

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Adéla Herbsová

Metodika jazykové výuky bilingvních dětí (případová studie)

Teaching methods for bilingual children (case study)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Londýně dne 21. 6. 2017

.....

Ráda bych na tomto místě poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za cenné rady a připomínky. Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat Blance Jaurisové, Zuzce Jungmanové a České škole bez hranic v Londýně, bez nichž by práce nemohla vzniknout, a také všem, kdo mě při psaní práce podporovali.

Abstrakt

V diplomové práci představujeme případovou studii bilingvních dětí navštěvujících Českou školu bez hranic v Londýně (ČŠBHL) se zaměřením na jejich vzdělávání v této škole.

V teoretické části práce vymezujeme pojem bilingvismus. Cílem je popsat bilingvismus u žáků ČŠBHL a specifika výuky těchto dětí se zohledněním častých chyb bilingvních žáků. Zabýváme se institucemi poskytujícími vzdělání bilingvním dětem. Věnujeme se také Vzdělávacímu programu českých škol bez hranic, časově-tematickému plánu ČŠBHL a metodickým materiálům a materiálům používanými při výuce v ČŠBHL.

Vzhledem k tomu, že učebnice pro výuku bilingvních mluvčích dosud nejsou k dispozici, stanovili jsme si v empirické části za cíl vytvořit výukový materiál pro nultý a první ročník, a to podle stávajících časově-tematických plánů ČŠBHL. Tento materiál následně použít ve výuce a zhodnotit jej. Popisujeme celkem šest sobotních lekcí, které proběhly ve školním roce 2015/16. Jádrem všech lekcí byly powerpointové prezentace, které jsme vytvářeli. Při tvorbě materiálu jsme vycházeli z učebnic českého jazyka a učebnic českého jazyka pro cizince, z archivu ČŠBHL a internetových zdrojů.

Klíčová slova

bilingvismus, metodika, bikulturalita, mateřský jazyk

Abstract

This diploma theses introduces case studies of bilingual children attending Czech School Without Borders, London (CSWBL) that focuses on their education in this supplementary school.

The theoretical part determines the term bilingualism. The aim is to describe aspects of bilingualism in students of CSWBL and specifics of their education with consideration of their frequent mistakes. In one chapter we describe institutions providing education to bilingual children worldwide. Another chapter outlines

curriculum of "Czech schools without borders", curriculum of CSWBL and worksheets used for classwork in CSWBL.

We are aware that textbooks for bilingual speaker do not yet exist. Empiric part focuses on creation of educational materials for Reception and Year 1 classes, both based on curriculum of CSWBL. This material is used during the lessons and evaluated. We describe in total six Saturday lessons, which took place at school year 2015/16. The lessons were based on those materials we created. Whilst creating the education materials we got inspired by Czech language textbooks, Czech for foreigners textbooks, CSWBL archive and internet sources.

Key words

bilingvism, methodology, biculturalism, mothar tongue

Obsah

Úvod	9
1. Bilingvismus a výuka bilingvních dětí, zvláště v Českých školách bez hranic.....	11
1.1 Bilingvismus.....	11
1.2 Bilingvní děti v Českých školách bez hranic.....	13
1.3 Instituce poskytující vzdělání bilingvním dětem v zahraničí	14
1.3.1 Charakteristika Českých škol bez hranic.....	16
1.4 Specifika výuky bilingvních dětí	17
1.5 Metodické materiály	19
1.6 Vzdělávací program Českých škol bez hranic	21
1.7 Materiály využívané při výuce	22
2. Česká škola bez hranic v Londýně	24
2.1 Osnovy a časově-tematické plány v ČSBHL	25
2.2 Proč potřebují bilingvní žáci vlastní výukové materiály	28
2.3 Nejčastější chyby bilingvních žáků z anglicky mluvících zemí.....	31
2.3.1 Zvuková stránka (foneticko-fonologická rovina)	32
2.3.2 Slovní zásoba (lexikálně-sémantická rovina)	35
2.3.3 Gramatika (morfológicko-syntaktická rovina)	36
2.3.4 Pragmatická rovina a ostatní.....	37
3. Návrh metodiky pro bilingvní vzdělávání	39
3.1 Určení potřeb žáků.....	40
3.2 Konkretizace cílů výuky tematického celku nebo tématu	42
3.3 Rozbor učiva tematického celku	42
3.4 Vymezení základní činnosti žáka	43
3.5 Volba způsobů výuky	45

3.6 Formulace učebních otázek a úkolů učitelem	49
4. Popis a reflexe výuky s využitím navrhovaných materiálů	52
4.1 První ročník: Písmeno y a cesta městem.....	55
4.1.1 Obsah lekce	55
4.1.2 Cíl lekce.....	55
4.1.3 Učební materiály	56
4.1.4 Průběh lekce	56
4.1.5 Reflexe.....	64
4.1.6 Zhodnocení	64
4.2 První ročník: Písmeno r a hospodářská zvířata.....	66
4.2.1 Obsah lekce	66
4.2.2 Cíl lekce.....	66
4.2.3 Učební materiály	67
4.2.4 Průběh lekce	67
4.2.5 Reflexe – děti	74
4.2.6 Zhodnocení	75
4.3 První ročník: Dvojhlásky au, ou a zdravá výživa a zdravý životní styl	76
4.3.1 Obsah lekce	76
4.3.2 Cíl lekce.....	76
4.3.3 Učební materiály	77
4.3.4 Průběh lekce	77
4.3.5 Reflexe – děti	83
4.3.6 Zhodnocení	83
4.4 První ročník: Písmena u, ú, ů a ovoce a zelenina	84
4.4.1 Obsah lekce	84
4.4.2 Cíl lekce.....	84

4.4.3 Učební materiály	85
4.4.4 Průběh lekce	85
4.4.5 Reflexe – děti	93
4.4.6 Zhodnocení	94
4.5 Nultý ročník: Písmena c, k a cesta městem	95
4.5.1 Obsah lekce	95
4.5.2 Cíl lekce	95
4.5.3 Učební materiály	96
4.5.4 Průběh lekce	96
4.5.5 Reflexe – děti	105
4.5.6 Zhodnocení	106
4.6 Nultý ročník: Písmeno r a dny v týdnu	108
4.6.1 Obsah lekce	108
4.6.2 Cíl lekce	108
4.6.3 Učební materiály	108
4.6.4 Průběh lekce	109
4.6.5 Reflexe – děti	114
4.6.6 Zhodnocení	115
4.7 Shrnutí.....	116
Závěr	119
Použité zdroje	121
Seznam příloh	131

Úvod

Výuka češtiny v cizojazyčném a kulturně odlišném prostředí má svá specifika. Tento obor zatím patří k velmi málo probádaným oblastem didaktiky českého jazyka, přitom jeho význam má se vzrůstající migrací obyvatel vzestupnou tendenci. *Z jedné z uveřejněných statistik UNESCO vyplynulo, že dnes přes 60 % světové populace vyrůstá dvojjazyčně a vícejazyčně. Důvodem tohoto fenoménu může být mj. stále se globalizující svět a s tím související stále se globalizující komunikace. Zároveň se ukázalo, že tendence k bilingvistu a multilingvistu vzhledem k celosvětové potřebě vzájemné a snadné komunikace s ostatními lidmi nadále stoupá.* (Janíková, 2011, s. 26)

Otevření hranic po roce 1989 v bývalém Československu a pozdější vstup do Evropské unie vedly k odchodu mnoha Čechů za prací do zahraničí. Tito lidé zde začali zakládat rodiny s vědomím, že jejich děti či oni sami se kdykoli mohou vrátit zpět do České republiky a svobodně tam žít nebo studovat. Z tohoto důvodu pro ně bylo zásadní, aby dítě svůj zděděný jazyk neztratilo.¹ Mnoho rodičů nemělo žádné, nebo mělo pouze minimální informace o výchově bilingvních dětí, tradovalo se mnoho předsudků. Postupem času se začali sdružovat, zakládat první kroužky a časem první školy. Z potřeby formalizace těchto škol a jejich začlenění do českého vzdělávacího systému vzniklo v roce 2009 občanské sdružení Česká škola bez hranic, které sdružuje školy podobného typu v několika zemích Evropy.

A právě jednu z těchto škol, Českou školu bez hranic v Londýně, jsem si vybrala jako působiště své stáže v roce 2014. Můj pětiměsíční pobyt zde byl intenzivní a v mnoha směrech inspirativní. Je totiž až s podivem, jak málo materiálů o bilingvistu a výuce bilingvních dětí (zvláště jejich jazykové výuce) je v českém prostředí dostupných; v podstatě takové práce chybějí. Přitom právě bilingvní děti mají potenciál přinést do České republiky zkušenosti získané tím, že vyrůstaly v zahraničí, které mohou být skrze český jazyk zprostředkovány široké populaci. A jejich počet zdaleka není zanedbatelný. Jen ve Velké Británii se nachází deset

¹ Toto byla zcela odlišná situace v porovnání s lidmi, kteří odešli z Československa po roce 1968. Ti věděli, že jejich možnost návratu je velmi omezená, snažili se do společnosti zcela začlenit a jejich motivace učit děti česky nebyla dostatečně silná.

českých a česko-slovenských škol, do kterých chodí zhruba 740 dětí², (MZV, 2017 [online]) v celém světě je to pak kolem 100 takových škol a výukových center, která navštěvuje celkem více než 3000 žáků. (ČŠBH, 2017, s. 12 [online])

Během stáže jsem zjistila, jak vysilující a náročná je práce učitele České školy bez hranic. Pracuje přes týden na plný úvazek, sobotní výuka je tedy jeho šestým pracovním dnem v týdnu. Jeho úkolem je připravit kvalitní a efektivní program, který během omezeného času zprostředkuje žákům vědomosti srovnatelné s žáky navštěvujícími základní školy v České republice. Přitom žáci Českých škol bez hranic jsou skupinou natolik specifickou, že použití pouze českých výukových materiálů je pro účely školy v podstatě nemožné.

Cílem této diplomové práce je navrhnout a vytvořit vhodné výukové materiály jazykového vyučování speciálně pro vybrané ročníky ČŠBHL, podle vytvořených materiálů poté realizovat výuku přímo v České škole bez hranic Londýn, ověřit je tak v praxi a výsledky zhodnotit. Vzhledem k zaměření diplomové práce a k specifčnosti žáků byla praxe jediným možným zdrojem materiálu, proto tato práce bude vycházet z přímého kontaktu s Českou školou bez hranic v Londýně. Výzkumy zaměřující se na výuku bilingvních dětí v češtině zatím téměř neexistují. Tato diplomová práce tedy je co nejvíce praktická, samozřejmě opřena o odpovídající dostupnou odbornou literaturu.

Jako zdroj informací pro vznik této diplomové práce mi sloužily rozhovory s ředitelkami a učiteli, které jsem si zapisovala do bloku. Dále to byly poznámky ze stáže a v neposlední řadě také vlastní zkušenost s vedením třídy ve školním roce 2015/16 a spolupráce s asistenty a stážisty z vysokých škol. Právě s nimi jsme vytvářeli program na jednotlivé výukové dny, zpracovávali konkrétní výukové aktivity a výukové materiály, ke kterým jsme si vzájemně poskytovali zpětnou vazbu, a to buď ústně, nebo písemně v elektronické podobě.

² Přibližný údaj je platný pro školní rok 2016/17.

1. Bilingvismus a výuka bilingvních dětí, zvláště v Českých školách bez hranic

1.1 Bilingvismus

Definice bilingvismu se v literatuře různí. Akademický slovník cizích slov (2001, s. 102) bilingvismus definuje jako *aktivní užívání dvou jazyků (zprav. mateřského a cizího) společností n. jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost*. Jiný výklad pojmu najdeme například v Encyklopedickém slovníku (1993, s. 118), který popisuje bilingvismus, dvojjazyčnost jako *dvojjazyčné prostředí a výchova dítěte v rodině útlého věku*. Ještě širší vymezení bilingvismu poskytuje Pedagogický slovník (1998, s. 25), který jej označuje jako *schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholinguvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka*. V této práci budeme bilingvismus chápat v širším slova smyslu a bilingvního žáka jako *jednotlivce majúceho schopnost alternatívneho používania dvoch jazykov pri komunikácii s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom se táto komunikácia uskutečňuje*. (Štefánik, 2000, s. 128)

Jako multilingvní žáky označuje Hall ty, kteří žijí ve dvou jazycích, mají přístup, potřebu používat dva nebo více jazyků doma a ve škole. Neznamená to, že mluví plynule v obou jazycích nebo že jsou odborně způsobilí a vzdělaní v obou jazycích.³ (Hall et al., 2001, s. 5)

Jazyk je nástrojem (sebe)identifikace, který odděluje jednu jazykovou společnost od druhé. Bilingvní děti v té či oné míře mají přístup ke dvěma nebo více jazykovým společnostem skrz mateřský (případně používaný v rodině, rodinný) jazyk jakožto jazyk primární socializace a dále skrz jazyk země pobytu – jazyk sekundární socializace, přičemž prvotnost a druhotnost bereme pouze z hlediska časové posloupnosti, nikoliv z hlediska jejich role v životě migranta. Bilingvní děti – „speakers in their own rights“ – představují specifickou skupinu mluvčích, která vytváří tzv. „interlanguage“ a „interculture“ (prostředí „mezijazyčnosti“

³ *In England the term is currently used to refer to pupils who live in two languages, who have access to, or need to use, two or more languages at home and at school. It does not mean that they have fluency in both languages or that they are competent and literate in both languages.* (Hall et al., 2012, s. 5)

a „interkultury“). *Proto dítě, vyrůstající jako přirozený bilingvista při správném vývoji bilingvismu (což je možné pouze v polokulturní a otevřené společnosti), je schopné role „médiu“, zprostředkovatele mezi národy a generacemi. Přirození bilingvní jedinci se podobají stavitelům mostů, kdežto monolingvisty můžeme přirovnat ke strážcům pevností.* (Martínková, Kudrjavceva, s. 23 In Doleží, 2016, s. 22–32 [online])

Na světě je stejný počet bilingvních žáků jako těch, kteří mluví pouze jedním jazykem. Z toho vyplývá, že mnoho dětí je vychováváno jako bilingvní mluvčí, ať už z důvodu nezbytných (rodiče mluví jiným jazykem než jaký je jazyk majoritní společnosti) nebo proto, že rodiče vychovávají své dítě bilingvně záměrně (dávají ho do cizojazyčných škol apod.). Bilingvismus jako takový má podle současných studií více výhod než nevýhod (srov. Lowry ad.). Mezi ně patří:

- lepší schopnost zaměřit pozornost na požadovanou informaci mezi distraktory,
- větší kreativita, schopnost řešit problémy komplexní povahy a lepší schopnost rozhodování,
- lepší uplatnění na trhu práce a další. (Lowry, 2015, s. 2)

Jak se ukázalo ve více než sto padesáti studiích za posledních třicet pět let, bilingvismus má pozitivní vliv i na rozvoj jazyka a vzdělání. Pokud děti rozvíjejí svou znalost dvou a více jazyků během prvních let školní docházky, dojdou většímu porozumění jazyku a jeho efektivnímu použití. Jsou zároveň schopni porovnávat realitu dvěma různými způsoby, které odpovídají dvěma různým jazykům, které jedinec ovládá. Výzkumy též potvrdily u bilingvních dětí větší schopnost flexibility myšlení, rozhodování a řešení problémů (Cummins, 2003, s. 61–62 In Dewaele, 2003, s. 56–66).

Jak však dále uvádí Cummins (2003 s. 63, In Dewaele, 2003, s. 56–66), pokud není jeden z jazyků rozvíjen, je během prvních školních let pro jedince velmi snadné ztratit schopnost minoritní jazyk používat. Pokud například dítě nastoupí školní docházku v jazyce, který je majoritní v dané společnosti (v našem případě je to angličtina), a v domácím prostředí není minoritní jazyk (čeština) udržován, protože rodiče mezi sebou i na dítě mluví jen anglicky, schopnost jeho užití rapidně klesá.

Děti mohou ztratit schopnost komunikace v minoritním jazyku už během dvou nebo tří let od nastoupení školní docházky. V takovém případě zůstává receptivní schopnost (pasivní znalost jazyka), ale pro komunikaci s kamarády, spolužáky, sourozenci i rodiči budou děti používat jazyk majoritní skupiny (angličtinu). S nástupem puberty se propast mezi jazyky ještě prohlubuje, jedinci se často odcizují oběma jazykovým skupinám. (Cummins, 2003 s. 63–64 In Dewaele, 2003, s. 56–66)

Jak píše například Genesee (2004), děti, které mluví dvěma jazyky (bilingvní děti) jsou v téže chvíli vystaveny dvěma kulturám. Ty si mohou být navzájem podobné, ale mohou se i velmi lišit. Bilingvní děti si musí osvojit nejen jazyk, ale i kulturní souvislosti, ve kterých se jazyk používá. Pozorují své rodiče, vrstevníky a učitele a učí se od nich. Jazyk hraje v tomto učení klíčovou roli. Tomuto jevu se říká jazyková socializace (language socialization). Děti jsou do kultury uváděny skrze její jazyk.

1.2 Bilingvní děti v Českých školách bez hranic

Vzdělávací program Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň (ČŠBH, 2010) počítá s bilingvními dětmi. Tento bilingvismus však může mít různý charakter, podle kterého se v dokumentu odlišují různé skupiny bilingvních dětí, které České školy bez hranic navštěvují.

První skupinu představují děti ze smíšených manželství. Jeden z rodičů mluví na dítě česky (většinou matka), druhý rodič je cizinec. Dítě vyrůstá v anglickém jazykovém prostředí, ale je vystaveno dvěma (a více) jazykům současně, simultánně. Pokud jeden z rodičů mluví česky, druhý jiným jazykem, než je angličtina nebo čeština, a spolu se rodiče dorozumívají anglicky, mluvíme dokonce o trilingvismu, případně multilingvismu. Zde opět jazyková úroveň záleží na důslednosti rodičů v používání češtiny, míře kontaktů s českými příbuznými a podobně.

Do **druhé skupiny** můžeme zařadit ty děti, jejichž oba rodiče jsou Češi a doma mluví česky a dlouhodobě pobývají v zahraničí. Přestože žák vyrůstá v cizí zemi, navštěvuje anglickou školu a je obklopen cizojazyčným prostředím, má velice

dobrou znalost češtiny, vybudovaný jazykový cit a širokou slovní zásobu. Míra vlivu druhého jazyka (angličtiny) pak záleží například na tom, zda se dítě v zahraničí narodilo, nebo zda se rodina právě přistěhovala z České republiky.

Do **třetí skupiny** řadíme děti třetí či čtvrté generace krajanů. Vazby na český jazyk a kulturu jsou u této skupiny výrazně slabší. Taková situace nastává, pokud česky mluví na příklad jenom prarodiče, jeden z rodičů česky pasivně rozumí, ale aktivně český jazyk nepoužívá, a ani jej není schopen předat svým dětem.⁴ Ty jsou potom jazykově ještě slabší. Jejich mateřský jazyk je tedy jiný než čeština, nejsou jí soustavně vystaveni od narození.

Do **čtvrté skupiny** patří děti, které se s rodiči-cizinci přistěhují do České republiky, ale česky vůbec neumí, na češtinu nemají žádnou vazbu, po přestěhování do zahraničí si ji však chtějí češtinu udržet.⁵ Tato skupina je však početně velmi malá.

Z vlastních zkušeností bychom dodali ještě skupinu **pátou**, kterou zastupují děti z českých rodin, jejichž rodiče přišli do zahraničí na časově omezenou dobu (pracovníci konzulátu, nadnárodních firem apod.). Rodiče vědí, že se budou do České republiky v dohledné době vracet, a proto chtějí, aby jejich dítě neztratilo kontinuitu se všeobecným českým vzděláváním.

Z toho plyne, že osvojování druhého jazyka – v tomto případě češtiny – bude u bilingvních dětí touto rozmanitostí ovlivněno. A co víc, že míra ovlivnění se bude lišit v závislosti na pomyslné skupině, do které dítě spadá.

1.3 Instituce poskytující vzdělání bilingvním dětem v zahraničí

It is important to remember that, for many bilingual learners, formal learning does not end when they go home from their mainstream school in the afternoon. (Conteh, 2006, s. 4)

⁴ Takovým případem jsou vnoučata krajanů, kteří do Anglie emigrovali po roce 1968 a s návratem do Česka nepočítali. Jejich děti česky neumí, ale vnoučata se česky učí. To může být způsobeno pozdějším otevřením hranic a potenciální možností češtinu využít.

⁵ Češtinu pro cizince – dospělé se vyučují kurzy pro dospělé na příklad při Českém centru, nespádají ale pod Českou školu bez hranic jako takovou, která je zaměřena jen na děti.

Čeština jako druhý (mateřský) jazyk v rámci základního vzdělávání se vyučuje v institucích několika typů i za hranicemi v České republice. Stručně popíšu alespoň některé z nich. V zahraničí jsou to hlavně tyto organizace:

Evropské školy jsou institucí pod záštitou MŠMT, která poskytuje multilingvní a multikulturní vzdělávání dětem pracovníků Evropské unie v sedmi evropských zemích (Belgie, Lucembursko, Itálie, Německo, Španělsko, Nizozemsko a Velká Británie). (SCHOLA EUROPAEA, 2017, [online]) *Studenti začínají se studiem cizího jazyka (L2) v 1. ročníku základního cyklu. Tímto jazykem je angličtina, němčina nebo francouzština.*⁶ (SCHOLA EUROPAEA, 2017 [online]) V Bruselu a Lucembursku jsou od školního roku 2004/05 otevřeny české sekce, kde probíhá výuka v češtině. (MŠMT, 2005 [online]) V ostatních Evropských školách, kde české sekce nemají, probíhá alespoň výuka českého jazyka jako jeden z předmětů.

České školy bez hranic v současné době zahrnuje osm škol rozmístěných po celé Evropě (Paříž, Londýn, Curych, Frankfurt, Brusel, Mnichov, Ženeva), které zajišťují doplňkové vzdělávání v českém jazyce k povinné školní docházce, kterou její žáci plní v místních školách. Výuka, která je vedena zásadně v češtině a odpovídá Rámcovému vzdělávacímu programu MŠMT, probíhá zpravidla jednou týdně o víkendu.

„Sympatizanti“ českých škol bez hranic jsou neziskové organizace, které pořádají výukové hodiny pro děti, sdružují vlastní komunitu Čechů, organizují pro ně kulturní akce a podobně. Některé usilují o to stát se Českou školou bez hranic, jiné razí vlastní cestu s cílem vychovávat české krajany (České okénko v Londýně, Česká škola v Káhiře, Czech and Slovak School of Sydney, Česká škola v Kodani, Česká škola Manchester ve Stretfordu, Spolek Čeština na Islandu, Česká škola Wellington, TG Masaryk Czech School v Chicagu ad.).

Komunity Čechů v zahraničí a krajanské spolky jsou občanská sdružení, která udržují český jazyk a kulturu v zahraničí, jsou vedena pod patronací Ministerstva zahraničních věcí (MZV). Některé v rámci svého fungování vedou i kurzy češtiny pro děti (například Český krajanský spolek v Aténách).

⁶ *Pupils start studying a first foreign language (L2) in primary year 1. That language may be English, French or German.*

V České republice najdeme také organizace poskytující bilingvní vzdělání a vyučující bilingvní děti, vzhledem k zaměření práce se jimi však zabývat nebudeme, budeme se věnovat jen školám pečujícím o české děti žijící v zahraničí.

1.3.1 Charakteristika Českých škol bez hranic

Česká škola bez hranic je charitativní organizace, která nabízí výuku českého jazyka a českých reálií pro děti žijící za hranicemi České republiky jako doplnění základní školní docházky, kterou děti českého původu absolvují v anglických školách. Výuku poskytuje dětem už od dvou let. Její činnost je koordinována spolkem ČŠBH.⁷ *Hlavním cílem České školy bez hranic je výchova česky mluvící mladé generace vyrůstající v zahraničí, která bude v dospělosti schopna nejen česky číst a psát, ale také si zachová povědomí o svých kořenech a pocit sounáležitosti s českým národem a Českou republikou.* (ČŠBH, 2010 [online])

Myšlenka Českých škol bez hranic vznikla v roce 2003 v Paříži, kde Lucie Slavíková-Boucher pořádala první jazyková setkání pro děti. Tato iniciativa se postupem času rozšířila na celosvětovou síť s vlastním vzdělávacím programem, jejíž je ČŠBHL součástí od roku 2009.

Výuka v Českých školách bez hranic probíhá *bezpřekladovou* metodou úplného imerzního vzdělávání (tzv. total immersion), což znamená, že celý vzdělávací obsah je vyučován v českém jazyce, (SLADKOVSKÁ, 2016 [online]) používání angličtiny a jiných jazyků není při výuce ani o přestávkách dovoleno. Děti, které jinak vyrůstají v odlišném kulturním prostředí, mají možnost si osvojit jazyk pro ně nejpřirozenějším způsobem. Tento přístup se zásadně liší od školní výuky cizího jazyka, jak ji známe z českého vzdělávacího systému. Umožňuje rychlejší rozšiřování slovní zásoby, které je spojeno s určitou komunikační situací. I jazyková struktura je díky tomu dítětem chápána rychleji. (ČŠBH, 2017 [online])

České školy bez hranic vyučují předměty Český jazyk a literatura, vlastivědné části oboru Člověk a jeho svět a Dějepis – Zeměpis českých zemí pro první a druhý stupeň základního vzdělávání podle vlastních vzdělávacích plánů, které odpovídají

⁷ Občanské sdružení Česká škola bez hranic vzniklo v srpnu 2009 za účelem koordinace činnosti jednotlivých ČŠBH a blízkých organizací. V roce 2014 přešlo z důvodu nového občanského zákoníku na novou právní formu - spolek Česká škola bez hranic. (ČŠBH, 2016 [online])

požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) Ministerstva školství České republiky. (ČŠBH, 2010 [online]) Zajišťuje též předškolní jazykovou výchovu v češtině odpovídající Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Česká škola bez hranic respektuje vzdělávací koncepci České republiky. Přesto se však v některých bodech od Rámcového vzdělávacího programu liší, což je dáno zejména charakteristikou žáků, kteří školu navštěvují.

1.4 Specifika výuky bilingvních dětí

Jazykové vzdělávání bilingvních dětí se nutně odlišuje od jazykového vzdělávání dětí, jejichž jediným mateřským jazykem je čeština a které bydlí v Čechách. Děti žijící v cizině vyrůstají v jiném kulturním prostředí, i když se u nich doma mluví česky (což rozhodně není pravidlem), navštěvují během pracovního týdne místní školy, chodí do jinojazyčně vedených kroužků, sledují televizi v jazyce dané země atd.

Dokument *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* (Radostný, 2011) popisuje, jak už název vypovídá, specifika výuky žáků s **odlišným mateřským jazykem** (OMJ).⁸ Výuka tohoto typu probíhá u imigrantů v Čechách, kde se předpokládá nulová předchozí znalost češtiny a chybí kulturní návaznost.⁹ Jazyková výuka těchto dětí se však liší od vyučování bilingvních dětí žijících v zahraničí. Dalo by se říci, že jazykové vzdělávání bilingvních dětí se nachází někde na půli cesty mezi vyučováním dětí, pro něž je čeština mateřským jazykem a dětí, jejichž mateřský jazyk je od češtiny odlišný.

Označení typu mluvčích, kteří ovládají více jazyků, je obvykle velice problematické. Otázkou také zůstává, jakým způsobem jsou oba jazykové systémy uloženy, zda se jedná o systém jeden, či o systémy dva. A právě jejich vzájemná interakce stojí v popředí zájmu psycholingvistiky. (Doleží, 2014, s. 23 [online])

⁸ Anglicky mluvící země v takovém případě mluví o EAL learners (EAL – English as an Additional Language), což jsou žáci, pro něž je angličtina druhý jazyk. (Radostný, 2011, s. 11)

⁹ *Pro děti a žáky s OMJ je totiž čeština jazykem cizím. V odborné pedagogické literatuře používaný termín čeština jako cizí jazyk ale nevystihuje plně jazykové potřeby žáků s OMJ učící se češtinu v českém prostředí, neboť cizí jazyky se učíme především pro komunikaci s okolním světem a pro možnost cestovat, studovat a pracovat v zahraničí.* (Janoušková, Titěrová, 2015 [online])

To, že bilingvní děti musí neustále rozlišovat mezi oběma (ale i více) jazyky, provází několik lingvistických specifíků v jejich jazykovém projevu. (Morgensternová, 2011, s. 47) Bilingvní mluvčí aktivují oba dva jazyky (příp. více jazyků), a to i v okamžiku, kdy probíhá komunikace monolingvní. Úplná deaktivace druhého jazyka není možná, proto se jazyky vzájemně ovlivňují. Morgensternová (2011) mluví o přepínání kódů/míšení jazyků, interferenci a jazykových výpůjčkách.

Jako **interferenci** označujeme odchylku, která vzniká působením druhého, právě nepoužívaného jazyka. Monolingvní mluvčí ji zaznamenají, porozumění však neovlivňuje. Vyskytuje se v mluveném i psaném projevu. Morgensternová (2011) rozlišuje dva typy interference, statickou a dynamickou. Statická interference zahrnuje přízvuk a (nesprávné) používání některých gramatických a morfolozických pravidel z právě neaktivního jazyka. Jako dynamickou interferenci označujeme odchylku, která se vyskytne jednorázově. (Morgensternová, 2011)

Přepínání kódů, míšení jazyků se typicky vyskytuje v projevech bilingvních mluvčí. V jedné promluvě, nebo dokonce i v jedné větě dochází k použití prvků z obou jazyků. (např. *Mum, could you mi dát nějaké ovoce?* = Mami, mohla bys mi...)

O **jazykových výpůjčkách**, jak už označení napovídá, mluvíme, pokud si bilingvní jedinec vypůjčí slovo z druhého jazyka buď vědomě, protože dané slovo neumí v prvním jazyce správně vyslovit nebo jej nezná (*Odpoledne půjdeme do swimming pool.* = do bazénu), nebo nevědomě, když slovo zařadí do promluvy, protože jej v druhém jazyce často používá (*If máš hlad, musíš papat.* = Když...)

Doleží (2014 [online]) rozlišuje transfer, střídání jazykových kódů a jazykové výpůjčky.

Transfer můžeme definovat jako *přenášení prvků z jednoho jazyka do druhého. Může se týkat různých jazykových oblastí, např. písemného systému, hláskování, fonologie, pragmatiky, gramatiky apod. (Doleží, 2014, s. 23 [online]) Děti z anglicky mluvících zemí například říkají *Já jsem šest. (I am six.)* místo *Je mi šest.**

Dalším obvykle zkoumaným mezijazykovým jevem je **střídání jazykových kódů** (code switching). Bilingvní děti bez problému přepínají mezi dvěma (či více) jazyky, které ovládají. Předmětem výzkumů je konkrétně to, kdy a z jakého důvodu mluvčí mezi jazyky přepínají. S přepínáním mezi jednotlivými kódy souvisí **jazykové výpůjčky**, které způsobují, že děti některé výpovědi (nebo jejich části) řeknou v jiném jazyce než zbytek promluvy (např. *Mum, look, I got bombónek.*)

Pochopení fungování mezijazykových vlivů nám poskytuje možnost lépe pochopit, jak bilingvní mluvčí k jazyku a jeho učení přistupuje.

1.5 Metodické materiály

Metodika výuky bilingvních dětí s češtinou jako jedním z (mateřských) jazyků není vypracovaná. Přitom jsou české bilingvní děti žijící v zahraničí naprosto specifická skupina, která potřebuje konkrétní materiály věnující se metodice výuky češtiny. Pro výše jmenované skupiny žáků existují různé jiné metodické materiály, které uvádíme v následujícím přehledu.

Pod záštitou Ministerstva školství České republiky vyšla publikace **Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole** (Šindelářová – Škodová, 2012) pro o žáky-cizince na území České republiky. Jak už název vypovídá, zaměřuje se hlavně na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Pomocí analýzy chyb, kterých se sledované skupiny žáků-cizinců dopouštějí, jsou vypracovány diferencované metodiky pro přístup k žákům z vybraných kultur s různými světovými jazyky (ruština, ukrajinština, arménština, arabština, japonština, korejština), které pomohou učitelům v komunikaci s žákem a k přístupu ve výuce. Jedná se tedy zejména o integraci žáka, jehož mateřským jazykem není čeština (žáka s OMJ), do české třídy.

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce vznikla na základě stáže v České škole bez hranic v Londýně, zjišťovali jsme, zda existuje obdobná metodika i na území Velké Británie. Metodiku pro učitele žáků upravuje dokument **Excellence and Enjoyment: Learning and teaching for bilingual children in the primary years**, který vydal Department for education and skills ve Velké Británii. Metodika je určena pro žáky:

- a) pro něž není angličtina jediným a prvním jazykem, který znají (EAL – English as an additional language),
- b) kteří jsou bilingvní a používají více než jeden jazyk ve škole i doma (Bilingual),
- c) kteří nemají problém se v angličtině dorozumět, velká většina z nich se ve Velké Británii dokonce narodila, ale potřebují podporu v rozvoji angličtiny jako jazyka nezbytného pro vzdělávání (Advanced learner of EAL).

Materiál poskytuje návodnou metodiku výuky angličtiny (pro plynně anglicky mluvící žáky) se zaměřením na psaný jazyk s ukázkou konkrétních aktivit včetně učitelova komentáře a vhodné literatury. Jejich zdrojem je analýza národních kurikulárních testů (Analysis of National Curriculum tests).

Základní školy ve Velké Británii vyučují v praxi čtení a psaní prostřednictvím komplexních výukových programů komerčního charakteru, které splňují požadavky národního kurikula National Curriculum. Příkladem takového programu je **Read Write Inc.**, jehož autorkou je Ruth Miskin. Program vyučuje gramotnost systematicky a strukturovaně pomocí speciální metodiky čtení, hláskování a psaní jako jeden celek. Dalším takovým programem je například **Oxford Reading Tree**.¹⁰

Metodikou výuky a vzdělávacími potřebami jinojazyčných bilingvních žáků v rámci vzdělávacího systému se zabývá **National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC)**, což je sdružení pro zájemce o výchovu bilingvních žáků, pro něž je angličtina dalším jazykem.¹¹ NALDIC na svých stránkách poskytuje poradenské materiály podporující učitele žáků, pro něž není angličtina jediným a prvním jazykem, který znají (EAL), a bilingvních žáků.

Metodiku pro učitele bilingvních žáků základních škol v anglickém prostředí zpracoval Jean Conteh (2012) v publikaci **Teaching Bilingual and EAL Learners in Primary Schools**. Conteh si klade za cíl umístit žáky s angličtinou jako dalším jazykem a bilingvní žáky do kontextu primárního vzdělávání. Hlavním

¹⁰ Ukázky práce s programem je možné najít například zde:

<https://global.oup.com/education/content/primary/series/oxford-reading-tree/?region=uk#>

¹¹ English as an additional language (EAL)

tématem publikace je potřeba posílit mluveného jazyka a jazykového učení napříč kurikulem. (Conteh, 2012, s. 1) Kniha se dělí na dvě části, v první poskytuje teoretické informace a zařazení bilingvismu do rámce a základní teoretické informace s příklady uvedení do praxe. V druhé části se zaměřuje na konkrétní problémy jazykových tříd z praxe a tipy na konkrétní aktivity použitelné při výuce bilingvních dětí a dětí s angličtinou jako dalším jazykem.

Metodickou podporou pro učitele v České republice je **Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele** (Ondřej Šimik et al., 2010). Tato metodika se však nijak nevyjadřuje k odlišnostem v přístupu k bilingvním žákům.

1.6 Vzdělávací program Českých škol bez hranic

Jak bylo uvedeno výše, ucelená metodika pro výuku bilingvních žáků, jejichž jedním z jazyků je čeština, dosud neexistuje. Za podpůrný materiál můžeme považovat **Vzdělávací program Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň**, který vydala pařížská pobočka ČŠBH v roce 2010. Česká škola bez hranic v Londýně má vlastní časově-tematické plány, které jsou jistým krokem k metodice a které jsou popsány v kapitole *Osnovy a časově-tematické plány v ČŠBHL*.

Vzdělávací program Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň (ČŠBH, 2010) počítá s dětmi bilingvními.

Na základě vlastního pozorování jsme zjistili, že v porovnání se studenty-cizinci mají bilingvní děti lepší slovní zásobu a celkové ponětí o českém jazyce. (Přeci jen s nimi často mluví česky matka, případně i oba rodiče, takže mají češtinu tzv. naposlouchanou.) Mají i přirozený vztah k české kultuře, ale na druhou stranu se s ní setkávají daleko méně než děti cizinci, kteří se přistěhují na území České republiky. Zmíněný dokument *Excellence and Enjoyment: Learning and teaching for bilingual children in the primary years*, který vyšel ve Velké Británii, by byl vhodný pro žáky České školy bez hranic v Londýně, pokud jde o strukturu výuky,

protože vychází z britského vzdělávacího systému, ale je postavený na jiném jazyce (na angličtině).

1.7 Materiály využívané při výuce

Výše zmíněné instituce používají různé výukové materiály. Můžou to být jednak přímo učebnice, jednak materiály volně dostupné na internetu, které vytvářejí sami pracovníci škol nebo učitelé. Vzhledem k tomu, že v České republice jsou dostupné buď materiály pro výuku češtiny pro cizince, nebo klasické učebnice češtiny, nenaplnují zcela potřeby bilingvních žáků. Učitelé si materiály různě upravují, a školy se snaží nějakým způsobem vytvořit odpovídající metodické materiály tak, aby vyhovovaly jejich specifickým potřebám. Příprava těchto materiálů je časově náročná a učitelé většinou nemají možnost je konzultovat s metodikem.

Hlavní zdroje materiálů, z nichž učitelé a školy čerpají, bych rozdělila do čtyř hlavních skupin:

České učebnice a pracovní sešity

V mnoha z výše uvedených organizací jsou i pro bilingvní žáky používány učebnice, slabikáře a pracovní sešity z České republiky. Mezi nakladatelství, jejichž produkce se využívá nejčastěji, patří Fraus a Nová škola, ale také Alter ad. Učebnice poskytují vodítko k obsahu a náročnosti učiva, které by měl v daném ročníku žák zvládnout.

Učebnice češtiny pro cizince

Učebnice češtiny pro cizince jsou vhodnou variantou buď pro bilingvní žáky, jejichž úroveň češtiny není taková, aby byli schopni pracovat s českými učebnicemi, nebo slouží jako podklad k procvičování vybraných jevů či okruhů slovní zásoby. Z tištěných učebnic zmiňme učebnici Domino nakladatelství Wolters Kluwer, publikaci Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky nakladatelství Portál (ta je spíše metodickou příručkou pro učitele) nebo Čeština pro malé cizince nakladatelství Universum.

Internetové zdroje

Internetové stránky zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka pro žáky-cizince (např. www.inkluzivniskola.cz) jsou dalším častým zdrojem materiálů pro výuku. Často používané jsou i metodické portály s materiály určenými primárně pro žáky, jejichž mateřským jazykem je čeština (např. www.rvp.cz, www.mojecestina.cz). Výhodou internetových zdrojů je především snadná dostupnost (jsou k dispozici všude tam, kde je možné se připojit k internetu), možnost vybrat a vytisknout pouze požadované materiály a rovnou je upravit do požadované podoby. Nevýhodou je velké množství možných zdrojů a nutnost přistupovat k jejich kvalitě kriticky.

Vlastní výukové materiály

Zde se dostáváme k další skupině zdrojů výukových materiálů. Jsou jimi výukové materiály přímo určené pro bilingvní žáky (takové najdeme například na internetových stránkách Českých škol bez hranic), případně pro konkrétní skupinu žáků, které vyrábí učitel (takto například vznikají vlastivědné listy v České škole bez hranic v Paříži či v Londýně). Bilingvní žáci mají své specifické potřeby, které žádné z výše uvedených výukových materiálů nemůžou plně obsáhnout, proto možnost tvorby vlastních didaktických materiálů se ukazuje jako čím dál častější varianta.

Přestože Rodrová (2013, s. 41) píše, že *obsah učiva a učebnice nejsou těmi rozhodujícími faktory ve výuce. Důležitější jsou didaktické metody, přístup učitele a možnosti školy, jak pomoci dětem-cizincům*, na příkladu Českých škol bez hranic se ukazuje, že právě otázka *co učit*, tedy zmíněný obsah učiva, je pro výuku hlavně bilingvních dětí klíčový. Rodrová také dodává, že *podmínky nejsou ideální, o to větší obdiv zasluhuje úsilí všech participujících pedagogů*. (Rodrová, 2013, s. 41)

2. Česká škola bez hranic v Londýně

Česká škola bez hranic, Londýn (ČŠBHL) byla založena v roce 2007 a s počtem téměř dvě stě žáků je největší Českou školou bez hranic. Navštěvují ji žáci od předškolního věku až do sedmého ročníku základní školní docházky (údaje jsou platné pro školní rok 2015/16). Výuka probíhá jednou týdně, v sobotu, v délce tří vyučovacích hodin (3,5 hodiny včetně přestávek).¹²

Infrastruktura zahrnuje učitele, asistenty, dobrovolníky a stážisty přijíždějící z českých vysokých škol. Ti všichni tvoří školní tým a podílejí se na přípravách i výuce samotné. Každá třída má hlavního učitele, kterému pomáhá několik asistentů. Počet dospělých osob závisí na počtu žáků v dané skupině.

V ČŠBHL rozlišujeme dvě základní sekce: předškolní a školní. Předškolní skupiny (Nursery – Kids' Arts Club) jsou ve školním roce 2015/16 dvě a děti jsou do nich rozděleny zpravidla podle věku, přičemž nejstarším je pět let. Školní sekce je dále členěna na ročníky též zpravidla podle věku, přičemž věkové rozložení odpovídá českému vzdělávacímu systému. Žáci tedy obvykle navštěvují ten ročník, do kterého by spadali, pokud by chodili na základní školu v České republice. Výjimečně dojde k přesunu žáka o ročník výše nebo níž, kritériem je jazyková zdatnost. V případě nízké jazykové úrovně se uvažuje o ponechání v nižším ročníku a naopak.¹³

Britský vzdělávací systém se liší od českého, s čímž se ČŠBHL musí také vyrovnávat. Děti v Británii nastupují povinnou školní docházku už ve čtyřech letech (tzv. Reception = Year 0). Šestileté děti, které by tedy teprve v České republice nastupovaly do školy, už v Británii umí číst a psát. Z tohoto důvodu bylo třeba upravit kurikulum ČŠBHL a byl zaveden nultý ročník (pro děti od 5 let),

¹² ČŠBHL kromě sobotní výuky vede také nedělní kurzy Kroky k češtině (*Steps to Czech*) v Českém centru a každou středu dojíždí učitelé a stážisti do nedalekého městečka Harpenden, kde se konají kurzy Čeština hrou (*Czech through Play*). Tyto kurzy slouží především jako seznámení s češtinou a českými tradicemi prostřednictvím her a výtvarných aktivit.

¹³ Pokud se například přestěhuje rodina do Velké Británie, když dítěti je osm let, pravděpodobně bude zařazeno do třetího ročníku, i když věkově by spadalo o rok níž. V těchto výjimečných případech je také nutné vzít v potaz látku probíranou v tom kterém ročníku, protože časově-tematické plány odpovídají českému kurikulu.

který slouží jako mezistupeň mezi předškolní a školní sekcí a v rámci nějž už se děti učí číst a psát v češtině.

ČŠBHL plní nejen funkci vzdělávací, ale funguje i jako místo, kde se schází česká komunita v Londýně.¹⁴ Děti se vyučují českému jazyku a zároveň vlastivědě, české kultuře a historii. V nižších ročnících je to skrze prvouku, ve vyšších pak během vlastivědy a v kapitolách zaměřených na dějepis.

ČŠBHL také vydává svým studentům v pololetí a na konci školního roku osvědčení, které je ekvivalentem českého vysvědčení. Po návratu do České republiky žáci mohou díky tomuto osvědčení předloženému společně s vysvědčením ze zahraniční základní školy, ve které plní svou povinnou docházku, nastoupit do příslušného ročníku školy v Česku bez nutnosti vykonávat rozdílové zkoušky.¹⁵ V tomto bodě narážíme na nutnost vyrovnat se s určitou asymetrií, která je dána rozdílností cílů českých osnov na jedné straně a potřeb a cílů bilingvního vzdělávání na straně druhé.

2.1 Osnovy a časově-tematické plány v ČŠBHL

ČŠBHL má své vlastní časově-tematické plány, které vypracovává v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a Vzdělávacím programem Českých škol bez hranic. Cílem časově-tematických plánů je popis obsahu učiva a očekávaných výstupů v jednotlivých ročnících. Pro školní rok 2015/16 jsou zpracovány pro každý ročník od nultého do sedmého.

Plán pro každý ročník se dělí na několik částí. V úvodu najdeme obecný popis předmětů (Český jazyk, Literární výchova, Prvouka a komunikační výchova), kde je uveden základní obsah učiva, se kterým se žáci mají během daného roku seznámit. Následují doporučené aktivity, které učiteli mohou sloužit jako zásobník

¹⁴ V tomto směru významným počinem je oslava sv. Mikuláše nebo Den dětí, které ČŠBHL pravidelně organizuje.

¹⁵ Každé dítě, které má české státní občanství má podle § 38 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) povinnost být v České škole přihlášené do tzv. kmenové školy (Česko, 2004 [online]). Tento zákon by však měl být k 1. 9. 2017 změněn a povinnost zápisu do kmenové školy zrušena (Změny zákonů, 2017 [online]). Kmenovou školou je pro většinu žáků ČŠBHL Základní škola a Gymnázium J. Gutha-Jarkovského v Praze. Na konci školního roku píší žáci závěrečný test, jehož výsledky jsou zasílány do kmenové školy v České republice. Pokud žák ČŠBHL zároveň splní dostatečnou docházku na sobotní výuku (alespoň 70%), je mu vystaveno osvědčení. (Garnsworthy, 2016 [online])

nápadů pro vyučování. Plány obsahují i výukové materiály používané v daném ročníku a doporučenou četbu a tipy na materiály pro děti a rodiče spolu s tipy na užitečné internetové stránky. Hlavní náplní časově-tematických plánů je rozpis obsahu učiva a výstupů do jednotlivých ročníků pro každou výukovou sobotu rozdělený podle jednotlivých half-termů.¹⁶ Časově-tematické plány učitelé poskytují jasnou kostru, pokud jde o obsah hodiny a očekávané výstupy.

Předmětem této práce je analýza a vytváření materiálů pro nižší ročníky ČŠBHL, proto se budu blíže zabývat časově-tematickými plány pro nultý a první ročník.

Jak již bylo řečeno, podle anglického školního systému nastupují žáci na základní školu dříve, než je tomu v českém vzdělávacím systému. Již před nástupem do prvního ročníku tedy umějí žáci číst a psát anglicky. Z toho důvodu byl v ČŠBHL vytvořen tzv. nultý ročník, který ale více méně obsahově odpovídá učivu první třídy v České republice. V nižších ročnících (nultý až druhý) se učivo v časově-tematickém plánu dělí na tři předměty: český jazyk, literární výchova, prvouka a komunikační výchova.

Žáci se podle časově-tematického plánu ČŠBHL v nultém ročníku učí vyjadřovat v českém jazyce, a to v mluveném i psaném projevu. V mluveném projevu jde především o schopnost zkonstruovat jednoduché věty obsahující sdělení. Díky tomu, že má Česká škola k dispozici vlastní logopedku, mají žáci možnost po absolvované diagnostice pracovat i na správné výslovnosti českých hlásek. V psaném projevu se nultý ročník zaměřuje především na psaní slov a jednoduchých vět, přičemž je v časově-tematickém plánu zvýšená pozornost věnována *problematickým* hláskám (to jsou zejména hlásky vycházející z rozdílnosti angličtiny a češtiny: c/k, ch/č, y/j), dále dlouhým a krátkým samohláskám a měkkým souhláskám tak, aby žáci byli schopni tyto hlásky sluchově odlišit a psát ve je správné formě.

Jak uvádí časově-tematický plán, v prvním ročníku žáci svůj mluvený a psaný projev zdokonalují. V mluveném projevu vyjadřují ve větách své zážitky, pocity

¹⁶ ČŠBHL dodržuje časové rozvržení sobotních lekcí podle anglického členění školního roku. Školní rok ve velké Británii se dělí na tři termy, které se dále půlí na half-termy. Data se v různých částech země liší. ČŠBHL následuje rozvržení městské části Islington, ve které probíhá výuka.

a zkušenosti, zároveň dbají na správnou formu. Základní rozdíl v psaném projevu oproti nultému ročníku je v tom, že v prvním ročníku je žákům představováno české (vázané) psací písmo. Žáci se učí psací písmena navazovat do krátkých slov. Hlavním cílem je, aby byli žáci schopni psací písmo přečíst. Velký důraz je kladen na hlasité čtení a čtení s porozuměním. Nadále probíhá procvičování jevů, se kterými mají bilingvní děti oproti monolingvním potíže. Z těchto jevů jmenujme především rody podstatných jmen, typické kalky, psaní dvojhlásek (ou, au) a specifické české hláskové skupiny (di/ti/ni, dě/tě/ně, bě/pě/vě/mě).

V literární výchově se v nultém ročníku žáci seznamují s českými říkadly, hádankami a pohádkami ve čtené i audiovizuální formě. Obohacují tak svou slovní zásobu a vytvářejí si vztah k českým tradicím. To vše probíhá ideálně pomocí tvořivých aktivit.

V prvním ročníku je centrum pozornosti literární výchovy zaměřeno na české večerníčky a pohádky. Obsahem časově-tematického plánu je i knižní burza, během které si děti mají vybrat knížku k domácímu čtení a provést zápis do čtenářského listu. Další aktivitou, která už několikátým rokem probíhá, je tzv. čtení s rodiči – dobrovolníky, kteří během výuky s dětmi jednotlivě čtou ve vedlejší místnosti a o čtení vedou záznamy do záznamového archu. Tato aktivita slouží k procvičování čtení a jeho následné diagnostice. Žáci v prvním ročníku zároveň získávají povědomí o základních literárních pojmech, jako jsou básnička, pohádka, kniha, čtenář, autor nebo ilustrace.

V prvouce a komunikační výchově je učivo už od nultého ročníku rozděleno do tematických kategorií, které slouží jako okruhy, ze kterých žáci získávají slovní zásobu. Mezi tyto okruhy patří témata jako moje rodina, můj dům, moje škola, moje tělo a péče o něj, zdravé a nezdravé potraviny, úrazy a nemoci, sportování a volný čas, vývoj člověka od dětství do stáří, z čeho jsou věci kolem nás, dopravní prostředky, cesta městem, pravidla chování na chodníku a na silnici, domácí, hospodářská a divoká zvířata, nakupování a názvy obchodů, povolání, roční období, dny v týdnu, hodiny a jejich určování. Žáci se seznamují s českými svátky a tradicemi a jsou vedeni k vyprávění o svých vazbách na Českou republiku. Učí se také zpaměti české básničky a písničky.

V prvním ročníku je slovní zásoba z jednotlivých okruhů rozšiřována a okruhy obohaceny o další témata jako například jako příroda v průběhu roku, krajina a její dominanty, měsíce v roce, ovoce a zelenina, lékárníčka a zásady první pomoci, počasí a jak se oblékáme, technika u nás doma apod. Znalosti o České republice jsou prohlubovány a žáci se o nich učí vyprávět. Důraz je kladen na komunikaci žáka před třídou a komunikaci žáka se spolužáky. Nadále probíhá seznamování s českými básničkami a písničkami.

Na tuto tradici časově-tematických plánů jsme navázali i při přípravě vlastních metodických materiálů pro školní rok 2015/16 a přípravě na výuku prvního ročníku v ČŠBHL. Zároveň jsme vycházeli z rozvržení lekcí a jejich konkrétních cílů pro jednotlivé výukové dny tak, jak je uvedeno v časově-tematických plánech pro jednotlivé ročníky.

2.2 Proč potřebují bilingvní žáci vlastní výukové materiály

V době, kdy České školy bez hranic vznikaly, bylo jejich ideou následovat české kurikulum po obsahové stránce včetně učebních pomůcek. Postupem času se však stále více ukazuje, že ani jedna složka nelze naplnit úplně. Už ze specifika žáků a časové dotace, kterou České školy mají pro svou výuku, vyplývá, že bilingvní děti potřebují výukové materiály vlastní. Výše uvedenými i dalšími důvody se budu v této kapitole zabývat.

Velká Británie má od České republiky odlišné kurikulum. Děti ve Velké Británii nastupují do školního systému dříve, což způsobuje disproporci v nižších ročnících ČŠBHL. V prvním ročníku podle českého systému, ve kterém se žáci učí písmena, už umí žáci ČŠBHL číst v angličtině. Výukové materiály pro české prvňáky, ve kterých se seznamují s českou abecedou, jsou pro ně příliš lehké. Děti v Česku nepracují s učebnicí, ale s živou abecedou, písankami a slabikářem. Učebnice a čítanky pro druhý ročník jsou nevhodné kvůli probírané látce.

V případě nultého ročníku spadají děti ve věku 5–6 let podle českého systému do kategorie předškolního vzdělávání, ve Velké Británii však už navštěvují základní vzdělávání.

Tyto bilingvní děti vyrůstají v odlišném kulturním kontextu, než pro jaký jsou vytvářeny výukové materiály v Česku, proto jsou pro bilingvní děti některá témata nesrozumitelná (např. doprava, některé tradice jako Velikonoce, některé druhy volně žijících zvířat apod.)

Pokud jsou ve výuce používány české učebnice, dochází k časové disproporci učiva. Z konkrétních potřeb bilingvních žáků vyplývá nutnost věnovat zvýšenou pozornost jevům, kterým se české učebnice věnují jen sporadicky nebo vůbec. Například bilingvním dětem dělá potíže určit jmenný rod. Rodilí monolingvní mluvčí však umí zařadit slovo ke správnému rodu přirozeně, proto se mu ani učebnice nijak zvlášť nevěnují. Na druhou stranu si bilingvní žáci některé učivo osvojují rychleji, protože jej probírají ve svých anglických školách. Jedná se například o techniku mluveného projevu či hygienu psaní, které jsou součástí českého i anglického kurikula.

V učebnicích pro české děti také pochopitelně „chybí“ zaměření na rozdíly mezi českými a anglickými hláskami, přechylování, psaní diakritiky, na které je při výuce bilingvních dětí potřeba klást zvlášť důraz.

Slova používaná v českých učebnicích a slovní zásoba jsou pro žáky obecně příliš těžké. Jako příklad můžou sloužit vzory skloňování. Vzor přivlastňovacích přídavných jmen *otcův* je příliš náročný, slovo otec většina bilingvních dětí nikdy neslyšela. Totéž platí o vzoru *stavení, předseda*.

Problémy nastávají i v případě skloňování číslovek či zájmen. Žáci nejsou obklopeni češtinou, proto nemají jejich tvary takzvaně naposlouchané a deklinaci jednotlivých číslovek se musí učit nazpaměť. Podobná situace nastává se stupňováním příslovcí, které mají české děti odposlouchané, anglickým dělá potíže.

V základní škole se vychází ze znalosti vyučovacího jazyka a od něj se odvíjí výuka zahrnující i intuitivní přístup k některým jevům jazyka mateřského (na tom jsou založeny učebnice). (Škodová – Šindelářová, 2012, s. 46)

Pokud učitel postupuje při výkladu podle českých učebnic, ztrácí čas deskripcí jazyka, zatímco je potřeba zaměřit se spíše na praktickou češtinu. Z toho vyplývá nutnost rozčlenit učivo po jiných úsecích. Proto se například už ve druhém ročníku

žáci seznamují s významem vyjmenovaných slov a ve třetím ročníku jsou na tuto slovní zásobu navázána příbuzná slova, pravopis, použití.

Další nesrovnalosti vznikají z odlišného kulturního kontextu, ve kterém bilingvní děti vyrůstají. Učebnice navazují na českou kulturu a odkazují na české večerníčky, uvádějí texty z českých médií, jejichž forma je bilingvním dětem zpravidla neznámá.

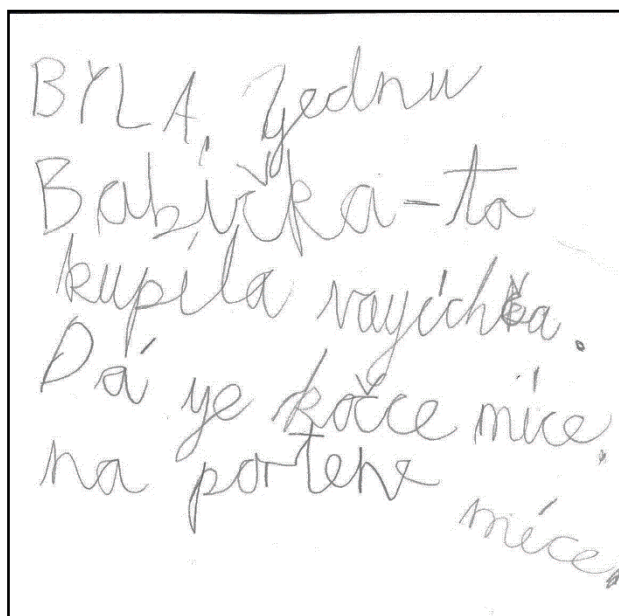
Co se týče učebnic češtiny pro děti-cizince, ty se zdají v některých ohledech vhodnější, jejich nabídka je však velmi omezená. *Bohužel ani v současné době neexistuje dostatek vhodných učebnic pro žáky-cizince mladšího a staršího školního věku, jež by odpovídaly očekávaným výstupům podle RVP. Chybějí i pomocné studijní materiály upravené podle potřeb a požadavků žáků-cizinců, podrobnější metodické návody pro pedagogy, modifikovaný systém testů a certifikátů, a tak musí učitel často jen podle vlastního uvážení vybírat témata a náměty k probírání, úlohy a činnosti, které by dovedly žáka-cizince k osvojení komunikační a sociokulturní kompetence ve vyučovacím jazyce.* (Škodová – Šindelářová, 2012, s. 41) Zejména ve vyšších ročnících ČŠBHL se ukazují jako vhodné materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka pro dospělé modifikované pro bilingvní děti. (Škodová – Šindelářová, 2012, s. 87)

K dalším faktorům ovlivňujícím vzdělávání v ČŠBHL patří i skutečnost, že výuka probíhá v sobotu dopoledne a její žáci navštěvují během pracovního týdne své anglické školy. Z toho důvodu žáci bývají unavení, a je obtížnější je k učení motivovat. *Obecně je motivace dětí mladšího a středního školního věku k učení provázána třemi základními motivy: zvědavostí, přijetí problému jako výzvy a snahou získat větší kontrolu nad prostředím. Motivace vychází z vnitřního zájmu, který není závislý na vnějších pobídkách (odměnách či trestech).* (Novozámská, 2014, s. 12 In Doleží, 2014 [online]) Motivace by mohla být tématem samostatné diplomové práce, proto se jí podrobněji věnovat nebudeme.

Zatím neexistuje učebnice, která by zcela zpracovávala bilingvní vzdělávání. Chybí také výukové materiály, které by braly v úvahu současnou situaci bilingvního vzdělávání. Podle našich rozhovorů s učiteli i podle vlastních zkušeností by takové výukové materiály mohly poskytnout návod, co a jak učit, vnést do výuky systém

a kontinuitu. Potřeba výukových materiálů přichází zejména ze strany učitelů, kteří si zpravidla vytvářejí výukové materiály vlastní, ale postrádají základní vodítko, jak k výuce češtiny u bilingvních dětí přistupovat.

2.3 Nejčastější chyby bilingvních žáků z anglicky mluvících zemí



Diktát, 1. třída ČŠBHL (Byla jedna babička, ta koupila vajíčka. Dá je kočce Micce, na proutěné misce.)

Výukové materiály byly sestaveny se zřetelem k jazykovým problémům, které se ukázaly během našeho pozorování jako typické pro bilingvní děti z anglicky mluvící země, a chybám, kterých se nejčastěji dopouštějí. Repertoár chyb, který v této kapitole uvádíme, se zakládá na údajích učitelů, kteří s bilingvními dětmi pracují, na vlastním pozorování, které jsme prováděli během pracovní stáže a na analýzách písemných projevů bilingvních dětí z ČŠBHL. Tato kapitola si neklade za cíl poskytnout vyčerpávající výčet chyb bilingvních žáků, má ukázat nejčastější chyby a kategorizovat je do skupin.

Pro drtivou většinu žáků ČŠBHL je (druhým) mateřským jazykem angličtina. Rozhodně je jazykem majoritním, žáci navštěvují anglické základní školy a jsou angličtinou obklopeni. Jazykové znalosti jednotlivých bilingvních žáků bývají velmi nevyrovnané. S některými doma matka mluví česky, s některými pouze v případě, že je s dítětem sama, občas dokonce i o samotě s dítětem mluví anglicky.

Z toho také vyplývají typické **mezijazykové** chyby, jakých se žáci ČŠBHL dopouští:

Budeme se opírat o rozdělení podle rovin jazyka na **zvukovou stránku, slovní zásobu, gramatiku a pragmatickou rovinu a ostatní**. Podobné rozdělení najdeme například i v příspěvku Jazykové odchylky na portálu Inkluzivní škola vytvořeném neziskovou organizací META, o.p.s.¹⁷ (Inkluzivní škola, 2016 [online])

2.3.1 Zvuková stránka (foneticko-fonologická rovina)

Zvuková a grafická rovina – čeština obsahuje 36 fonémových hlásek: 10 samohlásek (5 krátkých a 5 dlouhých), 25 souhlásek a dvojhlásku ou (ve slovech cizího původu i au a eu).

Pro vokalický systém je příznačný významotvorný protiklad krátkých a dlouhých samohlásek (byt x být), dlouhé samohlásky zachovávají délku ve všech pozicích. Výslovnost samohlásek i, y se neliší (mít x mýt).

Pro konsonantický systém je charakteristická opozice znělosti (ten x den), často dochází k její asimilaci (let x led). Od 13. století má čeština zvláštní hlásku ř, je v ní i spřežka ch, která v češtině figuruje jako samostatný grafém (pozor při hledání ve slovníku).

Dynamický slovní přízvuk není fonologický, je na první slabice taktu (v předložkovém pádě na slabičné předložce). Přízvuk nemá vliv na kvantitu (délku) – přízvučná samohláska může být krátká i dlouhá. (Hrdlička, Slezáková, 2007, s. 88 [online])

Pokud se zaměříme na **sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost** u bilingvních dětí z anglicky mluvícího prostředí, opakovaně se setkáváme s těmito obtížemi:

Problematickou kapitolou je výslovnost. Mnoho dětí má logopedické obtíže, zpravidla s vyslovováním hlásky /r/, /ř/. Další častou problematickou skupinou hlásek jsou sykavky. Ty činí obtíže mluvčím v obou jazycích. Jistým specifikem jsou měkké hlásky /t/, /d/, /ň/. Hlásky typické pro konkrétní jazyk si děti osvojují

¹⁷ Společnost pro příležitosti mladých migrantů

nejpozději. Pro Čechy je to právě /ř/. I zde je postup osvojování od nejlehčích hlásek po nejtěžší.

Česká hláska /ř/ působí obtíže s výslovností i českým monolingvním mluvčím. Nejen bilingvní děti ji často vyslovují jako /ž/. Pod vlivem poučky *V češtině piš slova tak, jak slyšíš* potom děti píší ž namísto ř (*žíjen* místo *říjen*, *požad* místo *pořád*, *pažes* místo *pařez*).

Děti mají problémy s vyslovením hlásky /ch/, která se v angličtině objevuje jen ojediněle (např. ve slově *Loch Ness*). Z odlišné výslovnosti hlásek /ch/, /e/, /y/ a dalších vyplývá, že dětem tyto hlásky činí problémy i při čtení. /Ch/ je často čteno jako /č/, /e/ jako /i/ a /y/ jako /j/. Děti pak mají obtíže s porozuměním textu a slova, která čtou, nedávají smysl.

Angličtina nemá dvojhlásky, ovšem najdeme zde stejnou výslovnostní formu českého diftongu /ou/ v hláskovém spojení /ole/ (například ve slově *mole*), proto děti vyslovují místo *ou* jen samotné *o* (*hoska* místo *houska*). Při čtení diftongu dítě zpravidla vysloví buď jednu, nebo druhou hlásku. Shluk *ou*, *au*, *eu* je pro děti velmi neobvyklý.

Anglickým mluvčím dělá obecně problémy rozlišení „tvrdých“ a „měkkých“ slabik *dy*, *ty*, *ny* a *di*, *ti*, *ni*. Rozlišování těchto hláskových skupin je často problematické i u monolingvních českých dětí. Ty se je časem naučí sluchem rozlišit, protože jejich použití je v řeči časté a děti mají možnost je odposlouchat. U bilingvních dětí žijících v Anglii nastává problém, protože angličtina takové rozlišení hlásek nemá a od okolí je neslyší dostatečně často, aby se je naučily rozlišovat.

Jak již bylo řečeno, žáci ČŠBHL v češtině těžko rozlišují *i* /' aɪ / a *y* /' waɪ /. Označení měkké *i* a tvrdé *y* nefunguje, problémy jim dělá i zvukové rozlišení a následné zaznamenání ve slabikách, kdy měkké *i* změní výslovnost předchozí hlásky (*d* na *ď*, *t* na *ť*, *n* na *ň*), což je pro češtinu typické a vyskytuje se jen u několika málo světových jazyků (například v maďarštině).

Angličtina českou hlásku *c*, tak jak ji vyslovujeme například ve slově *citron*, nemá. Podobnou výslovnost jako české *c* má shluk hlásek *ts* (na příklad ve slově *bats*).

Proto dětem dělá problém hlásku c v proudu řeči vůbec rozlišit. Běžně proto píší *kotsour* místo *kocour* či *sluntse* místo *slunce*.

Děti velmi těžko vyslovují slova se shluky souhlásek (například *trpaslík*). Ani čeští mluvčí nevyslovují všechny hlásky ve shlucích, při spontánní řeči nejčastěji vypadávají.

Jelikož angličtina nepoužívá diakritiku a nenajdeme v ní ani dlouhé samohlásky, žáci mají problém je rozeznat v mluvené řeči i je zaznamenat graficky. Problémy nastávají také při psaní háčků. V první fázi výuky se tedy musí seznámit s českými grafémy, které angličtina nemá (ž, š, č, ř, ě, ť, ň, ě, é, á, í, ó, ú, ů) a následně se je učít používat při psaní. Stejně jako činí žákům potíže dodržovat kvantitu hlásek při psaní, obtížně ji rozlišují i v mluveném projevu. Také při čtení tedy děti obtížně dodržují kvantitu hlásek. Znaménka nad písmeny zkrátka „nevidí“, nejsou zvyklé je vnímat. Totéž platí i pro měkké souhlásky s háčky.

Vzhledem k ročníkům, které si autorka vybrala pro svou praktickou část práce, se zaměřujeme zejména na výslovnost český hlásek a na jejich pravopis. Právě na správné rozeznání a psaní písmen české abecedy (zejména v porovnání s anglickou abecedou) je v nejnižších ročnících ČŠBHL kladen největší důraz. Děti se v nultém a prvním ročníku ČŠBHL učí psát písmena české abecedy a časově-tematické plány pro tyto ročníky pravopis „těžkých“ písmen zohledňují.

V psaném projevu mají bilingvní žáci obecně větší problémy s pravopisem, což se sluchovým rozlišením hlásek úzce souvisí. Jde zejména o psaní hlásek **č, j, c**. Žáci píší *ch* místo *č*, jak jsou zvyklí z angličtiny (*babichka* místo *babička*, *ochi* místo *oči*, *chíslo* místo *číslo*), místo *j* píšou *y* (*moye* místo *moje*, *poyedu* místo *pojedu*). Žáci často chybují v psaní hlásky **k**. Obvykle píší *c* místo *k* (*coza* místo *koza*). Při diktátu potom děti napíší *vayíchca* místo *vajíčka*, *cochca* místo *kočka*.

S podobným problémem se setkáváme při čtení. Hlásku **c** čtou **k**, **u** čtou jako **a**. Problematické jsou i dvojhlásky a písmeno **ě** (resp. skupiny hlásek **dě, tě, ně** a **bě, pě, vě**). Tyto slabiky obvykle čtou děti jako **de, te, ne** a **be, pe, ve** (*dety* místo *děti*, *kone* místo *koně*).

Chyba nastává také u psaní českého í/ý, které žáci zaměňují s anglickým ee. Anglický grafém /ee/ se vyslovuje stejně jako český foném /í/ (*jedlo* místo *jídlo*, *beek* místo *býk*). Foném /í/ má v češtině celkem dva grafémy - /í/, /ý/, v angličtině se však tato hláska zapisuje jako /ee/ (například ve slovech *peel*, *feel* ad.).

Dítě zpravidla pojmenovává grafém y jako j a užívá grafém y ve slovech (*yablko*, *yahoda*, *yogurt*). V angličtině má grafém y svůj odpovídající foném, v češtině nikoli. Rozlišování českého tvrdého y (ypsilon) a měkkého i činí dětem značné potíže, přičemž v angličtině k zaměňování těchto dvou grafémů nedochází.

2.3.2 Slovní zásoba (lexikálně-sémantická rovina)

Lexikální rovina – základ slovní zásoby je slovanský, projevuje se ale vliv mnohých dalších jazyků. Nová pojmenování vznikají zpravidla derivací (odvozováním příponami a předponami), ale také skládáním, přejímáním z cizích jazyků, zkracováním. Pro češtinu je typické přechylování (tvoření ženských protějšků jmen: kamarád – kamarádka) a velké množství zdobnělin. Slovní zásoba je bohatě strukturována, Příruční slovník jazyka českého obsahuje zhruba 250 000 lexikálních jednotek. (Hrdlička, Slezáková, 2007, s. 88n. [online])

Znalost slovní zásoby velmi záleží na rodinném zázemí, přesto v této rovině nalezneme v **porozumění řeči a vyjadřování** některé typické a často se opakující chyby. Častější bývá širší pasivní znalost slovní zásoby – tedy dítě slovu rozumí, ovšem aktivně ho v mluvené řeči nevyužívá. V psaném projevu je ale dítě schopné slova užívat i aktivně. Stejně jako u monolingvní populace tedy můžeme rozlišit slovní zásobu pasivní a aktivní, mluvenou a psanou. Tyto čtyři kategorie jsou nestejně velké. Každý student má své specifické jazykové potíže, obecně se ale úroveň dětí ve třídě velice liší.¹⁸

Mezi obvyklé chyby mluvčích z anglicky mluvících zemí patří například nesprávné užití sloves *jít – jet – letět* (anglicky *go*). Žáci obvykle používají sloveso *jít* pro všechny tři případy (*O prázdninách jsem šel do Austrálie. Jdeme autem za babičkou.*)

¹⁸ Učitel s touto variabilitou musí při přípravě a výuce počítat.

Bilingvní děti z anglického prostředí mají obtíže s přechylováním, což se projevuje především při pojmenovávání názvů povolání (*servírka a servír* místo *číšník, kuchař a kuchařa* místo *kuchařka*) či rodinných příslušníků (*maminek* místo *maminka, tatínka* místo *tatínek, sestříček* místo *sestřička*).

2.3.3 Gramatika (morfologicko-syntaktická rovina)

Mluvnická rovina – je velmi složitá, čeština má řadu deklinačních a konjugačních paradigmat, setkáváme se s mnohými odchylkami a variantami. U sloves je rozvinutá kategorie slovesného vidu (díky ní má čeština pouze tři časy) a způsobu slovesného děje. Rozvinutá je gramatická shoda, v důsledku flexe je značně volný slovosled (významnou roli v něm hraje aktuální členění výpovědi na téma a réma).

V syntaxi představuje základní typ věty dvojčlenná slovesná věta (se slovesným přísudkem), její struktura je určována právě jeho valencí. Při výuce češtiny je proto potřeba věnovat slovesu prvořadou pozornost. Čeština nemá člen ani konjunktiv. (Hrdlička, Slezáková, 2007, s. 88 [online])

Komplikace u bilingvních dětí mohou nastat i v **užívání slovních druhů, tvarosloví a skladby**.

S problematikou české morfologie, zvláště s vytvářením správných koncovek při skloňování, se mnohdy potýkají i rodilí Češi. (Kučera, Āulpíková, 2009, s. 2 [online])

Milà ivona,

Já se prístí tyden nebudu v české školy ale já se každý tyden prisnese ta kniha - dabelská zubarka a tež jiny knihu - umí sloni skákat?- protože ja jsem čekala na šance dát spátky. Prístí tyden ja budu v nemecko ale ja de mužu prinest za dva tydny.

Promiň a dekuji za porozumení,

M.

E-mail trilingvní (angličtina, čeština, japonština) žákyně 7. třídy ČŠBHL

V angličtině skloňování neexistuje, proto činí bilingvním dětem značné obtíže.

Studentům dělá problém také určování slovesného vidu, což je pro neslovanské studenty, jejichž mateřským jazykem není jazyk flexivní, typické.

Z gramatických jevů dělá dětem dále potíže určování jmenného rodu (*jdu za tatínkou*), které děti zpravidla nemají dané jazykovým citem. Například ukáží na obrázek se slovy *To je robota Emila.*, chybí kulturní znalost mužského jména Emil, se kterou by děti, pro něž je čeština jediným mateřským jazykem, pravděpodobně problém neměly.

Angličtina nezná časování, proto mají bilingvní děti potíže s časováním sloves (*lyžovám místo lyžuju*), zvláště pak těch, která se časují „nepravidelně“ (například *psám místo píšu*). Dalším problémem je rozlišování ženských a mužských tvarů sloves ve 3. osobě jednotného čísla. Děti obvykle zvolí jeden z tvarů nehledě na shodě s podmětem (chlapec, který má mladší sestru a matku Češku, běžně říká *Snědla jsem svačinu*¹⁹).

2.3.4 Pragmatická rovina a ostatní

Poslední kategorií je **rovina sociálního uplatnění, užití řeči v praxi**.

Velmi typický je strach z mluvení. Některé děti mají obavy, že jejich projev nebude perfektní, a proto raději mlčí. Obzvláště v kolektivu, kde je úroveň velmi rozdílná, je třeba dbát na vytváření takového prostředí, ve kterém se děti nebudou bát mluvit, a chyba není chápána negativně. (Šikulová – Rytířová, 2006, s. 22n.) Děti je třeba k mluvenému projevu často motivovat, pozitivně je hodnotit.

Často se setkáváme s chybnými návyky při nácvičce čtení, jako je například překotné čtení s mnoha chybami. Dalším nedostatkem je domýšlení konců slov. Zvláště když jsou dlouhá, náročná na přečtení a pro děti nesrozumitelná (například *ctižádostivý, přemýšlivý, nejroztomilejší*). Dítě přečte počáteční slabiky dlouhého slova a jeho zbytek domyslí na základě slovní zásoby, kterou zná (*přemýšlí místo přemýšlivý* apod.).

¹⁹ Podobně je tomu u koncovek přídavných jmen. Jiný chlapec zase říká po splnění úkolu *Jsem hotová* (místo *hotový*).

Pro nácvik čtení se ukázaly jako vhodné výukové materiály pro dyslektiky, protože i nejčastější chyby bilingvních žáků jsou podobné chybám, kterých se dyslektici dopouštějí.

Pro bilingvní děti z anglického prostředí může být problémem koncept českého tykání a vykání.²⁰

Bilingvní děti často používají zdvořiliny, zejména z okruhu slovní zásoby, který používala jejich maminka, když byli malí. Proto i náctiletí používají papat místo jíst, umyju si ručičky, musím spinkat, což může působit nepřírozně. Tato odchylka není způsobena specificky anglofonním prostředím, ale sociokulturním užíváním jazyka.

Výše uvedené naznačuje, že bilingvní děti se potýkají s jinými jazykovými problémy a nedostatky než monolingvní děti vyrůstající v České republice či děti-cizinci. Právě to je jedním z důvodů, proč potřebují vlastní výukové materiály. Například problematice rodů se české učebnice prakticky nevěnují, ale přitom pro bilingvní děti jde o jev, který potřebuje soustavný výklad a systematické procvičování. Tomuto tématu se budeme více věnovat v následující kapitole.

²⁰ Při výuce v ČŠBHL žáci učitelům tykají, přestože v rámci výuky trénují modelové situace, kdy mohou vykání potřebovat (návštěva u lékaře, nákup v obchodě) a žáci zpravidla chápou, kdy použít formální a kdy neformální řeč. Žáci však nejsou na použití vykání zvyklí, proto běžně říkají v jednom rozhovoru Dobrý den. – Ahoj. (místo *Na shledanou.*).

3. Návrh metodiky pro bilingvní vzdělávání

Metodiku vyučování českému jazyku označuje Šebesta (Šebesta, 1999, s. 13) jako praktickou disciplínu didaktiky češtiny. Zabývá se odpovědí na otázku, *čím se vlastně učitel při jazykovém vyučování řídí, čím je při své praxi ovlivňován a jakou úlohu v tom hraje či může hrát právě metodika jazykového vyučování.* (Šebesta, 1999, s. 15)

Podle Šebesty (Šebesta, 1999) v metodice můžeme názory rozdělit do čtyřech skupin:

- a) tradice
- b) autorita
- c) intuice
- d) teoretické (vědecké) poznání

Pokud mluvíme o tradici, máme na mysli to, že v přístupu k výuce učitel vychází ze svých vlastních zkušeností, které načerpal jako *žák, student nebo jako začínající učitel* (Šebesta, 1999, s. 15) a zahrnuje (případně analyzuje) postupy, které jsou ověřené praxí jeho předchůdců, kolegů i jej samotného. V našem případě bychom mohli o tomto přístupu mluvit v souvislosti s absolvovanou praxí v ČŠBHL v rámci programu Erasmus+, která probíhala v akademickém roce 2014/15.

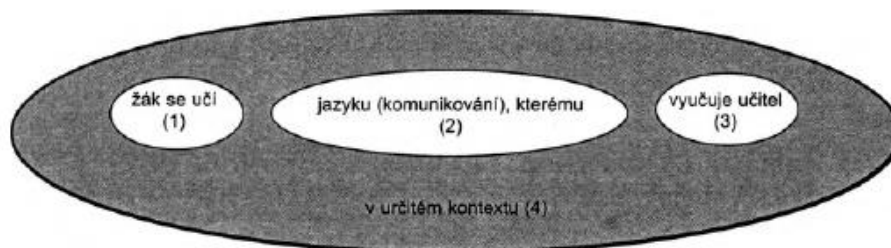
Jako autoritu můžeme podle Šebesty označit ředitele školy, osnovy nebo metodickou příručku, případně učebnici. Metodika v tomto případě vychází z (vědeckého) poznání a dosavadní praxe. V našem případě můžeme za autoritu označit časově-tematické plány, kterými se výuka v ČŠBHL již několik let řídí.

Vzhledem k „neprobádanosti“ oboru metodiky výuky češtiny pro bilingvní děti je učitel často nucen k intuitivnímu náhledu. Učitel jedná určitým způsobem, protože tuší nebo předpokládá (ale bez uvědomovaných důvodů), že by tak mohl dosáhnout dobrých výsledků. Dále však také píše, že *Metodika zpravidla intuitivní náhled nepěstuje.* (Šebesta, 1999, s. 16)

Čtvrtá skupina slouží k analýze a posouzení vyučování, plánování výuky i její řízení a hodnocení výsledků. Souvisí s *teoretickými východisky jazykového*

vyučování. V jazykovém vyučování jako teoretické disciplíně můžeme rozlišit čtyři základní složky, které znázorňuje následující schéma (Šebesta, 1999, s. 17):

Obr. 1: Složky procesu jazykového vyučování



Každou z těchto složek zkoumají další vědní obory, které s praxí jazykového vyučování spojuje disciplína nazývaná pedagogická lingvistika (Šebesta, 1999), srov. též lingvodidaktika. (Čechová, Styblík, 1998)

V následujících odstavcích provedu didaktickou analýzu tak, jak o ní mluví Vališová, Kasíková (2007).

Doporučený metodický postup analýzy ve třídě sleduje tyto kroky:

- *určení potřeb žáků,*
- *konkretizace cílů výuky tematického celku nebo tématu,*
- *rozbor učiva tematického celku,*
- *vymezení základní činnosti žáka,*
- *volba způsobů výuky – metod, organizačních forem, materiálních prostředků atd.,*
- *formulace učebních otázek a úkolů učitelem.* (Vališová – Kasíková, 2007, s. 130)

3.1 Určení potřeb žáků

Potřeby bilingvních žáků můžeme stanovit jednak podle toho, jaké dělají chyby, jak již bylo popsáno výše, jednak z jejich národně specifických prvků, o kterých mluví i Šindelářová, Škodová (2012). *V moderní lingvodidaktické koncepci nelze opomenout význam J. A. Komenského. Jeho „Svět v obrazech“ a „obraz světa“ dodnes zaujímá důležité místo při učení se a osvojování si cizích jazyků, neboť*

umožňuje nahlédnout do kulturologického kontextu jiného národa, odhalit různé pohledy na jazyk z pozice jeho uživatelů. (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 6)

Faktor vlivu komunity, do níž se dítě rodí a v níž vyrůstá, a působení její kultury, zohledňuje ve své práci i Šebesta (1999, s. 29). Kultura podle Šebesty působí jako činitel, který interakci mezi dítětem a prostředím řídí a který dává vzniknout kulturně specifickým způsobům chování, také komunikačního. (Šebesta, 1999, s. 29).

Šindelářová se Škodovou také píše, že *skutečný, reálný jazykový obraz světa je mnohem častěji odrazem širších a obecnějších tendencí (geneticky, typologicky, areálově) než jen národně specifických. (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 6)*

Je třeba si uvědomit, že bez sociokulturní kompetence dnes nelze moderní jazykovou výuku realizovat. Úspěšnost celého procesu bude záviset především na učitelích, kteří by měli být na výuku pečlivě připraveni. (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 40)

Z výše uvedeného vyplývá, že nelze zpracovávat metodiku bez charakteristiky rodného jazyka a kulturního zázemí dítěte. V následujících řádcích nastíníme typické rysy bilingvních žáků z anglicky mluvících zemí. Budeme vycházet z vlastních pozorování získaných při práci s dětmi v ČŠBHL a z rozhovorů s tamními učiteli.

V metodikách pro učitele češtiny pro děti-cizince²¹ jsou zpravidla představovány kulturní specifika dětí přicházejících z asijských států, případně ze států východní Evropy. Kulturní zázemí Velké Británie má s Českou republikou mnoho styčných bodů, přesto můžeme i tady vysledovat drobné interkulturní rozdíly, které jsou pro učitele velmi důležité. Jejich znalost mu dopomůže k tomu, aby svým bilingvním žákům porozuměl.

Uvědomujeme si, že námi uvedené poznatky nemusí zahrnovat všechny bilingvní děti z Velké Británie. Zaměřujeme se na žáky ČŠBH žijící převážně v Londýně, v metropoli s multikulturním obyvatelstvem. Žáci tedy nejsou ovlivněni pouze anglickou mentalitou, neboť třídy jsou multikulturní. To pozitivně působí například na přístup žáků k odlišnostem. Děti jsou velmi tolerantní k jinakosti.

²¹ Například Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky od Naděždy Gjurové (2011) nebo Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole od Jaromíry Šindelářové a Svatavy Škodové (2012).

Vzhled či styl oblékání není předmětem posměšných poznámek spolužáků, žáci jsou v tomto ohledu velmi otevření. A to i přesto, že v anglických školách obvykle nosí žáci uniformu a ČŠBHL žádné uniformy nemá.

Angličtina nerozlišuje mezi tykáním a vykáním. Žáci ČŠBHL svým učitelům tykají, přístup dětí k učiteli je vesměs neformální, až kamarádský. Učitele oslovují žáci křestním jménem. Tradiční oslovení z českých základních škol *paní učitelko* by bylo pro žáky velmi nepřírozené, oslovení *teacher* je v anglických školách dokonce považováno za nezdvořilé.

V anglických školách je výuka koncipována hravou formou, hlavně v nižších ročnících je k výuce přistupováno kreativně s využitím aktivizačních metod. Žáci nejsou zvyklí se memorovat fakta, učí se diskutovat na dané téma a jsou vedeni k vyjadřování vlastních názorů, čímž je v nich budováno sebevědomí. Žáci jsou též soutěživí. Velký důraz je v anglických školách kladen na pozitivní motivaci a svobodu projevu. V tomto směru se snaží ČŠBHL styl výuky v anglických školách následovat.

Žáci ve svých anglických školách nedostávají příkazy typu *nesmíš*, negativita se v anglických příkazech nepoužívá (*jdi pomalu* místo *neběhej*). Učitelé se snaží dodržovat tuto formu i při výuce v ČŠBHL.

Žáci jsou ve svých anglických školách vedeni k náboženské a genderové toleranci a otevřenosti. V českém kulturním prostředí je převážná většina společnosti ateistická, ale idiomy v českém jazyku často odkazují na víru katolickou, a to zejména při odkazování na Bibli (*je starý jako Metuzalém, Kristova léta, ...*). V anglických školách se počítá s tím, že je navštěvují děti, jejichž rodiče vyznávají různá náboženství. Od katolického, přes židovské, islámské a další.

3.2 Konkretizace cílů výuky tematického celku nebo tématu

Konkrétní cíle výuky tématu byly dány cíli stanovenými časově-tematickými plány, jak o nich mluvíme výše.

3.3 Rozbor učiva tematického celku

Učivo daného tematického celku jsme konzultovaly se stážistkami, které působily v prvním ročníku jako asistentky. Při společných schůzkách jsme se zamýšlely nad

konkrétním obsahem výuky, vymýšlely jsme uspořádání hodin, aktivity, které použijeme, a volily cestu nejefektivnějšího zpracování látky určené časově-tematickým plánem tak, aby došlo k naplnění cílů časově-tematickým plánem stanovených. Z toho vplynuly konkrétní organizační formy, materiální prostředky a podobně.

3.4 Vymezení základní činnosti žáka

Podstatné pro nás bylo vybrat základní pojmy, které by měly tvořit slovní zásobu. Ukázalo se, že je těžké předem odhadnout, jaká slova děti budou znát a jaká pro ně budou nová. Zároveň jsme narazily na obrovské rozdíly mezi širší slovní zásobou jednotlivých dětí. Zatímco některé děti plyně hovoří česky a jejich jazyková úroveň odpovídá dětem žijícím v Čechách, jiné děti se vyjadřují pouze v jednoduchých větách a mají problém s gramatickou správností i porozuměním. Rovněž poměr aktivní a pasivní slovní zásoby se u jednotlivých dětí různí.

Před výukovou sobotou jsme měly s asistentkami díky vytvořené prezentaci okruh slov a frází, které by měly zvládnout všechny děti. Toto učivo můžeme označit jako **základní** (Vališová – Kasíková, 2012, s. 130). V hodině se často ukázalo, že slova námi vybraná jsou pro děti příliš těžká (například u tématu domácí mazlíčci jsme s asistentkami očekávaly i znalost rozšířené slovní zásoby jako morče a křeček, které však děti neznaly) a naopak v některých oblastech měly děti mnohem větší rozhled, než jsme předpokládaly (například v tematickém okruhu ovoce a zelenina byly především jejich faktické znalosti mnohem širší).

U bilingvních dětí žijících v zahraničí dochází často k rozporu mezi znalostí jazykovou a znalostí kulturního kontextu. V některých tematických okruzích (například zdravá výživa a zdravý životní styl) je možné s dětmi mluvit na relativně vysoké jazykové i obsahové úrovni, pokud jsou však tématem vánoční (nebo velikonoční) obyčeje, děti neznají ani zvyky, ani slovní zásobu k nim náležící.

Jak píše Šindelářová – Škodová, zejména pro žáky mladšího školního věku (do této skupiny spadá i popisovaný první ročník) *je velmi obtížné a náročné uvědomovat si strukturu a fungování jazyka prostřednictvím jazykové a metajazykové interpretace skutečnosti*. (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 9) Navazují na Piageta, který tuto schopnost přisuzuje až věku dvanácti let. Tomu se přizpůsobuje výuka v nižších

ročnících ČŠBHL. V prvním ročníku jsou gramatické jevy součástí plánu implicitně, jde spíše o to, aby se s ním děti setkaly a byly schopné později na tuto zkušenost navázat ve vyšších ročnících.

Během přípravy na jednotlivé lekce jsme se vždy snažily s asistentkami zohlednit tvrzení, že *přechod od deskriptivního a systémově-strukturního přístupu v jazykovém vyučování ke koncepci více orientované na činnost komunikační a kognitivní, a to i ve vztahu k základnímu vzdělávání, znamenal pozitivní změnu* (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 10). Autorky si však uvědomují, že každý žák (v jejich případě žák-cizinec) vyžaduje individuální přístup a nelze vymezit univerzální metodu či návod, jak k němu při výuce přistupovat. Doslova píše: *Teorie a metoda, která se osvědčila u žáka-cizince při budování a rozvíjení komunikační kompetence v jeho nemateršském jazyce, ještě nemusí platit pro druhého.* (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 10n.)

Jako nejefektivnější způsob se tedy u žáků-cizinců i bilingvních žáků ukazuje komplexní přístup bez jakéhokoli omezení na jednu metodu či teorii. Ve třídě lze aplikovat mnohé metody, z nichž se některé ukáží jako vhodné, jiné naopak nikoli, což se nám potvrdilo i při výuce v ČŠBHL.

Zatímco při osvojování mateřského jazyka se zejména ve vyšších ročnících základního vzdělávání postupuje od formy k významu, s žáky-cizinci je podle pedagogických zkušeností vhodné pracovat postupem od významu k formě (Šindelářová – Škodová, 2012, s. 12), což podle zkušeností kolegů z ČŠBHL platí i pro žáky bilingvní.

Počet žáků ve třídě pro jazykovou přípravu je podle § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky maximálně deset (Česko, 2005 [online]). Počet žáků v bilingvním vzdělávání v ČŠBH nijak určen není, počty dětí ve třídách se značně liší.²² V prvním ročníku ČŠBHL bylo ve školním roce 2015/16 devatenáct dětí.

Při výuce je třeba dodržovat systém (opakuující se aktivity, opakuující se časová struktura a rámec hodiny), ale ukázalo se, že i aktivity, které se zdály být funkční,

²² Počty dětí v jednotlivých ročnících byly většinou v rozpětí od deseti do třiceti žáků.

se po čase staly stereotypem, proto se nám osvědčilo obměňovat strukturu výuky po každém half-termu.

Žáci škol vyučujících český jazyk v zahraničí mají všichni víceméně stejné podmínky v tom smyslu, že čeština je v místní (anglické) kultuře minoritním jazykem, všichni žáci navštěvují přes týden místní (anglické) školy a výuka češtiny je jejich relativně dobrovolnou aktivitou.²³ Ve třídě nejsou majoritou monolingvní Češi ani cizinci.²⁴ Všichni žáci jsou (minimálně) bilingvní.

3.5 Volba způsobů výuky

Rozhodli jsme se vytvářet výukové materiály pro nejnižší ročníky (nultý a první ročník), protože už v nich jsou rozdíly v tom, co se učí bilingvní děti v ČŠBHL, a co se učí děti v České republice. Tyto ročníky jsou také základem pro další, navazující třídy. V následující kapitole popíšu speciálně vytvořené výukové materiály pro nultý a první ročník České školy bez hranic v Londýně tak, jak byly používány ve školním roce 2015/16.

Pro vznik učebních materiálů jsme jako podklad použili časově-tematické plány ČŠBHL, jak byly popsány výše, ve kterých se systematicky propojuje výuka slovní zásoby a gramatiky. Ke konkrétnímu datu výukové soboty náleží konkrétní obsah hodiny a výstup ve všech třech vyučovacích předmětech – český jazyk, prvouka, literární výchova. Časově a obsahově jsou přizpůsobené potřebám bilingvních dětí.

Použili jsme jako podklad pro vznik učebních materiálů časově-tematické plány ČŠBHL prakticky v nezměněné podobě. Plány vznikaly soustavnými úpravami na základě praxe učitelů přizpůsobujícími je výuce bilingvních dětí několik let, proto jsme do nich před výrobou materiálů do plánů nezasahovali, ale vzali je jako základ pro práci. Případné úpravy plánů vyplynuly až odzkoušením materiálů při sobotním vyučování.

²³ Relativně proto, že žáci nejsou zletilí, a o jejich (ne)navštěvování České školy bez hranic rozhodují rodiče.

²⁴ Na rozdíl od žáků-cizinců, kteří jsou v rámci inkluze zapojováni do výuky v českých třídách v České republice. Ti mohou trpět traumatem dětí-uprchlíků a být vystaveni stigmatu „odlišných žáků“ (Dolejší, 2014) nebo jejich přítomnost ve třídě při vyučování může vyvolat různé sociopatologické jevy, jako je xenofobie, diskriminace či šikana (Škodová – Šindelářová, 2012, s. 49). I vzhledem k multikulturní povaze Londýna, ve kterém žáci ČŠBHL žijí, se s takovými projevy podle našich zjištění nesetkáváme.

Ve školním roce 2014/15 se děti v nultém a prvním ročníku učily každý předmět zvlášť. První hodinu byl český jazyk, druhou prvouka a třetí literární výchova. Ve svých metodických materiálech jsme se rozhodli výuku mezipředmětově propojit, a to hlavně prvouku s českým jazykem, ale do celků tematicky zapadá i literární výchova.

Po domluvě s učiteli z ČŠBHL jsme pro výukové materiály zvolili formu powerpointových prezentací, které jsou osvědčeným obrazovým materiálem. V minulých letech byly při výuce používány prezentace *Vítejte v Písmenkově* Edity Havránkové.²⁵ Ty se staly inspiračním zdrojem pro vznik našich prezentací. Při jejich vytváření jsme se drželi kritérií, která popíšeme níže v kapitole.

Jak již bylo řečeno, prezentace propojují učivo českého jazyka a prvouky. V nultém ročníku se v češtině žáci učí jednotlivá písmena české abecedy, v prvním ročníku je jejich znalost rozšířena o psací podobu. K vybraným tématům je přiřazen gramatický jev, který není vysvětlován explicitně, jde o to, aby se s ním žáci setkali v praxi. Gramatické jevy zároveň nejsou pojímány komplexně, v jednotlivých tematických okruzích se objevují spíše jen jejich prvky. S takovým přístupem se setkáváme například i v učebnicích českého jazyka pro malé cizince.²⁶ Z prvouky jsou čerpána témata různých lexikálních oblastí jako moje rodina, moje škola, dny v týdnu, roční období, úraz a nemoc, zvířata v lese, zvířata na farmě ad.

Každá prezentace obsahuje přibližně osm až deset snímků. Úvodní snímek představuje v nultém ročníku velké a malé tiskací písmeno (*Aa Áá*), v prvním ročníku je představen název reflektující kapitoly z prvouky ve spojení s psací podobou probíraného písmena (*Madla Lásková a její život* pro téma vývoj člověka). Na druhém snímku se objevuje motivace, upevnění písmena pomocí básničky, části textu, obrázku či úkolu.

Další snímky se věnují tematickým oblastem a pomocí úkolů, cvičení a textů představují slovní zásobu, kulturní souvislosti, téma jako takové.

²⁵ Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz, ISSN: 1802-4785.

²⁶ Například učebnice *Domino* od Svatavy Škodové (2010).

Na předposledním snímku dochází v nultém ročníku k opakování slovní zásoby od probíraného písmena, v prvním ročníku slovní zásoby spojené s tématem. Poslední snímek je v obou ročnících věnován pochvale, odměně či vtipu pro pobavení žáků.

V poznámkách pod snímky najde učitel metodická doporučení k jednotlivým úkolům v prezentaci, správné odpovědi a také tipy na pohybové aktivity, videa, písničky a pohádky. Také jsou zde uvedeny citace a odkazy na použité obrázky.

Každý ročník má svého maskota, plyšovou hračku, kterou každý týden dostane nejpilnější žák na týden domů a které žáci píší deník. V nultém ročníku je to již několik let panda Vanda a v prvním ročníku prasátko Snílek. Postavy se staly průvodci i v prezentacích, což se ukázalo jako velmi motivační. Podrápská (2002) kreslené postavičky provázející žáka učebnicí řadí k vizuálním metaforám a označuje je jako tzv. facilitátory. *Tito "facilitátoři" pomáhají hledat cestu směrem ke správnému pochopení jevu. Jejich jednání je buď povzbudivé, nebo vlastním omylem mají naznačit žákovi správnou cestu.* (Podrápská, 2002, s. 93) Kromě nich se v prezentacích objevují jejich kamarádi, příbuzní. To dodává prezentacím jednotící ráz a výuka se postupně stává jakýmsi příběhem, jejichž leitmotivem jsou právě hlavní postavy Snílek a Vanda.

Jednotlivé prezentace se snaží zohlednit kulturní prostředí, ve kterém děti vyrůstají, a nacházet spíše paralely mezi ním a českými specifickými znaky, než jejich odlišnosti. Porovnání se však samozřejmě vyhnout nelze, rozdíly jsou v některých případech dokonce obsahem časově-tematického plánu (například porovnání české a anglické abecedy). Z české kultury se snaží uvádět zejména básničky, písničky, pohádky a obrázky, čímž představují dětem nenásilnou formou české realie.

Prezentace se zaměřují především na gramatické jevy, které dělají bilingvním dětem potíže tak, jak jsou většinou zaznamenány v časově-tematických plánech a jak se o nich zmiňujeme výše.

Prezentace kladou důraz na atraktivnost pro děti, které je potřeba vzhledem k času výuky více aktivizovat. Proto se v nich snažíme představovat látku vtipnou formou, děti překvapovat používáním různých typů animací a přechodů mezi jednotlivými snímky prezentace, případně využívat zvukové efekty. Audiovizuální forma je

účinným nástrojem pro zapamatování. Všech grafických efektů bylo samozřejmě použito se snahou o uměřenost.

Základní rozdíly mezi jednotlivými ročníky jsou zaznamenány v následující tabulce:

0. ročník	1. ročník
jen tiskací písmena (velká i malá)	představení psacího písma
čtení písmen, maximálně slabik	čtení slov a jednoduchých vět
jednodušší slovní zásoba (máma, táta)	rozšířená slovní zásoba (bratranec, sestřenice)

Ke každé prezentaci je vytvořen pracovní list ověřující znalosti žáků. Rozsah je v nultém ročníku na jednu a v prvním ročníku na dvě strany A4. Pracovní list žáci buď dostávají za domácí úkol, kdy slouží k připomenutí učiva v domácí přípravě²⁷, nebo z něj jsou vybrané úkoly vypracovávány přímo při vyučování, například jako podpora k prezentaci.

Jedna prezentace trvá ve výuce 20–30 minut, záleží na množství doplňujících otázek a úkolů ze strany učitele. Zpravidla bývají prezentace rozděleny do dvou až tří bloků, mezi kterými děti plní opakovací úkoly, hrají pohybové hry procvičující dané téma. Jindy je prezentace využita hlavně při opakování učiva. Samotné prezentace určují ráz celého vyučování danou sobotu. Jejich prostřednictvím se žáci seznamují s učivem prvouky, současně s tím jsou v prezentaci zvýrazněna slova a písmena podle probírané látky v češtině. Na prezentace navazují v hodinách i další aktivity na procvičování látky, pohybové hry, výtvarné aktivity a další úkoly.

S týmem stážistů jsme měli ohledně vzniku materiálů pravidelně každý týden schůzky, během kterých probíhal brainstorming ke každému tématu. Stážisté a učitelé diskutovali nad možnými způsoby, jak nejefektivněji učivo češtiny a prvouky propojit a jaké typy úkolů pro daný okruh zvolit. Cílem bylo také

²⁷ V následujícím týdnu potom probíhá ve výuce společná kontrola.

stanovit základní slovní zásobu,²⁸ kterou by si za výukovou sobotu žáci nultého a prvního ročníku měli osvojit a která se objeví v prezentacích. Následně se uskutečňovala analýza stávajících materiálů.²⁹

V této části přípravy prezentací jsme se na základě zmíněných publikací snažili dodržet požadovanou úroveň pro daný ročník, načerpat inspiraci na vhodné typy cvičení, případně cvičení aplikovat v původní podobě. Také jsme hledali tematicky vhodné básničky, písničky, pohádky a texty, z nichž byly nejlepší zapracovány do prezentací.

Během schůzek učitelé a stážisti, kteří s vytvořenými materiály pracovali přímo při výuce, zpětně přinášeli své poznatky a komentáře. Referovali, jak prezentace v hodinách fungovaly, které aktivity se jim osvědčily a které je potřeba ještě upravit, případně nahradit. Přinášeli také své návrhy na zlepšení.

Všechny poznámky byly pravidelně sepisovány do elektronického dokumentu, aby se k nim každý člen týmu mohl zpětně vrátit.

3.6 Formulace učebních otázek a úkolů učitelem

Formulace učebních otázek se při výuce ukázala jako jeden z klíčových faktorů ovlivňujících její celkový průběh. Alena Vališová a Hana Kasíková ve své publikaci *Pedagogika pro učitele* (2007) rozdělují otázky ve výuce na **reproduktivní založené na procesech paměti** a **produktivní vyžadující aktivizaci myšlenkové činnosti** (Vališová – Kasíková, 2007, s. 227).

Další z jejich rozdělení zohledňuje **vztah otázky k učivu a učební situaci**:

²⁸ Slovní zásobu nepojímáme jako slovníkový výčet, ale je součástí powerpointových prezentací, ve kterých děti poznávají slovíčka v kontextu a hravou formou. Nejprve jsme chtěli vytvořit slovní zásobu, a tu posléze zakomponovat do prezentací, ale ukázalo se, že tato metoda není efektivní ani přirozená, proto jsme od ní upustili.

²⁹ Portfolia s materiály a pracovními listy pro první ročník ČŠBHL z minulých let (Archiv ČŠBHL), živé abecedy (Mühlhauserová, Svobodová, 2014; Březinová, Havel, Stadlerová, 2007), učebnice prvouky (Mühlhauserová, Svobodová, 2011; Potůčková, 1998; Rezutková, 2007; Dvořáková, Stará, Dvořák, 2007; Fukanová, Štiková, 2014), Barevná čeština (Pavlová, Pišlová, 2007), slabikáře (Procházková, Doležalová, 2011; Kozlová, Halasová, Tarábek, 2002), vybrané dětské knížky se zaměřením na českou abecedu a rozvoj komunikačních schopností (Stará, 2012, 2013; Pávková 2008; Eichlerová, Havlíčková, 2012; Schrimpfová, 2008; Kocmanová, 2011), učebnice češtiny pro cizince (Škodová 2010, 2012; Gjurová 2011; Lejnarová, Kotyková, Kinkalová, 2004) anglické knížky a pracovní sešity (Vorderman, 2014; Cunliffe, 2013; Ruttle, Young, 2011).

- otázky vztahující se bezprostředně k učivu, tj. věcné („Jak se jmenuje hlavní město Francie?“),
- otázky vztahující se k řízení určité učební situace („Kdo nesouhlasí se závěry první skupiny?“),
- otázky vztahující se k „výchovným“ úkolům vyučování („Proč jste vymezený čas nevyužili k řešení úkolu?“),
- otázky vztahující se k vytváření atmosféry ve vyučování („Zvládneme ještě poslední úkol?“),
- otázky osobní („Co si o postoji Petra myslíte vy, Jirko?“). (Vališová – Kasíková, 2007, s. 227)

PowerPointové prezentace používané ve výuce v nultém a prvním ročníku ČŠBHL ve školním roce 2015/16 obsahují zejména otázky věcné.³⁰ Otázky vztahující se k řízení určité učební situace, otázky vztahující se k *výchovným* úkolům vyučování a otázky vztahující se k vytváření atmosféry ve vyučování pokládá učitel přímo v hodině při vzájemné interakci s žáky.

Gabriela Klečková (2011) v článku o integrované výuce předmětu a cizího jazyka uvádí, že: *Pomine-li se skutečnost, že základní obsah učiva vždy vychází ze školních vzdělávacích programů, podobně jako při výběru učiva pro výuku v rodném jazyce, by učivo mělo vycházet ze žáků, jejich znalostí, zkušeností, zájmů apod.* (Klečková, 2011 [online]) Tento princip můžeme aplikovat i při výuce bilingvních dětí. Učitel jednak přizpůsobuje učivo, jednak se snaží dávat dětem otázky, které se jich bezprostředně týkají.

Otázky v prezentacích jsou často adresované dětem.³¹ Některé otázky v prezentacích jsou směřovány na zástupné postavičky,³² což působí podle našich pozorování velmi motivačně. Děti prožívají s postavami jejich příběhy, jsou vtažené do děje. Žáci se stávají nepřímými adresáty otázek a často postavičce „napovídají“,

³⁰ *Jaká zvířata žijí v zoo u vody?* (1. ročník, v a zvířata v zoo)

³¹ *Děti, co je to zoo?* (1. ročník, v a zvířata v zoo), *Děti, jaké oblečení dáme Zdeničce do kufru, když bude svítit sluníčko?* (1. ročník, č a počasí a jak se oblékáme)

³² *Snílku, půjdeme i na safari?* (1. ročník, v a zvířata v zoo); *Ahoj Snílku, chceš se podívat k řece?* (1. ročník, c, k a krajina); *Karel přemýšlí, co bude dělat, až bude velký. Jaké bude jeho POVOLÁNÍ? Možná bych mohl být řidič. A nebo ředitel? KDO JE KDO? CO ŘÍDÍ ŘIDIČ A CO ŘEDITEL?* (1. ročník, k a povolání)

jak by měla odpovědět či jednat. V prezentacích nacházíme také otázky směřované na osobní zkušenosti dětí.³³

V neposlední fázi lze vymezit jako nezbytnou součást didaktické analýzy učiva formulaci učebních otázek a úkolů, které by měly žáky maximálně motivovat a aktivizovat. (Vališová – Kasíková, 2007, s. 132) Cílem učitele bilingvních dětí je především motivovat žáky k tomu, aby se vyjadřovali v češtině. Spíše než o zjišťování faktických znalostí mu jde tedy o pokládání takových otázek, na které budou žáci schopni odpovědět a ideálně budou moci odpovědět tak, aby mohli být pochváleni. Jsou jim pokládány otevřené otázky, na které je více možných odpovědí. Žáci také mohou vyjádřit vlastní názor k tématům, která jsou jim blízká.

Učitel se samozřejmě věcným otázkám nevyhýbá. Měl by však zvolit takové, na které děti potenciálně znají odpověď z předchozí výuky nebo svých anglických škol. Učitel také volí, kterému žákovi položí jakou otázku. Vychází především z vlastní zkušenosti s jazykovou úrovní žáků. Učitelé také volí často konkrétní otázku pro konkrétní dítě podle jeho zálib a zájmů.

V prezentacích můžeme najít jak otázky produktivní i reproduktivní.³⁴

Při pokládání otázek hraje důležitou roli i složka neverbální, která také napomáhá porozumění. Vzhledem k omezené jazykové znalosti některých žáků je velmi důležitá gestika, řeč tváře a výrazná mimika učitele. Vhodně zvolenými otázkami by měl učitel podporovat žáky v jejich aktivním zapojení do výuky. K tomu učitel využívá různé druhy taktik a postupů. Powerpointové prezentace jsou jednou z takových technik.

Otázky v prezentacích jsou navíc doplněny o obrázkové ilustrace a podporují nonverbální způsoby komunikace. Prezentace byly v první fázi vytvořeny vzorově pro dva ročníky, ale cílem je vznik materiálů i pro ročníky následující, a to s obměnami reflektujícími učivo daných tříd.

³³ *Kdo byl v Českém Krumlově?* (1. ročník, č a počasí a jak se oblékáme)

³⁴ *Ale jak se dostaneme přes řeku?* (1. ročník: c, k a krajina)

4. Popis a reflexe výuky s využitím navrhovaných materiálů

V následující kapitole popíšeme celkem šest sobotních lekcí, které proběhly v ČŠBHL ve školním roce 2015/16. Čtyři z těchto lekcí se odehrály v prvním ročníku, kde byla autorka této diplomové práce učitelkou. Další dvě kapitoly popisují výuku v nultém ročníku, kde byla učitelkou Zuzka Jungmanová, ředitelka ČŠBHL. V popisovaných lekcích uvádíme konkrétní výukové materiály, které komentujeme na základě poznámek z našich deníkových záznamů vycházejících z rozhovorů se Zuzkou Jungmanovou, konzultací s učiteli z ostatních ročníků a asistenty a stážisty, kteří v tu dobu v nultém a prvním ročníku působili.

Jádrem všech šesti lekcí byly powerpointové prezentace, které autorka práce vytvářela ve spolupráci se stážisty z vysokých škol, kteří byli v té době v ČŠBHL na pracovní stáži a které popisujeme výše. Kromě těchto prezentací byly ve výuce použity materiály z učebnic prvouky pro první ročník, pracovních listů z internetu, výukových materiálů z archivu školy a materiálů nově vytvořených pro účely výuky.

Než přistoupíme k popisu jednotlivých lekcí, ve stručnosti objasníme, jak obvykle probíhala sobotní výuka v ČŠBHL.

Sobota v ČŠBHL začínala ranním setkáním, při kterém řešili učitelé s asistenty aktuální změny a poslední přípravy na výuku. Tyto schůzky se konaly v nedaleké kavárně, jelikož Česká škola neměla vlastní výukové prostory a výuka probíhala ve dvou oddělených budovách vzdálených od sebe několik minut chůze. Jednou z pronajímaných budov byla St Mary Magdalene Academy, základní a střední škola v londýnské čtvrti Highbury and Islington. Druhým prostorem byla krypta kostela St Davids.³⁵

Tento fakt s sebou nese určitá specifika. Protože učitelé neměli k dispozici sborovnu či kabinety, neměli mezi sebou během výuky takový kontakt a možnost domluvy. Kavárna do jisté míry nahrazovala funkci školního kabinetu, učitelé v ní mohli probrat se svými asistenty poslední detaily z programu výuky i osobní

³⁵ Sídlo sobotní školy České školy bez hranic, Londýn se proměňovalo. Zprvu se vyučovalo pouze v kostele St Mary Magdalene, ve školním roce 2016/17 sídlila celá sobotní škola v budově akademie St Mary Magdalene.

záležitosti. Co se týče materiálů na výuku, nebyly uskladněny ve třídě, učitel je musel nosit s sebou. Jen některé pomůcky a materiály na výuku (tužky, nůžky, papíry...) byly přes týden uskladněny v budově vzdálené asi pět minut od školy.

Po příchodu do třídy učitelé a asistenti upravovali prostor pro potřeby výuky. Všechny třídy byly vybaveny školním nábytkem (lavice, židle, bílé tabule) a technikou (dataprojektor, interaktivní tabule, zvuková technika). Zpravidla bylo třeba upravit rozmístění lavic podle programu a potřeb daných tříd, propojit laptop s projektorem a nachystat vytištěné pracovní listy a další materiály na výuku. Poté začaly přicházet děti, které rodiče u vstupu do třídy zapsali do podpisového archu. Žáci si nosili pomůcky vhodné na hodinu (učebnice, sešit, psací potřeby a svačinu) i bundy přímo do třídy, nepřezouvaly se ani se nezouvaly, ČŠBHL neměla k dispozici šatny.

Program výuky se lišil u jednotlivých ročníků v závislosti na věku dětí, velikosti skupiny a v neposlední řadě na osobnosti učitele. Rámec ve všech třídách však byl do jisté míry podobný. Program samotné výuky na této a následující straně popíšeme se zaměřením na první ročník, jehož byla autorka práce ve školním roce 2015/16 učitelkou.

Před začátkem výuky, než se sešli všichni žáci, si děti kreslily nebo vyplňovaly připravené pracovní listy. Učitel byl po celou tuto dobu přítomen ve třídě, dokončoval přípravy na výuku, povídal si s dětmi, pomáhal jim s vybalováním věcí a snažil se navodit příjemnou atmosféru. Veškerá komunikace probíhala v češtině.

Učitel i asistenti byli ve třídě po celou dobu výuky, na přestávky nikam neodcházeli. S dětmi musel být neustále alespoň jeden dospělý. Vzhledem k dispozicím pronajaté budovy musel dospělý doprovázet děti i na toalety. Venkovní prostory školy nebyly během výuky využívány.

V půl jedenácté začalo vyučování, které nebylo ohlašováno zvoněním, ale zahájil ho učitel, zpravidla nějakým rituálem.³⁶ Děti učitelům tykaly, komunikace měla spíše neformální ráz. Podle velikosti třídy pomáhali učiteli jeden až tři asistenti. Těmi byli dobrovolníci, placení asistenti učitele a stážisté z vysokých škol z České

³⁶ V prvním ročníku každou hodinu učitelka zahájila pozdravem: *Dobré ráno, první ročníku*. Žáci odpovíděli: *Dobré ráno, Adélo/Martino/Kláro* – podle jména učitelky.

republiky. Všichni mluvili plyně česky. Program výuky byl sestavován podle časově-tematických plánů, výuka samotná se snažila omezovat na minimum klasický frontální styl, využívala skupinové práce, práce ve dvojicích, pohybových a výtvarných aktivit.

Na začátku hodiny zpravidla učitel s žáky kontroloval domácí úkoly a aktivizoval žáky prostřednictvím hry, která bývala opakováním látky z minulé hodiny. Následně se děti učily novou látku s využitím powerpointové prezentace, jak ji popisujeme výše.

Děti během prezentace seděly na koberci před tabulí nebo v lavicích, podle toho, jestli během prezentace něco psaly do sešitu, nebo ne. Někdy změnily prostor i v průběhu prezentace, po skončení ucelené jednotky (rozuměj po několika snímcích). Děti hrály pohybové hry, které byly procvičováním látky češtiny.³⁷

Po prezentaci následovalo procvičování nově probrané látky, nejčastěji pomocí pracovního listu, pohybové hry nebo výtvarné aktivity. Žáci také procvičovali psací podobu probíraného písmena.

V poslední části výuky žáci zpravidla sledovali večerníček³⁸, po němž vyplňovali pracovní list, který ověřoval porozumění. Na závěr každé lekce probíhalo hodnocení nebo sebehodnocení žáků a shrnutí celé výuky. Mezi jednotlivými výukovými bloky byly zařazeny dvě přestávky, jedna delší, svačínová, a jedna kratší.

Celé vyučování prvního ročníku bylo propojeno a motivováno powerpointovými prezentacemi, ke kterým byly přidávány doplňující aktivity. Celá výuka byla propojena v jeden celek, jemuž prezentace udávaly rámec, fungovaly zároveň jako motivace k dalším aktivitám.

³⁷ Opakování hlásky r může probíhat například takto: Učitel říká různá slova, pokud ve slově zazní hlásky r, musí děti udělat dřep.

³⁸ Pokud to bylo možné, tematicky zapadal do konceptu celého vyučování. Při probírání tématu hodiny se děti dívaly na večerníček Káťa a Škubánek: Kukačky.

4.1 První ročník: Písmeno y a cesta městem

Následující lekce, kterou budeme popisovat, proběhla 21. listopadu 2015. Na lekci bylo přítomno čtrnáct dětí, z toho devět dívek, učitelka a dvě asistentky (učitelský tým). Reflexe je zpracovaná na základě zápisků učitelky (autorky), která hodinu se dvěma stážistkami vedla. Zápisky si autorka dělala ve volných chvílích a o přestávkách do klasického papírového bloku.

4.1.1 Obsah lekce

Obsahem hodiny podle časově-tematického plánu bylo:

Český jazyk: *Písmeno Y, y, Y, ý – psací podoba, psaní a čtení slabik a jednoduchých slov obsahujících Y, y, Y, ý v psacím písmu, uvolňovací cviky pro psaní (básničky nebo krátké říkanky); čtení a vymýšlení slov obsahujících dlouhé a krátké y, seznámení s pravidly psaní měkkého a tvrdého i (po h, ch, k, r, ž, š, č, ř), čtení kratších textů*

Prvouka: *Cesta městem – dominanty ve městě a kde se co nachází; předložky vyjadřující lokaci (v parku, na ulici, na náměstí, u řeky...)*

Literární výchova: *České večerníčky a pohádky – Pohádky o mašinkách (Jak jela mašinka pro brambory)*

4.1.2 Cíl lekce

Cíle hodiny pro jednotlivé předměty podle časově-tematického plánu pro popisovanou vyučovací sobotu byly následující:

Český jazyk:

- *Žák umí napsat psací Y, y*
- *Žák umí číst a psát slabiky a jednoduchá slova obsahující Y, y, Y, ý v psacím písmu*
- *Žák dodržuje hygienické návyky pro psaní, umí si připravit prostor pro psaní, zná jednoduché uvolňovací cviky*
- *Žák správně čte y, ý ve slovech, vymýšlí a píše vlastní slova obsahující dlouhé a krátké y*
- *Žák při psaní správně volí mezi y, ý, z poslechu pozná, zda se jedná o dlouhou nebo krátkou samohlásku*
- *Žák ví, že pro použití i a y existují v češtině pravidla*

- *Žák plynule čte texty odpovídající náročnosti*

Prvouka:

- *Žák umí pojmenovat dominanty ve městě (náměstí, divadlo, park...)*

- *Žák popisuje, kde se různé věci ve městě nacházejí, používá správné předložky (v parku, na ulici, na náměstí, u řeky...)*

Literární výchova:

- *Žák umí zodpovědět otázky k audiovizuálnímu textu*

- *Žák zná české večerníčky a pohádky*

4.1.3 Učební materiály

- powerpointová prezentace
- kartonová deska
- šála vyrobená z papíru a vlny
- plakát – obrázek města
- pracovní list – obrázek města
- pracovní listy – k večerníčku Maxipes Fík
- večerníček *Divoké sny Maxipsa Fíka: O velikém městě.*
- tabulky *ground-grass-sky*

4.1.4 Průběh lekce

Opakování – Pyramida

V úvodu vyučování děti opakovaly látku z minulé hodiny, kterou bylo i, í a dopravní prostředky, prostřednictvím hry s názvem pyramida, inspirované televizní soutěží AZ kvíz. Asistentka nalepila do tvaru pyramidy na tabuli lepící lístečky, na jejichž lícové straně bylo číslo a na rubové straně otázka. Třídu zatím učitelka rozdělila na dva týmy, které si odděleně sedly na koberec před tabulí. Z každé skupiny pak asistentka vybrala jednoho žáka, který řekl číslo. Asistentka odlepila z tabule lísteček s příslušným číslem a přečetla otázku strany. Stejný žák měl pět vteřin na odpověď. Pokud správnou odpověď neřekl, dostal šanci celý tým. Pokud ani během dalších pěti vteřinách nezazněla správná odpověď, šanci dostal druhý tým. Zvítězil ten tým, který během hry posbíral více lístečků, tedy odpověděl správně na více otázek. Hra děti velmi bavila, většina otázek opakovala zadání

z domácího úkolu, proto většina dětí neměla problém odpovědět. Moment napětí zapříčinil, že hra děti aktivizovala a udržela jejich pozornost po celou dobu.

Nová látka – y a cesta městem

V této hodině se tým učitelů oproti ostatním lekcím, kdy byly prezentace rozděleny do několika kratších úseků, rozhodl celou prezentaci probrat v jednom souvislém bloku. Tomu odpovídala náročnost prezentace, která byla sestavená na dvacet minut výuky.



Úvodní snímek představil téma prezentace *Snílek na návštěvě u Yvety v Rychnově nad Kněžnou* a probírané písmenko y v psacím písmu. Děti seděly po celou dobu prezentace na koberci před tabulí a na vyzvání učitelky postupně chodily

k tabuli. Například ukázat velké psací Y, malé psací y a malé dlouhé psací y a malé a velké tiskací Y, y. Učitelka děti upozornila na to, že se tvrdému y někdy také říká ypsilon. Děti poznaly, že obrys na tabuli představuje Českou republiku (Česko). Učitelka dětem ukázala, kde v České republice město Rychnov nad Kněžnou leží. Také upozornila na tvrdé y po r ve slově Rychnov.

Nová látka – cesta městem



Na dalším snímku děti četly text³⁹ s obrázky (takzvané obrázkové čtení) který se objevoval na tabuli postupně, a tak bylo pro děti jednodušší sledovat text při čtení. Děti se střídaly ve čtení, některé děti četly po dvojicích. Obrázek místa se vždy objevil dříve než text, některé děti poznaly názvy míst již po objevení obrázku. Ostatní děti si název přečetly. Nakonec se na snímku objevilo prasátko Snílek s otázkou *Jak se jmenuje pán,*

³⁹ Při cestě do České republiky navštívil Snílek i Yvetu, která mu ukázala svoje město Rychnov nad Kněžnou. Snílek přijel vlakem na nádraží. Odtud došli na náměstí, kde mu Yveta ukázala radnici a okolní obchody.

který pracuje na radnici? Děti většinou nevěděly, jeden žák se přihlásil a odpověděl, že je to starosta.

Nová látka – předložky vyjadřující lokaci



Pomocí úkolu na dalším snímku žáci procvičovali předložky vyjadřující lokaci odpovídáním na otázku *Poznáš, kudy ještě šli?* Na snímku se postupně objevovaly fotografie míst ve městě, následně se zobrazila šipka, která naznačovala směr pohybu. Na další kliknutí se zobrazila správná odpověď. Žáci odpovídali doplněním věty *Snílek a Yveta šli...* a přečtením textu pod obrázkem. Učitelka zároveň ukazovala směr pohybu prstem na tabuli.



Na dalším snímku měly děti hledat v obrázku písmenka *y* . Zadání úkolu *Kolik písmenek y najdeš ve městě?* se objevilo v bublině u prasátka. Děti velmi soustředěně počítaly písmenka a postupně vykřikovaly čísla. Hra je velmi zaujala. Správný počet ověřily hlasitým počítáním společně s učitelkou. Poté prasátko pomocí animace sjelo do spodní části obrazovky a „zadalo“ další úkol *Najdeš i Snílka a Yvetu?* Obě postavičky byly v obrázku schované také. Postavičky však byly v obrázku už od začátku, proto si jich některé děti všimly už při hledání písmene *y* a na jejich přítomnost upozornily ještě před zadáním úkolu, čímž úkol už předznamenaly. Tomu by se mohlo předejít, pokud by se postavičky objevily na snímku až se zadáním úkolu. Hledání se však účastnily všechny děti a došlo tedy k jejich aktivizování, což bylo cílem snímku.



Následující snímek se věnoval přecházení přes silnici. V komiksově bublině u holčičky Yvety se objevil text *Musíme přejít po zebře, Snílku!* , který přečetl vyvolaný žák, načež se Snílek zakýval a objevila se u něj bublina s otazníkem. Na další kliknutí se objevily u obou postaviček další bubliny. U holčičky v bublině byl obrázek přechodu pro chodce, v bublině u prasátka byla v bublině zebra jako zvíře

ležící na silnici a na ní další zvířátka, která přecházela silnici doslova po zebře. Děti obrázkem velmi pobavil a hlasitě se smály. Pojmenování přechodu pro chodce jako *zebra* bylo dětem blízké, protože i v angličtině existuje označení *zebra crossing*. Učitelka se dětí zeptala, po které zebře mohli Snílek s Yvetou přecházet ve městě. Vyvolaný žák na tabuli ukázal na přechod pro chodce. Jiný žák poznamenal, že by *museli být v safari*, aby mohli přejít po zebře opravdové.

Procvičování – doplňování slabik do textu



Na dalším snímku měli žáci doplňovat do textu na linky chybějící slabiky, dozvěděli se tak další část příběhu Snílka a Yvety. Děti v tuto chvíli již ztrácely pozornost, proto text četla učitelka, děti jej sledovaly očima a hádaly, jaká slabika chybí ve

slově. Žák, který odpověděl správně, mohl jít celé slovo napsat fixou na tabuli, což děti motivovalo, aby dávaly pozor. Psaní na tabuli byla oblíbená činnost většiny dětí z prvního ročníku. Děti překvapivě většinou neznaly slovo *zákusky*. Většinou odpovídaly, že na obrázku je *dezert*. Po zkusmém doplnění všech čtyřech možných slabik odvodily, která slabika je správná.



Předposlední snímek sloužil k opakování slovní zásoby z prezentace. Děti odpovídaly s nápovědou obrázků na otázku *Kde všude byli Snílek s Yvetou?* Nejprve se vždy objevil obrázek místa a teprve potom název místa s předločkou. Děti odpovídaly hromadně a po zobrazení správné odpovědi text na vyzvání učitelky přečetly a mohly tak svou odpověď samy opravit.



Závěrečný snímek zobrazil Snílka s Yvetou sedící v kině. Na plátně se promítal nápis *KONEC*. Práce s celou prezentací zabrala oproti očekávaným dvaceti minutám dvacet tři minut. Většina dětí dokázala udržet pozornost po celou dobu prezentace, přesto se se učitelka s asistentkami



shodly na tom, že je lepší prezentaci rozdělit do více bloků a proložit je pohybovou nebo jinou aktivitou.

Procvičování – tvrdé y a měkké i

Cílem následující aktivity bylo ukázat rozdíl mezi písmeny, po kterých píšeme tvrdé y a po kterých píšeme měkké i. V této hodině nebylo cílem představit všechny tvrdé a měkké souhlásky, v časově-tematickém plánu byly vybrány pouze některé (h, ch, k, r a ž, š, č, ř). Nejprve asistentka ukázala dětem tvrdou desku, na které bylo napsané y a také písmena *h, ch, k, r* a pruh balicího papíru s třásněmi z vlny na obou koncích, který vypadal jako šála, na kterém bylo napsané měkké *i* a písmena *ž, š, č, ř*. Nejprve se asistentka zeptala dětí, který ze dvou předmětů je tvrdý a který je měkký. Když děti odpověděly, přečetly společně s asistentkou písmena na obou předmětech. Asistentka vysvětlila dětem, že v češtině existují dvě písmenka *i*. Jednomu se říká měkké a jednomu tvrdé, stejně jako dvěma ukázaným předmětům. Pak asistentka dětem rozdala lístečky, na nichž byla napsaná slova s písmenkem *i* a *y* po písmenech *h, ch, k, r, ž, š, č, ř*. Úkolem dětí bylo dojít k šále a desce, najít, na kterém předmětu se nachází písmeno předcházející *i* nebo *y* z jejich lístečku, tedy kam slovo patří a přepsat jej fixou přímo na předmět. V úkolu museli žáci provést několik úkonů zároveň:

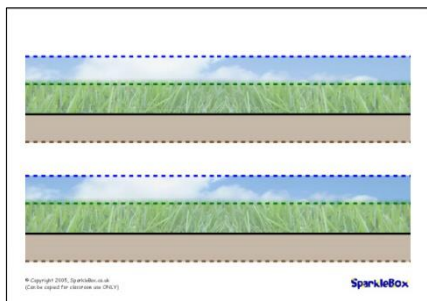
- 1) přečíst slovo z lístečku
- 2) najít písmeno, podle kterého poznají, jestli následující *i* bude tvrdé nebo měkké,
- 3) najít toto písmeno na příslušném předmětu (šále nebo desce)
- 4) slovo přepsat

Některé děti neměly problém zadání splnit, jiným musely učitelka a asistentky pomoci. Na závěr proběhla společná kontrola přečtením slov z desky a šály.

Následovala dvacetiminutová přestávka, během které děti šly na toaletu, jedly svačinu a měly možnost popovídat si s ostatními kamarády. Učitelka pustila jako hudební podkres písničky z českých pohádek.

Psací písmo – y

V úvodu druhé hodiny děti nacvičovaly psaní probíraného písmene y. Nejprve si rozcvičily ruce při „prstové rozcvičce“, o které mluvíme výše. Pak zkoušeli žáci napsat velké i malé psací písmeno y do vzduchu. Učitelka stála zády k žákům a psaní písmene „předcvičovala“ přitom popisovala, co dělá.



Poté žáci psali na takzvané tabulky *ground-grass-sky*. Tyto tabulky pro nácvik psaní používají děti v anglických školách a je možné je zdarma stáhnout na internetu (Sparklebox, 2016 [online]. Barevnou tabulku pro každé dítě učitelka předem vytiskla a zalaminovala do laminovací fólie. Děti tak mohly

psát na tabulky fixami na bílou tabuli a text kdykoli smazat hadříkem. Tabulky tak bylo možné používat opakovaně. Děti navíc bavilo psaní za sucha stíratelnými fixami. Učitelka předepisovala psaní velkého a malého y na bílou tabuli a psaní komentovala. Aktivita trvala deset minut.

Procvičování – cesta městem (práce ve skupinách)

Druhou část vyučovací hodiny pracovaly děti ve skupinách, které plnily tři úkoly na třech různých stanovištích. Inspiraci pro tento úkol čerpala učitelka v *Příručce pro učitele* k učebnici *Prvouka: pro 1. ročník základní školy* (Dvořáková, Stará, Dvořák, 2007, s. 22n.). Nejprve učitelka žákům stručně vysvětlila zadání, poté rozdělila žáky do tří skupin, které se pak rozmístily ke třem připraveným stanovištím. U každého stanoviště byl jeden dospělý, který dětem pomáhal.



První stanoviště tvořil plánec města vytištěný na formátu A3. Každý žák dostal stejný plánec ve formátu A4, který si mohl vybarvit. Na plánci byly různé budovy, cesty i lidé. Cílem aktivity bylo pastelkou zakreslit a následně ústně popsat, kudy se postavička z plánci dostane od přechodu

k nemocnici. Děti měly za úkol říct, jaké budovy mívají, co se v těch budovách dělá.

Na druhém stanovišti žáci procvičovali používání správných předložek (v parku, na ulici, na náměstí apod.). Stanoviště tvořily tři tabulky se třemi různými předložkami: u, v, na. Aktivita byla inspirovaná úkolem z učebnice pro cizince

Domino: český jazyk pro malé cizince 1 (Škodová, 2012, s. 41). Na stanovišti žáci dostali od asistentky lístečky se slovy (např. nemocnici, poště, nádraží). Úkolem bylo přiřadit slovo ke správné předložce. Pro některé děti byl tento úkol náročný, protože jim správný tvar podstatného jména nenapověděl jazykový cit, s čímž učitelka počítala. Se slovy z úkolu se však děti setkaly už v powerpointové prezentaci, proto se rozhodla otestovat pozornost a paměť dětí a úkol do lekce zařadit.



Třetí stanoviště tvořil obrázek města s vepsanými názvy budov (např. pošta, cukrárna, divadlo). Na stanovišti žáci od učitelky obdrželi obrázky (například dorty, poštovní obálky, léky ad.). Úkolem žáků bylo nalepit lepidlem obrázky ke správné budově. Během plnění úkolu si s učitelkou povídali, proč obrázek nalepili k té které budově, co dalšího můžeme v této budově sehnat apod.

Když byla některá ze skupinek se svým úkolem hotová dříve, bavila se s učitelkou nebo asistentkou o budovách, které míjejí na cestě do školy. Když úkol splnily všechny skupinky, přesunuly se k dalšímu stanovišti a poté ještě jednou, aby každá skupinka navštívila všechna stanoviště. U každého stanoviště strávili žáci průměrně osm minut. Na závěr proběhlo společné zhodnocení aktivity. Děti na prstech ukazovaly, jak se jim během aktivity dařilo podle následující stupnice:

Pět prstů: Všechno mi šlo moc dobře, úkol byl velmi lehký. Dařilo se mi.

Čtyři prsty: Úkol jsem zvládnul, potřeboval jsem pomoci jen trochu.

Tři prsty: Úkol nebyl ani těžký ani lehký. Potřeboval jsem pomoc paní učitelky, ale nakonec jsem všechno zvládnul.

Dva prsty: Úkol byl hodně těžký. Potřeboval jsem hodně pomoci a ani tak jsem nezvládnul celý úkol.

Jeden prst: Úkol jsem vůbec nezvládnul. Nevěděl jsem, co mám dělat.

Pět prstů ukázalo sedm dětí, čtyři prsty ukázaly tři děti, tři prsty ukázaly čtyři děti. Žádné děti neukázaly dva nebo jeden prst.

Následovala přestávka.

Čtení s porozuměním – večerníček *Divoké sny Maxipsa Fíka*

Jméno: _____ Datum: _____

Divoké sny Maxipsa Fíka – O velikém městě
Jak se jmenovala Fíkova kamarádka?

Jakou barvu měly její šaty a mašle? Správně vybarvi.



O čem se Fíkovi zdálo?

Co Fík zrzavý pan prodavač Fíkovi?
„Děť máte šikovný R _____, sflouknete si takový péřko raz dva!“

Kolik pastiček chtěl Fík po paní v posledním obchodě?
a) osm b) osmnáct c) osmdesát

Ve třetí vyučovací hodině žáci pracovali s večerníčkem *Divoké sny Maxipsa Fíka: O velikém městě*. Nejprve učitelka ukázala dětem obrázek maxipsa Fíka a zeptala se, zda zvíře na obrázku znají. Většina dětí reagovala, že to je pes, některé děti poznaly, že je to Maxipes Fík. Poté se zeptala, jaký Maxipes Fík je a co dělá. Děti popisovaly některé Fíkovy příhody. Poté učitelka dětem řekla, že i Fík dnes vyrazil do města, a že se na to společně podíváme. Asistentka rozdala dětem pracovní list

k večerníčku, děti s paní učitelkou přečetly úkoly, poté si pustily pohádku. Děti mohly vyplňovat pracovní list už během pohádky, většina tak ale učinila až po pohádce. Úkol označený kosmickou raketou byl určen pro takzvané rychlíky – děti, které splnily ostatní úkoly rychleji než ostatní. Tento úkol děti mohly, nebo nemusely splnit. Asistentky a učitelka během plnění úkolu procházely třídou a pomáhaly dětem individuálně. Vyplněný list děti odevzdaly asistentce, která jej po vyučování zařadila žákům do portfolia. Aktivita trvala i se sledováním pohádky dvacet pět minut.

V poslední části vyučování probíhaly pravidelné každotýdenní aktivity jako reflexe, rozdávání portfolií a balení věcí do tašek a příprava na příchod rodičů.



Před odchodem *nejpilnější žák dne* získal na týden domů prasátko Snílka a jeho deník. Předání hračky probíhalo tak, že žák, který měl Snílka doma uplynulý týden, předstoupil před třídu a řekl, co u něj Snílek zažil, co se Snílkem dělali, kde byli, a ukázal ostatním dětem obrázek, který nakreslil do deníku. Prasátko Snílek bylo plyšový maňásek, čehož učitelka využila a žákovo komentování komentovala skrze loutku Snílka. Poté se žák s hračkou rozloučil. Učitelka se prasátka jako zeptala, ke komu by se chtěl tento týden podívat domů. Děti velmi pozorně poslouchaly. Poté Snílek ústy

učitelky začal popisovat žáka nebo žákyni. (např. *Je to holka. Má hnědé vlasy. Ta holka dnes krásně psala písmenko y. Na sobě má sukni...*) Snílek sloužil pro děti jako silná motivace, ke které učitelka mohla odkázat i během celého vyučování.

4.1.5 Reflexe

Reflexe sobotního vyučování probíhala ústně. Učitelka se v první fázi zeptala dětí, co si z hodiny zapamatovaly. Žáci se hlásili a učitelka vyvolávala. Zazněly odpovědi jako: *Snílek byl ve městě, hledali jsme Snílka, Snílka bolelo břicho, Maxipes Fík, psaní y, lepili jídlo do cukrárny, hledali cestu ve městě.* Ve druhé fázi položila učitelka dětem otázku, co je za celou sobotu bavilo nejvíc. Děti odpovídaly: *Jak jsme hledali cestu, pohádka, psát písmeno.*



Individuální hodnocení probíhalo po celý half-term prostřednictvím vyrábění leporela. Každou sobotu dostali žáci jednu kartičku z tvrdého papíru a vystřižené tvary z barevného papíru, ze kterých nalepením na tvrdý papír vytvořili zvířátko. Kartičky se zvířátka pak provázkem přivázaly děti ke zbylým kartičkám, čímž vznikla knížka. Knižku si děti mohly nechat na památku, což bylo pro děti velmi motivační.⁴⁰ Aby děti dostaly všechny části zvířátka, musely být přítomné v hodině, donést domácí úkoly, a říct, co se jim během výuky povedlo. Každé dítě by mělo najít alespoň jeden okamžik, který se mu podařil. Na závěr si mohly zvířátko dozdobit podle svého vkusu.

4.1.6 Zhodnocení

Lekce proběhla podle sestaveného časového plánu hodiny, některé aktivity však bylo nutné zkrátit (psací písmo). Jediný vynechaný bod z časově-tematického plánu bylo procvičování, při kterém by děti rozlišovaly délky samohlásek y, ý. Tento úkol byl zařazen jako součást opakování následující týden. Velmi dobře fungovala aktivita, při které měly děti chodit po třídě (jako po městě) po skupinkách. Nejtěžším úkolem bylo pro děti přiřazování správných předložek

⁴⁰ Zpozorovaly jsme s asistentkami zvýšení aktivity dětí ve výuce a jejich zájmu o probíranou látku, když děti věděly, že si budou moct na konci lekce něco odnést s sebou domů.

k místům ve městě. Učitelka a asistentky měly možnost pracovat s menším počtem dětí naráz, proto se mohly více zaměřit na jednotlivé žáky. Žáci zároveň využili celý prostor třídy, neseděli pouze v lavici. Učitelka byla překvapená, že ačkoli pozornost dětí u posledních snímků lehce klesala, vydržely děti sledovat powerpointovou prezentaci po celou dobu jejího trvání. V poslední hodině se učitelka s asistentkami rozhodly využít oproti časově-tematickému plánu jinou pohádku, která podle jejich názoru lépe zapadla do celkového ladění lekce. Večerníček Pohádky o mašinkách byl nahrazen večerníčkem Divoké sny Maxipsa Fíka. Velmi dobře fungovala evaluační aktivita s vyráběním vlastního leporela. Děti se už během dne ptaly, jaké zvířátko budou vyrábět tentokrát a jestli si budou moct knížku na konci nechat.

4.2 První ročník: Písmeno r a hospodářská zvířata

V této kapitole popíšeme lekci, která se uskutečnila 13. března 2016 a na které se pokusíme demonstrovat výše uvedené. Reflexe výukové soboty vychází z vlastních deníkových zápisků a z poznámek učitele z jiné třídy, který část hodiny pozoroval a který poskytl učitelce (autorce) po vyučování zpětnou vazbu v podobě rozhovoru, ze kterého si učitelka dělala poznámky do klasického papírového bloku. Vyučování se tento den zúčastnilo patnáct dětí, z toho jedenáct dívek, a tři dospělí: učitelka a dvě stážistky.

4.2.1 Obsah lekce

Obsahem hodiny podle časově-tematického plánu bylo:

Český jazyk: *Písmeno R, r – psací podoba, psaní a čtení slov v psacím písmu, uvolňovací cviky pro psaní; čtení a vymýšlení slov obsahujících r v různých pozicích, doplňování diakritických znamének, čtení kratších textů*

Prvouka: *Domácí a hospodářská zvířata, kde zvířata bydlí (stáj, králíkárna, kurník, chlív), části těla zvířat, množné číslo*

Literární výchova: *Knížní burza – žáci si z hodiny odnesou knížku dle vlastního výběru, až knihu přečtou (s pomocí rodičů), přinesou ji zpátky do školy a vyprávějí o ní*

4.2.2 Cíl lekce

Cíle hodiny pro jednotlivé předměty podle časově-tematického plánu pro popisovanou vyučovací sobotu byly následující:

Český jazyk:

- Žák umí napsat psací R, r
- Žák umí číst a psát slova obsahující R, r v psacím písmu
- Žák dodržuje hygienické návyky pro psaní, umí si připravit prostor pro psaní, zná jednoduché uvolňovací cviky
- Žák vymýšlí a píše vlastní slova obsahující hlásku r v různých pozicích
- Žák umí doplnit chybějící diakritická znaménka do textu
- Žák plynule čte texty odpovídající náročnosti

Prvouka:

- Žák umí říct názvy domácích zvířat a zvířat na statku v plurálu
- Žák umí pojmenovat části těla domácích a hospodářských zvířat a umí zvířata popsat
- Žák zná názvy prostor, kde se zvířata chovají (stáj, králíkárna, kurník, ohrada...)

Literární výchova:

- Žák si dle svého zájmu vybírá knihy ke čtení
- Žák vypráví o knihách, které přečetl, dokáže říct, co ho na knize nejvíce zaujalo
- Žák si zapisuje své dojmy z četby do čtenářského listu

4.2.3 Učební materiály

- powerpointová prezentace *Moje zvířátko* (opakování)
- powerpointová prezentace *Farmář Roman a jeho farma* (nová látka)
- pracovní list *Spoj název zvířete s obrázkem*
- pracovní list *R, r – psací písmo*
- pracovní list *Zvířátka na farmě* (čtení s porozuměním)

4.2.4 Průběh lekce

Opakování – domácí mazlíčci



V úvodu hodiny žáci, hned po přivítání, vyplňovali pracovní list s opakováním tématu z minulé lekce, jejímž tématem byla zvířata, která chováme doma, domácí mazlíčci. Úkolem bylo spojit názvy zvířat s obrázky. Všechna zvířata znaly děti z prezentace z předchozího týdne. S aktivitou začaly děti samostatně hned po příchodu do třídy, ještě před začátkem samotné výuky. Děti, které splnily úkol dříve než ostatní, mohly na druhou stranu pracovního listu nakreslit a popsat své oblíbené zvíře. Aktivita fungovala velice

dobře jako opakování, děti si pomáhaly navzájem a ujasnily si tak slovní zásobu k tématu. Učitelka a stážistky obcházely třídu a pomáhaly dětem individuálně, pokud bylo potřeba. Kontrolovaly správnost pracovního listu. Děti, které úkol splnily, dostaly na pracovní list razítko, zpětná vazba probíhala také individuálně.

Opakování – křížovka



Následovala křížovka, v níž měly děti doplňovat slova obsahující písmeno ch, které bylo tématem minulé hodiny. Rámeček křížovky byl promítán na tabuli, každý žák měl před sebou předtištěný papír se stejnou tabulkou. V průběhu aktivity se ukázalo, že jedno políčko je ve vytištěné křížovce navíc, což některé děti velmi zmátlo. Ze situace jsme udělali „hru“ ve které děti měly přijít na to, které políčko přebývá, což některé děti naopak zaujalo. Celkově ale tato situace velmi zdržela průběh celé aktivity, z plánovaných patnácti minut na dvacet, ztracený čas nám později chyběl.

Nová látka – hospodářská zvířata



Novou látkou byla domácí a hospodářská zvířata. Název prezentace jsme oproti časově-tematickému plánu upravili na *Farmář Roman a jeho farma*. Slovní spojení *hospodářská zvířata* je pro děti neznámé a navíc těžké na zapamatování (dlouhé slovo obsahující hlásku ř), proto jsme název prezentace pozměnili. Slovo *farma* je pro děti srozumitelnější, podobá se anglickému *farm*. Navíc se používá (farmářské trhy, biofarma ad.) i v jiných odvozeninách apod. Jméno *Roman* jsme zvolili kvůli probírané hlásce *r*.

Celá prezentace byla pojata jako komiks, farmář Roman byl jeho hlavním hrdinou, průvodcem. Nejprve se představil a potom pokládal dětem otázky a zadával úkoly. Všechny průpovědky se zobrazovaly v komiksových bublinách spolu s postavou farmáře Romana. Tuto formu zadání děti čtou rády, je osobnější než text v řádce

a učitel částečně vystoupí ze své role a je v tuto chvíli jen zprostředkovatelem, moderátorem prezentace. Celá prezentace byla rozdělena na tři části a prokládána pohybovými aktivitami a samostatnou prací v lavicích.



Jako první úkol měly děti popsat, jaká zvířata vidí na obrázku, a následně říct, která zvířata na farmu nepatří. Obrázek byl vytvořen jako koláž, kde na pozadí byla fotografie hospodářské budovy a jejího okolí. Na fotografii se po kliknutí objevovala kreslená zvířata, která měly děti pojmenovat. Mezi nimi se objevila i ta, která na farmu nepatří (např. žirafa). Tím si žáci ujasnili, jaká zvířata můžeme zařadit do množiny zvířat žijících na farmě. Aktivita, která trvala čtyři minuty, děti zaujala a pobavila, aktivně vykřikovaly názvy zvířat, která byla na obrázku nepatříčně.

Nová látka – kde zvířata bydlí



Úkolem dalšího snímku bylo, aby děti na základě vlastních znalostí zařadily, kde které zvíře bydlí. Celý úkol je motivován farmářem Romanem, který se objevil s textem: *Utekla mi zvířátka! Pomůžeš jim najít cestu domů?* Po kliknutí se každé zvíře ukázalo a učitelka se v této fázi dětí ptala, kam zvíře umístí. Po dalším kliknutí zvíře pomocí animace „došlo“ do svého obydlí. Učitelka vyvolávala žáky individuálně, později děti odpovídaly hromadně. Pohyb zvířat využíval přednastavených animací programu PowerPoint. Rozdílné styly animací přitáhly pozornost dětí a pobavily je. Byly odměnou za správně zodpovězenou otázku. Délka aktivity byla pět minut.



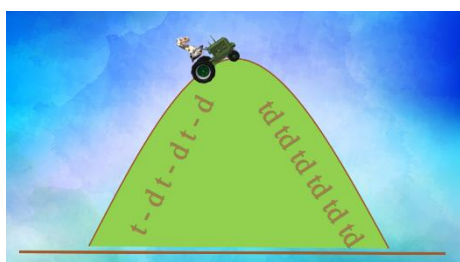
Nová látka – názvy zvířat v množném čísle
 Na dalším snímku procvičovaly děti plurály domácích zvířat (kůň – koně, ovce – ovce). Na pozadí ohrady se objevovala nejprve zvířata jednotlivě. Děti je opět pojmenovávaly, tentokrát

přidaly i další detaily (barvu zvířat, kde zvířata bydlí, co jedí). Následně se objevili další zástupci téhož druhu, které děti též pojmenovaly. Učitelka upozornila na rozdíl mezi *jeden kůň – dva koně*. Aktivita trvala tři minuty.



Po procvičení plurálu dostaly děti za úkol napsat do sešitu pět názvů zvířat. Učitelka a asistentky během této aktivity obcházely třídu a kontrolovaly správnost psaní.

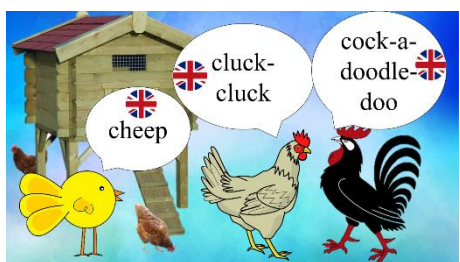
Vyvození hlásky R



Další snímek byl určen k logopedickému vyvození písmena R pomocí hlásek T-D. Děti sledovaly obrázek traktoru, který jel pomalu do kopce, a s učitelkou pomalu vyslovovaly hlásky T-D T-D T-D. Poté se traktor spustil rychle z kopce dolů

a vyučující s dětmi rychle odříkávali slabiky TDTDTD. Následně by měla zaznít hláska *r*. V prezentaci traktor řídila kráva, což děti velmi pobavilo a úkolu se rády účastnily. Po společném procvičení děti odpovídaly po dvojicích, některé i jednotlivě. Aktivita s opakovaným průběhem zabrala pět minut.

Nová látka – zvuky zvířat



Další dva snímky byly zaměřeny na rozdíly mezi anglickými a českými citoslovci vyjadřujícími hlasy zvířat. Aktivita trvala 7 minut. V první polovině si žáci opakovali anglická citoslovce. Nejprve se učitelka zeptala, jaký zvuk dané zvíře

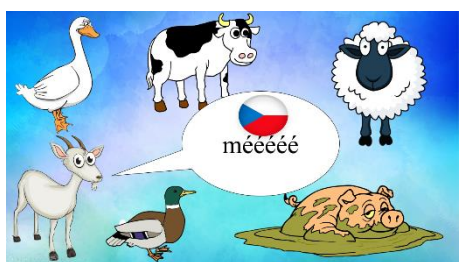
vydává, a poté klikla. Po kliknutí se zobrazila bublina s citoslovcem. Poté se na

stejném principu seznámili žáci s českými citoslovci zvířat. To se ukázalo jako



nefunkční. Obvykle žáci pozitivně reagují na připomínání podobností mezi angličtinou a češtinou (srovnávání vánočních zvyků, porovnávání výslovnosti jednotlivých hlásek jako české *c* a anglické *c* apod.). V tomto případě však

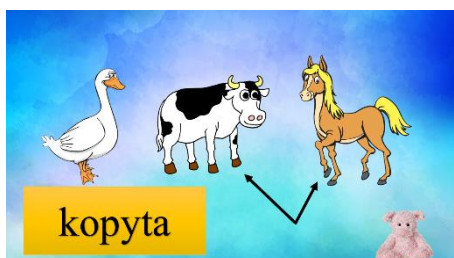
ukázání anglické verze zvířecích zvuků, které znali ze školy i z rodiny, odvedlo jejich pozornost a nesoustředili se na jejich český překlad. Začali napodobovat



kuřata a slepice a vydávat anglické *cheep cheep* a *cluck-cluck*. Proto jsme od tohoto způsobu upustili a prezentaci upravili tak, aby na snímku zůstala pouze česká varianta. Podle komentáře učitelky, která s materiálem pracovala

v následujícím školním roce, se takto upravená verze osvědčila, učitelka na problém míchání jazyků nenarazila.

Nová látka – části zvířat



Následující snímek byl zaměřený na poznávání částí těla zvířat (husy, krávy a koně). V odpovědi na otázku *Poznáš, na co ukazují šipky?* děti podle ukazujících šipek určovaly, jak se dané části jmenují (*zobák, rohy, hříva, kopyta*). Pro některé

žáky byla slova opakováním, pro jiné novou slovní zásobou. Zvláště slovo *hříva* pro bilingvní děti bylo náročné na výslovnost. Délka aktivity byla čtyři minuty.



Závěrečný snímek obsahoval pochvalu pro děti a rozloučení s farmářem Romanem a prasátkem Snílkem (*Výborně! Ahooj zase příště!*).

Pohybová hra – zvukové rozlišení hlásek *r* a *ř*

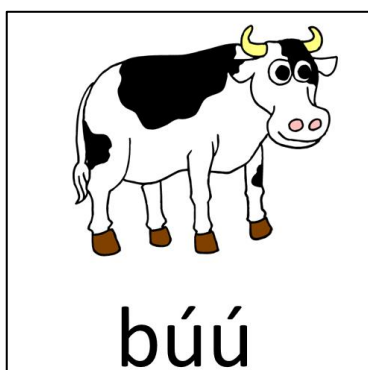
Následovala pohybová hra na odreagování a aktivování pozornosti. Děti byly rozděleny do dvou týmů. Asistentka diktovala slova (jelikož šlo pouze o sluchové

rozlišení hlásky, pro tento úkol jsme zvolili vyjmenovaná slova po b, v, s, z). Když děti slyšely slovo s hláskou r, měly udělat dřep. Tým, ve kterém si všechny děti dřeply jako první, získal bod. Děti si pletly r a ř. Pro děti byla prohra velmi demotivující, proto jsme hru koordinovaly tak, aby nakonec vyhrála všechna tři družstva. Hra trvala deset minut.

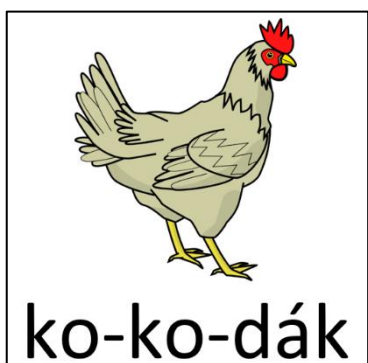
Po další části prezentace následovala obědová přestávka, během které děti poslouchaly dětské písničky o zvířatech.⁴¹

Pohybová hra – lidské pexeso

Snímek se zvuky zvířat představoval zároveň motivaci pro procvičující hru: lidské



pexeso. Děti představovaly „kartičky“ se zvuky zvířat. Jako v klasickém pexesu, vždy dvě děti vydávaly stejný zvuk. Hráči pexesa, které představovaly další dvě děti, šli s asistentkou za dveře a ostatní děti zatím od učitelky dostaly na kartičce obrázek zvířete a napsaný zvuk, který zvíře vydává. Když byli všichni připraveni, hráči pexesa se vrátili do třídy a hra začala. Hráči vyvolávali jména dětí-kartiček (dobré též na procvičení jmen dětí v kolektivu). Vyvolaný žák předvedl zvuk daného zvířete. Pokud se hráči povedlo najít dvojici stejných zvuků, děti-kartičky se přesunuly k němu. Na konci vyhrál hráč, na jehož straně bylo více dětí-kartiček.

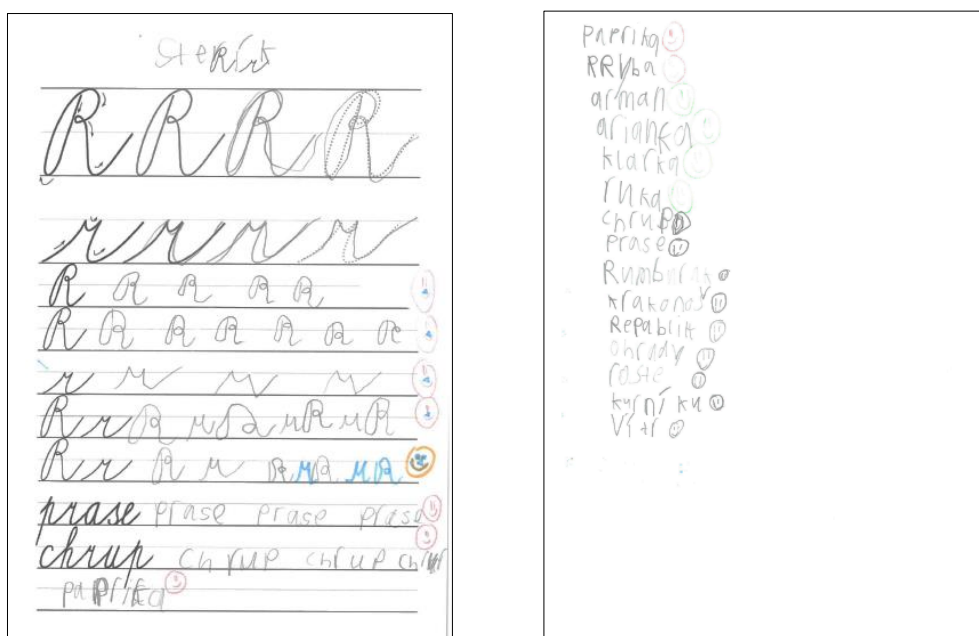


Tento úkol byl velmi funkční. Děti se soustředily na to, kdy budou vyvolané, a následně reprodukovaly zvuk zvířete v dostatečné kvalitě i hlasitosti, aby jejich zvuk byl hráči rozpoznán. Zároveň hra obsahovala i prvek napětí, což udržovalo pozornost dětí. Učitelka zastupovala též jednu kartičku (dětí byl lichý počet), což bylo také velmi nápomocné, a to ze dvou důvodů. Jednak po stránce praktické, učitelka mohla napovídat z pozice kamaráda/spoluhráče, nikoli z pozice autority, jednak po stránce motivační. Hra měla u většiny žáků velký úspěch.

⁴¹ Učitelka zvolila CD Zdenka Uhlíře a Jana Svěráka *Krávy, krávy*.

Psací písmo – R, r

Po pohybové hře následovala část hodiny, ve které děti zkoušely psát české vázané písmeno R, r. Cílem desetiminutové aktivity je, aby děti byly schopné později přečíst text napsaný ve vázaném písmu. Přípravou k psaní byla „prstová rozcvička“. Děti znají ze svých anglických škol mnoho cviků na uvolnění ruky. Spolu s cviky, které přidala učitelka, vytvořila třída repertoár cviků, které před každým psaním prováděla.⁴² Velmi se osvědčilo, když dvě děti předcvičovaly spolu s učitelkou. Učitelka měla zároveň možnost vybrat žáky, jejichž čeština není na příliš vysoké úrovni, a posílit jejich sebevědomí.



Děti nejprve zkoušely napsat písmeno do vzduchu, pak obkreslovaly písmenka předtištěná na papíře. Učitelka současně psala písmeno na tabuli spolu s vysvětlením, jak písmeno vést. Zejména velké psací R bylo pro děti náročné a neznámé. Pak zkoušely psát na linku bez předlohy a nakonec samy vymýšlely slova, která písmenko obsahují. Úkol slouží nejen jako procvičení psacího písma, ale i jako opakování slovní zásoby z dané hodiny. Učitelka a asistentky v průběhu aktivity obcházely třídu a pomáhaly dětem s úpravou psaného písma

⁴² Mezi takové cviky patřil například déšť – děti pohybují oběma rukama shora dolů a přitom pohybují prsty – naznačují déšť. Dalším cvikem byl pavouk – děti „jdou“ s prsty jedné ruky od prstů po rameno druhé ruky a naznačují chůzi pavouka, který jde po paži.

a vymyšlením slov. Aktivita psaní obecně děti bavila a fungovala velmi dobře. Děti byly s grafickou podobou písmena už seznámeny, protože už v powerpointové prezentaci byla všechna R, r napsána psacím písmem.⁴³


Po této aktivitě následovala desetiminutová přestávka, během které část dětí odešla s asistentkou na toaletu. Zbytek třídy mohl hrát pohybovou hru s názvem Kompot. Žáci stojí v kruhu. Učitelka před začátkem hry rozdala názvy zvířat tak, aby se každé zvíře objevilo minimálně dvakrát. Poté začala samotná hra. Učitelka řekne název zvířete a všichni nositelé tohoto zvířete si museli vyměnit svá místa. Pokud učitelka řekla „kompot“, musely si místo vyměnit všechny děti.

Čtení s porozuměním – Zvířátka na farmě


Zvířátka na statku

Moje babička a dědeček z České republiky mají velký statek. Chovají tam prasata, krávy, králíky, slepice s kohoutem, husy a ovce. Mají psa Bena a spoustu koček, která nemají jména. Jejich tři prasata pořád jenom spí. Kráva se ráda pase ve své ohradě. Uprostřed ohrady roste velká jablona se spoustou červených jablek. Včera se jim narodili čtyři malí králíčky. Jejich slepice bydlí v kurníku s modrou střechou a hlídá je černý kohout. Nejvíce se bojí dvou hus s dlouhými křídly, protože na ně svítí a houmí mě po louce. Ale nejloupejší ze všech zvířat jsou ovce, pořád utíkají do lesa, kde to je pro ně nebezpečné. Nejrádí mámi Bena. Má bílý kožíšek s černými flaky a hnědou hlavu. Chodíme spolu na procházky k řece.


1. Co chová babička a dědeček na statku? _____

2. Do rámečku nakresli, co roste v ohradě. 

3. Kolik se narodilo malých králíčků? _____

4. Vybarvi střechu kurníku správnou barvou. 

5. Která zvířata jsou nejloupejší a proč? _____

6. Do rámečku nakresli Bena. 

Poslední hodinu děti pracovaly s textem Zvířátka na statku, tentokrát již bez prezentace, pouze s vytištěným textem. Nejprve společně s asistentkou text nahlas přečetly. Asistentka vyvolávala děti, které četly nahlas, ostatní děti text sledovaly. Následně žáci samostatně odpovídali na otázky k textu. Učitelka s asistentkami zatím obcházely třídu a pomáhaly s řešením úkolů. Pro některé děti byl text příliš náročný, i když jim dospělí individuálně asistovali. Vhodnější by bylo připravit alespoň dvě obtížnostní úrovně úkolů. Aktivita trvala

dvacet minut.

4.2.5 Reflexe – děti

V závěru lekce měly děti za úkol nakreslit na papír, co si z lekce zapamatovaly. Při tomto úkolu děti vzpomínaly na aktivity, které během dne dělaly, zanalyzovaly je a vybraly aktivitu, která je oslovila nejvíc. Děti mezi sebou mohly obrázky porovnávat, učitelka a stážistky obcházely třídu a pomocí otázek zjišťovaly, co si

⁴³ Pro tento účel jsme si stáhli do počítače písmo *A lodyx*, které se českému psacímu písmu velmi podobá.

děti z hodiny zapamatovaly. Získaly tak zpětnou vazbu přímo od dětí, které obrázky ústně komentovaly. Reflexe trvala deset minut.

4.2.6 Zhodnocení

Na část vyučování byl přítomen i učitel z vedlejší třídy. Podle jeho komentáře děti během prezentace krásně četly a byly aktivní. Pozitivně hodnotil, když žáci četli z prezentace po dvojicích. Mohli se tak navzájem podpořit a dodat si odvahy a při čtení se vzájemně doplňovat. Otázky z prezentace byly podle učitelova hodnocení úměrné věku i vědomostem dětí. Kladně komentoval i to, že se děti setkají s názvy zvířat pro samce, samice i mláďata a s jejich plurály. Připomínky měl k organizaci aktivity, kdy žáci dostali za úkol napsat pět názvů zvířat do sešitu, sešity však v tuto chvíli někteří žáci neměli na stole a musely jim je učitelky rozdat, čímž došlo ke zdržení výuky. Tomu by se dalo předejít, pokud by učitelka a asistentky ve vedení aktivit střídaly a během předcházející aktivity by si vedoucí následné aktivity měl možnost zkontrolovat všechny pomůcky. I pro žáky by byl tento systém přehledný, věděli by, kdo je v danou chvíli učitelem a na koho se soustředit. Pokud mluví na třídu dvě osoby, které navíc stojí v různých částech třídy, pozornost dětí se tříští. Z toho usuzujeme, že je pro ně náročnější sledovat tok řeči. Velmi dobře podle učitele funguje, pokud jsou dva učitelé či asistenti před třídou a výklad nové látky či zadání probíhá prostřednictvím dialogu mezi nimi, jak to měl možnost vidět v jiných částech hodiny (např. *A co budeme dělat teď? – Teď si procvičíme ruku. – Kterou ruku si procvičíme? – Já si procvičím pravou, protože pravou rukou píšu. – A ty? Já si procvičím pravou ruku, protože taky píšu pravou rukou. atp.*). Celkový dojem z hospitace byl dobrý.

4.3 První ročník: Dvojhlasíky au, ou a zdravá výživa a zdravý životní styl

Následující lekce, kterou budeme popisovat, proběhla 21. května 2016. Na lekci bylo přítomno sedmnáct dětí, z toho třináct dívek, učitelka a dvě asistentky. Reflexe se opírá o rozhovor učitelky (autorky) se dvěma stážistkami, které během popisované lekce plnily funkci asistentek. Podílely se na přípravě jednotlivých částí výuky i aktivně vedly některé aktivity. Z rozhovoru si autorka dělala zápisky do klasického papírového bloku.

4.3.1 Obsah lekce

Obsahem hodiny podle časově-tematického plánu bylo:

Český jazyk: *Dvojhlasíky au a ou – čtení a vymýšlení slov obsahujících au a ou v různých pozicích, čtení kratších textů*

Prvouka: *Zdravá výživa a zdravý životní styl, co rád jím, česká tradiční jídla; mám rád/a, chutná mi...*

Literární výchova: *České večerníčky a pohádky – O pejskovi a kočičce (jak pekli dort)*

4.3.2 Cíl lekce

Cíle hodiny pro jednotlivé předměty podle časově-tematického plánu pro popisovanou vyučovací sobotu byly následující:

Český jazyk:

- *Žák vymýšlí a píše vlastní slova obsahující dvojhlasíky au, ou*
- *Žák umí číst slova s dvojhlasíkou au, ou*
- *Žák plynule čte texty odpovídající náročnosti*

Prvouka:

- *Žák dokáže vyjmenovat některé zdravé potraviny a vysvětlit, proč jsou zdravé*
- *Žák dokáže vyjmenovat některé nezdravé potraviny a vysvětlit, proč jsou nezdravé*
- *Žák umí říct, jaké jídlo mu (ne)chutná a proč*
- *Žák zná některá typická česká jídla nebo potraviny (rohlík, knedlík...)*

Literární výchova:

- *Žák umí zodpovědět otázky k audiovizuálnímu textu*

- *Žák zná české večerníčky a pohádky*

4.3.3 Učební materiály

- powerpointová prezentace
- Pracovní list – Co mám nejradši a proč?
- Pracovní list s tlustou a štíhlou postavou a obrázky potravin na výtvarnou aktivitu
- Pracovní list – doplňování psacího au, ou
- Video Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort
- Lístečky s potravinami z pohádky Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort, papírová miska
- Omalovánka se Snílkem

4.3.4 Průběh lekce

Opakování – Mnohovýznamová slova

Prvním úkolem na začátku hodiny bylo opakování z minulé lekce, jejímž tématem byla mnohoznačná slova. Děti dostaly do ruky obrázek předmětu nebo části těla, které patří ke slovům mnohoznačným. Každé dítě dostalo jiný obrázek. Úkolem bylo najít ve třídě kamarády, kteří mají na obrázku věc, kterou pojmenováváme stejným slovem. Když každý našel svou skupinku, případně dvojici, jednotlivé skupinky představily slovo, které spojovalo jejich obrázky, které následně ukázaly ostatním dětem. Aktivita trvala se zadáním úkolu a jeho kontrolou deset minut.

Nová látka – au, ou a zdravá výživa



Po úvodním opakování z minulé lekce se děti usadily před tabulí na koberec a učitelka spustila prezentaci. Prezentace je vytvořena ve stylu komiksu, zadání a úkoly i průvodní text je umístěn v komiksových bublinách a pronášen jedním z hrdinů. Tématem vyučování byly dvojhlásky au a ou a zdravá výživa a zdravý životní styl. V celé prezentaci jsou dvojhlásky au a ou barevně zvýrazněny a psány psacím písmem, na což děti učitelka upozornila. Průvodcem prezentace byl kluk, kterého děti pojmenovaly Vojta Houska. Vojta děti přivítal *Čau děti, koukejte, jaký*

mám hlad! Děti většinou odpovídaly *čau, ahoj*. Také si všimly, že kluk má na tričku prasátko⁴⁴, popsaly, jaký Vojta je a proč má asi hlad. Děti poukazovaly na to, že kluk má v ruce příbor. Většinou neznaly slova příbor, vidlička ani nůž, proto pouze ukazovaly na tabuli. Nástroje pak pojmenovaly s paní učitelkou. Děti si tak rozšířily slovní zásobu o první slovíčka už při úvodním snímku. Úvodní část prezentace trvala pět minut.

Nová látka – česká jídla

Součástí časově-tematického plánu byla tradiční česká jídla. Když učitelka znovu klikla, v bublině se objevil text *Nejraději mám česká jídla. Znáte nějaká?* Děti většinou znaly alespoň jedno jídlo. Nejčastěji řízek, knedlíky, guláš a svíčkovou.



Hned na dalším snímku měly děti pomoci Vojtovi přiřadit jídlo ke správnému názvu. Vojta měl na tácu talíře s českými jídly.⁴⁵ Děti spolu s učitelkou nejprve přečetly, co je napsáno na cedulkách a potom se snažily popsat, co vidí na talířích.



Fotografie nejsou dokonalé a také jsou některá jídla dětem málo známá, proto měly problém poznat na příklad bramborový salát (říkaly, že to jsou brambory) a žemlovku. Učitelka dětem vysvětlila, že to bílé je cukr a žemlovka se dříve dělala ze starých housek, aby se nemusely vyhodit do koše.

Úkolem snímku bylo přiřadit jídlo ke správné cedulce, k čemuž nabádá textem *Koukejte, samá česká jídla! Pomůžete mi je dát správně na stůl?* Děti postupovaly zleva doprava, vždy pojmenovaly jídlo na talíři, které se po kliknutí přesunulo k příslušné cedulce. Děti poté znovu přečetly název jídla, který se na další kliknutí učitelky podtrhnul. Tak postupovaly, dokud nebyly tácy prázdné. Aktivita trvala dvanáct minut.

⁴⁴ Prasátko jménem Snílek je maskotem prvního ročníku.

⁴⁵ Učitelka s dětmi pojmenovala slovní zásobu: stůl, tác, talíř.

Poté se objevil text *Já mám nejraději svíčkovou se šlehačkou. A co vy?* Děti začaly odpovídat, jaká jídla mají nejraději ony. Učitelka nechala odpovědět první tři děti a poté vysvětlila následující úkol.

Nová látka – co rád jím



Asistentky společně rozdaly dětem lístečky se zadáním *Co máme nejraději a proč?* a tužky a jedna asistentka vysvětlila zadání. Děti nejprve měly za úkol doplnit větu o sobě *Já mám nejraději...* a poté chodit po třídě, zeptat se

na stejnou otázku spolužáka. Pak doplnily druhou větu *...má nejraději...*, kde na první volnou linku napsaly jméno dotazovaného a na druhou název jídla. První část odpovědi měly za úkol zapsat. Proč mají dané jídlo rády, řekly ústně. V konverzaci děti používaly asistentkou navrhované fráze *chutná mi, mám rád/mám ráda*, které jsou též navrženy v časově-tematickém plánu. Cílem aktivity bylo, aby děti mezi sebou komunikovaly v češtině, což se podařilo. Také se dozvěděly nové informace o svých spolužácích a rozšířily si slovní zásobu o některá další jídla (např. *bramboračka, palačinky, špagety*). Na závěr proběhla společná kontrola, kdy učitelka vyvolala některé žáky, aby řekli, co zjistili. Aktivita trvala patnáct minut.

Poté následovala dvacetiminutová přestávka.

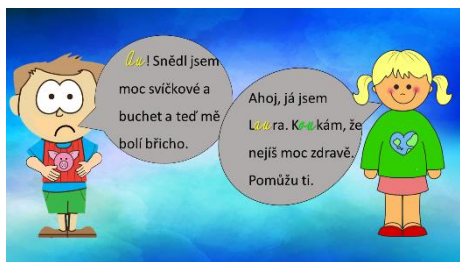


Nová látka – zdravé a nezdravé potraviny

Na začátku další hodiny se děti opět vrátily k prezentaci. Vojta „řekl“ *Jé, v troubě už se upekly buchty. To bude pochoutka*. Když děti přečetly text s důrazem na probírané dvojhlásky ou ve slovech *troubě* a *pochoutka*, učitelka posunula prezentaci na další snímek, kde je kluk Vojta zamračený. Učitelka se zeptala dětí, proč si myslí, že se Vojta mračí. Objevovaly se odpovědi *Protože snědl něco,*



co mu nechutná. Protože nemá rád buchty. Protože není dobrý.⁴⁶ ap. Potom učitelka klikla a Vojta „řekl“ *Au! Snědl jsem moc svíčkové a buchet a teď mě bolí břicho.*



Na další kliknutí se objevila Vojtova kamarádka Laura⁴⁷: *Ahoj, já jsem Laura. Koukám, že nejíš moc zdravě. Pomůžu ti.* Na dalším snímku se objevily různé potraviny a Laura, která drží prázdný táč. Nejprve učitelka s dětmi pojmenovala potraviny na obrázcích. Děti neznaly slovo brambůrky (říkaly *chipsy*) a párek v rohlíku (*hot-dog*). U obrázku misky s kaší hádaly *porridge*, což učitelka opravila na *ovesná kaše*. U obrázku se sladkou tyčinkou Mars říkaly *sladkost*, *mars*, *kokino*. Na další kliknutí se objevil úkol *Dejte na táč zdravé jídlo a řekněte, proč je zdravé*. Ve třídě se rozvinula diskuze nad zobrazenými potravinami. Děti komentovaly, že jogurt může být zdravý, ale i nezdravý, pokud je v něm hodně cukru. Párky k překvapení učitelky hodnotily většinou jako zdravý (*Protože je to maso.*) a rybu naopak jako nezdravou, což děti vysvětlovaly *divnou hnědou omáčkou* a taky tím, že *fish and chips je nezdravé*. Nakonec se podařilo třídě za pomoci učitelky shodnout na potravinách, které označily za zdravé. Po kliknutí se tyto potraviny objevily na tácu a Laura se přemístila k Vojtovi a jeho výraz se opět změnil v úsměv, což žáky pobavilo. Aktivita trvala deset minut.

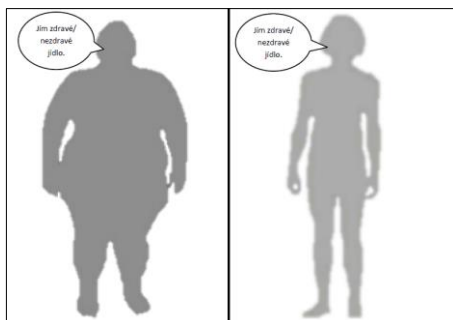


Na dalším snímku měly děti rozhodnout, zda je pro Vojtu po sportu k pití vhodnější voda nebo limonáda a svoji volbu odůvodnit. Děti správně zvolily čistou vodu, *protože není sladká, protože je zdravější, protože po Fanta máš pořád žízeň*. Vojta si nakonec také „vybral“ vodu.

Výtvarná aktivita – zdravé a nezdravé potraviny

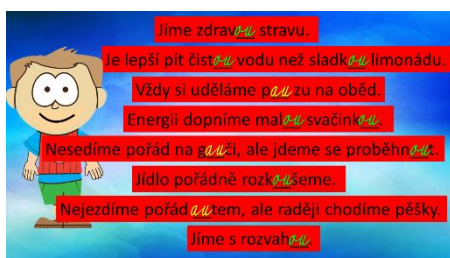
⁴⁶ Což učitelka korigovala na *Protože mu není dobře*.

⁴⁷ Jméno kamarádky jsme zvolili záměrně, protože česká a anglická výslovnost jména se liší. Děti mají možnost si tento rozdíl uvědomit.

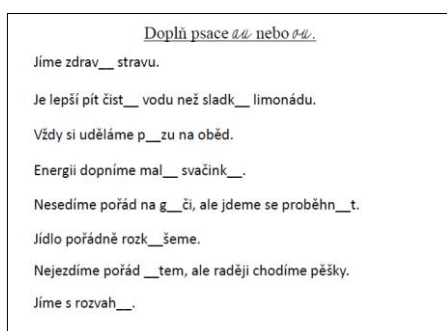


Následovala výtvarná aktivita. Asistentka rozdělila děti do čtyř skupin po pěti a šesti a vysvětlila zadání. Každá skupina dostala papír velikosti A3 se dvěma předtištěnými postavami, štíhlou a obézní. Děti měly za úkol určit, zda postava jí pravděpodobně zdravě nebo nezdravě. Poté dostaly obrázky s různými potravinami a lepily je do obrysu postavy. Učitelka a asistentky během aktivity obcházely skupinky a pokládaly dětem doplňující otázky. *Když je člověk tlustý, je to jen proto, že jí nezdravě, nebo to může mít i jiný důvod? Co můžeme dělat proto, abychom byli zdraví?* Na závěr vepsaly děti do koláže názvy potravin. Reflexe probíhala v jednotlivých skupinách, kdy děti za přítomnosti dospělého znovu zopakovaly, jaké potraviny nalepily ke které postavě. Aktivita trvala dvacet minut.

Psací písmo – au, ou



Následovalo procvičování psané podoby ou a au na textu odpovídajícímu tématu lekce – zdravá výživa a zdravý životní styl. Děti opět seděly na zemi před tabulí a sledovaly prezentaci. Na snímku se objevovaly věty, do kterých měly děti doplňovat správné dvojhlásky. Správná dvojhlásky se objevila vždy na kliknutí.



Zatímco učitelka s dětmi četla text, asistentky stejný text s vynechanými místy rozdaly dětem na lavice v papírové podobě. Děti se potom vrátily do lavic a dopisovaly na linky do textu správné dvojhlásky, ideálně v psacím písmu tak, jak jej viděly v prezentaci. Na úkolu děti pracovaly samostatně, učitelka s asistentkami obcházely třídu a pomáhaly dětem přečíst těžká nebo neznámá slova. Úkol byl pro některé děti příliš dlouhý a nestihly jej v přiděleném čase vyplnit. Pro příště by učitelka zvolila kratší text.

Čtení s porozuměním – Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort

V poslední vyučovací hodině děti pracovaly s pohádkou *Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort* z knihy *Povídání o pejskovi a kočičce* od Josefa Čapka. Nejprve učitelka pustila stejnojmenný animovaný film. Po skončení pohádky měly děti za úkol převyprávět, co v pohádce viděly, jaké potraviny pejsek s kočičkou dali do dortu. Tato část hodiny zabrala deset minut.

Následovala aktivita, při které děti dostaly na lístečcích s obrázky i napsaným názvem potraviny, které v pohádce zazněly a které pejsek s kočičkou dali do dortu. V první fázi měly děti přečíst a pojmenovat ve skupinkách všechny obrázky. Pak měly rozhodnout, které se do dortu hodí a které ne. Vše za pomoci učitelky a asistentek, které jednotlivým skupinkám pomáhaly s přečtením a vysvětlením některých slov (např. *zavařenina*). Poté si děti rovnoměrně rozdaly lístečky s obrázky mezi sebe. Následně učitelka četla text pohádky z knížky. Kdykoli děti zaslechly název potraviny, které měly na lístečku před sebou, musely je odhodit do připravené misky, pokud by ji do dortu daly nebo vedle misky, pokud si myslely, že do dortu nepatří. Aktivita děti velmi zaujala a udržela velmi dobře jejich pozornost. Aktivita trvala deset minut.



na viděnou příště!

V závěru vyučování se děti naposledy podívaly na prezentaci. Na posledním snímku se objevily na stole zdravé potraviny, které děti dříve vybraly, Vojta, Laura i prasátko Snílek, kterému chutná meloun. Vojta se s dětmi rozloučil *Tak čau děti,*



Nakonec děti dostaly tematicky laděnou omalovánku se Snílkem,⁴⁸ na kterou mohly dostat až tři barevné samolepky, které nalepily na černá políčka. Jednu účast v hodině, druhou za donesené domácí úkoly a třetí si děti mohly udělit samy podle toho, jak podle nich pracovaly v hodině. Třetí samolepka sloužila jako sebehodnocení. Děti zároveň musely říct, za co si samolepku zaslouží. Objevovaly se odpovědi jako *Za to, že jsem Ariance pomohla s lepením obrázků. Jak jsem četla prezentaci. Že jsem poslouchal paní učitelku*. Poté si děti mohly obrázek vybarvit.

4.3.5 Reflexe – děti

Během toho, když děti vybarvovaly závěrečnou omalovánku, obcházely učitelky třídu a jednotlivě se dětí ptaly, jaké aktivity je bavily a co je naopak nebavilo. Jako nejoblíbenější aktivitu děti označovaly házení lístečků do misky při čtení pohádky o pejskovi a kočičce a předcházející video. Často je také bavilo vybírat v prezentaci, které jídlo je zdravé. Negativně hodnotily některé děti dopisování dvojhlásek do textu, úkol byl příliš dlouhý a některá slova těžká. Celkově však děti vyučování bavilo, ve třídě po celou dobu panovala příjemná atmosféra, na čemž se s učitelkou shodly děti i asistentky.

4.3.6 Zhodnocení

Po skončení výuky učitelka s asistentkami zhodnotily lekci jako dobře připravenou, její průběh jako bezproblémový. Prezentace splnila svůj účel, udržovala děti aktivní, zaměřovala jejich pozornost na probíranou látku. Sloužila jako motivace k dalším aktivitám. Snímek s výběrem zdravých a nezdravých potravin vyvolal diskuzi, při které děti mezi sebou argumentovaly, což učitelky s asistentkami hodnotily jako velmi pozitivní jev. Shodly se také na tom, že aktivita s doplňováním dvojhlásek byla příliš náročná, pro příště by bylo lepší zvolit kratší text, případně jen část textu. Velmi dobře fungovala aktivita s dolepováním obrázků k siluetám postav. Děti nejen pojmenovávaly a lepily

⁴⁸ Prasátko drží v ruce meloun stejně jako v posledním snímku prezentace.

obrázky, ale i psaly jejich názvy. Výhodné také bylo střídání pracovních prostor od sezení před tabulí, sezení v lavici a práce ve skupinách. Během předcházející aktivity mohla vždy jedna z asistentek nachystat aktivitu následující, což velmi usnadňovalo průběh hodiny. Co se týče prezentace samotné, děti zaujala, aktivizovala a motivovala k mluvenému projevu. Některé bubliny četly děti, jiné četla učitelka nebo asistentka. V případě potřeby tak bylo možné zrychlit dynamiku výuky.

4.4 První ročník: Písmena u, ú, ů a ovoce a zelenina

Popisovaná lekce proběhla 5. března 2016. Výuky se zúčastnilo čtrnáct dětí, z toho jedenáct dívek, učitelka – autorka práce a dvě asistentky – stážistky. Reflexe je zpracovaná na základě zápisků učitelky (autorky), která hodinu se dvěma stážistkami vedla. Zápisky si autorka dělala ve volných chvílích a o přestávkách do klasického papírového bloku.

4.4.1 Obsah lekce

Obsahem popisované lekce podle časově-tematického plánu bylo

Český jazyk: *Pravidla pro psaní ú, ů, doplňování diakritických znamének, čtení kratších textů*

Prvouka: *Ovoce a zelenina; přídavná jména – barvy, chutě*

Literární výchova: *Knižní burza – žáci si z hodiny odnesou knížku dle vlastního výběru, až knihu přečtou (s pomocí rodičů), přinesou ji zpátky do školy a vyprávějí o ní spolužákům*

4.4.2 Cíl lekce

Český jazyk:

- *Žák zná pravidla pro psaní ú, ů, doplňuje správně do slov, pokouší se vymýšlet vlastní slova a správně volit mezi ú a ů*
- *Žák umí doplnit chybějící diakritická znaménka do textu*
- *Žák plynule čte texty odpovídající náročnosti*

Prvouka:

- *Žák dokáže rozdělit plody do skupiny ovoce nebo zelenina*
- *Žák je schopen popsat různé druhy ovoce a zeleniny z hlediska tvaru, barvy, chuti*

Literární výchova:

- *Žák si dle svého zájmu vybírá knihy ke čtení*
- *Žák vypráví o knihách, které přečetl, dokáže říct, co ho na knize nejvíce zaujalo*
- *Žák si zapisuje své dojmy z četby do čtenářského listu*

4.4.3 Učební materiály

- powerpointová prezentace
- pracovní list – pravidlo psaní ú a ů
- pracovní list – doplňování u ú ů
- omalovánka a samolepky s názvy zeleniny
- lepidla

4.4.4 Průběh lekce

Před začátkem

Žáci přicházeli do třídy postupně, po příchodu si odložily své bundy v zadní části místnosti, odevzdali své domácí úkoly v sešitech i na pracovních listech a na lavici si připravili své psací potřeby a od učitelky nebo asistentky dostali před začátkem vyučování k vyplňování časopis Čtyřka z Prasolesa (Papoušková, 2016). Časopis byl určen jako prázdninové opakování pro děti mezi první a druhou třídou, svým obsahem byl však vhodný i pro bilingvní děti v prvním ročníku. Časopis byl koncipován jako komiks, přičemž k jedné stránce komiksu náležela jedna stránka úkolů a doplňovaček s tématem příslušné stránky. Jelikož byl časopis bohatě ilustrován, bilingvní děti byly schopné samostatně přečíst stránku s pochopením významu a splnit úkoly, což jim zabralo průměrně deset minut. Děti, které ukázaly učitelce nebo asistentce vyplněnou stránku s úkoly, dostaly za odměnu samolepku.

Opakování – oblečení (tleskáč hra)

Se začátkem hodiny se děti s učitelkou a asistentkami pozdravily a asistentka děti rozdělila na dvě skupinky, které si sedly do kroužku na koberec v různých částech

třídy. Tématem předchozí soboty bylo oblečení, jehož slovní zásobu si děti procvičily v následující hře. Asistentky nejprve v obou skupinkách ukázaly obrázky s částmi oblečení, které s dětmi společně pojmenovaly. Potom vysvětlily pravidla hry. Každý žák si vylosoval jeden obrázek, který položil před sebe. Když všichni včetně asistentky měli před sebou obrázek, začala samotná „tleskáč“ hra. Nejprve děti s asistentkou sjednotily rytmus tleskání, vždy dvakrát pleskly do stehů a dvakrát tleskly. Nejprve byl rytmus velmi pomalý, aby jej všechny děti byly schopné stihnout. Potom se přidala slova. Na pleskání do stehů vyslovily dvakrát název oblečení, který měly před sebou a na dvě tlesknutí dvakrát vyslovily název oblečení někoho jiného, kdo tímto přebíral „štafetu“ a na příští plesknutí do stehů řekl svoje oblečení. Tak se hra opakovala, dokud se nevystřídaly všechny děti, rytmus se během hry lehce zrychloval. Některé varianty této hry v pravidlech doporučují vypadávání ze hry, pokud hráč udělá chybu v rytmu nebo slově. Tuto variantu jsme se s asistentkami rozhodly po předchozí domluvě vynechat. Jednak by vypadnuté děti musely čekat, než dohrají ostatní děti, jednak kolektiv třídy obecně velmi špatně snášel prohru. Hry s vítězi a poraženými obvykle končil pláčem poražených, což nevytvářelo ve třídě pozitivní atmosféru. Po skončení hry si všechny děti zatleskaly za spolupráci a přesunuly se na koberec před tabulí, kde už byl spuštěn úvodní snímek powerpointové prezentace.

Opakování – u ú ů



Tématem lekce bylo písmeno u ve všech jeho variantách a učivem prvouky bylo ovoce a zelenina. Na prvním snímku prezentace se děti seznámily s postavou z prezentace – uplakanou Uršulou a psací podobou písmene u. Tato lekce byla podle časově-tematického plánu již druhou v pořadí, která se věnovala psaní u ú ů. Proto byl obsah prvního snímku pro děti spíše opakováním. Na snímku se objevila holčička, která plakala. Učitelka se dětí ptala, proč si myslí, že Uršula pláče, aby motivovala děti k mluvení. Děti vymýšlely odpovědi. Nadpis se zprvu objevil bez písmena u, děti měly za úkol uhodnout, které písmenko v nadpisu chybí a které se tedy budou v hodině učit.

Učitelka poté připomněla pravidla pro psaní čárek a kroužků. Učitelka se dětí zeptala, co znamenají slova uplakaná a úsměv. Zopakovala také dětem pojem kroužek nad u, který děti často měnily za *kolečko*, *kroužka* apod. Práce s úvodním snímkem zabrala tři minuty.



Další snímek přinesl vysvětlení, proč Uršula plakala: protože si nevěděla rady s domácím úkolem a prosila žáky, aby jí pomohli, což byla motivace všech následujících úkolů v prezentaci. Zároveň bylo úkolem nalézt písmenka u a jeho varianty v textu. Po kliknutí se písmenka zakroužkovala – učitelka nechala děti spočítat všechna označená písmenka. Odpověď se potvrdila při dalším kliknutí, kdy se objevila na snímku číslice. Děti v prvním ročníku velmi rády počítaly, úkoly tohoto typu měly u nich vždy zaručený úspěch. Plnění úkolu na druhém snímku trvalo tři minuty.

Nová látka – ovoce a zelenina



Úlohou následujícího snímku bylo rozřadit ovoce a zeleninu do košíku nebo bedny podle toho, zda se jednalo o ovoce nebo zeleninu. Zadání úkolu bylo napsáno psacím písmem, aby děti procvičovaly čtení v psacím písmu. Protože se děti zatím ještě neučily psací podobu všech písmen, učitelka zadání četla a přitom ukazovala na tabuli prstem právě čtené slabiky.

Nejprve se vždy ukázal obrázek ovoce, resp. zeleniny. Učitelka se zeptala dětí, jak se ovoce jmenuje, aby tak prověřila znalost slovní zásoby této oblasti. Děti, které znaly správnou odpověď, se hlásily. Po kliknutí se objevila psaná varianta, kterou učitelka nechala pro kontrolu přečíst žáka, který se v prvním kole nehlásil. Do aktivity tak byli zapojeni všichni žáci, ti, kteří už slovní zásobu znali, i ti, kteří se ji teprve učili. Po dalším kliknutí se objekt zařadil do košíku nebo do bedny.

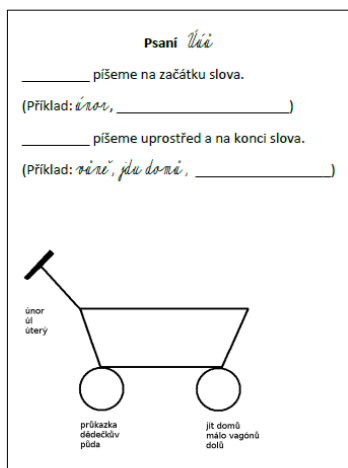
Komplikace nastala při zařazování rajčete, které některé děti na základě



zkušenosti ze svých anglických škol určily jako ovoce, jiné jako zeleninu. Učitelka si vyslechla odůvodnění obou dvou skupin, které mezitím začaly hlasitě vykřikovat svou variantu řešení, a zklidnila třídu nacvičeným způsobem, který

používají učitelé i v anglických školách. Vytleskala jednoduchý rytmus, který děti musely zopakovat. Totéž opakovala tak dlouho, dokud netleskaly v reakci na učitelčino tleskání všechny děti. Poté dětem učitelka poděkovala za opětovný klid ve třídě a po úvodním lehkém zaskočení rozsoudila „spor o rajče“ podle prezentace – rajče se přesunulo po kliknutí po kliknutí do bedny k ostatní zelenině, proto jej učitelka označila jako zeleninu s odůvodněním, že *Uršula se rozhodla přidat rajče k zelenině proto, že ráda vaří a jako ovoce označila všechno, co by dala do ovocného salátu. Protože rajče by do sladkého ovocného salátu určitě nedala, označila jej jako zeleninu.* S touto odpovědí se většina dětí spokojila. Splnění úkolu na tomto snímku zabralo i s rozsouzením sporu šest minut.

Nová látka – pravidla pro psaní ú a ů



Po splnění tohoto úkolu si děti poprosila učitelka děti, aby si šly sednout do svých lavic, kam asistentky mezitím rozdaly pracovní list k následujícímu úkolu. Děti se již v předcházejícím týdnu učily, že nad písmenem u můžeme psát čárku i kroužek, zatím se však neučily pravidlo, proč tomu tak je. Inspiraci pro toto vysvětlení našla učitelka na webové stránce *Moje čeština*. (Skřivánková, 2008 [online]) Učitelka nakreslila na tabuli několika tahy jednoduchý vozíček. Poté

se zeptala učitelka dětí, že to je pomůcka, která jim napoví, jestli nad dlouhým u napsat čárku nebo kroužek. Poté se zeptala učitelka dětí, jestli na obrázku někde vidí část, která vypadá jako „čárka“ nebo „kroužek“. Některé děti ukázaly na oj, většina dětí ukázala na kola vozíčku. Poté učitelka barevnou fixou obtáhla na obrázku vozíčku oj a vysvětlila, že oj je na začátku vozíčku a vypadá jako čárka. Stejně tak ve slovech, kde slyšíme dlouhé u na začátku slova, píšeme nad u čárku,

jako například ve slovech únor, úl nebo úterý. Poté učitelka zvýraznila kolečka a zdůvodnila, že kolečka jsou na obrázku jakoby uprostřed a na konci. Podobně jako nad dlouhým u píšeme kroužek uprostřed a na konci slova, jako například ve slovech půda nebo jít domů. Pak učitelka poprosila děti, aby ve svých papírech zvýraznily stejné části jako učitelka na tabuli. Poté společně doplnili v pracovním listu text nad obrázkem vozíčku. Celá aktivita trvala deset minut. Poté následovala pohybová hra na procvičení tohoto pravidla.

Procvičení – psaní ú ů

Asistentka nejprve dětem vysvětlila pravidla hry. Děti stojí a učitelka říká různá slova. Pokud uslyší děti ve slově dlouhé u na začátku slova jako ve slově únor, zvednou ruku, aby vypadala jako čárka. Pokud uslyší dlouhé u uprostřed slova, jako ve slově půjdu, spojí ruce nad hlavou tak, aby ruce tvořily kroužek. Stejně tak, pokud uslyší slovo, kde je dlouhé u na konci, jako když řekneme domů. Pokud ve slově žádné u neuslyší, musí zůstat stát s rukama podél těla. Během vysvětlování obě asistentky správné pohyby pro názornost předváděly a po celou dobu kvantitu hlásky u nápadně prodlužovaly. Potom požádala děti, aby si šly stoupnout do prostoru před tabuli. Děti se stavěly do správné pózy vždy všechny naráz, proto měly možnost okoukat správnou odpověď od spolužáků, pokud si nebyli jistí. Učitelka s asistentkami zároveň mohly kontrolovat správnost odpovědi u všech dětí a odchylky korigovat jednak zopakováním slova, jednak individuálně obejít žáky a potichu je upozornit, aby svou odpověď ještě upravili. Aktivita fungovala velmi dobře, děti byly zapojené do hry, protáhly si celé tělo a procvičovaly sluchové rozlišení hlásky. V průběhu hry, když už většina dětí „odpovídala“ bezchybně, asistentka přidala ještě jedno pravidlo. Pokud uslyší slovo, kde bude krátké u jako ve slově uši, musí si sednout na bobek. Celá hra i s vysvětlením pravidel trvala deset minut.

Poté následovala svačtinová dvacetiminutová přestávka, během které děti poslouchaly české písničky Jana Svěráka a Jaroslava Uhlíře.

Nová látka – ovoce a zelenina



Druhou vyučovací hodinu zahájila učitelka opět prací s prezentací. Zadání úkolu se objevilo opět v psacím písmu, tentokrát učitelka poprosila o přečtení žáky. Učitelka dětem předříkávala neznámá písmena a text zadání přečetli všichni společně. Následně učitelka ještě jednou vysvětlila

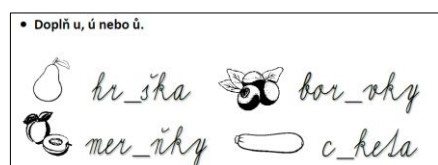
zadání vlastními slovy. Snímek fungoval na podobném principu jako předchozí. Tentokrát se neobjevily psané názvy, proto učitelka nejprve s dětmi opět všechny obrázky pojmenovala, jakmile se na snímku zobrazily. Všechny kusy ovoce se následně po kliknutí přeškrtny. Během plnění úkolu došlo opět ke sporu, zda meloun patří mezi ovoce nebo zeleninu. Učitelka použila stejné odůvodnění jako poprvé, tedy že meloun označila Uršula jako ovoce, protože je sladký a mohla by jej dát do ovocného salátu. Protože děti o příslušnosti melounu k ovoci, respektive zelenině diskutovaly v češtině, nepovažovala učitelka tuto komplikaci jako negativní, naopak byla podnětem a motivací k mluvenému projevu, do kterého se zapojily i obvykle tiché děti. Práce se snímkem zabrala čtyři minuty.



Úkolem dalšího snímku bylo určit, ve které zelenině najdeme u ú ů. Na snímku se postupně objevovaly různé druhy zeleniny. Děti musely jednotlivé obrázky pojmenovávat aby rozhodly, zda se v názvu objevuje jedno z hledaných písmen či nikoli. Protože některé děti zatím neznaly slovní zásobu, učitelka vyvolávala děti, které se hlásily, aby pojmenovaly vybranou zeleninu. Po pojmenování každého kusu se učitelka zeptala

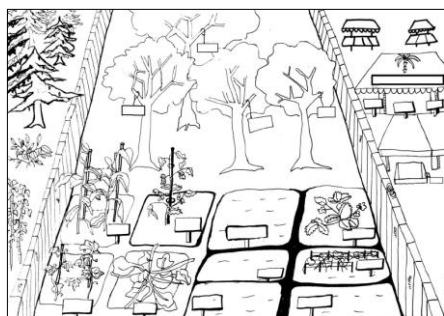
Slyšíme ve slově řepa u nebo ů? Takto prošla učitelka s dětmi všechny obrázky. Ty, které u ů ú obsahovaly, se při dalším kliknutí zahýbaly. Poté následovala kontrola, kdy se po jednotlivém kliknutí zobrazil název zeleniny. Splnění úkolu trvalo čtyři minuty.

Procvičení – psaní ú ů



Na další aktivitu poprosila učitelka děti, aby si šly sednout do lavic, na kterých již měly rozdány lístečky se zadáním, které kopírovaly podobu prezentace. Úkolem bylo doplnit do slov správně u ú ů. Učitelka opět upozornila na pravidlo psaní ú a ů. Nejprve děti pracovaly samostatně, učitelka s asistentkami mezitím obcházely třídu a kontrolovaly správnost odpovědí, případně individuálně upozornily na chybu či pomohly přečíst neznámé písmenko. Protože však byla slova doprovázena obrázky, většina dětí neměla s pojmenováním problém. Po několika minutách proběhla společná kontrola s prezentací. Na snímku se postupně objevovala slova s vynechaným písmenem tak, jako to bylo na lístečcích, které děti měly v lavicích. Učitelka vždy vyvolala jednoho žáka, který šel chybějící písmenko napsat na tabuli. Po kliknutí se objevila na snímku správná odpověď. Úkol trval celkově deset minut.

Nová látka – výtvarná aktivita



Následující výtvarnou aktivitu plnily děti ve dvojicích. Asistentka rozdala každé dvojici vlastnoručně nakreslenou omalovánku na formátu A3 se zahradou a obálku s obrázky ovoce a zeleniny a jejich názvy předepsané na bílé samolepky. Úkolem dětí bylo nalepit obrázky plodů na správná místa v zahradě, v lese a na trhu a do předkreslených cedulek nalepit popisky rostlin. Děti měly prostřednictvím úkolu možnost si uvědomit, odkud jednotlivé ovoce a zelenina pochází, jak roste a zaznamenat správnou podobu psané podoby jejich názvu. Spolupráce ve dvojicích byla pro některé žáky náročným úkolem. Důvodem byla v některých případech jazyková bariéra, jindy osobnost dítěte. Ve většině případů však děti spolupracovaly, domlouvaly se mezi sebou, kam kterou plodinu umístit a jak ji pojmenovat. Používaly fráze jako *roste na stromě*, *roste na záhonku*, *roste v lese*, později při vybarvování také *je červená*, *jsou modré*

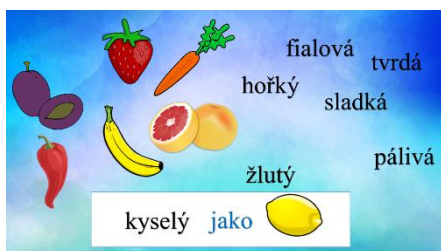
apod. Po celou dobu asistentky s učitelkou obcházely třídu a pomáhaly dětem s pojmenováním neznámého ovoce či zeleniny, případně s jejich umístěním. Také se vyptávaly na jeho barvu, chuť a tvar. Jako drobná komplikace se v průběhu ukázala manipulace se samolepkami nastříhanými na proužky, které šly dětem těžko oddělit od podkladu. V těchto případech pomohly učitelka nebo asistentky. Děti, které měly úkol splněný dříve, mohly společný výtvar vybarvit. Na závěr asistentky výtvary vyvěsily ve třídě, aby si děti mohly obrázky o přestávce prohlédnout.

Návštěva školní knihovny

V první části poslední vyučovací hodiny měly děti možnost si vybrat českou knížku k individuálnímu domácímu čtení ze školní knihovny. Do třídy přišly knihovnice a přinesly s sebou asi třicet různých titulů, aby si děti mohly vybrat knížku podle svého vkusu. Vlastnímu výběru předcházela aktivita připravená knihovnicemi. Knihovnice rozložily všechny přinesené knížky ve třídě na zem před tabulí. Každý žák dostal od knihovnice lísteček s nápisem. Nápis na lístečcích se lišily (o zvířátkách, pohádková, o dinosaurech, encyklopedie, strašidelná, o sportu apod.). Poté knihovnice vyzvaly děti, aby si prohlédly všechny knížky, našly takovou, která odpovídá popisku na lístečku, a lísteček na knížku položily. Děti tato aktivita velmi bavila, hledaly knížky a ukazovaly knihovnicím svou volbu. Když všechny děti (některé za pomoci asistentek) položily lístečky k příslušným knížkám, vysvětlily knihovnice dětem v krátkosti princip fungování knihovny.

Knížku, kterou si mohly odnést s sebou domů, si děti půjčily přímo ve třídě. Po přečtení ji v následujících týdnech donesly učitelce do třídy nebo ji rodiče vrátili přímo do knihovny, jejíž provozní doba odpovídala času vyučování.⁴⁹ Návštěva knihovnic trvala dvacet minut. Dalších pět minut si děti prohlížely nově vypůjčené knížky. Učitelka s asistentkami procházely třídou a ptaly se individuálně dětí, jakou knížku si půjčily a proč.

⁴⁹ Knihovnicemi byly dobrovolnice z řad maminek, jejichž děti navštěvovaly ČŠBHL.



Následovalo shrnutí učiva prvouky pomocí prezentace. Předposlední snímek se zaměřoval na přídavná jména a popis vlastností ovoce a zeleniny. Nejprve se postupně zobrazila adjektiva, která učitelka s dětmi přečetla

a vysvětlila jejich význam. Poté se zobrazily obrázky zeleniny, se kterou se děti setkaly už při výtvarné aktivitě, a učitelka si tedy mohla ověřit, zda si děti názvy zapamatovaly. Tento snímek reagoval při kliknutí na konkrétní adjektiva. Učitelka tedy mohly začít větu *Kyselý jako...* a děti doplnily *Kyselý jako citrón*. Poté učitelka klikla na konkrétní přídavné jméno a to se pomocí animace spolu s obrázkem přesunulo do rámečku. Po opětovném kliknutí oba objekty zmizely a děti mohly hledat další dvojici. U některých kusů ovoce a zeleniny vyhovovalo více možností přídavných jmen (sladká jako mrkev, tvrdá jako mrkev). Učitelka proto musela zvolit takovou posloupnost adjektiv, aby nejprve využila adjektiva s jednoznačnou odpovědí. Děti byly úkolem zaujaté a odpovídaly. Aktivita trvala šest minut.



Poslední snímek prezentace dětem uzavřel příběh o uplakané dívce Uršule šťastným koncem, kdy se Uršula směje. Děti měly radost, že je už Uršula veselá, některé děti začaly tleskat.

4.4.5 Reflexe – děti

Po celý half-term probíhalo hodnocení dětí prostřednictvím vajíčka vystřiženého z tvrdého papíru, na které děti sbíraly samolepky k ozdobení. Z jednu vyučovací sobotu mohly děti dostat až tři samolepky. Jednu samolepku dostaly za účast, druhou za splnění domácích úkolů a třetí za práci v hodině. O poslední ze samolepek rozhodovaly děti samy. Učitelka či asistentky se zeptaly, co se dětem během lekce povedlo, za co by si samolepku daly. Některé děti byly velmi sebekritické, těm s určením úspěšného úkolu pomohla asistentka.

4.4.6 Zhodnocení

Jako největší problém v hodině se ukázalo rozdílné pojetí toho, co je ovoce a co je zelenina. V českém kontextu se děti učí, že rajče je zelenina⁵⁰ a meloun ovoce. V anglických školách je rajče označované jako ovoce používané jako zelenina⁵¹, na což by měl být učitel při výuce připraven.

Děti velmi pozitivně reagovaly na vizuální materiály použité v hodině. Obrázky, animace použité v powerpointové prezentaci byly podle učitelky názornými pomůckami. Jako kladný jev hodnotila učitelka také mikropříběh v prezentaci. Děti tak měly možnost zařadit látku do konkrétní situace a vytvořit si k hlavní postavě emoční vztah. Motivace pomoci Uršule byl pro děti podnětem ke spolupráci. Úsměv Uršuly na posledním snímku prezentace byl pro děti zároveň pochvalou a důkazem dobře odvedené práce.

Jako dobře zvolenou aktivitu hodnotily učitelka a asistentky dolepování názvů ovoce a zeleniny do obrázku zahrady. V úkoly děti musely číst názvy ovoce a zeleniny, umístit samolepku na správné místo. Také mohly komentovat, jaké druhy ovoce pěstují oni nebo jejich příbuzní na své zahradě a jaké ovoce či zeleninu mají nejraději. Některé děti měly problém se spoluprací ve dvojici, úkol založený na komunikaci byl pro některé děti náročný, přesto je podle učitelky dobré takové úkol zařazovat a děti vystavovat potřebě komunikovat v českém jazyce.

Příjemným zpestřením lekce byla návštěva knihovnic. Děti byly motivované ke čtení a mohly si vybrat knížku v češtině, což je pro děti velmi ojedinělá příležitost. Jinak mají přístup k českým knížkám, pouze pokud jsou na návštěvě v České republice.

⁵⁰ Toto označení používají i Nováková, Julínková, Vieweghová (2015, s. 11)

⁵¹ Takové označení například používá i video Is Tomato Fruit or Vegetable? | Interesting facts. (Kids Video Show, 2015 [online])

4.5 Nultý ročník: Písmena c, k a cesta městem

Lekce, kterou budeme popisovat, proběhla 21. listopadu 2015. Na lekci bylo přítomno osmnáct dětí, z toho jedenáct dívek, učitelka a dvě asistentky. Reflexe je zpracovaná na základě rozhovoru učitelky, která hodinu vedla, a autorky práce. Rozhovor proběhl po skončení lekce v nedaleké kavárně. V průběhu rozhovoru si autorka dělala zápisky do klasického papírového bloku.

4.5.1 Obsah lekce

Český jazyk: *Písmeno k a c – fixace grafému se zvukem u písmena k (konev nepíše conev), čtení slov s otevřenými slabikami, čtení zavřených slabik, spojování slabik s vhodným obrázkem, vymyšlení slov začínajících na slabiku, vytleskávání slabik*

Prvouka: *Cesta městem*

Literární výchova: *Malované čtení – čtení krátkých literárních i neliterárních textů, kde místo některých slov obrázky, žáci se procvičují ve čtení a psaní jednoduchých slov*

4.5.2 Cíl lekce

Český jazyk:

- Žák odlišuje hlásky c a k (u hlásky k nemísí při psaní s anglickým c, ve čteném textu nečte c jako k)
- Žák je schopen vymýšlet, opisovat a psát slova obsahující k a c
- Žák zná hygienické návyky pro psaní
- Žák umí číst slova s otevřenými slabikami, umí číst zavřené slabiky a dvouslabičná slova s otevřenou a zavřenou slabikou
- Žák umí vytleskat slabiky ve slově

Prvouka:

- Žák umí pojmenovat dominanty ve městě (škola, divadlo, pošta, nemocnice, park, policie...)

Literární výchova:

- *Žák vnímavě naslouchá četbě krátkých literárních i neliterárních textů, rozumí obsahu textu a je schopen dopsat slovo, které je v textu ve formě obrázku*

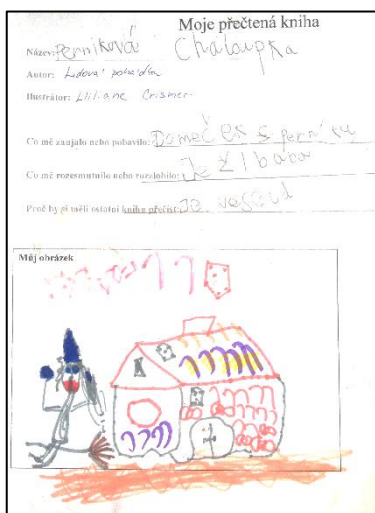
4.5.3 Učební materiály

- powerpointová prezentace
- pracovní listy
- lepidlo
- pexeso
- pracovní sešit

4.5.4 Průběh lekce

Kde byla panda Vanda přes týden

Maskotem nultého ročníku je už několik let plyšová hračka panda Vanda. Pandu Vandu si za odměnu mohl půjčit domů každý týden jeden žák, který do deníku nakreslil obrázek a napsal, jaký s pandou prožil týden. To bylo motivací k mluvení v následující hodině. I v popisované lekci jeden žák vyprávěl dětem o tom, co s pandou Vandou v uplynulém týdnu zažil. Žák zatím obcházel třídu s otevřeným deníkem, aby si děti mohly prohlédnout obrázek, který nakreslil. Tento úkol je podle učitelky pro děti velmi motivační, rády povídají o svém týdnu s pandou Vandou. Děti během povídání poslouchaly a sledovaly obrázky, učitelka pokládala doplňující otázky a žáka za jeho vystoupení před třídou pochválila. Poté umístila pandu Vandu na stůl před třídou a zopakovala dětem, že *Pandičku Vandičku dostane domů za odměnu ten, kdo bude celou hodinu hezky pracovat*. Aktivita trvala 5 minut, poté následovalo opakování z minulé lekce.

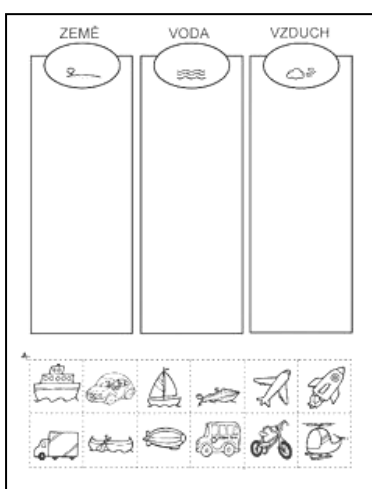


Kontrola a rozbor čtenářských listů

V nultém ročníku paní učitelka kladla u dětí velký důraz na čtení knížek v češtině. Číst mohly samy, nebo s rodiči. Po přečtení knížky nebo ucelené kapitoly donesly do školy čtenářský list, formu čtenářského deníku. Za donesený čtenářský list žáci dostávali odměnu v podobě samolepky pandy Vandy. Měly tedy šanci získat oblíbené pandy do celkového bodování navíc. V hodině přečetly své poznámky z papíru. Děti, které neuměly číst, popsaly nakreslený obrázek. Jeden žák obcházel třídu se svým čtenářským listem a svůj výtvar komentoval, ostatní čtenářské listy asistentka vystavila u tabule, aby si je děti mohly o přestávce prohlédnout.

Opakování z minulé hodiny – dopravní prostředky

Tématem minulé hodiny byly dopravní prostředky. Učitelka rozdala dětem opakovací pracovní list, ve kterém měly za úkol vystříhnout dopravní prostředky ve spodní části papíru a nalepit je do správného sloupečku podle toho, jestli dopravní prostředek jezdí po zemi, pluje po vodě nebo létá ve vzduchu. Stejný pracovní list učitelka při vysvětlování úkolu promítla na tabuli. Během plnění úkolu asistentky procházely třídou a pomáhaly žákům, kteří si se zadáním nevěděli rady. Poté proběhla společná kontrola na tabuli. Žáci, kteří splnili úkol, dostali za odměnu samolepku pandy Vandy. Úkol byl nastaven tak, aby jej splnili všichni žáci. Aktivita trvala deset minut. Po této aktivitě následovala krátká přestávka.



Přestávka – Pexeso

Děti dostaly na přestávku do dvojice pexeso s šesti páry obrázků opakujících slovní zásobu z minulých hodin. Obrázky byly vystříhány z pracovních sešitů Logopedické pexeso a obrázkové čtení od Bohdany Pávkové. Děti také mohly během přestávky odejít s doprovodem asistentky na záchod. Tato aktivita

se v nultém ročníku podle komentáře učitelky velmi osvědčila, děti se během přestávků nenudily, odpočinuly si.

Čtení: básnička Kouzelník

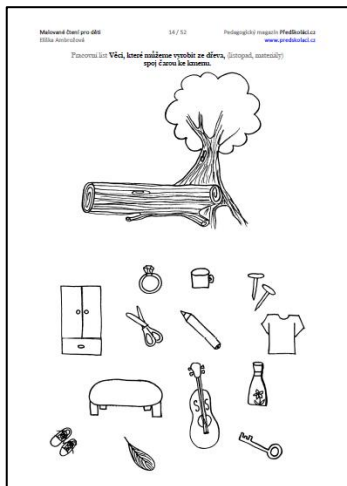
Učitelka promítla na tabuli básničku Kouzelník (Suchá, 2009, s. 32) z knížky Veršované rozcvičky pro kluky a holčičky. Nejprve vyzvala děti, aby spočítaly v každém řádku počet písmen k. Děti chodily postupně k tabuli a počítaly písmenka. Poté učitelka vyvolávala děti, které četly podle zdatnosti jeden až dva řádky. Učitelka vyvolávala pouze ty děti, které už byly schopné text přečíst. Podle jejích slov jsou tak motivovány děti, které zatím neumějí číst, a zároveň nejsou ve stresu, že musejí číst, když to ještě neumějí. Každý, kdo četl, dostal extra korálek k navléknutí, což bylo pro děti velkou odměnou. Učitelka vysvětlila slova, která byla pro některé děti neznámá (*Čáry máry, čáry fuk* je to, co říká kouzelník, když čaruje, *kapesník* je to, do čeho smrkáš, *kapsu* máš u kalhot nebo u bundy.) Když děti básničku dočetly, přečetla ji učitelka ještě jednou, tentokrát předváděla pohyb, který je k básničce připojen. Děti v lavicích pohyby napodobovaly. Na závěr učitelka děti pochválila za pěknou práci a řekla jim, že básničku si řeknou znovu příští hodinu, že se ji do té doby doma naučí s maminkou a tatínkem. Aktivita, která trvala jedenáct minut, tak sloužila i jako motivace k domácímu úkolu.

Psaní – Hygienické návyky

Učitelka ukázala dětem dva obrázky, na jednom byl obrázek kluka, který seděl s rovnými zády u stolu, na druhém byl obrázek kluka, který byl shrbený a seděl s nohama na židli. Učitelka se zeptala dětí, zda jsou oba obrázky stejné, a pokud ne, v čem se liší. Děti odpovídaly, že jeden kluk hezky sedí, druhý má nohy nahoře. Poté se učitelka zeptala, kterému klukovi se lépe píše. Děti odpověděly, že tomu, který hezky sedí. Učitelka děti pochválila a vyzvala jednoho žáka, aby si šel sednout na židli před tabuli. Poprosila ho, aby ukázal, jak sedí kluk na druhém obrázku. Žák se velmi nahrbil a na židli se schválně zkroutil, což vyvolalo v dětech smích. Poté učitelka poděkovala a poprosila ho, aby se posadil jako kluk na prvním obrázku. Žák se posadil, jak nejlépe dovedl, učitelka ho pochválila a zdůraznila, že je dobře, že má rovná záda, sedí s nohama dolů a neopírá se. Poté si šel žák sednout zpátky do lavice. Vzhledem k velikosti nábytku v učebně (třída byla koncipovaná

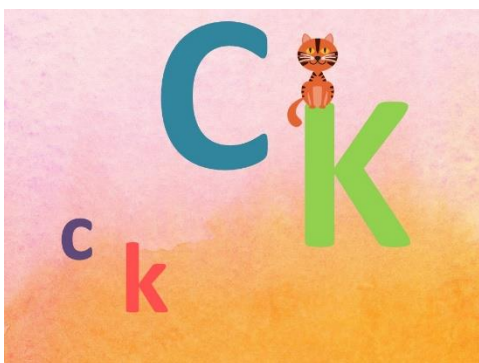
pro starší děti) bylo podle učitelky velmi těžké správné sezení u stolu dodržovat, protože židle a stoly byly pro děti příliš vysoké.

Opakování – Co je ze dřeva



Učitelka pro zopakování rozdala dětem pracovní list z Malovaného čtení pro děti (Ambrožová, [b.r.] [online]), který také pro názornost promítla na tabuli. Názorně ukázala na tabuli dětem, co mají za úkol. Měly spojit obrázky věcí vyrobených ze dřeva s kmenem. Učitelka mezitím popisovala obrázky a jednotlivé věci ze dřeva komentovala. Měla připravené i další obrázky věcí ze dřeva, které dětem během plnění úkolu ukazovala. Ptala se dětí, co je na obrázcích, co to znamená a kde takovou věc mohou vidět. Aktivita trvala deset minut.

Nová látka – Písmeno c a k a cesta městem



Novým tématem lekce byla písmena c a k a jejich rozlišení. Tématem prvouky byla cesta městem. U úvodního snímku prezentace učitelka představila písmena. Bilingvní děti z Velké Británie mají s rozlišením těchto písmen problémy, v angličtině se c vyslovuje na začátku slova zpravidla jako k a děti velmi často píšou například cočka místo kočka. Z tohoto důvodu jsou písmena v návaznosti na časově-tematický plán probírána v jedné lekci, aby děti měly možnost porovnat rozdíl mezi nimi. Učitelka přečetla s výrazným přednesem dětem básničku Cecilka má copánek od Aleny Chudobové z elektronické knihy pro předškoláky. (Chudobová, [b.r.], s. 35 [online])

Nová látka – Cesta městem



Učitelka se zeptala dětí, o čem byla pohádka, na kterou se dívaly o přestávce. Také se zeptala, kde se pohádka odehrávala. Děti přišly na to, že v cukrárně ve městě. Učitelka se jich zeptala, co je to město. Poté dodala, že i kočka Míca je ve městě a spustila na projektoru prezentaci. Na snímku se objevil obrázek města. Učitelka přečetla text *To je kočka Míca. Míca je z Kocourkova nad Temží. Ukáže ti celé město.* Potom se prostřednictvím pandy Vandy zeptala, jaká města v České republice děti znají. Děti se hlásily a říkaly města, kam jezdí, když jsou v České republice, kde bydlí jejich příbuzní a kamarádi. Znały Prahu, Liberec, ale i malá města či vesnice. Některé děti chtěly pokračovat v povídání o svých známých v České republice, učitelka je zarazila s odůvodněním, že Míca už čeká, aby ukázala dětem město Kocourkov.



Na dalším snímku se objevil obrázek města. Učitelka se nejprve dětí zeptala, jaké domy vidí na obrázku a kdo v nich asi bydlí. Děti se také seznámily se slovem kostel. Úkolem na snímku bylo spojování slabik. Děti podle učitelky spojují slabiky ve slovech rády, zejména když jsou jednotlivá slova oddělená barevně, protože je pro ně úkol jednodušší, než když by měla slova všechna stejnou barvu. Slova děti přepisovaly slova do sešitu a jeden žák vždy šel napsat slovo na tabuli. Po kliknutí se slabiky v prezentaci samy přeskupily do slov a děti tak měly kontrolu, zda úkol splnily správně. Poté děti přečetly další schovaná slova slunce a mrak a spočítaly písmenka c a k v mracích.



školou.


V následujícím snímku měly děti zjistit, jaké písmenko chybí v nápisu na budově školy. Děti dokázaly správně odvodit, že je to k, protože však ze zvukové podoby není jasné, zda mají děti na mysli c nebo k, jeden žák šel písmenko dopsat na tabuli. Potom děti za pomoci učitelky přečetly v bublinách rozhovor mezi dvěma kluky před




Další snímek představoval některé dominanty ve městě. Záměrně byla na snímku prezentována slova, ve kterých se objevovalo písmeno c (nemocnice, policejní stanice, cukrárna). Většina dětí slova znala, třída úkol bez problému zvládla. Děti se ptaly na rozdíly v anglických názvech (*polície a police, nemocnice a hospital* atd.). Pak panda Vanda řekla *Zahoukej jako policejní auto!* Děti začaly hlasitě houkat, načež učitelka klikla, u policejního auta se pomocí použité animace zatočilo světlo a z policejní stanice vyskočil klokan. Děti se smály. Učitelka pozitivně hodnotila ve snímku použité animace, dodatečný úkol se zahoukáním, který děti aktivizoval, a výběr slov, ve kterých se objevuje probíraná hláska c. Práce s prezentací zabrala patnáct minut.

Procvičování – počítání slabik a slova na c a k

3. Napiš do rámečku, kolik mají slova slabik.

kino park cukrárna 

 Napiš slovo, které začíná na K, a slovo, které obsahuje C.

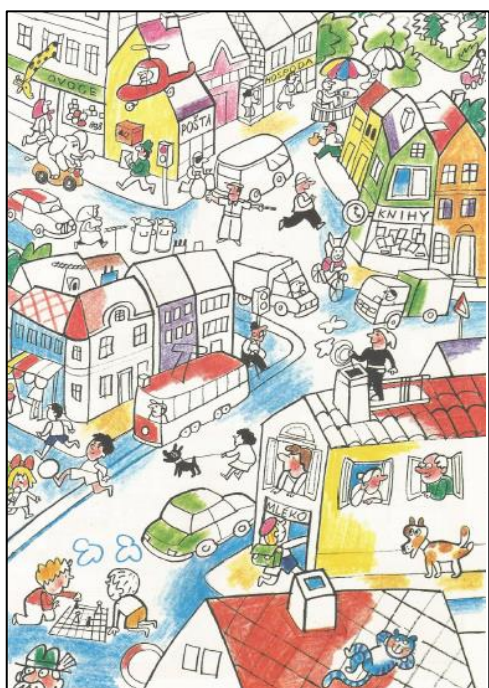
_____ , _____

Děti dostaly k procvičení na lavici část pracovního listu vytvořeného jako opakování k prezentaci. První dva úkoly z pracovního listu dostaly děti za domácí úkol na příští hodinu, třetí úkol plnily

v hodině. Úkolem bylo spočítat slabiky ve slově a slova napsat do rámečku. Úkol plnila třída společně. Učitelka vyzvala žáka k přečtení slova, potom slovo zopakovala celá třída s vytleskáním počtu slabik, načež děti napsaly číslo

do rámečku. Asistentky obcházely třídu a pomáhaly dětem s orientací v listu, podle učitelky je v tomto věku je ještě pro některé děti náročné sledovat text, s pomocí asistentek však úkol všechny děti zvládly. Po splnění úkolu si děti mohly vybarvit obrázek pandy Vandy. Děti, které splnily úkol rychleji, mohly ještě vyplnit takzvaný úkol „pro rychlíky“, znázorněný v pracovním listě kosmickou raketou. Děti mohly na linku napsat slovo, které začíná na písmeno c a slovo, které začíná na písmeno k. Aktivita trvala pět minut.

Procvičování: Práce s obrázky



Učitelka rozdělila děti na tři skupiny. V každé skupině dětí byl jeden dospělý, který si sedl se svou skupinkou do jiné části třídy. Každá skupina měla svůj obrázek města, vytištěný na formátu A4. (Polanská, Janáčková, 1993, s. 5) Dospělý vyzval děti, aby říkaly, co vidí na obrázku. Děti popisovaly dopravní prostředky, které znaly z minulé hodiny, zkoušely číst názvy obchodů a říkaly, co v nich můžou koupit. Jednotlivé budovy podle pokynů učitelky kroužkovaly děti určitou barvou (Například: *Poštu zakroužkuj zelenou pastelkou.*) Také popisovaly, co dělají děti na obrázku. Učitelka kladně hodnotila chaos na obrázku, ve kterém se děti musely zorientovat, a zároveň poskytoval dostatek podnětů ke konverzaci. Děti byly motivované k mluvení. Podle slov učitelky také dobře fungovalo rozdělení na skupiny, děti měly možnost většího prostoru k mluvení, než kdyby pracovala celá třída společně. Zapojily se i děti, které by se ostýchaly mluvit před celou třídou. Pro příště by učitelka zvolila větší velikost obrázku. Také bylo náročnější udržet hlasitost na nízké úrovni, aby se skupinky navzájem nerušily. Celkově však aktivita fungovala velmi dobře, po celou dobu jejího trvání, což bylo sedm minut, děti udržely pozornost.

Nová látka: Pracovní sešit

Děti v nultém ročníku pracovaly s pracovním sešitem z prvouky pro 1. ročník základních škol *Já a můj svět* (Fukanová, Štiková, 2014). Někdy se sešitem pracovaly v hodině, někdy dostávaly ze sešitu úkoly na doma. Sešit však podle učitelky zdaleka neodpovídal potřebám bilingvních dětí slovní zásobou i sociokulturním kontextem,⁵³ proto učitelka vybírala pouze některé úkoly. V popisované hodině si děti prohlížely obrázky s obchody, které můžou najít ve městě (Fukanová, Štiková, 2014, s. 66). Ani tady podle učitelky nevyhovuje zcela. Řeznictví a železářství jsou pro děti těžká slova, příliš se s nimi nesetkají. Navíc se učitelka podle svých slov vždy snažila látku vždy přiblížit věcmi a událostmi, které děti znají ze svého okolí, kde žijí. Děti však bavilo prohlížet si obrázky a komentovat je, aktivita trvala pět minut.

Hra: Šibenice

Učitelka napsala na tabuli slovo kino – *K I _ _*, ve kterém chyběla jen dvě písmena. Děti měly za úkol poznat, jaká písmena chybí a jaké slovo vznikne po jejich doplnění. V této fázi byl pro děti úkol i tak poměrně náročný. Často písmena opakovaly, bylo těžké písmena vymyslet z hlavy. Hra trvala sedm minut.

4.5.5 Reflexe – děti

Po celý half-term sbíraly děti za aktivitu korálky různých tvarů a velikostí, které navlékaly na šňůru, na jejímž konci byla cedulka s jejich jménem. Každá aktivita se hodnotila určitým druhem nebo určitým počtem korálků. Nejvíce hodnocenou aktivitou bylo čtení v hodině, za které děti dostaly pět korálků, korálky dostávaly také za splněné domácí úkoly, vzorné chování nebo při jiné příležitosti, pokud si zasloužily odměnu. V poslední části vyučování si děti sedly do kruhu a říkaly, co se jim během lekce povedlo a co jim nešlo a proč. Také řekly, který kluk a která holka podle nich pracovali nejlépe, ti dostali od asistentky korálek navíc. Na konci celého dne učitelka s asistentkami korálky vybrala a rozdala opět následující hodinu. Děti

⁵³ Kapitoly *Když jde Ája do školy* probírající dopravní výchovu, neodpovídá dopravním pravidlům ve Velké Británii, kapitola *U babičky a dědečka* zase nereflektuje fakt, že děti mají příbuzné po celém světě a za babičkou zpravidla letí letadlem. Téma *Ája poznává školu* neodpovídá rozvržení školy tak, jak ji znají děti z Londýna apod.

podle slov učitelky velmi bavilo počítat korálky, které již nasbíraly, proto vždy při odevzdávání hlásily dospělému, kolik korálků už mají. Děti se takto učily česky počítat. Jeden z dětími navrhovaných žáků dostal domů plyšovou pandu Vandu.

Po reflexi vyučování si děti s pomocí asistentek sbalily všechny věci a počkaly na příchod rodičů.

4.5.6 Zhodnocení

Lekci zhodnotila učitelka jako zdařilou, aktivity vedly k naplnění cílů časově-tematického plánu. Děti si samozřejmě neosvojily pravidla pro psaní c a k v češtině okamžitě, ale úvodní představení této látky bylo důležitou součástí celého procesu. Učitelka v hodině použila ve výuce mnoho různých vizuálních materiálů a pracovních listů z různých zdrojů – z učebnic (obrázek města), z internetu (pracovní list k opakování tématu podzim), ze složky s materiály do výuky z minulých let (pracovní list k opakování tématu dopravní prostředky) a materiály pro lekci speciálně vytvořené (prezentace a pracovní list k tématu cesta městem). Na poslední část powerpointové prezentace v hodině nezbyl čas, učitelka se rozhodla ji použít jako opakování v následující hodině. Někdy pro tyto účely využívala i obrázkové slovníčky z prezentací z minulé lekce. Práce s prezentací usnadnila podle učitelky část přípravy, udala směr části výuky, ve které se probírala nová látka. Děti byly během prezentace aktivně zapojeny do výuky díky doplňujícím otázkám a úkolům. Velmi dobře reagovaly na přítomnost postaviček, které prezentaci vyprávěly. Vizuální podpora textu usnadňovala dětem pochopení zadání a umožnila zapojení všech dětí. Pohyblivé obrázky pomáhaly udržet pozornost dětí, moment překvapení fungoval jako dobrý stimul.

Jazyková úroveň dětí v bilingvní třídě byla velmi rozdílná, všechny aktivity musely být zadávány velmi názorně. Jako vhodná pomůcka sloužily obrázky a další vizuální materiály, které podpořily výuku jazyka.

Děti velmi baví hraní jazykových her, v tomto věku jsou však pro ně pravidla, navíc vysvětlovaná v češtině, většinou náročná. Učitel tak musí být velmi trpělivý a hrát hry opakovaně, aby si děti pravidla osvojily a mohly se soustředit na samotný průběh hry.

Pro děti bylo velmi motivující, pokud dostávaly za splněné úkoly nějakou „hmatatelnou“ odměnu. Ať už to byly samolepky, nebo korálky, které si mohly děti samy navléknout na provázek. Přibývající korálky byly signálem, že si dítě vede dobře, daří se mu. Bylo také možné přidat některým úkolům na významu (například hlasitému čtení), pokud za něj bylo uděleno více korálků. Učitelka viděla výhodu tohoto hodnocení i v tom, že děti procvičovaly jemnou motoriku při navlékání korálků a čísla při počítání korálků.

4.6 Nultý ročník: Písmeno r a dny v týdnu

Následující lekce, kterou budeme popisovat, proběhla 6. února 2016. Na lekci bylo přítomno sedmnáct dětí, z toho devět dívek, učitelka a dvě asistentky. Reflexe je zpracovaná na základě rozhovoru učitelky, která hodinu vedla, a autorky práce. Rozhovor proběhl po skončení lekce v nedaleké kavárně. Zápisky z rozhovoru si autorka dělala do klasického papírového bloku.

4.6.1 Obsah lekce

Český jazyk: *Písmeno r – sluchové a vizuální rozlišení, čtení slov se skupinami hlásek (tráva, král), víceslabičných slov jednodušší stavby a krátkých vět tvořených jednoduchými slovy, členění slov na slabiky a hlásky*

Prvouka: *Dny v týdnu*

Literární výchova: *Básnička ke dnům v týdnu*

4.6.2 Cíl lekce

Český jazyk:

- *Žák umí sluchově a vizuálně rozpoznat hlásku r*
- *Žák je schopen vymýšlet a psát slova obsahující r*
- *Žák danou hlásku správně vyslovuje*
- *Žák zná hygienické návyky pro psaní*
- *Žák umí číst slova se skupinami hlásek, víceslabičná slova jednodušší stavby a krátké věty tvořené jednoduchými slovy*
- *Žák umí rozdělit slovo na slabiky a hlásky*

Prvouka a literární výchova:

- *Žák umí vyjmenovat a napsat dny v týdnu*

4.6.3 Učební materiály

- powerpointová prezentace
- pracovní listy

- hry k procvičování gramatiky a tématu Dny v týdnu
- doplňkové výukové materiály, kartičky, obrázky pro pomalejší, ale i rychlejší děti

4.6.4 Průběh lekce

Kontrola domácího úkolu a odměňování

Za domácí úkol dostaly děti za úkol se naučit básničku Vrata z knížky Veršované rozsvičky pro kluky a holčičky. Nejprve si děti zopakovaly básničku společně s učitelkou. Všichni společně předváděli pohyb provázející básničku. Poté mohly dobrovolně děti říct básničku po skupinkách. Aktivita trvala pět minut.

Opakování látky z minulé hodiny

Jako opakování z minulé hodiny psaly děti obrázkový diktát. Učitelka vybrala čtyři slova z minulé lekce a z domácího úkolu začínající na písmeno r (robot, ruka, ryba, raketa) a postupně ukazovala obrázky robota, ruky, ryby a rakety. Děti psaly do sešitu, co vidí na obrázcích, jeden žák psal na tabuli. Asistentky během diktátu procházely třídou a upozorňovaly děti na chyby tak, aby na konci měly všechny děti slova napsaná dobře.

Slova na r, která známe



Učitelka měla připravené obrázky se slovní zásobou od probíraného písmene r, které promítla na tabuli. Žáci pojmenovávali obrázky a říkali, jaké věci jsou. Žák, který správně odpověděl, mohl jít obrázek zakroužkovat a slovo napsat fixou na tabuli.

Objevovaly se i obrázky, které na písmeno r nezačínají, ale písmeno r obsahují na jiné pozici. Děti musely rozlišit, jestli pojmenování na danou hlásku začíná nebo nikoli. Podle učitelky v tomto věku ještě děti mají obtíže dělat rozdíly v tom, zda slovo na danou hlásku začíná, nebo ji pouze obsahuje, proto je dobré do výuky taková cvičení zařadit. Učitelka se soustředila na správnou, velmi výraznou a někdy až přehnanou výslovnost, aby děti byly schopné písmeno identifikovat.

Obrázkový slovníček je podle učitelky také ideální vizuální pomůcka pro slabé žáky, pro které je tento materiál velmi motivační.

Nová látka – dny v týdnu

PŘEČTI	VYBARVI	NAPÍŠ
Pondělí	BÍLÁ	
Úterý	ČERVENÁ	
Středa	FIALOVÁ	
Čtvrtek	MODRÁ	
Pátek	ZELENÁ	
Sobota	ČERNÁ	
Neděle	ŽLUTÁ	

Tématem lekce byly dny v týdnu. Učitelka rozdala do dvojice dětem pracovní list, kde v prvním sloupečku byly napsány dny v týdnu, jak jdou za sebou, ve druhém sloupečku byly barvy. Děti přečetly názvy dnů v týdnu, vybarvily barvy odpovídající pastelkou a do třetího sloupečku přepsaly dny v týdnu. Jako nevýhoda pracovního listu se ukázala malá velikost písma. Některé děti měly potíže s přečtením slov, proto učitelka pracovní list promítla na tabuli. Těmto dětem pomohla s přečtením asistentka.

pondělí	1
úterý	2
středa	3
čtvrtek	4
pátek	5
sobota	6
neděle	7

K procvičení pořadí dnů v týdnu sloužila následující hra, kterou žáci hráli jednotlivě. Každý žák dostal sadu čtrnácti kartiček stejné velikosti. Na sedmi byla napsaná čísla 1 až 7, na zbylých sedmi názvy dnů v týdnu.⁵⁴ Kartičky s názvy dnů měly děti otočené lícem nahoru, kartičky s čísly rubem nahoru. Žák vždy otočil číslo lícem nahoru a musel říct, jaký den v týdnu číslu odpovídá (číslo 1 reprezentovalo pondělí, číslo 2 úterý atd.). Úkoly tohoto typu byly podle učitelky ve třídě oblíbené, děti byly během plnění zadání aktivní a motivované do práce.

Ve druhé fázi dostaly děti za úkol poskládat kartičky se dny pozpátku, od neděle do pondělí. Během aktivity dětem individuálně pomáhaly asistentky. Dětem, které si nebyly jisté s pořadím dnů, pomohla čísla na kartičkách. Mohly si díky nim uvědomit, jaké číslo má konkrétní den a kam jej tedy v pořadí umístit.

⁵⁴ Pomalejší děti dostaly jednodušší variantu, která obsahovala pouze deset kartiček se dny od pondělí do pátku a čísla 1 až 5.

Tato aktivita se osvědčila, proto ji učitelka použila i jako opakování v následující hodině, což podle slov učitelky děti velmi bavilo, protože už pravidla hry znaly a mohly se soustředit jen na průběh hry.

Pohybová chvílka

Žáci stáli v kroužku, učitelka říkala různá slova. Pokud žáci zaslechli slovo začínající na písmeno r, tleskli. V učebně nebylo dost místa pro náročnější pohybové aktivity, proto žáci seděli v kroužku na zemi před tabulí. Hra trvala pět minut.

Nová látka – písmeno r a dny v týdnu



Úvodní snímek prezentace využila učitelka k představení probíraného písmena r. Písmena se na obrazovce objevila za pomoci animace, což přitáhlo pozornost dětí. Učitelka se zeptala dětí, jakou barvu mají písmena. Ve slovech oranžová a růžová děti také slyšely písmeno r. Za písmenem r se schovával tygr. Tygr nezačíná na písmeno r, ale na písmeno r končí, na což učitelka děti upozornila. Děti zkoušely zavrčít jako tygr GRRR a za snahu si zatleskaly!



Text v prezentaci četla učitelka. Žáci počítali písmena r v básničce. Písmena r byla napsaná tučně, aby se dětem hledala snáze. Poté děti říkaly barvy svetrů a porovnávaly, které ze slov na písmeno r začíná, a které slovo písmeno r obsahuje.

Procvičení – dny v týdnu



U následující aktivity děti přepisovaly slova do křížovky, kterou měly v tištěné podobě před sebou na lavici. Jeden žák psal názvy dnů přímo na tabuli. Asistentky mezitím procházely třídou a pomáhaly dětem s orientací v křížovce.

Některým dětem vyplňování políček nedělalo problémy, jiné se v textu obtížně

orientovaly. Problém jim činilo především sledování vertikálně umístěné tabule a



zároveň na lavici položeného papíru. Následovala společná kontrola. Tajenkou bylo slovo víkend. Učitelka vysvětlila dětem, které dny označujeme jako víkend. Dětem slovo nedělalo problémy, protože jeho podoba je velmi blízká anglickému

weekend. Učitelka s dětmi srovnávala také psanou i zvukovou podobu českého i anglického slova. Děti byly následně odměňovány nálepkami pandy Vandy. Po této aktivitě následovala obědová přestávka.

Procvičení – poskládej slova ze slabik




S pomocí následujícího snímku procvičovali žáci slabiky. Na snímku se objevily obrázky a slova s přeházenými slabikami. Všechna slova zároveň obsahovala písmeno r. Učitelka nejprve vyzvala žáka, aby přečetl zadání. Zvolila takového, o kterém věděla, že je úkol schopen splnit, tedy správně a nahlas přečíst. Za přečtení ho učitelka velmi pochválila a žák dostal za odměnu samolepku. Poté učitelka vyvolávala jednotlivé děti, aby pojmenovaly obrázky na snímku. Když byly všechny obrázky pojmenovány, přečetla učitelka slabiky SE PRA a zeptala se dětí, zda to něco znamená. Některé děti po učitelce slovo opakovaly, jiné odpovídaly, že to nic není. Poté učitelka napověděla *A co když to obrátíme?* a vyvolala žáka, aby přečetl slabiky v opačném pořadí. Žák přečetl PRA SE. Učitelka žáka opět pochválila a vyzvala ho, aby šel slovo napsat na tabuli. Poté následovala kontrola pomocí počítače, po kliknutí se slova na snímku přehodila a slovo se šipkou spojilo s obrázkem prasete. Tímto způsobem třída postupovala, dokud nebyla všechna slova spojená s obrázky. Mezitím, co děti psaly na tabuli, pokládala učitelka zbytku třídy doplňující otázky (např. *Je hruška ovoce nebo zelenina?*, *Kolik písmenek má slovo robot?*, *Kolik slabik má slovo paprika?*). Aktivita trvala osm minut.

Procvičení – pořadí dnů v týdnu

SEŘAĎTE DNY V TÝDNU TAK, JAK JDOU ZA SEBOU.

ÚTERÝ	_____	PONDĚLÍ	_____
SOBOTA	_____	_____	_____
PÁTEK	_____	_____	_____
STŘEDA	_____	_____	_____
NEDĚLE	_____	_____	_____
ČTVRTEK	_____	_____	_____
PONDĚLÍ	_____	_____	_____



Následující aktivita sloužila jako procvičování nové látky. Úkolem bylo seřadit dny v týdnu tak, jak jdou za sebou. Nejprve se učitelka zeptala, jaký den je první. Když žáci odpověděli, podtrhla pondělí a poté se zeptala, jaké má tento den číslo. Číslo napsala před název dnu. Po prvních pěti dnech upozornila učitelka děti, že následuje víkend. Některé děti už věděly, že prvním víkendovým dnem je sobota a že má číslo 6.

Poté proběhla kontrola pomocí prezentace. Na linkách se postupně objevovaly dny v týdnu, jak jdou za sebou a děti je sborově četly. Poté si společně zatleskaly.

Pro zafixování vyzvala učitelka děti, aby u všech dnů postupně vytleskaly počet

SEŘAĎTE DNY V TÝDNU TAK, JAK JDOU ZA SEBOU.

ÚTERÝ	_____	PONDĚLÍ	_____
SOBOTA	_____	ÚTERÝ	_____
PÁTEK	_____	STŘEDA	_____
STŘEDA	_____	ČTVRTEK	_____
NEDĚLE	_____	PÁTEK	_____
ČTVRTEK	_____	SOBOTA	_____
PONDĚLÍ	_____	NEDĚLE	_____



KTÉRÉ DNY MAJÍ VE SVÉM NÁZVU R?

slabik. Tato aktivita je u dětí oblíbená, děti vytleskají počet slabik přirozeně, mají dobrý pocit z dobře splněného úkolu. Tento úkol je proto podle učitelky výbornou aktivitou i pro děti jazykově velmi slabé.

Posledním úkolem tohoto snímku bylo najít, které dny v týdnu obsahují písmeno r. Poté, co děti odpověděly, všechna r se zakroužkovala. Po tomto úkolu následovala přestávka, při které učitelka pustila dětem večerníček Kosí bratři: Jak měli starost s vrtulníkem. Učitelka několikrát před puštěním vyslovila výrazně slovo vrtulník, zeptala se dětí, na jaké písmeno to slovo znamená a jestli je tam i písmeno r. Vysvětlila dětem, že vrtulník se také řekne jiným slovem helikoptéra, což je podobné anglickému *helicopter*. Během pohádky učitelka dvakrát video zastavila a pokládala dětem otázky ověřující jejich porozumění (Jak se jmenují kosí bratři? Kde byli kosové? Co udělali?), také jim vysvětlila, co je to pekárna, o které se v pohádce mluví.

Opakování – hra na pamatování

Poslední hodinu učitelka zahájila aktivitou, kterou děti znaly pod názvem Pamatovací hra. Učitelka promítla na tabuli obrázky reprezentující slovní zásobu

z předchozích týdnů a děti měly za úkol si zapamatovat, co je na obrázcích. Poté učitelka vypnula projektor a děti měly za úkol říkat, co na obrázcích bylo. Učitelka slova zapisovala na tabuli. Poté proběhla kontrola. Učitelka opět pustila projektor a děti chodily po jednom obrázku ukazovat na tabuli. Děti tak zjistily, že si zapamatovaly všechny obrázky.



Na předposledním snímku žáci pojmenovávali obrázky z prezentace. Aktivita byla zařazena před koncem hodiny jako procvičování nově probrané látky. Děti seděly v lavicích a odpovídaly sborově podle toho, na který obrázek učitelka ukázala.

Sborové odpovídání velmi bavilo, vykřikovaly odpovědi s každým dalším obrázkem hlasitěji. Poté učitelka vybrala obrázek robota a předvedla jej pantomimicky. Děti hádaly, který obrázek paní učitelka předvádí. Kdo slovo poznal, přihlásil se, a když se hlásila většina dětí, učitelka vybrala jednoho žáka, aby odpověď řekl nahlas. Poté šel před tabuli tento žák a předvedl další obrázek. Děti opět hádaly. Sborové pojmenovávání je podle učitelky dobrou pomocí pro nejslabší žáky, kteří mohou odpovědět bez strachu ze špatné odpovědi a zároveň sluchem porovnat svou odpověď s odpovědí spolužáků.



Závěrečný snímek prezentace byl odměnou pro žáky, děti si zatleskaly. Poté učitelka s asistentkami přistoupily k individuálnímu hodnocení.

4.6.5 Reflexe – děti

Děti seděly v kroužku a učitelka se ptala, co se jim líbilo, co je pobavilo. Poté měly ukázat pomocí palce nahoru nebo dolů, jak se jim jednotlivé aktivity hodiny líbily a proč. Některé děti ukázaly palec dolů s odůvodněním, že nemohly přecíst zadání úkolu, protože ještě neumějí číst. Tím se podle učitelky setřely pochybnosti mezi jednotlivými dětmi, učitelka mohla děti uklidnit, že se se číst brzy naučí a děti tak nebyly demotivované neúspěchem.

Poté děti mezi sebou měly rozhodnout, kdo plnil úkoly celého dne nejlépe. Holčičky měly za úkol každá jmenovat jednoho kluka a kluci každý jednu holčičku. Podle učitelky je reflexe zábavná a přínosná pro obě strany, jak pro učitele, tak pro žáky. Učitel má možnost pozorovat, čeho si děti ve třídě všimají nejvíce a co jsou schopné nejvíce ocenit. Žáci se učí vyjadřovat svůj názor, poslouchat se navzájem a hledat pozitiva nu svých spolužáků, což pomáhá i ke zvyšování sebevědomí dětí.

4.6.6 Zhodnocení

Mezi dětmi jsou velké jazykové rozdíly, se kterými se musela učitelka vypořádat. Pro rychlejší a jazykově pokročilejší děti učitelka měla připravené pracovní listy přímo pro konkrétní děti, se kterými mohly pracovat samostatně. V hodině dostávaly úkoly navíc, pokud měly děti psát slova, tyto děti dostaly za úkol napsat slov více. Některé aktivity byly pro většinu dětí příliš náročné. V doplňování křížovky by učitelka doporučila předepsat více písmen tak, aby děti musely doplnit pouze dvě až tři písmena v každém slově. Také by učitelka doporučila více soustředit pozornost na velikost písma. V tomto věku děti potřebují písmena velká a písmo dostatečně čitelné. Učitelka by také příště zvolila pouze malá písmena abecedy, což odpovídá psaní v anglických školách, kde se podle učitelky kapitálky v nižších ročnících tak jako u nás nepoužívají. Velmi dobře fungují obrázkové slovníčky, děti baví hádat názvy obrázků a pomáhají dětem s vizuální pamětí v akvizici nové slovní zásoby. Velmi pozitivně také učitelka hodnotila animace použité v prezentaci, hýbající se obrázky upoutaly pozornost dětí a udržovaly je aktivní po delší dobu. Poslední snímek prezentace s pochvalou pro žáky byl také velmi motivační, děti se naučily nové hodnotící slovo *bravo* a byly odměněny za poctivou práci obrázkem, který se navíc také pohyboval. Dokonce se spustila debata, do kterého jazyka slovo patří, zda do češtiny nebo do angličtiny.

Učitelka doporučila opakovat aktivity z předešlých hodin, opakování děti baví a navíc v těchto aktivitách nabývají jistotu, zadání už pro ně není nové, a tak se mohou soustředit na zdokonalení způsobu, jak úkol splnit. Oproti časově-tematickému plánu se učitelka při lekci nevěnovala zvláštní pozornost bodu *Žák zná hygienické návyky pro psaní*. S psacími návyky učitelka podle vlastních slov děti seznámila začátkem školního roku a dále mu nevěnovala v hodinách speciální

pozornost, kromě příležitostných poznámek k jednotlivým žákům. Velikost nábytku neodpovídala věkové kategorii žáků, proto bylo některé hygienické návyky (například správné sezení) prakticky nemožné dodržet. Děti však byly po celou dobu výuky podněcovány k udržování pořádku na lavici a čistoty ve třídě. Hlavní pozornost vždy věnovala učitelka tomu, jak se žáci chovají jeden k druhému. Vedla je k tomu, aby si pomáhali, neposmívali se a byli k sobě ohleduplní a přátelští. Učitelka se vyhýbala trestání jednotlivců, spíše motivovala děti k týmové práci. Děti se pak přirozeně snažily pomáhat slabším.

4.7 Shrnutí

Žáci v prvním ročníku už uměli číst v anglickém jazyce, v češtině však měli se čtením problémy. Často se také stávalo, že žáci zvládli text přečíst, ale tomu, co přečetli, nerozuměli. V takovém případě pomáhaly žákům obrázky, pantomima. Jako učitelka jsem se vždy snažila udělat maximum pro to, abych ověřila, zda žáci rozumějí zadání úkolu či přečtenému textu. Použité powerpointové prezentace pomáhaly dětem s porozuměním textu díky obrázkům, které ilustrovaly obsah, a animacím, které stimulovaly pozornost dětí nebo přímo naznačovaly pohyb. Často jsem také dětem pokládala doplňující otázky, které ověřovaly porozumění textu. Někdy jsem také požádala jednoho z žáků, aby vysvětlil vlastními slovy znovu zadání úkolu, shrnul právě probranou látku či uvedl konkrétní příklady.

Ze zkušeností učitelů a během školního roku i při rozhovorech s rodiči se ukázalo, že lepší slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti i porozumění mají děti, které mají zálibu ve čtení knížek v češtině. Proto jsme se při výuce snažili motivovat děti ke čtení. Děti dostávaly za domácí úkol vypracovat čtenářské listy, byly pro ně pořádány čtenářské soutěže o nejvíce přečtených knížek.

Jako velmi pozitivní prvek v tomto ohledu bych hodnotila návštěvu knihovny. Možnost prohlédnout si české knížky a půjčit si nějakou z nich domů byla pro děti velmi motivační. Během roku také probíhala aktivita Čtení s rodiči. Děti během výuky na cca deset minut opouštěly třídu, aby četli individuálně nahlas s dobrovolníky z řad rodičů. Tito dobrovolníci pomáhali dětem zlepšit čtenářské dovednosti, ověřovali, jestli děti rozumí textu, který přečetli. Své poznámky dobrovolníci zaznamenávali na papír. Jako učitelka jsem tedy měla možnost díky

tomu informovat rodiče dětí o úrovni čtení nejen na základě čtení přímo v hodině, a mohla tak rodičům lépe poradit, jak s dítětem pracovat a na co se zaměřit i při domácí přípravě.

Ve třídách se sice nacházely interaktivní tabule, vzhledem k omezenému přístupu do učeben (učitelé mohli do tříd pouze půl hodiny před začátkem výuky) a technickým komplikacím interaktivní funkce tabule nebyly zpravidla ve třídách využívány. Powerpointové prezentace s tímto faktem počítaly, pro jejich použití stačil projektor, ve výjimečných případech bylo možné prezentaci spustit i na laptopu. Promítání na velkou tabuli se osvědčilo i při zadávání úkolů, kdy možné promítnout pracovní list, který měly děti před sebou na lavici, a názorně tak ukázat, jak s listem pracovat. Jeden žák také mohl vypracovávat zadání přímo na tabuli, což bylo pro děti velmi motivační.

S velkým úspěchem se při výuce setkaly aktivity zaměřené kreativně – výtvarně, hudebně či pohybově. Při těchto aktivitách jsou jednoduše řečeno všechny odpovědi správné a učitel může žasnout nad originálními nápady svých svěřenců. Tyto úkoly tedy patřily k nejoblíbenějším i z mé strany.

Jako učitelka jsem si vždy musela dát záležet na tom, aby zadání úkolu bylo zcela jasné, jednoznačné a pro děti přiměřeně obtížné, což se mi vzhledem k malé zkušenosti dařilo se střídavým úspěchem. Zjistila jsem také, jak důležité je vytvořit ve třídě prostředí, ve kterém se děti budou cítit dobře a bezpečně. Dalším ze základních úkolů pro mě jako pro učitele bylo děti motivovat k tomu, aby i šestý den v týdnu byly ochotné přijímat informace a plnit zadané úkoly.

V nultém i v prvním ročníku v ČŠBHL⁵⁵ jsme se setkali s velmi rozličnými skupinami bilingvních žáků. Jazykové znalosti žáků byly na rozdílných úrovních. Žáci vyrůstající v různých typech rodin s odlišným přístupem k českému jazyku měli různé jazykové dovednosti a jejich motivace k bilingvnímu vzdělávání se velice lišila. S tímto faktem se musel učitel při výuce vypořádat pomocí různých strategií:

⁵⁵ a stejně tak i ve všech ostatních třídách

- při vysvětlování opakovat věty s obměnami, použitím rozmanité slovní zásoby
- při zadávání úkolů uvádět příklady řešení
- využívat vizuální materiály
- podporovat vyjadřování žáků v češtině
- korigovat správné jazykové vyjadřování, neopravovat však příliš často, aby nedošlo k demotivaci žáků a vytvoření negativního postoje k učení se jazykům (Kropáčová, 2006, s. 45)
- přistupovat k dětem a jejich jazykovým projevům pozitivně, často chválit
- připravit a adaptovat materiály pro pokročilejší i jazykově slabší děti, upravovat operativně zadání úkolů přímo v hodině
- v neposlední řadě vybudovat u žáků láskyplný vztah k učiteli, který překoná veškeré rozdíly a jazykové problémy ve skupině
- motivovat děti k vzájemnému přátelství, pomoci a celkově harmonické atmosféře ve třídě

Závěr

Smyslem diplomové práce bylo navrhnout a vytvořit výukové materiály pro vybrané ročníky ČŠBHL, podle vytvořených materiálů realizovat výuku češtiny přímo v České škole bez hranic Londýn a výsledky zhodnotit. Tato práce vycházela z přímého kontaktu s Českou školou bez hranic v Londýně.

Práce vznikala na základě rozhovorů s ředitelkami a učiteli z České školy bez hranic v Londýně, které si autorka práce zapisovala do bloku, poznámek z pracovní stáže v České škole bez hranic v Londýně a vlastní zkušenosti s vedením třídy ve školním roce 2015/16 a spolupráce s asistenty a stážisty z vysokých škol.

Popsali jsme celkem šest sobotních lekcí, dvě z nultého a čtyři z prvního ročníku ČŠBHL. Všechny lekce proběhly ve školním roce 2015/16. V nultém ročníku byla učitelkou Zuzka Jungmanová, v prvním ročníku byla učitelkou autorka práce. V obou třídách byly vždy přítomní asistenti a stážisté z vysokých škol, kteří se však v průběhu roku střídali.

Jádrem lekcí byly speciálně vytvořené powerpointové prezentace, které vznikaly ve spolupráci se stážisty z vysokých škol, kteří byli v té době v ČŠBHL na stáži. Kromě prezentací byly ve výuce používány materiály z učebnic prvouky, pracovní listy stažené z internetu, výukové materiály z archivu školy a nově vytvořené materiály. Každou aktivitu popisujeme, její použití v konkrétní hodině na základě poznámek reflektujeme. O svých výzkumech jsme si vedli poznámky do papírového bloku, na základě kterých vybrané lekce popisujeme. Zdrojem materiálu a cenných rad nám byly rozhovory s ředitelkami Blankou Jaurisovou, Zuzkou Jungmanovou, učiteli z vedlejších ročníků ČŠBHL, stážisty a asistenty.

Motivací pro vytvoření této diplomové práce byla skutečnost, že se učitelé bilingvních dětí v zahraničí potýkají s nedostatkem výukových materiálů, které by v souladu s Rámcovým vzdělávacím plánem směřovaly k naplnění cílů výuky bilingvních žáků. Vzhledem k tomu, že učitelé z České školy často nemají učení jako hlavní povolání a výuka v České škole je jejich šestým pracovním dnem v týdnu, mohou být powerpointové prezentace popisované v praktické části práce pomocným výukovým materiálem. Proto doufáme, že by naše práce mohla být přínosná pro učitele bilingvních dětí.

Autorka práce působila v ČŠBHL jako učitelka prvního ročníku. Jejím úkolem bylo sestavit na základě existujícího časově-tematického plánu program výuky, rozdělit práci na přípravách mezi asistenty, zkontrolovat a zhodnotit jejich přípravy, vést samotnou výuku a hodnotit úroveň znalostí žáků komunikovat s rodiči a vedením školy.

Naším hlavním cílem bylo popsat výuku v České škole bez hranic v Londýně se zaměřením na použité výukové materiály a práci učitele. Práce učitele v bilingvní třídě je náročná na přípravu, také na žáky jsou kladeny vyšší požadavky. Žáci během výuky rozvíjejí své jazykové dovednosti, obohacují svou slovní zásobu, setkávají se nejen s mluvenou, ale i psanou podobou jazyka. Žáci zároveň mají možnost poznat českou kulturu a přiblížit se tak svým příbuzným žijícím v České republice.

Doufáme, že by naše práce mohla přispět ke vzniku výukových materiálů pro bilingvní žáky v češtině. Bilingvní děti mají jedinečnou možnost poznávat nejen dva jazyky, ale i dvě kultury. O své zkušenosti se díky znalosti jazyků mohou podělit i s lidmi, kteří žádný světový jazyk neovládají, a přispět tak k vzájemnému pochopení různých kultur.

Použité zdroje

Primární literatura:

- BŘEZINOVÁ, Lenka, HAVEL, Jiří a STADLEROVÁ, Hana, 2007. *Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-629-1.
- CUNLIFFE, Ian, 2013. *I'm ready ... for phonics!: say the sounds*. London: Ladybird. ISBN 9780723271598.
- DVOŘÁKOVÁ, Michaela, STARÁ, Jana, DVOŘÁK, Dominik, 2007. *Prvouka: pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus. 2 sv. ISBN 978-80-7238-645-1.
- EICHLEROVÁ, Ilona a HAVLÍČKOVÁ, Jana, 2012. *Logopedické pohádky: příběhy k procvičování výslovnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0060-4.
- FUKANOVÁ, Jaroslava, ŠTIKOVÁ, Věra, 2014. *Já a můj svět: prvouka pro 1. ročník: pracovní učebnice*. 7. vyd. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7289-654-7.
- KOCMANOVÁ, Ivana, 2011. *Hraní s abecedou*. Praha: Axióma. ISBN 978-80-7292-218-5.
- KOZLOVÁ, Marie, HALASOVÁ, Jitka, TARÁBEK, Pavol, 2002. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Didaktis. ISBN 80-86285-43-X.
- LEJNAROVÁ, Ilona, KOTYKOVÁ, Světlana, KINKALOVÁ, Jiřina, 2004. *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Euromedia Group - Knižní klub. ISBN 80-242-1215-3.
- MÜHLHAUSEROVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jaromíra, 2001. *Prvouka 1: pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola. ISBN 80-7289-007-7.
- MÜHLHAUSEROVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jaromíra, 2014. *Živá abeceda: pro 1. ročník základní školy*. 3. vyd. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7289-653-0.
- NOVÁKOVÁ, Zdislava, JULÍNKOVÁ, Eva, VIEWEGHOVÁ, Thea, 2014-2015. *Prvouka 1*. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-87591-59-8.
- PAPOUŠKOVÁ, Eva, 2016. *Čtyřka z Prasolesa: procvičování na prázdniny: než půjdu do druhé třídy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-316-2.

- PÁVKOVÁ, Bohdana, 2008. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení C-S-Z-Č-Š-Ž*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1993-8.
- PÁVKOVÁ, Bohdana, 2008. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení L-R-Ř*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2318-8.
- PAVLOVÁ, Jana, PIŠLOVÁ, Simona, 2007. *Barevná čeština pro prvňáčky*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-344-6.
- POLANSKÁ, Jiřina, JANÁČKOVÁ, Blanka, 1993. *Veselá písanka*. Praha: Fortuna. ISBN: 80-7168-812-6.
- POTŮČKOVÁ, Jana, 1998. *Prvouka pro 1. třídu základní školy*. Brno: Studio 1+1, 2 sv. ISBN 80-901986-7-8.
- PROCHÁZKOVÁ, Eva, DOLEŽALOVÁ, Alena Bára, 2011. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy*. 2. vyd. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7289-319-5.
- REZUTKOVÁ, Hana (ed.), 2007. *Cestička do školy: prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Všeň: Alter. 2 sv. ISBN 978-80-7245-100-5.
- RUTTLE, Kate, YOUNG, Annemarie, 2011. *Floppy's fun phonics*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780198486183.
- SCHRIMPFOVÁ, Jana Marie, RILEY, Philip, SCHOLL, Lucie, 2008. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-721-2.
- STARÁ, Ester, 2012. *Mařenka už říká Ř!*. Praha: 65. pole. ISBN 978-80-87506-08-0.
- STARÁ, Ester, 2013. *Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby*. 2. vyd. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-3888-3.
- SUCHÁ, Romana, 2009. *Veršované rozcvičky pro kluky a holčičky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-619-3.
- ŠIKULOVÁ, Renata, RYTÍŘOVÁ, Vlasta, 2006. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1361-6.
- ŠKODOVÁ, Svatava, 2010. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-582-3.

ŠKODOVÁ, Svatava, 2012. *Domino: český jazyk pro malé cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-933-3.

VORDERMAN, Carol, 2014. *Spelling Made Easy Year 1*. London: Dorling Kindersley Ltd. ISBN 140934942X.

Sekundární literatura:

BAKER, Colin, PRYS JONES, Sylvia, 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters. ISBN 1853593621.

BRADNOVÁ, Hana (ed.), 1993. *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0438-8.

CONTEH, Jean, 2006. *Promoting Learning for Bilingual Pupils 3-11: Opening Doors to Success*. London: SAGE. ISBN 1446234746.

CONTEH, Jean, 2012. *Teaching Bilingual and EAL Learners in Primary Schools*. London: Learning Matters. ISBN 0857257498.

CUMMINS, Jim, 2003. Bilingual Education: Basic Principles. In DEWAELE, Jean-Marc et al., 2003. *Bilingualism: Beyond Basic Principles: Festschrift in Honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Multilingual Matters. ISBN 1853596256.

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-22439-3.

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil, 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-85937-47-6.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GENESE, Fred, PARADIS, Johanne, CRAGO, Martha, 2004. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore; London: Paul H. Brookes. ISBN 1557666865

- GJUROVÁ, Naděžda, 2011. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-837-1.
- GROSJEAN, Francois, 2008. *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-928129-9.
- HALL, Deryn et al., 2012. *Assessing the Needs of Bilingual Pupils: Living in Two Languages*. London: Routledge. ISBN 1136613188.
- JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.
- KROPÁČOVÁ, Jitka, 2006. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1511-9.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie, 2011. *Bilinguismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.
- NIKL, Jiří, 1997. *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-230-5.
- PETRÁČKOVÁ, Věra a kol., 2001. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0607-9.
- PLISCHKE, Jitka, 2008. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2162-9.
- PRŮCHA, Jan, 1998. *Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido. ISBN 8085931494
- SÝKORA, Miloslav, 1996. *Učebnice - její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM - Effect. ISBN 809005661X
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 1998. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

RADOSTNÝ, Lukáš, 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠEBESTA, Karel, 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-711-9.

ŠIMIK, Ondřej a kol., 2010. *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-431-0.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava, 2012. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-559-9.

ŠTEFÁNIK, Jozef, 2000. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 80-88880-41-6.

VALIŠOVÁ, Alena a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, BUREŠ, Miroslav, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Disertační práce:

PODRÁPSKÁ, Kamila, 2002. *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v současných učebnicích německého jazyka pro základní školy*. Liberec [nepublikovaná disertační práce].

Internetové zdroje:

AMBROŽOVÁ, Eliška, (b.r.). *Malované čtení* [online]. ISBN 1804-3615. Dostupné z: <http://www.predskolaci.cz/download/predskolaci-cz-elektronicka-kniha-9.pdf> [cit. 2017-06-11].

ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, (2010). *Vzdělávací program Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní a základní*

vzdělávání pro 1. a 2. stupeň [online]. Platný od 31. 1. 2010 Dostupné z: http://www.csbh.cz/sites/default/files/Vzdelavaci_program_CSBH_ukazka_0.pdf [cit. 2016-01-07].

ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, (2016). *Newsletter Českých škol bez hranic* [online]. 30. 9. 2016, č. 9 Dostupné z: <http://www.csbh.cz/newsletter-csbh> [cit. 2017-06-10].

ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, (2016). *Co je Česká škola bez hranic?* [online]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh> [cit. 2016-01-07].

ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, (2016). *Spolek ČŠBH* [online]. Dostupné z: <http://csbh.cz/obcanske-sdruzeni> [cit. 2016-01-07].

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017, 21. 5. 2005 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48> [cit. 2017-11-06].

ČESKO. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2017 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-472> [cit. 2017-11-06].

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p38-2> [cit. 2017-11-06].

DOLEŽÍ, Linda (ed.), (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince: Příručka pro lektorky a lektory* [online]. 2014 ISBN 978-80-260-5587-7. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf> [cit. 2016-01-14].

DOLEŽÍ, Linda, (2014). Několik poznámek k osvojování cizího jazyka. DOLEŽÍ, Linda (ed.). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince: Příručka pro lektorky a lektory* [online]. ISBN 978-80-260-5587-7. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf> [cit. 2016-01-14].

GARNSWORTHY, Jana, (2016). *Povinnost zápisu dětí s českým občanstvím žijících v zahraničí do školy v České republice* [online]. Publikováno 4. 1.2016, článek aktualizován 18. 1. 2017 Dostupné z: <https://www.velka-britanie.co.uk/povinnost-zapisu-deti-s-ceskym-obcanstvim-zijicich-v-zahranici-do-skoly-v-ceske-republice/> [cit. 2017-06-11].

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, (2004). *Excellence and Enjoyment: Learning and teaching for bilingual children in the primary years. London: Department for Education and Skills* [online]. © Crown copyright 2006. Dostupné z: <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Introductoryguide.pdf> [cit. 2017-06-11].

HAVRÁNKOVÁ, Edita. *Vítejte v Písmenkově* [online]. Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz. ISSN: 1802-4785. [cit. 2017-06-10].

HRDLIČKA, Milan, SLEZÁKOVÁ, Markéta et al., (2007). *Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince – příručka: Pomocný materiál určený pro kursy, ve kterých se připravují lektori pro výuku nízkoprahových kursů češtiny pro cizince* [online]. Praha: AUČCJ, CIC, o.s., Člověk v tísni o.p.s. ISBN 978-80-86961-44-6. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/upload/soubory/%C4%8De%C5%A1tina/p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dky%20ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/oran%C5%BEov%C3%A1%20p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka.pdf> [cit. 2017-06-12].

CHUDOBOVÁ, Alena, (b.r.). Říkaneky od A do Ž. In *Z pohádky do pohádky* [online]. Dostupné z: <http://www.predskolaci.cz/download/predskolaci-cz-elektronicka-kniha-3.pdf> [cit. 2017-06-11]

INKLUZIVNÍ ŠKOLA, (2016). *Jazykové odchylky* [online]. Volně upraveno z článků ze sborníků AUČCJ, poslední aktualizace 7. 4. 2016 Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/jazykove-odchylky> [cit. 2017-04-13].

Is Tomato Fruit or Vegetable? | Interesting facts, (2015). In Youtube [online] 8. 1. 2015 Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=V2m4_wh_rU. Kanál uživatele Kids Video Show [cit. 2017-06-11].

JANOŠKOVÁ, Zuzana, TITĚROVÁ, Kristýna, (2015). *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*. Metodický portál: Články [online]. 03. 03. 2015 [cit. 2016-01-14]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html>. ISSN 1802-4785.

KLEČKOVÁ Gabriela, (2011). *CLIL – Výběr učiva pro výuku prostřednictvím cizího jazyka* [online]. 30. 08. 2011 Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13091/CLIL---VYBERUCIVA-> [cit. 2016-10-05].

LOWRY, Lauren, (2015). *Bilingualism in Young Children: Separating Fact From Fiction*. Hanen Early Language Program [online]. Dostupné z: <http://www.hanen.org/SiteAssets/Helpful-Info/Articles/Bilingualism-in-Young-Children-PF.aspx> [cit. 2017-06-07].

MARTÍNKOVÁ, Anastasia, KUDRJAVCEVA, Ekaterina, (2016). Diagnostika vyváženosti bilingvismu: komplexní testy pro děti od 3 do 14 let se zřetelem ke kulturnímu komponentu. In DOLEŽÍ, Linda. *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince: Příručka pro lektorky a lektory* [online]. Praha: AUČCJ, 2014 ISBN 978-80-270-1054-7. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-2-stupen-zs-a-ss_0.pdf [cit. 2017-04-12]. s. 22–32

MŠMT ČR, (2005). *Základní informace o evropských školách* [online]. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach> [cit. 2017-06-11].

MŠMT ČR, (b.r.). *Plnění povinné školní docházky v zahraničí – základní informace* [online]. © 2013–2017 MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/plneni-povinne-skolni-dochazky-v-zahranici-zakladni> [cit. 2017-11-06].

MZV, (2017). *České školy ve Spojeném království. Velvyslanectví České republiky v Londýně* [online]. Dostupné z:

http://www.mzv.cz/london/cz/kultura_skolstvi/krajane/ceske_skoly_ve_spojenem_kralovstvi.html [cit. 2017-06-05].

NOVOZÁMSKÁ, Marcela, (2014). *Charakteristika dítěte mladšího školního věku* [online]. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. ISBN 978-80-260-5587-7. Dostupné z:

<http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2015/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek.pdf> [cit. 2017-06-11].

OXFORD UNIVERSITY PRESS, (2017). *Oxford Reading Tree*. [online]. © 2017 Dostupné z:

<https://global.oup.com/education/content/primary/series/oxford-reading-tree/?region=uk#> [cit. 2017-06-11].

RODROVÁ, Jana, (2014). *Čeština na 1. stupni základních škol a učebnice používané v českých školách*. In DOLEŽÍ, Linda (ed.). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince: Příručka pro lektorky a lektory* [online]. ISBN 978-80-260-5587-7. Dostupné z:

<http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf> [cit. 2016-01-14].

SCHOLA EUROPAEA, (2017). *Locations of the European Schools* [online]. Belgie, 2017 Dostupné z: <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/locations> [cit. 2017-06-11].

SKŘIVÁNKOVÁ, Jana, (2008). *Psaní u ú* [online]. 9. 12. 2008 Dostupné z: <http://www.mojecestina.cz/article/2008120802-psani-u-u> [cit. 2017-06-11].

SLADKOVSKÁ, Kamila, (2011). *Bilingvní vzdělávání* [online]. Metodický portál, upravila GOŠOVÁ, Věra, 16. 2. 2011 Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD [cit. 2016-01-07].

SPARKLEBOX, (2016). *SparkleBox Teacher Resources Limited* [online]. UK. Dostupné z: <http://www.sparklebox.co.uk/literacy/writing/ground-grass-sky-handwriting.html#.WOvNWtLPg2y> [cit. 2017-04-10].

ŤULPÍKOVÁ, Petra, KUČERA, Ondřej, (2015). *Jazyková a socio-kulturní úskalí při výuce čínských studentů* [online]. © AUČCJ 6. 3. 2015 Dostupné z: <http://www.auccj.cz/setkani/jazykova-a-socio-kulturni-uskali-pri-vyuce-cinskych-studentu-a103> [cit. 2017-06-11].

ZMĚNY ZÁKONŮ, (2017). *Porovnání dvou znění dokumentu č. 561/2004 Sb., znění platná od 5.4.2017 a od 1.9.2017* [online]. © Soft Books, s.r.o. Dostupné z: <http://www.zmenyzakonu.cz/zakon.aspx?k=561/2004%20Sb.&d1=05042017&d2=01092017&cmd=compareshort> [cit. 2017-06-18].

Dále:

www.inkluzivniskola.cz

www.rvp.cz

www.mojecestina.cz

www.predskolaci.cz

Seznam příloh

Příloha č. 1

Prezentace pro 1. ročník: Písmeno y a cesta městem

Příloha č. 2

Prezentace pro 1. ročník: Písmeno r a hospodářská zvířata

Příloha č. 3

Prezentace pro 1. ročník: Dvojhlasky au, ou a zdravá výživa

Příloha č. 4

Prezentace pro 1. ročník: Písmena u, ú, ů a ovoce a zelenina

Příloha č. 5

Prezentace pro 0. ročník: Písmena c, k a cesta městem

Příloha č. 6

Prezentace pro 0. ročník: Písmeno r a dny v týdnu

Příloha č. 7

Seznam zdrojů obrázků z prezentací a pracovních listů