

Osvojování si cizího jazyka v rámci soukromých mateřských škol

Lucie Gajdošíková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lucie Gajdošíková**
Osobní číslo: **H20987**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Osvojování si cizího jazyka v rámci soukromých mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice výuky cizího jazyka v rámci soukromých mateřských škol.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na výuku cizího jazyka v soukromých MŠ.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s aktéry z prostředí soukromých mateřských škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěru výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. České Budějovice: Grada.
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie a aplikace*. Praha: Portál.
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Mourao, S., & Ellis, G. (2020). *Teaching English to Pre-Primary Children*. Stuttgart: Delta Publishing.
- Pokrivčáková, S. (2021). *Introducing English to Very Young Learners I*. Zlín: UTB.
- Pokrivčáková, S. (2021). *Introducing English to Very Young Learners II*. Zlín: UTB.

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Beata Horníčková
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 18. listopadu 2022

Termín odevzdání bakalářské práce: 28. dubna 2023

Mgr. Libor Marek. Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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.

Ve Zlíně 14.4.2023

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.

²⁾ Vysoká škola nevydělěčně 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 nezasahuje 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

Tématem bakalářské práce je osvojení si cizího jazyka v soukromých mateřských školách.

Teoretická část prezentuje hlavní principy osvojování si anglického jazyka v předškolním věku. Vymezuje formy a metody výuky cizího jazyka v soukromé mateřské škole i ve státní mateřské škole. Popisuje specifika soukromé mateřské školy ve vztahu k anglickému jazyku.

Praktická část je zaměřena na objasnění specifík výuky anglického jazyka v soukromé mateřské škole. Odhaluje metody a přístupy aplikované při výuce anglického jazyka v konkrétní soukromé mateřské škole, a odhaluje také názory na efektivitu osvojování si anglického jazyka v soukromé i státní mateřské škole. Obsahuje části zabývající se metodologií výzkumu, stanovení cílů, k nim vedoucích výzkumných otázek, technikou sběru dat a jejich analýzou. Prezentuje závěry výzkumu, diskuzi i doporučení pro praxi.

Klíčová slova: osvojování si cizího jazyka, angličtina jako cizí jazyk, soukromá mateřská škola

ABSTRACT

The topic of the bachelor's thesis is the acquisition of a foreign language in private kindergartens.

The theoretical part presents the main principles of acquiring the English language in preschool age. It defines the forms and methods of teaching a foreign language in a private kindergarten as well as in a state kindergarten. It describes the specifics of a private kindergarten in relation to the English language.

The practical part is focused on clarifying the specifics of teaching English in a private kindergarten. It reveals the methods and approaches applied in the teaching of the English language in a specific private kindergarten, and also reveals the opinions on the effectiveness of the acquisition of the English language in private and state kindergartens. It contains parts dealing with research methodology, setting goals, research questions leading to them, data collection techniques and their analysis. It presents research conclusions, discussion and recommendations for practice.

Keywords: acquisition of foreign language, english as a foreign language, private kindergarten,

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Beatě Horníčkové za vedení bakalářské práce a její hodnotné rady, které přispěly k námětu této práce. Rovněž děkuji učitelkám mateřských škol za ochotu a přívětivý přístup při realizaci rozhovorů.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A CIZÍ JAZYK.....	12
1.1 OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA	12
1.2 HYPOTÉZA KRITICKÉHO OBDOBÍ	13
1.3 DĚTSKÝ BILINGVISMUS	14
1.4 OPTIMÁLNÍ VĚK K CIZOJAZYČNÉ VÝUCE	15
2 INSTITUCIONÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA.....	17
2.1 FORMY VÝUKY CIZÍHO JAZYKA	17
2.2 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.2.1 Metoda CLIL.....	20
2.2.2 Metoda Total Physical Response	21
3 SOUKROMÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	23
3.1 VÝHODY A NEVÝHODY SOUKROMÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	23
3.2 DRUHY SOUKROMÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	25
3.3 SOUKROMÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE.....	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
4.1 CÍL VÝZKUMU	29
4.2 OTÁZKY VÝZKUMU	29
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	30
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	30
5 VÝSLEKDY VÝZKUMU.....	34
5.1 IMERZNÍ PŘÍSTUP	34
5.2 DÍTĚ V ROLI PŘEKLADATELE	36
5.3 CHYBA NENÍ PROBLÉM	37
5.4 POZITIVNÍ VZTAH K CIZÍMU JAZYKU	38
5.5 BENEFIT DO BUDOUCNA	40
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	42
7 DISKUZE	44
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	46
8.1 LIMITY VÝZKUMU	46
9 ZÁVĚR.....	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATUR.....	48

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	52
---	-----------

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku osvojování si cizího jazyka v rámci soukromých mateřských škol. Práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretická část je podložena odbornými publikacemi zaměřenými na toto téma. Cílem teoretické části je sumarizovat hlavní principy osvojování si anglického jazyka v předškolním věku s vysvětlením hypotézy kritického období, která s výukou cizího jazyka úzce souvisí. Diskutují se pojmy dětský bilingvismus a ideální věk dítěte k výuce cizího jazyka, na které se zaměřím z perspektivy vícero odborníků. Následně se také zaměřím na institucionální vzdělávání cizího jazyka. Konkrétně zmíním možné formy cizojazyčné výuky a nastíním průběh výuky i ideální aktivity pro předškolní vzdělávání. V závěru teoretické části uvádím specifika soukromé mateřské školy nejen obecně, ale především ve vztahu k anglickému jazyku. Nejprve uvádím obecné informace o soukromé instituci, a poté výhody i nevýhody soukromých mateřských škol. Také se zaměřím na konkrétní soukromou mateřskou školu nabízející cizojazyčnou výuku.

V praktické části provádím kvalitativní výzkumný designem. Data získávám polostrukturovaným interview, z kterého pomocí transkriptu a otevřeného kódování vytvářím 5 kategorií. Zaměřím se také na diskuzi a limity výzkumu. Diskuze se orientuje na mnou získané výsledky výzkumu, jež porovnávám s dosavadními poznatky jiných výzkumníků. Bakalářská práce obsahuje také doporučení pro praxi na základě poznatků z polostrukturovaných interview.

Výuka cizího jazyka v mateřských školách je velmi aktuální tématem. Cizí jazyky nás obklopují čím dál tím více, ať už se s nimi setkáme během cestování do zahraničí, na sociálních sítích, v masmédiích, a často jsou také podmínkou při přijímání do zaměstnání. Dnešní doba si tak žádá alespoň základní znalost cizích jazyků. Z tohoto důvodu roste zájem rodičů o cizojazyčnou výuku pro jejich děti už od útlého věku. Jedná se ovšem o téma, které je mezi odborníky velmi diskutované, a to zejména v otázce optimálního věku, kdy je vhodné s výukou cizího jazyka začít.

Dnešní doba nabízí rodičům spoustu možností, jak děti seznámit s cizím jazykem. Běžné mateřské školy nabízí kroužky zaměřené na cizojazyčnou výuku, existují také online lekce pro děti, a vznikly soukromé mateřské školy, ve kterých se děti učí cizímu jazyku různou intenzitou, často i po celý den. V soukromých mateřských školách je s dětmi většinou i rodilý mluvčí, který s dětmi komunikuje pouze v cizím jazyce po celý den.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A CIZÍ JAZYK

Děti předškolního věku čím dál tím více přichází do kontaktu s cizím jazykem, nejčastěji se jedná o anglický jazyk. Učení se anglického jazyka je v dnešním globálním světě čím dál tím více důležitější, neboť angličtina slouží ke komunikaci ve světě. Existuje spousta názorů na problematiku rané cizojazyčné výuky, ať už pozitivních či negativních. Předškolní věk je ideální k výuce cizího jazyka, protože děti jsou právě v tomto věku nejvíce otevřené novým věcem a jsou schopny si cizí jazyk osvojit hravou formou, která je pro ně zcela přirozená. Průcha (2011) podotýká, že však záleží na konkrétním dítěti a vícero faktorech. Vše závisí na nervovém systému, dle kterého se odvíjí ostatní.

1.1 Osvojování druhého jazyka

Nabýváním druhého jazyka se rozumí proces, kdy dítě začíná porozumět cizímu jazyku a nabylo schopnost formulovat věty a slova cizího jazyka ke komunikaci. Jedná se o proces, který závisí na více faktorech jako je věk, motivace, prostředí a mnoho dalších. Zmíněné determinanty nemají stejnou váhu, proto mohou mít větší vliv nežli jiné. U dětí je věk velmi důležitou proměnou, neboť podle Římalové (2016) se učí lépe děti předškolního věku z důvodu hypotézy kritického období. „*Jestliže, promeškáme vhodný okamžik pro začátek osvojování si cizího jazyka, je osvojení v pozdějším věku buďto zcela nemožné, nebo je možné jen se značnými obtížemi, s velkým úsilím a málokdy bude komplexní.*“ (Lachout in Janíková, str. 24, 2011)

Pojem druhý jazyk znamená jazyk, který se učí poté, co si dítě již osvojí jazyk mateřský. Obvykle v rámci vzdělávacího procesu, popřípadě z vlastního zájmu. Avšak je třeba konstatovat, že se objevuje rozdíl mezi pojmy *osvojování si druhého jazyka* a *osvojování si cizího jazyka*. Druhý jazyk se obvykle učí jako jazyk, jež je blízký mateřskému jazyku učícího se. Může se jednat o jazyk učící se v rodině či zemi, kde se učící nachází a často jej využívá ke komunikaci (Fernandéz & Cairns, 2014).

Kdežto osvojování si cizího jazyka znamená, že se jedinec učí jazyk zcela od začátku a nemá s mateřským jazykem učícího se mnoho společného. Může se jednat o náročnější proces osvojování, neboť je vyvinuto více úsilí nejen porozumět jazykovým pravidlům, ale také naučit se slovní zásobu či získat schopnost komunikovat v novém jazyce. Oba procesy osvojování sebou nesou spousty výhod. Umožňují dítěti komunikaci z různých kultur, vedou ke zlepšení kognitivních schopností a otevrou mu dveře k novým příležitostem. Oba procesy

vyžadují praxi, správnou metodiku výuky, aby tyto procesy směřovaly k úspěšnému porozumění (Římalová, 2016).

I když jsou oba procesy odlišné, je třeba vytvářet příležitosti pro interakci s jazykem a umožnit tak jedinci používat jazyk v reálných situacích, aby se jazyk mohl úspěšně osvojit.

1.2 Hypotéza kritického období

Hypotéza kritického myšlení neboli hypotéza období vývoje je teorie zabývající se psychologií, která zmiňuje, že se jedná o časové období v raném vývoji jedince, během kterého je nutné, aby se dítě setkalo s určitými klíčovými zážitky, získalo zkušenosti a mohlo vyvinout schopnosti a dovednosti. Podle Říčana (2006) je toto kritické období často omezeno určitým věkovým rozmezím, a pokud se dítě v této době nedostane k potřebným zážitkům a zkušenostem, může mít trvalý dopad na jeho vývoj. Je spojeno s vývojem jazyka, sluchu, zraku i sociálních schopností. Sociální schopnosti mohou být ovlivněny z pohledu rozpoznávání emocí či integrace s ostatními. Hypotéza kritického období však není uváděna jako zcela platná teorie vývojové psychologie.

Příkladem hypotézy kritického období může být vývoj jazykových schopností. Co se týče cizího jazyka, je toto období uváděno jako nejpřirozenější k osvojování si cizího jazyka dítětem. Avšak pokud dítě není vystaveno jazykovému podnětu v kritickém období, může být tato dovednost pro dítě trvale ovlivněna. Podle této hypotézy si děti snadněji osvojí cizí jazyk, zatímco u dospělých je to mnohem obtížnější. Tento jev se vysvětluje tím, že mozkové oblasti dítěte jsou v prvních letech života mimořádně citlivé na zvukové a vizuální podněty (Grosjean & Li, 2019).

Nicméně existují také studie, které tento přístup zpochybňují. Cook (2016) se zaměřuje na kritiku hypotézy kritického období a argumentuje, že existují různé faktory jako je motivace, strategie výuky, které mohou mít významný vliv na jazykové učení.

Římalová (2016) ve své publikaci uznává teorii citlivého období a dává jí přednost před kritickým obdobím. Obě dvě hypotézy se týkají doby, kdy je dítě schopno nejúčinněji se učit novým dovednostem a jazykům. Avšak se liší v několika klíčových aspektech. Hypotéza citlivého období není striktně vymezena.

Lze říci, že hypotéza kritického období je diskutovanou teorií. I když existuje určitá podpora pro její platnost, nelze říci, že se jedná o jediný způsob, jak efektivně naučit cizí jazyk. Hypotéza kritického období je také spojena s dětským bilingvismem.

1.3 Dětský bilingvismus

Dětský bilingvismus je termín, které představuje osvojování si dvou či více jazyků zcela přirozenou a spontánní cestou u dětí předškolního věku. Dítě vyrůstá v prostředí a učí se dva jazyky od raného věku. Znalost jazyků však nemusí být rovnocenná, děti si mohou pasivně osvojit jeden jazyk a aktivně využívat druhý jazyk (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Pro vývoj dětského bilingvismu je důležité, aby měly děti kvalitu jazykových vstupů, což znamená kvalitní jazykový vstup v obou jazycích. Dále rovnocennost obou jazyků. Dítě by mělo být vystaveno jazykům stejně, aby mohlo rozvíjet oba jazyky na stejné úrovni. Podpora ze strany rodičů či rodiny hraje v bilingvální vývoji velkou roli (Dunn, 2003).

Autoři dělí bilingvismus na několik druhů, avšak každý jej dělí dle svého uvážení. Podle autorů Morgensternová, Šulová & Schöll (2011) se dělí bilingvismus na individuální a společenský.

Individuálním bilingvismus je pojem, s kterým se setkáme nejčastěji u dětí, kdy každý z rodičů díky rozdílné národnosti mluví jiným jazykem. V této situaci se také můžeme setkat i s pojmem jako je *receptivní bilingvismus*, který se vyznačuje nemluvností dítěte jazykem jednoho z rodičů, kterému ač rozumí, jím nemluví. Je velmi důležité, aby se rodiče domluvili, jakým jazykem bude na dítě každý z rodičů mluvit, aby nezpůsobovali v dítěti nadbytečný zmatek. V zemích, ve kterých se mluví dvěma jazyky se naopak vyskytuje druhý z pojmů a tím je *společenský bilingvismus*.

Dvojazyčnost může být pro dítě velmi náročná a může způsobovat míchání obou jazyků dohromady, avšak tento problém by se měl postupem času sám vyřešit. Budou-li rodiče dodržovat výše uvedené faktory, přinese bilingvismus dítěti spousty výhod. Výhody dětského bilingvismu spočívají ve větším kulturním rozhledu a v rozvíjení sociálních vztahů. Dítě je schopno svou vícejazyčnost uplatit také do budoucna, ať už ve škole či v profesním životě. Bilingvální děti mají také výhodu ve zlepšené jazykové a kognitivní schopnosti. Výzkumy ukazují, že děti s bilingválním prostředím mají lepší schopnost řešit problémy, lepší pozornost a lepší paměť (Lachout, 2017).

Nevýhoda bilingvismu může nastat ve zpožděném jazykovém vývoji. Možné zmatky mezi jazyky mohou vzniknout, pokud rodiče na dítě nebudou mluvit rovnoměrně. Možné tlaky na dítě ze strany rodiny či rodičů mohou být pro dítě stresující, což může vést k již zmíněné opožděné komunikaci (Průcha, 2010).

1.4 Optimální věk k cizojazyčné výuce

Raný věk je ideálním obdobím pro zahájení cizojazyčné výuky. Zhruba od dvou let dítě začíná rozumět slovům a větám v rodném jazyce a začíná se učit mluvit. Jedná se o období, kdy je dítě schopno se přizpůsobit novým rytmům, melodickým jazyka, což umožňuje rozvíjet se v obou jazycích paralelně. Studie ukazují, že děti, jež jsou vystaveny cizímu jazyku v raném věku, mají větší pravděpodobnost se stát bilingvními a výhodu nesou také ve výuce jazyků v pozdější životě. Mladší děti si zpočátku cizí jazyk osvojí pasivně a až přijde čas jsou schopny jej využít ke komunikaci. Je velmi důležité, aby rodiče své děti povzbuzovali a oceňovali snahu dětí učit se cizímu jazyku. V žádném případě se na ně nesmí tlačit, neboť právě předškolní období je tím, kdy u dítěte budujeme ať už pozitivní či negativní vztah k cizímu jazyku, který si s sebou ponese do budoucna. Odrazí se na jeho dalším vzdělávání a přístupu ve výuce. To je také důvodem, proč je volba metody cizojazyčné výuky tak důležitá a je ovlivňujícím faktorem pro osvojování cizího jazyka. Metoda by měla být přirozená, zábavná a motivující. Jednou z takových metod je audio-orální metoda, která je velmi rozšířená, neboť jde přirozenou cestou, jak děti naučit cizí jazyk (Bytešníková, 2012).

Odborníci se obávají, že předčasný start ve výuce cizího jazyka může mít negativní dopady na samotné osvojování si mateřského jazyka, a to z důvodu vyvíjení velkého tlaku a zátěže na dítě. Jedním z nich je německá lingvistka Tracy (2008), která se s cizojazyčnou výukou neztotožňuje. Podle ní by si děti měly nejprve osvojit mateřský jazyk, než se začnou učit cizí jazyk. Také přichází s argumenty jako jsou omezená slovní zásoba či výslovnost v mateřském jazyce. Avšak převážná část odborníků se shoduje s ideálním věkem do 8 let (Podrápská in Janíková 2011).

Také mezi lajky panuje na dané téma spousta odlišných názorů, názory bývají často opírány o zkušenosti z minulosti. Rodiče se při výuce anglického jazyka obávají, že je to pro dítě příliš těžký a složitý proces, neboť mají tendenci své děti porovnávat se sebou a učením se jazykům v dospělosti. Zapomínají, že děti osvojování si cizího jazyka vůbec nevnímají jako učení se, ale spíše jako přirozený proces každodenního života (Dunn, 2003). Je však důležité si uvědomit, že brzká cizojazyčná výuka vyžaduje specifické vzdělávací metody a přístupy, jež se musí přizpůsobit individuálním potřebám dítěte. Každé dítě by mělo mít umožněný dostatečný čas na osvojení si jazyka. Kvalitní cizojazyčná výuka musí být založena na hrách, pohybu, kreativním aktivitách a musí být v příjemném a stimulujícím prostředí (Yunusova, 2022).

Výzkumy zaměřující na tuto problematiku se nejčastěji zabývají, zda je ideální věk pro výuku cizího jazyka, či má brzká cizojazyčná výuka nějaký dopad na děti do budoucna. Jedním z nich je výzkum Hanušové a Najvara (2007) zaměřující se na brzkou výuku cizího jazyka. Závěr tohoto výzkumu poukazuje na to, že rozdíly mezi dětmi, které započaly výuku anglického jazyka již v mateřské škole a dětmi, kteří se anglickému jazyku začaly věnovat až na základní či střední škole, se neliší. Z tohoto výzkumu tedy plyne – není ideálního věku. Také Šulová (2007) je názoru, že není ideálního věku pro cizojazyčnou výuku. Zmiňuje, že děti předškolního věku se sice přirozeněji a snadněji učí, avšak vždy by rodiče měly zohlednit vývojové předpoklady jedince. Spíše zastává názor, že by rodiče měly dítěti poskytnout oporu pro vývoj řeči v jeho mateřském jazyce.

Tvrzení, které se objevuje v kapitole hypotézy kritického období – dospělí nejsou schopni osvojit si cizí jazyk, tak jako děti předškolního věku vyvrací ve své knize Bialystok (2001). Kniha se zaměřuje na výzkum ukazující, že dospělí mohou být schopni se učit nový jazyk stejně efektivně jako děti v raném věku.

Je tedy třeba zohlednit při brzké cizojazyčné výuce konkrétní situaci, individuální potřeby dítěte i jeho rodiny. Rodiče by se také měly zaměřit na cizojazyčnou výuku nabízející konkrétní mateřské školy, zvážit metody adekvátní k věku dítěte a jeho vlastním potřebám či preferencím.

2 INSTITUCIONÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

V posledních letech velmi rapidně vzrostla poptávka rodičů po výuce cizího jazyka jejich dětí. Do popředí se dostává anglický jazyk z důvodu, že se jedná o úřední jazyk v hodně zemích. Dnešní doba však poskytuje spoustu možností, jakými si jej mohou děti osvojit. Ať už se jedná o formální podobu, tj. realizace v mateřských školách prostřednictvím kroužků či kurzů, tak neformální podobou návštěvy zahraničí s rodinou, či si k němu najdou cestu prostřednictvím sledování televize nebo videí. Stále je však k výuce anglického jazyka nejvíce oblíbené navštěvování jazykových kurzů, v nichž je v roli učitele rodilý mluvčí. Je zde ale otázka, jestli navštěvování kroužků, které probíhají 1x maximálně 2x týdně, je pro děti dostačující a není třeba se cizímu jazyku věnovat více a častěji. Pro takové případy začaly vznikat soukromé mateřské školy, které slouží k cizojazyčné výuce po celý den. Děti si tak rozvíjí komunikační kompetence, které jim umožňují porozumět informacím v cizím jazyce a dorozumívat se s ostatními (Podrápská in Janíková 2011).

Anglický jazyk se v mateřských školách vyučuje již ve spoustě zemích, ovšem každá země má nastavený rozdílný obsah či rozsah výuky cizího jazyka. Společným cílem však je rozvíjet děti v komunikativních kompetencích v cizím jazyce.

Institucionální vzdělávání cizího jazyka poskytují instituce jako jsou mateřské školy, školy a jazykové školy. Tyto programy se obvykle skládají ze strukturovaných lekcí a mohou být zaměřeny na různé úrovně jazykových dovedností (Pokrivčáková, 2018).

2.1 Formy výuky cizího jazyka

Janíková (2011) uvádí, že výuka cizího jazyka je celoživotní proces, který by měl být ze strany učitelů zaměřen na dítě a jeho individualitu, a také brát v potaz aktuální situaci ve třídě. Jelikož chceme seznamovat s cizím jazykem děti předškolního věku, jež nemají osvojené čtení a psaní, měli bychom využívat velké množství vizuálních, sluchových a pohybových doprovodů při výuce.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole zaměřenou na dítě předškolního věku a cizí jazyk, otázkou je, zda dětem při osvojování si cizího jazyka stačí pouze hodiny 1x až 2x týdně formou kroužků. Autorka Hennová (2010) doporučuje děti seznamovat s cizím jazykem po celý den v mateřské škole, také doprovázet program dne anglickými písničkami či básničkami. K výuce cizího jazyka by se měla využívat přirozená a nenucená cesta. Ideální

cestou je využívání bohatých aktivit či her k rozvíjení slovní zásoby, ale i k udržení pozornosti.

Nejvíce využívanou formou k výuce cizího jazyka u předškolních dětí jsou *kroužky*, do nichž děti dochází maximálně 2x týdně. V kroužcích bývá ve většině případech česky mluvící učitel s kvalifikací či mezinárodním jazykovým certifikátem. Děti si spíše osvojují anglická slova. Dalším způsobem jsou kroužky, v nichž je výuka vedena rodilým mluvčím. V takových případech je cizím jazykem vedena celá výuka. Kroužky zaměřující se na cizojazyčnou výuku mohou děti navštěvovat také v mateřské škole. Za dětmi dochází kvalifikovaný učitel, a ten je vyučuje základy cizího jazyka. Anglický jazyk má své zastoupení v klíčových kompetencích rámcového vzdělávacího programu a měl by být zahrnován do programu dne v mateřské škole. V praxi je však zahrnován minimálně.

Cizí jazyk ve zmiňovaných formách sebou nese i nevýhody, a to v omezeném čase výuky. Děti jsou vystaveny cizímu jazyku jen během stanoveného času výuky, což je velmi málo.

Z tohoto důvodu jsou čím dál tím více využívanou formou soukromé mateřské školy. Takové školy se zaměřují na cizojazyčnou výuku, která je většinou vyučována po celý den rodilým mluvčím za přítomnosti českého pedagoga.

2.2 Výuka anglického jazyka v mateřské škole

Výuka anglického jazyka již v mateřské škole může přinést dítěti spousty výhod:

- získání základů v anglickém jazyce: velmi užitečné pro jejich další vzdělávání
- zlepšení kognitivních schopností: kognitivní schopnosti včetně paměti, pozornosti, řešení problémů
- kultivace kulturního povědomí: může pomoci dětem pochopit a respektovat různé kultury a zvyky
- zábavná forma výuky: velmi motivující pro děti, což může pomoci k tomu, že samy se budou chtít učit novým věcem

Výuka anglického jazyka by měla mít jasnou strukturu a pravidelnosti. Je důležité, aby byla řádně naplánovaná a přizpůsobena věkové kategorii dětí i jazykovým schopnostem.

(Pokrivčáková, 2018)

ÚVOD VÝUKY

Vždy by měla být výuka zahájena úvodem, kdy si učitel s dětmi řekne, co je za den, počasí a může zopakovat dny v týdnu. Děti rády opakují věci, které mají již osvojené, neboť jim dávají určitou jistotu. Z tohoto důvodu by výuka měla být zahájena ideálně komunitním kruhem. Učitel může dětem také představit, co je bude během dne čekat, co se nového naučí nebo co si vyzkouší. Nastane-li v průběhu komunitního kruhu v komunikaci v cizím jazyce ze strany dítěte chyba, učitel jen zopakuje větu správně, nebude na dítě nijak upozorňovat nebo zasahovat do komunikace. Je vhodné volit témata vycházející z běžných životních činností a výuku zaměřit vždy na konkrétní téma. Přizpůsobena by měla být také místnost, ve které bude výuka probíhat nejen vizuálně, ale i správně uspořádat nábytek (Pokrivčáková, 2018).

AKTIVITY VY VÝUCE

Jak již bylo několikrát řečeno aktivity pro cizojazyčnou výuku v předškolnímu věku jsou klíčové. Abychom děti zaujaly a měly samy chuť učit se je třeba mít přichystáno spousty aktivit, které se budou v průběhu dne střídat a založit aktivity na hravosti, zábavě a přirozenosti.

Hry, písničky, básničky: učení zcela bez námahy, přirozené. Hraním her se učí nová slova, fráze, konverzační obraty. Prostřednictvím básniček/písniček a jejich melodiím či rytmu přispívá k zapamatování si nových výrazů, rozšíření fonetiky i správou výslovnost – opakovat během dne při běžných činnostech (mytí rukou, oblékání se ven, chystání jídla apod.).

Povídání: povídání příběhů v cizím jazyce je také způsobem, jak děti naučit cizí jazyk. Příběhy by měly být jednoduché, snadno srozumitelné a děti do příběhu zapojovat. Při povídání by učitel měl děti povzbuzovat k aktivnímu zapojení se do konverzace. Pomáhají zlepšit dovednosti poslechu, mluvení, dále zvyšují důvěru v používání jazyka.

Aktivity by se měly opakovat pro větší efektivnost. Henová (2010) doporučuje děti v mateřské škole rozdělit do menších skupin, kdy bude mít učitel možnost s dětmi více pracovat individuálně.

KONEC VÝUKY

Končíme-li výuku cizího jazyka je vhodné znovu s dětmi utvořit komunitní kruh. Na závěr si s dětmi říct, co si z hodiny či dne zapamatovaly a odnesly. Je vhodné nechat děti sdělit jejich emoce ze dne, zážitky a nabyté zkušenosti. Během rekapitulace může učitel dětem položit otázky týkající se probírajícího tématu.

Děti raného věku by měly být vyučovány pouze lidmi, kteří jej dostatečně znají (Dunn, 2003).

2.2.1 Metoda CLIL

CLIL je hojně využívanou metodou k rozvoji komunikačních kompetencí ve výuce anglického jazyka nejen v mateřské škole. Metoda se v Evropě objevuje již od roku 1994, avšak v mimo evropských zemích se CLIL objevoval již dříve. Z počátku měly učitelé problém uchopit metodu správně a používali spíše metodu pokus-omyl (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008).

Jedná se přesně o tu metodu, ve které je využívána přirozená cesta k jazyku prostřednictvím objevování, získávání informací, které si děti samy dávají do souvislostí. Lze tuto metodu také najít jako integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka. Metoda bývá využívána při předmětech cizího jazyka, ale i v jiných. Úskalím jsou předměty jako přírodní vědy či matematika, neboť se v nich využívá spousta odborných názvů, které vedou k nepochopení učiva. Metoda klade důraz na obsahovou stránku, na niž by se měly z velké části podílet právě děti, nikoliv na správnou formu výuky. Témata by měla být volena tak, aby jim děti rozuměly, tudíž témata z každodenního života (MŠMT, 2009).

Darn (2006) uvádí 4 oblasti, na které by se měla metoda zaměřovat a rozvíjet:

- Čtení
- Psaní
- Poslech
- Mluvení

U dětí předškolního věku metoda cílí na sluchové vnímání a rozvoj komunikativních dovedností. Pro lepší osvojení si cizího jazyka předškolních dětí je využívání obrázků, fotografií, nahrávek apod. Využití CLIL má převážně pozitivní dopady na děti, vede je

k lepší motivaci a zastává názor, že by se děti neměly známkovat, ale sebehodnotit se. Toto tvrzení také vyplývá z výzkumu prováděným Stohlerovou (2007) jímž zjistila, že děti učící se touto metodou mají kladný přístup k učení. Dále má metoda vliv na budování si větší sebedůvěry a následném sebehodnocení. V mateřských školách lze sebehodnocení provádět prostřednictvím nálepek či obrázků. Vollmer (2006) svým výzkumem dospěl k zjištění, že děti učící se CLIL jsou pečlivější, trpělivější a více schopny přijmout chybu (MŠMT, 2009).

Aby byla metoda efektivní, je třeba, brát ohled na atmosféru ve třídě. K tomu, aby děti komunikovaly cizím jazykem, je důležité vybudovat důvěru mezi dětmi a učitelem. Pro předškolní děti jsou vhodné využívat rituály, neboť dítě zpočátku nerozumí dostatečně cizímu jazyku, ale pomocí rituálu je schopno předvídat co se bude dít, a také mu dávají jakousi jistotu. Velmi efektivní k výuce cizího jazyka je vybírání aktivit do programu dne samotnými dětmi tzv. dětem dáme na výběr ze vzdělávacích center, samy se rozhodnout, které chtějí navštívit (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008).

2.2.1.1 Soft CLIL, Hard CLIL

Soft CLIL neboli nerozvinutý CLIL je hojně využíván u dětí mladšího věku. Jedná se o formu metody, kdy si děti osvojují slovní zásobu a spíše se učí novým slovům. *Soft CLIL* není aplikován po celou dobu výuky, je spíše doprovodem mateřského jazyka. Opakem je tomu však u *hard CLILu*, tato forma je využívána po celou dobu výuky, tudíž se mluví pouze cizím jazykem nikoliv mateřským. U této formy je třeba, aby znalost cizího jazyka byla ze strany dětí na pokročilejší úrovni.

V České republice vznikají také projekty zaměřující se na metodu CLIL. Projekty ukazují učitelům, jak lze metodu zařadit do výuky, výhody, jež metoda přináší a spoustu dalších (Vojtková & Hanušová, 2011).

2.2.2 Metoda Total Physical Response

Metoda Total Physical Response tedy zkráceně TPR je založena na pohybových doprovodech jazyka. Velkým zastáncem této metody, a taktéž jejím zakladatelem, je americký psycholog James Asher. Metoda byla založena v šedesátých letech na základě zkušeností z povšimnutí si interakcí dětí s okolím. Asher upozoroval, že se děti velmi často domlouvají nejen slovy, ale také gesty, proto je metoda TPR přirozenou cestou k osvojení si cizího jazyka.

Při svém pozorování vytvořil tři hypotézy:

- naslouchání jako důležitý proces porozumění
- zapojení pravé hemisféry
- žádný stres

Učitelé vyučující touto metodou si kladou za cíl osvojit cizí jazyk dětem prostřednictvím příkazů a gest. Děti tak více a rychleji pochopí význam příkazu. TPR metoda nevyučuje děti až tak slovní zásobu, jako spíše frázová slova. Například když učitel řekne „stand up“ (postav se), děti vstanou, nebo když řekne „jump“ (skoč), děti skočí. Metoda zpočátku nedbá na rozvoj jazykových dovedností dětí, spíše čeká, nežli si děti osvojí cizí jazyk nasloucháním, a poté začne mluvit spontánně. Nenucenost k mluvení je velmi důležitým faktorem v metodě. Děti učitelům odpovídají na základě fyzických procesů.

Mezitím co CLIL vylučuje využívat mateřský jazyk, metoda TPR se tomu nebrání. Děti mohou odpovídat učiteli ve svém mateřském jazyce. Metoda je oblíbená taky u dětí, neboť děti se rádi pohybují a učí se hravou formou.

TPR metoda bývá využívána ve spojení s ostatními metodami. Je velmi efektivní metodou pro začátečníky a veškerou věkovou skupinu lidí začínající s cizím jazykem. Nejen, že je založena na příkazech, ale také na nenucenost a přirozenou cestu k cizímu jazyku (Asher, 2012).

Zmíněné metody TPR (Total Physical Response) a CLIL (Content and Language Integrated Learning) jsou dvě metody adekvátní k cizojazyčné výuce v mateřské škole. Metody mohou být používány společně, ale lze je využívat i každou zvlášť. TPR metoda by mohla být užitečná pro děti, které se učí nové slovní zásobě a frázím, CLIL může pomoci dětem při učení se nových slov a frází s konkrétními tématy. Nicméně je důležité přizpůsobit výuku potřebám a schopnostem dětí a na základě toho volit vhodnou metodu.

3 SOUKROMÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

V České republice vzrůstá poptávka po soukromých mateřských školách, a to z důvodu velké porodnosti dětí a bohužel nedostatku míst k umístění do státních mateřských škol. Benefity soukromé mateřské školy nejsou jen ve vzdělání, ale také v tom, že soukromé mateřské školy berou děti mladší 3 let, což je pro rodiče velkou výhodou.

Soukromá mateřská škola se vyznačuje tím, že zřizovatelem není stát, ale soukromá osoba či organizace. Lze ji zřídit na živnostenské oprávnění, které stačí pouze ohlásit. Ovšem pokud vznikla mateřská škola za těchto podmínek a nespadá pod Ministerstvo školství, nebude mít nárok na dotace od státu. Druhou formou může být, že mateřská škola je zapsána do rejstříku mateřských škol Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. V tomto případě je zřizovatelem městský úřad či obec, avšak podléhají nastaveným předpisům a normám.

Soukromé mateřské školy nepodléhají vzdělávacímu rámci MŠMT a mohou si nastavit svůj vlastní vzdělávací obsah či nabídku. Velká část mateřských škol však postupuje dle rámec dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rodiče by se při rozhodování, zda dát dítě do soukromé mateřské školy, měly zaměřit právě na náplň těchto dvou oblastí a na jejich cíle, kompetence. Co však ale musí soukromá mateřská mít je provozní řád a školní řád.

V některých zemích je tento typ škol běžný a jsou často volbou rodičů, kteří hledají alternativu k veřejným školám. (Pemová et al., 2013)

3.1 Výhody a nevýhody soukromých mateřských škol

Výhody soukromých mateřských škol mohou zahrnovat:

1. Menší třídy: soukromé mateřské školy se ve většině případů vyznačují menším počtem dětí ve třídě, což znamená více pozornosti pro každé dítě a možnost individuálního přístupu ke každému z nich.
2. Flexibilitu program: velkou výhodou pro rodiče je flexibilita programu, kdy soukromé mateřské školy nabízejí program, což umožňuje rodičům najít školu, která vyhovuje jak jim, tak potřebám dítěte.
3. Kvalitní výukový materiál: soukromé mateřské školy mohou být vybaveny kvalitním výukovým materiálem: moderní technologie či modernější vybavení třídy.

4. Lepší komunikace s rodiči: tyto školy většinou vedou těsnější spolupráci s rodiči. Rodiče mají možnost navštěvovat děti během dne v mateřské škole a také jsou více zapojováni do programu mateřské školy, což vede k lepší informovanosti o pokrocích a dovednostech dítěte či možnosti konstruktivní zpětné vazby
5. Vyšší standardy: odvíjí se od zřizovatele soukromé mateřské školy. Avšak lze se domnívat, že tento typ škol má vyšší standardy, nežli je tomu u veřejných mateřských škol.
6. Speciální program a aktivity: velmi často nabízejí speciální programy a aktivity, které nejsou běžně ve státních mateřských školách k dispozici. Příkladem mohou být jazykové kurzy, sportovní aktivity, hudební výchova apod.

(Kropáčková in Opravilová, 2016)

Avšak výhody se mohou lišit v závislosti na soukromé mateřské škole.

Nevýhody soukromých mateřských škol mohou zahrnovat:

1. Vysoké náklady: všechny výhody, které mateřská škola nabízí se odráží následně ve vysokých nákladech tedy vysokém školném. Tato nevýhoda může být pro spoustu rodin velmi náročná.
2. Omezený přístup: některé mateřské školy mohou mít omezený počet míst a může být tak obtížné se do nich dostat.
3. Méně přísné standardy: jelikož mateřské školy nepodléhají kontrole státních orgánů, může se to odrážet v ne tak přísných standardech. Tato nevýhoda se může objevit taky v případě kvalifikovaných pedagogů. Tuto nevýhodou ve své publikaci zmiňují také Autoři Pemová, Ptáček et al. (2013) uvádí, že finanční stránka mateřské školy by měla odpovídat nabídce vzdělávání a zastávají názor, že rodiče volí spíše státní mateřské školy, neboť spadají pod českou školní inspekci a ostatní kontrolní orgány, rodiče jim tak více věří. S tímto tvrzením se však neztotožňuji a myslím si, že je to diskutabilní tvrzení. Dle mého názoru a již nabytých zkušeností není tento uvádějíci důvod hlavním faktorem při rozhodování rodičů.
4. Omezené možnosti pro integraci: nemusí být vždy otevřené integraci dětí s různými potřebami, jako jsou děti s postižením či děti z nezaměstnaných rodin.

5. Méně podpory pro děti s vývojovými potřebami: jelikož soukromé mateřské školy nemusí mít speciální programy a podporu pro děti s vývojovými potřebami, mohou být vystaveny riziku vyloučené ze školního prostředí.

Tak jako výhody i nevýhody závisí na konkrétní soukromé mateřské škole a nemusí tak platit pro každou soukromou mateřskou školu.

(Opravitová, 2016)

3.2 Druhy soukromých mateřských škol

Existuje několik druhů soukromých mateřských škol, tyto školy se liší v závislosti na cílové skupině dětí, vzdělávacím programu či zaměření. Patří mezi ně:

- Tradiční soukromé mateřské školy – nabízejí vzdělávací programy pro děti mladších 3 let. Volí individuální přístup k dítěti, menší třídy a jsou financovány ze soukromých zdrojů.
- Waldorfské mateřské školy – jedná se o alternativní mateřskou školu, která je v české republice nejvíce oblíbená. Waldorfská škola nabízí vzdělávací program, který se zaměřuje na umělecké a kulturní aspekty učení. Zaměření má také k výuce cizího jazyka. Vychází z filozofie antroposofie a klade důraz na rozvoj ducha a těla (Průcha, 2012).
- Montessori mateřské školy – tento přístup byl založen Marií Montessori, která přišla s vizí vytvořit takové prostředí pro dítě, které bude přispívat k přirozenému vývoji dítěte. Montessori metoda se zaměřuje na rozvoj sebeúcty, samostatnosti a nezávislosti dětí. Velmi často je zde využívána spolupráce, experimentování a samostatnost dětí. Montessori školy jsou také typické v heterogenních třídách, neboť zastává názor, že děti se naučí lépe ke vzájemnému respektu, toleranci a pomoci druhým (Slabá, 2020).
- Církevní mateřské školy – jejichž zřizovatelé jsou církevní organizace ve většině případech se zaměřením na náboženství. Největší zastoupení mají tyto školy v Belgii či Nizozemku. Děti se učí v křesťanském nebo jiném náboženském prostředí, kde jsou hodnoty víry a duchovního rozvoje prioritou (Horák, 2011).
- Lesní mateřské školy – zřizovatelem lesních mateřských škol může být soukromé, ale i neziskové organizace. Zřizovatelem mohou být různé subjekty vzhledem

k regionu či zemi. Zaměřují se však na vzdělávání dětí v přírodě – lese na celkový rozvoj zdraví, vztahu k přírodě (Průcha, 2012).

Košťátková (2014) radí rodičům, aby se při rozhodování, zda dát dítě do mateřské školy zaměřené na cizojazyčnou výuku pečlivě rozhodli a promysleli hned několik faktorů. Zmiňuje, že pokud se rodiče rozhodnou dát dítě do takové mateřské školy, měly by děti s cizím jazykem před nástupem do mateřské školy seznámit a nebylo tak pro dítě úplně cizí. Mohlo by pak docházet spíše k negativním dopadům na dítě.

3.3 Soukromé mateřské školy v České republice

Počet soukromých mateřských škol v celé České republice je velmi nízká ve srovnání se státními mateřskými školami. Ačkoliv počet dětí v soukromých mateřských školách vzrostl, s porovnáním počtem dětí ve státním mateřských školách je patrná. Dle nejaktuálnějších získaných informací ve školním roce 2021/2022 přibylo v Praze 435 mateřských škol z toho 25 % soukromých mateřských škol (Wagner, 2022).

V České republice mají rodiče možnost využít soukromých mateřských škol zaměřující se na výuku anglického jazyka. *International School Olomouc* nabízí vzdělávací program zaměřený na cizojazyčnou výuku zcela přirozeným způsobem po celý den či půl den. Mateřská škola má flexibilní přístup tudíž se vše odvíjí od požadavků rodičů. Soukromá mateřská škola je pro děti od 2 do 6 let. Mají snahu u dětí rozvíjet předmatematické i předčtenářské dovednosti formou vícero programů (*International School Olomouc*, 2023). Dále Soukromá mateřská škola *Academic school*, ve Zlínském kraji. Jedná se soukromou mateřskou školu, ve které je dětem poskytována cizojazyčná výuka po celý den. Jejím velkým benefitem jsou rodilé mluvčí, které jsou s dětmi v mateřské škole po celý den. V třídě je s dětmi česky mluvící pedagog rodilá mluvčí současně. Ti dětem zprostředkovávají výuku na běžné témata, jako jsou povolání, zvířata apod., blízká věku dětí. Mateřská škola si stojí za tvrzením, že je důležité děti vyučovat cizí jazyk v přirozeném prostředí tzv. děti nejsou nuceny jej využívat jen v určitých situacích jako je to v kroužcích či vyučovacích hodinách (*Academic School*, 2017).

Soukromé mateřské školy zaměřující se na cizojazyčnou výuku jsou velmi poptávanou formou předškolního vzdělávání. Zakládají si nejen na individuálnější přístup k dítěti, nežli je tomu ve státních mateřských školách, ale také nabízí výuku anglického jazyka po celý den. Výuka není zaměřená pouze na slovní zásobu a gramatiku, ale spíše na rozvoj komunikačních dovedností a zvyšování dětského sebevědomí při komunikaci. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, efektivita osvojování cizího jazyka v raném věku se odvíjí nejen od individuálního dítěte, ale také o zvolených metodách a celkovém přístupu učitele k cizojazyčné výuce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole si uvedeme použité metody, následně interpretaci získaných dat, výsledky z výzkumu a doporučení pro praxi mateřských škol. Výzkum se zaměřuje na cíle, metody a strategie využívané v soukromé mateřské škole při výuce cizího jazyka.

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkumný design. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na zkoumání sociálního fenoménu, jako jsou motivace, postoje, hodnoty, zkušenosti či chování. Cílem kvalitativního výzkumu je získat hlubší pochopení tématu a prozkoumat jeho složitost a komplexnost.

Chráška definuje kvalitativní výzkum jako: „*Pokud hovoříme o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráška, str. 11, 2016)

4.1 Cíl výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

- Objasnit specifika výuky angličtiny v soukromé mateřské škole.

Dílčí výzkumné cíle:

- Odhalit nejčastěji používané přístupy a metody ve výuce anglického jazyka v soukromé MŠ.
- Odhalit zkušenosti používané ve výuce angličtiny v soukromé MŠ.
- Odhalit názory na efektivitu osvojování si anglického jazyka v soukromé mateřské škole oproti státní mateřské škole.

4.2 Otázky výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

- Jaká jsou z pohledu učitele specifika výuky angličtiny v soukromé mateřské škole?

Dílčí výzkumné cíle:

- Jaké jsou nejčastěji používané přístupy a metody ve výuce anglického jazyka v soukromé MŠ?

- Jaké jsou názory učitelů/zkušenosti na různé strategie používané ve výuce angličtiny v soukromé MŠ?
- Jaké jsou názory na efektivitu osvojování si anglického jazyka v soukromé MŠ oproti státní MŠ?

4.3 Výzkumná metoda

Data byla získána formou interview se všemi učitelkami konkrétní soukromé mateřské školy, kdy jsem zjišťovala daná specifika. Interview bylo prováděno v přirozeném prostředí, tedy přímo v soukromé mateřské škole. Dále bylo prováděno interview s učitelkami, které dochází do mateřské školy vyučovat děti cizí jazyk, také v jejich přirozeném prostředí.

Vedení rozhovorů bylo polostrukturované z důvodu možného doptávání se a rozebrání tématu podrobněji.

Interview nejprve obsahovalo 4 otázky osobního charakteru, které směřovaly k seznámení se s informanty, jejich zkušenosti (učením ve státní/soukromé MŠ), kvalifikace, doba jejich aktivní komunikace v cizím jazyce či úroveň jazykového certifikátu. Z rozhovorů se ukázalo, že pohled na výuku cizího jazyka v raném věku mají převážná část informantů stejný, také se shodují v dosaženém cíli, který si jako učitelky stanovily v cizojazyčné výuce.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumným souborem byli učitelé soukromých a státních mateřských škol vyučující cizí jazyk. Souborem výzkumu bylo celkem 8 participantů. Participantů byly vybírány stejnými kritérii.

Všichni účastníci výzkumu jsou uváděni anonymně. Zohledňuji jejich přání, které plně respektuji. Všichni účastníci souhlasily se zpracováním získaných dat do bakalářské práce. *První 4 participantů jsou ze soukromé mateřské školy, následně další 4 vyučují na státních mateřských školách.*

Participant č. 1

Dosáhla bakalářského vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy. Po vysoké škole ihned nastoupila do soukromé mateřské školy konkrétně do anglické třídy (heterogenní), v níž pracuje do dosud. Zkušenosti s anglickým jazykem má již 10 let. Po střední škole dělala Au pair v Americe, kde si udělala mezinárodní anglický certifikát C1. V anglické třídě působí jako učitelka anglického jazyka společně s rodilou mluvčí. Uvádí, že výuka cizího

jazyk v předškolním věku je pro děti zcela přirozená a při vhodných metodách velmi efektivní.

Participant č. 2

Vystudovala střední pedagogickou školu a následně si dálkově dodělala bakalářské vzdělání zaměřené na učitelství pro mateřské školy. Je učitelkou v soukromé mateřské škole ve třídě zaměřenou na anglický jazyk, avšak dříve aktivně anglickým jazykem nemluvila. Mluví jím až poslední 3 měsíce, kdy přišla do mateřské školy. V anglickém jazyce se zdokonalovala prostřednictvím kurzu angličtiny přímo v Anglii a následně si psala s kamarády z kurzu. Sama však říká, že nemá angličtinu na takové úrovni, aby vyučovala děti cizí jazyk samostatně. Zmiňuje, že děti by se cizí jazyk měly učit starší 4 let a svůj názor opírá o zkušenosti z mateřské školy. Jako důvod uvádí, že děti mladší 4 let nemají ještě osvojený mateřský jazyk, a tak je pro ně těžší osvojovat si a porozumět jazyku cizímu.

Participant č. 3

Participant se učí cizí jazyk již od mateřské školy, neboť pochází z Filipín, kde je anglický jazyk vyučován aktivně od předškolního vzdělávání. Je kvalifikovanou učitelkou zaměřující se na výuku cizího jazyka, konkrétně angličtiny. Je také specializovanou učitelkou pro děti s ADHD poruchou, nicméně věnuje se výuce anglického jazyka dětí předškolního věku. Nejprve vyučovala anglický jazyk na Filipínách v mezinárodní škole. V soukromé mateřské škole učí 4. rokem jako učitelka anglického jazyka, a to děti starší 4 let. Využívá metody jako TPR a CLIL, které se jí osvědčily v praxi, a je názoru, že čím dříve se začne s cizím jazykem, tím je to pro děti lepší.

Participant č. 4

Vystudovala magisterské vzdělání zaměřené na učitelství pro první stupeň základní školy. Výuce na základní škole se však věnovala jen rok, poté odešla pracovat jako letuška, kde si anglický jazyk zdokonalila přímo v praxi. Po návratu do české republiky si dodělala mezinárodní certifikát cizího jazyka a začala se věnovat soukromé výuce cizího jazyka dětí předškolního a školního věku. Nastoupila do soukromé mateřské školy jako učitelka anglického jazyka společně s rodilou mluvčí. V soukromé mateřské škole však působila jen půl roku, neboť cítila, že své znalosti cizího jazyka nevyužívá dostatečně. Dochází do státní mateřské školy a nabízí také doučování anglického jazyka pro veškeré věkové kategorie.

Benefit soukromé mateřské školy vidí v totálním imerzním přístupu, kdy jsou děti schopné porozumět i konverzaci učitelů v cizím jazyce.

Participant č. 5

Dosáhla středoškolského pedagogického vzdělání, následně se odstěhovala do Austrálie, kde žila několik let. Již dříve učila děti anglický jazyk, nikdy ale dlouhodobě. Výuce anglického jazyka dětí se věnuje poslední 3 roky, a to formou docházení do mateřské školy a provozování soukromých lekcí. V Austrálii si dělala certifikát na anglický jazyk a také zde navštěvovala vzdělávací instituci. Certifikát má IELTS (International English Language Testing System), následně si chtěla udělat také Cambridge certificate, který zatím nemá. Velké pozitivum rané výuky anglického jazyk vidí v přirozenosti osvojování si anglického jazyka. Také si stojí za tím, že takový vztah, jaký dítěti uděláme k cizímu jazyku již v raném věku, jej bude doprovázet do budoucna.

Participant č. 6

Učí děti anglický jazyk od roku 2018, aktuálně tedy již 5. rokem. Je Filipínka, na Filipínách je angličtina druhým úředním jazykem, takže se angličtinu učí od mateřské školy. Učila děti v kurzech Helen Doron a nyní dochází do mateřských škol jako učitelka anglického jazyka. Vyučovala také v anglické škole, kde si musela udělat 5denní kurz, který jí umožňuje učit děti. Uvádí, že základem pro výuku dětí cizímu jazyku je mít připraven dostatečný výběr aktivit. Pokud děti aktivita nebaví, musí mít připravenou aktivitu další. Cílem je správnou motivací vybudovat pozitivní vztah dětí k cizímu jazyku.

Participant č.7

Dosáhla vysokoškolského vzdělání, avšak nikoliv v oboru pedagogiky. Dříve se věnovala soukromému doučování cizího jazyka dětí, poté začala dělat překladatelku cizího jazyka v několika firmách. To ji však po čase přestalo bavit a vrátila se k výuce cizího jazyka dětí. Na základě práce překladatelky si udělala jazykový certifikát anglického i německého jazyka. Nejdříve začala učit cizí jazyk svého syna, kde si vyzkoušela metody a přístupy vhodné k výuce dítěte raného věku. Ty, jenž se jí osvědčily využívá i nadále v praxi. Nyní dochází jednou týdně do několik mateřských škol. Podle ní je však výuka cizího jazyka

pouze jednou týdně málo, preferovala by docházení za dětmi častěji, to však není možné ze strany mateřské školy.

Participant č. 8

Dosáhla vysokoškolského vzdělání v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Anglickým jazykem mluví již 15. rokem, děti však vyučuje 5. rokem. Získala certifikát FCE (First Certificate in English) úrovně B2. Nyní je učitelkou anglického jazyka na venkovské základní škole, konkrétně na prvním stupni, a dochází také 1x týdně do mateřské školy, která je součástí stejné základní školy. Jak uvedla, při výuce cizího jazyka dětí v raném věku je velmi důležité nejprve zjistit atmosféru třídy v daný den. Teprve podle atmosféry ve třídě pak volit aktivity. Nejčastěji využívá říkanky, písničky, a také obrázky. Na děti se snaží mluvit převážně anglicky. Zmiňuje, že děti mladšího věku jsou více zapálené do učení se nových věcí, než je tomu u dětí na základní škole.

5 VÝSLEKDY VÝZKUMU

Rozhovory byly poté doslovně přepsány a pomocí otevřeného kódování vzniklo 5 kategorií:

- Imerzní přístup
- Code-switching
- Budování pozitivního vztahu k anglickému jazyku
- Chyba není problém
- Výhoda do budoucna

5.1 Imerzní přístup

Všichni učitelé mateřských škol se shodují na imerzním přístupu ve výuce. V soukromé mateřské škole učitelé využívají totální imerzní přístup, neboť se v této mateřské škole mluví pouze anglickým jazykem. Proto je schopnosti dětí umožní využívat.

„Celý den se mluví na děti anglicky. Anglicky na děti mluví rodilá mluvčí, ale i já, protože si myslím, že je to pro děti lepší a k naučení se cizího jazyka efektivnější. Starší děti jsou už schopné mluvit anglicky plynule.“ (P1)

„Jsem v anglické třídě s rodilou mluvčí, takže ona na děti mluví jen anglicky. Já se taky snažím, ale když vidím, že ti menší nerozumí, snažím se jím to říct svou angličtinou pomaleji. Pokud mi i tak nerozumí zkouším gesta nebo obrázky. U těch nejmenších ale využívám i češtinu. Mrňousům hodně pomáhám, i když bych neměla. Přijde mi, že ti menší jsou ze začátku v tom cizím jazyce ztraceni.“ (P2)

„Na děti mluvíme celou dobu jen anglicky, česky mluvit ani neumím. Pokud mi nerozumí nebo mě chtějí požádat o pomoc a neví, jak to říct, snažím se využívat gesta.“ (P3)

„Ano mluví na ně jen anglicky, česky umím pouze pár slov.“ (P6)

Participantů využívají metody jako TPR a CLIL. Komunikaci s dětmi také obohacují obrázkem či fotografií. Volba těchto metod je adekvátní k věku dětí, což potvrzují již existující výzkumy od Stohlerové (2007) nebo Vollmera (2006). Využívání obrázků, fotografií či jiných vizuálních podnětů je pro brzkou cizojazyčnou výuku důležité a mohlo by dětem ulehčit komunikaci v cizím jazyce.

„Z gest se děti hodně naučí i pochopí.“ (P1)

Ze slov participantů vyplývá, že se u dětí objevuje Anxieta. Děti mají občas strach z nedorozumění s anglicky mluvící učitelkou.

„Vždycky se rozhlédnou po třídě, jaká učitelka je k dispozici, a vyberou si mezi mnou a Gretchel. Většinou si teda vyberou mě, protože mají jistotu porozumění. Zeptají se mě v češtině. Když vidím, že jdou záměrně za mnou a nechcous se ptát Gretchel v angličtině, tak jim řeknu, ať se jdou zeptat jí. Takže stejně se otočí a jdou se zeptat jí anglicky.“ (P1)

„Já si myslím, že spíš, když jsme obě ve třídě, tak si ke komunikaci vyberou mě. Pro ně je to jednodušší prostě. Ale já někdy dělám, že neslyším a ignoruju je, aby šli za rodilou mluvčí. Nějak se to naučit musí.“ (P2)

„Snažila jsem se s dětmi mluvit jen anglicky, měla jsem třídu starších dětí, takže u nich to nebyl takový problém. I když se občas snažily vyhnout komunikaci s rodilou mluvčí, šly zkusit mě, stejně jsem jim to řekla, ale anglicky, takže si nijak nepomohly.“ (P4)

Anxieta se objevuje u všech dětí bez ohledu na věk a znalosti. Nechtějí se vyhnout cizímu jazyku, spíše si ulehčit komunikaci.

„Oni anglicky umí, dokonce občas komunikují i mezi sebou, ale volí mě, protože je to jednodušší cesta.“ (P2)

Myslím si, že totální imerzní přístup je vhodný volit v případě, kdy se dítě s cizím jazykem dostává do kontaktu skoro každý den. Nejen, že se v jazyce bude již orientovat, nebude pro něj cizí a přirozenou cestou se tak naučí slovní zásobu, výslovnost, fráze a podobně.

Imerzní přístup však využívají také učitelé vyučující anglický jazyk ve státních mateřských školách. Ti ale naopak volí částečný imerzní přístup z důvodu nedostatečných znalostí dětí v cizím jazyce. Děti se s cizím jazykem nesetkávají tak často, jako děti v soukromé mateřské škole. Pro některé je to úplně první seznámení se s cizím jazykem.

„V hodině využívám češtinu i angličtinu. I když se snažím mluvit převážně anglicky občas to není možné. Ve skupince jsou děti, které cizí jazyk v životě neslyšely, nebo se s ním nesetkaly, takže jsou více stydlivé, proto se snažím mluvit tak i tak.“ (P5)

„Mluvím převážně anglicky. Děti si na to už zvykly a nemají s tím problém. Když nerozumí, pomůžu jim česky a instrukce jim také říkám česky.“ (P7)

Názory participantů ohledně zvolení částečného imerzního přístupu kvitují. Pro děti, které mají cizojazyčnou výuku pouze jednou týdně, a nikde jinde, než v mateřské škole se s ním nesetkají, by volba totálního imerzního přístupu mohla způsobit spíše problém v podobě

odmítání komunikace. Participanti také zmiňují, že výuka ve státních mateřských školách by se měla realizovat vícekrát než jen 1x týdně.

5.2 Dítě v roli překladatele

Učitelé, bez rozdílu, v jaké mateřské škole učí, vnímají u dětí code-switching. Všichni participanti (učitelé) souhlasně tvrdí, že výuka v brzkém věku je pro děti zcela přirozená, nenucená, a právě toto je věk, kdy se rády učí novým věcem. Podle slov učitelek je však třeba zvolit správné metody a přístupy, jež byly zmiňovány v předchozím textu, a především správně motivovat. Jejich názory se také shodují se spoustou autorů zabývajících se danou problematikou.

„Oni nerozlišují jako čeština angličtina. Když na ně promluví anglicky, anglicky mi odpoví. Když na ně mluvím česky, tak mi odpoví v češtině.“ (P1)

„Pro ně je to úplně přirozené, jak se to učí od malička. Nepozastavují se nad tím, jakým jazykem zrovna mluví. Často jsou děti mým překladatelem při komunikaci s rodiči. Řeknu dítěti, co chci po rodiči anglicky a dítě mu to přeloží.“ (P3)

„Spíše se zamýšlely nad tím, co chtějí vlastně říct, než aby se zamýšlely nad tím, jak to říct. Často se stávalo, že ve třídě byla jen rodilá mluvčí a přišel pro dítě rodič, který neuměl anglicky a nevěděl, jak se s ní domluvit. Dítě pak vlastně bylo v roli překladatele pro rodiče.“ (P4)

S touthle situací jsem se také sama setkala při své praxi právě v anglické mateřské škole. Všimla jsem si, že dítě je velmi často zprostředkovatelem informací mezi rodičem a učitelem při komunikaci v anglickém jazyce.

„Nemají problém. Když na ně mluvím česky, a přijde v ten moment anglicky mluvící učitelka a vedou konverzaci se mnou, nemají problém jí odpovědět ihned anglicky. Vůbec se nad tím ani nepozastaví. Je to fascinující.“ (P2)

S code-switchingem se setkávají také učitelé ve státní mateřské škole.

„Snaží se. Když se jich zeptám anglicky, tak odpoví anglicky, a naopak.“ (P8)

„Ano jsou schopny přepínat. Mluvím na ně pouze anglicky, ale když přijdou rodiče, přepnout do českého jazyka. Všimám si, že se občas děti baví anglicky i mezi sebou. Nebo jeden z dětí něco řekne anglicky a druhé dítě mu odpoví česky. Takže přepínají i mezi sebou.“ (P6)

Učitelé se shodují také v tom, že při výuce cizího jazyka je velmi klíčová motivace. Bez motivace by osvojování cizího jazyka nebylo tak efektivní, neboť by u dětí nevyvolávalo zájem o učení. Je třeba také volit vhodné aktivity, aby byly pro děti pestré a zajímavé.

„Je vždycky důležité zjistit v jakém rozpoložení je třída a podle toho volit vhodné aktivity. Ke každodenní činnosti v MŠ máme básničku (když jdou děti jíst, uklízejí hračky, jdou si umýt ruce, čistí zuby, jde se ven). Aktivity vždycky volíme na téma, které máme. Aktivity zaměřujeme na více oblastí – výtvarka, hudebka, pohybovky.“ (P1)

„Motivace je to nejdůležitější. Motivuju děti vždycky básničkami nebo písničkami při ranním kruhu. Nejprve si projdeme dny v týdnu, měsíce, počasí. Poté proběhne motivace a aktivity.“ (P3)

„...u mladších dětí je důležitá motivace, bez motivace nic. Důležité je, aby se nevystrašili.“ (P5)

Ze slov učitelek v mateřské škole vyplývá, že při zahájení aktivit využívají zejména písničky, básničky či říkanky. Podle nich si tak děti nejlépe a nenásilnou formou osvojit slovíčka a fráze. Jejich tvrzení se shoduje také s autorkou Hennovou (2010).

„Využívala jsem obrázky, písničky, básničky, pohybové věci, kdy popisujete, máte písničku a zároveň ukazujete, ukazujete na sobě. Pro takové děti je právě důležitá vizualizace a nejlépe využívat i hmat a celkově smysly.“ (P4)

Ve státních mateřských školách není na motivaci kladen dostatečný důraz. Motivace by děti měla provázet po celou dobu výuky, nikoliv jen v momentě zahájení výuky básničkou či písničkou.

5.3 Chyba není problém

Všechny participanti zastávají názor, že na chybu by děti neměly být upozorňovány, a v žádném případě za ni nemají být trestány. Shodují se v následujícím: „chyba není problém“. Všechny participanti se snaží zopakovat po dítěti chybnou větu správně s impulzem, aby ji dítě zrekapitulovalo. Důvodem je také nedostatečná dovednost vnímat pravidla cizího jazyka v tak brzkém věku.

„Já si myslím, že by nemělo být u dětí takové to dat jim sežrat, že to řekli špatně. Spíše říct: tak ne, tak se to neříká, ale zkus to říct takhle, jakože zkus zopakovat tohle, a říct jim to správně. Oni časem stejně zjistí, že se to říká jinak.“ (P5)

„Prostě mu řeknu jak na to. Samozřejmě jim neřeknu TOTO JE CHYBA! Větu zopakuju po nich správně a řeknu dítěti, ať to po mně zopakuje. Opravdu ale neříkat, toto je chyba, spíše ukázat cestu, jak to říct správně.“ (P3)

Děti časem samy zjistí, jak správně formulovat věty. To je také důvod proč někteří participanti chybu nějak negativně nevnímají a spíše ji přejdou. Zvláště pokud je dítě vnořeno v nějaké delší komunikaci v cizím jazyce.

„Zopakuju po dítěti větu správně, oni samy časem pochopí, jak je to dobře, a začnou to správně používat. Hodně teď přehazují. Třeba I am přehodí na Am I. Někdy jsou schopny si to uvědomit a samy se opravit.“ (P1)

Velmi často se objevuje tvrzení: „pokud jej potrestáte, můžete u dítěte způsobit nechut v cizím jazyce“.

„Hlavně děti nevystrašit zbytečně, aby nezískali takový ten blok ...Já už to říkat nebudu, protože to říkám špatně.“ (P5)

„Děti předškolního věku nejsou schopny vnímat pravidla českého, natož cizího jazyka. Je jasné, že věty občas formulují špatně a správnou formulaci si nejsou ještě schopny ani samy uvědomit, proto se využívají básničky a písničky, ve kterých si děti podvědomě osvojí fráze.“ (P6)

„Oni jsou na nějaká pravidla ještě malý, uvědomí si časem, jak to má být. To přijde prostě samo.“ (P4)

Dle slov plynoucí ze zkušenosti participantů lze říci, že děti předškolního věku nejsou schopny vnímat pravidla cizího jazyka. Učitelky to však nevnímají jako problém, podle nich si děti pravidla cizího jazyka osvojí na základní škole a pochopí, jak správně formulovat věty.

5.4 Pozitivní vztah k cizímu jazyku

Jak se můžeme dočíst ve spoustě publikací, takový vztah, jaký u dítěte v brzkém věku k cizímu jazyku vytvoříme, takový budou mít i do budoucna. Z tohoto důvodu je velmi důležité důkladně vybírat metodiku anglického jazyka.

„Já jsem z angličtiny propadala už na základce, protože mě učitelé dusily a nebyly mně schopny nic předat.“ (P5)

„Začala jsem mít ráda angličtinu až potom, co jsem odešla ze školy a začala cestovat. Do té doby jsem neměla chuť se učit ani jsem nechápala, proč bych se ji měla vůbec učit.“ (P4)

„...angličtinu jsem měla na škole docela ráda, ale nikdy jsem nechápala, proč se mám učit celou A4 slovíček, když jsme z toho napsali jen písemku a pak už je nevyužívali.“ (P7)

Většina participantů uvedla, že se správné výuce cizího jazyka začala věnovat na základě svých negativních zkušeností s cizojazyčnou výukou. Jejich snahou je ukázat dětem anglický jazyk zábavnou formou.

„Začala jsem učit, abych dětem ukázala, že angličtina je fajn jazyk. Není na ní nic složitého.“ (P1)

Cílem všech učitelek je vybudovat pozitivní vztah dětí k cizímu jazyku. Chtějí, aby si angličtinu užívaly a poznaly její smysl.

„Mým cílem je, ukázat dětem, jaké budou mít možnosti a široký rozhled, když cizímu jazyku porozumí.“ (P7)

„Mít ten jazyk rád, ne jim ho zprotivit. Ukázat jim, že je důležité umět jiný jazyk a je to přirozené, není se čeho bát. A hlavně že se nemusí bát a být nervózní z cizích lidí mluvících cizím jazykem. Asi tak bych to shrnula.“ (P8)

Rodilé mluvčí se však trochu liší v dosaženém cíli. Více se zaměřují na dítě jakožto individuálního jedince a mají jasný cíl, co se týká komunikace.

„Měla bych asi chtít, aby mluvily plynule skoro jako já. Ve školce na ně samozřejmě ale nemůžu tlačit. Jsem v roli učitele, takže je musím připravit na základní školu. Chci, aby uměly vyjádřit své pocity nebo požádat o pomoc, když ji budou potřebovat v cizím jazyce.“ (P3)

„Pro mě je nejdůležitější, aby byli sebevědomí v mluvení anglického jazyka. Aby se nebály udělat chybu a prostě mluvily.“ (P6)

Ze slov participantů vyplývá, že se více zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku, nikoliv jen na vytvoření si pozitivního vztahu k anglickému jazyku. Nemají problém s chybami v komunikaci, jejich cílem je, aby děti komunikovaly v cizím jazyce zcela bez ostychu.

5.5 Benefit do budoucna

Velkou výhodou začít s brzkou cizojazyčnou výukou vidím v přirozeném, a hlavně nenuceném učení se. Pokud se dítě bude v cizím jazyce nadále rozvíjet i po výuce cizího jazyka v mateřské škole, bude to pro něj velký přínos do budoucna.

„Pokud jdou děti na státní základní školu, určitě mají v angličtině hodně navrch.“ (P2)

Děti ze soukromé mateřské školy v drtivé většině případů pokračují na spolupracující základní školu. Základní škola využívá stejné metody a přístupy, jako soukromá mateřská škola. Děti díky tomu nebudou mít problém adaptovat se na zcela nový systém a přístup, neboť jej už budou znát.

„Tak většina našich dětí pokračuje v Akademiku na základní školu, takže tam je to brané stejnou metodou, angličtinou děti navazují na MŠ. Je to pokračování, děti, co od nás odchází, tak pokračují stejným způsobem na základní škole.“ (P1)

„Já si myslím, že je dobře, když budu po MŠ pokračovat na ZŠ Academicu. Umí více než základy, takže budou mít navrch. Ve státní škole si myslím, že se budou nudit. Sice se s ostatními budou učit psát a číst, ale v komunikaci budou profíci.“ (P4)

„Trochu se obávám, aby na státní škole nezakrněly. Pojedou tempem s dětma, který angličtinu ani nikdy třeba neslyšely a naše děti ve školce rozumí konverzaci mezi námi rodilými mluvčími...rodiče by si to měly pořádně rozmyslet při výběru ZŠ.“ (P3)

Negativní dopady při výběru státní základní školy učitelé ze soukromé mateřské školy vidí v jakémisi zaseknutí se v rozvoji jazyka. Většina dětí pokračuje na stejnou soukromou základní školu, protože učitelé doporučují rodičům si velmi důkladně rozmyslet, na jakou základní školu děti dají.

„...pro rodiče je to složité rozhodnutí, děti budou pokračovat na soukromou základní školu, takže budou muset i nadále platit vyšší školné po dobu 9 let.“ (P2)

„doporučila bych rodičům, aby dali dítě na ZŠ Academicu. Je to sice spousta peněz, ale myslím si, že by byla škoda „zahodit“ ty dovednosti co děti už mají.“ (P1)

Důležitost cizího jazyka si uvědomují i rodiče. Soukromá mateřská škola často dostává zpětnou vazbu od rodičů formou videí a pochval, jak již bylo nastíněno v kategorii Dítě v roli překladatele.

„...rodiče natáčejí své děti, jak mluví anglicky a jsou pyšní. Rodiče jsou velice nadšení, že jejich dítě dokáže popsat cokoliv anglicky a anglicky rozumí, takže jako ohlasy jsou spíše pozitivní. Neslyšela jsem žádný negativní ohlas.“ (P1)

„rodiče dávají děti do soukromých anglických škol, protože chtějí, aby děti mluvily anglicky. Často mi rodiče říkali, že děti si třeba doma hrají a mluví anglicky, nebo zpívají písničky. Taky mi rodiče ukazovaly videa, jak děti mluví anglicky.“ (P4)

Státní mateřské školy nedostávají tak velké množství pochval od rodičů, ale zpětnou vazbu občas také dostanou.

„Většinou mi napíší email, jestli bych jim neposlala danou básničku, chtějí si ji s dětmi třeba procvičovat, nebo jak a co mají s dětmi doma dělat.“ (P8)

„Jsem zastávce toho, aby se děti cizímu jazyku věnovaly každý den, to bohužel není ve státní MŠ možné, takže si děti osvojí opravdu jen základy. Ale aspoň něco.“ (P6)

„... spíše jenom dotazy, jestli bych je nenavedla na domácí přípravu“ (P7)

„Jelikož jsem učitelka i na základní škole, tak si myslím, že aspoň nějaké ty základy je fajn, když si dítě osvojí před nástupem do první třídy. Snažím se učit děti v MŠ to, co je poté budu učit na ZŠ, aby to pro ně nebylo zcela nové a už měly nějakou jistotu.“ (P8)

Pohled na provázanost cizího jazyka s mateřskou a základní školou se liší dle vzdělávací instituce. Učitelky ze soukromých mateřských škol vidí provázanost se základní školou, neboť daná soukromá škola spolupracuje se ZŠ na stejné bázi. Co se týká státních škol, provázanost nevidí a mají spíše negativní názor. Učitelky ze státních mateřských škol vidí problém v nedostatečné časové realizaci výuky. Jsou rády, že dětem předají aspoň základy, které využijí na základní škole, i když je to podle nich málo.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Výzkumné šetření kvalitativně orientovaného designu bylo prováděno s participanty ze soukromých mateřských škol a s participanty ze státních mateřských škol zaměřujících se na cizojazyčnou výuku. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká jsou specifika soukromé mateřské školy v cizojazyčné výuce, metody a přístupy využívané při výuce cizího jazyka, názory na efektivitu v osvojování si cizího jazyka na soukromé mateřské škole a strategie.

Na základě získaných dat z rozhorů vyplývá, že bez ohledu na to, jakou formu výuky participanti realizují, preferují integrovanou výuku v průběhu celého dne. Participanti ze státních mateřských škol si stojí za názorem, že výuka 1x týdně je velmi nedostačující. Nejraději by vyučovaly děti cizí jazyk každý den a zahrnovaly jej do programu dne, neboť jsou si samy vědomy důležitosti znalosti anglického jazyka a jednoduchosti jeho učení se v brzkém věku. Zájem je ze slov učitelů patrný také ze strany rodičů. Z tohoto důvodu i participanti ze státních mateřských škol vyzdvihují přístupy soukromé mateřské školy, kdy jejich velkým specifíkem a současně velkou výhodou je anglická výuka s rodilou mluvčí po celý den.

Podmínkou pro efektivní osvojování anglického jazyka je zaměření se na individualitu dítěte a následně zvolení individuálního přístupu ke každému z nich. Klíčovým faktorem je velmi důrazně zmiňovaná motivace. Nenucením dítěte k učení a neupozorňováním na chyby můžeme v dítěti podpořit pozitivní vztah k cizímu jazyku. Ač se děti mají chuť učit novým věcem, je potřeba vést výuku zábavnou a hravou formou.

Nejvíce zastoupené metody participantů ze soukromé mateřské školy byly TPR (Total Physical Response) a CLIL. TPR metoda je velmi efektivní, neboť jak vyplývá ze slov participantů– nejvíce děti pochopí z gest a pohybu těla. Děti si cizí jazyk osvojují pasivně, a až přijde čas, začnou jej využívat ke komunikaci, proto metoda CLIL. Učitelé si stojí za tím, že se jedná o nejefektivnější a nejpřirozenější metody společně s využíváním totálního imerzního přístupu.

Zvolené metody ve výuce se však liší dle instituce. Z rozhovorů s participanty ze státních mateřských škol nebylo jasné, jaké metody využívají, neboť metody nepojmenovaly (nevěděly, jednoduše je neznaly). Dle průběhu hodiny, kterou mi popisovaly, se lze domnívat, že využívají metodu Dril s částečným imerzním přístupem, kvůli nedostatečnému času výuky.

Volené aktivity k osvojování anglického jazyka se však v mateřských školách příliš neliší. K seznamování dětí s anglickým jazykem se běžně využívají hudební, výtvarné a pohybové aktivity, při kterých se rozvíjí slovní zásoba, výslovnost a fráze. Velké zastoupení mají hry, básničky i písničky, které děti v soukromé mateřské škole doprovází během každodenních činností.

Pozitivním zjištěním bylo, že pedagogičtí pracovníci v soukromé mateřské škole jsou kvalifikovaní a většina z nich má s anglickým jazykem bohaté zkušenosti.

7 DISKUZE

Národní plán výuky cizích jazyků (2005) uvádí vzdělávání cizojazyčné výuky předškolního věku formou propedeutiky. Zmiňuje se zde neefektivita v osvojování si cizího jazyka způsobená časově nedostačující realizací výuky v mateřských školách, která bývá pouze 1x týdně. S uvedeným tvrzením se ztotožňují i výsledky mého výzkumu prokazující nedostačující cizojazyčnou výuku ve státních mateřských školách.

Rozvíjení komunikativních kompetencí v cizím jazyce bude efektivní v momentě, kdy pedagogové budou dostatečně kvalifikovaní. Dle výzkumu Hamplové (2016) je kvalifikovanost učitelů velmi zásadním a klíčovým faktorem při osvojování cizího jazyka u dětí. Poukazuje na zvolenou metodiku, přístup, a vyzdvihuje i podporu rodičů či rodiny jako nezbytnou součást k cizojazyčné výuce na školách. Volba metodiky a přístupu se ukazuje být důležitým aspektem ve vícero výzkumech. Přístupem i metodou můžeme u dítěte velmi ovlivnit, jaký vztah si dítě k jazyku vybuduje v raném věku. Tento vztah jej bude doprovázet i do budoucna, do dalšího vzdělávání i v dospělosti.

Velkým benefitem podle dat získaných v případě soukromé mateřské školy jsou rodilé mluvčí, které jsou v mateřské škole s dětmi po celý den. Ve třídě je však k dispozici i český mluvící pedagog. Komunikaci v anglickém jazyce nemají děti nijak časově omezeny, anglickým jazykem komunikují po celý den. Benefity rodilého mluvčího uvádí ve svém výzkumu Kudrlová (2016). Ideální je přítomných pedagogů ve třídě v kombinaci rodilého mluvčího společně s český mluvícím pedagogem. Jedná se o nejžádanější programy ze strany rodičů.

Při komunikaci s rodilým mluvčím se dle výsledků výzkumu objevuje velmi často anxiety. Anxiety není způsobena nátlakem učitelů, ale je to přirozený pocit strachu z nedorozumění se v cizím jazyce. Na problematiku z pohledu učitele se zaměřují ve svém výzkumu Jiang a Dewale (2019). Zjištění z výzkumu přináší poznatek, že učitel může dětem pomoci odbourat stres v komunikaci tím, že navodí příjemnou a pozitivní atmosféru.

Z výzkumu dále vyplývá, že k rozvíjení komunikačních kompetencí v soukromé mateřské škole jsou hojně využívány metody CLIL (Content and Language Integrated Learning), i TPR (Total Physical Response). Metodu CLIL doporučuje i Národní plán k cizojazyčné výuky pro předškolní vzdělávání (2005). S metodou se dále ztotožňuje i výzkum Vollmera (2006) prokazující pozitiva této metody. Výsledky výzkumů obecně, ale i výzkumu mého,

prokazují metodu CLIL jako efektivní a velmi vhodnou metodu výuky cizích jazyků u dětí předškolního věku.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzhledem k poznatkům získaným z výzkumu lze zformulovat doporučení pro praxi.

Doporučení učitelům je více zapojovat anglický jazyk do všech aktivit v průběhu celého dne v mateřské škole, a nenechávat výuku anglického jazyka pouze na kroužcích, ve kterých je realizace z časového hlediska nedostatečná. Doporučit lze realizaci anglického jazyka formou básniček, písniček při každodenních opakujících se činnostech či pohybových aktivitách. Je však třeba zdůraznit kvalifikovanost učitelů, aby nedocházelo spíše k opačnému efektu výuky, myšleno k vyhýbání se používání cizího jazyka. Ač má anglický jazyk své zastání v RVP PV a dnešní doba jej vyžaduje čím dál tím více, při výuce ve státních mateřských školách je využíván minimálně.

Druhým doporučením je více využívat *flashcards*. Dětem v anglické škole by mělo pomoci předejít ostychu v komunikaci, neboť by měly oporu pro komunikaci. Ve státních mateřských školách lze doporučit využívat imerzní přístup doprovázený pomůckami – obrázky, fotografiemi, využívat videa apod. Využívat vhodnou motivaci pro děti, a také zkusit v hodinách využívat spíše metodu TPR. Jak z rozhovorů vyplynulo, metodu TPR mimo soukromé mateřské školy využívá pouze rodilá mluvčí.

Na závěr bych doporučila ve státních mateřských školách využívat motivaci po celou dobu výuky. Denní výuku je možné začít klidně anglickou básničkou či písničkou, ale veškeré denní aktivity je možné doprovázet vhodnou motivací pro komunikaci v cizím jazyce. Podmínkou je ale odpovídající kvalifikace učitelů..

8.1 Limity výzkumu

Výzkum mi umožnil vést rozhovory s učitelkami z mateřských škol, nikoliv nahlédnout, jak probíhá cizojazyčná výuka v praxi. Participantů neměli stejné podmínky při realizaci rozhovorů. Rozhovory byly realizovány v mateřských školách, ale také v online prostředí či u participantů doma.

Výzkum bych v návaznosti na tuto práci rozšířila o kvantitativní výzkumný design konkrétně dotazníkové šetření. Také bych jej doplnila o zkušenosti a názory rodičů na cizojazyčnou výuku v soukromé mateřské škole a státní mateřské škole.

9 ZÁVĚR

Práce se zabývá tématem osvojování si cizího jazyka v rámci soukromých mateřských škol. Práce byla rozdělena na teoretickou část a praktickou část.

V teoretické části jsem se zabývala osvojováním cizího jazyka dítětem, dětským bilingvismem, hypotézou kritického období, ale i vhodným věkem k zahájení cizojazyčné výuky. Jak jsme se mohly dozvědět, jedná se velmi o diskutované téma. V druhé kapitole jsem se zaměřila na to, jaké formy cizojazyčné výuky Česká republika nabízí. Také jsem uvedla, jaká pozitiva přináší výuka anglického jazyka v mateřské škole, nastínila jsem průběh výuky, a v neposlední řadě jsem vybrala dvě metody, které jsou nejvíce využívány při osvojování si cizího jazyka v raném věku. Poslední kapitola se věnovala soukromé mateřské škole. Nejprve byla nastíněna z obecného hlediska, co vlastně znamená soukromá mateřská škola. Dále byly zmíněné pozitiva, které s sebou přináší, ale i možná úskalí. Zmíněny byly i druhy soukromých mateřských škol, krátce charakterizovány. V posledních kapitolách byly představeny soukromé mateřské školy nejen u nás, ale také ve světě.

Praktická část výzkumného šetření si kladla za cíl objasnit specifika soukromé mateřské školy ve vztahu k anglickému jazyku. Výzkumu se zúčastnilo 8 participantů, 4 ze soukromé mateřské školy a 4 ze státní mateřské školy. Pomocí rozhovorů bylo zjištěno, že velkým specifikem v soukromé mateřské škole je cizojazyčná výuka realizována po celý den rodilou mluvčí. Specifika se také ukázala ve větší propracovanosti v metodice anglického jazyka.

Z výzkumu lze konstatovat, že zájem o cizojazyčnou výuku je čím dál tím větší. Soukromé mateřské školy mají plný stav tříd a kroužky ve státních mateřských školách jsou také plné. Otázku, kterou si však stále kladu, je jaké očekávání mají rodiče od kroužků, které jsou 1x týdně. Jak jsme se mohly dozvědět, z pohledu učitelů je to velmi málo. Za ten čas jsou schopni pouze děti seznámit s cizím jazykem a pomocí drilu naučit základy.

Avšak hlavním cílem všech učitelů vyučující cizí jazyk je, aby dětem ukázaly motivaci a pozitiva daného jazyka. Tím lze v dětech vybudovat pozitivní vztah k cizímu jazyku, ukázat mu, jaké benefity s sebou nese cizojazyčná výuka, a usnadnit mu tak výuku cizího jazyka v pozdějším věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATUR

1. Academic School., (2007). *Školní vzdělávací program*. Dostupné z: <https://academicschool.cz>
2. Asher James, J. (2012). *Learning Another Language Through Actions. Total Physical Response*. Los Gatos: Sky Oaks Productions, Incorporated.
3. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
4. Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
5. Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *ResearchGate*, Dostupné z: [file:///Users/lucie/Downloads/CLILAEuropeanOverview-ERICpdf%20\(1\).pdf](file:///Users/lucie/Downloads/CLILAEuropeanOverview-ERICpdf%20(1).pdf)
6. Dunn, O. (2003). *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk*. Olomouc: INFAO.
7. Fernándezová Eva, M., & Cairnssová Smithová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
8. Gillerová, I. & Najvar, P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 17 (3), 42–53. Dostupné z: <https://docplayer.cz/20687017-Vyuka-cizihojazyka-v-ranem-veku.html>
9. Grosjean, F., & Li, P. (2019). *Psycholingvistika bilingvismu*. Praha: Karolinum
10. Hamplová, J. (2018). *Metodické materiály pro výuku anglického jazyka v mateřské škole*. [diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta]. https://theses.cz/id/rqz8f2/Diplomova_prace_Hamplova.pdf
11. Hennová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál.
12. Horák, Z. (2011). *Církev a české školství*. Praha: Grada.
13. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
14. International School of London. (2023). Dostupné z: <https://www.isllondon.org/primary>

15. International School Olomouc, (2023). Dostupné z:
https://www.ischool.cz/cz/?gclid=EAIaIQobChMImLWpkviu_gIVwYxoCR13dglwEAAAYASAAEgLUgvD_BwE
16. Jiang, Y. & Dewaele Marc, J. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners?. *ScienceDirect*, 82, 13–25. Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/getaccess/pii/S0346251X18308947/purchase>
17. Kořátková, S. (2014) *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
18. Kropáčková, J. (2016). Úloha dospělého v předškolním vzdělávání. In Opravilová, E. (Ed.), *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
19. Kudrlová, E. (2016). *Pohled rodilých mluvčích na výuku anglického jazyka v českém vzdělávacím systému*. [diplomová práce, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta].
https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/49656/tajzlerov%C3%A1_2021_dp.pdf?sequence=1
20. Lachout, M. (2011). Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. In Janíková, V. (Ed.), *Výuka cizích jazyků*. (s. 15-29). Praha: Grada.
21. Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga.
22. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London: Macmillan Education.
23. Morgensternová, M., Šulová, L. & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
24. MŠMT, (2009). *Content and language integrated learning v ČR*. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>

25. Národní plán výuky. (2005). MŠMT. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
26. Pastor Adrian, L. (2019). CLIL in pre-school education. *Publicaciones Didácticas*, 102, 374-390. doi: publicacionesdidacticas.com:102102
27. Pemová, T., Ptáček, R. & kol. (2013). *Soukromá a firemní školka od A do Z*. Praha: Grada.
28. Podrabská, K. (2011). Celoživotní osvojování cizího jazyka na příkladu výuky u dospělých. In Janíková, V. (Ed.), *Výuky cizích jazyků* (s. 160-175). Praha: Grada.
29. Pokrivčáková, S. (2018). *Metodika anglického jazyka pro MŠ I*. UTB: Zlín.
30. Pokrivčáková, S. (2018). *Metodika anglického jazyka pro MŠ II*. UTB: Zlín.
31. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojová psycholingvistiky*. Praha: Grada.
32. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
33. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J., (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
34. Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
35. Římalová Saicová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Univerzita Karlova: Karolinum.
36. Slabá, H. (2020). *Montessori školka: Jak to v ní chodí?* Praha: Portál.
37. Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. *Current Research on CLIL*, 15(3), 41–46, Dostupné z: https://www.academia.edu/7641810/_The_Acquisition_of_Knowledge_in_Bilingual_Learning_An_Emprical_Study_on_the_Role_of_Language_in_Content_Learning
38. Šulová, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *ČMPS*, 1(1), 49–57. doi: <http://www.e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>
39. Těthalová, M. (2012). *Cizí jazyk v mateřské škole*. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek8881.htm>
40. Tracy, R. (2008). *Wie kinder sprachen lernen. Und wie wir se dabei interstuzen konnen*. Germany: Francke.

41. Vojtková, N., & Hanušová, S. (2011). *CLIL – V České školní praxi*. Brno: Studio Arx.
42. Wagner, J. (2022). ČSÚ v hlavním městě Praze. *Pedagogicke.info*. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2022/09/csu-v-hlavnim-meste-praze-v-poslednich.html>
43. Yunusova Ahmadovna, L. (2022). Features of teaching a foreign language to preschool children. *Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 641–645. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/features-of-teaching-a-foreign-language-to-preschool-children/viewer>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program

TPR Total Physical Response

CLIL Content and language integrated learning

IELTS International English language testing system