



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Metoda Wattsenglish a její využití v mateřské škole

Vypracovala: Věra Beránková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, Ph.D.

České Budějovice 2018

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích 3. července 2018

Věra Beránková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Lucii Betákové, PhD. za odborné vedení, konzultace, ochotu a trpělivost při vypracování mé bakalářské práce a respondentkám mého výzkumného šetření. Velké díky patří také mé rodině a přátelům.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce bude popsat populární metodu Wattsenglish a zkoumat, jak může být tato metoda použita pro výuku anglického jazyka v mateřské škole. Teoretická část práce bude mít dvě části. V první části studentka shrne názory odborníků na to, jak by měla vypadat výuka cizího jazyka v mateřské škole, jaké by měly být použité metody a jaké podmínky musejí být splněny, aby výuka cizího jazyka měla smysl. Ve druhé části studentka seznámí čtenáře s metodou Wattsenglish a detailně ji popíše z různých hledisek, především z hlediska cílů a způsobu výuky jazykových prostředků a řečových dovedností.

V praktické části bude proveden kvalitativní výzkum s učitelkami mateřských škol, které tuto metodu používají. Jako nástroj bude použit buď dotazník, nebo strukturovaný rozhovor. Ve druhé části empirické sekce bude studentka reflektovat vlastní výuku pomocí této metody, především z toho pohledu, jestli je tato metoda aplikovatelná v českém prostředí a jaké výhody a nevýhody přináší ať už z perspektivy žáka či učitele. V závěru studentka metodu Wattsenglish zhodnotí z hlediska dobré praxe výuky angličtiny v předškolním věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Anglický jazyk, metoda Wattsenglish, dítě v předškolním věku

ABSTRACT

The aim of the bachelor thesis will be to describe the popular Wattsenglish method and to examine how this method can be used for teaching English at kindergarten.

The theoretical part of the thesis will have two parts. In the first part, the student will summarize the view of experts, on how foreign language teaching should look like in the kindergarten, what methods should be used, and what conditions have to be met to make sense teaching of the foreign language. In the second part, the student will introduce the Wattsenglish method to the reader and describe it in detail from various points of view, especially from the point of view of the aim and way of teaching language skills.

In the practical part qualitative research will be carried out with kindergarten teachers, who use this method. A questionnaire or a structured interview will be used as a tool.

In the second part of the empirical section, the student will reflect her own teaching using this method, especially from the point of view of whether this method is applicable in the Czech environment and what advantages or disadvantages it brings from the pupil or teacher perspective. In conclusion, student evaluates the Wattsenglish method in sense of the good practice of teaching English at pre-school age.

KEY WORDS

English language, Wattsenglish method, child in pre-school age

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 8 |
| 1 TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1.1 Dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie | 9 |
| 1.1.1 Charakteristika předškolního období | 9 |
| 1.1.2 Poznávací procesy | 9 |
| 1.1.3 Hra..... | 10 |
| 1.1.4 Řeč a jazyk..... | 11 |
| 1.2 Názory na výuku anglického jazyka v mateřské škole..... | 12 |
| 1.2.1 Výhody | 12 |
| 1.2.2 Nevýhody | 13 |
| 1.2.3 Podmínky | 14 |
| 1.2.4 Zásady a metody výuky..... | 15 |
| 1.3 Výuka anglického jazyka v mateřské škole | 16 |
| 1.3.1 RVP PV ve vztahu se seznamováním dětí s cizími jazyky | 21 |
| 1.3.2 Národní plán výuky cizích jazyků | 24 |
| 1.4 Metoda Wattsenglish..... | 25 |
| 1.5 Shrnutí..... | 28 |
| 2 PRAKTICKÁ ČÁST | 29 |
| 2.1 Cíl výzkumného šetření | 29 |
| 2.1.1 Výzkumné otázky | 29 |
| 2.2 Metodologie..... | 30 |
| 2.2.1 Kvalitativní výzkum | 30 |
| 2.2.2 Charakteristika výzkumného souboru | 30 |
| 2.2.3 Analýza dat..... | 31 |
| 2.2.4 Realizace výzkumného šetření..... | 31 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.3 | Výsledky získané z rozhovorů..... | 31 |
| 2.3.1 | Je podle vás výuka metodou Wattsenglish efektivní v rámci osvojení si cizího jazyka u dětí předškolního věku? | 31 |
| 2.3.2 | Jsou pro vás jako pro učitelku naplnitelné cíle/ principy Wattsenglish?.. | 31 |
| 2.3.3 | Jaké zkušenosti máte v rámci praxe u dětí právě s Wattsenglish? Jak děti reagují? | 32 |
| 2.3.4 | Zhodnotíme – li Wattsenglish komplexně, v čem sledáváte výhody a nevýhody?..... | 32 |
| 2.3.5 | Ve výuce máte možnost využívat nepřeborného množství her, aktivit, pomůcek, které považujete za efektivní?..... | 33 |
| 2.4 | Diskuse a závěrečné shrnutí..... | 33 |
| | Závěr | 36 |
| | Použité zdroje a literatura | 38 |

ÚVOD

Trendem poslední doby je cizí jazyk zařazovat právě do předškolního věku, který nám přináší jedinečnou příležitost využít zvědavosti dětí, jejich radosti z nového, hravosti, tzv. nepopsané desky a spontánnosti. Odborníci zdůrazňují, že v předškolním věku nelze mluvit o výuce jazyka v pravém slova smyslu, jako na základních školách, děti se s cizí řečí seznamují. Jazyková vybavenost má jistě smysl pro uplatnění se v dalších etapách života. Například tím, že předškolní dítě naváže a pokračuje v jazyce na prvním stupni, nejlépe od prvního ročníku, dále při jazykových výměnných pobytech či návštěvách partnerské školy až po oblast, kdy se jedinec uchází o práci, jež dnes ve většině odvětví trhu práce zahrnuje podmínku znalosti cizího jazyka.

Tématem mé bakalářské práce je metoda Wattsenglish a její využití v mateřské škole. Po střední škole jsem se ucházela o práci učitelky v mateřské škole a jedním z kritérií přijímacího řízení byla podmínka vedení kroužku angličtiny, který byl požadavkem rodičů v obci. Tím se nastartoval můj zájem o anglický jazyk, začala jsem shánět knižní materiály, doporučení od kolegyní z praxe, čerpala jsem na internetu. Během mé pětileté praxe jsem vystřídala různé metody, formy, vyzkoušela si, co děti baví, a co ne. Se zmiňovanou metodou jsem se seznámila díky stáži v liberecké mateřské škole a při školení.

Cílem mé bakalářské práce je popsat populární metodu Wattsenglish a zhodnotit její využití v praxi.

V teoretické části shrnu názory odborníků na podobu výuky cizího jazyka, na používané metody a podmínky, jež by měly být splněny v kontextu smysluplného seznamování dětí s cizím jazykem v raném věku. Také představím metodu Wattsenglish z různých hledisek (cíle, způsob výuky jazykových prostředků, řečové dovednosti).

Nástrojem praktické části bude strukturovaný rozhovor pro učitelky mateřských škol, jež tuto metodu používají, provedu kvalitativní výzkum. Součástí praktické části bude sebereflexe vlastní výuky podle této metody, její aplikovatelnost v českém prostředí, její výhody či nevýhody z perspektivy žáka nebo učitele.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie

1.1.1 Charakteristika předškolního období

Podle Vágnerové (2012) předškolní věk v širším slova smyslu zahrnuje období od narození po vstup dítěte do školy. Užší slova smysl hovoří o tzv. „věku mateřské školy“, tedy od 3 do 6 - 7 let. K charakteristickým jevům této etapy života patří velký rozvoj fantazie, pomocí něhož dítě zpracovává informace a snaží se tak porozumět světu a dění okolo sebe. Dítě je egocentrické, jeho potřeby ovlivňují jednání a chování jedince v určitých situacích, proto lpí na svém pohledu, jenž považuje za jistotu. Tato etapa hraje významnou roli v budoucím začlenění dítěte mezi své vrstevníky i do společnosti. V rodině je dítě obklopeno primární skupinou lidí, jeho nejbližšími, ve světě je vystaveno novému prostředí a požadavkům – má možnost projevit svou iniciativu něco dokázat.

Jak dále uvádí Vágnerová (2012), naučit se komunikovat mezi vrstevníky, respektovat názory druhých, umět se dohodnout a podřídit se obecně platným pravidlům a normám dané společnosti patří k nezbytným dovednostem předškolního dítěte a jeho uplatnění v sociální oblasti. Dítě se učí zejména pomocí hry, která je základním pilířem pro období předškolního věku. Význam hry zdůrazňoval J. A. Komenský, jak uvádí Vágnerová (2008).

1.1.2 Poznávací procesy

Dítě se učí porozumět souvislostem, jež ho obklopují, snaží se pochopit vztahy mezi pojmy a symboly. Myšlení předškolního dítěte se nevztahuje k logice a přesahuje zákony, nerespektuje je. Piaget (1966) považuje tuto fázi za období názorného intuitivního myšlení, kdy způsob, jakým dokáže dítě vnímat svět a zpracovávat informace, je podmíněný vlastním pocitem, například ulpívá na jednom znaku, pokládá ho za podstatný. Předškolák není schopen využívat komplexní myšlení, jeho pohled je zaměřen na výrazný „předmět“ v dané situaci. Podle Čačky (1994) vjemy dítěte ovlivňuje egocentričnost a hlavně to, co dítě prožilo, bez ohledu na realitu. Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí, že jak symbolické, tak i předoperační myšlení, je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (dítě

všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a arteficialistické (všechno se „dělá“).

Podle Vágnerové (2012) je rozvoj paměti závislý na aktuálním zrání mozkových struktur, stejně tak i na kognitivních schopnostech a zkušenostech. Mezi třetím a šestým rokem roste schopnost selektivní a systematické pozornosti, kapacita paměti je ovlivněna zralostí centrální nervové soustavy a také díky stimulaci například pomocí paměťových her. Co všechno si je dítě schopno zapamatovat závisí na způsobu prezentace poskytnutých informací, který by měl být dán do logických souvislostí. Pro předškolní věk je typická epizodická paměť, dítě ji používá při zpracování prožitých událostí, dále si uchová vzpomínky, které při budoucím si vybavení nemusí být přesně formulované podle skutečné události a jsou snadno ovlivnitelné druhou osobou. Epizodická paměť úzce souvisí s vývojem jazykových schopností, kdy se jedinec dostává ke zdroji informací, jež zahrnují primárně sdílené příběhy v rodině, navazují na ně doplňující otázky a pomoc dítěti formulovat to, co rodina společně zažila. Opakem se stává procedurální paměť, tou je obklopeno každé předškolní dítě v běžných denních situacích. Na základě pozorování si osvojí různé dovednosti. Čačka (1994) považuje paměť předškolního dítěte za prozatím nespolehlivou, neboť vštípení si a vybavení si poznaného výrazně ovlivňuje subjektivní prožitek i touha dítěte. Snadno si například zapamatují říkadla, básničky, které jsou charakteristické svým rýmem či rytmem. Bezděčné učení by mělo převažovat nad mechanickým.

1.1.3 Hra

Podle Vágnerové (2012) si dítě pomocí hry interpretuje realitu tak, aby jí bylo schopno porozumět, tzv. se s ní vyrovnává. Zajišťuje jedinci pocit svobody a možnost seberealizace, neboť na dítě jsou kladeny neustálé požadavky přizpůsobování se okolnímu světu a podřizování se autoritě, které zatím není schopno pochopit. Aby se dítě vyrovnalo s nastalou situací, a tudíž přijmulo dění okolo sebe, využívá symbolickou hru k přehrání si situace, které neporozumí nebo zasáhla jeho citovou stránku. Prostřednictvím „hry na něco“ se dítě ocitá ve světě fantazie, jež mu poskytuje nekonečný prostor být „kým chce“, dát najevo své aktuální emoce, ať už pozitivní či negativní. Při vzdělávání předškolních dětí je hra doporučena jako významný komunikační činitel, jedinci se tak nejvíce naučí při hře, jež jim poskytuje prožitek,

snáze si poté zapamatují nové poznatky. Prožitkovému učení napomáhají pohádky, v nichž se projevuje dětská fantazie. Charakteristické vlastnosti pohádek jako jsou například: vítězství dobra nad zlem, kouzelné postavy či předměty, jednoduchá pravidla – nejdříve splním úkoly, poté můžu získat princeznu, a role pohádkových postav jsou přesně vymezeny. Díky diferenciaci rolí poskytují pohádky dítěti bezpečí, umožňují se ztotožnit s charakterem postavy. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne. Vše funguje podle jasného řádu, který je spolehlivý a neměnný. Pohádky obsahují základní archetypy: mužský a ženský, personu a stín, mladé a staré, a ukazují, jaký mají v lidském životě význam (Schiederová in Vágnerová, 2008).

S významnou úlohou hry se spolu s Vágnerovou ztotožňuje i Langmeier a Krejčířová (1998), kteří právě hru pokládají za nezbytný prostředek v rámci socializace. Rozdělují ji do několika typů: funkčního a činnostního, v němž dítě rozvíjí svoji pohybovou obratnost, snaží se ji posunout na vyšší úroveň. Dále typ konstrukční či realistický, který zahrnuje stavění z kostek, tvoření z modelíny, písku. Na základě iluzivního typu her pracuje dětská fantazie naplno, zde si dítě z běžného předmětu, například z klacíku vytvoří vrtačku či hůlky na bubnování. Posledním typem jsou úkolové hry, jejichž význam spočívá ve hře na osoby, které pozoruje v okolí, někdy si hraje samo, jindy dohromady s ostatními – tady jsou typické hry na maminky, na prodavače, na poštáka a jiné.

1.1.4 Řeč a jazyk

Nakonečný (2003) chápe řeč v širším slova smyslu jako nástroj pro dorozumívání, významný komunikační prostředek v naší společnosti. Ta se neustále vyvíjí a jsou na ni kladeny stále vyšší nároky v otázce jazykové vybavenosti pro budoucí povolání. Je charakteristickým ojedinelým rysem člověka, jak zmiňuje Kutálková (2005). V užším slova smyslu se jedná o jazyk, ať už mluvený či psaný. Dítě se samo o sobě nerodí s hotovou řečí. To v jaké míře bude umět mluvit, ovlivňuje okolí, učí se od ostatních lidí. Vezměme si příklad tzv. „vlčích dětí“, dětí vyrůstajících mezi zvířaty či vychovávaných němými rodiči. Vyštejn (1995) zde hovoří o 7 - 8 letém chlapci nalezeném v džunglích Ugandy, který neuměl lidskou řeč, vydával pouze jakési zvířecí skřeky.

V období předškolního věku narůstá slovní zásoba, přichází řada otázek „proč“ a „jak“. Těmito otázkami se dítě snaží pochopit různé situace, příčiny a vztahy. Vágnerová (2012) se zmiňuje o rozmanitých dotazech, například „Jak může had slyšet, když nemá uši?“ Dítě se stává velmi senzitivním na různé podněty, které ho obklopují. Díky nim popisuje situace v rozvitějších větách, používá své emoce. Řeč úzce souvisí s myšlením a naopak. Na začátku jsou pojmy příliš široké či úzké, dítě si je unáhleně tvoří zpočátku samo, poté užívá nadřazená slova. Předškolák se naučí osm až deset nových slov denně. Ve 3 letech spouště věcí rozumí, ale nedokáže je verbalizovat, tudíž myšlení předbíhá řeč. Zhruba ve 4 letech je řeč a myšlení vyrovnané. V 6 letech řeč předbíhá myšlení. Dítě sice používá spoustu slov, nemusí vždy chápat jejich význam.

1.2 Názory na výuku anglického jazyka v mateřské škole

1.2.1 Výhody

Jak uvádí Hennová (2010), aby hry posílily svůj efekt, využívají rozmanité prvky, mezi něž zařazujeme pohyb, nápodobu, vizuální materiál. Přímý kontakt učitelky s dětmi a její aktivita se stává nedílnou součástí řízené činnosti. Propojení slovíčka s pohybovým vyjádřením, ohmatáním si skutečné věci vede ke kladnému výsledku. Dítě si jazyk snáze uloží za častého opakování frází, slovní zásoby. V České republice se stále zvyšuje zájem o výuku cizího jazyka již v raném věku, kdy se primárně nemluví o výuce jako takové, ale o osvojování si cizího jazyka, které je průpravou k dalšímu vzdělávání od prvního stupně dále. Dítě tohoto věku má potenciál vnímat a osvojit si dokonce několik jazyků.

Maroušková (2013) odkazuje na Lachouta (2011), který říká, že důležitý moment je vyslání včasného podnětu, na jehož základě by mělo dojít k aktivaci daných funkcí mozku. Promeškání vhodného okamžiku pro začátek osvojování cizího jazyka vede k tomu, že se osvojení v pozdějším věku stává obtížné a je nutno použít velké úsilí, aby bylo úspěšné. Lachout (2011) poukazuje na to, že pokud děti nasbírají v raném období svého života více zkušeností a podnětů, jimiž budou obklopeny, zvyšuje se tím jejich schopnost si cizí jazyk osvojit.

Palatinová (2004) ve své článku uvádí, že dlouhodobým pozorováním výuky anglického jazyka u dětí předškolního věku zjišťuje, že většina předškolních dětí je schopna se učit

cizímu jazyku, neboť mají rozvinuté základní schopnosti, díky kterým se dokáží jazykově posunout kupředu. Mezi schopnosti, jež může dítě dále rozvíjet při osvojování si cizího jazyka, zařazuje chápání celého výroku a kontextu na základě intonace, mimiky a gestikulace lektora. Dále jsou děti schopny zvládat omezené lingvistické významy, jež jsou založeny na hravosti a fantazii dítěte, například vymyšlení jiných slov, výrazů. Taktéž schopnost nepřímého učení, která spočívá ve hravé formě opakování si slovíček, říkadél, básní, písní a her, podporuje vstřípení si jazyka. Jazyk zde není cílem sám o sobě, ale přirozeným prostředkem, jak dosáhnout cíle v komunikaci, doplňuje Palatinová (2004). S hravou formou úzce souvisí schopnost učit se prostřednictvím fantazie a představitivosti, což vede k přijímání cizího jazyka během hry za téměř vlastní. Ke schopnosti porozumět přispívá řada pomůcek – obrázky, videa, audio nahrávky, ale také obsah výuky, který by měl mít smysl, být zábavný a zaujmout tak dětskou pozornost. Velký důraz dále klade Palatinová na vícesmyslovou motivaci během výuky, s níž je víc než jistý pozitivní vliv na vývoj dítěte.

1.2.2 Nevýhody

Úskalím podle Opravilové (2006) jsou neshody odborníků v rámci individuálního vývoje dítěte. Nabízí se zde mnoho proměnných – logopedické vady, věkové zvláštnosti. Dalším možným problémem je nedostatek zařízení nabízející kvalitní vzdělávání a odpovídající úroveň pedagogů.

Podle Nádvorníkové (2006) nezanechá seznamování s cizím jazykem významné stopy pro navazující studium cizího jazyka do budoucna, pokud budou používány neadekvátní metody vzhledem k věku dítěte a nebude respektována celková vyspělost jedince. Nabízí příklad lektorky, která bude dobře jazykově vybavena, ale nebude mít potřebné pedagogické znalosti, respektive bude používat metody určené pro žáky základních škol. Ze své zkušenosti Nádvorníková uvádí, že takto vedené děti byly neukázněné a angličtina je nebavila. Patlavost a problémy s českým jazykem považuje Nádvorníková (2006) za překážku, a tudíž by se tyto děti učit cizímu jazyku neměly. Nucení k seznamování se s cizím jazykem ze strany rodiče aniž by dítě o tuto aktivitujevilo zájem, není žádoucí, naopak pro předškolní dítě stresující. Každé věkové stádium má své výhody a své nevýhody pro učení se cizím jazykům, jak podotýká Stern (in Najvar, 2010).

Hennová (2010) uvádí v souvislosti se správným vedením dítěte předškolního věku podle pedagogických zásad několik požadavků na připravenost učitele do výuky anglického jazyka v mateřské škole. Zahrnují několik doporučení a mnohdy časově náročnou přípravu. Je důležité aktivity střídat z důvodu krátké pozornosti u dětí předškolního věku. Klidové například nahradit pohybovými, spontánními či kreativními. Pedagog musí vždy zohlednit celkovou atmosféru třídy, momentální dění. Také dbát na správnou a co nejvíce totožnou výslovnost s mluvou rodilého mluvčího je nedílnou součástí pedagogického působení v interakci s dítětem. Tímto lze přecházet špatnému mluvnímu vzoru, kterým může být dítě předškolního věku ovlivněno z hlediska jeho výslovnosti.

Výuka letora by podle Hennové (2010) měla být radostná a pro děti zábavná, lektor by se měl umět vžít do dětských pocitů, využívat přirozené dětské zvědavosti, hravosti a fantazie. K tomu bezesporu patří různé názorné předměty, obrázky, práce s hlasem pedagoga, dobrá motivace pro danou činnost, využívání dramatizace, zpěvu písní, zařazení říkadel a pohybových her. Hennová (2010) se přiklání k tomu, aby se během výuky střídala místa, kde s dětmi aktivitu provádíme, například u stolečků, na koberci či venku, aj.

1.2.3 Podmínky

Marxtová (2003) považuje za vhodný věk, kdy dítě seznamovat s cizím jazykem, pátý rok. Právě v tomto období se dítě dokáže zcela dorozumívat mateřským jazykem, je mimořádně citlivé na jazykové podněty, nemá zábrany, je spontánní, z hlediska slovní zásoby je dostatečně vybaveno a téměř správně vyslovuje. Zdůrazňuje schopnost sluchové diferenciaci, jejíž úroveň se jedinec kolem pátého roku obvykle vyznačuje. Vhodným počtem pro výuku cizího jazyka je skupina kolem deseti dětí, nejlépe pěti až šesti. V takto početné skupině jsou děti schopny udržet pozornost při opakování a být v neustálém kontaktu s učitelkou. Autorka dále preferuje opakování anglického jazyka denně a při řízené činnosti doporučuje její délku mezi 10 - 20 minutami. Jazyk si dítě daleko lépe osvojí za předpokladu dostatku podnětů v přiměřené míře, výuka má být realizována hravou formou. Uvádí také, že se každý jedinec může lišit svým projevem, některý je tichý a spíše zpočátku pasivně naslouchá, jiný komunikuje více. Odmítá násilné nucení do učení se cizímu jazyku.

„Pokud se děti k učení spíše nutí, než podporují, je pravděpodobné, že zareagují záporně a ztratí zájem často i o to, co by jim mohlo být ohromnou zábavou“ (Hildebrandová, 2003, s. 188).

1.2.4 Zásady a metody výuky

V jistých aspektech se předškolní děti, děti v mladším školním věku, starší děti, dospívající a dospělí navzájem liší z psychologického hlediska v tom, jak přistupují k učení se cizím jazykům. Zatím není zcela jasné, jak tyto rozdíly fungují. Zdá se ale, že děti lépe reagují na „osvojování“ jazyka v přirozeném prostředí, zatímco děti starší a dospělí těží z možnosti uplatnit kognitivní a studijní přístupy (Stern in Najvar, 2010).

Na několika zásadních krocích při seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem se shodují Hennová s Marxtovou. V rámci používaných slov, frází a vět Hennová (2010) doporučuje vynechat gramatiku a stavbu jazyka, s ohledem na nízký věk ji předškolák není schopen pochopit. Ba naopak vyzdvihuje citlivou schopnost nápodoby slyšeného právě v předškolním věku. Dítě věrně zopakuje to, co slyší, a proto je bezesporu výhodné disponovat originálními nahrávkami básní, písní, pohádek, popřípadě kontaktu s rodilým mluvčím. Ale také mluva vyučujících by se měla co nejvíce podobat výslovnosti v anglickém jazyce, jak doplňuje Marxtová (2003). K tomu Hennová (2010) dodává, že správnou výslovností ze strany pedagoga předcházíme náročnému přeučování špatně osvojené výslovnosti u dětí. Pokud se dítě během výuky vyjádří svým rodným jazykem, podle Marxtové (2003) se ujišťuje, zda rozumí pokynu v angličtině. Pedagog by mu jeho rodný jazyk neměl zakazovat. Dle doporučení Hennové (2010) má učitel frázi zopakovat v angličtině a doplnit ji neverbálními projevy, dítě tak získá jistotu, že správně rozumělo. Dále Hennová uvádí, že ke správnému pochopení pokynu také pedagog přidává mimiku a svá gesta, jimiž ukazuje například: „posadte se“ – ruka ukáže směrem dolů, „stoupněte si“ – gesto ruky směrem nahoru. Když pedagog současně vysloví frázi a doprovodí ji daným pohybem, stává se pro dítě snazší na pochopení. Marxtová (2003) přispívá postřehem na základě učitelovy aktivity, ten by měl to, co vyžaduje po žácích, názorně předvést i s anglickými pokyny. Zároveň se tím ujistí, zda dítě chápe jeho požadavky. V případě neuvědomění si významu požadavků, by měl pedagog dále podle Marxtové vysvětlovat, tak dlouho, dokud bude třeba.

Další možné metody výuky angličtiny vyhovující těmto zásadám jsou imerzní metoda a metoda Helen Doron Early English.

Imerzní metoda

Hufeisen (2013) uvádí, že imerzní metoda funguje právě u dětí předškolního věku. Spočívá v osvojení si cizího jazyka tzv. ponořením, zamítá vysvětlování nebo cvičení k podpoře jazykové správnosti. Učení je zcela ponecháno dětem, což vede k regulaci samotného tempa osvojení si jazyka a zároveň k nepřetěžování předškolního dítěte. Tato metoda je náročná z hlediska kvalifikace pedagogů a financí, v Evropě je používána často. V České republice se neuchytila, avšak zde byl v letech 2009 – 2011 realizován projekt „Vyrůstat s dvěma jazyky“.

Metoda Helen Doron Early English

Zakladatelkou této metody je britská lingvistka a pedagožka Helen Doron. Autorka stejnojmenného vzdělávacího programu se zabývá výukou jazyka již od 3 měsíců věku dítěte až po adolescenci. Výuka propojuje silné pozitivní emoce, jež jsou důležité při jakémkoli učení. Děti si osvojují cizí jazyk podle stejných principů jako jazyk mateřský, přirozeným způsobem – učí se vše hrou, prožitkem, pomocí básniček, říkadel, obrázků, reálných předmětů. Při výuce jsou stimulovány všechny smysly. Hodiny angličtiny jsou vedeny v malých skupinkách s maximálním počtem osmi dětí (Doron, 1997).

1.3 Výuka anglického jazyka v mateřské škole

Osvojování cizího jazyka z hlediska vyučujícího lze zajistit dvěma způsoby: pokud v zařízení chybí kvalifikovaný pedagog s dobrými jazykovými schopnostmi, je možno obrátit se na agentury nebo lektory a využít tak jejich služeb. Jestliže se takto stane, jedná se o nadstandartní aktivitu, která je zpoplatněná. Těthalová (2017) doplňuje, že není vyloučeno, aby kroužky ve výjimečných případech probíhaly i dopoledne, pokud to není na úkor rozsahu a kvality vzdělávání poskytovaného mateřskou školou a běžného provozu školy.

Výhodou pro děti je bezesporu učitelka, jež ve školce pracuje a současně vede seznamování s angličtinou, se svými svěřenci se navzájem znají, dokáže odhadnout

jejich potřeby, lépe se vyzná v jejich prožívání a chování. Má tak možnost doplnit ŠVP PV o přílohu seznamování se s cizím jazykem. Na téma integrovaného bloku může plynule navázat i v angličtině, přičemž respektuje zároveň Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jeho formy a metody. Doba, v níž se děti ve věku 6 let dokáží koncentrovat, není neomezená, proto by lekce měly trvat 20 - 30 minut nejdéle, u mladších 10 - 15 minut. Za předpokladu vedení řízené činnosti v angličtině tamní učitelkou se doporučují jako vhodné dopolední chvílky. Při docházení lektora například 1x týdně, kdy aktivita nemusí být cílená na dopoledne, se mohou děti seznamovat s anglickým jazykem v odpoledních hodinách. Profil pedagoga mateřské školy se v rámci jazykové dovednosti zvýší povinnou maturitou z cizího jazyka na středních pedagogických školách a současně s jejich prohloubením pedagogických zkušeností v předmětu didaktika předškolních činností, v němž si osvojí metody pro rozvíjející řeč a jazykové dovednosti jak v českém, tak v cizím jazyce. Učitelky mateřských škol mají dosáhnout bakalářského titulu. Co se týče jazykových škol disponující výukou cizího jazyka dětí v předškolním věku, ty nejsou vázány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní a mimoškolní vzdělávání, tudíž téma a průběh hodiny je zcela na lektorech, kteří by měli respektovat věkové zvláštnosti, potřeby a zájmy dětí ve věku 3 - 6 let. Vhodnými tématy jsou příklady jevů, činností, s nimiž se jedinci setkávají v běžném životě – barvy, čísla, rodina, jídlo, oblečení, pozdravy, ovoce, zelenina, zvířata, hračky, cestování, aj... (Nálepová, 2013).

Jak vysvětluje Hennová (2012), společně s dalšími metodami je Total physical response (TPR) základní formou výuky cizího jazyka v předškolním období. Spočívá v pohybové aktivitě, pomocí níž si děti osvojují jeho slovní zásobu. Učitel dává pokyny v angličtině, spolu s gesty a mimikou naznačuje jejich cíl. Oproti skladbě běžné výuky při primárním vzdělávání zahrnuje raný věk podstatně mnoho příležitostí k využití dramatických, výtvarných, pohybových, smyslových činností pro osvojení si základů řeči. Bere v úvahu specifika psychického a fyzického vývoje. Aktivitu dítěte podmiňuje motorický vývoj, úroveň jemné motoriky. Názorné intuitivní myšlení se v období 3 - 6 let věku dítěte dostává do popředí, je subjektivní s prvky egocentrismu, mnohdy „nelogické“. Z tohoto důvodu doporučuje při osvojování slovní zásoby využít obrazových materiálů, které obsahují konkrétní motiv. Velmi důležité je opakování. Záleží na stavu paměti,

přičemž ve věku 3 - 4 let se jedná o mechanickou, záměrná paměť je spojována s pátým rokem. Současně s podporou reálné situace je zapamatování si slovíčka nejsnazším způsobem k jeho uložení si do mozku a následnou schopnosti si jej vybavit při opakované činnosti. Jednou z podmínek dobré motivace, tedy i úspěšné výuky, se stává vcítění se do potřeb, pocitů dětí. Využití her v průběhu „výuky“, pozitivní atmosféra a pochopení, že výuka splývá v přirozenou, nekončící hru, umožňuje kvalitní výsledky. Maňásci či plyšové hračky prolomí tzv. ledy, s nimiž může jedinec zpočátku „bojovat“. Předškolák očekává nové podněty ke hrám, kde se učí rozvíjet spolupráci, prosociální chování, schopnost řešit konflikty i prosadit svůj názor. Gesta, slovní pochvaly, pocit radosti, odměny formou kartiček nebo razítek připívají k vyššímu výkonu, motivují tak jedince pro rozvoj a obohacení v dalších dosud neobjevených dovednostech.

Henková (2010) odkazuje na úroveň jazykových kompetencí učitele – B2 v kontextu správného mluvního vzoru, neboť prostřednictvím výuky, jež by měla probíhat celá v angličtině, má většina předškoláků jedinou příležitost, kdy slyší cizí jazyk „v domácím prostředí“, osvojit si základy druhého jazyka. Lektor - pedagog by se měl zaměřit na jednoduchou, efektivní komunikaci v rámci pokynů, nepoužívat složitá souvětí. K osvojení slovní zásoby vede nepřeborná škála reálných předmětů, mimiky, gestikulace, obrázků či videí. V porovnání s dospělými dětem trvá déle, než si osvojí novou slovní zásobu, učitel by měl být schopen trpělivosti a důslednosti. Pokud dítě při výuce mluví česky, je úkolem lektora jeho sdělení přeložit, odpovědět anglicky na dotaz. Napomínání a zakazování se projevit v českém jazyce může vést k demotivaci dítěte. Jednou ze zdánlivě možných překážek pro pedagoga může být dítě, které nekomunikuje anglicky či se nezúčastňuje připravených aktivit, pravdou je, že tento počáteční nezájem časem vymizí, někteří jedinci potřebují nejdříve pozorovat, nové věci zpracovávat po svém. Překvapením může být náhlé zapojení se a aktivní prožívání lekce. Hovoří o tzv. „období ticha“.

Za nedílnou součást efektivního osvojení si slovní zásoby označuje originální zvukové nahrávky a správnou intonaci při pokládání otázek. Předškolák disponuje určitou délkou soustředění, jež dohromady s aktuální atmosférou a náladou žáků, určuje průběh hodiny. Výběr a rozmanitost aktivit, z nichž se bude hodina skládat, zcela

ovlivňuje schopnost koncentrace. Je dobré si stanovit pravidelné rituály, s nimiž budeme lekci zahajovat, končit. Rituály obecně podporují u dětí pocit bezpečí, jistoty. Způsobů, které mohou seznamovat děti s cizím jazykem, bývá mnoho. Specifické věkové zvláštnosti umožňují pozorovat, poslouchat, napodobovat a aktivně se zapojit. Tyto varianty reflektuje autorka jako nejdůležitější. Výuku by si měl pedagog dobře zorganizovat, aby nedocházelo ke ztrátě pozornosti a vnímání. Skupinu lze rozdělit na dvě a více částí, a to jak podle věku, pohlaví, dosažených schopností, tak i dle druhu aktivity a časového „limitu“. Během skupinových činností nastává alespoň malý prostor k individuálnímu přístupu. Střídání připravených úkolů je jistě výhodou. Rozmanitosti se meze nekladou ani co se týče využívání různých míst – na koberci, v kruhu, venku, u stolečků. Je nutné dodržovat zásadu aktivit i jejich organizační uspořádání v prostoru (Hennová, 2010).

S ohledem na vývojová stádia dítěte Šulová (2007) dochází k důležitým podmínkám pro seznamování se s cizím jazykem. Dítě by mělo pocítit stabilní zázemí, pozitivní emoce. Při výuce by dítě mělo mít možnost aktivních spontánních projevů spojených především s hrou. Neměli bychom od předškolních dětí čekat výkony srovnatelné se školními požadavky. Větší kontakt s vrstevníky či s lidmi z cizojazyčného prostředí podpoří komunikaci a osvojení si předpokladů pro další jazykové vzdělávání. Striktně odmítá podrobení předškoláků běžné výuce, upozorňuje na věk hry a spontánnosti.

Jako jedna z mnohých je i Pešková (2006) proti cizímu jazyku v mateřské škole, má pocit, že by děti nejprve měly ovládat svůj rodný jazyk. Polemizuje také se správným mluvním vzorem pedagoga, jenž bude anglický kroužek vést. Domnívá se, že „rychloškolení“ pedagožek nemusí zajistit kvalitní mluvní vzor a děti pochytí špatné základy. Na druhé straně uvádí poznatek o dětech, které navštěvovaly různé mimoškolní (školkové) aktivity, nejen jazykové. Zjistila, že docházka do zájmového kroužku výrazně zlepšila jejich sebevědomí. Nádvorníková (2006) sdílí stejný názor jako Pešková (2006) v tom, že začátek výuky cizího jazyka v předškolním věku se jí jeví jako unáhlený až do doby, kdy viděla, že za adekvátních podmínek s dodržáním věkových a individuálních zvláštností předškoláků je angličtina prospěšná, i když dítě prozatím nemluví. Ukládají se v něm základy, které se mu při školní výuce, vybaví. Pokládá za podstatné, aby se dítě dokázalo soustředit, nedisponovalo závažnou logopedickou

vadou a hlavní je vlastní iniciativa dítěte – chce se seznamovat s cizím jazykem, baví ho to.

Plíhalová (2017) zástupkyně ředitelky ZŠ a MŠ Klíč v České Lípě, reflektuje své zkušenosti ve výuce cizího jazyka s pohledu přístupů rodičů, někteří z nich se zabývají otázkou „K čemu dítěti vlastně jazyk bude?“ Často svou ratolest zařadí do škatulky, např. bude z něj/ní uklízečka, automechanik, proč by se cizímu jazyku měl(a) věnovat již v mateřské škole. Smysl to podle Plíhalové má, z uveřejněného článku vyplývá, že být uklízečkou v obchodním centru nebo v hotelu může být veliký rozdíl, hlavně ve finančním ohodnocení. Dalším argumentem rodičů bylo, že jsme přeci Češi, takže bychom měli mluvit česky. Tomuto argumentu rodičů zástupkyně oponuje, když říká, že jazyková vybavenost patří k profilu dospělého, k uplatnění se na trhu práce. Prvotním názorem Plíhalové v oblasti seznámení se s cizím jazykem, bylo to, že by nejprve děti měly zvládnout mateřský jazyk. Po setkání se s vedením výuky v různých „kurzech“, nabyla dojmu o přirozeném, nenásilném seznamování předškoláků, který naopak prospívá ke schopnosti sebeprosazování a podílí se na zlepšení komunikace jako základ do pozdějšího věku. Neumayerová (2014) se k tomuto názoru připojuje, když prezentuje, že už i předškoláci dokážou pojmout něco z cizího jazyka, což jim pak dává dobrý základ do školy. Také doporučuje nejprve rodiče informovat o tom, jak „výuka“ bude probíhat, o používaných metodách. Neumayerová spolu s Plíhalovou vnímají jako velkou výhodu dětí předškolního věku schopnost nadšení, nápodoby a reprodukce slyšeného, jež vede k úspěšnějšímu osvojení základů cizího jazyka než u dospělých. K problému, dobrý lektor versus učitelka s nejistou výslovností Plíhalová podotýká, že v tomhle věku děti perfektně napodobují výslovnost a proto si myslí, že u těchto malých dětí je opravdu velmi důležité, aby měly dobrého lektora.

V rozumné míře rozvíjet cizí jazyk u předškoláků není špatné, neboť jejich přístup k novým věcem vyniká bezprostředností a schopností nadchnout se pro probíhající činnost. Těthalová (2017) navazuje na děti, které vyrůstají v bilingvních rodinách, přičemž oba zákonní zástupci hovoří svou mateřštinou, dítě se tak nevědomky naučí používat oba jazyky. Z vývojového hlediska právě děti v předškolním věku disponují velkým potenciálem naučit se cizímu jazyku. V tomto článku je uveden názor Kárové (2017) z jazykové školy PROGRESS Language Institute s.r.o., která poukazuje

na schopnost učit se novému, schopnost řídit se citem a bezprostřednost, jež vede ke snadnějšímu osvojení si jazyka. Metodu pokus - omyl, hru, opakování, odposlouchávání charakteristickou pro věk 3 - 6 let vyzdvihuje i Vlková (2017) z jazykové školy Sluně. Zdůrazňuje střídání krátkých aktivit, tak aby děti byly schopny udržet pozornost. Pedagog má komunikovat pomalu, jednoduše spolu s výraznou artikulací. Těthalová (2017) je přesvědčena o tom, že dítě, které se začne učit cizí jazyk později, bude mu déle trvat, než se v něm naučí myslet, a také se možná bude více koncentrovat na gramatiku než na řeč a porozumění.

1.3.1 RVP PV ve vztahu se seznamováním dětí s cizími jazyky

RVP PV je závazný dokument pro vzdělávání předškolních dětí v České republice, vychází z Bílé knihy. Při realizaci vzdělávacích činností učitel naplňuje jeho cíle, využívá metody a formy práce, které vedou k utváření klíčových kompetencí v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018).

I při výuce anglického jazyka dochází k interakci dítěte s učitelem, který vytváří podmínky vzdělávacích činností a aktivit dětí s ohledem na vývojová specifika dětí předškolního věku i na jejich individuální možnosti a potřeby. Wattesnglish nabízí začlenění své metody jako přílohu školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

1.3.1.1 Cíle podle RVP PV

Rámcové vzdělávací cíle definují univerzální záměry předškolního vzdělávání, které podporují celkový rozvoj předškolního dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální. Usilují o to, aby dítě na konci předškolního věku *„bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají“* (RVP PV, 2018, s. 10). Vyjadřují orientaci pedagogického působení na dítě, tedy jakým směrem by se mělo předškolní vzdělávání ubírat. RVP PV ukládá učitelům podporovat tyto rámcové cíle: rozvoj dítěte i jeho učení a poznání, osvojení si základů hodnot, na kterých je naše společnost založena a získat

osobní samostatnost i schopnost projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Díličními vzdělávacími cíli se rozumí, to co učitel u dítěte podporuje. Vycházejí z rámcových cílů a vzdělávacích oblastí. Vedou k utváření základů pro klíčové kompetence. Ze vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ - podoblast „Jazyk a řeč“ RVP PV (2018) uvádí tyto cíle:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Jazykové vzdělávání je závislé na rozmanitých formách práce s dětmi, jak říká Watts (2008). Proto nemůže opomenout další vzdělávací cíle z ostatních oblastí a podoblastí. Učitel při seznamování s cizím jazykem z podoblasti „Dítě a jeho tělo“ má zajistit aby, dítě užívalo všechny svoje smysly. Metoda Wattsenglish nabízí střídání různých aktivit během lekcí, upevňování si slovní zásoby rozmanitým výběrem her.

Z obsahu vzdělávací podoblasti Poznávací schopnost a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace (RVP PV, 2018) rozvíjí pedagog tvořivé myšlení, podporuje dítě v řešení problému a posiluje přirozené poznávací city, jako je radost z objevování, zvědavost a zájem pro danou činnost. Na základě získaných poznatků, schopností a dovedností podporuje učitel vyjádření prožitků dítěte, zároveň by se dítě mělo naučit záměrně řídit a ovlivňovat vlastní situaci. To zahrnuje podoblast Sebepojetí, city, vůle. Výukou cizího jazyka učitel přispívá k naplňování vzdělávací oblasti Dítě a společnost, kdy dítě podporuje v získání povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

1.3.1.2 Kompetence

Zahrnují soubory prakticky využitelných a činnostně zaměřených výstupů, jež se navzájem prolínají a doplňují. Osvojení si klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, začíná již v předškolním věku, kde se utváří jejich základy. Ty dále navazují v dalších vzdělávacích etapách, jimiž dítě v budoucnu projde. Podle RVP PV (2018, s. 10) jsou kompetence „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“

Hennová (2010) se zabývá kompetencemi z RVP PV:

Kompetence k učení:

- nácvik slovní zásoby v přirozeném prostředí (barvy, jídlo,...)
- dovednosti z oblasti hrubé a jemné motoriky, zvláště koordinace oko - ruka
- úvod do studia cizího jazyka a motivace k jeho učení
- opakování učiva
- využívání vizuálních či přirozených pomůcek k nácviku a procvičování jazyka

Kompetence komunikativní:

- dramatizace her či hraní příběhů
- rozvoj výslovnosti a intonace pomocí písniček, říkadel, básniček i dramatizací
- představování cizího jazyka stejným způsobem jako mateřského jazyka
- využívání vrozené schopnosti nápodoby mluveného slova

Kompetence k řešení problémů:

- činnosti s pracovními listy
- vyjádření smyslu slov pohybem
- rozlišování rozdílů, např. u obrázků
- třídění pojmů do skupin
- náročnější činnosti vedoucí k seberealizaci dítěte a jeho pocitu z úspěchu

Kompetence sociální a personální:

- využívání rutinních postupů k posílení sebejistoty a důvěry

- komunikační interakce ve třídě (ve skupinách)
- vyjadřování vlastních pocitů či pocitů postav z příběhů
- využívání maňásků či jiných postav z příběhů
- odměňování a hodnocení výkonu dětí
- připomínání narozenin dětí, rodinných slavností

Kompetence činnostní a občanské:

- práce s různými materiály (výtvarné, rukodělné,...)
- využívání signálů, gest či symbolů ke změně činnosti
- zahájení i zakončení výuky stejným způsobem
- seznámení s tradičními svátky a oslavami v anglicky mluvících zemích
- využívání rutinních činností k vedení značné části hodiny pouze v angličtině

1.3.1.3 Očekávané výstupy

Vychází z klíčových kompetencí. Uvádí, co by zpravidla každé dítě na konci předškolního věku mělo zvládnout. S ohledem na jeho individuální rozvoj nemusí všech očekávaných výstupů nutně dosáhnout, jak uvádí RVP PV (2018).

Hennová (2010) se zabývá očekávanými výstupy z RVP PV:

- schopnost porozumět jednoduchým pokynům pedagoga v cizím jazyce
- osvojení zvukové stránky jazyka
- schopnost jednoduchého tvoření vět
- teoretické, ale především praktické osvojení slovní zásoby
- rozvoj logického myšlení
- rozvoj individuálních schopností každého dítěte
- schopnost naslouchat učiteli, samostatně řešit konkrétní úkoly a problémy
- schopnost rozvíjet vzájemnou interakci v kolektivu

1.3.2 Národní plán výuky cizích jazyků

Národní plán výuky cizích jazyků z 90. let nezahrnoval potřebné podmínky pro zahájení výuky cizích jazyků v mateřské škole. MŠMT vytvořilo Národní plán vzdělávání cizích jazyků v předškolním vzdělávání pro rok 2005 - 2008, podle něhož se s cizím jazykem mají seznamovat děti v posledním ročníku mateřské školy. Výuku by měli vést

speciálně vyškolení učitelé. Národní plán výuky cizích jazyků počítal s plynulou návazností jazyka na mateřskou školu již od první tříd základních škol. Ke specifikaci výuky cizího jazyka v mateřské škole vydal Výzkumný ústav pedagogický Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, v němž doporučuje zásady a pravidla, kterými by se výuka angličtiny v mateřské škole měla řídit (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005) a je v současné době stále využívána.

1.4 Metoda Wattsenglish

Výuka angličtiny v mateřské škole byla jednou z podmínek mého přijetí do prvního zaměstnání. Před 6 lety jsem nastoupila jako učitelka mateřské školy a bylo mým úkolem zajistit předškolním dětem seznámení se s anglickým jazykem. Inspirovala jsem se nejprve u svých kolegyně, pak z knih a internetových zdrojů. Po dvou letech mého pedagogického působení mi byl nabídnut od ředitelky naší mateřské školy seminář Wattsenglish. Protože mně metoda zaujala chytlavými písničkami, spoustou připravených materiálů pro pedagogy, domluvily jsme se s ředitelkou na třídením školení právě v liberecké mateřské škole, které mě obohatilo dalšími podněty k výuce angličtiny.

Jejími zakladatelem je Steve Watts, BSc (Hons) - metoda nese jeho jméno, vystudoval Kingston University, vlastní Cambridgeský jazykový certifikát CELTA. Jeho cesta vedla nejprve do Japonska, kde pracoval jako Senior Teacher v Tokiu od roku 2002 do roku 2004. Přestěhováním se do České republiky v roce 2005 odstartoval své působení v jazykovém vzdělávání předškolních dětí, spoluzaložil Libereckou jazykovou školku a společnost Wattsenglish. Jakožto lektor a studijní ředitel mentoruje výukový program Wattsenglish international TEFL Course. Vytvořil výukové materiály, WOW - učebnice, CD a DVD, metodiky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2008 „Průvodce metodikou výukou angličtiny v mateřské škole“, jehož spoluautorem je právě Watts.

Společnost Wattsenglish Ltd., má britský původ, vyučuje podle metody Wattsenglish, která také získala akreditaci MŠMT pro vzdělávání učitelů, jež zaručuje vysoký standart lektorů a metodiky jak pro děti, tak pro učitele. Součástí metody tvoří vlastní výukové materiály – WOW, specifikem těchto podpůrných komponentů je živý obličej

s autentickými rysy. Mezi prioritní aktivity této společnosti patří vzdělávání pedagogů v rámci školení, organizování konferencí. Je členem OMEP (mezinárodní organizace pro předškolní vzdělávání),(Wattsenglish Ltd., 2018).

Cílem metody Wattsenglish je motivace dítěte k aktivnímu používání jazyka, uchování si získaného, procvičování osvojených slovíček a následné ověření, že dítě chápe pokyny. K osvojení si slovíček využívá názorné materiály, upevňování nové látky a opakování stávající slovní zásoby. Působí na dítě a jeho hravost, typickou pro předškolní věk (TPR).

Wattsenglish je založena na 4 základních fázích učení, které jsou v souladu s názory odborníků. Vágnerová (2012) uvádí, že obsah a forma verbálních kompetencí předškolního dítěte se zdokonaluje. Předškolní děti se v komunikaci s dospělými lidmi, event. se staršími dětmi učí různým způsobům vyjádření a napodobují jejich projev. McTear (in Vágnerová, 2012) oponuje v tom, že všechno, co předškolní dítě slyší, nepřejímá. Dochází k opakování určité části sdělení bezprostředně potom, co je slyšely. Hennová (2010) shledává učení se anglickému jazyku za smysluplné, pokud má daná lekce určitý řád, slovní zásoba se prolíná v různých aktivitách. Činnosti by se měly opakovat, aby si děti snáze zautomatizovaly probíranou slovní zásobu. Mohou jimi být pohybové hry, písně a říkadla, na jejichž základě se předškolní dítě učí reagovat na dané podněty. Dítě předškolního věku si informace z reálného světa zpracovávají pomocí fantazie, přisuzují neživým objektům lidské vlastnosti, díky nimž světu lépe porozumí. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různé dění, je jeho vlastní prožívání a chování (Strašíková in Vágnerová 2010). Mluvení pokládá Hennová (2010) za nedílnou součást seznamování se s cizím jazykem, která by měla prostupovat celou výukou. Ať už má formu individuální či skupinovou, je jednou z hlavních dovedností. Patří sem také vyprávění, čtení pohádek či příběhů a dramatizace, která je vždy zpestřením výuky.

1. slyším, vidím, chci to říct
2. opakuji a automatizuji
3. reaguji
4. mluvím

Schopnost porozumět je jedním z hlavních principů této metody, v níž mají děti porozumět podnětu vyslovenému v cizím jazyce bez nutnosti slovní reakce v anglickém jazyce. Podobně se tomu děje tak i při osvojování si mateřského jazyka, kdy dítě ještě neumí mluvit. Lektoři využívají gest, mimiky, obrázků, loutek, které tvoří nedílnou součást motivace k porozumění. Jako další princip Wattsenglish prezentuje využití her a pohybu, jež jsou pro předškolní období charakteristické, neboť jedinec ve věku 3 – 6 let neudrží delší pozornost jako žák první třídy. Důležitost pohybu zdůrazňuje i Marxtová (2003). Pohybové hry slouží k odreagování, dítě při nich má mnohem větší možnost bezprostředně komunikovat. Principem nepřímého učení je nápodoba hlasů, ztvárnění rolí, osvojení si písniček, básniček, vede k efektivnímu způsobu výuky. Pomocí ztvárnění rolí, hraní scének se v dětech rozvíjí jejich fantazie, představivost, jež tvoří další princip. Hennová (2010) uvádí využívání dramatických, výtvarných, pohybových a smyslových činností jako významný faktor tvořící osobnost předškolního dítěte, lze tak navazovat na princip aktivity všech smyslů, při němž se střídají rozmanité činnosti. Začínají se také uplatňovat aktivity, které jsou dětem známé, činnosti se obnovují po 5 až 10 minutách, ať už klidové či pohybové. S tím se setkáváme při řízených činnostech v mateřském jazyce běžně.

K tomu, abychom si upevnili minulé poznatky, Wattsenglish využívá sborovou recitaci nebo zpěv, ne každé dítě je připraveno mluvit samostatně, je brán zřetel na individualitu jedince, s čímž se ztožňuje i Hennová (2010). Pochvala je nedílnou součástí pro budoucí motivaci k učení, chválíme i za pokus, nejenom za dobrý výsledek. Jak uvádí Vágnerová (2012), děti rozumí základním významům mateřského jazyka dávno před tím, než jsou schopné samostatného projevu. Wattsenglish říká, že ze stejného principu vychází i výuka cizí řeči v předškolním věku. Děti reagují na určitý podnět vyslovený v cizím jazyce, aniž by měly samy jakékoliv sdělení formulovat. Cizí řeč je poté osvojována stejně přirozeně jako mateřská, děti chápou smysl celých výroků. Lektoři Wattsenglish dále probouzí motivaci k porozumění mimikou, gestikulací, obrázky, loutkami apod. (Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I., 2006).

1.5 Shrnutí

Většina autorů odborné literatury zabývající se seznamováním dětí s cizím jazykem již v předškolním věku se shoduje v tom, že je možné využít senzitivní období dítěte pro přirozené vnímání a postupné porozumění a osvojování cizího jazyka. A to pouze za předpokladu, pokud budou dodržovány podmínky, které je nutno respektovat při vzdělávacích činnostech a aktivitách v této oblasti vzdělávání. Jsou jimi: zohledňování vývojových specifik dětí předškolního věku i jejich individuálních možnosti a potřeb, hravá a zábavná forma výuky spojená s prožitkovým učením a komunikativní metodou a aktivním zájmem dětí. V neposlední řadě i dobrá jazyková znalost a metodická příprava učitele či lektora.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření praktické části bakalářské práce je zjistit, jak je metoda Wattsenglish přínosná pro výuku anglického jazyka v českých mateřských školách z názorů a postojů učitelek, jež podle této metody vyučují.

2.1.1 Výzkumné otázky

Na základě zformulovaných výzkumných otázek výzkumného šetření byly respondentkám ve strukturovaném rozhovoru položeny otázky, jimiž jsem zjišťovala odpovědi na výzkumné otázky šetření bakalářské práce.

- . **Jak je aplikovatelná metoda Wattsenglish při výuce anglického jazyka v předškolním věku?**
 - Je podle Vás výuka Wattsenglish efektivní v rámci osvojení si cizího jazyka u dětí?
 - Jsou pro Vás jako pro učitelku naplnitelné cíle/ principy Wattsenglish?

- . **Jaký je postoj učitelek mateřských škol k výuce metodu Wattsenglish?**
 - Zhodnotíme - li metodu Wattsenglish komplexně, v čem sledáváte výhody a nevýhody?

- . **Jaký je vliv používání metody Wattsenglish na míru porozumění a užívání anglického jazyka dětmi v předškolním věku?**
 - Jaké zkušenosti máte v rámci praxe u dětí právě s Wattsenglish? Jak děti reagují?
 - Ve výuce máte možnost využívat nepřeborného množství her, aktivit, pomůcek, které považujete za efektivní?

2.2 Metodologie

2.2.1 Kvalitativní výzkum

Pro svoji bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, umožňuje mi na dané téma nahlédnout hlouběji. Jako nástroj bude použit strukturovaný rozhovor. Podle Hendla (2008) je kvalitativní výzkum proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích, zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Maňák a Švec (in Skutil, 2011) považují za formu kvalitativního výzkumu různé přístupy, které vedou ke zkoumání jevů, přičemž není podstatná kvalifikace dat, ale jejich podrobná analýza. Podle Skutila (2011) rozhovor dává prostor přímému kontaktu dotazovatele s respondentem. V průběhu rozhovoru je možné pozorovat verbální i neverbální projevy, jež mohou vést k získání osobních informací.

2.2.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor jsem získala záměrně. Oslovila jsem 10 učitelek, o kterých jsem věděla, že pracují s předškolními dětmi metodou Wattsenglish. Spolupráci na výzkumném šetření této bakalářské práce přislíbily pouze tři učitelky a souhlasily s rozhovorem na téma využívání metody Wattsenglish v mateřské škole. Ostatní oslovené učitelky rozhovor odmítly buď z časových důvodů, anebo projevíly nechuť účastnit se výzkumného šetření. Učitelky tvořící výzkumný soubor se liší věkem a délkou praxe v mateřské škole. Respondentky pochází z kraje Vysočina. Na základě našeho přátelství jsem získala jejich důvěru a souhlas s účastí ve výzkumném šetření této bakalářské práce. Kromě toho jsem si na výzkumné otázky odpověděla také, protože stejně jako tři vybrané učitelky pracuji s metodou Wattsenglish u předškolních dětí.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru

| Respondentky | Věk | Délka praxe v MŠ | Délka výuky podle Wattsenglish |
|---------------------|------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Učitelka 1 | 32 | 10 let | 3 roky |
| Učitelka 2 | 53 | 34 let | 3 roky |
| Učitelka 3 | 53 | 34 let | 3 roky |

Zpracovala: Beránková, 2018

2.2.3 Analýza dat

Hendl (2005) říká, že kvalitativní analýza dat je systematické nenumerné organizování dat, jehož cílem je odhalit témata, kvality, vtahy a pravidelnosti. Prezentování dat je doplněno plnými citacemi z rozhovorů. Základem mého výzkumného šetření je strukturovaný rozhovor se čtyřmi učitelkami vyučujícími metodou Wattsenglish. K zaznamenání rozhovoru bylo využito diktafonu.

2.2.4 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno uskutečněním individuálních strukturovaných rozhovorů. Kolegyně mě pozvaly do svého domácího prostředí, v němž se cítí nejlépe. Domácí atmosféra přispěla k příjemné přátelské atmosféře rozhovorů. Uskutečnily se celkem tři rozhovory. Respondentky byly seznámeny s tématem rozhovoru, s jeho účelem použití, souhlasily s nahrávkou rozhovoru na diktafon i anonymním zveřejněním svých odpovědí v mé bakalářské práci.

2.3 Výsledky získané z rozhovorů

2.3.1 Je podle vás výuka metodou Wattsenglish efektivní v rámci osvojení si cizího jazyka u dětí předškolního věku?

Učitelky se shodly na efektivitě metody Wattsenglish díky propracované metodice a velkému množství učebních materiálů, pracovních sešitů pro děti, tematických písniček na CD i vzdělávacích videí na DVD či na internetu. Respondentka 2 doplňuje: *„Výuka vychází z využití mimiky lidského obličeje v učebnicích a interaktivních videích.“* Všechny tři učitelky hodnotí pozitivně upevňování slovní zásoby a opakování naučeného, které lze procvičovat i v domácím prostředí, tento názor sdílím i já. Společně s rodiči si děti angličtinu zopakují na DVD, vyplněním úkolů v pracovních sešitech. Učitelka 2 uvádí tento postřeh: *„Metoda Wattsenglish využívá emocionální paměti, čímž je učení efektivnější.“*

2.3.2 Jsou pro vás jako pro učitelku naplnitelné cíle/ principy Wattsenglish?

Respondentka 3 uvádí, že při pedagogickém působení v běžné praxi mateřských škol se řídí stejnými principy jak Watts et al. (2008) popisuje v Průvodci metodikou výuky angličtiny v mateřské škole. Neznámou pro učitelky byl princip „Užití mateřského jazyka“, který si již děti osvojily.

Učitelka 1 říká: „*Díky méně početné skupině (max. 15 dětí) máme daleko větší prostor pro individuální přístup.*“ I podle mého názoru má počet dětí ve skupině velký vliv na míru, průběh i kvalitu aktivit, jejich aplikaci do výchovně vzdělávacího procesu v rámci osvojení si anglického jazyka. Méně početná skupina přináší prostor pro učitele, aby mohl lépe uplatňovat principy Wattsenglish než s velkým počtem dětí, kdy zejména na individuální přístup není vymezeno dost času. Wattsenglish a její principy naplňují potřeby předškolního dítěte. Tomu, aby dítě bylo schopno porozumět cizímu jazyku, má učitel využívat při výuce gesta, mimiku, obrázky, loutky, což vítá respondentka 2 a potvrzuje, že je schopna naplnit principy Wattsenglish. Učitelky kladně hodnotí propracovanou metodiku her a činností, často se na jejím základě inspirují a přetváří si hry podle tématu, které probírají. Respondentka 1 podotýká: „*Využíváme především her, děti jsou neustále v pohybu.*“

2.3.3 Jaké zkušenosti máte v rámci praxe u dětí právě s Wattsenglish? Jak děti reagují?

V odpovědích na tuto otázku se respondentky výrazně shodují. Vyzdvihují zábavnou formu, kterou je angličtina prezentována. Reakce dětí jsou velmi spontánní a díky interaktivním videím i písničkám se stává možnost osvojení si cizího jazyka pro předškolní dítě atraktivnější. Učitelka 3 uvádí: „*Kdykoliv během dne si děti vybaví oblíbenou anglickou písničku, společně si ji zazpíváme. Nadšeně reagují na maňáska „Maggie“ a Steavův obličej na DVD.*“ Podle mých zkušeností, vždy nemusí děti daná aktivita zaujmout. Je to pro mě poučením do budoucna, improvizuji a nabídnu dětem náhradní hru. Také dětem nechávám prostor, aby si vybraly jejich oblíbené hry. Děti se učí prožitkem.

2.3.4 Zhodnotíme – li Wattsenglish komplexně, v čem shledáváte výhody a nevýhody?

Za výhody učitelky jednoznačně považují připravenou metodiku, ucelený soubor pomůcek k výuce. Metoda se zakládá na vývojových specifikách předškolního dítěte, tudíž nedochází k přetěžování a tzv. „biflování“ slovní zásoby. Respondentka 3 vyzdvihuje dostupnost a velké množství nahrávek s hlasem rodilého mluvčího, což vede ke kvalitnější výslovnosti u dětí. Nadšeně hovoří o seminářích a školeních, jenž pro pedagogy nejen mateřských škol Wattsenglish nabízí. Učitelka 1 uvádí:

„Pracovní listy podporují náměty jednotlivých lekcí, pozitivně mě překvapily srozumitelné pokyny pro učitele i pro děti v zadání úkolů.“

Respondentka 2 souhlasí s výhodou detailně rozpracované metodiky, ale zařadila by ji spíše pro začínající učitelky. Na druhou stranu z reflexe vlastní zkušenosti říká: *„Stanovený plán lekcí se stává pro zkušeného pedagoga spíše překážkou v tom, že vede k omezení jeho vlastní tvořivosti.“* Myslím si, že k zapracování Wattsenglish do přílohy ŠVP PV by měly být lekce tematicky zpracované podle integrovaných bloků a jejich témat. To není všeobecně možné ujednotit pro veškerá ŠVP PV, které si každá mateřská škola tvoří sama. Je tudíž na učiteli, aby si obsah a témata jednotlivých lekcí přizpůsobil ŠVP PV jeho mateřské školy. Samozřejmě to s sebou přináší časově náročnou přípravu. Rovněž učitelka 2 souhlasí s obtížnějším zapracováním do ŠVP PV vzhledem časovému a tematickému nesouladu s jednotlivými integrovanými bloky ŠVP PV. Další nevýhodou jsou podle respondentky 1 stejné písničky, které se dětem opakují každý rok. Dítě, jež dochází do MŠ několikátým rokem, nápěv písní zná, je pro ně ohraný. Značně odlišný názor sděluje respondentka 3, která neshledává žádnou nevýhodu a metodika jí plně vyhovuje.

2.3.5 Ve výuce máte možnost využívat nepřeborného množství her, aktivit, pomůcek, které považujete za efektivní?

Učitelka 3 reflektuje písničky, nahrávky, maňáska, v podstatě každou aktivitu či pomůcku jako efektivní, záleží na pedagogovi, jeho kreativitě, jak s ní bude pracovat a jak ji začlení do výuky. Osobně považuji za efektivní originální nahrávky rodilého mluvčího. Respondentka 1 s respondentkou 2 se jednoznačně shodly, že hry a aktivity s pohybem a písničkou přispívají k efektivnímu učení se anglického jazyka, u dětí se staly velmi oblíbenými. Učitelka 1 uvádí příklad pohybových her s kartami jako např.: posílání karet po kruhu, stoupání na karty „chodníček“ – kdo chce popojít, musí kartu pojmenovat; „Tichá pošta“ – ukaž, co jsi slyšel na kartě; „Co zmizelo? Jak šly karty za sebou?“; „Utíkej a najdi!“

2.4 Diskuse a závěrečné shrnutí

Watts et al. (2008) ve své metodice vycházejí z mimořádných předpokladů předškolního dítěte k osvojení si řeči, které se učí bezděčně, napodobuje slyšené,

opakuje, experimentuje s řečí. Opírá se o schopnosti předškolního dítěte zejména v oblasti sluchové percepce související se zachycením správné či špatné výslovnosti, ale také s intonací i tempem řeči. Zakládá si na tom, že si dítě během prvních třech let života osvojí mateřský jazyk, díky němuž se naučí přirozeně několik tisíc slov, dále umí tvořit věty a chápat je. Na základě této skutečnosti usuzuje, že cizojazyčné aktivity v předškolním věku jsou vhodné, protože rozvíjejí přirozený potenciál dítěte. Za určitých podmínek mohou být cizojazyčné aktivity značně efektivní. Spolu s Hennovou (2010) se ztotožňuje Watts et al. (2008) v tom, že za důležitý faktor, který vede k efektivní výuce, považují motivaci. Ta spočívá v navození příjemné atmosféry. V učitelově zájmu je vcítění se do představ, pocitů dětí. Watts et al. (2008) říká: *„Vzhledem k vývojovým možnostem a předpokladům předškolního dítěte je nejvhodnější formou integrovaná výuka hrou, činnostmi, prožitkem“* (Watts et al., 2008, s. 5). To ale podle něj znamená, že by měl děti s angličtinou seznamovat jeden z pedagogů dané mateřské školy a zajistit tak prolínání anglického jazyka do běžných denních činností, jak vzdělávacích, tak režimových. Hennová (2010) tento názor podporuje a říká, že by se angličtina v optimálním případě měla začleňovat v průběhu celého dne. Učitelky se shodly na efektivitě metody za podmínek, které vychází z věkových zvláštností, podporují hravou formu k získávání slovní zásoby a k jejímu upevňování, také k tomuto dopomáhají CD a DVD s originálními nahrávkami rodilého mluvčího.

Jak uvádí Watts et al. (2008) jejich principy akceptují přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, z nichž vychází obsah, formy a metody uplatněné při jazykovém vzdělávání. Principy Wattsenglish využívají hravé formy, která je pro děti velmi blízká a zároveň atraktivní, což potvrzují respondentky výzkumného šetření. V souladu s těmito názory je i Hennová (2010), která říká, že výuka jako taková by měla být pro děti atraktivní.

Pozitivními praktickými zkušenostmi při výuce Wattsenglish argumentují všechny učitelky. Vyzdvihují spontánní reakce dětí, radostnou atmosféru během lekce, chuť zpívat a učit se něčemu novému. Z vlastní zkušenosti, na maňáska „Maggie“ stydlivější děti snáze reagují, jejich ostych je menší a daří se jim postupně komunikovat anglicky i s učitelkou.

Za výhodu Wattsenglish učitelky považují připravenou ucelenou metodiku s dalšími pomůckami, které doplňují obsah jednotlivých lekcí a zábavnou formu, která provází každou lekci. Zohlednily i pracovní sešity, CD a DVD nahrávky, díky kterým si děti společně s rodiči mohou doma zopakovat, co se naučily. *„Opakování aktivit děti nacházejí potřebnou sebedůvěru“* (Watts et al., 2008, s. 8).

Za nevýhodu spolu s respondentku 2 uvádíme obtížnější a časově náročné začlenění Wattsenglish jako přílohu k ŠVP PV, podle nichž dané lekce nekorespondují s tématy a vzdělávací nabídkou ŠVP PV i TVP PV . Tomu lze oponovat slovy Wattse: *„Metodika není univerzálním návodem, který by sledoval jednotlivé přesně na sebe navazující „lekce“. Je koncipována tak, aby učitelé mohli s její pomocí výuku angličtiny přizpůsobovat svým školním a třídním vzdělávacím programům a aby mohli sami vytvářet a nabízet dětem aktivity, které se do jejich programu analogicky hodí“* (Watts et al., 2008, s. 6).

Z reflexí učitelek je patrné, že pomůcky, jež mají k dispozici pedagogové při výuce Wattsenglish, jsou svým způsobem efektivní. Učitelky sdílí společný názor, že záleží na lektorovi, jakým způsobem poskytnuté materiály využije a začlení je do výuky. Watts et al. (2008) preferuje výuku prožitkem a zakládá si na motivaci dítěte, jeho zájmu, zaujetí a uspokojení.

ZÁVĚR

Záměrem této bakalářské práce bylo zjistit aplikovatelnost metody Wattsenglish do českých mateřských škol. Metodu Wattsenglish jsem detailně popsala, nabízím zpracované a ucelené materiály pro výuku anglického jazyka v mateřské škole. V teoretické části byla charakterizována vývojová specifika dětí předškolního věku a shrnuty názory odborníků pro získávání elementárních znalostí cizího jazyka, jeho výhody, nevýhody, podmínky i zásady u dětí této věkové skupiny. Pro výzkumné šetření praktické části byla zvolena metoda strukturovaného rozhovoru, jehož cílem bylo zjistit aplikovatelnost metody Wattsenglish, vliv na míru porozumění anglickému jazyku u předškolního dítěte a postoje pedagogů, kteří metodu Wattsenglish aplikují do vzdělávací nabídky.

Na základě věkových vývojových specifik u dětí předškolního věku se odborníci shodují v názoru, že výuka angličtiny v předškolním věku je smysluplná, pokud splňuje podmínky, které zaručí využívání takových postupů, metod a forem práce, jež jsou adekvátní vzhledem k věku dítěte a zohlední jeho individualitu. Dále stanovují podmínky, které by mateřská škola měla zajistit pro vzdělávací činnost v této oblasti, jež by se měla uskutečňovat hravou formou spolu se střídáním různých aktivit, které podpoří zájem a zaujetí dítěte. Upřednostňován nejčastěji bývá kvalifikovaný předškolní pedagog s dobrou úrovní jazykových dovedností. Ten má zajistit činnosti úměrné předškolnímu věku, zároveň také správný mluvní vzor. Další část teoretické práce se věnovala metodě Wattsenglish, byly popsány obecné informace a principy, jež jsou využívány ve vzdělávacích činnostech zaměřených na cizí jazyk v mateřské škole. Respektují fyzické i psychické schopnosti dítěte, zohledňují hravou a zábavnou formu výuky, kterou podporují připravené a metodicky propracované výukové materiály dostupné jak pro učitele, tak pro děti.

Ke zjišťování aplikovatelnosti Wattsenglish z prostředí mateřských škol byl použit strukturovaný rozhovor, který nabídl přímou interakci s respondentkami, jimiž byly učitelky z kraje Vysočina. Z jejich odpovědí vyplývá, že metoda Wattsenglish aplikovatelná do mateřských škol je, opět záleží na učiteli, jak danou lekci zpracuje a děti motivuje k aktivitám v průběhu lekce. Je patrné, že učitelky přinášejí do výuky postřehy a náměty získané z jiných zdrojů, tím metodiku Wattsenglish kreativně

doplňují podle své potřeby. Zaujímají negativní postoj k zapracování metody Wattsenglish do ŠVP PV, neboť témata naplánovaných lekcí nekorespondují s integrovanými vzdělávacími bloky a vzdělávací nabídkou. Protože principy Wattsenglish respektují vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku a vycházejí z obecných pedagogických zásad, které se uplatňují v běžné vzdělávací praxi mateřských škol, učí se pedagogům podle metody Wattsenglish dobře.

Při zpracovávání své bakalářské práce jsem se obohatila o poznatky z problematiky seznamování dětí předškolního věku s cizím jazykem. Vyžaduje iniciativu a zájem ze stran učitelů, aby splňovali podmínku dobré jazykové vybavenosti i metodické připravenosti, aby mohli kvalitně vést vzdělávací činnosti dětí předškolního věku v oblasti seznamování dětí s cizím jazykem. Na pedagogické působení v běžné praxi mateřských škol má vliv učitelovo sebevzdělávání, které se stává jeho nikdy nekončícím úkolem.

POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

Doron Helen [online]. 1997 [cit. 2018-07-13]. Dostupné z: <http://helendoron.cz/>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-692-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LACHOUT, Martin. *Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. Výuka cizích jazyků*. 1. Praha: Grada, 2011, s. 15-29. ISBN 978-80-247-3512-2.

LACHOUT, Martin. *Řečová produkce při osvojování cizích jazyků. Výuka cizích jazyků*. 1. Praha: Grada, 2011, s. 31-49. ISBN 978-80-247-3512-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MAROUŠKOVÁ, Marie. *Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku*. In: Metodický poradník učitele cizího jazyka. Vyd. 1. Ústí nad Labem, 2013. S 49-57. ISBN 978-80-7414-668-8.

NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-200-0.

NÁLEPOVÁ, Jana. *Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka*. In: Metodický poradník učitele cizího jazyka. Vyd. 1. Ústí nad Labem, 2013. s 49-57. ISBN 978-80-7414-668-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

Národní plán výuky cizích jazyků. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2005.

PALATINOVÁ, Alžběta. Angličtina v mateřské škole ano, nebo ne?. *Informatorium.* 2004, 3-8(8), 7. ISSN 1210-7506.

PEŠKOVÁ, Zdena, Eva OPRAVILOVÁ a Hana NÁDVORNÍKOVÁ. Je cizí jazyk pro mateřinku vhodný?. *Učitelské noviny.* 2006, (6), 11. ISSN 0139-5718.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte.* Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.

PROCHÁZKOVÁ, Zuzana a Tereza SUCHÁNKOVÁ, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-668-8.

Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-06-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Angličtina jako hra. *Učitelské noviny.* 2005, (46), 8-9. ISSN 0139-5718.

ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?. *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, 1(1), 49-57 [cit. 2018-07-13]. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

TĚTHALOVÁ, Marie. Předškolák se učí cizí jazyk přirozeně, spontánně. *Informatorium.* 2015, 3-8(6), 7. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků? Ano, ale jen kvalitně. *Informatorium.* 2017, 3-8(1), 14. ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

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

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.