

Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem

Mgr. Beata Horníčková

Rigorózní práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Beata Horníčková**
Osobní číslo: **H191179**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o přípravě učitelů mateřských škol na jazykové vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na mezinárodní komparaci jazykového vzdělávání v kurikulu mateřských škol.

Příprava výzkumu, vymezení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím analýzy sylabů vysokých škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Cimermanová, I., & Pokrivčáková, S. (2011). *Current issues in teaching foreign languages*.

Brno: Masaryk University.

European Commission. (2011). *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020): Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable*.

Brussels: EU.

Píšová, M., et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2018). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Wolters Kluwer.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Garant studijního oboru: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání rigorózní práce: **4. října 2019**

Termín odevzdání rigorózní práce: **30. dubna 2020**

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní 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 rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní 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 – rigorózní 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 rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9. 4. 2020

.....

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 nevydělečně 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 nahlázení 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

Tato rigorózní práce výzkumného charakteru se zabývá přípravou učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou. Cílem práce je objasnit, jaká je vysokoškolská příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou. Teoretická část představuje role učitele při raném cizojazyčném vzdělávání a dále vliv jeho kompetentnosti a kvalifikovanosti na kvalitu výuky. Dále je zde představen systém raného cizojazyčného vzdělávání skrze vybrané evropské země, který je doplněn o popis situace v České republice. Empirická část práce předkládá zjištění získaná prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy sylabů 8 vysokých škol, které realizují vzdělávání v oblasti učitelství pro mateřské školy a zaměřují se na přípravu budoucích učitelů na rané cizojazyčné vzdělávání. Tato zjištění jsou doplněna o výsledky z kvalitativního polostrukturovaného interview s 5 učitelkami mateřských škol, které absolvovaly vysokoškolskou přípravu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a které v současné době seznamují děti předškolního věku s angličtinou.

Klíčová slova: anglický jazyk, raná cizojazyčná výuka, vzdělávání učitelů mateřských škol

ABSTRACT

This thesis deals with the preparation of pre-school teachers for acquainting preschool children with English. The aim of this work is to clarify what is the university preparation of pre-school teachers for acquainting pre-school children with English. The theoretical part presents the role of the teacher in early foreign language education and the influence of her/his competence and qualifications on the quality of teaching. There is also introduced a system of early foreign language education through selected European countries, which is supplemented by a description of the situation in the Czech Republic. The empirical part of the thesis presents findings obtained through quantitative content analysis of the syllabuses of 8 universities, which implement education in the field of teacher training for kindergartens and focusing on the preparation of future teachers for early foreign language education. These findings are complemented by the results of a qualitative semi-structured interview with 5 pre-school teachers who have completed higher education at Tomas Bata University in Zlín and are currently introducing English to pre-school children.

Keywords: English language, early foreign language teaching, pre-school teacher training

Děkuji paní profesorce Pokrivčákové za inspirativní konzultace a hodnotné rady, které přispěly k námětu této práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám mateřských škol, za jejich čas a přátelský přístup při realizaci rozhovorů, a v neposlední řadě také své matce za podporu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ROLE UČITELE PŘI SEZNAMOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S ANGLIČTINOU.....	14
2 KOMPETENCE UČITELE K VÝUCE CIZÍHO JAZYKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
3 KVALIFIKOVANOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY K VÝUCE ANGLIČTINY	21
3.1 KVALIFIKOVÁNÍ NENATIVNÍ UČITELÉ VERSUS RODILÍ MLUVČÍ	23
3.2 VLIV KVALIFIKOVANOSTI UČITELE NA KVALITU VÝUKY	24
4 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL – SITUACE V EVROPĚ.....	30
4.1 SYSTÉM JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH	32
4.1.1 Bulharsko	33
4.1.2 Finsko	34
4.1.3 Francie.....	35
4.1.4 Island	37
4.1.5 Itálie.....	38
4.1.6 Kypr.....	40
4.1.7 Malta	41
4.1.8 Polsko	42
4.1.9 Slovensko	45
4.1.10 Slovinsko.....	47
4.2 ZÁVĚREM K EVROPSKÉ SITUACI CIZOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	48
5 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA V EVROPĚ.....	49
6 ANGLIČTINA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE	52
6.1 VZDĚLÁVACÍ KURZY ANGLIČTINY PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL	57
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	60
7 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	61
7.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	61
7.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	62
7.3 VÝZKUMNÉ METODY	63
7.4 TŘÍDĚNÍ A ANALÝZA DAT	64
8 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	66
8.1 VYSOKOŠKOLSKÁ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ NA SEZNAMOVÁNÍ DĚTÍ S ANGLIČTINOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	66
8.1.1 Cíle předmětů seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole.....	71

8.1.2	Požadavky na studenta v předmětech seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole	73
8.1.3	Vyučovací a hodnotící metody předmětů seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole	78
8.2	NÁZORY UČITELŮ NA VYSOKOŠKOLSKOU PŘÍPRAVU NA SEZNAMOVÁNÍ DĚTÍ S ANGLIČTINOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	81
8.2.1	Rozpačité začátky předmětu	81
8.2.2	Portfolio – dobrý start	83
8.2.3	Teorie, žádná praxe	85
8.2.4	Jak vůbec začnu?	86
8.2.5	Další vzdělávání – žádná nabídka nebo zklamání	88
9	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	90
10	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	92
11	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL	94
	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	98
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	104
	SEZNAM TABULEK.....	105

ÚVOD

Na téma přípravy učitelů na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou může být pohlíženo z různých hledisek. Jako na přípravu, která se uskutečňuje v rámci institucionálního vzdělávání nebo jako na přípravu, která je individuální a prováděna každým učitelem zvlášť. Co se týče institucionální přípravy, je nutno zdůraznit, že současná legislativa umožňuje vstup do praxe mateřských škol již po absolvování střední pedagogické školy, avšak na těchto školách nemusí probíhat tato cizojazyčná příprava. Studentky středních škol absolvují výuku volitelného cizího jazyka, nejčastěji angličtiny nebo němčiny, ve smyslu rozšiřování jejich jazykových dovedností. Tato výuka tedy není zamýšlena jako příprava na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole a tomuto záměru také odpovídá její obsah. Z toho důvodu není možné realizovat výzkum zkoumající tuto problematiku u absolventů středních škol. Co se týče individuální přípravy učitelů, tak tato příprava je zaměřena většinou na používání metodických příruček, které obsahují i zásobníky aktivit nebo na čerpání inspirace z různých internetových zdrojů. Příprava ve smyslu získávání znalostí a dovedností v oblasti výuky angličtiny u dětí předškolního věku je tak akcentována především vysokoškolským vzděláváním. Výzkumy v této oblasti jsou ale poměrně opomíjené.

Dle Pokrivčákové (2012) je tématům jako vyučovací techniky nebo rozvoj komunikativních kompetencí věnováno mnohem více pozornosti, než tématům jako hodnocení rané cizojazyčné výuky nebo analýze chyb. Mezi takto zanedbávaná až ignorovaná témata patří také právě cizojazyčné vzdělávání učitelů. Z důvodu zvyšujícího se důrazu na raný začátek cizojazyčné výuky vzniká přirozeně zvyšující se potřeba kvalifikovaných učitelů v této oblasti. Téma rigorózní práce tak odhaluje, jak je tato příprava realizována vysokými školami v České republice a také zpětně, jak je vnímána učitelkami, které tuto přípravu absolvovaly a nyní hodnotí její přínos pro praxi. Cílem teoretické části je představit role učitele v cizojazyčném vzdělávání v mateřské škole, s čímž souvisí jeho kvalifikovanost a kompetentnost, která je zde představena skrze pohledy různých autorů. Jazykovému vzdělávání v mateřské škole a přípravě na něj se věnují samozřejmě i zahraniční vzdělávací systémy, se kterými blíže seznamují další kapitoly této práce. Teoretický rámec je nakonec doplněn o statistické údaje z prostředí vysokoškolské přípravy na cizojazyčné vzdělávání v mateřské škole a její realizaci v České republice. Empirická část práce odpovídá svými interpretacemi výzkumných zjištění na stanovené cíle, které se snaží objasnit, jaká je vysokoškolská příprava budoucích učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské

škole. Tento cíl je naplňován prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy sylabů vysokých škol, realizujících obory učitelství pro mateřské školy v České republice. Tato teoretická zjištění doplňují výpovědi učitelek z praxe, jež slouží k naplnění dalšího výzkumného cíle, a to zjistit, jaké jsou názory učitelek na vysokoškolskou přípravu na seznamování dětí s angličtinou. Výzkum je zajímavým také proto, že se zaměřuje pouze na studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a umožňuje tak sledovat jednu přípravu prostřednictvím více pohledů. V závěru jsou tato zjištění v porovnání s ostatními poznatky tohoto tématu podrobena diskuzi a jsou zde stanoveny limity výzkumu, které se staly částečně inspirací pro náměty dalšího zkoumání. Nakonec byla na základě zjištění z empirické části společně s teoretickými poznatky zformulována doporučení nejen pro mateřské školy, ale vzhledem k povaze tématu i pro vysoké školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROLE UČITELE PŘI SEZNAMOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S ANGLIČTINOU

Učitel hraje ve vzdělávání zásadní roli, nejinak tomu je v případě cizojazyčné výuky v mateřské škole, kde se na rozdíl od jiných oblastí vzdělávání stává často jediným zdrojem cizojazyčného působení. Výuka cizího jazyka v mateřské škole je specifickou disciplínou, vyžadující přípravu nejen po stránce metodické, tak jako je tomu u ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí, ale také adekvátní jazykovou průpravu. Mezi tyto „vnější“ podmínky, patří i vlastní přesvědčení o smyslu cizojazyčné výuky a učitelova orientace v této oblasti. To jak učitelé vidí sami sebe a jaká mají očekávání přímo reflektuje jejich přístup k cizojazyčné výuce. Obecně mohou být učitelé rozděleni do dvou skupin. Na ty, kteří jsou přesvědčeni, že jejich posláním je zprostředkování informací, znalostí a dovedností a shledávají se klíčovými pro výběr a kontrolu materiálu, který má být zprostředkován, a na ty, kteří dávají dětem možnost vlastnímu interpretování nových znalostí v zájmu objevování, zatímco respektují jejich individuální tempo (Pokrivčáková, 2012). Navzdory různým přesvědčením učitelé nejen seznamují děti se zvoleným cizojazyčným obsahem vzdělávání, ale také vytváří motivační základ pro další učení, který je v předškolním vzdělávání zásadní. Učitelé mateřských škol vytváří vztah nejen k jazyku a komunikaci, na který potom navazují učitelé v primárním vzdělávání, ale i pro celoživotní vzdělávání. Důraz na vytváření podnětného prostředí přispívá k dětské zvědavosti a myšlení. Pokud se tyto příležitosti dotýkají každodenního života dětí, jejich potřeb a zájmů, stávají se pro děti smysluplné a snadněji pochopitelné. Učitel má tedy hned několik různých rolí, které naplňuje různými strategiemi. Mnozí autoři popsali či navrhli role, které by měl učitel v cizojazyčném vzdělávání zastávat.

Dle Korana (2015) je role, kterou hraje učitel v cizojazyčném vzdělávání, většinou role hodnotitele, organizátora, facilitátora, „napovídače“, motivátora, participanta (aktéra), kontrolora, modela, atd. Harmer (2005) k těmto rolím ještě přidává roli zdroje, tutora a akčního výzkumníka. Role, které považuje učitel za primárně důležité, ovlivňují jeho učební styl.

Obecně dle Syslové (2017, s. 235) učitel v roli hodnotitele v předškolním vzdělávání „hodnotí tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení.“ Učitel se nezaměřuje pouze na výsledky, ale také na hodnocení postupu, vynaložené úsilí, zájem či úroveň spolupráce. Hodnocení provádí průběžně a s ohledem na

individuální možnosti každého dítěte. Slovní hodnocení je podáváno srozumitelně a popisně, s vyzdvížením silných stránek a citlivým naznačením oblastí, ve kterých se prozatím objevují nedostatky. V cizojazyčném vzdělávání je role hodnotitele prováděna prostřednictvím pozorování nebo pomocí nástrojů určených k hodnocení ústního projevu. V podmínkách předškolního vzdělávání to bývá nejčastěji pomocí narativní metody, kdy je dítěti zprostředkován příběh v cizím jazyce a dítě jej má vlastními slovy volně převyprávět, nebo alespoň zodpovědět hlavní myšlenku příběhu. K této metodě se mohou vázat další doplňkové otázky či kresba. Jazykové hodnocení je v předškolním vzdělávání často opomíjeno, přestože je ukazatelem o úrovni osvojených jazykových dovedností dětí, a tím zpětnou vazbou pro učitele.

Role hodnotitele úzce souvisí s rolí poskytovatele zpětné vazby. Harmer (2007) upozorňuje, že učitelé by měli být velmi opatrní při poskytování zpětné vazby, nadměra kritiky může vést ke ztrátě motivace k dalšímu používání jazyka. Zpětná vazba by tak měla mít vždy motivační a povzbuzující složku, která i přes korekci vede k sebevědomému plnění dalšího např. mluvního projevu. Zpětná vazba může být poskytována i neverbálně, prostřednictvím gest, obličejových výrazů, domluvených třídních signálů, atd. Zpětná vazba je klasifikována také podle její funkce, např. reflektivní, motivační či korektivní (Pokrivčáková, 2012). Reflektivní podává informace o pokroku, popřípadě rezervách. Motivační zpětná vazba má vzrušivou funkci, udržuje a zvyšuje motivaci dítěte. Korektivní poukazuje na chyby a omyly, tento druh zpětné vazby může být zprostředkován opět několika způsoby (správným přeformulováním, požadováním objasnění, požádáním o opravení sebe sama, požádáním ostatních dětí, aby opravily chybu, atd.).

Role organizátora je jednou z nejdůležitějších rolí při plánování smyslupného a efektivního cizojazyčného působení na děti. Tato role zahrnuje různé aspekty výuky, např. adekvátní výběr organizačních forem, výukových metod, výběr prostředků a pomůcek atd. Učitelé by měli smysluplně organizovat posloupnost různých druhů činností v závislosti na aktuální pozornosti a motivovanosti dětí, což zahrnuje vytvoření bohatého zásobníku alternativních aktivit. Dětem by měl být poskytnut dostatek času k vykonávání činností, ale zároveň by mezi aktivitami neměly vznikat prostoje vedoucí ke ztrátě pozornosti.

Další roli zmínil autor Harmer (2001), dle něj se jedná o roli „napovídače“. Tato role učitele se projevuje v situacích, kdy si děti nejsou jisté, jak mají danou aktivitu vykonávat. Nejvíce je tato role ale patrná při mluvním projevu, kdy mohou mít děti např. díky nedostatečné slovní zásobě obtíže s vyjádřením. V tomto případě učitel navrhuje adekvátní slova či fráze,

pomáhá návodnými otázkami k opisu problémového slova či nabádá k jiné formě vyjádření. Učitelova role by se tedy dala popsat jako role sufléra (termín vypůjčený z divadelní sféry), který napovídá či připomíná hercům jejich repliky při představení. V podmínkách předškolního vzdělávání je však důležité dbát na míru nápovědy, ta by měla být vždy motivační a povzbuzující, nikoli odpovídat za samotného mluvčího, a tím ho demotivovat k vlastní snaze.

Role participanta je charakteristická pro převzetí role vrstevníka. Učitel zde nevystupuje jako učitel – autorita, ale účastní se dialogů jako vrstevník. Učitel obvykle uděluje aktivity a koriguje správnost jejich plnění. V roli participanta se ale učitel sám stává tím, kdo aktivně participuje na plnění aktivit. Má tak možnost si vyzkoušet jejich případné nesnáze a doporučit strategie na jejich další plnění. Tuto roli volí v závislosti na aktuální situaci ve třídě nebo s ohledem ke zvolenému cíli.

Role facilitátora spočívá v pomoci k samostatnému učení prostřednictvím správně formulovaných otázek. Učitel je v roli facilitátora průvodcem učení a vytváří optimální podmínky pro učení, pomáhá konstruovat vědomosti a slouží jako rádce či usměrňovač při řešení různých učebních ale také sociálních problémů. Učitel prostřednictvím této role napomáhá k uvědomění si silných i slabých stránek výkonu. Tato role dle Janíkové (2011) vychází z konstruktivistického pojetí učení, které staví na přímém vztahu mezi procesy zpracování informací a vlastního učení za podmínek učitelova působení při konstruování vědomosti.

V předškolním věku je učitel nejčastěji rolí modela. Učitel ovlivňuje chování dětí také v jazykové oblasti. Dle Widlok, et al. (2010) je učitel často jedinou osobou, která dítěti zprostředkovává cizí jazyk. Jazyk učitele je tak nejdůležitějším modelem, podle kterého se dítě učí. Z toho důvodu je úroveň jejich cizojazyčné komunikace velmi důležitá. Učitel by měl ovládat jazyk tak dobře, aby celá výuka mohla probíhat v cizím jazyce. Modelové tak musí být jejich jazykové schopnosti z hlediska fonetiky, jazykového rytmu a také intonace.

Role kontrolora spočívá obecně v kontrole správnosti využití jazyka. V praxi může být tato role naplněna také kontrolováním vyučovacího procesu učitelem (tedy jestli tato záměrná interakce vede k žádoucímu cíli), ale i kontrole samotných dětí a jejich úrovni porozumění či plnění zadaných úkolů.

V roli motivátora učitel používá různé techniky motivace a vede děti k větší angažovanosti k učení. Ty jsou pak kreativnější v řešení problémů, využívají různé strategie a jsou otevřené novým možnostem získávání vědomostí. Motivačními faktory jsou tak potěšení z učení, smysl pro výzvu a rozvoj dovedností. Dále jsou to ty faktory, které jsou pro proces učení jedinečné, a to osobní cíle a aspirace (Van Lier, 1996, cit. podle Griffiths, 2008). Dle Decia a Flasta (1996, cit. podle Griffiths, 2008) je jasným poselstvím, že vnější motivace má pouze krátkodobé výhody a skutečným cílem učitele musí být podpora vlastní motivace žáků zevnitř. Autoři Dörnyei & Ushioda (2011) tvrdí, že zásadním faktorem, který může ovlivnit motivaci je nadšení. Pokud žáci vidí u svého učitele nadšení, je pro ně přirozené toto nadšení přejímat.

Role zdroje je charakteristická nejen tím, že učitel působí jak pramen poznání, ale také je toto vědění dětem lehce dostupné. Učitel svým otevřeným a aktivním chováním demonstruje tolerantnost a přístupnost v případě zájmu ze strany dětí.

Poslední zde zmíněnou rolí je role akčního výzkumníka. Učitel by měl být osobou nepřetržitého výzkumu a vlastního rozvoje. Měl by se zabývat otázkami adekvátního přístupu k plnění vzdělávacího cíle, optimálního nastavení podmínek či reflexí vlastního postoje. Nejen, že ho tato role vede k uvědomění si vytyčených vzdělávacích cílů a jeho roli v jejich plnění, ale navíc ho tato zkušenost posunuje v profesním i profesionálním smyslu. Výsledky jsou tak obohacující nejen pro konkrétní situace, ale i do budoucna pro zlepšování jeho osobnostního učitelského pojetí. Nezbytným předpokladem pro tuto roli je kritické myšlení.

Všechny zmíněné role vyžadují jasnou orientaci učitele v oblasti cizojazyčné výuky v mateřské škole. Tyto role staví na jeho osobnostních vlastnostech, schopnostech a dovednostech, jako je například citlivý individuální přístup, entuziasmus, empatie, schopnost nadhledu, organizační schopnosti a spolehlivost.

V této kapitole byly popsány role učitele cizojazyčného vzdělávání v obecnosti, následující kapitoly se však budou věnovat již cíleněji atributům, které by měl učitel získat v rámci své přípravy a kterými by měl již disponovat při realizaci cizojazyčné výuky v mateřské škole.

2 KOMPETENCE UČITELE K VÝUCE CIZÍHO JAZYKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jak bylo zmíněno již v předchozí kapitole, pokládání základů cizího jazyka je poměrně náročnou a velmi zodpovědnou rolí učitele. Vytváření vztahu k cizojazyčnému učení a jiné kultuře, která je skrze něj poznávána, je v mateřské škole totiž klíčové pro motivaci k dalšímu vzdělávání. Nesprávně položené základy mohou vytvořit širokou škálu budoucích obtíží od averze k dalšímu cizojazyčnému vzdělávání až po bezděčné osvojení si nesprávné výslovnosti, která se v pozdějším věku jen těžce napравuje. Kvalita zprostředkovaného obsahu závisí mimo jiné na cizojazyčné způsobilosti učitele.

Úroveň kompetentnosti učitele je rozhodující pro vytváření rozmanitých a přiměřených aktivit pro rozvoj dítěte ve všech oblastech. V podmínkách jazyka jsou požadavky kladeny na odborné kompetence, tj. jazykové znalosti, vědomosti dané kultury a metodicko-didaktickou kompetenci. Je velmi vhodné, pokud je učení pojímáno komplexně. Úkolem učitele je tak děti seznámit nejen s jazykem, ale také s jeho kulturou. Dle Widlok, et al. (2010, s. 16) „může učitel roli zprostředkovatele zvládnout pouze tehdy, má-li sám odpovídající mezikulturní kompetenci a široký kulturní rozhled ohledně cílové země.“ Podle *Byramova modelu mezikulturní kompetence* (1997) vyžaduje tato kompetence určité postoje, znalosti a dovednosti společně s lingvistickou, sociolingvistickou a diskurzivní kompetencí. Postoje zahrnují např. zvědavost a také otevřenost, tedy přijímat odlišné kultury bez předsudků. Prvek znalosti je charakteristický poznáním sebe a ostatních sociálních skupin a povědomím o vztazích mezi jednotlivci a společností. Balíček dovedností zahrnuje interpretační dovednosti (dovednost interpretovat symboly a události jiných kultur a vědomí toho jak tuto interpretaci vysvětlit a dát do vztahu s vlastní kulturou) a interakční dovednosti (dovednost získat znalosti o kulturních praktikách a aplikování těchto znalostí v reálném komunikačním kontextu). Mezikulturní kompetence je vytvářena synergií těchto aspektů společně s kritickým kulturním povědomím, které je stavěno do samotného středu modelu. Kritické kulturní povědomí je schopnost hodnotit různé perspektivy a praktiky z více kulturních perspektiv a také identifikovat kritéria pro toto hodnocení. Tyto prvky modelu doplňují prvky jazykových znalostí.

Dle Medgyese (2001) učitel, který nedosáhl optimální úrovně cizojazyčných znalostí, bude více závislý na vyučovacích prostředcích a pomůckách a pravděpodobně bude méně vytvářet či se zapojovat do improvizovaných situací. Tato úroveň tak ovlivní i ostatní oblasti systému.

Jen obtížně bude učitel předávat kulturní znalosti a rozšiřovat kulturní povědomí, když nástroj tohoto poznání (jazyk) bude na nedostačující úrovni.

Z pohledu kompetentnosti učitele byla autory Widlok, et al. (2010) zformulována následná doporučení:

- Učitel by měl bezpečně ovládat věkově přiměřené varianty cílového jazyka.
- Jazykový repertoár by měl být dostatečný, aby se dalo obsahově přiměřeně, s využitím různých jazykových variant a korektně i emočně přiměřeně komunikovat o tématech, která jsou pro výuku relevantní.
- Učitelé by se měli aktivně a intenzivně snažit o další rozvíjení svých vlastních kompetencí a případně sami iniciovat adekvátní další vzdělávání.
- Učitelé by měli reflektovat svou ústřední roli v raném osvojování cizího jazyka a rozsah svých úkolů v souvislosti se všemi ostatními osobami, které se podílejí na učebním procesu, což zahrnuje i partnery mimo mateřskou školu.
- Učitelé by měli hledat a podporovat spolupráci s rodiči a využívat ji pro učební proces.
- Učitelé nesou také odpovědnost za rozvoj a reputaci svého povolání a měli by se ve vlastním zájmu angažovat pro status a atraktivnost raného osvojování cizího jazyka.

Ve vztahu k cizojazyčnému vzdělávání v mateřské škole Metodika predprimárneho vzdělávania (2011) zmiňuje kromě cizojazyčné kompetence a profesní kompetence ještě *rozvojovou kompetenci a osobnostní a pedagogickou kompetenci*. Rozvojová kompetence je chápána jako učitelův zájem o neustálé zdokonalování své profesionality. Vzdělávání se a zdokonalování v cizím jazyce je totiž celoživotním procesem. Osobnostní a pedagogická kompetence hraje jednu z nejdůležitějších úloh, aby byl splněn hlavní cíl cizojazyčné výuky. V podmínkách této kompetence jde především o osobnost a pedagogický um učitele a přizpůsobení se dětem předškolního věku s akceptováním zjištění na základě pedagogické diagnostiky. Dále také o vědomosti o zásadách a metodách získávání jazykových dovedností se schopností inovace a vytvoření pozitivního socio-emocionálního klimatu. Toto klima přispívá k oboustrannému vyváženému vztahu, jež zvyšuje aktivitu a zájem dítěte, čímž je podporováno osvojování si obsahu poznatků.

Jak bylo zmíněno již v úvodu této kapitoly, úroveň kompetencí učitele hraje důležitou roli pro předávání cizího jazyka dětem. Je zřejmě nereálné očekávat, že učitelé mateřských škol budou ihned disponovat některými „standardsy“ stanovenými různými výzkumníky,

avšak tyto teoretické modely mohou posloužit jako směr cesty, kterou by se měl budoucí či začínající učitel cizího jazyka vydat.

3 KVALIFIKOVANOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY K VÝUCE ANGLIČTINY

Díky mnoha výzkumům, které vyvrátily tvrzení o nevhodnosti či dokonce škodlivosti raného začátku osvojování si cizího jazyka a výzkumům, které dokázaly pozdější benefity tohoto časného začátku, se cizojazyčné vzdělávání staví mezi prioritní kritéria při výběru mateřských škol rodiči. Tato poptávka způsobila zvyšující se požadavky na jazykové vzdělání učitelů, které dle nedávných zjištění (Cameron, 2003, Hayes, 2014, Maroušková, 2013, Murphy, 2014) není na plně odpovídající úrovni. Všeobecně totiž dochází k mylným představám, že pro cizojazyčnou výuku v předškolním vzdělávání není zapotřebí vysoké jazykové kvalifikace.

Vzhledem k tomu, že učitelé jsou pro děti předškolního věku jazykovým vzorem ve všech jeho rovinách, je právě zde nutné zajistit, aby byla jazyková způsobilost učitele na velmi dobré úrovni. Důležitost kvalitního jazykového vzoru v rané výuce cizího jazyka byla zmíněna autory Hanušová & Najvar (2006), kteří tvrdí, že čím je dítě mladší, tím více je důležitá kvalifikovanost učitele. Sám raný začátek totiž nezaručuje úspěšnost v jazyce, klíčovými faktory je dle Edelenbos, et al. (2006) kromě podpory prostředí a kontinuity právě kvalitní výuka. Dle strategické příručky Evropské komise European Strategic Framework for Educational and Training (2011) je kvalifikační profil učitelek mateřských škol dlouhodobě pokládán za kritický faktor pro výuku angličtiny.

Potřebu zahájit diskuzi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci zmiňuje také dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. V podmínkách českého předškolního vzdělávání Česká školní inspekce (2008) nastínila požadavky na kvalifikovanost učitele mateřské školy vyučující angličtinu, těmi byly: znalost cizího jazyka a znalost metodiky výuky cizího jazyka v mateřské škole. Maroušková in Metodický poradník učitele cizího jazyka (2013) přidává ke složkám kompetence v cizím jazyce a kompetence v didaktice raného cizojazyčného vyučování (nikoli pouze obecnou didaktiku cizích jazyků), dobrou znalost procesů osvojování cizího jazyka a schopnost identifikovat obtíže a pracovat s nimi. Vytváří tak triádu požadavků, které jsou podle ní nezbytné ke kvalitní výuce angličtiny v předškolním vzdělávání. V letech 2005 – 2008 se v Národním plánu výuky cizích jazyků objevovaly požadavky, které měly za cíl vylepšit tuto stávající situaci, a to „zařadit angličtinu do programu přípravy učitelů mateřských škol v pedagogických školách a na pedagogických

fakultách“ a „zařadit propedeutiku výuky cizích jazyků do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.“ (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005, s.1). Nicméně v letech 2012 na neměnicí se stav situace nedostatečné erudovanosti učitelek upozorňovalo mimo jiné také MŠMT. Meritem problému kvalifikovanosti je absence explicitně vyjádřených kvalifikačních požadavků pro učitele mateřských škol v oblasti výuky cizího jazyka v zákonu č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*.

Řešení ve formě zařazení přípravy na rané cizojazyčné vzdělávání již do studia budoucích učitelů rozšiřují a více konkretizují autoři Widlok, et al. (2010), kteří zformulovali doporučení pro zvýšení cizojazyčné kompetence učitelů mateřských škol. Učitelé pro rané osvojování cizího jazyka by měli být vzděláváni ve specifických studijních oborech, zaměřených na jazykovou výuku dětí. Toto studium by mělo být orientováno na cizojazyčné kompetence a zprostředkovat teoretické základy, doplněné o kompetence pro praktické využití cizího jazyka. Cizí jazyk by měl být během studia používán co nejčastěji a měl by se tak stát „pracovním“. Učitelé by tak měli disponovat jazykovou úrovní B2 až C1 Evropského referenčního rámce, aby děti měly co nejvíce autentický jazykový model. Studium by mělo být pojímáno mezikulturně - přihlíženo by mělo být k oběma jazykům a kulturám, které by byly uváděny do vzájemného vztahu. Pro pochopení cizojazyčného vzdělávání v širším kontextu by měla být studentům poskytnuta příležitost získávat informace o relevantních jazykových vývojových tendencích. Tyto informace by byly diskutovány v kontextu vlastní profesní situace. Příprava by měla být také věnována na praktickou realizaci didaktiky vícejazyčnosti, což znamená zohledňování a zužitkování všech jazyků, které se v učební skupině potenciálně vyskytují. Studenti by se měli naučit využít také případné předchozí zkušenosti dětí s učením se jazyků. Své získané teoretické vědomosti a dovednosti by studenti ověřovali při praxích v mateřských školách. Tím by docházelo k vyzkoušení výukových principů a metod a k jejich kritické reflexi. V rámci studia by se měli studenti seznámit s jazykovými prostředky pro podstatná dětská témata a situace. Důležitým bodem je umožnění studijního pobytu v zahraničí, ideálně s praxí zaměřenou na osvojování si cizího jazyka u dětí předškolního věku.

V porovnání s dalšími autory, uvádím kvalifikační požadaky na učitele angličtiny v mateřské škole z pohledu autorky Vos (2008), která mezi ně řadí znalost jazyka, znalost analyzovat a interpretovat jazyk, znalost principů výuky cizích jazyků, schopnost vytvářet možnosti pro všechny děti, znalost vhodných metodik pro různé věkové skupiny,

porozumění jazykové rozmanitosti, dovednosti koordinovat výzkum a dostupné zdroje a dovednost plánovat pedagogické procesy.

3.1 Kvalifikovaní nenativní učitelé versus rodilí mluvčí

V praxi je v předškolním prostředí výzvou najít učitele, kteří mají odpovídající úroveň cizího jazyka a zároveň ovládají jeho didaktiku výuky. Jedna z možností je tak najímání rodilých mluvčích, kteří dochází do mateřské školy ve stanovený čas na „lekce“ cizího jazyka. Díky tomuto časově omezenému působení nemůže docházet k integraci cizího jazyka s ostatními vzdělávacími oblastmi (Černá, 2015). Nad výhodami přirozeného jazykového projevu převažují i určité nevýhody. Mezi ně nejčastěji patří nedostatečná znalost kolektivu, malé nebo žádné povědomí o výukových metodách vhodných pro předškolní věk, věku neadekvátní zprostředkovaný obsah, nedostatečná znalost psychodidaktických a psycholingvistických specifik předškolního věku a používání nevyhovujících učebních prostředků. Důsledkem může být položení nekvalitních jazykových základů a díky neadekvátně nastaveným cílům také vyvolání nechuti k dalšímu cizojazyčnému vzdělávání.

Přesto jsou rodilí mluvčí veřejností shledáváni jako způsobilější k výuce cizího jazyka. Mnoho výzkumníků tato tvrzení popřela argumenty předkládající lepší kvalifikaci a profesionalitu nenativních mluvčích, než-li je tomu u rodilých mluvčích bez pedagogické přípravy. Kvalifikovaní nenativní mluvčí cizího jazyka disponují určitými kvalitami, které je staví do popředí rodilých mluvčích. Patří mezi ně například přímá zažitá zkušenost v učení se cizímu jazyku a z toho pramenící lepší porozumění případným obtížím, se kterými se mohou děti setkávat (Philipson, 1996, cit. podle Pokrivčáková, 2018). Také to, že jsou si učitelé vědomi rozdílů mezi angličtinou a mateřským jazykem, což vede k lepšímu předvídání a porozumění lingvistickým problémům. Jsou více citlivější k potřebám dětí, a v důsledku toho jsou schopni vytvořit či zvolit efektivnější obsah a vyučovací metody (Auerbach, et al., 1996, cit. podle Pokrivčáková, 2018). Nenativní mluvčí jsou lepším modelem učení pro své žáky a díky tomu, že mohou používat rodný jazyk žáků ve prospěch cizojazyčné výuky, jsou schopni také poskytnout více informací o cizím jazyce (Medgyese, 1994, cit. podle Moussu & Llurda, 2008).

Učitelům, kteří nejsou rodilými mluvčími je často vyčítán přízvuk a úroveň angličtiny. I učitelé s nižší kvalifikací mohou být velmi přínosní v začátcích cizojazyčné výuky, pokud jsou schopni zaujmout pozornost dětí a žáků, a zvyšovat tak jejich motivaci. Tito učitelé mohou poskytovat dětem a žákům mnoho kvalitních jazykových vstupů, jako jsou například

poslechové materiály a ukázky vzorů výslovnosti. To vše ústí v závěry, že tito učitelé mohou být při uvědomění si svých rezerv a správné práci s nimi lepšími učiteli, než rodilí mluvčí bez odpovídajícího pedagogického vzdělání (Pokrivčáková, 2018). V podmínkách předškolního vzdělávání je dle některých autorů (Llurda, 2005) dokonce doporučováno preferování nenativních kvalifikovaných mluvčích z důvodů vyššího jazykového povědomí¹, než-li je tomu u rodilých mluvčích.

3.2 Vliv kvalifikovanosti učitele na kvalitu výuky

Kvalifikační profil učitelů mateřských škol je dlouhodobě uznáván za kritický faktor pro kvalitu předškolního vzdělávání. Kvalifikovanost učitele podmiňuje kvalitu jeho práce. Vztah mezi kvalitou a kvalifikovaností, ale není tak jednoznačný jako se na první pohled jeví. Dle Earlyové, et al. (2007 cit. podle Syslová, 2017) zvýšení úrovně nestačí samo o sobě ke zkvalitnění vzdělávacích procesů a výsledků vzdělávání dětí. Ke zvýšení kvality práce učitele je nezbytná široká škála aktivit profesního rozvoje. Jak je dáno z povahy profese učitelství, učitelovo vzdělávání nekončí ukončením jeho odborného vzdělání, ale pokračuje po celý život. Tato kontinuita vede nejen k zachování jeho nabytých znalostí a dovedností, ale také k jejich rozšíření v rámci měnících se potřeb společnosti a dětí.

Kvalifikovanější učitelé si uvědomují důležitost podnětného prostředí pro vývoj dětí, a tak dbají na vytváření bohatých vzdělávacích podmínek více, než učitelé s nižší kvalifikací. Více kvalifikovaní učitelé mají znalosti o procesu vývoje dětských představ až po vytvoření hotových poznatků, tím mohou efektivněji a s větším ohledem na dětskou přirozenost pomáhat rozvoji dětí. Tato dobrá znalost přispívá i k lepším vztahům mezi dětmi a učitelem a k radosti z učení. Více kvalifikovaní učitelé ovládají zpravidla širší repertoár vzdělávacích strategií a metod. Na základě toho, že učitelova kvalifikace podmiňuje jeho hloubku uvažování o vzdělávacích procesech a profesi učitelství jako takové, hraje tato proměnná důležitou roli v modelu expertnosti učitele.

Autorka Píšová, et al. (2013) na základě různých aspektů výukové interakce učitelů expertů, žáků a obsahů vytvořila model expertnosti učitele cizího jazyka, ve kterém zachycuje výukovou interakci ve dvou úrovních, v profesním jednání učitele a v jeho prožívání dané zkušenosti.

¹ Jazykové povědomí učitele se týká jeho poznání (znalosti, přesvědčení a porozumění) o konkrétním jazyce, který vyučuje a toho, jakým způsobem má toto poznání potenciální dopad na jeho vyučování. Konceptualizace jazykového povědomí učitele se neustále vyvíjí a prohlubuje (Andrews, 2007).

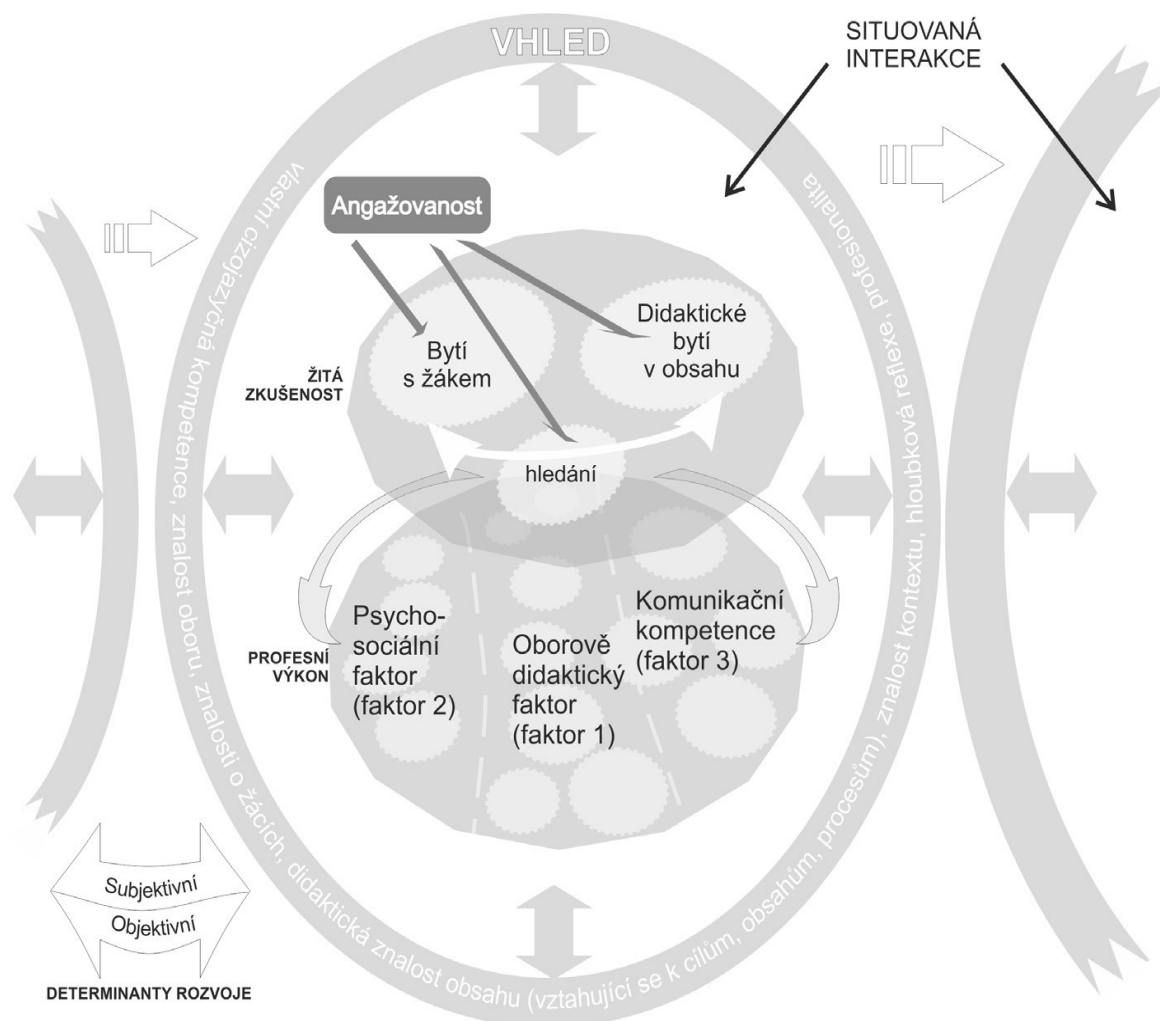


Schéma č. 1: Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci (Píšová, et al. 2013, s. 46)

Dle Syslové (2017) vychází model expertnosti učitele cizího jazyka z chápání kvality výuky jako vzájemné interakce učitel-žák-obsah, tedy kvalitního výkonu učitele, při němž dochází k vysoké intersubjektivitě. Píšová, et al. (2013) popisuje jednotlivé aspekty působící v tomto modelu následovně: „žitá zkušenost jako hloubková vrstva expertní výukové interakce byla rozkryta ve třech dimenzích, a to *Bytí s žákem*, *Didaktické bytí v obsahu* a *Hledání*. Nezbytnou podmínkou a „spouštěčem“ expertní kvality výukové interakce je *Angažovanost*, silné emoční a kognitivní zaujetí; vystupuje tedy jako determinanta expertního prožívání“ (Píšová, et al., 2013, s. 46).

Kategorie *Profesní výkon* rozkrývá tři další faktory: oborově-didaktický faktor, psychosociální faktor a doménově specifický (oborový) faktor, který v kontextu výuky

cizích jazyků znamená cizojazyčnou kompetenci, tedy prokázanou jazykovou úroveň učitele. *Vhled*, který tvoří rámec kategorií *Žité zkušenosti* a *Profesního výkonu* je dán učitelovým porozuměním obecným i specifickým aspektům učitelství. Jde např. o jeho znalost oboru, znalost o žácích, didaktickou znalost obsahu, znalost kontextu či profesionalitu. Model expertnosti učitele cizího jazyka je postaven na souboru atributů, které každý učitel naplňuje svým originálním přístupem (Syslová, 2017).

Autorka Syslová (2017) vytvořila model kvality učitele mateřské školy, který vykazuje podobnosti s modelem kvality učitele cizího jazyka, a to v oblastech expertnosti, a také i obsahu.

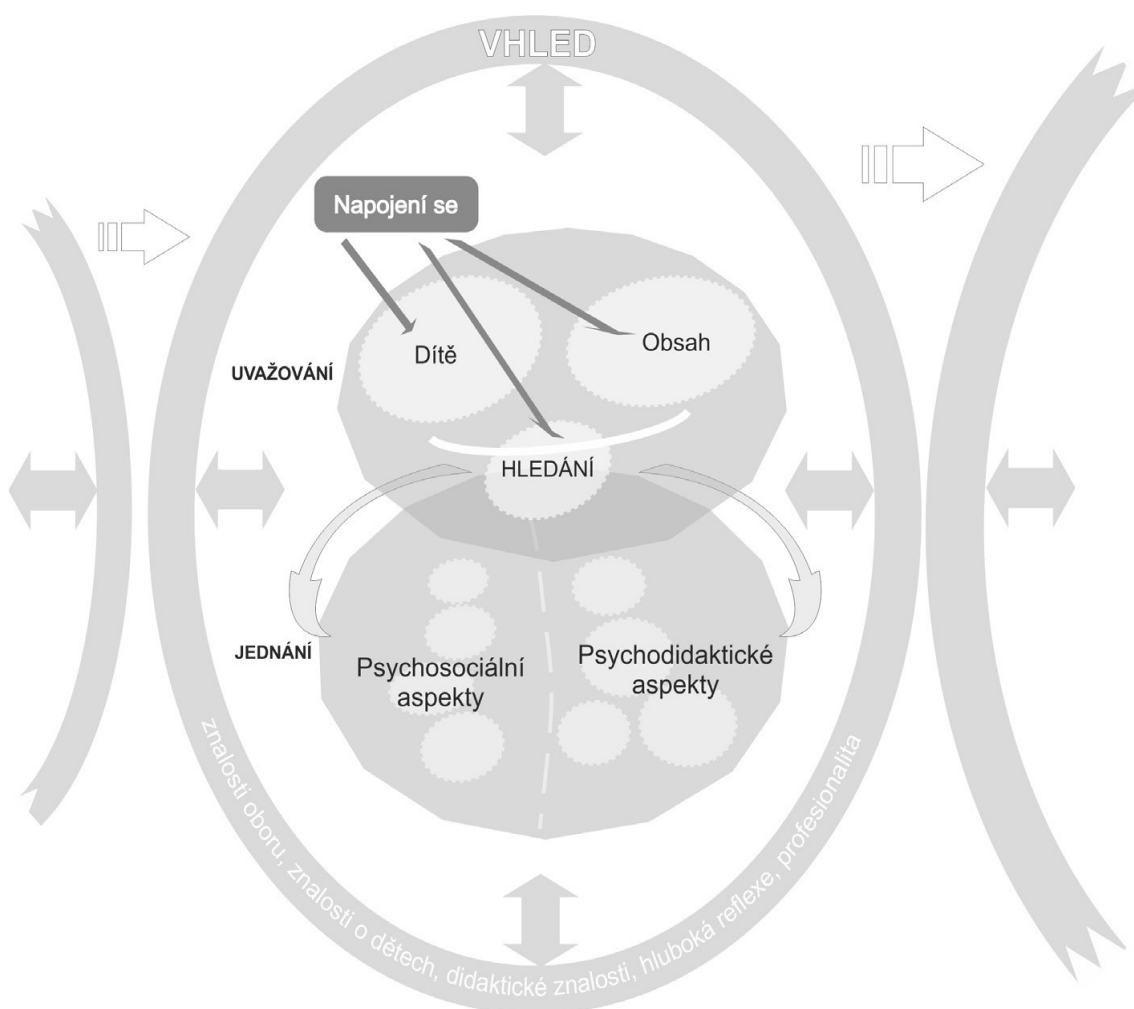


Schéma č. 2: Model kvality učitele mateřské školy

(Syslová, 2017, s. 96)

Tento model dle Syslové (2017, s. 96) vychází „stejně jako model expertnosti učitele cizích jazyků, z vnímání vzdělávacích situací jako interakcí, které se řetězí, a neustále na sebe

navazují.“ Tyto situace jsou podmíněny *vhledem*, který je chápán jako znalost oboru, znalost dětí, didaktické znalosti, profesionalita a hloubková reflexe.

Učitelovo přemýšlení o dětech, obsazích a vzdělávacích strategiích, ale také o sobě samém má vliv na jeho jednání. *Jednání* je v tomto modelu podmíněno kvalitou napojení se na děti a hledání optimálních přístupů, ke kterým učitel zpravidla využívá své zkušenosti nebo experimentuje. Míra kvality učitele je přímo uměrná shodě mezi výstupy z profesního *vhledu* a výstupy v podobě jednání a uvažování o vzdělávacích situacích. Podstatnými aspekty v kvalitě předškolního učitele jsou psychosociální a psychodidaktické aspekty.

Psychodidaktickými aspekty se rozumí plánování vzdělávací nabídky s přihlédnutím ke specifitám dětí předškolního věku. V tomto pojetí by měla být vzdělávací nabídka socio-konstruktivistického charakteru, který vytváří podmínky pro konstruování svého poznání v procesu sociální interakce.

Psychosociální faktor je v předškolním vzdělávání patrnější než v jiných stupních vzdělávání. Učitel projevuje zájem o děti a aktivně jim naslouchá, jeho zájem se projevuje i v pozitivní neverbální komunikaci. Vytváří příležitosti pro komunikaci, kde převládají otevřené otázky vybízející děti k jejich projevu. Vede děti k úspěchům a oceňuje jejich snažení. Je pro děti příkladem a předává jim pozitivní vzorce chování nejen k sobě samým, ale také v sociálním kontextu (Syslová, 2017).

Na základě myšlenky Syslové (2017) o vytvoření modelu kvality učitele mateřské školy v inspiraci modelem Píšové, et al. (2013) modelem kvality učitele cizího jazyka jsem vytvořila návrh modelu kvality učitele cizího jazyka v mateřské škole.

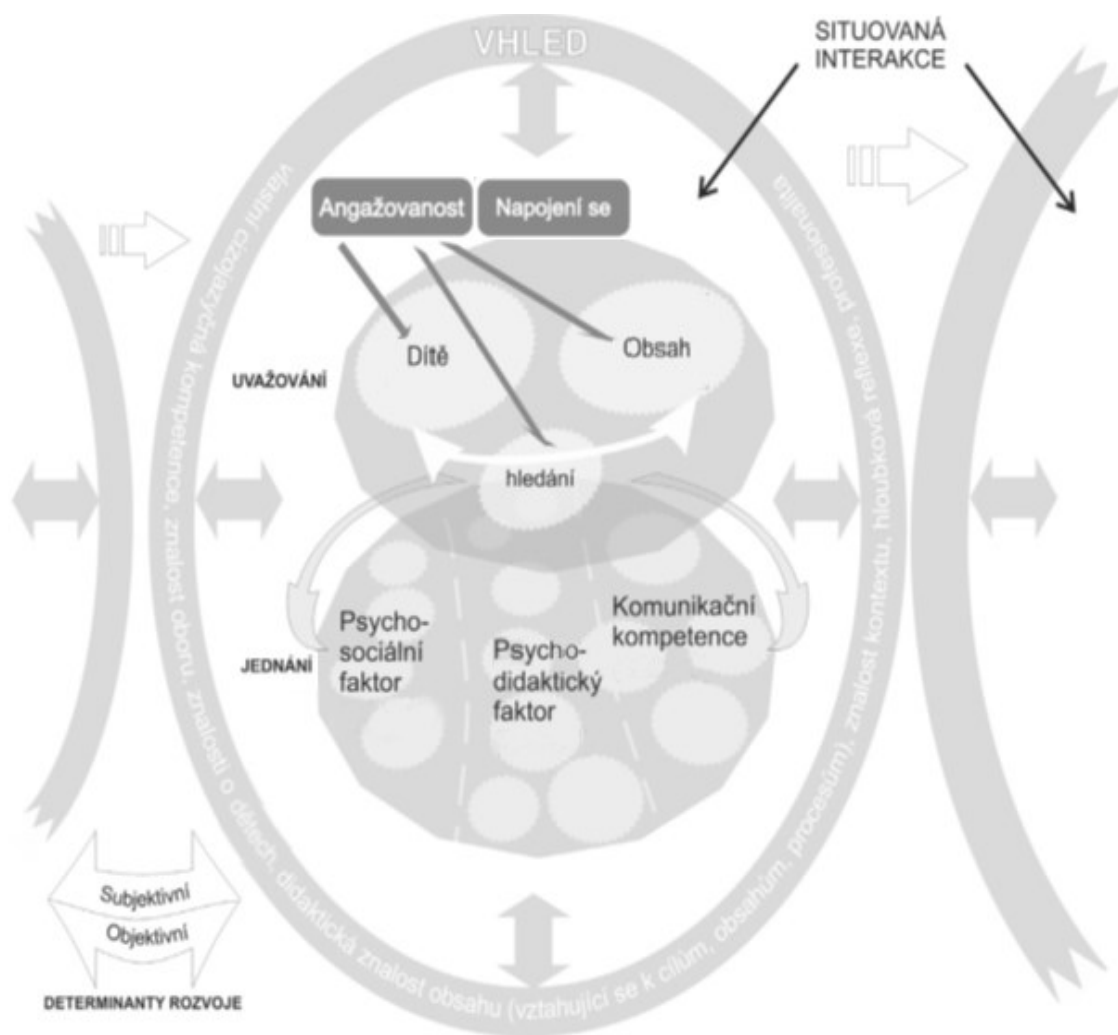


Schéma č. 3: Model kvality učitele cizího jazyka v mateřské škole

Kategorie, které tvoří rozdělení v rámci vhledu jsou *Uvažování* a *Jednání*, jsou tedy ponechány z modelu kvality učitele mateřské školy. *Uvažování* o vzdělávacích situacích je přímo závislé na dítěti a obsahu, který bude dětem zprostředkován. I při výuce cizího jazyka je důležité napojení se na děti a obsahy vzdělávání a hledat tak optimální přístupy, které umožní být s „dítětem v daném obsahu“.

Kromě napojení je zde přidán i atribut *Angažovanosti*. Silné zaujetí učitele je jedním z předních podmínek vytvoření motivace, která je předávána skrze jeho chování dětem. Kognitivní zaujetí učitele je základnou při vytváření vzdělávacího obsahu, který bude pro děti motivační. Prvky *Napojení se* a *Angažovanosti* jsou tak v součinnosti.

Mezi psychodidaktické aspekty patří např. konkretizování cíle, který je přizpůsoben možnostem dětí a také navazuje na zvolený obsah vzdělávání, schopnost vytvářet příležitosti k učení se (cizího jazyka), schopnost zprostředkovat materiální didaktické prostředky

a pomůcky (např. cizojazyčné učebnice a knihy, pracovní sešity, obrázky, atd.) a také gramatická správnost cizojazyčné komunikace učitele (Syslová, 2017).

Psychosociální aspekty, které jsou rovněž zaneseny v tomto modelu, vytváří intersubjektivitu. Emocionální vztah k obsahu učení a k učiteli je v předškolním věku klíčový. Přístup učitele a vytváření bezpečného klimatu sounáležitosti a důvěry jsou základní při vytváření vhodných podmínek pro učení. Jejich kvalita ovlivňuje stav prožívání, jednání a chování. V podmínkách výuky cizího jazyka je psychosociálním faktorem schopnost vytvářet prostředí, podporující učení a vztah učitele a dítěte, stejně tak jako vztah mezi dětmi samotnými. Učitel by měl odhalovat a respektovat individuální charakteristiky každého dítěte a vědět jakým způsobem s nimi pracovat. Dítě má možnost být svým tvůrcem vzdělávací situace a učitel má poskytovat vědomí, že dítě je právě tím, kdo řídí své poznání (agency).

Poslední složkou, která je převzata z modelu kvality učitele cizího jazyka je *cizojazyčná komunikační kompetence*. Ta je Syslovou (2017) prezentována jako plynulost projevu, interakce, kvalita výslovnosti a gramatická správnost cizojazyčné komunikace učitele, která koreluje s didaktickým aspektem modelu. Kvalita cizojazyčné kompetence učitele pokládá základy cizojazyčné kompetence u dítěte. Dle Widlok, et al. (2015, s. 25) by se měl „začátek rozvíjení cizojazyčné kompetence obsahově, jazykově a metodicky orientovat podle potřeb dětské komunikace.“ Komunikační aspekt společně s výchovným aspektem společenského styku s ostatními pokládá základy pro vytvoření multikulturní kompetence.

4 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL – SITUACE V EVROPĚ

Jazykové vzdělávání učitelů mateřských škol v Evropě je stále poměrně opomíjené, přestože je tato odborná příprava zásadní pro efektivní dosažení vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů. Ačkoli některé vlády států Evropy povzbuzují instituce pro vzdělávání učitelů mateřských škol k vyučování více než jednoho jazyka, většina učitelů nemá dostačující úroveň znalostí v cílovém jazyce. Dle European Strategic Framework for Educational and Training (2011) by tak učitelé měli mít možnost průběžného dalšího vzdělávání, aby si mohli udržet či zkvalitnit své jazykové znalosti a zkušenosti, které by přispívaly k novému pohledu na praxi.

Prvním cílem zvyšování jazykového povědomí je kultivovat vnímání a rozpoznávání různých zvuků a konceptů v jazyce. Přestože se od učitelů mateřských škol nemusí nutně požadovat, aby byli odbornými lingvisty, vzdělávací programy pro učitele by v ideálním případě měly zahrnovat jazykové kurzy, které jim umožní dosáhnout alespoň úrovně B2 podle referenčního rámce pro jazyky (SERR). V případě jazykové expozice by tak měl být učitel dostatečně sebevědomý a plynule hovořit v cílovém jazyce, aby mohl spontánně a správně mluvit s dítětem. Vzdělávací a školící programy by měly zahrnovat moduly, jako jsou jazykové kurzy, pedagogika předškolního věku, metodika a didaktika výuky cizího jazyka a stáže v cizích zemích. Mobilita je pokládána za nezbytnost každého vzdělávacího programu, který se zaměřuje na výuku cizího jazyka.

Dle Widlok, et al. (2010) by vzdělávání učitelů mělo být vždy vědecky fundované. Získané dovednosti by měly vycházet z individuálních potřeb učitelů, aby je bylo možné implementovat do jejich praxe. „Další vzdělávání je úspěšné teprve tehdy, když nově získané znalosti a dovednosti vplynou do běžného všedního života. Předpokladem k tomu je, aby byl obsah dalšího vzdělávání relevantní pro praxi a orientovaný na praktické jednání“ (Widlok, et al., 2010, s. 20). Potřeba systematického rozšiřování vzdělání (včetně cizojazyčného) by měla vycházet ze samotných učitelů a potřeby provádět pravidelně aktualizaci a rozšíření jejich dosavadních znalostí a dovedností. Další vzdělávání poskytuje nejen rozšíření těchto znalostí a dovedností, ale také vybízí učitele k provádění sebereflexe jejich pedagogické činnosti a nalezení motivace k následnému samostatnému vzdělávání. Základním předpokladem pro toto vzdělávání je vlastní zájem a angažovanost učitele. Toto vzdělávání

má také sociální kontext, kdy dochází k předávání nabytých zkušeností v pedagogickém kolektivu a zároveň funguje jako stimul pro ty, kteří tak ještě neučinili.

V roce 2004 vznikl dokument, zabývající se počátečním a dalším vzděláváním učitelů cizích jazyků v kontextu primárního, sekundárního vzdělávání a vzdělávání dospělých s názvem *European Profile for Language Teacher Education*. Dokument nabízí referenční rámec pro tvůrce politiky jazykového vzdělávání a učitelů budoucích učitelů cizího jazyka v Evropě. Dokument navrhuje evropský profil vzdělávání učitelů cizího jazyka 21. století. Mimo jiné se zabývá strukturou vzdělávání učitelů, znalostmi a porozuměním cizím jazykům, rozmanitostí strategií a dovedností a druhy hodnot, které by měla výuka podporovat.

Vzdělávání učitelů cizího jazyka by mělo obsahovat tyto elementy z oblasti struktury:

- kurikulum, které integruje akademické studium a praktické zkušenosti učení,
- flexibilní a modulární poskytování počátečního a dalšího vzdělávání,
- explicitní rámec pro pedagogickou praxi,
- práci s mentorem a pochopení přínosu mentoringu,
- zkušenosti s interkulturním a multikulturním prostředím,
- účast na zahraničních projektech, návštěvách a výměnných pobytech,
- pracovní stáž v zemi, kde je cizí jazyk úředním,
- průběžně vzdělávání pedagogických pracovníků, atd.

Z oblasti znalostí a porozumění cizím jazykům by se mělo jednat o:

- školení v metodikách výuky jazyků,
- školení v oblasti informačních a komunikačních technologií pro využití ve třídě,
- školení v uplatňování různých hodnotících postupů a způsobů zaznamenávání pokroku, atd.

V oblasti strategií a dovedností je důraz kladen na:

- školení o způsobech přizpůsobení výukových přístupů vzdělávacímu kontextu a individuálním potřebách učících se,
- školení v oblasti metod výuky,
- školení o způsobech jak udržet a posílit trvalou osobní jazykovou způsobilost atd.

Oblast hodnot se zaměřuje na:

- oblast sociálních a kulturních hodnot,
- školení v rozmanitosti jazyků a kultur,
- školení o důležitosti výuky a učení o cizích jazycích,
- školení o důležitosti celoživotního vzdělávání (Kelly, 2004).

Tento dokument by se mohl stát inspirací pro zformování školících postupů učitelů mateřských škol, kteří budou působit také jako učitelé cizího jazyka. Z profilu 40 klíčových prvků v kurzech vzdělávání by mnohé mohly být implementovány do přípravy budoucích učitelů mateřských škol, popřípadě se zde nachází také tipy na kurzy, které mohou učitelé vyhledat z vlastní iniciativy.

V podmínkách navyšování cizojazyčných znalostí je několika dokumenty a koncepcemi (např. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Boloňský proces², atd.) podporována mobilita studentů, která se sice uskutečňuje v průběhu studia např. v rámci Erasmu programu, avšak praxe cizojazyčného vzdělávání v mateřské škole obvykle nebývá náplní tohoto výměnného pobytu. Dle dokumentu *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2010) je mobilita dokonce sledována jako ústřední součástí programů počátečního a dalšího vzdělávání učitelů, která vede k profesnímu rozvoji. Zajímavým nápadem v rámci mobility je také i prostupnost mezi různými úrovněmi vzdělávání a směrem k různým profesím v rámci vzdělávacího sektoru. Zrealizování tohoto návrhu by bylo bezesporu obohacující zkušeností pro všechny zúčastněné strany. V rámci přenosu zkušeností a vyzkoušení si nových rolí by učitelé lépe pochopili proces osvojování si cizího jazyka u dětí a žáků.

4.1 Systém jazykového vzdělávání ve vybraných evropských zemích

Murphy (2016) uvádí, že přestože jsou různými organizacemi a výzkumy poskytovány informace z oblasti cizojazyčné výuky napříč všemi vzdělávacími stupni, v podmínkách předškolního vzdělávání jsou některé druhy informací nedostačující. Tato nedostatečnost se týká především zjištěních z oblasti kvalifikovanosti učitelů, míry a kvality implementace

² Boloňský proces je dohoda 47 států, které usilují o vytvoření a rozvíjení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, mimo jiné prostřednictvím mobility studentů a akademiků (MŠMT, 2020).

programu CLIL³ nebo poskytování různých statistických dat. Mnohé země nedisponují daty, které by podávaly obraz o dohodnutých postupech či jednotnosti přístupu k seznamování dětí s angličtinou či zavedenými ukazateli úspěchu tohoto cizojazyčného působení. Bližší informace o cizojazyčném vzdělávání v předškolním věku se tak jeví jako dlouhodobé bílé místo na mapě předškolního vzdělávání. Níže je uveden přehled některých výzkumů přibližující situaci cizojazyčného vzdělávání v předškolním vzdělávání ve vybraných evropských zemích v doplnění se systémem přípravy na cizojazyčné vzdělávání v mateřské škole ve vybraných evropských zemích.

4.1.1 Bulharsko

Předškolní vzdělávání a péče je pro děti od narození do tří let řízeno místními úřady a není součástí odpovědnosti státu. Ve věku od tří do sedmi let spadá tato péče a vzdělávání pod Ministerstvo školství a vědy či pod obecní nebo soukromý sektor (European Commission, 2019a). Od roku 2002 je poslední rok předškolního vzdělávání povinným. Cílem předškolního vzdělávání v Bulharsku je rozvíjet dovednosti a motivaci dětí učit se, zajistit hladký přechod do primárního vzdělávání, připravit děti na celoživotní učení a rozvíjet jejich potenciál. Od učitelů působících v mateřské škole je vyžadováno, aby získali potřebné vzdělání a odbornou kvalifikaci a kompetence. Kvalifikovaní učitelé musí mít vysokoškolské vzdělání. Vzdělání mohou získat v následujících oblastech: Vzdělávání, Předškolní vzdělávání a cizí jazyk, Předškolní vzdělávání a vzdělávání pro základní školy (World Bank, 2013).

Zvláště zajímavým oborem je obor Předškolní pedagogika a cizí jazyk, který nabízí pedagogická fakulta *Paisii Hilendarski* na Plodivské univerzitě nebo univerzita St. Klimenta Ohridski. Tento obor je studentům nabízen od roku 1996. Obor odráží potřebu kvalifikovanosti předškolních učitelů, kteří kromě běžné pedagogické práce ovládají také ranou výuku cizích jazyků. Obor zahrnuje předměty jako pedagogika, psychologie, technologie v hlavních oblastech předškolního vzdělávání a řízení mateřské školy. V oblasti cizího jazyka jsou to předměty cizí jazyk 1 – 3, metodika cizího jazyka a konverzace v cizím jazyce. V průběhu studia je zajištěno vzdělávání v oblasti cizích jazyků, převážně angličtiny. Cizojazyčná složka vzdělávání zahrnuje přibližně 360 hodin studia. Toto vzdělávání trvá 8 semestrů (4 roky), po nichž absolventi složí státní zkoušku a obhájí diplomovou práci. Závěrečná zkouška se skládá z předškolní pedagogiky a zkoušky z příslušného cizího jazyka

³ CLIL (Content and Language Integrated Learning) je integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka.

(nejčastěji angličtiny). Absolventi tohoto oboru jsou způsobilí k výuce dětí předškolního věku ve státních, soukromých, specializovaných dětských zařízeních, jakož i k výuce cizích jazyků, a to angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny, italštiny nebo ruštiny (Engels-Kritidis, 2017). Po absolvování tohoto bakalářského oboru téměř všichni absolventi pokračují v magisterském studijním programu. Absolventi mohou pokračovat v magisterském studiu jiné oblasti a je jim tak poskytnuta další pedagogická kvalifikace za účelem rozšíření jejich odborné znalosti a působnosti. Tím může být např. obor logopedie, speciální pedagogiky nebo pokračovat na Fakultě klasické a nové filologie (v případě univerzity St. Klimenta Ohridski).

Další vzdělávání není oficiálně regulováno zavedenými standardy a požadavky. Zákon o veřejném vzdělávání stanovuje, že mateřské školy jsou pověřeny k vytváření podmínek a příležitostí k neustálému profesnímu rozvoji a organizované formě učení a samostudia. Kvalifikační růst se týká nepřetržitého školení zaměřeného na zlepšování poskytování služeb a je realizováno ve třech etapách: na úrovni školy, okresu a národní úrovni. Cílem kvalifikačních aktivit na úrovni školy je zlepšit odborné dovednosti pedagogických pracovníků a rozvíjet jejich profesní hodnoty.

Ředitel školy je zodpovědný za organizování aktivit na zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků. Zvyšování kvalifikace může probíhat za podpory univerzit nebo specializovaných vzdělávacích institucí. V Bulharsku spadá finanční odpovědnost za takové programy pod školy, které jej vyžadují (World Bank, 2013).

4.1.2 Finsko

Vzdělávání a péče v raném dětství (ECEC – Early Childhood Education and Care) je ve Finsku založeno na integrovaném přístupu ke vzdělávání a péči, tzv. modelu „*educare*“. Poslední ročník předškolního vzdělávání se stal povinným od roku 2015. Učitelé působící v mateřských školách musí disponovat vysokoškolským pedagogickým vzděláním (bakalářským), avšak v povinném předškolním roce musí mít učitelky již magisterský titul. Národní kurikulum pro předškolní vzdělávání definuje pět oblastí učení, které popisují cíle a obsah pedagogických aktivit. Patří mezi ně: Bohatý svět jazyků, Různé formy vyjádření se, Já a naše komunita, Zkoumání interakce s mým prostředím, Růst, pohyb a vývoj (European Commission, 2020a). Témata různých vzdělávacích oblastí se kombinují v závislosti na schopnostech a zájmu dětí.

Již z výčtu oblastí je patrné, že finské předškolní vzdělávání vyjadřuje podporu rozvoje jazykových a kulturních identit a sebeúcty. Podpora vícejazyčnosti již od předškolního věku by měla být dobře naplánována a učitelé by měli spolupracovat s rodiči na plánu systematické podpory cizího jazyka v domácím prostředí. V důsledku toho, že na základní škole patří rozvíjení cizojazyčné kompetence (nejvíce angličtiny) mezi prioritní, je tento důraz kladen na předškolní vzdělávání např. prostřednictvím metody úplného jazykového ponoření (*total immersion*). Tento přístup k výuce cizího jazyka patří ve Finsku mezi nejčastější. V podmínkách základní školy mluvíme o metodě CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), kdy je učivo různých předmětů vyučováno v angličtině. Dítě si tak osvojuje znalosti a dovednosti obou předmětů současně. V předškolních zařízeních ve Finsku je metoda *ponoření* realizována s dětmi mezi třetím a šestým rokem (Nuolijärvi, 2011).

Budoucí učitelé mateřských škol mohou být vzděláváni např. na univerzitě Jyväskylä, která nabízí bakalářský obor Předškolní vzdělávání. Tento obor nabízí mezi svými předměty Multilingvistickou interakci (*Monikielinen vuorovaikutus*). Kurz je realizován v angličtině a švédštině (švédština je druhý oficiální jazyk Finska) a jeho absolvováním získají studenti 4 ECTS. Obsahem kurzu je získávání jazykových znalostí, komunikace, interakce v multilingvistické třídě a práce s odbornými cizojazyčnými texty. Absolvováním předmětu by student měl aktivně a schopně využívat své komunikační a jazykové dovednosti, vykonávat pedagogickou činnost v cizím jazyce a umět napsat souvislý a srozumitelný text v angličtině nebo švédštině, vztahující se k jeho oboru. Komunikační dovednost by měl prokázat v akademickém profesním kontextu. Důraz je také kladen na schopnost využívat jazykové pomůcky a zdroje.

4.1.3 Francie

Ve Francii má předškolní vzdělávání silnou pozici. Ta je dána vysokou zaměstnaností matek, tak také pojetím předškolního vzdělávání jako součástí formování jedince. Děti dochází buď do jeslí (*crèches*) nebo v malých domácích skupinách se školenými pečovatelkami (*RAM – relais des assistantes maternelles*). Děti ve věku od dvou do šesti let navštěvují mateřské školy (*école maternelle*). Mateřské školy jsou chápány jako celek s primárním vzděláváním, proto učitelé mateřských škol musí disponovat stejnou kvalifikací jako učitelé v primárním, tj. magisterskou přípravou. Přestože je předškolní vzdělávání nepovinné, participace dětí v mateřských školách dosahuje téměř 99 %. Předškolní vzdělávání je orientované na všestranný rozvoj dětí a na jejich přípravu na základní školu, děti se zde učí elementárním

dovednostem – psaní, čtení a počítání (Průcha, 2017). V současné době ve Francii neexistuje žádná vnitrostátní politika v oblasti jazykového vzdělávání pro předškolní zařízení, ačkoli Ministerstvo školství podporuje výuku cizích jazyků (nejčastěji angličtiny) v předškolních zařízeních prostřednictvím používání písni, rýmů a jednoduchých překladů jako přípravu výuky cizího jazyka na základním vzdělávání. Všechny programy výuky cizího jazyka v předškolním vzdělávání jsou odkázány na individuální iniciativu těchto zařízení (Halimi, 2012).

Zajímavou výjimkou se stala situace na přelomu roku 2011 a 2012. Na popud starosty jednoho pařížského obvodu byla v sedmi státních předškolních zařízeních zavedena angličtina. Britská rada byla vyzvána, aby během roku poskytla učitelům dva krátké kurzy dalšího vzdělávání. Každý kurz trval pouze deset hodin a zúčastnilo se jich celkem 25 učitelů (z každé školy v okrese jeden nebo více). Potřeby kurzů byly upraveny na základě dotazníku, který zjišťoval úroveň angličtiny účastníků, zkušenosti s výukou cizího jazyka, znalosti metodiky, vyučovacích potřeb, motivaci a postoje k rané výuce jazyka. Potřeby učitelů byly široké a existovaly velké rozdíly, pokud jde o sebehodnocení anglické kompetence, které se pohybovalo od úrovně A2 po C2. Dalšími rozdíly byla kariérní fáze, předchozí školení a zkušenosti s používáním angličtiny ve třídě s dětmi předškolního věku. Účastníci ale vyjádřili pozitivní postoje k výhodám rané výuky cizího jazyka v mateřské škole. Kurzu se zúčastnili také ředitelé, kteří přestože neplánují realizovat výuku anglického jazyka, chtějí porozumět tomu, jak bude toto vyučování probíhat. Kurz byl zaměřen na zdokonalení angličtiny a vyučovacích metod cizího jazyka. Absolvování kurzu přispělo k přístupu založeném na spolupráci celé školy a stanovení priorit z analýzy potřeb, která sledovala potřebu zavedení cizojazyčného vzdělávání. Těmi byly nejčastěji otázky jak vytvořit přirozené anglicky mluvící prostředí ve třídě pomocí dětské řeči. Dále jak poskytnout dobrý model anglické výslovnosti a jak plánovat a propojovat aktivity s francouzskými předškolními vzdělávacími programy. Cílem kurzu bylo rozšířit stávající znalosti a zkušenosti učitelů a seznámit je s přístupy, které se v současné době používají. Tím hlavním cílem byla však možnost ukázat integraci angličtiny do učebních osnov. Navzdory krátkému trvání kurzu a různým profilům účastníků byla zpětná vazba na konci kurzu pozitivní, a to převážně v získání sebejistoty ve výuce. Negativem, které učitelé nejčastěji zmiňovali bylo krátké trvání kurzu (Murphy, 2016).

Vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol od roku 1992 prošlo změnami. Před rokem 1992 byli učitelé mateřských škol školeni odděleně od učitelů základních škol. Po získání

středoškolského vysvědčení se budoucí studenti zapsali na dvouletý profesní kurz v postsekundárních školách. Absolventi tohoto studia byli kvalifikováni pouze pro působení v mateřských školách. Od roku 1992 je systém vzdělávání budoucích učitelů mateřských a základních škol integrován. Pro obě skupiny učitelů je vyžadováno tříleté studium, po kterém následuje odborná příprava učitelů, která trvá dva roky. Učitelé mateřských škol tak musí absolvovat pětileté studium stejně tak jako učitelé základního vzdělávání. Tyto požadavky kvalifikovanosti patří mezi nejvyšší v oblasti předškolního vzdělávání v zemích OECD. Učitelé tak mohou působit jak na základních školách, tak také v mateřských v jakékoli fázi své kariéry (Kaga, 2007). Budoucí učitelé mohou studovat např. na L'Université Jean Moulin v Lyonu. Univerzita nabízí magisterský program, ve kterém je jazykové vzdělávání obsaženo v předmětech Didaktika cizího jazyka a Cizí jazyk (angličtina). Cizojazyčné vzdělávání je zakomponováno v průběhu celého studia. Časová dotace těchto předmětů je 85 hodin.

4.1.4 Island

Předškolní vzdělávání je na Islandu poskytováno dětem od jednoho do šesti let. Děti navštěvují předškolní centra (*Leiksskóli*), která spadají do odpovědnosti Ministerstva školství. Islandské předškolní vzdělávání zaujímá holistický přístup ke vzdělávání a péči o děti, jehož cílem je podpora pohody a učení se hrou. Vzdělávací politika islandských předškolních zařízení je založena na šesti základních pilířích, které jsou rozpracovány v příručce *National Curriculum Guide*. Mezi tyto základní pilíře patří: gramotnost, udržitelnost, zdraví a dobré životní podmínky, demokracie a lidská práva, rovnost a tvořivost. Island je jednou ze zemí OECD, která do svého vzdělávacího systému investuje nejvíce. Výdaje na všechny stupně vzdělávání patří mezi nejvyšší v Evropě (European Commission, 2019c). Úředními jazyky jsou islandština a od roku 2011 také znakový jazyk neslyšících. Ve školách se kromě islandštiny mluví také anglicky a dánsky. Děti předškolního věku, které mají jednoho nebo oba rodiče odlišné národnosti je jen ve městě Reykjavík přes 18 %. Proto patří mezi prioritní, aby už předškolní vzdělávání dětí odráželo tuto kulturní a jazykovou rozmanitost. Na tyto děti je v předškolních zařízeních pohlíženo jako na přínos, který obohacuje školní prostředí a vytváří příležitost pro ostatní učit se různým kulturám a jazykům. Město Reykjavík vydalo strategický dokument v oblasti multikulturního vzdělávání a volného času pro předškolní zařízení, základní a mimoškolní aktivity. Hlavním cílem je poskytnout multikulturní učení a vyučování pro všechny děti

a rozvíjet aktivní bilingvismus, kde si děti udržují svůj domovský jazyk, a zároveň se učí islandsky jako druhý jazyk.

Jednou z vysokých škol, které připravují budoucí učitele na bilingvní prostředí mateřské školy je University of Iceland v Reykjavíku a její obor Předškolní edukace (*Leikskólafræði*). Tento obor nabízí předmět Výuka angličtiny pro děti předškolního věku (*Enskukennsla fyrir unga byrjendur*). Studenti se v kurzu seznámí s vývojovými charakteristikami dětí předškolního věku, přístupy a technikami výuky, s cíli národního kurikula, s receptivními a produktivními dovednostmi jazyka, s písněmi, hrami, dramatizací a kreativními aktivitami, přispívajícími k osvojování si angličtiny. Dále se seznamují s vhodnými učebními materiály, s Evropským jazykovým portfoliem⁴ a s metodami hodnocení. Během kurzu musí být studenti aktivní. Práce v kurzu zahrnuje četbu, ústní a písemné úkoly, diskuze, prezentace a projektovou práci. Celkové kreditové ohodnocení předmětu (12 ECTS) se skládá z 10 ECTS na přímé účasti na výuce a 2 ECTS zastává vypracování záznamu pozorování z praxe. Studenti na konci kurzu musí prokázat znalosti a porozumění přístupům cizojazyčné výuky, vedoucí k dalším úspěchům v cizojazyčném studiu dětí a prokázat porozumění principům, které jsou základem pro úspěšnou výuku jazyka. Dále schopnost vyhodnotit cíle, materiály a přístupy k uspokojení různých potřeb v kolektivu se smíšenými dovednostmi a nakonec prokázat znalosti a pochopení metod hodnocení vhodných pro děti předškolního věku.

V základním vzdělávání je angličtina povinným předmětem od 9 let. Od 10 let je do kurikula začleněna také povinná výuka druhého cizího jazyka. Žáci mohou vybírat mezi dánštinou, norštinou či švédštinou. V 17 letech se přidává povinná výuka třetího cizího jazyka. Tato povinnost učit se simultánně tři jazyky trvá ale pouze rok. Od 18 do 20 zůstává povinnost učit se pouze jeden cizí jazyk (European Commission, 2017).

4.1.5 Itálie

Předškolní vzdělávání je v Itálii nepovinné a všichni učitelé musí mít ze zákona nejméně bakalářský titul v oblasti pedagogiky. Učitelé mateřských škol získávají své vzdělání v oboru pedagogiky pro základní školy. Italské vzdělávání je rozděleno na dvě složky, pro děti od tří let a pro děti od tří do šesti let. Děti ve věku do tří let navštěvují jesle (*Nidi d'infanzia*) a děti od tří do šesti let mateřskou školu (*Scuole dell'infanzia*). Toto vzdělávání

⁴ Evropské jazykové portfolio je oficiálním evropským dokladem o tom, jak je uživatelem ovládan cizí jazyk. Pomáhá uvědomit si a zaznamenat aktuální dosaženou cizojazyčnou úroveň.

je součástí vzdělávacího systému a spadá do působnosti Ministerstva školství. Instituce poskytující předškolní vzdělávání mohou být provozovány také na místní úrovni, obcemi a nebo soukromým sektorem (European Commission, 2019b). Mateřské školy spadající pod Ministerstvo školství se řídí dle dokumentu *Didaktické zásady pro předškolní vzdělávání*. Důraz je kladen na jazykový a komunikační rozvoj dětí spolu s rozvíjením mentální, emocionální a fyzické složky (Průcha, 2017).

Angličtina je velmi častým jazykem, který bývá zakomponován do mateřských škol. Nedávný průzkum realizovaný výzkumníky Langé, et al. in Murphy (2016) poskytuje přehled cizojazyčné kompetence (angličtiny) u učitelů mateřských škol v Itálii. Výzkumnou metodou byl dotazník, který byl administrován přes 5 000 učitelům ze státních i nestátních mateřských škol. Výsledkem byla zjištění, že v 50 % vedli cizojazyčnou výuku samotní učitelé, v téměř 32 % externí učitelé, v 15 % externí rodilý mluvčí a v téměř 4 % rodilí mluvčí dobrovolníci. Většina učitelů disponovala vysokoškolským vzděláním v primárním vzdělávání nebo přímo v cizích jazycích, případně měli maturitní diplom s odbornou kvalifikací na cizí jazyk. Učitelé se dle výzkumu zúčastňovali průběžně kurzů, zaměřených na metodiku výuky cizího jazyka. Jejich jazyková úroveň se pohybovala v rozmezí od B1 po C2 SERR (Společného evropského referenčního rámce). Výzkum odhalil také pozitivní čísla týkající se implementování cizojazyčného vzdělávání, kterého dosáhlo 85 % ze všech zkoumaných škol. Většina škol uvedla zavedení cizojazyčné výuky ve věku kolem pěti let, při přibližné expozici 30 minut za týden. Povaha tohoto cizojazyčného působení je převážně založena na říkankách, dramatizaci, atd. s využitím multimédií (Murphy, 2016).

Jednou z univerzit, která nabízí vzdělávání pro učitele mateřských škol je Università di Bolzano. Tato univerzita nabízí magisterský obor *Scienze della Formazione per l'infanzia primario* (volným překladem Primární pedagogika). Jak bylo zmíněno již výše, zájemci o učitelství v mateřské škole absolvují stejný studijní program jako pro základní školy. V tomto studijním programu se učitelé mohou připravovat na výuku angličtiny hned v několika předmětech. Prvním z nich je jazykový blok s názvem *Základy didaktiky – angličtina*. Tento blok, který je ohodnocen 5 ECTS a je realizován ve čtvrtém ročníku obsahuje dva předměty. *Výuku anglického jazyka – úvod do analýzy a výuky cizího jazyka* a dále *Aktivita pro děti předškolního a mladšího školního věku* se zaměřením na ústní dovednosti. V dalším ročníku je jazykový blok rozdělen na dvě části. První část poskytuje teoretické základy, zatímco druhá část již praktickou aplikaci. V tomto bloku se studenti

seznamují s přístupy k výuce cizího jazyka, učebními osnovami, plány lekcí, hodnocením a materiály TEYL⁵. Požadovaná úroveň pro splnění předmětů je B2 SERR.

4.1.6 Kypr

Důraz na cizojazyčné vzdělávání v předškolních zařízeních na Kypru je patrný prostřednictvím zařazování cizího jazyka do předškolních vzdělávacích programů. Nejčastěji žádaným a také nabízeným jazykem je angličtina. Anglický jazyk má na Kypru zvláštní postavení, protože historicky patřil Kypr mezi britské kolonie. Na Kypru je po řečtině a turečtině, angličtina třetím nejpoužívanějším jazykem. Kypr v roce 2010 zahrnul do předškolních osnov povinnou výuku angličtiny a od reformy roku 2015 se všechny děti, navštěvující předškolní zařízení musí učit angličtinu již od 3 let (European Commission, 2019d). Vyučování angličtiny v předškolním vzdělávání na Kypru má za cíl vést k rozvoji pozitivních postojů k jazykům a rozvíjení mezikulturního povědomí. Přístup k cizímu jazyku zde není ve vyhrazených hodinách angličtiny, ale v zahrnutí jazyka do celého dne prostřednictvím rutinních činností, pozdravů apod. Všichni učitelé musí disponovat vysokoškolským vzděláním, minimálně však bakalářským, při kterém získají absolventi kvalifikaci BEd (*Bachelor of Education*) při studiu trvajícím 4 roky. Hlavním cílem je umožnit dítěti pravidelnou a systematickou komunikaci v angličtině. Výzkumy (Ioannou-Georgiou, 2015, in Mourão, S. & Lourenço, 2016) dokazují, že navzdory počátečním obavám ohledně implementace jazykového programu do předškolního vzdělávání, byli učitelé nadšeni ohledně výsledků a rozvoje dětí. Učitelé poukazovali na to, že ačkoli byla role učitele angličtiny zpočátku náročná, nyní se cítí více sebestjistěji díky odborné jazykové přípravě a systematické podpoře. U dětí byl zjištěn pozitivní postoj k jazykům a obecně k jazykovému učení.

Vysoké pedagogické školy zařazují angličtinu do svých sylabů, kde seznamují studenty s anglickým jazykem a jeho didaktikou výuky. Příkladem může být největší univerzita na Kypru – University of Nicosia, která poskytuje studentům kurz (*Teaching English as a Foreign Language I*), který podává studentům přehled o teoretických a praktických přístupech k výuce cizího jazyka. Seznamuje studenty se sociálními a psychologickými pohledy na osvojování si prvního a druhého jazyka, aby bylo poskytnuto pochopení učebních specifik dětí předškolního věku. Diskutována je také hypotéza kritického období a teorie

⁵ TEYL (Teaching English to Young Learners) je kurz určen pro učitele a zájemce, jehož cílem je se seznámit s teorií a praxí výuky angličtiny dětí od 3 do 10 let.

sociálního konstruktivismu. Na základě různých teoretických perspektiv studenti analyzují vývoj kurikul, včetně navržení sylabu a metodiky výuky. Studenti také zkoumají a kriticky hodnotí publikované zdroje zaměřené na ranou výuku cizího jazyka. Pozornost je věnována i způsobu hodnocení cizojazyčné kompetence u dětí předškolního věku. Kurz je zaměřen na rozvoj učitelů jako reflexivních a vnímavých praktiků. Tento kurz patří mezi povinné předměty, trvá semestr a absolventi získají 6 ECTS. Na tento kurz je navázáno dalším kurzem (*Teaching English as a Foreign Language II*), který se zaměřuje více na metodiku výuky anglického jazyka. Staví na zásadách, z nichž vychází široká škála přístupů a technik výuky jazyků. Zahrnuje témata jako aktivity ve třídě, předmět cizojazyčného vyučování, management třídy, analýza jazyka, učení gramatiky a lexika, produktivní a receptivní dovednosti a využívání technologie. Kurz trvá jeden semestr a jeho absolvováním získají studenti 6 ECTS. Oba kurzy jsou spojeny s ověřením získaných znalostí a dovedností v praxi. Tyto kurzy jsou nabízeny v rámci volitelných předmětů.

4.1.7 Malta

Na Maltě je péče pro děti od 3 měsíců do 2 let a 9 měsíců poskytována středisky péče o děti. Péče pro děti od 2 let a 9 měsíců do 4 let a 9 měsíců je zabezpečována mateřskými školami. Vláda podporuje názor, že na rané dětství je třeba nahlížet jako na důležitou fázi života a nikoli pouze jako na přípravu na dospělý život. Vzdělávání a péče v raném dětství mají pro maltskou společnost ústřední význam. Vláda zajišťuje, aby byly k dispozici služby podporující holistický vývoj a pohodu dětí i jejich rodin. Poskytování péče o děti spojuje aspekty péče a vzdělávání s cílem stimulovat a posilovat emoční, sociální a vzdělávací rozvoj dětí. Cílem je rovněž usnadnit udržování rovnováhy mezi prací a rodinou, a tím přispět k podpoře sociální soudržnosti. V roce 2014 tak vláda zavedla bezplatné poskytování péče o děti všem rodičům, kteří jsou zaměstnání nebo se vzdělávají (European Commission, 2018).

Malta patří společně s Kypr a Polskem k zemím, kde je výuka cizího jazyka povinná již v předškolním věku. Všechny děti se začínají učit angličtinu jako povinný předmět od 5 let. Národní vzdělávací program (2012) uvádí, že hlavním cílem výuky anglického jazyka na školách je poskytovat přístup k téměř univerzálním znalostem a kultuře. Kromě maltštiny je úředním jazykem také angličtina. Dle Národního vzdělávacího programu (2012) se maltsky děti učí pro posílení smyslu identity, zatímco výuka a učení angličtiny posiluje osvojení si důležitého mezinárodního komunikačního jazyka.

Příprava budoucích učitelů mateřských škol se může realizovat např. na L-Università ta' Malta. Tato univerzita nabízí bakalářský obor Předškolní vzdělávání, trvající 3 roky. Všichni uchazeči o studium musí absolvovat testy odborné způsobilosti v maltštině a angličtině. V předmětu *Enjoy English in the Early Years*, který spadá mezi povinné předměty a je ohodnocen 4 ECTS, se studenti seznamují s přístupy podpory pozitivního postoje k angličtině u dětí předškolního věku. V tomto předmětu jsou představovány některé principy zavádění angličtiny jako cizího jazyka a dále jsou zde diskutovány aktivity a příležitosti k jeho učení. Cílem předmětu je zvýšit povědomí studentů o jejich vlastním používání jazyka a jejich postojích k angličtině a představit zásady související s výukou angličtiny. Dále představit studentům aktivity a strategie, které mohou dětem pomoci rozvíjet a udržovat pozitivní postoje vůči angličtině a podporovat studenty při přípravě aktivit a poskytování vzdělávacích nabídek pro rozvoj rané gramotnosti. Mezi výstupy tohoto předmětu patří získání znalostí, porozumění a dovedností v oblasti cizojazyčného vzdělávání. Na konci studia si tak bude student uvědomovat sociální, osobní a kontextové faktory, které ovlivňují studium jazyka a gramotnosti. Bude si vědom svých očekávání a postojů k používání a učení se angličtiny a bude umět volit vhodné aktivity a identifikovat příležitosti pro rozvoj učení angličtiny. Mezi získané schopnosti u studenta patří i plánování a navrhování činností, podporování jazyka a schopnost volby vhodných prostředků a pomůcek, přispívajících k učení se v radostném prostředí.

4.1.8 Polsko

Předškolní vzdělávání je v Polsku součástí národního vzdělávacího systému a je řízeno Ministerstvem národního vzdělávání. Rané vzdělávání a péče o děti od šesti měsíců do tří let je zajišťována jeslemi (žłobky) nebo dětskými kluby (klub dziecięcy). Předškolní vzdělávání od tří do šesti let se organizuje v předškole (przedszkole). Předškolky jsou většinou státní, ale mohou být i soukromé či církevní (Průcha, 2017). Obsah a cíle předškolního vzdělávání jsou vymezeny v dokumentu *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, platného od roku 2017, který je výsledkem reformy, která mimo to ovlivnila věk vstupu do základního vzdělávání, které začíná až v sedmi letech. Všechny děti ve věku šesti let musí navštěvovat poslední ročník předškolky, aby si osvojily základní dovednosti před vstupem do školy.

Polsko se v roce 2014 připojilo k zemím podporující raný začátek výuky cizího jazyka jeho povinným zavedením do kurikula mateřských škol. Tuto skutečnost promítlo Ministerstvo národního vzdělávání v nově sestaveném kurikulu pro předškolní vzdělávání, kde se objevila

nová vzdělávací oblast – *Příprava dětí na používání moderního cizího jazyka*. Tato změna ale znamenala přenastavení optimální kvalifikační úrovně u samotných učitelů mateřských škol. Proto rozhodnutí ministerstva z roku 2017 specifikuje požadavky na kvalifikovanost učitelů cizího jazyka na konkrétních stupních vzdělávání, včetně předškolního. Podle tohoto rozhodnutí má kvalifikaci k výuce cizích jazyků v mateřských a základních školách osoba, která úspěšně ukončila:

- magisterské studium, obor filologie se specializací na daný cizí jazyk nebo aplikovanou lingvistiku v daném cizím jazyce s pedagogickou specializací;
- magisterské studium v zemi, v níž je daný jazyk úředním jazykem a absolvovala zároveň pedagogickou přípravu.
- Magisterské studium v libovolném oboru, ale musí disponovat:
 - a) osvědčením o zkoušce v daném cizím jazyce na pokročilé nebo plynulé úrovni a absolvovala pedagogickou přípravu;
 - b) osvědčení o absolvování státní zkoušky v daném cizím jazyce;
- vysokoškolské vzdělání v oblasti cizího jazyka (Minister Edukacji Narodowej, 2017).

Rozhodnutí udává ještě dalších osm bodů s šesti podbody, které upravují kvalifikaci učitelů. Vzhledem k tomu, že jen málo učitelů splňovalo právě tyto požadavky, ustanovilo ministerstvo přechodné období trvající do 31. srpna 2020, ve kterém bude ještě možné realizovat cizojazyčnou výuku bez požadované kvalifikace. Toto období slouží ale primárně pro doplnění vzdělání učitelů tak, aby mohli v souladu se zákonem působit jako učitelé cizího jazyka v mateřské škole i nadále.

Rozhodnutí ministerstva končí seznamem zkoušek povrzuujících kvalifikaci pro výuku cizích jazyků, kterými učitelé mohou disponovat a které jsou státem uznávané. Patří mezi ně:

- a) „First Certificate in English (FCE) také pod názvem Cambridge English: First s hodnocením A, B nebo C. Cambridge Assessment English (dříve Cambridge English Language Assessment nebo University of Cambridge ESOL Examination),
- b) International English Language Testing System (IELTS) – se skóre 5,0–6,0 bodů, Cambridge Assessment English (dříve Cambridge English Language Assessment

- nebo University of Cambridge ESOL Examinations), British Council, IDP IELTS Australia,
- c) Aptis (ve verzi General, Advanced nebo for Teachers) – s obecným výsledkem B2, v plné počítačové 5-modelové verzi, certifikované British Council,
- d) Test of English as a Foreign Language (TOEFL) – Educational Testing Service (ETS):
- iBT (internetová verze) – s celkovým minimálním skóre 57 bodů,
 - CBT (počítačová verze) – minimum 173 bodů a dalších minimálně 3,5 bodů z písemné práce (TWE) nebo minimálně 50 body z ústní zkoušky (TSE),
 - PBT (tradniční verze) – minimum 500 bodů a dalších minimálně 3,5 bodů z písemné práce (TWE) nebo minimálně 50 body z ústní zkoušky (TSE).
- e) City & Guilds Level 1 Certificate in ESOL International (reading, writing and listening) Communicator (B2) 500/1765/2 také pod názvem: City & Guilds International ESOL (IESOL) – úroveň „Communicator” včetně City & Guilds Level 1 Certificate in ESOL International (Spoken) Communicator (B2) 500/1775/5 také pod názvem: City & Guilds International Spoken ESOL (ISESOL) – úroveň „Communicator”,
- f) Pearson Test of English General (dříve London Tests of English) Level 3; Edexcel Level 1 Certificate in ESOL International – s výsledkem Pass (*min. 50% úspěšnost*), Merit (*min. 60% úspěšnost*), Distinction (*min. 70% úspěšnost*), Pearson Edexcel,
- g) Pearson Test of English Academic – s výsledkem 59–75 bodů, Pearson Edexcel,
- h) JETSET Level 5 – s výsledkem Pass, Merit, Distinction; Pearson LCCI Level 1 Certificate in ESOL International (LCCI IQ),
- i) The European Language Certificates (telc GmbH) – telc English B2 (Minister Edukacji Narodowej, 2017, s. 5).“

Tento výčet uvádí pouze minimální jazykové požadavky a vyšší úroveň certifikátu je samozřejmě vítána a uznávána. Seznam vyšších úrovní certifikátu je také součástí dokumentu nařízení ministerstva. Rozhodnutí prošlo v roce 2019 novelizací, která v některých bodech doplňuje kvalifikaci učitelů, nejedná se však o zásadní změny.

Budoucí učitelé se mohou vzdělávat např. na Akademii Ignatianum w Krakowie, pedagogické fakultě, kde je k dispozici obor *Nauczanie języka angielskiego w przedszkolach i szkołach* (výuka angličtiny v mateřských a základních školách) nebo *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* (předškolní pedagogika). Další možností je studium na Uniwersytet Warszawski, která nabízí rovněž studijní obor Předškolní pedagogika, Výuka angličtiny v předškolním věku, ale také postgraduální studijní obor Výuka angličtiny v předškolním věku, jehož vyučující jazyk je pouze angličtina.

4.1.9 Slovensko

Na Slovensku je předškolní vzdělávání poskytováno v *materských školách*, které přijímají děti od 3 do 6 let. Pokud to umožní kapacita mateřské školy, jsou přijímány také děti, které dosáhly věku 2 let. Mateřské školy podporují osobní rozvoj dětí v sociálních, emocionálních, kognitivních, fyzických, morálních a estetických oblastech. Před nástupem do základní školy musí vydat dítěti mateřská škola osvědčení o ukončení předškolního vzdělávání (European Commission, 2020b). Základní požadavky státu na poskytování institucionálního předškolního vzdělávání jsou formulovány v *Štátnom vzdelávacom programe* (dále ŠVP), z roku 2016.

Organizaci vzdělávání cizích jazyků v mateřské škole upravuje vyhláška č. 306/2008 Z. z. *Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole*: „Pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk, sa môže zriadiť samostatná trieda s počtom 12 detí. V tejto triede pracujú učitelia, ktorí splňajú podmienky odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov.“ Další možností organizace je dle této vyhlášky kroužková činnost, ve které se může realizovat výuka cizího jazyka v odpoledních hodinách a pouze pod vedením kvalifikovaných učitelů. Pokud kmenoví učitelé nesplňují podmínky adekvátní odborné způsobilosti, mohou činnost zabezpečovat i externí lektori. Požadavky na kvalifikovanost učitelů jsou formulovány ve vyhlášce č. 1/2020 Z. z. *Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. Tato vyhláška je účinná od 15. 1. 2020. V první příloze této vyhlášky v bodu 19 je uvedeno, že učitel, který bude realizovat

jazykovou přípravu v cizím jazyce v mateřské škole může disponovat středoškolským či vysokoškolským vzděláním a státní jazykovou zkouškou či maturitní zkouškou z příslušného cizího jazyka vykonanou do 31. 12. 2013. Učitelkám splňující tyto požadavky může být při výuce nápomocna také publikace *Metodika predprimárneho vzdelavania* (2011), která koncepčně navazuje na ŠVP a věnuje pozornost různým tématům vzdělávání v mateřské škole. Kapitola s názvem *Cudzí jazyk v materskej škole* se zabývá např. strategiemi výchovně-vzdělávací činnosti ve vztahu k cizímu jazyku, metodami vzdělávání v cizím jazyce, rozvíjenými kompetencemi dítěte ve vztahu k cizímu jazyku či profesními kompetencemi učitele cizího jazyka.

Příprava na výuku cizího jazyka společně s přípravou na roli učitelky v mateřské škole může probíhat na některé z vysokých škol. Na Slovensku lze studovat předškolní pedagogiku např. na Trnavské Univerzitě v Trnavě, kde se výuka realizuje ve studijním oboru *Učiteľstvo a pedagogické vedy*. Cílem předmětu *Osvojovanie cudzích jazykov v ranom detstve* je osvojení základních aspektů vyučování cizího jazyka u učících se v raném dětství a získání návyku osvojovat si odborné vědomosti a praktické dovednosti studiem příslušné literatury. V rámci předmětu se studenti obeznámí s vyučováním cizího jazyka v raném dětství ve slovenském vzdělávacím systému a také ve světě. Dále jaké jsou cíle a jaký je obsah výuky cizího jazyka u dětí předškolního věku, a poté se seznámí se základními principy osvojování si jazykových prostředků a komunikačních jazykových dovedností u dětí předškolního věku. Obsahem předmětu je i hodnocení pokroku v procesu osvojování si cizího jazyka a alternativních metod vyučování a hodnocení cizího jazyka. Studenti se seznámí i se specifiky výuky cizího jazyka v předškolním věku. Absolvováním studia získají studenti 4 ECTS.

Dalším oborem ve kterém se opět vyskytuje předmět *Osvojovanie cudzích jazykov v ranom detstve* je *Predškolská a elementárna pedagogika*. Cílem předmětu je, aby si studenti osvojili základní aspekty vyučování cizího jazyka v raném dětství, a na základě praktických aktivit si rozvinuli pedagogické dovednosti potřebné pro vedení kurzů angličtiny v mateřských školách nebo jazykových školách. Předmět je tedy zaměřen mimo jiné i na řízení vyučovacího procesu v raném osvojování si angličtiny. Obsahem předmětu je představení základní terminologie lingvodidaktiky a také pozice dítěte a učitele v kontextu raného osvojování si angličtiny. Jsou zde předneseny metodické přístupy a vyučovací metody v rané výuce cizího jazyka. Další témata rozvíjí více tyto metody vyučování – metody pro osvojování si anglické slovní zásoby a výslovnosti, metody na rozvoj poslechu

s porozuměním, metoda TPR⁶, metody na rozvoj mluveného projevu (modelování, krátké dialogy), narativní metoda (storytelling) a metoda CLIL v podmínkách raného dětství. Pozornost je v kurzu věnována i digitálním technologiím a prostředkům pro rané osvojování si cizího jazyka. Předmět je opět ohodnocen 4 ECTS.

4.1.10 Slovinsko

Ve Slovinsku se předškolní vzdělávání realizuje pro děti od jednoho do šesti let. Vzhledem k početnému menšinovému obyvatelstvu, může být vzdělávání uskutečňováno i v maďarštině nebo italštině. Předškolní zařízení jsou ve většině v gesci Ministerstva školství a tělovýchovy. Předškolní učitelé jsou povinni dosáhnout titulu BA, což je ekvivalent k českému bakaláři. Takto kvalifikovaní učitelé mohou učit děti od jednoho do šesti let, tzv. *vrtec* (Průcha, 2017). Dle reformy z roku 2017 je povinná výuka cizího jazyka od 7 let a druhý cizí jazyk je nabízen dětem od 9 – 15 let. Většina učitelů mateřských škol není školená k výuce cizího jazyka. Úroveň jejich cizího jazyka, kterým je většinou angličtina, by měla být na úrovni maturitní zkoušky, tedy B2. V současné době probíhá program, který je určen pro další vzdělávání učitelů v oblasti výuky angličtiny pro děti od předškolního věku až do jedenácti let. Výsledkem tohoto programu je formální osvědčení o získaném vzdělání. Tento program je rozsáhlý, zahrnuje 660 hodin (60 ECTS) školení a zaměřuje se na rozvoj jazykových dovedností učitelů předškolního vzdělávání, a také na metodiku výuky cizího jazyka. Program trvá dva roky a je poměrně náročný, což je důvod malého dosavadního počtu absolventů.

Co se týče jazykového vzdělávání v průběhu vysokoškolského studia, není nabízeno žádné formální školení. Během bakalářského studia si studenti mohou vybrat jako jeden z volitelných předmětů angličtinu (60 hodin – 4 ECTS). Důsledkem toho je, že většina absolventů není schopna vyučovat angličtinu nejen kvůli svým jazykovým dovednostem, ale i absenci metodických znalostí (Fojkar & Skubic, 2017). Zajímavý se tak jeví fakt, že i přesto v roce 2010 téměř polovina slovinských mateřských škol nabízela dětem výuku cizího jazyka, a tento počet téměř s jistotou rostl i dalších deset let. Učitelé, kteří vyučují cizí jazyk v mateřských školách, jsou tak většinou externisté, kteří velmi často nebyvají obeznámeni s předškolním kurikulem, a neabsolvovali ani vzdělávání ohledně výuky dětí předškolního věku. Optimální učitel cizího jazyka v mateřské škole by měl ovládat cílový jazyk na velmi

⁶ TPR (Total Physical Response) neboli metoda úplné fyzické odpovědi, je alternativní metoda výuky cizího jazyka, založena na spojení jazyka (cizího výrazu) s pohybem. Tato metoda je primárně využívána u dětí předškolního věku.

dobré úrovni, znát metodiku rané výuky cizího jazyka a kurikulum předškolního vzdělávání (Fojkar & Skubic, 2017). Dle výzkumu realizovaného s 90 studenty oboru předškolní pedagogiky v Lublani se téměř 56 % participantů shodlo, že by byli ochotni vyučovat cizí jazyk (angličtinu), pokud by disponovali odpovídajícími dovednostmi. Studenti si jsou tak vědomi svých limitů v oblasti cizího jazyka a jeho metodiky pro předškolní vzdělávání.

4.2 Závěrem k evropské situaci cizojazyčného vzdělávání v předškolním věku

Závěrem je jen třeba podotknout, že uvědomění si národních politik o potřebě začátku výuky cizího jazyka již od předškolního věku, a s tím související potřeby zvyšování odborné přípravy na toto vzdělávání je jistě pozitivním krokem, a to nejen vzhledem ke zvyšujícím se požadavkům dalších úrovní vzdělávání, ale také k potřebě orientace ve světě. V globálním pohledu můžeme konstatovat, že většina evropských zemí reflektuje požadavky světa a společnosti, a činí tak vytvářením různých strategických dokumentů a metodik.

O tom, že však stojíme na začátku dlouhé cesty svědčí také fakt, že se stále nedostává jednotných informací o cizojazyčném obsahu vzdělávání v mateřských školách či o úspěšnosti implementování cizojazyčné výuky a jejím vlivu na primární (a další) vzdělávání cizího jazyka. Důsledkem je, že tato problematika je tak z komplexního hlediska těžko zmapovatelná, a nedostává se tak relevantních informací odrážejících evropskou situaci. Tento stav vede k obtížím ve sdílení a vzájemnému se učení v evropském kontextu. Je samozřejmé, že různé kontexty se setkávají s různými obtížemi a proto je pojem univerzálního přístupu pro všechny nerealistický. Nedostatek soudržnosti však ústí v menší schopnost využití potenciálu sdílení zkušeností. A právě tato skutečnost je dlouhodobě shledávána jako problematická v oblasti vzdělávání a přípravy učitelů v cizojazyčné oblasti (Murphy, 2016). Z výzkumů a studií je patrná rozpačitost v uchopení rané cizojazyčné výuky, a to včetně adekvátní a optimální přípravy učitelů na ni.

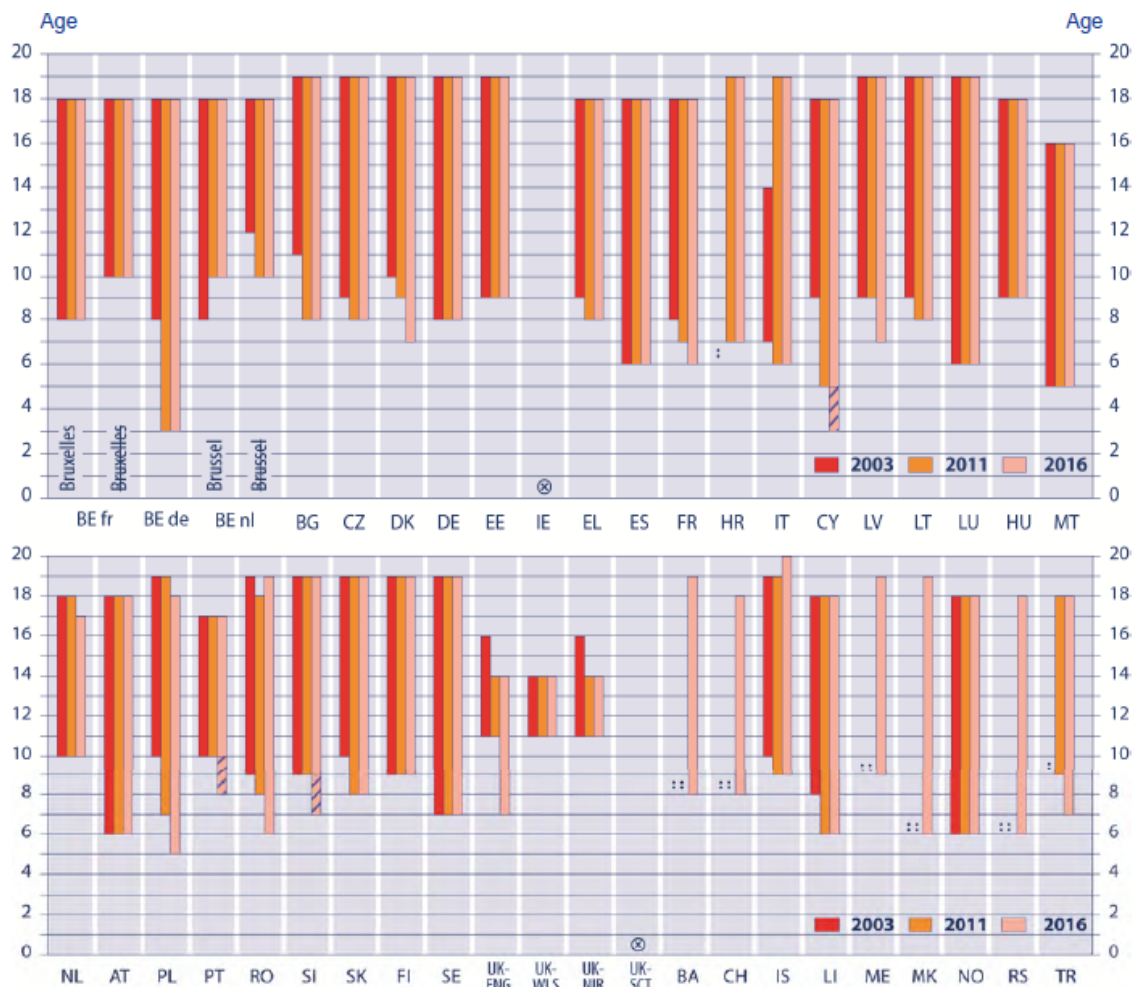
5 RANÁ VÝUKA CIZÍHO JAZYKA V EVROPĚ

Ve většině zemí Evropy se počáteční věk výuky prvního cizího jazyka jako povinného předmětu pohybuje mezi šesti a osmi lety (v základním vzdělávání). Výjimkou jsou však některé státy, mezi ně patří např. Belgie (německý mluvící společenství), kde se všechny děti navštěvující předškolní vzdělávání začínají učit francouzštinu již ve věku tří let. Ve Španělsku se podobný časný začátek objevuje také ve čtyřech autonomních společenstvích (Kantábie, Kastilie-La Mancha, Kastilie a León a Valencie). Školy v Estonsku, Finsku a Švédsku mají určitou volnost při určování stupně, ve kterém je první cizí jazyk zaveden jako povinný předmět. Ústřední vzdělávací úřady definují věkovou kategorii pro zavádění cizích jazyků mezi 7 až 9 lety v Estonsku a Finsku a mezi 7 až 10 lety ve Švédsku.

Irsko a Spojené království (Skotsko) jsou jediné země, ve kterých není výuka cizího jazyka ve škole povinná. V Irsku se všichni studenti učí irštinu a angličtinu, z nichž žádný není považován za cizí jazyk. Ve Spojeném království (Skotsku), mají školy povinnost nabízet cizí jazyk, ale žáci nejsou povinni se jej učit. Nová politika, která by měla být plně implementována do roku 2021 však bude znamenat, že se všichni žáci začnou učit cizí jazyk od pěti let.

Některé země zavedly reformy s cílem snížit počáteční věk povinné výuky prvního jazyka. V posledních dvou desetiletích došlo v Evropě k prodloužení doby výuky cizích jazyků. Tento nárůst byl dosažen téměř všude snížením věku, ve kterém toto učení začíná (European Commission, 2017). Následující tabulka předkládá počáteční věk povinné výuky cizího jazyka a zároveň přehled období, během něhož je výuka cizího jazyka povinná. Pro komparaci vývoje jsou sledovanými obdobími roky 2003, 2011 a 2016.

Graf č. 1: Přehled trvání povinné výuky cizího jazyka ve vybraných evropských zemích za roky 2003, 2011 a 2016



■ Implementace cizojazyčné výuky
 ⊗ Bez povinnosti cizojazyčné výuky

(European Commission, 2017, s. 32)

Z tabulky je patrné, že v poslední době došlo k nejdramatičtějším změnám zejména v Belgii, Kypru, Polsku, Velké Británii a Itálii. V Polsku byl v roce 2014 ustanoven povinný začátek výuky cizího jazyka ve věku 5 let. Nicméně na přelomu roku 2016 se tento věk posunul na 6 let. V posledním sledovaném období - roce 2016 začíná v Belgii a Kypru povinná výuka cizího jazyka (angličtiny) již v předškolním vzdělávání, zatímco v předchozích letech začínala až na druhém či třetím roce základního vzdělávání. Další reformou výuky cizího jazyka prošla také Itálie, která nejen snížila počáteční věk výuky, ale také jej rozšířila až do vyšší sekundární úrovně. I přesto, že vzdělávací systém v případě některých zemí oficiálně nesnížil věk začátku výuky cizího jazyka, tato výuka je

v praxi řazena do vzdělávání již v nižším věku (Lucembursko, Rakousko, Norsko). V Belgii, která se skládá z více společenství, a kde je tedy více úředních jazyků, je prioritní výuka jazyka sousedního společenství, tedy němčiny nebo francouzštiny. Výuka angličtiny je povinná až od 13 let.

6 ANGLIČTINA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

V dnešní době je vysoká úroveň komunikační dovednosti v anglickém jazyce běžně vnímána jako nezbytnost pro dosažení úspěchu na trhu práce. Tato skutečnost je často zohledňována rodiči, kteří se mohou cítit sami znevýhodnění právě skrze jejich omezenou dovednost komunikace v angličtině (Černá, 2015). Také v důsledku mnoha výzkumů, které potvrzují přínos seznamování s cizím jazykem již v předškolním věku, vzrostla poptávka po doplňkové výuce anglického jazyka v mateřských školách. Nabídka seznamování s angličtinou již v předškolním věku je v mnoha mateřských školách zcela běžnou praxí. Přestože není cizojazyčné vzdělávání ukotveno v RVP PV, dle výzkumného šetření České školní inspekce z roku 2015 je ze 770 mateřských škol zapojeno přes 61 % (472 MŠ) do cizojazyčného vzdělávání. Přes 97 % (458 MŠ) těchto škol nabízí anglický jazyk, zbytek nabízí jazyk německý a polský. Toto vzdělávání probíhá v 31 % formou placeného kroužku, kdy s dětmi výuku realizuje externí lektor. Do školního vzdělávacího programu začlenilo angličtinu přes 19 % mateřských škol. V tomto případě je seznamování s angličtinou provázáno celým režimem dne. Téměř v 11 % mateřských škol je angličtina nabízena formou kroužku, za který si mateřská škola nenárokují žádnou úplatu (ČŠI, 2015). Následující tabulka podává přehled forem seznamování anglického jazyka v mateřských školách, které implementovaly angličtinu do své vzdělávací nabídky. Tato čísla jsou také doplněna o podíl škol, které angličtinu nerealizují.

Tabulka č. 1: Seznamování s anglickým jazykem v mateřských školách

Seznamování s anglickým jazykem	Přibližný podíl v %
Ano, součástí ŠVP, zajišťují PP v průběhu vzdělávání	19
Ano, formou placených kroužků (externí lektor)	31
Ano, formou kroužků zdarma	10
Ne	40

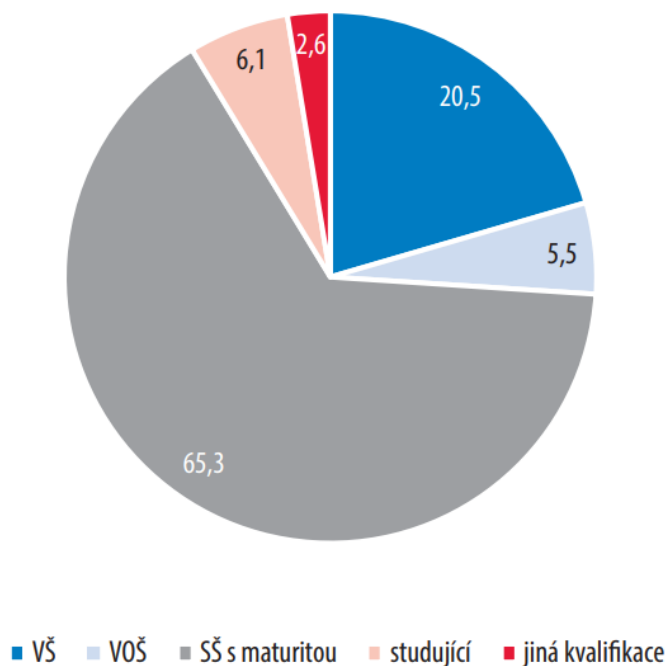
(ČŠI, 2015, s. 25)

Dále ČŠI (2015) dodává, že je nezbytné konstatovat postupně se zvyšující podíl škol, které začínají poskytovat služby vzdělávání v oblasti anglického jazyka, a to přibližně o 4 %. Dále se také zvyšuje podíl škol, které realizují seznamování skrze vlastní kmenové zaměstnance,

a to přibližně o 1,7 %. Tato rostoucí tendence je zmíněna také v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* „s rostoucí měrou již od předškolního vzdělávání se setkáváme s nadstandardními vzdělávacími službami, které jsou v rámci systému veřejného školství poskytovány za úplatu, např. rozšířená výuka cizího jazyka, ...“ (MŠMT, 2014, s. 16). Zároveň ale upozorňuje na nerovný přístup k tomuto vzdělávání, který je zřejmě způsoben i nestanovením explicitních požadavků na podmínky realizace cizojazyčného vzdělávání v mateřské škole strategickými dokumenty.

Jednou z podmínek, která je již zevrubně popsána v předchozích kapitolách je kvalifikovanost učitele. Nemůžeme tak opomenout skutečnost, že většina učitelek mateřských škol nedisponuje vysokoškolským vzděláním a na středních pedagogických školách se výuka cizího jazyka stále nestaví mezi prioritní. Přestože je navyšování kvalifikace učitelů mateřských škol dlouhodobě aktuálním tématem, Česká republika se řadí společně s dalšími sedmi zeměmi (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Skotsko) mezi ty, ve kterých stále postačuje vzdělání středoškolské.

Dle statistických zjištění ČŠI z roku 2019 v mateřských školách převládají učitelky se středoškolským vzděláním, a to o více než 40 %. Učitelů mateřských škol s nejvyšší kvalifikovaností se dlouhodobě nachází nejvíce ve Zlínském kraji, Vysočině a Libereckém kraji. Nejnižší kvalifikovanost vykazuje dlouhodobě Praha, Středočeský a Plzeňský kraj. I přes pedagogické obory, které nabízí univerzity v posledních třech zmíněných krajích se dle slov ředitelů škol setkávají s malým zájmem absolventů bakalářského studia o pozice učitelů v mateřských školách (ČŠI, 2019). Následující graf podává podíl kvalifikovanosti učitelů MŠ v ČR. Data jsou aktuální k roku 2018/2019.

Graf č. 2: Způsob získání odborné kvalifikace u učitelů mateřských škol – podíl v %

(ČŠI, 2019, s. 22)

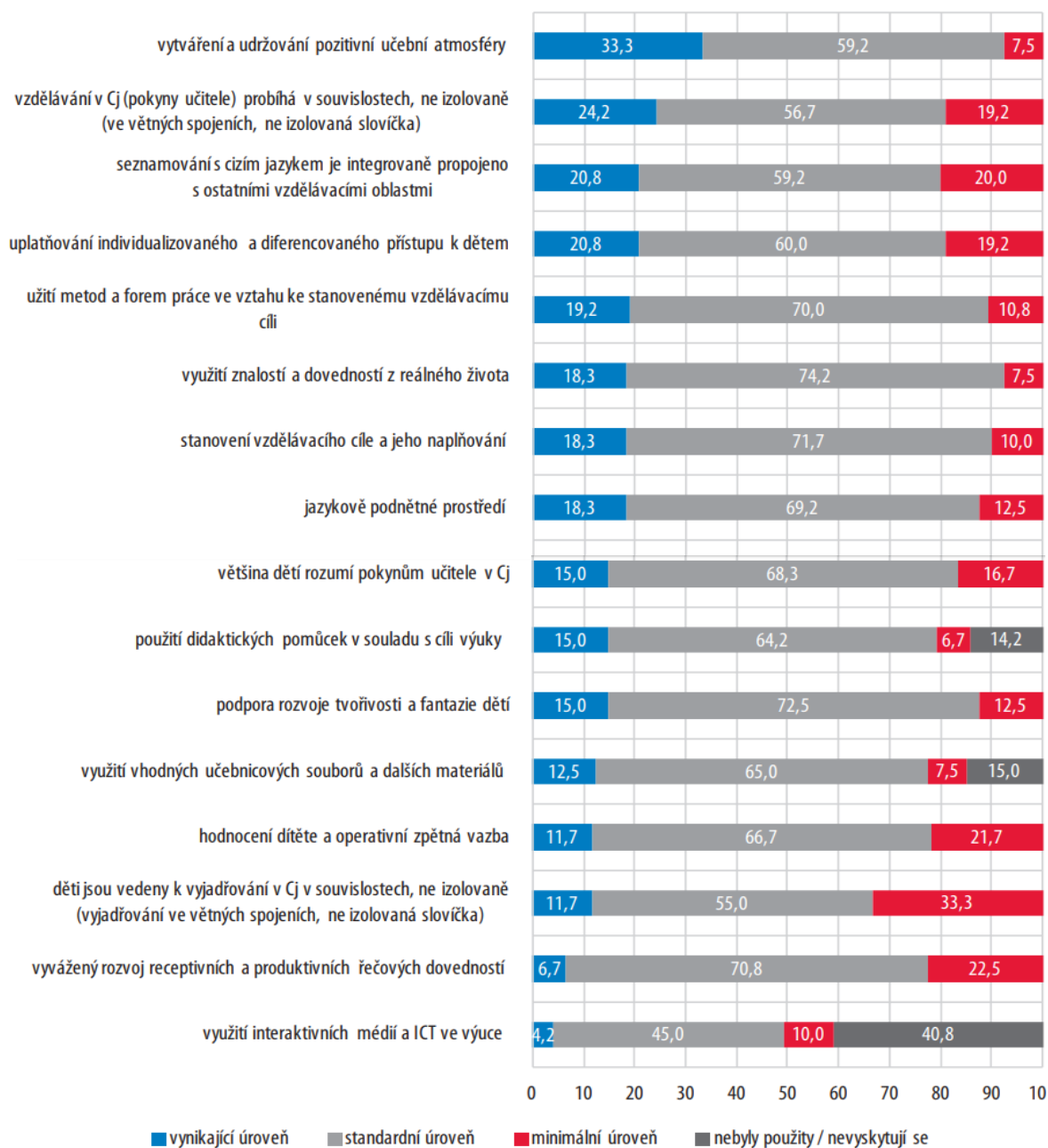
Pokud se nezvýší požadavky na kvalifikovanost učitelů (tak, jako tomu je např. na Slovensku, kde angličtina sice není povinná, ale její možnost výuky byla brána zákonodárci v potaz při tvorbě vyhlášky týkající se kvalifikovanosti PP) bude kvalita raného cizojazyčného vzdělávání stále otázkou vlastní iniciativy učitelů, která v některých případech může být zodpovězena negativně.

V oblasti kvalifikovanosti k cizojazyčné výuce tak v prostředí mateřské školy nejčastěji působí:

- a) Rodilý mluvčí bez jakékoliv pedagogické přípravy;
- b) osoby, plynně hovořící cizím jazykem, bez pedagogického či jazykového vzdělání;
- c) absolventi středních škol, kteří využívají své znalosti cizího jazyka ze střední školy;
- d) vysokoškolští studenti (především učitelských oborů), kteří mají alespoň částečné pedagogické a jazykové vzdělání;
- e) externí učitelé z jazykových škol a vzdělávacích agentur, kteří nemusí prokázat své pedagogické, ani jazykové vzdělání;
- f) a nejčastěji interní učitelka, která alespoň částečně ovládá cizí jazyk (Pokrivčáková, 2017).

Seznamování s cizím jazykem v mateřské škole jako podpora pro následující výuku na základní škole bylo předmětem analýzy v rámci komplexní inspekční činnosti i v roce 2017, kdy se ČŠI zajímala o podmínky seznamování dětí s cizím jazykem ve 116 třídách. Analýza byla zaměřena i na 120 učitelů, kteří toto seznamování realizovali. Výsledkem jsou zjištění, že jazyková úroveň učitelů má zlepšující tendenci. Negativním zjištěním však byla skutečnost, že „45,8 % hodnocených pedagogů vyučujících v MŠ cizí jazyk, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků neabsolvovalo v posledních 2 letech žádné vzdělávání týkající se metodiky a výuky cizího jazyka“ (ČŠI, 2017, s. 51). A to i přesto, že je k dispozici široká nabídka vzdělávacích kurzů, která nabízí zprostředkování znalostí a zkušeností z různých oblastí rané výuky angličtiny. Inspekční činnost se zaměřila také na vyučovací prostředky, které učitelé využívali pro výuku. Nejčastěji využívali své vlastní vytvořené materiály, nebo čerpali z internetu, popřípadě využívali publikace dostupné na knižním trhu (např. My Little English, Happy House, Angličtina pro nejmenší či Angličtina pro předškoláky). Součástí zprávy je i zevrubná analýza podmínek a průběhu cizojazyčného vzdělávání. Výsledky jsou předloženy v přehledném sloupcovém grafu (ČŠI, 2017).

Graf č. 3: Cizojazyčné vzdělávání v MŠ – podíl v %



(ČŠI, 2017, s. 52)

Na základě zjištění doporučuje ČŠI využívat motivaci (např. mimikou, gestikou, obrázky či loutkami), díky které bude zprostředkovaný jazyk srozumitelnější. Dále doporučuje využívat metody prožitkového a smyslového učení a více do výuky zakomponovat dramatizaci, hry, soutěže, písničky, naraci a pohyb, tedy metody, které jsou dětem předškolního věku velmi blízké a přirozené.

Elektronické zjišťování dostupnosti cizojazyčného vzdělávání, které ČŠI (2017) realizovala s téměř 5 000 mateřskými školami zjistilo, že téměř 55 % mateřských škol nabízí

cizojazyčné vzdělávání jako doplňkovou činnost. Zbylých 45 % angličtinu nenabízí, a to z důvodu nevyhovujících personálních podmínek, stávajícího náročného obsahu ŠVP PV, nedostupnosti kvalitních lektorů, nezájmu ze strany rodičů či dalších okolností jako jsou např. logopedické vady u dětí, nedostačující prostory školy nebo vysoké počty dětí ve třídách a navíc s velkým věkovým rozptylem (2 – 7 let). Navzdory tomu, je výuka angličtiny v mateřské škole již dlouhodobějším trendem a některé školy ji nabízejí již pátým rokem, navíc je zde zajištěna kontinuita výuky na základní školu.

6.1 Vzdělávací kurzy angličtiny pro učitele mateřských škol

Jak bylo zmíněno již v předchozí kapitole, angličtinu v mateřské škole nejčastěji vyučuje interní učitel, který alespoň částečně ovládá cizí jazyk. Některé vysoké školy nabízí kurzy zaměřené na cizojazyčné seznamování, otázkou však zůstává, kde získají učitelé vzdělání týkající se metodiky a výuky cizího jazyka, pokud škola tyto kurzy nenabízí či toto vzdělávání pro ně nebylo dostatečné. Většina učitelů je tak v tomto ohledu odkázána na vlastní iniciativu. Řešením může být absolvování kurzů, které jsou nabízeny jazykovými institucemi či pod záštitou MŠMT.

Prvním zde zmíněným kurzem je kurz s názvem *Angličtina pro učitelky MŠ s metodikou výuky předškoláků*. Kurz se realizuje v podobě seminářů, které se konají 1x měsíčně 4 hodiny (3 hodiny výuka jazyka a 1 hodina metodiky) od září do června. Jazyková výuka probíhá po rozdělení účastníků dle jejich jazykové úrovně ve dvou skupinách. Na základě úrovně účastníka je vypracován plán výuky. Jazyková výuka je zaměřena převážně na komunikaci s využitím učebnice, která je využívána i k domácí práci. Metodický blok obsahuje návrh metodických plánů, stavbu lekce, nácvik slovní zásoby metodami TPR, drill rutiny, nácviku písní, dramatizací, atd. Probíraná témata jsou také hodnocení dětí a učitele, spolupráce s rodiči, a na závěr doporučení dostupných metodických materiálů a pomůcek. Kurz je akreditován MŠMT.

Další možností kurzu, který pomáhá učitelům se zavedením angličtiny do mateřské školy je kurz s názvem *Angličtina od začátku – JAK začít?* Kurz je pořádán vzdělávací agenturou a je zpoplatněn. Cílem kurzu je ukázat učitelům, jak mohou začít výuku angličtiny u dětí, které s jazykem teprve začínají (ať už v mateřské škole, či na základní škole). Kurz představuje učitelům techniky, postupy a aktivity sloužící k výuce angličtiny. V časové dotaci 4,5 hodiny se učitelé naučí jak organizovat výuku, uvést téma, přechody mezi aktivitami a práci s tématy s návazností na širokou škálu dalších aktivit.

Některé kurzy nabízí zaměření pouze na výslovnost anglického jazyka, a to společně i s logopedickou přípravou. Kurz s názvem *Jak správně vyslovovat česky i anglicky aneb logopedické hry a metoda Jolly Phonics*, je kurz nabízený v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a je akreditován MŠMT. Časová dotace výuky je 24 hodin a účastníci se seznámí s metodou Jolly Phonics, jejími principy a přínosy. Absolvováním získají učitelé tipy na praktickou aplikaci této metody, která vede k procvičování mluvidel a uvědomování si zvuků a hlásek. Učitelé prohloubí své znalosti o logopedických vadách a naučí se, jak dětem pomáhat rozvíjet mluvidla a další oblasti, související s výslovností.

V nabídce kurzů se nachází i kurzy pro učitele, kteří chtějí při své výuce využít audiovizuální materiály, aby dětem zprostředkovaly jazyk z úst rodilého mluvčího a oživil tak lekce o nové zkušenosti. Kurz *Využití audiovizuálních materiálů s rodilým mluvčím při seznamování dětí s angličtinou v MŠ* se realizuje distanční formou v 90minutových blocích, včetně závěrečné telefonické konzultace s kvalifikovaným českým lektorem-metodikem. Kurz je pořádán britskou společností Wattsenglish Ltd. Obsah kurzu je věnován seznámení učitelů s vhodnými metodickými přístupy při využívání audiovizuálních materiálů a praktickými způsoby využití těchto materiálů, ve kterých figuruje rodilý mluvčí. Rodilý mluvčí může být využíván při představování nových jazykových oblastí, drilování či využívání metody TPR.

Jednou z možností vzdělávání je také on-line distanční kurz. Tento kurz je veden soukromou společností, která spolupracuje s partnery jako jsou britské a mezinárodní univerzity a instituce s archivem kulturních a vzdělávacích materiálů (např. British Council). Jedním z kurzů, který je nabízen učitelům mateřských škol je *English in Early Childhood: Language Learning and Development*. Kurz trvá 6 týdnů, kdy učitel absolvuje 2 hodiny výuky týdně. Základní verze kurzu je zdarma, v případě příplatků je možné získat nadstandardní služby (certifikát, přístupy k dalším kurzům, testům, atd.). Obsah kurzu tvoří příspěvky pedagogů British Council, články, videa a komentáře odborníků a rodičů. V každé lekci jsou nabídnuty tipy, rady a zdroje ke stažení. Na konci kurzu by měl učitel disponovat znalostmi o způsobu jak se děti učí jazyk, diskutovat o důležitosti hry v podmínkách jazykového vývoje, zamýšlet se nad účinnou komunikací a znát způsoby, jak podporovat a motivovat děti v jejich jazykovém vývoji a jak měřit jejich pokrok. Vzhledem k tomu, že celý kurz je veden v angličtině je požadovanou minimální jazykovou úroveň B1 (SERR).

Na trhu je k dispozici široká paleta kurzů. Tyto kurzy jsou koncipovány pro učitele, kteří teprve začínají s výukou, a kromě získávání jazykových znalostí, ocení především informace

z oblasti metodiky a organizace výuky. Dále také pro učitele, kteří již výuku realizují, ale stále hledají nové způsoby jak ji učinit pro děti více atraktivní, a tedy i více efektivní. Přínosem jsou rovněž kurzy, které jsou pořádány společně pro učitele mateřských i základních škol. V případě kvalitního odborného vedení kurzu, mají učitelé možnost poznat rozdíly a souvislosti při seznamování jazyka u dětí a žáků. Učitelé si mohou vybírat z kurzů o různém zaměření, délce, intenzitě nebo také kurzů individuálních – distančních, zohledňujících jejich osobní program. V případě zájmu učitelů a v závislosti na jejich jazykové úrovni je možné absolvovat i zahraniční kurzy, které mohou poskytnout další pohled na ranou výuku angličtiny. Tyto kurzy jsou určeny nejen učitelům, kteří neměli možnost se s ranou výukou angličtiny seznámit během studia, ale také pro učitele, kterým se jeví jejich dosavadní přístup k cizojazyčné výuce jako málo efektivní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část rozvíjí teoretickou část o zjištění z prostředí edukační reality. Tato výzkumná část předkládá samotný výzkum a interpretaci jeho výsledků. Jsou zde představeny výzkumné cíle a otázky, popis a zdůvodnění volby výzkumných metod a vzorku. Na základě zjištění jsou v závěru stanovena doporučení pro praxi.

Zvolenými metodami pro výzkum se stala kvantitativní obsahová analýza sylabů 8 vysokých škol v České republice, realizujících obory předškolní pedagogiky. Náplň předmětů se zaměřovala na zlepšování jazykové úrovně studentů nebo na přípravu na výuku angličtiny u dětí předškolního věku v mateřské škole. Výsledky tohoto kvantitativního šetření byly doplněny o výpovědi 5 učitelek mateřských škol, které studovaly na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, a nyní seznamují děti předškolního věku v mateřských školách s angličtinou.

7.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jako hlavní výzkumý cíl jsem si stanovila:

- Objasnit, jaká je vysokoškolská příprava budoucích učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole.

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si stanovila:

- Jaké jsou názory učitelek na vysokoškolskou přípravu na seznamování dětí s angličtinou?

Dále byly stanoveny dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaká je příprava učitelů na seznamování dětí s angličtinou na jednotlivých vysokých školách v České republice.
- Komparovat vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole.

Dále byla stanovena výzkumná otázka:

- Je dle názorů učitelek vysokoškolská příprava na seznamování dětí s angličtinou dostačující?

7.2 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byly použity sylaby předmětů z oborů učitelství pro mateřské školy či předškolní pedagogiky z 8 vysokých veřejných škol v České republice, které nabízí bakalářské nebo magisterské obory. Celkově tak bylo podrobena analýze 31 předmětů v bakalářském studiu a 4 předměty v magisterském studiu. Pokles v oblasti magisterského studia je způsoben tím, že většina vysokých škol sice nabízí navazující magisterské studium v oblasti předškolní pedagogiky, avšak obsahem tohoto studia nejsou předměty zaměřující se na zvyšování jazykové způsobilosti studentů, či získávání znalostí a dovedností v oblasti didaktiky výuky cizího jazyka u dětí předškolního věku. Veškeré sylaby jsou volně dostupné na online stránkách jednotlivých vysokých škol. Tento výzkumný vzorek byl podroben kvantitativní obsahové analýze. Pro doplňkovou metodu polostrukturovaného interview bylo výzkumným souborem pět učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji, které disponují vysokoškolským vzděláním, a tedy úspěšně absolvovaly odbornou cizojazyčnou přípravu na výuku angličtiny pro děti předškolního věku. Všech pět participantek absolvovalo Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně v rozmezí mezi léty 2012 až 2019.

Učitelka č. 1 úspěšně ukončila bakalářské studium v roce 2012 a magisterské studium v roce 2019, oba typy studia absolvovala v kombinované formě. Bakalářským oborem bylo Učitelství pro mateřské školy a navazujícím magisterským oborem Pedagogika předškolního věku. Učitelka má rovněž středoškolské pedagogické vzdělání. V současné době působí ve státní mateřské škole a výuku angličtiny, které se věnuje již osmým rokem, zařazuje dle možností v rámci celého dne.

Učitelka č. 2 má střední pedagogickou školu, na kterou navázala absolvováním bakalářského studia v oboru Učitelství pro mateřské školy, které úspěšně ukončila v roce 2017. Učitelka absolvovala prezenční formu studia. Výukou angličtiny se zabývá ve státní mateřské škole již druhým rokem. Koncepce výuky angličtiny je zde zaměřena převážně na získávání a posilování slovní zásoby.

Učitelka č. 3 disponuje středním pedagogickým vzděláním a dále se rozhodla studovat prezenčně bakalářské studium v oboru Učitelství pro mateřské školy, které ukončila v roce 2017. Nyní působí ve státní mateřské škole, kde je jedinou učitelkou, která seznamuje děti s anglickým jazykem. Angličtinu zapojuje do více výchov a dle jejich slov se snaží, aby byl jazyk uváděn vždy v kontextu a s praktickým využitím.

Učitelka č. 4 v roce 2018 absolvovala bakalářské studium oboru Učitelství pro mateřské školy, a to v kombinované formě. Na toto studium navazuje magisterským studijním oborem Pedagogika předškolního věku, který v době výzkumu stále studuje. V mateřské škole seznamuje děti s angličtinou již čtvrtým rokem, a to převážně děti od pátého roku. Při studiu se dle svých slov zaměřila právě na oblast výuky angličtiny v mateřské škole.

Učitelka č. 5 své bakalářské studium úspěšně ukončila v roce 2016. Obor Učitelství pro mateřské školy absolvovala v prezenční formě. Působí ve státní mateřské škole, která podporuje ranou cizojazyčnou výuku. Děti v mateřské škole seznamuje s angličtinou již třetím rokem. Při výuce angličtiny u dětí předškolního věku je zastánkyní imerzního přístupu.

7.3 Výzkumné metody

Pro tento výzkum byla zvolena hlavní výzkumná metoda kvantitativní obsahová analýza a jako doplňková metoda kvalitativní polostrukturované interview. Níže konkrétněji specifikují tyto výzkumné metody a jejich využití ve výzkumu.

Kvantitativní obsahová analýza je také někdy označována jako obsahová analýza dokumentů. Dle Linderové, Scholze, & Munducha (2016) je pro tento typ analýzy charakteristické, že sleduje především samotný obsah dokumentu, který je možno zpracovávat pomocí statistických metod. Dle Gavory (2015) se kvalitativní stránka textu jako jsou slova, věty či témata kvantifikuje, vyjadřuje se tak jejich frekvence, pořadí či stupeň. Oblast výchovy a vzdělávání poskytuje široké spektrum textů, kromě jiných jsou jimi i učební osnovy či učební plány, které byly právě předmětem výzkumu. Získaná zjištění pomocí kvantitativní obsahové analýzy však poskytují vnímání problematiky pouze skrze prizma tvrdých dat. Proto byla zjištění z obsahové analýzy doplněna údaji z kvalitativního polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol, které v současné době realizují výuku angličtiny u dětí předškolního věku. Dle Hendla (2016) se polostrukturovaný rozhovor vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou, ale na druhou stranu velkou pružností celého procesu získávání informací. Polostrukturované interview je tak kompromisem mezi nestrukturovaným a strukturovaným rozhovorem, a v zásadě kombinuje výhody a eliminuje nevýhody obou. Přílišná strukturalizace může ovlivňovat rozhovor a získané údaje výzkumníkovou vlastní představou. Naopak nadměrná volnost v rozhovoru sice umožní hloubkové porozumění zkoumaného jevu, rizikem však zůstává odklon od ústředního tématu. Dle Berga (2001) by „nosná konstrukce“ polostrukturovaného rozhovoru

měla obsahovat základní otázky, extra otázky, jednorázové otázky a zkoumavé otázky. Základní otázky se týkají výhradně ústředního zaměření výzkumu a jsou zaměřeny na vyvolání konkrétních požadovaných informací. Tyto otázky mohou být v rozhovoru soustředěny buď společně, nebo rozptýleně v průběhu celého výzkumu. Extra otázky jsou téměř rovnocenné určitým základním otázkám, ale jsou formulovány lehce odlišně. Slouží tak k účelu ověření si spolehlivosti odpovědí nebo změření možného vlivu, který by mohla mít změna formulace otázky. Jednorázové otázky se vyskytují často na začátku rozhovoru a přispívají k vytvoření vztahu mezi participantem a výzkumníkem. Tyto otázky mohou mít také regulující charakter a udávat tempo i směr rozhovoru na základě aktuální reakce participanta. Přestože tyto otázky nemají výzkumný charakter v pravém slova smyslu, tak mohou mít vliv na celkový úspěch rozhovoru. Zkoumavé otázky nebo také sondy, slouží k rozšíření výpovědi participanta a jsou tak ryze charakteristické pro polostrukturovaný rozhovor. Při tvorbě struktury rozhovoru jsem se snažila respektovat výše zmíněné zásady a další doporučení uvedená v odborné literatuře.

7.4 Třídění a analýza dat

Kvantitativní obsahovou analýzou byly vymezeny významové jednotky, ty tvořily informace ze sylabů vysokých škol s obory zaměřujícími se na předškolní pedagogiku. Stanovené analytické kategorie, které klasifikovaly významové jednotky vycházely z výzkumného problému. Vymezené kategorie se týkaly - zastoupení předmětů na seznamování s angličtinou u dětí předškolního věku v mateřské škole, frekventovanosti cílů těchto předmětů, stanovených požadavků na studenta, vyučovacích a hodnotících metod předmětu a časové náročnosti předmětu. Následně byla provedena kvantifikace analytických kategorií a zjištění jejich frekvence. Frekvence byly pro lepší přehlednost graficky znázorněny. Mezi kategoriemi byly zjištěny vztahy, které byly interpretovány a popřípadě doplněny o výpovědi učitelek vyučujících angličtinu dětí předškolního věku v mateřských školách. Rozhovory byly realizovány většinou na pracovišti učitelek, a to po předchozí telefonické domluvě. Před samotným rozhovorem byly učitelky informovány o účelu rozhovoru, zachování anonymity, způsobu zpracování a využití jejich výpovědí. Rozhovory byly po předchozí domluvě většinou zaznamenávány na záznamník, a poté byl vytvořen transkript. Pro postup zpracování získaných údajů bylo zvoleno otevřené kódování. Dle Hendla (2016) otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata, která mají vztah k položeným výzkumným otázkám. Po pečlivém opakovaném přečtení transkriptu byly jednotlivým částem textu přiřazeny kódy. Tyto kódy byly následně seskupeny dle tématické

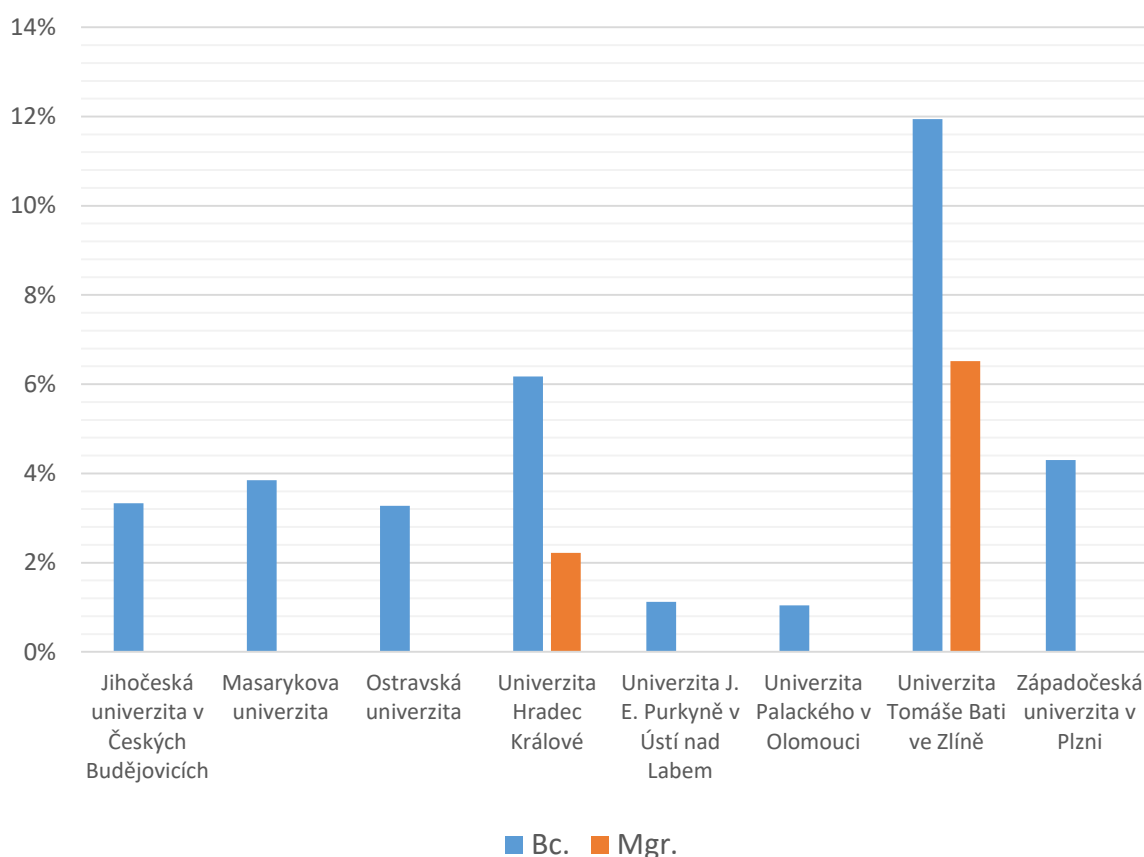
relevance a vytvořily tak kategorie, které byly označeny názvem korespondujícím s jejich obsahem. Zjištění z polostrukturovaného rozhovoru byla seskupena do 5 kategorií, podávajících odraz zkoumaného jevu v praxi. Doplnění kvantitativních dat o kvalitativní údaje si klade za cíl poskytnout ucelený obraz o zkoumané problematice.

8 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Následující podkapitoly předkládají výzkumná zjištění a jejich interpretaci. Nejprve budou předložena výzkumná zjištění získaná z kvantitativní obsahové analýzy sylabů 8 vysokých škol, které nabízí bakalářské obory učitelství pro mateřské školy a navazující magisterské studium na tyto obory. Zjištění jsou pro lepší přehlednost graficky znázorněna a následně interpretována. Nejprve poskytují výsledky z oblasti zastoupení předmětů angličtiny na jednotlivých vysokých školách, následně se již profilují na předměty, zaměřující se na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole a poté předkládají jejich doporučený ročník studia a status povinnosti absolvování předmětu. Dále je pozornost věnována již cílům předmětu a jejich frekvencí, požadavkům na studenta, vyučovacím a hodnotícím metodám předmětů. Tato data jsou doplněna o zjištění z polostrukturovaného interview s 5 učitelkami, která byla interpretována do 5 kategorií, poskytující jejich názory na vysokoškolskou přípravu na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole. Výpovědi z těchto kategorií jsou tématicky implementovány také do části výsledků z kvantitativní obsahové analýzy.

8.1 Vysokoškolská příprava budoucích učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole

Každá vysoká škola klade v oborech v oblasti předškolního vzdělávání jinou míru důrazu na cizojazyčné vzdělávání, ať už ve smyslu získávání znalostí a dovedností v obecné rovině jazyka, tak také v kontextu předškolního vzdělávání – přípravu na cizojazyčné působení v mateřské škole. Následující graf č. 1 podává procentuální přehled těchto předmětů v učebních osnovách jednotlivých vysokých škol pro obory bakalářské i magisterské v České republice.

Graf č. 1: Zastoupení předmětů angličtiny na jednotlivých VŠ v %

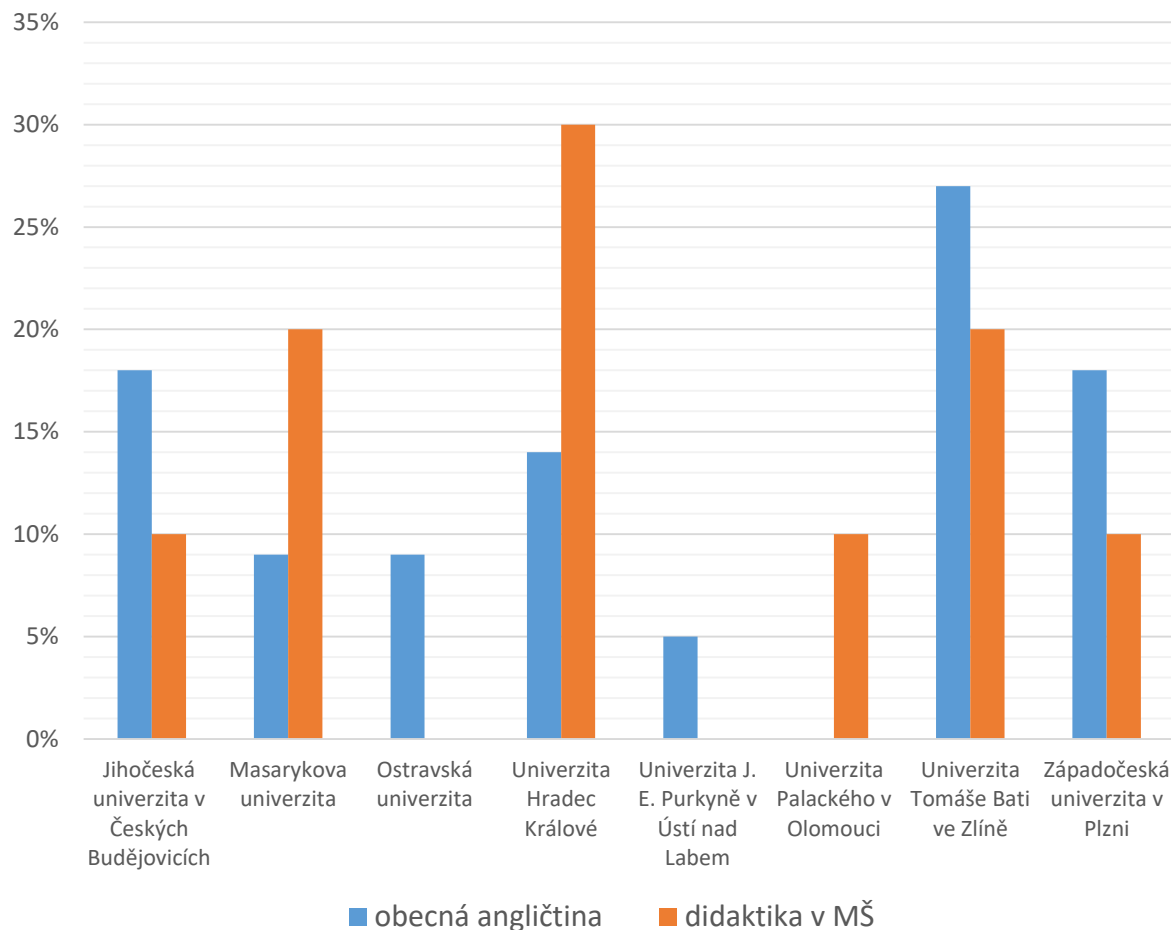
Z grafu č. 1 je patrné, že největší zastoupení předmětů angličtiny se vyskytuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, a to téměř ve 12 % z celkového počtu předmětů v bakalářském studiu. Nejmenší hodnoty byly zjištěny u Univerzit J. E. Purkyně a Palackého v Olomouci. Univerzita Palackého v Olomouci zmiňuje ve svých sylabech předměty angličtiny, o kterých však nebyly v kartách předmětu uvedeny žádné informace, proto tyto předměty nemohly být zaneseny do výzkumu.

Analýzou magisterských programů je zjištění, že pouze 2 univerzity realizují výuku anglického jazyka v navazujícím studiu. Opět univerzitou, která nabízí nejvíce předmětů angličtiny je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (přes 6,5 %) a dále Univerzita Hradec Králové (přes 2 %) z celkového počtu předmětů magisterského studia.

Jak bylo zmíněno již výše, vysoké školy nabízí v oborech v oblasti předškolní pedagogiky dva typy předmětů, zaměřujících se na anglický jazyk. Tím prvním typem předmětu je obecná angličtina, která si klade za cíl zvýšit jazykovou úroveň studentů, tím druhým jsou předměty, které jsou cíleny převážně na didaktiku seznamování dětí s angličtinou. Procentuální zastoupení předmětů, zaměřených na seznamování dětí s angličtinou

v mateřské škole pro bakalářské i magisterské obory na jednotlivých vysokých školách předkládá následující graf.

Graf č. 2: Zastoupení předmětů zaměřených na seznamování dětí s angličtinou v MŠ (Bc. i Mgr.)



Z grafu č. 2 je patrné, že obecná angličtina je v obou typech studia (bakalářském i magisterském) zastoupena nejvíce na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kde studenti mohou absolvovat během studia až 9 předmětů obecné angličtiny, zatímco nejméně je na ni kladen důraz na Univerzitě J. E. Purkyně (pouze 1 předmět). Na Univerzitě Palackého v Olomouci je absence samostatného předmětu obecné angličtiny, ale obecná angličtina je částečně zakomponována v předmětu, který rozvíjí nejen všechny jazykové dovednosti, ale také pokládá základy pro výuku angličtiny v mateřské škole. Vzhledem k převládajícímu obsahu tento předmět spíše inklinuje do předmětů didaktiky.

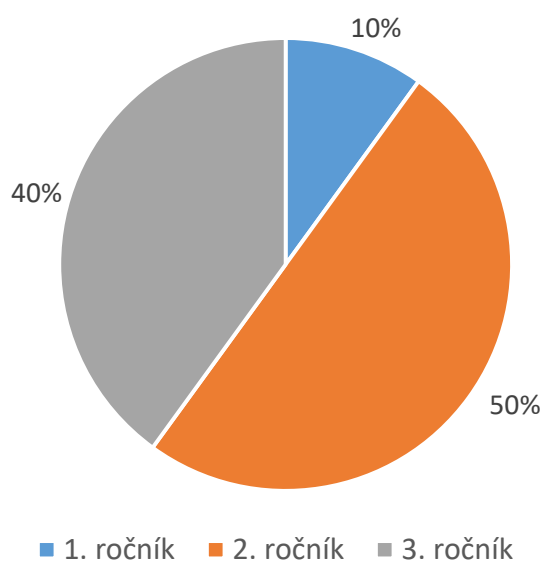
Předměty zaměřující se na podporu seznamování dětí s angličtinou jsou nejvíce zastoupeny na Univerzitě Hradec Králové, kde se studentům dostává znalostí specifik výuky dětí předškolního věku až ve 3 předmětech. Na Ostravské univerzitě a Univerzitě J. E. Purkyně

předměty didaktiky absentují zcela, a tedy se nevyskytují ani v bakalářském či magisterském typu studia. Obecná angličtina se na Ostravské univerzitě zaměřuje především na zvládnutí gramatických jevů (minulé, přítomné a budoucí časy, kondicionály, předložky, atd.) a tématických okruhů, jako jsou např. stádia života, obchody a služby, cestování, fotografie či psaní abstraktu bakalářské práce. Obsahem předmětu angličtiny na Univerzitě J. E. Purkyně jsou profesní témata, cílem předmětu je tak zvýšit jazykové kompetence studentů v oblasti profesního samostudia. Zajímavým zjištěním je, že předměty nabízející vhled do problematiky výuky angličtiny v mateřské škole jsou nabízeny pouze v bakalářském studiu a nikoli již na navazujícím magisterském.

Pro účely výzkumu se bude následující interpretace dat soustřeďovat již pouze na univerzity, které nabízí předměty zaměřující se na seznamování dětí s angličtinou.

Ještě před vstupem do obsahu samotných předmětů zde bude představen výsledek analýzy podávající obraz o zařazení předmětu do ročníků společně s jeho statusem povinnosti. Následující graf č. 3 ilustruje míru zastoupení předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v mateřské škole v jednotlivých ročnících. Z grafu je patrné, že studenti mohou absolvovat tento předmět nejčastěji v druhém ročníku svého studia, a to až v pěti případech (50 %) všech analyzovaných vysokých škol. V prvním ročníku se nabídka předmětu vyskytla ojediněle, a to pouze v jednom předmětu (10 %). Ve třetím ročníku byla tato nabídka o něco větší a vyskytovala se ve čtyřech případech (40 %). Tato data je však nutno doplnit o status povinnosti předmětu (povinný, povinně volitelný, volitelný/výběrový předmět).

Graf č. 3: Doporučený ročník studia předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v MŠ



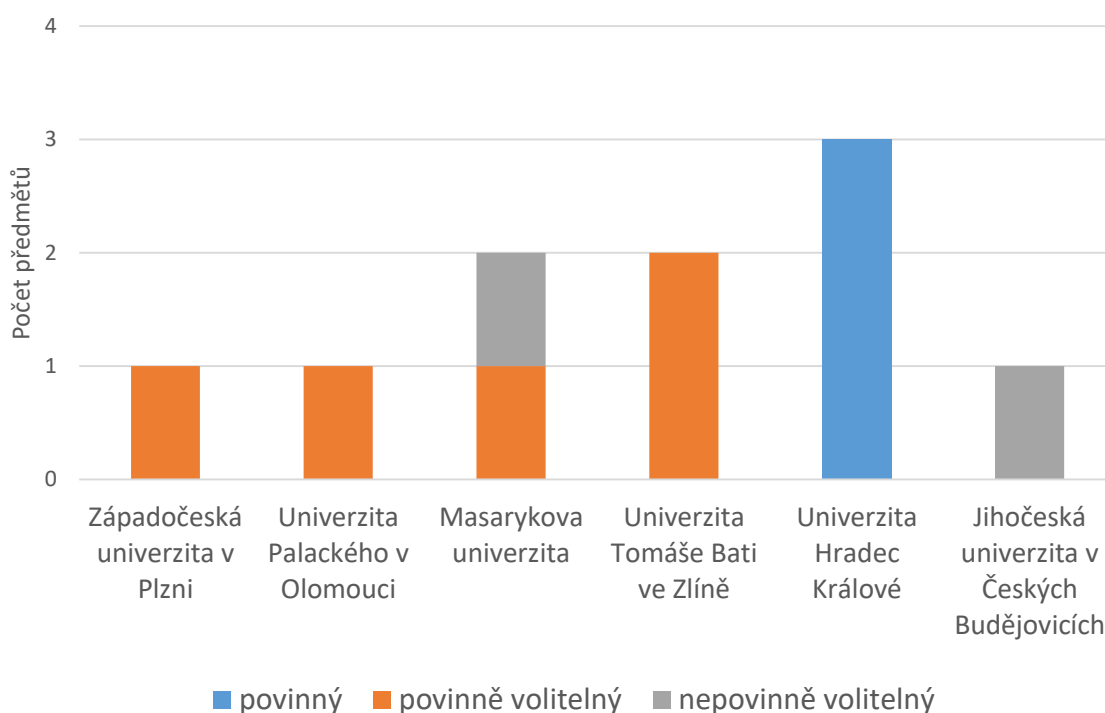
Jak bylo zmíněno již výše, některé předměty je nutné absolvovat povinně pro splnění ročníku, jiné mohou být zvoleny z větší nabídky předmětů (povinně volitelné) a poslední možností je zvolení předmětu dle vlastního zájmu (volitelné). V některých případech vysokých škol je tak možné, že se student nemusí po dobu celého svého studia setkat s předmětem, který by jej připravil na výuku angličtiny v mateřské škole.

Následující graf č. 4 tak znázorňuje status povinnosti předmětu zabývajících se výukou angličtiny v MŠ na jednotlivých vysokých školách.

Univerzita Hradec Králové udává jako jediná povinnost ke splnění předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v mateřské škole. Jsou jimi tři předměty, které je nutné absolvovat ve druhém a třetím ročníku, a to *Anglický jazyk pro učitele MŠ 3*, který navazuje na předchozí stejnojmenné předměty, které se ale zabývají obecnou angličtinou, nikoli didaktikou, a dále předměty *Didaktika anglického jazyka 1 a 2*.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích stanovila předmět *Cizí jazyk v mateřské škole AJ* jako předmět nepovinně volitelný stejně jako Masarykova univerzita, která ze dvou nabízených předmětů angličtiny v MŠ stanovuje pouze jeden jako povinně volitelný. Povinně volitelným je *Didaktika AJ* a nepovinně volitelným je předmět zabývající se již specificky dramatickými postupy ve výuce AJ.

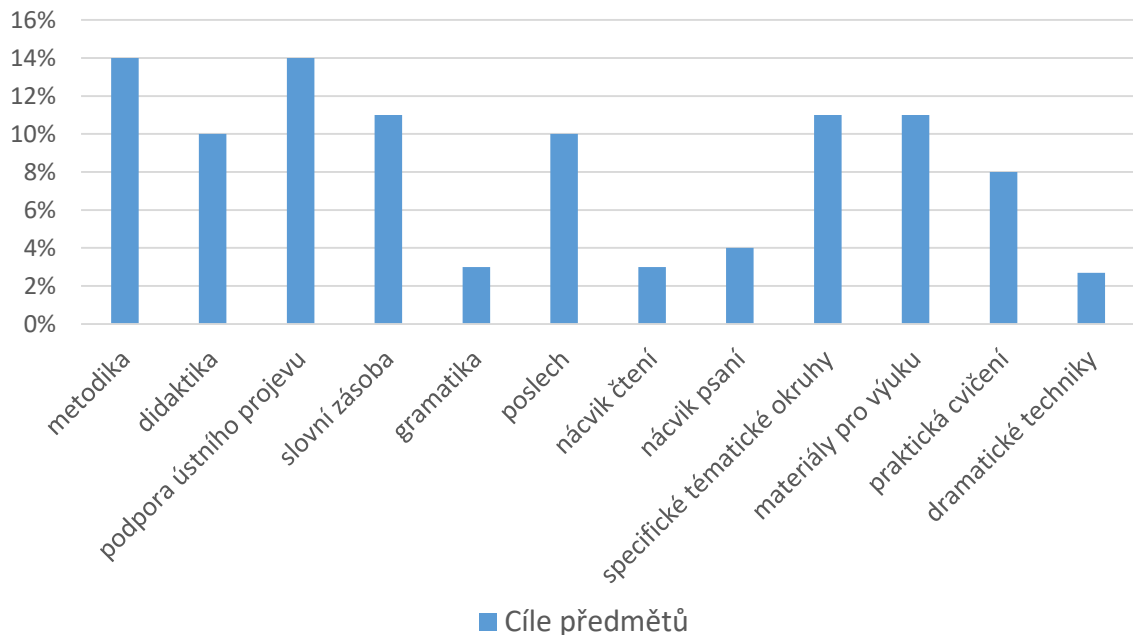
Graf č. 4: Status povinnosti předmětů zaměřených na výuku angličtiny v MŠ



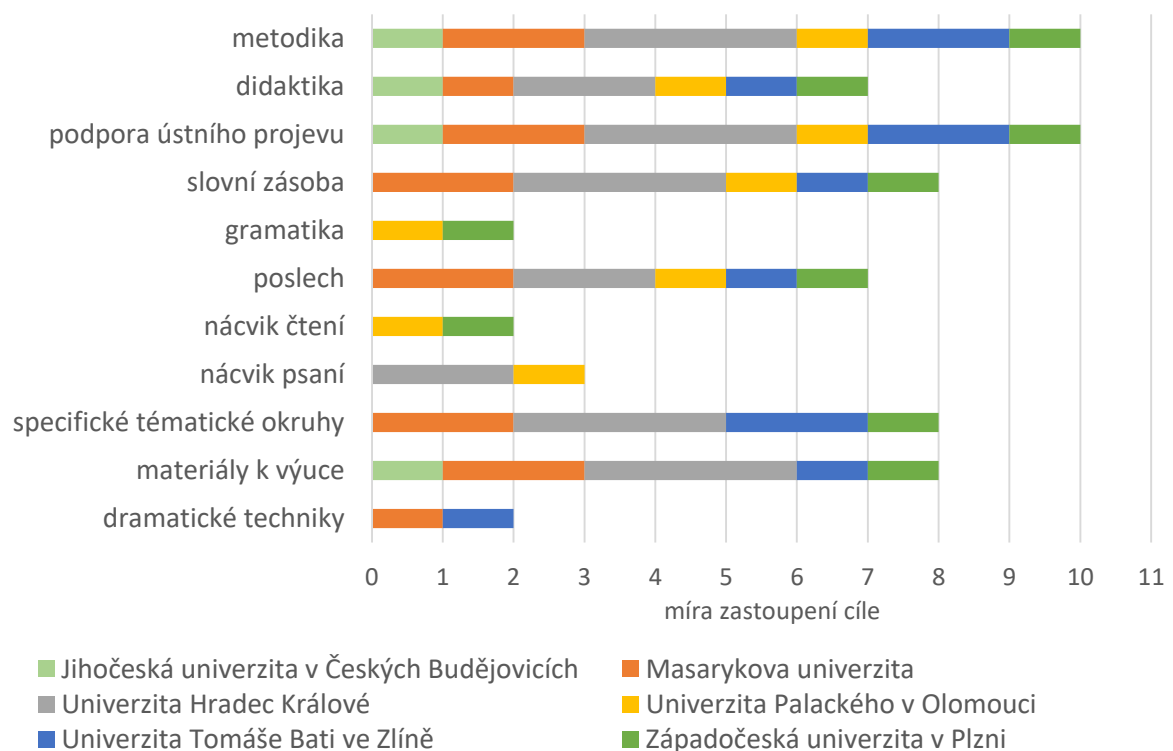
V rámci kapitoly byl představen úvodní vstup do problematiky vysokoškolské přípravy budoucích učitelů mateřských škol na výuku angličtiny u dětí předškolního věku. Je patrné, že jednotlivé univerzity kladou na tuto přípravu různý důraz, výsledkem je, že nabízí jinou délku a intenzitu přípravy. Graf č. 2 představil odlišné zastoupení předmětů, zaměřených na získávání znalostí z obecné angličtiny a na oblast přípravy na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole. Pokud jsou tato zjištění doplněna o status povinnosti absolvování předmětu, je závěrem zjištění, že někteří studenti mohou absolvovat studium bez nutnosti absolvování přípravných předmětů na výuku angličtiny v mateřské škole. Toto zjištění se také odrazilo v praxi, a to při oslovování a získávání participantů pro rozhovor. Učitelky, které nepodstoupily vysokoškolskou přípravu na výuku angličtiny v mateřské škole se dle svých slov ve výuce hůře orientují a jsou více odkázány na samostudium.

8.1.1 Cíle předmětů seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole

Předměty angličtiny zaměřující se na didaktiku výuky v prostředí mateřské školy si kladou různé cíle, kterých by měli studenti v rámci absolvování daného obsahu dosáhnout. Nejčastěji se předměty zaměřovaly na metodiku a didaktiku výuky, podporu jazykových dovedností, problematiky specifických témat, zprostředkovávání materiálů pro výuku angličtiny v mateřské škole, praktická cvičení či dramatizaci, jako prostředku výuky. Následující graf č. 5 předkládá oblasti nejčastějších zaměření předmětů na seznamování dětí s angličtinou souhrnně ve všech vysokých školách, které tyto předměty nabízejí. Mezi nejfrekventovanější cíle patří podpora ústního projevu a seznámení studentů s různými metodami výuky angličtiny. Do nácviku ústního projevu se řadí také nácvik správné výslovnosti a ukázka výuky její modelace u dětí předškolního věku. Ústní projev je rozvíjen také skrze prezentace a samostatné dílčí úkoly vyžadující konverzaci. Jak ale udává absolventka tohoto předmětu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, procvičení ústního projevu bylo v tomto předmětu z jejího pohledu nedostačující a smysluplné procvičení konverzace se studentům dostalo až na magisterském studiu (U1). Seznámení s metodikou výuky angličtiny, která je druhým nejfrekventovanějším cílem, obsahuje nejčastěji metody jako TPR, CLIL a obrázkové diktáty. Nejméně se objevovaly dramatické techniky výuky angličtiny, procvičování gramatiky a nácvik a podpora dílčích jazykových dovedností (čtení, psaní).

Graf č. 5: Frekventovanost cílů všech předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v MŠ

Komparaci jednotlivých vysokých škol, které se zaměřují na konkrétní výše zmíněné cíle uvádí graf č. 6. Graf přehledně znázorňuje míru zastoupení jednotlivých cílů předmětů. Z grafu je patrné, že Západočeská univerzita v Plzni se zaměřuje z analyzovaných univerzit nejvíce na většinu zmíněných cílů. Nejméně cílů sleduje předmět Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ostatní univerzity mají zastoupení cílů srovnatelné.

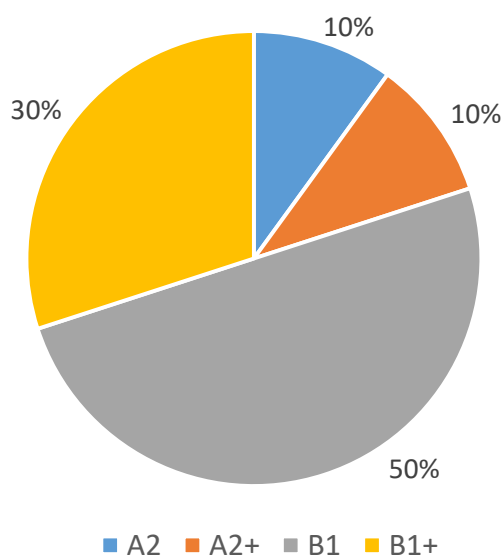
Graf č. 6: Zastoupení jednotlivých cílů předmětů na vysokých školách

Přestože mezi nejvíce zastoupené cíle předmětu kromě podpory ústního projevu patřilo i seznámení studentů s metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, dle výpovědí z rozhovorů s učitelkami tento vytyčený cíl prakticky korespondoval s náplní realizované výuky jen v malé míře. Naopak byla studentkami z posledních let absolvování vyzdvihnuta bohatost nabídnutých materiálů a aktivit k výuce angličtiny a možnost realizace a následné diskuze o těchto aktivitách s ostatními studentkami v rámci praktických cvičení.

8.1.2 Požadavky na studenta v předmětech seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole

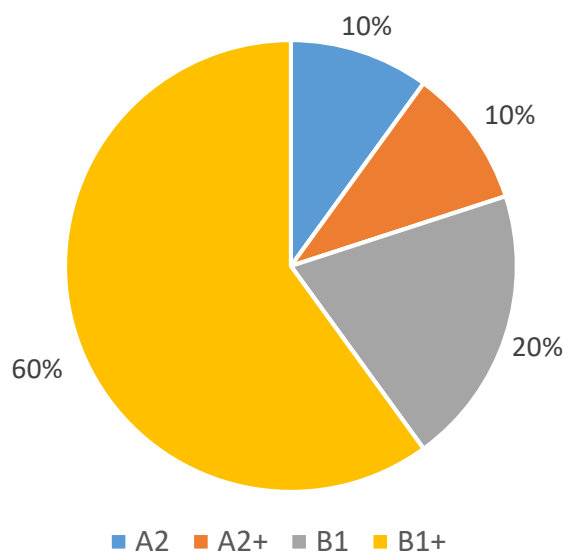
V souvislosti se signifikantním výskytem cíle podpory ústního projevu, byla pozornost obrácena také na požadovanou vstupní a cílenou výstupní úroveň angličtiny dle SERR (Společného evropského referenčního rámce). Následující graf č. 7 předkládá požadovanou vstupní úroveň angličtiny u předmětů, zabývajících se seznamování dětí s angličtinou. Nejžádanější vstupní úrovní je B1, a to až v polovině z analyzovaných předmětů. Tato úroveň byla požadována Univerzitou Hradec Králové a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně. Další nejčastěji požadovanou úrovní je B1+, která se objevovala jako úroveň dosahující téměř střední jazykové pokročilosti a byla požadována v některých předmětech Univerzitou Hradec Králové a Západočeskou univerzitou v Plzni. Nejméně se vyskytovaly úrovně začátečnické (A2 a A2+), a to konkrétně na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a na Univerzitě Palackého v Olomouci a zcela absentovaly úrovně vyšší pokročilosti až expertnosti (B2 až C2).

Graf č. 7: Zastoupení požadované jazykové vstupní úrovně dle SERR



Sylaby předmětů také definovaly jazykovou úroveň, kterou by měl student disponovat po absolvování těchto předmětů. Podíl těchto úrovní znázorňuje následující graf č. 8. Graf demonstruje vyšší procento požadované výstupní úrovně B1+. Podíl začátečnických úrovní (A2 a A2+) zůstal nezměněn. V prostředí jazykových předmětů je nezvyklá tak zanedbatelná míra progresu v jazykové úrovni, nicméně tento malý pokrok poměrně koresponduje s cíli předmětů, kde hlavním záměrem nebylo navýšení jazykových dovedností, ale seznámení s metodikou, didaktikou a materiály k výuce angličtiny. Navýšení jazykové úrovně tak zřejmě pouze odráží nejfrekventovanější cíl, resp. jazykovou dovednost (viz graf č. 5), a to podporu mluveného projevu. Tyto ambice jazykového pokroku byly konkrétně zaznamenány na Univerzitě v Hradci Králové a na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Při rozhovoru s absolventkami Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně učitelky nejčastěji udávaly svou výstupní úroveň jako B1 až B2. Tato zjištění tak korespondují s udanými výstupními požadavky.

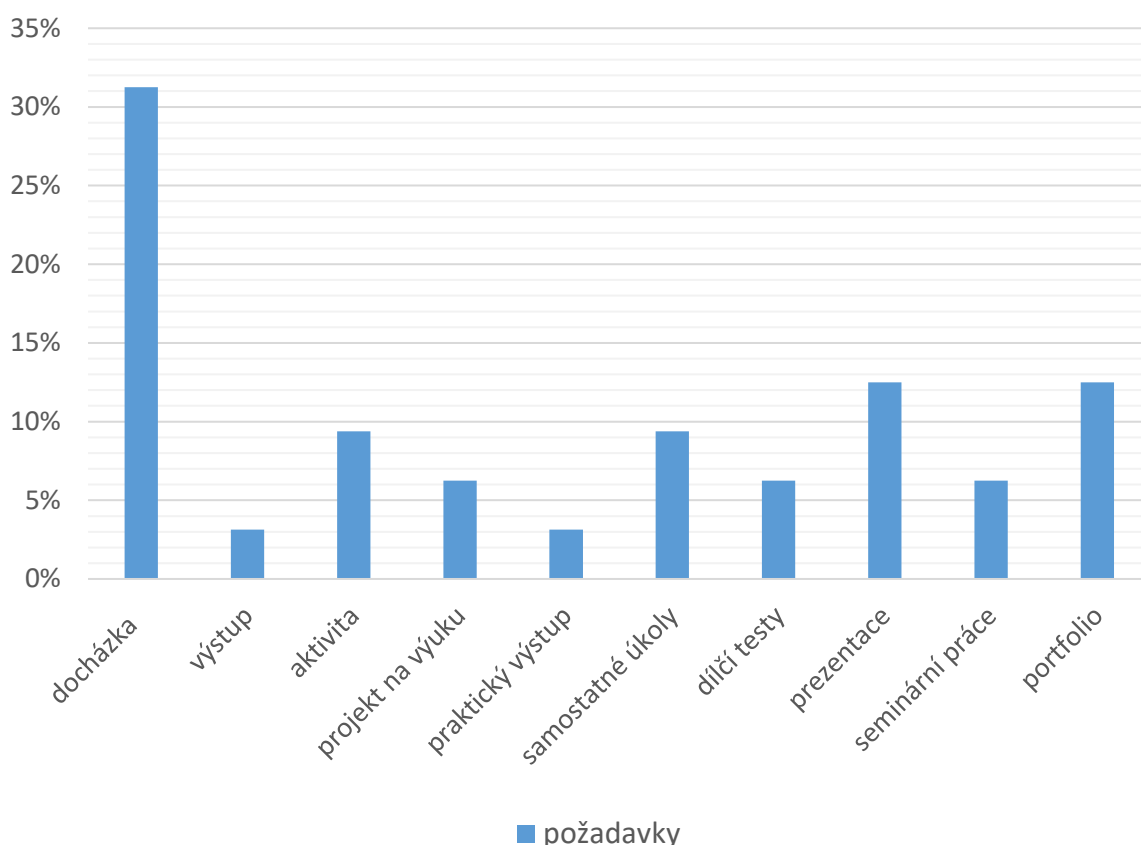
Graf č. 8: Zastoupení požadované jazykové výstupní úrovně dle SERR



K podmínkám splnění předmětu patřilo také úspěšné absolvování požadavků na studenta. Mezi požadavky se objevovalo kromě docházky, nejčastěji plnění samostatných úkolů, dílčích testů, prezentací, seminárních prací, vypracování portfolia a praktická ukázka herní aktivity. Následující graf č. 9 podává přehled o frekventovanosti jednotlivých požadavků předmětů výuky angličtiny v MŠ souhrnně – na všech vysokých školách. Z grafu je patrné, že nejvíce frekventovaným požadavkem byla docházka s 31 %. Mezi nejčastější požadavky napříč všemi vysokými školami patřilo vypracování portfolia a prezentace, které tvořily přibližně 13 % z celkového počtu požadavků. Dalším hojně se vyskytujícím požadavkem

byly se shodným procentuálním zastoupením (přes 9%) samostatné úkoly a názorná demonstrace herních aktivit se studenty. Naopak mezi nejméně frekventované požadavky byl řazen praktický výstup realizovaný v mateřské škole.

Graf č. 9: Frekventovanost požadavků všech předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v MŠ na všech vysokých školách



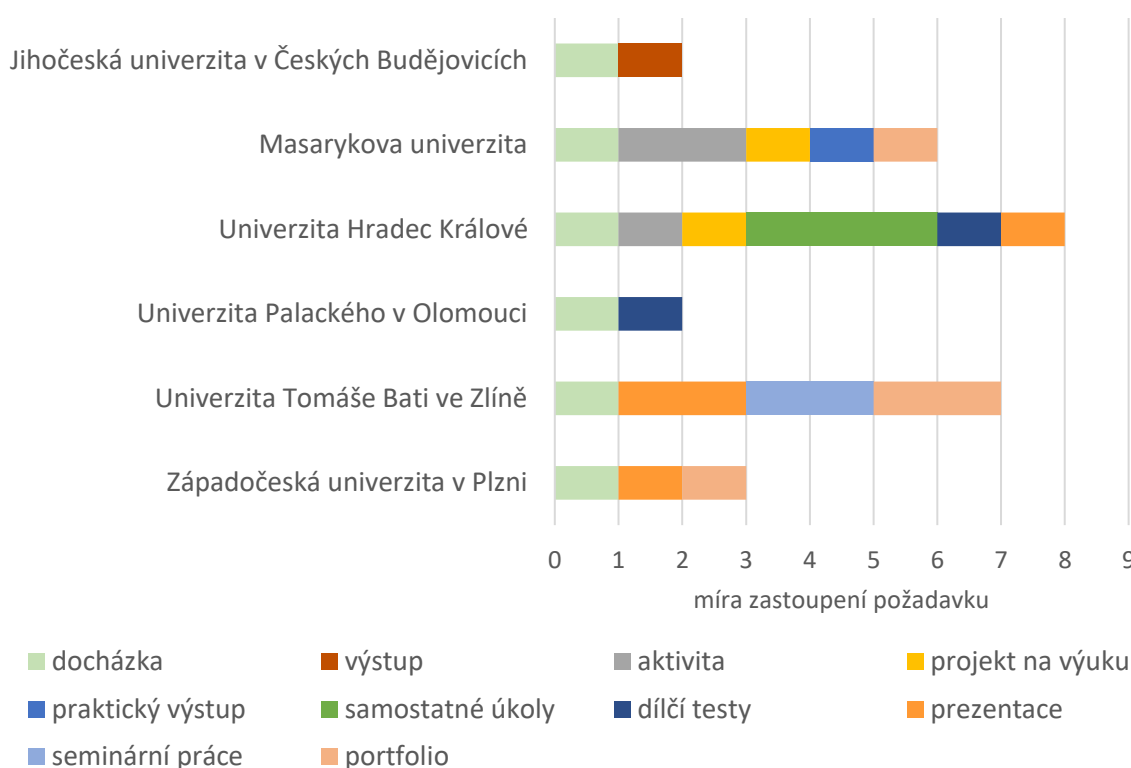
Následující graf č. 10 znázorňuje jednotlivé požadavky již u konkrétních vysokých škol. Nejvíce požadavků k úspěšnému absolvování předmětu má Univerzita Hradec Králové, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a Masarykova univerzita. Univerzita Hradec Králové a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně kladou na své studenty odlišné požadavky a shodují se pouze v jednom požadavku, a to ve vypracování prezentace. Masarykova univerzita požaduje jako jediná praktický výstup. Jak bylo zmíněno již v předchozím grafu, praktický výstup je nejméně zastoupeným požadavkem napříč všemi vysokými školami a jejich předměty. Tento požadavek se vyskytoval ojedinele s minimálním procentuálním zastoupením (přibližně 3 %). Jak ale ukázal rozhovor s učitelkami (bývalými absolventkami Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně), právě praxe by byla z pohledu studentů nejžádanější: „Určitě bych tomu předmětu dala praxi. Pro studenty, kteří si tento předmět zapíší a mají o něj opravdu zájem to bylo prostě málo.“ (U3) K tomuto výroku se přidává i další učitelka,

kteřá se shoduje s tvrzením nedostačující praxe: „...pořád jenom teorie, praxe žádná“ „Pokud někdo říká, že vysoká škola je o teorii a ne o praxi, tak co mají dělat studenti, kteří neabsolvovali pedagogickou školu?! Praxe je nejvíc a přes to nejede vlak.“ (U2)

Jihočeská univerzita ve svých požadavcích zmínila také výstup, avšak tento požadavek nebyl dále specifikován, nelze jej tedy s určitostí zařadit a proto tvoří samostatnou kategorii.

Požadavky kladené na studenta pro úspěšné splnění předmětu na jednotlivých vysokých školách přibližuje následující graf.

Graf č. 10: Požadavky na studenta – rozdělení dle jednotlivých vysokých škol

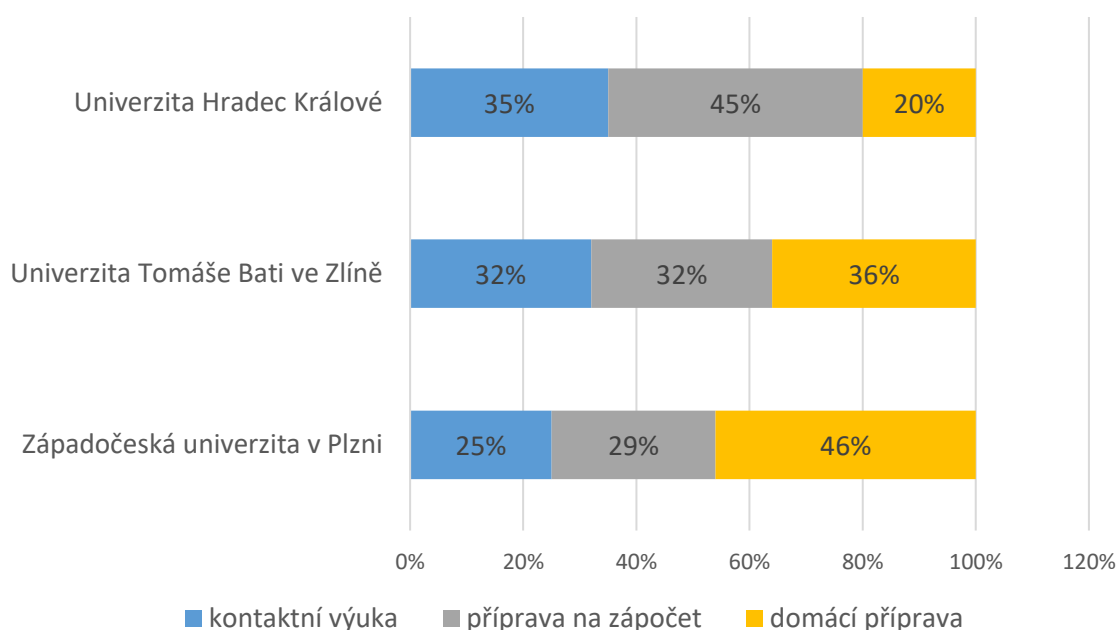


Další náležitostí sylabu byla časová dotace předmětu, která v sobě obsahovala kontaktní výuku, přípravu na dílčí testy, přípravu na zápočet či souhrnný test a domácí přípravu. Podíl časových dotací znázorňuje graf č. 11, který podává přehled v závislosti na jednotlivých vysokých školách. Největší časová náročnost předmětu byla zjištěna na Západočeské univerzitě v Plzni, kde byla nejvíce zastoupena domácí příprava, s časovou dotací 48 hodin a tvořila tak 46 % z celkové časové náročnosti předmětu. Deklarovaná náplň domácí přípravy korespondovala s požadavky na splnění předmětu. V této přípravě tak bylo obsaženo vypracování seminární práce a příprava na prezentaci. Kontaktní výuce se ze všech analyzovaných škol nejméně věnovala Západočeská Univerzita v Plzni. Ve vztahu k časové dotaci předmětů tvořila téměř srovnatelné procento s přípravou na zápočet. Univerzita

Hradec Králové určila nejvíce časové dotace pro přípravu na zápočet a souhrnný test. Naopak nejméně času bylo vyčleněno na domácí přípravu. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně věnovala srovnatelné procento kontaktní výuce a přípravě na zápočet. Domácí příprava disponovala větší časovou náročností pouze o 4 %.

Některé univerzity však neudávaly tyto údaje, patřila mezi ně Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masaryková univerzita a Univerzita Palackého v Olomouci.

Graf č. 11: Přehled časové náročnosti aktivit v předmětech na jednotlivých vysokých školách

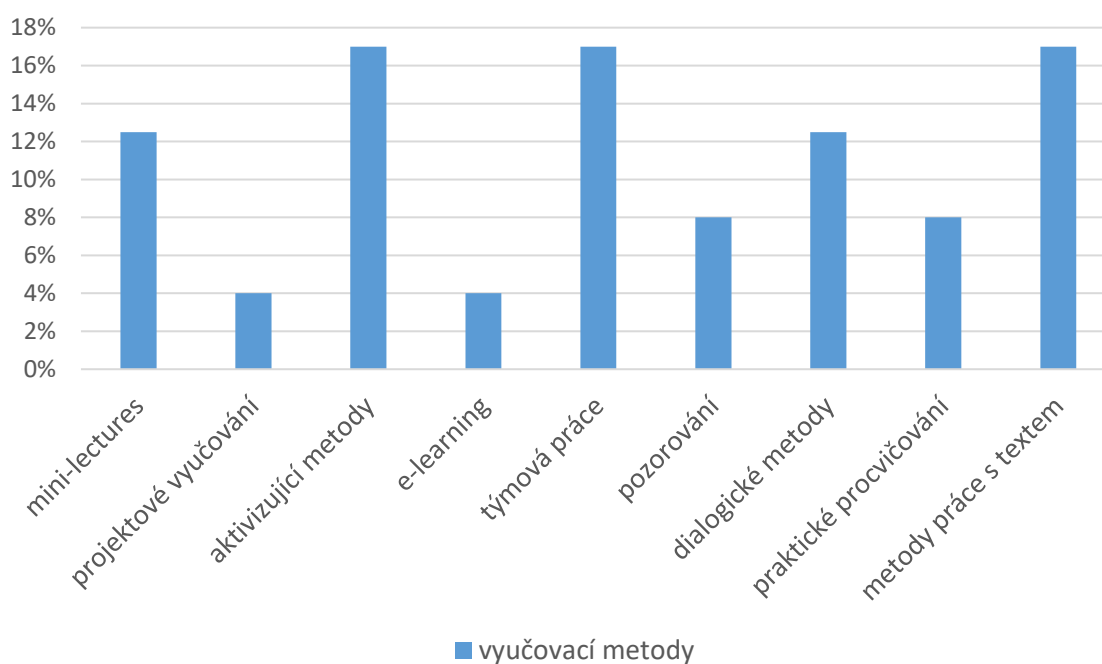


Požadavky na studenty byly nejčastěji stanoveny ve dvou rovinách – na jazykovou úroveň a na absolvování předmětu. Přestože požadavek na jazykovou úroveň není pro učitele mateřské školy legislativně vyžadován, signifikantní zastoupení vykazovaly úrovně B1+, tedy téměř samostatný pokročilý uživatel jazyka. Zjištění z rozhovorů s učitelkami potvrdila, že učitelky shledávají svou jazykovou pokročilost právě na této, sylaby deklarované úrovni. Požadavky, týkající se úspěšného splnění průběžných úkolů byly nejčastěji vypracování portfolia a ústní prezentace na zvolené téma. S nejmenším zastoupením se vyskytovala realizace praktického výstupu. Přestože v rozhovoru učitelky vyzdvihovaly vypracování portfolia, zároveň se pozastavovaly nad absencí praktického výstupu v mateřské škole, kde by byly tyto teoretické a inspirativní aktivity převedeny do reality s možností jejich vyzkoušení si s dětmi.

8.1.3 Vyučovací a hodnotící metody předmětů seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole

Charakter kontaktní výuky předmětu udává mimo jiné také zvolená vyučovací metoda. Mezi metody, které učitelé dle sylabů využívali, patřily metody práce s textem, praktické procvičování, mini-lectures, pozorování, týmová práce, dialogické metody, aktivizující metody, projektová výuka a e-learning. Graf č. 12 podává přehled o frekvenci výskytu vyučovacích metod předmětů na všech vysokých školách. Nejvíce zastoupenými byly metody práce s textem (knihou či učebnicí), metody aktivizující (simulace, hry, dramatizace) a metody týmové práce. Všechny tyto metody tvořily shodné procentuální zastoupení, a to 17 % z celkového počtu využívaných metod. Druhými nejčastěji využívanými byly metody dialogické (diskuze, rozhovor, brainstorming) a mini lectures, obě zastoupeny ve 13 %. Nejméně se využíval e-learning a projektové vyučování (pouze ve 4 %). *Mini lectures* je mini přednáška či prezentace v délce 10 až 15 minut, která poskytuje rychlý a efektivní přehled o tématu, je užitečná při zlepšování porozumění předmětu a přispívá k lepšímu učení. Tato metoda pomáhá u studentů udržovat vysokou motivaci (Mahmood, 2006). V této mini přednášce jsou vysvětleny základní znalosti, které se vztahují ke specifickým tématům, tyto znalosti jsou pak dále studenty aktivně využívány zpravidla ještě ve stejné lekci.

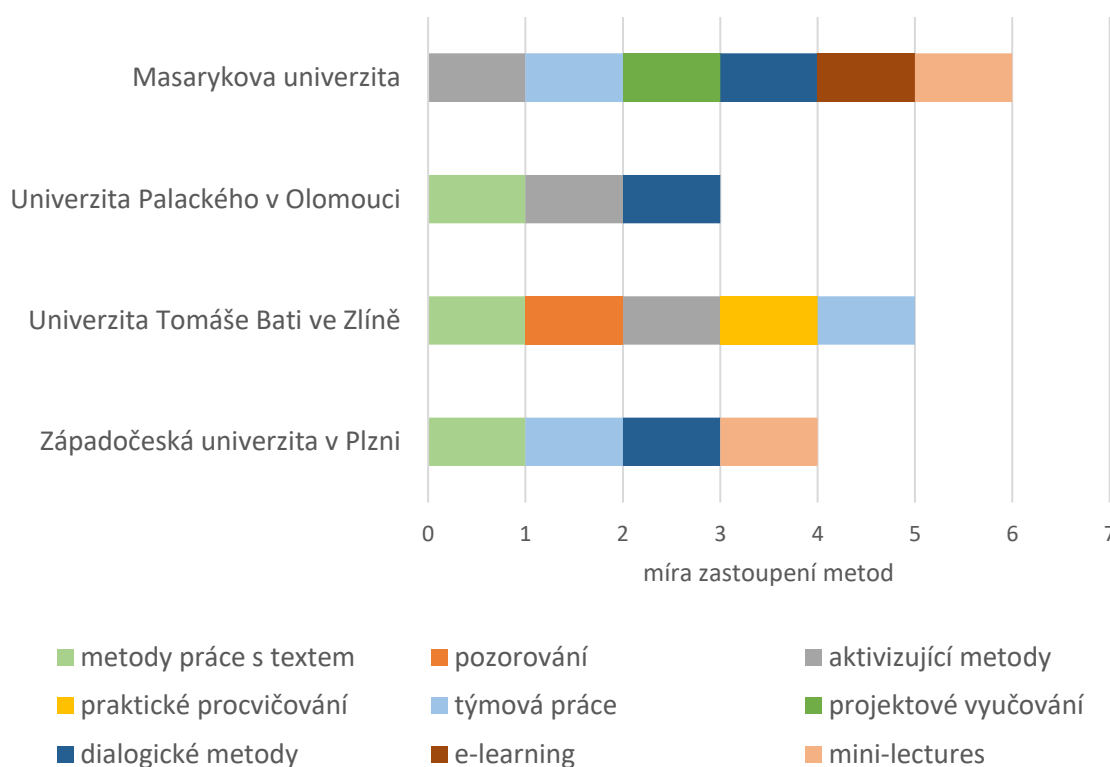
Graf č. 12: Frekvence výskytu vyučovacích metod předmětů na všech vysokých školách



Analyzované vysoké školy používaly dle sylabů ve svých předmětech různé vyučovací metody. Přehled vyučovacích metod na jednotlivých vysokých školách poskytuje graf č.13. Nejvíce vyučovacích metod ve svých předmětech využívala Masarykova univerzita a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Naopak nejméně vyučovacích metod bylo zaznamenáno na Univerzitě Palackého v Olomouci. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně využívá jako jediná v rámci analyzovaných vysokých škol metody praktického procvičování, které studentky hodnotí jako velmi přínosné a které přispívají k celkové kvalitě výuky: „S přípravou jsem velmi spokojena, v rámci semináře jsme si měli připravit aktivity, které jsme pak s ostatními studentkami realizovaly jako s dětmi.“ (U4)

Absence Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Univerzity Hradec Králové je z toho důvodu, že se ve svých sylabech nezmiňovaly o využívaných vyučovacích metodách v předmětu.

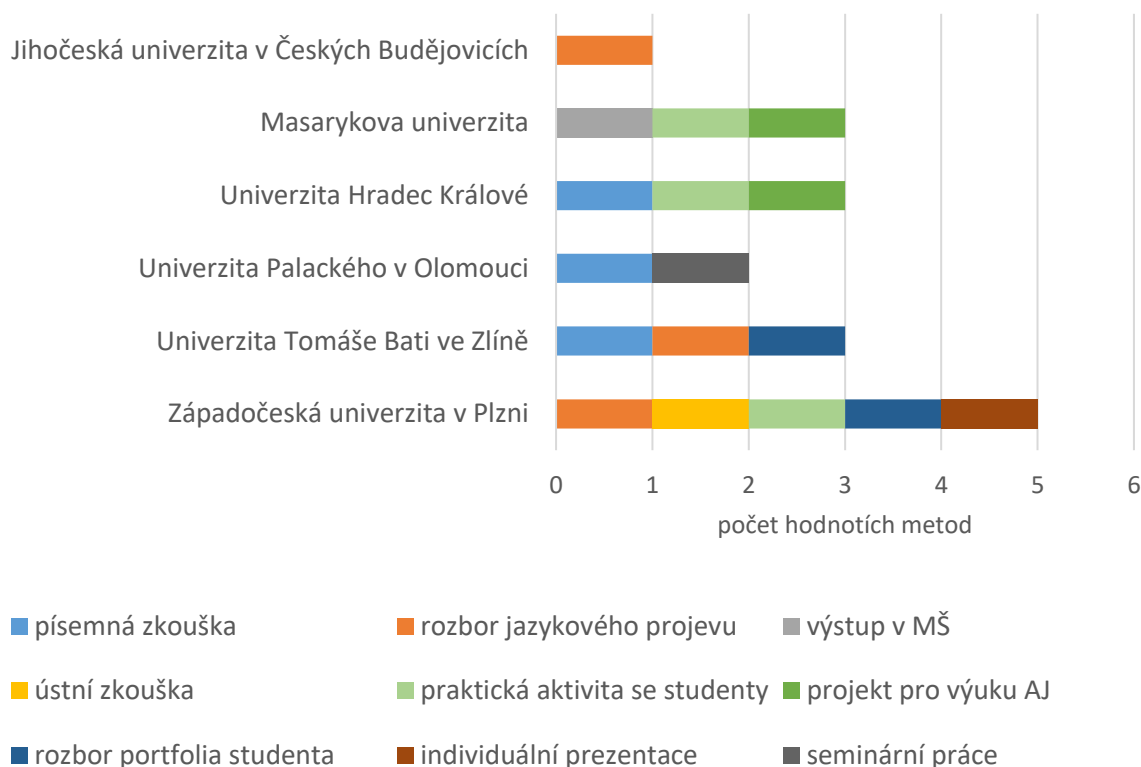
Graf č. 13: Vyučovací metody předmětů na jednotlivých vysokých školách



S požadavky na studenty ohledně úspěšného splnění předmětu souvisí také požadavky na ukončení předmětu. Jako ukončení byla analýzou zjištěna písemná zkouška, rozbor jazykového projevu, praktický výstup v mateřské škole, ústní zkouška, praktická aktivita se studenty, vypracování projektu pro výuku angličtiny, rozbor portfolia studenta, individuální prezentace a seminární práce.

Následující graf č. 14 předkládá přehled nejfrekventovanějších hodnotících metod. Nejvíce hodnotícími metodami disponovala Západočeská univerzita v Plzni, která pro úspěšné absolvování předmětu požadovala ústní zkoušku, rozbor jazykového projevu studenta, realizaci praktické aktivity se studenty, rozbor portfolia studenta a individuální prezentaci. Dalšími vysokými školami, které stanovily více požadavků pro ukončení předmětu byly Masarykova univerzita, Univerzita Hradec Králové a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Masarykova univerzita požadovala výstup v MŠ, názornou demonstraci připravené aktivity se studenty a vyhotovení projektu pro výuku angličtiny v MŠ. Až na výstup v MŠ stanovila Univerzita Hradec Králové obdobné požadavky, praktický výstup byl však nahrazen teoretickým ověřením získaných znalostí, a to písemným testem. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně stanovila pro ukončení předmětu splnění písemné zkoušky, rozbor jazykového projevu studenta a rozbor portfolia studenta. Právě portfolio bylo zmíněno i ve výpovědích učitelek mateřských škol. „V rámci studia jsem si vytvořila svoje portfolio, jehož součástí byly realizované aktivity s dětmi a nahrávky, dostala jsem skvělou zpětnou vazbu a spoustu inspirace.“ (U4) Další učitelka popisuje pozdější přínos vypracovaného portfolia do praxe: „Aktivity portfolia byly inspirativní, protože jsem se od nich potom „odpíchla“, když jsem chtěla vymýšlet svoje....“ (U3)

Graf č. 14: Přehled hodnotících metod předmětů angličtiny



Společně s obsahem jsou vyučovací metody páteří celého předmětu. Zvolené metody a jejich rozmanitost se přímo odráží na efektivitě zprostředkování a osvojení znalostí předmětu. V případě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně zvolené vyučovací metody korespondovaly s cíli předmětu a hodnotící metody ověřovaly úroveň splnění požadavků na studenta. Dle doplňujících výroků učitelek získaných z rozhovoru, se úroveň a bohatost vyučovacích metod ve vývoji předmětu zlepšovala (porovnání z let 2012 a 2019).

8.2 Názory učitelů na vysokoškolskou přípravu na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole

V této kapitole jsou uvedeny výsledky výzkumu z kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol, které jsou absolventkami Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výpovědi učitelek jsou po otevřeném kódování seskupeny do kategorií, které popisují a přibližují různé aspekty vysokoškolské přípravy dle jejich zažité zkušenosti. Celkem tak vzniklo 5 kategorií:

- Rozpačité začátky předmětu
- Portfolio – dobrý start
- Teorie, žádná praxe
- Jak vůbec začnu?
- Další vzdělávání – žádná nabídka nebo zklamání

Kategorie budou blíže popsány v následujících podkapitolách.

8.2.1 Rozpačité začátky předmětu

Obor Učitelství pro mateřské školy, stejně tak jako jeho předměty prošel určitým vývojem. Krátký exkurz do historie a zhodnocení jeho tehdejší koncepce nabízí výpověď učitelky, která úspěšně ukončila bakalářské studium v roce 2012. Přestože se jedná o výpovědi pouze jedné učitelky, shledávám je za tak zásadní pro pochopení vývoje předmětu – a tím přípravy studentů, že je jim věnována celá kategorie.

Dřívější obsah předmětu měl jiné pojetí než je tomu dnes. Toto pojetí ale nebylo z pohledu studentů vyhovující. Učitelka shledávala jako největší nedostatek sloučení studentů oboru Učitelství pro mateřské školy se studenty z oboru Sociální pedagogiky na předmět, a tím tak změnu zaměření celého předmětu.

„V bakalářském studiu jsem absolvovala předmět, který se myslím jmenoval Angličtina pro děti předškolního věku, ale předmět se tomu vůbec nevěnoval, předmět navštěvovali i studenti ze sociální pedagogiky, a tak se probírala témata jako třeba důchodci, atd. Ten předmět se sice jmenoval tak, ale jeho obsah zdaleka nebyl jen o angličtině v mateřské škole.“ (U1)

Této koncepci předmětu odpovídala také témata, která měla studenti v rámci předmětu zpracovávat do prezentací. Procvičení mluvního projevu dle jejich názoru ale nemělo být jedinou prioritou tak specifického předmětu.

„Měli jsme za úkol si vybrat asi z dvaceti témat a vytvořit na něj prezentaci, takže jsme si procvičili angličtinu, ale ta témata se vůbec nevztahovala jen k mateřské škole. Byly tam témata jako třeba potrat, důchodci, vzdělávání v Africe, ženská obřízka atd.“ (U1)

Studentky se kromě nevyhovující koncepce setkávaly také s nevstřícným přístupem vyučujícího předmětu, který nereflektoval jejich připomínky ohledně nedostatečnosti zastoupení témat přínosných pro výuku angličtiny v předškolním věku. I přes opakované apelování studentek na stranu vyučujících o změnu obsahu předmětu se studentky musely potýkat s odmítavým postojem.

„Od učitelky jsme se setkávaly s laxním přístupem, ohledně toho, jestli jsme připravené na výuku angličtiny v mateřské škole nebo ne...“ „Snažili jsme se bojovat, aby to bylo více zaměřené na mateřské školy, ale bezvýsledně. Asi to bylo podle toho, kdo to učil, nebo to tak bylo stanoveno v rámci nějaké akreditace, nevím, každopádně žádné změny se nekonaly.“ (U1)

Vyučující negoval i náměty pro alespoň částečnou podporu tohoto oboru.

„Na mateřskou školu bylo zaměřeno jen jedno téma a bylo hodně obecné. Samozřejmě jsme ho chtěly všechny, ale mohla ho dělat jen jedna z nás. Zajímavé by mohlo být, kdyby ho mohlo zpracovat víc lidí, ale každý z jiného úhlu pohledu, to nám ale nebylo dovoleno.“ (U1)

Výsledky tohoto vzdělávání se tak promítly i do pozdější praxe a přinesly obtíže, se kterými se učitelka vyrovnávala samostudiem, které ale musela uskutečňovat současně s výukou angličtiny v mateřské škole.

„Neseznámili nás třeba s materiály, které by byly vhodné pro tu výuku...nebo s metodikou, s didaktikou...nic takového. Předmět mi nedal ani žádné zkušenosti, v praxi jsem si na všechno musela přicházet sama. Tady v MŠ jsem sice dostala materiály, ale na systém

výuky a další věci spojené s ní jsem si musela přijít sama, jsou to roky praxe. Tyhle předměty by mi mohly ušetřit pár let.“ (U1)

Za hlavní „kámen úrazu“ pokládá učitelka nejasnou koncepci z důvodu teprve formování samostatného oboru Učitelství pro mateřské školy a nevyhovující erudovanost vyučujícího v oblasti předškolního vzdělávání. Počáteční nesnáze v konstruování celého pojetí oboru se promítly do celého jeho fungování.

„Celý předmět byl spíš orientovaný na sociální pedagogiku, tím, že obor Učitelství pro mateřské školy teprve začínal, tak se mi zdálo, že bylo hodně předmětů bez jasné koncepce. Třeba celý první ročník jsem žila z toho, co jsem se naučila na střední. Nic nového jsem se nenaučila.“ (U1)

„Tento předmět by měl učit někdo, kdo má přímo zkušenosti s dětmi a ne kdo učí obecnou angličtinu. Každá třída je jiná a má také jiné potřeby a požadavky. Učitel by měl tohle všechno vnímat, v našem případě by měl třeba studenty seznámit s literaturou, která je na výuku vhodná, pomoci ve výběru další, ukázat, podle čeho ji volit, atd.“ (U1)

Další rozhovory ukázaly, že tyto nejisté, rozpačité začátky byly pouze součástí procesu krystalizace koncepce oboru Učitelství pro mateřské školy. Je samozřejmostí, že i dnešní pojetí výuky disponuje z pohledu studentů určitými nedostatky, avšak tak fatální nedostatky se již neobjevují. Celý obsah předmětu byl přehodnocen a témata se již týkají cíleně oblastí, zaměřujících se na specifika výuky angličtiny u dětí předškolního věku. Předmět zaznamenal také změny v personálním obsazení a současně je veden vyučujícím, který má bohaté teoretické a také praktické zkušenosti přímo v oblasti výuky angličtiny v mateřské škole. Rozhovory bylo zjištěno, že příprava na výuku angličtiny v rámci předmětu se s roky více a více zlepšovala.

8.2.2 Portfolio – dobrý start

V rámci předmětu byl stanoven jako požadavek na studenta vypracování portfolia. Tento požadavek byl z hlediska studentů sledován pro praxi jako nejvíce přínosný. Učitelky udávaly, že se jim právě aktivity zpracované v portfoliu staly inspirací pro jejich učitelskou praxi.

„Největší přínos podle mě byla tvorba portfolia. V rámci předmětu jsme vypracovávaly portfolio, které se mi stalo odrazovým můstkem pro praxi.“ (U3)

„V rámci předmětu jsem si vytvořila portfolio, jehož součástí byly realizované aktivity s dětmi a nahrávky, dostala jsem skvělou zpětnou vazbu a spoustu inspirace.“ (U4)

Na základě těchto zjištění byla pozornost zaměřena na konkretizování obsahu tohoto portfolio. Aktivity měly společný charakter „jednorázových“ činností, studentky by dle svých slov ocenily, kdyby součástí portfolio byla vzorově metodicky rozpracovaná aktivita, která by napomáhala v konstruování dalších aktivit v jejich učitelské praxi.

„Součástí portfolio bylo 11 úkolů – 3 písničky nebo říkanky, které se dají použít na úvod nebo závěr lekce, pak jsme měly s ostatními studentkami vymýšlet maskota, který bude jakože provázet angličtinou, potom vyhledat nějaké zdroje, kde se dá najít správná výslovnost, 10 pravidel pro učitele, který bude učit angličtinu, 5 knížek, které se dají využít pro výuku angličtiny, potom vymyslet jazykolam pro děti, 5 kartiček, které budou představovat nějaké třídní aktivity, obrázková třídní pravidla a nakonec návod na výrobu vánočního přání.“ (U3)

„Do portfolio mohla být zařazena ještě nějaká aktivita, která je metodicky rozpracovaná, tak jako tomu bylo třeba v hudebce. Co zvolit na úvod, vstupní motivace, potom procvičení mluvidel, atd. nebo třeba různé typy, přípravy a metody aplikované už na konkrétních aktivitách.“ (U5)

Aktivita, která měla charakterově nejbliže k metodickému postupu byla některými učitelkami využita v praxi. I přesto se však jednalo o strohý návod, který bylo dle jejich slov nutno doplnit o další metodické informace z internetových zdrojů.

„Ty aktivity byly inspirativní, protože jsem se od nich potom „odpíchla“, když jsem chtěla vymýšlet svoje – třeba to vánoční přání, zkoušet s dětmi vyrobit něco podle instrukcí v angličtině byla pro děti zábava a pro mě trochu výzva.“ (U3)

„Tak hlavně (to byla výzva) proto, že ten postup byl spíš takový nástřel, taková prvotina, nebyl to metodický postup v pravém slova smyslu. Brala jsem to spíš jako záchytné body, hodně mi v rozvinutí aktivity pomohly návody na internetu.“ (U3)

Učitelky tedy kromě inspirace co učit, vyžadovaly rady ohledně toho, jak to učit. Ve své učitelské praxi se však některé setkaly dle jejich slov s kvalitně zpracovanou metodickou příručkou k učebnici angličtiny pro děti předškolního věku.

„Naštěstí učíme podle Cookieho a ta metodická příručka je opravdu dobře zpracovaná a může podle ní učit i ten, kdo nemá zatím žádné zkušenosti s výukou angličtiny v mateřské škole.“ (U1)

Některé učitelky si uvědomily své metodické rezervy ve výuce angličtiny až v jejich učitelské praxi o to více, pokud chtěly výuku pojímat komplexně, a tedy působit na děti pouze v cizím jazyce, nikoli pouze kusými frázemi, které se v praxi často objevují.

„Když studujete a máte tenhle předmět, ani vás nenapadne, že byste kromě inspirace potřebovaly ještě metodiku – myslím až v takovém měřítku. Jako jo, napadne, ale říkáte si, že máte přece zkušenosti z jiných předmětů, a že to nějak zvládnete a taky že ji třeba nebudete ani učit (smích). Ale ta angličtina je podle mě dost specifická, většinou stačí dětem říct, co po nich chcete a oni to udělají, ale pokud chcete používat jen angličtinu, což já jsem chtěla, tak to není vůbec jednoduché. Každá rada je v tomhle směru cenná.“ (U5)

Učitelky se shodly, že tvorba portfolia byla pro ně přínosem do praxe, avšak pro ještě větší přínos by jej doplnily o metodicky zpracovanou aktivitu. Portfolio by tak nemělo mít pouze čistě inspirativní charakter z hlediska aktivit. I přesto je portfolio učitelkami kladně hodnoceno napříč různými roky absolvování jejich studia.

8.2.3 Teorie, žádná praxe

Učitelky udávaly nespokojenost převážně v jedné oblasti koncepce předmětu, a to v oblasti praxe, která se z jejich pohledu jevila jako klíčová pro doplnění teoretických poznatků získaných v předmětu, a která by dle jejich názoru bezesporu přispěla k větší sebejistotě při začátcích výuky angličtiny v mateřské škole.

„Určitě bych tomu předmětu dala praxi. Pro studenty, kteří si ten předmět zapíší a mají o něj opravdu zájem to bylo prostě málo.“ (U3)

„Byla to pořád jenom teorie a praxe žádná.“ (U2)

„...bylo by dobré to ukázat na nějakém náslechu...na nějakém modelovém výstupu učitelky, která tu angličtinu učí.“ (U3)

Studentky postrádaly praxi, ve které by si mohly ověřit své teoretické poznatky pomocí různých her a aktivit realizovanými s dětmi tak jako je tomu v ostatních předmětech, zaměřujících se na jednotlivé výchovy (hudební, výtvarná, pohybová) a oblasti vzdělávání (přírodovědné, jazyková a literární gramotnost, atd.).

„Mně osobně chyběla praxe, vytvoření nějakých teoretických her je sice pěkné, ale jak to aplikovat na děti? Něco jiného je, když to člověk vidí třeba na videu a něco jiného, když si to může sám vyzkoušet.“ (U5)

„Nechápu, proč ostatní předměty jsou úplně přirozeně spojované s praxí a tenhle ne.“ (U3)

Řešení absence praxe k předmětu hledaly tehdejší studentky v zahraničním studijním pobytu v rámci programu Erasmus. Ani ten se však neukázal v případě participantek jako řešení.

„Erasmus jsem neabsolvovala, ale zpětně toho lituju. Ve vztahu k angličtině ve školce tam mohla být třeba ukázka té praxe.“ (U3)

„Erasmus jsem absolvovala, ale bohužel tam nebyl žádný předmět na výuku angličtiny v MŠ, a tím pádem ani s ním spojená praxe.“ (U5)

Ve vztahu k praxi tehdejšími studentkám chybělo také důsledné seznámení s metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, kterou by si mohly ověřit právě v praxi. Některé učitelky byly odkázány ještě na znalosti metodik ze středních pedagogických škol.

„Ono sice v té školce stačí umět fakt základy, barvy, čísla, základní fráze, atp. ale nikdo nás nenaučil, jak to ty děti naučit. A to je chyba.“ (U2)

„Na každé pedagogické střední škole jsou metodiky jako hudebka, výtvarka, tělocvik, atd...to je k nezaplacení. A proč? Protože vás tam naučí, jak to máte učit děti, jaké jsou správné postupy, čím začít, co je vhodné učit a co ne, v jaké návaznosti postupovat, atd.“ (U2)

Výpovědi z této kategorie poukazují z pohledu studentů na klíčový nedostatek, a to absenci praxe. Jakkoliv jsou náplně seminářů a cvičení hodnotná, teoretický obsah nemůže mít ambici v plném rozsahu zastoupit jeho praktické procvičení. Praxe obsahují navíc další cennou zkušenost - hodnocení ze stran učitele, který angličtinu s dětmi realizuje či hodnocení fakultního cvičného učitele, ideálně obojí. Toto hodnocení může přispět ke studentově sebereflexi a zamyšlení nad realizací jeho zvolených pedagogických strategií a naplnění jím stanovených cílů.

V těsném vztahu s absencí praxe se objevují problémy nelehkých začátků výuky angličtiny, které jsou blíže popsány v následující kategorii.

8.2.4 Jak vůbec začnu?

V souvislosti s absencí praktického výstupu se při nástupu do pedagogické praxe vynořil prozatím skrytý problém – jak mají učitelky s výukou začít? Jak má vypadat první úvod do jazyka by mohl vyřešit právě již výše zmíněný následek. Učitelky měly k pojetí předmětu náměty, které by mohly přispět k hladšímu začátku výuky angličtiny v praxi.

„Osobně bych ty hodiny pojala třeba tak, že jak vůbec začít s výukou angličtiny? Jak má vypadat ten první výstup, jestli dětem říkat i ten kulturní přesah, že je to cizí jazyk, kterým se někde mluví, a že lidi co jim mluví mají třeba jiné zvyklosti atd. Prostě je tak do toho jazyku uvést.“ (U3)

Překvapivě tento „drobný“ nedostatek se stal v některých případech v praxi překážkou k odhodlání realizovat výuku angličtiny v mateřské škole. Některé učitelky měly podmínky pro výuku angličtiny ztíženy tím, že výuka se v mateřské škole začala realizovat teprve s jejich příchodem. Neměly tak k dispozici materiály či rady, které by jim usnadnily start výuky.

„Mě když řekla paní ředitelka, že mám učit angličtinu...asi protože jsem z kolektivu nejmladší, tak první co mě napadlo bylo jak vůbec začnu? Vím ale, že to nebyl jen můj problém, bavily jsme se o tom s ostatníma holkama a jedna třeba řekla, že odmítla učit angličtinu, ne proto, že neumí, ale protože neví jak.“ (U3)

„Nejtěžší byly první výstupy, kdy člověk hledá tu „správnou“ cestu.“ (U5)

„Stálo mě dost nervů než jsem si začala být alespoň trochu jistá. Hlavně ty první výstupy. Navíc jsem první v MŠ, která učí angličtinu, takže mi neměl ani kdo poradit.“ (U3)

Učitelky, které neodradila vidina těžkého začátku si doplňovaly své rezervy převážně díky zdrojům dostupných na internetu. Poznatky z chybějící praxe jim nahrazovala videa, která poskytovala možné reakce dětí a učitelů na určité aktivity.

„Postupy a metody jsem měla převážně z internetu...hodně z různých videí, kde jsem i viděla jak ty děti reagují na určitou aktivitu a taky to jak na ně reaguje učitel. No a potom z různých metodických příruček, zásobníků...nejen českých ale i slovenských.“ (U5)

„Informace jsem si hledala na internetu a skládala jak by ten výstup mohl asi vypadat, aby děti nebyly zmatené a aby to vůbec k něčemu bylo.“ (U3)

Předmětem vyhledávání se staly nejen praktické ukázky výstupů, ale také využití různých metod výuky, které korespondovaly s konkrétním pojetím výuky učitele a potřebami dětí. Vhodná volba metod kromě edukačního záměru plnila také motivační funkci.

„Při hledání jsem si třeba zjišťovala, jak moc zvyšovat náročnost těch aktivit. Zjistila jsem, že je spousta metod jak učit děti angličtinu, moc se líbí třeba dramatizace, kterou s dětmi teď děláme, nechtěla jsem totiž, aby věděly jenom pojmenovat zvířata nebo barvy, ale aby chápaly jazyk v kontextu. Navíc děti opravdu motivuje a těší se na ni – a to byl pro mě první

ukazatel, že to dělám dobře. Teďka po dvou letech si troufám říct, že to zvládám, ale byl to boj (smích).“ (U3)

Výpovědi z této kategorie by se mohly stát inspirací pro koncepční změny v pojetí předmětu. Nicméně je zapotřebí také zmínit „druhou stranu mince“, a to možné obtíže při hledání vhodných mateřských škol, realizujících angličtinu v takovém režimu, který by korespondoval s pojetím předmětu. Navíc některé mateřské školy mají výuku angličtiny zakomponovanou v rámci celého dne, bylo by proto obtížné realizovat výstup v takové formě, ve které jsou studenti doposud zvyklí v ostatních předmětech s praxí. Navazování spolupráce a ochota ředitelů a učitelů ke vstupu studentů do výuky angličtiny je další proměnnou, kterou by bylo zapotřebí brát v potaz. Organizační problémy jsou samozřejmě součástí každého procesu navazování spolupráce a dále její realizace ve smyslu vstupu studentů na půdu mateřské školy, avšak v případě výuky angličtiny je toto hledisko o to patrnější, z toho důvodu, že výuka cizího jazyka není realizována v tak běžném režimu jako výuka ostatních výchov (hudební, výtvarná, atd.). V případě bilingvních mateřských škol je také poměrně akcentován požadavek na učitelovu jazykovou průpravu (minimální úroveň B2, zajišťující plynulost konverzace a pokročilou úroveň slovní zásoby), z důvodu podpory a rozvoje raného imerzního vzdělávání.

8.2.5 Další vzdělávání – žádná nabídka nebo zklamání

Jak bylo zmiňováno již v teoretické části této práce, vzdělání po stránce jazykové, ale převážně metodické mohou učitelé absolvovat v několika formách a v několika kurzech, zaměřujících se přímo na jejich individuální potřeby a vzdělávací zájmy. Učitelky byly proto dotazovány, zda tyto nabídky využívají, popřípadě jak jsou s nimi spokojeny.

Ve většině případů však učitelky udávaly, že nabídka dalšího vzdělávání jim nebyla ani poskytnuta. V tomto směru se tedy dá konstatovat, že nabídka jako taková je nedostačující a nemá patřičný dosah k cílové skupině.

„Dalších možností vzdělávání ani kurzů se neúčastním, protože ke mně nedošla žádná nabídka. Kdyby ta nabídka byla a ten kurz byl dobře postavený, tak bych určitě šla.“ (U3)

„Neúčastním, taková nabídka se ke mně nedostala zatím. Na žádném kurzu jsem nikdy nebyla.“ (U2)

„Ne, vzdělávání proběhlo pouze v rámci studia na UTB.“ (U4)

Přestože některé učitelky vykazovaly zájem o další vzdělávání, učitelky, které jej absolvovaly jej neshledávaly jako přínosné a dokonce se tyto kurzy staly demotivačním aspektem při rozhodování pro další účast na vzdělávacím kurzu.

„Asi před rokem jsem se zúčastnila jednoho kurzu. Vedoucí kurzu řekla vesměs to, co s dětmi děláme, takže mě to neposunulo. Nemám ani chuť dál chodit, špatné zkušenosti má i kolegyně, takže už dál nemáme zájem. Na školení na angličtinu se navíc ani moc neposílá.“
(U1)

Další důvod, který vedl k nespokojenosti s kurzem byla účast na kurzu v nesprávné fázi pokročilosti učitele ve výuce angličtiny. Jak udává učitelka, kurz byl koncipován jako inspirace pro modifikování aktivit, realizaci těchto obměn však pokročilejší učitelka již zvládá. Obsah kurzu se tak neseťkal s očekáváním a aktuálními potřebami učitelky.

„Před půl rokem jsem byla na kurzu, který v podstatě obsahoval aktivity pro inspiraci. Byla to spíš ukázka toho, jak se dá jedna aktivita různě modifikovat – různé obtížnosti pro různé staré děti, s různými pomůckami... pro absolventy středních škol to mohlo být zajímavé, jako takové první seznámení s angličtinou v MŠ...ale chyběl mi tam ještě nějaký vyšší přesah. Brát to z hlediska jak o tom jazyku přemýšlí děti, jak je jimi ta určitá aktivita chápána, jakým způsobem procvičit a prohloubit z ní získané znalosti... je to takové postižení z výšky (smích), člověk jak získá nadhled, tak už mu jen výčet aktivit nestačí. Další důvod proč už mi ten kurz moc nepřinesl byl asi i ten, že už nejsem úplný začátečník.“ (U5)

Z výpovědí učitelek je patrné, že problémem v oblasti dalšího vzdělávání je ve většině případů malá míra osvěty vzdělávacích kurzů a jejich nabídky, která by byla mířena přímo k učitelům. Na tomto místě by tak mohla být zformulována výzva k ředitelům, kteří mají možnost učitelky informovat o těchto kurzech nebo zjišťovat poptávku učitelů a na základě toho zjistit dostupnost kurzu s optimálním obsahem k jejich aktuálním potřebám. To by mohlo být řešením pro zbytečné získávání demotivačních zkušeností v kurzech neodpovídajících jejich znalostem a mírou pokročilosti ve výuce angličtiny u dětí předškolního věku.

9 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Kvantitativní obsahovou analýzou bylo zjištěno, že vysokoškolská příprava budoucích učitelů na výuku angličtiny v mateřské škole, není realizována na každé vysoké škole v České republice nabízející obory učitelství pro mateřské školy. Z 8 analyzovaných univerzit se na výuku profilovalo pouze 6, a to v odlišné míře (počtu předmětů) a v některých případech i v odlišném zaměření (různé obsahy předmětů). Nejvíce předmětů, zaměřujících se na přípravu budoucích učitelů na seznamování s angličtinou v mateřské škole bylo na Univerzitě Hradec Králové, a to v počtu 3. Nejméně na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, Univerzitě Palackého v Olomouci a Západočeské univerzitě v Plzni, kde byl této přípravě věnován pouze 1 předmět. Masarykova univerzita společně s Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně realizovala svou přípravu ve 2 předmětech. Univerzita Hradec Králové svou přípravu podpořila ještě jedním hlediskem, které bylo taktéž sledováno obsahovou analýzou, a to statusem povinnosti absolvování těchto předmětů. Tato příprava byla napříč všemi analyzovanými univerzitami realizována nejčastěji ve druhém ročníku.

Předměty se nejvíce zaměřovaly na podporu ústního projevu, kde byly formulovány také požadavky na výstupní jazykové dovednosti nejčastěji v rozsahu B1+. Dalším cílem, které si předměty stanovily, bylo seznámení studentů s metodikou výuky angličtiny v mateřské škole. V průměru nejvíce požadavků na studenta v rámci předmětu bylo vyžadováno Univerzitou Hradec Králové a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně. Mezi nejčastější požadavky patřilo vypracování portfolia, prezentace a plnění zadaných samostatných úkolů. Nejméně se objevoval praktický výstup, který jak později ukázal rozhovor s učitelkami, které tento předmět v rámci svého studia absolvovaly, byl nejčastěji zmiňovaným koncepčním nedostatkem. Charakter výuky kromě stanoveného obsahu předmětu udávaly také zvolené vyučovací metody, mezi které nejčastěji patřily aktivizující metody, metody práce s textem a týmová práce. Tyto metody byly tehdejšími studentkami oceněny jako přínosné, zejména díky možnosti vyzkoušet si společně aktivity a získat tak na aktivity zpětnou vazbu nejen od vyučujícího. Zhodnocení celosemestrální práce probíhalo prostřednictvím různých hodnotících metod. Nejvíce hodnotících metod k tomu využívá Západočeská univerzita v Plzni, která ověřuje kompetentnost studentů až 5 hodnotícími metodami. Jsou jimi ústní zkouška a rozbor jazykového projevu, realizace praktické aktivity se studenty, rozbor portfolia studenta a jeho individuální prezentace. Naopak nejméně hodnotících metod zvolila Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, která pro hodnocení využívala pouze jednu metodu, a to rozbor jazykového projevu.

Zjištění z kvantitativní obsahové analýzy doplnila zjištění z polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol, které absolvovaly vysokoškolskou přípravu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Jejich výpovědi byly rozděleny do 5 kategorií, podávající obraz o jejich názorech na tuto přípravu. Přednostně byla představena kategorie, vyjadřující rozpačitý vývoj koncepce předmětu, který v sobě zahrnoval předmětu neodpovídající obsah a jeho nevyhovující vedení vyučujícím. Další kategorie popisovaly nedávné zkušenosti s předmětem. Učitelkami bylo pro praxi nejvíce hodnoceno přínosné portfolio, z kterého některé čerpaly i ve své pozdější pedagogické praxi. Bohužel učitelkami byla také udávána stagnace získaných dovedností na teoretické rovině. Absence praxe se stala hlavním námětem pro další kategorii. S tímto koncepčním nedostatkem předmětu se přímo pojil problém začátků výuky angličtiny v praxi, kdy se učitelky musely potýkat s obtížemi, které mohly být vykrystalizovány již v průběhu studia právě prostřednictvím praxe, zpětnou vazbou na jejich výstup a jejich sebereflexi. Některé učitelky měly možnost doplnit své rezervy v dalším vzdělávání v průběhu své pedagogické praxe. Nicméně jak později ukázaly jejich výpovědi, nabídka těchto kurzů je v praxi velmi malá nebo se k nim nedostává. Učitelky, které ale tyto kurzy absolvovaly, shledávají jejich přínos pouze okrajový, z důvodu nereflektování jejich aktuálních potřeb – učitelky byly v různé fázi pokročilosti a kurzy tak pro ně byly v mnoha případech pouze opakováním aktivit a metod, které samy již používaly.

10 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Limitem výzkumu a námětem pro jeho doplnění je získání rozhovoru se studentkami z ostatních analyzovaných vysokých škol (ne jen Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně), které absolvovaly přípravu na výuku angličtiny v mateřské škole. Jejich výpovědi by mohly poskytnout praktický pohled na zjištění z obsahové analýzy sylabů a zároveň by přispěly ke komparaci příprav realizovaných na jednotlivých vysokých školách. Zde bych ale také zmínila obtíže při hledání absolventek Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, které v současné době vyučují angličtinu v mateřské škole. Z desítek oslovených se věnovalo výuce angličtiny pouze 5 učitelek, které byly ochotny k participaci na výzkumu. To podává také určitý obraz o tom, že pokud se studentky nesetkávají s výukou angličtiny v mateřské škole (např. na své praxi), nemají motivaci se zapisovat do volitelných předmětů zaměřujících se na přípravu na ranou cizojazyčnou výuku. Absence legislativního ukotvení požadavků na učitele mateřské školy, který má seznamovat děti s angličtinou, stejně tak jako absence akcentu na cizojazyčné vzdělávání v RVP PV přispívá rovněž k nízkému zájmu o tuto oblast vzdělávání. Dalším zjištěním z nedostatku počtu participantek je odmítání výuky angličtiny z důvodu nízké sebedůvěry, která může pramenit právě z neabsolvování přípravných předmětů nebo z absence praxe. Ta by studentkám poskytla praktický vhled do výuky angličtiny a zkušenosti zpětné vazby od učitelek, které tuto výuku již realizují.

Dalším omezením, co se týče výzkumného vzorku, je nedostatečné zpracování sylabů některých vysokých škol, z toho důvodu nemohla být provedena komparace některých aspektů výuky předmětu. Toto nejednotné nebo nedostatečné (v některých případech zcela chybějící) zpracování sylabů může být matoucí také pro studenty, kteří se chtějí seznámit s obsahem předmětu při jeho zapsání, v případě volitelné možnosti kurzu. Překvapující byla signifikantní různorodost názorů na některé aspekty vysokoškolské přípravy na vyučování angličtiny v mateřské škole. Studentky podávaly různé, mnohdy více odlišné výpovědi o této přípravě. Důvodem je odlišný rok absolvování této přípravy a tedy různé koncepce, realizované navíc různými vyučujícími. Jak se ale později ukázalo, tento zdánlivý limit nakonec pomohl k vytvoření exkurzu do začátků hledání pojetí tohoto předmětu a překvapivě tak vytvořil další rozměr výzkumu. Ten odhalil přímý vztah mezi profilováním vznikajícího oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a náplní jeho obsahu, jehož koncepce teprve nabývala přesnou podobu.

V souvislosti s prostudováním zahraničních systémů vysokoškolské přípravy na výuku angličtiny, které byly krátce uvedeny v teoretické části práce, se vynořuje další námět

na rozšíření výzkumu, a to sice srovnání vysokoškolské přípravy těch zemí, kde je výuka angličtiny povinná již v předškolním věku, tedy v Polsku, na Kypru a Maltě. Výsledkem by byla nejen jejich komparace přípravy a zjištění jejich přístupů k ní, ale také inspirace pro formulování modelu přípravy na výuku angličtiny u dětí předškolního věku v České republice.

11 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH A VYSOKÝCH ŠKOL

Na tomto místě jsou na základě výzkumných zjištění zformulována doporučení nejen pro mateřské školy, ale také pro vysoké školy. Překvapujícím zjištěním, z kterého bude formulováno následné doporučení, byla existence univerzit, které nerealizují přípravu zaměřenou na výuku angličtiny v mateřské škole. Tyto vysoké školy tak nedávají studentům ani možnost se připravit na to, s čím se v praxi mohou setkat. To následně vytváří prostor pro pocity nejistoty a demotivace, krajně až odmítnutí výuky angličtiny. Pohled na vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol by tak neměl být jednosměrný a strnulý – od teorie do praxe, ale reflektovat také aktuální potřeby praxe (stále se zvyšující trend cizojazyčné rané výuky), které by měly prostupovat zpětně do teoretické přípravy.

Tyto školy by se mohly inspirovat také ve směru požadavků na studenta, a to vypracováním portfolia, které studenti udávají napříč roky absolvování jako přínosné. Vhodnými vyučovacími metody pro tento předmět by mohly být na základě názorů učitelek metody, přispívající k efektivitě zprostředkování obsahu, tedy aktivizující a metody praktického procvičování. Praktické procvičování by se realizovalo nejen v rámci výuky s ostatními studenty, ale především s dětmi v mateřské škole. V případě mateřských škol by bylo jistě přínosné zprostředkovat pro studentské praxe vzor hodný následování – správně metodicky zpracovaný modelový výstup, který představuje pestrost nabízených aktivit, efektivních ke sledovanému cíli, a tím názorně prezentovat, potřebnost vzdělávání v této oblasti, které může a bude v praxi určitě využitelné. S tím také souvisí, opět zpětně z praxe do teorie, větší apel na seznámení s metodikou angličtiny, která se sice dle sylabů na vysokých školách realizuje, ale v praxi její úroveň variuje. Získané teoretické znalosti by tak podmiňovaly praxi a naopak. To by bylo možné zajistit následnou reflexí ze stran učitelek mateřských škol ale i cvičných učitelů. Na kvalitě výsledné výuky angličtiny v mateřské škole by se tedy podílela součinnost znalostí, dovedností a zkušeností z praxe a nejen samostudium, jehož obsah je neodborným výběrem různý a nemusí být vždy hodnotný pro realizování výuky.

Tato doporučení byla zformulována především pro univerzity, které ve svých sylabech nemají zanesen předmět přípravy na výuku angličtiny v mateřské škole. Povaha výběru participantek, které poskytly praktický rozměr teoretických zjištění realizace přípravy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně poskytla základnu pro stanovení doporučení pro tuto konkrétní univerzitu. Jejich výpovědi se staly zpětnou vazbou a inspirací pro zamyšlení

nad stávající koncepcí, která v některých ohledech vykazuje jisté rezervy. Předmět by měl být doplněn ke spokojenosti studentů o praxi, z níž by mohly čerpat pro svou následnou praxi. Dále doplnění portfolia o vzorově metodicky rozpracovanou aktivitu a podrobnější seznámení se začátky výuky angličtiny v mateřské škole ve smyslu prvotního uvedení dětí do cizojazyčné výuky.

Nakonec zde bude zformulováno doporučení, dotýkající se učitelů, ředitelů mateřských škol a osob, zodpovědných za nabídky dalšího vzdělávání v oblasti rané cizojazyčné výuky. Učitelé, jimž se v průběhu vysokoškolského studia nedostalo přípravy na výuku angličtiny by měly v praxi využít nabídek doplňkových kurzů, které by jim mohly být nápomocné při jejich výuce angličtiny v mateřské škole. Jak zmiňovala již teoretická část, k dispozici jsou kurzy různých zaměření a forem, pro jejichž absolvování se vyžaduje pouze zamyšlení nad očekáváním kurzu a tím i výběrem toho adekvátního. Ze stran ředitelů by bylo přínosné průběžně zjišťovat další vzdělávací potřeby učitelů a reagovat na ně vhodnou nabídkou. S tím souvisí zajištění dosahu této vzdělávací nabídky a případně oslovení mateřských škol, které by o toto proškolení měly zájem. Fungování systému je závislé na součinnosti všech prvků a kvality plnění jejich rolí, a tak je tomu i zde – spolupráce vysokých škol, mateřských škol a různých forem dalšího vzdělávání vytvoří kvalitní základnu, na které se může stavět kvalitní vzdělávání dětí v cizojazyčné oblasti.

ZÁVĚR

Ústředním tématem této práce byla příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem. Jak bylo zmíněno již v samotném úvodu této práce, na přípravu lze pohlížet z několika hledisek. Pro účely mého zkoumání bylo zvoleno hledisko vysokoškolské přípravy budoucích učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s angličtinou. Hlavními cíli bylo tak objasnit, jaká je vysokoškolská příprava učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole a také zjistit, jaké jsou názory učitelek na tuto přípravu.

Teoretická část představuje role učitele při seznamování dětí předškolního věku s angličtinou v mateřské škole. Dále se blíže zaměřuje na vliv jeho kompetentnosti a kvalifikovanosti na kvalitu výuky. Praktický rozměr těmto termínům dává jejich pojetí ve vybraných evropských zemích v systému předškolního cizojazyčného vzdělávání. Na důležitost implementace cizojazyčné výuky do předškolního vzdělávání je různými zeměmi pohlíženo odlišně. Specifikací optimálního raného začátku napříč evropskými zeměmi je věnována následná kapitola, která navazuje na podmínky a průběh cizojazyčného vzdělávání v českých mateřských školách. Teoretická část je završena výčtem alternativního či doplňkového vzdělávání v oblasti přípravy na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole, a to vzdělávacími kurzy.

Empirická část se již věnuje samotnému výzkumu a interpretacím jeho zjištění. Pro naplnění cíle, kterým bylo objasnit, jaká je vysokoškolská příprava budoucích učitelů na seznamování dětí s angličtinou v mateřské škole bylo použito kvantitativní obsahové analýzy sylabů 8 vysokých škol, které mají ve své nabídce obory učitelství pro mateřské školy. Výzkum podával zjištění z takových oblastí, jako je popis a frekvencovanost cílů předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v mateřských školách, dále na jazykové požadavky či požadavky ke splnění předmětu a popis a četnost používaných vyučovacích a hodnotících metod předmětu. Analýza ukázala, že nejvíce frekventovanými cíli byla podpora ústního projevu a důraz na seznámení s metodikou výuky angličtiny v mateřské škole. Požadavky ke splnění předmětu nejčastěji zahrnovaly prezentace na dané téma a vypracování portfolia s aktivitami pro výuku angličtiny v mateřské škole. Nejčastěji využívanými vyučovacími metodami byly aktivizující metody, metody práce s textem a týmová práce. Mezi hodnotící metody patřil rozbor jazykového projevu studenta, písemná zkouška a demonstrace praktické aktivity se studenty.

Tato teoretická zjištění byla doplněna o zjištění z polostrukturovaného interview s 5 učitelkami mateřských škol, které absolvovaly vysokoškolskou přípravu na výuku anglického jazyka u předškolních dětí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a v současné době ji s dětmi realizují. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jaké jsou názory učitelek na tuto vysokoškolskou přípravu. Jejich výpovědi byly uspořádány do 5 kategorií, z nichž každá podávala obraz o jednom tématu, ke kterému se participantky vyjadřovaly. Výsledkem bylo představení vývoje koncepce předmětu angličtiny pro mateřské školy v době počátku samotného formování studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáši Bati ve Zlíně. Z výpovědí je patrný vývoj kvality předmětu směrem k dnešnímu pojetí výuky. Často zmiňovaný jev – portfolio, byl základem pro vytvoření další kategorie, oslavující jeho přínos již během studia a následně i v praxi. Třetí kategorie byla věnována nejvíce spílanému aspektu celé koncepce předmětu, a to absenci realizace praktických vstupů do mateřské školy, kde by bylo možné si ověřit získané teoretické znalosti. S tímto tématem úzce souvisela další kategorie popisující nelehké začátky výuky angličtiny v praxi, kde působily vlivy nejistoty a obav, pramenící z absence praxe v průběhu studia. Poslední kategorie odkazovala na aktivitu samotných učitelek či vedení mateřských škol ve smyslu absolvování další vzdělávací nabídky zaměřené na zvyšování znalostí a zlepšování dovedností v oblasti výuky angličtiny u dětí předškolního věku. Kategorie tak svým obsahem nastínila nepotěšující situaci, ať už z hlediska absence nabídek na tyto kurzy nebo z hlediska obsahu, učitelkami navštívených kurzů.

Zjištění získaná pomocí obou výzkumných metod podala vcelku ucelený obraz o přípravě budoucích učitelů mateřských škol na realizaci výuky angličtiny v mateřské škole. A to jak skrze deklarovanou přípravu v sylabech, tak také prostřednictvím výpovědí učitelek – reálných hodnotitelů této přípravy. Díky zjištěním z obou oblastí lze konstatovat, že realizovaná příprava koresponduje s předkládanou přípravou v sylabech, až na jeden aspekt, a to míry probírané metodiky, která by dle výpovědí učitelek měla být více akcentována.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness* (1st ed.). Cambridge University Press.
- [2] Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* [Online] (4. ed.). United States of America: A Pearson Education Company. Retrieved from https://www.academia.edu/21764598/Qualitative-research-methods-for-the-social-sciences_bruce-l-berg-2001
- [3] Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- [4] Černá, M. (2015). Pre-primary english language and learning and teacher education in the Czech Republic in Mourao, S. and Lourenco, M. eds, *Early Years Second Language Education: International perspectives on theory and practice*, Routledge, London and New York, 165 – 176.
- [5] Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, England: Pearson Longman.
- [6] European Commission (2011) *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. KE. SEC(2011) 928 final.
- [7] Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Retrieved from: <https://1url.cz/WzNce>
- [8] Engels-Kritidis, R. (2017). *Bulgaria – ECEC Workforce Profile* [Online]. Bulgaria: Faculty of Primary and Pre-school Education. Retrieved from http://www.seepro.eu/English/pdfs/BULGARIA_ECEC_Workforce.pdf
- [9] European Commission. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Available online: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- [10] European Commission. (2011). *Language Learning at pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable: European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)* [Online]. (2011). Retrieved from <https://1url.cz/OMn2q>

- [11] European Commission. (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. *Eurydice Report*. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en
- [12] European Commission. (2018). Early Childhood Education and Care. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-49_en
- [13] European Commission. (2019a). Bulgaria Overview. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria_en
- [14] European Commission. (2019b). Early Childhood Education and Care. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-39_en
- [15] European Commission. (2019c). Iceland Overview. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/iceland_en
- [16] European Commission. (2019d). Cyprus Overview. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/cyprus_en
- [17] European Commission. (2020a). Early Childhood Education and Care. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25_en
- [18] European Commission. (2020b). Early Childhood Education and Care. Available online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-72_en
- [19] Fojkar, D., & Skubic, D. (2017). Pre-Service Preschool Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia [Online]. *Ceps Journal*, 7(4), 21. Retrieved from <https://1url.cz/TzNco>
- [20] Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby [Online]. *Pedagogická Orientace*, 25(3), 27. Retrieved from <https://1url.cz/rMk61>
- [21] Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- [22] Halimi, S. (2012). *Apprendre les langues, Apprendre le monde* [Online]. Paris: Ministère d'Education Nationale. Retrieved from <https://1url.cz/2zNcJ>
- [23] Hanušová, S., & Najvar, P. (2006). Foreign language acquisition at an early age. Proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on 16 March 2006. Brno: Masaryk University. Retrieved from <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/hn06.pdf>
- [24] Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Press.
- [25] Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). London: Pearson Longman.
- [26] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základy teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
- [27] Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- [28] Kaga, Y. (2007). The Training and working conditions of preschool teachers in France [Online]. In *UNESCO policy brief on early childhood* (p. 2). France: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149966>
- [29] Kelly, M., Grenfell, M. et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference: Final Report. A Report to the European Commission* [Online]. UK: Directorate General for Education and Culture. Retrieved from <https://1url.cz/KzuSq>
- [30] Koran, S. (2015). *The Role of Teachers in Developing Learners' Speaking Skill* [Online]. Iraq: 6th International Visible Conference on Educational Studies and Applied Linguistics. Retrieved from <https://1url.cz/QzNc1>
- [31] Linderová, I., Scholz, P., & Munduch, M. (2016). *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická.
- [32] Llurda, E. (2005). Non-native TESOL students as seen by practicum supervisors. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 131-154). New York, NY: Springer.

- [33] Mahmood, S. (2006). *Mini lecture and group work as active teaching methods* [Online]. Cambridge: Cambridge Regional College. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277284421_Mini_lecture_and_group_work_as_active_teaching_methods
- [34] Medgyes, P. (2001). When the teacher is a nonnative speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 429-442). Boston: Heinle & Heinle.
- [35] Metodický poradník učitele cizího jazyka. [Online]. (2013). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Retrieved from http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf
- [36] *Metodika predprimárneho vzdelávania* [Online]. (2011). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Retrieved from <https://1url.cz/pzNcW>
- [37] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [Online]. (2020). Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>
- [38] Ministry of Education and Employment. (2012). *A National Curriculum Framework for All* [Online]. Malta: Ministry of Education and Employment. Retrieved from <https://education.gov.mt/en/Documents/A%20National%20Curriculum%20Framework%20for%20All%20-%202012.pdf>
- [39] Mourão, S., & Lourenço, M. (2016). *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*. London: Routledge.
- [40] Moussu, L., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41.(3.), 33. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- [41] Murphy, V., & Evangelou, M. (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* [Online]. UK: British Council. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf
- [42] *Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008* [Online]. (2008). Praha: MŠMT. Retrieved from <https://1url.cz/pzoMM>

- [43] Nuolijärvi, P. (2011). Language education policy and practice in Finland [Online]. *European Federation Of National Institutions For Language*, 9.(15), 10. Retrieved from <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/london-2011/the-role-of-language-education-in-creating-a/15-Pirkko-Nuolijarvi.pdf>
- [44] Pišová, M., et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masaryková univerzita.
- [45] Pokrivčáková, S. (2012). *Modern teacher of English* (2nd rev. ed). Nitra: ASPA.
- [46] Pokrivčáková, S. (2017). Súčasný modely kvalifikačnej prípravy nenatívnych učiteľov angličtiny pre predškolské vzdelávanie. In I. Cimermanová & M. Sepešiová, *Súčasný výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? (2. časť)* (p. 93). Nitra: SlovakEdu.
- [47] Pokrivčáková, S. (2018). *Metodika anglického jazyka pro MŠ I*. Zlín: UTB.
- [48] Průcha, J. (2018). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Wolters Kluwer.
- [49] Republika Polska Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, 2017 § (2017). Warszawa: Ministra Edukacji Narodowej. Retrieved from: <https://1url.cz/IzNci>
- [50] Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- [51] *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT.
- [52] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masaryková univerzita.
- [53] Vos, J. (2008). Can Preschool Children Be Taught a Second Language? *Earlychildhood News*. Retrieved from <https://1url.cz/azNcL>
- [54] *Vyhláška č. 306/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole*. (2008). Bratislava: Slovenská republika.
- [55] *Vyhláška č. 1/2020 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. (2020). Bratislava: Slovenská republika.
- [56] *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008: Tematická zpráva* [Online]. (2008). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from: <https://1url.cz/PzNct>

- [57] *Výroční zpráva České školní inspekce 2014/2015*. (2015). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from: <https://1url.cz/zzNcM>
- [58] *Výroční zpráva České školní inspekce 2016/2017*. (2017). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from: <https://1url.cz/fzNcz>
- [59] *Výroční zpráva České školní inspekce 2018/2019*. (2019). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from: <https://1url.cz/JzNcK>
- [60] Widlok, B., et al. (2010). *Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka*. Praha: Goethe-Institut.
- [61] World Bank (2013). SABER - ECD Bulgaria Country Report. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/ECD/SABER_ECD_Bulgaria_CR_Final_2013.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČŠI	Česká školní inspekce
ECEC	Early Childhood Education and Care
ECTS	European Credit Transfer System
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PP	Pedagogičtí pracovníci
SERR	Společný evropský referenční rámec
TEYL	Teaching English to Young Learners
TPR	Total Physical Respond

SEZNAM TABULEK

Teoretická část:

Schéma č. 1: Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci.....	25
Schéma č. 2: Model kvality učitele mateřské školy	26
Schéma č. 3: Model kvality učitele cizího jazyka v mateřské škole.....	28
Graf č. 1: Přehled trvání povinné výuky cizího jazyka ve vybraných evropských zemích za roky 2003, 2011, 2016.....	50
Tabulka č. 1: Seznamování s anglickým jazykem v mateřských školách.....	52
Graf č. 2: Způsob získání odborné kvalifikace u učitelů mateřských škol - podíl v %.....	54
Graf č. 3: Cizojazyčné vzdělávání v MŠ - podíl v %.....	56

Praktická část:

Graf č. 1: Zastoupení předmětů angličtiny na jednotlivých vysokých školách v %.....	67
Graf č. 2: Zastoupení předmětů zaměřených na seznamování dětí s angličtinou v MŠ (Bc. i Mgr.).....	68
Graf č. 3: Doporučený ročník studia předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v MŠ.....	69
Graf č. 4: Status povinnosti předmětů zaměřených na výuku angličtiny v MŠ.....	70
Graf č. 5: Frekventovanost cílů všech předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v MŠ.....	72
Graf č. 6: Zastoupení jednotlivých cílů předmětů na vysokých školách.....	72
Graf č. 7: Zastoupení požadované jazykové vstupní úrovně dle SERR.....	73
Graf č. 8: Zastoupení požadované jazykové výstupní úrovně dle SERR.....	74
Graf č. 9: Frekventovanost požadavků všech předmětů zaměřujících se na výuku angličtiny v MŠ na všech vysokých školách	75
Graf č. 10: Požadavky na studenta - rozdělení dle jednotlivých vysokých škol.....	76
Graf č. 11: Přehled časové náročnosti aktivit v předmětech na jednotlivých vysokých školách.....	77

Graf č. 12: Frekvence výskytu vyučovacích metod předmětů na všech vysokých školách	78
Graf č. 13: Vyučovací metody na předmětů na jednotlivých vysokých školách.....	79
Graf č. 14: Přehled hodnotících metod předmětů angličtiny.....	80