

**Rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí
předškolního věku – zkušenosti učitelů mateřských
škol**

Vendula Tajzlerová

Bakalářská práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Vendula Tajzlerová
Osobní číslo:	H18811
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku – zkušenosti učitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na seznamování dětí s anglickým jazykem v předškolním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek z oblasti rozvoje mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Ellis, R. R. (2008). *Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
Hennová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika v mateřské škole*. Praha: Portál.
Najvar, P. (2010). *Ranná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.
Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beata Horníčková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.3.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Cílem bakalářské práce je interpretovat zkušenosti učitelů, jejich metody, formy a přístupy k výuce anglického jazyka v předškolním vzdělávání, používané převážně při rozvoji mluvení a komunikačních dovednostech. Teoretická část se zabývá osvojováním jazyka a jeho teoriemi, komunikačními kompetencemi dětí předškolního věku a strategiemi výuky anglického jazyka. Praktická část byla realizována pomocí kvalitativního výzkumného designu skrze polostrukturované interview s učiteli mateřských škol. Výsledky výzkumu jsou strukturovány do pěti kategorií. Učitelky přikládají důležitost praktičnosti a přirozenosti ve výuce a rozvoji mluvy v anglickém jazyce. Dále bylo zjištěno, že učitelky rozvoj mluvení označují za dlouhodobý proces, který je postupný. Zvolení vhodných metod, pomůcek a odborná úroveň anglického jazyka učitele jsou podmínkou pro efektivní rozvoj mluvení u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: osvojování cizího jazyka, rozvoj řečových dovedností, zkušenosti učitele

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the development of oral language skills in English in preschool children – teachers' experiences. The main aim of this bachelor thesis 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 introduces the issue of second language acquisition and its theories, communicative competencies of early foreign language learners, and education strategies in teaching the English language. The practical part was realized through 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.

Keywords: Second Language Acquisition, Development of oral language skills, teacher experiences

Velmi děkuji paní doktorce Beatě Horníčkové za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při zpracování této bakalářské práce. Také chci poděkovat učitelům mateřských škol za možnost rozhovoru a vyjádření svých názorů. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 CIZÍ JAZYK U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.1 AKVIZICE CIZÍHO JAZYKA	16
1.2 TEORIE OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA A ROZVOJE MLUVENÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
1.2.1 Behaviorismus.....	18
1.2.2 Nativismus.....	19
1.2.3 Kognitivismus	19
2 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	21
2.1 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	21
2.2 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V RVP PV A ANGLICKÝ JAZYK	23
3 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A CESTA K ROZVOJI MLUVENÍ	27
3.1 METODICKÉ PŘÍSTUPY K ROZVOJI MLUVENÍ V ANGLICKÉM JAZYCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
3.2 STYLY UČENÍ.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	35
4.1 CÍLE VÝZKUMU	35
4.2 OTÁZKY VÝZKUMU	36
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	38
4.5 TRÍDĚNÍ A ANALÝZA DAT	38
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	40

5.1	UČITEL JAKO PRAKTIK.....	40
5.2	RŮZNÉ CESTY K PRODUKCI MLUVY	42
5.3	CHYBY NEHRAJÍ ROLI	44
5.4	ZAJIŠTĚNÍ DO BUDOUCNA.....	45
5.5	ČÍM DŘÍVE, TÍM LÉPE	46
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	48
7	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	49
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	50
	ZÁVĚR	51
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	57

ÚVOD

Tato bakalářská práce si klade za cíl zjistit zkušenosti učitelů s výukou anglického jazyka u dětí předškolního věku a s tím spojený rozvoj mluvení v anglickém jazyce. Jde o snahu porozumět přístupu učitelů a využívaným metodám pro rozvoj komunikačních kompetencí v mateřských školách.

Cílem teoretické části je představit téma výuky anglického jazyka v předškolní vzdělávání, jehož poptávka se stále zvyšuje. Také představit ideální kompetence učitele k výuce cizího jazyka. Rovněž vysvětlit přístupy k osvojování cizího jazyka dítětem i s teoretickými východisky. Taktéž identifikovat komunikační kompetence dítěte předškolního věku v návaznosti na výuku anglického jazyka. Dále sumarizovat metody nejčastěji využívané k rozvoji mluvení v anglickém jazyce.

Cílem praktické části je pomocí kvalitativní výzkumný design a analyzovat a interpretovat zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Rozhovory s učiteli mateřských školy byly realizovány skrze polostrukturovaná interview. Dalším cílem je analyzovat přístupy učitelů k rozvoji mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Dále odhalit, jaké metody učitelé nejčastěji využívají pro rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Za cíl máme také odhalit jaké, podmínky stanovují učitelé pro rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Posledním a také důležitým cílem je objasnit způsoby učitelského hodnocení komunikačních kompetencí v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Téma této bakalářské práce jsem zvolila z důvodu aktuální významnosti anglického jazyka nejen ve světě. Anglický jazyk považuji za snadný prostředek k poznávání nového. Významnost a důležitost anglickému jazyku připisujeme především proto, že se pomocí něho domluvíme všude ve světě, a můžeme jej tedy právoplatně označit jako „lingua franca“. Z pohledu cestovatelského i profesního nám anglický jazyk přináší komfort a široké možnosti. Pracovní trh také upřednostňuje znalosti jazyků a jejich následnou využitelnost při zahraniční spolupráci a sebezdokonalování. Proto souhlasím s konceptem výuky anglického jazyka v předškolním vzdělávání. Děti jsou jedinečné a právě v tomto období vynikají spontánním učením. Dětem bych chtěla předat především pozitivní vztah k melodickému anglickému jazyku a jeho dalšímu učení. K výběru tohoto tématu mě také

motivovaly získané zkušenosti s didaktickou anglického jazyka pro předškolní vzdělávání v rámci studia na zahraniční univerzitě studijního programu Erasmus.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CIZÍ JAZYK U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Výuka cizího jazyka v předškolním vzdělávání je již více než rozšířena. Poptávka nejčastěji pramení od samotných rodičů, za záměrem zabezpečit a vytvořit dobrý základ pro druhý jazyk. Dalším aspektem poptávky po cizím jazyce je přítomnost dítěte jiné národnosti, tedy i socio-kulturní odlišnost. V této bakalářské práci se zaměříme na anglický jazyk, kterému je aktuálně připisována nejvyšší důležitost ve společnosti. Anglický jazyk umožňuje poznávat svět a jeho různorodé kultury. Je tedy světovým prostředkem ke komunikaci a jeho využití se prolíná skrze osobní i pracovní sféry.

Evropská unie také klade požadavky na výuku cizích jazyků, a to především v předškolním a školním věku dítěte. Cílem je položit základy pro bilingvismus, a tak motivovat Evropu ke vzájemnému respektu, komunikaci a odlišnosti jiných států. (Horčíčková, 2009)

Na výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání se soustředí nemálo autorů a teoretických přístupů. Specifický pohled na výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání udává Henková (2010), která přikládá důležitost použití zábavné formy výuky, a to her, písni, básní, dramatizací, nechybí také propojení s pohybem, výtvarnými aktivitami a dalšími možnostmi. Tyto formy jsou pro děti předškolního věku nejpřirozenějším způsobem, jelikož je nejvíce využíváno právě ono mluvení a poslech. Na výuce anglického jazyka v předškolním vzdělávání se nejčastěji podílí samotný učitel, kterého děti důvěrně znají nebo přichází externista, pedagog, lektor jazykové agentury. Hlavním cílem pedagoga je zde zajistit motivaci, podnětné prostředí, příjemnou atmosféru, zábavné aktivity, a to přátelskou, nenásilnou formou. Pedagog by měl v tomto procesu disponovat trpělivostí, empatií, pozitivním hodnocením směrem k dítěti. Hledisko vzdělání pedagoga by mělo být na pokročilé úrovni. Z tohoto vyplývá, že pedagog je vzdělán, používá přiměřenou slovní zásobu, nesložitá souvětí a dbá na správnou výslovnost, přízvuk. Dále by měl být schopen aktivně plánovat, tak aby nedošlo k situaci, kdy nebude připraven, čímž by byl proces osvojování negativně ovlivněn, což se nejčastěji projevuje neaktivní komunikací dětí.

Kvalifikace učitele anglického jazyka pro výuku v mateřské škole by měla být nejméně na úrovni *B1 (dle evropského referenčního rámce)*. Ideálem je, pokud se učitel dále sebevzdělává v oblasti jazyka, využívá potřebných metodik, postupně se rozvíjí a obohacuje. Pokud je učitel speciálně vyškolen pro výuku cizího jazyka, je zvýhodněn. Takový učitel je

připraven poskytnout dětem multikulturní rámec pro výuku cizího jazyka, a současně jej propojit s náplní běžné výuky. V případě, že učitel dostatečnou kvalifikaci a vybavenost jazyka nemá, celkový proces bude negativně ovlivněn (Watts et al., 2006).

Pokud pedagog vytvoří podnětné prostředí k osvojování jazyka, dojde i v procesu k postupnému nabývání, a v našem případě i rozvoji mluvení, která jsou stěžejní v celém procesu. Hennová (2010) klade důraz na motivaci, která je u dětí předškolního věku nenáročná v případě, že učitel zachová přátelskou, zábavnou a příjemnou atmosféru.

Doláková (2012) popisuje porozumění anglickému jazyku z pohledu dítěte jako schopnost porozumět celkovému obsahu, i když dítě zatím nerozumí jednotlivým slovům. Význam jednotlivých slov, ale i vět můžeme vysvětlovat pomocí gest, vizuálních pomůcek a mimiky. Děti v předškolním věku také velice citlivě vnímají intonaci hlasu a výslovnost. Pomocí poslechu děti dokážou imitovat jednotlivá slova a následně i základní slovní spojení. Doláková (2012) souzní s osvojováním jazyka za pomoci zábavných aktivit a her, čímž děti nejsou zatěžovány. Úvahy o nemožnosti učit se dva jazyky najednou tedy vylučujeme, naopak různost jazyků může být pro děti přínosem v oblasti výslovnosti, především v oblasti výslovnosti hlásek.

Názor na výuku anglického jazyka u dětí předškolního věku také předkládá Janíková (2011), která ve svých výzkumech klade důraz především na individualitu žáka jako jedince. Jedince, u kterého je třeba respektovat zvláštnosti a potřeby v procesu osvojování cizího jazyka. Janíková vyzdvihuje výuku zaměřenou na činnosti (*Learning by doing*). Základem výuky jsou aktivity zaměřené na praktické tvoření a zkoumání, které realizujeme fyzicky. Jako další významnou metodu Janíková popisuje učení na základě řečových úloh (*Task-based Language Learning*), které jsou vždy přizpůsobeny určité kategorii žáků. Tato dialogická metoda údajně nejvíce rozvíjí řečové dovednosti.

Souhlasný názor má také Těthalová (2013) vyzdvihující výuku cizího jazyka v mateřské škole. Děti v předškolním věku se nového jazyka nebojí, přijímají ho jako součást dění v případě přátelského a podnětného prostředí v mateřské škole. Druhá strana názoru uvádí ztížení podmínek a nedoporučuje zařazovat cizí jazyk do předškolního vzdělávání pro děti s těžkými vadami řeči nebo poruchou vývoje řeči. V případě, že se dítě potýká s chybovou výslovností, je nutné respektovat individualitu a konzultovat zařazení cizího jazyka

s logopedem. Přetíženost dítěte může nastat v momentě, kdy se dítě již potýká v domácnosti s bilingvismem.

Tak, jak uvádíme výše, je v předškolním vzdělávání možno začlenit i děti z rozdílného socio-kulturního prostředí nebo bilingvní rodiny, a je zde tedy pravděpodobnost odlišnosti mateřského jazyka. Specificky u dětí odlišného mateřského jazyka dochází k problémům s komunikací. Nejčastěji k neaktivnímu mluvení dochází v návaznosti na prvotní adaptaci a neznalost druhého jazyka. (Kvasničková, 2020).

Cizí jazyk v předškolním vzdělávání, a tedy v raném věku, je přirozeným a relativně snadným. Aktérem pro tuto skutečnost je dítě nízkého věku, které se nachází v preprimárním a primárním vzdělávání. Učitel by měl ve vyučovacím procesu volit vhodné metody tak, aby podpořil znalosti a kompetence cizího jazyka (Najvar, 2010).

Jedinečnost osvojování a učení se nového připisujeme dětem v předškolním věku. Děti předškolního věku se přirozeně zajímají o nové věci a reagují na podněty. Výuku cizího jazyka tedy můžeme zařadit do předškolního vzdělávání a zajistit tak dětem pozitivní základ, a také postupně budovat vztah k cizímu jazyku, a to převážně do budoucna. Je tedy pouze na učiteli, jeho odborné kvalifikaci a přizpůsobení se individualitě, aby dětem vytvořil podnětné prostředí a připravil vše, co je k osvojování cizího jazyka potřebné. Děti učiteli důvěřují, ve většině případů jej mají rády, proto by i učitel měl zachovat přátelskou atmosféru, cizí jazyk by měl zařadit do běžného dne a režimu mateřské školy. Podnětné prostředí zde hraje klíčovou roli. Je možné také zařadit formu hry. Hra je pro dítě součástí, a proto i cizí jazyk by měl hrou být. Zařazujeme tedy aktivity, které děti baví, jsou k nim přívětivé a vyvolávají v dítěti pocity radosti. Motivované děti se v konceptu osvojování cizího jazyka učí rychle, vnímají okolní podněty a v závěru bezprostředně produkují jazyk.

1.1 Akvizice cizího jazyka

Akvizici neboli osvojování jazyka v širším pojmu můžeme definovat jako získávání a učení se novým schopnostem, především komunikačním a jazykovým jako celku. Tento pojem se týká všech věkových generací, které si osvojují jazyk, a to buď mateřský nebo cizí. Mateřský

jazyk zde označujeme, jako jazyk rodný, a tedy i první *L1 – Language 1*. Druhý jazyk, již zmiňovaný cizí, označujeme jako *L2 – Language 2*. (Saicová Římalová, 2016)

Šebesta (2014) dále specifikuje mateřský i rodný jazyk jako prvotní, který si dítě osvojuje. Navazuje na socio-kulturní prostředí, a také jazyk rodičů. Osvojení cizího jazyka přichází po naučení jazyka rodného.

Osvojování cizího jazyka může znamenat mnohem více než nabývání, ale neměli bychom jej zaměňovat s pojmem učení. Nabývání dochází především v lingvistické komunikační schopnosti, tak jak zmiňují výše uvedení autoři. Za nabývání jazyka již považujeme první mluvu, slova a věty, následně také přesný projev. Osvojování jazyka je komplexním procesem, který u každé osoby probíhá rozdílně, proto bychom měli dbát na rozdílné přístupy k osvojování. (Ellis, 2008)

Krashen (2002) ve své publikaci uvádí rozdíly mezi nabýváním, osvojováním jazyka a učením. Osvojování je produkt podvědomého procesu, podobného, jako když si děti osvojují první jazyk. Osvojování jazyka nevyžaduje gramaticky náročná pravidla ani cvičení. Naopak osvojování jazyka vyžaduje smysluplné interakce v jazyce, který si osvojujeme, tedy provázání různých, převážně přirozených metod. Objekt osvojování, v našem případě dítě, není pod nátlakem správnosti výroku, ale významu, který směřuje k vyučujícímu. Používané metody jsou tedy ty, které poskytují pozitivní a srozumitelný vstup do cizího jazyka. Metody by neměly nutit k rychlé produkci mluvy, ale měly by spíše umožnit dětem a žákům produkovat mluvu v momentě, kdy jsou připraveni. V procesu osvojování je kladen důraz na smysluplnou interakci cizího jazyka v kombinaci s přirozenou komunikací. Z toho pramení, že je dána přednost komunikaci jako aktu mluvy, oproti správnosti. Krashen tedy udává, že učení je méně důležité, než samotné nabytí jazyka. Učení je v tomto procesu formálním produktem přímé výuky, které je zahrnováno jako vědomý proces, jehož výsledkem je v tomto případě jazyk.

1.2 Teorie osvojování cizího jazyka a rozvoje mluvení u dětí předškolního věku

Osvojování nového je u dětí přirozeným jevem. Děti již od prenatálního vývoje do předškolního věku vnímají své okolí a přizpůsobují se podmínkám. Z výše uvedeného

vyplývá, jak tvořit podnětné prostředí, a zajistit tak dítěti nejlepší podmínky k osvojení anglického jazyka a jeho následné produkce. Základy k osvojování cizího jazyka pramení z teorií, kterými se budeme zabývat níže.

Osvojování jazyka má mnoho teorií, jak k jazyku přistupovat, a jakým způsobem jej nabývat. Některé z teorií figurují pouze vedle sebe, některé se velice aktivně prolínají a souzní se záměrem, metodami a cíli. Proces osvojování prvního jazyka je stěžejním, avšak dle některých teorií probíhá proces osvojování totožně, jako osvojování druhého jazyka. Některé teorie tvrdí, že se procesy ovlivňují, jiné nikoliv. (Saicová Římalová, 2016)

1.2.1 Behaviorismus

Hlavním představitelem Behaviorismu je Burrhus Frederic Skinner, který položil základy teorie. Teorie udává, že učení je produktem zkušenosti a okolím, které nás v danou chvíli ovlivňuje. Jedna z verzí osvojování jazyka je položena skrze podmiňování, a tedy skrze reakci a stimul.

Skinner se také zabýval ovlivňováním procesů učení pomocí pozitivního upevňování. Toto ovlivňování přesahuje až do motivace k učení. (Plháková, 2006)

Behavioristé také věřili, že učení jazyka není rozdílné od učení jiného. Také uvádí aktivní učení skrze napodobování a sdružování. (Saicová Římalová, 2016)

Dle Vágnerové (2005) se behaviorismus zaměřuje plně na osobu, která je v tomto případě objektem specifických vzorců chování. Toto chování je vždy ovlivněno okolím.

Behaviorismus se ve výuce cizích jazyků zasazuje do auditivně verbálních metod. Tyto metody jsou v dnešní době již přizpůsobeny potřebám žáků, ale základ stále tvoří napodobování a drilování. Posilování opakované reakce vede k upevnění učeného. (Lojová & Straková, 2012)

Inspirace z behaviorální teorie lze aplikovat i ve výuce angličtiny, a to speciálně dětem předškolního věku. Jedná se o podnětné prostředí, které dětem poskytuje učitel. Toto podnětné prostředí vytváří pomocí různých pomůcek a činností, nejčastěji auditivního a kinestetického charakteru. Během tohoto dění děti vnímají anglický jazyk pomocí poslechu pohádek, písní i mluveného slova učitele a postupně si jazyk osvojují a upevňují.

K rozvíjení mluvy dochází při dětské reakci na podnět učitele. Tyto reakce mohou být v podobě opakování jazyka.

1.2.2 Nativismus

Základním představitelem Nativismu je Noam Chomsky. Teorie Chomského tvrdí, že každý jedinec má vrozený mechanismus pro učení, a zároveň kritizuje přístup behavioristické teorie. V této souvislosti se také objevuje zkratka *LAD – Language Acquisition Device*. (Saicová Římalová, 2016)

Nativistická teorie založená na vrozených předpokladech. Také si zakládá na využívání reality, nezávislé na psychice člověka. (Lojová & Straková, 2012)

Nativismus se vyznačuje předpoklady. V případě předškolního vzdělávání, kdy mají děti již první jazyk osvojen a aktivně jej používají, by měl být i druhý jazyk přirozeně nabýván a následně rozvíjen v mluvu. Dle nativistické teorie by tedy anglický jazyk neměl být pro děti náročným, jelikož už získaly zkušenosti z jazyka prvního a mají tedy vhodné předpoklady i pro jazyk druhý. Je tedy úlohou učitele, aby nabývání anglického jazyka podporoval a poskytoval dětem činnosti, při kterých budou již naučené mechanismy pro jazyky využívat. Lze uplatňovat metody alternativní, při kterých mají děti volnost zkoušet mluvu.

1.2.3 Kognitivismus

Jedni z nejvýznamnějších představitelů Kognitivismu jsou Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij.

Základ kognitivních teorií je řeč, tu je třeba respektovat, jelikož je závislá na pravidlech rozvíjení ostatních kognitivních funkcí. Kognitivismus udává a vysvětluje procesy mezi myslí a řečí. Principy aktivního učení se cizího jazyka vysvětluje Piagetova teorie konstruktivismu. Konstruktivismus se u dítěte předškolního věku projevuje tak, že si tvoří vlastní představy a smysl v systému učení se, nejčastěji v praktickém řešení problému z blízkého prostředí dítěte. Vygotskij přispěl k rozšíření teorie konstruktivismu na teorii sociálně-konstruktivistickou. Podstatou sociálního konstruktivismu je, že dítě je ovlivňováno svým okolím a jeho interakcemi. Sociální prostředí, tedy lidé a podmínky, mají

markantní vliv na rozvoj řeči i myšlení, ale i na jeho rozvoj v kontextu osvojování cizího jazyka. (Lojová & Straková, 2012)

Učení probíhá jako aktivní proces. U procesů je třeba pokládat důraz na aktivní zkoumání a míru zapojení. U dětí, učících se cizí jazyk, jsou stěžejní motivace, ovlivňující osoby a reálné prostředí. Respekt k individualitě nalzáme i v konstruktivismu, přímo ve stádiích kognitivního vývoje. (Pinter, 2017)

Z výše zmíněných teorií vyplývá, že přirozenost ve vzdělávání, přiměřenost a aplikace vhodných postupů jsou stěžejní pro osvojování jazyka, jak prvního, tak druhého. Každá teorie udává jedinečné postupy a náměty k osvojování cizího jazyka, je tedy pouze na osobnosti a zkušenostech učitele, jakými teoriemi se bude inspirovat k výuce cizího jazyka a taktéž následnému rozvoji jazykových schopností.

2 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. (Bytešnicková, 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)

2.1 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 Bytešnickové (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 v 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 na 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 graduující 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)

2.2 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 usměřňuje 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

- *Nácvik 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, říkadel 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*
- *Vyjádřování vlastní 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. (Otřísalová, 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.

3 VÝUKA 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. Mnoho metod a strategií se inspirovalo teoretickými přístupy, které popisujeme v první kapitole. Teorie jsou tedy inspirací ve výuce cizího jazyka a jeho rozvoj ideálem základu. 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) přikládá volbu kvalitní metodiky nejvyšší důležitost pak navazující kvalifikaci učitele a znalosti používaných metod a jejich přizpůsobení žákům se speciálními potřebami.

3.1 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 se 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.

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 přinášejí 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)

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 nejazykových 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)

Metoda tichého způsobu neboli v anglickém originále *The Silent Way* je také frekventovaná v předškolním vzdělávání. Pedagogové k této metodě přistupují různými způsoby. Nejčastěji však cestou, která dává nejvíce prostoru komunikaci ze strany žáka. Odborníci hodnotí efektivitu této metody při rozvoji mluvení v anglickém jazyce různě.

Metodu tichého způsobu formoval pedagog Caleb Gattegno jako oponenturu ke klasickým, tradičním výukovým metodám. V tradičních metodách má ve většině případů hlavní roli pedagog. Cíl metody popisuje jako formu, kdy je žák podněcován ke komunikaci v anglickém jazyce. Pedagog je předurčen k vedení žáků, dodává prostor pro pouhý poslech jazyk, tak jako děti nabývají první jazyk. Po určitém úseku, kdy je dítě odhodláno používat jazyk, je mu dán veškerý prostor k seberealizaci. Pedagogovým hlavním prostředkem k metodě je ticho, tak jak již název napovídá. Dále poskytuje klidné prostředí, ve kterém se děti budou cítit bezpečně a sebejistě. Pedagog také poskytuje dětem cestu komunikace, pomáhá s vyjadřováním a formuje budoucí nezávislost v jazykových dovednostech. Znamou pomůckou pro tichý způsob metody jsou barevné proutky různých délek a barev. Tato pomůcka slouží k aktivitám zaměřeným na slovní zásobu, výslovnost, tvoření obrazců. Hodnocení není zaměřeno na přesnost, ale na odvahu produkovat mluvu. (Yüksel & Caner, 2014)

Bednářová (2019) přirovnává roli učitele k tichému pozorovateli, který žákům představuje problémy, které žáci řeší. Metoda tichého způsobu zvyšuje úsilí žáků vyřešit problém, a tak dojít k výsledku.

V posledním desetiletí jsou efektivní, a učiteli 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)

3.2 Styly učení

Každý člověk je jiný, a tak i cesta jakou se učí.

Odlišnosti mezi žáky, kteří si osvojují a následně rozvíjejí anglický jazyk, jsou ovlivněny vrozenými předpoklady, strukturou inteligence a prostředím, ve kterém žijí. Žáci také následně na aktivity a nové podněty reagují různými způsoby. Dominantní styly jsou ty, které umožňují vizuální, sluchové a pohybové pomůcky ve vyučování. V návaznosti na tyto faktory lze říct, že by mohlo být tolik stylů učení, kolik je učících se jedinců. Pedagog by měl respektovat individualitu žáků a za pomoci různých učebních stylů vytvářet ideální podmínky a vysokou míru efektivity. Pedagog by při výuce anglického jazyka v předškolním vzdělávání měl dbát na toleranci dvojjazyčnosti. (Lojová & Straková, 2012)

Rozvoj komunikačních schopností je ovlivněn mnoha faktory. Kromě výše zmiňovaných metod, individuálních potřeb žáka, rozdílnosti v učení jsou to také styly učení. Tyto jedinečné rozdílnosti je třeba respektovat. (Janíková, 2008)

Styly učení se několikrát přeformulovaly a změnily svůj popis, nejznámější však jsou styly dle percepční preference – **vizuální, auditivní a kinestetický**.

Percepční preference ovlivňuje způsob, jakým se přistupuje k informacím pomocí smyslových orgánů a následného přetvoření reprezentace reality. (Lojová & Vlčková, 2011)

Vizuální styl učení je údajně jeden z nejčastějších. Pro vizuální styl je dominantní zrak a tedy vše, co vidíme. Mluvené slovo je třeba doplnit o obrázky, fotografie, videozáznamy, viditelně zvýrazněné předměty a nákresy. Lze také využívat tabule a nástěnky. Lojová & Vlčková (2011) také doporučují důraz na gestikulaci, řeč těla a doplnění o praktické příklady, které si žák dokáže sám představit a následně i vybavit. V případě, že je cílem rozvíjení mluvy v anglickém jazyce u dětí předškolního věku, se zaměřujeme na důslednou výslovnost a práci s obrázky. Při práci s obrazovými materiály popisujeme, co můžeme vidět, najít a zkoumat. Dále můžeme zařadit aktivity s řazením obrázků a vyprávěním příběhu nebo povídání o zážitku ze své fotografie. Písně doplněné o video, mnemotechnické pomůcky nebo prosté popsání svých představ také rozvíjí komunikační schopnosti.

Žák dominující **auditivní** neboli sluchovou percepcí nejvíce vyžaduje sluchové podněty, ze kterých vznikají sluchové představy i sluchové zapamatování. Vhodné jsou verbální pokyny, vyprávění nejen od pedagoga, ale také od vrstevníků. Pedagog by se měl zaměřit na zvukovou stránku jazyka, zapracovat na gestikulaci i tónu hlasu. Vhodné je také hlasité opakování nových slov a frází. Pro předškolní děti je vhodné opakování oblíbených písní,

také možno doplnit i o rytmické hudební nástroje. Výhodou aditivního stylu je, že je zde blízká konexe k nabytí správné výslovnosti, foneticko-fonologických kompetencí a dalších jazykových dovedností, jako jsou slova a fráze a jejich následné užití pomocí přirozené intuice. Pro auditivní žáky je výrazně efektivnější výuka cizího jazyka v přirozené poslechové formě. V předškolním vzdělávání jsou nejvhodnější říkanky, pohádky, písně v anglickém jazyce, dále procvičování pomocí drillu, audionahrávek a následného opakování. (Lojová & Vlčková, 2011)

Kinestetický styl je založen na pohybové percepci, taktice i haptice, a to znamená že mluvené slovo i poslech by měly být propojeny s pohybem. Pro tyto žáky je vhodný pohyb po místnosti, hmatové identifikace a další motorické činnosti. U dětí předškolního věku můžeme pozorovat, že při poslechových aktivitách potřebují zaměstnat ruce, kreslit nebo si hrát s předmětem. Je vhodné uplatňovat učení zážitkem, například experimenty s badatelsky orientovaným činnostmi. Kinestetický žák je znevýhodněn v běžném tradičním učení při použití tradičních metod, za to je posílen ve výuce za použití alternativních metod. Předškolní děti vyhledávají věci, které mohou před sebou vidět, mohou si je vyzkoušet a ohmatat, v tomto děti i reagují, komunikují a rozvíjejí své komunikační schopnosti. Pedagog tedy používá například hračky, modelínu, skutečné předměty a pohybové aktivity. Děti mohou rozvíjet své mluvní schopnosti skrze hraní rolí i pohybové říkanky. (Lojová & Vlčková, 2011)

V návaznosti na různosti ve stylech učení by měl pedagog vyhodnotit strategii pro svou třídu. Třídy jsou ve většině případů heterogenní, a většinou i ve stylech učení.

Dle Ellise (2008) se pedagog může setkat ve své třídě i s žáky, kteří potřebují konkrétní příklady v učení, specifické problémy k řešení, také mohou potřebovat sociální učení skrze komunikaci. V opačném případě může pomoci i zvýšení autority a pocit opory, strukturovanosti v těsné spolupráci s pedagogem.

Jako výstup v návaznosti na výše uvedené styly učení by každý žák, ačkoliv se učí rozdílně, měl zvládnout jednoduchou komunikaci, pomocí frází a slovních spojení. Pojmenovat běžné a známé věci a své pocity. Žák by měl také porozumět jednoduchým textům a písním. V návaznosti na pedagogovy pokyny by měl reagovat. (Zormanová, 2015)

Učitelé jsou také rozdílní, a tak i jejich postupy, jak správně učit, které metody využívat a jak dětem poskytnout nejvhodnější podněty pro rozvoj mluvení. Učitelé by se měli celoživotně vzdělávat, inovovat metody, zajímat se o novinky ve vzdělávání a pomůcky ve vyučovacích procesech. Důležité je také čerpat ze zkušeností. Ve zkušenostech, získaných z praxe, je třeba se dál posouvat. Speciálně při výuce jazyka je důležité udržovat jeho úroveň, aktivně jej užívat a tak předávat dětem vhodný mluvní vzor.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na výzkum, interpretaci získaných dat, výsledky a doporučení pro praxi mateřský škol. Výzkum se zaměřuje na zkušenosti učitelů s rozvojem mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Výzkum byl realizován v kvalitativně orientovaném výzkumném designu. Výzkumná data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných interview s osmi učiteli mateřský škol. Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování, a z následných výsledků byly vytvořeny kategorie. Kategorie navazují a odpovídají na výzkumné cíle i otázky.

4.1 Cíle výzkumu

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.

4.2 Otázky výzkumu

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?

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol kraje Zlínského a Moravskoslezského. Soubor výzkumu tedy tvořilo 8 participantů. Participantů bylo vybráno dle stejných kritérií. Všichni participantů 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.

Respondentka 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.

Respondentka 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 chvílích, 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.

Respondentka 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.

Respondentka 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.

Respondentka 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.

Respondentka 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.

4.4 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)

4.5 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.

5 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

5.1 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 inspiřují.

„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)

„Ted' 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 vyváří 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. Dělala 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 mateřských 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.

5.2 Různé cesty k produkci mluvy

Učitelé se shodují v názoru, že osvojení cizího jazyka a následná produkce mluvy je individuálním procesem každého dítěte. Jsou ujištěni 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, písničky, 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 chvílka 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 písni 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 naposlouchaly, 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 písni, 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 projevovat.

5.3 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, zkoušíme 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. Vlídneš 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.

5.4 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, ať 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.

5.5 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 spíše 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.

6 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 řadily 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 pojímat 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.

7 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 Janděčkové (2016) předkládá vhodnost započetí 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. Janděčková 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 Janděčkové 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 nejazykových 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.

8 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 upozaďují, 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 chvílky, 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 bakalářské práci byly analyzovány a interpretovány názory učitelů mateřských škol na rozvoj mluvení v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

V teoretické části byl skrze českou i zahraniční literaturu získán vhled na důležitost jazyka, ideální kompetence učitele, osvojování cizího jazyka i s jeho teoretickými přístupy. Dále jsme se zaměřili na komunikační kompetence dítěte předškolního věku v návaznosti na první a druhý jazyk. Také nahlížíme do rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V návaznosti na rozvoj mluvení v anglickém jazyce jsme vyzdvihli nejčastěji využívané a efektivní metody s ohledem na styly učení.

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.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Asher, J. (2012). *Learning Another Language Through Actions* (7. ed.). Sky Oaks Productions, Incorporated.
2. Bednářová, H. (2019). Alternativní metody výuky jazyků. *Jazyky. Studium. Práce.*, 2019(-), 1-2. <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku/>
3. 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
4. Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing.
<https://www.bookport.cz/kniha/komunikace-deti-predskolniho-veku-372/>
5. 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>
6. Doláková, S. Výuka angličtiny u předškolních dětí - ano? Ale jak?, 1-2. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16017/vyuka-anglictiny-u-predskolnich-deti-ano-ale-jak-.html/1>
7. Ellis, R. R. (2008). *Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
8. Hennová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika v mateřské škole*. Praha: Portál.

9. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2.nd ed.). Grada Publishing. <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/>
10. Janděčková, 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
11. Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Masarykova univerzita. <https://ndk.cz/view/uuid:07bc2fc0-b060-11e4-a7a2-005056827e51?page=uuid:fc6bdc90-b6c4-11e4-9a04-5ef3fc9bb22f>
12. Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.
13. Krashen, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
14. Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
15. Kvasničková, L. (2020). Dítě z jiné kultury v mateřské škole. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD, XXVII(9)*, 12-13.
16. 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
17. Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál. <https://www.bookport.cz/kniha/styly-a-strategie-uceni-ve-vyuuce-cizich-jazyku-3257/>
18. Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Paido.

-
19. Národní plán výuky cizích jazyků. (2005). MŠMT.
https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
20. 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/>
21. Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners* (2.nd ed.). Oxford University Press.
https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fzbukarf1.gq%2Fbook.php%3Fid%3D0BvzDQAAQBAJ%26fbclid%3DIwAR2DZobK32KyZyHoWy0LqVFIJTu sNJuu8Ep5GZGb81plZBfD7h2y-f7ab8&h=AT0uAkVsdqb5cVySout1WMMg4FpcvaEmu8Rs-Ut0Ff8BYzsKRRYDSV9RQwcNOXARx6v3XjSo7JXdSii0_iA2YLhzdZaVrJto926MdPxWeZiLwh7yqaa0kbZhGP1P1bx-nnIYrA
22. Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Grada.
<https://www.bookport.cz/kniha/dejiny-psychologie-21/>
23. Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English To Very Young Learners II*. Tomas Bata University Press.
https://moodle.utb.cz/pluginfile.php/710132/mod_resource/content/2/Silva%20Pokrivcakova_Introducing%20English%202dil_29-11-2020.pdf
24. Polášková, L. (2013). Budoucnost metody CLIL a její využití ve výchovně - vzdělávacím procesu mateřské školy. *Škola profí, 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=1cONkSGL11KqfyQz9glVzYIZ4t3LjWtazjFHQlt12ptA
25. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Grada Publishing. <https://www.bookport.cz/kniha/detska-rec-a-komunikace-1949/>

26. 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>
27. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 § (2018). MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/45304/>
28. Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
29. Šebesta, K. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
30. Těthalová, M. (2013). Cizí jazyk v mateřské škole. Ano, nebo ne? *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2013(4), 2. <http://www.sylviad.cz/ProStazeni/12-13.pdf>
31. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.
32. 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
33. 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
34. 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
35. Zormanová, L. (2015). Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku, 1-2. <https://www.google.com/search?q=V%C3%BDuka+ciz%C3%ADho+jazyka+u+d%C4%9B%C3%AD+mlad%C5%A1%C3%ADho+%C5%A1koln%C3%ADho+v>

%C4%9Bku&oq=V%C3%BDuka+ciz%C3%ADho+jazyka+u+d%C4%9Bt%C3%AD+mlad%C5%A1%C3%ADho+%C5%A1koln%C3%ADho+v%C4%9Bku&aqs=chrome..69i57j0i333.1017j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

36. 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>>.
37. 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/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

B1 Jazyková úroveň – mírně pokročilý

B2 Jazyková úroveň – středně pokročilý

C1 Jazyková úroveň – pokročilá

L1 První jazyk

L2 Druhý jazyk

LAD Language Acquisition Device

TPR Total Physical Response

CLIL Content and Language Integrated Learning

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

