkávat verš: **¡Ratoncito, ratoncito, acércate un poquito!** myš vyběhne z kruhu, kočka jí začne honit. Když myška vběhne zpátky do kruhu a řekne: **¡Ni andar ni ver, porque me quieres comer!**

Následně se děti vymění a hra pokračuje.

c) Actividades: hacer ejercicios

La maestra: ¿Vamos a hacer ejercicios?

Los niños: ¡Sí!

El grillo

Nos sentamos con la espalda derecha, las piernas cruzadas, las manos sobre las rodillas. Llevamos la oreja derecha hacia el hombro derecho. Enderezamos la cabeza y llevamos la oreja izquierda hacia el hombro izquierdo. Y repetimos todo varias veces.

El búho

Nos sentamos con las piernas cruzadas, manos a los lados, las palmas de las manos sobre el suelo. Giramos la cabeza para mirar hacia un lado por encima del hombro, después sobre el otro hombro. Con la expiración imitamos el sonido de búho juhjh!

La flor

Nos sentamos con la espalda derecha, las plantas de los pies juntas, las manos en los tobillos. Hacemos pequeños rebotes con las rodillas hacia el suelo de 10 a 20 veces.

Cvrček

Posadíme se s rovnými zády, zkřížíme nohy (turecký sed), ruce na kolena. Dáme pravé ucho k pravému rameni. Narovnáme hlavu a položíme levé ucho k levému rameni. A všechno několikrát zopakujeme.

Sova

Posadíme se s rovnými zády, zkřížíme nohy (turecký sed), roce na bocích, dlaně dáme na zem. Otočíme hlavu tak, abychom viděli vršek ramene, potom se otočíme k druhému rameni. S výdechem zahoukáme jhuuu!

Květina

Posadíme se s rovnými zády, spojíme chodidla, ruce na kotníky. Děláme malé pohyby koleny k zemi desetkrát až dvacetkrát.

d) Vocabulario

¿Quién es?	Kdo to je?	te deseamos todos	všichni ti přejeme
¿Es Juan?	Je to Juan?	¿Vamos a jugar?	Zahrajeme si?
sí	ano	Vamos a hacer un círculo.	Uděláme kruh.
¡Hasta luego!	Nashledanou!	¿Quién es un gato/ratón?	Kdo je kočka/myš?
¡Hasta pronto!	Brzy se uvidíme!	¡Manos arriba!	Ruce nahoru!
		El gato persigue al ratón.	Kočka pronásleduje myš.
la maestra	učitelka		
los animales	zvířata	¡Rápido!	Rychle!
la oveja	ovce	¿Vamos a hacer ejercicios?	Zacvičíme si?
el cerdo	prase		
el pollo	kuře		
el pato	kačer		
el burro	osel		
el ratón/ratoncito	myš/myšička		
¿Vamos a cantar?	Zazpíváme si?		
¡Feliz cumpleaños!	Šťastné narozeniny!		

LECCIÓN 4/ ¿QUÉ ES ESTE ANIMAL ?

a) Teatro

La maestra: Este animal ¿es el gato o el perro?

Juan: Es el gato.

La maestra: ¿Se llama Milka?

Juan: No, se llama Aslan.

La maestra: ¿Es negro?

Juan: Sí, es negro.

La maestra: Este animal ¿es el burro o la vaca?

Los niños con Juan: Es la vaca.

La maestra: ¿Se llama Toby?

Los niños con Juan: No, se llama Milka.

La maestra: ¿Es morada?

Los niños con Juan: Sí, es morada.

La maestra: Este animal ¿es el pavo o el perro?

Los niños con Juan: Es el perro.

La maestra: ¿Se llama Aslan?

Los niños con Juan: No, se llama Toby.

La maestra: ¿Es marrón?

Los niños con Juan: Sí, es marrón.

b) Canción y baile: El juego chirimbolo

El jue go chi rim bo lo qué bo ni to es con un pié o tro
pié u na ma no o tra ma no un co do o tro co do El
co do el jue go chi rim bo lo qué bo ni to es

El juego chirimbolo,
¡qué bonito es!,
con un pie, otro pie,
una mano, otra mano,
un codo, otro codo,
el juego chirimbolo,
¡qué bonito es!

La maestra: ¿Vamos a bailar?

Los niños: ¡Sí!

El juego chirimbolo

Děti mohou stát v kruhu nebo v řadě, začnou tím, že přešlapují v rytmu doprava *El juego chirimbolo, ¡qué bonito es!*. Pak se jde na *con un pie, otro pie* nohama dopředu, na *una mano, otra mano* se zvednou postupně ruce, *un codo, otro codo* dotknou se pravého loktu a poté levého. *El juego chirimbolo* dají ruce v bok, zavrtí zadečkem a na *¡qué bonito es!* 3x tlesknou do rytmu. Při opakování jdou na druhou stranu a následně se celá sestava opakuje.

c) Actividades: El teléfono estropeado

Děti stojí v řadě. Dítě, které začíná, řekne potichu do ucha dalšímu v řadě slovo nebo frázi. Stejným způsobem se slovo přeneso až nakonec řady. Poslední dítě řekne slovo nahlas, pokud je to správně, dítě, které posílalo slovo, jde na konec řady a ten, kdo byl druhý, bude začínat. Pokud slovo nebude správně, dítě posílající slovo bude muset vymyslet a poslat nové slovo.

¿Quién empieza?	Kdo začíná?
¡Qué bien!	Moc dobře!
¡Perfecto!	Výborně!
¡Bien!	Dobře!
No pasa nada.	Nic se neděje.
Inténtalo de nuevo.	Zkus to znovu.

d) Vocabulario

este animal	toto zvíře
¿Es el gato o el perro?	Je to kocour nebo pes?
¿Se llama Milka?	Jmenuje se Milka?
No, se llama Aslan.	Ne, jmenuje se Aslan.
¿Vamos a bailar?	Zatancujeme si?
¡Qué bonito es!	Je moc pěkné!
pie	noha
mano	ruka
codo	loket
a la izquierda	doleva
a la derecha	doprava
manos a los lados	ruce na bocích
moverse	zavrtět se
abajo	dolů

LECCIÓN 5/ REGALO

a) Teatro

Juan: Buenos días, señora.
El pintor: Buenos días, Juan.
Juan: ¿Qué tal?
El pintor: Bien, gracias. ¿Y tú?
Juan: Bien. ¿Eso es para mí?
El pintor: Sí, es para tí.
Juan: ¿Es un balón?
El pintor: Sí, es un balón rojo y redondo.
Juan: Me gusta mucho. Muchas gracias.

¿Vamos a jugar con el balón?

de acuerdo

¿Vamos a pasear?

¿Qué vamos a hacer?

b) Canción: Los pollitos

C F G7 C F

Los po lli tos di cen pi o pi o pi o cuan do tie nen ham bre

7 cuan do tie nen frí o La ga lli na bus ca el ma íz yel trí go

13 les da la co mi da y les pres taa bri go Ba jo sus dos a las

19 sees tan quie te ci tos yhas tael o tro dí a duer men los po lli tos

Los pollitos dicen: pío. pío, pío,
cuando tienen hambre, cuando tienen frío.

La gallina busca el maíz y el trigo,
les da la comida y les presta abrigo.

Bajo sus dos alas, se están quietecitos
y hasta el otro día duermen los pollitos.

c) Actividades: diálogos

Juan: ¿Eso es para mí?

El pintor: Sí, es para tí.

Juan: ¿Es una manzana?

El pintor: No, es una pera.

Juan: Muchas gracias.

Los niños con Juan: ¿Eso es para nosotros?

El pintor: Sí, es para vosotros.

Los niños con Juan: ¿Es un cuaderno?

El pintor: No, es un libro.

Los niños con Juan: Muchas gracias.

d) Vocabulario

regalo

dárek

tengo hambre

mám hlad

tengo frío

je mi zima

la gallina

slepice

buscar

hledat

el maíz

kukuřice

el trigo

obilí

dar la comida

dát najíst

prestar

půjčit

abrigo

kabát

quietecito

klidňoučký

dormir

spát

el pintor

malíř

me gusta mucho

moc se mi líbí

muchas gracias

moc děkuji

¿Vamos a jugar con el balón?

zahrajeme si s míčem?

de acuerdo

souhlas

¿Vamos a pasear?

Půjďme na procházku?

¿Qué vamos a hacer?

Co budeme dělat?

LECCIÓN 6/ VISITA EN LA GRANJA

a) Teatro

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es la vaca.

Juan: ¿Cómo se llama?

La maestra: Esta vaca se llama Lola.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es la oveja.

Juan: ¿Cómo se llama?

La maestra: Esta oveja se llama María.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es el gallo.

Juan: ¿Cómo se llama?

La maestra: Este gallo se llama Gaston.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es el cerdo.

Juan: ¿Cómo se llama?

La maestra: Este cerdo se llama Ricardo.

b) Rima: Mi cara

En mi cara redondita,
tengo ojos y nariz,
y también tengo una boca
para comer y reír.

Con los ojos veo todo,
con la nariz hago ¡atchííísss!
y con la boca yo como
palomitas de maíz.

c) Actividades: preguntas/juego veo veo

Juan pokládá otázky, děti odpovídají.

Nuestro amigo Juan se pregunta:

¿Qué es esto?

¿Cómo se llama (este animal)?

¿De qué color es?

¿Es de color negro?

Juego Veo veo

Jeden ze skupiny si myslí nějakou věc, která je v místnosti. Začne hru frází **Veó veó**. Ostatní se postupně ptají:

¿Qué ves?

Una cosita.

¿De qué color es? ¿Es negra?

...

Kdo uhodne, vybírá další věc a ostatní hádají.

d) Vocabulario

gallo	kohout
la cara	obličej
redondita	kulat'oučka
tengo	mám
hago	dělám
los ojos	oči
la nariz	nos
la boca	ústa
también	také
comer	jíst
reír	smát
las palomitas de maíz	popkorn
preguntar	hádat
veo/ves	vidím/vidíš
la cosita	věc
la granja	farma
¿De qué color es?	Jakou má barvu?
¿Es negra?	Je černá?

LECCIÓN 7/¿DÓNDE ESTÁ?

a) Teatro

La maestra:	¿Dónde está Juan?
La maestra con los niños:	Juan, ¿dónde estás?
Juan:	Aquí, en la casa.
La maestra:	¿Dónde está Aslan?
La maestra con los niños:	Aslan, ¿dónde estás?
Aslan:	Aquí, en el tejado.
La maestra:	¿Dónde está Toby?
La maestra con los niños:	Toby, ¿dónde estás?
Toby:	Aquí, delante de la casa.
La maestra:	¿Dónde está Milka?
La maestra con los niños:	Milka, ¿dónde estás?
Milka:	Aquí, debajo del árbol.

b) Rima de un Buñuelo

Érase una vez un abuelo y una abuela. Un día el abuelo quería comer buñuelos. Como la abuela tenía sólo un poco de harina, hizo sólo un buñuelo. Cuando el buñuelo estaba en la sartén, decidió que iba a dar un paseo y saltó por la ventana desde la sartén hasta la carretera. Cuando caminaba encontró a un conejo.

El conejo: Buñuelo, buñuelo, voy a comerte.

El buñuelo: No, no, voy a recitarte mi rima:

Yo soy Buñuelito,
de harina y frito
hoy escapo de la sartén
y de tí escapo también.

El conejo no se ha comido a nuestro buñuelo porque se escapó.

El buñuelo sigue su camino. Y de repente encuentra un oso.

El oso: Buñuelo, buñuelo, voy a comerte.

El buñuelo: No, no, voy a recitarte mi rima:

Yo soy Buñuelito,
de harina y frito

hoy escapo de la sartén
y de tí escapo también.

El oso no se ha comido a nuestro buñuelo porque se escapó.

El buñuelo sigue su camino. Y de repente encuentra un lobo.

El lobo: Buñuelo, buñuelo, voy a comerte.

El buñuelo: No, no, voy a recitarte mi rima:

Yo soy Buñuelito,
de harina y frito
hoy escapo de la sartén
y de tí escapo también.

El lobo no se ha comido a nuestro buñuelo porque se escapó.

El buñuelo sigue su camino. Y de repente encuentra un zorro.

El zorro: Buenos días, buñuelo, voy a comerte.

El buñuelo: No, no, voy a recitarte mi rima:

Yo soy Buñuelito,

de harina y frito...

El zorro: ¡Espera Buñuelito! No te oigo.

Entonces, el buñuelo ha saltado a su hocico y se echó a recitar.

El buñuelo: Yo soy Buñuelito,
de harina y frito
hoy escapo de la sartén
y de tí escapo también.

El zorro: ¡Ham!

La maestra: El zorro se ha comido a nuestro buñuelito. Quiere comernos a nosotros también. ¿Vamos a jugar al escondite con el zorro?

Los niños: ¡Sí!

c) Actividades: Escondite

La maestra: ¿Y dónde está la oveja María?

La maestra con los niños: María, ¿dónde estás?

La maestra: ¿Está perdida? ¿Vamos a buscarla?

Los niños: ¡Sí!

La maestra:	¿Está en la casa?
Los niños:	¡No!
La maestra:	¿Está en el tejado?
Los niños:	¡No!
La maestra:	¿Está debajo del árbol?
Los niños:	¡No!
La maestra:	¿Está delante de la casa?
Los niños:	¡No!
La maestra:	¿Está en su cabaña?
Los niños:	¡Sí!

d) Vocabulario

¿Dónde está?	Kde je?
¿Dónde estás?	Kde jsi?
aquí	tady
en la casa	doma
en el tejado	na střeše
delante de la casa	před domem
debajo del árbol	pod stromem

en su cabaña	ve své stáji
buñuelo buñuelito	koblih/koblížek
el conejo	králík
el oso	medvěd
el lobo	vlk
el zorro	lišák
voy a comerte	sním tě
voy a recitarte mi rima	přednesu ti mojí básničku
de harina	z mouky
frito	smažený
hoy	dnes
se escapó de la sartén	utekl jsem z pánve
de tí escapo también	tobě taky uteču
¡Espera!	Počkej!
No te oigo.	Neslyším tě.

se ha comido nuestro Buñuelito	snědl našeho Koblížka
quiere comernos a nosotros también	nás chce taky sníst

Vamos a jugar al escondite con el zorro?

Zahrajeme si s lišákem na schovávanou?

LECCIÓN 8/¿VAMOS A DORMIR?

a) Teatro

- La maestra: Toby está cansado ¿va a dormir?
 Los niños: ¡Sí!
- La maestra: Juan también está cansado ¿va a dormir?
 Los niños: ¡Sí!
- La maestra: Aslan está muy muy cansado ¿va a dormir?
 Los niños: ¡Sí!
- La maestra: Y nosotros, ¿vamos a dormir?
 Los niños: ¡No!
- La maestra: ¿Vamos a cantar la canción de cuna?
 Los niños: ¡Sí!

b) Canción de cuna: Din, don...

C D7 G C D7 G C D7

Din don din don dan cam pa ni tas so na ran din don din don

7 dan quea los ni ños dor mi rán Duer me tran qui lo mi bien duér me

11 te que yo tu sue ño fe liz guar da ré Din don din don dan cam pa

16 ni tas so na rán

Din, don, din, don, dan, campanitas sonarán,
 din, don, din, don, dan, que a los niños dormirán.
 Duerme tranquilo, mi bien, duérmete,
 que yo tu sueño feliz guardaré.
 Din, don, din, don, dan, campanitas sonarán.
 Din, don, din, don, dan, las estrellas brillarán,
 din, don, din, don, dan, y a los niños velarán.
 Cierra los ojos y duérmete ya,
 porque la noche, muy pronto vendrá.
 Din, don, din, don, dan, las estrellas brillarán.

c) Actividades: hacer ejercicios

La maestra: ¿Vamos a hacer ejercicios?

Los niños: ¡Sí!

La estrella de mar

Nos acostamos sobre la espalda, con los brazos y piernas estiradas cómodamente. Levantamos un brazo hacia el techo y lo bajamos. Ahora levantamos una pierna hacia el techo. Después, intentamos levantar un brazo y la pierna opuesta al mismo tiempo.

La serpiente

Nos acostamos sobre la espalda, los pies juntos, las rodillas dobladas, la planta de los pies sobre el suelo, los brazos en el suelo a lo largo de los lados del cuerpo. La parte baja de la columna, debajo de la cintura debe presionarse hacia el suelo, la parte alta de la espalda está relajada. Inspiramos y llenamos de aire todo el área de los pulmones. Contraemos los músculos abdominales, mantenemos la respiración y contamos uno, dos, tres. Después nos relajamos y lo repetimos todo.

La ardilla

Nos sentamos con las piernas cruzadas, la columna derecha. Levantamos ambos brazos por encima de la cabeza y estiramos sólo uno de los brazos, despacio hacia el techo, mirando hacia arriba, después estiramos el brazo hacia el lado, haciendo círculos con el brazo hacia adelante y hacia atrás, de grande a pequeño, mirando el frente.

Hvězdice

Položíme se na záda, ruce i nohy jsou pohodlně natažené. Zvedneme jednu paži až ke stropu a položíme ji. Nyní zvedneme nohu až ke stropu. Potom se pokusíme zvednout paži y protilehlou nohu zároveň.

Had

Položíme se na záda, nohy jsou vedle sebe, kolena dáme přes sebe, chodidla jsou na zemi, paže jsou na zemi podél těla. Spodní část páteře pod pasem zatlačíme do podlahy, horní část těla odpočívá. Nadechneme se a naplníme celé plíce vzduchem. Stáhneme břišní svaly, držíme a počítáme 1,2,3. Potom odpočíváme a vše zopakujeme.

Veverka

Posadíme se do tureckého sedu s rovnými zády. Zvedneme obě paže nad hlavu a protáhneme jenom jednu paži pomalu až ke stropu, koukáme nahoru. Potom druhou protáhneme do boku, uděláme paži kroužky na jednu a na druhou stranu, velké a malé. Přitom koukáme dopředu.

d) Vocabulario

está cansado

¿va a dormir?

muy muy cansado

nosotros

canción de cuna

campanitas sonarán

duerme tranquilo

tu sueño guardaré

las estrellas brillarán

los niños velarán

cierra los ojos

duérmete ya

la noche muy pronto vendrá

je unavený

půjde spát?

moc moc unavený

my

ukolébavka

zvonečky zvoní

spinkej tichounce

pohlídám tvoje sny

hvězdy budou svítit

děti budou bdít

zavři oči

spi už

noc přijde brzy

LECCIÓN 9/NAVIDAD

a) Teatro

- Juan: ¿Qué es esto?
- La maestra: Esto es el árbol de Navidad. ¿Te gusta?
- Juan: Me gusta mucho.
- La maestra: De verdad, este árbol de Navidad es el más bonito que he visto. Y debajo del árbol hay un regalito para tí. Aquí lo tienes.
- Juan: ¡Muchísimas gracias!
- La maestra: Este regalito es del niño Jesús.
- Juan: ¿Y dónde está niño Jesus?
- La maestra: El niño Jesus está en el belén. ¿Vamos a verlo?
- Juan y los niños: ¡Sí!
- La maestra: Aquí está su madre - María y al lado está su marido - José. Y dentro está la cuna y una vaca y un burrito. Y encima del techo hay un ángel.

b) Canción: El burrito sabanero

D G A7 D

con mi burrito sabanero voy camino de Belén con mi

G A7 D G

burrito sabanero voy camino de Belén Sí me ven sí me

D A7 D G D

ven voy camino de Belén Sí me ven sí me ven voy ca

A7 1. D 2. D 3. D

mi no de Belén 2.El lucerito lén 3.Con mi cuat lén

D G D D A

tu kituki tu kituki Tu kituki tu kituki tá Aputa te mi bu

G D G

rrito que ya vamos a llegar Tu kituki tu kituki tu ki

D D A7

Tu kituki tu kituki ta Aputa te mi burrito vamos a ver a Je

D

sus

2x Con mi burrito sabanero voy camino de Belén.

2x Si me ven, si me ven, voy camino de Belén.

2x El lucerito mañanero ilumina mi sendero.

2x Si me ven, si me ven, voy camino de Belén.

2x Con mi cuatrico voy cantando, mi burrito va trotando.

2x Si me ven, si me ven, voy camino de Belén.

Ref.: Tuquituquituqui, tuquituquita,
apúrate mi burrito que ya vamos a llegar.
Tuquituquituqui, tuquituquitu,
apúrate mi burrito que vamos a ver a Jesús

c) Actividades: juego de ritmo

Děti budou do předchozí písničky tleskat, nebo podle možností dostanou rytmické nástroje.

¿Vamos a tocar las palmas?

¿Vamos a tocar los instrumentos?

d) Vocabulario

el árbol de Navidad

regalito

el niño Jesús

la madre

el marido

el ángel

el belén

el burrito

¿Vamos a verlo?

¿Te gusta?

Me gusta mucho.

es el más bonito

aquí tienes

Belén

apúrate

¿Vamos a tocar las palmas?

¿Vamos a tocar los instrumentos?

vánoční strom

dáreček

Ježíšek

matka

manžel

anděl

jesličky

oslík

Podíváme se na něho?

Líbí se ti?

Moc se mi líbí.

nejkrásnější

tady máš

Betlém

pospěš si

Budeme tleskat?

Zahrajeme si? (na nástroje)

LECCIÓN 10/¡QUÉ OJOS TIENES!

a) Teatro

Caperucita roja: Abuelita, abuelita. ¡Qué ojos más grandes tienes!

El lobo: Son para verte mejor.

Caperucita roja: Abuelita, abuelita. ¡Qué orejas más grandes tienes!

El lobo: Son para oírte mejor.

Caperucita roja: Abuelita, abuelita. ¡Qué nariz más grande tienes!

El lobo: Es para olerte mejor.

Caperucita roja: Abuelita, abuelita. ¡Qué boca más grande tienes!

El lobo: ¡Para comerte mejor!

b) Canción: El lobo

Juguemos en el bosque mientras el lobo no está

Y mientras jugamos el lobo dirá:

2x Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.

2x Y mientras jugamos el lobo dirá:

Me estoy levantando.

2x Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.

2x Y mientras cantamos el lobo dirá:

Me estoy bañando.

2x Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.

2x Y mientras bailamos el lobo dirá:

Me estoy vistiendo.

2x Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.

2x Y mientras jugamos el lobo dirá:

Me estoy poniendo los zapatos.

2x Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.

2x Y mientras cantamos el lobo dirá:

Me estoy peinando.

2x Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.

2x Y mientras bailamos el lobo dirá:

¡Ya estoy listo para comérmelos a todos!

e) Actividades: juego: Las ovejitas y el lobo

Jedno dítě je ovce a jedno dítě je vlk, ostatní jsou malé ovečky na pastvě. Ovce je v domečku a volá na své děti, aby šly domů. Ty se však bojí, protože opodál stojí vlk. Ovce jim radí, aby rychle přeběhly. Když nějakou ovečku vlk chytí, zůstává u vlka a pomáhá mu v dalším kole chytat ovečky.

Oveja: **Ovejitas, ovejitas. ¡A casa!**

Las ovejitas: **¡No podemos ir, allí está esperando el lobo!**

Oveja: **¡Corred rápidamente!**

d) Vocabulario

Caperucita roja

abuelita

la oreja

la nariz

la boca

el bosque

me estoy levantando

me estoy bañando

me estoy vistiendo

me estoy poniendo los zapatos

me estoy peinando

¡Ya estoy listo para comérmelos a todos!

¡A casa!

¡No podemos ir, allí está esperando el lobo!

¡Corred rápidamente!

Červená Karkulka

babička

ucho

nos

ústa

les

vstávám

koupu se

oblékám se

obouvám se

češu se

Jsem připravený všechny sníst!

Domů!

Nemůžeme, támhle číhá vlk!

Rychle poběžte!

LECCIÓN 11/¡FIESTA!

a) Teatro

Toby: ¡Hola, Milka! ¿Sabes que es el cumpleaños de Juan?

Milka: ¿En serio?

Toby: ¡Sí! ¿Vamos a preparar la fiesta de su cumpleaños?

Milka: ¡De acuerdo!

Milka: ¡Hola, María! ¿Sabes que es el cumpleaños de Juan?

María: ¿En serio?

Milka: ¡Sí! ¿Vamos a preparar la fiesta de su cumpleaños?

María: ¡De acuerdo!

María: ¡Buenos días, señora!

La maestra: ¡Hola, María! ¿Qué pasa?

María: Es el cumpleaños de Juan.

La maestra: Niños, ¿habéis oído? Es el cumpleaños de Juan.

¿Vamos a ayudar a los animales a preparar la fiesta?

Los niños: ¡Sí!

b) Canción: ¡Pajaritos a bailar!



1. El piquito has de mover

y las plumas sacudir,

la colita remover.

Chu chu chu chu

Las rodillas doblarás,

dos saltitos tú darás

y volarás.

Ref.: Es día de fiesta,
baila sin parar,
vamos a volar tú y yo
cruzando el cielo azul
y el ancho mar.

2. Pajaritos, a bailar,
el más joven saltará,
el mayor se moverá.

Chu chu chu chu
No hemos terminado aún,
bailaremos sin parar
hasta la noche acabar.
Chu chu chu chu

3. El piquito has de mover
y las plumas sacudir,
la colita remover.
Chu chu chu chu
Las rodillas doblarás,
dos saltitos tú darás
y volarás.

c) Actividades: Preparamos la fiesta y bailamos

Para preparar la fiesta es necesario:

Invitar a todos – děti mohou vytvořit pozvánky

Preparar la decoración –připravit dekoraci

Hinchar los globos – děti pomáhají nafouknout balóny

Hacer una tarta – udělat dort

El baile ¡Pajaritos a bailar!

Děti stojí v kruhu nebo v řadě. Na první takt dělají do rytmu rukama zobáčky před ústy. Na další takt udělají křídýlka, položí dlaně na ramena a do rytmu s nimi hýbou nahoru a dolů. S dalším taktem pokračují zavrtěním zadečku, při tom se pokrčí kolena. Na každé „chu“ se jednou tleskne. Po tom se vše opakuje až do refrénu, při kterém se děti rozdělí do dvojic. Stoupnou si naproti sobě, levým bokem k levému boku a propojí levé ruce tak, aby že jsou loketní jamky u sebe. V polovině refrénu se stejným způsobem chytí za pravé ruce. Celá sestava se podle délky písničky několikrát opakuje.

Když děti dobře zvládají tuto sestavu, mohou ještě přidat:

las rodillas doblarás – skokem dají kolena k sobě

dos saltitos tú darás – dvakrát do rytmu vyskočí

y volarás – roztaženýma rukama do rytmu naznačují létání

d) Vocabulario

el cumpleaños	narozeniny	el cielo	nebe
¿Sabes que...?	Víš, že...?	la noche	noc
¿En serio?	Vážně?		
preparar	připravít		
la fiesta	oslava		
¿Qué pasa?	Co se děje?		
¿Habéis oído?	Slyšeli jste?		
ayudar a los animales	pomocť zvířátkům		
el piquito	zobáček		
la pluma	pírko		
sacudir	zatřepat		
la colita	ocásek		
el saltito	malý skok		
mover	hýbat se		
volar	letět		
parar	zastavit		
teminar/ acabar	skončit		
el mar	moře		

LECCIÓN 12/MERCADO

a) Teatro

- Juan: ¡Buenos días, señora!
- La vendedora: ¡Hola, Juan! ¿Qué tal?
- Juan: Muy bien, gracias.
- La vendedora: ¿Qué deseas?
- Juan: Los caramelos.
- La vendedora: ¿Te gustan los caramelos?
- Juan: Sí, me gustan mucho. ¿Cuánto cuestan estos caramelos?
- La vendedora: Estos caramelos cuestan un euro.
- Juan: Aquí está.
- La vendedora: Gracias. ¡Hasta luego!
- Juan: ¡Hasta luego!

b) Canción: Me gusta la fruta

F B C7 F B C7

Me gusta toda la fruta plátano piña uva fresa

5 me gusta toda la fruta plátano piña uva fresa Manzana

10 naranja pera melocotón sandía cereza plátano

14 piña uva fresa me gusta toda la fruta me gusta

18 toda la fruta plátano piña uva fresa

Me gusta toda la fruta,
plátano, piña, uva, fresa.

Manzana, naranja, pera,
melocotón y ciruela,
melón, sandía, cereza,
plátano, piña, uva, fresa.

c) Actividades: hacer ejercicios

La maestra: ¿Vamos a hacer ejercicios?

Los niños: ¡Sí!

El árbol

Estámos parados sobre un pie, llevamos el otro pie por encima o por debajo de la rodilla, dependiendo de la flexibilidad. Pensamos en la pierna de apoyo como si fuera el tronco de un árbol, con la raíz en el suelo. Extendemos los brazos hacia arriba, como si fueran las ramas de los árboles. Después intentamos mover lentamente los brazos como ramas que se mueven con la brisa.

La vela

Estamos tumbados sobre la espalda, las manos están apoyando la espalda y poco a poco llevamos las piernas hacia arriba. Tratamos de mover los pies como una vela parpadeante.

La tortuga

Nos acostamos sobre la espalda, las piernas juntas tocándose, las rodillas flexionadas hacia el pecho, los brazos descansan en el suelo por encima de la cabeza. Manteniendo presionada la parte baja de la espalda hacia el suelo, extendemos completamente las piernas hacia el cielo con los pies en punta. Bajamos las piernas tanto como sea posible sin soltarlas hacia el suelo. Levantamos las piernas, las flexionamos y lo repetimos todo varias veces.

Strom

Stojíme na jedné noze, druhou nohu položíme nad nebo pod koleno, záleží na tom, jak je kdo ohebný. Představujeme si, že noha, na které stojíme, je kmen stromu s kořeny na podlaze. Paže roztáhneme do výšky, jako kdyby byly větvemi stromu. Potom zkusíme hýbat pomalu rukama, jako se pohybují větve stromu při slabém větru.

Svíčka

Ležíme na zádech, ruce podpírají záda a pomalinku zvedáme nohy nahoru. Pokusíme se hýbat nohama jako blikající svíčka.

Želva

Položíme se na záda, nohy se dotýkají, kolena jsou pokrčená nad hrudníkem, ruce odpočívají na na podlaze za hlavou. Spodní část zad tlačíme k podlaze, nohy zcela natáhneme až k nebi s chodidly do špičky. Položíme nohy tak nízko jak to bude možné, bez toho, abychom je pustili na podlahu. Zvedneme nohy, ohneme je a všechno několikrát zopakujeme.

d) Vocabulario

el mercado	trh
¿Qué deseas?	Co si přeješ?
el caramelo	bonbón
¿Te gustan?	Chutnají ti?
¿Cuánto cuestan?	Kolik stojí?
el euro	euro
la fruta	ovoce
el plátano	banán
la piña	ananas
la uva	hrozen
la fresa	jahoda
la manzana	jablko
la naranja	pomeranč
la pera	hruška
el melocotón	broskev
la ciruela	švestka
el melón	žlutý meloun
la sandía	červený meloun
la cereza	třešeň

LECCIÓN 13/¡TENGO MUCHO HAMBRE!

a) Teatro

Juan: ¿Tienes hambre?
Toby: Sí, tengo mucha hambre.
Juan: ¿Vas a comer una zanahoria?
Toby: No, gracias. No como zanahoria.
Juan: ¿Y vas a comer un hueso?
Toby: Sí, muchas gracias. Me como un hueso.

Juan: ¿Tienes hambre?
Milka: Sí, tengo hambre.
Juan: ¿Vas a comer un poco de chocolate?
Milka: No, gracias. No como chocolate.
Juan: ¿Y vas a comer un poco de heno?
Milka: Sí, muchas gracias. Como un poco de heno.

Juan: ¿Tienes sed?
María: Sí, tengo mucha sed.
Juan: ¿Vas a tomar leche?
María: No, gracias. No bebo leche.
Juan: ¿Y vas a tomar agua?
María: Sí, muchas gracias. Tomo agua.

Juan: ¿Tienes sed?
Aslan: Sí, tengo sed.
Juan: ¿Vas a tomar un té?
Aslan: No, gracias. No bebo té.
Juan: ¿Y vas a tomar un poco de leche?
Aslan: Sí, muchas gracias. Tomo un poco de leche.

b) Rima: Las frutas

Muchas naranjitas
en el delantal
peras y manzanas
para regalar.

Muchos limoncitos
en el delantal
fresas y cerezas
para regalar.

Muchos platanitos
en el delantal
uvas y ciruelas
para regalar.

c) Actividades: ¿Qué comes tú?

- Milka: Yo como heno. ¿Qué comes tú?
Aslan: Yo como carne. ¿Qué comes tú?
Toby: Y como hueso. ¿Qué comes tú?
María: Yo como hierba. ¿Qué comes tú?
Caballo: Yo como pan. ¿Qué comes tú?
Conejo: Yo como zanahoria. ¿Qué comes tú?
Pavo: Yo como grano. ¿Qué comes tú?
Gallina: Y como también grano. ¿Qué comes tú?
Cerdo: Yo como de todo. ¿Qué comes tú?

Dále respondiendo a los niños.

d) Vocabulario

el hambre	hlad
la sed	žízeň
la zanahoria	mrkev
el hueso	kost
el chocolate	čokoláda
el heno	seno
la leche	mléko
el agua	voda
el té	čaj
la carne	maso
el pan	chléb
el grano	zrní
todo	vše, všechno
el caballo	kůň
la gallina	slepice
¿Qué comes tú?	Co jíš ty?
yo tomo	dám si
el limoncito	citrónek
el delantal	zástěra

LECCIÓN 14/ ¿QUÉ ES DE COLOR...?

a) Teatro

- La maestra: ¿Qué es de color verde?
Juan: la hierba, el árbol, la rana...
La maestra: ¿Qué es de color rojo?
Juan: la cereza, la manzana, la flor...
La maestra: ¿Qué es de color azul?
Juan: el cielo, el mar...
La maestra: ¿Qué es de color blanco?
Juan: la oveja, la nieve...
La maestra: ¿Qué es de color negro?
Juan: el gato, la noche...
La maestra: ¿Qué es de color amarillo?
Juan: el sol, la luz...
La maestra: ¿Qué es de color marrón?
Juan: el oso, el perro, el pan...
La maestra: ¿Qué es de color gris?
Juan: el ratón, el elefante...

b) Canción: El patio de mi casa

The musical score is written in G major and 2/4 time. It consists of ten staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: 'El patio de mi casa es particular cuando llueve se moja como los demás. Agáchate y vuelvete agachar que dos agachaditos no saben bailar.' The score includes guitar chords: G, D, G, D7, G, D7, G, D7, G, Am7, D7, G, D7, G, D7, G.

El patio de mi casa es particular:
cuando llueve se moja como los demás.
Agáchate y vuelvete agachar
que dos agachaditos no saben bailar.

Hache, i, jota, ká, ele, elle, eme, a,
que si tú no me quieres otro amante me querrá.

Hache, i, jota, ká, ele, elle, eme, o,
que si tú no me quieres otro amante tendré yo.

c) Actividades: Baile, vamos a pintar

Děti stojí v kruhu, drží se za ruce a na „*El patio de mi casa es particular*“ jdou napravo, na „*cuando llueve se moja como los demás*“ jdou na druhou stranu a vrátí se na původní místo. Pustí se za ruce a na „*agáchate*“ jdou do dřepu, rychle si stoupnou a na „*agachar*“ jdou zpátky dolů. Na „*que dos agachaditos no saben bailar*“ mají ruce ohnuté v loktech a pomocí rychlých pohybů dopředu – dozadu, jdou pomalinku nahoru.

Pak mírně roztáhnou ruce, dlaně ke stropu a na „*hache, i*“ a „*ele, elle*“, tlesknou pravou rukou do levé (levá ruka se nehýbe); při „*jota, ká*“ a „*eme, a*“ se pravá ruka vrátí na původní místo, pak děti tlesknou levou rukou do pravé ruky (pravá ruka se nehýbe). Na „*que si tú no me quieres*“ se děti opět chytí za ruce a běží v rytmu doprostřed kruhu, na „*otro amante me querrá*“ se vrací zpátky. To se celé ještě jednou opakuje.

La maestra: ¿Vamos a pintar?

Los niños: ¡Sí, vamos a pintar?

La maestra: Juan, ¿qué vas a pintar?

Juan: Voy a pintar un burro, necesito un lápiz marrón.

d) Vocabulario

¿Qué es de color verde?

la rana

el cielo

el sol

la luz

el oso

azul

gris

¿Qué vas a pintar?

necesito

el lápiz

Co má zelenou barvu?

žába

nebe

slunce

světlo

medvěd

modrá

šedá

Co budeš malovat?

potřebuji

tužka/pastelka

LECCIÓN 15/ ZOO

a) Teatro

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es un elefante. Es muy grande.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es un tigre. Es muy peligroso.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es un mono. Es muy divertido.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es una jirafa. Es muy grande.

Juan: ¿Qué es este animal?

La maestra: Esto es un hipopótamo. Es muy gordo.

b) Canción: Un elefante se balanceaba



Un el le fan te se ba lan ace a ba so bre la te la deu na ara a ña
co mo ve í a que no se ca í a fue ron a lla mar a o tro ele fan an te

Un elefante se balanceaba
sobre la tela de una araña.
Como veía que no se caía
fueron a llamar a otro elefante.

c) Actividades: ¿Vamos al Zoo?

La maestra: ¿Vamos al Zoo?

Los niños: ¡Sí, vamos al Zoo!

La maestra: ¿Vamos en tren o en autobús?

Los niños: ¡Vamos en tren!

d) Vocabulario

el elefante	slon
el tigre	tigr
la jirafa	žirafa
el hipopótamo	hroch
grande	velký
peligroso	nebezpečný
divertido	zábavný
gordo	tlustý
grande	velký
¿Vamos al Zoo?	Pojedeme do Zoo?
en el tren	vlakem
en el autobús	autobusem
balancear	houpat se
la tela	pavučina
la araña	pavouk
caerse	padat
llamar	volat

LECCIÓN 16/ ¿QUÉ SABEN HACER?

a) Teatro

Juan: Toby, ¿sabes nadar?

Toby: No, pero sé correr.

Juan: Aslan, ¿sabes nadar?

Aslan: No, pero sé subir a los árboles.

Juan: María, ¿sabes nadar?

María: No, pero sé saltar.

Juan: Toby, ¿sabes volar?

Toby: No, pero los pájaros saben volar.

Juan: Aslan, ¿sabes volar?

Aslan: No, pero los loros saben volar.

b) Canción: Tengo tres ovejas

Ten go ten go ten go tú no tie nes na da ten go tres o ve jas en u
na ca ba ña U na me da le che o tra me da la na o tra
me man tie ne to da la se ma na Ca ba lli to blan co
llé va me dea quí llé va me has tael pue blo don de yo na cí

Tengo, tengo, tengo, tú no tienes nada,

tengo tres ovejas en una cabaña.

Una me da leche, otra me da lana,

otra me mantiene toda la semana.

Caballito blanco, llévame de aquí,

llévame hasta el pueblo, donde yo nací.

c) Actividades: Visita al Zoo

- Juan: Esto es un tigre. ¿Sabe volar?
La maestra: No, los tigres no saben volar.
Juan: ¿Y sabe correr muy rápido?
La maestra: Sí, los tigres corren muy rápido.
- Juan: Esto es un canguro. ¿Sabe nadar?
La maestra: No, los canguros no saben nadar.
Juan: ¿Y sabe saltar?
La maestra: Sí, los canguros saben saltar muy bien.
- Juan: Esto es una jirafa. ¿Sabe subir a los árboles?
La maestra: No, las jirafas no saben subir a los árboles.
Juan: ¿Y los monos saben subir a los árboles?
La maestra: Sí, los monos saben subir a los árboles muy bien.
- Juan: Esto es un pingüino. ¿Sabe nadar?
La maestra: Sí, los pingüinos saben nadar.

d) Vocabulario

saber	umět
nadar	plavat
correr	běhat
subir a los árboles	lézt po stromech
saltar	skákat
volar	létat
el pájaro	pták
el loro	papoušek
el mono	opice
el canguro	klokan
el pingüino	tučňák
no tienes nada	ty nemáš nic
la cabaña	stáj
la lana	vlna
me mantiene	myslí na mě
toda la semana	celý týden
llévame	odvez mě
de aquí	odtud
el pueblo	vesnice
nací	narodil jsem se

Závěr

Diplomová práce s názvem „*Výuka španělštiny v předškolním a mladším školním věku*“ je rozdělena na dvě části., teoretickou a praktickou. Cílem teoretické práce bylo na základě odborných publikací popsat problematiku spojenou s tímto tématem. Pro každého učitele nebo lektora není důležité jen ovládat jazyk, ale v první řadě rozumět dětem a jejich potřebám.

První kapitoly teoretické části vymezují pojem předškolní a mladší školní věk, věnují se vnímání dětí, jejich uvažování a pojetí identity. Dozvídáme se, že nezbytnou součástí dětí předškolního i mladšího školního věku je hra, díky níž se děti socializují a rozvíjejí se jim další důležité psychické funkce. Z toho vyplývá, že by výuka měla být pro děti jednou velkou hrou.

Další informací, se kterou by učitelé měli pracovat, je vývoj řeči předškolního i mladšího školního věku. Podkapitoly 1.1.1. a 1.2.1. popisují vývoji řeči v konkrétních obdobích a práci s řečí podle rámcového vzdělávacího programu.

Položena byla i otázka, zda za snadným zvládnutím cizího jazyka stojí vrozené předpoklady pro učení cizího jazyka nebo inteligence. Předkládaná práce také popisuje, že naučit se cizí jazyk na komunikativní úrovni, nijak nesouvisí s inteligencí. Spousta rodičů se obává toho, že když oni sami nezvládali na základní škole cizí jazyk, že nemá cenu děti ve výuce cizích jazyků podporovat. Je třeba rodičům vysvětlit, že výuka v mateřské škole probíhá jiným způsobem a že jejich dítě má právě v tomto věku ideální možnost pro vybudování pevných základů, na nichž pak později, na základní škole, mohou stavět.

Velmi zajímavým objevem pro mě bylo dělení inteligencí, především Gardnerovo dělení inteligence. Pokud by s těmito informacemi učitelé více pracovali, jistě by byla výuka cizích jazyků efektivnější. Inteligence ovlivňuje i strategie učení se cizím jazykům. Vzpomněla jsem si například na to, jak na základní škole učitelka cizího jazyka neustále opakovala, že bychom se neměli učit jako básničku, ale že bychom to měli chápat. Pokud však někdo patří do skupiny paměťového typu, těžko se bude jazyk učit analytickým způsobem a naopak. Učitel by měl podle mého názoru respektovat a podporovat strategie učení dětí a nenutit je do vlastních metod. Inteligence rozhoduje i o oblíbených aktivitách ve výuce cizího jazyka. Pokud dítě nebude mít například velké množství hudební inteligence, nebudou ho příliš zajímat aktivity spojené se

zpíváním. Učitel by proto měl sestavovat výuku tak, aby vyhověl potřebám všech dětí. V práci se také dovídáme, že pro výuku cizího jazyka není zapotřebí žádných speciálních dovedností, stejně jako při výuce mateřského jazyka. Na komunikativní úrovni by se tedy měl cizí jazyk naučit každý zdravý člověk. Pro zvládnutí vyšší úrovně cizího jazyka už jsou za potřebí jisté vlohy či inteligence. Například zvládnutí pravopisu cizího jazyka je pro některé děti velice obtížné.

V dalších kapitolách už se dostáváme k otázce, *kdy je vhodné začít s výukou cizího jazyka*, ani na tuto otázku není odpověď zcela jednoznačná a názory odborníků se liší. Má práce se věnuje i výuce cizích jazyků od narození. Pokud dítě vyrůstá v přirozeném bilingvním prostředí, má jednu obrovskou výhodu v tom, že se další cizí jazyk v raném věku, samozřejmě s jistou intenzitou a kvalitním mluvním vzorem, naučí bez problémů. V práci se dozvídáme i to, že někteří odborníci s nadšením prosazují brzký začátek výuky jazyků. Nicméně se setkáváme i s názory odborníků, kterým se nelíbí, že jsou děti časnou výukou cizího jazyka přetěžovány a nejsou u nich viditelné ani velké pokroky. Podle nich by měla výuka cizího jazyka začít až okolo jedenáctého roku dítěte.

Důležité informace nalzáme v kapitole věnující se výhodám a nevýhodám výuky cizích jazyků v předškolních zařízeních. Nejzávažnějšími argumenty, které stojí proti časné výuce cizích jazyků, je nedostatek kvalifikovaných učitelů a následně nemožnost v jazyce pokračovat i na základní škole. Za hlavní výhodu odborníci považují spontánnost předškolních dětí, podle nich je tato etapa z hlediska jazykových schopností neopakovatelná. Dále je obrovskou výhodou i fakt, že si děti uvědomují kulturní hodnoty vlastního národa a učí se poznávat i ty ostatní.

V teoretické části se nachází i metodické pokyny pro ranou výuku cizího jazyka. Děti v předškolním a mladším školním věku ještě nechápou cizí jazyk jako prostředek komunikace, proto je vhodné řečovému projevu pomoci písničkami, básničkami. Je důležité, aby se učitel přiblížil co nejvíce dětskému světu fantazie - například vytvořením pohádkové atmosféry. Metodické pokyny ostatně najdeme i v kapitole, která popisuje experimentální metodu paní profesorky Radimské. V neposlední řadě se teoretická část zabývá i tím, v čem často učitelé při výuce cizího jazyka dělají chyby. Proto jsem do práce zahrнула i zásady správné výuky cizích jazyků, které by se měly dodržovat nejen při výuce předškolních dětí a dětí mladšího školního věku, ale i při výuce starších dětí.

V dalších kapitolách se pak dozvídáme například o tom, jak probíhá výuka cizího jazyka v našich mateřských školách podle Rámcového vzdělávacího programu, jak by měla probíhat příprava učitelů cizího jazyka, jaký je doporučený počet dětí ve skupině při výuce cizího jazyka a jaké výukové počítačové programy mohou děti používat jako doplňkové aktivity

Obsahem praktické části je manuál pro výuku španělského jazyka pro děti předškolního a mladšího školního věku, který byl vytvořen podle experimentální metody paní profesorky Radimské „*Moje planeta*“. Tento manuál je ještě doplněn o vlastní prezentaci manuálu.

Myslím si, že teoretická část diplomové práce bude zajímavá pro všechny učitele cizího jazyka. Mojí snahou bylo poskytnout učitelům praktické rady a informace ohledně výuky cizího jazyka v předškolních zařízeních a v prvních dvou ročnících základní školy.

Během vypracovávání diplomové práce jsem se nesečkala s většími problémy, a to především díky radám a pozitivnímu přístupu paní doktorky Aurové.

Pevně doufám, že tato diplomová práce bude užitečná všem, kteří by se chtěli v budoucnu věnovat výuce španělského jazyka v předškolních zařízeních nebo v prvních ročnících základní školy. Byla bych potěšena, kdyby moje práce přispěla k větší oblibě španělského jazyka v České republice.

Bibliografie

Seznam pramenů – teoretická část

Knižní zdroje:

DISMAN, Miloslav a Vratislav KUBÁLEK. *Dětský přednes a dramatický projev*. Praha: SPN, 1968, 157 s.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000, 82 s. ISBN 80-7082-626-6.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 134 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3674-342.

LOJOVÁ, Gabriela. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2005, 197 s. ISBN 80-223-2069-2.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-x.

RADIMSKÁ, Jitka. *Moje planeta: francouzština pro děti od 4 let : experimentální metoda jazykové senzibilizace ve francouzštině pro předškolní výchovu, eventuálně 1. a 2. třídy základní škol*. 1. vyd. Plzeň: J. Fraus, 1994, 60 s. ISBN 80-85784-25-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2011, 116 s. ISBN 9788086798141.

Časopisové zdroje:

Cizí jazyky. Praha: UK, 2008 – 2014. ročník. 53 – 57. ISSN 1210-0811.

Informatorium. Praha: Portál, 2014, 2015, 22. ročník (1), 21. ročník (1-10). ISSN 1210-7506.

Moderní vyučování. Kladno: AISIS. 21. ročník (1/2; 3/4; 5/6; 9/10; 11/12). ISSN 1211-6858. 2014.

Internetové zdroje:

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015. In: MSMT [on-line]. 2015. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.

BOHOŇKOVÁ, Tereza. *Vztah dětí k jazykovému vzdělávání*. České Budějovice: JČU, Bakalářská práce, vedoucí práce: Hrušková, Lenka. In: STAG JCU [on-line]. 2013. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/DP_Bohonkova_Tereza.pdf. [cit.: 2013-4-26].

COUBALOVÁ, Alena. *Podněty k výuce cizích jazyků v ČR*. In: MŠMT [on-line]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>.

Člověk má 8 druhů inteligence. In: National-geographic [on-line]. 2012. Dostupné z: <http://www.national-geographic.cz/clanky/clovek-ma-8-druhu-inteligence-jak-jste-na-tom-vy.html#.VQGmpfmG-So>. [cit.: 2012-7-1].

Evropané a jejich jazyky. In: Evropská komise [on-line]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_cs.pdf

CHALOUPKOVÁ, Kateřina. *Alternativní výukové metody v hodinách cizích jazyků*. Brno: MU, Bakalářská práce, vedoucí práce: Pištěková, Lucie. In: MUNI [on-line]. 2010. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/266834/pedf_b/Text_prace.pdf [cit.: 2010-11-12].

JEŠINOVÁ, Kristýna. *Výuka anglického jazyka v předškolním vzdělávání*. Brno: MU, Bakalářská práce, vedoucí práce: Věchtová, Gabriela. In: MUNI [on-line]. 2014. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/402002/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf. [cit.: 2014-5-29].

KARASOVÁ, Magdaléna. *Školní zralost a vývoj řeči*. České Budějovice: JČU, Bakalářská práce, vedoucí práce: Jandová, Renáta. In: STAG JCU [on-line]. 2014. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/BP_-_Magdalena_Karasova_MSp.pdf. [cit.: 2014-4-25].

Každý pátý učitel cizího jazyka nemá v Česku potřebnou kvalifikaci. In: Rozhlas [on-line]. 2013. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/zpravy/po>. [on-line]. 2006litika/_zprava/kazdy-paty-ucitel-ciziho-jazyka-nema-v-cesku-potrebnou-kvalifikaci--1170984. [cit.: 2013-2-4].

- Kdy začít s výukou cizího jazyka?.* In: Česká televize [on-line]. 2013. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/243312-kdy-zacit-s-vyukou-druheho-jazyka/>. [cit.: 2013-9-24].
- Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.* In: Rozhlas [on-line]. 2015. http://www.rozhlas.cz/dvojka/dokument/_zprava/1427915. [cit.: 15.2.2015].
- RALEVSKI, Michaela. *Vliv bilingvismu na vznik narušené komunikační schopnosti.* Brno: MU, Diplomová práce, vedoucí práce: Klenková, Jiřina. In: Inkluzivní škola [on-line]. 2008. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Michaela_Ralevski_DP.pdf.
- SCHONBEKOVÁ, Iva. *Předškolní dítě a jeho zvládnutí životních rolí.* České Budějovice: JČU, Bakalářská práce, vedoucí práce: Šebová Šafaříková, Jitka. In: STAG JCU [on-line]. 2014. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/402002/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf. [cit.: 2014-4-23].
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Dnešní výuka cizích jazyků v mateřských školách.* In: RVP [on-line]. 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/570/DNESNI-VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-MATERSKYCH-SKOLACH.html/>. [cit.: 2006-05-23].
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání.* In: RVP [on-line]. 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>. [cit.: 2006-05-23].
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Raná výuka cizích jazyků.* In: RVP [on-line]. 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/571/RANA-VYUKA-CIZICH-JAZYKU.html/>. [cit.: 2006-05-23].
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání (výsledky průzkumu z roku 1992).* In: RVP [on-line]. 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/568/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI-VYSLEDKY-PRUZKUMU-Z-ROKU-1992.html/>. [cit.: 2006-05-23].
- TETHALOVÁ, Marie. *Cizí jazyk v mateřské škole.* In: Portál: Informatorium. [on-line]. 2012. <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cizi-jazyk-v-materske-skole/47673/>. [cit.: 2012-5-4].
- TETHALOVÁ, Marie. *Znalost cizích jazyků patří k životnímu stylu.* In: Portál: Informatorium. [on-line]. 2009. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=29266>. [cit.: 2009-12-9].
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole* [on-line]. 2006. In: Učitel'ské noviny [cit. 2006-6]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Rodilý mluvčí nejen v mateřské škole*. In: Učitel'ské noviny [on-line]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5697>.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Postrach se jmenuje druhý cizí jazyk*. In: Učitel'ské noviny [on-line]. 2003. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3889&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>. [cit. 2003-15].

Vývoj řeči. In: Asociace klinických logopedů ČR [on-line]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>. [cit. 2015-1-18].

ZELINKOVÁ, Olga. *Žáci s dyslexií a cizí jazyky*. In: RVP [on-line]. 2005. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html/>. [cit. 2005-12-22].

Seznam pramenů – praktická část:

Knižní zdroje:

HORTELANO ORTEGA, María Luisa, Elena G HORTELANO a María José LORENTE. *Colega 1*. 1a ed. Madrid: Edelsa, 2009, 64 s. ISBN 9788477116561.

KRÁLOVÁ, J. *Moderní gramatika španělštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 1999, 246 s. ISBN 80-7238-054-0.

MONTOYA, Juan Hidalgo, Enrique González Gómez PRÓLOGO a Adán Ferrer ILUSTRACIONES. *Cancionero popular infantil español*. 10a. ed. Barcelona: Tico Música, 2005. ISBN 8492250577.

RADIMSKÁ, Jitka. *Moje planeta: francouzština pro děti od 4 let : experimentální metoda jazykové senzibilizace ve francouzštině pro předškolní výchovu, eventuálně 1. a 2. třídy základní škol*. 1. vyd. Plzeň: J. Fraus, 1994, 60 s. ISBN 80-85784-25-4.

Internetové zdroje:

Canciones para jugar. In: Valdemusica [on-line]. Dostupné z: <http://valdemusica.blogspot.cz/p/canciones-para-jugar.html>.

Cuentos para educar niños alegres y con valores. In: Cuentos para dormir [on-line]. 2008-2015. Dostupné z: <http://cuentosparadormir.com/>.

Juego del escondite. Juegos tradicionales para niños. In: Con mis hijos [on-line]. 2014-2015. Dostupné z: <http://www.conmishijos.com/ninos/ocio/juego-del-escondite-juegos-tradicionales-para-ninos/>.

Juegos educativos. In: Pekegifs [on-line]. 2004 – 2015. Dostupné z: <http://www.pekegifs.com/menujuegos.htm>.

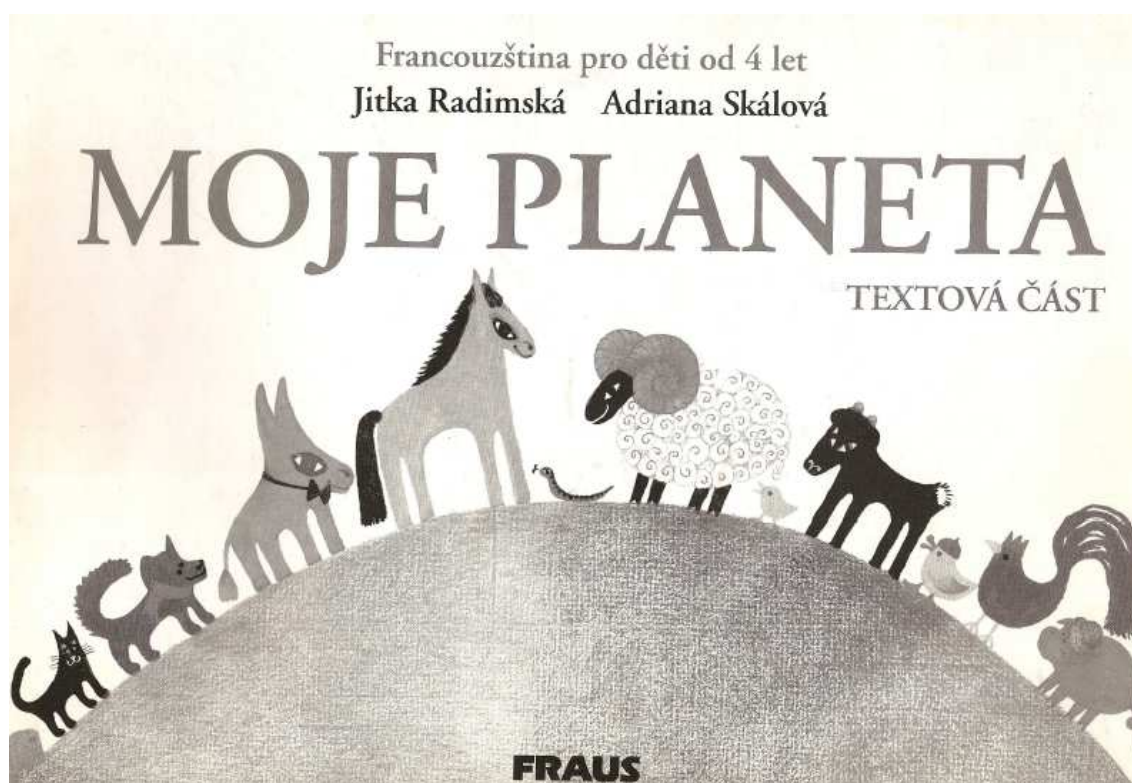
Juegos para niños. In: El huevo de chocolate [on-line]. 1999 – 2015. Dostupné z: <http://www.elhuevodechocolate.com/>

Real academia española. [on-line]. 2015. Dostupné z: <http://www.rae.es>

Yoga Radiante. In: Susan Kramer [on-line]. 2002. Dostupné z: <http://www.susankramer.com/yogaespanol.html>. [cit. 2002-11-6].

5 ideales posiciones de yoga para los niños. In: Yoga es más [on-line]. 2012. Dostupné z: <http://yogaesmas.com/5-posiciones-de-yoga-para-ninos/>. [cit. 2012-9-18].

Příloha 1: *Moje planeta*, textová část



LEÇON 2 / PRESENTATION

A / THEATRE

(Cinq marionnettes en forme d'animaux, un petit garçon qui jouera le rôle de complice des enfants)

Jacques : Bonjour, Madame.
Je m'appelle Jacques.
La maîtresse : Bonjour, Jacques. Ça va ?
Jacques : Oui, ça va. Et vous ?
La maîtresse : Merci, ça va.

Rencontre avec des animaux :

Jacques : Salut, ça va ?
Un âne gris : Oui, ça va. Et toi ?
Jacques : Merci, ça va.
Je m'appelle Jacques. Et toi ?
Un âne gris : Je m'appelle Tarzan.

Jacques : Salut, ça va ?
Un chien marron : Oui, ça va. Et toi ?
Jacques : Merci, ça va.
Je m'appelle Jacques. Et toi ?
Un chien marron : Je m'appelle Gardien.

Jacques : Salut, ça va ?
Un chat noir : Oui, ça va. Et toi ?
Jacques : Merci, ça va.
Je m'appelle Jacques. Et toi ?
Un chat noir : Je m'appelle Mina.

Jacques : Salut, ça va ?
Un canard jaune : Oui, ça va. Et toi ?
Jacques : Merci, ça va.

Un canard jaune : Je m'appelle Jacques. Et toi ?
Je m'appelle Bernard.

Jacques : Salut, ça va ?
Un serpent vert : Oui, ça va. Et toi ?
Jacques : Merci, ça va.
Je m'appelle Jacques. Et toi ?
Un serpent vert : Je m'appelle Clément.

On répète le dialogue, les animaux se succèdent. Les enfants répètent à haute voix ce qu'ils entendent.

B / JOUONS A L'ORAGE !

Avec les ciseaux on découpe cinq bandes colorées (voir Supplément IV). Un nuage gris - c'est le vent faisant [iiiiii] qui fait venir les nuages - alors on répète le son [i], on ajoute [ri] et après [gr].

Maintenant, c'est le tonnerre, qui fait du bruit. On agite le papier marron en répétant les sons [ô], [rô], [arô], [marô]. Il faut monter la voix et bien crier pour qu'on entende le bruit bien loin.

Les nuages sont arrivés et tout à coup il fait nuit ! Tout est noir ! En montrant le papier noir on répète les sons [a:], [a:], [m'a:] plusieurs fois.

Puis vient le moment où l'éclair jaune descend du ciel jusqu'à la terre. Pour fabriquer l'éclair - on plie le papier jaune et on découpe la pointe. Les éclairs se suivent et descendent de haut en bas jusqu'à la terre. Les enfants qui sont debout miment la descente de l'éclair tout en répétant les sons [on], [zon] plusieurs fois.

Après la pluie, le ciel se dégage et toute la nature est bien lavée... surtout le gazon et les arbres qui sont tout verts ! On découpe le papier pour faire le gazon et on répète [e:], [vert].

On échange en langue maternelle, mais en même temps on transpose en français, surtout le commentaire qui accompagne les activités et les manipulations (plier, découper avec les ciseaux, coller, etc.)

Faire attention à la prononciation correcte des sons.

Insister sur la notion de couleur et de son.

Faire retenir l'association son - couleur.

Soit au cours de la séance, soit à la maison, les enfants collent les objets découpés dans leurs cahiers illustrés.

Příloha 2: *Moje planeta*, obrazová část

