

Metodika CLIL jako ukázka aplikace principů konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání

Nela Jurenová

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: Nela Jurenová
Osobní číslo: H180317
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Metodika CLIL jako ukázka aplikace principů konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o uplatnění metodiky CLIL v předškolním vzdělávání.
Vymezení pojmů a teoretických východisek o možnostech vzdělávání dětí předškolního věku v anglickém jazyce.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání.
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:

Hejrný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické výstupy k vyučování*. Praha: Portál.

Henková, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro vjuku v mateřské škole*. Praha: Portál.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.

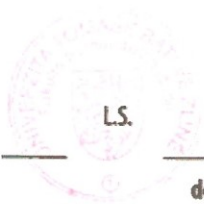
Pokrivčáková, S. et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education*. Nitra: UKF.

Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers: a handbook of activities and classroom language*. Great Britain: Oxford, University Press.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **19. října 2020**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.4.2020.....

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce výzkumného charakteru se zabývá možnostmi aplikování integrovaného vyučování cizího jazyka v mateřské škole. Cílem této bakalářské práce je analyzovat soubor vybraných didaktických materiálů vhodných pro metodiku CLIL a popsat, jakým způsobem naplňují principy konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část nabízí vhled do problematiky rané výuky angličtiny u dětí předškolního věku, vymezení pojmu konstruktivistického přístupu ve vzdělávání a roli metodiky CLIL v preprimárním vzdělávání. V praktické části je představen soubor vybraných didaktických materiálů. Jádrem této části je pak analýza 7 didaktických publikací angličtiny pro děti předškolního věku prostřednictvím kvalitativně orientované obsahové analýzy.

Klíčová slova: raná výuka angličtiny, konstruktivistický přístup, prvky konstruktivismu, CLIL, aktivita CLIL

ABSTRACT

The bachelor's thesis of a research nature deals with the possibilities of applying integrated foreign language teaching in kindergarten. The aim of this bachelor's thesis is to analyze a set of selected didactic materials suitable for the CLIL methodology and to describe how they fulfill the principles of constructivist approach in preschool education. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part offers an insight into the issue of early English teaching in preschool children, the definition of the concept of constructivist approach in education and the role of CLIL methodology in pre-primary education. The practical part presents a set of selected didactic materials. The core of this part is the analysis of 7 didactic publications of English for preschool children through qualitatively oriented content analysis.

Keywords: teaching very young learners, constructivist approach, elements of constructivism, CLIL, CLIL activity

Mnohokrát děkuji paní profesorce PaedDr. Silvii Pokrivčákové, PhD. za vstřícný přístup, odborné vedení a cenné rady při tvorbě mé bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA	11
1.1 OPTIMÁLNÍ VĚK PRO OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA.....	11
1.2 SPECIFIKA VÝUKY ANGLIČTINY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	12
2 KONSTRUKTIVISMUS VE VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1 KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP V PEDAGOGICE	16
2.2 PRVKY KONSTRUKTIVISMU	17
3 CLIL	20
3.1 PRINCIPY METODIKY CLIL.....	21
3.2 APLIKACE METODIKY CLIL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
II PRAKTICKÁ ČÁST	25
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	26
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	26
4.2.1 Angličtina pro děti, Let's play + DVD	27
4.2.2 Hraní s angličtinou	27
4.2.3 Angličtina plná her	28
4.2.4 Angličtina a němčina pro předškoláky	28
4.2.5 Angličtina pro předškoláky	28
4.2.6 Angličtina pro nejmenší	29
4.2.7 Angličtina pro děti.....	29
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	29
4.4 TŘÍDĚNÍ A ANALÝZA DAT	30
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	31
5.1 DRUHY TÉMAT IDENTIFIKOVANÝCH AKTIVIT CLIL.....	31
5.2 VHODNOST PUBLIKACÍ PRO APLIKOVÁNÍ KONSTRUKTIVISTICKÉHO PŘÍSTUPU	35
5.3 ZASTOUPENÍ PRVKŮ KONSTRUKTIVISMU V AKTIVITÁCH CLIL.....	39
6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE	43
7 ZÁVĚR VÝZKUMU	45
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	48
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	50
SEZNAM TABULEK	51
SEZNAM PŘÍLOH	52

ÚVOD

V 21. století, ve kterém žijeme, je pro nás typické, že ve většině případů můžeme podle našich přání a potřeb cestovat. Naopak i u nás se v hojné míře setkáváme s cizinci. V této éře globalizace většina z nás pociťuje potřebu učit se cizím jazykům, abychom ve společnosti mohli fungovat a nebyli z ní vyčleňováni. Trend zavádění výuky cizích jazyků do vzdělávání se v dnešní době posouvá do stále nižších a nižších vzdělávacích stupňů. Mnoho lidí má pocit, že čím dříve se s výukou cizího jazyka začne, tím lépe. Téma zavádění výuky cizího jazyka do kurikula jak základní, tak mateřské školy, je v současné době aktuální nejenom u nás ale i celosvětově.

Já, jako matka dvou dcer, vnímám také touhu dobře své děti na život v multikulturní společnosti připravit. Aby člověk obstál nejenom na trhu práce, ale ve společnosti celkově, je podle mě nezbytné, aby ovládal více než jen mateřský jazyk. Jako stěžejní považuji v dnešní době znalost angličtiny, která patří z celosvětového měřítka k nejvíce využívaným jazykům. Sama si však nejsem jistá, kdy a jakým způsobem je nejvhodnější výuku cizího jazyka dítěti představit. I z tohoto důvodu mě zaujalo právě téma metodiky CLIL, které jsem nakonec pro vypracování své bakalářské práce zvolila.

Cílem teoretické části této bakalářské práce je nabídnout vhled do problematiky výuky angličtiny v předškolním věku, zejména v oblasti pohledu na optimální věk pro osvojování si cizího jazyka a specifika výuky angličtiny v předškolním věku. Dále pak budu sumarizovat poznatky konstruktivistického přístupu ve vzdělávání a jeho principy, jež budou následně podstatné pro praktickou část práce. V závěru teoretické části se budu zabývat vymezením pojmu metodiky CLIL a možnostmi aplikování integrovaného vyučování cizího jazyka v mateřské škole.

Cílem výzkumné části bakalářské práce je popsat, jakým způsobem vybrané didaktické materiály angličtiny pro preprimární vzdělávání saturují principy konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání. V praktické části představím vybraný soubor didaktických materiálů anglického jazyka určených pro preprimární vzdělávání a zároveň vhodných pro metodiku CLIL. Tyto materiály pak podrobím obsahové analýze textu v kvalitativně orientovaném výzkumném designu. Získaná data budu dále interpretovat. Závěrem této části práce pak bude doporučení pro pedagogickou praxi v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA

Naučit se cizímu jazyku nelze přes noc. Tento proces je náročný, postupný a trvá velmi dlouho. Odborníci v této problematice se neustále snaží o to, aby tento proces byl schůdnější a co nejefektivnější. V dnešní době si tak mnoho lidí klade otázku, zda by nebylo nejlepší zařadit do vzdělávání výuku cizích jazyků už od co nejútlejšího věku. Raná výuka cizích jazyků v sobě nese myšlenku využít nejen lehkosti a přirozenosti, se kterou se děti učí, ale také množství času, který před sebou do budoucna mají využitelný ke zlepšování úrovně jazyka (Hanušová & Najvar, 2010).

„Termín raná výuka není v české odborné literatuře zcela ustálen. Obvykle však zahrnuje preprimární a primární edukaci“ (Hanušová & Najvar, 2007, s. 44). Dle Hanušová & Najvar (2007) se termín raná výuka využívá pro jazykové vzdělávání dětí ve věku 7-10 let a termín velmi raná výuka pro vzdělávání na preprimární úrovni, tedy dětí ve věku 3-6 let.

Konec 20. a začátek 21. století se v oblasti jazykového vzdělávání celosvětově nese v duchu zavádění výuky cizích jazyků do stále nižších ročníků, přičemž prvním cizím jazykem má být výhradně angličtina. U nás se po sametové revoluci, tedy na začátku 90. let, prvnímu cizímu jazyku začalo vyučovat povinně od 5. ročníku základní školy. V roce 1995 se pak povinná jazyková výuka posunula do 4. ročníku a od školního roku 2007/08 do ročníku 3. Nepovinná výuka angličtiny je pak doporučovaná již od předškolního věku, a to v případě zájmu dětí a souhlasu rodičů (Hanušová & Najvar, 2007).

1.1 Optimální věk pro osvojování si cizího jazyka

S přihlédnutím k trendům současné doby a změnám ve vzdělávací politice v této problematice, si člověk musí položit otázku: Jaký je optimální věk, kdy začít s výukou cizího jazyka? Je vhodnou dobou právě předškolní věk?

V průběhu uplynulých let si odborníci kladli podobné otázky a v Evropě i Spojených státech tak proběhly rozsáhlé výzkumy v této oblasti. Výsledky některých výzkumů hovoří ve prospěch rané a velmi rané výuky cizích jazyků, oproti tomu výsledky jiných už tak příznivě nevyznívají (Hanušová & Najvar, 2007).

Jako jeden z aspektů pro zavádění rané výuky cizích jazyků bývá využíván příklad bilingvismu u dětí. Bilingvní děti se učí od útlého věku dva jazyky souběžně a vyvíjejí se tak u nich 2 jazykové systémy. V takovémto případě ale nelze hovořit o osvojování cizího

jazyka, neboť z podstaty věci jde spíše o osvojení 2 jazyků mateřských. Dle Hanušová & Najvar (2010) paralelní osvojování 2 jazyků v dětství představuje tak specifickou situaci, že ji nelze uměle simulovat. Považují za nešťastné a riskantní pokusy rodičů tento proces imitovat tím, že by jeden z rodičů na dítě mluvil pouze cizím jazykem, který však zároveň není jeho mateřským jazykem. Důsledky takového jednání mohou mít na dítě neblahý vliv nejenom po stránce lingvistické, ale i psychologické.

Pokud tedy odhlédnu od tohoto specifického příkladu, výzkumné nálezy představené a porovnávané ve studiích Hanušová & Najvar (2010; 2007) ukazují, že fungují dva rozdílné procesy, kdy dochází k osvojování druhého jazyka, které je třeba rozlišovat. Tím prvním je osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí a tím druhým je učení se cizímu jazyku ve škole. Za příklad přirozeného prostředí lze považovat, pokud se člověk přestěhuje z jednoho monolingvního státu do druhého. Existují také vzdělávací programy imerze-vnoření, jejichž cílem je navodit situaci přirozeného osvojování cizího jazyka ve školním prostředí. Formální výuka cizího jazyka, tedy ve škole, má odlišný charakter od procesu osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí. Druhý jazyk se tak člověk učí vědomě s využitím kognitivních schopností.

Hanušová & Najvar (2010) poukazují na zřetelnou tendenci výzkumů formální výuky cizího jazyka vyznívat v neprospěch rané výuky, avšak výzkumy zabývající se osvojováním cizího jazyka v přirozeném prostředí ukazují na pozitivní efekty raného začátku. Dále však také předkládají názor, že vlivem komplexu jiných proměnných je vliv raného začátku brzy vyrovnán.

Je jisté, že na téma optimálního věku pro seznamování se s cizím jazykem budou probíhat výzkumy i nadále. Toto téma je stále aktuální a otevřené.

1.2 Specifika výuky angličtiny v předškolním věku

V obecném kontextu výuky cizích jazyků zaujímá výuka angličtiny prominentní postavení. Důvody jsou zjevné. Přestože angličtina s více než 500 miliony mluvčími není z celosvětového měřítka nejvíce užívaným mateřským jazykem, je úředním jazykem více států než kterýkoliv jiný jazyk. Navíc je angličtina oficiálním jazykem mnoha mezinárodních institucí, summitů apod. Proto je znalost angličtiny nezbytná pro mezinárodní komunikaci, stejně jako pro obchodní či personální úspěch. Toto všechno

podporuje potřebu kvalitní výuky anglického jazyka ve státech, kde není úředním jazykem (Pokrivčáková, 2014).

Na našem území došlo na přelomu 80. a 90. let vlivem historicko-politických souvislostí k masivnímu odklonu od výuky ruštiny. Angličtina se tak na školách stala více vyučovaným cizím jazykem. Jak jsem již zmiňovala, celosvětovým trendem posledních let je pak zařazování výuky anglického jazyka nejen do kurikula primárního, ale také preprimárního (Hanušová & Najvar, 2007).

Výuka angličtiny ve velmi raném věku (3-6 let) sebou nese jistá specifika, která je nutná mít na paměti. Dle Slaterry & Willis (2001) k těmto specifickým patří:

- děti si cizí jazyk osvojují skrze poslech a vlastní prožitky podobně jako je tomu u jazyka mateřského;
- u dětí tohoto věku jde především o bezděčné učení, kdy se neučí nová slova či fráze vědomě, ale skrze aktivity a hry;
- děti rády napodobují, což je vhodné využívat při napodobování zvuků cizího jazyka například při různých jazykových hrách;
- děti zatím neumí své učení usměrňovat a organizovat, častokrát dochází k situaci, že si děti ani neuvědomují, že vlastně procházejí procesem výuky a učení je pro ně zábavou;
- je důležité nové výrazy často opakovat a procvičovat skrze verbální aktivity, protože děti zatím neumějí číst a psát;
- k porozumění gramatickým jevům u nich dochází postupně za předpokladu, že kolem sebe slyší angličtinu ve velké míře.

Mimo výše zmíněných specifík této věkové skupiny je důležité při výuce brát také v potaz individuální odlišnosti každého dítěte, jeho osobnost, schopnosti a dovednosti.

Kvalita jazykové výuky je odvislá nejenom od individuálního přístupu k dětem, intenzity a frekvence vystavení cizímu jazyku, ale také od schopnosti učitele vhodně volit a realizovat pedagogické strategie. Učitel musí dokázat vybudovat takové výukové prostředí, které je pro děti stimulující a podnětné. Doporučení, která v tomto smyslu pro učitele nabízí Slaterry & Willis (2001, s. 4) znějí:

- „Veďte výuku zajímavým a zábavným způsobem-pamatujte, že ovlivňujete jejich přístup k jazykovému vzdělávání.

- Nebojte se chyb a nepřeceňujte je, povzbuzujte děti.
- Zajistěte, aby se děti cítily bezpečně a nebály se zapojit do výuky.
- Užívejte mnoho gest, činností a obrázků k představení toho, co máte na mysli.
- Mluvte na děti hodně anglicky, obzvláště o věcech, které v tu chvíli mohou vidět kolem sebe.
- Hrajte společně hry, zpívejte písničky, říkejte rýmovačky a říkadla.
- Vyprávějte jim anglicky jednoduché příběhy, užívejte při tom obrázky a měňte hlas.
- Nemějte obavy, když budou užívat svůj mateřský jazyk. Můžete na něj reagovat v angličtině nebo vyjádření dítěte do angličtiny převést.
- Novou látku neustále opakujte, ale nebojte se přidávat další věci, nebo použít slova, která děti neznají.
- Připravujte si hodiny s rozličnými aktivitami, tichými, hlasitými, prováděnými v sedě, ve stoje, v pohybu.“

Domněnka sdílená mnoha lidmi, že učit angličtinu v mateřské škole je jednoduché a člověk na to nemusí být odborník, stačí trochu umět anglicky, se tak zdá být mylná a nepodložená. V případě, že chceme dětem, potažmo rodičům, nabídnout kvalitní výuku angličtiny a dostát všem zmíněným požadavkům na výuku, nestačí být pouze dobrým učitelem angličtiny, ale také orientovat se v oboru předškolní pedagogiky.

2 KONSTRUKTIVISMUS VE VZDĚLÁVÁNÍ

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

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

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

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

Lev Vygotsky oproti tomu klade větší důraz na sociální kontext učení. Vygotsky, jež je tvůrcem teorie sociálního konstruktivismu, uvádí, že se jedinec učí prostřednictvím sociálních interakcí, aktivit a kulturních nástrojů. Tato teorie zdůrazňuje kolaborativní povahu učení. Sociální interakce hraje v procesu kognitivního vývoje zásadní roli (Hemant & Poonam, 2016).

I někteří další filozofové, jako je Immanuel Kant (1724–1804), John Dewey (1859–1952), Maria Montessori (1870–1952), Wladyslaw Strzeminski (1893–1952), Heinz von Foerster (1911–2002), George Kelly (1905–1967), Jerome Bruner (1915–), Herbert Simon (1916–2001), Paul Watzlawick (1921–2007), Ernst von Glasersfeld (1917–2010), Edgar Morin (1921–) a Humberto Maturana (1928–) také přispěli, nebo se dále podílejí na budování dějin konstruktivismu (Hemant & Poonam, 2016).

2.1 Konstruktivistický přístup v pedagogice

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

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

Jak již bylo řečeno, tento přístup je orientován na dítě, ne na učitele. Poznávání se vyvíjí ve vzájemné interakci mezi dětmi, učitelem a poznávanou skutečností. Dítě předškolního věku má svou představu o světě, jenž plyne z jeho vlastních získaných a prožitých zkušeností. Mateřská škola pak dítěti umožňuje své představy o světě vzájemně porovnávat s ostatními dětmi, a tak se učit navzájem (Wiegerová et al., 2015). Učitel zde působí jako facilitátor vzdělávacího procesu, jehož úkolem je dětem navrhnout a zajistit vhodné situace a podmínky pro učení a pomoci dětem tyto situace co nejlépe využít. Konstruktivistický přístup ve vzdělávání pracuje s představou dítěte, které touží po poznání. Dítě v předškolním věku je sice přirozeně zvědavé a touží po poznávání světa kolem sebe, není ale pravidlem, že takových dětí je plná třída. Úlohou učitele tedy také je,

aby je v této zvědavosti podporoval, aby jim zprostředkoval situace, kdy mohou samy *přijít věci na kloub* a pochopit podstatu. Dnešní společnost je spíše vedena heslem *snadno a rychle*, a proto učitel musí v dětech konstruktivistický přístup k poznání postupně pěstovat (Hejný & Kuřina, 2009).

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

1. Učení je personální interpretací světa.
2. Učení je aktivní proces, ve kterém se poznání rozvíjí na základě zkušeností.
3. Učení by mělo být zasazeno do reality.
4. Změny v poznatkových strukturách jedince pochází z projednávání smyslu, sdílení více perspektiv s ostatními a změny vnitřní reprezentace prostřednictvím kolaborativního učení.

2.2 Prvky konstruktivismu

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

- *Dítě jako aktivní činitel edukačního procesu* – Zařazení tohoto prvku by v sobě mělo nést možnost autoregulace vzdělávacího procesu, ohled na stávající znalosti, zkušenosti, potřeby a zájmy dítěte a brát dítě jako osobu aktivně se podílející na svém učení.
- *Specifické charakteristiky skupiny* – Tento konstruktivistický prvek poukazuje na potřebu připravovat a upravovat edukační proces pro potřeby jedince či skupiny, se kterou učitel pracuje. V případě, že pracujeme s dětmi předškolního věku, je nutné vzít v potaz nejenom věkové zvláštnosti tohoto období, ale také individuální rysy jedince či skupiny.
- *Práce se stávajícími i novými poznatky* – Tento prvek jasně odráží principy konstruktivistického přístupu, kdy je nutné budovat nové poznatky na základě znalosti poznatků, zkušeností, postojů stávajících.
- *Použití narativů v edukačním procesu* – Použití tohoto prvku v praxi znamená zařazovat do procesu učení množství narativů, díky kterým si děti mohou konstruovat svůj pohled na věc.

- *Otevřenost použitých narativů* – Zmiňovaný prvek v sobě zahrnuje možnost více způsobů interpretací využívaných narativů.
- *Témata současného světa* – Tento prvek vychází z žité zkušenosti dětí ze světa, který je obklopuje. Proces učení by měl být zasazen to kontextu reálného světa.
- *Otevírání diskutabilních a problémových témat* – Použití tohoto prvku nabádá k probírání a diskuzi problémových témat současné doby.
- *Vytváření podmínek pro dialog a diskuzi* – Zařazení tohoto prvku konstruktivismu předpokládá vytvořit prostředí otevřené dialogu a diskuzi nad věcí mezi všemi účastníky.
- *Princip „minds on“* – Tento prvek vybízí k použití otázek a úkolů, které děti vedou k bádání, aktivnímu přemýšlení, řešení a rozboru různých situací.
- *Princip „hands on“* – Využití tohoto konstruktivistického prvku vede například k zařazování pokusů, experimentů, manipulace s objekty a modely do edukačního procesu.
- *Rozvoj kritického myšlení* – V praxi tento prvek znamená motivovat děti k porovnávání nových informací s těmi stávajícími, tříbit své názory skrze aktivní porozumění a zpětnou vazbu při rozhovoru s ostatními.
- *Práce s hodnotami a postoji* – Použití tohoto prvku v praxi obsahuje kupříkladu metodu hraní rolí, práci s příběhem, kdy je oceňováno správné chování či řešení situací s morálním obsahem.
- *Rozvoj schopností a dovedností* – Daný prvek souvisí s rozvojem jemné i hrubé motoriky, smyslové percepce, představitivosti a fantazie, paměti a postřehu.
- *Podpora rozvoje prosocionálního chování, schopností a dovedností* – Při využívání tohoto prvku se učitel snaží vytvářet podmínky pro skupinovou práci a rozvíjet komunikační dovednosti dětí.
- *Zohlednění každodennosti* – Tento prvek odráží potřebu, aby poznatky, znalosti a zkušenosti získané v průběhu edukačního procesu byly uplatnitelné v každodenním životě.
- *Využití potenciálu prostředí* – Jedná se o zohlednění a maximální možné využití prostředí, ve kterém se edukační proces odehrává.
- *Role pedagoga* – Tento konstruktivistický prvek učitelé přisuzuje roli facilitátora edukačního procesu. Učitel by měl vhodně volit použité edukační metody a cíle a vědět, čeho chce dosáhnout.

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

3 CLIL

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

S výrazem CLIL je spojeno zejména jméno David Marsh, profesor a výzkumník univerzity Jyväskylä ve Finsku, který tento pojem v roce 1994 zavedl. A přestože se tak může zdát, že jde o poměrně nový pojem ve vzdělávání, není tomu tak. Mehisto, Marsh & Frigols (2008) se dokonce v historii metodiky CLIL vrací až do doby 5000 let př. n. l., kdy Akkadané dobyli Sumer. Akkadané se tehdy začali učit místní sumerštinu, teologii, botaniku a zoologii za situace, kdy sumerština byla jejich vyučovacím jazykem. V historii pojmu CLIL je také významné období konce 19. století, kdy bohaté rodiny měly dvě možnosti, jak svým dětem zajistit vzdělání v cizím jazyce. Některé rodiny své děti posílaly do zahraničí, aby se jejich děti cizí jazyk učily přímo v oné zemi. Jiné rodiny si naopak najaly domácího učitele, rodilého mluvčího. Děti se tak učily gramatická pravidla a nezbytná slovíčka v kontextu dané kultury, a to nejen skrze jazykovou výuku, ale také díky denní přítomnosti mezi lidmi (Pokrivčáková et al., 2015).

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

program, ve kterém se děti učily některé předměty ve francouzštině společně s francouzsky mluvícími dětmi (Renau Renau & Mas Martí, 2019).

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

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

3.1 Principy metodiky CLIL

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

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

1. Je nezbytné respektovat kulturu a mateřský jazyk jedince, neboť mají velký vliv na výuku cizího jazyka.
2. Pro učitele je podmínkou, aby hovořili dvěma a více jazyky a byli zcela proškoleni. Dále pak, aby zastávali ve vzdělávací instituci permanentní pozici.
3. Cílový jazyk musí být integrován a kontextualizován uvnitř třídy.

4. Rodiče dětí by měli být také zapojení a měli by podporovat implementaci metody CLIL.
5. Materiály používané při výuce metodou CLIL musí být pečlivě naplánované.
6. Učitel má být učitelem jak jazyka, tak předmětu zároveň. Pokud to není možné, nejlepší variantou je v tomto případě týmové vyučování.

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

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

3.2 Aplikace metodiky CLIL v mateřské škole

Dle Mehisto, Marsh & Frigols (2008) se pro zavedení metodiky CLIL do prostředí mateřských škol hodí kupříkladu výše zmiňované *jazykové sprchy*. Tyto jsou vhodné pro děti ve věku 4 až 10 let. Vystavení cizímu jazyku by se mělo pohybovat mezi 30 minutami a 1 hodinou denně. Jazyková sprcha zahrnuje využívání her, písní, pohybů, mnoha vizuálních materiálů a reálií. Učitel má mluvit téměř zcela v jazyce CLIL. Aby se předcházelo pocitu nejistoty a úzkosti, jsou v jazykových sprchách důležité rutiny a časté opakování, což vede k tomu, že děti vědí, co mohou očekávat. Mezi cíle, které si jazykové sprchy kladou patří:

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

Učitelé se soustřeďují na rutinní aktivity, které dětem poskytují pocit jistoty. Nejdříve dětem vysvětlí, co očekávat a poté přejdou do jazyka CLIL. Důležité je používání gest a

ukazování, což dětem pomáhá spojit si předmět s jeho názvem. Při odpovědích děti používají častokrát pouze jedno slovo či krátkou frázi v jazyce CLIL. Využití spojení pohybů a nové slovní zásoby či písni doprovázených pohybem napomáhá dětem zapamatovat a znovu si vybavit novou slovní zásobu. Slovíčka použitá v textu písni jsou pro děti jednodušeji zapamatovatelná, než pouze slovně sdělená či napsaná.

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

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

Přestože v posledních letech roste počet publikací s tématem CLIL v předškolním vzdělávání, stále však nestačí k adekvátní podpoře implementace CLIL v tomto odvětví. Dokonce i v rámci dostupné literatury CLIL existuje velký rozdíl mezi dostupnou literaturou CLIL pro základní a předškolní vzdělávání a literaturou pro vyšší vzdělávací stupně. A to se týká nejenom publikací teoretické podstaty, ale také dostupných didaktických materiálů. To častokrát vede učitele k tomu, aby si tvořili vlastní učební materiály a pracovní listy. Vlastnoručně připravené učební materiály nabízejí výhody v tom, že jsou vytvořené za konkrétním účelem učitelky a budou dětem lépe vyhovovat než materiály, které byly vytvořeny s ohledem na širokou populaci dětí. Na druhou stranu může vývoj kvalitních materiálů trvat nějakou dobu a mnohdy vede cestou pokus-omyl (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011). Učitel může případně sáhnout po didaktických materiálech, které nejsou primárně určeny pro metodiku CLIL, avšak dají se k ní využít.

Tyto si pak upraví pro své potřeby. Právě takovými didaktickými materiály se budu zabývat v praktické části své bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část mojí bakalářské práce navazuje na část teoretickou a poznatky v ní získané. Tato část je zaměřena výzkum samotný, na výsledky výzkumu a jejich interpretaci. Dále jsou zde představeny výzkumné cíle a otázky, popis výzkumného vzorku a zvolené výzkumné metody. Na základě získaných zjištění jsem navrhla doporučení pro praxi.

V praktické části bakalářské práce jsem se zabývala obsahovou analýzou didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání, kterými jsou metodické příručky, pracovní sešity a učebnice pro děti od tří do šesti let. Kvalitativně orientované obsahové analýze jsem podrobila 7 didaktických materiálů angličtiny určených pro preprimární vzdělávání. Tyto materiály jsem zvolila na základě vhodnosti pro metodiku CLIL. Zjištěná data z těchto vzdělávacích prostředků jsem rozdělila do tří kategorií, díky kterým jsem mohla zodpovědět výzkumné otázky.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Ve své práci jsem si stanovila hlavní výzkumný cíl:

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

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

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

4.2 Výzkumný vzorek

Jak jsem již zmiňovala v teoretické části bakalářské práce, didaktických materiálů určených pro metodiku CLIL v předškolním vzdělávání celosvětově není mnoho a u nás prakticky chybí. Z těchto důvodů jsem při tvorbě výzkumného vzorku musela vycházet z didaktických materiálů konkrétního cizího jazyka.

Při výběru didaktických materiálů pro tvorbu výzkumného vzorku jsem si stanovila několik kritérií. Prvním kritériem sběru dat bylo, aby se jednalo o didaktické materiály anglického jazyka určené pro děti ve věku od tří do šesti, popřípadě více let. Toto kritérium vyplývá ze zvoleného tématu bakalářské práce. Druhým kritériem, kterým jsem se řídila, bylo, aby se jednalo o publikace obsahující aktivity. Tuto podmínku jsem si stanovila proto, abych mohla didaktické materiály mezi sebou adekvátně porovnávat. Nejednalo se tedy například o flashcards, obrazové slovníčky, knihy pohádek, příběhů či písniček, pokud neobsahovaly doprovodné aktivity. Posledním kritériem bylo, aby každá publikace obsahovala nejméně tři aktivity vhodné pro metodiku CLIL. Aktivitou vhodnou pro metodiku CLIL, tedy zkráceně *aktivitou CLIL*, rozumím aktivitu, jejímž cílem je dítě rozvíjet nejenom po stránce jazykové, ale i kognitivní. Výsledkem takovéto aktivity je pak nový poznatek z probíraného tématu. Jako minimální počet tří takovýchto aktivit CLIL jsem vyhodnotila proto, abych mohla náležitě sledovat a porovnávat principy konstruktivismu. Při splnění všech tří kritérií sběru dat vznikla sada sedmi didaktických materiálů anglického jazyka pro předškolní vzdělávání, které jsem při své výzkumné práci použila. Při shromažďování didaktických materiálů pro účely výzkumu jsem využívala knihovny ve Zlínském a Jihomoravském kraji.

4.2.1 Angličtina pro děti, Let's play + DVD

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

4.2.2 Hraní s angličtinou

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

4.2.3 Angličtina plná her

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

4.2.4 Angličtina a němčina pro předškoláky

Jde o speciál časopisu Informatorium 3-8, který vychází jako měsíčník zabývající se edukací dětí ve věku 3 až 8 let v mateřských školách a školních družinách. Je rozdělený na 2 části, 10 lekcí anglického jazyka a 10 lekcí německého jazyka. Autorkou anglické části je Lucie Poslušná, autorkou německé části je Iva Ťupová. Ze 44 nabízených aktivit v anglické části lze za aktivity CLIL považovat 27. Každá lekce sdružuje aktivity stejného tématu. U jednotlivých lekcí jsou uvedeny průvodní informace k aktivitám, a to: úroveň jazykových znalostí dětí, organizační doporučení, časová dotace, cíl lekce, potřebné pomůcky a popis jednotlivých aktivit (Poslušná & Ťupová, 2012).

4.2.5 Angličtina pro předškoláky

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

4.2.6 Angličtina pro nejmenší

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

4.2.7 Angličtina pro děti

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

4.3 Výzkumná metoda

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

Obsahová analýza textu je elegantní, avšak časově náročná metoda, jejímž charakteristickým znakem je, že jde o non-reaktivní výzkumnou metodu, tedy že autor analyzovaného textu obvykle není při analýze přítomen (Gavora, 2000). Ani v průběhu mého výzkumného šetření nebyli autoři didaktických materiálů přítomni. Mezi nejčastěji zmiňované klady této výzkumné metody patří její aplikovatelnost na různorodé textové materiály a přizpůsobivost výzkumným záměrům výzkumníka (Dvořáková, 2010).

Za pomoci kvalitativní obsahové analýzy jsem popisovala, jakým způsobem didaktické materiály anglického jazyka vhodné pro metodiku CLIL saturují principy konstruktivistického přístupu v předškolním vzdělávání. Získaná data jsem dále zpracovávala, udávala do vztahů a interpretovala. Pro přehlednost dat jsem také využila tabulkové zobrazení.

4.4 Třídění a analýza dat

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

V následující části představím výsledky svého výzkumného šetření a jejich interpretaci. V závěru výzkumu vyhodnotím výzkumné otázky, které jsem si položila, a navrhu doporučení pro praxi.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V páté kapitole své bakalářské práce představím výsledky svého výzkumného šetření. V každé ze tří podkapitol se budu zabývat jednou ze tří analytických kategorií, a to: druhy témat identifikovaných aktivit CLIL, vhodnost publikací pro aplikování konstruktivistického přístupu a zastoupení prvků konstruktivismu v aktivitách CLIL.

5.1 Druhy témat identifikovaných aktivit CLIL

V následující tabulce nabízím přehled zjištěných témat identifikovaných aktivit CLIL v jednotlivých didaktických materiálech. Názvy témat jsem vyvodila z názvů nebo obsahu kapitol, lekcí či zaměření aktivit v jednotlivých publikacích.

V řádcích jsem výčet témat členila podle publikací. V sloupcích jsem témata dělila do pěti vzdělávacích oblastí RVP PV, tedy: *Dítě a jeho tělo* (oblast biologická), *Dítě a jeho psychika* (oblast psychologická), *Dítě a ten druhý* (oblast interpersonální), *Dítě a společnost* (oblast sociálně-kulturní) a *Dítě a svět* (oblast enviromentální). Získaná data jsem dále využívala k objasňování dalších stanovených výzkumných otázek.

Tabulka č. 1: Přehled témat identifikovaných aktivit CLIL

Publikace	Dítě a jeho tělo	Dítě a jeho psychika	Dítě a ten druhý	Dítě a společnost	Dítě a svět
Angličtina pro děti, Let's play + DVD	-	NUMBERS COLOURS	FAMILY	-	MY HOUSE
Hraní s angličtinou	BODY	NUMBERS COLOURS	FAMILY	GREETINGS	ANIMALS
Angličtina plná her	CLOTHING BODY	NUMBERS OPPOSITE COLOURS ALPHABET	CHARACTERISTICS	PROFESSIONS	MY HOUSE ANIMALS FOOD
Angličtina a němčina pro předškoláky	DISEASES WINTER ACTIVITIES WATER SPORTS	COLOURS	-	AT SCHOOL EASTER	FOOD GARDEN ANIMALS

Angličtina pro předškoláky	BODY CLOTHING	NUMBERS OPPOSITES COLOURS	FAMILY	CHRISTMAS MUSICAL INSTRUMENTS	ANIMALS PLANTS MY HOUSE FOOD DAYS IN WEEK
Angličtina pro nejmenší	CLOTHING BODY	COLOURS OPPOSITES	FAMILY	GREETINGS MASKS PARTY	FOOD MEANS OF TRANSPORT ON A FARM GARDEN
Angličtina pro děti	BODY CLOTHING	COLOURS NUMBERS OPPOSITES	FAMILY	GREETINGS BIRTHDAY PARTY CHRISTMAS	ANIMALS MEANS OF TRANSPORT MY HOUSE FOOD SEASONS AND WEATHER

V didaktické publikaci „Angličtina pro děti, Let's play + DVD“ jsem identifikovala 12 aktivit příhodných pro uplatnění metodiky CLIL, a to v tématech NUMBERS/ČÍSLA (s. 19–23), COLOURS/BARVY (s. 27–30), FAMILY/RODINA (s. 5, 7) a MY HOUSE/MŮJ DŮM (s. 40-42). Z celkového počtu 8 lekcí se tedy CLIL aktivity objevily ve 4 tématech. Podle obsahu témat jsem je rozdělila do vzdělávacích oblastí RVP PV. Do oblasti Dítě a jeho psychika jsem přiřadila témata BARVY a ČÍSLA. V oblasti Dítě a ten druhý jsem našla aktivity CLIL v tématu RODINA. Do oblasti Dítě a svět jsem zařadila téma MŮJ DŮM. Oblasti Dítě a jeho tělo a Dítě a společnost neobsahují žádné téma, neboť jsem v publikaci nenalezla žádné aktivity CLIL v tématech vhodných pro tyto oblasti.

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

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

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

Metodická příručka „Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole“ nabízí celkem 76 aktivit příhodných pro metodiku CLIL. Vybrané aktivity jsem rozřadila do 13 témat: BODY/TĚLO (s. 78-84, 88-90, 98, 102, 126), CLOTHING/OBLEČENÍ (s. 117, 121, 122, 126, 130), NUMBERS/ČÍSLA (s. 34, 36-43, 55), OPPOSITES/PROTIKLADY (s. 45, 132), COLOURS/BARVY (s. 48, 50-52, 55,56, 60, 67), FAMILY/RODINA (s. 47, 49), CHRISTMAS/VÁNOCE (s. 62, 64, 65), MUSICAL INSTRUMENTS/HUDEBNÍ NÁSTROJE (s. 71, 124), ANIMALS/ZVÍŘATA (s. 23-28, 30-33, 46, 53, 135), PLANTS/ROSTLINY (s. 53), MY HOUSE/MŮJ DŮM (s. 74,77), FOOD/JÍDLO (s. 94, 96, 117, 119), DAYS IN WEEK/DNY V TÝDNU (s. 106). Témata

obsáhla všechny vzdělávací oblasti RVP PV. Oblast Dítě a jeho tělo zahrnuje témata TĚLO a OBLEČENÍ, oblast Dítě a jeho psychika témata ČÍSLA, PROTIKLADY a BARVY, oblast Dítě a ten druhý téma RODINA, oblast Dítě a společnost témata VÁNOCE a HUDEBNÍ NÁSTROJ a oblast Dítě a svět zahrnuje témata ZVÍŘATA, ROSTLINY, MŮJ DŮM, JÍDLO, a DNY V TÝDNU.

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

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

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

5.2 Vhodnost publikací pro aplikování konstruktivistického přístupu

V tabulce uvedené dále představuji přehled sledovaných a zaznamenaných znaků konstruktivistického edukačního procesu v jednotlivých didaktických materiálech angličtiny pro předškolní vzdělávání. Při stanovování sledovaných znaků konstruktivismu jsem vycházela z předpokladů konstruktivisticky orientovaného edukačního procesu, uvedených ve studii Hemant & Poonam (2016), a základních principů konstruktivismu, které jsem popsala v teoretické části své bakalářské práce. S daty získanými z této tabulky jsem nadále pracovala.

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

Tabulka č. 2: Přehled sledovaných znaků konstruktivismu v publikacích

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

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

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

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

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

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

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

V učebnici pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy „Angličtina pro nejmenší“ jsem identifikovala následující 4 z 5 znaků konstruktivistického přístupu ve vzdělávání: Učení je zasazeno do reálného kontextu, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa, Proces učení postupuje od známého k novému v rámci jednoho tématu a Prostor pro aktivní (zážitkové) učení. Témata v učebnici na sebe výrazně nenavazovala a

nebylo nutné procházet je v dané posloupnosti. Tvorba poznatků v jednom tématu nebyla odvislá od získávání poznatků v jiném tématu. Z tohoto důvodu jsem tedy nezaznamenala znak, kdy proces učení postupuje od známého k novému v rámci návaznosti témat.

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

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

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

Tabulka č. 3: Rozdělení publikací podle vhodnosti ke konstruktivismu

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

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

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

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

5.3 Zastoupení prvků konstruktivismu v aktivitách CLIL

V následující tabulce předkládám souhrn zastoupených prvků konstruktivismu ve vybraném tématu didaktických materiálů angličtiny pro předškolní vzdělávání, které byly v předchozí fázi výzkumu označeny jako vhodné pro aplikování konstruktivistického přístupu ve vzdělávání. Prvky konstruktivismu, jež jsem vyvodila ze studie Kolaříkové (2018), jsem přiblížila v teoretické části této bakalářské práce.

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

Tabulka č. 4: Přehled prvků konstruktivismu v rámci tématu

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

V poslední fázi výzkumu jsem se zaměřila na analýzu vybrané kapitoly z publikací „Hraní s angličtinou“, „Angličtina pro nejmenší“ a „Angličtina pro děti“. Ve zmíněných

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

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

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

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

U všech tří didaktických materiálů v identifikovaných aktivitách CLIL ve zvoleném tématu jsem zaznamenala použití následujících prvků konstruktivismu: *Proces učení postupuje od*

*známého k novému, Učíci se jedinec jako aktivní činitel, Podpora rozvoje kritického myšlení, Prostor pro osobní interpretaci okolního světa a Vyhledávání souvislostí mezi poznatky. U publikací „Angličtina pro nejmenší“ a „Angličtina pro děti“ jsem dále zaregistrovala konstruktivistický prvek *Učení je zasazeno do reálného kontextu*. „Angličtina pro nejmenší“ pak jako jediná obsahovala prvek konstruktivismu *Kolaborativní prostředí výuky*.*

6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE

V šesté kapitole budu interpretovat zjištěná výzkumná data vzešlá z obsahové analýzy didaktických materiálů. Tato data jsem představila v předešlé kapitole. Zjištění budu dále porovnávat s názory odborníků v dané problematice.

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

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

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

Podobné požadavky na metodiku CLIL klade i Gondová (v Pokrivčáková et al., 2015), která uvádí, že výuka v CLIL by měla být individualizována a studenti by měli mít dostatek prostoru pro budování vlastních znalostí a porozumění probírané látce. V tomto procesu totiž rozvíjejí nejen myšlenkové operace nižšího řádu (pamatovat si, porozumět, aplikovat), ale zejména myšlenkové operace vyššího řádu (analyzovat, hodnotit, vytvářet),

jakož i své metakognitivní dovednosti. Proto je důležité, aby se jim nové znalosti nepředkládaly, ale aby dostali mnoho příležitostí k jejich vlastní konstrukci nezávisle na učiteli.

S mými zjištěními také koresponduje teoretická výzkumná studie autorky Madinabeitia (2007), kde píše, že pro CLIL je zásadní, aby studenti interagovali navzájem, protože učení je společenský proces a studenti se učí nejlépe ve vzájemné interakci. Taková interakce jim umožňuje budovat si vlastní znalosti, rozvíjet poznání a řečové dovednosti v obou jazycích. Dále uvádí, že kombinace obsahu a jazyka v CLIL předpokládá komplexní konstrukci znalostí a analýzu jednoho tématu z různých úhlů pohledu. Poukazuje na to, že studenti jsou aktivními konstruktéry svých znalostí tím, že si vytvářejí korelace mezi oblastmi znalostí a mezi starými a novými informacemi. Jak uvádí sama autorka, konstruktivismus tedy dává metodice CLIL nezbytný základ a je nutné mu porozumět, aby mohlo dojít ke správné implementaci metodiky CLIL ve třídě.

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

7 ZÁVĚR VÝZKUMU

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

Vyhodnocení tří výzkumných otázek je následující:

1. Jaká témata pokrývají identifikované aktivity CLIL?

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

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

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

3. Které z prvků konstruktivismu respektují identifikované aktivity CLIL?

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

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

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

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

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

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

ZÁVĚR

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

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

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

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

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *AntropoWebzin*, 2, 95-99.
2. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
3. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
4. Hanšpachová, J., & Řandová, Z. (2010). *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku* (Vyd. 2). Praha: Portál.
5. Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické výstupy k vyučování*. Praha: Portál.
6. Hemant, L. S., & Poonam, G. (2016). Constructivist Approach for Teaching English: Making Sense of Paradigm Shift from the Traditional Approach. *International Journal of Science and Research*, 5(10), 788-792.
7. Hennová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál.
8. Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (Eds.). (2011). Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. Nicosia, Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.
9. Kolaříková, V. (2018). Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. *Pedagogická orientace*, 28(3), 496–540.
10. Madinabeitia, S. C. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 55-66.
11. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
12. Najvar, P., & Hanušová, S. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 17(3), 42-52.
13. Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia Paedagogica*, 15(1), 65-83.
14. Petrová, E. (2012). *Hraní s angličtinou* (ilustroval Eva SÝKOROVÁ-PEKÁRKOVÁ). Praha: Axióma.

15. Pokrivčáková, S. (2014). *MODERN TEACHER OF ENGLISH: Volume 1: Essentials* (3.rd ed.). Nitra: ASPA.
16. Pokrivčáková, S. et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education*. Nitra: UKF.
17. Poslušná, L., & Ťupová, I. (2012). *ANGLIČTINA A NĚMČINA PRO PŘEDŠKOLÁKY: Speciál časopisu Informatorium 3-8*. Praha: Portál.
18. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). Praha: MŠMT.
19. Renau Renau, M. L., & Mas Martí, S. (2019). A CLIL Approach: Evolution and Current Situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, 12(8), 1110-1119.
20. Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers: a handbook of activities and classroom language*. Great Britain: Oxford, University press.
21. Smith-Dluha, G., Morávková, V., & Šamalíková, P. (2012). *Angličtina pro děti: aktivity s barevnými samolepkami* (ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL). Dubicko: INFOA.
22. Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
23. Zahálková, M. (1999). *Angličtina pro nejmenší: učebnice pro děti předškolního věku a pro žáky 1. ročníku základní školy* (ilustroval Gabriel FILCÍK). Praha: SPN-pedagogické nakladatelství.
24. Zatloukalová, I., Kroftová, K., & Jirásek, O. (2008). *Angličtina pro děti, Let's play + DVD*. Brno: Computer Press.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
CLIL	Content and Language Integrated Learning
č.	číslo
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
x	zaznamenání sledovaného znaku v tabulce

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Přehled témat identifikovaných aktivit CLIL	31
Tabulka č. 2: Přehled sledovaných znaků konstruktivismu v publikacích	36
Tabulka č. 3: Rozdělení publikací podle vhodnosti ke konstruktivismu	38
Tabulka č. 4: Přehled prvků konstruktivismu v rámci tématu	40

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I: Ukázka aktivity vhodné pro CLIL z publikace Angličtina pro děti, Let's play + DVD
- Příloha II: Ukázka aktivit vhodných pro CLIL z publikace Angličtina pro děti
- Příloha III: Ukázka lekce z publikace Angličtina pro nejmenší
- Příloha IV: Ukázka aktivity vhodné pro CLIL z publikace Angličtina plná her
- Příloha V: Ukázka aktivity vhodné pro CLIL z publikace Angličtina pro předškoláky
- Příloha VI: Ukázka aktivity vhodné pro CLIL z publikace Hraní s angličtinou
- Příloha VII: Ukázka lekce z publikace Angličtina a němčina pro předškoláky

**PŘÍLOHA I: UKÁZKA AKTIVITY VHODNÉ PRO CLIL
Z PUBLIKACE ANGLIČTINA PRO DĚTI, LET'S PLAY + DVD**

Ukaž na obrázek a pojmenuj jej.

a the train

a the plane

a the doll

a the teddy

a the puzzle

a the car

Spoj správný počet hraček s kostkou.









Lekce 3

PŘÍLOHA II: UKÁZKA AKTIVIT VHODNÝCH PRO CLIL Z PUBLIKACE ANGLIČTINA PRO DĚTI

STRANA 14

21 Farm Animals

Zaškrtni, které zvíře žije na farmě.
Obrázky vybarvi.


	sheep	<input type="checkbox"/>		horse	<input type="checkbox"/>
	cow	<input type="checkbox"/>		lion	<input type="checkbox"/>
	elephant	<input type="checkbox"/>		cock/ rooster	<input type="checkbox"/>
	pig	<input type="checkbox"/>		giraffe	<input type="checkbox"/>

INFORMACE PRO RODIČE:

farm animals [fɑ:m 'ænimls] – hospodářská zvířata	elephant ['elifənt] – slon	lion ['laɪən] – lev
sheep/(pɪ) sheep [ʃi:p/ʃi:p] – ovce/ovce	pig [pɪg] – prase	cock/(AmE) rooster [kɒk/'ru:stə] – kohout
cow [kaʊ] – kráva	horse [hɔ:s] – kůň	giraffe [dʒi:'rɑ:f] – žirafa

22 Make a Farm

Vytvoř si vlastní farmu pomocí samolepek.
Obrázek vybarvi nebo dokresli.



INFORMACE PRO RODIČE:

make a farm [meɪk ə fɑ:m] – vytvoř si farmu	chicks [tʃɪks] – kuřátka	farmer ['fɑ:mə] – farmář
sheep/(pɪ) sheep [ʃi:p/ʃi:p] – ovce/ovce	bird [bɜ:d] – pták	tractor ['træktə] – traktor
hen [hen] – slepice	goose/(pɪ) geese [gu:s/ɡi:s] – husa/husy	mouse/(pɪ) mice [maʊs/maɪs] – myš/myši
kitten ['kɪtn] – kotě	butterfly ['bʌtəflaɪ] – motýl	horse [hɔ:s] – kůň

**PŘÍLOHA III: UKÁZKA LEKCE VHODNÉ PRO CLIL
Z PUBLIKACE ANGLIČTINA PRO NEJMENŠÍ**

14 DOGS EAT MEAT. PSI JEDI MASO.

CATS DRINK MILK. KOČKY PIJÍ MLÉKO.

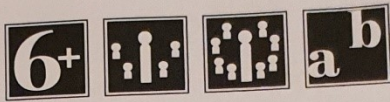
56

ON A FARM NA FARMĚ

 <i>a cat /kæt/</i>	 <i>a dog /dɒg/</i>	 <i>a pig /pɪg/</i>
 <i>a cow /kaʊ/</i>	 <i>a horse /hɔːs/</i>	 <i>a cock, hen, chick /kɒk, hen, tʃɪk/</i>
 <i>milk /mɪlk/</i>	 <i>grass /grɑːs/</i>	 <i>meat /mi:t/</i>
 <i>water /'wɔːtə/</i>	 <i>corn /kɔːn/</i>	 <i>fish /fɪʃ/</i>

57

PŘÍLOHA IV: UKÁZKA AKTIVITY VHODNÉ PRO CLIL Z PUBLIKACE ANGLIČTINA PLNÁ HER



Ušaté molekuly

Molecules

Procvičování angličtiny
číslovky, části těla

Další význam
soustředění, sluchová vnímavost,
rytmus, legrace

Materiál a příprava
kazetový magnetofon (CD
přehrávač)

POSTUP
Děti běhají, tančí nebo chodí do rytmu hudby volně v prostoru. Po určité době vedoucí vypne hudbu (případně ještě tleskne nebo zazvoní zvonečkem) a vykřikne anglicky číslo. Podle tohoto čísla se atomy, tj. děti, k sobě chytí do skupinky – molekuly. Na číslo čtyři vytvoří čtveřici, na číslo dvě dvojici atd. Kdo se nestačí zařadit rychle do určité skupinky, vypadává.

- Hru zpestříme tím, že zadáváme části těla, kterých se každý musí chytit. Když zavoláme např.: „*Three, ears!*“ (Tři, uši!) musí děti vytvořit trojice a každý v dané trojici si musí držet ucho. Takto procvičujeme názvy i dalších částí těla.
- Případně vyvoláme dvě části těla (stejně nebo různé části) a děti musí rychle vytvořit dvojice tak, aby se těmito částmi dotýkaly, např.:

<i>finger to knee</i>	prst ke kolenu
<i>hand to belly</i>	ruka k břichu
<i>shoulder to shoulder</i>	rameno k ramenu
<i>back to back</i>	záda k záďům
<i>people to people</i>	lidé k lidem

Poslední pokyn silně posiluje skupinovou soudržnost – všichni se k sobě těsně přitisknou, nikdo nesmí být ze skupiny vyloučen.

- Dalšími obměnami je vyvolávání čísel společně s barvami: dítě se ve skupince musí dotknout oblečení v dané barvě na sobě či na ostatních.
- Velmi zábavné jsou pro malé děti „zvířátkové“ molekuly. Čísla vyvoláváme spolu s názvy zvířat: *dogs* (chodí se po čtyřech), *parrots* (poskakování a mávání rukama jako křídly), *crabs* (po čtyřech, ale zády k zemi), *snakes* (plazení), *giraffes* (chození na špičkách) atd.

<i>dog</i>	pes
<i>parrot</i>	papoušek
<i>crab</i>	krab
<i>snake</i>	had
<i>giraffe</i>	žirafa

V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ
Doma můžeme hrát tuto hru i s jedním dítětem – zbývající hráče pro vytvoření molekuly zastoupí plyšové hračky.

PŘÍLOHA V: UKÁZKA AKTIVITY VHODNÉ PRO CLIL Z PUBLIKACE ANGLIČTINA PRO PŘEDŠKOLÁKY

3.6 Mr. Stark lost his cap – Hra: Pan Čáp ztratil čepičku

Úroveň: začátečníci, pokročilí; **organizace:** všichni; po celé třídě;
aktivita: opakovací, pohybová; **cíl: jazyk** – opakování slovní zásoby; **čas:** 5–10 minut;
příprava: nastříhané kartičky barevných papírů.

Náměty pro práci s dětmi

Učitelka rozmístí barevné kartičky po třídě, nejlépe od každé barvy tolik kartiček, kolik dětí. Učitelka řekne *Mr. Stark lost his cap, the colour was...* a děti začnou na daný požadavek hledat jednotlivou barvu. Snaží se co nejrychleji kartičku přinést učitelce a barvu znovu opakovat. Učitelka zapisuje body na tabuli a na konci hry vyhodnotí. Po častějším opakování jsou děti schopné samy říkanku reprodukovat a zahrát si roli paní učitelky.

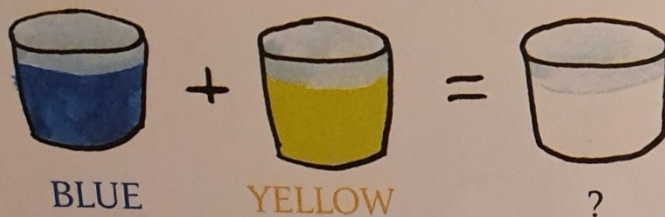
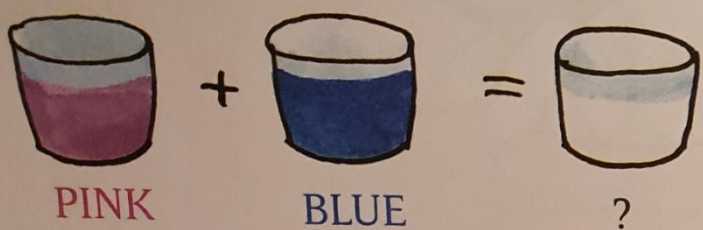
Říkanka: *Mr. Stark lost his cap, the colour was...*

Variace: K hledání barev lze samozřejmě využít i předmětů, které jsou ve třídě. Potom se děti daných barev pouze dotýkají.

Poznámka: Jestliže je dětí ve třídě hodně nebo je nedostatek místa, doporučuji mluvit o chůzi pata-špička (*tip toe*).

**PŘÍLOHA VI: UKÁZKA AKTIVITY VHODNÉ PRO CLIL
Z PUBLIKACE HRANÍ S ANGLIČTINOU**

Prasátko míchá barvy. Pomůžeš naplnit prázdné kelímky? Výsledkem jedné kombinace barev je zelená barva, výsledkem druhé fialová barva. Pojmenuj všechny barvy anglicky.



PŘÍLOHA VII: UKÁZKA LEKCE Z PUBLIKACE ANGLIČTINA A NĚMČINA PRO PŘEDŠKOLÁKY

8. LEKCE What can we see in the grass?

Úroveň: začátečníci, pokročilí; **organizace:** všechny děti v kruhu na zemi (na židličkách) aktivita: seznamovací, procvičovací, pohybová, výtvárná; **cíl jazyk – nácvik a procvičování nové slovní zásoby na téma Co patří a nepatří do pířoky;** čas: 30 min (+ pracovní list 20 min); **připrava:** obrázky slovíček, případně vyrobené květiny, housenky, motýly, berušky atd., plastová láhev či tetrapaková krabice pro každé dítě.

Slovní zásoba: a flower, grass, a butterfly, a ladybird, a spider, a caterpillar, a plastic bottle, paper, glass, a carton.

WHAT'S THIS

Vyučující z košíku vynádává obrázky/předměty znázorňující výše uvedené slovíčka (kromě posledních čtyř). Pokaždé předmět pojmenuje (It's a flower) a dá některému z dětí. Když má každé dítě obrázek/předmět, postaví se do řady a hraje hru podobnou české hře Honzo, vstaň. Učitelka říká: One step if you have a flower. One step if you have a butterfly, apod. Děti, které mají daný obrázek či předmět v ruce, udělají krok vpřed.

Pak si opět všechny děti sednou do kruhu, vyučující obrázky/předměty posílá. Začne jeden po druhém ukazovat s otázkou *What's this?* a děti říkají jejich anglické názvy. Poté si vyučující s dětmi česky povídá o tom, že občas v přírodě nenajdeme jen zvířata, rostliny a jiné přírodní. Někdy tam bohužel najdeme i odpady, které tam zahodili nepořádní lidé. Při té příležitosti představí dětem poslední čtyři slovíčka: a plastic bottle, paper, glass, a carton.

Znovu nechá děti, ať si každé vybere jeden předmět, včetně posledních čtyř. Začne říkat následující básničku. Všdy, když dítě uslyší název obrázku/předmětu, který drží v ruce, postaví se. Předem vyučující děti upozorní, že jedno z nových slovíček v básničce neustyší.

Na konci by měli stát všichni, kromě těch, kteří drží papír. *What should we see in the grass? / Flowers, spiders but not glass. / Ladybirds and butterflies. / Look, here a caterpillar lies. / We don't want a carton there. / Nor bottles spread everywhere.*

Pak se básničku děti naučí a přelíkávají ji spolu s vyučující. Může následovat vyplňování pracovního listu, kde se děti učí třdit odpad.

VÝROBA KVĚTŮ, BERUŠEK, PAVOUKŮ A MOTÝLŮ Z PLASTOVÝCH LAHVÍ.

V následující hodině si děti mohou vyrobit motýly, květiny nebo pavouky z horních částí plastových lahví (hrdlo + zhruba 8 cm pod nimi). Části plastové lahve až k hrdlu rozstříhnou buď na čtyři díly (na motýla), nebo na šest (květinu), či na osm (pavouka). Mohou je podkreslit temperovými barvami nebo barvami na sklo. Pokud máte možnost, můžete víčka z plastových lahví připevnit na zeď a vyrobené motýly, květiny a pavouky na ně přišroubovat, kolem mohou děti dokreslit zelenou louku s travou. Z lahví se dají vyrobit i berušky. Když do vyhledávané na internetu zadáte výrobky z PET lahví, najdete tam spoustu nápadů, jak plastové lahve využít. Nakonec zase děti své výrobky pojmenují anglicky.

RUN AROUND

Potřebujeme různé druhy obrázkových karet (flash cards) rozložené uprostřed místnosti. Učitelka rozdá karty uprostřed místnosti, děti nejprve chodí v kruhu okolo karet. Potom se děti rozestěhají, na daný pokyn si vyberou kartu a reknou správný výraz. Děti můžeme odměňovat za správnou odpověď např. body. Signál lze zadávat různými způsoby – bubínkem, zvonečkem, puštěnou a přerušovanou hubkou...

ROZTRÍDĚ SPRÁVNĚ ODPADKY DO KONTEJNERŮ, PAK MŮŽEŠ SPOČÍTAT, KOLIK JE NA LOUCE ZVÍŘÁTEK A KVĚTIN.

