

# Výuka anglického jazyka u dětí předškolního věku

Hana Baborovská

---

2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana BABOROVSKÁ**  
Osobní číslo: **H108003**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Výuka anglického jazyka u dětí předškolního věku**

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na předškolní výchovu obecně;
- na výuku jazyků obecně;
- na jazykovou výuku jako nedílnou součást jazykové edukace;
- na jazykovou výuku u dětí předškolního věku.

Součástí práce bude výzkum zaměřený na možnosti jazykové výchovy u dětí předškolního věku a dotazník sestavený zvláště pro rodiče a učitelky.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bruceová, T. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5

Henková, I. Angličtina pro předškoláky. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-692-6

Matějček, Z. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada, 2005. ISBN 8024708701

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609568

Veberová, E. Soubor textů k literární výchově v mateřské škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 1420084

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Lucie Mičochová**

Oddělení cizích jazyků

Datum zadání bakalářské práce:

**16. března 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2013**

V Brně dne 16. března 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Hana Baborovská

V Brně 22. dubna 2013

---

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Cílem této práce je popis systému předškolní výchovy v České republice s důrazem na jazykovou výchovu předškolních dětí. V práci je v krátkosti popsána historie předškolního vzdělávání v českých zemích. Pro ilustraci je zde také uvedeno stručné srovnání se systémem vzdělávání dětí předškolního věku v zahraničí. Jádrem této práce je výzkum týkající se vhodnosti a případné efektivity výuky angličtiny u dětí předškolního věku.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, jazyková výchova, angličtina, kvalitativní výzkum.

## **ABSTRACT**

The main goal of this thesis is to describe the pre-school education in the Czech Republic with an emphasis on language teaching by pre-school children. The thesis briefly describes the history of pre-school education in the Czech republic. To illustrate, there is also a brief comparison with the system of education of pre-school children abroad. The core of this work is to research on the suitability and potential effectiveness of teaching English to pre-school children.

**Keywords:** pre-school education, language teaching, English, quantitative research.

Děkuji paní Mgr. Lucii Mlčochové za odborné vedení, cenné rady a pomoc při tvorbě této práce.

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

## OBSAH

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Předškolní výchova.....	10
1.1. Počátky a historie předškolní výchovy.....	14
1.2. Současné formy předškolní výchovy v ČR.....	18
1.3. Srovnání forem předškolní výchovy u nás a v zahraničí.....	23
2. Výuka jazyků a jazyková výchova obecně.....	25
2.1. Jazyková výchova u dětí předškolního věku.....	26
2.2. Výuka cizích jazyků.....	27
2.3. Jazyková výuka jako nedílná součást jazykové edukace.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST	
3. Kvalitativní výzkum.....	37
3.1. Cíl výzkumu.....	38
3.2. Hypotéza.....	39
3.3. Realizace výzkumu.....	40
3.4. Výsledky výzkumu.....	41
Závěr.....	45
Seznam použité literatury.....	47

## ÚVOD

Téma výuky anglického jazyka u dětí předškolního věku jsem si zvolila z důvodu, že sama pracuji jako učitelka v mateřské škole, a proto je mi práce s předškolními dětmi velmi blízká.

V obecném slova smyslu je předškolní výchova stará jako lidstvo samo. Názory na ni a její samotné pojetí a forma se však v průběhu dějin měnila. V souvislosti s předškolním vzděláváním se v posledních dvaceti letech velmi často hovoří o různých formách či alternativních přístupech ve vzdělávací praxi mateřských škol. Základní úlohou předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a připravit dítě na další vzdělávání.

Vzdělávání v mateřských školách se v současnosti řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který sice oblast výuky cizího jazyka nezahrnuje, což však mateřským školám nebrání tuto „výuku“ začlenit do školního vzdělávacího programu.

Současná vzdělávací politika v České republice vychází z konceptu, že učení je celoživotní proces. V tomto směru je tedy předškolní vzdělávání považováno za prvopočátek tohoto procesu.

Výuka anglického (či jiného světového jazyka) je v České republice na základních školách povinná od roku 2010 již od třetí třídy základní školy. Hlavním smyslem předškolní výuky anglického jazyka je připravit dítě formou hry na školní edukaci jazyka jako takového a připravit tak živnou půdu pro systematické osvojování si základních jazykových a komunikačních dovedností (tj. slovíčka či jednoduché fráze) a pro následné uplatnění získaných dovedností.

Práce je členěna na 2 části – teoretickou a praktickou. Úlohou části teoretické je objasnit základní pojmový aparát vztahující se k problematice předškolní výchovy, její historii, formám a metodám. Dále pak také seznámení s problematikou jazykové výchovy dětí předškolního věku.

V části praktické je popsán samostatný výzkum, který jsem sama provedla. Tématem výzkumu byla vhodnost výuky anglického jazyka u předškolních dětí. Základní hypotézou tohoto výzkumu byla domněnka, že raný začátek výuky cizího jazyka má zásadní vliv na to, na jaké úrovni je jej jedinec schopen ovládnout. Domnívám se, že čím dříve si člověk začne cizí jazyk osvojovat, tím snáze se jej pak naučí dokonale využívat.



## TEORETICKÁ ČÁST

# 1 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA

„Za předškolní vzdělávání považujeme vzdělávání probíhající v mateřské škole. Tím je neklademe na významnější místo než vzdělávání v rodině, naopak předpokládáme, že navazuje na rodinné vzdělávání, prohlubuje je a rozšiřuje. Předškolní vzdělávání je výjimečné především věkovými zvláštěstmi dítěte předškolního věku, od kterých by se měla odvíjet veškerá interakce učitele a dítěte.“<sup>1</sup>

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat výchovu v rodině, odbornou péčí zajistit podnětné prostředí usilující o aktivní rozvoj dítěte, vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělání, zajistit stejné vzdělávací šance všem dětem, obohacovat denní program dítěte, usnadňovat jeho další životní a vzdělávací cestu.

Úlohou předškolních zařízení je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, podporovat dítě v osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnost vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.

Tento stupeň vzdělávání má svá určitá specifika. Předškolní vzdělávání je v České republice realizováno prostřednictvím mateřských škol, které navštěvují děti zpravidla ve věku od 3 do 6 let (v případě odkladu školní docházky až do 7 let), není však součástí povinné školní docházky. Základním normativním dokumentem pro předškolní vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb.<sup>2</sup>, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Podle školského zákona poskytují mateřské školy veřejnou službu a legislativně jsou zakotveny v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy.

V květnu 2001 byla zveřejněna první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání<sup>3</sup> (dále RVP PV), který se stal určitým završením procesu proměn v předškolním vzdělávání. RVP PV byl dále upravován a aktualizován, aby vyhověl potřebám pedagogů, nově vzniklé legislativě i společným principům kurikulární reformy. RVP PV je pro všechny mateřské školy závazně platný od 1. 9. 2007 a od tohoto termínu vzniká pro každou mateřskou školu

1 SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s. 60.

2 Konkrétně § 34 – 36.

3 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s.

povinnost vytvořit vlastní školní vzdělávací program.

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání patří do systému vzdělávacích programů zakotvených v již zmíněném školském zákoně č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je v souladu s novými principy kurikulární politiky Národního programu rozvoje vzdělávání České republiky (tzv. Bílá kniha<sup>4</sup>).

Rámcový vzdělávací program je kurikulární<sup>5</sup> dokument odvozený od státního (národního) programu vzdělávání a vymezuje státem stanovený rámec edukace pro každý obor vzdělávání v oblasti základního a středního vzdělávání a dále pro předškolní, základní umělecké, jazykové vzdělávání v jazykových školách a pomaturitní odborné studium.

Na úrovni státní jsou pro každý obor vzdělání vydávány Rámcově vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Na úrovni školní se pak z Rámcově vzdělávacích programů vytvářejí školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivé škole nebo školském zařízení. Jsou zde stanoveny konkrétní cíle vzdělávání, podmínky přijímání uchazeče, průběh a ukončování vzdělávání. Dále popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví v té konkrétní škole nebo školském zařízení. Školní vzdělávací program vydává ředitel mateřské školy. Podle potřeb je možné vytvořit třídní vzdělávací program. Ten vytváří pedagog pro konkrétní třídu v souladu se školním vzdělávacím programem a průběžně jej upravuje podle potřeb a zájmů dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základním všeobecně platným pedagogickým dokumentem, který stanovuje koncepci předškolního vzdělávání a určuje směr jeho rozvoje v rámci celoživotního vzdělávání. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s

4 Tj. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který dne 7. dubna 1999 vláda České republiky schválila svým usnesením č. 277. Tento dokument vymezuje hlavní cíle vzdělávací politiky v ČR.

5 Kurikulum je prostředkem realizace hlavního vzdělávacího úkolu ve vzdělávací instituci. Je považováno za prostředek celoživotního vzdělávání. Tento pojem je používán od 60. let 20. století (v ČR až od 80. let). Zahrnuje cíle, obsah a realizaci vzdělávacího programu, způsoby organizace vzdělávání, vztahy mezi učitelem a žákem, potřeby vzdělávaných a vzdělávajících subjektů. Existují 3 základní významy tohoto pojmu: vzdělávací program; průběh studia a jeho obsah; obsah výuky, její plánovitost a hodnocení.

programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV formuluje vzdělávací cíle tak, aby odpovídaly specifikům vzdělávání dětí předškolního věku a také vyhovovaly požadavkům obecné didaktiky. Vzdělávací cíle jsou stanoveny ve dvou podobách: jako záměry a jako výsledky. Konkrétně se jedná o rámcové cíle a záměry, klíčové kompetence (tj. výstupy, resp. soubory předpokládaných vědomostí a dovedností), cíle dílčí (oblastní) a očekávané výsledky (oblastní). Jednou z požadovaných kompetencí je také komunikativní kompetence, v rámci níž má předškolní dítě mít povědomí o tom, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se těmito jazykům učit, k čemuž by dítě na konci předškolní docházky mělo mít vytvořeny elementární předpoklady.

RVP PV akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítá do obsahu, metod a forem jejich vzdělávání. Umožňuje rozvoj a vzdělávání každého dítěte podle jeho individuálních možností a potřeb. Zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v průběhu předškolního vzdělávání. Definuje kvalitu preprimárního vzdělávání a také zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol. Vytváří prostor pro rozvoj různých koncepcí a programů i pro individuální profilaci jednotlivých mateřských škol a umožňuje jim využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám.

Před rokem 1989 byl vzdělávací obsah členěn do tzv. výchovných složek. Současné pojetí předškolního vzdělávání toto členění opouští a preferuje integrovaný způsob výuky, který lépe vyhovuje mentalitě, potřebám i možnostem dítěte předškolního věku a přirozeně propojuje vzdělávací oblasti i jejich obsahy. Vzdělávací obsah je v RVP PV členěn do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo,
2. Dítě a jeho psychika,
3. Dítě a ten druhý,
4. Dítě a společnost,
5. Dítě a svět.

Každá vzdělávací oblast zahrnuje dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku, která představuje soubor praktických i intelektových činností vhodných k naplňování cílů a dosahování výstupů, očekávané výstupy (předpokládané výsledky) a možná rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů.

## 1.1 POČÁTKY A HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Již ve starověku můžeme nalézt první zmínky o předškolní výchově a již od tohoto období roste její význam. Názory na předškolní pedagogiku se rozvíjely a prohlubovaly a směřovaly k systematictější výchovné péči o předškolní dítě. V různých etapách vývoje společnosti se tak pojetí předškolní výchovy a názory na ni pozměňovaly.<sup>6</sup>

První pokusy o organizovanou výchovu předškolních dětí u nás lze vysledovat již na konci 16. století. Již roku 1578 sestavil kazatel novokřtěnců Petr Walpot školní řád (obsahoval podmínky úpravy prostředí, organizaci zaměstnávání dětí, odpočinek, péči o zdraví, pobyt v přírodě a měl demokratický charakter). Nové poznatky o výchově a vzdělávání v tomto období formuloval i Jan Ámos Komenský ve svém díle „Informatorium školy mateřské“, v níž podával systematický návod pro matky, jak rozvíjet výchovu dětí a jak je připravovat na školní docházku.

Samotná pedagogika předškolního věku se však začala rozvíjet až na samém sklonku 19. století. V tomto období se začíná výrazněji rozvíjet i institucionální předškolní výchova. První česká mateřská škola byla založena v roce 1869 v Praze u Sv. Jakuba. Průkopníkem moderní předškolní výchovy v Čechách byl Jan Vlastimil Svoboda, který v roce 1832 založil „vzornou opatrovnu“ v Praze na Hrádku pod Emauzy. Tento pedagog zpracoval ucelený výchovný program s názvem „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče“. Obsahoval pracovní program, rozvrh hodin, metodiku atd. Pomocí her, říkanek a zpěvu vštěpoval tří až šetiletým dětem nenásilnou formou morální zásady a učil je základům čtení, psaní i němčiny.

Školský zákon z roku 1869 nařizuje povinnou školní docházku a obcím povinnost zřizovat školy. Následný ministerský výnos o mateřských školách a ústavech jim příbuzných z roku 1872 ukládá mateřským školám povinnost podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, rozvíjet děti po stránce tělesné, smyslové i duševní a připravovat je na vstup do školy. Zásadní změnu předškolního kurikula přináší reformní hnutí tzv. „hnutí za novou výchovu“, které u nás vzniklo na přelomu 19. a 20. století a je inspirováno pracemi zahraničních autorů Johna Deweye či Marie Montessori. Reformismus preferuje přirozenou výchovu s rozvojem tvořivých sil dítěte a usiluje o změny v pojetí a obsahu předškolního kurikula. V období reformního hnutí nebyl vytvořen ucelený výchovný program. Učitelky si svou práci rozšiřovaly překladem děl z ciziny, sběrem her, písní, básniček a pohádek a loutkovým divadlem. Až Ida Jarníková vydala svůj návrh na reformu

6 Podrobněji o tomto tématu pojednává např.: MONATOVÁ, Lili. *Předškolní pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 7.

mateřské školy pod názvem „Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných“. Zde rozdělila vzdělávací obsah do čtyř oblastí - oblast se zaměřením na člověka, zvířata, rostliny a různé. Další její spis „Příručka pro školy mateřské“, vydaný v roce 1908, představuje již ucelený program mateřské školy. Obsah zde je chronologicky rozpracován podle trimestrů a týdnů. V závislosti na konkrétních podmínkách školy si učitelky podle něj zpracovávaly svůj vlastní vzdělávací program. Práce mateřských škol byla nahodilá, s odlišnou kvalitou, proto se zde v té době objevuje snaha o systémovost a zkvalitnění práce, která vyústila roku 1938 vydáním „Výchovných osnov pro mateřskou školu v hl. městě Praze“. Byl to osmistránkový dokument podle nějž pracovaly nejen učitelky v Praze. Neměl však celostátní závaznost. Plnily se tři základní úkoly:

- chránit zdraví dětí, starat se o jejich bezpečí, podporovat růst a vývoj, odstraňovat všechny škodlivé vlivy a upravovat prostředí, ve kterém by se dětem dobře dařilo,
- připravit děti pro jejich první povinnosti, tj. práci v národní škole, podporovat duševní vývoj dítěte, naučit děti mluvit, chápat a pracovat, zvykat je kázně a soustředění,
- zaručit dětem právo na hru a radostně prožité dětství, veškerá činnost musí být založena na zájmu dětí.

V české předškolní výchově našly nové pedagogické tendence uplatnění v Návrhu zákona pro školy mateřské z roku 1908. Zdůrazňuje se v něm nezbytnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit z mateřských škol školské způsoby organizace a práce. Válečné období reformní snahy zbrzdilo. Během válečného období, kdy na českém území byly české školy systematicky „likvidovány“, dochází k ustrnutí ve vývoji tohoto typu vzdělávání (a vzdělávacích institucí).

K intenzivnímu rozvoji předškolního vzdělávání, a s tím souvisejícím prudkým nárůstem počtu MŠ, dochází po druhé světové válce (resp. v letech 1945-1948) z důvodu zvyšující se zaměstnanosti matek. V té době také vzniká snaha o vydání celostátně závazných osnov.

V roce 1945 byl Ministerstvem školství vydán „Prozatímní pracovní program pro mateřské školy“ a v roce 1948 následoval „Pracovní program pro mateřské školy“, který ve velké míře vycházel ze sovětské pedagogiky. V roce 1953 byly vypracovány „Prozatímní osnovy pro mateřské školy“ a v roce 1955 pak „Osnovy pro mateřské školy“. V letech šedesátých následovaly ještě další kurikulární dokumenty – Pokusné osnovy pro mateřské školy (1958); Rok v mateřské škole (1960); Osnovy výchovné práce pro mateřské školy (1960); Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1963); Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1967).

Roku 1953 byl vydán zákon č. 31/1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů, který vycházel ze sovětského vzdělávacího systému. V 60. letech pak byla zahájena reforma učitelského vzdělávání, která odstartovala nový pohled na úlohu předškolního vzdělávání.

V roce 1978 byla snaha o vnesení metodiky do pedagogické práce s předškolními dětmi uzavřena vydáním „Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy“, který byl strukturován podle výchovných složek a podle věku dětí. K tomuto programu byly postupně vydávány metodické příručky. Hlavním úkolem mateřských škol do roku 1989 byla intenzivní příprava dítěte na vstup do základní školy. V letech 1948-1989 se předškolní vzdělávání ubíralo cestou jednotné školy. Důraz byl kladen na výchovu ke kolektivismu a naopak individuální přístup byl opomíjen.

Poslední platný program před revolucí v roce 1989 byl vydán roku 1984.

Po roce 1989 se upouští od programu výchovně-vzdělávací práce a příprava na školu přestává být stěžejním úkolem předškolního zařízení. V tomto období nastává zásadní proměna základní pedagogické orientace předškolního vzdělávání, kdy tzv. předmětový model je postupně nahrazován modelem osobnostním. Tento model je charakterizován principem alternativnosti a individualizace a důrazem na situační učení, rozvojem komunikace, samostatnosti dítěte a jeho tvořivostí.

V současné době musí koncepty mateřských škol vycházet z Rámcového vzdělávacího programu MŠMT, ale ten se zabývá pouze pedagogickými metodami. Jaké aktivity a zaměření bude mateřská škola mít a nabízet, je plně v její kompetenci a někdy též ovlivněné zřizovatelem. Mateřské školy si nyní samy vytvářejí svou základní koncepci. Každá mateřská škola má osobitý charakter, který je určen prostorovými možnostmi mateřské školy, materiálním vybavením, věkovým složením dětské skupiny a kapacitou a počtem dětí ve skupině.

Po roce 1989 dochází také k určitému uvolnění, které umožňuje vstup nových „alternativních“ pedagogických směrů a také možnosti vzniku soukromých či církevních školek. Učitelky se inspirují v různých alternativních programech. Např. Montessoriová rozpracovala metodiku smyslové výchovy. Rozšířený je také program „Začít spolu“, výchova ke zdravému způsobu života nebo prvky Waldorfské, Jenské, Daltonské či Freinetovské školy. Vznikají školy soukromé a církevní.



V letech 1990-2001 existuje předškolní institucionální výchova bez závazného kurikulárního dokumentu. MŠ mohly i nadále využívat Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Postupně bylo možné přihlásit se k alternativním programům vycházejícím z waldorfské a montessoriovské pedagogiky. Bylo možno pracovat také podle vzdělávacího programu podporovaného Sorosovou nadací Open Society Fund „Začít spolu“, využít bylo možno jediný český projekt Zdravá mateřská škola, na který navazuje Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Kromě těchto nabídek měly mateřské školy možnost pracovat vlastním způsobem. Různorodá kvalita poskytovaného předškolního vzdělávání a především uplatňování nevyhovujících programů vyvolaly nutnost vzniku kurikulárního dokumentu, který by jasně stanovil koncepci předškolního vzdělávání a základní pravidla práce mateřských škol, která by byla pro všechna předškolní zařízení směrodatná.

V roce 2001 byl v souvislosti s novými principy kurikulární politiky v České republice vydán Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Tento dokument byl posléze ještě v roce 2004 (v souvislosti s vydáním nového školského zákona) upraven do současné podoby. Tento dokument odráží nové principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotveny v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kterými se do české vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

## 1.2 SOUČASNÉ FORMY PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY V ČR<sup>7</sup>

V současné době existuje v České republice hned několik různých forem předškolního vzdělávání. Jednou z nich je edukace v tradičním předškolním zařízení. Dalšími formami jsou formy, které jsou v odborné literatuře označovány jako formy „alternativního“ předškolního vzdělávání. Tyto formy do předškolní pedagogiky začaly být začleňovány v České republice až teprve po roce 1989. Do té doby lpěl politický systém na jednotném systému předškolního vzdělávání. Tyto nové formy lze charakterizovat tím, že v alternativních pedagogických metodách se škola (školka) přizpůsobuje dítěti. Mezi tyto formy můžeme zahrnout nejrůznější církevní či soukromé školy. Dále pak také předškolní zařízení, která staví na určitém názorovém směru. Sem můžeme zařadit nejrůznější ekoškolky, lesní školky, Montessoriovská předškolní zařízení, Waldorfské školky, pedagogika jenského či daltonského plánu, vzdělávací program „Začít spolu“ (v cizích zemích známý jako Step by Step) či český Program podpory zdraví apod.

### *Tradiční (institucionální) výchova*

Mateřské školy jsou v České republice organizovány pro děti ve věku od 3 do 6 let (resp. do 7 let), jejich cílem je doplňovat rodinnou výchovu a připravit dítě na vstup do školy. Předškolní vzdělávání u nás nespadá do povinné školní docházky. Zřizovatelem mateřských škol obvykle bývá orgán státní samosprávy (kraj, město či obec) nebo nestátní sektor (občanská sdružení, církevní organizace, soukromí zřizovatelé aj.). Některé mateřské školy spadají pod základní školu. Dle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) se mateřské školy začaly řadit do vzdělávací soustavy společně se základními, středními, vyššími odbornými a vysokými školami. Lze tedy říci, že mateřské školy jsou prvním a tedy i základním článkem veřejné vzdělávací soustavy v České republice. Institucionální předškolní vzdělávání je bezplatné pro všechny děti české národnosti předškolního věku rok před nástupem do základní školy.

Denní režim tradiční mateřské školy je postaven na principu předem dané struktury v rámci dne, týdne či delšího časového úseku. Každá mateřská škola si sestavuje vlastní školní vzdělávací systém<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Čerpáno z: KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

<sup>8</sup> A to s platností od 1. 1. 2005 dle školského zákona č. 561/2004 Sb. se Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stává normativním dokumentem pro tradiční formy předškolního vzdělávání.

### *Ekoškolky a lesní školky<sup>9</sup>*

Ekoškolkou rozumíme ekologicky zaměřenou mateřskou školu (zkráceně tedy „ekoškolku“). K jejímu provozování není třeba žádné zvláštní povolení či certifikace.

K základním charakteristikám takového zařízení patří: snižování ekologické zátěže školky, preference bio potravin, dostatek pohybu venku, lese či na zahradě v přírodním stylu a rozvíjení elementárních základů proenvironmentálního chování dětí.

Nově byl také v září 2011 zahájen program Školka blízka přírodě<sup>10</sup>, který byl realizován pod záštitou Ministerstva životního prostředí, a klade si za cíl podporovat environmentální výchovu u dětí již v předškolním věku.

Společným základním znakem všech lesních mateřských škol je prostředí, v němž děti tráví podstatnou část dne. Myšlenkou řady lesních mateřských škol je „být venku za jakéhokoliv počasí bez plotů a hranic“. Zázemí takových mateřských škol tvoří stan či srub. Existují však extrémnější varianty těchto školek, kdy děti tráví celý den výhradně venku.

### *Waldorfská pedagogika*

Autorem tohoto reformního pedagogického směru byl Rudolf Steiner, který první školu tohoto typu založil v roce 1919 ve Stuttgartu. Tato škola vznikla na popud továrníka Emila Molta, spolumajitele a ředitele továrny na cigarety Waldorf-Astroria, pro děti dělníků. Tento směr je založen na antroposofickém<sup>11</sup> přístupu k dítěti. – Na celostním přístupu ke každému dítěti a na respektování individuality každého jedince.

Rozvoj waldorfského školství byl na nějakou dobu přerušen nástupem nacismu. Po pádu nacismu a obnovení práce waldorfských škol v Německu v roce 1945 se tento typ škol začal šířit do řady dalších zemí. V českých zemích se objevily školy waldorfského typu až po roce 1989 (jako ostatně všechny alternativní pedagogické směry). První waldorfské mateřské školy v ČR byly zakládány v roce 1991.

---

9 VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza; KOZLOVÁ, Dagmar. *Ekoškolky a lesní mateřské školy : praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2. akt. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. 93 s. ISBN: 978-80-7212-537-1. Dostupný z [www: <http://www.opzp.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-ekoskolky\\_a\\_lesni\\_materske\\_skolky.pdf>](http://www.opzp.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-ekoskolky_a_lesni_materske_skolky.pdf) .

10 viz <http://skolkablizkapriode.cz/>

11 antroposofie (antropos = člověk; sofia = moudrost) – filozofie vytvořená rakouským pedagogem R. Steinerem; podle této filozofie se člověk vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech (zdroj: *Universum : všeobecná encyklopedie. Díl 1, A- B, s. 247*).

Waldorfská škola se sama charakterizuje jako škola, která chce člověka připravovat na život nejen znalostně, nýbrž též rozvojem tvůrčích schopností a sociálních dovedností.

Obecným cílem výchovně vzdělávacího procesu ve waldorfské mateřské škole je harmonický rozvoj dítěte předškolního věku s důrazem na oblast citovou a morální. Tato výchova není zaměřena pouze na rozvoj intelektu, ale je výchovou napodobováním. Je třeba poskytnout dětem co nejširší nabídku toho, co rozvíjí vůli, cítění a myšlení a co tyto tři oblasti dává do souladu. Veškerá činnost je vedena vědomím, že dítě musí mít možnost spoluprožívat a spoluvytvářet život v mateřské škole a jejím blízkém okolí.

Cílem waldorfské pedagogiky je

- výchova ke svobodě,
- výchova ke zdraví – životní harmonie,
- rozvoj osobnosti - rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci,
- probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti,
- ve výchově převládají složky estetické, mravní a náboženské.

Vzdělávací program waldorfské školy má zvláštní rytmus – od aktivace organismu se přechází ke konkrétní činnosti, následuje uvědomění si a vstřebání získaných poznatků a končí opakováním. V rámci tohoto systému není bazírováno na encyklopedických znalostech, ale jde spíše o přirozené „zažití“ určitého jevu či faktu. Denní režim v tomto typu předškolního zařízení je vyplněn různými rytmy – střídání činností volných s činnostmi řízenými. Školní rok v těchto zařízeních probíhá v souladu s ročními obdobími.

### *Montessori pedagogika<sup>12</sup>*

Tento pedagogický směr je v ČR znám již od počátku 20. století a vychází z tzv. pedocentrismu (kdy středem zájmu je dítě a jeho osobnost) a naturalismu (uplatňování přirozenosti ve výchově a respektování individuality každého dítěte).

Marie Montessori byla první absolventkou lékařské fakulty v Itálii. Pracovala v oblasti dětské neurologie a psychiatrie. Při své práci s mentálně postiženými dětmi si ověřovala výchovné a vzdělávací metody dané doby, přičemž dospěla k názoru, že metody práce, kterých využívala pro práci s dětmi s mentálními poruchami, by bylo vhodné aplikovat i u dětí zdravých.

V roce 1907 tedy v Římě založila první „Dům dětí“ (italsky „Casa di bambini“), kde započala

<sup>12</sup> viz. <http://www.montessori.cz>

v praxi uplatňovat své nové metody práce s dětmi. Za tento počín byla v letech 1950 a 1951 nominována na Nobelovu cenu.

Principy, ze kterých Montessori pedagogika vychází, jsou založeny na respektování individuálních potřeb dítěte a z tělesného, duševního a psychického vývoje dítěte. Celý výchovný systém se opírá o prostředí, ve kterém výchova probíhá, a velký důraz je kladen na rozvoj smyslových analyzátorů. Učení probíhá za pomoci smyslů. Za tímto účelem Montessori vytvořila speciální didaktické materiály. Základními myšlenkami jsou:

- dítě se učí v prostředí, které mu vyhovuje,
- učí se samo za pomoci speciálních didaktických pomůcek (metodou pokusů a omylů),
- dítě postupuje od jednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.

Metodika práce je rozdělena do několika základních oborů, v rámci nichž pracuje se speciálně vyvinutými pomůckami. Těmito oblastmi jsou: praktický život, smyslová výchova, jazyková výchova, matematická výchova, kosmická výchova. Děti mají během „vyučování“ možnost volného pohybu a sami si vybírají zaměstnání a pracují vlastním tempem.

### *Začít spolu (Step by step)*

Program Step by Step vznikl v sedmdesátých letech 20. století v USA. Od počátku bylo jeho snahou vytvořit demokraticky propojenou instituci, která rovnocenně uznává všechny zúčastněné ve vzdělávacím procesu, myslí se tím pedagogický personál, děti a rodiče. Jejím základním principem je podpora demokratických principů a zapojení rodičů do předškolního vzdělávání. Vychází z nových vědeckých a lékařských poznatků tehdejší vědy, především z nových poznatků o mozku. Program je zaštiťován mezinárodní nevládní organizací ISSA (International Step by Step Association).

Vzdělávací program Začít spolu je v České republice realizován od roku 1994, a to prostřednictvím Sorosovy nadace se sídlem v New Yorku. Tato nadace finančně podporovala úpravu prostředí mateřských škol (a od roku 1996 i základních škol), školení pedagogického personálu a vůbec vznik tohoto programu. Program přinesl do českých škol prvky, které tehdy v českých školách neexistovaly - integrované učení, herní tematická centra dovedností a znalostí, toleranci k odlišnostem i nový přístup k dítěti, které není podřízeným, ale rovnocenným partnerem. Současně klade větší důraz na odpovědnost, která po každé lidské volbě následuje. Smyslem je, aby každé

dítě dostalo šanci na základě svých možností a schopností, nikoli však bezbřehou volnost.

Program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje i integraci dětí se zdravotním postižením. Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. Vyznačuje se svou pružností a přizpůsobitelností konkrétní skupině dětí. Velký důraz je také kladen na dostatečný pobyt dětí venku. Výuka v tomto programu se uskutečňuje formou tematických plánů, v rámci nichž je respektováno individuální tempo dětí ve třídě. Je koncipován jako otevřený didaktický systém, který umožňuje jej přizpůsobit konkrétnímu vzdělávacímu programu či aktuální situaci.

### *Zdravá školka<sup>13</sup>*

Projekt zdravá škola vznikl v roce 1995 v České republice. Garantem a koordinátorem projektu je Státní zdravotní ústav v Praze. Projekt je podporován Ministerstvem zdravotnictví a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a zaměřuje se především na podporu zdraví ve všech oblastech rozvoje dítěte předškolního věku. Hlavním cílem tohoto programu je, aby se děti naučily pečovat o své zdraví a chránit jej.

Jednou ze zásad tohoto projektu jsou věkově smíšené třídy a prožitkové učení, kdy se děti „učí“ formou her a prostřednictvím experimentů a jejich prožíváním. Plánování výuky se v rámci tohoto projektu odvíjí od Rámcového kurikula mateřské školy podporující zdraví, které si každé zařízení rozpracovává dále do třídního kurikula, které je čistě v kompetenci učitelky.

### *Církevní školky*

Církevní vzdělávání má v českém prostředí dlouholetou tradici. Když pohlédneme do dávné minulosti, byli to právě kněží, kteří u nás byli nositeli vzdělávání a organizovali výuku. Po únoru 1948 byla jejich činnost značně omezena až úplně zakázána co se týče výchovy a vzdělávání dětí. Po roce 1989 na svoji aktivitu opět navázali, byly zřízeny školy a školky, začala se organizovat střediska volného času, na řadu základních škol se vrátil nepovinný předmět – náboženství.

V současné době existuje několik možností realizace křesťanské výchovy v mateřské škole. Tyto mateřské školy jsou zřizovány církví nebo jiným soukromým zřizovatelem a celá mateřská škola je vedena v křesťanském duchu. Křesťanské mateřské školy je možné chápat jako nabídku církve umožnit rodičům dětí výchovu v křesťanském duchu.

---

13 viz. <http://www.program-spz.cz/co-je-program-skola-podporujici-zdravi>

### ***1.3. SROVNÁNÍ FOREM PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY U NÁS A V ZAHRANIČÍ***

Označení „mateřská škola“ značí ve většině států střední Evropy předškolní zařízení pro děti od 3 do 6 let. V mnoha zemích nese název „Kindergarten“<sup>14</sup> a označuje jakýsi první stupeň vzdělávání pro děti. V mnoha zemích je mateřská škola součástí formálního vzdělávacího systému, zatímco v jiných zemích může představovat jinou formu výchovy (resp. spíše opatrování) dětí předškolního věku.

V jednotlivých zemích se také liší délka poskytované péče v rámci dne.

#### ***Mateřské školy v jiných státech:***

##### *Spojené státy americké*

Ve Spojených státech amerických se setkáváme především s pojmenováním Kindergarten. Tato zařízení jsou určena dětem od 1 roku do 5 let. Nežádá-li se jinak, jsou tyto instituce soukromé. V řadě amerických států bývají mateřské školy často součástí základních škol. Poslední rok předškolní výchovy je zahrnut do vzdělávacího systému K-12 (tj. Kindergarten až ukončení středního vzdělání). Tento poslední rok je jakousi přípravkou na vstup do školy. Mateřská škola je v Americe považována za první stupeň formálního vzdělání. Mnoho soukromých společností v USA také nazývá svou „opatrovatelskou“ péči „mateřská škola“ nebo „Kindergarten“. Předškolní vzdělávání není ve Spojených státech bezplatné. Zajímavostí také je, že ve Spojených státech mateřské školy nezajišťují stravování dětí (děti si jídlo přinášejí z domu).

##### *Německo<sup>15</sup>*

Systém předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo je takový, že tato zařízení jsou součástí vzdělávacího systému, nejsou však součástí vzdělávacího systému organizovaného státem. Zřizovatelem těchto zařízení jsou spolková ministerstva pro vzdělání a kulturu. Německý překlad „předškola“ (předškolní zařízení) je Vorschule a používá se pro vzdělávací snahy v mateřské škole, které jsou řízeny v každém německém státě různě. Stejně jako v České republice jsou mateřské školy obvykle určeny dětem ve věku od 3 do 6 let. Místní orgány zodpovědné za vzdělávání jsou povinny vytvářet místa v těchto zařízeních pro děti v předškolním věku. Systém předškolního vzdělávání zde zahrnuje všechny (státní i nestátní instituce a organizace) poskytující

14 Přejato z němčiny – „zahrada pro děti“.

15 Čerpáno z: *Systém předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie*. Praha: Parlamentní institut, 2008. 40 s. Dostupné z [www: <www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=29740>](http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=29740).

služby péče o děti a mládež. „Výuka“ v mateřských školách není v Německu organizována do tříd dle věku dětí. Často jsou provozovány církví, městskou nebo obecní správou. Provozní doba mateřských škol se také v jednotlivých spolkových zemích liší. – Zatímco v západní části Německa jde spíše o zařízení, která fungují obvykle pouze v dopoledních hodinách, ve východní části jde, stejně jako v České republice, o zařízení s celodenní péčí. Mezi zeměmi bývalého západního a východního Německa existuje také výrazný rozdíl v poměru mezi veřejnými a neveřejnými zřizovateli školek. Ve východní části Německa převažují instituce zřizované místními úřady, v části západní jsou zřizovateli vesměs soukromé a neveřejné instituce (tj. církve, rodičovská sdružení atd.). Docházka není ani povinná a ani bezplatná.

### *Velká Británie*

Předškolní vzdělávání je v Anglii organizováno pro děti do 5 let věku (poté dítě nastupuje na základní školu). Děti od 3 do 5 let mají možnost navštěvovat buď státní mateřské školy (statemaintained nursery schools), školky při základních školách (nursery classes), nebo soukromé mateřské školy (nurseries) a různé neformální skupiny (pre-schoolplaygroups), které jsou provozovány většinou rodiči. Ve veřejném sektoru je předškolní výchova bezplatná a bývá rozdělena do dvou cyklů: pro děti ve věku 3 - 4 roky a pro děti ve věku 4 - 5 let. V Anglii se také můžeme setkat s přípravnými tzv. nultými ročníky (reception class), kde se děti od 4 let připravují na školní docházku. Předškolní vzdělávání není ve Velké Británii povinné.

### *Austrálie*

V každém z australských států znamená mateřská škola něco nepatrně jiného. Předškolní vzdělávání v Austrálii trvá jeden rok. V Austrálii ve státě Nový Jižní Wales se první rok základní školy nazývá mateřská škola. Ve státě Victoria se termín mateřská škola používá jako synonymum pro předškolní zařízení. V Queenslandu je mateřská škola obvykle instituce pro děti kolem 4 let a je chápána jako příprava na vstup do školy. Jiné státy a teritoria mohou používat i jiný model.



## 2 VÝUKA JAZYKŮ A JAZYKOVÁ VÝCHOVA OBECNĚ

Význam a úloha (jazykové) komunikace v dnešní společnosti se neustále zvyšuje. Velký důraz je tedy kladen na schopnost člověka pracovat s jazykem – v moderní multikulturní společnosti však nejde již pouze o jazyk mateřský, ale i o jazyky světové, mezi něž anglický jazyk neodmyslitelně patří.

Jazyková výchova je chápána jako cílevědomá lidská činnost směřující k dosažení schopnosti užívat spisovného jazyka správně a přiměřeně k cíli projevu. Jazyková výchova je nedílnou složkou jazykové edukace a jazykové kultury v nejširším slova smyslu. Jazykovou výchovu můžeme rozdělit na institucionální a rodinnou, přičemž institucionální výchova počíná již v předškolním zařízení.

Úkolem předškolního zařízení v tomto procesu je všestranně rozvíjet jazykovou vybavenost dítěte, upevňovat již nabyté jazykové schopnosti a případně korigovat vhodné užívání slov a frází. V rámci jazykové výchovy v mateřské škole si dítě vytváří i jisté povědomí o okolním světě a je mu vštěpován vztah k jazyku jako takovému, a to zejména díky literatuře.

## 2.1 JAZYKOVÁ VÝCHOVA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období zvané předškolní věk je dle Matějčka<sup>16</sup> vymezeno na dolní hranici dobou, kdy se dítě začíná zapojovat do společnosti (resp. společnosti druhých dětí), a na své horní hranici nástupem dítěte do školy. Celý předškolní věk zabírá tedy zhruba čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte.

„Cílem jazykové výchovy u dětí předškolního věku je osvojování základů spisovného jazyka v hovorové podobě.“<sup>17</sup> Koncem předškolního věku by tak dítě mělo být schopné se souvisle a srozumitelně dorozumívat s ostatními. Při osvojování si (mateřského) jazyka se u dětí předškolního věku zpočátku spíše uplatňuje proces nápodoby. Vzhledem k tomu, že předškolní období je pro dítě v obecném slova smyslu nejvhodnější dobou pro získávání důležitých návyků a schopností, mezi něž schopnost komunikace nesporně patří, poskytuje toto období nejlepší dobu pro stimulaci dítěte i v jazykové oblasti (včetně výuky cizího jazyka).

Při jazykové výchově, stejně tak jako u ostatních oblastí sociálního učení, sehrává klíčovou úlohu prostředí. To by mělo být dostatečně podnětné, aby dítě patřičně stimulovalo a motivovalo pro rozvoj řečových (a vůbec komunikačních) schopností. Výraznou úlohu v tomto procesu, krom rodiny, sehrává i osobnost pedagoga. Ten musí dávat dítěti vhodné podněty k jeho rozvoji a současně musí dávat dítěti dobrý „jazykový vzor“.

Úlohou jazykové výchovy v předškolním věku je rozvíjet řeč dítěte, podporovat u něj správný jazykový vzor a korigovat případné nedostatky v řeči ještě před nástupem na základní školu.

Úkolem pedagoga v tomto procesu je podporovat rozvoj řečových a jazykových schopností s důrazem na osvojení si dovedností předcházejících čtení a psaní. Za tímto účelem provádí pedagog s dětmi artikulační cvičení a další vokální činnosti (hry se slovy, rytmické hry a sluchové či řečové hry) tak, aby bylo dítě na konci předškolního období schopno správně vyslovovat a souvisle se vyjadřovat. Pedagog (resp. mateřská škola) napomáhá dítěti rozvíjet jeho (přirozené) komunikační schopnosti, přičemž nejprve se v jazykové výchově uplatňuje proces nápodoby a později nastupuje i aktivní řečový projev dítěte. V rámci jazykové výchovy u předškolního dítěte dochází i k přirozenému rozšiřování slovní zásoby, zlepšování výslovnosti a rozvoji kultury projevu dítěte.

16 MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. s. 138.

17 MINAŘÍKOVÁ, Miroslava; CARDOVÁ, Jaroslava; ŠVANDOVÁ, Helena. *Jazyková výchova v mateřské škole (dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy)*. Praha: Naše vojsko, 1987. s. 1.

## 2.2 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Názory na výuku cizího jazyka<sup>18</sup> v předškolním věku se různí, někteří autoři jsou zastánci rané výuky jazyků, naopak jiní autoři tuto myšlenku vyvracejí, a to s odůvodněním, že u předškolního dítěte ještě neskončil proces osvojování a zdokonalování mateřského jazyka. Odpověď na otázku „kdy začít s výukou cizího jazyka“ není tedy jednoznačná. Oba směry se však shodují na určitých výhodách a specifických rizicích. Pro oba směry je shodné, že podstatné při výuce cizího jazyka v raném věku jsou především konkrétní (individuální) vnitřní a vnější podmínky každého dítěte, tj. jeho zralost, vývojový věk, úroveň ovládnutí mateřského jazyka, ale i vrozené předpoklady a komunikativnost. Dalším podstatným faktem je také kvalita pedagogického působení a zvolená forma a metoda.

Podle různých studií je právě předškolní období vhodné pro výuku cizího jazyka z toho důvodu, že v tomto období se v mozku vytvářejí řečová centra, jejichž vývoj se uzavírá zhruba okolo sedmého roku věku dítěte. To znamená, že v tomto období jde o seznamování se s cizím jazykem přirozenou formou – později už se jedná o (systémové) učení, které je složitější. Dle těchto studií je vhodné začít s výukou jazyka okolo čtvrtého roku, a to ve skupině cca osmi dětí.<sup>19</sup>

---

18 Z tohoto hlediska je možno zaznamenat tři možné okruhy přístupů a názorů. První zastává názor, že začít s výukou cizího jazyka by se mělo co nejdříve, avšak na základě metody přímé. Jde tedy prakticky o bilingvní výchovu. To je možné pouze v dvojjazyčném rodinném prostředí, popř. ve škole, kde jsou rodilí mluvčí a kde se jiným jazykem nehovoří. Druhý přístup doporučuje začínat s výukou cizího jazyka mezi 5. - 8. rokem věku dítěte (tedy před 10. rokem), ale až po zvládnutí jazyka mateřského. Vychází z názoru, že důležitou roli v seznamování se s cizím jazykem hraje dosažený stupeň jazykového vývoje. Ve věku pěti let se stává mateřský jazyk základním prostředkem vyjadřování i dorozumívání, dítě má dostatečnou slovní zásobu k běžné komunikaci s okolím, a je tedy připraveno na možnost seznámit se i s dalším jazykem. Má v tomto věku všechny předpoklady zachytit správnou výslovnost, intonaci i tempo cizí řeči a naučit se vyslovovat jako rodilý mluvčí. Po 10. roce tato schopnost mizí a i v případě, že dítě žije v cizojazyčném prostředí, má navždy zafixovaný přízvuk svého mateřského jazyka. Proto je nezbytné, aby mělo dítě dokonalý vzor a tedy možnost dobrého poslechu a kontaktu s rodilým mluvčím. Třetí přístup je tzv. srovnávací. Vychází z názoru, že desetileté dítě se učí nepochybně rychleji, než dítě šestileté a že tedy starší děti, resp. děti, které začnou s výukou později, doženou tento handicap během dvou let. Do této skupiny patří právě odpůrci raného „školního“ učení se cizímu jazyku, kteří prosazují jazykovou výuku až od 10 let věku dítěte. Existuje ale řada dalších výzkumů, které výuku podporují a doporučují zařazovat do vzdělávání tyto aktivity co nejdříve.

(Zdroj: SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání [online]. Metodický portál : inspirace a zkušenosti učitelů [cit. 2013-02-02]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html>>.*

19 ŠÁRA, Lubomír. *Výuka angličtiny s předškoláky [online]. Školský portál Pardubického kraje: klíč ke vzdělání a vědění na dosah [cit. 2012-12-10]. Dostupný z www: <<http://www.klickevzdelani.cz/Zaciaastudenti/Nezzazvoni/Podpoklickoumateřskýchškol/tabid/89/articleType/ArticleView/articleId/277/Vyuka-anglictiny-s-predskolaky.aspx>>.*

Například Těthalová<sup>20</sup> uvádí jako jednu z výhod také to, že děti předškolního věku berou nové věci stejně samozřejmě jako ty, které už důvěrně znají. Nespornou předností dětí v předškolním věku je také jejich spontánnost, schopnost napodobovat a ochota zkoušet vše nové.

Šulová<sup>21</sup> naopak spatřuje největší výhodu výuky cizího jazyka u dětí v předškolním věku v kapacitě mechanické paměti těchto dětí, díky níž je schopno pojmout poměrně velké množství informací.

Obecně je však prokázáno, že období největších jazykových schopností je právě mezi 2. a 8. rokem života. Dítě je totiž zhruba od 18 měsíců věku geneticky naprogramováno osvojit si řeč, přičemž tato schopnost se nenávratně vytrácí okolo 7. až 8. roku. Z hlediska jazykových schopností je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty, spontánnost projevu dítěte, minimální sociální zábrany, popř. jejich absence, pružnost nervové soustavy, výjimečné imitační schopnosti, vysoká úroveň rozvoje paměti a převaha mechanické paměťové složky, schopnost sluchové diferenciací apod. Děti se v tomto věku učí mimoděkem, odposlechem, nápodobou, opakováním, užívají metodu pokus - omyl, testují slova, jimž nerozumí. Proto je dítě přirozeně schopno zachytit správnou výslovnost, intonaci a tempo cizí řeči. Nejde však jen o pouhou nápodobu, proces učení se jazykům je daleko komplikovanější a komplexnější, neboť jsou podstatnější části jazyka, které si pouhým napodobováním nelze osvojit. Slova si dítě mechanicky zapamatuje a uloží do mozku, větu z nich následně vytvoří samo.

V zásadě bývají rozlišovány dvě metody výuky cizího jazyka, a to nepřímá a přímá. Nepřímá metoda se vyznačuje tím, že nový jazyk přijde na řadu až po zafixování mateřského jazyka. Tato metoda je založená na tom, že uplatňuje jazyková (gramatická) pravidla a učení se z paměti. Metodou nepřímou je podle neurofyziologických poznatků vhodné učit až po vyvržení mozku a druhých signálních funkcí, tj. přibližně po 10. - 11. roku věku. Učit nepřímou metodou v útlém věku dítěte (nejen předškolním, ale i mladším školním) bývá považováno za nefyziologické a škodlivé.

Přímá metoda (tzv. „mateřská“, naivní) umožňuje dítěti osvojování dalšího jazyka obdobným

20 TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků. Ano, ale jen kvalitně. *Děti a my*. 2010, č. 10. Dostupný také online: <<http://www.helpforenglish.cz/article/2010110901-cizi-jazyk-u-predskolaku>>.

nebo

TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk v mateřské škole. *Informatiorium 3-8*. 2012, č. 5. Dostupný také online: <<http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cizi-jazyk-v-materske-skole/47673/>>.

21 ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? [online]. *E-psychologie* [cit. 2012-12-29]. 2007, roč. 1, č. 1. Dostupný z www: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.

způsobem, jako si osvojuje jazyk mateřský. Metoda vychází z běžné komunikace, ke které dítě jazyk potřebuje. Hlavní složkou této metody je poslech. Je důležité, aby cizí jazyk dítě používalo soustavně v komunikaci s určitými osobami, za podpory vzájemné citové vazby. Učit metodou přímou se doporučuje co nejdříve, již v raném věku dítěte. Při přímé metodě uplatňované v raném věku se rozhodně nemá překládat z jednoho jazyka do druhého, jazyky se mají učit nezávisle, aby se nenarušovala již vytvořená schémata jazykového rozvíjení.<sup>22</sup>

Dnes jsou v praxi mateřských škol využívány různé formy seznamování dětí s cizím jazykem - od průběžné nenásilné nabídky realizované učitelkami, až po nejrůznější kroužky organizované najímanými agenturami.

Mateřské školy uplatňují při výuce cizího jazyka dvě možnosti. Nejběžnější formou je výuka anglického jazyka v podobě krátkých „lekci“ cizího jazyka v rámci kroužků, které jsou hrazeny rodiči. Obvykle se jedná o přibližně hodinové lekce probíhající jednou týdně - nabízené jako „nadstandard“. Někde jsou tyto lekce zajišťovány rodilými mluvčími. Druhou formou je integrovaná výuka. To znamená, že ji vede učitelka sama, a že s angličtinou běžně pracuje v celodenním vzdělávacím programu, propojuje ji s různými vzdělávacími i režimovými činnostmi, aktivní zábavou a hrou.

Vzhledem k tomu, že pro zahájení výuky cizích jazyků v mateřských školách na konci 90. let nebyly vytvořeny potřebné podmínky, rozhodlo se MŠMT řešit tuto otázku vytvořením vhodné metodiky vydáním Národního plánu výuky cizích jazyků<sup>23</sup> v předškolním vzdělávání.

Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005 - 2008 počítal s tím, že se základy cizího jazyka by se měly děti seznamovat již v posledním ročníku mateřské školy. Tuto aktivitu by měli zabezpečovat speciálně vyškolení učitelé. Předpokládám tohoto plánu, bylo že se systematickou výukou cizího jazyka pak začnou děti v první třídě základní školy.

Tento dokument obsahuje Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008 ve všech oblastech vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání – součástí je též koncepce výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání. Cílem Národního plánu výuky cizích jazyků je vytvořit adekvátní

22 SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Cizí jazyky v předškolním vzdělávání [online]. *Metodický portál : inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 2013-02-02]. Dostupný z [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/).

23 *Národní plán výuky cizích jazyků*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005. 14 s.

podmínky pro zvyšování znalosti cizích jazyků obyvatelstva České republiky. Tento cíl vychází z jazykové politiky Rady Evropy a požadavku Evropské komise, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat ve dvou „cizích“ jazycích. Dle tohoto plánu se počítá s výukou cizích jazyků již v předškolních zařízeních (a to formou jazykové propedeutiky). Dle tohoto plánu není výuka cizích jazyka v předškolních zařízeních povinná (nicméně návrh pracuje s možností navázat na tuto ranou výuku jazyků v prvním ročníku základní školy). Povinná výuka cizího jazyka je od roku 2010 stanovena až na 3. ročník základní školy. Základní školy nyní musí cizí jazyk povinně vyučovat alespoň devět hodin týdně na prvním stupni a dvanáct hodin týdně na druhém stupni. Od osmé třídy si děti mohou zvolit studium dalšího cizího jazyka, není to však povinné.

Metodika stanovená tímto plánem by měla formulovat základní zásady rané cizojazyčné výuky dětí. Její klíčovou součástí by měla být nabídka vhodných aktivit, témat, slovíček a slovních spojení, běžných otázek či pokynů, které reflektují přirozené prostředí, v němž dítě vyrůstá a v němž je vzděláváno, stejně tak i příklady říkadel, písniček, her, pracovních listů apod. Kromě textové části by měla obsahovat i audiovizuální materiál s praktickými aktivitami pro děti (písničky, pohádky, scénky apod.), a pochopitelně také jednoduché a praktické instrukce ke všem metodickým materiálům. Součástí metodiky by měl být také audiovizuální didaktický materiál pro vyučující, kde by byly některé aktivity, doporučované v metodice, prezentovány např. ve formě krátkých „modelových“ sekvencí, aby vyučující mohli sami vytvářet a nabízet dětem aktivity.

K tomu účelu byl také v roce 2006 vydán Výzkumným ústavem pedagogickým i Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole<sup>24</sup>. Tato metodika stanovuje základní pravidla a zásady, kterými by se výuka angličtiny v mateřské škole měla řídit. Její součástí jsou tato základní pravidla:

### *Schopnost porozumět*

Výuka angličtiny v předškolním věku vychází ze stejného principu, jako když se malé děti učí mateřský jazyk, tj. ještě předtím, než jsou schopny samostatného projevu, jsou schopny rozumět základním významům. Děti reagují na určitý podnět vyslovený v cizím jazyce, aniž by měly samy jakékoli sdělení formulovat. Učitel probouzí motivaci k porozumění mimikou, gestikulací, obrázky nebo loutkami.

<sup>24</sup> *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 50 s. ISBN 80-87000-06-4.

### *Využití her a pohybu*

Děti se s angličtinou seznamují přirozenou formou pomocí scének, her, soutěží, písniček, povídání a pohybu. V rámci hry se baví, ale zároveň také učí.

### *Nepřímé učení*

Děti nerozlišují jazyk od reality, kterou zažívají. Místo klasické výuky se slovy jako prvky proto zapojujeme pohádky, říkanky nebo hádanky, které děti rády napodobují a jazyk si tak osvojují nepřímo.

### *Rozvíjení představivosti*

Děti mají velkou fantazii a příběhy, pohádky nebo písničky jim umožňují pracovat s cizím jazykem stejně jako s mateřským jazykem.

### *Aktivace všech smyslů*

Stejně jako si děti osvojují mateřštinu prostřednictvím smyslového vnímání, zapojují více smyslů i při výuce angličtiny. Výuku zpestřujeme prostřednictvím manipulačních činností, konstruktivních a grafických činností, smyslových a psychomotorických her a pohybových a hudebních aktivit.

### *Střídání činností*

Děti se soustředí zpravidla jen několik minut, proto musí být výuka živá, pestrá a spojená s hrou a pohybem. Aktivity střídáme po pěti až deseti minutách, dle potřeby zařazujeme činnosti podněcující aktivitu a zklidňující činnosti. U dětí zvyšujeme pocit jistoty a sebedůvěry tím, že často zapojujeme aktivity, které jsou jim dobře známé.

### *Upevňování*

Častým opakováním děti získávají potřebnou sebedůvěru. Děti potřebují delší čas na to, aby cizí jazyk vstřebaly, dříve než jsou schopny ho aktivně používat. Případný stres z mluvení odstraňujeme pomocí sborového opakování nebo metodou zábavného drilu.

### *Individuální přístup*

Děti ocení individuální pozornost lektora. Důležitou roli při výuce má také pochvala – nejenom za samostatný projev, ale pokud možno již za snahu nebo správnou reakci.

### *Užití cizího i mateřského jazyka*

Lektor při výuce na děti hovoří cizím jazykem. Mateřský jazyk používá pouze výjimečně, např. aby podpořil sebejistotu dětí nebo aby jim umožnil vyjádřit to, co v cizím jazyce nedovedou.

### *Uplatnění pozitivní motivace*

Pochvala hraje důležitou roli při motivaci dětí a podporuje jejich sebedůvěru. Učitel proto děti chválí jednak v průběhu hodiny za každou projevenou snahu, jednak na závěr lekce, kdy za odměnu rozdává obrázková razítka.

Dle výzkumů je vhodné slovní zásobu i fráze volit z okolí dítěte, a tedy vztahovat je k „tady“ a „ted“; tzn. uplatňovat taková slova a slovní spojení, která odpovídají běžným tematickým okruhům, prostředí mateřské školy a životu dětí a která tak děti mohou přirozeně používat a setkávat se s nimi i mimo mateřskou školu. Důležité je také uplatňovat pomalejší řeč, dělat delší prodlevy mezi větami, jasně artikulovat až přehánět přízvuk, používat jednoduché a krátké věty, bez vedlejších vět a vsuvek, používat jednoduchých otázek, příkazů apod.

Je třeba stálého opakování, a to nejen izolovaných slov, ale slovních spojení, stejně tak i říkadel, písniček apod. Pokud má seznamování dětí s cizím jazykem podobu soustředěné, řízené a časově ohraničené činnosti, měla by být doba této činnosti max. 20 - 30 minut (dle trvání zájmu dětí). Lépe je zařazovat ji dopoledne a nebo po 14. hod., což odpovídá fyziologickému kolísání soustředěnosti dětí během dne. Pro tuto formu práce je vhodné děti vybírat, přičemž je třeba si všímat zejména celkové vývojové úrovně dítěte (intelekt, řeč, sociální zralost), přání dítěte a postoje rodičů.

Tato soustředěná „výuková“ činnost by měla být zařazována alespoň dvakrát týdně, jinak děti hodně zapomenou; zařazování systematické „výuky“ jednou týdně se jeví jako málo efektivní. Vhodnější je kombinovat tuto „soustředěnou“ činnost s průběžným opakováním a přirozeným používáním již osvojeného v běžných činnostech.



### **2.3 JAZYKOVÁ VÝUKA JAKO NEDÍLNÁ SOUČÁST JAZYKOVÉ EDUKACE**

Zájem o světové jazyky u nás rapidně vzrostl po roce 1990, což se promítlo určitým způsobem i do praxe mateřských škol. První orientační průzkum u dětí v předškolním věku byl proveden v roce 1992. Průzkum byl proveden za pomoci inspektorek pro mateřské školy, a to téměř ve všech regionech Čech. Kromě informací mapujících situaci přinesl průzkum celou řadu praktických zkušeností a poznatků o rané jazykové výuce.

Dle tohoto výzkumu se již v roce 1992 výukou cizího jazyka zabývala více než čtvrtina všech mateřských škol. V některých regionech, zejména pak ve větších městech, to bylo dokonce 60 – 80 % všech zařízení, přičemž největší pozornost byla věnována angličtině, nemalý zájem (a to zejména v příhraničních oblastech) byl také o výuku němčiny.

Tento zájem o ranou výuku jazyků plynul především ze strany rodičů, kteří ji také mnohdy sami iniciovali. Cizí jazyk v té době nejčastěji učili externí lektori.

V zásadě se uplatňovaly dvě formy zprostředkování cizího jazyka, z nichž každá měla svá specifická pozitiva i negativa. V prvním případě probíhala výuka za účasti externího lektora, a to formou „zaměstnání“ dvakrát až třikrát v týdnu s vybranou skupinou dětí. V druhém případě, kdy výuku zabezpečovala sama učitelka, probíhal program nejčastěji v kombinaci vyčleněných řízených aktivit a průběžného uplatňování cizojazyčných aktivit při nejrůznějších dalších činnostech.

Slovní zásoba byla tvořena tematickými okruhy a komunikativními situacemi, které odpovídají dětské mentalitě, prostředí mateřské školy a životu dětí. Nejčastějšími tématy byly např. já, rodina, domov, oblečení, co dělám, prostřený stůl, části lidského těla, na zahradě, zvířátka, barvy, počítání do deseti, roční období, počasí, na silnici, ve vodě, ve vzduchu ..., doplněné jednoduchými frázemi potřebnými pro základní komunikaci - představit se, pozdravit, poděkovat, poprosit, zeptat se, reagovat na pokyn, dotaz apod.

Děti, které prošly roční jazykovou přípravou, si průměrně osvojily (v závislosti na formách a metodách práce i na individuálních možnostech):

60 - 200 slov, tj. v průměru 100 - 150 slov a kolem 10 běžných frází aktivně; pasivně cca 100 - 300 slov, tj. v průměru děti rozuměly asi 200 slovům a 15 - 20 frázím, otázkám či pokynům; několik jednoduchých říkadel, říkanek či písniček, slovních spojení či jednoduchých vět; výslovnost byla (v závislosti na poskytnutém jazykovém vzoru) celkem dobrá, děti měly správný přízvuk i intonaci, obtíže jim činila pouze výslovnost některých hlásek (např. anglické neznělé -R-, hláska -th-); postoje dětí byly hodnoceny jako převážně aktivní, děti dobře spolupracovaly, těšily se, jejich zájem

postupně spíše narůstal.

Průzkum upozornil na některé další okolnosti, které je nutno brát v úvahu při realizaci cizojazyčných výukových programů v mateřských školách:

Výsledky upozornily také na důležitost přiměřeného chápání cílů a očekávání. Poukázaly na to, že objem toho, co se děti z cizího jazyka naučí, není v tomto případě jediné a rozhodující kritérium úspěchu. Daleko důležitější je vytvořit a posílit potřebné motivační zdroje a položit tím základ přirozeného a samozřejmého postoje k pozdějšímu osvojování cizího jazyka.

Velmi byl diskutován problém návaznosti. Z výzkumu mimo jiné také vyplynulo, že tyto aktivity mají smysl jen tehdy, nekončí-li seznamování s cizím jazykem opuštěním bran mateřské školy. Zachování kontinuity by jistě bylo ideální a skutečnost, že bezprostřední návaznost většinou zajištěna není, může poněkud snižovat význam předškolních cizojazyčných programů. Přiblížíme-li jej dítěti již v předškolním věku a představíme-li jej jako zcela samozřejmou součást nejen v životě „dospělého“, ale i jejich „dětského“ světa, může to být pro dítě jen přínosem.

Výuka anglického jazyka je dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání od školního roku 2007/08 povinná již od 3. třídy. Tento program nevyklučuje možnost výuky cizího jazyka již v nižší ročnících. V České republice je od roku 2007 realizován Národní plán výuky cizích jazyků, který stanovuje začátek výuky cizího jazyka právě již výše zmíněného 3. ročníku základní školy. Tento plán také stanovuje, že prvním cizím jazykem zařazovaným do výuky má být výhradně angličtina. Národní plán výuky cizích jazyků také doporučuje, aby se začátkem výuky angličtiny (na nepovinné úrovni) bylo započato již v předškolním věku, resp. počítá se zavedením jazykové propedeutiky do vzdělávání v mateřských školách. Velmi důležitou podmínkou úspěšného zavedení cizího jazyka do mateřských škol je zajištění kontinuity výuky tohoto jazyka v následném vzdělávání.<sup>25</sup>

Realizace aktivit uvedených v tomto národním plánu se odvíjí od Akčního plánu komise Evropské unie na podporu jazykového vzdělávání na léta 2004-2006.

Podle zjištění inspektorů přibývá jazykových hodin nejen na základních školách, ale i ve školkách. V současné době nabízí jazykovou výuku přes 52 % mateřských škol.

V naprosté většině jde o angličtinu. Podíl mateřských škol, které děti vyučují cizím jazykům, nadále roste – a to i přesto, že mateřské školy k výuce cizích jazyků nikdo ze zákona nenutí. Je to čistě

---

25 HANUŠOVÁ, Světlana; NAJVAR, Petr. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*. 2007, roč. 17, č. 3, s. 42-52.

jejich iniciativa, která vychází především z poptávky rodičů.

Dle průzkumů České školní inspekce se předškoláci učí anglicky v průměru 1,3 hodiny týdně. Necelé dvě třetiny školek tuto službu zpoplatňují, protože na ni najímají externí lektory. Jak ale vyplývá z průzkumů mezi rodiči, které si dělá 80 procent mateřských škol, je pro ně částka většinou únosná.<sup>26</sup>

---

26 MACHÁLKOVÁ, Jana. Výuka jazyků ve školách: obrat k lepšímu, ale dobrých učitelů je málo [online]. *IHNed.cz* [cit. 2012-02-11]. Dostupné z [www: <http://zpravy.ihned.cz/cesko-skolstvi/c1-40572550-vyuka-jazyku-ve-skolach-obrat-k-lepsimu-ale-dobrych-ucitelu-je-malo>](http://zpravy.ihned.cz/cesko-skolstvi/c1-40572550-vyuka-jazyku-ve-skolach-obrat-k-lepsimu-ale-dobrych-ucitelu-je-malo).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Tato část práce se věnuje praktickému výzkumu za pomoci kvalitativní výzkumné metody, jíž je strukturovaný rozhovor. Jedná se o dialog s otevřenými otázkami. Tyto otázky jsem se snažila formulovat tak, aby byly respondentům co nejsrozumitelnější a zároveň aby získaná data byla ke sledované problematice relevantní a pro můj výzkum použitelná. Otázek bylo celkem 5 a byly všem respondentům bez rozdílu kladeny ve stejném sledu.

V této části představujeme způsob výběru zkoumaného vzorku respondentů. Dále popisují způsob a metodu kvalitativního výzkumu. V závěru praktické části se zabývám zhodnocením stanovené hypotézy a rozborem získaných dat.

Pojmem kvalitativní výzkum označujeme výzkum, který se zaměřuje na to, jak jednotlivci a skupiny nahlízejí, chápou a interpretují svět. Je to takový druh výzkumu, který se neopírá o statistická data a snahou takového výzkumu je popis určitých jevů v jejich jedinečnosti se zachycením specifických rysů, které není možné popsat kvantitativním způsobem. Jedná se tedy především o různé subjektivní postoje či děje a jevy ve specifických skupinách osob. Typickým znakem kvalitativního výzkumu je skutečnost, že se neověřují předem formulované hypotézy. Poznatky se formulují v průběhu pozorování a popisu daných jevů, přičemž tento popis je velmi podrobný.

Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány. Úkolem kvalitativního výzkumu je zachycení toho, jak dotazovaní situace a postoje interpretují.

V kvalitativním výzkumu není hlavní testování hypotéz, ale snaha nalézt motivy a důvody, které stojí za jednáním lidí a význam, který lidé okolním jevům a věcem přisuzují. Hlavním cílem je tedy objasnění postojů a jednání lidí.

### 3.1 CÍL VÝZKUMU

Na začátku přípravy každého výzkumu je nutné formulovat obecný cíl výzkumu a specifikovat výzkumný problém. Konkrétní cíle výzkumu jsou výzkumnými úkoly, které má prováděné šetření splnit. Tyto cíle je nutné formulovat již na začátku každého výzkumu, s tím, že zvážíme i pravděpodobný charakter odpovědí, které výzkum může přinést. Stanovení cílů je vždy přímo závislé na objemu a povaze vstupních informací, charakteru výzkumných cílů, časových dispozicích a počtu řešitelů takového výzkumu.

Cílem této práce je potvrdit či vyvrátit prospěšnost výuky angličtiny v předškolním věku. Zvolenou metodou je kvalitativní pedagogicko-výzkumná metoda, tzv. řízený rozhovor. Kvalitativní výzkum je takový, který na rozdíl od kvantitativního nepoužívá statistická neboli „tvrdá“ data, tedy různá čísla, grafy, statistiky apod. Spíše za pomoci různých postupů pomáhá vyjádřit, jak námi dotazovaní jedinci či skupiny interpretují svět, jak nahlíží na některé jevy apod. Je tak velmi subjektivní. I když někdy může stát na „pevném“ základu, který v našem případě představuje odborné vzdělání některých respondentů.

Při samotné realizaci praktické části této bakalářské práce jsem zvolila postup, který se zdál být nejvhodnější a nejlépe proveditelný pro obě strany. Se všemi respondenty jsem se osobně sešla, nejprve si s nimi neformálně na téma výuky angličtiny u dětí předškolního věku pohovořila, abych si připravila správnou atmosféru pro výzkum samotný. Teprve až poté bylo respondentům položeno postupně všech pět otázek. Odpovědi respondentů byly písemně zaznamenány. Vcelku zajímavé bylo, že někteří z oslovených odborníků odpovídali velmi úsečně, krátce a jednoduše, kdežto u „laiků“ z řad rodičů tomu bylo překvapivě naopak. Což jednoznačně vypovídá o zájmu rodičů o vzdělání, a tím pádem o budoucnost jejich dětí.

### 3.2 *HYPOTÉZA*

Základní domněnkou (hypotézou) bylo, že výuka angličtiny u zdravých předškolních dětí bez jakýchkoliv poruch a mozkových dysfunkcí je velmi prospěšná v rámci celoživotního postoje a přístupu k učení se a ovládnání jazyků. Tuto hypotézu bych ráda svým výzkumem také potvrdila.

Jak již bylo řečeno v první části této práce, je prospěšnost výuky v raném (předškolním věku) velmi diskutovanou problematikou. Názor na tuto problematiku pedagogy dokonce rozděluje na dva tábory – jeden vhodnost raného začátku výuky cizího jazyka jednoznačně podporuje, na straně druhé stojí druhá skupina pedagogů, kteří vhodnost výuky naprosto zavrhnou. Já osobně vhodnost výuky cizího jazyka u dětí předškolního věku chápu jako pozitivní a účelnou. Pochopitelně jen u dětí zdravých a za předpokladu hravého přístupu a zvolených metod „učení“.

### 3.3 REALIZACE VÝZKUMU

V rámci tohoto výzkumu jsem použila pro sběr dat metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Tento typ rozhovoru sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž respondenti odpovídají. Tento typ rozhovoru se obvykle používá v případě, kdy je nutné minimalizovat případnou variaci otázek kladených dotazovanému, čímž se minimalizuje pravděpodobnost, že se rozhovorem získaná data budou výrazně strukturně lišit. Výhodou tohoto typu rozhovoru je mimo jiné také to, že je minimalizován vliv tazatele na kvalitu rozhovoru.<sup>27</sup>

Data získaná v rámci této výzkumné metody se také snadněji analyzují a vzájemně porovnávají. Díky určité řízenosti tohoto rozhovoru je tato metoda také méně časově náročná, neboť pořadí a formulace otázek je již předem dána a dotazovaný se nemůže od tématu odchytil.

Při přípravě výzkumu jsem se rozhodla, jak již bylo výše zmíněno, zvolit pro výzkum dvě skupiny respondentů – odborníky (logopedy, pedagogy a psychology) a laiky (v našem případě rodiče předškolních dětí).

Vzhledem k tomu, že jde o kvalitativní výzkum a zvolenou metodou sběru dat je řízený rozhovor, mohla jsem si dovolit zvolit menší vzorek respondentů. Mého průzkumu se tedy zúčastnili tři pedagogové, logoped, psycholog a tři rodičové. Z každým z osmi respondentů byl veden několikahodinový rozhovor, na jehož počátku jsme hovořili o otázce výuky cizího jazyka obecně a až v druhé polovině rozhovoru byly respondentům položeny níže uvedené otázky v totožném pořadí. Dodržením totožného sledu otázek a jejich přesná formulace může být zajištěna konsistence odpovědí obou skupin respondentů.

Otázky, které byly respondentům položeny, byly následující:

- 1/ V jakém věku je podle vás optimální začít s výukou angličtiny?
- 2/ Jakou formou?
- 3/ Domníváte se, že je dobré začínat s výukou angličtiny již v předškolním věku? Proč?
- 4/ Jaké problémy / výhody může skýtat výuka angličtiny u předškolních dětí (jak pro rodiče, tak pro děti)?
- 5/ Jak často a v jaké délce by měla podle vás výuka probíhat tak, aby byla efektivní?

---

27 HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 173.



### 3.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Při úvodních rozhovorech s pedagogy i logopedy bylo zjištěno, že u dětí, které mají vady řeči není vhodné začínat s výukou cizího jazyka dokud nejsou vady odstraněny a dítě si neupevní správnou výslovnost jazyka mateřského. Tento fakt je také velmi podrobně analyzován v literatuře. V každém případě je jisté, že každé dítě je jiné a díky tomu je také tato věc velmi individuální.

Co se týče interpretace výsledků, které z mého výzkumu vyplynuly, se k rané výuce cizího jazyka přiklání spíše rodiče než pedagogové. Zajímavé je, že dva z oslovených pedagogů se naopak přiklání spíše k pozdějšímu začátku výuky cizímu jazyku – oba dva se shodli na optimálním začátku v sedmi letech (resp. v prvním ročníku základní školy). Argumentem je, že dítě předškolního věku nemá dostatečně osvojený rodný jazyk. Oslovený logoped dokonce posunuje hranici optimálního začátku výuky cizímu jazyku až na devátý rok života dítěte (čímž v podstatě „kopíruje“ současné učební osnovy, kdy je povinná výuka cizímu jazyku, resp. angličtiny, stanovena na 3. ročník základní školy). Ze zkušenosti mohu říci, že se tento argument jeví jako ne zcela opodstatněný. Dle zkušenosti autorky existují mezi dětmi stejného věku propastné rozdíly. Mám ve své třídě děti, které vývojově a mentálně odpovídají dětem školního věku.

Argumentem pedagogů pro pozdější začátek výuky cizího jazyka je skutečnost, že ve školním věku může dítě stavět na pojmovém aparátu, tzn. že dobrý základ pro výuku dalšího jazyka má dítě až v okamžiku, kdy umí dobře svůj rodný jazyk. Takzvané „patlání“ obojího je pro dítě nesmyslné a neefektivní. I v této oblasti existují mezi dětmi předškolního věku velké rozdíly. Řada dětí předškolního věku disponuje daleko širším pojmovým aparátem než některé děti školního věku.

Někteří pedagogové i psychologové argumentují, že učení se cizímu jazyku je pro předškolní děti zbytečná zátěž. V tomto směru však existují mezi pedagogy protichůdné názory. - Předškolní dítě, které je otevřené a ochotné se učit všemu novému, je naopak přístupné „učení“ se cizímu jazyku. Této přirozené zvědavosti dětí je dle názoru osloveného psychologa a jednoho z oslovených pedagogů možno naopak využít. (Tedy za předpokladu, že si již dítě plně osvojilo mateřský jazyk a je správně zvolena metoda adekvátně k věku dítěte. Oba dva respondenti se shodují na tom, že u dítěte předškolního věku je prospěšné začít s „učením se“ slovíček, ale není dobré po dítěti systematicky vyžadovat, aby se orientovalo v cizím jazyce. Je zajímavé, že pedagog, který se jednoznačně vyjadřuje pro začátek výuky angličtiny v předškolním věku, je současně rodičem předškoláka. Pro ranou výuku jazyka hovoří také další fakta zmíněná v Kapitole 2 této práce.

Pedagogové také uvádějí, že to, co se dítě předškolního věku učí mnoho měsíců, dítě školního věku zvládne během několika málo dní či týdnů. Tento argument ale v podstatě mou hypotézu nevyvrací, protože u dětí předškolního věku nám nejde o velký objem zvládnuté látky, ale spíše o jakýsi základ

pro další výuku. U dítěte předškolního věku nepředpokládáme zvládnutí gramatických jevů, ale preferujeme spíše osvojení si slovíček a jednoduchých frází.

Rodiče naopak sdílejí názor, že začátek učení se cizímu jazyku již v předškolním věku je vhodný. Všichni dotázaní rodiče se shodují, že s výukou cizího jazyka by se mělo začít již v předškolním věku (ideálně mezi 3 a 5 rokem) – nikoliv dříve. U dětí do tří let je vhodnější se dle názoru obou skupin respondentů věnovat rozvoji mateřského jazyka a nácviku správné výslovnosti. Někteří rodiče se domnívají, že pokud je dítě schopné a ochotné přijímat cizojazyčné podněty (ve formě izolovaných slov) již před třetím rokem, tak je to možné a zřejmě to ničemu nevadí.

Oslovený psycholog se shodně s rodiči domnívá, že je vhodné začínat s výukou angličtiny již v předškolním věku. Svědčí pro to skutečnost, že děti jsou v tomto věku aktivní, hravé a zvědavé, mají vysokou kapacitu mechanické (asociativní) paměti, tj. těžší z prostého učení se opakováním. Nutné je však respektovat jejich vývojovou úroveň, zejména s důrazem na stupeň rozvoje řečových schopností. Jedině tak může mít výuka pozitivní efekt a děti nebudou výukou zbytečně traumatizovány. Dle psychologa je vhodné využívat pochvalu jako součást pozitivní motivace. Vyvarovat se naopak případnému sklonu podmiňovat emocionální projevy, pozornost či porovnávání výsledků dítěte s vrstevníky.

Co se týče zvolené formy výuky angličtiny se všichni respondenti shodují na tom, že výuka angličtiny u dětí by měla probíhat formou hry a aktivit, které co nejvíce napodobují situace běžného života. To jest nenucenou formou „hry“ v kontextu toho, co nás obklopuje (obrázky, básničky, písničky, omalovánky). Během výuky by měly být častěji střídány jednotlivé aktivity. Pro učení cizímu jazyku je také velmi důležitý poslech. Výuka dětí by měla probíhat formou zvukové nápodoby, učením se izolovaných slovíček, zvykání si na opakované pokyny v cizím jazyce – bez ambicí na rychlé pokroky. Rodiče si myslí, že by mělo jít o nenásilné zapojování cizích slov do hry a komunikace. Při hovoru s dítětem sem tam utrousit pojmenování věci v angličtině. Musí však jít o věci, které dobře zná a umí je pojmenovat v češtině a jde typicky o věci z jeho okolí. V žádném případě nesmí být výuka násilná – v momentě, kdy dítě již nechce, nenutit ho.

Jeden z rodičů uvádí příklad z rodiny. Se synem (5 let) si prohlížejí knihu se zvířátky a říkají si jména zvířátek česky – jméno zvířete, které dítě umí pojmenovat česky, matka řekne anglicky a syn se pokusí slovo opakovat. Nebo si takto „trénují“ slovní zásobu na procházce. Občas si se synem dělají anglické „čtvrthodinky“, což je svým způsobem systematická výuka jazyka (v trvání právě 15 minut), kdy si čtou nebo opakují slovíčka. Je třeba říct, že tyto čtvrthodinky nemohou pořádat s určitou pravidelností, neboť je ze strany dítěte potřeba dostatečně velké soustředěnosti, což bývá velký problém. Tento chlapec si i sám vyhledává kontakt s cizím jazykem – ptá se neustále „jak se

řekne“, nechává si předčítat neznámý text v angličtině nebo si sám na YouTube vybírá pohádky v angličtině (aniž by pochopitelně slovům rozuměl). Tento chlapec také začal ve třech letech navštěvovat v mateřské škole kroužek angličtiny a jeho matka se domnívá, že to byl správný krok.

Ohledně otázky jaké problémy / výhody může výuka angličtiny u předškolních dětí skýtat (jak pro dítě, tak pro rodiče) je názor pedagogů jednotný v tom, že zbytečně zatěžuje dítě a může u něj docházet k jistém „zmatení“. Dle názorů jednoho z pedagogů je pro předškolní dítě lepší naučit se další českou říkanku nebo písničku než další tři zvířata nebo dvě barvy anglicky. Shodně také pedagogové uvádějí, že je to pro rodiče jen zbytečná ztráta času – a o to více, pokud rodiče s dítětem průběžně nová slovíčka neopakují. (Ale tak je to ovšem s každou aktivitou, která se nedělá pořádně a doma se „netrénuje“.)

Psycholog k této otázce dodává, že pro rodiče a pedagogy je důležité brát v úvahu krátkodobý charakter motivace dětí. Jedinci motivovaní hrou jsou sice schopni se velice usilovně na podnět soustředit, což je výhoda, ale na druhé straně jen po velmi omezenou dobu, což je naopak nevýhodou. Samotné děti jsou limitovány vývojovými faktory. Dokážou se již v tomto věku učit záměrně, své zkušenosti a vědomosti obohacují zprostředkovaně (poslechem či vyprávěním) a k autoregulaci využívají vnitřní řeči, jejich pozornost je však stále vázána na aktuálně vnímané. Je třeba jim ponechat prostor pro vyprávění příběhů i kresbu, přičemž vyžadují kontakt s vrstevníky a trpělivé odpovídání na dotazy „proč“. Výuku cizího jazyka je tedy nutné přizpůsobit těmto předpokladům, nikoliv je ignorovat. Jako jistou nevýhodu lze chápat i to, že „učení“ je nutné přizpůsobit aktuální situaci a momentálnímu naladění dítěte.

Logoped, který je zásadně proti rané výuce cizímu jazyku, připouští, že jistou výhodou by mohlo být, že dítě si naposlouchá melodii řeči, což může při pozdější výuce tohoto jazyka napomoci lepšímu učení se výslovnosti jednotlivých anglických slov.

Rodiče na tuto otázku odpověděli jednomyslně, že žádné výrazné nevýhody výuka angličtiny u těchto dětí neskýtá – tedy za předpokladu, že zvolená metoda či forma bude adekvátní věku dítěte a dítě nebude do učení se cizímu jazyku nuceno rodiči. Ba naopak, jako výhodu jednoznačně vidí lepší „základ“ pro pozdější výuku cizího jazyka. Pro rodiče skýtá pouze jediný problém, a to je čas, který je potřeba dítěti při výuce věnovat. Z pohledu pedagogů i rodičů je důležité, aby rodič sám daný jazyk ovládal. Již od počátku učení se cizímu jazyku je potřeba, aby dítěti byla vštěpována slova se správnou výslovností. To vše za předpokladu, že dítě již plně ovládá svůj mateřský jazyk a je na „učení se“ cizímu jazyku připravené (je vyzrálé a správně motivované).

U otázky jak často a v jaké délce by měla výuka probíhat došly obě skupiny téměř ke vzácné shodě. Frekvence takového učení by měla být minimálně třikrát až čtyřikrát týdně v délce 30 až 40 minut,

ideálně však každý den 15 až 30 minut. Pedagogové shledávají běžnou praxi – tj. hodina jedenkrát týdně, jako naprosto nedostačující a neefektivní. Pouze logoped se domnívá, že výuka cizímu jazyku u předškolních dětí, pokud už probíhá, pak maximálně půl hodiny jednou týdně. Psycholog ještě k této otázce dodává, že dítě by v první řadě nemělo nabýt dojmu, že se o výuku vůbec jedná, mělo by se učit spontánně v aktuální herní situaci. Cizí jazyk v tomto věku nelze učit, ale pouze předkládat formou vhodných stimulů a za žádoucí nepovažuje jakoukoliv přípravu předškoláka na „výuku“. Psycholog také předkládá model ideální „vyučovací hodiny“. - Délka lekce cca 40 minut sestavených z malých časových úseků (např. 3 minuty rozcvička, 3 minuty říkanka, písnička, 10 minut omalovánky) s minimální frekvencí dvakrát týdně.

Jeden z rodičů dokonce argumentuje, že v ideálním případě by výuka měla probíhat v podstatě kontinuálně během celého dne. - Sem tam nějaké slovíčko, krátká fráze. Z pohledu rodičů by bylo ideální, kdyby tato každodenní výuka angličtiny byla zahrnuta do běžného režimu mateřské školy (což v některých mateřských školách již funguje). Aby to příliš nenarušovalo denní program ani samotné učitelky, postačily by jakési „čtvrthodinky“. Je totiž prokázáno, že pro výuku cizího jazyka je mnohem efektivnější věnovat se tomuto jazyku každý den, byť jen třeba pouhých 15 minut, než jedenkrát týdně po několik hodin. Vhodným argumentem pro tuto metodu je také to, že předškolní dítě se dokáže plně soustředit právě po výše zmíněných 15 minut. Takto kratičký blok tím pádem nezatíží dítě ani pedagoga a nikterak nenaruší denní program třídy.

## ZÁVĚR

Zajištění kontinuity výuky cizího jazyka úzce souvisí rovněž s otázkou, kdy je nejvhodnější s výukou cizího jazyka začít. V tomto směru se pedagogové i dětské psychologové diametrálně rozcházejí. Pro i proti rané výuce cizímu jazyku existuje mnoho argumentů, z nichž některé jsem zmínil v teoretické části této práce.

Jak již bylo zmíněno, součástí Národního plánu výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008 byl i záměr zajistit jazykovou výuku od předškolního věku formou jazykové propedeutiky a její plynulé navázání na výuku v 1. ročníku základní školy za využití metodického postupu „Napříč předměty 1. stupně“ (tj. zařazení výuky cizího jazyka do hodin ostatních vyučovacích předmětů v podobě krátkých intervalů). Z podnětu MŠMT vzniklo několik metodických materiálů věnujících se jazykové propedeutice. Jejich účelem mělo být umožnit dítěti kontakt s cizím jazykem, zbavit je ostychu před cizími jazyky, vzbudit v nich zájem o ně, nabídnout dokonce možnost vybrat si, jaké cizí jazyky by se chtěly v životě naučit, a připravit je tak na život v mnohojazyčné a multikulturní společnosti. Bohužel tyto snahy dosud nepadly na úrodnou půdu. Tato koncepce jazykové propedeutiky dosud nenašla odezvu ani ze strany škol, ani od samotných pedagogů, byť určité náznaky snahy tu nalézt můžeme. Například Výzkumný ústav pedagogický v Praze vydal v roce 2006 „Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I“. Publikace nabízí jednu z možných metod a forem, jak děti v mateřských školách seznamovat (vyučovat) s cizím jazykem – angličtinou. Tuto metodiku navrhl a v praxi ověřil tým pracovníků Liberecké jazykové školky, o. p. s., Wattsenglish Ltd. a Střední pedagogické školy Jeronýmova v Liberci. Tato publikace vznikla právě v rámci aktivit MŠMT ČR, které vyplývají z Národního plánu výuky cizích jazyků.

Hlavní motivací pro snahu o zařazování cizojazyčné výuky do kurikula preprimárního a primárního vzdělávání je názor, že čím déle se člověk učí cizímu jazyku, tím lépe jej ovládá. Tento názor je čistě hypoteticky správný, ale je třeba uvést na pravou míru tím, že svou roli sehrávají i jiné důležité proměnné, které jsou ve vyučovacím procesu přítomné, jako je například jazykové nadání žáka, osobnost učitele, podmínky vyučování a celá řada dalších faktorů.

Mou hypotézu se tedy nepodařilo jednoznačně potvrdit (ale současně ani vyvrátit). Získaná data pouze ilustrují, že názory na vhodnost začátku výuky cizího jazyka u monolingvních dětí nejsou jednotné. Výzkum také demonstruje, že záleží především na individuálních dispozicích každého dítěte (a rodinném zázemí), a v jistém míře také na osobnosti pedagoga. Je zcela ospraveditelný

názor logopeda, který se domnívá, že s výukou cizího jazyka je vhodné začít až po devátém roce věku dítěte. Odůvodněním je ta skutečnost, že v dnešní době velké procento dětí plně neovládá mateřský jazyk ani na počátku školní docházky.

Překvapivé však pro mne bylo zjištění, že větší důraz na raný začátek výuky cizímu jazyku kladou rodiče, ač by se dle skutečností uvedených v teoretické části této práce (v Podkapitole 2.2.) očekávalo, že ranou jazykovou výchovu budou podporovat především pedagogové. Nedá se říci, že by právě dotazovaní rodiče byli ovlivněni trendem, který velí, že celý svět dnes mluví anglicky.

Obecně lze říci, že v zahraničí je obvyklé, že děti začínají s výukou cizímu jazyku již v rámci preprimárního vzdělávání. Tyto děti také disponují mnohem lepší jazykovou vybaveností – např. V Japonsku se děti krom japonštiny také velmi záhy začínají učit i angličtinu, v Nizozemí, které je nám jako evropský stát mentalitou národa velmi blízké, se děti krom holandštiny učí ještě němčinu a angličtinu. A nedá se říci, že by děti utrpěly jakoukoliv újmu. Obě zmíněné země mají ranou výuku cizímu jazyku zakotvenu v národním vzdělávacím programu a celý vzdělávací systém těchto zemí je na ranou výuku cizímu jazyku připraven.

Respondenti z řad odborníků se při úvodních (neformálních) rozhovorech také vyjádřili v tom smyslu, že raný začátek nezajišťuje automaticky výraznou úspěšnost v dokonalém osvojení si cizího jazyka. Zvládnutí cizího jazyka není dle názorů této skupiny odborníků závislé na tom, odkdy se jej dítě začne učit, ale na kvalitním jazykovém i pedagogickém vedení, na frekvenci, pravidelnosti a na délce jednotlivých lekcí.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

HANUŠOVÁ, Světlana; NAJVAR, Petr. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*. 2007, roč. 17, č. 3, s. 42-52. ISSN 1211-4669.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOVAŘOVICOVÁ, D.; MIŇOVSKÁ, V.; SMOLÍKOVÁ, K. *Výuka cizích jazyků od 1. ročníku základní školy s případnou návazností na jazykovou přípravu v mateřské škole*. Praha: VÚP, 1994.

MACHÁLKOVÁ, Jana. Výuka jazyků ve školách: obrat k lepšímu, ale dobrých učitelů je málo [online]. *IHNed.cz* [cit. 2012-02-11]. Dostupné z www: <<http://zpravy.ihned.cz/cesko-skolstvi/c1-40572550-vyuka-jazyku-ve-skolach-obrat-k-lepsimu-ale-dobrych-ucitelu-je-malo>>.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MINAŘÍKOVÁ, Miroslava; CARDOVÁ, Jaroslava; ŠVANDOVÁ, Helena. *Jazyková výchova v mateřské škole dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*). Praha: Naše vojsko, 1987. 171 s.

MONATOVÁ, Lili. *Předškolní pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 198 s.

*Národní plán výuky cizích jazyků*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005. 14 s.

*Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 50 s. ISBN 80-87000-06-4.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Cizí jazyky v předškolním vzdělávání [online] *Metodický portál : inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 2013-02-02]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>>.

SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.

*Systém předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie.* Praha: Parlamentní institut, 2008. 40 s. Dostupné z www: <[www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=29740](http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=29740)>.

ŠÁRA, Lubomír. Výuka angličtiny s předškoláky [online]. *Školský portál Pardubického kraje: klíč ke vzdělání a vědění na dosah* [cit. 2012-12-10]. Dostupný z www: <<http://www.klickevzdelani.cz/Žaciaastudenti/Nezzazvoní/Podpokličkoumateřskýchškol/tabid/89/articleType/ArticleView/articleId/277/Vyuka-anglictiny-s-predskolaky.aspx>>.

ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? [online]. *E-psychologie* [cit. 2012-12-29]. 2007, roč. 1, č. 1. Dostupný z www: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.

TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků. Ano, ale jen kvalitně. *Děti a my*. 2010, č. 10. ISSN 0323-1879. Dostupný také online: <<http://www.helpforenglish.cz/article/2010110901-cizi-jazyk-u-predskolaku>>.



TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk v mateřské škole. *Informatiorium* 3-8. 2012, č. 5. Dostupný také online: <<http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cizi-jazyk-v-materske-skole/47673/>>.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza; KOZLOVÁ, Dagmar. *Ekoškolky a lesní mateřské školy : praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2. akt. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. 93 s. ISBN: 978-80-7212-537-1. Dostupný z [www: <http://www.opzp.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-ekoskolky\\_a\\_lesni\\_materske\\_skolky.pdf>](http://www.opzp.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-ekoskolky_a_lesni_materske_skolky.pdf) .

*UNIVERSUM* : všeobecná encyklopedie. 2. akt. vyd. Praha: Odeon, 2002. ISBN 80-207-1060-4.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*