

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

VZTAH DĚTÍ K JAZYKOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

The relation of children to foreign language education

Diplomová práce

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Lenka hrušková, Ph.D.

Autor práce:
Tereza Bohoňková

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 8. května 2013

.....
Tereza Bohoňková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Lence Hruškové, Ph.D., za cenné připomínky a rady při odborném vedení mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní učitelkám ze základních škol za pomoc při realizaci výzkumu, kolegům a kolegyním ze základní školy Ledenice za podporu a toleranci při psaní této diplomové práce.

Veliké poděkování patří celé mojí rodině za největší podporu a trpělivost během celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce „Vztah dětí k jazykovému vzdělávání“ pojednává o vztahu žáků k učení se cizím jazykům na vybraných Jihočeských základních školách. Teoretická část se zabývá pojetím výuky cizích jazyků na 1. stupni základních škol v České Republice, účastníky výukového procesu a motivací v jazykovém vzdělávání a osvojováním cizích jazyků v mateřských školách.

Praktická část se věnuje dotazníkovému průzkumu, který zjišťuje vztah žáků k učení cizích jazyků a jejich postoje k významu znalosti cizího jazyka. Dotazníky byly určeny pro žáky z 5. tříd na deseti základních školách v Jižních Čechách.

Klíčová slova

Bilingvismus, cizí jazyk, motivace, osvojování cizích jazyků, předškolní vzdělávání, učitel, výuka cizích jazyků, základní vzdělávání, žák.

BOHOŇKOVÁ, Tereza. *Vztah dětí k jazykovému vzdělávání*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Katedra pedagogiky a psychologie, 2013. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lenka Hrušková, Ph.D.

Abstract

The thesis “The relation of children to foreign language education” deals with the relation of pupils learning foreign languages in selected South Bohemian primary schools. The theoretical part deals with the conception of teaching foreign languages in the first Elementary schools in the Czech Republic, participants in the learning process and motivation in language education and learning foreign languages in kindergartens.

The practical part is devoted to the questionnaire research, which determines the relation of pupils to learn foreign languages and their attitudes to the importance of foreign language knowledge. The questionnaires were designed for students from 5th classes in ten elementary schools in South Bohemia.

Keywords

Bilingualism, foreign language, motivation, learning a foreign languages, pre-school education, teacher, teaching a foreign languages, primary education, pupil.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Výuka cizích jazyků na 1. stupni základních škol	10
1.1 Jazykové kurikulum	10
1.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	12
1.2 Rámcový vzdělávací program	13
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	13
2 Účastníci jazykového vzdělávání	16
2.1 Klima školy a třídy	17
2.2 Vrstevnická skupina	20
2.3 Učitel	21
2.3.1 Výukové metody cizích jazyků	23
2.4 Žák	25
2.4.1 Styly učení žáků	28
2.5 Rodina	31
2.5.1 Bilingvní rodina	33
3 Význam motivace v procesu výuky cizích jazyků	35
3.1 Druhy motivace	35
4 Počátky osvojování cizího jazyka	36
5 Osvojování cizích jazyků v mateřských školách	38
5.1 Význam osvojování cizích jazyků v mateřských školách	39
5.2 Předškolní „výuka“ cizích jazyků v Českých Budějovicích	41
6 Počáteční výuka cizích jazyků na 1. stupni základních škol	41
7 Negativní vztah žáků k učení cizích jazyků	46
PRAKTICKÁ ČÁST	48
8 Cíl výzkumného šetření	48
8.1 Výzkumné předpoklady	48
8.2 Metodika	48
8.3 Realizace výzkumu	49
8.4 Výzkumný vzorek	49
9 Interpretace výsledků	51

9.1	První část dotazníku.....	52
9.1.1	Výsledky první části dotazníku.....	60
9.2	Druhá část dotazníku	61
9.2.1	Výsledky druhé části dotazníku.....	66
9.3	Třetí část dotazníku.....	67
9.3.1	Vyhodnocení třetí části dotazníku	70
10	Diskuse a závěry	71
11	Seznam použitých zdrojů	74
12	Seznam tabulek a grafů	80

Úvod

„Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.“

(Ludwig Wittgenstein)

Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je nezbytnou součástí a dovolím si říci, že i potřebou dnešního „zmenšujícího se“ světa. Možnosti cestování pro nás nikdy nebyly tak otevřené, jako je tomu dnes. S požadavkem znalosti cizího jazyka se v současné době setkává téměř každý člověk při kariéřním uplatnění. Stačí nám a bude nám stačit znalost „pouze“ jednoho cizího jazyka? Každý člověk si na tuto otázku může odpovědět jinak. Ale Evropská unie má na danou otázku jasnou odpověď – každý Evropan bude schopný domluvit se nejen ve svém rodném jazyce, ale i ve dvou cizích jazycích (Janíková, 2011).

Někteří žáci se s cizím jazykem mohou setkávat již od narození v bilingvní rodině, jiní zase v předškolním vzdělávání a další např. v základní škole. Jak se žáci staví k jazykovému vzdělávání, jaký k němu mají vztah, baví je se učit cizí jazyk, uvědomují si důležitost znalosti cizích jazyků? Cílem mé práce je na tyto a další otázky najít odpovědi ve své diplomové práci.

Předložená diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část obsahuje sedm kapitol, ve kterých je objasněna legislativa výuky cizích jazyků v primárním vzdělávání, popsání někteří z mnoha účastníků jazykového vzdělávání a jejich vliv na tento proces. Další kapitoly se věnují motivaci žáků v procesu výuky cizích jazyků a jejímu významu, počátkům osvojování cizího jazyka, postavení cizího jazyka v předškolním vzdělávání a následném základním vzdělávání a závěr teoretické části se zaměřuje na některé důvody negativního vztahu žáků k učení cizích jazyků.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumu, které byly získány kvalitativní metodou, technikou vlastního dotazníku, který byl určen pro žáky 5. tříd na vybraných deseti Jihočeských základních školách. Cílem je zjistit jaký vztah mají tyto žáci k jazykovému vzdělávání. Cizí jazyk by měl být samozřejmostí v životě každého

člověka. Pokud žák zatím nemá potřebu umět cizí jazyk, uvědomuje si tuto potřebu pro svůj budoucí život? Možnou odpovědí budou výsledky z dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výuka cizích jazyků na 1. stupni základních škol

Znalost cizích jazyků nám otevírá dveře do světa a zvětšuje pole profesního uplatnění a seberealizace. V našem každodenním životě proto stoupá potřeba umět jeden nebo více cizích jazyků.

Jazykové znalosti nabývají na důležitosti zejména v dnešním světě, v němž se více a více stírají hranice, a tato skutečnost platí dvojnásob pro natolik multilingvní světadíl, jako je Evropa, kde se v současnosti hovoří dvaceti třemi úředními jazyky. Evropská mnohojazyčná společnost je stavěna před značné výzvy. Jedná se zejména o tzv. požadavek Evropské komise 1 + 2, tedy schopnost Evropanů komunikovat nejen ve svém rodném jazyce, ale spolu s ním i ve dvou cizích jazycích (Janíková, 2011).

Tento požadavek v oblasti obsahu vzdělávání je naplňován postupným vytvářením **rámcových vzdělávacích programů** pro jednotlivé obory vzdělávání, které byly vytvořeny a schváleny počátkem 21. století po kurikulární reformě. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy navazují ve filozofii **jazykového kurikula** na předcházející kurikulární dokumenty druhé poloviny devadesátých let a obohacují je o nové podněty a závěry moderních přístupů cizojazyčné výuky v souladu s evropským a světovým vývojem (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001).

1.1 Jazykové kurikulum

Průcha definuje kurikulum (2002, s. 237) jako obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech se ke škole vztahující, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení. Trojice autorů popisuje

kurikulum jako „*obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerá zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním.*“ (Maňák; Janík; Švec, 2008, s. 14)

V našich podmínkách si pod pojmem kurikulum můžeme v současnosti vybavit především vzdělávací programy na úrovni státu a školy. Jedná se o obsahové a organizační předpisy, které jsou určeny především pro učitele ve školách k vedení a řízení učebního procesu. Součástí kurikulárních dokumentů jsou hlavně cíle vzdělávání, vzdělávací obsah, učební plán, časové dotace atd., to vše pro daný typ vzdělání. Programy jsou realizovány v učebním prostředí, které ovlivňuje nejen to, co by se žáci měli naučit, ale i to, jak učení probíhá.

Obsahem **jazykového kurikula** byly na počátku dvacátého století znalosti o jazyce, o kulturním bohatství a historických událostech dané cílové země, jejíž jazyk je osvojován. V padesátých a šedesátých letech minulého století se cizí jazyk dostal do kánonu vyučovacích předmětů základní školy v evropském i světovém měřítku. Jazyková výuka byla v českém kontextu silně ideologizována a do popředí zájmu se dostala výuka ruského jazyka.

Společensko-politická situace v roce 1989 přinesla výrazné změny v jazykové politice a obsazích jazykového vzdělávání. Ve vzdělávacích programech byl formulován demokratický a svobodný přístup k osvojování cizích jazyků, diverzifikace (rozčlenění) jazykové výuky, projevovaly se v nich nové lingvodidaktické koncepty učení i vyučování cizích jazyků a zřetelně se zde ukazoval význam znalosti cizích jazyků pro posílení mezinárodní komunikace (Janíková, 2006).

Po kurikulární reformě na počátku 21. století již není tvorba jazykového kurikula jen národní, tedy českou záležitostí. Je třeba zmínit **Radu Evropy**, která si jazykové vzdělávání v moderní sjednocené Evropě klade za jednu ze svých priorit. Hlavní cíle nového pojetí jazykové výuky formuluje takto:

- „a) právo všech občanů osvojit si a používat svůj národní jazyk, i když je to jazyk národnostní menšiny,*
- b) právo všech občanů osvojit si během povinné školní docházky alespoň dva cizí jazyky,*
- c) povinnost všech vlád podporovat osvojování cizích jazyků ve škole i mimo ni,*
- d) posílení principu vícejazyčnosti.“* (Janíková, 2006, s. 2)

1.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Common European Framework) je výsledkem dlouholeté činnosti (od roku 1971) mnoha odborníků v celé Evropě i mimo ni. Poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, cizojazyčných učebnic atd. Popisuje, co se musí žáci naučit, aby mohli užívat jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.

Rámec také definuje 6 úrovní ovládnání jazyka, které umožňují měřit pokrok v rozvoji schopností žáků používat jazykové prostředky: **A1** (Breakthrough – “Průlom”), **A2** (Waystage – “Na cestě”), **B1** (Threshold – “Práh”), **B2** (Vantage – “Rozhled”), **C1** (Effective Operational Mastery – “Účinná operační způsobilost”), **C2** (Mastery – “Zvládnutí”).

Úroveň **A** je označována jako “uživatel základu jazyka”, úroveň **B** jako “samostatný uživatel” a úroveň **C** jako “zkušený uživatel”.

Na 1. stupni základní školy se předpokládá, že žáci dosáhnou v cizím jazyce úrovně A2, která je v Rámci popsána takto:

„A2: Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval/a v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova.

Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace. Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací. Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění.“
(Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 112)

1.2 Rámcový vzdělávací program

Na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, byl zaveden do vzdělávání v České Republice systém více úrovní tvorby vzdělávacích programů.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé obory vzdělání jsou zpracovávány na státní úrovni. Tyto programové dokumenty konkretizují obecné cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů.

Jednotlivé školy si vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených (Janíková, 2006).

1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Základní školy zahájily od 1. září 2007 výuku podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si vytvořily právě podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

RVP ZV vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jichž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. RVP ZV vychází z Národního programu vzdělávání a oba programy jsou kurikulárními dokumenty na státní úrovni (RVP ZV, 2007).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- **„Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (člověk a svět práce)“

(RVP ZV, 2007, s. 18 [online])

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.

V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah členěn na **1. období** (1. až 3. ročník) a **2. období** (4. až 5. ročník). Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Vzdělávací program stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) jako závazné. Požadavky uvedené níže, vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk je pro 1. stupeň základní školy v RVP ZV popsán v následujícím přehledu:

„RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ a INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby
- rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátní na ně reaguje
- rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova
- pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění
- používá abecední slovník učebnice

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům
- rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci
- čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu
- vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku
- používá dvojjazyčný slovník

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů
- reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace
- obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu

INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci

Učivo

- *pravidla komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování*
- *jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost*
- *tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje*
- *slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu*
- *základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě.*“ (RVP ZV, 2007, s. 26 – 27 [online])

Od 1. září 2013 vchází v platnost upravený RVP ZV, který mimo jiné mění i očekávané výstupy pro 1. a 2. období a učivo na 1. stupni základní školy u vzdělávacího oboru Cizí jazyk. Tyto změny jsou uvedeny v kapitole 6.

Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice.

2 Účastníci jazykového vzdělávání

Dobré výsledky v jazykovém vzdělávání (dle nás deskriptor A1 v 5. ročníku ZŠ) nezáleží pouze na jedincích a jejich osobnostních zvláštностech, na individuálním úsilí při učebním procesu, ale také na dalších proměnných, které tento proces ovlivňují,

např. na mikrosociálních vlivech – na specifických rysech rodiny, na zvláštlostech školní třídy a učitelského sboru i na zvláštlostech konkrétní školy, ale též na osobnosti učitele.

2.1 Klima školy a třídy

S pojmy klima školy a klima třídy se setkáváme v rámci školního prostředí. Oba pojmy jsou sociálně psychologické proměnné, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě nebo ve škole (Čáp, Mareš, 2001).

Klima školy je podle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 100) sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Z. Helus a P. Piřha (In: Grecmanová, 1998, s. 33) si představují klima jako „*celkové rozpoložení (převážně pocitové a postoje), které škola navozuje.*“ Důraz se klade na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, protože pro uvažování, zaujímaní postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je mnohem důležitější **subjektivní pohled** aktérů na školu, než jaké klima objektivně je.

Společně s klimatem učitelského sboru a klimatem jednotlivých školních tříd je školní klima dílčí složkou **sociálního klimatu školy**. Tento pojem označuje dlouhodobé jevy, typické právě pro danou školu, které trvají měsíce až roky. Mezi tvůrce a zároveň aktéry sociálního klimatu řadíme vedení školy, učitelský sbor, učitele jako jednotlivce, žáky jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy a další nepedagogické zaměstnance školy. Je obrazem kvality vnitřního prostředí školy a vypovídá o spokojenosti nebo soudružnosti třídy, konfliktech, náročnosti učení, užívaných pravidlech či napětí nebo spěchu při práci (Čáp; Mareš, 2001). Podle Grecmanové (1998) existují specifické znaky pozitivního klimatu s ohledem na žáky i vedení školy.

„Pozitivní školní klima z hlediska žáků:

- *umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,*
- *klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka,*
- *podporuje rozvoj osobnosti žáka,*

- *dává žákovi jistotu, že bude akceptován,*
- *umožňuje žákovi zažít úspěch,*
- *je pro žáka organizačně přehledné,*
- *zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě,*
- *dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.*

Pozitivní klima z hlediska učitelů:

- *obecně je chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy,*
- *umožňuje učiteli prožívat: citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit svobody a samostatnosti v práci, radost z pochvaly a uznání i ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou.*

Od pozitivního klimatu rodiče očekávají:

- *vstřícnost učitelů,*
- *spravedlivé hodnocení a spravedlivé zacházení s dětmi,*
- *transparentnost rozhodnutí (např. organizačních, výchovných),*
- *vychovatelskou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost učitelů,*
- *vhodnou motivaci žáků k učení,*
- *individuální podporu každému dítěti,*
- *cílevědomou práci školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní a emocionální oblasti.*

Pozitivní klima z hlediska veřejnosti musí žáky připravit:

- *k úspěšnému zapojení do odborného a pracovního světa,*
 - *k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě,*
 - *k angažovanosti pro společné záležitosti,*
 - *k osobní a odborné mobilitě,*
- k dodržování sociálních a pracovních ctností. “ (Grecmanová, 1998, s. 50)*

Školní klima můžeme určitým způsobem měřit nebo pozorovat. Jedná se o pozorování (nestandardizované, standardizované a zúčastněné), rozhovor a dotazníky.

Klima třídy uvádí Mareš (In: Hartl, Hartlová, 2000, s. 257) jako „*sociálně-psychologickou proměnnou představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“.

Aktéry tohoto klimatu jsou všichni žáci navštěvující školní třídu, skupiny žáků, na které se třída člení, jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující v dané třídě. Podle Průchy (In: Kalhous, Obst, 2009) se na vytváření klimatu třídy podílejí zejména:

- komunikační a vyučovací postupy, kterých učitel používá;
- způsob, kterým se žáci zapojují do výuky;
- preferenční postoje a očekávání učitelů k žákům;
- klima školy, jejíž součástí je daná třída.

Na rozdíl od **atmosféry třídy**, která je jevem krátkodobým, podmíněným určitou situací, měnící se během vyučovacího dne, či během vyučovací hodiny, je třídní klima jevem dlouhodobým.

Každá školní třída má své zvláštnosti, vytváří specifické klima pro učitelovu práci pozornou spoluprací, radostí z poznání, ale i povrchností při učení a lhostejností k poznání. Naopak i každý učitel má své zvláštnosti, které projevuje navenek, vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování. Může to být klima plné pohody, chuti do práce, ale také napětí, strachu, přetěžování nebo naopak lhostejnosti ke všemu. Může to být i klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti, nepřátelství až nenávisti vůči některým jednotlivcům nebo většině třídy. Proto stejná třída reaguje na různé učitele odlišným způsobem (Čáp, Mareš, 2001).

Důležité je, aby učitel, a to nejen cizího jazyka, sledoval, jaké klima panuje v dané třídě a snažil se přiblížit k optimální podobě. Nejvhodnější metody pro výzkum a diagnostiku třídy na 1. stupni jsou:

- **dotazník Naše třída** (My Class Inventory; MCI) zjišťující podle norem spokojenost ve třídě, třenic, soutěživost, obtížnost učení, soudružnost třídy; žáci odpovídají na 25 otázek možnostmi ano/ne

- **sociometrický test**, který dotazníkovou formou zkoumá preference dětí, sympatie a atraktivitu; žák odpovídá na 3 otázky (pracovní, volnočasovou a zápornou), při kterých vybírá některé spolužáky z daného množství osob podle stanoveného kritéria; výsledky se zaznamenávají a zpracovávají do sociometrické matice, grafu a dle sociometrických indexů zjišťujeme pozitivní a negativní sociometrický status a sociometrickou expanzivitu
- **dlouhodobé pozorování třídy** (Dvořáková, 2000).

Udržovat optimální podobu klimatu ve třídě by měl chtít každý učitel. Je potřeba, aby soudružnost třídy vzrůstala a celkově převažovala pozitivní orientace třídy. Měli bychom zařazovat do výuky situace, při kterých musí žáci spíše spolupracovat, než soutěžit, využívat učení ve dvojicích a skupinové vyučování, vést žáky k optimálnímu řešení mezilidských konfliktů, cíleně odstraňovat projevy agrese a šikany ze života třídy. Pro žáky bychom měli dělat vyučování zajímavější, ukazovat praktickou užitečnost učiva a zajišťovat klid na práci postupnou eliminací cílené rušení výuky.

2.2 Vrstevnická skupina

Skupina vrstevníků je jednou z malých sociálních skupin, která působí na celou osobnost žáka. Zvláště důležitý je vliv na sociální dovednosti a charakter. Je to skupina dětí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním postavením. Na své členy může mít výrazně pozitivní vliv, ale i vliv výrazně negativní, vedoucí k porušování kulturních norem (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Již na prvním stupni bývají děti velmi ovlivňovány tím, co dělají ostatní děti jejich věku. Je pro ně velice důležité patřit do skupiny a zejména být přijímáni. Skupina si často vytvoří svůj zvláštní styl chování, který je nutno zachovávat jako znak členství. Dobré zařazení do skupiny přináší dítěti uspokojení, podporuje jeho pocit jistoty, sebehodnocení.

Školní třída je zpočátku **formální skupina**, kde se žáci ještě dobře nepoznali a nesblížili, ale brzy se mezi jejími členy tvoří osobní vztahy a stává se **neformální** skupinou. Tato skupina nebývá jednotná, často se skládá z uzavřených menších skupin

žáků. Ne všichni žáci jsou třídou přijímáni, stojí mimo ni, nemají ve třídě žádného kamaráda. Často se jedná o děti v něčem odlišné, mohou být sociálně nezralé, plaché nebo naopak agresivní, nadprůměrně nadané nebo s odlišným mentálním či tělesným vývojem. Děti se mohou snažit získat přízeň kamarádů různými způsoby (uplácením, vnučováním, šaškováním). Tato řešení ale nejsou efektivní, vrstevníci se k sympatiím nedají přinutit a děti zůstávají odloučené (Čáp, Mareš, 2001).

Vrstevnické vztahy, které vznikají v důležitém období školní docházky, umožňují rozvíjet a vytvářet nové zkušenosti v navazování vztahů a předejít nevydařeným sociálním selháním.

2.3 Učitel

Jedním z dalších významných účastníků jazykového vzdělávání je učitel, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky procesu vzdělávání (Průcha, 2001). Zároveň je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného (Grecmanová, 1999, s. 164). Dle Vališové (2011) profese učitele vyžaduje vzdělávat se po celý život a ovládat mnoho dovedností, které se v průběhu jeho kariéry neustále mění. Učitel by měl být charakterní osobnost. Tato důležitá vlastnost se nedá naučit. Z toho vyplývá, že po vystudování pedagogického oboru se z nás automaticky nestává dobrý a úspěšný učitel.

Učitel má tedy dva základní úkoly – vzdělávat a vychovávat. Podle Čápa (2001) z těchto úkolů plyne mnoho požadavků:

- osvojit si příslušný obor a soustavně se v něm zdokonalovat;
- osvojit si a prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně;
- pečovat o pomůcky, didaktickou techniku apod.;
- realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči a s ostatními učiteli, zdokonalovat se v sociálních dovednostech;

- organizovat vlastní činnost i činnost druhých žáků ve třídě a v jejích menších skupinách;
- dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sám sebe, poskytovat žákům model zralé osobnosti.

*„V minulosti byl učitel chápán jen jako subjekt výchovy a vzdělávání, tj. jako činitel, který v souladu s platnými školskými dokumenty zajišťuje průběh výchovně vzdělávacího procesu a sám není tímto procesem pozměňován. Dnes chápeme, že **učitel je nejen subjektem, ale také objektem výchovy a vzdělávání**. Učitel sice plní všechny své funkce, ale zároveň výchovně vzdělávací proces působí zpětně na učitele, na jeho vlastní práci, tvůrčí aktivitu, rozvoj jeho pedagogického mistrovství“ (Grecmanová, 1999, s. 186).*

Role učitele cizího jazyka zahrnuje také určité předpoklady a kompetence. Choděra (2000) uvádí kompetence **lingvodidaktické, obecně didaktické** a **osobnostní**.

Základním předpokladem je schopnost daný jazyk perfektně ovládat slovem i písmem a své schopnosti trvale a s chutí rozvíjet. Takovéto předpoklady lze definovat jako lingvodidaktické. Kompetence didaktické či osobnostní jsou úzce provázané. Učitel má chápat svou roli jako poslání. Kvalita výuky je dána touhou a potřebou předávat informace, vzdělávat a vyučovat. Didaktický potenciál člověka, který se stal nebo se touží stát učitelem, je ve velké míře ovlivňován jeho osobnostními rysy. Jedná se například o sensitivitu, potřebu a schopnost komunikace, správnou sebereflexi, flexibilitu a sebevědomí. Pokud má být učitel náročný vůči svým žákům, měl by být náročný zejména vůči sobě a stejně tak empatický, vstřícný a otevřený.

Učitel patří k významným osobám v životě dětí a mladistvých. Působí na ně především celou komunikací a interakcí (vzájemným působením učitele na žáka a naopak), vztahem k žákům, svou osobností a může se stát důležitým vzorem pro dítě a mladistvého. Švýcarský psycholog Ch. Caselmann (In: Čáp, 2001) rozlišil ve čtyřicátých letech minulého století dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor - **logotrop** a učitele zaměřeného na žáka - **paidotrop**.

Logotrop se snaží vzbudit zájem o obor a co nejvíce z něj předat žákům. O žáky, jejich zvláštnosti a problémy se příliš nezajímá a může mít s nimi značné

kázeňské obtíže. **Paidotrop** se snaží žákům přiblížit, porozumět jim a pomoci, je zaměřen na jejich psychický vývoj, na jeho vedení a formování. Některý paidotrop může být příliš shovívavý, může snižovat požadavky na žáky, nebo se dokonce pokouší zasahovat do jejich osobního života. Tento typ učitele může také podceňovat prohlubování své odborné kvalifikace. Extrémní podoby obou typů vedou k nežádoucím výsledkům. Z uvedených dvou základních typů Caselmann vyvozuje další dva typy, které se vyznačují určitým chováním ve třídě – **autoritativní typ**, projevující se spíše u logotropa, který chce vše řídit až do nejmenších podrobností; obvykle mu chybí smysl pro spravedlnost, humor a laskavost k žákovi; a **sociální typ**, projevující se spíše u paidotropa; ten nechává žákům větší volnost, chce u nich vzbudit samostatnost a odpovědnost; žáky chce vést přátelskou radou (In: Grecmanová, 1999).

2.3.1 Výukové metody cizích jazyků

Učitel cizího jazyka musí znát výukové metody, aby mohl žákům vytvořit ideální podmínky k učení. Výuková metoda je způsob, který učiteli pomáhá k dosažení stanoveného vzdělávacího cíle. V cizojazyčné výuce začaly od poloviny 19. století současně fungovat metody, které kladly jiné cíle, opíraly se o odlišné lingvistické a učební teorie a využívaly jiné metodické principy. Dále je uvedeno několik vybraných metod a jejich charakteristiky (srov. Choděra, 1993; Janíková, 2011, Hanušová, 2006.):

- **Gramaticko - překladová metoda**

- klade velký důraz na gramatická pravidla a na přesné a bezchybné vyjadřování; stěžejním prvkem při výuce je postupný výklad a procvičování gramatiky, od kterého se odvíjí vše ostatní; slovní zásoba je až na druhém místě a je probírána podle toho, jak se hodí k příslušné gramatice; tato metoda má řadu nedostatků; hlavním problémem bývá to, že se studenti často nenaučí přirozeně a plynule reagovat v běžných životních situacích, a tak přestože zvládají gramatiku na pokročilé úrovni, mají často problém při běžné komunikaci s rodilými mluvčími.

- **Audiolingvální metoda**

- tato metoda klade důraz na mluvený jazyk, vylučuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu a zaměřuje se na drilová cvičení, která jsou založena na častém opakování určitého podnětu (věty v cizím jazyce)

a následného vytvoření si návyku; schopnost vlastního projevu či tvoření jiných vět, než těch, které byly probírány, je v tomto případě zanedbávána a gramatika stále hraje hlavní roli na úkor slovní zásoby, což může vést k problémům při cizojazyčné komunikaci.

- **Komunikativní metoda**

- staví do centra jazykového vyučování komunikaci; důraz je často kladen na funkční jazyk, tedy na jazyk, který potřebujeme v určitých situacích, kde plní nějakou funkci, např. omlouvání se, pozvání, vyjádření souhlasu a nesouhlasu apod.; vytváří se „reálné“ situace, kde by žáci mluvili na základě skutečné komunikativní potřeby; ve vyučování je zdůrazňována aktivní spolupráce mezi žákem a učitelem, a to především formou častého zařazování úkolů k poslechu a rozhovoru; důležité přitom je, aby žáci dokázali vyjádřit svou myšlenku, tedy obsah sdělení, které nemusí být zcela správně a bez chyb; žáci nejsou striktně opravováni a to může vést k tomu, že se řady chyb nezbaví.

- **Total Physical Response (Úplná fyzická odpověď)**

- je to metoda ze skupiny tzv. humanistických metod, která umožňuje žákům procvičovat poslech a porozumění cizímu jazyku bez toho, aby je stresovala jejich vlastním mluvením, případně psaním, dokud sami nejsou připraveni; výuka probíhá tak, že učitel dává jednoduché instrukce, které žáci plní, např. postavte se, posaďte se, podej mi tužku, otevři okno, apod.; pokyny jsou plněny jak celou skupinou na jednou, tak jednotlivými žáky, které učitel vyvolává; je to metoda vhodná pro začátečníky, zejména děti, kterým dává možnost cizí jazyk nejprve slyšet a snažit se mu porozumět.

- **Sugestopedie**

- jedna z dalších humanistických metod, u které je nejdůležitějším prvkem vytvoření příjemného prostředí - vybavení učebny, dekorace a hudba aktivizují mozkovou činnost a přispívají k lepšímu soustředění; metoda staví na psychologickém předpokladu, že studenti se lépe učí, pokud se cítí dobře a bezpečně a jsou obklopeni příjemným prostředím; u prezentace látky se využívá různého tónu, rytmu, intonace a dramatizace; cílem je naučit studenta hovořit bez stresu z chyb, zvýšit

studentovo sebevědomí a schopnost komunikovat; tato metoda není přímo aplikovatelná na naše školní prostředí, ale některými prvky se učitel cizího jazyka zajisté může nechat inspirovat.

(www.anglictinacilene.cz)

- tuto výukovou metodu cizích jazyků pojímá Maňák a Švec (2003, s. 191) jako komplexní výukovou metodu v běžné výuce: „*Sugesce se ve výuce může uplatňovat výlučně v pozitivním smyslu, nesmí žáka omezovat, vyvíjet na něho nátlak nebo s ním manipulovat, naopak pozitivně ji lze využít k podněcování činnosti, k produkování nápadů a hypotéz, ke generování a výběru aktivit apod.*“

Optimální metoda výuky cizích jazyků neexistuje a je pravděpodobné, že ani v budoucnu nebude žádná objevena. Bylo by vhodné, aby učitel chápal jednotlivé metody jako navzájem se doplňující a ne konkurenční.

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku“ (Čáp, 2001, s. 265).

2.4 Žák

Žák primární školy je každé dítě **mladšího školního věku**, tedy od 6 – 7 let (kdy dítě vstupuje do školy) do 8 – 9 let a **středního školního věku**, který trvá od 8 – 9 let do 11 – 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy, které je v rámci organizovaného procesu vzděláváno (Vágnerová, 2000). Lengmeier a Krejčířová (1998) rozlišují pouze mladší školní věk, a to od 6 – 7 let do 11 – 12 let, a dále pak již starší školní věk. Matějček (In: Langmeier, Krejčířová, 1998) charakterizuje mladší školní věk jako typické přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Děti v tomto věku jsou ještě

hravé, jejich soustředění na jednu věc je poměrně krátké (asi 10 minut), mají stále rády pohádky, značně podléhají působení jiných osob a při hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mísí. Toto přechodné období s sebou přináší vyšší rozkolísanost a zranitelnost, a proto se vyžaduje od učitelů i rodičů větší trpělivost a pomoc. Děti se po nástupu do školy musí přizpůsobit nejen náporu nových povinností, předepsanému režimu dne, ale musí se vyrovnat i se zcela odlišnou společenskou situací. Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci.

V současné době převládá názor, že ve snaze o zvýšení efektivity výuky cizích jazyků, bychom měli udělovat více pozornosti žákovo **individuálním zvláštnostem a potřebám**, které tento proces ovlivňují. Otázkami spojenými s individualitou žáků se zabývá teorie učení, psychologie a psycholingvistika. Pro vlastní výuku cizích jazyků je zásadní vymezit individuální charakteristiky žáka, popř. jejich klasifikace. Lojová (In: Janíková, 2011) řadí mezi tyto charakteristiky fungování mozku, věkové zvláštnosti, poznávací procesy, schopnosti, talent, styly učení, strategie učení, osobnost, motivace a emoce. K otázce klasifikace individuálních charakteristik uvádí Janíková (2011) ilustraci klasifikace Riemerové a Lojové.

Riemerová hovoří o 1. skupině tzv. endogenních faktorů a 2. skupině tzv. exogenních faktorů (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1 - Endogenní a exogenní faktory ovlivňující individuální zvláštnosti

Endogenní faktory	Exogenní faktory
Věk (např. biologický věk, sociální věk, kognitivní vývoj)	Výuka (např. interakce učitel – žák, výukové metody, učební materiály...)
Intelligence/způsobnost Předpoklady k učení se jazykům (jako kognitivní a na jiných proměnných nezávislé proměnné)	Sociální původ (např. podmínky k bydlení, rodinné zázemí, přátelé, společenský statut)
Aktivní proměnné (jako nadřazený pojem pro motivaci, postoje, emoce)	Kontakt (např. úzký či vzdálený vztah ke společnosti cílového jazyka a jeho kvalita)
Osobnost žáka	Interakce a její kvalita (tato kategorie postihuje rovinu sociálně komunikativního kontaktu s cizím jazykem v pojetí diskursivní - racionálně postupující analýzy)
Učební styly a strategie	
Prekoncept (např. ve smyslu individuálních zkušeností s učením se cizím jazykům)	
...	...

(Zdroj: Riemerová In: Janíková, 2011, s. 52 – 53)

Lojová dělí tyto charakteristiky dle jejich stability neboli stupně možnosti je zvnějšíku ovlivnit, což je významné při výběru učitelova stylu výuky. Autorka rozlišuje 3 skupiny:

1. „Charakteristiky dané, relativně stálé a společné všem jedincům.

Jejich fungování nemůžeme změnit, ale pokud je rozpoznáme a respektujeme, můžeme vytvořit takové podmínky ve výuce, aby fungovaly optimálně. Patří k nim např. fungování mozku, paměti či percepce.

2. Charakteristiky proměnné, které jsou dané jen částečně a jejich fungování je ovlivnitelné působením vnějšího prostředí.

Jejich respektování se v didaktickém konceptu může projevit využíváním principů diferencovaného vyučování. Patří sem např. respektování vývojových zvláštností, poznatky o jazykovém nadání nebo stylech učení.

3. Charakteristiky proměnné, které jsou relativně nestálé a mohou se měnit v krátkých časových intervalech.

Protože tyto charakteristiky velkou měrou podléhají vnějším vlivům, může právě u nich učitel svým stylem výuky podstatně ovlivnit jejich fungování. Patří k nim

např. emoce, postoje, potřeby, získané strategie učení apod.“
(In: Janíková, 2011, s. 53).

Jednotlivé faktory jsou u každého žáka navzájem propojeny, projevují se v různém rozsahu a zastoupení a mohou se i navzájem ovlivňovat. Zároveň mohou přispívat k pojetí subjektivních teorií učení se cizím jazyků.

2.4.1 Styly učení žáků

Individuální charakteristiky žáka determinují proces osvojování vědomostí a dovedností. K těmto charakteristikám patří i styly učení. Lze říci, že existuje tolik různých kombinací stylů učení, kolik je učících se jedinců. V odborné literatuře neexistuje jednotná terminologie, pravděpodobně to souvisí se složitostí celého učebního procesu. V pedagogickém slovníku uvádí J. Mareš (In: Hartl, Hartlová, 2001, s. 235 – 236)) tuto definici: *„Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“* Skehan (2000) chápe styly učení jako *„určitý ustálený přístup k vnímání, organizování a zpracování informací, který ovlivňuje celkový přístup k učení a obzvláště k učení se cizím jazykům“* (In: Lojová, Vlčková, 2011, s. 21). Jelínek (1995/1996) chápe styly učení šířeji, podle něho se individuální styly učení *„projevují v přístupech k řešení poznávacích úloh, v individuálních způsobech učení, v motivační, zájmové i emocionální sféře, v hodnotové a etické orientaci. Odrážejí se v nich zkušenosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jedinec získal v předcházejícím učení“* (In: Lojová, Vlčková, 2011, s. 22). Je to komplex navzájem propojených individuálních vnitřních podmínek, které se projevují ve vazbě s obsahem a metodami výuky. Učení se cizím jazykům bude natolik účinné, nakolik se nám podaří tyto vnitřní podmínky zjistit, respektovat a kultivovat.

Styl učení žáka je možné považovat za komplexní charakteristiku, sestávající z více součástí (stylů), v nichž se odráží celkovost psychického fungování. Odborníci klasifikují tyto styly různě, uplatňují různá kritéria jejich dělení, která odrážejí

jednotlivá teoretická východiska, přístupy a zdůrazňování určitých hledisek, aspektů nebo struktury stylů učení.

Lojová (Lojová, Vlčková, 2011, s. 45) uvedla **klasifikaci stylů učení** podle těchto kritérií:

- „percepční preference – vizuální, auditivní, kinestetický (taktilní) typ;
- závislost na poli;
- impulzivnost/reflexivita;
- tolerance nejednoznačnosti;
- dominance mozkových hemisfér;
- struktura vrozených předpokladů.“

Model **percepční preference** vychází z předpokladu, že při učení se cizímu jazyku žák nejvíce vnímá ty podněty, které se shodují s jeho percepčními preferencemi. Žák s dominantním *vizuálním* (zrakovým) vnímáním se potřebuje učit ze zrakových podnětů, upřednostňuje čtení před sluchovým vnímáním, nestačí mu slovní výklad. Ten je možný doplnit o obrázky, nákresy, tabulky apod. Pro *auditivní typ* jsou důležité zvukové podněty, informace potřebuje vnímat sluchově. V cizím jazyce si snadno osvojuje výslovnost, intonaci, gramatické struktury, slova, fráze, apod. *Kinestetický (taktilní) typ* si potřebuje spojit učení s pohybem nebo s manipulací. Nejefektivnější je pro něho zážitkové učení, učení doprovázené vlastní praktickou činností, manipulací a experimentováním. Při konverzaci často živě gestikuluje. Při výuce cizího jazyka ocení různé hry, hraní rolí, projekty, manipulaci s obrázky, pohyb po třídě, apod.

Závislost na poli lze charakterizovat jako „*způsob, jak jedinec vnímá, organizuje a zpracovává, do jakých interakcí s okolím vstupuje. Určuje míru vnímání jednotlivých elementů jako oddělených od okolního pole (celku, pozadí), nebo jako součást tohoto pole*“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 55). Žák, který je závislý na poli zpracovává informace jako celek, obtížně vnímá jednotlivé složky a detaily tohoto celku odděleně. Tito žáci se raději učí cizí jazyk v přirozených situacích a rádi vyhledávají příležitosti k využití jazyka v přirozeném kontextu, např. konverzace s rodilým mluvčím. Naopak ale nedokážou zpracovat lingvistické informace potřebné pro přesnost v jazyce, proto je jejich projev méně precizní. Žák **nezávislý na poli** bez problémů vnímá jednotlivé složky jazykového materiálu a snadno je dokáže zase složit v celek. Lehce zaznamenávají i nedůležité detaily, které je mohou odvádět od

pochopení celku, hlavní myšlenky nebo podstaty problému. Při neznalosti určitých slovíček mají žáci obtíže s odhadováním významu promluvy z celkového kontextu. Žák nezávislý na poli dosáhne lepších výsledků v gramatickém testu než v konverzačním úkolu.

Impulzivitu a reflexivitu můžeme popsat jako způsob reakce na podněty a přístup k jejich řešení. **Impulzivní** žák reaguje okamžitě bez hlubšího zamyšlení, při řešení úkolů postupují stylem pokus – omyl. Dělá mnoho chyb, ale nepovažuje to za závažné. **Reflexivní (uvážliví)** žáci si svou odpověď pečlivě promyslí, porovnávají všechny nashromážděné informace a zvažují všechny souvislosti. Tento proces může trvat poměrně dlouho, a proto jsou žáci považováni za příliš váhavé a pomalejší.

Dalším stylem učení je **tolerance nejednoznačnosti**, která určuje míru, do jaké je žák schopen přijímat nejednoznačné informace, které jsou v rozporu s jeho hodnotovým systémem a systémem poznatků. Žák s *vysokou mírou tolerance nejednoznačnosti* dokáže zpracovávat i informace, které nezapadají do jeho dosavadního systému poznatků, je schopný akceptovat myšlenky a fakta odlišné od jeho názoru. Snadno přijímá inovativní a tvořivé řešení, je flexibilní. Žák s *nízkou mírou tolerance nejednoznačnosti* většinou odmítá vše, co protiče jeho názorům a chápání. Upřednostňuje raději osvědčené postupy a řešení, což omezuje jeho kreativitu (Lojová, Vlčková, 2011).

V procesu učení jsou obě hemisféry mozku aktivní, ale jejich podíl na výsledné úspěšnosti je odlišný. Většina lidí má jednu z hemisfér dominantnější. Žáci s **dominantní levou hemisférou** při učení se cizímu jazyku rádi třídí nasbírané informace o systému jazyka, rádi se učí gramatiku. Vytvářejí si souvislosti mezi fakty, frázemi a slovíčky, pomáhají jim jasná a logická pravidla. Žáci, kteří mají **dominantní pravou hemisféru**, rádi používají různé ilustrace, paměťové mapy, plakáty a jiné názorné materiály. Rádi se zúčastňují skupinových aktivit, komunikačních a pohybových her. Při praktickém používání jazyka se opírají o intuici a cit pro jazyk, v komunikaci se zaměřují na pocity a emoce (Lojová, Vlčková, 2011).

Podle dominující složky v individuální **struktuře vrozených předpokladů** odborníci rozlišují paměťový typ a analytický typ. Podle Skehana (1989) má *paměťový typ* dobře rozvinuté paměťové schopnosti. Při učení se cizímu jazyku memoruje skupiny slov a frází, pamatuje si mnoho výrazů a struktur, které dokáže využívat v reálné

komunikaci. *Analytický typ* se zaměřuje na lingvistická pravidla, která si zevšeobecňuje, a považuje je za podstatná, stejně jako správnost používání jazyka (In: Lojová, Vlčková, 2011).

2.5 Rodina

Rodina hraje v procesu vzdělávání velmi důležitou roli. Velkou mírou ovlivňuje budování vztahu ke škole, který si žák postupně utváří. Podle psychologů jsou rodiče pátým, možná nejmocnějším, faktorem ze základních kamenů vyučování (žák – učivo – učitel – vztahy ve skupině). Odborníci soudí, že v mnoha případech učitelé mohou zlepšit školní výsledky jedině při spolupráci rodičů, které převzou aktivní roli, povzbuzují a podporují dítě v učení, jsou nejen kritičtí k práci, ale také přiloží ruku k dílu (Hartl, Hartlová, 2011).

V literatuře můžeme najít různá vymezení pojmu rodina. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 202) uvádí, že rodina je „*nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje...*“ Opatřil a kol. (In: Grecmanová, 1998, s. 7) definuje rodinu jako „*společenství lidí, svazek dvou rovnoprávných partnerů, malou sociální skupinu či buňku, společenskou jednotku, která vzniká na základě manželského a pokrevního svazku a představuje komplex specifických vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi, rodinou a společností.*“

Nejběžnějším modelem rodiny je **nukleární** rodina, kterou tvoří oba rodiče a děti. Do rodiny **rozšířené** zahrnujeme prarodiče a příbuzné. Model rodiny je historicky flexibilní, proto se v posledních desetiletích významně proměňuje. Vedle rodiny **vlastní a úplné** se často setkáváme s typem rodiny **neúplné, nevlastní** či **náhradní** (Hartl, Hartlová, 2011).

Funkce rodiny jsou důležité v životě člověka i společnosti (Čáp, 2001):

- zajišťuje biologickou i sociální reprodukci člověka (narození dítěte, péči o ně, socializaci, předávání tradic a hodnot předchozích generací);

- poskytuje svým členům ochranu a pomoc v každodenním životě, v zátěžových situacích (v nemoci, při ohrožení jinými skupinami, ekonomickými podmínkami apod.);
- dává svým členům důležité osobní vztahy, umožňuje společně prožívat radost i smutek, přijímat péči a poskytovat ji druhým;
- kontroluje chování a jednání svých členů (zajišťuje dodržování právních a morálních norem, popř. vede své členy k jednání podle protispolečenských norem);
- je ekonomickou jednotkou.

Výchova v rodině (společně s dědičnými dispozicemi) ovlivňuje chování každého dítěte. Grecmanová (1998) rozlišuje **autoritativní výchovu**, která se vyznačuje přísným přístupem rodičů k dětem, včetně nepřiměřeného užívání různých druhů trestů. Tímto přístupem tak narušují vzájemné citové vazby, mnohdy způsobují pocity úzkosti, strachu, poruchy sebehodnocení, agrese apod. Dítě takto vychovávané působí ustrašeně a se sklonem k depresím. Rodiče své dítě nepřijímají takové, jaké je. Přesným opakem je **liberální výchova**, nadměrně shovívavá výchova, která sice vychází z akceptování dětských potřeb a zájmů, ale klade příliš nízké požadavky na dítě. Dítě má hodně svobody, je málo kontrolováno a často odměňováno. Často má vysoké sebevědomí, ale dělá mu problém plnit své povinnosti, přijímat a naplňovat společenské normy. Liberální výchova vede k ovládnutí rodičů dětmi. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí ještě **demokratickou výchovu**. Tento výchovný styl respektuje dítě jako samostatnou bytost, rodiče jsou zde spíše staršími a zkušenějšími přáteli, klade se důraz na dosažení společně přijatelného řešení konfliktů a na význam společného rozhovoru.

Styl výchovy v rodině nemůžeme jednoznačně přiřadit do určitého vyhraněného typu. Někdy je rodič autoritativní, jindy liberální, velké rozdíly mohou být i mezi rodiči. Zdravá rodinná výchova vnáší mezi rodiče a děti pochopení, povzbuzení i potrestání. Rodiče při kontrole svého dítěte nenarušují jeho sebedůvěru, přijímají ho i ve chvílích jeho selhání. Důležitá je však trpělivost, sebeovládání a taktnost, se kterou rodiče k dětem přistupují. *„Každé dítě je osobností samo o sobě, to znamená, že není ani pouhým obrazem svých rodičů, kteří se na něm snaží mnohdy realizovat, ale není ani objektem jejich neustálého komandování nebo živou hračkou“* (Grecmanová, 1998, s. 14).

2.5.1 Bilingvní rodina

Bilingvismus je pedagogickým slovníkem popsán jako dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. Přesnější vymezení podle psycholingvistiky uvádí, že bilingvismus je druh komunikační kompetence, umožňující komunikovat pomocí jak prvního, tak druhého jazyka (Průcha, Walterová, Mareš, 2011). Dle psychologického slovníku jde o schopnost hovořit plynně dvěma jazyky. Rozlišuje bilingvismus **smíšený**, kdy byly oba jazyky osvojeny ve stejném prostředí, nejčastěji v rodině, oba jazyky se zde užívají rovnocenně a bilingvismus **souřadný**, kdy byl každý z jazyků osvojován v jiném prostředí, např. jeden doma a druhý ve škole (Hartl, Hartlová, 2011, s. 74). Všeobecná encyklopedie definuje bilingvismus jako „*rovnocenné užívání dvou jazyků v jazykové praxi jedince nebo společenství*“ (Diderot, 1999, s. 395).

Stejná nejednoznačnost v definování panuje i u pojmu bilingvní rodina. Rodina je bilingvní v případě, že jsou její členové schopni komunikovat ve více než v jednom jazyce, ale doma mezi sebou hovoří jedním jazykem. Může ale jít i o rodiny menšin, kdy se děti většinový jazyk učí ve škole i mimo ni (např. česká rodina odjela kvůli pracovní nabídce do zahraničí a děti se již od mateřské školy setkávají s anglickými pedagogy a anglicky mluvícími vrstevníky). Také může jít o rodinu, ve které má otec i matka jiný mateřský jazyk (Čech a Španělka žijí v České Republice a vychovávají děti v češtině i španělštině).

Harding-Esch a Riley (2008) uvádějí **pět typů bilingvních rodin**:

1. Rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity, ve které rodina žije. Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem.
2. Rodiče mají odlišný mateřský jazyk a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity. Oba rodiče s dítětem mluví nedominantním jazykem, dominantnímu jazyku je vystaveno pouze mimo domov a hlavně při vstupu do mateřské školy.
3. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který není dominantním jazykem komunity. Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem.

4. Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, ani jeden není dominantním jazykem komunity. Každý rodič mluví s dítětem vlastním jazykem.
5. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který je zároveň i jazykem komunity. Jeden z rodičů mluví s dítětem v jazyce, který není jeho mateřským jazykem.

Pokud se dítě narodí v bilingvní rodině, neznamená to, že oba jazyky zvládne perfektně. Problém nastane, pokud to rodiče očekávají. Dítě se potom může dostat do zbytečného stresu. Pro dítě je nejlepší, když slyší oba jazyky hned od narození a když každý rodič mluví svým jazykem. Oba jazyky se pak vlastně stávají mateřskými. Dříve se odborníci domnívali, že dvojjazyčnost může být pro dítě zátěžová. Dnes jsou spíše přesvědčeni o jejích výhodách. Ve chvíli, kdy dítě mluví jedním jazykem, jako by mělo v hlavě připravenou i odpověď v jazyce druhém. Každou chvíli musí vyhodnocovat, jak mluví jeho partner v rozhovoru. Díky takovému tréninku pro mozek mají děti tvořivější myšlení a jsou citlivější v komunikaci. Dovedou také lépe uvažovat o povaze a funkci jazyka a snadněji se učí další řeč (Scholl, 2012 [online]).

Ve výzkumu prováděném pracovníky ze skotské University of Strathclyde a sardinské Università degli Studi di Cagliari bylo zjištěno, že bilingvní děti, kterým je okolo devíti let, předčí své vrstevníky hned v několika oblastech. „*Naše studie ukazuje, že (bilingvismus) může mít prokazatelné výhody, a to nejen jazykové, ale i v aritmetice či při řešení problémů a navíc umožňuje dětem myslet kreativněji,*“ vysvětlil Lauchlan, hlavní autor nové studie. „*Porovnávali jsme také slovní zásobu dětí, ani ne tak z hlediska znalosti slov, jako pochopení jejich významu. I v této oblasti jsme zaznamenali u bilingvních dětí velký rozdíl v jejich nadání soustředit se na detail i ve schopnosti bohatě popisovat význam.*“ Podle Lauchlana znalost více jazyků také pomáhá dětem lépe identifikovat důležité informace a následně se na ně zaměřit (www.euractiv.cz).

3 Význam motivace v procesu výuky cizích jazyků

Motivace je jedním z důležitých činitelů, které ovlivňují schopnost žáka učit se. Je předpokladem úspěšného učení a pro učitele je největším úkolem, přimět své žáky k tomu, aby se učit chtěli. Pokud se žáci učit nechtějí, může být jejich učení natolik neefektivní, že se vlastně nenaučí vůbec nic. Tempo učení žáků můžeme podstatně zvýšit, když víme, jak žáky motivovat.

Motivaci lze popsat jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání a prožívání, zaměřují ho určitým směrem, řídí jeho průběh a způsob dosahování výsledků. Také ovlivňují způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001), (srov. Tureckiová, 2004, Madsen, 1972). Nakonečný (1996, s. 12) popisuje motivaci v tomto smyslu: „*Motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle.*“

Motivace je souhrn hybných momentů pobízející, podporující člověka, aby něco dělal, nebo naopak člověka tlumí, aby něco nedělal. Základními zdroji lidské motivace jsou potřeby (vnitřní pohnutky) a incentivy (vnější pobídky, popudy). **Potřeby** patří mezi motivační činitele, které spouští celý proces motivace. Jsou vrozené i získané během života a projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. **Incentiva** je pohnutka vyvolávající nebo zesilující již existující motivaci, např. potrava je pozitivní incentiva a bolest je negativní incentiva (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Incentivy tedy mají schopnost uspokojit potřeby člověka.

3.1 Druhy motivace

V případě, že se žák učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost, aktivně pracuje bez slíbené odměny (dobrá známka, dárek za vysvědčení) nebo hrozby trestu, mluvíme o **vnitřní motivaci**. Motivaci zvyšuje spojení učební činnosti s životem žáků. Děti různého věku si často kladou otázku, k čemu jim cizí jazyk bude, proč se ho musí učit. Kromě učitele, který by měl žákům říci, proč on sám se vůbec cizí jazyk učí a uvádět jim příklady praktického využití osvojovaných poznatků, zde mohou zasáhnout rodiče. Ti by měli využít každé příležitosti pro setkání s cizincem, např. na dovolené

v zahraničí zajistit setkání a komunikaci s tamními obyvateli (zkusit si sám koupit zmrzlinu, zeptat se na cestu...). Pro dítě bude setkání s člověkem, který mluví jiným jazykem, zážitek a o to lepší, pokud bude schopno mu porozumět (Buchčíková, 2008 [online]). Vnitřní motivace se dále může projevit tehdy, pokud mají žáci možnost aktivně se podílet na výběru cílů, metod i hodnocení výsledků učení (McCombsová In: Kalhous, Obst, 2009).

Pokud se žák učí kvůli nějaké vnější odměně nebo proto, aby se vyhnul trestu, jedná se o **vnější motivaci**. Učí se pro pochvalu od učitele, obdiv od spolužáků, učitelů či kvůli rodičům, aby na ně mohli být pyšní a měli radost. Žák s vnější motivací používá strategii vedoucí při minimálním úsilí k maximálnímu školnímu úspěchu. Nezpracovává učivo do takové hloubky, jako žák s vnitřní motivací. Lokša a Lokšová (In: Kalhous, Obst, 2009) na základě svých výzkumů zastávají názor, že není vhodné stavět proti sobě vnitřní a vnější motivaci, a že i vnější motivace se může postupně změnit v žádoucí vnitřní motivaci.

4 Počátky osvojování cizího jazyka

Dojde-li k zvnitřnění (interiorizaci) vnější motivace, tzn., ztotožní-li se jedinec s vnějšími pobídkami, jedná se o neefektivnější proces i při osvojování cizího jazyka. Rané osvojování cizích jazyků se stalo trendem dnešní doby.

Dítě si může již v prvním roce jeho života spolu s rodiči osvojovat tzv. **předřečové projevy**, které tvoří základ pro následné osvojení mateřského jazyka. Těmito prvními kontakty s dítětem po narození zároveň rodiče vytváří dítěti dobré předpoklady pro osvojování cizích jazyků v budoucnu. Obecně závisí vývoj předřečových projevů na zájmu rodičů o dítě, na množství času, které s dítětem stráví, na podnětnosti prostředí a na celkové rodinné atmosféře. Za první předřečový projev lze považovat pláč novorozence. Různé kvality pláče se matka naučí velmi brzy rozlišovat. Mezi druhým a třetím měsícem dítě začíná vydávat první hlásky, křik je většinou již méně častý. Dochází k fázi broukání a lálání, objevuje se důležitý projev echolalie. To je napodobování a opakování vlastních náhodných vokalizací (Šulová, 2007 [online]).

Další fází předřečových projevů je zdvojování slabik (nejprve ma – ma, ba – ba a posléze ta – ta, da – da, na – na). Dítě již dobře dokáže hlasem vyjádřit své pocity, svoji nespokojenost dává často najevo jinak než pláčem. Mezi osmým až jedenáctým měsícem již dítě rozumí mnoha slovním výzvám – „Udělej paci, paci“, „Jak si velký“, apod. U mnohých se objevují už i první jednoduchá slůvka spojená s nějakým významem, i když velmi neurčitým – „ba“ může znamenat „bác“ spojené s vyhazováním hraček, ale také jen jako pozdrav „pápá“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

První tři roky života probíhá předřečový a následně **řečový vývoj**, který je založen na komunikaci dítě – matka nebo dítě – otec. Je to období, kdy dítě rodiče opravdu potřebuje, protože hlavně matka mu dává nepřetržitou jazykovou pomoc. Převádí mu symboly („šššš“) na znakovou řeč („šššš“ – mašinka), na mateřštinu. Dítě se do tří let musí vyrovnat s velmi zásadními vývojovými úkoly (jemná a hrubá motorika, sebeobsluha, vlastní identita, zvnitřňování společenských norem), mezi které patří i osvojení si základů mateřštiny a dle názoru Šulové (2007, s. 54) je *„zbytečným předbíháním v jeho vývoji, nebo možná nepřiměřeným zatěžováním, je-li na něm vyžadována orientace v dalším jazyce než mateřském.“* Odlišný názor zastává lingvistka Helen Doron, která uvádí, že nejvhodnější je začít s výukou anglického jazyka od tří měsíců, kdy lektori používají tzv. znakový jazyk. Na základě svého výzkumu tvrdí, že mozek dospělých lidí funguje jinak než mozek u dětí. Při osvojování si anglického jazyka v raném věku, se v mozku stimuluje stejná část, jako když se učí jazyk mateřský. Dále zmiňuje, že po sedmém roku života dítěte se anglický jazyk ukládá do jiné části mozku. Proto je nejlepší začít s výukou co nejdříve (Helen Doron, 1997 – 2011 [online]).

Předškolní děti (3 – 6 let) mají vysokou mechanickou paměť (děti si spontánně zapamatují velké množství básniček, říkadel, televizních reklam apod.), jsou zvědavé, hravé, a pokud se tyto předpoklady vhodně propojí, lze vytvořit spojením hry s osvojováním si nových slov základ pro pozdější skutečnou výuku cizího jazyka. V tomto období je pro další osvojování jazyka dobrý kontakt i s vrstevníky mluvícími jiným jazykem, hra v cizojazyčném prostředí a společné činnosti s rodiči. Zdánlivá lehkost učení v předškolním období vede rodiče a učitele v mateřských školách k záměru využít toho pro vytvoření základu pro další jazyk. *„Tyto snahy lze spíše podporovat a považovat za žádoucí, ale s respektem k vývojovým předpokladům*

předškolního dítěte. Je třeba zohlednit to, že se jedná o období hry a spontánnosti a nikoliv o věk skutečné výuky“, dodává Šulová (2007, s. 55).

5 Osvojování cizích jazyků v mateřských školách

V prvních letech života dítěte za jeho výchovu a vzdělání, tedy za edukační proces, odpovídají především rodiče, oni jsou také jejich prvními učiteli. Výchovné působení rodiny podporuje a doplňuje o specifické podněty **institucionální předškolní vzdělávání**. Děti zde získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení (Bílá kniha, 2001, [online]). Důležité je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí, které jsou pokládány za přirozené a samozřejmé. Předškolní vzdělávání neusiluje o jejich vyrovnání, o vyrovnávání výkonů dětí, ale úkolem je vyrovnat jejich vzdělávací šance (RVP PV, 2004 [online]).

Mateřskou školu mohou navštěvovat děti od 3 do 6 (7) let. Záměrně je užito slova „mohou“, protože docházka do ní není povinná. Docházka do mateřské školy má ale své přednosti, jako je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání. V případě potřeby zde také dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci (Bílá kniha, 2001 [online]).

Na mateřské školy je kladen požadavek návaznosti na základní vzdělávání. Pokud má dojít k propojení a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a také k maximálnímu využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání, je nutné, *„aby základní škola v počátcích své práce s dětmi počítala s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech a výkonech, aby brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání“* (RVP PV, 2004, s. 5 [online]).

5.1 Význam osvojování cizích jazyků v mateřských školách

Malé děti se učí vše nové snadno a rychle, včetně mateřského jazyka. Proto je v České Republice aktuální otázka, zda by nebylo výhodné využít tento jev a učit cizímu jazyku děti, dokud se učí tak přirozeně a snadno. Dle Jeřábkové (1993) si děti dovedou rychle osvojit slovní zásobu a výslovnost nemají ještě poznamenanou přízvukem. Podle neuropsychologických výzkumů jsou výhody učení se cizímu jazyku v mateřské škole ještě větší: „*Osvojování cizího jazyka v předškolním věku má vliv i na komplexnější formy mateřštiny, na lepší zvládnutí slovní zásoby v dalších jazycích a také schopnost učit se jiným jazykům v dospělosti.*“ (Jeřábková, 1993, s. 137). Tyto výhody jazykového vzdělávání v útlém věku se projeví jen tehdy, když budou učitelé speciálně vyškoleni a budou mít k dispozici odpovídající nástroje, pomůcky a prostor. Národní plán výuky cizích jazyků (2006, [online]) chápe ranou výuku jako přípravu na jeho osvojování, ne jako klasickou výuku cizího jazyka. Na základě zkušeností odborníků, dále dokument uvádí, že děti v raném věku potřebují mít tuto „výuku“ zařazenu denně v krátkých intervalech, protože jestliže se vyučuje jen jednu hodinu týdně, výsledek je velmi slabý. Na tuto skutečnost má jiný názor lektorka Marie Kárová z jazykové školy Progress Language Institute s. r. o. v Kladně, která říká, že děti jsou schopné naučit se poměrně dost, přestože dochází do jazykového kurzu jednou týdně. *„Hlavním cílem není to, aby dítě plynule mluvilo, toho se stejně při malé frekvenci kurzu ani nedočkáme, ale spíše aby porozumělo, vnímalo jazyk a osvojilo si základy“* (Těthalová, 2010).

Výuka cizího jazyka není povinná a je závislá na odborné kvalifikaci učitelky mateřské školy. Učitelky a vychovatelky jsou vedle rodičů pro dítě nejdůležitějšími důvěrnými osobami a mají rozhodující vliv na atmosféru v místě výuky a na utváření prostředí, ve kterém děti žijí. Čím je učitelka kvalifikovanější ohledně rozmanitých a také velmi specifických požadavků, tím bude dětské učení úspěšnější (Widlak, 2010 [online]). Dále by učitelka měla umět komunikovat v cizím jazyce tak dobře, aby celý proces osvojování mohl probíhat v cizím jazyce a vzorná by měla být i fonetika, jazykový rytmus a intonace.

Pro dítě je v tomto období velmi důležitá **hra**. Hra je jedním z hlavních prostředků učení během předškolního vzdělávání a měla by být využívána i pro osvojování cizích jazyků v mateřských školách. Pokud si děti osvojují cizí jazyk hravou

formou, výuka je baví a mají z ní radost. Díky hře nevnímají cizí jazyk jako „cizí“, učí se jej stejně jako svůj „rodný“ jazyk. Při této hře děti „sledují melodii, rytmus, učí se odposlechem, opakováním, metodou pokus-omyl, a to bez zábran, které zpravidla máme my dospělí. Navíc v tomto období je pro ně přirozené, přímo geneticky dané se jazyk učit a nezáleží na tom, který“ (Vlková In: Těthalová, 2010).

Při „výuce“ se musí postupovat velice obezřetně a přiměřeně dětskému vnímání. Je potřeba na děti mluvit, věty doprovázet výmluvnými pohyby, gesty či grimasami, tak dítě pochopí, co se po něm požaduje. V tomto ohledu je výborná technika TPR (Total Physical Response), která je popsána v podkapitole 2.3.1. Děti si prostřednictvím této techniky navykají na vnímání obsahu v cizím jazyce. Příběhy a scénky jsou důležité pro rozvoj vyjadřovacích schopností, a to jak při učení cizího jazyka, tak i při osvojování rodného jazyka.

I když by se předškolák měl cizí jazyk učit hravě a nenásilně, je třeba dát jeho seznamování s novou řečí určitý řád. V mateřských školách se cizí jazyk vyučuje zpravidla jednou týdně - to v případě, že výuku zajišťuje agentura nebo jazyková škola. Pokud jsou v mateřské škole dobře jazykově vybavené učitelky, „výuka“ pak může probíhat častěji, ideálně denně (Těthalová, 2010).

Státní mateřské školy v České Republice uplatňují dvě možnosti osvojování cizích jazyků. **Nejběžnější formou** je osvojování anglického jazyka v podobě krátkých, rozdílně intenzivních kurzů. Obvykle se jedná o jednotýdenní hodinové lekce, které jsou hrazeny rodiči. Někde jsou zajišťovány rodilými mluvčími. **Druhou formou** je integrovaná výuka. To znamená, že ji vede učitelka sama, a že s angličtinou běžně pracuje v celodenním vzdělávacím programu. Někdy bývá angličtina propojena s počítačovými programy. Optimální by bylo propojit obě tyto možnosti. Integrovanou průběžnou výuku by zajišťovala učitelka mateřské školy a dokonalý jazykový vzor by dětem poskytoval rodilý mluvčí v podobě pravidelných lekcí (Smolíková, 2006 [online]).

V roce 1998 byly uveřejněny výsledky výzkumu, který na téma raného učení cizích jazyků proběhl současně v Belgii, Německu, Anglii a Itálii. Zkoumal parametry efektivity raného učení v řádu tisíců žáků. Výsledky ukázaly, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že nezáleží na době zahájení, ale na kvalitě učení (metodách, prostředcích) a času, který je učení se jazyku věnován (Smolíková, 2006).

5.2 Předškolní „výuka“ cizích jazyků v Českých Budějovicích

Bylo zjištěno, že mateřské školy v Českých Budějovicích zajišťují počáteční „výuku“ cizích jazyků především formou volitelných kroužků, odborného lektora nebo cizí jazyk mají zařazený v činnostech během celého dne. Anglickým jazykem se zabývá 33 školek, německý jazyk nabízí dvě školky a jedna nabízí oba tyto jazyky. Ze všech soukromých zařízení se pouze jedna nezabývá počáteční výukou cizího jazyka.

Pro přehlednost je uvedena Tabulka č. 2, která podává informace o způsobech „výuky“ (zařazení) cizího jazyka v mateřských školách v Českých Budějovicích:

Tabulka č. 2 – Cizí jazyk v mateřských školách v Českých Budějovicích

Způsob zařazení cizího jazyka	Počet mateřských škol
Volitelný kroužek 1x týdně	13*
Cizí jazyk zařazen v běžných činnostech	10
Odborný lektor	3
Cizojazyčná třída (aj)	1**
Žádný cizí jazyk	13

(Zdroj: vlastní výzkum)

* Z toho jedna mateřská škola má kroužek 3x týdně

** Jedná se o státní zařízení

6 Počáteční výuka cizích jazyků na 1. stupni základních škol

„Úvodní roky studia cizího jazyka jsou obdobím, kdy je třeba položit pevné základy budoucích cizojazyčných znalostí, dovedností a kompetencí“
(Najvar, 2010, s. 7).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) přistoupilo již několikrát ke snížení hranice zahájení výuky cizího jazyka. Na začátku 90. let se povinně cizí jazyk vyučoval od 5. ročníku ZŠ, od roku 1995 se s povinnou cizojazyčnou výukou žáci setkávali od 4. ročníku a od roku 2006 došlo k dalšímu plošnému snížení. MŠMT upravilo všechny tři tehdy platné vzdělávací programy (Základní škola, Obecná škola a Národní škola) tak, aby se s povinnou výukou cizího

jazyka začínalo ve **3. ročníku**. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje školám začít s výukou i v nižších ročnících v případě zájmu žáků a souhlasu rodičů.

Problematika počátku výuky cizích jazyků je zkoumána a diskutována již velmi dlouho a v budoucnu ještě dlouho bude. Výzkumy zatím jednoznačné závěry ohledně optimálního věku pro začátek cizojazyčné výuky nepřinesly. V roce 1964 shrnul tuto problematiku Ausubel (In: Najvar, 2010) následujícím způsobem - výzkumné výsledky vztahující se k relativním učebním schopnostem dětí a dospělých neposkytují mnoho útěchy obhájčům tvrzení, že děti se učí lépe. Přestože děti mají pravděpodobně výhodu nad dospělými při osvojování výslovnosti v novém jazyce, v jiných oblastech cizího jazyka postupují pomaleji, pokud se obě věkové skupiny učí stejně dlouho.

Po 30 letech došlo k určité proměně a výzkumníci věnovali větší pozornost **rozdílům mezi věkovými skupinami, jednotlivým aspektům jazyka, různým cílům výuky cizích jazyků, metodám** apod. Spolsky v roce 1989 (In: Najvar, 2010, s. 35) uvádí, že *„otázka není, zda si vedou lépe starší nebo mladší jedinci, ale jaké cíle jsou vhodné u různých věkových skupin a jaké podmínky vedou u kterých věkových skupin k většímu úspěchu v učení se jednotlivým oblastem druhého jazyka.“* K tomuto hledisku se vyjadřují Lightbownová a Spadová (2006, In: Najvar, 2010), které upřednostňují **cíl** ve výuce cizího jazyka. Pokud má žák dosáhnout úrovně, kdy nebude rozeznatelný od rodilých mluvčích, potom je vhodné začít s cizím jazykem již od raného věku. Ale pokud je cílem výuky, aby velká skupina žáků získala běžné komunikativní kompetence, je účelnější začít s výukou cizího jazyka později.

Lojová (In: Najvar, s. 37) stanovuje pět obecnějších podmínek úspěšného zavedení rané výuky cizích jazyků na základních školách:

- *„kvalifikovanost učitelů*
- *kvalitní metodika*
- *humanizace vzdělávání*
- *diferenciace*
- *ohled na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.“*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl s platností od 1. září 2012 MŠMT ČR změněn; byly do něj doplněny **Standardy pro základní vzdělávání**. Standardy byly vytvořeny pro základní úroveň, tzn., že více konkretizují výstupy z RVP

ZV na konci 5. a 9. ročníku v předmětech český jazyk, matematika, angličtina, stanovují minimální úroveň toho, co musí žák na konci těchto ročníků umět a sjednocují různě nastavené úrovně jednotlivých škol (MŠMT ČR, 2006 – 2012, [online]). Změna RVP ZV odráží změny klimatu škol, tříd, změny strategií, metod i technik výukového procesu i jeho organizaci.

Jak bylo již uvedeno, žáci prvního stupně základní školy se s cizím jazykem setkávají povinně od 3. ročníku. RVP ZV vymezuje od školního roku 2013/2014 další cizí jazyk jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obor Další cizí jazyk již tedy nebude od 1. září 2013 součástí Doplňujících vzdělávacích oborů.

Změna nastala i v očekávaných výstupech tohoto oboru pro 1. a 2. Období a učivu, které uvádím v následujícím přehledu:

„Očekávané výstupy – 1. Období

ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

žák

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně
- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu
- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení
- píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

Očekávané výstupy – 2. Období

POSLECH S POROZUMĚNÍM

žák

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností
- rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

- rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu

MLUVENÍ

žák

- zapojí se do jednoduchých rozhovorů
- sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

žák

- vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům
- rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI

žák

- rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

PSANÍ

žák

- napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života
- vyplní osobní údaje do formuláře

Učivo

- *zvuková a grafická podoba jazyka – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov*
- *slovní zásoba – žáci si osvojí a umí používat základní slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů a umí ji používat v komunikačních situacích, práce se slovníkem*

- *tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí*
- *mluvnice – základní gramatické struktury a typy vět (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).*“ (RVP ZV, 2013, s. 24 – 25 [online])

Žáci českých základních škol si většinou nemohou vybírat, jaký cizí jazyk se od 3. třídy začnou učit. V Norimberském doporučení k ranému osvojování cizího jazyka, jeho autoři upozorňují, že pokud je v Evropě cílem zvládnutí nejméně dvou cizích jazyků, *„je nutné k prvnímu cizímu jazyku přihlížet více než doposud také z hlediska jeho úlohy pro osvojování dalších cizích jazyků.protože tento první cizí jazyk musí otevírat bránu k dalším cizím jazykům.“* (Widlok, 2010, s. 8 [online]) Rodiče dětí převážně požadují jako první cizí jazyk angličtinu. Jsou přesvědčeni, že tento jazyk se děti lehce naučí a zajistí jim dobré předpoklady pro budoucí studium i profesní kariéru. Neberou ale v úvahu, že v příslušných regionech bývají zapotřebí jiné jazyky než angličtina a nepřihlízejí ani k tomu, že angličtina jako první cizí jazyk v pořadí může mít nepříznivý vliv na motivaci k osvojování dalších cizích jazyků. Pokud je dítěti v počátečním osvojování předkládán jiný cizí jazyk v souladu s jeho potřebami a dlouhodobou perspektivou, může dítě si vybudovat pozitivní postoj k tomuto cizímu jazyku a příslušné kultuře. S anglickým jazykem lze pak začít s časovým posunem a větší intenzitou až po třech nebo čtyřech letech. *„A dosažení vytyčeného kompetenčního stupně v angličtině není nijak omezeno“* (tamtéž). Dokument doporučuje k tématu volby a pořadí jazyků následující:

- nabídky jazykové výuky by měly být tak rozmanité, aby si děti mohly vybrat z většího počtu jazyků;
- pořadí jazyků by se mělo stanovovat flexibilně v kontextu individuální a regionální vícejazyčnosti;
- vstupní jazyk by měl být kontinuálně dále podporován;
- prostřednictvím intenzivnější práce s veřejností by měli být zejména rodiče lépe informováni o účincích různých pořadí jazyků;

- je-li angličtina prvním cizím jazykem, měla by převzít zvláštní odpovědnost za další osvojování cizích jazyků a připravit cestu pro osvojování dalších jazyků.

Tato doporučení jsou zajisté na místě a měl by být na ně brán zřetel v současném i budoucím řízení, zpřesňování a plánování nejlepší podoby osvojování a následné rané výuky cizích jazyků na českých základních školách.

7 Negativní vztah žáků k učení cizích jazyků

Jeden z nejdůležitějších faktorů při výuce cizích jazyků u dětí je schopnost pomoci dětem utvářet pozitivní pohled na komunikaci v cizím jazyce. Někteří rodiče považují za nejlepší cestu, jak naučit dítě cizí jazyk, používání tohoto jazyka doma. Myšlenka to určitě není špatná, ale může se stát, že dítě žije s pocitem frustrace, že rodičům nerozumí. Pokud budou rodiče dítě do mluvení v cizím jazyce **nutit**, i když se mu to nelíbí, riskují tak, že si k učení cizích jazyků vytvoří negativní vztah, který je bude doprovázet ve škole. Rodiče by také nikdy neměli před dítětem **vyjadřovat zklamání**, že na ně dítě nemluví cizím jazykem (Thagard, 2010 [online]).

Dalšími důvody, které mohou nepříznivě ovlivnit vztah k jazyku, jsou **nepřiměřené nároky učitele na žáka, nadměrná kritika ze strany rodičů, špatné klima třídy během hodin cizího jazyka, izolace žáka z jakéhokoliv důvodu, potlačování žákovy iniciativy a zájmů**. Uvedené důvody mohou u žáka vyvolat i strach ze školy.

Pokud se rodiče dopouštějí nízkého hodnocení školních výkonů, vzniká u dětí **nízké sebevědomí**, které se přeměňuje v komplex méněcennosti. Nevhodná výchova s přemrštěnými nároky, podceňováním a bezohledností tento pocit upevňuje. U dítěte se zvyšuje pocit úzkosti a narušuje se vývoj zájmů. Z nízkého sebevědomí vyplývá očekávání horších výsledků a snižuje žákovu motivaci. Žák tak neusiluje o dobrý výkon, protože si myslí, že jej nemůže dosáhnout. Stanovuje si nízké cíle, chybí mu důvěra ve vlastní schopnosti a předpokládá, že neuspěje, i kdyby se o to pokusil (Sedláčková, 2009).

Důvodem, proč se žáci nechtějí učit cizímu jazyku, může být i to, že se při hodinách nudí, a proto je tyto hodiny nebaví. Může se to projevovat u žáků, kteří patří mezi nadané, ale i žáků průměrných anebo se špatným prospěchem. Skutečnost, že se žák nudí, není závislá na množství podnětů, ale na motivaci žáka a poznávacích potřebách dítěte. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je **nuda** výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím hlavním zdrojem bývá obsahová nezajímavost výkladu a monotónnost učitelova verbálního projevu a nepřiměřené či ze žákova pohledu neúčinné, nepotřebné učivo.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Cíl výzkumného šetření

Cílem mého výzkumu je zjistit na vybraném souboru žáků středního školního věku, **jaký vztah mají děti na 1. stupni základní školy ke vzdělávání cizích jazyků.**

Dotazníkové šetření lze rozdělit do tří částí, kdy v první části respondenti odpovídají na polouzavřené otázky s možností výběru jedné nebo více odpovědí a případného doplnění. Druhá část se skládá z hodnotové škály v rozmezí 5 až 1 dle toho, jak s daným výrokiem souhlasí, dvou zpřesňujících otázek a jedné otázky doplňující. V poslední části mají respondenti větší možnost vyjádřit se ve čtyřech otevřených otázkách.

8.1 Výzkumné předpoklady

Stanovila jsem si následující předpoklady:

P1 Cizí jazyk baví více žáky s výbornou nebo chvalitebnou na posledním vysvědčení, než žáky s nižším hodnocením.

P2 Žáci, kteří si osvojovali cizí jazyk již v mateřské škole, mají lepší známku z cizího jazyka než žáci, kteří s povinnou výukou cizího jazyka začínali až ve 3. ročníku základní školy.

P3 Žáci 5. ročníku základní školy již chápou důležitost znalosti alespoň jednoho cizího jazyka pro jejich budoucí uplatnění na trhu práce.

8.2 Metodika

Pro mé šetření jsem zvolila kvalitativní metodu vlastní dotazník. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen především pro získávání údajů od velkého počtu respondentů při malé investici času (Gavora, 2000).

Při sestavování položek vlastního nestandardizovaného dotazníku jsem vycházela z dotazníků L. Hruškové (2008) a K. Vlčkové (2005). Dotazník se skládá z 3 částí:

První část obsahuje jedenáct polouzavřených položek s nabídnutými odpověďmi a možností některé odpovědi zpřesnit či doplnit.

V druhé části jsem použila Likertovu škálu obsahující 8 výroků, ve které respondent vyjádřil stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s předloženým výrokem.

Poslední část dotazníku je složena ze čtyř otevřených otázek, ve kterých se respondenti mohli více rozepsat o ideální učitelce (učiteli) cizího jazyka, ideální hodině cizího jazyka a o důležitosti umět cizí jazyk.

8.3 Realizace výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo v období od února do března 2013 v deseti základních školách Jihočeského kraje. Šetření bylo uskutečněno za pomoci bývalých kolegyně z Pedagogické fakulty JČU, které v těchto školách pracují, a zprostředkovaly mi v pátých třídách realizaci mého šetření.

Dotazníky jsem respondentům zadávala já v různých vyučovacích hodinách, v některých případech moje kolegyně. Pokud dotazníky zadávala některá z kolegyně, přesně jsem jí vysvětlila všechny položky a možnosti v dotazníku a upozornila na části, kterým by respondenti nemuseli přesně rozumět. V průměru trvalo respondentům vyplnit dotazník 20 minut.

V případě zadávání dotazníků mnou, jsem s dětmi prošla všechny položky, vysvětlila Likertovu škálu a odpověděla na případné dotazy.

8.4 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 220 respondentů z pátých ročníků ZŠ a MŠ Besednice, ZŠ a MŠ Frymburk, ZŠ a MŠ Horní Planá, ZŠ Chotoviny, ZŠ, ZUŠ a MŠ Ledenice, ZŠ a MŠ L. Kuby 48, ZŠ Soběslav, Komenského ul., ZŠ T. G. Masaryka Vimperk, ZŠ Trhové Sviny, a ZŠ a MŠ Zahájí.

Páté třídy jsem zvolila z toho důvodu, že tito žáci se dokáží déle soustředit na činnost, jakou je vyplňování dotazníku a s učením se cizího jazyka mají z žáků prvního

stupně všeobecně nejdelší zkušenost. Velkou výhodou pro mě byly informace o přesném počtu žáků v jednotlivých třídách, tudíž návratnost byla z celkového počtu 230 distribuovaných dotazníků téměř stoprocentní (220 ks).

Základní škola a mateřská škola Besednice se nachází na okraji městyse Besednice 26 km od Českých Budějovic, vyučuje se zde v devíti třídách. Díky menšímu počtu žáků ve třídách zde mohou pedagogové uplatňovat individuálnější přístup k žákům.

Základní škola a mateřská škola Frymburk se nachází v městysu Frymburk 9 km od Lipna nad Vltavou. Škola má devět tříd.

Základní škola a mateřská škola Horní Planá se nachází v městě Horní Planá 29 km od Českého Krumlova, vyučuje se zde v devíti třídách a škola se účastní projektu Centra podpory inkluzivního vzdělávání.

Základní škola Chotoviny je obecní škola s deseti třídami stojící uprostřed krásné a čisté přírody 10 km od města Tábora.

ZŠ, ZUŠ a MŠ Ledenice se nachází v městysu Ledenice 12 km od Českých Budějovic. Škola vyučuje v devíti třídách a účastní se „Projektu Míša“ (www.projekt-misa.cz), ve kterém realizují aktivity vedoucí k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní škola a mateřská škola L. Kuby 48 je městská škola v Českých Budějovicích s původním názvem ZŠ Rožnov. Tato fakultní základní škola má dvacet tři tříd a je pilotní školou projektu „Vzdělávání 21 – úspěšný žák digitálního věku“ (www.vzdelani21.cz).

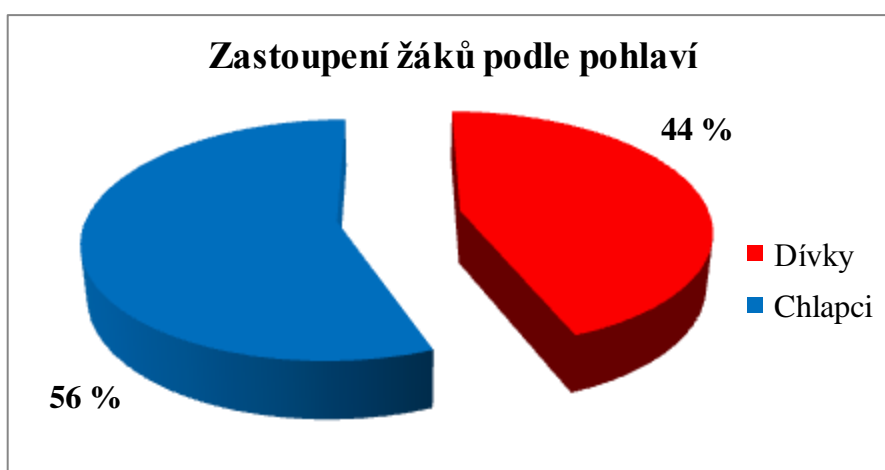
Základní škola Soběslav, Komenského ul. je jednou ze dvou základních škol v tomto městě. Vyučuje v osmnácti třídách a nachází se 20 km od Tábora.

Základní škola T. G. Masaryka Vimperk vyučuje v osmnácti třídách a nachází se 23 km od města Prachatic. Škola zapojuje žáky do mnoha projektů jako je např. každoroční „Škola nanečisto“, ve kterém se setkávají budoucí prvňáčci se žáky 1. stupně.

Základní škola Trhové Sviny je městská škola s dvaadvaceti třídami, nachází se 19 km od Českých Budějovic.

Základní škola a mateřská škola Zahájí je malotřídní škola s dvěma třídami. Obec se nachází 15 km od Českých Budějovic.

Graf č. 1: Zastoupení žáků podle pohlaví



Z celkového počtu 220 respondentů bylo 44% dívek a 56% chlapců.

9 Interpretace výsledků

Nejdříve vyhodnotím výsledky z první části, tedy 10 polouzavřených položek s nabídnutými odpověďmi a možností některé odpovědi zpřesnit či doplnit.

V druhé části vyhodnotím Likertovu škálu s dvěma zpřesňujícími otázkami a jednou doplňující. Údaje ze škál zapíši do tabulek, kde uvedu relativní četnost každého výroku všemi respondenty, procentuální vyjádření a průměrnou hodnotu voleb. Před vyhodnocováním škály jsem si prostudovala kapitolu 12.5 Vyhodnocování škál v publikaci od P. Gavory (2000). Údaje získané ze zpřesňujících otázek a jedné doplňující otázky uvedu ve třech grafech.

Poslední třetí část dotazníku, ve kterém se respondenti vyjadřovali ve čtyřech otevřených otázkách, vyhodnotím do grafů, kde uvedu 5 (3) nejčastější odpovědi a doplním je komentářem s dalšími odpověďmi.

9.1 První část dotazníku

1. Jaký cizí jazyk se učíš ve škole?

Všichni respondenti uvedli **anglický jazyk**. Je tedy zřejmé, že školy, které tito žáci navštěvují, nabízejí od 3. ročníku jako první povinný jazyk angličtinu.

2. Od jaké třídy se uvedený jazyk učíš?

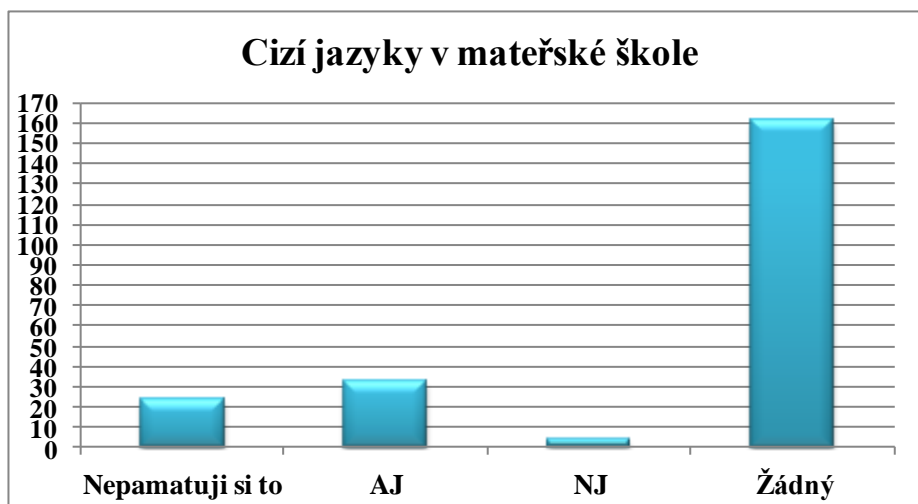
Graf č. 2: Od jakého ročníku se žáci učí cizí jazyk



Z 220 respondentů uvedlo 43 z nich, že anglickému jazyku se věnovali již od 1. ročníku a zbývající počet, tedy 177 respondentů, se s anglickým jazykem setkalo až ve 3. ročníku základní školy. Počet 43 respondentů není příliš vysoký, ale ani zcela zanedbatelný, jedná se o 25 % z celkového počtu.

3. Pamatuješ si, zda si se učil nějaký cizí jazyk již v mateřské škole?

Graf č. 3: Cizí jazyky v mateřské škole

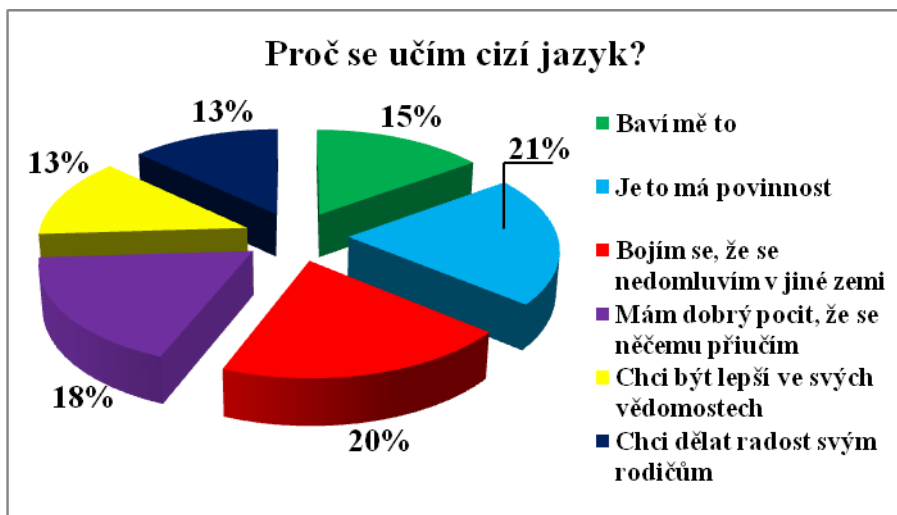


V otázce je použitý výraz „učit“ se cizí jazyk v mateřské škole, samozřejmě se jedná o osvojování cizího jazyka, výraz jsem použila pouze pro srozumitelnost otázky.

23 respondentů si tuto skutečnost nepamatuje, 32 uvedlo anglický jazyk, 4 respondenti uvedli německý jazyk a zbylých 161 respondentů se žádný cizí jazyk v mateřské škole „neučilo“. Celkem se tedy s cizím jazykem setkávalo v mateřských školách 36 respondentů, to je 16 % z celkového počtu. Nízké číslo přičítám faktu, že tito žáci chodili do mateřské školy cca před 8 lety, kdy nabídka cizího jazyka ještě nebyla tak rozšířená jako dnes.

4. Cizí jazyk se učím, protože...

Graf č. 4: Proč se učím cizí jazyk?

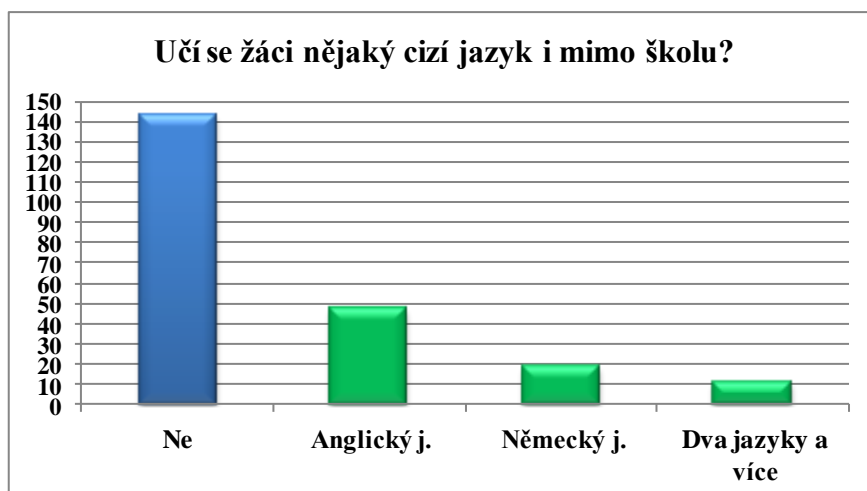


U této položky mohli respondenti zvolit i více možností a také toho využili. Nejvíce byla volena možnost „je to má povinnost“, o procento méně volili možnost „bojím se, že v budoucnu nedomluví v jiné zemi“, 18 % získala možnost „mám dobrý pocit, že se něčemu přiučím“, dále 15 % možnost „baví mě to“ a nejméně respondenti volili možnosti „chci být lepší a lepší ve svých vědomostech“ a „chci dělat radost svým rodičům“.

Z těchto výsledků je viditelné, že i když žáci považují cizí jazyk jako školní povinnost, již chápou důležitost cizího jazyka pro svou budoucnost.

5. Učíš se nějaký cizí jazyk i mimo školu?

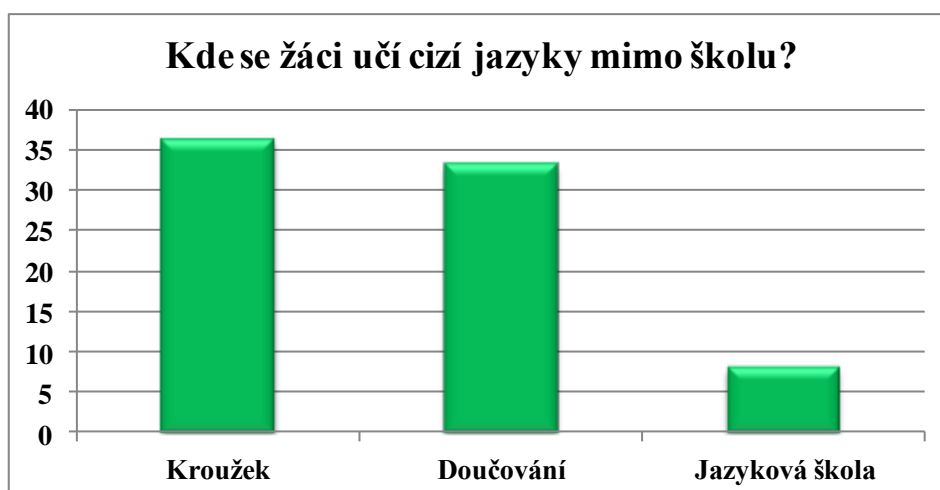
Graf č. 5: Učí se žáci nějaký cizí jazyk i mimo školu?



Tato položka obsahuje 2 volitelné možnosti, „ne“ a „ano“, kde měli respondenti doplnit, o jaký jazyk se jedná a kde se jej učí (kroužek, doučování apod.) V tomto grafu jsem uvedla, kolik respondentů se žádný cizí jazyk mimo školu neučí (143) a u respondentů, kteří se cizí jazyk učí i mimo školu (celkem 77), jsem uvedla jaké jazyky.

Nejvíce (47) se učí anglický jazyk, dále německý jazyk (19) a 11 respondentů uvedlo více jazyků najednou, jako je anglický i německý jazyk, anglický, německý i francouzský jazyk nebo italský jazyk. Počet respondentů, kteří se cizí jazyk mimo školu neučí, je poměrně vysoký (65 %). V následujícím grafu č. 5.1 uvedu, kde se cizí jazyky žáci učí.

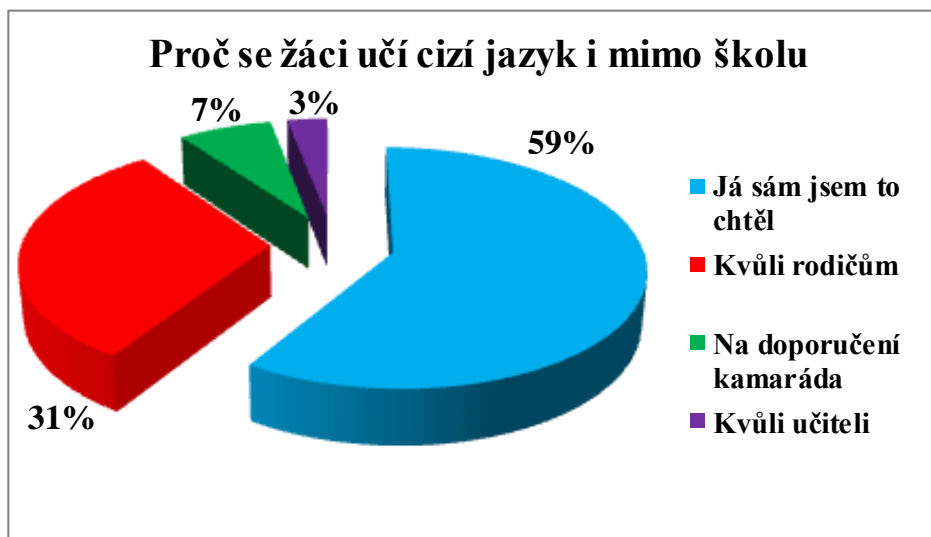
Graf č. 5.1: Kde se žáci učí cizí jazyky mimo školu?



Respondenti uváděli jednu ze tří možností: cizí jazyk se nejvíce respondentů (36) učí na kroužku (nejčastěji organizovaný základní školou), potom se jej doučují (33) a 8 respondentů uvedlo, že dochází na cizojazyčné kurzy do jazykové školy.

6. Proč se učíš cizí jazyk i mimo školu?

Graf č. 6: Proč se žáci učí cizí jazyk i mimo školu?

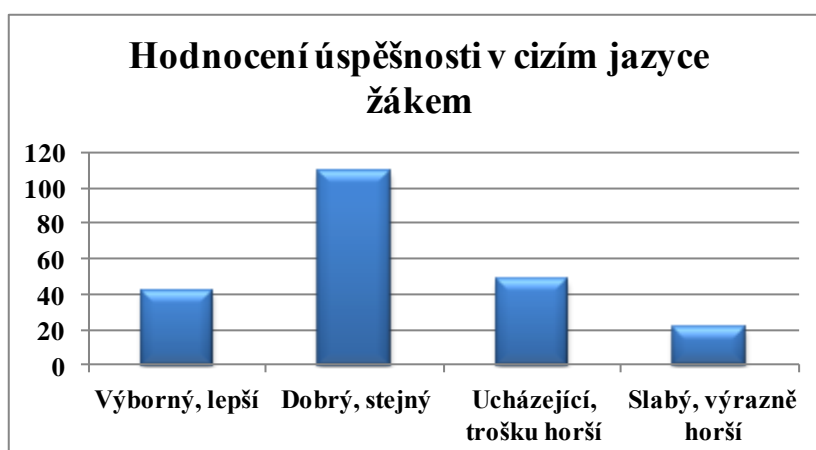


U této položky také mohli respondenti zvolit více možností. Nejvíce voleb získala možnost „já sám jsem to chtěl“ s 59 %, 31 % získala možnost „kvůli rodičům“ a nejméně respondenti volili možnosti „na doporučení kamaráda“ 7 % a „kvůli učiteli“ pouze 3 %.

Takto vysokou volbu první možnosti jsem nečekala a o to víc mě to mile překvapilo, protože, co víc si může pedagog přát, než když se chce žák něco učit sám od sebe.

7. Jak by si ohodnotil svou úspěšnost v učení se cizího jazyka ve srovnání se spolužáky?

Graf č. 7: Hodnocení úspěšnosti v cizím jazyce žákem

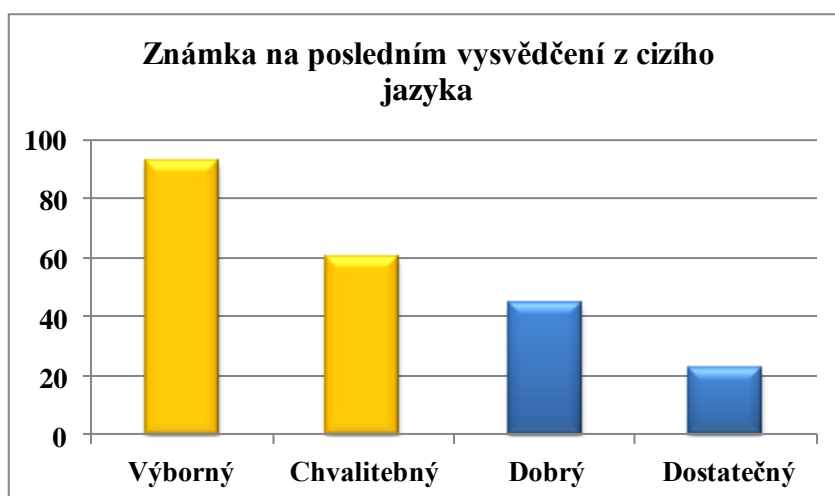


V této položce se respondenti měli srovnat se svými spolužáky, zda sami sebe vidí jako úspěšné, resp. neúspěšné v učení se cizímu jazyku. Nejvíce respondentů (109) se ohodnotilo jako stejně dobří, 48 respondentů se hodnotí jako trošku horší, 42 respondentů se hodnotí jako lepší, než ostatní a nejméně respondentů (21) se ohodnotilo jako výrazně horší.

U tohoto hodnocení se objevil jeden jev, kdy žáci, kteří v následující položce napsali, že na posledním vysvědčení měli z cizího jazyka hodnocení „výborný“, zde sebe hodnotili jako „dobrý, stejný“. Objevilo se to u 51 respondentů, takže hodnota u možnosti „výborný, lepší“ by byla vyšší, pokud by se tito žáci nepodhodnocovali. Po této skutečnosti bych očekávala, že se naopak budou nadhodnocovat žáci, kteří měli na posledním vysvědčení známku „dostatečný“, ale to se nestalo.

8. Jakou známku z cizího jazyka jsi měl na posledním vysvědčení?

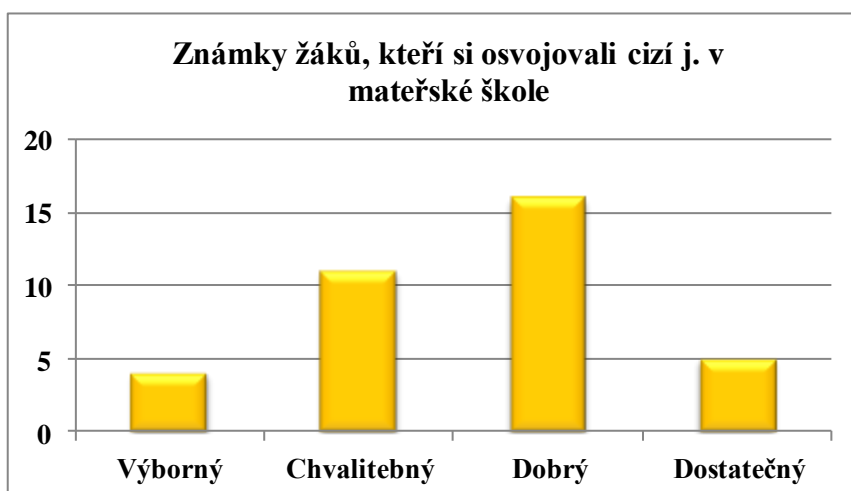
Graf č. 8: Zámka na posledním vysvědčení z cizího jazyka



V této položce měli respondenti napsat, jakou měli známku na posledním vysvědčení z cizího jazyka, tedy na pololetním školního roku 2012/2013. Nejvíce bylo výborných (93), dále chvalitebných (60), dobrých (45) a nejméně dostatečných (22), což je zajiště dobře a z celkového počtu 220 ti respondentů je to malá část – 10%.

V následujícím grafu č. 8.1 uvedu, zda mělo na současnou známku z cizího jazyka vliv osvojování jazyka v mateřské škole, zda všichni respondenti, kteří měli cizí jazyk v mateřské škole, měli na pololetním vysvědčení hodnocení výborný nebo chvalitebný.

Graf č. 8.1: Znamky žáků, kteří si osvojovali cizí jazyk v mateřské škole



Tento graf nám ukazuje, že z celkového počtu respondentů, kteří si osvojovali cizí jazyk již v mateřské škole (36) mělo na pololetním vysvědčení pouze 4 výbornou, 11 chvalitebnou, 16 dobrou a 5 dostatečnou. Získané výsledky potvrzují neplatnost přímé úměrnosti, že předškolní osvojování cizích jazyků zajistí v budoucnu lepší známku z cizího jazyka na základní škole oproti ostatním spolužákům.

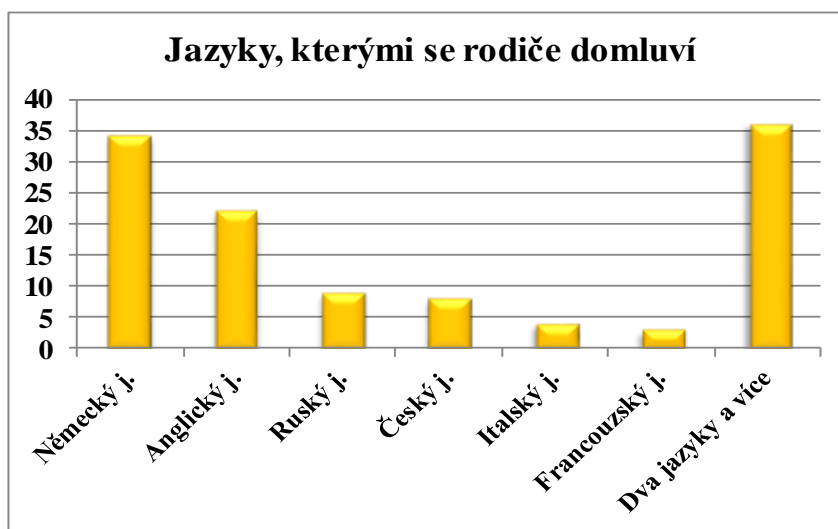
9. Umí tvoji rodiče nějaký cizí jazyk?

Graf č. 9: Znalost cizích jazyků u rodičů žáka



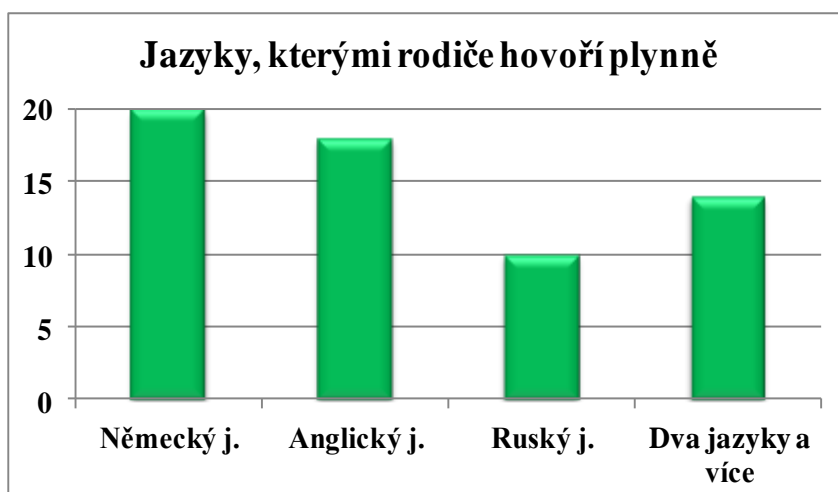
Rodiče respondentů jsou na tom se znalostí cizích jazyků dobře. Žádným cizím jazykem nehovoří pouze 42 rodičů (19 %). Pokud je potřeba, domluví se 116 rodičů (53 %) a plyně cizím jazykem hovoří 62 rodičů (28 %). V následujících grafech č. 9.1 a 9.2 uvedu jazyky, kterými se rodiče domluví, a kterými hovoří plyně.

Graf č. 9.1: Jazyky, kterými se rodiče domluví



Nejčastěji respondenti uvedli, že jejich rodiče se domluví německým jazykem – 34, anglickým jazykem – 22, ruským jazykem – 9, českým jazykem – jedná se o rodiče, kteří oba mají jako svůj rodný jazyk cizí jazyk – 8, italský jazyk – 4 a francouzský jazyk – 3. Velká část rodičů se domluví dvěma jazyky a více – 36, např. ruský a německý jazyk; ruský a anglický jazyk; anglický, německý a francouzský nebo italský jazyk.

Graf č. 9.2: Jazyky, kterými rodiče hovoří plyně



Také zde nejvíce respondenti uváděli německý jazyk, kterým plyně hovoří 20 rodičů, následuje anglický jazyk s 18 rodiči, ruský jazyk s 10 rodiči a 14 rodičů plyně hovoří dvěma jazyky a více (anglický a německý jazyk; anglický, německý a ruský jazyk).

10. Má některý z tvých rodičů jako svůj rodný jazyk nějaký cizí jazyk?

Graf č. 10: Rodiče s cizím rodným jazykem



Z celkového počtu rodičů mají 15 z nich jako svůj rodný jazyk cizí jazyk. U 4 matek to je německý (dvakrát), ruský a polský jazyk. U 6 otců to je čtyřikrát slovenský jazyk, jednou ukrajinský jazyk a jednou německý jazyk. U 5 respondentů mají oba rodiče cizí rodný jazyk (v pořadí matka, otec): dva páry oba německý jazyk; ruský a anglický jazyk; německý a italský jazyk, oba vietnamský jazyk.

9.1.1 Výsledky první části dotazníku

V první části dotazníku bylo zjištěno, že všichni respondenti se nyní na základních školách učí anglický jazyk. Všechny základní školy, které respondenti navštěvují, nabízejí tedy jen tento cizí jazyk. V mateřské škole si cizí jazyk osvojovalo jen malé množství respondentů, mohlo by se to přičítat skutečnosti, že dříve nebyla nabídka cizích jazyků v mateřských školách tolik rozšířená, jako je tomu dnes.

I přes to, že respondenti berou učení se cizímu jazyku jako svou povinnost ve škole, již si uvědomují důležitost umět cizí jazyk pro svou budoucnost a mají dobrý pocit, že se něčemu přiučí.

Dalším zjištěním byl fakt, že vysoký počet respondentů se neučí žádný cizí jazyk mimo školu a ti, co se jej učí, to dělají, protože sami chtějí. A to je zajisté chvályhodné. Když se respondenti měli ohodnotit, jak úspěšní jsou v učení se cizímu jazyku ve srovnání se spolužáky, mnoho žáků (51) s hodnocením „výborný“ se podhodnotilo a

zvolilo možnost, že jsou „dobří, stejní“. Mile mě překvapilo velké množství výborných (93) na vysvědčení z cizího jazyka a malé množství dostatečných (22).

Výsledky nám také ukázali, že pokud si respondent osvojoval cizí jazyk již v mateřské škole, neznamená to, že bude mít na základní škole výbornou nebo chvalitebnou z cizího jazyka na vysvědčení.

Jazyková vybavenost rodičů je dobré úrovni, z celkového počtu 220 se 116 dokáže domluvit cizím jazykem a 62 rodičů hovoří plyně nějakým cizím jazykem. Pro žáky je velkou motivací, vidět u svých rodičů jakoukoliv jazykovou vybavenost.

9.2 Druhá část dotazníku

1. Cizí jazyk/v mě baví.

Tabulka č. 3

Naprostou souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprostou nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
64	29	81	37	36	16	26	12	13	6	3,7

U tohoto výroku nejvíce respondentů volilo možnost „spíše souhlasím“. Průměr se přibližuje také této možnosti, které je přiřazena hodnota 4.

Z celkového počtu 81 voleb, možnost „spíše souhlasím“ volilo 34 žáků se známkou výborně, 36 se známkou chvalitebně a 10 se známkou dobře.

Možnost „naprostou souhlasím“ z 64 respondentů volilo 59 se známkou výborně a 5 se známkou chvalitebně.

Možnost „spíše nesouhlasím“ volilo 15 respondentů se známkou dobře a 11 se známkou dostatečně.

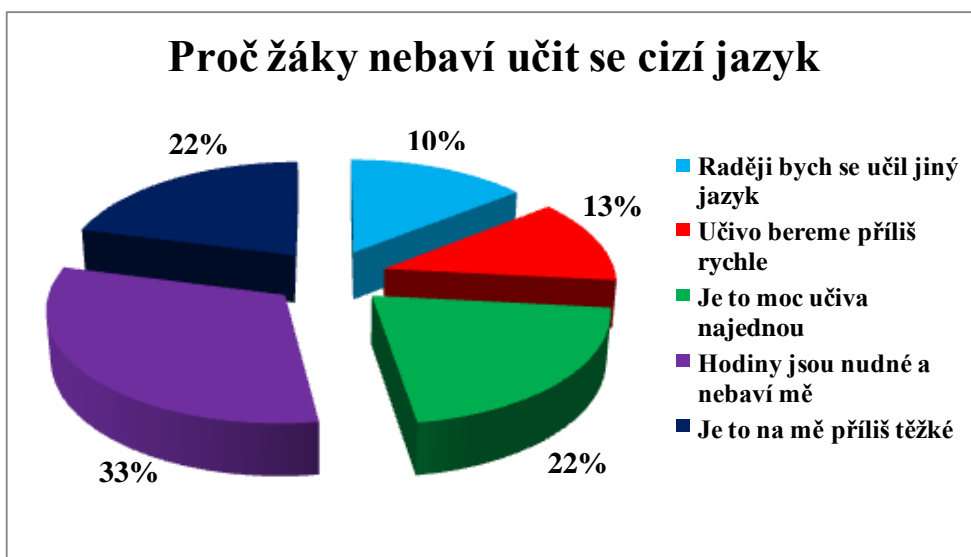
Naprostou nesouhlasili 4 respondenti se známkou dobře 9 respondentů se známkou dostatečně.

Všech 36 respondentů, kteří si osvojovali cizí jazyk v mateřské škole, zvolilo možnost „naprostou souhlasím.“

Z výsledků je vidět, že žádný respondent se známkou dostatečný nevolil možnost „spíše souhlasím“ ani „naprosto souhlasím“. Respondenty s nižším hodnocením, než je výborný nebo chvalitebný, tedy nebaví učit se cizí jazyk (kromě deseti respondentů se známkou dobře).

Respondenti, kteří uvedli možnosti „spíše nesouhlasím“ nebo „naprosto nesouhlasím“ zpřesnili svou odpověď v položce, pro kterou uvedu následující graf č. 11. Respondenti mohli zvolit více možností.

Graf č. 11: Proč žáky nebaví se učit cizí jazyk



Nejčastěji volili možnost, že „většina hodin je nudná a nebaví je“ (33 %). Stejně často (22 %) volili možnosti, že „je to na ně moc učiva najednou“ a „je to na ně příliš těžké“. 13 % získala možnost „v hodinách bereme učivo příliš rychle“ a nejméně volili možnost, že by se raději učili jiný jazyk (10 %).

2. Myslím si, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk.

Tabulka č. 4

Naprosto souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprosto nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
171	78	29	13	9	4	7	3	4	2	4,6

Nejvíce respondentů zde volilo možnost „naprosto souhlasím“. 171 respondentů si tedy myslí, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk. Blíží se tomu i průměrná hodnota 4,6. Pouze 4 respondenti si myslí, že to není důležité.

3. Stojím o to, umět cizí jazyk výborně.

Tabulka č. 5

Naprosto souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprosto nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
118	54	54	24	28	13	12	5	8	4	4,2

Také v tomto výroku získala možnost „naprosto souhlasím“ nejvíce voleb. Pouze 8 respondentů nestojí o to, umět cizí jazyk výborně. Průměrná hodnota se přibližuje možnosti „spíše souhlasím“.

4. Učit se cizí jazyk je těžké.

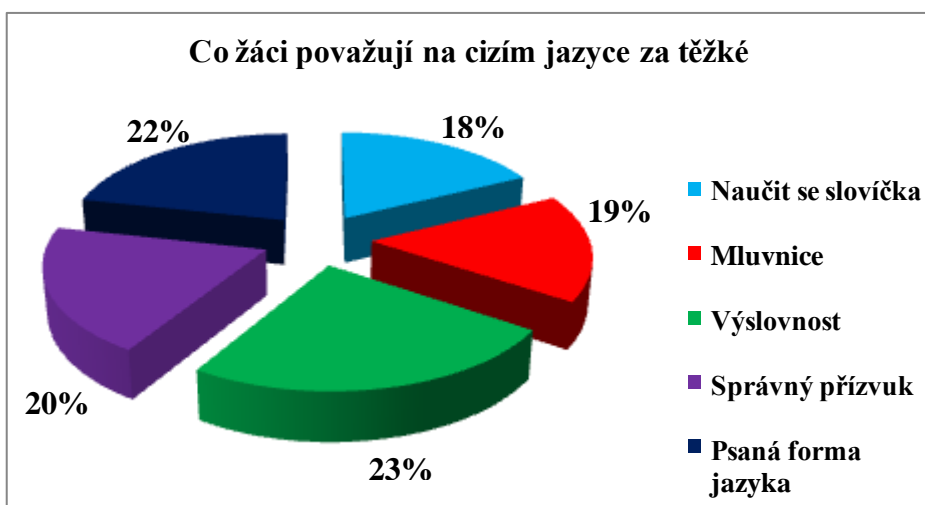
Tabulka č. 6

Naprosto souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprosto nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
77	35	53	24	39	18	35	16	16	7	3,7

Pro 77 respondentů je učení se cizího jazyka těžké a pouze 16 s tímto výrokem nesouhlasí. Průměrná hodnota se přibližuje možnosti „spíše souhlasím“.

Tento výrok měli respondenti, kteří volili možnosti „naprosto nebo spíše souhlasím“, ještě zpřesnit v položce „Na cizím jazyce mi přijde těžké“, jejíž výsledky uvedu v následujícím grafu č. 12. Opět mohli volit více možností.

Graf č. 12: Co žáci považují na cizím jazyce za těžké



Nejtěžší je pro respondenty výslovnost (23 %) a za nejmíň obtížné považují naučení se slovíček (18 %). Když se ale podíváme na rozestupy v procentuálním vyjádření, dalo by se říci, že uvedené možnosti jsou pro respondenty všechny těžké.

5. Učit se cizí jazyk je těžší, než se učit český jazyk.

Tabulka č. 7

Naprostou souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprostou nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
75	34	37	17	45	21	25	11	38	17	3,4

Pro 75 respondentů je těžší učit se cizí jazyk, než český. Průměrná hodnota se přibližuje možnosti „nevím“. Spíše souhlasí s tímto výrokem 37 respondentů.

6. Naše učitelka (učitel) na cizí jazyk jasně vysvětluje učivo.

Tabulka č. 8

Naprostou souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprostou nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
144	65	41	19	19	9	10	5	6	2	4,4

Nejvíce byla volena možnost „naprosto souhlasím“ - 144 respondenty. Pouze 6 respondentů si myslím, že jejich učitelka (učitel) učivo nevysvětluje jasně. Průměrná hodnota se přibližuje možnosti „spíše souhlasím“.

7. Naše učitelka (učitel) na cizí jazyk udrží naši pozornost.

Tabulka č. 9

Naprosto souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprosto nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
83	37	82	37	38	17	9	4	8	4	4

Také v tomto výroku respondenti hodnotili své učitele na cizí jazyk kladně. Naprosto souhlasilo 83 respondentů a jen o jednoho méně (82) volilo možnost „spíše souhlasím“. Průměrná hodnota je zde 4, tedy „spíše souhlasím“.

8. Když něco hned nepochopíme, vysvětlí nám to učitelka (učitel) ještě jednou.

Tabulka č. 10

Naprosto souhlasím 5		Spíše souhlasím 4		Nevím 3		Spíše nesouhlasím 2		Naprosto nesouhlasím 1		Průměrná hodnota
četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	
128	58	58	27	22	10	5	2	7	3	4,3

S výrazným rozdílem u tohoto výroku respondenti (128) zvolili možnost „naprosto souhlasím“. Pouze 7 respondentů s tímto výrokem nesouhlasilo. Průměrná hodnota se přibližuje možnosti „spíše souhlasím“.

Jako poslední položku druhé části dotazníku bych ještě zařadila otázku: **Jak bys ohodnotil vaší učitelku/učitele na cizí jazyk?** Připojím i graf č. 13.

Graf č. 13: Hodnocení učitele cizího jazyka



Kladné hodnocení učitelů se objevilo i u této položky, jako výborného považuje svého učitele 125 respondentů, dobrého 73 respondentů, slabšího 12, špatného 7 a za velmi špatného pouze 3 respondenti.

9.2.1 Výsledky druhé části dotazníku

V druhé části dotazníku bylo zjištěno, že 37 % respondentů baví učit se cizí jazyk s volbou možnosti „spíše souhlasím“ a žádný respondent se známkou dostatečný z cizího jazyka nevolil možnost naprosto nebo spíše souhlasím. Respondenti, kteří s výrokem, že je baví učit se cizí jazyk „naprosto nesouhlasí“ nebo „spíše nesouhlasí“, uvedli jako hlavní důvod nudu v hodinách, dále příliš učiva najednou a že je to na ně příliš těžké.

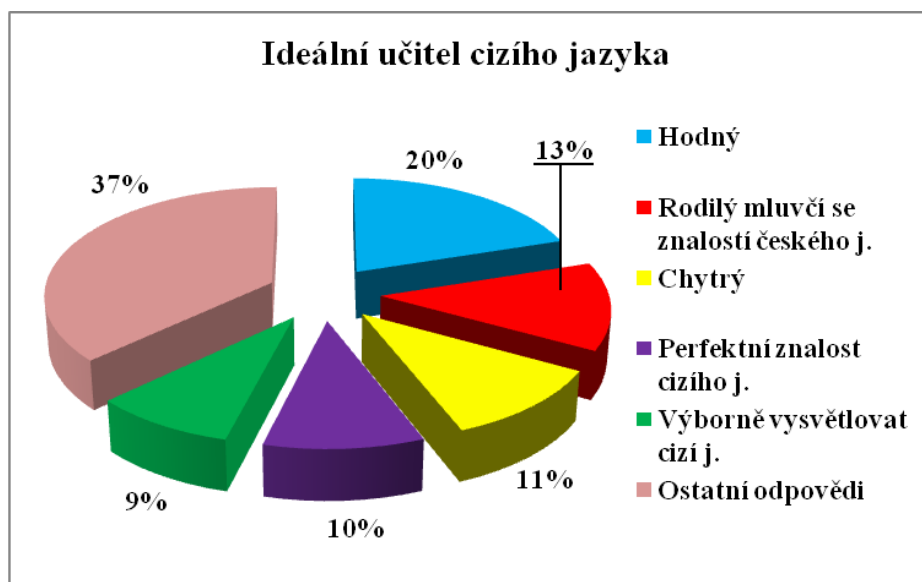
78 % respondentů si myslí, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk a 54 % stojí o to, umět cizí jazyk výborně. Pro 35 % respondentů je těžké učit se cizí jazyk. Za nejtěžší považují výslovnost, psanou formu jazyka a správný přízvuk. Učit se cizí jazyk je pro 34 % respondentů těžší, než učit se český jazyk.

Respondenti měli hodnotit také své učitele na cizí jazyk. V tomto hodnocení bylo zjištěno, že učitelé jasně vysvětlují učivo (naprosto souhlasilo 65 %), dokáží udržet žákovu pozornost při hodině a pokud žáci něco nepochopí, vysvětlí jim to ještě jednou (58 %). Jako výborného ohodnotilo svého učitele na cizí jazyk 57 % respondentů.

9.3 Třetí část dotazníku

1. Jaký by měl být podle tebe ideální učitel cizího jazyka?

Graf č. 14: Ideální učitel cizího jazyka

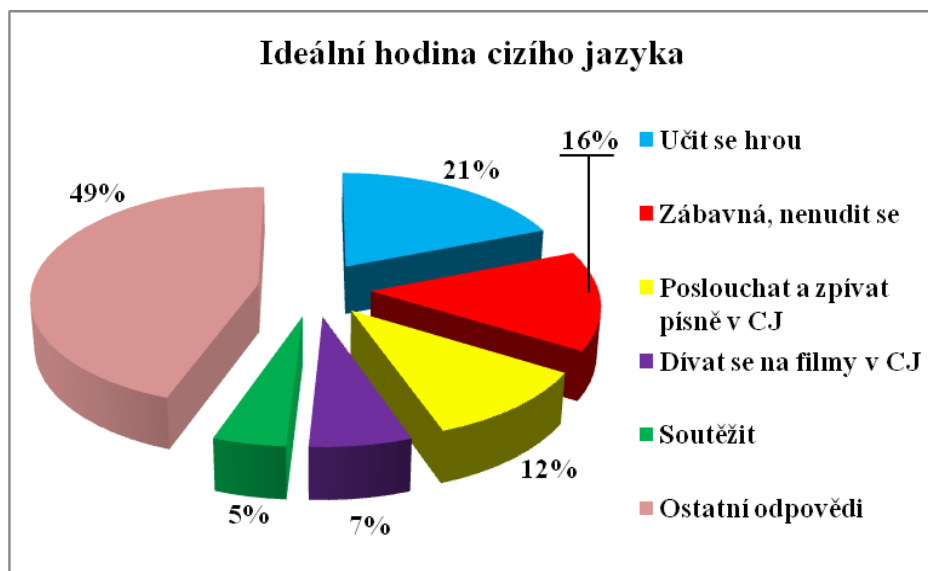


Do grafu jsem zařadila pět nejčastějších odpovědí respondentů. Nejvíce uváděli, aby byl učitel hodný (20 %), dále by chtěli rodilého mluvčího s takovou znalostí českého jazyka, aby mohl je vyučovat (13 %), měl by být chytrý (11 %), perfektně znát vyučovaný cizí jazyk (10 %) a umět výborně vysvětlit probíranou látku (9 %).

Z ostatních odpovědí (37 %) uvedu tyto: učit zábavnou formou; všechno umět, být zkušený; větší pozornost pro slabé žáky; být trpělivý; cestovat kvůli správnému přízvuku; být přísnější; pomáhat nám.

2. Jak by měla vypadat hodina cizího jazyka, která by se ti líbila?

Graf č. 15: Ideální hodina cizího jazyka

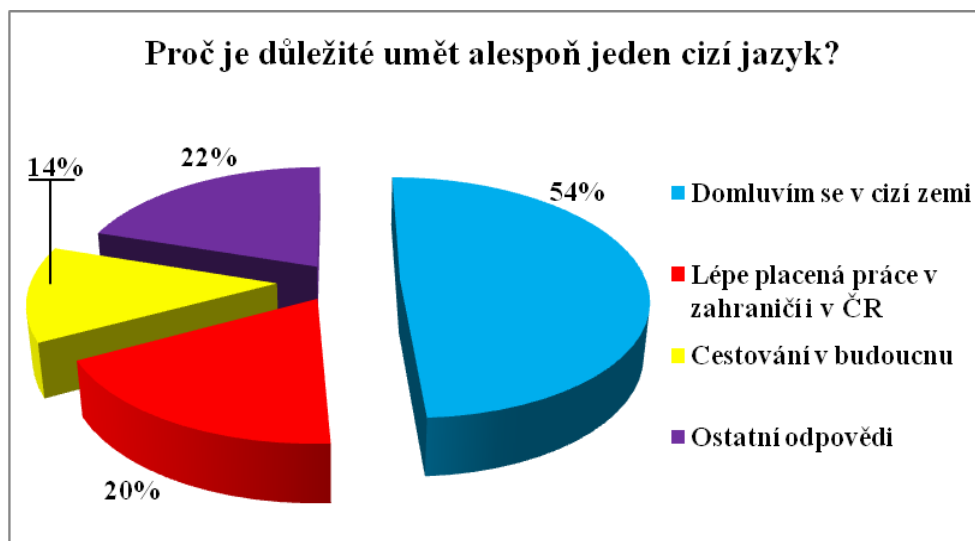


Také zde jsem vybrala pět nejčastějších odpovědí respondentů. Nejvíce se žáci chtějí učit hrou, nové učivo probírat formou hry a také opakovat slovíčka (21 %), hodina by měla být zábavná, aby se žáci nenudili (16 %), dále by chtěli poslouchat a zpívat písně v cizím jazyce (12 %), dívat se na cizojazyčné filmy (7 %) a zařadit do hodin soutěže (5 %).

Z ostatních odpovědí (49 %) uvedu: kreslit si; méně testů, písemek a zkoušení; více pracovat s interaktivní tabulí; pracovat na počítačích; zrušit psaní testů; více mluvit, než psát do sešitu; mít větší klid při hodině na práci; více procvičovat výslovnost; více mluvit mezi sebou.

3. **Pokud si myslíš, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, napiš sem, proč si to myslíš.**

Graf č. 16: Proč je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk?



V této položce se objevily tři nejčastější odpovědi. Nejvíce respondentů si myslí, že je dobré umět alespoň jeden cizí jazyk, aby se domluvili v cizí zemi (54 %), kvůli lépe placené práci v zahraničí i v České Republice (20 %) a kvůli zahraničním cestám jak pracovním, tak osobním (dovolená) – 14 %.

Z ostatních odpovědí (22 %) uvedu tyto: domluví se s cizinci v České Republice; kdyby se něco stalo v zahraničí, abych si mohl přivolat pomoc; pomáhá mi to při práci na počítači a na internetu; abych mohl sportovat v zahraničí a kvůli životu a studiu v zahraničí.

4. **Pokud si myslíš, že není důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, napiš sem, proč si to myslíš.**

Do této položky se vyjádřili pouze dva respondenti a jejich odpovědi jsou následující: „*Já nikam nepojedu, budu v České republice a nebaví mě to. Máme slovníky, překladače na internetu a žijeme v České Republice*“.

9.3.1 Vyhodnocení třetí části dotazníku

V poslední části dotazníku respondenti odpovídali na otevřené položky. Nejdříve se měli vyjádřit k tomu, jaký by měl být podle nich ideální učitel cizího jazyka. Nejčastěji by měl být hodný, chytrý, perfektně by měl znát vyučovaný cizí jazyk a také ho umět výborně vysvětlit. Ideální by pro respondenty bylo, kdyby je vyučoval rodilý mluvčí se znalostí českého jazyka.

V hodině cizího jazyka, která by respondenty bavila, by se žáci chtěli učit hrou. Hodina by měla zábavná, aby se nenudili, rádi by poslouchali a zpívali písně v cizím jazyce, dívali se na cizojazyčné filmy a také by uvítali více soutěží.

Respondenti, kteří si myslí, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, uvedly následující důvody: domluví se v jiné zemi, se znalostí cizího jazyka mohou získat lépe placené zaměstnání v zahraničí i v České Republice a cizí jazyk budou potřebovat při cestování.

10 Diskuse a závěry

Cílem práce bylo zjistit, jaký mají žáci pátých tříd vybraných Jihočeských škol vztah k učení cizích jazyků. Dále jsme chtěli zjistit, zda cizí jazyk baví více žáky s hodnocením výborný nebo chvalitebný na vysvědčení, než žáky s nižším hodnocením; zda se osvojování cizího jazyka v mateřské škole projeví lepší známkou na posledním vysvědčení než u žáků bez předškolní „výuky“ cizího jazyka a zda žáci pátého ročníku již dokáží pochopit důležitost a význam znalosti cizího jazyka.

Zjistili jsme, že 81 respondentů spíše baví cizí jazyky a 64 respondentů cizí jazyk baví naprosto. Cizí jazyk tedy baví 145 respondentů z celkového počtu 220, což je 66 %. V položce, kde respondenti uváděli důvody, proč se učí cizí jazyk, dostala možnost „baví mě to“ 77 voleb. Velký počet voleb (99) získala také možnost, že žáci jsou rádi, že se přiučí něčemu novému. Z těchto údajů lze říci, že cizí jazyk tyto žáky baví, rádi se ho učí a přináší jim do života něco nového, tento vztah k cizímu jazyku si dovolím označit za spíše pozitivní.

Respondenti měli uvést svou známku z cizího jazyka na posledním vysvědčení, v tomto případě na pololetním. Mě mě překvapilo množství „výborných“ – celkem 93 respondentů, to je 42 %, počet „chvalitebných“ byl 60, tedy 27 %. Všichni respondenti se známkou „výborný“ uvedli, že cizí jazyk je baví (naprosto nebo spíše) a z respondentů s „chvalitebnou“ tyto možnosti zvolilo 41. Žádný respondent s nižším hodnocením nevolil možnost „naprosto souhlasím“ ani „spíše souhlasím“ s výrokem – cizí jazyk mě baví. První předpoklad (P1 - *Cizí jazyk baví více žáky s výbornou nebo chvalitebnou na posledním vysvědčení, než žáky s nižším hodnocením.*) se nám tedy potvrdil.

Předškolním osvojováním cizího jazyka si prošlo pouze 36 respondentů z celkového počtu a to je poměrně málo. Již jsem uvedla, že tato skutečnost může být způsobena tím, že žáci navštěvovali mateřské školy před cca osmi lety a v té době nebyly mateřské školy tolik zaměřené na cizí jazyk jako je tomu dnes, tak často nebyl cizí jazyk nabízen a také rodiče předškoláků neměli o „výuku“ cizího jazyka takový zájem. 4 respondenti, z celkového počtu 36, uvedli „výbornou“ jako svou známku z cizího jazyka na posledním vysvědčení, 11 uvedlo „chvalitebnou“ a zbývajících 21 respondentů mělo hodnocení „dobrý“ nebo „dostatečný“. I přes malý počet respondentů

nám tyto výsledky podávají obraz o tom, že osvojování cizího jazyka v mateřské škole nezajistilo všem těmto žákům výbornou nebo chvalitebnou na vysvědčení z cizího jazyka a nedosahují tedy lepších výsledků, než respondenti, kteří osvojováním cizího jazyka v mateřské škole neprošli. Druhý předpoklad (P2 - *Žáci, kteří si osvojovali cizí jazyk již v mateřské škole, mají lepší známku z cizího jazyka než žáci, kteří s povinnou výukou cizího jazyka začínali až ve 3. ročníku základní školy.*) se nám v tomto případě nepotvrdil.

Z odpovědí na otevřenou položku, ve které respondenti vyjadřovali důvody, proč je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, vyplynulo, že si tuto potřebu již uvědomují, znalost cizího jazyka chápou jako důležitou pro svou budoucnost, jak v pracovním uplatnění, tak v ulehčení komunikace s ostatními lidmi. Jako nejčastější důvod respondenti uvedli schopnost dorozumět se v cizí zemi, druhý nejčastější důvod byl, že se znalostí cizího jazyka mohou získat lépe placené zaměstnání v zahraničí, ale i v České republice. Tímto se nám potvrdil třetí předpoklad (P3 - *Žáci 5. ročníku základní školy již chápou důležitost znalosti alespoň jednoho cizího jazyka pro jejich budoucí uplatnění na trhu práce.*).

Závěr

V mém životě se setkávám s lidmi, kteří ač ovládají nějaký cizí jazyk, mají strach komunikovat s cizinci, protože se bojí toho, že něco řeknou špatně nebo nepřesně. A právě k tomuto problému v cizojazyčné komunikaci by u žáků v České Republice nemělo dojít. Zabránit tomu můžeme mnoha způsoby. Ať už jde o osvojování cizího jazyka od útlého dětství v rodině, v mateřské škole, v zájmových kroužcích nebo kurzech jazykových škol, dítě by mělo chápat cizí jazyk jako přirozenou součást svého života.

Děti by měli chápat cizí jazyk jako dorozumívací prostředek a používat všechny dostupné jazykové nástroje, jakým je i neverbální komunikace. Důležité ovšem je, abychom dítě do cizího jazyka nenutili násilím a nepodpořili tak v dítěti ještě větší strach z budoucího jazykového vzdělávání. Bohužel v některých rodinách se to může stávat, pokud si rodič nebo dokonce oba rodiče prostřednictvím svého potomka splňují nedosažené jazykové vzdělání. Zajisté je chvályhodné, že rodiče nechtějí, aby se jejich dítě nedokázalo dorozumět v cizím jazyce, ale neměli by to chtít za každou cenu.

Téma této diplomové práce je velice obsáhlé a dá se „uchopit“ z mnoha stran, pohledů a názorů. Jako budoucí učitelka prvního stupně základní školy vidím přínos, jak ve velkém množství teoretických poznatků, tak i v poznatcích z praktické části, které mi umožnily nahlédnout mezi žáky základní školy a jejich názory, představy a zkušenosti v jazykovém vzdělávání.

„Člověk se chová jako stvořitel a pán jazyka. Přitom jazyk má člověka v hrsti.“
(Martin Heidegger)

11 Seznam použitých zdrojů

1. *Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. c2001, [cit. 2013-02-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolcenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.
2. BUCHTÍKOVÁ, Veronika. *Jak motivovat školáky k učení se cizím jazykům* [online]. c2008, [cit. 2013-04-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.portaljazyku.cz/texty/clanky/motivace-k-uceni-se-cizim-jazykum.html>>.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463x.
4. DOLÁKOVÁ, Sylvie. Výuka angličtiny u předškolních dětí – ano? Ale jak? *Informatorium 3 – 8*, 2012, roč. 19, č. 2, s. 8 - 9.
5. DORON, Helen. *Early English: Angličtina pro děti* [online]. c1997-2011 [cit. 2013-04-05]. Dostupný z WWW: <<http://helendoron.cz>> Dostupný z WWW: <<http://www.anglictina-zuzu.cz/jak-detem-priblizit-anglicky-jazyk/t59>>
6. DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Vyd. 2., upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2000, 192 s. ISBN 80-704-0402-7.
7. *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Editor Dominik Dvořák. Praha: Portál, 2005, 142 s. ISBN 80-717-8556-3.
8. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 9788073677251.
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 9788073151850.

10. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
11. GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s. ISBN 80-85783-24-x.
12. HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. *Foreign language acquisition at an early age: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of education, Masaryk University on march 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 105 s. ISBN 80-210-4149-8.
13. HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.
14. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 9788073675691.
15. HRUŠKOVÁ, Lenka. Effectiveness of Teaching Strategies in Primary Education. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, Burgas: Info Invest, 2012, [cit. 2013-03-11] vol. 10, č. 2, s. 201-215. ISSN 1313-2571. Dostupný také z WWW: <<http://www.scientificpublications.net>>.
16. HRUŠKOVÁ, Lenka. *Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového vyučování: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2008. 197 s. Vedoucí disertační práce Iva Stuchlíková.
17. CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků*. Praha: APRA, 1993, 135 s. ISBN (brož).
18. CHODĚRA, Radomír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2000, 167 s. ISBN 8070421576.
19. JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK, Petr KNECHT a Jiří NĚMEC. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 9-36. ISSN 1802-4637.

20. JANÍKOVÁ, Věra. *Jazykové kurikulum v evropském kontextu* [online]. c2006, [cit. 2013-04-02]. Dostupný z WWW:
<<http://svp.muni.cz/dokumenty.php?klic=2.1.2.&displayFrom=10>>.
21. JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.
22. JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 231 s. ISBN 80-210-0830x.
23. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 807178253x.
24. KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 879 s. ISBN 978-80-200-1351-4.
25. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-736-7434-2.
26. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-2471-284-9.
27. LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
28. MADSEN, K. *Teorie motivace: (srovnávací studie moderních teorií motivace)*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1972, 381 s.
29. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.
30. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
31. NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 131 s. ISBN 978-80-7315-200-0.

32. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 8020005927.
33. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd.2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 9788020016805.
34. *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. c2006, [cit. 2013-03-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>>.
35. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, c2008, 380 s. ISBN 978-80-736-7427-4.
36. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
37. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
38. RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
39. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. c2011 - 2013, [cit. 2013-12-03]. Dostupný z WWW: <<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
40. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. c2011 - 2013, [cit. 2013-03-12]. Dostupný z WWW: <<http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
41. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
42. SCHOLL, Lucie. *Bilingvní děti bývají otevřenější* [online]. c2012, [cit. 2013-04-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/bilingvni-deti-byvaji-otevrenejsi>>.
43. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Dnešní výuka cizích jazyků v mateřských školách* [online]. c2006, [cit. 2013-04-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/570/dnesni-vyuka-cizich-jazyku-v-materskych-skolach.html>>.

44. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. c2001, [cit. 2013-03-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.
45. ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie* [online]. 2007, roč. 1, č. 1, [cit. 2013-04-12]. Dostupný z WWW: <<http://e-psychologie.eu/pdf/sulova.pdf>>.
46. TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk u předškoláků? Ano, ale jen kvalitně. *Děti a my*, 2010, roč. 40, č. 11, s. 34 – 35.
47. THAGARD, Devon. Jak dětem přiblížit anglický jazyk [online]. c2010, [cit. 2013-04-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.anglictina-zuzu.cz/jak-detem-priblizit-anglicky-jazyk/t59>>.
48. TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 8071783080.
50. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 9788024733579.
51. VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2005. 171s. Vedoucí práce Vlastimil Švec.
52. VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007, 217 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-807-3151-553.
53. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Vyd. 1. Praha: Diderot, 1999. 518 s. ISBN 80-9025-553-1.

54. WIDLAK, Beate. *Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka* [online]. Praha: Goethe-Institut, 2010, [cit. 2013-04-03]. Dostupný z WWW: <http://www.goethe.de/ins/cz/pro/fremdsprachenlernen/NuernbergerEmpfehlungen_cz.pdf>.

Internetové zdroje

<http://www.anglictinacilene.cz/index.php/cizi-metody>

<http://www.euractiv.cz/podnikani-a-zamestnanost/clanek/bilingvni-deti-dosahuji-ve-skole-lepsich-vysledku-tvrdi-studie-010150>

<http://www.zsbesednice.cz/>

<http://www.zsfrymburk.cz/>

<http://www.zshorniplana.cz/>

<http://www.zschotoviny.cz/>

<http://www.skolaledenice.cz/>

<http://www.zsroznov.cz/>

<http://www.zssobeslav.cz/>

<http://www.zstgmvimperk.cz>

<http://skoly.tsviny.cz/zsts/>

<http://www.zsamszahaji.estranky.cz>

12 Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Endogenní a exogenní faktory ovlivňující individuální zvláštnosti

Tabulka č. 2: Cizí jazyk v mateřských školách v Českých Budějovicích

Tabulka č. 3: Cizím jazyk/y mě baví

Tabulka č. 4: Myslím si, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk

Tabulka č. 5: Stojím o to, umět cizí jazyk výborně

Tabulka č. 6: Učit se cizí jazyk je těžké

Tabulka č. 7: Učit se cizí jazyk je těžší, než učit se český jazyk

Tabulka č. 8: Naše učitelka (učitel) na cizí jazyk jasně vysvětluje učivo

Tabulka č. 9: Naše učitelka (učitel) na cizí jazyk udrží naši pozornost

Tabulka č. 10: Když něco hned nepochopíme, vysvětlí nám to učitelka (učitel) ještě jednou

Graf č. 1: Zastoupení žáků podle pohlaví

Graf č. 2: Od jakého ročníku se žáci učí cizí jazyk?

Graf č. 3: Cizí jazyky v mateřské škole

Graf č. 4: Proč se učím cizí jazyk?

Graf č. 5: Učí se žáci nějaký cizí jazyk i mimo školu?

Graf č. 5.1: Kde se žáci učí cizí jazyky mimo školu?

Graf č. 6: Proč se žáci učí cizí jazyk i mimo školu?

Graf č. 7: Hodnocení úspěšnosti v cizím jazyce žákem

Graf č. 8: Znamka na posledním vysvědčení z cizího jazyka

Graf č. 8.1: Znamky žáků, kteří si osvojovali cizí jazyk v mateřské škole

Graf č. 9: Znalost cizích jazyků u rodičů žáka

Graf č. 9.1: Jazyky, kterými se rodiče domluví

Graf č. 9.2: Jazyky, kterými rodiče hovoří plyně

Graf č. 10: Rodiče s cizím rodným jazykem

Graf č. 11: Proč žáky nebaví učit se cizí jazyk?

Graf č. 12: Co žáci považují na cizím jazyce za těžké?

Graf č. 13: Hodnocení učitele cizího jazyka

Graf č. 14: Ideální učitel cizího jazyka

Graf č. 15: Ideální hodina cizího jazyka

Graf č. 16: Proč je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk?

Přílohy

Dotazník

Milí žáci!

Jmenuji se Tereza Bohoňková a na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích se připravuji na povolání paní učitelky na 1. stupni základní školy. Budu velice ráda, pokud mi pomůžete s mojí závěrečnou prací a vyplníte následující dotazník, ve kterém se budete vyjadřovat, jak to u vás probíhá učení cizího jazyka, zda vás baví apod.

Nebojte se, není to žádný test, nejsou zde žádné správné a špatné odpovědi. Dotazník nepodepisujte, je zcela anonymní. Poprosím vás o důkladné přečtení a vyplnění všech otázek. Pokud nějakou odpověď splete, dejte ji do kroužku a zakřížkujte tu správnou.

Děkuji za vyplnění.

Vztah dětí k jazykovému vzdělávání

1. Jsem:

dívka chlapec

2. Jaký cizí jazyk/jazyky se učíš ve škole?

jazyk 1 _____ jazyk 2 _____ jazyk 3 _____

3. Od jaké třídy se uvedený jazyk/jazyky učíš?

Jazyk 1 _____ jazyk 2 _____ jazyk 3 _____

4. Pamatuješ si, zda si se učil/a nějaký cizí jazyk již v mateřské škole?

do mateřské školy jsem nechodil/a

nepamatuji si to

ano, učil/a jsem se _____

ne, neučil/a jsem se žádný cizí jazyk

5. Cizí jazyk/jazyky se učím, protože:

(můžeš zaškrtnout více možností)

- mě to baví
- je to má povinnost
- se bojím, že se v budoucnu nedomluví v jiné zemi
- mám dobrý pocit, že se něčemu přiučím
- chci být lepší a lepší ve svých vědomostech
- chci dělat radost svým rodičům
- jiná odpověď:

6. Učíš se nebo učil/a jsi se nějaký cizí jazyk i mimo školu? Např. v kroužku, jazykovém kurzu, doučování? **Pokud ano**, napiš jaký jazyk/jazyky a kde se jej učíš nebo učil/a.

- Ne
- Ano:

Jestli jsi na 6. otázku odpověděl/a „Ne“, následující otázku přeskoč a jdi k otázce číslo 8.

7. Proč se učíš cizí jazyk i mimo školu?

(můžeš zaškrtnout více možností)

- Já sám/a jsem se chtěl/a začít učit cizí jazyk i mimo školu.
- Kvůli rodičům
- Na doporučení kamaráda/kamarádky
- Kvůli učitelce/učiteli
- Jiná odpověď:

8. Jak by si ohodnotil/a svou úspěšnost v učení se cizího jazyka ve srovnání se spolužáky?

- výborná, lepší
- dobrá, stejná
- ucházející, trochu horší
- slabá, výrazně horší

9. Jakou známku z cizího jazyka jsi měl/a na posledním vysvědčení?

Jazyk 1 _____

Jazyk 2 _____

Jazyk 3 _____

10. Umí tvoji rodiče nějaký cizí jazyk?

(hodící se zaškrtni, popřípadě doplň jaký jazyk/jazyky)

- ne
- pokud je potřeba, domluví se: _____
- ano, umí plynně: _____

11. Má některý z tvých rodičů jako svůj rodný jazyk nějaký cizí jazyk?

(hodící se zaškrtni, popřípadě doplň jaký jazyk/jazyky)

- ne
- ano, matka má: _____
- ano, otec má: _____

V následující tabulce jsou různá tvrzení. Podle toho, jak moc s každým tvrzením souhlasíš nebo nesouhlasíš, zakroužkuj příslušnou číslici. Pokud se spleteš, odpověď přeškrtni a zakroužkuj to, co platí.

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Cizí jazyk/y mě baví.	5	4	3	2	1
Myslím si, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk.	5	4	3	2	1
Stojím o to, umět cizí jazyk výborně.	5	4	3	2	1
Učit se cizí jazyk je těžké.	5	4	3	2	1
Učit se cizí jazyk je těžší, než se učit český jazyk.	5	4	3	2	1
Naše učitelka (učitel) na cizí jazyk jasně vysvětluje učivo.	5	4	3	2	1
Naše učitelka (učitel) na cizí jazyk udrží naši pozornost.	5	4	3	2	1
Když hned něco nepochopíme, vysvětlí nám to učitelka (učitel) ještě jednou.	5	4	3	2	1

12. Na tuto otázku odpovídají pouze ti, kteří na první otázku v předchozí tabulce odpověděli možností „spíše nesouhlasím“ nebo „naprostou nesouhlasím“.

Cizí jazyk/y mě nebaví, protože: *(můžeš zaškrtnout více možností)*

- bych se raději učil/a jiný cizí jazyk
- v hodinách bereme učivo příliš rychle
- je to na mě moc učiva najednou
- většina hodin je nudná a nebaví mě
- je to na mě příliš těžké
- jiná odpověď: _____

13. Na tuto otázku odpovídají pouze ti, kteří na otázku „Učit se cizí jazyk je těžké“ odpověděli možnostmi „naprosto souhlasím“ nebo „spíše souhlasím“.

Na cizím jazyce mi přijde těžké: (můžeš zaškrtnout více možností)

- naučit se slovíčka
- mluvnice
- výslovnost
- správný přízvuk
- psaná forma jazyka
- jiná odpověď: _____

14. Jak bys ohodnotil/a vaši učitelku/učitele na cizí jazyk?

- výborný
- dobrý
- slabší
- špatný
- velmi špatný
- případný komentář: _____

15. Jaký/á by měl/a být podle tebe ideální učitel/ka cizího jazyka?

16. Jak by měla vypadat hodina cizího jazyka, která by se Ti líbila?

17. Pokud si myslíš, že **je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, napiš sem, proč si to myslíš:**

18. Pokud si myslíš, že **není důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, napiš sem, proč si to myslíš:**
