



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

## Diplomová práce

Analýza cizojazyčných interakcí v kontextu rané  
imerze. Kvalitativní výzkum komunikačních  
strategií na základě videozáznamu.

Analysis of foreign language interactions in the  
context of early immersion. Qualitative research  
of communication strategies based on  
videorecording.

Vypracovala: Bc. Alena Křikavová  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

České Budějovice 2017

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

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

České Budějovice:

.....

Alena Křikavová

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D za odborné vedení, podněty a rady při vedení mé diplomové práce, za její ochotu a vstřícné jednání. Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Aleně Podepřelové za sběr dat, který provedla se svým týmem a jejich poskytnutí pro tuto diplomovou práci. Děkuji své rodině, která mi při studiu a vypracování této práce byla oporou.

## Abstrakt

Diplomová práce pojednává o výuce německého jazyka u dětí předškolního věku v českých mateřských školách.

Teoretická část vymezuje podmínky a názory na rané osvojování cizích jazyků a jsou zde formulovány argumenty pro raný počátek výuky německého jazyka a rozebrány metody vhodné pro děti předškolního věku.

Cílem práce je na základě videozáznamů pořízených v rámci projektu "Interkulturní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů" zjistit a porovnat, jak probíhá raná výuka cizích jazyků v jednotlivých předškolních zařízeních. Např. zda děti rozumí cizojazyčným pokynům a promluvám učitelky, do jaké míry probíhá komunikace v jazykové skupině německy, jaké aktivity se užívají nejčastěji, jakým způsobem či formou jsou realizovány a zda odpovídají podmínkám rané cizojazyčné výuky.

Práce obsahuje shrnutí výuky jednotlivých předškolních zařízení a konstatování případných pochybení a doporučení pro efektivnější výuku.

## Klíčová slova

německý jazyk, rané osvojování cizího jazyka, mateřská škola, projekty, videonahrávky

## Abstract

This diploma thesis focuses on teaching German language to preschool children in Czech nursery schools.

The theoretical section defines the conditions of early foreign language learning and opinions on it, and presents arguments for early German as a second language learning. Suitable methods for education of preschool children are discussed as well.

The aim of this thesis is to determine and compare how early foreign language learning is realized in particular preschool institutions, based on the information from videos made within the project "Intercultural education of children, students and teachers". E.g. whether the children understand instructions given in foreign language and the teacher's speech, the extent to which the communication takes place in German within the group, which activities are most often used, the ways or forms of implementation of these activities and whether they meet the conditions of early foreign language learning.

The diploma thesis summarizes the education methods of individual preschool institutions and identifies potential mistakes made, and it suggests more effective ways of teaching.

## Key words

German language, early education of foreign languages, kindergarten, projects, videorecording

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 RANÉ OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Nejvhodnější období pro osvojování cizího jazyka .....	12
1.1.1 Názory na rané osvojování cizího jazyka .....	13
1.2 Cíle raného osvojování cizího jazyka .....	15
1.3 Faktory ovlivňující úspěch dětí při učení .....	15
1.3.1 Vyučující cizího jazyka .....	16
1.3.2 Délka a intenzita kontaktu s jazykem .....	17
1.3.3 Velikost skupiny .....	18
1.3.4 Motivace .....	18
1.3.5 Metody osvojování cizího jazyka .....	19
1.3.6 Učivo pro ranou výuku cizího jazyka .....	23
1.4 Projekty pro mezinárodní spolupráci a podporu výuky cizích jazyků v předškolních zařízeních .....	25
1.4.1 Tandem .....	26
1.4.2 Kampaň Šprechtíme .....	27
1.4.3 ZVaS - Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 27	
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>28</b>
<b>2 PROJEKT IB-KSP .....</b>	<b>28</b>
<b>3 DESIGN VÝZKUMU .....</b>	<b>29</b>
3.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	29
3.2 Formulace výzkumných otázek .....	29
3.3 Výzkumné metody .....	30
3.4 Získávání vstupních dat .....	30
3.5 Strategie výběru a složení výzkumného vzorku .....	31
3.6 Zpracování dat a jejich příprava pro analýzu .....	33
3.6.1 Dílčí kroky při zpracování dat .....	34

3.6.2	Pravidla pro transkripci videozáznamu .....	34
<b>4</b>	<b>ANALÝZA INTERAKCE MEZI DÍTĚTEM, UČITELKOU A VRSTEVNÍKY V KONTEXTU RANÉ IMERZE .....</b>	<b>37</b>
4.1	Zařízení A00BOR .....	38
4.1.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	41
4.2	Zařízení A00HNS .....	42
4.2.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	44
4.3	Zařízení A00NVB .....	44
4.3.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	47
4.4	Zařízení A00PČB .....	48
4.4.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	51
4.5	Zařízení A00RAŠ .....	51
4.5.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	53
4.6	Zařízení A00SNT .....	54
4.6.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	56
4.7	Zařízení B00BOR .....	57
4.7.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	59
4.8	Zařízení B00ČKV <sub>a</sub> .....	59
4.8.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	61
4.9	Zařízení B00ČKV <sub>b</sub> .....	61
4.9.1	Závěrečné shrnutí a hodnocení .....	63
4.10	Zařízení B00NVB .....	63
4.10.1	Závěrečné hodnocení a shrnutí .....	67
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ NA ZÁKLADĚ ANALÝZY VIDEOZÁZNAMŮ .....</b>	<b>69</b>
5.1	Komunikační situace ve výuce .....	74
5.1.1	Porovnání jednotlivých komunikačních situací ve výuce .....	76
5.2	Závěrečná doporučení .....	82
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>84</b>
<b>7</b>	<b>RESŮMEE .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>87</b>

<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>91</b>



## Úvod

21. století se vyznačuje významnými změnami v koncepci vzdělávání a změnami prochází i jazyková výuka. Stěžejním bodem proměny výuky jazyků je politika Evropské unie a její požadavek mnohojazyčnosti, kdy by každý občan měl kromě svého mateřského jazyka ovládat alespoň dva cizí jazyky. Výhody mnohojazyčnosti nespočívají pouze ve studijních a pracovních příležitostech, ale přinášejí zároveň porozumění a pochopení kultur jiných národů.

Na svém významu nabývá především angličtina. Důležitost angličtiny je však v České republice neúměrně přeceňována a klesá motivace k výuce a osvojování ostatních cizích jazyků. Velmi často si ti, kdo začali s učením angličtiny jako prvního jazyka, myslí, že si s těmito cizojazyčnými dovednostmi vystačí a neprojevují zájem o další jazyky. Přitom podceňují důležitost němčiny na našem území. Nemůžeme ignorovat naši zeměpisnou polohu, kde se lidé v pohraničí běžně setkávají s německou kulturou a jazykem, a nemůžeme ignorovat německé a rakouské firmy působící na našem území. Tyto firmy skýtají pracovní příležitosti. Navíc můžeme při výuce dobře využít osobních zkušeností dětí s jazykem našich sousedů.

Důležitá otázka, kterou si pokládají jak odborníci, tak rodiče, zní: Kdy začít s učením cizích jazyků? V současné době můžeme vyzorovat snižování věkové hranice při učení cizích jazyků. První cizí jazyk, většinou se jedná o zmiňovanou angličtinu, se na základních školách zavádí nejpozději ve 3. třídě. Pokud rodiče projeví zájem o dřívější výuku, může být cizí jazyk zařazen do učebního plánu už v 1. třídě. Druhý cizí jazyk se zavádí nejpozději od 8. ročníku, ale velmi často od 7. V neposlední řadě mají rodiče zájem o výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání. Nejedná se o klasickou výuku, ale o seznamování dětí s cizím jazykem. Názory na správnost či nesprávnost tohoto postupu se liší. Můžeme ale říci, že dochází k vytváření pozitivního vztahu dětí k učení se dalším jazykům, odbourávání strachu z vyjadřování v cizím jazyce a poznávání a kladné vnímání ostatních kultur.

Pro snazší zavádění cizího jazyka do mateřských škol a pro zodpovězení otázky, zda je správné začít s osvojováním cizího jazyka v předškolním věku

a poskytnout pomoc učitelkám a vychovatelkám, které děti vyučují, vznikají různé projekty. Jeden z projektů se nazývá Interkulturní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů (IB-KSP M00228) a tato diplomová práce na tento projekt navazuje.

Teoretická část práce je zaměřena právě na výuku německého jazyka u dětí předškolního věku. Soustředí se na podmínky rané výuky německého jazyka v českých mateřských školách a formuluje argumenty pro raný počátek výuky německého jazyka. Zahrnuje také různé faktory, které mohou ovlivnit předškolní vzdělávání.

Praktická část navazuje na zmiňovaný projekt. Za pomoci pořízených videonahrávek v průběhu celého projektu je pomocí kvalitativního výzkumu analyzován průběh jazykové interakce mezi dítětem, učitelkou a vrstevníky v kontextu rané imerze.

## Teoretická část

### 1 Rané osvojování cizího jazyka

Raná výuka cizího jazyka je stále běžnější záležitostí a většina rodičů či veřejnosti ji nepovažuje ani za nadbytečnou ani jako přetěžování dětí.

K tématu osvojení cizího jazyka v raném věku existuje velice poučný a uznávaný dokument – Norimberská doporučení (Widlok, 2010), který se věnuje nejen výukovým standardům, vývoji či potřebám dítěte, ale také rodičům a vychovatelům. Všechny oblasti, které tento dokument zmiňuje, mají svůj podíl na možnostech učení cizího jazyka a mají také svůj vliv na úroveň osvojení tohoto jazyka u dítěte. Vždy je třeba zohlednit vývoj a potřeby dítěte, je třeba zajistit vhodné prostředí k výuce cizího jazyka, mít i příznivé domácí prostředí a mít kvalifikovaného učitele/vychovatele.

Pod pojmem rané osvojování cizího jazyka je chápáno v různých zemích různé časové období dětského života. „*V angloamerické literatuře se setkáváme s termínem young learners a označuje žáky ve věku 5 – 11 let. V polském kontextu zahrnuje žáky 1. – 4. ročníku* (Najvar, 2008, s. 10).“

Tato diplomová práce zahrnuje do tohoto termínu děti ve věku 4 – 9 let. Tedy období, kdy děti obvykle v České republice navštěvují mateřskou školu a první či druhou třídu základní školy.

## 1.1 Nejvhodnější období pro osvojování cizího jazyka

V oblasti rané výuky cizího jazyka bylo dokázáno, že mozek malého dítěte má nestálou strukturu, která se neustále mění. Již Jean Piaget<sup>1</sup> definoval právě věk mezi 2 a 7 lety jako předoperační stádium, kdy se dítě učí aktivně užívat jazyk (Vágnerová, 2012, s. 44). Pro malé děti je tak mnohem snazší učit se cizí jazyk, protože - jak se obecně říká - je jejich mozek „jako houba, která velice dobře absorbuje“. Zároveň se dokážou nadchnout pro různé soutěže, hry a další aktivity. Děti v předškolním a nižším věku se také orientují na své bezprostřední okolí, proto se dokážou i lépe soustředit.

*„Z neurobiologického hlediska je pro rané nebo pozdější osvojování jazyků rozhodujícím momentem neuronální plasticita mozku. V mozku dítěte se ještě před narozením otevírají tzv. „okna pro učení“. Co se hustoty synapsí týče, dosahuje mozek dítěte svého vrcholu kolem druhého roku věku, od šestého roku věku nastupuje jejich značný úbytek. Přestože v dětském věku dosahuje hustota synapsí a tudíž rychlost učení svého vrcholu, je mozek pro osvojování jazyků otevřen pouze pro určitou časově omezenou dobu (Lachout, 2011, s. 23).“*

Dle Krumma (2000, s. 51 - 54) je kvalita procesu učení závislá na věku. Účinné osvojování jazyka umožňuje dítěti plasticitu ve věku do čtyř let, kdy je neuronální plasticita optimální. Při osvojování jazyka působí i další faktory - sociální, emocionální a motivační. Největší váhu, zda se bude dítě učit cizí jazyk, má ale názor rodičů a prestiž daného jazyka v okolí dítěte.

Proč učit dítě cizím jazykům již v raném věku? V prvních čtyřech letech života disponuje člověk schopností učit se v míře 50 %. Dalších 30 % schopnosti učení se rozvíjí v době, než dítě dosáhne osmi let věku. Jedná se o skutečnost, že v raném věku se dětem rozvíjí v myšlení určité učební plány, na kterých lze potom stavět dál. Z tohoto základu pak člověk může čerpat celý život. Dítě je

---

<sup>1</sup> Jean Piaget byl filozof švýcarského původu, který se zabýval vývojovou psychologií. Jeho významným počinem bylo vytvoření teorie kognitivního vývoje u dětí, ke kterému dospěl různými pozorováními a kterým také ovlivnil různé vědecké obory. (pozn. autorky)

schopno využívat celý svůj mozek, tedy rytmus, logiku, analýzu a další. Souvisí to také s lidskými smysly a fyzickým pohybem. Děti napodobují dospělé a také rády experimentují a zkouší vše vymýšlet tak, aby to fungovalo. Nejefektivnější a nejdůležitější se dle různých výzkumů ukázalo již kdysi učení se tím, co člověk dělá. Tedy učení se zážitkem, prožitím apod. Proč? Protože když dítě něco dělá, něco si zkouší a prožívá to, zapojuje všechny smysly, tedy celé tělo a hlavně mozek. Paměť si pak ukládá a spojuje všechny zážitky s učebními prvky a učivem. S tímto by mělo také souviset pozitivní povzbuzení, aby bylo dítě motivováno k dalším výkonům (Dryden, Vos, 1999, s 227).

Pro ranou cizojazyčnou výuku nemluví tedy pouze fyziologie mozku dítěte, ale i sociální, emocionální a motivační důvody. Výhodou je vztah a postoj dětí k cizímu jazyku. Předpokládá se, že u malých dětí (2 - 6 let) se nevyskytuje jakákoli nesnášenlivost. Přístup dětí k výuce cizího jazyka má totiž podstatný vliv na její průběh. Důležitá je samozřejmě i délka a forma výuky, ale pokud dítě z nějakého důvodu trpí předsudky vůči ostatním kulturám, může tato skutečnost znamenat vážný problém a překážku ve výuce. Je potom na učiteli, aby takovéto překážky dokázal odstranit a vzbudil v dítěti zájem o daný jazyk.

### ***1.1.1 Názory na rané osvojování cizího jazyka***

Názory na věk, ve kterém začít výuku cizího jazyka, se liší. Dříve byl cizí jazyk vyučován až v průběhu navštěvování základní školy, stále častěji se však objevovaly a objevují požadavky na výuku cizího jazyka již v předškolním věku dětí. V dnešní době je tolik názorů, kolik je možností. Pokud se na věc podíváme z úhlu, kdy je kritériem věk dítěte, jedni zastávají názor, že s cizím jazykem lze začít již ve věku batolete. Jiní jsou pak toho názoru, že by dítě mělo ovládat nejdříve mateřský jazyk a až následně se učit cizímu. A stále se objevují i teorie učít se cizí jazyk až na druhém stupni základních škol.

Problematikou rané cizojazyčné výuky se zabývá nemálo jazykových odborníků. S velkým počtem odborníků přichází také různorodost názorů. Kořátková (2014, s. 81) se vyjadřuje převážně k mateřským školám, které mají

celý program koncipovaný v cizím jazyce, ale zároveň poukazuje na výzkumy, které neprokázaly vysokou efektivitu raného osvojování cizího jazyka. Jako příklad uvádí výzkum, který proběhl paralelně v roce 1998 v Německu, Belgii a Francii na souborech tisíců žáků a nebyly prokázány automaticky pozitivní výsledky. Dalšími autory zabývajícími se touto otázkou jsou Hanušová a Najvar (2007, s. 42 - 50). Ti pod záštitou EVYL (Englisch for Very Young Learners) provedli v České republice výzkum, který přinesl obdobné výsledky.

Jednou z autorek, která se problematice věnuje a zastává opačný názor vůči Košťátkové, Hanušové a Najvarovi, je Sartrová. Ta považuje, s odvoláním na Chomského, ranou výuku cizím jazykům za vhodnou, pokud odpovídá věku dětí a odehrává se v přiměřených a pokud možno autentických podmínkách (Sartre, 2011, s. 13).

Šulová (2007, s. 54) se přiklání k rané výuce cizího jazyka nejen kvůli mechanické paměti 3 - 6ti-letých dětí, ale také kvůli jejich přirozené hravosti a zvědavosti. Zároveň zdůrazňuje, že by se mělo jednat o osvojování nových slov hravou formou jako přípravu pro pozdější výuku cizího jazyka. Osvojování cizích jazyků již může probíhat od raného věku, avšak nejedná se o výuku v klasické podobě, jak byla praktikována na základních školách.

Těthalová (2014, s. 22) poukazuje například u předškolních dětí na schopnost lépe odposlouchat a napodobit výslovnost, jako i na odbourání strachu z cizího jazyka, pokud se děti už od mala setkávají s cizím jazykem a kulturou.

Stejně tak ranou výuku podporuje svými příspěvky i Bettina Levecke (Goethe-Institut, ©2009). Ve svém názoru se opírá o práce výzkumníků, kteří považují za nejvhodnější etapu pro učení právě období 3 - 5 let, s odkazem na tvorbu synapsí, které jsou v této diplomové práci zmíněny výše. I zkušenosti s dětmi vychovávanými v cizojazyčném prostředí prokázaly, že tyto děti jsou, co se učení týče, flexibilnější a i v pozdějším věku se další jazyky učí snadněji. Další výhodu vidí v poznávání ostatních kultur prostřednictvím autentických písniček a příběhů.

Podle Lojové (2005, s. 127) existuje nepřehledné množství názorů na danou problematiku, ale také nedostatek vědeckých poznatků. Proto by mělo být stěžejní

zaměřit se při této problematice na vnitřní předpoklady dítěte. Posuzovat u každého dítě zvlášť jeho kognitivní, jazykové, emocionální a sociální faktory.

## **1.2 Cíle raného osvojování cizího jazyka**

*„V rané výuce cizích jazyků by měla být snaha o dosažení měřitelných jazykových výsledků upozaděna ve prospěch cíle, kterým je všestranný rozvoj dětské osobnosti a vytvoření a udržení motivace k osvojování cizích jazyků (Widlok, 2010, s. 10).“*

Jaffke (1996, s. 45) dodává, že cizojazyčná výuka vzdaluje člověka od omezeného světa mateřského jazyka. Zároveň zdůrazňuje funkci cizojazyčné výuky jako prostředku k odstranění předsudků a zlepšení mezilidských vztahů.

Raná výuka by tedy měla v první řadě probudit zájem o cizí jazyky a poskytnout základy pro komunikaci v daném jazyce. Nadchnout děti pro možnost dorozumět se s lidmi jiných kultur. V návaznosti na tento cíl by měla cizojazyčnou výuku doprovázet snaha vybudovat kladný vztah k ostatním kulturám.

Důležitou součástí těchto cílů je vypěstovat u dětí kladný vztah ke komunikaci se všemi lidmi, což je v současném globalizovaném světě nutností pro budoucí život. Zároveň to souvisí s prohlubováním důvěry v sebe sama.

## **1.3 Faktory ovlivňující úspěch dětí při učení**

Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující úspěch dětí při osvojování cizího jazyka se řadí samotný pedagog, který musí s odkazem na psychologii zvládnout jak práci s předškolními dětmi, tak i co nejlépe ovládat cizí jazyk.

Dalšími faktory mohou být délka kontaktu s jazykem a doba, kdy jsou jazykové chvíle zařazovány, velikost skupiny a v neposlední řadě kvalita

učebních materiálů a pomůcky. V následujících kapitolách jsou tyto faktory podrobněji rozebrány.

### ***1.3.1 Vyučující cizího jazyka***

Vyučující cizího jazyka je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující úspěch ať již učení nebo osvojování si cizího jazyka. Zvláště při raném osvojování je učitel velmi často jedinou osobou, díky které se děti dostanou do kontaktu s cizím jazykem. Hlavním úkolem učitele je vypěstovat u dětí kladný vztah k dalšímu jazyku a vzbudit u nich motivaci a touhu po dalším prohlubování těchto znalostí.

Při rané výuce je zvláště důležité spojení několika faktorů - učitel by měl ovládat bezchybně daný jazyk, metodiku jeho výuky a zvládat práci s dětmi v souladu s psychologii jejich vývoje. Znalosti psychologie by měly být nedílnou součástí jeho profese.

Podle Dvořákové (2011, s. 57 - 58) by se učitelé cizích jazyků měli po stránce jazykové vyjadřovat plynule, to znamená gramaticky správně. Měli by dbát na zřetelnou a správnou výslovnost, kterou děti mohou napodobovat. Dále by měli zastávat a ukazovat pozitivní postoj k cizímu jazyku. Po didaktické stránce musí mít učitel přehled ve vývoji věkových skupin žáků a s tím v kontextu aplikovat způsoby a formy práce s cizím jazykem. Měl by vytvářet příznivou atmosféru pro výuku, její časové rozložení a vzhledem k výuce by měl být flexibilní, tvořivý a mít smysl pro humor.

Zmíněné tvrzení podporuje i Widloková (2010, s. 16), která se nejen vyjadřuje k jazykové stránce učitele a metodické práci, ale i k učiteli či vychovateli jako prostředníkovi při seznamování se s příslušnou kulturou. Protože kromě výše zmíněných kompetencí je důležitý fakt, že učitel předává dětem svoje zkušenosti a postoj k příslušné kultuře, respektive je v tomto směru pro děti vzorem.



*„Roli zprostředkovatele kultury může učitel dobře zvládnout pouze tehdy, má-li sám odpovídající mezikulturní kompetenci a široký kulturní rozhled ohledně cílové země (např. znalosti o dětské literatuře apod.) (Widlak, 2010, s. 16).“*

Ve výuce pak mohou nastat ještě dvě situace, které mohou ovlivnit výše zmíněné úkoly pedagoga. Výuku cizího jazyka v mateřské škole vede pedagog ze základní školy, který má tedy výše zmíněné znalosti cizího jazyka, ale chybí mu pedagogicko-psychologické základy pro výuku dětí mateřské školy. V těchto případech se tedy může stát, že adekvátně neuzpůsobí výuku dle věku dětí. Vždy je totiž třeba uzpůsobit výuku dle psychické úrovně dětí.

Druhou možností je učitelka mateřské školy, která má odpovídající pedagogicko-psychologické vzdělání a umí přizpůsobit výuku požadavkům vývoje dítěte, ale její odbornost ve výuce samotného jazyka není na odpovídající úrovni.

### **1.3.2 Délka a intenzita kontaktu s jazykem**

Podle České školní inspekce (ČŠI), která provedla v rozmezí roku 2005-2008 inspekci výuky cizích jazyků v mateřských a základních školách, byl cizí jazyk v mateřských školách zařazován nejčastěji jedenkrát, méně často pak dvakrát do týdne. Pouze v několika málo případech byly jazykové chvílky zařazeny po celý týden v průběhu dne. Časová dotace se pohybovala mezi 20 – 50 minutami týdně. Dále se ČŠI vyjádřila ke skutečnosti, že pokud nebylo možné zařadit jazykové chvílky denně, bylo tím znemožněno dostatečně seznámit děti s příslušnou kulturou a motivovat děti k výuce (ČŠI – Tematická zpráva, 2008, s. 7 - 8).

Z předešlé zprávy lze vyvodit, že je pro děti výhodnější a motivující zařadit jazykové chvílky několikrát do týdne. Děti si tak častěji a plynule mohou procvičovat a opakovat již osvojené „poznatky“ než v porovnání s výukou jedenkrát týdně. Obecně je známo, že děti se lépe soustředí v dopoledních hodinách, tudíž by se i v tuto dobu měly zařazovat jazykové chvílky, protože veškeré činnosti spojené s cizím jazykem vyžadují zvýšenou pozornost.

### **1.3.3 Velikost skupiny**

Marxtová (2010, s. 158) doporučuje při výuce cizího jazyka skupinku s maximálně deseti dětmi. Ideální počet je pak ale pouze pět či šest dětí. V takovéto skupince děti lépe udrží pozornost a neztratí kontakt s učitelem.

Obecně ve výuce jazyků, ať již v předškolním vzdělávání až po vzdělávání dospělých, platí, že čím je skupina menší, tím je výuka efektivnější a příjemnější. Účastníci se častěji dostanou do kontaktu s jazykem, ke komunikaci a pro učitele je jednodušší neztrácet kontakt a přehled se všemi účastníky během výuky.

Během hraní her a jiných aktivit může být výhodou sudý počet dětí. Děti tak mohou pracovat ve dvojicích. Pokud je počet lichý může učitelka nahradit „chybějící“ dítě. Zde však vzniká riziko oslabené kontroly ostatních dvojic.

### **1.3.4 Motivace**

Při procesu osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku je velice důležitou složkou motivace. To stejné však platí u dětí jakéhokoliv věku, výuka by je měla bavit, aby měli větší snahu a také lepší pocit z výsledků své práce.

Menší děti si často výsledky svého učení nemusí plně uvědomovat, avšak motivovat je bývá snazší než starší děti. Nejúčinnější motivací jsou různé formy her, ale také nové podněty. Děti jsou velice zvědavé, takže je zajímá vše nové kolem nich. Velice často napodobují to, co vidí kolem sebe, vše pozorují a poslouchají. Ideálním prostředkem při výuce jazyků je také legrace. Hüfner (2001, s. 81) zdůrazňuje, že čím dříve je začátek výuky cizím jazykům, tím pestřejší musí být její metody. Za podstatné přitom považuje odpoutání se od tradičního učení se jazyku jako systému ve prospěch rozvíjení komunikativních dovedností.

### 1.3.5 *Metody osvojování cizího jazyka*

Metody seznamování s cizím jazykem musí být přiměřené věku cílové skupiny. V tomto případě se jedná o děti předškolního věku, pro které je vhodné výukové aktivity stavět formou her, zábavně a při nejlepším by dítě nemělo mít pocit, že se učí. Mělo by probíhat co nejvíce plynule a v kontextu běžných situací dětí. Důležité je též časté střídání metod a forem práce. Tím se zabrání únavě dětí a podpoří se rozmanitost výuky.

Vodítkem pro případné osvojování dalšího jazyka v tomto období by mělo být podle Šulové (2007, s. 55) následovné: *„Při výuce oslovovat spontánní aktivní projevy dítěte spojené s hrou a kontaktem s vrstevníky. Neočekávat, že se bude jednat o skutečné jazykové lekce připomínající klasickou výuku a nepočítat s tím, že by se dítě bylo schopno na ně systematicky připravovat.“*

Podle Göbela a Müllerové (1983, s. 6 - 7) by se při efektivním vzdělávání měly dodržet následující body:

- Zohlednit kognitivní, emocionální a sociální potřeby dětí.
- Zprostředkovávat další jazyk za pomoci situačního a činnostního učení.
- Zohledňovat různé typy učení přizpůsobením metod výuky a pomůcek ve výuce.
- Učení by mělo probíhat pomocí bezděčné nápodoby.
- Učitel by měl vytvořit podmínky pro přirozenou komunikační situaci, která děti stimuluje k produktivní řeči.

Stejně tak Janíková (2011, s. 165) mluví při raném osvojování cizího jazyka o podpoře kognitivních, sociálních, emocionálních a kreativních potřeb dítěte. Dále dodává, že učitel předškolního vzdělávání klade důraz především na mluvený jazyk, který je podpořený o silný názorný podnět. Rané osvojování musí být v činnostech rozmanité a pestré, ale musí vycházet z kognitivních předpokladů dětí.

S učením cizích jazyků je to podobné jako např. s vnímáním tvarů. Dítě se musí naučit poznávat to, co je kulaté ne jen zrakem, ale také ohmatáním si míčů a dalších kulatých věcí, kroucením kulatých věcí kolem sebe apod. Tedy pokud se nechá dětem dost času, aby zapojovaly všechny smysly, dosáhne se tak lepších

výsledků. S tím souvisí hry, poslouchání a zpěv písní a jiné podobné aktivity. Trénují se tím smysly a zároveň se do mozku ukládají znalosti cizího jazyka. Ideální je také používat k výuce cizích jazyků okolní prostředí. Tedy učit se pojmenovávat tvary a věci kolem opět hravou formou prožitku. Nezbytná je samozřejmě i komunikace, kdy dítě potřebuje slyšet dané slovo a pak ho zkusí imitovat. Nejlépe se pamatují říkanky a rýmy. Jak dítě postupuje věkem, mohou mu říkanky pomoci i ve čtení, protože už je budou znát a snáz se jim bude číst v cizím jazyce. Velmi používaným způsobem jsou také kartičky, kde se spojuje čtení, mluvení, vnímání obrázku a zároveň se zapojuje pohyb při manipulaci s nimi (Dryden, Vos, 1999, s. 243 - 247).

Důležitá je také forma opravování chyb. Nejen v raném věku by se mělo na chyby upozorňovat formou vlastní opravy. Nejčastějším způsobem stále zůstává přímé označení chyby, kdy se dítěti řekne: „Ne, máš to úplně špatně.“ Na chyby je třeba upozornit, např. nějakou předem domluvenou značkou nebo pohybem tak, že si dítě svou chybu opraví samo a přijde si tak na to, co nebylo správně. Stále se tím posiluje motivace a předejde se tak negativnímu postoji ze strany dětí.

Bohužel výše zmíněné skutečnosti nejsou standardem všude, proto se často stává, že dítě, které se učí cizí jazyky hravou formou již v raném věku, začne navštěvovat základní školu, kde například může učitel ve výuce klást přehnaný důraz na gramatiku a osvojování jazyka hravou formou upozadí. Nebo není základní škola dítěti schopna zaručit plynulou návaznost na již nabyté vědomosti a dítě se učí cizí jazyk znovu od základů jako ostatní spolužáci. Jaké to má následky si lze snadno domyslet. Nemusí tomu tak být vždy, ale dítě může zabřednout do rutiny a také ztratit zájem o další rozvíjení svých dosud nabytých jazykových dovedností.

Protože nejtypičtějším způsobem jak se děti v předškolním věku učí, je hra. Didaktická hra představuje nejpřirozenější formu osvojování a seznamování se s cizím jazykem. Pro dítě je při učení nejdůležitější propojení všech smyslů.

Učení se novým slovíčkům je nejlepší v kontextu a v celých větách. Izolovaná slova se lze rychle naučit, ale stejně tak rychle je lze zapomenout. Pravidlo názornosti a propojení s reálnou situací je vždy ideálním postupem.

Jeden z hlavních charakteristických znaků předškolního věku, který je bezpodmínečně nutné respektovat, je, že se jedná o období hry. Při jakékoliv aktivitě je pro děti zajímavý samotný proces hry, přičemž výsledek hry ztrácí na důležitosti. V tomto období se ještě děti nejsou schopny vědomě učit cizí jazyk. Především si hrají, malují si, tancují, vypráví a naslouchají příběhům, aniž by si uvědomovaly nutnost zapamatování cizích slovíček či jejich opakování. Jednoduše se zapojují do interakcí, kdy se jedná o poutavé aktivity doprovázené cizím jazykem (Lojová, 2005, s. 139).

#### **1.3.5.1 Básničky, říkadla, písničky**

Hlavní roli při učení cizího jazyka hraje vždy paměť. L. Šulová se ve svém článku, který se zaměřuje na výuku jazyků v raném dětství, zmiňuje o předškolním věku takto: *„Vývoj postupuje od paměti krátkodobé k paměti dlouhodobější, jež je především situační. Paměť je spíše konkrétní – dítě si lépe zapamatuje konkrétní události, než jejich slovní popis. Je to nesporně doba, kdy je kapacita mechanické paměti vysoká, o čemž svědčí příkladně to, kolik si dítě spontánně zapamatuje básniček, říkadel, televizních reklam, jak je schopno odhalit chybu ve čteném textu, kterou už někdy slyšelo, kolik si zapamatuje krkolomných názvů v encyklopedii rostlin, pokud si ji s ním někdo pravidelně prohlíží a čte“* (Šulová, 2007, s. 55).

Pomocí básniček či říkadel lze zase učit nová slovíčka, lépe se pak pamatují.

Podobně jako u básniček mohou stejně fungovat i písničky, avšak zde lze trénovat i intonaci. Pomocí písniček se často učí fráze jako „Ich bin ...“ či pozdravy „Guten Tag, Guten Tag, hallo, wie geht's“.

V tomto případě se děti učí sluchem. Je třeba dbát na to, aby byla slyšet správná výslovnost a aby se to děti neučily špatně.

### 1.3.5.2 Hry

Jak už bylo zmíněno, velice účinným prostředkem při výuce cizích jazyků jsou hry. Hry obecně můžeme rozdělit dle způsobu konání. Každému dítěti se pak může líbit něco jiného dle toho, jaký styl učení mu vyhovuje.<sup>2</sup>

#### **Pohybové hry**

Pohybové hry mohou být velice účinné, protože si děti mohou učení „zažít“. Je tím myšlena skutečnost, že jenom nesedí a jsou více aktivovány. Při učení abecedy můžeme po třídě rozmístit velká písmena a vytvořit dětem různé soutěže. Po přilepení těchto různých písmen abecedy, obzvláště třeba těch, co se vyslovují úplně jinak než v češtině, můžeme sestavit i skákacího panáka.

Dále se často užívá také různých her s míčem, např. na procvičování slovíček, frází apod. Házet si však můžeme i s jinými předměty, ovšem opatrně. Nabízí se zde také možnost předávat si jednotlivé předměty, které by děti mohly pojmenovávat. Jelikož se jedná o děti v předškolním věku, můžeme využít oblíbené hračky.

Pohyb se celkově doporučuje v rámci didaktiky na začátku každé výuky, aby se děti „probudily“. Je to pak pro ně zajímavější.

#### **Komunikativní hry**

Komunikativní hry mohou mít různorodý charakter. Nejde jen o opakování slov s odpovídající výslovností, ale vždy by se učitel měl snažit, aby v dítěti vyvolal odpovídající reakci a probudil vzájemnou komunikaci. Lze to provést i tak, že dítě nezná odpovídající slovo v cizím jazyce, ale může odpovídat

---

<sup>2</sup> Existují 3 styly učení: 1) auditivní – těmto žákům vyhovuje více poslouchat; 2) vizuální – lépe se učí pozorováním; 3) kinestetický – dětem pomáhá při učení pohyb. Samozřejmě nikdo není jednostranný, takže se často v praxi setkáme i různými kombinacemi učebních stylů. (pozn. autorky)

pantomimou. Už jen obyčejný pozdrav se dá vyjádřit např. máváním. V tomto případě se propojí pozorování s pohybem i poslechem. Místo pantomimy můžeme využít i obrázky.

Zajímavou komunikační metodou může být i např. promítání obrázků zvířátek, při čemž děti mohou reagovat tak, že budou napodobovat jejich zvuky. Zároveň pak mohou opakovat celé slovíčko. (kočka – mňau, mňau – die Katze) Opět se pak propojí pozorování s poslechem.

## **Online hry**

V dnešní době internetu a technicky velice pokročilé době jsou k dispozici možnosti, které dříve nebyly. Je třeba toho využít, obzvláště když dnešní děti mají také velký zájem o techniku. Na jednu stranu to úplně dobře není, může se stát, že jsou málo venku, ale na druhou stranu jsou zase velice šikovné a rychle pochopí každou novinku. Tvůrci her a různých aplikací zaměřili svůj zájem i na ty nejmenší děti, tudíž máme možnost dalších interaktivních her a cvičení.

Ve školce bych viděla jako ideální zapojit hlavně aktivity s ostatními dětmi, doma si pak děti mohou procvičovat na tabletu. Jelikož je dotykový, je pro ně i snazší manipulace s ním. Jako příklad bych uvedla možnost pexesa s barvami online v domácnosti a ve školce můžeme vytvořit „živé pexeso“.

### ***1.3.6 Učivo pro ranou výuku cizího jazyka***

#### ***1.3.6.1 Téma a situace***

Témata a situace v cizojazyčné výuce by měly odpovídat věku, zkušenostem a okolí dítěte.

*„Mají-li se v běžném dětském životě rozvíjet jazykové kompetence k dovednostem, jako je poslech, mluvení, čtení a psaní a schopnost komunikačního jednání, potřebují k tomu žáci slovní zásobu a jazykové struktury, které se hodí do prostředí, ve kterém děti žijí. (Widlok, 2010, s. 28).“*

Učitel by si měl položit otázky: Jaké aktivity se neustále během dne ve školce opakují? Jaké komunikační potřeby vznikají ze strany dětí nebo i učitele? Jaké fráze musí děti ve školce ovládat, které by se daly použít v cizojazyčné výuce? (Göbel, Müller, 1983, s. 18) Pokud učitel zodpoví tyto otázky, může vhodněji zaměřit výuku pro děti a napoví mu to k vhodnému výběru témat a situací. S tím souvisí i zkvalitnění výuky, množství lepších výsledků či větší zaujetí dítěte jazykem.

Téměř každý navštěvoval mateřskou školu, tudíž není obtížné zformulovat témata, která se vztahují ke každodennímu životu dítěte. Těmito tématy a situacemi mohou být: Rodina, domácí mazlíčci, zvířata, barvy, geometrické tvary, hračky, oblečení, jídlo a pití, pohádkové postavy, základní komunikace (pozdravy, prosby, poděkování), činnosti spojené s hrami a pohybovými aktivitami, atd.

#### ***1.3.6.2 Slovní zásoba***

Děti by si v rámci výše zmíněných témat měly osvojit slovní zásobu. To znamená, že i slovní zásoba musí splňovat podmínky autentičnosti a odpovídat věku a zkušenostem dítěte.

Děti by se měly slovní zásobu učit v kontextu reálných situací a nejlépe při tom zapojovat co nejvíce smyslů. K nácviку a upevňování slovní zásoby pak mohou sloužit různé obrázky věcí, ale i hračky, dále pak říkanky, básničky, písničky apod. Zároveň s osvojováním slovní zásoby by měl učitel klást důraz na správný nácviк výslovnosti.

#### ***1.3.6.3 Nácviк výslovnosti***

Jelikož mají malé děti velké sklony k imitování toho, co vidí a slyší, jsou citlivé k novým zvukům, je pro ně snazší napodobit správnou výslovnost i intonaci dané řeči.



Nejenže správná výslovnost dodá mluvenému textu na autenticitě, může také v různých případech předejít nedorozumění. Pokud se děti naučí špatnou výslovnost, těžko se to už později přeučuje. Nejčastější problémy dělají obecně například správná výslovnost přehlasovaných samohlásek, tudíž například místo „ü“ říkají „í“, což v některých případech může vést ke změně významu slova (Tier – Tür, liegen – lügen, vier – für, atd.). Chybná výslovnost se tak mnohdy stává závažnější chybou než chyba gramatická. Jde o to, že některé gramatické chyby mohou v mluveném projevu zaniknout, nejčastěji se totiž jedná o koncovky (mit dem Auto – mit den Auto).

Kromě správné výslovnosti ze strany učitele či vychovatele je více než vhodné zařazovat do výuky autentické nahrávky s říkankami, básničkami či písničkami.

#### **1.4 Projekty pro mezinárodní spolupráci a podporu výuky cizích jazyků v předškolních zařízeních**

K zavádění cizích jazyků do českých mateřských škol přispívají především dlouhodobé projekty, které jsou financovány či podporovány zejména Evropskou unií nebo soukromým sektorem. Cílem těchto projektů je v nejuťlejším věku nadchnout a motivovat děti k učení se dalším jazykům.

Průzkumy z let 2006/2007 ukázaly poptávku ze strany rodičů po cizojazyčné výuce v mateřských školách. Nejčastějším jazykem byla angličtina a pouze kolem 4 % mateřských škol nabízelo výuku německého jazyka. Ve třech mateřských školách byla nabízena výuka obou jazyků. (ČŠI - Tematická zpráva, 2008, s. 6 - 7)

Díky přeshraničním projektům a mezinárodní spolupráci s německy mluvícími zeměmi, se podařilo nabídku německého jazyka v České republice, především pak v příhraničních mateřských školách s Rakouskem, rozšířit.

V následující části jsou detailně popsány jedny z významných projektů, které podporují ranou výuku německého jazyka v České Republice.

### 1.4.1 Tandem<sup>3</sup>

Tandem je kooperační centrum česko-německé výměny mládeže. Od roku 2006 podporuje spolupráci mezi německými a českými mateřskými školami, organizuje semináře a informační cesty pro pedagogy a pedagogické pracovníky. Podává informace o úspěšných projektech a koordinuje spolupráci v předškolním vzdělávání především na česko-německých hranicích.

Jedním z mezinárodních projektů, který vznikl pod záštitou Tandemu, a byl realizován v letech 2009-2011, byl projekt Odmalička-Von klein auf.

Hlavní myšlenkou projektu bylo zprostředkovat dětem první kontakt s jazykem našich sousedů a naopak. Projekt se tedy zaměřoval na předškolní vzdělávání. Výuka cizího jazyka probíhala v rámci společných setkání obou zemí a návštěvě škol. Do projektu bylo zapojeno 80 mateřských škol z České republiky a z Německa, dohromady se zúčastnilo 1900 dětí. 260 pedagogů se pak zúčastnilo seminářů a informačních cest nabízených v rámci projektu. Odmalička-Von klein auf bylo finančně podporováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Na straně německé bylo podpořeno spolkovými zeměmi Bavorskem a Saskem.

Dalším projektem, který vznikl pod záštitou Tandemu, je projekt Schritt für Schritt, do kterého bylo v letech 2012-2014 zapojeno 10 regionů z České republiky a Německa a dohromady 125 zařízení. Jedni z důležitých účastníků byli tzv. Gesandten aus dem Nachbarland. Byli to pracovníci, kteří děti seznamovali s cizím jazykem, připravovali dětem hry, jazykové animace a předčítání. Plánovali také mezinárodní setkání a zahraniční výlety. Projekt už nebyl zaměřen jen na předškolní vzdělávání, ale i na další stupně.

---

<sup>3</sup> <http://www.tandem-org.cz/>

### **1.4.2 Kampaň Šprechtíme<sup>4</sup>**

Kampaň Šprechtíme byla spuštěna v září 2011. Do povědomí veřejnosti se takto kampaň dostala díky známým osobnostem, které se podílely na jejím založení. Tato kampaň vznikla také pod záštitou mnohých známých organizací, jako je například Goethe Institut či přímo samotné velvyslanectví Německa a Rakouska.

V této kampani je hlavním cílem propagace německého jazyka, ke kterému mají určitý vztah všichni, kteří se na ní podílejí. Ačkoliv je v dnešní době velmi rozšířena angličtina, tato poukazuje na výhodu ovládnutí německého jazyka na našem území a jeho další využití např. v profesním životě.

Webové stránky kampaně Šprechtíme jsou kvalitně zpracované, zájemci zde najdou aktuální přehled konaných akcí pro děti, rodiče či pedagogy, seznam institucí či organizací, které se zabývají cizojazyčnou výukou a jejím upotřebením.

### **1.4.3 ZVaS - Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků<sup>5</sup>**

Pod záštitou tohoto zařízení můžeme jmenovat projekt, který proběhl v roce 2009 – 2012. Projekt IB-KE (Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene) byl zaměřen na předškolní vzdělávání ve spolupráci rakousko-české. Myšlenkou projektu byla výuka češtiny v rakouských školách a výuka němčiny v českých.

Hlavním cílem projektu bylo odbourání předsudků a nesnášenlivosti vůči sousedním cizojazyčným zemím, osvojování si jazyka sousední země, podpora dětí a jejich ochoty učit se další jazyk a v neposlední řadě zlepšení rakousko-českých vztahů. Vedle tohoto hlavního cíle umožňoval projekt hospitace pedagogickým pracovníkům v sousední zemi a byl vytvořen i podpůrný materiál pro výuku cizího jazyka v mateřských školách.

---

<sup>4</sup> <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/udp/csindex.htm>

<sup>5</sup> <http://www.zvas.cz/>

## Praktická část

### 2 Projekt IB-KSP<sup>6</sup>

Praktická část diplomové práce vznikla jako doprovodná studie projektu Interkulturní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů/ Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen (M00228).

Projekt byl realizován v období 1. 9. 2012 – 31. 8. 2014 a zabýval se ranou cizojazyčnou výukou a také dalším vzděláváním a podporou pedagogů. Projekt byl zaměřen na rakousko-českou spolupráci. Vedle toho probíhalo také partnerství mezi Rakouskem a Slovenskem.

Do projektu byl zapojen z české strany Jihočeský, Jihomoravský kraj a kraj Vysočina. Z rakouské strany se jednalo konkrétně o Dolní Rakousko.

Základ projektu tvořila myšlenka, že nejefektivnější učení cizího jazyka probíhá v dětském věku.

V rámci projektu měly děti v předškolním věku možnost osvojit si jazyk sousedů – tedy češtinu, slovenštinu či němčinu. Partnerství škol pomáhalo dětem rozvíjet smysl pro cizí jazyk a přispívalo k jeho poznání. Cizí jazyk byl aplikován přímo při hraní a učení společně s vrstevníky ze sousedního regionu. V konečném výsledku nepodporoval projekt pouze samotnou ranou cizojazyčnou výuku, ale podporoval i další zlepšování cizojazyčných znalostí dětí, žáků a pedagogů.

Každá mateřská škola, která se podílela na projektu IB-KSP, musela najít partnerskou mateřskou školu za hranicemi a následně s ní aktivně spolupracovat. Spolupráce probíhala především e-mailem, poštou nebo formou partnerské návštěvy. Právě a především na partnerství mateřských škol byla koncepce tohoto projektu zaměřena.

---

<sup>6</sup> [http://ibksp.zvas.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=2](http://ibksp.zvas.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2)

## **3 Design výzkumu**

### **3.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu**

Cílem této práce je prozkoumat a popsat, jak probíhá interakce mezi dítětem, učitelkou a vrstevníky v kontextu rané imerze ve výuce německého jazyka ve vybraných mateřských a základních školách. Jak děti rozumí pokynům a promluvám učitelky/vychovatelky v souvislosti s četností jejího cizojazyčného projevu a do jaké míry probíhá komunikace v jazykové skupince německy. Jakým způsobem děti reagují na pokyny a otázky, a zda jsou schopné použít němčinu k jednoduchým promluvám a k pokládání jednoduchých otázek. Zároveň se pokusím navrhnout metody, které by vedly ke zkvalitnění výuky.

### **3.2 Formulace výzkumných otázek**

Diplomová práce je zaměřena na (dvou)jazyčné interakce dětí, které je možné ve videonahrávkách zachytit, proto jsem si na základě cíle práce položila tyto výzkumné otázky:

VO1<sup>7</sup> Jak konstruují děti předškolního a mladšího školního věku jazykové interakce s učitelkami a ostatními dětmi?

VO2 Jaké typy komunikativních aktivit převažují při „cizojazyčné výuce“?

VO3 Jak reaguje učitelka na různé situace interakce?

VO4 Jakým způsobem dává učitelka podněty k jazykové interakci?

---

<sup>7</sup>VO = výzkumná otázka

### 3.3 Výzkumné metody

Vzhledem k zaměření projektu byl pro analýzu dat použit kvalitativní výzkum komunikačních strategií dětí předškolního a mladšího školního věku v němčině jako cizím jazyku. Kvalitativní přístup byl považován za vhodný zejména proto, že se jedná o „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17). Jedná se o nevelký vzorek, který lze zkoumat, proto mu lze tímto přístupem lépe porozumět.

Hendl (2005, s. 50) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

### 3.4 Získávání vstupních dat

Metodou získávání kvalitativních dat, která byla pro zvolenou analýzu použita, je nezúčastněné technicky zprostředkované pozorování. Nezúčastněné pozorování popisuje Albers (2009, s. 97) jako stav, kdy výzkumník pozoruje prostředí z vnější perspektivy a nezastává žádnou roli na poli výzkumu. Technické zpracování dat bylo provedeno formou videozáznamu. Jak píše Miovský (2006, s. 198), díky videozáznamu se můžeme opakovaně vracet a sledovat jednání účastníků, analyzovat jejich pohyby těla a grimasování a dávat je do souvislosti s mluveným slovem apod.

Použití videozáznamu jako metody získání kvalitativních dat bylo tedy vzhledem k výzkumu vhodné z několika důvodů. Sběr dat provedla projektová vedoucí Mgr. Alena Podepřelová. „Německých chvilék“ v mateřských a základních školách jsem se osobně nezúčastnila, ale díky videonahrávkám jsem

mohla získat přesný obraz toho, jak s německým jazykem učitelky a děti v hodinách pracují. S ohledem na cíl výzkumu, kdy bylo zapotřebí analyzovat i nonverbální projevy dětí a učitelek, jsem se díky pořízeným videozáznamům mohla podle potřeby neustále vracet, sledovat a analyzovat detailně projevy účastníku výzkumu. Ačkoliv pro mě tento způsob byl v podstatě novinkou, velmi rychle jsem si ho oblíbila. Člověk si ani neuvědomí, kolik důležitých a zajímavých věcí si nevšimne. Při každém dalším zhlédnutí videa jsem tam viděla vždy něco nového. Při zúčastněném pozorování bych neměla možnost provést detailní rozbor na takové úrovni.

Nevýhodou technicky zprostředkovaného pozorování může být nízká kvalita videa nebo zvuku, kdy nemusí být zachyceny všechny repliky dětí a učitelek. Podobná situace může ale nastat i při zúčastněném pozorování, kdy může výzkumník špatně rozumět dětem či učitelkám. Videonahrávky, které byly pro výzkum k dispozici, však disponovaly dobrou kvalitou a rušivé elementy se objevily jen zřídka.

Stejnou stránkou získávání kvalitativních dat za pomoci videonahrávek by mohla být přítomnost kameramana a projektové vedoucí, kteří mohou působit jako rušivý element. Děti nebo také i učitelky se mohou chovat jiným způsobem než obvykle. Z nahrávek však můžeme soudit, že děti přítomnost kamery a zúčastněných osob nerozrušovala, ze začátku mohla být pouze patrná nervozita některých učitelek, která ale v průběhu natáčení ustoupila.

### **3.5 Strategie výběru a složení výzkumného vzorku**

Výběr výzkumného vzorku a pořizování videozáznamů provedl tým projektu „Interkulturní vzdělání dětí žáků a pedagogů“. Videozáznamy byly pořízeny v poslední etapě realizace projektu. Projektová vedoucí Mgr. Alena Podepřelová kontaktovala všechny mateřské a základní školy zapojené do projektu, sdělila jim jeho cíl a s konkrétními vyučujícími dojednala konkrétní

podmínky, za kterých natáčení proběhne (termín natáčení, délka natáčení, počet dětí, natáčecí prostor apod.) a sdělila jeho cíl.

Cílem projektu bylo ukázat, jaké jazykové úrovně děti během výuky německého jazyka dosáhly, tedy jaké konkrétní řečové dovednosti si již osvojily, příp. jaké umí písničky, básničky či říkanky. Mgr. Podepřelová poskytla vyučujícím metodickou pomoc a ujednala cíle výuky. Učitelky si poté obsah vlastní výuky připravily samy, s paní Podepřelovou ho ale těsně před natáčením ještě konzultovaly.

Na natáčení byli přítomni kromě účastníků výzkumu také paní Podepřelová a kameraman. Záznam byl pořízen digitálně jednou videokamerou z pevného místa (kombinace zvuk + obraz). Zvláště v mateřských školách, kde byly děti během výuky často v pohybu a měnily své pozice, popř. kde se některé aktivity odehrávaly paralelně na více místech ve třídě, by bylo lepší mít k dispozici dvě kamery. I přesto se podařilo pořídit poměrně kvalitní videozáznam. Zvláštní důraz byl kladen na to, aby kameraman zůstal dětmi téměř nepozorován a aby nezasahoval do jejich chování. Kamera byla do prostoru nainstalovaná tak, aby zaznamenávala situaci z potřebného úhlu. Je totiž pravděpodobné, že v přítomnosti jedné pohybuující se kamery nebo případně v přítomnosti více kamer by děti mohly být více rozptylovány.

Celkem bylo pořízeno 11 videonahrávek v období od 18. 3. 2014 do 6. 5. 2014, z toho 6 v mateřských školách a 5 v 1. či 2. třídě ZŠ. Projektu se zúčastnilo celkem 73 dětí z mateřských škol a 57 dětí ze ZŠ, celkem tedy 130 dětí. 7 skupin dětí se němčině učilo 8 měsíců, 4 skupiny déle než jeden rok. 4 učitelky měly dokončené magisterské studium, dvě bakalářské a 3 paní učitelky měly ukončené středoškolské vzdání s maturitou. Jen dvě paní učitelky měly vystudované učitelství německého jazyka.

7 videonahrávek bylo pořízeno ve školách v příhraničí, 4 nahrávky v Českých Budějovicích a blízkém okolí. Z důvodu špatné kvality videozáznamu, byla jedna nahrávka vyřazena a pro analýzu bylo použito pouze 10 videonahrávek. Na videonahrávkách je tedy zachyceno 125 dětí a 8 lektorek. Celkem byly pro analýzu pořízeny 2 hodiny 44 minut a 27 vteřin videozáznamu.



**Tabulka 1 Rozsah nahrávek**

Zařízení	Celkový čas
A00BOR	00:21:46
A00HNS	00:13:10
A00NVB	00:16:35
A00PČB	00:16:08
A00RAŠ	00:16:22
A00SNT	00:19:40
B00BOR	00:15:11
B00ČKV <sub>a</sub>	00:09:42
B00ČKV <sub>b</sub>	00:05:15
B00NVB	00:30:38
Celkem	02:44:27

Zdroj: vlastní práce

### 3.6 Zpracování dat a jejich příprava pro analýzu

Pořízením videozáznamů jsem získala surový záznam výzkumné situace, s nímž nebylo možné přímo dále pracovat. Musela jsem připravit transkripci zvukového záznamu a záznamy roztřídit na menší celky. Vytvořila jsem si databázové soubory, se kterými jsem pracovala dále. Tabulka níže udává, kolik sekvencí bylo z celkové nahrávky použito pro následnou transkripci a analýzu videonahrávek. Z videonahrávek nebyly transkribovány písničky a říkanky, které neměly pro výsledky diplomové práce zásadní přínos. Nejednalo se zde o interakci mezi zúčastněnými osobami.

**Tabulka 2 Rozsah transkribovaných sekvencí**

Zřízení	Celkový čas	Transkribovaný čas
A00BOR	00:21:46	00:16:20
A00HNS	00:13:10	00:10:43
A00NVB	00:16:35	00:12:19
A00PČB	00:16:08	00:13:37
A00RAŠ	00:16:22	00:09:19
A00SNT	00:19:40	00:14:53
B00BOR	00:15:11	00:11:43
B00ČKV <sub>a</sub>	00:09:42	00:09:02
B00ČKV <sub>b</sub>	00:05:15	00:05:15

B00NVB	: 00:30:38	: 00:28:47
Celkový čas:	02:44:27	02:11:58

Zdroj: vlastní práce

### 3.6.1 Dílčí kroky při zpracování dat

Získaná kvalitativní data jsem nejdříve rozdělila dle kritéria smysluplnosti vzhledem k plánované analýze. Zaměřovala jsem se na typické situace a jednání, ve kterých dochází ke komunikaci mezi učitelkami a dětmi, situace ve kterých děti reagují na podněty zadávané učitelkou apod. Tyto sekvence byly vybrány pro následnou transkripci. Podle Petka a kol. (2003, s. 271) by měly být z výzkumně ekonomického hlediska transkribovány jen takové informace, které jsou pro analýzu hodnotné.

Dalším důležitým krokem při zpracování dat bylo jejich kódování (viz Tabulka 3) a to především z hlediska ochrany osobních údajů účastníku výzkumu. Následovala transkripce vybraných sekvencí a mikroanalýza dílčích sekvencí jak podle pořízené transkripce, tak podle pořízených videonahrávek.

Tabulka 3 Kódovací tabulka

KÓD	Název oboru
A00	Mateřská škola
B00	Základní škola
Příklad: A00BOR <sup>8</sup>	

Zdroj: vlastní práce

### 3.6.2 Pravidla pro transkripci videozáznamu

*„Výsledný transkript je ve své podstatě interpretací původní události, neboť vybírá a staví do popředí jen určité rysy události. K interpretativnímu charakteru*

---

<sup>8</sup> Zkratka za kódem odkazuje na místo pořízení videonahrávky.

*přepisu přispívá také ten fakt, že úkolem přepisovatelky bylo interpretovat nahraný zvuk jako jazykový projev“* (Kaderka, Svobodová, 2006, s. 20). Transkripce vybraných sekvencí byla provedena ve třech fázích: vyhotovení přepisu podle videonahrávek, kontrola přepisu podle videonahrávky a případného doplnění přepisu. Všem mluvčím byla v transkriptu přidělena zkratka a popřípadě číslo viz Tabulka 3.

**Tabulka 4 Značky pro přepis**

U	Učitelka
D	Děti
Ž (Ž1, Ž2, ...)	žák (žák 1, žák 2, ...)

Zdroj: vlastní práce

Při přepisech rozhovorů byly použity transkripční symboly z publikace Müllerové, Hoffmannové, Schneiderové s názvem *Mluvená čeština v autentických textech* (1992). Seznam značek používaných v transkriptech uvedený ve zmíněné publikaci nebyl dostačující, proto byl doplněn o vlastní značky (dlouhá pauza v projevu, nedokončená věta/slovo, opakování slov/vět, emocionální projev).

**Tabulka 5 Seznam značek používaných v transkriptech**

■	pauza, váhání v projevu
■■■	dlouhá pauza v projevu
↓	klesnutí melodie
↑	stoupnutí melodie
?	otázka
:	prodloužení samohlásky
@	hezitační zvuk
—	nesrozumitelné nebo nejasné slovo či úsek textu
...	nedokončená věta, slovo
=	okamžité až překotné navázání na repliku partnera
-//-	opakování slov nebo vět
XY	velká písmena značí zdůraznění slabiky nebo slova
(( ))	emocionální projev

Zdroj: Müllerová (1992)/ vlastní práce

Jak ale Kaderka, Svobodová (2006, s. 20) dále dodávají, smyslem transkripce je zachycení důležitých rysů rozhovoru pro následnou analýzu. Transkript slouží jako výhodná pomůcka, bylo by však chybou, kdyby se výzkumník při rozboru spoléhal jenom na transkript a zapomínal na to, že důležitým materiálem pro studium mluvené komunikace je audiovizuální záznam.

## 4 Analýza interakce mezi dítětem, učitelkou a vrstevníky v kontextu rané imerze

Mikroanalýza dílčích sekvencí videonahrávek byla realizována v několika fázích. První fáze zahrnovala analýzu na základě transkribovaného textu. Za pomoci transkripce jsem si především všimla verbálních projevů mezi účastníky. Jak učitelky řídí komunikaci ve třídě, jakým způsobem děti na podněty učitelek reagují, zda odpovídají celou větou nebo jednoslovně, či opakují po učitelce, co říká a jak reagují učitelky na různé situace interakce. Z transkripce jsem zároveň analyzovala pauzy v projevu, pomocí nichž jsem získala informaci, kolik prostoru učitelka dětem poskytuje k odpovědi apod.

Ve druhé fázi jsem se naopak věnovala nonverbálním projevům účastníků výzkumu a rozbor byl proveden zkoumáním samotných videonahrávek. Především jsem se zaměřila na mimiku a gesta účastníků, jak reagují na vzniklé situace interakce. Bylo znát, že dětem často pomáhá gestikulace pomocí rukou, když mají něco vyprávět. Gestikulace a mimika byla důležitá i pro učitelky, které tak lépe vyjádřily svou otázku vůči dětem. Někdy stačí ukázat a člověk snadněji pochopí, co se po něm žádá, ačkoliv nezná všechna slovíčka užitá v otázce. Pochopit kontext i pomocí mimiky či gestikulace je také důležitý. K vyjadřování se užívá pohyb, což opět, jak už bylo zmíněno, pomáhá při memorování a celkově při učení.

Poslední fáze byla fází kontrolní, kdy jsem za pomoci videonahrávek zhodnocovala úplnost rozboru pořízeného pomocí přepisu sekvencí.

Z pořízených videonahrávek byly transkribovány situace, ve kterých dochází ke komunikaci mezi učitelkou a dítětem/děťmi. Většina situací je založena na otázkách učitelky a nejčastějšími tématy jsou: *Wie geht's? Wie heißt du? Wo wohnst du? Wie alt bist du? Was machst du? Was magst du? Wie ist die Mütze? Was ist das?*. Transkribovány byly dále situace, kdy děti nonverbálně, pohybově či činnostně reagují na příkazy zadané učitelkou: *Hol mir bitte ...* a situace, ve kterých děti vyjadřovaly potřeby, stavy.

Transkribovány nebyly části videonahrávek, ve kterých zpravidla nedocházelo ke komunikaci: písničky, říkanky, nebo různé pohybové aktivity,

nejčastěji cvičení. Tyto části by se staly pouhým přepisem bez dalšího hlubšího významu vzhledem k cílům této práce. Využití transkripce písniček či říkanek ale vidím v jiné studii, kde by šlo o správnou výslovnost a intonaci německého jazyka. Zde by byl tedy zapotřebí velmi kvalitní zvuk, ale bylo by určitě zajímavé zkoumat jednotlivé žáky a jejich výslovnost či intonaci při totožné říkance.

Při mikroanalýze sekvencí nalezneme u jednotlivých nahrávek kódovaný popis zařízení, popis účastníků, jejich počet, délku výuky, datum pořízení nahrávky a odkaz na transkribovaný text. V následné analýze se zaměřuji na detailní popis průběhu výuky německého jazyka a především na výzkumné otázky stanovené na začátku výzkumu.

#### **4.1 Zařízení A00BOR**

Lektorka č. 3

Počet dětí: 12

Věk dětí: 4 – 6 let

Délka výuky: od září s přestávkami 2013 (1 x týdně 45 minut)

Datum nahrávky: 20. 3. 2014

Transkripce (Příloha č. 1)

Z videonahrávek bylo transkribováno celkem sedm situací, kdy docházelo ke komunikaci. Pět situací bylo založeno výhradně na otázkách či výpovědích učitelky: *Du heißt .....*, *du wohnst in .....*, *du bist ... Jahre alt*, *Wessen Haus ist das?* *Wie ist dein Haus?*, ve dvou situacích pobízela učitelka děti v pokračování řetězu otázek: *Wie geht's?* *Was machst du?*.

##### **Wie geht's?**

Aktivitu začala učitelka položením otázky „*Wie geht's?*“ a děti pokračovaly v řetězu otázek. Učitelka musela děti povzbuzovat v pokračování komunikace slovem *frag*, často dětem otázku opakovala, naznačovala začátek otázky nebo odpovědi a děti ji pouze doplnily, nebo otázku po učitelce zopakovaly. Učitelka

reagovala na správnost odpovědi hezitačnými zvuky<sup>9</sup>, úsměvem, přikývnutím nebo zopakovala odpověď dětí. Při komunikaci používá učitelka pouze němčinu.

### **Du heißt ... /Du wohnst in ... /Du bist ... Jahre alt.**

Podnět k jazykové interakci zadávala učitelka pokládáním otázek, které ale pojala pro děti zajímavým způsobem. Řekla špatné jméno, věk nebo bydliště a děti na nesprávnost výpovědi reagovaly a uvedly správnou informaci. Děti byly z takového způsobu komunikace pobaveny, na některé otázky reagovaly česky, pokud chtěly k otázce sdělit něco navíc. Učitelka dětem zasazovala odpovědi do kontextu věty, protože děti odpovídaly neúplně nebo jednoslovně. I přesto, že odpovědi dětí nebyly vždy úplné a učitelka musela napovídat, je z videonahrávek vidět, že děti situaci rozumí a způsob komunikace je baví. Na konci učitelka dětem za aktivitu poděkuje.

U	@ Jiřík du bist ■ ZWEI jahre alt
Ž19	Nein
D	(smích)
Ž20	to ještě nechodil do školy
U	ich bin
Ž19	ich bin _____

### **Wessen Haus ist das? /Wie ist dein Haus?**

První část aktivity je založena na otázce učitelky „*Wessen Haus ist das?*“ a odpovědi dětí. Děti měly poznat svůj namalovaný dům a jejich odpověď se skládala ze spojení „*mein Haus*“. Učitelka v několika případech upozornila na odpověď celou větou „*Das ist mein Haus*“, ale spíše se k tomu nevracela. Na začátku aktivity děti reagují na učitelku česky, ale i z české odpovědi můžeme vypožorovat, že otázce rozumí. Učitelka používá češtinu při napomínání.

V následující části se určovala barva domu. Konverzaci začala opět otázkou učitelka a vybízela děti v pokračování řetězu otázek. Ke konci se znovu ptala učitelka sama, k pokračování otázek už nevybízela. Učitelka do konverzace mezi

<sup>9</sup> Paralingvistické jevy, např. porušování souvislé řeči vokály (ééé) nebo hmmm, odkašlávání, neartikulované zvuky vyjadřující někdy váhavost

děti zasahovala, dokončovala nebo začínala otázky a odpovědi a vybízela k pokračování. V některých situacích se obrátila i na pomoc k ostatním dětem.

### Wohin gehst du?

Změna ve způsobu komunikace v této části od předchozích byla v tom, že neprobíhala v kroužku, kdy mluvilo pouze jedno dítě, ale ve dvojicích a zároveň mezi všemi. V této části nebylo možno udělat přesný přepis a zachytit zda se všechny děti ptají a odpovídají správně, protože děti komunikovaly najednou. Učitelka uvedla děti do aktivity v němčině a několikrát s dětmi zopakovala věty, které budou trénovat a následně aktivitu ještě vysvětlila v češtině, protože se jednalo o složitou situaci. U dvou chlapců, kteří stojí nejbližše kameře, můžeme vypožorovat, že i když učitelka děti nekontroluje, rozhovor probíhá v němčině, pokud se ale objeví nejasnosti a děti potřebují reagovat na rozhovor, dorozumívají se česky.

U	und er ist nachmittag↓ und wir gehen ■ NACH ■ hause ■ noch nein
Ž1	nein -//-
U/D	(smích)
U	my si teď zahrajeme↓ tu hru↓ ich gehe nach hause
D	= hause
U	wohin gehst du? sagt mir alle↑
U/D	wohin gehst du?
U	ich gehe nach hause
D	= nach hause
...	
U	budeme to hrát tak že potkáme kamaráda↓ pozdravíme se a zeptáme se ho↓ kam jdeš? a ten kamarád řekne↓ já jdu domů ↑ rozloučíme se a ten kamarád který řekne ICH gehe nach hause odejde do toho domečku↓ ja? můžeme? takže ještě jednou ↑ noch einmal↑ wohin gehst du?

### Ich bin zu Hause. /Was machst du?

Jednalo se o telefonický rozhovor, který stejně jako v předchozích situacích začala učitelka a děti měly pokračovat. Nejdříve se měly děti pozdravit, říci že jsou doma, co dělají a zeptat se partnera co dělá on. Učitelka se snažila dát dětem podnět k delšímu, komplexnějšímu rozhovoru. Ale děti se pozdravily a rovnou



řikaly, co dělají. Učitelka je upozorňovala pomocí češtiny, jak má rozhovor vypadat, ale nakonec děti nechala říkat pouze, co dělají. Rozhovor probíhal v kroužku na přeskáčku a děti si mohly vybírat, s kým chtějí komunikovat. Učitelka se při vysvětlování také často uchylovala k češtině. Učitelka na děti reagovala úsměvem, poklepáním na rameno a na konci aktivity slovně ja/super.

Transkribovány nebyly z pořízeného materiálu části, ve kterých nedocházelo ke komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Situací bylo celkem pět. Učitelka s dětmi zpívala písničku (Hallo, wie geht's?), ukazovala dětem barevné desky a děti procvičovaly slovní zásobu na barvy. V další aktivitě seděly děti v kroužku a pouze opakovaly jednu větu (Ich bin zu Hause), ve čtvrté situaci ukazovala učitelka dětem obrázky s různými činnostmi (ich spiele) a společně na tyto činnosti zazpívali písničku. V poslední situaci učitelka zadávala povely (springen, laufen, malen, apod.) a děti reagovaly předvedením činnosti. V této části se sice jedná o situace, kdy děti činnostně reagují na příkazy zadané učitelkou, ale tato část nebyla transkribována, protože se jedná pouze o jednoslovné příkazy a procvičování oddělených slovíček.

#### **4.1.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

Jako první jsem sledovala a analyzovala nahrávku ze zařízení A00BOR. K výuce v tomto zařízení nemám větší námítky. Učitelka velmi často střídala formy výuky, kdy děti pracovaly i v páru nebo komunikovaly na přeskáčku a samy si vybíraly, s kým chtějí komunikovat.

Velmi povedená byla metoda pokládání otázek u témat *Du heißt ... / Du wohnst in ... / Du bist ... Jahre alt*. Ostatní zařízení užívaly klasické otázky *Wie heißt du?* a podobně. Zde ale učitelka kladla dětem provokativní otázku a bylo zajímavé sledovat, jak děti otázce rozumí a do odpovědi byly zapojeny všechny děti. Z nahrávek bylo i patrné, že tento styl děti baví.

Výhrady nemám ani k používání češtiny, protože se k ní učitelka uchylovala jen v krajních případech, například při vysvětlování složitějších situací. Při napomínání nebo chválení zůstávala učitelka u němčiny.

## **4.2 Zařízení A00HNS**

Lektorka č. 7

Počet dětí: 18

Věk dětí: 4,5 – 7 let

Délka výuky: 1 rok (od září 2013 – NJ každý den jazyková chvilka)

Datum nahrávky: 24. 4. 2014

Transkripce (Příloha č. 2)

Transkribovány byly dvě situace, kdy prokazatelně docházelo ke komunikaci: *Wie heißt du? Einkaufen*. U tématu *Einkaufen* se jedná o velmi zdařilou komunikaci. Učitelka vytvořila dětem situaci nakupování v obchodě. Děti ve dvojicích hrály zákazníky a nakupovaly. Musely reagovat na otázky a situace, které jim učitelka jako prodavačka vytvořila. Další dvě situace, které byly transkribovány, jsou hra *Hallo! Hallo!* a situace, kdy děti vyjadřovaly, co mají rády a pomocí příkazu vybízely další děti k pokračování v činnosti.

### **Wie heißt du?**

Ke komunikaci docházelo především mezi dětmi, učitelka pouze konverzaci začala a děti pokračovaly v řetězu otázek a odpovědí. Děti situaci dobře znaly a učitelka se nemusela vměšovat. Pouze v jednom případě pomohla s odpovědí. Komunikace probíhala v kroužku. Na konci učitelka pochválila děti slovíčkem schön.

### **Spiel Hallo! Hallo!**

Ačkoliv se jedná o hru, které nejsou ve většině případů do rozboru zahrnuty, byla tato část analyzována, protože děti musí použít slovní zásobu na téma rodina

ve větě a rychle reagovat na vyvolání. Hra plyne svižným tempem a učitelka nemusí do průběhu zasahovat.

### Was magst du?

Aktivita není založena na pokládání otázek, ale děti si z připraveného koše vybírají ovoce a říkají, co mají rády. Na základě příkazu „Komm!“ vyvolávají dalšího k aktivitě. Do této situace paní učitelka také skoro nezasahuje. Pokud děti potřebují, naznačí učitelka začátek věty, ale nedělá tak často, děti znají situaci a slovíčka velmi dobře. Učitelka dětem na souhlas přikyvuje a vybízí, aby pro ovoce chodily.

### Einkaufen

Jedná se o velmi zdařilou komunikaci, kdy učitelka vytvořila dětem reálnou situaci nakupování v obchodě. Děti ve dvojicích hrály zákazníky a nakupovaly. Musely reagovat na otázky a situace, které jim učitelka jako prodavačka vytvořila. Situace se skládala z pozdravu, výběru surovin, děti musely nákup zaplatit a rozloučit se. Pro napomínání učitelka používala češtinu, jinak celá interakce probíhala v němčině.

<b>U</b>	guten tag
<b>D</b>	guten tag
<b>U</b>	was wünschen sie bitte?
<b>ŽA</b>	ich möchte bananen
<b>U</b>	Bančen drei bananen noch etwas?
<b>ŽA</b>	■ ich möchte kuchen
<b>U</b>	kuchen↑ bitte ■ noch etwas? ■ -//- jirinka? ■ das macht vier euro
<b>ŽA</b>	eins ■ zwei ■ drei ■ vier
<b>U</b>	Vier so: auf wiedersehen
<b>D</b>	auf wiedersehen

Transkribovány nebyly tři písničky (Guten Morgen; Bananen Bananen 1 2 3; Kreis, Kreis, Kreis, wir machen einen Kreis), nejedná se zde totiž o komunikaci nebo jinou situaci, ve které by musely děti reagovat na podněty.

#### **4.2.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

Aktivita *Wie heißt du?* je založena na formě řetězu otázek. V zařízeních je tato forma velmi frekventovaná. Mohla by být vylepšena házením molitanového míčku dětmi nebo i záměnou míst. Dítě může v kroužku přiběhnout k dalšímu dítěti, položit mu otázku a vyměnit si s ním místo. Takto by komunikace probíhala, dokud by se všechny děti nevystřídaly. Interakce by byla spojena i s pohybem, který ve výuce může minimalizovat únavu.

Jako velmi zdařilou vidím aktivitu *Was magst du?*, která je spojena s pohybem a děti musely odpovídat podle vytažených rekvizit a vyvolávat další dítě. Využití rekvizit ve výuce vidím jako velmi vhodné, pomocí pomůcek si totiž děti lépe upevní danou slovní zásobu a jak bylo již řečeno, pohybem můžeme minimalizovat únavu ve výuce a zároveň si tak děti osvojují německý jazyk hravou formou.

Jedinečnou situaci, která se jinde neobjevila, připravila učitelka v podobě zinscenování reálného nákupu v obchodě. Tato skutečnost mě velmi zaujala, i na dětech bylo vidět, že se baví. Šlo o reálný kontext, s jakým se děti setkávají v běžném životě. Jedinou připomínku bych měla k napomínání dětí, které probíhalo v češtině. I v těchto situacích lze použít němčinu, děti jsou schopny pokynům porozumět, například pomocí gestikulace nebo tónu hlasu.

### **4.3 Zařízení A00NVB**

Lektorka č. 1

Počet dětí: 17

Věk dětí: 5 – 6 let

Délka výuky: od září 2013 (1 x týdně 45 minut)

Datum nahrávky: 18. 3. 2014

Transkripce (Příloha č. 3)

Z nahrávek bylo vybráno osm situací, v nichž dochází ke komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Z toho je sedm situací založených výhradně na otázkách učitelky: *Wer ist das? Wo wohnst du? Wie alt bist du? Was trinkst du? Was gibt's zum Essen? Was machst du? Wie ist...?* a jedna situace založená na otázkách dětí. Děti pokládají učitelce dvě otázky: *Wie heißt du? Wie geht's?*

### **Wer ist das? Wie heißt du? Wie geht's? Wo wohnst du? Wie alt bist du?**

Ve všech situacích je komunikace založena na otázkách učitelky. Učitelka děti k pokládání otázek nevybízí. Pokud děti s odpovědí váhají, naznačí začátek věty a děti ji dokončí nebo řekne celou odpověď a děti ji zopakují. Učitelka mění smysl některých otázek, aby byly děti nuceny reagovat na jejich správnost ja/nein a popřípadě říct správnou odpověď. Z videozáznamu je zřejmé, že děti vzniklé situaci rozumí a reagují na ni se smíchem. Učitelka na odpovědi dětí reaguje úsměvem, pokývnutím hlavy, slovně ja/schön nebo zopakuje a zdůrazní jejich odpověď.

U	vendulka↑ ist das toníček?
D	nei:n (smích)
U	nei:n jožinka↓ bitte wer ist das?
Ž3	das ist ondra
U	ja: das ist ondra

### **Wie heißt du? Wie geht's?**

Stejně jako předchozí situace je i tato založena na otázkách „*Wie heißt du? Wie geht's?*“. Otázky ale pokládají děti loutkám, které má učitelka k dispozici. Aktivitu začala učitelka vybidnutím dětí „*Kinder, fragt jetzt, fragt!*“ Když děti začaly opakovat po učitelce slovíčko fragt, pomohla si učitelka překladem do češtiny. Češtinu dále použila při napomínání. V této části učitelka dětem nepomáhá a děti vymýšlí a pokládají otázky sami.

### **Was trinkst du? Was gibt es zum Essen?**

Jazyková interakce probíhá opět na základě otázek kladených učitelkou. Změnou je, že děti neodpovídají podle sebe, ale podle připravených kartiček, které jim učitelka ukazuje. Na výběr mají ze dvou obrázků. V druhé části aktivity děti odpovídají na otázky „*Was gibt's zum Frühstück/Abendessen/Mittagessen?*“. Děti s určováním jídla a nápojů pomocí obrázků nemají problém. Odpovědi jsou buď jednoslovné, nebo v celé větě. K češtině se uchyluje učitelka pouze jednou, kdy komunikaci propojí otázkou: „*Pozná to někdo?*“ Správnou odpověď oceňuje učitelka pokývnutím hlavy nebo verbálně *super/ja/schön*.

### **Was machst du?**

Aktivita probíhá na stejném principu jako předešlé. Učitelka položí otázku, děti si z připraveného klobouku vylosují obrázek a podle obrázku odpovídají. Učitelka zadává povely v němčině a při odpovědích dětem napomáhá gesty. Děti také nabádá, aby aktivitu předvedly. Komunikaci učitelka přerušuje pohybovou aktivitou za pomoci říkanky. Všechny povely, které učitelka dětem zadává, jsou v němčině, doplněné gesty, jen ve výjimečných případech podpoří překladem do češtiny. Poté se učitelka vrací k původní otázce, ale děti už musí odpovídat podle sebe. Podle odpovědi společně zazpívají písničku a činnost předvedou. Ze záznamu můžeme vyzorovat, že děti správně reagují na podněty zadávané učitelkou a na situace propojené s pohybovou aktivitou reagují smíchem.

### **Wie ist ...?**

V této části musí děti reagovat na podněty, které zadává učitelka. Ta má k dispozici různé druhy oblečení a pokládá dětem otázky, které nejprve reagují *ja/nein* a podle potřeby řeknou správnou odpověď. V další části zadává učitelka dětem povely, které se blíží reálné situaci, aby přinesly oblečení, o které je učitelka poprosí. Děti povely zvládají dobře a správně na ně reagují. V jednom případě, kdy dítě nebere do ruky správný kus oblečení, ho učitelka navádí německy a nepřechází do češtiny. Komunikaci v němčině propojuje učitelka s češtinou v případě, kdy si děti nejsou jisté odpovědí, a když děti upozorňuje, jak mají poděkovat nebo je naopak napomíná.

U	setzt euch bitte ich habe da eine HOSE ist die hose GROß?
D	nei:n
U	wie ist die hose?
D	Klein
U	die hose ist klein
...	
U	kubí bitte↓ gib mir eine hose ■ HOSE ■ @ nein -//- ■ hose eine hose ■ ist das eine hose? ■ ja? ja↑ die hose kristof ist die hose blau?

Transkribovány nebyly celkem čtyři situace, ve kterých nedocházelo ke komunikaci, nebo se nejednalo o situace, kdy děti musely reagovat na příkazy zadávané učitelkou. Ve třech situacích zpívala učitelka s dětmi písničky (Bananen Bananen 1 2 3; Was gibt's zum Frühstück; Liebe Schwester tanz mit mir) a v jedné situaci cvičili na říkanku (Jetzt turnen wir).

#### 4.3.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení

V zařízení A00NVB se paní učitelka zaměřuje především na jednostranné pokládání otázek a nevybízí děti ke komunikaci mezi sebou. V jedné situaci pokládají děti otázky, ale interakce probíhá mezi učitelkou a dítětem, respektive mezi dítětem a loutkami. Pokud děti zvládnou pokládat otázky loutkám, zvládnou je pokládat i sobě navzájem. Učitelka může děti vybídnout ke komunikaci v párech například rozdáním barevných kartiček, pomocí kterých si děti najdou dvojici a položí si otázku. Učitelka by měla v takovém případě roli pozorovatele a rádce.

Vedle klasických otázek jako *Wie heißt du?* apod., zařadila učitelka i provokativní otázky, nad kterými se děti musely zamýšlet nebo odpovídaly pomocí připravených kartiček. Tímto způsobem oživila učitelka cizojazyčnou interakci. Kartičky či pomůcky zpestřují výuku, dodávají ji hravou formu a děti si rychleji upevňují slovní zásobu a fráze. Za nejzdařilejší situaci považuji právě situaci *Wie ist ...?*, kdy učitelka využila kusy oblečení, s kterými si děti běžně hrají, a s kterými přichází děti ve školce běžně do styku. Při raném osvojování cizího jazyka je důležité uzpůsobovat témata a slovní zásobu blízkému okolí dítěte.

Výhradu mám k používání češtiny při napomínání. V tomto případě se učitelka nemusí uchýlovat k češtině. Děti rychle pochopí, na co je učitelka upozorňuje. Při vysvětlování aktivit naopak učitelka výborně zachází s němčinou, proto by při napomínání neměla dělat výjimky.

#### **4.4 Zařízení A00PČB**

Lektorka č. 2

Počet dětí: 12

Věk dětí: 5 – 6 let

Délka výuky: od září 2013 (2 x týdně 30 minut)

Datum nahrávky: 19. 3. 2014

Transkripce (Příloha č. 4)

Z pořízených videonahrávek byla transkribována situace, ve které dochází k přirozené komunikaci, která je navíc velmi dobře strukturovaná: *Hol mir bitte* .... Děti nonverbálně, pohybově či činnostně reagují na příkazy zadané učitelkou. Dále byly transkribovány dvě situace, ve kterých dochází ke komunikaci založené výhradně na otázkách učitelky a odpovědi dětí: *Was haben wir hier? Ist das dein...?*. A jedna situace, která kombinuje obě předešlé: *Was machen wir jetzt*.

**Hol mir bitte ...**



Jedná se o přirozenou situaci, která je navíc velmi dobře strukturovaná. Děti činnostně reagují na příkazy zadávané učitelkou. Mají za úkol přinést hračky, o které je učitelka požádá. Z videonahrávek je vidět, že děti rozumí příkazům velmi dobře. Pokud oslovené dítě nerozumí, snaží se ho učitelka nasměrovat dalšími příkazy nebo otázkami. Učitelka se neuchyluje k češtině, ale doplňující příkazy a otázky zadává stále v němčině. Také se obrací na ostatní děti, aby se vyjádřily, zda byla reakce správná či nikoli, ty reagují jednoslovně ja/nein/richtig. Učitelka děti slovně hodnotí super/richtig a nonverbálně úsměvem.

U	ja↑ das ist richtig super↑ so hol mir bitte eine puppe ■ ist das eine puppe
D	ja ↑
U	ja das ist ... das ist ■ eine ...
D	=das ist eine PUPPE
U	ja das ist eine puppe so ich bitte um ein BUCH
D	■
U	hol mir bitte ein buch

### Was haben wir hier?

Aktivita navazuje na předešlou interakci mezi učitelkou a dětmi, ale je založena na pouhém pojmenování věcí. Učitelka položí otázku „*Was haben wir hier?*“ a zvedá jednotlivé hračky, které přinesly děti, ty věci pojmenovávají. Učitelka jako souhlas zopakuje po dětech slovíčka a zasadí je do kontextu věty. Učitelka na správnost odpovědí reaguje úsměvem.

### Ist das dein...?

Komunikace je založena výhradně na otázkách učitelky, mezi dětmi k interakci nedochází. Před samotnou aktivitou zadá učitelka v češtině dětem úkol, aby si vybraly hračku, během aktivity se už k češtině neuchyluje. Učitelka vždy přijde k dítěti, pozdraví se, pojmenuje svoji hračku, zeptá se dítěte co za hračku má a následně procvičují přivlastňovací zájmena. Učitelka řekne, to je moje hračka a zeptá se dítěte, zda je hračka jeho. V této situaci dochází už k delšímu rozhovoru, který není založen pouze na jedné otázce a jedné odpovědi.

Ze začátku učitelka dětem pomáhá, ke konci už děti odpovídají bez zásahu učitelky. Učitelka reaguje na odpovědi dětí hezitačními zvuky, úsměvem, slovně richtig/super, pokud dětem nerozumí, naznačí gestem a překladem v němčině a na konci aktivity děti odmění potleskem.

U	das ist mein auto↑ das ist richtig so was hast du?
Ž6	■
U	das ist meine puppe
Ž6	das ist ball mein ball
U	das ist mein ba:ll richtig super und↑ was hast du noch?
Ž6	■ das lego
U	das lego hast du auch↑ ja supe:r

### Was machen wir jetzt?

Tato část videonahrávky byla transkribována, protože kombinuje dva předešlé způsoby interakce ve výuce. Učitelka zadá příkaz, na který děti reagují „laufen“, poté činnost přeruší jiným příkazem „der Ball“ a děti musí najít hračku. Následně učitelka položí otázku „Was haben wir hier?“ a děti odpovídají podle hračky, u které stojí. Aktivita je velmi dobře strukturovaná, děti musí reagovat na povely a zároveň můžeme vyzorovat, zda děti příkazům v němčině rozumí. Děti se při této aktivitě smějí. Mezi sebou hovoří česky, a když učitelka zadává povely v němčině, překládají si povely sami do češtiny a česky je komentují. Učitelka děti upozorňuje gesty, pohyby hlavy, tlesknutím, úsměvem.

U	der ball↑ ist richtig wi:r LAUFEN jetzt ■ super wir laufen jetzt ■ jetzt geht los wir laufen -//- immer noch laufen wir wir laufen und ich sage jetzt @ eine puppe ■ eine puppe @ und
Ž2	panenka
U	ja: das ist eine puppe

	was ist das kinder?
<b>D</b>	das = eine = puppe

Z videonahrávek nebyly transkribovány čtyři situace. Ve třech případech se jednalo o zpívání písniček (2x Leis, leis, leis, wir machen einen Kreis; Guten Morgen), v jedné situaci vytleskávaly děti svá jména.

#### **4.4.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

Ve školce A00PČB se podařilo učitelce velmi dobře propojit plynule všechny aktivity, které probíhaly v jazykových chvílkách a zapojit ve výuce více smyslů. Zároveň se učitelka zaměřila na témata a pomůcky, se kterými se děti denně setkávají v prostředí školky.

Během aktivit se učitelka neuchyluje k češtině, pokud dítě pokynu nerozumí, doplní ho gesty, ukázkou a obrací se na ostatní děti, aby se vyjádřily, zda byla reakce správná či nikoli.

Z hlediska interakce jsou všechny aktivity zaměřené pouze na interakci mezi učitelkou a dítětem/děťmi. Většina situací si tento způsob výuky vyžaduje. Pouze aktivita *Ist das dein...* by mohla probíhat mezi dětmi navzájem. Pro děti může být zdlouhavé čekat, než učitelka obejde všechny děti v kroužku. Učitelka může předvést situaci s několika dětmi, ale následně nechat děti komunikovat v páru a zasahovat do komunikace pouze pokud bude potřeba.

Po zhlédnutí videonahrávek, musím konstatovat, že nemám sebemenší výhrady k průběhu jazykových chviliek v této mateřské školce.

## **4.5 Zařízení A00RAŠ**

Lektorka č. 6

Počet dětí: 13

Věk dětí: 5 – 7 let

Délka výuky: 1 – 2 roky

Datum nahrávky: 24. 4. 2014

Transkripce (Příloha č. 5)

Transkribovány byly z pořízených materiálů tři situace, ve kterých docházelo ke komunikaci. Jedna situace byla založena na otázkách učitelky a pokračování řetězu otázek dětmi: *Wie heißt du?*. Dvě situace byly založeny výhradně na otázkách učitelky: *Wie alt bist du?* *Was machst du?*.

### **Wie heißt du?**

Situaci začala učitelka předvedením vzorového rozhovoru na pomocných loutkách a dětem dala podnět k pokračování řetězu otázek a odpovědí. Děti dále povzbuzuje slovem *frag*. Učitelka dětem často napovídala, naznačovala začátek věty a děti pouze věty opakovaly. V jedné části se učitelka uchyluje k češtině, která ale pomohla dítěti zorientovat se v komunikaci. Komunikace probíhá pouze v kruhu.

### **Wie alt bist du?**

Oproti předchozí situaci, kdy učitelka vybízela děti k pokládání otázek, je tato založena výhradně na otázkách učitelky. Na začátku společně zopakují číslovky a následuje jazyková interakce. Pokud děti neumí odpovědět v němčině a uchýlí se k češtině, učitelka s nimi odpočítá číslovku německy a tímto způsobem, pomůže dětem s odpovědí. Učitelka děti pochválí slovně *gut* a německy dětem poděkuje.

### **Was machst du?**

Na začátku učitelka dětem ukáže kartičky, na kterých jsou vyobrazeny činnosti, a německy okomentuje, co kartičky znamenají. Společně si pak zopakují slovíčka podle obrázků na kartičkách. Poté učitelka rozdá obrázky dětem a vysvětlí činnost, která bude následovat. Zároveň děti nabádá, aby kontrolovaly ostatní. Celá komunikace probíhá v češtině. Učitelka následně položí otázku a znovu okomentuje co má první dítě dělat, tentokrát už v němčině. Učitelka dětem musí neustále pomáhat. V jednom případě se obrací o pomoc i na ostatní

děti. Učitelka hodnotí děti slovně gut a hezitačními zvuky. To co učitelka řekne německy, ve většině případů doplní českým překladem.

Z videonahrávek nebylo transkribováno šest situací, ve kterých se nejednalo o komunikaci. Ve třech z nich zpívali děti a učitelka písničky (Guten Tag; Leis, leis, leis, wir machen einen Kreis; Wir laufen mit dem Gorilla und haben keine Angst). V jedné situaci počítaly děti německy a zároveň cvičily, a ve dvou situacích děti za pomoci rozložených obrázků pouze vyjmenovávaly, co na obrázku vidí.

#### **4.5.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

Stejně jako v jiných zařízeních bych i v tomto vytknula, že komunikace probíhá pouze v kruhu v řetězové reakci. Ve školkách jsou k dispozici míčky nebo plyšové hračky, s kterými si můžou děti házet a narušit tak pravidelnost kruhu.

Učitelce bych poradila, aby dětem poskytla více prostoru k odpovědi. Učitelka dětem při odpovědích napovídala a naznačovala začátky vět, což vedlo k tomu, že děti pouze odpovědi kopírovaly a nedostávaly tolik prostoru k vymyšlení vlastní odpovědi. Tuto situaci můžeme, ale připsat nervozitě a snaze učitelky, aby před kamerou předvedli co nejvíce aktivit.

Učitelku bych pochválila za zvládnutí komunikační situace *Wie alt bist du?*. Děti ve většině případů na otázku odpovídají česky, proto s nimi učitelka jejich věk v němčině odpočítá. Tím si zopakují i další číslovky. Opět se ale jedná o situaci, která je založena pouze na otázkách učitelky a probíhá v kruhu. Aktivita by šla jistě i zpestřit pomocí kartiček s čísly, ze kterých by děti vybíraly svůj věk a odpovídaly. Kartičky by mohly být různě schované po třídě a děti by musely kartičku najít a odpovědět. Tím by byla aktivita spojena s pohybem a hrou a vizuálně by viděly, jak se jednotlivé číslice píší.

Za nejzdařilejší ze všech zmíněných aktivit považuji situaci *Was machst du?* Učitelka s dětmi pomocí kartiček zopakuje slovní zásobu. Poté rozdává dětem kartičky a děti musí předvést pohybem co je na kartičce vyobrazené a přeložit do němčiny. Aktivita by šla upravit tak, že ostatní děti v němčině hádají činnost.

Nebo pro upevnění slovní zásoby může zadávat učitelka povely a děti by činnost předvedly.

## 4.6 Zařízení A00SNT

Lektorka č. 5

Počet dětí: 9

Věk dětí: 4 – 6 let

Délka výuky: 1 – 2 roky (1 x týdně 45 minut)

Datum nahrávky: 31. 3. 2014

Transkripce (Příloha č. 6)

Transkribováno bylo z videonahrávek celkem osm situací. Pět z nich bylo založeno výhradně na otázkách učitelky: *Wer fehlt heute? Wie heißt du? Wie alt bist du? Was trinkst/ isst du? Welche Farbe willst du?*. V jedné situaci pojmenovávaly děti figurky zvířat a zároveň vyjadřovaly vlastnictví zvířete za pomoci přivlastňovacích zájmen. Další situace byla založena na nonverbálních ukázkách učitelky a vyjádření pocitů a stavů dětí: *Ich bin groß*, apod. V poslední situaci se jedná o komplexnější rozhovor, který je založen na otázkách jak učitelky, tak dětí: *Wie heißt du? Wie alt bist du?*.

### **Wer fehlt heute?**

Na začátku společně procvičují číslovky v němčině počítáním přítomných dětí, poté se učitelka ptá, kdo chybí. Děti vykřikují jen jména nebo odpovídají česky. I přesto je vidět, že děti rozumí, na co se učitelka ptá a situace je jim známá.

### **Wie heißt du? Wie alt bist du?**

Pomocí loutek pokládá učitelka dětem otázky. Děti pokračují odpověďmi v kruhu, občas učitelka znovu položí otázku, jinak výrazně do odpovědi

nezasahuje. Dětem dává zpětnou vazbu zopakováním jejich odpovědí, hezitačními zvuky, úsměvem, slovně *gut*.

### **Tiere**

Aktivita není založena na otázkách, ale vyjadřování vlastnictví pomocí přivlastňovacích zájmen. Děti mají k dispozici figurky zvířat, která pojmenovávají. Učitelka nejdříve situaci dětem představí a dále pokračují pouze děti. Učitelka potvrzuje správnost neverbálními projevy. Děti nemají se slovní zásobou na téma zvířata problémy. Upozornění a vysvětlení k této aktivitě probíhají v češtině.

### **Ich bin groß...**

Obdobně jako předchozí situace není ani tato založena na pokládání otázek. Podněty k jazykové interakci zadává učitelka gesty, pohyby a mimikou a děti se v němčině snaží vyjádřit pocity, stavy apod. Děti na začátku sami předvedou a slovně vyjádří stav nebo pocit, ale protože po sobě stále opakují stejné věty, začne učitelka sama předvádět, co mají děti vyjádřit a ty na její gesta reagují a odpovídají. Situace je tedy velmi dobře spojena s pohybem ve výuce a děti si pod pojmem umí představit konkrétní stav nebo pocit. Během aktivity učitelka chválí děti nonverbálně na konci verbálně v němčině. Upozornění opět probíhají v češtině, ale tentokrát ho učitelka doplní i o překlad.

### **Was trinkst du? Was isst du?**

Podněty ke komunikaci vytváří učitelka pokládáním otázek. Na začátku zopakovala učitelka s dětmi slovní zásobu týkající se daného tématu za pomoci připravených předmětů. Děti po učitelce pouze opakovaly jednotlivá slovíčka. Následně dětem na loutkách předvedla jak má situace vypadat a pokládala dětem otázky. Učitelka v některých situacích pomáhá naznačením odpovědi, ale nikdy se neuchyluje k češtině.

### **Welche Farbe willst du?**

Situace je opět založena na otázkách učitelky. Nejprve opakuje učitelka s dětmi barvy na bonbónech, které má připravené, poté se děti ptá, jakou barvu

chtějí. Děti odpovídají pouze jednoslovně, nacvičují tedy jen slovní zásobu tématu barvy, zároveň učitelka s dětmi nacvičuje děkování v němčině.

### **Wie heißt du? Wie alt bist du?**

Aktivita procvičuje několik oblastí z každodenního života a to procvičování pozdravů a představování se. Jedno z dětí odejde za dveře, děti se rozloučí a následně ho zavolají zpátky, pozdraví a pokládají otázky, pokud děti otázka nenapadá, ptá se učitelka. V jednom okamžiku, kdy děti upozorňuje, si učitelka pomáhá češtinou. Jinak jazyková interakce probíhá pouze v němčině. Na dětech je vidět, že je představování formou her baví. Děti se ptají sice v němčině, ale pokud si potřebují sdělit něco jiného, použijí češtinu. Pokud děti nenapadá odpověď, snaží se jim učitelka napovědět dalšími otázkami nebo výčtem odpovědí a dítě si vybere.

Transkribovány nebyly písničky (Guten Tag; Brüderchen, komm tanz mit mir), dvě situace, ve kterých děti pouze po učitelce opakovaly slova (groß, klein, ich trinke, ich esse, apod.) a situace, kdy děti s učitelkou zpívaly písničku (Ich habe Hunger). V žádné ze situací nedocházelo ke komunikaci nebo vyjadřování potřeb. Poslední situace, která nebyla transkribována, se zakládá na zadávání krátkých povelů učitelce dětmi (komm her, geh hin).

#### **4.6.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

Učitelka měla aktivity v hodině dobře propojené. Velmi se mi líbilo zahájení hodiny *Wer fehlt heute?*, kdy učitelka využila pro cizojazyčnou výuku reálnou situaci, kterou děti zažívají ve školce každý den.

K zopakování slovní zásoby (Tiere, Essen) používá učitelka hračky a rekvizity. Navíc se učitelka snaží slovní zásobu učit v kontextu celých vět nebo situací a do výuky zapojuje i pohyb.

Jako i u jiných zařízení i zde bych učitelce vytkla komunikaci, která probíhá v kruhu a není tu pro děti žádný efekt překvapení, nebo narušení této rutiny.



Návrhy, jak by se daly tyto komunikační situace vylepšit, jsem již uvedla u ostatních zařízení.

Nejkladněji hodnotím poslední komunikační situaci, kdy si děti nacvičovaly plynulý rozhovor a pokládaly si všechny otázky, které se do té doby naučily. Příkladně zachází učitelka i s německým jazykem, jak při vysvětlování aktivit, opakování nebo napomínání. Učitelka se neuchyluje k češtině a z videonahrávek je patrné, že není potřeba si v hodině češtinou vypomáhat.

## 4.7 Zařízení B00BOR

Lektorka č. 4

Počet dětí: 10

Věk dětí: 8 – 9 let

Délka výuky: 2 roky (1 x týdně 45 minut)

Datum nahrávky: 20. 3. 2014

Transkripce (Příloha č. 7)

Tři situace, které byly transkribovány, jsou založeny výhradně na otázkách učitelky: *Wie geht's? Wie ist das Wetter? Was hast du?*, v jedné situaci se zapojili řetězem otázek do komunikace i žáci: *Was magst du?*.

### **Wie geht's?**

Učitelka začala komunikaci pokládáním otázek. Podle variace otázky „*Wie geht's? Geht es dir gut?*“ odpovídali žáci jednoslovně *gut/ja*. Na konci učitelka žákům poděkovala a přešla na další téma.

### **Wie ist das Wetter?**

Na otázku učitelky „*Wie ist das Wetter?*“ popsali žáci krátce počasí. Po té učitelka popisovala počasí sama a podle toho zda otázky učitelky odpovídají skutečnosti, reagovali žáci jednoslovně *ja/nein*. Podle reakcí je vidět, že žáci

otázkám rozumí. Učitelka na konci položila otázku, co znamená *der erste Frühlingstag*. Za odpověď žáky kladně ohodnotí česky a německy.

U	heute ist der erste FRÜHLINGStag↓ was heißt das der erste frühlingstag?
Ž4	@ poslední zimní poslední: ■ zimní
U	první
Ž4	jarní den
U	první jarní den↓ výborně der erste frühlingstag↓ also der frühling■ beginnt @ es ist warm und die sonne....
D	Scheint
U	scheint ja↑ genau

### Was hast du?

Žáci dostali kartičky s německými a českými výrazy, které měli poskládat podle instrukcí zadaných učitelkou. Počáteční instrukce zadává učitelka v němčině a pomáhá si gesty, během aktivity s žáky komunikuje v češtině, prolnuté překladem do němčiny. Následně pokládala učitelka žákům otázky „*Was hast du? Wie heißt das?*“ Učitelka chce od žáků překládat slovíčka z němčiny do češtiny a naopak, žáci pak odpovídají automaticky. Na konci učitelka aktivitu v němčině shrne a ukazuje žákům jednotlivé kartičky a ti určují co je na obrázku. Neustále žáky kladně slovně hodnotí a povzbuzuje v odpovědích. Při této aktivitě mezi sebou komunikují žáci česky.

### Was magst du?

Jazykovou interakci začala učitelka položením otázky a žáci pokračovali v řetězu otázek. Učitelka s žáky trénovala jak kladnou tak zápornou odpověď, doposud jsem se v analyzovaných videonahrávkách setkala pouze s kladnou variantou odpovědi. Učitelka žáky vybízí v pokračování slovíčkem „*frag*“. Pokud měli žáci obtíže s pokládáním otázky nebo s odpovědí, začala učitelka větu a žáci ji dokončili nebo se obrátila s pomocí na ostatní. Jazykovou interakci zvládají žáci ve většině případů bez obtíží. Komunikace probíhá po řadě v polokruhu. Aktivitu učitelka znovu shrne na konci v němčině.

Transkribovány nebyly části, kdy nedocházelo ke komunikaci. Žáci s učitelkou zpívali písničku (Was gibt's zum Frühstück?). Předváděli pohyby na základě povelů zadaných učitelkou (es ist kalt, zeig kurze Hose), jedná se sice o situace, kdy žáci činnostně reagují na příkazy učitelky, ale tato část nebyla analyzována, protože se jedná pouze o od oddělené příkazy, nezapadající do kontextu.

#### **4.7.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

K výuce ve škole B00BOR nemám větší námítky. Učitelka používala při interakci s dětmi výhradně německý jazyk. Velmi povedený byl začátek výuky, kdy se učitelka dětí vyptávala, jaké je venku počasí a upozornila děti na první jarní den.

Tématem hodiny bylo jídlo a pro zopakování slovní zásoby použila učitelka kartičkovou metodu, kdy děti přiřazovaly české a německé názvy. Kartičková metoda je jistě pro opakování slovní zásoby vhodná, ale učitelka by mohla aktivitu udělat pro děti ještě zábavnější formou. Stačilo by i puzzle se slovní zásobou na téma jídlo. Nebo aktivitu doplnit o kreslení obrázků, na základě kterých by ostatní děti hádaly co je na obrázku.

Co se neobjevilo v jiných zařízeních, a co se mi v tomto zařízení líbilo, byla komunikační situace založená na otázce *Was magst du?*. Učitelka totiž s dětmi trénovala i zápornou odpověď „Das mag ich nicht.“

## **4.8 Zařízení B00ČKVa**

Lektorka č. 8

Počet dětí: 10

Věk dětí: 6 – 7 let

Délka výuky: od září 2013 (1 x 45 min. týdně)

Datum nahrávky: 29. 4. 2014

Transkripce (Příloha č. 8)

Transkribováno bylo pět situací, ve kterých dochází ke komunikaci. Komunikace je ve čtyřech situacích založena na otázkách učitelky: *Wie alt bist du? Was magst du? Was machst du? Was magst du?*, pouze v jedné situaci vybízí učitelka žáky, aby pokračovali v pokládání otázek: *Wie heißt du?*

### **Wie heißt du?**

Nejdříve učitelka předvede pomocí loutky jak má situace vypadat. Učitelka jako první pokládá otázku a následně vybízí žáky, aby se ptali dále. Učitelka do komunikace mezi žáky výrazně nezasahuje. Na vzniklé situace reaguje hezitačními zvuky, úsměvem. Na konci aktivity pochválí žáky slovně gut.

### **Wie alt bist du?**

Stejně jako v předešlé situaci, předvede učitelka žákům jak má situace vypadat. Situace je založena výhradně na otázkách učitelky, pouze v jednom případě vybídla žáka, aby položil otázku. Ve většině situací nemají žáci s odpovědí problémy. Na vzniklé situace odpovídá učitelka pohlazením, úsměvem.

### **Was magst du?**

Podobně jako v předchozí situaci je komunikace založena výhradně na otázkách učitelky a probíhá identicky s předešlými aktivitami. Žáci nemají ve většině případů s odpovědí obtíže. Učitelka opakuje po dětech odpovědi a usmívá se.

### **Was machst du?**

Tato situace je založena na otázce učitelky a odpovědi žáků, odpověď je následně všemi zazpívána a žáci činnost ještě předvádějí. Všechny instrukce zadává učitelka pouze v němčině.

### **Was magst du zum Essen/ Trinken?**

Podněty ke komunikaci jsou založeny pouze na otázkách učitelky. Nejdříve se učitelka žáků ptá, zda mají hlad. Žáci odpovídají jednoslovně nein a z jejich

reakcí můžeme vidět, že jsou pobaveni stejnou odpovědí. Učitelka tedy otázku změní na „*Was magst du zum Essen?*“. Žáci převážně odpovídají jednoslovně. Pokud se žáci snaží odpovídat celou větou, musí učitelka často zasahovat a věty naznačovat. V jedné situaci se uchyluje i k češtině.

Z celé nahrávky nebyla transkribována pouze prezence na začátku hodiny.

#### **4.8.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

Komunikační situace v tomto zařízení jsou založeny především na interakci mezi učitelkou a dítětem. Pouze v jednom případě učitelka vybízí děti k pokládání otázek a komunikaci mezi sebou. Jedná se o situaci založenou na otázce *Wie heißt du?*. Situaci zvládají děti výborně, jistě by mohla učitelka nechat děti pokládat otázky i v ostatních situacích.

Všechny komunikační situace probíhají podobným způsobem. Hodiny by se daly zpestřit využitím pomůcek. Při aktivitě *Was magst du zum Essen/Trinken?* může učitelka použít kartičky s obrázky, hračky nebo dokonce opravdové ovoce, zeleninu a pití. Za zdařilou považuji aktivitu *Was machst du?*, která je propojena se zpěvem a s pohybem.

## **4.9 Zařízení B00ČKVb**

Lektorka č. 8

Počet dětí: 8

Věk dětí: 6 – 8 let

Délka výuky: od září 2013 (1 x 45 min. týdně)

Datum nahrávky: 29. 4. 2014

Transkripce (Příloha č. 9)

Transkribovány byly čtyři situace, ve kterých dochází ke komunikaci na základě pokládání otázek. Ve dvou případech pokládá otázky pouze učitelka: *Was*

*magst du? Was machst du?*, ve zbylých dvou vybízí žáky, aby pokračovali v pokládání otázek: *Wie heißt du? Wie alt bist du?*.

### **Wie heißt du?**

Učitelka předvede situaci na loutce, položí první otázku a následně vybízí žáky, aby v řetězu otázek pokračovali. Ze začátku učitelka žákům radí a pobízí v pokračování. Jedna žákyně po učitelce ze začátku zopakuje její povel k pokračování v otázkách, proto se v tomto případě uchyluje k češtině, aby žákům vysvětlila, co mají říkat. Na tuto situaci reaguje učitelka s úsměvem. Poté už komunikace plyne bez přerušení. Žáci se na konci aktivity i sami hlásí, že ještě nebyli na řadě. Můžeme z toho poznat, že je konverzace baví.

### **Wie alt bist du?**

Z předchozího tématu učitelka plynule přejde k dalšímu položením ukázkové otázky připravené loutce. Učitelka nejdříve vybízí žáky v pokračování řetězu otázek, ale protože se žáci ptají na otázku z předešlé situace, neustále je učitelka opravuje a ke konci se ptá pouze sama.

### **Was magst du?**

Stejně jako předešlé situace předvede učitelka rozhovor nejdříve pomocí loutek. Komunikace je ale už od začátku založena na pokládání otázek pouze učitelkou. Jeden žák se dostane do situace, kdy převezme odpověď z minulých aktivit a odpoví „*Ich bin Banane.*“. Učitelka nejdříve přeformuluje jeho odpověď do otázky, ale následně si vypomůže češtinou při vysvětlování situace. Překladem do češtiny si učitelka pomůže i v situaci, kdy jeden žák neslyšel odpověď druhého žáka a o odpověď se zajímá.

### **Was machst du?**

Jazyková interakce je při této aktivitě spojena s písničkou a pohybovou aktivitou. Učitelka pokládá dětem otázku „*Was machst du?*“ následuje odpověď žáků a podle odpovědi společně písničku zazpívají a činnost předvedou. Na začátku aktivity používá učitelka a žáci kombinaci němčiny a českého překladu, aby žáci porozuměli tomu, co od nich učitelka vyžaduje. Učitelka si

češtinou vypomáhá při této aktivitě několikrát. Nejedná se zde o překlad, který by podpořil výuku německého jazyka, ale učitelka při upozorňování rovnou použije češtinu.

#### **4.9.1 Závěrečné shrnutí a hodnocení**

V zařízení B00ČKVb probíhá výuka německého jazyka podobným způsobem jako v zařízení B00ČKVb. Výuku totiž vede stejná paní učitelka. I zde bych měla podobné připomínky jako u předešlého zařízení. Ve výuce bych použila obrázky, kartičky, rekvizity, které by dětem výuku zpestřili.

Poslední výhradu bych měla opět k používání češtiny při napomínání. Jak jsem již zmínila i u ostatních zařízení, v těchto situacích je zbytečné uchylovat se k češtině.

### **4.10 Zařízení B00NVB**

Lektorka č. 1

Počet dětí: 26

Věk dětí: 6 – 7 let

Délka výuky: od září 2013 (1 x týdně 45 minut)

Datum nahrávky: 18. 3. 2014

Transkripce (Příloha č. 10)

Transkribováno bylo celkem třináct situací, ve kterých dochází ke komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Jedenáct situací bylo založeno výhradně na otázkách učitelky: *Wie heißt du? Wie geht's? Wer ist das? Wo wohnst du? Wie alt bist du? Was machen wir? Was magst du? Was tut dir weh? Wer ist das? Was trinkst du? Wohin geht ...?* Jedna situace byla založena na otázkách žáků. Otázky byly zaměřeny na čtyři témata: *Wie heißt du? Wo wohnst du? Was machst du? Was hast du gern?* Poslední transkribována situace, se týká povelů, které zadává učitelka žákům při vybarvování klauna.

### Wie heißt du? Wie geht's? Wo wohnst du? Wie alt bist du?

Aktivitu začala učitelka pokládáním čtyř základních otázek (Jak se jmenuješ? Jak se ti daří? Kde bydlíš? Kolik ti je let?), které různě během komunikace kombinuje a obměňuje „*Wer ist das? Ist das Viki?*“. Žáci jsou nuceni na otázky reagovat ja/nein a správně odpovědět. Žáci se na otázky hlásí. Kromě správných odpovědí můžeme i podle počtu přihlášených říci, že otázkám velmi dobře rozumí.

Druhá část aktivity je založena na otázkách žáků. Učitelka má k dispozici loutky, kterým děti pokládají čtyři typy otázek „*Wie heißt du? Wo wohnst du? Was machst du? Was hast du gern?*“, učitelka na ně odpovídá. Podnět k interakci zadává učitelka slovem *fragt*, které přeloží i do češtiny. Žáci nemají s vymýšlením a správností otázek potíže.

Učitelka děti během interakce chválí verbálně super/schön/ja, hezitačními zvuky a přikyvováním dává najevo správnost reakcí a dopovědí. Na konci aktivity pochválí děti v češtině šikulky.

Ž19	wo wohnst du?
U	ich wohne in litschau
Ž20	wie heißt du?
U	ich heiße lizi
	...
Ž23	was machst du?
U	ich spiele FUßBALL gern ↓
	...
Ž26	was hast du gern?
U	ich ma:g EIS ■

### Was machen wir?

Jedná se o aktivitu založenou na zpívání písničky, ale předchází ji interakce mezi dítětem a učitelkou na základně otázek kladených učitelkou, proto byla i tato sekvence vybrána pro analýzu. Učitelka se zpočátku ptá jednotlivých žáků „*Was machst du?*“ a žáci odpovídají celou větou podle předem připravených kartiček, které jim učitelka ukazuje. Následně učitelka v němčině zadá povel „*aufstehen*“ doplněný gestem a změnil zaměření otázky na všechny žáky „*Was wollen wir alle machen?*“. Ačkoliv je otázka směřována na všechny žáky, odpovídá pouze jeden žák. Odpovědi jsou buď jednoslovné v infinitivu, nebo první osobě „*Ich male*“.



Žáci neumí vědomě použít množné číslo v odpovědi, ale umí ho použít automaticky v písničce. Učitelka odpověď po žácích zopakuje, společně činnost předvedou a zazpívají písničku. Díky pohybové reakci žáků máme zpětnou vazbu, zda si pod pojmem umí představit konkrétní činnost. Aktivitu ukončí učitelka povelom „*Setzt euch!*“ a význam podpoří pohybem ruky.

### **Was magst du?**

Komunikace je opět založena pouze na otázce učitelky. Ze začátku učitelka často napovídá začátek odpovědi, žáci tak spíše opakují to, co učitelka říká. Později už do odpovědi žáků nevstupuje a z přiložené transkripce můžeme vidět, že žáci nemají s odpovědí celou větou problémy. Protože učitelka stojí mimo záběr kamery, nejsme si jistí, zda žáci odpověď sami vymýšlí nebo odpovídají za pomoci kartiček s obrázky. Učitelka na odpovědi reaguje hezitačními zvuky, zopakováním odpovědi nebo verbálně slovíčkem *nein*. Učitelka se v jednom případě, kdy se žáka ptá, co chtěl říct, uchyluje k češtině.

### **Was tut dir weh?**

Aktivita je založena na podobném principu jako výše popsaná *Was machen wir?*. Učitelka položí žákům otázku „*Was tut dir weh?*“, na otázku odpoví vždy jeden žák. Společně pak ukazují jmenovanou část těla a několikrát ji v kontextu zopakují. Pokud některé z žáků nenapadá odpověď, ukáže učitelka část těla a žák podle vzoru dopoví.

V druhé části aktivity jmenuje učitelka části těla v němčině a žáci je na sobě ukazují. Učitelka během interakce několikrát použije češtinu při napomínání žáků, aby mluvili hlasitě nebo po ní opakovali. Celá aktivita je zakončena písničkou na dané téma propojenou pohybem.

### **Wer ist das?**

Během této aktivity ukazuje učitelka žákům na kartičkách pohádkové postavy a ptá se, kdo je na obrázku. Učitelka pokládá i doplňující otázky např. „*Ist Emanuel groß?*“. Z videonahrávek je vidět, že žáci položeným otázkám rozumí a reagují na ně rychle. Na otázky odpovídají buď celou větou nebo podle potřeby jednoslovně *ja/nein*. Učitelka reaguje na odpovědi žáků slovně *ja*, pomocí

hezitačních zvuků nebo správnou odpověď zopakuje. V některých případech pomáhá předříkáním začátku věty, ale tímto způsobem nezasahuje do komunikace často.

### **Was trinkst du?**

Učitelka zadává podnět k jazykové interakci pokládáním otázek. Žáci v řetězu otázek nepokračují. Na otázku „*Was trinkst du?*“ odpovídají podle připravených kartiček. Žáci musí reagovat i na změnu otázky, kdy učitelka nabízí dvě varianty odpovědi „*Trinkst du Kaffee oder Saft?*“, podle obrázku si vyberou odpověď. Podle reakce žáků, můžeme vypožorovat, že položeným otázkám rozumí dobře. Na většinu otázek odpovídají celou větou, učitelka nemusí často do odpovědi vstupovat, pokud ano, udělá tak naznačením věty a žáci doplní. Na vzniklé situace interakce reaguje učitelka slovně *ja/super/schön*, zopakováním správné odpovědi a hezitačními zvuky.

### **Wohin gehst du?**

Aktivita je rozdělena na několik částí. Jazyková interakce je založena převážně na otázkách učitelky, kterou ale prokládá občasným vybízením žáků k pokládání otázky. Učitelka také věty kombinuje tak, aby žáci museli reagovat *ja/nein* a vymyslet správnou odpověď. Ze začátku se učitelka více uchyluje k češtině, vysvětlí a připomene aktivitu, pro ujasnění se zeptá na význam otázky „*Wohin gehst du?*“ a nabádá žáky k pozornosti. Učitelka má jako mnemotechnickou pomůcku připravené obrázky s objekty, které jsou na různém barevném podkladu podle členu a na základě těchto obrázků tvoří žáci odpovědi.

V další části aktivity žáci překládají z češtiny do němčiny věty, které předříkává učitelka. Následně učitelka pomocí interaktivní tabule promítá obrázky a žáci znovu odpovídají na otázku. Tato aktivita je přerušena jinou, založenou na otázce „*Was trinkst du?*“, která je popsána výše. K tématu se poté znovu vrací a procvičují ho pomocí pracovních listů. Před samotnou aktivitou se učitelka ptá na význam slovesa *gehen* a napovídá žákům pohybem, následuje procvičení jeho výslovnosti. V pracovních listech žáci čtou, kam jdou pohádkové postavy. Učitelka pak změni situaci a podle pracovního listu žákům říká, kam jdou

pohádkové postavy a žáci reagují ja/nein a správnou odpovědí. Když učitelka potřebuje vysvětlit aktivitu nebo na něco upozornit, používá češtinu.

Učitelka v určitých situacích nenechá žákům dostatek prostoru a začíná větu sama a žáci se přidávají nebo větu opakují, nejčastěji odpovídá učitelka zároveň s žáky. Učitelka žáky chválí slovně schön/ja/gut/richtig ale i úsměvem a přikyvováním.

### **Der Clown**

Poslední situace, která byla z videonahrávky analyzována, je vybarvování klauna. Situace není založena na otázkách, ale na instrukcích, které zadává učitelka žákům. Instrukce zadává učitelka v němčině, pouze když žáky žádá o pozornost nebo kontroluje, zda větu pochopili, udělá tak česky. Po žácích vyžaduje zopakování zadaných instrukcí a přeformulováním instrukce do otázky kontroluje, zda žáci zadání pochopili.

Z videonahrávek nebyly transkribovány písničky (Hallo, wie geht's? Köpfe, Schultern, Knie und Zehen, los geht's) a jedna říkanka (Jetzt turnen wir), v těchto situacích nedochází ke komunikaci nebo reakcím na zadávané podněty.

#### **4.10.1 Závěrečné hodnocení a shrnutí**

Výuka a metody v této škole se mi zdály více než adekvátní. Co se týče témat „*Wie heißt du? Wie geht's? Wo wohnst du? Wie alt bist du?*“, s průběhem dané aktivity naprosto souhlasím, jen bych možná pro změnu využila místo loutek přímou interakci mezi dětmi, např. opět pomocí házení míčku. První dítě hodí míček, položí otázku, druhé dítě míček chytí a odpoví.

Dále se u některých aktivit učitelka uchylovala k češtině, což nevidím jako zásadní chybu. V ideálním případě by však učitelka měla žáka navést v němčině, ale tyto situace jsou vždy velmi individuální, takže vyučující vycítí, co je třeba.

V části výuky, kdy se děti zabývaly otázkou, co je bolí, se jedná o interakci mezi učitelkou a žákem. Učitelka také často napovídá ukazováním na sobě a také i v češtině. Nebylo by vůbec od věci v rámci této komunikace nechat i děti, aby

ukazovaly na sobě části těla, které by pak ostatní správně pojmenovali v cizím jazyce. Děti se často cítí lépe, když jsou zapojeni v podobné roli jako jejich vyučující. Také v rámci tématu *Wer ist das?* bych opět cíleně zapojila děti, aby si vybraly obrázek, pojmenovaly postavu na něm a položily alespoň jednu otázku.

Velmi se mi líbil průběh výuky v rámci tématu *Was trinkst du?*. Doplnila bych snad jen o čtenější opakování či změnu kartiček mezi dětmi. Na základě této výměny kartiček bychom mohli začít tvořit i rozhovory, které by byly sestaveny z předchozích aktivit.

## 5 Výsledky výzkumného šetření na základě analýzy videozáznamů

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, analýza videozáznamů proběhla v několika fázích. Během mikroanalýzy nahrávek jsem se snažila objektivně popsat průběh výuky a jazykových chviliek v mateřských a základních školách. Soustředila jsem se na průběh a způsob komunikace dětí se spolužáky a s učitelkou, jak učitelka reaguje na různé situace interakce, jakým způsobem dává podněty ke komunikaci a jaké aktivity ve výuce převažují. Opírala jsem se jak o videozáznamy, tak i o transkribované sekvence.

Pořízená transkripce umožnila snazší orientaci ve výukových situacích, metodách a jazyce, který používaly jak lektorky, tak i děti. Jak píše Müllerová a kol. (1992, s. 3), přepis zachycený pomocí speciálních značek umožňuje čtenáři lepší orientaci v textu. Při analýze jsem se právě o transkripci opírala nejvíce a výše popsany text vznikl převážně na jejím základě. Určovala jsem slovní projevy dětí a učitelky, kolik času nechává učitelka dětem, jak je slovně hodnotí, intonační průběh, pauzy apod.

Od těchto převážně verbálních projevů jsem přešla na neverbální projevy dětí a učitelek, které jsem analyzovala právě za pomoci videonahrávek. Všimla jsem si výrazů a mimiky žáků a učitelek, jak reagují na jednotlivé situace interakce, ale také jakým způsobem probíhá komunikace, zda v kroužku, lavicích, na přeskáčku nebo po řadě, či jaké pomůcky učitelky ve výuce využívají. Jednalo se o informace, které nebylo možné pomocí transkripce zachytit, ale které byly z hlediska cíle výzkumu stejně důležité.

Při analýze jsem se také setkala s technicky orientovanými potížemi. Ačkoli byla většina pořízeného materiálu kvalitně zpracována, při některých aktivitách vznikala ve třídě hluk, který způsoboval na kameře šum. Pokud výuka probíhala ve větších prostorách, děti co seděly daleko od kamery a nemluvíly dostatečně nahlas, nezachytila kamera repliky v dobré kvalitě. V příložené transkripci si proto může čtenář všimnout vynechaných míst označených symbolem \_\_\_\_, kdy nebylo možné výpovědi dětí nebo učitelek přesně transkribovat.

Při závěrečné analýze jsem se pokusila odpovědět na výzkumné otázky vytyčené v úvodu studie:

- VO1 Jak konstruují děti předškolního a mladšího školního věku jazykové interakce s učitelkami a ostatními dětmi?
- VO2 Jaké typy komunikativních aktivit převažují při „cizojazyčné výuce“?
- VO3 Jak reaguje učitelka na různé situace interakce?
- VO4 Jakým způsobem dává učitelka podněty k jazykové interakci?

***VO1 Jak konstruují děti předškolního a mladšího školního věku jazykové interakce s učitelkami a ostatními dětmi?***

Vycházela jsem z premisy, že u dětí předškolního a mladšího školního věku je reálné, aby probíhala triviální jazyková interakce mezi učitelkou a dětmi a mezi dětmi navzájem. Děti dokázaly nonverbálně reagovat na podněty učitelky. Reakce na podněty jsou prvním signálem připravenosti ke komunikaci v cizím jazyce. Na výpovědi ostatních dětí reagovaly také nonverbálně nebo odpovědí ja/nein. Pokud žáci nevěděli, co se od nich očekává, uchýlily se k jisté kompenzační strategii a opakovaly pouze to, co učitelka říká.

V analyzovaných nahrávkách však nebyla zaznamenána žádná spontánní komunikace mezi dětmi navzájem. Důvodem může být učitelka, která řídí aktivity dětí a nedává jim dostatek prostoru k vlastní manipulaci s jazykem. Aktivity se omezovaly především na komunikaci v kruhu nebo v řadě – „Odpověz a zeptej se dál“. Na druhou stranu je to dáno i tím, že je přirozené, že žáci mezi sebou komunikují jazykem, který je jim vnitřně blízký, tudíž mateřštinou.

Spontánní komunikace bychom u dětí mohli docílit, pokud by učitelky ve výuce využívaly více praktické jednání. To znamená, aby se zaměřily i na nonverbální komunikační situace a ne pouze na situace „odpověz a zeptej se dál“. Děti jsou v tomto věku velmi hravé a učí se nápodobou. Stačí, aby učitelka během dne používala německý jazyk v běžných situacích, ve kterých se děti denně ocitají (přines mi hračku, uklid' si hračky, pojď si hrát, to je moje autíčko, máš žízeň, je ti zima, ...). Děti začnou časem napodobovat jednání učitelky a začnou spontánně

používat německý jazyk k jednoduchým promluvám, například právě ve zmíněných situacích.

## **VO2 *Jaké typy komunikativních aktivit převažují při „cizojazyčné výuce“?***

Většina komunikativních aktivit byla založena výhradně na otázkách učitelky: Jak se jmenuješ?; Kde bydlíš?; Jak se ti daří?; Co máš rád?; Jaká je čepice?. V některých situacích, byly děti vybízeny k pokračování řetězu otázek a v jedné mateřské a základní škole děti spontánně pokládaly otázky, aniž by jim předcházela ukázková otázka od paní učitelky. Otázky byly zaměřené na témata: Jak se jmenuješ?; Kde bydlíš?; Co děláš?; Co máš rád?; Jak se ti daří?. Častými aktivitami objevujícími se ve výuce, bylo pouhé pojmenovávání zvířat, hraček, nápojů a jídla. U všech jmenovaných aktivit se mnohdy jedná o pseudokomunikaci, při níž šlo primárně o nácvik ustálených obrátů nebo izolované slovní zásoby. Pouze v zařízení A00HNS jsem se setkala s nácvikem reálné situace, ve které děti nakupovaly v obchodě a doposud osvojená slovíčka a fráze mohly použít v kontextu.

Je důležité, aby se děti naučily používat osvojenou slovní zásobu v kontextu běžných situací. Jako právě v zařízení A00HNS. Pokud učitelka s dětmi nacvičuje slovní zásobu na téma zvířata, může situaci zasadit do kontextu: Jaké zvířata máte doma? Má vaše babička a dědeček? Jaká zvířata můžeme vidět v zoo? K této situaci se hodí používat obrázky na téma „naše zvířata“, které si děti mohou nakreslit, přinesené fotografie nebo podniknout s dětmi výlet do zoo. Téma jídlo přímo vybízí, aby děti vyjádřily, jak jim co chutná. Mohou k tomu sloužit kartičky se smajlíky, podle kterých děti budou pocity vyjadřovat, než si slovní zásobu k dané situaci osvojí. Náznak takovéto komunikační situace nalezneme v zařízení A00SNT, kdy si děti na základě rekvizit opakují slovní zásobu a učitelka proloží situaci občasným komentářem „Ich esse Zitrone. – Ist sauer.“

Podněty pro nonverbální komunikaci, kterých jsem ve výuce, především v mateřských školách, očekávala nejvíce, bylo daleko méně než podnětů k verbální komunikaci. Můžeme říci, že jednu z nejzdařilejších najdeme v zařízení

A00PČB. Aktivita byla založena na podnětu: přines mi autíčko; dej panenku doprostřed apod. Jak jsem již uvedla v odpovědi na VO1, je vhodné, aby učitelka během dne používala německý jazyk v běžných situacích, ve kterých se děti denně ocitají (přines mi hračku, uklid' si hračky, pojď si hrát, to je moje autíčko, máš žízeň, je ti zima, ...). Ze začátku není důležité, že děti na výpovědi učitelky nereagují verbálně, ale že zadání rozumí a jsou schopné na něj reagovat.

Nejčastěji byla ve výuce zastoupena tato témata: rodina, lidské tělo, jídlo, bydliště, dopravní prostředky, zvířata, příroda, nákupy. Některá očekávaná téma zastoupena nebyla, především zmíněné vyjadřování potřeb (hod' mi míč, chyt' ten míč; nechci, pojď si hrát, pošli mi to autíčko ...).

### ***VO3 Jak reaguje učitelka na různé situace interakce?***

Bylo zajímavé sledovat, jak učitelky reagují na různé situace interakce. Setkala jsem se hned s několika typy reakcí. Časté byly slovní reakce v německém jazyce typu sehr gut, super, prima, schön, ja, richtig, ale setkala jsem se i s českou variantou šikulky. Často učitelky reagovaly nonverbálně pohlazením, úsměvem, zvednutím prstu nebo přikyvováním. Při napomínání a uklidňování dětí se učitelky většinou uchylovaly k češtině. Není to nutné, pokud by učitelky při napomínání používaly německý jazyk, poznají děti často i ze změny tónu hlasu, že se něco děje. Učitelky mohou navíc použít jako podporu gesta či mimiku. Mezi jednotlivými výpověďmi často reagují hezitačními zvuky.

Na mnoha nahrávkách bylo patrné, jak s ubíhajícím časem roste netrpělivost učitelek. Ze začátku učitelky více přihlížely a vyčkávaly, nechávaly děti reagovat svým tempem. Postupem ale zasahovaly učitelky do reakcí dětí častěji a na děti výrazně spěchaly. Často pak učitelky pokládaly rychleji otázky a odpovídaly, než se děti stačily zamyslet a odpovědět. Radily dětem, koho se mají v kruhu zeptat a trvaly na plnohodnotné odpovědi a otázce. Přitom ne vždy je nutné odpovídat celou větou, když se zamyslíme, jak na otázky odpovídáme v mateřském jazyce. Důležitá je správná reakce dítěte, zda situaci pochopilo. Vysvětlení pro takovéto chování můžeme ale přikládat nervozitě z natáčení a tomu, že učitelky chtěly ukázat co nejvíce z toho, kolik toho děti v cizím jazyce již zvládají, proto čím dál



více zvyšovaly tempo a soustředily se pouze na komunikace typu otázka odpověď.

Tím jak byly situace ve výuce zaměřeny především na komunikace typu otázka – odpověď, upadala pozornost dětí. Učitelky se v takových situacích snažily udržet pozornost dětí provokativními otázkami, které si vyžadovaly reakce dětí. (Jiřík, du bist zwei Jahre alt. - Jiříkovi už je pět let). Z reakcí dětí vidíme, že tento způsob komunikace je baví a spontánně na něj reagují. Typy aktivit jeden mluví, ostatní poslouchají, se vyskytuje poměrně často. Bylo by vhodné u dětí takto nízkého věku vložit více pohybových aktivit, házení míčkem apod., pro děti je přirozené osvojovat si nové věci hrou formou, protože přirozeně nevydrží sedět delší dobu na jednom místě v kroužku a soustředit pozornost na jednu činnost.

#### ***VO4 Jakým způsobem dává učitelka podněty k jazykové interakci?***

Žádné ze sledovaných učitelek nelze upřít snahu o podněcování dětí ke komunikaci. Způsobů zadávání podnětů k jazykové interakci se v nahrávkách objevuje hned několik. Nejčastějším typem, který se ve výuce vyskytuje, je otázka - odpověď.

Najít otázky či lépe podněty se může zdát ze začátku obtížné, ale stačí se zamyslet nad komunikačními potřebami v mateřském jazyce. Využívat situace, kdy si děti přirozeně hrají a zadávat jim podněty ke komunikaci. Náznamy podobných situací jsem ve výuce v analyzovaných zařízeních také našla. Pomocí obrázků se učitelka dítěte ptá, jestli chce mléko nebo čaj, jaký si chce vzít bonbón, aby přineslo autíčko. Najdeme ale i velmi zdařilé situace. Jednou z nich byla aktivita nakupování, která byla již zmíněna výše nebo zadávání příkazů, aby dítě doneslo hračku. Z nahrávek je vidět, že děti se v situacích vyznají a reagují velmi dobře na podněty učitelek. Vhodné by bylo zapojit takový způsob komunikace častěji. Důležité v takových situacích je, aby učitelka používala stejné obraty a slova, aby si je děti automaticky zafixovaly. Aby učitelky zadávaly jasné a stručné instrukce a především využívaly názornosti. Při dodržování zmíněných doporučení pak není nutné, aby si učitelky pomáhaly překladem do češtiny.

Dalším způsobem zadávání podnětů k jazykové interakci, jsou výše zmíněné provokativní otázky.

Ve videonahrávkách se objevovaly situace, kdy učitelka začne písničku, říkanku a děti se připojí nebo začne větu a děti ji doplní. Zpravidla ale nejde o komunikaci. Proto, ač se jedná o „německé chvílky“, nebyly tyto situace použity pro analýzu

## 5.1 Komunikační situace ve výuce

Ve výuce ve výše zmíněných zařízeních se vyskytovaly různé komunikační situace, jejichž četnost a způsob provedení se v jednotlivých školách lišily. Smyslem těchto komunikačních situací bylo naučit děti v různých vybraných situacích umět zareagovat na podnět, případně se umět zeptat. V následující části se pokusím komunikační situace mezi jednotlivými zařízeními z hlediska četnosti a provedení porovnat. Pro ulehčení popisu bylo každému zařízení přiděleno písmeno (viz níže).

- A) A00BOR
- B) A00HNS
- C) A00NVB
- D) A00PČB
- E) A00RAŠ
- F) A00SNT
- G) B00BOR
- H) B00ČKV<sub>a</sub>
- I) B00ČKV<sub>b</sub>
- J) B00NVB

Jak je patrné z nahrávek a z tabulky 6, mezi komunikační situace, které se vyskytly alespoň ve dvou zařízeních, patří situace založené na otázkách „*Wie heißt du?, Wie alt bist du?, Was machst du? / Was machen wir?, Was magst du?, Wie ist dein Haus, die Hose, das Wetter, ...? / Ich bin (groß)....*“.

*Wie geht's?, Wo wohnst du?, Was trinkst du?, Wer ist das?, Wohin gehst du?, Was isst du? / Was gibt es zum Essen?, Was hast du? / Was haben wir hier?“.*

**Tabulka 6** Komunikační situace ve výuce

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>
Wie heißt du?	X	X	X		X	X		X	X	X
Wie alt bist du?	X		X		X	X		X	X	X
Was machst du? / Was machen wir?	X		X	X	X			X	X	X
Was magst du?		X					X	X	X	X
Wie ist (dein Haus, die Hose, das Wetter, ...? / Ich bin (groß)....	X		X			X	X			X
Wie geht's?	X		X				X			X
Wo wohnst du?	X		X							X
Was trinkst du?			X			X				X
Wer ist das?			X							X
Wohin gehst du?	X									X
Was isst du? / Was gibt es zum Essen?			X			X				
Was hast du? / Was haben wir hier?				X			X			
Hol mir bitte ...				X						
Ist das dein...?				X						
Was tut dir weh?										X
Wer fehlt heute?						X				
Der Clown										X
Tiere						X				
Einkaufen		X								
Spiel Hallo! Hallo!		X								

Zdroj: Vlastní práce

### 5.1.1 Porovnání jednotlivých komunikačních situací ve výuce

Jak je zmíněno výše, v podkapitole 5.1.1 se pokusím jednotlivé komunikační situace mezi zařízeními porovnat. Komunikační situace jsem seřadila sestupně podle četnosti (viz Tabulka 6). Zároveň jsem si ke každé komunikační situaci vytvořila tabulku, do které jsem zaznamenala, jakým způsobem učitelky se situací ve výuce pracovaly (Tabulka 7 – 18). Zda probíhala interakce mezi dětmi a učitelkou nebo mezi dětmi navzájem, zda učitelky používaly pomůcky, hračky, pracovní listy apod.

Celkem v 8 zařízeních se děti spolu s učitelkami zabývaly komunikační situací založené na otázce „*Wie heißt du?*“. Nejvíce užívaným způsobem byla interakce mezi dětmi navzájem, kterou praktikovalo 5 zařízení – B, E, F, H, I. Komunikace probíhala formou kruhu, kdy děti pokládaly otázky jedno po druhém. Učitelky ze zařízení C a J zvolily komunikaci výhradně mezi učitelkou a dítětem či mezi dítětem a loutkou. Komunikace mezi učitelkou a dítětem probíhala i v zařízení A, nicméně ve formě opakovaného pokládání provokativních otázek.

Tabulka 7 *Wie heißt du?*

	U <sup>10</sup> - D	D - L	U - D Provokativní otázka	D - D
<b>A</b>			X	
<b>B</b>				X
<b>C</b>	X	X		
<b>E</b>				X
<b>F</b>				X
<b>H</b>				X
<b>I</b>				X
<b>J</b>	X	X		

Zdroj: Vlastní práce

---

<sup>10</sup> U = učitelka, D = dítě, L = loutka

Další nejčastější situace, které obsadily pomyslné druhé místo, byly „*Wie alt bist du? Was machst du?*“.

Situace „*Wie alt bist du?*“ byla nejčastěji koncipována pomocí klasických otázek a odpovědí (U - D). Tento způsob výuky aplikovalo celkem 5 zařízení ze sedmi – C, E, H, I, J. Zařízení J využilo i loutku, naopak zařízení I zvolilo přímý kontakt mezi jednotlivými dětmi. Opakovaným pokládáním provokativních otázek se opět vyznačovalo zařízení A.

**Tabulka 8 Wie alt bist du?**

	U – D	D – L	U - D Provokativní otázka	D – D
<b>A</b>			X	
<b>C</b>	X			
<b>E</b>	X			
<b>F</b>		X		X
<b>H</b>	X			
<b>I</b>	X			X
<b>J</b>	X	X		

Zdroj: Vlastní práce

Ve stejném počtu škol se objevila i situace „*Was machst du?*“. Ve 4 zařízeních byl při výuce zařazen i pohyb. Jednalo se o zařízení C, H, I, J, kdy učitelka položila otázku, dítě odpovědělo a zároveň to vyjádřilo pohybem, a to kolektivně nebo individuálně. Formu práce s obrázky, podle kterých děti odpovídaly, zvolila zařízení C, E a J. Učitelka ze zařízení J využila opět i loutku, podle čehož lze soudit, že loutka je ve výuce oblíbenou a osvědčenou pomůckou. Loutka je výborný pomocník při přenášení informací, rozvíjí dětskou fantazii a odbourává u dětí strach z komunikace s dospělými. Protože je loutka hračka, s kterou si děti často hrají, je jakékoli slovní podání pomocí loutky pro děti zábavnější než podání samotnou učitelkou.

Učitelka v zařízení D nepokládala otázku, nýbrž udávala pokyny, dle kterých děti danou činnost předváděly. Metodu náhodného výběru partnera

a z toho vycházejícího střídání v odpovídání na otázku zvolilo zařízení A, a to inscenací telefonického rozhovoru.

**Tabulka 9 Was machst du? / Was machen wir?**

	<b>U - D Kartičky</b>	<b>U - D</b>	<b>D - L</b>	<b>U - D Příkaz</b>	<b>U - D pohyb</b>	<b>D - D</b>
<b>A</b>						X
<b>C</b>	X				X	
<b>D</b>				X		
<b>E</b>	X					
<b>H</b>					X	
<b>I</b>					X	
<b>J</b>	X		X		X	

Zdroj: Vlastní práce

Pro učení a upevňování věcí, které mají děti rády, byla využita celkem v pěti zařízeních také otázka „*Was magst du?*“. Týkala se především témat jídla, pití, v zařízení H a I jmenovaly děti například i hračky, či členy rodiny. Zařízení J zvolilo metodu interakce učitelky a dítěte. Učitelka však stála mimo záběr, tudíž nelze určit, zda děti neodpovídaly na základě kartiček. Vizualizace se jeví jako velmi účinná forma upevňování nových slov. Klasické užití otázek a odpovědí bylo zaznamenáno také u zařízení H a I. Spolupráce dvojic dětí byla využita v zařízení G. Jediným zařízením, které v rámci tohoto tématu využilo také různé rekvizity (potravin z umělé hmoty), bylo zařízení B. Děti si z koše vytáhly rekvizitu a zodpověděly otázku.

**Tabulka 10 Was magst du?**

	<b>U - D - kartičky</b>	<b>U - D</b>	<b>D - D</b>	<b>D - Rekvizity</b>
<b>B</b>				X
<b>G</b>			X	
<b>H</b>		X		
<b>I</b>		X		
<b>J</b>	?	?		

Zdroj: Vlastní práce

Komunikační situaci „*Wie ist (dein Haus, die Hose, das Wetter, ...?) / Ich bin (groß)...*“ klade důraz na reakci dítěte. Jedná se o popis stavu, nálad, reality apod. V zařízení A byla využita forma kreseb. Děti měly vlastnoručně nakreslený obrázek svého domu a popisovaly jeho barvu. Otázky probíhaly způsobem U – D a později D – D.

Forma interakce učitelky a dítěte, kdy předměty popisu představovaly hračky či oblečení, se objevila v zařízení C. Jak je patrné i z ostatních zmíněných situací, zařízení J se osvědčila metoda výuky pomocí kartiček, protože zde byla opět použita. Zařízení F využilo ve výuce tématu „*Ich bin...*“ také různé imitace, kdy učitelka různě gestikulovala a děti měly slovně vyjádřit, o co se jedná. V zařízení G položila učitelka dětem otázku ohledně počasí a děti impulzivně odpovídaly.

**Tabulka 11** *Wie ist (dein Haus, die Hose, das Wetter, ...?) / Ich bin (groß)...*

	U – D	U – D Kartičky	U – D hračky, oblečení	U – D Kresby	D – D kresby	U – D imitace
<b>A</b>				X	X	
<b>C</b>			X			
<b>F</b>						X
<b>G</b>	X					
<b>J</b>		X				

Zdroj: Vlastní práce

Ve čtyřech školách byla do výuky také zařazena situace založená na otázce „*Wie geht's?*“. V rámci situace popisující pocity či aktuální náladu byly využity pouze 3 způsoby provedení. Zařízení J, G a C zde použila standardní formu komunikace, tedy otázku „*Wie geht's?*“ ze strany učitelky směřující k dítěti, které dle vzoru odpovídá. Ve škole C pokládaly děti otázku loutce. Zařízení A se k tomuto tématu postavilo tak, že děti byly zapojeny společně na základě řetězu otázek.

Tabulka 12 Wie geht's?

	U – D	D – L	D – D - řetěz otázek
A			X
C	X	X	
G	X		
J	X		

Zdroj: Vlastní práce

Pouze tři zkoumaná zařízení zařadila do výuky komunikační situace „Wo wohnst du?“ a „Was trinkst du?“, ačkoli je např. otázka na adresu v běžné komunikaci velice častá.

Typickou formou výuky v souvislosti s tématem bydlení je klasická komunikace mezi učitelkou a dítětem. Tuto formu zvolilo zařízení J, které přidalo také formu D - L, která zde obnášela pokládání otázek loutce. Interakce mezi dětmi samotnými pak probíhala v zařízení A, kdy učitelka opět pokládala provokativní otázky.

Tabulka 13 Wo wohnst du?

	U – D	D – L	D – D Provokativní otázka
A			X
C	X		
J	X	X	

Zdroj: Vlastní práce

Komunikační situace, která byla zvolena pro výuku a upevňování názvů potravin a nápojů, byla v zařízeních C a J vyučována formou rozhovoru mezi dítětem a učitelkou za pomoci kartiček. V zařízení F pomocí rekvizit/hraček.

Tabulka 14 Was trinkst du?

	U – D – rekvizity	U – D - kartičky
C		X
F	X	
J		X



Mezi nejméně časté situace, které se objevily vždy pouze po dvou zařízeních, patřila: „*Wer ist das?*“, „*Wohin gehst du?*“, „*Was isst du? / Was gibt's zum Essen?*“ a „*Was hast du? / Was haben wir hier?*“

Učitelka v zařízení J zařadila do výuky situaci „*Wer ist das?*“ opět formou kartiček, které učitelka ukazuje a dítě podle nich pak odpovídá. Tuto formu zvolila i pro druhou situaci, „*Wohin gehst du?*“. Zde nezůstalo pouze u jednoho způsobu, ale byly pak využity ještě další 3 formy výuky. Jednou z nich byl překlad z češtiny do němčiny. Dále se pracovalo také s interaktivní tabulí a pracovními listy.

Komunikační situace „*Wer ist das?*“ byla zaznamenána také v zařízení C, přičemž zde probíhala výuka pomocí komunikace učitelky a dítěte. Toto zařízení pak obdobnou formou probíralo s dětmi také situaci založenou na otázce „*Was gibt's zum Essen?*“, jen byly přidány kartičky s obrázky.

Co se týče ještě situací „*Wohin gehst du?*“ a „*Was gibt's zum Essen?*“, první zmíněnou použilo zařízení A při práci ve dvojicích. Druhá zmíněná situace byla zaznamenána ještě v zařízení F formou klasické interakce mezi učitelkou a dítětem.

Situaci „*Was hast du? / Was haben wir hier?*“ zařadily do výuky učitelky ze zařízení D, G. Kdy v zařízení D děti pojmenovávaly hračky, které přinesly. V zařízení G děti odpovídaly opět na základě kartiček.

**Tabulka 15 Wer ist das?**

	U – D	U – D – kartičky
C	X	
J		X

**Tabulka 16 Wohin gehst du?**

	<b>U – D Kartičky</b>	<b>U – D Překlad</b>	<b>U – D Interaktivní tabule</b>	<b>Pracovní listy</b>	<b>D – D dvojice</b>
<b>A</b>					X
<b>J</b>	X	X	X	X	

Zdroj: Vlastní práce

**Tabulka 17 Was isst du? / Was gibt es zum Essen?**

	<b>U – D</b>	<b>U – D - kartičky</b>
<b>C</b>		X
<b>F</b>	X	

Zdroj: Vlastní práce

**Tabulka 18 Was hast du? / Was haben wir hier?**

	<b>U – D – kartičky</b>	<b>U – D - hračky</b>
<b>D</b>		X
<b>G</b>	X	

Zdroj: Vlastní práce

## **5.2 Závěrečná doporučení**

Při závěrečných doporučeních vycházím z poznatků získaných při analýze videozáznamů, současně se ale snažím o určitou míru zobecnění a systematizaci doporučení tak, aby byla platná pro jakoukoli výuku cizího jazyka u dětí předškolního a mladšího školního věku.

Zásadní je, aby učitelka vytvořila při výuce správné podmínky a takovou atmosféru, aby se v ní děti cítily dobře a měly chuť objevovat nové věci. Aby učitelka děti zaujala a používala metody podněcující k aktivitě a děti si vybudovaly kladný vztah k cizím jazykům.

Zařazovat krátké jazykové chvílky během dne při nejrůznějších každodenních činnostech a situacích. Když si děti hrají, svačí, v běžných

komunikačních aktivitách (podej mi to autíčko, chtěl bys čaj nebo mléko, poděkovat a poprosit německy), kdykoli je to možné komentovat co se děje. Neomezovat se pouze na aktivity typu otázka - odpověď ani na pouhé pojmenování věcí. Důležité je učit děti v kontextu, neuchylovat se k mateřštině, ale používat co nejvíce cizí jazyk a názornosti, děti z kontextu poznají, co se po nich požaduje. Ve výuce používáme všechny formy práce, přes práci jednotlivců až ke skupinové práci.

Uplatnit ve výuce propojení slova s pohybem, měnit aktivity, pokud děti chvíli sedí, měly by se v další aktivitě pohybovat, pokud odpovídají na otázky, následuje manipulace s předměty, zapojovat rytmizační cvičení (písničky, říkanky), škála aktivit by měla být pestrá a rozmanitá. Používat pomůcky z každodenního života dětí a věnovat se tématům, která jsou dětem blízká. Snažit se ve výuce zapojit všechny smysly. Nezahlcovat děti slovní zásobou, neustále opakovat výrazy, jevy a konstrukce a teprve až dojde k upevnění postupovat k dalším jevům.

Důležité je děti chválit nejen za správný projev ale i za snahu, nikdy bychom děti neměli kárat nebo je negativně hodnotit když se jim něco nepovede. Pokud budou děti rozumět frázím a reagovat na podněty už to je úspěch. Učitelka by dětem měla přenechat aktivitu, aby používaly to, co umí, pouze je na to navést, připravit jim k tomu chvílky a možnosti. Nechat děti aby spoluvytvářely výuku.

Neméně důležitou podmínkou je, aby učitelka uměla německý jazyk na takové úrovni, aby byla pro děti dokonalým jazykovým vzorem. Učitelka musí důsledně mluvit německy, dbát na intonaci, výslovnost. Pokud děti v předškolním věku odposlouchají chybu nebo získají špatné návyky, velmi těžko si je budou později odnaučovat a ovlivní to nadcházející výuku jazyka.

## 6 Závěr

Malé děti a cizí jazyky – jedno velké téma, kde můžeme najít názorové rozpory. Odborníci se však svými názory liší téměř vždy, ať už se téma týká čehokoliv. Dalo by se však říci, že v tomto případě souhlasné názory převažují. Děti jsou opravdu velmi adaptabilní a učenlivé, obzvláště pokud jim něco působí radost. K tomu se připočítá již zmíněná motivace, radost z učení a chuť v jeho pokračování a je zde „človíček“, který nemá v budoucnu problémy s navazováním kontaktů ani vyjadřováním, protože již od raného věku nevidí žádné překážky v komunikaci. Samozřejmě je třeba brát zřetel na skutečnost, že ne všechny děti, které se učí cizí jazyky od malička, v tom budou pokračovat ve stejné míře. Vždy je to individuální.

Samotná myšlenka spojit děti různých kultur a mateřských jazyků již v předškolním věku je hodna uznání. V dnešní době, kdy máme otevřené hranice, volný trh či nespočet možností studia v zahraničí, je nezbytnou nutností umět cizí jazyk. Člověk má pak i větší a lepší rozhled, všeobecný přehled a má také možnost poznat jiné kultury a udělat si na ně vlastní názor. Velice často se v různém kontextu odkazuje na „budoucí generace“, proto je třeba děti podporovat v tom, aby měly otevřené „dveře do světa“ a poskytnout jim tak lepší příležitosti.

Pokud budou k dětem připojeni vhodní a kvalifikovaní vyučující, kteří sdílí tentýž názor o rané výuce formou různých aktivit, může tak vzniknout unikátní prostředí s unikátními výsledky. Z praktické části je patrné, že ve zkoumaných zařízeních jsou kvalifikované vyučující, které se snaží dětem tím nejlepším způsobem zprostředkovat německý jazyk. Pořád ale musíme mít na paměti, že je vždy možné cokoli vylepšovat do detailu, důležitý je však kvalitní základ a podpora dětí.

## 7 Resümee

In der Diplomarbeit „Die Analyse der fremdsprachigen Interaktionen im Kontext der Frühimmersion. Die qualitative Studie der Kommunikationsstrategien basierend auf der Videoaufnahme.“ widmete ich mich der Problematik des frühen Unterrichts der deutschen Sprache im Kindergarten.

Der theoretische Teil konzentriert sich auf den Fremdsprachenunterricht im Kindergarten. In diesem Teil werden die Ansichten der Forscher über den Fremdsprachenunterricht erwähnt und die Ziele und die Faktoren, die den Erfolg von Kindern beim Fremdsprachenlernen beeinflussen, beschrieben. Unter den wichtigsten Faktoren versteht man die Fremdsprachenlehrer, die Länge und die Intensität des Kontakts mit der Sprache, die Gruppengröße, die Motivation, die Methoden des Fremdsprachenlernens und den Lehrstoff des Fremdsprachenlernens. Im theoretischen Teil werden auch einige Partnerschaftsprojekte, die den Deutschunterricht und allgemein die deutsche Sprache in der Tschechischen Republik unterstützen sollen, beschrieben.

Im praktischen Teil der Arbeit widmete ich mich dem Projekt Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen, das im Zeitraum 1. 9. 2012 – 31. 8. 2014 realisiert wurde. Das Ziel dieser Arbeit ist es, aufgrund der Videoaufnahmen, die im Rahmen des Projekts angeschafft wurden, zu beschreiben, wie die Interaktion zwischen dem Kind einer Lehrerin und den Altersgenossen im Rahmen der Frühimmersion in dem Deutschunterricht in ausgewählten Kindergärten und Grundschulen verläuft. Wie verstehen die Kinder die Anweisungen der Lehrerin. In welchem Maße läuft die Kommunikation auf Deutsch. Wie reagieren die Kinder auf die Weisungen und Fragen der Lehrerin und ob die Kinder fähig sind, auf Deutsch zu kommunizieren. Dazu habe ich folgende Forschungsfragen festgestellt: Wie konstruieren die Kinder des Vorschulalters und des jüngeren Schulalters die Sprachinteraktionen mit der Lehrerin und den anderen Kindern? Welche Aktivitäten überwiegen im Fremdsprachenunterricht? Wie reagiert die Lehrerin auf verschiedene Situationen der Interaktion? Wie gibt die Lehrerin den Kindern Anlässe zu der Sprachinteraktion? Die Arbeit enthält auch eine Zusammenfassung des

Fremdsprachenunterrichts der einzelnen Anstalten und die Konstatierung von möglichen Fehlern und die Empfehlung für besseren Unterricht.

Aufgrund der Fachliteratur und der Videoaufnahme, die ich zur Verfügung hatte, bin ich zur Ansicht gekommen, dass ein Kind im Vorschulalter und in dem jüngeren Schulalter fähig ist, eine Fremdsprache zu lernen. Kinder sind sehr anpassungsfähig und lernfähig, vor allem, wenn sie etwas mit Vergnügen machen. Wenn die Kinder von klein auf die fremde Kultur und Sprache kennenlernen, haben in der Zukunft keine Probleme mit der Herstellung von Kontakten, weil sie keine Hindernisse in der Kommunikation sehen. Wenn den Fremdsprachenunterricht durch geeignete und qualifizierte Lehrer, die gleiche Ansicht über den frühen Fremdsprachenunterricht haben, durchgeführt wird, wird es zu den einzigartigen Ergebnissen führen.

## Seznam literatury

ALBERS, Timm. *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bas Heilburnn: Julius Klinkhardt, 2009. ISBN 978-3-7815-1682-3.

ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena KŘIKAVOVÁ. *Doprovodná studie k výuce NJ v MŠ a ZŠ: projekt IB-KSP M00228*. České Budějovice: ZVaS, 2014. ISBN 978-80-260-6677-4.

DRYDEN, Gordon, Jeannette VOS. *The learning revolution: to change the way the world learns*. Rev. & updated international ed. Torrance, Calif: The Learning Web, 1999. ISBN 1929284004.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky: se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-522-5.

GÖBEL, Heinz, Traudel MÜLLER. *Du und ich: unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten*. 6. Dr. Berlin: Langenscheidt, 1983. ISBN 3468499906.

HANUŠOVÁ, Světlana, Petr NAJVAR. *Výuka cizího jazyka v raném věku*. Pedagogická orientace 2007, č. 3, s. 42–52. ISSN 1211-4669.

HÜFNER, A. *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders?* In *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn : Forum Bildung 2001, s. 78-81.

JAFFKE, Christoph. *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. 2., rev. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994. ISBN 3892715033.

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

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů*. In: *Jazykovědné aktuality*. Praha: Jazykovědné sdružení České republiky, 2006, s. 18-51. Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/publikace/Manual-DIALOG.pdf>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRUMM, Hans-Jürgen a Paul R. PORTMANN-TSELIKAS (eds.). *Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdspracherwerb*. Innsbruck: Studien Verlag, 2000. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 4/2000. ISBN 3-7065-1533-4.

LACHOUT, Martin (2011). *Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům*. In: JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 15-30. ISBN 978-80-247-3512-2.

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

MARXTOVÁ, Marie (2010). *Cizí jazyky v mateřské škole*. In: MERTIN, Václav a Ilona GILERNOVÁ et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2010, s. 155-162. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLEROVÁ, Olga, Jana HOFFMANNOVÁ a Eva SCHNEIDEROVÁ. *Mluvená čeština v autentických textech*. 1. vyd., dotisk. Jinočany: H + H, 1995, 236 s. ISBN 80-85467-96-8.

NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.



Vedoucí práce Světlana Hanušová Dostupné z:

<[http://is.muni.cz/th/12232/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/12232/pedf_d/)>.

PETKO, Dominik, Monika WALDIS, Christine PAULI a Kurt REUSSER.

Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 2003, vol. 35, issue 6, s. 265-280. DOI: 10.1007/BF02656691. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/BF02656691>

SARTER, H. *Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule: ‚Je früher, desto anders‘*. In *Fremdspracherwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn : Forum Bildung 2001, s. 10 – 23.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TĚTHALOVÁ, Marie (2014). *Malé děti se cizích jazyků nebojí*. *Informatorium 3-8*. roč. 21, č. 1, s. 22-23. ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Widlok, Beate. *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München: Goethe Institut, c2010. ISBN 978-3-939670-38-4.

ZVaS (2012). *Němčina v MŠ. První krok k interkulturnímu vzdělávání. Metodické materiály pro učitelky MŠ*. České Budějovice: ZVaS. ISBN neuvedeno.

## Internetové zdroje

LEVECKE, Bettina (2009). *Výuka němčiny jako cizího jazyka v raném dětském věku - němčina jako cizí jazyk v mateřských a základních školách. GOETHE* [online], [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: <<http://goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/inf/cs4568347.htm>>.

ŠPRECHTÍME (2015). GOETHE-INSTITUT PRAHA.[on line], [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: <<http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/csindex.htm>>.

Šulová, L. (2007). *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* E-psychologie [online]. 1(1), [cit. 2016-04-20]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.

TANDEM (2015). Předškolní zařízení [on-line], [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: <<http://www.tandem.adam.cz/sekce/predskolni-zarizeni>>.

*Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008. Tematická zpráva. Česká školní inspekce. Čj.: ČŠI-1605/8-NIV září 2008.* [cit. 6. 4. 2009]. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/492fb16e-8729-4203-bfe9-6375e5e380df](http://www.csicr.cz/getattachment/492fb16e-8729-4203-bfe9-6375e5e380df).

ZVAS (2006). Interkulturní vzdělávání dětí a dospělých [on-line], [cit. 2016.05.04]. Dostupné z: <http://www.ibke-at-cz.eu/>.

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozsah nahrávek.....	33
Tabulka 2 Rozsah transkribovaných sekvencí.....	33
Tabulka 3 Kódovací tabulka .....	34
Tabulka 4 Značky pro přepis .....	35
Tabulka 5 Seznam značek používaných v transkriptech.....	35
Tabulka 6 Komunikační situace ve výuce.....	75
Tabulka 7 Wie heißt du?.....	76
Tabulka 8 Wie alt bist du?.....	77
Tabulka 9 Was machst du? / Was machen wir?.....	78
Tabulka 10 Was magst du?.....	78
Tabulka 11 Wie ist (dein Haus, die Hose, das Wetter, ...? / Ich bin (groß).....	79
Tabulka 12 Wie geht's?.....	80
Tabulka 13 Wo wohnst du? .....	80
Tabulka 14 Was trinkst du? .....	80
Tabulka 15 Wer ist das? .....	81
Tabulka 16 Wohin gehst du? .....	82
Tabulka 17 Was isst du? / Was gibt es zum Essen?.....	82
Tabulka 18 Was hast du? / Was haben wir hier? .....	82