

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Petra Ristić

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přístupy k rané výuce anglického jazyka v předškolních zařízeních
Approaches to Early English Language Learning in Pre-school Facilities

Petra Ristić

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.
Studijní program: navazující magisterský
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Přístupy k rané výuce anglického jazyka v předškolním zařízení* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala za odbornou pomoc, konzultace a podnětnou zpětnou vazbu vedoucí diplomové práce PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D. Chtěla bych také poděkovat mému manželovi, mým dětem a mé mamince za psychickou podporu a praktickou pomoc.

ABSTRAKT

Práce se zabývá aktuálním a zároveň kontroverzním tématem v předškolním vzdělávání, kterým je raná výuka cizích jazyků pro děti v předškolním věku. Cílem práce je nastínit podmínky výuky angličtiny v předškolních zařízeních v České republice (resp. v Praze) a analyzovat a porovnat vybrané metody, podle kterých se zde učí angličtina. Práce je strukturována do teoretické a praktické části. Teoretická část se zaměřuje na ranou výuku jazyků v českém i evropském kontextu, na kurikulární podmínky v ČR, kvalifikaci pedagogů v ČR i individuální specifika dítěte v předškolním věku ve vztahu k ranému osvojování jazyka. Závěrem shrnuje různé pohledy a výsledky výzkumných šetření v oblasti rané výuky cizích jazyků u dětí v předškolním věku.

Cílem praktické části je provést srovnání dvou metod pro výuku angličtiny a mapovat aktuální situaci výuky angličtiny ve vybraných mateřských školách v Praze. Výzkum se zaměřil na výukové metody a jejich zhodnocení, zkušenosti mateřských škol s výukou angličtiny i přínosy a sporné otázky, které se pojí s ranou výukou angličtiny z pohledu ředitelů a rodičů. Šetření zjišťovalo také stanovisko odborníků na ranou výuku jazyků v předškolním věku.

Praktická část se skládá ze tří hlavních částí. V první části jsou analyzovány a srovnávány dvě vybrané metody výuky angličtiny (KIKUS a Playtime). Druhou částí je dotazníkové šetření mezi ředitelkami vybraných předškolních zařízení v Praze a dotazníkové šetření mezi rodiči dětí, které navštěvují kurz angličtiny v MŠ. Poslední část představují polostrukturované rozhovory s odborníky (lingvisté, psycholog a logoped).

KLÍČOVÁ SLOVA

anglický jazyk, raná výuka jazyků, předškolní vzdělávání, předškolní věk, metoda rané výuky jazyků KIKUS, Playtime, mateřská škola

ABSTRACT

The thesis deals with a topical and at the same time controversial issue in the pre-school education – the very early foreign language learning. The aim of the thesis is to outline the conditions of English language learning in pre-school facilities in the Czech Republic (more precisely in Prague) and analyse and compare selected methods used for teaching English. The thesis consists of the theoretical and the practical part. The theoretical part focuses on early language learning in the Czech and European context, on curriculum conditions and teachers' qualification in the Czech Republic and on the individual particularities of a pre-school child in relation to the early language acquisition. The summary will offer various opinions and results of researches in the field of early foreign language learning in the pre-school age.

The aim of the practical part is to compare two methods for teaching English and survey the present conditions of English learning in selected pre-school facilities in Prague. The research will focus on the methods and their evaluation, on the pre-school facilities' experience with teaching English and on the contributions and disputable questions rising from the early English language learning from the point of view of the directors, parents and specialist in the field of early language learning.

The practical part will consist of three main parts: analysis and comparison of two selected methods (KIKUS and Playtime), research conducted among directors of selected pre-school facilities in Prague and parents of children attending English courses and semi-structured interviews with specialists (psychologists, linguists etc.)

KEY WORDS

English language, early language learning, pre-school education, pre-school age, early language learning method KIKUS, Playtime, pre-school facility

Obsah

Úvod...	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Raná výuka cizích jazyků	12
2. Historie výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání.....	15
3. Raná výuka cizích jazyků v ČR	20
3.1 Národní plán výuky cizích jazyků	21
3.2 Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky.....	24
3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	27
4. Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání v evropských zemích	27
4.1 Belgie.....	27
4.2 Irsko	29
4.3 Lucembursko	30
4.4 Švýcarsko	31
4.5 Německo.....	32
4.6 Polsko	32
4.7 Rakousko	33
4.8 Slovensko	33
5. Kritické pohledy na ranou výuku cizích jazyků v kontextu výzkumu	35
6. Základní didaktické principy při osvojování cizího jazyka v předškolním věku	38
7. Metodiky pro ranou výuku jazyků	40
7.1 Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.....	40
7.2 Wattsenglish	43

7.3	Angličtina pro předškoláky	45
7.4	Playtime	46
7.5	KIKUS	47
PRAKTICKÁ ČÁST		49
8.	Úvod	49
8.1	Kontext výzkumu	49
8.2	Vymezení problému výzkumu a cíle výzkumu	50
8.3	Výzkumné otázky	50
8.4	Metodologie a zdroje dat	51
8.4.1	Metody výzkumu	51
8.5	Harmonogram výzkumu	54
9.	Srovnání přístupů k rané výuce anglického jazyka u metodiky Playtime a metodiky KIKUS	55
9.1	Metodika Playtime	55
9.1.1	Výstavba lekce Playtime a tematické okruhy	57
9.1.2	Didaktické zásady	60
9.1.3	Didaktické materiály Playtime	61
9.1.4	Požadavky na kvalifikaci učitele u metodiky Playtime	64
9.1.5	Spolupráce s rodiči v rámci metodiky Playtime	65
9.2	Metoda KIKUS	67
9.2.1	Výstavba lekce KIKUS a tematické okruhy	71
9.2.2	Didaktické zásady podle metody KIKUS	75
9.2.3	Didaktické materiály KIKUS	77
9.2.4	Požadavky na kvalifikaci učitele u metodiky KIKUS	81
9.2.5	Spolupráce s rodiči v rámci metodiky KIKUS	81

9.3	Srovnání metodik Playtime a KIKUS dle vybraných hledisek	83
9.3.1	Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska výstavby hodiny a tematických okruhů	83
9.3.2	Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska didaktických zásad.....	84
9.3.3	Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska didaktických materiálů...85	
9.3.4	Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska požadavků na kvalifikaci učitele.....	86
9.3.5	Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska spolupráce s rodiči.....	86
10.	Vyhodnocení dotazníků.....	88
10.1	Vyhodnocení dotazníků pro ředitelky mateřských škol	88
10.2	Vyhodnocení dotazníků pro rodiče.....	90
11.	Vyhodnocení rozhovorů s odborníky.....	92
12.	Závěr	96
	Seznam použité literatury a informačních zdrojů.....	101
	Seznam příloh	1088

Úvod

Žijeme v globalizovaném světě, kde se vzdálenosti mezi zeměmi, ale i světadíly neustále zmenšují. S pádem železné opony se Česká republika začala otevírat světu. Později se vstupem ČR do Evropské unie bylo možné díky volnému pohybu občanů EU relativně jednoduše vycestovat do zahraničí i za prací a studiem. Studenti především vysokých škol získali v rámci svého studia možnost načerpat zkušenosti na zahraničních univerzitách díky četným stipendijním programům EU. Mnoho zahraničních společností naopak založilo své pobočky v České republice – české pobočky s českými zaměstnanci, ovšem řízené vedením ze zahraničí. Základní podmínkou určující, zda člověk ob stojí v současném moderním světě, se tedy stala jazyková vybavenost. Jazyky umožňují porozumět kulturám, pomáhají snadněji se integrovat v jiné zemi pro účely studia i práce a zvyšují vyhlídky lidí na získání zaměstnání. Znalost minimálně jednoho světového jazyka je nyní nejen nutností, ale vzdělanostním standardem.

Téma osvojování a výuka cizího jazyka mě provází jak celým osobním, tak i profesním životem. Vždy mě fascinovalo, jak nám znalost cizího jazyka otevírá dveře i do jiných kultur a způsobů myšlení. Od raného školního věku do dospělosti jsem měla možnost seznámit se s několika jazyky a některé si i částečně osvojit. Nejdůkladněji jsem si však osvojila angličtinu, v jejímž studiu jsem pokračovala na všech stupních vzdělávacího systému. Od studia cizích jazyků jsem se před pěti lety vrátila k samému počátku – výuce anglického jazyka v mateřské škole.

Raná výuka cizích jazyků je téma hojně diskutované v odborných a politických kruzích i mezi rodiči dětí předškolního věku. Laickou veřejností všeobecně přijímané názory o její nesporné prospěšnosti však nejsou jednoznačně podpořeny dlouholetými empirickými výzkumy. Původním záměrem práce bylo porovnat dvě metody výuky anglického jazyka v mateřské škole. Avšak čím více jsem pronikala do problematiky výuky cizích jazyků v předškolním věku, tím více vystupovaly do popředí některé nejednoznačné otázky související s tímto tématem. Na jedné straně se výuka angličtiny v mateřských

školách těší enormnímu zájmu veřejnosti; je podporovaná politickým diskurzem a učitelům je k dispozici široký výběr metodik pro výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání. Na straně druhé stojí dlouhodobý nedostatek kvalifikovaných učitelů jazyků pro předškolní věk a nestejnorodé postoje odborníků vůči rané výuce jazyků jako takové. Studium pramenů dále ukázalo, že poslední výzkum věnovaný výuce cizích jazyků v předškolním vzdělávání v ČR uskutečnila Česká školní inspekce v roce 2010. Snaha zjistit, jaká je současná situace v oblasti výuky cizích jazyků v mateřských školách, vedla k rozšíření výzkumu o sběr informací a názorů mezi rodiči, ředitelkami mateřských škol a odborníky v oblasti rané výuky jazyků pomocí dotazníků a rozhovorů.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou konfrontovány populární argumenty pro zavádění rané výuky cizích jazyků a výsledky dlouhodobých empirických výzkumů, které se s těmito názory zcela neztotožňují. Dále je zde stručně popsána historie rané výuky cizích jazyků v evropském kontextu i v kontextu jazykové politiky České republiky. Pozornost je též věnována problematice osvojování cizího jazyka v předškolním vzdělávání ve vybraných evropských zemích. V závěru teoretické části jsou představeny vybrané metodiky pro výuku anglického jazyka v českých mateřských školách.

V praktické části je popsán vlastní výzkum autorky zacílený jednak na analýzu a komparaci dvou metod pro ranou výuku anglického jazyka (*Playtime* a *KIKUS*), a jednak na zjišťování názorů odborníků, ředitelk mateřských škol a rodičů na výuku anglického jazyka v mateřské škole. Jedná se o kvalitativní výzkum kombinující více výzkumných metod. Výzkum byl realizován na základě obsahové analýzy didaktických a metodických materiálů metodik *Playtime* a *KIKUS*, dotazování rodičů a ředitelk mateřských škol a na základě rozhovorů s odborníky, kteří angažují v oblasti rané výuky jazyků.

Ve své práci se záměrně nezabývám hlubší analýzou všech metodik, které jsou dostupné a používané pro výuku anglického jazyka v mateřských školách v České republice, neboť tato problematika svou obsáhlostí značně převyšuje rozsah diplomové práce a její zpracování by vyžadovalo rozsáhlejší výzkum.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Raná výuka cizích jazyků

Raná výuka cizích jazyků je téma velmi aktuální, zároveň však problematické. Zatímco laická veřejnost a politické kruhy v ní vidí jasná pozitiva, mezi odborníky již taková jednota nepanuje. Následující kapitola nastiňuje obecně přijímané argumenty pro zavádění výuky cizích jazyků již v preprimárním vzdělávání. Pozornost je však také věnována výsledkům dlouhodobých výzkumů, které tyto názory zpochybňují. Autorka vychází především z publikace Petra Najvara *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století* (2010) a z publikací dalších odborníků (Lojová, 2005; Fenclová, 2004).

Mezi nejčastěji předkládanými argumenty pro ranou výuku cizích jazyků obvykle zaznívá: – Mateřský jazyk se děti naučí lehce a bez námahy.

- Bilingvní děti se také snadno učí od raného věku dva jazyky zároveň.
- Děti imigrantů se v novém prostředí učí cizí jazyk rychle.
- Dospělí se cizí jazyky učí naopak velmi namáhavě a často bez úspěchu.

Mezi odborníky však o otázce prospěšnosti rané výuky cizích jazyků probíhá dlouhotrvající diskuse, jejíž výsledky výše uvedené názory jednoznačně nepotvrzují. Vývoj názorů na ranou výuku cizích jazyků od antiky po 20. století shrnuje Najvar (2010) ve výše zmíněné publikaci. K nejvýznamnějším hypotézám, které hodnotí důležitost věku pro osvojování jazyků, řadí hypotézu „kritického období“ a teorii „univerzální gramatiky“ (Najvar, 2010, s. 18 a 21).

Hypotéza kritického období byla poprvé zformulována neurochirurgem Wilderem G. Penfieldem a Lamarem Robertsem v knize *Speech and Brain Mechanism* v roce 1959. Později ji rozpracoval Eric Lenneberg v knize *Biological Foundation of Language* v roce 1967. Lenneberg (1967) předpokládá, že od druhého roku života po nástup puberty „existuje biologicky determinované období ..., ve kterém je jednodušší osvojit si jazyk a po jehož uplynutí je osvojování jazyka stále obtížnější.“ (Najvar, 2010, s. 18).

Teorie univerzální gramatiky byla definována Noamem Chomskym v knize *Language and Mind* v roce 1968. Podle této teorie má každý jedinec vrozený mechanismus osvojování jazyka, který umožňuje perfektní osvojení jazyka na základě jazykového

vstupu, který by sám o sobě osvojení jazyka nezpůsobil. Mechanismus univerzální gramatiky však není jedinci stejně dobře přístupný ve všech etapách života, což ukazuje na možné propojení s hypotézou kritického období (Chomsky, 1968). Singleton a Ryanová (2004) nicméně poukazují na to, že procesy osvojování mateřského a cizího jazyka jsou natolik složité, že ani jedna z uvedených teorií neodpovídá jasně na otázku, zda je výhodné zavádět výuku cizích jazyků v již raném věku.

Najvar (2010, s. 22–32) dále představuje další pohledy současného lingvistického diskurzu na ranou výuku cizích jazyků. Ty porovnávají **způsob, jakým se dítě učí mateřský jazyk** (dále Dt1) a **cizí jazyk** (dále Dt2) a jakým se dospělý učí cizí jazyk (dále Ds2). Připomíná také jednu z představ, kterými laická veřejnost argumentuje pro zavedení rané výuky cizích jazyků: malé dítě se učí mateřskému jazyku s naprostou lehkostí. Najvar však dochází k závěru, že tento argument nemá opodstatnění ve vědeckém výzkumu. Vysvětluje to tím, že úspěšné osvojení mateřského jazyka je podmíněno faktem, že učení musí začít ve velmi raném věku. Mateřský jazyk se navíc utváří v situaci „jazykového prázdna“ a jeho osvojení je biologicky potřebné, aby se v mozku vytvořila funkční centra (Brocovo, Wernikeho). Najvar upozorňuje na to, že k osvojování druhého či cizího jazyka dochází za zcela jiných podmínek. Další jazyk si dítě nadto osvojuje za pomoci mateřského jazyka. Funkční jazyková centra v mozku jsou již vytvořena a pro osvojení druhého či cizího jazyka existuje potřeba sociální, ne biologická. V případě bilingvních dětí se jedná spíše o osvojení dvou prvních jazyků, než prvního a druhého jazyka. Jeden z těchto jazyků je však vždy preferovaný a úroveň ovládnutí těchto jazyků také bývá různá. To by mohlo být způsobeno tím, že pro dosažení stejné úrovně v druhém jazyce neexistují biologické důvody (Najvar, 2010, s. 22–26). Najvarovo tvrzení koresponduje i se zkušenostmi autorky se sledováním dětí s odlišným mateřským jazykem v podmínkách mateřské školy. Tyto děti si dokáží přirozeným způsobem osvojit český jazyk na komunikační úrovni nutné k uspokojení svých sociálních potřeb (např. komunikace s vrstevníky a učiteli). K tomu aby dosáhli úrovně potřebné k zahájení školní docházky, je však nutné jim poskytovat cílenou jazykovou podporu.

Dále se Najvar zabývá studii, které srovnávaly **procesy osvojování cizího jazyka** u dětí a u dospělých **v přirozeném prostředí** a ve formálním prostředí školy. Jedna

ze studií představuje empirický výzkum, který zkoumal situaci Dt2 a Ds2 v přirozeném prostředí na mnoha příkladech rodin imigrantů v nové zemi. Výzkum prokázal, že nižší věk být může výhodou při osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí, zejména pro dosažení autentické výslovnosti. Možným vysvětlením by však mohla být skutečnost, že děti imigrantů měly ve většině případů lepší učební podmínky než dospělí: více času, více pozornosti, příležitosti k používání, více komunikačních potřeb atp. Na straně druhé prokázaly některé studie výborné výsledky imigrantů, kteří se do cílové země přistěhovali až po dvanáctém (Van Boxtel, 2003) nebo dokonce osmnáctém roce (Birdsong, 2003). Jediný aspekt osvojování jazyka, pro který byl nižší věk jednoznačně výhodou, bylo osvojení autentické výslovnosti.

Ani výsledky výzkumů (Lojová, 2005, s. 108–126; Burstall, 1974), jež srovnávají **výuku cizích jazyků** dětí a starších žáků **ve formálním prostředí**, nepřinesly jednoznačné výsledky ve prospěch zavedení rané výuky jazyků. Rozdíly v jazykových dovednostech u žáků, kteří začali s výukou cizích jazyků v raném věku (nejpozději v 8 letech), a u žáků, kteří absolvovali výuku cizích jazyků až na druhém stupni, se totiž vyrovnaly v průběhu dvou až let. Zdá se, že největším pozitivem zahájení výuky cizích jazyků bylo to, že žáci měli na osvojení cizího jazyka více času (Najvar, 2010, s. 32).

Výzkumy zaměřenými na ranou výuku cizích jazyků se zabývá i Marie Fenclová v odborné stati *Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní společnosti* (2004). Fenclová upozorňuje, že u nás málo známé výzkumy (Blondin, 1998) ukázaly, že raný začátek výuky cizích jazyků neznamena automaticky dobrý výsledek. Naopak přínos jazykového vzdělávání je závislý **na kvalitě učení a času**, který je učení skutečně věnován (Fenclová, 2004).

Jaké jsou tedy podmínky nezbytné pro úspěch rané výuky cizích jazyků? Lojová (2008) definuje pět obecných podmínek pro úspěšnou implementaci výuky cizích jazyků na základních školách, z nichž čtyři jsou platné i pro preprimární vzdělávání. Jsou to kvalifikovanost učitelů, kvalitní metodika, diferenciacce, humanizace vzdělávání a ohled na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (Lojová, 2008). Také Fenclová zdůrazňuje **důležitost kvalitní odborné přípravy učitelů**. Zároveň ovšem upozorňuje na velký nedostatek kvalifikovaných učitelů jazyků (Fenclová, 2004, s. 255). I předškolní sektor čelí

stejnému problému. V mateřských školách totiž stále chybí učitelé s požadovanou úrovní cizího jazyka, se znalostmi didaktiky cizího jazyka a zároveň s kvalifikací pro předškolní výchovu.

Závěrem lze říci, že dle výsledků dosavadních odborných výzkumů není možné potvrdit, že raná výuka cizích jazyků přináší jednoznačně pozitivní výsledky. Úspěšnost raného jazykového vzdělávání závisí na mnoha faktorech (kvalifikovanost učitelů, zvolená metodika apod.). Názory odborníků na zavedení rané výuky cizích jazyků však mají omezený vliv v porovnání s tlakem ze strany rodičů a s politickými důvody, o kterých pojednává následující kapitola.

2. Historie výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání

Za první knihu, která se zabývá výukou cizích jazyků v předškolní instituci, můžeme považovat učebnici Jana Vlastimíra Svobody *Malý Čech a Němec: Čili prvopočáteční české a německé cvičení k mluvení* z roku 1843. Jejím cílem bylo seznámit děti v předškolním věku se základy němčiny mluvenou formou. Od vydání Svobodova spisu uplynulo více než 150 let, než se osvojování cizích jazyků v předškolním věku stalo v evropském kontextu znovu aktuálním tématem. Počátkem 21. století se proces politického sblížení národů Evropy a překonávání jazykových a kulturních bariér začal ubírat novým směrem. Státy EU si vytyčily novou strategii ke zvyšování jazykové vybavenosti svých občanů v různých cizích jazycích. Je to strategie intenzivní podpory výuky cizích jazyků již od velmi raného věku.

V roce 2002 zazněl na zasedání Rady EU v Barceloně požadavek zlepšit jazykové vzdělání občanů EU. Byl stanoven hlavní cíl, aby se v budoucnu každý občan EU domluvil kromě mateřštiny ještě dvěma dalšími jazyky. Hlavním prostředkem k dosažení tohoto požadavku mělo být zavedení výuky cizích jazyků od velmi raného věku (Evropská rada, 2002, s. 19).

V návaznosti na tento krok vydala Evropská komise *Akční plán pro léta 2004–2006* (Komise Evropských společenství, 2004), který konkrétně rozpracoval podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán vyslovil požadavek, aby byla

podporována výuka mateřského jazyka plus dvou dalších cizích jazyků. Dále stanovil cíle ve třech strategických oblastech:

- celoživotní jazykové vzdělávání
- lepší výuka jazyků;
- vytvoření prostředí příznivého pro studium jazyků (Komise Evropských společenství, 2004).

V roce 2005 vydala Evropská komise *Novou rámcovou strategii pro mnohojazyčnost*¹(2016), ve které stanovuje klíčové záměry pro podporu vícejazyčnosti v Evropě. O tři roky později byla zveřejněna další strategie nazvaná *Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek*² (2008) definující hlavní cíle mnohojazyčnosti, mezi něž opět patří podpora příležitostí, které by umožnily, aby se každý občan Unie mohl naučit komunikovat ve dvou cizích jazycích. Za velmi důležité lze považovat, že zavedení výuky cizích jazyků již v předškolním vzdělávání v těchto dokumentech není přímo zmíněno.

V roce 2007 vydala Evropská komise zprávu hodnotící dosavadní implementaci a konkrétní přínosy *Akčního plánu pro léta 2004–2006*. Zpráva konstatuje, že jednotlivé země zahájily plnění barcelonských cílů z různých výchozích bodů a přijímají opatření různou rychlostí. Všechny členské státy se zaměřily na reformy v oblasti začlenění jazykového vzdělávání v raném věku do základního a někdy do předškolního vzdělávání. Stále běžnější je snaha zahájit výuku druhého jazyka dříve (ať se již jedná o cizí jazyk, menšinový jazyk nebo jazyk se statusem dalšího úředního jazyka), obvykle v prvních třech letech základního vzdělání.

Hlavním problémem při realizaci těchto reforem podle této zprávy představuje nedostatek kvalifikovaných učitelů. Aktuálně se do centra pozornosti dostávají i další dva aspekty jazykové výuky. Učitelé se stále častěji setkávají s dětmi s odlišnými mateřskými jazyky. Uvítali by proto odborné vzdělávání v didaktice výuky vlastního jazyka jako

¹ V originále *A New Framework Strategy for Multilingualism*, Brusel, 2015

² V originále *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*, Brusel 2008

jazyka druhého nebo cizího (Komise Evropských společenství, 2008, s. 5–11). Je tedy potřeba zaměřit se především na zvyšování kvalifikace učitelů v oblasti výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání i výuky češtiny jako druhého jazyka a rozvoj jejich učitelských dovedností.

Komise též iniciovala vypracování rozsáhlé studie nazvané *Hlavní pedagogické zásady pro výuku jazyků u předškolních dětí*³ (2006), na jejímž zpracování se podíleli odborníci v oblasti rané výuky jazyků z řady evropských zemí. Studie je rozdělena na čtyři hlavní části.

První část shrnuje závěry více než 100 výzkumných projektů realizovaných v letech 1999 až 2005, které se zabývaly problematikou rané výuky jazyků z různých hledisek (např. z hlediska vlivu věku na výsledky učení; z hlediska časové dotace věnované výuce; z hlediska intenzity výuky, návaznosti apod.).

Druhá část předkládá souhrn různých typů příkladů dobré praxe. Pro větší přehlednost jsou opatření rozdělena do čtyř kategorií (vytváření podmínek pro dobrou praxi; odborné vzdělávání – přípravné a doplňující; výuka; šíření povědomí o výuce jazyků). Studie uvádí inovativní příklady dobré praxe s evropským přesahem, týkají se však převážně primárního vzdělávání.

Ve třetí části dochází autoři k závěru, že hlavní pedagogické zásady pro ranou výuku jazyků jsou až na výjimky shodné s obecnými didaktickými principy. Autoři vyzdvihují principy, které jsou nejvíce relevantní nebo naopak specifické pro ranou výuku. Jsou to:

- principy týkající se osobnosti dítěte a kognitivních funkcí:
 - časté vystavení cizímu jazyku
 - osobnostní přístup
 - zvyšování tolerance k ostatním a seznamování s různými soubory hodnot

³ V originále *Main pedagogical principles underlying teaching languages to very young learners*, Brusel, 2006.

- obecné principy týkající se učení – didaktické koncepty:
 - ohled na učební strategie a učební styly dětí
 - poskytnutí smysluplného kontextu a relevantních tematických oblastí
 - porozumění předchází vlastní jazykové produkci
- principy týkající se jazykové výuky:
 - holistická jazyková výuka
 - názornost a učení všemi smysly
 - využití věkových zvláštností dětí při výuce
- principy specifické pro rané učení jazyků:
 - více porozumění než vlastní jazykové produkce
 - pozitivní motivace k učení
 - sluchová příprava
 - nácvik výslovnosti (Evropská komise, 2006, s. 156).

Závěrečná část studie sumarizuje poznatky výzkumu a dochází například k následujícím závěrům:

- „Raný začátek výuky jazyků znamená pro děti výhodu, protože poskytuje více času na učení, aktivuje vrozené mechanismy osvojování jazyka, a protože má pozitivní formativní vliv na kognitivní, sociální, kulturní, akustický, lingvistický a osobnostní rozvoj.
- Raný začátek sám o sobě nic neznamena. Musí být doprovázen kvalitní výukou, podporujícím okolím a návazností v jednotlivých stupních vzdělávání.
- Výzkumy prokázaly, že vnitřní motivace se nevytváří pouze zábavným a hravým učením, ale také intelektuálními výzvami a pocitu uspokojení z osobních úspěchů“ (Evropská komise, 2006, s. 147–151).

Studie také potvrzuje klíčovou úlohu pedagoga při jazykové výuce v raném věku a doporučuje, aby byly vypracovány metodiky a diagnostické nástroje pro posouzení a hodnocení schopností dětí (Evropská komise, 2006).

Četné odborné výzkumy provedené v rámci studie přinesly důležité, vědecky podložené poznatky v oblasti rané výuky jazyků. Svým širokým záběrem, snahou o

komplexní pohled poskytla studie odborně podložený základ, na kterém mohly stavět následné strategické dokumenty pro ranou výuku jazyků Evropské unie i členských států.

V roce 2009 sestavila Komise skupinu odborníků z 28 zemí a 30 vzdělávacích systémů⁴, kteří se specializují na výuku jazyků v předškolním věku. Tito odborníci si vyměňují informace o situaci v jednotlivých zemích a formulují politická doporučení a pokyny ohledně provádění těchto politik. Výsledky práce této skupiny byly zveřejněny v roce 2011 ve strategické příručce *Evropský strategický rámec pro vzdělávání a učení: účinná a trvale udržitelná výuka jazyků v oblasti preprimárního vzdělávání*⁵. Příručka je určena jak orgánům členských států odpovědným za předškolní vzdělávání a jazykovou výuku, tak i všem odborníkům zúčastněným v procesu rané výuky jazyků (učitelům, ředitelům, výzkumným ústavům apod.) Publikace předkládá soubor zásad a doporučení, jak zajistit kvalitu, efektivitu a udržitelnost jazykového vzdělávání ve všech typech předškolních zařízení. Doporučení jsou dělena dle různých oblastí rané výuky jazyků:

- Zlepšování kontextu strategie rané výuky jazyků
- Rovnost, kvalita, konzistence a návaznost
- Pedagogické postupy
- Odborná kvalifikace a kompetence učitelů vyučujících cizí jazyky v předškolním zařízení
- Raná výuka jazyků u dětí pocházejícím z jazykových minorit nebo s migračním původem
- Úloha zainteresovaných subjektů (rodičů, obcí, nevládních organizací apod.) v podporování rané výuky jazyků

⁴ Z Rakouska, Belgie (francouzské a vlámské části), Bulharska, Kypru, České republiky, Estonska, Finska, Francie, Německa, Maďarska, Irsko, Itálie, Litvy, Lichtenštejnska, Lotyšska, Lucemburska, Malty, Nizozemí, Polska, Portugalska, Rumunska, Španělska, Slovenska, Slovinska, Velké Británie (Anglie a Skotska), Norska, Turecka a Švýcarska.

⁵ V originále: *European Strategic Framework for Education and Training: Language Learning at Pre-primary School Level: Making It Efficient and Sustainable*

- Shromažďování a evaluace údajů o problematice rané výuky jazyků (Evropská komise, 2011b).

Na strategickou příručku navazují další dva dokumenty. První dokument *Příklady dobré praxe (Examples of Good Practise)* přináší zcela konkrétní příklady dobré praxe výuky jazyků v předškolním prostředí ve vybraných členských zemích (Evropská komise, 2011c). Publikace *Přehled zemí (Country Summaries)* zase nabízí přehled obecného rámce a organizace rané výuky jazyků v jednotlivých členských zemích EU i přehled současného vývoje a budoucích perspektiv v jejich jazykové politice (Evropská komise, 2011a; podrobněji viz kapitola 4).

Barcelonský požadavek, aby byl každý občan EU schopen dorozumět se dvěma dalšími cizími jazyky kromě mateřského, přitáhl pozornost ke kvalitě a zajištění výuky cizích jazyků na všech vzdělávacích stupních zemí EU. Stále větší důležitosti se dostává i dosud opomíjené výuce cizích jazyků v předškolním vzdělávání. Evropská unie iniciovala vypracování řady odborných studií a dokumentů, které se touto problematikou zabývají. Členské státy EU z nich čerpají při tvorbě vlastních vzdělávacích politik. Následující kapitola ukazuje, jaká opatření Česká republika zavedla v souladu s tímto evropským směrem.

3. Raná výuka cizích jazyků v ČR

V České republice patří raná výuka cizích jazyků k aktuálním, velmi diskutovaným tématům mezi odborníky, politiky i širokou veřejností. Ze strany rodičů dětí předškolního věku existuje velký zájem o výuku cizích jazyků, především angličtiny. Mnohé mateřské školy se tuto poptávku snaží pokrýt buď nabídkou volnočasových kroužků, nebo integrací výuky cizího jazyka do vlastního vzdělávacího programu. Často je výuka cizích jazyků i základem marketingu předškolních zařízení (především zařízení se soukromým zřizovatelem). Raná výuka jazyků jednoznačně zvyšuje prestiž a atraktivitu mateřské školy v očích rodičů, kteří jsou ochotni zaplatit za jazykové vzdělávání svých dětí nemalé částky (řádově v tisících až desetitisících měsíčně). Finanční stránka výuky jazyků je důležitým

motivačním prvkem i pro mateřské školy. Mateřským školám, které výuku jazyků nabízí formou volnočasových kroužků, přináší významný finanční přivýdělek na jejich provoz⁶.

3.1 Národní plán výuky cizích jazyků

V oblasti jazykové politiky Česká republika postupuje v souladu s barcelonským požadavkem z roku 2002, aby každý občan byl schopen komunikovat v mateřském a ve dvou dalších jazycích. Na Akční plán EU pro roky 2004–2006 zareagovala ČR vydáním *Národního plánu výuky cizích jazyků na léta 2005–2008* (MŠMT, 2005), který v obecné rovině vymezuje několik strategických linií:

„[realizovat] zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich soustavné další vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů..., široké využití informačních a komunikačních technologií (ICT) pro realizaci... jazykového vzdělávání prostřednictvím e-learningu, ... zajištění dostatečných finančních zdrojů“ (Národní plán, 2005, s. 1).

Na *Národní plán výuky cizích jazyků* navazuje na nižší úrovni v oblasti předškolního vzdělávání *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2017; viz kapitola 3.3).

K rané výuce cizích jazyků Národní plán uvádí: *„Vzdělávání ve školách se dotýká možné výuky jazyků již od předškolního věku Výuka cizího jazyka v mateřských školách není povinná. Na výuku v mateřské škole se může plynule navazovat v 1. ročníku základní školy“* (Národní plán, 2005, s. 2). Avšak povinná výuka cizího jazyka začíná v současném vzdělávacím systému až ve třetí třídě základní školy a neexistují ani signály, že by se v budoucnu počítalo se snížením této hranice a plošným zavedením jazykové výuky od první třídy. Požadavek návaznosti výuky cizího jazyka v primárním vzdělávání na výuku v mateřských školách tak zatím postrádá smyslu.

⁶ Například ve Fakultní mateřské škole Sluníčko pod střešou tvoří výtěžek z volnočasových kroužků zhruba 15 % celkové částky na provoz.

Za nejdůležitější, klíčovou část realizace celého plánu je označena odpovídající, **odborná příprava učitelů**. Národní plán nastiňuje možné způsoby, které by pomohly vyřešit otázku dostatečného počtu učitelů cizích jazyků. Mezi prvními jmenuje zvýšení počtu a rozmanitosti studijních programů fakult vzdělávajících učitele a přijímání většího počtu uchazečů, zejména do kombinované formy studia. Dalším opatřením má být podpora zahraničních studijních pobytů budoucích učitelů i učitelů všech typů škol. Stávající učitelé zase mají mít příležitost se dále vzdělávat ve svém oboru podle nově připraveného *Rámcového plánu systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky* (MŠMT, 2005b; viz kapitola 3.2).

Dále se v Národním plánu doporučuje **organizace i forma jazykového vzdělávání**. V oblasti předškolního vzdělávání by výuku měli zajišťovat speciálně vyškolení učitelé mateřských škol. Výuka by měla probíhat v posledním ročníku předškolního vzdělávání denně v krátkých intervalech formou jazykové propedeutiky. Jazyková propedeutika se rozvíjí v některých evropských zemích od 80. let 20. století a jejím cílem: „není učit určitému jazyku/určitým jazykům, ale příprava na toto učení (žáci se učí učit)“ (Fenclová, 2004, s. 256). Pěstováním určitých postojů, dovedností a znalostí je možné už na úrovni mateřské školy rozvíjet dvě hlavní kompetence, k nimž jazyková propedeutika směřuje: umět se učit jazykům a umět žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti (Fenclová, 2004, s. 256).

Pro oblast předškolního vzdělávání tedy stanovuje Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005–2008 následující cíle:

- „1.1 Zvýšit informovanost učitelů a rodičů o raném jazykovém vzdělávání a o podmínkách pro zajištění jeho dobrých výsledků.
- 1.2 Zpracovat metodický materiál pro výuku angličtiny (případně jiného cizího jazyka) pro předškolní děti a zdarma jej poskytnout mateřským školám, které o něj projeví zájem.
- 1.3 Zařadit angličtinu do programu přípravy učitelů mateřských škol v pedagogických školách a na pedagogických fakultách.
- 1.4 Zařadit propedeutiku výuky cizích jazyků do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.
- 1.5 Do studijního programu přípravy budoucích učitelů mateřských škol zařadit výuku předmětu „jazyková propedeutika“ (MŠMT, 2005a, s. 5).

Ve vymezeném období 2005–2008 byly cíle stanovené Národním plánem naplněny jen částečně:

Ad 1.1 – Ačkoliv nebyly realizovány žádné výzkumy potvrzující, že se zvýšila informovanost učitelů a rodičů v otázce rané výuce jazyků, je možné považovat tento cíl alespoň za částečně splněný. Dokládá to například množství článků publikovaných českými odborníky zabývajícími se touto tematikou (v abecedním pořadí: M. Fenclová, 2004; V. Ježková, 2007 a 2001; J. Jílková, 2005; S. Kořátková, 2002) v odborných časopisech (Cizí jazyky, Informatorium 3–8, Orbis Scholae, Učitelské noviny) i na webových portálech (dum.rvp.cz). Také MŠMT ČR pravidelně informuje na svých webových stránkách o dění v oblasti jazykového vzdělávání v sekci nazvané *Výuka cizích jazyků* (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyuka-cizich-jazyku>).

Ad 1.2 – Z iniciativy MŠMT ČR vznikla v roce 2006 publikace *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.*, kterou vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP Praha). Bližší informace k této metodice uvádí kapitola 6.1.

Pro jiné cizí jazyky nebyla vytvořena žádná další metodika.

Ad 1.3 – V úvodu výše zmíněného *Průvodce metodikou* je zdůrazněno, že se „předpokládá, že současně s metodikou budou realizována i podpůrná opatření na její implementaci (jazykové vzdělávání učitelů mateřských škol, workshopy a praktické semináře v rámci dalšího vzdělávání učitelů apod.)“ (Watts a kol., 2008, s. 6). Publikace dále přímo doporučuje jazykové a odborné semináře, které nabízí soukromá organizace Liberecká jazyková školka o.p.s. Zakladatel společnosti Stephen Watts je jedním z autorů *Průvodce metodikou* a zároveň tvůrcem metodiky akreditované MŠMT pro výuku angličtiny pro mateřské a základní školy Wattsenglish (viz kapitola 6.3).

Jazykové kurzy v oblasti jazykového vzdělávání nabízí i příspěvková organizace MŠMT Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Kurzy jsou zaměřené jak na zvyšování jazykových kompetencí samotných učitelů, tak na výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání. V současné době mohou učitelé volit mezi jazykově–metodickým kurzem pro výuku nejmladších dětí a jazykovými kurzy angličtiny, němčiny a francouzštiny. Všechny programy jsou dvousemestrální v dotaci 60 hodin (NIDV, 2017).

Požadavek na zařazení výuky angličtin do programu přípravy učitelů mateřských škol na pedagogických školách a pedagogických fakultách byl splněn s jednou výjimkou. Střední pedagogické školy i vyšší odborné pedagogické školy s akreditovaným programem *Předškolní a mimoškolní pedagogika* mají výuku anglického jazyka zařazené v učebním plánu po celou dobu studia (čtyř, resp. tří let).

Pedagogické fakulty v Brně, Olomouci, Českých Budějovicích a Hradci Králové, které nabízí akreditovaný bakalářský studijní program *Učitelství pro mateřské školy*, stanovují ve studijních plánech studium cizího jazyka v rozsahu dvou semestrů v rámci povinně volitelných předmětů. Nabídka cizích jazyků se liší, avšak angličtinu vyučují všechny fakulty. Jedinou výjimku tvoří Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, která absolvování výuky cizího jazyka v rámci bakalářského programu zatím nepožaduje.

Ad 1.4 - Propedeutika výuky cizích jazyků byla obecně zmíněna již v původním znění RVP PV z roku 2004. Součástí výstupů komunikativních kompetencí bylo uvědomění si existence cizích jazyků a položení základů pro budoucí studium cizích jazyků (podrobněji viz kapitola 3.3). K dalším úpravám (rozšíření, či zpřesnění) v této oblasti již však nedošlo.

Ad 1.5 - Výuka předmětu „jazyková propedeutika“ do studijních programů zatím zařazena nebyla – a to ani na jednom z typů škol připravujících budoucí učitele mateřských škol na úrovni středoškolské a vysokoškolské.

3.2 Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky

V návaznosti na požadavky stanovené v *Národním plánu výuky cizích jazyků* (viz kapitola 3.1) schválilo MŠMT ČR v lednu 2005 dokument nazvaný *Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*. Cílem tohoto projektu bylo vytvořit rámec kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) pro cizí jazyky.

Rámcový plán byl zpracován v souladu se strategií MŠMT pro profesní růst pedagogických pracovníků (kariérní růst) a s dokumentem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Je rozdělen do čtyř úrovní:

- I. „jazykové kurzy pro učitele jiných předmětů než daného cizího jazyka,
- II. jazykové a metodické kurzy pro učitele bez odborné kvalifikace pro výuku daného cizího jazyka,
- III. jazykové a metodické kurzy pro učitele s odbornou kvalifikací pro výuku daného cizího jazyka,
- IV. specializované kurzy pro zkušené učitele s odbornou kvalifikací pro výuku daného cizího jazyka“ (MŠMT, 2005b).

Dokument poskytuje jasnou a stručnou charakteristiku každé úrovně. Stanoví požadavky na účastníka kurzu (jeho vstupní a výstupní dovednosti), na rámcový obsah kurzu a na minimální hodinovou dotaci kurzu. Dále dokument určuje způsoby průběžného a závěrečného hodnocení účastníků, nástroje evaluace kvality jednotlivých kurzů a způsoby standardizace kurzů.

Pro zvýšení kvalifikace učitelů mateřských škol, kteří mají vzdělávat děti v předškolním věku v jazykové propedeutice (dle ustanovení Národního plánu), je určena úroveň 1 a úroveň 2. Cílem kurzů pro základní úroveň je ovládnutí samotného cizího jazyka. V rámci navazujících kurzů si účastníci mohou osvojit cizí jazyk od úrovně A1 až po úroveň B2 dle *Společného evropského referenčního rámce* (SERRJ, Olomouc 2002). Jednotlivé kurzy mají minimální určenou hodinovou dotaci 150 hodin (120 hodin řízené výuky a 30 domácí přípravy). Zájemci o kurzy druhé úrovně musí již ovládat cizí jazyk minimálně na úrovni A2. V tomto kurzu účastník absolvuje nejprve 60 hodin základního didaktického kurzu. Poté naváže 30 hodinami výběrového didaktického kurzu, které jsou zaměřené na aktuální potřeby a zájem aktérů kurzu, např. právě práci s předškolními dětmi, které nečtou ani nepíší (MŠMT, 2005b, s. 10).

Velmi zajímavý je pohled na to, jak je podrobný a návodný *Rámcový plán* naplňován v praxi. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) poskytuje učitelům v předškolním vzdělávání jak kurzy jazykové, tak kurzy jazykově-metodické. Tyto kurzy odpovídají úrovni 1 a 2 stanovené v *Rámcovém plánu*. Je zde však markantní rozdíl v hodinových dotacích. Zatímco *Rámcový plán* požaduje pro každý jazykový kurz 1. úrovně 120 hodin přímé výuky a 30 hodin domácí přípravy, všechny jazykové kurzy nabízené NIDV mají přímou hodinovou dotaci

poloviční, tedy 60 hodin. Popisy kurzů NIDV také pouze stanovují, pro jakou jazykovou úroveň dle SERRJ jsou určeny (od A1 po B2). Již však není řečeno, zda údaj označuje vstupní požadovanou, či výstupní osvojenou úroveň. Kurzy úrovně 1 dle Rámcového plánu vždy zvyšují jazykovou úroveň účastníků o jeden stupeň, o čemž dostane účastník kurzu osvědčení po složení výstupního testu.

Jazykově–metodický kurz NIDV pro výuku nejmladších dětí má zdánlivě stejnou 60–ti hodinovou dotaci, jakou vyžaduje úroveň 2 pro základní didaktický kurz v *Rámcovém plánu*. V obsahu kurzu NIDV je však 40 hodin věnováno vlastní jazykové přípravě účastníků a jen 20 hodin metodice výuky dětí předškolního věku. Výsledný poměr zamýšlených a realizovaných didaktických hodin je tak ještě nepříznivější než v případě jazykových kurzů. Účastník absolvuje pouze 20 uskutečněných hodin oproti 60 zamýšleným (nehledě na dalších 30 hodin výběrového didaktického kurzu). V nabídce NIDV je i 6 hodinový metodický kurz určený pro pedagogy mateřských a základních škol, který slibuje, že si učitelé ve čtyřech samostatných částech osvojí organizaci ve třídě, výslovnost, práci s příběhem a práci s loutkou. Navíc si budou „moci vyzkoušet plánování vlastních námětů s ohledem na potřeby a zvláštnosti dětí“ (NIDV, 2017). Není však možné, aby se mohli absolventi kurzu seznámit s tolika tématy za tak krátký časový úsek se skutečným porozuměním.

Jak vyplývá z výše uvedených údajů, realizace *Rámcového plánu systému kurzů DVPP pro cizí jazyky* nebyla zatím provedena v plánovaném rozsahu. Odborná příprava učitelů, kterou *Národní plán výuky cizích jazyků* staví na první místo při uskutečňování jazykové politiky ČR, tak velmi ztrácí na kvalitě. Není-li však zajištěna kvalitní odborná příprava učitelů cizích jazyků, jak kvalitní může potom být samotná výuka? Česká školní inspekce (dále jen ČSI) realizovala v letech 2005–2008 a 2006–2009 dvě šetření mapující výuku cizích jazyků ve vzdělávacím systému ČR. Obě zprávy ČSI konstatovaly, že v mateřských školách, které nabízí výuku cizích jazyků, učí převážně buď externisté bez odborné kvalifikace pro předškolní vzdělávání, nebo učitelky mateřských škol s různou jazykovou úrovní (ČSI, 2008 a 2010; podrobněji viz kapitola 5). Mají-li být naplněny dlouhodobé cíle jazykové politiky stanovené v *Národním plánu výuky cizích jazyků* (viz

kapitola 3.1), je třeba dále zaměřit pozornost na hodnotné specializované vzdělávání pro učitele cizích jazyků v mateřských školách.

3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V návaznosti na *Národní plán výuky cizích jazyků* stanovuje obsah jazykové výuky na úrovni předškolní vzdělávání *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Avšak jak v původním znění z roku 2004, tak v současné úpravě z roku 2017 je v RVP PV výuka cizích jazyků přímo zmíněna pouze ve vymezení komunikativních kompetencí, které se u dětí mají rozvíjet: „dítě ukončující předškolní vzdělávání...ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP PV, 2017, s. 12). Nepřímo se pak jazykové výchovy dotýká vzdělávací oblast *Jazyk a řeč*: „učitel u dítěte podporuje... rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních,...rozvoj komunikativních dovedností“ (RVP PV, 2017, s. 17).

Zda a jakou formou se budou děti v mateřské škole seznamovat s cizími jazyky, tedy je i nadále zcela v kompetenci vedení zařízení.

4. Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání v evropských zemích

V této kapitole je popsána problematika výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání ve vybraných evropských státech. Jedná se o země, které mají více úředních jazyků (Belgie, Irsko, Lucembursko a Švýcarsko), a země sousedící s Českou republikou (Německo, Polsko, Rakousko a Slovensko).

4.1 Belgie

Ve Federativní konstituční monarchii žijí tři jazykové komunity – Vlámové mluvící belgickou variantou nizozemštiny, frankofonní Valoni a německá menšina. V zemi jsou tedy jako úřední uznávány tři jazyky – vlámsština, francouzština a němčina.

Ve vlámsky mluvící části Belgie je úředním jazykem vlámsština. Nicméně v oblasti předškolního vzdělávání není vlámsština povinným vyučovacím jazykem. Personál předškolního zařízení však musí vlámsčinu ovládat. Pro oblast předškolního vzdělávání není povinná ani výuka cizích jazyků. Předškolní zařízení ve vlámské části země mohou začít s výukou cizích jazyků dle vlastní volby, avšak pod podmínkou, že prvním cizím jazykem bude francouzština. To znamená, že chce-li předškolní zařízení nabízet výuku angličtiny, němčiny aj., musí především nabízet výuku francouzštiny.

Zajímavá je skutečnost, že ve vlámské části trilingvní Belgie není zřejmě podpora vícejazyčnosti samozřejmostí. To naznačuje dokument EU *Country Summaries*, který předkládá přehled nejnovějšího vývoje v oblasti jazykové politiky v předškolním vzdělávání v členských zemích EU. „Ačkoliv je vícejazyčnost [ve vlámském regionu] vysoce ceněná, vůči užívání francouzštiny nebo jiných jazyků ve vzdělávání zůstává určitá obezřetnost“ (Evropská komise, 2011a, s. 17). Je to důsledek historického vývoje⁷, ale i obavy politiků, že by vícejazyčnost jen dále znevýhodňovala skupinu dětí, jejichž rodným jazykem není vlámsština.

Ve francouzsky mluvící části Belgie se děti mohou v předškolním vzdělávání seznamovat s cizím jazykem třemi způsoby:

- 1) Předškolní zařízení organizuje jazykový kurz vedený kvalifikovaným jazykovým lektorem.
- 2) Učitel předškolního zařízení nabízí dětem aktivity jazykové propedeutiky, jejichž cílem je vzbudit v dětech zájem o kulturní a jazykovou rozmanitost.
- 3) Program imerze metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning – Obsahově a jazykově integrované učení).

První dvě formy výuky jsou zcela v kompetenci předškolních zařízení. Výuka dle metody CLIL je regulovaná vyhláškou z roku 2007. Škola, která se rozhodne pro

⁷ Uznání vlámsčiny jako oficiálního jazyka bylo předmětem dlouhého procesu, který uzákonil až Zákon na užití jazyků ve vzdělávání z roku 1963 (Law on the use of Languages in Education, 30 July 1963) a Vyhláška o předškolním a základním vzdělávání z roku 1997 (Act on pre-primary and primary education of February 25, 1997; Eurydice, 2016).

vyučování jazyka formou CLIL, musí zajistit návaznost výuky na dalším vzdělávacím stupni (Evropská komise, 2011a, s. 12).

Situace v německy mluvící části Belgie je v určitých aspektech odlišná od vlámsky a francouzsky mluvících částí. Vyučovacím jazykem je zde sice němčina, avšak vlámsština a především francouzština hrají ve vzdělávání v tomto regionu velmi významnou roli. V roce 2004 vstoupila v platnost nová vyhláška o komunikaci a užívání jazyků ve vzdělávacím systému⁸, podle které se druhý jazyk (francouzština nebo vlámsština) povinně vyučuje již od 1. třídy základní školy a v předškolních zařízeních musí být zase vzdělávací činnosti povinně vedeny v druhém jazyce v rozsahu 50 – 200 minut týdně. (Eurydice, 2016).

4.2 Irsko

V Irsku jsou úředními jazyky angličtina a irština. Povinná školní docházka začíná v šesti letech, avšak při základních školách jsou zřizovány tzv. přípravné třídy (infant classes) pro děti od čtyř let, do kterých dochází téměř polovina všech čtyřletých a naprostá většina všech pětiletých dětí. Předškolní vzdělávání se řídí dvěma závaznými kurikulárními dokumenty: *Síolta: Národní rámec kvality pro předškolní vzdělávání*⁹ z roku 2006 a *Aistaer: Vzdělávací rámec pro rané dětství*¹⁰ z roku 2009. V souladu s dokumentem *Aistaer* je dětem v přípravných třídách poskytována jazyková podpora v tom vyučovacím jazyce, který není jejich mateřským jazykem. Výuka obou jazyků v přípravných třídách je součástí učebních osnov pro základní školu (Evropská komise, 2011a, s. 69). Od září 1998 – června 2012 probíhal ve vybraných základních školách pilotní projekt *Moderní jazyky v základních školách (Modern Languages in Primary Schools Initiative)*, který nabízel žákům na 1. stupni základní školy výuku italštiny, němčiny, španělštiny nebo

⁸ V originále Dekret über die Vermittlung und den Gebrauch der Sprachen im Unterrichtswesen (Decree concerned with the learning and the use of languages in education, 2004).

⁹ V originále Síolta: The National Quality Framework for Early Childhood Education

¹⁰ V originále Aistaer: The Early Childhood Curriculum Framework

francouzštiny. Projekt byl ukončen na základě zprávy Národní rady pro kurikulum a hodnocení (National Council for Curriculum and Assessment) z roku 2008, která poukazovala na značné přetížení kurikula v primárním vzdělávání. V preprimárním a primárním vzdělávání se tak výuka jazyků i nadále zaměřuje na osvojení dvou úředních jazyků Irska – irštiny a angličtiny (Eurydice, 2016).

4.3 Lucembursko

V Lucembursku jsou úředními jazyky lucemburština, němčina a francouzština. V letech 2005–2006 provedlo Lucembursko vyhodnocení své jazykové politiky na základě profilu země Rady Evropy. Ministerstvo školství následně vypracovalo národní akční plán pro období 2007–2009 nazvaný *Plán úpravy výuky jazyků*¹¹. Plán obsahoval 66 opatření, která se týkala veškerých aspektů výuky jazyků a hodnocení od mateřské školy po ukončení středoškolského vzdělání. Navržená opatření rovněž zohlednila jazyky komunit migrantů (Zpráva o provádění akčního plánu, 2007, s. 9).

Od roku 2009 se předškolní výchova uskutečňuje jako součást devítileté základní školy, která je rozdělena na čtyři cykly. Předškolní vzdělávání představuje první cyklus od 3 do 5 let. Jednotné kurikulum společné pro všechny čtyři cykly je rozděleno do hlavních vzdělávacích oblastí. Jazykové výchově se věnuje vzdělávací oblast: jazyk, lucemburština a jazykové povědomí (Loudová Stralczyńska, 2012, s. 9 – 10). Výukovým jazykem pro první cyklus je lucemburština. Hlavní důraz jazykové výchovy tedy leží na rozvoji lucemburštiny. Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání probíhá formou jazykové propedeutiky. Jejím cílem je probuzení zájmu o jazykovou rozmanitost a jiné jazyky, především další dva úřední jazyky Lucemburska – francouzštinu a němčinu (Evropská komise, 2011a, s. 82 –93).

¹¹ Plan de réajustement de l'enseignement des langues

4.4 Švýcarsko

Švýcarsko uznává čtyři úřední jazyky – němčinu, francouzštinu, italštinu a rétorománštinu. Ve Švýcarsku je výrazně uplatňován princip subsidiarity – odpovědnost za vzdělávání na preprimárním i primárním stupni leží na každém z 26 švýcarských kantonů. Tento systém ovšem vedl k velké roztržičnosti v organizaci a obsazích na obou stupních. Snahy o určité sjednocení v předškolním i základním vzdělávání vyvrcholily vydáním dokumentu nazvaného *HarmoS konkordát*¹² v roce 2009. Pro kantony, které dokument přijaly, stanovuje konkordát dva roky povinné docházky do předškolního zařízení (od 4. roku věku dítěte), které se tak stává prvním stupněm primární školy (Loudová Stralczynská, 2012, s. 8).

V roce 2004 přijala *Švýcarská konference kantonálních ředitelů škol*¹³ dokument *Národní strategie pro rozvoj jazykové výuky*¹⁴. Strategie stanovuje důležité požadavky pro preprimární i primární vzdělávání. V oblasti předškolní jazykové výchovy má být pozornost věnována především jazykové podpoře dětí ze znevýhodněného prostředí (např. s imigračním původem). Na regionální a kantonální úrovni existuje řada projektů. Tyto projekty však nejsou zaměřeny na výuku cizích jazyků, nýbrž na osvojení lokálního vyučovacího jazyka a na podporu dětí ze znevýhodněného prostředí.

Velká jazyková rozmanitost Švýcarska předurčuje cíle jazykové výchovy v předškolním vzdělávání. Hlavní důraz je zde kladen na osvojení vyučovacího jazyka před zahájením docházky do základní školy. Výuka cizích jazyků (jiných než úředních jazyků Švýcarska) je organizována především na základní škole (Evropská komise, 2011a, s. 128 – 134).

¹² Interkantonální pojednání o harmonizaci povinného školství (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule)

¹³ V originále Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

¹⁴ V originále Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts

4.5 Německo

Předškolní vzdělávání v Německu není součástí státem řízeného školského systému. Na federální úrovni je v gesci sociální oblasti, v rámci jednotlivých spolkových zemí spadá pod pravomoc zemských ministerstev sociálních věcí nebo ministerstev školství (Loudová Stralczynská, 2012, s. 4). Ačkoliv mají spolkové země odlišné vzdělávací systémy, obecně lze v oblasti jazykového vzdělávání vytyčit několik společných charakteristik:

- rostoucí zájem rodičů o předškolní zařízení, která mají výuku cizích jazyků obsaženou ve svém vzdělávacím konceptu;
- absence jednotné strategie rané výuky jazyků;
- záměr poskytovat v budoucnu ranou výuku jazyků všem dětem, které dochází do předškolních zařízení.

Od roku 2006 se uplatňují v některých předškolních zařízeních bilingvní vzdělávací programy (např. německo-francouzský koncept L'ÉCOLE MATERNELLE a německo-anglický program BILI, oba realizované v předškolních zařízeních v Jeně). Jiná se snaží zahrnout ranou výuku cizích jazyků do každodenního vzdělávacího procesu. Některá předškolní zařízení nabízí výuku formou volnočasových kroužků. Velký zájem rodičů o jazykové vzdělávání svých dětí vede k vysokým cenám těchto služeb v některých předškolních zařízeních, která spolupracují se soukromými poskytovateli. To ovšem zásadně porušuje princip rovného přístupu ke vzdělávání, neboť rodiny ze znevýhodněného prostředí si tyto nadstandardní výdaje nemohou dovolit (Evropská komise, 2011a, s 34).

4.6 Polsko

V Polsku je výuka cizího jazyka zařazena do kurikula povinného vzdělávání již od 1. třídy základní školy. V kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání však výuka jazyků ani jazykové propedeutiky není vůbec zmíněna. Nicméně v důsledku tlaku ze strany rodičů a marketingu soukromých předškolních zařízení, začala většina mateřských škol (především městských a příměstských) nabízet výuku cizích jazyků. Výuku zajišťují z převážné většiny soukromé jazykové školy. Ve městech a příměstských oblastech také

roste zájem o dvojjazyčné mateřské školy, které vzdělávají v polštině a v cizím jazyce (většinou v angličtině). Vzhledem k tomu, že v preprimárním sektoru není osvojování cizích jazyků obsaženo ve vzdělávacím programu, dosahuje výuka cizích jazyků v mateřských školách velmi různé úrovně a není možné zajistit její návaznost v základním vzdělávání (Evropská komise, 2011a, s. 102).

4.7 Rakousko

V Rakousku je v oblasti předškolního vzdělávání důraz kladen především na osvojení vyučovacího jazyka (tj. němčiny), na interkulturní učení a na důležitost prvního jazyka pro osvojení druhého jazyka. Systematická výuka cizích jazyků v rámci předškolního vzdělávání není jednou z priorit. Obecně se v předškolních zařízeních nabízí výuka jazyků požadovaných rodiči, především angličtiny, ojediněle francouzštiny, italštiny, španělštiny a turečtiny. Ve velkých městech existují dvojjazyčná předškolní zařízení – zpravidla německo-anglická. Ve spolkových zemích Burgundsko a Korutany s jazykově uznávanými menšinami existují dvojjazyčná předškolní zařízení německo-maďarská a německo-chorvatská, resp. německo-slovinská.

4.8 Slovensko

Do roku 2008 byla výuka cizích jazyků v předškolních zařízeních na Slovensku otázkou prestiže, v době poklesu porodnosti také prostředkem k naplnění kapacity mateřských škol. V roce 2008 vstoupila v platnost nová vyhláška Školského zákona ¹⁵, která zařadila mateřské školy do školského systému na nejnižší stupeň vzdělávání ISCED 0. Předškolní vzdělávání však nadále zůstalo nepovinné. Tato vyhláška také umožnila mateřským školám zřizovat samostatné třídy o 12 dětech, ve kterých vyučuje cizí jazyk učitelka mateřské školy s příslušným odborným vzděláním. Vzdělávací standardy ve výuce cizího jazyka určil závazný kurikulární dokument *Štátny vzdelávací program*

¹⁵ Vyhláška č. 306/2008 Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole

ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (Štátny pedagogický ústav, 2008). Do té doby vedli výuku cizích jazyků v předškolním sektoru převážně rodilí mluvčí, často bez jazykového vzdělání a/nebo bez kvalifikace v předškolní pedagogice. Tato situace vedla Ministerstvo školství v roce 2009¹⁶ k úpravě požadavků na kvalifikaci učitelů cizích jazyků v předškolním vzdělávání. Vyhláška 427/2009 stanovila minimální požadavky na učitele cizích jazyků v podobě ukončeného středního pedagogického vzdělání a státní jazykové zkoušky v příslušném cizím jazyce. Nedostatek kvalifikovaných učitelů cizích jazyků pro děti předškolního věku je však stále velmi aktuální a palčivý problém. Z nabízených jazyků převažuje angličtina a němčina, výjimečně francouzština a ruština (Evropská komise, 2011a, s. 109–113).

V roce 2011 vydal Štátny pedagogický ústav publikaci *Metodika predprimárneho vzdelávania*. V kapitole *Cudzí jazyk v materskej škole* poskytuje metodika velmi přehledný souhrn legislativních podmínek zřízení tříd s výukou cizího jazyka, profesních kompetencí učitele cizího jazyka a teoretických vymezení problematiky rané výuky cizích jazyků. Dokument dále vymezuje metody vhodné pro výuku cizích jazyků v mateřské škole (metoda TPR, pantomima, písničky, dramatizace atp.) a kompetence, které se u dětí rozvíjí ve vztahu k cizímu jazyku¹⁷. V souladu se Štátnym vzdelávacím programem pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) se zde uvádí i obsahové a výkonové standardy dítěte předškolního věku v oblasti cizích jazyků (Guziová, 2011, s.261–270)¹⁸.

¹⁶ Vyhláška č. 437/2009 Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

¹⁷ Jsou to kompetence osobnostní (intrapersonální), sociální (interpersonální), komunikativní, kognitivní (základy řešení problémů, základy kritického myšlení), učební a informační (Guziová, 2011).

¹⁸ V obsahových a výkonových standardech v tematickém okruhu *Lidé* se má učitelka zaměřit především na poslech s porozuměním, neverbální reakce na otázky a pokyny, jednoslovné a víceslovné reakce na jednoduché otázky, komunikaci jednoduchými větnými konstrukcemi v cizím jazyce a užívání spisovné podoby cizího jazyka. (Guziová, 2011, s. 170).

Kapitola nastiňuje všeobecnou charakteristiku jazykové výuky v předškolním vzdělávání ve vybraných evropských zemích. I tak je možné z uvedených příkladů vyvodit několik základních směrů vývoje. Obecně lze říci, že země s více úředními jazyky (Belgie, Irsko, Švýcarsko, Lucembursko) se v předškolním vzdělávání soustředí na podporu a osvojování vyučovacích jazyků. Jsou-li děti seznamovány s jiným než mateřským jazykem, nejedná se ve většině případů o cizí jazyk v lingvistickém pojetí, ale o tzv. druhý jazyk (např. jako je francouzština v německy mluvící části Belgie nebo v Lucembursku). S výukou jiných než úředních jazyků se tak většinou začíná až na dalších stupních povinného vzdělávání.

Ani vybrané země s jedním úředním jazykem (Německo, Polsko, Rakousko) nemají výuku cizích jazyků zahrnutou do závazných kurikulárních dokumentů pro preprimární vzdělávání. Velký zájem ze strany rodičů o výuku jazyků (především angličtiny) i snaha obstat v konkurenceschopnosti vede předškolní zařízení k nabídce různých forem jazykové výuky (od výuky integrované do vzdělávacího programu po volnočasové kroužky). Jedinou výjimku tvoří Slovensko, které určuje nejen vzdělávací standardy pro výuku cizího jazyka v národním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, ale zákonem stanovuje i požadavky na kvalifikaci učitelů.

5. Kritické pohledy na ranou výuku cizích jazyků v kontextu výzkumu

Tato kapitola představuje nemnohé výzkumy orientované na ranou výuku cizích jazyků, které se uskutečnily v posledních letech. První dva výzkumy byly realizovány Českou školní inspekcí (dále ČŠI) – státním úřadem, jehož úkolem je získávat a analyzovat informace o českém vzdělávacím systému a zároveň se podílet na zajišťování úkolů, které souvisejí s naplňováním mezinárodních smluv. Další výzkum iniciovala soukromá

jazyková škola, The Bell School¹⁹, která pravděpodobně sledovala komerční účely. Od roku 2010 nebyly uskutečněny žádné rozsáhlejší výzkumy v této problematice.

V návaznosti na strategie stanovené *Národním plánem výuky cizích jazyků* a *Akčním plánem výuky cizích jazyků v letech 2005–2008* realizovala ČSI v letech 2005–2008 **výzkum zaměřený na organizaci a personální zajištění výuky cizích jazyků**. Do výzkumu se zapojilo 635 mateřských škol z celkového počtu 4 815 MŠ v České republice. Cílem šetření bylo zjistit, jakým způsobem je organizovaná výuka cizích jazyků v MŠ a jak je zajištěna po pedagogické stránce. Výzkum nehodnotil metodologii ani vlastní výuku jazyků.

Dle tematické zprávy ČSI nabízelo 47 % sledovaných MŠ výuku cizích jazyků většinou formou volnočasových kroužků. Dle ředitelek těchto škol přistoupily MŠ k výuce cizích jazyků kvůli zájmu ze strany rodičů. Zcela jasně převyšovala výuka angličtiny, pouze 4 % škol nabízela výuku němčiny. ČSI též zjistila výrazný nedostatek kvalifikovaných lektorů a učitelek pro výuku jazyka. Většinu výuky zajišťovali externí pedagogičtí pracovníci, avšak bez potřebné kvalifikace pro předškolní výchovu a znalostí psychologie dítěte předškolního věku (ČSI, 2008).

Druhé šetření ČSI uskutečněné v letech 2006–2009 se soustředilo **na podporu a rozvoj výuky cizích jazyků** v předškolním, základním a středním vzdělávání. Inspekční hodnocení sledovalo soulad školních vzdělávacích programů s rámcovým vzdělávacím programem (RVP PV). Šetření dále monitorovalo motivační aktivity, organizaci, formy a metody v průběhu výuky cizích jazyků. V průběhu výzkumu byly zjišťovány i vybrané charakteristiky učitelů cizích jazyků a možnosti jejich dalšího vzdělávání (ČSI, 2010). Do výzkumu bylo zapojeno 115 mateřských škol s celkovým počtem 6 629 dětí. Seznamování s cizím jazykem (převážně angličtinou) probíhalo v polovině mateřských škol a výuky

¹⁹ The Bell School byla soukromá jazyková škola, která působila v Praze od roku 1990 do roku 2013, jako dceřiná společnost anglické organizace The Bell Educational Trust. Specializovala se na výuku kurzů angličtiny.

jazyků se účastnila zhruba jedna pětina dětí. V 70 % mateřských škol byl cizích jazyk vyučován formou volnočasových kroužků, jedna čtvrtina škol zařadila vyučování cizího jazyka do svého školního vzdělávacího programu. Jazykové vzdělávání bylo zajišťováno hlavně externími pracovníky s různou úrovní zvládnutí cizího jazyka a bez odborné kvalifikace učitele mateřské školy. Učitelky mateřských škol, které vedly ostatní hodiny cizích jazyků, získaly jazykové vzdělání většinou v průběhu studia, avšak bez zaměření na zvládnutí didaktických postupů, forem a metod práce v cizím jazyce. V rámci šetření odpovídali rodiče dětí v anonymním dotazníku na otázky spojené s výukou cizích jazyků v mateřské škole. 91 % z nich bylo s poskytovanou výukou spokojeno. Závěrem se ve zprávě konstatuje: „Vyučování v cizím jazyce v předškolním věku je v souladu s cíli Národního plánu výuky cizích jazyků zahájeno, ale není zapracováno do vzdělávacího systému“ (ČSI, 2010, s. 5).

V květnu 2008 realizovala soukromá jazyková škola The Bell School, a.s. výzkum na téma **efektivita výuky cizích jazyků u dětí předškolního věku**. Z oslovených 321 ředitelek a ředitelů mateřských škol v Praze odpovědělo 95 respondentů, z toho 81 mateřských škol nabízelo výuku cizího jazyka. Předmětem výzkumu byla frekvence, forma a metodika výuky cizích jazyků v mateřské škole a její přínos pro děti předškolního věku. Z průzkumu vyplynulo následující:

- Výuka cizího jazyka v mateřských školách je dnes považována za standard.
- Nejčastěji se vyučuje angličtina, se kterou se doporučuje začínat již v pěti letech.
- Setkání s cizí řečí již v předškolním věku usnadňuje podle ředitelek a ředitelů MŠ učení cizího jazyka na základní škole.
- Předškolní věk je podle respondentů navíc ideálním obdobím pro první kontakt s cizím jazykem – děti se ho nebojí používat.
- Od lektora se očekává výborná znalost cizího jazyka a psychologie dítěte předškolního věku. Odborné kvalifikaci pro předškolní výuku přikládali respondenti dokonce větší důležitost než odborné jazykové kvalifikaci.
- V MŠ jazyky vyučuje převážně český lektor jazykové školy s pedagogickým vzděláním či praxí (Křižková, 2009).

Ačkoliv byly výzkumy uskutečňovány z odlišných důvodů, z jejich výsledků shodně vyplývá, že o výuku cizích jazyků je velký zájem ze strany rodičů a v drtivé většině nabízí mateřské školy výuku angličtiny. Ve výstupech výzkumů se však především ukazuje nejpálčivější problém rané výuky cizích jazyků v ČR – přetrvávající nedostatek pedagogů s odborným vzděláním pro jazykovou výuku a zároveň pro předškolní pedagogiku. Tuto otázku pomáhají řešit již zavedené změny ve vzdělávání pedagogických pracovníků (viz kapitola 3.1 a 3.2). Bude však trvat ještě několik let, než bude dostatek adekvátně kvalifikovaných učitelů jazyků pro předškolní věk.

6. Základní didaktické principy při osvojování cizího jazyka v předškolním věku

Tato kapitola se zaměřuje na výukové zásady jazykové výuky v předškolním věku. Výuka cizích jazyků v předškolním věku má své charakteristiky, které vyplývají z vývojových zvláštností dítěte v daném věku. Důležitým aspektem učení v předškolním věku je motivace dítěte k výuce. Zájem dítěte o učení je daleko důležitější než samotné osvojení řečových dovedností a zvládnutí jazykových prostředků, neboť pomáhá budovat pozitivní postoje k pozdějšímu osvojování cizích jazyků (Watts a kol., 2006, s. 5).

Předškolní děti nemohou (a ani nedokáží) pokládat cizí jazyk za předmět vzdělávání. Jiný jazyk vnímají jako celek neoddelitelný od kontextu. Mezi základní charakteristiky jazykového vzdělávání v předškolním věku tedy patří **nutnost vytvořit kontext neboli důvod pro použití jiné řeči**. Tyto důvody mohou být v zásadě dva. Za prvé užití cizího jazyka jako nástroje pro komunikaci (s maňáskem nebo s učitelem, který v době jazykové výuky rozumí „jen“ jiné řeči) nebo za druhé jako prostředku pro realizaci hry či jiné zábavné aktivity (Manuál k jazykovému vzdělávání, 2016).

Důležitým didaktickým principem, který je třeba při výuce cizích jazyků v předškolním věku uplatňovat, je **pravidlo názornosti**. Hovoří-li učitel během výuky pouze v cílovém jazyce, je pro porozumění dětí nezbytné využívat názornost v maximální možné míře. Slova doprovázet pohybem, gestem, obrázkem nebo předmětem. Teprve

pokud dítě rozumí, může se učit. V tomto (i jiném) ohledu se shodují zásady práce jazykové podpory u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku, které uvádí metodika *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole* (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015). K dalším shodným principům patří: **přizpůsobení jazykového projevu učitele** (učitel musí mluvit pomalu, výrazně, dostatečně nahlas, s výraznou artikulací, se správnou intonací a jasnou výslovností) a **opakování** stejné slovní zásoby v různých obměnách a situacích, **výběr vhodného materiálu** (pro děti atraktivního a zároveň jednoznačného ve významu) (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015, s. 93–95).

K nejvhodnějším metodám, které respektují vývojová specifika a předpoklady předškolního dítěte, patří metody **prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi**. Tyto postupy jsou založeny na přímých zážitcích dítěte a podněcují jeho zájem o poznávání nových věcí (RVP PV, 2017, s. 6). Patří mezi ně například tzv. *drillové metody* a *metoda TPR*.

Drillové metody slouží pro upevňování nové slovní zásoby zábavnou formou opakování. Podněcují zapojení mechanické paměti využitím her s rytmem, hlasitostí, intonací, hloubkou či výškou opakovaných jazykových prostředků apod.

Metoda TPR (Total Physical Response)²⁰ je založena na neverbální (motorické) odpovědi. Při aktivitách TPR děti jazyk vůbec nepoužívají, porozumění se ověřuje správnou motorickou reakcí. Typickým příkladem je pohybová hra *Simon says* – anglická verze hry české *Kuba řekl*. Tento metodický přístup vychází z přirozeného osvojování jazyka: děti nejprve rozumí a reagují a až po dosažení určité jazykové rovně mohou převzít roli mluvčího (Manuál k jazykovému vzdělávání, 2016).

Raná výuka cizího jazyka se řídí didaktickými zásadami, které vychází z vývojových specifíků dětí předškolního věku. Mezi nejdůležitější principy patří vytvoření kontextu pro užití cílového jazyka, pravidlo názornosti, principu opakování slovní zásoby

²⁰ Ve volném překladu „odezva celým tělem“.

v různých obměnách, výběr vhodných učebních pomůcek a užití metod prožitkového a kooperativního učení. Uplatňování těchto principů současně přispívá k rozvoji osobnosti dítěte, podporuje tělesný vývoj dítěte a zvyšuje jeho sebevědomí. Konkrétněji jsou didaktické principy rozpracovány ve dvou analyzovaných metodách *Playtime* a KIKUS v kapitolách 9.1 a 9.2.

7. Metodiky pro ranou výuku jazyků

Tato kapitola předkládá stručnou charakteristiku vybraných metodik pro výuku cizího jazyka v mateřské škole. S jedinou výjimkou (metodika KIKUS) jsou všechny určené pouze pro výuku angličtiny.

7.1 Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.

V roce 2006 vydal VÚP Praha publikaci *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Metodiku navrhl a v praxi ověřil tým pracovníků Liberecké jazykové školky, o. p. s., Wattsenglish Ltd. a Střední pedagogické školy Jeronýmova v Liberci. Publikace je neprodejná, avšak mateřským školám, které o ni projeví zájem, je poskytována zdarma prostřednictvím regionálních center NIDV. Doplnují jí doprovodné materiály – sada obrázkových karet a DVD, které audiovizuálně představuje konkrétní hry a aktivity obsažené v publikaci. DVD také obsahuje zvukovou nahrávku anglických slovíček pořízenou rodilým mluvčím.

Metodika je určená především učitelům mateřských škol. Vymezuje obsah výuky z hlediska základních gramatických struktur a slovní zásoby. Gramatické struktury jsou prezentovány bez vazby ke konkrétním tématům v posloupnosti, v jaké by měl učitel děti s nimi seznamovat – od nejjednodušších ke složitějším, od konkrétního k abstraktnímu. Gramatická část neobsahuje žádná gramatická pravidla, protože děti v předškolním věku si osvojují jazyk jako přirozený komunikační systém. Základní jazykové principy jsou uváděny ve formě struktur a frází a jsou rozděleny do čtyř úrovní v tabulkách podle

náročnosti. V každé tabulce je uveden název či popis struktury, konkrétní příklad, komentář a navrhované aktivity z balíčku her k procvičení struktury ²¹(viz příloha 3).

Metodika také uvádí obecná doporučení pro osvojování jazykových struktur, která se částečně shodují s didaktickými principy metodiky KIKUS (viz kapitola 9.2.2). Jsou to:

- Postup **od nejjednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu** (Učitel pracuje nejprve s konkrétními pojmy „Co je to?“, s určitou pokročilostí se může ptát i na otázky za hranicí aktuální situace ve třídě „Kolik máš bratrů?“).
- **Od pasivních porozumění k aktivnímu použití** (Mnoho gramatických tvarů děti přijímají pasivně z řeči učitele. Pokud děti rozumí pokynům, vytváří se tak základ pro pozdější aktivizaci.).
- Upevňování jazykových struktur a podpora komunikace v cílovém jazyce pomocí **pozitivního opravování**, které spočívá v zopakování chybného vyjádření dítěte ve správné formě se souhlasným výrazem („Alex are sad.“ „Yes, that’s right, Alex IS sad.“²²).
- **Zásada názornosti** při prezentaci nové slovní zásoby (Při učení zapojovat co nejvíce smyslů a využívat skutečné předměty a názorné pomůcky).²³
- Časté **zapojení neverbálních prostředků** komunikace do výuky (učitel doprovází slovní projev výrazným neverbálním projevem, který usnadňuje či zprostředkovává pochopení významu).

²¹ Příklady ukázek ze čtyř úrovní: **Úroveň 1:** Podstatná jména /table, chair, car, zebra /Nejlépe se učí vazbě na konkrétní předměty... /Drilování, TPR aktivity; **Úroveň 2:** Otázka + odpověď sloveso „TO BE“/ What is it? It’s a (dog)./Navazujeme na výuku podst. jmen., kde v rané fázi je otázka pasivní.../TPR aktivity: Stations, Memory Game; **Úroveň 3:** Přítomný čas průběhový/I am sitting. He is running./ Stavíme na nabyté slovní zásobě a práci se zažitým slovesem TO BE/ TPR aktivity: Mimizace; **Úroveň 4:** sloveso LIKE/ I like bananas. Do you like bananas? Yes, I do. No, I don’t./Abstraktní struktura, jejíž odpověď si nemůžeme dobře ověřit.../ Hra s maňáskem.

²² „Alex jsou smutný.“ „Ano, správně, Alex JE smutný.“

²³ Například: dítě se nejlépe naučí slovo „apple“ (jablko), když si na něj sáhne, ochutná ho nebo si k němu přičichne.

Slovní zásoba je prezentována v části nazvané *Banka slovíček*. Česko–anglický a anglicko–český slovníček jsou rozděleny do tabulek podle slovních druhů a základních tematických okruhů využívaných při výuce (viz Příloha 1). Většina slov a výrazů je určena jen pro pasivní osvojení, jejichž význam mají děti pochopit ze situace či kontextu. Doporučená cílová aktivní slovní zásoba je v tabulce zvýrazněná (viz Příloha 1).

Rozsah gramatických struktur počítá s kurzem na jeden rok, ovšem při frekvenci výuky dvakrát až třikrát týdně²⁴. Probíhá-li výuka pouze jednou týdně, není možné obsáhnout veškeré struktury během jediného roku.

Klíčovou součástí metodiky je část nazvaná *Balíček her a aktivit (Resource pack)* – soubor návrhů a aktivit, které mohou učitelé přizpůsobit libovolnému tematickému celku ve svých vzdělávacích programech. Dělí se na čtyři základní části:

1. Prezentace nového jazyka – hry, které na osvojování a upevňování slov s využitím obrázkových karet (flashcards).

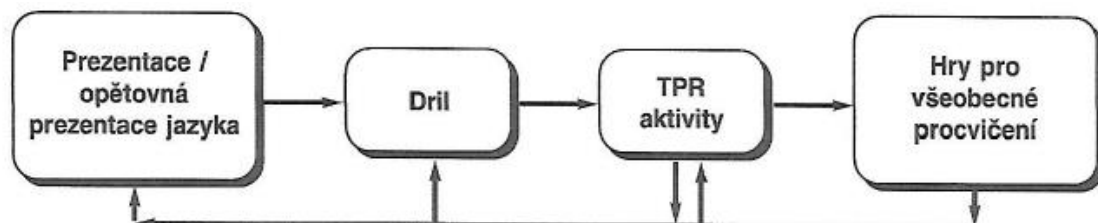
2. Drilování – pojem označující klíčovou fází každé lekce, ve které dochází k upevňování nové a opakování již probrané látky zábavnou formou.

3. Aktivity a hry založené pouze na tělesné reakci (Total Physical Response, dále TPR) – jednotlivé hry jsou zpracovány ve formě metodických karet přímo použitelných ve výuce. Ke každé hře je stanoven vzdělávací cíl, pomůcky, popis aktivity, organizace, postup a možné obměny (např. Na zvířátka – Mime; Kuba řekl – Simon says).

4. Hry pro všeobecné procvičování (General Practice Games) – hry pro praktické využití jazyka jsou také zpracovány ve formě metodických karet (např. Hádanky – Charades, Kouzelný pytel – Feely bag).

Metodika se nezabývá organizační výstavbou jednotlivých lekcí. Pouze doporučuje řazení jednotlivých fází hodiny dle vývojového diagramu znázorněného v obrázku:

²⁴ V tomto rozsahu navštěvovaly kurzy děti z ukázek na doprovodném DVD (Watts a kol., 2008, s. 51)



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

Zdroj: Watts a kol., 2008, s. 7

Podle stejného schématu jsou řazeny i ukázky her a aktivit z reálného prostředí mateřské školy na přiloženém DVD.

Metodika také stanovuje požadavek na minimální dosaženou úroveň anglického jazyka. Autoři předpokládají, že pedagog vyučujícího cizí jazyk v mateřské škole musí jazyk ovládat nejméně na úrovni B1 podle SERRJ²⁵ (Watts a kol., 2008).

Průvodce metodikou poskytuje stručný, avšak ucelený vhled do problematiky výuky anglického jazyka v mateřské škole. Začínající a méně zkušené učitelky by však jistě uvítaly ukázkou celé hodiny, včetně zahájení a ukončení výuky.

7.2 Wattsenglish

Metodika Wattsenglish nabízí ucelený systém výuky angličtiny pro děti od 3 do 11 let. Metodika získala akreditaci MŠMT a byla vytvořena v roce 2006 ve spolupráci s psychology, pedagogy a pediatry. Metoda práce vychází z osvojování si angličtiny přirozenou cestou, prostřednictvím zábavných her a aktivit. Hlavní tváří metody Wattsenglish a zároveň jeden z jejích zakladatelů je Stephen Watts, který natočil a namluvil všechny výukové materiály. Autoři metody se pyšní tím, že „poprvé v historii vychází výuka anglického jazyka z přirozeného využití lidské tváře v učebnicích a interaktivních videích“ (Wattsenglish Ltd., 2017). Argumentují tím, že lidská tvář dokáže

²⁵ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002

efektivněji sdělit myšlenky, výrazy a pocity než „obyčejná“ kreslená postavička. Skutečná postava dokáže vtáhnout děti do samostatných, uzavřených příběhů, uvést učební látku do kontextu a podpořit učení díky emočnímu zaujetí. Tvůrci metodiky zároveň zdůrazňují, že se jedná o první materiály, které jsou vytvořené přímo pro předškolní pedagogy a ne pro učitele jazyků. Dle autorů mohou tak angličtinu podle Wattsenglish vyučovat i předškolní pedagogové s omezenou znalostí jazyka – dosažené úrovně A2 dle SERRJ (Pavlátová, 2016). Zůstává však podmínkou, že musí povinně absolvovat akreditované kurzy společnosti Wattsenglish Ltd., která semináře nabízí prostřednictvím svých regionálních center ve všech krajích ČR.

Metodiku doplňují výukové materiály a vzdělávací internetový kanál Wow English TV²⁶. Sada pro učitele obsahuje:

- učebnice Wow! (pro tříletý, na sebe navazující program Wow!Yellow, Wow!Blue a Wow!Red);
- DVD s videoklipy a videonahrávkami písniček;
- CD se zvukovými nahrávkami písniček a se zpěvníkem;
- metodickou přípravu minutu po minutě;
- databanku her;
- obrázkové karty;
- český manuál pro rodiče a učitele mateřských škol.

Na vlastní přípravu učitele tak nejsou kladeny vysoké nároky – ani po obsahové, ani po materiální stránce.

Podle informací z webových stránek Wattsenglish Ltd. se v České republice vzdělává podle této metodiky přes 8.000 dětí ve 250 mateřských školách a více jak 100.000 dětí sleduje výuková videa na internetové kanálu WowEnglish TV (Wattsenglish Ltd., 2017). Metodika Wattsenglish je také jediná z vybraných metod, která nabízí návaznost výuky na 1. stupni základní školy. V praxi však ve výuce Wattsenglish

26 <https://www.youtube.com/c/WOWENGLISHTV>

pokračují pouze dvě základní školy v Liberci, které spolupracují s Libereckou jazykovou školou o.p.s. – pilotní mateřskou školou vyučující dle metodiky Wattsenglish.

7.3 Angličtina pro předškoláky

V roce 2010 vydala Iva Hennová (ředitelka jazykové školy Irislingua) metodiku pro výuku anglického jazyka v mateřské škole s názvem *Angličtina pro předškoláky*. Publikace obsahuje nabídku námětů pro práci s dětmi předškolního věku ve formě her, básniček, písniček, dramatizací a pohybových aktivit. Aktivity jsou členěny do kapitol, které svým obsahem odpovídají měsícům školního roku (od září do června). V úvodu autorka stručně předkládá pedagogické zásady jazykové výuky u předškolních dětí, metodické rady a pokyny a propojuje obsah jazykové výuky s RVP PV. Knihu doplňuje slovníček výrazů užívaných v hodinách angličtiny (tzv. classroom language), avšak nejsou k ní přidruženy žádné další materiály (zvukové a hudební nahrávky, obrázkové karty atp.). V tomto směru není metodika Hennové uceleným vzdělávacím systémem jako předchozí metodika Wattsenglish. Je spíše inspirací či průvodcem pro učitele jazykových kurzů v mateřských školách. Podrobněji se učitelé mohou seznámit s metodikou na odborných seminářích akreditovaných MŠMT, které pořádá jazyková škola Irislingua, s.r.o. v Praze.

Hennová předpokládá u učitele středně pokročilé znalosti angličtiny, odpovídající úrovni B2 dle SERRJ, což souvisí i s dalším požadavkem, aby výuka probíhala pouze v angličtině (Hennová, 2010, s. 11).

Aktivity jsou určeny pro práci s menší skupinou i s celou třídou. Zarážející je však skutečnost, že až 40 % herních aktivit (vyjímaje nácvik písni, básniček a říkadel) jsou kompetitivního charakteru (běžné jsou formulace typu: kdo to první řekne, vyhrává; kdo má nejvíce bodů, vyhrává; kdo se splete, vypadává...). Tento postoj je však rozporu s didaktickými zásadami uplatňovanými v mateřské škole. Jak uvádí Koťátková (2008), dítě má přirozenou (a vzrůstající) potřebu soutěživosti, kterou by však učitelé neměli posilovat. Přílišná míra soutěživosti pak může naopak vést k demotivaci až k averzi k učení jazyků u dětí, které se nemohou vyrovnat těm zdatnějším (např. u dětí nevyzrálých,

u dětí s omezenými znalostmi jazyka, s pomalejším vybavováním z paměti, u dětí introvertních atd...).

Metodika může sloužit jako inspirace pro zkušené učitelky, které chtějí ozvláštnit výuku novými činnostmi. Začínající učitelky by postrádaly hlubší vhled do didaktických zásad, přehled gramatických struktur i pokyny k výstavbě samotné lekce.

7.4 Playtime

Nakladatelství Oxford University Press (dále OUP) vydává řadu metodik²⁷ pro výuku britské angličtiny v předškolním věku. V roce 2011 publikovalo metodiku anglické lingvistiky Claire Selby²⁸ s názvem *Playtime*. *Playtime* je jazykový kurz pro děti ve věku od 3 do 5(7) let²⁹. Kurz se skládá se tří na sebe volně navazujících metodik (*Playtime Starter*, *Playtime A* a *Playtime B*), z nichž každá pokrývá výuku na jeden školní rok. Lze s nimi však pracovat i samostatně. První díl kurzu, *Playtime Starter*, je určen pro děti nejmladší – tříleté až čtyřleté. Ačkoliv metodika neudává konkrétní věkové vymezení, lze tuto informaci vyvodit z výrazného zjednodušení všech výukových materiálů oproti navazujícím dílům *Playtime A* a *Playtime B*³⁰ (viz Příloha 2). Mezi *Playtime A* a *B* nejsou žádné další gradující rozdíly patrné. *Playtime B* však opakuje a rozvíjí slovní zásobu osvojenou v *Playtime A*. Podrobně se metodice *Playtime* věnuje kapitola 9.1.

²⁷ Další metodické řady z nakladatelství Oxford University Press jsou například: *Cookie and His Friends*, *Little Friends*, *First Friends*, *Teddy's Train*, *Mouse and Me* a *Jump In!*

²⁸ Claire Selby je autorkou dalších metodik pro předškolní věk (Oxford Playschool a Oxford Playschool Plus) a také uznávanou skladatelkou – složila všechny písně, které jsou součástí metodiky *Playtime* (Playtime, 2017).

²⁹ V původní metodické příručce z roku 2011 se uvádí rozmezí od tří do pěti let, což odpovídá věkové hranici nástupu do základního vzdělávání ve Velké Británii. Na webových stránkách nakladatelství Oxford University Press se uvádí údaj od tří do sedmi let. Věkové rozpětí jazykového kurzu bylo po uvedení na český trh dodatečně upraveno na podmínky české mateřské škol (Krejzová, 2017).

³⁰ Například: Příběhy doprovázející jednotlivé lekce *Playtime Starter* jsou velmi jednoduché, s minimálním počtem slov. Ilustrace k příběhům jsou výrazné a většího formátu než u zbývajících dílů *Playtime A* a *B*.

7.5 KIKUS

Program KIKUS je metoda zaměřená na podporu a rozvoj rané vícejazyčnosti pro děti od 3 do 10 let. Původně vznikla jako program na výuku němčiny jako druhého jazyka (a mateřštiny) u dětí předškolního a mladšího školního věku. Název KIKUS vznikl ze spojení slov **K**inder in **K**ulturen **u**nd **S**prachen (Děti v kulturách a jazycích).

Metodu vytvořila Dr. Edgardis Garlin v letech 1998–1999 na základě zkušeností z praxe. Garlin vystudovala němčinu jako druhý jazyk, španělštinu a etnologii a univerzitu v Mnichově. V doktorském studiu se věnovala tématu dvojjazyčnosti. V roce 1998 kontaktovala Garlin ředitelka jednoho mnichovského předškolního zařízení s významným podílem dětí s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Učitelky tohoto předškolního zařízení byly v obtížné situaci – když se při práci soustředily na děti hovořící dobře německy, děti s OMJ nerozuměly, přestaly dávat pozor a začaly vyrušovat. Když se naopak začaly věnovat dětem s OMJ hovořícím málo německy, ostatní se nudily. První kurz KIKUS vznikl jako řešení tohoto problému a vedla ho sama Edgardis Garlin. Tento kurz poté zdokumentovala ve formě pilotní studie, z níž vznikla rámcová koncepce celého programu. Metoda se ukázala jako velmi efektivní a úspěšná a každým rokem se otevíralo více kurzů. Brzy vyvstala potřeba vzdělávání samotných pedagogů v metodě KIKUS. Začal se vytvářet vzdělávací systém pro pedagogy. Souběžně s ním vznikaly i didaktické materiály ve spolupráci s Dr. Stefanem Merkle a Augusto Aguilarem.

V roce 2002 vznikla nezisková organizace *Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V.* (*Zkm* – Centrum pro dětskou vícejazyčnost), která převzala záštitu nad programem KIKUS. *Zkm* nabízí jak jazykové kurzy KIKUS, tak odborné vzdělávací kurzy pro pedagogy. *Zkm* také zaštitilo převedení metodiky do jiných jazyků – angličtiny, španělštiny, turečtiny, češtiny, slovenštiny, francouzštiny a arabštiny.

Didaktické zásady, didaktické materiály, výstavba hodin a další informace týkající se metodiky KIKUS jsou detailně popsány v kapitole 9.2.

Pedagog, který vede výuku cizího jazyka v mateřské škole, má v současné době na výběr z mnoha metodik. Nejvíce metodik je určených přímo pro anglický jazyk, o který je ze strany rodičů největší zájem. Tato kapitola přináší základní informace o vybraných

metodikách, z nichž tři jsou určeny přímo pro české prostředí (Průvodce metodikou, Wattsenglish a Angličtina pro předškoláky) a dvě jsou převzaté ze zahraničí (Playtime z Velké Británie a KIKUS z Německa). Metodiky se velmi různí svým zpracováním i doprovodnými didaktickými materiály. Nabídka se liší od příručky poskytující spíše základní didaktické principy a inspiraci pro výuku bez dalších pomůcek (Angličtina pro předškoláky, Průvodce metodikou) po ucelené systémy s minutovým rozpisem lekcí (Wattsenglish a Playtime). Velké rozdíly nalezneme i v požadavcích na dosaženou jazykovou úroveň učitele – od začátečnické úrovně A2 u Wattsenglish, přes středně pokročilou úroveň B1 a B2 (Playtime, Průvodce metodikou a Angličtina pro předškoláky) až po pokročilou úroveň C1 až C2 u metodiky KIKUS. V následující praktické části se autorka podrobně věnuje metodikám Playtime a KIKUS a analýze současné situace výuky angličtiny v mateřských školách v Praze.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Úvod

Praktická část je rozdělena do tří částí. První z nich se věnuje srovnání dvou zahraničních metodik *Playtime* a *KIKUS*, podle kterých autorka několik let vyučovala angličtinu v mateřské škole. Metodiky jsou srovnávány z hlediska výstavby lekce, didaktických zásad, didaktických materiálů, požadavků na kvalifikaci učitele a spolupráce s rodiči. V závěru části autorka hodnotí obě metody z vlastní zkušenosti a z pohledu dětí.

Druhá část se zabývá názory ředitelek mateřských škol a rodičů na výuku anglického jazyka v mateřské škole. Poslední část analyzuje pohledy odborníků na předškolní výchovu na ranou výuku cizích jazyků.

8.1 Kontext výzkumu

V říjnu roku 2013 zahájila autorka výuku kurzů angličtiny pro předškolní děti ve FMSŠ Sluníčko pod střechou. Autorka měla mnohaleté zkušenosti se studiem angličtiny³¹ a několik let pracovala v mateřské škole jako kvalifikovaná učitelka. Nikdy předtím však nevedla jazykové kurzy pro děti předškolního věku. Přistoupila tedy na nabídku nakladatelství Oxford University Press účastnit se jednodenního semináře pro učitelky mateřských škol, který seznamoval s metodou *Playtime*. Autorka následně učila angličtinu dle této metody v letech 2013–2015. První rok seznamovala s angličtinou jednou týdně čtyři skupiny po 10–12 dětech ve věku od 4,5 do 6 let. Druhým rokem vyučovala jednou týdně dvě skupiny po 12 dětech ve věku od 4,5 do 6 let a dvakrát týdně jednu skupinu 8 dětí pokračujících z předcházejícího roku. Celkem tedy kurzy *Playtime* absolvovalo 75 dětí. Autorka měla během dvou let možnost sledovat práci se základním kurzem *Playtime A* u šesti různých skupin a s navazujícím kurzem *Playtime B* u jedné skupiny.

³¹ Autorka absolvovala půlroční studijní pobyt na střední škole v USA a studiu anglického jazyka se posléze věnovala i v rámci magisterského studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

V lednu 2015 se autorka zapojila do projektu Erasmus+ s názvem *Kikus With Us*, na kterém spolupracovala FMS Sluníčko pod střešou s nevládní organizací META o.p.s. V rámci projektu autorka absolvovala dva pětidenní semináře v Německu (Mnichově), kde měla možnost detailně se seznámit se zásadami i vedením kurzu dle metody KIKUS. V letech 2015 –2017 vedla autorka kurzy angličtiny podle metodiky *KIKUS*. Oba roky vyučovala jednou týdně čtyři skupiny po max. 8 dětech ve věku 4,5 až 6 let – dohromady 60 dětí v šesti základních a ve dvou navazujících kurzech.

8.2 Vymezení problému výzkumu a cíle výzkumu

V České republice je výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání v posledních patnácti letech hojně diskutovaným tématem. Zejména pro výuku anglického jazyka je k dispozici velké množství metodik. Ačkoliv všechny metody musí respektovat vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku (učení probíhá zábavnou formou pomocí her a prožitkového učení), liší se ve svých požadavcích na organizaci kurzu, kvalifikaci učitele i důrazem na určité didaktické zásady. Pro rodiče i začínající učitele není snadné se v této nabídce orientovat.

Cílem práce je **analyzovat a komparovat dvě metodiky *Playtime* a *KIKUS*, používané pro výuku anglického jazyka v mateřské škole.**

Druhým cílem práce je **popsat aktuální situaci ve výuce anglického jazyka v prostředí vybraných mateřských škol** na základě analýzy informací získaných od vybraných osob zapojených do procesu výuky.

Třetím cílem je **zjistit a analyzovat názory a zkušenosti vybraných odborníků, ředitelek mateřských škol a rodičů na výuku anglického jazyka v předškolním vzdělávání.**

8.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky jsou:

Jaká jsou specifika metod *Playtime* a *KIKUS* pro výuku anglického jazyka v mateřské škole?

Jaké jsou v současné době podmínky pro výuku anglického jazyka ve sledovaných mateřských školách?

Jak pohlíží na výuku anglického jazyka v mateřské škole vybraní odborníci, ředitelky mateřských škol a rodiče?

8.4 Metodologie a zdroje dat

Praktická část diplomové práce vychází ze základních přístupů srovnávací pedagogiky (Váňová, 1998) a z metod kvalitativního výzkumu (Hendl, 2005). Data byla získána z několika zdrojů. Pro komparaci bylo využito tradičního přístupu srovnávací pedagogiky ve čtyřech krocích: popis, interpretace (analýza fenoménu a zjištění vztahů), juxtapozice (postavení charakteristik vedle sebe) a srovnání, tj. vztažení k nadřazenému pojmu či hodnotě (Váňová, 1998). V první části jsou analyzovány metodiky pro ranou výuku anglického jazyka. Jsou stanoveny hlavní kategorie komparace, podle kterých jsou obě metodiky popsány a hodnoceny a následně komparovány. Výsledky komparace jsou popsány v textu práce.

Data získaná metodami kvalitativního výzkumu pochází z dotazníkového šetření realizovaného mezi ředitelkami mateřských škol, rodiči a vybranými experty. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, které byly zaznamenány a transkribovány. Následně byla uskutečněna kvalitativní analýza a vyhodnocení dat (Hendl, 2005). Data z rozhovorů a dotazníků byla analyzována metodou otevřeného kódování. Jak uvádí Hendl (2005) a Švaříček a Šed'ová (2007), otevřené kódování je technika, jež slouží k rozkrytí dat v analyzovaném textu směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.

8.4.1 Metody výzkumu

V rámci předvýzkumu jsem si vedla diagnostické poznámky ke kurzům anglického jazyka dle metody *Playtime*, které jsem vyučovala v letech 2013 až 2015 ve FMŠ Sluníčko pod střešou. Vedla jsem též neformální rozhovory s rodiči dětí o výsledcích výuky a obeznámila se s některými dalšími metodami rané výuky cizích jazyků. Vybrané poznámky jsem uchovávala v deníku výzkumníka.

První uplatněnou výzkumnou metodou byla obsahová analýza dokumentů a didaktických materiálů metodik *Playtime* a KIKUS. Nejdřív jsem se seznámila s obsahem dokumentů. Následně jsem stanovila pět hlavních oblastí komparace, které jsem sledovala. Byly to výstavba hodiny, didaktické zásady, didaktické materiály, požadavky na kvalifikaci učitele a spolupráce s rodiči. Analyzovaná data jsem hodnotila a následně postavila do juxtapozice a srovnala dle vytyčených kategorií.

V březnu 2017 byla pilotně ověřen zkušební dotazník pro ředitelky mateřských škol u ředitelky FMS Sluníčko pod střechou, Mgr. Heleny Zdrubecké. Dotazník byl následně revidován dle jejích připomínek. Po úpravě byl dotazník rozeslán první skupině respondentů – ředitelkám mateřských škol v Praze 13. Z dvaceti šesti dotazníků se vrátilo pouze čtyři s výtkou, že dotazník se v podobě dokumentu Word obtížně vyplňuje. Dotazník tedy autorka převedla do elektronické online podoby na webových stránkách [Survio.com](https://www.survio.com)³². Odkaz na dotazníky v elektronické podobě byl znovu rozeslán ředitelkám mateřských škol v Praze 13 (v počtu 26), v Praze 5 (v počtu 20) a studentkám navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika, které pracují v mateřských školách po celé České republice (v počtu 52). Cílem dotazníků bylo zjistit, jakým způsobem (a zda vůbec) je v mateřských školách zajištěna výuka anglického jazyka po organizační a obsahové stránce a jaký je pohled ředitelky na výuku angličtiny v jejich zařízení. Celkem bylo rozesláno téměř 100 dotazníků. V elektronické podobě se vrátilo 33 vyplněných dotazníků. Z toho 10 dotazníků bylo z mateřských škol, ve kterých se angličtina nevyučovala. 23 mateřských škol naopak výuku anglického jazyka nabízelo. Elektronický sběr odpovědí, který velmi ulehčil distribuci, vyplnění i sběr dat, však oproti tištěným formulářům vykázal velkou nevýhodu v tom, že nebylo možné dohledat, z jaké mateřské školy odpověď přišla. Tím byla eliminována možnost vyvodit z výsledků dotazníků data vztahující se například ke geografickému umístění škol. Výsledky dotazníků byly zpracovány programem webových stránek [Survio.com](https://www.survio.com) do grafů. (viz Příloha 10).

V další části výzkumu jsem provedla analýzu dotazníků pro rodiče, jejichž děti

³² Webové stránky www.survio.com jsou zaměřené přímo na tvorbu dotazníků, sběr odpovědí a analýzu výsledků.

absolvovaly nebo naopak neabsolvovaly kurz anglického jazyka KIKUS ve FMŠ Sluníčko pod střechou v letech 2015 až 2017. Srozumitelnost dotazníků jsem v dubnu 2016 pilotně ověřila u rodičů dvou dětí, které kurzy navštěvovaly, a u rodičů dvou dětí, které se výuky neúčastnily. Dotazníky obsahovaly otázky uzavřené, otevřené i polootevřené otázky nabízející výběr z více možností. Dle připomínek rodičů jsem dotazníky upravila (např. doplněním výběru více možností). Mezi rodiče dětí docházejících do kurzu angličtiny bylo v průběhu let 2016 – 2017 distribuováno celkem 52 dotazníků. Z 52 rozdaných dotazníků bylo vráceno 41 vyplněných. Vysokou návratnost (téměř 79 %) je možné zdůvodnit tím, že o vyplnění dotazníku byli rodiče osobně požádáni autorkou či třídními učitelkami. Lze předpokládat, že rodiče se tak cítili více zavázáni k odevzdání dotazníku (viz Příloha 7.1). Cílem dotazníků bylo zjistit, jak rodiče hodnotili přínos kurzu angličtiny pro své dítě a zda pozorovali nějaké konkrétní výsledky výuky.

Ve školním roce 2016–2017 bylo také dotazováno 26 rodičů, jejichž děti se neúčastnily výuky angličtiny. Osloveni byli rodiče dětí ve věku od 5 do 6 let. Nebyli osloveni rodiče dětí s OMJ. Návratnost dotazníků byla 100 %. Absolutní návratnost je možné vysvětlit skutečností, že dotazník obsahoval pouze dvě polootevřené otázky s výběrem možností a rodiče ho vyplnili přímo v mateřské škole. Cílem dotazníku bylo zjistit důvody, proč se děti neúčastnily výuky angličtiny v mateřské škole. Pro účely dotazníku byla záměrně zvolena polootevřená otázka s výběrem s více možností, aby se dotazování neslo v neutrálním tónu³³ (viz Příloha 7.2). Výpovědi respondentů byly zpracovány do tabulky (viz Příloha 9.1 a 9.2) a posléze analyzovány.

V třetí části výzkumu byly realizovány rozhovory se sedmi odborníky v oblasti předškolního vzdělávání a výuky jazyků. Byli to:

- PaedDr. Lenka Horká, klinická logopedka působící ve FMŠ Sluníčko pod střechou (Praha 5);
- PaedDr. Miroslava Mocová, dětská psychologka s dlouholetou praxí v pedagogicko–psychologické poradně;

³³ Otevřená otázka typu „Z jakého důvodu jste nepřihlásili své dítě na kroužek anglického jazyka?“ totiž mohla být rodiči interpretována jako negativní hodnocení jejich postoje k výuce angličtiny.

- Mgr. Linda Doleží, Ph.D, lingvistka specializující se na výuku jazyků v raném vzdělávání (především češtiny jako druhého jazyka), t. č. působí jako odborný asistent v Ústavu českého jazyka Masarykovy university v Brně;
- PhDr. Tereza Linhartová, odbornice na začleňování dětí s OMJ a výuku jazyků v předškolním vzdělávání (s kvalifikací pro ZŠ a MŠ);
- Dr. Edgardis Garlin, lingvistka a zakladatelka metody KIKUS z Německa;
- Steve Watts, jeden z tvůrců metody Wattsenglish, Brit žijící v ČR;
- Martina Fryjová, lektorka anglického jazyka s dlouholetou praxí v soukromém sektoru, se zkušenostmi s výukou v mateřské a v základní škole.

Cílem rozhovorů bylo zjistit stanovisko odborníků k rané výuce anglického jazyka v předškolním vzdělávání a jejich osobní zkušenosti s metodami rané výuky jazyků. Výpovědi respondentů byly transkribovány a analyzovány metodou otevřeného kódování (viz Příloha 11).

8.5 Harmonogram výzkumu

Celková práce na výzkumu probíhala po dobu dvou let od konce školního roku 2014/2015 až do konce školního roku 2016/2017.

1. **fáze výzkumu** – V období od dubna 2015 do června 2015 probíhala fáze předvýzkumu, ve které si autorka vedla diagnostické poznámky k pozorovaným edukačním výsledkům výuky anglického jazyka u dětí v kurzech *Playtime* a vedla neformální rozhovory s rodiči dětí na toto téma. Autorka též absolvovala pětidenní základní vzdělávací seminář v metodě KIKUS v Německu (Mnichově).
2. **fáze výzkumu** – V období od září 2015 do června 2017 autorka aplikovala získané znalosti v jazykových kurzech angličtiny podle metody KIKUS ve FMŠ Sluníčko pod střechou. V červnu 2016 autorka upevnila své lektorské zkušenosti v prohlubujícím semináři KIKUS v Německu (Mnichově). V období od dubna do června 2016 bylo uskutečněno dotazníkové šetření mezi rodiči dětí, které navštěvovaly i nenavštěvovaly jazykové kurzy.
3. **fáze výzkumu** – V období od dubna do června 2017 byly shromažďovány

dotazníky od rodičů dětí navštěvujících kurz KIKUS a ředitelek mateřských škol. Dále byly analyzovány dokumenty a didaktické materiály vybraných metod. Autorka uskutečnila několik expertních rozhovorů s odbornými pracovníky v oblasti rané výuky cizích jazyků. V průběhu třetí fáze byl vypracován text diplomové práce.

9. Srovnání přístupů k rané výuce anglického jazyka u metodiky Playtime a metodiky KIKUS

Následující kapitola přináší srovnání dvou metodik, podle kterých autorka vedla kurzy angličtiny ve Fakultní mateřské škole Sluníčko pod střechou v Praze 13. Podle metodiky *Playtime* učila autorka v letech 2013 – 2015, podle metodiky KIKUS v letech 2015–2017 (viz kapitola 8.1).

9.1 Metodika Playtime

Metodika *Playtime* je audioorální kurz angličtiny pro děti předškolního věku, který nakladatelství OUP nabízí ve třech volně navazujících kurzech *Playtime Starter*, *Playtime A*, *Playtime B*. Všechny tři kurzy *Playtime* jsou založené na příbězích, které se odehrávají v prostředí dětem známém a blízkém – v mateřské škole. Příběhy provází čtyři dětské hrdinové – dva chlapi (Rocket a Twig) a dvě dívky (Star a Melody). Každá z postav je povahově odlišná a má jiné zájmy, aby si děti mohly vybrat postavu jim nejbližší a ztotožnit se s ní³⁴. Velmi důležitou roli zastává i Rocketova plyšová hračka – opice Monkey. Monkey nejen vystupuje v příbězích, ale je to i skutečný plyšový maňásek, se kterým se děti mohou hrát a který pomáhá učitelům rozehrát některé jazykové situace.

³⁴ Rocket rád objevuje a zkouší nové věci, ale je zbrklý; Twig je zvědavý, rád zkoumá, jak věci fungují, ale je trochu plachý; Star je odvážná a umí si poradit v každé situaci; Melody je velice nápaditá, avšak trochu snilek.

Metodická příručka *Playtime* poskytuje velmi podrobný návod, jak vést jazykový kurz. Každý kurz se skládá ze šesti výukových jednotek, úvodní části a tří lekcí s tématem svátků. Jednotlivé výukové části mají pevně danou posloupnost: v každé je osm základních lekcí, jedna lekce k upevnění a jedna lekce k rozšíření učiva.

V každé části je prezentováno šest klíčových slov³⁵ a jedna nebo dvě fráze. Klíčová slova představují základní slovní zásobu k tematickým okruhům (viz kapitola 9.1.1). Cílové učivo je procvičováno mnoha různými způsoby ve všech osmi lekcích. Děti by na konci každého kurzu měly aktivně používat 24, resp. 36 slov, a jednu nebo dvě fráze.

Fráze jsou vždy vázány na hlavní příběh. Jsou obvykle nejprve zařazeny jako pasivní slovní zásoba, aby děti chápaly jejich význam, spíše než aby je aktivně používaly. Z gramatického hlediska jsou to jednoduché výrazy (otázky, odpovědi, pokyny) v přítomném čase (např. Kde je ...?, Monkey říká..., Sáhni si na..., Můžu dovnitř?³⁶ atp.) Nicméně *Playtime* klade velký důraz na upevňování probraného učiva a je tedy pravděpodobné, že je děti začnou samy používat.

Každá lekce je detailně rozepsána minutu po minutě (viz kapitola 9.1.1). Jednotlivé lekce v každé ze šesti základních výukových jednotek mají i pevně určené cíle:

1. lekce: poprvé vyprávět příběh s použitím knihy příběhů *Big Story Book*; prezentovat a procvičit písničku k příběhu; upevnit příběh prostřednictvím cvičení z učebnice;
2. lekce: vyprávět příběh z *Big Story Book* podruhé a povzbudit děti k aktivnímu zapojení; opakovat a procvičit písničku k příběhu; dále upevnit porozumění příběhu pomocí cvičení v učebnici;
3. lekce: prezentovat a procvičit klíčovou slovní zásobu; prezentovat a procvičit písničku/říkanku se slovní zásobou;
4. lekce: sledovat animované verze příběhu a písničky na DVD a aktivně se zapojit; opakovat a procvičit písničku/říkanku se slovní zásobou; procvičit klíčovou slovní zásobu;
5. lekce: uvést jazykové učivo lekce do souvislosti se skutečným životem; motivovat děti spojením angličtiny s jinou vzdělávací oblastí kurikula a rozšířit jejich znalosti o světě kolem nich;
6. lekce: opakovat a procvičit hlavní jazykové učivo a učivo z jiné vzdělávací oblasti; poskytnout dětem příležitost převést učivo do vlastních životů pomocí tvůrčí činnosti;

³⁵ S výjimkou *Playtime Starter*, který představuje pouze čtyři klíčová slova v jedné lekci.

³⁶ Where is...?, Monkey says ..., Touch your ..., Can I come in?

7. lekce: vyrobit vytlačovanou k lekcí a použít ji k procvičování jazykového učiva této lekce; nacvičit hraní příběhu této lekce a připravit se tak na osmou hodinu;

8. lekce: zúčastnit se představení příběhu;

Lekce k upevnění učiva: procvičit klíčovou slovní zásobu, procvičit písničku se slovní zásobou

Lekce k rozšíření učiva: rozšířit slovní zásobu tématu lekce; rozvinout znalosti dětí o světě kolem nich a motivovat je rukodělnými činnostmi nebo jednoduchým projektem (Selby, 2011, s.14–18).

V lekcích se střídají činnosti, které zahrnují práci s příběhy, plakáty, obrázkovými kartami, pracovním sešitem, audionahrávkami a samolepkami. V každé výukové jednotce se děti naučí dvě písničky – písničku k příběhu, která je součástí samotného příběhu, a písničku se slovní zásobou dané lekce. Písničky jsou doprovázeny pohybem.

9.1.1 Výstavba lekce Playtime a tematické okruhy

Každá lekce má svoji neměnnou strukturu. V rámci této stavby je možné obměňovat obsahovou náplň jednotlivých částí, avšak pořadí musí zůstat stejné pro zachování logické posloupnosti. Dotace jedné hodiny je 30 až 35 minut v závislosti na obsahové náplni hodiny a počtu dětí v kurzu. Metodika nestanovuje ani nedoporučuje, pro jak velkou skupinu dětí jsou činnosti určené. Ustálená a přehledná struktura hodiny je pro děti dobře čitelná. Jasně ohraničené části pomocí rituálních říkadel (viz kapitola 9.1.2) dětem umožňují udržet si přehled o rozvržení lekce.

Výstavba hodiny:

1. **Přivítání úvodní písničkou (Hello Song)** – časová dotace 2 až 3 minuty.

Cílem je navodit příjemnou atmosféru kurzu veselou písničkou a dát dětem jasný signál, že začíná výuka.

2. **Opakování slovní zásoby pomocí obrázkových karet a plakátu s kapsami (Pocket Poster) a plakátu k pravidelnému opakování (Routine Poster)** – časová dotace 5 až 10 minut.

Cílem této části je upevnění slovní zásoby z předchozí lekce. Plakát s kapsami má šest barevných kapes. Každá kapsa je navíc označena číslem od 1 do 6. Hry probíhají na podobném principu. Učitel po jedné předvede sadu karet se slovní

zásobou, kterou chce zopakovat. Karty poté umístí do jednotlivých kapes a ptá se dětí: „Kde je pes?“. Dítě odpovídá barvou nebo číslem kapsy, ve které je karta uložena. Při této hře mohou děti odpovídat jednoslovně (barvou, číslem). V pokročilejších kurzech může učitel vyžadovat odpověď jednoduchým výrazem „Je to v oranžové kapse, je to v čísle 5“³⁷. Učitel může také vyzvat děti, aby umístily karty dle jeho pokynů: „Dej kartu kočky do čísla 4.“³⁸ Tímto způsobem pak ověřuje porozumění. Mezi další doporučené hry patří různé obměny Kimovy hry, ve kterých mají děti rozpoznat, který obrázek chybí, popř. vyjmenovat celou sadu dříve otočených karet.

3. Představení nebo opakování písničky či básničky; nebo

Čtení nebo poslech příběhu z Knihy příběhů (Big Story Book); nebo

Promítnutí animované verze příběhu, popř. krátkého hraného filmu z DVD – časová dotace – 10 minut

V této části se děti seznamují s hlavním příběhem, který jim dává klíčová slova a výrazy do jazykového kontextu. Během jedné výukové jednotky mají děti možnost slyšet či vidět příběh celkem čtyřikrát, v průběhu opakovaného zhlédnutí jsou učitelem vybízeny, aby do vyprávění dosazovaly klíčovou slovní zásobu. Záměrem krátkých komentovaných filmů ze života je propojit probírané jazykové učivo s reálnými situacemi (pečení koláče s maminkou, fotografování rodinného snímku, běh přes opičí dráhu apod.). Děti jsou vystaveny přirozenému mluvenému anglickému projevu ve smysluplném kontextu. Cílem této aktivity není naučit se novou slovní zásobu, ale snaha porozumět projevu vypravěče na základě znalosti klíčových slov a vizuální podpory.

4. Hra s obrázkovými kartami, popř. opakování písničky z příběhu – časová dotace 5 minut.

³⁷ „It’s in the orange pocket, it’s in number 5.“

³⁸ „Put the cat card in number 4“.

V této části učitel zařazuje hru s pohybem, jejímž cílem je odreagování a uvolnění napětí. Oddíl Zásobárna her poskytuje nabídku různých typů her, včetně pohybových.

5. **Práce u stolečků s pracovním sešitem**³⁹ – časová dotace 5 až 7 minut.

Práce s pracovním sešitem slouží k celkovému zklidnění třídy, také dětem signalizují, že už se blíží konec výuky.

6. **Úklid a rozloučení závěrečnou písní** (Bye Bye Sog) – 2 až 3 minuty.

Úklid a rozloučení dává jasný signál k ukončení hodiny.

Učivo jednoho roku obsahuje šest lekcí. Každá lekce se váže k jednomu tématu, které jsou prezentovány na pozadí příběhů z prostředí mateřské školy. Některé tematické okruhy se spirálově opakují v různých úrovních kurzu *Playtime* (např. barvy, části obličeje, hračky a rodina). Jiné dále rozvíjejí téma ovšem ve významovém posunu (např. domácí mazlíčci → domácí zvířata → exotická zvířata; jídlo na oslavě → ovoce → jídlo na pikniku). Během tříletého cyklu se tak opakuje celkem devět témat: barvy, části těla, jídlo, hračky, zvířata, rodina, hudební nástroje, oblečení a činnosti.

- *Playtime Starter*: barvy, části obličeje, jídlo na oslavě, hračky, domácí mazlíčci a rodina.
- *Playtime A*: části obličeje, barvy, činnosti, oblečení, ovoce a domácí zvířata.
- *Playtime B*: rodina, části těla, hudební nástroje, hračky, exotická zvířata a jídlo na pikniku.

Témata odpovídají běžným okruhům činností v mateřské škole, avšak nesledují jejich řazení dle událostí během školního roku. Při frekvenci výuky jedenkrát týdně se každé téma probíralo dva měsíce. V druhé polovině tohoto období však děti začaly o stejný

³⁹ V metodické příručce je užíván výraz „učebnice“ (Workbook), zřejmě k odlišení od rozšiřujícího pracovního sešitu s 30 volitelnými pracovními listy k doplnění základního učiva. Autorka se však domnívá, že pracovní sešit je výstižnější výraz, neboť „učebnice“ obsahuje pouze pracovní listy, malé obrázkové karty a 6 vytlačovánek (pop-outs, tj. perforované obrázky, které děti ze stránky vytlačí).

námět ztrácet zájem a bylo nutné činnosti nabízené metodikou modifikovat a rozšířit. Autorka tak nerespektovala řazení lekcí dle výukového plánu metodiky. Upravovala si lekce č. 7 a 8 v každé výukové jednotky (viz kapitola 9.1) dle vlastních potřeb. Nápady čerpala z vlastních jazykových znalostí, zkušeností učitelky MŠ a z materiálů dostupných na internetu.

9.1.2 Didaktické zásady

Metodická příručka nabízí učitelům některé didaktické zásady a praktické tipy, jak postupovat při výuce. Pozornost je zaměřena především na sledování animovaných příběhů a krátkých hraných filmů na DVD a na vyprávění příběhů. Během sledování filmů autorka například radí:

- pustit dětem příběh/film pouze v čtvrté, resp. páté hodině, která je k tomu určena;
- navodit atmosféru výjimečného okamžiku a během prvního sledování příběh nepřerušovat;
- při opakovaném sledování naopak zadávat dětem úkoly, procvičovat slovní zásobu, přidat pohyb apod.

Během vyprávění příběhů se doporučuje:

- ritualizovat čtení za použití úvodního říkadla Big Story Book Rhyme;
- navodit atmosféru výjimečného okamžiku a první čtení ničím nepřerušovat;
- nejprve dětem přehrát příběh z audionahrávky na CD pořízené rodilými mluvčími a teprve podruhé příběh přečíst;
- během čtení dětem poskytovat vizuální podporu (ukazovat jim obrázky v knize);
- udržovat stálý oční kontakt s dětmi;
- aktivně děti zapojit do vyprávění písničkou a vyzýváním k opakování klíčových slov (Selby, 2011, s. 3–5).

Vedle pravidelně se opakující struktury hodiny *Playtime* užívá další prostředky k ritualizaci výuky. Jsou to již zmíněné papírové plakáty (plakát s kapsami a plakát k pravidelnému opakování), které slouží k procvičování druhů počasí, dnů v týdnu,

počítání od 1 do 6 (v *Playtime B* do 10) a slovní zásoby. Kromě plakátů jsou to i písničky a říkadla, která signalizují změnu činností a přechod z jedné fáze hodiny do další (např. písnička *Tidy up* oznamuje úklid pomůcek a třídy, říkadlo *Crocodile* přechod k práci u stolečků atp.).

Předností metodiky *Playtime* je pozitivní motivace a vytvoření kladného vztahu k výuce cizího jazyka. Toho se snaží dosáhnout zasazením výukových situací do dětem známého prostředí mateřské školy. Děti navíc provází dětské hrdinové, s kterými se mohou ztotožnit, a plyšový maňásek, který je velmi příjemný na dotek. Výuka respektuje specifické potřeby dětí předškolního věku:

- Pevná struktura hodiny dává dětem pocit bezpečí a jistoty.
- Střídání typů činností respektuje omezenou možnost soustředění u dětí tohoto věku.

– Výuka respektuje pravidlo názornosti: Klíčová slovní zásoba je nejprve prezentována prostřednictvím obrázkových karet s jednoznačným významem a později zasazena do kontextu pomocí animovaných i hraných filmů a písniček.

Jako negativní aspekt bych hodnotila, že se metodika soustředí výhradně na zapamatování jednotlivých slov a výrazů a nepodporuje aktivní užívání celých větných struktur. Děti jsou seznamovány s gramatickými strukturami jazyka pouze na základě mluvního vzoru učitele a poslechu audionahrávek.

9.1.3 Didaktické materiály *Playtime*

Vedle metodické příručky pro učitele nabízí *Playtime* ve všech řadách (*Playtime Starter*, *Playtime A*, *Playtime B*) celou řadu doplňujících učebních pomůcek. Všechny materiály propojuje přitažlivé výtvarné zpracování, jehož autorkou je Annabel Tempest. Ilustrace mají jasné barvy, zřetelné kontury a celkově jsou vkusné.

Metodiku *Playtime* tvoří následující materiály:

- **Metodická příručka *Playtime*** stručně seznamuje s didaktickými principy metody. Obsahuje také velmi podrobné přípravy jednotlivých lekcí, zásobárnu her,

slovníček základní slovní zásoby a pokynů užívaných při práci ve třídě (tzv. classroom language). Přehledné a detailní zpracování příprav ocení především začínající učitelé, kteří s výukou angličtiny v mateřské škole nemají žádné zkušenosti. Příprava hodin na ně s metodikou *Playtime* neklade téměř žádné nároky. Pouze věrně přenesou postup z knihy do prostředí třídy. Pro zkušenější učitele může být tento styl práce naopak svazující. Zkušenosti autorky ukázaly, že dynamika každé skupiny se liší a je třeba jí činnosti přizpůsobovat. Při výuce různých skupin nemůže být aplikována stejná příprava se stejným úspěchem⁴⁰.

- **Pracovní sešit základní a s rozšiřujícím učivem.** Úkoly v pracovních sešitech jsou jednoduché. Jejich primárním cílem není posilovat gramofomotorické dovednosti, nýbrž procvičit slovní zásobu lekce. Úlohy je možné rozdělit na několik typů: spojování dvojice obrázků čarou, obtahování vyznačené stopy (čáry), hledání rozdílů, počítání předmětů na obrázku, stříhání malých obrázkových karet a vyrábění vytlačovanéček.
- **Velká kniha příběhů, která obsahuje příběh ke každé ze šesti lekcí.** Kniha má velmi pěkné grafické zpracování, velké ilustrace přes celou stránku, s minimem textu (viz Příloha 5.1 a 5.2). Příběhy jsou zábavné a vystavěné s napětím.

CD s audionahrávkami všech písniček, říkadel a příběhů, s karaoke verzí všech písniček a základní slovní zásobou ke každé lekci. Autorské písničky Claire Selby patří k silným stránkám metodiky. Jsou rytmické, melodické, dobře zapamatovatelné a chytlavé. Mají jednoduchá slova. Děti je s oblibou poslouchají a zpívají, jak v prostředí školy, tak doma.

- **DVD s animovanými verzemi všech příběhů a s krátkými filmy** ze života britských dětí, které tematicky souvisí s učivem lekce. Sledování filmů je pro děti atraktivní činnost sama o sobě. Animované verze příběhů i hrané filmy jsou namluvené rodilým mluvčím (děti mají možnost slyšet autentickou intonaci a

⁴⁰ Například se autorce vůbec neosvědčila aktivita dramatizace hlavního příběhu, která je zahrnuta do poslední (osmé) hodiny každé lekce. Autorka se domnívá, že tato činnost je sama o sobě organizačně natolik náročná, že nemá smysl ji do výuky zařazovat.

výslovnost). Jsou natolik názorné, že upevňují pochopení slovní zásoby a zároveň ji zasazují do jiného kontextu. Jedinou nevýhodou by mohla být nutnost vlastnit elektronické vybavení potřebné k promítání filmů (např. notebook nebo interaktivní tabule), byť i to už pomalu patří ke standardnímu vybavení mateřských škol. Při skupině větší než 10 až 12 dětí je však interaktivní tabule nebo promítací zařízení nutností, aby měly děti z filmu opravdový zážitek.

- **Velké obrázkové karty:** 36 pro prezentaci klíčové slovní zásoby a 18 doplňujících s čísly, dětskými postavami a fotografiemi ke krátkým filmům. Karty jsou relativně velkého formátu A5. Předností je, že obrázky mají zcela jasný význam. Nevýhodou je limit 6 slov ke každému tématu a provedení karet pouze v jedné, tj. barevné verzi. To značně omezuje možnost využití karet ke hrám (např. nelze hrát pexeso či bingo). Tento nedostatek musí učitel řešit výrobou další sady karet, např. z malých kartiček, které jsou součástí pracovních listů.
- **Plakát s kapsami a plakát k pravidelnému opakování.** – Plakát s kapsami patří k velmi ceněným a univerzálním pomůckám metodiky (viz příloha 5.4). Hodí se k velkému množství jazykových her s obrázkovými kartami (viz kapitola 9.1.1). V kurzech vedených autorkou se dětem hry s plakátem nikdy neomrzely. Plakát je vyrobený ze středně silného papíru, což je jeho jedinou nevýhodou. Papírové kapsy se totiž po opakovaném zastrkování a vyndávání karet brzy začnou trhat. Řešením je podlepit celý plakát kartonem a kapsy zpevnit průhlednou lepenkou, popř. nechat si ušít látkovou verzi plakátu.

Plakát k pravidelnému opakování je naopak jako jazyková pomůcka málo vhodný. Na formátu velikosti A2 jsou vyobrazeny čtyři oblasti k procvičování: počet, číslice, počasí a dny v týdnu. Je tu i okénko na fotku narozeninového oslavence. Plakát působí velmi nepřehledným dojmem, velká koncentrace obrázků navíc rozptyluje pozornost dětí (viz příloha 5.3).

- **Plyšový maňásek Monkey.** S trochou nadsázky lze říci, že plyšový maňásek opice patří k největším kladům metodiky. Děti ho mají velice rády a maňáska je možné využít jako vynikající motivaci k výuce. Maňásek se dobře ovládá a učitel může promlouvat „jeho ústy“. Na konci tlapek má opice suché zipy a může tak

„obejmout“ každé dítě (viz příloha 5.4). K nejoblíbenějším částem hodiny v kurzech autorky patřilo rituální hledání opice v prostoru třídy na začátku hodiny a pomazlení a rozloučení s Monkeym na konci. Postavu Monkey jsem z tohoto důvodu používala i v přechodové, počáteční fázi práce s metodikou KIKUS. Jednalo se o kurzy dětí, které navázaly z předchozího roku s metodikou *Playtime* a přítomnosti opice se přímo dožadovaly.

- **Webová stránka *Playtime***, která po registraci zdarma umožňuje učitelům stáhnout si rozšiřující, kopírovatelné pracovní listy a úvodní dopis pro rodiče. Veřejná část webové stránky je určena i rodičům, pro které jsou zde volně ke stažení nahrávky písniček ve formátu MP3, texty písniček a jednoduché počítačové hry k procvičování slovní zásoby. Také je zde nabídka doplňujících aktivit se šablonami (např. výroba pozvánky na narozeninovou oslavu, spojovačky, labyrinty, omalovánky) a obrázkový slovník se zvukovou nahrávkou.

Webová stránka je přehledná a dobře se s ní pracuje. Jediná výtka patří pomalému zobrazování jednotlivých dialogových oken, což zřejmě souvisí s technickým nastavením stránky.

- **Digitální materiály *Playtime iTools*** pro výuku s interaktivní tabulí nebo počítačem a dataprojektorem poskytují kompletní obsah kurzu v jednom: učebnici, knihu příběhů, audionahrávky, obrázkové karty se slovní zásobou, plakáty a videonahrávky. Součástí digitálních materiálů jsou i integrované ovládací nástroje: zvětšování, kreslení, zvýraznění, flipchart, poznámky a reflektor.

Pro digitální materiály nenašla autorka využití, neboť ostatní materiály pokryly veškeré potřeby výuky.

9.1.4 Požadavky na kvalifikaci učitele u metodiky *Playtime*

Metodická příručka neuvádí žádné požadavky na jazykovou kvalifikaci učitele, pouze doporučuje užívat angličtinu co nejvíce. Zároveň však nevyklučuje užívání češtiny během výuky vzhledem k nízkému věku dětí. Potřebu komunikace v angličtině zajišťuje plyšový maňásek Monkey, který „rozumí jen anglicky“. Příručka také uvádí slovníček nejběžnějších výrazů používaných pro komunikaci ve třídě.

Jazykový kurz *Playtime* nemá přímou návaznost na výuku na 1. stupni základního vzdělávání. Nakladatelství Oxford University Press však vydává různé metodiky pro jazykové vzdělávání na základní škole.

Metodika *Playtime* nabízí velmi podrobné metodické zpracování celého kurzu a velký výběr doplňkových didaktických materiálů. Poskytuje též správné mluvní vzory rodilých mluvčích prostřednictvím audionahrávek a videonahrávek písniček, básniček, příběhů a filmů. Všechny tyto možnosti jistě ocení především začínající učitelé a učitelé se začáteční až mírně pokročilou úrovní jazyka (úrovně A1 až B1 dle SERRJ).

9.1.5 Spolupráce s rodiči v rámci metodiky *Playtime*

Kurz *Playtime* zdůrazňuje důležitost podpory a povzbuzení dítěte při osvojování jazyka ze strany rodičů. Rodiče jsou motivováni ke spolupráci prostřednictvím dvou dopisů, které si učitel může vytisknout z webových stránek nakladatelství Oxford University Press⁴¹. První, úvodní dopis vysvětluje význam spoluúčasti rodičů na celém procesu učení a uvádí řadu konkrétních příkladů, jak rodiče mohou dětem pomoci. Návrhy na podporu výuky jazyka jsou například následující:

- „Opakujte s dětmi slovní zásobu prostřednictvím ozvučeného obrázkového slovníku na webových stránkách.
- Stáhněte si písničky z webových stránek a doma je s dětmi poslouchejte.
- Občas děti pozdravte anglicky.
- Nechte děti, ať vás naučí některé fráze, i když už je třeba znáte.
- Zajímejte se o to, co děti dělaly v hodině.
- Pořídte si anglické knížky a čtěte je společně.
- Hrajte interaktivní hry z webových stránek *Playtime* a vyhledávejte i další anglické výukové programy na webu.

⁴¹ Úvodní dopis pro rodiče „Jak můžete pomoci?“, dostupné pro učitele registrované na webových stránkách nakladatelství OUP na adrese <http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/parents/playtime/parentguides/czech/howcanyouhelpczech.pdf>.

- Navštivte společně nějaký stát, kde se mluví anglicky.
- Uspořádejte dětem anglickou narozeninovou oslavu s anglickou pozvánkou *Playtime*, která si můžete stáhnout z webových stránek.
- Vyčleňte si doma krabici a ukládejte do ní anglické obrázky, písničky, jízdenky, vlaječky a pohledy, aby si děti uvědomily důležitost anglického světa“ (*Playtime*, 2017).

Druhý dopis je od autorky *Playtime*, Claire Selby, která přikládá velký význam opakovanému poslechu a zpěvu anglických písniček pro učení, neboť „zpěv písniček se ukázal jako jedna z neefektivnějších cest, jakou se malé děti učí jiným jazykům“ (Selby, 2012). Ve svém dopise Selby předkládá rodičům několik návrhů, jak lze s písněmi pracovat:

- „Poslouchejte anglické písničky kdekoliv a kdykoliv. Děti je vnímají, i když si zrovna hrají nebo kreslí. Z webové stránky si můžete vytisknout pracovní listy k jednotlivým písním z *Playtime*.
- Zpívejte si spolu s dětmi. Pro děti je velmi motivující, když uvidí vaši radost ze zpěvu. Neumíte-li anglicky, můžete je alespoň doprovázet pohybem. Společné učení angličtiny tak bude velmi zábavné.
- Vybírejte si písně, které se hodí k tomu, co právě děláte. Poslouchejte píseň o barvách, když kreslíte, píseň o počasí, když venku prší atd.“ (Selby, 2012).

Navrhované činnosti dětí a rodičů od tvůrců *Playtime* podporují především společné trávení času rodičů s dětmi, což je samo o sobě vynikajícím výsledkem. Vidí-li dítě, že se rodič zajímá o jeho aktivity, že ho baví se s dítětem učit cizí jazyk a poslouchat s ním anglické písničky, je to ta nejlepší motivace, kterou může dítě mít k osvojování cizích jazyků. Na druhou stranu může přístup autorů znejišťovat rodiče, kteří sami anglicky neumí (hledisko práce s počítačem a webovými stránkami záměrně není uvedeno, neboť to je již v dnešní době považováno za standard). Tvůrci *Playtime* sice uvádí, že rodič se může učit zároveň s dítětem, ale některé aktivity (čtení anglických knížek, anglická narozeninová oslava apod.) vyžadují alespoň základní vhlad do jazyka. Dopis od autorky *Playtime* je navíc pouze v angličtině. Lze předpokládat, že rodiče bez znalosti anglického

jazyka své děti zapsaly do kurzu právě z důvodu, aby seznamování s jazykem bylo v rukou odborníků. Sami se pak mohou cítit v roli jazykového odborníka velmi nejistí.

9.2 Metoda KIKUS

Metoda KIKUS má vědecký základ v teorii jazykového jednání, který chápe mluvení jako jednu z klíčových forem lidského jednání v interakci. Podle této teorie nestojí získávání jazykových kompetencí na osvojování jednotlivých výrazů, nýbrž na osvojování interakčních komunikačních vzorců. Interakční komunikační vzorce představují určitý účel našeho jednání.

Nejedná se pouze o gramaticky správné tvoření vět, ale o hlubší významové jednotky, které můžeme vyjádřit různými jazykovými prostředky. Mluvčí volí dle svého záměru určitý, ve společnosti zažitý řečový vzorec a posluchač dle tohoto vzorce reaguje. Interakční komunikační vzorce jsou podmíněné určitým jazykem a kulturou a pro rodilé mluvčí jsou automatické⁴². Při získávání jazykové kompetence se interakční komunikační vzorce „plní“ odpovídajícími jazykovými prostředky. Čím hlubší je znalost jazyka, tím je soubor interakčních komunikačních vzorců bohatší (Garlin, 2016, s.10).

Program KIKUS stojí na třech pilířích:

⁴² Například pozdrav – M: Ahoj!/Dobrý den!, P: Ahoj!/Dobrý den!, prosba – M: Pomoz, mi prosím./Můžeš, mi prosím, pomoci?/Jejda, to nezvládnu..., P: Ale samozřejmě./Já teď nemůžu./ Ale to zvládneš..

Obrázek č. 1 Pilíře jazykové podpory dle metody KIKUS



Zdroj: Garlin, 2016, s. 9

1. Cílená jazyková podpora dětí v malé skupině (6–8 dětí) v kurzu KIKUS, ve kterých se děti učí pod vedením kvalifikovaných pedagogů hrou, systematickou a akční formou se střídají různé činnosti.
2. Úzká spolupráce mezi lektorem jazykového kurzu a mateřskou školou. Jejím cílem je upevnění získaných jazykových kompetencí v rámci docházky do předškolního zařízení.
3. Úzká spolupráce s rodinou za účelem podpory rozvoje mateřštiny i osvojovaného jazyka (od úvodní informační schůzky po vypracovávání specifických pracovních listů).

Dítě se nachází uprostřed vlivu těchto navzájem propojených oblastí. Původním záměrem metody KIKUS je jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Proto se doporučuje začít s výukou jazyka v předškolním zařízení již u tříletého dítěte. Dítě tak získá dostatečný čas pro osvojení cílového (vyučovacího) jazyka ještě před nástupem do základní školy. V případě výuky cizího jazyka v podmínkách mateřské školy

v České republice není tato podmínka stěžejní. Je totiž málo obvyklé, že by byla znalost cizího jazyka nutnou podmínkou pro úspěšného zvládnutí povinné školní docházky. Může se to stát pouze v případě, že dítě bude docházet do bilingvní či mezinárodní základní školy, kde je cizí jazyk hlavním vyučovacím jazykem, nebo v případě, že se rodina přestěhuje do zahraničí. Avšak umožní-li to organizační a personální podmínky mateřské školy, je vítané pořádat kurzy cizího jazyka již pro děti od tří let.

Na organizaci jazykové kurzu jsou kladeny následující podmínky:

- Kurz tvoří malé skupiny s maximálně 8 dětmi.
- Kurz vede kvalifikovaná učitelka (podrobněji viz kapitola 9.2.4).
- Pro kurz je vyčleněn vhodný prostor.
- Kurz probíhá pravidelně jednou až dvakrát týdně.
- Je zaručena návaznost výuky v dalším školním roce.

Metodika dále doporučuje utvářet věkově homogenní skupiny z toho důvodu, že děti se nachází na podobném stupni jazykového i kognitivního vývoje. Tvůrci metody navrhnou i časovou dotaci jednotlivých výukových jednotek od 30 do 90 minut v závislosti na velikosti skupin a věku dětí.

Obrázek č. 2 Doporučený časový harmonogram výukových jednotek dle metody KIKUS

věk 3-4 roky	30-45 minut	max. 6 děti
věk 4-5 roky	60-75 minut	max. 8 děti
věk 5-6 roky	60-90 minut	max. 8 děti
věk 6-8 roky	90 minut	max. 8 děti
věk 8-10 roky	90 minut	max. 6 děti

Zdroj: Garlin, 2016, s. 11

Jazykové kurzy angličtiny dle metody KIKUS, které autorka vedla v letech 2015 až 2017 ve FMŠ Sluníčko pod střechou, se konaly jednou týdně. Do kurzu docházely především děti ve věku 5 až 6 let, výjimečně děti čtyřleté. Každá lekce trvala 45 minut. Autorka volila časovou dotaci 45 minut ze dvou důvodů. Prvním byla organizační stránka. O výuku anglického jazyka projevil zájem velký počet rodičů. Zároveň však bylo nutné

respektovat jednu ze základních podmínek metody KIKUS, kterou je výuka v malých skupinách do 8 dětí. Mateřská škola nakonec sestavila čtyři skupiny, jejichž výuka probíhala v odpoledních hodinách v rozmezí od 14 hod. do 15.45 hod⁴³. Při dodržení doporučené délky výukové lekce na 60 minut, by se časový rozvrh kurzu prodloužil do pozdních odpoledních hodin, které jsou pro výuku dětí předškolního věku nevhodné. Výuka čtyř skupin jednou týdně se i tak ukázala jako velmi náročná. Druhým důvodem pro volbu kratší minutové dotace byly pedagogické zkušenosti autorky. Po předchozích letech výuky anglického jazyka došla autorka k závěru, že se většina dětí zvládne soustředit na činnost v jiném jazyce maximálně po dobu 45 minut (a to i za základního předpokladu, že se aktivity často střídají).

Druhý stavební kámen metody KIKUS je založen na upevňování získaných jazykových kompetencí v rámci docházky do předškolního zařízení. To znamená, že děti uplatňují získané jazykové znalosti v každodenní interakci ve třídě. K provázání kurzu a předškolního zařízení dochází i z hlediska tematického a obsahového. Lektor jazykového kurzu by měl spolupracovat s třídním učitelem a ideálně zařazovat témata, hry, písničky a básničky v souladu s tematickým plánem třídy předškolního zařízení. Z pohledu výuky cizího jazyka toho lze v podmínkách české mateřské školy dosáhnout pouze částečně. Soulad témat v jazykovém kurzu i třídním plánu přináší dětem větší jistotu v pochopení. Může to být pro děti přínosné při učení nové slovní zásoby. Přirozená zvědavost a znalost látky je může motivovat k tomu, že se budou chtít naučit další slova v cizím jazyce. Podobně se děti s OMJ v kurzu druhého (vyučovacího) jazyka nejprve seznámí s hlavní slovní zásobou, s písničkami a činnostmi, které se pak následně probírají ve třídě. Děti s OMJ tak získávají sebejistotu a kompetence, které jim umožňují zapojit se do vzdělávacího procesu ve třídě s porozuměním. V kurzu cizího jazyka je proces opačný. V kurzu angličtiny se probírají témata, o kterých už děti hovořily ve třídě v češtině. Při

⁴³ Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy uvádí, že volnočasové kroužky v mateřské škole nesmí být realizovány na úkor vzdělávacího program. Lze je tedy uskutečňovat pouze mimo pracovní dobu pedagogů (Smolíková, 2005).

hodinách cizího jazyka je to pak zbavuje nejistoty, že nebudou rozumět, a zároveň je to motivuje k učení.

Třetí pilíř metody staví na spolupráci s rodinou za účelem posilování kompetencí v mateřském jazyce prostřednictvím „domácích úkolů“ – pracovních listů, které děti vyplňují doma společně s rodiči. Detailně se spoluprací s rodinou zabývá kapitola 9.2.5.

9.2.1 Výstavba lekce KIKUS a tematické okruhy

Výstavba lekce patří k hlavním přínosům a charakteristikám metody. Jazyková lekce se skládá z řady dílčích jednotek. Každá část lekce má svůj cíl a přínos. Toto je doporučená (a v praxi osvědčená) struktura hodiny. Pedagog může některé body přesunout⁴⁴, ale základní podoba by měla zůstat stabilní, neboť dětem zprostředkovává jasnou orientaci ve výuce, a tím pocit bezpečí. Doporučená organizace hodiny KIKUS je v kruhu, který podporuje vědomí rovnocennosti: kruh nemá konec ani začátek a všichni účastníci kurzu mají o sobě navzájem dobrý přehled (Garlin, 2016).

Struktura lekce KIKUS:

1. Volný rozhovor – chvíle, kdy se děti mohou spontánně vyjadřovat k jakémukoliv tématu a použít své jazykové dovednosti. Pedagog děti neopravuje. Výpovědi dětí si písemně zaznamenává, což má dvojitý účinek. Děti vnímají, že jsou jejich sdělení pro pedagoga důležité, což pomáhá budovat jejich sebevědomí. Pro pedagoga má volný rozhovor naopak přínos diagnostický. Při volném vyjádření dětí zjišťuje, na které jazykové roviny je třeba se zaměřit podporu.

Pro ranou výuku cizích jazyků je však tato část bezpředmětná. Děti ještě nejsou schopné samostatně formulovat vyjádření v angličtině. Volný rozhovor v tomto případě nahrazuje úvodní píseň z anglického KIKUS CD s názvem „Hello“.

⁴⁴ V některých ukázkových lekcích vedených Garlin je prohlédnutí domácích úkolů (3.část lekce) zařazeno až za pohybovou hru (5.část lekce).

2. Úvodní rituál

a) Docházka – pedagog rozehrává „hru“ na představování. Např. děti si postupně v kruhu předávají otázku i odpověď. „Já jsem tady, i ty jsi tady. Je také tady?“⁴⁵ Vzdělávacím cílem tohoto úseku je časování slovesa „být“, základní vedení dialogu, navození pozitivní atmosféry a postupné zvyšování schopnosti dítěte samostatně se vyjádřit (od „zkoušení“ jazyka ke kompetentnímu mluvčímu v dané situaci). Po několika úvodních hodinách je možné dosadit do role učitele jedno dítě. To začíná s první otázkou a zaznamenává do prezenční listiny (např. křížkem nebo čárkou), kdo je přítomen. K tomuto účelu se doporučuje doplnit do prezenze fotografie dětí (viz Příloha 4).

b) Počítání navozuje otázka „Kolik nás tu dnes je?“⁴⁶. Počítání může být spojeno s pohybem (např. s výskokem do výšky) pro aktivizaci a potěšení dětí, ale i udržení pozornosti. Cílem je upevňování číselné řady a procvičení slovní zásoby. Pedagog může postupně zařazovat různě zaměřené otázky: „Kolik je tu dnes holek? Kolik je tu dnes triček? Kolik je tu dnes nohou?“⁴⁷

c) Píseň – rituál zahájení lekce (viz výše)

3. Prohlédnutí domácích úkolů

a) Hádání razítka (odměna za vypracování úkolů) – Pedagog má razítko schované a motivuje děti k uhodnutí obrázku. Zpočátku děti hádají podle neverbálních ztvárnění obrázku pedagogem. Pedagog předvádění vždy doprovází slovním popisem, děti hádají v češtině a pedagog komentuje jejich postřehy v anglickém jazyce. Na začátku kurzu je cílem této části moment překvapení, propojení viděného a slyšeného, zaposlouchání se do cizího jazyka. S rozrůstající se slovní zásobou dětí je důraz na analyzování a porozumění popisu a na vyjádření celou větou: „Myslím, že...“ („I think that...“). V průběhu školního roku lze roli učitele předat dítěti.

⁴⁵ „I am here and you are here. Is also here?“

⁴⁶ „How many are we here today?“

⁴⁷ „How many girls are here today? How many T-shirts are here today? How many noses are here today?“

b) Prohlížení úkolů jednotlivě nebo ve skupině s potleskem – Děti ukazují šanony s pracovními listy. Pedagog a děti komentují, co a jak vypracovaly („Co je to? To je medvěd. Jakou má barvu?“⁴⁸). Pedagog je poté odmění razítkem. Děti si však o něj musí požádat: „Chceš razítko? Ano, prosím, chci razítko.“⁴⁹ Zde je prostor pro vedený rozhovor pedagoga s dětmi nad jejich pracovními listy (zpočátku spíše komentovaný popis ze strany pedagoga) a pro procvičení interakčního komunikačního vzorce (IKV) „prosba, žádost“.

4. Uvedení nového tématu resp. jeho pokračování

a) Kouzelný pytel – Děti nejprve hmatem zkoumají, co je v kouzelném pytli schované. Poté ho „otevrou“ zaklínadlem. V pytli je vždy schovaná jedna věc pro každé dítě a jedna věc pro učitele pro zavedení či opakování slovní zásoby. Chceme-li omezit počet nově zavedených slov, můžeme dát do pytle stejné věci dvakrát (např. dvě auta, dvě kostky...). Důležitým aspektem kouzelného pytle je moment překvapení a nastolení očekávání.

b) Vedené jazykové cvičení (např. s obrázkovými kartami, obrázkovými knihami, puzzle, malováním poslepu) je klíčovou částí celé lekce. Je zaměřena na upevnění slovní zásoby k tématu a na vyjádření dětí ve větách. Nesmí mít charakter drilu ve smyslu jednotvárného nácviku vět a slovní zásoby. Tato část by měla obsahovat přibližně 3 až 4 druhy her či cvičení s proměnlivým charakterem (střídání místa, klidových a rušnějších činností). Cvičení by měla být propojena tématem či linií příběhu pro zvýšení motivace dětí. Každé dítě se musí dostat na řadu.

5. Pohybová činnost (hra, píseň nebo malování/vyrábění) – Cílem této části je opakování z předešlých lekcí a propojení s novou látkou a uvolnění a odreagování dětí.

6. Rozdání domácího úkolu – Přínos pro jazykové dovednosti spočívá v tom, že každé dítě si musí o úkol říct nebo musí slovně vyjádřit, že úkol nechce.

7. Závěrečný rituál (sbalení věcí, píseň) je zaměřený na opakování jazykových

⁴⁸ „What is it? It's a bear. What colour is it (the bear)?“

⁴⁹ „Would you like a stamp? I would like a stamp, please.“

zvyklostí spojených s rozloučením a zakončení hodiny (Garlin, 2016; Loudová Stralczynská, 2015)

Doporučené tematické okruhy metody KIKUS vycházejí z obvyklého řazení témat během školního roku v předškolním zařízení. Postupují od jednoduchého ke složitějšímu a respektují přirozený běh roku (roční období, Velikonoce, Vánoce atd.). Důraz je také kladen na opakování a vracení témat v průběhu roku i dalších let a postupné (~ spirálovité) rozšiřování jazykových znalostí (př. barvy → barvy oblečení → barvy jídel atd.). Totéž samozřejmě platí i o čtyřech jazykových rovinách⁵⁰. Nejprve vyučující používá co možná nejjednodušší gramatiku. V rámci jednotlivých témat se gramatické znalosti postupně rozšiřují a prohlubují (např. užívání podstatných jmen → přídavných jména → užití předložek atd.).

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Já | 11. Počet |
| 2. Já – Ty – skupina | 12. Karneval |
| 3. Tělo | 13. Činnosti |
| 4. Rodina | 14. Bydlení |
| 5. Oblečení | 15. Tvary |
| 6. Pracovní materiál | 16. Velikonoce |
| 7. Barvy | 17. Okolní svět |
| 8. Zvířata | 18. Čas |
| 9. Vánoce | 19. Počasí |
| 10. Jídlo | |

Pořadí témat může učitel měnit v závislosti na aktuálním tématu nebo dění ve škole (např. plánovaný výlet do ZOO, či do lesa).

⁵⁰ Foneticko–fonologická, lexikálně–sémantická, syntakticko–morfologická a pragmatická jazyková rovina.

9.2.2 Didaktické zásady podle metody KIKUS

Metodika KIKUS je postavena na 27 klíčových didaktických principech, které stručně a jasně vyjadřují její filozofii. Některé z těchto zásad se přirozeně používají i v jiných metodách. Některé principy patří k základním postupům využívaným předškolními pedagogy v praxi a nepotřebují bližšího vysvětlení.

1. **Vytvořit specifickou učební situaci** – Do hodiny angličtiny například vstupují děti i učitelka „kouzelnou obručí“. Jakmile jí projdou, učitelka už smí mluvit pouze anglicky (a za žádných okolností nesmí toto pravidlo porušit). Děti jsou kouzlem „otevřené“ vůči jazyku. Po skončení hodiny je třeba rituál opakovat a „odkouzlit se“. Jazyk představuje formu lidského jednání. Jazyk používáme určitým způsobem v různých situacích. Proto vytváříme různé situace, v nichž bude použití určitých jazykových jevů přirozené. I tímto se rozumí požadavek pro vytvoření specifické jazykové situace.
2. **Učení s radostí a beze strachu** – děti se neučí proto, že znalost cizího jazyka je v životě důležitá, ale proto, že je učení baví.
3. **Každé dítě přijde na řadu** – Dodržení tohoto pravidla usnadňuje organizace v kruhu a dává dětem jistotu řádu. Učitel postupuje po kruhu, aby si byl jistý, že nikoho nevynechal. Zároveň však může pokaždé začít činnost u jiného dítěte a v jiném směru.
4. **Dovolit a podporovat mateřský jazyk** – Tato zásada má větší význam při výuce dětí s OMJ. Při výuce českých dětí v české mateřské škole není tak důležitá. Umožňuje ale dítěti, aby si uvědomilo např. význam slova a jeho ekvivalent v mateřském jazyce.
5. **Učit se pokud možno všemi smysly** – Tento princip vychází z vývojových specifíků předškolního věku.
6. **Jazyk musí být propojen s jednáním a vždy sledovat určitý účel** – Děti se učí mateřský jazyk vždy ve spojení s určitým jednáním. Osvojují si interakční komunikační vzorce, které se postupně „plní“ různými jazykovými prostředky (konkrétními vyjádřeními) a rovněž je obměňují.

7. **Vnitřní diferenciaci: s každým dítětem pracovat od úrovně, na které se nachází** – Každé dítě si osvojuje jazyk jiným způsobem. Některé zůstává v roli pozorovatele několik měsíců a poté promluví celou větou. Na to je třeba brát zřetel a přistupovat ke každému dítěti individuálně.
8. **Používat standardní formu mluveného jazyka**
9. **Mluvit pomalu, jasně a zřetelně**
10. **Navazovat kontakt pohledem a (pokud nutno i) dotekem**
11. **Využívat mimiku a gestiku**
12. **Využívat rozmanitou intonaci a hru s hlasem**
13. **Rychle uvést děti do role mluvčího.** – Když jsou děti samy jazykově aktivní (a nejen pasivně reagují na podněty učitele), nestačí si vytvořit vnitřní zábrany. Tyto zábrany se mohou s rostoucími pasivními znalostmi naopak zvětšovat.
14. **Rychle podat pomocnou ruku při vyjádření** – Pokud dítě nereaguje na otázku (výzvu, pobídku k mluvení), je to pravděpodobně proto, že se neumí jazykově vyjádřit. Učitel by mu měl poskytnout okamžitou jazykovou pomoc, aby si dítě nepřipadalo bezradné a nejisté.
15. **Chválit – chválit – chválit**
16. **Od pasivních znalostí ke znalostem aktivním**
17. **Opakovat – opakovat – opakovat**
18. **Od jednoduchých vyjádření ke komplexním**
19. **Používat mnemotechnické pomůcky** – Děti rády experimentují s jazykem a mnohé mnemotechnické pomůcky si vytváří samy. Např. při probírání částí těla došlo na slovo „neck“ (čti: nek; „krk“). Jeden chlapec okamžitě vykřikl: „To je jako šnek!“ Učitelka potvrdila „neck sounds like šnek“ („nek“ zní jako šnek). Děti si slovo bez problémů vybavily i v dalších lekcích.
20. **Omezit počet nově zavedených slov** – Platí základní pravidlo, že na každé dítě může být v jedné lekci zavedeno jedno nové slovo. Při počtu 8 dětí ve skupině je však i tento počet příliš vysoký, má-li si dítě nová slova zapamatovat a aktivně je začít používat.
21. **Dát pro vyjádření jasný vzor** – V počáteční fázi seznamování se s cizím

jazykem, je třeba naučit děti jeden výrok a ten upevnit. Teprve poté je možné začít se zaváděním dalších variant (např. „Chci razítko, prosím./ Dej mi prosím razítko./ Ráda bych měla razítko.“)⁵¹

22. Chyby při vedeném jazykovém cvičení opravovat citlivě

23. Vybízet děti k opakování

24. Vybízet děti ke sborovému opakování

25. Rozkládat výroky na menší části – Je-li některý výraz či výrok pro dítě příliš dlouhý, je nutné ho rozdělit na menší části, které dokáže vyslovit (na jednotlivá slova nebo dokonce na slabiky).

26. Gramatiku hrát a nikoliv vysvětlovat

27. Předvádět a ukazovat, nikoliv vysvětlovat – U obou posledních principů platí, že nemá smysl vysvětlovat dětem pravidla hry nebo podstatu chystané aktivity, když nám nemohou rozumět. Mnohem účinnější je začít činnost předvést, vtáhnout děti do hry, aniž si uvědomovali, že se právě učí cizí jazyk.

Metodika velmi systematicky a srozumitelně prezentuje didaktické zásady pro výuku cizího či druhého jazyka v předškolním věku. Velkou předností je, že pojmenovává i zásady, které mnozí učitelé aplikují intuitivně (např. mluvit jasně a zřetelně, využívat mimiku a gestiku apod.). Tím vede učitele k hlubšímu porozumění procesu osvojování jazyka u předškolních dětí.

9.2.3 Didaktické materiály KIKUS

Nositel metody KIKUS, organizace Zkm, sestavuje a publikuje od roku 2002 v nakladatelství Hueber metodické a didaktické materiály pro jazykové kurzy KIKUS. Jejich tvůrci jsou Dr. Edgardis Garlin, výtvarník Stefan Merkle a hudebník Augusto Aguilar.

⁵¹ „I would like the stamp, please./Give me the stamp, please./ May I have the stamp, please?“

Mezi materiály metody KIKUS v současné době patří:

- Metodická příručka KIKUS (v němčině – Nj, angličtině – Aj, španělštině – Špj, češtině – Čj a slovenštině – Sj)
- KIKUS obrázkové karty
- KIKUS pracovní listy s obrázkovými kartičkami
- KIKUS pracovní listy pro spolupráci rodiče s dítětem (Nj, Aj, Čj a Sj verze)
- KIKUS CD s písněmi (Nj, Aj, Špj verze)
- KIKUS zpěvník (Nj, Aj, Špj verze)
- KIKUS informační DVD (Nj, Aj verze)

Nejzásadnějším materiálem je **metodická příručka KIKUS**, jejíž autorkou je Dr. Edgardis Garlin. Publikace poskytuje ucelený přehled o filozofii a didaktických zásadách metody. Uvádí konkrétní ukázky jazykové lekce, různé náměty na hry a řadu užitečných příloh a formulářů (např. pozvánka na informační schůzku pro rodiče, protokol na plánování lekcí, přehled interakčních komunikačních vzorců, slovní zásoby a gramatiky). Pro pochopení metodiky je publikace zcela klíčová.

Obrázkové karty KIKUS pokrývají základní slovní zásobu 240 slov – podstatná jména ve 14 tematických okruzích (např. jídlo, oblečení, rodina, zvířata), přídavná jména, slovesa, předložky, číslovky a tři matematická znaménka. Všechny karty jsou ve dvojím provedení – v černobílé a barevné verzi. Karty je možné využít k velkému množství činností a jazykových her jako jsou práce s gramatickým rodem, tvoření množného čísla, tvoření vět, hry typu pexeso, bingo, hádání předmětů, pantomimy se slovesy apod.

Obrázkové karty mají z pohledu učitele několik velkých kladů. Jsou to:

- 1) velký počet karet (Ke každému tématu si učitel může vybrat z 24 obrázků);
- 2) zobrazení i jiných slovesných druhů než podstatných jmen (přídavných jmen, sloves, předložek), které umožňuje širší využití karet (např. ke skládání vět)
- 3) dvojí provedení karet (viz výše).

Drobnou nevýhodou jsou občasné rozdíly ve vnímání některých obrázků v závislosti na národních kulturních zvyklostech. Např. původní obrázek německé „bundy“ („die Jacke“) je v českém prostředí chápán jako „svetr na knoflíky“. Tyto drobnosti lze

však snadno překonat tím, že učitel určí význam obrázku dohodou s dětmi (např. obrázek sklenice s oranžovým obsahem znamená „džus“).

Elektronické obrázkové karty KIKUS obsahují stejné obrázky jako tištěné, avšak jsou k dispozici ve čtyřech provedeních (barevné a černobílé, s rámečkem a bez rámečku). Jejich velkou předností je, že se dají využít dalšími způsoby. Je možné upravit (zvětšit) jejich velikost pro tisk, použít je pro tvorbu vlastních pracovních listů, pro promítání projektorem nebo pro práci s interaktivní tabulí.

Pracovní listy s obrázkovými kartičkami KIKUS jsou zmenšené obrázkové karty pro individuální práci doma. Na jednom listu A4 je 24 pojmů, jednou v barevné a jednou v černobílé variantě. Na rozdíl od univerzálních velkých karet jsou tyto kartičky určené pro výuku konkrétních jazyků. V černobílé verzi jsou pod obrázky anglické (nebo německé či španělské) pojmy a děti je mají přeložit ve spolupráci s rodiči do mateřského jazyka. Pracovní listy tak tvoří základní slovníček – děti si pracovní listy mohou rozstříhat a hrát si s nimi s rodiči, ve skupině apod. Pracovní listy umožňují použít malé kartičky doma, v lekcích atd.

Pracovní listy KIKUS pro práci rodičů s dětmi jsou dostupné ve třech úrovních obtížnosti (1, 2 a 3; viz příloha 6.3). Každá sada obsahuje 20 pracovních listů. Všechny pracovní listy jsou barevné a vytištěné na velmi silném papíru, aby si je děti mohly zakládat do kroužkových desek a opakovaně se k nim vracet. Pracuje se s nimi v kurzu (viz kapitola 9.2.1) i s rodiči doma (viz kapitola 9.2.5). V českém prostředí je jejich nevýhodou relativně vysoká cena (10,5 €).

KIKUS CD s písněmi – CD obsahuje 11 anglických známých dětských písní (např. Hlava, ramena; Ouky douky; Strejček Donald; Třpyť se, třpyť se hvězdičko⁵²). Písně jsou však pro větší autentičnost nazpívány dětmi a v pomalejším rytmu oproti originální verzi. I tak zůstávají některé z nich příliš rychlé na to, než aby je děti v kurzu dokázaly zpívat.

⁵² Head and shoulders; Hokey Pokey; Old MacDonald; Twinkle, twinkle, little star.

Webový portál **KIKUS digital** je společný projekt zkm e.V. a Nadace Siemens. KIKUS digital nabízí velké množství her s obrázkovými kartami na procvičení slovní zásoby, slovních druhů (podstatná jména, přídavná jména, předložky, slovesa), gramatických rodů (mužský, ženský, střední), plurálu a stavby jednoduchých vět. KIKUS digital je navíc možné využít pro výuku ve větší skupině, např. ve třídě vybavené interaktivní tabulí⁵³. Poskytuje rozšířenou zásobu témat a slov oproti vytištěným kartám. Jsou zde také předprogramované interaktivní jazykové hry.

Nedílnou součástí jazykového kurzu KIKUS jsou i další doporučené materiály, které se při jazykové výuce velmi osvědčily:

- **Pevné kroužkové desky na pracovní listy a látková taška.** Z pohledu učitele vynikající doporučení, které minimalizuje ztrátu domácích úkolů. Vyzvednutí tašek KIKUS z dětských šaten se stalo součástí přípravných rituálů na výuku.
- **Kouzelný pytel** nebo **kouzelný šátek**, do kterého může učitel ukrýt jakékoliv předměty k výuce. Výborná pomůcka, která slouží ke zvýšení napětí a k motivaci dětí.
- **Panenky Mimi** a **Momo** mají mnohé využití. Například při zavádění nové hry učitel ji učitel nejdříve rozehraje s panenkami, aby děti pochopily pravidla. Některé děti zpočátku radši komunikují s panenkami než s učitelem.

Předností didaktických materiálů KIKUS je, že jsou až na výjimky přenositelné pro výuku jakéhokoliv jazyka. V kurzech KIKUS se navíc používání pomůcek neomezuje pouze na originální materiály. Autorka metodiky učitele přímo vybízí, aby se při výběru materiálů pro jazykovou výuku nenechali nijak omezovat a používali jakékoliv osvědčené i zcela nové pomůcky v souladu se metodickými principy metody KIKUS.

⁵³Základní verze aplikace KIKUS digital je zdarma dostupná na webové adrese <https://www.kikusdigital.org/>.

9.2.4 Požadavky na kvalifikaci učitele u metodiky KIKUS

Metodická příručka KIKUS uvádí, že kurz by měla „v každém případě vést osoba, která se s danou tematikou dobře seznámila a bude se jí dlouhodobě věnovat“ (Garlin, 2016, s. 12). Na vedení kurzu jsou dále stanoveny následující požadavky:

- Pedagogické vzdělání.
- Jazyková kompetence odpovídající úrovni rodilého mluvčího.
- Radost práce s dětmi.
- Otevřenost ve vztahu k jiným kulturám a jazykům a ochota je průběžně dále poznávat a učit se je.
- Fundované znalosti o struktuře jazyka (gramatika) a o interakčních komunikačních vzorcích.
- Fundované didaktické znalosti v oblasti zprostředkování cizího jazyka formou hry bez užití písma.
- Ochota se dál průběžně vzdělávat.
- Znalost problematiky bilingvního osvojování jazyka u dítěte (Garlin, 2016, s. 13).

Všechny požadavky jsou relevantní jak k vedení kurzu cizího, tak druhého jazyka. Z výše uvedených bodů vyplývá, že na profesní připravenost lektora kurzu jsou v metodice KIKUS kladeny velmi vysoké nároky jak po stránce dosažené jazykové úrovně, tak po stránce odborné. V prostředí české mateřské školy je však kombinace těchto dovedností zatím stále výjimečná.

9.2.5 Spolupráce s rodiči v rámci metodiky KIKUS

Spolupráce s rodinou je jedním ze stavebních kamenů metodiky KIKUS. Její integrální součástí je podpora mateřského jazyka dětí v domácím prostředí. Na konci každé lekce dostávají děti domů jeden pracovní list. K vyplnění pracovních listů často potřebují pomoc rodičů. Zatímco úkolem dětí je vybarvit (nakreslit, dokončit, vystřihnout...) obrázek, rodiče mají za úkol zapsat do volných políček s pomocí dětí příslušné pojmy v

jejich mateřském jazyce (viz ukázkou pracovního listu v příloze). Děti si pracovní listy průběžně ukládají do šanonu, který si přináší na každou hodinu. Jejich práce během celého roku je tak přehledně dokumentována a mohou se k ní opakovaně vracet.

Situace je odlišná, je-li kurz určen pro děti s OMJ a předmětem vyučování je vyučovací jazyk užívaný majoritní společností. V tom případě je důležitým doprovodným aspektem spolupráce přijetí mateřských (minoritních) jazyků rodičů a dětí, jejich odlišných kultur a zvyklostí ze strany předškolního zařízení. V případě kurzů anglického jazyka pro české děti v české mateřské škole nemá smysl uvažovat o otevírání se majoritní společnosti vůči minoritním kulturám. Důležitým momentem spolupráce rodičů a dětí nad pracovními listy však zůstávají společně strávené chvíle a rozhovor k danému tématu (čili upevňování jazykových kompetencí v mateřském jazyce). Při rozmluvě s rodiči si dítě možná vybaví a zopakuje některá slova, která se v hodině naučilo. Velmi podstatná je však skutečnost, že se od rodičů neočekává žádná znalost cizího jazyka k tomu, aby své dítě mohl podpořit v jeho osvojování. Pokyny k vypracování pracovních listů jsou sice v cizím jazyce, ale jsou určené spíše pro pedagogy. Při rozdávání nových domácích úkolů v hodině učitel dětem anglicky vysvětlí, co mají s listem dělat. Zároveň však ukáže obvykle dva různé hotové pracovní listy, aby se ujistil, že děti pochopily zadání. Děti pak mohou doma rodičům samy vysvětlit, jak mají úkol vypracovat.

Prvním významným krokem k navázání spolupráce s rodiče je úvodní informační schůzka před zahájením jazykového kurzu. Na schůzce poskytne učitel rodičům informace o metodě KIKUS a o jejich úloze v procesu jazykové podpory jejich dítěte. Doporučuje se nezahlcovat rodiče ústními a písemnými informacemi, ale spíše jim předvést krátkou ukázkou jedné lekce, aby si ji sami zažili. Dr. Edgardis Garlin uvádí, že účast na úvodní schůzce by měla být povinná (Garlin, 2016, s. 16). Autorka může z vlastní zkušenosti potvrdit, že rodiče, kteří se počátečního setkání neúčastnili, bylo třeba v průběhu kurzu kontaktovat a individuálně jim vysvětlit důležitost domácích úkolů a jejich podpory.

9.3 Srovnání metodik Playtime a KIKUS dle vybraných hledisek

V této kapitole jsou porovnávány výsledky obsahových analýz didaktických materiálů obou metodik dle vybraných hledisek.

9.3.1 Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska výstavby hodiny a tematických okruhů

Lekce obou metodik se skládají z pevně stanovených částí, které jsou nezaměnitelné. Zatímco *Playtime* dbá na jasné oddělení jednotlivých úseků písničkami a říkadly, u metodiky KIKUS je naopak důraz na plynulost a provázanost mezi jednotlivými aktivitami. Zajímavé je srovnání celkového trvání jedné lekce. Zatímco výuková hodina *Playtime* trvá okolo 30 min pro všechny věkové kategorie od 3 do 7 let, u metodiky KIKUS je časová dotace závislá na věku dětí. Pro tříleté děti se doporučuje půlhodinová výuka, pro děti ve věku 5 až 6 let dokonce lekce v rozmezí jedné hodiny až hodiny a půl (včetně příchodu a odchodu dětí a organizačního zajištění kurzu). Uvážíme-li, že v metodice *Playtime* je navíc součástí výuky práce s pracovními listy, zatímco v kurzu KIKUS si je děti nosí domů, je rozsah jedné lekce KIKUS oproti *Playtime* více než trojnásobný.

Tento markantní rozdíl pramení v odlišných cílech metodik. *Playtime* je metodika pro osvojování angličtiny jako cizího jazyka v předškolním věku a jejím hlavním cílem je zábavné seznámení s jazykem a vytvořením kladného vztahu k výuce angličtiny do budoucna. KIKUS vznikl primárně jako metodika na podporu jazykových dovedností dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání. Cílem metodiky je poskytnout těmto dětem cílenou jazykovou podporu v druhém jazyce, aby se vyrovnaly jejich šance na úspěšné zahájení školní docházky. V kontextu využití metodiky KIKUS pro výuku angličtiny v české mateřské škole je třeba tyto cíle modifikovat. Pro české děti není znalost angličtiny absolutní nutností a zároveň se s ní setkávají převážně jen v kurzech angličtiny. Ačkoliv základní propracovaná struktura hodin KIKUS zůstává, samotné cíle výuky je dle zkušeností autorky nutné redukovat. Stejně jako u metodiky *Playtime* je důležitý je pozitivní postoj a motivace k učení cizích jazyků. Ze zkušeností autorky vyplývá, že

45 minut je maximální možná doba, po kterou většina dětí dokáže soustředit na výuku jazyka (byť je vedená zábavnou formou).

Naprosto nejzásadnější odlišnost však vychází ze skutečnosti, že lekce *Playtime* jsou předem připravené do nejmenšího detailu. Učitel nemusí nad jejich přípravou nijak přemýšlet, stačí je převzít. Reálná délka lekce se odvíjí od organizačních schopností učitele a zájmu dětí. Naopak metodika KIKUS nabízí velmi podrobný návod „jak na to“ ve smyslu výukových zásad, výstavby lekce, základních didaktických materiálů, praktických tipů a ukázkových lekcí. Obsahovou stránku celého kurzu si však musí učitel vytvořit sám v návaznosti na tematiku vzdělávacího plánu v mateřské škole a úroveň a vzdělávací potřeby dětí. Může si tak upravit i skutečnou délku jednotlivých hodin dle aktuálních možností dětí.

9.3.2 Srovnání metodik *Playtime* a KIKUS z hlediska didaktických zásad

Ačkoliv metodika *Playtime* také vychází z vývojových potřeb dětí předškolního věku, metodika KIKUS se řídí mnohem propracovanějším a ucelenějším systémem didaktických principů. Principy k vedení výuky, které předkládají tvůrci *Playtime*, se týkají spíše organizačních pokynů (kdy a jakým způsobem předčítat z knihy, sledovat filmy). Mnoho didaktických principů je společných pro obě metodiky. Rozdíl je však v tom, že v metodice *Playtime* nejsou konkrétně formulovány a vyplývají spíše z popisu činností. Avšak méně zkušeným učitelům nemusí být podstata aktivit zcela zřejmá⁵⁴.

⁵⁴ Jedná se o tyto zásady: vytvořit specifickou učební atmosféru; učit se s radostí a beze strachu; učit se všemi smysly; používat standardní formu mluveného jazyka; mluvit pomalu, jasně a zřetelně; užívat oční i tělesný kontakt; používat mimiku a gestiku; využívat intonaci a hru s hlasem; chválit; opakovat; postupovat od pasivních znalostí k aktivním; omezit počet nově zavedených slov; sledovat užitím jazyka vždy konkrétní účel; citlivě opravovat chyby při vedeném jazykovém cvičení a jasně formulovat výroky.

Mnohé zásady stanovené metodikou KIKUS metodika *Playtime* naopak vůbec neobsáhne. Jsou to přitom principy, které uplatňují individuální přístup k dítěti a které významným způsobem pomáhají budovat pozitivní vztah k učení jazyků⁵⁵.

Z hlediska didaktických zásad je tedy efektivnější metoda KIKUS. Jasnou a úplnou formulací výukových principů vede učitele k hlubšímu uvědomění si procesu osvojování si cizího či druhého jazyka u dětí předškolního věku.

9.3.3 Srovnání metodik *Playtime* a KIKUS z hlediska didaktických materiálů

Součástí obou metodik je soubor didaktických materiálů. U metody *Playtime* si učitel musí pořídit sadu pomůcek⁵⁶ v ceně 2.200,- Kč, bez které není možné kurz uskutečnit. Každé dítě pak potřebuje pracovní sešit v ceně 240,- Kč. U metody KIKUS je základní výuková sada⁵⁷ pro učitele zhruba ve stejné hodnotě. Sada učebních pomůcek⁵⁸ pro jedno dítě však stojí okolo 1.000 Kč. Z hlediska finanční náročnosti je tedy pro rodiče dostupnější metoda *Playtime*. Nicméně zkušenosti ukázaly, že míra zájmu o výuku jazyka a její podpora ze strany rodičů, úměrně stoupá s finančním obnosem, kteří rodiče zaplatili.

Z didaktických materiálů metody *Playtime* je třeba vyzdvihnout tři pomůcky:

- 1) maňáska Monkeyho, jehož velkou předností je nadchnout děti pro jazykovou výuku;
- 2) plakát s kapsami pro možnost univerzálního použití k množství jazykových her s obrázkovými kartami;
- 3) CD s originálními autorskými písničkami, které jsou melodické, chytlavé a především jazykově uzpůsobené výuce.

⁵⁵ Jsou to zásady: zajistit, aby každé dítě přišlo na řadu; dostat děti co nejdříve do role mluvčího; pracovat s každým dítětem od úrovně, kde se nachází, a poskytovat rychle jazykovou pomoc.

⁵⁶ Tzv. resource pack, který obsahuje metodickou příručku, knihu příběhů, CD s písničkami, DVD s filmy, výukové plakáty a maňáska opice

⁵⁷ Metodická příručka, sada obrázkových karet, CD KIKUS s písničkami, zpěvník a sada pracovních listů

⁵⁸ Sada pracovních listů, CD KIKUS, zpěvník, kroužkové desky a originální plátěná taška KIKUS

Nejcennějšími materiály metody KIKUS jsou metodická příručka a obrázkové karty. Příručka přehledně a srozumitelně seznamuje s celým systémem výuky, který je snadno přenositelný pro výuku mluvené formy jakéhokoliv jazyka. Předností obrázkových karet je jejich jednoznačnost a bohaté způsoby využití. Jejich prostřednictvím je možné děti seznámit nejen se slovní zásobou, ale i s některými gramatickými jevy a nácvikem čtení.

9.3.4 Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska požadavků na kvalifikaci učitele

V nárocích kladených na kvalifikaci učitele stojí obě metodiky téměř na opačné straně spektra. Na straně jedné nespecifikuje metodika *Playtime* téměř žádné požadavky. V příručce se pouze doporučuje používat angličtinu v hodinách co nejvíce, především v „komunikaci“ s maňáskem Monkeym. Poslech autentické mluvené řeči zajišťují nahrávky písniček a příběhů na CD a filmů na DVD. I přesto musí být učitel jazykově vybaven minimálně na úrovni A2 či B1 dle SERRJ (2002), aby zvládl základní komunikaci v cílovém jazyce, včetně čtení příběhů. O profesních kvalitách pedagoga pro předškolní výchovu se metodika také nezmiňuje.

Metodika KIKUS naopak požaduje, aby kurzy vedli vyškolení pedagogové s jazykovými kompetencemi odpovídajícími úrovni rodilého mluvčího. V oblasti výuky anglického jazyka v mateřské škole je však zatím velmi málo pedagogů, kteří by tyto podmínky splňovali.

9.3.5 Srovnání metodik Playtime a KIKUS z hlediska spolupráce s rodiči

Obě metodiky zdůrazňují důležitost spolupráce s rodinou. Liší se však přístupem. V kurzu *Playtime* jsou rodiče motivovány ke spolupráci dopisy od tvůrců metody, ve kterém vysvětlují různé možnosti podpory ze strany rodičů. Rodiče mohou s dětmi například hrát interaktivní hry na webových stránkách *Playtime*, poslouchat a zpívat písničky, popř. jim číst anglické knihy. Tento způsob podpory však předpokládá alespoň minimální znalosti anglického jazyka na straně rodičů (v dnešní době sice běžné, ale ne

samozřejmé). Učitel má také vyzvat rodiče k účasti na divadelním představení na konci každé ze šesti hlavních lekcí. Vzhledem k časovému harmonogramu kurzů v mateřských školách (obvykle se kurzy konají v časných odpoledních hodinách) a obvyklé pracovní době, není tato nabídka pro většinu rodičů reálná.

Spolupráce s rodinou je v metodice KIKUS uváděna jako jeden ze třech základních pilířů. Dr. Edgardis Garlin dokonce vyžaduje povinnou účast na úvodních schůzkách, což se v praxi ukázalo jako velmi oprávněný požadavek. Přítomným rodičům je možné vysvětlit, popř. předvést, hlavní podstatu metody a především důležitost jejich podpory dětem v procesu osvojování jazyka. Nejpodstatnější je ovšem skutečnost, že rodiče vystupují v rolích expertů na mateřský jazyk. Žádná znalost cílového jazyka od nich není ani očekávána, ani požadována. Jejich hlavním přínosem v učení dětí je rozvoj komunikačních kompetencí v mateřském jazyce.

Obě metody, *Playtime* i KIKUS, jsou kvalitní metody pro výuku anglického jazyka v mateřské škole. Systematicky zpracované metodické příručky pro učitele doplňují plnohodnotné didaktické materiály. Ze zkušeností autorky nebyl rozdíl ani v tom, jak kurzy *Playtime* a kurzy KIKUS vnímaly děti⁵⁹. Pro výběr mezi metodou *Playtime* a KIKUS je tedy dle názoru autorky rozhodující dosažená jazyková úroveň a lektorské zkušenosti učitele kurzu. Metodika *Playtime* je vhodná pro začínající a jazykově méně zdatné učitele, neboť jim poskytuje jistotu a pevnou oporu v podobě detailní obsahové náplně i organizační formy. Metodika KIKUS je určena pro učitele s vynikající znalostí jazyka a pedagogickou vzděláním, pro kterého je naopak přesně vymezený obsah a podoba kurzu *Playtime* příliš svazující.

⁵⁹ Na hodiny obou kurzů se těšily, zpívaly si anglické písničky a projevovaly zvýšený zájem o jazyk, což potvrzovali rodiče při neformálních rozhovorech.

10. Vyhodnocení dotazníků

Tato kapitola je rozdělena do dvou částí. První část předkládá vyhodnocení dotazníkového šetření mezi ředitelkami vybraných mateřských škol. Druhá část se zabývá analýzou informací od rodičů dětí z FMŠ Sluníčko pod střechou, které chodily i nechodily do kurzů KIKUS vedených autorkou.

10.1 Vyhodnocení dotazníků pro ředitelky mateřských škol

Dotazníky pro ředitelky mateřských škol zjišťovaly, jakou formou probíhá výuka anglického jazyka v mateřských školách a kdo výuku vede. Ředitelky byly dotazovány na názory ohledně užívaných metodik a postojů k rané výuce anglického jazyka.

Z odpovědí ředitelk mateřských škol s výukou angličtiny vyplynulo, že ve více než polovině se anglický jazyk vyučoval více než pět let a v naprosté většině více než dva roky. Více než polovina škol nabízela angličtinu formou volnočasových kroužků. Ostatní školy měly výuku jazyka integrovanou do vzdělávací nabídky. Byly však rozdíly v tom, kterých dětí se výuka anglického jazyka týkala. S angličtinou se seznamovaly buď všechny děti v mateřské škole nebo jen děti v předškolních třídách (ve věku 5 až 6 let) nebo děti v běžných třídách, jejichž rodiče výuku angličtiny hradili jako nadstandardní aktivitu (viz příloha 10.2).

Zajímavé bylo zjištění, že v 10 ze 23 mateřských škol vedly výuku učitelky MŠ s různou úrovní znalostí angličtiny, v 8 lektori jazykových škol a v dalších to byli rodilí mluvčí s pedagogickou kvalifikací, učitelka ZŠ a soukromá učitelka angličtiny (viz příloha 10.3).

V **oblasti výukových metod** panuje velká diverzita. Respondentky uváděly, že se v jejich MŠ angličtina učí podle metod:

- *Wattsenglish;*
- *Playtime;*
- *Cookie and His Friends;*
- *KIKUS;*
- *Angličtina hrou;*

- podle metodik jazykových škol Spěváček, Lingua Nova, Cesta pro všechny a Agentury Kroužky;
- na principu imerze⁶⁰;
- paní učitelka si připravuje hodiny sama z více zdrojů (viz příloha 10.4).

Celkové hodnocení výuky anglického jazyka respondentkami lze rozdělit do tří oblastí:

1. **Hledisko formy a organizace** – Respondentky vyzdvihovaly (nebo si přály zavedení) výuky angličtiny přímo integrované do školního vzdělávacího programu, která respektuje integrované bloky a má stejné vzdělávací cíle. Výuce formou odpoledních kroužků naopak vytýkaly malou efektivitu.

2. **Hledisko metodiky** – Hodnocení metodik se prolínalo s hodnocením přínosu výuky pro děti. Ředitelky MŠ shodně uváděly, že se děti zábavným a hravým způsobem seznamují s jazykem, osvojují si určitou slovní zásobu, naučí se rozumět jednoduchým větám a reagovat odpovídajícím způsobem. V tomto hodnocení se výpovědi shodovaly s hodnocením rodičů.

3. **Hledisko kvalifikace učitelek** – Respondentky zdůrazňovaly, že pro výuku anglického jazyka v MŠ je důležitá osobnost učitele, zejména jeho profesní kvalifikace pro předškolní výchovu⁶¹, která externistům často chybí. V této souvislosti uváděly jako největší nevýhody rané výuky angličtiny v MŠ právě nedostatek učitelek MŠ s jazykovou kvalifikací.

Ačkoliv výzkumný vzorek zdaleka není srovnatelný s šetřením ČSI z let 2006–2009 (viz kapitola 5), zdá se, že v oblasti výuky anglického jazyka v mateřských školách

60 Ředitelka sama charakterizovala princip imerze jako „zprostředkování řeči v souvislostech – děti jsou v kontaktu s učitelkou hovořící pouze anglicky v průběhu celého dne, při všech situacích“ (viz příloha 10.4).

61 „[Výuka vedena učitelkou MŠ je] Lepší než rodilí mluvčí, kteří si nedokázali udržet pozornost dětí. Učitelka MŠ ví jak děti zaujmout a jaké využívat učební metody a postupy“ (viz příloha 10.5).

dochází k posunu z hlediska organizace i forem výuky. Výuka angličtiny už se nenabízí převážně formou odpoledních kroužků, ale v některých školách je integrovanou součástí vzdělávacího programu. Značně se také zvýšil počet škol, ve kterých angličtinu vyučují přímo učitelky mateřských škol (byť s různou úrovní jazykových znalostí).

Ředitelky mateřských škol bez výuky anglického jazyka nejčastěji uváděly, že:

- Výuku cizích jazyků v předškolním věku nepovažují za důležitou.
- Mateřská škola nenabízí žádné volnočasové kroužky (nebo je na pokyn ČSI zrušili).
- Nemají žádnou jazykově kvalifikovanou učitelku, ani žádnou jazykovou školu v okolí, která by výuku zajistila (viz příloha 10.1).

Žádná ze zmíněných škol neplánovala s výukou anglického jazyka začít. Kdyby k tomu však přece jen došlo, volili by výukovou metodu dle dobrých referencí a doporučení a dále dle cenové dostupnosti pro rodiče.

Tři mateřské školy výuku jazyka dříve nabízely, ale rozhodly se s ní skončit z důvodů narůstajícího počtu logopedických vad nebo na doporučení ČSI.

10.2 Vyhodnocení dotazníků pro rodiče

Dotazníky pro rodiče dětí z kurzů KIKUS se zaměřily na okolnosti výuky anglického jazyka (kdo a dle jakých kritérií vybral kroužek jazyka pro dítě; byla naplněna očekávání rodičů; jaký přínos měla výuka pro dítě apod. – viz Příloha 7.1). Z jejich hodnocení plyne, že děti se s anglickým jazykem setkávají už v předškolním věku (na dovolené, z médií), což podněcuje jejich vlastní zájem o výuku. Kroužek anglického jazyka sice sama zvolila necelá polovina dětí. Za ostatní ho vybrali rodiče. Pro rodiče bylo stejně důležité, že se výuka koná v místě mateřské školy a že dítě zná učitelku. Naopak nejméně důležitá pro ně byla jazyková kvalifikace učitelky a cena. Z uvedených údajů lze usoudit, že jsou rodiče ochotni investovat do vzdělání svých dětí, avšak nechtějí či nemohou zajišťovat nadstandardní výukové aktivity pro děti po organizační stránce. Zároveň je pro ně osobnost učitelky mateřské školy zárukou jistoty, že o děti bude postaráno. Malý význam jazykové kvalifikace učitelky lze vykládat dvojnásobem:

důvěrou v kvalitu vzdělávání poskytovaného učitelkou nebo podceňováním kvalifikace potřebné pro výuku angličtiny v předškolním věku.

Většina rodičů od výuky v kurzu očekávala, že se dítě seznámí s jazykem, získá kladný postoj k jazykům a základní porozumění slovům a jednoduchým větám. Téměř všichni rodiče potvrdili, že v rozmezí od dvou do čtyř měsíců po zahájení kurzu pozorovali u svých dětí viditelný přínos kurzu. Děti se na výuku těšili, projevil se u nich zvýšený zájem o jazyk (zpívaly si písničky, snažily se mluvit nebo vyžadovaly překládání slov) a především měly radost z nově nabytých znalostí⁶². Pouze pět ze 41 rodičů uvedlo, že žádný jazykový přínos u svého dítěte nepozorovali. Dva z nich nicméně napsali, že dítě výuka baví, ale málo mluví. Tři uvedli, že: „se dítě nenaučilo pojmenovat věci kolem sebe; nepozoruji, že něco umí; „[angličtina] ho nebaví, možná kvůli odchodu od hraní⁶³“ (viz Příloha 9.1). V posledních odpovědích se odráží dvě důležité skutečnosti: 1. Někteří rodiče mají přehnaná očekávání a neuvědomují si reálný přínos rané výuky anglického jazyka. 2. Ve snaze zajistit svým dětem výhody v pozdějších stupních vzdělávání, rodiče někdy děti zbytečně přetěžují a děti pak reagují negativní postojem.

Všechny děti z kurzu pak navázali v dalším školním roce výukou v mateřské škole nebo v základní škole.

Rodiče dětí, které nechodily na kroužek angličtiny v mateřské škole (dále jen MŠ), byli dotazováni pouze na dvě otázky: Proč své dítě nepřihlásili na angličtinu a zda se jejich dítě bude učit anglicky následující rok (Příloha 7.2). Z hodnocení dotazníků vyplynulo, že většina dětí (16 z 26 dětí) bude začínat s výukou anglického jazyka nadcházející rok v základní škole (dále jen ZŠ). Pět dětí se chtělo přihlásit do kroužku v MŠ. Pouze pět respondentů uvedlo, že se jejich děti nebudou učit anglicky ani příští rok (viz Příloha 9.2).

⁶² Tento fakt potvrzuje závěry studie Hlavní pedagogické zásady pro výuky jazyků u předškolních dětí (2006), že „vnitřní motivace se nevytváří pouze zábavným a hravým učením, ale také intelektuálními výzvami a pocitu uspokojení z osobních úspěchů“ (Evropská komise, 2006, s. 147–151). Blíže viz kapitola 2.

⁶³ V tomto případě byl kroužek angličtiny volbou ze strany rodičů a chlapec se s angličtinou před zahájením kurzu nesetkal. Rodiče dokonce uvedli, že se dle jejich názoru ani o učení nejedná, ale dítě alespoň poslouchá jazyk.

Dá se předpokládat, že tyto děti zůstávají v MŠ i další rok a neodcházejí do ZŠ, neboť všechny základní školy v blízkém okolí FMŠ Sluníčko pod střechou zařazují výuku angličtiny již od 1. třídy. Děti z FMŠ Sluníčko odchází z drtivé většiny do ZŠ na Praze 13.

Jako důvod, proč rodiče děti nepřihlásili na kroužek angličtiny, byl uváděn nezáměr dítěte, jiné kroužky, nedůležitost rané výuky jazyků a v několika případech logopedické obtíže dítěte. Skutečnou příčinou však může být, že pro rodiče ztrácí význam platit volnočasový kroužek v mateřské škole, když je výuka anglického jazyka součástí povinné výuky od 1. třídy základní školy. Zajímavý je fakt, že se v základních školách začíná s výukou o dva roky dříve, než stanovuje závazný Rámcový vzdělávací program pro ZŠ.

11. Vyhodnocení rozhovorů s odborníky

V rozhovorech s odborníky v oblasti rané výuky jazyků bylo možné identifikovat několik témat, která považovali v problematice výuky anglického jazyka za stěžejní.

Prvním tématem byly **cíle výuky** anglického jazyka v mateřské škole, její **přínosy** a výhody **pro dítě předškolního věku**. Respondenti shodně uváděli, že cílem by mělo být seznámení s jazykem a probuzení zájmu o jazyk. Lingvistka Linda Doleží k tomu uvádí: „Děti se mohou naučit, že vůbec cizí jazyky existují a že se jimi mluví v jiných zemích“. Tereza Linhartová doplňuje, že „by [výuka cizího jazyka] měla v dětech rozvíjet pozitivní vztah k jazykům a k jejich učení.“ Výuka anglického jazyka navíc rozvíjí jazykové dovednosti v obou jazycích. Steve Watts v této souvislosti upozorňuje na předsudky rozšířené mezi učiteli i rodiči, že: „raný začátek výuky cizích jazyků snižuje jazykové dovednosti v mateřském jazyce. Výzkumy však ukazují opak. U dětí, které byly v raném věku vystavené dvěma jazykům od raného věku, se rozvinuly vyšší kognitivní schopnosti“.⁶⁴

⁶⁴ Z kontextu rozhovoru však vyplývá, že má Watts na mysli především situaci podobnou bilingvnímu prostředí, kdy je dítě vystaveno jinému jazyku po určitou dobu téměř každý den.

Dětská psycholožka Miroslava Mocová i klinická logopedka Lenka Horká shodně konstatují, že výuku angličtiny by nedoporučovaly pouze u dětí „řečově nevyzrálých, artikulačně opožděných, s malou slovní zásobou v češtině“. Podle Horké dochází k největšímu konfliktu při fixování sykavek a výslovnosti hlásky „r“, kde se oba jazyky (čeština a angličtina) výrazně liší.

Zároveň však k velkým výhodám seznamování se s jazykem v předškolním věku patří osvojení přirozené výslovnosti. Německá lingvistka Edgardis Garlin pojmenovává přednosti předškolního věku pro bezprostřední učení jazyka následujícím způsobem: „Uši, pusa a mozek jsou otevřené přijmout a tvořit jakýkoliv jazyk“. Watts souhlasně uvádí, že:

„Děti mají [v předškolním věku] určitý cit pro jazyk, pro výslovnost, intonaci a tempo řeči. A ten později vymizí. Stále jsou samozřejmě schopné se naučit jazyk, ale už je to spíše akademický (školní) přístup a ten nevyhovuje každému.“

Formy výuky také patří ke klíčovému aspektu výuky jazyka v předškolním věku. Dotazovaní se shodují, že učení musí v předškolním věku probíhat pro děti přirozenou, hravou formou. Doleží to formuluje následovně:

„Může to být v první řadě příjemný a zábavný způsob osvojování si nových znalostí a zkušeností. Děti si hrají, a přitom se učí. Ideální situací pak je, když ani nevědí, že se něco učí.“

Garlin zdůrazňuje, že jestli má být výuka v tomto věku efektivní, musí být nejen „zábavná, pozitivní a nestresující, ale především strukturovaná“. V souvislosti s efektivitou výuky se dlouholetá lektorka anglického jazyka Martina Fryjová zamýšlí nad tím, že největší výsledky v oblasti jazykových znalostí by měla výuka integrovaná do školního vzdělávacího programu. Touto formou se totiž výuka nejvíce přibližuje přirozeně bilingvnímu prostředí.

„[Výuka angličtiny by měla probíhat] Aspoň tu hodinu denně. Samozřejmě, že nejlepší by bylo, kdyby celý program dopoledne byl udělaný v cizím jazyce. Ale chápu, že když je to česká školka, tak tam nejsou lidi, kteří umí tu angličtinu jako v těch česko-anglických školkách. Tam ty vychovatelé jsou třeba Američani nebo Britové.... Kdežto do české se musí zvát lektor. Anglicky umí jen někdo z učitelů. A to by chtělo, aby to dítě bylo celou tu hodinu vystavené angličtině, ne že to jeden učitel řekne anglicky a druhý česky.“

Další významnou podmínkou pro ranou výuku angličtiny je podle odborníků **motivace pro učení** jazyka. Garlin uvádí: „Děti používají jazyk téměř jako dospělí:

ekonomicky. Když všichni kolem mluví jejich rodným jazykem – tak proč by oni měli mluvit anglicky?“ Watts vtipně glosuje problematiku motivace čínským příslovím:

„Mít něco rád je lepší než to znát. Myslím, že to určitě platí o předškolním věku. Samozřejmě, že později se [děti] musí naučit určité věci.....nepravidelná slovesa apod., ale... na začátku potřebují kontext a zábavu....a to jim dáváme [metoda Wattsenglish]....Důvod, proč se učíš jazyk v tomhle věku je komunikovat se Stevem a s Maggie⁶⁵.“

Horká dodává zajímavý postřeh:

„U bilingvních dětí to funguje tak, že si osvojují oba jazyky trochu později. Dlouho jim trvá, než se začnou pohybovat v obou jazycích, ale pak je to celoživotně obrovské plus. Je hrozně důležité, že jazyk ovládají od malinka a mají k němu vztah – to je hrozně důležité vytvořit si k jazyku vztah. Jako my jsme se učili rusky, ale neměli jsme k tomu vztah, bylo nám to protivné, protože jsme museli a nechtěli jsme rusky mluvit. Tak oni aby se učili, protože s tím chtějí mluvit. Ta motivace je nejdůležitější.“

Z výpovědí respondentů vyplývá, že pro výuku anglického jazyka v předškolním věku je naprosto nejzásadnější **osobnost učitele a jeho kvalifikace**, přičemž odborná způsobilost pro předškolní vzdělávání je možná ještě důležitější než úroveň jazykových znalostí. To potvrzuje i rodilý mluvčí, Steve Watts. Popisuje, jakým obtížím čelil při práci na *Průvodci metodikou pro výuku anglického jazyka v mateřské škole před deseti lety*:

„Museli jsme prosadit, že raný začátek [výuky cizího jazyka] je možný, a vysvětlit zapojení anglicky mluvícího učitele. To bylo zcela klíčové, aby lidé pochopili, že pro výuku je potřeba anglicky mluvící UČITEL. Že zcela zjevně to, že je rodilý mluvčí není tolik důležité jako to, že je učitel, který má kontrolu nad třídou.“

Horká varuje: „jde o to, že ne všichni lektoři jsou kvalitní. Záleží na tom, jaký ten člověk je, jaká je jeho znalost angličtiny a jak rozumí dětem v tomhle nízkém věku, aby je spíš neotrávil“. Linhartová doplňuje:

„Velmi důležitá je vždy osobnost a schopnosti lektora a způsob jeho výuky - jaké jazykové činnosti do metody dosadí, co vymyslí a jak činnosti realizuje. Z mé zkušenosti na tom záleží více, než na výběru metody“.

Dokonce i odborně velmi erudovaná a zkušená lektorka jazyků s několikaletou praxí s učením v základních školách i v soukromém sektoru, Martina Fryjová, přiznává, že jí při výuce v mateřské škole scházela znalost vývojových specifíků předškolního věku:

⁶⁵ Klíčové postavy, které provází celou výukou podle metody Wattsenglish, skutečný Steve Watts a straka Maggie.

„Já jsem chtěla, aby se ty děti na to trošku soustředily, protože když jsme zvolili [učení] formou hry, nebylo možné ty děti uhlídat, aby měly tu pozornost. Když jsem měla celé oddělení, děti si mezi sebou začaly povídat, zlobit, když jim něco vysvětlujete....Nevyplatilo se mi, když jsem s nimi chtěla hrát hru a rozdělila jsem je na dvě družstva, tak ty děti jak jsou soutěživé, tak to nebraly, když jedno družstvo prohrálo a pak už nechtěli hrát a už se vůbec nechtěly učit.... Posadila jsem je ke stolečkům a nakopírovala jsem jim obrázkový slovník, dala jim pastelky a vybarvovaly to slovíčko, které jsem jim řekla. Nebylo to špatné, ale půl hodiny ty školkové děti u stolečku také nevydrží. Tak jsme pak čtvrt hodiny opakovaly u stolečků (formou vybarvování, skládání, střihání) a pak jsme čtvrt hodiny hrály hry.....Chce to proložit, ale ne soutěživé hry, Děti se pak začaly odhlašovat, že nechtějí, že je to nebaví. Musela jsem zvolit něco, aby byly zapojené všechny.“

Při otázce na nevýhody či obtíže spojené s výukou anglického jazyka v předškolním věku jmenuje Watts v první řadě právě nízkou sebedůvěru a sebehodnocení učitelů mateřských škol:

„Učitelé mají strach začít [s výukou angličtiny]. Mají strach, že jejich jazykové znalosti nejsou dost dobré; mají strach, že budou pod drobnohledem rodičů i ředitelk. Některé to odradí od toho, aby vůbec začali.“

Jako další negativní stránku rané výuky angličtiny respondenti jmenují spolupráci s rodiči. Fryjová potvrzuje, že očekávání rodičů jsou často přehnaná a nadhodnocená. Například když byli rodiče zklamáni, že dítě při frekvenci dvakrát týdně 30 minut po jednom roce výuky nemluví ani dobře nerozumělo. Horká situaci komentuje:

„Rodiče jsou tím skoro posedlí, aby měli angličtinu ...Ale pak si ti rodiče řeknou, dítě chodí na angličtinu a tím to pro ně končí. To je takový ten český přístup něco mít, ale nic proto neudělat“.

Ačkoliv dotazovaní odborníci působí v různých oblastech předškolního vzdělávání, shodují se v následně uvedených názorech na ranou výuku anglického jazyka:

- Výuka angličtiny v předškolním věku je pro děti přínosná, neboť rozvíjí jejich myšlení a multikulturní vnímání světa.
- Výuka musí probíhat hravou formou a měla by být strukturovaná.
- Zásadní roli ve výuce jazyka hraje pro dítě smysluplná motivace k učení (proč se má dítě učit anglicky) a osobnost učitele. Učitel musí mít nejen potřebné jazykové znalosti, ale především kvalifikaci pro předškolní vzdělávání.

Za negativní aspekty výuky angličtiny v mateřských školách uvedli sebedoceňování učitelů MŠ a nereálná očekávání ze strany rodičů.

12. Závěr

Výuka cizího jazyka v mateřské škole je v současné době velmi aktuální téma v politických, veřejných i odborných kruzích. V návaznosti na jazykovou politiku Evropské unie vyjadřuje i Česká republika ve strategických dokumentech podporu zavádění raného osvojování cizích jazyků do předškolního vzdělávání. Ačkoliv odborníci nejsou v této otázce zcela jednotní, mnoho mateřských škol výuku jazyků nabízí v důsledku velkého zájmu a tlaku ze strany rodičů. V drtivé většině se jedná o výuku anglického jazyka. Velké procento mateřských škol ji poskytuje formou volnočasových kroužků, které často vedou externisté. Stále větší počet mateřských škol integruje výuku anglického jazyka do svého vzdělávacího programu. Ty se však mnohdy potýkají s nedostatečnými jazykovými znalostmi svých učitelek.

Autorka se v diplomové práci nejdříve zaměřila na porovnání obecně přijímaných pohledů na prospěšnost rané výuky cizích jazyků v konfrontaci s názory odborníků. Ačkoliv je široká veřejnost přesvědčena, že brzký začátek znamená ve výuce cizích jazyků jasnou výhodu, výsledky dlouholetých výzkumů už nejsou tak jednoznačné. Záleží totiž na mnoha faktorech jako například kvalifikovanost učitelů a reálný čas věnovaný učení.

Autorka dále sledovala novodobý vývoj jazykové politiky EU v předškolním vzdělávání. V roce 2002 na zasedání v Barceloně vyhlásila Rada EU klíčový požadavek, aby se každý občan EU v budoucnu dokázal domluvit dvěma dalšími jazyky kromě mateřského. Jeden ze způsobů, jakým by členské státy měly tento požadavek naplnit, je zavedení výuky cizích jazyků již do předškolního vzdělávání. Od té doby vydala EU řadu strategických dokumentů a iniciovala vypracování odborných studií k této problematice.

Také Česká republika reagovala na výzvu EU vypracováním Národního plánu výuky cizích jazyků v roce 2005. Národní plán podpořil výuku cizích jazyků v předškolním vzdělávání stanovením strategických cílů pro tuto oblast. Autorka se zaměřila na to, jakým způsobem byly cíle naplňovány. Konstatovala, že ačkoliv byla učiněna konkrétní opatření (např. výuka anglického jazyka byla zařazena do programu profesní přípravy učitelů mateřských škol; VÚP vydal metodiku pro výuku anglického jazyka v mateřských školách), cíle byly splněny jen částečně. Stále je velký nedostatek předškolních pedagogů s jazykovou kvalifikací. Neexistuje žádná návaznost ve výuce

cizích jazyků mezi předškolním a základním vzděláváním. Vzhledem k tomu začátek povinné výuky cizího jazyka je stanoven až do třetí třídy základní školy, není řešení této otázky v dohlednu.

Autorka také mapuje situaci v oblasti výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání ve vybraných evropských zemích. Ty je možné velmi obecně rozdělit na země s více úředními jazyky, které se v preprimárním vzdělávání soustředí především na osvojování vyučovacích jazyků, a na země s jedním úředním jazykem. V těchto zemích se, podobně jako v České republice, rozšiřuje nabídka výuky (převážně) angličtiny v důsledku tlaku ze strany rodičů. Slovensko je zatím jedinou zemí, která určila standardy pro výuku cizích jazyků v předškolním vzdělávání v kurikulárních dokumentech a zákonem stanovila požadavky na kvalifikaci učitelů jazyka.

V současné době je pro výuku anglického jazyka v mateřských školách k dispozici velké množství metodik. Autorka stručně charakterizovala vybrané nejrozšířenější metodiky, aby se pak v praktické části podrobně věnovala dvěma metodikám *Playtime* a KIKUS, se kterými má několikaletou osobní zkušenosti.

Na začátku praktické části si autorka stanovila tři výzkumné otázky. Pro realizaci výzkumu zvolila v první části metodu obsahové analýzy dokumentů, kterou použila u výukových metod *Playtime* a KIKUS. Obě metody následně komparovala. V druhé části výzkumného šetření bylo použito metody dotazování ředitelek mateřských škol, rodičů a odborníků v oblasti rané výuky jazyků.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika metod *Playtime* a KIKUS pro výuku anglického jazyka v mateřské škole?

Obě metody respektují vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku, avšak liší se v pojetí výuky. *Playtime* je metoda určená pouze pro výuku anglického jazyka v předškolním zařízení. KIKUS vznikl jako metoda pro výuku němčiny jako druhého jazyka pro děti od 3 do 10 let. Univerzálnost metody KIKUS však umožňuje přenos metody pro výuku mluvené formy jakéhokoliv cizího či druhého jazyka. Autorka porovnávala metody z pěti různých hledisek – z hlediska výstavby hodiny, didaktických zásad, didaktických materiálů, požadované kvalifikace pro učitele a spolupráce s rodiči.

Výstavba hodiny je v obou metodách pevně daná. Výukové lekce metody *Playtime* jsou detailně rozepsané po obsahové i organizační stránce. Metoda KIKUS naopak předkládá pouze vnější, organizační strukturu, kterou si učitel naplní vlastním obsahem. Po této stránce by *Playtime* vyhovoval začínajícím či nejistým učitelům. KIKUS dává pedagogům v plánování hodin velkou svobodu v pevných mantinelech.

Mnohé didaktické zásady mají obě metodiky společné. Metodika KIKUS však obsahuje úplný, strukturovaný popis všech zásad, zatímco v metodice *Playtime* je možné didaktické principy vyčíst spíše z popisu činností.

Obě metodiky doplňuje sada originálních didaktických materiálů. Některé materiály jsou velmi nápadité a mají univerzální použití (např. maňásek Monkey a plakát s kapsami v metodice *Playtime* a sada obrázkových karet v metodice KIKUS). Metodika KIKUS však dává učitelům větší volnost i možnosti ve využití různých jazykových pomůcek. Metodika *Playtime* stojí výhradě na použití originálních materiálů.

V otázce požadované kvalifikace pro učitele se obě metodiky diametrálně odlišují. Zatímco v metodice *Playtime* se výslovně nestanoví téměř žádné požadavky, metodika KIKUS požaduje znalost jazyka blízkou úrovni rodilého mluvčího a zároveň kvalifikaci předškolního pedagoga.

V obou metodikách je spolupráce s rodiči velmi významná pro podporu výuky. Metodika *Playtime* ji prosazuje formou společného učení v angličtině. Metodika KIKUS naopak formou komunikace nad domácími úkoly a podporou mateřského jazyka.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou v současné době podmínky pro výuku anglického jazyka ve vybraných mateřských školách?

Výzkumný vzorek mateřských škol diplomové práce byl znatelně menší v porovnání s posledním rozsáhlým výzkumem realizovaném ČSI na poli rané výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání v letech 2006–2009. I tak lze určit hlavní směry vývoje v této oblasti. Výuka anglického jazyka formou volnočasových kroužků sice stále převažuje, stoupá však počet mateřských škol, které integrují výuku anglického jazyka do svých školních vzdělávacích programů. Při realizaci výuky ovšem mateřské školy stále čelí nedostatku učitelů MŠ s dobrou znalostí jazyka.

Výzkumná otázka č. 3: Jak pohlíží na výuku anglického jazyka v mateřské škole vybraní odborníci, ředitelky mateřských škol a rodiče?

Všichni respondenti výzkumného šetření považují výuku angličtiny v mateřské škole za přínosnou. Odborníci vidí největší přínos v rozvoji myšlení a multikulturního vnímání světa, popř. v osvojení autentické výslovnosti. Ředitelky a rodiče oceňují, že se děti seznámí s jazykem, zvýší se jejich zájem o jazyk a naučí se rozumět jednotlivým slovům i jednoduchým větám. Rodiče mají všeobecně velký zájem o výuku angličtiny pro své děti. Z odpovědí ředitelky i odborníků však také vyplývá, že rodiče dětem často neposkytují potřebnou podporu a proces učení nechávají zcela na mateřské škole. Nadto bývají očekávání rodičů nadhodnocena, neboť si neuvědomují, že děti si cizí jazyk neosvojují stejným způsobem jako dospělí. Není tedy ani možné porovnávat výsledky vzdělávání u dětí a u dospělých ve stejném časovém úseku. Autorka se domnívá, že nedorozumění na straně rodičů by se dalo předejít lepší informovaností rodičů mateřskou školou o zákonitostech učení se cizímu jazyku v předškolním věku.

Ředitelky i odborníci dále shodně označili za nejdůležitější aspekt raného učení angličtiny osobnost učitele. Kvalifikaci učitele pro předškolní vzdělávání označili dokonce za důležitější než jeho jazykové znalosti. S osobností učitele souvisí i další hledisko výuky, kterým je pozitivní motivace. Dobrý učitel dokáže dětem zprostředkovat situace, ve kterých se znalost angličtiny pro děti stává důležitá, a chtějí se proto jazyk naučit.

Z výzkumného šetření diplomové práce vyplynulo, že se výuka anglického jazyka v mateřských školách v posledních letech začíná přibližovat ke skutečnému naplňování barcelonského požadavku. Z módního trendu se v mnohých mateřských školách stala součástí školního vzdělávacího programu. Proces výuky byl zahájen, nyní je třeba podpořit rozvoj jeho kvality – zejména v oblasti didaktiky jazyků a jazykového vzdělávání učitelů mateřských škol. Autorka si během práce uvědomila, že je také potřeba více informovat rodiče o cílech a přínosech osvojování angličtiny v předškolním věku. Autorka předpokládá, že budou pak více motivováni ke spolupráci s mateřskou školou.

Přesto, že vyučuji angličtinu v mateřské škole mnoho let, stále si musím klást otázku, zda je vůbec důležité plošně poskytovat výuku anglického jazyka. V současné době je kladen velký důraz na přípravu dítěte na školu. Velká část dětí dochází odpoledne do

různých typů volnočasových kroužků. Které z nich jsou však opravdu potřebné a které z nich jsou pouze projektováním (nenaplněných) ambicí rodičů? Dítě potřebuje získat pohled na učení jako na činnost, která je zajímavá a která ho baví. Při soustavném přetěžování již v předškolním věku, pak dítě v základním vzdělávání ztrácí o výuku zájem. Děti se rády učí, potřebují však zároveň dostatek času na volnou hru, při které si také osvojují řadu kompetencí potřebných pro život.

Seznam použité literatury a informačních zdrojů

BLONDIN, C., M. CANDELIER, P. EDELENBOS, P. JOHNSTONE, A. KUBANEK-GERMAN a T. TAESCHNER. *Foreign languages in primary and pre-school education: Context and outcomes. A review of recent research within the European Union*. London: CILT, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. New York: Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.

FENCLOVÁ, Marie. Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Pedagogika*. 2004, **54**, 251-260.

GARLIN, Edgardis. *Metoda KIKUS: Čeština jako druhý jazyk. Čeština jako cizí jazyk*. Mnichov, 2016.

GUZIOVÁ, Katarína a KOL. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. 2011: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-968777-3-7.

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

CHOMSKY, Noam. *Language and Mind*. New York: Hartcourt Brace, 1968.

JEŽKOVÁ, Věra. Raná výuka cizím jazykům jako jeden z aktuálních úkolů jazykové politiky v SRN a ČR. In: GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ. *Školní vzdělávání: Aktuální trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007, s. 124-140.

JEŽKOVÁ, Věra. Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České republice. *Orbis Scholae*. 2011, **5** (1), s. 107-121.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Řeč rozvíjí myšlení. *Informatorium 3-8*. 2002, (9), 5-7.

KRIŽKOVÁ, Zuzana a Daniela CAPCAROVÁ. Průzkum výuky cizích jazyků v pražských mateřských školách. *Cizí jazyky*. 2009, **52** (1), 19-20.

LENNENBERG, Eric. *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley, 1967.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, 2015.

LOJOVÁ, Gabriela. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2005. ISBN 80-223-2069-2.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis Scholae*. 2012, **6**(1), 69 - 80. Dostupné také z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_1_05.pdf

NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010, 131 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-200-0.

PAVLÁTOVÁ, Michaela. Anglicky přirozeně a hravě od mateřské po základní školu. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2016, **V**(5), 44-47.

PENFIELD, Wilder a Lamar ROBERTS. *Speech and Brain Mechanism*. Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1959.

Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční Plán 2004-2006.: Sdělení komise EU. Praha: NA Socrates, 2004.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8290-4.

SINGLETON, David a Lisa RYAN. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

SVOBODA, Jan Vlastimír. *Malý Čech a Němec: Čili prvopočáteční české a německé cvičení k mluvení*. Praha: Bedřich Rohlíček, 1843.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitelské noviny*. 2006, **109**(6), 10-11.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Teroretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 808603951X.

WATTS, S., J. ŠOLTYS, P. NEDVĚDOVÁ, V. KADLECOVÁ a Š. SUCHLOVÁ. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. 2. vydání*. Liberec: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 80-87000-06-4.

Elektronické zdroje:

British Council: Young Learner Terminology [online]. 2014 [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/young-learner-terminology>

ČSI: Podpora a rozvoj výuky cizích jazyků. *Česká školní inspekce*[online]. Praha, 2010 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_cizich_jazyku/flipviewerxpress.html

ČSI: *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008*[online]. Česká školní inspekce, 2008 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_cizi_jazyky2005_08/flipviewerxpress.html

EURYDICE. *European Commission* [online]. 2016 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

EVROPSKÁ KOMISE. *ELL: Country Summaries* [online]. Brusel, 2011a [cit. 2017-06-24]. Dostupné z:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/ellphb-summaries_en.pdf

EVROPSKÁ KOMISE. *Language Learning at Pre-primary School Level: Making It Efficient And Sustainable a Policy Handbook* [online]. Brusel, 2011c [cit. 2017-05-14].

Dostupné z:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

EVROPSKÁ KOMISE. *Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost*. Brusel, 2006a.

Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006AE1372&from=CS>

EVROPSKÁ KOMISE. *ELL: Examples of Good Practise* [online]. Brusel, 2011b [cit. 2017-06-24]. Dostupné z:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/ellp-handbook_en.pdf

EVROPSKÁ KOMISE. *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages To Very Young Learners* [online]. Brusel, 2006b [cit. 2017-05-24]. Dostupné z:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf

EVROPSKÁ RADA. *Presidency Conclusions: Barcelona European Council* [online]. 2002 [cit. 2017-05-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

JÍLKOVÁ, Jana. *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku* [online]. 2005 [cit. 2017-05-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/166/ASPEKTY-VYUKY-CIZICH-JAZYKU-V-RANEM-VEKU.html/>

KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. *Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti* [online]. Brusel, 2007 [cit. 2017-05-13]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0554>

KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. *Podpora mnohojazyčnosti v EU: Promoting multilingualism in the EU*. Brusel, 2016. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=LEGISSUM:c11084>

KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. *Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek* [online]. Brusel, 2008 [cit. 2017-05-24]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-CS/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566&from=CS>

KREJZOVÁ, Dana. *Dotaz k metodice Playtime* [e-mailová komunikace]. 15. června 2017 13:15 [cit. 2017-06-15].

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Výstavba jazykové lekce KIKUS: komentář lektora*, červen 2015. Pracovní dokument k základnímu jazykovému semináři KIKUS.

Manuál k zapojení jazykového vzdělávání do ŠVP PV. Liberecká jazyková školka o.p.s.[online]. 2016 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://www.english-kindergarten.eu/soubory/staz-v-jazykove-materske-skole/zapojeni-jazykoveho-vzdelavani-do-svp-pv.pdf>

MŠMT. *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. Praha, 2005a [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

MŠMT. *Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*. Praha, 2005b. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38371>

NIDV. *Národní institut pro další vzdělávání*[online]. [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/>

Playtime.Oxford University Press[online]. 2017 [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: <https://elt.oup.com/teachers/playtime/?cc=cz&selLanguage=cs&mode=hub>

Podpora výuky jazyků a jazyková rozmanitost [online]. [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/index_cs.htm

SELBY, Claire. A letter from the author.*Oxford University Press*[online]. 2012 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/parents/playtime/parentguides/czech/letterfromtheauthorenglish.pdf>.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, 2008. Dostupné také z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced_0.pdf

Výuka jazyků v raném věku. *European Commission* [online]. [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/early-language-learning_cs.htm

WattsenGLISH Ltd.[online]. 2017 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <http://www.wattsenGLISH.cz/>

Zákony pre ľudí [online]. [cit. 2017-05-28]. Dostupné z: www.zakonypreludi.sk

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výuka cizích jazyků v České republice a v EU* [online]. 2015 [cit. 2017-05-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19693/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-CESKE-REPUBLICE-A-V-EU.html/>

Seznam příloh

1. Vysvětlení pojmů
2. Seznam zkratk
3. Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.
Tabulka jazykových struktur
4. Wattsenglish Pracovní list
5. Playtime – ukázky didaktických materiálů
 - 5.1 Velká kniha příběhů Playtime Starter
 - 5.2 Velká kniha příběhů Playtime A
 - 5.3 Plakát k pravidelnému opakování Playtime A
 - 5.4 Plakát s kapsami a maňásek Monkey
6. KIKUS – ukázky didaktických materiálů
 - 6.1 Docházka dětí s fotografiemi
 - 6.2 Obrázkové karty
 - 6.3 Pracovní listy KIKUS
7. Dotazníky
 - 7.1 Dotazníky pro rodiče dětí navštěvující kurz KIKUS
 - 7.2 Dotazníky pro rodiče dětí nenavštěvující kurz KIKUS
 - 7.3 Dotazník pro ředitelky mateřských škol nabízejících kurzy AJ
 - 7.4 Dotazník pro ředitelky mateřských škol nenabízejících kurzy AJ
8. Polostrukturovaný rozhovor s odborníky v oblasti rané výuky jazyků
 - 8.1 Okruhy otázek pro rozhovor
 - 8.2 Ukázka přepisu rozhovoru se Stevem Wattsem s otevřeným kódováním
9. Tabulky
 - 9.1 Tabulka č. 1 – zpracování odpovědí z dotazníků pro rodiče dětí z kurzů KIKUS
 - 9.2 Tabulka č. 2 – zpracování odpovědí z dotazníků pro rodiče dětí, které se nedocházely do kurzů KIKUS
10. Grafy
 - 10.1 Graf z dotazníku pro ředitelky MŠ, které nenabízí výuku angličtiny
 - 10.2–10.4 Graf z dotazníku pro ředitelky MŠ, které nabízí výuku angličtiny

Příloha č. 1 Vysvětlení pojmů

Raná výuka jazyků – V odborné literatuře není tento termín jasně vymezen. Najvar (2010) ho užívá pro označení jazykového vzdělávání v 1. – 4. ročníku základní školy (6-10 let). V angloamerické literatuře se užívá termín *učení mladých žáků* (*teaching young learner*), který však označuje širokou skupinu dětí a žáků mladších 18 let (British Council, 2014). V této diplomové práci je termín *raná výuka jazyků* užíván ve významu jazykové vzdělávání dětí účastnících se předškolního vzdělávání, tedy ve věku od dvou, resp. tří let, po nástup do základní školy.

Cizí jazyk – V odborných kruzích se chápe jako jazyk osvojovaný formálně a systematicky ve školním prostředí pro potřeby studijní, cestování, zaměstnání atd., zpravidla v zemi, kde tento cílový jazyk není jazykem úředním, např. angličtina v České republice (Najvar, 2010, s. 10).

Druhý jazyk – Průcha definuje druhý jazyk jako jazyk, „který je používán na určitém teritoriu souběžně s jiným jazykem a nepocituje se jakožto „cizí“ v pravém slova smyslu“ (Průcha, 1999, s. 252). Německá lingvistka Dr. Edgardis Garlin ho zase vymezuje jako jediný komunikační jazyk (popř. jeden z komunikačních jazyků) okolní společnosti, který by měl každý jedinec ovládat ve vysoké míře, aby se mohl aktivně zúčastnit každodenního života (Garlin, 2016, s. 7)

Mnohojazyčnost (multilingvismus) – termín preferovaný v dokumentech EU. „Mnohojazyčností se rozumí jak schopnost jednotlivce používat několik jazyků, tak i soužití různých jazykových společenství v jedné zeměpisné oblasti“ (Komise Evropských společenství, 2016). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SEERRJ, 2002, s. 4) uvádí, že mnohojazyčnosti lze dosáhnout následujícími způsoby:

- rozšířením nabídky jazyků ve vzdělávacím systému
- motivováním studentů k osvojování více než jednoho cizího jazyka
- omezením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci.

Z pohledu mnohojazyčnosti je cílem jazykového vzdělávání „zvládnutí jednoho nebo dvou, či dokonce tří jazyků, chápaných izolovaně a majících za jediný možný vzor rodilého mluvčího“ (SERRJ, 2002, s. 5).

Vícejazyčnost (plurilingvismus) – schopnost jedince nebo sociální skupiny komunikovat více jazyky. Vícejazyčnost je podmíněna otevřeností jedince či společnosti vůči multilingvistu (Fencová, 2004, s. 252). Cílem jazykového vzdělávání z hlediska vícejazyčnosti je však rozvoj komunikativních kompetencí, které spojují všechny znalosti i zkušenosti s jazykem a které dávají všechny osvojené jazyky do vzájemných souvislostí (SERRJ, 2002, s. 4 – 5).

Příloha č. 2 Seznam zkratk

ČSI – Česká školní inspekce

Děti s OMJ – děti s odlišným mateřským jazykem

Dt1 – tato zkratka označuje situaci, kdy si dítě osvojuje mateřský jazyk

Dt2 - situace, kdy si dítě osvojuje jazyk druhý nebo cizí

Ds1 - tato zkratka označuje situaci, kdy si dospělý osvojuje mateřský jazyk; je to však velmi nestandardní situace, spadající spíše do oblasti psychopatologie

Ds2 – situace, kdy si dospělý osvojuje druhý jazyk

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

OUP – nakladatelství Oxford University Press

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SERRJ – Společný evropský referenční rámec

TPR – Total Physical Response

VÚP Praha – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

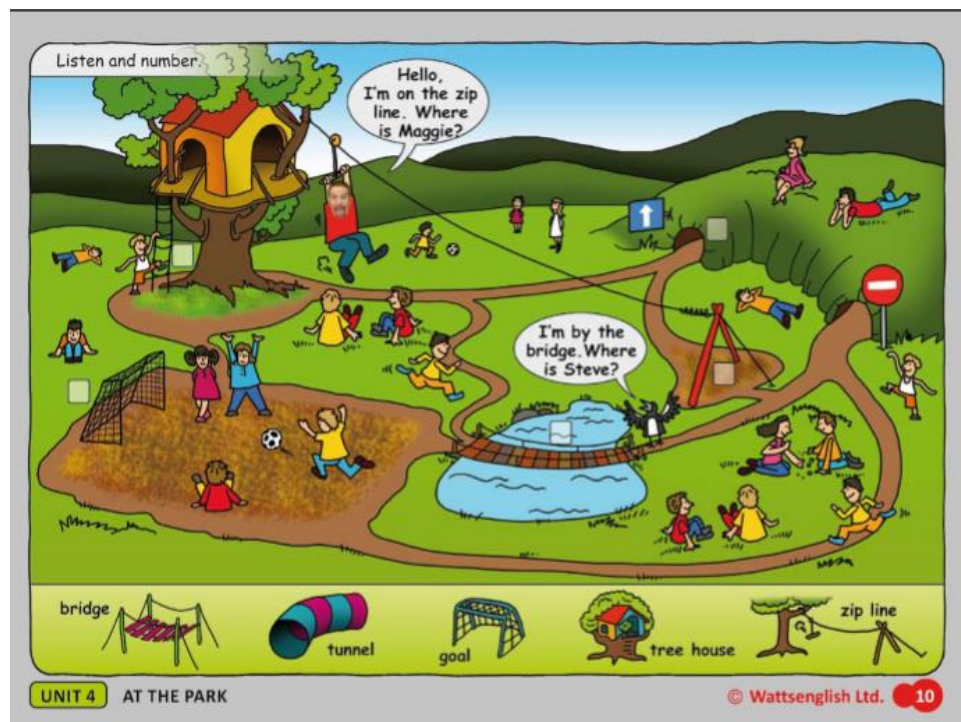
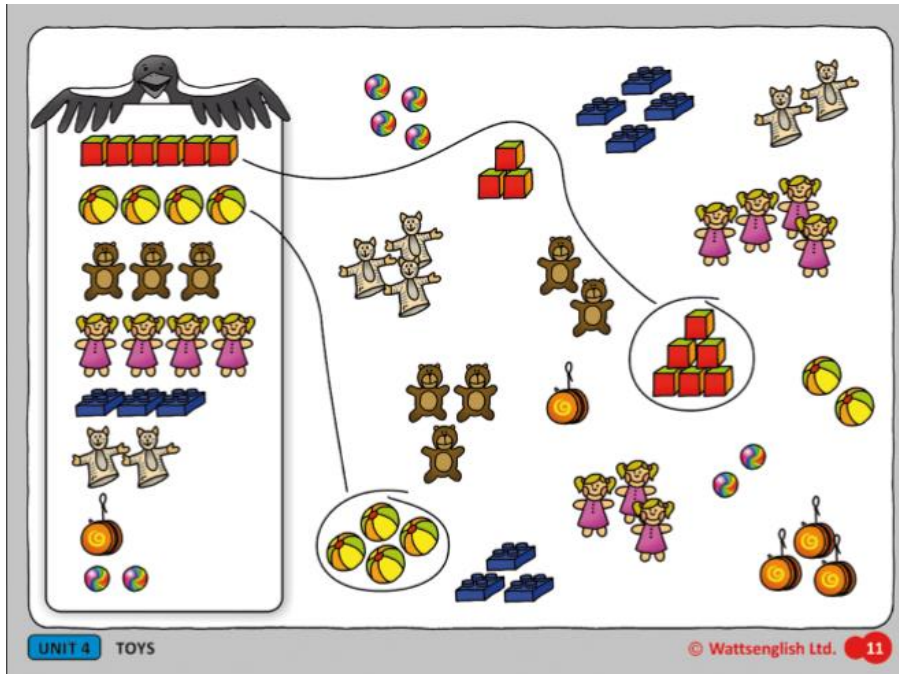
Příloha č. 3 Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole – ukázka



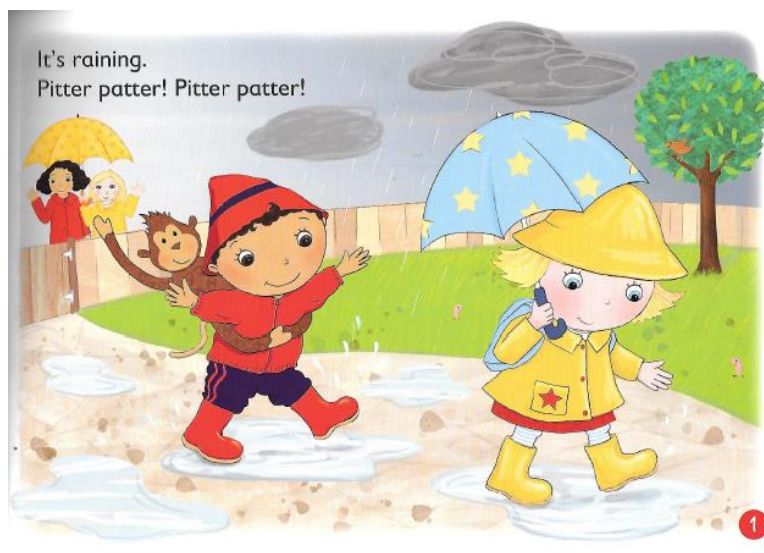
Tabulka jazykových struktur

Úroveň 1:	Příklady	Komentář	Navrhované aktivity z RP
Podstatná jména	Table, chair, car, zebra	<p>Nejlépe se učí ve vazbě na reálii, na konkrétní předměty, s maximálním zapojením smyslu (dolek, chuť,...), abychom podpořili zvnitřnění dané dovednosti. „Touch the table.“</p> <p>Začínáme – li představením nové obrázkové karty (zástupného předmětu), je nutné hodné mimicky výrazně hrát. Ptáme se „What is it?“ Křičíme rameny „I don't know.“ Následně odpovíme – „It's a (table).“ Pak drílujeme slovíčko (viz 4.2.2. Hry na procvičování slovní zásoby – Drilling). Pasivně děti z učitelova jazyka vnímají: „What is it?“ „I don't know.“</p>	<p>4.2.1. Způsoby prezentace nového jazyka</p> <p>4.2.2. Hry na procvičování slovní zásoby – Drilování</p> <p>4.2.3. Hry bez aktivního užití jazyka - TPR aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Touch * Truth game * Run & Circle * Memory game – tuto hru zařadíme, až když děti slovíčka dobře ovládají
Slovesa - základní tvar - rozkazovací způsob Příslovce	Touch, walk, jump, swim + quickly/slowly	<p>Učíme ve spojení s podst. jmény („Please, touch the table“) a fyzickými aktivitami vyjadřujícími pohyb – s dětmi vše předvádíme a zobrazujeme hlasem – proto lze představit zároveň s přísklvy slovy / quicky.</p> <p>Děti zároveň přijímají základní formu slovesa i příkaz – „Swim!“</p> <p>„Please, swim!“</p> <p>„Swim slowly!“</p> <p>Velmi dobře jsou děti motivovány také písničkami, ve kterých se o aktivitě zpívá – Five Little Ducks, At the Swimming Pool apod.... Doprovázíme pohyby prováděnými při písničce a poté význam slovesa znázorňujeme samostatně. Můžeme samozřejmě využít i různé rekvizity, naznačit třeba provazem, lanem, klídkou na podlaže bazén apod.</p>	<p>4.2.3. Hry bez aktivního užití jazyka - TPR aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Actions * Frozen Statues
Předložky místa	Up, down, on, under Put the toy (on the table/ under the chair / on the floor...)	<p>Učíme zároveň s nejbližšími podstatnými jmény, procvičujeme tím zároveň podstatná jména i předložky – podle obměny předmětů a přidáváním nových předložek využíváme v průběhu roku k doplňování slovní zásoby. Učitel i děti mají například v ruce plyšové zvíře, hračku nebo obrázky s daným slovíčkem, učitel říká a zároveň předvádí:</p> <p>Put the toy / animal on the table / under the chair / on the floor...</p> <p>„Put it up, up, up, up...“ - zvedáme věc nahoru, nad sebe, až stojíme na špičkách, hraje „divadlo“: záměrně balancujeme, ztrácíme rovnováhu, „Put it down, down, down...“ obdobný postup, až je hračka na zemi. Hrajeme si s rychlostí reakcí dětí – měníme pokyny a necháme děti, zda si to uvědomí a změni směr pohybu .</p> <p>Dále vše procvičujeme také za použití uvedené hry.</p>	<p>4.2.3. Hry bez aktivního užití jazyka - TPR aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Run & Place

Příloha 4 Ukázka pracovních sešitů metodiky Wattsenglish

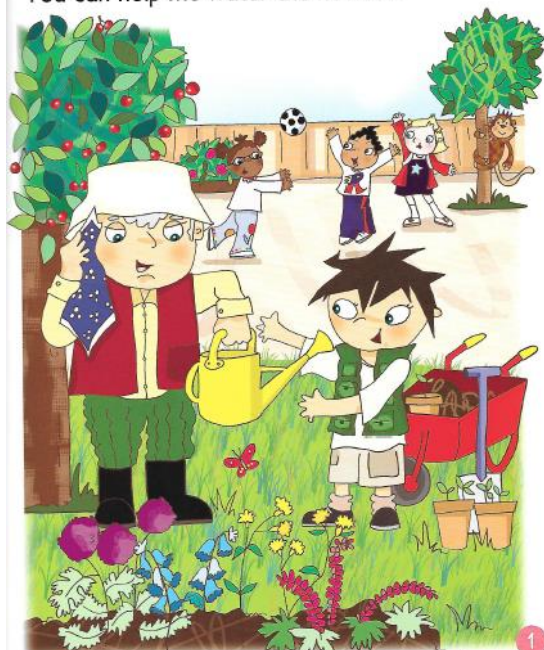


Příloha 5.1 Velká kniha příběhů k metodice Playtime Starter

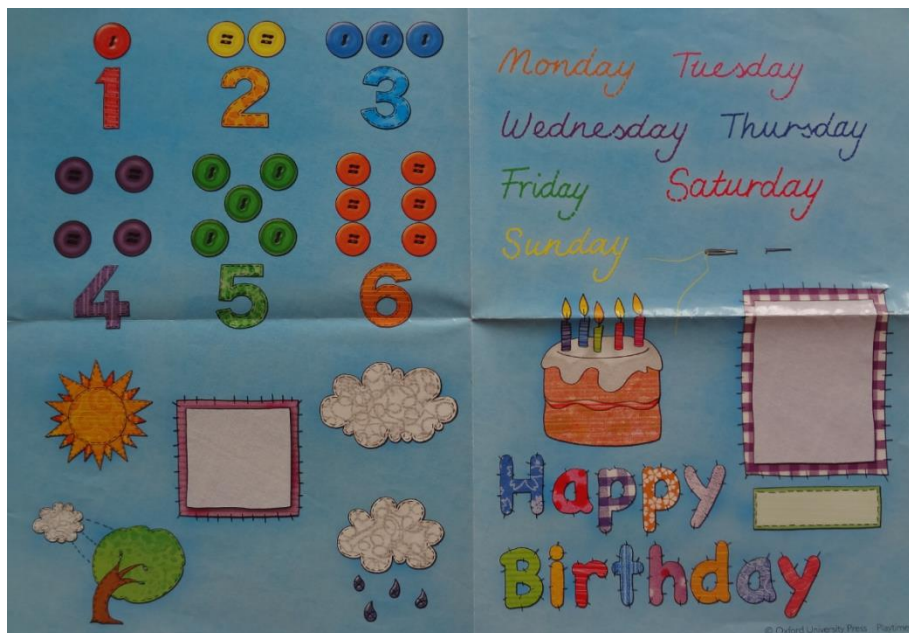


Příloha 5.2 Velká kniha příběhů k metodice Playtime A

Twig is in the garden with Mr Pip, the gardener.
'Can I help you, Mr Pip?' asks Twig.
'Thank you, Twig,' says the gardener.
'You can help me water the flowers.'



Příloha 5.3 Plakát k pravidelnému opakování (Routine Poster) – Playtime A











Příloha 5.4 Plakát s kapsami (Pocket Poster) a maňásek Monkey



Příloha 6.1 Docházka dětí s fotografiemi – metodika KIKUS

Docházka 2015/16

Kurs: **KIKUS English as Foreign Language**
 Předškolní zařízení: FMŠ Sluníčko pod střešou
 Vedoucí kurzu: Petra
 Čas konání kurzu: **Čtvrtek, 13.30-14.15 h**

Jméno, příjmení	Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
CM																													
CHK																													
KJ																													
LA																													
MG																													
MA																													
PH																													
SM																													

Příloha 6.2 Obrázkové karty KIKUS

Podstatná jména – elektronické karty ve čtyřech provedeních



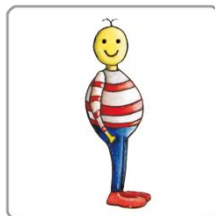
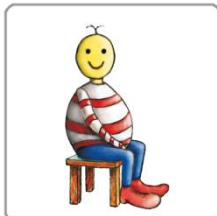


džus – juice

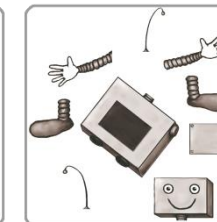
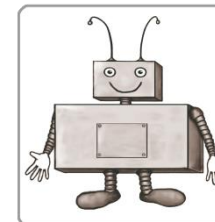
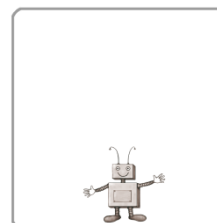
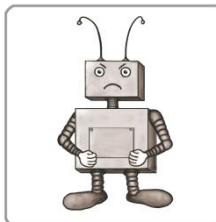


bunda – jacket

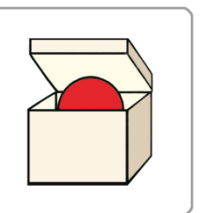
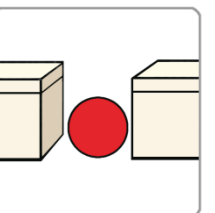
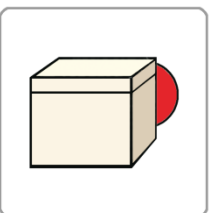
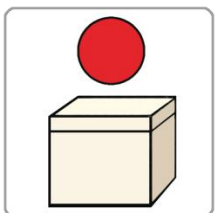
Slovesa



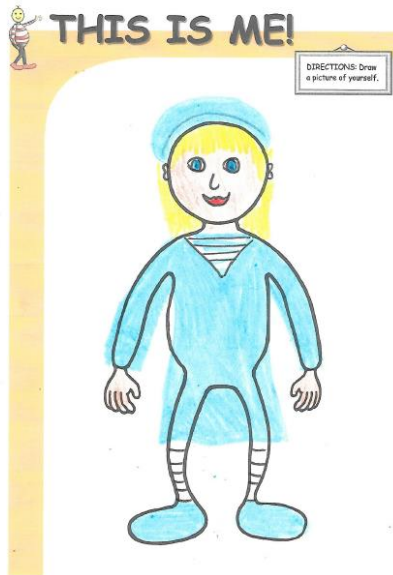
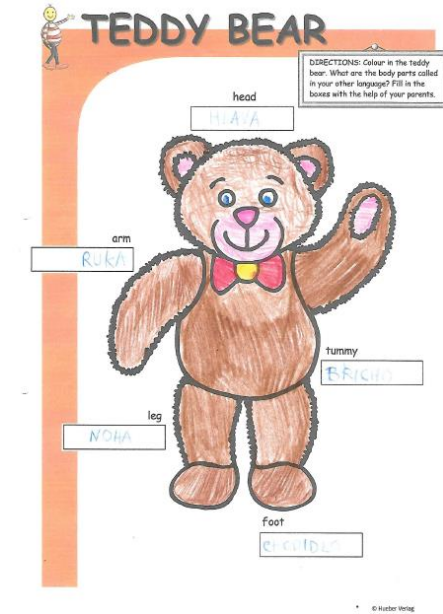
Přídavná jména



Předložky



Příloha 6.3 Pracovní listy KIKUS



**Příloha 7.1 Dotazník pro rodiče dětí navštěvující kurz angličtiny KIKUS ve FMŠ
Sluníčko pod střechem od října 2016 do června 2017**

1. Setkalo se Vaše dítě s angličtinou již před zahájením kurzu angličtiny?

- NE
- ANO

1.1 Pokud ANO, kde? *(je možno zaškrtnout více možností)*

- U staršího sourozence
- V médiích (pohádky, písničky, knížky)
- Na dovolené
- Jinde: _____

2. Kurz angličtiny jste zvolili z následujícího důvodu: *(je možno zaškrtnout více možností)*

- Považujete za užitečné učit se AJ již od raného věku
- Dítě si ho samo zvolilo (motivace od kamarádů, obliba učitelky, zájem o jazyk...)
- Jiný: _____

3. Dle jakých kritérií jste vybírali kurz angličtiny? Přiřad'te prosím čísla dle důležitosti od 1-4 nebo 5 (1= nejdůležitější, 4 nebo 5= nejméně důležitý) a případně doplňte další kritéria:

- Jazyková vybavenost a kvalifikace pedagoga
- Skutečnosti, že dítě učitele zná; učitel pracuje v předškolním zařízení
- Cenová dostupnost kroužku
- Vyhovující místo konání a časový rozvrh
- Jiné: _____

4. Jaká byla Vaše očekávání od kurzu angličtiny? *(je možno zaškrtnout více možností)*

- Dítě se seznámí s jazykem
- Dítě získá kladný postoj k výuce jazyků
- Získá určitou slovní zásobu
- Naučí se rozumět jednoduchým větám
- Naučí se rozumět a odpovídat na jednoduché věty
- Jiná: _____

5. Naplnila se Vaše očekávání?

- Pokud ANO, proč: _____
- Pokud NE, proč: _____
- Pokud částečně, proč: _____

6. Pozorovali jste u svého dítěte konkrétní přínos jazykového kurzu?

- NE
- ANO

6.1 Pokud ANO, jaký konkrétní přínos jazykového kurzu jste u svého dítěte pozorovali?

(je možno zaškrtnout více možností)

- Dítě začalo opakovat/používat jednotlivá anglická slova/výrazy
- Dítě začalo opakovat/používat celé anglické věty
- Dítě začalo projevovat zvýšený zájem o jazyk (např. vyžadovalo překládání slov do angličtiny, identifikovalo a rozumělo jednotlivým slovům)
- Jiné: _____

6.2 Pokud ANO, po jaké době se přínos jazykového kurzu začal projevovat?

- Do 2 měsíců po zahájení kurzu
- Po 2 měsících trvání kurzu
- Po 4 měsících trvání kurzu
- Po 6 a více měsících trvání kurzu

7. Budete nadále určitým způsobem podporovat rozvoj angličtiny u svého dítěte?

- Pokud NE, proč? _____
- Pokud ANO, jakým způsobem?
- Dítě bude navštěvovat kurz angličtiny v MŠ i příští rok
- Dítě se začne učit AJ v ZŠ v rámci běžného školního rozvrhu
- Dítě bude navštěvovat kurz angličtiny v jazykové škole

**Příloha 7.2 Dotazník pro rodiče dětí navštěvující kurz angličtiny KIKUS ve FMŠ Sluníčko
pod střechem od října 2016 do června 2017**

**1. Možnosti zapsat dítě do kurzu angličtiny v mateřské škole jsme nevyužili
z následujícího důvodu:**

- Výuku angličtiny v předškolním věku nepovažuji za důležitou
- Dítě nemá o kurz angličtiny zájem
- Dítě má jiné volnočasové aktivity
- Cena kurzu angličtiny je vysoká
- Jiný důvod: _____

2. Uvažujete o tom, že příští školní rok se Vaše dítě začne následující školní rok učit angličtinu?

- NE
- ANO

2.1 Pokud ANO, tak kde?

- V základní škole v rámci běžného výukového rozvrhu
- V mateřské škole
- V jazykové škole
- Jinde: _____

Příloha 7.3 Dotazník pro ředitelky, jejichž mateřské školy nabízí výuku angličtiny

- 1. Kdo je zřizovatelem vaší MŠ?** (obec, stát, soukromý subjekt...)
- 2. Kolik tříd a jakého typu má vaše MŠ?** (věkově stejnorodé - homogenní, věkově smíšené - heterogenní)
- 3. Kolik let již vaše MŠ nabízí výuku angličtiny?**
 - 1-2 roky
 - 2-5 let
 - Více než 5 let
- 4. Jakou formou nabízí vaše MŠ výuku angličtiny?** (můžete zaškrtnout i více možností)
 - V rámci vzdělávací nabídky jako součást řízených aktivit zařazených během dne
 - V bilingvních třídách (převážnou část dne působí ve třídě učitelka hovořící anglicky zároveň s učitelkou hovořící česky)
 - V rámci vzdělávací nabídky, kdy se střídají dny vedené v českém jazyce a dny vedené v angličtině
 - Jakou volnočasovou aktivitu
 - Jinou formou: _____
- 5. Které děti se účastní výuky angličtiny?**
 - Všechny děti v mateřské škole
 - Pouze děti ve vybraných třídách: _____ - v předškolních třídách (5-6/7let)
 - ve speciálních jazykových třídách
 - jiné: _____

- Děti v běžných třídách, jejichž rodiče hradí výuku angličtiny jako nadstandardní aktivitu (např. některé děti mají zaplacenou AJ a lektor s nimi pracuje přímo ve třídě během dne, a ty, které ji nemají zaplacenou, pouze poslouchají, ale nezapojují se)
- Děti ve volnočasových kroužcích

6. Kdo vede výuku angličtiny ve vaší MŠ?

- Učitelka MŠ s výbornou znalostí angličtiny, která absolvovala studium angličtiny na VŠ nebo zkoušku First Certificate in English (FCE) nebo jinou mezinárodně uznávanou zkoušku
- Učitelka MŠ se základní až středně pokročilou znalostí angličtiny (například se složenou maturitní zkouškou z angličtiny)
- Lektor z jazykové školy
- Někdo jiný: _____

7. Jak se jmenuje metoda/vzdělávací program, podle kterého se ve vaší MŠ učí angličtina?

8. Uveďte důvody, proč jste danou metodu vybrali?

- Osobní zkušenost s touto metodou. Kde? (např. na semináři, z jiné MŠ)

- Dobré reference a dobré jméno jazykové školy
- Cenová dostupnost kurzu (přijatelná výsledná cena, kterou rodiče zaplatí za kurzovné a pomůcky)
- Jiné: _____

9. Zhodnoťte Vámi používanou metodu na výuku angličtiny.

10. Jaké jsou její hlavní přínosy pro dítě předškolního věku?

- Dítě se seznámí s jazykem
- Dítě získá kladný postoj k výuce jazyků
- Získá určitou slovní zásobu
- Naučí se rozumět jednoduchým větám
- Naučí se rozumět a odpovídat na jednoduché věty
- Jiné : _____

11. V čem spatřujete hlavní nevýhody Vámi používané metody?

12. Jaké změny by bylo z Vašeho pohledu vhodné učinit?

13. Máte zpětnou vazbu na výuku angličtiny od rodičů?

ANO

NE

13.1 Pokud ano, tak jakou?

Příloha 7.4 Dotazník pro ředitelky, jejichž mateřské školy nenabízí výuku angličtiny

1. Z jakého důvodu vaše mateřská škola nenabízí výuku angličtiny? (můžete zaškrtnout i více možností a doplnit další komentář)

Výuku angličtiny v předškolním věku nepovažuji za důležitou

Výuku angličtiny bychom rádi nabídli, avšak:

○ nemáme v MŠ kvalifikovaného pedagoga, který by výuku vedl

○ nemáme v okolí žádnou jazykovou školu/agenturu, která by nabízela kroužek AJ pro mateřské školy

○ jazyková škola v našem okolí nabízí výuku AJ v mateřské škole za vysoké ceny

Rodiče nemají o kurz angličtiny zájem

Naše MŠ nenabízí žádné volnočasové aktivity

Jiný důvod:

2. Plánujete zahájit výuku angličtiny ve vaší MŠ?

NE

ANO

2.1 Pokud ANO, tak proč?

3. Jakou formou budete nabízet výuku angličtiny?

V rámci vzdělávací nabídky jako součást řízených aktivit zařazených během dne

Ve dvojjazyčných třídách (převážnou část dne působí ve třídě učitelka hovořící anglicky zároveň s učitelkou hovořící česky)

V rámci vzdělávací nabídky, kdy se střídají dny vedené v českém jazyce a dny vedené v angličtině

Jakou volnočasovou aktivitu

Jinou formou: _____

4. Jaká kritéria byste uplatnila při výběru metody pro výuku angličtiny ve vaší MŠ?

- Kvalita nabízeného vzdělávacího programu
- Dobré reference a dobré jméno jazykové školy
- Cenová dostupnost kroužku (přijatelná výsledná cena, kterou rodiče zaplatí za kurzovné a pomůcky)
- Jiné: _____

5. Využila byste pro výuku angličtiny nějakou konkrétní metodu/didaktické materiály a proč?

6. Nabízela vaše MŠ dříve výuku angličtiny?

- NE
- ANO

6.1 Pokud ANO, tak jakou formou?

7. Z jakého důvodu se angličtina ve vaší MŠ již nevyučuje?

Příloha 8.1

Okruhy otázek pro polostrukturovaný rozhovor s odborníky v oblasti rané výuky jazyků

1. Jaký je váš názor na ranou výuku cizích jazyků v předškolním věku? Prosím, ZDŮVODNĚTE.
2. V čem spatřujete výhody/nevýhody rané výuky cizích jazyků?
3. V čem vidíte posun v rané výuce jazyků za posledních 10 let?
4. Máte osobní zkušenost s některou metodou rané výuky jazyků?
5. V případě, že ano. Jak tuto metodu hodnotíte?
6. Jaký další posun/vývoj byste považovali za vhodný, aby raná výuka jazyků probíhala

Příloha 8.2 Ukázka přepisu rozhovoru se Stevem Wattsem s otevřeným kódováním

Rozhovor se Stevem Wattsem

NÁZOR NA RANOU UČENÍ

1. What is your opinion on ELL

nízká - střední - vysoká úroveň učitelů

rozdílná úroveň

It's mixed. Some schools have started very well, some schools not at all. What I do see that there are many teachers scared about making a start, scared that their language skills aren't good enough, scared that the parents will be watching very closely along with the directresses. So, sometimes it stops people from making any kind of start. So, if we have a long way to go ^{as the Chinese proverb goes} The journey of a thousand kilometers starts with one single footstep

+ *-*
+

2. What are the advantages or disadvantages of ELL

PI = kognitivní oblasti pro přirozené ovládnutí jazyka

I do see certainly that the advantages of starting early is the fact that the language centres in the brain are open and that the children have the chance to learn the second language in a similar way that they learn their mother tongue. There is certainly the ability to get the feel for the language, for the stress, the rhythm and the intonation. And of course, later on it will disappear. Of course, they still have the possibility to learn the language, but it becomes more of an academic approach to learning the language which of course doesn't suit all the learners.

Prejudice učitelů

Some of the disadvantages I would say that some of the disadvantages are mainly the preconceptions of the parents and the teachers, this misunderstanding that starting to learn foreign language early caused to a reduction in the skills in the mother tongue. The research shows in the fact the opposite. It's true that children that are exposed to two languages from an early age develop this higher cognitive abilities across the board in terms of languages, but also all academic fields including mathematics. So the disadvantages are that we have to try convince the parents more than the children and that of course can be difficult and set up a conflict of interest of how best can we educate, but of course what we need to do is to tell the parents and the teachers alike that starting early is a positive thing.

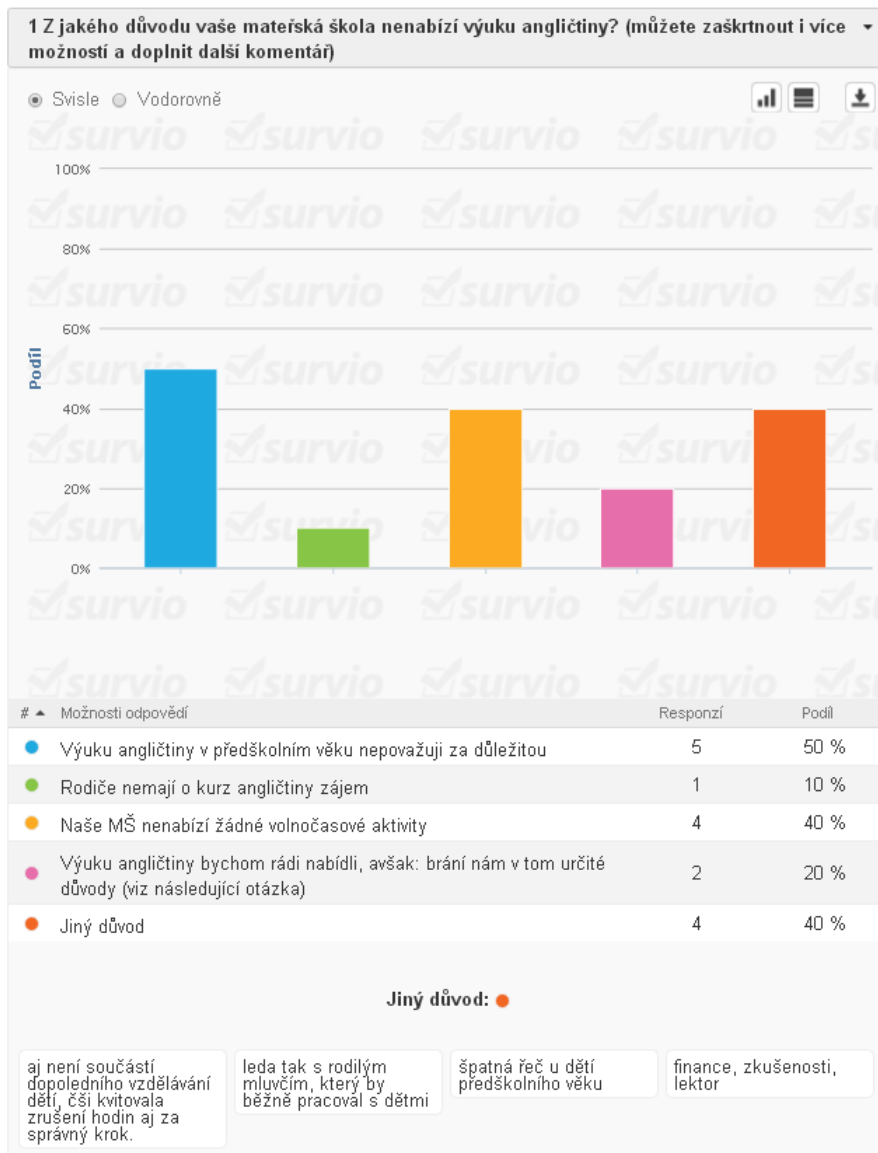
Příloha 9.1 Tabulka č. 1 – ukázka zpracování odpovědí z dotazníků pro rodiče dětí z kurzů KIKUS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Dotazník pro rodiče - ANO								
2	setkalo se s AJ		důvody k výuce	kritéria výběru	jaká očekávání	jejich naplnění	přínos - kdy	přínos - jaký	pokračování
3	ANO/kde	NE							ANO /kde
4	dovolená, soukr.MŠ		užitečné, světový J	návaznost na předchozí	postoj k J, SL, rozumí větám	nemá ověřeno - považuje za vlastní chybu	> 6 m	opakuje sl., zájem o J	v MŠ, pak v ZŠ v rozvrhu
5		/	zájem D o J, obliba učitelky, užitečné	místo/Uč/kvalifikace/cena	seznámí se, postoj, ověří si dispozice k učení	očekávání překonána	< 2 m	opakuje sl, vět, zájem o J, hraje si "na mluvení" AJ, těší se do MŠ na AJ	v ZŠ v rozvrhu + kroužek
6	média, navazuje na výuku v MŠ		užitečné	Uč/místo/kvalifikace/cena	seznámí/postoj/SL	radost z výuky, užívání AJ slov v běžné mluvě, zpěv	> 4 m	opakuje sl., věty, zájem	v ZŠ v jazykové třídě
7	média, doma při hře AJ bingo		užitečné, výběr D, příprava na ZŠ	Uč/místo/kvalifikace/cena	seznámí/postoj/SL/rozumí a odpovídá na věty	zkouší mluvit, používá naučená sl. má z toho radost (viz Studie 2006	< 2 m	opakuje sl., věty, zájem	v ZŠ v jazykové třídě
8	média sourozenec,		užitečné, výběr D	místo/Uč/kvalifikace/cena	seznámí/postoj	kladný vztah k J	< 2 m	opakuje sl	v ZŠ v rozvrhu
9	média sourozenec,		užitečné	uč-místo	vše	kladný vztah k J	>2 m	opakuje sl.	v ZŠ v rozvrhu
10		/	užitečné, D poslouchá J, o učení se nejedná	místo/Uč/kvalifikace/cena	seznámí/postoj	NEBAVÍ - důvodem možná odchod od hraní	x	x	v ZŠ v rozvrhu
11	média, dovolená		užitečné, výběr D	místo/Uč/kvalifikace/cena	seznámí/postoj	ráda dělá úkoly, občas si pamatuje	x	x	v ZŠ v rozvrhu
12	média, rodina - AJ pexeso		užitečné	uč-kvalifikace-místo/cena	postoj/SL/rozumí a odpovídá na	baví ho	< 2 m	opakuje sl., zájem	v ZŠ v rozvrhu
13	média, dovolená sourozenec,		užitečné, výběr D - motivace sestra	x	seznámí/postoj/SL	baví ji x málo mluví - možná je malá	< 2 m	zájem, pozitivní vztah k AJ	v MŠ, pak v ZŠ v rozvrhu
14	média, narodila se v USA		užitečné	cena/uč/místo/kvalifikace	SL, rozumět větám	NE - nenaučila se pojmenovat věci kolem sebe	x	x	v ZŠ v rozvrhu + kroužek
15	média, dovolená, doma sourozenec,		užitečné, výběr D	místo	seznámí, postoj, SL, rozumět větám	NE - nepozoruji, že něco umí	x	x	v ZŠ v rozvrhu + doma
16	média		užitečné	místo	seznámí/ postoj	zájem o AJ	< 2 m	opakuje sl., zájem	v ZŠ v rozvrhu
17	média		užitečné, výběr D	místo/Uč/kvalifikace/cena	postoj/SL/rozumí větám	větší SL, zájem o J, připravenost na ZŠ	>2 m	opakuje sl.	v ZŠ v rozvrhu
18	v jiné MŠ sourozenec,		užitečné	místo/cena//uč-kvalifikace	seznámí/postoj/SL	baví ji	x	x	v ZŠ v rozvrhu + kroužek
				Uč/místo/kvalifikace		zájem o překládání slov, poslouchá AJ			

Příloha 9.2 Tabulka č. 2 – ukázka zpracování odpovědí z dotazníků pro rodiče dětí, které nedocházely do kurzu KIKUS

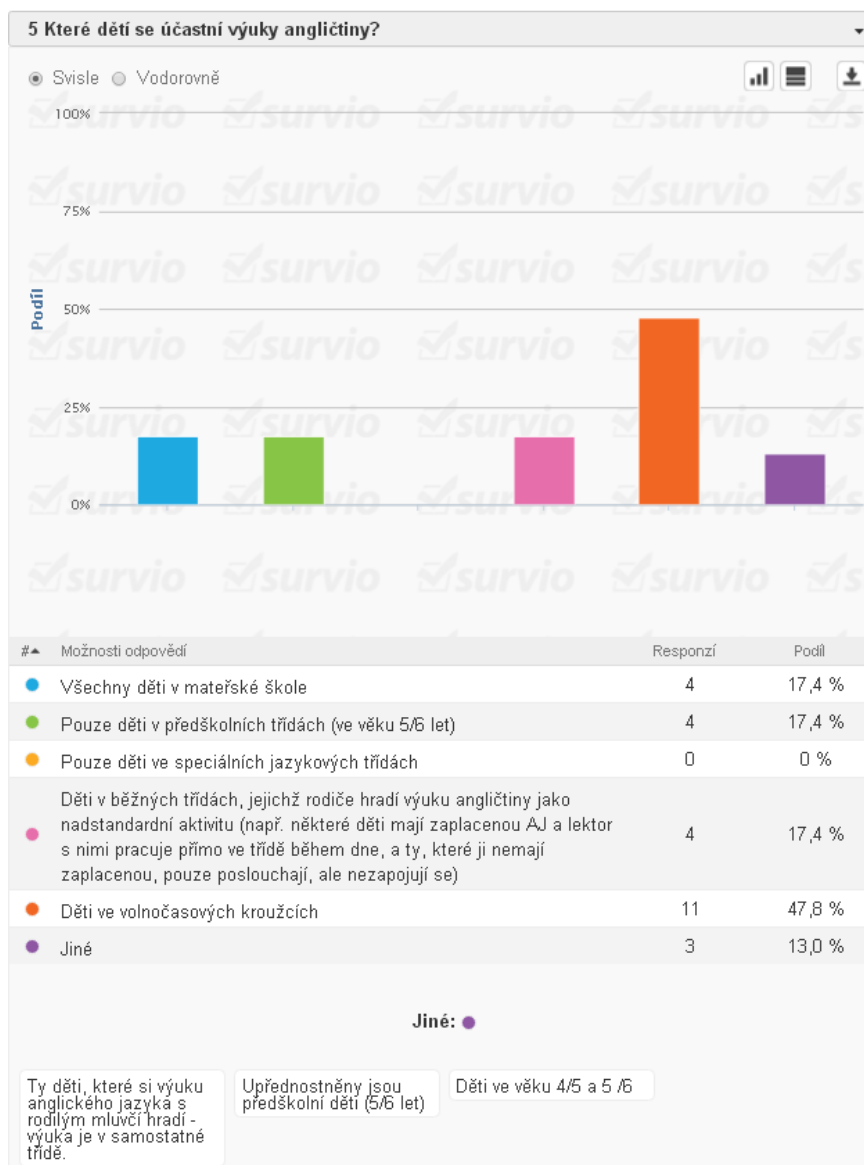
	A	B	C
1	Dotazník pro rodiče - NE		
2	Důvod, proč nechodí na AJ	AJ příští rok	Pokud ano, pak kde
3	logopedie	ne	
4	D je bilingvní	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
5	nepovažuji za důležité	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
6	jiné kroužky, vysoká cena	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu, doma
7	nemá zájem, jiné kroužky	ne	
8	nemá zájem	ano	v MŠ
9	jiné kroužky	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
10	jiné kroužky	ano	v jazykové škole
11	vysoká cena, D nebavilo	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
12	nebylo místo	ano	v MŠ
13	jiné kroužky	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
14	nepovažuji za důležité	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
15	nepovažuji za důležité, nemá zájem, jiné kroužky	ne	
16	nebylo místo	ano	v MŠ
17	nemá zájem	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
18	jiné kroužky	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
19	logopedie	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
20	nepovažuji za důležité	ne	
21	jiné kroužky, časově kroužek AJ nevyhovoval	ano	v ZŠ volitelný předmět
22	jiné kroužky	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
23	logopedie	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
24	nepovažuji za důležité, učí se doma s rodinou	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
25	nepovažuji za důležité	ano	v ZŠ v rámci rozvrhu
26	kroužek AJ jinde	ano	v MŠ
27	nepovažuji za důležité	ne	
28	jiné kroužky, kroužek AJ jinde	ano	v MŠ

Příloha č.10.1 Graf z dotazníku pro ředitelky MŠ, které nenabízí výuku angličtiny



Zdroj: Survio.com

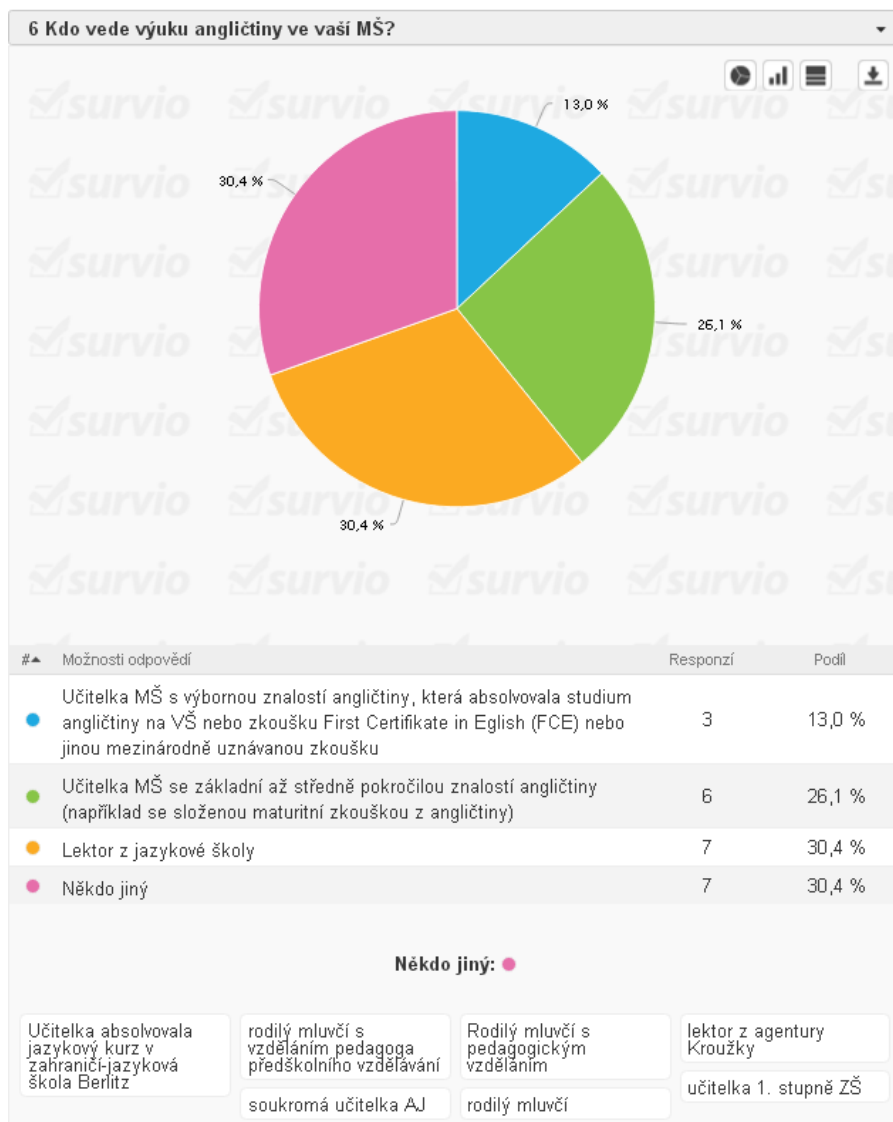
Příloha č. 10.2 Graf z dotazníku pro ředitelky MŠ, které nabízí výuku angličtiny



Zdroj: Survio.com

Příloha č. 10.3 Graf z dotazníku pro ředitelky MŠ, které nabízejí výuku angličtiny

Otázka č.6 Kdo vede výuku angličtiny ve vaší MŠ?



Zdroj: Survio.com

Příloha č. 10.4 Tabulka z dotazníku pro ředitelky MŠ, které nabízí výuku angličtiny

7 Jak se jmenuje metoda/vzdělávací program, podle kterého se ve vaší MŠ učí angličtina? ▾

Wattsenglish (3x)	paní učitelka si materiály připravuje sama, je to letitá praktička	Netuším.	nevím (2x)
Jazyková škola Spěváček		princip imerze - děti jsou v kontaktu s učitelkou hovořící pouze anglicky v průběhu celého dne, při všech situacích, zprostředkování řeči v souvislostech	What is English
Nevím, jde o volnočasovou aktivitu, která má v MŠ pronajaté prostory.	Vychází z ŠVP naší školky - respektuje integrované bloky ŠVP, informujeme lektorku o našich tématech a ona připravuje program, který je začleněn do integrovaných bloků	Angličtina hrou	Metoda Wattsenglish
všechny volnočasové kroužky jsou pod programem Cesta pro všechny		metoda agentury "Kroužky"	Metodické příručky Cookie nad friends, Playtime
Hrajeme si s angličtinou - Oxford University Press: Cookie and Friends - Vanessa Reilly + vlastní materiály	nemám k dispozici		kikus
	KIKUS		Jazyková škola Lingua Nova

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Diplomová práce

Název závěrečné práce: Přístupy k rané výuce anglického jazyka v předškolních
zařízeních

Autor práce: Bc. Petra Ristić

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

podpis