

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Rozmanitá výuka anglického jazyka na 1. st. ZŠ

aneb

Cestou napříč Gardnerovými inteligencemi

Varied English Teaching

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Kargerová**

Autor diplomové práce: **Iveta Vochalová**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace anglický jazyk**

Forma studia: **prezenční**

Diplomová práce dokončena: **březen, 2008**

Character is more important than intellect...

(Ralph Waldo Emerson)

Úvodní prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s pomocí
Mgr. Jany Kargerové a že jsem uvedla veškeré zdroje použité literatury.

V Praze 10. března 2008

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Kargerové za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a připomínky, které mi trpělivě poskytovala. Také děkuji Základní škole Angel, především paní učitelce Mgr. Janě Valešové, jenž mi umožnila podílet se na výuce anglického jazyka a umožnila tím realizaci projektu ve své třídě.

Anotace

Anotace

Hlavním cílem diplomové práce je pokusit se ukázat, že výuka anglického jazyka především v jejich samotných počátcích může být značně rozmanitá.

Diplomová práce **Rozmanitá výuka anglického jazyka** představuje teorii multičetných inteligencí zasazenou do výuky angličtiny na 1. stupni ZŠ. Tato práce plně respektuje principy Gardnerovy teorie a snaží se je uplatnit v praxi.

Teoretická část se zaměřuje na koncepci a pojetí předmětu Anglický jazyk jak z hlediska státní a školské politiky, tak z rozmanitého přístupu při výuce. Představuje program Začít spolu se svými metodickými východisky, díky nimž poskytuje pro výuku ideální prostor. Hlavní pozornost je věnována teorii multičetných inteligencí v kontextu s výukou angličtiny.

Vytvoření projektu respektující teorii Howarda Gardnera a jeho následná aplikace do výuky je ve výzkumné práci mapována v praxi na ZŠ Angel s programem Začít spolu.

Annotation

The main aim of the diploma thesis is to show, that a teaching process can be diverse especially in the early beginning.

Diploma work: Varied English Teaching introduces the theory of Multiple Intelligences fit in the English lesson at elementary school. This work absolutely respects principals of the theory and tries to apply them in the teaching practice.

The theoretical part is focused on the conception and interpretation of English language from the point of view of the state and school policy and multiple approach in the lesson. The program Začít spolu (Step by Step) is introduced with its methodology as an ideal place for the teaching. The attention is paid to the theory of Multiple Intelligences in the context of English teaching.

The project made on the principals of the theory of Howard Gardner and its implication to the teaching process is surveyed in the school practice at primary school Angel using the program Začít spolu.

1. Obsah

ÚVODNÍ PROHLÁŠENÍ	3
PODĚKOVÁNÍ	4
ANOTACE	5
Anotace	5
Annotation	5
1. OBSAH	6
2. ÚVOD	8
3. TEORETICKÁ ČÁST	11
3.1. Výuka anglického jazyka na základních školách	11
3. 1. 1. Výuka anglického jazyka na prvním stupni základních škol	11
3. 1. 2. Výhody výuky anglického jazyka u dětí prvního stupně	13
3. 1. 3. Rozdílný přístup	15
3.2. Globální přístup ve vzdělávání anglického jazyka	18
3. 2. 1. Školní politika státu a jeho potřebné dokumenty	19
3. 2. 2. Program školy aneb Začít spolu jako ideální cesta pro výuku	31
3. 2. 3. Přístup učitele při výuce anglického jazyka	40
3.3. Rozmanitost ve výuce anglického jazyka	42
3. 3. 1. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí	42
3. 3. 2. Multičetné inteligence	44
3. 3. 3. Zastoupení multičetných inteligencí ve výuce Anglického jazyka	46
3. 3. 4. Závěrem	57
4. VÝZKUMNÁ ČÁST	59
4. 1. Úvod do výzkumné části	59
4. 2. Vymezení problému	60
4. 3. Formulace cílů výzkumu	61
4. 4. Metodologická charakteristika výzkumného šetření	62
4. 4. 1. Explorační metody a techniky	62
4. 4. 2. Výzkumný vzorek	63

4. 5. Popis získaných údajů	69
4. 5. 1. Příprava materiálů	69
4. 5. 2. Realizace projektu v praxi	77
4. 6. Vyhodnocení získaných údajů	86
4. 6. 1. Hodnocení přípravy materiálů	86
4. 6. 2. Hodnocení realizace projektu	88
5. ZÁVĚR	92
6. LITERATURA	94
6. 1. 1. Literatura	94
6. 1. 2. Články	95
6. 1. 3. Internetové zdroje	95
6. PŘÍLOHY	97
6. 1. Návrh projektu Zvířata	97
6. 1. 1. Manuál k jednotlivým činnostem a aktivitám	97
6. 1. 2. Ukázka pracovních listů	104
6. 2. Fotografie a obrázky	115
6. 2. 1. Výuka dle MI na ZŠ Angel	115
6. 2. 2. Prostředí třídy (program Začít spolu - ZŠ Angel)	117
6. 3. Metodické pomůcky	118
6. 3. 1. Ukázka použití active board ve výuce	118
6. 3. 2. Výpočet preference multičetných inteligencí	119

2. Úvod

Anglický jazyk je předmět, jehož důležitost vzrostla během několika málo let na pozici denní nutnosti a stal se tak nezbytnou součástí téměř každého člověka. Ve školské reformě se jeho význam odrazil v povinném zařazení výuky již do třetí třídy a tříhodinové týdenní časové dotaci. Rámcový vzdělávací program nicméně umožnil také jeho zavedení již do prvního ročníku základní školy.

S prudkým vzestupem důležitosti anglického jazyka vyvstalo k řešení mnoho otázek, především jakým způsobem efektivně uchopit výuku u dětí mladšího školního věku. Je zřejmé, že monotónnost, rigidita a fádnost vyučovacích metod i obsahu, memorování, strach a zahlcení informacemi nejsou zejména na prvním stupni rozhodně na místě. Jako jedno z možných řešení se nám proto nabízí využití teorie multičetných inteligencí.

Teorie multičetných inteligencí Howarda Gardnera je známá po celém světě již více než 20 let. V České republice se začíná objevovat teprve v posledních letech a pozornost jí věnují převážně oblasti psychologie či pedagogiky, čímž se také stala jejich paradigmatem.

Dle Howarda Gardnera¹. „Teorie multičetných inteligencí nevychází pouze z myšlenky, že děti jsou chytré sedmi různými způsoby, ale teorie také zdůrazňuje, že mnoho žáků může dosáhnout výsledků efektivněji, pokud je jejich upřednostňovaný způsob poznání brán v potaz v kurikulu, vyučování a v hodnocení“.

Tato koncepce umožňuje učitelům ustoupit od tradičního pojetí výuky anglického jazyka a otevřít se novým myšlenkám. Výklad multičetných inteligencí je velmi důležitý především v České republice, kde vzdělávání

¹ Gardner, H. (2004) A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo: www.pz.harvard.edu.

a výuka prochází jedinečným procesem inovativních změn. Zejména po roce 1989 začíná mnoho škol hledat svou vlastní identitu a odvracejí svou pozornost od tradiční frontální výuky.

Je potřeba si uvědomit, že Gardnerovy multičetné inteligence jsou stále jen teorií, a proto je nelze považovat za „obecnou pravdu“. Tato teorie nám však ukazuje, že děti jsou rozmanité osobnosti, s různými způsoby prožívání a učení, a proto je nutné, aby stejně tak rozmanitá byla i samotná výuka. Je nesporné, že efektivnost práce dětí je závislá na námětech, činnostech a aktivitách ve vyučovací jednotce. Stereotyp, nuda a neúspěch způsobené nedostatkem různorodosti aktivit a tedy monotónním charakterem hodin zapříčiňují pokles koncentrace a nezájem nejen o anglický jazyk.

Gardnerova teorie ukazuje, že postoj k výuce je možné pozměnit. Pestrost nabídky různých způsobů učení zprostředkuje dětem pocit úspěchu. S růstem koncentrace se zvýší i efektivita výuky. Jak říká Howard Gardner o své teorii: „své působení ukázala také v motivaci a dala tak studentům pocit účasti v intelektuálním životě“².

Každý z nás se učí jinými způsoby, preferuje jiné typy cvičení a aktivit, vybírá si činnosti, které chce dělat. Aplikujeme-li tuto teorii do výuky tak, abychom respektovali Rámcový vzdělávací program a novodobé cíle vzdělávání, pomůžeme tak většině dětí najít právě „jejich“ cestu. Hlavním úkolem každého učitele by mělo být navrhnout takové učební činnosti, při nichž by jednotliví žáci co nejefektivněji získali poznatky a dovednosti, které jsou výukovým cílem projektu.

Teoretická část diplomové práce nastiňuje základní postavení předmětu Anglický jazyk na základních školách v České republice a představuje jej v „globálním pojetí“ jako komplexní souhru jednotlivých faktorů podílejících se na školním vzdělávání. Kapitola Školní politika státu se soustředí na

² Gardner, H. (2004) A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo: www.pz.harvard.edu.

“it has proved quite effective in motivating students and in giving them a sense of involvement in intellectual life” (2004, p. 6).

nejdůležitější dokumenty zásadní právě pro tento předmět. Neopomijí ani zavedení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů. Dalším faktorem podílejícím se na finální podobě výuky anglického jazyka, jsou školy se svými osobitými Školními vzdělávacími programy. Díky přístupu orientovanému na dítě a ostatním metodickým východiskům představuje ideální cestu pro výuku anglického jazyka program Začít spolu. Zvláštní pozornost je věnována prezentaci zmíněné teorie Howarda Gardnera ve výuce anglického jazyka. Tato kapitola odkrývá teorii a celkové pojetí inteligence člověka a dále představuje jednotlivé inteligenční složky v podobě cvičení a aktivit, jež je možné v anglickém jazyce využít.

Na teoretickou část navazuje tvorba projektu kombinujícího principy multičetných inteligencí a Rámcového vzdělávacího programu. Vytvoření projektu a jeho následná aplikace do výuky na ZŠ s programem Začít spolu poukazuje na jeho realizovatelnost. Klady dosažené při výuce, ale i úskalí celého výzkumu jsou společně s dalšími zjištěními popsány v konečném shrnutí. Podoba multičetného projektu, pracovní listy a ostatní dokumentace tvoří závěr práce.

"...the monopoly of those who believe in a single general intelligence has come to an end." (Gardner, 1999, p.203)

3. Teoretická část

3.1. Výuka anglického jazyka na základních školách

3. 1. 1. Výuka anglického jazyka na prvním stupni základních škol

Pojetí výuky na základních školách se v průběhu několika let výrazně změnilo. Obměňují se předměty či jejich časové dotace, ale i jejich význam. Jedním z takových předmětů, který zažil po roce 1989 snad největší změny, je anglický jazyk. Jeho důležitost a nároky na výuku se značně zvýšily a lze tedy říci, že se stal jedním z nejdůležitějších předmětů. Jako reakce na soudobou situaci v Evropě, ale i jako celosvětový trend, vznikla řada nových dokumentů, které právě výuku a vzdělávání anglického jazyka upravují a posouvají jej ještě více dopředu. Anglický jazyk již není na základních školách brán jako možná alternativa z nabídky cizích jazyků, nýbrž jako základní jazyk, který slouží k mezinárodní komunikaci.

Výuka anglického jazyka prošla řadou změn. Po jejím zavedení lze za největší a nejzásadnější změnu považovat posun hranice počátku výuky na prvním stupni ZŠ. Tato změna s sebou přinesla a stále ještě přináší své následky, s kterými je nutné se vypořádat.

Po roce 1989 byl anglický jazyk vyučován od druhého stupně ZŠ, přesněji od páté třídy. Postupem času se změnila nejen hranice prvního stupně, ale i výuky angličtiny. Ten se začal povinně vyučovat od čtvrté třídy.

S novou školskou reformou se pojetí anglického jazyka, jakožto cesty mezinárodní komunikace, ještě více posílilo, neboť v roce 2007 byla výuka

angličtiny povinně zasazena do třetího ročníku. Nepovinně výuka na mnoha základních školách však probíhá již od třídy první a dokonce je možné se se základy setkat i v předškolních zařízeních. Výuku v prvních třídách je nutné brát jako zásadní, neboť i přes to, že není ze zákona doposud povinná, vývojový trend je zcela zřejmý. Během několika let se hranice velmi pravděpodobně ještě dále posune směrem kupředu a anglický jazyk bude vyučován povinně od prvního roku školní docházky.

Tento skok z pátého ročníku do ročníku třetího, popř. prvního, s sebou přináší nejen výhody, ale i již zmíněné obtíže, které je nutné průběžně řešit.

Jednou z takových nesnází je aplikace metod, didaktických přístupů, či učebních materiálů a pomůcek. Potřeby, schopnosti a myšlení dětí mladšího školního věku jsou zcela odlišné a vyžadují proto i odlišný přístup. Navíc je potřeba si uvědomit, že v prvních třídách se děti z období her dostávají do náročné etapy plné soustředění, učí se číst a psát, jsou pod tlakem nových informací a jejich výsledky jsou hodnoceny. I ve výuce angličtiny je proto nezbytné zvolit citlivý přístup, který nabídne dětem nejen pocit hry, ale především přenesení činnosti z učitele na dítě a umožní tak jejich aktivní zapojení. Vstup informací prostřednictvím aktivit by měl proto k dětem přicházet z různých stran, ne pouze skrze jazykové činnosti, jak se mnohdy děje na druhém stupni. Klíčovým úkolem učitele tedy je zapojit žáky do učebních činností a postarat se o to, aby se na těchto činnostech podílely po celou vyučovací hodinu a dosáhly tak výukových cílů.

Jedním z dalších problémů, který se po změně kurikula vyskytl, je aprobovanost učitelů. Většina učitelů anglického jazyka byla zvyklá pracovat s dětmi druhého stupně, a proto na ně tato změna pochopitelně přinesla další nároky. I přes to, že jako reakce na potřeby učitelů, vznikl pedagogický obor **Učitelství pro první stupeň se specializací na anglický jazyk** a o několik let později se anglický jazyk stal **povinným předmětem** již pro všechny budoucí prvostupňové učitele, lze říci, že je ve školství stále nedostatek aprobovaných učitelů v tomto oboru. Nezájem učit anglický jazyk je způsoben nejen finančním ohodnocením, ale i například skutečností, že řada kantorů stále bojuje s nedostatkem českých odborných didaktických

materiálů, které by jim pomohly s přípravou a samotnou výukou angličtiny v počátcích na prvním stupni.

Cílem následujících kapitol proto bude pomoci ukázat stávajícím a budoucím pedagogům, že práce na prvním stupni může být smysluplná, i zábavná, představit teorii multičetných inteligencí, kterou je možné aplikovat do výuky angličtiny na prvním stupni ZŠ, a v neposlední řadě tak poskytnout novou inspiraci a náměty, které je možné v praxi využít. K tomu bude nezbytné seznámit se s nejdůležitějšími státními dokumenty představující pojetí vzdělávání a tedy i výuky anglického jazyka a dále prezentovat hlavní cíle a úkoly „novodobého“ školství. Poukáži také na program Začít spolu jako jednu z možných cest, již je možné se vydat na cestě vzdělávání, neboť svým přístupem ideálně otevírá dveře výuce anglického jazyka na prvním stupni.

3. 1. 2. Výhody výuky anglického jazyka u dětí prvního stupně³

Fakt, že výuka angličtiny probíhá na mnoha školách již od první třídy, viditelně signalizuje, že obecná veřejnost věří, že je to smysluplné. Mnohdy jsme ale bohužel také přesvědčeni, že se dítěte naučí o to více.

V roce 1992, The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (Národní centrum pro výzkum kulturní diversifikace a studium druhého jazyka) na Kalifornské univerzitě, zkoumal některá tvrzení související s výukou angličtiny. K překvapení bylo zjištěno, že v oblasti výuky existují některé mýty, kterým většina lidí věří.

³ Maley, A.: Literacy training for young learners:
www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59430&docid=146382.

Mezi mýty patřila například tato dvě tvrzení⁴ :

„Učení v raném věku znamená, že se děti i více naučí“,

a „Děti se učí druhý jazyk rychleji a snadněji“.

Dle McLaughlina, B. (1992, University of California), výzkum odhalil, že výuka v raném věku rozhodně neznamená, že se dítě naučí více. McLaughlin dokonce vyvrátil i druhé tvrzení, neboť výzkum dále prokázal, že děti mladšího školního věku nejsou ještě zvyklé používat svou paměť tak dobře jako dospívající, a proto dosahují lepších výsledků až v pozdějším věku. Na druhé straně, mladší školní věk nabízí i výhody především pak v oblasti osobnosti – děti nejsou ještě tak stydlivé a nemají proto zábrany vyjadřovat se v cizím jazyce. Další přednosti jsou pak v oblasti sociální, neboť děti mladšího školního věku ještě neřeší vztahové problémy jako dospívající.

Po tomto zjištění nás může napadnout otázka, proč bychom tedy vlastně měli trávit výukou anglického jazyka na prvním stupni tolik času, když, jak se zdá, to není tak efektivní. Proč raději nepočkat až děti budou na učení cizího jazyka dostatečně zralé?

Americká učitelka Carol Read⁵, se zabývala právě touto problematikou a hledala některé výhody, které naopak toto zpochybnění vyvrátí.

Mezi hlavní argumenty řadí především možnost učit se tak zvaným „výukovým strategiím“ (strategies of learning). Dítě si díky učení osvojuje návyky související s přijímáním nových informací a jejich následným používáním je vylepšuje. Učí se „dovednostem porozumět“ (understanding skills) anglickému jazyku.

⁴ McLaughlin, B. (1992). Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. Santa Cruz: University of California:

www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr5.htm.

⁵ English Teaching Professional (červen 2003), Carol Read: Is Younger Better?

Při učení cizího jazyka se dle Carol Read také rozvíjejí „mnohočetné inteligence“ (**multiple intelligences**) a jednotlivé smysly, neboť, jak říká, učení je také „mnoho-smyslové“ (multi-sensory). Carol Read zdůrazňuje, že učení dodává dítěti smysl, čili jeho prostřednictvím dosahuje konkrétního cíle. Je to navíc společenská činnost, která nadále pomáhá utvářet osobnost dítěte, napomáhá rozvíjet jeho sociální vztahy. Učení jazyka je pro dítě výzvou.

Tento výčet je možné ještě doplnit o fakt, že vzdělávání nemusí vždy znamenat pouze získávání určitých vědomostí a dovedností. Pro dítě učení se cizímu jazyku představuje také učení se dovednosti, kterou ovládají převážně dospělí. Děti často hrdě a rády ukazují na to, co vše se již v angličtině naučily, jak umí počítat a jaké znají barvy. To vše nám ukazuje, že anglický jazyk jimi není brán jako obyčejný předmět, ale naopak, je to něco výjimečného. I když většina dětí v první třídě ani neví, proč se učí cizí jazyk, považují jej za něco velmi důležitého. Lze tedy říci, že výuka angličtiny může posílit i sebevědomí dítěte.

3. 1. 3. Rozdílný přístup

Upozornila jsem na to, že výuka anglického jazyka se přesunula do nižších tříd a že přístup učitelů, využívání pomůcek a učebnic by měl být tudíž rozdílný.

V knize „Teaching English to Children“ (Jak učit děti angličtinu), vydané nakladatelstvím Longman (1994), poukazují její autoři A. Scott a L. Ytreberg na některé zásadní rozdíly v přístupu k dětem mladšího školního věku.

Vývoj dítěte je nerovnoměrný a postupný, především pak u dětí mladšího školního věku, což je způsobeno rozdílností psychické a fyzické stránky člověka. Je zřejmé, že vývoj je postupný, a proto není možné učit mladší žáky stejným způsobem jako dospívající. Množství informací, které chceme,

aby se žáci naučili, by se mělo přirozeně lišit, stejně tak jako samotný přístup. Myšlení dětí prvního stupně ZŠ se nachází na stupni **konkrétních myšlenkových operací**, není tedy srovnatelné s abstraktním myšlením učitele. Jednotlivá cvičení a aktivity by proto měly být připraveny s tímto vědomím.

Scott a Ytreberg uvádějí, co to pro učitele znamená v praxi. Dle jejich názoru, by učitel neměl při hodině **používat** pouze anglický jazyk, ale i **jazyk mateřský**. Vzhledem k tomu, že „myšlenkové operace dětí jsou stále vázány na názorné poznání a konkrétní předměty, které si na základě své předchozí zkušenosti dokáže představit nebo jež přímo vnímá, manipuluje s nimi, prakticky si na nich ověřuje řešení problému“⁶, měla by hodina zahrnovat především **názorné aktivity zapojující smysly a pohyby**. Třída by měla být vybavena množstvím různých pomůcek, obrázků, plakátů či tabulek, znázorňující vše, co chce učitel děti naučit. Říkadla, rýmováčky, rytmické písničky či vyprávění příběhů by nemělo při výuce rozhodně chybět. Vůbec celková různorodost, přirozené střídání činností a tempa, ale i intonace, hlasitost a rychlost řeči, to vše podle autorů tvoří základní a nutný předpoklad pro práci s dětmi.

Zásady a rituály třídy jsou také velmi důležité. Scott a Ytreberg navrhuji pravidelně používat opakující se aktivity, příběhy a písničky. Spolupráce ve dvojicích či skupinkách by měla být vždy podporována.

Autoři doporučují počkat s výukou gramatiky do té doby, než budou děti dostatečně připraveny ji absorbovat. Neznačená to, že se děti nenaučí nic. Naopak, budou přijímat gramatiku skrze různé aktivity, a proto pro ně učení mluvnice bude nenásilné. Učitel pak gramatiku představí, pokud situace bude vyžadovat její vysvětlení.

Další nezbytnou součástí hodiny angličtiny, kterou Scott a Ytreberg zdůrazňují, je evaluace. I přesto, že hodnocení anglického jazyka není na prvním stupni bráno tak vážně jako např. hodnocení českého jazyka

⁶ Krejčová, V., Kargerová, J.: Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Portál, s. r. o., Praha 2003, str. 29

či matematiky, měl by si učitel vždy dělat poznámky o pokrocích každého žáka a podporovat jej spíše v sebehodnocení.

Výuka žáků angličtiny zahrnuje svá vlastní specifika. Respektovat děti a usnadnit jim jejich start je základní povinností každého učitele.

3.2. Globální přístup ve vzdělávání anglického jazyka

Zamyslíme-li se nad faktory, které mohou ovlivnit vzdělání dítěte v předmětu **Anglický jazyk** z pohledu školního vzdělávání, zjistíme, že navzájem vytvářejí pomyslný řetězec, kde jednotlivé složky ovlivňují složky následující. Souhrn těchto faktorů můžeme nazvat v naší práci jako „**globální přístup**“, kde slovo globální bude znamenat komplexní zapojení jednotlivých faktorů podílejících se na školním vzdělávání.

Vynecháme-li faktory, které přímo nesouvisí se školním vzděláváním, zjistíme, že způsob výuky a míru naučených znalostí, dovedností a nových schopností neovlivní pouze samotný **učitel a jeho způsob učení** (i když se může zdát, že bude pro celý proces vzdělávání rozhodující). Na utváření globálního pojetí se bude podílet jak **školní politika státu**, která určí hlavní nastavení, tak přístup dané **školy se svým Školním vzdělávacím programem**.

Komplexní zapojení faktorů podílejících se na školním vzdělávání:



Následující kapitoly se budou věnovat jednotlivým faktorům, které ve výsledku ovlivní výuku, ale i celkové pojetí anglického jazyka na základních školách. Představíme si jednotlivé dokumenty, především Rámcový vzdělávací program, na jehož základě si školy vytváří své Školní vzdělávací programy. Jedním z takových programů, s kterým se seznámíme konkrétněji, je program Začít spolu. Anglický jazyk je zde vyučován pomocí metod jako je projektové a kooperativní učení, podnětné prostředí, integrovaná výuka či učení hrou. Toto pojetí nahrává dalšímu faktoru, jímž jest rozmanitý přístup již v konkrétním vyučovacím procesu angličtiny – tedy zajištění rozvoje multičetných inteligencí a tím i individualizaci dětí. Tento rozmanitý přístup symbolizuje hledání různých cest k nalezení úspěchu u všech dětí.

3. 2. 1. Školní politika státu a jeho potřebné dokumenty

Školní politika státu ovlivní hlavní směr, kterým se bude **výuka anglického jazyka** ve školách a dále v samotných třídách ubírat. Je pouze na státu, jak nastaví hlavní program, jaké bude upřednostňovat vzdělávací cíle a jaký styl výuky bude propagovat. K tomu, aby své záměry mohl uskutečnit, je potřeba připravit jednotlivé **dokumenty**, které přesně definují státní tendence.

▪ **Národní plán výuky cizích jazyků**

21. prosince 2005 vláda na svém jednání schválila **Národní plán výuky cizích jazyků** a **Akční plánu** výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008 jako reakci na dokument Evropské komise: „Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006“.

Národní plán výuky stanovuje nové úkoly a přesouvá tím důležitost jazyka na přední místo vzdělávání. Cílem tohoto dokumentu je především: „vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích.“⁷

Výuka cizího jazyka je povinně zařazena do 3. až 9. ročníku základních škol, nicméně Rámcový vzdělávací program umožňuje jeho zařazení již do 1. a 2. třídy, což je také v praxi běžnou skutečností. **Časová dotace** cizího jazyka, přičemž upřednostňován je anglický jazyk, je stanovena na minimálně tři hodiny týdně ve třetím až devátém ročníku. **Integrace** anglického jazyka do ostatních předmětů je doporučena zejména tam, kde je její přirozenost na prvním místě (hudební výchova, informatika, sport atd.). Dokument také doporučuje podporovat projekty, které se soustřeďují na zahraniční výměnu, mobilitu jak skupin, tříd, tak i kantorů.

Zavedení **Evropského jazykového portfolia** je dle Národního plánu výuky další možný způsob, který vede k rozšíření jazykových schopností studenta, k motivaci v dalších výuce, sleduje jeho jazykový vývoj a především také slouží k sebehodnocení získaných jazykových dovedností.

Národní plán soustřeďuje svou pozornost i na pedagogy. Klade důraz na **proškolení** pedagogických pracovníků v práci nejen s Evropským jazykovým portfoliem, ale především pak v samotné propedeutice výuky anglického jazyka na prvním stupni základních škol.

Mezi další závazné dokumenty upravující vzdělávání patří tzv. Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program a dále Školní vzdělávací programy.

- **Bílá kniha**

Tento dokument představuje **Národní program pro rozvoj vzdělávání** a vymezuje jej jako celek. Oblast vzdělávání je prezentována jako vládní strategie, přičemž program je závazný.

⁷ MŠMT: www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf, str. 1

▪ **Rámcový vzdělávací program**

Rámcový vzdělávací program (RVP) vymezuje tzv. rámce pro etapy - předškolního, základního a středoškolského vzdělávání. Jednotlivé cíle vzdělávání cizích jazyků formuluje také tento dokument. Díky schválení Rámcového vzdělávacího programu (dne 24. 8. 2004) dostali učitelé možnost vytvořit si **vlastní Školní vzdělávací program**.

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání⁸:

- navazuje na RVP předškolního vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání;
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;
- specifikuje úroveň **klíčových kompetencí**, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – **očekávané výstupy a učivo**;
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání **průřezová témata** s výrazně formativními funkcemi;
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

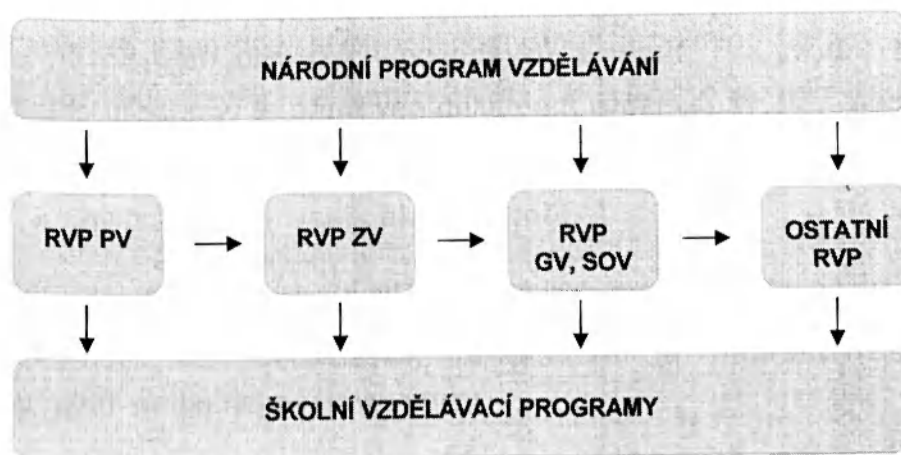
⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007: www.rvp.cz

▪ **Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program (ŠVP) představuje školní úroveň, na které se uskutečňuje samotná výuka. Je to dokument, který si škola tvoří sama dle jednotlivých vymezených rámců, ale především pak dle svých preferencí, zkušeností a představ. Učitelé tímto dokumentem dostali šanci vytvořit si vlastní školní autonomii, příležitost odlišit se a vytvářet tak prestiž vlastní školy. Školní vzdělávací program napomáhá i vzniku konkurence schopnosti škol. Samotní učitelé nejsou již vázáni na tradiční učební osnovy, ale mohou si výuku přizpůsobit, dle svých požadavků a priorit. Pro tvorbu Školního vzdělávacího programu je připraven dokument vydaným MŠMT: **Manuál pro tvorbu ŠVP**. Ten obsahuje kompletní rozbor toho, jak by měl takový program vypadat, co by měl obsahovat a jak jej vytvořit.

Všechny základní školy v České republice měly povinnost do začátku školního roku 2007/8 připravit svůj Školní vzdělávací program a od 1. 9. 2007 podle něj začít vyučovat.

System závazných dokumentů⁹



⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007: www.rvp.cz

▪ **Očekávané výstupy a učivo**

Očekávané výstupy tvoří obsah vzdělávacích oborů. Jsou to praktické cíle, kterých má žák během příslušných období dosáhnout. Tyto výstupy jsou formulovány tak, aby byly co nejvíce využitelné v praktických situacích a v běžném životě. První stupeň je rozdělen na dvě období, tj. první až třetí ročník a čtvrtý až pátý ročník, přičemž na konci pátého ročníku jsou očekávané výstupy stanoveny závazně.

Učivo je dle rámcového vzdělávacího programu chápáno jako „prostředek k dosažení očekávaných výstupů“¹⁰. Je rozděleno do jednotlivých tematických okruhů, které jsou součástí vzdělávacího obsahu. Doporučené učivo si školy mohou rozdělit dle svých školních vzdělávacích programů do příslušných ročníků či projektů.

▪ **Obsah vzdělávacího oboru cizí jazyk pro první stupeň základních škol**

Výuka cizího jazyka představuje dle Rámcového vzdělávacího programu prostředek, který pomůže žákům pochopit některé skutečnosti a souvislosti v rámci světové integrace, překročit pomyslnou jazykovou bariéru a otevřít dveře k poznání jiných způsobů života a kultury a jistě napomůže i k vytváření národního cítění, ale i tolerance k jiným národům.

Během **prvního období** by měl žák dosáhnout těchto očekávaných výstupů, které tvoří **receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti**¹¹:

- vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007, str. 124

¹¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007, str. 24
www.rvp.cz

- rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje
- rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova
- pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění
- používá abecední slovník učebnice

Během **druhého období** žák by měl žák dosáhnout těchto očekávaných výstupů v těchto oblastech¹²:

Receptivní řečové dovednosti:

- rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům
- rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci
- čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu
- vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku
- používá dvojjazyčný slovník

Produktivní řečové dovednosti

- sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů

¹² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007, str. 24:
www.rvp.cz

- reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace
- obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu

Interaktivní řečové dovednosti

- aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci

Učivo

Očekávaných výstupů je možno dosáhnout zvládnutím především tohoto učiva:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování;
- jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje;
- slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu;
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě.

▪ **Klíčové kompetence v oblasti anglického jazyka¹³**

Nedílnou součástí RVP a ŠVP jsou již zmíněné **klíčové kompetence**. Tyto kompetence představují jakýsi přehled: „vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“¹⁴. Kompetence se prolínají mezi sebou a s obsahem výuky.

Dle rámcového vzdělávacího programu jsou v etapě základního vzdělávání za klíčové považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

V oblasti výuky anglického jazyka je možné je specifikovat na vědomosti, dovednosti a postoje, které by si měl žák díky kompetencím vytvářet.

• **Kompetence k učení:**

V oblasti výuky anglického jazyka je možné za kompetence k učení považovat takové aktivity, které budou žáka vést k zapamatování si slovní zásoby, krátkých vět, říkadel, písniček či básniček a pochopit základní

¹³ Hučínová, L. (2004), Klíčové kompetence – nová výzva z EU II.: www.rvp.cz/clanek/13.

¹⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007, str. 12: www.rvp.cz

gramatické zákonitosti jazyka. Používání slovníků a orientace mezi různými druhy bude na prvním stupni nedílnou součástí.

- **Kompetence k řešení problémů:**

Práce s pracovními listy, s gramatickými cvičeními či s projekty poskytne žákům prostor pro vytváření kompetence k řešení problémů. Širokou škálu příležitostí nabízí projektová výuka či integrace předmětů, typy speciálních cvičení „role play“ (přehrávání určitých situací), „problem solving“ (řešení problému v anglickém jazyce).

- **Kompetence komunikativní:**

Komunikace by měla tvořit hlavní část výuky anglického jazyka, neboť ten je vyučován z důvodu dorozumět se, tedy umět komunikovat s ostatními národy. Rozvoj a podpora této dovednosti by měla stát na předním místě. Žák by měl být schopen dorozumět se slovem i písmem, ale například i gesty, které se mohou v různých kulturách lišit.

- **Kompetence sociální a personální:**

Tak jako v reálném životě je potřeba užívat jazyka individuálně (při čtení e-mailu, knihy), ve dvojici (rozhovor o zálibách či zážitcích) či ve skupině (debata o fotbale či plánech na víkend), stejně tak by měla být umožněna žákům výuka ve třídě. Práce na skupinových projektech, diskuse či hodnocení jistě pomohou rozvíjet i vztahy ve třídě. Co největší připodobnění realitě samo otevře příležitost k rozvoji sociálních a personálních kompetencí.

- **Kompetence občanské:**

S občanskými kompetencemi je možné se ve výuce anglického jazyka setkat při zpracování témat, které se budou týkat tradic a zvyků u nás či ve světě, představení památek, seznámení se z historií některých zemí či uměleckých děl. Řešení tzv. problémové situace týkající se např. rasových problémů, hodnot či názorů poskytnou téma k diskuzi, která přispěje ke stimulaci občanských kompetencí.

- **Kompetence pracovní:**

Vedení k samostatné práci s učebnicemi, slovníky a dalšími materiály bude jedním z hlavních úkolů pedagoga. Udržení motivace k práci bude záležet na jeho kreativitě, metodách, materiálech, ale i na celkovém přístupu k dětem samotným.

- **Průřezová témata**

Dle Rámcového vzdělávacího programu představují průřezová témata **základní okruhy současného a budoucího světa**, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Jsou to v podstatě problémové okruhy, které tvoří součást vzdělávání a pomáhají rozvíjet postoje a hodnoty žáka.

Průřezová témata jsou rozdělena podle **tématických okruhů**, kde každý okruh je dále dělen na další témata. Výběr témat a způsob jejich zpracování v jednotlivých ročnících a v učebních osnovách je v kompetenci školy, nicméně všechna témata musí být do vzdělávání zařazena.

Rozsah a způsob realizace těchto témat stanovuje Školní vzdělávací program. Průřezová témata mohou být integrována do obsahu různých předmětů, tedy i do anglického jazyka. Stejně tak je lze prezentovat v podobě projektů.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata¹⁵:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Na prvním stupni se průřezová témata prolínají s těmito vzdělávacími oblastmi: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví.

Výchozí parametry organizace základního vzdělávání přesně definuje Rámcový učební plán pro základní vzdělávání. Tento plán dále závazně určuje začlenění **vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů** do základního vzdělávání na 1. a 2. stupni, stanovuje minimální, povinnou a disponibilní časovou dotaci pro jejich uskutečnění, a zahrnuje další poznámky k rámcovému učebnímu plánu.

Následující tabulka představuje přehled jednotlivých vzdělávacích oblastí s povinnou a disponibilní časovou dotací na prvním stupni ZŠ. Podíváme-li se na předmět cizí jazyk, zaujímá v přehledu až 5. místo. To je způsobeno tím, že výuka – zejména pak anglického jazyka – je povinně zařazena až do třetí třídy. Časová dotace je stanovena na tři hodiny týdně.

¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007, str. 88

Časová dotace vzdělávacích oblastí a oborů:

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň (1. – 5. ročník)
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	35
	Cizí jazyk	9
Matematika a její aplikace		20
Informační a komunikační technologie		1
Člověk a jeho svět		12
Umění a kultura	Hudební výchova	12
	Výtvarná výchova	
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	10
Člověk a svět práce		5
Průřezová témata		P
Disponibilní časová dotace		14
Celková povinná časová dotace		118

3. 2. 2. Program školy aneb Začít spolu jako ideální cesta pro výuku

Anglický jazyk je ovlivněn nejen politickým nastavením státu, ale také již konkrétním programem školy. Ten má možnost využít disponibilních časových dotací k posílení důležitosti některých předmětů. Z tohoto důvodu je proto také možné zavést anglický jazyk již od první třídy, či posílit jeho časovou dotaci v dalších ročnících. Ve Školním vzdělávacím programu si škola také upravuje použití průřezových témat či mezipředmětových vztahů. Prolínání předmětů – velmi často formou dlouhodobých tematických projektů - umožňuje dětem vnímat látku komplexněji.

Program školy je podřízen školní politice státu a veškerým dokumentům, které jsou pro školu závazné. Díky nové školské politice mají školy větší svobodu v prosazování svých programů a ve stanovení dílčích cílů. Základní školy mají příležitost uplatnit konkurenční schopnost například vyšší časovou dotací pro určitý předmět nebo naopak nabídkou volitelných předmětů či specializací, poskytnout dětem pestrost kroužků a mimoškolních aktivit. Program školy by měl být reklamou určenou rodičům i dětem samotným.

Po roce 1989 začalo v České republice na základních školách fungovat mnoho různých programů. Jedním z takových programů, který má již několikaletou mezinárodní tradici a navíc zcela koresponduje s Rámcovým Vzdělávacím Programem, čímž si také získává stále více na oblibě, je program **Step by Step**.

Step by Step je vzdělávací program, který je realizován především v zemích střední a východní Evropy. Hlavní myšlenkou tohoto programu je **inovační přístup** k ústavní reformně předškolního a základního vzdělávání, čili **podpora demokratického vzdělávání**.

Filozofie Step by Step staví na rovnosti v dostupnosti ke kvalitnímu vzdělávání všech dětí, ale i na jedinečnosti každého dítěte. Celý program

je zastřešen organizací **ISSA**¹⁶, která sjednocuje veškeré organizace v síť k rozvoji demokratických přístupů za podpory rodičů a širší veřejnosti. **Open Society Found**¹⁷ spolu s neziskovou organizací **Children's Resources International**¹⁸ poskytly k realizaci celého programu pomocný kapitál a metodickou podporu.

▪ **Začít spolu a jeho základní východiska**¹⁹

Vzdělávací program **Step by step** vzniká v České republice v roce 1994 v předškolních zařízeních a v roce 1996 na základních školách pod názvem **Začít spolu**. Dle serveru **Kritické myšlení**²⁰ má program **Začít spolu** v současnosti 61 mateřských škol, 44 základních škol a 25 tréninkových center **Mateřských a Základních škol**, která nabízejí a poskytují další vzdělávání učitelů.

Tento program se vyznačuje především individuálním přístupem k dítěti, partnerstvím rodiny a školy, ale i širší společnosti. Dle metodického průvodce pro 1. stupeň základní školy²¹ **Začít spolu** reprezentuje pedagogický přístup, který propojuje „moderní poznatky pedagogické a psychologické s osvědčenými vzdělávacími postupy“ a je ovlivněn osobnostmi jako jsou: Komenský, Montessory, Piaget, Gardner, Vygotský či Erikson. Díky těmto východiskům a metodickým přístupům tvoří program **Začít spolu** ideální pole pro výuku anglického jazyka.

Jednotlivá východiska programu **Začít spolu** jsou plně realizovatelná ve výuce anglického jazyka. Metodické strategie (kooperativní učení, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka) a organizační strategie (podnětné prostředí, flexibilní časové struktury či individuální a skupinové formy vzdělávání) jsou pro výuku jazyka naprosto ideální. Navíc přístup

¹⁶ ISSA: www.issa.nl

¹⁷ OSF: www.osf.cz

¹⁸ Children's Resources International: www.childrensresources.org

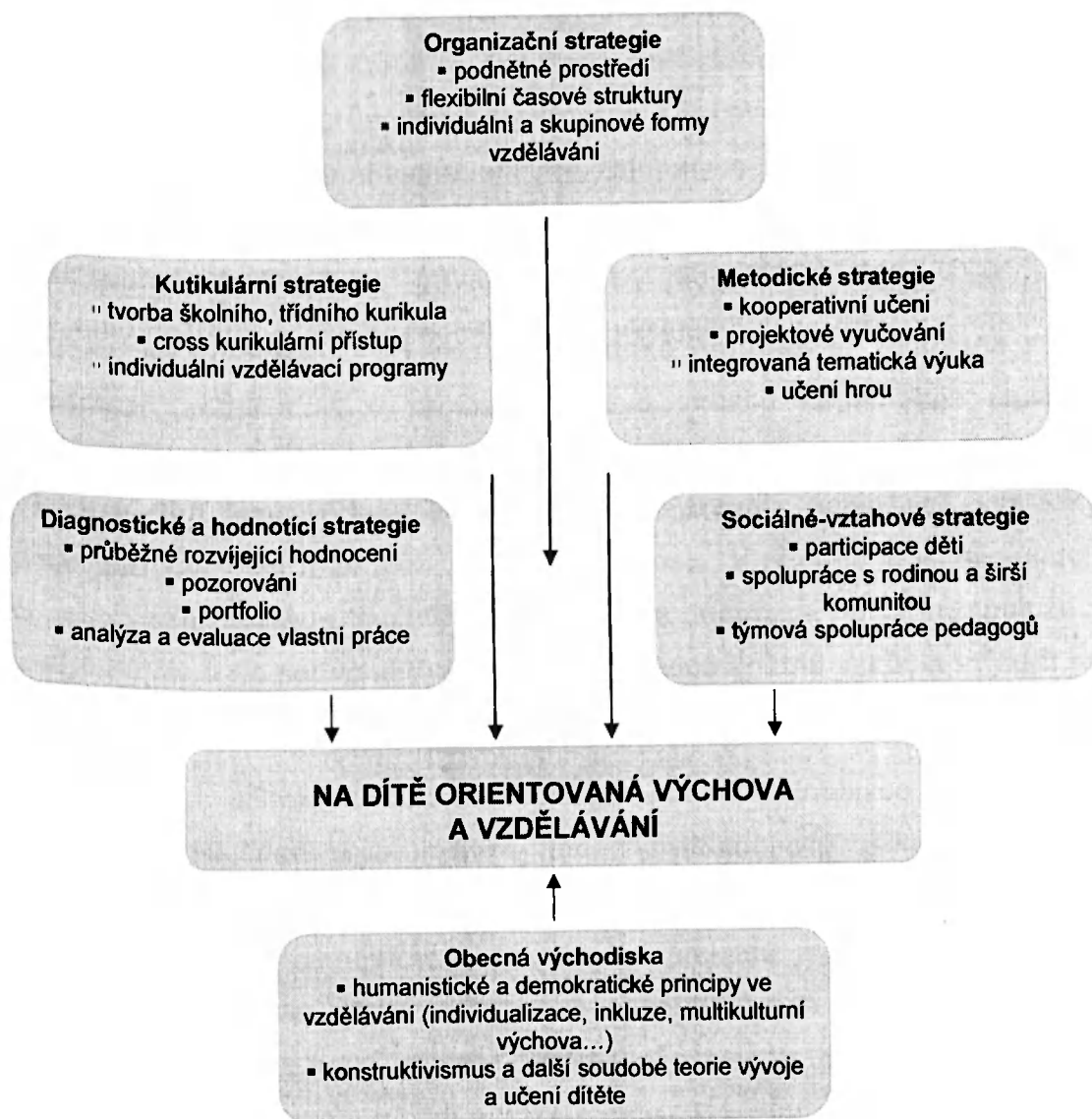
¹⁹ Step by Step: www.sbscr.cz

²⁰ Kritické myšlení: www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_stepbystep

²¹ Krejčová, V., Kargerová, J.: **Začít spolu**, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Portál, s. r. o., Praha 2003

orientovaný na dítě bere v úvahu potřeby jednotlivých žáků a vede je k samostatnému učení a hodnocení svých výsledků.

Východiska a strategie programu Začít spolu²²



²² Krejčová, V., Kargerová, J.: Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Portál, s. r. o., Praha 2003, str. 14

▪ Přístup orientovaný na dítě

Přístup Začít spolu bývá často nazýván jako „pedagogický přístup orientovaný na dítě“²³, neboť bere v úvahu osobnostní potřeby, jedinečnost a rozvoj dítěte. Pozitivní přístup k dítěti je podporován motem „Dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet.“²⁴

Hlavním úkolem školy a učitele je vytvořit takové podmínky a atmosféru, které navodí situaci, ve které se dítě bude chtít samo rozvíjet a učit se. Dle autorek metodického průvodce Kargerové a Krejčové²⁵ program „připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem“.

Učení se prostřednictvím vlastní **praktické činnosti** je věnována velká pozornost, neboť dítě si prožitím celkové situace zapamatuje nejvíce. Motivace dětí a pozitivní přístup ke studiu jsou posilovány **sebehodnocením**. Všechny děti jsou vedeny k tomu, aby posuzovaly nejen své výsledky a splněné cíle, ale i průběh samotné činnosti. V případě nespokojenosti či neúspěchu navrhnou možné alternativy ke zlepšení. Ostatní spolužáci a učitel mohou do hodnocení zasahovat v podobě zpětné vazby a vyjádřit se tak nejen k práci samotné ale popř. i k chování žáka.

Hodnocení učitele žákem neposuzuje pouze jednotlivce v porovnání s ostatními, ale snaží se zachytit zejména individuální pokrok každého dítěte zvlášť. Evaluace se nevztahuje výhradně ke konkrétním pracem, ale je spojena s výukou samotnou. Hodnocení známkami je doprovázeno také slovním hodnocením, které je schopné posoudit nejen samotné výsledky, ale i snahu a celkový přístup dítěte jako všestranné osobnosti. Na hodnocení žáka se mohou podílet také rodiče.

²³ Učitelství noviny, leden 2002, Příloha Step by Step Česká republika, str. 1

²⁴ Učitelství noviny, leden 2002, Příloha Step by Step Česká republika, str. 2

²⁵ Krejčová, V., Kargerová, J., Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Portál, s. r. o., Praha 2003 (str. 13)

Děti jsou vedeny k samostatnosti, stanovování vlastních učebních cílů a přebírání odpovědnosti za průběh své práce a její dokončení. Žáci mají také možnost volby tématu, o kterém by se chtěly dozvědět více. Stanovují si cíle, co vše by se chtěly naučit a přijímají odpovědnost za volbu a vypracování svých školních i domácích úkolů.

Integrovaná tématická výuka a projektová výuka napomáhají v tomto procesu učení vytvářet celistvost a tedy i jasnější vnímání souvislostí. Zejména pro výuku anglického jazyka jsou oba typy výuky velmi vhodné, neboť umožňují vytvářet mezipředmětové vztahy a pojmout výuku komplexně.

Kooperativní výuka slouží jako metoda posilující spolupráci dětí a podílí se na formování partnerství a pocitu sounáležitosti. Stejně tak jako předchozí techniky, i tato lze výborně použít s dětmi mladšího školního věku v hodinách anglického jazyka. Kooperativní výuka navíc napomáhá k pochopení látky u žáků, kteří neporozuměli učiteli.

Dle Metodického průvodce programu Začít spolu je důraz kladen na **rozvoj osobnosti dítěte** především v těchto oblastech:

- schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat,
- schopnosti kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost,
- schopnost rozpoznávat problémy a řešit je,
- představivost a tvořivost,
- zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.

Integrace dětí se speciálními potřebami, ať jsou to děti nadprůměrně nadané či s vývojovými poruchami, nebo děti etnických menšin, je pro program Začít spolu naprostou samozřejmostí.

▪ **Přístup učitele**

Přístup učitele k žákovi je nedirektivní a partnerský. Učitel se učí být žákovi „partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě poznáním“²⁶. Dítě je často vedeno k tomu, aby se v případě bezradnosti zeptalo na radu nejprve svého spolužáka a teprve potom učitele.

Učitel se snaží každému dítěti porozumět, pochopit jej, aktivně mu naslouchat a brát jej takové jaké je.

Humanistický přístup k dítěti, který je programem podporován, vyzdvihuje již zmíněnou všestrannou kultivaci osobnosti. Optimismus ve výchově, komunikace a spolupráce jsou základními požadavky na učitele.

Pravidla chování učitel vytváří ve spolupráci s dětmi. Normy navržené samotnými dětmi je vedou k jejich respektování a dodržování. Pokud během roku učitel či děti narazí na některé problémy, mohou úmluvu s dětmi rozšířit.

Jedním z úkolů učitele je také podílení se na vytváření pozitivní atmosféry ve třídě. Pedagog by se neměl nechat odradit „drobnými konflikty“, které ve třídě přirozeně vznikají, ale i nadále si snažit udržet k dětem stejný přístup, aktivně je naslouchat a porozumět jim.

▪ **Spolupráce s rodinou a širším okolím**

Jedním z dalších principů programu Začít spolu je také aktivní spolupráce s rodinou a širším okolím. Program uznává rodiče jako „prvotní učitele“ dětí, a proto i přijímá jejich zájem na výchově a vzdělávání svého dítěte. Rodiče i širší veřejnost jsou ve škole vítáni a to i v průběhu samotné výuky. Rodiče spolu s dítětem mají možnost také učitele navštívit během konzultačních

²⁶ Učitelské noviny, leden 2002, Příloha Step by Step Česká republika, str. 2

hodin a pohovořit si o úspěších či neúspěších v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

▪ **Podnětné prostředí**

Program Začít spolu podporuje metodu podnětného prostředí, obzvláště pak rozčlenění tříd do **center aktivit**

Centra aktivit jsou v podstatě učební koutky, které poskytují prostor pro individuální i skupinovou práci. Tato centra jsou vybavena nezbytnými materiály pro práci jakou jsou různé pracovní pomůcky (barvy, štětce, papíry, geometrické hry, počítadla), knihy, časopisy, encyklopedie, počítač atd. Tyto koutky se tématicky liší podle svého zaměření. Mezi nejběžnější centra patří: Centrum psaní, Centrum čtení, Centrum matematiky, Centrum pokusy-objevy, Ateliér, ale je možné se setkat i s Centrem hudby či dramatiky. V případě integrace anglického jazyka by bylo možné zařadit i Centrum Angličtiny. Centra jsou od sebe oddělena opticky pomocí nábytku či polic, tak aby se navzájem děti při práci nerušily a mohly využívat pomůcky potřebné k dané činnosti.

Zdi tříd a chodeb slouží k prezentaci výsledků prací dětí. Jedním z pramenů učení jsou i zážitky dětí. V každé třídě je také prostor pro společné setkání dětí a učitele, **ranní** či **odpolední kruh**. Právě ty mohou sloužit k takovému sdělování zkušeností ostatním. Děti si mohou povídat i o svých zážitcích týkající se nějakého probíraného tématu, či se jen podělit o zajímavou zkušenost, která se jim přihodila. Společné setkávání dětí v kruhu napomáhá také k rozvoji **aktivního naslouchání**, **vyjadřování vlastního názoru** či **nesouhlasu** a dalším komunikačním dovednostem.

▪ **Organizace vyučování a struktura dne**

Dle metodického průvodce je vyučování organizováno prostřednictvím:

- vyučovacích bloků (běžné vyučovací jednotky)
- tematické projekty (propojují předměty v celky, často se uskutečňují během týdne v centrech aktivit)

Strukturu dne nelze v programu Začít spolu přesně definovat. Každá škola či učitel si může výuku přizpůsobit podle nutných požadavků, potřeb dítěte či tematických celků, které je potřeba probrat. Z pohledu výuky anglického jazyka nám tento program umožňuje velkou flexibilitu vyučování.

Počátek výuky většinou začíná **ranním kruhem**, čili místem pro společné setkání všech dětí a učitele, popř. i asistenta. Ranní kruh je prostor pro sdělení zážitků, diskuse na určité téma, připravení začátku výuky, tematické naladění, oznámení plánu dne (někdy prezentováno v podobě dopisu „ranní zprávy“). Po společném setkání a uvítání přichází **společná práce**. Ta trvá okolo 60 až 90 minut a zahrnuje tzv. trivium – předměty jako jsou český jazyk, matematika či dokonce anglický jazyk. Po přestávce obvykle následuje práce v **centrech aktivit**. Jednotlivá centra propojují obvykle úkoly v jeden tematický projekt. Děti si předem vybírají, v jakém centru aktivit budou pracovat tak, aby za jeden týden prošly všemi centry. Práce v centrech aktivit je často připravena tak, aby vedla děti k aktivní spolupráci, činnosti by měly být zajímavé a praktického zaměření. Po ukončení práce prezentují jednotlivé skupinky výsledky, ale i průběh svých činností v **závěrečném kruhu**. Děti se učí hodnotit nejen sami sebe, ale i vyjádřit svůj názor na práci ostatních spolužáků.

Celkový program dne je možné přizpůsobit dalším předmětům jako je hudební výchova či tělesná výchova. Tyto předměty mohou být zařazeny v dopoledních hodinách, místo center aktivit či v odpolední výuce.

▪ **Výuka anglického jazyka v programu Začít spolu**

Podíváme-li se na možnosti uplatnění anglického jazyka v programu Začít spolu, zjistíme, že nabízí mnohem více alternativ než běžný program většiny základních škol.

Anglický jazyk je teoreticky možné propojit či integrovat s ostatními předměty a vzdělávacími oblastmi. Do systému vzdělávání bychom ho mohli zařadit takto:

- pravidelně jako samostatný předmět Anglický jazyk v dopoledních hodinách při společné práci,
- pravidelně jako součást předmětu My ve světě (jak je realizován na ZŠ Angel),
- pravidelně jako jedna ze součástí center aktivit,
- popř. příležitostně jako integrovaný předmět ve vzdělávacích oblastech či v projektové výuce dle potřeby.

3. 2. 3. Přístup učitele při výuce anglického jazyka

Přístup učitele k žákům odráží celkové metodické nastavení školy. Upřednostňuje-li škola tradiční frontální přístup a nedává-li mu svobodný prostor ve výuce, lze jen stěží něco změnit.

Některé školy se nicméně drží tradičního postupu, ale učitel má ve svých hodinách volnou ruku a může si v rámci norem připravit takové prostředí, které bude ve výuce anglického jazyka pro děti motivující, aktivizační a podnětné.

Dle publikace *Začít spolu*²⁷ by měla být ve vyučování zajištěna především individualizace dítěte. Individualizací se rozumí²⁸ způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí.

Při plánování hodiny anglického jazyka je nutné vzít v úvahu jedinečnost každého dítěte, zejména brát ohled na věk a pohlaví dětí, jejich potřeby a zájmy, struktury inteligence, schopnosti, styly učení, kulturu atd. Jednotlivé aktivity a cvičení, které si učitel připraví, by měly být přiměřené všem těmto skutečnostem. Dle publikace *Začít spolu* není potřeba připravit pro každé dítě individuální aktivity. Učitel by měl vycházet z obecných znalostí dětí a připravit více aktivit, ze kterých si budou moci žáci vybrat dle svých preferencí a schopností.

Při sestavování takovýchto cvičení a aktivit je potřeba si uvědomit, že stejně jako se liší schopnosti jednotlivých dětí, i tak se liší způsoby učení se a zpracovávání informací. Dle teorie multičetných inteligencí Howarda

²⁷ Krejčová, V., Kargerová, J.: *Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*, Portál, s. r. o., Praha 2003

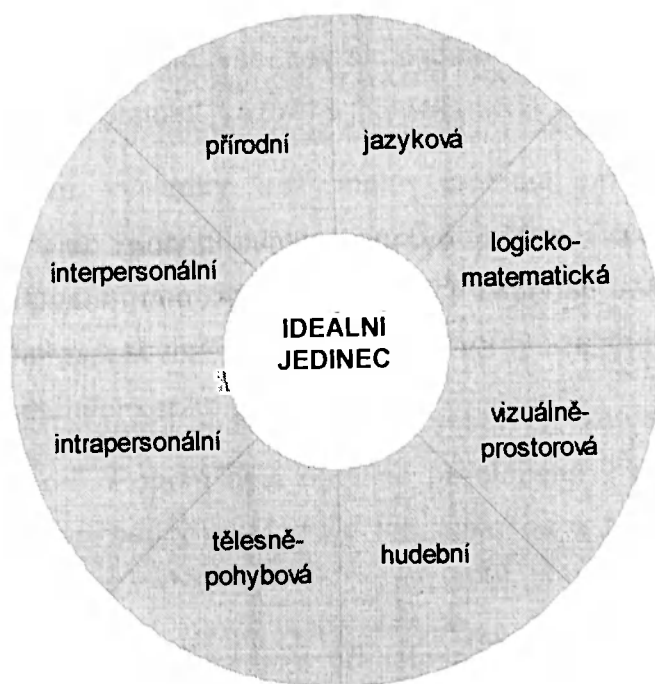
²⁸ Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E.: *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2003

Gardnera má každý člověk různě rozvinuté typy inteligencí, čili schopností řešit určité situace.

Lze tedy říci, že typy jednotlivých inteligencí se vyvíjejí u každého člověka různě. Dokonalý člověk by měl všechny složky inteligence stejně rozvinuté. Reálné uspořádání schopností každého člověka však může vypadat velmi odlišně.

Každé dítě má jiný způsob výuky a právě příprava aktivit dle teorie multičetných inteligencí pomůže najít cestu k úspěchu téměř každému. O tom, jak je možné zajistit rozmanitost nabídky ve výuce anglického jazyka, blíže poukáže následující kapitola .

Ideální jedinec²⁹



²⁹ Krejčová, V., Kargerová, J.: Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Portál, s. r. o., Praha 2003, str. 41

3.3. Rozmanitost ve výuce anglického jazyka

3. 3. 1. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí

„Every society features its ideal human being“ – „Každá společnost má své ideály“, poznamenává Howard Gardner ve své knize *Multiple intelligences for 21st century* (1999, str.1)³⁰. Neboť jak dále podotýká, Řekové oceňovali především fyzické schopnosti, Římané si vážili statečnosti, Číňané vyzdvihovali jedince zdatné v kreslení, poezii, hudbě či kaligrafii. Nyní západní společnosti považují za ideálního - jedince „inteligentního“. Na tradičních školách mohl být inteligentním ten, kdo perfektně ovládal matematiku, zejména pak geometrii, a jazyky. V dnešní době může být za „inteligenta“ považován i takový člověk, který je schopen pracovat s počítačem a pomocí něj řešit různorodé problémy.

Lze tedy říci, že každá společnost a každé období hledalo své vlastní požadavky na inteligenci. Intelligence se stala něčím tak zajímavým, co mělo být měřeno. Takové výsledky pak mohly pomoci při výběru vojáků do armády, studentů do školy či zaměstnanců do práce. Co ale bylo přesně měřeno, abychom dostali ona čísla intelligence? Testy se většinou skládaly z matematicko-logických schopností, později je tvořily i schopnosti jazykové.

Doktor Howard Gardner, pedagogický profesor Harvardské University, přichází s novou teorií. Poprvé byla detailně předložena v roce 1983 knize *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* a během dalších let byla dále zdokonalována.

Tato teorie naznačuje, že tradiční představa založená na IQ testování je příliš omezená, neboť to, co se lidé snažili tak dlouho testovat a zkoumat, neměla být pouze jen jedna intelektová složka jedince. Člověk má, dle jeho názoru, celou škálu intelektových schopností a potenciálů - tak zvaných

³⁰ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

„multiple intelligences“³¹. Tyto schopnosti bývají produktivní jak pohromadě, tak i zvlášť. Rozmanité inteligence mohou být uvedeny do pohybu ve škole, v práci, doma či na ulici, to znamená ve všech různých institucích společnosti.

Úkol nového milénia, dle Howarda Gardnera, by nemělo být pouze vybrušování jednotlivých druhů našich schopností. Lidé by se měli snažit přijít na to, jak inteligence a morálka mohou společně vytvořit takový svět, ve kterém bude chtít většina z nás žít. Citace Ralpha Walda Emersona dále upřesňuje jeho postoj: „Charakter je důležitější než inteligence.“³²

Teorie Howarda Gardnera přichází s existencí osmi nezávislých druhů³³ inteligence, které determinují naše schopnosti. Tyto jednotlivé inteligence se rozvíjely vlivem našeho života a dědičností. Dle autora jsou v mozku jednotlivá neorobiologická centra, která odpovídají právě jednotlivým formám poznávání a tedy i druhům zpracování informací.

Inteligence je něco více než často měřené IQ, neboť vysoké IQ se „inteligencí“ jako takové nerovná. V jeho definici je inteligence: „biopsychologická schopnost zpracovávající informace, které mohou být aktivovány v kulturním kontextu tak, aby řešily nebo vytvářely produkty hodnotné příslušné kultuře“³⁴.

V naší kultuře, jak bylo již řečeno, je často přeceňována inteligence jazyková a logicko-matematická. Stejná pozornost by ale měla být věnována lidem s jinými schopnostmi, jako jsou například umělci, architekti, hudebníci, tanečníci, přírodovědci atd. Pokud mají ve škole děti tyto schopnosti a na druhé straně pak postrádají ty, které jsou společnosti tak vyzdvihovány, bývají mnohdy i neoprávněně označeny jako děti s poruchami učení. Teorie

³¹ „Multiple intelligences“ (MI) Tento termín bývá často překládán jako multičetné, různorodé či rozmanité inteligence.

³² „Character is more important than intellect“ (Ralph Waldo Emerson)

³³ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

³⁴ „Intelligence is a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture“ (p.34)

multičetných inteligencí předkládá nový pohled na způsob vedení škol a především potom nový přístup k dětem.

Zejména v oblasti výuky anglického jazyka nám teorie multičetných inteligencí pomůže odprostit se od výuky tradiční – slovem a písmem – a poskytne nám zpestření, čili rozmanitost v rámci mnohočetných inteligencí.

I přes silnou zakořeněnost testování a získávání míry inteligence, můžeme říci, že Gardnerova teorie přináší neuvěřitelný zvrat v pojetí tohoto pojmu. Navíc, jak již bylo řečeno výše, teorii multičetných inteligencí byl ovlivněn nejen program Začít spolu, ale i Rámcový a Školní vzdělávací program a měl by být proto i hlavním východiskem pro učitele.

3. 3. 2. Multičetné inteligence

Teorie multičetných inteligencí nabízí možnou transformaci v celkovém pojetí školství. Multičetné inteligence dávají učiteli možnost podívat se na týž problém z několika různých pohledů, z pohledů jakých by mohli i jiní řešit určité situace, učit se novým věcem či je jednoduše pochopit „svým způsobem“. Teorie umožňuje pracovat odlišně, kreativně, rozmanitě a zábavně.

Jednotlivé složky inteligence lze rozdělit do čtyř částí.

První část tvoří schopnosti, které jsou nejvíce hodnocené ve škole a jejich důležitost bývá na prvním místě.

- **Jazyková inteligence** (Linguistic intelligence)
- **Logicko-matematická inteligence** (Logical-mathematical intelligence)

Další tři schopnosti jsou asociovány především s uměním.

- **Vizuálně-prostorová inteligence** (Spatial intelligence)

- **Hudební intelligence** (Musical intelligence)
- **Tělesně-pohybová intelligence** (Bodily-kinesthetic intelligence)

Následující dvě intelligence je možné označit jako personální a vztahují se k poznání druhých a sebe sama.

- **Intrapersonální intelligence** (Intrapersonal intelligence)
- **Interpersonální intelligence** (Interpersonal intelligence)

V roce 1999 dodal Gardner ještě další osmý druh intelligence a naznačil, že jeho výzkum prozatím nekončí. Tato poslední intelligence není odborníky příliš často respektována.

- **Přírodní intelligence** (Naturalist intelligence)

Ve svém článku *A Multiplicity of Intelligences (rozmanitost inteligencí)*³⁵, Gardner konstatuje, že „většina testů intelligence na prvních místech zjišťuje jazykovou a logickou inteligenci, některé výzkumy inteligenci prostorovou, zbývající čtyři jsou téměř úplně ignorovány“. Navzdory běžným IQ testům nicméně tvrdí, že všichni lidé disponují všemi složkami intelligence. (2004, str. 5).

Gardner je toho názoru, že každý má své specifické schopnosti, své vlastní intelligence. Profily intelligence přirovnává k zevnějšku: „přesně tak jak se jeden liší od druhého, liší se naše osobnost a temperament, a stejně tak každý disponuje i jiným profilem svých inteligencí.“ (2004, str. 6)

Howard Gardner navrhuje (1999), aby učitelé ve své praxi nepoužívali pouze jednu či dvě složky intelligence, ale aby se snažili pracovat se všemi

³⁵ Gardner, H. (2004) *A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo*: <http://www.pz.harvard.edu>.

“Most standard measures of intelligence primarily probe linguistic and logical intelligence; some survey spatial intelligence; the remaining four are almost entirely ignored”

jejími druhy. Taková to práce přinese pozitivní změnu a pracovní rozmanitost. Výuka různými způsoby nemusí vždy pro učitele znamenat více práce. Učitelé uvidí především spokojené děti, které budou díky rozmanitosti úkolů úspěšnější a stejně tak je práce bude bavit. Není snad nic horšího než našťvaný učitel vyčerpaný znuřenými dětmi. Pracovní rozmanitost a tudíž i větší motivovanost dětí podpoří nalézt příjemnou a pozitivní pracovní atmosféru a pohodové klima ve třídě.

Cílem pedagogiky by mělo být rozvíjení těch multičetných inteligencí, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí.

3. 3. 3. Zastoupení multičetných inteligencí ve výuce Anglického jazyka

Jak bylo již řečeno, učitelé mnohdy dosahují cíle v jednotlivých předmětech, zejména pak v anglickém jazyce, pomocí takových metod, které často zahrnují pouze dva až tři typy inteligence. Můžeme tedy říci, že se uplatňují jen taková cvičení, která používají velmi malé množství schopností a tedy dostatečně nevyužívají dětského potenciálu. Abychom mohli přesně užít teorii v praxi, respektive při výuce anglického jazyka, pokusím se nastínit jednotlivé složky inteligence v kontextu s možnými cvičeními, aktivitami a metodami směřující právě k daným schopnostem.

Obecně lze říci, že anglický jazyk by se měl z velké části opírat právě o verbální inteligenci, neboť ve výuce jazyka jako takového, jde zejména o jazyk. Samotný cizí jazyk je ale možné spojit i s dotykem, s vizuální představou či obrazem, s příjemnou hudbou, tancem, dramatickým představením atd. Nelze tedy říci, že jej tvoří pouze slova. Jazyk je především prožitek našimi smysly.

▪ Jazyková inteligence

Verbální inteligence patří mezi nejrozšířenější inteligence. Je to cit pro jazyk, jak mluvený tak psaný, tudíž právě z tohoto důvodu je nejvíce oceňován i naší kulturou a ve výuce anglického jazyka bude u studentů velkou výhodou.

Obecně můžeme konstatovat, že žáci s jazykovými schopnostmi jsou často dobří v lexikální ale i větné skladbě, ve skladbě větných celků či rozsáhlejších slohových útvarů. Mají cit pro zvuk jazyka, rýmování, rychlé vybavování synonym či slov příbuzných. Dobře čtou, píší, snadno si pamatují slova či data. Jejich silnou stránkou také bývá schopnost pozorně naslouchat a dělat si poznámky. Vysoká slovní zásoba je pro ně výhodou v psaném i mluveném projevu. Žáci upřednostňující tento typ inteligence mají tedy většinou dobře rozvinuté vyjadřovací schopnosti, a proto bývají dobrými řečníky.

Děti s verbální inteligencí se učí snadněji jazyk mateřský tak i cizí, neboť mají výbornou slovní paměť i znovu-vybavování. V profesi tuto inteligenci nejvíce využívají spisovatelé, učitelé, politici, právníci, filozofové či novináři.

Verbální aktivity a metody ve výuce anglického jazyka

Jazyková inteligence je výuce angličtiny pro žáky velkou předností. Většina klasických učebnicových cvičení je postavena na tomto druhu inteligence.

Při přípravě materiálů pracující s jazykovou inteligencí by si měl učitel vždy položit otázku Thomase Armstronga: „Jak mohu zapojit mluvené a psané slovo“³⁶ do hodiny anglického jazyka?

• Speaking and Listening – Mluvení a poslech

³⁶ www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm

Mluvení je velmi úzce spjato s poslechem, a proto by mělo tvořit ve výuce angličtiny podstatnou část. Bude se týkat nejen dětí ale i učitele. Učitel si musí vždy uvědomit, že mluvení nepřijde okamžitě. Neboť tak jako v normálním vývoji děti nejprve hlavně poslouchají a později začínají mluvit, bude podobně probíhat proces i v hodině angličtiny. Počáteční zábrany v mluveném projevu je možné odbourávat již od samého počátku, kdy učitel zadává jednoduché povely v angličtině ve spojení s gestikulací, mimikou či vlastní ukázkou. Časté užívání tzv. „classroom English“ napomůže rychlému porozumění základních povelů. Udržení pozornosti a zaujetí pomohou i časté změny výšky hlasu, hlasitosti, intonace.

Na počátku půjde zejména o opakování základních slovíček či frází, dále pak zejména krátkých říkanek, rýmovaček a básniček (chants, rhymes)³⁷ krátkých rozhovorů, ale i hraní divadla. Velmi oblíbenými aktivitami dětí jsou také „storytelling“ a „roleplay“.

Storytelling je vyprávění příběhu učitelem, které využívá opakování slov, rým, intonaci, polohování hlasu, gestikulaci či pantomimu. Příběh je většinou krátký a učitel jej několikrát opakuje. Děti se postupně samy přidávají. Metoda Storytelling³⁸ je pro děti zábavná a relaxační, podporuje je v aktivní účasti, rozvíjí představivost, kooperaci, zlepšuje poslechové dovednosti.

Role-play³⁹ je konverzační aktivita, kdy si žáci sebe představí v jiné situaci, v roli jiného člověka. Role-play bývá často ve formě krátkého rozhovoru dvou až tří osob, kdy děti předvádí řešení některých situací např. pozdní příchod, domluvení si schůzky po telefonu, objednání jídla v restauraci, ztrátu zavazadel atd. U dětí s pokročilejší úrovní angličtiny je možné využívat i delších cvičení, které vyžadují již určitou schopnost vyjadřování např. rozhovor žurnalisty s trosečníkem na ostrově⁴⁰ atd. Role-play je u dětí velmi oblíbené pro svou zábavnost. Je motivační, kooperativní; kromě vyjadřujících schopností pomáhá také rozvíjet fantazii.

³⁷ <http://bogglesworldesl.com/songs.htm>

³⁸ www.teachingenglish.org.uk/think/literature/storytelling.shtml

³⁹ www.teachingenglish.org.uk/think/speak/role_play.shtml

⁴⁰ Teacher's book Cutting Edge

Information gap je další metoda rozvíjející komunikační dovednosti. Je to v podstatě cvičení podobné předchozímu role-play. Žákům chybí některé informace, které se snaží zjistit (proto informační mezera). Pomocí otázek se jim dostává odpovědi např. vyplňování křížovek ve dvojicích⁴¹.

Find someone who... - najdi někoho kdo... např. má rád zvířata, hraje tenis, vstává v šest hodin atd. je jedno z dalších cvičení, které přispívá k procvičení tvorby otázek. Děti jej mají rádi především z toho důvodu, že se mohou volně pohybovat po třídě a zjišťovat tak dané informace.

• Reading – Čtení

Samotné čtení, ať již krátkých slov či delších textů, by nemělo být rozhodně podceňováno. Není třeba zmiňovat důležitost jazykové úrovně či výběr tématu. Při čtení by se neměl učitel zaměřit pouze na správnou výslovnost či vázání slov, ale i na samotné porozumění. Příjemným zpestřením může být například čtení kaligrafů, skládání domina, kde jedna část tvoří slovo a druhá obrázek, dále společné čtení jednoduchých vtipů, krátkých pohádek či legračních příběhů atd.

• Writing – Psaní

Psaní anglických slov a dále pak vět může dětem činit problémy obzvláště ze stránky lexikální (slova se píšou jinak než je děti slyší), ale i větné (uspořádání skladby věty má rozdílná pravidla). Při prvopočátečním psaní bude nutné některé prvotní chyby tolerovat a přijímat je jako nutné a naopak nabídnout dětem takové aktivity, jež budou pro ně zábavné a pomohou jim tyto obtíže snáze překonat. Mezi takováto cvičení budou patřit různé doplňovačky s obrázky, křížovky, hádanky, pohledy (části vět mohou tvořit i obrázky), soutěže, kdo napíše nejvíce hyponym, synonym či antonym⁴² k daným slovům, různé vzkazy, brainstorming (děti píšou všechna slova, která

⁴¹ http://bogglesworldesl.com/information_gap.htm

⁴² www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146470

je napadnou k tématu), vytváření vlastních slovníků atd. U pokročilejších studentů je možné zapojit psaní deníčků, článků do školního časopisu, psaní tzv. pen-friend e-mail atd. Při učení nových slovíček může dětem pomoci psaní myšlenkových map (**mind-maps**).

▪ **Logicko-matematická**

Howard Gardner definuje logicko-matematickou inteligenci jako schopnost rozeznávat logické a matematické vzory a umět s nimi vědomě pracovat. Je to oblast zahrnující především číselné, logické, abstraktní, induktivní a deduktivní uvažování. Často se tento styl uvažování předpokládá v matematice, hraní šachů, počítačovém programování a v dalších logických a číselných činnostech, ale Gardner tuto inteligenci přiřazuje i tradičnímu schopnosti obecného logického uvažování, které se projevuje jako „úsilí o nalezení co nejjednoduššího způsobu vyjadřování“⁴³.

V praxi tuto inteligenci využívají zejména vědci, matematici, inženýři, doktoři či ekonomové.

Při přípravě hodiny by si měl učitel položit otázku: „Jak mohu do hodiny zapojit čísla, kalkulaci, logiku, klasifikaci či kritické myšlení?“⁴⁴

Děti se s touto inteligencí setkávají především v různém logickém třídění podle daných znaků, což je možné využít i ve výuce anglického jazyka. Třídění např. jídla, zvířat dle daných požadavků, tvoření tzv. **mind-maps** (myšlenkových map) či slovních stromů, skládání částí příběhů, vyšetřování jednoduchého detektivního příběhu, hraní logických her, tvoření vět podle daných požadavků, využívání počítače či zahrnutí matematické úlohy v angličtině jistě potěší příznivce logického uvažování.

Problem-solving je další metoda zahrnující logicko-matematickou inteligenci. Je to metoda, při které jsou děti nuceny zjišťovat určité věci, řešit

⁴³ Gardner, H.: Dimenze myšlení, Portál, Praha 1999, str. 164

⁴⁴ www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm

některé situace či příběhy. Je to cvičení aktivizující a vyžaduje činné zapojení. Takovýmto cvičením je např. **information gap**.

▪ **Vizuálně-prostorová inteligence**

Profesor Howard Gardner ve své knize Dimenze myšlení přesně definuje hlavní myšlenku vizuálně-prostorové inteligence takto:⁴⁵ „Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuální světa, umožňující transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí.“ Lidé s dobře rozvinutou vizuálně-prostorovou inteligencí jsou dobří v pamatování a rozeznávání obrazů či detailů, hledání rozdílů mezi obrazci, kreslení obrazců z jiného pohledu, překreslování tvarů, rozpoznávání známých předmětů (tváří, prostředí). V praxi má tato inteligence význam především u umělců – sochařů, malířů, inženýrů či architektů.

Obrazové znázornění bude ve výuce angličtiny na prvním stupni nezbytnou povinností. Vizualizace pomáhá dětem nejen si lépe zapamatovat nová slovíčka, ale udržet pozornost, motivovat a zaujmout. Navíc spolupráce při výrobě takovýchto pomůcek může být pro některé děti velkou výzvou.

Výuku je možné zpestřit řadou pomůcek, obzvláště je-li třída dobře vybavená. Nejnovějším hitem jsou tak zvané **interaktivní tabule**⁴⁶, které mohou výuku velmi ozvláštnit. Interaktivní tabule jsou vybaveny myší, která funguje na principu tužky. Děti mohou na tabuli psát a pracovat jako na počítači či v sešitě. **Zpětný projektor** nabízí také možnost shlédnutí krátké scénky, využití interaktivních výukových programů (některé nové učebnice již bývají vybaveny i interaktivním CD), projekci webových aplikací zaměřujících se na výuku angličtiny⁴⁷.

⁴⁵ Gardner, H.: Dimenze myšlení, Portál, Praha 1999, str. 199

⁴⁶ www.activboard.cz

⁴⁷ www.britishcouncil.org/kids-stories.htm

Dalšími dostupnějšími pomůckami jsou zejména **plakáty** (prezentující nová slovíčka, gramatiku, pohádku – některé učebnice např. Pebbles jsou jimi vybaveny), nástěnné obrázky, obrázky z časopisů, **flash-cards**, obrázkové slovníky, **domina** či pexesa. Lze využít také různé obrázky a cvičení typu – najdi deset rozdílů, co na obrázku chybí, v čem je rozdíl atd.

Flashcards jsou menší obrázkové karty využívané k prezentaci a výuku slovíček, překládání, různých her (Kimovy hry, která karta chybí), přiřazování k psaným slovům atd. Některé učebnice mají již karty předpřipravené, ale dají se také stáhnout na Internetu či si je učitel může společně připravit s dětmi.

Nezbytná otázka při chystání materiálů pro výuku pro učitele je: „Jak mohu v hodině využít vizuální pomůcky, vizualizaci, barvy, umění, symboly nebo vizuální organizaci?“⁴⁸

▪ Tělesně-pohybová inteligence

Tělesně pohybová inteligence souvisí se schopností řídit pohyb svého těla, ale i zručně zacházet s různými předměty. Sportovci, tanečníci či herci mají vynikající schopnosti v koordinaci svého těla, zatímco sochaři, truhláři či stavitelé bývají zruční v manipulaci s předměty.

Dle Gardnera ⁴⁹ „Díky této inteligenci můžeme používat rozmanitě a obratně vlastní tělo k výrazovému vyjadřování i k činnostem, kterými uskutečňujeme své cíle.“ . Pohyb či dotek pro lidi s dobře rozvinutou tělesně-pohybovou inteligencí je prostředek, spíše než mluvené slovo, způsob učení se novým věcem.

Tělesně-pohybová inteligence se ve východních kulturách rozvíjela řadu tisíciletí ve formách jógy, tai-či či bojových umění. Pohyb měl význam zejména v propojení těla a ducha.

⁴⁸ www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm

⁴⁹ Gardner, H.: Dimenze myšlení, Portál, Praha 1999, str. 230

Total Physical Response (TPR)⁵⁰ je metoda, která právě této inteligence při výuce jazyka využívá. Je to technika rozvinutá doktorem Jamesem Asherem, který propojuje mluvený jazyk s fyzickou aktivitou. Asher pracuje s jazykem tak, jak je to přirozené u dětí v raním věku u svého mateřského jazyka, kdy ještě nejsou schopné mluvit, ale jen poslouchají, co mají dělat. Rodiče a děti užívají k dorozumívání především řeči svého těla k vyjádření základních povelů (podívej se na maminku, podej mi balónek atd.) Děti tímto způsobem „dekodují“ jazyk a později jej začnou spontánně používat. Stejný efekt má tato metoda i ve třídě.

Učitel je ve třídě v roli rodiče. V angličtině dává dětem jednoduché povely (podívej se na tabuli, otevři knihu) a sám je také vykonává. Po několika zopakováních děti povelu plně rozumí a jsou připravené jej používat. Tato metoda je velmi efektivní při skupinové práci v kroužku, kdy učitel zadává jednoduché povely a může tak žáky učit nová slovíčka či fráze. Po zvládnutí slovíček se učitel vystřídá s dětmi.

Total Physical Response je vhodná obzvláště pro učení: action verbs (činnostní slovesa - smile, jump), classroom language (open your book), rozkaz (zavři oči), časy (yesterday I got up and cleaned my teeth), ale i pro story-telling. Výhoda této metody je především v pohybu a tedy i následném uvolnění atmosféry, zrychluje tempo hodiny, je zábavná, pomáhá dětem v zapamatování nových slov, funguje i ve třídách, kde je rozdílná úroveň angličtiny, nevyžaduje příliš mnoho přípravy.

Action chants/songs⁵¹ je metoda fungující na podobné principu jako TPR. Kombinuje nejen pohyb s říkankou či písní. Je velmi efektivní v učení se nových frází a celých vět. K procvičení potřebných slovíček či vět je možné použít téměř jakoukoli známou melodii.

Dalšími možnými aktivitami může být např. **running dictations** (diktáty s běháním – kdy skupina žáků běží na určené místo, přečte si text, vrátí se a nadiktuje ho svému spolužákovi), **miming** (využívání pantomimi), **dramatizace** (hraní divadla či krátkých příběhů, vhodné především

⁵⁰ www.tpr-world.com, www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/tpr.shtml

⁵¹ <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/drilling2.shtml#seven>

k projektové výuce či besídce), **What's in it?** (děti pomocí hmatu hádají, jaké věci jsou schované).

Kromě metod využívající vlastní tělo je možné využívat i zručnost dětí v podobě lepení, stříhání, modelování (příprava masek či kulis na divadlo, modelování přišery dle anglického popisu, výroba obrázkového slovníku).

Při přípravě by opět neměla chybět otázka: „Jak mohu zahrnout do výuky celé tělo či praktické činnosti?“⁵².

▪ Hudební inteligence

Hudební inteligence je schopnost produkovat a hodnotit rytmus, výšku a barvu zvuku. Ti, co mají obecně vysoce rozvinutou hudební inteligenci, ukazují velkou citlivost pro zvuk, tóny a rytmus obecně. Umí často dobře zpívat, hrát na hudební nástroj či komponovat hudbu, a proto ve svém životě bývají často hudebníky, zpěváky, dirigenty, skladateli či pracují v nahrávacích studiích.

Děti upřednostňující tento typ inteligence mají dobře rozvinuté sluchové dovednosti, a proto se i dobře učí poslechem. Otázka pro přípravu aktivit zahrnující hudební inteligenci bude znít takto: „Jak mohu do hodiny zapojit hudbu či hudební prostředí, jak propojit klíčové učivo s rytmem či melodií?“⁵³.

Hudební inteligenci je do hodiny možné zapojit pomocí **písniček** či **action songs**, říkanek (**rappings**, **rhymes**, **chants**), zapojení tleskání, ale i hudebních nástrojů. Zajímavou formou může být také **story-telling** projené s hudebními nástroji či zvuky hranými na tělo (tleskání, pleskání, luskání).

Použití **písní** v hodině anglického jazyka může být velmi různorodé. Bude se týkat nejen poslechu, ale především pak práce se samotnou písní. Můžeme zahrnout tyto aktivity: reagování na určitá slova či spojení (děti

⁵² http://www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm

⁵³ http://www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm

zvednou ruku či obrázek, když uslyší určitá slova, popř. zvedají karty s částí textu), doplňování chybějícího textu či jeho pozměnění (děti doplňují vynechaná slova či fráze, dávají infinitiv do správného tvaru, opravují chyby ve slovech), skládání textu (žáci mají k dispozici části textu, který při poslechu uspořádají), kompozice (děti pokračují v tvorbě textu písně, na danou melodii vytvoří text nový) atd.

Rhymes, chants či **rapping** jsou velmi motivující a slouží jako ideální drill k učení nových frází a slovíček. Jsou rytmizující s často opakujícími se slovy, většinou jsou stavěné na modelaci hlasu a intonaci a doplněné hrou zvuků na tělo. Žertovnost v intonaci a „přehánění“ mimiky je pro děti velmi zábavné.

▪ **Interpersonální inteligence**

Interpersonální inteligence souvisí se schopností rozpoznat a vhodně reagovat na nálady, motivace a touhy ostatních. Týká se především interakce s ostatními. Interpersonální inteligenci je často rozvinutá u extrovertů a charakterizována právě citlivostí k prožitkům druhých a empatií. Lidé preferující tento typ inteligence rádi pracují s ostatními lidmi, rádi diskutují a debatují o různých problémech a podílí se na přípravě společných projektů. Takto rozvinutá inteligence se většinou projeví u politiků, manažerů, učitelů, sociálních pracovníků či diplomatů.

Ve výuce anglického jazyka bude možné využít této inteligence především ve skupinových aktivitách a všeobecně aktivitách zahrnujících kooperaci. „Jak mohu žáky při hodině zapojit do skupinové práce, jak zajistím tzv. **peer učení** (učení se dětí navzájem) či kooperativní výuku“?

Mingle activities – jsou aktivity, při kterých děti spolupracují volně po třídě. Mezi takovou aktivitu můžeme zařadit již zmíněnou aktivitu Find somebody who.. , Say and swap (Řekni a vyměň – toto cvičení slouží k drilu nových slovíček, děti většinou sedí v kruhu a posílají si karty s obrázky, po vyslovení slova je posílají dál). Lze také zapojit již zmíněné peer cvičení, kdy

se žáci ve skupinkách pomocí připravených materiálů učí nové poznatky či je vyhledávají a následně je předávají ostatním.

Žáci upřednostňující tento typ činnosti bude velmi bavit i story-telling, imitation (imitace – předvádění jiné osoby, děti mluví jako našťvaný učitel či hodná stará babička, jako ryba atd.), společný brainstorming, společné psaní třídního deníku atd.

▪ Intrapersonální inteligence

Intrapersonální inteligence je schopnost být si vědom sám sebe, naladění na svá vnitřní citění, hodnoty, názory a způsob myšlení. Podle Gardnera osoba s vysokou vnitřní inteligencí dokáže mezi svými emocemi rozeznat a pojmenovat ty, které mu umožní pochopit je a ovlivnit tak své chování. Vztahuje se tedy především k sebe-porozumění a sebereflexi. Lidé preferující tuto inteligenci využívají meditace, kontemplaci, sebehledání k porozumění vlastnímu tělu, životu a jeho smyslu. Tato inteligence zahrnuje převážně introvertní typy, kteří na druhou stranu mohou být až silně nezávislí, vysoce sebe-disciplinovaní, perfekcionisti či příliš cílevědomí. V dospělosti využívají svou inteligenci většinou spisovatelé, filozofové, psychologové, teologové či vědci.

Ve třídě takové děti pracují raději samy než s ostatními a lépe se také učí, pokud se mohou samy dostatečně koncentrovat na svou práci. **Diary-writing** (psaní deníku) může být jedna z forem práce příjemná těmto žákům. I když děti ještě neumí psát, mohou své zážitky vyjádřit pomocí obrázků, fotek či vystřihovánek. Později mohou přidat i jednoduché věty. Různé druhy **individuální činnosti**, zejména pak ty, kde budou moci spekulovat nad různými otázkami, budou pro děti nejvhodnější formou práce. Vhodnou otázkou by v tomto případě bylo: „Jak mohu do hodiny zahrnout osobní pocity a vzpomínky nebo dát dětem možnost určitého výběru?“

▪ Přírodní inteligence

Přírodní inteligence je spojována se schopností rozpoznat a třídit rostliny, zvířata a další přírodní objekty. Týká se přírody živé i neživé, pěstování rostlin a chování zvířat, sbírání informací souvisejících s přírodním prostředím (počasí, přírodní naleziště atd.). Přírodovědci se dobře učí, pokud předmět zahrnuje sbírání a analýzu věcí úzce spojenou s něčím přírodním, baví je taková témata, která jsou s přírodou propojená či se odehrávají v přírodě. V povolání se jej můžeme nalézt u vědců, přírodovědců, ochránců přírody, zahradníků, farmářů atd.

Je to, jak již bylo řečeno, osmá a tedy i nejnovější inteligence, která byla dodána v roce 1996 a tedy původně nepatřila do teorie multičetných inteligencí. Mnohdy není vůbec akceptována ostatními vědci, pedagogickými pracovníky a širší veřejností. Často je považována spíše za téma a ne schopnost. Ve výuce anglického jazyka je možné zapojit inteligenci přírodní spíše do témat související s přírodou (zvířata, rostliny, počasí, vesmír, vesnice, prázdniny atd.), popř. s ní propojit jiné typy činností náležících ostatním typům inteligence. Je také možné připravit takové pomůcky, které se budou neustále k přírodní inteligenci vracet v podobě rituálů (sledování venkovní teploty a její záznam, výroba kalendáře na počasí, dlouhodobé pozorování zasazené rostliny atd.) V praktické části tuto inteligenci také propojíme právě s tématem zvířata.

3. 3. 4. Závěrem

Dle Thomase Armstronga⁵⁴ není možné do kurikula zahrnout úplně vždy všechny typy inteligence. Naším hlavním cílem by mělo být se pokusit zapojit alespoň některé druhy a tím nabídnout širší škálu aktivit a nabídnout tak dítěti **multičetnost výuky**. Jednotlivé typy inteligence se mohou navzájem propojovat, a proto i jedna aktivita může rozvíjet více druhů schopností.

⁵⁴ www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm

Gardnerova teorie nabízí pohled z různých stran. Je jen na samotném pedagogovi, jestli i on se oprostí od tradiční výuky či nabídne svým dětem něco – ne výjimečného, ale pro ně přirozeného.

4. Výzkumná část

4. 1. Úvod do výzkumné části

V teoretické části jsem si představila školské vládní dokumenty potřebné pro výuku na českých základních školách, program Začít spolu a Teorii Howarda Gardnera.

Problém, jenž shledávám, souvisí právě s aplikací teorie multičetných inteligencí na základních školách. K dětem se často přistupuje jednotně, především frontálně, a nabídka činností proto nerozvíjí jednotlivé složky inteligencí. Pokud děti látku nezvládají, opětovaně se tento problém prisuzuje poruchám učení. V případě výuky anglického jazyka bývá mnohdy řečeno, že dítě prostě „není na jazyky“. Tím veškerá práce pro žáka, učitele i rodiče končí a dává tak možnost se výuce vyhnout. Pokud ale dítě později vycestuje dlouhodobě do zahraničí, bývá schopné se jazyku naučit. Je to nejen z důvodu, že je nucené mluvit každý den, ale že anglický jazyk zasáhl veškeré složky inteligence a tím celistvě působil na celou osobnost.

Podíváme-li se na celkovou situaci skrze pomyslnou mřížku multičetných inteligencí, shledáme, že výuka na většině základních škol je zaměřená převážně na jazykovou a logicko-matematickou inteligenci. Vizualizace bývá často nedoceněna, což vede k neúplnému vytvoření představy, nepochopení problému či špatnému zapamatování informací.

Individualismus je podporován na úkor spolupráce a intrapersonální složka se nebere téměř v úvahu. Děti dostávají informace nejjednodušší řečenou formou, což postupně vede k pasivitě nejen dětí, ale i učitele. V praktické části se proto budu snažit postihnout tuto skutečnost a nabídnout jinou možnou cestu přístupu.

4. 2. Vymezení problému

Snaha o zasazení teorie Howarda Gardnera do předmětu anglický jazyk obnáší především přípravu materiálů nezbytných pro výuku.

Úkolem výzkumné části proto bude zmapovat, zda-li je možné do výuky anglického jazyka připravit materiály, které budou obsahovat aktivity a cvičení multičetného charakteru. Čili nebudou zaměřeny pouze na jednu či několik málo složek dětské inteligence, nýbrž nabídnou celou škálu rozdílných přístupů. Multičetný přístup ve výuce anglického jazyka by tak napomohl k rozvoji všech základních inteligencí a zajistil by tak potřebnou individualizaci dítěte. Pestrost nabídky aktivit by vedla k větší pozornosti žáků a tím zvýšila i jejich pracovní aktivitu.

Vzhledem k tomu, že teorie Howarda Gardnera bude aplikována do Školního vzdělávacího programu, jenž si školy připravují dle vzdělávacích rámců, bude důležité sledovat, zda-li jsou při práci dětí rozvíjeny také klíčové kompetence. Abych mohla tuto skutečnost zmapovat, bude nezbytné připravené aktivity aplikovat v praxi.

Praxe se uskuteční na základní škole s programem Začít spolu, jehož východiska jsou postavena na individualizaci dítěte a právě i na teorii Howarda Gardnera. Zmapuji výhody a nevýhody implikované teorie, ale také si budu všimnout, zda-li lze tento multičetný přístup s programem Začít spolu smysluplně propojit.

Pro výzkumnou část diplomové práce využiji **akční výzkum**.

4. 3. Formulace cílů výzkumu

Po důsledném prostudování teorie Howarda Gardnera, Rámcového vzdělávacího programu a programu Začít spolu jsem si na základě získaných poznatků stanovila tyto předběžné cíle výzkumu:

- 1. Dle teorie multičetných inteligencí Howarda Gardnera vytvořit projekt pro předmět Anglický jazyk třetí třídy ZŠ.**
- 2. Zmapovat funkčnost takto připraveného projektu v praxi.**

Kompilace výukových materiálů, mapování učebnic a sborníků dostupných pro výuku anglického jazyka mě dovedla k myšlence, jak je orientace v dostupných materiálech důležitá a významná nejen pro mě – jako budoucího učitele, ale taktéž pro učitele v praxi. Na základě této skutečnosti jsem se proto dodatečně rozhodla přidat do výzkumné části ještě jeden cíl a to:

- 3. Zmapovat dostupné materiály vhodné pro použití projektu sestaveného dle teorie multičetných inteligencí.**

4. 4. Metodologická charakteristika výzkumného šetření

4. 4. 1. Explorační metody a techniky

Zpracováním krátkodobých projektů obsahujících některá z běžných témat používaná ve výuce anglického jazyka zmapuji, zda-li je možné připravit materiály dle teorii multičetných inteligencí, které by bylo možné aplikovat do výuky anglického jazyka. Aktivity a jednotlivá cvičení by plně respektovala základní inteligence Howarda Gardnera.

Pro zpracování témat využiji především tematicky specializované cvičebnice či tzv. „ressource“ literaturu (sborníky cvičení), která často slouží jako nabídka doplňkových aktivit. Učitelé ji mohou využívat po celý rok, je vhodná pro různé úrovně a často obsahuje i aktivity, které nebývají příliš často zahrnuty v klasických učebnicích. Bývají to především „handcraft“ aktivity (tzv. rukodělné), aktivity zahrnující spolupráci dětí, ale i rytmizační a hudební cvičení. Většina z nich je zpracována ve formě tematických projektů a nabízí tak učiteli novou inspiraci pro práci. Ke zpracování použiji také Internet, jenž obsahuje rozsáhlé zdroje materiálů, pracovních listů či písni volně přístupných ke stažení.

Pomocí akčního výzkumu a rozhovoru s paní učitelkou budu mapovat jednotlivé výhody a nevýhody začlenění teorie multičetných inteligencí do praxe.

Akční výzkum jako „systematická reflexe profesních situací prováděná s cílem jejich dalšího rozvinutí“⁵⁵ mi pomůže se lépe zorientovat v celé problematice a hledat nedostatky, které mi usnadní vylepšit realizaci projektu v budoucnu. Akční výzkum zahrnuje „intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn

⁵⁵ Maňák, J., Šveč, V. . Cesty pedagogického výzkumu, Paido, Brno 2004, str. 52

a vyvozuje z nich další postup.“⁵⁶ Je to výzkum praktický, který zahrnuje plánování, pozorování a především pak reflexi. Cílem tohoto výzkumu bude najít vylepšení výukové praxe.

S pomocí akčního výzkumu budu hledat vyšší efektivitu projektu a popíši slabá místa tak, abych se mohla s další realizací posunout o krok vpřed.

4. 4. 2. Výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumu jsem vybrala fakultní základní školu Angel. Tato škola vychází z programu Začít spolu a svou metodologii staví také na principech Howarda Gardnera, čímž je vhodná pro realizaci výzkumu. Navíc ochota učitelů spolupracovat a podílet se na výzkumu je neocenitelně vysoká, což mi zajistí práci v příjemné atmosféře a povede tak k snazší realizaci. Pro konkrétní uskutečnění výzkumu jsem si zvolila třetí třídu především z důvodu předchozí spolupráce a již vykonané praxe.

▪ **Popis školy**

Poprvé byla škola otevřena 3.9. 1986, pod názvem ZŠ ANGELOVOVA⁵⁷ a řadila se mezi běžné sídlištní školy. Dne 15.6.1992 se stala ředitelkou PaedDr. Iva Duchoňová a s ní nastaly i společné pozitivní změny, které reagovaly na politický převrtat po roce 1989.

O pět let později byla škola zařazena mezi školy s rozšířenou výukou cizích jazyků a Mateřská škola Hasova se stala nedílnou součástí základní školy. Mateřská škola začala realizovat program Začít spolu, který se postupně přesunul i na první stupeň základní školy. Díky obrovskému zájmu

⁵⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2003

⁵⁷ Praha 4 Modřany, 143 00, www.zsangel.cz

umístit děti i z oblastí mimo Prahu 4 na základní škole se škola dále rozšířila o nové prostory v prostorách Mateřské školy Mladenova.

V roce 2004/2005 učitelé společně vytvořili nový školní vzdělávací program Angel, který respektoval potřeby školní komunity a regionu a navazoval na podnětné tradice školy.

Od počátku školního roku 2005/2006 patří škola mezi osm pražských škol, které splnily podmínky Státního zdravotního ústavu pro zařazení školy do Národní sítě škol podporujících zdraví.

Základní Škola Angel se také stala pilotní v ověřování metodiky Step by step a je akreditovaným školicím střediskem v rámci SIPVZ.

Od roku 2006/2007 byla základní škola, nyní pod jménem Základní škola a Mateřská škola Angel v Praze 12, zařazena do sítě bilingvních škol a rozšířila tak intenzivní výuku anglického jazyka do mateřské školy, ale i od roku 2007/2008 i do první třídy na základní škole.

Výuka předmětů Matematika, Tělesná výchova, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Člověk a práce, Tvořivá dramatika a samozřejmě Anglický jazyk probíhá na základě povolení MŠMT převážně v anglickém jazyce, Člověk a jeho svět a Český jazyk v jazyce českém, to vše dle metodiky programu Začít spolu. Kromě učitele a asistenta se výuky účastní také rodilý mluvčí.

Mezinárodní spolupráce a účast v mezinárodních projektech a programech slouží jako prezentace dosažených výsledků, ale především také jako nástroj k obohacování, získávání nových podnětů a stanovení nových cílů, které posouvají školu stále dopředu a umožňují tak moderní přístup k dítěti a vyučování.

▪ **Obecné principy školy dle metodiky Začít spolu:**

- **Spolupráce rodiny a školy** - důraz kladen na jednotné působení rodiny a školy na dítě. Rodiče se podílí na výchově i vzdělávání svých dětí. Mají možnost vstupovat do třídy jako pozorovatel, pomocník a organizátor.
- **Individuální přístup k dítěti** - každé dítě je jedinečné, má jiné schopnosti a potřeby ke svému rozvoji. Práce je připravována tak, aby dítě zažilo úspěch a rozvíjelo svou osobnost.
- **Třída vstřícná k dítěti a centra aktivit** - jinak uspořádaná třída do tzv. center nabízí podnětné tvůrčí prostředí pro práci dětí v menších skupinách. Jednotlivá centra jsou vybavena různými pomůckami souvisejícími s danou činností.
- **Integrované učení (hrou)** – výuka v souvislostech s životem kolem nás. Jedno téma provází děti ve všech předmětech.
- **Projektové vyučování a plánování** - žáci zpracovávají jedno zajímavé téma z různých pohledů. Učí se vyhledávat informace a používat je při řešení problému, spolupracovat ve skupině, nést zodpovědnost za splnění úkolu, výsledky práce prezentovat.
- **Hodnocení** - součástí Začít spolu na škole Angelovova je v 1. - 3. ročníku slovní hodnocení. Od 4. ročníku jsou žáci hodnoceni známkou.

Škola vychází z předpokladu, že každé dítě je v něčem dobré, a proto se snaží co nejvíce rozvíjet všechny osobnostní složky žáka. Školní poradenské pracoviště Porozumění se službou speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce, poradce pro cizince, poradce pro profesní orientaci, metodiků prevence se snaží pomoci dětem v problémech či tíživých situacích.

Žákovský parlament či školní média jako je rozhlas a časopis Anděletí umožňují dětem se aktivně zapojit do společného dění a ovlivnit tak některé věci, které se jich úzce dotýkají.

Atmosféra na škole je celkově velmi pozitivní, především díky radosti dětí z práce, nadšení učitelů podílet se na vytváření programu, ale i spolupráci učitelů s rodiči. Především kvůli četným aktivitám a možnosti nahlédnutí do výuky i aktivnímu podílení se na chodu školy, se stává škola více než jen pouze místem vzdělávání. Je to komunitní centrum, kde se cítí každý dobře.

▪ Popis třetí třídy

Třídní učitelkou je Mgr. Jana Valešová, které při její práci pomáhá asistentka Olga Hejzlarová. Ta se kromě výpomoci stará o děti také v době po vyučování.

Ve třídě je celkem 24 dětí, z toho 12 chlapců a 12 dívek. Čtyři děti mají speciální poruchy učení, což se ale nijak zvlášť neodráží na celkové práci. Překvapující je však vysoká rozvodovost rodičů, neboť téměř polovina dětí se musí podotýkat s tímto problémem.

Vztahy mezi dětmi jsou na dobré úrovni. Třetí třída je složená ze dvou druhých tříd, což osvěžilo vztahy mezi dětmi a vytvořila se tak nová přátelství. Vztah dětí k paní učitelce i asistence je otevřený, velmi pozitivní a přátelský.

Program dne se ve třetí třídě během dne velmi mění. I přes to, že mají děti pevně stanovený rozvrh hodin, se často vyučování přizpůsobuje aktuálním potřebám dětí.

Výuka začíná ranním kruhem, kde děti diskutují na různá témata související s jejich zážitky, aktuálními problémy či vyučováním.

Ranní kruh střídá tak zvaná gramotnost, nebo-li výuka českého jazyka a matematiky, popř. anglického jazyka.

Po desáté hodině probíhá práce v centrech aktivit popř. výuka jiných předmětů (anglický jazyk, hudební, tělesná či výtvarná výchova). Práce v centrech aktivit probíhá tematicky a většinou se točí během týdne. Práci

si děti vybírají dle toho, co chtějí právě dělat či jaké činnosti preferují. Během týdne se ve všech činnostech prostřídají všichni. Výsledky práce jsou následně prezentovány opět v závěrečném kruhu.

V odpoledních hodinách dává paní učitelka přednost aktivitám klidnějšího charakteru jako je společné čtení s asistentkou. Děti mají také možnost dokončovat aktivity, které nestihly během dne.

▪ Prostředí školní třídy

Školní třída je klasických rozměrů, na dvou protilehlých stranách lemována okny, což vede k plnému osvětlení třídy. Ostatní stěny jsou barevně vymalovány a prezentují spolu se zdmi chodby výtvary a práce dětí.

Dle center aktivit jsou ve třídě zákoutí, kde jsou uloženy pomůcky dle potřeb jednotlivých center. V centru Matematiky je umístěn počítač, v centru Čtení a psaní můžeme najít zákoutí s knihovničkou. Koutek s pomůckami jako jsou váhy, teploměr či zkumavky slouží pro práci v centru Pokusy – objevy. Z centra Ateliér mohou děti využívat pomůcky jako barvy, štětce, nůžky atd. Jednotlivá centra jsou od sebe oddělena policemi, skříňkami či jinými kusy nábytku tak, aby se děti při práci nerozptylovaly a navzájem nerušily.

Uprostřed třídy je společný prostor pro setkávání v ranním a odpoledním kruhu, ale i o přestávce na společné hraní. Zde si děti pravidelně sdělují své zážitky, diskutují nad aktuálními problémy, řeší plány do budoucna v oblasti učení, ale i mimoškolních aktivit či hodnotí svou práci a práci ostatních. Děti jsou natolik zvyklé vyjádřit své potřeby, že v případě jakýchkoli problémů, ať se to týká společné látky či vztahových konfliktů, ihned požádají o pomoc paní učitelku a problém společně prodiskutují.

Organizace ranního kruhu má přesná pravidla. Každý den je zvoleno jedno dítě, které řídí veškerou komunikaci a zabraňuje tím překřikování dětí. Každé dítě, které chce k tématu něco sdělit, se musí přihlásit a vyčkat na vyvolání.

Společná setkání, možnost se vyjádřit se a naslouchat druhým rozvinula komunikační dovednosti dětí natolik, že je to viditelné na první pohled.

Lavice jsou ve třídě uspořádány podle potřeby práce. Často je zachováno klasické rozdělení do center aktivit, ale někdy jsou lavice uspořádány do řad či do tvaru písmene U. Zasedací pořádek se mění tak, aby vyhovoval společné práci se spolužáky, ale potřebám aktivit a danému charakteru učení.

▪ Výuka anglického jazyka

Výuka **anglického jazyka**, jak již bylo řečeno, probíhá ve škole od první třídy. Děti vyučují čeští učitelé. Nicméně i na této škole je každoročně řešen právě nedostatek učitelů s touto aprobací.

Anglický jazyk ve třetích třídách probíhá ve skupinkách přibližně po 12 - 18 dětech, což dává učitelům možnost větší pozornosti oproti ostatním hodinám. Ideálem by však bylo počet dětí ve třídě ještě snížit. Jazyková úroveň dětí je na podobné úrovni, neboť do těchto skupin byly rozděleny dle svých znalostí na konci roku. Plán výuky vychází z učebnice Chatterbox⁵⁸, která také tvoří hlavní náplň činností během hodiny. Někteří učitelé využívají i řadu dalších materiálů ověřených v předešlé praxi.

V rámci průřezových témat vznikl na základní škole předmět **My ve světě**. V tomto předmětu vyučovaném taktéž v anglickém jazyce mají děti možnost své znalosti jazyka ještě více prohloubit, ale navíc si uvědomit důležitost samotného jazyka v komunikaci s okolními národy.

Předmět **my ve světě** odráží nový trend výuky, ne pouze komunikovat na dobré úrovni, ale dokonce v cizím jazyce. Hlavním úkolem je právě proto rozvoj komunikativních kompetencí. Kromě rozvoje řečových dovedností se předmět zaměřuje zejména na chápání jazyka jako prostředku ke zvýšení mobility, integrovaný pohled na danou problematiku, ale i rozvoj spolupráce dětí ve skupině, respekt a tolerance k odlišným kulturám i názorům.

⁵⁸ Strange, D.: Chatterbox, Oxford University Press, UK 1989

4. 5. Popis získaných údajů

4. 5. 1. Příprava materiálů

▪ **Témata jednotlivých projektů**

Abych mohla aplikovat teorii multičetných inteligencí do výuky anglického jazyka na prvním stupni, bylo nezbytné připravit pracovní materiály dle teorie multičetných inteligencí.

Pro výzkum jsem se rozhodla sestavit aktivity a cvičení krátkodobých projektů určené pro třetí třídu základní školy. V úvahu byl brán fakt, že výzkum bude uskutečněn na ZŠ Angel, kde výuka anglického jazyka probíhá již od třídy první.

Témata jsem volila tak, aby odpovídala potřebám třetí třídy a úzce se dotýkala plánovaných témat, která děti mají probrat během školního roku. Respektovala jsem rozvoj slovní zásoby nezbytný pro úroveň třetí třídy, zapojila jsem základní gramatické struktury a snažila jsem se také nabídnout aktivity, které budou pro děti zábavné a smysluplné.

Mezi hlavní témata vybraná pro zmapování problému byla:

- My Body Moje Tělo,
- Clothes Oblečení,
- Animals Zvířata.

▪ **Forma zpracování**

Předběžně jsem vycházela z předpokladu, že v praxi bude možné každé téma zasáhnout všemi druhy inteligence. Jednotlivá témata jsem při zpracování dělila dle multičetných inteligencí, ne dle preference či pořadí

použití. Takto připravené materiály tvoří tedy spíše opěrné „kostry“ pro učitele tak, aby nebyla žádná z inteligencí vynechána. V praxi si učitel proto může témata rozdělit dle požadavků třídy a jeho preferencí.

Cvičení a aktivity jsem zpracovala dle vlastní invence či dle učebnic, sborníků aktivit a Internetu. V tomto případě jsem uvedla veškeré zdroje čerpání.

Pracovní listy a aktivity jsem doplnila popisem činností, potřebnou slovní zásobou a gramatikou, odhadovaným časem či pomůckami, což poskytne učiteli se v přehledu rychle zorientoval. Učitel si aktivity může transformovat vzhledem k jazykové úrovni dané třídy či skupin.

Popis aktivit obsahuje také souhrn klíčových kompetencí, které by se měly při aktivitách rozvíjet. Dále jsou uvedeny činnosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) nezbytné pro plnohodnotný rozvoj anglického jazyka.

Jak již bylo řečeno, cílem tohoto projektu bylo zmapovat, zda-li je možné užít teorii Howarda Gardnera v materiálech pro výuku anglického jazyka, které by bylo možné použít i v praxi. Součástí přípravy bylo nutné tedy i zvážit rozvoj klíčových kompetencí s ohledem na zvládnutí daného učiva pro předmět Anglický jazyk. Nesnažila jsem se tedy pouze připravit souhrn aktivit, nýbrž předem zvážit jednotlivé aspekty práce ve výuce.

▪ **Využití zdrojů při zpracování**

Zpracování jednotlivých aktivit nebylo vůbec snadné. Nutno říci, že najít učebnici či sborník materiálů určený pro výuku anglického jazyka, který by obsahoval vždy souhrnně aktivity zasahující všechny multičetné inteligence, se mi nepodařilo.

Největší komplikace činilo zpracování aktivit interpersonálních, intrapersonálních či matematicko-logických aktivit. Tyto složky inteligencí bývaly často v učebnicích ignorovány, a proto bylo nezbytné vymyslet vlastní

aktivity. Na druhou stranu většina učebnic, sborníků či internetových zdrojů často uváděla cvičení zahrnujících jazykovou inteligenci (nejdůležitější složku pro rozvoj anglického jazyka), vizuální, hudební či pohybovou. Pohybová inteligence se vyskytovala ve cvičeních souvisejících s pohybem celého těla či v manuální práci. Hudební inteligenci užívá mnoho učebnic ve formě říkadel, říkanek či jednoduchých písní.

V následujícím přehledu proto zmapuji a představím některé knihy a sborníky, kterými jsem se při sestavení projektů nechala inspirovat či byly v přípravě využity a mohou tedy pomoci učitelům v přípravě hodiny využívající teorii multičetných inteligencí.

K využití teorie multičetných inteligencí se nejvíce přiblížil sborník **Jet Primary Teachers Ressource Book**⁵⁹. Tento sborník obsahuje aktivity a cvičení řazených dle témat často užívaných ve škole na prvním stupni základních škol. Není vymezen přesnou věkovou hranicí, nicméně úroveň činností je spíše elementární, a proto jej lze využít i pro naše potřeby.

Sborník obsahuje cvičení pracující téměř se všemi druhy inteligence. Jazykovou inteligenci využívá v přiřazovacích cvičeních, popisu, práci s textem, ale např. i v „role-play“ aktivitách (divadlo), storytelling (vyprávění jednoduchého příběhu). Jako v jedné z mála knih jsou zde velmi dobře zpracované aktivity na logicko-matematickou inteligenci, využívající zejména grafy, tabulky a třídění. Hudební inteligence je rozvíjena pomocí jednoduchých rytmických písniček a říkadel. Sborník značně využívá pohybovou inteligenci, zejména k rukodělným činnostem, ale i pohybovým hrám a TPR aktivitám. Publikace je doplněna řadou černobílých obrázků, které spolu s kartami (flashcards) poslouží k vizualizaci, napomohou k lepšímu zapamatování, ale prokáží svou službu při vybarvování. Interpersonální inteligence je posilována především díky skupinovým aktivitám jako je např. kooperace při výrobě Noemovy archy, hraní divadla atd. Intrapersonální inteligence je spíše ignorována, ale dala by se nalézt částečně v rukodělných aktivitách využívajících vlastní fantazii (obrázky rodiny z otisků prstů).

⁵⁹ Gray, K. Jet Primary Teachers Ressource Book 1, Scholastic Inc., UK 1998

Kniha publikovaná nakladatelstvím Scholastic vyšla také v dalších řadách - číslo dvě a tři. Sborníky poskytnou učitelům celou škálu cvičení jednoduchých na přípravu. Všechna cvičení jsou doplněna kopírovatelnými materiály s poznámkami pro učitele k okamžitému použití. V poznámkách je uvedeno zaměření jazyka, potřebné materiály a průběh činnosti, který je sestavený velmi důkladně a přehledně. Učitel nicméně může postrádat odhadovanou časovou dotaci. Někdy jsou činnosti doplněny i dalšími typy, které mohou následovat. V *Jet Primary Resource book* nechybí hry, jednoduché písničky, pracovní listy či již zmíněné zábavné „craft“ (rukodělné) aktivity. První sborník obsahuje témata Vánoce, Já, Zvířata; *Jet Primary Resource book 2*⁶⁰ zahrnuje Domov, Dopravu a Jídlo a poslední sborník *Jet Primary Resource book 3*⁶¹ pracuje s tématy jako jsou Tělo, Volný čas a Prázdniny.

Knihy rozvíjí především slovní zásobu a základní gramatické struktury. Děti pomocí pracovních listů a aktivit procvičí mluvení, psaní, poslech i čtení, které bývá u některých sborníků trochu podceňováno.

Propracovanost a velmi dobrou kvalitu podtrhávají finanční náklady, které se pohybují kolem 800 Kč za jeden sborník. Nicméně musím konstatovat, že jako zdroj doplňkových materiálů k přípravě projektu využívajícího teorii multičtných inteligencí poslouží tento sborník nejvíce.

Dalším velmi přínosným sborníkem byl tzv. „resource book“ pro učitele: *Young Learners*⁶². Tento sborník je poskládán na rozdíl od předchozího dle typů činnosti jako je poslech, mluvení, čtení, psaní, slovní zásoba a gramatika, hry, písně a říkanky, kreativní činnosti, video aktivity a je určen pro děti ve věkové hranici od 6 do 12 let.

Ve sborníku nejsou cvičení zpracována tak, aby je učitel mohl zkopírovat a rovnou použít. Kniha působí spíše jako soubor praktických nápadů a aktivit,

⁶⁰ Gray, Karen: Primary teachers' resource book 2, Mary Glasgow Magazines, Scholastic, London 2000

⁶¹ Gray, Karen: Primary teachers' resource book 3 Mary Glasgow Magazines, Scholastic, London 1999

⁶² Philips, S.: Young Learners, Oxford University Press, Oxford 1994

příčemž je na učiteli, aby si vybral konkrétní nápady a ty připravil. Zásobárna činností je velmi rozsáhlá a nabízí aktivity využívající i matematicko-logickou či interpersonální inteligenci. Jako největší výhodu lze shledat přehledný rejstřík umístěný na konci knihy, který napomáhá učiteli najít cvičení dle charakteru činnosti. Lze tedy rychle vyhledat i cvičení např. logicko-matematické či hudební. Kniha je založena na principu integrace, kdy Anglický jazyk je nedílnou součástí celkového vzdělávání. Dle nakladatelství má učitel větší odpovědnost za vzdělávání než pouze za výuku jazykového systému.

Oxford University Press vydal také sborník her, určený pro věkovou hranici od 4 do 12 let, **Games for Children**. Ten je koncipován podobně jako předchozí kniha. Aktivity jsou uspořádány dle témat (Rodina, Přátelé, Čísla, Barvy, Jídlo, Zvířata, Různorodé hry), dále nechybí kopírovatelné karty či pracovní listy. Sborník obsahuje velkou zásobárnu her přes jazykové či pohybové aktivity, stolní, ale i soutěživé a kooperativní hry.

Nakladatelství Macmillan je další nakladatelství, které připravilo doplňkové sborníky s kopírovatelnými materiály určené pro děti mladšího školního věku, navíc doplněné kazetami pro poslech písní a dalších cvičení. Publikace pomohou s přípravou především cvičení zaměřených na jazykovou a hudební inteligenci.

Songs and Games for Children⁶³ je kniha kopírovatelných pracovních listů. Nakladatelství uvádí, že je publikace určena pro děti prvního stupně, ale charakterem a úrovní činností je vhodná spíše pro mladší děti (1. až 3. třída). Obsahuje především písničky a říkanky. Učitel má k dispozici podrobné pokyny ke cvičením.

100+ Ideas for Children je také sborník kopírovatelných pracovních listů, nicméně mnohem propracovanější. Nabízí více než sto aktivit, her a úkolů a jejich různých variant. Učitel má k dispozici pracovní pokyny k jednotlivým cvičením i klíč. Pokyny jsou navíc doplněny tzv. „warm up“ (zahřívacími)

⁶³ Super Songs, Songs for very young learners, Oxford University Press, UK 1997

aktivitami a dalšími typy, kterými lze cvičení rozšířit. Autoři nezapomínají dodat předem odhadovaný čas, cíle, procvičovaný jazyk, pomůcky či velikost skupiny, pro kterou je aktivita připravena. Velká část cvičení je založena na práci s audiokazetou, která je součástí balení. Publikace se věnuje tématům jako jsou Vánoce, Svět, Doprava, Prázdniny či tématu Jak fungují věci. Co se týče využití jednotlivých inteligencí zaměřuje se kniha především na jazykovou inteligenci (zejm. poslech), hudební, vizuální, ale i pohybovou inteligenci. Velkou část tvoří také skupinové aktivity.

Výhoda nakladatelství Macmillan je, že lze využít jeho webové stránky (www.the-bus-stop.net) pro další práci s dětmi, pro stažení pracovních listů i písní v digitální podobě. Nakladatelství odkazuje také na stránky www.onestopenglish.com, kde učitel může najít další typy pro práci s dětmi, pracovní listy či metodologické články týkající se managementu třídy, práce s dětmi mladšího školního věku atd.

Dalším pomocníkem při kolekci cvičení je asi nejlépe strukturovaný sborník vydaný nakladatelstvím Cambridge University Press **Primary Activity Box**⁶⁴. Tento sborník činností a aktivit je určen pro děti od 5 do 11 let, přičemž aktivity jsou stupňovány dle schopnosti psát. Aktivity jsou organizovány do třech úrovní, slouží tedy jako průvodce dle úrovně schopností.

První úroveň je zaměřená především na slovní zásobu bez větších gramatických struktur, přičemž důraz je kladen především na mluvené slovo.

Druhá úroveň již představuje sloveso být, have, can, popř. základy přítomného času. Zaměření této části je na všechny čtyři dovednosti jako poslech, mluvení, čtení, psaní.

Poslední část je určena pro žáky již s pevnějším uchopením jazyka. Specializuje se více na gramatické struktury jako nástroj pro čtení, psaní a mluvení.

⁶⁴ Nixon, C., Tomlinson, C. : Primary Activity Box, Cambridge University Press, UK 2001

Primary Activity Box je možné využít pro témata jako jsou abeceda, čísla, části těla, zvířata, prázdniny či svátky. Jednotlivé činnosti jsou opět doplněny poznámkami pro učitele, zde navíc zahrnují časovou dotaci, jazykové zaměření, potřebné materiály, přehledně vymezené dovednosti a jako jediné obsahují i jazykovou úroveň a věkové rozmezí dítěte.

Super songs for very young learners⁶⁵ je výborně zpracovaná kniha vydaná nakladatelstvím Oxford University Press, která obsahuje kolekci 30 tradičních tzv. „action-songs“ (akčních písní). Tyto písně jsou zábavné a ideální pro výuku pro děti mladšího školního věku. Publikace je přehledně uspořádaná, na jedné straně je vždy jedna píseň, která je zpestřena barevnými obrázky nejen pro vizualizaci, ale i jako nápovědu pro pohybové aktivity. Kniha je doplněna kazetou s nahrávkami písní a popěvek zpívanými dětmi. K přípravě projektu lze využít především k činnostem využívajících jazykovou, hudební, vizuální a pohybovou inteligenci. Písně zahrnují různorodá témata jako jsou např. doprava, jídlo, části těla, zvířata či slovesa.

Oxford University Press vydalo také knihu **Jazz chants**⁶⁶, která slouží k představení a upevnění mluveného jazyka pomocí písní a říkanek. Na rozdíl od předchozí knihy je nazpívána autorkou Carolyn Graham a dětmi v americké angličtině, která umožní učiteli představit i některé výslovnostní rozdíly. Písně a říkanky jsou tak dobře rytmizované, že si je děti zapamatují zcela automaticky a propracují tak svou výslovnost, vázání slov a slovní přízvuk. Písně jsou doplněny obrázky a jednoduchými aktivitami, které posílí zapamatování nové slovní zásoby. Jazz Chants lze využít k práci ve dvojicích či skupinách. Kniha je zaměřená především na jazykovou, hudební a pohybovou inteligenci.

⁶⁵ Super Songs, Songs for very young learners, Oxford University Press, UK 1997

⁶⁶ Graham, C.: Jazz Chants, Oxford University Press, Hong Kong 1979

Chants jsou většinou jednoduché písničky, popěvky, popř. zhudebněné říkanky, které využívají jednoduché melodie a často opakovaného textu jednoduchého a vhodného pro výuku dětí.

V případě čerpání z Internetu je možné využít především nabídky zmíněných nakladatelství, neboť většina z nich nabízí na svých stránkách doplňkové materiály.

Nakladatelství **Longman**⁶⁷ poskytuje jednak doplňkové materiály k učebnicím, typy pro učitele či pracovní listy. Pro přípravu projektu je možné využít písňe, říkanky a cvičení zpracované k celoročním svátkům.

Nakladatelství **Oxford University Press**⁶⁸ stejně jako Longman nabízí také doplňková cvičení k některým učebnicím či on-line slovník.

On-line hry, cvičení, písničky, pohádky a jiné poslechy mají velmi dobře zpracované firmy **British Council** spolu s **BBC**⁶⁹. Kromě výukových materiálů nabízejí také řadu typů pro práci s dětmi, ale i metodologické materiály.

Dalším zajímavým zdrojem materiálů pro učitele jsou stránky **Boogle's world**⁷⁰. Ty poskytují ke stažení obrázkové karty, pracovní listy, texty písní, fonetické tabulky či návody na přípravu hodin.

Zpracování projektů bylo poněkud časově náročné z několika důvodů:

Ne vždy bylo možné nalézt aktivity odpovídající základním sedmi inteligencím, a proto jsem použila také materiály dle vlastní invence.

Při práci jsem neomezovala pouze na jeden sborník či učebnici, ale snažila jsem se postihnout co nejvíce dostupných materiálů především z toho důvodu, aby se mi podařilo lépe zmapovat dostupnost zdrojů přístupných učitelům.

Věnována byla i pozornost rozvoji klíčových kompetencí a základních dovedností při výuce anglického jazyka.

⁶⁷ www.longman.com, www.lang-longman.it/servizi/festivities/christmas.php

⁶⁸ www.oup.com

⁶⁹ www.teachingenglish.org.uk, <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>

⁷⁰ <http://bogglesworldesl.com>

Přehled aktivit a činností jednotlivých projektů seřazených dle systému multičetných inteligencí jsem zařadila do kapitoly přílohy. Projekty slouží jako ukázka, jak je možné seřadit a vytvořit aktivity dle jednotlivých složek inteligence. Jednotlivé projekty představují sedm základních aktivit pracujících vždy s nejméně jednou složkou inteligence. Nejméně je nezbytné zdůraznit právě proto, že většina aktivit obsáhne více složek inteligence. V některých případech by proto stačilo zařadit méně aktivit a ty by přesto zasáhly všechny složky. Pro úplnou přehlednost jsem však ponechala vždy shodné uspořádání, aby měl čtenář možnost se lépe zorientovat.

4. 5. 2. Realizace projektu v praxi

▪ Příprava realizace

Ještě před zahájením projektu jsem přemýšlela, kde samotnou realizaci uskutečnit. Jako nejvhodnější vzorek jsem si vybrala třetí třídu, ve které jsem již učila během praxe. Znalost jmen, povaha a chování dětí mi proto byly velkou výhodou.

Před zahájením samotného projektu jsem se s Mgr. Valešovou, paní učitelkou třetí třídy na základní škole Angel, několikrát sešla, abychom prodiskutovaly jednotlivá témata projektů a hlavní téma realizovaného projektu.

Po domluvě jsem v praxi aplikovala projekt Zvířata. Paní učitelce byly následně předány ukázky dalších dvou projektů – Moje tělo a Oblečení, které částečně také využila při svých hodinách.

Připravený projekt Zvířata jsem rozšířila o další aktivity, které zajistily větší komplexnost a návaznost jednotlivých činností. Abych nenarušila chod výuky anglického jazyka ve skupinkách, dostala jsem možnost realizovat projekt s celou třídou v rámci hodin **My ve světě** společně s předmětem

Praktické činnosti. Což se okamžitě ukázalo jako velká výhoda a jako ideální možnost propojit teorii s praxí. Předmět My ve světě probíhá na škole v anglickém jazyce, tudíž zařazení projektu bylo zcela ideální.

Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost využít práci v centrech aktivit a přítomnost paní učitelky Valešové i asistentky paní Hejzlarové, upravila jsem částečně některé aktivity do skupinek. Některá cvičení jsem musela transformovat, tak aby odpovídala jazykové úrovni celé třídy a nárokům takto velké skupiny.

Před realizací projektu jsem požádala paní učitelku o spolupráci při sledování procesu výuky, který jsme na konci společně hodnotily. Proces výuky jsme zaznamenávaly do předem připravených tabulek, abychom měly větší přehled, jak děti pracovaly v jednotlivých aktivitách.

▪ První týden realizace

Již před samotnou výukou se nemohly děti dočkat hodiny. Anglický jazyk mají rády a protože věděly, že je čekají ještě další – možná i trochu netypické – aktivity, velmi se těšily.

Na první část projektu jsem měla vyhrazené dvě vyučovací hodiny, jak již bylo řečeno v rámci předmětů My ve světě a Pracovní činnosti.

Připravila jsem takové aktivity, které měly sloužit především k seznámení se slovní zásobou zvířat. Pro mě tato hodina měla význam ještě jiný. Chtěla jsem vidět, jak děti v takovém množství při hodině pracují, jaká je jejich jazyková úroveň a s jakým nasazením se pouštějí do dalších aktivit.

Byla jsem velmi překvapená. První aktivity jsem zaměřila na jazykovou a vizuální inteligenci - práce s flash kartami. Tyto činnosti zahrnovaly dovednosti jako je poslech, čtení, mluvení.

Děti dostaly pracovní listy s obrázky zvířat a slov, které měly ve dvojicích rozstříhat. Při stříhání se již některé děti zajímaly o překlad slov, které neznaly. Zájem dětí o nová slovíčka zvířat byl velmi překvapující. Abychom

tato nová slovíčka procvičili důkladně, vždy jsem jednotlivá slova zřetelně vyslovila a žáci ve dvojicích k mnou řečenému slovu obrázek a psané slovo přiřazovali. Následná aktivita upevnila opět nová slova a výslovnost. Děti naopak překládaly slovíčka zvířat do angličtiny.

Po zopakování částí těla zvířat si každé dítě ve dvojici vybralo jedno zvíře, které jednoduše popsalo svému spolužákovi a ten musel uhádnout o jaké zvíře se jedná. Tato práce se všem velmi líbila a chtěli v ní pokračovat, a proto jsem dovolila, aby si vybrali ještě jedno zvíře.

Abychom se opět vrátili ke kartám a ještě naposledy propojili obrázky s psaným slovem, dostaly děti jednu minutu na to, aby slova k obrázkům přiřadily.

Další činnost jsem věnovala ověřování již zapamatovaných slovíček a výuce slovíček nových.

Tak zvaný zvířecí diktát měl zkontrolovat, nakolik si žáci zvířata zapamatovali. Děti jsem nejprve trochu postrašila, že je vyzkouším diktátem, jak se vše naučily a následně nechala rozdat obrázkové archy. Někteří ihned začali upozorňovat, že neumí ještě vše správně napsat a navíc, když arch zahlédli, že ani neznají všechna zvířata. Měli pravdu, v archu přibyla další dvě nová slovíčka. Po nacvičení výslovnosti jsem ještě dětem slova napsala na tabuli. Úkolem diktátu bylo zapsat (pomocí čísel) zvířata, jak šla za sebou. Při samotném diktátu bylo vidět, že si děti vše perfektně zapamatovaly. Když pak přišla ona nová slovíčka, radostí je dokonce i vykřikly.

Další část naší hodiny byla zaměřená na Logicko-matematickou inteligenci. Pomocí výzkumu jsme společně zapsali do tabulky, kdo má jaké domácí zvíře a vytvořili následně graf, který si také všichni přepsali na čtverečkovaný papír. Do seznamu naučených slov dětem opět přibyla nová slovíčka jako např. andulka, křeček či morče. Na závěr děvčata a chlapci nakreslili zvíře, které by chtěli mít a ve společném kruhu jej prezentovali.

▪ Druhý týden realizace

Druhý týden následovalo opakování již naučených slovíček a připomenutí slov nově naučených. Úkolem dětí bylo vymyslet co nejvíce slov, které zapisovala paní učitelka na tabuli. Každé dítě bylo postupně vyvoláno a vždy řeklo jedno slovo. Během zapsání na tabuli jsme společně procvičili výslovnost. Velmi mě překvapilo a zároveň i potěšilo, že první zvířata, patřila právě ta slovíčka, která jsme se naučili minulou hodinu.

Práce s jazykovou inteligencí se objevila opět v následujících aktivitách, při kterých jsme procvičovali psaní a čtení. V jedné aktivitě hledaly děti slova ve dvojicích v osmisměrce a v další se učily slova zapisovat zpaměti. K nácvičku psaní byly v hodině využity pracovní listy s obrázky a slovy zvířat. Každý si vždy důkladně slovo přečetl a pokusil se zapamatovat si jeho psanou podobu. Pracovní list poté přehnul a slova přepsal k obrázkům. Kontrolu textu si provedly děti samy s pomocí vzoru a asistentky.

Následující část hodiny byla věnována práci ve skupinkách. Pro děti jsem připravila práci do čtyř skupin. Týkala se těchto činností:

- nácviček a zpěv nové písně (hudebně-pohybová inteligence),
- hraní divadla (pohybová, interpersonální, jazyková inteligence),
- výroba zoo (pohybová, vizuální a interpersonální inteligence)
- a kreslení začarovaného zvířete (intrapersonální inteligence).

První tři skupiny zahrnovaly skupinovou práci, poslední byla věnována práci individuální.

Pro jednotlivé činnosti se děti postupně zapisovaly na tabuli do příslušných kolonek. Děti při zapisování provázely obavy, že se nebudou moci zapsat tam, kam chtějí, ale nakonec rozdělení proběhlo naprosto ideálně. Do individuální práce se zapsala pouze jedna dívka, která si však následně činnost velmi pochvalovala.

Práce v jednotlivých skupinách probíhala velmi dobře. Po rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že děti se rozdělily téměř tak, jak předem předpokládala.

Ve skupině zpěv byly čtyři dívky a jeden chlapec, z nichž tři děvčata hrají na hudební nástroj. Volba chlapce překvapila spíše mě, neboť Vítek je velmi mluvný a proto jsem předpokládala, že si vybere práci v divadle, kde uplatní své výborné komunikační dovednosti. I jeho práce v hudební skupince se projevila spíše rušivě. Místo zpěvu měl tendenci vybarvovat pracovní list na rozdíl od děvčat, která se ihned naučila nová slovička, melodii a text písně.

Na výrobě zoo se podílelo osm dětí a i ty, dle paní učitelky, rády pracují s materiálem, kreslí a malují. Při činnosti pomáhala dětem paní asistentka, která dohlížela na porozumění postupu, který byl napsán samozřejmě v anglickém jazyce. Děti si navíc musely rozdělit jednotlivé role – kdo se bude podílet na výrobě zoo a kdo na výrobě zvířat. Komunikace a spolupráce probíhala velmi dobře.

Paní učitelka si převzala skupinu s nácvikem divadla. V mém původním plánu byla i výroba masek, kterou se mi bohužel do činnosti nepodařilo zahrnout. Nicméně kopie masek zvířat použila paní učitelka jako kulisy a originály si schovala na práci do dalších hodin. Do divadla se zapsalo celkem šest dětí a dle výpovědi paní učitelky nácvik všechny velmi bavil. Ve skupině však bylo jedno dítě, které si stále nedokázalo zapamatovat text. Jeho úroveň angličtiny byla velmi slabá, ale i přes tuto skutečnost ho hraní bavilo. Možnost ukázat se před ostatními v roli herce jej motivovala.

Jak již bylo řečeno, do skupiny samostatné práce se přihlásila pouze jedna dívka Linda. Lindu práce velmi bavila. Při hodině jsem se na ni byla několikrát podívat, jak pracuje a viděla jsem, jak je do kreslení naprosto zaujatá.

Prezentace činností proběhla částečně na chodbě a v kruhu třídy. Divadlo shledalo naprostý úspěch stejně jako i prezentace písně. V kruhu nám pak skupinka výtvarníků ukázala zvířata a zoo. Linda, z poslední skupiny, všem představila svůj výkres a popsala začarované zvíře.

Jak lze z popisu výuky vyčíst, činnosti byly velmi obsáhlé a tudíž překročily předem odhadovaný časový rámeček. S celkovou prezentací se hodina protáhla bohužel o více než 30 minut a nezbyl proto čas na celkové hodnocení. Rozhodla jsem se proto vrátit se k němu více příští týden.

▪ Třetí týden realizace

Kvůli časové náročnosti práce ve skupinkách jsem se rozhodla zkrátit první hodinu věnovanou opakování a procvičování jednoduchých gramatických struktur. S dětmi jsem proto pouze pomocí pracovnímu listu zopakovala opět slovní zásobu křížovkou. Do té děti (již bez předlohy psaných slov) pouze s nápovědou obrázků zapisovaly chybějící slova. Křížovka byla velmi jednoduchá, a proto ji všichni zvládli bez chyb a rychle. Jazykovou inteligenci jsem doplnila ještě logicko-matematickým cvičením věnovaným třídění zvířat.

V pracovním listu žáci, kteří pracovali ve dvojicích, rozdělili zvířata dle jejich obydli - na farmě, pod zemí, v džungli, ve vodě či na stromě. Při této činnosti dělalo dětem velké problémy psaní ne příliš procvičených slov. Bylo proto potřeba jednotlivá slova zapisovat na tabuli. Kontrolu jsem prováděla s paní učitelkou a asistentkou v průběhu činnosti. Na závěr cvičení jsme vybrali některá zvířata a pomocí otázky, kde žijí, opět zopakovali slovíčka jejich teritoria.

Rozdělení pro práci do skupin jsem tentokrát učinila pomocí barevných kartiček, které používá běžně paní učitelka. Jejich výhoda byla nejen v časové úspoře, ale i v poklidu dětí při rozhodování výběru.

Do skupiny, v níž byla práce zaměřena na intrapersonální inteligenci, se tentokrát přihlásily 4 děti. Kromě jednoho dítěte tvořili skupinu žáci, kteří předchozí týden pracovali na výrobě zoo. To shodou okolností pojalo činnost spíše jako volnou zábavu, ostatní pracovali velmi pěkně.

Ve skupině zpěvu bylo celkem sedm dětí. Tentokrát jsem se však po domluvě s paní učitelkou rozhodla nacvičit jednodušší píseň – Old

McDonald, jejíž melodii mnozí již znali. Porovná-li práci skupiny z předchozího týdne, musím říci, že tato skupina ze začátku pracovala o trochu hůře. Když jsme však přidali k písni pohybové činnosti v podobě imitace zvířat, začala činnost děti více bavit, což se velmi pozitivně projevilo na celkové prezentaci.

Přípravu divadla si po zkušenosti převzala paní učitelka. Do skupinek se přihlásilo opět šest dětí. Po představení přiznala, že nácvik s dětmi byl obtížnější především ze stránky jazykové. Prezentace proběhla ale dobře, nicméně s hlasitou náповědou.

Výroba zoo probíhala bez větších problémů. Všechny děti práce velmi bavila, především pak vystřihování a vybarvování zvířat. Dle asistentky nastal pouze jediný problém a to boj o výrobu opice. Zásoba zvířat byla naštěstí dostatečně velká, takže si děti dokázaly s tímto problémem poradit. Když porovnávala práci s předchozí skupinou, hodnotila porozumění zadání i samotný průběh činnosti shodně. Práce byla o to jednodušší, že oproti minulé skupině, tentokrát pracovala pouze se čtyřmi dětmi.

Hodnocení činností probíhalo ve společném kruhu na koberci. Ptala jsem se dětí, jak se jim pracovalo, jaké shledávaly problémy a vybědla jsem je také k posouzení činností s předchozím týdnem.

Z 21 dětí se pouze čtyřem pracovalo lépe tento týden, šest dětí konstatovalo, že je činnosti bavily stejně jako týden předchozí, a ostatním se pracovalo lépe minulou hodinu.

Dětí, kterým se pracovalo hůře tento týden, jsem se zeptala na možnou příčinu. Všichni, až na dva žáky, se shodli na tom, že to bylo výběrem činností, které byly minulý týden pro ně zábavnější. Jeden chlapec jako důvod uvedl, že nemohl pracovat s kamarády. Naopak jedna dívka byla zklamaná, že nemohla být znovu ve skupině zpěvu, když byla píseň změněna.

Co se týče posouzení práce, většina dětí konstatovala, že se jim pracovalo dobře. Pouze ve skupině s individuální prací se skupina poněkud

zlobila na Péťu, který vyrušoval. Sám to také odsouhlasil a přiznal, že ho práce nebavila.

Na otázku, zda-li měly děti ve skupince nějaké problémy, se pouze vyjádřila skupina, která hrála divadlo. Mezi jejich největší potíž patřilo obsazování rolí, neboť každý chtěl být zvířetem.

▪ Čtvrtý týden realizace

Při přípravě materiálů jsem nejprve pro pohybovou inteligenci připravila pracovní list Noemova archa. První část aktivity spočívala v manuální činnosti, druhá ve schopnosti porozumět popisu zvířat, čili vztahovala se k inteligenci jazykové. Když jsem se však domluvila s paní učitelkou na uskutečnění projektu s celou třídou v předmětech My ve světě a Pracovní činnosti, rozhodla jsem se pro realizaci zvolit takovou aktivitu, která by byla vhodná pro skupinovou práci, podobně jako v centru aktivit. Noemovu archu proto nahradila výroba zvířat a zoo.

Paní učitelce se nápad s Noemovou archou a samotný příběh natolik líbil, že jsme se rozhodly realizovat jej také a navíc samotné cvičení rozšířit o další aktivity.

Další hodina ve třetí třídě začala společným rozhovorem v kruhu. Nejprve jsme se děti zeptaly, zda-li znají nějaký příběh, kde zvířata hrají hlavní roli. Děti hádaly od pohádek až po různé příběhy. Dostávaly další nápovědy jako déšť, potopa, biblický příběh, archa atd., až jeden chlapec vykřikl, že se jedná o příběh Noea a jeho archy. Paní učitelka následně s pomocí žáků příběh dětem převyprávěla.

Následně jsme žákům rozdaly text s velmi zjednodušenou verzí příběhu, z jedné strany v angličtině, z druhé v českém jazyce. Děti si nejprve text prohlédly a vyhledaly slovíčka, která již znají. Ty měly následně zakroužkovat. Po překladu známých slovíček byl vybrán jeden žák, který se měl pokusit příběh přeložit. Byla jsem velmi překvapená, jak bravurně překlad zvládl. Údiv nad úrovní jazyka však trochu pominul po zjištění, že

otec dítěte je rodilý mluvčí. Při činnosti mě překvapila ještě jedna věc. I přes to, že jsme dětem několikrát sdělily, že mají zakroužkovat anglická slova, která již znají, dva žáci zakroužkovali slova česká.

Činnost dětí pokračovala výrobou samotné archy, vystřihováním a vybarvováním zvířat již podle pracovního listu. Dětem byly opět zadány jednoduché pokyny v angličtině tak, aby mohly dále pracovat samostatně.

Po krátké přestávce jsme společně zopakovali pomocí pantomimy zvířata, která děti již znají. Během několika hodin se slovní zásoba dětí velmi rozšířila a tak bylo mnohdy velmi obtížné uhádnout, o jaké zvíře se jedná. Dětem se pantomima líbila natolik, že se všichni chtěli prostřídat.

Pohybové aktivity vystřídal opět práce na archách a zvířatech tak, aby mohli žáci příští hodinu vyplout do dalších činností.

4. 6. Vyhodnocení získaných údajů

4. 6. 1. Hodnocení přípravy materiálů

Příprava a zpracování materiálů pro jednotlivé projekty mi umožnila zmapovat, zda-li je vůbec možné dle teorie multičetných inteligencí takové materiály seskupit.

Při třídění aktivit dle jednotlivých témat a multičetných inteligencí jsem vycházela z různých sborníků cvičení, učebnic a Internetu. K přípravě jsem si po domluvě s paní učitelkou Valešovou zvolila témata **zvířata**, jež jsem dále propracovala k samotné realizaci, dále **oblečení** a téma věnované **lidskému tělu**. U všech témat se mi podařilo shromáždit, připravit či vymyslet takové aktivity, které by zajistily rozvoj všech sedmi základních složek inteligencí.

Zamyslím-li se zpětně a položím-li si otázku, co mi činilo při zpracování projektů největší potíže, odpovědí by byla příprava cvičení pro Intrapersonální a Interpersonální inteligence. Tyto typy aktivit ve sbornících ani v učebnicích byly jen stěží k nalezení, a proto bylo nezbytné zapojit i vlastní invenci. Navíc aby opravdu cvičení rozvíjela vnitřní stránky žáka či kooperaci mezi studenty, bylo by potřeba zapojit vyšší úroveň jazyka. S elementární úrovní byla proto tvorba aktivit velmi obtížná.

Další překážkou v kompletování materiálů jsem shledala přípravu logicko-matematických aktivit, neboť ty bylo možné najít pouze v několika málo sbornících. Při tvorbě některých cvičení by učitel mohl vycházet z předmětu matematika, nicméně by musel opět volit takové matematické příklady, slovní úlohy či jiná cvičení, která by se dala přizpůsobit elementární úrovni jazyka. Navíc propojení a vytvoření mezipředmětových vztahů by opět ukázalo dětem komplexnost výuky.

Vrátím-li se zpět k jednotlivým cvičením, které však nebylo vůbec obtížné zpracovat, byly by to aktivity zaměřující svou pozornost na jazykovou, vizuální a hudební často ve spojitosti s pohybovou inteligencí. Jazykové aktivity často zahrnovaly rozvoj všech dovedností pomocí činností jako je poslech, mluvení, čtení a psaní. Vizualizaci bylo možné najít ve všech sbornících a pracovních listech v podobě od různých obrázků, malovánek či kartiček až k cvičením zaměřujících se na mimiku. Mimika spolu s pantomimou, ale i jinými motorickými činnostmi zahrnující motoriku celého těla či jen rukou tvořily také náplň pro rozvoj pohybové složky inteligencí. Ta je také často rozvíjena i v rámci hudebních aktivit v tzv. akčních písničkách.

K přípravě materiálů jsem se snažila vycházet z více sborníků vydaných konkurenčními nakladatelstvími. Porovnávala jsem finanční náklady jednotlivých knih, neboť mi přišlo vhodné znát také cenu kvalitní učebnice. K přípravě jsem využívala publikace vypůjčené z Městské knihovny, knihovny Karlovy University, ale především pak knihy zapůjčené jazykovou školou Polyglot.

Hledání a mapování různých aktivit ve sbornících a na Internetu bylo velmi časově náročné a bohužel musím konstatovat, že příprava učitelem, který svou pozornost musí soustředit i na ostatní předměty, by byla v praxi téměř nemožná. Musím nicméně konstatovat, že příprava samotných projektů je realizovatelná, a proto je potřeba hledat takové formy přípravy, které ji umožní.

Za vhodnou a ideální formu přípravy na tématických projektech bych v tomto případě považovala spolupráci učitelů. Předěšlé zkušenosti s aktivitami a tedy i různorodost jejich zásobárny, rozdílný přístup k publikacím, časové rozložení při přípravě a aktivní participace na projektu - to vše považují za hlavní argumenty, proč by spolupráce byla velmi vhodnou metodou při kompilaci jednotlivých cvičení. Jsem si jistá, že takovýto přístup by nabídl učitelům nový pohled na výuku anglického jazyka, ale i na práci dětí.

4. 6. 2. Hodnocení realizace projektu

Mezi hlavní východiska pro zhodnocení druhé části výzkumu mi byla zjednodušená forma pedagogického denníku, připraveného v podobě tabulky vztahující se k jednotlivým aktivitám, a dále rozhovor s paní učitelkou.

Během realizace výzkumu jsem společně s paní učitelkou značila do předem připravených tabulek, jak děti pracují. Znovu jsme posuzovaly, jaké složky multičetných inteligencí jsou při činnostech rozvíjeny a s jakým zájmem děti pracují. Označovaly jsme prováděné činnosti, které jsou pro rozvoj anglického jazyka nezbytné – poslech, mluvení, čtení, psaní ale i celkové porozumění, a zda-li dané učivo žáci zvládli. Svoji pozornost jsme soustředily i na rozvoj kompetencí. V části poznámky a inovace jsme vyznačily, jak by bylo možné samotnou aktivitu ještě vylepšit.

Posoudím-li dle záznamů ale i dle rozhovoru s paní učitelkou práci dětí během projektu, musím říci, že **většina dětí pracovala s velkým zájmem** téměř po celou dobu výzkumu. Opravdové nadšení u všech žáků bylo vidět především **při výběru činností** pro práci ve skupinkách. Velký zájem nadále přetrvával i **ve zvolených činnostech**.

Dle rozhovoru s paní učitelkou **se výběr činností odrazil právě na aktivitě dětí v průběhu jejich práce**. Navíc možnost vyzkoušet si i jiné činnosti následující týden umožnila dětem porovnat, jaké aktivity je baví více či v čem jsou dobří. Paní učitelka je toho názoru, že není vždy nutné, aby děti prošly všemi činnostmi. Někdy jednoduše stačí mít možnost dělat to, co dítě baví a zbytečně jej nenutit do činností, o kterých víme, že mu nejdou, nebaví ho nebo na ně ten den nemá náladu.

Na otázku, zda-li žáci pracovali více než obvykle, mi paní učitelka odpověděla, že záleželo na výběru typu činností jednotlivými dětmi. Pro děti **byly nejzajímavější takové aktivity, které si mohly samy vybrat**, mezi kterými se rozhodovaly. Není ale rozhodně možné říci, že by někteří pracovali viditelně méně aktivně či dokonce hůře. Kdyby se tak však dělo, nelze dítě do činnosti nutit.

Shrnuli své pocity z hodin a slova paní učitelky, lze říci, že každé dítě bavilo něco jiného a podle toho bylo při práci spokojené. Právě **různorodost nabídky zajistila spokojenost všech dětí**. Obecně lze ale říci, že se dětem nejvíce líbily rukodělné činnosti, pantomima, divadlo a písničky. V podstatě největší úspěch sklidily činnosti, které poskytovaly dětem větší volnost, především pak pohyb. Když si děti vyzkoušely práci druhý týden i v dalších skupinkách, bylo vidět, že se rozhodují s rozvážností, nejednají již tak impulzivně.

Při rozhovoru paní učitelka Valešová také uvedla, že **použití teorie multičetných inteligencí ve výuce anglického jazyka či předmětu My ve světě umožňuje učiteli poznat žáky o něco více**. Dítě může vynikat v takových situacích, které by učitel v normální výuce nenavodil. I děti mají možnost poznat své spolužáky v jiné roli a vidět, že každý je dobrý v něčem jiném.

Paní jsem také položila otázku, v čem je teorie multičetných inteligencí ve výuce anglického jazyka přínosná. Odpověděla, že **dítě je více aktivní, má větší zájem** a dělá především to, co ho zajímá, pokud má tedy možnost si jednotlivé aktivity vybírat. Její nevýhody jsou však při přípravě jednotlivých činností. Paní učitelka je toho názoru, že ideální by bylo, připravit práci do skupin tak, aby některé skupinky mohly pracovat téměř samostatně, bez asistenta. Takové uspořádání by umožnilo připravit aktivity jako bylo divadlo, které se dětem velmi líbilo. Rozhodně je nezbytný asistent, který učiteli pomůže, či žák s výbornou znalostí jazyka, ale i se schopností vést a řídit skupinku.

Zajímalo mě také, co si paní Mgr. Valešová myslí o možné **aplikaci** takto připraveného projektu v angličtině, právě na ZŠ Angel. Paní učitelka mi potvrdila můj předpoklad, že **takovéto zavedení do praxe je určitě možné**. Za velmi vhodnou považovala aplikaci do předmětů **My ve světě** a **Pracovní činnosti** tak, jak se uskutečnilo při výzkumu. Samotné pojetí teorie multičetných inteligencí navíc učitele navádí k vytváření mezipředmětových vztahů, z čehož vychází i metodika Začít spolu.

Zavádění multičetných inteligencí do výuky angličtiny, ať již do předmětu Anglický jazyk či My ve světě, umožňuje učitelům, jak již bylo řečeno, navodit situace, které by v běžné výuce nenastaly. **Multičetný přístup**, a díky němu pestrost aktivit, přirozeně také **nastolí prostředí pro rozvoj klíčových kompetencí**, ale i učiva nezbytného pro učení se jazyku.

Kompetence k učení, řešení problému či pracovní jsou rozvíjeny naprosto přirozeně téměř ve všech typech cvičení využívající multičetný přístup. Úspěch zažitý díky této metodice motivuje dítě k dalšímu učení, ale i jeho přístupu. Učí se plánovat, hodnotit výsledky práce v různých aktivitách a efektivně získávat poznatky z různých strategií výuky. Kritický přístup k sobě i ostatním, sebereflexe a reakce na hodnocení druhými to vše mu pomáhá vytvářet si adekvátní postoj k práci.

Cvičení využívající jazykovou, ale i interpersonální inteligenci umožňují praktické použití českého i anglického jazyka. Umět se vyjádřit v cizím jazyce nejen ústní a písemnou formou, ale především pak adekvátně a sebedovědomě prezentovat svůj projev je v dnešní době obzvláště důležité. Sebereflexe všech aktivit např. v podobě závěrečného kruhu bude hrát klíčovou roli právě při **rozvoji komunikace**.

Adaptace na různorodost aktivit, práce v týmu, společné dosažení cíle, spolupráce s ostatními a vytváření nových vztahů to vše jsou situace navozené prostředím interpersonálních aktivit, které zajistí prostor pro rozvoj **sociálních kompetencí**. Na druhou stranu zapojení intrapersonálních aktivit přispěje k formování **personálních kompetencí** a tím i rozvoji vlastní osobnosti, vytváření pozitivní představy o sobě samém a posilování sebedovědomí.

Používání multičetného přístupu nejen v hodinách anglického jazyka pomáhá přirozeně formovat především **občanské kompetence**. Možnost zažít si úspěch, vidět sebe i ostatních v situacích, kdy jsme dobří či naopak, kdy v činnosti nevyvíkáme, tolerance, vstřícnost a právě respektování různorodosti každého člověka, to vše jsou hodnoty, které jsou nesmírně důležité pro život.

Pozitiva multičetného přístupu k výuce anglického jazyka nicméně mohou být znehodnocena negativy. Jak jsem již několikrát podotkla, patří mezi ně zejména časová náročnost, vysoké náklady na pořízení kvalitních sborníků aktivit, ale i obtížnost shromažďování aktivit pro jednotlivé složky. Dostane-li se učitel přes tuto prvotní nesnáz, ať již díky kvalitnímu sborníku či spolupráci na přípravě s ostatními pedagogy, nastává problém samotné realizace. Nezbytnost asistenta bude pro výuku zásadní, neboť s pomocníkem bude moci učitel realizovat pestřejší skupinovou práci a umožní tak dětem výběr činností.

Pevně věřím, že úspěch a především spokojenost dětí budou motivovat většinu pedagogů k využití teorie multičetných inteligencí v praxi - při výuce anglického jazyka.

5. Závěr

Propojení výuky anglického jazyka s teorií multičetných inteligencí nabízí učitelé, spolužákům a především dítěti samotnému vidět se jako rozmanitou osobnost, jenž je inteligentní různými způsoby. Zajištění vstupu informací z osmi různorodých stran, seznámení se s anglickým jazykem netradiční formou, zažití úspěchu, ale i neúspěchu, to vše nahrává aplikaci teorie multičetných inteligencí do praxe.

Jak se potvrdilo ve výzkumné části, využití inteligenčních složek v předmětu anglický jazyk je realizovatelné, avšak kromě svých výhod nese s sebou v běžné praxi i mnoho úskalí.

Jako největší pozitiva lze shledat především aktivitu dětí v jednotlivých činnostech, zejména těch, které si samy zvolí. Žák, který je takto vnitřně motivovaný, vykonává zvolenou činnost ochotně, učení ho těší a jeho výsledek uspokojuje. Různorodost nabídky aktivit zajistí jednotlivým žákům nejen zájem a větší efektivnost výuky, ale i motivaci do budoucna. Cvičení a aktivity připravené tímto způsobem navodí také ideální prostor pro rozvoj klíčových kompetencí zásadních pro novodobé vzdělávání.

Mezi nevýhody řadím zejména časovou a organizační náročnost přípravy jednotlivých cvičení a aktivit celého projektu. Značnou část svého úsilí jsem věnovala mapování podkladů potřebných ke kompilaci. Mohu říci, že sborníky výukových materiálů jsou pro učitele velkou výhodou a práci jistě ulehčí, nicméně spolupráce s ostatními kantory se nabízí jako optimální řešení. Následně samotná realizace, zejména pro práci ve skupinkách, obnáší ve třídě potřebu asistenta, popř. spolupráci nadaných či organizačně schopných dětí.

Svou práci chápu jako součást dlouhodobého výzkumu a mám v úmyslu v kompilaci a mapování i nadále pokračovat. Mým cílem do budoucna je hledat další výhody využití teorie multičetných inteligencí ve výuce

anglického jazyka a pracovat na odstraňování překážek, s kterými jsem se během realizace projektu setkala.

Pevně věřím, že zasazení teorie multičetných inteligencí umožní učitelům nejen pojmout výuku komplexně, ale především pak zažít s žáky společný úspěch a poznat tak jejich skrytá nadání. Teprve však po důkladném prověření, diskusích a odborných výzkumech bude možné říci, jestli teorie rozmanitých inteligencí ve výuce ob stojí. Využiji-li možnost ohlédnout se zpět, vnímám teorii Howarda Gardnera jako inovativní přístup, jenž umožňuje pojetí koncepce výuky osmi různými způsoby. Svůj pohled proto také rozšiřuji o naději, že multičetné inteligence budou jednoho dne brány v potaz i v našich státních školních vzdělávacích programech.

6. Literatura

6. 1. 1. Literatura

- Bowen, B. M.: Visual Aids in Language Teaching, Macmillan Publishers Ltd, London and Basingstoke, 1991
- Clark, Ch.: Activity Book for Children 5, Oxford University Press, England 1993
- Edge, J.: Essentials of English Language Teaching, Longman, UK 1993
- Gail, E., Hancock, P.: Pebbles 1, Teacher's book, Longman, England 2001
- Gail, E., Hancock, P.: Pebbles 2, Teacher's book, Longman, England 2001
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gardner, H.: Dimenze myšlení, Portál, Praha 1999
- Gardner, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic, 1983
- Graham, C.: Jazz Chants, Oxford University Press, Hong Kong 1979
- Gray, K. Jet Primary Teachers Resource Book 1, Scholastic Inc., UK 1998
- Gray, K.: Primary teachers' resource book 2, Mary Glasgow Magazines, Scholastic, London 2000
- Gray, K.: Primary teachers' resource book 3 Mary Glasgow Magazines, Scholastic, London 1999
- Halliwell, S.: Teaching English in the Primary Classroom, Longman, UK 1992
- Harmer, J.: Teaching and Learning Grammar, Longman, Cambridge, 1987
- Krejčová, V., Kargerová, J.: Začít spolu, Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Portál, s. r. o., Praha 2003, str. 29
- Maňák, J., Šveč, V. : Cesty pedagogického výzkumu, Paido, Brno 2004

- Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2003
- Nixon, C., Tomlinson, C. : Primary Activity Box, Cambridge University Press, UK 2001
- Perclova, Fraus. (1997). Speak out in English. Plzeň: Fraus.
- Philips, S.: Young Learners, Oxford University Press, Oxford 1994
- Scott, W. A., Ytrebert, L.H.: Teaching English to Children, Longman, England 1990
- Strange, D.: Chatterbox, Oxford University Press, UK 1989
- Super Songs, Songs for very young learners, Oxford University Press, UK 1997
- Underwood, M.: Effective Class Management, Longman, England, 1987
- Vale, D.: Early Bird 1, Cambridge University Press, Great Britain 1991
- Wakeman, K.: You and Me, Teacher's book 1, Oxford University Press, England 1994
- Webster, D., Worrall A.: English Together, Pupils' book 3, Longman 1993
- Wright, A. , Haleem, S.: Visuals for the Language Classroom, Longman, London 1994

6. 1. 2. Články

- July 2003, English Teaching Professional, Carol Read: Is Younger Better?

6. 1. 3. Internetové zdroje

- Active board: www.activboard.cz, www.veskole.cz
- British Council, Learn English Kinds: www.britishcouncil.org/kids
- Buggle's world: <http://bogglesworldesl.com>.
- Gardner, H. (2004) A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo: www.pz.harvard.edu.
- Hučínová, L. (2004), Klíčové kompetence – nová výzva z EU II.: www.rvp.cz/clanek/13.

- Children's Resources International: www.childrensresources.org
- ISSA: www.issa.nl
- Kritické myšlení:
www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_stepbystep
- Lang Pearson Longman, Festivals:
www.lang-longman.it/servizi/festivities/christmas.php
- Longman Publisher: www.longman.com
- Macmillan Heinemann, English Language Teaching:
www.heinemann.es/
- Maley, A.: Literacy training for young learners:
www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59430&docid=146382.
- McLaughlin, B.: Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. Santa Cruz: University of Kalifornia: www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsll/epr5.htm
- MŠMT, Národní plán výuky cizích jazyků:
www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf
- OSF: www.osf.cz
- Oxford University Press: www.oup.com
- Pearsonlongman: <http://www.pearsonlongman.com/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: www.rvp.cz
- Role play: www.teachingenglish.org.uk/think/speak/role_play.shtml
- Step by Step: www.sbscr.cz
- Story telling:
www.teachingenglish.org.uk/think/literature/storytelling.shtml
- The Bus Stop: www.the-bus-stop.net
- Thomas Armstrong: www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm
- Total physical response: www.tpr-world.com
- TPR: www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/tpr.shtml
- Učitelské noviny: www.ucitelskenoviny.cz
- ZŠ Angel: www.zsangel.cz

6. Přílohy

6. 1. Návrh projektu Zvířata

6. 1. 1. Manuál k jednotlivým činnostem a aktivitám

Téma zvířata zaujímá důležité místo v dětské slovní zásobě, neboť je dětmi velmi oblíbené, a proto je samo o sobě pro děti motivací. Toto téma zahrnuje slovní zásobu týkající se zvířat domácích i divokých, přidává další slovní zásobu spojenou s částmi těla (tail, beak, wings, claws, feathers, fur, scale, flipper atd.), dále slovní zásobu z přírody (tree, cave, log, rock, bush) opakuje barvy a přidává činnostní slovesa, příslovce či kolokace (run quickly, climb trees), předložky (the squirrel is on the tree) atd. Gramatická složka se zaměřuje především na slovesa to be, have, can, tvoření přítomného času a otázky. Již samotné téma představuje přírodní složku inteligence, kterou lze dále posílit např. návštěvou zoo.

▪ 1. Jazyková inteligence:

Pet description

Hlavní aktivita: Popis zvířete, které dítě má či chce mít. Popis zvířete, které dítě má/nemá rádo, popř. kterého se bojí. Děti pracují v malých skupinkách nebo ve dvojicích a popisují zvířata svým spolužákům. Ty hádají, o které zvíře se jedná.

Slovní zásoba: Domácí i divoká zvířata, barvy, části těla zvířat.

Gramatika: Otázky: What animal do you like? What animal don't you like?
What animal do you want to have?

Slovesa to be, to have: (It is black and small. It has a long tail. It has a beak and claws.)

Pomůcky: žádné, popř. flash cards či jiné obrázky

Čas: 15 min

Dovednosti: Mluvení, rozvoj představivosti (další aktivity psaní)

Kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální

Další aktivity: Rozdělení domácích a divokých zvířat (Tame and Wild). Děti ve skupinách zapisují zvířata na čas. K dispozici mají slovníky a encyklopedie. Po dokončení činnosti učitel dohlídne na správnou výslovnost. Děti mohou vytvořit plakát a navzájem se naučit nová slovíčka.

Přirazování karet (čtení), Vyhledávání slov v křížovce, Doplnování zvířecí křížovky (psaní), Přepisování zvířat (návčik psaní) atd.

▪ 2. Logicko-matematická

Where does it live?

Hlavní aktivita: Děti pracují v menších skupinkách, ve dvojicích či jednotlivě. Vyberou si 10 zvířat, které zapíšou do pracovního listu a zaškrtnout, kde jednotlivá zvířata žijí. Pokud děti neznají přesnou odpověď, mohou využívat encyklopedie.

Slovní zásoba: Zvířata (domácí i divoká), prostředí (on the farm, underground, in the jungle, in the water, in a tree)

Gramatika: Přítomný čas (A cow lives on the farm.)

Pomůcky: Pracovní list, encyklopedie

Čas: 15 min

Dovednosti: Čtení s porozuměním, vyhledávání informací, spolupráce

Kompetence: K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, kompetence pracovní

Další aktivity: Výzkum a jeho společný zápis na tabuli. Děti do tabulky zapíší jaké mají zvíře a spočítají, jaká z nich jsou ta nejoblíbenější.

▪ 3. Vizuálně-prostorová inteligence

Animal Flashcards

Hlavní aktivita: Děti rozstříhají pracovní list s připravenými kartami zvířat. Děti zvířata přiřazují ke slovům. Po procvičení slovíček učitel vyzívá děti, aby mu ukázaly, daná slovíčka: Show me a giraffe.

Slovní zásoba: Zvířata

Gramatika: Rozkaz: Show me a cow. Find a kangaroo.

Pomůcky: Pracovní list s kartami zvířat

Čas: 15 min

Dovednosti: Čtení s porozuměním, rychlá orientace, přiřazování

Kompetence: K učení, personální, občanské, kompetence pracovní.

Další aktivity: Práce s obrázky, videem, encyklopediemi, vyhledávání zvířat v osmisměrce.

▪ 4. Tělesně-pohybová

Noah's Arch

Hlavní aktivita: Učitel sdělí žákům příběh o Noemovi a jeho arše a sdělí, že děti budou takovou archu vyrábět. Třidu rozdělí na skupiny po čtyřech (děti dostanou 1 kopii archy a 2 kopie zvířat). Jedna polovina připraví Noemovu archu (vystřihnoutí, vybarvení) a druhá polovina připraví karty se zvířaty (vystřihnoutí). Zde učitel již zadává pokyny v angličtině.

Každé dítě si vybere ze setu zvířat tři páry zvířat (každé dítě např. 2 slony, 2 lvy, 2 želvy). Dítě všechna zvířata vybarví, přeloží a postaví. Každá skupina sedí dohromady se svou archou. Jedno dítě umístí 12 karet na hromadu doprostřed stolu. Každé dítě si ponechá sadu tří kartiček, které si vybarvilo. Učitel vysvětlí, že podstatou hry je postavit dvojice zvířat do fronty. Učitel přečte nápovědu např.

(Who has the animal with a long trunk?) Pokud má dítě správnou kartu, rychle najde stejné zvíře v hromadě. Umístí jej dohromady do fronty a zakřičí I have! První hráč, který tak učiní se správným zvířetem, může nechat zvíře zařazené ve frontě. Ostatní skupiny musí začít znovu. Vítězná skupina je ta, která má nejvíce zvířat v řadě ve chvíli, kdy učitel dokončí čtení nápovědy, popř. pokud nejsou všechna zvířata ve frontě.

Slovní zásoba: Zvířata, části těla, barvy

Gramatika: Otázka a její porozumění

Pomůcky: Pracovní listy, pastelky, nůžky

Čas: 45 min

Dovednosti: Porozumění, poslech, vybarvování, jemná motorika

Kompetence: Pracovní, sociální, interpersonální

Další aktivity: Obměny činnosti, výroba zoo, action songs, divadlo.

Nápověda:

Who has the animal with a long trunk?	Elephant
Who has the animal that says moo?.	Cow
Who has the animal with a beak and feathers?	Hen
Who has the animal that is long and thin?	Snake
Who has the animal that roars?	Lion
Who has the animal with long ears?	Rabbit
Who has the animal that moves very slowly?	Tortoise.
Who has the animal that says ooh ooh ooh?	Money
Who has the animal that is black and white?	Penguin
Who has the animal with whiskers and long tail?	Mouse
Who has the animal with a hard skin?	Crocodile
Who has the animal that says baa baa baa?	Sheep

▪ 5. Hudební inteligence

Five little Speckled Frogs

Hlavní aktivita: Učitel si připraví na tabuli obrázek žáby a klády a naučí děti slovíčka (frog a log), dále vybarví na žábě skvrny a přidá jej jako další slovíčko (speckled). Připojí další sit, eat, bug, přikreslí jezírko, slunce a přidá: it's hot on the

log, but cool in the pool. Dále pomocí pantomimy naučí slova munch a jump. Učitel dětem vysvětlí, že děti naučí píseň o pěti žábách. Při pouštění učitel ukazuje na obrázek a pomáhá dětem naučit se text zpaměti.

Slovní zásoba: speckled, frog, sit, log, eat, delicious, bug, munch, jump, pool, cool, lunch

Gramatika: Přítomný čas

Pomůcky: Pracovní list, nahrávka

Čas: 20 min

Dovednosti: Poslech, porozumění, čtení, mluvení, zpěv

Kompetence: Pracovní, interpersonální, sociální, k učení

Další aktivity: Zvířecí diktát: učitel diktuje jednotlivá zvířata a děti je dle pořadí číslují.

Písně: Old Macdonald, Five Little Elephants, The Elephat Goes

▪ 6. Interpersonální inteligence

A Visit to the ZOO

Hlavní aktivita: Příprava na hraní společného divadla. Učitel motivuje děti krátkým povídáním či obrázkem k návštěvě Zoo a připraví děti na hru divadla. Rozdělí třídu do skupin (každá skupina má minimálně 6 členů – matka, dítě, prodavač balónků, prodavač sladkostí, 2 divoká zvířata). Členové skupin se rozhodnou, jaké role budou hrát a připraví si veškeré pomůcky. Učitel nechá skupinky cvičit hru, obchází je a pomáhá s výslovností, intonací, s činnostmi atd.

Slovní zásoba: Zoo, go, ballon, colour atd.

Gramatika: Otázka a odpověď: What's that? It's a..., sloveso can/can't, čísla, barvy

Pomůcky: Pracovní list, divadelní pomůcky např.: klobouk, taška, batůžek, balónky, sladkosti, obrázky zvířat popř. masky

Čas: 45 min

Dovednosti: Mluvení, čtení či poslech

Kompetence: K učení, pracovní, sociální, interpersonální

Další činnosti: Výroba společných masek k divadlu.

▪ 7. Intrapersonální

Spelled animal

Hlavní aktivita: Kreslení zakletého zvířete. Učitel sdělí dětem, že na světě nastal zmatek, neboť zvířata byla začarována a smíchána. Jejich úkolem je vymyslet jméno nového zvířete, nakreslit jej, říci, z jakých dvou zvířat vzniklo a popsat jej.

Slovní zásoba: zvířata, části těla, barvy

Gramatika: Sloveso to be, to have

Pomůcky: Pastelky

Čas: 20 min

Dovednosti: Poslech, mluvení

Kompetence: K řešení problémů, komunikativní, personální, občanské, pracovní

▪ 7. Living Animals

Hlavní aktivita: Dokreslování a domalování fotografie zvířete.

Slovní zásoba: zvířata, části těla, barvy

Gramatika: Sloveso to be, to have, present continuous

Pomůcky: Pastelky

Čas: 25 min





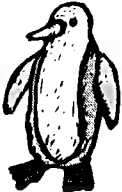



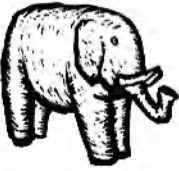





Dovednosti: mluvení

Kompetence: K řešení problémů, komunikativní, personální, pracovní

Další činnosti: Návštěva ZOO, pozorování zvířat, překreslování zvířat z encyklopedií, modelování zvířete v pohybu

6. 1. 2. Ukázka pracovních listů

▪ Animal flashcards ⁷¹

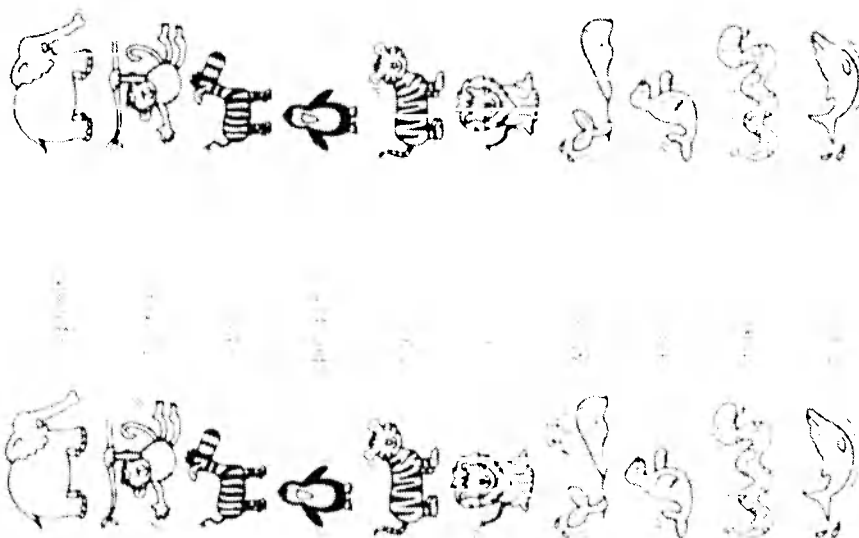
cow		mouse	
kangaroo		giraffe	
penguin		hippo	
zebra		crocodile	
elephant		lion	
turtle		squirrel	
hedgehog		octopus	

⁷¹ Zdroj klipartů: www.micorosoft.com

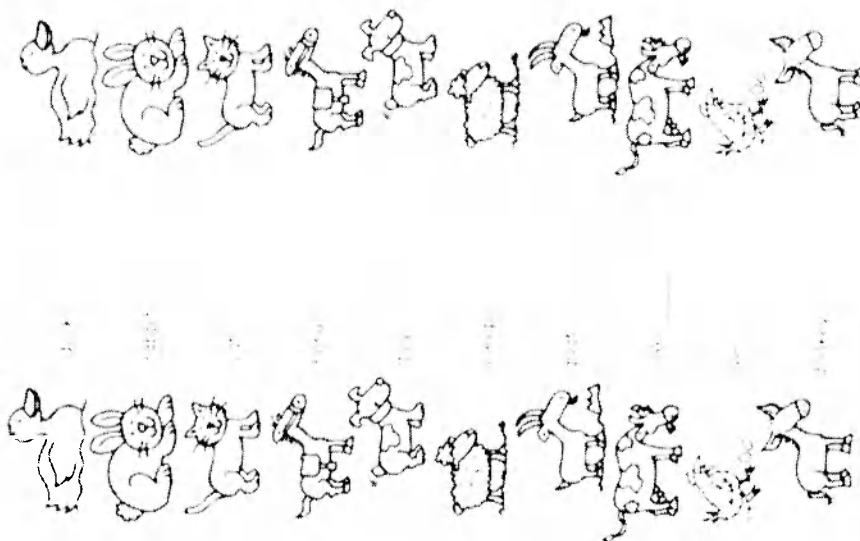
▪ Nácvik psaní slov⁷⁴



Wild animals

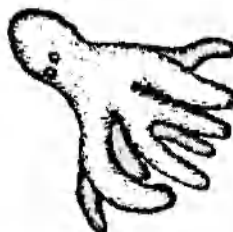
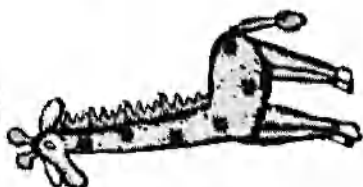


Farm animals



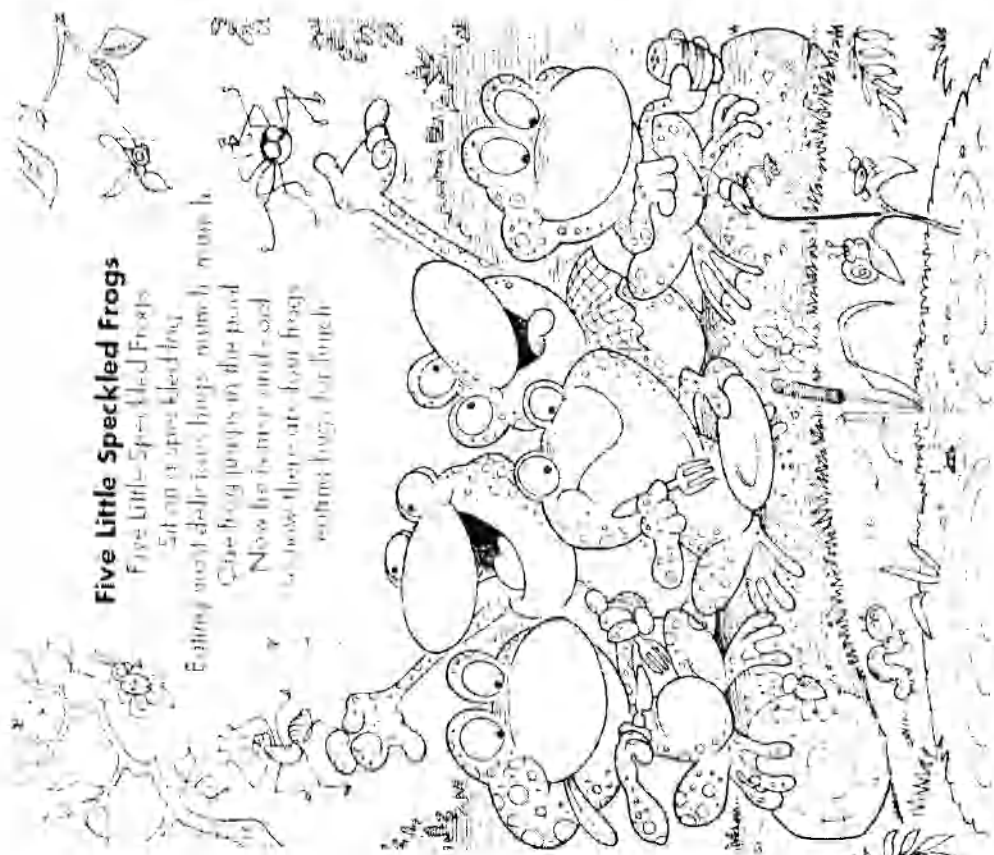
⁷⁴ Nixon, C., Tomlinson, M.: Primary Vocabulary Box, Cambridge University Press 2003

▪ Ověření slovní zásoby - Zvířecí diktát⁷⁵

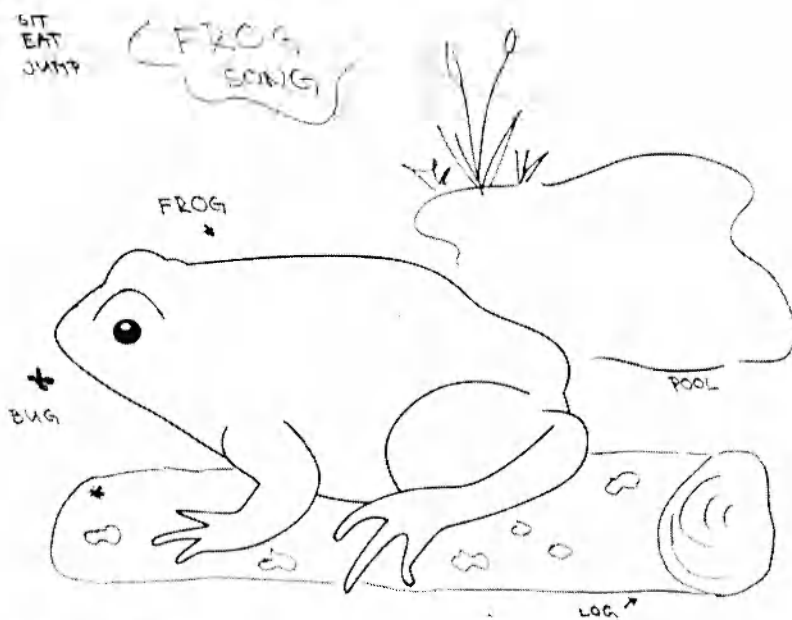


⁷⁵ Zdroj klipartů: www.microsoft.com

▪ Píseň: Five Little Speckled Frogs⁷⁶



▪ Pracovní list k písni Five Little Speckled Frogs

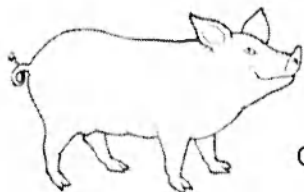


⁷⁶ Holdernes, J., Hughes, A.: 100+ Ideas for Children, Macmillan Heinemann. Great Britain 2004

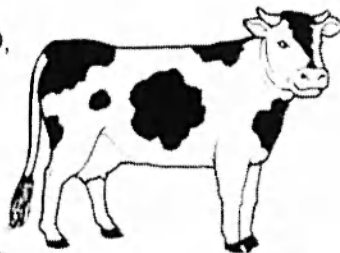
Pracovní list: www.the-bus-stop.net/songs.html

▪ Píseň: Old McDonald⁷⁷

Old MacDonald

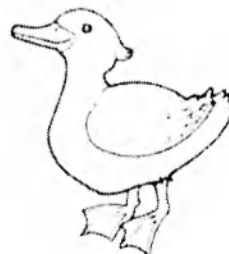


Old MacDonald had a farm, E I E I O,
And on his farm
he had a cow, E I E I O.
With a moo moo here
and a moo moo there,
Here a moo, there a moo,
everywhere a moo moo.
Old MacDonald had a farm, E I E I O.



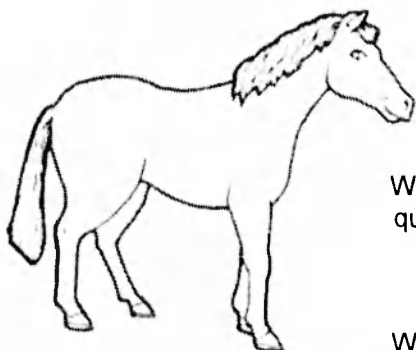
Old MacDonald had a farm, E I E I O,
And on his farm he had a pig, E I E I O.
With an oink oink here...
moo moo here...

... a duck, E I E I O.
With a quack quack here...
Oink oink here..., Moo moo here...



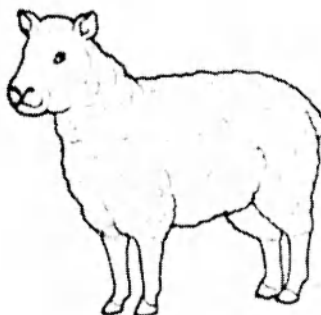
... a horse, E I E I O.
With a neh neh here

... a dog, E I E I O.
With a woof woof here...,
quack ..., oink..., moo...



... a cat, E I E I O.
With a meow meow here
woof..., quack..., oink..., moo...

... a sheep, E I E I O.
with a baa baa here...,
meow..., woof..., quack..., oink..., moo...



⁷⁷ Obrázky: Lewis, G., Günter, B.: Games for Children, Oxford University Press 1999

▪ Řídky:

Five Little Elephants⁷⁸

Five little elephants

Standing in a row

Five little trunks waving hello

„Oh!“, said an elephant. „Time to go!“

Four little elephants

Standing in a row

Four little elephants...

No little elephant...

The Elephant Goes⁷⁹

The elephant goes like this and that,

(Sway from side to side)

He's terribly big

(Puff up cheeks)

And he's terribly fat,

(stretch out arms)

He has no fingers,

(Wiggle fingers)

He has no toes,

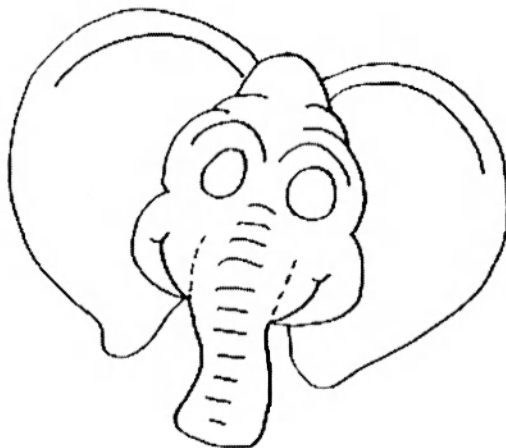
(Wiggle toes)

But oh my God!!!

(Open eyes wide in surprise)

What a nose!

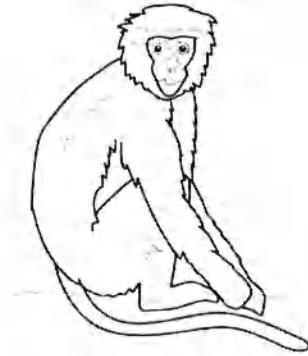
(Pull hands out from face to suggest long trunk)



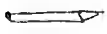
⁷⁸ Phillips, S.: Young learners, Ressource book for teachers, Oxford University Press

⁷⁹ www.tsl.state.tx.us/ld/projects/trc/2005/manual/stomp.html

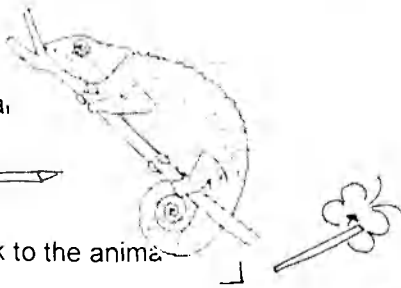
▪ Výroba ZOO⁸⁰



1. Cut out the a

2. Color it 

3. Paste a stick to the anima



4. Prepare a background (trees, grass, sky...)

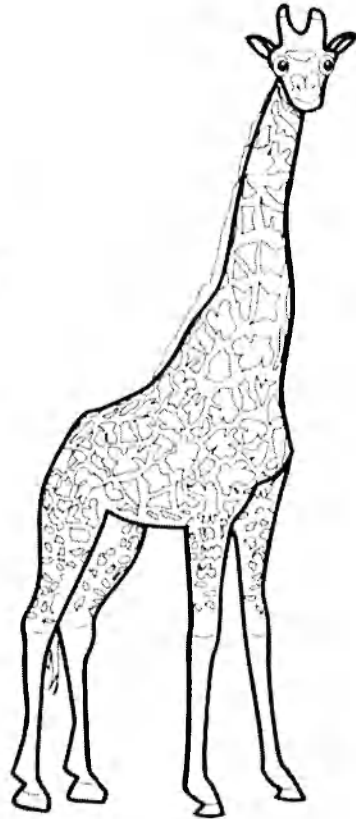


5. Prepare a front (grass...)



6. Stick it to the Styrofoam

7. Prepare a notice board



⁸⁰ Zdroj obrázků: www.animalarium.co.uk

▪ Noemova archa ⁸¹

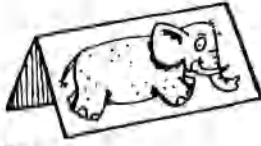


Fig 2

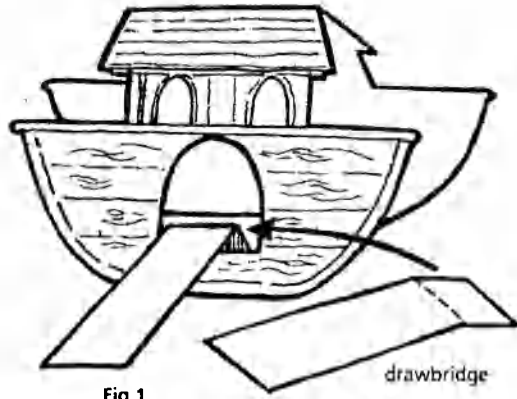
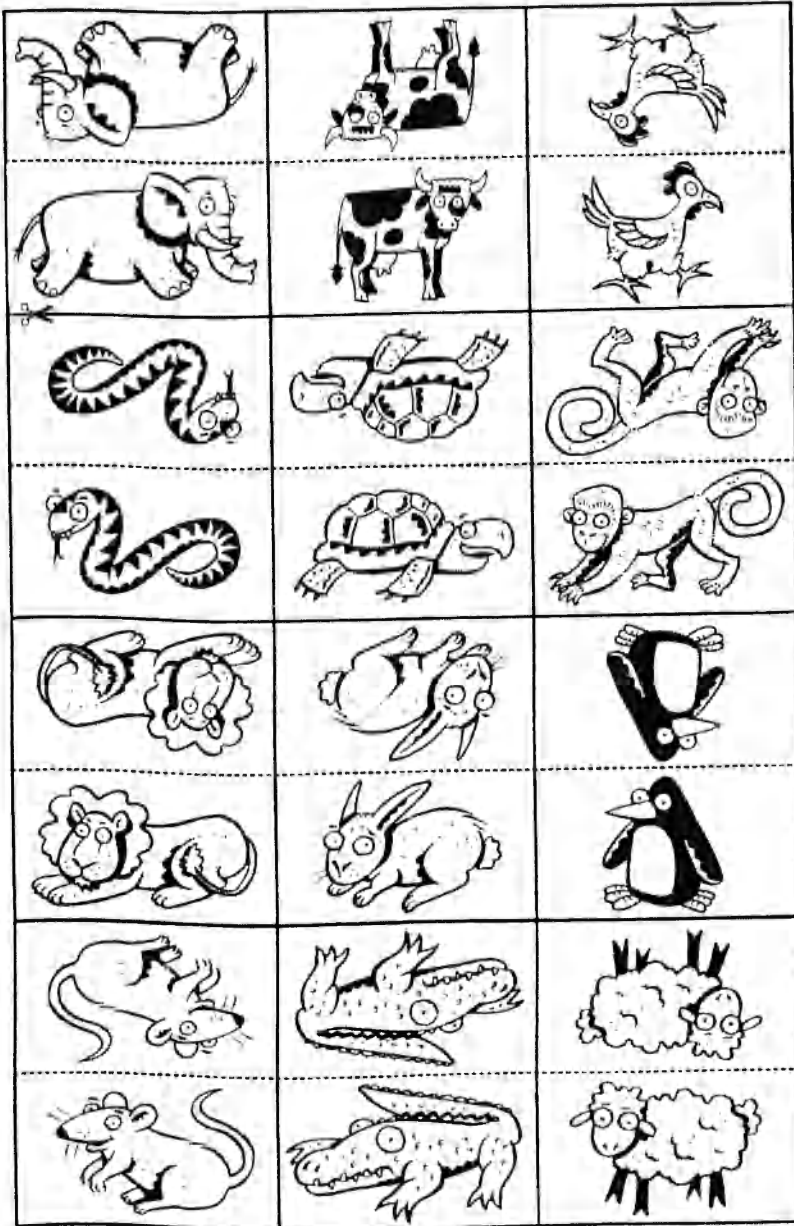


Fig 1

drawbridge



⁸¹ Gray, K. Jet Primary Teachers Ressource Book 1, Scholastic Inc., UK 1998

▪ Návštěva ZOO⁸²

A Visit to the Zoo

SCENE 1
(Mum and child outside the zoo)
Child: Mummy, let's go to the zoo.
Mother: Yes, good idea.

SCENE 2
(next to the balloon-seller)
B S: Balloons! Balloons!
Child: Can I have a balloon, please?
B S: Which colour ... (indicating colours) blue, red, yellow or green?
Child: Red, please.
B S: Here you are.

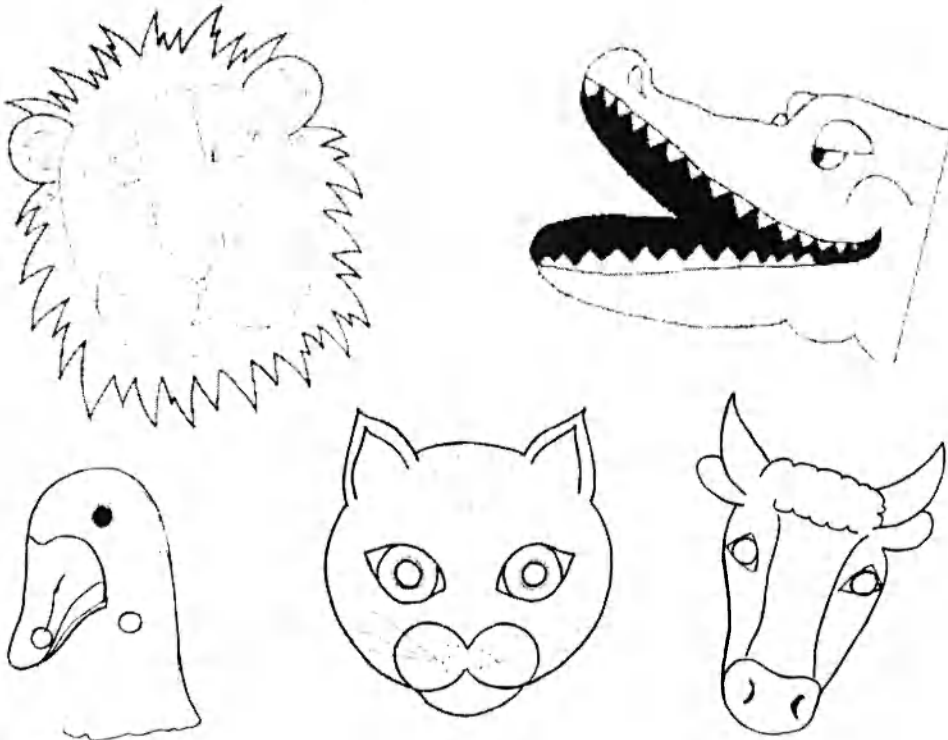
SCENE 3
(in front of first animal)
Child: Mummy, what's that?
Mother: It's a lion.
Child: (to animal) Can you climb trees?
Lion: No, I can't, but I can bite! (snapping at child) (jump on back)
Mother: Let's go (mother and child move on to next animal)

SCENE 4
(in front of second animal)
Child: Mummy, what's that?
Mother: It's a crocodile.
Child: (to animal) Can you ride a bike?
Crocodile: No, I can't, but I can bite! (snapping at child, child jumps back)
Mother: Let's go (Papa) this with each animal, changing the question e.g. Can you swim fast? Can you play tennis? Can you sing pop songs?

SCENE 5
(next to the sweet-seller)
S S: sweets, sweets, lovely sweets!
Child: Can I have some sweets, please?
S S: How many?
Child: 10.
S S: OK, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Here you are.
Child: Thank you.

SCENE 6
(at the zoo exit)
Mother: (looking at her watch) Oh, it's late. Let's go home.
Child: Yes, OK. (Mother and child leave saying 'bye-bye' to the animals and sellers wave to them and say 'bye-bye')

▪ Výroba masek: Návštěva ZOO⁸³, Old MacDonald⁸⁴




⁸² Gray, K. Jet Primary Teachers Ressource Book 1, Scholastic Inc., UK 1998

⁸³ Masky: www.susemacdonald.com/lion-puppet-printout.htm, www.theholidayspot.com/halloween/freemasks/.

⁸⁴ www.michigan.gov/hal/0,1607,7-160-17447_26038_31186-84808--,00.html

▪ Where does it live?⁸⁵

Animal	Where does it live?				
	on a farm	underground	in the jungle	in water	in a tree
 COW	✓				

▪ What animals do you have?

ANIMALS	dog	cat	guinea pig	hamster	spider	fish	others
NUMBER							snake horse ...

⁸⁵ Gray, K. Jet Primary Teachers Ressource Book 1, Scholastic Inc., UK 1998

6. 2. Fotografie a obrázky

6. 2. 1. Výuka dle MI na ZŠ Angel

▪ Výroba archy



▪ Návčik písně



▪ Prezentace písně



▪ Doplnování pracovních listů



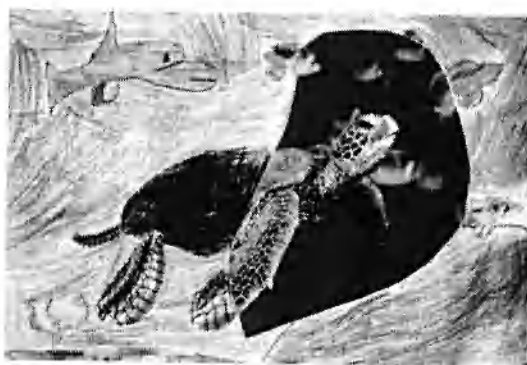
▪ Práce s kartami



▪ Nápodoba zvířat



▪ Dokreslování zvířat



▪ Výroba zoo



6. 2. 2. Prostředí třídy (program Začít spolu - ZŠ Angel)

▪ Centrum hudby a her



▪ Centrum ateliér



▪ Centrum matematiky



▪ Centrum čtení



▪ Společná práce v kruhu



▪ Centrum pokusy, objevy



▪ Chodba školy

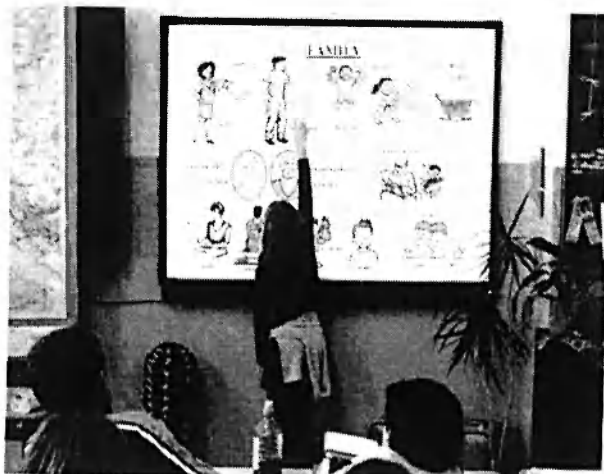


▪ Chodba školy: prostory pro hry



6. 3. Metodické pomůcky

6. 3. 1. Ukázka použití active board ve výuce⁸⁶



⁸⁶ Zdroj fotografie: www.veskole.cz

6. 3. 2. Výpočet preference multičetných inteligencí ⁸⁷

Do this quiz to find out which intelligences you are strongest in. For each activity give a mark: if you are very good - put 4, nothing special - put 2, no good at all - put 0

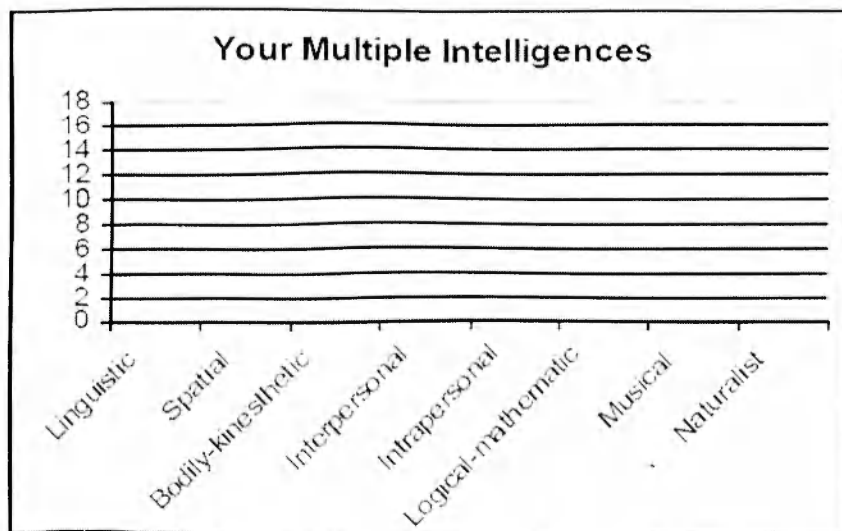
A	Linguistic intelligence	4, 2 or 0
1	telling jokes and stories	
2	remembering people's names	
3	saying tongue twisters	
4	learning vocabulary	
Total		
B	Spatial intelligence	
1	reading maps	
2	drawing	
3	learning from films and pictures	
4	doing jigsaw puzzles	
Total		
C	Bodily-kinesthetic intelligence	
1	copying other people's actions	
2	sewing	
3	making things from paper or wood	
4	doing sports	
Total		
D	Interpersonal intelligence	
1	leading meetings and games	
2	helping my friends	
3	listening to other people's problems	
4	having lots of friends	
Total		
E	Intrapersonal intelligence	
1	studying alone in the library	
2	spending time on my own	
3	being individual	
4	learning from my mistakes	
Total		

⁸⁷ www.teachingenglish.org.uk/try/plans/intelligence/intelligence_worksheet.pdf

F	Logical-mathematic intelligence	
1	doing maths in my head	
2	playing chess	
3	playing number games	
4	asking questions about how things work	
Total		
G	Musical intelligence	
1	humming tunes	
2	singing	
3	playing a musical instrument	
4	tapping rhythmically	
Total		
H	Naturalist intelligence	
1	doing experiments in nature	
2	learning about nature	
3	recognising different types of things	
4	sorting things into groups	
Total		

Look at your results. Put them on this graph. Higher numbers show intelligences you are stronger in. Lower numbers show ones you are weaker in.

Show your results to your partner. Talk about them.



How is your partner different from you?

Are you surprised by your results?

Which intelligences have you used in this lesson?