

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Katedra pedagogiky a psychologie

Seznamování dětí v předškolním zařízení s angličtinou

bakalářská práce

Ruth Brichová

vedoucí bakalářské práce

Mgr. Kateřina Dvořáková

České Budějovice
2009

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Dvořákové za zadání bakalářské práce a za doporučení vhodné literatury i za umožnění věnovat se tématu, které jsem si zvolila.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a že jsem veškerou literaturu uvedla v seznamu použité literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Anotace v českém jazyce:

Cílem práce je prozkoumat, zdali a jakým způsobem je možné seznamovat děti v předškolním zařízení s jiným než mateřským jazykem.

V teoretické části popisují základní principy výuky cizího jazyka v předškolním věku a organizační formu vyučování.

Na základě rozhovoru a pozorování v praktické části popisují, jakým způsobem je výuka angličtiny realizována ve třech vybraných zařízeních.

Anotace v anglickém jazyce:

The aim of the thesis is to examine if and how it is possible to learn children in a pre-school facility a second language.

In the theoretical part I describe the basic principals of teaching a foreign language to pre-school children and organizational form of the teaching.

On the basis of an interview and observation in the practical part, I describe the teaching process in three selected facilities.

Obsah

1. Úvod	1
1.1 Obecné uvedení do problematiky	1
1.2 Osobní důvody, které mě vedly ke zpracování vybraného tématu	2
1.3 Nástin postupu při zpravování zadaného tématu	3
2. Teoretická část	5
2.1. Komunikace, jako důležitý prostředek využívaný člověkem	5
2.1.1. Význam komunikace v životě člověka	5
2.1.2. Vývoj řeči u zdravého dítěte	5
2.2. Dítě v předškolním věku	7
2.2.1. Popis charakteristik typických pro předškolní dítě	7
2.2.2. Specifika předškolního dítěte v souvislosti s výukou cizích jazyků...	7
2.3. Výuka angličtiny v MŠ	9
2.3.1. Důvody podporující výuku	9
2.3.2. Důvody zamítající výuku	11
2.3.3. Rizika související s výukou	12
2.3.4. Postoj daný „Národním plánem“	12
2.3.5. Zkušenosti ze zahraničí	12
2.3.5.1. Itálie	13
2.3.5.2. Anglie	14
2.4. Didaktické postupy	14
2.4.1. Využití českého jazyka	15
2.4.2. Metody, formy a didaktické materiály	15
2.4.3. Struktura výuky (obecně, hodiny)	23
2.4.4. Výběr slovní zásoby, tematických celků	25
2.4.5. Nabídka činností	26
2.5. Role učitele	29
2.6. Role žáka	32
2.7. Podmínky pro výuku cizího jazyka	32
2.7.1. Výuka v cizině	32
2.7.2. Výuka v domácím prostředí	32
2.7.3. Stimulující podmínky	33
2.7.4. Motivace	35
3. Praktická část	37
3.1. Stanovení kritérií pro pozorování	37
3.2. Rozbor pozorování	38
3.2.1. MŠ – Dasný	38
3.2.2. MŠ – Dubné	41
3.2.3. MŠ – Týn nad Vltavou	44
3.3. Srovnávání	47
3.3.1. Srovnávání jednotlivých MŠ	47
3.3.2. Srovnávání teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi	49

3.4. Osobní zkušenosti s výukou cizího jazyka v MŠ.....	50
4. Závěr	52
5. Seznam použité literatury	53
6. Přílohy	54

1. Úvod

1.1. Obecné nastínění problematiky spojené s výukou cizích jazyků v MŠ

Mnoho MŠ začalo nabízet mezi nadstandardními činnostmi také seznamování dětí s cizími jazyky. O tento typ nadstandardní činnosti je velký zájem. Proč k této situaci dochází? Je možné a vhodné seznamovat děti s cizím jazykem již v předškolním věku? Přejí si poznávat cizí jazyk děti nebo je dán zájem o výuku cizích jazyků potřebami rodičů dětí přihlášených do předškolních zařízení? Existuje vypracovaná metodika, která je přizpůsobená dětem předškolního věku? Disponují MŠ kvalifikovanými pedagogy, aby mohly uspokojit zájem rodičů?

Se seznamováním dětí s cizími jazyky v předškolních zařízeních se vynořuje řada závažných otázek. Domnívám se, že je třeba, aby i tato problematika prošla širší diskusí, ze které by bylo možné vyvodit důležité závěry. Myslím si, že je třeba, aby se propojily zkušenosti jednotlivých pedagogů, kteří se těmito aktivitami již řadu let v praxi MŠ zabývají. Právě oni a často jedině oni - na základě svých praktických zkušeností - jsou schopni posoudit, zda seznamování dětí s cizími jazyky do MŠ skutečně patří či nikoliv.

Na počátku je třeba si uvědomit, že byly často MŠ „donuceny“ k tomu, aby zprostředkovaly seznamování s cizím jazykem. Rodiče si to žádali a mnohdy tento faktor sehrál zásadní roli při výběru MŠ. Tlak vyvolaný rodiči vychází z nedostatečného vzdělávání těchto rodičů v průběhu tzv. období totality. Mnozí z nich se jazykům v průběhu své školní docházky více či méně intenzivně věnovali, ale jen velmi málo z nich je schopno se prostřednictvím cizího jazyka dorozumět. Nyní, v čase otevření hranic, cítí velmi silně potřebu dorozumět se i za hranicí naší republiky. Velmi naléhavě si uvědomují, že často právě znalost cizího jazyka dává lidem šanci dobře se uplatnit v pracovním procesu. Cizí jazyk řada z nás postrádá i při jízdě do zahraničí o prázdninách, apod. Zkrátka existuje mnoho dobrých důvodů, proč se cizím jazykům učit. O tom jistě není třeba vést obsáhlé diskuze.

Rodiče často přihlašují své děti k seznamování s cizím jazykem a doufají tak, že dělají maximum pro to, aby se jejich dítě lépe orientovalo v cizím světě nežli oni. Děti sami pak často netuší, proč mají chodit na angličtinu, němčinu či francouzštinu. Nejsou to děti, kdo o jazyky projevují zájem, a tak se může stát, že dítě někam chodí a neví proč. Možná by si raději hrálo či odpočívalo v klidu na lůžku a poslouchalo pohádku. A zde vidím jisté nebezpečí. Domnívám se, že se může snadno stát, že se již u takto malých dětí, kvůli jejich přetíženosti, může objevit v lepším případě lhostejnost, v horším případě programovaný nezájem o výuku cizích jazyků. Jsou si rodiče svých dětí vědomi zmíněného rizika? Jsou pedagogové MŠ dostatečně odvážní, aby je na toto riziko upozorňovali?

Je třeba si položit také další důležitou otázku. Je možné seznamovat s cizími jazyky takto malé děti? Mnoho zkušených pedagogů, především ze zahraničí, dokazuje, že děti v raném věku jsou pro jazyk velmi otevřené a vnímavé. Jejich otevřenost vůči zvukovým podnětům je mnohem širší, než je tomu v případě dospělých. Je skutečností i to, že se malé děti učí jazyku mnohem snadněji – bez znalostí gramatických struktur, bez stresu z chybně formulovaných vět apod. Pro výuku a pochopení cizího jazyka využívají přirozeného způsobu nápodoby a opakování. Umí rozumět požadavkům dospělých, i přestože nechápou všechna slova. Dokážou vytušit, co se po nich žádá nejen ze slov, ale i skrze pozorování mimiky, gest a jiných nonverbálních způsobů komunikace. Této schopnosti, která postupem času mizí, je třeba využít. Ale jsou skutečně děti v předškolním věku otevřené právě proto, abychom jim předkládali vedle rodného jazyka také druhou často velmi odlišnou komunikační strukturu? Domnívám se, že se řada dětí s tímto větším zatížením poměrně dobře vyrovná. Vybere si, co je pro ně zajímavé a co je pro ně nadbytečné, to odmítne. Nechá okolo sebe proletět. Ale neukrývá se zde další riziko spojené s výukou jazyků? Nemůže se stát, že se dítě naučí místo cizího jazyka spíše nevnímavosti či netečnosti a tuto zkušenost si propojí s cizím jazykem?

Dalším problémem je otázka spojená s vhodným způsobem vyučování cizích jazyků. Je třeba přiznat, že existuje metodika vydaná MŠMT, ale není snadné ji získat. Existují i některé učebnice vydané pro děti v předškolním věku, existují britská centra, kde je možné si půjčit

cizojazyčné metodiky, ale ty obvykle vycházejí z jiného způsobu výuky cizího jazyka, než na který jsme v České republice zvyklí. Cizojazyčné metodiky doporučují, aby se na děti mluvilo co nejvíce a pokud možno jen v cizím jazyce a využívala se při výuce nonverbální komunikace a dostatek vizuálních či jiných praktických materiálů. Výuka jazyků v naší zemi však mnohem více využívá ke zprostředkování cizího jazyka mateřský jazyk a mnohem méně využívá metodu memorování a nápodoby. Je tedy zřejmé jakou cestu si mají pedagogové vybrat? Znají možnosti, které jsou s různými metodami spojené? Znají jejich výhody a úskalí? Nebo jen uspokojují potřeby rodičů a učí ti, kdo umí alespoň trochu požadovaný cizí jazyk?

Poslední otázkou z předešlého odstavce jsem nastolila další problematiku spojenou s hledáním vhodných učitelů. Kdo má cizí jazyky v MŠ vyučovat? A jak často má výuka probíhat? Výuku obvykle v MŠ zajišťují přímo učitelky daného zařízení. Zde je však třeba připomenout, že dosavadní pedagogické vzdělávání nepostačuje k tomu, aby měla učitelka adekvátní kvalifikaci pro výuku cizího jazyka. Jinde výuku zajišťují učitelky ZŠ, pod kterou je příslušná MŠ zařazená. Zde je nejisté, zda učitelka ZŠ dostatečně dobře zná odlišné potřeby a odlišné způsoby výuky u dětí předškolního věku. Nabízí se pak ještě třetí možnost, jak zajistit výuku cizích jazyků. Ke spolupráci jsou přizváni externisté – obvykle z jazykových škol. Ti mají svou pozici ztíženou především neznalostí dětí, jejich možností a prostředím, které je pro ně cizí. Také děti si musí jistou dobu zvykat na externí pracovníky.

Na závěr bych se chtěla ještě krátce zaměřit na otázku doby, kterou je dobré věnovat seznamování dětí s cizím jazykem. Já sama si myslím, že by bylo nejlepší, kdyby se děti s cizím jazykem setkávaly denně, uprostřed běžných situací. Pak by výuka byla velmi efektivní. Tento způsob však dle mého soudu není myslitelný v běžné MŠ, která má mnoho jiných pravidelných činností. V některých MŠ jsou děti soustředěny k cizímu jazyku jednou týdně na hodinu (45 nebo dokonce 60 minut čistého času). Myslím si, že tato délka neodpovídá možnostem dětí v předškolním věku. Domnívám se, že maximální doba trvání řízené činnosti (ŘČ) by neměla přesáhnout 20 – 30 minut.

V úvodní části jsem se pokusila nastínit jen několik otázek, které se přede mnou vynoří ve chvíli, kdy se soustředím na tematiku setkávání se dětí s cizími jazyky v MŠ. Uvedené otázky si nekladu proto, abych se pokusila zavrhnout výuku cizích jazyků v předškolních zařízeních. Myslím si, že je možné dětem nabízet také cizí jazyk, ale je třeba si být vědom řady rizik, která s sebou tato zdánlivě lákavá nabídka nese. Je třeba věnovat dostatečnou pozornost tomu, jaký způsob seznamování dětí v předškolním věku s cizím jazykem je nejen možný, ale především vhodný, který nepředstavuje žádné potenciální riziko pro budoucí vztah dětí k výuce a osvojování si cizích jazyků.

1.2. Osobní důvody vedoucí ke zpracování zvoleného tématu

Jako uchazečka o práci v MŠ jsem se zamýšlela nad otázkou, čím mohu oslovenou MŠ obohatit. Co jí mohu nabídnout jiného, atraktivního, abych se pro ni mohla stát důležitou učitelkou. Vzhledem k tomu, že jsem si byla vědoma zájmu rodičů o výuku cizích jazyků, rozhodla jsem se, že se zaměřím na problematiku výuky cizích jazyků u předškolních dětí.

Na počátku jsem vycházela pouze ze svých školních zkušeností s výukou cizího jazyka. Pocházím z generace, která maturovala z ruského jazyka, a cizím jazykům jsem se učila bez hlubší motivace, neboť neexistovalo mnoho přesvědčivých důvodů, abych vynakládala značnou energii pro zvládnutí cizího komunikačního systému. Po tzv. „sametové revoluci“ se situace změnila a i já jsem pocítila silnou potřebu ovládat alespoň jeden nemateřský jazyk. Proto jsem se pokusila věnovat poměrně mnoho času těmto aktivitám (studium v cizině, návštěva cizojazyčných kurzů, apod.).

I přes tyto snahy dosud cítím, že jsem promarnila ideální období, ve kterém lze vstřebat výuku cizích jazyků snadněji, než je tomu nyní. Snad i kvůli této mé osobní zkušenosti jsem si začala klást otázku, kdy má člověk s výukou cizích jazyků začít, aby mohl prožít uspokojení ze zvládnutí nemateřského jazyka a aby se tak před ním mohl otevřít svět v celé jeho velikosti a

pestrosti. Proto jsem se rozhodla přijmout výzvu, jež mi nabízí stanovené téma bakalářské práce.

Na počátku jsem o výuce – její podobě, metodikách, specifikách a řadě dalších otázek neměla mnoho informací. Přesto jsem doufala, že najdu dostatek odborné literatury, která mi pomůže se v dané problematice zorientovat alespoň tak, že budu schopná říci, zda a jak je možné vyučovat cizím jazykům děti v předškolním věku.

Životní situace však ke mně nebyla zcela shovívavá. Abych mohla nastoupit do MŠ, musela jsem slíbit, že budu vyučovat cizí jazyk ještě před dokončením této bakalářské práce, neboť MŠ, do které jsem měla nastoupit, výuku dosud zajišťovala prostřednictvím jazykové školy, což paní ředitelka neshledávala jako nejšťastnější řešení. Nezbylo mi tedy nic jiného než se pokusit plavat ještě dříve, než získám pocit, že jsem se v problematice dostatečně zorientovala. Neměla jsem jinou možnost, než hledat především cizojazyčnou literaturu a začít zjišťovat, jak na to.

Při četbě prvních textů jsem si začínala klást řadu otázek, pokoušela jsem se na ně hledat odpovědi. Jednotlivé poznatky jsem se třídila podle klíčových témat. Před nástupem do MŠ jsem si musela vytvořit alespoň částečnou představu o tom, co a jak budu dětem při angličtině předkládat. Okolnostmi jsem byla donucena, abych velmi záhy propojovala teoretické poznatky s prvními praktickými pokusy. Nejprve jsem z nové situace měla značné obavy. Dnes jsem ráda, že spolu s dětmi mohu poznávat, které rady a metody jsou pozitivní, funkční a prospěšné. Přesto jsem si vědoma toho, že až dostatek dlouhodobých, praktických zkušeností člověku zprostředkuje větší jistotu při hledání spolehlivých odpovědí na otázky položené v úvodní kapitole.

1.3. Nástin postupu při zpracování zadaného tématu

Práci rozdělím na dvě základní části. V první části bych se chtěla soustředit na teoretické poznatky, jež jsem získala z doporučené, převážně cizojazyčné literatury. Domnívám se, že je třeba věnovat jistou míru pozornosti skutečnosti rozvoje řeči a jazykových schopností u dětí v předškolním věku. Této problematice chci věnovat pozornost také proto, že řada cizojazyčných metodik navazuje na přirozený způsob vnímání a rozvíjení řeči a jazyka u dětí v rámci mateřského prostředí.

V následující kapitole bych svou pozornost ráda soustředila na specifika pojící se s rozvíjením schopností a s výukou předškolních dětí. Nelze opominout ani zmínku o potřebnosti komunikace – o výhodách, jež s sebou zvládnutí jazykového systému přináší.

Větší prostor bych ráda věnovala otázce, zda je možné a vhodné vyučovat cizí jazyky už děti v předškolním věku. Chtěla bych zmínit řadu výhod i některá rizika, které s sebou tato činnost přináší. Nelze opomenout ani pohled na danou problematiku zachycený v „Národním programu“.

V následujících částech teoretické práce se soustředím na popis a charakteristiku důvodů a motivů, jež vedou rodiče, učitele a děti ke kladnému rozhodnutí v oblasti vzdělávání cizích jazyků již od raného věku. Aby mohla výuka probíhat dostatečně efektivně, je třeba pro ni vytvořit příslušné podmínky. Okrajově bych ráda zmínila rozdíly při seznamování se s cizím jazykem v cizině a v domácím prostředí. Na úspěšném zvládnutí a na spokojenosti dětí, rodičů i učitelů při výuce dětí se rozhodující měrou podílejí vedle podmínek také sami učitelé i děti. Proto je třeba věnovat pozornost také osobnosti předškolního dítěte a osobnosti učitele.

Za klíčovou část teoretické práce považuji oddíly věnující se problematice metod a forem možné výuky. Tuto část pro větší přehlednost budu dále členit na jednotlivé podkapitoly: Nabídka metod a forem, Nabídka vhodných činností, Struktura hodiny,...

Poté bude následovat praktická část, ve které budu vycházet z osobních i z vypořizovaných zkušeností. V této části se chci opřít o pozorování výuky ve třech MŠ. Jsou odlišné nejen místem sídla, ale také růzností typů vyučujících. V prvním případě se jedná o kmenovou učitelku MŠ, ve druhém případě o učitelku ZŠ, pod kterou příslušná MŠ spadá a ve třetím případě se jedná o externí pracovníci – soukromou lektorku cizího jazyka. V samostatné

kapitole bych se ráda věnovala postupům a zdůvodnění struktury hodiny, volby činností, jež jsem si vybrala já a případné reakci dětí, jak jsem ji dosud mohla poznat.

Praktickou část bych ráda rozšířila nejen o srovnání všech MŠ, kde jsem mohla ŘČ spojenou s angličtinou sledovat, ale také o srovnání teoretických poznatků, jež vycházejí především ze zahraničních zkušeností, s domácí praxí.

V závěrečné části bych se chtěla ještě pokusit, na základě předešlých srovnání, formulovat úvahu pojící se k množství času věnovaného výuce cizích jazyků a k ne zcela odpovídajícím schopnostem v oblasti ovládnutí cizích jazyků. V této části bych chtěla zmínit témata, která se mi dosud jeví jako ne zcela jednoznačná, kterým bych i nadále ráda věnovala svou pozornost.

2. Teoretická část

2.1. Komunikace jako nástroj vlastní člověku

Rozvoj řeči je u každého jedince podmíněný fylogeneticky (vývoj druhu) i ontologicky (vývoj jedince). Má společenský i sociální rozměr. Osvojením řeči dítě získává schopnost vyvolávat sociální interakci. Tato vlastnost, užívání řeči, člověka odlišuje od ostatních tvorů. Ontogeneze řeči je složitý proces, který je ovlivněn řadou endogenních či exogenních faktorů. Jeho vývoj je závislý na celkovém psychickém rozvoji jedince a zároveň na podmínkách vnějšího prostředí.

Mluvíme-li o řečové komunikaci, jedná se o schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů. Vývoj komunikačních schopností lze označit za složitý proces, který má poměrně prudký průběh. Jako klíčové období je třeba označit věk do 6 let věku dítěte. Nejrychlejší vývojové tempo pak lze vysledovat mezi 3. a 4. rokem věku.⁽³⁾

2.1.1. Význam komunikace v lidském životě

Termín komunikace pochází z latinského výrazu communicatio. Tento pojem v sobě obsahuje spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participaci. Jedná se o *základní lidskou schopnost*, která člověku umožňuje vytvářet a následně udržovat mezilidské vztahy. Komunikace má značný vliv na rozvoj a utváření osobnosti. Jedná se o složitý proces, při kterém dochází k výměně informací.

Komunikaci obvykle dělíme na verbální (mluvená, psaná podoba) a nonverbální (dorozumívají prostředky, jež mají neslovní podstatu). Pro větší názornost vyjmenuji některé ze způsobů nonverbální komunikace. Nonverbální komunikace zahrnuje projevy formou gest, pohyby hlavou a jinými částmi těla, postoje těla, mimiku, pohledy očí, zaujímání pozice v prostoru, tělesný kontakt, tón hlasu, vnímání oblečení, zdobení apod.⁽³⁾

2.1.2. Vývoj řeči u zdravého dítěte

Na vývoji řeči se podílí tři základní faktory. Prvním z nich je biologické zrání. Zde se proces odvíjí od zrání sluchového orgánu, dále od zrání příslušných mozkových center a od vytváření schopnosti analyticko-syntetické činnosti. Další nepostradatelný zdroj pro rozvoj řeči představují sociální kontakty, skrze které dítě získává první zkušenosti (nejprve pasivní, posléze i aktivní) při komunikaci se svým okolím. Třetím neméně důležitým momentem je dění odehrávající se okolo dítěte a činnosti, kterých se dítě aktivně účastní. Zde získává své první řečové zkušenosti v praktické podobě.

Na počátku se řeč u dětí rozvíjí na základě instinktu. Dítě nejprve křičí, učí se vnímat a využívat hlas v závislosti na emocích. Při broukání si procvičuje pohyby mluvidel, učí se vyluzovat rozličné zvuky, které vnímá svým sluchovým aparátem. Jednotlivé zvuky se učí od sebe odlišovat. Analyzuje je a přiřazuje je ke konkrétním situacím či stimulům. Postupně přechází od poznávání samohlásek, přes souhlásky, slabiky ke zdvojování slabik. Začíná samo experimentovat se svými artikulačními svalovými skupinami. V tomto období je podstatné, zda je dítě obklopené dostatečným množstvím stimulů, aby si mohlo vytvořit základní představy o rytmu řeči či o modulaci hlasu.

Po prvních zkušenostech s hlasovým aparátem získává na důležitosti také obsah. Od 7. či 8. měsíce se dítě intenzivněji věnuje obsahovému učení jazyka. Pokouší se přiřazovat jednotlivým slovům konkrétní obsah. Začíná spojovat slova s předměty, osobami či zvířaty ve svém okolí. V období okolo prvního roku či roku a půl začíná vytvářet jednoslovné věty. Pro dorozumívání s okolím využívá různé způsoby modulace hlasu.

S přibývajícím věkem se u dítěte stále více rozvíjejí jazykové – morfologické a později také syntaktické zkušenosti. Jeho věty jsou na počátku jednoduché. Opírají se především o podstatná jména, která se dítě učí postupně uvádět do příslušného gramatického tvaru. Později (okolo 2 – 2,5 roku) se do popředí pozornosti dítěte dostávají slovesa. S přibývajícími zkušenostmi se dítě učí časovat a skloňovat. Učí se vytvářet jednoduchá souvětí či otázky typu: „Proč?“ „Jak?“, apod. V šesti letech již dítě disponuje 2 500 až 3 000 slovy.⁽¹³⁾

Zásadní význam pro vývoj řeči mají tyto faktory – stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchového vnímání, úroveň zrakového vnímání, nadání pro jazyk a sociální prostředí, ve kterém se dítě nachází. Určujícím způsobem ovlivňují podobu a rozvoj schopností daného jedince.

Hlavním, dominantním prvkem, který způsobuje rozvoj komunikačních a řečových schopností je rozhovor. Dítě nezačíná mluvit jen proto, že by mu to dělalo radost, ale cítí potřebu dorozumívat se se svým okolím. Tato potřeba předchází vyvinutí vlastní řeči. Tato potřeba vede dítě k prvním pokusům a později k záměrnému, soustředěnému cvičení a rozvíjení vlastních schopností.

Dítě se na produkci řeči nejprve připravuje skrze křik, broukání, pudové žvatlání, napodobující žvatlání. K tomuto období neodlučitelně náleží také stádium rozumění řeči. Období rozumění řeči se objevuje okolo 10. měsíce. Nejedná se ještě o skutečné rozumění, ale o rozumění na základě nonverbální komunikace na úrovni prvosignální soustavy. Jedná se o reakci na globální zvukový obraz toho, co slyší, což propojuje se zkušenostmi na základě asociací. V tomto období dítě nereaguje na základě pochopení obsahu slov, ale na základě melodiky, gestikulace, mimiky, apod. Z tohoto poznatku vyplývá, že pro rozvoj řeči sehrává u dítěte významnou roli seznamování se s melodikou a rytmikou jazyka.

Vlastní vývoj řeči můžeme rozdělit do několika stádií. Jako první zmíníme stádium *emocionálně-volní*, v němž se setkáváme s prvními dětskými slovy, která odrážejí přání, pocity, vůli či emoce dítěte. V tomto období dítě využívá především podstatná jména, slovesa a zvukomalebná citoslovce. Prostřednictvím těchto projevů dítě oznamuje, žádá či klade otázky. Druhé vývojové stádium lze označit jako *egocentrické* (1,5 – 2 roky). V tomto období dítě vnímá řeč jako činnost. Jedná se o období otázek: „Co to je?“, „Kdo to je?“, apod. Třetí vývojové stádium nese označení *asociačně-reprodukční*. V tomto období dítě samo začíná označovat jednotlivé osoby a předměty na základě předchozích zkušeností a asociací. Pro čtvrté vývojové stádium je charakteristický rozvoj komunikační řeči. V tomto období dítě využívá řeč k dosažení různých drobných cílů. Zjišťuje, že řečí může ovlivňovat své okolí. Následuje stádium *logických pojmů*. Toto období nastupuje okolo 3. roku věku dítěte. Dítě přechází od náhodných asociací k logickému propojování prostřednictvím druhosignální soustavy. Začíná si osvojovat složité myšlenkové procesy. Později nastupuje stádium *intelektualizace řeči*. Toto stádium nastává okolo 4. roku věku dítěte a přetrvává až do dospělosti. Dochází k intelektualizaci obsahu, abstrakci pojmů, zpřesňování gramatických forem, zkvalitnění celkového řečového projevu i k rozšiřování slovní zásoby.

Vývoj jazyka jedince můžeme sledovat také z hlediska jazykových rovin. Dělíme je na lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. *Lexikálně-sémantická* rovina zkoumá pasivní a aktivní slovní zásobu. Postupně vnímá přesun od nonverbální komunikace k verbální. Pro toto období je charakteristické kladení otázek: „Co je to?“ (1,5), „Proč?“ (3,5). *Morfologicko-syntaktická* rovina sleduje uplatňování gramatických pravidel. Slyšené pravidlo dítě dokáže uchovávat v paměti a následně je samo reprodukuje. Mluvíme o období jednoslovných a dvouslovných vět. Okolo 2. – 3. roku dochází k obohacování jazyka o další slovní druhy (zájmena, číslovky, spojky, předložky). Všechny slovní druhy by dítě mělo užívat ve věku 4 let. V tomto období dítě začíná skloňovat a časovat, rozlišuje kategorie jednotného a množného čísla a začíná tvořit jednoduchá souvětí. *Foneticko-fonologickou* rovinu lze sledovat ve vývoji řečových schopností dítěte nejdříve, avšak podstatné je období, kdy dítě přechází od žvatlání k napodobování. V tomto období dítě přechází od neartikulovaných zvuků k artikulovaným fonémům rodného jazyka. Každý foném prochází obdobím rozkolísané zvukové realizace, až dojde k její fixaci. Jedná se o proces, který je velmi variabilní. Značný vliv nesou schopnosti dítěte i sociální prostředí. *Pragmatická* rovina odráží schopnost dítěte vyjádřit různé komunikační záměry. Jedná se o schopnost uplatnit komunikační dovednosti v sociálním prostředí. Jedinec si zde prostřednictvím správné aplikace prakticky prověřuje, co se již v řečové oblasti naučil. Pragmatická rovina zahrnuje schopnost dítěte aktivně reagovat na nonverbální projevy, aktivně se zapojit do konverzace, volit adekvátní konverzační způsoby v závislosti na komunikačních partnerech.

Dítě ve věku 3 let začíná klást více otázek, hledá správné odpovědi na jednoduché otázky. Pro jeho období je charakteristické kladné vnímání říkanek. Ke slovu se dostává srozumitelnost projevu. Dítě začíná rozlišovat přítomnost od minulosti, což vyjadřuje pomocí minulého času. Ve třech letech je dítě schopné rozlišovat jednotné a množné číslo. Dítě ve věku 4 let se vyjadřuje gramaticky správně. Používá všechny slovní druhy, předložky na, v, pod, přivlastňovací tvary zájmen. V tomto věku je schopné popisovat i události, které se staly nebo stanou. Vytváří jednoduché analogie. Dochází k počátkům intelektualizace řeči. Dítě ve věku 5 let dokáže definovat jednotlivá slova (míč, mléko,...). S oblibou vypráví podle obrázku. Obvykle zná adresu bydliště a jméno rodičů. Dokáže se ohlásit do telefonu a umí následně zavolat rodiče. V tomto období dochází k ukončování vývoje fonematické diferenciaci. Dítě ve věku 6 let často opakuje krátký příběh nebo reprodukuje poměrně dlouhé věty. Pozorujeme u něj značnou mluvní pohotovost. Vede konverzaci v dospělém duchu. Je schopné klást množství otázek. V jeho nitru probíhá intelektualizace řeči. Dítě prochází tzv. pojmovým obdobím. ⁽³⁾

2.2. Dítě v předškolním věku

2.2.1. Vývojové charakteristiky typické pro dítě v předškolním věku

V předškolním věku dochází k vytváření návyků v oblasti koordinace pohybu ruky a oka (práce s obrázky, detaily, jednoduché činnosti, podobnosti, rozdíly). Objevují se počáteční matematické představy. Děti se učí vnímat množství, místo, velikost. Rozvíjejí se jazykové schopnosti. Děti se učí vnímat příběhy v jejich časových souvislostech. Určují, co předcházelo a co bude následovat. Učí se odpovídat na otázky podle dějových obrázků či podle slyšených příběhů. V tomto období mají značné obtíže s rozlišováním imaginárního a reálného světa. Preferují opakování stále stejných textů, příběhů a říkadel. V tomto období děti vystupují v pozici soběstřednosti a mnohdy jsou neochotné ke spolupráci s ostatními dětmi.

Učitel v MŠ by měl v tomto období vystupovat v roli pomocníka, který dítě rozvíjí se ve všech jeho oblastech v rámci jeho možností a schopností. Měl by dítěti umožnit dostatečně se připravit na úspěšný vstup do ZŠ. Nejčastější činností v tomto období je napodobivá hra („jako hra“), která dítě připravuje na situace a role, do kterých se během svého života bude dostávat. Při této hře dítě získává zkušenosti v oblasti koordinace, kreativity, slovní obratnosti, společensky přijatelného chování, apod. ⁽⁸⁾

Také je třeba si uvědomit, že děti obzvláště v předškolním věku jsou vybavené přirozenou zvědavostí. Milují hru, kterou dokážou tvůrčím způsobem rozvíjet. Rády objevují nová, dosud neznámá místa. Mají rády příběhy. ⁽⁵⁾

Dětský svět se velmi dlouho točí jen okolo dítěte samotného. Tomu by měla odpovídat i podoba výuky. Dítě by se v ní mělo naučit představit si sebe, své oblíbené předměty, aktivity. Nejprve je třeba volit takové činnosti, kdy budou děti reagovat nonverbálně, což je již od počátku povede k aktivitě. Učitel by měl své projevy obohacovat o gesta, která by později měla ustoupit. K jejich znovuobjevení by mohlo docházet při vytváření nových situací, nových vyjádřeních, která děti dosud neznají. ⁽¹²⁾

Dětská logika je často jednoduchá, odlišná od logiky dospělého člověka, proto je lepší spoléhat se na přirozené vnímání situace prostřednictvím smyslů. V tomto věku ještě děti nejsou schopné sami správně posoudit, co se mají učit, zde potřebují vedení dospělého. Musíme si však být vědomi, že hraní odpovídá tomu, co u dospělého člověka nazýváme práci. Dítě se totiž učí převážně prostřednictvím hry a na dospělém záleží, zda dítěti poskytne dostatečnou herní nabídku, prostřednictvím níž by si děti mohly rozvíjet své schopnosti také v oblasti cizího jazyka. Je třeba využít jejich nadšení. Děti preferují společné činnosti. Zapojení se do společné hry je pro ně často větším oceněním než pochvala od učitele. ⁽⁹⁾

2.2.2. Specifika předškolního věku v souvislosti s výukou cizího jazyka

Dítě si má při seznamování se s angličtinou nejprve uvědomit, že čeština není jediný komunikační jazyk na světě. Je třeba děti seznámit se skutečností, že na světě žije mnoho národností, které užívají odlišný jazyk, jenž je pro nás nesrozumitelný. Neporozumění cizím

jazykům však můžeme, a při určité snaze dokážeme, překonat. Existují metody, které nám mohou zprostředkovat komunikaci i s takto odlišnými lidmi. Ani v cizí zemi se nemusíme cítit jako němí. Stačí jen rozvinout své schopnosti v oblasti výuky jiných komunikačních možností. Wright upozorňuje, že je třeba postupovat od nejjednodušších částí – zdůrazňuje, že je třeba věnovat dostatečnou pozornost seznamování se s vokály užívanými v daném jazyce a poukazuje na rozvoj fonetického vnímání dítěte.⁽⁴⁾

Cílem jazykové výchovy v předškolním věku by měla být především snaha otevřít dítěti širší možnost ke komunikaci nejen s dětmi z rodné země, ale i s kamarády z jiných oblastí světa. Angličtina dítěti může zprostředkovat nové poznatky, které obohatí jeho dosud známý svět. Dítě v předškolním věku potřebuje jazyk především jako prostředek k dorozumívání uprostřed her a různých aktivit. V tomto věku je dítě poněkud limitované – a to především tím, že dosud nezná strukturu mateřského jazyka. Dále je mu cizí svět abstrakce. Tento nedostatek je možné kompenzovat tím, že se bude opírat o dosavadní osobní zkušenosti.

Významnou pomocí při udržení zájmu dítěte o cizí jazyk představuje vytvoření vhodného prostředí, které dítě stimuluje, kde se dítě cítí příjemně a bezpečně. Je možné hovořit o tzv. tvůrčí třídě. V tomto prostoru by se dítě mělo cítit uvolněně. Mělo by mít možnost sledovat zde výsledky svého snažení (panel, nástěnka), mělo by mít možnost se zde vrátit k činnostem, které je při angličtině zaujaly a případně by si je mohlo opakovat. V MŠ by mohla být knihovna s anglickými, jednoduchými příběhy, sada obrázků se slovy, kterým se dítě učilo. Neměly by zde chybět nahrávky písní či básní nebo krátké texty. Anglický koutek by mohla obohatit krabice, do které by dítě vkládalo obrázky či předměty, které by se chtělo naučit pojmenovat a které by mohly vést učitele při volbě další témat. Ideální by bylo, kdyby mohla výuka probíhat v kratších časových intervalech častěji než jednou týdně. Vhodné časové rozpětí je 15 – 60 minut. Dítě by mělo mít možnost vystoupit z činnosti a jít si odpočinout. Ono samo nejlépe pozná, kdy už je unavené. Tím je možné dítě chránit před přetížením. Vhodné je také sledovat zájem dětí a v případě, že předčasně opadne, je pedagogicky přiměřené výchovu přerušit či ukončit.

Mezi adekvátní formy výuky v předškolním věku patří písňe, skandování, básně, příběhy, odpověď celým tělem, odpověď kreslením, vybarvováním. Nepostradatelné jsou různé typy her, skládání puzzle, učení se sebeobsluhy, hraní divadla. Na tyto činnosti obvykle v předškolním věku navazuje metoda TPR (Total Physical Response). Tato metoda rozvíjí všech pět smyslů. Klade důraz na konkrétnost činnosti, které dítě vykonává celým tělem, nejen prostřednictvím úst. Jedná o realizaci instrukcí zadaných učitelem. Dítě ukazuje, vykonává příslušný pohyb, hraje si či hraje jiným pantomimu nebo divadlo. Při této činnosti si rozvíjí představu o různých rolích člověka v životě.⁽⁸⁾

Při seznamování se s mateřským jazykem děti produkují řadu chyb. Jsou opravovány a jsou tak nuceny si vytvářet nový jazykový systém. Dítě si na základě zkušeností zprostředkovaných sluchem vytvoří představu o jazykové struktuře. Když si je jisto ve své představě, odváží se k experimentům. Začne komunikovat podle představ, které si vytvořilo. Dopustí-li se chyby, na kterou je svým okolím upozorněno, musí provést nápravu své struktury, popř. si musí vytvořit nový systém. Chyba je tedy nástrojem k ověření pravdivosti hypotézy o pravidlech, jež si vytvořilo. Dospělý při výuce postupuje jiným způsobem, neboť jeho myšlení je na jiném stupni vývoje. Proto se u dospělých lidí setkáváme s jinými typy chyb.⁽⁴⁾

Děti v předškolním věku si osvojují jazyk skrze slyšení a prostřednictvím experimentování s angličtinou, podobně jako je tomu při výuce mateřského jazyka. Autorky kladou důraz na učení se přirozenou cestou při aktivitách. Odmítají učení samostatných slov či frází bez jejich zasazení do kontextu praktické využitelnosti. Děti si v tomto věku rády hrají se zvuky jazyka, s intonací, s různými veselými hlasy, s jednotlivými slovy a s jejich propojováním a rády zpívají. V tomto věku dosud neumějí ani číst ani psát, proto se slovům učí skrze vyprávění a hry. Gramatiku se učí přirozeně – odposloucháváním. Napodobují slova a fráze, které v daných situacích slyšely u učitelů či u postav příběhů.⁽¹²⁾

Při výuce dětí je třeba mít na paměti několik podstatných zásad. Je třeba postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu. Pro dítě je snadnější učení formou hry, formou aktivit, prostřednictvím řady předmětů. Slovník i jednotlivé fráze je třeba postupně

doplňovat a obohacovat. Je třeba si uvědomit, že dítě vnímá svět zvláště pak v předškolním věku všemi smysly a výuku je třeba tedy zaměřit nejen na sluch a zrak, ale případně i na hmat, chuť či čich. Je třeba si také uvědomit, že se dítě velmi často učí především prostřednictvím pozorování. Proto je třeba mu nabídnout dostatek zajímavých skutečností vhodných pro pozorování. Dítěti je třeba naslouchat a vnímat jeho potřeby a zájmy a na nich stavět výukové postupy. A v neposlední řadě je třeba k dítěti přistupovat jako k partnerovi, se kterým je možné komunikovat a spolupracovat.⁽⁵⁾

2.3. Výuka angličtiny v MŠ

Po tzv. sametové revoluci dochází k propuknutí velkého zájmu o výuku cizích jazyků. Postupně sílí tlak rodičů, kteří žádají, aby byly jejich děti vzdělávány již do útlého věku také v oblasti cizích jazyků. Poměrně záhy mnozí zjišťují, že se nedostavuje tak velký efekt, jak se domnívali, a zájem o výuku jazyků poněkud opadá. Někteří se snaží pátrat po pramenech neúspěchu. Domnívají se, že svou roli sehrává volba cizího jazyka, nedostatečnost vzdělání učitelů či špatná návaznost výuky jazyků na ZŠ. Nadále však existují odborníci, kteří tvrdí, že prostřednictvím dobré metody je možné dosáhnout komunikace mezi dětmi a učitelkou i v angličtině – tedy v nemateřském jazyce.⁽¹⁴⁾

2.3.1. Důvody podporující výuku

Názory na ranou výuku cizích jazyků se rozcházejí. Existují skupiny odborníků i laiků, kteří se přiklání k možnosti nabízet dětem setkání s nemateřským jazykem již od útlého věku. Tyto skupiny se opírají o tvrzení, že děti v raném věku a v předškolním období disponují mimořádnými předpoklady pro osvojení řeči a to ne jen mateřské. Dítě je k seznamování s jazykem v tomto období geneticky naprogramované. Učí se mimodělem, odposlechem, nápodobou, opakováním, metodou pokus – omyl. Testuje slova, kterým nerozumí a následně si ověřuje své domněnky.

Toto období je charakteristické mimořádnými sluchovými schopnostmi, značnou rozlišovací schopností i dostatečnými paměťovými zdroji. Jejich projev vychází z imitací. Je pro něj charakteristická spontánnost, bez jakýchkoli zábran. V tomto věku jsou děti schopné zachytit a velmi věrně napodobit výslovnost, intonace i tempo řeči. Tyto mimořádné možnosti předškolního období v sobě nesou také značná rizika, neboť dítě imituje se stejnou přesností také nedokonalosti. Velmi rychle a snadno vznikají špatné návyky, které se jen obtížně odbourávají. Tyto vynikající schopnosti vedou mnoho odborníků i laiků k očekávání velké efektivity také při výuce cizích jazyků v předškolním věku.⁽¹⁴⁾

Proč je třeba učit děti angličtině? Tuto otázku si klade také Moon. A nabízí řadu zajímavých odpovědí. Prostřednictvím angličtiny se děti mohou dozvídat řadu nových zajímavých informací. Mohou rozvíjet schopnosti, které zatím nevyužívaly. Mohou se seznamovat s odlišnou kulturou a životním stylem jiných národů. Mohou získat nový komunikační prostředek. Přesto nelze pominout skutečnost, že výuka cizího jazyka není snadnou záležitostí. Nese s sebou řadu obtíží a zklamání. Řadu dětí první neúspěchy odradí, což se projeví okamžitým nezájmem. Těmto dětem je třeba věnovat více pozornosti, neboť často potřebují více času k vysvětlení. Značnou roli v posuzování těchto potíží hraje věk dětí i motivace, která je vedle k výuce.

Při úvahách na zmíněné téma je třeba si uvědomit, že každé zdravé dítě se naučí mateřskému jazyku a tedy není důvodu, aby se každé zdravé dítě nemohlo naučit jinému, cizímu jazyku. Je třeba, aby k výuce mělo dostatek podnětů, vhodné podmínky přizpůsobené jeho vnímání a přijímání nových jazykových podnětů. Je třeba si pak také uvědomit, že čím je dítě starší, tím je jeho vztah k cizímu jazyku formálnější. V pozdějším věku nedokáže již tak snadno přijímat cizí jazyk přirozeným způsobem. Nejedná se pak už o formu hry, ale o výuku školního typu. Starší děti sice lépe vidí praktické využití cizího jazyka (cestování, studia v zahraničí), ale mladší dítě často nepotřebuje znát praktické využití, a přesto se s velkým nadšením věnuje nové, dosud nepoznané aktivitě.

Autorka knihy zdůrazňuje, že děti na počátku mluví s chybami. Až okolo 4,5. roku začínají pracovat v mateřském jazyce s jednoduchým gramatickým systémem. Přesto se stále

dopouštějí řady chyb. Ty jsou pak prostředkem k jejich zdokonalování se v jazyce. Okolí chyby dětí opakovaně zcela přirozeně opravuje a děti se tak postupně zdokonalují. Za své chyby nejsou postihovány, a proto je nevnímají jako něco negativního. V tomto období se děti prostřednictvím opakování slyšených struktur snaží vytvářet tyto struktury ve svých myslích. Díky chybám se tak postupně učí chápat strukturu jazyka. Dítě, které se už učí druhý jazyk, má určité východy, má již jisté zkušenosti s výukou prvního jazyka. ⁽⁵⁾

Autor upozorňuje na poznatek Noama Chomského, jenž zdůrazňuje, že se člověk rodí se schopností adaptovat se na jakýkoli jazyk. Toto tvrzení opírá o srovnávání primitivních podob jednotlivých jazyků, které jsou si velmi blízké. Spolu s Piagetem však autor upozorňuje na omezené možnosti dětského myšlení. Ne všechny schopnosti se u dítěte mohly rozvinout v dostatečné míře. Je třeba vyčkat, aby dítě nabylo dostatek zkušeností, které by se dokázalo adaptovat na novou situaci či na nový jazykový systém. Dítě v předškolním věku není často omezeno v oblasti stimulů, zde někdy hrozí spíše opačný efekt přetížení, ale je omezeno svou dosud ne zcela plně rozvinutou schopností myšlení. Proto je třeba od něj očekávat jazykové schopnosti v rámci struktur, které si dokáže ve své mysli vytvořit. ⁽⁴⁾

Mary Slattery vychází ze zkušenosti globalizovaného světa, ve kterém je možné se velmi snadno pohybovat. Předpokládá, že většina dětí získává již velmi brzy zkušenost s jiným než mateřským jazykem. S cizím jazykem se mohou děti setkat nejen při cestování, ale mnohdy také ve svém okolí, neboť i naše společnost se stává více multikulturní. Proto znalost jiného jazyka není jen abstraktní schopností, ale praktickou dovedností. Tato skutečnost napomáhá k silnější motivaci.

Mary Slattery také upozorňuje na nepochybnou vitalitu malých dětí. Zdůrazňuje jejich spontaneitu, energii i zájem. To vše je možné zužitkovat při přirozené výuce anglického jazyka. Také Mary vidí hlavní cestu, kterou jak vést výuku, formou napodobování způsobů používaných při výuce mateřského jazyka. Děti potřebují jazyk slyšet a vidět. Musí cítit, že jej mohou upotřebit. Velmi důležitý je také pocit jistoty, který je povede k dalším pokusům o komunikaci v cizím jazyce. ⁽¹¹⁾

Také autor této publikace se domnívá, že je možné už v předškolním věku děti seznamovat s cizím jazykem. Takto staré děti jsou schopné hovořit o tom, co dělají, co dělaly nebo o tom, co slyšely. U takto starých dětí je výhodný jejich cit pro přímou lidskou interakci. Jsou otevřené k poznávání zákonitostí celého světa. Často záleží pouze na dostatečné podnětnosti okolí a přiměřené stimulaci. Učí se v jazyce orientovat podobně jako v ostatních životních situacích. Vnímají je často skrze citové a intuitivní chápání. Jejich zákonitostem se postupně naučí rozumět.

Má-li probíhat výuka uspokojivým způsobem, je třeba položit velký důraz na smysluplnost učení. To však neznamená, že by dětem měla být upíraná možnost experimentovat s jazykem formou utváření nesmyslných slov. Děti si tímto způsobem procvičují nejen svoji vnímavost k rozmanitým zvukům, ale i koordinaci mluvního a sluchového aparátu. Oddělování jazyka od událostí při výuce je možné očekávat nejdříve u dětí ve věku mezi osmým až desátým rokem věku. Dříve nikoli.

Výuka by měla být pestrá, ať už v podobě rozličných aktivit, míst, kde se činnosti odehrávají (různé části třídy, školní zahrada, park,...), dále pak co se týče organizace činností i podoby hlasu, který vyučující využívá. Přes značnou pestrost je třeba, aby hodina obsahovala také opakující se činnosti, které dětem pomohou orientovat se a upevňovat si pravidla nebo lépe porozumět situaci. Učitel musí dát hodině jasný systém prostřednictvím poměrně přesného plánu.

Autor je přesvědčen, že je možné si přirozenou cestou osvojit také gramatiku, což dle jeho mínění platí asi do věku deseti či jedenácti let věku. Učitel se má uchýlovat k vysvětlování gramatiky pouze tehdy, když jej k tomu děti sami vyzvou svou otázkou. Nebo může gramatiku nabídnout jako jakousi prémii. Gramatika by se tak neměla stát strašákem, ale něčím, co může být zajímavé. Děti začínají užívat správné tvary obvykle na základě toho, co slyšely od učitele, a až mnohem později začínají uvažovat nad tím, jaká pravidla stojí za vyslovenými větami. Při vysvětlování by se učitel měl oprostít od abstraktního teoretizování a měl by velmi stručně a

výstižně vysvětlit pravidlo. Jeho správné pochopení by si pak měl ověřit skrze několik příkladů nebo pomoci vhodně zvolené konverzace či hry.⁽⁹⁾

Také V. Reilly uvádí, že se už děti v předškolním věku mohou učit cizímu jazyku. Mají obvykle dostatek schopností, aby zvládly i tyto nové informace. Jejich výuka sice klade větší nároky na učitele, neboť tento věk s sebou nese jistá věková a vývojová specifika.

Děti potřebují mít možnost při výuce komunikovat i v mateřském jazyce, ne jen v cílovém jazyce. Komunikace jen v cílovém jazyce může vyvolat v dítěti značný stres, když nebude rozumět a když nebude schopné získat potřebné informace, a tím i značnou nejistotu. Instrukce by měly zaznít nejprve v angličtině, pak pro pocit jistoty také v češtině. Je třeba co nejvíce využívat řeč těla, podobná slova s češtinou či mezinárodní slova. Při dodržení těchto postupů dochází k naplnění základního pravidla pro práci s předškolními dětmi - totiž postupovat od známého k méně známému.

Při výuce je možné postupovat formou soustředění se na individuální pozornost jednotlivého dítěte. Pro malé děti je ale tento způsob poměrně složitý. Je náročný na jejich soustředění, které je v tomto věku krátkodobé. Tento přístup je možné využít, když je dítě zaujaté vlastní činností. Vyučující může činnost dítěte komentovat v angličtině. Vhodnější způsob práce představují činnosti prováděné v malé skupině, která připomíná přirozenou situaci známou z rodiny.

Při výuce cizího jazyka je třeba trpělivosti, laskavosti. Je třeba počítat s obdobím mlčenlivosti dětí. Děti totiž nejprve poměrně dlouho vstřebávají nové skutečnosti a až následně promlouvají. Proto je výuku vhodné zpestřit činnostmi, které nevedou ke stresu (písně, básně, hry, skandování, apod).

Předškolní vzdělávání v angličtině s sebou nese výhodu v tom, že neexistují přesně dané normy, co a jak by dítě mělo zvládnout. Učitel má velký prostor pro to, aby zvolil vhodný způsob i vhodnou oblast, jež vychází ze zájmů dětí v dané skupině. V tomto období není třeba dítě stresovat klasifikací ani zkoušením. Je zde dostatečný prostor pro opakování a procvičování. Nespornou výhodou je také fakt, že děti nejsou v tomto období zdaleka tak nesmělé a uzavřené jako později při nástupu do školy. Nebojí se tolik riskovat, protože ještě nemají mnoho negativních zkušeností s vlastním chybováním. V tomto věku se děti poměrně snadno opírají o představivost, což jim velmi pomáhá při výuce jazyka. Snadněji si představí navozenou situaci a lépe se do ní vpraví. Děti v předškolním věku jsou velmi zvědavé, rády se učí novému, jsou velmi ochotné a dostatečně chápavé.

Jistá úskalí s sebou může nést práce s velmi malými dětmi, které ještě nejsou dostatečně chápavé. Často mají i problémy s ohleduplností k druhým. Vítězí u nich touha k sebeprosazení za jakoukoli cenu.⁽⁸⁾

2.3.2. Důvody zamítající výuku

Při pročitání různých názorů na výuku cizích jazyků u předškolních dětí jsem se setkala s negativními reakcemi daleko častěji u českých autorů. Zahraniční autoři samozřejmě upozorňují na určitá rizika a obvykle jedním dechem dodávají možnosti, jak se těmto rizikům vyhnout. Čeští autoři jsou výrazněji skeptičtí viz. publikace Alžběty Peutelschmiedové, ve které hovoří o obecně rozšířených představách škodlivosti výuky cizího jazyka u malých dětí. Mnozí z nich jsou si vědomi, že se stále více dětí setkává s bilingvální výchovou. Proto stále více odborníků soustřeďuje svou pozornost na otázku patřičnosti či nepatřičnosti výchovy v takovémto prostředí.

Uvádějí řadu důvodů, jež odmítají výuku cizího jazyka. Někteří z nich dokonce hovoří o tom, že je výuka cizího jazyka v předškolním věku pro dítě škodlivá. Jako důvod uvádí skutečnost, že dítě ještě nemá v tomto věku zafixované potřebné řečové mechanismy v mateřském jazyce. U řady dětí vážne výslovnost. Jejich slovní zásoba je poměrně omezená. Setkáme se i s názory, které tvrdí, že výuka cizího jazyka u takto malých dětí vyvolává poruchy řeči, např. koktavost.

Autorka uvádí dvě metody výuky – způsob jazykové školy a přirozenou výuku. První ze způsobů odmítá kvůli jeho škodlivému vlivu na psychiku dětí. Jedním dechem dodává, že tento způsob výuky často jako první vzdá dospělý, neboť nevydrží dril slovíček a gramatických

jevů. Dítě disponuje přirozeným obranným mechanismem – vypne svou pozornost, čímž se chrání. Přirozenou metodu autorka připouští, ale domnívá se, že se s ním může setkat jen nepatrný zlomek dětí. ⁽⁶⁾

2.3.3. Rizika spojená s výukou

Autoři následujícího díla se soustředují především na úskalí, která v sobě může výuka angličtiny ukrývat. Existují určité potíže při volbě vhodných materiálů. Značné problémy nastupují také tehdy, když děti vzdělává učitel, který není vyškolený pro práci s dětmi předškolního věku. Takovýto učitel má potíže při volbě adekvátní formy práce, což se pak podepisuje na nižší efektivitě výuky, ale především na ztrátě zájmu dětí o výuku a na vytvoření možného bloku pro další výuku jazyka v budoucnosti. Je třeba si přiznat, že v naší zemi je stále nedostatek zkušeností s výukou cizích jazyků u dětí této věkové kategorie. Proto výuka probíhá často na základě experimentování. Do výuky se pouští učitelé s nedostatkem zkušeností či mladí učitelé. Je však třeba poznamenat, že jejich nadšení pro věc může převážit počáteční nezkušenost. Přesto by bylo velmi cenné, kdyby tito učitelé mohli absolvovat tréninkové kurzy, jež by doplnily mezery ve vzdělání učitelů v dané oblasti.

Určitým problémem by mohl nastat ve chvíli, kdy by výuka cizího jazyka vedla dítě k stagnaci v oblasti rodného jazyka. Taktéž by nemělo docházet k tomu, že by dítě nevědomě kombinovalo oba dva jazyky. V takovýchto případech by bylo vhodné s výukou cizího jazyka posečkat. Hned na počátku je třeba si uvědomit, že výuka cizího jazyka není jenom hrou, ale poměrně náročnou prací, aby nás nepřekvapily první okamžiky nechuti a abychom dokázaly tyto nepříjemné překážky úspěšně zdolat. Často se setkáváme s rozladěním ze strany dětí i rodičů, ve chvíli, kdy zjistí, že se při výuce cizích jazyků nejedná o proces, který by probíhal samovolně. Jisté překážky je možné překonávat střídáním činností a metod (hry, dramatizace, TPR). Je však třeba vědět, že tento typ výuky obvykle zanedbává formální stránky jazyka, kterým je také třeba věnovat dostatek pozornosti.

Dalším rizikovým elementem jsou důvody, které vedou děti k tomu, že se chtějí věnovat výuce cizího jazyka. Na počátku se mohou tyto důvody zdát dostatečně silné, ale až čas prověří, zdali je tomu tak skutečně. Některé děti se začínají učit cizí jazyk, protože to chtějí rodiče nebo protože se jej učí kamarádi nebo protože se chtějí vyhnout jiné, méně přitažlivé činnosti (odpolednímu odpočinku). Nevhodná motivace může vést nejprve k počátečnímu rozčarování a později i ke zklamání. Rozčarování, které si dítě propojí s výukou cizího jazyka, bude dítě při pozdější výuce obtížně překonávat. ⁽⁴⁾

2.3.4. Národní plán

Oficiálním textem, jež má směrodatnou hodnotu při rozhodování se o způsobu a formách seznamování dětí s výukou cizích jazyků na půdě MŠ, je tzv. „Národní plán“. Tento dokument, který se týká výuky cizích jazyků, předpokládá, že se bude do MŠ zavádět obecné seznamování dětí s cizími jazyky. Pro tuto práci by měli být připraveni speciální pracovníci - vyškolení učitelé. Nemělo by se jednat o klasickou formu výuky frontálního stylu, ale o přípravu dětí na pozdější seznamování se s cizími jazyky. Výuka by měla mít multikulturní podobu. Měla by probíhat výhradně formou hry a měla by využívat metod, které odpovídají potřebám a možnostem dětí předškolního věku. Se systematickou výukou jazyků je počítáno až od 1. třídy základní školy. Výuka angličtiny by se měla v průběhu let stát integrovanou součástí školního vzdělávacího programu. ⁽¹⁴⁾

2.3.5. Zkušenosti s výukou cizího jazyka v zahraničí

Západoevropské státy se s uvedenou problematikou – výukou nematěřských jazyků v předškolním věku - zabývají již delší dobu než je tomu v naší zemi, neboť prožívali mísení kulturních i jazykových tradic mnohem dříve nežli obyvatelé tzv. východního bloku. Proto lze v těchto oblastech hledat erudované rady, dlouhodobější zkušenosti a kvalifikovanou pomoc. ⁽⁴⁾

2.3.5.1. Itálie

Luisa Pantaleoni se zabývá situací v Itálii. Uvádí mnoho problémů spojených s výukou angličtiny. Také v jejich zemi je obvyklá výuka na druhém stupni základního vzdělávacího procesu. Zdůrazňuje však, že by žáci měli mít dostatek dobrých podkladů, na jejichž základě by mohla výuka vznikat. Itálie se na základě doporučení UNESCO z 50. a 60. let pokusila začlenit brzkou výuku cizích jazyků do národního kurikula. Docházelo k řadě pokusů, jak doporučení naplnit. Zpočátku se do těchto aktivit zapojovali především soukromníci (jazykové školy, skupiny, které nabízely nadstandardní činnosti). Vytvářely se specializované školy a třídy, které kladly značné nároky na kvalitu učitelů a žáků. Postupem času se dospělo k závěru, že ideální je propojení *nadšení ze strany učitelů se zájmem žáků a s rozumnou organizací*. V takovýchto případech bylo možno zaznamenat výrazný úspěch při výuce cizího jazyka. Výuka cizího jazyka pak získávala přirozenou cestou daleko větší prostor.

L. Pantaleoni uvádí důvody, které vedou k zavedení výuky cizích jazyků v raném věku. Je třeba si uvědomit, že se dětské sluchové i řečové ústrojí vyvíjí. Při výuce je třeba postupovat v souladu s možnostmi dětí danými tímto vývojem. Je třeba si uvědomit, že pro výuku jazyka je nutný dobře vyvinutý sluch. Velmi užitečná je také napodobovací schopnost, která je blízká především malým dětem. Při výuce cizího jazyka malých dětí hraje zásadní roli také skutečnost, že se u nich setkáváme s poměrně malou sebekontrolou ve srovnání s adolescenty. Malá míra sebekontroly může působit pozitivně při výuce cizího jazyka, neboť předškolním dětem umožní, že se více a snadněji odváží hovořit a chybovat, než starší děti. A v neposlední řadě je třeba zmínit vztah vyučovaného k učiteli a spolužákům, který je v nižším věku obvykle méně kritický a mnohem přátelštější. Tato skutečnost může vést k vytvoření příznivější atmosféry při výuce. Další nesporná výhoda plyne ze skutečnosti, že malé děti jsou mnohem otevřenější pro nové poznatky. Jejich výuka má často větší trvanlivost, neboť se opírá o sociální aktivity. Je začleněna do celkového poznávání sebe, druhých i světa dítětem. Rané dětství lze označit, za velmi intenzivní období rozvíjení sebe a svých schopností. V tomto období se učitel může opřít o velkou pestrost zájmů dětí a může rozvinout mnohé potenciality, které jsou v dítěti připravené. Existují důvodná tvrzení, která upozorňují na skutečnost, že není-li potencialita rozvinuta ve správném období, její následné rozvinutí je mnohem obtížnější, není-li zcela nemožné.

Malé děti také nejsou tolik zatížené okolní tradicí, což jim umožňuje snadnější porozumění větší skupině lidí i snadnější pochopení světa. Jejich utváření myšlenkových struktur sice nedosáhlo takové dokonalosti, jako je tomu u dospělého člověka, za to je však mnohem pružnější a snadněji do sebe vsřebává nové poznatky.

Od roku 1980 proběhla řada aktivit, které vedly k začlenění výuky cizích jazyků do všech kurikul. Znalost cizího jazyka začala být chápána jako deviza označující lepšího člověka. V této době se vede diskuze především o vhodném věku, který je ideální pro započetí výuky cizího jazyka. Hranice se posouvá z 8. roku až k 3. či 4. roku věku dítěte. Dalším tématem k diskusi nad výukou cizích jazyků je volba vhodného cizího jazyka. Obvykle se vychází z volby dítěte či rodičů. Hlavní zájem je však bezesporu upřený na angličtinu a až ve druhé řadě na němčinu a francouzštinu. Italové diskutují i o vhodných metodách. Docházejí k závěru, že existuje množství vhodných aktivit (hrové, audio–aktivity, písně, básně, apod.) Nejasnosti se objevují v oblasti, která se zabývá tím, jak ostře by měla být vedena hranice mezi hravou a gramatickou podobou jazyka. Nejasné je také, jak mnoho času je třeba věnovat ne zcela oblíbenému opakování.

Diskutuje se o ideální podobě jazykového učitele. Někteří odborníci se domnívají, že je lepší dát přednost rodilému mluvčímu před specialistou na výuku angličtiny pocházejícímu z mateřské země. Nesporné je, že by učitel měl disponovat dostatečným pedagogickým i psychologickým vzděláním nutným pro výuku dětí. Pro výuku jsou potřebné nejen profesní schopnosti, ale rozhodující roli sehrává také osobnost pedagoga. Výhodou je flexibilita, otevřenost, přívětivost, nadšení, humor, zpěv, kreslení, práce s mimikou, apod. Je třeba, aby počáteční nadšení pro výuku jazyků u jednotlivců dostalo jasný řád a strukturu, aby vzdělávání na sebe mohlo v jednotlivých stupních škol navazovat. ⁽⁴⁾

2.3.5.2. Anglie

Clare Burstall popisuje situaci v Anglii. V této zemi byla od září roku 1964 zařazena výuka francouzštiny na první stupeň základního vzdělávání. Francouzštinu vyučovalo mnoho učitelů specialistů na tento jazyk. K výuce se připojilo značné množství škol. Tento experiment, sledující výuku francouzštiny u takto malých žáků trval 10 let. Na jeho základě vyvstaly další otázky – především otázka hledající odpověď na optimální věk dětí, jež je vhodný pro započetí výuky cizího jazyka. Badatelé došli k závěru, že si děti vytvářejí základ pro výuku cizího jazyka velmi dobře již v MŠ či na počátku ZŠ. Dokonce bylo možno hovořit o tom, že jejich vlohy a schopnosti jsou mnohem snadněji rozvíjeny v takto raném věku, než ve věku pozdějším nebo dokonce v dospělosti.

S podobnou zkušeností přichází také Penfield hovořící o dobré adaptaci dětí na cizojazyčné podněty. Zmiňuje se o tom, že nejvhodnějším obdobím pro výuku jazyka je první dekáda života člověka. Započít by se mělo ještě před dovršením 10. roku věku dítěte. Včasné setkání se s cizím jazykem pozitivně ovlivňuje postoj člověka nejen v jeho pozdějším vzdělávání v oblasti cizích jazyků, ale i v jeho pozdějším myšlení. Penfield označuje prvních deset let věku dítěte za tzv. kritické období pro úspěšné zvládnutí výuky cizího jazyka.⁽⁴⁾

2.4. Didaktické postupy

Úspěšná výuka jazyka vychází z promyšlených didaktických postupů. Na počátku je třeba se zamyslet nad uspořádáním učiva. Je třeba vytvořit učební plány, ve kterých dochází k přetransformování obsahu kultury do školního procesu. Při plánování je třeba si stanovit obecné cíle, ke kterým by výuka měla směřovat. Tyto cíle se dotýkají problematiky způsobu uspořádání učiva (obsahy + různé praktické činnosti), popř. osnov, které vymezují obsah, rozsah a funkci předávaného učiva.

Dalším důležitým elementem didaktického uvažování je organizace edukačního materiálu. V této oblasti je třeba soustředit pozornost na podobu učebnic. Je třeba zvážit, zda mají obsahovat všechny následující oblasti: seznamovací, systematizující, upevňující, motivační, sebevzdělávací, rozvíjející, výchovné, organizující. Učebnice by však v každém případě měly prezentovat dostatek informací a nabídek k aktivitám. Vhodná volba učebnice závisí na osobnosti učitele i na možnostech dětí.

Nelze pominout ani úvahy o edukačním procesu. Je třeba si uvědomit, že se jedná o složitý proces, na kterém se rozhodujícím způsobem podílí učitel, žák, učivo, metody a organizační formy a v neposlední řadě také podmínky. Edukace by měla být vnímaná jako cílevědomý, systematický vzdělávací proces, který je možný připodobnit k trojúhelníku, kde jednotlivé vrcholy tvoří učitel, žák, učivo. Důležité je zajistit celistvost procesu uprostřed jeho dynamického vývoje. Učitel by měl mít jasnou představu o cílech, obsahu, metodách a formách svého působení. Učitel by si měl být vědom toho, že při osvojování vědění sehrává důležitou roli *podoba učební látky, nadšení učitele i motivace žáka*. Učební proces může být naplněn různými typy výukových aktivit, např. aktivity opírající se o činnosti, zkušenosti, osvojování pojmových systémů, tvořivostní činnosti, činnosti vycházející z problému jako východiska pro výuku, apod.

Výsledkem edukačního procesu by mělo být vytváření dovedností u žáka nebo jinak řečeno budování klíčových kompetencí. Tyto kompetence si dítě vytváří v různých oblastech své osobnosti – intelektové, senzomotorické, pracovní, komunikační, atd.

Před učitelem leží značné množství metod, ze kterých by si měl dokázat zvolit tu nejvhodnější. Metody lze charakterizovat jako způsob záměrného uspořádání činností učitele a žáka, které vedou k vytýčenému cíli. Metody můžeme dělit na slovní (vysvětlování, rozhovor, písemná cvičení, práce s učitelem), názorně demonstrační (pozorování, předvádění, demonstrace, projekce), praktické (pohybově-pracovní činnosti, laboratorní práce, výchovy,...). Existují i další možnosti dělení metod – sdělovací, samostatné, bádání nebo srovnávání, indukce, dedukce, analyticko-syntetické nebo diskusní, situační, inscenační, specifické, apod.

Další úvahy učitel vede při výběru vhodné organizační formy. Rozlišujeme *frontální* vyučování, ve kterém je třeba stanovit jednotlivé etapy vyučovací hodiny a rozvrhnout si je tak, aby výuka nebyla monotónní. Jinou z forem je *skupinová* a kooperativní podoba. Zde se

objevuje prvek interaktivity. Častěji se při ní setkáváme s příjemnou atmosférou. Ideální je práce ve skupině 3 – 5 dětí. Při této formě se u dětí posilují kooperativní schopnosti (spolupráce, výsledek činnosti je upřednostněn před osobním zájmem). Dále je třeba zmínit *individuální* formu, při které se učitel přizpůsobuje každému dítěti. S tímto přístupem se setkáváme při projektovém vyučování nebo při výuce, kdy jsou děti rozděleny do jednotlivých skupin podle různých úkolů.

Učitel může vést výuku formou *integrovaných celků*. Vytvoří si osnovu, ústřední myšlenku, kterou následně člení na jednotlivé, dílčí celky. Nejedná se o dělení na jednotlivé školní předměty, ale na jakési epochy. Jinou možnost představuje tzv. *otevřené vyučování*. Při tomto stylu výuky se setkáváme s jiným uspořádáním třídy, s jinou atmosférou a se značnou variabilitou. Dětem je nabízené značné množství činností, které si svobodně volí podle vlastního zájmu.

Nelze opomenout ani úvahy nad výběrem vhodných didaktických prostředků. Mezi didaktické prostředky patří všechny materiální předměty. Je třeba zvažovat, zda zvolené materiály zajišťují v dostatečné míře potřebnou názornost.⁽¹⁰⁾

2.4.1. Využití češtiny při výuce cizího jazyka

Když se chceme zabývat problematikou výuky cizích jazyků, nevyhneme se otázkám spojeným s užíváním mateřského jazyka. Autor se domnívá, že je dobré využívat především cílový jazyk, ale připouští i jistou formu využití mateřského jazyka. Použití mateřského jazyka dětem obvykle dodá více sebejistoty. Mateřský jazyk také šetří čas při zadávání instrukcí. Děti cítí, že se mohou vyjadřovat také tak, jak dosud umí. Značnou pomoc při vyjadřování v cílovém jazyce i při rozlišování obou jazyků nabízí loutka. Obvykle je využívána jako figura, která mluví a rozumí jen anglicky. Chtějí-li se s ní děti porozumět, musejí se pokusit promluvit cizím jazykem. Protože jim je loutka velmi blízká, jsou ochotny pro kontakt s ní vydat značné úsilí.⁽¹⁴⁾

Také A. Wright zdůrazňuje, že mateřský jazyk nemusí být z výuky zcela vynechán. Mnohdy může dětem pomoci, aby lépe pochopily složitější situace. Učitel by se měl pokoušet hovořit co nejvíce cílovým jazykem. V případě, že vidí nepochopení u některých dětí, měl by opakovat instrukce znovu jiným způsobem a posléze požádat dítě, které instrukci pochopilo, aby ji přiblížilo ostatním dětem, které ji dosud neporozuměly.⁽⁴⁾

Ideální představa vychází z možnosti, že výuka bude probíhat po celou dobu pouze v angličtině. Tento způsob klade značné nároky na učitele, ale i na žáky. Vysvětlování činností, pravidel při hrách je často poměrně složité a časově náročné a představuje značné riziko nepochopení. V předškolním věku se děti učí formou napodobování, neboť se dosud nestydí činnost okopírovat podle kamaráda. Přesto je často tato ideální podoba výuky - imitování - nahrazovaná výukou prostřednictvím mateřského jazyka. Je třeba, aby dítě mohlo vědomě slyšet angličtinu co nejčastěji. Angličtinu je možno využít při komentování činností, kterými se dětmi zabývají, při navozování atmosféry, ve které se nová činnost bude uskutečňovat. Učitel děti stimuluje k vyjadřování v cizím jazyce, ale nikdy je nenutí, aby tím nevznikal v dětech komunikační blok. Oceňuje jakýkoliv pokus dítěte komunikovat v cílovém jazyce nezávisle na gramatických nedokonalostech. Ty bude možné s přibývajícími schopnostmi dítěte postupně odstraňovat.⁽⁵⁾

2.4.2. Metody, formy a didaktické materiály

Základem vhodné metody je dle Průvodce metodikou výuky angličtiny v MŠ průběžná, nenásilná nabídka učitelky MŠ nebo příslušné agentury, která se zabývá výukou cizího jazyka. Zásadní je důraz na respektování specifik dětí předškolního věku a na jejich vývojové předpoklady. Hlavní tedy není, kdy se dítě začne cizímu jazyku věnovat, ale jakým způsobem mu bude nemateřský jazyk nabídnutý. Je třeba disponovat dostatečnými motivačními zdroji. Je třeba vhodně využít zájem dítěte a proměnit jej v uspokojení. Pak je možné hovořit o přirozeném postoji k výuce cizího jazyka.

Výuka by měla probíhat na základě integrované formy, jež bude využívat hru, rozmanité činnosti a osobní prožitek dětí. K setkávání s angličtinou by mělo docházet při celodenním vzdělávacím programu - při různých vzdělávacích i režimových činnostech.

K seznamování s angličtinou by mělo docházet aktivní a zábavnou formou. Ideální je forma hry, při ní se dítě rychle a dobře učí. Výuku musí vést sám učitel MŠ. Značným problémem představuje nedostatek didaktických materiálů.

Jako základní principy při výuce angličtiny je třeba zmínit akceptování přirozených vývojových specifíků dětí dané věkové kategorie. Tuto zásadu je třeba mít na mysli vždy při tvorbě obsahu, forem i metod přiměřených pro výuku cizího jazyka. Nelze opomenout ani zásadní schopnost porozumění. Je třeba si uvědomit, že aktivnímu vyjadřování musí zákonitě nejdříve předcházet pasivní vnímání cizího jazyka. Přirozené pochopení, na základě strukturálního pochopení celých výroků, je na počátku důležitější než přesné gramatické vnímání jazyka či jednoznačné pochopení jednotlivých slov. Přirozenému pochopení napomáhá mimika, gesta, obrázky, apod. Výuku může zpříjemnit a oživit využití her a pohybu. Tyto aktivity vycházejí z přímých zážitků dítěte. Můžeme hovořit o prožitkovém, kooperativním učení hrou. Hrové činnosti podporují přirozenou dětskou zvědavost a touhu po objevování. Zábavnost her vede k úspěšnému zapojení všech dětí. Lákavá aktivita je tzv. „strhne“. Pohyb je důležitým způsobem nonverbálního vyjadřování.

Dalším principem vhodným pro výuku je nepřímé učení. Jak již naznačuje pojmenování, nejedná se o klasickou výuku, kde by byla využívána slova jako prvky prostředkující cizí jazyk. Cizí jazyk je třeba propojit s konkrétní realitou. K propojování dochází v textech, které jsou běžné pro děti daného věku – můžeme zmínit např. písničky, scénky, pohádky, básničky. Děti se těmto textům rády učí a formou imitace získávají nové zkušenosti s cizím jazykem. Postupujeme stejným způsobem jako při výuce mateřského jazyka. Tento způsob výuky je sice nepřímý ale vykazuje velmi efektivní způsob učení. Děti si nenásilnou formou osvojují slovní zásobu, vazby a řečové struktury zasazené do prakticky využitelného pozadí.

Velmi dobrou formou je rozvíjení představivosti. Fantazie a představivost je cenným pokladem malých dětí. Prostřednictvím fantazie si děti vytvářejí různé světy, uvnitř kterých naplno prožívají podnětné situace. Úkolem učitele je vytvářet vhodné, dostatečně podnětné prostředí. Děti se rozvíjejí a zdokonalují ve svých jazykových dovednostech uvnitř světa svých představ.

Pro předškolní věk je charakteristické smyslové vnímání. Proto je třeba vést děti k maximální aktivitě všech smyslů. Skrze smysly dochází k osvojování mateřského jazyka. Je třeba vytvořit takové podmínky, aby děti mohly vnímat předkládané situace prostřednictvím vícesmyslového vnímání. Smyslové vnímání je třeba podpořit vhodnou motivací, která děti povede k rozvíjení manipulačních či konstrukčních schopností. K pevnému a přirozenému uchopení nových vědomostí také směřují grafické činnosti, smyslové a psychomotorické hry, hudební a hudebně pohybové hry.

U dětí v předškolním věku je třeba mít na paměti časté střídání činností. V tomto věku se děti soustřeďují pouze na několik minut. Střídání činností podporuje živost výuky. Dobré je naučit se střídát statické aktivity s aktivitami pohybovými. Ke střídání aktivit by mělo docházet asi po 5 – 10 minutách. Vhodné je využívání známých aktivit. Dodávají dětem pocit jistoty.

Součástí výuky jazyka jsou také upevňovací činnosti. Vycházejí z opakovacích aktivit. Zde je třeba mít na paměti, že dítě musí disponovat dostatečnou sebedůvěrou, aby se odvážilo samostatně opakovat, co slyšelo. Stres ze samostatného opakování dokáže učitel odstranit volbou sborového opakování (vybrané básně, písně, zábavnou formou drilu).

Ani při výuce cizího jazyka není možné zapomenout na individuální přístup. Je třeba věnovat dostatečnou pozornost každému dítěti. Je třeba sledovat, zda je spokojené, zda výuce rozumí a zda ho baví. Při individuálním vnímání jednotlivých dětí nelze opomenout významnou roli pochvaly či jiného způsobu ocenění snahy dítěte.⁽¹⁴⁾

Rada metodik klade hlavní důraz především na smysl většího slovního celku, poté dochází k zaměření na jednotlivé věty, slova a až nakonec zaměřuje u větších dětí svoji pozornost na rozpoznávání gramatických jevů. Výborným způsobem k výuce cizího jazyka jsou komunikační hry a dramatizace. V nich se odráží osobnost dítěte, jeho snaha, tvořivost či fantazie. Děti se v cizím jazyce nejprve učí celé fráze potřebné v daných situacích a až později je člení a vzájemně kombinují. Dospělí mají za úkol děti seznámit s potřebnými frázemi. Vysvětlují jim, kdy a jak je možné naučené fráze vhodně použít.

Dítě se při výuce nejprve zapojuje prostřednictvím nonverbální komunikace, aby tím demonstrovalo své pochopení. Děti mohou být při výuce aktivní, i když dosud v cizím jazyce nejsou schopné verbálně komunikovat. Velmi účinným prostředkem pro výuku komunikace je poskytnutí co největšího prostoru pro vzájemnou komunikaci dětí v angličtině. Komunikace sama v sobě totiž představuje hlavní zdroj podnětů. I při komunikaci je důležité si uvědomit, že na počátku jsou podstatné souvislosti či jakýkoli způsob vyjádření a až později je třeba soustředit pozornost na gramatickou či syntaktickou přesnost.

Jedna z konkrétních forem výuky se opírá o vyprávění pohádky. Tato forma vede k rozvoji paměti, k procvičování vnímání textu, k rozvíjení pochopení skrze slyšené, viděné (obrázky) nebo hrané (dramatizace). Tento přístup se může stát východiskem pro získání nových informací z určitých oblastí, kterých se pohádka dotýká. Probíraná pohádka může vést k vysvětlování nových slov, frází, k rozvíjení fantazie v případě, že necháme děti uvažovat a komunikovat o tom, jak bude příběh pokračovat. Mnohé aktivity spojené s tématem pohádky vedou k opakování klíčových částí příběhu. Dítě si pak může osvojit práci s textem a orientaci v textu. Konkrétní zkušenosti získané na základě pohádky je možné zobecňovat, popřípadě aplikovat na podobné situace vyskytující se v praktickém životě.

Jiná konkrétní forma výuky vychází z práce s tématem. Téma je možné zpracovat formou „pavouka“. Program pak v jednotlivých hodinách vychází z jednoho společného tématu. Činnosti by měly být v hodině tímto tématem propojené. Výběr témat by měl vycházet z návrhů či zájmů dětí. Jistý podíl při volbě témat s sebou nesou také dostupné učebnice vhodné pro daný věk dětí. Nespornou pomocí by mohla být rada od kolegy. Před výukou je třeba získat dostatek informací o daném tématu. Ty je třeba opřít o vhodnou slovní zásobu, jež je přístupná i dětem. To vše je vhodné doplnit o vybranou gramatickou strukturu, kterou učitel k danému celku připojí. V konečné fázi je možné uvažovat o převedení daného jazykového jevu a zkušeností do praktického či dokonce zobecňujícího rozvinutí.

Děti by se na práci měly podílet nejen volbou tématu, ale také společnými činnostmi či vyhledáváním dalších zajímavých informací. Nabídka informací ze strany dětí může probíhat i v českém jazyce. Učitel nabídku obohatí překladem do cizího jazyka. V závěrečné části by bylo vhodné získané informace shrnout, utřídit a prezentovat tak, aby si děti mohly dostatečně zřetelně uvědomit praktickou možnost využití nabytých vědomostí a schopností a mohly tak spatřit výsledky své práce a prožít pocit uspokojení z vykonané práce.

Zpočátku je vhodné vytvářet pouze drobné projekty, aby je bylo možné udržet v paměti jako jeden celek. V průběhu výuky je vhodné provádět monitorování práce a zájmu dětí. Vždy je třeba dětem umožnit, aby se pokusily nabyté zkušenosti prakticky využít při komunikaci – např. s učitelem či plyšovou hračkou.

Jiné formy se pokoušejí podporovat rozvoj konverzace. Také při těchto formách práce přinášejí nespornou výhodu maňásci. Pomohou dětem velmi rychle a snadno přiblížit atmosféru, ve které se situace odehrává. Zprostředkují dětem snadnější pochopení situace. Maňásci také promlouvají jednodušší mluvou, s jednodušší slovní zásobou a využívají jednodušší gramatické formy. Mohou se velmi snadno stát představiteli různých rolí, se kterými se děti jejich prostřednictvím snadno ztotožní. Podobně mohou pomoci plyšové hračky.

Vedle plyšových hraček, je možné předložit množství obrázků, které se budou děti snažit skládat do smysluplných celků a poté je budou popisovat. Nebo je možné využít dějových obrázků, které zachycují průběh krátkého příběhu či pohádky. Děti mohou mít za úkol vybrat z několika pasáží tu, která patří do daného příběhu. Učí se tak analyzovat text v jeho kontextu a všimnout si i podrobností, klíčových slov či dějů. Děti nejprve poskládají obrázky podle správného pořadí a následně se pokusí podle nich situaci komentovat. S delšími pasážemi dětem může pomoci učitel. Děti přehrávají opakující se rozhovory či pasáže. Vhodné jsou pohádky s opakujícím se dějem (Otesánek).

Nelze opominout dramatizační pokusy, které se nejvíce podobají přirozené konverzaci. Děti si velmi rády a snadno představují, že jsou někým jiným. Velmi lehce se vžijí do vybrané role, čímž mizí řada rozpaků spojených s konverzací. Pomůcky na podporu konverzace si mohou vytvářet děti, což zvýší jejich zájem o činnost.

Probraná témata, slovíčka, obrázky, které mají souvislost s texty, a další materiály je možné vystavit na příslušnou nástěnku, aby se děti mohly kdykoliv vrátit k tomu, co už slyšely a případně si o tom vzájemně pohovořily. Bylo by dobré na nástěnce vymezit prostor, který by děti mohly průběžně doplňovat svými novými nápady. Vhodné je také umístění krabice, do které by děti mohly vkládat předměty donesené z vycházky či z domova, a tím si mohly rozšiřovat danou tematiku. Nástěnka slouží také jako jedna z forem zpětné vazby. Dítě má možnost opakovaně se vracet k tomu, co se již učilo. Děti se tam mohou věnovat cizímu jazyku i v čase mezi jednotlivými lekcemi angličtiny.⁽⁵⁾

Jiné vhodné metody můžeme čerpat u M. Meyera. Ve své práci zdůrazňuje, že je důležité, aby se dítě necítilo jako při pohybu v temnotě. Zdůrazňuje výhody společného učení s patřičným důrazem na krátkodobou pozornost dětí. Také on řadí mezi vhodné činnosti hry, zpěv, básně, příběhy. Velký význam pro výuku s sebou nese použití obrázků. Mohou navodit příslušnou situaci nebo pomáhat dítěti v orientaci při poslechu příběhu. Obrázky jsou také nepostradatelné při různých podobách procvičování. Obrázky mají moc propojit jazyk s konkrétní, praktickou situací. Malé děti si s oblibou obrázky prohlížejí a pozorně poslouchají vyprávění spojenému s nimi. Této vlastnosti dětí je možné využít. Obrázek může nejprve popisovat učitel. Při popisu může zdůraznit klíčová slova. Poté může klást řadu jednoduchých otázek. Dále může nechat děti příběh zdramatizovat. A v poslední fázi převyprávět, popřípadě doplní a obohatí vyprávění dětí. Podoba obrázků může být velmi pestrá. Autor dokonce upozorňuje na možnost využití symbolické formy obrazového ztvárnění.

Neus Valls považuje za příhodné využívání známých, místních her, jež mají děti v oblibě. Tyto hry mají často dlouhou tradici. Velmi často se hrají s nepatrnými obměnami v mnohých zemích. Tyto hry není zpravidla ani příliš složité převést do cizího jazyka. Pro větší názornost bych chtěla uvést příklad několik her:

Nebe a země. Děti stojí na čáře, která vymezuje hranici mezi nebem a zemí. Učitel jmenuje různá slova. Patří-li daná slova na zem, skočí děti do prostoru země a naopak. Takto je možno procvičovat slovní zásobu z různých oblastí (zvířaty x lidé, oblečení x potraviny, ...).

Země, moře, vzduch. Učitel posílá míč s určením př. Země. Děti uvedou zvíře žijící na zemi, podobně při označení „moře“ děti pojmenují zvíře pohybující se v moři atd. Místo zvířat mohou děti uvádět předměty či osoby – profese, atd.

Hodiny. Dopředu je třeba nakreslit velké hodiny. Dvě děti představují rafičky. Jejich úkolem je předvést správný čas a říci, kolik je hodin.

Obdoba české hry - Honzo vstávej. Děti se pohybují podle instrukcí. Je jim zadán počet kroků i způsob, jak se mají pohybovat (five ballet dancer steps).

Při výuce angličtiny je možné a velmi užitečné využití dramatizačních aktivit. S touto problematikou jsem se setkala u J. Dunolly. Dramatickou činnost je vhodné využívat k procvičování. Tento způsob práce je obvykle nenáročný na přípravu a na pomůcky. Dramatizační činnosti děti velmi silně motivují k tomu, aby se snažily uchovat si naučené vědomosti, neboť vidí jejich praktickou využitelnost. Nejpřirozenější způsob dramatizačních cvičení představuje navozená volná hra, zacílená na určité téma. Tímto způsobem se do výuky velmi rychle vnese reálný svět. Děti sami pozorují, kde jsou jejich vyjadřovací schopnosti omezené a vlastní aktivitou vyžadují jejich doplnění. Mnohem více je baví se v takové situaci učit novým slovům, neboť vědí, že se budou moci snadněji zapojit do společné hry. Touto metodou je možné procvičovat běžné denní pozdravy i základní komunikační fráze. Ke komunikaci je možné využít obrázky, které se stávají tématem rozhovoru. Skrze dramatizační činnosti si lze osvojit tvorbu základní otázky. Děti si mohou přirozeně procvičit i pohotovost svých reakcí na slyšené otázky typu „Who is it?“, „What is it?“. Pomocí této metody lze procvičovat i jiné gramatické jevy – například osvojování přivlastňovacích zájmen (Is this your dog? – Yes, it's my. / No, it isn't. It's his / her dog.) Dalším gramatickým jevem, který je možno si takto prakticky procvičit, je správné použití předložek. Děti se vžijí do situace, kdy hledají určité místo (případně i s plánem v ruce) a vzájemně se radí, jak se na stanovené místo dostat. Stejný gramatický jev je možné procvičovat při hře na obchod či při hře na uklízení. Prostřednictvím této metody je možné procvičovat také otázky soustředující se na počet a znalost čísel (How many...? /How much...?)

Naučené konverzační celky je možné předvádět mladším kamarádům či rodičům. Děti mohou ukázat, co se naučily, a zakusí pocit uspokojení z vlastního úspěchu. Jednoduché rozhovory je možné včleňovat do delších výpravných příběhů, pohádek či scének. Tato metoda dětem pomáhá v tom, že umí brzy promluvit a to i bez rozsáhlých znalostí.⁽⁴⁾

Východiskem pro výuku cizího jazyka je prezentace jazyka, jak už bylo zmíněno v předešlých kapitolách. Dříve než dojde k prezentaci cizího jazyka, je vhodné v dětech vyvolat pocit, že je výhodné se učit cizímu jazyku. Když se podaří v dětech přirozeně probudit tuto potřebu, může učitel využít velmi silnou vnitřní motivaci dětí. Učení probíhající na základě spontánního zájmu dětí probíhá velmi efektivně. Angličtinu je třeba prezentovat zábavným způsobem, aby u dítěte vyvolala zájem a kladné emoce. Výhodné je využívat přirozené motivace dítěte, které touží po poznávání nového, potřebného, zajímavého.

Při výuce angličtiny je možné s velkým úspěchem využívat metodu Total Physical Response (TPR). Zmíněná metoda dětem dovoluje reagovat na cizojazyčný projev učitele nonverbální formou komunikace - fyzickou aktivitou. Při užití TPR aktivity učitel po dětech nevyžaduje slovní reakce. Tato metoda sleduje přirozený vývoj řeči. Učitelé využívající TPR metodu respektují vývojovost schopností v oblasti řečových dovedností. Jsou si vědomi, že dítě řeč nejprve slyší a učí se vnímat jednotlivé fonémy, rytmiku a melodiku řeči. Později jsou děti schopné vnímat také kratší či delší slovní či větné celky. Poté následuje stádium, ve kterém se rozvíjí a prohlubuje porozumění cizí řeči. V tomto období dítě není dosud schopné reagovat verbálně. A právě nyní je vhodný okamžik pro využití neslovní reakce – tedy metody TPR. Tento typ aktivit vede především k pochopení cílové řeči. Při použití TPR metody dítě není tolik stresované, jako když se po něm vyžaduje slovní reakce. Výuku vnímá spontánněji a je mu bližší i svou hravou formou. I při činnosti tohoto typu však platí pravidlo, že jakýkoliv vokalizovaný projev v cizím jazyce by se měl dostatečně ocenit.⁽¹⁴⁾

Mary Slattery vychází ze svých zkušeností s výukou cizího jazyka nejen ve vlastní zemi, ale také v jiných evropských i neevropských zemích. Zabývá se přípravou výukových kurzů pro mezinárodní skupiny učitelů angličtiny. Její publikace chce pomoci učitelům, kteří se pokoušejí učit angličtinu děti ve věku od 4 do 12 let. Klade si za cíl na jedné straně zajistit učitelům, co největší sebedůvěru na základě zkušených rad, a na straně druhé nabízí řadu pestrých námětů k práci s takto malými dětmi. Základním principem výuky by měla být legrace a přirozený způsob vyučování. Aktivity, se kterými čtenáře seznamuje, rozpracovává tak, aby je učitelé mohli prakticky využít. V úvodu danou aktivitu nejprve vysvětlí a popíše. Následuje ukázka využití zmíněné jazykové aktivity ve třídě. V příštím oddíle se zaměřuje na samotný jazyk. Tuto pasáž následuje pestrá paleta nápadů. K nim připojuje zajímavé typy na výuku s možnostmi přizpůsobení konkrétním podmínkám v jednotlivých třídách. Nabízí také tematická vyprávění vztahující se ke zvoleným aktivitám. A věnuje se procvičování výslovnosti.⁽¹²⁾

Angela Llanas a Ester Taylor při výuce navrhuje používat vedle řady herních aktivit také loutky. Zdůrazňují, že hlavním momentem je to, aby děti angličtina bavila. Je jednoznačně prokázáno, že se člověk snadněji učí tomu, co ho baví. Autorky zdůrazňují potřebu toho, aby dítě rozumělo všemu, co se bude učit. K zpřístupnění srozumitelnosti využívají názorné obrázky, které formou komiksového vyjadřování nastiňují činnosti, které budou děti následně provádět. Skrze tento typ zobrazení je možné výtvarně zachytit i probíhající rozhovory s jejich tématy. Když se děti seznámí s komiksovým zpracováním předkládaného tématu, předvede učitel rozhovor pomocí loutek. Zvýrazní klíčová slova, popř. fráze, které je třeba v dětských myslích upevnit. Poté mohou sami děti začít rozhovory napodobovat. Následně je možné nakreslit na tabuli obměnu již známého rozhovoru, kterou je možné v praxi také využít. Loutky, které by daný rozhovor předváděly, si mohou vytvořit sami děti. Mohou jim přiřadit charakter či podobu podle své představy. Loutky nemusí být složité ani velké. Může se jednat o papírové postavičky připevněné ke špejli či špátli. Malé děti mají loutkové divadlo velmi rády. Mohou si dotvářet i kulisy, ve kterých se rozhovory odehrávají (příklad rozhovoru – What are you doing, mummy? I'm making breakfast. What are you making for breakfast? I'm making bread and butter for breakfast, baby.).

Wright navrhuje, že je možné děti seznamovat s cizím jazykem prostřednictvím písní a básní. Tento způsob práce v sobě ukrývá pocit *radosti*. Vybrané literární texty nám mohou

pomoci, když chceme děti seznámit s častými a důležitými obraty v cílovém jazyce. Při výuce básní a písní dítě poznává plynulost angličtiny a to bez stresu. Při výuce písní či básní je mnohem důležitější, že se jim děti učí napodobováním a častým opakováním, než korekce chyb. Tato forma výuky vede k příjemnější vztahu dítěte k angličtině.

Jinou možnost nabízí výuka angličtiny skrze hry. Tuto metodu lze použít pouze v tom případě, že je zřejmé, že děti hře rozumí, chápou její pravidla a vědí, jak se mohou zapojit. Hra musí být taková, aby děti dostatečně zaujala a lákala k aktivnímu připojení se. Prostřednictvím hry se mohou rozvíjet sluchové i mluvní schopnosti dětí. Při volbě této metody je třeba mít na mysli dvě základní pravidla. Děti nesmějí být podváděny. Nesmí jim být nabízena hra jako zástěrka překrývající skutečnost nepříjemného drilu spojeného s výukou nových slovíček či nových slovních spojení. Za druhé - hra by měla dítě vést k lepšímu uchopení jazyka. Hra sama v sobě obsahuje značnou dávku vzrušení. Aby mohla probíhat uspokojivě, je důležitý nejen zájem dětí o hru, ale také zájem učitele a jeho dostatečné schopnosti, potřebné pro uspokojivý průběh hry. Hra s sebou nese také jistá úskalí. Nikdy nelze zcela přesně předvídat, kudy se bude ubírat. Její průběh je často nepředvídatelný. Zde je třeba, aby učitel disponoval jistou dávkou empatie k dětskému světu a značnými improvizačními dovednostmi.

Autorka dále nabízí výuku skrze témata. Tento způsob výuky umožňuje učiteli využít výuku angličtiny i k poznávání světa. Angličtina se pak může stát prostředkem pro pojednávání nových obsahů výuky, které děti dosud neznají ani v mateřském jazyce. Tento způsob práce je možné volit tam, kde se dítě s podobnou činností setkal i při výuce v mateřském prostředí (např. oslava Vánoc). Zkušenosti z mateřského prostředí dítě rozšiřuje a modifikuje o další, nové představy existující v jiném geografickém prostoru (Vánoce v Anglii). Při takto zvoleném postupu je třeba pracovat s množstvím rozmanitých pomůcek. Je dobré vést děti k aktivní účasti. Zprostředkovat dětem, co největší možnost porozumění. Při tomto způsobu výuky je potřebné se pravidelně zaměřovat na opakování a procvičování skrze aktivity, jež děti zaujmou.

Jinou možnost nabízí výuka skrze napodobování. V případě, že by mohla výuka probíhat nejen v pevně vymezeném časovém intervalu, ale i uprostřed běžných, denních aktivit, by u dítěte mohlo docházet ke zpevnování vyjádření v běžných denních situacích. Dítě by sledovalo chování i slovní projev pedagoga, který se váže k dané aktivitě, situaci či činnosti. Opakované slyšení slovních frází, spojených s konkrétními situacemi, by dítěti pomáhalo upevňovat si přesnou představu o podobě slovních spojení, které je možné v dané chvíli zaslechnout. Podle reakcí učitele by se učilo, jak na daná slovní vyjádření správně reagovat. Uchování zkušeností, získaných touto formou, je velmi trvanlivé.

Na závěr Andrew Wright uvádí několik důležitých skutečností, které by měl každý učitel velmi dobře znát. Měl by si uvědomit, že dítě rozumí, tomu co slyší mnohem lépe, než dokáže prezentovat svou aktivní produkci. Při výuce cizího jazyka není nutné vynechávat výuku gramatiky. Je ji možno včlenit do všech forem výuky. Je dobré, aby měly děti před sebou seznam (v případě malých dětí – samozřejmě obrázkový) slovíček, kterým se již naučily. Tento seznam je možné využívat k opakování. Je třeba dovolit dětem chybovat. Jazyku je možné se naučit především skrze vlastní pokusy o aktivní mluvení. Tyto pokusy mohou být v počáteční fázi naplněné řadou nepřesností a chyb. Tento stav však nepředstavuje žádný zásadní problém. Učitel si musí uvědomit, že v předškolním věku je pro děti typické, že se učí formou pokus - omyl.

Při výuce angličtiny vychází Clare Mulderrig z ilustrovaných knih. Klade důraz na obrázky, jež dětem přibližují situace, osoby, předměty i události. Na těchto podkladech buduje výuku, při které zdůrazňuje potřebnost rozhovorů. Děti před sebou mají kreslený příběh, který se učí komentovat a popisovat. Podobně lze postupovat v případě, že si děti s sebou do MŠ přinesou vlastní fotografie. I z nich je možné vytvořit příběh a umístit ho do knihy, kterou učitel vytvoří spolu s dětmi. Tato nově vytvořená pomůcka z dětských fotografií se může stát podkladem pro výuku. Dětem je tento způsob velmi blízký, neboť se jich bezprostředně dotýká.⁽⁴⁾

Také následující autorka využívá k výuce cizího jazyka různých textů a příběhů. Je si dobře vědomá záliby dětí v opakování známých příběhů. Tyto příběhy je možné nechat děti ilustrovat. Děti si ilustrováním příběhů rozvíjejí nejen svoji fantazii, ale i slovní komunikaci

s učitelem, který jejich činnost sleduje a který jejich práci komentuje. Učitel obvykle příběh podává ve zjednodušené, velmi obecné podobě. Dítě se pak soustřeďuje na detaily, čehož je při výuce velmi dobré využít. O příběhu je možné následně vést diskusi. Děti porovnávají obrázky a nacházejí na nich odlišnosti. O nich pak mohou společně hovořit. Při porovnávání si také uvědomují, že každý z nich příběh vidí jinýma očima.

Pro výuku je důležitý jakýkoliv způsob používání angličtiny. Rozhodující je kreativita učitele i jeho vnímavost vůči zájmům a nápadům dětí. Nápady dětí je možné využít i tak, že necháme děti nakreslit jeden obrázek z daného tematického celku (dopravní prostředky). Posadíme se do kruhu a jednotlivě pracujeme s obrázky dětí, které vytvořily. Nemusíme sledovat jen druh dopravního prostředku, ale i jeho velikost, barvu, počet pasažérů, apod. S dětmi je možné se odvážit také vytvářet jednoduché pokrmy. Při této činnosti si děti přirozenou formou osvojují řadu dalších frází, které jsou užitečné především v této konkrétní situaci.

Vyjadřování dětí v cizím jazyce je závislé na míře zkušeností, které dítě s novým jazykem má. Nejprve reaguje zcela přirozeně ve svém mateřském jazyce. S přibývajícimi zkušenostmi, získanými v cizím jazyce, se pokouší o reakci v cílovém jazyce, který užívá učitel. Ideální je začít výuku s určitým základním množstvím informací, potřebným k jednoduché komunikaci. S postupujícím časem je dobré tyto základní znalosti pomalu rozšiřovat a doplňovat.

Mary považuje za dobré pomocníky při výuce cizího jazyka maňásky. Děti ve věku čtyř až pěti let vnímají loutku jako reálnou postavu, proto je zajímavá a baví vše, co loutka dělá. Děti rády poznávají aktivity, které jsou spojené s životem loutky. Děti se cítí za loutku odpovědné, proto za ni velmi ochotně jednají. Je pro ně snadnější promluvit za loutku než za sebe, neboť tuto aktivitu vnímají jako pomoc, kterou loutce nabízejí. Loutka jim pomáhá v tom, že se mnohem méně stydí.

Mezi důležité materiály můžeme řadit skutečné věci. Různé látky dětem pomáhají navodit potřebnou situaci. K navození atmosféry je možné využít i jídlo, hračky aj. Mary upřednostňuje reálné věci z denního života před vyrobenými materiály. Použít lze vše, co podpoří představitelství dítěte (obrázkové karty místo slovníku, fotografie, obrázkové knihy, pohlednice). U starších dětí předškolního věku mohou obrázky obsahovat nápisy, čímž dochází k podpoře nácviku formálního čtení. Vhodné materiály mohou pomoci například i při výuce barev. Učitel připraví velký strom a dostatek barevných listů. Děti se je pokoušejí, dle instrukcí učitele, v danou chvíli umisťovat na příslušné místo.⁽¹¹⁾

Podle Scott a Ytreberg je třeba do výuky zařadit důležité fráze. Za velmi důležitou frázi autor považuje „I don't understand.“ Tato fráze může učitele včas zastavit a může u dětí zamezit prohlubování nepochopení a nejistoty. Mezi důležité fráze autor dále řadí pozdravy a žádosti typu „Can I ..., please?“, otázky, které naznačují, že děti neví, jak se vyjádřit v anglickém jazyce a řadu jiných organizačních frází. Autor klade důraz na využívání obrázkových slovníků, používání mimiky, řeči těla, intonace a loutek. Připomíná, že je pro rozvoj jazykových schopností důležité, co nejčastěji aktivně procvičovat mluvení v cílovém jazyce.

Jednou z hlavních činností, vhodných pro děti předškolního věku, je poslech. Dětské uši jsou hlavním zdrojem pro výuku jazyka. Zpětnou vazbu dětem poskytují oči, kterými sledují reakce okolí na své pokusy. V tomto okamžiku je třeba si uvědomit, že když se člověk učí prostřednictvím četby, může se v průběhu čtení kdykoli zastavit a vrátit se k nesrozumitelnému či příliš složitému místu. Tuto možnost děti, které se učí nasloucháním, nemají. Proto je třeba dbát na co největší srozumitelnost, přiměřenost tempa a na pravidelné opakování. Při vyprávění je třeba dělat pravidelné přestávky, aby měli posluchači možnost slyšené pasáže vstřebat a připravit se na další nové informace. Usilujeme-li o přesnější pochopení vyjádření v cizím jazyce, můžeme dětem pomoci také vhodně položenými otázkami, vsunutými do vyprávění. Ty mohou zprostředkovat správnější pochopení situace a mohou vést k upřesnění detailů, jež dosud pozornosti dětí unikaly.

Další metodou výuky je propojení poslechu s činnostmi. Při tomto způsobu výuky učitel vydává řadu informací či příkazů, kterými děti vede k určitým, předem naplánovaným, aktivitám. Při práci tohoto typu lze velmi snadno poznat, zda děti rozumí tomu, co slyší. Malé

děti potřebují dostatek pohybové aktivity, proto jim výuka tohoto typu velmi vyhovuje. Učitel využívá i toho, že se děti učí jeden od druhého. Když sami nevědí, jak zareagovat, hledají záchytný bod v kamarádovi, kterého napodobují, a mohou tak pokračovat v úkolech zadávaných učitelem. S postupujícím zdokonalováním schopností dětí v jazykové oblasti, mohou začít vydávat instrukce děti místo učitele. Posiluje to u nich aktivní využití jazyka. Touto formou lze děti vyučovat soustředěnému naslouchání. V případě, že děti uslyší domluvenou hlásku, slovo apod., na slyšený podnět zareagují dohodnutým pohybem. Podobně se mohou zachovat i v situaci, kdy uslyší záměrnou chybu v projevu učitele. Mezi činnosti uvedeného typu je možné zařadit i poslech příběhu, který pak děti pantomimicky přehrávají.

Jinou formu práce při výuce cizího jazyka představuje propojení poslechu a kreslení. Tento typ práce je také velmi oblíbený. Je však třeba si uvědomit, že tento postup vyžaduje poměrně mnoho času. Učitel musí počítat s jistými dovednostmi dětí v oblasti kreslení.

Poslech a zisk informací – tento postup práce vede děti k soustředění se na detaily. Očekává se, že děti budou s to zachytit i drobné informace (barvu oblečení, hračku, druh zvířete apod.) Tato metoda je výhodná při procvičování známých textů, situací nebo pro zisk nových informací. Děti mohou dostat obrázek se třemi postavami. Podle popisu učitele pak zakroužkují postavu, o které je řeč. Nebo mohou dostat sadu obrázků, kterou budou mít za úkol po poslechu příběhu uspořádat. Touto formou se mohou pokoušet vyplňovat dotazníky (samozřejmě prostřednictvím obrázků).

Poslech a opakování – také tato metoda je pro děti atraktivní a pomáhá jim v rozvíjení citu pro jazyk. Zaměřuje se na vnímání zvukové, intonační i rytmičné stránky jazyka. Tuto činnost je možné zjednodušit pomocí použití obrázků či gest. Do této oblasti činností řadíme básně. Děti preferují opakování známých textů. Upřednostňují texty, které jsou humorně laděné nebo které si hrají s jazykem. Dalšími oblíbenými literárními celky jsou písně. I při jejich výuce je možné využít obrázků, které dětem objasní, o čem budou v písni zpívat.

Do této kapitoly patří také poslech příběhů. Zmíněná činnost je pro vývoj dítěte velmi důležitá. Pomáhá mu nejen při rozvíjení jazykových schopností, ale zajišťuje mu dostatek podnětů. Děti se snadno identifikují s postavami z příběhů a prožívají jejich prostřednictvím mnoho nových situací. Přes své vlastní pocity lépe rozumí podstatě příběhu i jeho strukturu. Učitelé by příběh neměli využívat ani k moralizování ani k vysvětlování, ale jako odrazový můstek pro rozhovor. Nasloucháním příběhů se děti učí vytvářet základní struktury potřebné pro produkci vlastního vyprávění. Velmi příhodné jsou příběhy s opakujícími se pasážemi („O velké řepě“) a texty s jednoduchou strukturou. Při pokusech o převyprávění příběhu je dobré si příběh rozčlenit na kratší smysluplné celky, což vede k snadnějšímu zapamatování a ke správnějšímu pochopení struktury mluvního celku. Děti nemusejí pracovat jen s příběhy, které slyšely, ale mohou se pokoušet spolu s učitelem vytvářet nové příběhy podle svých představ. Učitel může klást otázky zacílené na průběh děje, poté akceptuje reakce dětí a společně utvářejí rozmanité příběhy, které mohou přehrávat či výtvarně zpracovávat. Příběhy je dobře často opakovat. Tím si děti v sobě upevňují jejich strukturu.

Ústní práce – Při této činnosti jsou kladeny značné nároky na učitele. Jeho podání by mělo být naplněné emočním projevem. Mělo by být obohaceno o prvky humoru a mělo by odrážet přirozené vztahy při komunikaci. Pokud se děti odváží k ústní komunikaci, je třeba se vyvarovat některých chyb. V první řadě je třeba nedopustit opravování chyb při počátečních pokusech dětí o mluvní projev. Není také příliš vhodné doplňování vět za děti, neboť nejsme schopni vždy správně předvídat, co nám děti chtějí sdělit.

Kontrolované procvičování - Při této činnosti je možné využít maskota, který předvádí známou látku, a děti po něm opakují. Tato forma práce vede k učení správné podoby jazyka bez chyb. Nejedná se o užití řeči v konkrétní situaci, ale o teoretický nácvik. Tato část výuky musí být vedena v příznivé atmosféře, atraktivní formou, jinak o ni děti brzy ztrácejí zájem.

Dialogy a hraní rolí – V první fázi děti dialogy sledují. Předvádí je učitel za pomoci maskota. Tyto aktivity je vhodné doplnit pohybem a výraznými gesty. Děti následně opakují to, co viděly. Rozhovory je možné obměňovat a hledat situace, se kterými se setkáváme v praktickém životě (v obchodě, u lékaře,...). Výhodné je zapojení dětské fantazie. Takto vedenou výukou se děti učí formulovat otázky a hledat na ně odpovědi. Učí se jazyku v jeho kratších

smysluplných celcích. Velkou roli zde sehrává intonace i emoce. Tyto činnosti stojí na hranici mezi řízeným učením a volnou aktivitou.

Volné aktivity – při těchto činnostech je třeba si uvědomit, že děti při vyjadřování disponují omezenými možnostmi. Nespornou výhodou je, že tyto činnosti stojí velmi blízko reálnému životu. Tyto aktivity skutečně odhalí, kdy je dítě schopné využít jazykové znalosti, a kdy dosud nikoliv. Při cvičeních tohoto typu by měla být pozornost soustředěná na obsah vyjádření a ne na formu. Aktivity by měly vycházet z činností, které jsou dětem dobře známé.

Předpísemné činnosti – při nich je třeba využít fantazie dětí. Místo slov je možné použít obrázky či piktogramy, které by jednoduše nahradily potřebný text. Při těchto aktivitách se děti soustřeďují na jednu věc. Učitel jim nabízí řadu možností, jak se lze o dané věci vyjadřovat. Děti si následně vyberou svoji cestu a sestaví sami příběh pomocí obrázků a pokusí se ho slovy reprodukovat. Obdobně je možné postupovat za pomoci utváření tzv. tematických pavouků (ve středu je umístěno klíčové heslo, které je rozvíjené řadou podtémat). Učitel může utvářet tematické slovníky. Spolu s dětmi vyrábí komiksy, které zachycují rozhovory nebo různé druhy koláží na určité téma. V neposlední řadě je možné sepsávat dopisy pro osoby dětem blízké. Při těchto činnostech je třeba se soustředit na obsahovou stránku jazyka. Učitel by měl maximálně podpořit tvůrčí schopnosti dětí a ochotu experimentovat. V případě jazykových omezení by měl učitel citlivě nabídnout pomoc. Všechny práce se vystaví. Mohou sloužit jako motivace pro další podobné aktivity. Mohou také napomáhat při opakování. Děti s nimi mohou při opakované práci znovu prožívat situaci, ve které bylo dílo tvořeno. ⁽⁹⁾

2.4.3. Struktura výuky

Výukový program by měla podle slov autorů Průvodce metodikou tvořit prezentace jazyka, dril, TPR aktivity a hry vedoucí ke všeobecnému procvičení jazykových schopností předškolních dětí. Všechny tyto části by měly být vnitřně provázané. Měly by tvořit jeden přehledný a dětem srozumitelný celek, uvnitř kterého by bylo možno přecházet z jedné aktivity do druhé a zpět. Autoři této podoby výuky se domnívají, že je dobré děti učit gramatickým strukturám přirozenou cestou. V této části výuky je třeba důsledně postupovat od nejjednoduššího k složitějšímu. Je třeba, aby děti vnímaly výuku jaksi mimoděk. ⁽¹⁴⁾

Podle Donna Byrneho by se výuka angličtiny měla skládat z těchto částí: prezentace angličtiny, procvičování a produkce. Prezentace je nutná proto, aby dítě slyšelo a vnímalo *správný vzor*, který je vhodný k nápodobě. V této části je dítě pasivním posluchačem. Následně se pokouší slyšené pochopit a uspořádat do *svého systému*. Ve druhé části, která se soustřeďuje na *procvičování*, stále sehrává rozhodující roli učitel. Tentokrát v roli kontrolora či nastavovatele zpětného zrcadla při opakování. Dítě se učí mluvit pokud možno korektně. Ve třetí části učitel ustupuje do pozadí a stává se z něj jakýsi průvodce. Dítě se pokouší *tvůřivě využít své znalosti*. Snaží se o jazykové vyjádření (popis obrázku, krátký rozhovor), které může obsahovat jisté procento chyb. Tato třetí část pomáhá dítěti pochopit praktickou využitelnost získaných schopností. V této části je třeba, aby byl učitel k chybám dětí shovívavý, což neznamená, že by je měl ignorovat. Může si je poznamenat a vrátit se k nim při příštích prezentacích jazyka. Opakuje-li se určitá chyba u více dětí, je dobré činnost přerušit a předvést dětem správnou podobu vyjádření, popř. ji doplnit o jasné a stručné vysvětlení.

Hodinu je možné rozplánovat na obdobné části, které byly nastíněny v předešlém odstavci. Při prezentaci jazyka je třeba se vyvarovat nudnosti. Jazyk je možné prezentovat různými způsoby, nikoliv jen skrze projev učitele. Lze využít demonstrace, pantomimy, obrázků či jiných vizuálních materiálů, maňásků, magnetickou tabuli, na které je snadné manipulovat s obrázky a je možné navodit děj. Vhodné je také využití atraktivního textu v podobě, která je dětem srozumitelná. Klíčový dialog je možný opakovaně předvádět prostřednictvím jiných nástrojů. Učitel dialog s dětmi také jednoduše obměňuje.

Pro druhou část hodiny by mělo být charakteristické sborové opakování. Při této formě procvičování dostává každé dítě možnost si svou zkušenost prakticky ověřit. Procvičování probíhá tak, že dítě není vystavováno stresu ze samostatného opakování. Eliminuje se také stres vznikající z vědomí, že jej všichni ostatní poslouchají. Naopak při sborovém opakování dítě

prožívá pocit sounáležitosti. Všichni se učí společně. Tato činnost je mnohdy vnímaná jako nezajímavá, proto je třeba ji zpestřit různými formami opakování.

Individuální odpovědi jsou prostředkem, kdy si dítě přesněji uvědomí, co se naučilo. Samo se pokusí vyprodukovat korektní podobu nově nabyté znalosti. V této části hodiny se učitel může ujistit, že dítě správně pochopilo předváděný vzor a ví, jak jej napodobit či dokonce, jak jej tvůrčím způsobem využít. V následující části by mělo dojít k procvičení a upevnění probíraného učiva. Záleží na svobodné volbě učitele, jakou činnost v této části hodiny zvolí.

Pro předpolední část programu je charakteristická hra či skupinová práce nebo hraní rolí popřípadě pantomima. Při hraní rolí je možné předvádět sebe v různých situacích nebo se vžít do role jiné postavy. Východiskem by jim měl být text, příběh či událost, která je všem dostatečně blízká. Některé části je možné společně opakovat, popřípadě obměňovat. V každém případě by se v této části měl co nejvíce odrážet spontánní projev dětí. Slovní projev, propojený s konkrétní situací, dětem pomůže při dlouhodobějším uchování si dané fráze v paměti. Vhodným prostředkem, který vede k uchování informace v paměti, je také pantomimické zpracování. Každý slovní projev je možné pantomimicky ztvárnit. Děti rády napodobují, proto jim je tato činnost blízká. Mají velmi dobře vyvinuté pozorovací schopnosti, a proto jsou schopné ztvárnit řadu známých situací. Ty pak může učitel komentovat. Děti vidí vyučovanou frázi zasazenou do zcela konkrétní situace.

Poslední část by měla být tvořena hrou nebo hádankami nebo různými jinými činnostmi, při kterých dojde k procvičení jazyka. I při hře je možné procvičovat fráze či slovíčka nebo různé jazykové struktury. Obvykle se tomu děje mimoděk, aniž by si to děti uvědomily. Dobrým typem činnosti pro poslední část hodiny jsou hry na pravdu a lež. Vedou děti k soustředěnému vnímání a rozhodování, zda je pravdivé, co slyšely či nikoliv (hra na papouška, usazení se na trůn pravdy, skákání z neutrální zóny do zóny pravdy či nepravdy). Děti se rády zabývají také různými typy hádanek (pantomimické předvádění zvířat, kreslení obrázku na tabuli – děti poznávají, co kreslíř výtvarně ztvárňuje, kreslení obrázku podle instrukce, doplnění chybějícího slova do věty, vytváření nejdelší věty („I'm thinking of an elephant and lion,...“). Při všech typech her je dobré pokud možno komunikovat v angličtině.⁽⁴⁾

M. Slaterry a J. Willis se domnívají, že klíčovou částí výuky je poslouchání a nápodoba. Při této činnosti se děti učí slyšet, poznat a pochopit, co je jim sdělováno a následně na slyšené adekvátně reagují. Jinou možností, jak děti nechat reagovat na slyšené slovo, je nechat děti při vyprávění učitele ukazovat na věci, o kterých byla řeč. Když se děti naučí dělat činnosti dle instrukcí v cizím jazyce, začíná docházet k jejich identifikaci s tímto jazykem. K tomu je možno využít tyto činnosti – ukázat na něco, opakovat slyšené, zpívat fráze, hledat příslušný obrázek, předmět, identifikovat se s tím, co se mě týká („Who is a girl?“, „Who likes a dog?“, apod.). K nonverbální komunikaci se pak postupně začne připojovat i opakování jednoduchých slov či krátkých obrátů.

Součástí výuky cizího jazyka by mělo být rozšiřování slovní zásoby. Tato činnost by měla probíhat zajímavou formou. Je možné využít obrázků. Děti hledají ty správné dle zadání učitele. Mohou s obrázky či předměty manipulovat. I při výuce slovíček je možné děti učit gramatice přirozenou formou (jednotné x množné číslo, rody, členy, stupňování, apod.)

Poslouchání a plnění instrukcí zadaných učitelem. Když učitel vyslovuje instrukce, užívá přirozenou intonaci i výslovnost, kterou mohou děti slyšet při běžném hovoru. Učitel si pomáhá gesty. Děti jsou vedeny k pozornému naslouchání. Provádění činností je velmi baví. Vše je jim srozumitelnější, neboť jazyk neexistuje osamoceně, ale je propojen s pohybem a se životem lidí. Pohybové aktivity obvykle vedou k uvolnění dětí a po jejich ukončení se děti dokážou lépe soustředit na následující činnosti.

Součástí výuky by mělo být také tematické vyprávění. Před začátkem je třeba dětem dodat k danému tématu klíčová slovíčka. Děti mohou reagovat během poslechu pantomimicky zvláště při činnostech, které jsou jim dobře známé (ranní činnosti – vstávání, mytí, česání,...). Soustředěně poslouchají učitele. Poté potřebují čas, aby si informace uspořádaly a vytvořily si vlastní způsob reakce na slyšené. Nejprve to, co slyšely, nonverbálně předvedou. Poté se naučí své aktivity jednoduše komentovat. Pro vyprávění je možné vybrat činnosti nejen ze života

děti, ale také ze života lidí v jejich okolí (nakupování, pobyt u lékaře, ve škole, zaměstnání rodičů...). Pantomima dětem pomáhá pochopit smysl činností, ale je také nápomocná při zapamatování si slovní zásoby či obvyklých frází.

V průběhu hodiny je třeba, dle Mary Slattery a Jane Willis, od počátku mluvit anglicky. Vhodné je začít pozdravem a obvyklou konverzační otázkou „How are you today?“ Hodina by měla pokračovat kontrolou účasti, což je možné provést v angličtině. Úvod je možné obohatit o pravidelnou píseň, otázku na datum, počasí, narozeniny či jednoduchou hru. Je třeba zvolit vhodnou aktivitu, která navodí atmosféru výuky angličtiny. Je možné užívat speciální oblečení, aby si děti zřetelně ujasnily, že se nyní bude komunikovat v odlišném jazyce. Podobný význam umožní i přesun na místo určené k výuce angličtiny či použití hračky, maskota, maňáska používaného pouze při angličtině. Angličtinu je dobré volit také při udílení pravidelných instrukcí („Have you finished?“, „What do you want, Tom?“ „Move your chairs back.“ Atc.). Podobně zřetelně jako začátek hodiny by měl být jednoznačně identifikovatelný i konec výuky. Je dobré zvolit pravidelnou frázi, podle které děti pochopí, že výuka končí („We don't have any more time today.“). ⁽¹²⁾

Autoři této publikace strukturují průběh činností do těchto aktivit – píseň, představení nového jazyka, vyrábění a upevňování jazyka, píseň, báseň či skandování, hra či TPR aktivita a na závěr lekce příběh.

Dítě by se při výchově k angličtině mělo postupně seznamovat s běžnými povely, které zná z denního režimu v MŠ. Mělo by se naučit vnímat organizaci aktivit, běžných denních činností. Dále by se mělo seznámit s pozdravy a základními instrukcemi, které neodlučitelně patří k jeho dennímu životu. Není na překážku, když se dítě naučí reagovat na instrukci v angličtině česky, avšak je dobré, když ho učitel postupně vede k reakci v cílovém jazyce. ⁽⁸⁾

2.4.4. Výběr slovní zásoby a témat

Uvedená metodika navrhuje vycházet od konkrétních podstatných jmen, které dítě dobře zná z blízkého okolí. Slovní zásobu dále obohacuje o slovesa v základním tvaru anebo ve formě rozkazovacího způsobu. Poté je možné obohacovat slovník dítěte o příslovce („quickly“/ „slowly“), o předložky místa („up“, „down“, „on“, „under“) a o základní číslovky 1 – 10.

Již malé děti rozlišují základní jazykové struktury. Mezi poměrně jednoduchou a prakticky často využívanou patří struktura otázka /odpověď. („What is it?“, „It is a ...“, „Is it a ...?“ „Yes, it is.“, „What colour is it?“, „How old are you?“). S přibývajícemi dovednostmi lze zařadit do slovníku dětí také přídavná jména. Dítě s jejich pomocí dokáže vyjadřovat své pocity. („I am happy.“). Dále je možné pokračovat spojováním osobního zájmena se slovesem „to be“ a s přídavným jménem, čímž děti začnou vytvářet jednoduché věty typu: „He is happy.“ Při používání slovesných tvarů lze po imperativu zařazovat přítomný čas průběhový („I'm sitting.“) a následně také modální sloveso „can“ („Can you jump 10 times?“) Znalost modálního slovesa „can“ dětem umožní vyjadřovat ve spojení s osobními zájmeny své i cizí schopnosti („I can swim.“) Dále je možné znalosti rozšiřovat o sloveso „to have“ ve smyslu mít a o sloveso „to like“ („Do you like...?“). Při použití slovesa „to like“ se nabízí také užití vazby slova „favorite“ s obecnými podstatnými jmény. („What is your favourite colour?“).

Uvedená metodika nabízí výčet vhodné slovní zásoby. Vychází ze základních znalostí, potřeb a situací, jež jsou zásadní pro život dítěte v předškolním věku. Zdůrazňuje, že je důležité, aby děti pochopily význam slov a frází z kontextu, pomocí nonverbálních prostředků. Je třeba, aby byly vystaveny slyšení správné angličtiny. Touto metodou získávají povědomí o správné výslovnosti, rytmu, intonaci či rázování. Vytvářejí si pasivní slovní zásobu, kterou budou později používat. Při výběru slovní zásoby je třeba vycházet z konkrétního tematického celku, kterým se učitel v daném období zabývá. Může kopírovat edukační proces podle ŠVP. Při užití tohoto postupu se děti mohou seznamovat se známým tématem, hrami, činnostmi v mateřském i cizím jazyce souběžně.

Z oblasti přídavných jmen je dobré zvolit především barvy. Ze sloves vybíráme ty, které vyjadřují běžné denní činnosti člověka. Z příslovců volíme ta, jež vyjadřují kvalitu či způsob provádění činností (badly, loudly, quickly, slowly, ..). Není možné opominout ani předložky,

kteře pomáhají v určování lokalizace daného předmětu či osoby (down, in, next to, on, uder,...). Také číslovky tvoří významný základ při komunikaci i při popisech různých situací.

Pro nácvik nových slov je třeba vybrat vhodnou, a především zábavnou formu. Předškolní věk je charakteristický velkou šíří paměťové kapacity, ale je třeba si také uvědomit, že bez častého opakování a dokonalého upevnění nemůže být rychle nabytá slovní zásoba využita při pozdějších pasivních či aktivních činnostech. V období předškolního věku je nejdůležitější zaměřit pozornost dítěte k pasivnímu osvojování si cílového jazyka, na které navazují TPR činnosti.

Výběr vhodných témat by mělo určovat prostředí, ve kterém se děti pohybují a které je jim dobře známé. Nepostradatelnou roli při výběru témat sehrávají také osobní a především smyslové zkušenosti jednotlivých dětí. Z oblasti podstatných jmen by se mělo začínat těmito okruhy: „Lidské tělo“, „Lidé ve školce kolem nás“, „Rodina“, „Zaměstnání“, „Pohádkové bytosti“, „Co najdeme ve školce a doma“, „Co najdeme na zahradě a na hřišti“, „Jídlo a pití“, „Oblečení“, „Základní dopravní prostředky“, „Rostliny“, „Domácí hospodářská zvířata“, „Divoká zvířata“, „Ostatní živí tvorové“, „Základní pojmy neživé přírody“, „Roční období a počasí“.⁽¹⁴⁾

Jiný z autorů uvádějí, že vhodná témata by měla umožňovat vlastní identifikaci a popis své osoby. Východiskem by mělo být jméno ve spojení se slovesem „to be“, dále výuka čísel spojená s vlastním věkem dítěte (age). Dítě se může naučit pojmenovávat části svého těla a popisovat vlastní osobu či kamarády. Aby se dítě mohlo začít vyjadřovat v této oblasti, je dobré ho seznámit se slovesem „to have got“. V další fázi může docházet k výuce a procvičování barev. Jiná témata by mohla souviset s popisem sebe a nejbližšího okolí („to be“, „to have“). Dalším vhodným tématem je rodina, neboť s ní má dítě dostatek zkušeností.

Společným jmenovatelem při výběru témat je dítě a všechno o něm a později okolo něj. Je možné udělat sbírku každého dítěte, aby si přinesl, co má rád, co k němu patří. Pak věci roztřídit a podle toho stanovit jednotlivá témata – např. – mé jméno, části těla, co rád dělám, moje rodina, jídlo, hračky, oblíbená zvířata, mé emoce apod.⁽⁸⁾

Slovník by měl být rozšiřovaný různými způsoby na základě velkého množství reálných příkladů. Učení slovíček pro děti představuje mnohem snadnější aktivitu než pro starší děti či dospělé. I přesto je třeba myslet na to, že slovní zásoba musí být rozšiřovaná skrze obvyklé fráze při hraní, prostřednictvím napodobování či provádění různých činností. Dítě se učí novým slovíčkům prostřednictvím instrukcí, vysvětlováním, popisem situací ve třídě, popisem obrázků, lidí, skrze rozhovor při kladení různých otázek a při hledání správných odpovědí.

Velmi dobré je vytvořit si skupiny slov, které jsou tematicky propojené. Z nich je pak možné vyrobit knížky. Ty velmi dobře napomáhají výuce i procvičování slovní zásoby. Podobně mohou pomoci pytlíky, které obsahují předměty z dané tematické oblasti. Děti při procvičování využívají nejen zrak, ale i hmat, když se pokoušejí identifikovat, popřípadě popsat věc, kterou drží v ruce.⁽¹¹⁾

2.4.5. Nabídka činnosti

U všech typů aktivit je třeba mít na mysli jejich smysluplnost. Každá aktivita by měla být žákem vnímána jako výzva, jako možnost realizovat se tvůrčím způsobem a rozvinout některou ze svých schopností. Může se jednat o různé typy her, doplňování kreseb, informací, vyrábění, dramatizace,... Vždy je však třeba mít na mysli praktickou využitelnost získaných dovedností. Od počátku by měl být zřejmý záměr vyučujícího, kterému by měly odpovídat i příslušné aktivity a podoba pomůcek. Je třeba postupovat tak, aby se děti mohly, co nejaktivněji podílet na jednotlivých činnostech nebo při tvorbě pomůcek. Výukové materiály jsou často vyráběny obecně a je třeba je proto adaptovat na konkrétní skupiny vyučovaných dětí.⁽⁵⁾

Mezi vhodné činnosti je třeba zařadit vyrábění, kreslení, diskuze, možnosti řešit různé problémy. Na základě těchto známých činností, běžných ze všedního života, si dítě přirozenou cestou rozvíjí a procvičuje nové jazykové zkušenosti. Velmi důležitá je názornost a dostatečná demonstrace aktivit, které se po dítěti požadují. Rozumí-li dítě situaci, neztrácí jistotu a odvážně vstupuje i do nových, dosud neprobádaných situací.⁽⁴⁾

Vytvoření slovní zásoby je základním předpokladem pro to, aby dítě rozumělo a aktivně reagovalo v systému cizího jazyka. Proto je třeba věnovat dostatečnou pozornost této činnosti. Děti v předškolním věku mají sice velkou paměťovou kapacitu, ale výuka slovní zásoby se jim může jevit jako nudná. Proto předkládám některé typy her vedoucí k zábavné výuce a procvičení *slovní zásoby*:

„Partical card“ – kartičku s příslušným obrázkem držíme celou zakrytou a postupně ji odkrýváme. Odhalování doplňujeme otázkou – „What is it?“, popřípadě frází „I don't know.“ Postupně obrázek odkrýváme tak dlouho, dokud děti obrázek nepojmenují. Slovíčko následně zopakujeme. „Flashcard“ – obrázek odkryjeme jen na několik sekund a bleskově schováme. Dále se postup opakuje jako u předešlé činnosti. Vystřihneme si otvor v krycí kartě a děti poznávají obrázek prostřednictvím malého otvoru, který můžeme postupně zvětšovat či přemísťovat. Skládáme obrázek z několika částí a hádáme, co ukrývá. K několika kartičkám či předmětům přidáváme další s doplňující otázkou „What's new?“. Komentujeme volnou hru dětí.

Další podstatnou část výuky tvoří tzv. *drilování*. Jedná se o nelibozvučné označení klíčové činnosti každé lekce, jejímž prostřednictvím dochází k upevňování nové látky a k opakování. Čím častěji dítě slyší slovo a opakuje je, tím více se mu vryje do paměti. Bezduché opakování bez obměn je nudné, proto metodiky nabízejí řadu zajímavých zpestření:

„High drill“ – kartu s obrázkem zvedneme vysoko nad hlavy dětí a opakuje slovo graficky znázorněné na obrázku vysokým hlasem. „Low drill“ – ruku dáme co nejnižší k zemi a použijeme nízký, hluboký hlas, „Quiet drill“ – prsem u pusy názorně zdůrazníme, že budeme opakovat potichu, „Loud drill“ – obdoba předešlého, opakuje však hlasitě. „Tripple drill“ – prostřednictvím této metody procvičujeme slovíčka tak, že postupně po kruhu klademe stejnou otázku všem dětem. Např. „What is it?“, „Is it a girl?“. Děti jednotlivě opakují odpovědi na slyšenou otázku. „Group drill“ – vytvoříme skupiny podle společného znaku (pohlaví, barva vlasů, trika,..). Děti v těchto skupinách společně opakují novou slovní zásobu. „Rhythmical drilling“ – prostřednictvím této metody procvičujeme delší jazykové celky („It's a boy.“, „It's blue.“). Při opakování je možné využít také rytmizace prostřednictvím tleskání, pohupování či bouchání do stolu. „Mexican wave drilling“ – při vyslovení slova se postaví ten, kdo slovo vyslovil, a následně si sedne, čímž se vytvoří tzv. mexická vlna. „Emotional drills“ – při opakování slov lze použít vyjádření rozličných emocí (radost, hněv, smutek,..), popř. charakteristické projevy vybraných postav (čarodějnice, princezna, drak,...). „Reverse drills“ – děti opakují věty po učiteli od konce (football, like football, don't like football, I don't like football.).

Nastiňme také několik aktivit založených na TPR, tedy jen na tělesné reakci. Mezi zajímavé činnosti řadíme:

„Run and circle“ – dítě běží k tabuli a zakroužkuje z obrázků ten, který vyslovil učitel. Obměny předešlé aktivity spočívají v tom, že dítě musí obrázek nakreslit nebo dokreslit části k obrázku či umístit obrázek na správné místo. Touto metodou lze procvičovat nejen podstatná jména, ale také předložky. Jiná aktivita spočívá v tom, že dítě vybírá z obrázků na zemi ten správný, apod. K procvičování slovní zásoby může docházet také tak, že se dítě daného obrázku či předmětu dotkne (touch) - rukou, nosem. Jindy učitel klade otázky a děti zvedají či hledají kartičky se správnou reakcí (yes/no) např. „Are you a girl?“, „Do you have a sister?“. „Actiones“ – učitel zadává a předvádí činnosti, které děti napodobují. Později může učitel děti také mást. (Jump! Swimm!). „Mime“ – hra na zvířátka - učitel vybere zvíře a děti je pantomimicky napodobují. „Scatter race“ – kdo bude rychlejší – děti hledají příslušné barvy a počty míčků či kostek podle slov učitele. „Thruth game“ – učitel mluví a děti se mají postavit na správné místo, když se výrok učitele shoduje s obrázkem. „Simon says“ – děti mají předvést pohyby podle instrukcí učitele, ale pouze pokud povelu předcházela věta „Simon says.“

Výuku cizího jazyka je dobré zpestřit *hrou*. Prostřednictvím her dochází přirozenou cestou k procvičování a k upevňování získaných zkušeností. Během krátké doby je možné procvičit aktuální slovní zásobu dětí. Pro lepší představu uveďme např. těchto několik her:

„Flashcard hunt“ – děti si zakryjí oči, učitel schová kartu s obrázkem. Následně děti otevrou oči a ukrytou kartu hledají. „Feely bag“ – kouzelný pytel – děti vybírají hračku z pytlíku a podle

hmatu určují, o jaký typ hračky se jedná. Odpovídají v angličtině. „Charades“ – hádanky – jedno dítě představuje známé zvíře, ostatní hádají, o jakého živočicha se jedná. „Memory game“ – děti procházejí vytýčeným úsekem, na kterém se nacházejí známé obrázky. Ty si mají zapamatovat a na konci cesty zopakovat. „Fruid salat“ – děti představují různé druhy ovoce. Při vyslovení svého druhu si mění místo s dítětem, které má přidělené označení stejného ovoce. Existuje řada obměn této hry – např. hra na farmu, povolání, Zoo, apod. „Chinese whispers“ – tichá pošta – na počátku si dítě vylosuje obrázek. Informaci získanou z obrázku pošle šepem sousedovi, až informace doputuje na konec řady dětí. Přehrávání známých jednoduchých pohádek, příběhů, apod. ⁽¹⁴⁾

Malé děti je možné vyučovat prostřednictvím čtení příběhu, který opakujeme a ozřejmujeme s pomocí obrázků, popřípadě vytváříme prostor, aby jej nebo jeho části mohly děti opakovat a napodobovat. Příběh mohou děti kreslit a vytvořit obrázek. Vytváření obrázku by měl učitel komentovat v angličtině. Může klást jednoduché otázky, aby na ně dítě dokázalo reagovat. Obrázek může kreslit i učitel a děti mohou hádat, co to je. Učitel jim pomáhá prostřednictvím vhodně volených otázek. ⁽¹²⁾

Vyprávění příběhů a jejich dramatizace. Při této činnosti je třeba mít dostatek vizuálních materiálů, umět pracovat s hlasem, mimikou, gesty, aby mohly být příběhy pro dítě srozumitelné. Příběhy je vhodnější vyprávět nežli číst. Učitel může přizpůsobit výběr slovní zásoby i strukturu věty a především dochází k očnímu kontaktu mezi vypravěčem a posluchači. Velmi vhodné je mít příběh dopředu nakreslený na obrázcích, které zachycují děj příběhu. Děti v předškolním věku mají rády příběhy s opakováním jistých pasáží („Boudo, budko“, „Koblížek“). Lépe je začínat s příběhy, které děti znají z mateřského jazyka. V příbězích se děti seznamují s minulým časem, čímž se připravují na jeho aktivní využití.

Při dramatizaci chtějí vyprávět sami děti. Proto je možné vsunovat do vyprávění učitele jednoduché otázky, na které by děti dokázaly odpovídat, a tak se připravily na následnou dramatizaci. Prostřednictvím vyprávění a jeho opakování si mohou přirozenou formou osvojit řadu užitečných frází a rozhovorů. Je vhodné využít přirozenou touhu dětí demonstrovat své nově nabyté schopnosti a naučenou pohádku předvést dětem z jiné třídy či rodičům.

Použití příběhových knih a videa. Je vhodné zvolit knihy oblíbené v rodné kultuře a začít si o nich prostřednictvím obrázků povídat. Jinou možností k seznamování se s jazykem je využití videa, CD. Tato média obvykle přináší velké množství podnětů, proto je třeba využít je krátkočasový úsek (dětské příběhy – „Pošťák Pet“), se kterým je třeba následně pracovat. Příběh by neměl trvat déle než 5 – 10 minut. Měl by být přitažlivý, přiměřený věku, s jednoduchou podobou jazyka. Tímto způsobem se posiluje především pasivní znalost angličtiny. Vhodné je dopředu položit otázky, aby děti věděly, na co mají soustředit svou pozornost. Poté se událost převypráví, popř. nakreslí. Po zhlédnutí by měly být klíčové části propojeny s praktickým využitím v běžném životě. Později je možné video zastavovat a nechat děti doplňovat následná slova. Video je možné využít k procvičení fantazie a tvůrčích schopností. Je možné přehrát pouze začátek příběhu a poté se pokusit příběh dokončit podle představ dětí. Existují některé výukové programy na PC.

Využití příběhů z vybrané knihy. Skrze příběhy dítě angličtinu pasivně slyší, vnímá nová slovíčka v souvislosti celých vět, proto si je snadněji domyslí. Příběh by měl být dětem nejprve dopředu představen. Poté by jej měly poslouchat, hovořit o něm, popřípadě jej dramaticky přehrávat či výtvarně zpracovávat. Učitel by měl dětem pomoci tím, že by jim ukázal obrázky s klíčovými slovy. Po přečtení by děti vedl prostřednictvím otázek k převyprávění příběhu a poté je případně motivoval k samostatné prezentaci příběhu. Při dalších opakováních příběhu by učitel mohl doplňovat další slovíčka a vyprávění by mohl rozšiřovat či podávat ve složitější podobě jazykového zpracování. Práce s jedním příběhem by měla trvat i několik lekcí.

Písňe, skandování, básně, hudba. Všechny tyto formy vedou dítě k rozvíjení jazykových zkušeností, ale rozvíjejí také osobnost dítěte. Obohacují jeho slovník. Apelují na jeho pocity a emoce. Posilují paměť. Navazují na fakt, že děti v tomto období rády opakují stejné struktury. Takto zapamatované fráze či slovní spojení pomáhají překonávat stresové situace. Vedou k zdokonalení koncentrace, myšlení, výslovnosti, intonace. Dětem se líbí proměnit říkadlo ve

skandování, čímž dochází k opakování, k drilování zábavnou formou. Podobným způsobem je možné využít známý nápěv a doplnit ho o jiná slova. Opakováním říkadel děti přirozeně vnímají rytmus a melodii jazyka. Existují nahrávky jednoduchých nápěvů, které je možné k výuce využít. (kazety – „Jingle Bells“, „Super Songs“, vydané nakladatelstvím Oxford University Press)

Umění a vyrábění. Jedná se o velmi důležitou činnost v předškolním věku. Angličtinu je možné zdokonalovat skrze instrukce, které učitel dítěti ukládá v cizím jazyce. Učitel činnost dostatečně zřetelně demonstruje. V průběhu vyrábění se pohybuje mezi dětmi a komunikuje s nimi („What's this?“ „What is he doing?“ „What colour are you going to paint the...?“)

Organizace hry. Během hry dochází zcela přirozeně ke komunikaci. Hra rozvíjí povědomí dítěte o pravidlech, kterých je svět plný. Hra děti vede ke spolupráci i ke zdokonalování v oblasti sociálních schopností. Hry s týmiž pravidly lze opakovaně používat v různých lekcích při probírání odlišných témat. Jisté obtíže s sebou nese fakt, že malé děti chtějí při hrách vyhrávat. Tuto skutečnost však lze řešit výběrem her, které neobsahují soutěživé principy, ale v nichž je hlavní zájem prožít příjemnou chvíli a přitom se naučit něco nového. Velmi vhodné jsou hry na něco (obchod, nemocnici, restauraci...). Při těchto hrách je možné využít fantazii dětí, materiály, které mají doma a které podpoří atmosféru hry (hra na moře - fotografie, pohlednice, mušle,...).

Pohybové aktivity. Děti milují a potřebují pohyb. Je možné využít aktivit s míčem (kutálení či podávání) a propojit je s kladením otázek a s následným doplňováním odpovědí („What's your name?“ „Do you like...?“). Dokud hraje hudba, děti si podávají míč, když hudba ustane, ten, u kterého míč zůstal, vytáhne předmět a pojmenuje jej. Jiné typy pohybových her děti vybízejí k tomu, aby šly a našly příslušný obrázek či předmět, nebo ho naopak umístily na místo podle instrukce učitele. Příslušná slova je možné ztvárnit i výtvarně či pantomimicky.

Klidové činnosti. Jedná se o různé druhy třídění či skládání obrázků podle tematických celků a jejich následné pojmenovávání či vybírání ze skupiny podle instrukce. Mezi tyto aktivity můžeme zařadit poznávání výtvarně ztvárněných slovíček a jejich vybarvování podle instrukcí či zakroužkování. V tomto věku děti rády hledají rozdíly a shody na obrázcích. (8)

Prstoví maňásci. Může je mít každé dítě. Jejich výroba je snadná. Maňásek dítěti umožní získat odstup od poměrně náročné situace a zjednoduší jim komunikování v cizím jazyce. Dítě s maňáskem na prstě totiž nemluví samo za sebe, ale za postavičku na prstě. V takovémto případě je daleko odváznější. Může si samo přehrát důležité rozhovory.

Telefonování. K navození patřičné aktivity je třeba vyrobit zajímavá sluchátka z papíru, ke kterým se připojí dlouhá šňůrka. Sluchátka jsou opatřena kancelářskou sponkou, která umožní, aby se děti, které spolu chtějí komunikovat, mezi sebou propojily.

Různé typy her ve třídě:

Hra v místnosti. Je třeba dopředu nakreslit plán třídy i s nábytkem. Dále pak nakreslit obrázky předmětů, které mají děti do obrázku umístit na správné místo. Komunikace je vedena v angličtině.

Bingo. Děti mají kartičky rozdělené na 16 polí (4 x 4). Nakreslí si do jednotlivých okének obrázky a podle instrukce učitele vyškrtávají. Kdo jako první vyškrtá řadu, sloupec či diagonálu čtyř obrázků, vítězí.

Hra – hledej, kde jsou dané věci. Děti mají stejné obrázky. Jeden si na ně rozmístí určité předměty. Druhý se pak pokouší do svého obrázku zakreslit, kde kamarád předměty umístil.

Najdi rozdíly. Jedná se o obdobu předešlé hry. Děti mají podobné obrázky. Mají najít rozdíly, aniž by si obrázky ukázaly. ⁽⁴⁾

2.5. Role učitele

J. Moon se ve své knize zaměřuje především na posílení schopností učitele. Nabízí mu dostatek podnětů, jak vést efektivně výuku a jak si zlepšit vlastní schopnosti, aby nabyl dostatek sebejistoty. Vede učitele k uvědomění si, že je třeba svou práci reflektovat a poté hledat lepší způsoby pro oblasti vzdělávání, které nebyly dostatečně uspokojivé. Při práci je třeba děti vést k co největší samostatnosti. Samostatnosti je možné docílit využíváním takových metod, které

dětem umožní využít jejich vlastní aktivitu. Autor se zmiňuje také o skupinové činnosti, při které mohou děti nejen vzájemně spolupracovat, ale při které se také učí pomáhat kamarádovi.

Výuku je třeba efektivně organizovat, tak aby byly děti zapojené úměrně svému věku i schopnostem. Je třeba dostatečně využívat zajímavé, stimulační výukové materiály. Učitel by měl při výuce postupovat s co největší trpělivostí. Měl by si být vědom toho, že je třeba dětem ponechat dostatek času na provádění jednotlivých činností. V případě, že se jim nepodaří činnost v daném čase dokončit, je třeba jim nabídnout jiný časový prostor. Vyučující musí počítat i s rozdílným pracovním tempem dětí, s různou mírou chápavosti. V řadě případů je třeba činnost opakovaně vysvětlovat jinou formou a názorně demonstrovat. Při výuce cizího jazyka hrozí riziko, že učitel mluví příliš mnoho a příliš často. Proto je velmi důležitý oční kontakt, kterým odhalí únavu či nezáměr dětí. Vhodné je také vkládání jednoduchých otázek, aby mohly děti do každé části programu vstupovat a aby si učitel mohl kontrolovat, zdali jeho výklad sledují a rozumí-li mu. Hlavním úkolem učitele je odbourávat bariéry, které dětem znemožňují pokusy k experimentování s cizím jazykem.

Dítě se výukou postupně rozvíjí. Učitel by mu měl pomáhat při nepřesnostech ve vyjadřování. Měl by jeho snahy podporovat. Vytvářet dostatek prostoru pro svobodné vyjadřování. Měl by vytvářet prostor, kdy se bude dítě pokoušet samo experimentovat se svými dosavadními jazykovými zkušenostmi. To je možné prostřednictvím vytvoření dostatečného časového prostoru, ve kterém nebude probíhat korekce chyb. Učitel může dětem ukázat skutečnost, že i on někdy chybí. Může vést děti formou hry k tomu, aby se snažily rozpoznat chyby v projevu učitele. Chyba by nikdy neměla být vnímána jako důvod k ponížení, ale jako pokus, prostřednictvím které se rozvíjíme a zdokonalujeme. Cvičit a trénovat nelze, aniž bychom neudělali nějakou chybu.

Rozvoj jazykových schopností učitel umocní také tím, že dítěti věnuje pozornost a přímý oční kontakt ve chvíli, kdy se dítě pokouší o jakýkoli projev v cizím jazyce. Rychlejší rozvoj dítěti umožní nejen časté opakování potřebných frází, ale především vytvořením prostoru, který může dítě svobodně využít k vlastnímu vyjádření. Velmi cenné je každé vyjádření. Nová vyjádření nemusí tvořit pouze jedno dítě. Děti na této činnosti mohou vzájemně spolupracovat, pomáhat si, doplňovat se.

Důležitým nástrojem v ruce učitele je pozitivní zpětná vazba (úsmev učitele, souhlasné pokývání hlavou). Učitel se může pokusit dětem pomoci vytvořit, to co chtěly, ale nedokázaly říci. Učitel však nesmí dítě předbíhat. Musí mu nechat dostatečný čas, aby mohlo přemýšlet, jak dané slovo vyslovit či daný výrok formulovat.

Učitel může dítě podporovat v oblasti rozvoje jazyka tím, že volí slova a vyjádření, kterým dítě může rozumět. Ve svém slovním projevu vytváří potřebné pauzy, aby si dítě stačilo uvědomit, oč se jedná, popř. aby mohlo zopakovat, co slyšelo či jak slyšené pochopilo. Jazykové učení může podpořit svými gesty, zvuky či patřičným emočním napětím.

Jak zajistit efektivitu výuky? Je třeba zkoumat, zda dítě nabízenou činnost již dělalo a je-li mu princip dostatečně zřejmý. Je třeba zajistit, aby činnost byla co nejvíce spjatá s osobním zájmem dítěte. Výuka by měla navazovat na předešlé jazykové zkušenosti a návyky. Je potřebné brát v úvahu fakt, zda dítě dokáže činnost vykonat samo či zda bude potřebovat podporu. Při výuce je třeba neustále zajišťovat pokrok a zamezit případné stagnaci, která by mohla vyvolat nezáměr. Velmi účinným prostředkem je zapojení celého těla. Velmi přínosnou metodou je tzv. metoda transferu – totiž přesnost známé činnosti na novou situaci s aplikováním již známých zkušeností.

Před započítím výuky je třeba stanovit jasný plán. Měl by obsahovat ucelenou spojnici – např. tematický celek, dále pak seznam jednotlivých aktivit (píseň, hra,...), popis, jakým způsobem budou aktivity realizovány, představení nových vědomostí z oblasti cizího jazyka, vytvoření dalších možností, při kterých by se dítě aktivně zapojilo a upevnilo si předloženou látku a v neposlední řadě reflexe, která umožní vědomé uchopení toho, co se dítě učilo. Při výuce je třeba vést dítě tak, aby mohlo činnost dovést k cíli a pocítit tak pocit úspěšnosti. Pomoc však nesmí být příliš velká, neboť pak dítě nemůže své schopnosti rozvíjet v maximální míře, ale ani příliš malá, neboť pak dítě prožívá pocit nejistoty či neschopnosti uspět v dané oblasti. Na učitele je kladený veliký nárok především v oblasti pozorovacích schopností. Plánování

pomáhá učitel, aby neupadl do rutinního způsobu výuky. Posiluje sebevědomí učitele. Vede k větší systematičnosti a tím i k lepšímu propojení poznatků. Touto cestou děti získávají lépe využitelné dovednosti. Plánování zajišťuje lepší organizaci hodiny i osobní rozvoj učitele. Umožňuje vytvoření potřebných kompetencí nejen u učitele, ale i u žáků. Při procesu plánování je třeba mít stále na mysli konkrétní děti, jejich znalosti v oblasti daného tématu, jejich zájmy i oblíbené činnosti nebo texty. Je třeba si uvědomit, co chci, aby děti v průběhu hodiny zvládly, a jaké schopnosti chci, aby byly u dětí rozvíjeny (naslouchání, mluvení, vnímání kontextu, komunikaci, rozšíření slovní zásoby, apod.).

Při výuce je třeba se vyvarovat negativního hodnocení, aby děti neztrácely pocit jistoty a nevytvářely se bloky pro nové konverzační pokusy. Záporné hodnocení u dětí vyvolává negativní pocity. Proto je vhodné v předškolním věku využívat pouze pozitivní hodnocení a to tak, aby nebylo vynechané žádné dítě. Hodnocení by mělo vycházet z označení toho, co dítě zvládlo a z rady, co udělat, aby mohlo zvládnout i to ostatní, co se mu dosud nedaří. Vhodným způsobem hodnocení je také nahrávání práce dětí. S odstupem času je možné sledovat pokroky, které nejsou tak zřetelné při pravidelné práci. Je možné si vytvářet osobní záznamy o schopnostech jednotlivých dětí a o jejich úspěšném rozvíjení se. Učitel by si měl vyhradit dostatek prostoru k tomu, aby dokázal vypořádat různé problémy, které brání lepším výsledkům. Měl by dokázat vypořádaný problém identifikovat a navrhnout několik variant, jak se s problémem vypořádat.

Nelze pominout ani představu učitele o úspěšném žákovi. Učitel obvykle za úspěšného žáka považuje dítě, které je aktivní, vstřícné, projevuje značnou dávku komunikativních dovedností, žáka, jehož slovní úroveň je pestrá a dostatečně všestranná, jenž se stále aktivně zapojuje do činností především prostřednictvím svých úst. Mezi úspěšné děti však nepatří pouze výše popsané typy. Úspěšné mohou být i ty děti, které mluví málo a bez výzvy učitele se projevují jen ojediněle. Přesto právě tyto typy dětí často umí velmi dobře analyzovat situaci a dokážou přiměřeně reagovat. Necítí tak velkou potřebu k hlasitému experimentování. Proces rozvíjení jejich schopností probíhá uvnitř jejich osobnosti. Vždyť ne ten, kdo mnoho mluví, správně mluví a správně rozumí. Úspěšné dítě je to, které se odváží vstoupit do poněkud riskantních situací, to které disponuje dostatečně silnou motivací, které oplývá množstvím tvůrčích schopností, které dokáže soustředit svou mysl i smysly k vnímání nových podnětů, který se odvažuje komunikace, které si dokáže uvědomovat své chyby a pokouší se je opravit, žák, který přijímá možnost výuky angličtiny jako pozitivní jev.

Efektivitu učení je možné zvýšit výběrem vhodných metod, sledováním okamžiků, kdy je dítě úspěšné a co mu činí potíže. Velký význam má reflexe a evaluační proces. Je však třeba si uvědomit, že dítě do věku pěti let této schopnosti není s to dosáhnout. Proto je třeba mu pomoci a nastavit mu citlivým způsobem zrcadlo. Velmi efektivní a motivující je také okamžik, kdy si dítě může prakticky – totiž v běžném životě – ověřit, co už se naučilo a k čemu je mu to dobré.⁽⁵⁾

Při výuce je třeba sledovat zájem a náladu dětí a v závislosti na ní případně změnit činnosti. Podnítit dítě k dobré spolupráci může učitel prostřednictvím osobního kontaktu či správnou volbou aktivity. Dle autora této publikace je ideální doba trvání výuky 30 minut každý den. Učitel sám by si měl zvolit vhodný okamžik. Dítě přijímá během celého dne množství nových informací, a je proto třeba odhalit vhodný okamžik tak, aby dítě nebylo unavené a zahlcené množstvím jiných podnětů. Děti v předškolním věku se poměrně snadno učí novým informacím, ale také platí skutečnost, že jejich uchovávání v paměti je pouze krátkodobé. Proto je třeba pamatovat na opakování a upevňování nabytých schopností.

Úkolem učitele je předkládat dítěti dostatek stimulů, aby si dítě mohlo vytvořit potřebný systém. Poté učitel sleduje strukturu systému, které si dítě tvoří, vyhledává v něm případné nedostatky a pomáhá dítěti chybné struktury odstraňovat v rámci možností dětského myšlení. U dětí se často setkáváme s automatismy. Děti odpovídají, aniž by si uvědomily, proč takto jednají. I zde je prostor pro učitele. Je třeba, aby dítě vedl k vědomému jednání. Nejprve mu nastavuje zrcadlo, čímž mu nabízí zpětnou vazbu, později ho učí své jednání kontrolovat samostatně.

Andrew Wright nahlíží problém výuky cizího jazyka prostřednictvím otázek spojených s osobou učitele. Zdůrazňuje, že existují faktory, které sehrávají důležitou roli. Patří mezi ně povaha učitele, jeho přístup k výukovým materiálům (jeho tvořivost) a v neposlední řadě důležitost jakou má dítě pro daného učitele. Aby mohla výuka probíhat úspěšně, je třeba, aby učitel dokázal navodit přirozené anglické prostředí, aby pak děti mohly slyšet cizí jazyk v jeho originální podobě. Zde mohou učitelé pomoci poslechy nahraných kratších rozhovorů, známých textů, říkadel či písní. Je třeba, aby se učitel v angličtině dokázal poměrně dobře orientovat, ale mnohem důležitější je, aby se dokázal vcítit do situace svých žáků a mohl jim tak co nejvíce usnadnit seznamování se s novými poznatky a dokázal jim pomoci při uvádění získaných zkušeností do praxe. Nespornou výhodou je také schopnost pedagoga hrát na hudební nástroj a zpívat. Klíčové je však to, aby učitel neučil děti o jazyku, ale naučil je jazyk aktivně používat. ⁽⁴⁾

2.6. Role žáka

Autorky se věnují vedle osobnosti učitele také problematice žáků. Upozorňují na to, že je možné děti vyučovat různými způsoby. Některým žákům vyhovuje využívání zraku, jiným spíše využívání sluchu, dalším nápodoba, avšak většina dětí si velmi oblíbí výuku skrze činnosti. Autorky se domnívají, že pro děti není rozhodující vysvětlování pravidel jazyka. Hlavní je, aby žáci dokázali pochopit smysl situace. Mezi oblíbené činnosti dětí řadí hru, fantazii a opakování. Upozorňují na úskalí krátkodobé pozornosti zvláště u předškolních dětí. Pro děti je důležité, zda je výuka zajímavá. Osobnosti dítěte neprospívá, když se učitel soustřeďuje na chyby dětí. Naopak velmi příznivě na něj působí, když učitel svůj projev doplňuje o gesta, akce, obrázky – tedy když konkrétně a názorně demonstruje jednotlivé situace. Při výuce je pro dítě důležité, aby vyučující hodně mluvit o všem, co děti mohou vidět. Děti potřebují mít jistotu, že se při vyučování mohou projevat v rodném jazyce. Výuka malých dětí vychází především z opakování známého, ke kterému se nabaluje nové. Dítě vyžaduje, aby výuka byla předem naplánovaná se zřetelem na maximální pestrost - tiché, hlasité, klidové, pohybové,...činnosti. ⁽¹²⁾

2.7. Podmínky pro výuku cizího jazyka

Na míře úspěšnosti výuky cizího jazyka se rozhodujícím způsobem podílejí vedle osobnosti učitele a žáka také podmínky, ve kterých vyučování probíhá. Mají vliv na celkovou atmosféru výuky, efektivnost výuky i na pocity, se kterými z výuky odcházejí nejen děti, ale také pedagog. Podmínky, za kterých děti získávají první zkušenosti s cizím komunikačním systémem, mohou významně ovlivnit vztah dítěte k cizímu jazyku na dlouhou dobu, ne-li na celý život. ⁽⁵⁾

2.7.1. Výuka v cizině

Pro výuku cizího jazyka je ideální žít v zemi, kde se tímto jazykem hovoří. V cizí zemi je dítě obklopeno tímto jazykem na každém kroku, v každé životní situaci a cítí přirozenou potřebu naučit se komunikovat jiným dosud neznámým způsobem. Dítě vidí, že cizí jazyk potřebuje ke komunikaci nejen ve škole, ale i mimo školu, když se chce dohovorit s kamarády o všedních záležitostech. V dětech je zcela přirozeně vytvořena vysoká míra potřeby naučit se nový komunikační systém. Uprostřed cizí země mají děti dostatek času na to, aby se naučily komunikovat v nemateřském jazyce. Učení probíhá po celý den. Nejprve se seznamují se slyšenou angličtinou. Na tuto znalost navazuje angličtina psaná. Děti postupně rozvíjejí i své myšlení a představy v angličtině. Podstatné je, aby dítě vnímalo angličtinu ne jen jako předmět výuky, ale především jako prakticky využitelný způsob komunikace. Čím více různorodých možností dítě k výuce má, tím širší jsou jeho komunikační dovednosti. ⁽⁵⁾

2.7.2. Výuka v domácím prostředí

Výuka ve škole s sebou nese řadu úskalí. Ve škole vyučující dětem nenabízejí praktickou formu jazyka, se kterou by se děti mohly setkávat na ulici. Školní prostředí děti neúměrně stresuje, neboť se obávají kritiky za chyby při svých pokusech. Popsané obavy vedou ke značným obavám při jakémkoli slovním projevu. Proto je třeba vytvořit především

příjemnou atmosféru. Při výuce by měla být podstatná hlavně spolupráce a snaha dohodovat se. Soustředění na schopnosti vyjádřit se by mělo vítězit nad soustavným lpěním na správné gramatické podobě jazyka. ⁽⁵⁾

Colin Retter se domnívá, že vhodnou formou výuky je výuka v malé skupině, jež čítá okolo 10 dětí. Výuka pak mnohem více připomíná situaci podobnou v rodinném prostředí, což přispívá k zlepšení atmosféry. Výhodou této metody je možnost každého dítěte projevit se za sebe. Tento projev sice není tak častý jako při individuální výuce, ale skupinová práce daleko více připomíná atmosféru přirozené konverzace. Skupinová práce nevede k formálnímu opakování dialogů, ale je snadné navodit situace, ve kterých se potřebné rozhovory odehrávají. Skupina také nabízí množství možností pro procvičování dané látky pestrými způsoby. Dětem práce ve skupině obvykle vyhovuje. Pozornost není stále upřená jen na ně. Často sami volí vhodný okamžik, kdy se rozhodnou aktivně projevit. Necítí tak velký tlak a stres. Nové poznatky si nemusejí procvičovat osamoceně, ale uprostřed dětí, které prožívají obdobnou situaci jako oni. Dítě ve skupině prožívá příjemný pocit sounáležitosti a výuka tak probíhá mnohem přirozeněji. Při práci ve skupině mohou u ostatních dětí sledovat jejich zaujatost pro dané činnosti. V případě chvilkového zaváhání mohou najít pomoc, či inspiraci u kamaráda, kterého sledují a napodobí.

Děti častěji volí činnosti, které se odehrávají ve skupině vrstevníků před činnostmi, při kterých jsou osamoceni. Při skupinové práci se mnohem snadněji dohoní nevědomosti spojené s krátkodobou absencí. Dítě si skrze rady kamaráda přirozeně doplňuje ušlé znalosti. Tato forma silně připomíná výuku v rodině, kdy se mladší sourozenec učí od staršího sourozence, či kdy se dítě učí od rodičů. Při práci ve skupině se také dítě daleko snadněji osmělí k slovnímu projevu. Jistá úskalí se mohou někdy objevit při vytváření vhodných skupin. Ale zkušený pedagog si i s tímto problémem dokáže poradit. Dokáže využít úspěšnějších žáků jako vhodných pomocníků a příkladů pro děti pomalejší. ⁽⁴⁾

Výuka cizího jazyka by měla dle slov Slatery vycházet z místních tradic výuky mateřského jazyka. Dítě už prošlo jednou cestou, jak se naučit jazyk. Tedy zná postupy, které ho vedly k pochopení neznámé komunikace. Této zkušenosti je dobré využít. Při učení všech matek je společné časté mluvení na dítě. Matky obvykle jazyk zjednodušují a přizpůsobují možnostem dítěte. Děti slyší a vnímají hlasy od narození a učí se v nich orientovat. Zvuků je nepřeborné množství. Proto se je pokoušejí spojovat s určitými předměty, osobami či situacemi, aby se v nich dokázaly orientovat. Spojují je tedy s tím, co vidí a čemu rozumí. Děti se učí orientovat v řečovém systému především proto, aby ji mohly používat ke komunikaci se svým okolím. Na slyšené zvuky odpovídají. Nejprve opakují jen jednoduché zvuky, ty pak spojují do delších celků. Dodávají jim intonaci a důraz. Velmi rychle zvládají řeč, kterou doprovázíme činnosti všedního dne (oblékání, jídlo, hygienu, úklid hraček, apod.)

Podobně je třeba postupovat i při výuce angličtiny. Nejprve je třeba si osvojit zvuk angličtiny. Učitel angličtiny by se měl chovat podobně jako chůva. Měl by děti co nejvíce poslouchat a snažit se pochopit smysl toho, co chtějí neuměle vyjádřit. Na počátku je hlavní aktivita upřena na dospělého. Mluví mnohem více a častěji než dítě. Při hovoru nejprve nabízí dětem možnosti odpovědí, aby dítě volilo mezi variantami. Tato možnost dává dětem jistotu, že slovo zopakují správně. Učitel by se měl pokoušet pozornost dítěte upoutávat vhodně volenými otázkami. Velkou pomocí je soustředění se na jakékoli pokusy slovních projevů. Tyto neumělé projevy dospělý postupně doplňuje, vylepšuje, aby dítě mělo možnost slyšet správnou podobu jazyka.

Velmi důležité je využívat angličtinu, jako komunikační prostředek s možností, že děti budou reagovat v mateřském jazyce. Mateřský jazyk je dobré využívat v okamžiku, kdy přecházíme k nové aktivitě, nebo když nikdo ze skupiny nechápe, co má dělat. Platí jasné pravidlo, čím více angličtiny děti uslyší, tím více se naučí. Nedokážou hned vše říci správně, ale i v tom se s přibývajícím zkušenostmi zlepšují. ⁽¹²⁾

2.7.3. Stimulující podmínky

Pro výuku cizího jazyka je třeba vytvořit dobré podmínky, aby děti mohly přijímat jazyk v jeho celistvosti jako přirozený komunikační systém. Proto je třeba volit nejprve

nejjednodušší témata, slovní celky a postupně k nim přibalovat složitější slovní zásobu i složitější gramatické struktury. To vše by však mělo probíhat přirozeně, aby děti vnímaly cizí jazyk mimoděk. Výuka by se měla opírat o co nejvíce konkrétností, tak aby byla snadno zachytitelná a pro dítě představitelná. Při výuce je třeba zapojit co nejvíce smyslů. Při výuce by měly tvořit základ nejprve jednoduché, později složitější slova, ke kterým by se následně připojovaly základní fráze důležité pro praktický život. Až v dalších fázích by se ke slovu měla dostávat tvorba otázek a ještě později vyjadřování uspokojivých reakcí na známé otázky.⁽¹⁴⁾

Aby mohla výuka probíhat příznivým způsobem, je třeba vytvořit tzv. anglické koutky, které by co nejvíce napodobovaly atmosféru anglického prostředí. Je vhodné hledat nové způsoby výuky na základě tvořivosti a hravých činností. Velmi podstatná je vnitřní motivace dětí. Je třeba vymyslet co nejvíce důvodů, proč se učit cizímu jazyku (možnost komunikace s kamarády v cizí zemi – internet, možnost čtení cizojazyčné literatury, poslechu a porozumění písni cizích zpěváků). Chceme-li, aby došlo k posílení zájmu o výuku cizího jazyka, je třeba vnímat i nápady, zájmy a potřeby dětí a z nich vycházet při tvorbě programu vyučovacích lekcí.

Dítě by mělo vnímat prostředí, ve kterém dochází k výuce, jako přátelské, aby se odvážilo s jazykem experimentovat, a tím si ověřovalo, zda správně pochopilo pravidla. Učitel by měl aktivitu dětí se zájmem sledovat a popř. vysvětlit to, co děti zajímá. Děti potřebují zpětnou vazbu, aby se učily opravovat svá chybná vyjádření a aby tvořily řeč správně. Základem je, aby se dítě soustředilo na obsah projevu v angličtině a aby učitel prováděl přirozenou korekci chybných vyjádření. I to však velmi obezřetně, aby u dětí nevytvořil blok. Při výuce děti musí prožívat pocit potěšení a tento pocit musí převládat nad pocitem učení. Učitel by měl u dětí vyvolat zájem o aktivitu, aby se dítě snažilo vyjádřit a aby se aktivně zapojilo a danou jazykovou dovednost si osvojilo. Podaří-li se učiteli zaujmout dítě a vyvolat v něm pocit uspokojení, je velká šance, že se budou jazykové schopnosti dítěte velmi rychle rozvíjet. Je třeba si uvědomit, že vše, co je nové v sobě ukrývá jistou dávku zajímavosti a lákavosti, ale také značnou dávku obav.

Chce-li učitel skutečně vytvořit vhodné podmínky, je třeba, aby se naučil využívat svou kreativitu i kreativitu dětí. Při předávání jazyka je třeba vycházet z potřeb a zájmů dětí. Při výuce musí být dostatek legrace. Činnosti musí být podnětné, aby se děti chtěly k aktivitám připojit. Potřebný je také pocit bezpečí a jistoty, podobný tomu, který dítě prožívá doma. Úspěšný pedagog vytváří smysluplné podmínky pro použití jazyka a dostatek příležitostí pro experimentování s novým jazykem. Angličtina by měla být využívána v různých kontextech. Podstatnou roli hraje pomoc při sebereflexi. Je třeba, aby děti věděly, co a proč se učí. Je příznivé, když děti vidí možnosti praktického využití nových znalostí. Učitel by měl uplatňovat individuální přístup k dětem, neboť každému vyhovuje jiná forma výuky. Měl by proto zařazovat rozmanité formy výuky, aby mohly všechny děti prožít pocit úspěšnosti.

Jak tvořit pozitivní atmosféru? Děti musí vnímat prostor i čas výuky jako bezpečný. Je v nich třeba budovat pocit sebevědomí a respektovat jejich názory i potřeby. Velkou pomocí jsou také předem daná pravidla, která vymezují prostor, v němž se bude výuka odehrávat. Tato pravidla je možná stanovit společně formou vzájemného rozhovoru a hledání kompromisů. Pravidla je možné formou piktoqramů zviditelnit. Mezi velmi důležitá pravidla patří vnímání projevů ostatních, zákaz posmívání se chybám druhého, možnost neúčastnit se některé aktivity, pokud je mi to nepříjemné. Nikdo nesmí být nucen do povídání. Nespolupracuje-li nějaké dítě, nemusí být příčinou nechuť či nezájem, ale spíše nejistota, nízké sebevědomí či pocit nejistoty. Je třeba, aby děti cítily, že každý z nich má svou hodnotu a důležitost pro ostatní i pro učitele. Příjemnou atmosféru může navodit sezení v kruhu na koberci, jež vytváří pocit intimity. Pozitivní je také rozhovor o tom, co komu dělá potíže, co koho baví a co méně i povídání o tom, co při výuce cítí, popř. rozhovor o vlastních zájmech.

Nepostradatelná je také podpora ze strany dospělého. Dospělý v dětech nejprve vzbuzuje počáteční zájem. On je také zprostředkovatelem řady prvotních zkušeností s daným tématem. Může dítě vést, aby se postupně naučilo samostatně popisovat určitý obrázek či skutečnost. Dospělý je také kontrolorem, který dítěti poskytuje zpětnou vazbu. On je tím, kdo dítěti ukazuje, co a jak může dělat, aby mohl rozvinout své schopnosti v oblasti komunikace v cizím jazyce. Podpora dospělého se může zaměřit na opakování a korekci toho, co dítě samo

vyslovilo. Může přeformulovat to, co bylo vyjádřeno nepřesně či poměrně nesrozumitelně. Může větu zasadit do kontextu, který ještě dítě není schopné formulovat. Svou angažovaností může dítě vést k většímu zájmu. Může dítěti nabízet řadu pestrých obrázků, jež vzbuzují jeho zájem a fantazii i touhu vyjádřit, co vidí a prožívá. Dospělý může dítěti pomoci při hledání toho, co už dítě zná a jen si to v daný okamžik nedokáže uvědomit. Dospělý může dítěti pomoci pochopit důvody, proč je dobré věnovat značné úsilí výuce cizího jazyka.

Velký význam má také vytváření pomůcek. Při této činnosti mohou spolupracovat děti mezi sebou, ale i s dospělými. Při společném rozhovoru je možné stanovit si témata dle svého vlastního uvážení a kombinovat tak různé materiály. Při vytváření vlastních materiálů je třeba mít na vědomí, že musíme počítat s větší časovou náročností a s potřebou kopírování. Je však možno pracovat mnohem flexibilněji – dle zájmu a potřeb dětí. Při tvorbě plánu je třeba mít před sebou jasný cíl, kterého je třeba dosáhnout – co chceme danou aktivitou v dětech rozvíjet. Podněty mohou vycházet z různých oblastí – pracovní materiály, texty, ústní instrukce. Učitel by měl v průběhu činností sledovat průběh a dosahování cílů, které si stanovil, popř. hledat vhodnější formy.⁽⁵⁾

Také Slattery a Willis nabízejí několik typů, jak výuku angličtiny zpříjemnit. Zmiňují se o doplňování slova vhodnými gesty a pohybem. Učitel by měl dětem zajistit pohodu při opakování. Utvořit loutku, která rozumí pouze anglicky. Mít dostatečnou zásobu obrázků, fotografií a srozumitelných příběhů.⁽¹²⁾

Výuku angličtiny velmi výrazně ovlivňuje atmosféra ve třídě. Měla by být jednoznačně pozitivní. Při výuce by neměl chybět humor, otevřenost, adaptabilita učitele na představy, nápady a náměty dětí. Cenou devizou je také míra trpělivosti, kterou vyučující disponuje. Jeho trpělivost se přenáší na děti a vede je k lepším výkonům a k větší odvaze. Mezi cenné schopnosti, které by měl učitel cizího jazyka mít, patří zpěv, hraní na některý z hudebních nástrojů, kreslení, výrazná mimika. Velký význam má také postoj, který má učitel k dětem. Je třeba děti respektovat. Pokoušet se o co největší míru spravedlnosti. Dobrý učitel by měl umět odhadnout přiměřenost nároků, aby děti nebyly přetížené, ale ani nezaměstnané.

Důležitý je také pocit jistoty. Jistota nepatří mezi osobnostní vlastnosti, a přesto je velmi důležitá pro to, aby dítě mohlo být při výuce cizího jazyka úspěšné. Učitel by měl všemi dostupnými prostředky vytvářet atmosféru jistoty. To může učinit především tak, že děti v každém případě respektuje a bere vážně jejich připomínky i námitky. Učitel by měl vědět, zda děti předkládaným situacím rozumí. Měl by umět upřednostnit snahu dětí při slovních pokusech před opravováním chyb. Autor varuje před oceňováním jen některých dětí, neboť v ostatních dětech tento proces vyvolává pocit neschopnosti, který vede k nejistotě. Není dobré dětem dávat cizojazyčná jména. Jedná o téže dítě, které se jen ocitá v jiné situaci.

Podmínky při výuce je možné zpříjemnit tak, že si budou moci děti s sebou přinášet věci, které jsou jim blízké. Třída by měla být uzpůsobena tak, aby se v průběhu hodiny nemuselo mnoho času trávit jejím představováním. Také je možné uvažovat o tom, zda je výhodnější individuální práce či práce skupinová. Existují děti, které dávají přednost samostatné práci. Těm by tato forma práce neměla být upíraná. Důležité je i to, aby byly děti učitelem vedeny ke spolupráci. Pokud jsou děti zvyklé na práci ve skupinách, je možné této formy využít také při výuce angličtiny. Děti se tak dostanou častěji ke slovu a k projevení vlastní aktivity. Učitel však musí zvážit, zda bude schopen pomoci všem skupinám při jejich samostatné práci. Práci ve skupině je třeba předem dostatečně vysvětlit a názorně demonstrovat, aby děti věděly, co mají dělat. Tento typ práce děti vede k větší samostatnosti.⁽⁹⁾

2.7.4. Motivace vedoucí děti k výuce cizího jazyka

K tomu, aby se mohla výuka cizího jazyka úspěšně rozvíjet, je velmi důležitá motivace. Děti by při výuce měly prožívat především pocity *radosti* z komunikace. Je dobré, aby brzy dokázaly v cizím jazyce samy komunikovat. Přičemž není podstatné, zda jejich komunikace bude probíhat v gramaticky správně utvořených větách. Chyby pomáhají dítěti získat orientaci v jazykové struktuře.⁽¹⁴⁾

U malých dětí hraje důležitou roli osobnost učitele, atmosféra při výuce, zvolené metody, vlastní pocit úspěšnosti. Někdy jsou děti motivovány touhou rodičů či zájmem

kamaráda. Je třeba budovat pozitivní vztah a pozitivní zkušenosti s cizím jazykem. Učitel se má pokusit o maximální zpříjemnění činností, které jsou k výuce jazyka potřebné, avšak v očích dítěte jsou nezábavné. Učitel má jedinečnou možnost přenášet své nadšení na děti, a tím v nich může probudit zájem o výuku.⁽⁵⁾

Při výuce jazyka by si dítě mělo být vědomo, co znamená učení se cizímu jazyku. Jaké výhody, jaký přínos pro dítě představuje tato činnost a jaké úskalí s sebou pravidelné učení může přinášet. Jiné děti se ve volném čase mohou věnovat zábavnějším aktivitám, a proto je třeba, aby dítě samo znalo své motivační důvody. I když tento problém není tak silně pociťovaný u dětí v předškolním věku. Při výuce je zde třeba dodržovat jistou pravidelnost, což může být vnímáno jako svazující element. Rodiče, které děti přihlašují, se mnohdy tomuto jazyku neučili, a proto si nedokážou představit, co výuka obnáší. Přesto bude třeba i jejich spolupráce a především podpora v okamžicích, kdy motivační momenty začnou u dítěte slábnout.⁽⁴⁾

3. Praktická část

V praktické části se budu věnovat informacím a různým postřehům, které jsem získala při pozorování výuky angličtiny na půdě tří zvolených MŠ. Jedná se o MŠ ve v Týně nad Vltavou, o MŠ v Dasným a o MŠ v Dubném. Jsem si vědoma toho, že se nejedná o dostatečně reprezentativní vzorek. Nástup do MŠ v Táboře mi však nedovoluje, abych mohla navštívit více MŠ, neboť výuka obvykle probíhá v čase, kdy jsem v práci.

Všechny tři MŠ, které jsem navštívila, se nacházejí v obdobné lokalitě, v okruhu 30 km od významného jihočeského centra – Českých Budějovic. I přesto lze na těchto třech místech vysledovat, že výuka cizích jazyků může vycházet z podobných základů a z podobných zkušeností. Ve všech třech MŠ je tedy možné najít mnohé podobnosti. Vedle toho však také v jednotlivých MŠ existují při výuce cizího jazyka velké rozdíly.

Myslím, že by bylo zajímavé provádět porovnání výuky angličtiny také v tzv. „klasické MŠ“ a v MŠ, jejímž vyučovacím jazykem je angličtina. Přiznám se, že by mě lákalo navštívit popsané zařízení (např. v Hluboké nad Vltavou), ale z časových důvodů se mi toto zatím nepodařilo realizovat.

Jisté náznaky odlišného režimu jsem mohla postřehnout z videa natočeného kolegyní. Pracovala v anglické MŠ v Praze. Podmínky této MŠ však jsou naprosto odlišné od běžných MŠ. Děti se zde s angličtinou setkávají v průběhu celého dne, při všech aktivitách. Jejich počet je mnohem příznivější. Na videozáznamu učitelka pracovala se šesti dětmi. Počet prý byl snížen také proto, že skupinu tvořily velmi malé děti. Některé dosud nedosáhly věku tří let. Mnohé z těchto dětí vyrůstají v rodině, kde je alespoň jeden z rodičů cizinec. Tyto děti pak vnímají anglický jazyk přirozeněji než děti z běžných českých rodin. V této MŠ se však platí velmi vysoký poplatek, proto není zařízení tohoto typu přístupné pro všechny děti.

V praktické části bych také chtěla popsat své první zkušenosti získané při vlastní výuce angličtiny na půdě MŠ. Od září roku 2008 pracuji s dětmi, především s předškoláky, ve třech skupinách a mohu se díky nim pokoušet proměňovat získané teoretické znalosti v praktické zkušenosti.

V poslední kapitole bych chtěla shrnout poznatky, které se mi jeví jako velmi důležité, zabývám-li se touto problematikou. Chtěla bych v ní nastínit velkou škálu možností, které jsem před sebou mohla spatřit a které mě mohou vést k úvahám na téma, zda a jak je možné vést výuku v MŠ. Ráda bych se zmínila také o možnostech, které se přede mnou mohou ještě otevřít, budu-li se nadále věnovat tematice zachycené touto bakalářskou prací.

3.1. Stanovení kritérií pro pozorování

Jednotlivé MŠ budu srovnávat na základě předem vymezených pravidel. Ve všech třech zařízeních se chci soustředit na pozorování shodných jevů, o kterých se domnívám, že se rozhodujícím způsobem podílejí na efektivitě výuky cizího jazyka. Proto jsem si na počátku své praktické činnosti vytvořila určitá kritéria, která mě v pozorování povedou. Zvolená kritéria vycházejí z teoretické části bakalářské práce. Zachycují vztah dětí k cizímu jazyku a schopnosti, které si s sebou děti po absolvování výuky odnášejí. Existují velmi důležité momenty, které mají zásadní vliv na edukační proces výuky cizího jazyka v MŠ. Jiné momenty výrazně ovlivňují děti, jejich zájem o výuku, jejich nasazení a zapojení do výuky. Na procesu výuky se podepisuje také osobnost učitelky. Nelze přehlížet ani metody a formy práce, které si pro výuku jednotlivé pedagožky vybírají. Toto téma je o to zajímavější, že v českém prostředí dosud neexistuje dostatečný výběr učebnic cizích jazyků vytvořených pro děti v předškolním věku. Na pultech obchodů se sice můžeme setkat s řadou knih, které nabízejí náměty k seznamování dětí s cizím jazykem (ilustrované slovníky, kratší či delší texty v angličtině či v dvoujazyčném provedení, různé kreativní publikace, které nabízí různé typy her a hrových činností vhodných i pro děti v předškolním věku), ale nejedná se obvykle o systematicky uspořádané učebnice. V nedávné době se objevila anglická verze dětského časopisu „Sluníčko“, jež obsahuje zajímavé nápady a podněty. Počítá se staršími čtenáři, neboť předpokládá, že čtenáři tohoto časopisu disponují znalostí čtení, popř. i psaní. Zajímavé je sledovat materiály, se kterými učitelky pracují.

Kritéria jsem rozdělila na dvě klíčové oblasti:

- I. Demografické podmínky dané MŠ a důvody, které vedou MŠ k tomu, aby dětem výuku cizího jazyka zprostředkovala
- II. Kritéria zachycující edukační proces. Druhá část je mnohem obsáhlejší, proto je třeba ji dále vnitřně rozčlenit:
 - a. Metody a formy výuky
 - b. Didaktické materiály využívané při výuce
 - c. Nabízené činnosti
 - d. Podmínky, ve kterých dochází k výuce
 - e. Poměr a způsob využívání mateřského a cílového jazyka
 - f. Struktura hodiny
 - g. Volba slovní zásoby, témat, gramatických jevů
 - h. Role učitelky
 - i. Role dětí
 - j. Zájem o výuku
 - k. Aktivní účast na výuce
 - l. Míra zatížení

3.2. Rozbor pozorování

3.2.1. MŠ – Dasný

I. kritérium – demografické podmínky + důvody, které vedou k zavedení výuky cizího jazyka:

MŠ se nachází ve vesničce s nízkým počtem obyvatel. Tato situace se odráží i na podobě zařízení. V mateřské škole je vytvořena pouze jedna třída, kterou navštěvuje 21 dětí. Skupina je tvořena dětmi různých věkových kategorií. V budově se nacházejí dvě místnosti využívané k edukačním činnostem – místnost se stolečky (jídlna) a větší místnost, která nabízí ideální podmínky pro spontánní hru. V průběhu výuky anglického jazyka se v MŠ nachází pouze jedna učitelka. Přesto jsou děti rozděleny do dvou skupin. Jedna (věkově mladší) si samostatně hraje ve větší místnosti a druhá (věkově starší) složená především z dětí ve věku 5 – 6 let, se soustřeďuje k řízené činnosti nejprve v šatně a poté ve třídě se stolečky. MŠ nabízí výuku cizího jazyka především proto, že je o ni zájem ze strany rodičů. Tato MŠ má přímý kontakt s učiteli na ZŠ. Proto je možné v tomto případě hovořit o vzájemné spolupráci. Učitelé ze ZŠ poskytují MŠ zpětnou vazbu a povzbuzují je v činnostech spojených s výukou cizího jazyka. Pozorují totiž, že děti, které se už výuce angličtiny věnovaly v MŠ, vykazují lepší výsledky a mají k cizímu jazyku pozitivnější vztah.

II. kritérium – edukační proces:

a. Metody a formy výuky:

Učitelka dětem na počátku výuky nenabízí cizí jazyk v jeho ucelené podobě. V prvním pololetí děti angličtinu vnímají jen prostřednictvím jednotlivých tematicky zvolených slovíček. V průběhu prvního roku se děti setkávají s větnými celky jen v ojedinělé podobě (písň, básně). Výuka je vedena tak, že se děti nejprve seznamují s podstatnými jmény. Poté se k nim učí připojovat přídavná jména, která vyjadřují vlastnosti, velikost či barvu. Svá vyjádření v následující etapě výuky obohacují o určení správného počtu. A v dalším období své schopnosti rozšíří také o znalosti a využívání sloves, čímž se jim podaří vytvořit první věty. Učitelka na děti hovoří převážně v českém jazyce. Do českých vět vsunuje slovíčka v angličtině, se kterými se již děti seznámily. Nedochozí k striktnímu oddělování obou jazyků.

Výuka probíhá nejčastěji formou rozhovoru. Ten se odehrává převážně v češtině. Rozhovor je zacílený k určitému tématu. Při rozhovoru učitelka dětem nabízí klíčová slova v angličtině. Děti se je učí správně vyslovovat a propojují si je s obrázkovým materiálem. Formy výuky navazují na edukační proces daný ŠVP. Učitelka využívá známých témat i činností, se kterými se děti seznámily v prostředí rodného jazyka. Využívá prvky názornosti.

Pracuje nejen s obrázky, které si sama připravuje, ale hovoří s dětmi u nástěnky v šatně, kde jsou vystavené práce jednotlivých dětí. Obrázky dětem pomáhají při opakování známé látky. Děti procházejí známým prostředím MŠ a zastavují se u různých podnětných míst, u kterých si mohou připomenout nejen slovní zásobu, ale také jednoduché gramatické jevy, které se učí vnímat a vytvářet (množné číslo, spojování jednotlivých slov do smysluplných celků).

V závěrečné části učitelka dětem nabídne zajímavou hru („Čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku?“), ve které si děti mohou upevnit získané vědomosti. Hra jim také umožní pochopit, že lze cizí jazyk používat i v praktickém životě.

b. Didaktické materiály využívané při výuce:

Učitelka pracuje se speciálními pomůckami, které jsou vytvořené přímo pro výuku angličtiny. Disponuje řadou velkých obrázků, které zachycují tematicky zacílené, výtvarně ztvárněné situace běžné v životě předškolních dětí. Využívá materiálů, které děti znají z řízených činností věnovaných stejnému tématu v českém jazyce. Děti pracují s hračkami (zvířátka při tématu statek, ZOO, s nádobíčkem – při tématu jídlo a vaření, apod.) K procvičování a opakování učitelka využívá řadu pomůcek, které navozují různé hravé činnosti. Můžu se například zmínit o tematických kostkách. Na dřevěných kostkách z běžné stavebnice jsou nalepené obrázky odrážející slovní zásobu k daným tématům. Děti s nimi házejí a snaží se obrázky popisovat. Nebo známá desková hra žížaly, na které se nacházejí různé obrázky. Po hodů děti mohou přemístit o daný počet políček v případě, že dokážou samy nebo s pomocí kamarádů pojmenovat obrázek na cílovém políčku. Setkala jsem se zde i s krátkými říkadly, na kterých si děti mohou procvičovat rytmus cizího jazyka. Učitelka dětem nabízí tematicky zacílené pracovní listy, v nichž si děti praktickou formou ověřují, co nového se naučily.

c. Nabízené činnosti :

Mezi nejčastější činnosti patří ukazování na věc, obrázek nebo hračku, o které se učitelka v cizím jazyce zmínila. Učitelka dětem vytváří dostatek prostoru k opakování a upevňování nové slovní zásoby. Mezi nejoblíbenější činnosti je třeba zařadit hravé aktivity, mnohdy spojené s pohybem a s přesunem od stolečku do větší třídy – tzv. herny. Činnosti jsou velmi úzce propojované s praktickým životem a s výrobky dětí v MŠ.

d. Podmínky, ve kterých dochází k výuce:

MŠ nemá vytvořený žádný speciální prostor, který by měly děti spojený s výukou cizího jazyka. Výuka není striktně vydělována z běžných aktivit. Spíše je s nimi velmi intenzivně propojovaná. Zajímavá je i ta skutečnost, že výuka nemá přesně stanovený čas. Učitelka sama rozhoduje, kdy nastává vhodný okamžik. Na základě svých pedagogických zkušeností dokáže poměrně přesně odhadnout, kdy jsou děti příznivě naladěné na vnímání nových poznatků z cizí jazykové struktury.

Děti se s angličtinou setkávají dvakrát týdně. Doba výuky je dána zájmem a soustředěním dětí. Obvykle se jedná o 20 – 30 minut. S opakováním slovní zásoby se děti setkávají častěji. Výuky se účastní především předškoláci. Protože se ostatní děti v průběhu výuky věnují samostatně volné hře, stává se, že se připojují k výuce angličtiny na dobu, která je pro ně přijatelná. Popsaný způsob práce mladším dětem umožňuje postupné, přirozenější seznamování se s cizím jazykem. V okamžiku, kdy se i oni stanou předškoláky a začnou se účastnit cílené výuky, mají už s jazykem nejednu zkušenost.

e. Poměr a způsob využívání mateřského a cílového jazyka:

Při výuce cizího jazyka v praxi této MŠ převládá komunikace v rodném jazyce. V tomto jazyce hovoří nejen učitelka, ale také děti. Angličtina se mnohdy jeví jen jako jakýsi bonus, který je při činnostech nabízený. Velmi pozoruhodné je včleňování anglických slovíček do struktury české věty. Děti se učí vytvářet věty, v nichž se kombinují české i anglické výrazy. Tato skutečnost mě velmi překvapila, neboť jsem se v publikacích setkávala s častým varováním před propojováním obou jazyků.

f. Struktura hodiny:

Hodina je rozčleněná nejen učivem a formami výuky, ale také prostory, ve kterých k výuce dochází. Vyučování začíná v různých prostorách MŠ. V úvodní části výuky se děti s učitelkou nejčastěji soustředí v prostorách šatny. Zde jsou obklopené obrázky, které samy vytvořily. V tomto prostoru dochází k opakování známých slovíček a známých jazykových struktur. V šatně, v blízkosti nástěnek se také děti často poprvé setkávají s novými, rozšiřujícími informacemi. Při předávání nových poznatků z cizího jazyka učitelka navazuje na známé a procvičené činnosti. Obohacuje je o nové poznatky především z oblasti gramatiky či skladby jazyka.

Poté se děti přesouvají do prostoru se stolečky, kde se učitelka znovu vrací k nové látce. Více pozornosti věnuje nácviku nové slovní zásoby. U stolečků děti procvičují svůj fonematický sluch a artikulační schopnosti. Dochází k nácviku nových výrazů a to i jednotlivě, aby měla učitelka možnost kontrolovat, zda všechny děti dobře slyšely a zda dokážou slyšené správně reprodukovat. Nácvik nové slovní zásoby vystřídá propojování nových slov s konkrétním obrázkem či předmětem. V případě, že jsou děti unavené, nabídne jim učitelka rozhovor v rámci probíraného tématu. Ten probíhá v češtině. Poté se opět plynule vrací k angličtině.

Závěrečná část velmi často probíhá v herně. Zde se děti věnují hravé činnosti, skrze kterou si prakticky procvičí, co se v předchozích minutách dozvěděly u stolečku. Někdy dochází k praktickému procvičování také v prostoru u stolečků. Děti však příznivěji přijímají přesun do jiné místnosti. Zde mohou zapojit celou svou osobnost.

g. Volba slovní zásoby, témat, gramatických jevů:

Při volbě jednotlivých témat a nových slov se učitelka nechává vést metodickou příručkou D. Antelmanové s názvem „První kroky v angličtině“. Věnuje pozornost seznamování dětí se členy rodiny, s tematikou domu a jeho částí, s barvami. Ke slovu se také dostává tematika narozenin a věku dětí. Logicky navazuje výuka číselné řady doplněná a tematickou píseň. Svou osobnost se učí děti dále popisovat skrze seznamování se s tematikou oblékání. V následující části vychází volba tématu ze zájmu dětí o zvířata. S nástupem jara se ke slovu dostávají také květiny. Poté se děti seznamují s různými ročními obdobími. Na toto téma přirozeně navazuje tematika plodů vypěstovaných na zahradě přecházející do tematiky jídla obecně. Významnou roli pak sehrávají také témata aktuálně probíraná na základě ŠVP. Oba zdroje se učitelka snaží vzájemně propojit, a tím dětem předkládá pestřejší nabídku.

h. Role učitelky:

Výuku angličtiny v této MŠ zajišťuje učitelka z této MŠ. Domnívám se, že je to nesporně výhodné, neboť velmi dobře zná prostředí i děti. Zná možnosti dětí v předškolním věku, jejich specifika a jejich schopnosti. Může využívat a propojovat činnosti a vědomosti, které děti získaly při jiných řízených činnostech. Aby se mohla věnovat výuce cizího jazyka, absolvovala tříletý kurz a následně navštěvovala 2 roky konverzační kurzy, které probíhaly na půdě pedagogického centra.

Při výuce v MŠ v Dasným sehrává učitelka klíčovou roli. Určuje činnosti. Vhodně volenými otázkami vede děti při rozhovorech. Cvičí jejich výslovnost. Nabízí jim aktivity vedoucí k procvičení nové látky. Dokáže vytvořit příznivou atmosféru, při které děti neprožívají nepříjemný pocit stresu. Zdálo se mi však, že děti mají poměrně málo prostoru k tomu, aby uplatnily své schopnosti v oblasti tvůrčí a v oblasti fantazie. Mám také pocit, že děti nejsou při výuce cizího jazyka vedeny k samostatnosti.

i. Role dětí:

Vyučování sledovalo 7 dětí ve věku pěti až šesti let. Skupina je poměrně homogenní, i když je patrné, že některé děti mají větší cit pro jazyk i více rozvinutý fonematický sluch. To však obvykle nepůsobilo rušivě. Rozvinutější děti pomáhaly v orientaci ostatním. Ve třídě panovala příznivá atmosféra. Děti se odvažovaly samostatně vyslovovat nové tvary a to i v tom případě, že byla na počátku tato slova pro jejich mluvní orgány poměrně složitá. Jenom na okraj

bych chtěla zmínit, že se ve skupině nacházelo poměrně vysoké procento dětí s výraznou vadou řeči. Právě tyto děti měly obvykle větší potíže se zvládnutím nové slovní zásoby. Tato skutečnost je však od výuky cizího jazyka neodradila a ani se mi nezdálo, že by tyto děti prožívaly větší nejistotu.

j. Zájem o výuku:

Výuka probíhala poměrně dlouhou, a přesto se děti dokázaly velmi dobře soustředit. Bylo možné na nich vysledovat, že je činnosti zajímají a baví. Žádné z dětí neprojevilo v průběhu výuky potřebu výuku opustit. Naopak. Nejednou se stalo, že se ke skupině na kratší čas připojilo některé z mladších dětí, což nepůsobilo rušivě ani ve chvíli, kdy odcházelo.

V případě, že děti začínaly vykazovat počáteční známky únavy, učitelka situaci dobře zhodnotila a nabídla jinou činnost v rámci daného tematického celku. Děti dokázaly výuku se zájmem sledovat až do konce. Je ale třeba zmínit, že nároky na jejich pozornost snižovalo velmi časté přecházení z angličtiny ke konverzaci v českém jazyce. Tato konverzace nesla podobné znaky, jako ta, se kterou se děti setkávají při každodenní řízené činnosti. Přesto je možné konstatovat, že děti při výuce získávají pozitivní vztah k odlišné jazykové struktuře.

k. Aktivní účast dětí na výuce:

Výuka vykazuje drobné nedostatky. Děti se aktivně účastní pozorování obrázků, rozhovoru v mateřském jazyce a nácviu nových slov či nových gramatických forem. Nejvýraznější aktivitu dětí můžeme pozorovat v poslední části hodiny, kdy se děti mohou samostatně projevit skrze nabídnutou hru. Také v této části výuky bylo možné sledovat na tvářích dětí vedle výrazu soustředění i výraz radosti, nadšení a spokojenosti.

l. Míra zatížení:

Domnívám se, že míra zatížení odpovídá biologickému věku a možnostem dětí v předškolním věku. Výuka je poměrně dlouhá, ale soustředění na angličtinu není přehnaně náročné. Jednotlivé činnosti se v průběhu výuky rychle střídají, čímž vzniká prostor, aby si děti mohly odpočinout při jiném typu aktivity.

3.2.2. MŠ – Dubné

I. Demografické podmínky dané MŠ a důvody, které vedou MŠ k tomu, aby dětem výuku cizího jazyka zprostředkovala:

Také MŠ v Dubném se nachází v malé vesničce. Charakter této vesničky je však poměrně odlišný od Dasnýho, neboť velkou část jejich obyvatel tvoří lidé, kteří dojíždějí za prací do nedalekých Českých Budějovic. Tato MŠ je větší. Její součástí jsou tři třídy, které jsou rozdělené podle věku dětí na homogenní třídy. Nejedná se o samostatnou instituci. MŠ je přičleněna k místní ZŠ. Tato skutečnost může představovat určitou výhodu nejen v oblasti vzájemné spolupráce a návaznosti jednotlivých výukových programů, ale především v oblasti výuky cizích jazyků. Lze předpokládat, že ZŠ disponuje větším počtem učitelů schopných vyučovat cizí jazyk, než je tomu v případě MŠ. Tato skutečnost se na místě potvrdila. Výuku cizího jazyka v MŠ skutečně zajišťuje učitelka ze ZŠ. Prostředí v této MŠ mnohem více připomíná „klasickou školku“ městského typu. Jednotlivé třídy jsou od sebe výrazněji oddělené. Děti mají mnohem méně možností učit se od sebe napříč věkovými odlišnostmi.

II. Kritéria zachycující edukační proces:

a. Metody a formy výuky:

Při prvním pohledu na metody a formy zvolené učitelkou v MŠ v Dubném se mi zdálo, že tyto metody velmi nápadně připomínají postupy známé z výuky na ZŠ. Učitelka upřednostňuje klidové činnosti probíhající u stolečků před činnostmi aktivnějšími, kdy se děti mohou projevit skrze pohybové aktivity. Převážná část hodiny je v režii učitelky. Vychází z jedné učebnice – „Happy house I.“ od S. Maidment a L. Roberts. Domnívám se, že není nutné popisovat metody a formy práce, které tato snadno dostupná publikace nabízí. Vyučující při hodině důsledně dodržuje všechny činnosti, které zmíněná učebnice nabízí.

Poměrně velkou část výuky představuje prezentace nové látky. Probíhá frontální metodou, jež je pro děti v předškolním věku poměrně neatraktivní. Učitelka dětem nabízí angličtinu skrze písničky nahrané na kazetě. Poslech kazety a nácvik písničky tvoří nedílnou, dětmi velmi oblíbenou součást vyučovací hodiny. Prostřednictvím písničky si děti mohou uvědomit, proč se učily nové slovní zásobě. K procvičování slovní zásoby učitelka využívá pracovní listy, které také zmíněná učebnice nabízí. Vede děti svými instrukcemi, pronesenými nejprve v angličtině a následně v češtině, k dokreslování obrázku. Při této činnosti si děti mohou prostřednictvím vlastní aktivity uvědomit, čemu se v hodině učily. Aktivita vykazuje určité prvky obtížnosti. Pro některé děti je dokreslování natolik náročné, že se činnosti snaží vyhnout. Jiné děti z ní mají přinejmenším obavy. K opakování látky z minulé hodiny se učitelka vrací prostřednictvím připomenutí si naučených písniček. Děti tyto písničky doplňují pohybovými aktivitami.

b. Didaktické materiály využívané při výuce:

Učitelka pracuje s jedním materiálem – s učebnicí „Happy House“ od S. Maidment a od L. Roberts. Učebnice obsahuje obrázky s klíčovými slovy, jež se objevují v písni. Využívá kazetový přehrávač s nahrávkami jednoduchých, melodických, dětských písni. Kazeta je součástí zmíněné učebnice. Při výuce využívá k procvičení také pracovní listy, které jí učebnice nabízí. S jinými materiály, které by si vytvořila sama učitelka nebo které by vytvořila spolu s dětmi, jsem se nesetkala.

c. Nabízené činnosti:

Nejen didaktické materiály vycházejí ze zvolené publikace, ale také činnosti, které učitelka dětem nabízí. Nejoblíbenější a nejvýraznější aktivitou je zpěv písni, který je doplněn o jednoduché pohybové aktivity. Druhou výraznou činností je vybarvování a dokreslování obrázku na základě slyšených instrukcí. Tato aktivita je náročná na čas i na výtvarné schopnosti dětí. Pro některé zdatnější kreslíře je tato činnost lákavá, avšak častěji lze pozorovat výrazné známky rozpačitosti. Poslední činnost je spojená s výukou nové slovní zásoby. Děti při ní opakují názvy zvířat a očima sledují obrázky těchto zvířat.

d. Podmínky, ve kterých dochází k výuce:

Ani tato MŠ nedisponuje místem, které by bylo předurčeno k výuce cizího jazyka. Děti, které navštěvují výuku angličtiny, se sesednou okolo 3 stolečků v jídelním prostoru ve třídě. Ostatní děti odcházejí do jiné třídy se svou kmenovou učitelkou. Nesetkáváme se zde ani s žádným koutkem, kde by si děti mohly připomínat, o čem si v angličtině povídaly. Výuku navštěvuje 15 dětí ve věku pěti a šesti let. Tyto děti navštěvují stejnou třídu a jsou na sebe vzájemně zvyklé. Přestože je třída, ve které je cizí jazyk vyučován, poměrně prostorná, větší část výuky se odehrává u stolečků.

e. Poměr a způsob využívání mateřského a cílového jazyka:

Při výuce převládá český komunikační systém. S angličtinou se děti setkávají při prezentaci nové slovní zásoby. Při některých činnostech učitelka dětem předkládá instrukce v cizím jazyce a následně je doplní o popis aktivity v jazyce mateřském. S angličtinou v nejpřirozenější podobě se pak setkávají při nácviku nové písničky spojené s tématem hodina a při opakování probrané látky, které se uskutečňuje také skrze zpěv písni. Zmíněné písničky jsou nazpívané rodilým mluvčím.

f. Struktura hodiny:

Hodinu zahajuje procvičením číselné řady, kdy děti vede k tomu, aby se vzájemně spočítaly. Poté dětem rozdá pracovní list, který dětem umožní procvičit si látku příslušné lekce. Děti si mají pracovní listy podepsat. Povel slyší i v angličtině. V následujících okamžicích dětem prezentuje novou slovní zásobu prostřednictvím obrázků. Děti napodobují výslovnost nové slovní zásoby a mají možnost si ji propojit s vystavenými obrázky. V těchto okamžicích však děti věnují svou pozornost z velké části pastelkám ležícím na stole. Nácvik nové slovní zásoby velmi brzy vystřídají otázky, při nichž si učitelka ověřuje, zda si děti zapamatovaly

názvy jednotlivých zvířat z obrázků. Učitelka klade otázky v cílovém jazyce. Děti tedy mohou slyšet cizí jazyk v jeho smysluplném celku. („What's this?“ What colour is this animal?“).

Uvedené jednoduché pokusy o rozhovor vystřídá seznamování dětí se zvuky, které vydávají jednotlivá zvířata – tedy rozšiřující prezentace nové látky. Nastupuje opětovný proces fixace, který je korunovaný praktickým využitím nabytých vědomostí. Učitelka dětem pouští píseň z kazety. Když je píseň nacvičená, nastává čas opakování minulé látky formou písni. V tomto okamžiku se děti přesunou na koberec, aby mohly známé písně obohatit i o pohyby znázorňující obsah písni. V závěrečné části hodiny se vyučující vrací k pracovním listům. Vysvětluje dětem, jaký úkol se před nimi nachází. Vysvětlování probíhá v češtině. Jednotlivé dílčí instrukce dětem zadává v angličtině. Vyučování probíhá jednou týdně. Délka vyučovací lekce trvá 45 minut.

g. Volba slovní zásoby, témat, gramatických jevů:

Slovní zásoba, výběr témat i výběr gramatických jevů je dán uspořádáním výukového materiálu, který učitelka zvolila. Nedochází k žádnému doplňování, rozšiřování či obohacování.

h. Role učitelky:

Děti vyučuje učitelka ze ZŠ. Její přístup k dětem je ovlivněn její prací se staršími dětmi. Očekává od dětí návyky odpovídající výuce v ZŠ. Není si vždy vědomá věkových specifik dětí předškolního věku. Její působení vychází z frontálního způsobu výuky. Dětem nechává poměrně malý prostor k vlastní aktivitě. Výuka děti vede většinou k pasivitě. K propojení teoretických znalostí s praxí sice dochází, ale jen velmi okrajově.

i. Role dětí:

Výuku navštěvuje 15 dětí ve věku pěti až šesti let. Jedná se o poměrně početnou skupinu, kde existují značné potíže s individuálním přístupem a s ověřováním, zda děti zvládly novou látku. Skupina je homogenní. Děti si v tomto složení hrají a pracují během celého dopoledne, kdy je tato skupina rozšířena o další vrstevníky.

j. Zájem o výuku:

Před začátkem výuky nebylo možné vysledovat na tvářích dětí téměř žádné známky, jež by napovídaly, že se děti na výuku těší nebo že o ni nemají přílišný zájem. Žádné změny nenastaly ani ve chvíli, kdy se objevila učitelka. Zdálo se, že děti očekávají další z běžných aktivit. Výuka se odehrává odpoledně v čase po obědě, což má jistě významný vliv na útlum až únavu, kterou bylo možné vyčíst z nejedné dětské tváře. Zájem dětí se v průběhu hodiny proměňoval a byl závislý na typu aktivity. Pracovaly-li děti frontální formou u stolečků, jejich nezájem byl nepřehlédnutelný. Místo prezentace nové látky věnovaly svou pozornost pastelkám v krabici uprostřed stolků. Situace se nápadně změnila, když bylo dětem umožněno, aby se přesunuly na koberec. Zde mohly využít své pohybové schopnosti při zpěvu písni dle nahrávky. Ve chvíli, kdy opětovně usedaly ke stolkům, aby se věnovaly pracovním listům, jejich zájem a pozornost velmi rychle ochabovala. Na tvářích mnohých dětí bylo možné zcela zřetelně pozorovat nejistotu či neochotu ke zvolené činnosti.

k. Aktivní účast na výuce:

Děti v MŠ v Dubném mají poměrně málo prostoru, ve kterém se mohou aktivně spolupodílet na poznávání a využívání cizího jazyka. Větší část výuky sedí u stolečku a přihlížejí tomu, co jim učitelka představuje. Učitelka využívá výrazné obrázky, ale děti s nimi nemohou ani manipulovat ani se jich nějak dotýkat. Výraznou formou aktivity je zpěv obohacený o pohyby. A v poslední části vyučování také výtvarná aktivita, která navazuje na úkol zadaný pracovním listem.

l. Míra zatížení:

Vyučování trvá poměrně dlouhou dobu (45 minut). Únavu dětí umocňuje i nevhodná doba zvolená pro výuku a ne příliš časté střídání jednotlivých aktivit (pohybových s klidovými).

V této MŠ bylo dobře patrné, že se děti s nadměrným zatížením dokážou samostatně vypořádat. Když jsou přetíženy, zaměří svou pozornost jiným směrem. Zabývají se jinou aktivitou. Tento stav však, podle mého názoru, může vést ke špatným návykům, jichž se děti budou později obtížně zbavovat. Vyučování tohoto typu je vede k tomu, že z výuky mohou kdykoli vystoupit a věnovat se své činnosti. Svůj postoj však výrazně nedemonstrují (např. odchodem), takže se výuky zdánlivě účastní. Jejich vnímání se však orientuje jinak.

3.2.3. MŠ - Týn nad Vltavou

I. Demografické podmínky dané MŠ a důvody, které vedou MŠ k tomu, aby dětem výuku cizího jazyka zprostředkovala:

Třetí MŠ se nachází ve středně velkém městě (okolo 7 000 obyvatel). V tomto městě existují ještě další dvě MŠ, ve kterých je výuka realizovaná podobným způsobem. Toto město vykazuje specifické znaky, neboť zde našlo své domovy mnoho rodin, jejichž příslušníci pracují na elektrárně v Temelíně. Tato situace vede k tomu, že si mnozí obyvatelé Týna nad Vltavou uvědomují, že je potřebné, aby se dětem dostalo adekvátní vzdělání. Proto se setkáváme s větším tlakem ze strany rodičů na kvalitní vzdělávání, a to i v oblasti cizích jazyků.

Výuka probíhá v každém zařízení samostatně. Do zařízení dochází externí pracovníce – soukromá učitelka cizích jazyků. Výuka probíhá jednou týdně a trvá 60 minut. K vzdělávání jsou přizvány především děti předškolního věku. Jisté obtíže souvisí s návazností výuky. Dosud neexistuje uspokojivá spolupráce s místními ZŠ. Proto děti obvykle ve výuce cizího jazyka pokračují v následných kurzech téže lektorky. Od třetí třídy se pak začínají učit jinému jazyku, neboť nemají možnost pokračovat ve výuce angličtiny jinak než od začátku ve skupině s dětmi, které se dosud s angličtinou nesetkaly.

II. Kritéria zachycující edukační proces:

a. Metody a formy výuky:

Paní učitelka vychází z dobré znalosti potřeb dětí předškolního věku. Je si vědomá, že děti potřebují aktivity střídat. Větší část výuky se odehrává ve skupinové formě, nikoliv okolo stolečků, ale na koberci. Při její práci se setkáváme se střídáním pohybových i klidových aktivit. Děti se do výuky zapojují různorodými činnostmi. Také prezentace nové látky probíhá formou, která je pro děti atraktivní (vysvětlování propojuje s praktickým využíváním nabytých zkušeností). Učitelka spojuje známé aktivity s nově představovanými. Při procvičování určitého jevu využívá znalostí, které si už děti v předchozích lekcích osvojily. Zvolené činnosti obvykle sledují několik edukačních cílů, které jsou nenásilně propojeny.

b. Didaktické materiály využívané při výuce:

Učitelka v Týně pracuje se stejnou publikací jako vyučující z Dubného – tedy s „Happy house“. Tato publikace je však jen jakýmsi odrazovým můstkem. Děti dostávají učebnici, kterou lektorka sestavila na základě svých zkušeností s výukou cizího jazyka u předškolních dětí. Na sestaveném materiálu je vidět, že se seznámila s mnohými publikacemi, ze kterých si vybírala nejen vhodná témata a slovní zásobu, ale řadu rozmanitých aktivit. Aby mohla děti aktivně zapojit, disponuje velkým množstvím pomůcek, které si sama vyrobila. Obvykle se jedná o obrázkové materiály, na kterých si děti procvičují slovní zásobu či představované tematické a gramatické jevy. Aktivity dětí obohacuje o práci s kazetovým přehrávačem, jehož prostřednictvím rozvíjí u dětí fonemický sluch, vnímání cizího komunikačního systému ve smyslných celcích, apod.

c. Nabízené činnosti:

Činnosti, které dětem učitelka nabízí, jsou velmi různorodé. Předkládá jim známé situace, při kterých se děti učí a fixují si potřebné fráze využitelné v praktickém životě (pozdravy, poděkování, určování počtu, rozlišování podle charakteristických znaků, popisování, ...). Pracuje s vyrobenými materiály, čímž dětem nabízí manipulační činnosti, při kterých si děti mnohem trvaleji a přirozeněji fixují nové vědomosti. Přichází s činnostmi, které se soustřeďují na smyslové vnímání. Uvedme např. rozvíjení sluchu, které spojuje

s procvičováním slovní zásoby. Děti slyší nahrávku různých zvuků dopravních prostředků a mají hádat, o jaký typ dopravního prostředku se jedná. K rozvíjení hmatu dochází například tak, že dětem nabízí pytlík s tematicky zacílenými věcmi (hračky, oblečení,...). Děti si vybírají jednu z věcí a snaží se ji nejprve poznat a následně pojmenovat, k čemuž využívají cílový jazyk. Při výuce se objevují aktivity, které rozvíjejí také tvořivé schopnosti dětí. Uvedme alespoň jeden z mnoha příkladů. Učitelka před děti položí pracovní list a nechá je uvažovat o tom, co všechno je možné s ním udělat. Při hodině je možné spatřit i takové aktivity, které vedou k rozvíjení fantazie. Děti mohou dotvářet předkreslené obrázky. Učitelka je vede svými instrukcemi, ale nechává dětem dostatečný prostor pro jejich vlastní fantazii a tvořivost.

d. Podmínky, ve kterých dochází k výuce:

Výuka se odehrává v prostorách MŠ. Některé z MŠ disponují specifickým prostorem, odlišným od běžné třídy. Pak si děti zcela jasně uvědomují, že se jedná o jiný typ výuky. Tyto možnosti ale nejsou ve všech MŠ v Týně nad Vltavou. Výuka většinou probíhá v odpoledních hodinách (hned po obědě). Výjimku představuje skupina nejmladších dětí, která se schází v dopoledních hodinách. Děti jsou dělené do skupin podle věku. V některých skupinách dochází ke spojování dětí z různých tříd v rámci jedné MŠ. Skupiny jsou poměrně početné. Obvykle je tvoří 12 – 16 dětí. Tato situace však nepřestavuje pro vyučující problém. Měla jsem možnost vidět její výuku, kdy došlo ke spojení dvou skupin. I v tak velké skupině dokázala udržet zájem a pozornost dětí. Dokázala si vytvořit prostor i pro to, aby si ověřila, že každé dítě situacím rozumí a potřebnou informaci dokáže uspokojivým způsobem vyjádřit.

e. Poměr a způsob využívání mateřského a cílového jazyka:

Také po návštěvě ve třetí MŠ musím konstatovat, že výuka probíhá převážně v českém jazyce. V mateřském jazyce dochází k vysvětlování nové látky i k vysvětlování pravidel a průběhu jednotlivých činností. S anglickým jazykem se děti setkávají ve chvíli, kdy jsou formou jednoduchých povelů vedeny k vykonání zvolené aktivity. K jednotlivým tématům učitelka zařazuje delší, smysluplné celky – básničky, písničky, říkadla, apod. Tyto celky jim prezentuje učitelka, ale slyší je také prostřednictvím nahrávky rodilým mluvčím. Hodinu zahajuje a ukončuje pozdrav, který je také v anglickém jazyce.

f. Struktura hodiny:

Vyučování zahajují na koberci v kruhu. Na úvod se s učitelkou pozdraví v cizím jazyce. Poté přecházejí z jedné aktivity do druhé. Nenásilným, velmi přirozeným způsobem dochází k procvičování známého (barvy, počítání, slovní zásoba). Zafixované učivo učitelka mírně rozšiřuje a obohacuje o nové prvky. Především ale dochází k propojování jednotlivých znalostí. Činnosti dětí vedou k tomu, aby si mohly uvědomit a samostatně vyzkoušet, k čemu lze prakticky využít to, čemu se v cizím jazyce naučil. I pro dospělého pozorovatele je poměrně složité odlišit nové vědomosti od těch, které už jsou známější, neboť dítě má možnost reagovat i jinak než slovním projevem, prostřednictvím vizuálních pomůcek. Tento typ reakce je pro něj přirozený a není pro něj složité se zapojit ani v případě, kdy před něj učitelka předloží nové, dosud neznámé úkoly.

Ve druhé části se děti přesunují ke stolečkům. Zde si rozvíjejí a procvičují další vědomosti odlišnou formou. Soustředují se zde na poslech a rozvoj výslovnosti či fonemického sluchu. Využívají pracovní listy, aby si své znalosti mohly posílit také prostřednictvím fantazie, tvořivosti a dalších výtvarných projevů. Musím konstatovat, že ani v této situaci nebyl úkol z pracovního listu pro děti zcela snadný (dopočítávat a dokreslovat zvolené předměty). Některé děti vyjadřovaly svou nejistotu, avšak učitelka na jejich slova okamžitě reagovala a dokázala je vést tak, aby nabízenou činnost nejen samostatně zvládly, ale aby v ní také našly zalíbení. V následující části se děti opět přesouvaly na koberec, kde nacvičovaly novou píseň. Jisté uvolnění jim umožnilo opakování již dobře známých říkadel a písní.

g. Volba slovní zásoby, témat, gramatických jevů:

Učitelka vychází ze známých situací, které děti zajímají a obklopují. Věnuje se nejprve samotné osobě dítěte. Nacvičuje s dětmi otázky a písně týkající se jména dítěte a pojmenování dalších členů rodiny. Dále se děti věnují tomu, aby dokázaly postupně pojmenovávat věci ve svém okolí, předměty, které jsou jim dobře známe a které považují ve svém životě za důležité (např. části těla, potraviny, zvířata – domácí i cizokrajná, hračky, školní předměty, apod). Aby mohly věci lépe popisovat, věnují dostatek času výuce barev a určování počtu. Seznamují se také s nejdůležitějšími konverzačními celky („Give me....., please.“, „Here you are.“, „What’s your name?“, „How many...?“ apod). Nácviku gramatiky se učitelka nevěnuje odděleně, ale přirozenou formou vede děti, aby si některé jevy formou nápodoby a opakování / drilu osvojovaly.

h. Role učitelky:

Jedná se o externí pracovníci, která nebyla vzdělávaná pro práci s dětmi předškolního věku. Její pedagogické vzdělání pro výuku na ZŠ a její osobní zkušenosti s vlastními malými dětmi i s dětmi v MŠ ji umožňují, že dokáže děti zaujmout a že dokáže udržet jejich pozornost po celou dobu výuky, a to i přesto že se cíleně nepřipravovala ani na výuku cizího jazyka. Její zájem o danou problematiku je tak výrazný, že ji vede k tomu, aby si postupně získávala nové a nové podněty, materiály a zkušenosti. Díky svému osobnímu zaujetí pro danou věc dokáže děti upoutat a může jim nabídnout širokou škálu činnosti, skrze které se děti s velkým zaujetím cizímu jazyku věnují. Učitelka v hodinách vystupuje v roli pomocníka, rádce či zkušenějšího partnera. Je si vědoma toho, že je třeba dětem nabídnout dostatečný prostor k tomu, aby mohly samostatně s jazykem experimentovat a aby se ho učily vnímat v souvislosti běžného života.

i. Role dětí:

Děti jsou rozdělovány do skupin přibližně po 12 -15. Obvykle se jedná o věkově homogenní skupiny, ve kterých se děti dobře znají a neměly by před sebou mít strach. Výjimkou je MŠ Hlinecká. Zde je třeba vytvářet smíšené skupiny z několika tříd, proto zde lze v počátečních měsících pozorovat jisté rozpaky dětí. Učitelka je však dokáže poměrně rychle eliminovat využíváním vhodně zvolené loutky, maňásků či jiných plyšových hraček. V tomto případě není na překážku ani uvedený počet dětí. Učitelka dokáže dětem nabídnout dostatek zajímavých činností a umí pracovat s vlastní autoritou, která vychází ze vstřícnosti a následné důslednosti.

j. Zájem o výuku:

Děti se na výuku nejen těší, ale také se na ni s pomocí svých rodičů připravují. Zájem o výuku je možné doložit vysokým procentem dětí, které ve výuce cizího jazyka pokračují i v následujícím roce. A to i v případě, že musejí za lektorkou docházet. V každém roce se přihlašuje stále více dětí, neboť jsou s výukou spokojené nejen děti, ale i jejich rodiče. I při vyučování můžeme pozorovat vysoké procento zaujetí. Děti se velmi ochotně zapojují do nabízených činností. Jsou ale také ochotné trpělivě sledovat, jak se s danou aktivitou vypořádají jejich kamarádi. Přitažlivost výuky vychází z pestrého střídání aktivit, které jsou vzájemně smysluplně propojené. Přestože výuka trvá 60 minut, dokážou děti celý tento čas využít k aktivitám věnujícím se seznamování s cizím jazykem.

k. Aktivní účast na výuce:

Děti mají v průběhu celého vyučování mnoho příležitostí se aktivním způsobem zapojovat do výuky cizího jazyka. Výuka je totiž koncipovaná tak, že lze jazyk učit nejen frontální metodou, ale také formou pestrých aktivit, při nichž si děti mohou nové vědomosti osobně vyzkoušet a takřikajíc „osahat“. Okamžiky, kdy se děti stávají pasivními posluchači výkladu učitelky, se objevují v hodině zcela výjimečně.

1. Míra zatížení:

Na tomto místě je třeba připustit, že šedesátiminutová řízená činnost soustředující se na výuku cizího jazyka, je pro děti poměrně náročná. Vzhledem k tomu, že si v tomto případě rodiče výuku hradí, nabízí učitelka jako minimální dobu trvání výuky 60 minut. Situace v MŠ a spolupráce s externí zaměstnankyní však dosud neumožňuje, aby vyučování angličtiny mohlo probíhat dvakrát týdně po dobu 30 minut, což by bylo pro děti příjemnější i smysluplnější.

3.3. Srovnávání

3.3.1. Srovnání jednotlivých MŠ

Ve všech třech MŠ můžeme zjistit, že k výuce cizího jazyka byly MŠ zájmem rodičů „donuceny“. Na všech místech se vyučující více či méně intenzivně zmiňují o určitých potížích s volbou ideální podoby výuky a s hledáním vhodných výukových materiálů. Domnívám se, že i z těchto tří zařízení je patrné, jak málo a nesystematicky se dosud odborníci věnují problematice výuky dětí v předškolním věku. Je zcela zřejmé, že ze strany rodičů existuje veliký tlak na to, aby se jejich potomci mohli v uvedené oblasti vzdělávat co nejdříve. V české odborné veřejnosti však dosud nepanuje jednoznačný postoj k otázkám vycházejícím z úvah, zda je možné, a pokud ano, tak jakou formou, je možné děti v předškolním věku v oblasti cizího jazyka vzdělávat. Setkáváme se sice s některými publikacemi, které nabízejí určité nápady, jak hravou formou děti seznamovat především s vybranou slovní zásobou. Existují tematicky zaměřená pexesa, obrázkové slovníky v rozmanitých podobách a některé typy knih, které nabízejí jednoduché texty, obvykle pohádek, v obou jazycích. Ojedinele se můžeme setkat také s kazetami, na nichž jsou nahrané písničky v angličtině přiměřené věku dětí. Za zmínku stojí anglická verze časopisu Sluníčko. Ta však nabízí poměrně mnoho činností dětem, které již dokážou číst a psát. Na základě těchto zkušeností se domnívám, že většina pedagogů je touto situací donucená si vytvořit vlastní systém a vlastní pomůcky. To nemusí být v počáteční fázi negativní, i když tento přístup vyžaduje větší nároky na čas a na tvořivost i zkušenosti učitelky. Problémy se však objevují ve chvíli, kdy dítě přechází z předškolního zařízení do ZŠ. Zde obvykle dochází k opakování toho, co již děti znají. Tato zkušenost dětí, které se již s angličtinou setkaly, vede k pasivnímu přístupu. Nepotřebují se nic učit, všechno již slyšely. Ve chvíli, kdy se objeví nové informace, nejsou často připravené aktivně se podílet na jejich fixaci.

Z předchozího odstavce je zcela patrné, že na podobu výuky má rozhodující vliv osobnost učitelky. Ona rozhoduje o tom, jak se děti poprvé ve svém životě setkají s cizím komunikačním systémem. Volí vhodnou metodu. Vybírá případné učebnice. Přípravuje potřebný didaktický materiál. Rozhodující je také to, s jakým zájmem se ujímá výuky jazyka (donucení zaměstnavatelem, vlastní iniciativa, nejvíce „zkušená“ osoba v dané oblasti, apod.). Zde se projevují největší rozdíly v přístupu učitelek. Některá učitelka zvolí jeden dostupný materiál, kterého se přísně drží. Jiná učitelka stejný materiál obohacuje a doplňuje o další činnosti a propojuje jej s praktickou upotřebitelností. Další učitelka vychází z činností, které jsou dětem známy z běžného života v MŠ. Je třeba si uvědomit, jaký rozdíl s sebou nese výuka vedená učitelkou, jež je zvyklá pracovat s dětmi v MŠ, na ZŠ, popřípadě externistka. Všechny tři se musí utkat se zcela odlišným problémem. *Učitelka v MŠ* má většinou problémy se svými znalostmi v oblasti cizího jazyka. Často se potýká s vlastní nejistotou. Obvykle má výrazné problémy, když potřebuje děti instruovat či bezprostředně reagovat v cizím jazyce. Její výhodou je znalost dětí, prostředí i vhodných metod přiměřených pro předškolní věk. *Učitelka z vyššího stupně vzdělávání* má více odborných znalostí z oblasti cizího jazyka, neboť jej obvykle učí také na zmíněném vyšším stupni. Její výuka je ale často poznamenána tím, že častěji pracuje s dětmi na ZŠ, které jsou zvyklé na frontální výuku. Dokážou se lépe a delší dobu soustředit. Nepotřebují tolik aktivit a tak časté střídání různých činností. Zdánlivě nejsložitější situaci musí řešit *externí pracovníci*, kteří se ve školním prostředí pohybují pouze při výuce cizího jazyka a kteří jsou uvyklí pracovat ve speciálních prostorách a mnohdy s jiným typem klientů. Na počátku se musejí vyrovnávat se specifiky, jež se vážou k práci s dětmi předškolního věku. Tyto obtíže však nemusí přetrvávat dlouho. Při dlouhodobější spolupráci externista dokáže

porozumět prostředí, do kterého vstupuje, i dětem, které bude vyučovat. Nespornou výhodou těchto pracovníků je výrazná odborná znalost problematiky spojená s výukou cizích jazyků, výrazně větší znalost užitečných výukových materiálů a v neposlední řadě schopnost reakce v cizím jazyce. Obvykle právě externista dokáže dětem zprostředkovat cizí jazyk v největší možné míře a v nejvyšší kvalitě.

Při srovnávání si pozornost zaslouží také cíle, jež si jednotliví vyučující stanovují. Cílem učitelky v MŠ je častěji pomalé seznamování dítěte se skutečností, že *čeština není jediný komunikační systém na světě*. Anglické znalosti nejsou tím nejdůležitějším, co si má dítě z „výuky“ odnést. Důležité je u dítěte vytvořit *pozitivní vztah* k nové, dosud neprobádané skutečnosti a probudit v něm zájem o cizí komunikační systém. Znalosti jsou často vedlejším produktem ŘČ. Učitelé, kteří jsou zaměřeni na specializaci v daném oboru, nabízejí mnohem více forem, které dítěti zprostředkovávají *ukládání vědomostí z daného oboru*. Vědomosti samozřejmě musí odpovídat možnostem a schopnostem všech přihlášených dětí.

Volba metod a forem je závislá na osobnosti učitelky. Zde se odrážejí zkušenosti vyučujících s činnostmi, jež děti baví. Výrazným způsobem se ve zmíněné oblasti odráží tvořivost učitelky. Ve všech případech jsou si pedagogové vědomi skutečnosti, že je dětem třeba nabízet pestrou paletu aktivit, které se musejí střídat. Ve všech navštívených zařízeních užívají vyučující aktivity, které se soustřeďují na různé oblasti vnímání dítěte. Zapojují do výuky smyslové vnímání, praktické upevňování nabytých vědomostí. Využívají fantazie a tvořivosti dětí.

Podmínky jsou na všech sledovaných zařízeních taktéž podobné. Děti se obvykle pohybují ve stejném, dobře známém prostoru. Učitelky se pokoušejí vytvářet bezpečné prostředí. Děti nestresují častým samostatným opakováním jednotlivých slovíček. Využívají podmínky, které jim nabízí dané předškolní zařízení, ať se jedná o možnosti využití stolků či prostoru na kobereci v herně. Někteří využívají také hračky a předměty, popř. výrobky, které děti velmi dobře z tohoto prostředí znají. S určitými rozdíly se setkáváme ve chvíli, kdy začneme porovnávat délku a frekvenci výuky. Nejčastěji se děti s angličtinou setkávají 1x týdně po dobu 30 – 60 minut. Určitý významný rozdíl spatřujeme v MŠ, kde výuku zajišťuje učitelka předškolního zařízení. Zde výuka neprobíhá v odpoledních hodinách, ale dopoledne. Je zařazovaná podle potřeb dětí a její frekvence je zdvojnásobena.

K výuce jsou obvykle přizvány děti ve věku pěti až šesti let. Motivace je ve všech případech obdobná. Nejčastějším motivem je zájem rodičů o to, aby jejich děti něco nezanedbaly a až ve druhé řadě zájem dětí. Tato skutečnost většinou není na překážku, protože jsou děti v předškolním věku velmi zvědavé a mají zájem o nové zkušenosti. Pokud dojde ke zjištění, že u některého z dětí je zařazení do této aktivity předčasné, což se stává zřídka, obvykle u nejmladších dětí ve skupině, je možné dítěti nabídnout, aby se k výuce cizího jazyka přihlásilo až v následujícím školním roce.

Ve všech navštívených MŠ jsem byla překvapená, že při ŘČ převládá český komunikační systém. Většina činností probíhá v mateřském jazyce. Téměř všechny instrukce děti slyší také v češtině. V některých případech je připojena instrukce i v angličtině, ale nestává se to pravidelně. S cizím jazykem se děti setkávají především ve chvíli, kdy dochází k seznamování se a k upevňování slovní zásoby. Nejvýrazněji cizí jazyk vnímají děti prostřednictvím nahrávek písní.

Struktura hodiny je podobná a je závislá na potřebách a představách dané paní učitelky. Ve všech zařízeních se střídají frontální, klidové, výtvarné a pohybové činnosti. Určité rozdíly lze pozorovat v pestrosti a ve frekvenci střídání jednotlivých aktivit.

Rozdíly můžeme nacházet při volbě témat a při výběru slovní zásoby. Všechny vyučující jsou si však vědomy, že se musí volit slovní zásobu a témata z oblastí, které děti dobře znají v domácím jazykovém systému a které děti zajímají a jsou pro ně dostatečně důležité (vlastní osoba, hračky, témata spojená s jejich zájmy a potřebami, apod.). Určitá nejasnost se objevuje v oblasti vztahu jednotlivých vyučujících k výuce gramatiky. Ve všech případech bylo možné sledovat, že se dětem nabízí seznamování se s gramatickými jevy (množné číslo, větná skladba, apod.). Dochází k tomu jen velmi opatrně a obvykle přirozenou cestou. Žádná z učitelky nemá vyčleněnou část hodiny, kdy by se soustředěně věnovala vysvětlování gramatiky.

Některé z nich se pokoušení využívat známé slovní zásoby, písni či jednoduchých rozhovorů, aby si na nich děti fixovaly určité gramatické formy.

Ve všech navštívených zařízeních jsou skupiny dětí poměrně početné a obvykle se zájem stále zvyšuje. Nikde nejsou děti k ŘČ spojené s výukou cizího jazyka nuceny. Obvykle mají o tuto činnost děti zájem nebo jsou zvyklé, že se jí účastní.

3.3.2. Srovnání teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi

Největším překvapením bylo, když jsem slyšela, jak málo prostoru je v českých MŠ při výuce věnováno cizímu jazyku. Podle teorie z přečtených knih jsem se domnívala, že výuka, jednotlivé činnosti a aktivity probíhají především v cizím jazyce. Mateřský jazyk se užívá až ve chvíli, kdy je nemožné dohovorit se s dětmi a zajistit jednoznačné pochopení u dětí. Převážná část výuky v zařízeních, které jsem viděla, se odehrává v češtině. Učitelka děti v češtině instruuje, zadává jim úkoly, popisuje činnosti. Angličtina se stává okrajovým jevem a využívá se především ve formě osamocených slov. Jen občas jsou děti vedeny k tomu, aby se pokoušely propojovat jednotlivá slova do sousloví či delších celků. Nesetkala jsem se s tím, že by se děti učily delším logicky propojeným celkům. Výjimkou byly písničky. V hodinách jsem neslyšela, že by děti mezi sebou nebo prostřednictvím plyšových hraček hovořily a napodobovaly jednoduché, prakticky upotřebitelné rozhovory na zvolené téma. Slovní zásoba tedy obvykle zůstala prakticky nevyužitá. Děti se ji neučí propojovat s běžným životem.

Další výrazná odlišnost při porovnávání teorie s praxí v českých zařízeních se týkala problematiky spojené s otázkou toho, co se děti učí. Zdá se mi, že takřka jediným výstupem dotýkající se cizího jazyka, je znalost několika slovíček v různých tematických oblastech. Musím přiznat, že způsoby, jak se děti slovíčkům učí, obvykle nejsou pro děti nezajímavé. Jsou propojené s konkrétními zkušenostmi nebo předměty. Děti však po výuce netuší, proč se mají naučit vyslovovat izolovaná slova. Je vidět, že jsou rády, když zaslechnou známé slovo, ale obvykle si ho nedokážou přiřadit nikam jinam než ke skutečnosti, že to slyšely v MŠ. Z knih, které jsem studovala, jsem nabyla dojmu, že je možné děti přirozenou cestou (napodobováním, opakováním) naučit i základní rozhovory, které jsou užitečné ve chvíli, kdy dojde k setkání s cizincem. Myslím si, že když se podaří dítěti nabídnout setkání s cizincem (což v dnešní době není moc neřešitelné), kde si bude moci prakticky ověřit, že to, co se naučil, mu pomůže se s cizincem domluvit alespoň v některé oblasti, stane se tato zkušenost silným motivačním zdrojem pro pokračování ve výuce.

Při výuce v českých MŠ jsem se nesetkala s nácvikem rozhovorů, což dle mého soudu děti také zajímá. Myslím si, že děti v předškolním věku již velmi dobře vědí, že řeč je důležitá právě proto, aby spolu mohli lidé i děti hovořit – sdělovat si, co je zajímavé, což jim poté umožní spolu něco vytvářet. Neviděla jsem ani využívání přirozeného způsobu výuky cizího jazyka, kdy dítě zcela normálně napodobuje, co vidí, a kdy dospělý provádí tzv. zrcadlení. Zdálo se mi, že není dostatečně vytvářen prostor pro vznik a využití jednoduchých rozhovorů. Myslím si, že tento přístup k výuce cizích jazyků vychází z podcenění řady možností, jež se pojí s reflexí procesu, při kterém se děti učí mateřskému jazyku. Zdá se mi, že výuka v českém prostředí dosud opomíjí cenné zkušenosti, které mají děti utvořené v souvislosti se seznamováním a s následným využíváním rodného jazyka. Děti nejsou při výuce vedeny k experimentování s jazykem. Nejsou vedeny k tomu, aby se snažily pochopit delší celek pomocí svých intuitivních schopností a pomocí vhodně vytvořených obrázků, pantomimy, dramatizace, řeči těla apod.

Při výuce cizího jazyka zabírají značný prostor výtvarné aktivity. Jejich nespornou předností je fakt, že při nich dochází k rozvíjení tvořivosti a fantazie. Výtvarné činnosti představují také jednu z možností, jak si děti mohou prakticky upevnit nabyté vědomosti. Ale domnívám se, že je nutné tyto činnosti minimálně obohatit o komentáře učitelky či o rozhovory o práci v cizím jazyce. Tyto aktivity vyžadují poměrně velkou vyspělost dětí ve výtvarné oblasti a zabírají velkou část výuky. Někdy se mi zdálo, že jsou výtvarné činnosti zařazované jako určitý typ aktivity, kdy si sice děti odpočinou, ale kdy ubíhá rychle čas a není třeba výrazných zásahů ze strany učitelky. Jiná situace by byla ve chvíli, kdy by učitelka tento časový prostor dokázala využít k seznamování dětí s instrukcemi a s komentáři či rozhovory potřebnými v této praktické oblasti. To jsem však při svých pozorováních neviděla.

Jen velmi zřídka jsem se setkala s tím, že by učitelka využívala tzv. TPR metodu. Obvykle vyučující vyžadují slovní reakci, když nepřichází, velmi často reagují za dítě, nebo neočekávají žádnou reakci. Proces výuky tak často vykazuje prvky jednostrannosti – působení od učitele k dítěti. Chybí reakce dítěte na to, co od učitele přijalo či pochopilo.

Stále se mi jeví, že je v našem kulturním prostředí při výuce cizího jazyka nedoceněná možnost, že nejprve vedeme děti k tomu, aby se pokusily jakkoli reagovat – tak jak zatím dokážou, a až s přibývajícím schopnostmi se naučí své reakce upravit a korigovat do správnější podoby. Tento přístup je dle mého soudu dát tím, že je v nás hluboce zakořeněno, že je třeba reagovat až ve chvíli, kdy tak dokážeme učinit korektní formou. Tento postoj však dle mého soudu vytváří v dětech pocit nejistoty, který mají spojený se svou neschopností. Vytváří bloky, takže se mnozí z těch, kteří výuce věnovali značný prostor, v případě nutnosti hovořit neodvažují.

Dalším výrazným rozdílem, který jsem vysledovala při porovnávání četby cizojazyčných textů s praktickým pozorováním výuky cizích jazyků, je nepropojování získaných poznatků s konkrétním, reálným, praktickým životem. Výuka většinou slouží k tomu, aby dítě prezentovalo, co už všechno zná, jak je šikovné a talentované. Ve chvíli, kdy má prokázat, že svou znalost dokáže prakticky využít, v těchto chvílích si dítě obvykle neví rady, je ztracené a neví, po které vědomosti má sáhnout. Zde se myslím jasně projevuje, že děti sice věnují značné úsilí seznamování se s cizí jazykovou strukturou, ale nenaučí se chápat smysl a výhody, jež v sobě popsané počínání ukrývá.

Jiný problém vidím v odlišných formách a metodách, kterých se při výuce cizích jazyků využívá v našem, domácím prostředí a v prostředí zahraničním. Já jsem se při pozorování výuky v MŠ setkala s metodami, které spíše odpovídaly školské výuce, se kterou jsme se setkávali ve svých školních letech v době tzv. totality. Tehdy existovalo jen nemnoho možností, jak cizí jazyk prakticky využívat. Proto nám byl předkládán jako jakási teorie, která přísluší k určitému typu vzdělání. Myslím si, že se v tom odrážel i způsob, jakým nám byl cizí jazyk prezentovaný (pomínám výuku ruského jazyka, zde byla situace odlišná). Tyto metody byly sice po tzv. „sametové revoluci“ obohaceny o zajímavé formy výuky, takže je výuka pro děti atraktivní, ale její efektivita je stále, dle mého soudu, nepřesvědčivá.

3.4. Osobní zkušenosti s výukou cizího jazyka v MŠ

V této části bych chtěla představit mé počáteční zkušenosti s výukou cizího jazyka v MŠ. V úvodu bych chtěla předeslat, že jsem nastoupila do MŠ v září a dříve jsem v tomto oboru nepracovala. Svě znalosti angličtiny opírám o výuku především z let „totality“ a o několik dalších konverzačních kurzů. Výuce cizího jazyka na půdě MŠ jsem se chtěla začít věnovat až ve chvíli, kdy se lépe seznámím s možnostmi, které tato oblast nabízí. Životní situace tomu však chtěla jinak. Byla jsem postavená před hotovou věc a již od října jsem musela začít vést ŘČ zaměřující se na poznávání cizího jazyka.

Mým počátečním cílem bylo děti neodradit od výuky cizího jazyka. Rozhodla jsem se, že se jim budu pokoušet nabízet co nejvíce pestrých aktivit, při nichž by mohly uplatnit své schopnosti. Výuku jsem pojmenovala slovy - „Hrajeme si v angličtině“. Svou pozornost jsem nejprve zaměřila na děti samotné a na vše, co s nimi souvisí. Od této úvahy se odvíjela témata, která jsem volila (já – mé jméno, členové rodiny, popis osoby, barvy, základní geometrické tvary, Vánoce, dárky – hračky, počítání – veselé obličejíčky, zvířátka, předložky, oblečení). Myslím si, že jednotlivá témata volně navazovala jedno na druhé. V každé oblasti jsem vybrala určitá, užitečná slovíčka a gramatický jev, se kterým by se děti při této výuce mohly přirozeně seznámit. Následně jsem hledala vhodné písně, ve kterých by se děti setkávaly s podobnými jevy, a tak si snadněji fixovaly neznámé vědomosti. Vše bylo třeba dětem zábavnou formou prezentovat. Používám obrázky, popř. věci dětem známé z běžného života. V počátečních hodinách jsem věnovala mnoho času nácviku některých základních slovíček formou drilu. Mým záměrem bylo odbourat v dětech obavy spojené s vyslovováním slov, která zní divně.

Nekladla jsem si za cíl, aby se děti naučily ona slovíčka precizně vyslovovat. Mnohem více kladu důraz na pasivní znalosti. Jsem ráda, když vím, že mi děti rozumí, a když vidím, že se snaží skrze svou intuici a skrze sledování mého nejen slovního projevu vytušit, co se jim

snažím sdělit a co po nich požadují. Domnívám se, že je třeba, aby poznaly, že se angličtina využívá při pozdravech, při rozhovorech, při hrách – při jejich vysvětlování i při jejich realizaci, při vydávání různých instrukcí spojených s rozmanitými činnostmi, při výtvarných či pohybových činnostech apod.

Osvědčilo se mi využívání plyšových hraček. Děti je a činnosti s nimi spojené mají velmi rády. Děti plyšovými hračkami ochotně pomáhají, aby se jednoduše domlouvaly. Tyto aktivity jim díky plyšovým hračkám přinášejí radost. Do výuky začleňuji TPR. Touto metodou děti seznamuji s vybranými slovesy, která následně využívám při zadávání instrukcí. Tato metoda je také velmi výhodná, když se děti seznamují s novým tématem, když ještě nejsou schopné reagovat slovně. V těchto okamžicích však již rády ukazují na vyslovený obrázek. Ochotně manipulují s věcmi dle zadané instrukce. Jsou schopné soustředit svou pozornost na jednotlivou informaci (počet, barva, kam mají a co umístit apod.). Touto metodou si děti osvojují poměrně složitou problematiku předložek.

Při výuce využívám smyslového vnímání dětí. Tato cesta je pro ně přirozená a tudíž také velmi atraktivní. Slovní zásobu si procvičujeme skrze hmat – děti vytahují tematicky zvolené předměty z pytlíku a pojmenovávají je. Vybírají auta zadané barvy a vydávají se s nimi na cestu po třídě. Zvolené potraviny si propojují nejen s cizím slovem, ale také s chuťovým prožitkem, apod.

Protože výuka trvá 30 minut, jen velmi zřídka využívám výtvarných činností, jež vyžadují delší časový úsek. Aby však děti nebyly o aktivity tohoto typu ochuzené, připravuji pro ně „pracovní listy“. Odnášejí si je domů, kde s nimi mohou pracovat. Také rodiče mohou získat představu, o čem si v daném období povídáme. Má původní představa vypadala tak, že si děti úkoly doma vypracují a materiály si budou s sebou vždy na angličtinu přinášet. Velmi brzy jsem pochopila, že je toto v našich podmínkách nerealizovatelné. Pro děti je to příliš náročné, aby nezapomínaly pomůcky doma. A jen někteří rodiče jsou ochotni v této oblasti spolupracovat. Proto si v následujícím roce děti budou materiály nechávat v MŠ, kde s nimi budou mít možnost také v příhodném čase pracovat.

Při angličtině věnuji poměrně mnoho času opakování. Probíhá různými hrovými formami. Děti při nich např. něco někam přemísťují, něco provádějí, hledají ztracené předměty, postupují podle zadaných instrukcí, procvičují slovní zásobu formou zjednodušené paměťové hry apod. Velmi pozitivně děti reagují na výuku písní a říkadel, které se pokouším propojovat s pohybem či příslušnými obrázky, aby děti věděly, o čem zpívají.

Osvědčila se mi také práce ve skupinách. Téměř vždy se stane, že se některé z dětí pokusí reagovat, když je k tomu vyzývám. V případě, že mají pracovat všichni, skupinová práce umožňuje těm, které se na okamžik ztratily, aby napodobily své kamarády, a při příštím pokusu jsou obvykle opět úspěšné. Všimla jsem si také, že velký vliv na průběh času stráveného při ŘČ má počet členů skupiny. Od října se věnuji práci se třemi odlišnými skupinami dětí. V jedné je 5-8 dětí. Ta se však setkává pouze jednou za 14 dní, což je poměrně málo efektivní. Dětská především krátkodobá paměť má své omezení. Přesto se děti této činnosti rády účastní. V této skupině se nám daří vytvářet především pozitivní vztah k cizímu jazyku a k aktivitám, jež jsou s ním spojené. Druhou skupinu tvoří 8 dětí, z nichž velká část je již ve věku šesti let. Ve třetí skupině je okolo 15 dětí a jsou věkově mladší (i děti, které po prázdninách nenastoupí do ZŠ). Ve druhé skupině je možné provádět více aktivit nejen proto, že se děti rychleji vystřídají, ale jejich soustředěná pozornost a aktivita je vyšší. Přesto nemohu říci, že by práce se třetí skupinou probíhala špatně. Děti vykazují prokazatelné známky zájmu, ale je třeba více času a ke slovu či k osobní aktivitě se děti dostávají méně často. Proto nedochází k tak významnému upevnění a není tolik prostoru pro experimentování a pro ověřování nových zkušeností.

Zatím se mi nepodařilo věnit do ŘČ krátká vyprávění či krátké příběhy a následné dramatizace. Těmito činnostmi bych se ráda věnovala v následujících letech. Také bych ráda zapojila do plánování činností děti a pokusila se vytvořit koutek, kde by se děti mohly vracet k tomu, s čím jsme se seznamovaly. Dosud máme jenom informační nástěnku pro rodiče. Do budoucna uvažuji také o možnosti využití PC či videa, kde by děti mohly získávat přímou zkušenost s angličtinou vyslovovanou rodilým mluvčím. Také bych ráda absolvovala některý

z kurzů, které nabízí Britské centrum a které se věnují problematice výuky cizích jazyků v MŠ. Nadále bych chtěla pokračovat ve vytváření širší škály materiálů využitelných při výuce.

4. Závěr

Vybrané téma pro bakalářskou práci mě velmi zaujalo. Mohla jsem si ujasnit představy o tom, jak by mohla výuka probíhat, aby byla pro děti co nejpříjemnější a nejefektivnější. Myslím si, že jsem tématu věnovala poměrně dost času. Mohla jsem se seznámit nejen s místní, českou tradicí – byť jen v omezené míře. Zde bych chtěla ještě na okraj poznamenat, že bych ráda navštívila MŠ v Hluboké nad Vltavou, kde je komunikačním jazykem angličtina. Poznala jsem některé ze způsobů, jak je vedena výuka v zahraničních zemích. Na základě získaných informací i na podkladě některých osobních zkušeností se domnívám, že je možné děti seznamovat i s nematěřským jazykem, a to již v předškolním věku. Je však třeba postupovat velmi obezřetně. Každý vyučující by měl velmi citlivě vnímat všechny děti a měl by individuálně sledovat nejen jejich zájem o danou problematiku, ale také jejich vyjadřování v mateřském jazyce.

Myslím si, že ideální způsob seznamování dětí s cizím jazykem v předškolním období by měl probíhat co nejpřirozenější formou. Měl by respektovat vývojová specifika dětí, jejich potřeby i jejich způsob vnímání a seznamování se se světem. Mnohdy se za ideální formu uvádí život dětí v prostředí dvojjazyčné výchovy v rodině. Jistě se jedná o velmi přirozený způsob. Přesto můžeme zjistit, že existují děti, které se s takto vedenou výchovou nedokážou uspokojivě vyrovnat. Setkala jsem se s chlapcem vyrůstajícím v italsko-české rodině. Naši MŠ navštěvují sourozenci z česko-anglické rodiny. Všechny tyto děti měly nebo dosud mají značné problémy s vyjadřováním v rodném jazyce. Velmi jim to ztěžuje nástup do ZŠ a následné vzdělávání. Tato skutečnost jen potvrzuje opatrná tvrzení, že nelze dát jednoznačnou odpověď, zda, jak a od kdy se má vést výuka cizího jazyka.

Přesto si myslím, že žádné negativní zkušenosti by neměly vést k tomu, aby se ustoupilo od úvah, co a jak je třeba v této oblasti s dětmi podnikat. Myslím si, že je u nás tato otázka poměrně důležitá také proto, že rodiče dětí usilují o to, aby děti byly k výuce cizího jazyka přivedeny velmi brzy. O to citlivěji by se k tomuto působení mělo přistupovat. Dle mého soudu nestačí říci, že MŠ nabízí nadstandardní činnost v požadované oblasti, ale mnohem důležitější je, aby MŠ zajistila tuto činnost v podobě, která minimálně dětem neuškodí a nevytvoří u nich negativní zkušenosti, které by se v budoucnosti jen velmi obtížně odstraňovaly.

Myslím si, že jsou děti v předškolním věku velmi otevřené a vnímavé pro vše, co je nové. Rychle a rády se učí, pokud jim je předmět výuky podáván blízkou a zajímavou formou. Na rozdíl od nás dospělých dokážou mnohem lépe využít své intuice a mají větší potřebu i odvahy ke komunikaci. To vše představuje nespornou výhodu při výuce cizího jazyka. Přesto mám jisté rozpaky nad tím, zda dnes děti nepřetěžujeme, zda jim neubíráme čas, který mají věnovat dětským hrám a fantazii a nevnučujeme jim to, co my považujeme za důležité.

5. Použitá literatura:

1. Ackland, J.: Fun With Shape and Size, Oxford University Press, New York 2005, ISBN 0198384351
2. Beck, I., King, K., Oranges and Lemons. Oxford University Press, New York 1985, ISBN 0192721712
3. Bytešníková, Horáková, Klenková: Logopedie a surdopedie
4. Holden, S.: Teaching Children, M@R Computerised Typesetting, 1980 Hong Kong
5. Moon, J.: Children Learning English, Macmillan Education, 2000 Oxford, ISBN 1-4050-8002-7
6. Peuelschmiedová, A.: Aktuální problémy balbutiologie. Univerzita Palackého, Olomouc 2000, ISBN 80244005602
7. Rámcově vzdělávací program
8. Reilly, V., Ward, S. M.: Very Young Learners, Oxford University Press, New York 1997, ISBN 019437209
9. Scott, W. A., Ytreberg, L. H.: Teaching English to Children, Longman, New York 1990, ISBN 058274606
10. Skalková, J.: Obecná didaktika, ISV, Praha 1999, ISBN 8085866331
11. Slattery, M.: Oxfordasies for Children, Oxford University Press, New York 2004, ISBN 0194421953
12. Slattery, M., Willis, J.: English for Primary Teachers, Oxford University Press, New York 2001, ISBN 0194375633
13. Strnadová, : Úvod do surdopedie
14. Watts, S., Šoltys, J., Nedvědová, P., Kadlecová V., Suchlová Š.: Průvodce metodikou výuky angličtiny v MŠ I., VÚP, Liberec 2008, ISBN 8087000064

6. Přílohy: