

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

Katka Hřebačková

Bakalářská práce
2021

 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: Katka Hřebačková
Osobní číslo: H18751
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Zkušenosti učitelů mateřských škol s rozvojem slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na seznamování dětí s anglickým jazykem v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek týkajících se podpory slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku.

Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

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.
Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia Paedagogica*, 15(1), 65–83.
Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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.

Vc 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 Zveřejnění závěrečných prací

²⁾ Vysoká škola nevydávajíc zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odevzdaná uchazečem k obhajobě musí být i též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 výtisky, 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, užívá-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 chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výtěžku 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 přihlíží k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je výzkumného charakteru a zaměřuje se na rozvoj slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Cílem je zjistit, jaké mají učitelé zkušenosti s rozvojem slovní zásoby v anglickém jazyce u dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá ranou výukou cizího jazyka, učením cizího jazyka a rozvojem slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku. V závěru teoretické části jsou popsány výukové metody pro rozvoj anglické slovní zásoby a výukové přístupy učitele. Praktická část práce popisuje kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaných interview realizovaných s učitelkami mateřských škol. Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování a následně byla interpretována. Bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol mají převážně kladné zkušenosti s rozvíjením anglické slovní zásoby u dětí předškolního věku. Většina učitelek ale také uváděla pádné argumenty za jakých podmínek by měla být slovní zásoba rozvíjena.

Klíčová slova: raná výuka, učení cizího jazyka, slovní zásoba

ABSTRACT

The bachelor thesis is of a research nature and 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 early teaching of a foreign language, learning a foreign language and the development of vocabulary in English for preschool children. 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. It was found that kindergarten teachers have mostly positive experiences with the development of English vocabulary in preschool children. However, most teachers also made strong arguments under what conditions vocabulary should be developed.

Keywords: teaching young learners, learning foreign language, vocabulary

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Beatě Horníčkové, vedoucí mé bakalářské práce, za odborné a cenné rady, které mi při zpracovávání práce poskytla a také za trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám mateřských škol, které se mnou realizovaly rozhovory a také rodině, která mě podporovala po celou dobu mého bakalářského studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ	13
1.1 HYPOTÉZA KRITICKÉHO OBDOBÍ.....	14
1.2 ANGLICKÝ JAZYK V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	17
2 UČENÍ CIZÍHO JAZYKA	20
2.1 UČENÍ CIZÍHO JAZYKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	20
2.1.1 Děti a anglický jazyk.....	21
2.1.2 Návaznost anglického jazyka na základní škole.....	21
2.2 VELIKOST SKUPINY DĚTÍ A ZÁSADY PŘI UČENÍ CIZÍHO JAZYKA.....	22
3 VYTVÁŘENÍ ANGLICKÉ SLOVNÍ ZÁSObY	24
3.1 ROZVÍJENÍ SLOVNÍ ZÁSObY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	24
3.2 PŘEDSTAVENÍ NOVÉ SLOVNÍ ZÁSObY DĚTEM.....	25
3.2.1 Upevňování slovní zásoby.....	25
3.3 DOPORUČENÉ VÝUKOVÉ TECHNIKY PRO ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY V ANGLIČTINĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
4 VÝUKOVÉ METODY PRO ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY	27
4.1.1 Audiolingvální metoda.....	28
4.1.2 Dril.....	28
4.1.3 Metoda Total Physical Response (TPR).....	29
4.1.4 Přímá metoda.....	29
4.1.5 Metoda tiché cesty.....	30
4.1.6 Metoda integrovaného učení obsahu jazyka (CLIL).....	30
4.1.7 Sugestopedie.....	30
4.2 VÝUKOVÉ PŘÍSTUPY.....	31
4.2.1 Behavioristický přístup.....	31
4.2.2 Přirozený přístup.....	31
4.2.3 Komunikativní přístup.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY.....	34
5.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	35
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	35
5.3.1 Analýza dat.....	35
5.3.2 Charakteristika participantů.....	35
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	37

6.1	ELEMENTÁRNÍ SLOVNÍ ZÁSoba JAKO ZÁKLAD ÚSPĚŠNÉHO STARTU	37
6.2	MODERNÍMI TECHNOLOGIEMI K LEPŠÍMU ZAPAMATOVÁNÍ SLOVÍČEK	38
6.3	NEJČASTĚJŠÍ METODY - TPR A DRIL	39
6.4	SHODA NÁZORŮ NA PROSPĚŠNOST ANGLICKÉHO JAZYKA	40
7	SHRNUTÍ VÝZKUMU	42
8	DISKUZE	43
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	44
	ZÁVĚR	45
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
	SEZNAM PŘÍLOH	49

ÚVOD

Anglický jazyk se v dnešní době bere téměř jako samozřejmost. Děti se ho ale začínají většinou učit až na základní škole. V posledních letech se však stále více řeší, zda zařazovat anglický jazyk už do mateřské školy. Názory na tuto problematiku jsou rozporuplné, přesto se ale setkáváme spíše s tím, že angličtina do mateřské školy patří a i my s tímto názorem souhlasíme. Dovolím si použít větu jedné paní učitelky, se kterou jsem dělala interview. „*Děti jsou v tomto věku jako houby a strašně moc si toho dokážou zapamatovat.*“ V mateřské škole se děti učí angličtinu tou nejjednodušší formou. Všechny činnosti musí být dostatečně aktivizující a téměř vše je propojeno se hrou. Dlouhé sezení v kruhu na koberci nebo u stolu je naprosto nereálné. Děti se v mateřské škole učí hlavně slovíčka. Fráze jsou ojedinělé a pokud se s nimi setkáme, jedná se spíše o pokyny učitele, kterým dítě rozumí, ale samo je používat neumí. Děti mají většinou u anglického jazyka v mateřské škole tzv. pasivní slovní zásobu, kterou začnou později aktivně používat až při dalším učení. Jak už jsem avizovala výše, anglický jazyk je v dnešní době samozřejmost, a proto zastáváme názor, že je nejlepší začít co nejdříve.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly, které se dále dělí na podkapitoly. Na úvod je v práci popsáno, jak se v současnosti pojímá raná výuka cizích jazyků, v hypotézách kritického období jsou představeny názory autorů na vhodný začátek učení cizího jazyka a na závěr této kapitoly je už nastíněna problematika učení cizího jazyka v předškolním období. Druhá kapitola se konkrétněji zabývá učením cizího jazyka v mateřské škole a jsou zde popsány zásady učení cizího jazyka u předškolních dětí. Zejména je kladen důraz na gestikulaci, mimiku, pohyb a hravé provedené většiny aktivit. V práci je také krátký odstavec věnován návaznosti anglického jazyka na základní škole. Třetí kapitola se věnuje slovní zásobě, která je klíčem k jazykovým dovednostem. Seznamujeme se zde s důvody, proč rozvíjet slovní zásobu už v mateřské škole a jak by se měla dětem slovní zásobu představovat a dále upevňovat. Na závěr této kapitoly jsou představeny výukové techniky, které by měl učitel využívat při rozvíjení slovní zásoby u dětí předškolního věku. Poslední kapitola v naší práci se věnuje výukovým metodám a krajně i přístupům učitele při rozvoji slovní zásoby v anglickém jazyce. Při rozvoji slovní zásoby v se v mateřské škole nejčastěji setkáváme s metodou TPR a metodou drilu. Metoda TPR je používána hlavně kvůli pohybu, díky kterému si děti slovíčka více upevňují. Metoda drilu slouží hlavně pro opakování, které je u předškolních dětí při učení slovíček zásadní.

V praktické části jsou představeny výzkumné cíle, otázky, interpretace výsledků kvalitativního výzkumu, shrnutí výzkumu, diskuse a na závěr doporučení pro praxi. V interpretaci výsledků jsou vytvořeny čtyři významové kategorie. První kategorie se zaměřuje na slovíčka, které jsou podle učitelek mateřských škol naprostý základ. Druhá kategorie popisuje vliv moderních technologií na rozvoj slovní zásoby v angličtině. V třetí kategorii se seznamujeme s metodami, které učitelky při rozvoji slovní zásoby v angličtině nejčastěji využívají. Poslední významová kategorie se věnuje tomu, jaké mají učitelky mateřských škol názory na zařazování anglického jazyka do předškolního vzdělávání. Setkáváme se převážně s pozitivními názory, ale objevují se i argumenty, proč angličtinu do mateřské školy nezařazovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Argumenty pro brzkou výuku cizích jazyků se velmi často opírají o fenomén času. Některé výzkumy naznačují, že v životě člověka existuje jisté „časové okno“, ve kterém je vhodné začít se učit cizí jazyky, a že po jeho „uzavření“ se možnost naučit se cizí jazyk omezuje. V pozadí jiných názorů stojí dojem, že dospělí nemají na učení cizího jazyka čas, a proto je vhodné učit se cizí jazyky v době, kdy mají děti více času. Společným důsledkem těchto pohledů je názor, že čím více času člověk v životě věnoval učení se cizímu jazyku, tím lépe tento cizí jazyk umí. Empirický výzkum však ukazuje, že je třeba přihlídnout k povaze procesů osvojování a učení, k prostředí, v němž tyto procesy probíhají, k cílům a motivaci k učení a také k dalším faktorům. Pro konec 20. a začátek 21. století je typickým trendem zavádět cizí jazyky do primárního kurikula (7-10 let, raná výuka), případně preprimárního kurikula (3-6 let, velmi raná výuka). Jedná se o celoevropský trend, který souvisí s érou globalizace a s evropskou integrací. Ve zprávě rady Evropy z roku 2005 (Evropská komise, 2005) jsou shledávány některé zřetelné tendence v evropských školských systémech. Jednou z tendencí je postupné snižování věkové hranice pro zavedení cizího jazyka do kurikula primární školy v posledních 30 letech. Mezi země, ve kterých se první jazyk zavádí od 9 let věku žáků, patří vedle České republiky Řecko, Kypr, Lotyšsko, Litva, Slovinsko a Maďarsko. V nižších ročnících se s cizím jazykem začíná v jazykově heterogenních zemích (např. Belgie, Holandsko) a tradičně v některých skandinávských zemích (Finsko, Švédsko, Norsko). V Itálii byl od školního roku 2003/2004 zaveden povinný cizí jazyk od prvního ročníku primárního vzdělávání. Tato zpráva rovněž poukazuje na to, že v řadě zemí (Španělsku, Portugalsku, Lotyšsku, Německu, Rakousku, Slovinsku, Bulharsku, Skotsku a v dalších) probíhají na státní úrovni zkušební projekty, které mají ověřit možnosti zavedení cizího jazyka do preprimárního a prvního ročníku primárního kurikula. V České republice byl v letech 2005–2008 proveden Národní plán výuky cizích jazyků, který určil začátek povinné výuky cizího jazyka od třetího ročníku základní školy, přičemž prvním cizím jazykem se stala výhradně angličtina. Nepovinná výuka anglického jazyka byla doporučována již od předškolního věku. Tento významný posun byl uskutečněn i přesto, že dle opakovaných sdělení České školní inspekce zastoupení plně kvalifikovaných učitelů anglického jazyka na základních školách nepřesáhlo v posledních 20 letech hranici 25 % (Česká školní inspekce, 2009). Národní plán reaguje na nedávná doporučení Evropské komise, která v Akčním plánu na léta 2004-2006 vyzývala členské státy, aby umožnily začátek výuky cizích jazyků již ve velmi raném věku. (Najvar, & Hanušová, 2010).

1.1 Hypotéza kritického období

Významný pokus o formulování komplexního názoru na učení se jazykům v raném věku učinil Wilder G. Penfield, když na základě svých zkušeností neurochirurga a zároveň svého osobního přesvědčení (Stern 1983) prohlásil, že z biologického aspektu je období před pubertou výhodnější pro učení se cizímu jazyku a že by toto období mělo být využito daleko intenzivněji pro cizojazyčnou výuku (Penfield, Roberts 1959). Z obdobných pozic vychází i *hypotéza kritického období* (Critical Period Hypothesis – CPH) (Lenneberg 1967), která se stala podstatným paradigmatickým pro úvahy o faktoru věku v osvojování jazyků. Předpokládá, že existuje biologicky vymezené období v lidském životě, ve kterém je jednodušší osvojit si jazyk a že po tomto období je osvojování druhého jazyka náročnější. Toto kritické období trvá podle Lenneberga od druhého roku života po nástup puberty.

Koncept kritických období je převzatý z biologie. Dnes jsou kritická období chápána jako významná časová období v průběhu života, ve kterých se musí stát určité události, aby mohl vývoj probíhat normálním způsobem např. po narození nastává u dítěte kritické období pro vývoj zraku. Jestliže se dětem s vrozeným očním zákalem porucha napraví do sedmého roku života, jejich zrak se bude vyvíjet normálně. Existence kritických období v psychickém vývoji nebyla do této doby dostatečně prokázána. Pravděpodobně je správnější mluvit o citlivých obdobích – obdobích, která jsou ideální pro určitý druh vývojového procesu. Pokud není dosaženo určitého typu chování během tohoto citlivého období, nemusí se již později rozvinout do svého plného potenciálu (Atkinson, et al., 2003).

V pedagogice s konceptem tzv. senzitivních fází pracovala již Maria Montessori, která označila vývojovou fázi 0-6 za senzitivní pro řeč, protože dítě intenzivně absorbuje mateřskou řeč ze svého okolí (srov. Janík 2007).

V současné diskusi o tzv. kritickém období v osvojování cizích jazyků jsou formulovány argumenty opírající se o nálezy z různých oblastí výzkumu. Objevují se argumenty, které vycházejí z neurolingvistiky, argumenty týkající se afektivní či kognitivní domény i argumenty, v jejichž pozadí stojí antropologické teorie (Brown, 2000).

Neurolingvistické argumenty

Lenneberg sloučil otázku kritického období pro osvojování jazyka s lateralizací mozku. Existuje hodně empirických důkazů, které ukazují, že nejdůležitější řečová centra (Brocovo centrum a Wernickeho oblast) se u značné většiny dospělých jedinců nacházejí v korové

oblasti levé mozkové hemisféry (v čelním, resp. ve spánkovém laloku). Proces specializace funkčních center v mozku se nazývá lateralizací: před jejím ukončením se mluví o plasticitě mozku. Pokud dojde (kvůli nemoci či poranění) k poškození uvedené lokality ještě před ukončením puberty, dokáže mozek díky plasticitě zachránit jeho relokací bez zásadních následků. Poškození těchto center může způsobit nevratné změny v produkci jazyka.

Scovel (1969) se domníval, že plasticita mozku před ukončením puberty umožňuje dětem osvojit si mateřský, ale i druhý jazyk. Lateralizace způsobuje, že dospělí jedinci si cizí jazyk osvojují velmi obtížně, nebo jim nejde dosáhnout autentické výslovnosti (Stern, 1983).

Afektivní argumenty

Někteří výzkumníci se pro porozumění existence citlivého období směřují ke zkoumání afektivní domény. Schumann (1975) navrhl afektivní teorii: prohlásil, že v prvních letech života se vyznačují velkou sociální a emocionální otevřeností jazyku, než je tomu v dospělosti. S tímto souhlasí i Macnamara (1973), který tvrdí, že děti se více snaží komunikovat se svými vrstevníky, což velmi ulehčuje osvojování mateřského jazyka.

Guiora et al. (1972) navrhli koncept *jazykového ega*, které se rozvíjí ve spojitosti s tím, jakým jazykem jedinec mluví. V dětství se vyvíjí a je velmi flexibilní, nový jazyk tedy neznámá ohrožení. S nástupem puberty se ale stává protektivním a defenzivním. Podle Guiory je možné, že jazykové ego dospělým komplikuje osvojovat si cizí jazyk (podle Brown 2000, s. 64).

Krashen (stručně např. 1992) formuloval *hypotézu afektivního filtru* (angl. Affective Filter Hypothesis), podle které skupina afektivních proměnných (jako jsou nízké sebevědomí nebo strach z neúspěchu) způsobuje, že cizojazyčné podněty (input) u některých jedinců nedosáhnou do příslušných mozkových center. Proto neprobíhá osvojování cizího jazyka u každého stejně. Krashen nespojuje tuto hypotézu nevyhnutelně s věkem, obecně lze u dětí očekávat *afektivní filtr* nižší (Najvar, 2010).

Kognitivní argumenty

Kognitivní vývoj je rychlý v prvních šestnácti letech života a potom už se zpomaluje. Někteří odborníci hledají souvislost mezi stadii kognitivního vývoje, jak je definoval Piaget (např. Piaget 1972), a osvojováním cizího jazyka v raném věku.

Ukazuje se, že děti se učí cizí jazyk bez přispění formálního operačního myšlení; *nejsou si vědomi toho*, že si osvojují cizí jazyk. To však neznámá, jak upozorňuje Brown (2000), že

by samotné uvědomování si procesu učení se cizímu jazyku bylo bariérou, protože i záměrná komplexní snaha při studiu cizího jazyka bývá završena úspěchem.

Může se stát, že se děti ve fázi konkrétních operací učí cizí jazyk jinak než jedinci starší. Ausubel (1964) např. upozornil na to, že dospělí profilují z gramatických výkladů a deduktivního myšlení, které u dětí nejsou efektivní. Spolsky (1989.) tvrdí, že abstraktní úkoly, které jsou v cizojazyčných třídách časté, budou spíše vyhovovat žákům starším nebo dospívajícím (Najvar, 2010).

Cummins (2000) se v této souvislosti domnívá, že mladší žáci jsou více úspěšní v získávání komunikativních dovedností, kdežto žáci starší (dospělí) si lépe osvojují pokročilejší jazykové dovednosti (psaní). Rozlišuje proto dvě kompetenční oblasti:

- *basic interpersonal communicative skills (BICS)*
 - základní meziosobní komunikativní dovednosti;
- *cognitive academic language proficiency (CALP)*
 - kognitivní akademická jazyková dovednost

Jak se zdá, mladší žáci získávají rychleji BICS, kdežto žáci starší jsou pravděpodobně úspěšnější v osvojování CALP (např. Cummins 2000, cit. Podle Najvar, 2010).

DeKeyser (2003) říká, že děti se učí jazyky s pomocí implicitních mechanismů, ale dospělí o tuto možnost už přišli, proto musí použít analytické myšlení při učení jazyků (problem-solving capacities). DeKeyser je zastáncem kritického období, ale také poukazuje na to, že se týká jen implicitních (osvojovacích) mechanismů a ne školní výuky cizích jazyků, která je založena na explicitním učení (Navar, 2010).

Je možné, že jestliže by se platnost verze této hypotézy potvrdila, a implicitní a explicitní mechanismy byly shledány jako neslučitelné, mělo by to významný dopad na diskusi o účinnosti rané výuky cizích jazyků (Najvar, 2010).

Antropologické argumenty

Příslušníci monolingvních kultur – jako jsou například obyvatelé České republiky – můžou snadno získat dojem, že monolingvismus je normálním stavem a že k bilingvistu dochází v ojedinělých případech kvůli sociálnímu tlaku. Neexistují oficiální statistiky, avšak opak je očividně pravdou; vícejazyčnost je každodenní realita pro tři čtvrtiny lidské populace

(Crystal 2007). Po období puberty je nutnost a samozřejmost upevňovat si cizí jazyky (Brown, 2000, cit. Podle Najvar, 2010).

1.2 Anglický jazyk v mateřské škole

Velmi často probíraným tématem posledních desetiletí je výuka cizích jazyků v předškolním období (3-6 let). Důvodem je nejspíše vysoká kapacita mechanické paměti předškolního dítěte, jeho zvědavost a hravost. Jestliže dojde k vhodnému spojení těchto předpokladů, lze vytvořit herní činnosti spojenou s osvojováním si nových slov základ pro následnou skutečnou výuku dalšího jazyka. Pokud má být vliv opravdu pozitivní, je dobré připomenout, jakými vývojovými mezníky dítě v předškolním věku prochází. Zkvalitňují se projevy hrubé motoriky. V mnohých rodinách se v tomto věku vytváří základ pro budoucí sportovní dovednosti (jízda na kole, plavání, lyžování). Při nových aktivitách si dítě rozšiřuje svůj slovník. Dítě se také rozvíjí v oblasti jemné motoriky. Děti rády kreslí, rozvíjejí smysl pro detail a při popisování obrázku a dalších výtvorů rozvíjejí řečový repertoár. Dítě v předškolním věku je vázáno na to, co momentálně vnímá, přesto si vnímané dotváří svými představami, popřípadě konfabulací, aby pro něho byla daná realita smysluplná. Tady je velice důležité, aby bylo dítěti v rodině dopřáváno dostatek prostoru pro jeho vlastní řečové produkce, výpovědi nebo vymyšlené příběhy. Právě v těchto projevech může dítě aktivně a se zájmem rozvíjet řeč. Předškolní věk je doprovázen otázkou „Proč?“. Dítě chce poznat příčinné spojitosti ve svém okolí a dokáže se nekonečně dlouho dotazovat. Je pro něj velkou výhodou, když má příležitost kontaktu se členy rodiny a s dalšími dospělými, nebo staršími dětmi, kteří mu dokážou odpovědět na jeho dotaz. V tomto období se klade velký důraz na kontakt s vrstevníky, kteří dítěti poskytují odlišné modely chování, jež nejsou spojené s autoritou. Dítě je rovněž obohacováno jiným slovníkem svých kamarádů a velice snadno se „domluví“ i s vrstevníky, kteří hovoří jiným jazykem, je-li to pro něj aktivní partner do hry (Šulová, 2007).

V období předškolního věku jsou naplňovány všechny složky řeči – expresivní (způsobilost vyjadřovat své pocity jednoduchým způsobem), kognitivní (s vývojem řeči souvisí rovněž rozvoj poznatků a zkušeností, které nemusí být přímo vázané na vlastní zkušenost, ale na zkušenosti sdělené pomocí vyprávění nebo četby) a regulační (ve svých aktivitách je dítě velmi často řízeno pokyny dospělých převedených do tzv. „vnitřní řeči“). Dále je velmi důležité zmínit paměť, která se mění od bezděčného zapamatování k paměti záměrné.

Jazykové metodiky pro předškoláky neustále zdůrazňují význam učit se s pomocí rytmu, hudby (texty říkadel a písniček), obrázků, to ale oslovuje pořád ještě bezděčnou paměť. Vývoj postupuje od krátkodobé paměti k paměti dlouhodobější, která je zejména situační. Paměť je spíše konkrétní – dítě si snáze zapamatuje konkrétní události, než jejich slovní popis. Nepopíratelně je to doba, kdy je vysoká kapacita mechanické paměti, o čemž vypovídá i to, kolik básniček, říkadel, televizních reklam si dítě spontánně zapamatuje, jak je schopno objevit chybu ve čteném textu, který už někdy slyšelo, kolik krkolomných názvů si zapamatuje v encyklopedii, jestliže si ji s ním někdo opakovaně čte a prohlíží (Šulová, 2007).

Ještě můžeme zmínit i motivačně volní složky osobnosti. Dítě v předškolním věku je způsobilé k velmi silné krátkodobé motivaci, je-li nějakým způsobem spojena s hrou a s kontaktem s vrstevníky. Dítě můžeme nejefektivněji motivovat novými podněty, protože je to fáze velké aktivity a zvědavosti. Nemůžeme se ale na něj zlobit, pokud nevyhledává nové jazykové „lekce“, nebo opomíjí eventuální přípravu na ně. Jestliže se dítě v tomto věku něco učí, mělo by se to obejít bez přípravy na tuto aktivitu a ani by nemělo vědět, že se jedná o nějakou lekci. V klíčových vztazích vyhledává hlavně zázemí, kladné emoce, stabilitu. Proto je třeba poskytnout mu pocit pozitivního citového pouta. Velmi těžko lze podněcovat jeho ambice. Předškolní dítě není moc ambiciózní, a pokud je, je to hlavně proto, aby potěšilo své rodiče, eventuálně od nich získalo pochvalu a uznání (Šulová, 2007).

Z výše uvedeného plyne, co by mělo být vodítkem pro potenciální osvojování dalšího jazyka v předškolním věku. Při výuce se zaměřit na spontánní aktivní projevy dítěte spjaté s hrou a kontaktem s vrstevníky. Učitel by neměl očekávat, že půjde o skutečné jazykové lekce, které připomínají typickou výuku a nepočítat s tím, že se na tuto výuku bude dítě nějak soustavně připravovat. Dítě doposud nemá vytvořený smysl pro soutěživost a porovnávání s vrstevníky ve výkonu. Je mu proto jedno, jak v porovnání s vrstevníky dopadá. Dítěti záleží hlavně na tom, aby bylo pozitivně hodnoceno učitelem (aby ho měl učitel rád). Dobrá cesta k výuce dalšího jazyka jsou také společné činnosti s rodiči, kontakt s vrstevníky, kteří mluví jiným jazykem nebo hra v cizojazyčném prostředí apod. Jestliže má být výuka dalšího jazyka zdárná, využíváme jmenované prostředky a respektujeme zmíněná omezení předškoláka (Šulová, 2007).

Mertin a Gillernová (2010) považují za vhodný věk zahájení výuky cizího jazyka kolem pátého roku. Pokud je práce s dětmi odborně a kvalitně vedena, není důvod, proč nezačít s cizím jazykem už v mateřské škole. Při učení cizího jazyka hraje důležitou roli stupeň

jazykového vývoje dítěte. Kolem pěti let slouží pro dítě mateřský jazyk k dorozumívání, uspokojování potřeb a vyjadřování přání, dítě má rovněž dostatečnou slovní zásobu a umí téměř správně vyslovovat. Jestliže má dítě logopedické vady nebo malou slovní zásobu českého jazyka, doporučuje se rodičům, aby s cizím jazykem počkali na pozdější věk dítěte.

Někteří odborníci uvádějí, že věk kolem pátého roku dítěte je považován za velmi příznivou etapu pro učení cizího jazyka. Hlavně z důvodu spontánnosti projevu dětí, větší absence zábran a kontroly. Pokud jde o rozvoj jazykových schopností dítěte, je tato etapa neopakovatelná. Je zde typická velká citlivost na běžné, ale i specifické jazykové podněty. Mezi další zvláštnosti sem můžeme zařadit pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti a schopnost sluchové diferenciaci.

V odborné literatuře se můžeme často setkat s názorem, že jestli má dítě nadání hudební, bude mít i jazykové. Bambergerová (podle Gardnera, 1999) uvádí, hudební myšlení má svá pravidla a nemůže být chápáno jako součást myšlení jazykového.

Dalším velmi diskutovaným názorem byla pochybnost a strach, jestli nebudou děti jazyky směšovat, pokud se budou učit cizí jazyk již v mateřské škole, a zda to nebude na úkor vývoje mateřského jazyka. Přesto je chybování nezbytnou součástí učení se nového jazyka. Děti se dopouštějí chyb v případě, když znají slovo pouze v jednom jazyce a potřebují ho použít v druhém jazyce. Slovo poté použijí tak, aby co nejvíc sedělo do mluvnice druhého jazyka i s nápodobou výslovnosti. Toto experimentování s jazykem nemůžeme nazývat směšováním, protože je to součástí implicitní strategie poznávání.

2 UČENÍ CIZÍHO JAZYKA

Učení se jazyku se dnes pokládá za vědomý proces studia gramatických pravidel (dalšího jazyka) v širším smyslu. Dřívější alternativní teorie, především pak behavioristická teorie (Skinner) pokládající studium jazyka za imitační proces tohoto druhu chování podle stimulu a směřující k tvorbě podmíněných reflexů, nemá už dnes tolik zastánců. Pravidla jazyka mají u studenta cizího jazyka, který se učí vědomě, jiné postavení na rozdíl od rodilého mluvčího. Nabízí se tedy otázka, do jaké míry jde automatizováním přiblížit postavení pravidel jako u rodilého mluvčího. Cizí jazyk se jde naučit do určité míry v každé fázi života, ale za velmi rozdílnou cenu a také s různým omezením. Po období puberty je schopnost perfektní intonace a výslovnosti téměř ztracená (Čermák, 2011).

V mateřské škole se také můžeme setkat s pojmem seznamování s cizím jazykem. V naší práci se ale spíše přikláníme k učení jazyka, a proto se jím budeme zabývat i v následujících podkapitolách.

2.1 Učení cizího jazyka v mateřské škole

V procesu osvojování mateřského jazyka má většina dětí rozvinuté základní schopnosti. Právě díky nim jsou děti schopné se učit nový jazyk. Schopnosti se dále můžou rozvíjet. Můžeme sem zařadit schopnost zachycovat určité významy, chápat smysl celých výroků a to na základě intonace učitelky, dále její mimiky, gestikulace a kontextu mezi tím, co bylo řečeno a schopnosti „dekódovat“ smysl slyšeného. Děti tuto schopnost mohou dále rozvíjet a další rozvoj je to, na čem při učení cizích jazyků záleží. Zvládnutí omezených lingvistických významů. V tomto raném stádiu učení cizího jazyka můžeme pozorovat, že si děti s jazykem často hrají a snaží se zvýšit své jazykové schopnosti přenesením toho, co se již naučily, do jiného kontextu a vymyšlením nových výrazů nebo slov. Ještě předtím, než se děti začnou formálně učit, jsou schopny zvládnout cizí jazyk kreativně. Můžeme to nazvat jako schopnost nepřímého učení. Děti často zaujmou příběhy, rády opakují zvuk nových slov, baví je různé říkanky a písničky a také pohyb. Děti imitují hlasy postav a někdy napodobují tak dobře, že se jejich výslovnost často blíží vzoru. Právě takto se děti nevědomky učí důležitým jazykovým dovednostem. K porozumění často pomáhají obrázky, kresby, mimika, gestikulace a mnoho dalších vizuálních pomůcek. Vše je ověřováno neustálým opakováním. Porozumění např. krátkému příběhu v cizím jazyce u dětí zvyšuje motivace k učení. Nejsilnější motivace učit se a poznávat cizí jazyk je v předškolním věku (Palatinová, 2004).

2.1.1 Děti a anglický jazyk

Jako „very young learners“ bývají v anglické literatuře nejčastěji označovány děti, které se začínají učit anglický jazyk v mateřské škole. Tyto děti jsou velmi citlivé, a proto se musí ve třídě cítit bezpečně. V učení by měly být zapojeny všechny smysly. Je také důležité si uvědomit, že se jim stále rychle vyvíjí jejich první jazyk (Pokrivčáková, 2014).

Cizí jazyk by měl být vyučován v kontextu (ve spojení s obrázky, reálnými objekty apod.). Aktivity ve třídě by měly být navrženy tak, aby zachytily bezprostřední zájem dětí, protože stále nejsou zvyklí na školní disciplínu. Zároveň by každé lekce cizího jazyka měla být součástí fyzická aktivita (pantomima, pohybové hry, hraní rolí, dramatizace, činnosti TPR atd.). Děti ještě nedokážou analyzovat jazyk, takže musejí být vystaveni jen kouskům jazyka (říkanky, básně, písně, příběhy) a ne jednotlivým slovům (Pokrivčáková, 2014).

Příklad:

Child: Want other spoon daddy

Father: You mean you want the other spoon

C: Yes, I want the other one spoon

F: Can you say, the other spoon

C: other – one – spoon

F: Say 'the' (*now becoming slightly exasperated!*)

C: the

F: other

C: other

F: spoon

C: spoon – now give me other one spoon daddy.

(Pinker, 1994, s. 281)

Učitelé mohou stavět na dětské zvědavosti (hádky, vtipné otázky a techniky řešení problémů). Opakování (kopírování jazykových modelů poskytovaných učiteli) je hlavní vyučovací technikou, nesmí být ale nudná. Učitel by měl dát dětem spoustu příležitostí pracovat samostatně, protože děti v tomto věku ještě nejsou dostatečně zralé na to, aby se účastnili párů nebo skupin (Pokrivčáková, 2014).

2.1.2 Návaznost anglického jazyka na základní škole

Pokud se děti začínají učit cizí jazyk rok před vstupem na základní školu, je důležité, aby po vstupu na základní školu měly možnost s výukou cizího jazyka pokračovat. Zejména proto,

aby navázaly na získané znalosti z mateřské školy a aby byla využita jejich „nastartovaná“ snaha k dalšímu jazykovému vzdělávání.

„Na základech, které získaly v mateřské škole, budují svou lásku k učení se cizím jazykům a své znalosti rozvíjejí – např. v jazykových školách.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 159)

2.2 Velikost skupiny dětí a zásady při učení cizího jazyka

Velikost skupiny dětí je velmi důležitá při učení cizího jazyka. Z teoretických poznatků a zkušeností plyne, že pro učení cizího jazyka je vhodná skupina zhruba deseti dětí, nejlépe však pěti až šesti. Zejména kvůli tomu, že děti v takto velké skupině dokážou udržet pozornost při opakování a být s učitelkou v neustálém kontaktu. Při učení cizího jazyka u takto malých dětí je důležité, aby si získané znalosti opakovaly denně, a nejen několikrát týdně. Časté opakování přináší velmi dobré výsledky. Pokud se jedná o řízenou činnost skupinovou, není dobré překračovat dobu 10-20 minut.

Z našich zjištěných výsledků vyplývá, že angličtina je v mateřské škole z hlediska časové frekvence pouze jednou týdně nebo dvakrát po 14 dnech, což se neshoduje s tvrzením výše, a proto není možné, aby se získané znalosti děti opakovaly denně.

Úkolem učitele je dbát na to, aby děti nebyly přetěžovány. Učení cizího jazyka se často pro děti stává snadnou zábavou. Děti začnou mluvit v cizím jazyce, pokud na ně není kladen velký nátlak. Přesto mají děti v tomto věku více slov v pasivním slovníku než v aktivním.

Děti můžeme rozlišovat na jazykově nadané i průměrné. Některé děti překonávají tzv. období ticha, kdy jen poslouchají. Jiné děti dávají najevo souhlas nebo nesouhlas kývnutím hlavy, později říkají „ano“, „ne“. Z dětské psychologie můžeme využít, že některé děti se mohou naučit více znalostí od druhých dětí než přímo od učitele. Učitel by měl zvědavost dětí usměrňovat a podporovat a vyhýbat se „bezmyšlenkovitému“ zapamatování slovíček. Hildebrandová uvádí, že pokud je dítě k učení více nuceno než podporováno, je velice pravděpodobné, že dítě ztratí o učení jazyka zájem (Mertin, Gillernová, 2010).

Mertin a Gillernová (2010) uvádějí několik zásad při učení cizího jazyka:

- Používat srozumitelný jazyk bez zbytečných slov. U složitých výrazů děti často ztrácí pozornost a nechtějí se jazyku učit,
- pokud dítě chce mluvit mateřským jazykem, nebránit mu,

- mluvit pomalu, v krátkých větách,
- používat obrázky a gestikulaci, vyhnout se abstraktním výrazům,
- předvádět jasné pohybové ukázky, aby je mohly děti co nejvěrněji opakovat,
- opakovat a vysvětlovat dostatečně dlouho,
- ověřovat, zda dítě pochopilo to, co mu učitel řekl.

3 VYTVÁŘENÍ ANGLICKÉ SLOVNÍ ZÁSoby

Slovní zásoba je pro naši práci klíčová. Zde jsou vypsány 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 (2009) 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).

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).

3.1 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 vzkvátal 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).

V následujících podkapitolách popíšeme, 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.

3.2 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 soustřeďuje 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).

3.2.1 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/Schreiter1994). 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).

3.3 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)

4 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 (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.

4.1.1 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).

4.1.2 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.

Máme několik typů drilu:

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

4.1.3 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.

4.1.4 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.

4.1.5 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 pořad něčím aktivizovat, a tudíž nemůže jen sedět a být potichu. Navíc děti většinou nemají rozvinutou aktivní slovní zásobu, ale pasivní, proto by samy nemluvily a ani si navzájem neopravovaly chyby.

4.1.6 Metoda integrovaného učení obsahu jazyka (CLIL)

Jedna z metod typická pro dvojjazyčné 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).

4.1.7 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.

4.2 Výukové přístupy

Výukový přístup je „filozofie“ každého učitele. Integruje přesvědčení učitele o učení (tj. zda se učitel přiklání k behaviorismu, konstruktivismu nebo ke kognitivní teorii učení), jeho filozofie vzdělávání (například idealismus nebo pragmatismus) a výukové principy, které má učitel tendenci uplatňovat (tradiční nebo progresivní principy apod.). V anglickém jazykovém vzdělávání může být behavioristický, přirozený nebo komunikativní přístup (Pokrivčáková, 2014).

4.2.1 Behavioristický přístup

Behavioristický přístup je zaměřený na učitele a odráží behavioristickou teorii učení. Studium jazyků je vnímáno jako proces tvorby zvyku. Žádná chyba není ignorována nebo tolerována. Po vytvoření odpovědi je dětem poskytnuta okamžitá chvála nebo okamžité negativní „posílení“ (korekce). Typické techniky jsou zjednodušující a také opakující se „dril“. Správná forma jazyka je důležitější než obsah sdělované „zprávy“, jako je to znázorněno v následující ukázce:

Child: Nobody don't like me.

Mother: No, say ‚nobody likes me‘.

Child: Nobody don't like me.

(Eight repetitions of this Exchange)

Mother: No, now listen carefully; say ‚nobody likes me‘.

Child: Oh! Nobody don't likes me.

„Behavioristickou“ matku (nebo učitele) spíše zajímá formální chyba ve větě než smutný fakt toho, že dítě nemá nikdo rád (Pokrivčáková, 2014).

4.2.2 Přirozený přístup

Přirozený přístup se snaží sledovat procesy učení, které jsou přirozeně aplikovány, když se děti učí svůj mateřský jazyk. Děti jsou vystaveni srozumitelnému jazyku co nejvíce jak je to možné (učitel většinou mluví hodně) a očekává se, že z tohoto přísunu vyvodí významy a jazyková pravidla. K vysvětlení významu slov učitelé používají mnoho obrázků, objektů, vizuálních pomůcek, popisů situací atd., cvičení gramatiky a překlady se nepoužívají. Pokud dojde k chybě, děti nejsou přímo korigovány, ale je jim opět poskytnuta správná forma jazyka (Pokrivčáková, 2014).

4.2.3 Komunikativní přístup

Komunikativní přístup se zaměřuje na přesvědčení, že jedinci by se měli naučit cizí jazyky pro komunikaci (sdílení smysluplných informací) a nejlepší způsob, jak tohoto cíle dosáhnout, je prostřednictvím smysluplné komunikace ve třídě. Výuka se obvykle točí kolem činností, které mohou být dokončeny pouze tehdy, když studenti komunikují s ostatními. Práce ve dvojici, skupinová práce, hraní rolí a diskuse jsou velmi populární v rámci tohoto přístupu. Je kladen důraz na plynulost než na přesnost (chyby jsou považovány za přirozené signály učení). Učitel nikdy nepřerušuje komunikaci a poskytuje zpětnou vazbu (včetně nápravné) po aktivitě (Pokrivčáková, 2014).

Zmíněné přístupy se v odborné literatuře uvádějí jako nejpoužívanější, můžeme se ale setkat i s dalšími jako například kognitivismus, nativismus nebo empirismus. Tato problematika je hodně komplexní a nelze vymezit, že učitel používá zásadně jeden přístup. Většinou se setkáváme s tím, že učitel přístupy mísí.

V následující praktické části budou představeny výzkumné cíle, otázky, dále výzkumná metoda, výzkumný vzorek a analýza dat. Poté se přesuneme k interpretaci dat, kde budou popsány čtyři významové kategorie, které budou následně shrnuty do jednoho celku. Na závěr praktické části bude představena diskuse a doporučení pro praxi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část rozšiřuje část teoretickou o zjištění z prostředí edukační reality. Jsou zde předloženy výzkumné cíle a otázky, popis daného výzkumného vzorku a výzkumné metody. Zdrojem výzkumného šetření budou rozhovory s učitelkami mateřských škol. Jejich názory budou zjišťovány pomocí polostrukturovaného interview. Rozhovory budou po jejich realizaci přepsány do textové podoby a následně budou zpracovány pomocí otevřeného kódování. Na závěr budou výsledky interpretovány a dále bude představeno shrnutí výzkumu, diskuse a doporučení pro praxi.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

V naší práci jsou stanoveny hlavní a dílčí výzkumné cíle.

Hlavní výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké mají učitelé zkušenosti s rozvíjením slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku.

Dílčí 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?

5.2 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.

5.3 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.

5.3.1 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 pročitána a poté bylo realizováno otevřené kódování, kde vzniklo několik kódů. Mezi kódy jsem následně hledala spojitosti a díky těmto spojitostem byly na závěr vytvořeny významové kategorie.

5.3.2 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 nepříjde 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.

6 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 dril
4. Shoda názorů na prospěšnost anglického jazyka

6.1 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.

Vůči 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 беру 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.

„Slovička 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.

6.2 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 poutavosti 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 neseťkáváme 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.

6.3 Nejčastější metody - TPR a drill

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 drill, 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 nebaví. 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.

6.4 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.

7 SHRNU TÍ 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 nejvíce 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.

8 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 pracovním 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.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě našich výzkumných zjištění je zde představeno doporučení pro praxi. Nejprve bych chtěla doporučit, 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. Dále bych chtěla zdůraznit, 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. Nevidím zde moc pozitiva, když děti učí někdo, komu přijde angličtina nevhodná. Podle mého názoru pak práce není moc kvalitní. Pro efektivní rozvoj slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku bych doporučila 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. Myslím si, že toto by byl úspěšný způsob zapamatování nových slovíček, ale je tu jeden problém, a to je nedostatečná frekvence anglického jazyka v mateřských školách. 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 nepamatuji. Proto by bylo nejlepší, kdyby angličtina v mateřských školách probíhala alespoň třikrát týdně. Stačilo by klidně jen 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 bakalářské práce bylo interpretovat zkušenosti učitelů s rozvojem slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku. První kapitola představila ranou výuku cizích jazyků, dále byly představeny hypotézy kritického období, ve kterých existuje několik různých názorů na ranou výuku. Druhá kapitola se už více zaměřovala na učení cizího jazyka v mateřské škole a v podkapitole je zmíněno, jakým způsobem by se měl anglický jazyk u dětí předškolního věku učit. Krátký odstavec byl věnován i návaznosti anglického jazyka na základní škole. Třetí kapitola bylo věnována výhradně slovní zásobě. Na začátku 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 techniky, které by měl učitel využívat při rozvíjení slovní zásoby v angličtině u dětí předškolního věku. Poslední kapitola v naší práci se věnovala výukovým metodám a krajně také přístupům, 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.

V praktické části byly vytvořeny čtyři významové kategorie. 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.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, H. (2019). Alternativní metody výuky jazyků. *Jazyky.studium.práce*. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku/>
2. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky* (Vyd. 4., V Karolinu 2., dopl). Praha: Karolinum.
3. Dronjic, V. (2019). How (Not) to Teach English Vocabulary. *The CATESOL Journal*. 31(1). Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238807.pdf>
4. 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>
5. 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>
6. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
7. Hauser, P. (2009). *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov* (3 vyd.). Brno: Masarykova univerzita.
8. Häuslerová, K., & Nováková, M. (2008). Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filosofii a lingvistiku*. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>
9. Hubáček, J., Jandová, E., & Svobodová, J. (2002). *Čeština pro učitele* (3.rd ed.). Odry: Vademecum Bohemiae.
10. Janíková, V. (2005). *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyk*. Brno: Masarykova univerzita.
11. Mašková, D. (2005). *Český jazyk: přehled středoškolského učiva*. Třebíč: VYUKA.CZ.

12. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál.
13. Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.
14. Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia Paedagogica*, 15(1), 65-83.
15. Palatinová, A. (2004). Angličtina v mateřské škole ano, nebo ne?, *Informatorium*, 1(8). Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/92484/anglictina-v-materske-skole-ano--nebo-ne->
16. 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>
17. Pokrivčáková, S. (2014). *Modern Teacher of English: Volume 1: Essentials* (3.rd ed.). Nitra: ASPA.
18. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
19. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3.rd ed.). Oxford: Macmillan.
20. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
21. Šulová, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie*, 1(1), 49-57. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>
22. Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson.
23. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

24. 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/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Interview s učitelkou č. 6

PŘÍLOHA P I: INTERVIEW Č. 6

Jak často u vás probíhá výuka anglického jazyka?

Tak u nás probíhá jednou za 14 dní, vždycky v pátek.

Myslíte, že to je dostačující?

Nooo ... ono by to bylo lepší každý týden, ale není to jako kdy realizovat, protože já to mám vlastně na svoji ranní a učím předškoláky, takže mají tu angličtinu předškoláci.

Takže angličtinu mají jen nejstarší děti?

Ano.

Je podle vás vhodné začínat s anglickým jazykem už v předškolním věku?

Podle mě určitě, protože já mám velké zkušenosti s angličtinou, já jsem žila ... jestli můžu teda odbočit ... **ano určitě**. Já jsem žila 10 let v Londýně a vlastně dělala jsem tam vychovatelku a měla jsem, jednou se mi dokonce stalo, že jsem měla děti, které ... maminka na ně mluvila francouzsky, tatínek německy, protože byl Němec a já anglicky a oni pak vlastně ve třech letech uměly všechny tři jazyky i s akcentem, takže s každým z nás když mluvili, tak mluvili s tím akcentem, takže já si myslím, že je to určitě jakože super.

Teď to mám teda už konkrétněji zaměřené na tu slovní zásobu. Kladete při výuce angličtiny důraz na znalost slovní zásoby?

My to máme všechno hravou formou, takže my máme písničky, říkadla, slovesa v pohybu, že jsme tak rozmístění po herně nebo máme ... hmmm ... třeba když máme nová slovíčka, tak si je projdeme všichni a ... třeba teď budeme brát oblečení, tak si dáme ... opravdu skutečné oblečení ... trička, kalhoty, sukýnku, jim se to třeba rozmístí po židličkách, po herně a teď oni už znají takové ty pokyny jakože run, stop, jump a potom řeknu třeba ... go to skirt, tak oni jdou k židličce, kde je sukýnka.

Takže to máte hodně takové názorné?

Je to všechno hravou formou no, u stolečků vlastně jak sedíme, tak si jenom procházíme ty nové slovíčka, řekneme si tu výslovnost, každý si to procvičí a potom už to děláme všechno v pohybu, protože v té mateřské škole je by to asi moc nebavilo, kdybychom jen seděli u stolečků, takže je to takovou hravou formou a vlastně to opakujeme, ty písničky, básničky, říkadla opakujeme, takže oni už je potom umí ... oni to třeba nedokážou tak úplně vyslovit dobře, ale proč já si myslím, že to je hlavně dobré ... ty děti, nebo mám tu zkušenost s tím, že oni potom ztratí ten stud mluvit, oni potom třeba jdou do první třídy ... já už tu angličtinu učím 10 let ... jako ty děti, oni potom jdou do první třídy a mám zpětnou vazbu, protože já jsem teď vlastně žila 10 let v Třinci a tam jsou jazykové školy, takže oni už od první třídy mají vlastně angličtinu i němčinu, tak jsem měla zpětnou vazbu od těch učitelek, 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 ... to říct to slovíčko.

Takže myslíte, že jim to teda potom pomůže i na té základní škole ...

ano určitě, hlavně ten stud, protože jako je to jiný jazyk tak oni to potom nechcú říct ... oni to třeba ví a v té školce jim to ještě tak nepřijde jo ... to je taková hravá forma a každý se přidá a mám třeba zkušenost, že jsem vždycky učivala ty předškoláky nebo takové ty starší na tu angličtinu, zas jich nemůže v té třídě být moc, protože to potom ztrácí smysl a potom, že i ti mladší to chtěli umět, tak jsme si kolikrát na zahrádce ... nebo jsme někde byli a měli jsme čas, tak jsme si to procvičovali i s těma malýma, takže mám opravdu zkušenost, že je to hodně baví.

Využíváte moderní technologie při výuce anglického jazyka a slovíček u dětí předškolního věku a myslíte, že to dětem pomáhá, aby si zapamatovaly nová slovíčka?

Teď budeme mít tablety, tak budeme mít i ty tablety, takže budeme je využívat. Myslím si, že to bude i zajímavější a poutavější, ale oni to nebudou mít, když budeme mít tu hodinu té angličtiny, ale budou tam mít stáhnuté výukové programy, na kterých si můžou pracovat sami a to budou mít třeba odpoledne jak vstaneme, tak ti předškoláci ... půjčím jim na nějaký čas ten tablet a tam budou mít ten výukový program ... budou tam stáhnuté jenom ty výukové věci, jo ... aby se mi nedostaly na jiné věci co by neměly, protože já to mám vlastně jenom půl hodiny, na to není více času ... jo takže tam kdybychom ještě s tabletama, tak

jako tam na to prostě není čas ... kdybychom měli třeba tu interaktivní tabuli nebo ten ... jak se to jmenuje ... ten ... sweet box, to je taková ta interaktivní tabule, ale bohužel to nemáme tady tu technologii, takže aspoň ty tablety.

Jaké metody používáte k tomu, aby si děti zapamatovaly nová slovíčka?

Ty názorně takové ty demonstrační, jo prostě všechno formou hry a názorně ukázat, aby bylo všechno s pohybem.

Je nějaká metoda, která se vám neosvědčila? Že jste ji třeba zkusili a řekli aha, tak to nebude fungovat.

Takové to dlouhé sezení u stolečků a snažit se to tak dokola pořád procvičovat. Jako někdy také sedíme, když jsme se třeba představovali jako jak se kdo jmenuje, tak sedli jsme si teda do kruhu, ne u stolečku ... do kruhu, představovali jsme se, jak se kdo jmenuje že někdy tam sedíme, ale ne dlouho, protože je to potom přestane bavit, oni chtěou prostě v tom pohybu, je to baví a oni si to zapamatují, děláme slovesa, třeba například run, jump nebo watch TV a oni už si udělají televizi nebo read a book nebo si udělají, že čtou knížku a fakt si to jako zapamatují.

Používáte při té výuce mateřský jazyk nebo na ně mluvíte jen anglicky?

Mluví na ně i česky, ale snažím se na ně mluvit více jako anglicky. Někdy ale když to musím vysvětlit, tak je to lépe to říct česky, protože oni ještě nemají takovou slovní zásobu a oni by to nepochopily a je by to i přestalo bavit, kdybych na ně pořád jenom mluvila anglicky, jo tím, že je to tak málo, kdyby to bylo častější ... ta školka zaměřená třeba na ty jazyky a měli bysme angličtinu třeba každý den, tak bysme si to tak mohli udělat, že bysme určitou část dne mluvili jenom anglicky, ale tím, že je to jednou za 14 dní, tak je to jakože strašně málo. A taky jde o to, že vlastně čas na tu přímou práci s dětma každý den není moc dlouhý a když bysme se věnovali jen angličtině, tak my už nemáme čas se věnovat těm ostatním činnostem a je strašně moc činností, co my musíme zvládnout, já to mám třeba ten plán rozdělený tak, že ... v pondělí dělám výtvarku a když máte 25 dětí, než uděláte s něma výtvarku jo a pak další den mám tělocvik, že ten den je hodně zaměřený prostě na tělocvik, pak máme každý den pohybové hry, jeden den máme dramatickou výchovu, když hrajete

divadlo a než si to všechno nachystáte jo a než si to prostě procvičíte, takže ten čas tam ... jako není tam toho času víc a pak o půl 10 se už jde ven jo, takže opravdu to není kam vměstnat a jsem ráda, že tam vměstnám tu moji angličtinu jo ... takže tady tohle, protože já jsem to dřív mívala jako kroužek, že to měli rodiče ... bylo to placené, bývalo to odpoledne a oni to potom zakázali, že to prostě odpoledne nesmí být, takže to může být jedině v rámci té výuky, takže tam chodí všichni předškoláci, mají to zdarma, jako zas výhoda toho je, že tam můžou chodit všichni, i třeba ti co nemají peníze, že to je jakože součást mateřské školy, takže z toho důvodu je to lepší, ale zase mě to hodně zatíží, protože fakt strašně moc věcí my teď připravujeme ... předškoláky na zápis jo ... a to je tolik věcí, co oni musijů vědět a někteří mají hodně mezery.

Učíte slovíčka tematicky?

Snažila jsem se ze začátku, že jsem to měla ty témata, aby mi ta angličtina k tomu pasovala, ale pak to nějak nešlo skloubit s těma tématama, že to prostě ... protože já je učím ty základní věci, jako jsou barvy, části lidského těla, ... tady ty slovesa v pohybu, počítání, tady tyto věci, takže jako snažím se no, aby se mi to prolínalo s tím tématem, ale ne vždycky.

A rozšiřujete potom slovíčka dál? Když třeba naučíte 4 základní barvy, tak jestli pak pokračujete i dál ...

My se učíme všechny barvy, učíme se je formou písniček a máme takové dvě sloky a tam se v těch slokách opakují všechny barvy, takže my si to zazpíváme, oni to už umí pěkně zpívat, pak mám udělané takové barevné listy, ty listy rozložím všude po herně a oni prostě ... my zpíváme a nebo potom jim říkám běžte k fialové, běžte k oranžové ... tak oni se schází, nebo řeknu kluci jdou k modré, holky jdou k červenému listu ... jo ... tak si to procvičujeme a nebo je poskládáme po sobě jako do řady ty listy a zpíváme tu písničku a oni ukazují, kterou barvu zrovna zpíváme.

Opakujete si s dětmi slovíčka?

Opakujeme, pořád, to co od začátku roku probíráme, takže to pořád opakujeme.

Jak si ověřujete, že si děti slovíčka zapamatovaly? Takže to opakování ...

ano, procvičujeme, ano ... prostě jak mě to napadne, my si vždycky na začátku zpíváme písničku hello hello jakože se pozdravíme a potom, když odcházíme, tak zpíváme goodbye, tak někdy na začátku, když si řekneme třeba hello, že se představíme, abychom si to zopakovali, kdo jak se jmenuje ... tak se představíme a když jsme se to vlastně učili, tak jsme se to učili tak, že jsme vždycky někoho poslali za dveře. Šel za dveře, zaklepal, my jsme řekni jakože „dál“ a on došel a řekl hello, já jsem ... představil se, sedl si a šel zase další, že jsme si to takovou hrou zase ...

Myslíte si, že si děti dokážou zapamatovat základní slovíčka, popřípadě jednoduché fráze?

Určitě a ty jednoduché věci jako je třeba „this is car“, „I'm Honza“ takže takové jednoduché věci. Teď budeme procvičovat barvy na tričkách, tak třeba řekne „this is green T-shirt“ a tak no, jako jednoduché, takové ty kratučké věty, nic složitého.

Myslíte si, že mají děti na konci předškolního vzdělávání elementární slovní zásobu anglického jazyka?

Ježis co to znamená to elementární?

Že mají takové to základní povědomí ... buď o tom jazyku nebo že mají opravdu tu základní slovní zásobu, když potom nastupují do té základní školy.

Ano, to jak jsem vám říkala, to vždycky měli, uvidíme jak to bude teď, protože teď to mamá fakt jenom půl hodiny a jednou za těch 14 dní, dřív jsme to mívali každý týden a mívali jsme to 45 minut a ty děti opravdu, když šly do té první třídy, tak fakt uměly tady tyto základní věci, jak jsem říkala ty barvy, tvary, počítání, části lidského těla ... hmmm ... výrazy obličejů ... už si teď tak nevzpomenu hned z hlavy co tam všechno je, ovoce a zeleninu ... jo tady tyto všechny základní věci uměly a oni potom právě v té první třídě ... už to uměli ... ty učitelky je jako chválili, že oni fakt to umí a že to hrozně pomůže a že to odbourá ten stud, že jsou zvyklí prostě mluvit v jiném jazyce.

To je teda vlastně všechno, mám tady na vás poslední otázku, jestli chcete něco doplnit nebo zdůraznit?

Já to strašně doporučuju, my jsme jednou ... nebo vlastně několikrát debatu s kolegyněmi o tom, že ... nooo prosím tě oni neumí ani pořádně česky a teď tady budou ještě s angličtinou a to ... a já říkám, že tady nejde o to, že i když neumí česky, někteří to ani pořádně nevyslovují nebo nemluví, ale oni to vstřebávají do té hlavy. Oni prostě ty děti ... oni jsou jak houby a oni si strašně zapamatují moc věcí a až to potřebují, tak to začnou mluvit, říkat jo, že fakt oni to jako tak nasají, že on to třeba dobře nevysloví nebo neumí správně česky, ale tady o to vůbec nejde jo ... tak jak ty dvě holčičky teda ty dvojčátka ... z té mojí zkušenosti, opravdu od 4 měsíců jsem na ně mluvila anglicky, maminka francouzsky, tatínek německy a oni nemluvili, oni to prostě vstřebávali, oni až ve 3 letech začali mluvit a měli to všechno tam a mluvili krásné věty, prostě nádherně i s tím akcentem v každém tom jazyce, takže tady u těch malých dětí nejde o to, aby oni nějak super extra mluvili, ale aby si tu slovní zásobu do té hlavy daly.