

lent

**UVÁDĚNÍ ANGLIČTINY**  
**DO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ:**  
*výzkumné sondy do současného stavu*  
*v České republice a na Slovensku*

*Beata Horníčková (Ed.)*

2021



University of Hradec Králové  
Gaudeamus Publishing House



**UVÁDĚNÍ ANGLIČTINY**  
**DO PŘEDŠKOLNÍHO VZDELÁVÁNÍ:**  
*výzkumné sondy do současného stavu*  
*v České republice a na Slovensku*

**Beata Horníčková (Ed.)**

**Editorka:** PaedDr. Beata Horníčková

**Autorky ©:** Mgr. Mária Dugovičová  
PaedDr. Beata Horníčková  
Mgr. Katka Hřebačková  
Mgr. Nela Jurenová  
Mgr. Vendula Tajzlerová  
Mgr. Petra Vahalíková

**Recenzenti:** prof. Zuzana Straková, PhD.  
Mgr. Michaela Sepešiová, PhD.  
Mgr. Petra Hitková, PhD.

Publikácia prináša čiastkové výsledky projektu KEGA 001TTU-4/2019 *Vysokoškolská príprava nenatívnych učiteľov cudzích jazykov v národnom a medzinárodnom kontexte*, ktorý je financovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Vydalo nakladateľství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1775. publikaci.

ISBN 978-80-7435-841-8

# OBSAH

<b>Úvod</b>	7
<b>Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem</b> Beata Horníčková	9
<b>Rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku: zkušenosti učitelů mateřských škol</b> Vendula Tajzlerová	31
<b>Zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku</b> Katka Hřebačková	52
<b>Využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání</b> Petra Vahalíková	67
<b>Metodika CLIL v předškolním vzdělávání z pohledu učitelky mateřské školy</b> Mária Dugovičová	86
<b>Metodika CLIL jako ukázka aplikace principů konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání</b> Nela Jurenová	100
<b>Summary</b>	126



# Úvod

Tato publikace sestávající z osmi výzkumných studií, které se věnují oblasti výuky angličtiny v předškolním vzdělávání poskytuje aktuální sondu do fenoménu raného cizojazyčného vzdělávání. V tomto kontextu jsou autorkami akcentovány zejména témata jako příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí s anglickým jazykem, metodika CLIL a její použití v prostředí mateřské školy, podpora rozvoje mluvy a slovní zásoby u dětí předškolního věku a využívání příběhů a učebnic pro výuku angličtiny u dětí.

Ve své studii „Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem“ autorka Beata Horníčková pojednává o vysokoškolské přípravě učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou. Autorka se zabývá dlouhodobě kritickým faktorem, který ovlivňuje výuku angličtiny v předškolním vzdělávání, a to kvalifikačním profilem učitelů a dále jeho vlivem na kvalitu výuky. Výzkum předkládá zjištění získaná prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol, které absolvovaly vysokoškolskou přípravu a v současné době seznamují děti předškolního věku s angličtinou.

Autorka Vendula Tajzlerová se svým příspěvkem „Rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku – zkušenosti učitelů mateřských škol“ se soustředila na komunikační kompetence a jejich vývoj u dětí předškolního věku v kontextu anglického jazyka. Autorka interpretuje zkušenosti učitelů, jejich metody, formy a přístupy k výuce anglického jazyka v předškolním vzdělávání, používané převážně při rozvoji mluvení a komunikačních dovedností.

Příspěvek „Zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku“ autorky Katky Hřebačkové představuje jednotlivé kroky rozvoje slovní zásoby u dětí předškolního věku včetně výukových metod vhodných k rozvoji slovní zásoby v anglickém jazyce. Autorka výzkumnými zjištěními prezentuje názory a zkušenosti učitelek mateřských škol s rozvojem slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Studie Petry Vahalíkové „Využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání“ se zabývá využíváním a aspekty literárních textů v osvojování si cizího jazyka a dále významem komiksu a ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku. Prostřednictvím dotazníkového šetření autorka zjišťuje a dále interpretuje jaké

mají učitelé mateřských škol zkušenosti s využíváním komiksů a ilustrovaných pohádek v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku.

V příspěvku „Metodika CLIL v předškolním vzdělávání z pohledu učitele MŠ“ se autorka Mária Dugovičová zaměřila na využití a cíle metodiky CLIL a také na přípravu CLIL aktivit a jejich aplikaci v prostředí mateřské školy včetně doporučení k jejich realizaci. Výzkum se věnoval ověření a analýze vzdělávacích aktivit prostřednictvím akčního výzkumu v mateřské škole.

Autorka Nela Jurenová ve svém příspěvku „Metodika CLIL jako ukázka aplikace principů konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání“ představila prvky konstruktivismu, principy metodiky CLIL a jejich aplikaci při výuce angličtiny v mateřské škole. Následně byly prezentovány výsledky analýzy souboru vybraných didaktických materiálů vhodných pro metodiku CLIL včetně popisu, jakým způsobem naplňují principy konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání.

Publikace je určena jak pro studenty oborů předškolního vzdělávání, tak i pro zájemce, kteří chtějí hlouběji proniknout do problematiky seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole. Sborník je tematicky nosný z hlediska přípravy učitelů na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou skrze různé perspektivy. Prezentované příspěvky mají ambici přispět k rozvoji poznání v daném oboru a zkvalitnit tak přípravu učitelů pro mateřské školy.



# **Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem**

**Beata Horníčková**

## **Kvalifikovanost učitele mateřské školy k výuce angličtiny**

Díky mnoha výzkumům, které vyvrátily tvrzení o nevhodnosti či dokonce škodlivosti raného začátku osvojování si cizího jazyka a výzkumům, které dokázaly pozdější benefity tohoto časného začátku, se cizojazyčné vzdělávání staví mezi prioritní kritéria při výběru mateřských škol rodiči. Tato poptávka způsobila zvyšující se požadavky na jazykové vzdělání učitelů, které dle nedávných zjištění (Cameron, 2003, Hayes, 2014, Maroušková, 2013, Murphy, 2014) není na plně odpovídající úrovni. Všeobecně totiž dochází k mylným představám, že pro cizojazyčnou výuku v předškolním vzdělávání není zapotřebí vysoké jazykové kvalifikace.

Vzhledem k tomu, že učitelé jsou pro děti předškolního věku jazykovým vzorem ve všech jeho rovinách, je právě zde nutné zajistit, aby byla jazyková způsobilost učitele na velmi dobré úrovni. Důležitost kvalitního jazykového vzoru v rané výuce cizího jazyka byla zmíněna autory Hanušová & Najvar (2006), kteří tvrdí, že čím je dítě mladší, tím více je důležitá kvalifikovanost učitele. Sám raný začátek totiž nezaručuje úspěšnost v jazyce, klíčovými faktory je dle Edelenbos, et al. (2006) kromě podpory prostředí a kontinuity právě kvalitní výuka. Dle strategické příručky Evropské komise European Strategic Framework for Educational and Training (2011) je kvalifikační profil učitelek mateřských škol dlouhodobě pokládán za kritický faktor pro výuku angličtiny.

Potřebu zahájit diskuzi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci zmiňuje také dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. V podmínkách českého předškolního vzdělávání Česká školní inspekce (2008) nastínila požadavky na kvalifikovanost učitele mateřské školy vyučující angličtinu, těmi byly: znalost cizího jazyka a znalost metodiky výuky cizího jazyka v mateřské škole. Maroušková in Metodický poradník učitele cizího jazyka (2013) přidává ke složkám kompetence v cizím jazyce a kompetence v didaktice raného cizojazyčného vyučování (nikoli pouze obecnou didaktiku cizích jazyků), dobrou znalost procesů osvojování cizího jazyka a schopnost identifikovat obtíže a pracovat s nimi. Vytváří tak triádu požadavků, které jsou podle ní nezbytné ke kvalitní výuce angličtiny v předškolním vzdělávání. V letech 2005 – 2008 se

v Národním plánu výuky cizích jazyků objevovaly požadavky, které měly za cíl vylepšit tuto stávající situaci, a to „zařadit angličtinu do programu přípravy učitelů mateřských škol v pedagogických školách a na pedagogických fakultách“ a „zařadit propedeutiku výuky cizích jazyků do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.“ (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005, s.1). Nicméně v letech 2012 na neměnicí se stav situace nedostatečné erudovanosti učitelek upozorňovalo mimo jiné také MŠMT. Meritem problému kvalifikovanosti je absence explicitně vyjádřených kvalifikačních požadavků pro učitele mateřských škol v oblasti výuky cizího jazyka v Zákonu č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*.

Řešení ve formě zařazení přípravy na rané cizojazyčné vzdělávání již do studia budoucích učitelů rozšiřují a více konkretizují autoři Widlok, et al. (2010), kteří zformulovali doporučení pro zvýšení cizojazyčné kompetence učitelů mateřských škol. Učitelé pro rané osvojování cizího jazyka by měli být vzděláváni ve specifických studijních oborech, zaměřených na jazykovou výuku dětí. Toto studium by mělo být orientováno na cizojazyčné kompetence a zprostředkovat teoretické základy, doplněné o kompetence pro praktické využití cizího jazyka. Cizí jazyk by měl být během studia používán co nejčastěji a měl by se tak stát „pracovním“. Učitelé by tak měli disponovat jazykovou úrovní B2 až C1 Evropského referenčního rámce, aby děti měly co nejvíce autentický jazykový model. Studium by mělo být pojímáno mezikulturně - přihlíženo by mělo být k oběma jazykům a kulturám, které by byly uváděny do vzájemného vztahu. Pro pochopení cizojazyčného vzdělávání v širším kontextu by měla být studentům poskytnuta příležitost získávat informace o relevantních jazykových vývojových tendencích. Tyto informace by byly diskutovány v kontextu vlastní profesní situace. Příprava by měla být také věnována na praktickou realizaci didaktiky vícejazyčnosti, což znamená zohledňování a zužitkování všech jazyků, které se v učební skupině potenciálně vyskytují. Studenti by se měli naučit využít také případné předchozí zkušenosti dětí s učením se jazyků. Své získané teoretické vědomosti a dovednosti by studenti ověřovali při praxích v mateřských školách. Tím by docházelo k vyzkoušení výukových principů a metod a k jejich kritické reflexi. V rámci studia by se měli studenti seznámit s jazykovými prostředky pro podstatná dětská témata a situace. Důležitým bodem je umožnění studijního pobytu v zahraničí, ideálně s praxí zaměřenou na osvojování si cizího jazyka u dětí předškolního věku.

V porovnání s dalšími autory, uvádím kvalifikační požadavky na učitele angličtiny v mateřské škole z pohledu autorky Vos (2008), která mezi ně řadí znalost jazyka, znalost analyzovat a interpretovat jazyk, znalost principů výuky cizích jazyků, schopnost vytvářet možnosti pro všechny děti, znalost vhodných metodik pro různé věkové skupiny, porozumění jazykové rozmanitosti,

dovednosti koordinovat výzkum a dostupné zdroje a dovednost plánovat pedagogické procesy.

### **Kvalifikovanost nenativních učitelů versus rodilí mluvčí**

V praxi je v předškolním prostředí výzvou najít učitele, kteří mají odpovídající úroveň cizího jazyka a zároveň ovládají jeho didaktiku výuky. Jedna z možností je tak najímání rodilých mluvčích, kteří dochází do mateřské školy ve stanovený čas na „lekce“ cizího jazyka. Díky tomuto časově omezenému působení nemůže docházet k integraci cizího jazyka s ostatními vzdělávacími oblastmi (Černá, 2015). Nad výhodami přirozeného jazykového projevu převažují i určité nevýhody. Mezi ně nejčastěji patří nedostatečná znalost kolektivu, malé nebo žádné povědomí o výukových metodách vhodných pro předškolní věk, věku neadekvátní zprostředkovávaný obsah, nedostatečná znalost psychodidaktických a psycholingvistických specifik předškolního věku a používání nevyhovujících učebních prostředků. Důsledkem může být položení nekvalitních jazykových základů a díky neadekvátně nastaveným cílům také vyvolání nechuti k dalšímu cizojazyčnému vzdělávání.

Přesto jsou rodilí mluvčí veřejností shledáváni jako způsobilější k výuce cizího jazyka. Mnoho výzkumníků tato tvrzení popřela argumenty předkládající lepší kvalifikaci a profesionalitu nenativních mluvčích, než-li je tomu u rodilých mluvčích bez pedagogické průpravy. Kvalifikovaní nenativní mluvčí cizího jazyka disponují určitými kvalitami, které je staví do popředí rodilých mluvčích. Patří mezi ně například přímá zažitá zkušenost v učení se cizímu jazyku a z toho pramenící lepší porozumění případným obtížím, se kterými se mohou děti setkávat (Philipson, 1996, cit. podle Pokrivčáková, 2020). Také to, že jsou si učitelé vědomi rozdílů mezi angličtinou a mateřským jazykem, což vede k lepšímu předvídání a porozumění lingvistickým problémům. Jsou více sensitivnější k potřebám dětí, a v důsledku toho jsou schopni vytvořit či zvolit efektivnější obsah a vyučovací metody (Auerbach et al., 1996, cit. podle Pokrivčáková, 2020). Nenativní mluvčí jsou lepším modelem učení pro své žáky a díky tomu, že mohou používat rodný jazyk žáků ve prospěch cizojazyčné výuky, jsou schopni také poskytnout více informací o cizím jazyce (Medgyese, 1994, cit. podle Moussu & Llruda, 2008).

Učitelům, kteří nejsou rodilými mluvčími je často vyčítán přízvuk a úroveň angličtiny. I učitelé s nižší kvalifikací mohou být velmi přínosní v začátcích cizojazyčné výuky, pokud jsou schopni zaujmout pozornost dětí a žáků, a zvyšovat tak jejich motivaci. Tito učitelé mohou poskytovat dětem a žákům mnoho kvalitních jazykových vstupů, jako jsou například poslechové materiály a ukázky vzorů výslovnosti (více ve Vančová, 2019). To vše ústí v závěry, že tito učitelé mohou být při uvědomění si svých rezerv a správné práci s nimi lepšími učiteli, než rodilí mluvčí bez odpovídajícího pedagogického vzdělání

(Pokrivčáková, 2020). V podmínkách předškolního vzdělávání je dle některých autorů (Llurda, 2005) dokonce doporučováno preferování nenativních kvalifikovaných mluvčích z důvodů vyššího jazykového povědomí, než-li je tomu u rodilých mluvčích.

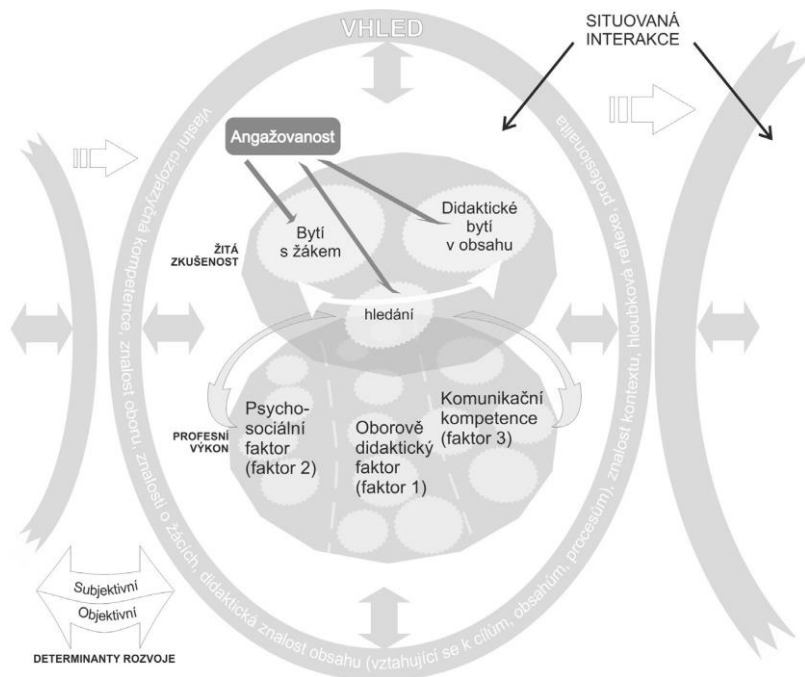
### **Vliv kvalifikovanosti učitele na kvalitu výuky**

Kvalifikační profil učitelů mateřských škol je dlouhodobě uznáván za kritický faktor pro kvalitu předškolního vzdělávání. Kvalifikovanost učitele podmiňuje kvalitu jeho práce. Vztah mezi kvalitou a kvalifikovaností, ale není tak jednoznačný jako se na první pohled jeví. Dle Earlyové et al. (2007 cit. podle Syslová, 2017) zvýšení úrovně nestačí samo o sobě ke zkvalitnění vzdělávacích procesů a výsledků vzdělávání dětí. Ke zvýšení kvality práce učitele je nezbytná široká škála aktivit profesního rozvoje. Jak je dáno z povahy profese učitelství, učitelovo vzdělávání nekončí ukončením jeho odborného vzdělání, ale pokračuje po celý život. Tato kontinuita vede nejen k zachování jeho nabytých znalostí a dovedností, ale také k jejich rozšíření v rámci měnících se potřeb společnosti a dětí.

Kvalifikovanější učitelé si uvědomují důležitost podnětného prostředí pro vývoj dětí, a tak dbají na vytváření bohatých vzdělávacích podmínek více, než učitelé s nižší kvalifikací. Více kvalifikovaní učitelé mají znalosti o procesu vývoje dětských představ až po vytvoření hotových poznatků, tím mohou efektivněji a s větším ohledem na dětskou přirozenost pomáhat rozvoji dětí. Tato dobrá znalost přispívá i k lepším vztahům mezi dětmi a učitelem a k radosti z učení. Více kvalifikovaní učitelé ovládají zpravidla širší repertoár vzdělávacích strategií a metod. Na základě toho, že učitelova kvalifikace podmiňuje jeho hloubku uvažování o vzdělávacích procesech a profesi učitelství jako takové, hraje tato proměnná důležitou roli v modelu expertnosti učitele.

Pířsová et al. (2013) na základě různých aspektů výukové interakce učitelů expertů, žáků a obsahů vytvořila model expertnosti učitele cizího jazyka, ve kterém zachycuje výukovou interakci ve dvou úrovních, v profesním jednání učitele a v jeho prožívání dané zkušenosti.

Dle Syslové (2017) vychází model expertnosti učitele cizího jazyka z chápání kvality výuky jako vzájemné interakce učitel-žák-obsah, tedy kvalitního výkonu učitele, při němž dochází k vysoké intersubjektivitě. Pířsová et al. (2013) popisuje jednotlivé aspekty působící v tomto modelu následovně: „žitá zkušenost jako hloubková vrstva expertní výukové interakce byla rozkryta ve třech dimenzích, a to *Bytí s žákem*, *Didaktické bytí v obsahu* a *Hledání*. Nezbytnou podmínkou a „spouštěčem“ expertní kvality výukové interakce je *Angažovanost*, silné emoční a kognitivní zaujetí; vystupuje tedy jako determinanta expertního prožívání“ (Pířsová et al., 2013, s. 46).

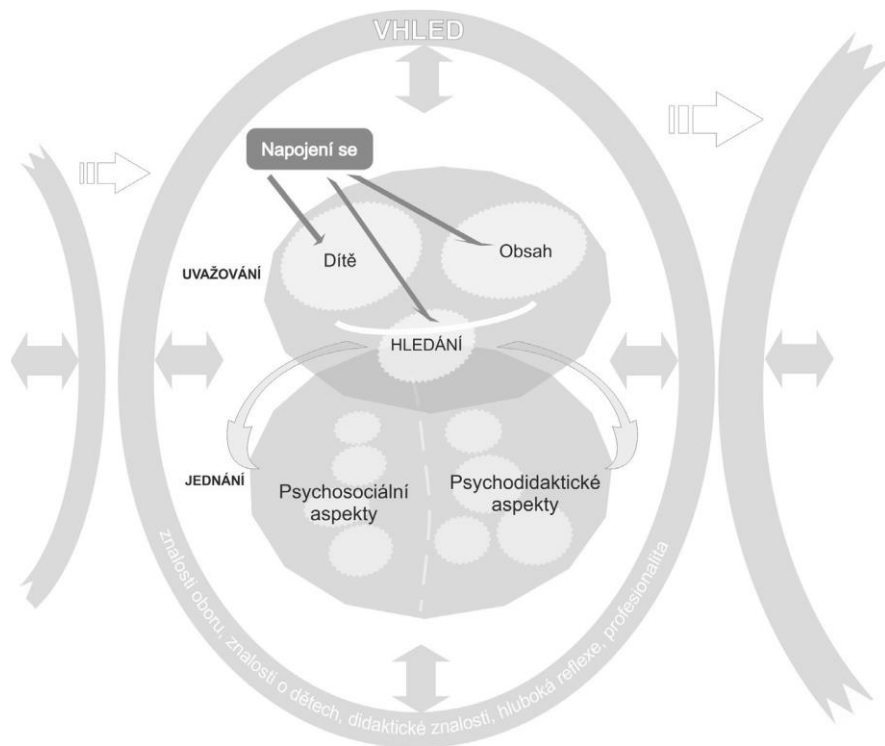


**Schéma č. 1:** Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci (Píšová, et al. 2013, s. 46)

Kategorie *Profesní výkon* rozkrývá tři další faktory: oborově-didaktický faktor, psychosociální faktor a doménově specifický (oborový) faktor, který v kontextu výuky cizích jazyků znamená cizojazyčnou kompetenci, tedy prokázanou jazykovou úroveň učitele. *Vhled*, který tvoří rámec kategorií *Žité zkušenosti* a *Profesního výkonu* je dán učitelovým porozuměním obecným i specifickým aspektům učitelství. Jde např. o jeho znalost oboru, znalost o žácích, didaktickou znalost obsahu, znalost kontextu či profesionalitu. Model expertnosti učitele cizího jazyka je postaven na souboru atributů, které každý učitel naplňuje svým originálním přístupem (Syslová, 2017).

Syslová (2017, s. 96) vytvořila model kvality učitele mateřské školy, který vykazuje podobnosti s modelem kvality učitele cizího jazyka, a to v oblastech expertnosti, a také i obsahu.

Tento model vychází „stejně jako model expertnosti učitele cizích jazyků, z vnímání vzdělávacích situací jako interakcí, které se řetězí, a neustále na sebe navazují.“ Tyto situace jsou podmíněny *vhledem*, který je chápán jako znalost oboru, znalost dětí, didaktické znalosti, profesionalita a hloubková reflexe.



**Schéma č. 2:** Model kvality učitele mateřské školy (Syslová, 2017, s. 96)

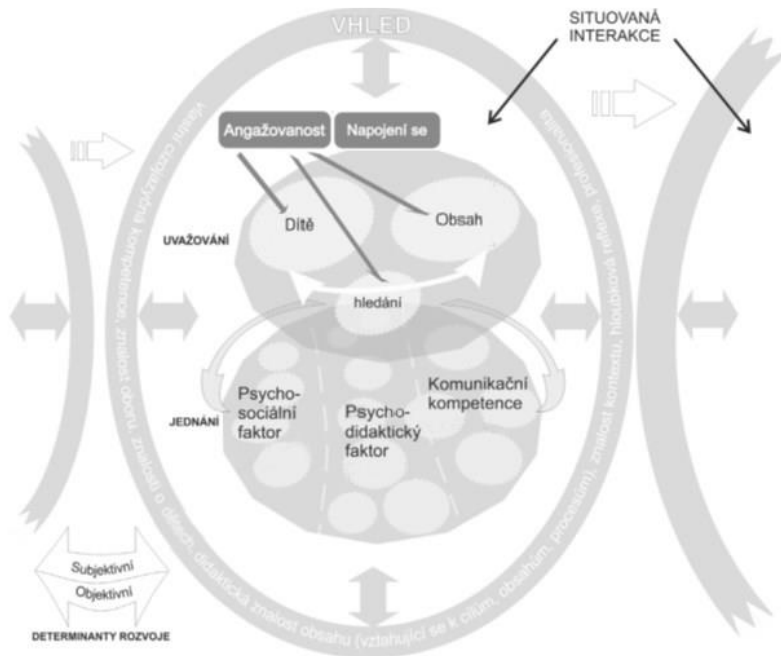
Učitelovo přemýšlení o dětech, obsazích a vzdělávacích strategiích, ale také o sobě samém má vliv na jeho jednání. *Jednání* je v tomto modelu podmíněno kvalitou napojení se na děti a hledání optimálních přístupů, ke kterým učitel zpravidla využívá své zkušenosti nebo experimentuje. Míra kvality učitele je přímo uměrná shodě mezi výstupy z profesního vhledu a výstupy v podobě jednání a uvažování o vzdělávacích situacích. Podstatnými aspekty v kvalitě předškolního učitele jsou psychosociální a psychodidaktické aspekty.

Psychodidaktickými aspekty se rozumí plánování vzdělávací nabídky s přihlédnutím ke specifitě dětí předškolního věku. V tomto pojetí by měla být vzdělávací nabídka socio-konstruktivistického charakteru, který vytváří podmínky pro konstruování svého poznání v procesu sociální interakce.

Psychosociální faktor je v předškolním vzdělávání patrnější než v jiných stupních vzdělávání. Učitel projevuje zájem o děti a aktivně jim naslouchá, jeho zájem se projevuje i v pozitivní neverbální komunikaci. Vytváří příležitosti pro komunikaci, kde převládají otevřené otázky vybízející děti k jejich projevu. Vede

děti k úspěchům a oceňuje jejich snažení. Je pro děti příkladem a předává jim pozitivní vzorce chování nejen k sobě samým, ale také v sociálním kontextu (Syslová, 2017).

Na základě myšlenky Syslové (2017) o vytvoření modelu kvality učitele mateřské školy v inspiraci modelu Píšové, et al. (2013) modelu kvality učitele cizího jazyka jsem vytvořila návrh modelu kvality učitele cizího jazyka v mateřské škole.



**Schéma č. 3:** Model kvality učitele cizího jazyka v mateřské škole

Kategorie, které tvoří rozdělení v rámci vhledu jsou *Uvažování* a *Jednání*, jsou tedy ponechány z modelu kvality učitele mateřské školy. *Uvažování* o vzdělávacích situacích je přímo závislé na dítěti a obsahu, který bude dětem zprostředkován. I při výuce cizího jazyka je důležité napojení se na děti a obsahy vzdělávání a hledat tak optimální přístupy, které umožní být s „dítětem v daném obsahu“.

Kromě napojení je zde přidán i atribut *Angažovanosti*. Silné zaujetí učitele je jedním z předních podmínek vytvoření motivace, která je předávána skrze jeho chování dětem. Kognitivní zaujetí učitele je základnou při vytváření vzdělávacího

obsahu, který bude pro děti motivační. Prvky *Napojení se a Angažovanosti* jsou tak v součinnosti.

Mezi psychodidaktické aspekty patří např. konkretizování cíle, který je přizpůsoben možnostem dětí a také navazuje na zvolený obsah vzdělávání, schopnost vytvářet příležitosti k učení se (cizího jazyka), schopnost zprostředkovat materiální didaktické prostředky a pomůcky (např. cizojazyčné učebnice a knihy, pracovní sešity, obrázky, atd.) a také gramatická správnost cizojazyčné komunikace učitele (Syslová, 2017).

Psychosociální aspekty, které jsou rovněž zaneseny v tomto modelu, vytváří intersubjektivitu. Emocionální vztah k obsahu učení a k učiteli je v předškolním věku klíčový. Přístup učitele a vytváření bezpečného klimatu sounáležitosti a důvěry jsou základní při vytváření vhodných podmínek pro učení. Jejich kvalita ovlivňuje stav prožívání, jednání a chování. V podmínkách výuky cizího jazyka je psychosociálním faktorem schopnost vytvářet prostředí, podporující učení a vztah učitele a dítěte, stejně tak jako vztah mezi dětmi samotnými. Učitel by měl odhalovat a respektovat individuální charakteristiky každého dítěte a vědět jakým způsobem s nimi pracovat. Dítě má možnost být svým tvůrcem vzdělávací situace a učitel má poskytovat vědomí, že dítě je právě tím, kdo řídí své poznání (agency).

Poslední složkou, která je převzata z modelu kvality učitele cizího jazyka je *cizojazyčná komunikační kompetence*. Ta je Syslovou (2017) prezentována jako plynulost projevu, interakce, kvalita výslovnosti a gramatická správnost cizojazyčné komunikace učitele, která koreluje s didaktickým aspektem modelu. Kvalita cizojazyčné kompetence učitele pokládá základy cizojazyčné kompetence u dítěte. Dle Widlok, et al. (2015, s. 25) by se měl „začátek rozvíjení cizojazyčné kompetence obsahově, jazykově a metodicky orientovat podle potřeb dětské komunikace.“ Komunikační aspekt společně s výchovným aspektem společenského styku s ostatními pokládá základy pro vytvoření multikulturní kompetence.

### **Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Jako hlavní výzkumový cíl bylo stanoveno:

- Objasnit, jaká je vysokoškolská příprava budoucích učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole.

Jako hlavní výzkumná otázka bylo stanoveno:

- Jaké jsou názory učitelek na vysokoškolskou přípravu na seznamování dětí s angličtinou?

Dále byla stanovena výzkumná otázka:

- Je dle názorů učitelek vysokoškolská příprava na seznamování dětí s angličtinou dostačující?



### **Výzkumný vzorek**

Pro metodu polostrukturovaného interview bylo výzkumným souborem pět učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji, které disponují vysokoškolským vzděláním, a tedy úspěšně absolvovaly odbornou cizojazyčnou přípravu na výuku angličtiny pro děti předškolního věku. Všech pět participantek absolvovalo Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně v rozmezí mezi léty 2012 až 2019.

**Učitelka č. 1** úspěšně ukončila bakalářské studium v roce 2012 a magisterské studium v roce 2019, oba typy studia absolvovala v kombinované formě. Bakalářským oborem bylo Učitelství pro mateřské školy a navazujícím magisterským oborem Pedagogika předškolního věku. Učitelka má rovněž středoškolské pedagogické vzdělání. V současné době působí ve státní mateřské škole a výuku angličtiny, které se věnuje již osmým rokem, zařazuje dle možností v rámci celého dne.

**Učitelka č. 2** má střední pedagogickou školu, na kterou navázala absolvováním bakalářského studia v oboru Učitelství pro mateřské školy, které úspěšně ukončila v roce 2017. Učitelka absolvovala prezenční formu studia. Výukou angličtiny se zabývá ve státní mateřské škole již druhým rokem. Koncepce výuky angličtiny je zde zaměřena převážně na získávání a posilování slovní zásoby.

**Učitelka č. 3** disponuje středním pedagogickým vzděláním a dále se rozhodla studovat prezenčně bakalářské studium v oboru Učitelství pro mateřské školy, které ukončila v roce 2017. Nyní působí ve státní mateřské škole, kde je jedinou učitelkou, která seznamuje děti s anglickým jazykem. Angličtinu zapojuje do více výchov a dle jejich slov se snaží, aby byl jazyk uváděn vždy v kontextu a s praktickým využitím.

**Učitelka č. 4** v roce 2018 absolvovala bakalářské studium oboru Učitelství pro mateřské školy, a to v kombinované formě. Na toto studium navazuje magisterským studijním oborem Pedagogika předškolního věku, který v době výzkumu stále studuje. V mateřské škole seznamuje děti s angličtinou již čtvrtým rokem, a to převážně děti od pátého roku. Při studiu se dle svých slov zaměřila právě na oblast výuky angličtiny v mateřské škole.

**Učitelka č. 5** své bakalářské studium úspěšně ukončila v roce 2016. Obor Učitelství pro mateřské školy absolvovala v prezenční formě. Působí ve státní mateřské škole, která podporuje ranou cizojazyčnou výuku. Děti v mateřské škole seznamuje s angličtinou již třetím rokem. Při výuce angličtiny u dětí předškolního věku je zastánkyní imerzního přístupu.

### **Výzkumná metoda**

Dle Hendla (2016) se polostrukturovaný rozhovor vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou, ale na druhou stranu velkou pružností celého procesu získávání informací. Polostrukturované interview je tak kompromisem mezi

nestrukturovaným a strukturovaným rozhovorem, a v zásadě kombinuje výhody a eliminuje nevýhody obou. Přílišná strukturalizace může ovlivňovat rozhovor a získané údaje výzkumníkovou vlastní představou. Naopak nadměrná volnost v rozhovoru sice umožní hloubkové porozumění zkoumaného jevu, rizikem však zůstává odklon od ústředního tématu. Dle Berga (2001) by „nosná konstrukce“ polostrukturovaného rozhovoru měla obsahovat základní otázky, extra otázky, jednorázové otázky a zkoumavé otázky. Základní otázky se týkají výhradně ústředního zaměření výzkumu a jsou zaměřeny na vyvolání konkrétních požadovaných informací. Tyto otázky mohou být v rozhovoru soustředěny buď společně, nebo rozptýleně v průběhu celého výzkumu. Extra otázky jsou téměř rovnocenné určitým základním otázkám, ale jsou formulovány lehce odlišně. Slouží tak k účelu ověření si spolehlivosti odpovědí nebo změření možného vlivu, který by mohla mít změna formulace otázky. Jednorázové otázky se vyskytují často na začátku rozhovoru a přispívají k vytvoření vztahu mezi participantem a výzkumníkem. Tyto otázky mohou mít také regulující charakter a udávat tempo i směr rozhovoru na základě aktuální reakce participanta. Přestože tyto otázky nemají výzkumný charakter v pravém slova smyslu, tak mohou mít vliv na celkový úspěch rozhovoru. Zkoumavé otázky nebo také sondy, slouží k rozšíření výpovědi participanta a jsou tak ryze charakteristické pro polostrukturovaný rozhovor. Při tvorbě struktury rozhovoru jsem se snažila respektovat výše zmíněné zásady a další doporučení uvedená v odborné literatuře.

### **Třídění a analýza dat**

Rozhovory byly realizovány většinou na pracovišti učitelek, a to po předchozí telefonické domluvě. Před samotným rozhovorem byly učitelky informovány o účelu rozhovoru, zachování anonymity, způsobu zpracování a využití jejich výpovědí. Rozhovory byly po předchozí domluvě většinou zaznamenávány na záznamník, a poté byl vytvořen transkript. Pro postup zpracování získaných údajů bylo zvoleno otevřené kódování. Dle Hendla (2016) otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata, která mají vztah k položeným výzkumným otázkám. Po pečlivém opakovaném přečtení transkriptu byly jednotlivým částem textu přiřazeny kódy. Tyto kódy byly následně seskupy dle tématické relevance a vytvořily tak kategorie, které byly označeny názvem korespondujícím s jejich obsahem. Zjištění z polostrukturovaného rozhovoru byla seskupena do 5 kategorií, podávajících odraz zkoumaného jevu v praxi.

### **Interpretace výzkumných zjištění**

#### **Názory učitelů na vysokoškolskou přípravu na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole**

V této kapitole jsou uvedeny výsledky výzkumu z kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol, které jsou

absolventkami Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výpovědi učitelek jsou po otevřeném kódování seskupeny do kategorií, které popisují a přibližují různé aspekty vysokoškolské přípravy dle jejich zažité zkušenosti. Celkem tak vzniklo 5 kategorií:

- Rozpačité začátky předmětu
  - Portfolio – dobrý start
  - Teorie, žádná praxe
  - Jak vůbec začnu?
  - Další vzdělávání – žádná nabídka nebo zklamání
- Kategorie budou blíže popsány v následujících podkapitolách.

### **Rozpačité začátky předmětu**

Obor Učitelství pro mateřské školy, stejně tak jako jeho předměty prošel určitým vývojem. Krátký exkurz do historie a zhodnocení jeho tehdejší koncepce nabízí výpověď učitelky, která úspěšně ukončila bakalářské studium v roce 2012. Přestože se jedná o výpovědi pouze jedné učitelky, shledávám je za tak zásadní pro pochopení vývoje předmětu – a tím přípravy studentů, že je jim věnována celá kapitola.

Dřívější obsah předmětu měl jiné pojetí než je tomu dnes. Toto pojetí ale nebylo z pohledu studentů vyhovující. Učitelka shledávala jako největší nedostatek sloučení studentů oboru Učitelství pro mateřské školy se studenty z oboru Sociální pedagogiky na předmět, a tím tak změnu zaměření celého předmětu.

*„V bakalářském studiu jsem absolvovala předmět, který se myslím jmenoval Angličtina pro děti předškolního věku, ale předmět se tomu vůbec nevěnoval, předmět navštěvovali i studenti ze sociální pedagogiky, a tak se probírala témata jako třeba důchodci, atd. Ten předmět se sice jmenoval tak, ale jeho obsah zdaleka nebyl jen o angličtině v mateřské škole.“ (U1)*

Této koncepci předmětu odpovídala také témata, která měla studenti v rámci předmětu zpracovávat do prezentací. Procvičení mluvního projevu dle jejich názoru ale nemělo být jedinou prioritou tak specifického předmětu.

*„Měli jsme za úkol si vybrat asi z dvaceti témat a vytvořit na něj prezentaci, takže jsme si procvičili angličtinu, ale ta témata se vůbec nevztahovala jen k mateřské škole. Byly tam témata jako třeba potrat, důchodci, vzdělávání v Africe, ženská obřízka atd.“ (U1)*

Studentky se kromě nevyhovující koncepce setkávaly také s nevstřícným přístupem vyučujícího předmětu, který nereflektoval jejich připomínky ohledně nedostatečnosti zastoupení témat přírodních pro výuku angličtiny v předškolním věku. I přes opakované apelování studentek na stranu vyučujících o změnu obsahu předmětu se studentky musely potýkat s odmítavým postojem.

*„Od učitelky jsme se setkávaly s laxním přístupem, ohledně toho, jestli jsme připravené na výuku angličtiny v mateřské škole nebo ne...“ „Snažili jsme se bojovat, aby to bylo více zaměřené na mateřské školy, ale bezvýsledně. Asi to bylo podle toho, kdo to učil, nebo to tak bylo stanoveno v rámci nějaké akreditace, nevím, každopádně žádné změny se nekonaly.“ (U1)*

Vyučující negoval i náměty pro alespoň částečnou podporu tohoto oboru.

*„Na mateřskou školu bylo zaměřeno jen jedno téma a bylo hodně obecné. Samozřejmě jsme ho chtěly všechny, ale mohla ho dělat jen jedna z nás. Zajímavé by mohlo být, kdyby ho mohlo zpracovat víc lidí, ale každý z jiného úhlu pohledu, to nám ale nebylo dovoleno.“ (U1)*

Výsledky tohoto vzdělávání se tak promítly i do pozdější praxe a přinesly obtíže, se kterými se učitelka vyrovnávala samostudiem, které ale musela uskutečňovat současně s výukou angličtiny v mateřské škole.

*„Neseznámili nás třeba s materiály, které by byly vhodné pro tu výuku...nebo s metodikou, s didaktikou...nic takového. Předmět mi nedal ani žádné zkušenosti, v praxi jsem si na všechno musela přicházet sama. Tady v MŠ jsem sice dostala materiály, ale na systém výuky a další věci spojené s ní jsem si musela přijít sama, jsou to roky praxe. Tyhle předměty by mi mohly ušetřit pár let.“ (U1)*

Za hlavní „kámen úrazu“ pokládá učitelka nejasnou koncepci z důvodu teprve formování samostatného oboru Učitelství pro mateřské školy a nevyhovující erudovanost vyučujícího v oblasti předškolního vzdělávání. Počáteční nesnáze v konstruování celého pojetí oboru se promítly do celého jeho fungování.

*„Celý předmět byl spíš orientovaný na sociální pedagogiku, tím, že obor Učitelství pro mateřské školy teprve začínal, tak se mi zdálo, že bylo hodně předmětů bez jasné koncepce. Třeba celý první ročník jsem žila z toho, co jsem se naučila na střední. Nic nového jsem se nenaučila.“ (U1)*

*„Tento předmět by měl učit někdo, kdo má přímo zkušenosti s dětmi a ne kdo učí obecnou angličtinu. Každá třída je jiná a má také jiné potřeby a požadavky. Učitel by měl tohle všechno vnímat, v našem případě by měl třeba studenty seznámit s literaturou, která je na výuku vhodná, pomoci ve výběru další, ukázat, podle čeho ji volit, atd.“ (U1)*

Další rozhovory ukázaly, že tyto nejisté, rozpačité začátky byly pouze součástí procesu krystalizace koncepce oboru Učitelství pro mateřské školy. Je samozřejmostí, že i dnešní pojetí výuky disponuje z pohledu studentů určitými nedostatky, avšak tak fatální nedostatky se již neobjevují. Celý obsah předmětu byl přehodnocen a témata se již týkají cíleně oblastí, zaměřujících se na specifika výuky angličtiny u dětí předškolního věku. Předmět zaznamenal také změny v personálním obsazení a současně je veden vyučujícím, který má bohaté teoretické a také praktické zkušenosti přímo v oblasti výuky angličtiny v mateřské škole. Rozhovory bylo zjištěno, že příprava na výuku angličtiny v rámci předmětu se s roky více a více zlepšovala.

### Portfolio – dobrý start

V rámci předmětu byl stanoven jako požadavek na studenta vypracování portfolia. Tento požadavek byl z hlediska studentů shledáván pro praxi jako nejvíce přínosný. Učitelky udávaly, že se jim právě aktivity zpracované v portfoliu staly inspirací pro jejich učitelskou praxi.

*„Největší přínos podle mě byla tvorba portfolia. V rámci předmětu jsme vypracovávaly portfolio, které se mi stalo odrazovým můstkem pro praxi.“ (U3)*

*„V rámci předmětu jsem si vytvořila portfolio, jehož součástí byly realizované aktivity s dětmi a nahrávky, dostala jsem skvělou zpětnou vazbu a spoustu inspirace.“ (U4)*

Na základě těchto zjištění byla pozornost zaměřena na konkretizování obsahu tohoto portfolia. Aktivity měly společný charakter „jednorázových“ činností, studentky by dle svých slov ocenily, kdyby součástí portfolia byla vzorově metodicky rozpracovaná aktivita, která by napomáhala v konstruování dalších aktivit v jejich učitelské praxi.

*„Součástí portfolia bylo 11 úkolů – 3 písničky nebo říkanky, které se dají použít na úvod nebo závěr lekce, pak jsme měly s ostatními studentkami vymýšlet maskota, který bude jakože provázet angličtinou, potom vyhledat nějaké zdroje, kde se dá najít správná výslovnost, 10 pravidel pro učitele, který bude učit angličtinu, 5 knížek, které se dají využít pro výuku angličtiny, potom vymyslet jazykolam pro děti, 5 kartiček, které budou představovat nějaké třídní aktivity, obrázková třídní pravidla a nakonec návod na výrobu vánočního přání.“ (U3)*

*„Do portfolia mohla být zařazena ještě nějaká aktivita, která je metodicky rozpracovaná, tak jako tomu bylo třeba v hudebce. Co zvolit na úvod, vstupní motivace, potom procvičení mluvidel, atd. nebo třeba různé typy, přípravy a metody aplikované už na konkrétních aktivitách.“ (U5)*

Aktivita, která měla charakterově nejbliže k metodickému postupu byla některými učitelkami využita v praxi. I přesto se však jednalo o strohý návod, který bylo dle jejich slov nutno doplnit o další metodické informace z internetových zdrojů.

*„Ty aktivity byly inspirativní, protože jsem se od nich potom „odpíchla“, když jsem chtěla vymýšlet svoje – třeba to vánoční přání, zkoušet s dětmi vyrobit něco podle instrukcí v angličtině byla pro děti zábava a pro mě trochu výzva.“ (U3)*

*„Tak hlavně (to byla výzva) proto, že ten postup byl spíš takový nástřel, taková prvotina, nebyl to metodický postup v pravém slova smyslu. Brala jsem to spíš jako záchytné body, hodně mi v rozvinutí aktivity pomohly návody na internetu.“ (U3)*

Učitelky tedy kromě inspirace co učit, vyžadovaly rady ohledně toho, jak to učit. Ve své učitelské praxi se však některé setkaly dle jejich slov s kvalitně zpracovanou metodickou příručkou k učebnici angličtiny pro děti předškolního věku.

*„Naštěstí učíme podle Cookieho a ta metodická příručka je opravdu dobře zpracovaná a může podle ní učit i ten, kdo nemá zatím žádné zkušenosti s výukou angličtiny v mateřské škole.“ (U1)*

Některé učitelky si uvědomily své metodické rezervy ve výuce angličtiny až v jejich učitelské praxi o to více, pokud chtěly výuku pojímat komplexně, a tedy působit na děti pouze v cizím jazyce, nikoli pouze kusými frázemi, které se v praxi často objevují.

*„Když studujete a máte tenhle předmět, ani vás nenapadne, že byste kromě inspirace potřebovaly ještě metodiku – myslím až v takovém měřítku. Jako jo, napadne, ale říkáte si, že máte přece zkušenosti z jiných předmětů, a že to nějak zvládnete a taky že ji třeba nebudete ani učit (smích). Ale ta angličtina je podle mě dost specifická, většinou stačí dětem říct, co po nich chcete a oni to udělají, ale pokud chcete používat jen angličtinu, což já jsem chtěla, tak to není vůbec jednoduché. Každá rada je v tomhle směru cenná.“ (U5)*

Učitelky se shodly, že tvorba portfolia byla pro ně přínosem do praxe, avšak pro ještě větší přínos by jej doplnily o metodicky zpracovanou aktivitu. Portfolio by tak nemělo mít pouze čistě inspirativní charakter z hlediska aktivit. I přesto je portfolio učitelkami kladně hodnoceno napříč různými roky absolvování jejich studia.

### **Teorie, žádná praxe**

Učitelky udávaly nespokojenost převážně v jedné oblasti koncepce předmětu, a to v oblasti praxe, která se z jejich pohledu jevila jako klíčová pro doplnění teoretických poznatků získaných v předmětu, a která by dle jejich názoru bezesporu přispěla k větší sebejistotě při začátcích výuky angličtiny v mateřské škole.

*„Určitě bych tomu předmětu dala praxi. Pro studenty, kteří si ten předmět zapíší a mají o něj opravdu zájem to bylo prostě málo.“ (U3)*

*„Byla to pořád jenom teorie a praxe žádná.“ (U2)*

*„...bylo by dobré to ukázat na nějakém náslechu...na nějakém modelovém výstupu učitelky, která tu angličtinu učí.“ (U3)*

Studentky postrádaly praxi, ve které by si mohly ověřit své teoretické poznatky pomocí různých her a aktivit realizovanými s dětmi tak jako je tomu v ostatních předmětech, zaměřujících se na jednotlivé výchovy (hudební, výtvarná, pohybová) a oblasti vzdělávání (přírodovědné, jazyková a literární gramotnost, atd.).

*„Mně osobně chyběla praxe, vytvoření nějakých teoretických her je sice pěkné, ale jak to aplikovat na děti? Něco jiného je, když to člověk vidí třeba na videu a něco jiného, když si to může sám vyzkoušet.“ (U5)*

*„Nechápu, proč ostatní předměty jsou úplně přirozeně spojované s praxí a tenhle ne.“ (U3)*

Řešení absence praxe k předmětu hledaly tehdejší studentky v zahraničním studijním pobytu v rámci programu Erasmus. Ani ten se však neukázal v případě účastnic jako řešení.

*„Erasmus jsem neabsolvovala, ale zpětně toho lituju. Ve vztahu k angličtině ve škole tam mohla být třeba ukázka té praxe.“ (U3)*

*„Erasmus jsem absolvovala, ale bohužel tam nebyl žádný předmět na výuku angličtiny v MŠ, a tím pádem ani s ním spojená praxe.“ (U5)*

Ve vztahu k praxi tehdejšími studentkami chybělo také důsledné seznámení s metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, kterou by si mohly ověřit právě v praxi. Některé učitelky byly odkázány ještě na znalosti metodik ze středních pedagogických škol.

*„Ono sice v té škole stačí umět fakt základy, barvy, čísla, základní fráze, atp. ale nikdo nás nenaučil, jak to ty děti naučit. A to je chyba.“ (U2)*

*„Na každé pedagogické střední škole jsou metodiky jako hudebka, výtvarka, tělocvik, atd...to je k nezaplacení. A proč? Protože vás tam naučí, jak to máte učit děti, jaké jsou správné postupy, čím začít, co je vhodné učit a co ne, v jaké návaznosti postupovat, atd.“ (U2)*

Výpovědi z této kategorie poukazují z pohledu studentů na klíčový nedostatek, a to absenci praxe. Jakkoliv jsou náplně seminářů a cvičení hodnotná, teoretický obsah nemůže mít ambici v plném rozsahu zastoupit jeho praktické procvičení. Praxe obsahují navíc další cennou zkušenost - hodnocení ze stran učitele, který angličtinu s dětmi realizuje či hodnocení fakultního cvičného učitele, ideálně obojí. Toto hodnocení může přispět ke studentově sebereflexi a zamyšlení nad realizací jeho zvolených pedagogických strategií a naplnění jim stanovených cílů.

V těsném vztahu s absencí praxe se objevují problémy nelehkých začátků výuky angličtiny, které jsou blíže popsány v následující kategorii.

### **Jak vůbec začnu?**

V souvislosti s absencí praktického výstupu se při nástupu do pedagogické praxe vynořil prozatím skrytý problém – jak mají učitelky s výukou začít? Jak má vypadat první úvod do jazyka by mohl vyřešit právě již výše zmíněný následek. Učitelky měly k pojetí předmětu náměty, které by mohly přispět k hladšímu začátku výuky angličtiny v praxi.

*„Osobně bych ty hodiny pojala třeba tak, že jak vůbec začít s výukou angličtiny? Jak má vypadat ten první výstup, jestli dětem říkat i ten kulturní přesah, že je to cizí jazyk, kterým se někde mluví, a že lidi co jim mluví mají třeba jiné zvyklosti atd. Prostě je tak do toho jazyku uvést.“ (U3)*

Překvapivě tento „drobný“ nedostatek se stal v některých případech v praxi překážkou k odhodlání realizovat výuku angličtiny v mateřské škole. Některé učitelky měly podmínky pro výuku angličtiny ztíženy tím, že výuka se v mateřské

škole začala realizovat teprve s jejich příchodem. Neměly tak k dispozici materiály či rady, které by jim usnadnily start výuky.

*„Mě když řekla paní ředitelka, že mám učit angličtinu...asi protože jsem z kolektivu nejmladší, tak první co mě napadlo bylo jak vůbec začnu? Vím ale, že to nebyl jen můj problém, bavily jsme se o tom s ostatními holkama a jedna třeba řekla, že odmítla učit angličtinu, ne proto, že neumí, ale protože neví jak.“ (U3)*

*„Nejtěžší byly první výstupy, kdy člověk hledá tu „správnou“ cestu.“ (U5)*

*„Stálo mě dost nervů než jsem si začala být alespoň trochu jistá. Hlavně ty první výstupy. Navíc jsem první v MŠ, která učí angličtinu, takže mi neměl ani kdo poradit.“ (U3)*

Učitelky, které neodradila vidina těžkého začátku si doplňovaly své rezervy převážně díky zdrojům dostupných na internetu. Poznatky z chybějící praxe jim nahrazovala videa, která poskytovala možné reakce dětí a učitelů na určité aktivity.

*„Postupy a metody jsem měla převážně z internetu...hodně z různých videí, kde jsem i viděla jak ty děti reagují na určitou aktivitu a taky to jak na ně reaguje učitel. No a potom z různých metodických příruček, zásobníků...nejen českých ale i slovenských.“ (U5)*

*„Informace jsem si hledala na internetu a skládala jak by ten výstup mohl asi vypadat, aby děti nebyly zmatené a aby to vůbec k něčemu bylo.“ (U3)*

Předmětem vyhledávání se staly nejen praktické ukázky výstupů, ale také využití různých metod výuky, které korespondovaly s konkrétním pojetím výuky učitele a potřebami dětí. Vhodná volba metod kromě edukačního záměru plnila také motivační funkci.

*„Při hledání jsem si třeba zjišťovala, jak moc zvyšovat náročnost těch aktivit. Zjistila jsem, že je spousta metod jak učit děti angličtinu, moc se líbí třeba dramatizace, kterou s dětmi teď děláme, nechtěla jsem totiž, aby věděly jenom pojmenovat zvířata nebo barvy, ale aby chápaly jazyk v kontextu. Navíc děti opravdu motivuje a těší se na ni – a to byl pro mě první ukazatel, že to dělám dobře. Ted'ka po dvou letech si troufám říct, že to zvládám, ale byl to boj (smích).“ (U3)*

Výpovědi z této kategorie by se mohly stát inspirací pro koncepční změny v pojetí předmětu. Nicméně je zapotřebí také zmínit „druhou stranu mince“, a to možné obtíže při hledání vhodných mateřských škol, realizujících angličtinu v takovém režimu, který by korespondoval s pojetím předmětu. Navíc některé mateřské školy mají výuku angličtiny zakomponovanou v rámci celého dne, bylo by proto obtížné realizovat výstup v takové formě, ve které jsou studenti doposud zvyklí v ostatních předmětech s praxí. Navazování spolupráce a ochota ředitelů a učitelů ke vstupu studentů do výuky angličtiny je další proměnnou, kterou by bylo zapotřebí brát v potaz. Organizační problémy jsou samozřejmě součástí každého procesu navazování spolupráce a dále její realizace ve smyslu vstupu studentů na půdu mateřské školy, avšak v případě výuky angličtiny je toto



hledisko o to patrnější, z toho důvodu, že výuka cizího jazyka není realizována v tak běžném režimu jako výuka ostatních výchov (hudební, výtvarná, atd.). V případě bilingvních mateřských škol je také poměrně akcentován požadavek na učitelovu jazykovou průpravu (minimální úroveň B2, zajišťující plynulost konverzace a pokročilou úroveň slovní zásoby), z důvodu podpory a rozvoje raného imerzního vzdělávání.

### **Další vzdělávání – žádná nabídka nebo zklamání**

Jak bylo zmiňováno již v teoretické části této práce, vzdělání po stránce jazykové, ale převážně metodické mohou učitelé absolvovat v několika formách a v několika kurzech, zaměřujících se přímo na jejich individuální potřeby a vzdělávací zájmy. Učitelky byly proto dotazovány, zda tyto nabídky využívají, popřípadě jak jsou s nimi spokojeny.

Ve většině případů však učitelky udávaly, že nabídka dalšího vzdělávání jim nebyla ani poskytnuta. V tomto směru se tedy dá konstatovat, že nabídka jako taková je nedostačující a nemá patřičný dosah k cílové skupině.

*„Dalších možností vzdělávání ani kurzů se neúčastním, protože ke mně nedošla žádná nabídka. Kdyby ta nabídka byla a ten kurz byl dobře postavený, tak bych určitě šla.“ (U3)*

*„Neúčastním, taková nabídka se ke mně nedostala zatím. Na žádném kurzu jsem nikdy nebyla.“ (U2)*

*„Ne, vzdělávání proběhlo pouze v rámci studia na UTB.“ (U4)*

Přestože některé učitelky vykazovaly zájem o další vzdělávání, učitelky, které jej absolvovaly jej neshledávaly jako přínosné a dokonce se tyto kurzy staly demotivačním aspektem při rozhodování pro další účast na vzdělávacím kurzu.

*„Asi před rokem jsem se zúčastnila jednoho kurzu. Vedoucí kurzu řekla vesměs to, co s dětmi děláme, takže mě to neposunulo. Nemám ani chuť dál chodit, špatné zkušenosti má i kolegyně, takže už dál nemáme zájem. Na školení na angličtinu se navíc ani moc neposílá.“ (U1)*

Další důvod, který vedl k nespokojenosti s kurzem byla účast na kurzu v nesprávné fázi pokročilosti učitele ve výuce angličtiny. Jak udává učitelka, kurz byl koncipován jako inspirace pro modifikování aktivit, realizaci těchto obměn však pokročilejší učitelka již zvládá. Obsah kurzu se tak nesetkal s očekáváním a aktuálními potřebami učitelky.

*„Před půl rokem jsem byla na kurzu, který v podstatě obsahoval aktivity pro inspiraci. Byla to spíš ukázka toho, jak se dá jedna aktivita různě modifikovat – různé obtížnosti pro různě staré děti, s různými pomůckami... pro absolventy středních škol to mohlo být zajímavé, jako takové první seznámení s angličtinou v MŠ...ale chyběl mi tam ještě nějaký vyšší přesah. Brát to z hlediska jak o tom jazyku přemýšlí děti, jak je jimi ta určitá aktivita chápána, jakým způsobem procvičit a prohloubit z ní získané znalosti... je to takové postižení z výšky (smích),*

*člověk jak získá nadhled, tak už mu jen výčet aktivit nestačí. Další důvod proč už mi ten kurz moc nepřinesl byl asi i ten, že už nejsem úplný začátečník.“ (U5)*

Z výpovědi učitelek je patrné, že problémem v oblasti dalšího vzdělávání je ve většině případů malá míra osvěty vzdělávacích kurzů a jejich nabídky, která by byla mířena přímo k učitelům. Na tomto místě by tak mohla být zformulována výzva k ředitelům, kteří mají možnost učitelky informovat o těchto kurzech nebo zjišťovat poptávku učitelů a na základě toho zjistit dostupnost kurzu s optimálním obsahem k jejich aktuálním potřebám. To by mohlo být řešením pro zbytečné získávání demotivačních zkušeností v kurzech neodpovídajících jejich znalostem a mírou pokročilosti ve výuce angličtiny u dětí předškolního věku.

### **Shrnutí výzkumných zjištění**

Výpovědi učitelek mateřských škol, které absolvovaly vysokoškolskou přípravu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně byly rozděleny do 5 kategorií, podávající obraz o jejich názorech na tuto přípravu. Přednostně byla představena kategorie, vyjadřující rozpačitý vývoj koncepce předmětu, který v sobě zahrnoval předmětu neodpovídající obsah a jeho nevyhovující vedení vyučujícím. Další kategorie popisovaly nedávné zkušenosti s předmětem. Učitelkami bylo pro praxi nejvíce hodnoceno přínosné portfolio, z kterého některé čerpaly i ve své pozdější pedagogické praxi. Bohužel učitelkami byla také udávána stagnace získaných dovedností na teoretické rovině. Absence praxe se stala hlavním námětem pro další kategorii. S tímto koncepčním nedostatkem předmětu se přímo pojil problém začátků výuky angličtiny v praxi, kdy se učitelky musely potýkat s obtížemi, které mohly být vykrytalizovány již v průběhu studia právě prostřednictvím praxe, zpětnou vazbou na jejich výstup a jejich sebereflexi. Některé učitelky měly možnost doplnit své rezervy v dalším vzdělávání v průběhu své pedagogické praxe. Nicméně jak později ukázaly jejich výpovědi, nabídka těchto kurzů je v praxi velmi malá nebo se k nim nedostává. Učitelky, které ale tyto kurzy absolvovaly, shledávají jejich přínos pouze okrajový, z důvodu nereflexování jejich aktuálních potřeb – učitelky byly v různé fázi pokročilosti a kurzy tak pro ně byly v mnoha případech pouze opakováním aktivit a metod, které samy již používaly.

### **Diskuze a limity výzkumu**

Limitem výzkumu a námětem pro jeho doplnění je získání rozhovoru se studentkami z ostatních analyzovaných vysokých škol (ne jen Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně), které absolvovaly přípravu na výuku angličtiny v mateřské škole. Jejich výpovědi by mohly poskytnout další praktický pohled ke komparaci příprav realizovaných na jednotlivých vysokých školách. Zde bych ale také zmínila obtíže při hledání absolventek Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, které v současné době vyučují angličtinu v mateřské škole. Z desítek oslovených se

věnovalo výuce angličtiny pouze 5 učitelek, které byly ochotny k participaci na výzkumu. To podává také určitý obraz o tom, že pokud se studentky nesetkávají s výukou angličtiny v mateřské škole (např. na své praxi), nemají motivaci se zapisovat do volitelných předmětů zaměřujících se na přípravu na ranou cizojazyčnou výuku. Absence legislativního ukotvení požadavků na učitele mateřské školy, který má seznamovat děti s angličtinou, stejně tak jako absence akcentu na cizojazyčné vzdělávání v RVP PV přispívá rovněž k nízkému zájmu o tuto oblast vzdělávání. Dalším zjištěním z nedostatku počtu participantek je odmítání výuky angličtiny z důvodu nízké sebedůvěry, která může pramenit právě z neabsolvování přípravných předmětů nebo z absence praxe. Ta by studentkám poskytla praktický vhled do výuky angličtiny a zkušenosti zpětné vazby od učitelek, které tuto výuku již realizují.

Překvapující byla signifikantní různorodost názorů na některé aspekty vysokoškolské přípravy na vyučování angličtiny v mateřské škole. Studentky podávaly různé, mnohdy více odlišné výpovědi o této přípravě. Důvodem je odlišný rok absolvování této přípravy a tedy různé koncepce, realizované navíc různými vyučujícími. Jak se ale později ukázalo, tento zdánlivý limit nakonec pomohl k vytvoření exkurzu do začátků hledání pojetí tohoto předmětu a překvapivě tak vytvořil další rozměr výzkumu. Ten odhalil přímý vztah mezi profilováním vznikajícího oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a náplní jeho obsahu, jehož koncepce teprve nabývala přesnou podobu.

### **Doporučení pro praxi mateřských škol**

Na tomto místě jsou na základě výzkumných zjištění zformulována doporučení nejen pro mateřské školy, ale také pro vysoké školy. Překvapujícím zjištěním, z kterého bude formulováno následné doporučení, byla existence univerzit, které nerealizují přípravu zaměřenou na výuku angličtiny v mateřské škole. Tyto vysoké školy tak nedávají studentům ani možnost se připravit na to, s čím se v praxi mohou setkat. To následně vytváří prostor pro pocity nejistoty a demotivace, krajně až odmítnutí výuky angličtiny. Pohled na vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol by tak neměl být jednosměrný a strnulý – od teorie do praxe, ale reflektovat také aktuální potřeby praxe (stále se zvyšující trend cizojazyčné rané výuky), které by měly prostupovat zpětně do teoretické přípravy.

Tyto školy by se mohly inspirovat také ve směru požadavků na studenta, a to vypracováním portfolia, které studenti udávají napříč roky absolvování jako přínosné. Vhodnými vyučovacími metody pro tento předmět by mohly být na základě názorů učitelek metody, přispívající k efektivitě zprostředkování obsahu, tedy aktivizující a metody praktického procvičování. Praktické procvičování by se realizovalo nejen v rámci výuky s ostatními studenty, ale především s dětmi

v mateřské škole. V případě mateřských škol by bylo jistě přínosné zprostředkovat pro studentské praxe vzor hodný následování – správně metodicky zpracovaný modelový výstup, který představuje pestrost nabízených aktivit, efektivních ke sledovanému cíli, a tím názorně prezentovat, potřebnost vzdělávání v této oblasti, které může a bude v praxi určitě využitelné. S tím také souvisí, opět zpětně z praxe do teorie, větší apel na seznámení s metodikou angličtiny, která se sice dle sylabů na vysokých školách realizuje, ale v praxi její úroveň variuje. Získané teoretické znalosti by tak podmiňovaly praxi a naopak. To by bylo možné zajistit následnou reflexí ze stran učitelek mateřských škol ale i cvičných učitelů. Na kvalitě výsledné výuky angličtiny v mateřské škole by se tedy podílela součinnost znalostí, dovedností a zkušeností z praxe a nejen samostudium, jehož obsah je neodborným výběrem různý a nemusí být vždy hodnotný pro realizování výuky.

Tato doporučení byla zformulována především pro univerzity, které ve svých sylabech nemají zanesen předmět přípravy na výuku angličtiny v mateřské škole. Povaha výběru participantek, které poskytly praktický rozměr teoretických zjištění realizace přípravy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně poskytla základnu pro stanovení doporučení pro tuto konkrétní univerzitu. Jejich výpovědi se staly zpětnou vazbou a inspirací pro zamyšlení nad stávající koncepcí, která v některých ohledech vykazuje jisté rezervy. Předmět by měl být doplněn ke spokojenosti studentů o praxi, z níž by mohly čerpat pro svou následnou praxi. Dále doplnění portfolia o vzorově metodicky rozpracovanou aktivitu a podrobnější seznámení se začátky výuky angličtiny v mateřské škole ve smyslu prvotního uvedení dětí do cizojazyčné výuky.

Nakonec zde bude zformulováno doporučení, dotýkající se učitelů, ředitelů mateřských škol a osob, zodpovědných za nabídky dalšího vzdělávání v oblasti rané cizojazyčné výuky. Učitelé, jimž se v průběhu vysokoškolského studia nedostalo přípravy na výuku angličtiny by měly v praxi využít nabídek doplňkových kurzů, které by jim mohly být nápomocné při jejich výuce angličtiny v mateřské škole. K dispozici jsou kurzy různých zaměření a forem, pro jejichž absolvování se vyžaduje pouze zamyšlení nad očekáváním kurzu, a tím i výběrem toho adekvátního. Ze stran ředitelů by bylo přínosné průběžně zjišťovat další vzdělávací potřeby učitelů a reagovat na ně vhodnou nabídkou. S tím souvisí zajištění dosahu této vzdělávací nabídky a případně oslovování mateřských škol, které by o toto proškolení měly zájem. Fungování systému je závislé na součinnosti všech prvků a kvality plnění jejich rolí, a tak je tomu i zde – spolupráce vysokých škol, mateřských škol a různých forem dalšího vzdělávání vytvoří kvalitní základnu, na které se může stavět kvalitní vzdělávání dětí v cizojazyčné oblasti.

## Závěr

Ústředním tématem této práce byla příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem. Na přípravu lze pohlížet z několika hledisek. Pro účely mého zkoumání bylo zvoleno hledisko vysokoškolské přípravy budoucích učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou. Hlavním cílem bylo tak zjistit, jaké jsou názory učitelek na tuto přípravu.

Výzkum byl veden prostřednictvím polostrukturovaného interview s 5 učitelkami mateřských škol, které absolvovaly vysokoškolskou přípravu na výuku anglického jazyka u předškolních dětí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a v současné době ji s dětmi realizují. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jaké jsou názory učitelek na tuto vysokoškolskou přípravu. Jejich výpovědi byly uspořádány do 5 kategorií, z nichž každá podávala obraz o jednom tématu, ke kterému se participantky vyjadřovaly. Výsledkem bylo představení vývoje koncepce předmětu angličtiny pro mateřské školy v době počátku samotného formování studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáši Bati ve Zlíně. Z výpovědí je patrný vývoj kvality předmětu směrem k dnešnímu pojetí výuky. Často zmiňovaný jev – portfolio, byl základem pro vytvoření další kategorie, oslavující jeho přínos již během studia a následně i v praxi. Třetí kategorie byla věnována nejvíce spílanému aspektu celé koncepce předmětu, a to absenci realizace praktických vstupů do mateřské školy, kde by bylo možné si ověřit získané teoretické znalosti. S tímto tématem úzce souvisela další kategorie popisující nelehké začátky výuky angličtiny v praxi, kde působily vlivy nejistoty a obav, pramenící z absence praxe v průběhu studia. Poslední kategorie odkazovala na aktivitu samotných učitelek či vedení mateřských škol ve smyslu absolvování další vzdělávací nabídky zaměřené na zvyšování znalostí a zlepšování dovedností v oblasti výuky angličtiny u dětí předškolního věku. Kategorie tak svým obsahem nastínila nepotěšující situaci, ať už z hlediska absence nabídek na tyto kurzy nebo z hlediska obsahu, učitelkami navštívených kurzů.

## Použitá literatura

- Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* [Online] (4. ed.). United States of America: A Pearson Education Company. Retrieved from [https://www.academia.edu/21764598/Qualitative-research-methods-for-the-social-sciences\\_bruce-l-berg-2001](https://www.academia.edu/21764598/Qualitative-research-methods-for-the-social-sciences_bruce-l-berg-2001)
- Černá, M. (2015). Pre-primary english language and learning and teacher education in the Czech Republic in Mourao, S. and Lourenco, M. eds, *Early Years Second Language Education: International perspectives on theory and practice*, Routledge, London and New York, 165 – 176.

- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Retrieved from: <https://1url.cz/WzNce>
- European Commission. (2011). Language Learning at pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable: European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020) [Online]. (2011). Retrieved from <https://1url.cz/OMn2q>
- Hanušová, S., & Najvar, P. (2006). Foreign language acquisition at an early age. Proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on 16 March 2006. Brno: Masaryk University. Retrieved from <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/hn06.pdf>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základy teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
- Llurda, E. (2005). Non-native TESOL students as seen by practicum supervisors. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 131-154). New York, NY: Springer.
- Metodický poradník učitele cizího jazyka. (2013). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Moussu, L., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41.(3.), 33. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008 [Online]. (2008). Praha: MŠMT. Retrieved from <https://1url.cz/pzoMM>
- Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English To Very Young Learners I*. Zlín: UTB. Dostupné na: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45961/Introducing\\_English\\_To\\_Very\\_Young\\_Learners\\_I\\_2020.pdf?sequence=4](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45961/Introducing_English_To_Very_Young_Learners_I_2020.pdf?sequence=4)
- Píšová, M., et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masaryková univerzita.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masaryková univerzita.
- Vančová, H. (2019). Current Issues in Pronunciation Teaching to Non-Native Learners of English. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(2), 140-155.
- Vos, J. (2008). Can Preschool Children Be Taught a Second Language? *Earlychildhood News*. Retrieved from <https://1url.cz/azNcL>
- Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008: Tematická zpráva [Online]. (2008). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from: <https://1url.cz/PzNct>
- Widlok, B., et al. (2010). *Norimberská doporučení k ranému osvojení cizího jazyka*. Praha: Goethe-Institut.

# Rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku: zkušenosti učitelů mateřských škol

Vendula Tajzlerová

## **Komunikační kompetence u dětí předškolního věku**

Komunikační kompetence jsou prostředkem komunikace s okolím. Základem je správné používání jazyka a respektování jeho pravidel, které se nejvíce vyvíjí během preprimárního a primárního vzdělávání. Cílem učitele v předškolním vzdělávání je u dětí rozvíjet jazykové schopnosti do takové míry, aby bylo dítě schopné jazykového projevu, vyjádřit tak své požadavky, pocity i obyčejné rozhovory s lidmi. Při výuce anglického jazyka je tento cíl ze strany učitele totožný. Je třeba dětem předávat vhodné využití frází a intonací hlasu.

Proces komunikace je založen na předávání různých informací, emocí, nápadů a dovedností prostřednictvím slov, ale i obrazů. Tento proces probíhá mezi živými tvory, lidmi, často i stroji, zpracovávající data. Komunikace je vždy účelná a plní určitou funkci, jelikož je člověk tvor společenský. Do těchto funkcí patří informování, instruování, přesvědčení, předvádění, kontaktování, pobavení a vyjednávání (Bytešníková, 2012).

Kompetence můžeme přeložit jako schopnosti v určité kategorii, které jsme schopni vykonávat a pracovat s nimi.

Tyto kompetence odborně definujeme skrze jedinečné schopnosti, které jsou odlišné mezi osobnostmi. Jsme schopni je rozvíjet skrze různé vzdělávání a učení se, jak v kontextu životních zkušeností, tak kvalifikačních. V případě, že budeme navazovat již na zmíněné vzdělávání, je třeba si stanovit cíle, které budeme během vzdělávání naplňovat (Veteška, & Tureckiová, 2008).

Dle pedagogického slovníku lze komunikační kompetence definovat jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.“ (Průcha et al., 2013, s.131).

## **Vývoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku**

Vývoj komunikačních kompetencí, tedy řeči, je dlouhodobý a pozoruhodný proces. Tento proces nazýváme jako ontogeneze řeči. Proces ontogeneze je ovlivňován sociálními podmínkami, vývojem myšlení a dalšími aspekty. Ontogeneze řeči je individuální, ačkoliv je rozvíjena dle určitých zákonitostí. Ontogeneze řeči je souborem etap vývoje, které mohou mít různé délky trvání.

Dle Vágnerové (2016) a Bytešníkové (2012) probíhá vývoj komunikačních kompetencí u dětí podobně, ačkoliv je ovlivňují různé okolnosti. Nejčastěji to závisí na způsobu stimulace a interakci mezi dítětem a dospělým. Již u novorozenců dochází ke vnímání mluvené řeči. Toto období a první fáze ontogeneze řeči se nazývá předřečová. Dítě se prvních měsících svého života adaptuje na okolní zvuky, akceptuje a nabývá řečové fonémy, a z toho následně vzniká fonemický sluch. Dítě v tomto období reaguje zvuky a po určitém čase začne vytvářet i jednoduché kombinace souhlásek a samohlásek ve slabikách. Fáze prvních slov je další významnou etapou ve vývoji komunikačních kompetencí gradující kolem prvního roku dítěte. Dítě již vytváří slovo jako reakci na okolí, často může být nepřesné. Toto osvojování jazyka je třeba podporovat různými symboly. Koncem druhého roku dítěte začne používat i slovesa, pro vyjádření aktivity. Ve fázi raných vět si již dítě uvědomuje, že skupina slov tvoří celek a začínají rozlišovat morfémy. Postupně si osvojují slovosled slov, aniž by jej aktivně používaly. Vývoj řeči je v tomto období často egocentrického rázu, ale i založeno na emocích, reprodukci a logice. Poslední fází, a pro předškolní věk stěžejní je fáze úplných vět, která započíná koncem batolecího věku a pokračuje až do věku předškolního. Sdělení dítěte je v ustáleném celku, až na malé gramatické nepřesnosti. Dítě má zájem vyjádřit své pocity, snaží se komunikovat bez ohledu na správnost projevu. Postupem času se věty prodlužují, získávají správnost a zvyšuje se slovní zásoba.

Komunikační kompetence jak u jazyka prvního, tak druhého získává postupně. Dítě by tedy mělo získat komunikační kompetence, jejich znalosti a dovednosti v období, kdy navštěvuje předškolní zařízení. Pedagog by měl dítěti zajistit plnohodnotné prostředí k získání komunikativních kompetencí skrze jejich porozumění a produkci. Také by měl dbát na rozdílnosti ve vývoji dětí. V procesu osvojování a rozvíjení jazyka je tedy stěžejním subjektem pedagog a rodič, dále situace, ve kterých procesy probíhají. Dále sociální a kulturní faktory, které taktéž komunikaci ovlivňují (Průcha, 2011).

Dítě by na konci předškolního vzdělávání mělo produkovat řeč s úplnou správností, mělo by také umět vyjádřit svůj vlastní názor a myšlenky. Dále by mělo respektovat pravidla chování a komunikace s kamarády, rodinnými příslušníky a pedagogy. Pedagog by měl využít získané zkušenosti v práci s dětmi a dle potřeb poskytovat a rozvíjet jejich slovní zásobu (Kryčová, 2018).

### **Komunikační kompetence v RVP PV a anglický jazyk**

Kompetence v kontextu Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání označujeme jako klíčové kompetence.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje klíčové kompetence v předškolním vzdělávání jako: „*Soubory elementárních poznatků,*



*dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání; patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské; orientace učitele k utváření klíčových kompetencí podstatným způsobem usměrňuje jeho práci (volbu forem a metod)” (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 47) .*

Klíčové kompetence pokládají základy pro celoživotní vzdělávání. To platí i v oblasti anglického jazyka, a tedy i v tomto případě, kdy dětem vytváříme podnětné prostředí k osvojování nového jazyka a rozvoje komunikace. Dle Hennové (2010) jsou v jednotlivých kategoriích zmíněny i rozvíjené činnosti:

### ***Kompetence k učení***

- Návik slovní zásoby v přirozeném prostředí
- Dovednosti z oblasti hrubé a jemné motoriky, koordinace oko – ruka
- Úvod do studia cizího jazyka a motivace k jeho učení
- Opakování učiva
- Využívání vizuálních či přirozených pomůcek k nácviku a procvičování jazyka

### ***Kompetence komunikativní***

- Dramatizace her či hraní příběhů
- Rozvoj výslovnosti a intonace pomocí písniček, říkadél a básniček i dramatizací
- Představování cizího jazyka stejným způsobem jako mateřského jazyka
- Využívání vrozené schopnosti nápodoby mluveného slova

### ***Kompetence k řešení problémů***

- Činnosti s pracovními listy
- Vyjádření smyslu slov i pohybem
- Rozlišování rozdílů, např. u obrázků
- Třídění pojmů do skupin
- Náročnější činnosti vedoucí k seberealizaci dítěte a jeho pocitu z úspěchu

### ***Kompetence sociální a personální***

- Využívání rutinních postupů k posílení sebejistoty a důvěry
- Komunikační interakce ve třídě a skupinách
- Vyjadřování vlastních pocitů či pocitů postav z příběhu
- Využívání maňásků či jiných postav z příběhu
- Odměňování a hodnocení výkonu dětí
- Připomínání narozenin dětí, rodinných slavností

### ***Kompetence činnostní a občanské***

- Práce s různými materiály

- Využívání signálů, gest či symbolů ke změně činnosti
- Zahájení a zakončení výuky stejným způsobem
- Seznámení s tradičními svátky a oslavami v anglicky mluvících zemích
- Využívání rutinních činností k vedení značné části hodiny pouze v angličtině

### ***Očekávané výstupy***

- Schopnost porozumět jednoduchým pokynům pedagoga v cizím jazyce
- Osvojení zvukové stránky jazyka
- Schopnost jednoduchého tvoření vět
- Teoretické, ale především praktické osvojení základní slovní zásoby
- Rozvoj logického myšlení
- Rozvoj individuálních schopností každého dítěte
- Schopnost naslouchat učiteli, samostatně řešit konkrétní úkoly a problémy
- Schopnost rozvíjet se vzájemnou interakcí v kolektivu (Hennová, 2010, s. 15).

Díky konkrétně uvedeným kompetencím a očekávaným výstupům může učitel zaujmout jasné stanovisko a určit cíle pro následné vzdělávání a rozvíjení komunikačních schopností dítěte, a to i pro výuku cizího jazyka. Záměrem pedagoga je tedy v rámci rozvíjení komunikačních schopností seznámit dítě i s cizím jazykem. Představit dítěti kulturní odlišnosti, bilingvismus, ale i pokračování v jazyce na základní škole a v budoucím životě. Pedagog dle svého uvážení zařazuje do výuky vhodnou slovní zásobu a fráze. Komplexnost a zároveň rozmanitost výuky umožňuje zařazovat různé prvky her, písní, básní, výtvarných i pohybových činností za použití anglického jazyka.

Rozvíjení jazykových kompetencí je založeno na již získaných dovednostech a vědomostech. Rozvíjení kompetencí je vždy voleno široce, tak, aby se dítě nezaměřovalo příliš pouze na jednu konkrétní činnost. Výuku cizího jazyka lze nenásilně zařadit mezi různé činnosti a dává tedy dětem možnost dalšího rozvoje, například paměť a logické myšlení také přispívá k sebedůvěře, prosazování ve skupině, ale i k eliminaci pocitu studu z nezdaru. Kvalitní výsledky se dostaví poté, co pedagog zvolí vhodné metody a pro děti atraktivní aktivity. Pedagog stanovuje cíle dle skupiny a může je měnit dle individuálních potřeb dětí, tak, aby byl zachován pozitivní přístup k anglickému jazyku (Otríasalová, 2008).

Dle Zormanové (2015) je třeba rozvíjet komunikační kompetence, a to i cizího jazyka, již v předškolním věku, protože děti budou lépe připraveny na cizí jazyk ve školním vzdělávání. Hlavním cílem a výstupem by měl být kladný vztah k jazyku a celoživotnímu vzdělávání. Při výuce by měl být hlavně důraz na poslechové dovednosti a následně i mluvení, za použití aktivizačních metod.

## **Osvojování si anglického jazyka u dětí předškolního věku a cesta k rozvoji mluvení**

Výuka anglického jazyka u dětí předškolního věku má mnoho pravidel, používaných přístupů, strategií a metod ve výuce, také metodických materiálů, činností a pomůcek. Již zmiňovaný rozvoj ve výuce anglického jazyka se vztahuje k mluvení a aktivnímu užívání jazyka. Pedagog by proto měl dbát i užití různých stylů v učení, jelikož je každé dítě jedinečné.

Předškolní děti potřebují k osvojování jazyka a v rozvoji mluvení aktivní a přirozenou cestu. Cestu zabezpečuje pedagog, který zprostředkovává celkový akt vzdělávání, taktéž je tvůrcem podnětného prostředí. Metody, aktivity a harmonogram by měly být vždy přizpůsobeny věku a charakteristice třídy, ve které výuka probíhá. V návaznosti na zvolení vhodné metodiky si také připomínáme schopnosti dětí v odvětví pozornosti. Pozornost dětí je velice krátká, učitel zajišťuje aktivity a činnosti, které se pravidelně střídají, tak aby na děti působily nově a atraktivně (Zormanová, 2015).

Najvar (2010) příkládá volbu kvalitní metodiky nejvyšší důležitost pak navazující kvalifikaci učitele a znalosti používaných metod a jejich přizpůsobení žákům se speciálními potřebami.

## **Metodické přístupy k rozvoji mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku**

Zvolení vhodné metody je pro výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání nejdůležitějším aspektem úspěšnosti. Pedagog by měl volit vhodné metody a přístupy k výuce s ohledem na cíle a měnit atmosféru v mateřské škole. Pedagog by tedy měl vybírat nejvhodnější metody a přístupy, dle svého uvážení a v návaznosti na cílený rozvoj.

Pro úspěšný rozvoj mluvení je vhodné volit metody vyzdvihující slovní aktivitu, názorně demonstrační i aktivizující. Dále konkrétní přístupy pro výuku anglického jazyka, které jsou pro komplexní rozvoj mluvení nejefektivnější.

### **Metoda TPR**

Jednou z nejrozšířenějších metod směřující k rozvoji jazykových kompetencí je metoda *Total Physical Response*, kterou řadíme do metod alternativních. Často je označováno pouze zkratkou TPR. Základ této metody lze vidět každý den, v každé třídě, v každé zemi, a to po celém světě.

Zakladatelem této metody je americký psycholog James J. Asher. Název TPR můžeme přeložit jako „celkovou fyzickou odezvu“. Základy této metody se připodobňují k setu příkazů, na které dítě postupně reaguje, zvyšuje se zde tedy pozornost k poslechu. Dítě v mladším věku často pouze vnímá příkazy a poté, co projde tzv. tichým obdobím a jazyk pochopí, začne produkovat řeč. Asher

definuje metodu TPR jako kombinaci přijaté informace a zkušenosti, která se spojuje v kinestetickém stylu. Tyto zkušenosti žáku umožní důraznější zapamatování a následné vybavení. Výsledkem je vysoká míra motivace pro učení nového. Ideální postup v metodě TPR je následovný: Nejprve pedagog vysloví příkaz sám sobě a předvede odpověď pohybem i slovem. Druhý krok je založen opět na příkazu a odpovědi pedagoga, ale tentokrát se připojí i žáci. Třetím krokem je příkaz pedagoga a odpověď pouze žáků. Ve čtvrtém kroku si pedagog vymění místo s žákem, který bude následovně vydávat příkazy. V pátém kroku jsou tedy role pedagoga a žáky vyměněny. Žák dává příkazy pedagogovi a ostatním, ti odpovídají pohybem i slovy. Šestý a poslední krok je opět s opakujícím se příkazem, kdy všichni dohromady odpovídají pohybem i slovy (Asher, 2012).

Autor metodiky výuky angličtiny v mateřské škole Watts oponuje a upozorňuje na možný nátlak na dítě a jeho neblahé důsledky. K těmto negativním situacím může dojít na příklad při dlouhodobém cílení na dětskou řeč a jeho produkci. Pokud pedagog využívá TPR aktivity v přirozené a dětem blízké míře, brzy se ukáže, že děti rozumí a následují jeho instrukce. Motivace a radost přináší TPR aktivitám nejvyšší efektivitu, děti je třeba aktivně chválit a dodávat odvalu k produkci mluvy (Watts et al., 2006).

Ve spojitosti s metodou TPR také vynikají pohyby těla jako odezva na otázku. Děti ve spojitosti s pohybem nabývají jazyk lépe, než systematickým učením, a proto je tato meta nejvhodnější pro malé začátečníky v anglickém jazyce. Pedagog by měl vytvořit dětem klidné prostředí pro produkci jazyka. Výhodou pro pedagoga je nenáročná příprava. Metodu TPR lze uplatňovat v různorodých třídách a její efektivita vzrůstá i u tichých a méně aktivních dětí (Pokrivčáková, 2020).

### **Metoda CLIL**

Obsahově a jazykově integrované učení v posledních letech aktivně proniká i do předškolního vzdělávání a zvyšuje efektivitu jazykového vzdělávání. Tato metoda se přizpůsobuje požadavkům dětí a cizí jazyk je přirozeně zařazen do běžného vyučování v mateřské škole.

Obsahově a jazykově integrované vyučování pochází z anglického názvu *Content and Language Integrated Learning*. Tuto metodu lze nalézt i pod termínem CLIL. Politickým cílem metody CLIL je sblížit evropské národy pomocí bilingvismu. Prvně termín použil David Marsh. Podstata metody je zvýšit žákovu tužbu po poznávání tematického celku pomocí cizího jazyka. Tematické celky by v případě předškolního vzdělávání měly být dětem blízké a líbivé. Prostřednictvím této metody žák zapojí více složek osobnosti, vlastní iniciativu a snahu dojít k výsledku (Lojová & Straková, 2012).

Metoda CLIL v předškolním vzdělávání podtrhuje přirozené seznamování s cizím jazykem. Oproti tradičním metodám výuky cizích jazyků ukazují, že není třeba vyučovat anglický jazyk v určitý časový blok. Ideálem metody CLIL je přirozenost v režimu mateřské školy a v běžných činnostech, kdy je anglický jazyk zařazen a děti jazyk i v těchto běžných situacích používají, nebojí se jazyk použít, nejsou stresovány faktem, že je dán přesný čas jen pro anglický jazyk. Metoda CLIL může mít různé podoby, dle zaměření mateřské školy. Z metodologického hlediska se jeví jako nejvhodnější propojení anglického jazyka a neязыkových činností. Pedagog by neměl volit vymezené časové celky pro anglický jazyk, ale přirozeně přecházet mezi jazyky (Polášková, 2013).

Pedagog používající CLIL metodu využívá přípravy a dále se sebevzdělává. Připravuje pravidelné cíle a hodnotí je. Dále vyzdvihuje učení praktickými úkony, které jsou dětem blízké. Pedagog by měl také volit vhodné fráze a slovní spojení, jelikož vždy je důležité, aby dítě porozumělo (Bland, 2015).

V posledním desetiletí jsou efektivní, a učitelé více aplikované metody alternativní, které umožňují pedagogovi přizpůsobovat anglický jazyk skupině a jejím potřebám.

Metody nefungují stejně ve všech případech, je nutné respektovat odlišnosti ve vzdělávacích procesech. Přirozené metody v kombinaci s teoretickými přístupy k osvojování cizího jazyka jsou viditelně efektivnější pro všechny složky komunikace a její produkce (Ellis 2008).

### **Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké jsou přístupy učitelů k rozvoji mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.
- Odhalit, jaké metody učitelé nejčastěji využívají pro rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.
- Odhalit, jaké podmínky stanovují učitelé pro rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.
- Objasnit, způsoby hodnocení komunikačních kompetencí v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku?

Dílní výzkumné otázky:

- Jaké jsou přístupy k rozvoji mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku?
  - Jaké metody jsou učiteli nejčastěji používané v rozvoji mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku?
  - Jaké podmínky stanovují učitelé pro rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku?
  - Jak učitelé hodnotí komunikační kompetence v anglickém jazyce u dětí předškolního věku?

### **Výzkumný vzorek**

Výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol kraje Zlínského a Moravskoslezského. Soubor výzkumu tedy tvořilo 8 participantů. Participantů byli vybíráni dle stejných kritérií. Všichni participanté pracovali a pracují ve sféře mateřských škol, mají zkušenosti s výukou anglického jazyka v předškolním vzdělávání a souhlasí se zveřejněním úryvků rozhovorů.

**Participantka č. 1** dosáhla bakalářského vzdělání. V mateřské škole je ředitelkou a také třídní učitelkou. Délka praxe se pohybuje okolo deseti let. Úroveň anglického jazyka se pohybuje mezi stupněm B1-B2. Participantka také učila v soukromé jazykové škole. V mateřské škole, kde aktuálně působí, zařazuje anglický jazyk průběžně do běžných aktivit v různých dnech. Třídy jsou heterogenní. Anglický jazyk v předškolním vzdělávání doporučuje, jelikož děti si přirozeně osvojují nové. Pokud jim je jazyk poskytován vhodným způsobem je i rozvoj jazykových kompetencí viditelný.

**Participantka č. 2** dosáhla magisterského vzdělání v oboru předškolní pedagogiky. V mateřské škole působí pět let na pozici třídní učitelky a je to také její dosavadní délka praxe. Sama hodnotí úroveň svých jazykových schopností jako B1. Uvádí, že její osobní názor na výuku anglického jazyka v mateřské škole se změnil, aktuálně s výukou anglického jazyka souhlasí. V mateřské škole zprostředkovává anglický jazyk skrze jazykové chvíle, většinou, o dvaceti minutách. Rozvoj jazykových kompetencí anglického jazyka chválí a připisuje důležitost, s jeho zařazením do předškolního vzdělávání.

**Participantka č. 3** dosáhla maturitního vzdělání a je na cestě za bakalářským, v oboru učitelství pro mateřské školy. Délka praxe je okolo tří let. Dosažená úroveň jazyka je B1. Respondentka je třídní učitelkou heterogenní třídy, anglický jazyk aplikuje do běžných činností, tam, kde se dosadit mohou a dětem jsou příjemné. Respondentka doporučuje zapojení anglického jazyka a rozvíjení

jazykových kompetencí v předškolním věku, jelikož jsou děti přirozeně zvědavé a spontánní.

**Participantka č. 4** dosáhla maturitního vzdělání. Její praxe se pohybuje okolo patnácti let a z toho více než polovinu realizovala v zahraničí. Úroveň jazyka je tedy C1. V mateřské škole působila v heterogenních třídách. Anglický jazyk probíhal vždy v časově vymezených jazykových chvilkách, které nepřesahovaly více než patnáct minut. Anglickému jazyku připisuje významnost pro dnešní dobu, proto doporučuje brzký start. Jak zmínila, předškolní věk je unikátní právě v přirozeném opakování a vstřebávání jazyka, byť cizího.

**Participantka č. 5** dosáhla maturitního vzdělání a její jazyková úroveň je potvrzena certifikátem úrovně B2. Její praxe přesahuje více než dva roky. Čas pro jazyk je vždy stanoven v daný čas i den. V předškolním vzdělávání působí v heterogenní třídě, která disponuje nízkým počtem dětí, a o to více doporučuje zapojení anglického jazyka do předškolního vzdělávání. Zmínila, že lze rozvíjet anglickou výuku do různých zaměření.

**Participantka č. 6** dosáhla maturitního vzdělání a je v závěru bakalářského studia v oboru učitelství pro mateřské školy. Absolvovala různá studia v zahraničí v rámci projektu Erasmus. Úroveň anglického jazyka je B2. Je třídní učitelkou heterogenní třídy, kde jsou pro jazyk vymezené časové bloky. O anglickém jazyce v předškolním vzdělávání hovoří jako o dobrém startu pro celoživotní vzdělávání v jazyce. Děti předškolního věku se dle jejího názoru ve většině případů nebojí zkoušení cizího jazyka.

**Participantka č. 7** dosáhla maturitního vzdělání a je v procesu dokončení magisterských studií. Délka praxe se pohybuje okolo čtyř let. Působila jako učitelka v heterogenních třídách. Anglický jazyk by zařazovala průběžně do nejazykových činností. Úroveň anglického jazyka je B2. Anglický jazyk pro děti předškolního věku doporučuje s respektem individuality dítěte. Zařazení lehké formy anglického jazyka považuje ideální, pro každé dítě se něco najde.

**Participantka č. 8** dosáhla bakalářského vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy. Také absolvovala studijní program Erasmus ve spolupráci se zahraniční univerzitou. Délka praxe je 3 roky a úroveň anglického jazyka B2. Je třídní učitelkou heterogenní třídy, ve které anglický jazyk zapojují v časových blocích a občas doplňují i do hudebních činností. Anglický jazyk doporučuje hlavně pro děti předškolního věku, kdy dojde k rozvoji kompetencí a děti budou lépe připraveny pro užívání jazyka.

### **Výzkumná metoda**

Výzkumnou metodou byl kvalitativně orientovaný výzkumný design. Pomocí polostrukturovaného interview byly zjišťovány názory učitelů na rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Dle Chráska (2016) jsou pro kvalitativní výzkumný design typické subjektivní hlediska v chování a jednání lidí, v našem případě pedagogů, která umožňují náhled do různých sfér a realit. Tyto reality jsou často rozdílné. Metoda sběru dat byla uskutečněna pomocí polostrukturovaného interview s osmi učiteli mateřských škol. Sběr dat probíhal v přímo v mateřských školách, soukromých schůzkách nebo online setkáních. Byl dodržen pozitivní přístup, zachování raportu, plynulý průběh kladených otázek a souhlas všech participantů s nahráváním rozhovoru a psaním dodatečných poznámek. Polostrukturované interview umožňuje použití otázek základních a doplňujících, kdy participant odpovídá, potvrzuje a vyvrací své domněnky, dále vysvětluje, a i zdůvodňuje své názory a návrhy (Chráska, 2016).

### **Třídění a analýza dat**

Polostrukturované interview s učiteli mateřských škol byly doslovně přepsány do textové podoby z původních digitálních nahrávek. Dalším zdrojem dat bylo tvoření ručních poznámek při rozhovoru, které byly následně využity v charakteristice participantů rozhovorů.

Přepsané interview byly analyzovány pomocí otevřeného kódování. Základem bylo opakované čtení vytvořených transkriptů, následně byly tvořeny pracovní kódy, které se dále ubíraly k pracovním kategoriím. Pracovní kategorie tvořily kódy stejné významnosti a přístupu. V závěru kódování a opětovného pročitání vznikly finální kódy, které vytvořily finální kategorie. Tyto zmíněné finální kategorie udávají svůj specifický a významový celek.

### **Interpretace výzkumných zjištění**

Z pracovních kódů, získaných pomocí polostrukturovaného interview vzniklo 5 kategorií, které představíme v níže uvedených podkapitolách. Názvy kategorií jsou následovné:

- Učitel jako praktik
- Různé cesty k produkci mluvy
- Chyby nehrají roli
- Zajištění do budoucna
- Čím dříve tím lépe



## Učitel jako praktik

Učitelé mateřských škol se shodují na praktickém a přirozeném přístupu k výuce anglického jazyka a jeho následném rozvoji mluvy. Hledisko teoretický přístupů k osvojování jazyka dítěte upozadují, v mnoha případech se pouze inspirojí.

*„Tady tímhle směrem se neubírám, hlavně já nejsem teoretik, jsem praktik, když vím, že tohle se děckám líbí, tak tohle nacvičím... buď to jde nebo to nejde. Vždy jsem vycházela z praxe, z toho, co se děje ve školce.“ (R1)*

*„Teorie si vybavuji, ale že bych jako nějak k nim inklinovala... jsem spíše praktik, ale určitě využívám takový ten konstruktivismus, že by si děti měly vytvářet svou realitu, ale co se týče té angličtiny, tak to asi ne, na to teorie nevyužívám.“ (R2)*

Některé z učitelek také zmiňují prvky behaviorální teorie, přesněji že děti reagují na podněty svého okolí, které je ovlivňuje a následně formuje jazyk. Z prostého poslechu nabývají cizí jazyk přirozeně a nenásilně.

*„Já bych se přiklonila k teorii behaviorismu. Mám s tím zkušenost. Jde o dítě z bilingvní rodiny. To dítě, začíná ovládat plynule 3 jazyky. Rozumí. Neučí ho, ale jen na něj mluví různými jazyky, podle toho, u jaké rodiny zrovna jsou to dítě automaticky odpovídá v tom cizím jazyce, a tak je to i u naší angličtiny.“ (R3)*

*„Teď mám ve třídě tříletou holčičku a když zapojujeme angličtinu, tak ona vše automaticky opakuje, barvy, zvířátka. Není to o tom, že děti nutíme, ale vše jde přirozeně.“ (R4)*

Alternativní metody, dětem známé prostředky a pozitivní přístup k anglickému jazyku je dle učitelek mateřských škol významným základem. V mnoha případech odkazují na předem připravené metodiky, speciální kurzy i vytváření vlastních příprav. Druhá strana u předem připravených materiálů nemusí být vždy pro děti atraktivní, proto učitelky vyvíjí své přípravy, které mohou uzpůsobovat dané skupině dětí a atmosféře na míru.

*„Metody přizpůsobujeme dětem, je to individuální. Hodně ráda pracuju, nevím, jestli jsi to už slyšela, tak s metodikou a knihou od Eric Carl, je to spisovatel a píše knížky pro děti a má zpracovanou metodiku na základě těch knížek. Je to dobrá cesta i k rozvoji mluvení, je tam všechno, co děti znají a s čím se běžně setkávají.“ (R1)*

*„Máme učebnici, přípravy tam byly, ale to bylo všechno tak, že mi chybělo moc věcí, nebylo to pestré, bylo to spíš už pro školy. Děkala jsem si tedy svoje.“ (R5)*

V návaznosti na vytváření vlastních příprav a práci s metodami, metodikami, pomůckami, a hlavně různými dětmi učitelé mateřských škol doporučují speciální jazykový kurz, doplněný o certifikát z anglického jazyka, deklarující jeho úroveň. Předávání správné formy jazyka a jeho následné produkce by měla být vedena zkušeným učitelem.

„Děti učitele kopírují, je to tak, a proto by měl učitel dosahovat úrovně B2, dle mého názoru. Dětem by měl předat správnou výslovnost a vzbuzovat pocity melodického jazyka.“ (R8)

„Certifikát i kurz určitě ano. Já mám tedy jen FCE (B2), ale žila jsem 15 let v Anglii. Chtěla bych si ještě další certifikát dodělat. Je důležité, aby tam ten papír byl. Tam tě to všechno naučí i tu metodiku a tyhle věci.“ (R4)

„Jako já si myslím, čím větší úroveň budou učitelky mít, tím větší budou mít i slovní zásobu, budou více vědět.“ (R3)

Přístupy učitelů mateřský škol k výuce anglického jazyka jsou různorodé, ale většina se shoduje ve stěžejních podmínkách pro výuku. Mezi tyto podmínky patří již zmíněné metody a metodiky, odbornost jazykové úrovně a jeho využití v praxi, ale také respektování aktuálních potřeb dětí. Dle odpovědí učitelek jsou se strategií své výuky spokojené, ale uvítaly by i obohacení o jazykový kurz.

### **Různé cesty k produkci mluvy**

Učitelé se shodují v názoru, že osvojení cizího jazyka a následná produkce mluvy je individuálním procesem každého dítěte. Jsou ujistiáni ve faktu, že každé dítě je jiné, má jiné mentální vybavení v různých vývojových fázích, proto prvotní kontakt s anglickým jazykem zprostředkovávají zábavnou formou, skrze hry, písni, divadla, pohádky, pohybové i výtvarné činnosti.

„Už znám svoji třídu, takže vím, jak a které děti reagují na nové věci. S angličtinou jsme tehdy začali po malých krůčcích v rámci tématu svět. Řekli jsme si, že ve světě jsou různé země, různí lidé, a tak i různé jazyky, kterým nerozumíme, ale tomu nejvýznamnějšímu se přiblížíme.“ (R7)

„Určitě ano, je vhodné začít s výukou, ale hravou formou. Není to vyloženo jako na sílu.“ (R1)

Přesná polovina z dotazovaných učitelů zařazuje a vyzdvihuje formu průběžného zapojování anglického jazyka do činností v mateřské škole. Benefity přisuzují spontánnosti, zapojení do běžných aktivit, učitelé mohou měnit aktivity dle nálady dětí.

„Vše by mělo být propojené, tak i angličtina s běžnými činnostmi, které děláme.“ (R3)

„Angličtinu přidávám v momentě, kdy je to vhodné, když jsou děti naladěny. Pokud v ten den, co plánuju zapojení angličtiny jsou děti unavené, tak to nebudu dělat na sílu.“ (R8)

Druhá polovina z dotazovaných učitelů upřednostňuje časově vymezené bloky neboli chvilky, které jsou věnovány pouze anglickému jazyku. Často tyto jazykové chvilky asociovány s tzv. kamarádem pro angličtinu.

„My fungujeme podle metodiky *Cookie and friends*, tam je vlastně hlavní postava ten *Cookie*, kočka a oni, když už vidí, že si ho nachystám na stůl, tak automaticky už vědí, že přichází angličtina a že se mluví jen anglicky.“ (R2)

*„Ta první jazyková chvilka probíhá s tím našim maskotem, krokodýlem. Oni tak ví, že bude angličtina. Chci, aby se i oni vcítili, že je ta angličtina.“ (R6)*

Dle slov učitelek je pozitivní asociace důležitá právě pro rozvoj mluvení. Pokud se děti nebudou bát, budou se cítit bezpečně a jistě, tak se dostaví a snahy o vyřčení, slovíček, zpěv písní a hraní her za užití anglického jazyka. Pokroky se dostaví, u někoho dříve u někoho později, spojují se v odpovědi učitelky.

*„Tím, že angličtinu s dětmi pojmáme jako zábavu, tak se většina dětí snaží, zkouší opakovat, ukazovat, reagovat na mé otázky nebo příkazy v hrách. Přátelskou cestou to jde, postupuj krok po kroku, fakt mluví, snaží se vyjádřit své myšlenky i s chybami.“ (R8)*

*„Děti mě často překvapí. Odpovídají, často ví víc, než si myslím.“ (R2)*

Pouze ojediněle se vyskytla odpověď, že by komunikační kompetence v anglickém jazyce u dětí v předškolní věku měly být na vyšší úrovni. Po položení doplňující otázky učitelka uznala, že tento osobní pocit pramení ze zahraničních zkušeností, kde rodným, a tedy prvním jazykem byl anglický.

*„Víš co, někdy mě přepadne takový splín., z toho, že toho umí strašně málo... Potom se ale opět zamyslím a vlastně vzhledem k jejich věku toho umí dost. Od pozdravů, představení se, pojmenování zvířat, barev, čísel... jsou opravdu šikovní.“ (R4)*

Děti jsou učenlivé a vnímavé. Učitelky udávají důraz na vhodné činnosti pro rozvoj komunikačních dovedností v návaznosti na různé styly učení.

*„Pro ty děti je nejlepší zapojovat, jak poslechové činnosti, aby si to napslouchaly, ale taky třeba zazpívaly, otestovaly ten jazyk. Používáme i obrazové materiály, ukazujeme si na obrázcích a co děti téměř milují, jsou ty ukazovací hry, říkanky a písničky. Tam se najde fakt každé dítě, nebojí se, berou to jako srandu.“ (R7)*

*„Jako to je jasné, propojuju všechny styly učení. Sluchové, aditivní skrz písň, říkadla a pohádky, Přidáváme i obrázky a názvy. A jak jsem popisovala, tak pohyb je našim základem. Já to opravdu střídám, ty naše struktury a obměňuju to, aby to pro ně nebyl stereotyp.“ (R6)*

Cesta k rozvoji a produkování mluvy je dle učitelek postupná. Učitelé by se měli snažit dát dětem maximální rozmanitost podnětů tak, aby si každé dítě vybralo tu svou ideální cestu a mohlo se verbálně anglickým jazykem projevat.

### **Chyby nehrají roli**

Chyby nehrají roli, souhlasně tvrdí všechny zúčastněné učitelky. Jejich záměrem je předat dětem lásku k jazyku a dobrý základ pro další vzdělávání.

*„Chyby si vždy společně opravíme. Ty mu chceš předat, že angličtina je nádherný jazyk, melodický, hudební, že to není těžké.“ (R4)*

*„Chybná slovíčka si vždy společně opakujeme nahlas, zkusíme dokola a jednoduše.“ (R2)*

*„No, opravím ho a snažím se mu říct, jak je to správně a chci po všech dětech společně, aby si to zopakovali s ním. Vlídně opravit.“ (R3)*

Motivace hraje také svou roli v procesu a produkci mluvení, proto jedna z učitelek doporučuje motivační systém pomocí odměny.

*„Za odměnu vždy samolepky, někdy i něco sladkého. Taky jsme dělali bodíky, to jsme dělali hodně, bylo to super, to se děti i předváděly a soutěžily.“ (R5)*

Učitelky mateřských škol byly také tázány na hodnocení anglického jazyka. Hodnotíme v klidném slova smyslu, tak abychom si ověřili, že děti opravdu rozumí, co se po nich chce, uvedla jedna z učitelek. Nejčastějšími způsoby hodnocení je kresba, ukazování, dle instrukcí, verbální odpověď na otázky a fráze. Také přiřazování, třídění, vše dle pravidel.

*„Hodnotím ho tak, jak děti třeba ukazují pohyb k písni, tam se to pozná, ačkoliv někdy jen opakují po ostatních.“ (R1)*

*„...například skrz písni, podle písni vybarvují obrázky.“ (R2)*

*„My vlastně máme portfolio, které si zakládáme a jednou za měsíc si vytáhneme to, co jsme dělali, ty produkty. Každý si to teda vezme zpátky, každý se podíváme a dítě si řekne tohle jsem se naučil a zopakujeme si to. Díváme se zpětně a na základě toho to hodnotíme, co jsme se naučili, co jsme si zapamatovali.“ (R6)*

Učitelky se ve svých výpovědích shodně doplňovaly. Jejich vize jsou podobné, chtějí dětem předat co nejvíce, hlavně pocit nebát se mluvit, i když může dojít k chybě.

### **Zajištění do budoucna**

Jak již učitelky zmiňovaly v předešlé kategorii, jejich cílem je předat dětem i pozitivní základ k dalšímu vzdělávání, v tomto případě i do základní školy.

*„Děti, které se setkaly s anglickým jazykem už ve školce, budu popředu, myslím, že se budou v anglickém jazyce na základní škole cítit pohodlně, v dobrém slova smyslu.“ (R8)*

*„Zpětná vazba mi přišla tedy od učitelů základky. Děti jsou údajně v angličtině dál.“ (R4)*

Zpětná vazba učitelkám přišla také ze strany rodičů. Rodiče výuku anglického jazyka poptávají, chtějí jim zajistit lepší budoucnost ve využití jazyka. Poptávka je údajně vyšší ve vesnických mateřských školách, dodávají učitelky.

*„Nejvíce u rodičů, tady u nás na dědinách (vesnicích) hlavně, protože ve městech je větší možnost. Tady u nás to vždy nebylo a lidi se po tom ptají. Myslím, že ten rodič to tomu děcku chce dopřát, aby se to naučilo v tom malém věku.“ (R4)*

*„Velká poptávka je ze strany rodičů, protože rodiče hodně pracují i třeba v soukromé sféře.“ (R2)*

*„Rodiče si tu důležitost jazyka taky uvědomují, dnes už je angličtina všude, cestovat se bez ní téměř nedá i na každé etiketě je. Takže, jsou rádi, že tu angličtinu ve školce máme.“ (R8)*

*„Především naše ředitelka chtěla, at' začleňujeme angličtinu, ale i hodně rodičů se ptalo, jestli třeba probíhá angličtina u nás nebo jestli ty děti mají hlásit někam na kroužky, do města. Myslím si, že spíš tu angličtinu dělají mladší učitelky než starší, především z neznalosti jazyka.“ (R3)*

Anglický jazyk v mateřské škole není vždy samozřejmostí, ale rodiče mají zájem, děti to baví, s angličtinou se setkávají více a více, tak proč jim nedopřát, shodují se učitelky. Učitelky také upozornily, že rodiče často přetahují své ambice na děti.

### **Čím dříve, tím lépe**

Poslední kategorie je zaměřena na významnost osvojování jazyka dítětem, také rozvíjení komunikačních schopností v předškolním vzdělávání, kdy dítě získá základní verbální vybavenost. V prostoru pro doplnění svých názorů učitelky opět sumarizovaly, že brzký start je vhodný.

*„Nejlepší je začít u těch maláčků, já vždy říkám, co se do 6 let nenaučíš... a co se naučíš, to tam zůstane.“ (R2)*

*„Vzpomínám si, že jsem před pár lety měla dítě, které vůbec o angličtinu nejevilo zájem, spíše jen poslouchalo, ale aktivně se nezapojovalo. Poté, co přešlo do vyšší třídy jsem mu položila otázku anglicky o tom, jak se jmenuje a on mi krásně odpověděl, sám od sebe, to mě tenkrát opravdu potěšilo.“ (R8)*

Učitelky několikrát opakovaly, že proces osvojení anglického jazyka je u každého dítěte jiný, některé děti mají delší dobu absorbování jazyka poslechem, poté, co tímto obdobím projdou, začnou komunikovat, výslovnost je slušná, jelikož mají jazyk tzv. naposlouchaný ze svého okolí. Osvojování také ovlivňují používané metody, říkají učitelky.

*„Tak určitě típiárko (TPR) to je u nás fakt časté, ty děti se potřebují vyhrát, tak to i mícháme. Drillování, to už je takové horší, moc je to nebaví.“ (R6)*

*„Řídím se spíš alternativními metodami. Pro rozvoj mluvení třeba The Silent Way.“ (R4)*

*„U nás ve školce se nám nejvíce osvědčil CLIL, děti v podstatě ani neví, že se učí angličtinu, zařazujeme to do pohybových, výtvarných i hudebních aktivit. Když děláme pokusy, tak taky někdy přidáme anglická slovíčka, děti to hned opakují.“ (R7)*

Vlastními postupy při osvojování a rozvoji mluvení v anglickém jazyce učitelky také vynikají. Učitelky, se zkušenostmi ze zahraničí, nejčastěji čerpaly tam. Vlastní výroba pomůcek, ukazovací pohyby k písni nebo říkanky, tyto vlastní postupy učitelky také realizují.

*„Metody a postupy volím tak, jak jsem to dělala v Anglii. Základ byl písničky, ukazování, obrázky, knihy, maňásci, často jako divadlo, což je s děckama velice jednoduché dělat.“ (R4)*

*„S dětmi si tvoříme i vlastní pomůcky, třeba pomocí kresby, nebo modelujeme tvary.“ (R7)*

Učitelé sdělují své cíle v osvojování a rozvíjení jazykových schopností jasně. Hlavní je, aby si děti angličtinu užívaly a poznaly možnosti tohoto jazyka.

### **Závěry výzkumu**

Pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu názorů učitelek mateřských škol na rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol všeobecně doporučují zařazení výuky anglického jazyka do předškolního vzdělávání.

Přístupy učitelů k rozvoji mluvení jsou vždy ovlivněny snahou předat dětem pozitivní vztah k anglickému jazyku. Přístupy k rozvoji mluvení jsou v některých případech navázány na teorie k osvojování cizího jazyka, učitelky k nim zaujímají spíše neutrální postoj a pouze se inspirují. Vyzdvihují především své již získané zkušenosti a využití praktičnosti. Praktičnost v rozvoji mluvení se vyskytuje například v užívání pomůcek a materiálů běžné denní potřeby, které děti dobře znají.

Metodami učiteli nejčastěji zmiňovanými a využívanými byly Total Physical Response, CLIL a The Silence Way. K metodě TPR nejčastěji učitelky radily využívání písní s pohybem, prvky dramatizace i identifikování předmětů. V metodě CLIL byly zařazeny pohybové, hudební i výtvarné činnosti, přes které učitelky zařazují anglický jazyk a zaměřují se převážně na slovní zásobu. Učitelky také zdůrazňují poslechové činnosti, kdy dítě jazyk poslouchá a až po jeho nabytí je schopné rozvíjení a produkce mluvy.

Podmínky pro efektivní rozvoj mluvení udávají respekt individuality dítěte. Učitelky si jsou vědomy a dále zdůrazňují pro kolegy, že každé dítě je jiné, a tak je třeba přizpůsobit se různorodosti. Učitelky definovaly rozvíjení mluvy jako dlouhodobý proces, na který by se nemělo spěchat. Tento proces má svou postupnost a je jen na učitelích, jakou cestu dětem připraví. Nejčastěji učiteli zmiňovaná možnost bylo pojmát anglický jazyk jako zábavu. Učitelé se ve svých názorech na podmínky výuky rozbíhali v časové formě. Jedna skupina učitelů vyzdvihuje přesně časově dané jazykové chvílky, při které je účasten i tzv. kamarád pro angličtinu. Druhá strana učitelů realizuje a doporučuje anglický jazyk zapojovat náhodně v různých částech dne. Tyto názory mají své benefity i nevýhody.

### **Diskuze a limity výzkumu**

V návaznosti na prostudování literatury a získání názorů učitelů mateřských škol na rozvoj mluvení je tato část vhodná k diskusi a následná doporučení pro praxi.

V komparaci s výzkumy a akčním plánem pro výuku cizích jazyků (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005) jsou výhody a efektivita rozvoje mluvy u dětí rozvíjeny, pokud je pedagog odborně uzpůsoben a začleňování anglického jazyka je do výuky pravidelné. Také je doporučován brzký začátek s výukou cizího jazyka, takové děti jsou lépe jazykově vybaveny, mají cit pro intonaci a do budoucna lepší předpoklad pro dosažení kvalitní jazykové úrovně.

Výzkum dle Jandečkové (2016) předkládá vhodnost započítí s výukou anglického jazyka v mateřské škole, a to převážně ve věku 4-5 let. V porovnání s naším výzkumem je vhodnost popsána i dříve, v již v raném věku dítěte. Hodnoty výzkumu k rozvoji mluvního projevu dítěte se do jisté míry shodují. Jandečková ve svém výzkumu také vyzdvihuje výsledky, zaměřující se na pozitivní vztah k anglickému jazyku, který dále ovlivňuje komunikační kompetence dítěte, převážně slovní zásobu. V našem výzkumu je pozitivní a praktický přístup k jazyku vyzdvihován, formou hry, zábavy a vhodných metod je komunikace zefektivněna. Nejčastější metody jsou TPR, také jsou využívány písňe, říkadla, vyprávění a pracovní listy. V našem výzkumu jsou nejčastěji předkládány metody TPR, CLIL a The Silence Way. Míru začleňování anglického jazyka v mateřské škole ve výzkum Jandečkové je aplikován na pravidelné časové bloky, převážně několikrát do týdne. V našem výzkumu se názory na časovou dotaci výuky prolínají s pravidelnými časovými bloky a začleňováním angličtiny do neязыkových činností.

Dle výzkumu v článku Coubalové (2021) je nejefektivnější metodou rozvoje bilingvismu již zmíněná metoda CLIL. Výzkumy dokazují, že při nízké časové dotaci výuky je možno propojovat do různých činností, přičemž jsou děti aktivní. Ve výzkumech je také vyzdvihována jazyková kvalifikace pedagoga.

Výzkum je limitován zobecnitelností výsledků. Rozhovory s participanty neměly stejné podmínky. Rozhovory byly realizovány přímo v mateřských školách a také skrze online platformy. Pro další výzkum bych v návaznosti na tuto práci rozšířila o výzkum smíšeného designu skrze dotazníkové šetření a získání názoru rodičů na výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání.

### **Doporučení pro praxi mateřských škol**

Na základě vyhodnocení polostrukturovaného interview lze vyvodit tato doporučení:

Doporučení pro učitele mateřských škol je vhodné znova odborně prostudování teorie osvojování cizího jazyka dítětem. Základní teorie mohou ukázat učitelům směr různých přístupů a jejich využití v praxi. Z rozhovorů bylo

patrné, že učitelé často teorie upozadují, avšak neuvědomují si, že mohou být dobrým zdrojem inspirace, zvláště pro rozvoj mluvení. V porovnání s pedagogy silně zastávajícími angličtinu v mateřské škole je nutné znát teorie osvojování jazyka dítětem a jeho specifika. Závěry z bilingvního prostředí prokazují u dětí vyšší efektivitu a rychlejší rozvoj jazykových a smyslových schopností.

Druhým doporučením je jednoznačně kladná zkušenost respondentů po absolvování pracovní stáže v zahraničí, pro studenty vysokých škol. V našem výzkumu bylo zjištěno, že učitelky, které již získaly zkušenosti v zahraničí popisovaly strategii výuky cizího jazyka a jeho mluvní rozvoj jistěji a s vyšší pravděpodobností efektivitu. S tímto souvisí i používání různých druhů pomůcek pro výuku, proto by bylo vhodné i další sebevzdělávání v oblasti předávání anglického jazyka dětem předškolního věku.

Závěrečné doporučení směřuje k volbě časové dispozice pro anglický jazyk. Jak již z výpovědí učitelek mateřských škol vyplývá, jsou preferovány jazykové chvilky, které by neměly přesáhnout 20 minut, tak se zde objevuje i možnost průběžného začleňování anglického jazyka do běžných činností mateřské školy, například skrze metodu CLIL.

## **Závěr**

V této práci byly analyzovány a interpretovány názory učitelů mateřských škol na rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

V teoretické části jsme se zaměřili na komunikační kompetence dítěte předškolního věku v návaznosti na první a druhý jazyk. Na angličtinu v mateřské škole bylo pohlíženo také skrze rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Nakonec jsme v návaznosti na rozvoj mluvení v anglickém jazyce jsme vyzdvihli nejčastěji využívané a efektivní metody.

V praktické části byl realizován kvalitativně orientovaný výzkum, pomocí polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol. Cíle byly naplněny a výsledky rozhovorů byly sumarizovány do pěti kategorií.

Výsledky ukázaly nejčastější a také nejvhodnější použití metod a přístupů k rozvíjení anglického jazyka v mateřských škol. Uplatňují se tedy metody a přístupy založené na aktivním učení, které dopřávají přirozenosti a zábavě. Důležité je respektovat rozdílnosti ve stylech učení a individualitu dětí. Učitelům mateřských škol bylo doporučeno sebevzdělávání skrze metodické kurzy a zahraniční stáže.

Anglický jazyk je krásným prostředkem komunikace k poznávání okolního světa, praktický a využitelný pomocník pro každého. Dopřejme tedy dětem dobrý základ a pozitivní vztah k učení se anglického jazyka. Pro mladou generaci může představovat klíčovou kompetenci pro jejich budoucnost.



## Použitá literatura

- Asher, J. (2012). *Learning Another Language Through Actions* (7. ed.). Sky Oaks Productions, Incorporated.
- Bednářová, H. (2019). Alternativní metody výuky jazyků. *Jazyky. Studium. Práce.*, 2019(-), 1-2. <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku/>
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing. <https://www.bookport.cz/kniha/komunikace-deti-predskolniho-veku-372/>
- Bland, J. (2015). *Teaching English To Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. Bloomsbury Publishing. [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=hf5kCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA113&dq=annamaria+Pinter+and+total+physical+response&ots=GgSt7F0DrC&sig=74lSv4dDHBhtHclFYuRH4B5xR2c&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=hf5kCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA113&dq=annamaria+Pinter+and+total+physical+response&ots=GgSt7F0DrC&sig=74lSv4dDHBhtHclFYuRH4B5xR2c&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Coubalová, A. (2021). *Podněty k výuce cizích jazyků v ČR: Informační cesta Goethe-institutu po Německu splnila své poslání: Aktuální podněty k výuce cizích jazyků a vícejazyčnosti na českých školách*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved April 26, 2021, from <https://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2.nd ed.). Grada Publishing. <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/>
- Ellis, R. R. (2008). *Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Henňová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Jandečková, V. (2016). *Výuka anglického jazyka u dětí předškolních dětí* [bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni]. [https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24476/1/BP\\_JandekovaV\\_AJ\\_v\\_MS.pdf](https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24476/1/BP_JandekovaV_AJ_v_MS.pdf)
- Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
- Lojová, G., & Straková, Z. (2012). *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v preprimárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave. [https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710128/mod\\_resource/content/1/Lojova%20strakova%20-%20Teoreticke%20vychodiska%20vyucovania%20Aj%281%29.pdf](https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710128/mod_resource/content/1/Lojova%20strakova%20-%20Teoreticke%20vychodiska%20vyucovania%20Aj%281%29.pdf)
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Paido.
- Národní plán výuky cizích jazyků. (2005). MŠMT. [https://www.syka.cz/files/narodni\\_plan\\_vyuky\\_ciz\\_jaz.pdf](https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf)

- Otřísalová, L. (2008). Angličtina v mateřské škole aneb Jak začít (1. část), 1-2. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/2767/ANGLICTINA-V-MATERSKE-SKOLE-ANEB-JAK-ZACIT-1-CAST.html/>
- Polášková, L. (2013). Budoucnost metody CLIL a její využití ve výchovně - vzdělávacím procesu mateřské školy. *Škola profi*, 2021, 1-2. [https://www.skolaprofi.cz/33/budoucnost-metody-clil-a-jeji-vyuziti-ve-vychovne-vzdelavacim-procesu-materske-skoly-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkoj8zB04fmDfxT00Xhq8dwg/?uri\\_view\\_type=44&uid=18w7XTZVCdWglkqMr65o3ktKRpXgGnzAL&e=1cOnkSGLl1KqfyQz9gIvZYZ4t3LjWtazjFHQlt12ptA](https://www.skolaprofi.cz/33/budoucnost-metody-clil-a-jeji-vyuziti-ve-vychovne-vzdelavacim-procesu-materske-skoly-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkoj8zB04fmDfxT00Xhq8dwg/?uri_view_type=44&uid=18w7XTZVCdWglkqMr65o3ktKRpXgGnzAL&e=1cOnkSGLl1KqfyQz9gIvZYZ4t3LjWtazjFHQlt12ptA)
- Pokrivčáková, S. (2020a). *Introducing English To Very Young Learners I*. Tomas Bata University Press. Dostupné na: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45961/Introducing\\_English\\_To\\_Very\\_Young\\_Learners\\_I\\_2020.pdf?sequence=4](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45961/Introducing_English_To_Very_Young_Learners_I_2020.pdf?sequence=4)
- Pokrivčáková, S. (2020b). *Introducing English To Very Young Learners II*. Tomas Bata University Press. Dostupné na: [https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710132/mod\\_resource/content/2/Silva%20Pokrivcakova\\_Introducing%20English%20díl\\_29-11-2020.pdf](https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710132/mod_resource/content/2/Silva%20Pokrivcakova_Introducing%20English%20díl_29-11-2020.pdf)
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada Publishing. <https://www.bookport.cz/kniha/detska-rec-a-komunikace-1949/>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál. <https://ndk.cz/view/uuid:e5e11b40-8378-11e9-852b-005056827e51?page=uuid:fe3585e2-c4f0-4da7-b886-aacce158dce3>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 § (2018). MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- Yüksel, İ., & Caner, M. (2014). The Silent Way. In *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education* (pp. 39-53). Egiten Kitap. [file:///D:/Downloads/Caner\\_M.\\_and\\_Yuksel\\_I.\\_2014\\_-\\_Silent\\_Way.pdf](file:///D:/Downloads/Caner_M._and_Yuksel_I._2014_-_Silent_Way.pdf)
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada. [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Cea34NeGmvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=kompetence+ve+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+pdf&ots=yzFanC97I0&sig=Co0BRdHEstpayU-OVbXyOtg-L68&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Cea34NeGmvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=kompetence+ve+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+pdf&ots=yzFanC97I0&sig=Co0BRdHEstpayU-OVbXyOtg-L68&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Watts, S., Šoltys, J., Nedvěďová, P., Kadlecová, V., & Suchlová, Š. (2006). *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Výzkumný ústav pedagogický. [http://invenio.nusl.cz/record/375609/files/nusl-375609\\_2.pdf](http://invenio.nusl.cz/record/375609/files/nusl-375609_2.pdf)
- Zormanová, L. (2015). Výuka cizích jazyků v České Republice a v EU. *Metodický portál*, 2015(-), 1-2. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19693/vyuka-cizich-jazyku-v-ceske-republice-a-v-eu.html/>

Zormanová, L. (2015). Výuka cizích jazyků u předškolních dětí. *Metodický portál, 2015(-)*, 1-2. WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/19695/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-U-PREDSKOLNICH-DETI.html>>.

# Zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku

Katka Hřebačková

## Vytváření anglické slovní zásoby

Slovní zásoba je pro tuto práci klíčová. Zde jsou představeny některé její definice.

„Slovní zásoba je souhrnné označení pro všechny lexikální jednotky. Pro její zaznamenávání jsou určeny slovníky. Slovní zásoba se mění a rozšiřuje“ (Mašková, 2005, s. 31). Průcha et al. (2013) definuje slovní zásobu jako soubor lexikálních jednotek, kterými disponuje uživatel konkrétního jazyka. Podle Hausera (2009) je slovní zásoba „*souhrn slov v určitém jazyce*“.

Autor uvádí, že slovo je základní jednotkou slovní zásoby. Slovo je seskupení hlásek. Obsah jednotlivého slova se váže na daný jazyk a má celospolečenskou platnost.

Hubáček, Jandová a Svobodová (2002) tvrdí, že slovní zásoba tvoří základní složku jazyka. Slovní zásoba se nedá číselně vyjádřit, protože se stále rozšiřuje. V práci budeme dále pracovat s definicí od Maškové (2005), která uvádí, že se slovní zásoba neustále mění a rozšiřuje, což platí i pro děti učící se cizí jazyk. Slovní zásoba je klíčem k jazykovým dovednostem a ústředním bodem odbornosti a poskytuje přehled o tom, jak dobře mohou jedinci mluvit, slyšet, číst a psát (Fahrurrozi, 2017).

## Rozvíjení slovní zásoby u dětí předškolního věku

Raná slovní zásoba silně předpovídá pozdější rozvoj jazyka u dětí, čtenářské dovednosti, školní připravenost a akademický úspěch (Dickinson & Porche, 2011; Morgan, Farkas, Hillemeier, Hammer, & Maczuga, 2015; Rowe, Raudenbush, & Goldin-Meadow, 2012). Znalost slovní zásoby a její získávání hraje důležitou roli při učení druhého jazyka, stejně jako rozvoj literární gramotnosti u dětí (Omar, 2016). Není to tak dávno, kdy slovní zásoba nebyla prioritní pro výzkumníky druhého jazyka. Výzkum slovní zásoby vzkvétal v oblastech jako lexikografie, kognitivní psychologie, pedagogická psychologie apod., ale teprve koncem devadesátých let začalo rozšířené a společné úsilí o studium výuky slovní zásoby v oblasti získávání druhého jazyka (Dronjic, 2019).

Výuka slovní zásoby je často velmi nesystematická, není dostatečně podporována učebními osnovami a výukovými materiály a je formována přesvědčeními založenými na názoru nebo mýtu (Dronjic, 2019).

Následně bude prezentováno jak by se měla nová slovní zásoba dětem představit. Poté navážeme na upevňování slovní zásoby a na závěr uvedeme několik doporučených výukových technik pro rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku.

### **Představení nové slovní zásoby dětem**

Tuto fázi můžeme označit jako první setkání s novým slovem. Někdy se může stát, že není plánovaná a objevuje se v případě, kdy učitel použije slovo, které dítě zaregistruje. Díky situaci a danému kontextu dochází často k pochopení a učitel nemusí daný výraz vysvětlovat. Podle Janíkové (2005) je tento způsob seznamování s novou slovní zásobou velmi účinný a efektivní. Ne vždy jde ale tento způsob využít a učitel musí představení nové slovní zásoby důkladně plánovat.

Janíková (2005) uvádí hlavní kroky, které může učitel využít při prezentaci nové slovní zásoby:

1. Za první krok považujeme správné vyslovení slova učitelem. Učitel je většinou jediný zdroj informací, a proto musí dané slovo představit se správnou výslovností.
2. Druhý krok se soustředí na vysvětlení významu.
3. Třetí krok je opakování po učiteli. Z hlediska psychologie učení je vhodné opakovat slova pouze pokud dítě chápe jeho význam. Drilování slov bez porozumění nemá smysl.

U dětí v mateřské škole může učitel k usnadnění pochopení významu slova použít několik technik. Velmi častou z nich je vizuální metoda, kdy učitel používá neverbální stránku slova. Zapojuje reálné objekty, kartičky s obrázky nebo projektor. Dále je vhodné používání předmětů, které se nachází přímo ve třídě (podlaha, stůl, židle, koberec, aj.). Pomocí gestikulace a mimiky můžeme vyjadřovat jak pohyby (běh, chůze, plavání aj.), tak i pocity (veselý, smutný, hladový, apod.) (Thornbury, 2002).

### **Upevňování slovní zásoby**

Pamatování si nového slova představuje čtyři hlavní kroky, a to umístění do paměti, udržení, oživení a použití. Důležitý krok k upevňování slovní zásoby je procvičování, díky kterému se učitel snaží, aby si dítě osvojilo nové pojmy na úrovni automatizace a aby se správné používání slov stalo pro dítě návykem (Scrivener, 2011). Slovní zásoba patří mezi nejobtížnější zapamatovatelné součásti jazyka. Cílem osvojování je upevnění a automatizace. Na procvičování

navazuje fáze opakovací. Nejvhodnější je zopakovat si právě probrané učivo za několik málo okamžiků a pak se k němu během hodinu ještě několikrát vrátit. Za 20 minut žák zapomene 30-40 % naučeného, za jeden den je to už 50-60 %, za týden 70-75 % a za jeden měsíc dokonce 80 % (srov. Bohn/Schreiter, 1994). Nový lexikální poznatek se udrží v krátkodobé paměti zhruba 20 vteřin a poté se ztrácí, pokud se s ním dále nepracuje. Opakování by mělo probíhat každou hodinu, protože jedině tak dojde k zautomatizování (Janíková, 2002).

### **Doporučené výukové techniky pro rozvoj slovní zásoby v angličtině v mateřské škole**

Seznam doporučených výukových technik a činností zahrnuje:

- multisenzorické techniky zahrnující poslech, vidění a pohyb,
- *opakování,*
- *TPR aktivity*
- *zábavné cvičení výslovnosti,*
- *dětské říkanky a písně,*
- *jazykové cvičení a nesmyslné rýmy,*
- *slovní hry,*
- *poslech a vyprávění příběhů,*
- *čtení obrázkových knih,*
- *„show and tell“ aktivity,*
- *„listen and do“ aktivity (kreslení obrázků atd.) (Pokrivčáková, 2014).*

### **Výukové metody pro rozvoj slovní zásoby**

Tato kapitola je věnována výukovým metodám při učení anglického jazyka. Bude zde zmíněno, které metody se nejčastěji využívají při učení anglických slovíček u dětí předškolního věku a které naopak nejsou úplně vhodné. Závěr této kapitoly se zaměřuje na výukové přístupy učitele.

V odborné literatuře můžeme najít několik definic výukové metody.

Vališová et al. (2007, s. 189) pojímá výukovou metodu jako *„specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.“*

Autoři pedagogického slovníku (2013, s. 355) chápou výukovou metodu jako *„postup, cestu, způsob vyučování (řec.methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“*

Skalková (2007, s. 181) popisuje výukovou metodu jako *„způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“*

Všechny uvedené definice výukové metody v sobě zahrnují cestu, která vede dítě ke stanoveným cílům. Souhlasíme tedy se všemi výše uvedenými definicemi. Dále se již zaměříme na konkrétní výukové metody.

Pedagogická filozofie učitele ovlivňuje jeho přístup k výuce a také jaké výukové metody zvolí a s nimi související techniky. Vyučovací metoda je systematický způsob výuky cizího jazyka = (taktika výuky). Odráží konkrétní přístup k výuce jazyků a integruje několik výukových technik, aktivit a postupů.

Výuka cizích jazyků disponuje širokou škálou vyučovacích metod, jako je například audiolingvální metoda (Audio-Lingual Method), přímá metoda (Direct Method), gramaticko-překladová metoda (the Grammar Translation Method), metoda úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response), komunikativní metoda (the Communicative Method) a další (Pokrivčáková, 2014).

V České republice můžeme současnou situaci v oblasti cizojazyčného vyučování lépe chápat, pokud ji zasadíme do souvislosti s vývojovými trendy metod výuky cizího jazyka. Relativně v nedávné době byla výuka cizích jazyků politickým problémem, tudíž vývoj na našem území nebyl zcela přirozený a rozvoj proto probíhal do určité míry izolovaně od západního světa. Nové trendy především z USA a západní Evropy, které tvořily zásadní mezníky v cizojazyčném vyučování, se k nám dostávaly s výrazným zpožděním (Häuslerová, Nováková, 2008).

Lingvodidaktikové se v celé dosavadní historii pokoušeli hledat optimální metodu pro výuku cizích jazyků. Dnes můžeme říct, že ideální metoda neexistuje a nejspíše nebude ani v budoucnu objevena. Řadu metod je možné uplatnit v různých situacích pro různé cílové skupiny. Mothejzíkova (1995) mluví o didaktickém pluralismu a vyzývá k tomu, aby se jednotlivé metody chápaly jako komplementární, nikoli konkurenční (Häuslerová, Nováková, 2008).

Níže budeme popisovat jednotlivé výukové metody a uvedeme, které se nejčastěji využívají při učení anglického jazyka v mateřské škole.

### **Audiolingvální metoda**

Tato metoda klade velký důraz na mluvený jazyk, vyřazuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu a soustřeďuje se na drilová cvičení. Tato cvičení jsou založena na principech podmiňování a mají přinést potřebný výsledek skrze zpětnou vazbu, která reaguje na daný stimul. Metoda byla také využívána za druhé světové války v armádě Spojených států, z toho důvodu bývá nazývána Army Method. Audiolingvální metoda u nás ovlivnila jazykové vyučování především důrazem na používání drilových cvičení (Häuslerová, Nováková, 2008).

Metody cizojazyčné výuky jsou většinou založeny na určité teorii jazyka a na určité teorii osvojování jazyka. Ne všechny dosud používané metody byly založeny na obou pilířích. O solidním lingvistickém i psychologickém základu můžeme mluvit až u audiolingvální metody – přesněji o strukturalistické lingvistice a o behaviorálním pojetí osvojování cizího jazyka s užitím principu podmiňování. Audiolingvální metoda byla svými zástánci považována za první

vědeckou metodu cizojazyčné výuky. Rozsáhlé výzkumy v šedesátých letech, které měly ukázat účinnost audiolingvální metody, skončily neúspěchem (Allwright, 1988 in Häuslerová, Nováková, 2008).

### **Dril**

Dril je jazyková technika založená na opakování modelu, který učitel představí. Používá se po výuce nové slovní zásoby a gramatiky. Dril se většinou realizuje s celou třídou a poté jednotlivě. Tato technika se zaměřuje na přesnost než na plynulost, dále se snaží zlepšit výslovnost jedinců a zapamatovat si běžné jazykové vzory (Vančová, 2019, 2020). Poznáme několik typů drilu:

- Opakovací dril
- Náhradní dril
- Dril otázky a odpovědi
- Transformační dril
- Rozšiřující dril (Flores, 2019).

Tato výuková metoda je podle našeho zjištění v mateřské škole při učení anglického jazyka velmi často používána. S dětmi se musí slovíčka neustále opakovat a právě k tomu učitelkám slouží tato metoda. Nejvíce je při učení slovíček zastoupen opakující se dril, kdy dítě opakuje po učitelce přesně to, co slyšelo. Opakování (kopírování jazykových modelů poskytovaných učiteli) je hlavní vyučovací technikou, nesmí být ale nudná (Pokrivčáková, 2014).

### **Metoda Total Physical Response (TPR)**

Tato metoda je známá od poloviny 70. let 20. století. Dítě není ze začátku nuceno mluvit, pouze dělá pokyny učitele a tím mu dává najevo, že rozumí (Asher, Prince, 1967). Dítě je pochváleno za každé správné pochopení, tudíž vykonání příkazu. Tímto je dítě podpořeno k další aktivitě. V hodinách je bohatě využívána mimika, názorné příklady, příběhy a pohybové aktivity. Metoda je vhodná pro výuku začátečníků, především dětí. Může být ale použita i v běžné hodině, když chceme povzbudit unavené žáky pohybem (Häuslerová, Nováková, 2008).

Podle našich výsledků je tato výuková metoda při učení anglického jazyka zastoupena nejvíce společně s drilem. Děti je potřeba stále něčím aktivizovat, a právě pohyb je k tomu velmi prospěšný.

### **Přímá metoda**

Při učení se výhradně používá cizí jazyk, proto je potřeba, aby bylo do výuky zařazeno velké množství pomůcek, které usnadní proces porozumění místo překladu do mateřského jazyka. Tyto pomůcky jsou reálie, obrázky, objekty, ale



také sem může spadat mimika i gestikulace. Při učení se postupuje od nejjednodušších pojmů po složitější (Voldánová, 2019).

Tuto metodu můžeme zařadit do metod, které jsou vhodné při učení slovíček v mateřské škole. Na základě našeho zjištění učitelky uváděly, že používají nejen pohyb, ale i obrázky reálie, různé kartičky nebo mimiku.

### **Metoda tiché cesty**

Metoda, kde učitel zůstává „potichu“, aby měly děti více prostoru a času mluvit. Metoda klade důraz na autonomii, nezávislost a individuální odpovědnost dítěte. Chyby nejsou opravovány učitelem, ale dětmi (Pokrivčáková, 2014).

Tato metoda není vhodná pro učení anglického jazyka v mateřské škole. Učitel musí děti pořád něčím aktivizovat, a tudíž nemůže jen sedět a být potichu. Navíc děti většinou nemají rozvinutou aktivní slovní zásobu, ale pasivní, proto by samy nemluvíly a ani si navzájem neopravovaly chyby.

### **Metoda integrovaného učení obsahu jazyka (CLIL)**

Jedna z metod typická pro dvojazyčné vzdělávání. Cizí jazyk se používá jako jazyk pro výuku jiných nejjazyčných předmětů (matematika, zeměpis, biologie, hudební výchova apod.). Upřednostňované aktivity jsou projekty a techniky zjišťování. Cizí jazyk je vyučován v úzké souvislosti s praktickým životem (Pokrivčáková, 2014).

Tato metoda je vhodná spíše pro starší jedince, kteří mají základy cizího jazyka a umí ho aktivně používat (Bednářová, 2019).

### **Sugestopedie**

Známa také jako Lozanova metoda. Jedná se o poměrně extrémní metodu založenou na psychologicko – terapeutických postupech. Cílem je pomoci dětem překonat různé mentální bariéry spojené s učením cizího jazyka a strachem z neúspěchu. Děti by se měly cítit pohodlně a uvolněně. Klíčem je speciálně navržené prostředí (hudební pozadí, měkká světla) a učební materiály (Pokrivčáková, 2014).

Pokud má mateřská škola pro tuto metodu potřebné vybavení, není důvod, proč ji nevyužít. Sugestopedie by mohla být využívána jen občas, protože nepatří mezi tradiční metody při učení cizího jazyka. Díky relaxačním a oddechovým cvičením může být tato metoda pro děti zajímavým zpestřením.

### **Výzkumné cíle a otázky**

Hlavní výzkumný cíl je zjistit, jaké mají učitelé zkušenosti s rozvíjením slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku.

Dílní výzkumné cíle:

- Objasnit nejčastěji používané výukové metody k rozvoji slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku.
- Zjistit, jaké výukové přístupy učitelé nejčastěji využívají při rozvoji slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku.
- Zjistit názory učitelek na rozvoj anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky jsou rovněž rozděleny na hlavní a dílčí.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké mají učitelé profesní zkušenosti s rozvíjením slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké výukové metody učitelé nejčastěji používají k rozvoji slovní zásoby v angličtině?
- Jaké výukové přístupy učitelé používají při rozvoji anglické slovní zásoby?
- Jaké jsou názory učitelek na anglickou slovní zásobu u dětí předškolního věku?

### **Výzkumná metoda**

Interview je výzkumná metoda, díky ní můžeme zachytit potřebná fakta, ale také více proniknout do samotných postojů respondentů. Před samotným interview by měl být vytvořen tzv. raport, což je navození přátelské atmosféry mezi výzkumníkem a respondentem. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Polostrukturované interview můžeme chápat jako tzv. kompromis mezi interview strukturovaným a nestrukturovaným. U polostrukturovaného interview se stanoví obsahové téma a několik základních otázek. Další otázky mohou vznikat až v průběhu podle toho, jak interview probíhá (Gavora, 2010).

Pro naši práci jsme zvolily polostrukturované interview složené ze 13 otevřených otázek.

### **Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek představovalo osm učitelek mateřských škol, z toho 4 učitelky ze Zlínského a 4 z Jihomoravského kraje. Na všechny mé otázky učitelky odpověděly a během všech rozhovorů panovala velmi přátelská atmosféra. Výzkumný vzorek byl zvolen na základě dostupnosti. Výsledky jsou zpracovány pomocí otevřeného kódování a následně jsou vytvořeny významové kategorie.

### **Analýza dat**

Data z interview s učitelkami byly nahrávány pomocí mobilního telefonu. S nahráváním všechny učitelky souhlasily. Získaná data byla přepsána do elektronické podoby, následně byla důkladně pročítána a poté bylo realizováno

otevřeně kódování, kde vzniklo několik kódů. Mezi kódy jsem následně hledala spojitosti a díky těmto spojitostem byly na závěr vytvořeny významové kategorie.

### **Charakteristika participantů**

**Učitelka č. 1:** Pracuje v mateřské škole velmi krátce, tudíž nemá téměř žádnou pedagogickou praxi. Sama uvedla, že nemá s učením anglického jazyka u dětí velké zkušenosti a je toho názoru, že angličtina je vhodná, ale dítě nesmí mít žádnou logopedickou vadu.

**Učitelka č. 2:** Má desetiletou praxi v mateřské škole. Anglický jazyk učí přes 2 roky uvádí, že vidí v angličtině u předškolních dětí velký smysl.

**Učitelka č. 3:** S anglickým jazykem u předškolních dětí má bohaté zkušenosti a má více než desetiletou praxi. Práce s dětmi ji velmi baví a jako jedná z mála respondentů kladla na anglický jazyk v mateřské škole velký důraz.

**Učitelka č. 4:** V mateřské škole učí 7 let. Anglický jazyk učí děti krátce a uvedla, že jí angličtina u předškolních dětí nepřijde moc vhodná.

**Učitelka č. 5:** Má dlouholetou praxi v mateřské škole. Anglický jazyk učí 5 let a má na něj pozitivní názor.

**Učitelka č. 6:** Anglickým jazykem u předškolních dětí se zabývá více než 10 let a má s ním samé pozitivní zkušenosti. Angličtinu velmi doporučuje.

**Učitelka č. 7:** V mateřské škole učí velmi krátce a nemá téměř žádnou pedagogickou praxi. Anglický jazyk u předškolních dětí však vidí velmi pozitivně a práce s dětmi ji baví.

**Učitelka č. 8:** Má více jak desetiletou pedagogickou praxi v mateřské škole. Anglickým jazykem u dětí předškolního věku se zabývá 5 let a doporučuje ho. Zdůrazňovala ale, že by u dětí měla být nejprve rozvinuta česká slovní zásoba a až potom by mělo začínat s cizím jazykem.

### **Interpretace výsledků**

Výsledky jsou interpretovány pomocí polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol. Celkově vznikly čtyři významové kategorie.

1. Elementární slovní zásoba jako základ úspěšného startu
2. Moderními technologiemi k lepšímu zapamatování slovíček
3. Nejčastější metody – TPR a drill
4. Shoda názorů na prospěšnost anglického jazyka

### **Elementární slovní zásoba jako základ úspěšného startu**

První významová kategorie poukazuje na to, že samotná slovíčka jsou v mateřské škole naprostý základ. Učitelky se většinou shodují na názoru, že slovíčka dětem nedělají problém a jsou schopny se jich naučit a zapamatovat několik za týden. Uvádějí také ale, že záleží, jak které dítě. Je to u každého velice

individuální. Horší už je to s frázemi. Nemůžeme zde mluvit o učení frází, ale spíše o tzv. pokynech. Těmto pokynům děti většinou rozumí jen proto, že se opakují každou hodinu, samy je ale používat neumí. Zde můžeme tedy říct, že se jedná o pasivní slovní zásobu. Většina učitelek se shoduje na tom, že ať už děti mají elementární slovní zásobu nebo jen menší povědomí o angličtině, je to velká pomoc při dalším učení anglického jazyka na základní škole. Jedna paní učitelka je toho názoru, že to, co děti naučí v mateřské škole během jednoho roku, můžou zvládnout na základní škole během pár měsíců úplně bez problému. Tady je to ovšem ale zase velice individuální. Může to zvládat, ale nemusí. Právě tento start již mateřské škole může být pro dítě tzv. odrazem, který může dítěti alespoň ze začátku usnadnit učení anglického jazyka na základní škole.

Učiči této problematice zaujímají učitelky tyto názory:

*„Určitě 10 až 20 slovíček jsou schopné se děti naučit, ale fráze ne, spíš takové ty povely, co se furt opakují ... takže jako oni už ví. Něco jako sit down, be quiet apod.“* (U3)

*„Slovíčka zvládají, ale je to taky takové individuální. ... Spíš to beru že je jako kdyby hravou formou učí něco navíc a že jim to potom dává jako takový základ potom k dalšímu učení.“* (U4)

Učitelky se ve svých výrocích téměř shodují a jde vidět, že samotná slovíčka jsou naprostý základ.

*„Slovíčka jo s tím pohybem, ale ty fráze ... jakmile je to trošku delší, tak s tím mají problém. Je to takové, že ty fráze ... jako třeba be quiet nebo sit down jo, ale jinak delší ne.“* (U7)

*„Snažím se o to, snažím se o to, aby uměly říct, jak se jmenují, odkud jsou, kolik mají let a aby rozuměly, když jim někdo řekne třeba co by chtěly na jídlo, barvičky, čísla, to je samozřejmost to je ... 100 % úspěšnost.“* (U3)

První kategorie se věnovala slovíčkům, které učitelky považují za základ a dobrý start. Přesto se tu můžeme setkat i s negativním názorem na angličtinu. Nemyslím si, že je úplně vhodné dál učit děti anglický jazyk, pokud v tom sama učitelka nevidí smysl. Z této kategorie také vyplývá, že převážná většina učitelek vidí v rozvíjení slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku smysl a má s ní kladné zkušenosti.

### **Moderními technologiemi k lepšímu zapamatování slovíček**

Moderní technologie dnes ovládají svět a není tomu jinak ani v mateřské škole. Všechny učitelky kromě jedné uvedly, že moderní technologie využívají. Můžeme sem zařadit interaktivní tabuli, CD, DVD nebo i pouštění videí z počítače. Na otázku, zda si myslí, jestli si děti právě díky těmto technologiím dokážou slovíčka lépe zapamatovat, odpovídaly, že rozhodně ano. Hlavně z důvodu větší putavosti a vizuálních efektů.

*„Určitě ano, bez toho CD by to nebylo pro ně tak přitažlivé, protože to CD vlastně ty písničky už znají a už víceméně ... na tom potom stavíme dál. No a prostě je to pro ně takové zábavnější než kdybysme seděli jenom tak jako na sucho.“ (U4)*

*„Ano, protože pro ty děti je to zajímavější, než když jim něco ukazuju já ... tam to svítí, bliká, takže to se jim hodně líbí.“ (U7)*

V dnešní době už se moc nesetkáváme s CD nebo DVD, přesto se našly učitelky, které tuto techniku stále používají. Více se však v mateřských školách začínají využívat samotné počítače a videa z internetu, nejčastěji z kanálu „YouTube“. Dále sem můžeme zařadit interaktivní tabuli, která ale podle mého zjištění není samozřejmostí v každé mateřské škole.

*„Jo, máme interaktivní panel a tam mám stažené různé hry ... takže tam chodí propojit ty slovíčka, ono to mluví a oni to propojí s barvou, se zvířetem nebo tam mám, že to slovíčko v té angličtině vnímají od někoho jiného než ode mě ... takže pro ně je to něco zajímavého a rádi na tom pracují a jde vidět, že je to pro ně daleko zajímavější než když na ně mluvím jen já.“ (U8)*

Tato kategorie popisovala, jak jsou moderní technologie při učení slovíček prospěšné. Učitelky uváděly, že děti si díky využívání těchto technologií slovíčka lépe zapamatují a hlavně je to i více baví, když na ně mluví „počítač“. Některé děti tyto technologie doma nemají, proto se s nimi mohou alespoň částečně seznámit v mateřské škole.

### **Nejčastější metody - TPR a dril**

Výsledky ukázaly, že učitelky v mateřské škole využívají nejčastěji dvě metody. Metodu TPR (total physical response) neboli metoda úplné fyzické odpovědi a metodu drilu. Můžeme říct, že neustálé opakování, které je v mateřské škole u angličtiny potřeba, je rovněž metoda drilu. Máme několik typů techniky drilu. V mateřské škole se nejvíce používá tzv. opakující dril, kdy děti přímo opakují to, co slyšely. Nejčastěji se můžeme setkat s drilem slovíček, popřípadě s krátkými pokyny typu „sit down, be quiet apod.“

Některé učitelky tyto metody i kombinují. Všechny učitelky konstatovaly, že všechno musí být hravou formou, aby děti vůbec zaujaly. Takže tyto metody jsou téměř vždy propojeny s hrou.

Při realizování interview jsem se přímo ptala, jaké výukové metody učitelky používají. Tři z nich dokázaly danou metodu pojmenovat. Ostatní učitelky neznaly její název, ale snažily se danou metodu co nejvíce přiblížit.

*„Často využíváme i hru, samozřejmě všechno musí být doprovázeno pohybem a taky často děláme ty názorné příklady...třeba když jsme se učili slovíčko „car“ tak jsme použili kartičky, ale zároveň jsme si i předvedli jak jedeme tím autem ... takže když je to s tím pohybem, tak si to tak líp podchytí a pak se jim to vybaví.... A určitě je to i víc baví.“ (U4)*

Metoda TPR se objevovala téměř v každém interview. Podle zjištění je tato výuková metoda nejvíce využívána a má také největší úspěch. Učitelky argumentovaly hlavně tím, že dítě si právě díky pohybu slovíčko lépe zapamatuje a poté si ho i lépe vybaví. Některé učitelky zastávaly názor, že dlouhé sezení s dětmi na koberci nebo u stolu je naprosto nereálné a děti po chvíli ztrácí pozornost. Proto je důležité, aby byla většina aktivit spojena s pohybem.

*„Máme dril, ale první je to spíš jako seznamování a až pak případně ten dril, ale tohle podle mě moc nefunguje a děti to ani nebví. Spíš je pro ně lepší něco s tím pohybem nebo ta hra. No a pak následuje opakování, jinak by si to vůbec nepamatovaly.“ (U1)*

*„Ty názorné ukázky spojené i s hrou, projdeme třeba pět nových slovíček, mají názornou ukázkou toho a nějakou hrou si procvičují to slovo.“ (U8)*

Tato významová kategorie popisovala nejčastěji využívané výukové metody při rozvoji slovní zásoby v anglickém jazyce. Z daných zjištění vyplynulo, že učitelky nejčastěji využívají dvě metody, a to dril a metodu TPR. U těchto metod vidí značný úspěch při učení slovíček, ale argumentovaly také tím, že téměř všechny musí být pojaty hravou formou nebo přímo spojeny hrou, aby děti upoutaly.

### **Shoda názorů na prospěšnost anglického jazyka**

Tato kategorie představuje názory učitelek na výuku angličtiny v mateřské škole. Téměř všechny učitelky se shodují na názoru, že začít již v mateřské škole je prospěšné, i když se děti naučí jen několik základních slovíček. Dále poukazují na to, že angličtina v mateřské škole může dětem pomoci v dalším učení na základní škole a rozvíjí poznání. Líbil se mi názor jedné paní učitelky, která řekla, že v tomto období jsou děti jakou „houby“, které jsou schopné se naučit a zapamatovat několik slovíček. Této učitelce se také potvrdilo to, že když začne dítě s anglickým jazykem už v mateřské škole, ztratí stud a na základní škole už se tolik nebojí v angličtině mluvit. Objevují se zde ale také názory, že dítě by mělo mít hlavně českou slovní zásobu a až potom se začít učit angličtinu. Některé učitelky se také shodly na tom, že dítě by nemělo mít žádnou logopedickou vadu, protože to je potom velká překážka. Setkáváme se zde i s názorem, že angličtina v mateřské škole neuškodí, ale není úplně vhodná.

*„Asi takhle, nemám nic proti tomu, je dobré ale, když to jsou předškoláci, kteří nemají žádnou logopedickou vadu, ale když to jsou prostě tříleté děti a ještě které neumí mluvit ani česky ... tak je to takové... no .. moc to nejde.“ (U1)*

Ve více interview se objevoval názor, že učitelky vidí angličtinu v mateřské škole jako pozitivní pouze v případě, že dítě nemá žádnou logopedickou vadu. Potom je učení angličtiny obtížné jak pro dítě, tak pro samotnou učitelku. Dále argumentovaly i tím, že by u dítěte měla být rozvinutá hlavně česká slovní zásoba a až poté začínat s angličtinou.

Jestliže má dítě logopedické vady nebo malou slovní zásobu českého jazyka, doporučuje se rodičům, aby s cizím jazykem počkali na pozdější věk dítěte (Mertin, Gillernová, 2010).

*„Myslím, že ta angličtina není úplně jako vhodná ... že to co se tady ty děti naučí jako kdyby během toho roku se vlastně se potom ve škole jsou schopni naučit třeba během dvou měsíců úplně bez problémů.“ (U4)*

*„Oni potom třeba jdou do první třídy ... a mám zpětnou vazbu, že ty děti opravdu všechno uměly a hlavně, že se nebály mluvit. Ty děti, které tu angličtinu neměly, tak oni potom ... už jsou starší a oni se stydí.“ (U6)*

Poslední kategorie popisovala celkové názory učitelek na anglický jazyk v mateřské škole. Z daných zjištění můžeme říct, že většina učitelek vnímá anglický jazyk jako pozitivní a považují to za velkou pomoc při dalším učení na základní škole. Některé učitelky však vidí jako překážku v učení anglického jazyka logopedickou vadu nebo malou slovní zásobu v českém jazyce.

### **Shrnutí výzkumu**

Ve výzkumu bylo zjištěno, že učitelky mají s rozvojem slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku spíše kladné zkušenosti. Uváděly, že děti se sice naučí jen několik základních slovíček, ale už i to se bere jako výborný start pro následné učení anglického jazyka na základní škole.

Při učení slovíček učitelky nejčastěji využívají dvě výukové metody, a to TPR a dril. Metoda TPR byla zmíněna téměř v každém interview a učitelky jsou s touto metodou velice spokojeny. Při učení slovíček musí být děti pořád nějakým způsobem aktivizovány a právě TPR je k tomu velice vhodná. Tato metoda je založena na pohybu, kdy učitelka představuje nové slovíčko a zároveň ho demonstruje. Děti si pak díky pohybu slovíčko lépe zapamatují a poté si ho i lépe vybaví. Jak už jsme zmínily výše, druhá nejčastěji využívaná metoda je dril. Tato metoda je založena na neustálém opakování, které je u takto malých dětí velice časté a potřebné. Učitelky uváděly, že s dětmi musí opakovat téměř neustále, jinak by si nic nepamatovaly.

U výukových přístupů nelze říct, že by byl výhradně využíván jen jeden. Učitelky kombinují behavioristický a přirozený přístup. Behavioristický přístup využívá techniky drilu, které jsou při učení slovíček u dětí velice časté. Přirozený přístup se vyznačuje tím, že učitel poskytne dítěti srozumitelný jazyk co nejdříve jak to jen jde a při učení slovíček využívá obrázky, vizuální pomůcky atd. Všechny tyto techniky jsou učitelkami využívány.

Výzkum ukázal, že učitelky mají na rozvoj anglické slovní zásoby spíše pozitivní názory. Přiklání se k tomu, že anglický jazyk je v mateřské škole prospěšný a dítěti potom pomůže v dalším učení. Objevovaly se ale i argumenty, za jakých podmínek by měla být slovní zásoba v angličtině rozvíjena. Nejčastěji učitelky zmiňovaly, že by dítě nemělo mít žádnou logopedickou vadu, která je při

učení anglického jazyka velkou překážkou jak pro dítě, tak i pro učitele. Dále uváděly, že by dítě mělo mít rozvinutou hlavně českou slovní zásobu a až potom začínat s anglickým jazykem. Objevil se i názor, že anglický jazyk není pro děti v mateřské škole úplně vhodný, protože to, co se naučí během jednoho roku, se na základní škole mohou naučit během pár měsíců bez problému.

### **Diskuze**

Ve výzkumu bylo zjištěno, že k tomu, aby si děti zapamatovaly nová slovíčka, je nutné, aby byla bohatě využívána mimika, gestikulace, názorné příklady apod. Učitelky v interview uváděly, že je nereálné, aby děti seděly a jen se „drtily“ slovíčka. Je potřeba, aby bylo vše realizováno hravou formou. Zmiňovaly také využívání her, písniček a nechyběly ani moderní technologie, díky kterým je učení slovíček pro děti více poutavé a lépe si je tak zapamatují.

Uvádím zde také srovnání mého výzkumu s názorem z článku z Metodického portálu RVP.CZ „Cizí jazyk v MŠ - víc než jen zábava a hry.“

Palatinová (2006) se téměř shoduje s naším výzkumem a uvádí, že by výuka angličtiny rozhodně neměla být u takto malých dětí založena na pracném biflování slovíček a únavném vysvětlování struktur. Autorka ve svém článku zmiňuje tři termíny, a to seznamování s cizím jazykem, učení cizího jazyka a osvojování cizího jazyka. Přiklání se rovněž k tomu, že by při učení jazyka měla být zastoupená gestikulace, mimika, názorné ukázky, vizuální ukázky jako například obrázky, které pomáhají dětem k porozumění. Dále doporučuje písničky, říkadla, hádanky a zdůrazňuje také hodně pohybových aktivit, což se opět shoduje s naším zjištěním, kdy učitelky uváděly, že pohyb je při učení slovíček velice důležitý. Článek je z roku 2006, takže není zcela aktuální. Můžeme si ale všimnout, že jediné, co se změnilo, je využívání moderních technologií, které už budou stále naší součástí.

### **Doporučení pro praxi**

Na základě našich výzkumných zjištění je zde představeno doporučení pro praxi. Prvním doporučením je, aby s anglickým jazykem začínaly pouze ty děti, které mají dostatečnou slovní zásobu v českém jazyce a nemají žádnou logopedickou vadu. Právě logopedická vada je velkou nevýhodou. Dle zjištění by dítě mělo mít utvořený pevný základ ve svém mateřském jazyce a až poté se učit jazyk další. Dalším doporučením je, že by anglický jazyk u dětí v mateřské škole měly učit pouze ty učitelky, které v angličtině vidí smysl a práce s dětmi je baví. Pro efektivní rozvoj slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku mohou být doporučeny krátké aktivity s pohybem a názornými ukázkami. Dále spoustu vizuálních podnětů, krátké říkanky a písničky. Velmi důležité je při učení slovíček opakování, které by mělo u takto malých dětí probíhat neustále. Naučit se tři slovíčka, využít k zapamatování pohyb, dále použít nová slovíčka například



v krátké písničce. Tento postup se jeví jako úspěšný způsob zapamatování nových slovíček. Z výzkumných zjištění je patrná nedostatečná frekvence expozice anglického jazyka. Anglický jazyk většinou probíhá jednou nebo dvakrát týdně, což je u předškolních dětí velmi málo a samy učitelky avizovaly, že si děti další týden skoro nic nepamatují. Proto by bylo efektivnější, kdyby angličtina v mateřských školách probíhala alespoň třikrát týdně. Jako dostačující se jeví 20 minut denně. Důležité by ale bylo, že by se zvýšila zmíněná časová frekvence a děti by si dokázaly zapamatovat daleko více slovíček, a co víc, slovíčka by se jim v paměti lépe upevnily.

### Závěr

Hlavním cíle této práce bylo interpretovat zkušenosti učitelů s rozvojem slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku. V teoretickém vstupu do zkoumané problematiky byl prezentován rozvoj slovní zásoby. Byly představeny některé její definice, dále byla věnována pozornost tomu, proč by měla být slovní zásoba v anglickém jazyce rozvíjena u dětí předškolního věku a jak by měla být dětem představena a dále u dětí upevňována. Na závěr této kapitoly byly představeny výukové metody, které mohou učitelé používat při rozvoji slovní zásoby v angličtině. Jak bylo zjištěno i v interview, při rozvoji slovní zásoby se v mateřské škole učitelé nejčastěji využívají metody TPR a dril.

Výzkum přinesl zjištění, která byla interpretována do čtyř významových kategorií. První kategorie se zaměřovala na slovíčka, u kterých učitelky zdůrazňovaly, že jsou u dětí předškolního věku naprostý základ. Druhá kategorie popsala, že moderní technologie jsou dnes samozřejmostí a často se s nimi setkáváme i v mateřských školách i při učení slovíček v angličtině. Učitelky uváděly, že technologie dětem pomáhají zapamatovat si nová slovíčka, zejména kvůli větší poutavosti a vizuálním efektům. Třetí kategorie popisuje, které metody jsou při rozvíjení slovní zásoby nejvíce používány učitelkami mateřských škol. Poslední významová kategorie se věnovala tomu, jaké mají učitelky názory na zařazování anglického jazyka do předškolního vzdělávání. Setkaly jsme se spíše s kladnými názory, ale také zde byly zmíněny argumenty, proč anglický jazyk do mateřské školy nezařazovat.

### Použita literatura

- Bednářová, H. (2019). Alternativní metody výuky jazyků. *Jazyky.studium.práce*. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku/>
- Dronjic, V. (2019). How (Not) to Teach English Vocabulary. *The CATESOL Journal*, 31(1). Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238807.pdf>
- Fahrurrozi. (2017). Improving Students' Vocabulary Mastery by Using Total Physical Response. *English Language Teaching*, 10(3), 119-120. Dostupné z: <https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p118>

- Flores, Y. (2019, 2, 21). Types of drills in teaching English. *Juicy English*. Dostupné z: <https://www.juicyenglish.com/blog/types-of-drills-in-teaching-english>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
- Hauser, P. (2009). *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov* (3 vyd.). Brno: Masarykova univerzita.
- Hubáček, J., Jandová, E., & Svobodová, J. (2002). *Čeština pro učitele* (3.rd ed.). Odry: Vademecum Bohemiae.
- Janíková, V. (2005). *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyk*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mašková, D. (2005). *Český jazyk: přehled středoškolského učiva*. Třebíč: VYUKA.CZ.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál.
- Palatinová, A. (2006). Cizí jazyk v MŠ – víc než jen zábava a hry. *Metodický portál RVP.CZ*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/634/CIZI-JAZYK-V-MS---VIC-NEZ-JEN-ZABAVA-A-HRY.html>
- Pokrivčáková, S. (2014). *Modern Teacher of English: Volume 1: Essentials* (3.rd ed.). Nitra: ASPA.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3.rd ed.). Oxford: Macmillan.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vančová, H. (2019). Current Issues in Pronunciation Teaching to Non-Native Learners of English. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(2), 140-155.
- Vančová, H. (2020). *Pronunciation practices in EFL learning : perspectives of teachers and students*. Hradec Králové : Gaudeamus.
- Voldánová, Ž. (2019). Přímá metoda – přímá cesta k úspěšné komunikaci? *Jazyky.studium.práce*. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/prima-metoda-prima-cesta-k-uspesne-komunikaci/>

# Využívání grafických příběhů v osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním vzdělávání

Petra Vahalíková

## Využívání literárních textů v osvojování si cizího jazyka

Příběhy jsou staré jako jazyk sám. Ústní lidová tradice se rozvíjela zároveň s vývojem jazyka a už v dobách pravěku si lidé předávali své zážitky z každodenního života jednotlivými slovy, či zvuky. Vyprávění se stalo součástí každodenního života, zdrojem vědomostí, kulturního povědomí. Co ovšem děti předškolního věku upoutá, je srozumitelný děj, jednoduchost, logické opakování a zpravidla šťastný konec. Příběhy jsou zkrátka neocenitelným zdrojem zábavy a poučení. (Doláková, 2015; Pokrivčáková, 2018).

## Aspekty literárního textu v osvojování si cizího jazyka

Základem při osvojování si cizího jazyka by měly být kvalitní texty čerpané z literatury. V počátcích cizojazyčného osvojování je zapotřebí brát v úvahu především didaktickou zásadu přiměřenosti, která spočívá v náročnosti a složitosti těchto textů a která by měla odpovídat stádiu jazykové vyspělosti u dětí. (Choděra a Ries, 1999, s. 86)

Pokud bychom měli shrnout všechna nejdůležitější kritéria pro vhodný výběr literárního textu v osvojování si cizího jazyka, tak mezi základní požadavky zde patří především:

- přiměřenost věku a jazykové úrovni dětí
- přitažlivost příběhu pro děti po obsahové stránce
- kvalita a výpovědní hodnota ilustrací k textu
- motivační hledisko podněcující zvědavost a touhu k další práci s textem
- rozvoj a podpora jazykových prostředků a řečových dovedností
- kulturní aspekt literárního textu a jeho poselství
- fyzická dostupnost literárního díla v původní či překladové verzi
- přínos a efektivita textu jak pro děti, tak pro učitele (Vraštilová, 2014)

## Obrazové informace při porozumění textu

Obrazový materiál je významným prvkem v procesu učení. Obzvláště v textech, které jsou určeny dětem, se vyskytuje mnoho obrazového materiálu. Ten ovšem vyžaduje naučit se jim rozumět, neznamená to, že dítě okamžitě

rozumí danému zobrazení. Jak uvádí Gavora: „Obraz je potřeba umět dešifrovat, číst podobně jako text.“ Je zapotřebí umět obrázky analyzovat, porozumět mu a tyto schopnosti mohou být od těch velmi rozvinutých až po ty s úplnou negramotností, kdy dítě nedokáže pochopit vztahy a souvislosti, nedokáže z obrázku vyjmout potřebné informace (Gavora et al., 2012).

Dostáváme se tak do oblasti tzv. vizuální gramotnosti neboli schopnosti umět číst obrázky ilustrace. Jak uvádí Vraštilová: „Kdybychom měli srovnat, jak čte obrázek v knize dítě, které ještě neumí číst, a jak jej vnímá dospělý, který se primárně opírá o čtený text, zjistili bychom, že dítě vidí na obrázku mnohem víc než dospělý právě proto, že je to jediný prostředek vnímání a chápání příběhu knihy.“ (Vraštilová, 2014, s. 22)

„Používání obrazového materiálu se zdůvodňuje potřebou vizuální názornosti.“ (Gavora, 2012, s. 78) Při čtení obrázků hovoříme o tzv. obrazové gramatice.

Jak uvádí Mareš (in Gavora, 2012), důvod, proč autoři používají obrázky je, že napomáhají lepšímu porozumění a zapamatování si textu. Na základě výzkumů je dokázáno, že téměř v 81 % byl zjištěn významný rozdíl v učení se textu, který byl podpořen obrázkovým materiálem. Neznamená to ale, že vždy musí obrazový materiál vést k efektivnějšímu způsobu se učit. Závisí to na vlastnostech dítěte, zda je více vizuální typ, nebo naopak.

Obrazový materiál má však také „afektivní stránku“, která je významná tím, že působí na dítě motivačně a esteticky a značně tak může vyvažovat nezajímavost a nezajímavost textu. (Gavora, 2012).

### **Význam komiksu a ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku**

Již od raného dětství se pravidelným předčítáním pohádek a příběhů a následnou prací s obrázky a textem u dětí rozvíjí nejen emoční stránka dítěte, ale také dostatečná slovní zásoba a schopnost vyjadřování. Děti předškolního věku dokážou číst pohádky díky obrazovému materiálu i bez písmenek. V mateřské škole probíhá výchova k předčtenářské gramotnosti formou předčítání, prohlížení obrázků z knížek nebo čtení obrázků. Možností je i tzv. „řízené čtení“, kdy děti během četby mají možnost reagovat na text, prožít jej a uchopit. To je způsob, kterým se lépe učí novým slovům, slovním spojeními a větám, a to nejen v mateřském jazyce, ale i při osvojování si jazyka cizího.

#### **Komiks**

Komiks patří mezi žánry 20. století, přestože počátky komiksu sahají až do antiky a středověku.

„V současnosti je komiks pro většinu čtenářů jednoduchým obrázkovým příběhem, který zábavnou formou připodobňuje příběhy z oblasti fantazie či

události z reálného společenského života.“ (Trnová, Janko, Trna, Pešková, 2016, s. 52)

Současné edukační prostředí potřebuje rozmanité didaktické prostředky, které díky svým nápaditým podnětům mohou napomocet při koncentraci a třídění nových poznatků. Komiks díky svým výrazovým prostředkům dokáže abstraktní jevy transformovat do podoby snadněji uchopitelné pro děti. Jeho obrazová povaha napomáhá rychlejšímu a snadnějšímu vhledu do dané problematiky a může tak lépe vyhovovat současné generaci dětí. Textová složka komiksu je zajiště neméně důležitá, dokresluje smysl zobrazovaného a je proto zásadní pro celkové pochopení děje. Důležitou součástí je také sémantický prostor mezi panely, který umožňuje čtenáři domýšlet si, co a jak se odehrává. (Trnová, Janko, Trna, Pešková, 2016)

V různých studiích se objevují podobné definice komiksu. Jde o formu vizuálního umění

sestávající se z obrazů, které korespondují s textem ve formě tzv. „bublin“. (Tiemensma, 2009). Jiní spojují tuto „narativní formu“ s obrazy uspořádaných v pořadí za sebou v panelech či bublinách, obsahujících narativní/přímou řeč či myšlenku, případně další informace a titulky ve spodní části panelu. Díky těmto vlastnostem a způsobu formátování komiks přispívá k lepšímu a snazšímu porozumění děje, zejména pro studenty L1 a L2. (Tiemensma, 2009)

Definice komiksu podle Čeňkové: „Komiks neboli obrázkový kreslený seriál vyniká výraznou dějovostí. Jeho cílem je bezprostřední vyvolání reakce, komunikačního dosahu, vyniká také emocionalitou a zřetel si klade na vzbuzení napětí a vzrušení. Komiks vypráví příběh pomocí obrazů, čímž podporuje vizuální vnímání čtenáře. Text bývá zhuštěný a umístěný v tzv. obláčku, který vychází jakoby z úst hrdinům. Existují však také komiksy, které jsou zcela bez textu, nebo mají text pod obrazy.“ (Čeňková, 2006)

Will Eisner ve svém díle „Graphic Storytelling“ uvádí, že vyprávět příběh lze bez ohledu na to „jaké moderní technologie existují“, pouze dvěma způsoby. Slovy (orálně, nebo písemně), nebo vizuálním zobrazením. V komiksu jsou obě tyto metody uplatněny (Eisner, 1996). V komiksu jsou obrázky obvykle vykresleny ekonomicky, aby se zapojil proces představivosti a dal tak prostor k užití jazyka. Tyto obrazy v komiksech nazývá tzv. „stereotypy“. Stereotypy jsou používány i ve světě pohádek.

### **Zásady pro tvorbu vzdělávacích komiksů**

Chce-li učitel využít komiks jako didaktický prostředek právě třeba k osvojení cizího jazyka u dětí v MŠ, nejprve si musí promyslet záměr, k čemu by měl směřovat, co jím chce docílit. Dále je zapotřebí zredukovat fakta do snadno pochopitelných pojmů a ověření jejich validity v literatuře, narativní

a technický scénář, pilotáž a úpravy, realizace a vyhodnocení (Koutníková a Wiegerová, 2017).

Při tvorbě vlastního komiksu je potřeba dbát těchto zásad:

- vyvarovat se přílišných zjednodušení a podbízivých názvů
- vyvarovat se nerealistických zobrazení a nonsensu
- ujistit se studiem odborné literatury, že nepřetrvávají mylné koncepty o jevu
- vizuální zobrazení by mělo být kompatibilní, vnímání obrazu by dítě mělo vést k imaginaci, co není zjevné, by si percipient měl umět vybavit
- obrazová složka komiksu by měla být dominantní, text by měl sloužit jen k dokreslení obrazové informace
- komiks by měly být generově i sociálně neutrální
- zachovat výtvarně estetickou úroveň zpracování (poutavost, motivace, porozumění)
- vyvarovat se přílišné abstrakci či kýčovitosti
- vést k dílčí práci s obrazy (dotváření komiksů, provázanost s praktickými činnostmi)
- neopomenout efektivitu jednoduchosti a srozumitelnosti
- využít specifického jazykového projevu (onomatopoeia, propojené vizuálním ztvárněním – bubliny, orámování, interpunkce)

Pro své charakteristické vlastnosti jako jsou vizuálnost, motivace, stálost, zprostředkování a populárnost lze komiks využít v jakémkoliv vzdělávacím odvětví a pro věkově rozdílné recipienty. Mnoho inovativních učitelů tak již učinila s velkým úspěchem a vznikla tak spousta vzdělávacích materiálů pro novou generaci.

### **Silné a slabé stránky komiksu**

Předpokladem úspěšnosti využívání komiksů v procesu vzdělávání je nejen kvalita zpracování komiksů po stránce odborné a didaktické, ale také dostatečná pedagogická zkušenost pedagoga a připravenost dětí na práci s komiksem.

Positiva komiksů jsou spatřována zejména v silné motivační složce, podpory kritického myšlení, představivosti, schopnosti vyjadřování a porozumění. Prolínáním do mezipředmětových oblastí také napomáhá využívání komiksů.

V případě, že komiksy jsou zapojovány do vzdělávání bez vhodného metodického postupu, může to vést k oslabení pozitivních účinků komiksů. Přílišné zkracování a zjednodušování textu může vést k vágnosti a nesprávným představám. Nemí-li kladen dostatečný důraz na textovou složku, pak nemusí dojít k rozvoji předčtenářské gramotnosti. Také nevhodný obsah může vést k nevhodným projevům chování. (Trnová, Janko, Trna, Pešková, 2016) Ilustrovaná pohádka

Bez pohádek si snad dětství ani nedokážeme představit. Pohádka je pro dětskou duši nepostradatelná, a přestože žijeme v dost uspěchané době, neměli bychom opomíjet její podstatný význam pro vývoj dítěte jak v mateřském jazyce, tak i v osvojování cizího jazyka má nezastupitelnou roli.

### **Role ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka**

V předškolním věku děti nejvíce prožívají pohádky. Rozvíjení jazykových dovedností není pouhou záležitostí lingvistických prvků, ale některé studie uvádějí, že je zapotřebí integrovat i další obor, kterým je literatura. Pohádka jako médium podpory jazykových schopností je zejména zdůrazňována v raném věku dítěte. Jednak je pohádka vhodná pro všechny věkové kategorie, je bohatým zdrojem pro rozvoj jazykových kompetencí a využívá autentického modelu použití jazyka (Purbani a Riyadhus Sholichah, 2018; Pokrivčáková, 2020b).

Pohádka umožňuje dětem vhled do magického a fantazijního světa plného dobrodružství. Je to příležitost, jak si vyzkoušet „život nanečisto“. Už samotný typický začátek pro pohádky „Bylo, nebylo“ upoutá pozornost dětí a láká k poslechu. Jazyková práce při poslechu pohádky vyvolává přirozenou komunikaci, vzbuzuje dětskou představivost, vyzývá k přemýšlení. Děti se samy stávají aktéry děje. Pokud je vyprávění děje přiměřené věku a jazykové vybavenosti dítěte, a to i v cizím jazyce, dítě porozumí dříve kontextu a obecnému významu než samotnému jazyku.

Pohádky v cizím jazyce je potřeba pro dětské recipienty zjednodušit, jelikož děti mají omezenou slovní zásobu. Děti již v předškolním věku se dokážou s textem vyrovnat tak, že pro ně není nezbytné porozumět každému slovu, důležitý je sled klíčových slov nebo neverbální projev při reprodukci textu a příprava před samotným procesem čtení pomohou dětem poskládat celý příběh. „Čím více je příběh zasazen do kontextu, tím větší je motivace k používání nového jazyka. Příběh nenásilně propojí vnímání skutečnosti z různých úhlů pohledu, tzv. holistickým – celostním přístupem.“ (Doláková, 2015, s. 11)

### **Dělení pohádek podle obsahu**

Doláková (2015) rozlišuje pohádky podle obsahu:

- klasické pohádky
- bajky, příběhy o zvířatech
- pohádky s opakujícím se a narůstajícím dějem
- dobrodružné a romantické příběhy
- básně, písně, říkadla
- moderní umělé pohádky
- pohádky určené pro výukové účely.

Jak sama uvádí: „I ten nejmenší příběh, který dětem nabídneme, se dá využít v celé řadě pohádkou motivovaných aktivit, které napomohou dětem snadněji zvládat nelehký proces učení.“ (Doláková, 2015, s. 14)

### **Srovnání komiksu a ilustrované pohádky v procesu osvojování cizího jazyka**

Komiks vypráví příběhy zejména pomocí obrazu. Jeho vizuální a estetický charakter převažuje a předpokládá fantazii čtenáře, aby si na půli cesty vytvořil svůj vlastní textový doprovod. Neopomenutelnou složkou komiksu je také humor. Propojení obrázků a textu upevňuje levo – pravou orientaci pro budoucí nácvik čtení. Komiksy mívají jasnou dějovou linii, ruku v ruce zde jdou složka jak lingvistická, tak i umělecká. Jakmile však v textu klesne počet vyobrazení, stává se složitějším, jelikož ne každý si umí vytvářet své vlastní představy spojené s dějem. Komiks je také velice hravým médiem, které vybízí ke hře, ke změnám a vlastní tvorbě. Komiks je kreativní žánr, má bavit a podněcovat k tvořivosti.

Ilustrovaná pohádky u dětí slouží k jazykové zkušenosti převážně z poslechu. Odborníci se shodují na tom, že je lépe dnes, stejně jako v minulosti, pohádky vyprávět než číst, neboť pohádka je původně výtvar slovesné kultury, který žije vyprávěním a nasloucháním. Když už je ale čteme, měli bychom je předčítat s citovým zaujetím pro příběh a pro dítě, s citem pro to, co pro ně pohádka může znamenat (Černoušek, 2019).

Často právě u pohádky nalézají děti odpovědi na mnohé otázky. Díky neustálému procvičování práce s textem pohádek, se podporují nejen komunikační dovednosti, ale také morální a kulturní cítění. Děti dokážou poslouchat příběhy stále dokola, poslechem se stimuluje mozková činnost. Dítě se učí správné výslovnosti, intonaci řeči a vyjádření svých myšlenek. Rozvíjí se kognitivní funkce jako paměť, myšlení, empatie, schopnost úsudku, plánování a systematizace. (Doláková, 2015) Oba tyto žánry v osvojování cizího jazyka by měly mít své zastoupení. Je třeba mít na mysli jejich specifičnost a učitelé by při práci s těmito literárními texty měli primárně umět odlišit jejich aspekty. Zejména u komiksového zpracování je velmi důležitá vizuální forma sdílení informací, kdežto u pohádky je primární text a obrázky jsou doplňující.

#### **Cíl výzkumu**

Ve své práci jsme si stanovily hlavní výzkumný cíl, a to zjistit:

Jaké mají respondenti zkušenosti s využíváním komiksů a ilustrovaných pohádek v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

#### **Výzkumné otázky**

V souvislosti s cílem výzkumu jsme si stanovily dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké zpracování příběhu je u dětí oblíbenější z pohledu pedagoga?



2. Jaká je náročnost přípravy a dostupnost materiálu?
3. Kterému zpracování příběhu dávají pedagogové v praxi přednost?

### **Výzkumná metoda**

Pro ověření výzkumných otázek jsem zvolila dotazníkové šetření, které mělo jasně stanovený cíl, a to zmapovat do jaké míry mají respondenti zkušenosti s využíváním grafických příběhů v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku, které jsou nejoblíbenější a proč. Při vlastní konstrukci dotazníku jsem si nejprve vytvořila vstupní část, kde jsem se krátce představila a vysvětlila respondentům svůj záměr a cíl mého výzkumu jako i pokyny, jak mají dotazník vyplnit a co je čeká. V první části dotazníku jsem se zaměřila na otázky, které nejprve v úvodu měly mapovat faktografické údaje.

Otázky 1 až 4 mapují vzorek respondentů a nejsou součástí analýzy výzkumné části. Poté následovaly otázky, které se již vztahovaly k samotnému výzkumu a ty jsem se snažila logicky uspořádat tak, aby respondenta neodradily, a jejich posloupnost jsem řadila od jednoduššího po složitější. Na závěr dotazníku bylo poděkování za spolupráci. Dotazník, se skládal celkem z 13 otázek, z toho byly 4 otevřené a 9 uzavřených.

### **Respondenti**

V kvantitativním dotazníkovém šetření jsem oslovila respondenty pomocí sociálních sítí skupin, které se profilovaly jako učitelé mateřských škol. Bohužel jsem ale nevystihla dobu vhodnou pro získání dostatečného vzorku respondentů, mnoho dalších studentů volilo tuto cestu k vyplnění svých dotazníků, a tak návratnost byla poměrně nízká. Oslovila jsem proto 50 soukromých jazykových škol a konečný stav odpovědí respondentů byl 61. Z faktografických údajů v prvních 4 otázkách z dotazníku vyšlo najevo, že délka praxe u většiny respondentů byla v rozmezí 1-5 let, což se ukázalo, že většina zkušených pedagogů s lety praxe z nějakého důvodu nemají zájem vyplňovat dotazníky.

Paní učitelka má v kroužku anglického jazyka celkem 13 dětí z toho 6 dívek a 7 chlapců. Děti jsou předškolního věku, žádné z nich nepochází z bilingválního prostředí. Zájmový kroužek děti mají dvakrát do týdne po dobu 30 minut.

Jak sama uvádí, děti se hlásí daleko víc, zájem je veliký i u dětí mladšího věku, ale jazykové vzdělání má pouze ona, a proto jsou při výběru zohledňovány děti předškolního věku. Paní učitelka má státní jazykovou zkoušku úrovně C1 a praxi v oboru má 10 let, vzdělávání dětí v anglickém jazyce se věnuje 10 let.

### **Analýza dotazníku**

Výzkumným vzorkem pro dotazníkové šetření bylo široké spektrum pedagogů, kteří se zabývají cizojazyčným vzděláváním dětí předškolního věku v mateřských školách. Na portále [www.survio.com](http://www.survio.com) jsem vytvořila elektronický

dotazník, který jsem nejprve prostřednictvím sociálních sítí rozeslala cíleným skupinám učitelek mateřských škol, následně jsem pomocí e-mailu rozeslala dotazník ředitelům 50 soukromých jazykových škol v celé České republice s prosbou o jeho vyplnění či přeposlání lektorům, kteří externě spolupracují s mateřskou školou. Konečný výzkumný vzorek tvořil 61 respondentů. Dotazník ve své úvodní části zjišťoval pozici respondentů ve vztahu k cizímu jazyku, jejich vzdělání, délku praxe a zaměření mateřských škol. V další části dotazníku jsme se zaměřily již na jednotlivé žánry využívané v osvojování cizího jazyka, jejich pozitivita, negativa, dostupnost materiálů.

### **Otázka č. 1. V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?**

Z tabulky uvedené níže jsem získala vzorek respondentů, kteří uvádí cizí jazyk u dětí předškolního věku a jeho převážnou většinu tvořily učitelky mateřských škol s četností 67 %. Na pozici „někdo jiný“ je odpověď respondentů značná ve srovnání s poslední položkou lektorem jazykové školy. Lektorů cizího jazyka na úrovni mateřské školy je poměrně málo, což může vypovídat o tom, že se svým vzděláním je pro ně výuka malých dětí neatraktivní.

V jaké pozici uvádíte cizí jazyk u dětí předškolního věku?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Lektor jazykové školy	6	8 %
Někdo jiný	14	23 %
Učitelka MŠ	41	68 %

Tab. 1: Demografické údaje respondentov 1

### **Otázka č. 2. Jaké je Vaše dosažené vzdělání v cizím jazyce?**

V této otázce zaměřené na dosažené vzdělání, jsem zjišťovala úroveň jazykových znalostí pedagogů či lektorů a jiných věst dětí v osvojování cizího jazyka. Většina respondentů uvedla maturitu 54 % jako nejvyšší cizojazyčné vzdělání, co bylo ale velmi překvapivé, je procento samouků 34 %. Toto číslo ale nemusí vypovídat jednoznačně o tom, že se jedná o nekvalifikované respondenty, vzhledem k tomu, že i mezi nimi může být rozdílná úroveň znalostí anglického jazyka v závislosti na zkušenostech např. ze zahraničních pobytů apod. I tak z výpovědí vyplývá, že je zřejmě zapotřebí kvalitnější pregraduální příprava učitelů mateřských škol v cizím jazyce. Učitelka cizího jazyk v MŠ by měla disponovat úrovní B2. Dle mého názoru může být tento fakt také odrazem reálné soutěživosti mezi školkami a snahou zaujmout rodiče a přilákat tak větší počty dětí do tříd, a to i bohužel za cenu neodborného vedení.

Jaké je Vaše dosažené vzdělání v cizím jazyce?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Maturita	32	52 %
Státní jazyková zkouška	17	28 %
Samouk	6	10 %
Jiná	6	10 %

Tab. 2: Jazykové vzdělání respondentů

### Otázka č. 3. Kolik let máte praxi v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?

V této položce zjišťování délky praxe, respondenti s praxí do 5 let značně převyšovali nad ostatními - 64 %. Nazvala bych to nástupem „nové generace učitelů“, kdy už v jejich přípravě jsou zakotveny základy cizího jazyka, podpořeny stážemi v zahraničí, povinnému vzdělávání v cizím jazyce. Tady zaznamenáváme fakt, že respondenti s praxí 11-15 let a celkovou četností jen 11 % mohou být učitelé z období, kdy jazyky ještě nebyly povinně vyučovány na primárním stupni, tudíž jazykové vzdělání nebylo na takové úrovni jako dnes a se stupňující se délkou praxe se snižuje počet respondentů, kteří zřejmě cizí jazyk ovládali, a může to poukazovat na tuto skutečnost.

Kolik let máte praxi, v osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?	Absolutní četnost	Relativní četnost
0–5 let	39	64 %
6–10 let	11	18 %
11–15 let	7	11 %
Více	4	7 %

Tab. 3: Dosažená praxe respondentů

### Otázka č. 4. Jaké je zaměření Vaší MŠ?

V této otázce celkem 58 % respondentů uvedlo, že působí v klasické mateřské škole, 30 % respondentů uvádí jiné zaměření MŠ a jazykových mateřských škol odpovědělo jen 8 %. Tady můžeme usuzovat, že jazykových mateřských škol je malé procento, protože se většinou jedná o placené soukromé resorty a v porovnání s množstvím státních škol je jich také podstatně méně. Překvapivé jsou i výsledky z alternativních mateřských škol, očekávala jsem větší četnost,

pouze malé procento respondentů odpovědělo 2 %. Označení jiná, nejsou známá, přestože 30 % patří mezi druhou nejpočetnější skupinu MŠ, můžeme se pouze domnívat, že se jedná o soukromé mateřské školy či alternativní, řídicí se svými programy.

Jaké je zaměření Vaší MŠ?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jazyková mateřská škola	5	8 %
Klasická mateřská škola	35	58 %
Jiná	18	30 %
Montessori mateřská škola	1	2 %
Waldorfská mateřská škola	1	2 %

Tab. 4: Zaměření MŠ

#### Otázka č. 5. Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka?

Jak můžeme vidět v tabulce níže, nejčtenější z využívaných žánrů jsou říkanky 35 % a v těsném závěsu za nimi jsou pohádky 31 %. Příběhy 16 % a komiksy s 13 % jsou také zastoupeny v blízkém poměru za sebou a pouze 5 % odpovědí respondentů jsou uvedeny jiné žánry. Poměr odpovědí není překvapující, říkanky i pohádky se učíme prvotně i v mateřském jazyce, ne jinak tedy tomu je i v tomto případě.

#### Porovnání otázky č. 4 a č. 5. Zaměření MŠ a využití jednotlivých žánrů

V tabulkách uvedených níže jsme se zaměřili na porovnání četnosti žánrů v závislosti na zaměření jednotlivých MŠ. **Jazykové MŠ** nejvíce využívají říkanky 31 %, pohádky a příběhy v 23 %, ale překvapivě nejméně komiksy, jen v 8 %. **Jiné MŠ** využívají nejvíce taktéž říkanky 31 %, pohádky 29 %, ale komiksy 21 % více než příběhy 16 %. **Klasická MŠ** uvádí 37 % říkanky, 34 % pohádky, 13 % příběhy a 12 % komiksy. Ve všech typech školek, tedy nejvíce, využívají říkanky, nejméně komiks využívají jazykové školky a klasické, a co týče pohádek a příběhů, nespátřili jsme výrazné rozdíly, jsou zastoupeny v řadě oblíbenosti u všech typů MŠ, hned po říkankách. Lze se tedy domnívat, že říkanky snad pro svou jednoduchost a snadné zapamatování jsou nejoblíbenější a nejlépe zvládnutelné i pro učitele. To že komiks má poměrně velké zastoupení ve školkách „jiných“ může reflektovat to, že mohou být lépe materiálně vybaveny, nebo se lépe orientují v jejich dostupnosti.

Jaké žánry dětské literatury využíváte v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Říkanky	44	35 %
Pohádky	39	31 %
Příběhy	20	16 %
Komiksy	17	13 %
Jiná	7	5 %

Tab. 5: Nejvyužívanější žánry dětské literatury

### Otázka č. 6. Jaký je podle Vás hlavní přínos využívání literárních žánrů v osvojování cizího jazyka?

Dle respondentů se dítě snadněji seznámí s jazykem, a to v 39 %. Získání určité slovní zásoby uvádí 29 % a porozumění jednoduchým větám napomáhají jednotlivé žánry v 19 %. Podobně se shodli respondenti i v odpovědi na jednoduché otázky 13 %. Z toho lze vyvodit, že primárním záměrem je děti seznámit s jazykem a slovní zásobou, což je pochopitelné a určitě žádoucí. Můžeme se ale také domnívat, že porozumění větám patří již ke složitějším procesům vyžadující širší znalosti učitele v oblasti cizího jazyka a vzhledem k tomu, že většina pedagogů disponuje jen maturitním vzděláním z jazyka, lze předpokládat, že vyhledávají tu nejjednodušší formu v podobě jednoduché slovní zásoby a říkanek.

Jaký je podle Vás hlavní přínos využívání literárních žánrů v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě se snadněji seznámí s jazykem	46	39 %
Dítě získá určitou slovní zásobu	34	29 %
Dítě se naučí rozumět jednoduchým větám	23	19 %
Dítě se naučí rozumět a odpovídat na jednoduché věty	16	13 %

Tab. 6: Hlavní přínos využívání literárních žánrů

### Otázka č. 7. Existuje dle Vašeho názoru dostatek materiálu pro práci s komiksem či ilustrovanou pohádkou?

Respondenti ve větší míře poukazují na nedostatek dostupných materiálů 44 %, obzvláště zajímavé je, že komiks byl výše zmíněn jako nejméně zastoupený, ale u komiksu převažuje názor respondentů, že materiálů je dostatek. U ostatních

lze vyvozovat, že příčinou může být z části nedostupnost materiálu, nízké finanční možnosti, které nemusí pokrýt v dostatečné míře oblast didaktických pomůcek, zejména pokud se jedná o zájmový kroužek. Takle otázka ale nebyla rozšiřující, tudíž neznáme důvod nedostatku materiálu pro práci s těmito žánry.

Existuje dle Vašeho názoru dostatek materiálu pro práci s komiksem, či ilustrovanou pohádkou?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	20	33 %
Ne	27	44 %
Neumím se vyjádřit	14	23 %

Tab. 7: Dostupnost materiálů

#### Otázka č. 8. Využíváte komiksové zpracování příběhů v osvojování cizího jazyka?

Respondenti uvedli z 49 %, že komiks využívají, a i přestože jej používají málo, třeba právě z důvodu jeho nedostatku na trhu, tak je to polovina z respondentů, což je z mého pohledu dobře. Druhá polovina respondentů uvedla 48 %, že komiks vůbec nevyužívá.

Využíváte komiksové zpracování příběhů v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	30	49 %
Ne	29	48 %
Neumím se vyjádřit	2	3 %

Tab. 8: Komiksové zpracování

#### Otázka č. 9: Jaké jsou podle Vás pozitiva využívání komiksů v osvojování cizího jazyka?

V této položce mohli respondenti vyjádřit svůj názor, zkušenost s využíváním komiksů v osvojování cizího jazyka. Otevřenou otázku jsem nejprve zpracovala prostřednictvím otevřeného kódování, kategorizovala a segmenty jednotlivých kategorií porovnávala v následující tabulce. Nejčastější odpovědí respondenti uvedli spojení obrázků s textem 38 %. Zdůvodňovali to tím že: „Obrázky doprovázené jednoduchým textem jsou pro děti předškolního věku lépe pochopitelné a jde o zábavnou formu předávání znalostí“, nebo že: „Děti lépe rozumí obrázkům díky jednoduchému textu.“ Dalším výrazným prvkem respondenti označili v 18% jednoduchost, humor a propojení smyslového

vnímání. „Komiks je pro děti zábavný, srozumitelně strukturovaný a působí na více smyslů.“ 16 % respondentů uvedlo, že s komiksem nemá žádnou zkušenost a 10 % se vyjádřilo, že v komiksech spatřují atraktivnost: „Mozek si snáze vybaví to, co ho baví.“

Jaká jsou podle Vás pozitiva využívání komiksů v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Atraktivnost	6	10 %
Jednoduchost	11	18 %
Nemám zkušenost	10	16 %
Spojení textu a ilustrace	23	38 %
Humor, přirozenost, propojení smyslů	11	18 %

Tab. 9: Pozitiva komiksu

#### Otázka č. 10: Jaká jsou podle Vás rizika využívání komiksu v osvojování cizího jazyka?

Jako největší riziko využívání komiksů uvedlo 44 % respondentů jejich nesrozumitelnost, nevhodnost věku dětí a přílišnou strohost: „Komiks bývá odtržen od reality, používá slovní zásobu, kterou děti běžně neužívají, strohé věty.“ Dalším výsledkem bylo poměrně vysoké procento respondentů 29 %, kteří se neuměli vyjádřit, což vyplývá z šetření výše, kde téměř polovina respondentů uvedla, že komiks nevyužívá. Respondentů, kteří nespátřují žádná rizika komiksu, je 20 %, ale jak 5 % uvádí, je jich nedostatek: „Rizika nespátřuji, jen vidím nedostatek zajímavě podaných komiksů pro nejmenší děti, ale učitel může využít vlastní kreativity při vlastní tvorbě jednoduchých komiksů využitelných u nejmenších dětí.“ Jako špatné pochopení otázky, vidím odpověď 5 % respondentů, kteří uvedli jako riziko, nedostatek komiksů, což není odpověď na otázku.

Jaká jsou podle Vás rizika využívání komiksu v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedostatek komiksů pro děti	3	5 %
Nepropojení textu a obrazu	1	2 %
Nesrozumitelnost, nevhodnost, strohost...	27	44 %
Neumím se vyjádřit	18	29 %
Žádná negativa	12	20 %

Tab. 10: Rizika komiksu

**Otázka č. 11: Využíváte ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka?**

Jak už jsme mohli zjistit z předchozích interpretací odpovědí, žánrově jsou pohádky po říkankách nejužívanější v osvojování cizího jazyka. Respondenti v 82 % odpověděli kladně, tím jsme získali poměrně vysoký vzorek pro následující otázku. Zbývajících 15 % se vyjádřilo negativně a 3 % se neuměli vyjádřit, což zřejmě svědčí o tom, že zkušenost s pohádkou nemají zřejmě žádnou.

Využíváte ilustrované pohádky v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	50	82 %
Ne	9	15 %
Neumím se vyjádřit	2	3 %

Tab. 11: Ilustrované pohádky

**Otázka č. 12: Jaká jsou podle Vás pozitiva využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?**

Cílem této otázky bylo názorové zjištění respondentů, v čem spatřují pozitiva ilustrovaných pohádek. Nejvyšší procento odpovědí 45 % poukazuje na spojení textu s obrázkem, stejně tak, jak tomu bylo i u srovnání s komiksem, jednoduchost a srozumitelnost 32 % taktéž. 15 % respondentů uvádí, že: „Pohádky jsou skvělým zdrojem motivace a umějí upoutat dětskou pozornost a současně ve spojení s výborným projevem učitelky, mohou být zajímavým přínosem při seznamování s cizím jazykem.“ V 8 % se respondenti neuměli vyjádřit.

Jaké jsou podle Vás pozitiva využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Fantazie, motivace	9	15 %
Jednoduchost, srozumitelnost	19	32 %
Neumí se vyjádřit	5	8 %
Spojení textu s obrázkem	27	45 %

Tab. 12: Pozitiva ilustrovaných pohádek



### Otázka č. 13: Jaká jsou podle Vás rizika využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?

Většina respondentů dle očekávání nespatřuje žádná rizika využívání ilustrovaných pohádek 35 %, co je ale zajímavé, je druhé nejvyšší zastoupení odpovědí, že se neumí vyjádřit 27 % obdobně jako u komiksu, s tím rozdílem, že u komiksu daleko větší počet respondentů uvádí, že s komiksem nepracují, což s pohádkou, jak uvedli respondenti výše, pracuje okolo 82 % respondentů. Domnívám se, že zřejmě nedokázali v daný moment specifikovat žádné riziko, proto uvedli tuto odpověď. 18 % respondentů považuje nevhodnost pohádek vzhledem k věku dětí: „Některé pohádky nejsou vhodné pro děti, nešťastný nebo spíš nepoutavý děj, nebo dávají špatný příklad“. 5 % uvádí malou slovní zásobu.

Jaké jsou podle Vás rizika využívání ilustrovaných pohádek v osvojování cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevhodné věku	11	18 %
Malá slovní zásoba	3	5 %
Neumím se vyjádřit	16	27 %
Složitost	9	15 %
Žádná	21	35 %

Tab. 13: Rizika ilustrovaných pohádek

#### Výzkumné závěry

Na základě jednotlivých analýz výzkumných metod byla zjištěna data, která nám poskytují odpovědi na výzkumné otázky.

*Jaké mají respondenti zkušenosti s využíváním komiksů a ilustrovaných pohádek v rámci počátečního osvojování cizího jazyka u dětí předškolního věku?*

Na základě vyhodnocení výzkumu mají respondenti daleko větší zkušenost s využíváním ilustrovaných pohádek než s komiksovým zpracováním, a to v poměru 31 % pohádky a 13 % komiksy.

*Jaké zpracování příběhu je u dětí oblíbenější z pohledu pedagoga?*

Z pohledu pedagoga není preference jednoho z žánrů dominantnější. Dle zjištění v obou zpracovaných verzích příběhů spatřuje pedagog značný potenciál pro další využití v osvojování cizího jazyka u dětí.

*Jaká je náročnost přípravy a dostupnost materiálu?*

V obou případech náročnosti příprav jsme došli k závěru, že je zapotřebí, aby pedagog disponoval jazykovou kompetencí vyšší úrovně a dokázal tak

přizpůsobit náročnost textu jazykové vybavenosti dětí. Stejně tak je kladen nárok i na určitou míru zkušeností, zejména při výběru aktivit, či vhodných metod práce. Co se týče dostupnosti materiálů, téměř polovina 44 % se shodla, že materiálů není dostatek.

### *Kterému zpracování příběhu dávají pedagogové v praxi přednost?*

Pedagogové se shodují, že ilustrovaná pohádka je snadněji interpretovatelná a spatřují v ní větší potenciál v procesu získávání jazykových kompetencí než u komiksu.

### **Diskuse a limity**

Interpretace dětských příběhů v procesu osvojování cizího jazyka není vždy jednoduchá záležitost. Ne všichni autoři dětských knih vyhoví požadavkům učitele a podstatný je zejména fakt, že literární text se často považuje jen za doplňkový materiál k učebnici. Učitelé si často musí sami připravit aktivity v souladu s dosaženými jazykovými kompetencemi dětí, a to klade jisté nároky na učitele nejen, co se jazykové úrovně týče, ale zejména získaných zkušeností spojených s velkou dávkou kreativity.

Jak uvádí Pokrivčáková (2012), děti se seznamují s literaturou již ve velmi raném věku v podobě předčítání před spaním, různých říkanek a pohádek, které jim vyprávějí dospělí.

Ve školním prostředí se literatura a práce s ní stává ideálním materiálem pro rozvoj komunikačních schopností, a to jak v mateřském jazyce, tak i v cizím jazyce. Využívání literárních textů patří k nejstarším metodám v osvojování si cizího jazyka. Mnoho dalších autorů (e. g. Bowen, Marks, 1994; Carter, Long, 1991; Lazar, 1993 in Pokrivčáková, 2012) uvádí několik podstatných důvodů, proč využívat literární texty v osvojování cizího jazyka u dětí:

- literatura působí jako motivační a atraktivní prvek
- literatura podporuje interakci
- literární texty jsou autentickými materiály spojujícími současný jazyk s kulturou
- literární texty rozšiřují jazykové povědomí
- literatura obohacuje, vzdělává a dotváří tak celkovou osobnost. (Pokrivčáková, 2012).

Jak mnohé výzkumy dokazují, děti předškolního věku si rády hrají, zpívají, učí se novým říkankám. Ale pro práci s literárním textem je zapotřebí, aby si každý učitel uvědomil i jisté „riziko“ spočívající v složitosti jazyka, úrovni jazykových kompetencí, morfologicko-syntaktických obtížích, složitosti slovní zásoby, dvojnárodnosti významu slov. Což klade nároky na odbornost učitele a zvládnutí cizího jazyka na takové úrovni, aby dokázal s těmito aspekty pracovat a vytvářet

tak podmínky pro ideální přirozenou cestu osvojování cizího jazyka. Radost z poznávání a spontaneita dětí závisí na přístupu učitele a byla by velká škoda, kdyby učitel tohoto benefitu nevyužil a patřičným způsobem dále nerozvíjel. Tím jsem chtěla naznačit, že přístup učitelů k osvojování cizího jazyka je stále ve „vývoji“ a zcela jistě stojí za zmínku, že je zapotřebí zapracovat na tom, aby se rané osvojování jazyka stalo vynikající přípravou pro budoucí učení a aby se počítalo také s návazností v následujícím přechodu dětí do základního vzdělávání.

Dobře sestavený příběh s vhodnými obrázky umožňuje dětem poznávat svět, rozvíjet tvořivost, abstraktní myšlení, řeč. Přináší modelové příběhy o životě, co je správné a co naopak není. Právě těm nejmenším přináší odpovědi ještě dříve, než stihnou položit otázky. Jak se říká: „Kdo nečte, nejspíš nikdy nic nového nevymyslí.“ A jestli děti učíme mateřskému či cizímu jazyku, touhu poznat svět, radost z příběhů a potřebu dobrodružství bychom jim měli my učitelé měli umět zprostředkovat.

### **Doporučení pro praxi**

Slova a obrazy mají obrovskou schopnost vyprávět příběhy, právě když se používají najednou. Dětem se obrazy a slova prolínají a spojují. Ať už při prohlížení komiksového seriálu či ilustrované pohádky, jde u dětí často o jejich úplně první kontakt s knihou, médiem. Jako dětem nám je v knížkách předkládáno mnoho obrázků a málo slov, protože se obecně má za to, že je to tak lehčí. Ale jak vyrůstáme, čeká se od nás, že se přesuneme ke knížkám, kde je více textu a obrázky jen ojediněle. Nakonec dospějeme ke „skutečným“ knihám bez obrázků. Jako by nejlepší výtvarná díla či skvělá literatura musela stát odděleně.

Komiksově příběhy musí stále zápolit o svou přízeň a porozumění. Dítě vnímá komiks jako hru. Je to živé médium, které podněcuje k imaginaci a nabádá ke spolupráci. Čtenář není pouhým příjemcem, ale spoluautorem příběhu. Mezi jednotlivými obrázky je prostor, kde zůstává něco skryto a nevysvětleno. Lidská představivost vezme dva oddělené obrázky a promění je v jedinou myšlenku. Možná není pouhou náhodou, že právě komiks je tolik oblíbeným literárním žánrem.

### **Závěr**

Výzkumná část se sestávala z analýzy výzkumných šetření smíšeného designu.

V praktické části byly cíle naplněny pomocí kvantitativního dotazníkového šetření.

Výsledky byly analyzovány a interpretovány tak, aby odpovídaly na stanovené výzkumné otázky.

V této práci jsem se snažila představit komiks a ilustrovanou pohádku formou dostupnosti pro využití v praxi učiteli, kteří se podílí na osvojování cizího jazyka

u dětí předškolního věku. Poukázala jsem na jejich funkčnost a variabilitu a představila jsem, jakým způsobem je lze dětem zprostředkovat.

Přestože se ukázalo, že využívání komiksů je v osvojování cizího jazyka znatelně méně preferované, domnívám se, že význam jejich vzdělávacího potenciálu je nesporný a že ze strany učitele může jít jen o nedostatečnou zkušenost a nízkou informovanost nabídky vhodných komiksových zpracování.

Otevřela jsme také otázku kvalifikace těch, kteří cizí jazyk dětem zprostředkovávají, nicméně, jsem si vědoma, že tato problematika nebyla součástí mého výzkumu. Bylo by jistě přínosné rozšířit tento výzkum právě o jazykové kompetence učitelů MŠ a jejich zdokonalování se v cizím jazyce jak po stránce didaktické, tak i metodické.

### Použitá literatura

- Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek – kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?* Praha: Portál.
- Eisner, W. (1996). *Graphic Storytelling*. Poorhouse Press.
- Ellis, W. G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook: A guide for primary teacher of English*. Hamondsworth: Penguin.
- Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma Publishing, s. r. o.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Koutníková, M., & Wiegerová, A. (2017). *Využití komiksů v podmínkách mateřských škol*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi.
- Pokrivčáková, S. (2012). *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA.
- Pokrivčáková, S. (2018). *Anglophone Literature for Children and Juvenile Readers*. Trnava: Trnavská univerzita.
- Pokrivčáková, S. (2020b). *Introducing English To Very Young Learners II*. Tomas Bata University Press. Dostupné na: [https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710132/mod\\_resource/content/2/Silva %20Pokrivcakova\\_Introducing%20English%20dil\\_29-11-2020.pdf](https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710132/mod_resource/content/2/Silva%20Pokrivcakova_Introducing%20English%20dil_29-11-2020.pdf)
- Purbani, W. & Riyadhus Sholichah I. (2018). *Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study*. ResearchGate. Dostupné z: doi:10.2991/iccsr-18.2018.73

- Tiemensma, L. (2009). Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics. WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 75TH IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, Milan, Italy, Available from: <http://www.ifla.org/annualconference/ifla75/index.htm>
- Trnova, E., Janko, T., Trna, J., & Pešková, K. (2016). Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. *Scientia in educatione, 1804-7106*. 7. 49-64. doi:10.14712/18047106.225.
- Vraštilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudemus.

# Metodika CLIL v předškolním vzdělávání z perspektivy učitel'a

Mária Dugovičová

## Cudzojazyčné vzdelávanie v ranom veku

Mnohé výskumy v oblasti cudzojazyčnej gramotnosti identifikujú najvhodnejší vek na začiatok učenia sa cudzích jazykov. Dodnes neexistuje jednotný výskum, ktorý by presne vymedzil vekovú hranicu, kedy je vhodné s jazykom začínať. Mnohí ľudia sa dokážu aj v staršom veku naučiť porozumieť cudziemu jazyku bez toho, aby v mladosti prejavovali záujem o učenie sa cudzích jazykov. Zároveň niektoré výskumy poukazujú na pozitíva vyplývajúce z vyučovania cudzích jazykov v ranom veku. Tejto snahe prispieva aj intenzívny, takmer bezvýhradný záujem zo strany rodičov a prestíž, ktorú školám prináša ponuka cudzieho jazyka vo vzdelávaní. Tie spôsobili, že sa rozšírila ponuka materských škôl, ktoré zabezpečujú minimálne krúžkovú činnosť v anglickom jazyku pre deti predškolského veku. Našu krajinu v tejto ambícii prerástlo Česko, v ktorom viac ako 50% predškolských zariadení ponúka cudzí (zväčša anglický) jazyk vo vzdelávaní (Pokrivčáková, 2020).

Tomuto zakomponovaniu jazyka do vyučovania napomáhajú výskumy poukazujúce na pozitíva, ktoré vyplývajú z učenia sa cudzieho jazyka od raného veku. Jedným z takýchto výskumov je výskum takzvaného kritického obdobia, ktoré je viazané na biologické dispozície detí v ranom veku. Tento termín nachádzame v spojení s učením sa cudzieho jazyka u viacerých autorov psychológie raného veku aj v štúdiách zameraných na skoré učenie sa jazykov, a hovorí o samotných dispozíciách a plasticite mozgu dieťaťa počas vývoja v ranom detstve, ktoré zabezpečujú efektivitu učenia sa cudzieho jazyka v budúcnosti (Vygotskij 1976, in: Farkašová, 2008; Hanušová, Najvar, 2008; Pokrivčáková 2020 a iní). Podľa Hanušovej a Najvara (2008) je množstvo odborníkov presvedčených, že dieťa sa učí jednoduchšie ako dospelí a to, čo platí pre materinský jazyk o jeho osvojovaní, aplikujú aj na učenie sa iných jazykov. Podľa týchto autorov a ich výskumov je teda práve toto obdobie od 2 rokov do pubertálneho veku dieťaťa najvhodnejšie na prvotný rozvoj cudzojazyčnej gramotnosti. Výsledkom týchto výskumov je, že síce sa cudzí jazyk učia starší žiaci rýchlejšie a dokážu sa naučiť viac naraz, mladšie deti ovládajú jazyk kvalitnejšie a s čistejšou výslovnosťou.

Pokrivčáková (2020, s. 20) s podložením spomínaných výskumov dospieva k záveru, že ak je cieľom osvojovanie jazyka v čo najčistejšej podobe (v Slovenských učebniciach v podobe Oxfordskej verzie angličtiny), deti a študenti by mali začať vyučovanie tohto jazyka čo najskôr, pričom je najvhodnejšie byť týmto jazykom v prostredí úplne obklopený. Ak je cieľom ovládanie komunikačnej úrovne cudzieho jazyka, pričom materinský jazyk zostáva stále hlavným a dominantným jazykom, je lepšie začínať s výučbou neskôr, kedy sú deti už schopné učiť sa konkrétne súvislosti, gramatiku a rozvíjať čítanie a písanie v cieľovom jazyku. Dalo by sa teda predpokladať, že je možné a relatívne vhodné začínať výučbu už v predškolskom období, kedy si dieťa osvojuje cudzí jazyk prirodzene a bez väčšej námahy (Serejová, 2012).

### **Učiteľ cudzieho jazyka v materskej škole**

Výučbu cudzieho jazyka zvyčajne vedie kvalifikovaný pedagóg, učiteľ cudzieho jazyka. Učiteľ (nielen) cudzieho jazyka ako vzor má veľkú zodpovednosť, okrem materinského jazyka predáva dieťaťu aj správny jazykový predobraz. Preto je nevyhnutné, aby bol učiteľ vysoko kvalifikovaný vo vyučovaní cudzieho jazyka, čo podľa Najvara a Hanušovej (2008) deklaruje množstvo výskumov. Podľa nich by vyučujúci mal mať vysokú znalosť cudzieho jazyka a mal by byť ochotný sa ďalej profesijne rozvíjať. Podľa Vojtkové by mal učiteľ predškolských detí ovládať cudzí jazyk ideálne na medzinárodnej úrovni C1. Odôvodňuje to skutočnosťou, že pri vyučovaní mladších detí nejde o to, aby sa naučili riekanky a slovíčka, ale o komunikáciu s deťmi v cieľovom jazyku (Vojtková, 2006, in: Hanušová, Najvar, 2008). To, čo definujeme ako jazykový zor je učiteľova výslovnosť, intonácia a tempo reči, ktoré deti napodobňujú či imitujú a to často veľmi rýchlo a úspešne. Preto sa očakáva od pedagóga kvalitné využívanie týchto prostriedkov a teda aj kvalitné využívanie samotného cudzieho jazyka. Učiteľ materskej školy by mal disponovať určitými vedomosťami a zručnosťami, ktoré následne uplatňuje vo vzdelávacom procese. V každej materskej škole, odhliadnuc od zamerania a cieľov zariadenia je učiteľ vzorom pre dieťa. Ukazuje dieťaťu, ako postupovať pri rôznorodých úlohách, usmerňuje, pomáha, motivuje aj opakuje. Zároveň by mal pedagóg poznať a rešpektovať vývinové osobitosti jednotlivých vekových kategórií detí, ktoré vyučuje a teda byť schopný akceptovať detskú nevedomosť a istotu, ktorú majú deti v materinskom jazyku. Zároveň predškolské vzdelávanie je príznačné tým, že sa deti musia venovať predpríprave na všetky činnosti na vyšších stupňoch vzdelávania a nadobudnúť zručnosti a vedomosti z mnohých oblastí života a sveta okolo nás. Preto je na zvážení učiteľa, či sa popri svojej praxi a činnosti s deťmi pokúsi o nadštandardné samo-vzdelávanie vo vyučovaní cudzieho jazyka. O samo-vzdelávaní hovoríme najmä z toho dôvodu, že sa dodnes zatiaľ nepočíta s tým, že by učiteľ v materskej škole mal byť zároveň učiteľom cudzieho jazyka a

ovládat tento jazyk na dostatočnej úrovni pre využitie tejto zručnosti vo vzdelávacom procese. Viacerí autori upozorňujú na nedostatok kvalifikovaných pedagógov, a to ani zďaleka nie len v súvislosti s materskou školou. Do procesu vyučovania sa tak dostávajú nekvalifikovaní pedagógovia, ľudia, ktorí plynule hovoria cudzím jazykom, či rodení hovorcovia, ktorým chýbajú vedomosti o tom, ako vyučovať na danom stupni vzdelávania (Pokrivčáková, 2020, s. 22).

### **Aplikácia cudzieho jazyka do vzdelávania v materskej škole**

Pomerne náročnou súčasťou jazykového vzdelávania v ranom veku je jeho zaradenie do osnov. Jazykovo orientované vzdelávanie totiž zatiaľ nie je podporené národnými kurikulárnymi dokumentami a štátnym vzdelávacím programom, v ktorom nenájdeme presne určené výkonové štandardy, ktoré by pomáhali naplňovať ciele cudzojazyčného vzdelávania. V tomto kontexte hovoríme o medzinárodnej klasifikácii ISCED 0, pre ktorú u nás doposiaľ nie sú v ponuke samostatné metodické materiály, podľa ktorých by sme mohli cudzí jazyk vniesť do vyučovania v materských školách. Pokiaľ teda chceme tento jazyk ponúkať v predškolskom zariadení, musíme siahnuť po materiáloch, ktoré nie sú cielene zamerané na vyučovanie v materských školách, prípadne po výstupoch z experimentálnych štúdií, ktoré sa už v materských školách realizovali. Modernizáciou vzdelávania a posunom od manuálneho memorovania a reprodukcie poznatkov k inovatívnym formám vyučovania sa dostávame k možnostiam, ako sprístupniť cudzí jazyk aj najmenším deťom. Problémom však zostáva nedostatok učebného materiálu, ktorý je možné využiť pri učení predškolákov, resp. chýbajúca jednotná metodika, ktorá by pokrývala všetky aspekty vyučovania cudzieho jazyka najmenších detí. Otvára sa však možnosť alternatívnych jazykových metód, ktoré sú schopné rozvíjať deti v cudzojazyčnej gramotnosti a pri voľbe učebného štýlu a tvorbe aktivít učiteľa môžu popustiť uzdu fantázii aj siahnuť po už dostupných pracovných listoch, ktorých je plný internet (Small, 2017). Aktivita je možné prispôbovať dĺžke pozornosti a koncentrácii detí, je možné ich viesť hrovou formou a podnietiť deti v objavovaní pomocou hry a zmyslov – deti predškolského veku obľubujú spoznávať pomocou zraku, sluchu aj hmatu. Jazyk, ktorý je učný cez rôzne kontexty a prostredníctvom hry sa stáva pre deti zaujímavejším a významnejším, ako v iných formách – učenie sa slovnej zásoby cez „Dnes sa naučíme tieto nové slovíčka!“ a podobné striktnějšíe učebné postupy. Zároveň je vhodné do aktivít pridávať pohybové hry a priebežne počas učebnej hodiny meniť aktivitu, čím zabezpečíme rôzne formy zapamätania si tej istej látky v súvislostiach. Zároveň obsahové celky, ktoré sa obvykle spájajú s výučbou cudzieho jazyka (Ľudské telo, Počasie, a iné.) môžeme prepájať s výkonovými štandardmi bežného



vzdělávacieho programu a rozvíjať tak aj vedomosti, ktoré by deti nadobudli tradičným učením sa v materinskom jazyku (Grieveson & Superfine, 2017).

### **Dieťa vo vyučovaní cudzích jazykov**

Pri akomkoľvek vzdelávacom procese nesmieme opomínať najdôležitejší činiteľ vo výučbe – dieťa. Každá veková skupina detí má iné špecifiká v prijímaní a rozvoji poznatkov, jednoducho povedané, človek v každom veku sa učí inak, má iné potreby. Vývinom dieťaťa sa zaoberá vývinová psychológia, ktorá popisuje významné zmeny biologické aj kognitívne, ktoré sú príznačné pre jednotlivé vekové obdobia. Samostatnou kategóriou je vývoj reči, ktorý prebieha sprvu veľmi intuitívne, napodobňovaním a opakovaním. Vývin reči prebieha od učenia sa zvukov, najprv vnímať rozdiely medzi hláskami, neskôr reprodukovat' ich (Vančová, 2016, 2020), nasleduje učenie sa slov a jednoduchých fráz, ktoré nahrádzajú celé vety a súvetia. V predškolskom veku pri učení sa materinského jazyka môžeme hovoriť o situačnom využívaní viet podľa kontextu – a teda, že vo svojom prvom jazyku by dieťa malo byť schopné opísať veľké množstvo javov a vecí, ktoré ho obklopujú. V cudzom jazyku prebieha učenie sa a rozvoj gramotnosti v podobných fázach, ktoré už v 1983 definovali Kraschen a Terrell. Prvou fázou je vnímavé obdobie, ktoré trvá aj niekoľko mesiacov, pri ktorom dieťa iba spoznáva jazyk, počúva ho a gestikuluje vlastné odpovede v snahe reagovať na podnety. Druhá fáza je obdobím obmedzenej produkcie reči, čím chápeme prvé pokusy o odpovede jednoslovné a v jednoduchých vetách v už dobre známom kontexte. Treťou fázou je vznik reči, v tomto štádiu hovoríme o ochote hovoriť a snahe o plynulé odpovede. Dieťa v tomto štádiu má väčšiu slovnú zásobu a dokáže primerane jednoducho odpovedať aj samé sa nenáročne vyjadriť. Ďalšou fázou je podľa autorov plynulá reč, ktorá prechádza do aktívnej komunikácie. Dieťa sa počas materskej školy môže dostať približne do druhého štádia, čo je aj jedným z očakávaných výstupov cudzojazyčnej gramotnosti v tomto období (Kraschen, Terrel, 1983; in: Pokrivčáková, 2020).

### **CLIL – metodika pre skoré osvojovanie si cudzieho jazyka**

Už od nepamäti preto uvažujeme nad metódami a formami výučby, ktoré by uľahčovali a umožňovali osvojovanie si cudzieho jazyka. Učiteľia, didaktici aj iní odborníci venujú množstvo času na vytváranie učebných plánov, metódík, učebníc a iných učebných materiálov, aby sme postupne odbúrali spoločenské bariéry a zefektívnilí medzinárodnú komunikáciu. Kedysi vyučovanie prebiehalo striktnejšie na báze memorovania – učenia sa doslovných poučiek a ich mechanickú reprodukciu. Postupom času vznikajú nové, efektívnejšie a motivujúcejšie prístupy vyučovania cudzích jazykov a jedným z nich je aj metóda CLIL.

Metodika CLIL ako prístup integrácie jazyka do vzdelávania je súbor metód a postupov učenia cudzieho jazyka, ktoré možno využiť v praxi pri učení nielen v materskej škole. Samotnú integráciu jazyka nie je možné prevádzkať samostatne – vyučovanie prebieha využitím rôznych metód výučby, a to implementáciou do rôznych obsahových celkov vzdelávania. V materskej škole pri integrácii hovoríme o prepojení vyučovania angličtiny a vyučovania nejazykových vzdelávacích oblastí (na vyšších stupňoch vzdelávania „vzdelávacích predmetov“), ktoré sú deťom ponúknuté v cudzom jazyku.

Pojem sa podľa Cimermanovej a Strakovej (2012) rozšíril v druhej polovici 20. storočia, pričom samotné vzdelávanie zahŕňalo súbor metód a metodických postupov, pomocou ktorých sa cudzí jazyk osvojuje cez výučbu iných vzdelávacích obsahov. Je veľmi podobný iným formám bilingválneho vzdelávania. Mnohí autori vyučovanie cudzieho jazyka podmieňujú rozvojom komunikačných zručností detí v danom jazyku. Integrované vyučovanie ale naopak pozdvihuje obsah nad formu, a teda cudzí jazyk definuje ako médium podávania informácií, nie samotný cieľ vzdelávania (Mayerová, 2016).

Integrované vzdelávanie vzniklo ako moderná vyučovacia metóda, ktorá nahrádza zaužívané prístupy vyučovania cudzieho jazyka. Učebný proces výučby cudzieho jazyka sa zmenil z mechanického učenia sa slovnej zásoby, čítania a memorovania gramatických pravidiel na prirodzené osvojovanie si cudzieho jazyka cez vnímanie a spoznávanie nových informácií v špecifických situáciách. Pri vyučovaní sa teda priamo do vzdelávacích aktivít pridávajú prvky cudzieho jazyka. CLIL je možné využívať pri väčšine predmetov, najčastejšie sa využíva pri učení geografie a histórie na vyšších stupňoch vzdelávania - na druhom stupni základných škôl a počas stredoškolského štúdia. Janeková (2013) vo svojej práci uvádza, že táto metóda je využitím medzipredmetových vzťahov pričom učiteľ využíva vedomosti žiakov z nejazykového predmetu a súčasne rozširuje slovnú zásobu z cudzieho jazyka. V bežných materských školách a na prvom stupni základných škôl učitelia používajú túto metódu skôr pri umeleckých a estetických vzdelávacích okruhoch – pri učení hudobnej a výtvarnej výchovy, ale stále častejšie sa tento fenomén experimentálne uplatňuje aj na ďalšie vzdelávacie oblasti predškolského kurikula. Deti pri tejto forme nemusia excelentne ovládať cudzí jazyk, mali by však poznať podstatu vzdelávacej aktivity – mali by mať základné vedomosti v preberanej téme, pomocou ktorých následne rozvíjame jazykové aj obsahové ciele.

Rozdiel medzi CLIL-om a tradičným bilingválnym vzdelávaním spočíva v tom, že obsah vyučovania nie je odlišný od bežného vyučovania počas týždňa, aktivita v cudzom jazyku pokračuje a prirodzene nadväzuje na činnosti predošlých dní. Ako definovala Gondová vo svojej publikácii: „Vyučovanie jazyka teda nie je separované a odtrhnuté od kontextu, ale je integrovanou súčasťou predmetového vyučovania, ktoré zároveň určuje duálne – predmetové a jazykové ciele.“ Kým pri

iných formách cudzojazyčného vzdelávania obsah vzdelávania iba sprostredkuje a rozširuje cudzojazyčnú gramotnosť, v integrovanom vyučovaní je samotný obsah rovnako významný, ako jazykové kompetencie (Gondová, 2013).

### **Ciele integrovaného vzdelávania**

Takto orientované vyučovanie cudzieho jazyka má viacero cieľov. Prvým cieľom najmä u mladších detí je podpora motivácie a ochoty učiť sa cudzí jazyk. Tvrdí sa, že obsahovo orientované vzdelávanie (jeho rôzne formy, ktorých jednou je práve CLIL) zvyšuje motiváciu a angažovanosť detí na vyučovaní, zároveň podporuje kognitívne funkcie a samozrejme rozširuje vedomosti z vyučovacieho predmetu (Krulatz, 2019).

Mnohí autori sa nepresne domnievajú, že prvoradým cieľom integrovaného vzdelávania je učenie sa cudzieho jazyka, komunikačným zručnostiam a rozvoju porozumenia v cudzom jazyku. Tieto ciele sú čiastočne a postupne napĺňané, nie sú však jediné ani dominantné pri vytváraní vzdelávacích aktivít. Napĺňajú sa mimovoľne, opakovaním tých istých fráz v rôznych kontextoch. Podobne nie je cieľom v predávaní informácií z obsahu vzdelávania nahradiť materinský jazyk, ani sa ho nepokúša potláčať (Dalton-Puffer, Nikula, Smit, 2010).

Konkrétne ciele vychádzajúce s poznatkov viacerých autorov definujeme nasledovne:

- Vytvárať príležitosti, kedy dieťa počúva informácie v cudzom jazyku a až potom hovorí a používa ich.
- Vytvárať pozitívne postoje k cudziemu jazyku, podporovať radosť z učenia.
- Rozvíjať sebadôveru detí vo vyjadrovaní sa a pri zapájaní sa do úloh (keďže deti vopred rozumejú časti vyučovacej látky, tak aj v cudzom jazyku sú si isté kontextom a pripravené na rozširovanie existujúcich vedomostí a predošlej skúsenosti).
- Pomôcť deťom napredovať v obsahu vzdelávania cez jazykovú skúsenosť.
- Učiť jazyk v kontexte, nie samostatne cez jeho formálne inštrukcie, ako sú učenie gramatiky, slovtvorby či nácvik komunikačných zručností.
- Poskytnúť deťom skúsenosť s využívaním cudzieho jazyka v prirodzených súvislostiach.
- Podnietiť dieťa k záujmu o jazyk, o spoznávanie a intuitívne objavovanie súvislostí.
- Rozvíjať kompetencie učiť sa v cudzom jazyku.
- Poskytovať funkčné, nie formálne poznatky z cudzieho jazyka.
- Formovať univerzálne základy jazyka v rôznych oblastiach, aby deti boli neskôr schopné využívať jazyk v relevantných situáciách.

### **Využitie metodiky CLIL-u vo vyučovaní**

Jednou z podmienok kvalitného vyučovania pomocou skúmanej metódy je dôkladná príprava a dôraz na vyučovaní cudzieho jazyka v začiatkoch vyučovania touto metódou. V príprave u detí potrebujeme vybudovať slovnú zásobu, ktorú nevyhnutne potrebujú na pochopenie ďalších aktivít. Preto je prijateľné začať s cudzím jazykom v skoršom veku, napríklad formou krúžkovej činnosti, či konkrétnych jazykových vyučovacích hodín (Gondová, 2013).

Kým tradičné bilingválne vzdelávanie prebieha spravidla periodicky a kladie sa veľký dôraz na vysoké percento využitého jazyka počas edukačnej činnosti, vo vyučovaní metódou CLIL nemusíme striktno dodržiavať pravidelnosť pri rovnakej vzdelávacej oblasti. Danú metódu môžeme aplikovať na vybrané tematické celky, ale aj na konkrétnu vzdelávaciu oblasť, pričom vyučovanie spravidla nemusí vždy prebehnúť v cudzom jazyku. Preto aj vo vyučovaní metódou CLIL nie je podmienkou, že vzdelávanie vedie učiteľ cudzieho jazyka. Vyučujúci môže byť bežný učiteľ, ktorý ovláda jazyk na vysokej úrovni a zároveň je pripravený na vyučovanie v konkrétnej triede. Dôležitým však nie je len cudzí jazyk, na čo sa pri vyučovaní občas zabúda. Materinský jazyk a jeho expertné ovládanie je rovnako podstatné, ak nie ešte dôležitejšie.

### **Príprava na vyučovanie pomocou CLIL-u**

Najväčšou výzvou pre učiteľa integrovaného vyučovania je komplexná príprava každej vzdelávacej aktivity. Rozsah vyučovania v cudzom jazyku síce v zásade neprekračuje polovicu času edukačnej aktivity, ale vyučovanie touto metódou vyžaduje dôkladnú predprípravu aktivity, nakoľko sú tieto vzdelávacie činnosti kombináciou edukačného a jazykového cieľa, ktoré je potrebné vhodne stanoviť, zladit' a pripraviť podmienky na ich naplnenie. Zároveň sa učiteľ nemôže oprieť o žiadne existujúce materiály pre vyučovanie metódou obsahovo a jazykovo integrovaného vzdelávania v materskej škole. Takéto materiály pripravené pre rôzne vzdelávacie oblasti v podstate neexistujú. Učiteľ sa tak v prípade potreby môže a často aj musí rozhodnúť pre spoluprácu s učiteľom cudzieho jazyka, s ktorým pripraví a doplní prípravu na vyučovanie (Gondová, 2013).

Zároveň so samotnou aktivitou sa zvyšuje potreba na materiálne zabezpečenie, ktoré je potrebné na rozvoj cudzojazyčnej gramotnosti. Materská škola má k dispozícii obmedzené množstvo cudzojazyčnej detskej literatúry a pomôcok, teda aj požiadavky na vzdelávanie v cudzom jazyku sa stávajú nákladnejšími – učiteľ si pomôcky a materiály musí vyrobiť, prípadne zakúpiť. Pokrivčáková (2015) v závere svojho výskumu uvádza, že CLIL je náročný na materiálne zabezpečenie – školy majú nedostatok vhodného materiálu, aj na prípravu na výstupy v cudzom jazyku. Ale napriek viacerým prekážkam čoraz viac študentov prejavuje pozitívny názor na vyučovanie touto metódou a

postupne sa táto koncepcia stáva preferovanou edukačnou metódou vo výučbe cudzieho jazyka aj v období raného detstva (Mayervá, 2016).

Deti by mali mať možnosť využívať na odpovede a prácu slovenský jazyk, do jazyka by nemali byť aktivitou nútené, ale motivované. Ďalším princípom je veľká miera využívania jazyka, cudzí jazyk môžeme pri deťoch používať aj častejšie, ako na krúžkovej činnosti vyučovania cudzieho jazyka, nemusí však byť bezpodmienečne využívaný každý deň. Cudzí jazyk môžeme pri deťoch používať pri opakovaní naučenej látky, prípadne na doplnenie učiva o prvky cudzieho jazyka (Menzlová, Biskupičová, Farkašová, Pokrivčáková, 2011). Pri výučbe metódou CLIL je odporúčané časté používanie piesní a nahrávok. Deti sa pri počúvaní a učení sa piesní zdokonaľujú vo vnímaní jazyka. Počúvanie v útlom veku napomáha kvalite vlastného vyjadrovania sa a to po formálnej, ale aj výslovnostnej stránke reči. Zároveň sa pri aktívnom počúvaní prirodzene osvojuje aj gramatická rovina jazyka, ktorú v žiadnom prípade pri vyučovaní CLIL-om v materskej škole od detí nevyžadujeme. Dôraz sa podľa Menzlovej a kol. (2011) kladie na plynulosť komunikácie, nie na jej bezchybnosť či absolútnu presnosť (Menzlová, Biskupičová, Farkašová, Pokrivčáková, 2011).

Okrem obsahu vzdelávania pri integrovanom vyučovaní z hľadiska cudzojazyčnej gramotnosti sa sústredíme na čo najlepšiu výslovnosť detí, preto je ovládanie cudzieho jazyka učiteľom na vyššej úrovni nevyhnutná. Učiteľ je dieťaťu prirodzeným vzorom, aj keď deti samotný jazyk nemusia ovládať na komunikačnej úrovni. CLIL dovoľuje a podporuje využívanie rôznych metód a aktivít podporujúcich tvorivosť a v materskej škole je jeho najdôležitejšou úlohou nie zdokonaľiť deti v jazyku, ale motivovať ich k jeho používaniu.

### **Výskumná časť**

V tejto časti práce sme sa pokúsili poskytnúť pohľad do triedy materskej školy, v ktorej sa vyučuje cudzí jazyk pomocou metodiky CLIL. Dominantnou metódou výskumu sa stal akčný výskum, ktorému predchádzalo systematické štúdium literárnych zdrojov. Počas procesu sme skúmali príležitosť využitia metodiky vo výučbe, prepojenie cudzieho jazyka s oblasťami vzdelávacieho programu a s jeho vplyvmi na deti a ich pokroky. Súčasťou výskumu je súbor aktivít, ktorého rozsah je ovplyvnený súčasnou pandemickou situáciou COVID 19 na Slovensku.

Úlohou nášho výskumu je v praxi overiť vzdelávacie aktivity, ktoré obsahujú prvky CLILu a cudzieho jazyka. Zvolené metódy vo výskume zahŕňajú aplikáciu a analýzu dopadov cudzojazyčných aktivít na všestranný rozvoj detí v prostredí materskej školy. V aktivitách sme sa pokúsime prepojiť poznatky z teórií predchádzajúcej časti práce s praxou v materskej škole priamo s detskými účastníkmi.

### **Ciele výskumu**

- o Preskúmať možnosti využitia metodiky CLIL v učení detí v materskej škole
- o Overiť efektívnosť aktivít zameraných na rozvoj cudzojazyčnej gramotnosti
- o Zistiť, či je možné prehĺbovať poznatky z neязыkových predmetov integráciou cudzieho jazyka do vzdelávacej aktivity
- o Identifikovať skryté riziká, ale aj výhody učenia CLIL-om
- o Porovnať závery predošlých výskumov s novo získanými poznatkami

### **Výskumné otázky**

- Je z pohľadu učiteľa v materskej škole táto metodika prijateľnou formou výučby cudzieho jazyka?
- Majú deti záujem a reagujú na cudzí jazyk pri učení sa obsahov neязыkových oblastí?
- Vyskytujú sa pri vyučovaní touto metodikou nejaké nečakané pozitívne/negatívne skutočnosti?

### **Metodológia výskumu – akčný výskum**

Na skúmanie metodiky CLIL z pohľadu učiteľa v materskej škole sme zvolili akčný výskum. Zvolená stratégia ponúka kvalitatívnu analýzu pedagogickej činnosti, a to aplikáciou a následnou analýzou využitých metód, prípadne celých vzdelávacích aktivít a to opakovane – cyklicky (Hendl, 2012, in: Rychnavská, Bačová, 2015).

Akčný výskum má zvyčajne niekoľko fáz:

1. Prípravnú fázu
2. Realizačnú fázu
3. Analytickú, hodnotiacu fázu.

Pri vstupe do akčného výskumu sme si zvolili východiskový bod, ktorým je využiteľnosť metodiky CLIL vo vzdelávaní v materskej škole. Tejto téme sa venovalo niekoľko prevažne teoretických štúdií v predškolnom vzdelávaní a o niečo viac experimentálnych projektov pre žiakov prvého stupňa základnej školy. V tejto fáze sme analyzovali spomínané štúdie, na základe ktorých sme vytvorili súbor aktivít, ktoré využívajú prvky metódy integrovaného vzdelávania. V realizačnej časti výskumu sme priamo v prostredí materskej školy overovali aktivity na rozvoj jazyka skúmanou metódou. Každá činnosť v materskej škole bola dôkladne analyzovaná po jazykovej aj kognitívnej stránke a závery z výskumov sme obsiahli v diskusii spoločne s našou spätnou väzbou a odporúčaniami pre prax.

Do procesu v materskej škole vstupovali viaceré premenné. Kvôli pandemickej situácii, ktorá momentálne ovplyvňuje všetky aspekty nášho života bolo veľmi náročné nájsť materskú školu, ktorá by bola ochotná zobrať študentov na sťaž na čas potrebný na realizáciu výskumu. Vedenie materskej

školy, ktorá nám výskum umožnila, stanovilo prísne podmienky realizácie, a to hygienické, časové aj realizačné. Časová dotácia na výskum bola stanovená na štyri vyučovacie dni počas dvoch týždňov, pričom zvyšný čas pobytu v materskej škole bol určený na vopred naplánované mimojazykové činnosti detí (športový a divadelný deň) a náčuvy, pri ktorých sme mali možnosť sledovať deti pri činnosti počas bežného dňa bez našich vzdelávacích vstupov.

Počas pobytu v materskej škole sme sa v triede stretli s viacerými zastupujúcimi učiteľkami, ktoré väčšinu času neregulovali správanie detí, deťom chýbala disciplína, ktorú sme u predškolákov očakávali. Aktivity, ktoré pre deti pripravili mimo nášho výskumu boli zamerané prevažne na jazykovú stránku, cez hudobné a hudobno-pohybové hry v anglickom jazyku, čo značne pozitívne ovplyvnilo znalosť anglického jazyka detí – boli schopné reagovať na otázky, rozumeli veľkej časti aktivít, pokúšali sa samé odpovedať v cudzom jazyku a využívali ho aktívne aj mimo edukačnej činnosti (pri jedle, pri aktivitách vonku).

### **Charakteristika respondentov a prostredia**

Pre samotný výskum sme zvolili triedu materskej školy v centre okresného mesta. Materská škola, v ktorej bol náš výskum realizovaný patrí medzi akreditované súkromné materské školy, a teda podobne, ako v bežných materských školách, aj v tejto realizujú vzdelávanie detí podľa platného štátneho vzdelávacieho programu. Zvolená materská škola sa vyznačuje tým, že vzdelávanie detí prebieha v menších skupinách, a veľkú časť aktivít počas dňa predškoláci absolvujú v anglickom jazyku, respektíve bilingválne – dominantným jazykom pri vzdelávacej aktivite je angličtina, ale vysvetľovanie, zopakovanie, pomôcky a pracovné listy majú deti v slovenskom jazyku. Táto materská škola je štvortriedna, priemerné množstvo detí v triede je osem až desať. V každej z týchto tried sú dve učiteľky, ktoré vedú aktivity a pomáhajú deťom. Znalosť jazyka učiteľiek je na úrovni B1, B2. Pripravené aktivity sme skúšali odučiť v triede predškolákov, teda detí vo veku päť a šesť rokov. Každé z týchto detí absolvovalo už aspoň jeden rok v materskej škole. Rodičia týchto detí a prostredie, z ktorého deti pochádzajú je čisto slovenské, ani jedno z detí nemá rodiča z inej krajiny a deti nemali bilingválnu výchovu či vzor z domáceho prostredia. Tieto deti anglické aktivity robia denne od septembra 2020, približne sedem mesiacov. Predtým mali raz týždenne angličtinu formou krúžkovej činnosti.

### **Súbor aktivít na podporu cudzojazyčnej gramotnosti metodikou CLIL**

Pri tvorbe a príprave vzdelávacieho obsahu sme vychádzali zo záverov výskumov v oblasti nie len predškolského CLILu. Samotný vzdelávací program hovorí, že obsahové štandardy sú navrhnuté tak, že umožňujú prepojenie

viacerých výkonových štandardov, preto aj my pri každej aktivite skúsime komplexne rozvíjať viaceré vzdelávacie oblasti. Ciele našich aktivít sú v tomto vzdelávaní duálne - každá aktivita má svoj jazykový cieľ a predmetový cieľ, resp. cieľ vzdelávacej aktivity. Pri vypracovávaní výskumu sme prihliadali na obsahové celky, ktoré boli na dané obdobie stanovené školským vzdelávacím programom. podarilo sa nám teda pripraviť súbor aktivít zameraných na rozvoj prírodovednej gramotnosti, matematicko-logického myslenia aj rozvoj pracovných zručností v spojení s anglickým jazykom.

### **Diskusia k výskumu**

Výskum priniesol množstvo zistení o výhodách a rizikách metodiky jazykovo a obsahovo integrovaného vzdelávania v materskej škole. V tomto úryvku sa pokúsime zhrnúť možné dôvody a faktory, ktoré ovplyvňovali náš výskum a porovnáme naše zistenia s teoretickými poznatkami v prvej časti práce. U mnohých autorov môžeme nájsť teóriu resp. hypotézu kritického obdobia, ktorá podporuje skoré vzdelávanie v cudzom jazyku už v prostredí materskej školy. S týmto záverom sa stotožňujú aj naše výsledky, ktoré ukazujú, že už v materskej škole je možné mať elementárne základy cudzieho jazyka, aj keď nie na konkrétnej úrovni medzinárodnej stupnice. Je možné sa domnievať, že tieto základy pochádzajú nie len z rutinného používania jazyka v materskej škole počas dňa, ale aj z aktivít, ktoré pravidelne v materskej škole garantujú prepojenie angličtiny a obsahu vzdelávania podporeného vzdelávacími oblasťami štátneho vzdelávacieho programu. Dôležité vo vzdelávaní touto metódou je kladenie dôrazu na pozitívny vzťah dieťaťa k jazyku a jeho intuitívne učenie sa, a to nabaľovaním poznatkov na už ustálené vedomosti a zručnosti. Pri aktivitách podobne, ako je podložené odborníkmi na primárnom stupni vzdelávania, nebolo nutné venovať pozornosť učeniu gramatiky a formálnych štruktúr jazyka, deti sa tieto poznatky učia podvedome tým, že ich počujú v kontexte a neustále sa opakujú v rôznych situáciách. Počas výskumu sme u detí identifikovali viaceré nedostatky v plnení úloh vzdelávacím programom určených pre deti predškolského veku. Niektoré z nich sme konzultovali po aktivitách aj s učiteľmi v tejto triede – nesamostatnosť pri plnení úloh, slabá jemná motorika, neustále vychádzanie za čiaru, neznalosť farieb, problémy s kresbou postavy, zrkadlové písanie písmen a číslíc a podobne. Dôvodmi tejto nesúmernosti môže byť súčasná pandemická situácia a tlak, ktorý je na učiteľov vyvíjaný, časté sriedanie učiteľov, ale aj práve nedostatočné zaškolenie a kvalifikačné predpoklady vyučujúcich, čo však nevieme v kontexte krátkeho času v materskej škole kvalitne posúdiť. Z poskytnutých informácií ale vieme, že učiteľky v tejto materskej škole majú jazykovú úroveň nižšiu, ako medzinárodná kvalifikácia C1, viac však závisí od ich pripravenosti na vyučovanie a spôsobilosti učiť predškolákov, keďže pár mesiacov pred ukončením predškolskej dochádzky by menej ako tretina detí bola



schopná prejsť testami školskej zrelosti a pripravenosti na nástup do základnej školy. Veríme, že sme naším výskumom pomohli ukázať na zručnosti detí, ktorým je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a to napriek tomu, že podobný zásah do vzdelávania nebol cieľom nášho výskumu; a dúfame, že závermi tohto pozorovania prispejeme k väčšej miere včasného identifikovania podobných nedostatkov a zapojenia viacerých aktivít na všestranný rozvoj detí, či už v štátnom alebo materinskom jazyku. Výskum však preukázal veľké pokroky detí vo vyučovaní cudzieho jazyka už počas prvých mesiacov pravidelného učenia sa. Deti sa počas výskumu ochotne venovali aktivitám s prvkami cudzieho jazyka, jednoducho odpovedali a reagovali na cudzí jazyk použitím materinského, ale aj cudzieho jazyka v správnom kontexte, počas aktivít sme nepostrehli zamieňanie slov v slovenčine anglickými a naopak, čo je možné považovať za primeraný úspech integrovaného vzdelávania. Deti majú nemalú slovnú zásobu v cudzom jazyku, ktorú dokážu využívať minimálne na pochopenie z kontextu a teda dopĺňanie zadaní, ktoré dostávajú. Prevaha materinského jazyka na vyučovaní napomáha pochopeniu detí aktivitám, ale aj samotnému rozvoju slovnej zásoby. Keďže deti nenútime do využívania jazyka, deti samé prijímajú poznatky z kontextu a mnohých opakovaní. Podarilo sa nám naplniť jazykové ciele aktivít a získať tak prehľad o tom, ako je možné viesť vyučovanie touto metódou, že je potrebné sa vopred uistiť, že deti ovládajú slovnú zásobu v materinskom jazyku ešte predtým, ako slová poznajú v angličtine, ale aj to, že táto metóda je využiteľná pri širokom spektre vzdelávacích obsahov.

### **Záver práce**

Cudzozajččná gramotnosť je celosvetový fenomén na vzostupe. Čoraz viac svetové trendy aj moderní rodičia tlačia na vyučovanie cudzieho jazyka v mladšom a mladšom veku. Mnohé materské školy sa pokúšajú reflektovať tento záujem do svojho vyučovania a cieľov, a hľadajú cesty k vyučovaniu cudzieho jazyka. Mnohé výskumy potvrdzujú, že skoré začiatky vyučovania cudzích jazykov výrazne pozitívne vplývajú na záujem dieťaťa o učenie sa cudzích jazykov, ale aj na zručnosti detí ako je kvalitná výslovnosť, rýchlejšie prispôsobenie sa pravidlám gramatiky cudzieho jazyka, aj na kapacitu slovnej zásoby v jazyku, ktorý sa deti učia. Naš výskum v prostredí materskej školy ukázal, že na učenie základov cudzieho jazyka v predškolskom veku je možné práve využitie metódy jazykovo a obsahovo integrovaného vyučovania (CLIL). Metóda je aplikovateľná na rôzne vzdelávacie oblasti zo štátneho vzdelávacieho programu a dá sa prispôbiť viacerým tematickým okruhom. Výhodou tejto metódy je jej všestrannosť a adaptabilnosť na vyučovacie obsahy v materskej škole, ale v prípade celodennej prevádzky v cudzom jazyku vyvstávajú viaceré nedostatky v iných oblastiach detských zručností. Pri vyučovaní touto metódou je

potrebné vopred premyslieť postupy vzdelávacích aktivít – aby všestranne rozvíjali dieťa, nie len jeho vyjadrovanie a slovnú zásobu v cudzom jazyku. Príprava na vyučovanie nesmie opomíňať vývinové špecifiká a zásady rozvoja detí v predškolskom veku, čo využitie celodenného jazykovo orientovaného vyučovania nie vždy umožňuje. Skúmanú metódu z pohľadu využitia v materskej škole naďalej považujeme za vhodnú a primeranú, keďže cieľmi CLIL vyučovania nie je samotný jazyk a učenie sa v ňom primerane komunikovať, ale obsah vzdelávania, ktorý deti v materskej škole potrebujú na získavanie bazálnych poznatkov využiteľných na ďalších stupňoch vzdelávania. Považujeme za vhodné do vyučovania v materských školách viac sústrediť pozornosť na materinský jazyk, keďže je pre deti prirodzený a je jazykom, v ktorou deti chápu a vytvárajú si logicko-myšlienkové postupy fungovania javov a vecí okolo nás. V cudzom jazyku nie je možné zapamätať si zároveň veľké množstvo poznatkov aj neobmedzené množstvo cudzích slov, a práve snaha o naplnenie tohto cieľa nemusí byť v záujme dobra dieťaťa. Aj pri vyučovaní metódou CLIL je najdôležitejší prospech pre dieťa, ktorý v prípade využitia tejto metódy môže prichádzať tak, že sa zníži náročnosť a jazykový tlak na dieťa a zachová sa jeho prirodzený záujem o veci okolo neho – využitím metódy ako podpornej, nie dominantnej vo vyučovaní v predškolskom vzdelávaní.

### Použitá literatúra

- Dalton-Puffer, Ch., Nikula, T., Smith, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2010.
- Doláková, S. (2020). *Pohádka nás naučí – výukové materiály*. [online] Angličtina nejen pro nejmenší. Dostupné na: [www.sylviad.cz/pohadkoveprogramy.html](http://www.sylviad.cz/pohadkoveprogramy.html)
- Farkašová, E. (2008). Test cudzojazyčných spôsobilostí a jeho použitie pri výbere detí do jazykových tried prvého ročníka v základných školách. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, s. 38 – 52.
- Gondová, D. (2013). *Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Grievson, M., Superfine, W. (2017). *The CLIL Resource Pack : Photocopiable and Interactive Whiteboard activities for Primary and Lower Secondary Teachers*. Delta Photocopiables.
- Hanušová, S., Najvar, P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, č. 3/2007, 42 – 52.
- Hanušová, S., Najvar, P. (2008). Raná výuka cizího jazyka. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, s. 13 – 25.

- Janeková, V. (2013). *Využitie CLIL metódy v primárnom vzdelávaní. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: MPC.
- Kolektív autorov (2016). *256 strán zábavných hádaniek pre deti*, Bratislava: Svojtka & Co.
- Krulatz, A. (2019). Content based introduction in teacher education: reshaping pre-service teachers' beliefs about language teaching. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*.
- Mayerová, L. (2016). *Možnosti vyučovania anglického jazyka v predprimárnom vzdelávaní*. Bakalárska práca. Banská Bystrica: UMB.
- Menzlová, B., Farkašová, E., Biskupovičová, K., Pokrivčáková, S. (2011). *Cudzíe jazyky pre každého prváka*. Metodická príručka. Bratislava: Vydavateľstvo Orbis Pictus.
- Pokrivčáková, S. a kol. (2008). *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF.
- Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English To Very Young Learners I*. Zlín: UTB.
- Rychnavská, M., Bačová, D. (2015). *Akčný výskum - cesta skvalitňovania pedagogickej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Serejová, L. (2012). *CLIL ako podstata rozvoja cudzojazyčných zručností detí predškolského veku*. Bakalárska práca. Prešov: Prešovská univerzita.
- Small, L. (2016) Farm animal babies matchup worksheet, [online] Explore Activity Village – Animals topic. [citované dňa 26.03.2021] Dostupné na: <<https://www.activityvillage.co.uk/farm-animal-babies-matchup-worksheet>>
- Vančová, H. (2016). The pronunciation mistakes of Slovak learners of English. *Educational Alternatives*. Burgas : Science Events, 14(2016), 264-272.
- Vančová, H. (2020). *Pronunciation practices in EFL learning : perspectives of teachers and students*. Hradec Králové: Gaudeamus.

# **Metodika CLIL jako ukázka aplikace principů konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání**

**Nela Jurenová**

## **Konstruktivismus ve vzdělávání**

Konstruktivismus je velmi široký pojem, jehož obsah závisí na tom, zda se používá v rámci sociálních věd jako takových, nebo je blíže specifikován z pozice konkrétního vědního oboru či disciplíny. I v rámci jednoho vědeckého oboru lze ale najít několik konstruktivistických přístupů, které se navzájem prolínají.

Z pohledu pedagogických věd lze konstruktivismus chápat jako teorii o poznání či jako formu pedagogiky. Obě tato pojetí se zakládají na stejných myšlenkách, které se odrážejí v konstruktivistických teoriích učení (Kolaříková, 2018).

Konstruktivistické teorie učení se vyvinuly z rozsáhlého studia kognitivního vývoje švýcarského psychologa Piageta (1896–1980) a ruského psychologa Vygotského (1896–1934). Právě toto studium vývoje poskytlo základ teorie konstruktivismu.

Piaget byl průkopníkem kognitivního konstruktivismu. Tato teorie, také známá jako genetická epistemologie, se zabývá tím, jak si jedinec buduje své poznání světa kolem sebe. Piaget zastává názor, že znalosti jsou konstruovány mapováním vnější reality a že poznatky a význam si jedinec vytváří na základě svých zkušeností. Pro Piageta nebylo důležité znát pouze správnou odpověď na otázku, ale vědět, jak člověk k odpovědi došel, jak s informací pracoval a jak ji interpretoval. Klíčovými složkami této teorie jsou schéma, asimilace, akomodace a ekvilibrium neboli vyrovnání. Pod pojmem schéma Piaget rozumí předchozí znalosti a vzorce chování, které se zapojují, když se jedinec setkává s novými věci a životními situacemi. Pojem asimilace znamená upravit nové informace ve stávajících schématech v mysli. Akomodace pak značí změnit stávající schéma v mysli tak, aby odpovídala novým myšlenkám a informacím. Začíná fungovat v momentě, kdy staré schéma nefunguje. V průběhu kognitivního vývoje je třeba udržovat rovnováhu mezi těmito dvěma složkami, a to skrze mechanismus, který nazval vyrovnání. Ekvilibrace pomáhá vysvětlit, jak se děti mohou pohybovat z jedné fáze myšlení do další (Hemant & Poonam, 2016).

Vygotsky oproti tomu klade větší důraz na sociální kontext učení. Vygotsky, jež je tvůrcem teorie sociálního konstruktivismu, uvádí, že se jedinec učí prostřednictvím sociálních interakcí, aktivit a kulturních nástrojů. Tato teorie

zdůrazňuje kolaborativní povahu učení. Sociální interakce hraje v procesu kognitivního vývoje zásadní roli (Hemant & Poonam, 2016).

### **Konstruktivistický přístup v pedagogice**

Konstruktivistická teorie v rámci pedagogiky je založená na myšlence, že proces učení u dětí souvisí s hrou jakožto přirozenou dětskou aktivitou. Učení je pojímáno jako aktivní proces, ve kterém si jedinec konstruuje své poznání. Toto poznání je subjektivní záležitost. Konstruktivisticky orientovaný edukační proces si klade za cíl, předkládat dětem nové poznatky tak, aby při konstruování vlastních poznatkových struktur děti „stavěli na svých dosavadních znalostech a prekonceptech a skrze aktivní proces osvojování si poznatků si postupně uvědomovali jejich případnou neúplnost, nepřesnost či chybnost a transformovali je do konceptů nových, přesnějších“ (Kolaříková, 2018, s. 510).

Tento vzdělávací přístup není zaměřený na pouhém předávání informací. Jako stejně důležité považuje dovednosti získat, používat a budovat nové poznatky. Konstruktivistický přístup tedy vede ke konstrukci individuálních poznatkových struktur, jejich porozumění a účelným aplikacím poznatků. V praxi často proces učení končí porozuměním. Proces by měl však být dovršen škálou aplikací, tedy *nejen rozumět, ale i umět* (Hejný & Kuřina, 2009).

Jak již bylo řečeno, tento přístup je orientován na dítě, ne na učitele. Poznávání se vyvíjí ve vzájemné interakci mezi dětmi, učitelem a poznávanou skutečností. Dítě předškolního věku má svou představu o světě, jenž plyne z jeho vlastních získaných a prožitých zkušeností. Mateřská škola pak dítěti umožňuje své představy o světě vzájemně porovnávat s ostatními dětmi, a tak se učit navzájem (Wiegerová et al., 2015). Učitel zde působí jako facilitátor vzdělávacího procesu, jehož úkolem je dětem navrhnout a zajistit vhodné situace a podmínky pro učení a pomoci dětem tyto situace co nejlépe využít. Konstruktivistický přístup ve vzdělávání pracuje s představou dítěte, které touží po poznání. Dítě v předškolním věku je sice přirozeně zvědavé a touží po poznávání světa kolem sebe, není ale pravidlem, že takových dětí je plná třída. Úlohou učitele tedy také je, aby je v této zvědavosti podporoval, aby jim zprostředkoval situace, kdy mohou samy *přijít věci na kloub* a pochopit podstatu. Dnešní společnost je spíše vedena heslem *snadno a rychle*, a proto učitel musí v dětech konstruktivistický přístup k poznání postupně pěstovat (Hejný & Kuřina, 2009).

V článku od autorek Hemant a Poonam (2016, s. 789) lze najít 4 základní předpoklady konstruktivistického edukačního procesu:

1. Učení je personální interpretací světa.
2. Učení je aktivní proces, ve kterém se poznání rozvíjí na základě zkušeností.
3. Učení by mělo být zasazeno do reality.

4. Změny v poznatkových strukturách jedince pochází z projednávání smyslu, sdílení více perspektiv s ostatními a změny vnitřní reprezentace prostřednictvím kolaborativního učení.

### **Prvky konstruktivismu**

Pro potřeby výzkumu si dále musím vymezit, které konkrétní prvky konstruktivismu lze v pedagogické praxi používat v edukačním procesu. Dle Kolaříkové (2018) k prvkům konstruktivismu patří:

- *Dítě jako aktivní činitel edukačního procesu* – Zařazení tohoto prvku by v sobě mělo nést možnost autoregulace vzdělávacího procesu, ohled na stávající znalosti, zkušenosti, potřeby a zájmy dítěte a brát dítě jako osobu aktivně se podílející na svém učení.
- *Specifické charakteristiky skupiny* – Tento konstruktivistický prvek poukazuje na potřebu připravovat a upravovat edukační proces pro potřeby jedince či skupiny, se kterou učitel pracuje. V případě, že pracujeme s dětmi předškolního věku, je nutné vzít v potaz nejenom věkové zvláštnosti tohoto období, ale také individuální rysy jedince či skupiny.
- *Práce se stávajícími i novými poznatky* – Tento prvek jasně odráží principy konstruktivistického přístupu, kdy je nutné budovat nové poznatky na základě znalosti poznatků, zkušeností, postojů stávajících.
- *Použití narativů v edukačním procesu* – Použití tohoto prvku v praxi znamená zařazovat do procesu učení množství narativů, díky kterým si děti mohou konstruovat svůj pohled na věc.
- *Otevřenost použitých narativů* – Zmiňovaný prvek v sobě zahrnuje možnost více způsobů interpretací využívaných narativů.
- *Témata současného světa* – Tento prvek vychází z žité zkušenosti dětí ze světa, který je obklopuje. Proces učení by měl být zasazen do kontextu reálného světa.
- *Otevírání diskutabilních a problémových témat* – Použití tohoto prvku nabádá k probírání a diskuzi problémových témat současné doby.
- *Vytváření podmínek pro dialog a diskuzi* – Zařazení tohoto prvku konstruktivismu předpokládá vytvořit prostředí otevřené dialogu a diskuzi nad věcí mezi všemi účastníky.
- *Princip „minds on“* – Tento prvek vybízí k použití otázek a úkolů, které děti vedou k bádání, aktivnímu přemýšlení, řešení a rozboru různých situací.
- *Princip „hands on“* – Využití tohoto konstruktivistického prvku vede například k zařazování pokusů, experimentů, manipulace s objekty a modely do edukačního procesu.

- *Rozvoj kritického myšlení* – V praxi tento prvek znamená motivovat děti k porovnávání nových informací s těmi stávajícími, tříbit své názory skrze aktivní porozumění a zpětnou vazbu při rozhovoru s ostatními.
- *Práce s hodnotami a postoji* – Použití tohoto prvku v praxi obsahuje kupříkladu metodu hraní rolí, práci s příběhem, kdy je oceňováno správné chování či řešení situací s morálním obsahem.
- *Rozvoj schopností a dovedností* – Daný prvek souvisí s rozvojem jemné i hrubé motoriky, smyslové percepce, představivosti a fantazie, paměti a postřehu.
- *Podpora rozvoje prosocionálního chování, schopností a dovedností* – Při využívání tohoto prvku se učitel snaží vytvářet podmínky pro skupinovou práci a rozvíjet komunikační dovednosti dětí.
- *Zohlednění každodennosti* – Tento prvek odráží potřebu, aby poznatky, znalosti a zkušenosti získané v průběhu edukačního procesu byly uplatnitelné v každodenním životě.
- *Využití potenciálu prostředí* – Jedná se o zohlednění a maximální možné využití prostředí, ve kterém se edukační proces odehrává.
- *Role pedagoga* – Tento konstruktivistický prvek učiteli přisuzuje roli facilitátora edukačního procesu. Učitel by měl vhodně volit použité edukační metody a cíle a vědět, čeho chce dosáhnout.

Zařazení *sem tam* nějakého prvku konstruktivistického charakteru ještě neznamená, že lze celý edukační proces považovat za konstruktivistický. Použití konstruktivistických prvků ve výchovně-vzdělávacím procesu by vždy mělo být dobře promyšlené, naplánované a odůvodněné.

## CLIL

Pod zkratkou CLIL se skrývá slovní spojení Content and Language Integrated Learning tedy *obsahově a jazykově integrované vyučování*. Jedná se o dvojité zaměřený vzdělávací přístup, který využívá cizího jazyka k vyučování jak obsahu předmětů či jejich částí, tak zároveň i jazyka samotného. Vzdělávací cíle jsou stanovovány pro vyučovaný předmět i jazyk současně. Je nutné brát v potaz, že v případě zaměření pozornosti pouze na obsah předmětu, kdy by byl cizí jazyk použit pouze jako médium k přenosu informací, by se nejednalo o CLIL. Cílovým jazykem, ve kterém se odehrává výuka metodou CLIL, však nemusí být pouze cizí jazyk. Může se jednat také o další úřední jazyk země, jazyk menšiny či třeba místní jazyk (Renau Renau & Mas Martí, 2019).

S výrazem CLIL je spojeno zejména jméno David Marsh, profesor a výzkumník univerzity Jyväskylä ve Finsku, který tento pojem v roce 1994 zavedl. A přestože se tak může zdát, že jde o poměrně nový pojem ve vzdělávání, není tomu tak. Mehisto, Marsh a Frigols (2008) se dokonce v historii metodiky CLIL vrací až do doby 5000 let př. n. l., kdy Akkad'ané dobyli Sumer. Akkad'ané se tehdy začali učit místní sumerštinu, teologii, botaniku a zoologii za situace, kdy sumerština byla

jejich vyučovacím jazykem. V historii pojmu CLIL je také významné období konce 19. století, kdy bohaté rodiny měly dvě možnosti, jak svým dětem zajistit vzdělání v cizím jazyce. Některé rodiny své děti posílaly do zahraničí, aby se jejich děti cizí jazyk učily přímo v oné zemi. Jiné rodiny si naopak najaly domácího učitele, rodilého mluvčího. Děti se tak učily gramatická pravidla a nezbytná slovíčka v kontextu dané kultury, a to nejen skrze jazykovou výuku, ale také díky denní přítomnosti mezi lidmi (Pokrivčáková et al., 2015).

Před rokem 1970 byla potřeba vyvinout jazykově a obsahově integrované vzdělávání především výsledkem geografických, demografických a ekonomických problémů. Tento typ výuky byl zejména používán v oblastech nacházejících se blízko státních hranic či ve velkých městech. Cílem těchto programů bylo nabídnout dětem, které zde žijí bilingvní vzdělání a umožnit jim pochopit a komunikovat s místními. Jeden z prvních programů tohoto typu se uskutečnil v Kanadě, ve francouzské provincii Québec, v roce 1965. Skupina anglicky hovořících rodičů chtěla své děti již od raného věku vzdělávat ve francouzštině, aby jejich děti byly schopné vážit si zvyků a kultury jak francouzsky mluvících Kanadčanů, tak anglicky hovořících Kanadčanů. Výsledkem byl vzdělávací program, ve kterém se děti učily některé předměty ve francouzštině společně s francouzsky mluvícími dětmi (Renau Renau & Mas Martí, 2019).

Během 90. let 20. století se akronym CLIL stal nejvíce rozšířeným termínem pro integraci obsahu a jazyka ve vzdělávání v Evropě. CLIL tak byl zaveden do téměř všech vzdělávacích systémů v Evropě. Metodika CLIL se však variovala stát od státu, protože model CLIL použitelný v jednom státě, nebyl použitelný v druhém. I napříč tomu bylo možné identifikovat v evropských modelech společné rysy. Nejvíce používaným cílovým jazykem v evropských programech CLIL bývá angličtina, dále pak francouzština nebo němčina. Nejvíce zastoupenými předměty vyučovanými metodikou CLIL jsou v Evropě dějepis, zeměpis, přírodní a společenské vědy, a to zvláště na středních školách (Renau Renau & Mas Martí, 2019).

V roce 2005 David Marsh navrhl, aby termín CLIL zaštiťoval různorodé vzdělávací přístupy zaměřené na výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu současně (Pokrivčáková et al., 2015). Mezi tyto přístupy podle Mehisto, Marsh a Frigols (2008) patří například *jazykové sprchy*, *CLIL kempy*, *studentské výměnné pobyty*, *místní a mezinárodní projekty*, *pobyty v rodinách*, *studijně-pracovní pobyty*, *částečná či úplná imerze* a další. Programy CLIL se mohou různit od těch krátkodobých až po dlouhodobé, či od těch s nízkou intenzitou vystavení cizímu jazyku až po ty s vysokou.



### **Principy metodiky CLIL**

Metodika CLIL tedy podporuje vyvážené vyučování a učení obsahu i cizího jazyka. Celkový přístup k učení a výuce se řídí rámcem „4 C“ od Coyla. To je model, který integruje obsah, poznávání, komunikaci a kulturu tak, aby všechny tyto aspekty přispívaly rovnoměrně k procesu učení (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011).

Aby zavedení a využívání metody CLIL probíhalo úspěšně je nutné dodržovat určitá pravidla. Renau Renau a Mas Martí (2019) uvádějí, že:

1. Je nezbytné respektovat kulturu a mateřský jazyk jedince, neboť mají velký vliv na výuku cizího jazyka.
2. Pro učitele je podmínkou, aby hovořili dvěma a více jazyky a byli zcela proškoleni. Dále pak, aby zastávali ve vzdělávací instituci permanentní pozici.
3. Cílový jazyk musí být integrován a kontextualizován uvnitř třídy.
4. Rodiče dětí by měli být také zapojeni a měli by podporovat implementaci metody CLIL.
5. Materiály používané při výuce metodou CLIL musí být pečlivě naplánované.
6. Učitel má být učitelem jak jazyka, tak předmětu zároveň. Pokud to není možné, nejlepší variantou je v tomto případě týmové vyučování.

Při plánování CLIL hodiny musí mít učitel na paměti pět základních principů:

- **Obsah:** učitel buduje hodinu okolo tématu, které už studenti znají a studenti si rozvíjejí svoje znalosti předmětu tím, že se připravují na to, co se budou učit příště.
- **Komunikace:** učitel CLIL nemluví mnoho; studenti se učí ve skupinách a při vzájemné komunikaci užívají co nejvíce z nově získaného jazyka.
- **Poznání:** studenti jsou vedeni k tomu, aby mysleli sami za sebe; učitel CLIL klade otázky, které rozvíjejí myšlení a kreativitu.
- **Kultura:** studenti si musí být vědomi toho, co se učí, neboť jim to může být užitečné v každodenním životě; učitel CLIL pomáhá studentům spojit věci, o kterých se učí s reálným světem.
- **Kompetence:** učitel CLIL přemýšlí o tom, co studenti mohou dělat se získanými vědomostmi z hodiny (Renau Renau & Mas Martí, 2019).

### **Aplikace metodiky CLIL v mateřské škole**

Dle Mehisto, Marsh a Frigols (2008) se pro zavedení metodiky CLIL do prostředí mateřských škol hodí kupříkladu výše zmiňované *jazykové sprchy*. Tyto jsou vhodné pro děti ve věku 4 až 10 let. Vystavení cizímu jazyku by se mělo pohybovat mezi 30 minutami a 1 hodinou denně. Jazyková sprcha zahrnuje využívání her, písní, pohybů, mnoha vizuálních materiálů a reálií. Učitel má mluvit téměř zcela v jazyce CLIL. Aby se předcházelo pocitu nejistoty a úzkosti,

jsou v jazykových sprchách důležité rutiny a časté opakování, což vede k tomu, že děti vědí, co mohou očekávat. Mezi cíle, které si jazykové sprchy kladou patří:

- aby si děti uvědomily existenci odlišných jazyků,
- aby si vytvořily pozitivní přístup k jazykovému vzdělávání,
- aby se obeznámily se zvuky a strukturou cílového jazyka.

Učitelé se soustředují na rutinní aktivity, které dětem poskytují pocit jistoty. Nejdříve dětem vysvětlí, co očekávat a poté přejdou do jazyka CLIL. Důležité je používání gest a ukazování, což dětem pomáhá spojit si předmět s jeho názvem. Při odpovědích děti používají častokrát pouze jedno slovo či krátkou frázi v jazyce CLIL. Využití spojení pohybů a nové slovní zásoby či písni doprovázených pohybem napomáhá dětem zapamatovat a znovu si vybavit novou slovní zásobu. Slovíčka použítá v textu písně jsou pro děti jednodušeji zapamatovatelná, než pouze slovně sdělená či napsaná.

Při zavádění metodiky CLIL do mateřské školy se dále podle Ioannou-Georgiou a Pavlou (2011) osvědčila „návštěva“ z jiné země. Jedná se o využití loutky, která je dětem představena jako host ze zahraničí. Loutka s dětmi hovoří o jejich domovské zemi, ukazuje jim obrázky a někdy je například naučí tradiční písničku z její země. Tyto počáteční rozhovory mohou probíhat s loutkami, které hovoří v jazyce CLIL, a učitelem, jenž dětem překládá. Poté, co se u dětí vzbudí zájem o cílový jazyk, aby mohly s loutkou komunikovat, se může loutka proměnit na maskota CLIL a objevovat se pokaždé, když bude čas na CLIL sezení k potěšení dětí.

Stejně jako Mehisto, Marsh a Frigols (2008) i Ioannou-Georgiou a Pavlou (2011) doporučují pro metodiku CLIL v praxi mateřské školy využívání rutin. Na začátku CLIL sezení doporučují začít oblíbenou písni, uvítáním třídního maskota, přípravou tabulky s uvedením dne a počasí nebo hraním oblíbené hry. Rutinou by měla lekce CLIL zároveň i končit. Zde může být využito opět písně, hravého kvízu k danému tématu či převyprávění příběhu. Jako aktivity vhodné pro zařazení do CLIL lekce v preprimárním vzdělávání dále uvádějí například TPR aktivity, spojování dvojic, třídění, určování pořadí, „poslouchej a kreslí“ aktivity, vybarvování, napodobování či hraní rolí.

Přestože v posledních letech roste počet publikací s tématem CLIL v předškolním vzdělávání, stále však nestačí k adekvátní podpoře implementace CLIL v tomto odvětví. Dokonce i v rámci dostupné literatury CLIL existuje velký rozdíl mezi dostupnou literaturou CLIL pro základní a předškolní vzdělávání a literaturou pro vyšší vzdělávací stupně. A to se týká nejenom publikací teoretické podstaty, ale také dostupných didaktických materiálů. To častokrát vede učitele k tomu, aby si tvořili vlastní učební materiály a pracovní listy. Vlastnoručně připravené učební materiály nabízejí výhody v tom, že jsou vytvořené za konkrétním účelem učitelky a budou dětem lépe vyhovovat než

materiály, které byly vytvořeny s ohledem na širokou populaci dětí. Na druhou stranu může vývoj kvalitních materiálů trvat nějakou dobu a mnohdy vede cestou pokus-omyl (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011). Učitel může případně sáhnout po didaktických materiálech, které nejsou primárně určeny pro metodiku CLIL, avšak dají se k ní využít. Tyto si pak upraví pro své potřeby. Právě takovými didaktickými materiály se zabývá toto výzkumné šetření.

### **Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Ve své práci jsem si stanovila hlavní výzkumný cíl:

- Popsat, jakým způsobem didaktické materiály anglického jazyka vhodné pro metodiku CLIL saturují principy konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání.

Na základě sondáže, kterou jsou provedla před samotným výzkumem jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

- Jaká témata pokrývají identifikované aktivity CLIL?
- Které ze série didaktických materiálů jsou vhodné pro aplikování konstruktivistického přístupu?
- Které z prvků konstruktivismu respektují identifikované aktivity CLIL?

### **Výzkumný vzorek**

Didaktických materiálů určených pro metodiku CLIL v předškolním vzdělávání celosvětově není mnoho a u nás prakticky chybí. Z těchto důvodů jsem při tvorbě výzkumného vzorku musela vycházet z didaktických materiálů konkrétního cizího jazyka. Při výběru didaktických materiálů pro tvorbu výzkumného vzorku jsem si stanovila několik kritérií. Prvním kritériem sběru dat bylo, aby se jednalo o didaktické materiály anglického jazyka určené pro děti ve věku od tří do šesti, popřípadě více let. Druhým kritériem, kterým jsem se řídila, bylo, aby se jednalo o publikace obsahující aktivity. Tuto podmínku jsem si stanovila proto, abych mohla didaktické materiály mezi sebou adekvátně porovnávat. Nejednalo se tedy například o flashcards, obrazové slovníčky, knihy pohádek, příběhů či písniček, pokud neobsahovaly doprovodné aktivity. Posledním kritériem bylo, aby každá publikace obsahovala nejméně tři aktivity vhodné pro metodiku CLIL. Aktivitou vhodnou pro metodiku CLIL, tedy zkráceně *aktivitou CLIL*, rozumím aktivitu, jejímž cílem je dítě rozvíjet nejenom po stránce jazykové, ale i kognitivní. Výsledkem takovéto aktivity je pak nový poznatek z probíraného tématu. Jako minimální počet tří takovýchto aktivit CLIL jsem vyhodnotila proto, abych mohla náležitě sledovat a porovnávat principy konstruktivismu. Při splnění všech tří kritérií sběru dat vznikla sada sedmi didaktických materiálů anglického jazyka pro předškolní vzdělávání, které jsem

při své výzkumné práci použila. Při shromažďování didaktických materiálů pro účely výzkumu jsem využívala knihovny ve Zlínském a Jihomoravském kraji.

### **Angličtina pro děti, Let's play + DVD**

Didaktická publikace vznikala za spolupráce autorů Ireny Zatloukalové, Kateřiny Kroftové a Ondřeje Jiráska. Je zaměřená na děti předškolního věku. Na začátku knihy jsou popsány doporučené pokyny pro rodiče a učitele a popis práce s knihou a DVD. Publikace je rozdělena do 8 lekcí a skýtá 41 aktivit, z toho 12 lze považovat za vhodné pro metodiku CLIL. Dohromady s příloženým DVD tvoří jeden celek. Nejprve je potřeba zhlédnout animovaný příběh na DVD, teprve poté následuje práce s knihou. K jednotlivým aktivitám má učitel pouštět zvukové nahrávky z DVD (Zatloukalová, Kroftová & Jirásek, 2008).

### **Hraní s angličtinou**

Autorkou textové části této didaktické publikace určené pro děti předškolního věku je Eva Petrová. O ilustrace se postarala Eva Sýkorová-Pekárková. 46 hravých aktivit je rozčleněno do 7 kapitol podle tématu. Z tohoto počtu jsem 21 aktivit uznala za vhodné pro uplatnění metodiky CLIL. V závěru knihy se nachází i test na zopakování znalostí a slovník s použitými výrazy (Petrová, 2012).

### **Angličtina plná her**

Publikace „Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku“ je metodická příručka, jejímiž autorkami jsou PhDr. Jana Hanšpachová a Zuzana Řandová. Příručka je určena učitelkám mateřských a základních škol, vedoucím jazykových kroužků, ale i rodičům, pro práci s dětmi ve věku od pěti do deseti let. Nabízí 165 pohybových, dramatických a výtvarných her a aktivit, z čehož lze za vhodné pro metodiku CLIL považovat 24. Činnosti jsou seskupeny do 13 oblastí podle jejich zaměření. U každé aktivity jsou uvedeny potřebné informace jako téma, vhodný věk dětí, doporučená velikost skupiny dětí, náročnost přípravy, potřebný materiál, význam a popis průběhu aktivity (Hanšpachová & Řandová, 2010).

### **Angličtina a němčina pro předškoláky**

Jde o speciál časopisu Informatorium 3-8, který vychází jako měsíčník zabývající se edukací dětí ve věku 3 až 8 let v mateřských školách a školních družinách. Je rozdělený na 2 části, 10 lekcí anglického jazyka a 10 lekcí německého jazyka. Autorkou anglické části je Lucie Poslušná, autorkou německé části je Iva Ťupová. Ze 44 nabízených aktivit v anglické části lze za aktivity CLIL považovat 27. Každá lekce sdružuje aktivity stejného tématu. U jednotlivých lekcí jsou uvedeny průvodní informace k aktivitám, a to: úroveň jazykových znalostí

děti, organizační doporučení, časová dotace, cíl lekce, potřebné pomůcky a popis jednotlivých aktivit (Poslušná & Ťupová, 2012).

### **Angličtina pro předškoláky**

Autorkou metodické příručky „Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole“ je Bc. Iva Hennová. Kniha je určena učitelkám mateřských škol a vedoucím jazykových kurzů předškolních dětí. Příručka je rozdělena do 10 kapitol, které odpovídají měsícům školního roku od září do června. Kniha skýtá množství her, písniček, básniček, říkadel či dramatizací. Z celkového počtu 166 aktivit je pro metodiku CLIL vhodných 76. Aktivity jsou členěny na pohybové, hudební, rytmizační, opakovací, procvičovací a výtvarné. Každá aktivita je představena pomocí základních informací: úroveň jazykových znalostí dětí, cíl aktivity, doba trvání, velikost skupiny, nutné pomůcky, popis průběhu a variace aktivity (Hennová, 2010).

### **Angličtina pro nejmenší**

Tuto publikaci označenou jako učebnici pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy napsala Mgr. Marie Zahálková. Je vhodná pro děti ve věku od 4 do 7 let. Pracovat s knihou mohou jak učitelé mateřských a základních škol, tak rodiče či vedoucí jazykových kurzů pro děti. Kniha je také doplněna CD s nahrávkami slovní zásoby, básniček a písniček. 220 aktivit je podle tématu rozděleno do 17 kapitol, 81 aktivit z toho jsem uznala za použitelných pro metodiku CLIL. Každá z kapitol obsahuje velký barevný obrázek, který děti uvede do tématu, obrázkové karty se slovní zásobou lekce a náměty a doporučení pro učitele a rodiče. Závěr učebnice obsahuje ještě slovníček použitých výrazů (Zahálková, 1999).

### **Angličtina pro děti**

Jedná se o pracovní sešit obsahující aktivity s barevnými samolepkami, jehož autorkami jsou Mgr. Gabrielle Smith-Dluha, Mgr. Veronika Morávková a Pavlína Šamalíková. Pracovní sešit je vhodný pro děti od 4 let. Sešit nabízí 83 aktivit, 64 z nich je pak vhodných pro uplatnění metodiky CLIL. Aktivity jsou rozděleny do 16 kapitol podle tématu. Každá z aktivit obsahuje informace pro rodiče či učitele. Některé z aktivit také odkazují na audionahrávky dostupné online na stránkách vydavatelství tohoto pracovního sešitu (Smith-Dluha, Morávková & Šamalíková, 2012).

### **Výzkumná metoda**

Ve výzkumu jsem použila metodu obsahové analýzy textu v kvalitativně orientovaném výzkumném dizajnu. Jak uvádí Gavora (2015) jedná se o metodu zaměřenou na vyhodnocení a interpretaci obsahu textů a v pedagogickém výzkumu patří k standardně využívaným metodám již po dlouhou dobu.

Obsahová analýza textu je elegantní, avšak časově náročná metoda, jejímž charakteristickým znakem je, že jde o non-reaktivní výzkumnou metodu, tedy že autor analyzovaného textu obvykle není při analýze přítomen (Gavora, 2000). Ani v průběhu mého výzkumného šetření nebyli autoři didaktických materiálů přítomni. Mezi nejčastěji zmiňované klady této výzkumné metody patří její aplikovatelnost na různorodé textové materiály a přizpůsobivost výzkumným záměrům výzkumníka (Dvořáková, 2010). Za pomoci kvalitativní obsahové analýzy jsem popisovala, jakým způsobem didaktické materiály anglického jazyka vhodné pro metodiku CLIL saturují principy konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání. Získaná data jsem dále zpracovávala, udávala do vztahů a interpretovala. Pro přehlednost dat jsem také využila tabulkové zobrazení.

### **Třídění a analýza dat**

Při obsahové analýze didaktických materiálů angličtiny pro děti předškolního věku jsem si nejdříve vymezila významové jednotky analýzy. Těmito jednotkami analýzy byly identifikované aktivity, které jsou vhodné pro uplatnění metodiky CLIL. Aktivita, kterou jsem identifikovala jako CLIL aktivitu, musela vycházet z principů metodiky CLIL. To znamená, že dítě při této aktivitě rozvíjí jak jazykovou, tak kognitivní stránku, tedy že si dítě osvojuje nejenom jazykové znalosti, ale i nové poznatky, co se týče probíraného tématu. Tyto významové jednotky jsem dále uspořádala do tří analytických kategorií, a to: druhy témat identifikovaných aktivit CLIL, vhodnost publikací pro aplikování konstruktivistického přístupu a zastoupení prvků konstruktivismu v aktivitách CLIL. Zjištěná data jsem porovnávala, uváděla do vztahů a interpretovala. Při třídění dat jsem také využila tabulek, které zlepšily přehlednost zjištěných dat.

### **Interpretace výzkumných zjištění**

V každé ze tří podkapitol se budu zabývat jednou ze tří analytických kategorií, a to: druhy témat identifikovaných aktivit CLIL, vhodnost publikací pro aplikování konstruktivistického přístupu a zastoupení prvků konstruktivismu v aktivitách CLIL.

### **Druhy témat identifikovaných aktivit CLIL**

V následující tabulce nabízím přehled zjištěných témat identifikovaných aktivit CLIL v jednotlivých didaktických materiálech. Názvy témat jsem vyvodila z názvů nebo obsahu kapitol, lekcí či zaměření aktivit v jednotlivých publikacích. V didaktické publikaci „Angličtina pro děti, Let's play + DVD“ jsem identifikovala 12 aktivit příhodných pro uplatnění metodiky CLIL, a to v tématech NUMBERS/ČÍSLA (s. 19–23), COLOURS/BARVY (s. 27–30), FAMILY/RODINA (s. 5, 7) a MY HOUSE/MŮJ DŮM (s. 40–42). Z celkového počtu 8 lekcí se tedy CLIL aktivity objevily ve 4 tématech. Podle obsahu témat jsem je rozdělila do vzdělávacích oblastí RVP PV. Do oblasti Dítě a jeho psychika jsem přiřadila

témata BARVY a ČÍSLA. V oblasti Dítě a ten druhý jsem našla aktivity CLIL v tématu RODINA. Do oblasti Dítě a svět jsem zařadila téma MŮJ DŮM. Oblasti Dítě a jeho tělo a Dítě a společnost neobsahují žádné téma, neboť jsem v publikaci nenašla žádné aktivity CLIL v tématech vhodných pro tyto oblasti.

Publikace	Dítě a jeho tělo	Dítě a jeho psychika	Dítě a ten druhý	Dítě a společnost	Dítě a svět
Angličtina pro děti, Let's play + DVD	-	NUMBERS COLOURS	FAMILY	-	MY HOUSE
Hraní s angličtinou	BODY	NUMBERS COLOURS	FAMILY	GREETINGS	ANIMALS
Angličtina plná her	CLOTHING BODY	NUMBERS OPPOSITE COLOURS ALPHABET	CHARACTERISTICS	PROFESSIONS	MY HOUSE ANIMALS FOOD
Angličtina a němčina pro předškoláky	DISEASES WINTER ACTIVITIES WATER SPORTS	COLOURS	-	AT SCHOOL EASTER	FOOD GARDEN ANIMALS
Angličtina pro předškoláky	BODY CLOTHING	NUMBERS OPPOSITES COLOURS	FAMILY	CHRISTMAS MUSICAL INSTRUMENTS	ANIMALS PLANTS MY HOUSE FOOD DAYS IN WEEK
Angličtina pro nejmenší	CLOTHING BODY	COLOURS OPPOSITES	FAMILY	GREETINGS MASKS PARTY	FOOD MEANS OF TRANSPORT ON A FARM GARDEN
Angličtina pro děti	BODY CLOTHING	COLOURS NUMBERS OPPOSITES	FAMILY	GREETINGS BIRTHDAY PARTY CHRISTMAS	ANIMALS MEANS OF TRANSPORT MY HOUSE FOOD SEASONS AND WEATHER

**Tabulka č. 1:** Přehled témat identifikovaných aktivit CLIL

V řádcích jsem výčet témat členila podle publikací. V sloupcích jsem témata dělila do pěti vzdělávacích oblastí RVP PV, tedy: *Dítě a jeho tělo* (oblast biologická), *Dítě*

*a jeho psychika* (oblast psychologická), *Dítě a ten druhý* (oblast interpersonální), *Dítě a společnost* (oblast sociálně-kulturní) a *Dítě a svět* (oblast enviromentální). Získaná data jsem dále využívala k objasňování dalších stanovených výzkumných otázek.

V knize „Hraní s angličtinou“ jsem zaznamenala 21 aktivit CLIL z celkového počtu 46 aktivit, a to v těchto tématech: BODY/TĚLO (s. 60-63), COLOURS/BARVY (s. 31,34-35, 38-39), NUMBERS/ČÍSLA (s. 24-26, 28-31), FAMILY/RODINA (s. 52-55), GREETINGS/POZDRAVY (s. 10-11) a ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 42-47). Se zřetelem na náplň témat jsem je rozčlenila následovně: téma TĚLO do oblasti Dítě a jeho tělo, témata BARVY a ČÍSLA do oblasti Dítě a jeho psychika, téma RODINA do oblasti Dítě a ten druhý, téma POZDRAVY do oblasti Dítě a společnost a téma ZVÍŘATA do oblasti Dítě a svět. V didaktické publikaci Hraní s angličtinou jsem tedy identifikovala aktivity CLIL v 6 tématech. Témata jsem obsadila do všech 5 vzdělávacích oblastí RVP PV.

V metodické příručce „Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku“ jsem zaregistrovala celkem 24 aktivit vhodných pro použití v metodice CLIL. Aktivity CLIL jsem následně rozčlenila do následujících témat: CLOTHING/OBLEČENÍ (s. 14-15, 48, 91, 166), BODY/TĚLO (s. 17, 78, 91), NUMBERS/ČÍSLA (s. 17, 56, 62), OPPOSITES/PROTIKLADY (s. 30), COLOURS/BARVY (s. 47, 62, 166), ALPHABET/ABECEDA (s. 155), CHARACTERISTICS/VLASTNOSTI (s. 33, 38, 40, 166), PROFESSIONS/POVOLÁNÍ (s. 40), MY HOUSE/MŮJ DŮM (s. 14-15, 44, 91), ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 16, 18, 37, 69, 84, 170), FOOD/JÍDLO (s. 168). Těchto 11 témat pokrylo všechny vzdělávací oblasti RVP PV. Oblast Dítě a jeho tělo obsahuje témata TĚLO a OBLEČENÍ, oblast Dítě a jeho psychika témata ČÍSLA, PROTIKLADY, BARVY, ABECEDA, oblast Dítě a ten druhý téma VLASTNOSTI, oblast Dítě a společnost téma POVOLÁNÍ a oblast Dítě a svět zahrnuje témata MŮJ DŮM, ZVÍŘATA a JÍDLO.

Speciál časopisu Informatorium 3-8 „Angličtina a němčina pro předškoláky“ skýtá 27 aktivit CLIL ze 44 možných aktivit. Aktivity CLIL jsem podle jejich obsahu rozdělila do těchto témat: DISEASES/NEMOCI (s. 4-5), WINTER ACTIVITIES/ ZIMNÍ AKTIVITY (s. 8-9), WATER SPORTS/VODNÍ SPORTY (s. 12-13), COLOURS/BARVY (s. 6-7, 13), AT SCHOOL/VE ŠKOLE (s. 4-5), EASTER/VELIKONOCE (s. 8-9), FOOD/JÍDLO (s. 6-7), GARDEN/ZAHRADA (s. 10-11) a ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 12). 9 zmiňovaných témat jsem rozřadila do 4 vzdělávacích oblastí RVP PV následovně: Dítě a jeho tělo – NEMOCI, ZIMNÍ AKTIVITY, VODNÍ SPORTY; Dítě a jeho psychika – BARVY; Dítě a společnost – VE ŠKOLE, VELIKONOCE; Dítě a svět – JÍDLO, ZAHRADA, ZVÍŘATA. Oblast Dítě a ten druhý zůstala neobsazena, protože publikace dle mého názoru neobsahovala žádnou aktivitu vhodnou pro aplikaci metodiky CLIL.

Metodická příručka „Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole“ nabízí celkem 76 aktivit příhodných pro metodiku CLIL.



Vybrané aktivity jsem roztřídila do 13 témat: BODY/TĚLO (s. 78-84, 88-90, 98, 102, 126), CLOTHING/OBLEČENÍ (s. 117, 121, 122, 126, 130), NUMBERS/ČÍSLA (s. 34, 36-43, 55), OPPOSITES/PROTIKLADY (s. 45, 132), COLOURS/BARVY (s. 48, 50-52, 55,56, 60, 67), FAMILY/RODINA (s. 47, 49), CHRISTMAS/VÁNOCE (s. 62, 64, 65), MUSICAL INSTRUMENTS/HUDEBNÍ NÁSTROJE (s. 71, 124), ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 23-28, 30-33, 46, 53, 135), PLANTS/ROSTLINY (s. 53), MY HOUSE/MŮJ DŮM (s. 74,77), FOOD/JÍDLO (s. 94, 96, 117, 119), DAYS IN WEEK/DNY V TÝDNU (s. 106). Témata obsáhla všechny vzdělávací oblasti RVP PV. Oblast Dítě a jeho tělo zahrnuje témata TĚLO a OBLEČENÍ, oblast Dítě a jeho psychika témata ČÍSLA, PROTIKLADY a BARVY, oblast Dítě a ten druhý téma RODINA, oblast Dítě a společnost témata VÁNOCE a HUDEBNÍ NÁSTROJ a oblast Dítě a svět zahrnuje témata ZVÍŘATA, ROSTLINY, MŮJ DŮM, JÍDLO, a DNY V TÝDNU.

V učebnici pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku „Angličtina pro nejmenší“ jsem identifikovala 81 aktivit CLIL z celkového počtu 220 aktivit. Aktivity jsem členila podle obsahu do témat: CLOTHING/OBLEČENÍ (s. 23), BODY/TĚLO (s. 27, 35), COLOURS/BARVY (s. 15, 72), OPPOSITES/PROTIKLADY (s. 19, 72), FAMILY/RODINA (s. 11), GREETINGS/POZDRAVY (s. 7), MASKS/MASKY (s. 31), PARTY/VEČÍREK (s. 67), FOOD/JÍDLO (s. 43, 51), MEANS OF TRANSPORT/DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY (s. 47,55), ON A FARM/NA FARMĚ (s. 59), GARDEN/ZAHRADA (s. 71). Těchto 12 témat jsem přiřadila k jednotlivým vzdělávacím oblastem RVP PV tímto způsobem: Dítě a jeho tělo – OBLEČENÍ a TĚLO; Dítě a jeho psychika – BARVY a PROTIKLADY; Dítě a ten druhý – RODINA; Dítě a společnost – POZDRAVY, MASKY a VEČÍREK; Dítě a svět – JÍDLO, DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY, NA FARMĚ a ZAHRADA.

V pracovním sešitě s barevnými samolepkami „Angličtina pro děti“ jsem zaregistrovala 64 aktivit vhodných pro uplatnění metodiky CLIL. Tyto aktivity jsem rozdělila do následujících 14 témat: BODY/TĚLO (s. 15,16), CLOTHING/OBLEČENÍ (s. 26-28), COLOURS/BARVY (s. 7,8), NUMBERS/ČÍSLA (s. 9, 10, 11, 46), OPPOSITES/PROTIKLADY (s. 31-33), FAMILY/RODINA (s. 5,6), GREETINGS/POZDRAVY (s. 3,4), BIRTHDAY PARTY/NAROZENINOVÁ OSLAVA (s. 36-39), CHRISTMAS/VÁNOCE (s. 40-41), ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 12-14, 34, 47), MEANS OF TRANSPORT/DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY (s. 30), MY HOUSE/MŮJ DŮM (s. 20-22), FOOD/JÍDLO (s. 23-25, 35), SEASONS AND WEATHER/ROČNÍ OBDOBÍ A POČASÍ (s. 29-30). S ohledem na náplň témat jsem je přidružila k jednotlivým vzdělávacím oblastem RVP PV. Do oblasti Dítě a jeho tělo spadají témata TĚLO a OBLEČENÍ; do oblasti Dítě a jeho psychika témata BARVY, ČÍSLA a PROTIKLADY; do oblasti Dítě a ten druhý téma RODINA; do oblasti Dítě a společnost témata POZDRAVY, NAROZENINOVÁ OSLAVA a VÁNOCE a do oblasti Dítě a svět pak spadají témata ZVÍŘATA, DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY, MŮJ DŮM, JÍDLO a ROČNÍ OBDOBÍ A POČASÍ.

Celkově se tedy v sadě vybraných didaktických materiálů angličtiny pro preprimární vzdělávání v aktivitách vhodných pro metodiku CLIL objevilo následujících 29 témat: *tělo, oblečení, nemoci, zimní aktivity, vodní sporty, čísla, barvy, protiklady, abeceda, rodina, vlastnosti, pozdravy, povolání, ve škole, Velikonoce, Vánoce, hudební nástroje, masky, večírek, narozeninová oslava, můj dům, zvířata, jídlo, zahrada, rostliny, dny v týdnu, dopravní prostředky, na farmě a roční období a počasí*. Témata jsem podle jejich obsahu roztrídila do jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV. Oblast Dítě a jeho tělo zahrnuje 5 témat, a to: *tělo, oblečení, nemoci, zimní aktivity a vodní sporty*. Do oblasti Dítě a jeho psychika jsem zařadila tato 4 témata: *čísla, barvy, protiklady a abeceda*. Oblast dítě a ten druhý pojímá 2 témata a to: *rodina a vlastnosti*. K oblasti Dítě a společnost jsem přiřadila následujících 9 témat: *pozdravy, povolání, ve škole, Velikonoce, Vánoce, hudební nástroje, masky, večírek a narozeninová oslava*. A v neposlední řadě do oblasti Dítě a svět jsem umístila zbývajících 9 témat, tedy: *můj dům, zvířata, jídlo, zahrada, rostliny, dny v týdnu, dopravní prostředky, na farmě a roční období a počasí*.

### **Vhodnost publikací pro aplikování konstruktivistického přístupu**

V tabulce č. 2 představuji přehled sledovaných a zaznamenaných znaků konstruktivistického edukačního procesu v jednotlivých didaktických materiálech angličtiny pro předškolní vzdělávání. Při stanovování sledovaných znaků konstruktivismu jsem vycházela z předpokladů konstruktivisticky orientovaného edukačního procesu, uvedených ve studii Hemant a Poonam (2016), a základních principů konstruktivismu. S daty získanými z této tabulky jsem nadále pracovala.

V prvním sloupci tabulky jsem uvedla publikace z výzkumného vzorku. Každý další sloupec tabulky je věnován jednomu ze sledovaných znaků konstruktivistického přístupu edukačního procesu v publikacích. Těchto znaků jsem si vymezila 5, a to: *Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci jednoho tématu, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci návaznosti témat a Prostor pro aktivní (zážitkové) učení*. V řádcích tabulky jsem pak zaznamenávala, zda jsem sledovaný znak v uvedené publikaci objevila či ne. Pokud ano, označila jsem výskyt tohoto znaku v publikaci symbolem „x“. Pokud ne, pole jsem nechala volné.

Publikace	Učení je zasazeno do reálného kontextu	Prostor pro osobní interpretaci okolního světa	Proces učení postupuje od známého k novému v rámci jednoho tématu	Proces učení postupuje od známého k novému v rámci návaznosti témat	Prostor pro aktivní (zážitkové) učení
Angličtina pro děti, Let's play + DVD		x			x
Hraní s angličtinou		x	x	x	x
Angličtina plná her					x
Angličtina a němčina pro předškoláky	x				x
Angličtina pro předškoláky					x
Angličtina pro nejmenší	x	x	x		x
Angličtina pro děti	x	x	x	x	x

**Tabulka č. 2:** Přehled sledovaných znaků konstruktivismu v publikacích

V publikaci „Angličtina pro děti, Let's play + DVD“ jsem identifikovala 2 z 5 sledovaných znaků konstruktivistického přístupu v edukačním procesu, a to: Prostor pro osobní interpretaci okolního světa a Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Učení dle mého názoru v této publikaci nebylo zasazeno do reálného kontextu. Dále jsem také v této publikaci nepozorovala, že by proces učení postupoval od známých poznatků k získávání poznatků nových, a to jak v rámci jednoho tématu, tak v rámci návaznosti jednoho tématu na druhé.

V knize „Hraní s angličtinou“ jsem zaznamenala přítomnost 4 znaků konstruktivismu. Zaznamenanými znaky byly Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci jednoho tématu, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci návaznosti témat a Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Jednotlivé aktivity na sebe navazovaly. Bez pochopení a získání poznatků z jedné aktivity, nebylo možno přistoupit

k aktivitě následující. To platilo i o kontinuitě témat. Jediným znakem, který jsem v knize nezaregistrovala, bylo, že učení je zasazeno do reálného kontextu.

V metodické příručce „Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku“ jsem rozpoznala pouze 1 z 5 sledovaných předpokladů konstruktivisticky orientovaného výchovně-vzdělávacího procesu, a to: Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Tato metodická příručka nabízí sumář mnoha aktivit a her. Ty však na sebe nikterak nenavazují. Člověk může pořadí aktivit libovolně měnit. Aktivity a hry jsou zde členěny do oblastí podle zaměření, například na pantomimu a dramatizaci, stolní hry, angličtinu pohybem, rytmické a hudební hry a další. Tyto oblasti na sobě nejsou nijak závislé. Dále jsem zde nezaznamenala ani že by učení bylo zasazeno do reálného kontextu a nabízelo prostor pro osobní interpretaci světa.

Speciál časopisu Informatorium 3-8 „Angličtina a němčina pro předškoláky“ skýtá 2 z 5 znaků konstruktivismu. Učení je zde zasazeno do reálných životních situací a aktivity nabízejí prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Aktivity a předložené situace však podle mě neumožňují dětem vytvořit si vlastní interpretaci okolního světa. Aktivity v rámci tématu na sobě nejsou závislé, lze je tedy plnit v různé pořadí. Témata se na sebe také nijak neváží. Není tedy potřeba osvojit si poznatky z jednoho tématu dříve, než se člověk přesune k tématu dalšímu.

Metodická příručka „Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole“ v sobě z mého pohledu zahrnuje z pěti znaků pouze 1, a to: Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Ostatní předpoklady konstruktivistického edukačního procesu jsem zde nepozorovala. Příručka nabízí mnoho aktivit, her, písniček či dramatizací. Jak uvádí sama autorka Hennová (2015) aktivity je možné střídat, není třeba je používat v posloupnosti, neboť každá aktivita je zaměřena jiným způsobem a nenavazuje tedy na předešlou. V rámci jednoho tématu ani v rámci návaznosti dvou a více témat tedy není splněna kontinuita získávání poznatků. V publikaci jsem dále nezaregistrovala ani že by učení bylo zasazeno do reálného kontextu či nabízelo prostor pro osobní interpretaci světa.

V učebnici pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy „Angličtina pro nejmenší“ jsem identifikovala následující 4 z 5 znaků konstruktivistického přístupu ve vzdělávání: Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci jednoho tématu a Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Témata v učebnici na sebe výrazně nenavazovala a nebylo nutné procházet je v dané posloupnosti. Tvorba poznatků v jednom tématu nebyla odvislá od získávání poznatků v jiném tématu. Z tohoto důvodu jsem tedy nezaznamenala znak, kdy proces učení postupuje od známého k novému v rámci návaznosti témat.

V pracovním sešitě s barevnými samolepkami „Angličtina pro děti“ jsem zaregistrovala všech pět sledovaných znaků konstruktivistického výchovně-vzdělávacího procesu, tedy: Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci jednoho tématu, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci návaznosti témat a Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Ze všech publikací z výzkumného vzorku splňovala jako jediná všechny předpoklady konstruktivistického přístupu ve vzdělávání.

Nejméně znaků konstruktivistického edukačního procesu se objevilo v publikacích „Angličtina plná her“ a „Angličtina pro předškoláky“. Každá z nich obsahovala po jednom znaku. Publikace „Angličtina pro děti, Let's play + DVD“ a „Angličtina a němčina pro předškoláky“ vykazovaly 2 znaky konstruktivismu. V publikacích „Hraní s angličtinou“ a „Angličtina pro nejmenší“ jsem zaregistrovala 4 znaky konstruktivismu. Maximálního počtu sledovaných znaků, tedy 5, dosáhl pouze pracovní sešit „Angličtina pro děti“.

Pro potřeby výzkumu jsem si stanovila, že za publikace vhodné pro aplikování konstruktivistického přístupu ve vzdělávání budu považovat ty, které budou vykazovat nadpoloviční počet znaků konstruktivismu, tedy nejméně 3 znaky. Výsledné rozdělení didaktických materiálů na základě vhodnosti pro uplatnění konstruktivistického přístupu jsem shrnula do následující tabulky.

Publikace vhodné pro uplatnění konstruktivistického přístupu	Publikace méně vhodné pro uplatnění konstruktivistického přístupu
Angličtina pro nejmenší	Angličtina pro děti, Let's play + DVD
Hraní s angličtinou	Angličtina plná her
Angličtina pro děti	Angličtina a němčina pro předškoláky
	Angličtina pro předškoláky

**Tabulka č. 3:** Rozdělení publikací podle vhodnosti ke konstruktivismu

V prvním sloupci výše uvedené tabulky se nachází soupis publikací *vhodných* pro uplatnění konstruktivismu v edukačním procesu, tedy těch, které jeví 3 a více znaků. Patří sem učebnice „Angličtina pro nejmenší“, didaktická publikace „Hraní s angličtinou“ a pracovní sešit „Angličtina pro děti. Celkový počet publikací vhodných pro uplatnění konstruktivismu ve vzdělávání je tedy 3.

Do druhého sloupce jsem umístila výčet publikací označený jako *méně vhodné* pro aplikování konstruktivistického přístupu ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jako méně vhodné jsem tedy identifikovala 4 ze 7 didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání, a to: didaktická publikace „Angličtina pro děti, Let's play + DVD“, 2 metodické příručky „Angličtina plná her“ a „Angličtina pro předškoláky“ a speciál časopisu Informatorium 3-8 „Angličtina a němčina pro předškoláky“.

V další fázi výzkumu jsem se zaměřila na publikace vyčleněné jako vhodné pro aplikování konstruktivistického přístupu ve vzdělávání.

### **Zastoupení prvků konstruktivismu v aktivitách CLIL**

V tabulce č. 4 předkládám souhrn zastoupených prvků konstruktivismu ve vybraném tématu didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání, které byly v předchozí fázi výzkumu označeny jako vhodné pro aplikování konstruktivistického přístupu ve vzdělávání. Prvky konstruktivismu, které jsem dříve popsala, jsem vyvodila ze studie Kolaříkové (2018).

V prvním sloupci tabulky jsou uvedeny názvy publikací. Druhý sloupec obsahuje vybrané téma v publikaci. Třetí sloupec označuje vzdělávací oblast RVP PV, do které zvolené téma náleží. Čtvrtý sloupec skýtá výčet identifikovaných aktivit příhodných pro uplatnění konstruktivistického přístupu v daném tématu. Názvy jednotlivých aktivit jsem převzala z publikací, pokud byly uvedeny, popřípadě jsem je vyvodila z obsahu těchto aktivit. V posledním sloupci tabulky představují jednotlivé prvky konstruktivismu zaznamenané v nalezených aktivitách CLIL.

V poslední fázi výzkumu jsem se zaměřila na analýzu vybrané kapitoly z publikací „Hraní s angličtinou“, „Angličtina pro nejmenší“ a „Angličtina pro děti“. Ve zmíněných publikacích, které jsem uznala jako vhodné pro uplatnění konstruktivismu, jsem našla těchto 5 obsahově podobných témat: *pozdravy, tělo, barvy, rodina, zvířata*. V publikaci „Angličtina pro nejmenší“ je poslední téma nazváno *na farmě*. Pro objasnění, které prvky konstruktivismu se vyskytují v identifikovaných aktivitách CLIL, jsem si zvolila právě poslední téma, tedy *animals/on a farm*. V každé ze tří analyzovaných publikací jsem ve vybraném tématu identifikovala právě 5 aktivit CLIL.

V didaktické publikaci „Hraní s angličtinou“ jsem v tématu ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 42-47), spadající do vzdělávací oblasti Dítě a svět, identifikovala následující aktivity vhodné pro aplikaci metodiky CLIL: *Poznáš, jaká zvířata se skrývají na obrázku?, Vybarvi správně zvířata., Kdo už nastoupil do vlaku?, Lucy by si přála zvíře., Tom a Lucy hrají domino*. V těchto aktivitách CLIL jsem odhalila využití pěti prvků konstruktivismu, a to: *Proces učení postupuje od známého k novému, Učící se jedinec jako aktivní činitel, Podpora rozvoje kritického*

*myšlení, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa a Vyhledávání souvislostí mezi poznatky.*

V učebnici pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy „Angličtina pro nejmenší“ jsem v tématu ON A FARM/NA FARMĚ (s. 59), zařazené do vzdělávací oblasti RVP PV Dítě a svět, identifikovala následující aktivity CLIL: *Zvuky zvířat v angličtině, Zvířecí pantomima, Oživlé pexeso se zvířecími zvuky, Hádej, které zvíře vydává tento zvuk. a Čím se zvířata živí?* V uvedených aktivitách, vhodných pro uplatnění metodiky CLIL, jsem rozpoznala tyto prvky konstruktivismu: *Proces učení postupuje od známého k novému, Učící se jedinec jako aktivní činitel, Podpora rozvoje kritického myšlení, Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Kolaborativní prostředí výuky a Vyhledávání souvislostí mezi poznatky.*

V pracovním sešitě „Angličtina pro děti“ jsem v tématu ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 12-14, 34, 47), které jsem přiřadila do vzdělávací oblasti Dítě a svět, našla tyto aktivity vhodné pro metodiku CLIL: *Animal Shadow/Zvířecí stín, What's This?/Co je to?, What a Strange Animal!/Jaké zvláštní zvíře!, Farm Animals/Hospodářská zvířata, a Make a Farm/Vytvoř Farmu.* V těchto aktivitách jsem zaznamenala 6 následujících prvků konstruktivismu: *Proces učení postupuje od známého k novému, Učící se jedinec jako aktivní činitel, Podpora rozvoje kritického myšlení, Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa a Vyhledávání souvislostí mezi poznatky.*

U všech tří didaktických materiálů v identifikovaných aktivitách CLIL ve zvoleném tématu jsem zaznamenala použití následujících prvků konstruktivismu: *Proces učení postupuje od známého k novému, Učící se jedinec jako aktivní činitel, Podpora rozvoje kritického myšlení, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa a Vyhledávání souvislostí mezi poznatky.* U publikací „Angličtina pro nejmenší“ a „Angličtina pro děti“ jsem dále zaregistrovala konstruktivistický prvek *Učení je zasazeno do reálného kontextu.* „Angličtina pro nejmenší“ pak jako jediná obsahovala prvek konstruktivismu *Kolaborativní prostředí výuky.*

Tabulka č. 4: Přehled prvků konstruktivismu v rámci tématu

Publikace	Téma	Vzdělávací oblast	Aktivity CLIL	Prvky konstruktivismu
Hraní s angličtinou	ANIMALS	Dítě a svět	Poznáš, jaká zvířata se skrývají na obrázku?	Proces učení postupuje od známého k novému
			Vybarvi správně zvířata.	Učíci se jedinec jako aktivní činitel
			Kdo už nastoupil do vlaku?	Podpora rozvoje kritického myšlení
			Lucy by si přála zvíře.	Prostor pro osobní interpretaci okolního světa
			Tom a Lucy hrají domino.	Vyhledávání souvislostí mezi poznatky
Angličtina pro nejmenší	ON A FARM	Dítě a svět	Zvuky zvířat v angličtině.	Proces učení postupuje od známého k novému
			Zvířecí pantomima.	Učíci se jedinec jako aktivní činitel
			Oživlé pexeso se zvířecími zvuky.	Podpora rozvoje kritického myšlení
			Hádej, které zvíře vydává tento zvuk.	Učení je zasazeno do reálného kontextu
			Čím se zvířata živí?	Prostor pro osobní interpretaci okolního světa
Angličtina pro děti	ANIMALS	Dítě a svět	Animal Shadow	Kolaborativní prostředí výuky
			What's This?	Vyhledávání souvislostí mezi poznatky
			What a Strange Animal!	Proces učení postupuje od známého k novému
			Farm Animals	Učíci se jedinec jako aktivní činitel
			Make a Farm	Podpora rozvoje kritického myšlení
				Učení je zasazeno do reálného kontextu
				Prostor pro osobní interpretaci okolního světa
				Vyhledávání souvislostí mezi poznatky



## Interpretace dat a diskuze

Ve svém výzkumném šetření jsem zjistila, že aktivity vhodné pro aplikaci metodiky CLIL ve zkoumaných publikacích zasahují do 29 různých témat, která vycházejí z kontextu reálného světa. Tato témata lze rovněž vhodně propojit se všemi vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Toto zjištění mě vede k názoru, že metodika CLIL je vhodná pro aplikaci do prostředí mateřské školy a že ji lze využít v širokém okruhu témat běžných v praxi mateřské školy. Dále z tohoto zjištění vyplývá, že i didaktické materiály angličtiny pro předškolní vzdělávání, které nejsou primárně určeny pro aplikaci metodiky CLIL, je možno v této metodice použít, neboť nabízejí množství pro tuto metodiku příhodných aktivit, a to v širokém spektru témat.

Dále jsem zjistila, že přestože ani jeden autor analyzovaných didaktických materiálů neuvádí, že se jedná o konstruktivisticky orientované publikace, lze některé z nich považovat za vhodné pro uplatnění konstruktivistického přístupu v edukačním procesu, neboť vykazují nadpoloviční většinu vymezených a zkoumaných znaků konstruktivismu.

Mým dalším zjištěním, které plyne z výzkumných výsledků třetí výzkumné otázky, je, že identifikované aktivity CLIL respektují prvky konstruktivistického přístupu v pedagogice. Proces učení postupuje v těchto aktivitách od známého k novému a vychází z reálného kontextu světa. Učící se jedinec je zde pojmán jako aktivní činitel svého edukačního procesu. Dále že tyto aktivity podporují rozvoj kritického myšlení a umožňují osobní interpretaci okolního světa. V těchto aktivitách se také klade důraz na kolaborativní prostředí výuky. Aktivity, které se tedy podřizují principům metodiky CLIL, zároveň vyhovují kritériím konstruktivistického edukačního procesu. To mě vede k názoru, že metodika CLIL se řídí zásadami konstruktivismu a že z konstruktivismu ve své podstatě vychází.

Podobné požadavky na metodiku CLIL klade i Gondová (v Pokrivčáková et al., 2015), která uvádí, že výuka v CLIL by měla být individualizována a studenti by měli mít dostatek prostoru pro budování vlastních znalostí a porozumění probírané látce. V tomto procesu totiž rozvíjejí nejen myšlenkové operace nižšího řádu (pamatovat si, porozumět, aplikovat), ale zejména myšlenkové operace vyššího řádu (analyzovat, hodnotit, vytvářet), jakož i své metakognitivní dovednosti. Proto je důležité, aby se jim nové znalosti nepředkládaly, ale aby dostali mnoho příležitostí k jejich vlastní konstrukci nezávisle na učiteli.

S mými zjištěními také koresponduje teoretická výzkumná studie autorky Madinabeitia (2007), kde píše, že pro CLIL je zásadní, aby studenti interagovali navzájem, protože učení je společenský proces a studenti se učí nejlépe ve vzájemné interakci. Taková interakce jim umožňuje budovat si vlastní znalosti, rozvíjet poznání a řečové dovednosti v obou jazycích. Dále uvádí, že kombinace obsahu a jazyka v CLIL předpokládá komplexní konstrukci znalostí a analýzu

jednoho tématu z různých úhlů pohledu. Poukazuje na to, že studenti jsou aktivními konstruktéry svých znalostí tím, že si vytvářejí korelace mezi oblastmi znalostí a mezi starými a novými informacemi. Jak uvádí sama autorka, konstruktivismus tedy dává metodice CLIL nezbytný základ a je nutné mu porozumět, aby mohlo dojít ke správné implementaci metodiky CLIL ve třídě.

Prvky konstruktivismu, které jsem identifikovala a popsala ve zkoumaných aktivitách já, uvádějí jako zásadní předpoklady metodiky CLIL i výše zmiňované autorky. S autorkami se také shodnu na tom, že principy metodiky CLIL odrážejí principy konstruktivistického přístupu, který tvoří základní kámen této metodiky.

### **Závěr výzkumu**

Závěrem výzkumu bych ráda shrnula poznatky získané obsahovou analýzou 7 didaktických materiálů angličtiny pro preprimární vzdělávání a odpověděla tak na výzkumné otázky, které jsem si stanovila na začátku svého výzkumného šetření. Dále také předkládám doporučení pro pedagogickou praxi, která vycházejí z mých zjištění.

Vyhodnocení tří výzkumných otázek je následující:

#### **1. Jaká témata pokrývají identifikované aktivity CLIL?**

V sadě 7 didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání, které jsou zároveň vhodné pro uplatnění metodiky CLIL, jsem identifikovala aktivity CLIL v následujících 29 tématech: *tělo, oblečení, nemoci, zimní aktivity, vodní sporty, čísla, barvy, protiklady, abeceda, rodina, vlastnosti, pozdravy, povolání, ve škole, Velikonoce, Vánoce, hudební nástroje, masky, večírek, narozeninová oslava, můj dům, zvířata, jídlo, zahrada, rostliny, dny v týdnu, dopravní prostředky, na farmě a roční období a počasí*.

#### **2. Které ze série didaktických materiálů jsou vhodné pro aplikování konstruktivistického přístupu?**

Pro aplikování konstruktivistického přístupu v edukačním procesu jsou vhodné 3 ze 7 didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání, a to: didaktická publikace „Hraní s angličtinou“, učebnice pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy „Angličtina pro nejmenší“ a pracovní sešit s barevnými samolepkami „Angličtina pro děti“, neboť splňují nadpoloviční většinu předpokladů konstruktivisticky orientovaného výchovně-vzdělávacího procesu.

### **3. Které z prvků konstruktivismu respektují identifikované aktivity CLIL?**

Aktivity CLIL identifikované v tématu ANIMALS/ZVÍŘATA v publikacích „Hraní s angličtinou“ a „Angličtina pro děti“ a tématu ON A FARM/NA FARMĚ v publikaci „Angličtina pro nejmenší“ respektují následující prvky konstruktivismu: *Proces učení postupuje od známého k novému, Učící se jedinec jako aktivní činitel, Podpora rozvoje kritického myšlení, Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Kolaborativní prostředí výuky a Vyhledávání souvislostí mezi poznatky.*

Má zjištění vedou k závěru, že identifikované aktivity CLIL ve zkoumaných didaktických materiálech pokrývají poměrně velké množství témat. Dále pak že některé z didaktických materiálů mohou být považovány za vhodné pro uplatnění konstruktivistického přístupu, a nakonec, že aktivity vhodné pro aplikaci metodiky CLIL využívají prvků konstruktivismu.

Pro pedagogickou praxi z mých zjištění tedy plyne, že ačkoliv nabídka didaktických a metodických materiálů přímo pro metodiku CLIL v oblasti preprimárního vzdělávání celosvětově značně pokulhává za jinými vzdělávacími stupni, a v České republice je pak zcela mizivá, lze pro metodiku CLIL využít dostupné didaktické materiály pro výuku cizích jazyků. Z tohoto důvodu jsem didaktické materiály cizího jazyka, konkrétně tedy angličtiny, využila pro svůj výzkum i já.

#### **Doporučení pro praxi mateřských škol**

V případě, že tedy chce pedagog aplikovat metodiku CLIL v mateřské škole a využít k ní stávajících didaktických materiálů cizího jazyka, doporučila bych mu, aby volil takové publikace, které splňují principy konstruktivistického přístupu. Bude pro něj jednodušší navazovat jednotlivé aktivity na sebe a propojovat poznatky z témat. Sama publikace v takovémto případě častokrát nabízí na sebe navazující aktivity, což umožňuje dítěti postupně konstruovat své poznatky. Zároveň mu práce s těmito publikacemi může pomoci lépe zachovávat principy metodiky CLIL, neboť vycházejí ze stejné podstaty.

Druhým doporučením pro pedagogickou praxi by pak bylo, aby si pedagogové tvořili didaktické materiály na míru tématu a skupině dětí sami. Proces tvorby kvalitních didaktických materiálů může být poněkud náročný a zdlouhavý. Na druhou stranu ovšem budou nejlépe odpovídat potřebám pedagoga.

Mým posledním doporučením pro pedagogy, kteří se chtějí zabývat metodikou CLIL v mateřské škole, je, aby hojně využívali různých webových stránek zabývajících se metodikou CLIL. Takovéto online stránky nabízejí nejenom základní informace o tom, co metodika CLIL je, a jak ji aplikovat, ale i velké množství nápadů a aktivit či ucelených tematických bloků pro využití v praxi.

## Závěr

Během posledních dvaceti let výrazně celosvětově vzrostl zájem o implementaci obsahově a jazykově integrovaného vyučování, také známé pod mezinárodní zkratkou CLIL, do pedagogické praxe, a zvláště pak v Evropě. Záměrem tohoto dokumentu bylo přiblížit možnosti aplikování metodiky CLIL v mateřské škole, zejména pak za použití na trhu dostupných didaktických materiálů cizího jazyka.

Tato práce výzkumného charakteru byla rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části bylo poskytnout pohled na problematiku rané a velmi rané výuky angličtiny. Zde jsem zjistila, že výzkumy formální výuky cizího jazyka hovoří v neprospekch rané výuky, avšak výzkumy zabývající se osvojováním cizího jazyka v přirozeném prostředí poukazují na pozitivní efekty brzkého začátku. V teoretické části jsem také sumarizovala poznatky konstruktivistického přístupu ve vzdělávání, jeho předpoklady a prvky, jež jsem následně využila pro výzkumné šetření v části praktické. V závěru teoretické části jsem představila metodiku CLIL, principy, jimiž se řídí, a zásady metodiky CLIL při použití v mateřské škole.

Cílem výzkumné části práce pak bylo popsat, jakým způsobem vybrané didaktické materiály angličtiny saturují principy konstruktivistického přístupu v preprimárním vzdělávání. Za účelem naplnění stanoveného cíle jsem vybraný soubor 7 didaktických materiálů angličtiny vhodných pro aplikaci metodiky CLIL podrobila kvalitativně orientované obsahové analýze textu. Zjistila jsem, že identifikované aktivity CLIL ve zkoumaných didaktických materiálech pokrývají velké množství různých témat, přesně 29. Dále jsem zjistila, že 3 ze 7 didaktických materiálů mohou být považovány za vhodné pro uplatnění konstruktivistického přístupu. Posledním zjištěním bylo, že aktivity vhodné pro aplikaci metodiky CLIL využívají mnoha prvků konstruktivismu. Můj závěr, že metodika CLIL vychází z principů konstruktivismu, potvrzují odborníci v dané problematice. V neposlední řadě jsem také navrhla doporučení pro pedagogickou praxi.

Jsem si vědoma, že můj výzkum má své limity, a to hlavně v oblasti poměrně malého výzkumného vzorku a také přílišným zobecněním výsledků. Bylo by možná zajímavé můj výzkum dále doplnit o pozorování aplikace metodiky CLIL přímo v prostředí mateřské školy.

## Použita literatura

- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *AntropoWebzin*, 2, 95-99.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.

- Hanšpachová, J., & Řandová, Z. (2010). *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické výstupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Hemant, L. S., & Poonam, G. (2016). Constructivist Approach for Teaching English: Making Sense of Paradigm Shift from the Traditional Approach. *International Journal of Science and Research*, 5(10), 788-792.
- Henňová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (Eds.). (2011). Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. Nicosia, Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute. "
- Kolaříková, V. (2018). Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. *Pedagogická orientace*, 28(3), 496–540.
- Madinabeitia, S. C. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 55-66.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Petrová, E. (2012). *Hraní s angličtinou* (ilustroval Eva SÝKOROVÁ-PEKÁRKOVÁ). Praha: Axióma.
- Pokrivčáková, S. et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education*. Nitra: UKF.
- Poslušná, L., & Ťupová, I. (2012). *ANGLIČTINA A NĚMČINA PRO PŘEDŠKOLÁKY: Speciál časopisu Informatorium 3-8*. Praha: Portál.
- Renau Renau, M. L., & Mas Martí, S. (2019). A CLIL Approach: Evolution and Current Situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, 12(8), 1110-1119.
- Smith-Dluha, G., Morávková, V., & Šamalíková, P. (2012). *Angličtina pro děti: aktivity s barevnými samolepkami* (ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL). Dubicko: INFOA.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Zahálková, M. (1999). *Angličtina pro nejmenší: učebnice pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy* (ilustroval Gabriel FILCÍK). Praha: SPN-pedagogické nakladatelství.
- Zatloukalová, I., Kroftová, K., & Jirásek, O. (2008). *Angličtina pro děti, Let's play + DVD*. Brno: Computer Press.

## Summary

The topic of early introducing English to pre-primary education continues to raise many questions among both academics and practicing teachers. The situation in both the Czech Republic and Slovakia copies the situation in other European countries where the beginning of foreign language acquisition and learning has been moving to earlier ages of children. The publication presents the results of recent academic research carried out by students of the Tomas Bata University in Zlin, Czech Republic, and the University of Trnava, Slovakia.

The first paper by Beata Horníčková deals with the preparation of pre-school teachers for acquainting preschool children with English. This publication aims to clarify what is the university preparation of pre-school teachers for acquainting pre-school children with English. The theoretical part presents the influence of teacher qualifications on the quality of English teaching. The empirical part of the work presents the findings obtained through a qualitative semi-structured interview with 5 pre-school teachers who have completed higher education at Tomas Bata University in Zlín and are currently introducing English to pre-school children.

Vendula Tajzlerova's paper is focused on the development of oral language skills in English in preschool children – teachers' experiences. The main aim of the paper is to interpret teachers' experiences, methods, forms, and approaches of English language in preschool education which are used for language development skills. The theoretical part deals with the communicative competencies of early foreign language learners and teaching techniques for the development of speaking in the English language. The practical part was realized through a qualitative research design and a semi-structured interview with preschool teachers. The research results are structured into five categories. Teachers attach importance to practicality and naturalness in teaching and developing the English language. Furthermore, teachers describe the development of speaking as a long and gradual process. Appropriate methods, aids, and the professional level of the English language are providing development of speech skills which will be effectively influenced.

Katka Hřebačková's paper is focused on the development of vocabulary in English for preschool children. The aim is to find out what teachers have experience with the development of English vocabulary in preschool children. The theoretical part deals with the creation and development of vocabulary in English for preschool children and teaching methods for its development. At the end of the theoretical part, teaching methods for the development of English vocabulary and teaching approaches of the teacher are described. The practical

part of the work describes qualitative research through semi-structured interviews conducted with kindergarten teachers. The obtained data were processed using open coding and subsequently interpreted.

The use of graphic stories in the acquisition of English as a foreign language in preschool education is discussed in Petra Vahalíková's paper. Its aim is to find out what is the experience of kindergarten teachers with the use of comics and illustrated fairy tales in the initial acquisition of a foreign language in preschool children. The theoretical part presents the role of the use of literary texts and the influence of pictorial information to retain textual information. In the practical part, based on the conclusions from quantitative design and data obtained from respondents, an analysis of results and recommendations for teachers who deal with the acquisition of a foreign language in preschool children is processed.

In her paper, Mária Dugovičová focuses on the development of foreign language literacy in kindergarten by using methods of content and language integrated learning – CLIL. Through original action research, the author tests the possibility of using CLIL in kindergartens. The research showed that integrated learning can be used in kindergarten environment and children react naturally and positively to learning language by this way; they can learn a large number of new words – basics of the language, they develop their clear pronunciation and vocabulary, they are familiar with words from several education areas. However, to create activities it is necessary to think carefully about each part of the activity to fulfil the language and content goals and thus develop all aspects of the child. The teacher must be prepared very well for teaching in both – materially and personally; he must be excellent in his profession and the same in his level of the foreign language to be able to meet goals of the educational program but also respect the individuality and needs of each child.

Nela Jurenová in her paper deals with the possibilities of applying integrated foreign language teaching in kindergarten. The aim of her research was to analyze a set of selected didactic materials suitable for the CLIL methodology and to describe how they fulfil the principles of the constructivist approach in preschool education. The theoretical part offers an insight into the concept of the constructivist approach in education and the role of CLIL methodology in pre-primary education. The practical part presents a set of selected didactic materials. The core of this part is the analysis of 7 didactic publications of English for preschool children through qualitatively oriented content analysis.

## Editorka publikace

### PhDr. Beata Horníčková



Absolventka oboru Pedagogika předškolního věku na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Na téže fakultě obhájila rigorózní práci zaměřující se na přípravu učitelů mateřských škol na výuku angličtiny v mateřské škole. V současné době studuje doktorský program Pedagogika se zaměřením své disertační práce na kvalitu předškolního vzdělávání. Předmětem jejího odborného zájmu je problematika výuky anglického jazyka v mateřské škole a povinné předškolní vzdělávání.

#### **Kontakt:**

PhDr. Beata Horníčková  
Ústav školní pedagogiky  
Fakulta humanitních studií  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Štefánikova 5670  
760 01 Zlín  
[b\\_hornickova@utb.cz](mailto:b_hornickova@utb.cz)



**Editorka:** PaedDr. Beata Horníčková

**Autorky:** Mgr. Mária Dugovičová  
PaedDr. Beata Horníčková  
Mgr. Katka Hřebačková  
Mgr. Nela Jurenová  
Mgr. Vendula Tajzlerová  
Mgr. Petra Vahalíková

**Recenzenti:** prof. Zuzana Straková, PhD.  
Mgr. Michaela Sepešiová, PhD.  
Mgr. Petra Hitková, PhD.

**Vydanie:** prvé

**Vydavateľ:** Nakladateľství Gaudeamus Hradec Králové

**Tlač:** Publica Nitra

**Rok vydania:** 2021

ISBN 978-80-7435-841-8

EAN 9788074358418