

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Angličtina venku aneb Výuka angličtiny v lesních  
mateřských školách**

Diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Bártová  
Studijní program: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami  
Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Věra Tauchmanová

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Adéla Bártová</b>
Studium:	P22P0484
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Angličtina venku aneb Výuka angličtiny v lesních mateřských školách</b>
Název diplomové práce AJ:	Outside English: Teaching English in forest kindergartens

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se věnuje problematice výuky anglického jazyka dětí předškolního věku v oslovených lesních mateřských školách. Teoretické ukotvení práce popisuje témata zaměřená na předškolní dítě, výuku angličtiny v předškolním věku, stejně tak jako téma lesních mateřských škol. Výzkumná část práce si klade za cíl zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny ve venkovním prostředí lesních mateřských škol a jak k výuce přistupují oslovení učitelé lesních mateřských škol. Výzkumným nástrojem jsou pozorování a rozhovory s učiteli.

Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Grada.

Hanšpachová, J., & Řandová, Z. (2010). *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku* (Vyd. 2). Portál.

Henková, I. (2015). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole* (Vydání druhé). Portál.

Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.

Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd edition). SAGE.

Ťupová, I., & Svobodová, H. (2001). *Angličtina se sluníčkem pro předškoláky a malé školáky* (ilustroval Lucie KRÁLOVÁ). J & M.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vošahlíková, T. (2012). *Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol* (2., aktualiz. vyd). Ministerstvo životního prostředí.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Věra Tauchmanová

Datum zadání závěrečné práce: 30.11.2022

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Angličtina venku aneb Výuka angličtiny v lesních mateřských školách vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

Podpis autora

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a trpělivost při poskytovaných konzultacích.

Velký dík patří i osloveným respondentům za ochotu se mnou spolupracovat. Díky nim mohla práce vzniknout.

V neposlední řadě děkuji i své rodině, která mi při studiu byla velkou oporou.

## **Anotace**

BÁRTOVÁ, Adéla. *Angličtina venku aneb Výuka angličtiny v lesních mateřských školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 106 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou výuky anglického jazyka dětí předškolního věku v oslovených lesních mateřských školách. V rámci teoretického ukotvení práce jsou diskutována témata související s vývojem předškolního dítěte z hlediska řečových dovedností a specifiky výuky angličtiny v předškolním věku. V neposlední řadě bude přiblíženo téma lesních mateřských škol. Výzkumná část práce si klade za cíl zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny ve venkovním prostředí lesních mateřských škol a jak k výuce přistupují oslovení učitelé. Výzkumným nástrojem jsou pozorování a rozhovory s učiteli.

**Klíčová slova:** Anglický jazyk, cizí jazyk, lesní mateřské školy, předškolní věk

### **Annotation**

BÁRTOVÁ, Adéla. *Outside English: Teaching English in forest kindergartens*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 106 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the issue of teaching English language to children of preschool age in selected forest kindergartens. The theoretical part of the thesis discusses topics related to the development of preschool children in terms of language skills, specifics of teaching English at this age, and, last but not least, the topic of forest kindergartens. The research part of the thesis aims to investigate how the teaching of English takes place in the outdoor environment of forest kindergartens and what approach the teachers in these facilities take to teaching. The research tools used are observations and interviews with teachers.

**Keywords:** English language, foreign language, forest kindergartens, preschool age

## Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: ..... Podpis studenta: .....

# Obsah

Seznam použitých zkratk	10
Úvod	11
1 Předškolní věk a rozvoj komunikačních dovedností	13
1.1 Specifika předškolního dítěte	13
1.2 Řeč a rozvoj komunikačních schopností dětí předškolního věku	15
1.2.1 Vývoj řeči mezi 3. a 4. rokem	17
1.2.2 Vývoj řeči mezi 4. a 5. rokem	18
1.2.3 Vývoj řeči mezi 5. a 6. rokem	19
2 Osvojování anglického jazyka v raném věku	21
2.1 Proces osvojování cizího jazyka	22
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a cizí jazyk	25
2.3 Výhody a nevýhody výuky cizího jazyka v předškolním věku	26
2.3.1 Výhody seznamování s cizím jazykem v předškolním období	26
2.3.2 Nevýhody seznamování s cizím jazykem v předškolním období	28
2.4 Zásady výuky anglického jazyka v mateřské škole	29
2.5 Metody vhodné pro výuku angličtiny v předškolním věku	33
2.5.1 Total Physical Response	34
2.5.2 Direct Method	35
2.5.3 Communicative Language Teaching or Communicative Approach	36
2.5.4 Audio-lingual Method	38
2.5.5 Content and Language Integrated Learning	38
2.5.6 The Grammar-Translation Method	39
2.6 Aktivity vhodné pro výuku angličtiny v předškolním věku	40
3 Lesní mateřská škola	42
3.1 Lesní pedagogika	42
3.2 Lesní mateřská škola a lesní klub	43
3.2.1 Podmínky vzdělávání v lesním zařízení	46
4 Metodologie práce	48
4.1 Cíl výzkumného šetření	48
4.2 Výzkumné otázky	48
5 Volba výzkumného přístupu a vzorku	49
5.1 Pozorování	49



5.2	Polostrukturovaný rozhovor .....	50
5.3	Výzkumný vzorek.....	50
5.4	Etické aspekty výzkumu.....	52
6	Realizace výzkumu a zpracování dat .....	53
6.1	Průběh sběru dat .....	53
6.2	Zpracování a analýza dat.....	54
6.3	Analýza kvalitativních dat – rozhovory .....	56
6.4	Analýza kvantitativních dat – pozorování.....	68
7	Interpretace výsledků výzkumu .....	78
8	Diskuse .....	84
	Závěr.....	87
	Seznam použité literatury .....	89
	Seznam tabulek .....	96
	Seznam grafů .....	96
	Seznam obrázků .....	96
	Seznam příloh .....	97
	Příloha A – Ukázka vyplněného záznamového archu .....	1
	Příloha B – Ukázka kódování v prepisech rozhovorů .....	5
	Příloha C – Ukázka přiřazování kódů do stanovených kategorií .....	6
	Příloha D – Schéma otázek polostrukturovaných rozhovorů.....	7
	Příloha E – Ukázka přepisu rozhovoru s respondenty z LMŠ č. 4.....	8

## Seznam použitých zkratk

AJ – Anglický jazyk

Apod. – A podobně

CLIL – Content and Language Integrated Learning

CLT – Communicative Language Teaching

č. – číslo

ČJ – Český jazyk

ČŠI – Česká školní inspekce

LMŠ – Lesní mateřská škola

MŠ – Mateřská škola

Např. – Například

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tj. – To je

TPR – Total Physical Response

Tzv. – Takzvaný

## Úvod

V současném pedagogickém prostředí je výuka cizích jazyků v předškolním věku tématem neustálého zájmu a diskuse. Výsledky různých výzkumů potvrzují, ale zároveň i vyvracejí přínosy včasného a přirozeného setkávání s cizím jazykem pro rozvoj dětského mozku a jazykových schopností. Téma tedy zůstává stále aktuální, neboť neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, zda je výuka v raném věku vhodná, či nikoliv.

Zároveň v dnešní době technologického pokroku a stále rostoucí globalizace se svět stává neustále propojenějším. Globalizace otevírá jedincům nové možnosti a příležitosti, ale také na ně klade vyšší nároky, nejen z hlediska komunikačních dovedností. Komunikace tak přesahuje hranice zemí, a proto je stále důležitější, aby děti získávaly jazykové dovednosti, které jim dávají možnost porozumět světu a pohybovat se v mezinárodním prostředí. V této souvislosti je seznamování s cizím jazykem v raném věku vnímáno jako klíčový prvek v přípravě dítěte na dnešní globalizovaný svět.

Nicméně, přestože je výuka cizích jazyků v běžných mateřských školách stále častější, existuje oblast, která zůstává relativně neprozkoumaná. A tou je prostředí lesních mateřských škol a lesních klubů. Tento druh alternativních zařízení poskytuje dětem možnost vzdělávat se a prozkoumávat svět kolem sebe v úzkém spojení s přírodou. Fakt relativní neprozkoumanosti této oblasti ve spojení s odlišnými podmínkami výchovy a vzdělávání ve mně vyvolaly otázku, jak se vlastně v prostředí lesních zařízení realizuje výuka anglického jazyka. Má práce se zaměřuje právě na tuto problematiku. Prostřednictvím teoretického i empirického zkoumání se snaží odpovědět na otázky týkající se specifík výuky anglického jazyka v prostředí lesních mateřských škol.

Teoretické ukotvení práce spočívá v klíčových tématech souvisejících s předškolním věkem. První kapitola se zaměřuje právě na toto období. V krátkosti charakterizuje vývoj dětí v předškolním věku. Do větší hloubky popisuje vývoj řeči v jednotlivých věkových kategoriích v rámci předškolního věku. Druhá kapitola je specificky zaměřená na výuku a osvojování anglického jazyka v raném věku. Uvádí informace týkající se výhod a nevýhod seznamování se s cizím jazykem či zásady výuky nebo metody vhodné pro výuku cizího jazyka v předškolním období. Poslední kapitola se zaměřuje na lesní pedagogiku a s ní související lesní mateřské školy jako vzdělávací instituce, které kladou důraz na propojení člověka s přírodou.

Výzkumné šetření práce si klade za cíl prostřednictvím pozorování a rozhovorů s průvodci a lektory zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny ve venkovním prostředí oslovených lesních mateřských škol. Současně se zaměří i na to, jak k výuce přistupují oslovení respondenti a jaký mají názor na seznamování s cizím jazykem v raném věku.

Osobně si myslím, že vykonaný výzkum poskytne zajímavé poznatky a podněty pro další rozvoj výuky anglického jazyka v lesních zařízeních, ale zároveň může posloužit jako inspirativní prostředek pro využití prostředí přírody při výuce v běžných mateřských školách.

# 1 Předškolní věk a rozvoj komunikačních dovedností

## 1.1 Specifika předškolního dítěte

Období předškolního věku trvá od tří let do šesti až sedmi let. Konec není určen pouze věkovým ukotvením, ale především přechodem z předškolního zařízení na základní školu, a tak začátkem povinné školní docházky. (Vágnerová, 2012)

Motorický vývoj lze charakterizovat jako neustálý pokrok a zdokonalení pohybové koordinace, dosažení větší hbitosti a ladnosti pohybů. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Podle očekávaných výstupů v oblasti „Dítě a jeho tělo“ v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) z roku 2021 by na konci tohoto období mělo dítě kupříkladu:

- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, zahrnující běžné způsoby pohybu v různých prostředích, překonávání překážek, házení a chytání míče, používání různých nástrojů a náčiní, pohyb ve skupině dětí, pohyb na sněhu, ledu, ve vodě a písku;
- být schopné koordinovat lokomoci a různé pozice a pohyby těla, synchronizovat pohyb s rytmem nebo hudbou;
- zvládnout základní sebeobsluhu a pracovní úkony, jakými jsou osobní hygiena, dovednost stolovat, přijímat samostatně potravu a tekutiny, oblékání, svlékání a obouvání;
- být schopné ovládat koordinaci ruky a oka a mít dovednosti v oblasti jemné motoriky (zacházení s předměty denní potřeby, drobnými pomůckami, nástroji, náčiním a materiálem, práci s grafickými a výtvarnými materiály, jako jsou tužky, barvy, nůžky, papír, modelovací hmota, a práci s jednoduchými hudebními nástroji a podobně).

(MŠMT, 2021)

Pro předškolní věk je z hlediska kognitivního vývoje dle Piageta typické stádium předoperační a symbolické, kdy dítě již projevuje schopnost uvažovat a vyjadřovat své myšlenky o věcech a situacích v symbolických termínech. Dítě si například symbolicky vaří na písku v kyblíčcích. Taktéž se dítě začíná časově orientovat, chápe pojmy dříve, později, před, po. Dále zvládá členit dny v týdnu. V tomto období děti měří čas především prostřednictvím specifických, konkrétních událostí a opakujících se jevů ve svém životě.

„Organizační koncepty“ zatím nejsou plně rozvinuté. Například příčinnost (řeky jsou od toho, aby po nich mohly plout lodě), množství (nerozpoznává, že přelití tekutiny z nízké širší sklenice do vysoké užší nádoby neznamena, že tekutiny by bylo více), úhel pohledu (dítě je stále egocentrické a neuvědomuje si, že ostatní nemusí vidět věci stejně jako ono) a kategorizace (nerozeznává jistě nadřazené a podřazené pojmy). (Kohoutek, 2008; Vágnerová, 2012)

Emoční prožívání se u dětí předškolního věku vyznačuje větší stabilitou a vyrovnaností oproti předcházejícímu, batolecímu období. Děti často projevují pozitivní náladu a negativních reakcí ubývá. Mezi pozitivní emoce, které se v tomto věku častěji objevují, patří smysl pro humor, který odráží zrání dítěte, jeho zkušenosti ale i představitost. Děti vyjadřují své emoce stále velmi intenzivně, spontánně a bezprostředně, přičemž tyto pocity bývají často krátkodobé a proměnlivé. (Kolaříková, 2015; Vágnerová, 2012)

S postupujícím věkem se rozvíjí i emoční paměť a emoční inteligence. Děti začínají rozumět svým vlastním pocitům, jsou schopny částečně odkládat uspokojení svých přání a žádostí a snaží se více vcítit do pocitů a přání ostatních lidí a porozumět jim. Z vyšších emocí se rozvíjejí zejména city sociální, a to jak směrem k rodičům, jiným dětem, ale také k sobě samému (tzv. sebecit). Svědomí je na začátku tohoto období negativní, obsahuje především zákazy, které je nutné dodržovat. Obsah svědomí je spíše náhodný a různorodý (např. neubližovat kamarádovi, neříkat sprostá slova). (Kolaříková, 2015; Vágnerová, 2012)

Děti v této fázi vývoje ještě nejsou schopné porozumět složitému vysvětlení morálních pravidel, a tak potřebují jasná pravidla správného chování a kvalitní vzory pro identifikaci. (Kolaříková, 2015)

Socializace předškolního dítěte neprobíhá pouze v rodinném prostředí a s příbuznými nebo známými. Předškolní období je klíčovým obdobím pro primární i sekundární socializaci. To znamená, že se rozvíjejí sociální dovednosti a kompetence dítěte nejen v rámci rodiny a příbuzných, ale také v širším okolí, včetně první sociální instituce, se kterou se dítě setkává – mateřské školy. (Vágnerová, 2012)

Proces socializace v tomto období obsahuje zdokonalování sociální interakce, rozvoj a procvičování různorodých vztahů k lidem, vývoj a utváření sociální kontroly

a hodnotového systému, přijímání a osvojování si sociálních rolí a rozvoj prosociálního chování, jakým je například pomoc kamarádovi. (Vágnerová, 2012)

Předškolní věk je tak přípravou na život ve společnosti, nikoliv pouze na nadcházející vstup do základní školy. (Vágnerová, 2012)

Děti si začínají uvědomovat základní pravidla chování. Uvědomují si, že poslouchání dospělých je důležité a že jsou dospělým podřízené. Pro dítě předškolního věku je správně fungující rodina klíčová. Umožňuje dítěti identifikaci s rodičem (matkou, otcem), což představuje jednu z významných vývojových úloh předškoláka. (Kolaříková, 2015; Vágnerová, 2012)

## **1.2 Řeč a rozvoj komunikačních schopností dětí předškolního věku**

*„Člověk vymyslel řeč proto, aby se mu vešel do hlavy celý svět.“ - Jiří Voskovec*

Řeč je schopností, která je vrozená pouze člověku, a její rozvoj úzce souvisí s rozvinutím myšlení. Klenková (2006) popisuje řeč jako úmyslné užívání jazyka jako komplexního souboru znaků a symbolů ve všech jeho podobách. Člověku slouží jako prostředek pro sdělování myšlenek, emocí a přání. Není záležitostí výhradně mluvních orgánů, ale zejména mozku a činnosti jeho hemisfér. Úzce se tedy váže ke kognitivním procesům a myšlenkovým pochodům. (Klenková, 2006; Kutálková, 2005)

Řeč lze rozdělit na dva typy. Vnitřní, kterou je možné chápat jako slovní vyjádření myšlenek člověka bez zvukového projevu. Druhým typem je řeč zevní čili mluvená, ta umožňuje člověku využívat sdělovací prostředky, které tvoří svými mluvidly. (Hartl, 2004; Klenková, 2006)

V literatuře se nachází mnoho různých vymezení komunikace, nelze ji tedy specifikovat jednotnou definicí. Vybíral (2005) zmiňuje ve své knize definici profesora Hausenblase z roku 1971, který ji popisuje jako interakci lidí při společné účasti na nějaké aktivitě, kdy její účastníci jsou ve vzájemném kontaktu. Nejde tedy o pouhý tok informací, ale i účast na komunikaci a na povaze či následku zprávy třeba jen tím, že jsme přítomní na daném místě. Komunikace tedy probíhá i při pouhém pozorování dialogu jiných lidí, jelikož pokud bychom nebyli přítomni, předávané informace by proudily odlišným způsobem, nebo by byly úplně jiné. (Vybíral, 2005)

Komunikace hraje klíčovou roli při formování našich schopností a dovedností. K jejich plnému rozvoji nám napomáhá jazyk. Komunikace je taktéž významná pro tvorbu a udržení vztahů, jelikož člověk je bytostí sociální. Učíme se, hrajeme si, chodíme do práce, mluvíme, komunikujeme. (Boukalová, 2023)

Vývoj komunikačních schopností je možné zkoumat ze dvou aspektů. Prvním je pohled **fylogenetický**, v rámci kterého se zkoumá vývoj komunikačních dovedností u člověka z hlediska živočišného druhu. Do dnes není plně zřejmé, odkdy lze hovořit o počátečních fázích vývoje lidské řeči, jelikož z dávných dob neexistují žádné důvěryhodné záznamy. Dle některých zdrojů můžeme považovat za počátky lidské řeči zvuky imitující zvířata, které se vyskytovaly již před 25 miliony let. Všeobecně je možné říci, že období, kdy začala vznikat řeč blízká současnému mluvení lidí, se datuje přibližně do období před 80 000 lety. Řeč tedy z fylogenetického hlediska lze považovat za relativně mladou a geneticky ještě ne příliš dokonalou lidskou schopnost. Je rovněž poměrně křehká a náchylná k nejrůznějším poruchám a vadám. (Kejklíčková, 2016)

Druhým pohledem je aspekt **ontogenetický**, který zkoumá vývoj řeči jedince během života – od počátku po zánik. Jinými slovy se jedná o individuální vývoj řeči jedince. Ontogenetický vývoj řeči ale začíná mnohem dříve než po narození dítěte. Již v prenatálním období se začínají vyvíjet orgány, které spolupracují na vývoji řeči. Dítě v břiše matky slyší zvuky pramenící z jejího těla jako srdeční tep, matčin hlas, zpěv, kýčání, ale také zvuky zvenčí, které jsou tlumeny břišní stěnou matky a plodovou vodou. (Kejklíčková, 2016)

První zvuk, který novorozenec produkuje již krátce po narození, je křik. Tento zvukový projev je pro okolí znamením, že se dítě po porodu poprvé úspěšně nadechlo. (Kejklíčková, 2016)

Vývojem řeči se zabývalo mnoho odborníků a vědců jak ze zahraničí, tak i z Čech, kupříkladu Sovák, Lechta, Vygotskij, Zeller. (Klenková, 2006)

Je pochopitelné, že vědci mají do jisté míry odlišná schémata vývoje. Každopádně většina z nich jednotně rozděluje vývoj řeči na stádia přípravná (přípravné období, kdy si děti osvojují návyky a dovednosti, na jejichž základech vzniká řeč jako taková) a stádia vlastního vývoje řeči (začátek vlastního vývoje řeči se dnes datuje okolo prvního roku života dítěte). (Klenková, 2006)



Klenková (2006, s. 33) ve své knize uvádí dělení podle Sováka, který ontogenetický vývoj řeči dělí na:

**„Předběžná stadia vývoje řeči:**

1. Období křiku
2. Období žvatlání
3. Období rozumění řeči a **vlastní vývoj řeči:**
  - a) Stadium emocionálně-volní
  - b) Stadium asociačně-reprodukční
  - c) Stadium logických pojmů
  - d) Stadium intelektualizace řeči“

Současně Bytešníková (2012, s. 19) popisuje stádia vlastního vývoje řeči shodná se Sovákovým, ale s rozšířením o dvě další:

1. „Emocionálně-volní
2. Egocentrické
3. Asociačně-reprodukční
4. Rozvoje komunikační řeči
5. Logických pojmů
6. Intelektualizace řeči“

Z důvodu zaměření této práce na děti předškolního věku jsem se rozhodla hlouběji popsat pouze stádia vývoje, která se vážou k věkovým kategoriím, s nimiž se v mateřské škole setkáme nejčastěji.

### **1.2.1 Vývoj řeči mezi 3. a 4. rokem**

Řeč se v průběhu předškolního období značně zdokonaluje. V období mezi třetím a čtvrtým rokem nastává u intaktního dítěte nejrychlejší tempo vývoje řeči. (Bytešníková, 2012)

Pasivní slovník tříletého dítěte značně převyšuje aktivní slovník, přibližně 900 slov k 500 slovům aktivní slovní zásoby. S nárůstem mluvní praxe a vývojem se ve čtyřech letech většinou tento poměr mění na přibližně 1200 slov pasivního slovníku k 800 slovům slovní zásoby aktivní. (Bezděková, 2008; Bytešníková, 2012)

S rozvojem myšlení se u dítěte rozvíjí také myšlení logické, a proto v oblasti vlastního vývoje řeči dítě přechází do stádia logických pojmů. Dítě začíná chápat pojmy abstraktního charakteru a je schopno náročnějších myšlenkových operací, například zobecňování. (Bezděková, 2008; Bytešníková, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006)

Dítě se v tomto období stává samostatnější nejen po stránce sociální, ale také řečově. A tak ve věku kolem 3,5 let nastupuje období „druhého věku otázek“, které se projevuje tím, že dítě často klade svému okolí otázky: *Proč, kdy, jak?* (Bezděková, 2008; Bytešníková, 2012)

I po stránce gramatiky se řeč postupně zlepšuje a ubývá gramatických chyb. Dítě o sobě povolna přestává mluvit ve třetí osobě (Kačenka byla, Martínek seděl...) a začíná užívat osobní zájmena jako já, ty, mně. Rovněž je schopné reagovat na jednoduché otázky jako: *Kde? Kdo? Kolik? Co dělá?* Dokáže říct své jméno, věk a jména blízkých osob. Zvládá reprodukovat jednoduché říkanky, zpívat jednoduché lidové písničky a rytmizovat. (Bezděková, 2008; Bytešníková, 2012)

Pokud jde o výslovnost, tříleté dítě ji má většinou ještě nedokonalou. Některé hlásky nahrazuje jinými nebo je jejich výslovnost nepřesná. Do čtyř let věku by však dítě mělo zvládat výslovnost všech hlásek kromě sykavek a L, R, Ř. (Bezděková, 2008; Bytešníková, 2012)

V tomto období jsou kladeny na děti velké nároky a jejich psychika je vystavena vyšší zátěži. Proto je také toto období označované jako „kritické“ z hlediska řeči. Můžeme pozorovat různé vývojové obtíže v řečovém projevu, jako je opakování hlásek, slabik nebo slov – obecně dysfluence v řeči. Dítě má již vcelku rozsáhlou slovní zásobu, ale někdy slova ještě nedokáže správně užívat. Jeho myšlenky často předbíhají řeč, což způsobuje zadržávání. Tento jev lze považovat za fyziologický. S vývojem řečových funkcí a přiměřenou stimulací se řeč postupně dostane do normy. (Bezděková, 2008; Bytešníková, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006)

### **1.2.2 Vývoj řeči mezi 4. a 5. rokem**

Dítě překonalo hranici čtvrtého roku věku. V období mezi 4. a 5. rokem se řeč dále významně rozvíjí. Kolem čtvrtého roku začíná stadium intelektualizace řeči, které trvá až do dospělosti. V této fázi vývoje dochází k logickému rozvoji řeči, kdy slova získávají intelektuální rozměr – intelektualizují se. To zahrnuje schopnost porozumět obsahu,

rozlišovat mezi konkrétními a abstraktními pojmy, zdokonalovat gramatickou formu řeči, zlepšovat celkový řečový projev a rozšiřovat slovní zásobu. (Bezděková, 2008; Bytešnicková, 2012)

Z hlediska artikulace se v projevu mohou ještě objevovat některé nedostatky, a to především v hláskách L, R, Ř. Také se mohou stále objevovat nejružnější zkomoleniny slov. Pokud chce dítě vyjádřit složitější časové vztahy, objevují se agramatismy, kupříkladu problémy v řazení slov, když se dítě snaží převyprávět vyjádření někoho jiného. Taktéž rádo experimentuje se slovy, která jsou pro něj nová. Vágnerová (2012, s. 215) to popisuje na příkladu „Hroch má hrochátko, ale hrošice hrošičátko. Podle slova lízátka lze tvořit cucátko apod.“ (Bezděková, 2008; Bytešnicková, 2012; Vágnerová 2012)

Dítě v tomto období často využívá svou fantazii, například při vyprávění mohou být příběhy doplněné o fantazijní představy. Od čtvrtého roku začíná mluvit v delších větách a později používá i souvětí. V nich by dítě tohoto věku mělo správně využívat mluvnické časy – přítomný, minulý i budoucí. (Bezděková, 2008; Bytešnicková, 2012; Vágnerová 2012)

Pro předškolní období je velmi typická egocentrická řeč. Ta není zaměřená na komunikaci s ostatními a souvisí s transformací myšlení. Jde o řeč „pro sebe“ vyjádřenou nahlas, kde posluchač není nutný, a ani vyhledávaný. Tato řeč je stručná, dítě si povídá samo pro sebe bez ohledu na ostatní a nemusí sdílet všechny myšlenky, jelikož, jak bylo zmíněno, nemusí se přizpůsobovat osobě, se kterou komunikuje. Z egocentrické řeči se postupně začíná stávat vnitřní řeč. Ta již není artikulovaná. (Vágnerová, 2012)

### **1.2.3 Vývoj řeči mezi 5. a 6. rokem**

Období mezi pátým a šestým rokem je typické především tím, že se dítě připravuje na zahájení povinné školní docházky. (Bezděková, 2008)

U dětí v tomto období dochází k výraznému rozvoji jejich poznávacích procesů, a to například vnímání, představivosti, pozornosti, ale také myšlenkových procesů, jako je třídění nebo porovnávání. To má vliv na zdokonalování artikulace a gramatické správnosti řeči. Dosažená úroveň řeči dítěte zároveň zpětně ovlivňuje poznávací a myšlenkové procesy. (Bezděková, 2008)

Slovní zásoba pětiletého dítěte čítá zhruba 2000 slov a do šesti let se rozvíjí na 2500 až 3000 slov. Dítě by mělo být schopné opakovat delší věty, pojmenovat běžné i méně

známé předměty kolem sebe, vysvětlit jejich účel a vysvětlovat vztahy mezi nimi. Také by mělo umět třídit, vytvářet skupiny podle obsahu slov, či rozpoznat nadřazené pojmy (např. jablko a hruška jsou ovoce) a v neposlední řadě pracovat se souborem slov – rozlišovat, co do skupiny slov patří/nepatří (pes, dveře, kráva). Rovněž mělo být schopné převyprávět kratší příběh nebo popsat obrázek. (Bendová, 2014; Bezděková, 2008; Ficová, 2022; Kolmanová, 2016)

Po gramatické stránce by se mělo již vyjadřovat správně, souvisle a samostatně, v souvětích. V řeči by se měly objevovat všechny slovní druhy a správné skloňování podstatných jmen. Artikulace by měla být již většinou zvládnutá, bez nepřesností a všechny hlásky by měly být vyslovovány čistě, ačkoliv někdy může přetrvávat vadná výslovnost sykavek nebo vibrant (R, Ř, CSZ, ČŠŽ). V tomto případě je vhodné využít logopedické pomoci, aby výslovnost byla před nástupem do 1. třídy v pořádku. Dítě by v řeči mělo být natolik rozvinuté, aby bylo schopné získat druhou formu slova, kterou je psaní. Vývoj výslovnosti by měl být ukončen kolem 5. až 6. roku, někteří autoři ho ale posunují až na hranici 7. roku. (Bendová, 2014; Bezděková, 2008; Ficová, 2022; Klenková, 2006; Kolmanová, 2016)

## 2 Osvojování anglického jazyka v raném věku

*„Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.“ – Tomáš Garrigue Masaryk*

Znát více jazyků než pouze svůj mateřský, popřípadě být bilingvní přináší v dnešní multikulturní době, kdy se na území České republiky objevuje stále více cizinců, zvyšuje se počet bilingvních rodin a rostou nároky dnešních rodičů na děti, bezpochyby mnoho benefitů. I přes mnohé studie a teorie odborníků neexistuje jednotně stanovený nejvhodnější věk pro začátek procesu osvojování si dalšího jazyka. A tak otázka, zda je výuka cizího jazyka již v předškolním období vhodná, zůstává velmi aktuální a diskutovaná nejen mezi odborníky, ale i laiky.

Zařazování dalšího jazyka do výuky se stalo trendem především konce 20. a začátku 21. století, a to zaváděním jazyka nejen do primárního, ale i preprimárního kurikula, tedy do období předškolního věku. V případě, že si děti osvojují cizí jazyk v předškolním věku, lze tento proces označit raným osvojováním cizího jazyka. (Hanušová & Najvar, 2007; Janíková, 2011; Šulová, 2007)

Marxťová (2010) uvádí: dovednost ovládat alespoň jeden cizí jazyk se stává základním pilířem všeobecné vzdělanosti.

Zřizovatelé a ředitelé školských zařízení tak často zařazují aktivity, při kterých se děti učí cizí jazyk především z důvodu zájmu rodičů dětí. Nabídka raného jazykového vzdělávání bývá faktorem, od kterého se odvíjí zájem o umístění dítěte do daného předškolního zařízení. Touto problematikou se zabývala Hradecká (2022), které z výzkumu vyplynulo, že většina rodičů považuje za vhodné období pro seznamování s dalším jazykem právě předškolní věk, mnohdy i období batolecího věku. (Hradecká, 2022; Janíková, 2011)

S cizím jazykem se v mateřské škole setkává v dnešní době již mnoho dětí. V tomto období si děti osvojují především svůj první jazykový kód – mateřštinu. Kolem vhodnosti výuky v takto raném věku se dodnes vede řada odborných diskusí. Největší rozpory se ale objevují v otázce, kdy je vhodné začít s cizími jazyky. (Janíková, 2011)

Někteří autoři ranou výuku jazyků podporují, jako například Marxťová (2010), která popisuje jako nejvhodnější období pro začátek výuky druhého jazyka právě věk kolem 5. roku. Důležitým faktorem je ale dle jejích slov úroveň jazykových dovedností dítěte. Toto období je vhodné pro rozvoj především proto, že projev dětí je v tomto období ještě velmi

spontánní a bez zábran. To potvrzují Siğirtmaç a Özbek (2009), kteří popisují, že děti mezi 3. a 6. rokem jsou velmi zvědavé, a navíc se při učení cizího jazyka neobjevuje stud jako ve vyšším věku. Taktéž uvádějí skutečnost, že děti mladšího věku jsou citlivější na zvukové vlastnosti cizího jazyka, zatímco ve vyšším věku se děti nebo i dospělí při učení jazyka více zaměřují na gramatické aspekty řeči. To dává dětem předškolního věku výraznou výhodu při učení druhého jazyka.

Nicméně, objevují se i autoři, mezi které patří například Bytešníková (2012), kteří upozorňují na nevhodnost vyučování cizího jazyka u dětí, které mají v mateřském jazyce, tedy ve svém prvním jazykovém kódu, problémy s výslovností.

Zajímavé laické argumenty, proč výuku cizího jazyka zavést do mateřských škol, popisuje Najvar (2010), který je ve svém výzkumu hlouběji rozebírá. Velmi zajímavým argumentem „pro“ výuku, který uvádí mnoho laiků je, že i mateřský jazyk se děti učí snadno.

Otázkou, jak probíhá výuka druhého jazyka a zda je to stejným „systémem“ jako mateřština, se bude zabývat další kapitola.

## **2.1 Proces osvojování cizího jazyka**

Procesem osvojování druhého jazyka se zabývá psycholingvistika. Hartl (2004) tento vědní obor charakterizuje jako zkoumání jazyka, jeho psychologických aspektů a vlivů na jednotlivce i skupinové interakce.

Dle Najvara (2010, s. 108) je proces osvojování mateřského jazyka zcela odlišný od procesů učení se cizímu jazyku. Mateřštinu si dítě osvojuje v době „jazykového prázdna“, tedy v období, kdy ještě žádný jiný jazyk neovládá. Jazykový materiál, který daný jedinec vnímá, umožňuje vzniknutí „funkčních jazykových center v mozku, rozvoj distálního myšlení a „normální“ kognitivní vývoj.“ Naopak, cizí jazyk si jedinec osvojuje za pomoci svého mateřského jazyka, když už jsou centra řeči v mozku využita a „obsazena“. Tak je další jazyk integrován do sítě mateřského jazyka a není využíván jako nástroj myšlení. Je tedy nevhodné odkazovat na procesy osvojování mateřštiny při diskusích o formální výuce cizích jazyků.

I Čermák (2007) hovoří o odlišném osvojování mateřštiny a cizího jazyka. Popisuje osvojování druhého jazyka založené na asociacích, analogii a opakování. Na druhou

stranu mateřtina je dle jeho slov přirozeným procesem učení se jazyku. Rovněž odkazuje na optimálnost výuky cizího jazyka v přirozeném prostředí, ve kterém se jazyk objevuje.

Děti mají dle Dunna (2003) přirozenou touhu učit se cizí jazyk. Pro učení se jazyku jsou vybaveny vrozenými schopnostmi. Tím, že se dítě naučilo mateřskému jazyku, si osvojilo schopnosti využívat strategie učení, které využívá i při osvojování cizího jazyka. Cizí jazyk by v mysli dítěte neměl být izolovaným předmětem. Učení se jazyku by mělo být propojené s dalšími oblastmi, kupříkladu zpěvem, uměním, nebo i vědou. Mělo by tedy docházet k integrovanému učení, které je pro předškolní děti velmi důležité. Autor rozděluje proces do několika období. Popisuje je na případu japonských dětí, které začaly navštěvovat americkou školu. Tento proces lze zobecnit na osvojování si druhého jazyka u dětí v raném věku.

1. **Období ticha.** Děti si začínají osvojovat první slova, ale ke své interakci více využívají především gesta či oční kontakt. Tento způsob komunikace je dětem vlastní, jelikož ho využívaly i v období, kdy se učily svůj mateřský jazyk. To, že děti dávno zvládají komunikovat značně urychluje některá stádia učení se jazyku – například identifikují věci se slovy. Děti vědí, jak komunikace probíhá, jak mluvit ve větách, jak klást otázky či jak využívat různé fráze. Už vědí, co se stane, pokud nějakou frázi využijí. Pokud ale nastane situace, že usilují o nějakou odpověď, ale ještě se na ni nedokáží zeptat, přináší to dětem značnou frustraci, která může způsobit ztrátu zájmu. (Dunn, 2003)

Velmi vhodné je tedy v tomto období děti učit jednoduché fráze a slovíčka formou hry, písniček, říkadel a rýmovaček. Jsou pro děti v raném věku nejvhodnější, jelikož si zvykají na jiné, nové hlásky. (Dunn, 2003)

2. **Mezistupeň.** Po prvním měsíci, přibližně, děti začínají překonávat předchozí období a začínají používat fráze, které učitelky dětem v průběhu měsíce předávaly. Opět se jedná o proces, který je podobný osvojování mateřského jazyka – děti začínají naučené fráze aplikovat do běžného života. Dětem přináší v tomto období radost opakování různých hlásek, nahlas. Jedná se o formu učení se jazyku. V tomto období také probíhá imitace všeho, co děti slyší kolem sebe. Opět jde o stádium, které je obdobné učení se prvnímu jazyku. Výslovnost v tomto stádiu ještě nebývá správná a děti v ní často dělají chyby. Každopádně schopnost využívat nový jazyk je stále vzrůstající. (Dunn, 2003)

3. **Průlom.** Tato fáze přichází kolem 3. měsíce, kdy děti ze dne na den začínají hovořit. Děti si uvědomují své dovednosti. Dokáží rozpoutat dialog a aktivně se ho účastnit. Délka období je ovlivněna množstvím kontaktů s cizím jazykem, stejně jako podporou rodiny. Pokud rodina dítě podporuje, i přesto, že rodiče neovládají cizí jazyk, učení jazyku je rychlejší. Dítě je motivované a vytváří si k dalšímu jazyku pozitivní postoj. (Dunn, 2003)
4. **Porovnávání jazyků.** Období nastává zhruba po 5. měsíci učení se jazyku. Děti si již uvědomují správnou a nesprávnou výslovnost a mohou kritizovat své okolí při špatné výslovnosti. Tento jev ukazuje na kvalitu hláskové diferenciaci u dítěte. (Dunn, 2003)
5. **Překladové schopnosti.** Přibližně po 7. měsíci jsou děti schopné překládat slova nebo věty z cizího jazyka do jazyka mateřského. Pro děti je přirozené, že dokážou plynule přecházet z jednoho jazyka do druhého. (Dunn, 2003)
6. **Míchání jazyků.** V počátečních fázích může docházet k určitému míchání jazyků. Nelze to ale považovat za patologii při osvojování jazyka. Je to přirozená součást procesu. Tento fenomén často vymizí sám tím, že dítě získává zkušenosti při komunikaci. (Dunn, 2003)
7. **Myšlení v cizím jazyce.** Poslední fáze se projevuje tím, že děti začínají přemýšlet v cizím jazyce. Nad obsahem vět již nepřemýšlejí v rodném jazyce a v myšlenkách si ho nepřekládají. Schopnost myslet ve dvou/více jazycích se neobjevuje u všech dětí. (Dunn, 2003)

Lásková (2007) uvádí rozdíly mezi učením cizího jazyka u dětí a u dospělých. Děti si cizí jazyk osvojují strategiemi, jakými jsou nápodoba, odezírání, experimentace se slovy a mluvidly, hra, přirozený zájem o nové věci, písničky a říkanky, využití gest a mimiky.

Ve srovnání, dospělí se učí jazyk převážně porozuměním mluvnickým pravidlům, překladem, mechanickým učením slovíček. Oproti dětem se u dospělých více objevuje strach z chyby a selhání v komunikaci, neochota experimentovat a odmítání hry. (Lásková, 2007)



## 2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a cizí jazyk

Závazným dokumentem, podle kterého probíhá výchova a vzdělávání v českých mateřských školách, se nazývá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). (MŠMT, 2021)

Vzhledem k postupující době a nárokům společnosti na znalost cizích jazyků by se společnost mohla domnívat, že určité zmínky o vzdělávání v dalším jazyce se budou v RVP PV nacházet. Bohužel tomu tak není. Aktuální rámcový program pro předškolní vzdělávání z roku 2021 neukládá mateřským školám povinnost jazykového vzdělávání. Pokud by čtenář hledal alespoň nějaké zmínky o seznamování s cizími jazyky, v dokumentu, přesněji v úseku klíčových kompetencí – komunikativních se nachází formulace „dítě ukončující předškolní vzdělávání ... ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit.“ Je to jediný odkaz na cizí jazyky v mateřské škole, který v celém dokumentu lze nalézt. (MŠMT, 2021, s. 12)

Touto tematikou se v minulosti zabývala i politika. To je možné ukázat na výroční zprávě České školní inspekce z roku 2014/2015, kde se objevují zmínky o podpoře jazykové gramotnosti v předškolním období. Z hlediska jazykové gramotnosti lze chápat toto období spíše jako přípravné, kdy se děti s cizími jazyky seznamují a vytvářejí si tak pozitivní postoj k jejich učení. (Zatloukal et al., 2015)

Dále se ve zprávě objevují data udávající – až 61,3 % mateřských škol (472 ze 777) zařazují rozvoj jazykové gramotnosti do svých ŠVP. Děti se seznamují s jazykem v průběhu vzdělávání nebo jsou jazyky nabízeny formou kroužků, navzdory tomu, že RVP PV jazykovou gramotnost přímo neukládá. Zároveň není příliš překvapující, že většina MŠ, přesněji 97,3 % dětem nabízí anglický jazyk. (Zatloukal et al., 2015)

Problematikou cizích jazyků se zabývala Tůmová (2018) ve své podkladové studii, kde zmiňuje, že změny týkající se oblasti cizího jazyka v RVP PV by měly vyplynout z celkové úpravy a realizace dokumentu: Koncepce jazykového vzdělávání 2017-2022. A přestože je rok 2024, dokument stále nevstoupil v platnost. Objevila se pouze koncepce tohoto dokumentu vydaná Národním pedagogickým institutem roku 2023.

V poslední výroční zprávě ze školního roku 2022/2023 se o výuce cizích jazyků v mateřských školách neobjevují zcela žádné informace.

## **2.3 Výhody a nevýhody výuky cizího jazyka v předškolním věku**

Otázka, zda cizí jazyk zařazovat, či ne, je bezpochyby tématem nejen odborníků, učitelů a učitelek mateřských škol, ale především rodičů. Ti na nejrůznějších diskusních fórech tuto otázku řeší a rozdělují se na dva tábory.

Jeden tábor angličtinu podporuje. Nejčastěji se objevují názory, že je vhodné, aby děti vnímaly jiný jazyk než češtinu, přestože se nedokáží domluvit, nebo že aktivity trénují mozek.

Druhý tábor nejčastěji předkládá argumenty, že je na druhý jazyk ještě dost času a že si jazyku na základní škole užijí dost, popřípadě že druhý jazyk v tomto věku je zbytečný, jelikož se dítě naučí pouze pár slov.

Tato kapitola se bude snažit najít co nejvíce kladů a záporů, proč děti s angličtinou v raném věku seznamovat a jaké jim to přináší do života výhody, či zda se objevují nějaká rizika jejího časného zařazení, která mohou dítěti vnést do života nějaké nevýhody.

### **2.3.1 Výhody seznamování s cizím jazykem v předškolním období**

Problematikou výhod a nevýhod seznamování se s cizím jazykem v raném věku se zabývá čínský autor Chenxu Zhang (2021). Popisuje, že mnohé teorie zmiňují, že v raném věku souvisí učení se dalšímu jazyku úzce s mozkem. Nejdůležitější roli hraje prefrontální mozková kůra. Tato část mozku dle Fustera (Kulišťák, 2003, s. 118) „...koordinuje provádění nejpropracovanějších a nových činností organismu, a proto je též nazývána ‚exekutivou mozku‘ a ‚orgánem kreativity‘ “ Rozvoj této části mozku souvisí s kognitivním vývojem, který je klíčový pro rozvoj nejen jazykových, ale i dalších nových schopností, dovedností a funkcí. (Zhang, 2021)

Michelli et al. (2004) tuto teorii potvrzuje. Výsledky jejího výzkumu ukazují, že struktury lidského mozku, především šedá hmota kůry mozkové, se mění, pokud má jedinec zkušenost s osvojováním druhého jazyka. Čím dříve jedinec s výukou začne, tím je větší oblast levé spodní temenní kůry.

Lojová (2005) odkazuje na vhodnost výuky vzhledem ke kritickému období, kterým si děti procházejí v předškolním věku. Podle jejího názoru jsou děti, které se začnou učit jazyk v raném věku, schopné se jej naučit až na úrovni rodilého mluvčího, pokud přicházejí s cizím jazykem do styku pravidelně a jsou vzdělávány kvalitně.

Zhang (2021) dále zmiňuje, že přepínání mezi jazyky v mozku je v podstatě forma jeho tréninku. Regulace dvou jazyků rozvíjí kognitivní funkce mozku, a především vede k vyššímu stupni metalingvistického povědomí.

Rozvoj kognitivních funkcí mozku zahrnuje i pozornost, jejímž centrem je čelní lalok mozku. Tyto funkce jsou do jisté míry ovlivněny každodenními zkušenostmi a učením, které zahrnuje i osvojování jazyka. Děti se při něm setkávají s různými nejen lingvistickými, ale i soci-lingvistickými okolnostmi. Ty vyžadují určitou formu řešení problémů, například posouzení slov, která v obou jazycích znějí stejně – *fix* v anglickém jazyce – opravit a *fix* v českém jazyce – pomůcka na psaní. Děti se musí selektivně zaměřit pouze na jeden jazyk a potlačit ten druhý. Schopnost záměrně se zaměřit a záměrně přesunout pozornost rozvíjí dovednost kontroly pozornosti. (Zhang, 2021)

Objevují se i teorie, že děti učící se cizímu jazyku v raném věku mají lepší schopnost řešit problémy. Učení totiž podporuje divergentní myšlení a komunikační dovednosti a díky nim jedinec dokáže na problém nahlížet z více úhlů pohledu. (Zhang, 2021)

Pavličková (2004) uvádí, že výuka cizího jazyka podporuje dětskou sebedůvěru a sebevědomí, koncentraci pozornosti, posiluje vůli a paměť a rozvíjí myšlení. Kromě toho podporuje pozitivní vztahy k ostatním (nezesměšňování chyb) a podporuje optimismus.

Těthalová (2013) ve svém článku uvádí názor Jitky Netušilové, lektorky anglického jazyka, která tvrdí, že výhodou kontaktu předškolních dětí s cizím jazykem je především vnímání cizího jazyka. Děti se dle jejích slov učí jazyk snadněji a podobně jako jazyk mateřský. Děti učitele napodobují, vnímají celé věty, ne izolovaná slova a brzy větám i rozumějí. Výhodu představuje především snadné učení se výslovnosti.

Hanušová a Najvar (2007) uvádějí, že dle mnohých výzkumníků je časný začátek výhodný, jelikož dítě má možnost dosáhnout úrovně jazyka, která se blíží úrovni rodilého mluvčího. Nicméně zůstává otázkou, zda by dosažení této úrovně mělo být cílem výuky cizího jazyka.

I Nálepová (2013) se přiklání k pozitivnímu pohledu na brzké seznamování. Děti od 3 do 6 let jsou dle jejích slov velmi zvědavé a mají chuť experimentovat s jazykem. Tyto vlastnosti je potřeba využít.

### 2.3.2 Nevýhody seznamování s cizím jazykem v předškolním období

Vedle pozitivních názorů, které v dnešní době často převažují, se najdou i tvrzení opačná, zdůrazňující negativní vliv cizího jazyka na předškolní děti. Z úst odpůrců je často možné zaslechnout, že okrádáme děti o jejich dětství nebo že se jim bude cizí jazyk plést s češtinou. (Nálepová, 2013)

Autoři se neshodují ani na věku, ve kterém by mělo začít seznamování s cizím jazykem. Argumentují především přetěžováním dětské mysli nepřiměřeným množstvím stimulů. V dětské mysli se tak může urychlit kognitivní vývoj za cenu zaostávání vývoje jiných psychických, ale i fyzických schopností a dovedností. Není tedy vhodné dítěti předškolního věku uměle předkládat cizí jazyk, který se může naučit až v pozdějším věku, a to rychleji a efektivněji. (Lojová, 2005)

S přetěžováním souhlasí i Zhang (2021), který uvádí jako nevýhodu tlak, který může být na děti vyvíjen v rámci výuky.

Taktéž se objevují výzkumy zabývající se vývojem mozku, které popisují, že nejdynamičtější etapou rozvoje řečových center v mozku je období mezi 6.-13. rokem. Toto věkové rozmezí by tedy mělo být nejvhodnější pro výuku druhého jazyka, ale odpovídá spíše mladšímu školnímu věku. (Lojová, 2005)

Šmíd (2018) ve článku zabývající se vhodností výuky uvádí jako nevýhodu především nedozrálou paměť. Paměť je v tomto období bezděčná, což znamená, že zapamatování je neúmyslné. Děti v tomto období ještě nemají dostatečně rozvinuté strategie učení. (Průcha et al., 2009; Šmíd, 2009)

Přestože je cizí jazyk v předškolním věku aktuálním tématem již delší dobu, nefunguje v dnešní době systematická příprava učitelů cizího jazyka zaměřená na děti předškolního věku v rámci vzdělávacích institucí. Vzhledem k tomu, že zákonem není ustanovená kvalifikace pro výuku cizího jazyka v MŠ, je možné, že někteří učitelé snažící se vyhovět nátlaku ze strany rodičů či vedení mohou jazyk vyučovat nevhodně. Tento faktor může vést k negativnímu vztahu dítěte k cizímu jazyku. (Lojová, 2005)

Na tuto problematiku naráží i Šmíd (2018), který taktéž upozorňuje na důležitost kvalifikovaného personálu. Nevhodným přístupem může učitel děti demotivovat a učení jazyku jim tak znechutit.

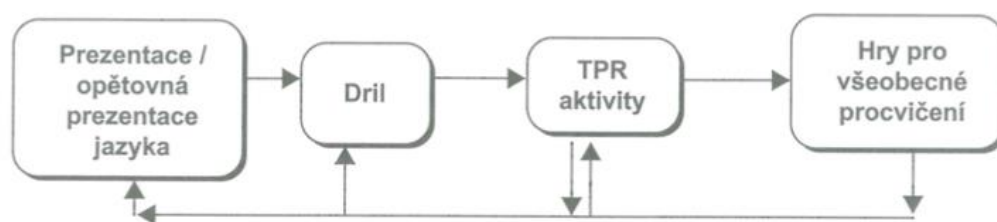
Další nevýhodou je, že děti, které se jazyk učí v mateřské škole, nemají možnost nepřerušované výuky při přechodu na základní školu. Cizí jazyk se na základní škole začíná učit až ve třetí třídě a v tomto období se děti učí jazyk od začátku. Znalosti, které děti nabyly v mateřské škole, jsou jim v konečném výsledku k ničemu, jelikož v důsledku dlouhé pauzy slovíčka a gramatické zákony zapomenou. (Lojová, 2005)

## 2.4 Zásady výuky anglického jazyka v mateřské škole

Dle Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I., kterou vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze, lze uvést několik základních principů, podle kterých by měla výuka angličtiny probíhat. Vždy ale učitel musí myslet na vývojová specifika dětí dané věkové kategorie a vycházet z nich při svém plánování činností. (Watts et al., 2008).

Publikace obsahuje diagram, který znázorňuje, jak by „hodina“ cizího jazyka měla probíhat.

Obr. 1



Pozn: Pokud TPR aktivity nebo hry pro všeobecné procvičení ukáží nedostatky v osvojení jazykových struktur, slovní zásoby, nebo při výslovnosti, proces se vrací zpět dle typu nedostatku k předchozím krokům, případně až na úplný počátek k opětovné prezentaci jazyka.

Obr. 1 Diagram průběhu hodiny anglického jazyka (Watts et al., 2008, s. 7)

**Prezentací nového jazyka** je myšlena skutečnost, kdy pedagog motivuje dítě, aby mělo zájem učit se novému jazyku a nové slovní zásobě. Pokud je dítě bez zájmu, šance, že by se dítě jazyku naučilo, je minimální. V úvodní fázi je proto vhodné dítě povzbuzovat a jazyk předávat zábavnou formou. Druhou fází je **dril**. Na první pohled by se mohlo zdát, že tento termín do sféry předškolní pedagogiky není příliš vhodné zařazovat. Z odborného hlediska se ale jedná o termín určující klíčovou fází každé výukové hodiny, která je zaměřená na upevňování si nové látky a opakování. Čím častěji dítě poslouchá a opakuje určitá slova, tím efektivnější je jeho ukládání do paměti. I dril by však měl být pro děti zábavný a hravý. Třetí fází jsou aktivity a hry, které jsou založené na metodě **TPR**, tedy na tělesné reakci. Podstata a detailnější popis je objasněn v kapitole 2.5.1. Tato metoda slouží spíše jako nástroj pro ověření porozumění, aniž by na děti byl kladen nárok

aktivně verbálně komunikovat. I pro TPR platí principy, které budou následně uvedené, a současně požadavky, aby činnosti touto metodou byly zábavné, různorodé, aby dokázaly upoutat dětskou pozornost a vzbudily zájem o jazyk. Poslední fází jsou **hry zaměřené na procvičování**. Ve chvíli, kdy dítě nalezne zalíbení v cílovém jazyku, je důležité pravidelné a důkladné procvičování. Procvičovat mohou děti prostřednictvím her zaměřených na verbální projev a komunikaci s vrstevníky, podporu vokalizace a aktivizace slovní zásoby. (Watts et al., 2008).

Dle zkušeností Nálepové (2013) je vhodné zařazovat výuku v krátkých vstupech do dopoledních aktivit. Lekce by neměla trvat déle než 20–30 minut, jelikož děti do šesti let věku nezvládají udržet pozornost déle. U dětí mladších je ideálním časem 10–15 minut. V obou případech je nutné aktivity často střídát a s nimi i metody a formy práce.

Smolíková (2006) upozorňuje, že je vhodné zařazovat cizí jazyk v dopoledních hodinách, popřípadě až po 14. hodině odpoledne. Tyto časy odpovídají přirozeným výkyvům soustředění dětí v průběhu dne.

Následně budou popsány principy, ze kterých by měli učitelé vycházet při plánování metod, forem a obsahu výuky.

### 1. Porozumění

V mateřském jazyce děti rozumějí významům různých slov ještě dříve, než jsou schopné vlastního samostatného verbálního projevu. Na stejném principu je založena i výuka cizího jazyka v předškolním období. Děti zvládají reagovat na podnět v cizím jazyce, aniž by samy sdělení formulovaly. Motivací k porozumění jazyku může být pro děti učitelova neverbální komunikace (mimika, gestika), ale i využívání různých druhů pomůcek, např. obrázků, předmětů, maňásků, loutek apod. (Watts et al., 2008)

### 2. Nepřímé učení

V předškolním období je nepřímé učení klíčovým a nejefektivnějším typem učení. Děti si při činnostech neuvědomují, že by se něčemu novému učily. To samé platí i u jazyka. Jazyk u dětí nelze oddělit od reality, kterou právě žijí. Rády napodobují zvuky z písniček, postavy z oblíbených příběhů a pohádek. A i těmito způsoby dochází k osvojování jazyka, nepřímo, poslechem a opakováním pohádek, básniček, hádanek, které nové zvuky obsahují. (Watts et al., 2008)

### **3. Zapojení her a pohybu**

Metodami vhodnými pro rozvoj cizího jazyka jsou především ty, které jsou založené na přímém zážitku. V RVP PV nalezneme například kooperativní učení hrou, nebo prožitkové učení, popřípadě situační učení. Tyto metody související se hrou v dětech podporují chuť objevovat a také komunikovat a sdělovat své myšlenky. Vhodné podmínky pro výuku jazyka jsou tehdy, pokud jsou hry pro děti vzrušující a především zábavné. Pohyb je významným prostředkem pro komunikaci neverbální a relaxaci. (MŠMT, 2021; Watts et al., 2008)

### **4. Stimulace představivosti**

Díky dětské fantazii, která je v předškolním období velmi rozvinutá, umožňuje prožívání příběhů a pohádek nebo písniček pracovat s cizím jazykem jako s jazykem mateřským. (Watts et al., 2008)

### **5. Střídání činností**

Výuka by s ohledem na čas, který se dítě dokáže plně soustředit, by měla být proložena pohybem či hrou. Aktivity by se měly častěji střídát a výuka by měla obsahovat jak aktivity, které jsou živější, tak aktivity klidové. Aktivity, které děti znají, zvyšují jejich pocity jistoty a bezpečí, ale i sebedůvěru. (Watts et al., 2008)

### **6. Aktivizace všech smyslů**

Všestranný rozvoj dítěte je založen na vnímání všemi smysly. I mateřský jazyk si jedinec osvojuje multisenzoriálním objevováním světa. Stejně tak by se mělo přistupovat k předávání cizího jazyka. Vhodné je využívání psychomotorických her, hudebních činností, hudebně-pohybových činností, ale i činností manipulačních či konstruktivních. (Watts et al., 2008)

### **7. Individuální přístup**

Učitel by měl svou individuální pozornost věnovat v co největší míře každému dítěti. Důležitým projevem individuální pozornosti je pochvala. Ta je velmi důležitá. Dítě by mělo být pochváleno i za pouhý pokus, či správnou reakci na podnět. (Watts et al., 2008)

## 8. Upevňování

Upevňování cizího jazyka je založené na opakování aktivit, díky kterému děti získávají sebedůvěru potřebnou pro verbální projev. Je nutné chápat, že proces vstřebávání cizího jazyka, než se dítě začne verbálně projevovat, může být dlouhodobějšího charakteru. (Watts et al., 2008)

Důležitost opakování udává i Smolíková (2006). Dle jejího názoru je vhodné opakovat nejen holá slova ale i aktivity, kterými se dítě učí jazyk – písničky, básničky, hry.

## 9. Užívání mateřského jazyka

K výuce cizího jazyka je možné přistupovat několika způsoby. Může být používán pouze cizí jazyk, ale může se účelně zařazovat i jazyk mateřský. Výhody užívání mateřštiny spočívají ve zvýšení sebejistoty v komunikaci, usnadnění a urychlení při předávání instrukcí, vyjádření potřeb a přání dítěte, kdy v cizím jazyce to zatím vyslovit nezvládá. (Watts et al., 2008)

Pokud chce učitel při výuce využívat pouze cizí jazyk, je nutné, aby ve velké míře využíval neverbální prvky komunikace – mimiku, gesta, obrázky, názorné předměty. (Watts et al., 2008)

Otázka využívání mateřského jazyka je stěžejním pro mnoho učitelů cizího jazyka. Někteří odborníci jsou přesvědčeni, že při výuce cizího jazyka by se mateřský jazyk objeovat neměl. Zormanová (2015) s tímto tvrzením souhlasí. Pokud jde o seznamování s jazykem u malých dětí, tak je důležité vést výuku především v anglickém jazyce, ale pouze tam, kde je to možné (pokud děti rozumějí tomu, co je řečeno). Učitel by měl angličtinu používat pouze v případech, kdy je přesvědčen, že mu děti rozumějí, nebo kde za pomoci gestikulace, obrázků, předmětů či pantomimy zvládne vysvětlit význam slov. Když potřebuje sdělit něco složitějšího (pravidla, pokyny), kde není možné využití gest, pantomimy apod., je vhodné použít mateřský jazyk.

Zákaz používání mateřského jazyka je při výuce nevhodný. Takováto situace by mohla dítě vystresovat, umlčet, a tak negativně ovlivnit motivaci k učení. (Zormanová, 2015)

Smolíková (2006) uvádí několik dalších zásad, které by měly učitelé při výuce dodržovat. Podle ní je klíčové mluvit pomaleji, užívat krátké a jednoduché věty a dělat mezi nimi delší časové pauzy. Dále je vhodné důrazně artikulovat a až přehánět výslovnost.



## 2.5 Metody vhodné pro výuku angličtiny v předškolním věku

Výuková metoda je konkrétní činnost učitele, která podporuje rozvoj vzdělanosti dětí a směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. (Zormanová, 2012a)

Zvolení správné metody pro výuku cizího jazyka je bezesporu důležitým aspektem pro budoucí úspěšnost výuky. Pedagogové mají v dnešní době na výběr mnoho metod výuky, ze kterých si mohou vybírat tu nejvhodnější vzhledem k individuálním potřebám skupiny či jednotlivých dětí a k naplnění předem stanovených cílů.

Jedná se o výuku cizího jazyka v mateřské škole. Využívané metody by tedy měly odpovídat požadavkům RVP PV. „Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.“ (MŠMT, 2021, s. 8)

Vedle metod je důležité promýšlet i vhodné organizační formy výuky. Skalková (2007) uvádí následující formy:

1. **Frontální** (hromadná) výuka, která je typická tím, že učitel pracuje soustavně s celou třídou.
2. **Skupinová** výuka se uskutečňuje, pokud se ve třídě vytvoří malé skupiny dětí o zhruba 3–5 členech, kteří spolupracují a společně řeší úkoly.
3. **Kooperativní** výuka je charakteristická principem spolupráce a podpory, díky kterému skupina dosahuje určitého cíle. Celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivců. Všichni členové přebírají odpovědnost nejen za sebe samého, ale i za celou skupinu.
4. **Individualizovaná** výuka je formou, jejímž smyslem je tvorba situací, které každému jednotlivému dítěti dávají možnost nalézt nejlepší cesty pro vlastní učení a rozvoj.

Zormanová (2012b) uvádí ještě výuku **individuální**, kdy se učitel věnuje v určité chvíli pouze jednomu dítěti.

Metody výuky angličtiny se velmi rychle rozvíjely zejména v posledních 40 letech. Každá výuková metoda je založena na určité vizi autora, představě o procesu učení nebo porozumění. Pro výuku angličtiny ale i jiných cizích jazyků existují specifické metody, které jsou odlišné svým zaměřením. Akademickými studiemi je prokázáno, že neexistuje

jedna ideální metoda, která by vyhovovala všem. Současně žádná z metod není nadřazená ostatním. Moderní pedagog by měl k výuce přistupovat s tzv. Principled Eclectism. Tedy využívat individuální přístup ke každému dítěti a rozhodovat o technikách a metodách, které jsou pro jednotlivé žáky nejvhodnější a které berou v úvahu jeho učební styl, možnosti a schopnosti. (Alemi & Tavakoli, 2017)

Některé ze specifických metod budou v následujících řádcích popsány.

### **2.5.1 Total Physical Response**

Total Physical Response (TPR), v překladu „celková fyzická odezva“ je jednou z nejpoužívanějších metod pro rozvoj jazykových kompetencí. Jedná se o metodu založenou na koordinaci řeči a jednání. (Shi, 2018; Tajzlerová, 2021)

Její využívání se začalo objevovat koncem 60. let 20. století. Za zakladatele této metody je považován americký psycholog James J. Asher, který na základě zhlédnutí mnoha projektů zaměřených na výuku cizího jazyka zjistil, že naslouchání a porozumění je důležitější než mluvení a mělo by ho přecházet. Pokud děti dostatečně nerozumějí tomu, co slyšely, není možné, aby se začaly verbálně projevodovat. (Shi, 2018; Tajzlerová, 2021)

Objevuje se i psychologická teorie, která odkazuje na „memory trace“, v překladu se jedná o „paměťové stopy“. Metoda je modelem, kdy dítě pochopení vyjadřuje množstvím pohybů svého těla. Vyjádření pochopení tímto způsobem tvoří silnou vzpomínku, což může zlepšit udržení slova v paměti. (Shi, 2018)

Tato strategie je velmi vhodná pro děti mladšího věku. Děti by se při výuce neměly cítit pod tlakem, ale měly by být rády, že se učí nová anglická slovíčka a poslouchají cizí jazyk, který se v prostředí domova běžně nepoužívá. Učitel/lektor dává dětem příkazy v cizím jazyce a fyzicky předvádí odpověď. Snaží se motivovat a nasměrovat děti, aby předvedly stejnou odpověď. Význam slov je objasněn názornou ukázkou. Metoda vytváří uvolněnou atmosféru. Děti nejsou nucené mluvit, pokud na to nejsou plně připravené. Pokud se dopustí nějaké chyby v řeči, učitel by měl být vždy vstřícný a tolerantní. (Riyana Putri, 2016; Shi, 2018)

Tajzlerová (2021) popisuje, jak probíhá učení jazyku metodou TPR. V prvním kroku učitel/lektor formuluje příkaz sám pro sebe a ukáže dětem odpověď jak pohybem, tak i slovem. Ve druhém kroku se připojí k odpovědi učitele i děti poté, co učitel provedl příkaz. Třetí krok spočívá v tom, že učitel vysloví příkaz a odpovídají pouze děti. Ve

kroku čtvrtém se role obrátí a učitel si vymění pozici s jedním z dětí. V pátém kroku vybrané dítě dává příkazy namísto učitele ostatním dětem a učiteli. Ti odpovídají opět jak pohybem, tak i slovem. V posledním, šestém kroku se opakuje příkaz, na který opět všichni společně odpovídají – slovy i pohybem.

Pozitiva této metody jsou, že je zábavná a jednoduchá, nevyžaduje příliš náročnou přípravu ze strany učitele, je vhodná pro všechny věkové kategorie, a především je vhodná pro děti/žáky/studenty kinestetického typu učení. (Riyana Putri, 2016)

Pokrivčáková (2020) uvádí několik negativ této metody. Zmiňuje, že je metoda vhodná především pro začátečníky. Starší studenti se mohou při učení se touto metodou cítit trapně. Metoda je založena převážně na mechanickém učení slovíček. V neposlední řadě uvedla, že fyzicky lze předvést pouze omezené množství slovní zásoby.

Mezi aktivity, které odpovídají metodě TPR patří například:

1. **Ukazovací hry.** Děti ukazují na předměty, které jim učitel „přikázal“.
2. **Rozeznávání emocí.** Děti předvádějí emoce, dle „příkazu“ učitele – „pláč – cry, laugh – smích...“
3. **Oblékání** a svlékání částí **oblečení** – své vlastní či na panence.
4. **Manipulace** s předměty.
5. „**Action songs**“. Písničky spojené s pohyby – například “If You’re Happy and You Know It”. (Pokrivčáková, 2020; Rambe, 2019)

### 2.5.2 Direct Method

Přímá metoda je založena na konverzaci v cizím jazyce bez použití mateřského jazyka, popřípadě jeho použití zcela výjimečně. Metoda se začala vyvíjet koncem 19. století. Byla modelována na myšlence, že další jazyk se učí podobným způsobem jako jazyk mateřský. Když jsme se učili svůj první, mateřský jazyk, také jsme neprocházeli lekcemi gramatiky a drilem překládání slovíček. (Broughton, 2003; Hilgendorf, 2018; Rodríguez & Prieto, 2016; Tan, 2023a)

Přímá metoda může být známá i jako tzv. „anti-gramatická“. Byla zavedena jako protiklad k metodě The Grammar-Translation neboli překlad gramatiky. Metoda se opírá o induktivní přístup, který je založen na poslechu a verbálním vyjadřování. (Betti, 2015; Tan, 2023a)

Jazyk se učí induktivně. Jak již bylo výše zmíněno, gramatika se v rámci této metody výslovně neučí. Učitel nevysvětluje dětem specifická gramatická pravidla. Raději je nechává, aby si na pravidla přišly samy, praktickým používáním a zkušeností. (Betti, 2015; Tan, 2023a)

Dalším důležitým principem přímé metody je, že se používá pouze „cílový“ jazyk, tedy jazyk, který se má dítě učit. V začátcích musí učitel myslet na to, že je důležité všechna slova dramatizovat, předvádět, výrazně gestikulovat a opakovat, ukazovat vizuální pomůcky a obrázky. Vše proto, aby ho děti snadněji pochopily. Díky tomuto přístupu k výuce je pro děti učení cizímu jazyku velmi zábavné. (Betti, 2015; Sitorus & Silitonga, 2018; Tan, 2023a)

Nový materiál je prezentován verbální formou. V přímé metodě jsou na prvním místě dovednosti zaměřené na poslech a mluvení. Děti hodně mluví, jednají, interagují s ostatními dětmi a učitelem a gestikulují. Jsou motivovány, aby mluvily bez ohledu na to, zda bude jejich řeč bezchybná. (Betti, 2015; Tan, 2023a)

Mezi pozitiva metody patří, že v komunikaci se neobjevuje překládání. Je tak plynulejší. Metoda pozitivně rozvíjí dovednosti mluvení a poslechu. Učení metodou je pro děti zábavné využitím obrázků a dramatizace. Děti se učí mluvit v celých větách, nepoužívají pouze holá slova. (Edugo.ai, 2022; Gupta, 2024)

### **2.5.3 Communicative Language Teaching or Communicative Approach**

Komunikativní jazyková výuka je teoretický přístup výuky cizího jazyka. Je relativně nová. Začala se objevovat v 70. letech 20. století a kloní se spíše k progresivním než tradičním metodám výuky jazyka. Klade si za cíl výuku komunikativních kompetencí. (Richards, 2006; Simhachalam, 2015)

V současné době lze komunikativní metodiku výuky shrnout následovně. Komunikace by měla být středobodem výuky jazyků. Děti by měly mít možnost experimentovat s jazykem a zkoušet, co již znají. Současně by měl učitel propojovat různé dovednosti – mluvení, naslouchání apod. Takto probíhá komunikace v běžném životě. V neposlední řadě by učitel měl být tolerantní k chybám, jelikož chyby poukazují na snahu a budování komunikativních kompetencí. Oprava učitelem by měla být vždy diskretní. (Richards, 2006; Simhachalam, 2015)

Najít aktivity vhodné pro věkovou kategorii dětí předškolního věku vzhledem k metodě hraje klíčovou roli. Děti v tomto období mají ještě omezené možnosti a schopnosti používat jazyk a velké množství času stráví hrou. Baví je hra s jazykem přesto, že často nerozumějí významu slov. Mají rády jazykové hry s rytmy, opakováním a užitím nesmyslných slov. To se často objevuje v písničkách a říkadlech. I v jazykových hrách najdeme gramatické struktury, které si děti mohou osvojit. (Ohashi, 2015)

Mezi pozitiva tohoto přístupu lze zařadit, že metoda motivuje děti k samostatnosti v komunikaci a podporuje sebevědomí při interakci s ostatními dětmi. Současně je metoda zaměřená na tvorbu komunikačních kompetencí důležitých při uspokojování potřeb v běžném životě, v běžných komunikačních situacích. (Mirbabayeva, 2021; Simhachalam, 2015)

Negativum spočívá v tom, že děti si mohou často vytvořit nesprávné gramatické struktury v jazyce, jelikož chyby, které tvoří často nebývají učitelem opraveny. Dalším negativem je nedostatek přesnosti v jazyce. Přístup se zaměřuje spíše na plynulost než přesnost a gramatickou správnost jazyka. Metoda není příliš vhodná pro začátečníky. Pro její zařazení je nutné, aby děti již nějaké zkušenosti s cizím jazykem, a především slovní zásobu nutnou pro komunikaci, měly. (Methods of Language Teaching, 2015; Simhachalam, 2015; Yousafzai, 2023)

Aktivity, které odpovídají metodě CLT:

1. **Role Plays** – hraní rolí, hra na něco – námětové hry – na maminku, na tatínka.
2. **Questioning** – dotazování je jistou formou rozvoje komunikačních kompetencí, jedinec musí odbourat svůj stud.
3. **Pantomima** – nejen komunikace slovem, ale i řeč těla je pro rozvoj komunikační kompetence velmi důležitá.
4. **Hádanky** – děti hádají, co učitel popisuje.
5. **Storytelling** – vyprávění příběhů.
6. **Písničky** – texty písní předávají dětem mnoho nových slov.

(British Council Malaysia, n.d.; British Council TeachingEnglish, n.d.; Tan, 2023b)

#### **2.5.4 Audio-lingual Method**

Metoda audio-lingvální je charakteristická verbálním napodobováním, memorováním a procvičováním slov na základě analogie, které následně přechází do spontánní řeči. Metoda vznikla ve 40. letech ve vojenském sektoru a v dalších letech se rozvíjela i pro běžnou populaci. Proces je založen na behavioristickém pohledu na učení cizích jazyků. Jedním z významných představitelů je například psycholog Skinner. (Broughton et al., 2003; Richards & Roggers, 1999)

Při výuce se využívají zvukové nahrávky dialogů a různých cvičení. Cílem je rozvíjet v první řadě poslechové a verbální dovednosti na základě dovednosti čtení a psaní. Audio-lingvistika spojuje důraz na gramatickou stránku řeči s behavioristickými teoriemi učení. Podle nich se jedinec jazyk učí tvorbou návyku. Když odpoví správně na otázku, čeká ho odměna. Pravidelné opakování odměny pak způsobí, že odpověď se stává automatickou. Tento proces nazýváme podmiňováním. Na příkladu z praxe audio-lingvistického vyučování vidíme, že probíhá časté opakování, při kterém si děti opakují stejný gramatický příklad, jsou povzbuzovány k použití dalších slov souvisejících s příkladem s nadějí, že si osvojí správný jazykový návyk. (Broughton et al., 2003; Hammer, 2007)

#### **2.5.5 Content and Language Integrated Learning**

Content and Language Integrated Learning (CLIL), neboli obsahově a jazykově integrované učení se stává trendem současného školství v Evropě. Přístup se objevil v 90. letech 20. století. V roce 1994, David Marsh a Anne Maljers poprvé použili termín CLIL. V posledních letech pomalu proniká i do předškolního vzdělávání. Politickým cílem metody je sblížit národy Evropy za pomoci bilingvismu. (Baladová, 2009; Pastor Adrian, 2018; Tajzlerová, 2021)

Pro předškolní vzdělávání je CLIL vzhledem k uplatňování integrovaného přístupu ideální metodou. Na rozdíl od tradičních metod výuky cizích jazyků, CLIL ukazuje, že není nutné vyučovat angličtinu v pevně stanovených rámcích. Cílem je přirozená integrace cizího jazyka do běžných činností v mateřské škole. Děti jsou tak vystaveny jazyku i mimo vyhrazený čas pro výuku, což jim umožňuje používat jazyk bez stresu a obav. Pedagog by v rámci výuky měl přirozeně propojovat jazyky a přecházet mezi nimi místo toho, aby je odděloval do konkrétních časových bloků. (Baladová, 2009; MŠMT, 2021; Tajzlerová, 2021)

Mezi výhody patří především zařazování cizího jazyka bez izolování. Žáci se cizímu jazyku učí v přirozeném prostředí, nikoli v situacích uměle vytvořených v pevně ohraničených hodinách cizího jazyka. Metoda se flexibilně přizpůsobuje potřebám a požadavkům dětí a integruje cizí jazyk do běžného výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole. Podle výzkumů výuka, která se soustředí na řešení reálných problémů, zvyšuje kognitivní zapojení dětí, obzvláště pokud se úkol řeší v cizím jazyce. Učení je tak efektivnější a výuka tématu v angličtině, dalo by se říct výuka „dva v jednom“, umožňuje i úsporu času. (Baladová, 2009; Hromádka, 2019; Tajzlerová, 2021)

Jako nevýhodu uvádí Hromádka (2019) nutnost větší časové dotace na přípravu. V dnešní době jsou již k dispozici výukové materiály, při zavádění metody je přesto nutné podrobné plánování, úprava materiálu a přizpůsobení dané skupině.

Další možnou nevýhodou jsou vyšší nároky na pedagoga. Je nutností, aby učitel vedle svých odborných dovedností a znalostí, měl i znalosti a dovednosti jazykové. (Wossala et al., 2014)

### **2.5.6 The Grammar-Translation Method**

V rámci předškolního vzdělávání se může objevit i metoda gramaticko-překladová. Cílem této metody je osvojení dovedností čtení a předkladu. Dá se tedy předpokládat, že se nejedná o metodu, která by byla pro předškolní děti příliš vhodná. Dle RVP PV by se děti měly učit v rámci integrovaného přístupu v souvislostech, což tato metoda příliš nenabízí. (Choděra, 2013; MŠMT, 2021)

Zároveň Sultana (2019) zmiňuje, že tato metoda není náročná na přípravu a vyžaduje jen velmi málo specializovaných dovedností učitele.

Pro upřesnění Sultana (2019) uvádí několik charakteristických rysů gramaticko-překladové metody:

1. V hodinách cizího jazyka se používá především mateřský jazyk a cílový jazyk je užívám minimálně.
2. Slovní zásoba je vyučována formou izolovaných slov.
3. Výslovnosti je věnována minimální nebo žádná pozornost.

## 2.6 Aktivity vhodné pro výuku angličtiny v předškolním věku

Zormanová (2015) rozděluje aktivity pro výuku cizích jazyků na:

### 1. POSLECHOVÉ

Poslech je dle Zormanové (2015) první a nejvýznamnější aktivita, která je klíčová pro rozvoj dalších schopností, jakými jsou například mluvení, psaní či čtení. Poslechové aktivity jsou pro děti významným zdrojem jazykových dat. Pro pochopení slyšeného je důležité doplnit sluchový vjem o vizuální podnět (mimika, gesta, obrázky, pohyb). Tyto podněty dětem napomáhají lépe si představit, co určité slovo či věta označuje.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1 Proces osvojování cizího jazyka, existuje fáze ticha. Také se jí přezdívá Silent periodt (období mlčení), kdy dítě zatím aktivně nemluví, ale pouze pasivně naslouchá, čímž se učí jazyku. V této fázi jsou vhodné aktivity na bázi TPR metody – poslouchej a vykonej. Příkladem je známá hra Simon řekl nebo Zvedni svou ruku. (Zormanová, 2015)

Dalším významným zdrojem v poslechových aktivitách je poslech nahrávek – písničky, básničky, příběhy, které jsou namluvené roditelým mluvčím. (Zormanová, 2015)

Poslechová cvičení by měla být dlouhá maximálně 10 minut. Příběhy, které jsou určeny k poslechu malým dětem, by měly být psány velmi jednoduchým snadno pochopitelným jazykem. Použitá slovní zásoba by měla být dětem známá stejně jako již osvojené fráze. (Zormanová, 2015)

### 2. MLUVENÉ

Nejefektivnějším způsobem, jak naučit děti mluvit cizím jazykem, je učení krátkým frázím, které si děti osvojují v běžných denních situacích. Využitím tzv. „classroom language“ se děti naučí základním pokynům v angličtině (Stand up, Come here, Make a circle...) a také frázím, které lze použít v běžném životě (Hello. What is your name? How are you?). (Zormanová, 2015)

Mnoho nových slov a frází se děti učí prostřednictvím písniček, básniček. Text, který se rýmuje, nebo je zpíváný, je pro děti atraktivnější a tím i lépe zapamatovatelný. (Zormanová, 2015)



Písničky a říkadla jsou pro pedagogy, kteří vyučují cizí jazyk předškolní děti, velmi důležitým nástrojem. Mohou malým dětem pomoci zlepšit nejen jejich dovednosti poslechové, ale i mluvené. Rozšiřují nejen slovní zásobu a předkládají dětem celé větné celky, ale i podporují správnou výslovnost. (Millington, 2011)

Výhodou využívání písniček při výuce cizího jazyka je jejich flexibilita. Lze je využít k výuce libovolného počtu dětí, nevyžadují příliš pomůcek a pro většinu dětí je zpěv zábava. Potěšení a zábava při činnostech je sama o sobě velmi důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, jelikož je motivačním faktorem. (Millington, 2011)

V anglickém jazyce se objevuje ve spojitosti s říkadly pojem „nursery rhymes“. Jedná se o soubor různých forem anglického dětského folklóru, který je určen nejmladším dětem. Soubor nejstarších a velmi rozmanitých textů je typický svými rytmy a rýmy. Dalo by se říci, že jde o „říkadla“ srovnatelná s našimi Pací, paci, pacičky apod. (Palatinová, 2007)

Podle Bas (2008) jsou ideálním nástrojem pro výuku cizího jazyka příběhy. Většina dětí děj mnoha pohádek zná, a tak již pracují s povědomými souvislostmi, což napomáhá k porozumění textu v cizím jazyce. S tímto tvrzením souhlasí i Reilly a Ward (1997), které také doporučují, aby pedagog nejprve využíval tradiční, známé příběhy, které napomáhají porozumění.

Ahern (2008) popisuje, že příběhy a pohádky představují důležitý zdroj slovní zásoby, gramatických struktur, intonace v reálném kontextu. Pohádky nerozvíjejí pouze jazykové dovednosti dětí, ale mohou pozitivně ovlivnit i dětské postoje ke světu.

Dle Phillips (1993) pokud učitel chce, aby byl příběh ve výuce úspěšný, není vhodné ho dětem číst, ale vyprávět. Uvádí následné kroky. Je vhodné si vytvořit kostru příběhu, která bude obsahovat hlavní body. Dále by si učitel měl nacvičit vyprávění příběhu, nahlas. Neměl by zapomínat na výraznou mimiku, gestiku a využívat prvky pantomimy.

Dramatizace příběhů je pro výuku vhodná, jelikož dává dětem možnost vyzkoušet si reálné využití jazyka v praxi, v reálnějších, i když zinscenovaných situacích. Tak se jazyk lépe učí, neboť si ho jedinec zapamatoval prostřednictvím přímé zkušenosti. Dramatizace předkládá jazyk hrou a je tedy opět velmi motivačním způsobem výuky. Při dramatizaci jsou využívány všechny komunikační kanály (sluch, zrak, pohyb). Je vhodný pro všechny děti s různými učitelskými styly, jelikož jazyk vstoupí do paměti komunikačním kanálem, který je pro dítě nejvhodnější. (Pokrivčáková, 2020)

## 3 Lesní mateřská škola

### 3.1 Lesní pedagogika

Mottem lesní pedagogiky je: „*O lese učit v lese*“. (Lesy ČR, n.d.)

Literatura, která se zajímá o lesní pedagogiku, je i v dnešní době vcelku omezená, přestože lesní pedagogika je zásadním prvkem environmentálního vzdělávání. (Matoušková Prylová, 2021)

Lesní pedagogikou rozumíme formu environmentálního vzdělávání. Soustředí se především na les a studuje vztahy a procesy, které se v něm odehrávají. Hlavní snahou je rozvíjet zájem o les a přírodu metodami zážitkové pedagogiky. Zaměřuje se na předávání informací o lese a jeho hospodaření zážitkovou formou. Tímto způsobem se podněcuje přirozené vnímání lesního prostředí a snadnější zapamatování získaných poznatků. (Lesy ČR, n.d.; Synek & Žatka, 2012)

Podle existujících zdrojů je zakladatelem lesní pedagogiky Joseph Cornell z Kalifornie. Jeho myšlenky se začaly objevovat v 60. letech 20. století. Lesní pedagogika se z USA následně rozšířila do některých evropských států. Nejprve do Švýcarska, poté Rakouska a Německa a následovaly další evropské země, mezi nimi i Česká republika. (Prylová, 2006)

Lesní pedagogika se dostala do Čech koncem 90. let 20. stol. z Rakouska. V příhraničním Rakousku se několik zaměstnanců z Vimperské Integrované střední školy lesnické rozhodlo proškolit na kurzu lesní pedagogiky. Nově nabyté znalosti je vedly k vlastním činnostem, a tak začali nabízet akce pro děti zaměřené na lesní pedagogiku. Od roku 2002 začali sami školit nové lesní pedagogy. (Matoušková Prylová, 2021)

Cíle lesní pedagogiky (Synek & Žatka, 2012) –

1. Hlavním záměrem je zlepšit vztah mezi člověkem a lesem. Podporovat pochopení lesního prostředí jako domova pro zvířata a důležitého zdroje pro člověka a vést lidi k odpovědnému zacházení s přírodou.
2. Předávat dětem schopnost vnímat les a přírodu jako celek s důrazem na základní principy a vztahy v lesním prostředí.
3. Podnítit v dětech zájem o les a přírodu. Naučit je vnímat svět všemi smysly a ukázat jim, jak lze o les pečovat a ochraňovat jej.

4. Učit děti, jak se správně chovat v přírodě.
5. Poskytnout komplexní pohled na les z ekologického, ekonomického a sociálního hlediska.
6. Vysvětlit základní principy lesního hospodaření a podporovat pozitivní vztah veřejnosti k lesnímu hospodářství.
7. Podporovat pozitivní postoj k dřevu jako obnovitelné surovině.

Lesním pedagogem je lesnický odborník, který má praxi v lesnictví a úspěšně dokončil certifikovaný kurz lesní pedagogiky. Nejedná se tedy o pedagogy v lesních mateřských školách, ale o lesníky, kteří jsou schopni popsat les, lesnictví, náplň práce lesníka skrze prožitek v lese. (Lesní pedagogika, n.d.)

### **3.2 Lesní mateřská škola a lesní klub**

„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy. Zázemí lesní mateřské školy slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“ (zákon 561/2004 Sb, § 34, odst. 9)

Lesní mateřské školy (dále LMŠ) jsou považovány za typ alternativního zařízení pro děti předškolního věku. Je to zařízení, které se snaží odlišovat od standartního proudu. Liší se v obsahu, organizaci ale i metodách či formách vzdělávání. Zvyšující se popularita tohoto vcelku nového typu mateřské školy vyplývá především z uvědomění společnosti, že kontakt dítěte s přírodou je klíčový a dnešním generacím často chybí. LMŠ jsou zvláště populární u rodičů, kteří nejsou spokojeni s tradičním proudem vzdělávání, popřípadě mají negativní zkušenosti ze svých dětských let s klasickými mateřskými školami. Tento typ volí i rodiče, kteří mají blízko k přírodě a chtějí předat lásku k přírodě i svému dítěti. (Průcha et al., 2009; Vošahlíková, 2012; Zormanová, 2017)

Původ lesních mateřských škol tkví v zemích severní Evropy, kde je pobyt v přírodě za všech okolností běžnou součástí vzdělávání. To platí i v běžných mateřských školách. První náznaky lesních mateřských škol sahají do 50. let 20. století. V Dánsku začala Ella Flatau, matka 4 dětí, ve městě Sollerod pravidelně trávit čas se svými dětmi v lese, kde pozorovala přírodu. Postupem času začala ke svým aktivitám přibírat i děti svých známých a sousedů, a tak se z této neformální činnosti postupně vyvinula organizovaná skupina. Ta byla roku 1954 označena jako lesní mateřská škola. (Zormanová, 2017)

Německo je zemí, kde se nachází nejvyšší počet lesních mateřských škol s poměrně dlouhou tradicí. Jejich historie sahá do roku 1968, kdy vznikla první lesní mateřská škola ve Wiesbadenu. Byla však ojedinělou, jelikož rodiče o tento typ neměli příliš zájem. Skutečný rozmach této předškolní instituce přišel až v 90. letech 20. století, kdy učitelky Kerstin Jebsen a Petra Jäger, inspirované dánským modelem lesních mateřských škol, založily v roce 1993 v německém Flensburgu, první oficiálně uznávanou lesní mateřskou školu. Německá legislativa pak lesní mateřské školy postavila na úroveň běžných mateřských škol. To vedlo k jejich rychlému rozšíření. Koncept lesních mateřských škol je oblíbený nejen v Evropě, ale také v USA, Kanadě a dalších zemích. (Zormanová, 2017)

V České republice začaly lesní mateřské školy vznikat později. V roce 2007 vznikla první lesní mateřská škola s názvem Zelená škola. Od té doby se jejich počet výrazně zvýšil zejména díky podpoře státu, která se začala poskytovat od roku 2017. V dnešní době zaznamenává Asociace lesních mateřských škol kolem 180 organizací. (Asociace lesních MŠ, n.d.; Zormanová, 2017)

LMŠ je institucí předškolního vzdělávání, která je popsána v legislativě České republiky a řídí se zákonem 561/2004 Sb. Školský zákon a vyhláškami s ním souvisejícími. Každá lesní mateřská škola je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení a díky tomu si v ní mohou děti plnit povinnou předškolní docházku. Děti se tak vzdělávají v přírodě na základě ŠVP, který musí být v souladu s RVP PV. Činnost LMŠ podléhá kontrole České školní inspekce (ČŠI). Chod LMŠ je financován ze státních příspěvků a školkovného placeného rodiči. (Asociace lesních MŠ, n.d.)

Dle Vošahlíkové (2012) jsou charakteristické znaky lesních mateřských škol následující:

1. Děti jsou po celý rok venku, bez ohledu na počasí.
2. Neexistuje špatné počasí, jenom špatné oblečení.
3. Většina výchovně-vzdělávacích aktivit probíhá v prostředí lesa.
4. Zázemí poskytuje teplo a ochranu před povětrnostními vlivy, využívá se příležitostně.
5. Třída je obvykle tvořena 15 dětmi a minimálně dvěma dospělými.
6. Vzdělávací program je založen na situačním učení, přímých zkušenostech dětí a především hře.
7. LMŠ podporuje všestranný rozvoj dětí a je v souladu s předškolním vzdělávacím kurikulem.

8. Důvěra mezi dětmi a dospělými je pro pobyt venku klíčová.
9. Podstatná je komunikace s rodinami a komunitou.

Z organizačního hlediska lze LMŠ rozdělit do dvou následujících typů:

1. lesní mateřská škola jako samostatný subjekt,
2. lesní třída zřízená při běžné mateřské škole. (Vošahlíková, 2012)

Vedle těchto dvou primárních forem existují také různé způsoby, jak se mohou uplatnit prvky lesních mateřských škol v rámci tradičních mateřských škol. Mezi ně patří například tzv. „**lesní dny**“, které obnášejí celodenní návštěvu lesa. Mateřské školy si stanoví jeden den v týdnu, který děti stráví dle pravidel lesních mateřských škol. Děti vycházejí za každého počasí. Mají připravené vlastní jídlo od rodičů v batůžku. Následně se vydávají na celodenní pobyt v lese. Na podobném principu jsou založené i tzv. „**putovní skupiny**“ s rozdílem, že nejsou vázány na les, ale pouze na prostor mimo mateřskou školu. Děti tak tráví čas v parcích či se vydávají na výpravu za zajímavými přírodními prvky. Poslední zajímavou formou jsou **projektové dny** či týdny zaměřené na environmentální témata spojená s výlety do přírody. (Vošahlíková, 2012)

#### **a) LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO SAMOSTATNÝ SUBJEKT**

Samostatné lesní mateřské školy operují nezávisle na běžných mateřských školách a často bývají zřizovány neziskovými organizacemi. Jak je zřejmé z definice stanovené ve školském zákoně, zázemí nesmí být stavbou. Na rozdíl od běžných škol děti z lesních zařízení nemají k dispozici zázemí přizpůsobené pro celodenní pobyt dětí uvnitř budovy. Zázemím samostatných lesních mateřských škol tedy bývají jurty, sruby, týpí, maringotky, popřípadě se děti scházejí ve veřejných prostorech, které nejsou ve vlastnictví LMŠ. Zázemí je určeno především k odpočinku a přípravě jídla, vzdělávací činnosti probíhají v lese. Za velmi nepříznivého počasí, jakým může být vydatný déšť či kroupy, využívají po dohodě pedagogové vnitřní prostory jiných institucí – skautské základny, školy apod. (Vošahlíková, 2012)

#### **b) LESNÍ TŘÍDA ZŘÍZENÁ PŘI BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Zázemí lesních tříd zřízených při běžných mateřských školách tvoří budova mateřské školy, při které je třída zřízena. Děti se v těchto prostotách po většinu času nezdržují. Využívají je stejně jako v samostatných lesních mateřských školách pouze pro účely

odpočinku a jídla. Děti tak každý den vycházejí do přírody minimálně v rámci dopoledních činností. Děti mohou trávit čas na zahradě mateřské školy či vyrazit do lesa. (Vošahlíková, 2012)

Přiřazení lesních tříd k běžné mateřské škole se děje dvěma způsoby. Buď běžná mateřská škola zřizuje lesní třídu, nebo se v běžné mateřské škole nachází zázemí pro samostatnou lesní mateřskou školu. (Vošahlíková, 2012)

V případě propojení samostatné lesní mateřské školy s běžnou musí oba zřizovatelé uskutečnit písemnou dohodu zaměřenou na sdílení prostor běžné mateřské školy. Lesní mateřská škola si tak může v běžné uložit pomůcky a využívat prostory pro stravování a odpočinek, popřípadě řízenou činnost. (Vošahlíková, 2012)

## **LESNÍ KLUB**

Rozdíl mezi lesní mateřskou školou a lesním klubem spočívá v jejich právním postavení, financování a regulaci.

Lesní kluby nejsou na rozdíl od lesních mateřských škol oficiálně definovány legislativou, a tak nepodléhají přísným pravidlům. Většinou jde o dlouhodobý projekt zaměřený na komunitu, proto často jejich provoz odpovídá potřebám dané komunity, či místa, kde je situován. Stejně jako LMŠ poskytují dětem vzdělávání ve venkovním prostředí, v přírodě. Kvalitní lesní kluby pracují dle vytvořeného ŠVP, který stejně jako v LMŠ musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Jeho naplňování však není kontrolováno ČŠI jako v případě lesních MŠ. Financování lesních klubů je závislé na soukromých prostředcích. Kluby nezískávají žádné příspěvky od státu. To vše je jako důsledek z nezakotvení v legislativě. Děti v lesním klubu mohou plnit povinnou předškolní docházku pouze v případě, že je rodič přihlásí k individuálnímu vzdělávání v mateřské škole zakotvené v Rejstříku škol a školských zařízení, kde je povinnou předškolní docházku možno plnit. (Asociace lesních MŠ, n.d.)

### **3.2.1 Podmínky vzdělávání v lesním zařízení**

První podmínkou, která je pro výchovně-vzdělávací proces velmi důležitá, je vyhovující **zázemí**. Velmi často to bývají jurty, či indiánská týpí. Oba typy mají své klady a zápory. Týpí je levnější a jednodušší na stavbu. Dražší jurta je stabilnější a díky kolmým stěnám umožňuje efektivnější využití vnitřních prostor a lepší tepelnou izolaci, protože bývají často doplněny dřevěnou podlahou. Vytápět lze oba typy stanů kamny, či chráněným

ohništěm. Stany lesních mateřských škol jsou venku po celý rok, což je vystavuje extrémním povětrnostním podmínkám. Proto je velmi důležité volit kvalitní materiály. (Vošahlíková, 2012)

Zázemí mohou poskytovat i marigotky, sruby, chatky či soukromé nebo veřejné prostory. Ty jsou vhodné zejména tehdy, pokud nemá lesní mateřská škola vlastní pozemek. (Vošahlíková, 2012)

Zázemí lesních zařízení slouží v první řadě k ukládání metodických pomůcek, náhradního oblečení pro děti a vaření, pokud je to nutné. Vzdělávací program probíhá především venku. Zázemí je využíváno pouze příležitostně, například při extrémním počasí nebo pro odpolední odpočinek. (Vošahlíková, 2012)

Dalšími podmínkami jsou **stravování** a **hygiena**. Hygienické podmínky zařízení vymezuje Vyhláška č. 410/2005 Sb. neboli Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Vzhledem k tomu, že lesní mateřské školy mají pouze minimální, případně žádné zázemí, vyhláška 410/2005 Sb. § 9 ukládá, že “v bezprostřední blízkosti zázemí lesní mateřské školy nebo v zázemí lesní mateřské školy musí být umístěno hygienické zařízení se záchodem a tekoucí pitnou vodou a prostředky osobní hygieny, zejména toaletní papír, mýdlo a prostředky pro hygienické osušení rukou.” (V lese jako doma, n.d.; Vošahlíková, 2012)

Pro stravování existují tři možnosti. Využití jídelny mateřské školy nebo jiného stravovacího zařízení, dovážení obědů ve várnících a poslední možností je vaření přímo v zázemí lesní mateřské školy. Při přípravě obědů v zázemí je nutné splňovat podmínky vyhlášky o školním stravování 107/2005 Sb. (Vošahlíková, 2012)

## **4 Metodologie práce**

### **4.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny ve venkovním prostředí lesních mateřských škol. Současně mapuje, jak k výuce přistupují oslovení učitelé lesních mateřských škol a jaký mají názor na seznamování s cizím jazykem v raném věku.

Cílem pozorování je analýza procesu seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem v exteriéru, konkrétně ve venkovním prostředí lesních mateřských škol. Dále bude práce zkoumat charakteristické rysy výuky angličtiny venku v příslušných mateřských školách prostřednictvím pozorování řízených činností.

Rozhovory si kladou za cíl zjistit, jak vnímají angličtinu v mateřské škole oslovení učitelé. Dále také identifikovat pozitivní a negativní aspekty spojené s časným vystavením dětí cizímu jazyku. V průběhu rozhovorů budou učitelé dotazováni na důvody zařazení cizího jazyka do jejich zařízení, či jaké rozdíly vnímají ve výuce venku ve srovnání s výukou v interiéru mateřské školy.

### **4.2 Výzkumné otázky**

Pro výzkum byly stanoveny tři výzkumné otázky. Jejich vymezení se váže k předem určeným cílům výzkumného šetření.

VO1 – Jak probíhá výuka angličtiny v lesní mateřské škole?

VO2 – Jaké jsou důvody zařazení angličtiny do oslovených lesních předškolních zařízení?

VO3 – Jaký je pohled oslovených učitelů lesních mateřských škol na výuku angličtiny v předškolním věku?



## 5 Volba výzkumného přístupu a vzorku

Ve své diplomové práci jsem pro výzkum zvolila smíšený přístup. Má volba byla motivována především snahou dosáhnout hlubšího porozumění průběhu výuky anglického jazyka v rámci venkovního prostředí lesních mateřských škol a současně porozumět názorům a postojům učitelů působících v těchto institucích.

Smíšený výzkum je přístup, který spojuje kvantitativní a kvalitativní prvky v jedné studii. (Hendl, 2005)

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) definují kvalitativní výzkum jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“

Hendl (2005) uvádí jako některé z předností kvalitativního výzkumu detailní analýzu a hluboký vhled do problematiky při zkoumání jednotlivců, skupin či jiných jevů. Výzkum umožňuje studovat dynamiku procesů, slouží k počátečnímu průzkumu a hledání fenoménů a v neposlední řadě poskytuje prostor pro formulaci a návrh teorií.

Kvantitativní výzkum se podle Gavory (2000) zaměřuje na získávání číselných údajů o množství, rozsahu nebo frekvenci výskytu jevů. Následně je matematicky zpracovává. Hlavním cílem výzkumníka je systematické třídění a analýza číselných dat. To umožňuje porozumět příčinám nebo změnám sledovaných jevů.

### 5.1 Pozorování

Pozorování je založené na sledování, zaznamenávání a následném rozboru a posuzování jevů, které jsou vnímatelné smysly. Je typické tím, že výzkumník nezasahuje do pozorované reality a nemění tedy vnímané vztahy jako například u experimentu. (Křováčková, 2011)

Pozorování lze různým způsobem dělit. Například na přímé a nepřímé. Při přímém výzkumný pracovník sám pozoruje objekty zkoumání. Při nepřímém využívá výsledky, které vytvořily jiné osoby. Pozorování můžeme rovněž dělit na krátkodobé a dlouhodobé, zúčastněné a nezúčastněné nebo skryté a zjevné. (Křováčková, 2011)

## 5.2 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je možno specifikovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otázek“. Skrze rozhovory s respondenty lze zkoumat příslušníky různých sociálních skupin a prostředí s cílem porozumět jejich jednání v rámci dané skupiny. (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159)

Za hlavní dva typy rozhovoru lze označit nestrukturovaný rozhovor, který je často založen na pouhé jedné otázce a následném dotazování na základě dostupných znalostí a získaných dat a polostrukturovaný rozhovor, který se opírá o předem připravený seznam otázek na určitá témata. (Švaříček & Šedřová, 2007)

## 5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek mého šetření čítá 5 lesních předškolních zařízení. Jsou to 4 lesní kluby a 1 lesní mateřská škola ze Středočeského a Královehradeckého kraje a kraje Vysočina. Pro zachování anonymity lesních institucí a respondentů/respondentek jsou pro všechny z nich vymyšlena fiktivní jména.

Tab. 1 Výzkumný vzorek

Jméno	Zařízení	Věk	Délka výuky AJ v LMŠ	Kvalifikovanost - Výuka AJ
<b>Respondentka A.</b> Eva	<b>LMŠ č. 1</b> Lesní klub Moravskoslezský kraj	39	7 měsíců	Mgr. – Učitelství pro 1. stupeň s rozšířením o angličtinu pro druhý a třetí stupeň
<b>Respondentka B.</b> Barbora	<b>LMŠ č. 2</b> Lesní klub Středočeský kraj	42	7 měsíců	CAE – C1 Advanced  IELTS
<b>Respondentka C.</b> Lenka	<b>LMŠ č. 3</b> Lesní klub Královehradecký kraj	28	5 měsíců	Bc. – Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

<b>Respondentka D.</b> <b>Zuzana</b>	<b>LMŠ č. 4</b> Lesní klub	Z: 31	4 roky	Z: X
<b>Respondent E.</b> <b>Miroslav</b>	Královehradecký kraj	M: 41	4 roky	M: Jazykový kurz FCE  13 let pobýval v Irsku – zažitá AJ
<b>Respondentka F.</b> <b>Marta</b>	<b>LMŠ č. 5</b> Lesní mateřská škola	M: 36	5 let	M: Státní jazyková zkouška všeobecná (C1)
<b>Respondent G.</b> <b>Jan</b>	Královehradecký kraj	J: 39	8 měsíců	J: Rodilý mluvčí

#### **Respondentka A. – Eva**

Eva je průvodkyní v lesním klubu v kraji Vysočina. Má vystudované učitelství pro 1. stupeň v Olomouci s rozšířením o angličtinu pro druhý a třetí stupeň. V lesním klubu působí od října 2023, tedy 7 měsíců. Dříve byla lektorkou angličtiny ZuZu.

#### **Respondentka B. – Barbora**

Barbora je průvodkyní v lesním klubu ve Středočeském kraji. Má bohatou zkušenost s cizími jazyky ve svém životě, a to jak s angličtinou, tak němčinou – rané dětství strávila ve Vídni, vystudovala rakouské gymnázium a působí jako tlumočnice a překladatelka. Zároveň působí jako lektorka cizích jazyků. Sama má splněných několik certifikovaných zkoušek. Má vystudovanou vyšší odbornou školu pedagogickou a je tak diplomovaný specialista v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky.

#### **Respondentka C. – Lenka**

Lenka působí v lesním klubu v Královehradeckém kraji 5. měsícem. Pochází z Indonésie. Vystudovala anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání. Do České republiky se vdala. Cizí jazyk ovládá velmi dobře, ale nemá vystudovaný obor, který by byl specificky zaměřený na děti předškolního věku. Do lesního klubu se dostala přes svou známou, maminku jednoho z dětí navštěvujících klub, a do jejíž rodiny se přivdala.

### **Respondentka D. – Zuzana a respondent E. – Miroslav**

Zuzana s Miroslavem působí jako průvodci v lesním klubu v Královehradeckém kraji. Průvodkyně Zuzana je zakladatelkou klubu a Miroslav je průvodcem, který v lesním klubu učí anglický jazyk. Miroslav žil 13 let v Irsku a v lesním klubu působí stejně jako Zuzana již od počátku, tedy 4 roky. Zuzana má vystudovanou sociální pedagogiku na Karlově univerzitě v Praze a Miroslav má splněných několik kurzů zaměřených na anglický jazyk.

### **Respondentka F. – Marta a respondent G. – Jan**

Marta je ředitelkou lesní mateřské školy v Královehradeckém kraji, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. Marta dříve děti v lesní mateřské škole s cizím jazykem také seznamovala. Od nového školního roku ale pro tento účel spolupracují s tatínkem jednoho z dětí, které LMS navštěvuje. Jedná se o muže, který je rodilým mluvčím pocházejícím z Velké Británie, a angličtina tak díky němu probíhá každý týden.

## **5.4 Etické aspekty výzkumu**

Při sběru dat k výzkumnému šetření byl kladen důraz na etické aspekty. Všichni účastníci byli informováni o možnosti odstoupit od účasti na rozhovoru, pokud by to považovali za nezbytné. Pro zachování anonymity bylo přiděleno každému respondentovi fiktivní jméno a každému zařízení označení LMS a číslo (LMS 1, 2, 3, 4, 5).

Všichni respondenti byli informováni o nahrávání rozhovorů a záměru využití získaných informací výhradně pro účely výzkumného šetření diplomové práce. Všichni účastníci vyjádřili souhlas se zaznamenáváním rozhovorů a jejich využitím v rámci výzkumu.

## 6 Realizace výzkumu a zpracování dat

### 6.1 Průběh sběru dat

Příprava na výzkum probíhala stanovením struktury otázek a tvorbou záznamového archu. Přípravné činnosti se děly v měsících prosinec 2023–leden 2024.

Prvotním záměrem výzkumné části bylo oslovit pouze lesní mateřské školy z Jihočeského kraje, odkud pocházím. Lesní mateřské školy jsem kontaktovala již v září 2023, ale bohužel ani v jedné z nich se seznamování s anglickým jazykem neobjevovalo. Některá zařízení argumentovala tím, že angličtina u nich probíhala v dřívějších letech, ale již se u nich nevyskytuje. Z těchto důvodů jsem se rozhodla pracovat s lesními mateřskými školami z Pardubického a Královehradeckého kraje. Oslovení lesních zařízení probíhalo v měsících prosinec 2023–leden 2024, kdy jsem kontaktovala nejprve lesní mateřské školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení. Oslovení probíhalo nejprve formou e-mailu na adresy ze stránek Asociace lesních mateřských škol, kde jsem si lesní zařízení vybírala. Jelikož mateřské školy cestou e-mailu příliš neodpovídaly, rozhodla jsem se 5 lesních mateřských škol zkontaktovat telefonicky. Bohužel jsem se nesetkala s příliš kladnou odezvou. Z 5 oslovených LMŠ probíhala angličtina pouze v jedné, v Královehradeckém kraji. Proto jsem přistoupila k oslovování náhodných lesních mateřských škol s rozšířením o lesní kluby z celé České republiky. Následně se mi ozvaly dva lesní kluby – z Královehradeckého a Středočeského kraje. Vzhledem k tomu, že se již blížil čas nutný k zahájení výzkumného šetření a návštěv, zvolila jsem cestu sociálních sítí. Přidala jsem se do facebookové skupiny – Lesní školky a v příspěvku prosila o participaci na výzkumu. Tak jsem získala poslední dvě lesní zařízení – 2 lesní kluby, kde výuka anglického jazyka probíhá. Jeden z nich se nachází v Královehradeckém kraji a druhý v kraji Vysočina. Nakonec je tedy oblast výzkumu naprosto odlišná od prvotních záměrů.

Sběr dat k účelům výzkumu probíhal v měsících březen–duben 2024. Konec plánovaných návštěv byl předpokládán do konce března. Kvůli nepříznivé situaci v některých zařízeních se výzkum protáhl až do začátku dubna.

Vzhledem k tomu, že téma není příliš probádané, nebyla jsem si jistá, na co se při pozorování zaměřit a vytvořený záznamový arch byl velice obecný. První návštěvu lesního klubu jsem se rozhodla pojmout jako předvýzkum. Na základě zpětné vazby

z prvního pozorování jsem následně upravovala záznamový arch, aby byl konkrétnější a lépe strukturovaný. Stanovila jsem několik klíčových bodů, na které jsem se chtěla zaměřit.

Jednalo se o pozorování krátkodobé, kdy jsem v lesních MŠ či klubech strávila jedno dopoledne. Zároveň šlo o pozorování zúčastněné. Byla jsem přítomna ve všech zmíněných lesních zařízeních. Sledované jevy byly zaznamenávány do předem připraveného pozorovacího archu. Ve všech případech bylo nejprve uskutečněno pozorování, po němž volně následoval rozhovor s průvodcem či lektorem, který realizoval výuku anglického jazyka.

Rozhovory probíhaly dle stanovené struktury. Dle průběhu pozorování jsem pořadí stanovených otázek operativně měnila, popřípadě otázku vyřadila, pokud na ni respondent odpověděl v jiné otázce. Rozhovory trvaly v rozmezí 15-30 minut. Při všech rozhovorech panovala příjemná atmosféra a nezaznamenávala jsem žádné projevy napětí.

## **6.2 Zpracování a analýza dat**

Rozhovory byly zaznamenány za pomoci diktafonu. Všichni respondenti byli informováni o nahrávání. Společný rozhovor započal až po vyřčeném souhlasu s nahráváním. Dva rozhovory se konaly v anglickém jazyce. Informace získané z rozhovorů byly převedeny do písemné formy přepisem. Pokud se jednalo o anglické rozhovory, informace byly přeloženy do češtiny. V prepisech se objevují gramatické nepřesnosti, jelikož se jedná o doslovnou interpretaci proběhlých rozhovorů. Poté jsem prepisy rozhovorů vytiskla, aby šlo s texty lépe pracovat. Následně jsem jednotlivé rozhovory procházela a zvýrazňovačem označovala důležité informace, abych materiál připravila pro další zpracování dat. Pro analýzu dat v této diplomové práci jsem zvolila otevřené kódování.

Švaříček a Šedřová (2007) popisují otevřené kódování jako techniku, které je jednoduchá, ale zároveň účinná, a tak je aplikovatelná v mnoha různých kvalitativních projektech. Kódování je proces, kterým jsou data analyzována, interpretována a reorganizována. Technikou otevřeného kódování je text rozdělen na jednotky, které výzkumník využívá pro další analýzu. Jednotkami mohou být slova, věty, sekvence slov či odstavce. Jednotky by měly být voleny dle významu. Tak může být jednotkou slovo, v jiném případě souvětí. Každé této jednotce se přidělí kód, tedy označení. Kódem může být opět pouhé slovo,

popřípadě krátká fráze, která vystihuje danou jednotku. V rámci tvorby kódů někteří autoři doporučují, klást si návodné otázky. Ty jsou uvedeny v následujícím obrázku.

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

Obr. 2 Návodné otázky pro tvorbu kódů (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 212)

Po vytvoření seznamu vzniklých kódů je možné začít systematicky kategorizovat. V tomto procesu se seskupují kódy na základě jejich podobnosti či jiných souvislostí. Postupně se tak začíná tvořit hierarchický systém, ve kterém seskupujeme pojmy (kódy) pod jednotlivé kategorie. (Švaříček & Šedřová, 2007)

Pro představení získaných dat bude užita technika „vyložení karet“. Spočívá v tom, že výzkumník uspořádá kategorie do dějové linky a převypráví tak obsah jednotlivých kategorií. Není nezbytné využití všech kategorií. Je vhodné použít pouze ty, které se vztahují k výzkumným otázkám. (Švaříček & Šedřová, 2007)

#### **Vzniklé kategorie –**

- Okolnosti zařazení AJ
- Výuka venku x uvnitř
- Způsoby výuky
- Mateřský jazyk při výuce
- Výhody seznamování s AJ
- Rizika seznamování s AJ

Informace z pozorování byly v rámci jednotlivých kategorií, uvedených v záznamových arších, převedeny do číselných hodnot a zaneseny do tabulek. Ty byly vytvořeny v programu Microsoft Excel. Získané hodnoty byly analyzovány a jejich výsledky procentuálně vyhodnoceny. Z některých informací byly vytvořeny grafy pro větší přehlednost.

## 6.3 Analýza kvalitativních dat – rozhovory

### Okolnosti zařazení AJ

**Kódy pro tuto kategorii:** Poptávka rodičů, nutnost doby, lektor, nový průvodce, ambiciózní rodiče, anglicky mluvící průvodce, zájem dětí, zájem o dítě, priority, kroužek, iniciativa od počátku, nabídka, pozitivní pohled, anglická rodina, anglicky mluvící dítě, rodilý mluvčí.

Nejčastějším důvodem, proč byl cizí jazyk do lesního zařízení zařazen, je přítomnost anglicky mluvícího průvodce. Respondentka Marta uvedla, že jejich důvodem pro zařazení anglického jazyka byl fakt, že všechny průvodkyně, které lesní mateřskou školu navštěvovaly, pobývaly určitou dobu v anglicky mluvících zemích: „... všechny vlastně ty kmenové průvodkyně jsme nějakou dobu pobývaly v anglicky mluvících zemích, tak nám přišlo jako přirozený to předávat dál.“ Stejná situace se nachází i v LMŠ č. 4, kde průvodce, který děti s cizím jazykem seznamuje, žil stejně jako Martiny kolegyně v anglicky mluvící zemi. I v LMŠ č. 1 byla primárním důvodem pro zařazení cizího jazyka přítomnost anglicky mluvící průvodkyně: „Měli jsme průvodkyni, která byla zdatná v angličtině, tak jsme zavedli jednu anglickou píseň s obrázky měsíčně, zpívala se na ranním kruhu.“

Dalším faktorem, kvůli kterému je zařazován cizí jazyk do oslovených předškolních zařízení a který se v rámci rozhovorů taktéž opakoval, je poptávka rodičů. V tomto ohledu se shodují respondentky Barbora a Zuzana. Barbora: „... když to nabídli rodičům, že by tady byla angličtina, tak ti všichni souhlasili.“ Respondentka Zuzana uvedla, že rodiče v lesních zařízeních mají priority a velký zájem o své dítě. Je pro ně tedy výuka cizího jazyka velmi důležitá: „... v lesních školkách jsou rodiče, kteří mají jako hodně velký zájem o svoje děti a většinou jsou to třeba vysokoškolsky vzdělaní rodiče a mají i velké priority, takže preferují, aby ty děti toho uměly jako hodně, ale není tam tlak na výkon, ale na to aby třeba ta angličtina už zařazená byla, ...“. Zároveň vnímá angličtinu jako jakousi „nutnost dnešní doby“, proto se snaží děti s tímto jazykem seznamovat, aby měly v budoucnu již nějaké základy: „... v dnešní době, kdy je ta angličtina jako opravdu nezbytná nebo jako už je to běžný komunikační prostředek všude ve světě, takže si myslím, že je to dobrý no.“



Anglický jazyk se do vybraných lesních zařízení dostal i díky příležitosti získat rodilého mluvčího z blízkého okolí. V případě LMŠ č.3 byla rodilou mluvčí příbuzná jedné z rodin, jejíž dítě navštěvuje instituci: „... *přišla nabídka od mé příbuzné, že v klubu poptávají někoho na výuku angličtiny...*“, v LMŠ č. 1 i v LMŠ č. 5 se jednalo o rodiče (LMŠ č. 1 maminka, LMŠ č. 5 tatínek) dítěte, které navštěvovalo lesní instituci. V LMŠ č. 1 se vystřídal několik lektorů anglického jazyka. Působila zde anglicky mluvící průvodkyně, po ní rodilá mluvčí, která odletěla zpátky do Austrálie a nahradila ji respondentka Eva.

Současně, téměř všichni respondenti odpověděli, že vhodný věk pro začátek seznamování s cizím jazykem vnímají právě v předškolním věku od 2 do 5 let. I toto přesvědčení tedy mohlo vést k zařazení anglického jazyka do lesních předškolních institucí. Pouze respondentka Barbora vnímá jako vhodný začátek 3. třídu základní školy: „... *první, druhá třída je skutečně o tom, aby si to ty děti ošahaly ten svůj jazyk, tu češtinu a teprve potom, až umějí to R a dobře mluví a chápou nějaký souvztažnosti ve vlastním jazyce, tak až potom začít.*“

Respondentka Zuzana zároveň uvedla, že motivací pro zařazení cizího jazyka do osnov jejich lesního klubu byl i očividný zájem dětí, který je spojen s přítomností anglicky mluvících dětí a rodilých mluvčích v podobě rodičů některých dětí: „... *máme rodinu, která je jenom anglicky mluvící, takže vlastně s nimi komunikujeme anglicky a děti to vidí a ptají se na slovíčka, takže si myslím, že je to dobrý jí zařadit do školky.*“ Taktéž se snaží angličtinu rozvíjet, jelikož je jedním z velmi častých kroužků v rámci kolektivu, což nasvědčuje o zájmu jak dětí, tak jejich rodičů. „*Ale musím říct, že tady máme teď takovou pokročilejší skupinu, že polovina dětí chodí na tu angličtinu ještě mimo...*“. V klubu se zároveň nachází i anglicky mluvící chlapec, který je v tomto případě velkým motivačním faktorem pro ostatní děti.

## **Výuka venku x uvnitř**

**Kódy pro tuto kategorii:** Neohraničený prostor, počasí, obavy, pozornost, odlišné pomůcky, nepotřebnost pomůcek, hračky, více témat, přizpůsobení podmínek, odolné materiály, LMŠ místo hry, volnější přístup, aktivity, více podnětů, rozptýlení, nízká náročnost, klidná atmosféra, akustika, oheň, cíl, papírové pomůcky, učebnice, pocit svobody, uvolnění, volný pohyb.

Lesní zařízení jsou typická celodenním pobytem venku. Proto i výuka cizího jazyka probíhá ve venkovním prostředí v přírodě. Výuka venku má svá specifika. Respondenti byli dotazováni na to, jaké vnímají rozdíly mezi výukou venku a ve vnitřním prostředí. Objevily se odpovědi, které mě osobně velmi překvapily. Zároveň si některé odpovědi odporují, což je také velmi překvapivé.

Oblastí, kde se objevily značné rozpory, je problematika soustředěnosti a pozornosti. Respondentka Eva uvádí, že nižší pozornost se dle jejích zkušeností objevovala ve vnitřním prostředí třídy, kde děti nejvíce rozptylovaly hračky: „... *někdy se mi stávalo, že třeba děti utíkaly k těm hračkám.*“ S tímto tvrzením souhlasí i respondent Jan, který také uvedl, že větší soustředěnost dětí vnímá venku: „*když jsou venku, soustředí se trochu víc než uvnitř, ...*“. Jan to dává do souvislosti s pocitem větší svobody, uvolnění a pohodlí. V prostředí zázemí je tomu dle jeho názoru opačně. Děti se cítí jako kdyby uvízlé v pasti, nemohou se volně pohybovat, což ovlivňuje jejich schopnost se soustředit.

Opačný úhel pohledu má na situaci respondent Miroslav s respondentkou Zuzanou, pro které je náročnější získat si pozornost dětí venku. „*Víc se děti soustředí na ty hry vevnitř.*“ Miroslav sice přírodu vnímá jako velmi vhodné prostředí pro seznamování dětí s okolním světem, zároveň ale popsal, že cizí jazyk se mu lépe učí uvnitř zázemí, v jurtě. Uvedl: „...*venku je to takové lepší ... akorát, někdy jsou prostě ty děti tou přírodou tak rozjančený, že to učení není úplně stoprocentní venku, takhle na tu angličtinu zrovna, na přírodu, na mluvení o tom, co vidíme, tak to jo, ale ta anglina, to venku moc nepobíraj, bych řekl.*“ Zuzana současně podotkla, že pokud by pro ně bylo primárním úmyslem učit děti cizímu jazyku, museli by změnit prostředí, kde by výuka probíhala. Lesní školka je pro děti místem především hry, a proto je výuka venku velmi obtížná.

Současně i Eva upozorňuje, že venku je pro ni někdy velmi náročné získat si pozornost dětí. Jde o neohrazený prostor, a tak se děti mohou kdykoli, kdy je výuka nebaví, rozutéct po širokém prostoru lesa. Na druhou stranu v tomto zařízení disponují týpím, které má také svá rizika. Uprostřed týpí se nachází ohniště, které výuku také značně limituje.

S širokým prostředím souvisí i otázka akustiky, na kterou Eva také odkazuje. Není pochyb, že pokud by cizí jazyk probíhal uvnitř, akustika by byla bezesporu lepší. A tak by i hudba mohla děti více zaujmout, jelikož venku se více rozléhá.

Dalším tématem, které se objevilo v souvislosti s výukou venku, jsou pomůcky a aktivity. Není příliš překvapující, že pomůcky, které se využívají venku musí být odolnější. Na to odkazuje respondentka Lenka, která současně s pomůckami popisuje i nutnost uzpůsobení témat. Dle její zkušenosti je nutné mít připraveno v lesním klubu větší množství témat, která stejně jako materiály a pomůcky musí být uzpůsobena prostředí lesního zařízení: „... zároveň je nutné témata a materiály přizpůsobit prostředí tak, aby se děti mohly učit ze svého okolního prostředí a aby materiály byly vhodné pro využití za každého počasí.“ Na pomůcky upozorňuje i respondentka Barbora. Výuku sice provádí zatím pouze ve vnitřním prostředí, ale se zlepšujícím se počasím má v plánu angličtinu přesunout i ven, mimo jurtu. Barbora uvedla, že venku se jistě změní pomůcky, které doposud používají. Je možné, že již žádné využívat nebudou, popřípadě budou využívat pomůcky darované přírodou, tedy nejrůznější přírodniny jako klacíky, kamínky apod.

V souvislosti s pomůckami jde i o odlišnost aktivit. V LMS č. 4 probíhá angličtina jak uvnitř, tak venku. Oba průvodci uvedli, že jsou pomůcky, které používají pouze uvnitř. Například různé papírové kartičky nebo obrázky, které svou nízkou odolností nejsou uzpůsobené venku. Jde i o písničky či říkanky, které jsou svými slovy uzpůsobené čistě venkovnímu/vnitřnímu prostředí.

Lenka taktéž podotkla, že venku je nutné mít připraveno více témat, která by pro děti mohla být zajímavá. To umožňuje relativní volnost v tomto zařízení. Cizí jazyk probíhá na základě dobrovolnosti a děti tak za Lenkou mohou přijít a komunikovat s ní na určité téma. Dříve měla Lenka připravené specificky zaměřené lekce. Tento způsob výuky ale lesnímu klubu nevyhovoval. V rozhovoru Lenka také odkazuje na to, že v prostředí třídy se často pracuje s učebnicemi, které mají specifický plán a cíl, podle kterého probíhá výuka. To se v lesním zařízení neobjevuje. „*Nemám jasně stanovený cíl, jsem ráda, že děti pochytí alespoň něco.*“

Respondentka Eva také poukázala na počasí, které může být velmi limitující v rámci výuky cizího jazyka venku. Přesněji jde o déšť. Eva popsala situaci, kdy s dětmi byli na výpravě, při které anglický jazyk také probíhá. Vzhledem k tomu, že učí cizí jazyk formou písniček s pohybem, práce nebyla dost dobře možná, jelikož k ní je potřeba digitální pomůcka – reproduktor.

## Způsoby výuky

**Kódy pro tuto kategorii:** Pasivní činnosti, neformální přístup – „nehrotit to“, hudební činnosti, básničky, rýmy, literatura, dramatizace, propojení hudby s pohybem, variabilita metod, tvoření, hra na 1. místě, klidná atmosféra, prožitkové učení, rozvoj bez negativního tlaku, rýmování, zapojení rodiny, konkrétní témata, opakování, motivace, pohybové hry, neorientování na cíl, rodilý mluvčí, motorické dovednosti, hudba, diskuse.

Při výuce anglického jazyka jsem se ve všech lesních zařízeních cítila velmi příjemně. Atmosféra byla klidná a průvodci se snažili ke všem dětem přistupovat partnersky. Ve všech zařízeních se objevoval neformální přístup. Všichni ctili názor netlačit na děti a učit jazyk zábavou formou a aktivitami, které dětem přinesou radost a nebude na ně kladen nepřiměřený tlak.

Eva z LMS č. 1 pro seznamování dětí s cizím jazykem nejraději volí angličtinu v písničkách, tedy hudební činnosti, které jsou doplněné pohybem. Stejně činnosti se objevovaly i v případě LMS č. 4. I zde je dětem předáván jazyk za pomoci písniček a básniček. Respondent Miroslav to popsal slovy: *„Docela se mi osvědčily písničky, na ty děti dost slyší, takže třeba make a circle, to ráno děti milujou, první tejdén to moc nešlo, ale pak už si o to i děti samy říkaly, pak si to i doma samy zpívaj.“* Stejný názor s Miroslavem sdílí i Zuzana, pro kterou jsou také nejvhodnější písničky a básničky. Anglický jazyk se díky písničkám dostává až do prostředí domova, kde je děti zpívají. *„I doma, doma rodiče nám říkaj, že si to zpívaj.“*

Na propojení s domovem poukazuje i Eva, která způsob své výuky volí tak, aby si děti písničku mohly pustit doma. Zároveň pozitivně hodnotí písničky nazpívané rodilým mluvčím, díky kterému mohou děti slyšet správnou výslovnost, což opět zlepšuje znalosti a dovednosti dětí. Současně poukazuje i na faktor časové flexibility písniček. Písničky je možné poslouchat kdekoli a za jakékoli situace: *„... protože si to ty děti můžou pustit i doma a slyší tam toho rodilého mluvčího, můžou to tam prostě doma naposlouchat každý den a pak se jim tím pádem lépe zpívají i tady ...“*

Propojení s domovem se objevuje i u respondentky Barbory. Přestože její pohled na výuku cizího jazyka v předškolním věku je spíše neutrální, Barbora jako jediná z oslovených respondentů učí děti jazyku formou kresby a tvoření do sešitů. V průběhu si s dětmi o tématu povídá v češtině a slovíčka dětem překládá. Ty následně s dětmi

několikrát opakuje: „... osvědčilo se mi to kreslení a tvoření na určité téma, kdy to prostě prokládám tou češtinou hodně a máme při tom s dětmi legraci...“. Sešity si děti nosí domů, kde mohou s rodiči nad určitým tématem diskutovat, a tak dále rozvíjet své znalosti i doma s rodiči. Zároveň, stejně jako ostatní respondenti, i Barbora využívá pro seznamování pohádky a básničky. Pro Barboru je při výuce velmi důležitá pozitivní atmosféra a aby cizí jazyk měly děti spojený s libými pocity a s legrací: „Tady to má být o hře, tady k tomu mají mít kladný vztah.“ Barbora se při výuce nezaměřuje na rozvoj aktivní angličtiny, ale především rozvoj pasivního slovníku: „... chci jako aby to jako jenom pasivně poslouchali, aby z toho měli dobrý pocit, aby je to bavilo...“.

Mezi další aktivity, které respondenti zmiňovali, lze zařadit i dramatizaci, popřípadě práci s literaturou. Respondentka Eva zmínila: „... někdy vezmu třeba knížечku a přečtu jim nějakou knížku, a udělám u toho divadlo, jako pro změnu...“. I přesto, že respondenti uvádějí nejčastěji hudební činnosti, objevují se i jiné aktivity pro rozvoj angličtiny. Nejde tak o monotónní výuku. Práci s knihou popsala i respondentka Zuzana. Dětem čte anglické příběhy, zároveň také při své práci používají digitální technologie. Už v minulosti dětem s kolegou pouštěli anglické dokumenty na počítači, při kterých jim důležitá slova překládali. Zuzana dále uvedla, že nejlépe se jí pracuje s konkrétními tématy, jakými jsou například lidské tělo, zvířata apod. „... když máme takhle ty konkrétní témata, tak se s nimi jako moc hezky pracuje, ale když máme třeba povolání, nebo vesmír, tak to jsou takový jako hrozně odborný a těžký témata, kdy je to těžký to uchopit už i v té češtině, natož v té angličtině...“. Činnosti spojené s knihami se objevily i v LMS č. 5. Rodilý mluvčí nosí knihy z domova a předkládá je dětem formou nabídky. Děti se k nim mohou kdykoliv posadit a následně mohou rodilého mluvčího požádat o přečtení: „... takže normálně nosím knížky, takže je čtu a také s dětmi komunikuji, mohou si ji vzít a říct, co si myslí, že je v knize a diskutujeme anglicky nad tématem, takže to dělají docela rádi.“

V LMS č. 5, kde působí rodilý mluvčí, se děti současně seznamují s cizím jazykem při pohybových hrách organizovaných právě jím a spontánních aktivitách v průběhu dne. Rodilý mluvčí na děti mluví anglicky v průběhu celého dne i mimo připravený program. „Věnuji se hlavně sportu. Chci s dětmi dělat hlavně činnosti, kde všichni interagují a rozvíjí všechny své motorické dovednosti.“

Zajímavý názor prezentovala respondentka Lenka z LMŠ č. 3. Jako jediná z respondentů uvedla, že nejraději děti učí jazyk prožitkem. Snaží se, aby témata, se kterými se s dětmi zabývá, byla nějak využitelná v běžném životě: „... *preferuji učení skrze konkrétní zážitky a učení, kdy se děti učí něčemu novému ve vztahu k běžnému životu dětí, tedy aby se děti učily prožitkem.*“ Jako pomůcky Lenka používá jak knihy, tak i pomůcky běžné denní potřeby.

## **Mateřský jazyk při výuce**

**Kódy pro tuto kategorii:** Zmatenost, chaos slov, porozumění, nižší frekvence ČJ, neformální přístup, česká MŠ, nesmysl, fixace mateřského jazyka, motivace, nízká frekvence výuky, rodilý mluvčí, nepostradatelná čeština, dovysvětlení.

Zda je mateřský jazyk ve výuce vhodný či ne, je otázka, kterou si pokládá mnoho odborníků. Existují metody, kde se objevuje pouze cizí jazyk, například TPR, ale zároveň i metody, kde je mateřský jazyk nutností.

Respondentka Eva popisuje, že jejím důvodem, proč mateřský jazyk využívá, je motivace. Protože cizí jazyk je v lesním klubu pouze jeden den v týdnu, děti nemají takové znalosti, aby zvládaly porozumět čisté angličtině. „*Jakože když chci, aby fakt ty děti rozuměly a máme to jen jednou týdně, tak možná kdybychom to měli každý den tu angličtinu, tak možná bych to tolik nepoužívala, ...*“

Mateřský jazyk ve výuce užívá i respondentka Barbora. Ta má výuku cizího jazyka založenou především na českém jazyce, který prokládá překlady izolovaných slovíček. Učí se s dětmi formou kreslení do sešitu, do kterého poté lepší napsaná slovíčka. Barbora využívá mateřský jazyk ve velké míře, protože se v mateřské škole nejedná o bilingvní prostředí, a zároveň se snaží o co nejméně násilnou formu předávání jazyka. „*Chci, aby reagovali co nejlépe a když na ně budu mluvit jenom anglicky, tak mi to prostě absolutně nedává smysl.*“ Zároveň Barbora upřednostňuje nejprve fixaci mateřského jazyka. Podle ní by se dítě mělo začít seznamovat s cizím jazykem až po tomto procesu: „... *myslím si, že ty děti by nejdříve měly umět češtinu, výborně a až pak teprve tu angličtinu ... až umějí to R a dobře mluví a chápou nějaký souvztažnosti ve vlastním jazyce, tak až potom začít.*“

Rozdílný názor na výuku má respondent Miroslav, který sice omezení mateřského jazyka při výuce podporuje: „*je to dobrý, když se mluví třeba jenom anglicky, což je tam metodika (Helen Doron), kdy děti na chodí a tam prostě mluví jenom anglicky, což je pecka.*“, ale

zároveň si uvědomuje, že začátky výuky cizího jazyka touto metodou jsou velmi náročné. Na základě vlastní zkušenosti uvedl, že děti jsou z užití angličtiny zmatené a v „šoku“. Proto s jeho kolegyní Zuzanou český jazyk také využívají. *„I to jsme jakoby zkoušeli, ... ale ty děti opravdu z toho jsou strašně zmatené a vůbec nevědí a jsou z toho v šoku, takže ty slova tam mícháme, aby věděli, je to sice třeba chaos slov, ... ale dá se to naučit.“* Jako velkou výhodu vnímá v tomto případě Miroslav, pokud se ve skupině dětí nachází dítě, které cizí jazyk ovládá. *„Tam je zase dobrý, když už někdo anglicky je mluvící, protože ho do toho zapojuje, že třeba anglicky řeknu: Can you bring me the book? A on ji přinese ... dávaj si ty slovíčka dohromady a překládaj si ty slovíčka tímhle směrem sami.“*

Naprosto odlišná situace od ostatních lesních zařízení se nachází v LMS č. 3. Zde působí lektorka Lenka, která pochází z Indonésie. Neovládá příliš český jazyk, tudíž není možné, aby při výuce češtinu využívala. Lenka přesto vidí využívání rodného jazyka pozitivně. *„Dříve jsme hodně míchali jazyky, kdy například české průvodkyně dětem překládaly, co říkám, ale snažíme se více používat angličtinu.“* Lenka větší frekvenci anglického jazyka než češtiny opodstatňuje absencí cizího jazyka v rodinách dětí. Proto je vhodné využívat angličtinu v lesním klubu co nejvíce, aby se zlepšilo vyjadřování dětí.

Obdobná situace jako v LMS č. 3, je i v LMS č. 5. Zde působí rodilý mluvčí Jan z Anglie. Jak i sám uvedl, dovysvětlování průvodkyněmi je pro něj klíčové, jelikož zatím neovládá češtinu natolik, aby mohl dětem pokyn či větu přeložit do českého jazyka a dovysvětlit jisté nuance. Tuto skutečnost potvrdila i sama ředitelka lesní mateřské školy. *„Češtinu používáme, protože některý věci je potřeba překládat, protože ty děti jako občas nevědí, co on po nich chce, takže my tam jako jsme a přeložíme.“* Zároveň upozornila na faktor opakování. Pokud se určité fráze dětem opakují, zvyšuje se pravděpodobnost, že při dalším setkání děti již budou vědět, co slovo znamená.

## **Výhody seznamování s AJ**

**Kódy pro tuto kategorii:** Rychlost učení, radost, rozvinutější znalosti, řečové schopnosti, rychlejší učení, přirozenost, pozitivní vztah k AJ, snazší učení na ZŠ, rychlejší pokroky, odbourání strachu, modulační faktory řeči, certifikované zkoušky, nutnost, pasivní slovník, rozvoj paměti, tvárnost osobnosti a mozku, základní znalosti.

Když se zaměříme na to, jaké výhody přináší seznamování s cizím jazykem již v raném věku, respondenti se ve svých odpovědích shodují a navzájem doplňují.

Respondentka Eva uvedla, že základy utvořené v takto raném věku jsou cenné, jelikož vedou k rychlejší reakcím a odpovědím. Zároveň i z vlastní zkušenosti uvedla, že děti ze získaných vědomostí těží i v budoucnu. *„Hodně dětí, nebo jako rodičů mi říká, že když fakt nastoupilo v první třídě do angličtiny, nebo v druhé nebo v třetí, tak že velmi čerpali právě z toho, co měli v předškolce a že jako byli hodně napřed...“*. Stejný názor na situaci sdílí i respondentka Lenka. Podle ní děti opět dělají rychlejší pokroky v cizím jazyce. Zároveň vnímá jako pozitivum, že děti lépe ovládají modulační faktory řeči – tempo řeči, plynulost nebo intonaci: *„... jelikož už mají nějaké základy, na které můžou navázat, a zároveň si myslím, že budou mít díky raným základům lepší výslovnost a budou v řeči plynulejší.“* I respondentka Marta jako hlavní výhodu udává základní znalosti využitelné v budoucnu: *„... už vlastně se s tím jazykem setkaly a už to tam v tom mozečku někde je a už se to má jako na co jako mnohem líp nabalovat, ...“*.

Respondent Miroslav taktéž upozornil na výhody v rozvoji pasivního slovníku, který je pro něj velmi důležitý. I přesto, že dítě neovládá aktivní angličtinu, popřípadě se stydí odpovědět, stále rozumí a ví, co se od něj požaduje: *„... i když nebudou moc mluvit, jako sami dávat najevo, tak to uslyší, když na ně někdo anglicky promluví, tak budou vědět, co jim chce.“*

Naopak respondentka Barbora jako největší benefit považuje pocity spojené s cizím jazykem. Je pro ni důležité, aby v předškolním věku děti získaly k anglickému jazyku pozitivní vztah. Libé pocity spojené s angličtinou se poté odrazí v přístupu k cizímu jazyku v budoucnu. *„Takže to je jako by to, že oni pak přijdou seznámený v té základní škole s tím že, vždyť ono, já si vzpomínám že ono to jako byla legrace a není to pro ně takový šok, jako když potom po nich natvrdo něco chtějí.“* Na tuto problematiku upozorňuje i Lenka, pro kterou jsou pocity spojené s cizím jazykem také velmi důležité. Lenka zdůrazňuje pocit strachu. Díky tomu, že děti budou mít pozitivní zkušenosti s angličtinou z raného dětství, anglický jazyk je na základní škole nezaskočí a nebudou z něj mít strach. Tato situace může nastat právě u dětí, pro které bude základní škola prvním místem setkání s výukou cizího jazyka. *„Zároveň se i jazyka nebudou bát, protože už ho znají a nebude to pro ně nic nového.“* Na pocity strachu upozornila i respondentka Marta. I pro ni představuje potkávání se s cizím jazykem v MŠ pozitivní faktor v odbourávání strachu z jazyka: *„...oni už tam ty základy mají a vědí že se nemusí bát“*.



Zajímavou myšlenku zmínila i průvodkyně Zuzana. Podle ní je velkým pozitivem možnost zvládnout certifikované zkoušky z cizího jazyka v dřívějším věku než u dětí, jejichž výuka cizího jazyka probíhá až na základní škole. Současně Zuzana vnímá angličtinu jako komunikační prostředek, jehož znalost je v dnešní době braná jako samozřejmost: „... v dnešní době, kdy je ta angličtina jako opravdu nezbytná, nebo jako už je to běžný komunikační prostředek všude ve světě...“.

## **Rizika seznamování s AJ**

**Kódy pro tuto kategorii:** Žádné, znalost AJ převyšuje ČJ, tlak, chaos, přehnané nároky, nucená aktivní AJ, memorování, velké množství činností, znechucení, možnosti dětí, neodbornost učitele, AJ nesmí převažovat nad ČJ.

Zajímavé názory respondentů se objevují i v kategorii rizika seznamování s AJ.

Někteří respondenti si neuvědomují, že by seznamování s cizím jazykem nějak negativně působilo na dítě. Miroslav: „*Nevidím žádné riziko, čím více jazyků znáš, tím lepším člověkem jsi.*“ Vzhledem k tomu, že i ve společnosti se názory různí a ne ve všech lesních zařízeních se cizí jazyk objevuje, narazila jsem spíše na zařízení s průvodci, kteří mají na cizí jazyk pozitivní pohled. Je možné, že pokud bych oslovila touto otázkou i lesní zařízení, kde se cizí jazyk neobjevuje, získala bych mnohem zajímavější odpovědi. I přesto se ale zajímavé odpovědi objevily i u vybraných respondentů.

Nejčastěji se průvodci shodovali na riziku znechucení cizím jazykem v důsledku tlaku vyvíjeného na dítě v raném věku. Respondentka Eva uvedla: „... *tak ty rizika jsou hlavně v tom, když se to podá nuceně, že musíš, ...*“. Stejný názor zastává i Indonésanka Lenka: „... *jedině pokud se to dítě bude do učení cizího jazyka nutit a tím se mu to zprotiví.*“

Respondentka Barbora nevnímá angličtinu v předškolním vzdělávání jako nutnost. Je dle jejího názoru vhodná až po fixaci mateřského jazyka. Nepředstavuje pro ni však závažné riziko. Uvedla: „*Já bych nikdy nevyučovala něco, co si myslím, že by bylo riziko pro děti.*“ Stejně jako ostatní respondenti ale vidí riziko v nepřiměřeném tlaku spojeném s negativními pocity z cizího jazyka. „*Ale rizika jsou prostě ty, když to někdo hrotí.*“

Slovo fixace se objevilo i v odpovědi respondentky Marty. Ta vnímá jako riziko situaci, kdy učitel neovládá anglický jazyk na úrovni, kdy ji může sám vyučovat, a tak předává nesprávné informace a nesprávnou výslovnost dětem. Ty si pak osvojí nesprávné návyky.

*„Jako riziko bych viděla v tom, kdyby je to učil někdo, kdo to neumí. Jako kdyby je učil špatnou tu výslovnost a oni by si to už jako zafixovali a osvojovali jako vlastně špatně.“*

Respondentka Eva upozornila na riziko náročnosti činností, které neodpovídá možnostem dětí. *„A ještě je riziko, že některý ty písničky jsou jako moc složité na ty děti, ...“*. Dále uvádí, že některé společnosti tvořící obsah pro děti mají ve svých písničkách velké množství různorodých zvuků, které mohou výuku narušovat. S rizikem náročnosti souzní i Barbora: *„když prostě do nich rve 1000 písniček za rok a musíte to zpívat a musíte to správně vyslovovat, ...“*.

Zajímavý příspěvek uvedla také Zuzana. Jako riziko vnímá situaci, kdy české děti ovládají cizí jazyk lépe jak svůj mateřský. *„Jediný riziko, se kterým jsme se i setkali, tak to je, že děti umí líp anglicky než česky. Takže to si myslím, že by jako nemělo být, ...“*. S tímto názorem částečně souhlasí i respondentka Marta, která uvedla, že anglický jazyk by nikdy neměl převažovat nad češtinou, a to i při výuce: *„... když je to hravě a není toho moc, jakože asi by to nemělo být jako na úkor toho mateřského jazyka.“*

## **Názory a pocity průvodců spojené s anglickým jazykem**

**Kódy pro tuto kategorii:** Vlastní děti, sounáležitost, radost, neformální přístup, náročné, vhodné, čím dříve tím lépe, obavy, stud, přirozenost, výuka.

Dle provedených rozhovorů oslovení průvodci a lektori nahlíží na anglický jazyk vcelku pozitivně. Respondentka Eva uvedla, že nahlíží na výuku cizího jazyka v raném věku kladně, jelikož si její vhodnost sama ověřila na vlastních dětech, u kterých cizí jazyk rozvíjela také od raného věku. *„Začít s téma písničkama a pohybem, viděla jsem to na těch svých dětech, že už v tomhle věku to jde.“*

I pro průvodce v LMŠ č. 4 je cizí jazyk velmi důležitým prvkem v předškolním vzdělávání. Zuzana zařazení vnímá jako jakousi nutnost dnešní doby. Ale pouze pokud se jedná o seznamování formou, kdy není na děti vyvíjen velký tlak. *„Myslím, že je to jako dobrý, když se s tím setkávají děti už takhle v menší míře děti ve školce, že nějakou nenásilnou formou, barvy pastelek, zvířátka a tak, tak to si myslím, že je dobrý zařadit.“* I Zuzana je maminkou a i její dítě se stejně jako u Evy již v raném věku s cizím jazykem setkává.

I podle respondenta Miroslava je vhodné s cizím jazykem začít co nejdříve. *„Tak já to podporuju, klidně úplně od nejmenšího. Vlastně už na miminka jde mluvit anglicky...“*

Respondenti z LMŠ č. 4 taktéž uvedli, že dříve se u nich angličtina neobjevovala tak často. Dnes se děti s cizím jazykem ve školce setkávají 2x týdně, tedy ve dnech, kdy je ve školce přítomný právě Miroslav. U něho hrál určitou roli i stud z nové situace. Miroslav angličtinu v lesní školce vyučuje již čtvrtým rokem, a tak stud z jeho strany již pominul: „... *dřív to bylo míň teď to víc tlačíme, nevim, jestli tam byl stud, ale teď už jako jedu, takže ty 4 roky.*“

Lenčin názor na ranou výuku jazyka je také kladný. Zároveň ale zmiňuje, že je to někdy náročné. Především získat dětskou pozornost a motivovat děti: „... *je potřeba zaujmout děti a udržet jejich zájem o jazyk.*“ S tímto názorem souzní i respondentka Eva. I pro ni je upoutání pozornosti někdy náročné: „... *jsou na to zvyklý pondělí-čtvrtek, že přijdou do přírody a začnou si hrát a kopat a vlastně v pátek je to trochu jiný, a i trochu je do toho musí člověk jako pojdte teď dáme trochu angličtiny.*“

I v LMŠ č. 5 je názor na seznamování s cizím jazykem kladný. Respondentka Marta uvedla, že seznamování a setkávání s cizím jazykem je podle ní vhodné. Zároveň ale nechce, aby cizí jazyk byl nucený a na děti byl vyvíjen zbytečný tlak. Je pro ni stejně jako pro respondentku Barboru důležitý neformální přístup. Cizí jazyk by neměl být v mateřské škole orientovaný na výkon, ale pouze hravou lehkou formou, která dětem přinese pocit radosti. Marta: „*Jako nelíbí se mi moc takový to a ani bych to nechtěla jako dělat, jako biflování, jako mně to přijde zbytečně brzo v tomhle věku, že to tam nepatří, ale jenom takový to jako lehce, hravě tak to ano.*“ Barbora: „*Já nejsem úplně zastánkyně, že by to bylo dobrý nějak to jako hrotit v té školce.*“

Marta zároveň uvedla, že v ní nevyvolává dobré pocity slovo výuka. V jejich zařízení se nejedná o výuku, ale pouze o setkávání s angličtinou formou pohybových her s bonusem rodilého mluvčího: „... *že nám přijde fajn, když se ty děti jako setkávají s tou angličtinou, když se něco jako naučí, ale že to není jako za každou cenu, že tam není jako ten cíl toho výkonu, že jako na konci roku budou umět to a to.*“

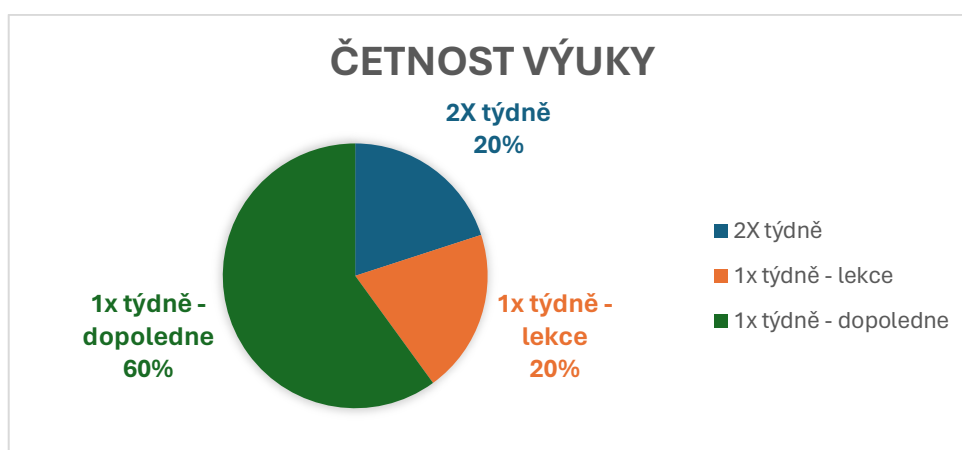
Respondentka Eva poukázala na pocit sounáležitosti v rámci výuky cizího jazyka. Evě při výuce moc pomáhá, když cítí, že „na to není sama“ a že ji kolegyně v její práci podporují. Myslím, že i toto může některým učitelkám velmi pomoci v odbourání studu z výuky cizího jazyka. „*Tak pomáhá mi, když na to nejsem sama, když je tu další průvodkyně .... že mě v tom jako podporují.*“

## 6.4 Analýza kvantitativních dat – pozorování

Seznamování s anglickým jazykem ve všech pěti oslovených institucích probíhalo v rámci dopoledních aktivit.

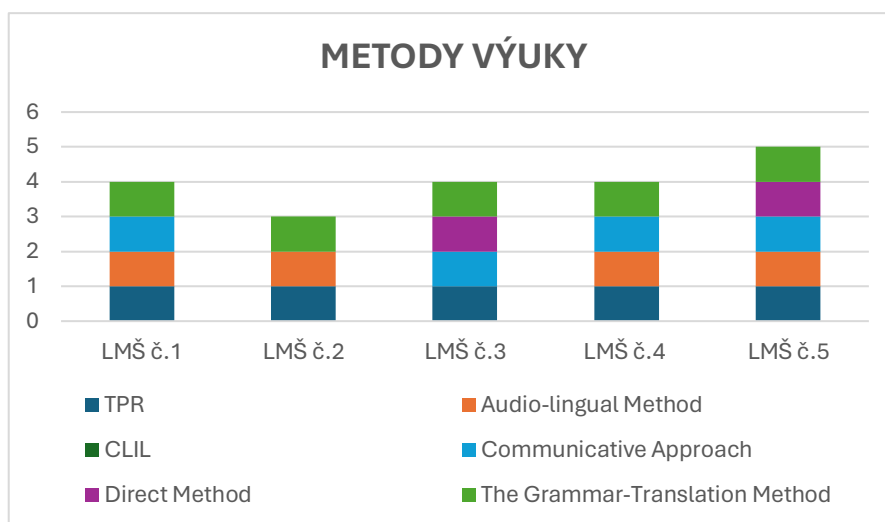
Z celkového počtu 5 oslovených lesních zařízení probíhal cizí jazyk formou mimoškolních aktivit pouze v 1 lesním předškolním zařízení. Jedná se o službu placenou rodiči. Ostatní instituce organizovaly výuku cizího jazyka pro všechny děti, bez poplatku.

V každé instituci měl cizí jazyk ustálené místo v harmonogramu dne či týdne. V grafu 1 jsou viditelné hodnoty četnosti výuky. V jedné (20 %) z oslovených institucí (LMŠ č. 2) probíhá cizí jazyk formou 30minutové lekce/řízené činnosti, v dalších třech (60 %) předškolních zařízeních probíhá výuka 1x týdně v rámci celého dopoledne. Pouze v případě jedné instituce (20 %, LMŠ č. 4) se děti setkávají s anglickým jazykem častěji a to 2 dny v týdnu, kdy je přítomen anglicky mluvící průvodce.



Graf 1 Četnost výuky

Ve všech oslovených zařízeních se v průběhu výuky střídaly různé formy i metody práce. Jak zobrazuje graf 2, metod se v průběhu dopoledne vystřídal nejvíce v LMŠ č. 5. Jednalo se o 5 specifických metod – TPR, Audio-lingual Method, Communicative Approach, Direct Method a v neposlední řadě The Grammar-Translation method. Tato skutečnost může být způsobena přítomností rodilého mluvčího. Toho v průběhu činností doplňovaly průvodkyně, které určité fráze překládaly, pokud děti nerozuměly. Ani v jednom zařízení se neobjevila metoda CLIL. Ve všech pěti institucích se objevovaly metody TPR a The Grammar-Translation Method (100 %). Metoda Direct Method se objevovala pouze v zařízeních, kde působil lektor, který neovládal český jazyk. Jedná se o 40 %. Metoda Audio-lingual Method se objevila ve 4 zařízeních (80 %) a stejně tak i Communicative Approach (80 %).



Graf 2 Metody výuky

Dále se pozorování zaměřovalo na užití formy výuky.

Tab. 2 Formy výuky

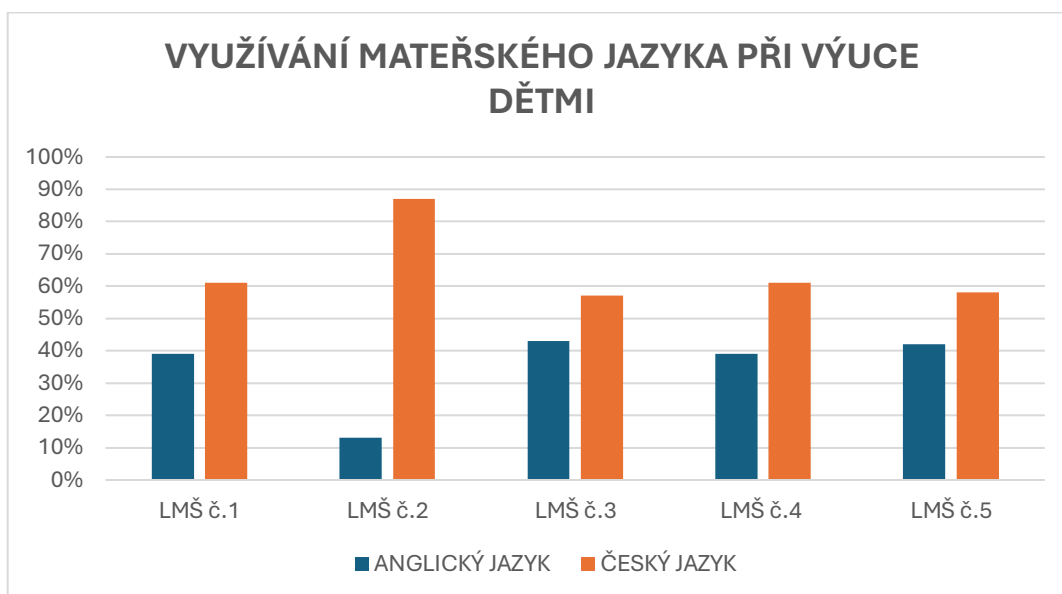
FORMY	LMŠ č. 1	LMŠ č. 2	LMŠ č. 3	LMŠ č. 4	LMŠ č. 5	
<b>Individuální</b>	1	0	1	1	1	<b>80 %</b>
<b>Individualizovaná</b>	0	0	1	0	0	<b>20 %</b>
<b>Hromadná</b>	1	1	0	1	1	<b>80 %</b>
<b>Skupinová</b>	0	0	1	1	1	<b>60 %</b>
<b>Kooperativní</b>	0	0	0	1	1	<b>40 %</b>

V tabulce 2 jsou vypsány všechny formy, na které se pozorování zaměřovalo. V lesních institucích dominují tradiční formy výuky, jakými jsou individuální a hromadná. Obě se vyskytly v 80 % sledovaných lekcí (ve 4 z 5 institucí). Individuální výuka se objevovala při činnostech, kdy pracovalo jedno dítě s jedním průvodcem – prohlížení knihy, rozhovory apod. Umožňovala dítěti pracovat ve svém tempu. Hromadná výuka se projevovala při zpěvu písniček s pohybem nebo pohybových hrách. Skupinová výuka se objevila v 60 %. Forma kooperativní výuky byla zaznamenána méně často (40 %), což ukazuje, že pouze 2 z 5 institucí kladou důraz na aktivní spolupráci.

Je zajímavé, že individualizovaná výuka byla přítomna pouze v 20 %, tedy pouze v jedné LMŠ – č. 3 z celkového počtu 5. Nízký výskyt naznačuje, že přizpůsobení výuky individuálním potřebám dětí není v prostředí lesních institucí příliš realizováno.

Při svém pozorování jsem se zaměřila i na frekvenci užívání mateřského jazyka při výuce cizího jazyka. A to z pohledu využívání češtiny lektory/průvodci, ale i dětmi. Přestože se děti s cizím jazykem setkávají, jak vyplynulo z grafu 1, každý týden alespoň 1x, stále ve

všech zařízeních převažuje při výuce český jazyk. Aby bylo pozorování v jednotlivých institucích relevantní, na frekvenci užívání AJ a ČJ jsem se zaměřila v 15 minutách obdobných řízených aktivit.



Graf 3 Využívání mateřského jazyka při výuce dětmi

Tab. 3 Využívání mateřského jazyka při výuce dětmi

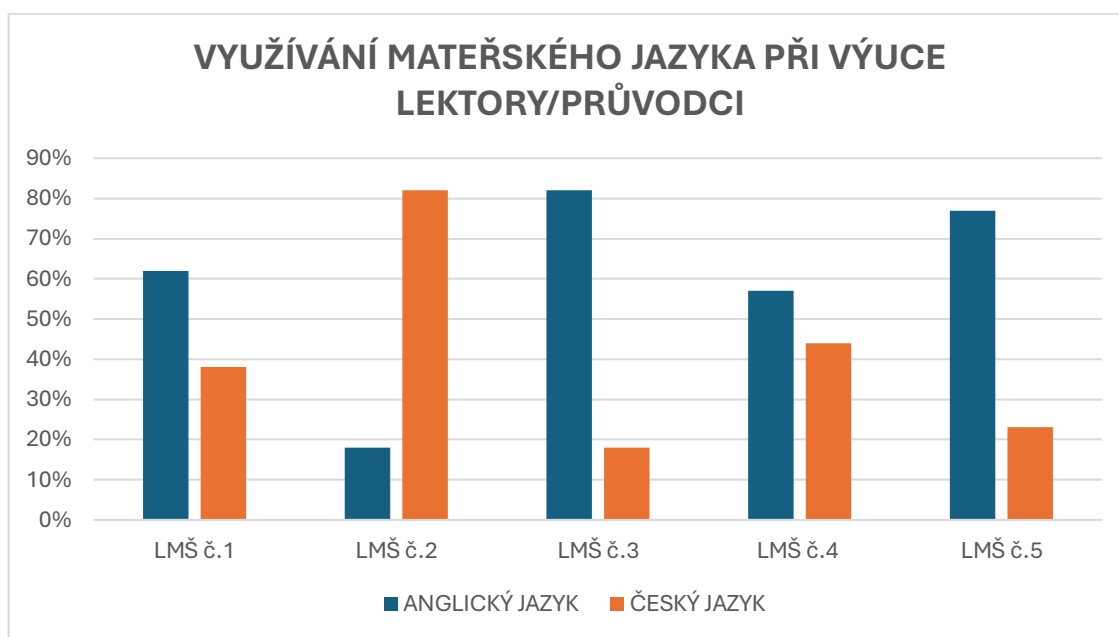
DĚTI	LMŠ č. 1	LMŠ č. 2	LMŠ č. 3	LMŠ č. 4	LMŠ č. 5	
<b>ANGLICKÝ JAZYK</b>	39 %	13 %	43 %	39 %	42 %	<b>35 %</b>
<b>ČESKÝ JAZYK</b>	61 %	87 %	57 %	61 %	58 %	<b>65 %</b>

Bylo pozorováno, že přestože děti určité frázi rozumějí, odpovídají na otázky správně, avšak v mateřském jazyce. Jak je zobrazeno v grafu 3 a tabulce 3, v LMŠ č. 1 děti mluvily anglicky ve 39 %, a to především díky zpěvu anglických písniček zařazených do výuky. I přesto ale převažovala v průběhu činností čeština. Děti se doptávaly nebo na anglické otázky odpovídaly česky. Nejvyšší četnost mateřského jazyka se objevovala v LMŠ č. 2. Zde se angličtina učí především metodou The Grammar-Translation. Děti se učily izolovaná slovíčka. Lektorka dbala především na pasivní příjem slovní zásoby. Děti nebyly nucené odpovídat, a pokud chtěly, mohly mluvit v českém jazyce. Angličtina byla používána v aktivním mluvení velmi zřídka (13 %). Přestože v LMŠ č. 5 působí rodilý mluvčí, i zde převažuje mateřský jazyk nad anglickým. Může to být zapříčiněno především formou výuky. Jedná se o pohybové hry, kde děti nemají příliš možností se verbálně projevit, popřípadě ve skupině komunikují v českém jazyce. Anglický jazyk se ale prolíná celým dopolednem, například při počítání či pojmenování dnů v týdnu, zpěvu písničky apod. V 15 minutách, kdy proběhlo přivítání, počítání, anglická písnička

a jedna z pohybových her, děti anglicky mluvily ze 42 % a česky z 58 %. Podobná situace je v LMŠ č. 3, kde se také nachází lektor, který neovládá český jazyk. I v tomto případě mluví děti v rámci výuky českým jazykem (57 %), zároveň se objevuje nejvyšší procento angličtiny (43 %). Tyto hodnoty mohou být zapříčiněny individuálními a skupinovými činnostmi, kterými je v LMŠ č. 3 angličtina předkládána. Stejně tak i individualizovaná forma výuky v tomto ohledu může hrát roli. V LMŠ č. 4 je situace obdobná jako v LMŠ č. 1.

Když se zaměříme na celkový průměr využívání anglického a mateřského jazyka, hodnoty uvedené v tabulce 3 ukazují, že děti český jazyk využívaly z 65 % a anglický z 35 %.

Pokud bychom se zaměřili na druhou stranu, tedy letory a průvodce, zde se překvapivě objevují výrazné odlišnosti oproti užití dětmi.



Graf 4 Využívání mateřského jazyka při výuce lektory/průvodci

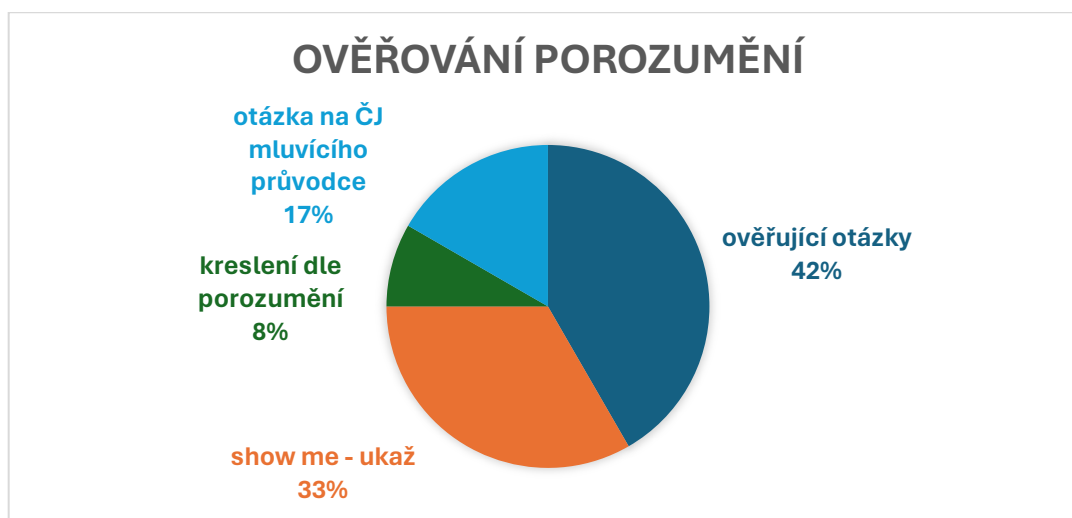
Tab. 4 Využívání mateřského jazyka při výuce lektory/průvodci

UČITELÉ	LMŠ č. 1	LMŠ č. 2	LMŠ č. 3	LMŠ č. 4	LMŠ č. 5	
ANGLICKÝ JAZYK	62 %	18 %	82 %	57 %	77 %	<b>59 %</b>
ČESKÝ JAZYK	38 %	82 %	18 %	44 %	23 %	<b>41 %</b>

V tabulce 4 a současně v grafu 4 je nejvíce patrný rozdíl v případě LMŠ č. 2. Český jazyk se zde objevoval z 82 % a anglický jazyk z 18 %. Příčiny této skutečnosti jsou hlouběji popsány v analýze rozhovorů, kde se tohoto tématu týkala jedna z otázek. V krátkosti se

jedná o přesvědčení průvodkyně, že je v tomto věku pro děti významnější osvojování českého jazyka, proto ho stále klade na 1. místo. Naprostý opak a nejvyšší procento (82 %) výskytu anglického jazyka se objevuje v LMŠ č. 3. Tento fakt pramení z přítomnosti lektorky, která neovládá český jazyk. 18 % češtiny se objevuje kvůli překladu průvodců/průvodkyň, kteří jsou přítomni při výuce. I přes překlad je v LMŠ č. 3 vyšší frekvence výskytu anglického jazyka než v LMŠ č. 5, kde se stejně tak nachází lektor, který neovládá ČJ. Tato situace může být zapříčiněna individuálními činnostmi, kdy lektor má více prostoru na práci s dětmi, může věci předvést pantomimou apod. a tak není zásah překladatele tolik potřebný. V LMŠ č. 5 se anglický jazyk objevoval v 77 %, což je oproti ostatním institucím druhé nejvyšší číslo. Nicméně v této instituci častěji zasahovaly průvodkyně svými překlady při hromadných činnostech. V LMŠ č. 1 se anglický jazyk objevuje z 62 %. S anglickým jazykem se děti seznamují písničkami. Současně se průvodkyně snaží o nižší frekvenci používání českého jazyka, proto častěji pro vysvětlení volí metodu TPR než český překlad. Podobná situace se nachází i v poslední LMŠ č. 4, kde se angličtina objevuje z 57 %. I zde průvodci rádi pracují s angličtinou v písničkách, ale zároveň využívají i odlišné aktivity pro rozvoj, a tedy i často překládají do mateřského jazyka. Pokud se i v případě učitelů zaměříme na celkový procentuální průměr, ukazuje se využití anglického jazyka 59 % a českého 41 %. Z hodnot nápadně vyčnívá LMŠ č. 2, která průměr výrazně narušuje a mění tak ostatní vcelku vysoké hodnoty.

Dalším zajímavým kritériem, na které jsem se při pozorování zaměřila, bylo ověřování porozumění. Přesněji jakými způsoby ověření probíhá.



Graf 5 Ověřování porozumění



Ve všech institucích si lektori/průvodci ověřovali porozumění otázkami, a to jak v českém, tak i anglickém jazyce (*Do you understand? Rozumíte? Víte, co máte dělat? What is that? Co to znamená? Víte, jak se to řekne česky/anglicky? Zapomněla jsem, jak se řekne..., kdo mi napoví?*). V zařízeních, kde působí lektori, kteří neovládají dostatečně český jazyk, se objevilo ověřování i otázkami, které směřovaly na česky mluvící průvodce. Otázky zjišťovaly, zda děti rozumějí, či to má vysvětlit nějak jinak, popřípadě zda to dětem přeloží do českého jazyka. Ve 4 lesních institucích (LMŠ č. 1, č. 3, č. 4 a č. 5) často využívali metodu „show me“, kdy si učitel porozumění dětí ověřoval tím, že děti vykonaly určitou činnost (*Bring me ..., Show me your ..., Show me where is/are...*). V LMŠ č. 2 průvodkyně pro ověření porozumění využívá kreslení dle porozumění (*nakreslete tomu vlkovi yellow teeth*).

Z grafu 5 vyplývá, že metoda kreslení dle porozumění představuje 8 % z celku využívaných metod, dotaz na česky mluvícího průvodce představuje 17 %, ověřující otázky 42 % a metoda "show me" – ukaž 33 %.

Další oblastí, na kterou bylo pozorování zaměřeno, byly pomůcky.

Tab. 5 Výčet využitých pomůcek

LMŠ č. 1	LMŠ č. 2	LMŠ č. 3	LMŠ č. 4	LMŠ č. 5
Dřevěná dřívka	Sešity	Přírodniny	Kalendář	Lano
Maňásek	Pastelky	Plastové makety věcí	Tamburína	Kužely
Mystery box	Lepidlo		Dřevěné kostky s písmeny	Reproduktor
Jídlo	Nůžky		Obrázkové kartičky se slovy	Anglické knihy
Látková zvířátka				Deka
Papírové cedulky				Míče
Přírodniny				
Reproduktor				

V tabulce 5 jsou vypsány všechny pomůcky, které lektori/průvodci při svých činnostech využívali. Pozorování se soustředilo současně i na to, zda jsou pomůcky specificky přizpůsobeny pro použití ve venkovním prostředí lesních mateřských škol. Výsledky jsou ukotveny v tabulce 6.

Při zjišťování specifík užitých pomůcek vzhledem k venkovnímu prostředí lesních předškolních institucí byly jednotlivé pomůcky vypsány do tabulky a poté ohodnoceny,

zda dané specifikum splňují, či ne. Následně z těchto údajů byly vytvořeny procentuální hodnoty, které byly v dalším kroku zprůměrovány. Vyšly vcelku zajímavé hodnoty a to jak v mezích samostatných škol, tak v průměrech mezi všemi oslovenými institucemi. Pomůcky v LMŠ č. 1 byly specifické na 50 %, v LMŠ č. 2 na 40 %, v LMŠ č. 3 na 70 %, LMŠ č. 4 – 50 % a v LMŠ č. 5 se nacházely pomůcky specifické na 57 %. Podle jednotlivých specifík byly pomůcky odolné na 45 %, snadno čitelné na 29,16 %, přenosné a lehké na 100 %, výrazné na 70 % a přírodní prvky se v pomůckách objevovaly pouze ze 22,5 %. Celkový průměr, zda se v lesních institucích objevují pomůcky specifické, činil 53,33 %.

Tab. 6 Specifika užitých pomůcek vzhledem k prostředí LMŠ

<b>POMŮCKY – specifika</b>	<b>LMŠ č. 1</b>	<b>LMŠ č. 2</b>	<b>LMŠ č. 3</b>	<b>LMŠ č. 4</b>	<b>LMŠ č. 5</b>	
<b>Odolné</b>	25 %	25 %	100 %	25 %	50 %	<b>45 %</b>
<b>Snadno čitelné</b>	12,5 %	25 %	50 %	25 %	33 %	<b>29,16 %</b>
<b>Přenosné a lehké</b>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	<b>100 %</b>
<b>Výrazné</b>	75 %	50 %	50 %	75 %	100 %	<b>70 %</b>
<b>Přírodní prvky</b>	37,5 %	0 %	50 %	25 %	0 %	<b>22,5 %</b>
	<b>50 %</b>	<b>40 %</b>	<b>70 %</b>	<b>50 %</b>	<b>57 %</b>	<b>53,33 %</b>

Co se týká využívání digitálních technologií, které jsou v dnešní době velkým trendem, bylo pozorováno (tabulka 7), že v oslovených lesních předškolních institucích využívají pro výuku cizího jazyka pouze reproduktor ve 3 případech (60 %) a počítač pouze v 1 případě z 5 (20 %). Přestože se tedy jedná o trend dnešní doby, digitální pomůcky se v lesních zařízeních příliš neobjevují.

Tab. 7 Využití digitálních pomůcek

<b>Využití digitálních pomůcek</b>	<b>LMŠ č. 1</b>	<b>LMŠ č. 2</b>	<b>LMŠ č. 3</b>	<b>LMŠ č. 4</b>	<b>LMŠ č. 5</b>	
<b>Reproduktor</b>	1	0	0	1	1	<b>60 %</b>
<b>Počítač</b>	0	0	0	1	0	<b>20 %</b>

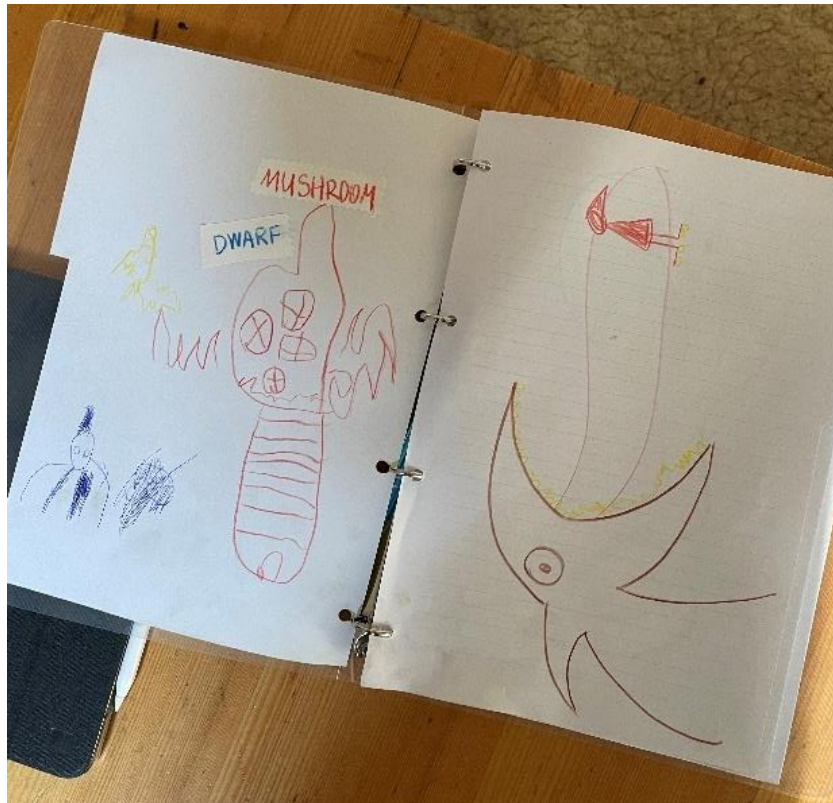
Následují fotografie některých pomůcek, které využívali oslovení respondenti při výuce anglického jazyka.



Obr. 3 Látková zvířátka z LMŠ č. 1



Obr. 4 Kresba v LMŠ č. 2 – červená karkulka



Obr. 5 Sešit z LMŠ č. 2

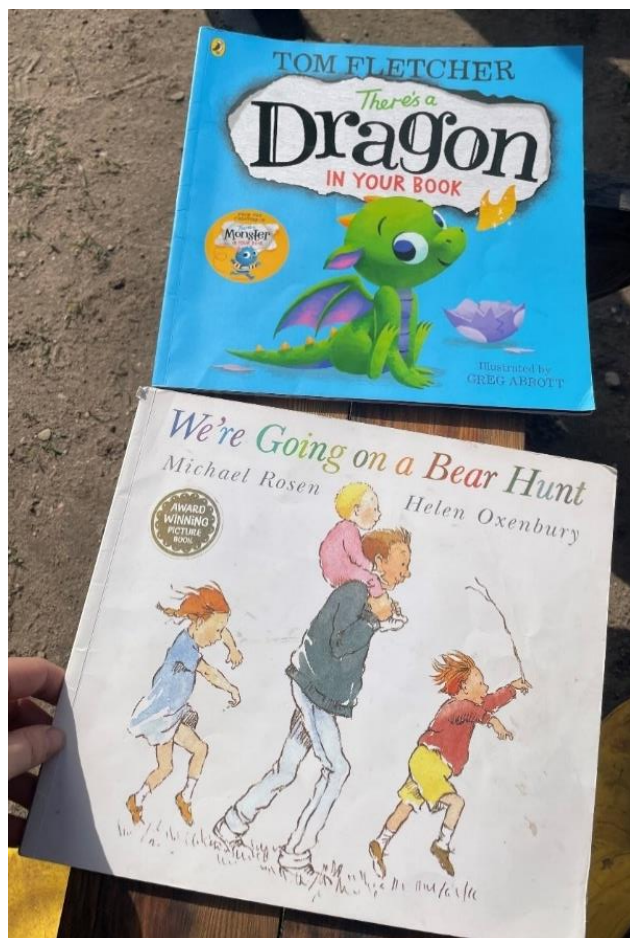


Obr. 6 Kalendář z LMŠ č. 4





Obr. 7 Kostky s písmeny a obrázkové kartičky s anglickými slovy z LMŠ č. 4



Obr. 8 Anglické knihy z LMŠ č. 5

## 7 Interpretace výsledků výzkumu

Cílem výzkumu mé diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny ve venkovním prostředí lesních mateřských škol. Současně se výzkum snažil zmapovat, jak k výuce přistupují oslovení učitelé lesních mateřských škol a jaký mají názor na problematiku seznamování s cizím jazykem v raném věku. Výzkumu se účastnilo 7 respondentů z řad lektorů a průvodců z 5 lesních předškolních institucí.

Následně bych ráda prezentovala výsledky mého výzkumného šetření formou odpovědí na předdefinované výzkumné otázky.

### **VO1 – Jak probíhá výuka angličtiny v lesní mateřské škole?**

Na základě provedených pozorování a rozhovorů bylo zjištěno, že ve všech analyzovaných lesních předškolních zařízeních probíhá výuka anglického jazyka minimálně jednou týdně. V jednom případě se anglický jazyk vyučuje prostřednictvím 30minutových lekcí, které jsou organizovány jako mimoškolní aktivita, a tak jsou finančně hrazeny rodiči. V ostatních zařízeních se všechny děti seznamují s anglickým jazykem během dopoledních aktivit. Ve třech případech jednou týdně po celé dopoledne a v jednom případě dvakrát týdně. Vyšší frekvence výuky je zapříčiněna přítomností anglicky mluvícího průvodce, který přispívá ke zvýšené dostupnosti výuky.

V průběhu výuky byly aplikovány specifické metody včetně Total Physical Response (TPR), Audio-lingual Method, Communicative Approach, Direct Method a The Grammar-Translation Method. Metoda Content and Language Integrated Learning (CLIL) se neobjevila ani v jednom případě, přestože byla zmíněna v záznamovém archu. Všechny analyzované instituce využívaly metody TPR a The Grammar-Translation Method, přičemž Metoda Direct Method byla aplikována pouze tam, kde působil lektor, jenž neovládal český jazyk. Metoda Audio-lingual byla implementována ve čtyřech zařízeních, stejně jako Communicative Approach. Procentuální zastoupení jednotlivých metod bylo následující: TPR 100 %, Audio-linguální metoda 80 %, Communicative Approach 80 %, Direct Method 40 %, The Grammar-Translation Method 100 % a CLIL 0 %.

Z hlediska forem výuky anglického jazyka lze konstatovat, že v oslovených předškolních institucích dominuje kombinace individuálního a hromadného přístupu a to z 80 %.

Zároveň se ukázalo, že formy individualizované výuky a kooperace nebyly v daném prostředí výrazně zastoupeny.

Využití mateřského jazyka během výuky angličtiny je běžné ve všech oslovených institucích. Respondenti tento fakt odůvodňují jeho nezbytností. Dle nich přítomnost mateřského jazyka při výuce působí jako motivační faktor, zlepšuje porozumění, a tak přispívá k udržení pozornosti dětí. Vcelku zajímavým zjištěním je v tomto případě využívání mateřského jazyka i v případě přítomnosti rodilého mluvčího. V obou zařízeních, kde působil lektor, který neovládá dostatečně český jazyk, překládaly český mluvící průvodkyně. Využití mateřského jazyka se tak objevilo v 18 % a 2 %. Objevil se i názor, že mateřský jazyk je nutný, jelikož se nejedná o bilingvní prostředí. Důležitým aspektem, který respondenti zdůraznili, je emoční prožívání výuky. Tento aspekt podtrhuje význam spojení výuky s pozitivními emocemi, a tak i minimalizaci stresu spojeného s učením cizího jazyka. Používání výhradně anglického jazyka může podle některých respondentů vyvolávat negativní emoce, kterými jsou zmatenost nebo šok. To může mít za následek odpor vůči danému jazyku v budoucnu. Jeden z respondentů uvedl, že se překlad, tedy mísení českého jazyka s anglickým může zdát chaotické, ale jak děti, tak i lektoři/průvodci si časem na tento způsob výuky zvykli. Procentuálním vyjádřením bylo zjištěno, že český jazyk v rámci výuky ze strany lektorů se objevoval v průměru všech pěti institucí ze 41 %, zatímco anglický jazyk zastával podíl 59 %. Tato disproporce je způsobena nadprůměrným využíváním českého jazyka v konkrétním lesním zařízení (LMŠ č. 2), kde dosahoval podíl českého jazyka až 82 %. Výsledek v tomto zařízení výrazně zkreslil celkový průměr, neboť ve zbývajících institucích byl podíl českého jazyka ve výuce podstatně nižší (druhé nejvyšší procento zde činilo 44 %).

Při analýze využívání mateřského jazyka dětmi se ukázalo, že většina dětí upřednostňuje při výuce mateřský jazyk před anglickým jazykem. V průměru mateřský jazyk převažoval s 65 % proti anglickému jazyku s 35 %. I zde obdobně jako u využívání mateřského jazyka lektoři/průvodci se objevují výrazné rozdíly v LMŠ č. 2, jejíž výsledek se oproti ostatním výrazně liší. Využívání mateřského jazyka je o 26 % vyšší než v dalších institucích s nejvyšším procentem. Proto i zde je průměr ovlivněn těmito hodnotami.

S využitím mateřského jazyka úzce souvisí i zkoumání úrovně porozumění. Respondenti nejčastěji používají metodu ověřujících otázek (42 %). Další častou metodou bylo ověřování porozumění prostřednictvím úkolů (33 %), při kterých děti prováděly určitou činnost nebo ukazovaly na konkrétní předměty na základě pokynů. Zaznamenány byly

také dotazy k česky mluvícímu průvodci (17 %). To se týkalo především lektorů, kteří neovládali český jazyk. Průvodce pomáhal dětem překládat, případně se ptal, zda je vše srozumitelné. Jednou se za účelem ověření porozumění, vyskytla kresba (8 %), kdy bylo dětem zadáno nakreslit určité slovo nebo frázi a na základě výsledného obrázku lektor mohl zhodnotit, zda dítě porozumělo, či ne.

Všichni oslovení respondenti při výuce využívali didaktické pomůcky. Byla sledována specifická těchto pomůcek s ohledem na jejich vhodnost pro venkovní prostředí, tj. odolnost, snadnou čistitelnost, lehkost a přenosnost apod. Zjištění naznačuje, že využívané pomůcky nebyly zvláště přizpůsobeny pro použití venku. Celková specifická pomůcek byla vyhodnocena na 53,33 %, což je zajímavé číslo vzhledem k venkovnímu prostředí. Je však nutné zdůraznit, že pozorování probíhalo za příznivých meteorologických podmínek, bez srážek. Je možné, že při nepříznivém počasí by byly vybrány jiné pomůcky, což by mohlo ovlivnit výsledky výzkumu.

Mezi aktivitami, které oslovení respondenti preferují pro seznamování s jazykem, se objevují činnosti spojené s hudbou – anglické písničky a rytmy, básničky, říkadla, které jsou propojené s pohybem a učení prožitkem. Objevovala se i dramatizace pohádek a s ní související čtení anglické literatury. V jedné z navštívených lesních institucí probíhá anglický jazyk formou výtvarných činností, v další formou pohybových her vedených v angličtině. Většina zmíněných aktivit se realizovala většinou formou hromadné výuky.

Zajímavé výsledky se objevily i v porovnávání rozdílnosti výuky venku a vevnitř. Výpovědi respondentů se výrazně lišily, zejména co se týče problematiky pozornosti a koncentrace. Zatímco někteří zdůrazňovali vhodnost výuky anglického jazyka venku, kde děti projevují vyšší míru pozornosti, jiní se stavěli proti této myšlence. Argumentovali tím, že venkovní prostředí narušuje dětskou pozornost množstvím podnětů a neohrazeným prostorem, což často negativně ovlivňuje výukový proces. Někteří respondenti navrhovali, že při zaměření výuky primárně na výkon, by bylo vhodné ji realizovat v naprosto odlišném prostředí. Lesní zařízení děti vnímají spíše jako místo pro volnou hru. Respondenti upozornili v souvislosti s rozdíly mezi výukou venku a vevnitř, také na akustiku ve venkovním prostředí, odlišnosti v používaných pomůckách a aktivitách a vliv počasí, které často omezuje realizaci plánovaných vzdělávacích činností.



## **VO2 – Jaké jsou důvody zařazení angličtiny do oslovených lesních předškolních zařízení?**

Analýza výzkumu prokázala několik klíčových důvodů zařazení angličtiny do oslovených lesních předškolních zařízení.

Prvním a často zmiňovaným aspektem, proč dané lesní instituce zařadily anglický jazyk do svého vzdělávacího programu, je zjevná poptávka rodičů, kteří vyjádřili zájem o výuku cizího jazyka pro své děti. Tento trend reflektuje zvýšený důraz na jazykovou vzdělanost v dnešní společnosti, kdy se angličtina stává nezbytnou komunikační dovedností této doby. Jedna z respondentek uvedla zajímavý argument vztahující se k prioritám rodičů, kdy popsala, že do lesních mateřských škol dávají děti především ambiciózní rodiče, kteří mají vyšší očekávání ohledně vzdělání svých dětí. Angličtina je vnímána prioritně jako důležitá jazyková dovednost pro budoucí úspěch jejich dětí.

Dalším klíčovým faktorem zmíněným třemi institucemi je přítomnost anglicky mluvících „kmenových“ průvodců. Ti mají osobní zkušenost z několikaletého pobytu v anglicky mluvících zemích a také snahu přirozeně předávat své znalosti a dovednosti dětem.

Rodilý mluvčí z blízkého okolí lesního zařízení byl také významným motivem pro zařazení angličtiny do vzdělávacího programu ve třech oslovených institucích. Iniciativa je spojena s potřebou poskytnout dětem co nejautentičtější jazykové prostředí a podnítit tak jejich zájem o jazykové učení. Děti také získávají možnost setkávat se s jazykovým vzorem bez jakýchkoli případných zkreslení (nesprávná výslovnost apod.).

Výzkum taktéž prokázal, že většina respondentů považuje předškolní věk za optimální období pro začátek seznamování s cizím jazykem. I toto přesvědčení může, dle mého názoru, podporovat rozhodnutí zařadit angličtinu do vzdělávacího programu.

Posledním faktorem pro začlenění angličtiny, který výzkum prokázal, je viditelný zájem dětí. Je patrný z jejich aktivní účasti v anglicky orientovaných kroužcích a z pozorování komunikace mezi anglicky mluvícími členy rodin a průvodci. Zájem se projevuje snahou porozumět významu slov a frází.

### **VO3 – Jaký je pohled oslovených učitelů lesních mateřských škol na výuku angličtiny v předškolním věku?**

Na základě uskutečněných rozhovorů lze konstatovat, že téměř všichni oslovení respondenti mají pozitivní přístup k výuce angličtiny v předškolním věku. Domnívají se, že rané vystavování dětí cizímu jazyku jim přináší mnoho výhod.

Téměř všichni průvodci a lektoři považují angličtinu za významný prvek předškolního vzdělávání, přičemž jedna z respondentek ji přirovnala k nezbytnosti současné doby. Dvě z respondentek podložily svůj postoj k výuce cizího jazyka pozitivními zkušenostmi jak s vlastními dětmi, tak s dětmi ve zkoumaných institucích. Zkušenosti reflektují i pozitivní ohlasy od rodičů, jejichž děti se v institucích setkaly s angličtinou a nyní již navštěvují základní školu.

Ve třech případech byl zdůrazněn aspekt neformálního přístupu k výuce. Průvodci a lektoři kladou důraz na to, aby byla angličtina prezentována dětem hravou formou, bez vnucování a negativního tlaku na výkon. Seznamování s angličtinou by dětem mělo přinášet radost a pozitivní zážitky.

Výzkum taktéž prokázal, že většina respondentů shledává předškolní věk optimálním obdobím pro začátek seznamování s cizím jazykem. Objevovaly se úvahy již o 2.–5. letých dětech. Pouze v jednom z pěti případů byl prezentován opak. Respondentka uvedla, že je vhodné zařazovat cizí jazyk až po fixaci řeči v mateřském jazyce, tedy přibližně až ve třetí třídě základní školy.

Oslovení respondenti identifikovali několik výhod rané výuky angličtiny. Jednou z nich je rychlejší a efektivnější rozvoj jazykových dovedností dětí. Dvě respondentky zdůraznily, že rané vystavování cizímu jazyku umožňuje dětem rychlejší reakce a odpovědi. Zároveň poznamenaly, že ze znalostí získaných v rámci předškolního období děti čerpají i v budoucnu, což jim poskytuje značnou výhodu ve vzdělávání oproti ostatním. Současně výzkum ukázal, že děti dle respondentů mohou mít v budoucnu lepší porozumění pro tempo řeči, plynulost, intonaci a výslovnost.

Další výhodou je podpora pozitivního vztahu k angličtině již v předškolním věku. Všichni z oslovených respondentů vnímají brzké seznamování jako výborný prostředek pro budování pozitivního vztahu a pozitivních zkušeností s jazykem, což může napomoci k odstranění případného strachu a nesnází při jeho učení v budoucnu a větší sebedůvěře

při setkání s jazykem v pozdější době. Děti se nebudou bát, protože již mají základy, což může vést k lepšímu přijetí výuky angličtiny v dalších fázích vzdělávání.

Jedna z respondentek rovněž poukázala na možnost získání certifikátů z cizího jazyka v dřívějším věku oproti ostatním dětem, což může působit jako výhoda při dalším vzdělávání.

Nicméně vedle pozitivních aspektů identifikovali oslovení respondenti také některá rizika či obavy spojené s výukou angličtiny v předškolním věku. Mezi nejčastější patří možnost znechucení cizího jazyka v důsledku přílišného tlaku, které může vyústit v odpor vůči jazyku v budoucnu. Dalším rizikem, které vyplynulo z rozhovorů je neadekvátní úroveň výuky způsobená nedostatečnými jazykovými znalostmi učitelů, což může vést k fixaci nesprávných jazykových dovedností.

Dva respondenti vnímají jako riziko situaci, kdy by angličtina převažovala nad mateřským jazykem. Současně bylo respondenty uvedeno, že by děti neměly ovládat cizí jazyk lépe než svůj vlastní, tedy mateřštinu.

## 8 Diskuse

Zdá se, že téma angličtiny je v dnešní době hodně diskutované. Specifikace angličtiny zařazené v prostředí lesních předškolních institucí je stále vcelku neprobádaná, přestože se tento alternativní směr neustále rozšiřuje.

Problematikou angličtiny v lesních mateřských školách se zabývala i Othová (2016). Její výzkum zahrnující pouze dvě takové instituce přinesl výsledky, které se v některých ohledech shodovaly i s mými, přestože byl proveden o osm let dříve. Stejně jako já, i Othová (2016) se soustředila na užití mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka. Je zajímavé, že jak v jejím případě, tak i v mém z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že důvodem pro užívání češtiny je motivace a s ní spojená vyšší pozornost dětí.

Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé lesních mateřských škol pro výuku cizího jazyka nejraději využívají aktivity, které jsou pro děti zábavné a jsou podávány hravou formou. Tento fakt potvrdil výzkum Kalibána (2015), který se jako jeden z mála také zabýval tématem anglického jazyka v lesních mateřských školách. Zároveň se i v jeho případě objevovaly v rámci ukázek aktivity typu písničky, básničky spojené s pohybem, ale i kresba. Ty byly přítomny i při mém výzkumu a korespondují s kapitolou 2.6 - Aktivity vhodné pro výuku angličtiny v předškolním věku. Stejně tak Coufalová (2016) prokazuje obdobné výsledky z prostředí běžné mateřské školy a přidává k odpovědi prožitkové učení, které jedna z mých respondentek taktéž uvedla a jehož užitečnost popisuje Watts et al. (2008) v rámci zásad výuky cizího jazyka v mateřské škole.

Téměř všichni oslovení respondenti vnímají jako vhodný věk pro začátek seznamování s anglickým jazykem právě věk předškolní. I Nálepová (2013) popisuje jako vhodný start věk od 3 do 6 let. Toto věkové ukotvení odůvodňuje dětskou zvědavostí a chutí experimentovat s jazykem.

Výzkum ukázal, že se ve všech oslovených institucích střídaly metody výuky, přičemž nejčastěji využívanými byly prokazatelně metody TPR a The Grammar-Translation Method. Riyana Putri (2016) uvádí, že TPR je nejvhodnější metoda pro výuku cizího jazyka v raném věku, kdy se děti potřebují hýbat, jelikož mají obrovské množství energie.

Zajímavé je srovnání výuky anglického jazyka v běžných mateřských školách a v lesních. Tématem angličtiny v běžné MŠ se zabývala Coufalová (2016). Oba zpracované

výzkumy (můj a Coufalové) se zaměřily na zařazení anglického jazyka do vzdělávacího programu. Můj výzkum ukázal, že jedním z hlavních důvodů zařazení angličtiny do programu lesních mateřských škol je poptávka rodičů, která koresponduje se zařazením výuky i v případě výzkumu Coufalové (2016). Také se objevila paralela v okolnosti – přítomnost anglicky mluvících lektorů/průvodců.

Z pohledu využívání mateřského jazyka bylo prokázáno, že ve všech institucích se mateřský jazyk objevoval v různě vysokém procentu. Zde se objevuje kontrast oproti výzkumu Coufalové (2016), které vyšlo, že z 3 oslovených běžných mateřských škol se mísení anglického jazyka s češtinou objevilo pouze v 1 mateřské škole. Naskytá se otázka, jaké jsou příčiny tohoto jevu. Jistě by bylo zajímavé provést studii zaměřenou výhradně na tuto problematiku, která by se podrobněji zabývala frekvencí užívání mateřštiny a hledala vysvětlení.

Výzkum prokázal pozitivní přístup většiny respondentů k výuce angličtiny v předškolním věku. Oslovení respondenti zařazovali mezi výhody spojené s raným vystavováním dětí cizímu jazyku například rychlejší rozvoj jazykových dovedností či podporu pozitivního vztahu k jazyku. Šollerové (2016) z výzkumu vyplynulo, že i její respondenti vnímají jako hlavní benefity komunikační výhodu oproti ostatním, odbourání strachu z cizího jazyka, usnadněný proces učení jazyka v návazné instituci a lepší jazykové dovednosti (intonace apod.). Vedle toho se objevil i názor, který ani jeden z mých respondentů neuvedl, a to, že díky znalosti cizího jazyka mají děti možnost získat i jiný způsob myšlení.

Nicméně oslovení respondenti vyjádřili také obavy z možného znechucení jazykem v důsledku přílišného tlaku na výkon. I Zhang (2021) upozorňuje na riziko tlaku, který může být na děti vyvíjet v průběhu výuky. Šollerová (2016) prezentuje mezi riziky i nedostatečnou slovní zásobu v mateřském jazyce, ale také menší všeobecný přehled.

V závěrečných pasážích diskuse bych ráda upozornila na otázku, proč se tématem cizí jazyk v lesních mateřských školách a lesních klubech doposud nezabývalo více autorů. Počet lesních mateřských škol a lesních klubů stále stoupá. Zároveň i dnes stejně jako bezmála před 10 lety, kdy byly vytvořeny práce na podobné téma, není příliš metodik a publikací zabývajících se tímto alternativním směrem. Současně i v mém případě bylo náročné získat stanovený počet lesních institucí pro výzkum, protože i dnes se ve většině lesních mateřských škol a lesních klubů angličtina příliš neobjevuje. Z 30 oslovených

lesních předškolních zařízení anglický jazyk probíhal pouze v 5, což je 16,7 %. I zde bychom mohli přemýšlet nad tím, co nízkou četnost výskytu způsobuje. Jistě by bylo zajímavé se zeptat na důvod nezařazení cizího jazyka a na názory spojené s výukou anglického jazyka respondentů z lesních institucí, kde se cizí jazyk neobjevuje.

V rámci svého výzkumu vnímám jako limit vcelku malý počet oslovených lesních institucí. Získané poznatky tedy nemohou být jednoznačně generalizovány na všechna podobná zařízení. Přesto ale všechna pozorování a rozhovory byly pro můj výzkum velmi přínosné. Odlišná prostředí, odlišná zázemí, odlišný kolektiv dětí a odlišní respondenti dle mého názoru vytvořili zajímavý a pestrý výzkumný vzorek. Tato rozmanitost tak poskytla široký obraz různých kontextů.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou výuky anglického jazyka v prostředí lesních mateřských škol. Prostřednictvím pozorování a rozhovorů bylo analyzováno, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny ve venkovním prostředí lesních mateřských škol, a současně se výzkum snažil zmapovat, jak k výuce přistupují oslovení učitelé lesních mateřských škol a jaký mají názor na seznamování s cizím jazykem v raném věku.

Důležitým prvkem pro dosažení stanovených cílů bylo sestavit souhrn poznatků, tedy teoretické ukotvení, které bylo rozděleno do tří hlavních kapitol. První kapitola se týká rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku, které jsou předpokladem pro osvojení cizího jazyka. Druhá kapitola pojednává o tématu osvojování anglického jazyka v raném věku a s tím spojenými benefity, riziky, zásadami a metodami výuky angličtiny. Rovněž zakotvení výuky cizího jazyka v RVP PV poskytlo velmi zajímavá zjištění. Poslední kapitola, č. 3, je věnována tématu lesních mateřských škol. Je zde popsán rozdíl mezi lesní mateřskou školou a lesním klubem. V rámci mého výzkumu se objevila obě tato zařízení. Dále jsou uvedeny druhy lesních mateřských škol, popřípadě charakterizován termín lesní pedagogika.

V rámci výzkumného šetření byly získány odpovědi na tři předem stanovené výzkumné otázky. Na základě provedeného výzkumu v 5 oslovených lesních předškolních institucích ve Středočeském kraji, Královehradeckém kraji a kraji Vysočina jsem dospěla k několika klíčovým zjištěním. Nejzajímavější a dle mého názoru nejpřínosnější výsledky se objevily v případě výzkumné otázky týkající se průběhu výuky angličtiny v lesních předškolních institucích. Toto téma je i v dnešní době vcelku neprobádané. Měla jsem touhu tuto situaci alespoň trochu změnit a proniknout hlouběji do její problematiky.

Lze konstatovat, že v oslovených lesních mateřských školách se angličtina vyučuje pravidelně a často kombinuje individuální a hromadnou formu výuky. Při výuce jsou užívány různé metody, přičemž se ve všech institucích uplatňuje v rámci výuky mateřský jazyk, což podporuje porozumění a motivaci dětí. Děti ve všech oslovených institucích preferují při výuce mateřský jazyk. Ukázalo se, že didaktické pomůcky nejsou zvláště přizpůsobené venkovnímu prostředí.

Zařazení angličtiny do programu lesních mateřských škol je často motivováno poptávkou rodičů po výuce cizího jazyka, který vnímají jako důležitou dovednost pro budoucnost

svých dětí. Dále se jako klíčová okolnost pro zařazení ukázala přítomnost anglicky mluvících kmenových průvodců, popřípadě využití rodilého mluvčího z blízkého okolí mateřské školy. Výzkum též potvrdil, že předškolní věk je dle oslovených respondentů ideálním obdobím pro začátek seznamování s cizím jazykem.

Průvodci lesních mateřských škol se staví k výuce angličtiny v předškolním věku převážně kladně. Vidí v ní mnoho výhod. Mezi ně patří podpora rozvoje jazykových dovedností, vytváření pozitivního vztahu k jazyku a odstranění strachu z něj. Zároveň však vyjadřují obavy z možného znechucení vytvořeného přílišným tlakem na výkon nebo nedostatečnou úroveň výuky způsobenou nedostatkem jazykových znalostí učitelů.

Vzhledem k tomu, že toto téma, jak již bylo zmíněno, není tolik zmapované, jistě by nebylo od věci ho zkoumat i z jiných perspektiv. Osobně bych uvítala analýzu skutečnosti, že se výuka anglického jazyka v lesních zařízeních vyskytuje sporadicky. Současně shledávám jako zajímavou myšlenku srovnání výuky anglického jazyka v lesních mateřských školách s výukou v běžných mateřských školách nebo jiných alternativních předškolních zařízeních. Myslím, že takový výzkum by mohl poskytnout zajímavý pohled na různé metody a přístupy a jejich hlubší pochopení. Zároveň by bylo zajímavé téma zkoumat i z hlediska mezinárodního srovnávání.

Má diplomová práce pro mě byla zajímavou zkušeností, která mi otevřela dveře do světa lesních předškolních institucí a umožnila mi nahlédnout do jejich unikátního pedagogického přístupu. Díky ní jsem rozšířila své znalosti v oblasti alternativních pedagogických směrů a získala cenné poznatky pro svoji budoucí praxi. Velmi inspirativní pro mě byla možnost sledovat práci průvodců ve venkovním prostředí a zároveň i objevovat potenciál, který tento prostor nabízí. Setkání s přírodou jako nevyčerpateľným zdrojem podnětů mi ukázalo nové možnosti využití venkovního prostředí i v rámci tradičních mateřských škol a tím obohatilo můj profesní rozhled.

Věřím, že má práce bude přínosem do oblasti vzdělávání cizích jazyků v lesních předškolních zařízeních a obohacením ne příliš širokého spektra pojednání zaměřených na toto téma.



## Seznam použité literatury

Ahern, A. K., Bermejo, M. L. G., & Fleta, T. (2008). Holistic learning through stories: Children's literature in the EFL classroom. In A. Poros, G. Lojová & P. Bezúch (Eds.), *ELT in primary education* (pp. 98–103). Z-F Lingua.

Alemi, M., & Tavakoli, E. (2016, 28. ledna). *Audio Lingual Method*. 3th International Conference on Applied research in Language Study, Teherán. Írán.

Asociace lesních MŠ. (n.d.). *Co je lesní školka*. <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

Asociace lesních MŠ. (n.d.). *Legislativa*. <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>

Baladová, G. (2009, 12. února). *Výuka metodou CLIL*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html>

Bas, G. (2008). Integrating Multiple Intelligences in ESL/EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 14(5), 1-5. <http://iteslj.org/Techniques/Bas-IntegratingMultipleIntelligences.html>

Bendová, P. (2014). *Logopedická prevence v MŠ*. Gaudeamus.

Betti, M. J., & A-Jubouri, Ch. (2015). *Approaches and methods of teaching English as a Foreign Language*. Nippur Publishing.

Bezděková, J. (2008). *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. TeMi CZ.

Boukalová, H., Cerha, O., Sedláček, M., & Šírová, E. (2023). *Psychologie komunikace*. Grada.

British Council Malaysia. (n.d.). *Fun activities that help develop language learning in children*. <https://www.britishcouncil.my/english/courses-children/resources/fun-activities-that-develop-language-learning>

British Council TeachingEnglish. (n.d.). *Communicative approach*. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/c/communicative-approach>

Broughton, G., Brumfit, Ch., Pincas, A. & Wilde, R. D. (1978). *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge.

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.

- Coufalová, M. (2016). *Výuka angličtiny v běžné MŠ*. [Bakalářská práce]. Jihočeská univerzita.
- Čermák, F. (2007). *Jazyk a jazykověda*. Karolinum.
- Dunn, O. (2003). *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk*. INFOA.
- Dziková, H. (Ed.). (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Edugo.ai. (2022, 26. října) *Direct Method of Language Teaching (2022 Guide)*. <https://www.edugo.ai/blog/direct-method>
- Ficová, L. T. (2022). *Od broukání k povídání: návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Grada.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- González-Aller, M. M., & Paz-Albo, J. (2016). English teaching methodologies for early childhood education. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Escolar*, 2(1), 4-23.  
[https://www.researchgate.net/publication/316222978\\_English\\_teaching\\_methodologies\\_for\\_early\\_childhood\\_education](https://www.researchgate.net/publication/316222978_English_teaching_methodologies_for_early_childhood_education)
- Gupta, V. (2024, 7. dubna). *Direct Method, Basic Principles – Advantages, Disadvantages*. Examweb. <https://www.examweb.in/direct-method-basic-principles-advantages-disadvantages-4910>
- Hammer, J. (2007). *How to Teach English, 2nd Edition*. Ocelot Publishing.
- Hanušová, S., & Najvar P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 17(3), 42–52. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hilgendorf, S. K. (2018). *History of Language Teaching Methods*. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons. [https://www.researchgate.net/publication/277700937\\_History\\_of\\_Language\\_Teaching\\_Methods](https://www.researchgate.net/publication/277700937_History_of_Language_Teaching_Methods)
- Horníčková, B., Dugovičová, M., Hřebačková, K., Jurenová, N., Tajzlerová, V., Vahalíková, P. (2021). *Uvádění angličtiny do předškolního vzdělávání: výzkumné sondy do současného stavu v České republice a na Slovensku*. University of Hradec Králové, Gaudeamus Publishing House.

- Hradecká, K. (2022). *Rodičovské hodnocení výuky angličtiny v mateřské škole* [Bakalářská práce]. Masarykova univerzita.
- Hromádka, Z. (2019). *Začínáme s metodou CLIL ve výuce fyziky na základní škole*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21901/zaciname-s-metodou-clil-ve-vyuce-fyziky-na-zakladni-skole.html>
- Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Academia.
- Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.
- Kalibán, L. (2015). *Teaching English Language in Pre-School Education and its Application to a Forest Kindergarten*. [Diplomová práce]. Univerzity Palackého.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: Návody pro praxi*. Grada.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada.
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3–22. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186>
- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- Kolmanová, M. (2016). *Jak má mluvit v 5 letech?*. Celostní komunikace. <https://www.celostnikomunikace.cz/wp-content/uploads/2018/01/jakmamluvit5letfinal.pdf>
- Křováčková, B. (2011). Pozorování. In M. Skutil (Ed.), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 101-104). Portál.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Portál.
- Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Lásková, M. (2007). *Angličtina pro předškoláky: Příručka pro budoucí učitele*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Lesní pedagogika. (n.d.). *Co je lesní pedagogika*. <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>
- Lesní pedagogika. (n.d.). *Kdo je lesní pedagog*. <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/kdo-je-lesni-pedagog>
- Lesy ČR. (n.d.). *Lesní pedagogika*. <https://lesy-cr.cz/rady-a-osveta/lesni-pedagogika-v-cr/>

Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Vydavateľstvo UK.

Marxtová, M. (2010). Cizí jazyk v mateřské škole. In Mertin & Gillernová (Eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy (2., rozš. a přeprac. vyd)*. Portál.

Matoušková Prylová, L. (2022). *Lesní pedagogové pracují v České republice přes 20 let. Lesnická práce*, 101(6), 18-19.  
<https://lmda.silvarium.cz/search/i.jsp?pid=uuid:740f954a-2c74-11ed-9ed0-001b63bd97ba>

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431(7010), 757-757. <https://doi.org/10.1038/431757a>

Methods of Language Teaching. (2015, 14. listopadu). *Advantages and disadvantages of CLT*. <https://mkhaledbh.wordpress.com/2015/11/14/advantages-and-disadvantages-of-clt/>

Millington, N. (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134-141. doi: 10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington

Mirbabayeva, Z. (2021). Merits and Demerits of Communicative Language Teaching Approach. *Scientific progress*, 2(2), 1166-1172. <https://cyberleninka.ru/article/n/merits-and-demerits-of-communicative-language-teaching-approach/viewer>

MŠMT. (2021, září). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [https://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_PV\\_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng\\_T7cZBUa6TU](https://www.nuv.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng_T7cZBUa6TU)

Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Paido.

Nálepová, J., Betáková, L., Hobuš, M., Borecká, J., Děžinský, M., Dvořáková, K., Dvořák, P., Fischer, F., Formánková, J., Formánková, L., Good, S., Hanušová, S., Chmelařová, L., Chmelařová, I., Jelínková, J., Jílková, J., Koutská, I., Körschnerová, J., Maroušková, M., ... Vojtková, N. (2013) *Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka*. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka. Vyd. 1*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Ohashi, Y. (2015, listopad) *Communicative Language Teaching for Young Learners of English: A Critical Perspective*. <http://hdl.handle.net/11470/93>

Othová, A. (2016). English at forest kindergarten. [Bakalářská práce]. Masarykova univerzita.

Palatinová, A. (2007). *Nursery rhymes a výuka anglického jazyka*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/1483/NURSERY-RHYMES-A-VYUKA-ANGLICKEHO-JAZYKA.html>

- Pastor Adrián, L. (2018). CLIL in pre-school education. *Publicaciones Didacticas*, 102, 374-390. doi: publicacionesdidacticas.com:102102
- Pavličková, M. (2004). *Angličtina v MŠ*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/56/anglictina-v-ms.html?rate=3>
- Phillips, S. (1993). *Young learners (Resource books for teachers)*. Oxford University Press.
- Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English to Very Young Learners II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník (6., aktualiz. a rozš. vyd)*. Portál.
- Prylová, L. (2006). Les i škola hrou, lesní pedagogika. *Vesmír*, 85(10), 623.
- Rambe, S. (2019). Total Physical Response. *English Education English Journal for Teaching and Learning*, 7(1), 45-58. doi:10.24952/ee.v7i01.1652.
- Reilly, V., & Ward, S. M. (1997). *Very young learners*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Riyana Putri, A. (2016). Teaching English for young learners using a total physical response (TPR) method. *Jurnal Edulingua*, 3(2), 15-21. <https://doi.org/10.34001/edulingua.v3i2.503>
- Shi, T. (2018). A Study of the TPR Method in the Teaching of English to Primary School Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 1087-1093. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.25>
- Sigirtmac, A., & Özbek, S. (2009). Teaching English in Early Childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 107-122. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92304>
- Simhachalam, T. (2015). A Critical Overview of Communicative Language Teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 90-100. <https://www.ukessays.com/essays/english-language/communicative-language-teaching-the-origins-english-language-essay.php>
- Sitorus, N., & Silitonga, H. (2018). The Implementation of Direct Method to Improve Students' Ability in Speaking. *ELTIN Journal*, 6(2), 79-84. <https://doi.org/10.22460/eltin.v6i2.p79-84>

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.

Soběslavská, V. (2015). Lesní alternativa předškolního vzdělávání v České republice zachráněna. *Envigogika*, 10(2), 1-3. <https://doi.org/10.14712/18023061.491>

Sultana, F. (2019). Grammar Translation Method (GTM) for young learners in learning L2: practice and certainty in Bangladesh. *Fareast International University Journal*, 2(1), 73-80.

Synek, M., & Žatka, R. (2012). *Environmentální výchova v terénu*. Vysoká škola evropských a regionálních studií.

Šmíd, A. (2018, 12. listopadu). *Angličtina pro děti – kdy začít?*. Jazyky.com. <https://www.jazyky.com/anglictina-pro-deti-kdy-zacit/>

Šollerová, M. (2016). *Obraz dobré praxe výuky angličtiny v mateřské škole*. [Bakalářská práce]. Jihočeská univerzita.

Šulová, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?. *Psychologie*, 1(1), 49-57. <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Tan, S. (2023a, 19. července). *The Direct Method of Language Teaching: 5 Techniques That Let Students Learn Like Native Speakers*. FluentU. [fluentu.com/blog/educator/direct-method-of-language-teaching/](https://www.fluentu.com/blog/educator/direct-method-of-language-teaching/)

Tan, S. (2023b, 28. června). *5 Communicative Language Teaching Activities That Give Students the Gift of Gab*. FluentU. <https://www.fluentu.com/blog/educator/communicative-language-teaching-activities/>

Těthalová, M. (2013). Cizí jazyk v mateřské škole. Ano, nebo ne?. *Informatorium*, 4, 12-13.

Tůmová, J. (2018). *Jazyk a jazyková komunikace – cizí jazyky*. NUV.

V lese jako doma. (n.d.). *Hygienické zázemí školky*. <https://www.vlesejakodoma.cz/nase-praxe/hygienicke-zazemi-lesni-skolky>

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Karolinum.

Vošahlíková, T. (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol* (2., aktualiz. vyd). Ministerstvo životního prostředí.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (Vyd. 2). Portál.

Watts, s., Šoltys, J., Nedvěďová, P., Kadlecová, V., & Suchlová, Š. (2006). *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Výzkumný ústav pedagogický.

Wossala, J., Janská, L., Nocar, D., & Růžičková, L. (2015). CLIL a motivace ve výuce matematiky. In: *Moderní trendy ve vyučování matematiky a přírodovědných předmětů* (s. 165-168). Masarykova univerzita.

Yousafzai, A. (2023) *Communicative Language Teaching (CLT): Definition, Overview & Examples*. Zone of Education. [https://zonofeducation.com/communicative-language-teaching/#Practical\\_Tips\\_for\\_Applying\\_Communicative\\_Language\\_Teaching\\_CLT](https://zonofeducation.com/communicative-language-teaching/#Practical_Tips_for_Applying_Communicative_Language_Teaching_CLT)

Zatloukal, T. et al. (2015). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015*. Česká školní inspekce.

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zhang, C. (2021). The Advantages and Disadvantages of Learning a Second Language Early. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 631, 32-37. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220105.008>

Zormanová, L. (2012a). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Zormanová, L. (2012b). *Výukové metody komplexní - 1. část*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI-1-CAST.html>

Zormanová, L. (2015). Vhodné učební aktivity pro výuku cizích jazyků v mateřské škole. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/19689/vhodne-ucebni-aktivity-pro-vyuku-cizich-jazyku-v-materske-skole.html>

Zormanová, L. (2017). *Lesní mateřská škola*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/21325/LESNI-MATERSKA-SKOLA.html>

## **Seznam tabulek**

Tab. 1 Výzkumný vzorek

Tab. 2 Formy výuky

Tab. 3 Využívání mateřského jazyka při výuce dětmi

Tab. 4 Využívání mateřského jazyka při výuce lektory/průvodci

Tab. 5 Výčet využitých pomůcek

Tab. 6 Specifika užitých pomůcek vzhledem k prostředí LMŠ

Tab. 7 Využití digitálních pomůcek

## **Seznam grafů**

Graf 1 Četnost výuky

Graf 2 Metody výuky

Graf 3 Využívání mateřského jazyka při výuce dětmi

Graf 4 Využívání mateřského jazyka při výuce lektory/průvodci

Graf 5 Ověřování porozumění

## **Seznam obrázků**

Obr. 1 Diagram průběhu hodiny anglického jazyka

Obr. 2 Návodné otázky pro tvorbu kódů

Obr. 3 Látková zvířátka z LMŠ č. 1

Obr. 4 Kresba v LMŠ č. 2 – červená karkulka

Obr. 5 Sešit z LMŠ č. 2

Obr. 6 Kalendář z LMŠ č. 4

Obr. 7 Kostky s písmeny a obrázkové kartičky s anglickými slovy z LMŠ č. 4



Obr. 8 Anglické knihy z LMŠ č. 5

## **Seznam příloh**

Příloha A – Ukázka vyplněného záznamového archu

Příloha B – Ukázka kódování v prepisech rozhovorů

Příloha C – Ukázka přiřazování kódů do stanovených kategorií

Příloha D – Schéma otázek polostrukturovaných rozhovorů

Příloha E – Ukázka prepisu rozhovoru s respondenty z LMŠ č. 4

## Příloha A – Ukázka vyplněného záznamového archu

### POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH Č. 1

Mateřská škola	Lesní klet - kraj Vysočina - LM5.1
Zapsaná v MŠMT	NE
Počet dětí	13
Jméno učitele/učitelky	<del>██████</del> Eva
Datum pozorování	13.
Čas pozorování	dopoledne - 8:00 - 12:00

Didaktické podmínky výuky		
Kritéria	Hodnocení: 1 - vyskytla se; 0 - nevyskytla se	Poznámky (frekvence)
<b>Metody výuky</b>		
TPR	1	přímice s pohybem
Communicative approach	1	dobazování, přímice
Audio-lingual method	1	přímice s klet ale přímice - opakování
Direct method	x	
CLIL	x	
The Grammar-Translation Method	1	příklad slovnice
<b>Formy výuky</b>		
Individuální	1	zkušenosti o dítěti
Individualizovaná	x	
Hromadná (frontální)	1	opět přímice, přímice
Skupinová	x	
Kooperativní	x	

Prostředí a materiální podmínky výuky - pomůcky		
Kritéria	Hodnocení: Ano x ne	Poznámky
K výuce angličtiny učitel využívá pomůcky	ANO	
Pomůcky jsou specifické vzhledem k venkovnímu prostředí - Odolné (voděodolnost, nerozbitnost) - Snadno čistitelné - Přenosné a lehké - Výrazné/ viditelné - Přírodní prvky	1 0 0 0 0 1 0 0 0 0 1 1 1 1 1 0 1 1 1 1 1 0 0 1 0	(viz příloha) (viz příloha) (viz příloha) (viz příloha) (viz příloha)
Při výuce angličtiny jsou využívány digitální pomůcky	ANO	reproduktor
Výuka angličtiny		
Kritéria	Hodnocení: Frekvence	Poznámky
Objevuje se využívání mateřského jazyka učitelem (ČJ) AJ-94 ČJ-58	ANO	AJ-      ČJ-
Objevuje se využívání mateřského jazyka dětmi AJ-34 ČJ-53	ANO	AJ-      ČJ-
Hodnocení: Ano x ne		
Učitel si ověřuje porozumění dětí	ANO	• doplňuje se (AJ i ČJ) • TPR - ukazí

ČJ - ||||| + 8  
 ČJ - ||||| + 3

Metody a formy výuky se v průběhu výuky střídají	ANO	
Angličtina má v harmonogramu dne/týdne své ustálené místo	ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pátele</li> <li>• v rámci kruhu při přípravě</li> </ul>
Angličtiny se zúčastňují všechny děti	Školní mimoškolní	• pro všechny děti
<b>Psychosociální podmínky výuky</b>		
<b>Kritéria</b>	<b>Hodnocení: Ano x ne</b>	<b>Poznámky</b>
Při výuce se objevuje průběžná motivace	ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• střílel</li> <li>• myšlenky lov</li> <li>• motivace pomocí</li> <li>• motivovat myšlen</li> </ul>
Děti mají prostor pro vyjádření	ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času</li> <li>• nepokorní sloky</li> </ul>
Při výuce je zařazováno průběžné hodnocení	ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• high five</li> <li>• slovní pochvala</li> <li>• formální hodnocení → co se ti povedlo</li> </ul>

**Druhy pomůcek využitých při výuce:**

- dřevěná dřívka v kosičkách
- maňárky - střílel
- myšlenky lov
- pomůcky denní potřeby - jídlo
- kartičky - ústní
- mápky na papír
- přívěsky

### Průběh činností a aktivit:

- komunikační kruhy
  - přivítání + What day is today? (month/season)
  - družka - Aukáki
- motivace - shrůtele (motivace) - Hello how are you? I feel ...  
děti odpovídaly česky na otázky, ukazují děti i přírodně
- MYSTERY BOX → klepání na dřívko
  - křep písničky s tím křepení
  - What inside of the mystery box

TÉMA = JÍDLA

→ N box - káva, jablko, mléko

Here you are - při odvádění dřívka (máčení křep do křepky)

PÍSNÍČKA - ARE YOU HUNGRY?

→ přírodně písničku stopovala a vyvolala, co slova znamenají  
→ DO YOU LIKE ...

- Aukáki Yes. I do / No. I don't - u toho ukazují palec ↑/↓

POTÉ SVACINA A PO NÍ ODCHOD NA VÝPRAVU

- písničky - SHUT THEM OPEN, FAST, SLOW.

- na počty

- vyprávění - kdo má cookies - rde práce s pomůckami - křepky

- cookies - přirovnání

- poslední písnička - možnost výboru - 5 little monkeys - spjání s hudbou,

chození v džungli

chromá káca - mokrání  
přehled

- hodnocení - příběh - pochvala

- na konci leka - high five, co se ti povedlo





## Příloha C – Ukázka přiřazování kódů do stanovených kategorií

### LMŠ č.3

- Iniciativa od počátku klubu
- Nutnost doby
- forma nabídky
- Lektor
- Průvodkyně neovládají AJ
- Vhodná
- Náročná
- Nutnost motivace
- 2-5 let
- Žádná
- Tlak
- Rychlejší pokroky
- Základy využitelné v budoucnu
- modulační faktory řeči
- Odbourání strachu
- Venku – více témat
- Venku – přizpůsobení podmínek venkovnímu prostředí
- Venku – Odolné materiály
- Uvnitř – papírové pomůcky
- Uvnitř – práce podle učebnice
- Uvnitř – jasný cíl dle učebnice
- Venku – volnější přístup
- Dostatek času
- Cizojazyčná literatura
- Zásobník s nápady
- Porozumění jazyku
- nižší frekvence ČJ
- Prožitkové učení
- Minimum pomůcek
- Literatura
- Přírodniny
- Pomůcky denní potřeby
- Contextual teaching and learning
- klidná atmosféra

- 1. nízká rychlost učení s AJ v prostředí netu
- 2. výhody, benefity setkání se s AJ
- 3. okolnosti nastavení AJ
- 4. AJ venku - podmínky
- 5. příběh AJ
- 6. priority a metody učitelů spojení s AJ
- 7. mateřský jazyk při výuce

### LMŠ č.4

- rodiče
- Anglicky mluvící průvodci
- Zájem dětí
- Neformální výuka
- Pozitivní pohled
- Ambiciózní rodiče
- VŠ vzdělání rodiče
- Zájem o dítě
- priority
- negativní tlak
- Anglická rodina
- Časný začátek
- Hry se slovíčky
- Čím dříve tím lépe
- 3 rok
- Přirozený rozvoj paměti
- Tvárnost osobnosti a mozku
- Znalost AJ převyšuje ČJ
- Žádné – vhodné se učit co nejvíce jazyků
- Certifikované zkoušky
- komunikační prostředek
- Znalost AJ
- pasivní slovník
- Aktivity
- Uvnitř – větší soustředěnost
- Změna prostředí – LMŠ místo hry
- Venku – více podnětů
- Venku – rozptýlení
- soustředěnost
- Anglicky mluvící dítě
- smotek dětí
- Chaos slov
- pouze AJ – lepší
- Čísla
- Barvy
- Kartičky
- Kalendář
- Knihy
- Písničky
- Rýmy
- Básničky
- Překlenutí do domácího prostředí
- Zapojení rodiny
- Využití digitálních technologií
- Konkrétní témata
- Opakování
- Radost

## **Příloha D – Schéma otázek polostrukturovaných rozhovorů**

### **Demografické údaje:**

Jaký je váš věk?

Jak dlouho vyučujete angličtinu v LMŠ/lesním klubu?

Jaká je vaše kvalifikovanost pro výuku v MŠ a výuku angličtiny?

### **Otázky:**

1. Jaké byly důvody zařazení anglického jazyka do Vaší LMŠ/lesního klubu?
2. Jak nahlížíte na výuku angličtiny? Váš názor na výuku cizího jazyka v raném věku?
3. Jaký je podle Vás optimální věk pro start?
4. Vidíte v raném seznamování s cizím jazykem nějaká rizika?
5. Jaké vidíte potenciální výhody v tom, když se děti setkávají s cizím jazykem již v raném věku?
6. Vnímáte nějaké rozdíly výuky angličtiny ve venkovním prostředí oproti vnitřnímu prostředí (zázemí)?
7. Je něco, co by mohlo zlepšit kvalitu výuky angličtiny ve vaší MŠ? Něco, co by vám při výuce pomohlo?
8. Jaký je Váš důvod používání/ nepoužívání mateřského jazyka?
9. Co používáte za pomůcky, které se vám nejvíce osvědčily?
10. Jaké způsoby výuky vám vyhovují, nebo se nejvíce osvědčily?
11. Je něco, co byste chtěla dodat, co Vám přijde důležité a nebylo to zmíněno?



## **Příloha E – Ukázka přepisu rozhovoru s respondenty z LMŠ č. 4**

**JÁ: Pak tu mám otázku, jak vlastně vůbec nahlížíte na seznamování s angličtinou v takto raném věku, jestli to vnímáte pozitivně, nebo negativně? Jaká na to máte názor?**

R1: No tak ty názory jsou také rozporuplné, že jako někdo říká, že se to děti naučí pak ve škole a tak, ale celkově v lesních školkách jsou rodiče, kteří mají jako hodně velký zájem o svoje děti a většinou to jsou třeba vysokoškolsky vzdělaní rodiče a mají i jako velké priority, takže preferují aby ty děti toho uměly jako hodně ale není tam třeba tlak na výkon, ale na to aby třeba ta angličtina už zařazená byla, i když není to jako, neřídíme se podle toho co řeknou rodiče, ale máme ji vlastně zařazenou už od začátku co jsme tu školku začli, ale stane se třeba že někdy jí nemáme týden, ale hodně nám pomáhá ro, že máme jednu rodinu která je jenom anglicky mluvící, takže vlastně s nimi komunikujeme anglicky a děti to vidí a ptají se na ty slovíčka, takže si myslím, že je to dobrý jí zařadit do školky.

R2: Tak já to podporuju, klidně úplně od nejmenšího. Vlastně už i na miminka jde mluvit anglicky, vlastně takhle ty se učíš ten jazyk. Takže čím dřív tím líp a můžou začít třeba jen tak slovíčkařit a mixovat to do češtiny, takže jo, už od maličkých, čím dřív tím líp. Já mám spoustu kamarádů takhle, žil jsem 13 let v Irsku, takže vím, že čím dřív oni začli, tak tím lepší to bylo. Já jsem se svojí dcerou to zkazil, takže ona mluví jenom anglicky a česky nic moc. A až teď to vidí, jako že chce, že má důvod se naučit česky a hledá to i sama, na internetu si hledá slovíčka.

**JÁ: A máte ji tedy pouze čtvrtky, nebo i jiné dny?**

R1: Máme jí většinou pondělí a čtvrtek, jako hodně, protože je tu průvodce Pepa a ten to má vlastně na starost. Takže to máme vlastně dva dny v týdnu, kdy se tomu více intenzivně věnujeme. I pak právě děti třeba chtějí stavět anglický slovíčka, my tam máme takový to pak kdyžtak ukážu.

**JÁ: A jaký je podle Vás optimální věk s tou angličtinou začít?**

R1: No, tak já si myslím, že od těch tří let, kdy my hodně sympatizujeme s konceptem angličtiny Helen Doron, kde se vlastně děti učí ten cizí jazyk už od dvou let, nebo od dvou a půl, takže to se

nám jako hodně líbí, takže čím dřív tím líp, protože ty malé hlavičky si to pamatují, takže to je úplně skvělý, že ty děti jsou hodně tvárný a vlastně už si to jako zvědomují.

R2: Čím dřív, tím líp.

**JÁ: A vidíte v brzkém začátku i nějaká rizika?**

R1: Jediný riziko, se kterým jsme se i setkali tak to je, že děti umí líp anglicky než česky. Takže to si myslím, že by jako nemělo být, že když jsme tady Češi, tak je super umět česky a ty děti které neumějí mluvit česky a umí mluvit anglicky, tak nad tím se třeba já konkrétně pozastavuji. Ale jinak si myslím, že je to fajn.

R2: Nevidím žádné riziko, čím víc jazyků znáš tím lepším člověkem jsi, takže takhle to vidím. Nevybavuji si.

**JÁ: A může ten brzký začátek pro ně mít i nějaké výhody podle Vás?**

R1: No tak oni pak jsou schopní třeba na základce jako skládat certifikované zkoušky, třeba už v pátém ročníku, to je doložený, že ty děti jako se fakt dobře orientují a myslím si, že v dnešní době, kdy je ta angličtina jako opravdu nezbytná, nebo jako už je to běžný komunikační prostředek, všude ve světě, takže si myslím, že je to dobrý no.

R2: No výhody jsou asi v tom, že i když nebudou moc mluvit, jako sami to dávat najevo, tak to uslyší, když na ně někdo anglicky promluví, tak budou vědět, co jim chce. I přesto že se třeba budou stydět, nebudou vědět slovíčka zpátky, ale už budou rozumět a můžou mu třeba kývnout zpět.