



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Výuka anglického jazyka v Montessori mateřských školách - návrh didaktického materiálu

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Stanislava Glosová**
Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Stanislava Glosová**
Osobní číslo: **P14000004**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Výuka anglického jazyka v Montessori mateřských školách -
návrh didaktického materiálu**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Zhodnotit vývoj jazykového vyjadřování a komunikačních strategií u dítěte předškolního věku.

Představit oblast jazyka Montessori pedagogiky.

Navrhnout program výuky anglického jazyka pro vybranou MŠ. Vypracovat didaktický materiál a pracovní listy pro vyučovací sekvence anglického jazyka vybrané MŠ.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- KUTÁLKOVÁ, D., 2009. Průvodce vývojem dětské řeči, logopedická prevence. 5. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- PRŮCHA, J., 2011. Dětská řeč a komunikace, poznatky vývojové psycholingvistiky. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- SMOLÍK, F., Seidlová-Málková, G., 2014. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.
- PELIKÁN, J., 2011. Základy empirického výzkumu jevů pedagogických. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-916-3.
- MONTESSORI, M., 1912. The Montessori Method. 2nd ed. New York: Frederick A. Stokes Company. Dostupné z: <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>
- MONTESSORI, M., 2001. Objevování dítěte. 1. vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M., 2012. Tajuplné dětství. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- ZELINKOVÁ, O., 1997. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.
- CHODĚRA, R., 2013. Didaktika cizích jazyků. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

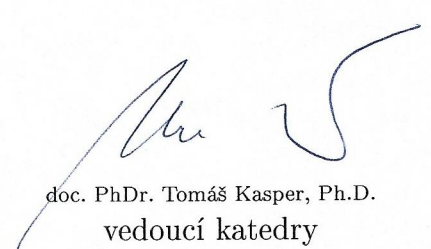
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **16. června 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

5. 6. 2019

Stanislava Glosová



Poděkování

Tímto bych chtěla z celého srdce poděkovat vedoucímu této bakalářské práce doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za jeho trpělivost, kterou se mnou po několik let měl. Dále za jeho čas, odborné vedení a cenné rady, jichž si nesmírně vážím. Děkuji i mému zaměstnavateli Ing. Pavlu Janečkovi, který mi umožnil práci dopsat a absolvovat diplomový kurz v Montessori společnosti, díky němuž jsem mohla do této práce zahrnout mnoho nových poznatků. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která při mně po celou dobu stála a nenechala mě tuto cestu vzdát. A nezapomínám ani na ty, kteří ve mně věřili a drželi mi palce ze shora.

Anotace a klíčová slova v českém jazyce

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem jazyka u předškolních dětí v návaznosti na osvojování druhého cizího jazyka. Představuje výuku cizího jazyka za použití principů pedagogiky Marie Montessori a zároveň tyto principy popisuje s dalšími specifiky této pedagogiky. V praktické části jsou navrženy konkrétní výukové plány, které byly vyzkoušeny na dětech předškolního věku.

Klíčová slova:

anglický jazyk, Montessori, předškolní věk, Montessori pedagogika, mateřská škola, vývoj jazyka, výuka druhého jazyka, výukový program, didaktický materiál, angličtina v předškolním věku

Abstract and keywords in English language

This Bachelor thesis deals with the language development from young age and also with the process of learning second language. It shows ways how to learn the other language using the Montessori method, as well as introducing the Montessori method on its own. The practical part is focused on an example of a specific guide for teachers that was also used and tried with preschool children.

Keywords:

english language, Montessori Method, pre-primary education, pre-primary age, learning other language, learning characteristics and strategies for other language, teaching other language to preschool children, didactic material, language development

Obsah

Obsah.....	8
Seznam obrázků a tabulek	10
Úvod	11
1 Ontogeneze dětské řeči.....	12
1.1 Předřečové (přípravné) stádium	12
1. 1. 1 Období křiku.....	12
1. 1. 2 Období žvatlání	13
1. 1. 3 Období vývoje a rozumění řeči	13
1.2 Jazykové roviny.....	14
1.2.1 Morfologicko-syntaktická rovina	14
1.2.2 Lexikálně-sémantická rovina	15
1.2.3 Foneticko-fonologická rovina	15
1.2.4 Pragmatická rovina.....	16
2 Výuka druhého jazyka u dítěte předškolního věku	16
2.1 Podmínky zařazení cizího jazyka do předškolního vzdělávání v mateřské škole.....	18
2.1.1 Legislativa pro výuku cizího jazyka v mateřské škole.....	19
2.2 Metody učení cizího jazyka v mateřské škole.....	19
2.2.1 Metoda TPR (Total physical response)	21
2.2.2 Výuka anglického jazyka v praxi	21
2.2.3 Sestavení hodiny pro výuku druhého jazyka a principy Montessori pedagogiky, které se dají využít při výuce	23
2.2.4 Poznatky Marie Montessori.....	24
3 Pedagogika Marie Montessori.....	27
3.1 Principy Montessori pedagogiky	28

3.1.1 Věkově smíšené skupiny	28
3.1.2 Připravené prostředí	28
3.1.3 Senzitivní fáze	32
3.1.4 Vzdělávací oblasti	36
3.2 Jazyk v pojetí Marie Montessori	38
4 Praktická část.....	39
4.1 Výukové plány	40
4.1.1 Barvy (colors).....	41
4.1.2 Zelenina (vegetables)	46
4.1.3 Čísla (numbers)	53
4.1.4 Geometrické tvary s užitím Montessori materiálu	58
4.2 Vyhodnocení výukových plánů.....	62
5. Závěr.....	63
6. Seznam literatury a zdrojů.....	64

Seznam obrázků a tabulek

Tabulka 1 Tabulka senzitivních fází	32
Obrázek 1 Sada barevných destiček I.....	42
Obrázek 2 Sada barevných destiček II.	43
Obrázek 3 Ukázka sady odstínů barev	43
Obrázek 4 Pracovní list s hrací kostkou	44
Obrázek 5 Domácí výroba odstínů	45
Obrázek 6 Užití kufříku.....	47
Obrázek 7 Hra na schovávanou.....	47
Obrázek 8 Práce s tříslůžkovými kartami (zelenina).....	48
Obrázek 9 Smyslová pomůcka na hledání ovoce	49
Obrázek 11 Výroba plakátu o zdravém jídle.....	50
Obrázek 12 Obtisky zeleniny a ovoce	50
Obrázek 13 Sazení papriky na zahradě	51
Obrázek 14 Skládání číselné řady	51
Obrázek 15 Třídění podle počtu	52
Obrázek 16 Stříhání.....	52
Obrázek 17 Počítání podle množství.....	55
Obrázek 18 Početní měšce (rozlišování zrakem)	55
Obrázek 19 Pracovní list na vybarvování.....	56
Obrázek 20 Razítkování počtu	56
Obrázek 21 Početní koberec.....	57
Obrázek 22 Tvary z geometrické komody	59
Obrázek 23 Práce s geometrickou komodou.....	60
Obrázek 24 Reálné předměty a tělesa (kontrola)	61

Úvod

Bakalářské práce je zaměřena na výuku anglického jazyka v předškolním věku s principy Montessori pedagogiky. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část popisuje informace, které jsou nezbytné a potřebné k nastudování (ke zvážení) před zahájením výuky druhého jazyka u dítěte.

Cílem této bakalářské práce je přiblížit téma výuky druhého jazyka. Popsat nejen základní informace spojené s jazykovým vývojem a osvojováním jazyků, ale sestavit i ukázkové hodiny pro výuku anglického jazyka, které vycházejí z principů Montessori pedagogiky.

První kapitola se věnuje ontogenezi dětské řeči s popisem jazykových rovin. Následuje druhá kapitola, která popisuje fakta spojená s výukou druhého jazyka u dětí předškolního věku. Dokládá informace z odborné literatury a výzkumů, jež se v pohledu na výuku cizích jazyků nečekaně rozcházejí. Zároveň je zde zahrnuta i potřebná legislativa k zařazení výuky anglického jazyka do vzdělávacího programu mateřské školy. Tato kapitola také pojednává o efektivních metodách, které se při výuce používají. Třetí kapitola se věnuje Montessori pedagogice. Pojednává nejen o historii této pedagogiky, ale i o jejích principech a vzdělávacích oblastech. Následně se podrobněji věnuje oblasti jazyka v pojetí této pedagogiky.

Praktická část je zaměřena na sestavení příprav výuky anglického jazyka pro děti v předškolním věku. Sepsáno je několik příprav na nejrůznější témata, která jsou pro děti předškolního věku velice blízká. Tyto přípravy vychází z principů Montessori pedagogiky a zároveň jsou vyzkoušeny dětmi v praxi. Vyzkoušeno bylo několik metod a způsobů, díky kterým jsem mohla pozorovat reakce dětí, a tak do práce zařadit osvědčené postupy.

Závěr práce shrnuje zjištěné informace a poznatky, se kterými jsem se během práce setkala.

1 Ontogeneze dětské řeči

Celkový vývoj dětské řeči je ovlivněn mnoha faktory. Mezi ně patří především vývoj senzorického vnímání, motoriky, myšlení a samotná socializace dítěte. V mnoha publikacích dohledáme nejrůznější schémata rozdělení vývoje dětské řeči. Ačkoliv nelze stanovit univerzální schéma vývoje řeči pro všechny děti z důvodu, že řečový vývoj je plně individuální proces, většina autorů se i přes to shoduje na rozdělení tzv. předřečových (přípravných) stádií a stádía vlastního vývoje řeči (Klenková 2006, s. 34).

1.1 Předřečové (přípravné) stádium

Dále také stádium předjazykové či prelingvální. Toto stádium můžeme mapovat do období prvního roku života, kdy děti zpracovávají jazykové informace. Rozlišují nejrůznější zvuky, ke kterým přiřazují vlastní význam dle zkušeností. Například, když matka říká dítěti „ňam, ňam“ a vzápětí dítě dostane jídlo, spojí si zvuk, který matka vydala s příjmem potravy. Kdykoliv tedy dítě uslyší „ňam, ňam“, očekává potravu. Těmito situacemi se děti učí rozumět lidské řeči. Zatím však k vlastní komunikaci používají pouze předverbální projevy. Mezi ně řadíme křik, pláč, broukání, žvatlání atd. Do tohoto stádía řadíme i neverbální projevy, kterými děti komunikují se svým okolím.

„Nejrůznější předverbální projevy, které jsou přípravou artikulačního aparátu ke skutečné řeči, začínají ještě před narozením dítěte.“ (Klenková 2006, s. 34). Tento fakt zmiňuje Klenková (2006) s tzv. nitroděložním kvílením, polykacími pohyby a dumláním palce. Poukazuje také na to, že se dítěti před porodem uzpůsobuje sluch na zvuky řeči, který se společně s ostatními činnostmi rozvíjí i po porodu. Již zmíněné činnosti, jako je polykání, dumlání palce, ale i žvýkání napomáhají dítěti k ovládnutí jeho artikulačního ústrojí. Tato dovednost je nezbytná pro následující řečový vývoj.

1.1.1 Období křiku

Křik je první zvukový projev dítěte, jež je reflexního charakteru. Způsobuje ho podráždění dýchacího centra při přechodu na plicní dýchání po porodu. Reflexivní křik novorozence nenes žádný význam, avšak někteří odborníci se zaměřují na jeho délku, sílu a ostatní faktory, které následně využívají při výzkumu.

Někteří přiřkládají těmto faktorům diagnostickou hodnotu. „Šetrnější vedení porodu ukazuje, že druhá varianta prvního zvukového projevu člověka, totiž kýchnutí, může být daleko častější a že seznámení dítěte se světem zvuků nemusí v první chvíli vyvolat pláč.“ (Kutálková 2009, s. 36). Kolem 6. týdne začíná dítě využívat křik jako komunikační prostředek pro vyjadřování své nespokojenosti. V pozdějším věku za pomoci citového zabarvení a zjemnění křiku, již dítě dokáže vyjádřit svoje pocity spokojenosti. Zmíněné období u dítěte nazýváme obdobím broukání, které se prolíná se začínajícím obdobím žvatlání.

1. 1. 2 Období žvatlání

V tomto období se u dítěte zdokonaluje používání mluvidel. Objevuje se v období mezi 2. a 3. měsícem, kdy mluvíme o tzv. pudovém žvatlání. Dítě pomocí polykacích pohybů a sání vytváří zvuky, které se zatím neřadí mezi projevy mateřského jazyka. Jedná se spíše o zvuky, které tyto hlásky či slova připomínají. Tuto činnost dítě využívá jako hru. Zajímavý poznatek uvádí Kutálková (2009), která zmiňuje, že děti na celém světě používají tytéž zvuky, v období žvatlání, bez ohledu na zemi či kulturu, z které dítě pochází. Pudové žvatlání probíhá i u hluchých dětí.

Přibližně v 6.–8. měsíci pudové žvatlání přechází do žvatlání napodobujícího, kdy dítě připodobňuje vydávané zvuky hláskám mateřského jazyka. Dítě si všímá i grimas a pohybů mluvidel, které začíná napodobovat.

1. 1. 3 Období vývoje a rozumění řeči

V 10. měsíci dítěte nastupuje stádium porozumění řeči. Stále nechápe obsah slov, avšak slyšené zvuky asociuje s konkrétními situacemi, které se často opakují. Tento fakt jsem již zmiňovala na příkladu ukotvení slovního spojení „ham, ham“ s příjmem potravy. Reakci dítěte na mluvený projev však vyvolává především melodie řeči, mimika a gestikulace. V tomto období je důležité, aby dítě přicházelo do kontaktu i s ostatními lidmi. Doporučuje se dítěti popisovat věci v jeho blízkosti či komentovat situace, které zrovna prožívá. Zajímavostí, a faktem zároveň je, že dítě reaguje spíše na melodii slova nežli na jeho obsah. Položíme-li dítěti jinou otázku, avšak se stejnou melodií, na kterou je dítě zvyklé, zareaguje automaticky, jako na otázku původní. Například: „Ukaž, jak jsi velký,“ a se stejnou melodií řekneme jinou větu. Dítě by mělo ruce zvednout i tak. To samé se stane, zkusíme-li otázku vyslovit v jiném jazyce. Dostaneme od dítěte stejnou reakci.

Období rozumění řeči je velmi důležité, jelikož od tohoto období se odvíjí další řečový vývoj dítěte. Nemá-li dítě dostatek komunikačních příležitostí, ztrácí tak přirozenou schopnost snadného osvojování jazyka. Je tedy důležité, aby se na dítě co nejvíce mluvilo, přestože mluvené řeči ještě nerozumí. Tvoří se u něho jazykové mapy v oblasti řečového centra mozku a vytváří se tak základy pro budoucí řeč a slovní zásobu. Během tohoto období mnozí zaregistrují zvuky dítěte, které se výrazně podobají řeči. Nejedná se však o vědomá první slova, nýbrž o pouhé opakování slov bez pochopení významu. (Kutálková 2009, s. 38)

První slovo u dítěte můžeme zaznamenat až po jeho prvním roce, kdy dítě dokáže vědomě používat slova s pochopením jeho významu. Takovým projevem bývají především jednoslovná vyjádření, jako jsou jednoslabičná či víceslabičná slova, které má dítě spojené s konkrétními předměty či osobami. Následně začíná dítě pojmenovávat a přenášet výrazy na jevy sobě si podobné. V tomto období rychle narůstá slovní zásoba. Postupně však dítěti nestačí jednoslovné vyjadřování a přechází na spojování výrazů a vznikají první věty.

1.2 Jazykové roviny

Vývoj dětské řeči však můžeme posuzovat i z pohledu jazykových rovin. Ty se během dětského vývoje vzájemně prolínají. Rozlišujeme čtyři jazykové roviny: morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a rovinu pragmatickou. Každá z výše uvedených rovin vymezuje svoji specifickou oblast, která je nezbytná pro jazykový vývoj dítěte.

1.2.1 Morfologicko-syntaktická rovina

Dle Klenkové (2006) lze tuto rovinu u dítěte zkoumat až okolo jeho prvního roku, kdy dochází k vlastnímu vývoji řeči. Jak již bylo zmíněno, tak první slova plní funkci vět i přes to, že jsou jednoslovné. První slova vznikají opakováním slabik (tata, baba apod.) a jsou neohebná. Z morfologického hlediska dítě začíná nejprve používat substantiva, následně verba a mezitím se objevují interjekce (citoslovce).

V pozdějším věku, mezi 2. a 3. rokem dítě užívá stále více adjektiv a následně i pronomina. Čím je dítě starší, tím lépe a více využívá slovních druhů. Největší problém v osvojování dělá dítěti stupňování adjektiv. Mezi 3.-4. rokem dítě tvoří souvětí a složitější věty. Pravidla syntaxe se učí odposlechem při běžných

komunikačních situacích. Po 4. roce by gramatická stránka dětské řeči neměla vykazovat příliš velké odchylky. Je-li tomu tak, může to být signálem pro narušený vývoj řeči. (Klenková 2006, s. 38)

1.2.2 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina vymezuje oblast pasivní a aktivní slovní zásoby. Dítě nejprve využívá pasivní slovní zásoby, kdy začíná rozumět řeči. Až kolem prvního roku začíná užívat a rozvíjet aktivní slovní zásobu formou prvních slov. Nadále se však výhradně dorozumívá neverbálně. Rozvoj slovní zásoby doprovází první období otázek, kdy dítě využívá svého okolí na pojmenovávání věcí. Tyto zvědavé otázky využívá nejen k rozšiřování slovní zásoby, ale i k navazování kontaktu se svým okolím. V tomto období je velice důležité s dítětem komunikovat, pojmenovávat a komentovat každodenní situace. Cokoliv dítě vidí, dělá a prožívá. To dítěti napomáhá nejen v rozvoji samotné slovní zásoby, ale i ke správnému vnímání a používání daného jazyka. Slovní zásoba dítěte se počtem slov rok od roku výrazně mění. Největší nárůst bývá okolo třetího roku. (Klenková 2006, 39)

1.2.3 Foneticko-fonologická rovina

„Aby si děti mohly osvojit mluvený jazyk, musí si nejprve osvojit zvuky a kombinace zvuků, které jsou v jejich mateřském jazyce přípustné“ (Smolík, Málková 2014, s. 101). Foneticko-fonologická rovina se tedy zabývá sluchovým rozlišováním a výslovností hlásek konkrétního jazyka. Přímým kontaktem si dítě osvojuje zvuky (konkrétní hlásky), které si ukládá do paměti a následně s nimi manipuluje a utváří slova.

Jednotlivé hlásky se fixují postupně v daná období. Dítě začíná těmi nejjednoduššími, což jsou vokály (samohlásky). Následně k nim přidává konsonanty (souhlásky), které přicházejí postupně v závislosti na jejich tvorbě. Nejprve se objevují konsonanty závěrové, úžinové a polozávěrové (Klenková 2006). V dalších publikacích se pak můžeme dočíst, že nejprve se fixují konsonanty P, B, M, ale i F a V, které spadají do skupiny konsonantů úžinových (Kutálková 2009). Dle Kutálkové (2009) se následně objevují sykavky a jako poslední přichází hlásky K, L, R a Ř.

Z mnoha dalších zdrojů se můžeme dočíst přesné věkové období, kdy by mělo dítě umět konkrétní hlásky. Musíme mít však na paměti, že vývoj dětské řeči je velice individuální a k těmto informacím nesmíme přistupovat plně dogmaticky. I řada odborníků se rozchází v názorech o tom, kdy poprvé navštívit logopeda, do jakého věku se stále jedná o fyziologický vývoj řeči apod. Někteří nastavují hranici okolo čtvrtého či pátého roku. V tomto období, by dítě mělo navštívit logopeda, jiní odborníci tuto hranici posouvají až k sedmému roku dítěte.

Osobně si myslím, že dřívější návštěvou logopeda člověk nikdy nic nezkaží. Většinou se od logopedů rodiče dozví, že je „ještě čas“. Z vlastní zkušenosti vím, že kvalitní logoped nikdy rodiče neodmítne, naopak rodičům poradí, jak dítěti v rozvoji řeči pomáhat, mapuje si jeho vývoj již od brzkých let života a nic se nezanedbá. Samozřejmě má plnou kapacitu dětí, které logopedickou péči potřebují urgentně a více, ale poradit by měl určitě. S hranicí sedmi let, kdy se stále považuje nesprávná výslovnost za fyziologický jev a dítěti se dává čas, plně nesouhlasím. Z praxe vím, že už pětileté dítě musí vynaložit tak veliké úsilí při „přeučování“ konkrétních hlásek, jelikož má za ty roky špatnou výslovnost natolik zafixovanou, že je to poté trápení nejen pro rodiče, učitele, ale hlavně pro dítě.

1.2.4 Pragmatická rovina

Představuje užití jazyka v každodenní komunikaci. Účinné a správné užití komunikačních prostředků k určitému cíli. Dítě by mělo řeči rozumět a užívat ji přiměřeně daným situacím a svému věku.

Pragmatická rovina jazyka je velmi důležitá z toho principu, že má-li dítě zvládnuté všechny ostatní jazykové roviny, vytvoří gramaticky správnou větu, ale nevhodně ji pragmaticky použije, ztrácí tak komunikační schopnosti.

Tak jako s sebou nesou možné vývojové poruchy i ostatní jazykové roviny, tak i pragmatická rovina s sebou nese určité dysfázie. Dítě s pragmatickou poruchou má problémy porozumět kontextu a často i určitým situacím, kdy nepřiměřeně reaguje. (Smolík, Málková 2014, s. 94-95)

2 Výuka druhého jazyka u dítěte předškolního věku

Dle výzkumů bylo dokázáno, že děti již před narozením sluchově rozlišují. Po narození děti preferovaly nahrávky hlasu své matky, před hlasy jiných žen, tudíž

se musely melodiku matčina hlasu naučit ještě před narozením (Smolík, Málková 2014, s. 15). Stejným způsobem to funguje i u rozlišování mateřského a cizího jazyka. Vše je způsobeno velikou sluchovou citlivostí a pamětí. Novorozenci však rozlišují mezi běžnými zvuky a zvuky řeči, proto se můžeme domnívat, že jsou již v prenatálním období připraveny na osvojování řeči.

Z důvodu již zmiňované vysoké sluchové citlivosti a paměti, jsou děti od brzkých začátků svého života schopné vytvářet si určité jazykové mapy, díky kterým od sebe rozlišují různé jazyky. Vyrůstá-li dítě v bilingvním nebo více jazyčném prostředí, bez problému si osvojí tyto jazyky se všemi náležitostmi, které jsou pro daný jazyk nezbytné (gramatika, výslovnost, akcent apod.). Lidský mozek má unikátní schopnost naučit se více než jeden jazyk. Dle výzkumů Dr. Andrea Mechelli (2004) bylo dokázáno, že bilingvní lidé mají zvýšenou hustotu (objem) šedé kůry mozkové, oproti lidem, kteří mluví pouze jedním jazykem. Zároveň bylo zjištěno, že lidé, kteří se druhý jazyk naučili do pátého roku života, mají ještě vyšší hustotu šedé kůry mozkové než lidé, kteří se druhý jazyk naučili až po hranici věku pěti let. Tato hranice však byla též ohraničena horní hranicí deseti až patnácti let. Můžeme tedy usoudit, že učení druhého jazyka do pěti let věku dítěte, je pro dítě mnohem snazší a efektivnější. S tím je spojené i senzitivní období pro jazyk, o kterém se více rozepisují v kapitole 2.1.4.1 Jazykový vývoj. Výzkum také prokazuje, že děti, které se naučily druhý jazyk před pátým rokem, mají sklon k lepšímu čtení, psaní, učení a bohatší slovní zásobě, jelikož šedá kůra mozková je zodpovědná za zpracovávání informací, paměť, regulaci emocí, ale i řeč.

Někteří odborníci doporučují učit dítě druhému jazyku až kolem pátého roku (Mertin, Gillernová 2010, s. 156). Autoři se opírají především o to, že dítě kolem tohoto věku už dostatečně ovládá svůj mateřský jazyk, má potřebnou slovní zásobu, a tak zvládne osvojit si nový jazyk. Neovládá-li dítě ještě svůj mateřský jazyk z jakýchkoliv důvodů, artikulační vady, nedostatečná slovní zásoba apod., nemělo by se dalším jazykem zatěžovat. Zároveň považují pátý rok dítěte za mimořádnou etapu, kdy je dítě velmi citlivé na jazykové podněty a po čase tuto citlivost ztrácí. My však víme, že toto citlivé období trvá po celou dobu od narození zhruba do sedmi let, kdy se toto období uzavírá. Nejcitlivější je však období do 9. měsíce věku, kdy je dítě schopné slyšet, vnímat a fixovat všechny fonémy cizích jazyků, které v dospělosti už neslyšíme. Tato schopnost s přibývajícím věkem ustupuje a slábne.

Často mají lidé mnoho obav spojené s výukou druhého jazyka. Například to, že dítě začne jazyky směšovat apod. Tento fakt jsem nikdy nezažila u dětí, které nepocházely z bilingvního prostředí. U bilingvních dětí je tento jev častý, ale je způsoben procesem učení, kdy si dítě ujasňuje, jaká slova patří, k jakému jazyku. Toto směšování po čase vymizí, čím více se dítě v obou jazycích zdokonaluje. To samé se děje i ve chvíli, kdy se dítě učí svému mateřskému jazyku. Často používá špatné tvary sloves, neskloňuje apod. Takto můžeme vnímat ty „chyby“, které dítě dělá při učení dvou a více jazyků.

Děti z bilingvního prostředí jsou v dennodenním kontaktu s dvěma jazyky, k čemuž u monolingvních dětí nedochází. Není u nich tedy složka druhého jazyka tak silná, aby směšovaly například angličtinu do češtiny v každodenní komunikaci. Tím, že většinou dítě učíme druhý jazyk až ve chvíli, kdy má plně vyvinut svůj mateřský jazyk, často také velice sporadicky, nestává se mi, že by následně vměšovalo například anglická slovíčka do běžné mluvy. Tato situace se mi ale běžně stávala u bilingvních dětí, kterým dříve naskočil výraz v druhém jazyce než v tom, ve kterém hovořily. Tento proces však k učení jazyků přirozeně patří. Dítě se snaží zaimprovizovat, aby se domluvilo a použije slovo cizí, zároveň ho upraví tak, aby zapadalo do pravidel výslovnosti daného jazyka. Tento jev je velice zajímavé pozorovat. Způsob, jakým je dítě předškolního věku schopné citlivě rozlišovat přízvuky a aktivně slova z druhého jazyka implementovat do jazyka prvního. (Mertin, Gillernová 2010, s. 157)

2.1 Podmínky zařazení cizího jazyka do předškolního vzdělávání v mateřské škole

Rámcový vzdělávací program nezahrnuje vzdělávací oblast pro cizí jazyk. Ten si však může každá školka zařadit do svého školního vzdělávacího programu. „Při zařazení cizího jazyka do školního vzdělávacího programu je nezbytné důsledné uplatňování forem a metod, které odpovídají potřebám, možnostem a celkové mentalitě předškolního dítěte.“ (Raabe 2012, s. 3)

Při plánování výuky cizích jazyků je potřebné myslet na to, aby celkový program vycházel z dětí a jejich potřeb. Výuka by měla probíhat zábavnou a hravou formou. Učitel by měl děti s jazykem spíše seznamovat než přímým způsobem jazyk vyučovat. Rozhodně by se výuka neměla omezit na frontální výuku s přehnaným používáním učebnic, pracovních listů apod. Cílem by mělo být předat

dětem pozitivní vztah k cizím jazykům, který si následně odnesou pro vlastní budoucí učení.

Nezbytnou součástí tohoto plánování je seznámit se s dostupnou literaturou či metodikou, která může pomoci s prvními kroky příprav na výuku. Na trhu je hned několik učebnic zabývajících se výukou anglického jazyka pro děti. Učitel by si měl učebnice a programy projít, zda ho nějak oslovily. Případně se jen inspirovat a učebnice nepoužívat. Já jsem spíše za variantu bez učebnic.

V neposlední řadě je potřebné zajistit kvalifikovaného učitele s dobrou znalostí jazyka. Tuto funkci může zastat paní učitelka, externí lektor či rodilý mluvčí. Všechny tyto varianty podléhají nutně legislativě. Nejen dostatečná znalost jazyka, ale i pedagogické dovednosti jsou nezbytnou součástí pro kvalitní a smysluplnou výuku. Učitel by se měl seznamovat s nejnovějšími trendy, metodami a navštěvovat například speciální semináře, které mohou být inspirací pro další práci s dětmi.

2.1.1 Legislativa pro výuku cizího jazyka v mateřské škole

Tato legislativa se vztahuje na státní mateřské školy, pro které platí přísnější podmínky pro zařazení anglického jazyka do výuky, než pro dětské skupiny a podobná zařízení. Tam si mohou zřizovatelé nezávisle zařadit anglický jazyk bez naplnění předepsaných norem.

Státní školka musí zajistit dostatečně kvalifikovaného učitele. Jeho kvalifikace spadá pod školský zákon č. 561/2004 Sb. a zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Minimální znalost jazyka by měla být na úrovni B2. Mateřská škola může také zajistit výuku skrze rodilého mluvčího. Ten však musí mít státní zkoušku z českého jazyka. (Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. 2012, s. 8)

2.2 Metody učení cizího jazyka v mateřské škole

Během utváření podmínek a plánu k výuce cizího jazyka, je potřebné myslet na několik základních bodů, které jsou nezbytné při osvojování nového jazyka. Mateřský jazyk se děti učily skrze poslouchání, nápodobu, hraní, čtení knih a další aktivity. Z těchto faktů bychom měli vycházet i při výuce druhého jazyka a zprostředkovávat výuku hravou a nenucenou formou. Rozhodně je nutné vyvarovat se donucování, opravování chyb, nátlaku na výkonnost dětí, frontálnímu

vyučování, pouhému pouštění anglických nahrávek z různých zařízení a dalším obdobným věcem, které neřadím mezi efektivní.

Naopak, mezi postupy, které jsou velmi efektivní, zařazujeme nejrozumnější hry, zapojení všech smyslů, používání výukových materiálů (písničky, obrázky, předměty apod.), pohybové hry, pozitivní vnitřní motivaci, kladný a přátelský přístup atd.

Materiály, které dětem představujeme, by měly být blízké dětskému světu. Učitel by měl do výuky zařazovat věci, které děti dobře znají a uzpůsobovat slovní zásobu věku dané dětské skupiny. Snažíme se vždy používat reálné předměty. Zařadíme-li do výuky obrázky, snažíme se, aby byly reálné a srozumitelné. Často se setkávám se zakoupenými flashcards, které jsou velice zavádějící a nerealisticky ztvárněné. Dochází poté ke spekulacím a zmatení ze strany dětí, o co se ve skutečnosti na obrázku jedná. Jako příklad bych uvedla obrázky s nafukovacími balónky, které měly naučit děti barvy. Tyto balóny měly žlutozelenou až světle zelenou barvu a učitel je prezentoval jako žluté. Děti automaticky pojmenovávaly balónek jako zelený. Ihned byly učitelem opravovány, a tím pádem vystavovány zbytečně zmatečné situace. V této chvíli došlo k několika chybám ze strany externího lektora, které jsem jmenovala o dva odstavce výše. Je tedy nezbytné, aby byl učitel dobře připravený a bral v potaz i tato fakta. Před výukou si prošel nejrozumnější dostupný materiál a sám usoudil, zda mu toto zpracování vyhovuje. Případně si může pomůcky (obrázky) vytvořit sám. Nejlepší v tomto případě by bylo donést skutečné nafukovací balóny, se kterými děti mohly hrát různé hry a lektor by se tak vyhnul spekulacím.

Důležitý je také styl (forma) komunikace. Učitel by měl mluvit pomalu, srozumitelně a jednoduše. Měl by dělat pauzy mezi frázemi, vyslovovat dostatečně pomalu se správnou výslovností a používat krátké věty, aby děti měly možnost odposlouchávat. Osobně si myslím, že nejvhodnější je, pokud má školka vlastního rodilého mluvčího, který na děti mluví celý den. Děti se tak setkávají s druhým jazykem i v běžných denních situacích (oblékání, příprava jídla, hygiena apod.). Další variantou je český učitel, který s dětmi mluví pouze anglicky. Při této variantě bývá pro českého učitele těžké nepromluvit na děti česky. Třetí variantou je použití anglické a české vlajky. Tuto metodu jsem se dozvěděla na kurzu anglického jazyka pro děti od tří do šesti let, kde lektorka probírala, jak učit anglický jazyk u nich ve školce. Používá oboustrannou kartičku, kde je na jedné straně

anglická vlajka a na druhé česká. Ve chvíli, kdy učitel mluví anglicky, připne si na sebe anglickou vlajku. Potřebuje-li něco říct česky, vlajku otočí. K této metodě byla většina účastníků skeptická, ale lektorka potvrdila z praxe, že jí tato metoda funguje. V některých školkách, v těch horších případech, probíhá výuka anglického jazyka nahodile a jeden učitel někdy mluví česky a někdy anglicky. Děti si však potřebují jazyk spojit s určitou osobou, předmětem apod. Stejným způsobem si takto bilingvní děti fixují jazyk s jedním z rodičů.

2.2.1 Metoda TPR (Total physical response)

Metoda, která vychází z již zmiňovaného učení mateřského jazyka, a to formou nápodoby, kdy dítě nejprve poslouchá, rozumí (chápe) a nakonec začíná mluvit. Děti nejprve pozorují učitele, který dá pokyn a sám ho udělá, aby děti věděly, co mají dělat. Pokyn poté zopakují s učitelem. Děti nejsou vůbec nuceny k tomu, aby mluvily. Cítí se tak více v klidu a nemusí mít strach z toho, že řeknou něco špatně. Několikrát tedy učitel opakuje pokyn s pohybem, aby ho děti viděly. Následný krok je, že učitel dá pokyn, ale děti už pohyb provedou samy. Pokud děti neví, co mají dělat, učitel jim znovu pohyb ukáže a pomůže jim. Metodu TPR považuji za velmi efektivní a sama ji mám vyzkoušenou v praxi. Postupem času, co si na tuto metodu děti zvyknou, jsou schopné přebrat roli učitele a pokyny dávat samy. Tato verze je velice baví, kdy mohou ovlivnit skupinu v tom, co budou dělat.

2.2.2 Výuka anglického jazyka v praxi

Výuku anglického jazyka pomocí vlajkové kartičky jsme použili i ve školce, kde již přes čtyři roky učím. Původně jsme chtěli sehnat rodilého mluvčího či českého učitele, který by se dětem představil pouze jako anglicky mluvící. Ten by s dětmi trávil ve školce celý den. Pomáhal by jim, pracoval s nimi a prožíval tak dennodenní aktivity a dobrodružství. Bohužel, jsme nikoho nesehnali, a tak jsme alespoň přistoupili na variantu externího lektora, který děti jednou týdně třičtvrtě hodiny seznamuje s anglickým jazykem. Osobně jsem se nechtěla myšlenky o výuce anglického jazyka skrze běžné denní aktivity vzdát. Proto jsme zařadili dvakrát týdně „anglické dny“, kdy já či moje kolegyně mluvíme anglicky po celý den. Dřív jsme to měli fixované na obrázek na dveřích při vstupu do třídy. Děti tak poznaly, že je anglický den. Po absolvování kurzu jsme začali používat vlajky. Díky tomu můžeme angličtinu zařazovat kdykoliv v průběhu týdne. Například, když jedeme na výlet, probíráme zajímavé téma, jedeme do divadla

apod. Zkrátka ve chvílích, kdy se dítě může seznámit s novými slovíčky a frázemi. Děti si na vlajku rychle zvykly a nyní se snadno samy orientují v tom, jakým jazykem zrovna mluvím.

Stává se, že některé děti přijdou a otočí mi vlajku z české na anglickou a zase zpět. Nejen, že je baví, jak přeskakuji mezi jazyky a jak to zní, mohou tak porovnávat rozdíl, ale zároveň si i říkají, jakým jazykem by rády, abych na ně hovořila. Tento fakt se nestává tak často, aby se z výuky anglického jazyka stala konverzace v českém jazyce. Spíše je na dětech vidět ten zájem o jazyk a cit pro jeho změnu.

Další výhodou toho, že jsme začali takto učit anglický jazyk je to, že děti znají má gesta a výrazy spojené s českým jazykem. Ve chvíli, kdy mluvím v angličtině, používám gesta stejná. Děti tak okamžitě chápou, co a jak myslím a nedochází k frustraci z toho, že mi vůbec nerozumí. Nyní pozoruji, že postupem času jsou děti více a více sebevědomější a snaží se po mně anglické fráze opakovat. Jsou však děti, které ví, že česky moc dobře rozumím a nijak neřeší, že by na mě měly mluvit anglicky i přes to, že daná slova znají. V tom považuji stále anglicky mluvícího učitele za výhodu. Závisí na tom však i nastavení určitých pravidel. Pokud děti naučíme, že ve chvíli, kdy mám anglickou vlajku, snaží se na mě mluvit anglicky, pak si děti na toto pravidlo rychle navyknu a začnou anglický jazyk používat automaticky.

Za moji praxi se u nás ve školce vystříдалo několik lektorů. Je těžké najít výukové programy (lektory), které by korespondovaly s našimi metodami a přístupy. Většinou se výuka angličtiny zvrhne do velkých her, pochval, výher a mezi dětmi nastává hluk a nepokoj, když se někomu odměna nedostaví. Dalším problémem je nekvalitní výslovnost, se kterou se u lektorů setkávám čím dál častěji. Sama jsem se dočetla názorů, že na výslovnosti tolik nezáleží, protože každý máme určitý přízvuk. Osobně zastávám opačný názor. Pokud už dětem předávám druhý jazyk a mám určité ambice v tom, aby se dítě anglicky naučilo, zajistím od samých začátků kvalitního lektora, který nedělá gramatické a výslovnostní chyby. Co se týče přízvuku, ten se děti naučí rozlišovat postupem času a mohou se seznamovat s dalšími zeměmi, kde se anglický jazyk používá. Avšak ve chvíli, kdy obstojně ovládá určité základy, aby se mohl dále v tomto jazyce rozvíjet. Sama jsem se naučila rozlišovat a porozumět dalším akcentům až v pozdějším věku, kdy jsem měla dostatečné znalosti a přízvuky jsem odposlouchala. Neumím si však

představit, že by na českých základních školách vyučoval český jazyk někdo, kdo tento jazyk dokonale neovládá a předává dětem špatnou výslovnost, slovosled, gramatické chyby apod. Poslední dobou získávám pocit, že anglický jazyk pro předškolní děti učí kde kdo, protože jsou to přeci „jen“ děti a jim to „stačí“. Stále mám však na paměti, že hlavním cílem je předat dětem kladný vztah k jazykům a nastartovat je pro další učení, ale lektoři v dnešní době nejsou levná záležitost, tak od nich očekávám určitou kvalitu, nejen po pedagogické stránce, ale zároveň po té jazykové.

2.2.3 Sestavení hodiny pro výuku druhého jazyka a principy Montessori pedagogiky, které se dají využít při výuce

Výuka by měla mít určitou strukturu, podle které se řídíme. Děti v předškolním věku mají senzitivní období na řád a opakování, o kterém se více rozepisuji ve třetí kapitole. Z těchto informací bychom měli vycházet i při sestavování osnovy výuky. Na začátek je velice důležité, abychom zvážili, jak dlouho bude výuka trvat. Vše se podřizuje věku dané skupiny a jejich schopnosti se koncentrovat. Vhodná délka výuky je okolo třiceti minut.

Každá hodina by měla začínat rituálem. Je na učiteli, jaký rituál si pro svoji skupinu vybere. Můžeme použít písničku, taneček, pozdrav apod. Tento uvítací rituál nám slouží k tomu, abychom děti přivítali, nalákali a navnadili je na následující aktivity. Po uvítacím rituálu může přijít rekapitulace toho, co jsme se s dětmi učily předchozí hodinu. Této rekapitulaci nemusíme věnovat příliš mnoho času. Chceme pouze osvěžit známé téma a navodit zároveň u dětí pocit jistoty, že již něco znají. Zajímavým v tomto případě může být pro děti nějaký vhodný pracovní list (hra), díky kterému se děti ujistí, že si probírané téma z minulé hodiny pamatují. Po této rekapitulaci může přijít jakákoliv aktivita, která děti rozproudí. Zařadit můžeme pohybové hry, poslechové hry apod. Děti v předškolním věku se velice rády hýbou a učí se prožitkem skrze pohyb. Často je baví metoda TPR, kdy učitel předvede určitý pohyb a děti ho opakuji. Mohou se takto rozcvičit či si zatančit. Následující předposlední část výuky by měla zahrnout nové téma. V tuto chvíli můžeme použít jakýkoliv výukový materiál. Vhodné jsou reálné předměty, obrázky, loutky, knížky, cokoli, co děti zaujme a namotivuje k novému učení. Prostřednictvím vybraného materiálu dětem představíme nová slovíčka, která poté různými způsoby procvičujeme. Osobně se mi velmi osvědčila krabice *magic box*, do které dám předměty či flashcards s novými slovíčky. Společně s dětmi

zaklepeme na krabici se slovy: „Knock, knock, knock, what’s in the box?“ Různými způsoby poté otevírám krabici, aby děti byly napjaté a těšily se, co z krabice vytáhnu. Takto většinou dětem představuji nová slovíčka. Následně tato slovíčka procvičujeme. Ráda v této fázi používám nejrůznější hry, kdy se děti mohou fyzicky zapojovat. O možných způsobech procvičování se více rozepisuji v praktické části. Závěr hodiny by měl být opět provázán určitým rituálem. Vhodná je jakákoliv písnička, společný pozdrav či společně vymyšlený taneček.

Hned několik principů Montessori pedagogiky můžeme použít při výuce druhého jazyka u dětí předškolního věku. Tyto principy se však nestahují pouze na výuku druhého jazyka. Dají se použít na celkové vzdělávání a výchovu dětí. Všechny tyto principy vycházejí z celoživotního pozorování a práce Marie Montessori a plně vycházejí z dítěte a jeho potřeb.

2.2.4 Poznatky Marie Montessori

Z práce Marie Montessori se můžeme inspirovat hned několika poznatky, které můžeme zařadit do praxe. Například jeden z mnoha poznatků je, že se děti nejlépe učí skrze pohyb, kdy pomocí ruky objevují nejen okolní svět, ale i tak průchod svému intelektu a osoby své samé. „Lidská ruka, tak jemná a tak složitá, umožňuje nejen rozumu, aby se projevil navenek, ale umožňuje také celé bytosti vstupovat do celé řady specifických vztahů s jejím okolím. Mohli bychom dokonce říci, že „člověk se zmocňuje svého okolí prostřednictvím svých rukou.“ Jeho ruce vedeny jeho intelektem přetvářejí okolní životní prostředí, a tak mu umožňují splnit jeho poslání na tomto světě.“ (Montessoriová 2012, s. 74)

Často se však setkáváme s tím, že děti jsou v tomto učení skrze pohyb omezovány až úplně zastavovány. Obavy, aby někde nespadlo, něco nerozbilo, jsou od dospělých tak časté, že ve chvíli, kdy se dítě „rozběhne“ do světa, pod vedením svého vnitřního hlasu, a je připraveno objevovat, před obličejem se mu zjeví nepřekonatelná překážka v podobě dospělé lidské ruky, která mu zabraňuje cokoliv prozkoumat či objevovat. Rodiče odklízí věci z dětského dosahu, přikazují mu, kam smí a kam nesmí jít, doma ho zavrou do ohrádky a zasypou ho hračkami, protože tam je v bezpečí a nic si neudělá. Dítě má mít při příchodu na svět připravené prostředí, které dítěti umožňuje neomezené možnosti objevování bez zbytečných zákazů. Bez pohybu si děti nevybudují potřebnou koordinaci a obratnost, které jsou tak nezbytné pro jeho další růst a budování osobnosti. Na začátku jsou děti velice

neobratné, ale to vše patří k procesu objevování sebe sama a toho, jak jeho tělo funguje. Děti mají vrozené zrcadlíci neurony, kdy se jednoduše snaží napodobovat to, co vidí u dospělých. Proto se často hrnou do denních činností, které vidí u maminky a tatínka. Snaží se zametat, hrabat listí apod. Je již velice známo, že pohyb je přímo spojený s intelektem a psychikou dítěte. „Uvědomění vždy předchází pohyb. Když dítě něco chce, vždy ví předem jasně, co to je.“ (Montessoriová 2012, s. 76)

Pohyb je tedy pro děti velice důležitý a je nezbytné, aby byl zařazen i do výuky a metod práce s dětmi. Způsobů, jak zařadit pohyb do výuky je hned několik. Od klasických pohybových her, po obyčejné výpravy do přírody, kde děti poznávají okolní svět. Vhodné je také s dětmi například něco uvařit, vytvořit a u toho používat druhý jazyk.

Svoboda volby je dalším poznatkem Marie Montessori. Zjistila, že dětem prospívá, když si mohou samy určit, čemu se budou věnovat, s čím budou pracovat a v této volbě jsou, pokud možno časově neomezeny. Marie Montessori pozorovala, že mají-li děti dostatečný prostor, samy si vyberou, čemu se chtějí věnovat a nemusí jim nikdo určovat, co si mají vzít a na čem mají pracovat. Tento poznatek dává dětem do budoucna velkou výhodu v tom, že se již od útlého věku učí rozhodovat samy za sebe a nést případné důsledky. Svoboda vede děti k jejich nezávislosti. Svobodou volby nemyslím to, že si děti mohou bezmyšlenkovitě dělat, co se jim zlíbí. Montessori prostředí má, k překvapení některých, jasně stanovená pravidla a hranice. Svoboda volby představuje to, že prostředí, ve kterém se dítě nachází je uzpůsobeno tak, že má možnost samostatně si jít umýt ruce, protože má umyvadlo ve výšce, aby na něho dosáhl. Má možnost vytáhnout si pomůcku, které se může dlouho nerušeně věnovat a samostatně ji zase vrátit zpět. Dítě má svobodu v tom, že může dělat to, co ho vnitřně uspokojuje a naplňuje.

Svobodu volby jsem zařadila do výběru poznatků záměrně proto, že plno učitelů striktně dodržuje daný učební plán, stanovená témata dle učebnice apod. Chci poukázat na fakt, že děti si řeknou, co je zajímavé a je nezbytné využít této dané situace proto, abychom děti k novému učení nalákali skrze témata, která je zajímají. Na učitele je, aby dětem naslouchal a vnímal, co se v jejich okolí děje a jaká témata jsou pro ně aktuální. Nechme děti plně rozhodnout, o čem se chtějí učit, jaké téma si zvolí. Pro děti je to obrovská příležitost prosadit své potřeby a ovlivnit, co se bude dít.

Za další nezbytný poznatek považuji touhu dětí po neustálém opakování stejných činností neboli polarizace pozornosti. Děti často své pohyby a aktivity opakuji několikrát dokola. Děje se tak proto, že se zabývají aktivitou, která je baví a přináší jim určitou radost. Následně se dostávají do maximální koncentrace, kdy danou činnost několikrát dokola opakuji až do té doby, než dojde k tzv. nasycení. Jejich potřeby se nasytí a děti s aktivitou končí. V tu chvíli v nich dochází k určitému vnitřnímu uspokojení. Je velmi důležité, aby v této fázi nebyly děti rušeny.

V rámci výuky anglického jazyka formou kroužku je jasné, že není plně prostor pro tento poznatek. Ve školkách, kde je druhý anglicky mluvící učitel, to lze bez problému aplikovat. Polarizaci pozornosti jsem zařadila proto, abych na ni nahlédla z trochu jiné strany. Čas. Prostor. Děti nutně potřebují ve svém životě tyto dvě věci. V dnešní uspěchané době nemají ani jedno. Z toho důvodu lze tyto dva faktory zařadit i ve chvíli, kdy učíme angličtinu pouze jako zájmový kroužek. Dát dětem čas a prostor zkoumat, opakovat aktivity, písničky apod. Neuspěchat proces učení a zbytečně neposouvat děti dál, aniž by měly možnost prožít si předchozí téma, aktivitu či cokoli, co jsme jim představili.

Třístupňová lekce je poslední poznatek, který chci zařadit. Jedná se o metodu, kterou používal E. Seguin při vzdělávání postižených dětí. Marie Montessori si tuto metodu převzala a začala ji aplikovat na dětech bez specifických potřeb. Dle názvu je patrné, že se jedná o lekci o třech krocích. (Rýdl 2007, s. 43)

První krok je pojmenování učitelem, kdy pojmenuje konkrétní věc nebo činnost, kterou dítěti ukazuje. Učitel správně artikuluje, mluví pomalu a zřetelně. Nedoprovází pojmenování zbytečnými komentáři okolo. Příklad by byl v rámci učení nových slovíček ze skupiny ovoce. Učitel připraví dětem tři druhy ovoce (tři nové výrazy jsou nejméně tři, který dětem představuje. Nejvíce učíme pět nových názvů, ale musíme znát možnosti dítěte.) a položí je s dětmi na kobereček. Učitel ukáže na předmět a řekne: „Apple.“, děti opakuji. Představí další ovoce a může přidat i další větu (podle skupiny dětí): „Banana. This is a banana.“ Takto představí dětem všechno ovoce, co si připravil.

Druhý krok zahrnuje již zmiňovaný pohyb a rozlišování dle daného názvu. Učitel vyzívá jednotlivé děti k manipulaci s konkrétním ovocem. V tuto chvíli učitel musí vědět, na jaké úrovni porozumění děti jsou. Zná-li děti v anglickém jazyce různé úkony, může dětem zadávat zajímavé úkoly, co mají s ovocem dělat.

Nejčastější však bývají přesuny daných předmětů. „Apple. Take the apple and put it on the table.“ I přes to, že děti ještě neznají některá slova, pomocí našeho pohybu (TPR metody) ukážeme, co mají udělat. Velice rychle se děti pokyny naučí a poté je plní bez pomoci. Dítě vezme jablko a položí ho na stůl. Stejným způsobem pracujeme se zbylým ovocem. Děti ovoce odnáší, přináší, podávají ho učiteli, kamarádovi, dávají si ho na hlavu apod. Důležité je, aby úkoly byly pro děti zajímavé a zároveň se u toho pobavily.

Třetí a poslední krok je pojmenování předmětu dítětem. Tuto fázi můžeme pojmenovat několika způsoby. Můžeme se dítěte přímo zeptat: „What is this?“ Osobně ráda používám i formu toho, že dítě odnáší a přináší předměty. Ve chvíli, kdy nám zůstane poslední, zeptám se, co nám na koberečku zůstalo. Případně, které poslední ovoce nám chybí. Zjistíme-li, že se dítě v názvech neorientuje, vracíme se ke kroku číslo dvě. Vidíme-li, že se dítě více a více plete, aktivitu přeručíme.

Třístupňová lekce nám dává prostor pro naši fantazii a můžeme vymýšlet nejrůznější způsoby, jak dětem nové názvy předat. Jen je důležité držet se těchto tří kroků a nijak je neuspěchat. Dát dítěti čas a několikrát s ním první dva kroky procvičovat, než přejdeme na krok poslední. Nelze postupovat tak, že dítěti řekneme: „This is an apple. Put the apple on my head. What is this?“. Dítě několikrát s předměty posíláme tam a zpátky, dokud v něm nevidíme určitou jistotu, že ví, co dělá a až poté přecházíme na další krok. Mohu jen znovu připomenout slova – prostor a čas.

3 Pedagogika Marie Montessori

V době před rokem 1989 u nás informace o přístupu k výchově a vzdělávání podle Marie Montessori nemohly být zveřejňovány. Na pedagogických školách a v učebních textech byla tato pedagogika zmiňována pouze okrajově (Rýdl 2007, s. 14).

Montessori pedagogika začala u nás „vzkvétat“ v 90. letech minulého století, kdy se zástupkyně za Českou republiku (Junková a Hillebrandová) vydaly do Montessori školy ve Spojených státech amerických. V roce 1997 proběhl v první Montessori trénink na české půdě pod vedením amerických lektorů. Rok poté PhDr. Jitka Brunclíková založila Společnost Montessori o.p.s., kterou i několik let vedla. Celkově paní doktorka systém Montessori v České republice velmi podporovala.

Především jednáním na ministerstvu školství, kde tento systém plně prosazovala. V té době se zakládaly Montessori školky v Praze, na Kladně a v Jablonci nad Nisou. V roce 2000 proběhl první český Národní diplomový kurz Montessori a další roky poté ve spolupráci s Ing. Plachým a ostatními, byly vydány přeložené publikace doktorky Montessori. (Společnost Montessori, 2015)

3.1 Principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogiku provází několik základních principů, které společně tvoří Montessori prostředí takové, jaké si ho Marie Montessori představovala. Princip fungujícího prostředí školky (zařízení) si můžeme nastínit do podoby trojúhelníku, ve kterém hrají roli tři faktory – dítě, učitel a prostředí. Ty se navzájem ovlivňují, a proto je důležité, aby byly ve společné harmonii. K těmto třem základním principům řadíme i další, které představím níže i s těmi předchozími.

3.1.1 Věkově smíšené skupiny

V heterogenních skupinách viděla Montessori několik výhod. Největší výhodou spatřovala v tom, že starší děti často převezmou iniciativu a učí své mladší spolužáky, jak správně používat pomůcky, pomáhají jim s oblékáním, s dodržováním pravidel atd. Mladší děti zase vzhlíží k těm starším a mají v nich určité vzory, od kterých se učí. Tyto heterogenní skupiny napomáhají ke společenskému a emocionálnímu rozvoji dětí.

3.1.2 Připravené prostředí

Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, je jeden z nejdůležitějších principů této pedagogiky. Ovlivňují ho nejen vnější, ale i vnitřní faktory, jak jsem již zmiňovala – učitel, dítě a prostředí.

Připravené prostředí musí být přátelské k dětem. Je připravené tak, aby se v něm mohly volně pohybovat, používat všechny věci a předměty běžného života. Nábytek a celkové vybavení prostředí je zmenšené tak, aby dítě nebylo závislé na dospělém a mohlo si věci podat, vzít a pracovat s nimi. Toto prostředí musí působit krásně, esteticky a lákat děti. Není tím však myšleno to, aby všude byly nevkusné obrázky, výzdoba, která by měla upoutat pozornost dítěte. Máme-li v prostředí obrázky na zdech, jsou určeny pro děti, a tak visí v úrovni dětských očí. Volíme jemné barvy na zdech, estetický a decentní materiál. (Rýdl 2007, s. 18)

V neposlední řadě dbáme na pořádek a řád. Každá věc má své místo a na to samé místo se i vrací. Děti tak vědí, že věc najdou vždy na tom stejném místě, čímž v nich podporujeme jistotu a bezpečí, ale učí se tak i řádu do dospělosti. Řádu nejen v úklidu, ale řádu pracovním (dokončování práce, systémovosti atd.).

Takto připravené prostředí pomáhá dětem v rozvoji jejich pohybových dovedností, v procvičování jejich koncentrace, ale také podceňuje jejich nezávislost a samostatnost.

Řekla bych, že nutností, především v dnešním světě, je představovat dětem reálný svět, takový, jaký je. Neuzavírat je v „bublině“ pohádek a fikce. Takovou realitu v dobře připraveném prostředí zažijí samy, jelikož si mohou nakrájet ovoce, namazat chleba, oblékat se a starat se samy o sebe. Toto jsou však pouze aktivity z praktického života. Děti se mohou dále rozvíjet ve zbylých oblastí (smyslová oblast, matematika, jazyk, kosmická oblast – poznáváme svět). Každý připravený materiál je uzpůsoben tak, aby s ním dítě mohlo, pokud možno, pracovat samo (po ukázce). Tento materiál obsahuje i vlastní kontrolu chyb. Děti se tedy učí samy od sebe, ze svých chyb a postupují k dosažení cíle.

V připraveném prostředí se také respektuje místo dítěte. Pracuje-li dítě s pomůckou, má ji na koberečku. Tím si ohraničí svůj osobní prostor. Nikdo mu do tohoto prostoru nemůže zasáhnout, vzít mu jeho pomůcku apod. Děti tak získávají jistotu a důvěru, že jim nikdo nic nevezme a mají tak na práci dostatek času. Toto pravidlo však respektují ale i u ostatních. Posiluje to tak vzájemný respekt k ostatním, a především koncentraci dítěte.

V Montessori prostředí si děti volí práci, kterou se budou zabývat. Pro rozvoj dítěte je dobré, aby mělo možnost volby. Tím se však dostávám k tomu, že i v této oblasti jako v každé jiné, je důležité přistupovat k těmto informacím opatrně a s rezervou. Nyní popisuji situaci například doma: Dítěti dáváme možnost volby maximálně mezi dvěma věcmi, které však vybíráme my. Tuto volbu dítě nemá neustále po celý den. Dítě je poté přehlčeno a nedokáže se rozhodovat. Často se tyto děti projevují tak, že tápou, nemohou se rozhodnout a čekají na pokyny. Jiný projev je ten, že dítě je vzteklé, chce rozhodovat o všem a není schopné se podřídit. Montessori prostředí dítěti nabízí dostatek času se rozkoukat a vybrat si práci. Není-li tomu tak, přichází průvodce a pomáhá dítěti práci najít. Jde-li o situaci, kdy dítě záměrně odmítá práci, či je velmi nerozhodné (v prostředí je přeci jen mnoho

pomůcek), dává učitel volbu výběru například ze dvou jím vybraných pomůcek. Dítě tak dostává svobodu – svobodu s odpovědností.

Marie Montessori vypořizovala, že předstírání a hry „na jako“ děti dlouho neuspokojují. Brzy se unaví hračkami a zaměří svoji pozornost na dospělé. Zkouší věci po nás, což někteří dospělí považují za troufalé. Děti hledají skutečnost, která jím mnohdy není nabídnuta. Připravené prostředí nabízí dětem reálný svět. Mohou se zde dotýkat věcí a dělat aktivity, které doted například nikdy nemohly. Obyčejná procházka, lehnutí do trávy, je pro některé dnešní děti nepoznaný svět. Spočítáme-li si, kolik času děti denně tráví v autě při přejíždění ze školky na kroužky, často tak okolní svět pozorují pouze přes zavřené okénko ze zadních sedaček.

Připravené prostředí by tak mělo být i v okolí, kde se dítě nachází. Zde by měly mít děti prostor pro práci na zahradě a péči o své okolí. Aktivity běžné pro práci na zahradě – sázení, hrabání listí, plení, sklizení apod. (Montessori 2017, s. 51)

3.1.2.1 Didaktický materiál

Do připraveného prostředí neodmyslitelně patří známý didaktický materiál. Překvapivé může být, že všechny tyto pomůcky nejsou vymyšleny samotnou Marií Montessori, nýbrž se jedná o inspiraci například od Édouarda Seguina či Jeana M. G. Itarda. Jejich poznatky využila při tvorbě a úpravě tohoto didaktického materiálu.

Materiál, který je dětem předkládán má splňovat několik základních vlastností, mezi které patří kontrola chyby, estetičnost, podnětnost a hranice. Pod pojmem kontrola chyby rozumíme, že daná pomůcka má v sobě zakomponovanou kontrolu, díky které dítě samo přijde na to, že dělá něco nesprávně. Dítě tak není závislé na korekci od jiné osoby. Samo zjistí, že udělalo chybu, může ji opravit a poučit se z ní. Je to tedy materiál, který dává zpětnou vazbu, ne káravý hlas učitele, jež hodnotí dětské nedostatky. (Montessori 2017, s. 103-109)

Dalším vlastností je estetičnost. Materiál musí být pro děti přitažlivý, lákavý a měl by plně podněcovat dítě k činnosti. Tím přecházíme k další vlastnosti – podnětnosti. Každá pomůcka by měla dítě lákat tím, co vše s ní může dělat. Dítě potřebuje s věcmi manipulovat a nestačí mu pouze se dívat. Každá Montessori pomůcka využívá tuto dětskou touhu manipulovat, zkoumat a pečovat. Poslední

vlastností jsou hranice. Hranice můžeme chápat tak, že pomůcka má mít určité limity. Má se zaměřovat na jeden rozvíjený smysl a dát tak dítěti prostor zastavit se a soustředit se pouze na jednu věc (přendávání čocky lžicí z misky do misky). Nepotřebuje u toho, aby pomůcka ještě blikala a hrála. „Spíše potřebuje vnést řád do chaosu, který v jeho mysli vyvolala spousta dojmů přicházejících z vnějšího prostředí.“ (Montessori 2017, s. 108-109)

Montessori (2017) zde vyvrací fakt, že dítě potřebuje velké množství hraček a podnětů proto, aby se kvalitněji rozvíjelo. Naopak to přispívá k většímu chaosu v jeho mysli. Tento fakt každý zná z vlastní zkušenosti, pokud mají děti přeplněné pokoje hračkami, nejeví o ně již žádný zájem a nic ho nenasytí. Stále chce více a více podnětné hračky (v tomto případě více blikající a hlučnější hračky).

3.1.2.2 Učitel (průvodce)

Průvodce podporuje nezávislost dítěte a zároveň je pozorovatelem. Nezasahuje dítěti do činností, pokud o to není požádán. Není-li dítě schopno si činnost vybrat samo, učitel mu ji nabídne, ale nenutivým, nerozkazujícím přístupem. Učitel také připravuje prostředí, které děti podbízí k činnostem. Vystupuje pro děti jako velký vzor. Děti ho po celý den sledují a napodobují. Způsob, jakým vystupuje, jak mluví a jak se chová, je velice důležitý. Průvodce musí být trpělivý a citlivý. Pozoruje děti při práci a zjišťuje tak jejich potřeby. Tvoří si o dětech záznamy, které následně využívá ke své práci pro plné využití dětského potenciálu.

Neopomenutelnou složkou průvodce je, aby jeho práce a činnosti, které dělá, vycházely z jeho nitra. K této práci patří láska, vřelost a vlídnost. Stejně tak je důležité, aby se průvodce dokázal poučit z vlastních chyb, a hlavně si tyto chyby uvědomoval. Neustále se zdokonaloval a vzdělával.

Nezbytnou součástí pro roli průvodce je perfektní znalost pomůcek a práce s nimi. Nestačí, aby průvodce s pomůckou „pracoval“ pouze teoreticky. Je potřebné, aby s ní fyzicky pracoval a poznával každé její části. Pohyby si tak zapamatuje a bude si jistý při ukázkách, které bude dávat dětem. Při této manipulaci je důležité, aby nedělal zbytečné a zbrklé pohyby. Ty totiž dítě vnímá, nasává a následně opakuje. Děti potřebují při ukázce co nejméně pohybů, které jsou srozumitelné a vedou přímo k danému cíli.

Průvodce dále udržuje pořádek ve třídě. Kontroluje pomůcky, zda jsou kompletní, na svém místě a dohlíží na to, aby systém dodržovaly i děti. Na konci dne je však jeho povinností, aby vše dal do pořádku, aby ráno děti přišly do znovu připraveného prostředí. (Rýdl 2007, s. 50-51)

3.1.3 Senzitivní fáze

Jsou specifická období, kdy je dítě nejcitlivější pro získání určitých dovedností. Jakmile je dítě aktivitou nasyceno, posouvá se dál. Tato období jsou časově ohraničená a není-li využit daný potenciál, dítě se následně určitou dovednost učí s velkým úsilím a námahou. (Montessoriová 2012, s. 43)

Po narození je dítě smyslově nejcitlivější. Proto je nutné mu zajistit jemný a přirozený příchod na svět. Je-li dítě 9 měsíců ve tmě a přijde na svět, kde se ocitne pod zářícími zářivkami porodního sálu, dostává se do velkého šoku. To samé pociťuje dítě při zvýšeném hluku. Dítě dosud vnímalo okolní svět přes matčino břicho, tudíž i jeho sluch a ostatní smysly jsou velmi citlivé. Pro jeho tělo je důležitý nejjemnější materiál oblečení a ostatních věcí, které ho budou obklopotvat. Vše fyzické se následně přenáší do psychiky.

Věk dítěte:	1	2	3	4	5	6	7
Jazykový vývoj							
Smyslový vývoj							
Pohyb							
Řád							
Mikro zájem							
Sociální vývoj							

Tabulka 1 Tabulka senzitivních fází

3.1.3.1 Jazykový vývoj

Citlivé období na jazykový vývoj probíhá od narození do zhruba sedmi let, kdy se následně toto období uzavírá. Je tedy důležité, aby děti v tomto období měly v blízkém okolí mluvní vzory a jazykové dovednosti dítěte byly plně rozvíjeny. Mluvními vzory nemyslím televizi a podobná elektronická zařízení. Dítě potřebuje přicházet do kontaktu s reálnými mluvními vzory, vidět gesta a mimiku hovořícího.

Tón hlasu a výraz tak spolu korespondují. Dítě se učí tedy reagovat i na tón hlasu a spojuje si ho s danou situací a utváří si tak cenné zkušenosti. Rozpozná pak, zda se dotýčný zlobí, nebo je veselý. Osobně si myslím, že je velice důležité, aby se dítě setkávalo se všemi emocemi a bylo tak schopné rozpoznat, v jaké situaci se nachází. V praxi se mi stává, že se děti, u kterých rodiče používají stejný tón při veškeré komunikaci s dítětem (většinou v situacích, kdy dítě překračuje určité hranice, mluví stejně, jako by s ním řešili příjemné záležitosti), v těchto situacích smějí a netuší, že překračují meze. Často pak trvá, než si s dítětem vyhraním jasná pravidla v naší komunikaci.

Tak jako existují extrémy ve všech oblastech je nutné dávat pozor na to, abychom dítě nepřehltili nejrůznějšími jazykovými podněty. Jak v jazykovém vývoji, tak smyslovém je důležité, abychom stále ke všemu přistupovali s mírou. Důležitá je melodie hlasu. Není potřeba, aby kdokoliv na dítě „šišlal“ a přehnaně slova zdrobňoval. Zároveň je však potřebné vyhnout se slovním přednáškám, kdy je dítě přehlceno množstvím slov a postupně tak začíná být apatické vůči vzájemné komunikaci. Místo tohoto vysvětlování spíše názorně věci ukazujeme a svoji aktivitu doplňujeme jednoduchými komentáři. Dítěti je přirozené napodobovat nežli plnit pokyny.

3.1.3.2 Smyslový vývoj

Smysly jsou nejvýznamnějším zdrojem, skrze které děti poznávají svět. Do 3 let děti plně nasávají své okolí, proto je důležité, aby měly dostatečně podnětné prostředí. „Procvičování a zdokonalování smyslů očividně vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst.“ (Montessori 2017, s. 103)

Kontaktem s prostředím a jeho následným zkoumáním, si dítě utváří zkušenosti a návyky. Ty dítě získává samo, nezávisle na pomoci od dospělého. Dítě je vedeno tvůrčí silou *hormé*, která ho žene kupředu a „říká“ mu, co a kdy má dělat. Představme si pod tímto pojmem tzv. „vnitřní hlas“ dítěte. Díky tomuto vnitřnímu hlasu (řádu) ví, kdy je čas, aby začalo lézt, chodit apod.

Dítě v období předškolního věku všechny nabyté vjemy tříbí a zjemňuje. Je tak připraveno více zkoumat a poznávat své okolí. Tříbením vjemů si nastavuje určitý řád. Aby tuto potřebu tříbení mohlo uskutečnit, potřebuje naše vedení. Smyslový materiál Marie Montessori je vytvořen tak, aby dítě při práci s ním rozvíjelo a zpřesňovalo jeden určitý smysl (zrak, hmat, sluch atd.) skrze vlastnosti

daného materiálu. Každý předmět, pomůcka se soustředí na jednu vlastnost – barvu, hmotnost, zvuk apod. Jejich úroveň obtížnosti se následně stupňuje a dítě přechází ke složitějším úkonům, kde své smysly více zdokonaluje.

Běžně se snažíme dítěti nabídnout úplné maximum, což je v pořádku, ale umožňeme to v rámci jednoho smyslu. Realitou však bývá, že rodiče dětem kupují hračky, které dítě zahltní několika vjemy najednou. Dítě tak nemá čas a prostor objevovat a poznávat své jednotlivé smysly. Často, když dítě něco objeví a zkoumá, zasahujeme do toho komentáři o tom, co to je, jakou to má barvu, kolik toho je a začneme dítě zbytečně zahlcovat. Dítě v tu chvíli vůbec nemusí zajímat, jak se věc jmenuje, pouze je daným předmětem fascinováno a chce ho zkoumat.

3.1.3.3 Pohyb

Pohyb je základem života. Proto je potřeba, abychom dítě v pohybu neomezovali. K jeho rozvoji by mělo dítě mít dostatečný prostor, kde se může volně pohybovat a zdokonalovat své pohybové dovednosti. Avšak i pohyb musí mít určitý řád. Hranice dáváme dětem ve chvíli, kdy začínají lézt. I přes volný pohyb dbáme na bezpečnost dětí. Opět ale v rozumné míře. Dokud dítěti nejde o život, necháme ho zjišťovat, co jeho tělo dokáže.

Dětem bychom měli dopřát spíše volný pohyb nežli řízený a jednostranný v rámci volnočasových kroužků. Chodí-li dítě na nějaký sportovní kroužek, je potřeba, aby se dítě pohybovalo volněji a komplexně cvičilo své tělo. Tím, že dítěti neustále roste tělo, v každé této fázi potřebuje dítě jiný pohyb. (Montessori 2017, s. 81)

Co se týče kolektivních sportů, není vhodné, aby děti pocíťovaly rivalitu, tlak na výkonnost apod. Stále by mělo jít především o radost z pohybu a spolupráci mezi ostatními dětmi.

3.1.3.4 Řád

Každé dítě má v sobě přirozený vnitřní řád, o kterém jsem se zmiňovala více v odstavci o smyslovém vývoji. Tento řád mají děti v čase, v prostředí, ale i ve vztazích. Jednotlivé činnosti potřebují svůj rytmus a opakování. Často se setkáváme s tím, že děti neustále poslouchají jeden a ten samý sled písniček dokola a nemají stále dost. To je přesný příklad jejich potřeby věci opakovat. Čím budou děti starší, řekněme kolem 2,5 let, začnou naopak změny vyžadovat

a přestávají se upínat na tyto neustále se opakující rituály. Okolo čtvrtého roku už není u dítěte tak velká citlivost na změny v denním režimu.

Děti nemají pojem o čase, ten jim předáváme skrze rituály, které musí být ve stejný čas a vždy probíhat stejně. Jako příklad uvedu večerní koupání. Často se stává, že dítě s maminkou nepláče a s tatínkem ano. Proto se doporučuje udělat z těchto aktivit, jako je koupání, oblékání, krmení, rituály. Koupání tak probíhá se stejnými slovy, pohyby: „*Jdeme se koupat.*“ (pohlazení po hlavě a mytí začínáme například od hlavičky). Pokud to dělají všichni členové rodiny stejným způsobem, zažívá tak dítě nutný pocit jistoty. Vytváříme tím i určité záchytné body pro dítě, na které se spoléhá, a které mu pomáhají v denních činnostech. Tyto záchytné body můžeme přenést či utvořit i ve školce. Například když dítě přijde do třídy školky, nejprve si odnese hračku do šuplíku a první pomůcka je pro něho vždy stejná (obkreslí si tvar). Tento rituál ho nastartuje na celý den a uklidní se, protože se to každý den stále opakuje. U nás ve školce mají děti rituály stejné z provozních důvodů. První věc, kterou při vstupu do třídy udělají, je pozdrav, odpíchnutí docházky čipem a příprava hrníčku na pití. Tak začíná den každého dítěte. Vždy jim tento rituál na začátcích velmi pomáhal.

Utváříme tak v dítěti řád činností, který je nutný i ve vztahu k věcem, kdy každá věc má své místo a dítě tak zažívá jistotu v tom, že vždy najde, co potřebuje. Předcházíme tak situacím, kdy se ztratí oblíbené hračky, následnému pláči a dětské frustraci. Díky tomuto řádu mohou děti zažít i přirozené důsledky. Ve chvíli, kdy si dítě neuklízí věci na své místo, nenajde je. K tomu se však dostáváme spíš ve starším věku dítěte. Pro mladší děti je přirozené dávat věci stále na jedno stejné místo.

Ve vztazích potřebují děti též řád, aby měly jasno v tom, kdo je malý a kdo velký. Každý musí mít správné místo a roli ve společnosti. Poté se nestávají situace, kdy dítě je vůdcem rodiny, ale naopak ctí hierarchii v rodině.

3.1.3.5 Mikro zájem

„Citlivost na malé věci rozvíjí dětské oko pro poznávání detailů a naznačuje důležitost, kterou dítě věnuje těm nejmenším věcem“ (Rýdl 2007, s.31). V praxi to vypadá tak, že děti sbírají ze země ty nejmenší kamínky, drobečky apod. Vrchol tohoto senzitivního období je kolem 18. měsíce až do dvou let.

3.1.3.6 Sociální vývoj

V tomto období začínají pociťovat a chápat, že je něco i pro ostatní. Doposud řešily pouze sebe a své potřeby. Do tohoto vývoje spadá i velmi frekventované téma – půjčování. Ve dvou letech dítě nenutíme půjčovat. Dítě potřebuje nejprve vlastnit, aby jednou mohlo dát. I doma jsou některé hračky společné a některé pouze jednoho z dětí. Nepůjčují si je, pokud si to mezi sebou nedomluví.

Často se některé maminky předhání a chlubí tím, že jejich děti půjčují od malička. Důvodem však je, že dítě vypožovalo, že to mamince dělá radost. Případně, že se zlobí, když nepůjčí. Nemá tedy půjčování (dělení) zvnitřnělé a dává pouze z vnější motivace. Děti, které musely brzy půjčovat, jsou ve 3-6 letech extrémně lakomé.

Naopak od tří let děti začínají více vnímat své okolí v rámci sociálního citění a empatie. Donesou někomu kapesník, když vidí, že ho potřebuje, nalijí mladšímu čaj apod. Děti se v tomto věku také rády starají o okolní svět (o zvířata, zahradu či své kamarády).

3.1.4 Vzdělávací oblasti

Montessori pedagogika je rozdělena na pět hlavních vzdělávacích oblastí, které dítě rozvíjí po všech stránkách. Mezi tyto oblasti řadíme Praktický život, Smyslovou výchovu, Matematiku, Jazyk a Kosmickou oblast (v předškolním věku nazýváme termínem *Poznáváme svět*). Všechny oblasti jsou vzájemně propojeny a jednotlivé pomůcky z každé oblasti na sebe navazují. Můžeme i pomůcky z různých oblastí kombinovat dohromady.

3.1.4.1 Praktický život

Aktivity praktického života v sobě zahrnují činnosti každodenního života, které dítě nezbytně potřebuje jak k péči o svoji osobu, tak k péči o druhé a své okolí. Patří sem však i nácviky společenských forem chování, chůze po linii či cvičení ticha.

Děti se chtějí přirozeně zapojovat do činností dospělých bez ohledu na to, zda tyto činnosti zvládnou. Díky cvičením praktického života se děti osamostatňují a stávají se tak nezávislémi na dospělých. Zároveň tak získávají více sebevědomí v samy sebe a následně dostanou tolik sebejistoty, že začínají pomáhat svému okolí (kamarádům ve třídě). To vede k rozvoji empatie a prosociálního citění.

Cvičení praktického života nerozvíjí pouze empatii, samostatnost, ale i trpělivost, vytrvalost, koncentraci, paměť, hrubou a jemnou motoriku, koordinaci aj.

3.1.4.2 Smyslová výchova

Již na začátku života dítě plně absorbuje své okolí. Aniž by to dělalo cíleně, uchovává si získané vjemy do podvědomí, kde si tvoří významné hodnoty. Postupem času, zhruba kolem třetího roku dítěte, začne dané vjemy třídit a vědomě s nimi pracovat. Snaží se vytvořit si řád a rozpoznávat dané vjemy. Do třetího roku je úkolem dítěte nasát co nejvíce vjemů, které mu budou v budoucnu sloužit jako základ pro jeho vnímání a myšlení. Z toho důvodu nabízíme smyslový materiál až od třetího roku. Smyslové pomůcky tedy vedou k rozvoji smyslového vnímání, k jeho tříbení a k rozlišování pocitů. Dítě si rozvíjí svoji schopnost chápat a rozlišovat abstraktní pojmy vlastností daných předmětů (těžké, hrubé, teplé atd.).

Díky tomu se začíná orientovat v okolním světě. Tento materiál je tvořen z řady předmětů, které jsou rozlišené jednou určitou fyzikální vlastností – barvou, zvukem, tvarem apod. Tato vlastnost je vytvořena v několika logicky navazujících úrovních tak, aby dítě mohlo postupně zdokonalovat a zlepšovat svoje smysly. Nejprve by dítě mělo prožít smyslový vjem, následně přichází abstraktní pochopení a nakonec pojmenování. Při práci se smyslovým materiálem jde především o smyslový prožitek, nikoli o hru slov a pojmů. Dítě má mít dostatek času na vlastní objevování, prozkoumávání a experimentování s materiálem.

3.1.4.3 Matematika

Matematika je všude kolem nás a děti se s ní denně setkávají. Prostřednictvím do detailu propracovaných pomůcek Maria Montessori dětem předávala matematiku a geometrii ve formě, která pro děti není abstraktní, ale mohou si čísla osahat. Díky červenomodrým tyčím mohou zjišťovat délky a množství skrze korálkové schody. Často se stává, že za čísla vidíme pouze symboly a nikoliv množství. Děti z Montessori prostředí si mohou představit, jak vypadá tisíc, mohou s tisícem manipulovat a nevytváří si tak pouhé abstraktní představy. Pro nás, dospělé, bývá matematika pouhá nepříjemná vzpomínka na školní léta. Pro děti, které mohou pracovat s Montessori pomůckami, je počítání zábava.

3.1.4.4 *Poznáváme svět*

Tato vzdělávací oblast se zaměřuje na okolní svět dítěte, kdy dítě zkoumá reálný svět. Na tento fakt se zaměřujeme a zprostředkováváme dětem skutečné zážitky v okolním světě. Vždy dětem představujeme věci jim nejbližší, tedy okolí a až potom můžeme rozšiřovat jejich znalosti do věcí ze vzdálenějšího světa. Je-li však možnost, je vhodnější, když děti mohou danou věc vidět na vlastní oči. Například ukázat dítěti živou žirafu nežli pouze na obrázku (to samé i s domácími zvířaty).

Cílem této vzdělávací oblasti je předat dětem respekt k věcem kolem nás a pomoci jim pochopit, kde je jejich místo na tomto světě.

3.1.4.5 *Jazyk*

„Maria Montessori označuje jazyk za psychický orgán, který může být dokonce považován za orgán lidského mozku. Přesto se žádné dítě nerodí s určitým jazykem. Jednotlivé jazyky jsou tedy něčím naučeným, co musí dítě získat samo“ (Kaul, Wagnerova 2015, s. 14). Díky senzitivní fázi dítě absorbuje jazyk nevědomky a bez námahy.

3.2 Jazyk v pojetí Marie Montessori

Maria Montessori za svoji celoživotní práci vypožadovala, že děti mají na jazyk senzitivní období. Období, kdy je nejvhodnější dítěti nabídnout nejrůznější aktivity, které jsou s jazykem spojené, jelikož dítě v tomto čase nejsnadněji absorbuje znalosti, které skrze připravené prostředí získá. Učí se tak jazyku samo a zcela přirozeně.

„Jazykový rozvoj se řídí pevnými zákonitostmi, které jsou u všech dětí stejné. Různá období v dětském životě vykazují dosažení srovnatelných úrovní, ať už pozorujeme děti kdekoli na světě a ať je jejich jazyk složitý nebo jednoduchý. Jazyky se od sebe mohou lišit komplikovaností svých gramatických pravidel, a přesto se děti naučí každému z nich stejně rychle a stejně dobře“ (Montessori 2003, s. 79-80).

Marie Montessori uvádí období od 7. měsíce těhotenství do 5-6 roku dítěte, jako období citlivé pro rozvoj jazyka. Ve své práci věnuje rozvoji řeči, dovednosti psaní a čtení velkou pozornost. Již od nejútlejšího věku dítěte nabízí systematicky promyšlený přístup, který se zaměřuje na osvojení těchto dovedností.

Na začátku své práce Maria Montessori věřila, že výuka čtení a psaní je spojená s velikou námahou, kterou musí děti vynaložit, aby si tyto dovednosti osvojily. Během své práce v Casa dei Bambini zjistila, že složitost a namáhavost těmto dovednostem nedává jejich obtížnost, ale způsob metody výuky, kterou jsou děti jazyku učeny. Proto svůj přístup zakládá na propojení smyslového vnímání a pohybu, s využitím okolního prostředí a pro děti s tak přirozeným nadšením pro hru.

Pomocí správného materiálu, který bude podněcovat k zájmu, můžeme dítě přivést ke čtení a psaní. Materiál podle metody Montessori je připraven pro nácvik hláskování, psaní, mechanického čtení a slovních druhů. Další materiál, který je potřeba obměňovat je určen pro rozvoj slovní zásoby, orientace v časovém sledu a tematického čtení. Každý materiál má své specifické umístění a zároveň i danou prezentaci, kterou je však nutné uzpůsobit úrovni dítěte, ve které se zrovna nachází. Jazykový materiál umožňuje flexibilní práci, která je přímo závislá na aktivitě a fantazii učitele.

Nežli začneme s materiálem pracovat, je potřebné zaměřit se na rozvoj dovedností před psaním a čtením, jako je rozvoj smyslového vnímání (ovládání svalů a pohybů ruky, spolupráce oka a ruky, zrakové a sluchové rozlišování), rozvoj řeči a slovní zásoby. Další velmi důležité faktory, které ovlivňují osvojování jazyka jsou soustředění, pečlivost, vytrvalost, jež jsou úzce spojeny s prací podle ukázky. Všechny tyto dovednosti dítě trénuje každý den v připraveném Montessori prostředí skrze praktický život, smyslovou výchovu, chůzi po linii apod.

4 Praktická část

Cílem praktické části je sestavit ukázkové hodiny výuky anglického jazyka v prostředí mateřské školy, jež budou respektovat principy pedagogiky Marie Montessori a potřeby dětí předškolního věku. V teoretické části jsem popsala metody a zásady pro sestavení hodiny výuky anglického jazyka, které nyní využiji při tvorbě výukového plánu.

Tematicky jsem se zaměřila na věci, které jsou dětem v předškolním věku velice blízké. Možností je nepřeberné množství, ale i tak jsem vybrala téma barvy, ovoce a počítání. Záměrem je představit nejružnější témata, která jsou denními

tématy v mateřských školách a zároveň ukázat jejich odlišná zpracování, jež se dají kombinovat mezi sebou.

Všechny výukové plány byly vyzkoušeny v praxi na dětech ve věku od dvou do šesti let v dopoledních hodinách. Jedná se o heterogenní skupinu o počtu cca 18 dětí. Tuto skupinu, ve které výuka anglického jazyka proběhla, znám několik let, tak mi děti byly dobrými asistenty a respondenty, abych vybrala konkrétní metody, které u dětí měly dobrou odezvu. Jelikož anglický jazyk v této skupině učím již pátým rokem, již mám odpozorováno, jaké metody a aktivity děti nejvíce baví. V rámci této práce jsem chtěla přijít, s pomocí mých malých asistentů, na další metody, hry a způsoby, kterými můžeme druhý jazyk dětem předávat.

Další ukázky výuky anglického jazyka jsem zaměřila nejen na metody Montessori pedagogiky, ale zároveň jsem i její materiál zahrnula přímo do vyučovacího plánu. Představím i výukové plány, kde budou využity konkrétní pomůcky, které se běžně používají v Montessori pedagogice. Ráda bych poukázala na to, že anglický učitel ať externí či interní může plně využívat materiálu, který ve školce již dávno je. Pro ty, kteří Montessori materiál nemají, jsou vypracovány návrhy didaktických pomůcek a přípravy s materiálem se pro ně mohou stát inspirací, co lze do výuky anglického jazyka ještě zařadit.

4.1 Výukové plány

Struktura výukových plánů je sestavena tak, aby plány byly co nejvíce přehledné a snadno realizovatelné. V tabulce jsou zahrnuty nejen formální informace, ale i informace nápomocné, jako je vypsání použitých slovíček, užití Montessori materiálu a návrh didaktického materiálu. V kolonce s názvem Montessori materiál budou vypsány konkrétní pomůcky, které se dají využít na dané téma. Návrh didaktického materiálu zahrnuje nápady dalších pomůcek a pracovních listů, které se dají při výuce použít. Úvodní rituál se záměrně v každém plánu mění proto, aby bylo představeno co nejvíce možných variant.

4.1.1 Barvy (colors)

Téma:	
Barvy	
Slovíčka: colours, red, yellow, blue, balloon	
Pomůcky: tři nafukovací balóny v barvách (modrá, žlutá, červená)	
Cíl: seznámit děti s novými pojmy a naučit je tři základní barvy v anglickém jazyce, rozvoj jemné a hrubé motoriky (koordinace), paměť, koncentrace, rozvoj jazykových dovedností,	
Forma: skupinová, individuální ve skupině	Metoda: hra
Zařazení do Montessori vzdělávacích oblastí:	
Smyslová výchova, Poznáváme svět, Jazyk	
Průběh:	
Úvodní rituál: společný pozdrav, kdy se všichni drží za ruce v kruhu a řeknou: „Good morning“	
Rekapitulace: zopakování případného předchozího tématu (formou TPR)	
Nové téma: Než děti přijdou do třídy, nafoukneme všechny tři balóny (modrý, žlutý a červený) a přikryjeme je šátkem tak, aby nebyly vidět. K nim si připravíme kartičky s nápisy <i>blue, red, yellow</i> . Následně je namotivujeme tím, že se zeptáme, co máme pod šátkem (celou dobu hovoříme v angličtině – důležitá je i mimika a nadšení pro věc). Děti vyzveme, aby se pozorně dívaly a pomaličku odkrýváme první balónek. Můžeme i šátek vrátit zpět, abychom je malinko napínaly. Odkryjeme úplně první balónek a řekneme: „blue balloon“. Vyzveme děti, aby po nás slova zopakovaly. Položíme před balónek kartičku s nápisem <i>blue</i> a slovo řekneme. Opět vyzveme k zopakování slova. Pokračujeme dál v odkrývání. Můžeme i zavolat někoho z dětí, aby nám s odkrýváním pomohlo. Po odkrytí druhého balónku řekneme: „yellow balloon“. Zopakujeme s dětmi, přidáme kartičku a odkryjeme i poslední balónek: „red balloon“. Děti si tak automaticky fixují slovo a text.	
Procvičování: Nyní můžeme zvolit jakoukoliv formu procvičování. S barvami můžeme například vyzkoušet to, že děti budou nosit předměty ze třídy, které jsou	

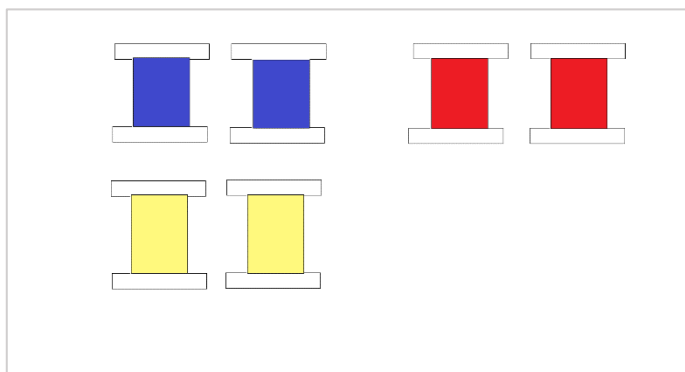
v daných barvách balónků. Vyzveme děti, aby donesly něco červeného a nejprve jdeme mi a něco doneseme, aby děti pochopily daný úkol. Pojmenováváme věci, které děti donesly vždy s důrazem na danou barvu – RED pencil. Nakonec s dětmi barvy zrekapitulujeme tak, že postupně vyzveme každé dítě a dáme mu úkol, aby mi podalo modrý balónek, aby vyhodil žlutý balónek do vzduchu apod.

Další procvičování: Děti zavřou oči a my vyhodíme jeden balónek do vzduchu. Na děti zavoláme: „Open your eyes!“ nebo „Look!“ a děti musí zavolat, jaká barva balónku je ve vzduchu. Roli si můžeme s dětmi vystřídat a mohou vyhazovat samy.

Dále můžeme vzít balónky ven a schovávat je po zahradě, kdy vždy dětem řekneme, který balónek hledají. „Look for green balloon.“ Děti pouze k balónku doběhnou, nenosí ho, abychom se vyvarovali toho, že se hra zvrhne v soutěž a některé děti nebudou mít šanci balónek donést.

Závěrečný rituál: Nakonec se s dětmi rozloučíme stejným způsobem jako jsme se vítali. Změníme však pouze slova: „have a nice day“.

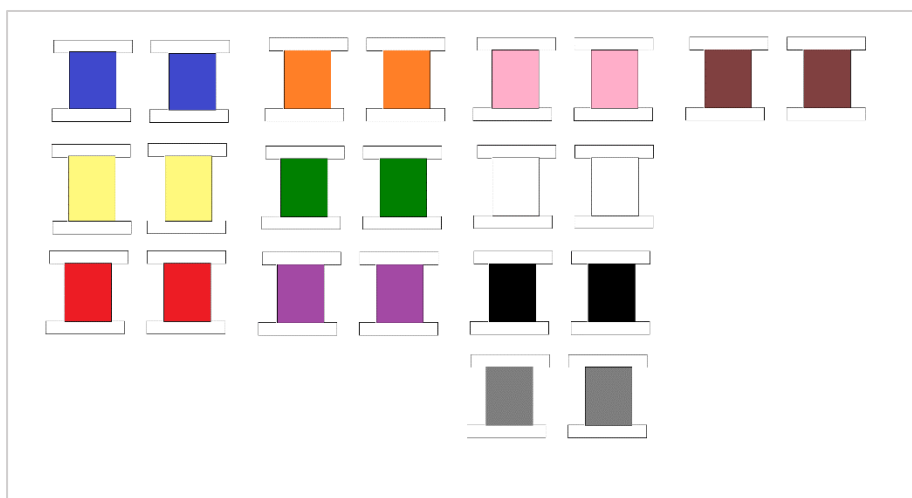
Montessori materiál: Výuku barev můžeme provázat s **první sadou** barevných destiček, která obsahuje modré, žluté a červené destičky. Dítě přikládá, páruje dvě stejné barvy a učí se jejich názvy (na tomto materiálu si mohou děti procvičit naučené dovednosti a zároveň se jedná o smyslovou pomůcku, kdy si trénují zrakovou diferenciaci). Zaměříme-li se pouze na samotný materiál, názvy dítěti představujeme až jako další krok. Nejprve mu pomůcku představíme beze slov a necháme tak dítě pouze smyslově zkoumat. Tento materiál následně pokračuje na sadu druhou a na sadu odstínů.



Obrázek 1 Sada barevných destiček I.

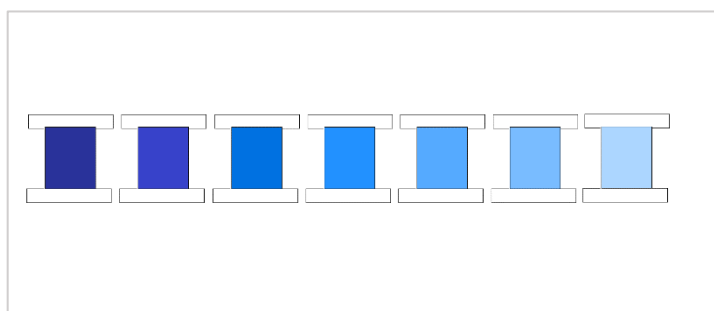
- **Druhá sada** obsahuje i barvy sekundární (doplňkové). V krabici nalezneme již známé tři základní barvy, doplněné o barvy oranžovou,

zelenou, fialovou, růžovou, bílou, černou, šedou a hnědou. Děti pracují stejným způsobem jako u první sady. Následně jim přestavíme i názvy těchto barev.



Obrázek 2 Sada barevných destiček II.

- **Třetí sada** je sada odstínů, kde se každá barva nachází v sedmi odstínech. Jsou zde všechny barvy z druhé sady. Na této sadě se dítě učí rozlišovat jemné nuance v odstínech jedné barvy. Dítě vyndá všech sedm destiček jedné barvy a krabičku, ve které se odstíny nachází zavře. Průvodce mu popíše, co bude dělat. „Budu skládat řadu, sem (doleva) dám tu nejtmaší, destičku, která má nejvíc barvy.“ Průvodce destičku najde a pokračuje tak až k té nejsvětlejší s tím, že vždy přikládá tu nejtmaší.



Obrázek 3 Ukázka sady odstínů barev

Navazující práce s materiálem: nejdůležitější je nechat dítěti dostatek času na to, aby mohlo pomůcky důkladně prozkoumat. Často se stává, že si samy přijdou na další možné varianty práce s danou pomůckou. Způsobů, jakými je však můžeme posunout a provázat tak smyslovou výchovu s dalšími vzdělávacími oblastmi, je hned několik. Nejčastěji užíváme ten, kdy děti nosí

předměty, které se ve školce nachází a přikládají je k příslušným barvám. Nakonec může dítě spočítat, kolik předmětů, od jaké barvy našlo. Propojujeme tak smyslovou výchovu s matematikou. Další propojení může být s oblastí jazykovou, kdy si děti mohou vytvořit vzorník barev. Nakreslí si například kolečko za použití barev ze sady a pod něj si napíše název barvy. Takto pokračuje, dokud nemá vystřídané všechny barvy. Děti, které ještě nepíší si mohou vzorník barev udělat bez názvů. Jazykovou oblast můžeme prohloubit o tříslůžkové karty. Barvy můžeme propojit i s oblastí Poznáváme svět, kdy děti mohou zjišťovat, jaké barvy mají například domácí zvířata či zvířata v okolí. Mohou si je do vzorníku barev dokreslit.

Návrh didaktického materiálu s náměty na další aktivity:

- Můžeme vytvořit dětem pracovní list, kde budou vybarvovat libovolnými barvami podle čísel. Dítě má k pracovnímu listu hrací kostku a pastelky dle vlastního výběru. Jednotlivé části pracovního listu má očíslované. Dítě hodí kostkou a podle toho, jaké číslo mu padlo, na papíře vybarví libovolnou pastelkou stejné číslo. Názvy barev s nimi potom projdeme. Pro starší děti, které už čtou, můžeme přidat názvy barev, které si vystříhnou a nalepí ke konkrétním barvám.
- Další možná aktivita je z oblasti výtvarné výchovy, kdy dětem dáme velký papír přes celý stůl a libovolně je necháme experimentovat s temperovými barvami. Děti mohou barvy nanášet štětcem, použít techniku drippingu, roztírat je rukama, různými předměty apod.



Obrázek 4 Pracovní list s hrací kostkou

Důležitý je prožitek a experiment s barvami, kde děti mohou zjistit, že když smíchají určité barvy, něco vznikne. Otevírá se nám tak námět na další smyslovou aktivitu, při které budou děti míchat barvy, zkoušet různé kombinace a zjišťovat, jak barvy fungují. Můžeme tuto aktivitu

ponechat, jako neřízenou, kdy dětem necháme plně volný prostor. Zároveň ale můžeme pro naše vlastní pozorování vyzkoušet, jak se děti v barvách orientují a práci na začátku chvilku vést. Dětem říkáme, jakou barvou všichni malujeme. Po chvilce barvu vyměníme a sledujeme reakce dětí. Můžeme si k tomu pustit i hudbu a děti mohou malovat do rytmu hudby. Následně po této řízené aktivitě i tak doporučuji, nechat dětem prostor svobodného tvoření.

- Děti mohou s barvami pracovat ale i z pohledu emocí. Můžeme si s dětmi povídat, jaká barva u nich vyvolává pocit radosti, smutku, hněvu atd. Dostáváme se tak nenásilně k tématu emoční inteligence a práce s emocemi.
- Barevné destičky se dají doma snadno vyrobit z barevného papíru či z kousků dřeva, které si nabarvíme. Můžeme připravit i aktivitu s odstíny.



Obrázek 5 Domácí výroba odstínů

- Dětem můžeme připravit miskou, kde jim smícháme několik barevných korálků. Ty poté roztřídí podle barev a následně je mohou spočítat. Spojíme tak zrak, jemnou motoriku, ale i počítání. Máme-li korálky v barvách korálových schodů, můžeme dát přesný počet, který bude schodům odpovídat.

Vyhodnocení: Během realizace připravené hodiny jsem se nesetkala s výraznými problémy. Jediná, pro mě však očekávaná, věc nastala, kdy se všechny děti vrhaly po balóncích. Rychle jsme nastavily pravidla a tato situace se již neopakovala. Odpoledne si děti vzaly balónky samy a zkoušely společně stejnou hru.

4.1.2 Zelenina (vegetables)

Téma:	
Zelenina	
Slovíčka: cucumber, tomatoe, carrot, pepper	
Pomůcky: reálná zelenina, kufřík	
Cíl: seznámit děti s novými pojmy a naučit je čtyři názvy zeleniny, jazykové dovednosti, koncentrace, paměť, jemné motorika, matematické dovednosti, jemnost při práci s materiálem	
Forma: skupinová, individuální ve skupině	Metoda: hra
Zařazení do Montessori vzdělávacích oblastí:	
Smyslová výchova, Poznáváme svět, Jazyk	
Průběh:	
Úvodní rituál: vítací písnička například: „Hello, hello everyone, now let’s have some fun.“	
Rekapitulace: zopakování případného předchozího tématu	
Nové téma: Připravíme si kufřík (dětský s uzavíráním) a čerstvou zeleninu, kterou dáme do kufříku. S dětmi si sedneme kolem kufříku a nalákáme je na tajemný objekt. Pomalu na kufřík zaťukáme se slovy: „Knock, knock, knock, what’s in the box?“ Pomaličku krabici otevřeme a vyndáme první druh zeleniny. Pojmenujeme ho a položíme před krabici. Případně ho můžeme poslat po kruhu, aby si ho děti prohlédly. Stejným postupem vyndáme zbylou zeleninu. Můžeme během otevírání kufříku děti napínat a tuto aktivitu pojmout co nejvíc zábavně.	

Procvičování: Ve chvíli, kdy máme vyndanou všechnu zeleninu, dáme kufřík na stranu. Poté si znovu zopakujeme názvy. Vyzveme děti, aby zavřely oči a jeden druh zeleniny schováme. Děti otevrou oči a hádají, jaká zelenina chybí. Takto několikrát procvičujeme. Můžeme i vyzvat děti, aby přišly nějakou zeleninu schovat a vyzkoušet tak svoje kamarády. Nakonec můžeme procvičit smysly a zeleninu nakonec ochutnat, což nás připraví na další hodinu, kdy můžeme řešit chutě.



Obrázek 6 Užití kufříku

Další procvičování: Dále jsme s dětmi zkoušely i to, že jsem vybrala čtyři děti a každé z nich si vybralo jednu zeleninu, kterou si dalo za záda. Ostatní děti měly zavřené oči. Když oči otevřely, ptala jsem se, kdo podle nich má mrkev a děti hádaly a ptaly se ve větách dotyčných dětí, zda jsou to ony. Děti, které měly zeleninu též odpovídaly v plných větách a učily se tak základním frázím. I přes to, že se jedná o složitější formu procvičování, děti rychle pochopily, jaká má hra pravidla a nyní samy automaticky hru hrají.



Obrázek 7 Hra na schovávanou

Závěrečný rituál: Opět se můžeme rozloučit například nějakou říkankou „The time is over, we have to go, so wave goodbye and see you tomorrow.“

Montessori materiál: V rámci Montessori můžeme dětem připravit tzv. **tříslůžkové karty**, kdy připravíme kartičky, na kterých si mohou procvičovat názvy zeleniny (viz obrázek č. 9), ale i svůj zrak. Kartičky se vytváří tak, že máme dvě stejné kartičky, pod kterými je název dané zeleniny. Jedna kartička se nechá vcelku a druhá se rozstříhne. Primárně jsou tyto kartičky využívány na čtení, ale můžeme s nimi pracovat nejrůznějšími způsoby. Menší děti, které ještě neznají písmena, mohou pouze přiřazovat obrázky. Starší děti přiřazují i názvy za pomoci zrakového rozlišování a děti, které umí číst, si už rozstřižené kartičky přečtou, přiřadí a jako kontrolu použijí ty vcelku. Také můžeme udělat druhou variantu, kdy rozstříhneme obě kartičky a jeden název nalepíme na zadní stranu jedné kartičky a zbylé necháme volně. Pracujeme s nimi obdobně. Práce s tříslůžkovými kartami je závislá též na fantazii učitele, kdy s dětmi může hrát i nejrůznější hry. Tyto karty můžeme doplnit modely ovoce (plyšové hračky z IKEA). Modely se nám velice osvědčily a děti s kartami rády pracují.

Navazující práce s materiálem: Často si děti tvoří svoje knížečky, kde se snaží předměty z tříslůžkových karet překreslit a k tomu si napsat názvy.



Obrázek 8 Práce s tříslůžkovými kartami (zelenina)

Návrh didaktického materiálu s náměty na další aktivity:

- Na tuto smyslovou pomůcku budeme potřebovat lavór, fazole a dřevěné figurky ovoce, bílé fazolky. Lavórek naplníme fazolkami a schováme do něj ovoce. Připravíme si obrázky, na kterých je stejné ovoce jako v lavórku a děti poslepu tahají dřevěné ovoce, přikládají na kartičky a pojmenovávají ho. K této pomůcce můžeme vyrobit i kartičky s názvy konkrétního ovoce, které děti přiřazují.



Obrázek 9 Smyslová pomůcka na hledání ovoce

- Montessori prostředí podněcuje děti k praktickým aktivitám. V tomto případě se nejlépe hodí, aby si děti zeleninu zpracovaly ke svačině. S dětmi jsme ze surovin, o kterých jsme se učily, připravily chutný zeleninový salát. Během přípravy jsme se naučily i nové slovíčko „salad“. Tyto obdobné aktivity se plně nabízí k tomu, abychom skrze ně dětem zařadili nová slovíčka. Chceme-li podpořit dětskou samostatnost, ale zároveň i matematické dovednosti, můžeme jim připravit přímo recept, kde jim, podle dovedností, nakreslíme nebo napíšeme konkrétní suroviny a k nim počet, kolik, čeho mají použít. Pro malé děti, které ještě nerozpoznají symboly čísel, můžeme nakreslit obrázek rajčete a vedle něho puntíky, podle kterých si děti spočítají, kolik jich budou potřebovat. Mohou si jednotlivé puntíky i škrtat, aby se lépe orientovaly. Takto můžeme dětem připravovat nejrůznější recepty na svačinu. Například jsem s dětmi zkoušela ovocný koktejl, kdy se učily i zlomky. Každý den mají u svačiny kartičky s počty, kolik kusů jídla si mohou vzít. Denně tak

trénují čísla a množství. Na kartičce je číslo a vedle něho puntíky, které korespondují s barevnými korálkovými schody. Menší děti si počítají množství puntíků a velké děti se již orientují podle čísel.

- Na téma zeleniny můžeme navázat s projektem zdravé stravy. Probírat s dětmi, jaké potraviny jsou zdravé a nezdravé. Děti si mohou vyrobit veliký plakát, kam nalepí potraviny, které by se měly a neměly kupovat.



Obrázek 10 Výroba plakátu o zdravém jídle

- V rámci výtvarné výchovy můžeme s dětmi obtiskovat zeleninu (ovoce). Zeleninu či ovoce přepůlíme a děti si vyberou jakékoliv barvy. Vytváří různorodé koláže podle vlastního uvážení. Před tím, než děti začnou tisknout, důkladně s nimi prozkoumáme, jak ovoce a zelenina vypadá, když se přepůlí, v čem se liší a co můžeme uvnitř najít.



Obrázek 11 Obtisky zeleniny a ovoce

- Dále můžeme připravit i lístečky na nácvik psaní psacích písmen se zeleninovou tematikou. Například psací r, kdy na proužek papíru

připravíme linky, do kterých napíšeme malé psací r v dostatečně velké velikosti, aby si ho děti mohly obtáhnout a zkusit napsat. Tuto aktivitu zařazujeme až po nácviku psaní do krupice.

- Jako další možná aktivita, jsou-li ve školce potřebné možnosti, je zasazení sazenic na zahradu například papriky, rajčata, mrkve, hrášek, jahody, dýně a ukázat tak dětem, kolik práce je potřeba pro vypěstování daného druhu zeleniny. Děti se o sazenice starají, zalévají, a nakonec si mohou úrodu sklídit. Následně vše, co vypěstovaly, využijí v kuchyni.



Obrázek 12 Sazení papriky na zahradě

- Zeleninu můžeme také počítat. Reálně napočítat, kolik rajčat jsme nakrájeli, kolik hroznového vína jsme natrhali apod. Dá se počítat vše kolem nás, aniž bychom si na to museli připravovat nějaký speciální materiál. Můžeme však mimo pracovní listy připravit například rozstříhané obrázky s čísly, kdy děti skládají číselnou řadu a kontrolou jim je zrak, kdy vidí, zda obrázek dává smysl. Papíry jsou zalaminované a podlepené, aby se s nimi dalo dobře manipulovat.



Obrázek 13 Skládání číselné řady

- Další možností pro menší děti, které umí počítat pouze do tří, jsou kartičky na třídění. Zde opět využijeme tematiku zeleniny. Připravíme si kartičky, do kterých dáme obrázky zeleniny či ovoce (dle tématu) a vždy

po jednom, dvou či třech kusech. Děti poté roztrídí karty do třídícího tácu.



Obrázek 14 Třídění podle počtu

- Pro nácvik práce s nůžkami můžeme připravit tvary ovoce či zeleniny s čarami, podle kterých se děti řídí a stříhají.



Obrázek 15 Stříhání

Vyhodnocení: Téma spojené s jídlem děti velmi bavilo. Prakticky nás toto téma provází celý rok, jelikož si svačiny připravujeme každý den a děti se denně starají o zahradu. Každý rok, když máme toto téma, snažíme se, abychom dětem představili nové druhy zeleniny. Vždy je důkladně prozkoumáme. Minulý rok jsme dětem ukazovali, kde různá zelenina roste a od čeho se odvozuje její název (kořenová, listová apod.).

4.1.3 Číslo (numbers)

Téma: Číslo	
Slovíčka: number, one, two, three	
Pomůcky: kartičky s čísly, nápisy čísel, předměty k počítání, pytlíčky	
Cíl: seznámit děti s novými pojmy a naučit je čísla a počítat v anglickém jazyce, rozvoj matematických dovedností, koncentrace, koordinace, jemná motorika, paměť, jazykové dovednosti, rozvíjení jemnosti a opatrnosti při práci s pomůckami	
Forma: skupinová, individuální ve skupině	Metoda: hra
Zařazení do Montessori vzdělávacích oblastí: Matematika, Jazyk, Poznáváme svět	
Průběh: Úvodní rituál: Úvodní rituál může být i nějaký taneček či pohyb na konkrétní písničku. Můžeme s dětmi stát v kruhu a postupně je obcházet a podat si s nimi ruku, nebo si s nimi plácnout. Rekapitulace: zopakování případného předchozího tématu (formou TPR) Nové téma: Připravíme si tři pytlíčky, do kterých dáme například kamínky podle počtu jedna, dva a tři. Když děti přijdou, uvidí pouze tři tajemné pytlíčky. Postupně je s dětmi otevřeme a počítáme jejich obsah. Vyndáme první kamínek a řekneme: „one“ k němu přidáme kartičku s číslem jedna a nápisem. Zopakujeme znovu název čísla. Stejným postupem otevřeme zbylé pytlíčky. Můžeme propojit počítání i s počítáním na prstech. Procvičování: Můžeme zařadit TPR metodu, kdy budou děti opakovat pokyny učitele, kolikrát mají co udělat. Dvakrát vyskočit, jednou dupnout apod. Opakujeme-li tuto aktivitu pravidelně, děti si zvyknou na pohybové pokyny a často pak zvládají učitele vystřídat a dávat ostatním dětem pokyny samy. Další procvičování: Číslo si můžeme procvičit za pomoci písničky: <i>One, two, three,</i> <i>One, two, three,</i>	

clap with me, clap with me,

now I know my numbers, now I know my numbers,

so sing with me, sing with me.

Příště, kdy se budeme s dětmi učit další čísla, můžeme vymyslet další pokračování písničky například:

Four, five, six,

four, five, six,

jump with me, jump with me,

now I know my numbers, now I know my numbers,

dance with me, dance with me.

Závěrečný rituál: Stejným způsobem, kterým jsme se vítali, se můžeme i rozloučit.

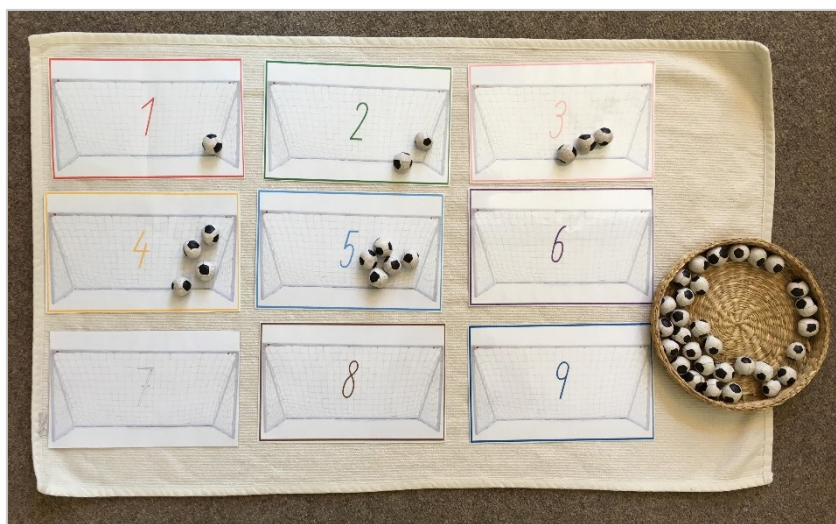
Montessori materiál: Pro práci s Montessori materiálem můžeme použít korálkové schody, se kterými můžeme použít třístupňovou lekci. Nejprve si je však vyndáme z krabičky a pořádně si korálky prozkoumáme. Pokud dítě ještě čísla nezná, vybere první tři a provedeme třístupňovou lekci. Jiný den pokračujeme s dalšími třemi atd. Pokud dítě chce, může opět nosit počet podle korálků, nakreslit si je apod.

Navazující práce s materiálem: Montessori matematický materiál je velice rozsáhlý a dá se od korálkových schodů pokračovat k desítkám, stovkám až k tisícovkám. Prvotní počítání probíhá také na tzv. červenomodrých tyčích. Také u této pomůcky dochází k trojstupňové lekci, kdy děti přenáší koberečky, střídavě vyzíváme, aby dítě doneslo konkrétní tyč. Můžeme také použít dva koberečky a určovat, na jaký přijde, jaká tyč. Dítě tak po celou dobu trénuje paměť. Po práci s červenomodrými tyčemi přichází na řadu samostatná práce s číselnými symboly. Dítě se učí čísla poznávat i za pomoci smirkových čísel, kdy číslo prsty obtáhne a následně ho napíše do krupice. Při psaní do krupice může čísla pojmenovávat. Další pomůcka, na které si děti trénují počítání, je krabička s vřetýnky, kde do přihrádek dávají přesný počet vřetýnek. Tato krabička také slouží pro vysvětlení pojmu nula. Montessori matematický materiál je opravdu široký a obsahuje plno pomůcek a postupů, které se průvodce dlouho

učí, aby je bez zaváhání ovládal. Samozřejmě, že průvodce musí ovládat všechny pomůcky, ale za mě osobně, jsou matematické pomůcky jedny z nejkomplikovanějších.

Návrh didaktického materiálu s náměty na další aktivity:

- Počítání předmětů dle číselného zadání (např. obrázek branky s číslem a k němu přikládáme příslušný počet fotbalových míčků).



Obrázek 16 Počítání podle množství

- Pokud děti ještě neumí počítat, můžeme jim připravit pomůcku, kdy jsou při práci s ní vedeny zrakem. Dětem pomáhá konkrétní barva, která je v souladu s barvami u korálkových schodů. Postupně vidí, že počet



Obrázek 17 Početní měšce (rozlišování zrakem)

knoflíků nabývá. Fixují si tak potřebné barvy pro práci s Montessori materiálem, číselné symboly a množství.

- Dále můžeme připravit pracovní list, kdy děti vybarvují počet například jablíček podle toho, jaké číslo před nimi je.

1	    
3	    
2	    
5	    
4	    

Obrázek 18 Pracovní list na vybarvování

- Jiným pracovním listem může být prázdný papír, kde jsou na řádku pouze čísla a dítě podle počtu prstem nebo razítkem natiskne správný počet. Čísla jsou záměrně přeházená, aby děti nepracovaly mechanicky.

1	
3	
2	
5	
4	
7	
9	
8	
6	

Obrázek 19 Razítkování počtu

- Můžeme se také inspirovat krabičkou s vřetýnky a udělat dětem chlívečky s čísly, kam si dítě může nakreslit libovolné předměty podle počtu. Rády též používají samolepky.
- Další pomůcku, kterou ve školce využíváme je tzv. krokovačka. Děti mají kulaté kobercové výřezy dvou barev (u nás ve školce máme modrou a červenou). Těchto kobercových výřezů je dohromady 10. Děti si je

střídavě rozloží a použijí hrací kostku, která jim udává, kolikrát mají skočit. Mohou skákat sounož, po jedné noze, střídat nohy apod. Tato pomůcka se dá využít pro skupinovou práci, kdy se děti střídají. Jeden hází a druhý skáče, případně se může zapojit mnohem více dětí.

- Na počítání můžeme dětem ještě připravit početní koberec, který si děti rozloží a nosí na něho určité množství předmětů z celé školky. Při práci na této pomůcce si děti trénují nejen počítání, ale hlavně i paměť, jelikož si musí pamatovat, kde, jaký předmět vzaly a vrátit ho na přesné místo.



Obrázek 20 Početní koberec

Vyhodnocení: Početní aktivity a hry patří u dětí mezi velice oblíbené. Čísla jsou pro ně určité mystérium a čím jsou starší, tím větší čísla je fascinují. Při realizaci anglické hodiny na počítání jsem se obávala, že starší děti budou protestovat, kvůli tomu, že již čísla jedna, dva, tři znají. Kupodivu se tak nestalo a domnívám se, že důvodem byly pohybové aktivity, které se řídily počtem zopakování. Velice se u toho děti nasmály, jelikož jsem se snažila vymýšlet legrační pohyby.

4.1.4 Geometrické tvary s užitím Montessori materiálů

Téma: Geometrické tvary	
Slovíčka: triangle, circle, square	
Pomůcky: obkreslovací tvary z komody (kruh, trojúhelník, čtverec), papíry 14x14 cm a pastelky	
Cíl: seznámit děti s novými pojmy a naučit je tři základní geometrické tvary v anglickém jazyce, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj jemné motoriky (koordinace), rozvoj předmatematických dovedností, rozvíjet jemnost při manipulaci s pomůckami, koncentrace, paměť	
Forma: skupinová, individuální ve skupině	Metoda: hra
Zařazení do Montessori vzdělávacích oblastí: Jazyková oblast, předvoj oblasti matematické a příprava na psaní, Smyslová výchova	
Průběh: Úvodní rituál: jako uvítací rituál můžeme použít nějaký předmět (květinu v květináči), kterou si s dětmi pošleme, pozdraví ji a pohladí. Učíme je tak výchově k míru a péči o druhé. Rekapitulace: zopakování případného předchozího tématu Nové téma: Připravíme si tři kovové tvary (kruh, trojúhelník, čtverec) a jednotlivě je schováme pod tři krabičky. Stejným tajuplným způsobem postupně odkryjeme jednu krabičku za druhou a představíme dětem každý geometrický tvar. Procvičování: Nová slovíčka si procvičíme tak, že každé dítě si vezme papírek a pastelku. Vybere si tvar, řekne ho anglicky a obkreslí si ho. Tvary jsou pouze tři, a tak musíme tuto aktivitu zvážit kvůli počtu dětí. Jsou-li děti trpělivé a zvyklé čekat, nebude s touto aktivitou problém. Každý si může prostřídat všechny tvary, pokud bude chtít a odnese si tak knížku geometrických tvarů. Další procvičování: Máme-li ve třídě tabuli, můžeme s dětmi hrát hru, kdy učitel vyzve děti, aby zavřely oči a na tabuli zatím nakreslí například trojúhelník. Když	

děti otevřou oči, řeknou, co je na tabuli. Takhle dokola střídá tvary. Ve chvíli, kdy děti názvy více ovládají, mohou nechat otevřené oči a učitel rychlé kreslí a maže tvary. Zrychluje tempo. Děti se u této aktivity velmi nasmějí. Můžeme také vyzvat někoho z dětí, aby zkusily na tabuli namalovat a ostatní děti budou tvar pojmenovávat. Nemáme-li ani stojan s kovovými tvary (můžeme je snadno vyrobit), ani tabuli, můžeme vzít jednoduše modelínu a s dětmi tvary vymodelovat z modelíny.

Závěrečný rituál: rozloučení s květinou a vrácení květináče na místo

Montessori materiál: Stojan s kovovými tvary se skládá z mnoha dalších tvarů, které mohou děti obkreslovat, kombinovat a vytvářet nejrůznější obrazce či mandaly. Dítě tvary různě otáčí a zjišťuje tak vlastnosti daného tvaru. Tvary ze stojanu děti naleznou i v geometrické komodě. Geometrická komoda se řadí mezi smyslové pomůcky, kdy průvodce vybere při úvodní prezentaci dítěti tři



Obrázek 21 Tvary z geometrické komody

základní tvary (viz obrázek 14) a dá je na základní táč (podnos). Odnese je na kobereček a pracuje s nimi tak, že levou rukou vezme špetkovým úchopem knoflíček na daném tvaru a otočí ho tak, aby mu směřoval do dlaně. Dvěma prsty (ukazovákem a prostředníčkem) pravé ruky objíždí modrý tvar. Položí ho a opisuje tvar žlutý, který už nechá položený na podnose. Tvar vrací zpět a zkouší další. Předává dítěti a potom, co dítě pomůcku prozkoumá, může se dítěte zeptat, zda by ho zajímalo, jak se tvary jmenují. Většinou se však setkáme s tím, že už děti tvary znají (především po hodině anglického jazyka). Pokud dítě tvary nezná, můžeme s ním zahájit třístupňovou lekci, kdy s tvary manipulujeme a dítě si tak fixuje jejich názvy. Dítěti ukáže zbylé šuplíky komody s tím, že ji může prozkoumat úplně celou. Musí si však pamatovat, kde konkrétní tvar vzalo a vrátit na stejné místo. Bere si pouze tři tvary najednou. Čím více s komodou děti pracují, objevují nové věci. Například někteří zjistí, že se menší kruh vejde

do většího či že se nějaký tvar vejde do úplně jiného. Přichází tak na tvary vepsané.

Navazující práce s materiálem:

- Geometrická komoda obnáší sadu karet, kdy dítě přikládá na příslušné obrysy. První krok jsou plné otisky, druhý jsou obrysy s tlustou čarou a třetí s velice tenkou čarou.
- Opět můžeme využít i tříslůžkových karet, které dětem připravíme, aby se učily názvy. Starší děti si mohou vytáhnout tvary z komody a přímo



Obrázek 22 Práce s geometrickou komodou

k nim přiřazovat kartičky s názvy. Zažijí tak změnu a nemusí pracovat pouze s kartičkami.

- Dalším krokem může být představení geometrických těles, na něž dítě potřebuje dobrou představivost. Jejich představování proto přichází až po zkušenostech s geometrickou komodou. Máme jeden košíček, kde jsou všechna tělesa. Dítěti ukážeme, jak s tělesy manipulujeme, aby se s nimi nic nestalo. Vyberu si těleso, osahám ho, prozkoumám a nabídnu ho dítěti. Gestem naznačíme, aby nám dítě těleso vrátilo. Ukážeme mu, jak těleso opatrně pokládáme na kobereček. Vybídneme ho, aby prozkoumalo zbylá tělesa. Učitel odchází. Když dítě tělesa dozkoumá, položíme mu otázky, jak se mu s tělesy pracovalo. Jiný den vezmeme prázdný košík a dáme tam tři tělesa. Většinou na první práci s názvy vybíráme kouli, krychli a jehlan. Pojmenujeme v angličtině a s dítětem projdeme třístupňovou lekci.

Návrh didaktického materiálu a další navazující práce:

- Vystříháme geometrické tvary z papíru jedné barvy, abychom se zaměřili pouze na jednu funkci pomůcky. Děti si z tvarů mohou vytvářet mandaly či si zkusit vyskládat nejrůznější objekty (člověka, hrady, domy apod.).
- Můžeme si připravit kartičky s předměty, které mají geometrický tvar. Ty budou děti rozřazovat podle toho, zda jsou kulaté, čtvercové či



Obrázek 23 Reálné předměty a tělesa (kontrola)

trojúhelníkové. Například CD, sešit, střecha domu, plátek sýru apod. Následně můžeme tyto kartičky rozšířit o předměty tělesových tvarů, o kterých můžeme s dětmi návazně mluvit. Nejlepší je, pokud mají děti možnost pracovat i s reálnými předměty a přiřazovat je.

- Vhodné jsou i písničky či říkanky, které můžeme doplnit pohybem. „Make a big circle.“, a rukama děti dělají velké kruhy. „Make a small circle.“, a prstíkem udělají ve vzduchu kruh malý. Trojúhelník mohou zkusit nohou apod.

Vyhodnocení: Při výběru konkrétní hodiny jsem musela plně zvážit věk dětí a jejich schopnost koncentrace. Jelikož s dětmi v Montessori prostředí praktikujeme lekce ticha, kde se trénuje trpělivost, koncentrace, ladnost apod., jsou děti zvyklé trpělivě čekat. U nás ve třídě to tedy nebyl problém. Děti trpělivě čekaly, než si ten před ním tvar obkreslí.

4.2 Vyhodnocení výukových plánů

Cílem praktické části bylo přiblížit nejen výuku anglického jazyka v prostoru mateřské školy, ale i kousek ze světa Montessori pomůcek. Bohužel, bakalářská práce musí být omezena počtem stránek, a tak jsem nemohla představit plno dalších možností a aktivit, které jsem s dětmi v průběhu letité praxe vyzkoušela. Vytvořené výukové plány by měly být především inspirací pro začínající pedagogiky, ale i pro ty současné. Nezapomínejme však na to, že možností a způsobů, jak dětem předávat anglický jazyk, a nejen ten, je nepřeberné množství. Neměli bychom ale zapomínat na základní potřeby dětí a vždy se jimi řídit.

Všechny výukové plány, které jsem představila, byly vyzkoušeny v praxi. Z vlastní zkušenosti vím, že děti při výuce potřebují hodně pohybu, interaktivní činnosti a v neposlední řadě legraci. Děti, když se baví, tak nemají ani pocit, že se něčemu učí, a to je gros veškeré práce s nimi. Z důvodu, že jsem realizovala plány v heterogenní skupině, musela jsem zohlednit potřeby a možnosti všech zúčastněných dětí. Program musel být zajímavý pro všechny, aniž by nebyl příliš jednoduchý či složitý. Tím, že se děti učí novému jazyku, je celkem jednoduché vymyslet program tak, aby bavil všechny děti, jelikož se vše učí od začátku. Při výběru programu v českém jazyce je tento úkol poněkud složitější.

K předávání druhého jazyka můžeme využít plno pomůcek a materiálů. Jejich malý výčet jsem uvedla ve výukových plánech. Neuvedla jsem například práci s knihou, kdy dětem můžeme pořídit krátké obrázkové příběhy v anglickém jazyce, které můžeme dětem číst. Děti jsou knihami fascinovány i přes to, že jsou čtené v anglickém jazyce. Často volím i anglické pohádky na odpočívání, které dětem čtu a doplňuji je obrázky, aby se děti snáze orientovaly. Nejlepším učitelem jsou pro děti každodenní situace, kdy se mohou s angličtinou reálně setkávat. Čím častěji se děti s anglickým jazykem setkávají, tím snadněji si ho fixují a zvnitřňují.

Ráda bych ještě na závěr vyhodnocení podotkla, že každá dětská skupina je odlišná a každý den má jiné potřeby, kterým musíme aktivně naslouchat. Neměli bychom děti do ničeho nutit jen proto, že jsme si již program připravili. Též se mi během realizace plánů stalo, že děti neměly náladu, a tak jsem na místě program změnila a improvizovala jsem. Když jsem chtěla dětem představit nové téma, bylo na nich hned znát, že potřebují pohyb, a tak jsme místo práce na zemi vyskočily

a zacvičily jsme si. Dětem se hned změnila nálada, a nakonec jsem se k práci na zemi vrátila na konci hodiny. Děti se tím přirozeně zklidnily před odchodem na vycházku.

5. Závěr

Tato bakalářská práce byla vytvořena na základě několikaleté praxe v mateřské škole a z radosti, která mi tato práce přináší. Při realizaci a sepisování obsahu práce, jsem si opět uvědomila, jak důležité je období předškolního věku. Kolik věcí jsme schopni v tomto úseku života ovlivnit, aniž bychom si to uvědomovali. Během psaní se mi naskytlo několik otázek a myšlenek spojených s výchovou a vzděláváním dětí. Otázky struktury dnešního školství, výchovných metod, kterými se rodiče v dnešní době řídí apod.

Letos jsem absolvovala Národní diplomový kurz v Montessori společnosti, kde jsem se dozvěděla plno nových informací, které mě v mé praxi opět posunuly dál. Velikou část informací, které jsem použila v obsahu práce byly z mé vlastní praxe a z přednášek již zmíněného kurzu.

I přes všechny informace a fakta, které jsem v práci uvedla, je nakonec na uvážení rodičů, zda chtějí dítě s druhým jazykem seznámit. Na nás učitelích je pouze předávat druhý jazyk v co nejkvalitnější a nejefektivnější formě, jakou jsme schopni uskutečnit. Budu ráda, když tato práce bude inspirací a možná i něčím novým pro ty, kteří ji budou číst.

6. Seznam literatury a zdrojů

KAUL, C., WAGNEROVÁ, CH., 2015. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí – nápady pro praxi, 3. Jazyk*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-055-2.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, D., 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči, logopedická prevence*. 5. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

MECHELLI, A., aj., 2004. Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature* [online], vol. 431, s. 751 [vid. 25. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/431757a>

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. s. 155-162. ISBN 978-80-7367-627-8.

MONTESORI, M., 2003. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. 1. české vyd. Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů – Ing. Jiří Plachý. ISBN 80-86-189-02-3.

MONTESORI, M., 2017. *Objevování dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 50-54, 60-63, 66-68, 103-109, 153-156, 159-162. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESORI, M., 2012. *Tajuplné dětství*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESORI, M., 2000. *The Montessori Method*. USA: Schocken Books Inc., New York. s. 310-322. ISBN 0-8052-0922-0.

MONTESORI ČR, [vid. 25. 6. 2019]. *Historie společnosti Montessori ČR* [online]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>

NAKLADATELSTVÍ DR. JOSEF RAABE, s.r.o., 2012. *English for Kids I. Angličtina pro nejmenší*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o. ISSN 1804-5553.

PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace, poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.

RÝDL, K., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. s. 14-54. ISBN 978-80-7395-004-0.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. s. 15-24, 87-114. ISBN 978-80-247-4240-3.

ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.