



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole

Vypracovala: Markéta Šollerová

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

České Budějovice 2016

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích, 25. března 2016

Markéta Šollerová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za konzultace, rady a připomínky, které mi během psaní bakalářské diplomové práce poskytla. Děkuji také učitelům mateřských škol a rodičům, kteří se ochotně zúčastnili výzkumného šetření.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá výukou anglického jazyka v předškolním věku. Téma práce se zaměřuje na sestavení obrazu dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole. Obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole je sestaven na základě odborné literatury, pozorování výuky v anglické mateřské škole a rozhovorů s rodiči a učiteli, kteří mají osobní zkušenost s osvojováním cizích jazyků v předškolním věku. Cílem bakalářské práce je kromě vytvoření obrazu dobré praxe výuky angličtiny v raném věku najít konkrétní příklady dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole a také upozornit na možná rizika, která mohou mít negativní dopad na rozvoj dětské řeči, pokud by výuka cizího jazyka probíhala nesprávným způsobem. Obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole je rovněž porovnán s realitou konkrétní bilingvní mateřské školy. Bylo zjištěno, že při výuce cizího jazyka v předškolním věku je nutné zajistit kvalitního pedagoga, který je odborníkem na předškolní vzdělávání a zároveň je kvalitně jazykově vybaven, dále je důležité poskytnout dítěti správný jazykový vzor; témata, obsah, formy a metody výuky by měly odpovídat specifikům předškolního věku. Dále je při výuce cizího jazyka nutné používat názorné pomůcky, často střídat činnosti, seznamovat děti s cizím jazykem přirozeně formou hry a po celý den, propojovat učení s pohybem a dodržovat individuální přístup, spolupracovat s rodiči a zajistit návaznost výuky mezi jednotlivými školskými stupni. Je velmi důležité ošetřit, aby při osvojování cizího jazyka neutrpěl vývoj mateřštiny. Výuka cizího jazyka je vhodná pouze pro ty děti, jejichž řeč je již dostatečně rozvinuta a které nemají závažnou logopedickou vadu. V opačném případě je vhodné se seznamováním dítěte s cizím jazykem vyčkat do doby, než se tyto deficity upraví.

Klíčová slova: osvojování angličtiny, raný věk, mateřská škola

Abstract

This Bachelor thesis deals with teaching English as a second language in pre-school education. The theme of the thesis is to compose a picture of good classroom practice when teaching English as a second language in a pre-school setting. The picture of good classroom practice in teaching English as a second language in pre-school education established by this thesis is developed based on professional publications, observations of lessons in pre-school settings, and interviews with parents and teachers who have personal experience with foreign language acquisition at an early age. In addition to composing a picture of good classroom practice with regard to teaching English in pre-school education, the goal of this Bachelor thesis is to both find specific examples of good classroom practice and to point out the risk of negative consequences on a child's speech development if foreign language lessons are conducted inappropriately. The picture of good classroom practice in teaching English in pre-school education is then compared with the real practice in a specific bilingual kindergaten. It was ascertained that during the teaching of a foreign language at an early age that the teacher should be a professional of early childhood education with good quality language skills as it is very important to provide a correct language model for the children. The themes, content, forms, and methods should fit to the specifics of pre-school age. During foreign language teaching it is also necessary to use visual aids and to change the activities often to acquaint the children with a foreign language naturally such as by using games throughout the whole day and to combine the learning with movement (multi-modal learning). It is important to use an individual approach, to cooperate with parents, and to ensure the continuity and progression of teaching between educational stages. It is very important to continue to support the child's native language during foreign language acquisition. English language acquisition is only suitable for children whose speech is adequately developed in their native language and who don't have any serious logopaedic impediment. If impediments exist or speech is not adequately developed, it is recommended to wait to begin second language instruction until the deficits are eliminated.

Keywords: English language acquisition, early years, pre-school education, foreign language

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1. Specifika dětského vývoje.....	10
1.2. Vývoj sluchového vnímání a dětské řeči.....	12
1.3. Výuka cizího jazyka v předškolním věku.....	14
1.4. Otázka vhodného věku pro zahájení výuky cizího jazyka.....	17
1.5. Otázka počtu dětí ve výukové skupině, času pro výuku a doby jejího trvání.....	20
1.6. Zásady a metody práce při výuce cizího jazyka v raném věku.....	22
1.7. Aktivity využívané při výuce cizího jazyka.....	27
1.8. Osobnost učitelky cizího jazyka v mateřské škole.....	30
1.9. Shrnutí.....	32
2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
2.1. Obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole vycházející z odborné literatury.....	34
2.2. Představení mateřské školy Sunny Canadian International School.....	39
2.3. Porovnání obrazu dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole s reálnou praxí mateřské školy Sunny Canadian International School.....	40
2.4. Příklady činností a her z úspěšné praxe mateřské školy Sunny Canadian International school.....	46
3. VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ.....	56

3.1. Výzkumné šetření rodičů a výzkumné otázky pro rodiče.....	56
3.1.1. Odpovědi získané od rodičů a výsledky výzkumného šetření.....	57
3.2. Výzkumné šetření učitelů a výzkumné otázky pro učitele.....	59
3.2.1. Odpovědi získané od učitelů a výsledky výzkumného šetření.....	60
4. ZÁVĚR.....	64
5. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	67

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je prezentovat příklady dobré praxe výuky anglického jazyka v mateřské škole. Toto téma je pro mě atraktivní z toho důvodu, že již šestým rokem pracuji jako učitelka v bilingvní mezinárodní jazykové mateřské škole a fascinuje mě, jak české malé děti, které přestože se předtím nikdy nesetkaly s angličtinou, po krátkodobé adaptaci v mateřské škole začnou rozumět anglicky mluvící paní učitelce a posléze jsou schopné s ní také bezostyšně aktivně komunikovat a to s perfektní výslovností a intonací.

Žijeme v době, kdy se svět globalizuje, kdy se propojuje a spojuje, v důsledku čehož se stírají rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a tím pádem i jejich kulturami. Podle Bergera kultura jednotlivých států a národů už není tak osobitá, protože přejímá spoustu prvků z venku. Kulturní globalizace vede k zintenzivnění kontaktu mezi kulturami, šíření kulturních jevů a kulturní výměně. Vytváří se jakási globální kultura a vzniká nový univerzální mezinárodní životní styl zasahující lidské chování, jazyk, stravování apod. (Berger, 1997). V reakci na to se lidé nebojí migrovat za prací a za lepším nebo zajímavějším životem či proto, aby nasbírali nové životní zkušenosti. I do naší republiky se stěhují lidé za prací, byť třeba jen na několik let. Pokud mají děti, zpravidla pro ně hledají vhodnou mateřskou školu, v níž probíhá výuka v anglickém jazyce. Naše země na tuto poptávku pružně reaguje a v posledních několika letech výrazně stoupla nabídka nově zřízených anglických mateřských škol, zejména v Praze, v jejím okolí a ve větších městech. Tyto školy se u nás objevily po roce 1989 jako zcela nový fenomén.

Tato práce má za cíl posoudit, za jakých podmínek je výuka anglického jazyka pro děti předškolního věku vhodná a kdy je efektivní, a poukázat na rizika, která se mohou objevit při výuce cizího jazyka v mateřské škole. V rámci této problematiky mě bude zajímat, jak v rámci anglické mateřské školy fungují české děti, které se seznamují s cizím jazykem.

Bakalářská práce je rozdělena do teoretické a praktické části. Teoretická část je dále rozčleněna do několika kapitol: v první kapitole jsou uvedena specifika dětského vývoje, jejichž znalost je pro pedagoga v mateřské škole klíčová. Ve druhé kapitole se

zabývám vývojem dětské řeči; další kapitoly jsou věnovány vlastnímu tématu výuky cizího jazyka v mateřské škole, tedy názorům odborníků na vhodný věk dětí pro začátek výuky cizímu jazyku, na počet dětí ve skupině při výuce cizího jazyka, na metody a formy práce učitele s dětmi při výuce jazyka a také na osobnost učitele, která může výrazně ovlivnit výsledek učebního procesu. V rámci těchto kapitol uvádím také rizika, která se mohou objevit při výuce cizího jazyka v mateřské škole.

V praktické části práce vytvářím obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole. Zdrojem obrazu dobré praxe je nejen odborná literatura a pozorování výuky, ale také výzkumné šetření, které se týká dobré praxe výuky anglického jazyka v mateřské škole očima učitelů, kteří v anglické mateřské škole pracují a rodičů, kteří do anglické školky své děti posílají. Při kvalitativním výzkumu jsem použila metodu rozhovoru s rodiči dětí, se kterými denně pracuji jako učitelka v mateřské škole a také metodu pozorování a rozhovoru s dalšími učitelkami, které vyučují v anglické školce. Sestavený obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole dále porovnávám s praxí mateřské školy, v níž od roku 2010 pracuji jako učitelka. Z praxe uvádím také příklady, jak lze děti vhodným způsobem seznamovat s anglickým jazykem.

1. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce se budu zabývat specifiky dětského vývoje s důrazem na kognitivní vývoj, pozornost, paměť, vůli a motivaci dětí v předškolním věku, dále vývojem sluchového vnímání a řeči, názorům odborníků na výuku cizího jazyka v mateřské škole v otázkách vhodného věku pro začátek výuky cizímu jazyku, vhodného počtu dětí ve skupině, vhodných metod a forem práce při výuce, osobnostních charakteristik učitele a rizik, která se mohou objevit při výuce cizího jazyka v mateřské škole.

1.1. Specifika dětského vývoje

Předškolní věk a jeho specifické projevy v myšlení, touha získávat nové poznatky a neutuchající optimismus, představuje při osvojování si nových vědomostí, znalostí a dovedností nesmírnou výhodu. O tom se zmiňují např. Gillernová a Mertin: *„Dítě je v předškolním období dychtivé poznávat svět, má obrovskou radost z každého objevu, chce umět to, co sourozenci, chce být takové, jako jsou jeho velké vzory... má vynikající schopnosti přijímat a pevně si osvojovat neuvěřitelné množství poznatků, informací, dovedností a intenzivně rozvíjet své zkušenosti.“* (Gillernová, Mertin, 2010, s. 7). Tito autoři dále uvádějí, že *„význam předškolního období je mimořádný, protože právě v tomto období jsou okna poznávání a rozvíjení otevřena dokořán a vývoj zrání a učení již nikdy nebude tak bouřlivý, jako v předškolním věku.“* (tamtéž, s. 9).

Gillernová a Mertin dále zmiňují, že bouřlivě probíhá také vývoj v oblasti motoriky dítěte, kde dochází ke zdokonalování hrubé a jemné motoriky a také grafomotoriky. Z hlediska vývoje řeči předškolního dítěte má veliký význam rozvoj motoriky mluvidel.

Podle Čačky je další významnou oblastí rozvoje kognice dítěte. Vnímání dítěte je naprosto odlišné od vnímání dospělého člověka. S těmito specifiky je potřeba počítat a v práci s předškolními dětmi je respektovat. Dítě zatím není schopno rozlišit podstatné od nepodstatného, spíše ho upoutá to, co má pro něj osobní význam nebo co je nápadné. Mezi třetím a pátým rokem je tedy pozornost dítěte spíše nezáměrná a

krátkodobá. „*Přelétavost dětské pozornosti je v raných vývojových fázích nezbytnou podmínkou častějšího a bohatšího příjmu informací. Dosud slabé nervové buňky však zatím ani nedovolují dlouhodobější jednorázový akt pozornosti.*“ (Čačka, 1994, s. 43). Představy dítěte jsou barvité, často doplněny fantazií, která dítěti pomáhá uchopit svět a porozumět mu. Vyvíjí se i způsob myšlení, který je v mladším předškolním věku významně zatížen egocentrismem a z fáze senzomotorického myšlení postupně přechází k symbolickému, předpojmovému myšlení, jehož těžištěm je osvojování mateřštiny a postupné ujasňování významu jednotlivých pojmů. Přibližně mezi čtvrtým a sedmým rokem dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium. Předškolní dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě vnímá, také začíná uvažovat v pojmech. Proto je potřeba, aby bylo dítě v přímém kontaktu s konkrétními věcmi, které poznává. Dítě zatím není schopné logického myšlení, a proto si pomáhá fantazií, antropomorfismem a prezentismem. Vyvíjí se řeč, která je nástrojem myšlení. Dětská paměť je převážně bezděčná, ta záměrná se začíná formovat až kolem pátého roku věku dítěte. Paměť je konkrétní a mechanická, nezbytné je časté opakování. Čačka dodává, že „*děti si snadno osvojují říkanky, často i bez jakéhokoliv soustředění na obsah, uspokojují se jen rytmem a rýmem.*“ (Čačka, 1994, s. 43).

Podle Gillernové a Mertina se dítě bouřlivě vyvíjí rovněž po emoční, motivační a sociální stránce. Děti v předškolním období mají silnou potřebu aktivity, stability, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí, citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, identity a seberealizace.

Gillernová a Mertin zdůrazňují, že pro vychovatele je nezbytné vědět, že dítě se může učit pouze v případě, má - li stabilní zázemí, v němž se cítí bezpečně. Motivovat jej lze nejnáze a nejefektivněji novými podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky. Význam hry je pro předškolní děti ohromný. Důležitost hry zdůrazňuje například Svobodová, která uvádí, že dětství je časem her a dítě ve věku mateřské školy se učí hrou. Hra je přirozenou dětskou aktivitou, stejně jako pro dospělého je přirozenou aktivitou práce. Na hře je kouzelné to, že při ní děti zažívají radost, pomáhá jim se odreagovat, poskytuje rozkoš a děti si při ní často ani neuvědomí, že se právě něčemu učí (Svobodová, 2011).

1.2. Vývoj sluchového vnímání a dětské řeči

Vývojem sluchového vnímání a dětské řeči se zabývá například Vágnerová: „Zrání recepčního systému vnitřního ucha a sluchového kortexu umožňuje postupně stále jemnější diferenciaci zvukových podnětů. Měsíční dítě již reaguje na širokou škálu zvuků, přičemž upřednostňuje vysoké tóny, které dovede lépe diferencovat.“ (Vágnerová, 2005, s. 88). Vágnerová dále uvádí, že děti preferují již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Řeč vyvolává zájem dítěte a podněcuje ho k jejímu porozumění a nápodobě. Motivace k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s jeho poznáním a udržením kontaktu s lidmi. Zajímavý je také fakt, že pro rozvoj schopnosti rozlišovat a tvořit fonémy je kritických prvních osm měsíců. Malí kojenci nejprve rozlišují všechny fonémy stejným způsobem, ale postupně se tato schopnost redukuje ve prospěch přesnějšího rozlišování hlásek jejich mateřského jazyka. Z uvedeného vyplývá, že malí kojenci by dokázali diferencovat mnohem větší rozsah fonémů, než zahrnuje řeč lidí z jejich okolí, a to bez ohledu na to, zda jsou součástí jejich mateřského jazyka nebo ne. Tato schopnost bohužel s přibývajícím věkem rychle klesá; mezi 8. a 10. měsícem je schopnost rozlišovat fonémy 70% a mezi 10. – 12. měsícem pouze 25%. Roční děti už cizí fonémy přestávají diferencovat, zatímco fonémy z mateřského jazyka rozeznají snadno. Děti si taktéž osvojí velice rychle intonaci, rytmus a melodii řeči (Vágnerová, 2005). Jak uvádí Langmeier a Krejčířová, dítě si dříve než jednotlivá slova osvojuje typickou intonaci lidské řeči. Děti začínají rozumět řeči mezi 8. a 10. měsícem, tedy dříve, než samy začnou vyslovovat první slova, jimž vývojově předchází období křiku, broukání a žvatlání. Doba, kdy děti vyslovují svá první slova, se u jednotlivých dětí různí, ale pohybuje se okolo prvního roku života. Langmeier a Krejčířová uvádí, že ve 12 měsících dítě užívá kolem šesti slov, v 18 měsících 20 až 30 slov a ve dvou letech 200 – 300 slov, přičemž dítě ve dvou letech již jistě chápe, že každá věc má své jméno a ptá se „co to je“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jak se bude řeč rozvíjet, záleží především na stimulaci, což se v minulosti již opakovaně potvrdilo, např. v případě opuštěných vlčích dětí. Malá batolata se učí řečovým schopnostem nápodobou a současně prostřednictvím zpětné vazby. Řeč je nástrojem myšlení a slouží jako prostředek k poznávání okolního světa. Dítě se učí

porozumět významům slov a naučit se slova diferencovat, tj. obsah toho, co označují. Na počátku vývoje řeči děti často užívají slova nepřesně, neboť při osvojování slov dítě musí nejprve pochopit vztah daného znaku a označované skutečnosti. Vedle slovní zásoby si dítě osvojuje také gramatiku. Vágnerová uvádí, že citlivým obdobím pro její osvojení jsou první čtyři roky života.

Šulová ve svém článku *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie* poukazuje na to, že: „*období mezi třetím a šestým rokem je mj. obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Je dobou výrazného rozšiřování slovní kapacity. V tomto období dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, které se často projevuje na principech jednoduchých analogií. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí souřadná i podřadná, roste zájem dítěte o řeč.*“ (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 16).

Šulová se domnívá, že by byla nesmírná škoda promeškat a nevyužít tohoto příznivého období pro vývoj řeči dítěte a zájmu dítěte o řeč. Proto se apeluje na vychovatele dítěte, ať to jsou rodiče, prarodiče či učitelky v mateřské škole, aby maximálně podporovali a rozvíjeli řeč u dítěte, aby s ním mluvili, motivovali ho a podněcovali k řeči, aby mu četli pohádky, vyprávěli mu příběhy a zážitky. Šulová zdůrazňuje, že pokud je dítě v období mezi patnáctým měsícem a třetím rokem života bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou, nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny, jako např. menší cit pro jazyk, menší zásoba užívaných slov, menší porozumění čtenému textu, apod. Dospělá osoba je tedy v předávání mateřského jazyka, jeho postupném rozvíjení, procvičování a osvojování nezastupitelná.

Šulová se zabývá také řečovým vývojem bilingvních dětí do tří let: „*V případě bilingvních dětí vyrůstajících ve dvojjazyčném prostředí, se jedná o větší zátěž na jejich řečový vývoj a ne všechny děti jsou schopny tuto zátěž přijmout.*“ (Šulová, 2007, s. 52). Šulová upozorňuje na to, že řečový vývoj bilingvních dětí bývá téměř vždy opožděn, a to třeba i o dva roky. Ve svém článku Šulová vyjadřuje svůj nesouhlas s tím, že některé české mladé matky svým šestiměsíčním dětem pojmenovávají předměty česky a anglicky jen proto, aby kojeneček byl vystaven zvukovému působení cizího jazyka:

„Psychologové věnují skupinám bilingvních dětí značnou pozornost i v zemích, kde je bilingvismus letitým fenoménem a já skutečně nevidím důvod, proč českým dětem připravovat toto zátěžové prostředí uměle. Před dítětem již tak stojí množství významných vývojových úkolů, se kterými se musí vyrovnat a je tedy předčasné ho ze strany rodičů ještě zatěžovat výukou dalšího cizího jazyka kromě mateřského.“ (Šulová, tamtéž). Z hlediska celkového dlouhodobého vývoje dítěte má podle Šulové mnohem větší efekt, je-li dítěti v jednotlivých fázích raného vývoje poskytnuta přiměřená opora ze strany rodičů, aby dobře zvládlo své vývojové úkoly, k nimž nesporně patří kvalitní ovládnutí mateřského jazyka. Pokud se toto rodičům podaří, aniž by dítě zbytečně přetěžovali či předbíhali ve výchovných nárocích, připraví dostatečně sebevědomého, zvědavého a zdravého člověka pro nástup do školy, kde se už samo dobře vyrovná s výukovými nároky, mezi něž patří i ovládnutí dalších jazyků.

1.3. Výuka cizího jazyka v předškolním věku

Pro současnou společnost je znalost alespoň jednoho cizího jazyka něčím naprosto přirozeným, běžně se očekává od dětí i dospělých, jakožto základ všeobecné vzdělanosti. Děti se učí cizímu jazyku v základní škole, dospělí lidé často navštěvují kurzy pořádané jazykovými školami. Znalost cizího jazyka nám přijde vhod v praktickém životě - po dospělých se při ucházení o zaměstnání na mnoha různých pozicích požaduje životopis v angličtině a na přijímacím pohovoru následně prokazují aktivní znalost cizího jazyka. Když cestujeme do zahraničí, očekává se, že se dokážeme alespoň částečně domluvit cizím jazykem a budeme tak schopni zajistit si ubytování, koupit si jízdenky, nakoupit si potraviny, zeptat se na cestu, případně vyřešit i složitější situace. Když ovládneme cizí jazyk, otevírá se nám přístup k více informacím, můžeme sledovat cizojazyčné pořady, setkávat se s cizinci a obohacovat si svůj rozhled a tím pádem i svůj život. Přestože je čeština krásný jazyk, pouze s ní si v dnešní době zcela nevystačíme. Vždyť i ona se globalizuje a přejímá z cizích jazyků řadu slov, pro která mnohdy ani nemá český ekvivalent. Ukazuje se, že učení se cizímu jazyku nemusí být vůbec povinností a utrpením; pokud budou zvoleny vhodné metody a postupy, může být učení hrou a zábavou, která nás bude přirozeně motivovat k dalšímu učení a vzdělávání.

Výuka cizích jazyků v mateřských školách v České republice se objevuje až po roce 1989, v němž došlo ke zrušení principu jednotné školy a mateřské školy tak získaly velkou svobodu, v jejímž rámci si mohly vytvářet vlastní vzdělávací koncepce, nebo se inspirovat zahraničními vzdělávacími koncepcemi a samostatně se tak rozhodovat o tom, jakým směrem se budou profilovat. V souvislosti s otevřením hranic a možností cestovat po světě vyvstala poptávka rodičů po tom, aby se jejich děti mohly učit cizím jazykům již od útlého věku, jak uvádí Marxtová: *„Po roce 1989 generace rodičů dětí přicházejících do mateřských škol pociťovala nedostatek kvalitního vzdělání ve výuce světovým jazykům jako svůj handicap a přicházela do mateřských škol s žádostí, aby bylo do programu mateřských škol zařazeno seznamování dětí s cizím jazykem.“* (Marxtová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 155). Česká předškolní zařízení na tuto poptávku pružně zareagovala, což dokládá Nálepová: *„V roce 1992 výuku cizího jazyka nabízela již více než čtvrtina mateřských škol. Cizí jazyk učili především externí pracovníci, ale také učitelky mateřských škol, které byly dobře vybaveny metodicky, avšak neměly dostatečné jazykové znalosti.“* (Nálepová, 2013, s. 58). Podle zprávy České školní inspekce ve školním roce 2006/2007 nabízelo dětem výuku cizích jazyků již 47 % mateřských škol. Jednalo se především o angličtinu, což vycházelo z přání rodičů a většinou byla výuka organizována formou vzdělávacích kroužků (ČŠI, 2008, s. 7).

V současné době se v českých mateřských školách vyučují různé cizí jazyky. V Praze a v jejím blízkém okolí je nejčastějším cizím jazykem v mateřské škole angličtina (sama pracuji v Jesenici u Prahy jako učitelka v česko – kanadské školce), ale v naší zemi fungují také mateřské školy zaměřené na výuku německého, ruského, francouzského, polského nebo italského jazyka. Domnívám se, že nejrozmanitější nabídku výuky cizích jazyků zcela jistě poskytují mateřské školy ve velkých městech a nabídku cizích jazyků rovněž významně ovlivňuje region, ve kterém se mateřská škola nachází. Veliké množství mateřských škol se snaží vyhovět společenské poptávce po výuce cizího jazyka, která je většinou organizována ve formě kroužku. Školek, které nabízejí celodenní program v cizím jazyce, je mnohem méně a většinou spadají do soukromého sektoru.

Všechny mateřské školy, které se nacházejí v České republice, jsou povinny řídit se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku a rovněž stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání. Předškolní věk je z hlediska rozvoje osobnosti významné období v lidském životě, neboť právě v tomto věku se pokládají základy klíčových kompetencí, které se budou dále rozvíjet v dalších letech života. V RVP PV lze nalézt také zmínky o poznávání cizích jazyků a cizích kultur v raném věku. Poprvé je téma seznamování s cizími jazyky a cizími kulturami zmíněno v rámci komunikativních kompetencí: *„dítě ukončující předškolní vzdělávání ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; a také má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“* (RVP PV, 2004, s. 13). V rámci vzdělávacího obsahu ve vzdělávací oblasti *Dítě a společnost* RVP PV uvádí, že: *„pedagog u dítěte podporuje povědomí o existenci ostatních kultur a národností.“* (Tamtéž, s. 26). Ve vzdělávací oblasti *Dítě a svět* RVP PV dále uvádí, že: *„pedagog u dítěte podporuje poznávání jiných kultur.“* (Tamtéž, s. 29).

Na otázky výuky cizích jazyků v předškolním věku neexistují jednotné názory. Mnozí odborníci seznamování dětí s cizím jazykem v raném věku propagují s odvoláním na specifické psychické možnosti a schopnosti dětí, jiní odborníci výuku cizího jazyka v raném věku příliš nedoporučují a poukazují na určitá rizika. Následující kapitoly, které se týkají otázek spojených s výukou cizího jazyka v mateřské škole, jsou přehledem dostupných názorů odborníků na tuto problematiku a tyto názory jsou dále vzájemně propojeny, porovnány a doplněny. Cílem následujících kapitol je získat ucelenější obraz o vhodnosti či nevhodnosti výuky cizích jazyků v raném věku a poukázat na případná rizika, která je potřeba při seznamování předškolních dětí s cizím jazykem ošetřit.

Vzhledem k tomu, že osvojování cizích jazyků v raném věku je záležitost poměrně nová a tudíž zatím není dostatečně zmapovaná, existuje kolem této problematiky mnohem více otázek než odpovědí.

1.4. Otázka vhodného věku pro zahájení výuky cizího jazyka

Podle Marxtové je vhodný věk dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka přibližně pět let. Marxtová uvádí, že: „*pokud jsou děti správně nastartovány k seznamování s cizím jazykem a práce je kvalitní a odborně vedena, není důvod, proč s ní nezačít již v mateřské škole.*“ (Marxtová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 156). Marxtová vysvětluje, že dítě nejdříve potřebuje dosáhnout určité úrovně znalosti mateřského jazyka, teprve až poté je vhodné jej seznamovat s cizím jazykem. Pětileté dítě má již vcelku dobře osvojený a rozvinutý mateřský jazyk, dokáže ho aktivně používat ke komunikaci, jeho prostřednictvím dovede sdělovat svá přání a potřeby a také má již bohatou slovní zásobu a na určité úrovni zvládlo i jeho gramatická pravidla. Pokud dítě ještě dostatečně nezvládlo mateřský jazyk, má malou slovní zásobu nebo vady řeči, mělo by se v jeho případě s výukou cizího jazyka vyčkat na pozdější věk.

Nádvorníková rovněž schvaluje seznamování dětí s cizím jazykem již v mateřských školách, ovšem při dodržení vhodných metod práce: „*Zkušenosti z práce s dětmi nám ukazují, že kapacita dětské psychiky je daleko větší, než jsme vůbec schopni přiznat. Pokud se s dětmi pracuje metodami odpovídajícími jejich věku, aby pro ně činnost byla zajímavá, pak stopy, které v nich zanechá, jsou významné. I kdyby potom dítě nemluvalo cizím jazykem několik let, v okamžiku, kdy se k jazyku vrátí, vybaví se a lze navazovat.*“ (Nádvorníková in Štefflová, 2006, s. 10). Stejně jako Marxtová ani Nádvorníková nedoporučuje seznamovat dítě s cizím jazykem, pokud dostatečně nezvládlo mateřštinu, jak na úrovni správné výslovnosti, tak na úrovni vyjadřovací: „*Neměli bychom dítě, které není schopno vyjádřit se v mateřském jazyce, stresovat tím, že budeme chtít, aby mluvalo anglicky. Ale jestliže jsou jeho vyjadřovací schopnosti dobré, má o cizí jazyk zájem, baví ho to, soustředí se, neměli bychom mu bránit.*“ (Tamtéž, s. 10).

Dobré zkušenosti se seznamováním předškolních dětí s cizím jazykem popisuje Palatinová: „*Když vycházím z dlouhodobého pozorování výuky anglického jazyka v předškolním věku, tak zjišťuji, že většina dětí má v procesu osvojování si mateřského jazyka vyvinutou schopnost učít se cizí jazyk.*“ (Palatinová, 2004, s. 7). Palatinová uvádí, že předškolní děti jsou schopny chápat smysl cizojazyčných sdělení díky kontextu,

obrázkům či jiným vizuálním pomůckám a učitelčině intonaci, mimice a gestikulaci; učí se převážně prostřednictvím příběhů, kterým chtějí porozumět. Potěšení ze schopnosti porozumění příběhům v cizím jazyce zvyšuje sebepojetí dítěte a jeho motivaci k dalšímu učení. Palatinová také doporučuje využívat hry a co nejvíce aktivovat smysly při seznamování dětí s cizím jazykem. Dále uvádí, že předškolní děti také baví napodobovat zvuk nových slov, písničky a říkánky, zejména pokud jsou spojeny s pohybem. Díky imitačním schopnostem děti dokážou velice dobře napodobit slyšené zvuky.

Mnozí odborníci se shodují v tom, že výhodou při seznamování pětiletých dětí s cizím jazykem je nepochybně jejich hravost, zvědavost, potřeba objevovat nové věci, spontánnost, absence zábrán a kontroly a výborné napodobovací schopnosti. Děti v tomto věku jsou také mimořádně citlivé na jazykové podněty a také mají stále ještě vysokou schopnost sluchové diference; a tato citlivost s postupujícím věkem slábne. Najvar uvádí, že: *„tyto úvahy vychází z teorie kritického období, jež předpovídá, že v raném věku existují příznivější podmínky pro osvojování jazyka nebo alespoň některých jeho aspektů, například fonetický a fonologický systém, a že po ukončení tohoto období je osvojení poměrně náročnější až nemožné.“* (Najvar, 2008, s. 38).

V odborné literatuře se však objevují také názory poukazující na přeceňování faktoru raného věku a upozorňující na jiné, významnější charakteristiky procesu učení, které vedou k úspěšnému zvládnutí cizího jazyka.

Například Fenclová upozorňuje na výsledek výzkumu z roku 1998, který zpochybňuje doposud převážně sdílenou představu o efektivnosti raného učení cizímu jazyku: *„Výsledky ukázaly, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a na času, který je mu věnován.“* (Fenclová, 2004, s. 40). Fenclová dále uvádí, že na základě jiného výzkumu byly porovnány výsledky učení cizímu jazyku u žáků, kteří začali s osvojováním jazyka v šesti letech se žáky, kteří se začali jazyku učit až v šesté třídě. Bylo zjištěno, že starší žáci vyrovnali úroveň znalosti cizího jazyka během dvou let než se dostali na stejnou jazykovou úroveň jako děti, které se jazyku učily podstatně delší dobu, z čehož vyplývá, že starší žáci se učí cizímu jazyku podstatně rychleji než děti šestileté. Výzkum

dále zjistil, že pokud v některých případech zůstal zachován rozdíl v kvalitě osvojení cizího jazyka, týkalo se to spíše žáků dobrých, nadaných.

Jiná teorie zabývající se vhodností věku pro výuku cizích jazyků využívá jako kritérium výukový cíl. O tom se zmiňuje Najvar: *„Pokud je cílem výuky to, aby žák dosáhl úrovně, kdy nebude rozeznatelný od rodilých mluvčích cílového jazyka, potom je žádoucí, aby byl obklopen jazykem od raného věku ... Pokud je ale cílem cizojazyčné výuky to, žák získal běžné komunikativní kompetence, potom je účelnější začít s výukou později.“* (Najvar, 2008, s. 39).

Smolíková upozorňuje na úskalí výuky cizího jazyka v předškolním věku: *„Rizikem je, že se v tomto věku děti stejně snadno učí chybám, které se později těžko odstraňují.“* (Smolíková, 2015). Co se týče vhodného věku dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka, Smolíková se domnívá, že věk sám o sobě nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky. Jako důležitější se Smolíkové jeví kvalita výuky a návaznost.

Smolíková neočekává, že se děti v běžné mateřské škole naučí mluvit plyně cizím jazykem. *„Jde o prvotní setkávání a seznamování se s cizím jazykem formou hry. Rozhodující nemusí být objem toho, co se dítě v raném věku naučí. Daleko důležitější se jeví to, aby dítě získalo motivaci a přirozený zájem o výuku angličtiny v pozdějším věku a pociťovalo toto jako přirozenou, potřebnou a užitečnou záležitost.“* (Smolíková, tamtéž).

V odborné literatuře však nalezneme i takové názory, které vysloveně nedoporučují začínat s výukou cizího jazyka již v předškolním věku. Pochybnost vyjadřuje např. Mrázová: *„Nevím, jestli cizí jazyk v předškolním věku, kdy děti ještě neumějí pořádně mluvit česky, je to pravé. Měly by se učit souvisle vyjadřovat, rozvíjet slovní zásobu, procvičovat výslovnost. Ne každé dítě bude schopno v pěti letech zvládnout cizí jazyk.“* (Mrázová in Štefflová, 2006, s. 11).

Jak vidíme, otázka vhodného věku pro začátek seznamování se s cizím jazykem zatím ještě nebyla jednoznačně zodpovězena. Maroušková uvádí, že *„pokud se učení jazyku v raném věku doporučuje, pak je to především ze dvou důvodů. U dětí se jednak obecně předpokládá zvláštní schopnost intuitivní nápodoby a jednak se počítá*

s mimořádnou trvalostí všeho, co si člověk osvojí už v dětství.“ (Maroušková, 2013, s. 51).

Nálepová vidí přínos osvojování cizího jazyka v raném věku také v tom, že tyto děti díky tomu bývají otevřenější novým věcem a mají interkulturní citění. Metody seznamování s cizím jazykem, které bývají úspěšně využívány v práci s předškolními dětmi, jsou podle Nálepové vhodné i pro děti s dyslexií, protože se učí zejména poslechem, napodobováním. Nálepová považuje za nevhodné pouze učit cizí jazyk děti s velkými vadami řeči a shrnuje, že *„podíváme-li se na klady a zápory, které výuka cizího jazyka v raném věku přináší, je zřejmé, že výhody převažují.*“ (Nálepová, 2013, s. 63).

Dle mého názoru ovšem v procesu osvojování cizího jazyka hraje kromě věku významnou roli také spousta dalších faktorů, například nadání dítěte, odborná způsobilost učitele, materiální podmínky vyučování, pohlaví dítěte, jeho osobnostní charakteristiky a hodnotová orientace, socioekonomický status rodiny dítěte, typ a zaměření školy, kterou dítě navštěvuje, intenzita výuky cizích jazyků v dané škole, počet učitelů, kteří dítě učí cizímu jazyku a jejich kvalifikovanost, počet dětí ve skupině, region, v němž dítě žije, vyučovací metody a techniky, které učitel využívá, postoj rodičů a dalších blízkých osob k cizím jazykům, motivace dítěte a další faktory.

1.5. Otázka počtu dětí ve výukové skupině, času pro výuku a doby jejího trvání

Marxtová se domnívá, že při výuce cizího jazyka je optimální počet dětí ve skupině pět až deset, což dětem umožňuje být v neustálém kontaktu s učitelkou a udržet tak pozornost při opakování. Mnohé mateřské školy nabízejí předškolákům výuku cizího jazyka formou zájmového kroužku s průměrnou intenzitou výuky jedna hodina týdně.

Marxtová zdůrazňuje, že je velice důležité, aby děti měly možnost opakovat si znalosti denně, a ne pouze několikrát týdně. To vyplývá již ze samotných specifík dětského myšlení. U dětí předškolního věku převažuje mechanická paměť, která je spíše krátkodobá, a proto je potřeba častější opakování. Děti se navíc nedovedou

soustředit na řízenou činnost déle než deset až dvacet minut, proto by neměla překračovat uvedenou dobu. Ze zkušeností vyplývá, že *„častější opakování během dne hravou a zábavnou formou přináší velice dobré výsledky.“* (Marxtová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 158). K tomuto názoru se přiklání i Delišová: *„Kroužek jednou týdně pochopitelně nestačí. Jde o to, aby učitelka s dětmi zabrousila do cizího jazyka třeba jen v krátkých intervalech, ale denně.“* (Delišová in Štefflová, 2006, s. 9). Zapletalová se také přiklání k zařazení cizího jazyka průběžně do celého běžného denního programu a navíc dodává, že: *„pro výuku předškolních dětí opravdu nejsou vhodné lektoři zvenčí. Většinou jim chybí znalost dětí a prostředí mateřské školy i pedagogické vzdělání pro děti tohoto věku. Kroužek jednou týdně odpoledne, kdy jsou děti již méně soustředěné, těší se domů a chtějí více volnosti, zdaleka nestačí.“* (Zapletalová, 2006, s. 8).

Marxtová taktéž doporučuje, aby se děti cizímu jazyku neučily izolovaně pouze během jediné řízené činnosti, ale aby byl cizí jazyk zařazován do všech činností, které se prolínají celým dnem v mateřské škole. Seznamovat se s cizím jazykem mohou děti při manipulaci s předměty, při hraní s hračkami, při pohybové činnosti, během výtvarné činnosti, při četbě příběhů, při uklízení, při oblékání, během procházky, při zpívání, když si myjí ruce nebo během jídla. Nádvorníková zastává podobný názor a doplňuje, že: *„v běžných reálných situacích dítě na jazyk lépe slyší, reaguje na něj. Při všech těchto běžných činnostech může učitelka promyšleně využívat anglická slovíčka, fráze, pokyny či celé věty. Pokud je ve třídě kromě českých dětí přítomno i anglicky mluvící dítě, stává se jejich společná hra velkou motivací pro učení a překvapivě snadnou zábavou.“* (Nádvorníková in Štefflová, 2006, s. 10). Hra je nejdůležitější činností dítěte a prostřednictvím hry se dítě učí s radostí a přirozeně. Podle Svobodové musí hra splňovat některé podstatné znaky. Jedním z nich je, že hra je aktivita svobodná, hráč k ní nemůže být nucen, nelze ji vykonávat na povel, protože tím přestává být přitažlivá a radostná (Svobodová, 2011). Její názor potvrzuje například Marxtová: *„Děti většinou začnou mluvit v cizím jazyce dříve, když na ně není činěn nátlak.“* (Marxtová in Gillernová, Mertin, 2010, s. 158). Význam dětské hry zmiňuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV): *„Učební aktivity by*

měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.“ (RVP PV, 2004, s. 9).

1.6. Zásady a metody práce při výuce cizího jazyka v raném věku

Vzdělávání předškolních dětí se řídí zásadami stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, v němž je zdůrazněno, že: *„předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.*“ (RVP PV, 2004, s. 8). Jako nejvhodnější metody a formy práce s předškolními dětmi RVP doporučuje prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte. Metodu hry při seznamování předškolních dětí s cizím jazykem prosazuje například Smolíková: *„Nejvhodnější a vlastně jedinou vhodnou formou výuky v mateřské škole se zdá být takový způsob, kdy setkávání dětí s cizím jazykem probíhá výhradně formou hry a kdy jsou využívány metody, které odpovídají přirozené mentalitě předškolních dětí.*“ (Smolíková, 2015). Nádvorníková upozorňuje na to, že metodika seznamování dětí předškolního věku s cizím jazykem je jiná než ta, jejímž prostřednictvím se učí starší děti v základní škole (Nádvorníková in Štefflová, 2006, s. 10).

Také Marxtová se přiklání k metodě hry při výuce předškolních dětí cizímu jazyku: *„Didaktická hra je vhodnou a přirozenou formou seznamování s cizím jazykem pro děti v předškolním věku.*“ (Marxtová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 159). A dále dodává, že *„efekt didaktické hry lze umocnit např. tím, že hru spojíme s pohybem, při němž se využívají znalosti angličtiny. Děti se cizímu jazyku učí celým svým bytím a prožíváním, tedy učí se pojmenovávat oblečení při oblékání, potraviny při jídle, hračky při hraní, názvy činností, které vykonávají, čímž se učí množství slov nebo slovních spojení. Učí se, když sedí kolem učitelky, která jim vypráví krátký příběh za pomoci gestikulace a obrázků. Děti potřebují spojovat pohybové aktivity s mluvením. Pojmenovávání aktivity na obrázku po učitelce je pro děti málo zajímavé a není zdaleka*

tak efektivní, jako když děti předvádějí pohyb samotný, nebo když jeden z nich je učitel a předvádí nebo dává příkazy ostatním.“ (Tamtéž, s. 159).

Smolíková shrnuje, že pro dítě je při učení se čemukoliv důležitý prožitek, činnost, aktivní zábava. Také pro učení se cizímu jazyku bude důležité, aby se dítě setkávalo s anglickými výrazy průběžně a nenásilně při hrách, při běžných vzdělávacích či režimových činnostech, a aby mělo možnost je často a v různých kontextech opakovat. Hra, činnost a aktivní zábava se zdají být klíčovou podmínkou pro dosažení pozitivních výsledků výuky (Smolíková, 2015).

S tímto názorem můžu ze své zkušenosti jen souhlasit. Děti do sebe rychle nasávají spoustu informací a často nás překvapí tím, co se bezděčně naučily. Je však nutné, aby pro ně bylo téma zajímavé a odpovídalo jejich světu. V předškolním věku se ještě nejedná o systematické učení cizímu jazyku, ale o seznamování s jazykem. Jak zmiňuje Nálepová, *„děti se v tomto věku většinou neučí izolovaná slovíčka, ale tzv. chunks, což můžeme chápat jako krátké souvislé projevy, fráze. Děti ještě například nic nevědí o časování a skloňování, protože to je pro ně abstraktní záležitost, ale umějí říci, jak se jmenují a zeptat se druhého na jeho jméno. Používají tedy gramatické struktury zcela přirozeně.“ (Nálepová, 2013, s. 61).*

Při seznamování dětí s cizím jazykem se doporučuje dodržovat určité zásady. Marxtová jmenuje například tyto:

- *„Používat srozumitelný jazyk bez zbytečných složitých výrazů.*
- *Neošidit dítě o jeho rodný jazyk. Pokud má dítě potřebu mluvit mateřským jazykem, nemá mu to učitelka zakazovat.*
- *Mluvit pomalu, v krátkých větách a frázích.*
- *Nepoužívat abstraktní slova, ale užívat obrázky, pomůcky nebo jasnou gestikulaci, která ujasňuje význam slov. Těžko demonstrovatelná slova je dobré vysvětlit dítěti v jeho jazyce.*
- *Zachovávat kratičké přestávky po každé krátké větě nebo frázi.*

- *Vyslovovat čistě a jasně, aby děti mohly slova co nejdříve opakovat.*
- *Názorně předvádět reakci, kterou učitelka požaduje, ukázky toho, co mají děti konkrétně dělat.*
- *Opakovat a vysvětlovat tak dlouho, dokud je potřeba.*
- *Ověřovat, zda dítě pochopilo, co mu chtěla učitelka říci.*
- *Formulovat otázky od nejjednodušších po složitější.*
- *Chválit děti a dodávat jim důvěru.*
- *Držet se zásady, že méně znamená více, vracet se k probrané slovní zásobě a na ní stavět.*
- *Pokud děti samy vyžadují pomoc při komunikaci s cizojazyčně mluvícími kamarády a ptají se na cizí slovíčka, ochotně jim je říci a zařadit je do aktivního slovníku.*
- *Při seznamování dětí s cizím jazykem nezapomínat ani na seznamování dětí s reáliemi (typické hračky, typické ovoce a jídla, znalost země, oslava svátků apod.)“ (Marxtoová in Gillernová, Mertin, 2010, s. 160).*

Maroušková popisuje několik nejdůležitějších metod, které se pro osvojování cizích jazyků v předškolním věku v současné době používají. Jedná se o tzv. imerzní metodu, metodu animace a metodu nabídky.

Imerzní metoda je založena na vnoření se do cizího jazyka, čímž si dítě cizí jazyk osvojuje podobným způsobem, jako si osvojuje jazyk mateřský. Při využití této metody je učení zcela přenecháno dítěti, které si samo určuje modality osvojování, tempo a obsah učení. Imerzní metoda předpokládá stálou přítomnost dvou vyučujících. Jeden z učitelů zastupuje mateřštinu dětí, osvojovanému cizímu jazyku ale rozumí natolik, aby při každodenní práci s dětmi nedocházelo k nedorozuměním. Druhý učitel by měl být rodilým mluvčím cizího jazyka, ale měl by natolik ovládat mateřštinu dětí, aby se na něj mohly případně obracet se svými přáními a stížnostmi i ve své mateřštině.

Animace je metoda, jejímž základem je činnost a hra, přičemž využívá metod divadelní a zážitkové pedagogiky. Učitel funguje jako tzv. jazykový animátor (moderátor), který při hře reaguje na potřeby dětí a na aktuální vývoj událostí v jejich skupině.

Metoda nabídky spočívá v tom, že jednou nebo vícekrát týdně přichází do školky někdo, kdo nabízí, že umožní dětem osvojování cizího jazyka. Kladem je, že dítě se alespoň dozví o tom, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, což je jedním z očekávaných výstupů RVP PV. Tato metoda má však poměrně hodně nedostatků, k nimž patří zejména nedostatečný časový prostor a nedostatečná kvalifikace vyučujícího (Maroušková, 2013).

V současné době se u nás úspěšně rozvíjí metodika seznamování předškolních i školních dětí s angličtinou v rámci programu *Whattsenglish*. Tato metodika využívá prožitkové a kooperativní učení hrou a děti si osvojují angličtinu přirozenou cestou s kvalifikovaným rodilým mluvčím. Pod vedením zakladatele metodiky *Whattsenglish*, Stephena Whattse, byla zpracována publikace s názvem Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, která odpovídá požadavkům vyplývajícím z *Národního plánu výuky cizích jazyků*, který podporuje seznamování dětí s cizím jazykem již v raném věku. Přitom se nejedná o systematickou výuku, nýbrž o přípravu dítěte k budoucímu osvojování si jazyků, a to výhradně formou her a metod odpovídajících potřebám a možnostem dětí této věkové skupiny. Metodika, která je ověřená praxí, přináší nabídku vhodných aktivit, témat, slovíček a slovních spojení, běžných otázek a pokynů, příklady říkadel, písniček a her, které reflektují přirozené prostředí, v němž dítě vyrůstá a v němž je vzděláváno (Watts a kol., Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, 2006).

Metodika taktéž jmenuje základní zásady a principy rané cizojazyčné výuky dětí, které se důsledně opírají o vývojová specifika předškolních dětí:

- Schopnost porozumět. Podle tohoto principu je cizí jazyk osvojován stejně přirozeně jako jazyk mateřský. Děti rozumí jeho významům, aniž by zatím byly schopné samostatného aktivního projevu. Porozumění je

podporováno tím, že učitel využívá např. gestikulaci, mimiku, obrázky nebo maňásky.

- Využití her a pohybu. Tento princip respektuje vhodné metody učení pro předškolní věk, tedy kooperativní a prožitkové učení hrou a činnostmi, které podporují zvědavost a potřebu objevovat. Kromě toho hra přirozeně motivuje ke komunikaci. Má být koncipována tak, aby děti bavila a aby každé dítě při hře mělo možnost vyniknout. Pohyb, který hru doprovází, je prostředkem k neverbální komunikaci a k odreagování.
- Nepřímé učení. Děti se učí cizímu jazyku spontánně skrz písničky, říkánky a příběhy, které slyší, imitují postavy, které v nich vystupují a vžívají se do nich, zkouší si říkat nové zvuky, čímž se zapojují stejné mechanismy, díky nimž si osvojujeme mateřský jazyk.
- Rozvíjení představivosti. Děti se díky své fantazii naplno vžívají do rolí a příběhů a jsou schopny ponořit se bez zábran do scének, v nichž mohou operovat s cizím jazykem.
- Aktivace všech smyslů. Skutečnost, že cizí jazyk se prolíná všemi činnostmi v mateřské škole během celého dne, např. při manipulačních činnostech, konstruktivních a grafických činnostech, smyslových a psychomotorických hrách, při činnostech hudebních či hudebně pohybových, umožňuje zapojit při jeho osvojování všechny smysly, takže si děti mnohem více zapamatují.
- Střídání činností. Tento princip respektuje omezenou schopnost soustředění předškolních dětí, proto se hry střídají po pěti až deseti minutách. Činnosti vyžadující zvýšenou pohybovou aktivitu se střídají s činnostmi zklidňujícími. Výuka má probíhat živě, má děti bavit a mají do ní být zařazovány i aktivity dětem již známé, což umožňuje naplňovat dětskou potřebu jistoty a bezpečí.
- Upevňování. Opakování aktivit zvyšuje dětskou sebedůvěru a děti si díky tomu potvrzují, že správně rozumí cizojazyčným sdělením. Upevňovat

nové poznatky lze např. sborovým opakováním písniček či říkadel nebo zábavnými formami drilu, při nichž si dítě upevňuje získané poznatky a posouvá tak svoji pasivní slovní zásobu do aktivního slovníku.

- Individuální přístup. Tento princip respektuje individuální možnosti dětí. Učitel by měl věnovat individuální pozornost každému dítěti a každé dítě povzbuzovat a motivovat pochvalou nejen za podaný výkon, ale také za snahu. Zároveň by měl motivovat dítě k užívání jazyka a podporovat jeho radost z komunikace. S chybami v cizojazyčném projevu dítěte by měl učitel pracovat tak, že je bude pozitivně opravovat, tedy že chybné vyjádření dítěte učitel zopakuje ve správné formě se souhlasným výrazem.
- Užití mateřského jazyka. Při výuce cizího jazyka se lze opřít o mateřský jazyk, který je zdrojem sebejistoty a jenž umožňuje dětem vyjádřit i to, co zatím nezvládnou vyjádřit v cizím jazyce. Je však vhodné stanovit pravidla, kdy lze mateřský jazyk využívat (např. po dobu, kdy pracujeme s určitou rekvizitou, např. loutkou, je nutné užívat pouze cizí jazyk, protože loutka jinému jazyku nerozumí).
- Postupování od pasivního porozumění k aktivnímu použití, od jednoduššího ke složitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu. Tyto principy jsou obecně platné. Co se týče zásady postupování od pasivního porozumění k aktivnímu použití, v předškolním věku je velice často využívanou metodou TPR (Total Physical Response), která od dětí nevyžaduje verbální reakci, ale porozumění se projevívá v motorické reakci dítěte na podnět (Watts a kol., 2006).

1.7. Aktivity využívané při výuce cizího jazyka

Česká odborná literatura uvádí příklady aktivit, které se s úspěchem objevují v praxi mateřských škol v naší republice při seznamování dětí s cizím jazykem. Například Marxtová jmenuje tyto činnosti:

- *„Učitelka učí děti porozumět základním požadavkům a vykonat je (např. „Don't talk“ – Nemluv).*
- *Při pohybových aktivitách učitelka pojmenovává jednotlivé cviky a pohyby v angličtině, což pomáhá budovat nejprve pasivní, později aktivní slovník dětí.*
- *Hry s kouzelnou krabicí, ve které jsou obrázky či předměty, které se pojí k jednomu tématu. Děti skládají základní slova do slovních spojení a jednoduchých vět.*
- *Vyprávění kratičkých příběhů podložených ilustrací, mimikou, předměty či maňásky.*
- *Učení jednoduchých písní a říkadel s pohybem.*
- *Aktivity, které děti vykonávají a které se vztahují k údržbě a výzdobě třídy – každodenní vykonávání aktivit vede k procvičování cizího jazyka a upevňování znalostí.*
- *Procvičování slov k jednotlivým tématům v mateřské škole i doma s rodiči.“ (Marxťová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 161)*

Metodický průvodce výuky angličtiny v mateřské škole předkládá ucelený návrh konkrétních činností, které vedou k osvojování a upevňování gramatických struktur a slovní zásoby. Konkrétní činnosti jsou rozděleny do čtyř okruhů podle účelu:

1. **Prezentace nového jazyka**, kterou je třeba provádět zábavným a pro děti motivujícím způsobem. Je nutné využívat názornosti a zapojovat co nejvíce smyslů, k prezentaci nového jazyka využívat skutečné předměty, názorné pomůcky nebo obrázkové karty. Metodika doporučuje také cizojazyčně komentovat volnou nebo konstruktivní hru dětí.
2. **Drilování**, tedy upevňování a opakování osvojené látky prostřednictvím zábavných a různorodých činností, neboť čím častěji děti určité slovo slyší a opakuje, tím lépe si ho zapamatují. Metodika doporučuje ukazovat

dětem jednotlivé obrázkové karty a ptát se: „What is it? - Co to je?“, pracovat lze se skupinou nebo individuálně formou her (např. pojmenování obrázku formou mexické vlny, formou rytmického procvičování, lze pracovat třeba také s výškou a silou hlasu).

3. **Aktivity a hry založené na TPR (Total Physical Response)**, které umožňují prověřit, zda děti správně rozumí cizojazyčným pokynům, aniž by byly nuceny k aktivnímu užití jazykových prostředků. *„Přístup TPR se uplatňuje v aktivitách, při nichž mají děti reagovat pouze nějakou fyzickou aktivitou a neočekává se ani nevyžaduje, aby reagovaly verbálně. TPR vychází z přirozeného vývoje řečového centra u dětí. Dlouho předtím, než děti používají aktivně mateřský jazyk, sdělení v mateřském jazyce rozumí a reagují na ně. Přístup TPR této skutečnosti využívá a děti jsou chváleny za jakoukoliv správnou motorickou reakci.“* (Watts, 2006, s. 10). Také tyto aktivity by měly být zábavné a pestré, aby přitahovaly pozornost dětí a vzbuzovaly jejich zájem. Metodika uvádí hry, kdy děti v družstvech plní určité zadání, např. označují na obrázku určité slovo, kreslí obrázek toho, co jim učitel zadá, umísťují předmět ve třídě podle instrukce, co nejrychleji běží k předmětu, který jim učitel zadá, v jiné hře zase učitel ukazuje obrázky a ptá se např. „Is it the cat? – Je to kočka?“ – děti podle toho, zda je odpověď ano či ne, běží k zelené nebo červené kartě, předvádějí činnosti podle instrukcí učitele, napodobují zvíře, vyjadřují emoce, hrají hru Kuba řekl, hledají obrázky schované ve třídě, poznávají hmatem zadaný předmět ukrytý v kouzelném pytlíku, děti pantomimicky předvádějí zvířata, hrají na sochy a přitom se pohybují podle zadání učitele, hrají Kimovu hru, pexeso, naslouchají vyprávění příběhu a následně příběh dramatizují.
4. **Hry pro všeobecné procvičování**, které podněcují děti k aktivnímu verbálnímu projevu (Watts, 2006).

1.8. Osobnost a kompetence učitelky cizího jazyka v mateřské škole

Být učitelkou nebo učitelem v mateřské škole je zodpovědné a náročné povolání, vyžadující jak odborné znalosti a dovednosti, tak i kladoucí požadavky na osobnost učitelky. Podle mého názoru je osobnost učitelky spíše vrozená, zatímco odborným znalostem a dovednostem se lze naučit.

Děti v předškolním věku jsou velice vnímavé a citlivé k projevům lidského chování a je potřeba, aby učitelka byla spíše pozitivně laděná a vyzařoval z ní optimismus a důvěra ve schopnosti dětí. Měla by být moudrá, emočně vyrovnaná, trpělivá a tolerantní, předškolní děti se potřebují všemu naučit, nutné je časté opakování a také tempo každého dítěte je jinak rychlé. Učitelka by jistě měla plně respektovat individuality dětí a být schopna rozpoznávat jejich individuální potřeby a naplňovat je takovým způsobem a v takové míře, jaká každému dítěti individuálně vyhovuje. Učitelka v mateřské škole by měla být k dětem vstřícná, měla by vytvářet ovzduší důvěry, měla by také být schopná nabízet dětem dostatek prostoru k aktivitě a samostatnosti. Měla by být autentická a měla by dětem za všech okolností poskytovat správný příklad chování a jednání. Rovněž by měla být empatická k projevům dětí a schopná efektivní komunikace a otevřeného partnerského přístupu k dětem. Také při komunikaci s ostatními kolegyněmi by měla být vstřícná, otevřená a schopná komunikace a spolupráce. Měla by také umět komunikovat s rodiči a získat si tak jejich důvěru a spolupráci. Ke své práci by měla přistupovat s nadšením a aktivně, měla by být schopna tvořit činnosti tak, aby nejen děti, ale i jí její práce bavila a naplňovala.

Jak uvádí Gillernová, k odborným znalostem a dovednostem patří oborové dovednosti, metodické profesní dovednosti, znalosti vývojové psychologie a specifík dětských kognitivních procesů, dětského prožívání a psychologie dítěte, speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti, sociální a komunikační dovednosti (Gillernová in Gillernová, Mertin, 2010). Pokud jde o výuku cizího jazyka, učitelka by sama měla cizí jazyk dobře umět a zároveň by měla dobře ovládat metodiku práce s předškolními dětmi. Podle Smolíkové je nutné, aby učitelka dětem poskytovala kvalitní jazykový vzor, protože malé děti se učí cizímu jazyku stejně, jako řeči mateřské, a to je mimoděkem, odposlechem a nápodobou (Smolíková, 2015). Na důležitost

kvalitního vzoru upozorňuje například také Pešková: *„Zejména u angličtiny je důležité, aby učitelka měla správnou výslovnost. Pokud by svým vzorem položila dítěti špatné základy, spíš by dítěti ublížila, než pomohla.“* (Pešková in Štefflová, 2006).

Z uvedeného vyplývá, že při výuce cizího jazyka jsou klíčové dva požadavky: odbornost učitelky jednak metodická a jednak jazyková. Smolíková uvádí, že v praxi jsou tyto dva požadavky málokdy naplněny současně: *„Pokud učí cizí jazyk lektor, třeba rodilý mluvčí, nemusí znát a zvládat vhodnou metodiku, pokud učí cizí jazyk česká učitelka, zná výborně metodiku práce s předškolními dětmi, ale ne vždy je dobře vybavena jazykově.“* (Smolíková, 2015). Takové zkušenosti popisuje i Nádvorníková: *„Pokud v mateřské škole pracuje jazykový kroužek, často ho vede lektorka, která do pedagogického kolektivu nepatří. I když to je učitelka, která umí velmi dobře anglicky, nebývá to předškolní pedagog. To znamená, že používá výukové metody vhodné pro starší děti. Díky nevhodným metodám děti angličtina nebavila, byly neukázněné a snažily se zabavit po svém ... takový přístup je nevhodný, vede k přetěžování dětí. Vhodnější je, když kroužek vede učitelka, která ovládá metodiku vhodnou pro předškolní věk.“* (Nádvorníková in Štefflová, 2006, s. 10). Na stejnou problematiku upozorňuje také Opravilová: *„Varující je, že často učí jazyk lidé bez znalosti vývojových specifik předškolního období a didaktiky předškolního vzdělávání a někdy i s problematickou znalostí jazyka.“* (Opravilová in Štefflová, 2006, s. 11). Tento názor se shoduje také s názorem Fenclové: *„Významným předpokladem kvality učení cizímu jazyku v raném věku je zpracování metodiky zaměřené na tuto specifickou kategorii žáků a speciální příprava učitelů s tímto zaměřením.“* (Fenclová, 2004, s. 41). Hanušová a Najvar dokonce považují jazykově vybaveného a kvalifikovaného učitele za nejdůležitější faktor úspěchu cizojazyčné výuky a shodují se na tom, že *„bez splnění této základní podmínky nemůže zavádění výuky cizích jazyků do stále nižších ročníků základní školy přinést očekávané výsledky.“* (Hanušová, Najvar, 2006, s. 9).

Lze říci, že role učitelky je při seznamování dětí s cizím jazykem klíčová. Bitljanová upozorňuje na důležitost učitelova využívání neverbálních prostředků při komunikaci s dětmi: *„Učitel je primárním zdrojem jazyka, který se dítě učí odposlechem v opakujících se situacích a aktivitách. Při výuce cizího jazyka je třeba, aby učitel v plné míře využíval prostředky neverbální komunikace, neboť malé dítě dokáže porozumět*

promluvě v určité situaci, aniž by rozumělo jednotlivým slovům, je – li řeč doprovázena vhodnou gestikulací, mimikou a intonací, případně předvedením činnosti.“ (Bitljanová, 2008, s. 11).

1.9. Shrnutí

Podle mé zkušenosti mnohé dnešní mateřské školy nabízejí dětem možnost seznamovat se s cizím jazykem již v předškolním věku. Častější je výuka formou kroužku, ale jak bylo řečeno výše, jako vhodnější se jeví varianta osvojování si cizího jazyka průběžně během celého denního programu v mateřské škole. Českých státních nebo privátních předškolních zařízení, které by nabízely osvojování cizího jazyka během celého dne, je stále zatím málo. A bohužel ne všechny mají potřebnou odpovídající úroveň, a to ať už pedagogickou, nebo jazykovou. Stále ještě není zcela vyřešen problém kompetentnosti učitelek cizího jazyka. Učitelky, které by zároveň dobře znaly vývojová specifika dětí předškolního věku, ovládaly metodiku práce s předškolními dětmi a byly dobře jazykově vybaveny, je zatím pořád ještě nedostatek.

Na základě mé zkušenosti se velice dobře osvědčují mateřské školy, v nichž si děti osvojují cizí jazyk nenásilnou formou v průběhu celého dne při běžných činnostech. Cizí jazyk se tak stává přirozenou součástí jejich života. V Praze a jejím okolí fungují anglické školky, které zaměstnávají rodilé mluvčí, a ti s dětmi hovoří výhradně anglicky. Důležité je, aby tito učitelé vykazovali i určité osobnostní kvality, aby měli kladný vztah k dětem, respektovali jejich individuality a byli schopni děti zaujmout a motivovat. Pokud je rodilý mluvčí ve třídě přítomen po celou dobu, s dětmi zpívá, seznamuje je se slovíčky a frázemi, komunikuje s nimi, společně si s nimi hraje, kreslí nebo něco vyrábí, děti tak získávají přirozeně motivaci k tomu, aby se s učitelkou domluvily. Díky tomu, že cizí jazyk slyší neustále, proces osvojování probíhá rychle a hladce. Rodilý mluvčí předkládá dětem správný jazykový vzor, děti slyší správnou výslovnost, získávají povědomí o rytmu, intonaci a frázování. Je důležité, aby učitel podpořil schopnost porozumění dětí pomocí prostředků neverbální komunikace a řídil se zásadami specifickými pro předškolní vzdělávání.

Jak bylo zjištěno z odborné literatury, předškolní děti mají pozitivní předpoklady k tomu, aby si dobře osvojily cizí jazyk. Stále jsou schopné jemné sluchové diferenciaci, dobře se učí nápodobou, jsou nezatížené jinými školními předměty, mají vynikající imitační schopnosti, chtějí stále něco objevovat, učit se nové věci, stále se rozvíjet, posouvat se ve svém vývoji. Odborníci se shodují v tom, že pokud dítě dobře zvládlo mateřský jazyk, dovede se v něm srozumitelně vyjadřovat, má přiměřenou slovní zásobu a správnou výslovnost, nic mu nebrání v tom, aby se začalo nenásilně seznamovat s cizím jazykem. Současně je prokázáno, že faktor věku sám o sobě nezajistí úspěšnost osvojování si cizího jazyka.

Při výuce cizího jazyka je velice důležité uplatňovat vhodné metody. Názor odborníků je v tomto jednotný a doporučuje seznamovat děti s cizím jazykem výhradně formou hry. Také je lepší, pokud dětí ve skupině není příliš mnoho, aby učitelka mohla být s dětmi v častějším kontaktu a mohla tak lépe a pružněji reagovat na jejich individuální potřeby.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce má za cíl vytvořit a popsat optimální obraz dobré praxe výuky cizího jazyka v mateřské škole. Zdrojem obrazu dobré praxe je nejen odborná literatura, ale také pozorování výuky v konkrétní anglické mateřské škole, v níž působím několik let jako učitelka v anglické třídě. Při pozorování výuky se zaměřím zejména na konkrétní činnosti a hry, prostřednictvím nichž se děti úspěšně seznamují s angličtinou. Dalším cílem této bakalářské práce je také nestranně posoudit, nakolik výuka v této mateřské škole odpovídá požadavkům dobré praxe. Součástí praktické části mé bakalářské práce je i kvalitativní výzkumné šetření uskutečněné v prostředí této mateřské školy, a to prostřednictvím metody rozhovorů s několika rodiči. Cílem výzkumného šetření je podat obraz o motivaci těchto rodičů k seznamování jejich dětí s cizím jazykem již od raného věku, o jejich očekávání od raného osvojování cizího jazyka a zkušenostech s osvojováním cizího jazyka u jejich dětí, které anglickou mateřskou školu navštěvují či navštěvovaly alespoň tři roky. Zajímavé jsou jistě také názory samotných učitelů, kteří v anglické mateřské škole učí. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla provést ještě jedno kvalitativní výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jak učitelé vnímají výhody a rizika raného osvojování cizích jazyků a zda jim vyhovuje způsob výuky angličtiny, který je nastaven v anglické mateřské škole, v níž pracují.

2.1. Obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole vycházející z odborné

literatury

Dostupná odborná literatura zabývající se problematikou osvojování cizího jazyka v raném věku a zavedením výuky cizího jazyka již do předškolního vzdělávání je převážně souhrnem názorů na toto téma a porovnáváním výhod a rizik raného seznamování s cizím jazykem. Názory odborníků vycházejí z teoretických základů a jsou podloženy empirickými výzkumy. Odborníci se v mnohých aspektech této problematiky rozcházejí, ale lze říci, že v zásadních otázkách se shodují. V této podkapitole se pokusím sestavit obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, aby výuka angličtiny v mateřské škole byla ideální, je třeba na prvním místě zajistit kvalitního pedagoga. Ideální je takový pedagog, který má kvalifikaci a určité praktické zkušenosti v oboru Učitelství pro mateřské školy a který je kvalitně jazykově vybaven, má výbornou aktivní znalost angličtiny a perfektní výslovnost. Je velice přínosné, pokud v mateřské škole angličtinu vyučuje rodilý mluvčí, který zároveň vystudoval předškolní pedagogiku a v mateřské škole působí na plný úvazek, takže s ním děti přicházejí do styku neustále během celého dne. Anglický rodilý mluvčí ideálně pochází z Velké Británie, USA, Kanady, z Irska, Nového Zélandu či z jiné anglicky hovořící země, jen tak může být zajištěna opravdu kvalitní úroveň jazykových schopností učitele. Ideální učitel by měl být také lidsky kvalitní. Měl by být pozitivně laděný, moudrý, vstřícný, empatický, měl by respektovat děti a jejich individuální potřeby. Také by měl být dostatečně otevřený a komunikativní, aby dokázal děti podněcovat k mluvení. Ideální by také bylo, aby učitele jeho práce s dětmi bavila a naplňovala a aby prožíval radost ze svého poslání a také aby si uměl všimnout a dávat najevo radost z pokroků dětí. Ideální učitel by také měl přistupovat ke své práci zodpovědně, systematicky se připravovat na výuku a měl by znát a respektovat specifika předškolního vzdělávání. Výuku by měl tvořit tak, aby témata byla pro děti konkrétní, aby jim byla blízká a aby vycházela z jejich zájmů. Témata se mohou týkat například barev, rodiny, přátel, zvířat, mateřské školy, života, denních činností a rituálů, čísel, jídla, dopravních prostředků, pohádek apod. Taktéž je důležité, aby činnosti, s nimiž se děti při výuce angličtiny setkávají, byly různorodé a pestré. Učitel by měl většinu činností organizovat tak, aby probíhaly formou hry, při níž jsou děti aktivní a mohou tak propojovat učení s pohybem. Učitel by si měl dostatečně uvědomovat, že kapacita schopnosti dětí porozumět je velmi značná, zejména pokud k tomu učitel využívá vhodné názorné pomůcky, mimiku, gestikulaci, pantomimu. Měl by využívat názornosti, obrázků, skutečných předmětů o nichž mluví, názorně předvést činnost, kterou od dětí požaduje. Učitel, který je rodilý mluvčí, by měl ideálně znát alespoň základy mateřského jazyka dětí, s nimiž pracuje, aby bylo zajištěno porozumění a aby děti v případě individuální potřeby měly možnost vyjádřit své nápady a názory ve svém jazyce.

Ideální učitel by měl být trpělivý a měl by mít na paměti, že musí s dětmi mluvit srozumitelně a zřetelně, pomalu, v jednoduchých a správně formulovaných větách, sdělení opakovat, aby děti měly čas cizí jazyk vstřebat. Učitel by měl s dětmi v angličtině komunikovat neustále během všech řízených i neřízených činností v mateřské škole tak, aby děti slyšely a mohly užívat anglický jazyk v přirozených životních souvislostech. Učitel by měl komentovat, co dělá, používat přitom dětem blízká slova. Učitel by neměl učit jazyk izolovaně, tj. odtrženě od života – i z tohoto důvodu je mnohem lepší učit angličtinu v rámci celého dne v mateřské škole a nejen formou zájmového odpoledního kroužku, který je pořádán jednak v čase, kdy již děti bývají unavené a mají právo na svůj volný čas a jednak, kdy je určen pouze pro skupinu vybraných dětí, jimž rodiče tuto nadstandardní aktivitu zaplatí. Děti by se měly učit angličtinu denně a přirozeně ve větách, během hry a ne se pouze učit izolovaná slovíčka. Také je velmi důležité denně procvičovat a upevňovat to, co se děti v angličtině naučily. V předškolním věku je vhodné zařazovat do výuky také množství anglických písní a říkadel, které si děti pro jejich rytmus snadno zapamatují, zvláště pokud jsou spojeny s pohybem. Další vhodnou metodou pro seznamování s angličtinou v raném věku je čtení a vyprávění jednoduchých příběhů.

Pokud mateřská škola nemá možnost zaměstnat rodilého mluvčího, je vhodné, aby český učitel, který kvalitně ovládá angličtinu i s její výslovností a zná metody vhodné pro předškolní věk, pravidelně zařazoval několikrát denně krátké anglické chvilky, které uvede například smluveným symbolem nebo písní. Je vhodné, když při tom využívá plyšovou hračku nebo maňásku, který „mluví anglicky a češtině nerozumí“, aby děti měly snadno pochopitelnou motivaci k používání cizího jazyka. Děti jinak obtížně chápou, proč by najednou měly hovořit se svým českým učitelem anglicky, když se s ním lze běžně dorozumívat v češtině.

Podle mého názoru a zkušeností se jako nejvhodnější jeví, když ve třídě během celého dne spolupůsobí dvojice učitelů – anglický rodilý mluvčí a český učitel, kteří společně plánují výuku, domlouvají se na obsahu a metodách vzdělávání dětí, společně vyhodnocují efektivitu svého výchovně vzdělávacího působení, společně diskutují a hledají cesty ke zlepšení efektu výchovně vzdělávacího procesu, společně otevřeně diskutují a hledají souhlasný postup v organizačních záležitostech třídy a výchovně

vzdělávacím působení na děti. Přítomnost anglického učitele přirozeně stimuluje děti k osvojování anglického jazyka, protože je pro ně atraktivním a cítí potřebu se s ním dorozumět. Role českého učitele při seznamování dětí s angličtinou může tkvět v tom, že tvoří jakýsi dorozumivací most mezi mateřským jazykem a cizím jazykem, zabezpečuje porozumění, dětem dodává pocit jistoty, podporuje a pozitivně oceňuje jejich odvahu angličtinu aktivně používat, děti se k českému učiteli mohou obrátit pro radu, jak vyjádřit v angličtině svoji myšlenku či se ho zeptat na význam toho, čemu anglickému učiteli nerozuměly. Role českého učitele je nezastupitelná zejména v obtížných, emočně vypjatých situacích, například když se dítě vzteká, pláče, protože se mu stýská po rodičích, když prožívá konflikt s jiným dítětem, když je smutné, že se mu něco nepodařilo, když se zranilo a něco ho bolí apod.

Učitel může významným způsobem ovlivnit nebo urychlit proces osvojování angličtiny tím, že bude komunikovat a spolupracovat s rodiči dětí. Ideální je, když učitel vede dětem portfolia, do nichž si děti vkládají slovíčka, která se učí. Děti mají pocit hrdosti na sebe samé, když mají možnost vizuálně uchopit množství osvojeného učiva. Je vhodné, když si rodiče mohou portfolia půjčovat domů a mohou s dětmi slovíčka procvičovat a opakovat. Mnozí rodiče se mohou i od dětí učit, což může zpětně motivovat děti k dalšímu rozvíjení svých cizojazyčných vyjadřovacích schopností. Také bývá velkým přínosem, pokud učitel zveřejňuje texty písní, které se s ním děti v mateřské škole učí, neboť uvědomělí rodiče mohou s dětmi upevňovat znalost textů i doma.

Co se týče velikosti dětské skupiny, platí, že čím je dětí ve třídě méně, tím intenzivněji se učitel může věnovat každému z nich a přizpůsobovat se jejich individuálním potřebám. Ideální počet dětí ve skupině je přibližně sedm až deset dětí na jednoho učitele. Pokud je ve třídě přítomno anglicky mluvící dítě, je to pro dětský kolektiv vždy velkým přínosem. Děti přirozeně mají potřebu se vzájemně dorozumět a rády se učí nejen cizojazyčné výrazy jeden od druhého. Je prokázáno, že některé skutečnosti děti lépe přijmou od jiného dítěte než od dospělého, děti si vzájemně lépe porozumí, protože jsou na podobné úrovni myšlení a vyjadřování. Ideální je, pokud učitel během výuky využívá pozitiv přítomnosti anglicky hovořícího dítěte.

Jak vyplývá z odborné literatury, se seznamováním s angličtinou by se však mělo vyčkat do té doby, než si dítě osvojí na patřičné úrovni svůj mateřský jazyk a jeho výslovnost. Zkušenosti ukazují, že při závažných logopedických problémech dítěte není vhodné začínat s výukou cizího jazyka, dokud se vada neupraví, ale drobné logopedické nedostatky nevadí, dokonce mohou být výhodou. Například česká hláska „r“, kterou dítě zatím ještě nedovede správně tvrdě vyslovit, se v angličtině vyslovuje nezněle, a proto zní v projevu takového dítěte správně. Předškolní děti mají výborné imitační schopnosti a jsou bezprostřední, takže se nestydí aktivně zkoušet vyslovovat nové výrazy. Také mají velmi dobrý fonemický sluch, a tak dokážou velmi přesně napodobovat správnou výslovnost podle svého učitele.

Pokud mateřská školka nabízí možnost seznamovat děti s cizím jazykem, je ideální, když se děti kromě samotného jazyka seznamují i s reáliemi zemí, v nichž se anglicky hovoří, například s reáliemi země, z níž pochází jejich anglický rodilý učitel, pokud takový v předškolním zařízení působí. Pro děti může být velice zajímavé srovnání například toho, jak slavíme některé svátky v naší zemi a jak se slaví stejné svátky jinde, třeba tradice Vánoc a Velikonoc jsou významně odlišné. Na druhou stranu v anglicky mluvících zemích existují zajímavé svátky, které v českém prostředí děti příliš neznají, například Halloween, Díkuvzdání či Den svatého Patrika. Pokud děti mají možnost ve své mateřské škole takové svátky oslavit, osvojí si část cizojazyčné kultury, což je může motivovat k hlubšímu poznávání anglického jazyka.

K ideálnímu obrazu dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole také bezpochyby patří zajištění návaznosti. Pokud se dítě v mateřské škole naučí něco, co pak již v dalším učení nebude rozvíjet, s největší pravděpodobností získanou schopnost dorozumívat se cizím jazykem zapomene. Vzhledem k tomu, že většina základních škol začíná s výukou prvního cizího jazyka ve třetí třídě, a to od úplných základů, je na rodičích, aby zvážili, zda dítě zapíše do takové základní školy, která zajišťuje výuku cizího jazyka již od první třídy či zda přihlásí dítě do jazykového kroužku. Dle mého názoru je nejpřirozenější a tudíž nejlepší variantou udržovat přátelské vztahy s cizojazyčnými kamarády, které zná dítě ze školky nebo ze svého okolí a pravidelně se setkávat, navštěvovat se, hrát si spolu, chodit na výlety apod. Pokud dítě navštěvovalo mateřskou školu, v níž si osvojovalo angličtinu, je také přínosné, když sleduje vhodné

dětské pořady v angličtině, poslouchá anglické písničky, má k dispozici anglické knihy apod.

2.2. Představení mateřské školy Sunny Canadian International School

Sunny Canadian International School byla založena v roce 2001 a nachází se v obci Jesenice u Prahy. Je to soukromá vzdělávací instituce, kterou tvoří mateřská škola, základní škola a gymnázium. Všechny tři stupně jsou dvojjazyčné instituce – vzdělávání probíhá souběžně v českém a anglickém jazyce. Mateřskou školu tvoří osm věkově homogenních tříd po čtrnácti dětech, kterým se souběžně věnují dvě učitelky, z nichž jedna je česká a druhá je anglická rodilá mluvčí. Nejvíce anglických učitelů, kteří v této škole působí, pochází z USA a Kanady, méně je učitelů z Anglie, Irska, Austrálie či z Nového Zélandu.

V třídách, které navštěvují děti od dvou do pěti let, se klade velký důraz na rané osvojení anglického jazyka, proto i česká učitelka hovoří s dětmi prioritně anglicky a pouze výjimečně smí na děti promluvit česky. To bývá v situacích, kdy je zřejmé, že děti nerozumí nebo v emočně vypjatých situacích. Čeština se do výuky přidává až v posledním ročníku mateřské školy, kdy je denní program rozdělen na dopolední blok v jednom jazyce a odpolední blok v druhém jazyce. Třikrát týdně probíhá anglická výuka dopoledne a dvakrát týdně odpoledne.

Mateřskou školu ve školním roce 2015/2016 navštěvuje k 30.11.2015 celkem 108 dětí. Většinou jsou to děti z českých rodin, jejichž oba rodiče jsou Češi. Děti z bilingvních rodin a děti, jejichž oba rodiče jsou cizinci, tvoří dohromady asi 20 % klientů této mateřské školy. Mateřská škola Sunny Canadian International School se tak stává multikulturním prostředím, v němž se děti přirozeně setkávají s cizími jazyky, tradicemi, zvyky a kulturou.

2.3. Porovnání obrazu dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole s reálnou praxí mateřské školy Sunny Canadian International School

Cílem této kapitoly je zanalyzovat a vyhodnotit, jak mateřská škola Sunny Canadian International School naplňuje obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole.

Východiskem pro toto zhodnocení je ideální obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole tak, jak je sestaven v kapitole 2.1. na základě odborné literatury a také reálná praxe v mateřské škole Sunny Canadian International School, v níž pracuji jako učitelka od roku 2010.

Z důvodu lepší přehlednosti uvádím porovnání požadavků dobré praxe s realitou mateřské školy Sunny Canadian International School v následující tabulce.

Požadavek dobré praxe	Realita v praxi mateřské školy
Kvalitní pedagog, který je teoreticky i prakticky připraven na práci s dětmi ve věku od tří do šesti let a který je zároveň kvalitně jazykově vybaven. Pokud děti učí anglický rodilý mluvčí, měl by znát alespoň základy mateřského jazyka dětí. Učitel mluví srozumitelně, pomalu, v jednoduchých větách, sdělení opakuje.	V každé třídě působí společně po celý den dva učitelé, jeden je český a druhý je anglický rodilý mluvčí. Čeští učitelé v této MŠ jsou všichni kvalifikovaní nebo si odbornou kvalifikaci doplňují studiem. Zároveň je požadováno, aby český učitel ovládal anglický jazyk na co nejvyšší úrovni. Je velice složité najít takového učitele, který splňuje oba požadavky. Většina českých učitelů v této MŠ ovládá anglický jazyk na takové úrovni, aby byli schopni komunikovat s anglickým kolegou, ale i s dětmi, neboť v této mateřské škole je požadováno, aby i

český učitel hovořil s dětmi anglicky. Bohužel ne všichni učitelé v této MŠ ovládají angličtinu tak dobře a se správnou výslovností. Od anglických učitelů tato MŠ požaduje vysokoškolské vzdělání, ale nemusí být pedagogického směru, ačkoliv pedagogické vzdělání je výhodou. Vyžadována je alespoň roční předchozí výchovně vzdělávací práce s předškolními dětmi či zkušenosti s výukou angličtiny jako cizího jazyka. Díky tomu učitelé mají na paměti určité zásady při osvojování cizího jazyka, jako je například požadavek mluvit pomalu, pečlivě vyslovovat, mluvit v krátkých větách, používat jednoduchá slova a často opakovat. Angličtí učitelé se v této MŠ často obměňují, průměrně zde vyučují dva roky a většinou si neosvojí základy českého jazyka a s dětmi tak komunikují výhradně anglicky. To, že děti mají možnost být denně v kontaktu s rodilým mluvčím, který jim poskytuje správný jazykový vzor, považují za správné. Výhodou je také přítomnost českého učitele, který mimo jiné zajišťuje porozumění. Dle mého názoru se jako vhodnější jeví možnost ponechat dítěti svobodnou volbu v tom, jaký jazyk použije k vyjádření svých potřeb a nápadů, s tím, že k anglickému učiteli by se obracelo

	v angličtině a k českému učiteli v češtině.
Vyzrálá osobnost pedagoga, která je vybavena vlastnostmi jako je vstřícnost, optimismus, tvořivost, empatie, nadšení, komunikativnost.	Učitelé jsou pečlivě vybíráni tak, aby byli kromě odborných požadavků vybaveni i důležitými osobnostními vlastnostmi a aby tak mohli dětem předávat to nejlepší.
Přiměřenost témat, obsahu, forem a metod specifikům dětí předškolního věku. Různorodost a pestrost činností, časté střídání klidových činností s pohybem.	Učitelé dobře znají specifika předškolního vzdělávání, a proto tvoří výuku tak, aby byla pro děti zábavná, aby se klidové činnosti často střídaly s pohybovými činnostmi. Často také využívají spojení myšlení a řeči s pohybem. Témata jsou dětem blízká a vycházejí z jejich zájmů. Jsou nastavena společně pro celou MŠ s tím, že v jednotlivých třídách se uchopují z různých úhlů pohledu a probírají se s rozdílnou hloubkou v závislosti na věku a potřebách dětí.
Využití názorných pomůcek, gestikulace, mimiky a pantomimy k podpoře porozumění cizojazyčnému sdělení.	Učitelé si uvědomují, že porozumění anglickému sdělení velkým dílem napomáhá také využití názorných pomůcek, a proto při výuce často používají obrázkové knihy, obrázky k tématům (flashcards), názorné předměty k tématům, využívají mimiku (například když učí děti pojmenovávat emoce), gestikulaci i pantomimu (například když se děti učí pojmenovávat zvířata, tak je svým tělem předvádějí).
Cizí jazyk se prolíná celým dnem, všemi	Děti se od příchodu do MŠ až po odchod

<p>činnostmi, řízenými i spontánními, v životních souvislostech.</p>	<p>domů setkávají s angličtinou při všech činnostech. Neustále jsou v přítomnosti anglického učitele, který podporuje anglickou komunikaci. Organizace dne ve třídě a konkrétní příklady činností jsou uvedeny v kapitole 2.4.</p>
<p>Je zajištěna spolupráce s rodiči, kteří jsou pravidelně informováni o tom, co se děti učí a mohou s nimi doma upevňovat jejich znalosti.</p>	<p>Rodiče jsou prostřednictvím internetových stránek třídy pravidelně informováni o probíraných tématech, o slovíčkách, které se děti v rámci každého tématu učily a učitelé také zveřejňují texty písní, aby je rodiče mohli s dětmi procvičovat i doma. Učitelé také dětem tvoří portfolia, do nichž si děti lepí tematicky obrázky anglických slovíček, která již znají.</p>
<p>Dětská skupina je malá, tvoří ji sedm až deset dětí na jednoho učitele. Ideální je, pokud je ve skupině cizojazyčné dítě, což podporuje přirozenou potřebu užití cizího jazyka a nabízí možnost učit se od sebe navzájem.</p>	<p>Ve třídách této MŠ je maximálně čtrnáct dětí a dva učitelé. V tomto počtu lze věnovat individuální pozornost každému dítěti. Třídy v této MŠ jsou věkově homogenní. Ve školním roce 2015/2016 je v každé třídě alespoň jedno dítě z anglicky mluvící rodiny. Učitelé této výhody využívají a poskytují dětem příležitost učit se jeden od druhého.</p>
<p>Dítě má na patřičné úrovni osvojen mateřský jazyk a správnou výslovnost.</p>	<p>Tento požadavek posuzovaná MŠ částečně nesplňuje. Vzdělávání nabízí i dětem dvouletým, které zdaleka ještě nemají dostatečně osvojen mateřský jazyk. Během své praxe jsem se v ní</p>

	<p>setkala i s dětmi, které ještě nemluvíly vůbec. Některé z předškolních dětí navštěvujících tuto MŠ si ještě zcela neosvojily správnou artikulaci hlásek a docházejí na logopedii.</p> <p>Z praxe je však patrné, že i dvouleté dítě anglická sdělení vnímá a po roce docházky do anglické třídy rozumí jednoduchým anglickým sdělením, vysloví některá anglická slovíčka a je schopno si zapamatovat a zazpívat několik jednoduchých dětských anglických písní. Čím je dítě starší, tím je viditelnější rychlost procesu osvojování si aktivní slovní zásoby. Po třech až čtyřech letech docházky do této mateřské školy jsou děti schopné běžné anglické konverzace, kterou vnímají jako přirozenou a díky správnému jazykovému vzoru, imitačním schopnostem a schopnosti diferencovat i jemné rozdíly mezi fonémy, mají také správnou výslovnost a intonaci.</p>
<p>Děti se kromě cizího jazyka seznamují také s reáliemi zemí, v nichž se cizím jazykem hovoří.</p>	<p>Děti se ve třídě běžně seznamují s reáliemi země, z níž pochází jejich anglický učitel, který dětem ukazuje fotografie své země, vysvětluje jim, jak to tam vypadá, jaké svátky se u nich slaví a jakým způsobem, jaká jídla si lidé v jeho zemi připravují, nebo jak vypadá národní vlajka. Děti se také seznamují s reáliemi</p>

	<p>Kanady, neboť navštěvují Česko – kanadskou školku. Pravidelně se v této MŠ pořádají kanadské slavnosti. Oslavuje se kanadské díkuvzdání, Den svatého Patrika, Den Kanady, pořádají se výchovně vzdělávací programy o kanadských Indiánech, MŠ seznamuje děti s kanadskými sporty, s kanadskými zvířaty a jinými reáliemi. Školní jídelna zařazuje do jídelníčku pravidelně kanadské pokrmy, například lívanečky s javorovým sirupem. MŠ také finančně podporuje kanadská zvířata v pražské ZOO.</p> <p>MŠ se rovněž účastní interkulturních projektů, jako je například projekt Edison, v rámci něhož do naší školy přijíždějí zahraniční studenti z různých zemí a seznamují děti se svojí kulturou.</p>
<p>Je zajištěna návaznost výuky mezi jednotlivými školskými stupni.</p>	<p>Sunny Canadian International School je unikátní výchovně vzdělávací instituce, která poskytuje vzdělávání od školky až po maturitu. Děti ukončující předškolní vzdělávání mohou v osvojování angličtiny pokračovat na prvním stupni základní školy, dále na druhém stupni ZŠ až po čtyřleté gymnázium, a to pod jednou střechou. V průběhu studia mohou studenti konat i cambridgeské zkoušky IGCSE z vybraných předmětů. Studium na gymnáziu je zakončeno maturitní</p>

	zkouškou. Studenti mají také možnost skládat i mezinárodní maturitu Cambridge Level A, což jim může usnadnit vstup na některou ze zahraničních univerzit.
--	---

Celkově lze říci, že mateřská škola Sunny Canadian International School vyhovuje obrazu dobré praxe výuky angličtiny.

K jejím největším přednostem patří profesionalita učitelů, přítomnost anglických rodilých učitelů, výuka angličtiny v přirozených denních souvislostech, nízký počet dětí ve třídách a návaznost výuky angličtiny v dalších vzdělávacích stupních.

Stálo by za to zamyslet se nad tím, zda je vhodné nabízet vzdělávání v anglickém jazyce již dvouletým dětem, které si teprve osvojují mateřský jazyk, případně zda by nebylo prospěšnější, kdyby čeští učitelé měli možnost s dětmi hovořit česky a angličtí učitelé anglicky.

2.4. Příklady činností a her z úspěšné praxe mateřské školy Sunny Canadian International School

Tato podkapitola je věnována některým konkrétním činnostem, prostřednictvím nichž se děti v mateřské škole Sunny Canadian International School seznamují s angličtinou.

Děti jsou ve školce obklopeny angličtinou celý den, počínaje jejich příchodem do školky, kdy se anglicky pozdraví se svým učitelem a tím se učí používat například tyto anglické fráze: *Hello! Hi! Good morning! How are you today? I am glad to see you today.*

Po přivítání následuje ranní nabídka činností, během nichž se naskýtá mnoho příležitostí k individuální cizojazyčné konverzaci s učitelem a dítě se přitom setkává s dalšími anglickými slovy a frázemi, například *Do you want to play with your friends?*

Do you want to colour? What are you drawing? Is it your mommy? What colour are you using now? Do you like it? Is this your favourite toy? Do you need help?

Poté následuje příprava na svačinu, při níž děti slyší další fráze: *Clean up please! Get ready for snack please! Wash your hands with soap! Line up for the snack!*

Aby denní činnosti probíhaly plynuleji a děti si rychleji zažily jejich následnost, osvědčilo se nám uvádět je prostřednictvím jednoduchých anglických písní. V praxi používáme například píseň, která děti upozorní na nutnost začít uklízet hračky a výtvarný materiál:

*Clean up, clean up, everybody, everywhere,
clean up, clean up, everybody do your share!*

Při mytí rukou zpíváme:

*Wash, wash, wash your hands
play the handy game,
rub and scrub, scrub and rub,
germs go down the drain!*

Při svačině se děti učí pojmenovávat jídlo anglicky a učí se také vyjádřit, co chtějí: *What do we have for snack today? Today we have bread, spread, butter, ham, cheese, yoghurt, cornflakes, sweet bread, apple, banana, orange, cucumber, tomato. Do you want some spread? Yes, please. No, thank you. Please, may I have ...? May I have more bread? Don 't forget to drink! Do you need a spoon? Enjoy your snack.*

Když děti dosvačí, setkávají se s dalšími frázemi: *Put your plate into the kitchen. Put your bottle into the box. Push your chair in! Who wants to wipe the table?*

Po skončení úklidu po svačině následuje řízená činnost, která se nazývá ranní kruh – circle time. Anglický ranní kruh je důležitá řízená činnost, při níž se děti v průběhu zhruba třiceti minut intenzivně seznamují s anglickými písněmi, osvojují si anglická slovíčka a fráze, probírají určité téma, hrají hry na upevnění slovní zásoby,

poslouchají anglické pohádky či příběhy, učí se anglicky počítat, pojmenovávat barvy, dny v týdnu, měsíce, roční období a podobně.

Ranní kruh vždy začíná svolávací písní, během níž se děti chytají za ruce a společně tak vytvoří kruh na koberci. Děti slyší svolávací píseň denně, proto si ji rychle zapamatují a brzy ji zpívají společně s učitelem. Slova písní se také opakují, což dětem usnadní rychlejší zapamatování. Svolávací písně po určité době obměňujeme, aby se jich děti naučily více a aby se dětem neomrzely. K našim úspěšně vyzkoušeným patří například tyto:

*Make a circle, make a circle,
make it round, make it round,
put your hands together, put your hands together,
now sit down, now sit down.*

Nebo jiná píseň:

*Come and sit on the rug, on the rug,
come and sit on the rug, on the rug,
come and sit on the rug, on the rug, on the rug,
come and sit on the rug, on the rug.*

Děti si oblíbily ještě například tuto:

*Make a circle big big big, big big big, big big big,
make a circle big big big, hello hello hello!*

*Make a circle small small small, small small small, small small small,
make a circle small small small, hello hello hello!*

*Make a circle round round round, round round round, round round round,
make a circle round round round, hello hello hello!*

Make a circle up and down, up and down, up and down,

make a circle up and down, now sit down!

Písňe jsou vynikajícím učebním nástrojem, neboť díky jejich melodii, rytmu a rýmu je dětem v oblíbenosti, brzy si je zapamatují a prozpěvují si je i samy kdykoliv během dne, když mají chuť.

Děti sedí v kruhu na koberci a učitelé se zajímají, jak se dnes děti mají. Tuto činnost opět motivuje písnička, kterou se děti učí a doplňují ji gestikulací na základě toho, o čem se v písni zpívá. Učitelé často zpívají tuto písničku:

Hello, how are you?

Hello, how are you?

Hello, how are you?

How are you this morning?

Aby se děti naučily anglické výrazy pro vyjádření emocí, učitel jim výrazně pomocí mimiky a gestikulace předvede jednotlivé emoce (k základním patří *happy, sad, tired, hungry, excited, angry, good, sick*). Emoce také může předvést pomocí obrázkových karet. K procvičení nově osvojených pojmenování emocí také může pantomimicky předvádět jednotlivé emoce a nechat děti hádat, jak se cítí. Poté každé dítě v kruhu osloví jménem a zeptá se ho: *Miša, how are you today?* – a dítě odpoví například *I am good. I am happy. I am sad. I am tired*. Pokud dítě neodpovídá, učitel se ptá: *Are you good today? Are you sad today? Are you tired today?* Každou otázku doprovodí výrazně mimicky. Když dítě kývne hlavou, učitel řekne: *Miša is tired today*. Děti to také mohou sborově zopakovat: *Miša is tired today*. Nakonec učitel vyzve děti, aby se ho zeptaly, jak se dnes cítí on, tím si děti vyzkouší aktivně použít frázi *How are you today?* Učitel může dětem buď odpovědět nebo mimicky předvést a děti hádají. Pro pokročilejší děti, které mají tato slovíčka již zautomatizována, je vhodná písnička, do níž všechny děti postupně doplňují, jak se cítí:

Děti: *Hello Miša, Hello Miša, Hello and how are you?*

Míša doplní: *I am fine!*

Děti společně pokračují: *He's fine and I hope you are fine too!*

Při další činnosti během ranního kruhu se děti učí anglicky počítat. Učitel se ptá: *How many boys are here today?* Děti nahlas spočítají všechny přítomné chlapce. Poté učitel vyzve děti, aby anglicky spočítaly, kolik je ve třídě děvčat: *How many girls are here today?* Děti se nejdříve naučí rozumět slovíčkům *a girl, a boy*. Učitel postupně ukazuje na děti a říká: „*Amálka is a girl, Terežka is a girl, Sofinka is a girl, Štěpán is a boy, Oliver is a boy, Míša is a boy.*“ Učitel také může děti vyzvat, aby anglicky spočítaly, kolik je celkem dětí ve třídě: *How many children are here today?* nebo aby porovnaly, zda je přítomno více chlapců či děvčat a případně o kolik: *Is here more boys or more girls?* Také se dětí může zeptat, kdo dnes ve školce chybí: *Who is not at school today?*

V ranním kruhu děti také pracují s kalendářem. Učí se vyjmenovat anglicky dny v týdnu a i pro tuto činnost je vhodné využít písničku a přitom počítat na prstech:

Sunday, Monday,

Tuesday, Wednesday,

Thursday, Friday, Saturday,

there are seven, there are seven,

there are seven days in the week.

Když děti písničku dobře znají, mohou si procvičovat názvy dnů v týdnu pomocí této hry: Děti se postaví do kruhu, učitel vybere jedno dítě, které řekne *Sunday* a dále děti po kruhu pokračují ve vyjmenovávání dnů v týdnu. Kdo se splete nebo mlčí, posadí se. Vítězem je dítě, které správně odpovídá nejdéle.

Učitel se také dětí ptá, jaký den je dnes, jaký den byl včera a jaký den bude zítra: *What day is today? If today is Tuesday, what day was yesterday? If today is Tuesday, what day will be tomorrow?* a děti se tak seznamují se slovíčky *today, yesterday* a *tomorrow*. Učí se také přirozeně používat anglické časy: *Today is...*

Yesterday was... Tomorrow will be... Děti se s pomocí obrázků učí také vyjmenovat čtyři roční období: *spring, summer, autumn (fall), winter* a s nimi související měsíce v roce.

Měsíce se děti mohou učit také pomocí písničky a doprovodit je mohou pohyby z tance *Macarena*:

*January, February, March and April,
May and June, July and August,
September, October, November, December,
these are months of the year.*

Děti se také učí pojmenovat anglicky počasí, k této činnosti se dobře využívají obrázky či pantomima. Učitel se ptá: *What is the weather like today?* Děti se učí odpovídat celou větou: *It is sunny (snowy, rainy, stormy, foggy, windy)* a taky se učí rozlišovat, jestli je venku teplo nebo chladno: *Is it sunny and warm or is it sunny and cold?* Během ranního kruhu učitel poskytuje všem dětem dostatek prostoru k procvičení aktivní slovní zásoby, děti motivuje, oceňuje jejich pokroky, chválí za snahu, fixuje jejich správnou výslovnost. Samozřejmostí je i to, že vyslovuje srozumitelně, výrazně artikuluje, používá jednoduchá slova a hovoří pomalu ve správně formulovaných jednoduchých větách, sleduje, zda děti rozumí, uvádí příklady a opakuje svá sdělení.

Ranní kruh ale hlavně poskytuje prostor k cílevědomému osvojování nové anglické slovní zásoby. V naší mateřské škole se anglická slovíčka váží k dvoutýdenním tématům. Učitel vybírá konkrétní slovíčka, u nichž předpokládá, že budou pro děti prakticky využitelná a obrázky vybraných slovíček připichuje na nástěnku, které se říká *theme board*.

Učitel nejprve představuje slovíčka dětem tak, že jim ukazuje jednotlivé obrázky a zřetelně je pojmenovává anglicky a povzbuzuje děti k tomu, aby slova po něm zopakovaly. Děti mohou slova opakovat sborově ale také individuálně a učitel děti chválí a oceňuje jejich snahu. Pro příklad uvedu téma *Welcome to school - Vítej ve škole*. Učitel zamýšlí naučit děti tato slova: *school, teacher, boy, girl, toy, car, carpet,*

pencil, glue, scissors, paper. Učitel nejdříve dětem postupně ukazuje jednotlivé obrázky, které pojmenovává a děti po něm anglické názvy zopakují, nejdříve sborově a pak individuálně.

Poté učitel z daných obrázků vybere vždy dva, například *teacher* a *carpet* a znovu ukáže na obrázek učitele a řekne *This is a teacher*. Pak na obrázek koberce: *This is a carpet*. Učitel se zeptá dětí: *Where is a teacher?* A děti ukážou na obrázek učitele. Učitel děti pochválí: *Very good!* a podpoří zapamatování tím, že znovu zopakuje: *Yes, this is a teacher*. Stejným způsobem se zeptá dětí: *Where is a carpet?* Děti ukážou na správný obrázek, učitel je pochválí a zopakuje: *Yes, this a carpet*. Stejně pokračujeme se zbývajících dvojicemi obrázků.

Učitel má na paměti, že je potřeba střídat klidové činnosti s pohybovými. Proto si děti upevňují slovní zásobu například prostřednictvím následující pohybové hry: Učitel rozloží obrázky na podlahu tak, aby byly daleko od sebe navzájem a úkoluje děti: „*Go to the car!*“ nebo „*Go to the teacher!*“, „*Go to the scissors!*“ atd.

Poté děti mohou obrázky sbírat, učitel každé dítě požádá o to, aby mu přineslo konkrétní obrázek, například: „*Anička, bring me the glue!*“, „*Míša, bring me the paper!*“

Při další hře děti mají za úkol dávat pozor na to, zda učitel pojmenovává obrázky správně. Pokud ano, děti řeknou „*Yes.*“ Pokud se učitel spletl, děti na to zareagují tak, že řeknou „*No.*“

Během dalších her učitel vede děti k aktivnímu používání slovíček: K tomu se dobře hodí skákací dráha. Učitel rozloží na zem kruhy a vedle každého kruhu položí jeden obrázek. Děti mají v zástupu za sebou proskákat jednotlivými kruhy až do cíle a v každém kruhu říct anglicky slovo, které je na obrázku.

Vhodnou hrou je také pexeso, při němž děti odkrývají dvojice obrázků a vždy pojmenují obrázek, který otočily.

Učitel také může děti vyzvat k tomu, aby si zakryly oči a mezitím schová obrázky různě po celé třídě. Úkolem dětí pak je obrázky objevit (každé dítě jeden obrázek) a pak v kruhu ukázat ostatním, co našli a pojmenovat obrázek anglicky.

Děti také mohou hádat, co je na obrázku. Při této hře učitel drží v ruce obrázek z konkrétního tématu tak, aby ho děti neviděly a děti vykřikují své nápady, co by to mohlo být: „*Glue!*“, „*Scissors!*“, „*Boy!*“ Když děti uhodnou, učitel si bere do ruky další obrázek a děti hádají znovu.

Jinou hrou sloužící procvičení slovní zásoby je soutěž v poznávání obrázků. Děti se rozdělí do dvou družstev a učitel postupně pomalu poodkrývá kartičku s obrázkem a jakmile děti poznají, co je na obrázku, anglicky to pojmenují. Družstvo, které pozná a správně pojmenuje obrázek jako první, získává bod. Obměnou této hry může být kreslení obrázků na tabuli.

K zapamatování a procvičení slovní zásoby také slouží různé obměny Kimových her. Například hra, při níž děti sedí v kruhu a postupně jmenují různé objekty, které se pojí k probíranému tématu, v našem případě jsou to ty objekty, s nimiž se můžeme setkat ve škole. Řada slov se tak neustále prodlužuje, protože děti musí nejdříve zopakovat již jmenovaná slova a přidat jedno další.

K oblíbeným hrám patří také tematicky zaměřená hra Bingo, při níž učitel losuje kartičku s obrázkem a děti sledují, zda daný obrázek je či není na jejich hrací desce.

Činností na osvojení a procvičení anglických slovíček je hodně a jsou velice pestré. Je vhodné při nich využívat vizuální pomůcky jako jsou obrázky předmětů, ale také samotné předměty (v případě tématu *Vítej ve škole* lze využít skutečný papír, nůžky, lepidlo apod.) či předmětů ve formě hračky, například při tématu *Dopravní prostředky* by se daly dobře využít dětské hračky dopravních prostředků.

K rannímu kruhu také neodmyslitelně patří anglické písničky. Písňe, které se děti učí, vždy souvisejí s probíraným tématem. Jedná se o jednoduché dětské písňe, které si děti dovedou snadno zapamatovat, protože mají jednoznačný a snadný text a často se v nich opakuje určitý verš. Děti mají písňe v oblibě, protože jsou rytmické a veselé a pro děti jsou zcela přirozené. Texty písňi si děti lépe zapamatují, pokud zpěv doprovází pohyb. Je dobré využívat spolupráce s rodiči a informovat je o probíraných slovech i písňích, poskytovat rodičům texty písňi, aby si je děti mohli připomenout a zpívat také doma. Hodně dětí si doma hraje na školku a na paní učitelku a zpívají si

přítom písni, které znají ze školky. Pokud dítě zapomene text, může mu rodič snadno napovědět.

Po ranním kruhu většinou následuje výtvarná činnost, při níž děti kreslí, malují nebo tvoří výrobek, který se pojí k probíranému tématu. Během této činnosti si děti rozšiřují slovní zásobu o výtvarné potřeby, například *paint, paintbrush, coloured pencil, crayon*, o pojmenování barev a činností, jako je *colour, trace, cut out* apod. Výtvarná činnost poskytuje prostor pro individuální cizojazyčné rozhovory učitele s dětmi: *What are you drawing? What colour are you using? Why is the elephant blue? What is this? Who is it? Do you like your picture? Do you want to give it to your mommy? Is your picture still wet? Will we let it dry?*

Po výtvarných činnostech děti chodí ven. Při oblékání přicházejí na řadu další anglická slovíčka jako jsou části oděvu a fráze spojené s oblékáním a venkovními činnostmi. Děti se přirozeně naučí anglicky pojmenovat části oděvu a užívat slovesa pro oblékání a svlékání: *Put your sweater on. Zip up your coat. Tie your shoe laces. Take your slippers off. Hang your clothes up.* Učí se také požádat o pomoc a poděkovat za ni: *Help me please. Can you tie my shoes please? Thank you.* Děti se naučí i slovíčka a fráze jako *We are going outside. We will play in the garden. We are going for a walk. We are going to the playground. You can walk / run / jump / skip / play football / play in the sand box. Be careful! Stay together. Don't go too far. Wait for me. Go around the puddle.*

Po příchodu z venku se děti převlékají a připravují se k obědu. Znovu se tak setkávají se slovy a frázemi spojenými s převlékáním, hygienou, jídlem a stolováním, přičemž si zopakují a rozšíří slovní zásobu například o slova a fráze jako *plate, spoon, fork, knife, soup, potatoes, vegetables, meat, fish, pasta, Go get your main course. Enjoy your lunch. Push your chair in. Are you finished? I am finished.*

Po obědě přichází na řadu anglická slovní zásoba spojená s hygienou a odpočinkem: *Go brush your teeth. Where is your toothbrush and your toothpaste? Wash your face. Lie down. Have a nap. Be quiet please.*

Při odpočinku učitel čte dětem pohádku či jednoduchý příběh v angličtině. Učitel vybírá takové příběhy, které jsou psány v jednoduchých větách, odpovídají věkové úrovni dětí, takže jsou pro ně poutavé a v nichž převažují ilustrace. Děti neulpívají na jednotlivých slovech, jimž nerozumějí, ale vnímají příběh jako celek a z doprovodných ilustrací mnohé pochopí. Při čtení příběhu učitel pracuje s hlasem, modifikuje ho podle toho, která postava v příběhu zrovna mluví, hlasem a mimikou také vyjadřuje emoce postav. Při čtení příběhu učitel neustále udržuje oční kontakt s dětmi a všímá si toho, zda děti příběh chápou, což si průběžně ověřuje otázkami. Poslech příběhu může být doplněn také zařazením následných aktivit, jako je například doplňování, kreslení, opravování, hádání, nebo skládání do pořadí, což jsou pro děti velmi poutavé činnosti.

Zbytek dne ve školce je již většinou ponechán volné hře dětí, které si mohou vybírat hry podle svých potřeb. Děti si při volné hře hrají společně nebo samy a většinou se u toho domlouvají ve svém mateřském jazyce. Pokud je ve třídě anglicky mluvící dítě, je to velice přirozená motivace k tomu, aby si děti i během vlastních her procvičovaly angličtinu. Někdy děti vtahují do hry i svého učitele, což jim také otevírá nekonečný prostor pro další osvojování angličtiny a zdokonalování svých cizojazyčných dovedností.

Z výše uvedeného popisu činností běžného dne v anglické mateřské škole je zřejmé, že pokud děti v takovém prostředí budou trávit denně několik hodin, zcela jistě si dříve či později angličtinu osvojí na velmi dobré úrovni, neboť se jí učí od kvalitně jazykově vybaveného učitele s perfektní výslovností a to ve zcela přirozených situacích pomocí metod, které odpovídají možnostem a potřebám dětí této věkové skupiny.

3. VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ

Součástí této bakalářské práce jsou také dvě výzkumná šetření. První z nich má za cíl zjistit, co motivuje rodiče k tomu, aby své dítě zapsali do anglické mateřské školy, zda se při výběru mateřské školy zajímali o výhody a rizika raného osvojování cizího jazyka, jaká byla jejich očekávání ohledně úrovně angličtiny, kterou jejich dítě ve školce získá a jak skutečná úroveň osvojení angličtiny u jejich dítěte koresponduje s jejich očekáváním. Druhé výzkumné šetření je zaměřeno na učitele pracující v anglické mateřské škole. Jeho cílem je zjistit, jak učitelé ze svého pohledu vnímají výhody a rizika raného osvojování cizích jazyků, jak jim vyhovuje způsob výuky, který je nastaven v anglické školce, v níž pracují, a jaký mají názor na výuku cizích jazyků u dětí do šesti let věku.

3.1. Výzkumné šetření rodičů a výzkumné otázky pro rodiče

Pro svoji bakalářskou práci jsem získala a zpracovala odpovědi rodičů pěti dětí, které navštěvují česko – kanadskou mateřskou školu Sunny Canadian International School. Záměrně jsem si vybrala a oslovila rodiče těch dětí, které jsou žáky mé třídy a které navštěvují tuto mateřskou školu již čtvrtým rokem, což je dle mého názoru dostatečně dlouhá doba na to, aby se vliv cizojazyčného prostředí projevil v řečových a komunikačních dovednostech dětí. Na základě vlastních zkušeností jsem vyzorovala, že během prvního roku si děti osvojují cizí jazyk hlavně v pasivní rovině, učí se ho vnímat, poslouchat a rozumět mu. Postupně ve druhém a třetím roce intenzivní docházky do cizojazyčného prostředí děti začínají čím dál více aktivně mluvit, nejdříve používají jednotlivá slova, poté jednoduché věty. Ve čtvrtém roce stráveném v anglické školce již děti mají s cizím jazykem tolik zkušeností, že jsou schopny přirozeně komunikovat s anglicky mluvící učitelkou, vyjadřovat své potřeby, přání a nápady. Po třech a půl letech docházky do anglické školky, tedy v době, kdy jsou děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, již mohou rodiče dobře zhodnotit, zda úroveň angličtiny, kterou jejich děti získaly, splnila jejich očekávání.

Vybrané rodiče jsem osobně oslovila s žádostí o rozhovor a domluvili jsme si spolu konkrétní datum a čas rozhovoru. Rozhovory probíhaly buď po ránu poté, co rodiče přivedli své dítě do školky nebo odpoledne před tím, než si rodiče své dítě vyzvedli. Rozhovor s každým rodičem zvláště trval průměrně dvacet minut a konal se v nerušeném prostředí kanceláře vedoucí učitelky. Odpovědi rodičů jsem si písemně zaznamenávala a během rozhovoru jsem rodičům položila následující otázky:

Od kolika let a jak dlouho již Vaše dítě navštěvuje anglickou mateřskou školu?

Proč jste Vaše dítě přihlásila právě do anglické školky?

Zajímala jste se o výhody či nevýhody osvojování cizího jazyka v předškolním věku předtím, než jste své dítě do anglické mateřské školky přihlásila?

Co očekáváte, že se Vaše dítě ve školce anglicky naučí?

Jste spokojená s úrovní angličtiny, které Vaše dítě v průběhu docházky do anglické školky dosáhlo?

3.1.1. Odpovědi získané od rodičů a výsledky výzkumného šetření

Jak již bylo uvedeno výše, rodiče dětí, kteří byli vybráni do tohoto výzkumného šetření, posílají své děti do anglické školky již čtvrtým rokem. Všechny tyto děti začaly navštěvovat anglickou školu ve věku mezi dvěma a dvěma a půl lety.

Co se týče motivace pro výběr anglické mateřské školy, odpovědi všech rodičů byly shodné v tom, že rodiče vnímají angličtinu jako důležitý světový jazyk, nezbytný pro život v dnešní době, jako bonus, který mohou věnovat svým dětem do jejich života a usnadnit jim tak pozdější život. Rodiče tím také chtějí dát svým dětem možnost učit se cizí jazyk přirozeně, naposlouchat si jeho správnou výslovnost, naučit se v cizím jazyce přemýšlet a získat jistotu v cizojazyčné komunikaci. Tři z pěti rodičů uvedli, že prvotním motivem pro výběr této školky bylo to, že jejich dítě nebylo vzhledem k nízkému věku přijato do běžné mateřské školy, a proto jim nezbyla jiná možnost, než vybrat si ze soukromých školek a když už vybírali soukromou školu, v níž se vždy platí školné, přáli si, aby k tomu získali určitou přidanou hodnotu, kterou spatřují právě

v angličtině. Odpovědi rodičů také byly shodné v tom, že chtějí dopřát svým dětem to, co sami jako děti nemohli mít. Přestože se oni sami učili anglicky ve školním věku, pociťují svoji výslovnost jako nedokonalou, která vždy bude česká. Naopak u svých dětí s radostí pozorují autentickou výslovnost díky každodennímu kontaktu s anglickým rodilým mluvčím. Tři z oslovených rodičů také pojí k angličtině osobní vztah – jeden z rodičů vystudoval střední školu v USA, druhý rodič má mezi dobrými přáteli cizince a jejich rodiny se často navštěvují a část příbuzenstva třetího rodiče se přestěhovala do Ameriky.

Rodičů jsem se také ptala na to, zda se zajímali o výhody a nevýhody raného osvojování cizích jazyků, když zvažovali výběr školky pro své dítě. Pouze jedna matka mi sdělila, že se rozhodovala spíše intuitivně a nevyhledávala si žádné informace o pozitivním či negativním vlivu raného seznamování s cizím jazykem na rozvoj dětí. Tato mateřská škola se nacházela v místě jejího bydliště a zaujalo ji to, že tato školka v té době již měla za sebou desetiletou tradici a zkušenosti a nebyl to pouze „projekt na zelené louce, v rámci něhož někdo něco zkouší.“ Ostatní rodiče se o výhody a nevýhody raného seznamování dětí s cizím jazykem zajímali. Mezi výhody nejčastěji jmenovali to, že děti v tomto věku rychle vstřebávají nové informace, jsou velice vnímavé, dobře slyší a diferencují jemné rozdíly ve výslovnosti, které dospělý člověk neslyší, díky čemuž si osvojují správný přízvuk; jsou hravé, zvědavé, je to pro ně zcela přirozené, nenásilné, není to uvědomělé učení, ale hra, děti jsou schopné se dívat na cizojazyčné pohádky a přijde jim to přirozené a také si zvykají na to, že není potřeba všemu otrocky rozumět. Neučí se překládat slovo za slovem, ale učí se rozumět z kontextu. Rodiče také zmiňovali to, že děti se nestydí tolik jako dospělí. Co se týče rizik raného osvojování cizího jazyka, všichni rodiče jmenovali zejména to, že se angličtina může negativně projevit na vývoji mateřského jazyka, může ho zpomalit nebo narušit jeho výslovnost. Překvapilo mě, že o tomto faktu všichni rodiče věděli. Jejich děti se začaly seznamovat s angličtinou ve věku dvou let, kdy mateřský jazyk není ještě tolik rozvinut a upevněn. Rodiče však v době, kdy začínalo jejich dítě anglickou školku navštěvovat, považovali jejich úroveň mateřského jazyka za dobrou, sdělovali, že děti již měly poměrně dobrou slovní zásobu a byly dobře rozmluvené. Pouze jedna z matek sdělila, že její dítě ještě moc dobře nemluvílo a vnímá, že nyní nedbale

vyslovuje některé hlásky (zejména „r“ a sykavky) zřejmě kvůli vlivu angličtiny. Mezi dalšími riziky, které by eventuelně mohly negativně ovlivnit proces osvojování angličtiny, rodiče jmenovali vliv nesprávně vedené výuky, nesystematické výuky bez promyšleného rámce, negativní vliv učitele se špatnou angličtinou nebo anglického rodilého mluvčího bez vztahu k dětem a bez pedagogického vzdělání nebo pokud by ve třídě působil pouze anglický učitel bez znalosti českého jazyka.

Od pobytu v cizojazyčném prostředí rodiče očekávali, že si jejich děti osvojí základy angličtiny, např. písničky, pojmenovat barvy, zvířata, věci z každodenního života. Rodiče neočekávali, že se děti za dobu docházky do mateřské školy naučí plynule hovořit anglicky. Jejich hlavním očekáváním bylo to, že se děti nebudou cizího jazyka bát, sžijí se s ním, naučí se mu rozumět a přirozeně používat ke komunikaci v běžném životě.

Všichni z oslovených rodičů jsou jednoznačně spokojeni s úrovní angličtiny, kterou jejich děti v mateřské škole doposud získaly a jedna matka mi dokonce sdělila, že je velmi spokojená a že její dítě již teď ovládá více anglických slovíček a má lepší anglickou gramatiku než ona. Všichni rodiče si také velmi pochvalují anglickou výslovnost svých dětí a považují ji za správnou.

3.2. Výzkumné šetření učitelů a výzkumné otázky pro učitele

Druhé výzkumné šetření se týká názorů učitelů na ranou výuku cizích jazyků. Důvodem k tomuto výzkumnému šetření je uchopit problematiku výuky cizích jazyků ještě z dalšího úhlu pohledu, neboť učitelé vidí tento proces z trochu jiné stránky než rodiče. Učitelé jsou kvalifikovaní odborníci na rozvoj předškolních dětí a s rozvíjením dětí nejen po stránce řeči a komunikace mají bohatší zkušenosti než rodiče. Rozhovory jsem vedla s pěti učitelkami, které pracují v anglické mateřské škole Sunny Canadian. Pro rozhovory jsem si vybrala české učitelky, které splňují předepsanou odbornou kvalifikaci a jejichž délka praxe v anglické mateřské škole je alespoň dva roky. Rozhovory s učitelkami trvaly průměrně 30 minut a probíhaly jednotlivě ve třídách

v době odpolední volné hry dětí. Odpovědi učitelek jsem si písemně zaznamenávala a během rozhovoru jsem učitelkám položila následující otázky:

Jak dlouho již pracujete jako učitelka v anglické mateřské škole?

Považujete seznamování dětí raného věku s cizím jazykem za vhodné?

Má rané seznamování dětí s cizím jazykem podle Vás nějaké výhody?

V čem spatřujete rizika při seznamování předškolních dětí s cizím jazykem?

Vyhovuje Vám způsob výuky cizího jazyka, který je nastaven ve Vaší mateřské škole?
S čím souhlasíte a co byste ráda změnila?

Zapsala byste své dítě do anglické mateřské školy?

3.2.1. Odpovědi získané od učitelů a výsledky výzkumného šetření

Všech pět oslovených učitelek obecně považuje seznamování dětí s angličtinou v raném věku za vhodné. Shodují se v tom, že děti v tomto věku jsou velice vnímavé ke všemu, co je obklopuje, a pokud je výuka angličtiny vedena přirozeným způsobem, tedy formou hry, pak děti cizí jazyk rychle vstřebávají.

Pokud jde o výhody, které dětem rané seznamování s cizím jazykem přináší, učitelky jmenovaly zejména fakt, že tyto děti získají komunikační výhodu, díky níž se nebudou stydět a nebudou mít strach komunikovat s cizinci a díky tomu budou mít otevřeny větší možnosti v budoucím životě. Neznalost cizího jazyka dětem nebude překážkou například při hledání budoucího zaměstnání v zahraničí. Jako další výhody učitelky jmenovaly to, že při osvojování cizího jazyka současně dochází k rozvoji rozumových dovedností a soustředění, během něhož si děti uvědomují a zachycují nová slovíčka. Díky pobytu v anglickém prostředí se také rozvíjí sluchové vnímání a děti např. vnímají rozdíly v intonaci v různých jazycích. Děti, které se začnou učit anglicky již v předškolním věku, budou mít podle učitelek také usnadněn proces navazujícího učení dalších cizích jazyků v základní škole, neboť již budou mít položeny základy pro osvojování cizích jazyků. K tomu je ale dle názoru učitelek nutností, aby děti měly

nejprve dobře osvojen svůj mateřský jazyk, který učitelky hodnotí jako prioritní. Pokud se dítě začne seznamovat s cizím jazykem dříve, než jeho jazykový projev v mateřském jazyce dosáhne určité úrovně či dané dítě není příliš jazykově zdatné, tak by v takovém případě výuka cizího jazyka mohla vývoj jeho mateřštiny zpomalit. K výhodám raného osvojování cizích jazyků učitelky řadí to, že děti v tomto věku jsou daleko více než v pozdějším věku schopny odposlouchat a napodobit správnou výslovnost. Proto je velice důležité, aby se děti učily cizí jazyk od rodilého mluvčího. Učitelky také v rozhovorech uváděly, že pokud mají děti možnost učit se anglicky přímo od rodilého mluvčího, mohou se dozvědět zajímavé informace o kultuře, z níž anglický učitel pochází nebo o zvycích a svátcích, které se v dané kultuře dodržují. Další zmiňovanou výhodou je to, že děti mají možnost osvojit si i další způsob myšlení, což znamená, že budou schopny přemýšlet v konstrukcích dalšího jazyka, což jim může rozšířit jejich obzory.

Rizika raného seznamování dětí s cizím jazykem učitelky vidí především v ohrožení vývoje jejich mateřského jazyka, který je brzděn osvojováním cizího jazyka. V mateřském jazyce se mohou projevit řečové obtíže, nejčastěji dyslálie, která se projevuje jako „patologická forma výslovnosti některých hlásek, resp. jejich nahrazování jinými hláskami nebo vynechávání hlásek.“ (Slowík, 2007, s. 89). Vlivem osvojování cizího jazyka v raném věku se v mateřském jazyce dítěte může projevit také nedostatečná slovní zásoba mateřského jazyka. Vývoj mateřského jazyka je podle názorů a zkušeností učitelek vlivem osvojování cizího jazyka omezován. Děti, které se od raného věku učí cizí jazyk, mívají zpravidla také menší všeobecný znalostní přehled, protože jsou spíše zaměřeny na osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Učitelky jmenovaly ještě jedno riziko, a tím je přetěžování dětí. Mateřskou školu, v níž pracuji, navštěvují také děti, které jsou nuceny osvojovat si současně tři jazyky. Příkladem může být chlapec, který s matkou hovoří čínsky, s otcem česky a ve školce se učí anglicky. Takové děti bývají přetíženy, pokud nemají dobře osvojen alespoň jeden z jazyků, protože jsou stále nuceny se soustředit, učí se rozumět jednotlivým jazykům a komunikace pro ně není odpočinkovou činností.

Učitelkám působícím v mateřské škole Sunny Canadian International School, jejíž obraz je popsán v kapitole 2.3., chybí vyváženost mezi češtinou a angličtinou.

V této školce výrazně převažuje angličtina. Anglický učitel – rodilý mluvčí - je přítomem po celý den a od českého učitele je rovněž požadováno, aby s dětmi hovořil anglicky. Pouze v předškolních třídách, kde se vzdělávají děti pětileté a šestileté, je den rozdělen na anglickou část a českou část. Mladší děti od dvou do čtyř let mají celodenní výuku vedenou v angličtině. Učitelé pozorují, že děti jsou v komunikaci bržděny, mají chuť povídat si s anglickým učitelem, ale v angličtině toho ještě příliš říct nedovedou. Čeští učitelé mají zájem podporovat u dětí rozvoj obou jazyků, proto netrvají na tom, aby se děti pokaždé musely snažit vyjádřit svá sdělení anglicky, ale vyžadují to pouze v případě, kdy mají jistotu, že děti již znají anglické slovo či frázi a dovedou se tedy vyjádřit anglicky. Čeští učitelé také někdy k dětem hovoří v obou jazycích, řeknou jim své sdělení nejprve česky, aby mu děti rozuměly a vzápětí ještě anglicky, aby si děti mohly angličtinu naposlouchat a nebyly o ni ochuzeny. Avšak z hlediska vedení školky a z hlediska rodičů není žádoucí, aby učitelé příliš mluvili s dětmi česky. Vedení školky i rodiče dětí citlivě reagují na používání češtiny při výuce, protože právě kvůli angličtině si rodiče pro své dítě cizojazyčnou školku vybrali a za angličtinu platí vysoké školné. Učitelky pocítují, že na angličtinu je kladen příliš veliký důraz, zatímco český jazyk je upozadněn. České učitelky nepovažují angličtinu za to nejdůležitější, kvůli čemu je vhodné navštěvovat mateřskou školu, ale seznamování dětí s angličtinou vnímají spíše jako doplněk k rozvoji dětí. Učitelky se shodují v tom, že výuka by měla být bilingvní, tedy anglický učitel by měl s dětmi hovořit anglicky a český učitel česky. Bylo by to vhodné také kvůli dětskému pocitu jistoty a bezpečí. Dokud děti nebudou rozumět anglickému sdělení, nebudou pocítovat jistotu a nebudou se moct rozvíjet a učit se.

Na druhou stranu z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že učitelkám vyhovuje nízký počet dětí ve třídách, přítomnost dvou učitelů po celý den, také se jim líbí to, že je v každé třídě přítomen anglický rodilý mluvčí, který může dětem poskytovat správný jazykový vzor a také vnášet do školky svoji kulturu. Učitelům se také líbí to, že děti se mohou učit anglicky hravou formou, s pomocí obrázků, prostřednictvím písni, se zapojením pohybu a všech smyslů.

Učitelky by pro své vlastní dítě raději zvolily dvojjazyčnou mateřskou školu, v níž by byl kladen důraz na rovnoměrný rozvoj obou jazyků – jak češtiny, tak angličtiny.

Angličtinu považují za velký přínos do života dítěte, ale mateřština je podle jejich názoru prioritní.

4. ZÁVĚR

Výuka cizího jazyka v mateřských školách se v České republice objevuje po roce 1989. Rodiče mají zájem o to, aby se jejich děti seznamovaly s cizím jazykem, neboť znalost cizího jazyka, zejména angličtiny, v dnešní době přináší mnoho výhod. Ve školách existují různé formy výuky angličtiny, která probíhá buď jako kroužek nebo intenzivně v rámci celodenního anglického programu, kde učitelé s dětmi anglicky komunikují po celý den. Tyto mateřské školy bývají většinou soukromé a pro mnoho rodičů finančně nedostupné. V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na to, jak by měla výuka angličtiny ve školách ideálně probíhat. Vytvořila jsem obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole, který jsem dále porovnála s praxí konkrétní soukromé mateřské školy, v níž se angličtina vyučuje po celý den.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo sestavit a popsat obraz dobré praxe výuky cizího jazyka v mateřské škole, a to na základě odborné literatury, pozorování výuky a rozhovorů s rodiči a učiteli. Dílčím cílem bylo upozornit na případná rizika a negativní dopady, které by mohla mít výuka cizího jazyka v raném věku, kdyby byla vedena nesprávným způsobem. Při výzkumném šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Bylo provedeno výzkumné šetření s pěti rodiči a pěti učitelkami, které mají osobní zkušenost se seznamováním dětí raného věku s cizím jazykem.

Cíl práce byl naplněn. Mezi důležité poznatky, které bakalářská práce přináší, patří nutnost zajistit při výuce cizího jazyka v předškolním věku kvalitního pedagoga, který je odborníkem na předškolní vzdělávání a zároveň je kvalitně jazykově vybaven, dále nutnost zajistit správný jazykový vzor, přiměřenost témat, obsahu, forem a metod výuky tak, aby odpovídala specifikům předškolního věku. Dále je při výuce cizího jazyka nutné používat názorné pomůcky, často střídat činnosti, seznamovat děti s cizím jazykem přirozeně formou hry a po celý den, propojovat učení s pohybem a dodržovat individuální přístup, spolupracovat s rodiči a zajistit návaznost výuky mezi jednotlivými školskými stupni. Je velmi důležité ošetřit, aby při osvojování cizího jazyka neutrpěl vývoj mateřštiny. Výuka cizího jazyka je vhodná pouze pro děti, jejichž řeč je již dostatečně rozvinuta a které nemají závažnou logopedickou vadu. V opačném případě

je vhodné se seznamováním dítěte s cizím jazykem vyčkat do doby, než se tyto deficity upraví.

Na základě prostudování odborné literatury jsem sestavila obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole. Během následného porovnání tohoto ideálního obrazu s realitou výuky angličtiny v konkrétní mateřské škole Sunny Canadian International School se ukázalo, že tato soukromá česko – kanadská mateřská škola naplňuje tento obraz v mnoha ohledech, a to v tom, že děti se v ní seznamují s angličtinou přirozeně a hravou formou, získávají správný jazykový vzor díky rodilému anglickému učiteli, angličtina se prolíná celým dnem a všemi činnostmi, počet dětí ve třídě je omezen, což učitelům umožňuje individuální přístup k dětem a přizpůsobení výuky potřebám dětí. Sunny Canadian International School je mateřská škola, základní škola a gymnázium pod jednou střechou a díky tomu je návaznost angličtiny v jednotlivých vzdělávacích stupních velice dobře promyšlena a zajištěna. Vychýlení z obrazu dobré praxe výuky spatřuji v tom, že tato mateřská škola seznamuje děti s cizím jazykem dříve, než si většina z nich dostatečně osvojí mateřský jazyk. Velice zajímavé pro mne bylo zjištění, že rodiče ve skupině mého výzkumného šetření si byli dobře vědomi toho, jak je vývoj mateřského jazyka pro celkový rozvoj dětí důležitý a že rané osvojování cizího jazyka by mohlo vývoj mateřského jazyka nepříznivě ovlivnit. Považuji za důležité dodat, že při výzkumném šetření, provedeném mezi učiteli, vyšlo najevo, že učitelé nejsou příliš spokojeni s tím, že v této mateřské škole je kladen daleko větší důraz na rozvoj anglického jazyka než mateřštiny. Učitelům, kteří mi sdělili svůj postoj k systému výuky angličtiny v této mateřské škole, nejvíce ze všeho vadilo to, že nemohou s dětmi hovořit česky, ale jsou nuceni k tomu, aby s dětmi mluvili hlavně anglicky. Dle mého názoru mateřská škola Sunny Canadian International School si dává záležet na tom, aby dětem poskytla kvalitní základy anglického jazyka, a to se jí velmi dobře daří. Dle mých zkušeností většina dětí, které tuto školku navštěvovaly alespoň po dobu tří let, si osvojila správnou anglickou výslovnost a dokáže anglicky přirozeně a plynule konverzovat o běžných tématech. Avšak domnívám se, že pro cizojazyčné zaměření školka zapomíná na rozvoj i jiných důležitých oblastí dětského vývoje a mimo jiné také na rozvoj mateřského jazyka.

Bylo by jistě velmi zajímavé sledovat, jak tyto děti, kterým bylo umožněno osvojit si anglický jazyk již od raného věku, budou prospívat ve svých dalších životních etapách. Zda budou v životě úspěšnější než děti, které se s angličtinou v předškolním věku nesetkaly. Jak si povedou v hodinách anglického jazyka na základní škole. Zda si udrží náskok, který získaly díky raného seznámení s cizím jazykem či zda se postupně smyjí rozdíly mezi dětmi, které absolvovaly tuto školku a dětmi, které se anglicky v raném věku neučily. Jistě by bylo zajímavé sledovat nejen to, jak si tyto děti povedou v angličtině, ale také v mateřském jazyce. Určitě by bylo nutné provést longitudinální studii, která by v budoucnu přispěla k vyjasnění těchto otázek.

5. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BERGER, Peter. *Čtyři tváře globální kultury*. In: Střední Evropa, 1997, č. 75, s 9-18.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Vyd. 1. Tišnov: Sursum, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Tematická zpráva. *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005 – 2008*. Praha, 2008.
- DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v pojetí Waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. 173 s. ISBN 978-80-7290-522-5.
- HANUŠOVÁ, Světlana, ed. a NAJVAR, Petr, ed. *Osvojování cizích jazyků v raném věku*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 105 s. ISBN 80-210-4149-8.
- HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-692-6.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MAROUŠKOVÁ, Marie. *Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku*. In: Metodický poradník učitele cizího jazyka. Vyd. 1. Ústí nad Labem, 2013. s 49-57. ISBN 978-80-7414-668-8.
- MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2010. 131s. ISBN 978-80-7315-200-0.
- NÁLEPOVÁ, Jana. *Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka*. In: Metodický poradník učitele cizího jazyka. Vyd. 1. Ústí nad Labem, 2013. s 49-57. ISBN 978-80-7414-668-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. 47 s. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

WATTS, Stephen a kol. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 52 s. ISBN 80 – 87000 – 06 – 04.

Časopisy:

BITLJANOVÁ, Věra. *Angličtina ve školce. S učebnicí nebo bez ní?* Informatorium 3-8, ročník 15, 2008, č. 4, s. 10 – 12. ISSN 1210 - 7506

FENCLOVÁ, Marie. *Některé důsledky raného učení cizím jazykům*. Cizí jazyky, ročník 48, 2004 – 2005, č. 2, s. 40 -41. ISSN 1210 – 0811

NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České Republice na přelomu 20. a 21. století*. Pedagogická orientace, ročník 18, 2008, č. 2, s. 37 – 51. ISSN 1211 - 4669

PALATINOVÁ, Alžběta. *Angličtina v mateřské škole ano, nebo ne?* Informatorium 3-8, ročník 11, 2004, č. 8, s. 7. ISSN 1210 - 7506

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Angličtina jako hra*. Učitelské noviny, ročník 108, 2005, č. 46, s. 8-9. ISSN 0139 - 5718

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole*. Učitelské noviny, ročník 109, 2006, č. 6, s. 10 -11. ISSN 0139 - 5718

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Vstoupí angličtina do mateřských škol?* Učitelské noviny, ročník 109, 2006, č. 4, s. 8. ISSN 0139 – 5718

ŠULOVÁ, Lenka. *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?*

E-psychologie, ročník 1, 2007, č. 1, s. 49 – 57.

ZAPLETALOVÁ, Olga. *Vstoupí angličtina do mateřských škol? J. Štefflová, UN č. 4/2006.*

Učitelské noviny, ročník 109, 2006, č. 9, s. 8. ISSN 0139 – 5718

Internetové zdroje:

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Aktuální dotazy k problematice výuky cizích jazyků v mateřské škole.* : [cit. 24.10.2015]

Dostupný z WWW:< <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/1247/AKTUALNI-DOTAZY-K-PROBLEMATICE-VYUKY-CIZICH-JAZYKU-V-MATERSKE-SKOLE.html/>>

WWW:<<http://sunnycanadian.cz/>>

WWW: <<http://wattsenglish.cz/>>

