

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bilingvní vzdělávání v českých mateřských školách

Bilingual Education in Czech Kindergartens

Lucie Pavlíková

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Bilingvní vzdělávání v českých mateřských školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18. 4. 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, kterými mě při psaní této práce ochotně doprovázela.

ABSTRAKT

Bakalářská práce představuje problematiku bilingvismu a rané vícejazyčnosti. Cílem je prozkoumání raného osvojování druhého jazyka s pohledem na implementaci výukových metod a strategií metody CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) v kontextu předškolní výchovy a vzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na jazykový vývoj dětí v předškolním věku a otevírá otázku souvisejících problematik, jež vychází ze záměrně získaného, sukcesivního bilingvismu. Rovněž poskytuje důležité informace týkající se metody CLIL, jejích základních principů, možností implementace do předškolního vzdělávání a také výukových metod a strategií podporující ranou vícejazyčnost.

Empirická část přináší výsledky výzkumného šetření zkoumajícího bilingvní vzdělávání a výuku anglického jazyka v pražských mateřských školách. Data byla získána prostřednictvím analýzy informačních dokumentů, dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů. Výzkum zkoumal nejen podobu jazykového vzdělávání, ale také využití metod a strategií metody CLIL a dále podmínky důležité k úspěšné realizaci rané výuky anglického jazyka formulované oslovenými respondentkami. K základním zjištěním patří, že nejčastější forma rané výuky anglického jazyka v pražských mateřských školách jsou zájmové kroužky. Metoda CLIL je v současné době realizována pouze ve dvou česko-anglických mateřských školách v Praze. K podmínkám úspěšné rané výuky anglického jazyka řadí respondentky adekvátní čas vystavení, kvalitu jazykového působení a také pravidelnost a oddělenost obou jazykových podnětů.

KLÍČOVÁ SLOVA

metoda CLIL; předškolní vzdělávání; bilingvní vzdělávání; mateřská škola; raná vícejazyčnost

ABSTRACT

The main focus of this bachelor thesis is to present the issue of bilingualism and early multilingualism. The aim is to examine early second language acquisition whilst implementing teaching methods and strategies of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method into pre-primary education. The theoretical part focuses on language development of preschool children and related issues, which are based on intentionally acquired successive bilingualism. It also provides important information on the CLIL method, the basic principles and implementation into pre-primary education, as well as teaching methods and strategies to support early multilingualism.

The empirical part presents results of the research survey examining bilingual education and teaching English in pre-primary education in Prague. The data was gained from an analysis of informative documents a questionnaire survey and semi-structured interviews. Not only had the research examined the form of early second language education in Prague, but also the use of methods and strategies based on the CLIL method and the conditions important for successful early second language teaching and learning formulated by the respondents. The basic findings include that the most common form of teaching English in pre-primary classes in Prague are presented in extracurricular activities. The CLIL method is currently implemented only in two Czech-English kindergartens in Prague. In terms of successful early second language teaching respondents emphasized mainly the importance of quantity and quality of the exposed language, as well as the need of regularity and separation of the two language inputs.

KEYWORDS

CLIL method; pre-primary education; bilingual education; kindergarten; early multilingualism

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 Jazykový vývoj v předškolním věku | 9 |
| 1.1 Raná vícejazyčnost | 12 |
| 1.2 Problematika rané vícejazyčnosti | 13 |
| 2 Bilingvismus | 20 |
| 2.1 Vymezení pojmu „bilingvismus“ | 20 |
| 2.2 Obtíže a výzvy bilingvismu | 22 |
| 3 Bilingvní vzdělávání | 26 |
| 3.1 Metoda CLIL | 26 |
| 3.1.1 Vývoj metody CLIL | 27 |
| 3.1.2 Základní principy | 29 |
| 3.1.3 Adaptace na předškolní věk | 30 |
| II. EMPIRICKÁ ČÁST | 36 |
| 4 Cíl výzkumného šetření | 36 |
| 5 Výzkumné otázky | 36 |
| 6 Metodologie výzkumu | 37 |
| 6.1 Metody sběru dat | 37 |
| 6.1.1 Obsahová analýza informačních dokumentů | 38 |
| 6.1.2 Dotazník | 38 |
| 6.1.3 Rozhovory | 39 |
| 7 Vyhodnocení výzkumného šetření | 39 |
| 7.1 Raná výuka anglického jazyka ve vybraných mateřských školách | 40 |
| 7.2 Využití metody CLIL v mateřských školách v Praze | 44 |

| | | |
|-------|--|----|
| 7.2.1 | Využití výukových metod a strategií metody CLIL v mateřských školách v Praze | 45 |
| 7.2.2 | Zkušenosti s využitými metodami a strategiemi ve vybraných česko-anglických MŠ..... | 46 |
| 7.3 | Podmínky pro úspěšnou realizaci rané výuky anglického jazyka | 52 |
| 8 | Vyhodnocení výzkumných otázek..... | 56 |
| 8.1 | Vyhodnocení první výzkumné otázky: raná výuka anglického jazyka ve vybraných mateřských školách..... | 56 |
| 8.2 | Vyhodnocení druhé výzkumné otázky: využití výukových metod a strategií metody CLIL v mateřských školách v Praze..... | 57 |
| 8.3 | Vyhodnocení třetí výzkumné otázky: podmínky pro úspěšnou realizaci rané výuky anglického jazyka | 58 |
| 9 | Diskuse | 62 |
| | Závěr..... | 64 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 66 |
| | Seznam příloh..... | 72 |

Úvod

Předkládaná práce přináší vhled do problematiky rané vícejazyčnosti. Předloží způsoby její podpory prostřednictvím jazykového vzdělávání využívajícího metodu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)¹. Možnosti využití metody CLIL v předškolním vzdělávání jsou v českém kontextu nepříliš známé. Podle některých autorů² však metoda CLIL odráží pohled na dnešní svět, který se neustále proměňuje a globalizuje.

Cílem bakalářské práce je proto provést rámcový vhled do možností implementace metody CLIL a jejího využití v kontextu českého předškolního vzdělávání³ ve vybraných mateřských školách.⁴ Záměrem je identifikovat, jaké principy metody CLIL se uplatňují v mateřských školách v Praze. Dále na základě šetření ve vybraných mateřských školách zjistit, které konkrétní metody a strategie podporující ranou vícejazyčnost využívají, které jsou nejběžnější, a jaké jsou podmínky pro jejich úspěšnou realizaci i v případě, kdy se mateřské školy k metodě CLIL explicitně nehlásí.

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol a poskytne východiska pro zpracování empirické části. Při pohledu na ranou vícejazyčnost se první kapitola bude zabývat jejím rozvojem u dětí v předškolním věku⁵, předloží současné přístupy a poznatky z výzkumů a představí související problematické otázky. Druhá kapitola bude věnována pojmu „*bilingvismus*“ a termínům s ním souvisejících. Vymezí několik definic obsáhlého tématu a předloží obtíže a výzvy vycházející z bilingvního vzdělávání v období předškolního věku. Poslední kapitola teoretické části prozkoumá samotnou metodu CLIL. Provede stručný popis dané metody z pohledu historie jejího vzniku. Následovat budou základní principy tvořící

¹ V překladu „*integrované učení obsahu i jazyka*“ dle publikace ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 105. ISBN 978-80-7308-554-4. V práci bude tato metoda, která je stěžejní pro projednávanou problematiku, uváděna pod zkratkou „*CLIL*“.

² Srovnej s ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování* [online]. Praha: vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2021-02-03]. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf.

³ Je velký rozdíl v množství dostupné CLIL literatury pro kontext předškolního vzdělávání v kontrastu s CLIL literaturou zaměřené na další stupně vzdělávání. IOANNOU-GEORGIU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 4 [cit. 2021-02-03]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaetze/clilimplementation.pdf.

⁴ Nejčastěji bude v práci uváděno pod zkratkou „*MŠ*“.

⁵ Termín „*předškolní věk*“ bude dále v práci odkazovat na děti ve věku 3-6 let.

hlavní podstatu metody CLIL, a třetí část se zaměří na adaptaci metody CLIL pro děti v předškolním věku.

Empirická část má převážně kvalitativní charakter. Za svůj hlavní cíl si klade prozkoumat a popsat, zda a jakým způsobem je realizováno vzdělávání v anglickém jazyce v mateřských školách v Praze. Samotné výzkumné šetření se zaměří na otázku, jak vybrané mateřské školy realizují jazykový vzdělávací program. Zvláštní pozornost bude při tom věnována využití metody CLIL v pedagogické praxi mateřských škol, a to jak v bilingvních česko-anglických mateřských školách, tak v běžných českých mateřských školách realizujících výuku anglického jazyka. Výzkumná část sestává ze tří metod zmapování situace bilingvního vzdělávání. Hlavním zdrojem dat je dotazník doplněný obsahovou analýzou informačních materiálů a rozhovory s učitelkami a ředitelkami/řediteli vybraných bilingvních mateřských škol v Praze. Zvolené tři metody sběru dat vychází z potřeby triangulovat zjištěná data a zvýšit spolehlivost daných metod⁶.

Předkládaná bakalářská práce je tedy rozdělena do dvou hlavních částí, jejichž cílem je provést rámcový vhled do aktuální problematiky bilingvního vzdělávání v předškolním věku. Předloží nejen poznatky v oblasti rané vícejazyčnosti, bilingvismu a bilingvního vzdělávání se zaměřením na metody a strategie metody CLIL, ale také shrne výsledky výzkumného šetření zasazené do kontextu jazykového vzdělávání druhého jazyka v předškolním věku.

⁶ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 203 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Jazykový vývoj v předškolním věku

Schopnost osvojování jazyka je přirozená součást vývoje dítěte, kterému se psychologické i lingvistické obory věnují více než sto let.⁷ Jde také o schopnost, které je z hlediska obecné teorie vývoje dítěte věnována značná pozornost. První kapitola představí nejprve základní znaky jazykového vývoje. Zmíní problematiku zkoumání vývoje jazyka konkrétně u dětí předškolního věku a také otázku vnitřních a vnějších vlivů na vývoj řeči. Závěrem otevře otázku role mateřského jazyka spolu s kritickým obdobím souvisejícím s osvojením řeči. Půjde o stručné seznámení se se zmiňovanými tématy zejména vzhledem k zaměření této práce.

Vágnerová ve své publikaci *Vývojová psychologie*⁸ shrnuje několik hlavních principů, které se věnují vývoji jazykových schopností. Jako první princip uvádí skutečnost, že jde o **vrozený předpoklad** umožňující dítěti vnímat a zpracovávat informace, které ve svém okolí slyší, a stejným způsobem se vyjadřovat.⁹ Druhý bod uvádí, že jazykové učení je závislé na lidech v okolí dítěte, resp. na rodině nebo učitelích v mateřské škole¹⁰, kteří takové možnosti osvojování jazyka poskytují. Zprostředkované učení můžeme pojmenovat jako „**vrozeně řízené učení**“, související s empiristickým přístupem osvojování jazyka jako „*projevem vrozených lidských schopností*“¹¹. Jedná se o tzv. „**systém jazykové podpory**“,¹² realizovaný různými formami komunikace, které jsou pro dospělého člověka přirozené a současně dítěti usnadňují porozumění řeči.¹³ ¹⁴ S jazykovými schopnostmi a jejich

⁷ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 7. ISBN 978-80-247-3603-7.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2846-2.

⁹ Tamtéž, s. 93.

¹⁰ Srovnej s JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 16. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

¹¹ SMOLÍK, Filip. Jsou jazykové znalosti vrozené?: S čím počítá biologická podstata člověka. *Vesmír* [online]. 2010, **89**(324), 324-325, s. 2 [cit. 2021-01-29]. ISSN 1214-4029. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2010/cislo-5/jsou-jazykove-znalosti-vrozene.html>.

¹² v angl. jazyce „*language support systém*“, (VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 93. ISBN 978-80-246-2846-2.)

¹³ Tamtéž, s. 93.

¹⁴ Konkrétní možný systém jazykové podpory rozvine poslední kapitola teoretické části v kontextu metody CLIL.

osvojováním dále souvisí i schopnost vnímat, uvažovat a **poznávací schopnosti**, což je podporováno postupně získanými zkušenostmi. Posledním zmiňovaným principem je důležitost motivace, která je přirozenou nutností vycházející ze socializace člověka. Podporuje „**pochopení účelu**“ jazyka, které dítě prožívá, jelikož i ono samo má potřebu se vyjadřovat, sdílet a porozumět svému okolí.¹⁵

Jazykový vývoj v předškolním věku se potýká s mnoha otázkami, na které stále neexistují jednoznačné odpovědi. Podle Průchy¹⁶ se **problematika jazykového vývoje** dětí předškolního věku v českém výzkumu objevuje velmi málo. Odkazuje zejména na zahraniční literaturu, která se podle něj dětskou řečí zabývá zvláště podrobně.¹⁷ I přesto, existuje stále velká část, o které se ví podstatně málo.¹⁸ Vzhledem k náročnosti spojená se zkoumáním samotného procesu osvojení řeči u dětí, se někteří¹⁹ rozhodli pozorovat, „*co děti s jazykem dělají*“. Z hlediska vývoje řeči se dají shrnout do několika **fází**. První fáze je sociální interakcí v podobě zvuků a pohybů, a následně vytváření různých zvuků, které se postupně začínají podobat danému jazyku. Další fází je využití prvních slov, dvouslovných výrazů, zájmen, a nakonec kolem pátého roku dochází k překonání gramatických bariér, kterým je dítě vystavováno.²⁰

Piaget²¹ hovoří zejména o vnitřních **vrozených dispozicích**, jež určují způsob osvojování jazyka, dále rozdělené do tří fází: fáze senzomotorická (nemluvnata), předoperační (předškolní věk) a fáze konkrétních operací (od 7 do 12 let věku dítěte). V první fázi spojuje Piaget „*rozvoj kvality poznání s fyzickým pohybem, koordinací smyslů a motoriky*“. V druhé fázi se poznání prohlubuje zejména vizuální cestou jako například „*prostřednictvím*

¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 94. ISBN 978-80-246-2846-2.

¹⁶ PRŮCHA, Jan. Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace* [online]. 2009, **19**(4), 22-37, s. 25 [cit. 2021-01-30]. ISSN 1805-9511.

¹⁷ Tamtéž, s. 25.

¹⁸ HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 18. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

¹⁹ HARDING a RILEY, 2008.

²⁰ Tamtéž, s. 19-25.

²¹ PIAGET, 1970. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 169. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

opakované manipulace s konkrétními předměty, hračkami, jež mohou být využity k posílení nonverbální složky komunikace“.

Charakteristika výše zmíněných principů osvojování jazykových schopností naznačuje, že samotný proces vychází nejen z **vnitřních dispozic**, které nasvědčují existenci jakéhosi biologického programu,²² ale je také z velké části závislé na prostředí, tedy na **vnějších podnětech**, kterým je dítě vystavováno. Zmíněné podněty, jež lze pak různými způsoby podporovat, vést a korigovat, budou zkoumány ve výzkumné části této práce.

S jazykovým vývojem, kromě samotných vývojových fází a jejich stručné charakteristiky, také úzce souvisí **osvojování mateřského jazyka**, tedy prvního jazyka. Jedná se o základní jazykový input, který je zásadní pro samotný řečový rozvoj. Prostřednictvím jazykového inputu totiž dochází k počáteční schopnosti diferenciovat mateřský jazyk a následně zvuky a hlásky napodobovat.²³ Lze tedy předpokládat, že dítě, které je vystavováno určitému jazyku, je schopné ho rozpoznávat a následně vlastní řečovou reprodukcí přizpůsobovat. Jazykový input ze strany dospělé osoby je přirozeně orientovaný na dítě a adaptuje se takovým způsobem, aby dítě mohlo lépe porozumět danému sdělení.²⁴ Najvar a Hanušová²⁵ zdůrazňují roli mateřského jazyka a popisují, že pro úspěšné osvojení je potřeba, aby proběhlo před ukončením **kritického období**. Argumentují, že se však kritické období vztahuje pouze na mateřský jazyk.²⁶ „*Děti, které včas rozvíjejí svůj mateřský jazyk, procvičují tím svou schopnost osvojování jazyků, a tím si vytvářejí předpoklady pro úspěšné zvládnutí nemateřského jazyka.*“²⁷

²² SMOLÍK, Filip. Jsou jazykové znalosti vrozené?: S čím počítá biologická podstata člověka. *Vesmír* [online]. 2010, **89**(324), 324-325, s. 2 [cit. 2021-01-29]. ISSN 1214-4029. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2010/cislo-5/jsou-jazykove-znalosti-vrozene.html>.

²³ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 42. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

²⁴ Tamtéž, s. 96.

²⁵ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1) 65-83, [cit. 2021-02-12]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

²⁶ Srovnej s PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 176. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

²⁷ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83, s. 68 [cit. 2021-02-12]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

1.1 Raná vícejazyčnost

Předchozí kapitola stručně shrnula charakteristiku jazykového vývoje dítěte předškolního věku a faktory ovlivňující vývoj řeči. Následující dvě podkapitoly mají za cíl představit problematiku rané vícejazyčnosti zejména z hlediska často předkládaných tezí a názorů, ale také možných překážek pro její rozvoj.

Ranou vícejazyčnost nebo osvojování druhého jazyka²⁸ v raném věku lze definovat jako působení druhého jazykového kódu v období osvojování prvního jazyka. K tomu může dojít buď v přirozeném prostředí (ve vícejazyčné rodině), nebo v uměle vytvořeném prostředí (například v mateřské škole).²⁹ Ranou vícejazyčnost je tedy možné vnímat jako vzájemné jazykové působení prvního a druhého jazyka.

V průběhu historie se proměňovaly názory odborníků na ranou vícejazyčnost. Diskuse spojené s důrazem na pořadí osvojených jazyků a význam mateřského jazyka popisoval například Jan Amos Komenský.³⁰ Zmiňoval důležitost osvojení nejprve mateřského jazyka, a až poté doporučoval učit se jazyky další. Podobně to vnímal i Wolfgang Rathke³¹, který učil druhý jazyk teprve na vyšším stupni. Na druhé straně například Rousseau odmítá myšlenku rané výuky cizích jazyků úplně a tvrdí, že dítě není schopné uchopit druhý jazyk, což v jeho pojetí znamenalo „*osvojit si jiný způsob myšlení*“, čehož podle něj dítě do věku dvanácti let není schopné.³²

²⁸ Zahraniční literatura v tomto kontextu uvádí spíše termíny první jazyk a druhý jazyk. I v této práci bude v souvislosti s cizím jazykem využíván zejména termín „*druhý jazyk*“. V anglické literatuře se také objevují zkratky L1 (first language) a L2 (second language). Srovnej s: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016, s. 13. ISBN 978-80-246-3341-1.

²⁹ JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 165. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

³⁰ NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010, s. 16. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-200-0.

³¹ Tamtéž, s. 16.

³² Tamtéž, s. 16.

Vícejazyčnost však v dnešní době není žádnou vzácností. François Grosjean³³ uvádí, že více než polovina světové populace aktivně používá dva nebo více jazyků každý den, což potvrzují i další odborníci.³⁴

1.2 Problematika rané vícejazyčnosti

Raná vícejazyčnost a zavádění druhého jazyka i do předškolního vzdělávání je předmětem diskuse nejen široké veřejnosti.³⁵ Zejména období na konci 20. a začátku 21. století je charakteristické zabýváním se tématem výuky druhého jazyka.³⁶ Jak už naznačují předchozí kapitoly, jedná se o značně rozšířenou problematiku, která stále čelí nezodpovězeným otázkám.

Diskuse týkající se potenciálních výhod a nevýhod spojených s osvojováním druhého jazyka nejen u dítěte předškolního věku, ale také u dospělého člověka, jsou často středobodem pozornosti odborníků. Proto následující řádky představí hlavní stanoviska především expertů pro danou oblast. Nejprve se práce zaměří na autory, kteří ranou výuku druhého jazyka podporují. Poté ukáže argumenty autorů zdůrazňující možná rizika, kvůli kterým zavádění druhého jazyka do mateřské školy nedoporučují. Na konec budou zmíněni autoři polemizující nad tím, zda je výuka anglického jazyka vhodná vzhledem k věku dítěte či jinými okolnostem. Jde o snahu předložit výzkumné výsledky a názory lidí zabývajících se výukou druhého jazyka, na které budou navazovat možné způsoby podpory rané vícejazyčnosti a jejich využití v kontextu metody CLIL, která se rovněž týká předškolního vzdělávání.³⁷

³³ GROSJEAN, François. Bilingualism's Best Kept Secret. *Psychology Today* [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret>

³⁴ Viz HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 45. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

³⁵ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace* [online]. 2007, 17(3), 42-52, s. 42 [cit. 2021-02-18]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>.

³⁶ Tamtéž, s. 42.

³⁷ IOANNOU-GEORGIU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 14 [cit. 2021-03-20]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaetze/clilimplementation.pdf.

K postojům **podporující výuku anglického jazyka v raném věku** přispívá například Těthalová³⁸, která připodobňuje proces osvojování druhého jazyka k osvojování mateřského jazyka. Popisuje, že bezprostřední schopnost dětí učit se druhému jazyku je dáno jejich „*vývojovým nastavením*“. Zmiňuje, že tento argument vychází z příkladu dětí pocházejících z bilingvního domácího prostředí. I další odborníci³⁹ hovoří o tom, že si děti v raném věku osvojují cizí jazyk bez toho, aby si toho byly vědomy. Švermová a Nečasová⁴⁰ rovněž uvádí, že „*v počáteční fázi dochází k neuvědomělému osvojování cizího jazyka v propojení s prvotním vnímáním interkulturních aspektů*“. Dítě si tedy v raném věku osvojuje druhý jazyk „*bez přispění formálního operačního myšlení*“.⁴¹

Těthalová sdílí názory Kárové⁴², která považuje výuku cizího jazyka u dětí ve věku 5–6 let za výhodnou. Pokud je výuka vhodně vedena, pak celý proces osvojování jazyka může být „*rychlý, snadný a nenásilný*“. Také zmiňuje postoj Vlkové⁴³ hovořící o tom, že děti v tomto věku nevnímají druhý jazyk jako něco cizího, a že se ho učí stejným způsobem jako mateřský jazyk. Uvádí, že nejde o explicitní proces učení, nýbrž o hru.

Marxtová⁴⁴ obdobně přichází s poznatkem vycházejícím z praxe. Pokud je proces osvojování druhého jazyka dobře nastavený a vedený, poté nevidí důvod, proč druhý jazyk nezavést už v mateřské škole. Uvádí zhruba pátý rok jako vhodný věk pro začátek osvojování si druhého jazyka. Zároveň zmiňuje potřebu mít nejprve osvojený mateřský jazyk. V tomto věku má dítě adekvátní slovní zásobu v mateřském jazyce. Jako hlavní důvod pro zavádění druhého jazyka v pěti letech uvádí „*spontánnost projevu*“, „*absenci zábran a kontroly*“

³⁸ TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků?: Ano, ale kvalitně. *Děti a my*. 2010, **40**(11), 34-35. ISSN 0323-1879.

³⁹ Například HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83, s. 68 [cit. 2021-02-12]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

⁴⁰ ŠVERMOVÁ, Dagmar a Pavla NEČASOVÁ. *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017, s. 39. ISBN 978-80-7290-900-1.

⁴¹ BROWN, 2000. In: NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010, s. 20. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-200-0.

⁴² TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků?: Ano, ale kvalitně. *Děti a my*. 2010, **40**(11), 34-35. ISSN 0323-1879.

⁴³ Tamtéž, s. 34.

⁴⁴ MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 156. ISBN 978-80-7367-627-8.

a „mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty“. Tady zdůrazňuje zejména vývojové charakteristiky, které podporují samotný proces.

Janíková⁴⁵ uvádí, že „rané osvojování cizího jazyka respektuje a podporuje rozvoj dítěte a jeho kognitivní, sociální, emocionální a kreativní složky, dává mu prostor poznat cizí jazyk jako prostředek komunikace a poskytuje mu příležitost k probuzení zájmu o komunikaci v něm“. Hovoří o roli názorného podnětu (vzhledem ke skutečnosti, že druhý jazyk je dítěti předkládán pouze verbálně) – na ten budou navazovat metody a strategie CLIL ve třetí kapitole této práce. Sdílí také postoj Piske⁴⁶ naznačující, že v kontextu využití skutečně názorných činností „*imerzní metody*“ může mít osvojování druhého jazyka naopak kladný efekt na dítě. Cituje také Lojovou⁴⁷, která zdůrazňuje, že je důležité mít nejprve osvojený mateřský jazyk, jinak může dojít k zatěžování dítěte.

Časté diskuse o výuce druhého jazyka v raném věku připisuje Šulová⁴⁸ pravděpodobnosti „*vysoké kapacity mechanické paměti*“ dětí ve věku 3–6 let. Popisuje osvojování druhého jazyka jako proces pokládající základ pro opravdovou výuku druhého jazyka. Velký důraz klade zejména na znalosti učitele (věnující se výuce anglického jazyka v MŠ) v oblasti vývojových fází dítěte v předškolním věku – pokud by tedy jazykové působení mělo mít kladný vliv na dítě. Je důležité respektovat a přizpůsobovat „*anglické chvílky*“ právě jednotlivým charakteristikám a fázím, kterými dítě předškolního věku prochází, což by se mohlo považovat za hlavní „*vodítko*“ pro úspěšnou realizaci.⁴⁹

Na některé výše zmíněné argumenty reagují další odborníci. **Autoři odmítající ranou vícejazyčnost** často poukazují na nezbytnou důležitost mít nejprve dostatečně osvojený mateřský jazyk, který v období předškolního věku stále nemusí být zcela upevněný.

⁴⁵ JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 165. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

⁴⁶ Tamtéž, s. 166.

⁴⁷ LOJOVÁ, 2005/2006. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 165. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

⁴⁸ ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, 1(1), 49-57 [cit. 2021-02-19]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

⁴⁹ Tato skutečnost je důležitou poznámkou vzhledem k tomu, že na základě výzkumného šetření byla zjištěna nejčastější podoba vystavení druhému jazyku mateřských škol v Praze, která je realizovaná právě formou zájmového kroužku – viz Graf 1. Srovnej s JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 166. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

Upozorňují také na riziko zbytečného zatěžování dítěte, ale především zdůrazňují otázku efektivity rané výuky druhého jazyka, která dle výzkumů zatím nebyla prokázána⁵⁰.

Najvar a Hanušová⁵¹ reagují na argument, který porovnává situaci dětí z bilingvních rodin a dětí absolvující výuku druhého jazyka v raném věku. Upřesňují, že jde o dva zcela jiné procesy. Bilingvní dítě si jazyky osvojuje jako dva první jazyky, ne jako první a druhý jazyk. Jde o souběžné osvojování dvou jazyků zároveň,⁵² což musí proběhnout v určitém „*citlivém období*“, aby bylo úspěšné. Taktéž odmítají argument, který předpokládá, že „*lehkost a přirozenost*“, se kterou se děti učí první jazyk, platí i při učení druhého jazyka.^{53 54} Citují však několik výzkumů⁵⁵ připouštějících vhodnost rané imerze (ponoření) v přirozeném jazykovém prostředí, která v některých případech může mít kladný efekt. Jiné výzkumy⁵⁶ ukázaly, že imerze trvající dva roky ve věku 14–15 let měla v porovnání s dětmi procházejícími imerzí již od předškolního vzdělávání téměř vyrovnané výsledky.⁵⁷

V kontextu efektivity učení odkazuje Fenclová⁵⁸ na důležitý výzkum⁵⁹, který došel k tomu, že „*raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky...přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a na času, který je mu věnován.*“ Představa, že raná výuka

⁵⁰ Srovnej s PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 175. ISBN 978-80-247-3603-7 a HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83 [cit. 2021-02-09]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

⁵¹ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83 [cit. 2021-02-09]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

⁵² Tamtéž, s. 70.

⁵³ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83, s. 69 [cit. 2021-02-09]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

⁵⁴ Srovnej s ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, **1**(1), 49-57, s. 55 [cit. 2021-02-09]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

⁵⁵ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83, s. 72 [cit. 2021-02-09]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

⁵⁶ STERN, 1983, tamtéž, s. 72.

⁵⁷ Tamtéž, s. 72.

⁵⁸ FENCLOVÁ, Marie. Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, **48**(2), 40-42, s. 40. ISSN 1210-0811.

⁵⁹ Výzkum *Blondin et alii 1998* v Belgii, Francii, Německu Anglii a Itálii. Srovnej s: PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 175. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

cizího jazyka je jednoznačně efektivní, je nejistá a dosud nebyla prokázána.⁶⁰ Je tedy otázka, zda je na místě hovořit o předškolním věku jako o nejvhodnějším období k osvojení druhého jazyka, a to zejména z hlediska efektivity učení.

Další **autoři polemizují nad ranou vícejazyčností** a upozorňují na širší kontext související s druhým jazykem a eventuálních rizik.

Z nabídky rané výuky druhého jazyka v mateřské škole mohou vzniknout nepřiměřená očekávání rodičů a příliš vysoké nároky na dítě, což zmiňuje například Opravilová.⁶¹ V článku⁶² uvádí, že jedna z překážek může být například kontinuita jazyka⁶³ (z mateřské školy do první třídy), která v mnoha případech není možná. Pokud jsou však vhodně nastavené podmínky, neodmítá vzdělávání dítěte v druhém jazyce v MŠ.⁶⁴

Matějček⁶⁵ zmiňuje zájem rodičů, kteří chtějí, aby se jejich dítě naučilo druhý jazyk „*co nejdříve*“. Uvádí, že sice není proti rané výuce druhého jazyka, ale upozorňuje na několik důležitých poznatků, kterým je potřeba věnovat pozornost. Jedním z nich je například efektivita učení, která v případě raného začátku není moc vysoká. Popisuje, že „*paměť je ještě málo trvalá, takže děti to, čemu se rychle naučily, i rychle zapomínají.*“ Pokud se porovnají výsledky jazykové úrovně dítěte za několik let, ukazuje se, že rozhodující není raný začátek, ale spíš nadání, píle a motivace.⁶⁶ Doporučuje proto raději pozdější věk, kdy jsou mentální funkce dítěte na takové úrovni, že umožňují si jazyková pravidla správně zapamatovat.

⁶⁰ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada), s. 175. ISBN 978-80-247-3603-7.

⁶¹ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016, s. 50. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-9086-7.

⁶² UČITELSKÉ NOVINY. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitelské noviny* [online]. 2006, 5(6), [cit. 2021-03-16]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>.

⁶³ Srovnej s HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace* [online]. 2007, 17(3), 42-52, s. 50 [cit. 2021-02-18]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>.

⁶⁴ UČITELSKÉ NOVINY. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitelské noviny* [online]. 2006, 5(6), [cit. 2021-03-16]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>.

⁶⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

⁶⁶ Tamtéž, s. 81.

V odpovědích na otázku, zda je tedy vhodné s výukou anglického jazyka začínat již v mateřské škole, se autoři rozcházejí. Ukazuje se, že efektivita rané vícejazyčnosti není příliš vysoká a není ani zcela potvrzená. Někteří odborníci ranou vícejazyčnost odmítají zcela úplně, někteří hovoří o podmínce vhodného vedení (což ale nebylo vždy jasně specifikované). Janíková⁶⁷ zmíněný „dvojí postoj k ranému osvojování cizího jazyka“ připisuje nejčastějšímu způsobu realizace výuky druhého jazyka v předškolním věku. současném českém kontextu se jedná o podobu zájmových kroužků nejběžněji jednou týdně)⁶⁸, což je opakem rané imerze, která za určitých podmínek může být vhodná.

Co se však týče výslovnosti druhého jazyka, Najvar uvádí několik výzkumů prokazujících, že čím dříve se s druhým jazykem začne, o to je větší pravděpodobnost dosažení úrovně rodilého mluvčího.⁶⁹ Avšak pro úspěšné osvojení druhého jazyka v předškolním věku je zvláště důležitá přítomnost kvalitního jazykového vzoru.⁷⁰ Zmiňuje důležitost správné výslovnosti při osvojování druhého jazyka v předškolním věku. Dítě je zcela odkázané na fonetickou stránku jazyka, a proto by jazykové působení nemělo být realizované osobou, která má silný přízvuk.⁷¹

Šulová⁷² doporučuje si všimnout zejména vývojových charakteristik a důležitých vývojových mezníků, které mohou pomoci určit podmínky realizace výuky druhého jazyka v raném věku

⁶⁷ JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 166. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

⁶⁸ Viz Graf 2.

⁶⁹ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace* [online]. 2007, 17(3), 42-52, s. 45 [cit. 2021-02-20]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>.

⁷⁰ PILI-MOSS, Diana. *Early second language learning. Yes, but we can do better* [online]. 2020, s. 2 [cit. 2021-03-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/341164126_Early_second_language_learning_Yes_but_we_can_do_better.

⁷¹ NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010, s. 62. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-200-0.

⁷² ŠULOVA, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, 1(1), 49-57, s. 55 [cit. 2021-02-22]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

dítěte. Opravilová⁷³ navazuje a varuje, že je důležité, aby druhý jazyk učil člověk se znalostí „vývojových specifíků předškolního období a didaktiky předškolního vzdělávání“.⁷⁴

Ukazuje se, že je v souvislosti s ranou vícejazyčností nesmírně důležité dítě správně podporovat a respektovat jeho individuální vývojové charakteristiky zejména v předškolním věku. Je potřeba, aby dítěti bylo umožněno zdolávat „vývojové mezníky“,⁷⁵ mezi které patří i osvojení si prvního jazyka.⁷⁶ Tím si dítě vytváří dobré předpoklady k úspěšnému osvojení druhého jazyka.⁷⁷

⁷³ UČITELSKÉ NOVINY. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitelské noviny* [online]. 2006, 5(6), [cit. 2021-03-16]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ ŠULOVA, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, 1(1), 49-57, s. 56 [cit. 2021-02-22]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

⁷⁶ ŠULOVA, 2007, LOJOVÁ, 2005/2006. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 166. ISBN 978-80-247-3512-2 MARXOVÁ, 2010. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 156. ISBN 978-80-7367-627-8.

⁷⁷ HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, 15(1), 65-83, s. 68 [cit. 2021-02-12]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>.

2 Bilingvismus

Cílem druhé kapitoly je představit bilingvismus⁷⁸ jako fenomén, který byl v posledních desetiletích ve značné míře zkoumán. Trefně to ilustruje například François Grosjean v následujícím výroku „ze zvědavosti jsem vygooglil slovo ‚bilingvismus‘⁷⁹ a vyšlo mi více než 32 milionů výsledků.“⁸⁰ Google uvádí při dnešním pohledu 103 milionů výsledků. Je tedy zřejmé, že se v posledních 10 letech zájem o problematiku bilingvismu značným způsobem rozšířil. Avšak pokud se jedná o dětský bilingvismus, zdá se, že zatím nebyl prozkoumán zdaleka tak, jak bilingvismus u dospělých osob.⁸¹

Při zkoumání bilingvismu narazíme na různé definice, které patrně vychází z množství problematik, se kterými jsou spojené.

2.1 Vymezení pojmu „bilingvismus“

Publikace *Bilingvní rodina*⁸² předkládá několik definic jazykovědců a lingvistů, které jsou dle autorů spíše úzce zaměřené.⁸³

„Bilingvismus (je) schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.“⁸⁴

„Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce.“⁸⁵

⁷⁸ V této práci budeme používat slovo „bilingvismus“ na rozdíl od pojmu „dvojjazyčnost“, který není přesný vzhledem k tomu, že se termín používá pro označení nejen výhradně dvou jazyků, ale také více než dvou jazyků viz PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 162. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

⁷⁹ Z anglického překladu „bilingual“.

⁸⁰ GROSJEAN, François. *Bilingual: Life and Reality* Cambridge: Harvard University Press, 2010, s. 3. ISBN 978-0-674-04887-4.

⁸¹ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 162. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

⁸² HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 40. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

⁸³ Tamtéž, s. 39.

⁸⁴ BLOOMFIELD, L. 1933. In: HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 40. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

⁸⁵ HAUGEN, E. 1953. In: HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 40. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

„Bilingvismus je zcela relativní jev... Budeme jím tedy chápat střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem.“⁸⁶

Ve výše uvedených definicích se mimo jiné zmiňuje úroveň jazyku a okamžik vzniku bilingvismu. Jejich omezení však spočívá zejména ve snaze pojmenovat představu, která je bez pochyby idealizovaná.⁸⁷ Není ani možné určit úroveň bilingvismu, což představuje jednu z hlavních obtíží výzkumů týkající se bilingvismu.⁸⁸

Bilingvismus je však nejčastěji definován jako „užívání dvou jazyků“, ⁸⁹ „užívání přinejmenším dvou jazyků“⁹⁰ a „schopnost alternativně používat dva, resp. více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje“.⁹¹ V této práci budeme pracovat konkrétně s definicí, kterou navrhuje Grosjean: „Bilingvní jsou ti, kteří ve svém každodenním životě používají dva nebo více jazyků (nebo dialektů).“⁹²

Vedle samotné definice bilingvismu je také důležité definovat pojem dětský bilingvismus a jeho druhy, které pomohou blíže vymezit charakteristiku bilingvismu v kontextu této bakalářské práce.

Dětský bilingvismus

Dětský bilingvismus označuje období, ve kterém si dítě osvojí dva či více jazyků, zejména před nástupem do primární školy. Dělí se zpravidla na dva druhy bilingvismu v závislosti na způsobu osvojení. Rozlišuje se mezi spontánním a záměrně získaným bilingvismem.⁹³ Spontánní bilingvismus vzniká v přirozeném prostředí, kde je dítě vystaveno dvěma

⁸⁶ MACKEY, W. F. 1962. In: HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele, s. 40. ISBN 978-80-7367-358-1.

⁸⁷ HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 40. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

⁸⁸ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 163. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

⁸⁹ Tamtéž, s. 163.

⁹⁰ ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 17. ISBN 978-80-7308-554-4.

⁹¹ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 163. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

⁹² „Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives.“ (GROSJEAN, François. *Bilingual*. Cambridge: Harvard University Press, 2010, s. 4. ISBN 978-0-674-04887-4.)

⁹³ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 163. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

jazykovým vjemům, a to zejména v rodině. V kontextu předškolního vzdělávání se pak primárně hovoří o „*bilingvistu záměrně získaném*.“⁹⁴

Dalšími pojmy v souvislosti s dětským bilingvistem jsou simultánní a sukcesivní bilingvistus.⁹⁵ Jak už samotný termín naznačuje, simultánní bilingvistus nastává tehdy, kdy se dítě oba jazyky naučí současně od narození. Na druhé straně sukcesivní bilingvistus znamená, že si jedinec nejprve osvojí první jazyk a teprve ve věku 3–6 let si osvojuje jazyk druhý.⁹⁶ Ve výzkumném šetření se bude objevovat zejména záměrně získaný, sukcesivní bilingvistus, především kvůli zkoumání výuky anglického jazyka v předškolním vzdělávání.

2.2 Obtíže a výzvy bilingvistu

Dítě, které je vystaveno dvěma jazykům má příležitost si jazyk osvojit jedinečným a přirozeným způsobem. Ale vzhledem k náročnosti úkolu je také možné, že se potká s výzvami, kterým bude muset čelit. V následující kapitole budou proto vypsány nejprve možné obtíže související s bilingvistem plynoucí pro dítě předškolního věku a poté obtíže z pohledu okolí dítěte, které však v jistém smyslu spolu souvisí. A závěrem druhé části budou představeny, jaké výzvy mohou z předložených obtíží vycházet.

Možné obtíže plynoucí pro dítě

Základní výzva (Cunningham⁹⁷ to dokonce nazývá jako nevýhodu a negativní skutečnost) pro bilingvní dítě je nárok na **zorientování** se v množství slov, které je dvojnásobné. Znamená to tedy naučit se dva názvy, ale také dva systémy, podle kterých se věty skládají. Případná obtíž začíná tam, kde se dítěti nepodaří systém uchopit a může tak docházet k jeho

⁹⁴ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 163. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

⁹⁵ Šulová v publikaci *Raný psychický vývoj dítěte* pracuje s termíny „*bilingvistus časný a pozdní*“ (příp. následný bilingvistus). ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 152. ISBN 978-80-246-1820-3.

⁹⁶ ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 17. ISBN 978-80-7308-554-4.

⁹⁷ CUNNINGHAM-ANDERSON, Una a Staffan ANDERSON. *Growing up with two languages: A Practical Guide*. USA: Routledge, 1999, s. 57. ISBN 0-203-19643-0.

frustraci.⁹⁸ Navíc se musí naučit tyto **dva systémy rozlišovat**⁹⁹. McLaughlin¹⁰⁰ naopak uvádí, že neexistují doklady toho, že by vystavení dvěma jazykům vyžadovalo nějaké zvláštní postupy při zpracování jazyka. Proces diferenciací v jednom jazyku se nijak neliší od diferenciací mezi dvěma samostatnými jazykovými systémy. Pokračuje poukázáním na to, že „*dvojjazyčnost tak nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy, ale pouze rozšíření a vytríbení těch, které jsou společné všem, kdo nějaký jazyk ovládají*“.¹⁰¹

Cunningham však dále upozorňuje, že bilingvní dítě opravdu čelí větší výzvě vzhledem k tomu, že se od něj očekává **dosáhnutí gramotnosti v obou jazycích**, což je pro některé děti náročné už jen za přítomnosti jednoho jazyka.¹⁰²

Bylo také prokázáno, že v případě dětí s diagnostikou **vývojové dysfázie** vyrůstající v bilingvním prostředí, může samotný bilingvismus zpomalovat rehabilitaci řeči. Jedná se zejména o negativní vliv bilingvismu v raném věku, na základě kterého (v případě diagnostiky) doporučují pouze jeden jazyk.¹⁰³ Z tohoto hlediska je nesmírně důležité sledovat individuální vývoj každého dítěte.

Možné obtíže a výzvy plynoucí pro okolí dítěte

Jedna z největších obtíží, kterou popisuje Šulová¹⁰⁴, představuje situace, kdy je jazykové působení ze strany okolí dítěte doprovázeno **obavami a úzkostí** – především z pohledu vlivu bilingvismu na vývoj jazyka. Rovněž důležité je nemít **přehnané nároky** na osvojení obou

⁹⁸ Tamtéž, s. 163.

⁹⁹ HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 83. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 73.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 73.

¹⁰² CUNNINGHAM-ANDERSON, Una a Staffan ANDERSON. *Growing up with two languages: A Practical Guide*. USA: Routledge, 1999, s. 57. ISBN 0-203-19643-0.

¹⁰³ KALITOVÁ, Petra, Jaroslava MRKVIČKOVÁ a Olga DLOUHÁ. Vývojová dysfázie u dětí s bilingvní výchovou. *Otorinolaryngologie a foniatrie* [online]. 2019, **68**(3), 135-142, s. 135 [cit. 2021-02-03]. ISSN 1805-4528. Dostupné z EBSCO Publishing: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2db62840-740c-45dd-89eb-5dcc6092acbe%40sdc-v-sessmgr03>.

¹⁰⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 155. ISBN 978-80-246-1820-3.

jazyků, ani nenutit dítě mluvit jedním nebo druhým jazykem,¹⁰⁵ zejména v období, kdy dítě nerozumí tomu, proč je do určitého jazyka nucené.¹⁰⁶

Dítě spoléhá na několik věcí ve svém okolí, které mu umožňují rozlišovat dva jazyky. „*Fonetické a prozodické podněty (například rytmus) každého jazyka, další strukturální aspekty, kontext, ve kterém je jazyk používán, a co je nejdůležitější, jazyk, kterým daná osoba mluví.*“¹⁰⁷ Je tedy důležité, aby jazykové působení mělo jasně daný **system**. Touto poznámkou je možné se odkázat na **Grammontovo pravidlo**, které se vztahuje k termínu „*one person – one language*“,¹⁰⁸ neboli „*jedna osoba – jeden jazyk*“. Principem je, že Grammontovo pravidlo dítěti primárně pomáhá v rozlišování jazyků neboli oddělení dvou jazykových systémů. Pro lepší orientaci je proto potřeba, aby dítě mělo „*lingvisticko-afektivní orientační body, které mu dovolí strukturovat jeho řeč a identitu.*“¹⁰⁹ Dítě vnímá člověka spolu s jazykem, kterým hovoří. Pokud tedy člověk začne s dítětem mluvit jiným jazykem (než tím, se kterým si ho dítě asociuje) hrozí, že mu dítě neodpoví a bude zoufalé.¹¹⁰ System jedna osoba – jeden jazyk je tedy vhodnou jazykovou strategií a je pro dítě srozumitelné.¹¹¹

Také zajištění odpovídající **kvality** vystavovaného druhého jazyka může představovat určitou obtíž. Děti se přizpůsobují jazykovému vzoru, a pokud jsou vystavené jazyku nerodilého mluvčího, nebo člověka, který z foneticko-fonologické stránky nepoužívá jazyk zcela správně, pak i děti budou hovořit stejným způsobem a se stejným přízvukem.¹¹² Rovněž

¹⁰⁵ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 174. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

¹⁰⁶ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 155. ISBN 978-80-246-1820-3.

¹⁰⁷ Překlad „*The phonetic and prosodic cues (for example, the rhythm) of each language, other structural aspects, the context the language is used in, and, most importantly, the language spoken by a given person.*“ Viz GROSJEAN, François. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010, s. 183. ISBN 978-0-674-04887-4.

¹⁰⁸ CUNNINGHAM-ANDERSON, Una a Staffan ANDERSON. *Growing up with two languages: A Practical Guide*. USA: Routledge, 1999, s. 30. ISBN 0-203-19643-0.

¹⁰⁹ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 154. ISBN 978-80-246-1820-3.

¹¹⁰ GROSJEAN, François. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010, s. 183. ISBN 978-0-674-04887-4.

¹¹¹ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 151-155. ISBN 978-80-246-1820-3.

¹¹² CUNNINGHAM-ANDERSON, Una a Staffan ANDERSON. *Growing up with two languages: A Practical Guide*. USA: Routledge, 1999, s. 101. ISBN 0-203-19643-0.

důležité je dostatečné vystavení se druhému jazyku přirozeným způsobem. Tedy zajistit vyšší míru samotného vystavení a také možnosti interakce v druhém jazyce.¹¹³ Další obtíží bilingvismu může být rovněž **potenciální ztráta jazyka**, pokud se u dítěte nedodrží kontinuita vystaveného druhého jazyka.¹¹⁴

Výzvy

Na základě výše předložených potenciálních obtíží souvisejících s bilingvismem lze pojmenovat několik výzev, kterým chceme věnovat závěr kapitoly. Výzvami máme na mysli snahy o formulaci takových předpokladů, které by poskytovaly nejvhodnější podmínky k osvojení obou jazyků. Nejprve jde o jednotný postup okolí při vystavování jazykovému působení, jenž by respektovalo vývojové mezníky a z toho plynoucí potřeby dětí. Dále lze mluvit o důležitosti poskytnutí dostatečných jazykových vzorů s odpovídající kvalitou jazyka. Nakonec uvádíme významnost zajištění kontinuity jazykové výchovy, která se projevuje ku příkladu výukou druhého jazyka již od první třídy primárního vzdělávání.

¹¹³ PAVESI, Maria et al. *Teaching through a foreign language* [online]. Rome, 2001, s. 78-79 [cit. 2021-03-26]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf

¹¹⁴ Tamtéž, s. 102.

3 Bilingvní vzdělávání

Následující kapitola představí pojem *Content and Language Integrated Learning* (v překladu *obsahově a jazykově integrované vyučování*¹¹⁵ nebo *integrovaná výuka cizího jazyka*¹¹⁶ dále CLIL). Nejprve shrne stručný vývoj této metody, poté poukáže na základní principy sehrávající důležitou roli při její implementaci v praxi. Závěrem představí pojetí metody CLIL v kontextu předškolního vzdělávání. Hlavní pozornost bude věnována konkrétním strategiím souvisejícím se zmiňovanou metodou a blíže se jimi bude zabývat výzkumné šetření předložené práce.

3.1 Metoda CLIL

Metoda CLIL je v současné době¹¹⁷ definována jako zastřešující pojem zahrnující například imerzní programy, bilingvní vzdělávání, nebo jazykové sprchy,¹¹⁸ čímž umožňuje různou intenzitu výuky druhého jazyka. Objevují se i diskuse týkající se vymezení metody CLIL z hlediska času věnovanému v daném jazyce. Toto pojetí je však kvůli své nepřesnosti diskutabilní. Ani vymezení pojmu CLIL na základě cílů výuky není jednoznačné. Proto současné pojetí metody CLIL lze nejlépe definovat jako výuku, „*jejíž cílem je osvojování si znalostí neязыkového předmětu a současně dovedností v cizím jazyce, přičemž integrování obsahu a jazyka vyžaduje z didaktického hlediska uplatňování specifických strategií a metod výuky*“.¹¹⁹

¹¹⁵ ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování* [online]. Praha: vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 6 [cit. 2021-02-23]. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf.

¹¹⁶ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 7. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹¹⁷ Srovnej tamtéž, s. 13.

¹¹⁸ Jazykové sprchy jsou krátké CLIL aktivity primárně určeny pro děti v předškolním vzdělávání. Cílem je vést děti uvědomění si druhého jazyka a připravit je na další jazykové vzdělávání z hlediska například pozitivní motivace a seznámení se „zvukem“ druhého jazyka viz MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008, s. 13. ISBN 978-0-230-02719-0.

¹¹⁹ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 13. ISBN 978-80-7290-821-9.

Základní vlastnosti CLIL charakterizuje například publikace *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*.¹²⁰ Nejprve hovoří o CLILu¹²¹ jako o **integrovaném učení**, kdy jazykové učení není izolované, ale naopak součástí vzdělávacího obsahu. Druhou charakteristikou je **flexibilita**, z jehož důvodu se dá CLIL přizpůsobit různým sociálním, jazykovým a politickým kontextům, jakémukoli jazyku nebo úrovni vzdělání. Posledním bodem je tvrzení, že CLIL rozvíjí „sociální, kulturní, kognitivní, jazykové, akademické a jiné jazykové dovednosti, což podporuje úspěšné osvojení obsahu i jazyka.“¹²² ¹²³ CLIL je příklad dobré praxe výuky druhého jazyka, která se realizuje prostřednictvím výukových metod, jež mohou zprostředkovat „více **holistickou** ¹²⁴ vzdělávací zkušenost, než by bylo jinak běžně dosažitelné.“¹²⁵

3.1.1 Vývoj metody CLIL

Termín CLIL se poprvé objevil v roce 1994. Různé formy CLIL však existují už několik staletí a nejsou žádnou novinkou.¹²⁶ CLIL v dnešním pojetí (někdy se hovoří o přístupu nebo o strategii)¹²⁷ vznikl v evropském kontextu jako reakce na postupně vznikající vzdělávací

¹²⁰ VIZ IOANNOU-GEORGIOU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 14-15 [cit. 2021-03-25]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z:

http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf.

¹²¹ V současné české odborné literatuře se zkratka „CLIL“ skloňuje viz BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹²² IOANNOU-GEORGIOU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 14-15 [cit. 2021-03-25]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z:

http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf.

¹²³ Překlad „CLIL is an approach which involves the development of social cultural cognitive linguistic academic and other learning skills which in turn facilitates achievements in both content and language.“ CLIL4U. *The CLIL Guidebook* [online]. Life Learning Programme, 2016, s. 7 [cit. 2021-03-25]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>.

¹²⁴ Srovnej s MARSH, David a Gisella LANGE (eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions*. Jyväskylä, University of Jyväskylä. 2000. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>.

¹²⁵ Překlad „a more holistic educational experience for the learner than may otherwise be commonly achievable“. COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s. 1. ISBN 978-0-521-13021-9.

¹²⁶ MARSH, David a Gisella LANGE (eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions*. Jyväskylä, University of Jyväskylä. 2000. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>.

¹²⁷ Srovnej s COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s. 4. ISBN 978-0-521-13021-9 a MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual*

programy zahrnující druhý jazyk do svého vzdělávacího procesu. CLIL se jeví jako reakce na snahu tyto a podobné metodologie uchopit a dále formovat.¹²⁸

Vývoj metody CLIL byl ovlivněn imerzními programy objevujícími se nejprve v Kanadě.¹²⁹ Strategie učení nebyly předem určeny, a proto vznikaly postupně z praxe. Učitelé se snažili dětem druhý jazyk přiblížit a lépe mu porozumět. Nejprve se zaměřili na rozvoj dovedností poslechu a mluvení. Až poté se přecházelo k celostnímu rozvoji jazyka se začleněním dalších dvou jazykových dovedností (čtení a psaní).¹³⁰

V 70. letech se postupně začaly imerzní programy a bilingvní vzdělávání rozrůstat. Zároveň začalo vznikat přesvědčení, že by se obsah i jazyk měl učit současně. Běžné učení druhému jazyku totiž nepřinášelo požadované výsledky.¹³¹ Konkrétně období 90. let se zaměřilo na výrazné zvýšení jazykového povědomí. Vhodné metody zahrnující různé styly učení měly zajistit nejlepší výsledky.¹³² Příčinou rozšíření metody CLIL byla především „*snaha o zlepšení jazykových kompetencí občanů Evropské unie a dostání ambiciózního cíle, že by každý měl ovládat svůj mateřský jazyk a dva jazyky cizí*“¹³³ Od této doby byla metoda CLIL upřednostňována Evropskou unií a poté doporučena na Evropské radě (2005) jako hlavní vzdělávací iniciativa, která by měla být přijata v celé Evropské unii.¹³⁴ Metoda CLIL na tyto iniciativy reagovala a přišla s různými způsoby, jak systematicky obsáhnout jazykové vzdělávání.

and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. Macmillan books for teachers, s. 9. ISBN 978-0-230-02719-0.

¹²⁸ COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s. 3. ISBN 978-0-521-13021-9.

¹²⁹ EURYDICE. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* [online]. Belgium: Eurydice European Unit, 2006, s. 7 [cit. 2021-03-25]. ISBN 92-79-00580-4. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b#document-info>.

¹³⁰ MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan, 2008, s. 10. Macmillan books for teachers. ISBN 978-0-230-02719-0.

¹³¹ Tamtéž, s. 10.

¹³² COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s. 4. ISBN 978-0-521-13021-9.

¹³³ European Commission, 1995 In BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 12. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹³⁴ COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s. 8. ISBN 978-0-521-13021-9.

3.1.2 Základní principy

CLIL se nevztahuje pouze k jedné konkrétní metodice. Jeho principem je však využití **aktivních přístupů, kooperace** v rámci třídy s důrazem na **jazykovou, vizuální a kinestetickou komunikaci**.¹³⁵ Z důvodu širokého spektra přístupů a pojetí, které s CLILEm souvisí, se objevují různé modely přizpůsobené těm, kteří se jazyk učí.¹³⁶ Například následující základní principy podporují celistvý vzdělávací proces podobný všem formám CLIL.

K základním principům formulovaným Mehistem, Marshem, a Frigolem¹³⁷ patří:

- mnohočetná integrace (integrace jazyka a obsahu)
- příznivá pracovní atmosféra ve třídě (např. využití výukových metod a strategií)
- autenticita činností (např. zapojení rodilých mluvčích)
- aktivní učení (např. komunikace s učitelem nebo kooperace ve skupinkách)
- podpora výuky neboli tzv. scaffolding (např. různými výukovými strategiemi)
- spolupráce mezi učiteli, rodiči a komunitou

Existují tři hlavní předpoklady pro úspěšnou realizaci CLIL: čas věnovaný druhému jazyku, kvalita vystavovaného jazyka a motivace.¹³⁸ Pokud se očekává úspěšné osvojení druhého jazyka je důležité zajistit adekvátní čas a odpovídající kvalitu vystaveného druhého jazyka, a to zejména v přirozených situacích nejlépe v přímém kontaktu s dítětem.¹³⁹ Nejde však pouze o samotnou kvalitu vystaveného jazyka, ale prostřednictvím předloženého jazyka se dítě aktivně zapojuje do komunikace s učitelem.¹⁴⁰ Tím si dítě rovněž rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásobu. Důležitou součástí je otázka motivace, která hraje velkou roli ve

¹³⁵ PAVESI, Maria et al. *Teaching through a foreign language* [online]. Rome, 2001, s. 89-90 [cit. 2021-03-26]. ISBN nevedeno. Dostupné z: www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf.

¹³⁶ COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, s. 1. ISBN 978-0-521-13021-9.

¹³⁷ MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008, s. 29-30. ISBN 978-0-230-02719-0.

¹³⁸ PAVESI, Maria et al. *Teaching through a foreign language* [online]. Rome, 2001, s. 78-79 [cit. 2021-03-26]. ISBN nevedeno. Dostupné z: www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf.

¹³⁹ Srovnej s CUNNINGHAM-ANDERSON, Una a Staffan ANDERSON. *Growing up with two languages: A Practical Guide*. USA: Routledge, 1999, s. 101. ISBN 0-203-19643-0.

¹⁴⁰ PAVESI, Maria et al. *Teaching through a foreign language* [online]. Rome, 2001, s. 79 [cit. 2021-03-26]. ISBN nevedeno. Dostupné z: www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf.

stimulovat a motivovat.¹⁴⁹ V kontextu předškolního věku Mehisto¹⁵⁰ doporučuje jazykové sprchy¹⁵¹ nebo ranou imerzi (ponoření) jako vhodnou formu metody CLIL pro předškolní věk. Ale s ohledem na výše zmíněné principy metody CLIL se bude práce dále zabývat jejími výukovými strategiemi a metodami.¹⁵² Odpovídají nejen vývojovým potřebám dítěte v předškolním věku, ale také podporují a motivují k přirozenému učení druhého jazyka. Poukazují rovněž na aktivní učení a podporují jazykovou, vizuální a kinestetickou komunikaci.¹⁵³

V této souvislosti se Česká školní inspekce (ČŠI) naposledy zaměřila na seznamování s cizími jazyky v předškolním vzdělávání ve školním roce 2016–2017. Doporučuje, aby učitelky vhodně motivovaly děti např. „*mimikou, gestikulací, obrázky nebo loutkami*“, čímž podporují porozumění významu daných slov. Využívaly by „*metody prožitkového a smyslového učení a seznamovaly děti s cizím jazykem přirozenou formou pomocí scének, her, soutěží, písniček, povídání a pohybu*“.¹⁵⁴ Rovněž *Národní plán výuky cizích jazyků* pro rok 2005–2008 zmiňuje nepostradatelné podmínky pro realizaci výuky v podobě využití „*odpovídajících nástrojů a pomůcek*“.¹⁵⁵

Následuje tedy stručné představení jednotlivých **strategií a metod** doporučované pro metodu CLIL:

- vizualizace,

¹⁴⁹ LÓPEZ, Patricia Fernández. *The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment* [online]. Oviedo, Spain, 2014, s. 44 [cit. 2021-04-01]. Diplomová práce. Universidad de Oviedo. Vedoucí práce María del Rosario Neira Piñeiro. Dostupné z: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28260/TFM_Fernandez%20Lopez,%20Patricia.pdf;jsessionid=C8E030DA7D97C0641D7272CB267B39FB?sequence=6.

¹⁵⁰ MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008, s. 44. ISBN 978-0-230-02719-0.

¹⁵¹ Viz Poznámka č. 118.

¹⁵² BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 94. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹⁵³ CLIL4U. *The CLIL Guidebook* [online]. Life Learning Programme, 2016, s. 24 [cit. 2021-03-18]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>.

¹⁵⁴ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017, s. 51 [cit. 2021-02-9]. ISBN 978-80-88087-15-1. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf.

¹⁵⁵ *Národní plán výuky cizích jazyků* [online], s. 4 [cit. 2021-02-29]. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf.

- manipulace,
- kooperace,
- pohybové aktivity a metoda úplné fyzické odpovědi¹⁵⁶ (*Total Physical Response*, dále TPR),
- metody kritického myšlení,
- využívání opakujících se činností,
- zařízení třídy.

Vizualizace je velmi efektivní strategií podporující porozumění¹⁵⁷ zejména proto, že není závislé na konkrétním jazyce.¹⁵⁸ Pod vizualizaci spadají například různé ilustrace, obrázky, fotografie, kartičky nebo myšlenkové mapy.¹⁵⁹ V případě mluveného slova může mít vizualizace roli doplňovací nebo dokonce nahrazující (ku příkladu obrázkovou instrukcí).¹⁶⁰ Když je vizualizace doprovázena verbálním vyjádřením, podporuje rovněž kognitivní růst dítěte, ale i motivaci a jeho zvědavost.¹⁶¹ V kontextu celostního učení je také spojována s multisenzorickým učením.¹⁶²

¹⁵⁶ Srovnej s BŘICHÁČKOVÁ, Jana. *Využití metody TPR (Total Physical Response) ve výuce angličtiny na základní škole* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2021-04-05]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Lucie Betáková, Ma, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9qmf90/>.

¹⁵⁷ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 95-96. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹⁵⁸ IOANNOU-GEORGIOU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 82 [cit. 2021-04-02]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z:

http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf.

¹⁵⁹ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 95-96. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹⁶⁰ IOANNOU-GEORGIOU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 107 [cit. 2021-04-02]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z:

http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf.

¹⁶¹ PATEŞAN, Marioara, Alina BALAGIU a Camelia ALIBEC. Visual Aids in Language Education. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION* [online]. 2018, **24**(2), 356-361, s. 357 [cit. 2021-04-02]. ISSN 2451-3113. Dostupné z: doi:10.1515/kbo-2018-0115.

¹⁶² EDELENBOS, Peter, Richard JOHNSTONE a Angelika KUBANEK. *The Main Pedagogical Principles Underlying The Teaching of Languages to Very Young Learners: Languages for the Children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles*. European Commission [online]. 2006, s. 133 [cit. 2021-03-31] ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf.

Manipulace je strategie, která podporuje práci s reálnými předměty.¹⁶³ Aktivita, které jsou založené na praktických činnostech, umožňují dítěti zkoumat nové učební obsahy různými podnětnými způsoby. Mohou to být například různé experimenty, nebo také stříhání a lepení různých materiálů.¹⁶⁴ Učení v předškolním věku musí probíhat aktivním zapojením ideálně praktickým způsobem.¹⁶⁵

Střídání činností i formy práce se doporučuje zejména u předškolních dětí kvůli době soustředěnosti. Obměňovat individuální úkoly s prací ve dvojicích, ve skupinkách nebo se celou třídou mohou zajistit rozmanité zkušenosti, které dítě podpoří v procesu učení.¹⁶⁶

Kooperace také umožňuje vzájemnou pomoc a podporu porozumění.¹⁶⁷ Některé aktivity je dokonce vhodnější realizovat ve skupinkách nebo ve dvojicích.¹⁶⁸ Je důležité vždy jasně stanovit zadání a dodržet jednoduchost zadaných činností. Někdy se může podceňovat schopnost dětí pracovat ve dvojicích nebo ve skupinkách, ale i předškolní děti jsou schopné kooperace. Naopak je to vede k samostatnosti v oblasti osvojování druhého jazyka a pokládá dobrý základ pro další jazykové vzdělávání.¹⁶⁹

Pohybové aktivity a metoda TPR patří k základním metodám podporujícím ranou vícejazyčnost.¹⁷⁰ TPR znamená, že pokyn zadaný v druhém jazyce je doprovázen pohyby a gesty a dítě reaguje rovněž pohybem. Je to metoda, která umožňuje dětem lépe porozumět zadání, a to z důvodu propojení pohybu a jazyka. Existují různé formy TPR. Základní

¹⁶³ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 97. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹⁶⁴ IOANNOU-GEORGIOU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011, s. 84 [cit. 2021-03-27]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf.

¹⁶⁵ UYSAL, Nuriye Degirmenci a Fatih YAVUZ. Teaching English to Very Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, 197, s. 19-22, s. 20 [cit. 2021-03-27]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.042.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 20.

¹⁶⁷ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 97. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹⁶⁸ SLATTERY, Mary a Jane WILLIS. *English for Primary Teachers: A handbook of activities and classroom language*. 6. New York: Oxford University Press, 2010, s. 7. ISBN 978-0-19-437563-4.

¹⁶⁹ BERČÍKOVÁ, Pavlína. *Teacher's Role in Pair Work* [online]. Brno, 2007, s. 22 [cit. 2021-03-28]. Diplomová práce. Masaryk University. Vedoucí práce PhDr. Alena Kašpárková. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/199495/pedf_m/diplomova_prace_Teacher_s_Roles_in_Pair_Work.pdf.

¹⁷⁰ HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, s. 10. ISBN 978-80-7367-692-6.

formou je, že děti jednoduše poslouchají a předvádí pohyb podle vzoru učitele. Další TPR aktivita může být zaměřena na téma (například „*ten, který má modré tričko, zvedne ruku*“).¹⁷¹

Třífázový model učení E-U-R patří k jedné z nejčastěji užívaných **metod kritického myšlení** v MŠ¹⁷². Tato metoda se skládá z evokace (E), tedy motivace a úvodu do tématu, uvědomění si hlavní myšlenky (U) a reflexe (R), neboli shrnutí celé činnosti.¹⁷³ Dalšími metodami mohou být například myšlenkové mapy v kreslené podobě (může se doplnit textem), nebo metoda pětilístku.¹⁷⁴

Využívání opakujících se činností je nesmírně důležité pro předškolní vzdělávání. Každodenní rutinní činnosti dávají dětem možnost si obohatit slovní zásobu a vědět, co bude následovat. Může to také podpořit větší zapojení dětí.¹⁷⁵ Samotné opakování vytváří pocit jistoty a bezpečí. Proces opakování přispívá ke vzniku rutinních činností, které jsou významnou součástí předškolního vzdělávání.¹⁷⁶ I vzhledem k tomu, že si děti nejlépe pamatují specifické události spojené s emocionálním prožitkem (tvoří se tak paměť dlouhodobá), je potřeba zejména v předškolním věku činnosti stále opakovat.

Zařízení třídy by mělo být přizpůsobeno výuce anglického jazyka. To znamená třídu vybavit například plakáty s kalendářem pro děti, dny v týdnu, ale také různými knížkami v druhém jazyce.¹⁷⁷ Prostředí je velmi důležité, a proto je také dobré vytvořit „*anglický koutek*“. Je to prostor, kde jsou nejen uloženy různé pomůcky k anglickému jazyku, ale také zde probíhají činnosti v anglickém jazyce. Všechny materiály mohou být rovněž označeny

¹⁷¹ SLATTERY, Mary a Jane WILLIS. *English for Primary Teachers: A handbook of activities and classroom language*. 6. New York: Oxford University Press, 2010, s. 23-25. ISBN 978-0-19-437563-4.

¹⁷² RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku* [online]. Praha, 2016, s. 39 [cit. 2021-03-28]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Veronika Laufková. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160706/>.

¹⁷³ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 100. ISBN 978-80-7290-821-9.

¹⁷⁴ VĚRTELÁŘOVÁ, Kateřina. *Učíme se s radostí. Metodický portál RVP. CZ* [online]. 2005 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/186/UCIME-SE-S-RADOSTI.html/>.

¹⁷⁵ LÓPEZ, Patricia Fernández. *The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment* [online]. Oviedo, Spain, 2014, s. 46 [cit. 2021-03-28]. Diplomová práce. Universidad de Oviedo. Vedoucí práce María del Rosario Neira Piñeiro. Dostupné z: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28260/TFM_Fern%20Lopez%20L.pdf.

¹⁷⁶ HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, s. 12. ISBN 978-80-7367-692-6.

¹⁷⁷ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 97. ISBN 978-80-7290-821-9.

názvy v obou jazycích. Mateřská škola by měla být prostorem, který motivuje k učení a interakci a spolupráci.¹⁷⁸

Používané metody a strategie je nutné obměňovat a střídát, aby se podporovala raná vícejazyčnost z různorodých perspektiv. Střídání metod je rovněž důležité z důvodu udržení pozornosti a zapojení dětí vycházejících z jejich vývojových charakteristik.¹⁷⁹ Rané učení druhému jazyku by se v tomto smyslu mělo zaměřit na vizuální a multisenzorické učení, které tvoří základ celistvého přístupu k učení.¹⁸⁰ Vhodně to vystihuje například Iva Hennová, když uvádí: „*Děti se učí různými způsoby, mezi nejdůležitější patří poslech, pozorování, nápodoba a jejich aktivní zapojení.*“¹⁸¹ Práce s metodami a strategiemi jako podpora jazykového vzdělávání vycházející z metody CLIL proto reaguje na specifické principy související s výukou druhého jazyka v předškolním věku.

¹⁷⁸ LÓPEZ, Patricia Fernández. *The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment* [online]. Oviedo, Spain, 2014, s. 44 [cit. 2021-04-01]. Diplomová práce. Universidad de Oviedo. Vedoucí práce María del Rosario Neira Piñeiro. Dostupné z: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28260/TFM_Fern%20E1ndez%20L.

¹⁷⁹ HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky: Metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, s. 12. ISBN 978-80-7367-692-6.

¹⁸⁰ EDELENBOS, Peter, Richard JOHNSTONE a Angelika KUBANEK. *The Main Pedagogical Principles Underlying The Teaching of Languages to Very Young Learners: Languages for the Children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles*. European Commission [online]. 2006, s. 133-138 [cit. 2021-03-28] ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf.

¹⁸¹ HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, s. 12. ISBN 978-80-7367-692-6.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření zkoumá realizaci bilingvního vzdělávání a výuky anglického jazyka v mateřských školách v Praze. Klade si za cíl zmapovat podoby využití metod a strategií Content and Language Integrated Learning (dále CLIL) v předškolním vzdělávání a způsob jejich uplatnění v mateřských školách v Praze. Zkoumá rovněž možnosti jejího využití, které vycházejí z odpovědí a zkušeností oslovených respondentů.

5 Výzkumné otázky

Výzkum se zaměřil na tři **hlavní výzkumné otázky**:

1. Zda a v jaké intenzitě mateřské školy v Praze poskytují ranou výuku anglického jazyka?
2. Zda a jak mateřské školy v Praze využívají metodu CLIL, respektive její metody a strategie k podpoře rané vícejazyčnosti ve své pedagogické praxi?
3. Jaké podmínky pro ranou výuku anglického jazyka dotazované MŠ formulují?

První výzkumná otázka měla za cíl zmapovat situaci bilingvního vzdělávání a výuky anglického jazyka v Praze. Druhá výzkumná otázka se zaměřila na využití metod a strategií používaných metodou CLIL. Bylo také zkoumáno, jak konkrétně byly metody a strategie využívány a které z nich se v kontextu mateřské školy vyskytovaly nejčastěji. Zároveň se výzkumné šetření zaměřilo na konkrétní podmínky, které jsou nezbytné pro podporu rané vícejazyčnosti z pohledu dotazovaných pedagogů.

6 Metodologie výzkumu

V rámci výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum. Původním záměrem bylo na základě rozhovorů zjistit, jakým způsobem je využívána metoda CLIL v českých MŠ v Praze. Po úvodní rešerši informací jsem došla k závěru, že pouze dvě MŠ v Praze explicitně uvádějí, že s metodou CLIL pracují. Proto v průběhu výzkumného šetření došlo k upřesnění zaměření výzkumu, což umožňuje zejména flexibilita daná kvalitativním charakterem výzkumu¹⁸². Výzkumné šetření se tedy zaměřilo na zkoumání doporučovaných metod a strategií spojovaných s metodou CLIL, které jsou uplatňovány v předškolním vzdělávání.

6.1 Metody sběru dat

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek byly zvoleny tři metody sběru dat. Jedná se o tzv. metodologickou triangulaci, „*kdy jednotlivé metody jsou stavěny proti sobě s cílem maximalizovat validitu sebraných dat*“.¹⁸³ Získaná data z různých metod byla proto záměrně srovnána mezi sebou z důvodu zvýšení přesnosti následné analýzy.

Tabulka 1 – Shrnutí výzkumných otázek

| | Výzkumní otázka | Metoda sběru dat | Respondenti |
|----|--|---|---|
| 1. | Zda a v jaké intenzitě mateřské školy v Praze poskytují ranou výuku anglického jazyka? | - analýza informačních dokumentů - dotazník | Všechny MŠ v hlavním městě Praha |
| 2. | Zda a jak mateřské školy v Praze využívají metodu CLIL, respektive její výukové metody a strategie k podpoře rané vícejazyčnosti ve své pedagogické praxi? | - krátké rozhovory - rozhovory - analýza informačních dokumentů - dotazník | Všechny MŠ v hlavním městě Praha, vybrané česko-anglické MŠ |

¹⁸² SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 72. ISBN 978-80-7367-778-7.

¹⁸³ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 204. ISBN 978-80-262-0644-6.

| | | | |
|----|--|-------------|---------------------------|
| 3. | Jaké podmínky pro ranou výuku anglického jazyka dotazované MŠ formulují? | - rozhovory | Vybrané česko-anglické MŠ |
|----|--|-------------|---------------------------|

6.1.1 Obsahová analýza informačních dokumentů

První metoda sběru dat se zaměřila na informační dokumenty zveřejněné mateřskými školami. Jednalo se o analýzu informačních materiálů (určené především rodičům), které uvádí informace o způsobu jazykového vzdělávání v dané MŠ. Zkoumala především, zda MŠ v Praze nabízí výuku anglického jazyka. Obsahová analýza dokumentů poskytla data k zodpovězení první výzkumné otázky a triangulovala informace z dotazníku a rozhovorů.

Výzkumný vzorek byl vybrán z Rejstříku škol a školských zařízení v oblasti hlavního města Prahy. Obsahuje všechny MŠ zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení k 31. 12. 2020 tvořící 400 škol/zařízení v 399 právnických osobách¹⁸⁴. Jednalo se o vyhledání všech uvedených MŠ prostřednictvím veřejných webových stránek a následný záznam zveřejněných informací týkající se podoby výuky anglického jazyka.

6.1.2 Dotazník

Hlavním zdrojem získávání dat byl anonymní dotazník sestavený z 10 otázek¹⁸⁵ (z uzavřených, polouzavřených a otevřených). Cílem dotazování bylo zjistit, které metody a strategie CLIL se v praxi MŠ vyskytují nejčastěji.

Respondenti pro dotazník byli rovněž vybráni z Rejstříku škol a školských zařízení v oblasti hlavního města Prahy. Na základě výpisu z Rejstříku škol a školských zařízení proběhlo následné vyhledávání kontaktních údajů (předně ředitelky či ředitele, popřípadě jiné uvedené kontaktní osoby) prostřednictvím webových stránek všech vybraných MŠ. Poté byly jednotlivé MŠ osloveny prostřednictvím emailu a zasláno online dotazníku. Varianta anonymního dotazníku zajišťuje obecně vyšší návratnost a tím také větší vzorek dat, které lze následně analyzovat. Z celkového počtu 399 oslovených MŠ byla tedy celková návratnost 28,75 % (115 respondentů).¹⁸⁶

¹⁸⁴ Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>.

¹⁸⁵ Viz Příloha 5 – Dotazník – otázky.

¹⁸⁶ Graf 5 znázorňuje přehled městských částí, kde respondenti pracují viz Příloha 4.

6.1.3 Rozhovory

Doplňující metoda ke sběru dat z dotazníku byl polostrukturovaný rozhovor, který primárně zkoumal, zda daná MŠ ve své praxi využívá metodu CLIL a následně, jaké metody a strategie využívá pro rozvoj rané vícejazyčnosti dětí v rámci vzdělávacích procesů. Záměrem bylo hlubší pochopení přístupů a postojů k daným metodám a zjištění dalších případných podstatných faktorů vztahujících se k rozvoji rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku. Respondentky¹⁸⁷ poté, stejně jak v dotazníku, pojmenovaly jimi využívané metody či strategie a odpověděly na související otázky, které následně zkoumaly využití daných metod.

Bylo uskutečněno 7 rozhovorů. Vzhledem k epidemiologické situaci COVID-19, proběhly rozhovory dálkově prostřednictvím telefonu. V úvodu každého rozhovoru proběhlo představení cíle bakalářské práce a podoby výzkumného šetření spolu s dotazem, zdali respondentky s účastí na výzkumu souhlasí. Potom byla každá respondentka požádána o souhlas rozhovor nahrávat. Rozhovory byly pak transkribovány¹⁸⁸, což umožnilo jejich následnou analýzu (kódování).

Výběr respondentek nejprve proběhl oslovením všech česko-anglických MŠ v Praze. Na základě ochoty dále spolupracovat došlo ke kontaktování 7 MŠ. Konkrétní respondentky byly dále vybrány dle doporučení vedení mateřské školy, které rozhodlo o tom, s kým bude rozhovor realizován. Jednalo se o ředitelky nebo učitelky, které měly největší přehled týkající se fungování dané mateřské školy nebo byly přímo pověřeny jazykovou výchovou. Vzhledem k charakteru druhé výzkumní otázky, která primárně řešila, zda daná mateřská škola s metodami pracuje či nepracuje, bylo možné, aby se respondentka vyjadřovala také k praxi svých kolegyně či kolegů. Bližší údaje o dané respondentce proto nebyly rozhodující v otázce analýzy získaných dat.

7 Vyhodnocení výzkumného šetření

Kapitola vyhodnocení výzkumného šetření bude strukturovaná na základě položených výzkumných otázek a jednotlivých metod sběru dat. Samotné členění vytvořených kapitol

¹⁸⁷ Ve 100 % případů se jednalo o ženy, a proto dále odkazují v práci na *respondentky*.

¹⁸⁸ Viz Příloha 7 – Rozhovory respondentů.

bude dále rozděleno na základě vytvořených kategorií či kódů vycházejících z procesu kategorizace rozhovorů a jejich specifických otázek. Proces kódování představuje postupné „hledání rovnováhy mezi systematickostí a kreativitou“¹⁸⁹, proto vzhledem k metodě sběru dat a potřebě informace systematicky roztrždit bylo využito několik způsobů třídění a zpracovávání získaných informací¹⁹⁰.

7.1 Raná výuka anglického jazyka ve vybraných mateřských školách

Nabídka výuky angličtiny v mateřských školách ve výzkumném vzorku

Výsledky pro první výzkumní otázku, „zda a v jaké intenzitě mateřské školy v Praze poskytují ranou výuku anglického jazyka?“, zprostředkovala analýza informačních dokumentů a dotazníkové šetření. Podle informací uvedených danými MŠ byly zjištěny základní informace o výuce anglického jazyka a jejich podobě v MŠ v Praze.

Tabulka 2 – Nabídka výuky angličtiny v mateřských školách

| MŠ zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení v oblasti hlavního města Prahy (N=399), návratnost: 28,75 % | | | |
|--|-------------------------------------|--------------|---|
| 175 MŠ; 44 % | nabízí anglický jazyk | 26 MŠ; 7 % | česko-anglické MŠ ¹⁹¹ |
| | | 149 MŠ; 37 % | nabízí anglický jazyk v podobě „kroužku“ či v jiné formě přizpůsobené dennímu programu. |
| 224 MŠ; 56 % | ostatní (běžné nebo cizojazyčné MŠ) | | |

Je možné tedy konstatovat, že zhruba 44 % všech MŠ v Praze nabízí nějakou formu výuky anglického jazyka. Na 7 % všech MŠ v Praze tvoří česko-anglické MŠ a 37 % pražských

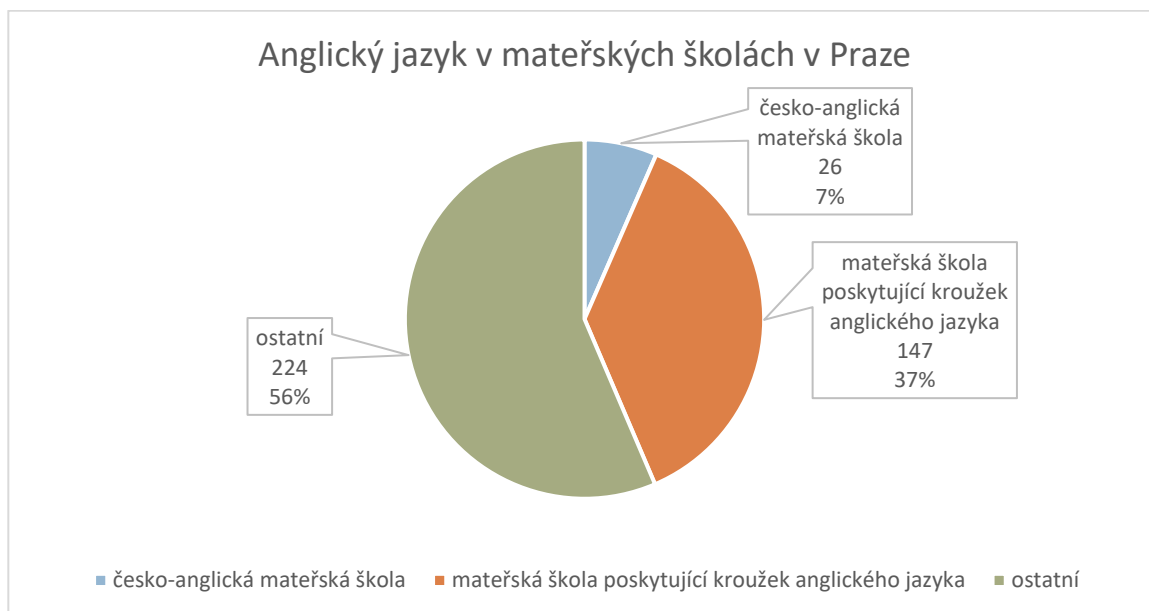
¹⁸⁹ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 219. ISBN 978-80-7367-778-7.

¹⁹⁰ V Příloze 1 je zobrazeno schéma ukazující proces vyhodnocování dat spolu s využitými metodami kódování a třídění.

¹⁹¹ Některé MŠ sice mají více poboček, data uvedená v této práci vycházejí pouze z databáze, kde se počet týká zřízených právnických osob uvedených v Rejstříku škol a školských zařízení. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>.

MŠ jsou běžné školy, které poskytují kroužek anglického jazyka či jinou formu organizace výuky, přizpůsobenou dennímu programu MŠ.

Graf 1 – Analýza informačních dokumentů – Anglický jazyk v MŠ v Praze



Nabídka angličtiny v mateřských školách v podobě zájmového kroužku

Na otázku, zda MŠ nabízí výuku anglického jazyka dětem v podobě zájmového kroužku, odpovědělo v dotazníku kladně 74 respondentů ze 115.¹⁹² Podle výsledků bylo zjištěno, že kroužek anglického jazyka probíhá nejčastěji jednou týdně.¹⁹³ Ukázalo se, že častější nabídka anglického jazyka je spíše ojedinělou situací.

Tuto informaci potvrdila i analýza informačních dokumentů. Ve většině případů vybrané MŠ neuváděly, jak často kroužek probíhá. Pokud však kroužek probíhal několikrát týdně nebo když byla výuka anglického jazyka součástí vzdělávacího obsahu školního vzdělávacího programu, jednalo se většinou o výjimku.

Česká školní inspekce (dále ČŠI) rovněž došla k zjištění, že nejčastěji probíhalo seznamování s cizím jazykem jednou týdně.¹⁹⁴

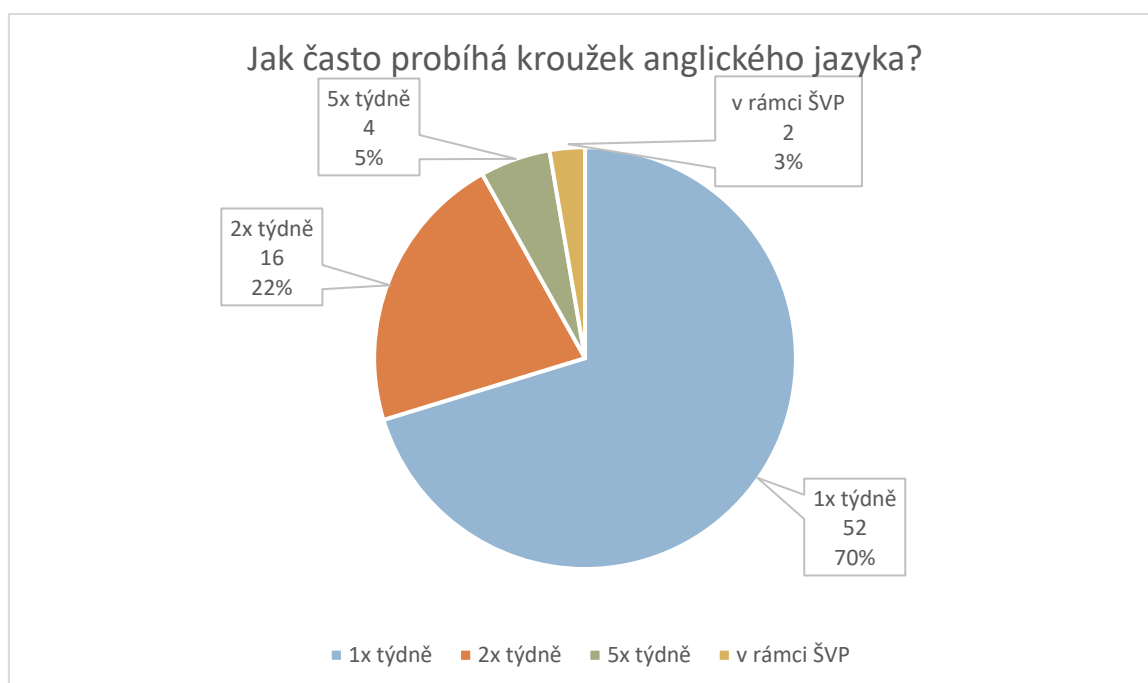
¹⁹² Viz Příloha 4, *Graf Chyba! Pouze hlavní dokument.* – Nabízí Vaše MŠ výuku angličtiny dětem v podobě zájmového kroužku?

¹⁹³ Viz Graf 2 – Dotazník – Jak často probíhá kroužek anglického jazyka?

¹⁹⁴ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017, s. 52-53 [cit.].

Výsledky šetření v této práci jsou ovlivněné zejména malým výzkumným vzorkem omezeným na území hlavního města Prahy. Zde téměř polovina všech MŠ nabízí seznamování s anglickým jazykem. Výsledky se však z hlediska procentuálního zastoupení příliš neliší od získaných informací zjištěné ČŠI ve školním roce (2016–2017)¹⁹⁵. Inspekce zkoumající seznamování s druhým jazykem v českých mateřských školách došla k závěru, že z 4911 MŠ necelých 55 % nabízí anglický jazyk. I přesto, že se výzkumné vzorky výrazně liší v celkovém počtu, v obou případech se jedná o přibližně polovinu vzorku vybraných MŠ.¹⁹⁶

Graf 2 – Dotazník – Jak často probíhá kroužek anglického jazyka?



Z hlediska argumentů předložených v první části této práce zjevně vyplývá, že celkový čas věnovaný danému jazyku je klíčový pro úspěšné osvojení jazyka v raném věku.¹⁹⁷ Nestačí,

2021-02-14].

ISBN

978-80-88087-15-1.

Dostupné

z:

https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 52-53.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 52-53.

¹⁹⁷ Viz Poznámka č. 113.

aby se dítě setkávalo s druhým jazykem jednou týdně, ani několikrát týdně. Pro úspěšné osvojení je potřeba, aby dítě bylo v kontaktu s druhým jazykem každý den.¹⁹⁸

Proč tedy stále téměř polovina všech MŠ v Praze nabízí právě kroužek anglického jazyka s minimální časovou dotací? Důvodem může být její relativně jednoduché začlenění do seznamu aktivit MŠ (zvláště pokud jde o jednu hodinu týdně vedenou externím lektorem). Zejména v Praze se jedná pravděpodobně také o reakci na zájem rodičů, kteří vyhledávají anglický jazyk už v předškolním vzdělávání.¹⁹⁹ Může to být jednou z cest, kterými si MŠ u rodičů poměrně rychle zvýší „prestíž“. Přesto podmínky pro kvalitní a efektivní výuku anglického jazyka (nejen z hlediska samotného jazyka, ale také z pohledu vzdělání lektorů v oblasti předškolní pedagogiky²⁰⁰) často nejsou zajištěny.²⁰¹

Zařazení anglického jazyka do vzdělávací nabídky MŠ

Necelých 30 respondentů v dotazníku uvedlo, že anglický jazyk zařazují do vzdělávací nabídky. Z tohoto důvodu lze na základě komparace výsledků analýzy informačních dokumentů a dotazníku předpokládat, že se dotazníkového šetření zúčastnily převážně MŠ, kterých se jazykové vzdělávání týkalo.

Na otázku „*jak je angličtina zařazována do vzdělávací nabídky ve Vaší MŠ*“, necelá polovina uvedla „*do běžného chodu*“, „*denně*“, nebo že mají ve třídě rodilého mluvčího, který je zapojený do veškerého vzdělávacího programu. Už méně často se pak objevovala odpověď „*jednou*“ nebo „*dvakrát týdně*“. Respondentka č. 3 vyjádřila, „*ideální je co nejvyšší hodinová dotace druhého jazyka, mít třikrát týdně půlhodiny angličtiny nemá vůbec význam u dětí předškolního věku.*“ I přesto celkový počet MŠ, které anglický jazyk zařazují do vzdělávací nabídky, je značně nízký v poměru s MŠ nabízející zájmový kroužek anglického jazyka. Výhodou integrace druhého jazyka do vzdělávacího programu je eventuelní navýšení množství času, kdy si dítě může druhý jazyk „*naposlouchat*“ a současně

¹⁹⁸ MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 158. ISBN 978-80-7367-627-8.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 155.

²⁰⁰ Srovnej s UČITELSKÉ NOVINY. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitelské noviny* [online]. 2006, 5(6), [cit. 2021-03-16]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>.

²⁰¹ Tamtéž, s. 156.

otevřává možnost zajištění adekvátní kvality jazykového působení, což lze zajistit například přítomností rodilého mluvčího.

Dva respondenti uvedli, že angličtinu zařazují pouze v případě nutné podpory pro adaptaci anglicky mluvících dětí.

7.2 Využití metody CLIL v mateřských školách v Praze

Odpovědi na druhou výzkumní otázku, „*zda mateřské školy v Praze využívají metodu CLIL, respektive její výukové metody a strategie k podpoře rané vícejazyčnosti ve své pedagogické praxi*“, poskytla nejprve analýza informačních dokumentů. Ze všech mateřských škol v Praze uvedla pouze jedna česko-anglická MŠ, že využívá metodu CLIL. Po několika neúspěšných pokusech MŠ kontaktovat došlo k zjištění, že ani tato informace (uvedená na webových stránkách MŠ) nebyla již aktuální.

V kontextu zmíněné vzdělávací metody bylo důležité stanovit, zda jsou MŠ v Praze seznámeny s termínem CLIL a zda tuto metodu znají. Prostřednictvím dotazníku bylo zjištěno, že ze všech 115 respondentů pouze 35 označilo, že danou metodu zná.²⁰²

Výsledky z analýzy informačních dokumentů a poté z dotazníku vedly k otázce, zda opravdu žádná MŠ danou metodou nepracuje. Došlo tedy ke kontaktování všech česko-anglických MŠ uvedených v Rejstříku škol a školských zařízení, kde se předpokládal (vzhledem k intenzivnějšímu zaměření na anglický jazyk) větší přehled o metodě CLIL.

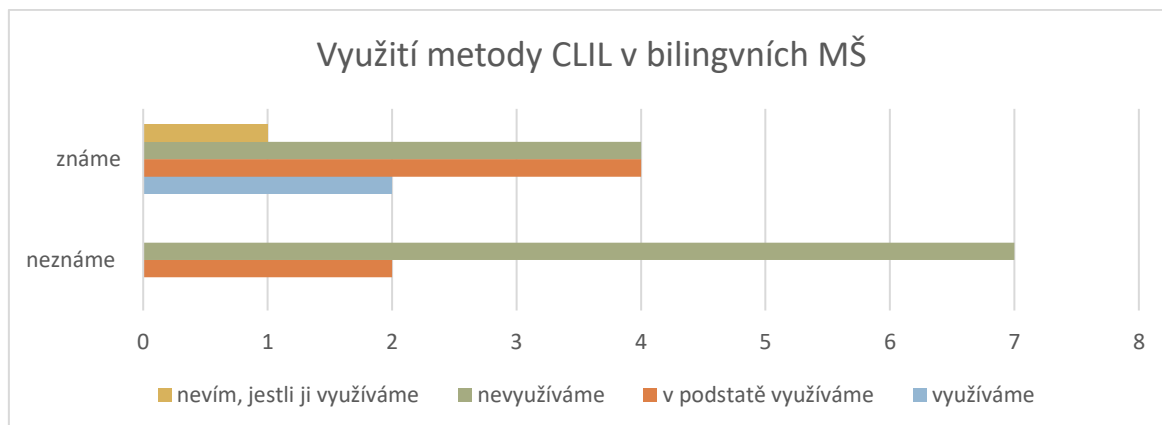
Z 26 MŠ se podařilo navázat kontakt a realizovat 20 krátkých rozhovorů převážně s ředitelkami a řediteli s cílem získat odpověď především na dvě následující otázky: „*Znáte metodu CLIL? Popřípadě využíváte ji ve své praxi v MŠ?*“ Necelá polovina odpověděla, že metodu nezná a pouze 2 MŠ hovořily, že vychází z metody CLIL a že s ní vědomě pracují. Výsledky znázorněné v grafu níže odkrývají zejména informovanost MŠ ohledně současného pojetí metody CLIL jako zastřešujícího pojmu.²⁰³ Devět z dvaceti MŠ danou metodu vůbec neznalo. Z toho se dvě MŠ o definici zajímaly blíže a po stručném seznámení s metodou konstatovaly, že její přístupy v podstatě využívají. Proto bylo cílem se dále

²⁰² Viz Příloha 4, Graf 9 – *Znáte metodu CLIL?*

²⁰³ BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 13-14. ISBN 978-80-7290-821-9.

zaměřit na metody a strategie metody CLIL v MŠ, které mají možnost pracovat se zkoumanými metodami a strategiemi v kontextu raného osvojování druhého jazyka každý den.

Graf 3 – Krátké rozhovory – Znáte metodu CLIL, popřípadě využíváte ji ve své praxi v MŠ?



7.2.1 Využití výukových metod a strategií metody CLIL v mateřských školách v Praze

Výzkumné šetření se dále zaměřilo na konkrétní výukové metody a strategie metody CLIL. Pozornost se tedy přesunula z využití metody CLIL obecně na využití jejích konkrétních výukových metod a strategií.

Nejčastěji využívané výukové metody a strategie

Na základě dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jaké výukové metody a strategie jsou v rámci „anglických chviliek“ nejběžnější. Metodu vizualizace uvedli respondenti nejčastěji. Další možnosti odpovědí (pohybové aktivity a metoda TPR, manipulace, a využívání opakujících se činností) lze považovat z hlediska počtu za přibližně vyrovnané. Menší zastoupení měla nakonec varianta kooperace a zařízení třídy. Nejméně využívané metody byly dle respondentů metody kritického myšlení.

Zaměříme-li se opět na počet MŠ v Praze, které nabízejí kroužek anglického jazyka jednou týdně (což dle dotazníku tvoří přesně 52 MŠ ze 74²⁰⁴), je zřejmé, že většina MŠ zapojených do výzkumného šetření mají přirozeně méně příležitostí se zkoumanými metodami

²⁰⁴ Viz Graf 2 – Dotazník – Jak často probíhá kroužek anglického jazyka?

a strategiemi pracovat. Tato skutečnost nevyklučuje jejich průběžné využití, avšak výsledky mohou být ovlivněny i tímto faktorem.

Naopak na základě rozhovorů s česko-anglickými MŠ bylo zjištěno, že téměř všechny zmiňované metody a strategie běžně využívají v kontextu rozvoje rané vícejazyčnosti. Důvodem je patrně samotná organizace dne, která anglickému jazyku věnuje značně větší prostor, a proto má mnohem více možností metody a strategie běžně využívat. Snad i proto bylo naopak využití konkrétních metod a strategií ve všech vybraných česko-anglických MŠ téměř shodné.

Graf 4 – Dotazník – Které výukové metody či strategie CLIL využíváte k podpoře rané vícejazyčnosti v rámci „anglických chviliek“?



205

7.2.2 Zkušenosti s využitými metodami a strategiemi ve vybraných česko-anglických MŠ

Následující text předloží výpovědi respondentek (vycházející z rozhovorů), které nejvíce odpovídají otázkám týkající se zkušeností vybraných česko-anglických MŠ s využívanými metodami. Text bude dále členěn do strukturovaných částí dle jednotlivých metod a strategií, a představí tak hlubší pohled na jejich využití.

²⁰⁵ Metoda Total Physical Response (TPR), ve volném překladu „reakce na instrukci pohybem“. Srovnej s BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 98. ISBN 978-80-7290-821-9.

Vizualizace

Metoda vizualizace představuje základní podporu, se kterou pracuje každá z vybraných MŠ. Rovněž v dotazníku byla vizualizace nejčastěji zvolenou odpovědí. Rozhovory ukázaly, že samotná vizualizace, která dokáže děti zaujmout a zvýšit jejich motivaci,²⁰⁶ je vzhledem k věku dětí často kombinovaná s další metodou. Respondentka č. 1 vyjádřila „...*vždycky tam je vizualizace a obvykle i další vjem, například různé předměty, na které děti sahají a potom s tím dále pracují...*“ a dodala, že vizualizace určitě není „*primárním nástrojem učení*“. Na uvedenou skutečnost navazuje výpověď Respondentky č. 2, která rovněž popsala vztah mezi vizualizací a manipulací. Zmínila, že v kontextu porozumění obsahu je ideální mít u každé aktivity vizuální pomůcku. Doplnila, že „*pro práci s dětmi [je vizuální podpora] na prvním místě*“. Rovněž hovořila o reálné zkušenosti s danou pomůckou jako důležitou součástí rozvoje anglického jazyka.

Ukázalo se, že respondentky měly částečně jiný názor na otázku, v jakém věku představuje vizualizace nejvhodnější nástroj pro výchovně vzdělávací proces. Respondentka č. 2 popsala, že se vizualizace u malých dětí často nevyužívá. Naopak Respondentka č. 3 zmínila, že spolu se strategií opakujících se činností se vizualizace u malých dětí používá nejvíce. Dále uvedla, že právě tyto dvě konkrétní metody vnímá jako nejefektivnější: „*určitě metoda opakování a vizualizace, aby měly děti především vizuální kontext, protože to mnohdy nedokážou pochopit jinak než právě způsobem, že to vidí.*“

Pouze Respondentka č. 7 zmínila, že jako vizuální pomůcku využívají interaktivní tabuli zejména na edukativní videa nebo interaktivní dětské knížky. Respondentka č. 3 naopak vystihla negativní postoj k elektronickým zařízením v MŠ: „*My jsme nepřijali vůbec žádné elektronické, podpůrné tablety, nebo tak zvané magics karty a magic boardy, všechny tyto a podobné pomůcky úplně odmítáme, protože máme dostatečný počet učitelů, aby se dětem věnovali osobně či skupinově.*“ Respondentka č. 2 se vyjádřila negativně k elektronickým zařízením také, avšak navíc z hlediska výuky anglického jazyka s odkazem na roli rodičů.

²⁰⁶ PATEȘAN, Marioara, Alina BALAGIU a Camelia ALIBEC. Visual Aids in Language Education. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION* [online]. 2018, 24(2), 356-361, s. 356 [cit. 2021-02-17]. ISSN 2451-3113. Dostupné z: doi:10.1515/kbo-2018-0115.

„Rodiče si neuhlídají, co děti na tabletu vidí, a to není úplně ideální. Dítě se možná naučí angličtinu, ale to, co to v něm zanechává, je převážně negativní.“

Vizualizace zahrnuje různé pomůcky od obrázků až po reálné předměty a různá videa. Spolu s dalšími metodami dokáže děti lépe zaujmout a zapojit.

Manipulace

Následující metoda je dle výpovědí respondentek samozřejmou metodou v kontextu rozvoje rané vícejazyčnosti. Respondentka č. 6 se o manipulaci vyjádřila, že je součástí každodenního školního vzdělávacího plánu. Vzhledem k množství času věnovanému anglickému jazyku nebo v anglickém jazyce jsou každodenní předměty přirozeným způsobem osvojování si druhého jazyka. Respondentka č. 5 zhodnotila zkoumanou strategii jako nejefektivnější ze všech. Tento výrok byl vyjádřen v kontextu nejčastěji využívaných metod. Zmínila rovněž, že ji považuje za vhodnou bez ohledu na to, jak dlouho dítě dochází do česko-anglické mateřské školy nebo v jakém je věku. Respondentka č. 1 navazuje na potřeby dětí, a to zejména ve třech letech dítěte: *„potřebují pracovat spíše smyslově, a třeba s pomůckami, kde s něčím manipulují a porovnávají smyslově.“* Respondentka č. 7 také hovořila o smyslových činnostech realizovaných v anglickém jazyce. *„Smyslové aktivity podporují jemnou a hrubou motoriku. Není to přímo jazyk, ale jde o vhodnou práci s písmeny například z modelíny, nebo o psaní písmen do písku.“* Čtyři respondentky se vyjádřily k manipulaci v kontextu řízené činnosti, pouze Respondentka č. 6 vyjádřila, že se děti díky manipulaci s reálnými předměty učí jazyk celý den.

Důležitost zkušeností s reálnými předměty, s metodami prožitkového a smyslového učení se podle respondentek ukazují být jednou z nejdůležitějších metod vhodné pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku. Samotné spojení dvou metod či strategií může být proto vhodným přístupem, který dokáže rozvoj druhého jazyka značně podpořit.

Kooperace

Podle výpovědí respondentek č. 5 a 6 právě kooperace může významně podpořit porozumění. Na základě jejich popisu se jednalo o vzájemné překlady mezi dětmi. Respondentka č. 5 situaci popsala následovně: *„Někdy využíváme toho, že když je nějaké dítě v angličtině méně vnímavé, tak mu dítě vnímavější napoví, nebo když máme nějaké nové*

dítě, tak může i překládat.... Pokud máme rodilého mluvčího a paní učitelka zrovna není přítomna, tak si děti mohou pomoci s překladem navzájem. “ Na tomto místě můžeme uvést, že by stálo za bližší prozkoumání, zda jsou právě překlady efektivní v kontextu rozvoje rané vícejazyčnosti pro obě děti, vzhledem ke skutečnosti, že překlady mezi dětmi nemusí stimulovat obě strany.

Respondentka č. 6 popsala práci ve skupinkách maximálně dvanácti dětí, které jsou zvyklé si v této podobě navzájem pomáhat. *„Když má některé z dětí angličtinu na vyšší úrovni, vždycky pomáhá těm slabším, nebo pokud přijde někdo nový, kdo nemá vůbec porozumění, ostatní se ho ujmou a dělají mu překladače, což vnímám jako vhodné překlenutí období z neznáma, kdy je pro něj jazyk stále především stresující faktor.“* Tímto respondentka doplnila záměr překladu druhého jazyka, který má za cíl v jistém období u dítěte snížit stres z druhého jazyka, podobně jako při adaptaci dětí zmiňované v kontextu dotazníkového šetření.

Další způsob záměrné kooperace zmiňuje Respondentka č. 7: *„My máme takzvaný Tandem class, tedy skupinové projekty jednou týdně. Rozdělíme děti do dvou skupin a ty dále společně pracují na nějakém projektu. Občas také pracují ve dvojicích, místo toho, aby pracovaly samy. Takže podporujeme obojí, nejen individuální práci, ale také práci ve skupině.“*

Pohybové aktivity a metody Total Physical Response (TPR)

V případech využití pohybových aktivit se zapojením anglického jazyka vyjádřily všechny respondentky, že metodu využívají. Pouze Respondentka č. 3 projevila nejistotu, zda se do této kategorie počítá takzvaný *„physical exercise v angličtině“*. Celkově ve třech případech se průpravná část (*„rozcvička“*) v anglickém jazyce objevovala jako hlavní prostředek využití této metody. Následující poznámka Respondentky č. 7 je zajímavá zejména z pohledu způsobu zapojení anglického jazyka jako takového. Jedná se o vytvoření spojení mezi pohybem a pamětí, které respondentka popisuje: *„Děláme činnosti založené na józe, ale děti se učí jednotlivá písmena, kterým odpovídá jedna kartička. Každé z dětí dostane kopii a vytvoří si postupně vlastní knížku. Jde o to, že musí tvar konkrétního písmene znázornit v podstatě vlastním tělem a následně tvoří hlásku. Je tam souvislost mezi pamětí*

*a pohybem, kterou se tímto způsobem snažíme podporovat.*²⁰⁷ V tomto kontextu se jednalo o věkovou skupinu 5–6 let (Pre-K, podle British Curriculum). Zůstává však otázkou, zda je vhodné děti v předškolním vzdělávání učit písmena, nebo zda jde naopak o formu, jež pouze rozvíjí paměť s podporou pohybu, avšak osvojení konkrétního písmene není primárním cílem. K metodám TPR se žádná z respondentek nevyjádřila.

V souvislosti s pohybovými aktivitami Respondentka č. 6 zmínila navíc zajímavou souvislost s hudbou: *„Pracujeme s programem zaměřeným na hudebně pohybové aktivity. Děti také využívají hudební nástroje a díky zpěvu používají anglický jazyk. Prostřednictvím písní si osvojují mnoho slovíček a tímto způsobem u dětí rozšiřujeme slovní zásobu.“*

Metody kritického myšlení

Na základě sdělení respondentek probíhají metody kritického myšlení nejčastěji během diskusních aktivit (4x), u ranního kruhu (1x), nebo při práci s příběhem (1x). Respondentka č. 6 k tomu dodala: *„Používáme metodu globální výchovy, která je postavená na kritickém myšlení, takže třeba během ranních kruhů, kdy se konají různé diskuse, probíhají pokaždé dvojjazyčně a učitelé pokládají kritické otázky. Děti pak musí dojít k vlastnímu závěru.“* Uvedla také, že v některých případech zapojují děti překládáním anglicky mluvícímu učiteli, jemuž probírané téma musí vysvětlit výhradně v anglickém jazyce.

Respondentka č. 5 vyjádřila, že po ukončení aktivity s dětmi reflektují její průběh, ale zdali je možné to aplikovat na výuku anglického jazyka, si nebyla jistá. Jako hlavní odůvodnění uvedla, že je u nich výuka jazyka přirozenou součástí a děti ji tím pádem běžně používají. Takové pochopené aktivní zapojení dětí v diskusích může být způsobem rozvoje anglického jazyka. Respondentka č. 7 se vyjádřila k metodám kritického myšlení v kontextu práce s knihou či vybraným videem. Zmínila, že v průběhu aktivity pak probíhají diskuse, kdy se učitel zeptá na otázku v rámci probíraného tématu: *„Děti se snaží danou věc pochopit – jaký to má vlastně smysl a poté ji aplikovat do jejich života, tedy vytvořit souvislosti nebo spojení.“*

²⁰⁷ Veškeré citace z rozhovoru s Respondentkou č. 7 jsou překlady autorky textu z anglického originálu viz Příloha 7 g).

Metody kritického myšlení jsou důležitým prvkem vzdělávací nabídky, která děti vede k uvědomění si hlavní myšlenky a podporuje lepší porozumění dané činnosti.

Využívání opakujících se činností

Dvě respondentky do této strategie zařadily různé rituály, zejména ranní kruh, nebo speciální každodenní básničku či písničku. K důležitosti neustálého opakování činností a frází se v průběhu rozhovoru několikrát vracela Respondentka č. 3. V kontextu rozvoje anglického jazyka vyjádřila, že opakující činnosti považuje za nejdůležitější. Zmínila, že při práci s nejmenšími dětmi nejvíce využívá strategii opakování a vizualizaci. Respondentka č. 5 potvrdila, že právě díky opakování se děti už během několika měsíců naučí různé základní fráze. Do této skupiny zahrnula také „*rozcvičky*“, které se v dané MŠ často opakují spolu s anglickými frázemi. Respondentka č. 6 vyjádřila, že právě každodenní činnosti jsou vhodnou příležitostí, aby si děti naposlouchaly znění základních instrukcí, od frází týkajících se oblékání až po jídelnu. Dodala taktéž, že právě ve chvílích běžných denních situací si děti začínají osvojovat jazyk nejlépe. Respondentka č. 2 rovněž vyjádřila, že se děti učí jazyk v čase, kdy neprobíhá řízená činnost. Běžné situace, které se každý den opakují, jsou proto vhodnou strategií vedoucí k rozvoji rané vícejazyčnosti v kontextu MŠ, což je velkou výsadou česko-anglických MŠ, kterou MŠ nabízející jen kroužek angličtiny z pochopitelných důvodů nemají.

Na základě výše uvedených výpovědí se nabízí otázka, v jakém poměru je z hlediska osvojení druhého jazyka ideální věnovat se řízené činnosti v kontrastu s volnou hrou. Respondentky často zdůrazňovaly volnou hru a spontánní interakci s anglickým učitelem, která z jejich pohledu nejvíce podporuje rozvoj druhého jazyka v raném věku.

Zařízení třídy

Podle odpovědí respondentek se ukázalo, že ve vztahu k dětem předškolního věku zařízení třídy nehraje zásadní roli. Avšak i na možnost vybavení třídy například různými plakáty s anglickými slovíčky nebo knihami a slovníky v anglickém jazyce, odpověděla každá respondentka kladně. Dvě respondentky reagovaly, že takové zařízení třídy mají, ale že slouží primárně pro učitele. Konkrétně Respondentka č. 3 uvedla, že takové nápisy jsou nerelevantní pro děti předškolního věku. Taktéž Respondentka č. 5 vyjádřila stejný názor: „*Anglické nápisy ve třídách máme, ale jsou v první řadě určené pro dospělé.*“ Respondentka

č. 6 navazuje: „Plakátů a nápisů máme mnoho, ale předškoláci většinou ovládají část abecedy a někteří dokonce umí číst, to ale není naším cílem. Samozřejmě máme také rozsáhlou knihovnu, anglickou i českou, stejně jako spoustu didaktických her, využívají to s dětmi jak česky, tak anglicky mluvící pedagogové. To znamená, že si stejnou problematiku děti osvojují v obou jazycích.“

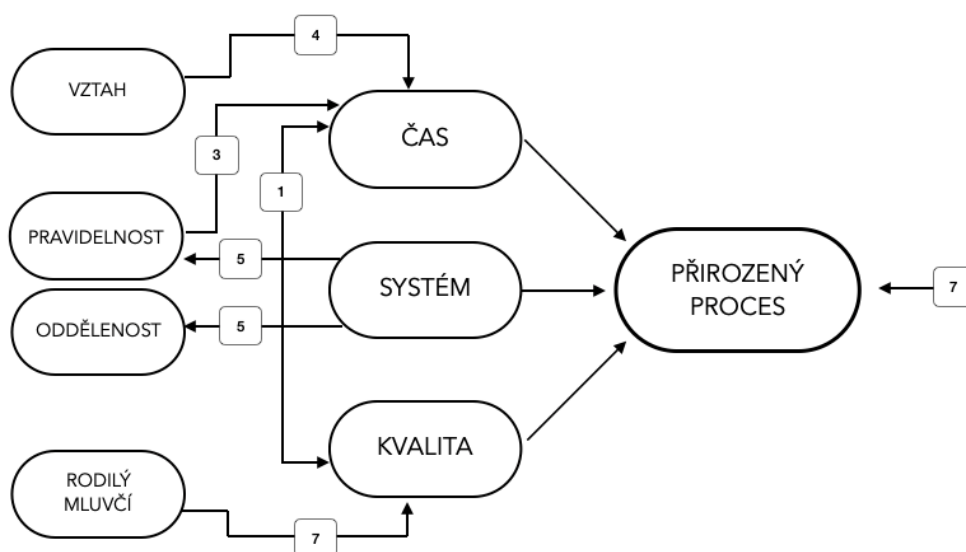
Například již zmínění anglické plakáty, tabule s počasím či zobrazení dnů v týdnu v anglickém jazyce jsou dalšími jmenovanými pomůckami, které zmínila Respondentka č. 7: „Děti neumějí číst, ale přesto používáme vizuální prvky v angličtině.“

Ukazuje se, že všechny MŠ mají zařízené třídy ve vztahu k anglickému jazyku. Jak naznačily některé respondentky, vzhledem k věku dětí zařízení třídy není považováno za primární metodu, jež by podporovala vícejazyčnost u dětí předškolního věku. Přesto považují za důležité prostředí česko-anglických MŠ přizpůsobit anglickému jazyku.

7.3 Podmínky pro úspěšnou realizaci rané výuky anglického jazyka

Jako odpověď na třetí výzkumnou otázku poslouží vybrané výpovědi z rozhovorů s respondentkami poukazující na podmínky vedoucí k úspěšné realizaci rané výuky anglického jazyka. V průběhu zpracování dat se ukázala jedna hlavní podmínka prolínající se dalšími třemi rovněž důležitými podmínkami.

Obrázek 1 – Podmínky pro úspěšnou realizaci rané výuky anglického jazyka



Základní podmínka pro úspěšnou realizaci rané výuky anglického jazyka, na kterou respondentky kladly největší důraz, byl její **přirozený proces** a průběh. Respondentka č. 1 hovořila, že „*děti jsou v předškolním věku přirozeně nastavený na to, učit se jazyk... učí se intuitivně*“. Respondentka č. 2 uvedla, že „*nejlepší je [integrovat anglický jazyk] opravdu nenásilnou formou v průběhu dne*“. Také respondentka č. 5 zmínila, že druhý jazyk je přirozenou součástí vzdělávacího programu v jejich MŠ. Dodala, že nejefektivnější z hlediska rané výuky anglického jazyka je přirozené prostředí, ve kterém děti druhý jazyk slyší každý den. Rovněž zmínila, že tato „*intenzita*“ a „*každodennost*“ spolu s metodami opakujících se činností a manipulativním učením jsou důležitými prostředky zajišťující úspěšné osvojení druhého jazyka. Dále respondentky popisovaly samotné začlenění anglického jazyka do vzdělávacího procesu jako přirozenou formu učení, přirozený postup, přirozenou hru, přirozenou cestu k učení, a celkově druhý jazyk definovaly jako něco velmi přirozeného.

První důležitou součástí úspěšného osvojování druhého jazyka je celkový **čas**, kdy je dítě jazyku vystavováno, což má zásadní vliv na vývoj jazyka. Čím častěji dítě daný jazyk slyší, tím více příležitostí má se jazyk naučit.²⁰⁸ Respondentka č. 2 řekla, že děti se jazyk učí v době, kdy řízená činnost neprobíhá. A proto zejména z toho důvodu zdůrazňovala, že je potřeba mít učitele anglického jazyka minimálně na půl úvazku, ideálně na „*full-time*“. Popisovala, jak je důležité, aby děti měly tu příležitost se s anglickým lektorem bavit individuálně, během volné hry, nebo ráno před začátkem řízených činností. Zde se opět vracíme k přirozenému procesu učení, které vychází ze spontánních interakcí mezi dítětem a anglickým učitelem.

Respondentka č. 1 uvedla dvě hlavní podmínky. „*Vztah*“ a „*čas*“. Popisovala, že „*ve chvíli, kdy učitel má s dítětem přátelský vztah, důvěru, může s ním zažívat zajímavé věci, nebo legraci, a pak se daleko snáz učí.*“ Respondentka č. 5 hovořila, že samotný vztah učitele s dítětem je pak obrovskou motivací se jazyk učit.

²⁰⁸ BYERS-HEINLEIN, Krista a Casey LEW-WILLIAMS. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes* [online]. 2013, 7(1), 95-112, s. 100 [cit. 2021-03-14]. ISSN 1913-5688. Dostupné z: doi:10.36510/learnland.v7i1.632.

Ukazuje se, že pro úspěšné osvojení druhého jazyka u dítěte předškolního věku je důležitá také vnitřní motivace vycházející z okolí dítěte. Motivace je odkázaná na určitý vztah mezi dítětem a učitelem. Aby tento postup byl efektivní je však ideální, aby učitel byl v kontaktu s dítětem každý den.

Druhou důležitou podmínkou je mít ve výuce druhého jazyka určitý předem daný **system**. Respondentka č. 4 uvedla, že dvě hlavní podmínky jsou „*pravidelnost*“ a „*oddělenost*“, a také „*dostatečné množství podnětů, adekvátní motivace, připravený pedagog*“. Pravidelnost odkazuje na stanovený systém množství času, který je druhému jazyku věnován. Odděleností myslíme například Grammontovo pravidlo, kdy jeden člověk hovoří pouze jedním jazykem. Jde o jednotný postup, který umožňuje dítěti se lépe zorientovat v mluvených jazycích. Respondentka č. 5 pravidlo „*jeden člověk, jeden jazyk*“ zmiňuje jako důležitý přístup zajišťující oddělenost dvou jazyků, které se díky tomu „*nepromíchávají*“. V kontextu rozhovoru s respondentkou č. 7 se oddělenost současně vztahovala k odděleným prostorům, kde se pak hovořilo konkrétním jazykem pouze s danou učitelkou. V tomto případě se jednalo o spojení dvou strategií jazykové výchovy – strategie podle osoby i podle místa.²⁰⁹

„*Oddělenosti*“ lze tedy dosáhnout různými způsoby. Je však důležité mít jeden neměnný systém, který do výuky druhého jazyka vnese konkrétní podobu a řád, což na základě rozhovorů s respondentkami měla každá MŠ nastavený podle Grammontova pravidla.

Kvalita vystaveného jazyka je velmi důležitou podmínkou pro úspěšnou realizaci výuky anglického jazyka v MŠ. Dítě je odkázané na zvukovou stránku jazyka a je důležité, aby si dítě fixovalo správně znění jazyka v odpovídající kvalitě. Všechny respondentky odkazovaly na rodilého mluvčího, který tuto kvalitu zajišťuje. Dítě se jazykovému vzoru přizpůsobuje, a proto je důležité, aby si v procesu osvojování jazyka naposlouchalo správnou výslovnost.

Role učitele anglického jazyka je rovněž propojená s přirozeným procesem. Respondentka č. 3 formulovala podmínky pro úspěšný rozvoj rané vícejazyčnosti následovně. „*Aby to opravdu mělo nějakou kvalitu, je ideální přítomnost rodilého mluvčího a co nejvyšší hodinová dotace... je důležitý počet hodin v anglicky mluvícím prostředí a samozřejmě*

²⁰⁹ Srovnej s ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 151. ISBN 978-80-246-1820-3.

osobnost pedagoga je důležitá.“ Respondentka č. 5 zmínila, že přítomnost rodilého mluvčího ve třídě zajišťuje přirozený proces osvojování druhého jazyka.

Ve všech třech kategoriích se prolíná určitá přirozenost, která zajišťuje nejen motivaci dítěte, ale i přirozený rytmus a celého programu spolu s přirozenou interakcí mezi dětmi a učitelem. Celý tento proces je podpořený společným prožitkem, který vychází ze zkoumaných metod a strategií doporučené pro metodu CLIL.

8 Vyhodnocení výzkumných otázek

Předkládaná práce vymežila tři hlavní výzkumné otázky, které se týkají rozvoje rané vícejazyčnosti a výuky anglického jazyka ve vybraných mateřských školách. Pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek byly stanoveny tři metody sběru dat. Následně byla uskutečněna analýza získaných dat a jejich vzájemná triangulace.

8.1 Vyhodnocení první výzkumné otázky: raná výuka anglického jazyka ve vybraných mateřských školách

Raná výuka anglického jazyka v mateřských školách v Praze aktuálně probíhá v 175 MŠ z celkových 399 zapsaných v Rejstříku škol a školských zařízení. Jedná se tedy o necelou polovinu všech uvedených mateřských škol v Praze. Na základě analýzy informačních dokumentů mateřských škol (materiály o fungování MŠ, zpr. určené především rodičům) bylo zjištěno, že 26 MŠ jsou česko-anglické a zbývajících 149 MŠ nabízí angličtinu v podobě zájmových kroužků nebo formou zařazení do denního programu. Získaná data z dotazníkového šetření (N=115) ukázala, že 74 MŠ ze 115 nabízí zájmový kroužek angličtiny, který je ze 70 % poskytován jednou týdně. Tuto skutečnost potvrdila i analýza informačních dokumentů MŠ, kdy častější nabídka kroužku angličtiny než jednou za týden byla spíše výjimkou.

Pokud jde o zařazení anglického jazyka do vzdělávací nabídky MŠ, necelých 30 respondentů (N=115) právě takovou formu angličtiny nabízí. Z této skupiny poté 16 respondentů uvedlo, že angličtinu využívají každý den nebo že mají ve třídě rodilého mluvčího.

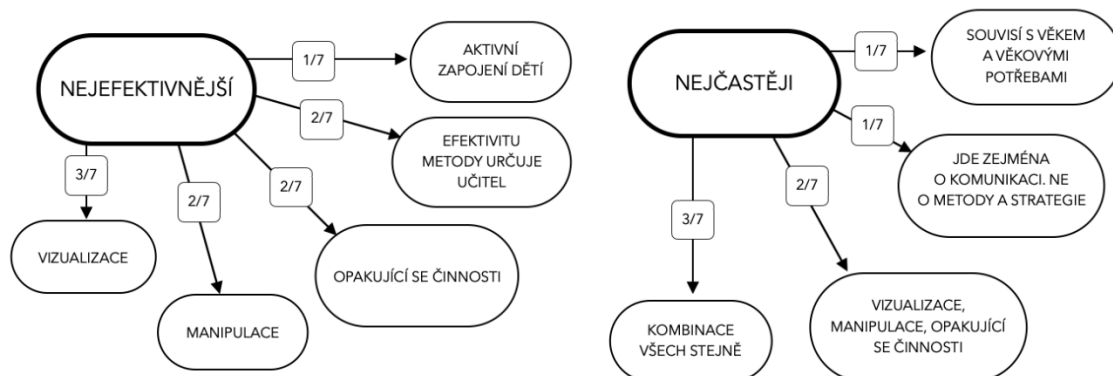
Pravidelnost a kvalita jazykového působení je zásadní pro osvojení druhého jazyka u dítěte předškolního věku. Zařazení anglického jazyka do vzdělávací nabídky v MŠ je tedy jednou z variant, jak zajistit dostatečné jazykové podněty. Z výsledků je však zřejmé, že takových MŠ je málo. Z celkových 115 reagovalo 74 MŠ na otázku „*jak často probíhá kroužek angličtiny*“. 52 respondentů označilo, že probíhá jednou týdně a 16 respondentů napsalo, že probíhá dvakrát týdně. Poté dvě MŠ uvedly, že je angličtina začleněna do školního vzdělávacího programu a čtyři MŠ napsaly, že kroužek anglického jazyka probíhá každý den. (viz *Graf 2*).

8.2 Vyhodnocení druhé výzkumné otázky: využití výukových metod a strategií metody CLIL v mateřských školách v Praze

Druhá výzkumná otázka se nejprve zaměřila na využití metody CLIL. Na základě analýzy informačních dokumentů bylo zjištěno, že pouze jedna česko-anglická MŠ v Praze využívá metodu CLIL. Tento údaj se navíc později ukázal jako již neaktuální informace. Z toho důvodu bylo důležité zjistit, zda jsou MŠ seznámeny s termínem CLIL – což proběhlo prostřednictvím zaslaných dotazníků všem MŠ v Praze. Z 399 respondentů (N=115) pouze 35 označilo, že danou metodu zná. Devět z dvaceti oslovených česko-anglických MŠ v Praze prostřednictvím krátkých rozhovorů vyjádřilo, že metodu CLIL nezná. S ohledem na tento výsledek se výzkumné šetření dále zaměřilo na výukové metody a strategie, což bylo pro respondenty srozumitelnější.

Samotné využití výukových metod a strategií metody CLIL se ukázalo na základě získaných dat z dotazníku. Nejčastěji využívanou metodou byla vizualizace, poté (zhruba ve stejném zastoupení) byla manipulace, pohybové aktivity a využívání opakujících se činností. Menší zastoupení měla strategie kooperace a zařízení třídy. Na posledním místě byly uvedeny metody kritického myšlení. Rozhovory realizované s vybranými česko-anglickými MŠ toto zjištění zhruba potvrdilo. Respondentky sice vyjádřily, že v kontextu podpory rané vícejazyčnosti pracují se všemi metodami a strategiemi, ale některé byly zmiňovány častěji – a to zejména z hlediska nejefektivnějších a nejčastěji využívaných metod: vizualizace, manipulace a opakující se činnosti. Dvě respondenty připisovaly efektivitu daných metod schopnosti učitele s nimi pracovat. A necelá polovina respondentek uvedla, že využívají kombinaci všech metod a strategií. Objevily se i názory, že využití metod souvisí zejména s věkem a taktéž zmínily, že v podstatě nejde o metody, ale o komunikaci s dětmi.

Obrázek 2 – Nejefektivnější a nejčastěji využívané metody pro podporu anglického jazyka ve vybraných MŠ²¹⁰



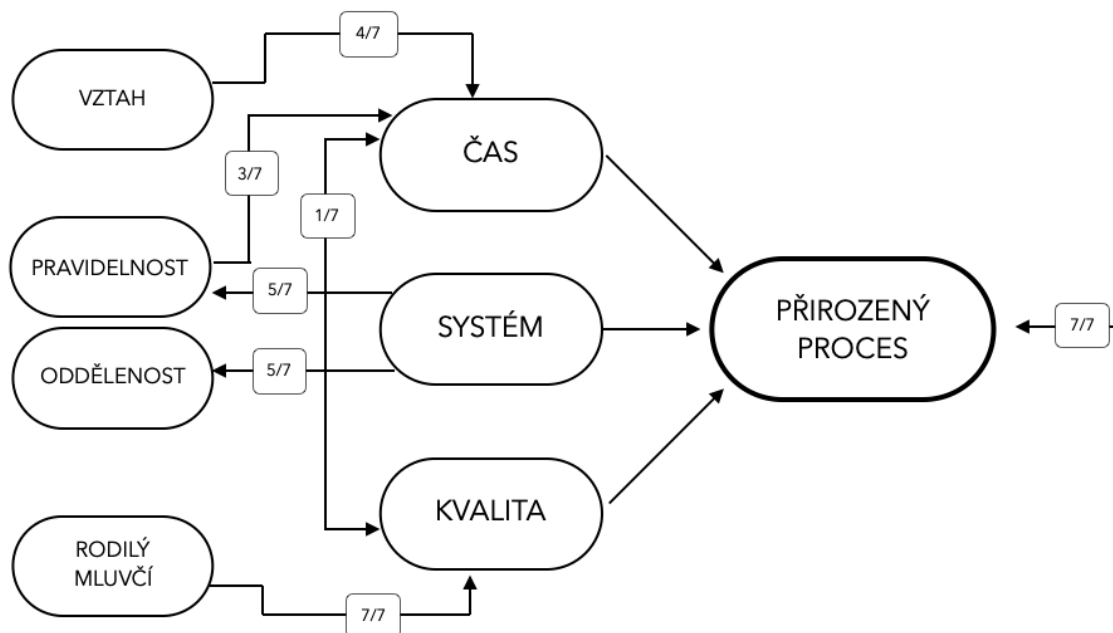
8.3 Vyhodnocení třetí výzkumné otázky: podmínky pro úspěšnou realizaci rané výuky anglického jazyka

Data pro zodpovězení třetí výzkumné otázky poskytly rozhovory s respondentkami z vybraných česko-anglických MŠ, které se zkoumanými metodami a strategiemi pracují každý den (N=7). Na základě kódování se ukázala jedna hlavní podmínka podporující ranou vícejazyčnost. Rovněž se ukázaly tři další kategorie, které nejsou o nic méně důležité.

Všechny respondentky zmiňovaly důležitost **přirozeného postupu**. Hovořily o nenásilném procesu a přirozeném prostředí. Rovněž uváděly každodenní setkávání s anglickým jazykem a dostatečnou intenzitu jazykového působení jako nejefektivnější způsob vedoucí k rané vícejazyčnosti.

²¹⁰ Uvedená čísla v myšlenkové mapě níže vyjadřují počet daných odpovědí vztažený k celkovému počtu respondentů.

Obrázek 3 – Podmínky pro úspěšnou realizaci výuky anglického jazyka ²¹¹



Dále uvedly adekvátní **čas** vystavení druhému jazyku, což je důležitá podmínka pro rozvoj rané vícejazyčnosti. Některé respondentky se shodly na tom, že si děti nejvíce osvojují druhý jazyk ve chvíli, kdy mají možnost si spontánně hrát a komunikovat s anglickým učitelem. Zmínily, že jde zejména o chvíle, kdy řízená činnost neprobíhá, což opět poukazuje na přirozený proces osvojení druhého jazyka. Poté hovořily o rodilém mluvčím, který by měl být s dětmi v kontaktu ideálně celý den. Pro podporu vnitřní motivace dětí v předškolním věku uváděly jako přínosné také navázání vztahu s rodilým mluvčím.

Systém byl další důležitou kategorií, která zajišťuje zejména oddělenost obou jazyků. Jde o předem daný řád, který dětem umožní se lépe orientovat. Všechny respondentky uvedly, že postupují podle Grammontova pravidla, tedy dodržují princip jedna osoba – jeden jazyk.

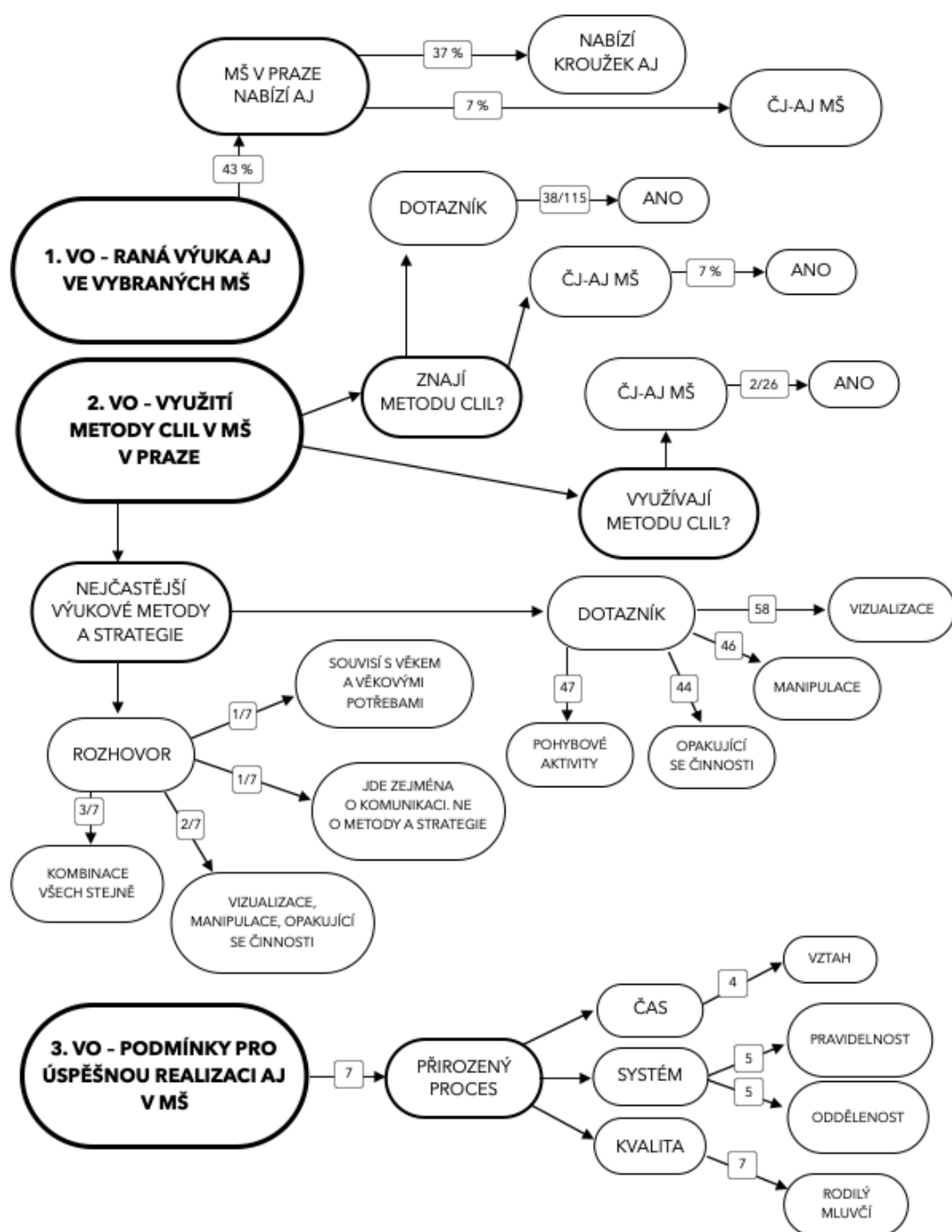
Poslední kategorií v oblasti podmínek podporujících ranou vícejazyčnost byla **kvalita jazykového působení**. Vzhledem k tomu, že jsou děti odkázané na fonologickou stránku jazyka a v předškolním věku ještě nemají ukončený vývoj řeči, jsou schopné si osvojit jazyk s výslovností až na úrovni rodilého mluvčího. K dosažení takového kvalitativního stupně

²¹¹ Uvedená čísla v myšlenkové mapě níže vyjadřují počet daných odpovědí vztahený k celkovému počtu respondentů.

jazyka jsou žádoucí odpovídající jazykové podněty. V této oblasti se všechny respondentky shodly na 100 %. Zdůraznily, že je důležité, aby si dítě naposlouchalo správnou výslovnost.

Přirozenost jazykového působení v předškolním věku tedy hraje velkou roli pro podporu rané vícejazyčnosti. Přirozenost je spojená nejen s kvalitou jazykových podnětů, časem vystavení druhému jazyku a oddělení těchto dvou jazyků, ale rovněž souvisí s prožitkovým učením a náhodnými situacemi, které vznikají v průběhu dne v MŠ. Právě prožitkové učení a aktivní zapojení bylo z pohledu respondentek nejefektivnější metodou vedoucí k rané vícejazyčnosti.

Obrázek 4 – Schéma vyhodnocení výzkumných otázek



9 Diskuse

V průběhu sběru dat a jejich následné analýzy se objevilo několik témat, která jsou nad rámec stanovených výzkumných otázek, avšak i přesto stojí za stručné zmínění vzhledem k předmětu předkládané bakalářské práce.

První otázka, která se objevila v průběhu vyhodnocování, zní, s jakým cílem jsou realizovány zájmové kroužky anglického jazyka. Důvodem pokládané otázky je zejména celkové množství MŠ, které tuto možnost nabízejí (viz *Tabulka 2*). Pokud jde o zájmový kroužek, který má za cíl seznámení s anglickým jazykem, můžeme se ptát, zda lze hovořit o procesu vedoucím k jeho osvojení. Bylo by zajímavé zjistit, kolik mateřských škol sleduje pouhé seznámení s existencí druhého jazyka, ku příkladu z pohledu interkulturní výchovy, a kolik z nich počítá s nějakou formou osvojení jazyka. Ze samotného počtu mateřských škol nabízejících zájmový kroužek angličtiny je celkem patrné, že zájem rodičů o takovou aktivitu je stále poměrně vysoký. Větší pozornost by si zasloužilo také zabývat se blíže očekáváními rodičů, ale i učitelů či lektorů, pokud jde o očekávané výstupy dětí.

Při zařazení anglického jazyka do vzdělávací nabídky se vyjádřili v dotazníkovém šetření dva respondenti, že zmiňovaný druhý jazyk zařazují jako komunikační prostředek pouze v případě nutné podpory pro adaptaci do českého prostředí. Zkoumat otázku adaptace v cizím prostředí z hlediska dítěte s odlišným mateřským jazykem by představovalo rovněž zajímavý námět pro výzkumné šetření.

V části věnované rozhovorům se ukázala kritéria, dle kterých respondentky volí konkrétní výukovou metodu a strategii. Zmiňovaly, že se během výběru orientovaly na dítě podle jeho věku či konkrétních potřeb, s výjimkou jediné respondentky, která se na výchozí bod při výběru výukové metody odkazovala na „*téma*“.

Jako přínosné lze spatřovat také hlubší prozkoumání výukových metod a strategií a jejich využití v mateřských školách, které nabízejí zájmový kroužek anglického jazyka. V tomto ohledu by mohlo být přínosné sledovat čas, který je věnován seznamování s anglickým jazykem. Taktéž zajímavé by bylo pozorování konkrétních metod a strategií metody CLIL, jež podporují jazykové podněty. Jejich využití v průběhu zájmových kroužků v kontrastu

s výsledky vyplývajícími z rozhovorů s česko-anglickými mateřskými školami, by bylo rovněž zajímavé.

V průběhu konání rozhovorů se objevovala pozoruhodná souvislost s vnímáním hudby, která je považovaná za velmi důležitou a efektivní metodu pro podporu rané vícejazyčnosti. I přesto, že se práce zaměřila mimo jiné na vybrané výukové metody a strategie metody CLIL, souvislost mezi hudbou a osvojením druhého jazyka v mateřské škole zasluhuje hlubší prozkoumání.

Některé respondentky také reagovaly na rizika, jež přináší česko-anglické prostředí mateřské školy. Patrná byla opatrnost, kterou vyjadřovaly zejména tvrzením, že bilingvní vzdělávání není vhodné či ideální pro každé dítě. Otázce přetěžování dětí (příliš mnoho jazykových podnětů ze strany rodiny), které funguje například ve třech nebo čtyřech jazycích, je taktéž důležité věnovat pozornost. Obavy souvisely mimo jiné s komunikací mezi učiteli a rodiči, kteří dle respondentek v některých případech nespolupracují a přehlížejí potřeby dětí na úkor vlastních představ a očekávání o dosažené úrovni v druhém jazyce. Ukázalo se také, že některé české rodiny očekávají, že s nimi budou děti hovořit anglicky, a v opačném případě si někdy učitelkám stěžují. Respondentky „bránily“ děti a projevovaly snahu rodičům vysvětlit, z jakého důvodu děti doma nemluví anglicky.

Celková spolupráce rodičů i učitelek v česko-anglických mateřských školách je zvláště důležitá z hlediska poslední zajímavé skutečnosti, která je zmíněná v rozhovorech s respondentkami. Tři respondentky upozornily na možná rizika související s osvojením českého jazyka a opožděným vývojem řeči, který je sice běžný pro děti vyrůstající v bilingvním prostředí, avšak i přesto je důležité jej nepřehlížet. Sledovat čas věnovaný českému jazyku v česko-anglických mateřských školách by bylo vítané. Respondentky zdůrazňovaly také logopedickou prevenci a „podchycení“ správné výslovnosti v prvním jazyce. Některé respondentky rovněž zmiňovaly fakt, že některým dětem bilingvní česko-anglický vzdělávací program nedoporučují.

Závěr

Bakalářská práce představila problematiku rané vícejazyčnosti. Poukázala na možnosti implementace výukových metod a strategií metody CLIL (Content and Language Integrated Learning) v kontextu jazykové výchovy vybraných mateřských škol. Pro lepší porozumění bilingvismu a výuky anglického jazyka v předškolním věku bylo důležité představit nejprve jazykový vývoj dítěte. Ten je závislý nejen na vnitřních dispozicích, ale z velké části také na vnějších podnětech ze strany rodiny a mateřské školy.

Jednoznačná efektivita osvojování druhého jazyka prostřednictvím výuky v raném věku dosud nebyla zcela prokázána. Dokladem této skutečnosti jsou rozdílné pohledy vybraných autorů jmenovaných v této práci při zodpovídání otázky, zda je raná výuka druhého jazyka vůbec vhodná. Upozorňují při tom na možné obtíže, jež mohou proces osvojování znatelně komplikovat. Předložená práce však ukázala jako klíčové dodržení podmínek, které respektují a podporují individuální vývojové charakteristiky dítěte. Díky nim je možné dítě vystavovat anglickému jazyku již v předškolním věku, a tím předejít řadě potenciálních a v práci představeným rizikům. Za rovněž důležitý lze označit důraz na snahu, aby se dítě očitávalo v přirozeném prostředí bez stresu, a tak mohlo osvojení druhého jazyka proběhnout přirozeným procesem. Mezi největší výzvy související se stanovením vhodných podmínek patří vymezení a dodržení jednotného postupu při vystavení oběma jazykovým podnětům, správný jazykový vzor (nejlépe na úrovni rodilého mluvčího), každodenní čas věnovaný druhému jazyku a zajištění kontinuity zejména proto, aby se předcházelo ztrátě jazyka. Principem metody CLIL je aktivní učení, čímž reaguje zejména na vývojové potřeby dítěte předškolního věku. Prostřednictvím jejích výukových metod a strategií lze nejen podpořit porozumění druhého jazyka, ale také umožnit zapojení do výuky formou prožitkového učení.

Empirická část předložené práce prozkoumala předně podobu rané výuky anglického jazyka ve vybraných mateřských školách v Praze. Poté se zaměřila na využití výukových metod a strategií pro podporu rané vícejazyčnosti. Závěrem představila podmínky vedoucí k úspěšné realizaci výuky anglického jazyka v předškolním věku. Nejprve bylo zjištěno, že v současnosti nabízí 37 % pražských mateřských škol ranou výuku anglického jazyka v podobě zájmových kroužků. Na základě analýzy dotazníku se ukázalo, že 70 % zúčastněných mateřských škol realizuje kroužek jednou týdně. Vzhledem ke skutečnosti, že

dítě nejvíce profituje z fonetické stránky jazyka, se respondentkám jeví vystavení druhému jazyku pouze jednou týdně zcela nedostačující pro jeho úspěšné osvojení. Dříve než je možné hodnotit formu výuky anglického jazyka v mateřských školách, která často probíhá formou zájmových kroužků, je potřebné sledovat stanovený cíl a očekávané výstupy. Proto otázka cílů a obsahů zájmových kroužků zůstává otevřená. Konkrétně se jedná o to, zda jde o pouhé seznámení se s druhým jazykem, či o osvojení na očekávané úrovni.

Analýza informačních dokumentů došla k závěru, že metoda CLIL není v pražských mateřských školách aktuálně realizována v takové míře, jak se původně předpokládalo. Práce sice očekávala četnější využití této metody, avšak zjistila, že spíše než o absenci využití metody CLIL lze v kontextu pražských mateřských škol mluvit o nedostatečné informovanosti ohledně samotného zastřešujícího pojmu CLIL a jeho obsahu. Krátké rozhovory s česko-anglickými mateřskými školami později odhalily, že k práci podle zkoumané metody se přímo hlásí dvě česko-anglické mateřské školy, ale její nepřímé využití prostřednictvím výukových metod a strategií bylo patrné ve všech česko-anglických MŠ se kterými byly realizovány rozhovory. Výsledky dotazníku ukázaly, že 58 ze zúčastněných mateřských škol v Praze (celkem 399) využívají kombinaci výukových metod a strategií CLIL. Nejvýznamněji voleným přístupem byla vizualizace, manipulace a opakující se činnosti v pojetí metody CLIL.

Respondentky v rozhovorech formulovaly také několik podmínek úspěšné rané výuky anglického jazyka, jež primárně vycházejí z vývojových potřeb a způsobu osvojení jazyka dítětem v předškolním věku. Za nejčastěji zmiňované lze označit zejména tři podmínky. První podmínkou je adekvátní čas, kdy jsou děti vystaveny jazyku. Další podmínkou je kvalita jazykové působení na úrovni rodilého mluvčího. Jako poslední nejčastější podmínka byla uváděna pravidelnost a vzájemná oddělenost dvou jazykových podnětů, která je většinou zajištěna podle Grammontova pravidla (jedna osoba – jeden jazyk). Za společný jmenovatel uvedených podmínek bychom mohli nazvat přirozený proces, který se jeví jako zásadní pro výuku anglického jazyka v předškolním věku. Je nepochybné, že zmiňované předpoklady reprezentují podstatu úspěšné rané výuky anglického jazyka.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, 185 s. ISBN 978-80-7290-821-9.

COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 185 s. ISBN 978-0-521-13021-9.

CUNNINGHAM-ANDERSON, Una a Staffan ANDERSON. *Growing up with two languages: A Practical Guide*. USA: Routledge, 1999, 155 s. ISBN ISBN 0-203-19643-0.

FENCLOVÁ, Marie. Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 48(2), 40-42. ISSN 1210-0811.

GROSJEAN, François. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010, 276 s. ISBN 978-0-674-04887-4.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele, 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

HENNOVÁ, Iva. *Angličtina pro předškoláky: Metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-692-6.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 2008. 238 s. ISBN 978-0-230-02719-0.

- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010, Pedagogický výzkum v teorii a praxi. 131 s. ISBN 978-80-7315-200-0.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagoika (Grada), 220 s. ISBN 978-80-271-9086-7.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.
- ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016, 92 s. ISBN 978-80-246-3341-1.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLATTERY, Mary a Jane WILLIS. *English for Primary Teachers: A handbook of activities and classroom language*. 6. New York: Oxford University Press, 2010, 148 s. ISBN 978-0-19-437563-4.
- ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, 121 s. ISBN 978-80-7308-554-4.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVERMOVÁ, Dagmar a Pavla NEČASOVÁ. *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017, 122 s. ISBN 978-80-7290-900-1.
- TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků: Ano, ale jen kvalitně. *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. Praha: Avicenum, 2010, **40**(11), 34-35. ISSN 0323-1879.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 536 s. ISBN 978-80-246-2846-2.

Elektronické zdroje:

BERČÍKOVÁ, Pavlína. *Teacher's Role in Pair Work* [online]. Brno, 2007 [cit. 2021-03-28]. Diplomová práce. Masaryk University. Vedoucí práce PhDr. Alena Kašpárková. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/199495/pedf_m/diplomova_prace_Teacher_s_Roles_in_Pair_Work.pdf

BŘICHÁČKOVÁ, Jana. *Využití metody TPR (Total Physical Response) ve výuce angličtiny na základní škole* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2021-04-01]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Lucie Betáková, Ma, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9qmf90/>

BYERS-HEINLEIN, Krista a Casey LEW-WILLIAMS. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes* [online]. 2013, 7(1), 95-112 [cit. 2021-03-14]. ISSN 1913-5688. Dostupné z: doi:10.36510/learnland.v7i1.632

CLIL4U. *The CLIL Guidebook* [online]. Life Learning Programme, 2016. [cit. 2021-03-18]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2021-02-9]. ISBN 978-80-88087-15-1. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

EDELENBOS, Peter, Richard JOHNSTONE a Angelika KUBANEK. *The Main Pedagogical Principles Underlying The Teaching of Languages to Very Young Learners: Languages for the Children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles*. European Commission [online]. 2006 [cit. 2021-03-28] ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf

EURYDICE. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* [online]. Belgium: Eurydice European Unit, 2006 [cit. 2021-03-14]. ISBN 92-79-00580-4. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b#document-info>

GROSJEAN, François. Bilingualism's Best Kept Secret. *Psychology Today* [online]. 2010 [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret>

HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(1), 65-83 [cit. 2021-02-18]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>

HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace* [online]. 2007, **17**(3), 42-52, [cit. 2021-02-18]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091>

IOANNOU-GEORGIU, Sophie a Pavlos PAVLOU. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. European Commission, 2011 [cit. 2021-03-20]. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf

KALITOVÁ, Petra, Jaroslava MRKVIČKOVÁ a Olga DLOUHÁ. Vývojová dysfázie u dětí s bilingvní výchovou. *Otorinolaryngologie a foniatrie* [online]. 2019, **68**(3), 135-142 [cit. 2021-02-03]. ISSN 1805-4528. Dostupné z EBSCO Publishing: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2db62840-740c-45dd-89eb-5dcc6092acbe%40sdc-v-sessmgr03>

LÓPEZ, Patricia Fernández. *The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment* [online]. Oviedo, Spain, 2014 [cit. 2021-04-01]. Diplomová práce. Universidad de Oviedo. Vedoucí práce María del Rosario Neira Piñeiro. Dostupné z: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28260/TFM_Fern%20E1ndez%20L%20F3pez,%20Patricia.pdf;jsessionid=C8E030DA7D97C0641D7272CB267B39FB?sequence=6

MARSH, David a Gisella LANGE (eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions* [online]. 2000 [cit. 2021-03-11]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>

Národní plán výuky cizích jazyků [online]. [cit. 2021-02-29]. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

PATEȘAN, Marioara, Alina BALAGIU a Camelia ALIBEC. Visual Aids in Language Education. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION* [online]. 2018, **24**(2), 356-361 [cit. 2021-03-07]. ISSN 2451-3113. Dostupné z: doi:10.1515/kbo-2018-0115

PAVESI, Maria et al. *Teaching through a foreign language* [online]. Rome, 2001 [cit. 2021-04-02]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf

PILI-MOSS, Diana. *Early second language learning. Yes, but we can do better* [online]. 2020. [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/341164126_Early_second_language_learning_Yes_but_we_can_do_better

PRŮCHA, Jan. Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace* [online]. 2009, **19**(4), 22-37 [cit. 2021-01-26]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1326>

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-03-18]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Veronika Laufková. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160706/>

SMOLÍK, Filip. Jsou jazykové znalosti vrozené?: S čím počítá biologická podstata člověka. *Vesmír* [online]. 2010, **89**(324), 324-325 [cit. 2021-01-29]. ISSN 1214-4029. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2010/cislo-5/jsou-jazykove-znalosti-vrozene.html>

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování* [online]. Praha: vzdělávání, školské poradenské zařízení

a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2021-02-23]. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf

ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, **1**(1), 49-57 [cit. 2021-02-11]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

UČITELSKÉ NOVINY. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitelské noviny* [online]. 2006, **5**(6), [cit. 2021-03-16]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>

UYSAL, Nuriye Degirmenci a Fatih YAVUZ. Teaching English to Very Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, **197**, 19-22 [cit. 2021-03-27]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.042

VĚRTELÁŘOVÁ, Kateřina. Učíme se s radostí. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2005 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/186/UCIME-SE-S-RADOSTI.html/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Proces kategorizace a kódování

Příloha 2 – Vztahové mapy

Příloha 3 – Obrázky

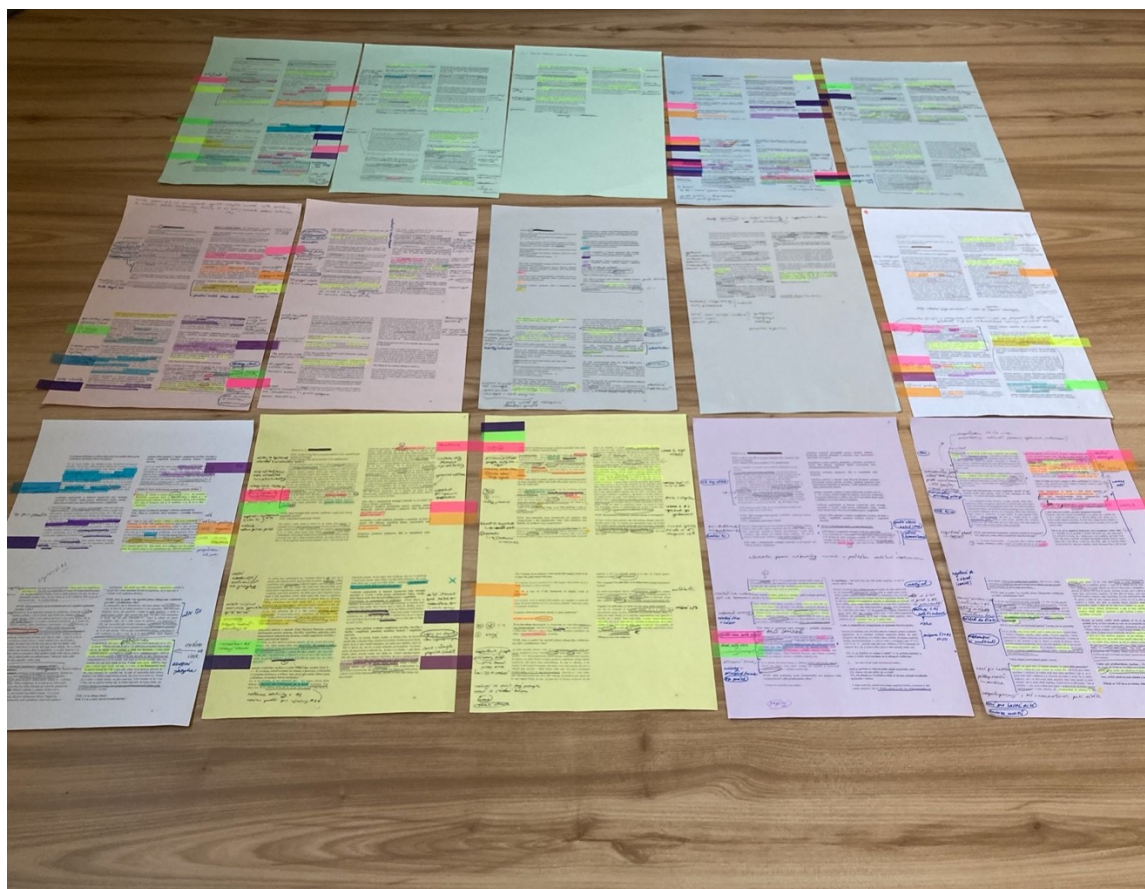
Příloha 4 – Grafy – Dotazník

Příloha 5 – Dotazník – otázky

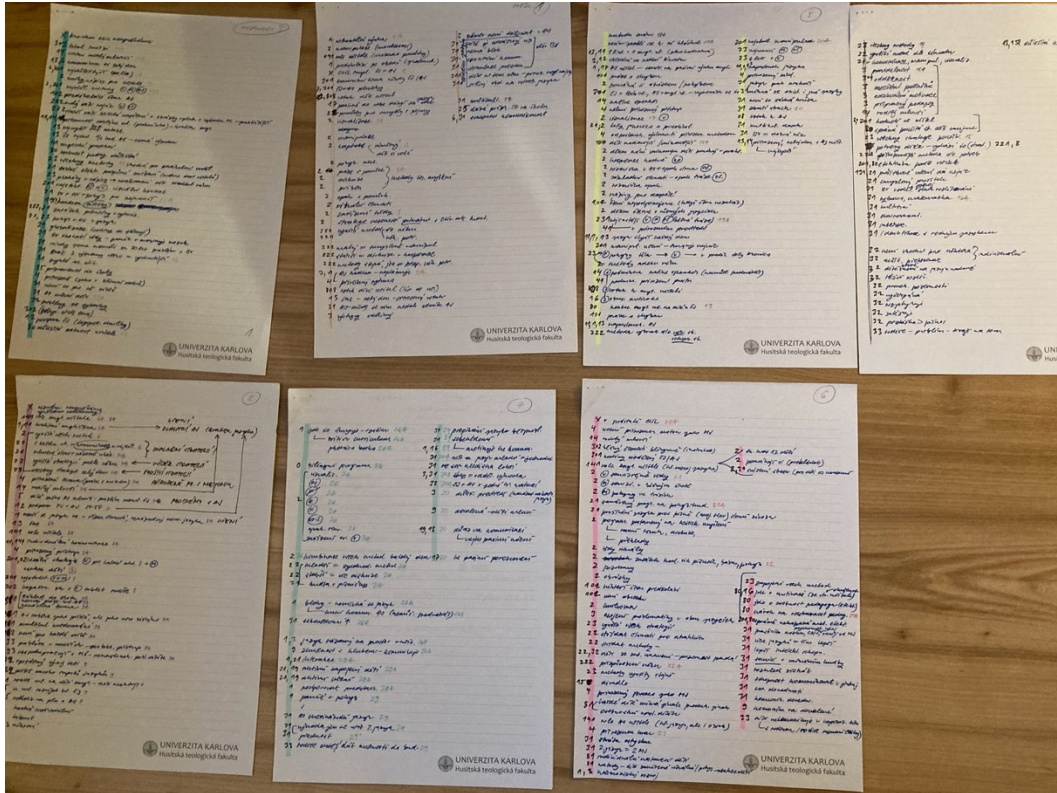
Příloha 6 – Rozhovor – otázky

Příloha 7 – Rozhovory respondentů

Příloha 1 a) – Proces kategorizace a kódování



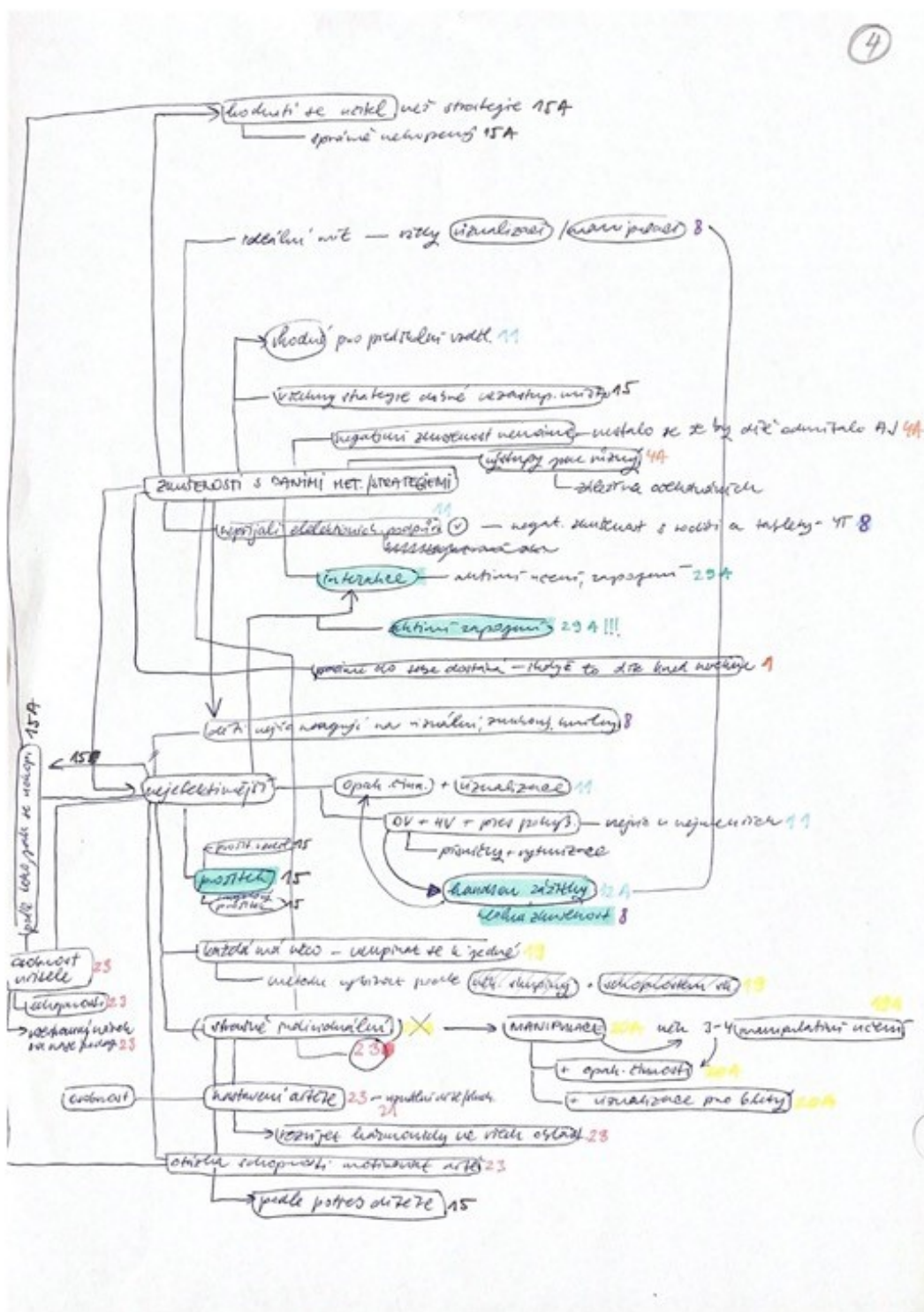
Príloha 1 b) – Proces kategorizácie a kódovania



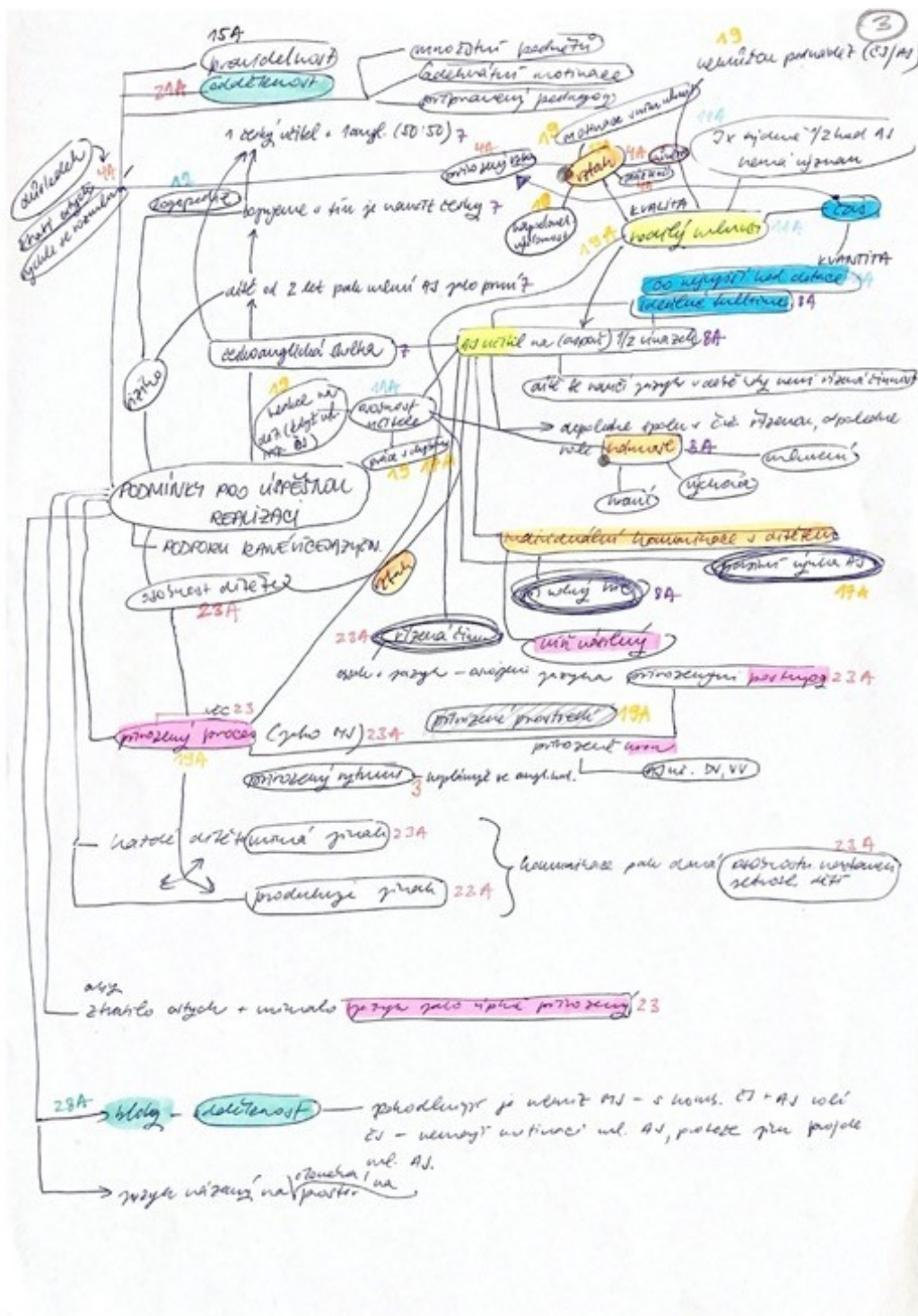
KATEGORIE

| | |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1 UČENÍ | 15 DOPORUČENÍ |
| 11 KVALITNÁ JAZYK | 16 MOTIVÁCIE |
| 12 PODPORA ČJ+AJ | 17 ROLÍVM |
| 13 ČAS | 18 KOMUNIKÁCIE |
| 14 RODILNÍ MLUVU | 19 AUT. UČENÍ |
| 141 ROLE ANJ. UČITEĽE | 191 PROZD. UČENÍ + ZÁŤI |
| 2 STRATEGIE | 6 KOMUNIKÁCIE |
| 21 DOPLNĚNÍ STRATEGIÍ | 61 RODIČ DÍTĚ |
| 22 UČEŤ STRATEGIÍ | 62 DÍTĚ UČITEĽ |
| 222 VEK DÍTĚTE | |
| 221 KONTAKT DÍTĚTE | 8 DÍTĚ |
| 201 NEJEF. METODY | 80 UČITEĽ |
| 202 NEGATÍV. ZU. SE STRAT. | 808 VĚTAM DÍTĚ UČITEĽ |
| 23 KVALITNÍ STRATEGIÍ – VECHNY | 09 VĚTAM K AJ |
| 231 NEJZÁŤEJÍ MUZTR. STRAT. | 81 INDIVIDUÁLNY |
| 3 BILINOV. VÝCHOVA | 9 ŽIVĚNOSTI |
| 31 PROZD. EV - VÝKODY | ↳ žijú dítĚte |
| 311 OUVĚŤ JAZYKA | ↳ odevdenia |
| 32 NA CO MÁT PĚDOR INEGAT. | x aut |
| 33 PROZD. - RODIČE | |
| 301 ODDĚLENÍ | |
| 302 BILINOV. | |
| 303 TOTAL INEGAT | |
| 31 PROZD. VÝCHOVA | |

Příloha 2 b) – Vztahové mapy – Zkušenosti s metodami



Příloha 2 c) – Vztahové mapy – Podmínky pro úspěšnou realizaci

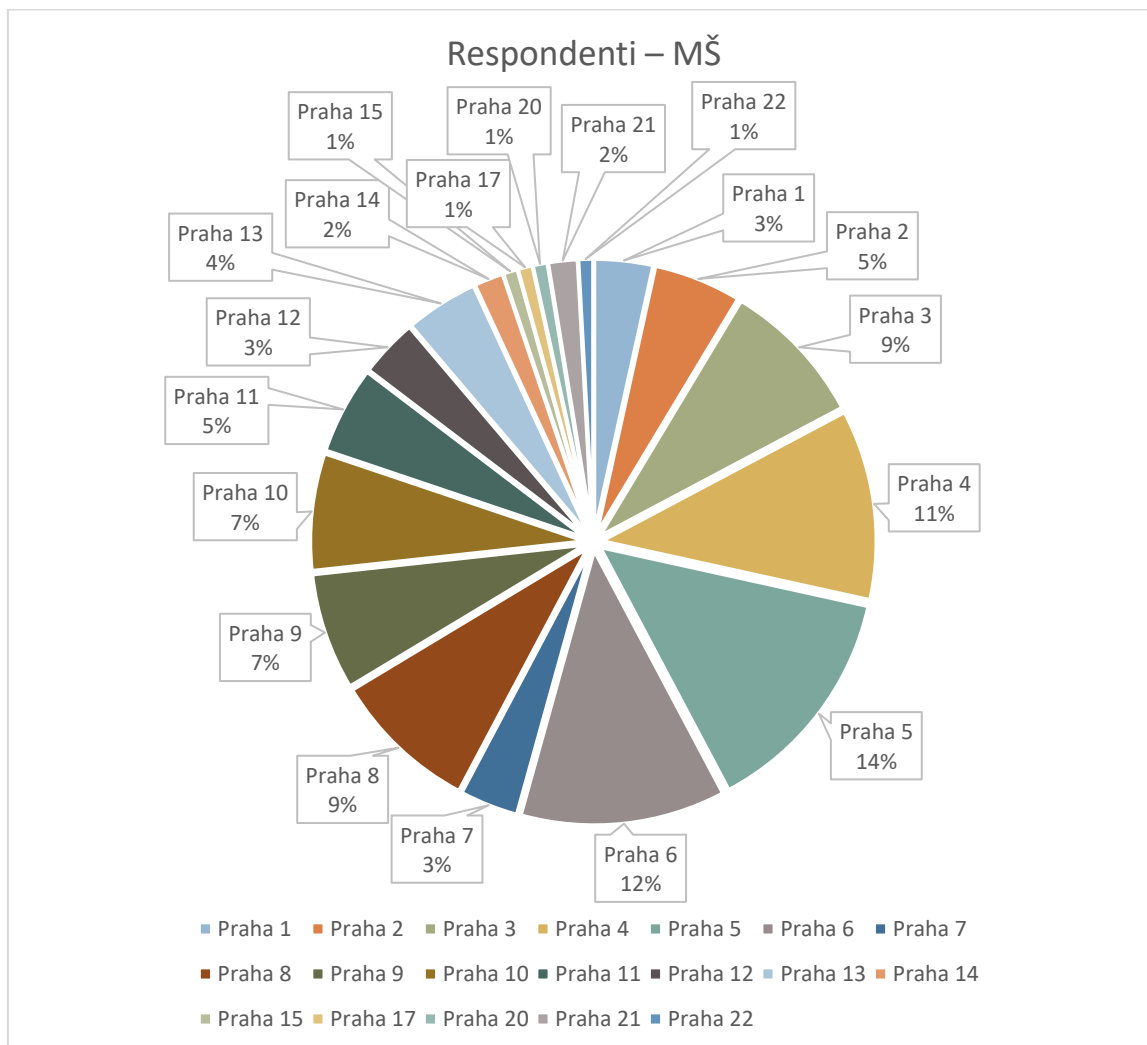


Príloha 3 a) – Obrázky – Využívané metódy

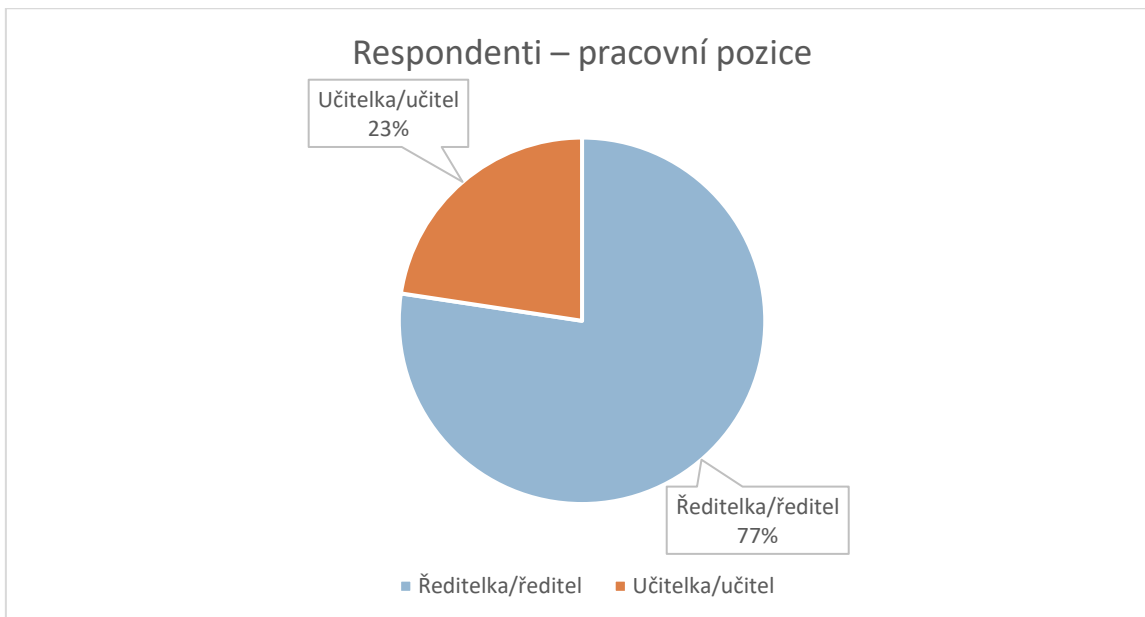
| 2. SVO: Jaké strategie nebo metody využíváte v praxi pro rozvoj anglického jazyka | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--------------------------------|---|--|---|--|--|--|--|
| | V | M | K | P | KM | OČ | Z | | | | |
| 1. vlastní | 2. vizualizace | manipulace | kooperace | pohybové aktivity a metoda TPR | metody kritického myšlení | využívání opak. se 6innosti | zařazení třídy | | | | |
| respondent č. 1 | rodilý mluvčí; V ale není pr | vždy V + další vjem (M) | Montessori pomůcky – všechny věci | během práce s pomůckou | děti sami rozhodují, ve dvou/sami/ve sk. | přirozený komunikační situace, pohybová ilustrace, DV, pohyb, akt., pohyb. cv. | práce s pomůckou (montessori) v AJ, diskuzní aktivity, práce s příběhem | vychází z pomůcek, rituálové 6innosti, kalendář a počasí v kroužku | práce, písnička, u pomůcek karty s ... | primárně nesouvisí s CUII, ale s Montessori | 1 |
| respondent č. 2 | rodilý mluvčí fulltime | Ano | Ano | během učení + reálná zkušenost | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | | 2 |
| respondent č. 3 | total immerzi – každý den anglicky; rodilý mluvčí | ano | určitě | – | ano | me v kontextu jazykového, ale rozvík a AJ ano | využíváme určitě | samozejm6 – nejdělebit6jší | máme, ale pro učitele | | 3 |
| respondent č. 4 | s | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | | 4 |
| respondent č. 5 | 1 Či a 1 AJ učitel; AJ pomáhá si s obrázky (V), případně gestama (P); jolly phonics; odposlouchání AJ; hodně používáme obrázky | určitě máme | taky používáme | během učení | děti vnímavější napovídají, pomáhají, překládají dětem; kooperaci zároveň hodně používáme | rozvík a v AJ, opakují slova (OČ) | refektujeme aktivitu, jak se dělá; nevím jestli při výuce AJ | stoprocentně používáme; opak. fráze, rozvík a, základní 6innosti | nápisy pro dospěle, ale 6tme dětem (jinojazyčný knížky od rodičů) spí obrázky, | | 5 |
| respondent č. 6 | rodilý mluvčí, | samozejm6 v6d6cky | samozejm6, běžný život smyslové 6innosti, na hrubou motoriku | běžný život | sk. max 12 dětí, pomáhají si s překládem = snížení stresu | máme na to zaměřený program; písne, tanečky, si. zásoba z písni – osvojení slov | program postavený na KM, ranní kruhy, diskuze, otázky, překládají | v6d6cky nějaké rituály, adekvátně schop. a dovedn. dětí, písni, básnič, pozdravy AJ, Či. | knihovna – osvojení si stejné problematiky v obou jazycích | | 6 |
| respondent č. 7 | smart board; skupinové projekty | smart board, videa, edukační hry | motoriku | během učení | tandem class, dvě skupiny, obas ve dvojicích; práce na projektu | joga aktivity, s písmenem; t6lem znázornit písmeno, zvuky zvířat na dané písmeno – spojení mezi paměti a pohybem | čtení knihy – diskuze, otázky, pochopení textu, aplikace do života | celý den | pomůcky, počasí, knihy | | 7 |
| | | | | | podle odpovědi nejvíc pomáhá s porozuměním – interakce s dětmi a kamarády | | | | | | |
| | 3. nejčastěji | 4. mění se průběžně využití metod? | malý | starší děti | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| respondent č. 1 | strategie furt stejn6 – přizpůsobení věkov. potř. nedokázlo říct, nám se osvědčilo, komunikovat (V bez komunikace – nic se nenaučí); je jedno která metoda, hlavně názorně ukázat (mí. slovo + názor. ukázat) | spí to souvisí s věkem | smyslové; M | víc diskuze (KM), K | | | | | děti přijímají AJ – nemám negativní zkušenosti | | |
| respondent č. 2 | | Ano samozejm6 | V moc ne; | | | | | | ideální mít ke každé aktivitě V (1.místo) + reálný v6i M. Když nejde reálná zkušenost, tak obrázky | Visualizaci (+ negativní zk. s Visualizací s rodič doma) | |
| respondent č. 3 | nejdělebit6jší V; M; OČ | určitě | V; OČ | V; KM; Z | | | | | | | |
| respondent č. 4 | všechny rozporceně | souvisí s t6matem; někdy se spíš komunikuje, M, V. | | | | | | | | | |
| respondent č. 5 | V, P, OČ, M | na začátku docházely P, OČ, pak V, Jolly phonics | adekvátně k věku | | | | | | | | manipulace, (3 let6 – OČ+M), (6let6 – V) |
| respondent č. 6 | všechny; vždy P, V. | musí se sřídát – kvůli věku – pozornosti, děti unavené | metody se přizpůsobují věku – používají se stejné | | | | | | podle zaměření dítěte (někdo víc V, P) – snažíme se však o harmonický rozvoj | | |
| respondent č. 7 | všechny; P, V, KM, | | | víc diskuze (KM) | | | | | | | |

Příloha 4 – Grafy – Dotazník

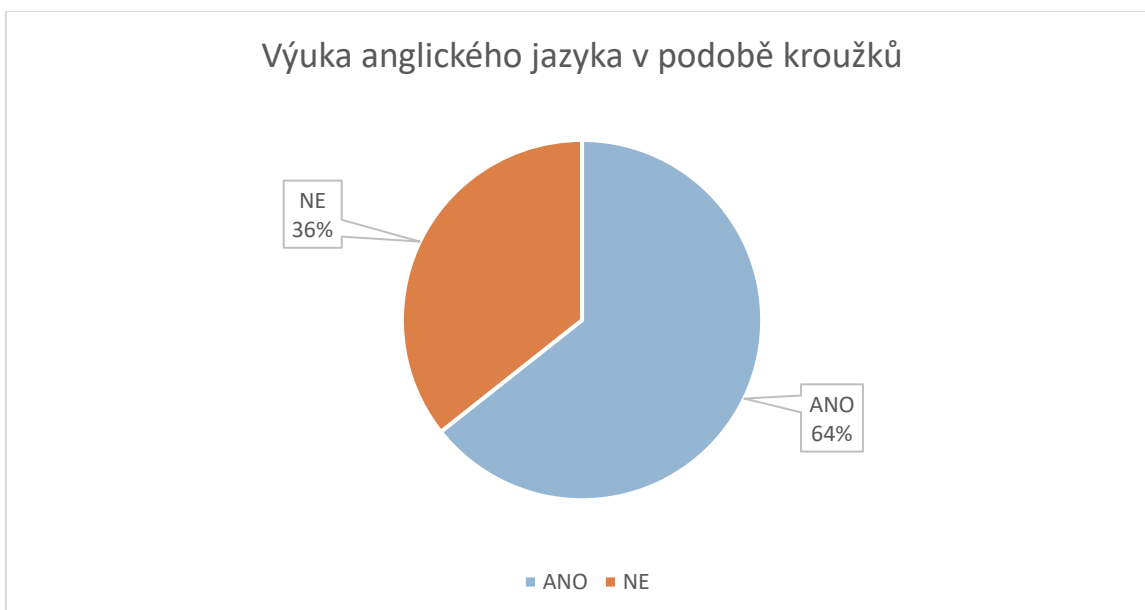
Graf 5 – V jaké městské části v Praze se nachází MŠ, ve které pracujete?



Graf 6 – V mateřské škole v současné době pracuji na pozici.



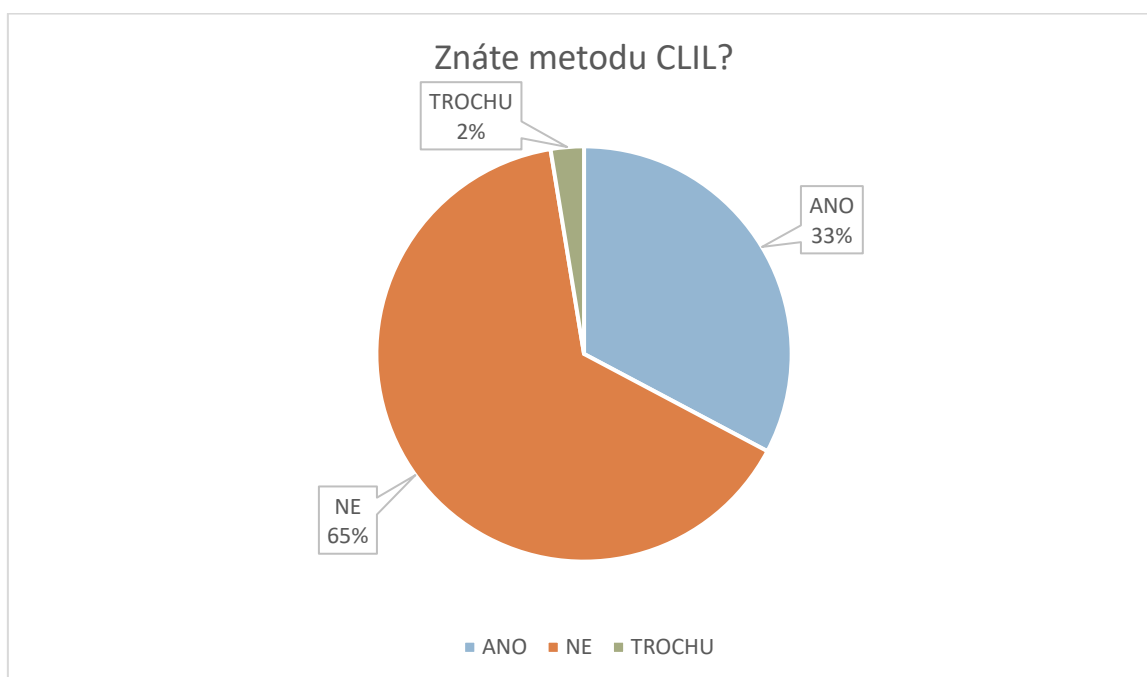
Graf 7 – Nabízí Vaše MŠ výuku angličtiny dětem v podobě zájmového kroužku?



Graf 8 – Využívají učitelky ve Vaší MŠ angličtinu v běžné práci s dětmi jako součást vzdělávací nabídky?



Graf 9 – Znáte metodu CLIL?



Příloha 5 – Dotazník – otázky

1. V jaké městské části v Praze se nachází MŠ, ve které pracujete?
2. V mateřské škole v současné době pracuji na pozici:
 - a. Ředitelka/ředitel
 - b. Učitelka/učitel
3. Nabízí Vaše MŠ výuku angličtiny dětem v podobě zájmového kroužku?
 - a. Ano
 - b. Ne
4. Pokud ano, jak často kroužek probíhá?
 - a. 1x týdně,
 - b. 2x týdně,
 - c. 3x týdně,
 - d. Jiná odpověď: _____
5. Využívají učitelky ve Vaší MŠ angličtinu v běžné práci s dětmi jako součást vzdělávací nabídky?
 - a. Ano
 - b. Ne
6. Pokud ANO, jak je angličtina zařazována do vzdělávací nabídky ve Vaší MŠ:
 - a. Odpověď: _____
7. Znáte metodu CLIL?
 - a. Ano
 - b. Ne
 - c. Komentář: _____
8. Které výukové metody či strategie CLIL využíváte k podpoře rané vícejazyčnosti v rámci „anglických chvilék“? (můžete zvolit více položek)
 - a. vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)
 - b. manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)
 - c. kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)

- d. pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)
 - e. metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E – U – R: evokace, neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)
 - f. využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)
 - g. zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)
9. Využíváte nějakou jinou metodu či metodiku k výuce angličtiny ve Vaší MŠ?
10. Byl/a byste ochotný/á uskutečnit doplňující telefonický/online rozhovor v délce 10-15 minut? Pokud ano, uveďte, prosím, na sebe kontakt
- a. Odpověď: _____

Děkuji za Váš čas, který jste věnoval/a vyplnění dotazníku.

Příloha 6 – Rozhovor – otázky

ZVO (Základní výzkumní otázka)

1. SVO (Specifická výzkumní otázka)

a. TO (Tazatelská výzkumní otázka)

ZVO: Zda mateřské školy využívají metodu CLIL, resp. její metody, ve své pedagogické praxi?

1. Využívá Vaše MŠ ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie?
 - a. Pokud ANO, jak je metoda CLIL uplatňována?
2. Jaké strategie nebo metody využíváte v praxi pro rozvoj anglického jazyka?
 - a. (respondent pojmenuje vlastní)
 - b. Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi?
 - i. vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)
 - ii. manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)
 - iii. kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)
 - iv. pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)
 - v. metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E – U – R: evokace, neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)
 - vi. využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)
 - vii. zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)
 - c. Které z uvedených strategií využíváte nejčastěji?
 - d. Mění se využívání dané strategie, v průběhu docházky dítěte?
3. Jaké podmínky byste formuloval/a pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku?
 - a. Co je důležité ve vztahu k dítěti?
 - b. Jakou roli má učitel AJ ve třídě?
 - c. Máte ve třídě rodilého mluvčího?

- d. Jak dlouho je AJ učitel ve třídě. (Celý den, dochází na několik dní/hodin v týdnu)
4. Jak hodnotíte zkušenosti s danými metody či strategiemi?
- a. Jaké jsou reakce dětí na konkrétní metody/strategie?
 - b. Jaké metody/strategie byste pojmenoval/a jako nejefektivnější z hlediska rané vícejazyčnosti?
 - c. Jaké metody/strategie podle Vás, dávají dětem nejvíc, z hlediska rozvoje anglického jazyka?
5. Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?
- a. Co to dětem dává?
 - b. Co to u nich rozvíjí kromě jazyka?

Děkuji za rozhovor.

Příloha 7 a) Odpovědi respondentky č. 1

Využívá Vaše mateřská škola ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie? Pokud ano, jak je metoda CLIL uplatňována?

„Ano. My jsme Montessori školka, to znamená, že celé to vzdělávání probíhá podle Montessori metodiky. Neboli máme věkově smíšenou třídu, ve které jsou děti od 3-6 let. Nemáme to, čemu se říká frontální výuka, která, vím že pro školku zní zvláště, ale ono to tak ve školkách bývá. Je tam program, kde jsou řízené činnosti: teď budeme všichni dělat předškolní přípravu, nebo výtvarný projekt. U nás to funguje tak, že v té třídě jsou police, v těch policích všechny možné Montessori pomůcky různé praktické činnosti na smysly, různé hry, kdy děti na něco sahají, něco přitom porovnávají, u toho zjišťují, jak se věci můžou porovnávat, jak se liší, učí se u toho jazykové pojmy, pomůcky na předmatematické dovednosti, písmenka. To v té třídě je pořád, v dostupných policích a role učitele ve třídě je být tam, dítě každý den přivítat, vzít do třídy a ukazovat dětem pomůcky které tam jsou, s čím se mohou hrát. Někdy děti přijdou a rovnou si jdou hrát s tím, s čím si hrály včera a těší se na to. Někdy si hrají spolu někdy sami. Ale učitel tam není od toho, aby řekl „tak teď všichni budeme dělat tohle“. Jsou tam i společné aktivity, ale také to funguje tak, že učitel nabídne nějakou činnost, hudební, pohybovou nebo výtvarní. A děti, které chtějí, se toho účastní a ostatní si mohou vybrat něco jiného. Nicméně nemáme tu frontální výuku. Předškoláci jsou spolu ve třídě s tříletými pětiletými, ale mají čas po obědě, kdy předškoláci mají například grafomotorické cvičení, ale i tam mají možnost říct, „já se na to dneska necítím jsem unavený, chci si kreslit, nebo skládat z téhle stavebnice.“ CLIL je implementovaná tak, že to, co dělá český učitel, tam celý den dělá i anglicky mluvící učitel. Celý den tam s nimi je a dělá tam všechno, co tam dělají normálně, akorát do toho mluví anglicky. Je tam každý den celý den a povídá si s těmi dětmi. Když tam nějaké dítě něco přesypá, tak s ním může přesypat akorát to dělá anglicky. Když svačí, tak jeden mluví anglicky, druhý česky. I u komunitního kruhu je to jednou anglicky a podruhé česky. Zpívají se také české a anglické písničky.“

Jaké strategie nebo metody využíváte v praxi pro rozvoj anglického jazyka?

„Ono se to těžko popisuje. Všechny pomůcky, které tam jsou, jsou vymyšlené tak, že pokaždé když s nimi dítě chce něco dělat, tak jim to nejprve musí učitel ukázat. V tu chvíli mu to ukazuje v tom jazyce, v jakém učitel mluví a děti jsou na to zvyklé. Děti si nejprve s učitelem vytváří vztah a tím, díky tomu, že je tam každý den celý den a není to někdo, kdo přijde pouze na hodinu. Tím že pomůcky jsou fyzický, umožňují, že vidí tu cizí věc, a to pak učitel pojmenuje v daném jazyce. Není to abstraktní. Vezme do ruky hrnek a vidí a slyší hrnek v angličtině. Všechny pomůcky jsou vymyšlené tak, že ten praktický život tam je. Něco přesypám, přelévám, ale zároveň tam je vždycky jazyk. Protože když něco dělám jako učitel, tak to vždycky pojmenuji. To že to dítě hned neřekne, nezopakuje – to je jiná věc. Ale pasivně ten jazyk do sebe dostává. Stejně jsou na tom pomůcky na smyslové vnímání – destičky s různými povrchy, dá se s tím pracovat například i po slepu, různé čichové válečky, zvukové záležitosti, věci na rozměry. A ty jsou primárně dělané na smysly, ale i na ty pojmy. Dítě se na tom učí „dlouhý, kratší, tlustší, tenčí, široký, tichý hlasitý.“ Všechny pojmy se učí česky (když to dělají česky) a když to dělají s anglickým učitelem, učí se to anglicky.“

Využíváte ještě nějaké strategie metody?

„Nějaké plakáty a obrázky tam jsou také, ale určitě to není primární nástroj učení. Je tam i kalendář s obrázky v češtině i angličtině, dny v týdnu, a měsíce. V přírodovědných pomůckách jsou tácy s různými předměty, jako zvířata, přírodniny, listy a u toho jsou kartičky s obrázkem, kde je napsané i slovo. Některé předškolní děti se už zajímají o písmenka a chtějí to vědět. Mají tam šmirglový písmenka, na které sahají, nebo je kreslí do krupice. Pomůcky, které jsou na slovní zásobu mají vždycky český i anglický nápis. A děti to vidí obojí. Ještě to možná nepřečtou, ale vizualizují si to – obrázek nebo předmět s konkrétním slovem. Mají to v obou jazycích.“

Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi?

Vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)

„Vzhledem k tomu, že jsme Montessori školka, tak absolutní většina aktivit jsou smyslově zařízeny. Vždycky tam je vizualizace a obvykle i další vjem, například různé předměty, na které děti sahají a potom s tím dále pracují. Jsou tam různé sady pomůcek, které jsou založené na číselném pojmu, předmatematických a přírodovědných věcí, mapy a jazykové karty, dřevěné tvary listů, kde jsou české i anglické názvy.“

Další strategie s tím souvisí – manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)

„Jo, my vlastně využíváme ty Montessori pomůcky i v angličtině i češtině. Všechny věci, se kterými děti pracují nebo si s nimi hrají, si mohou vzít do ruky.“

Kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích).

„Učitel jim vždy předem ukáže, jak s pomůckami pracovat a buď s nimi pracuje dál, nebo pak pracují samostatně. Podle vlastní volby a nálady rozhodují o tom, jestli chtějí pracovat sami, ve dvou nebo v nějaké větší skupině. Samozřejmě jsou i skupinové činnosti, kde se záměrně s těmi dětmi pracuje ve skupině formou nějaké hry, kde musí interagovat.“

Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit).

V přirozených komunikačních situacích, když tam je cizinec, a to dítě mu nerozumí, tak tu pohybovou ilustraci logicky používá a děti taky. Pak máme různé aktivity typu písniček, které se dramatizují a také pohybové aktivity a cvičení.“

Metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E–U–R: evokace neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky).

Základnímu postupu kterékoli Montessori pomůcky se říká třífázová lekce. První moment je, že učitel něco vezme, například trojúhelník, nebo váleček a dá tomu jméno. Krok dva je, že po dítěti ještě nechci odpověď, ale nějak ty věci přeskládá. Možná udělá chybu, nebo mu řeknu ‚hledej tohle‘. Tím se ten pojem opět zopakuje. A třetí krok je, že už se ptám, co to je (v případě, že už vím, že dítě první a druhý krok zvládlo). A pak tam samozřejmě patří diskusní aktivity nebo práce s nějakým příběhem, který se reflektuje a sleduje, jak tomu děti porozuměly a jak přemýšlely. Jestli si to pamatují a co si o tom myslí.“

Využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)

„Princip opakování opět vychází z pomůcek. Jestli tam mám nějakou pomůcku, kterou dítěti ukážu, kde například poznává nějaké věci, nebo pojmy, určování velikostí, nebo smyslové práce, tak ty děti zcela přirozeně už druhý den přijdou a vezmou si tu pomůcku sami. Těší se na to a chtějí s tím pracovat a dělají to do té doby, co je to baví. A až pak jim třeba ukážeme další pomůcku. Některé děti to dělají dvakrát a některé třeba desetkrát a některé se si vzpomenu až za nějakou dobu, že to bylo prima, a že si to chtějí zkusit znovu. To jsou jako opakující se činnosti, které vychází z těch pomůcek. A pak jsou nějaké rituální činnosti. Ráno přijdu, mám tam nějaký kalendář, kouknu, co je to za den, dám si tam svoje jméno, a upravím tam počasí. Tohle všechno si říkáme v ranních kruzích.“

Zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)

„No to oni vidí neustále všude. Máme různé plakáty a písmena. Jsou tam také otevřené police v dosahu dětí, které jsou zcela přehledně vyskládané. Nejsou tam sice napsaná slova, ale u většiny pomůcek jsou i karty, s názvem. Potom jsou tam kartičky, kde jsou jenom obrázky zvlášť. To si dítě může kdykoli vzít a s tou pomůckou pracovat tak, že přiřazuje slovo k obrázku a poté si to může zkontrolovat kontrolní kartou, jestli to má správně.“

Mění se využívání dané strategie v průběhu docházky dítěte?

„Spíš to souvisí s věkem a věkovými potřebami. To znamená, že tříleté děti potřebují pracovat spíše smyslově, a třeba s těmi pomůckami, kde s něčím manipulují a porovnávají smyslově. Ještě toho namluví podstatně méně, ale ty starší děti už jdou více do té abstrakce. Předškoláci se už zajímají o ta slovíčka, víc u toho potřebují diskutovat. Ti předškoláci jsou hodně už na hraně těch školních dětí a ten způsob chování a myšlení je tím pádem jiný. Jsou společenštější a často potřebují pracovat ve skupině. Přijde mi, že ty strategie jsou furt stejné, jenom způsob práce se víc přizpůsobí věkovým potřebám a je to logický, ale zase to souvisí spíš s tím věkem než s tou angličtinou jako takovou. Ale celý ten rozdíl je v tom, že to opravdu není tak, že se anglická hodina nějak plánuje. Je tam spíš takový přirozený rytmus toho, že ten učitel je ve třídě, a že s každým dělá to, co je zrovna pro něj vhodnou činností.“

Jaké podmínky byste formulovala pro úspěšné uplatnění metody CLIL?

„Myslím si, že to teda platí obecně ve vzdělávání, ale že jde o vztah dítěte a učitele. Ve chvíli, kdy učitel má s dítětem přátelský vztah, důvěru, může s ním zažívat zajímavé věci, nebo legraci, a pak se daleko snáz učí. A ta druhá věc, kterou vnímám jako důležitou v souvislosti s anglickým jazykem je čas. Myslím, že je zásadní rozdíl, když je učitel s dětmi každý den celý den, přirozeně si vytváří vztah, přirozeně si ve svém tempu zvykají na to, že tam ta angličtina je. Děti pak nejsou stydlivé, strašně rychle se rozmluví a když mají člověka rády tak ho vítají a lépe se učí – rychleji se naučí mluvit. I když některé děti jsou stydlivější a pasivnější mají daleko větší prostor se s učitelem bavit ve chvíli, kdy mají na to náladu. Ne ve chvíli, kdy se řekne ‚teď budeme dělat tu angličtinu‘. A to dítě, které se v tu chvíli bojí, nebo je unavené a chce například svačit, něco stavět, nebo počítat korálky, je podle mě stejně zablokované. Takže já vidím tyhle dva kritéria jako zásadní: vztah a čas.“

Jak hodnotíte zkušenosti s metodou CLIL?

„No určitě žádné negativní zkušenosti nemáme. Nestalo se nám, že by nějaké dítě odmítalo angličtinu nebo se nenaučilo nic. Ale výstupy jsou různé a záleží na těch očekáváních. Říkám to i rodičům, které tam děti dávají. Pokud očekávají, že to dítě se do roka naučí anglicky, tak jim nic takového samozřejmě slíbit nemůžu ani nemůžu garantovat. Výstupy jsou odlišné. Některé děti odchází a celkem slušně mluví, některé moc nemluví, ale všichni bez obtíží rozumí. Děti, co jsou stydlivé mluví méně, ale je to osobnostní důvod. Negativní zkušenosti by byly, kdybychom měli očekávání, které se nakonec neukážou. Náš záměr není děti vydrilovat v angličtině. Myslím si, jestli rodič chce hlavně zaměření na angličtinu, že je lepší, aby si vybralo čistě anglickou školkou.“

Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?

„Jsou daleko víc odvážný, jako v tom, že když na ně někdo promluví a oni nerozumí, nebo nerozumí každému slovu, tak neutečou a nějak se snaží domluvit, nějak se snaží situaci vyřešit. Nemají blok. Když se někdo učí jazyk v pozdějším věku, tak si tedy vezme tu učebnici, v ní memoruje ty věty, ale má pořád hrozně omezenou spontánní komunikaci. Přijde pak slovo, které nezná a najednou se nemůže vyjádřit a zablokuje se. To ty děti ale nemají. Toto je nejviditelnější přínos, a ten, který je méně viditelný je v tom, že je to další podnět, který nějakým způsobem stimuluje mozek. Děti jsou v předškolním věku přirozeně nastaveny na to, učit se jazyk. Vlastně od roka a půl a v té době jsou poměrně dost zvyklé na to, že nějaké slovo neznají a nějak mu nerozumí – i v tom svým vlastním jazyce. Je to citlivé období na to, vstřebávat jazyk, takže je to pro ně přirozenější a učí se intuitivně. A je to snazší, než když se ho učí později jako cizí, protože pro něj není vlastně cizí. Většinou mají také výrazně lepší sluch. Fonematically sluch se nejvíce rozvíjí do 3 let a děti, které slyší správný přízvuk do 3 let, jsou schopné ho vstřebat tak, že nemluví tou českou angličtinou (jak jsme se to učili my). Prostě je to těžší, a nějaké okruhy se uzavírají. Když budete žít do 3 let v Číně, tak se naučíte čínsky tak, že Číňan nepozná, že nejste Číňan, ale později mozek některé zvuky nevstřebá a nerozliší a pak je ani nedokáže vytvořit.“

Co to u dětí rozvíjí kromě jazyka?

„Rozvíjí myšlení a mozek a komunikaci obecně. Zbavuje to strachu z cizojazyčné komunikace. Některé ty děti, než z té školky odchází, jsou opravdu schopné relativně komunikovat a domluvit se. Někdo možná moc nemluví, protože jsou víc stydliví a mají větší pasivní znalost, ale rozumějí těm pokynům. Minimálně si zvyknou na to, že takové situace existují, že existují lidi, kteří mluví jiným jazykem, ale že přesto ty lidi jsou, že se s nimi můžeme dorozumět a nemít z toho strach. Nemají ten blok, a to intuitivní porozumění mají mnohem lepší.“

Chtěla byste ještě něco doplnit?

„Nabídka jazyka a výstup záleží podle osobnosti dítěte, ale naším smyslem je opravdu to, aby si dítě uvědomilo, že ten cizí jazyk existuje a že vůbec nevádí, když se chce domluvit s cizincem a neznám nějaké slovo, jestli si pomůžu rukama nohama, a že se toho nemusím bát. Je to dobrá příprava na školu – děti jsou výrazně dál. Děti, které se s jazykem od raného věku potkávají jsou schopné se naprosto přirozeně bavit o jakémkoli tématu. Jsou schopné slovo, které neznají nějak nahradit nebo popsat. Zatímco v klasické výuce na základní škole, kde se jede podle učebnice jednou až dvakrát týdně, mají děti omezenou slovní zásobu podle kapitol v učebnici. Umí to bezchybně napsat, ale nejsou schopné v jazyce improvizovat. Z mého pohledu je u jazyka nejdůležitější schopnost komunikovat.“

Děkuji za Váš čas a za ochotu. Děkuji za rozhovor.

Příloha 7 b) Odpovědi respondentky č. 2

Využívá Vaše mateřská škola ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie? Pokud ano, jak je metoda CLIL uplatňována?

„Neznám, ale myslím si, že to využíváme nevědomky, protože tam máme anglicky mluvící učitelé, kteří mají na starosti ten program a nejsou tam jen od toho, aby s nimi projížděli slovíčka, ale v rámci dopoledne se zapojují do programu, mají například výtvarné a přírodovědné činnosti v angličtině. Takže to asi nevědomky využíváme. V česko-anglických školkách to bude asi takhle všude, že ten anglický učitel jen na celý den a zapojuje se do standardního programu dne a není tam od toho, aby si tam sedl s dětmi a jel slovíčka a fráze. Česko-anglické školky se snaží toho učitele, pokud ho mají na „full-time“ zapojit do celodenního režimu, tím pádem je angličtina předávána přirozenou formou. Myslím, že to nevědomky využívá více školek.“

Jaké strategie nebo metody využíváte v praxi pro rozvoj anglického jazyka?

Máme anglicky hovořící učitele ve třídě většinou na „full-time“. Pokud dítě chceme naučit anglicky, je dobré mít, nechci úplně říkat „native“, protože ne všechny jsou narozené v Anglii nebo v Americe, ale někoho s velmi dobrou angličtinou.“

Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi?

vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)

manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)

kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)

pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)

metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E–U–R: evokace neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)

využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)

zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)

„Všechny vyjmenované metody využíváme během angličtiny.“

Které z uvedených strategií využíváte nejčastěji?

„To nedokážu říct úplně přesně, ale nejlépe se děti učí, když s nimi člověk mluví. Jestli to jsou jen názorné obrázky nebo flashcardy, tak se sice možná naučí říct „apple“ a „pencil“ jako jednotlivá slovíčka, ale pokud chceme u dětí rozvíjet řeč, tak se nám nejvíce osvědčila komunikace s dětmi. To je to samé, jako když je učíte česky.“

Takže nezáleží na tom, jakou metodu člověk použije, ale musí se to dětem správně předat a komunikovat?

„Ano, dítě, které se teprve učí mluvit svou rodnou řečí, ale nebudete s ním mluvit, se to do 4 let samo nenaučí. Tady je hodně důležité s dítětem jednoduše mluvit. A také samozřejmě všechno názorně ukazovat, třeba rukama nohama. Takhle to u nás anglicky mluvící učitelé v podstatě dělají. Když si jdou umýt ruce, tak řeknou pokyn a jdou si s dětmi umýt ruce. Takže tam je to názorné předvedení, ale i to mluvené slovo.“

Mění se využívání dané strategie v průběhu docházky dítěte?

„Samozřejmě, že ano, protože u malých dětí například obrázky zas tak často nevyužíváte. Ale je to otázka. Takhle jsem o tom v životě nepřemýšlela, protože všechno, co jste jako řekla používáme průběžně celý den, pohybové aktivity při ranního cvičení, nebo odpoledních cvičení, flashcardy v průběhu ranního kroužku, pak nějaké popisy v rámci řízených činností,

nebo během vycházky, takže to je opravdu všechno v průběhu jednoho dne. Je to nějaká přirozená forma, a učitel většinou nepřemýšlí nad tím, kterou formu učení využije, ale nejlepší je opravdu využívat metody nenásilnou formou v průběhu dne.“

Jaké podmínky byste formulovala pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku?

„Myslím, že pokud chci u dítěte rozvíjet cizí jazyk, tak je ideální ho dát minimálně do česko-anglické školky, kde je aspoň jeden český učitel a jeden anglický učitel. Dost často se setkáváme s tím, že malé děti, které jsou u nás od dvou let, se víc přiklání k angličtině, protože je jednodušší na mluvení. Takže máme občas problém, že se nám dřív rozmluví a víc nám mluví v angličtině. Například barvičky jsou jednoduchá věc. Umí je v angličtině, ale v češtině ještě ne. Napočítat do deseti je to samé, stejně jako dny v týdnu. Když jsou v česko-anglickém prostředí, zjišťujeme, že dny v týdnu umí anglicky, barvy umí anglicky... Bojujeme s tím, to děti naučit česky.“

Jakou roli má učitel angličtiny ve třídě? Jak dlouho je anglický učitel ve třídě?

„Z mého pohledu, pokud jsme česko-anglická školka, a chceme ty děti naučit anglicky, tak je ideální, pokud je tam učitel minimálně na půl úvazek. Jazyk se děti naučí v době, kdy není ta řízená činnost. Když jsou volnočasové aktivity a učitel se zapojí do jejich hry. To je nenápadné „vsouvání“ toho anglického jazyka. Z toho důvodu, máme anglického učitele na „full-time“. Dopoledne si „odjedou“ řízenou činnost s učitelkami půl na půl, a pak odpoledne fungují jako ty kámoši, kteří tam jsou na to hraní, pro tu výchovu, a hlavně s nimi mluví. Myslím si, že v téhle části se děti naučí angličtinu nejlépe. Anglický lektor se s nimi tím pádem může bavit individuálně, kdežto v řízené činnosti pracuje se skupinkou. Takhle při volný hře, nebo i ráno před nějakými aktivitami si může sednout k jednomu dítěti nebo ke dvěma dětem a číst si s nimi nějakou knížku. Je to míň násilné než při řízené činnosti.“

Jak byste zformulovala roli anglického učitele?

„Anglický učitel se do činnosti zapojuje a často je i připravuje. Kdybych to měla vzít „papírově“, jak bych ho certifikovala podle papíru MŠMT, tak pokud to není pedagogický pracovník, nevystudoval žádnou pedagogickou školu, tak může být asistent pedagoga, ale z větší části. asistent pedagoga, ale tím, že se zapojuje, dělá s těmi dětmi, dělá s nimi výtvarné činnosti, pracovní činnosti... to jsme zjistili, že mají nejradši tyhle aktivity – VV a „pracovky“, tak jako je v nějaké chvíli je i jako plnohodnotný učitel, když je něco učíme, protože těm učitelům, říkáme, co ty děti mají umět, jak je to mají učit anebo jako papírově, je to pravá ruka asistent učitele, který je na třídě.“

Jak hodnotíte zkušenosti s danými metodami či strategiemi?

„Ideální je mít při každé aktivitě je vizuální pomůcku. Jakmile mluvíte například o planetě Zemi a děti by si měly představit planetu zemi, tak ta jejich fantazie není tak velká a nemají tu zkušenost s tím, aby si to dokázaly představit. Takže pro práci s dětmi je na prvním místě vizuální podpora daného tématu. U nás máme všichni za úkol mít reálné věci. Když se učíme oblečení, tak mít reálnou hromadu oblečení – ať si to děti zkouší a třídí. Ať je ta zkušenost reálná. A když nejde zprostředkovat reálná zkušenost, tak je dobré mít obrázky, videa, jakýkoli podpůrný materiál, zvukový, audio věci, nebo knihy.“

Kdybychom se bavily o tom, která metoda je neefektivnější – bylo by to samé, co jste zmiňovala?

„Asi jo. Tím že další zkušenost s výukou anglického jazyka ze strany rodiny je prostřednictvím tabletu – tablet a Youtube.“

A jaký máte na to názor na tento podpůrný materiál?

„Negativní. Děti jsou závislé na tabletech, to je jedna věc. A druhá věc je, že ti rodiče si neuhlídají, co děti na tabletu vidí, takže ony si mohou pustit nějakou písničku, do toho jdou nějaké divné reklamy a občas se stává, že to přeskakuje na videa, které si myslím, že by ty děti neměli vidět.“

Tak to je asi ta negativní zkušenost se strategií vizualizace a s videi?

„Jo, v případě, že jim pouštějí Youtube, tak určitě ano, pak různé hry. Děti jsou z nich nadšené, ale když Vám čtyřleté dítě začne vyprávět, že někde žije nějaká babička Granny, která zabíjí děti a lidi okolo, a žije tím celá třída, nebo že čtyřletému dítěti dávají doma hru, kde jsou "zombíci", kteří ukusují hlavy, tak to není úplně ideální. Dítě se možná naučí angličtinu,

ale to, co to v něm zanechává, je převážně negativní a pak se to projevuje na dětech, že po sobě skáčou, koušou se. To není moc dobrý.“

Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?

„To, že ten jazyk zasunou do "šuplíčku", v té víře, že pak s angličtinou nemají na ZŠ problém a celkově vůbec mluvit anglicky. Jsou tam hodně velké základy hlavně tím, že se to učí nenásilnou formou. Není to tak, že si sednou do třídy a musí se na další hodinu naučit 10 slovíček ze kterých vás někdo bude zkoušet. Ale opravdu nenásilnou formou. Pak to dítě už nebere angličtinu jako přítěž, ale jako něco běžného, co zná a nestydí se.“

Co to u nich rozvíjí kromě jazyka? Trochu jste to naznačila

„Asi to, že tady není jenom český jazyk a jedna národnost. Měly jsme ve školce učitelky Filipinky, které uměly výborně anglicky a teď máme pana učitele z Nigérie. Má semináře z Montessori, vystudoval lékařství a teď pracuje u nás ve školce a je pravou rukou hlavního učitele. Nechci říct, že by děti učil anglicky, ale je tam jako zástup anglického jazyka – že tu je nějaká multikultura, že to není jenom o České republice a o českých lidech, českém jazyce, ale že toho existuje mnohem víc.“

Napadá vás ještě něco, k tomuto tématu, co jsme ještě nezmínily?

„Bilingvní vzdělávání není vhodné pro každé dítě, což bývá dost často problém v rodičích. Rodiče mají často vlastní představu, jak by se jejich dítě mělo vzdělávat .já umím anglicky, tak i moje dítě musí umět anglicky' nebo .já jsem nemohl, tak to svému dítěti dopřeji', i když to dítě na to třeba nemá. Tam je problém v tom, že ti rodiče často v soukromých školkách nespolupracují v tom smyslu, že nenaslouchají té učitelce a těm potřebám toho dítěte a snaží se svoje představy nějak realizovat. Tam je problém potom i v tom, že ty děti mívají dost často i opožděný vývoj řeči. Bývá to dost často u chlapců, jakmile se začnou učit dva nebo tři jazyky. Máme ve školce například rodinu, která je z Ruska. Spolu mluví anglicky a do toho se dítě učí česky. Nebo jsme teď měli rodinu z Francie, která byla napůl Američani. Do toho se učí ještě češtinu, takže mají dohromady tři jazyky. Ale měli ještě ruskou chůvu a divili se, že to dítě ještě nemluví. A chtěli, aby dítě ve čtyřech letech mluvilo anglicky, francouzsky, česky, a ještě mu do toho dávají ruštinu. Přijde mi, že ty děti jsou někdy strašně přetěžované a pak se nám zablokují a nemluví téměř žádným jazykem. A pak právě dochází k tomu, že mají opožděný vývoj řeči.“

Myslíte, že kdyby rodiče chvíli počkali, že by to poté mělo lepší průběh? Odvíjí se to od toho, že se nenaučili nejprve první jazyk?

„Je to hodně individuální, skutečně záleží na osobnosti dítěte. Některé děti zvládají mluvit ve 2–3 letech a krásně střídají češtinu a angličtinu, a některé děti vůbec. Rodiče se mi občas rozčilují, že jejich dítě nemluví anglicky, a že jim nechtějí odpovídat. Ale já z těch hodin vím, že to dítě odpovídá anglicky, že rozumí, a ví, co anglicky mluvící učitel chce. Ale proč by mělo mluvit s rodiči, když ví, že rodiče mluví česky? Je to hodně individuální. Tam bych netlačila na pilu. Doopravdy těm mladším dětem dopřávat angličtinu formou písniček a básniček. Možná je ale lepší u mladších dětí rozvíjet hlavně český jazyk a nenutit jim tolik tu angličtinu.“

Takže si myslíte, že je lepší začít s anglickým jazykem spíš u předškoláků?

„Od čtyř let s anglickým učitelem – proč ne. Ale jak říkám je to hodně individuální, někdy ty děti mají talent na jazyk, ale některým to dost škodí.“

Děkuji za Váš čas a za ochotu. Děkuji za rozhovor

Příloha 7 c) Odpovědi respondentky č. 3

Využívá Vaše mateřská škola ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie? Pokud ano, jak je metoda CLIL uplatňována?

Asi klasickou CLIL nevyužíváme, ale my to máme tak, že všechny učitelé jsou rodilí mluvčí.

Jaké strategie nebo metody využíváte v praxi pro rozvoj anglického jazyka?

My používáme total imerzi. Máme učitele rodilé mluvčí, a jenom jednoho českého pedagoga na třídě A ti učitelé jsou v podstatě asistenti dětí. Veškerý den tráví komunikaci s dětmi v angličtině a neumí česky.

Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi?

Vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)

Ano

Manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)

Ano, to v mateřské škole určitě využíváme.

Kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)

Jasně, přirozeně, ale u dětí ve školce to je asi něco jiného než u dětí na základní škole.

Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)

My děláme spíš úplně klasický "physical exercise" v angličtině. Napodobování slov neděláme.

Metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E–U–R: evokace neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)

Ano, to bych řekla, že určitě využíváme.

Využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)

Samozřejmě, to používáme taky. To je asi nejdůležitější pro děti.

Zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)

To sice máme, ale pro účinnost učitelů, protože to jsou předškolní děti, takže nechtou, takže plakáty nemáme. Máme ale klasické obrázky, plakáty a knihy.

Dalo by se říct, že některé z uvedených strategií využíváte nejčastěji?

U dětí rozhodně nejčastěji využíváme vizualizaci, manipulaci a opakující se činnosti. To opakování je asi nejdůležitější, aby si k té činnosti přidaly konkrétní tematiku.

Mění se využívání dané strategie, v průběhu docházky dítěte?

Samozřejmě. U nás už předškoláci začínají číst anglicky, a to se ty metody pak mění úplně, takže určitě ano.

Dalo by se říct, které metody se využívají víc, když jsou mladší a když jsou starší?

Když jsou děti malinkatí, tak nejvíce používáme to opakování a vizualizaci. Pak se staršími dětmi používáme více kritické myšlení, čtení, obrázky, plakáty, a myslím si, že pak celkové vybavení třídy je praktičtější u předškoláků.

Jaké podmínky byste formulovala pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku?

Abý to opravdu mělo nějakou kvalitu, je ideální přítomnost rodilého mluvčího a co nejvyšší hodinová dotace toho jazyka. Ideální je co nejvyšší hodinová dotace druhého jazyka, mít třikrát týdně půlhodiny angličtiny nemá vůbec význam u dětí předškolního věku to opravdu moc nefunguje. Takže si myslím, že tam je důležitý počet hodin v anglicky mluvícím prostředí a samozřejmě osobnost pedagoga je důležitá.

Jak hodnotíte zkušenosti s danými metody či strategiemi? Osvědčily se Vám některé víc, nebo reagují děti na určité metody jinak?

Ano. Myslím, že to, co jste všechno zmiňovala jsou opravdu praktické metody pro předškolní vzdělávání. My jsme například nepřijali vůbec žádné elektronické, podpůrné tablety, nebo tak zvané magic karty a magic boardy, všechny tyto a podobné pomůcky úplně odmítáme, protože máme dostatečný počet učitelů, aby se dětem věnovali osobně či skupinově a rostly osobně nebo skupinově a myslím, že to, co jste všechno jmenovala jsou praktické věci. Teda až na to, jak jste říkala plakáty a nápisy – to je ještě irelevantní pro děti předškolního věku.

Mohla byste pojmenovat nějakou metodu, která je z hlediska rané vícejazyčnosti neefektivnější?

Určitě metoda opakování a vizualizace, aby měly děti především vizuální kontext, protože to mnohdy nedokážou pochopit jinak než právě způsobem, že to vidí a k jednomu obrázku si přiřadí 2 výrazy – ve svém jazyce a pak v druhém. Myslím, že jste nezminil, co například hodně využíváme my. Právě dramatickou výchovu a hudebnost, písničky a pohybové aktivity. Tím se u těch nejmenších začíná nejlíp.

Které zmiňované metody nebo strategie dává dětem nejvíc? Byla by to ta hudebnost a dramatická výchova?

Myslím si, že ze začátku určitě. Do té dramatické výchovy se dá dát to, že si ty věci ukazují a prožívají „hands-on“ zážitky. Že začátku jsou dobré písničky a jednoduché rytmičky a rýmy. Tím vlastně začínají nejdřív, že začínají cvičit anglicky, a k tomu se pak přidávají pohybové a hudební aktivity spojené s jazykovým základem, což je důležité. Když například počítáme do 10, tak si k tomu cvičíme, aby to vždycky měli spojené se zážitkem.

Takže dalo by se říct, že hudebnost a dramatická výchova zahrnují strategie a metody, které jsme zmiňovaly na začátku?

Ano. Myslím si, že ano. Když se to dobře udělá, tak si myslím, že to jde zahrnout. Tam můžete zahrnout například opakování činností v nějakém řádu a pravidelnosti. Když každé ráno máme circle time a každé ráno zpíváme 3 písničky, tak je za 2 měsíce umí každé tříleté dítě.

Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?

Na tohle téma se stále vedou debaty, a je to oboustranné. Zprv z komplexního hlediska je dnešní svět daleko globalizovanější a vím, že ty rodiče často mění země... To je jedna věc. Ale ze strany dítěte si myslím, že je to obohatí vždycky. Obohatí jim to paměť, „masíruje“ to mozek a všechny děti jsou schopné to pojmout bez jakýchkoliv problémů. Za těch 20 let jsme s tím, opravdu nikdy neměli žádný problém. A to máme ve školce děti bilingvní nebo trilingvní úplně běžně. Je to ve světě opravdu běžné, dva cizinci, kteří své dají dítě dají do školky v třetím jazyce. Když dítě zná ke všem denním praktickým obrázkům 2 významy, tak tím jednoduše musí rozvíjet logiku a hloubku paměti. Ty děti jsou vyvinutější, jsou zvyklé se učit, sice jiným způsobem, ale jsou zvyklé se učit. Jsou od brzkého věku zvyklé na příjem informací a baví je to.

Vyhledávají to, což je pak v předškolním věku, v posledním předškolním ročníku hodně vidět. Je vidět, že jsou naprosto připravené na to, aby šly do školy. Vyhledávají informace, baví je to, umí je nějak zpracovávat.

Takže jde o běžný proces, který souvisí s osvojováním jazyka stejně jako u každého dítěte s jediným rozdílem, že vícejazyčné děti si tento proces rozšiřují?

Přesně tak. Tak by to mělo být správně. A pokud je to opravdu udělané správně, tedy s "native speakerem", tak si myslím, že to takhle funguje. Ony vůbec nevnímají, že se něco učí a vůbec to neberou jako učení. Ty věci se učí přirozeně, dvou jazyčích a není to pro ně žádná zátěž, stejně jako když má dítě bilingvní rodiče.

Chtěla byste ještě něco doplnit k tomuto tématu?

To, co lidi řeší nejvíce v České republice je žhavé téma logopedie. Myslím si, že to nikdo jiný tolik neřeší. Je to taková specifická česká věc. Pokud nemají vyvinutý nejprve vlastní jazyk, tak se nemůžou učit další jazyk.

Jakou máte zkušenosti s touto problematikou?

„Chodí k nám různé děti s opožděným vývojem řeči. Řešili jsme to s neurology i s logopedy, ale nikdo nám k tomu neřekl žádné opodstatnění. Máme například dítě, které je v rodině třetím dítětem a všichni ví, že začne mluvit dřív anglicky, protože ta angličtina je v něčem lehčí. Poté, když se mu ta řeč vyvine, protože ten opožděný vývoj řeči, teda českého jazyka, opravdu má, tak se rozmluví česky. Angličtina daleko víc odpustí. Ta slova jsou kratší a jednodušší. Nemá například zdvojnásoběliny, které jsou opravdu náročné pro děti. A jediný, s čím si myslím, že bývá problém je, když jsou děti opravdu nonstop ve školce. Problémem pak bývají sykavky, takže na tom vědomě pracujeme více. Děti při těch sykavkách občas přestrkávají jazyk i do češtiny. To je jediný, kde si myslím, že si člověk musí dát pozor a podchytit to hned na začátku. Když to nikdo moc neřeší, nebo ty školky mají špatnou češtinu, nebo nemají moc podchycenou logopedickou prevenci... To může být problém.“

Jakou roli má učitel angličtiny ve třídě?

My máme ve třídě jednoho českého pedagoga a k němu tři Američany a děti tím vlastně ve směr celý den absolvují v angličtině, ale pak mají například klasickou lekci předškolní výchovy. Ze začátku samozřejmě probíhá program společně s českou učitelkou, takže případné korekce probíhají. Normálně jim čtou české pohádky, pak i „circle time“ je zcela bilingvní (to co říkají česky, opakují i anglicky). Nebo když uvádí nové téma do třídy na začátku týdne, tak s nimi dělají logopedické chvilky a dýchací cvičení.

Děkuji za Váš čas a za ochotu. Děkuji za rozhovor.

Příloha 7 d) Odpovědi respondentky č. 4

Využívá Vaše mateřská škola ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie? Pokud ano, jak je metoda CLIL uplatňována?

„Ne, tuto metodu neznám.“

Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi?

Vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)

„Ano. využíváme.“

Manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)

„Ano.“

Kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)

„Ano.“

Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)

„Ano.“

Metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E–U–R: evokace neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)

„Ano.“

Využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)

„Ano.“

Zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)

„Ano.“

Které z uvedených strategií využíváte nejčastěji?

„Máme to celkem nevyrovnané v průběhu celého dne“

Mění se využívání dané strategie v průběhu podle docházky dítěte nebo podle věku dítěte?

„Myslím si, že je to podle daného tématu. Při některých tématech se spíš komunikuje, kdežto při jiných spíš pracujeme s nějakými předměty a zase u dalších je potřeba více obrazového podpůrného materiálu.“

Jaké podmínky byste formulovala pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku?

„Určitě pravidelnost a oddělenost – aby bylo jasné, že teď se mluví anglicky, teď se mluví česky. Pak samozřejmě dostatečné množství podnětů, adekvátní motivace, a připravený pedagog. Podle mě to jsou zásadní věci.“

Jaká je role anglického učitele? Hlavně jazyková nebo působí i jako pedagog?

„Jedno i druhé určitě. Ten anglický pedagog na ně působí výchovně stejně jako my.“

Jaké jsou reakce dětí na konkrétní metody nebo strategie? Vnímáte, že děti jinak reagují na různé metody?

„Záleží na zápalu dětí a potom se spíš hodnotí učitel než ta strategie. Když se strategie použijí dobře, tak to děti zaujme a ony na to reagují. Co se týče toho, co děti mají rády, kterou tu strategii preferují – těžko říct. Ony ty strategie jsou samozřejmě všechny dobré a všechny mají svoje nezastupitelné místo. Ještě to vychází z nějakých potřeb toho dítěte, takže jestliže je dítě ve fázi rozvoje hrubé motoriky, když bude běhat bude to lepší pro to dítě přirozenější, než když bude sedět a bude se memorovat nějakou básničku, ale když k tomu dáte ten pohyb, protože ten kanál je otevřený v téhle době, tak je to pro něj přirozenější.“

Jaké metody či strategie dávají dětem nejvíc z hlediska rozvoje anglického jazyka?

„Prožitkové vzdělávání. Všude kde to dítě má nějaký prožitek, může si na to sáhnout, může to ochutnat, může to jakýmkoli způsobem zkoumat. Smyslový prožitek je prostě pro děti, a nejenom pro děti, úplně klíčový.“

Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?

„Samozřejmě se ty názory rozcházejí. Ale já si myslím, že se minimálně rozvíjí sluchové rozlišování. Pokud mají rodilého mluvčího, je to největším přínosem pro děti v předškolním věku. Samozřejmě získaný základ druhého jazyka dětem následně pomáhá v dalším rozvoji jazyka. Ale myslím si, že přínos v tomhle věku je hlavně v rozvoji sluchového vnímání.“

Napadá Vás ještě něco důležitého, co byste chtěla zmínit?

„Ještě mě napadá jedna věc – může to být pro některé děti nevhodné. Pro děti, které mají například dysfázii, tak si myslím, že je to může přehlcovat, ale je to opravdu individuální. Pro dítě, které nemá problém, je to v pořádku. Ale děti, které nejsou jazykově nadané, nebo to sluchové rozlišování je pro ně těžší, tak je to může vyčerpávat. Nebo u dětí s poruchou pozornosti je možné, že je to bude zbytečně rozptylovat a zatěžovat. A v takových případech si myslím, že může být spíš překážkou než přínos. Ono je to může úplně zastavit. Samozřejmě v těch krajních případech, pokud se to nerozklíčuje včas a ty rodiče stále trvají na tom, že to dítě potřebuje dva jazyky, to může úplně zastavit vývoj. Může to jít i do regrese, protože se to dítě úplně. Je to opravdu náročné pro některé děti. Takže vždycky individuálně. Potom už musí pedagog spolu s rodiči komunikovat, nebo to dál konzultovat se speciálními pedagogy.“

Děkuji za Váš čas a ochotu. Děkuji za rozhovor.

Příloha 7 e) Odpovědi respondentky č. 5

Využívá Vaše mateřská škola ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie? Pokud ano, jak je metoda CLIL uplatňována?

„Metodu znám, ale vlastně si nejsem jistá, jestli se k této metodě oficiálně hlásíme. Nicméně abych Vám to přiblížila, v MŠ máme děti od 3 let, a je vždycky tam je jeden český učitel nebo učitelka a jeden "native" anglicky mluvící učitel nebo učitelka. Ti "native speakři" fungují jako plnohodnotní učitelé. Jsou tu po celou dobu, těch 8 hodin. Některé dny vede český učitel, některé dny anglický učitel. Tím pádem ano, je tam je dvojitý cíl, že zároveň dětem předáváme informaci na dané téma a je to zároveň i v angličtině. Samozřejmě ten „native“ se soustředí na nějakou pasivní výuku angličtiny. Například opravuje dětem gramatiku ohledně toho, co říkají ohledně toho tématu. Není to myšlený, že ukáže obrázek kočky a on by říkal „cat“, ale mluví a pomáhá si obrázkem, aby to podpořil. Ale užívá normálně plnohodnotné věty a konverzaci s dětmi. Pouze pokud potřebují nějakou pomoc, tak jim třeba řekne jednodušší věty, případně doplní nějakými gesty.

Jaké strategie nebo metody využíváte v praxi pro rozvoj anglického jazyka?

„Tak jednou z těch metod je právě to, že máme "native speakera", to znamená, že to je velmi přirozený postup. Princip je takový, že český učitelé mluví česky a "native speakři" mluví anglicky – nepromíchává se to. A český učitel téměř nikdy dětem nepřekládá. Pouze třeba v případech, kdy přijde nějaká krize, nebo když třeba řešíme nějaké výchovné věci... to pomůže přeložit, ale jinak principem je, že děti ví, že anglický učitel anglicky mluví. Zároveň v předškolní třídě používáme metodu „Jolly Phonics“. Je to metoda anglicky mluvících zemí, která má připravit děti na čtení v angličtině. My se nesoustředíme na čtení, pochopitelně děti číst neučíme, ale soustředíme se na výslovnost. Ta metoda obsahuje například básničky, kde se opakuje nějaký anglický zvuk třeba [ə] jako „amazing“, [TH], nebo [k] jako „cat“. Zároveň velmi často je k tomu nějaký pohyb, například u [a] jako „apple“ je pohyb zakusování se do jablka, aby si pamatovalo zvuk [a]. K tomu jsou ještě nějaké PL, různé metody a písničky atd. Takže to je ta metoda Jolly Phonics, používáme u předškoláků, aby si zajeli vysloveně tu výslovnost vědomě, jinak u ostatních dětí nepoužíváme pochopitelně písmena atd., ale prostě přirozenou, že si najedou ten jazyk si jako odposlouchají, například jim čteme pohádku v tom jazyce, takže to mají prostě přirozenou metodou.“

Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi?

Vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)

„Určitě to tam máme.“

Manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)

„To taky používáme.“

Kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)

„To určitě ano. Samozřejmě my vnímáme, které ty děti jsou na ty jazyky, když použiji ten pojem „nadanější“, někdy používáme spíš „vnímavější“. A zároveň máme hodně mezinárodních dětí. To znamená, že buď mají jazyk doma, mluví anglicky, nebo rodiče mezi sebou mluví anglicky. Takže máme děti, které angličtinu mají přirozeně na lepší úrovni, či naopak jim angličtina jde například díky tomu talentu. Někdy využíváme toho, když je nějaké dítě v angličtině méně vnímavé, tak mu dítě vnímavější napoví. Nebo když máme nějaké nové dítě, tak může i překládat. Pokud máme rodilého mluvčího a paní učitelka zrovna není přítomna, tak si děti mohou pomoci s překladem navzájem. To používáme nejen v angličtině, ale třeba i u dětí například z ruský mluvících zemí. Tak to taky někdy používáme... že si překládají navzájem. A zároveň kooperaci používáme hodně.“

Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)

„To určitě používáme. Tu metodu úplně neznám, ale používáme úplně banální věc. Když máme ráno rozcvičku a vede ji anglicky mluvící učitel tak pohybujeme „shoulders“ a „knees“, a celá rozcvička je opravdu v té angličtině. A tohle se ty děti naučí jako první. Opakují ta slova, a to tělo se to naučí tím, že s ním pracují.“

Metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E–U–R: evokace neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)

„Děláme například to, že aktivity reflektujeme, jak se dařila. Tím, že je anglický jazyk přirozenou součástí a ten jazyk děti používají, tak se to snaží říct třeba i v angličtině.“

Využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)

„Stoprocentně to používáme. Přesně takové ty základní činnosti, které se naučí jako první. Když potřebují na záchod, když potřebují něco podat, když si jdou pro něco do skříňky... Jsou to fráze, které jim tak často opakujeme, že to znají během prvních měsíců. Také bych do toho vělenila i rozcvičku. Velmi často máme dost podobnou rozcvičku, takže části těla už znají. Kromě toho, že se to naučí díky často opakované rozcvičce, tak i opakující fráze se naučí rychle.“

Zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)

„Hodně se držíme toho, že bychom neradi, aby u nás děti četly. Rodiče jsou samozřejmě nadšení, když už dítě ve školce čte, ale my to teda rozhodně nevyučujeme. Už jenom kvůli tomu, že metod čtení je několik a nikdo neví v jaké škole budou a jakou budou mít metodu. Takže děti nepodporujeme, aby samy četly. Samozřejmě, když čtou, tak jim to nezakazujeme, to je jasně. Ale jinak anglické nápisy ve třídách máme – jsou však v prvé řadě určené pro dospělé. Dětem také čteme knížky, máme i české i anglické knížky. Máme také i pár jinojazyčných knih a také podporujeme, když nebyl koronavirus, že k nám chodili rodiče číst dětem ve svém jazyce. Ať to byla třeba francouzština nebo jakýkoli jiný jazyk.“

Které z uvedených strategií využíváte nejčastěji?

„Určitě s těmi obrázky pracujeme často, i ty pohyby těla a běžné fráze [využívání opakujících se činností]. Nám se ale nejvíc osvědčuje to, že ty děti jsou v přirozeném prostředí a ten jazyk slyší každý den. Takže ta intenzita a každodennost se nám osvědčuje nejlépe. Ale ano, opakující fráze minimálně v tom prvním roce jsou velmi funkční, stejně jako strategie manipulace. Když mají nějakou věc, třeba "pillow", "shovel", tak vlastně ano, to že mají manipulativní učení funguje prostě nejvíc.“

Mění se využití daných strategií po dobu docházky dítěte, nebo podle věku dítěte?

„Ano, v té školce se nejprve hodně dělají pohybové činnosti a opakující fráze, aby si zvykly na angličtinu a cítily se pohodlněji. Následně se více používají obrázky. V tom posledním roce stále zůstávají obrázky, stále zůstává manipulace, to je jasně. Zároveň se přidává metoda Jolly Phonics, což je už nějaké vědomé učení toho jazyka, vědomé trénování té výslovnosti atd. Takže to už souvisí s věkem.“

Jaké podmínky byste formulovala pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku? Jaké podmínky jsou důležité, pro podporu rané vícejazyčnosti?

„Přijde mi že nejrychlejší a nejpřirozenější učení je opravdu přes "native speaker". Že je tady člověk, o kterém ty děti ví, že jim vždycky odpoví anglicky, že nemůžou v uvozovkách podvádět. Zároveň je určitě dobré, když si děti k tomu „native speakerovi“ najdou vztah, když trvá několik let. Ví, že se hodně těžké hledá, ale ve chvíli, kdy najdeme člověka, který je srdečný a láskyplný k dětem a zůstane dlouho, tak si k němu děti najdou vztah a mají obrovskou motivaci s ním mluvit a komunikovat. Jedna naše "nativeka" říká, že nejdůležitější je, že se děti nebojí toho jazyka a že se chtějí učit. Máme třeba chlapečka, který k ní přijde a řekne jí dvě slova anglicky a pak začne mluvit neidentifikovatelnou řečí. Je vlastně v podobném akcentu jako angličtina, ale je vidět, jak je motivovaný. Je vidět že chce mluvit, a že si uvědomuje, že se jedná o něco jiného. Ještě mu to sice nejde, ale nebojí se to zkoušet. Je důležitý ten pozitivní vztah. Například v těch prvních rocích, i když na něj děti mluví česky, tak jim neříká „no English“, ale přijme tu informaci a snaží se jim to nějak předříkat v angličtině. Má je rád a bude se jim snažit pomoci. A pak za pár let, když nějakou formulaci řeknou chybně, tak to po něm

zopakuje správně. Při výuce anglického jazyka je nejdůležitější, aby si dítě v tomto věku našlo vztah k jazyku a naposlouchalo si tu správnou výslovnost.“

Jak hodnotíte zkušenosti s danými metody či strategiemi?

„Ty metody jsou samozřejmě dobré, ale myslím si, že z každé metody by si člověk měl vybrat něco. Nemyslím si, že je rozumné se držet jedné metody. Je důležité si říct, co v té chvíli vyhovuje konkrétní věkové skupině a schopnostem té skupiny. Z toho by se mělo čerpat.“

Dalo by se z Vaší zkušenosti říct, že je nějaká ze zmiňovaných metod a strategií neefektivnější?

„Ano. Za mě asi manipulace a zároveň opakující činnosti – ty jsou také dobré v té věkové skupině 3leté. Dokážu si představit, že zase vizualizace je vhodnější pro děti 6leté.“

Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?

„Já vidím největší přínos v tom, že si děti velmi dobře naposlouchají jazyk a dostanou nějaký přirozený základ. I když angličtina pak v první třídě není podporována stejným způsobem, například na státní škole, kde angličtinu nemají takhle intenzivně, tak i přesto jsem přesvědčená, že mají základy, že slyšely přirozené formulace, a přirozený zvuk toho jazyka. A když začnou vyučovat anglický jazyk podstatně později, třeba v třetí nebo páté třídě, tak jim to naskočí. Zároveň co v tom vidím jako obrovské pozitivum, je, že děti vnímají, že existuje jiný jazyk, a že to není žádná hrůza. Mají k tomu vztah a ztratí strach.“

Napadá Vás ještě něco, co byste k tomuto tématu chtěla doplnit?

Myslím si, že je to dobrá věc. Samozřejmě chápu, že jsme soukromá mezinárodní školka a chápu, že pro státní školky je to naprosto nedosažitelný bod. Zároveň si myslím, že školky, které mají například 2 hodiny denně anglického mluvčího, je lepší než nic. Nicméně si nejsem si jistá, jestli to má ten efekt, který to má mít. Když dítě má ve třídě celý den člověka, který mluví jiným jazykem – to je absolutně nejlepší.

Děkuji za čas a ochotu. Děkuji za rozhovor.

Příloha 7 f) Odpovědi respondentky č. 6

Využívá Vaše mateřská škola ve své praxi metodu CLIL, respektive její metody či strategie? Pokud ano, jak je metoda CLIL uplatňována?

„V naší MŠ mluví Češi česky a Angličani striktně anglicky, takže je to v podstatě jako metoda CLIL. Ale i v té MŠ to probíhá jinak než ve škole. Tím, že je CLIL ve škole postavený na úplně jiném způsobu a jiných metodách. V MŠ se děti spíš učí přirozenou cestou, jako když se učí MJ. Anglický jazyk se učí prostřednictvím rodilých mluvčích. Ale běží to vždycky souběžně – to znamená, že oni třeba instrukce k běžným činnostem slyší jak v angličtině, tak i v češtině. Fixují si to přirozeně, a také to vnímají přirozeně. Když odpovídají anglickému mluvčímu, tak mluví na něj anglicky. Když je to Čech, tak mluví česky. Když jsou hodiny, tak ty máme rozdělené. To ale souvisí s tím, že ta předškolní výchova samozřejmě má určitá svá specifika – co se týče matematických představ, rozvoje grafomotoriky a sluchové percepce – a to se učí jinak v angličtině a jinak v češtině. Takže to máme rozdělený – buď mají celou hodinu anglicky, nebo ji mají česky, všechno ostatní probíhá bilingvně. Například během ranního kruhu plynule přechází z jazyka do jazyka, podle toho, s kým mluví anebo jak se zrovna mluví.“

Takže řízené činnosti jsou pouze v jazyce daného člověka, který danou činnost vede a všechno mezi tím je bilingvně?

„Některé hodiny vedou třeba oba pedagogové a je to souběžně. Ale není to úplně náš cíl, protože v těch anglických hodinách se anglický učitel soustředí hlavně na rozvoj jazyka. My Češi se musíme zabývat i ostatními složkami jako grafomotorika, matematika, sluchová percepce, logopedie – takže proto je to takhle oddělený.“

Jaké z následujících strategií využíváte ve své praxi? Asi Vám je všechny vyjmenuji...

Vizualizace (podpora porozumění pomocí obrázků, plakátů, flashcards, reálných předmětů a pomůcek, videí, doprovázení mluveného slova gesty)

„Tak to je samozřejmě. Každé dítě vstřebává informace jinak, někdo je sluchově zaměřený někdo zrakově – takže to samozřejmě pedagog vždycky používá.“

Manipulace (využití reálných předmětů a pomůcek, na které si mohou děti sáhnout, například během experimentů nebo předmatematických činností)

„Ano samozřejmě, to se používá hlavně v běžném životě. Pedagog je s těmi dětmi celý den a když se oblékají, nebo když jsou v koupelně, tak ty běžné předměty nějakým způsobem pojmenovává. ‚Jdi si umýt ruce nebo vezmi si mýdlo‘. Nebo když se oblékají se v šatně, tak řekne ‚vezmi si čepici, obuj si boty, vezmi si ponožky‘. Takže reálné předměty určitě používáme.“

Kooperace (podpora spolupráce dětí ve skupinkách nebo dvojicích)

„Tak oni pracují ve skupinkách maximálně 12 dětí a samozřejmě jsou zvyklé si hodně pomáhat. Když má některé z dětí angličtinu na vyšší úrovni, vždycky pomáhá těm slabším, nebo pokud přijde někdo nový, kdo nemá vůbec porozumění, ostatní se ho ujmou a dělají mu překladatele, což vnímám jako vhodné překlenutí období z neznáma, kdy je pro něj jazyk stále především stresující faktor.“

Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response (podpora porozumění pomocí pohybu, slovíčka vyjádřena pohybem nebo znázorněným pohybem na obrázku, využití anglických slovíček v rámci pohybových aktivit)

„Pracujeme s programem zaměřený na hudebně pohybové aktivity, používáme hodně hudbu, používáme hodně texty písniček. Naše děti umí vlastně neuvěřitelně množství písní. Mají třeba anglické zpívání a během toho jenom nesedí, ale také využívají hudební nástroje, hodně se hýbou a díky zpěvu používají anglický jazyk. Prostřednictvím písní si také osvojují mnoho slovíček a tímto způsobem u dětí rozšiřujeme slovní zásobu.“

Metody kritického myšlení (využití třífázového modelu učení E–U–R: evokace neboli uvedení do tématu a motivace, uvědomění si významu informací, a reflexe, tedy závěr prováděný dětmi spolu s učitelkou; formulace hlavní myšlenky)

„Používáme metodu globální výchovy, která je postavená na kritickém myšlení, takže třeba během ranních kruhů, kdy se konají různé diskuse – probíhají pokaždé dvojjazyčně a učitelé pokládají kritické otázky. Děti pak musí dojít k vlastnímu závěru. A pokud s nimi mluví Angličan, tak se to děje anglicky. Nebo se například diskutuje česky, no a pak se řekne ‚on tomu nerozuměl, tak mu to vysvětlíte‘. To znamená, že ony musí i složitou věc vysvětlit anglickému učiteli tak, aby to pochopil.“

Využívání opakujících se činností (opakování jako strategie upevnění si výrazů v cizím jazyce, každodenní rutiny, rituály, daná činnost nebo část dne prováděná pouze v angličtině)

„Tak v anglických hodinách mají vždycky nějaké rituály na začátku napříč věkovými skupinami – vždycky samozřejmě adekvátně k schopnostem a dovednostem dětí. Vždycky začínají hodinu nějakou svojí speciální básničkou nebo písničkou nebo nějakým pohybem. Jsou to i ranní kruhy, kde se pravidelně zpívají některé písničky, třeba každý den se zdravíme jak českou písničkou, tak anglickou písničkou. Pak takové ty denní rutiny, kdy neustále dokola slyší podobné instrukce. Jak jsem říkala – ať je to koupelna, zahrada, oblékání nebo jídelna, tam si taky osvojují slovní zásobu z běžného života.“

Zařízení třídy (plakáty a cedule s anglickými slovíčky, slovníky a knížky v angličtině, pomůcky označeny českým i anglickým názvem)

„Těch máme strašně moc. Máme i vlastní materiály, které vyrábíme. Ale o čtení to zatím není, protože předškolní děti zatím neumí číst, takže tady jde spíš o obrázky. Plakátů a nápisů máme mnoho, ale předškoláci většinou ovládají část abecedy a někteří dokonce umí číst – to ale není naším cílem. Samozřejmě máme také rozsáhlou knihovnu (anglickou i českou), stejně jako spoustu didaktických her, které využívají s dětmi jak česky, tak i anglicky mluvící pedagogové. To znamená, že si děti stejnou problematiku osvojují v obou jazycích.“

Které z uvedených strategií využíváte nejčastěji?

„My se snažíme, aby ty hodiny byly tak bohaté, aby se tam objevily všechny ty strategie. V tom předškolním věku obzvlášť, a hlavně u hodně malých dětí musíme neustále střídat činnosti, aby to bylo pro děti atraktivní. Takže vždycky tam je nějaká pohybová část, vždycky je tam nějaká písnička, nějaké obrázky, nějaké čtení a většinou i nějaká výtvarná činnost. A to se střídá. A samozřejmě i dramatická část, kdy dělají nějakou legraci a divadlo. To třeba u těch úplně nejmenších dětí (třeba nějaké maňásky) funguje nejlíp, ale střídá se to. Ta pozornost s ohledem na to, že je to jazyk cizí, nevydrží dlouho – děti jsou pak velmi unavené a padá jim schopnost soustředit se. Takže ten učitel musí strategie měnit, aby to pro děti bylo atraktivní a neustále jejich pozornost získával.“

Takže se strategie využívají různě podle věku dítěte?

„Spíš se ty metody přizpůsobují tomu věku, ale používají se všechny stejně. Když učím malé děti (když mám 3leté děti), tak si tam víc hrají divadlo než s předškolními dětmi. S předškoláky taky hodně hrají divadlo, ale zase trochu jinak. Děti tam jsou víc zapojené a víc pracujeme s jazykem, s dikcí, nebo pracujeme s dechem – má to takovou nadstavbu. S těmi malými je to o něčem jiném.“

Jaké podmínky byste formulovala pro podporu rané vícejazyčnosti u dětí předškolního věku? Jaké podmínky jsou důležité, pro podporu rané vícejazyčnosti?

„Ten přirozený proces – jako když se učí M.J. To, že jsou tomu jazyku vystavené přirozenou formou. Každé dítě to vnímá jinak, jinak produkuje – u některého dítěte ta produkce neprobíhá dlouho a už začne mluvit přímo ve větách. Ale to je daný i osobnostním nastavením jednotlivých dětí.“

Jaká je role anglického učitele ve třídě? Trochu jste to zmínila, ale je u Vás v mateřské škole anglický učitel vyloženě jazykově zaměřený?

„Hlavně jazykově, ale samozřejmě i obsahově. Máme nějaký plán a nějaká témata, která se mění každý měsíc, ale i každý týden. K tomu je pak daný pojmové pole, a to pojmové pole je samozřejmě jednodušší v angličtině a širší v češtině. Samozřejmě už máme na čem stavět a je to postavený na rozvoji mateřského jazyka. V té angličtině si jazyk samozřejmě osvojují těmi přirozenými postupy, ale je to víc o tom jazyku. Český učitel se zaměřuje víc na obsah a metody, a Angličan spíš tvoří a hraje divadlo. Hodně používají dramatickou výchovu, ale je to všechno přirozeně hrou – není to dril.“

Co považujete za nejdůležitější ve vztahu k dítěti?

„Aby ztratilo ostych. Aby vnímalo, že nějaký druhý jazyk je úplně přirozený. Aby ten jazyk vnímalo jako něco, co je pro něj přirozená věc, které se nebojí. To dítě v nějakém čase začne produkovat druhý jazyk, ale jinou formou, než kterou jsme ji produkovali my za svých mladých let, protože to bere jako svůj druhý mateřský jazyk.“

Jak hodnotíte zkušenosti s danými metody či strategiemi? Jaké jsou reakce dětí na konkrétní metody/strategie? Všimáte si toho, že některé děti reagují jinak na různé ty strategie?

„Je to úplně individuální přesně podle toho, jak je to dítě nastavené. Když je některé dítě víc vizuální, to znamená, že přijímá informace přes vizuální pole, tak samozřejmě obrázky a knížky jsou pro něj nejatraktivnější. A pokud je někdo sluchově zaměřený, tak zase pro něj bude oblíbená ta hudba a pohyb. My jsme ale zastánci toho, že by ty děti měly být rozvíjeny harmonicky ve všech oblastech. Proto od začátku zapojujeme všechno, aby ty děti měly rády všechno a ve všem se uměly nějakým způsobem pohybovat. Když ten pedagog to umí podat, tak se jim to vlastně líbí všechno. Je to otázka schopnosti motivovat ty děti. A vždycky je to o daném pedagogovi – jak moc je v té motivaci silný.“

Takže z hlediska efektivity jmenovaných metod a strategií – nejde úplně o metodu, ale o to, jaké to dítě je, jakou má osobnost, a co ho nejvíc baví?

„Je to tak, ale je to také o osobnosti toho pedagoga, protože když nějaký pedagog třeba neumí zpívat, tak po něm nebudete chtít, aby měl hodiny založené na písničkách. Nebude se cítit komfortně a ty děti to vycítí a nenadchne je to. Takže když ten učitel je spíš výtvarník, bude volit metody související s výtvarnými činnostmi. Jak se říká, ‚kdo hoří zapaluje‘. Ale klademe velký nárok na naše pedagogy, aby byli, pokud možno všestranný. A kvůli tomu, že náš program je zaměřený hodně umělecky, na hudebně-pohybové činnosti, dramatické činnosti a výtvarné umění – většina našich pedagogů se umí najít ve všech těchto oborech.“

Takže to, jak efektivní daná metoda je záleží na tom, jak s ní pedagog pracuje?

„Myslím, že určitě ano, že to tak platí obecně. Když někdo umí metodu uchopit, je efektivní. Ta metoda může být sebelepší, ale když ji bude učit někdo, komu ta metoda nebude blízká, nebude to mít efekt.“

Jaký je podle Vás největší přínos bilingvního vzdělávání pro děti v předškolním věku?

„No já si myslím, že je to trochu spojené s rozvojem centrální nervové soustavy a s plasticitou mozku. Je sice prokázáno že psychomotorický vývoj se odvíjí od mateřského jazyka (proto hodně dbáme na rozvoj mateřského jazyka). Ale čím víc jazyků si dítě osvojuje, tím je to lepší. Na to je už spousta studií, že obvykle mají o to lepší intelektuální schopnosti. A souvisí to třeba i s vnímáním hudby a se schopností hrát na různé nástroje. Takže my tady s dětmi už brzo začínáme hrát na různé nástroje a vidíme ten progres i v jazyce.“

Ještě byste pojmenovala něco, co bilingvní vzdělávání rozvíjí kromě jazyka?

„Asi i rozhled a schopnost komunikovat a nějaké sociální dovednosti. Když to dítě umí komunikovat v jiném jazyce a dostane se neznámého prostředí, tak si s tou situací umí poradit a není ve stresu. Není to pro něj něco, co by neuměl zvládnout. Hodně těch dětí tady zatím neprodukuje jazyk. Ale jedou například s rodiči na dovolenou a rodiče přijedou a řeknou, že si tam v letadle povídal s lidmi a objednával si tam úplně normálně a doma neřekne nic. A já říkám, protože ho doma zkoušíte, co je tohle, co je támhle to. Ale pro to dítě to je nepřirozený. Proč by se s vámi mělo bavit anglicky? V cizině si ale najde cestu a rozumí. Takže určitě komunikační dovednosti.“

Děkuji za Váš čas a za ochotu. Děkuji za rozhovor.

Příloha 7 g) Odpovědi respondentky č. 7

Does your kindergarten use the CLIL method or its methods or strategies? If YES, how is the CLIL method applied?

„No, I'm not aware of it.”

What strategies or methods do you use for the development of the English language in preschool children?

„Well, we follow the British curriculum, so we start with the Pre-K level (5-6 years) in year 1, and then it continues to primary school. So that's what we use to aid the lessons. We also have these phonics books to introduce the letters – it's based on listening and repeat. We like to do active and passive learning, not just passive, so we have a smart board, where they can do the activities and paper as well. Obviously, regarding letters and phonics, by the end of the year they should be able to know their sight words to prepare them for year 2 where they will learn how to read. That's the academic perspective, that's what they should know regarding English. We also have games. We have Tandem class, where we do group projects once a week on Thursdays. So we'll have a Czech and English speaking teacher in the room, who will organize the activities in English and in Czech, so that's a cool thing that we have. We started that last year and it has been really successful as well. I mean it's basically like an English class. We have a Czech and English classroom, so it's really like they have an English and Czech program. There is one English and one Czech teacher for one class. There are two groups, and we rotate the teachers. So, both classes in the morning will have an English teacher and then one will rotate into the Czech class and the other will rotate to the Czech class. And some international families they don't need the Czech so then they have more of the English focus.”

So, they basically get both language inputs, but they get more of the English language?

“Yes, and when they are 6 years old (in primary) they have it balanced. And I know, because I've worked in different schools, that you usually have two teachers all the time, and English and Czech speaker, but this isn't that. When we say we it's a bilingual program, we mean that we support English and Czech, but it's not one classroom with both teachers. Because I've had that experience where we've had both languages in one classroom setting – but this is very different, because there is one teacher that teaches that period and then another period the other teacher teaches in the other language. They have both languages, but not in the same classroom.”

Which of the following strategies do you use in your practice?

Visualization (support of understanding with the help of pictures, posters, flashcards, real objects and aids, videos, accompanying the spoken word with gestures)

“Right, so like I said we have a smart board that we have in each classroom, we have 3 of them in this school. So, its and interactive board – we can do videos, interacting storybooks that we use when we do lessons, or tracing, they are able to use the board and use their pen, come to the board and circle their answer. Or when we play educational games, they are able to participate. And we also do for example flashcards with vocabulary and also phonics. It's an aid for us to use while we do activities in the classroom. So that's one way. We also incorporate a lot of sensory activities to promote their fine motor skills and gross motor skills, because it's important for them to properly hold things before they do go primary. It's not really language, but it's also letters, and Play-Doh and sand trays. We want to support all areas. When we go outside every day, they do games in English and English physical activities. We also have field trips that we go on that have Czech and English tour guides, so they go back and forth between both languages. Or the English teacher is there to accompany and to translate.”

Manipulation (use of real objects and aids that children can touch, for example during experiments or pre-mathematical activities)

“Yes, I mentioned that.”

Cooperation (support for cooperation of children in groups or pairs)

“Right, so I mentioned the Tandem thing where we divide the kids into two groups and then based on the lesson and theme the kids work on projects. It could be a craft or a poster. It could be art or whatever, but they would be teamed up. Also,

they do work occasionally in pairs, that they'd have to do opposed to individually. So, we support both, not only individual work, but also group work."

Physical activities and the Total Physical Response method (support of understanding through movement, words expressed by movement or represented by movement in the picture, use of English words within physical activities)

"We do a joga based activity based on a book. It also comes with cards. Each child gets a copy of it and then they make a book out of it – from the letters. They basically have to make the shape of the letter with their body. They go around and make the sound, so if it's an "S" its shaped like a snake and then they walk in a circle and make the animal movement. You know there is a connection between memory and movement, so that's to promote that."

Methods of critical thinking (use of the three-phase model of learning E - U - R: evocation, or introduction to the topic and motivation, awareness of the importance of information, and reflection – a conclusion made by children together with the teacher; formulation of the main idea)

"Yes so, we when we have story time or whenever we are watch a video related to what we are learning, I'll stop it and then we'll have a discussion. So, I'll ask a related question like: who can explain what just happened? And then they try to understand that and make sense of it and apply it to their lives and experiences they can relate to. To make the connection."

Repeating activities (repetition as a strategy of consolidating expressions in a foreign language, daily routines, rituals, an activity or part of the day performed only in English)

"Yes, so from 9 to 10:15 AM we have English, and the whole morning is in English and then from 1 to 3PM there is Czech. And then there's one day that's switched, that Czech is in the morning and afternoon English. So basically, we have the same program but just in English or in Czech. So, everything from circle time and the weather – it's all in English."

Class equipment (posters and signs with English words, dictionaries and books in English, aids marked with Czech and English names)

"So, we have the classrooms right, so in the Czech classroom, there are Czech books, and they have visual aids to aid the learnings. And in the English classroom we have English posters, we have the weather chart in English the names of the week, they don't know how to read that, but we do have visuals in English. And books – all books are in English."

Which of the strategies do you use most often?

"We do a combination of everything every day. Like we do Physical activities every day, they have visualization every day. So, what it would look like is they come, and they have circle time, speak about the letter, do the movement activities with the letter, they'd learn that and take turns if they want to participate and share. And then we learn according to the Oxford books. Then we'd do and activities about animals (if that's the theme) watch a video about animals, an educational video, and have a discussion about it. The kids would see if they've seen it before or know a story about it. And then we do a review of what we've learned. After that we do an activity or a craft. So, it's to support every aspect – a combination of all the strategies, and that's a what it looks like every day. And also, in Czech they are doing it similar as well."

Does the use of the strategy change during the child's age?

"I think it would be simpler with the younger children. Obviously, year 1 (ages 5-6) will be doing more discussions, we can communicate about more things. Their vocabulary is I think limited when they are younger. So having a discussion, obviously we encourage that, but they do what they can, even if it's just identifying something. And then when they're older they can communicate and have a conversation. Before that it's more like they are learning the words – there are a lot of songs when they are younger, a lot of music."

What conditions would you formulate to promote early bilingualism in pre-school children?

"Well, I mean the way this program is designed is great because we have a block where it's in English and a block where it's in Czech. And I've had experiences at different schools. This works better for the child because I think the children are more comfortable to speak especially in their native language. So, if they are in a room where the Czech teacher is full-

time, they're not going to be motivated to speak English, because they know they can get away with speaking Czech and I've seen that happen so many times. If they are in a room with only an English teacher, they have to try to communicate. You know what I mean? They feel less embarrassed that they have to speak English because they know the teacher doesn't speak Czech. And then that builds that confidence: ok I'm in this class now I'm speaking English... But when the Czech teacher comes in, they switch to Czech. So, I think the way it is designed – that it is separate – actually works better, but that's my opinion."

That sounds interesting. Children need to have the language focused on something and if it's focused on a person and on a certain time and place during the program, it's definitely easier for them to focus and realize which language they're using.

"Right, but we also have the Tandem class, so once a week they have both teachers there, which is great because they'll have it separately, and then they'll have them together, and so they switch back and forth from English to Czech. Sometimes I'll lead it and then my colleague will also communicate in Czech, and I'll communicate in English. So, they have the mixed instruction, and they are able to do it. And the languages go back and forth and it's really interesting to see as opposed to not having the children talk to me at all and having them speak to her in Czech. And we also we have the two classrooms, and they move between those two classrooms, so they know we are in this classroom and so we speak this language. I mean occasionally due to whatever reason they are in a different classroom with the different teacher. But they know when they are with this teacher everything will be in English or Czech. And you will never see a child speak to the English teacher in Czech. We have this boy that came with no English or Czech knowledge, like non, no exposure to it. And the parents were a little concerned, but now after the first semester he's speaking Czech and started speaking EN – even if it's very limited, but he tries his best to communicate, even if it's just: Sara, please toilet. He's using the English words with me, and he's also picked up the Czech and speaking with the Czech teacher.

How do you evaluate your experience with the named methods or strategies? What are the children's reactions to specific methods or strategies?

"Well, I mean children are more into interaction. So, if the children are sitting there and just receiving information, if I would just show them things and talk to them, they would just watch me and learn passively. But they enjoy it more when they can be involved in it. Even if it's in a discussion or I have a physical activity in there and I want to show them how it works – they are really excited about that and they are more engaged. So when we have actual physical aid to aid the learning (for example we did something about water), I can explain it to them, but bringing the actual material and showing them how it works (it was about ice, basically learning that process), you can show it to them on video, but then I brought a little tub with water and showed them how the water sticks together because it is highly cohesive, but I showed them that and they were so fascinated by it. If they are too young, they really have to be engaged – they have to do it, they have to try it."

What methods or strategies you would name as most effective in terms of early multilingualism? Would your answer be similar? That it's important to engage them?

"Yes, I would say active participation, like active learning, for them to get the information and also apply immediately. In any way even. Now we are learning about the countries in the world and Egypt, and we can point our finger to the map, but instead we learned the facts and now we will build the pyramids. They are understanding ancient Egypt: ok, we learned about that, and now we are going to build it. Just to use their imagination and foster that as well. It's more interesting for them to recreate it (opposed to just looking at a picture) and relive it. And they love it. You can hear them when they are changing for outside talking about it: I want to be the ruler of Egypt, and things like that. They are engaged as opposed to when you ask them what they learned yesterday, and they can't tell you. And I've seen that before where we would just talk about it, and they can tell you. But when they actually create something, or they are doing something – it's active and they can remember it better. Singing, dancing or moving – they will remember it better."

In your opinion, what is the biggest benefit of bilingual education for preschool children?

"Well with English as an international language – I just think learning another language is also great for their development. Psychologically – for them to understand another language and just the memory development. It works different areas of the brain as well and it's stimulating. I think that it's important for them also just as an asset. Parents say: we want our children to go to this program, because we want them to have more opportunities in life. And now I mean with the internet and how connected we are they are able to be involved in what's going on in the world. I think that's important for them especially for future generations. Everything is in English. I mean that's the way to communicate with everyone around the world, so I think it's important for them to have that. The ability for them to just switch from one language to another so seamlessly is a big benefit. We also have children that speak four languages! So, the children are

able to do this from a young age – the younger they start. They can add on multiple languages and jump between all of them, but I think it also builds their confidence. Especially when they hear the other language and they realize they know what they are saying, and they want to communicate. I think that’s good for them as well as just the ability to express themselves in different languages and communicate, just social interaction – all of this is promoted by that.”

Would you like to add anything to this topic?

“Well, I think it depends on the language and where you want to be. It’s important we have these bilingual schools. We know that the younger they start the easier it is for them. I think it’s more challenging for them when they are older (10, 11, 12 years old) also from a social perspective. They’re uncomfortable – it’s not just the language – its everything. When they are younger, they have less of the social aspect, because they are so young, and they are just learning and making mistakes and they don’t have those fears, they aren’t embarrassed. Those feelings haven’t developed yet. It’s just much easier for them to learn it earlier. People can learn languages at any age. But I think it’s great for them to have it earlier and to become fluent throughout their education. I really see the difference, because I’ve experienced both types of programs. When they have the lessons taught separately it makes all the difference. Of course, it’s good to have a period where both teachers are present (like we do), to do activities together – that’s great, but I think it’s also important for them to have it separated. At least somehow for some period, so the children can really focus and concentrate on that one language. Because when you have both languages there (and especially when the Czech teacher is continually speaking in Czech), it’s very confusing for the children. It’s confusing, distracting and discouraging. For how I see it anyway... There might be other methods that are working with both teachers. I don’t know, but because I’ve worked at different schools, I’ve seen the progress with children that have actually had both languages separate. And it’s funny because the parents say: they won’t say anything to me – did they stop learning? But they are learning of course. They are shy to speak in front of their parents. But then the parents will say: we went on holiday and they were just speaking to the waiter – it really works, it’s really happening and it’s amazing! And that’s why we really focus on communicating. Just a teacher speaking English and teaching vocabulary will not help them at all – passive learning. The activities and games have to be designed in a way to promote the children and to help them communicate and speak in English. The goal is for them to communicate in English not just passively understand. We want them to be speaking and to be excited about it.

Thank you for your time and thank you for the interview.