



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Vliv výuky AJ v mateřské škole
na úspěšnost dětí v předmětu anglický
jazyk na ZŠ**

Vypracovala: Lenka Macáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské 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, 4. ledna 2016

podpis:

Lenka Macáková

Poděkování

Vřelé poděkování bych touto cestou ráda věnovala doc. PhDr. Lucii Betákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a trpělivost, které mi pomohly k vypracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření.

Děkuji své rodině za podporu během celého studia.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je vliv výuky anglického jazyka v mateřské škole na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ. Teoretická část práce podává obraz o jazykové politice ČR a představuje kurikulární dokumenty ČR. Prezentuje názory odborníků na problematiku předškolní výuky AJ a uvádí klíčové faktory jako je věk dětí, kontinuita výuky a odborné a kvalifikované vedení, které mají vliv na rané osvojování cizího jazyka. Vymezuje předškolní období a představuje vhodné metody a formy práce pro cizojazyčnou výuku v preprimárním věku. Praktická část práce je zaměřena na názory a zkušenosti s osvojováním cizího jazyka v předškolním věku z pohledů učitelů anglického jazyka základních škol, dětí, které se s cizím jazykem setkaly již v preprimárním vzdělávání, a rodičů těchto dětí.

Klíčová slova: anglický jazyk, předškolní věk, osvojování cizího jazyka

Abstract

The topic of this thesis is the effect of preschool English education on the success of children in English language at primary school. The theoretical part provides a picture of the language policy of the Czech Republic and presents the curricula of the Czech Republic. It presents the views of experts on the issue of preschool English education and identifies key factors, such as the age of the children, the continuity of the education, and professional and qualified management, which have an impact on the early learning of a foreign language. It defines the preschool period and presents suitable methods and forms for foreign language education at the pre-primary age. The practical part focuses on the opinions and experiences with learning a foreign language in preschool from the point of view of primary school English teachers, children who have had experience with a foreign language in pre-primary education, and the parents of these children.

Keywords: English language, preschool age, learning a foreign language

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 <u>KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V ČR</u>.....	10
1.1 Vývoj cizojazyčného vzdělávání	10
1.2 Kurikulární dokumenty ČR	11
1.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	11
1.2.2 RVP ZV	13
1.3 Názory odborníků na rané osvojování anglického (cizího) jazyka	14
2 <u>FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST RANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA</u>17	
2.1 Jaký věk je vhodný k prvotnímu seznámení se s cizím jazykem?	17
2.1.1 „Čím dříve, tím lépe“	17
2.1.2 „Dostačující bude začít až později“	19
2.1.3 „Vliv podmínek vzdělávání“	19
2.2 Návaznost výuky cizího jazyka	20
2.2.1 Jazyková propedeutika	21
2.3 Kvalifikované a odborné vedení	22
3 <u>PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ</u>	26
3.1 Předškolní období	26
3.2 Volba a pořadí výuky cizích jazyků	27
3.3 Podmínky předškolního vzdělávání	28
3.4 Pedagogické zásady při raném osvojování anglického (cizího) jazyka v předškolním věku	30
3.5 Velikost skupiny při raném osvojování cizího jazyka	32
3.6 Vybrané metody při raném osvojování anglického jazyka	32
3.6.1 Prožitkové učení.....	33
3.6.2 Metoda TPR	34

3.6.3	Metoda Wattsenglish	34
3.6.4	Imerzní metoda.....	35
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	37
4	<u>VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....</u>	37
4.1	Hlavní cíle výzkumného šetření	37
4.2	Výzkumné otázky	37
4.3	Metody šetření	38
4.4	Charakteristika zkoumaného souboru	41
4.4.1	Rodiče dětí se zkušenostmi s ranou výukou anglického jazyka.....	41
4.4.2	Děti se zkušenostmi s ranou výukou anglického jazyka	41
4.4.3	Učitelka anglického jazyka na ZŠ.....	42
4.5	Sběr dat.....	42
4.6	Vyhodnocení výzkumných dat a jejich prezentace.....	43
4.6.1	Výsledky dotazníkového šetření	43
4.6.2	Porovnávání	48
4.6.3	Porovnání odpovědí z rozhovorů s dětmi.....	51
4.6.4	Rozhovor s učitelkou anglického jazyka ZŠ.....	55
4.6.5	Odpovědi na výzkumné otázky:.....	58
4.7	Shrnutí výzkumných otázek	59
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	64
	SEZNAM TABULEK	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Téma bakalářské práce *Vliv výuky AJ v mateřské škole na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyka na ZŠ* jsem si zvolila z toho důvodu, že v současné době je dorozumívání se jedním či dvěma cizími jazyky považováno za naprosto běžný standard. Tato situace je nejen u dospělých, ale také u dětí odrazem dnes již maximálně propojeného prostředí, které díky nejen komunikační technologii zcela zásadně proměňuje zacházení s jazykem. Roli zde hrají bezesporu opatření Rady Evropy a Evropské komise, které se snaží o zvýšení konkurenceschopnosti Evropanů v jazykových dispozicích a následné zlepšení komunikace v evropském měřítku a rozvoj vícejazyčné kompetence, která překračuje rámec pouhé znalosti, respektu k jazykové heterogenitě jiných kultur. Ministerstvo školství reaguje na tato opatření nepoměrně velkými ambicemi, a to posunem cizojazyčné výuky do čím dál nižších ročníků nejen ZŠ, ale dokonce do předškolních zařízení, pro která v současnosti není připraveno nejen řádné kurikulum, ale nejsou zajištěni ani erudovaní pedagogové, kteří by se dětem stali vhodným vzorem nejen po stránce odborné, ale zároveň po stránce pedagogicko-psychologické. I přesto, že nejsou splněny podmínky pro kvalitní výuku cizího jazyka v preprimárním vzdělávání, mateřské školy nabízejí rané osvojování cílového jazyka. Je nezbytné uvědomit si, že v předškolním věku se dítě zásadně formuje a chyby a škody, které na dětech napácháme, lze v pozdějším věku jen těžko odstranit.

Teoretická část práce je zaměřena na vývoj cizojazyčného vzdělávání v ČR, poukazuje na posun povinné výuky cizího jazyka do nižších ročníků a představuje závazné kurikulární dokumenty, ze kterých tato ustanovení vycházejí. Předkládá názory odborníků, kteří zaujímají k tématu raného osvojování cizího jazyka odlišné postoje. První skupina autorů vnímá rané seznamování s cizím jazykem jako pozitivní a smysluplné, naopak druhá skupina autorů v této problematice žádná pozitiva neshledává, naopak uvádí negativní vlivy. I přes názorovou odlišnost odborníků na téma raného seznamování dětí s cizím jazykem, k této situaci v předškolních zařízeních dochází. Práce se zaměřuje na faktory, které jsou pro cizojazyčnou výuku v předškolním věku nezbytné. Někteří odborníci se přiklánějí k názoru, že nejzásadnějším faktorem v tomto ohledu je věk dítěte, který jiní autoři znevažují

námitkou, že neklíčovějším faktorem je aprobovaný pedagog, který by měl disponovat znalostmi odbornými, stejně tak pedagogicko-psychologickými. Aplikovat by měl vhodné pedagogické zásady a využívat by měl takových metod a forem práce, které budou korespondovat s věkem dětí, tedy na základě hry, která je v předškolním období nejdominantnější činností. Mezi další faktory, které mají vliv na úspěšnost cizojazyčné výuky, patří podmínky vzdělávání a kontinuita výuky mezi předškolním a školním zařízením, která v současné době není zajištěna. Je tedy třeba dobře zvážit, zda za momentálních podmínek vzdělávání, ve vztahu k osvojování cizího jazyka v raném věku, které jsou v ČR nyní dostupné, je posun povinné cizojazyčné výuky do čím dál nižších ročníků správnou volbou.

Výzkumná část práce je zaměřena na názory, postoje a zkušenosti s ranou výukou anglického jazyka v preprimárním vzdělávání z pohledů rodičů, následně dětí těchto rodičů, které se s anglickým jazykem setkaly již v raném věku a učitelky anglického jazyka ZŠ, která je vedoucí učitelkou těchto dětí. Jedná se o kvalitativní šetření, ve kterém byly použity metody dotazníku, rozhovoru a porovnávání. Cílem této práce bylo zjistit, zda složky výzkumného souboru považují rané osvojování s anglickým jazykem za efektivní, zda předpokládají, že dětem raná cizojazyčná výuka usnadní povinnou výuku anglického jazyka na ZŠ a zda jsou děti, které přišly do styku s anglickým jazykem v předškolním věku, úspěšnější v předmětu anglický jazyk na ZŠ, než děti, které se s cílovým jazykem setkaly až na ZŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V ČR

První kapitola práce je zaměřena na vývoj cizojazyčného vzdělávání v ČR, poukazuje na posun výuky cizích jazyků do čím dál nižších ročníků základní školy, představuje programy vzdělávání od přelomu 90. let po současnost. Současně podává obraz o jazykové politice ČR a představuje závazné dokumenty, ze kterých předškolní a školní vzdělávání vychází. Práce blíže specifikuje Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Druhá podkapitola předkládá názory odborníků na rané seznamování dětí s cizím jazykem. První skupina autorů rané osvojování podporuje a poukazuje na pozitivní vlivy, naopak druhou skupinu tvoří autoři, kteří zauímají přístup spíše negativní.

1.1 Vývoj cizojazyčného vzdělávání

V cizojazyčném vzdělávání došlo v posledních dvaceti letech k zásadním změnám. Přelom 80. a 90. let se stal pro jazykovou politiku klíčovým momentem, neboť revoluce v roce 1989 přinesla odchýlení od výuky ruského jazyka. V roce 1990 se stala výuka prvního cizího jazyka povinná od 5. ročníku základní školy a druhý cizí jazyk jako volitelný předmět v ročníku 7. a 8. S rokem 1995 přichází dokument Standart základního vzdělávání a s ním prodloužení školní docházky o 9. ročník. V následujícím roce, tedy 1996, vyšel v platnost program Základní škola, se kterým se posunula hranice povinné výuky cizího jazyka z 5. ročníku do 4. ročníku ZŠ. Vedle programu Základní škola se vyskytují ještě další dva programy, a to Obecná škola a Národní škola. Klíčovým pro výuku cizích jazyků se stal rok 2001 s vydáním Bílé knihy, která zahrnovala doporučení o posunu povinné výuky cizího jazyka do 3. ročníku ZŠ, spolu s možností volby výuky dalšího cizího jazyka na druhém stupni. Pro školní rok 2007/2008 ministerstvo školství vydalo kurikulární dokument na národní úrovni Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který odsunul do pozadí stávající programy vzdělávání (Základní škola, Obecná škola, Národní škola) a stanovil

povinnou výuku cizího jazyka od 3. ročníku ZŠ. V roce 2013 se stala výuka druhého cizího jazyka povinným předmětem v 8. ročníku ZŠ (Hanušová, Najvar, 2007).

1.2 Kurikulární dokumenty ČR

System kurikulárních dokumentů vychází „V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let“ (RVP ZV, 2013. str. 5). Kurikulární dokumenty jsou formovány ve dvou rovinách – státní a školní. Pod rovinu státní spadá Národní program vzdělávání (dále jen NPV), který definuje počáteční vzdělávání jako celek a Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který vymezuje okruhy vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní, střední vzdělávání. Rovinu školní zastupují Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), na jejichž základě se realizuje vzdělávání na konkrétních školách. NPV stejně jako RVP a ŠVP jsou veřejné dokumenty zpřístupněné pedagogické i nepedagogické veřejnosti (RVP ZV, 2013).

1.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice známý také pod zkratkou NPV či Bílá kniha, je základním kurikulárním dokumentem, který zpracovalo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s odborníky, s příslušnými odborovými orgány a příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností. Schválení Bílé knihy v celém jejím rozsahu proběhlo na zasedání vlády České republiky 7.2.2001. Národní program vzdělávání je definován jako „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (Bílá kniha, 2001. str. 7). NPV je dokument, který je ustavičně přezkoumáván,

revidován a aktualizován a to na základě změn společenské situace. NVP v souladu s výukou cizích jazyků obsahuje tato doporučení:

- „postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol
- zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a umožnit volbu druhého cizího jazyka na druhém stupni ZŠ pro všechny
- postupně zajistit návaznost výuky cizích jazyků na středních školách tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal na různé úrovni dva cizí jazyky, absolvent bez maturity alespoň jeden cizí jazyk
- realizovat řadu podpůrných opatření, jako jsou rozšíření přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a úprava postavení učitelů cizích jazyků včetně zahraničních lektorů“ (Bílá kniha, 2001. str. 39).

Z uvedených doporučení Národního programu je v pravidelných intervalech vytvářen Národní plán výuky cizích jazyků, který má zajistit příslušné podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a kompetencí občanů ČR v cizích jazycích. V souvislosti s Národním plánem tzv. Akční plán pro období 2005-2008 stanovuje: dostatečné množství kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich možnosti dalšího vzdělávání, zavádění pokrokových metod výuky, aplikaci komunikačních technologií a výukových materiálů a mobilitu učitelů a žáků. Na základě těchto strategií, má výuka cizích jazyků vést ke zlepšení¹.

Jak uvádí Coubalová, jazyková politika ČR vychází z opatření Rady Evropy a Evropské komise, které prosazují model 1+2, čímž apelují na schopnost Evropanů osvojit si jazyk mateřský a dorozumět se dvěma cizími jazyky. Základním stavebním prvkem pro možné naplnění cíle byla myšlenka zahájení povinné preprimární výuky cizího jazyka, konkrétně v posledním ročníku MŠ a to v podobě jazykové propedeutiky a kontinuální edukace v prvním ročníku. S úvahou, že by veškeré předměty na prvním stupni prostupoval krátký časový úsek věnovaný právě jazykové propedeutice, tedy jazykové přípravce, které budu věnovat větší pozornost v další kapitole mé práce. I přesto, že došlo k vytvoření metodické příručky pro jazykovou propedeutiku, dodnes

¹ Akční plán výuky cizích jazyků, <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

nenášla zakotvení v RVP, ani dostatečnou pozornost v preprimárním seznamování s cizím jazykem, říká Coubalová².

1.2.2 RVP ZV

Hlavním úkolem rámcového vzdělávacího programu je vymezit obecně závazné požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání jedinců na jednotlivých stupních a oborech vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument navazující na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Má práce poukazuje na problematiku výuky anglického jazyka v mateřské a základní škole, proto vycházím ze závazného dokumentu RVP ZV, který vyšel v platnost 1.9.2005. Pokud nebude stanoveno jinak, odkazuji se na aktualizovanou verzi programu platného k 1.9.2013.

RVP ZV je závazný dokument vztahující se k základnímu vzdělávání, které je jediným obdobím vzdělávání, které je povinné pro veškerou populaci žáků. Základní vzdělávání je formováno na základě dvou vzájemně navazujících stupních. RVP ZV je tvořen devíti oblastmi: jazyk a jazyková komunikace; matematika a její aplikace; informační a komunikační technologie; člověk a jeho svět; člověk a společnost; člověk a příroda; umění a kultura; člověk a zdraví; člověk a svět práce. Stěžejní oblastí pro mou práci se stala oblast – Jazyk a jazyková komunikace. Kolektiv autorů programu považuje oblast jazyk a jazyková komunikace za jednu z klíčových především proto, že osvojení si cizích jazyků nabízí možnosti v oblasti studií, eventuálně práce v zahraničí, se zásadně lepší možností pracovního uplatnění. Autoři neopomíjejí ani skutečnost, že v dnešním světě je jazyková zdatnost pokládána za základní jev všeobecné vzdělanosti. Důležitost přikládají faktu, že *„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností*

² <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v>

cr?highlightWords=Podpora+jazykov%C3%A9ho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+jazykov%C3%A9+rozmanitosti

zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.“ (RVP ZV, 2013, str. 16 – 17).

V neposlední řadě kolektiv autorů upozorňuje na snazší porozumění kulturním odlišnostem. RVP ZV příkládá výuce cizích jazyků na důležitosti, proto byla implementována jako povinný předmět na základní škole nejpozději ve třetím ročníku s týdenní časovou dotací tří hodin. Výuka cizího jazyka probíhá povinně od třetího ročníku do ročníku devátého. Učení se cizímu jazyku je reálné i v nižších ročnících, podmínkou je zájem dětí o výuku a souhlas zákonných zástupců žáků.

1.3 Názory odborníků na rané osvojování anglického (cizího) jazyka

Trendem současnosti je bezesporu zavádění výuky cizího jazyka do mateřských škol, který je odrazem nejen jazykové politiky, ale také zvýšeného zájmu ze strany rodičů. Otázkou zůstává, zda tlak rodičů či entuziazmus učitelů vede k pozitivním výsledům. Bohužel v současné době není dostatečné množství seriózních výzkumů, které by prokázaly pozitivní, eventuálně negativní vlivy v souladu s ranou výukou cizích jazyků. I proto jsou dosavadní vyjádření odborníků na danou problematiku rozporuplná. První skupina autorů se k rané výuce staví pozitivně, odvolávají se především na intenzivní rozvoj mozkové kapacity, rychlé podvědomé učení, nebo na senzibilitu vzhledem k jazykovým podnětům. Druhou rovinu představují autoři, kteří výuku cizích jazyků v raném období vnímají spíše negativně. Zmiňují např.: přetěžování dětí, nenaplnění potřeb dětí v MŠ, zapomínání již naučeného obsahu v souvislosti s kontinuitou výuky, směšování jazyka mateřského a cizího.

První skupina autorů projevuje souhlas s raným osvojováním jazyků u dětí předškolního věku. Jako pozitivum vnímá např. Lojová (2005): Dítě ve věku okolo tří let má již vštípené základy rodného jazyka, čímž se formuje prostor pro osvojování druhého jazyka, které se v tomto věku stává neefektivnější. Zmiňuje intenzivní rozvoj mozkové kapacity, která je určující nejen pro zvládnutí jazyka mateřského, ale dává prostor pro naučení se dalšího jazyka minimálně na úrovni elementární komunikace. Podmínkou pro zvládnutí cizího jazyka je podnětné prostředí, ve kterém se oba jazyky

užívají současně. Pokud se má mozek efektivně rozvíjet, je potřeba jej dostatečně využívat a intenzivně stimulovat. Cizojazyčné prostředí má vliv na progresivnější vývoj mozkových funkcí, které ovlivňují kvalitu flexibility myšlení, senzibilitu na lingvistické podněty a sluchovou diferenciaci. V neposlední řadě Lojová argumentuje zvýšenou schopností imitace a nápodoby dětí předškolního věku. Jedinec je senzibilní vůči veškerým podnětům, mimo jiné i vnímání výslovnosti, intonace a rytmu řeči. Pokud je kvalitní jazykový a řečový vzor, je zde možnost, aby dítě získalo zkušenosti na takové úrovni, že postupem času jeho dovednosti v cizím jazyce budou srovnatelné s rodilým mluvčím. Marxtová (2010) apeluje na typickou spontánnost projevu dětí, většinou absenci zábran a kontroly, kterou dospělí jedinci většinou postrádají. Dále na rozvoj lingvistických schopností, kdy se jedinec stává adaptibilním vůči veškerým zvukům, které slyší. Citlivost vůči běžným i specifickým zvukovým podnětům se nezdokonaluje, naopak postupem času zaniká. Mezi další pozitivní vlivy vzhledem k ranému osvojování cizího jazyka zařazuje: poddajnost nervové soustavy; imitační schopnosti; stupeň rozvoje mechanické složky paměti; schopnost sluchového rozlišení. Norimberská doporučení (2010) uzavírají debatu slovy, že rané osvojování cizího jazyka u dětí rozvíjí nejen jazykové kompetence, ale setkáváním se s cizím jazykem jedinec přijímá jiný jazyk a s ním i odlišné kultury za zcela běžné a „normální“.

Ke druhé skupině autorů, kteří rané osvojování cizího jazyka vnímají spíše negativně, patří např. psycholožka Šulová (viz Průcha, 2011), která sice podpořila názor Marxtové, že děti v předškolním věku intenzivněji absorbují jazykové podněty, nicméně upozorňuje na nepřiměřené požadavky především rodičů a učitelů, které na děti v útlém věku kladou. Může nastat situace, kdy se dítě stáhne do sebe a v cizím jazyce odmítne komunikovat. Kořátková (viz Ježková, 2011) doplňuje, že cizojazyčné vzdělávání negativně ovlivňuje rozvoj mateřštiny u dětí a zasahuje do rozvoje jejich myšlení. Autorka nenabyla jistoty, že komunikací v cizím jazyce naplňuje mateřská škola potřeby dítěte. Zmiňuje také problematiku kontinuity výuky cizího jazyka, která v ČR není momentálně legislativně zajištěna. Děti v předškolním věku sice získávají poznatky v cizím jazyce, ale již chybí návaznost v 1. ročníku ZŠ, a pokud dítě aktivně nestimulujeme, než se k cílovému jazyku ve 3. ročníku opět povinně navrátí, jedinec skoro vše, co se naučil, zapomene. Ranou výuku cizího jazyka

nepodpořily ani výsledky výzkumného šetření EVYL ZŠ8, které bylo zrealizováno ve školním roce 2005/2006 Katedrou anglického jazyka a literatury PdF MU, kterého se zúčastnilo 211 žáků 8. tříd. Výsledky šetření poukázaly na fakt, že nejefektivnějším obdobím pro výuku cizího jazyka je 3. ročník ZŠ. Výuka cizího jazyka v MŠ, či v 1., 2., nebo 4. ročníku ZŠ byla prokázána jako méně efektivní (Hanušová, Najvar, 2007). Mezi nejrizikovější faktor v osvojování si cizího jazyka v předškolním věku považují Šulová a Bartanusz (2010, str. 203) „*nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami a úzkostí o řečový vývoj dítěte*“. V této problematice se Marxtová (2010) zaměřila na problém směšování jazyka mateřského a cizího. Autorka poukazuje na případy, kdy se jedinec dopouští chyb v podobě záměny slov. Děti se těchto chyb dopouštějí v takovém případě, když znají slovo pouze v jednom jazyce a potřebují jej použít v jazyce druhém. Snaží se přitom, aby zaměněné slovo zapadalo do mluvnice i s napodobením výslovnosti.

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST RANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Druhá kapitola práce je zaměřena na faktory, které mají vliv na úspěšnost raného vzdělávání cizího jazyka. Práce se zabývá otázkou vhodného věku pro seznamování se s cizím jazykem a předkládá rozdílné názory odborníků, jako jsou např. Křížková (2012), Lojová (2006), Marxtová (2010) či Těthalová (2009). Podkapitoly tvoří podmínky vzdělávání, přičemž pozornost jsem věnovala především návaznosti výuky a s ní úzce spjaté jazykové propedeutice, dále pak kvalifikovanému a odbornému pedagogickému vedení.

2.1 Jaký věk je vhodný k prvotnímu seznamování se s cizím jazykem?

S podmínkami je úzce spjata otázka, jaký věk je nejvhodnější pro seznamování se s cizím jazykem, aby se výuka stala pro jedince efektivní? Otázka věku jedince je podle mého názoru pouze jedním z mnoha faktorů, které bychom měli v učení se cizímu jazyku zohlednit. K danému tématu se vyjádřila široká škála autorů, avšak názory na zmíněnou problematiku jsou diametrálně rozdílné.

Lojová (viz. Hanušová, Najvar, 2006) ve své podstatě rozděluje názory na vhodné prvotní seznamování s cizím jazykem do tří rovin. Mezi nejrozšířenější patří mínění – „čím dříve, tím lépe“, druhá skupina autorů se přiklání k názoru, že „dostačující bude začít až později“. Se třetím názorem, že věk není určujícím faktorem, nýbrž jsou to podmínky vzdělávání, za kterých se bude jedinec s cizím jazykem seznamovat, se ztotožňují autoři, kteří kladou důraz na „vliv podmínek vzdělávání“.

2.1.1 „Čím dříve, tím lépe“

Názor „čím dříve, tím lépe“ upřednostňují představitelé, kteří se přiklánějí k existenci kritického období, známou také jako CPH (Critical Period Hypothesis), jejímž autorem je Eric Lenneberg, který zakládá tuto teorii na konceptu převzatého

z biologie. Kritické období je nenávratnou dobou mezi druhým rokem života a pubertou, kdy jsou u jedince vytvořeny příznivější podmínky pro osvojování jazyka, které nejsou trvalé, ale postupem času se tato fáze vytrácí a osvojování jazyků je v lepším případě obtížné, v horším nemožné. Ve vztahu k výuce cizích jazyků autoři zmiňují např. fonetický a fonologický systém. Pokud s osvojováním cizího jazyka začneme až v dospělosti, je velmi malá šance, že výslovnost v cílovém jazyce bude dokonalá, jak uvádí Brown (viz. Najvar, 2008). V této problematice porovnávali Singleton a Ryanová (viz. Najvar, 2008) výsledky z 68 kvalitativních a kvantitativních šetření ohledně teorie kritického období ve spojení s výukou cizích jazyků. 24 srovnávacích výzkumů poukázalo na fakt, že se mladší žáci učí snáze než dospělí, navíc s pozitivní vidinou dosažení jazykové úrovně rodilého mluvčího. 28 srovnávacích šetření prokázalo, že se dospělí učí rychleji, než mladší žáci, eventuálně starší žáci lépe, než žáci mladší. Zbýlých 14 nekomparativních studií poukazuje na problémy učení se cizímu jazyku v raném věku a demonstruje dobré výsledky dospělých jedinců. Ze studie vyplývá, že nelze jednoznačně říci, zda má raná výuka na osvojování cizího jazyka dopad pozitivní, popřípadě negativní. Ovšem následné dílčí výzkumy založené na poznatcích z předchozího šetření prokázaly, že efektivnější nabývání komunikativní kompetence je snazší pro mladší žáky, oproti tomu starší žáci (dospělí) mají výhody v osvojování řečové dovednosti psaní.

Otázku raného seznamování dětí s cizím jazykem podpořila také Marxtová (2010), pro niž je ideální věk kolem pátého roku, tedy výuka již v preprimárním vzdělávání. Zastává názor, že v tomto věku je dítě schopné dorozumívání se, neboť jedinec disponuje dostatečně rozvinutou slovní zásobou a poměrně kvalitní výslovností. Děti jsou v tomto věku velmi senzibilní vzhledem k jazykovým podnětům, proto je pro ně učení se snazší a přirozenější, avšak s věkem se tato schopnost u jedinců vytrácí. Za další unika vzhledem k ranému věku považuje pružnost nervové soustavy, schopnost bezprostřední nápodoby, schopnost sluchové diferenciaci, či rozvoj mechanické složky paměti. Všechny tyto aspekty považuje za významné, avšak v souladu s odborným pedagogickým vedením. Závěrem k přednostem brzkého seznamování dětí s cizím jazykem Lojová (viz Hanušová, Najvar, 2006) přisuzuje rychlé

podvědomé učení a rozvoj přirozené mozkové kapacity. Proto je zapotřebí poskytnout jedincům co nejpodnětnější prostředí, bezpochyby i to cizojazyčné.

2.1.2 „Dostačující bude začít až později“

Druhá skupina autorů zastává myšlenku, že „dostačující bude začít až později“ a oproti předchozímu mínění o existenci kritického období jsou někteří autoři rezolutně proti. Svůj názor opírají především o fakt, že dětství je obdobím hry, které je pro dítě a jeho osobnost nezbytně důležité. Apelují na přirozené prostředí a způsob stimulace vrozeného potencionálu dítěte. Cizojazyčné klima co by přirozené, autoři vnímají jako značně vzdálené. Největší obavy s raným seznamováním s cizím jazykem mají z přetěžování dětí a přeceňování kognitivního (řečového) vývoje s možným negativním dopadem na složky emocionální, osobnostní a sociální. Nejeefektivněji zvolená etapa pro učení se cizímu jazyku je primární vzdělávání, tedy období, ve kterém již jedinci mají rozvinuté mechanismy učení, proto je pro ně učení se snazší a rychlejší, uvádí Lojová (viz Hanušová, Najvar, 2006). V rozporu se zmíněným názorem se vyjádřila Těthalová (2009), která v souladu s první zmíněnou skupinou autorů prosazuje myšlenku, že by děti měly cizojazyčnost vnímat jako součást běžného „normálního“ života. Doporučuje tedy, abychom jedincům poskytovali dostatečné množství možností naslouchat a zvykat si na kulturní a jazykové odlišnosti již od raného věku.

2.1.3 „Vliv podmínek vzdělávání“

Nicméně nazírání výše zmíněných autorů, kteří buď podporují, nebo odsuzují ranou výuku jazyka, degraduje Coubalová³, která zastává názor, že věk jedince není vůbec podstatný. Za nejzásadnější faktory vzhledem k úspěšnosti a efektivitě výuky cizího jazyka považuje odborný pedagogický a především jazykový vzor, pravidelnost

³ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=Podpora+jazykov%C3%A9ho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+jazykov%C3%A9+rozmanitosti>

výuky a vyšší hodinovou dotaci, čímž poukazuje na třetí rovinu, tedy záležitost podmínek vzdělávání. I ti autoři, kteří podporují ranou výuku cizího jazyka, jako např. Lojová (viz Hanušová, Najvar, 2006), považují za zásadní podmínky, ve kterých se výuka odehrává. Je přesvědčená, že každý věk s sebou přináší jisté výhody v oblasti výuky cizího jazyka, ale je nezbytné věnovat pozornost individuálnímu vývinu jedince. Zejména vnitřní dispozice, vzdělávací podmínky a environmentální vlivy jsou aspekty, které bere autorka v zřetel.

2.2 Návaznost výuky cizího jazyka

Jak uvádí Coubalová, za zcela nezbytné v raném osvojování cizího jazyka považuje vzdělávací podmínky, konkrétně pravidelnost výuky, vyšší hodinovou dotaci a bezprostřední návaznost výuky. Prostředkem pro zajištění kontinuity výuky v různých institucích je „*meziinstitucionální koordinace jejich kurikulí pro výuku cizích jazyků*“ (Norimberská doporučení, 2010, str. 23). Neboli schopnost komunikace a spolupráce mezi jednotlivými zařízeními, sdělení předchozího obsahu učiva, metod a postupů práce, kterými výuka cizího jazyka probíhala. Díky kooperaci jednotlivých zařízení by tak nemělo docházet k překrývání učiva, nýbrž by výuka měla být navázána plynule a smysluplně. Návaznost výuky cizího jazyka podporují Norimberská doporučení (2010, str. 23), která navrhují:

- *„Kurikula (dobu začátku učení, výběr, rozsah a sled jazyků, vytyčené profily absolventů) je nutné přesně vzájemně koordinovat. Pro celý průběh vzdělávání, zaměřeného na rané osvojování cizího jazyka, by měl existovat společný teoretický vzdělávací základ.*
- *Instituce by měly přechody plánovat prozíravě a koordinovaně, aby byl zaručen kontinuální proces učení.*
- *Měly by být vyvinuty materiály nebo učebnice, přesahující rámec jednotlivých stupňů škol.“*

2.2.1 Jazyková propedeutika

Součástí Akčního plánu výuky cizích jazyků pro období 2005-2008 se stala alternativa raného učení konkrétnímu cizímu jazyku, tedy jazyková propedeutika neboli jazyková příprava, která má připravit žáky na existenci evropské multilingvální společnosti a na celoživotní učení cizím jazykům. V Akčním plánu v souvislosti s jazykovou propedeutikou byly zformulovány body:

- *„Zařadit propedeutiku výuky cizích jazyků do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.*
- *Do studijního programu přípravy budoucích učitelů mateřských škol zařadit výuku předmětu „jazyková propedeutika“.*
- *Proškolit vyučující v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků k jazykové propedeutice a výuce „napříč předměty 1. stupně“ (Akční plán výuky cizích jazyků⁴).*

Didaktické materiály pro jazykovou propedeutiku jsou zpracovány takovým způsobem, aby s nimi dokázal pracovat každý učitel 1. stupně ZŠ, i přesto, že nedisponuje cizojazyčnými znalostmi a dovednostmi. Mnohé základní školy nabízejí výuku cizího (převážně anglického) jazyka již v prvním ročníku za pomoci různých metod a postupů, které probíhají především hravou formou. Mají děti motivovat k objevování pestrosti jazyků kolem nich a probouzet přirozené vnímání odlišností v podobě cizích jazyků a kultur. Dále pak odbourávat ostych a zábrany před cizími jazyky a snažit se o vzbuzení zájmu a to skrze možnost volby zvolit si jazyk, kterému se chce dítě věnovat. Záměrem propedeutiky je rozvíjet v jedinci dovednosti, díky kterým pro něj bude učení se jazykům (mateřskému, cizímu) snazší⁵. Stanovené cíle jazykové propedeutiky jsou následující:

- *„Rozvíjet u nejmladších žáků pozitivní postoje k jazykové rozmanitosti a tak je vychovávat k životu v jazykově a kulturně různorodé evropské společnosti.*

⁴ <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

⁵ <http://propedeutika.vuppraha.cz/0-1.html>

- *Rozvíjet tzv. metalingvistickou kompetenci, tj. dovednosti a znalosti, kterých žáci efektivně využijí při následujícím učení se zvolenému cizímu jazyku/zvoleným cizím jazykům.*⁶

Průzkumy v této problematice však poukázaly na rozporuplné výsledky. Výzkum z roku 1998, který proběhl v několika zemích současně, konkrétně v Anglii, Belgii, Francii, Itálii a Německu prokázal, že rané osvojování cizího jazyka není zásadním faktorem úspěšnosti a pozitivních výsledků. Podstatným činitelem je čas, který cizímu jazyku věnujeme, a kvalita výuky. Dalším průzkumem a to porovnáváním 100 francouzských žáků zrealizovala Genelotová, která se zaměřila na výsledky žáků, kteří se anglickému jazyku začali věnovat již mezi 7. - 8. rokem a žáků, kterým bylo 11 let. Zjistila, že ve 13ti letech jsou jazykové znalosti na stejné úrovni u obou skupin, z čehož vyplývá, že starším dětem stačily pouhé dva roky, aby se dostaly na stejnou jazykovou úroveň dětí mladších, které se cizímu jazyku věnovaly již pátým rokem. Autorka dále upozorňuje na fakt, že pokud si jedinec osvojí základy cizího jazyka již před povinným vzděláváním, nastává možnost, že bude značně demotivován a ztratí zájem o cizí jazyk i přesto, že v mladším školním věku má k učení se cizímu jazyku nejlepší dispozice. Veškerí autoři se však shodují, že klíčové jsou podmínky učení a kvality učitele. Pokud není možnost zajistit kvalitní odborné pedagogické vedení v souladu s dostatečnou časovou dotací a pravidelností výuky cizího jazyka, pak rané osvojování není prokázáno jako smysluplné a efektivní⁷.

2.3 Kvalifikované a odborné vedení

Učitelé MŠ, ZŠ, eventuálně lektoři kroužku cizího jazyka, jsou spolu s rodiči prvním jazykovým vzorem, se kterým děti přicházejí do kontaktu. Proto je nezbytné, aby vzdělavatelé byli co nejkvalifikovanější nejen po stránce odborné (jazykové znalosti, kulturní vědomosti, metodicko-didaktické kompetence), ale aby měl učitel

⁶ <http://propedeutika.vuppraha.cz/0-1.html>

⁷ <http://propedeutika.vuppraha.cz/0-1.html>

schopnosti v oblastech radostné, mezikulturní komunikace, analytického myšlení vzhledem k danému problému, schopnost vybrat a aplikovat učební strategie, schopnost být otevřený ke změnám v myšlení a učení, schopnost vytvořit harmonické prostředí, schopnost sebereflektovat sám sebe a svou práci, schopnost spolupráce s ostatními pracovníky ve výchovně-vzdělávacím procesu (Norimberská doporučení, 2010). Učitelé by děti měli motivovat k vybudování pozitivních vztahů a postojů k cizím jazykům, neboť se vztah k jazykům obecně formuje a to ať v pozitivním či negativním slova smyslu. Hanšpachová s Řandovou (2005) upozorňují na negativní vlivy v podobě stresových situací, konkrétně značného množství stále nové slovní zásoby, komplikované mluvnice, zvládnutí diferenciací mluvené a psané formy jazyka a jiných, které vedou k totální demotivaci jedince. Od vzdělavatelů se tedy očekává empatický, vstřícný přístup, porozumění dětské mentalitě a využití edukačních procesů opírajících se o hravé metody a formy práce, dodává Henňová (2010), která za stejně důležité považuje také opakované pozitivní hodnocení žáků. Informuje také o potřebě ustavičné aktivizace dětí a vnášení nových podnětů do edukace. Zapojování kolektivních her, kde se jedinci učí nejen novým vědomostem a dovednostem, ale stejně tak navazování vztahů se svými vrstevníky v podobě vzájemného respektu, kompromisu či zdravé soutěživosti.

Kvalifikovaným a odborným vedením se zabývali také Benedetti a Freppon (viz. Hanušová, Najvar 2006), kteří poukazují na program FLES (Foreign Language in the Elementary School – Cizí jazyk v primárním vzdělávání) realizovaný v USA, jež stanovuje podmínky, které mají vést ke zdárnému učení cizího jazyka v raném věku. Program vytyčil faktory, které mají pozitivně ovlivnit úspěšnost a efektivitu cizojazyčného vzdělávání:

- Značná lingvistická znalost cílového jazyka ve všech jeho podobách – čtení, psaní, mluvení, poslech.
- Aktivní lingvistický projev v cílovém jazyce na úrovni odborné i sociální.
- Schopnost porozumět cizojazyčným sdělovacím prostředkům na základě mluveného a písemného vyjádření. Zdárná komunikace s rodilými mluvčími v USA a zahraničí.
- Orientace v obsahu učiva a humanitních vědách.

- Informovanost o kultuře vzhledem k cílovému jazyku – kultura, politika, historie, ekonomika.
- Ucelené pedagogické a psychologické znalosti, základní poznatky „teorie učení se a teorie osvojování si cizího jazyka“.
- Aktivní práce s technologiemi vzhledem k edukaci (Hanušová, Najvar, 2006).

Těthalová (2014) vyjádřila názor, že nevhodnější pro děti předškolního a mladšího školního věku, je mít českého učitele – lingvistu, který perfektně ovládá český jazyk ve všech jeho ohledech na rozdíl od rodilého mluvčího, který se v českém jazyce neorientuje na takové úrovni, aby dětem jasně a srozumitelně prezentoval veškeré souvislosti a vztahy. Názor Těthalové týkající se jazykové zdatnosti podpořila Křížková (2012), která zdůrazňuje, že formou nápodoby děti získávají prvotní zkušenosti s jazykem, a proto musíme dbát na správnou výslovnost a přirozenost projevu. Jazykové nedostatky, které učitelé a lektoři na dětech aplikují, mají při osvojování jazykových základů zásadně negativní dopad a s následným odstraňováním již nesprávně vštípených jazykových návyků je značný problém. Na základě zmíněných faktů se autorka přiklání ke skutečnosti, že jazyková zkouška na úrovni C1 je nezbytná. V souladu s Křížkovou ohledně stupně ovládnutí jazyka Norimberská doporučení uvádí zvládnutí jazykové úrovně B2 až C1 Evropského referenčního rámce pro jazyky (Norimberská doporučení, 2010). Ovšem tato doporučení jsou od reality na míle vzdálená, neboť podle opakovaných zjištění České školní inspekce (viz Najvar, Hanušová, 2010) je na ZŠ pouhých 25% plně kvalifikovaných učitelů anglického jazyka, přičemž srovnatelný stav lze registrovat v mateřských školách.

Nicméně v posledních letech projevil Národní institut pro další vzdělávání snahu o zlepšení stavu edukace cizích jazyků na českých školách, která přinesla zvýšení úrovně cizojazyčných kompetencí pracovníků pedagogických i nepedagogických v rámci vzdělávacích programů a projektů, jako jsou například: „Brána jazyků otevřená“ či „CLIL“, který absolvovalo cca 500 pedagogů s časovou dotací čtyřiceti hodin a metodickou příčku „CLIL“ obdržely veškeré základní školy a víceletá gymnázia v ČR⁸.

⁸ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=Podpora+jazykov%C3%A9ho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+jazykov%C3%A9+rozmanitosti>

CLIL pochází z anglického spojení Content and Language Integrated Learning, které v doslovném překladu do českého jazyka lze přeložit jako výuka propojující obsah a jazyk. Chápeme tím integraci výuky jakéhokoliv cizího jazyka do odborného předmětu např. matematika s angličtinou, dějepis s angličtinou apod. Jedná se o zdokonalování cizího jazyka, nikoliv však o nahrazení hodin výuky cizího jazyka. Mateřský jazyk je brán jako přirozená součást vyučovacího procesu. Zakladatel metody, finský vědec David Marsh upozorňuje, že cizí jazyk není cílem jako ve výuce cizích jazyků, ale nástrojem vzdělávání (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012). Metodu CLIL, podpořila Doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc. (viz. Vaňková, 2012, str. 6) slovy: *„žáci schopní nazírat na tentýž pojem z různých úhlů, jakoby se dívali přes „brýle“ různých jazyků, může podstatně ovlivnit jejich schopnost myslet a rozumět. Jinými slovy: schopnost zarámovat myšlenky pomocí více než jednoho jazyka se jeví jako výhoda pro myšlení i studium“.*

3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Poslední kapitola teoretické části mé práce definuje předškolní období a jeho vývojové mezníky, které jsou klíčové pro osvojování cizího jazyka. Dále se kapitola zabývá volbou a pořadím cizích jazyků, blíže charakterizuje anglický jazyk a předkládá možnosti, jakým způsobem lze dětem předškolního věku cizojazyčné vzdělávání zprostředkovat. Kapitola specifikuje nezbytné podmínky vzdělávání, které vychází z RVP PV (2004) a předkládá pedagogické zásady, které jsou určující pro úspěšné seznamování s anglickým (cizím) jazykem. V kapitole můžeme registrovat zmínku o vhodné velikosti skupiny v předškolním období a metody práce, které jsou pro předškolní věk nejvhodnější.

3.1 Předškolní období

Předškolní období Šulová (2007) vymezuje věkem mezi 3. a 6. rokem, přičemž zmíněné období považuje za zcela výjimečné a neopakovatelné vzhledem k vysoké kapacitě mechanické paměti dítěte, jeho zvědavosti a hravosti. Pokud jednotlivé aspekty vhodně propojíme s nejpřirozenější činností dítěte - hrou, Šulová (2007) hovoří o tom, že můžeme položit základy cizího jazyka a připravit tak dítě na pozdější skutečnou výuku cizího jazyka. Pokud chceme dosáhnout pozitivních výsledků, prvotně se musíme věnovat vývojovým mezníkům, kterými dítě předškolního věku prochází, a které jsou pro úspěšné osvojování cizího jazyka nezbytné. U dítěte předškolního věku dochází ke zkvalitnění jemné a hrubé motoriky. Skutečností, kterým dítě nerozumí, dotváří představami. Jedinec aktivně rozvíjí své řečové dovednosti, přičemž typickou otázkou tohoto věku je věta „Proč?“, která dítěti napomáhá chápat a dotvářet souvislosti. Neméně důležitý je kontakt s blízkou rodinou a vrstevníky, kteří dítěti poskytují odlišný model chování, jež nejsou spojeny s autoritou a nabízejí rozdílně bohatý slovník. Pokud nastane situace, že se setkají děti, které nemluví stejnou řečí, avšak jsou pro sebe atraktivními partnery, jsou schopné se vzájemně domluvit. V předškolním období dítě disponuje všemi složkami řeči – expresivní (schopnost primitivním způsobem vyjádřit své pocity, prožitky), kognitivní (schopnost vnímat

poznatky a zkušenosti, které nejsou založeny na vlastní zkušenosti, ale jsou zprostředkované skrze vyprávění, či četbu) a regulační. Paměť se u dětí předškolního věku mění z formy bezděčné na záměrnou a proměňuje se taktéž vývoj paměti z krátkodobé na dlouhodobější, především situační. Kapacita mechanické paměti je vysoká, paměť spíše konkrétní, kdy má dítě schopnost spontánně si zapamatovat mnoho básniček, písniček, říkadel, TV reklam či krkolomných názvů. Dítě velmi aktivně reaguje na krátkodobou motivaci, zvláště pokud je spojena s hrou a kontaktem s vrstevníky. Dítě předškolního věku vyhledává především pozitivní emoce, stabilitu a bezpečné zázemí, proto je třeba děti podporovat a především chválit a nabídnout jim pozitivní citové pouto a to ve vztahu dítě-rodíč, dítě-učitel. Ze stručného výčtu předškolního období vyplývá, že pokud chceme s osvojováním cizího jazyka začít již v předškolním věku, nesmíme opomenout především aktivity spojené s vrstevníky. Učitel by se měl zaměřit na hravost a spontánnost dětí a neočekávat, že seznamování dětí s cizím jazykem bude probíhat na základě skutečného učení, na které se dítě bude systematicky připravovat. Pokud má být rané osvojování cizího jazyka úspěšné, je nezbytné pozitivní hodnocení učitele, schopnost pedagoga zohledňovat individuální zvláštnosti, eventuálně omezení jedince ve vývoji a v neposledním řadě i kontakt dítěte s vrstevníky, kteří mluví jiným jazykem či hra v cizojazyčném prostředí (Šulová, 2007).

3.2 Volba a pořadí výuky cizích jazyků

Volba a pořadí cizích jazyků, které se v dané zemi učí, závisí na mnoha faktorech. Jedním z faktorů jsou politické, hospodářské, kulturní a společenské podmínky dané země. Mezi další činitele zařazujeme mezinárodní vztahy a zapojení země do regionálních a globálních sítí, jak uvádí Norimberská doporučení (2010). Tyto aspekty jsou určující pro nabídku a pořadí jazykové výuky. Mezi nejrozšířenější cizí jazyk, který se prvotně vyučuje, patří bezesporu angličtina. Anglický jazyk spadá do kategorie indoevropských jazyků, do tzv. západní germánské větve (Čermák, 2001). Angličtina je světovým jazykem, též označovaným jako „lingua franca“, [z lat. lingua = jazyk (řeč), franca = francký], který vzniká na základě prosazení jazyka, který slouží jako jazyk dorozumívací, definuje Černý (1996). Anglický jazyk je oficiálním

či polooficiálním jazykem ve více než 60 zemích a v dalších desítkách zemí má vysokou pozici. Od 50. let 20. století znalost anglického jazyka stoupla o 40% a nadále kulminuje (Čermák, 2001). Z toho vyplývá, že angličtina má silnou pozici, která se odráží v celosvětovém měřítku. S touto skutečností souvisí stále se posouvající hranice povinné výuky cizích jazyků do čím dál nižších ročníků. V České Republice mluvíme o hranici povinné cizojazyčné výuky od 3. stupně ZŠ. Reakcí na posun výuky cizího jazyka do nižších a nižších ročníků jsou požadavky rodičů, kteří vyžadují cizojazyčnou výuku dříve, než se stává povinnou na ZŠ, konkrétně v předškolním věku. V současnosti tak není abnormální, aby dítě přicházelo do kontaktu s cizím jazykem již v mateřské škole, a tak seznamování dětí s cizím jazykem v raném věku je v dnešní době považováno za naprosto běžný standart. Rodiče mají možnost zvolit, jakým způsobem svému dítěti cizojazyčnou výuku zprostředkují. Rodiče mohou využít nabídky MŠ, která může, ale také nemusí poskytovat rané seznamování s cizím jazykem. Cizojazyčná výuka v MŠ není povinná a záleží pouze na předškolním zařízení, zda si ji do programu zařadí či nikoliv. Předškolní zařízení v ČR vycházejí ze závazného dokumentu RVP PV (2004), který o seznamování dětí s cizím jazykem nehovoří přímo. Proto podle zprávy (MŠMT, 2014) je MŠ kompetentní rozhodovat vzhledem ke způsobu výuky cizího jazyka a její organizaci. Svobodová (2010) poukazuje na dvě možnosti cizojazyčné výuky v MŠ. První eventualitou je, že výuka cílového jazyka v MŠ probíhá pod vedením pedagoga z mateřské školy, je součástí ŠVP PV a je poskytována zadarmo. Druhou možností je cizojazyčná výuka externího lektora, který dochází do MŠ a poskytuje cizojazyčnou výuku v rámci kroužku, který není součástí ŠVP PV. V obou případech může výuka probíhat během dne, ovšem za předpokladu, že nebude narušovat běžný chod mateřské školy.

3.3 Podmínky předškolního vzdělávání

Ať už jsou to pedagogičtí pracovníci nebo externí lektori, kdo poskytují výuku cizího jazyka, i pro výuku obecně je nezbytné vytvoření optimálního prostředí, které bude splňovat podmínky odpovídající zákonům, vyhláškám, prováděcím právním předpisům a kurikulárním dokumentům. Prostředí, které bude naplňovat potřeby

jednotlivých žáků, stejně jako potřeby vzdělavatelů. RVP PV (2004) vymezuje podmínky materiální, organizační, personální, psychosociální a pedagogické, které mají tvořit pevný základ pro kvalitní vzdělávání.

- Do podmínek materiálních program zahrnuje např. dostatečně velké prostory a vyhovující prostorové uspořádání, dostatečné vybavení odpovídající počtu dětí a jejich věku, zajištění vnitřních i venkovních prostorů po stránce bezpečnostní a hygienické (teplota, vlhkost vzduchu, osvětlení, hluchnost, aj.).
- Organizační podmínky kladou důraz na pružný denní řád s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí, vyváženost řízených a spontánních aktivit a to včetně takových, které jsou nad rámec běžného programu, podněcování dětí k vlastní aktivitě, nabízení činností, ve kterých mohou děti pracovat samostatně, frontálně nebo skupinově, zajištění věcného vybavení a kvalitních pomůcek pro děti.
- Podmínky personální a pedagogické pojednávají o pedagogických pracovnících a jejich odborném a kvalifikovaném vedení, dále o zajištění optimální pedagogické péče při všech činnostech a o zajištění spolupráce s příslušnými odborníky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Psychosociální podmínky stanovují harmonické bezpečné prostředí pro děti i pedagogy, zajišťující možnost postupné adaptace dětí na nové prostředí a situaci, respektování jejich potřeb a snaha o naplnění, vyvarování se přetěžování dětí, jakéhokoliv podceňování nebo zesměšňování, dbát na pravidla soužití, aplikovat jasné a srozumitelné pokyny, projevit podporující, vstřícný, empatický přístup pedagoga směrem k dětem, dopřát jedinci možnost volby a nechat prostor pro samostatné rozhodnutí, nabídnout odpovídající vzdělávací nabídku vzhledem k mentalitě a potřebám předškolního dítěte, pedagog děti dostatečně oceňuje, nabízí pomoc, podporuje prosociální jednání, ve vztahu k druhému projevuje toleranci, ohleduplnost, jedná autenticky a důvěryhodně. (RVP PV, 2004)

3.4 Pedagogické zásady při raném osvojování anglického (cizího) jazyka v předškolním věku

Na základě splnění podmínek předškolního vzdělávání zmíněných výše, které jsou určující pro cizojazyčné vzdělávání v předškolním zařízení, může pedagog přistoupit k samotnému seznamování s anglickým jazykem. Je důležité uvědomit si, že prvotní kontakt dětí s cílovým jazykem může pozitivně, stejně tak negativně ovlivnit chuť učit se v následujících letech. Ve 3. ročníku ZŠ přestává být cizojazyčné vzdělávání jednou z možností, ale stává se povinným předmětem. Pakliže jedince demotivujeme ihned v začátcích osvojování cizího jazyka, kdy dítě vystresujeme kvantem nových slovíček a nevladatelnou složitostí mluvnice, můžeme očekávat jediné, a to nechuť ke spolupráci (Hanšpachová, Řandová, 2005). Proto Hennová (2010) apeluje na empatický přístup pedagogů, jejichž největší snahou by mělo být přiblížení se dětským představám, náladám a problémům, které se zároveň stávají nejsilnější motivací. Dále dodává, že dětství je obdobím hry, proto by veškeré činnosti měly probíhat hravou formou, v neustálém kontaktu s vrstevníky, který děti předškolního věku vyhledávají. Pokud má být rané seznamování pro děti v útlém věku atraktivní, motivující a smysluplné, je zapotřebí dodržovat některé zásady. Hennová (2010) uvádí následující:

- Aby děti dokázaly udržet pozornost, je třeba vyvážit jednotlivé činnosti klidové/pohybové, řízené/spontánní, stejně tak střídání prostoru, u stolu/na koberci/v prostoru.
- Pedagog musí být vnímavý vůči dětem, jejich náladě a momentální atmosféře ve třídě a na základě toho volit druh aktivity a jejich dobu trvání.
- Klademe důraz na opakování, stereotypy a rituály, např. vždy stejný začátek a konec hodiny, kdy děti získávají pocit bezpečí a zvyšuje se jejich sebevědomí.
- Nejefektivnějšími metodami jsou v předškolním věku poslech, pozorování, imitace a aktivní zapojení dětí, které do seznamování se s jazykem zařazujeme nejčastěji.
- Děti v raném věku nechápou gramatická pravidla ani stavbu jazyka, proto gramatiku do výuky vůbec nezařazujeme. Pokud dítě chybně vysloví

nějaké slovo, nenásilně jej opravíme tím způsobem, že slovo zopakujeme správně a více chybu dítěte nezdůrazňujeme.

- Nezakazovat dětem mluvit v mateřském jazyce, ale podporovat, povzbuzovat, reagovat v anglickém jazyce a tak nenápadně přecházet do angličtiny.
- Aplikovat neverbální povely, např. ke ztišení, k posazení na zem, kterým děti rozumí. Pokud dítě na povel reaguje mateřským jazykem, aby se ujistilo, zda povel plní správně, stejným gestem doplněným anglickým komentářem dítě o správnosti ujistíme.
- Pedagog by se měl snažit o identické napodobení výslovnosti roditelého mluvčího, neboť děti mají velkou schopnost napodobovat zvuky, které slyší. Kvalitní výslovností předcházíme návyku na špatnou výslovnost a petrifikované chyby se později odstraňují velmi těžko.
- Učitel by dětem měl nabídnout co nejvíce kontaktu s výslovností roditelého mluvčího, pokud jim není on sám, měl by je kompenzovat zařazováním originálních nahrávek s písničkami, básničkami, říkankami či pohádkami.
- Angličtinu ve výuce pedagog používá v co nejvyšší možné míře, jeho výuka by měla být v souladu s potřebami dětí, měla by podporovat dětskou radost, hravost a fantazii.
- Seznamování s jazykem se má odehrávat na základě názorných ukázek, hraní her, zpívání písniček, povídání říkanek a básniček spojených s pohybem, hraní divadla a dramatizace.
- Vyučující by měl po ukončení jedné aktivity mít již dobře rozmyšlenou činnost následující, která by měla vycházet z momentální situace a nálady dětí. Pokud s dětmi nestihneme aktivitu dokončit a vidíme, že děti činnost baví, dokončíme ji v následujícím setkání, ovšem je třeba poznamenat si, kam až jsme stihli aktivitu rozehrát, eventuálně začít od začátku.
- Pokud si pedagog připraví činnost, kterou mají někteří hotovou dříve, než ostatní, měl by mít v záloze náhradní aktivity, které dětem nabídne.
- Se zásadami, které uvádí Henková se ztotožňuje Marxtová (2010), která ještě doplňuje, že mluva pedagoga musí být srozumitelná a věcná, aby se jedinec dokázal snadno a rychle orientovat v projevu. Vyučující by měl používat krátké věty a vazby v pomalém tempu s dostatečnými pauzami v mluveném projevu.

Otázky by měl učitel směřovat od jednoduchých ke složitým. Prvotně klademe otázky, na které dítě odpoví ano/ne např.: „Potřebuješ zelenou pastelku?“. Postupně dítě musí vyselektovat jednu z odpovědí např.: „Kdo ti dělá snídani? Maminka nebo sestra?“ Závěrečnou fází jsou otevřené otázky typu: „Jaké oči má maminka, jaké oči má tatínek?“.

3.5 Velikost skupiny při raném osvojování cizího jazyka

Vhodná velikost skupiny při raném seznamování se s anglickým (cizím) jazykem je jedním z dalších aspektů, které mají vliv na kvalitní a efektivní výsledky v raném osvojování cílového jazyka. Marxtová (2010) uvádí počet kolem deseti dětí, ovšem poukazuje na fakt, že pokud se děti mají neustále koncentrovat a mají udržet aktivní kontakt s učitelkou, pak je ideální počet dětí ve skupině kolem pěti až šesti. Při velkém počtu dětí ve třídě si jedinec nevytvoří dostatečně silnou citovou vazbu k pedagogovi, která v učení se cizímu jazyku hraje podstatnou roli, říká Maroušková (2013), doplňujíc, že nezbytná není pouze velikost skupiny, ale také přístup učitele, který musí volit věku přiměřené metody a formy práce při výuce.

3.6 Vybrané metody při raném osvojování anglického jazyka

Závěrečnou část teoretické části mé práce tvoří metody výuky cizího jazyka, které lze rozdělit do dvou rovin, a to na přímou a nepřímou. Přímá metoda, nazývána také mateřská či naivní je založená na podobném principu, jako když si dítě osvojuje mateřský jazyk. Přímá metoda vychází z běžné komunikace, kterou dítě k dorozumívání potřebuje, a z poslechu. Je nezbytné, aby jedinec komunikoval v cizím jazyce soustavě a s určitými osobami, a to co možná nejdříve, tedy již v raném věku. Odborníci rozhodně nedoporučují překládat z jednoho jazyka do druhého, pokud děti nerozumí, k objasnění postačí mimika, gestika nebo nějaké vizuální pomůcky, díky kterým se děti snadno a rychle dovtípí. Naopak nepřímá metoda je typická pro uplatňování

jazykových (gramatických) pravidel a učení se zpaměti, proto je vhodné zařazovat tuto metodu až po vyvrání mozku a druhých signálních funkcí, což znamená po 10. – 11. roku. Nepřímá metoda aplikovaná již v raném věku dítěte je považována za nefyziologickou a škodlivou⁹. Neboť kapitola pojednává o metodách raného osvojování cizího jazyka, předkládám metody vhodné pro předškolní věk, tedy metody přímé, mezi které patří: prožitkové učení, TPR metoda, Wattsenglish metoda, Imerzní metoda.

3.6.1 Prožitkové učení

Vhodnou přímou metodou v učení se cizímu jazyku v předškolním věku je učení se „*celým svým bytím a prožíváním*“ jak uvádí Marxtová (2010, str. 159) neboli prožitkové učení, které vychází např. z pojmenovávání věcí, se kterými se děti běžně setkávají ve svém okolí (barvy, hračky, zvířata, rodina, činnosti, aj.), a na jejichž základě si děti rozšiřují slovní zásobu o nová slova a vazby v cílovém jazyce. Naslouchání vyprávěnému příběhu lektorem, pozorování jeho mimiky a gestikulace, popřípadě práce s vizuálními pomůckami, které příběh dotvářejí, to vše jsou aktivity, při kterých děti nabývají zkušenosti s cizím jazykem. Prožitkové učení dává možnost manipulovat se skutečnými věcmi (skládání, kreslení, zpívání, stavba konstrukcí, stolování nebo pobyt na vycházce). Nejlépe se však děti učí, pokud spojují mluvené s pohybem, a mají příležitost vnímat co nejvíce smysly. Komenský (viz Maroušková, 2013, str. 53) tento názor podpořil slovy: „*Děti necht' jsou vzdělávány jen tím, co podávají smysly, aby viděly, slyšely a zjišťovaly hmatem. Děti ještě nevládnou rozumem a vykládat jim důvody věcí znamená vypravovat bajky hluchým; dítě se tím přivede dříve k pomatenosti než k moudrosti. Ale o věcech podávaných smysly musí být poučeno dobře, aby v něm nevznikala nejistá, kolísavá obraznost, protože právě to, co se v dětském věku vtiskne do paměti, utkvívá a nedá se snadno odnaučit ani přeměnit. A necht' se dětský věk cvičí hlavně v tom učení, jehož použití je*

⁹ https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDuka_ciz%C3%ADch_jazyk%C5%AF

věcí paměti, jak je tomu např. u jazyků. Učit se má příklady, konáním, napodobováním.“

3.6.2 Metoda TPR

Metoda výuky cizích jazyků nazývaná TPR (Total Physical Response) v překladu celková fyzická odezva, je aplikována především při výuce dětí, někdy i dospělých. Tato metoda spočívá podle Terpitkové (2006) v učení se cizímu jazyku prostřednictvím pohybu a na základě pokynů a příkazů, které pedagog zadává. Typická hodina, při níž je tato metoda využívána, se odehrává v pohybu, který vykonávají jak žák, tak učitel. První fáze metody vychází z imitace učitele žáky, kteří napodobují jeho pohyby a reagují na příkazy. V druhé fázi jsou žáci samostatnější, a pohybem již sami reagují na pokyny pedagoga, který si již bez pohybové aktivity ověřuje, zda děti příkazy pochopily správně. Např. učitel zadá povel: „Stand up!“ a předvede ho i pohybově – postaví se. Následně povel zopakuje slovně i pohybově a vyzve žáky, aby povel vykonali také. Poté učitel zadá slovní příkaz se změnou, že již povel pohybově neztvárňuje, ale žáci jej vykonají sami. James Asher, autor TPR metody, která se řadí do metod alternativních, vychází z výsledků pozorování, že nejprve musí jedinec jazyku porozumět a až následně jej může produkovat. TPR metoda vychází z nápodoby učení se jazyku mateřskému u malých dětí, kdy mezi rodičem a dítětem dochází ke zpětné vazbě, tedy pokud rodič na dítě hovoří, očekává nějakou reakci. Pokud dítě reaguje správně, tedy pochopí příkaz a následně jej vykoná, je odměněno pochvalou a podpořeno k následující aktivitě. Na stejném principu funguje výuka cizího jazyka. Nejvyužívanějšími pomůckami při této metodě jsou příběhy, pohybové aktivity, písňe a zcela nezbytně využívání mimiky, gestiky a názorných příkladů, uvádí Terpitková (2012).

3.6.3 Metoda Wattsenglish

Metoda wattsenglish je založena na principu dvojjazyčné výchovy, kdy se lektoři snaží vytvořit prostředí, které se podobá prostředí v bilingvních rodinách, kde každý

z rodičů mluví odlišným jazykem, avšak dítě vnímá oba jazyky jako rovnocenné. Nejedná se tedy o klasickou výuku, nýbrž osvojování cizího jazyka probíhá podobným způsobem, jako se jedinec učí jazyk mateřský. S touto metodou vzdělavatelé začínají v předškolním věku, kdy si lektori s dětmi hrají a snaží se o maximální vtažení do děje (hry), přitom svou pozornost zaměřují na jednotlivce a objevují jeho kvality, které pak v maximální možné míře vyzdvihují a podporují. Skupinu tvoří maximálně 8 dětí. Kontakt s cizím jazykem probíhá na základě krátkých pěti či desetiminutových vstupů, aby děti měly prostor pro regeneraci a nebyly přetěžovány. Metoda Wattsenglish vychází z principů: „využití her a pohybu, nepřímé učení, schopnost porozumět, střídání činností, upevňování, individuální přístup, rozvíjení představivosti, aplikace mateřského jazyka“. V ČR se s touto metodou můžeme setkat jak na základních školách, tak ve školách mateřských¹⁰.

3.6.4 Imerzní metoda

Imerzní metoda v překladu ponoření, vnoření do problému (v mé práci problém představuje rané osvojování cizího jazyka). Opět narážíme na metodu, která vychází z podobného způsobu, jakým si osvojujeme mateřštinu. Nepřipadá tedy v úvahu, abychom se během této metody setkali s jakýmkoliv vysvětlováním, korigováním nebo cvičením k podpoře jazykové výslovnosti. Nejvhodnějším obdobím pro využití této metody je předškolní věk a mladší školní věk. Způsob, jakým se děti budou seznamovat s cílovým jazykem, je pouze na nich. Klasická imerzní metoda vychází ze dvou kvalifikovaných odborníků, přičemž pravidlo stanovuje „jedna osoba - jeden jazyk“. Jeden z pedagogů mluví mateřským jazykem dětí, druhý pedagog zastupuje rodilého mluvčího cizího jazyka, ovšem obě osoby by měly zvládat základní komunikaci v obou jazycích. Pro imerzní metodu je klíčové, že učení je zcela přenecháno dětem, které si samy vybírají a určují tempo a obsah učiva, tudíž nejsou přetěžovány. V Evropě je tato metoda běžně využívána, v ČR se s ní setkáváme zřídka. Největším problémem

¹⁰ <http://www.jazyky.com/anglictina-pro-deti-metoda-wattsenglish/>

je finanční zajištění, které nepokryje cizojazyčné vzdělání pedagogů a návaznost, která na základních školách není dostupná (Maroušková, 2013).

Ať už učitelé nebo lektori zvolí jakoukoliv metodu při raném osvojování cizího jazyka, je nezbytné, aby základem cizojazyčného vzdělávání byla hra. Hra plná dobrodružství, překvapení a legrace, která bude vycházet z dramatizace, pantomimy, pohybu nebo aktivit spojených se smyslovým vnímáním (Hanšpachová, Řandová, 2005). Co se týče pomůcek, uvádí Hennová (2010) originální zvukové nahrávky písniček, básniček, příběhů na CD či DVD, které budou odpovídat výslovnosti rodilého mluvčího a pomůcky vizuálního typu jako jsou obrázky, maňásci, převleky a jiné. Nikde není striktně stanoveno, jaké metody mají být při raném seznamování s cizím jazykem aplikovány, proto je pouze na vzdělavatelích, jaké metody zvolí, eventuálně zda nějaké nakombinují. Měly by to být ovšem takové metody, které dětem usnadní cizojazyčnou výuku a pomůžou jedincům dosáhnout co možná nejlepších výsledků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Praktická část práce je zaměřena na názory a zkušenosti s osvojováním cizího jazyka v předškolním věku z pohledů učitelů anglického jazyka základních škol, dětí, které se s cizím jazykem setkaly již v preprimárním vzdělávání a rodičů těchto dětí. V souladu s tímto cílem byl formulován výzkumný problém a stanoveny výzkumné otázky. Ve vztahu k cíli byl použitý smíšený výzkumný přístup. Dotazník, rozhovor a srovnávání jsou metody, které byly zvoleny pro získání informací, které jsou shrnuty v závěru praktické části bakalářské práce.

4.1 Hlavní cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění, zda považují učitelé, děti a rodiče dětí rané seznamování s anglickým jazykem za efektivní. Následně, zda předpokládají rodiče dětí, že preprimární cizojazyčná výuka usnadní dětem s dřívější zkušeností s anglickým jazykem povinnou výuku anglického jazyka na ZŠ. Dalším cílem bylo zjištění, zda jsou děti, které přišly do styku s anglickým jazykem v předškolním věku, úspěšnější v předmětu anglický jazyk na ZŠ než děti, které se s cílovým jazykem setkaly až na ZŠ. Současně je cílem zjistit, zda rodiče a učitelé zastávají myšlenku, že by výuka anglického jazyka měla být povinná již v předškolním věku.

4.2 Výzkumné otázky

VO 1: Považují učitelé, děti a rodiče dětí ranou výuku anglického jazyka za efektivní?

VO 2: Předpokládají rodiče dětí, že seznámení dětí s anglickým jazykem v předškolním věku ovlivní a ovlivnila úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

VO 3: Jsou děti, které se setkaly s ranou výukou anglického jazyka, úspěšnější v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

VO 4: Zastávají rodiče a učitelé názor, že by výuka anglického jazyka měla být povinná již v předškolním vzdělávání?

4.3 Metody šetření

Realizace praktické části práce proběhla v měsíci březnu roku 2015 na základní škole v Táboře, ve které se povinně vyučuje cizí jazyk od 3. třídy. Nepovinně mohou děti navštěvovat kroužek anglického jazyka, který ZŠ nabízí, avšak je třeba zmínit, že kroužek nenavazuje na preprimární výuku, a stejně tak postrádá kontinuitu mezi 1., 2. třídou (nepovinnou výukou) a 3. třídou, kdy se výuka cizího jazyka stává povinnou. Děti, které kroužek navštěvovaly, tak začínají zase od začátku a setkávají se tak s velmi podobnými metodami a tématy, které mají již zažité. Výzkumného šetření se zúčastnily 3 výzkumné soubory, a to děti, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku, které mi paní učitelka předem vytipovala, a já s nimi ve třídě postupně tak, aby se děti odpověďmi vzájemně neovlivňovaly, následně zrealizovala polostrukturovaný rozhovor. Spolupráce v podobě dotazníku proběhla s rodiči dětí, které přišly do styku s anglickým jazykem v raném věku a v současnosti navštěvují 3. třídu ZŠ v Táboře. Dotazníky byly rodičům předány skrze vedoucí paní učitelku anglického jazyka Mgr. Kateřinu Vackovou, která je zároveň posledním souborem výzkumného šetření, a se kterou jsem na ZŠ zrealizovala strukturovaný rozhovor. Zcela záměrně se v dotazníku a rozhovorech objevily stejné či podobné otázky, na které mi respondenti odpovídali na základě svých zkušeností a postojů, které k problematice zaujímal. Úspěšnost sběru dat byla na velmi dobré úrovni. Všechny děti, vyučující učitelka i rodiče, byli ochotní poskytnout rozhovory a vyplnit dotazníky, jejichž návratnost byla 100%.

Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, ve kterém jsem aplikovala metody rozhovoru, dotazníku a porovnávání. V úvodu výzkumného šetření jsem zvolila zkoumané téma, stanovila cíl výzkumného šetření a formulovala výzkumné otázky,

které jsou úzce spjaté s danou problematikou. Poté jsem přešla do kontaktu s rodiči dětí, které mají s anglickým jazykem zkušenosti již z preprimárního vzdělávání, a aplikovala metodu dotazníku, která podle Pelikána (2007, str. 105) slouží ke „zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky“. O vyplnění dotazníků jsem požádala rodiče dětí, které se seznamovaly s anglickým jazykem již v předškolním věku, ať už formou výuky anglického jazyka v MŠ či v podobě cizojazyčného kroužku. Oslovených respondentů bylo celkem 10, přičemž návratnost dotazníkového šetření byla úplná, tedy 100%. Dotazník obsahoval celkem 9 otázek, které jsou střídavě otevřené, polootevřené a uzavřené. Plné znění jednotlivých otázek je uvedeno v příloze č. 1. Za klíčové otázky vzhledem k výzkumným otázkám považuji následující:

- *Myslíte si, že by výuka cizího jazyka měla být povinná již v předškolním vzdělávání?*
- *Souhlasíte s názorem, že čím dříve se dítě začne seznamovat s anglickým jazykem, tím snazší pro něj bude povinná výuka na ZŠ?*
- *Myslíte si, že výuka anglického jazyka v mateřské škole pozitivně ovlivní úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ?*
- *V čem si myslíte, že výuka anglického jazyka v mateřské škole negativně ovlivní/ovlivnila Vašeho syna/dceru pro další vzdělávání v předmětu anglický jazyk na ZŠ?*
- *V čem si myslíte, že výuka anglického jazyka v mateřské škole pozitivně ovlivní/ovlivnila Vašeho syna/dceru pro další vzdělávání v předmětu anglický jazyk na ZŠ?*

Následně jsem realizovala interview neboli rozhovor, který je založen na verbální komunikaci, která probíhá přímo mezi tazatelem a respondentem. Předností této metody je navázání kontaktu, díky kterému výzkumník snadněji a lépe porozumí postojům a stanoviskům dotazovaných. Více čitelná je i zpětná vazba, která napomáhá usměrňovat rozhovor správným směrem. Za nezbytné je považováno navázání přátelského styku s respondenty a vytvoření libé atmosféry, jak uvádí Chráska (2007).

Rozhovor proběhl ve dvou rovinách, jako první jsem realizovala rozhovor s dětmi, které navštěvují třetí třídu základní školy v Táboře. Na rozhovoru se podílelo celkem 9 dětí, které mi předem vytipovala vedoucí učitelka anglického jazyka ve zkoumané třídě. Rozhovor byl polostrukturovaný, tedy založený na předem připravených otázkách, který jsem v průběhu rozhovoru rozšířila o doplňující otázky, které mi dopomohly ke zjištění dat. Otázek bylo celkem 12, přičemž rozhovor probíhal s každým respondentem zvlášť, aby se děti odpověďmi vzájemně neovlivňovaly. Mezi klíčové otázky vzhledem k výzkumným otázkám zařazuji tyto:

- *Bylo pro Tebe snazší setkání s anglickým jazykem na ZŠ, když už ses angličtině věnoval ve školce? Pokud ano, v čem?*
- *Myslíš si, že angličtinu zvládáš bez problémů? Pokud máš problém, s čím nejvíce?*
- *Vzpomínáš si na nějaké negativní zážitky? Co se Ti nelíbilo?*

Rozhovor ve druhé rovině proběhl následovně, a to s paní učitelkou anglického jazyka Mgr. Kateřinou Vackovou, která učí na základní škole v Táboře a je vedoucí učitelkou anglického jazyka ve třídě, ve které jsem realizovala výzkumné šetření v podobě rozhovorů s dětmi. Spolupráce s paní učitelkou byla naprosto fantastická. Strukturovaný rozhovor založený na předem připravených otázkách, které jsou striktně dodržované, proběhl zcela přirozeně, paní učitelka odpovídala jasně, upřímně podle svého nejlepšího úsudku. Rozhovor proběhl na ZŠ v přibližném časovém rozsahu necelé půl hodiny. Připravených otázek bylo celkem 13 a všechny otázky z rozhovoru jsou dostupné v příloze č. 3. Důležitost přikládám otázkám:

- *Jak velký znalostní rozdíl je mezi dětmi, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním vzdělávání a dětmi, které s anglickým jazykem přišly do kontaktu až na ZŠ? V čem jsou napřed?*
- *V jakém přibližném časovém intervalu se u dětí vyrovnají znalostní rozdíly?
A vyrovnají se vůbec?*
- *Jaký věk je podle Vašeho názoru nejvhodnější pro seznámení s anglickým jazykem? Z jakého důvodu?*

- *Souhlasíte s názorem, že čím dříve se dítě začne seznamovat s anglickým jazykem, tím snazší pro něj bude povinná výuka na ZŠ?*
- *Mají podle Vašeho názoru děti, které se anglickému jazyku věnovaly již v předškolním věku, větší šanci na úspěch v předmětu anglický jazyk na ZŠ?*

Na konci rozhovoru jsem od paní učitelky, která zkoumané děti vyučuje v předmětu anglický jazyk na ZŠ, dostala k nahlédnutí výsledky žáků celé třídy, tedy dětí, které se anglickému jazyku věnovaly již v předškolním věku a dětí, které se s ním setkaly až v mladším školním věku a porovнала jejich výstupní hodnocení, tedy známky, které měly děti ve třetí třídě v pololetí třetího ročníku.

4.4 Charakteristika zkoumaného souboru

4.4.1 Rodiče dětí se zkušenostmi s ranou výukou anglického jazyka

První skupinu výzkumného souboru tvořili rodiče dětí, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku. Neboť dotazník probíhal anonymně, nemám k dispozici žádné osobní údaje o rodičích dětí.

4.4.2 Děti se zkušenostmi s ranou výukou anglického jazyka

Další skupinou výzkumného souboru byla skupina 10ti žáků třetí třídy ZŠ v Táboře, kteří si anglický jazyk osvojovali již v předškolním věku buď formou cizojazyčné výuky v MŠ, nebo v podobě anglického kroužku. Plánovaného rozhovoru se mělo zúčastnit 10 dětí, ale pro nemoc jednoho z respondentů interview podstoupilo 9 dětí ve věkovém rozmezí 8-10 let, z toho 4 dívky a 5 chlapců.

4.4.3 Učitelka anglického jazyka na ZŠ

Posledním výzkumným souborem šetření byla Mgr. Kateřina Vacková, učitelka na 1. stupni ZŠ v Táboře, jejíž specializací je anglický jazyk. Zároveň je vedoucí učitelkou anglického jazyka ve třetí třídě ZŠ v Táboře, kde probíhalo výzkumné šetření.

4.5 Sběr dat

Výzkumné šetření probíhalo následujícím způsobem: nejprve jsem rozdala dotazníky vytipovaným rodičům dětí, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku. Tip na děti a jejich rodiče jsem dostala od vedoucí paní učitelky anglického jazyka ve zkoumané třídě. Vyplněné dotazníky jsem si vyzvedla při následné domluvené schůzce s paní učitelkou na ZŠ a začala s vyhodnocováním dotazníků, přičemž jednotlivé otázky jsem slovně vyhodnotila.

Dále jsem provedla individuální polostrukturovaný rozhovor s 9ti dětmi, které se s anglickým jazykem setkaly již v preprimárním vzdělávání. Celkem jsem si připravila 12 otázek, které jsem podle potřeby rozšiřovala o doplňující otázky, přičemž některé otázky jsem naopak úplně vypustila, neboť odpověď na ně vyplynula již z otázek, které byly zodpovězeny. Zprvu jsem každého respondenta seznámila s tematikou, o které budeme diskutovat a požádala o souhlas s dokumentováním rozhovoru v podobě nahrávání na diktafon. Všichni respondenti s nahráváním souhlasili. Rozhovory s dotazovanými byly příjemné, bezprostřední, upřímné, někteří jedinci byli velmi komunikativní, jejich odpovědi byly obsáhlé, jiní se naopak trochu styděli, a odpovědi byly spíše stručné. Avšak se všemi respondenty jsem rozhovor dokončila a získala tak potřebné informace k výzkumnému šetření. Rozhovory, které jsem s dětmi zrealizovala, jsem následovně proškrtala takovým způsobem, abych získala pouze data, která budou pro výzkumné šetření potřebná a přínosná, a přepsala je. Poté jsem odpovědi vyhodnotila a porovnávala klíčové otázky výzkumu.

V poslední fázi jsem realizovala strukturovaný rozhovor s Mgr. Kateřinou Vackovou – vedoucí učitelkou anglického jazyka ve zkoumané 3. třídě ZŠ v Táboře. Paní učitelku jsem požádala stejně jako děti o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon,

dotazovaná souhlasila. Na otázky mi respondentka odpovídala zcela otevřeně, na základě svých zkušeností a postojů, které k problematice zaujímá. Otázky jsem opět přepsala, vyškrtala pro získání potřebných dat a odpovědi slovně vyhodnotila tím způsobem, že jsem vytvořila 5 oblastí vztahujících se k otázkám výzkumného šetření. Na konci rozhovoru jsem dostala k nahlédnutí známky všech dětí ve třídě, které dostaly v pololetním hodnocení od paní učitelky Mgr. Kateřiny Vackové. Porovnala jsem známky dětí, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku a dětí, které s cílovým jazykem přišly do kontaktu až s povinnou výukou na ZŠ.

4.6 Vyhodnocení výzkumných dat a jejich prezentace

4.6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkumným souborem byli rodiče dětí, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku. Respondentů bylo celkem 10, přičemž návratnost dotazníkového šetření byla 100%. Data z výzkumného šetření jsou vyhodnocena na základě stanovení otázky a shrnutí odpovědí rodičů v podobě komentáře ke každé jednotlivé otázce.

1. Nabízí/zela mateřská škola do které chodí/chodilo Vaše dítě výuku anglického jazyka?

Vyhodnocení otázky dopadlo naprosto jednoznačně, neboť všichni dotazovaní uvedli, že jejich děti měly možnost zapojit se do raného seznamování se s anglickým jazykem v mateřské škole.

2. Využíváte/využili jste nabídku výuky anglického jazyka v mateřské škole?

I přesto, že mateřské školy nabízely možnost raného osvojování anglického jazyka, z 10ti respondentů této nabídky využilo 8 dotazovaných. Je potřeba zmínit, že 1 z respondentů, který odpověděl negativně, možnosti nevyužil z důvodu omezené kapacity kroužku anglického jazyka. Druhý respondent nabídku neupřednostnil

z důvodu nezájmu ze strany dítěte. V obou případech děti docházely na kroužek anglického jazyka mimo mateřskou školu.

2.1. Pokud ano, proč jste nabídku využili?

Na otevřenou otázku, jaké byly důvody, využití nabídky raného seznamování s anglickým jazykem v mateřské škole, uvedli respondenti následující odpovědi. Mezi nejčastější odpovědi patřila skutečnost, že rodiče dětí považovaly za důležité, aby děti přišly do kontaktu s cílovým jazykem co nejdříve, aby se cizí jazyk naučily vnímat jako běžnou formu komunikace (4 odpovědi). Stejný počet respondentů uvedl jako nejčastěji zmíněný názor, že preprimární cizojazyčná výuka bude základním kamenem pro povinnou výuku anglického jazyka na ZŠ. Děti budou mít již vštípené základní znalosti a dovednosti, na kterých budou moct stavět (4 odpovědi). Jeden respondent jako důvod využití raného seznamování s anglickým jazykem uvedl, že je to možnost, jak dítě může trávit čas efektivně. Stejně tak jeden respondent se k otázce vůbec nevyjádřil.

3. Pokud Vaše děti mají/měly možnost výuky anglického jazyka v mateřské škole:

3.1. Jak často probíhá/probíhala výuka anglického jazyka v MŠ?

Na otevřenou otázku odpovědělo 8 respondentů, že výuka anglického jazyka v mateřské škole probíhala 1x týdně, 1 dotazovaný uvedl časový interval 1x za 14 dní a 1 dotazovaný na otázku neuměl odpovědět, uvedl tedy odpověď nevim.

3.2. Je/byl podle Vašeho názoru čas na výuku anglického jazyka dostačující?

Na uzavřenou otázku odpověděl jediný respondent kladnou odpovědí ano. 3 dotazovaní časovou dotaci, kterou předškolní zařízení stanovuje pro výuku anglického jazyka, považují rodiče za nedostatečnou. Více jak polovina respondentů se k uzavřené otázce vyjádřila zvolením odpovědi nevim.

3.3. Probíhala výuka anglického jazyka v MŠ podle specifického programu?

Pokud ano, uveďte podle kterého.

Na otevřenou otázku ohledně specifického programu využívaného při raném seznamování dětí s anglickým jazykem, se 8 respondentů nedokázalo vyjádřit. Buď napsali odpověď neví, nebo odpověď vůbec neuvedli. 1 respondent uvedl, že mateřská škola zcela určitě nevyužívala žádného specifického programu pro preprimární seznamování s anglickým jazykem. Jediná konkrétní odpověď, která se mezi odpověďmi objevila, byla: „program Cookies and Friends“.

3.4. Jaké metody a formy práce při výuce anglického jazyka lektori využívají/ využívali?

V otevřené otázce respondenti uvedli, že mezi nejvíce využívané metody a formy cizojazyčného vzdělávání v předškolním věku, patří práce s písničkami, básničkami a říkankami, bezesporu nechybí ani pohybové hry. Tyto odpovědi patřily mezi nejčastěji zmiňované, v méně hojném počtu se objevila práce s příběhy, dialogy mezi učitelem a dítětem či pracovní listy. Minimální počet respondentů uvedlo také práci s vizuálními pomůckami (obrázky, maňásci apod.). Očekávala jsem, že práce s vizuálními pomůckami bude jedna z nejčastějších odpovědí respondentů, neboť je v předškolním věku typickou metodou.

3.5. Mají/měli rodiče možnost aktivně se zapojit do kroužku anglického jazyka?

Z odpovědí respondentů vyplývá, že poměr rodičů, kteří měli možnost spolu udílet se na raném osvojování anglického jazyka v předškolním věku je přibližně stejný, přičemž 3 dotazovaní nabídku od předškolního zařízení obdrželi a 4 dotazovaní tuto možnost neměli. Zbylí 3 respondenti o možné eventualitě nevěděli.

V souvislosti spolupráce mezi dětmi – rodiči – cizojazyčnou výukou výzkumné šetření poukázalo na fakt, že i přes nabídku předškolních zařízení zajištění možnosti aktivní spolupráce mezi těmito činiteli, pouhý 1 respondent ze 3, nabídky využil. Zbylí 2 respondenti nabídku odmítli. Z kategorie, kdy možnost účasti na kroužku od lektorů podnícena nebyla, či o ní rodiče dětí nevěděli, výzkum poukázal na skutečnost,

že ze 7 dotazovaných by 3 respondenti nabídku od vzdělavatele ocenili a 2 dotazované by nabídka neoslovila.

4. Myslíte si, že by výuka cizího jazyka měla být povinná již v předškolním vzdělávání?

Na otázku povinného vzdělávání cizího jazyka dětí v mateřské škole 4 respondenti nedokázali na zmíněnou otázku odpovědět. K rozhodné odpovědi ano se přiklonili 3 dotazovaní a názor rezolutního ne či odpověď spíše ne upřednostnili 3 dotazovaní.

Názory na uvedenou otázku jsou značně rozlišné. Zajímala jsem se i o důvody, které by měly, eventuálně neměly podpořit cizojazyčnou výuku anglického jazyka v mateřské škole s ohledem na věk dětí. Jako pozitiva respondenti uvedli skutečnost, že raná výuka cizího jazyka děti předpřipraví na výuku na ZŠ. Dále dotazovaní uvedli, že dětské projevy jsou v předškolním věku přirozenější a otevřenější, než v mladším školním věku. V neposlední řadě respondenti uvedli hravou formu výuky, čímž se od výuky na ZŠ liší, neboť na ZŠ se děti učí již i mluvnici, která je pro děti předškolního věku velkou neznámou. Mezi negativní aspekty rané výuky cizího jazyka zařazují nedostatečně vyvinuté řečové a jazykové dovednosti, nevyspělost psychických funkcí a s ním související přetěžování dětí. Závěrem respondenti zmiňují eliminaci kontinuity výuky mezi předškolním a školním vzděláváním.

5. Jaký věk je podle Vašeho názoru nejvhodnější pro začátek výuky anglického jazyka?

Polovina dotazovaných se přiklonila k názoru, že nejvhodnější dobou pro prvotní seznamování se s cizím jazykem je věkové období mezi 5. – 6. rokem. Jeden dotazovaný uvedl věkovou hranici dokonce ještě nižší, tedy 4 roky. Ze zmíněných odpovědí vyplývá, že 6 rodičů za zcela nejvhodnější věk pro prvotní kontakt s cílovým jazykem považuje období preprimární (předškolní věk), čímž se názorově liší se 2 respondenty, kteří za ideální věkovou hranici považují 8 – 9 let, což znamená období primárního vzdělávání (mladší školní věk). 2 dotazovaní se k této otevřené otázce nevyjádřili.

6. Souhlasíte s názorem, že čím dříve se dítě začne seznamovat s anglickým jazykem, tím snazší pro něj bude povinná výuka na ZŠ?

V uzavřené otázce, ve které respondenti měli vybrat možnost, se kterou se nejvíce ztotožňují, valná většina respondentů, konkrétně 7 odpovědělo, že se přiklání či spíše přiklání k názoru, že čím dříve se dítě začne seznamovat s anglickým jazykem, tím snazší pro něj bude povinná cizojazyčná výuka na ZŠ. Zásadní ne se mezi odpověďmi neobjevilo ani jednou, ovšem odpověď spíše ne zvolili 2 respondenti. 1 respondent uvedl odpověď nevím.

7. Myslíte si, že výuka anglického jazyka v mateřské škole pozitivně ovlivní úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

K otázce pozitivního vlivu na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ s předchozí zkušeností s anglickým jazykem v předškolním věku, se respondenti vyjádřili z poloviny pozitivně či spíše pozitivně. Konkrétně 3 dotazovaní považovali anglický jazyk v mateřské škole za značně pozitivní a 2 dotazovaní uvádí odpověď spíše ano. Naopak 3 respondenti vnímali úspěšnost dětí na ZŠ spíše negativně a 2 respondenti v uzavřené otázce zvolili odpověď nevím.

8. V čem si myslíte, že výuka anglického jazyka v mateřské škole pozitivně ovlivní/ovlivnila Vašeho syna/dceru pro další vzdělávání v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

Následující shrnutí poukazuje na pozitivní vliv raného seznamování s anglickým jazykem ve vztahu s následnou povinnou cizojazyčnou výukou na ZŠ z pohledu rodičů. V nejvyšší míře respondenti odpovídali, že si děti osvojily některá anglická slovíčka a fráze, jinak řečeno, že raná výuka cílového jazyka dětem vstúpila alespoň minimální základy, na kterých mohly stavět na ZŠ. Někteří respondenti jsou přesvědčeni, že děti, které se anglickému jazyku věnovaly již v preprimárním věku získaly náskok oproti dětem, které s AJ přišly do styku až na ZŠ. Někteří rodiče přikládají důležitost skutečnosti, že se děti naučily vnímat a přijímat cizí jazyky jako běžný standart. Mezi rodiči se našlo i minimum takových, kteří žádný pozitivní vliv nevnímali.

9. V čem si myslíte, že výuka anglického jazyka v mateřské škole negativně ovlivní/ovlivnila Vašeho syna/dceru pro další vzdělávání v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

4 dotazovaní uvedli, že žádné negativní vlivy od rané cizojazyčné výuky nepředpokládali a nevnímají ani žádné faktory, které by jakkoliv negativně ovlivnily výuku anglického jazyka na ZŠ. 1 z dotazovaných zmínil skutečnost, že dítě mělo z raného cizojazyčného osvojování nepříjemné pocity, které vycházely z vedoucí učitelky AJ v MŠ, stejně také 1 respondent uvedl, že dítě vnímalo cizojazyčnou výuku v MŠ jako povinnost, a tento pocit mu nebyl příjemný. Skoro polovina respondentů k této otázce nevedlo žádnou odpověď.

4.6.2 Porovnávání

Další částí práce bylo porovnávání, které bylo zaměřeno na subjektivní názor dětí, co se týče zvládnutí anglického jazyka v povinném předmětu AJ na ZŠ, přičemž jsem zjišťovala i problémy, se kterými se děti nejčastěji potýkají. Porovnávala jsem jejich výpovědi se známkami, kterými je ohodnotila vyučující učitelka anglického jazyka Mgr. Kateřina Vacková v pololetním vysvědčení ve třetím ročníku.

Následující tabulka uvádí 9 subjektů (dětí), které se s anglickým jazykem setkávaly již v předškolním období a subjektivně zhodnotily svou úspěšnost/neúspěšnost v předmětu anglického jazyka na ZŠ. Děti hodnotily svůj výkon např. odpověďmi „Angličtina mi jde.“, nebo „S angličtinou nemám problém.“, objevovaly se také odpovědi typu „No, moc mi nejde (anglický jazyk)...“ Na základě výpovědí dětí jsem respondenty rozlišila na dvě kategorie – úspěšný a neúspěšný a v kolonce „známka na vysvědčení“ jsem uvedla hodnocení, kterým v polovině 3. ročníku děti klasifikovala paní učitelka Mgr. Kateřina Vacková.

Subjekty zkoumání (dětí s preprimární zkušeností s AJ)	Subjektivní pocit úspěšnosti/neúspěšnosti	Známka na vysvědčení
Subjekt č. 1	Úspěšný	1
Subjekt č. 2	Úspěšný	1
Subjekt č. 3	Úspěšný	1
Subjekt č. 4	Úspěšný	1
Subjekt č. 5	Úspěšný	1
Subjekt č. 6	Úspěšný	2
Subjekt č. 7	Úspěšný	2
Subjekt č. 8	Neúspěšný	1
Subjekt č. 9	Neúspěšný	2

Tabulka č. 1

Ze zkoumaných 9ti respondentů, kteří se s anglickým jazykem setkali již v předškolním věku, se na základě jejich subjektivního názoru 7 dotazovaných považuje být úspěšným v předmětu anglický jazyk na ZŠ. Zbylí 2 respondenti se za úspěšné v předmětu AJ na ZŠ nepovažují. Co se týče hodnocení vedoucí učitelky Mgr. Kateřiny Vackové, je zřejmé, že převažuje pozitivní či spíše pozitivní hodnocení, v podobě známek 1 nebo 2. Známkou 1 ohodnotila vedoucí učitelka celkem 6 dětí a známku 2 získaly celkem 3 děti.

Porovnala jsem subjektivní názory dětí vzhledem k úspěšnosti/neúspěšnosti v předmětu AJ na ZŠ s pololetním hodnocením paní učitelky, a zjistila jsem, že více jak polovina dětí (6 dětí) se s jejím hodnocením shoduje. Z porovnání vyplývá, že většina dětí je schopná sebehodnocení ve vztahu k úspěšnosti/neúspěšnosti v předmětu anglický jazyk ve 3. ročníku ZŠ.

Názorově se paní učitelka a děti lišily ve třech případech. První rozdíl je zřetelný ze situace, kdy se 2 respondenti považují za zcela úspěšné v předmětu AJ na ZŠ, což tak úplně nekoresponduje s hodnocením vedoucí učitelky, která tyto dva subjekty vnímá a hodnotí známkou 2. Druhým rozdílem je respondent, který se nepovažuje za úspěšného v předmětu AJ na ZŠ, přičemž vedoucí učitelka jeho dovednosti a znalosti hodnotí rozdílně a to v pozitivním slova smyslu, tedy známkou 1. Z výše zmíněných tří případů vyplývá, že jsou ve třídě děti, které své znalosti, schopnosti a dovednosti v souvislosti s anglickým jazykem mírně přeceňují, nebo naopak podceňují.

Níže uvedená tabulka porovnává známky dětí, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku a děti, které se cizojazyčné výuce začaly věnovat až s povinným předmětem AJ na ZŠ ve třetí třídě. Tabulka uvádí také známky, kterými vedoucí učitelka AJ klasifikovala děti v pololetí 3. ročníku ZŠ.

Celkem 24 subjektů	Zkušenosti již v předškolním věku (10 dětí)	Zkušenosti teprve v mladším školním věku (14 dětí)
1 (výborný)	7	11
2 (chvalitebný)	3	3

Tabulka č. 2

Z tabulky je zřejmé, že poměr dětí se zkušenostmi s anglickým jazykem v raném věku a dětí se zkušenostmi s anglickým jazykem teprve na ZŠ je poměrně vyrovnaný. Přesná skladba třídy byla 10 : 14, přičemž více dětí se s anglickým jazykem setkalo teprve při povinném vzdělávání na ZŠ.

Porovnání úspěšnosti v předmětu anglický jazyk nepoukazuje na zásadní rozdíl mezi dvěma skupinami. I přesto, že bychom mohli předpokládat, že děti, které přišly do kontaktu s cílovým jazykem již v raném věku, budou úspěšnější v předmětu anglický jazyka na ZŠ, výzkumné šetření tento předpoklad neprokázalo.

Porovnávání hodnocení vedoucí učitelky AJ v předmětu AJ na ZŠ v jednotlivých skupinách vyšel následovně. Skupinu dětí, které měly zkušenosti s anglickým jazykem v předškolním věku, tvořilo celkem 10 žáků, z čehož 70% dětí získalo ohodnocení známkou 1. Hodnocení známkou 2 získalo 30% dětí. Ve druhé skupině, kterou tvořilo 14 dětí, a které se s anglickým jazykem setkaly teprve ve třetí třídě ZŠ, získalo 79% dětí známku 1 a 21% dětí bylo ohodnoceno známkou 2. Na základě porovnávání známek dětí, které se s anglickým jazykem setkaly v předškolním věku a dětí, které se s anglickým jazykem setkaly teprve při povinné výuce na ZŠ, šetření prokázalo, že výuka cílového jazyka v raném věku není předpokladem pro úspěch v předmětu AJ na ZŠ. Je třeba ovšem zmínit, že zkoumaný vzorek byl velmi nízký a závěr, že raná výuka anglického jazyka nezaručuje úspěch v předmětu AJ na ZŠ je

výsledkem mého výzkumu realizovaném na mém vzorku, a toto tvrzení nelze zobecňovat.

4.6.3 Porovnání odpovědí z rozhovorů s dětmi

Výzkumným souborem byly děti, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku. Z plánovaných 10ti respondentů se rozhovoru zúčastnilo celkem dětí 9, a to pro nemoc jednoho z dotazovaných. Rozhovor s dětmi jsem začala otázkami, které se tématu výzkumného šetření letmo dotýkaly, jako např.: „Jak se jmenuješ?“, „Vzpomínáš si na nějakého kamaráda/ku ze školky?“, odpovědi na tyto otázky jsem ve výsledcích neuvedla, neboť tyto získané informace pro šetření nebyly podstatné. Následně jsem začala pokládat otázky, které úzce souvisely s výzkumným šetřením. Když děti otázce nerozuměly, otázku jsem zopakovala, nebo řekla jinými slovy tak, aby jí pochopily. Odpovědi dětí jsem nahrávala na diktafon, následovně jsem odpovědi přepsala a proškrtala, abych získala pouze potřebná data, která jsem vyhodnotila na základě stanovení otázky a shrnutí odpovědí dětí v podobě komentáře ke každé jednotlivé otázce. Každému bloku dominuje téma, kterým se otázka zabývá.

4.6.3.1 Pozitivní zkušenosti z předškolního období s AJ

1. Máš hezké vzpomínky na angličtinu ve školce? Bavila Tě angličtina?

Většina dětí se shodla na faktu, že na anglický jazyk v mateřské škole mají pozitivní, hezké vzpomínky, které vycházejí ze zábavného edukačního programu, který byl v mnoha případech prokládaný hrami, které děti bavily, zpěvem písniček nebo básniček. Dotazování uvedli např. odpovědi: „*Nejvíc mě bavilo, když nám paní učitelka pustila anglickou písničku, pak ji vypla, a my jsme museli dělat, že jsem sochy a ani se nehnout.*“, „*Vždycky, když jsme přišli na angličtinu, sedli jsme si do kroužku, a zpívali jsme Good morning boys and girls, to bylo super.*“, „*Já si moc nevzpomínám (na AJ v MŠ), ale bavilo mě zpívat ty anglický písničky u klavíru.*“ Jako pozitivum

nevnímali respondenti pouze metody rané výuky anglického jazyka, nýbrž označili také milé a vstřícné pedagogické vedení, tedy krom jednoho dotazovaného, který vedoucí učitelku AJ komentoval slovy: „Byla hrozná, křičela na mě přes celou třídu a musel jsem stát na hanbě. Furt jsme dělali to samý dokola, to byla fakt nuda“.

4.6.3.2 Negativní zkušenosti z předškolního období s AJ

1. Vzpomínáš si na nějaké negativní/špatné/nehezke zážitky? Co se Ti nelíbilo?

Dotazovaní respondenti se z většiny shodli na výpovědi, že si nevzpomínají na žádné negativní zážitky, či zkušenosti směrem k osvojování si anglického jazyka v mateřské škole. Výjimkou jsou tři děti, které se zmínily o faktu, že jim výuka připadala nezajímavá až nudná, ale také že se paní učitelky dopouštěly nejen křiku, jak je zmíněno již v první otázce, ale také zesměšňování, jak uvádí jeden z dotazovaných: „Paní učitelka se mi smála, když mi nešlo vyslovit jedno těžké slovo. Byl jsem na ní naštvanej, protože si ze mě dělaly srandu i ostatní děti“.

4.6.3.3 Edukační témata

2. Vzpomínáš, co jste se ve školce učili? Barvy, zvířata...

Z odpovědí respondentů na otázku vyplynulo, že i přes nejednotné programy, které jsou k osvojování cílového jazyka v mateřské škole dostupné, většina vzdělavatelů využívá podobné základní stavební prvky edukace. Mezi průřezová témata, která dětem předškolního věku nejvíce utkvěla v paměti, patří schopnost rozlišení zvířat a znalost číselné řady v rozmezí 1-10. S minimálním rozdílem v počtu odpovědí respondenti jmenovali diferenciaci barev, nadále ovoce a zeleniny a minimálně také znalost dopravních prostředků a pozdravů v cílovém jazyce.

4.6.3.4 Metody a formy vzdělávání

3. Hráli jste nějaké hry? Zpívali jste písničky? Básničky? Pamatuješ si něco?

Nejvíce respondentů se shodlo na odpovědi, že nejčastějšími formami a metodami vzdělávání jsou: práce s technikou (rádio, interaktivní tabule a počítač), písničky, básničky a četba různých textů jako jsou pohádky, příběhy či články, které prezentoval učitel v anglickém jazyce. Následující odpovědi, které se objevily již v menším počtu, byly následující: pohybové hry např. „Na sochy“, obdoba hry „Rybičky, rybáři jedou“, hry na rozvoj postřehu a paměti, kde děti musely slovně komentovat v anglickém jazyce, jako je např. hra pexeso nebo zpracovávání pracovních listů.

4.6.3.5 Výhody v předmětu AJ na ZŠ na základě dřívější zkušenosti s anglickým jazykem

4. Myslíš si, že máš výhodu, protože ses s angličtinou již setkal? Je pro Tebe angličtina v něčem snazší? V čem konkrétně?

Většina respondentů považuje předchozí zkušenost s anglickým jazykem za značné zvýhodnění, které pociťují především v oblasti slovní zásoby a slovního projevu, ať se jedná o znalost některých slov a frází z MŠ, snazší zapamatování nových slovíček na ZŠ, kvalitnější výslovnost či možnost sledování anglicky dabovaných filmů s částečným porozuměním textu. Odpovědi respondentů zněly takto: *„Určitě to mám snazší. Nějaký slovíčka už znám a tak se je nemusím učit, jako ostatní.“* *„Myslím si, že mi jde angličtina mnohem líp, protože zvířata a barvy už umím dávno.“* Tyto odpovědi doplnil komentář jednoho z respondentů, který nepociťuje absolutně žádné zvýhodnění v předmětu AJ na ZŠ.

4.6.3.6 Učení se novým anglickým slovům a frázím

5. Jdou Ti snáze učit se nová slovíčka? Pamatuješ si je snáze a rychleji? Musíš si je často opakovat?

Následující otázka vypovídá o čase, který děti stráví nad učením se novým anglickým slovíčkům a frázím. *„No, učím se je ve škole, pak si je ještě zopakuju tak*

3x doma, a umím je.“, „*Já si je opakuju jenom málo, asi 2x nebo 3x a mamka mě pak zkouší.*“ K těmto odpovědím respondentů, se přiklání většina z dotazovaných. Znamená to tedy, že většině dětí stačí, když si nová anglická slova či fráze procvičí ve škole s učitelkou a doma si je zopakují 2x – 3x. Přičemž učení se novým anglickým slovíčkům považuje více jak polovina dotazovaných za činnost snadnou a časově nenáročnou. Mezi odpověďmi se našli i takové, které učení se novým slověům nepovažují za bezproblémové. „*Je to těžký, protože se to jinak čte a jinak píše*“ komentuje učení se novým slovíčkům jeden z respondentů. Jako další problém vnímají děti složitost cizích slov, jak v podobě psané, tak mluvené.

4.6.3.7 Pletení anglického jazyka s jazykem českým/dalším cizím jazykem

6. Pletla se Ti někdy angličtina s češtinou nebo nějakým jiným cizím jazykem?

Z interview vyplývá, že většině respondentů se anglický jazyk s mateřským českým jazykem neplete v žádném ohledu. Rozdílnou odpověď uvedl pouze jeden dotazovaný, který uvádí, že „*Někdy si nemůžu vzpomenout, jak se to slovíčko řekne anglicky, tak ho řeknu česky.*“, což ale neznačí o pletení se jazyka anglického a mateřského, nýbrž o faktu, že respondent nemá anglická slovíčka a fráze osvojená do takové míry, aby je mohl použít v běžné komunikaci, a tak je nahradí slovy, které zná. Naopak za zajímavou shledávám odpověď jednoho respondenta, který se věnuje ještě dalšímu cizímu jazyku krom anglického, tedy jazyku německému, který uvedl, že se mu jazyky mísí a zároveň pletou z důvodu obdobné výslovnosti či podobné formě psaného jazyka některých slov. Jeden dotazovaný také uvedl učení se více než jednomu cizímu jazyku, a to jazyku francouzskému, ovšem bez jakéhokoliv problému vztahujícímu se k pletení jazyků.

4.6.3.8 Zvládání anglického jazyka na ZŠ

7. Myslíš si, že angličtinu zvládáš bez problémů? Pokud máš problém, s čím nejvíce?

Z rozhovoru jednoznačně vyplynulo, že respondenti nabývají dojmu, že výuku anglického jazyka na ZŠ zvládají dobře, bez větších problémů. Výjimku tvořila naprostá menšina dětí, které si v anglickém jazyce nejsou moc jisté a anglický jazyk nezvládají úplně podle svých představ. Za nejproblematictější považují složitost anglických slov, konkrétně učení se novým složitým slovům a frázím jak v podobě psané, tak mluvené. Jako problém vnímají také překládání textů z anglického jazyka do jazyka českého, či nezvládnutí tempa výuky, které má za následek skutečnost, že děti probírané látce nerozumí a jsou pozadu oproti ostatním dětem.

4.6.4 Rozhovor s učitelkou anglického jazyka ZŠ

Rozhovor proběhl s paní učitelkou Mgr. Kateřinou Vackovou, která vyučuje anglický jazyk ve zkoumané třídě na ZŠ v Táboře. Interview obsahuje 13 otázek, na které mi vzdělavatelka odpovídala podle svého názoru, postoje a zkušeností. Jednotlivé otázky jsem tematicky propojila tak, aby vzniklo 5 oblastí. Znění jednotlivých otázek, které jsem pokládala paní učitelce, jsou dostupné v příloze č. 3.

Poměr dětí, které si osvojovaly anglický jazyk v raném věku a dětí, které se s cílovým jazykem setkaly až v mladším školním věku, tedy při povinné cizojazyčné výuce na ZŠ a schopnost učitelky diferenciovat jednotlivé děti.

Z rozhovoru je zřetelné, že poměr dětí, které se anglickému jazyku věnují již v předškolním období a dětí, které se s ním setkávají teprve v mladším školním věku, je přibližně 50% na 50%, přičemž určit děti, které se s cílovým jazykem setkaly již před povinnou výukou, je záležitost nenáročná, neboť jak uvádí respondentka, tyto děti mají k výuce otevřený postoj, nemají strach a ostych vyjadřovat se, v hodině jsou schopné spolupracovat a reagovat na podněty učitele. Čitelné jsou i zásadní znalostní rozdíly v anglickém jazyce. Respondentka však poukazuje na skutečnost, že i přes náskok v podobě slovní zásoby se znalostní rozdíly mezi oběma skupinami dětí

vyrovnejí během 2 – 3 let. Tedy přibližně v 5. ročníku ZŠ jsou rozdíly mezi dětmi minimální, ve valné většině nerozeznatelné.

Nejvhodnější věková hranice pro seznamování se s cílovým jazykem a otázka povinné výuky cizího jazyka v předškolním vzdělávání.

Z rozhovoru vyplynulo, že seznamovat by se děti mohly s cizím jazykem bez problému již v předškolním období, neboť se pro ně cílový jazyk stane běžným standardem, kdy jazyk budou vnímat naprosto přirozeně. Bude pro ně běžnou formou dorozumívání se, navíc pozitivně ovlivní výslovnost, rytmizaci a snazší pochopení jazyka. Respondentka uvádí, že *„Malé děti jsou jako houby a učí se velice rychle a dobře, každopádně i velice rychle zapomínají a proto, pokud není učivo systematicky opakováno a dále prohlubováno, pokud vznikne dlouhodobější pauza, zcela jistě zapomenou, co se dříve naučily.“* Jak vyplývá z výpovědi paní učitelky, nepostradatelným faktorem pro rané seznamování s cizím jazykem je návaznost výuky, která v současné době v jazykové politice ČR schází. Je tedy bezpředmětné se v současnosti věnovat cizímu jazyku v preprimárním věku, pokud se cizojazyčné vzdělávání nenaváže bezprostředně po osvojení cílového jazyka v předškolním věku, konkrétně tedy v 1. ročníku ZŠ. Z toho důvodu respondentka nezastává názor, že by se výuka AJ měla stát povinnou v předškolním věku.

Otázka usnadnění spolupráce mezi učiteli a dětmi s předchozí zkušeností s cizím jazykem.

Odpověď na otázku snazší spolupráce není zcela jednoznačná, neboť je ovlivněna několika faktory. Respondentka uvádí „kombinované třídy“- třídy, které tvoří děti, které s anglickým jazykem zkušenost mají již před povinnou výukou a ostatními dětmi, které se s cílovým jazykem setkávají poprvé. V tu chvíli pro učitele nastává v podstatě obtížnější situace, neboť má ve třídě dvě cílové skupiny, které mají odlišné potřeby. Pokud by došlo k situaci, že budou znalostní rozdíly minimální, dá se hovořit o jednodušší spolupráci mezi učitelem a žákem.

Pozitivní/ negativní základy od lektorů v preprimárním vzdělávání a otázka následné snazší povinné výuky na ZŠ.

Na otázku kvalitních, pozitivních základů eventuálně základů předkládaných v negativním slova smyslu se respondentka nedokázala jasně vyjádřit. Rozpolceně na paní učitelku působí nestanovení jednoznačných osnov, předpisů a nezajištění kurikulárních dokumentů a metodických materiálů, o které by se v předškolním vzdělávání mohli lektori opřít. Neboť sama respondentka je lektorkou anglického jazyka v mateřské škole, za správnou cestu považuje využívání zábavných metod, forem a postupů práce, které jsou obsaženy např. v Oxfordských metodických materiálech, které sama využívá. Pro prvotní kontakt s cílovým jazykem je nezbytné, aby se děti setkávaly s tím, co je jim známé, tedy hraní her, pohybových aktivit, zpěv písniček, říkání básniček, říkadel a jednoduchých textů a příběhů, a chybět by rozhodně neměly vizuální pomůcky ve formě obrázků, maňásků apod. Co se týče negativních základů od učitelů či lektorů, dotazovaná spíše doufá, že vzdělavatelé vštěpují minimum negativních základů, naopak poskytují dostatečnou dávku radosti a zájmu o cizí jazyk. Otázku usnadnění povinné výuky anglického jazyka na ZŠ pro děti, které mají zkušenosti již z preprimárního věku, respondentka podporuje, ztotožňuje se s tímto názorem, nicméně dodává, že „výjimka potvrzuje pravidlo“.

Pozitivní/ negativní vliv raného osvojování anglického jazyka na děti a vliv preprimárním výuky anglického jazyka na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyka na ZŠ.

Jako pozitivum uvádí respondentka eliminaci zábran a strachu z něčeho nového, hravou formu výuky v předškolním věku a absenci pocitu povinnosti z učení se anglickému jazyku. Proto se v této otázce respondentka zcela jednoznačně přiklání k pozitivnímu vlivu raného osvojování anglického jazyka vzhledem k úspěšnosti v předmětu anglický jazyka na ZŠ. Za nezbytné považuje zmínit některé faktory, které mají na úspěšnost zásadní vliv. Prvním určujícím faktorem je kontinuita výuky, tedy zda mezi předškolní a školní výukou byl jedinec cizojazyčně stimulován, nebo zda měl mezi obdobími časovou prodlevu, která se na úspěšnost zcela jistě negativně podepisuje. Za nezbytné dotazovaná považuje také kvalitní domácí přípravu

a neopomenutelná je i jistá dávka talentu. Paní učitelka upozornila na možná rizika, která by preprimární vzdělávání mohlo přinést, konkrétně uvedla, že děti bychom zcela zásadně do výuky neměli nutit. Můžeme jazyk dětem nabídnout, ale měli bychom jim ponechat možnost volby, zda se cizímu jazyku věnovat chtějí, či nikoliv.

4.6.5 Odpovědi na výzkumné otázky:

VO 1: Považují učitelé, děti a rodiče dětí ranou výuku anglického jazyka za efektivní?

Vedoucí učitelka ranou výuku anglického jazyka považuje za efektivní, ale poukazuje na klíčové nedostatky, a to v kontinuitě mezi předškolním a školním obdobím, které mají na efektivitu negativní vliv, neboť cizojazyčná výuka v předškolním období nenavazuje na cizojazyčnou povinnou výuku, tudíž se děti v cílovém jazyce dále nerozvíjejí, ale stagnují. Děti efektivitu preprimární výuky vnímají v pozitivním slova smyslu, především v podobě získání jazykových znalostí a dovedností, dále pak v otevřeném přístupu k anglickému jazyku a schopnosti kooperace s učitelem. Podobně jako děti vnímají efektivitu i většina rodičů, kteří zdůrazňují především znalost anglických výrazů a jako efektivní vnímají také skutečnost, že děti anglický jazyk přijímají otevřeně a zcela běžně jej používají, minimum z dotazovaných rodičů žádný efekt nevnímá, nebo se k tématu vůbec nevyjádřili.

VO 2: Předpokládají rodiče dětí, že seznámení dětí s anglickým jazykem v předškolním věku ovlivní a ovlivnila úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

Polovina z dotazovaných rodičů předpokládá, že pokud se dítě začne seznamovat s cizím jazykem již v preprimárním věku, cizojazyčná výuka pozitivně ovlivní úspěšnost v předmětu AJ na ZŠ. Druhá polovina rodičů tento předpoklad nepotvrdila nebo se k otázce vůbec nevyjádřili. Raná výuka děti pozitivně ovlivnila, neboť získaly náskok v podobě znalosti anglických výrazů a nemají strach projevit se v cílovém jazyce.

VO 3: Jsou děti, které se setkaly s ranou výukou anglického jazyka, úspěšnější v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

Z porovnání známek dětí, kterými je klasifikovala vedoucí učitelka anglického jazyka, vyplynulo, že rozdíl mezi dětmi, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku a dětmi, které s anglickým jazykem přišly do styku až při povinné výuce na ZŠ, jsou rozdíly v úspěšnosti v předmětu AJ na ZŠ minimální. Nicméně výzkumné šetření nepotvrdilo můj předpoklad, že děti s ranou zkušeností s anglickým jazykem jsou úspěšnější v předmětu AJ na ZŠ.

VO 4: Zastávají rodiče a učitelé názor, že by výuka anglického jazyka měla být povinná již v předškolním vzdělávání?

Rodiče se neshodli na jednotné odpovědi směrem k této otázce, k možnosti povinného raného osvojování anglického jazyka se přiklonili 3 respondenti, stejný počet dotazovaných tuto variantu zavrhuje a 4 rodiče odpověď vůbec neuvedli. Vedoucí učitelka se k povinné rané výuce cílového jazyka staví pozitivně, ovšem za jistých podmínek vzdělávání, které v současné době nejsou v předškolních zařízeních v ČR dostupné, proto na základě momentální situace v ČR ranou povinnou výuku anglického jazyka nepodporuje.

4.7 Shrnutí výzkumných otázek

V současné době je možnost raného osvojování anglického jazyka naprosto běžným standardem, kterou využívají rodiče pro své děti v hojném počtu. Ovšem co se týče informovanosti rodičů o cizojazyčné výuce v předškolních zařízeních, je na velice nízké úrovni. Valná většina rodičů nemá přehled o způsobu výuky anglického jazyka, ať co se týče metod a postupů práce, programů, podle kterých učitelé pracují, nebo jaké pomůcky lektori při cizojazyčné výuce používají. Výzkumné šetření poukázalo na skutečnost, že rodiče sice dětem umožní seznamovat se s anglickým jazykem již v preprimárním věku, nicméně minimum rodičů dokáže odůvodnit, proč dětem tuto možnost poskytují a co od cizojazyčné výuky v předškolním věku očekávají. Jako důvody rodiče uvedli, že na základě brzké cizojazyčné výuky budou děti cizí jazyky

vnímat a používat přirozeně, naposlouchají si výslovnost, a rozšíří slovní zásobu, díky které mohou dosáhnout mírného nárůstu, který bude znatelný při povinné výuce AJ na ZŠ. Ovšem jak uvedla vedoucí učitelka AJ, pokud s dětmi nebudeme opakovat a stimulovat je cizojazyčnými podněty, znalostní rozdíly v cílovém jazyce nebudou nijak zásadní, nehledě na to, že znalostní rozdíly mezi dětmi, které mají ranou zkušenost s anglickým jazykem a dětmi se zkušeností s anglickým jazykem při povinné výuce na ZŠ, se vyrovnají během 2 – 3 let.

Do jaké míry jsou děti s ranou zkušeností s anglickým jazykem úspěšné v předmětu AJ na ZŠ jsem zjišťovala na základě porovnávání známek, kterými vedoucí učitelka klasifikovala děti v pololetí třetího ročníku. Vyhodnocení porovnání poukázalo na fakt, že raná výuka cizího jazyka nezaručuje úspěch v cílovém jazyce při povinném vzdělávání na ZŠ. Nicméně jak uvedla paní učitelka, předškolní výuku můžeme vnímat jako pozitivum, zaměříme-li se na eliminaci zábran a strachu z něčeho nového, která vede ke skutečnosti, že děti vnímají cizí jazyky naprosto běžně a přirozeně, tudíž komunikovat a dorozumívat se v cizím jazyce považují za zcela „normální“. Pozitivní vzhledem k předškolní výuce cizího jazyka je také schopnost dětí učit se snadno a rychle veškerým podnětům, které dětem poskytujeme. Všechna zmíněná pozitiva jsou aspekty, díky nimž dochází ke snazší spolupráci mezi dětmi s ranou zkušeností s cílovým jazykem a učitelem při povinné výuce cizího jazyka na ZŠ. V souvislosti s úspěšností, eventuálně neúspěšností v předmětu AJ na ZŠ jsem se zajímala také o subjektivní názor dětí, které s anglickým jazykem přišly do styku již v raném věku. Šetření poukázalo na skutečnost, že více jak polovina dětí, je schopná zhodnotit své schopnosti a dovednosti v cílovém jazyce, aniž by se přecenily nebo podcenily. Ve valné většině děti vnímají předškolní cizojazyčnou výuku jako efektivní, neboť si s sebou do povinného předmětu AJ na ZŠ přináší nárůstu v podobě cizojazyčných znalostí, které se projevují ve zvládnutí základních témat anglického jazyka, co se týče anglických slov a frází, snazší zapamatování nových anglických výrazů, a tedy méně stráveného času nad domácí přípravou a otevřenější přístup směrem k cílovému jazyku, kdy se jedinci nebojí spolupracovat s učitelem, reagovat na jeho podněty a zapojovat se do aktivit, které si pro žáky pedagog připravil.

Názor dětí podpořila vedoucí učitelka AJ, která se přiklání k názoru, že cizojazyčná výuka je efektivní, nicméně neboť není výuka cizího jazyka v preprimárním vzdělávání povinná, ve třetím ročníku dochází ke střetu dvou skupin dětí. První skupinu tvoří žáci, kteří již mají vštípené základy AJ, a druhou skupinou jsou děti, které se s cílovým jazykem setkávají poprvé. Vzniká tak smíšená třída žáků s odlišnými potřebami, na které pedagog musí reagovat. Raná výuka anglického jazyka je efektivní a má pozitivní vliv na pozdější povinnou výuku cílového jazyka, nicméně pedagog nemá možnost díky smíšené třídě znalosti a dovednosti dětí s předškolní cizojazyčnou zkušeností podpořit a dále rozvíjet. Kdyby byly zajištěny vzdělávací podmínky v předškolních zařízeních, jako jsou erudovaní pedagogové, kteří budou mít k dispozici zpracované osnovy vzdělávání, vícejazyčná kurikula a vhodné učební materiály, které budou mít návaznost mezi předškolním a školním vzděláváním, podpořila by vedoucí učitelka myšlenku preprimární povinné výuky cizího jazyka. Za současné situace vzhledem k jazykové politice ČR, se vedoucí učitelka k povinné preprimární výuce cizího jazyka nepřiklání. Rodiče na otázku povinné výuky anglického jazyka v předškolním věku, nevedli jednotnou odpověď. Pouze 3 respondenti uvedli, že by se k možnosti povinné výuky anglického jazyka v preprimárním věku přiklonili a 7 dotazovaných myšlenku rané povinné výuky cizího jazyka nepodporuje či se k ní vůbec nevyjádřilo. Nicméně na otázku, jaký věk je nejvhodnější pro prvotní seznamování s cizím jazykem, více jak polovina rodičů uvedla období mezi 4. – 6- rokem, což znamená předškolní období.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřila na tematiku raného osvojování anglického jazyka v preprimárním věku a jeho vlivu na úspěšnost dětí v předmětu AJ na ZŠ. Zajímala jsem se o názory, zkušenosti a postoje dětí, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku, dále pak rodičů těchto dětí a učitelů anglického jazyka ZŠ.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, které se zabírají kurikulárními dokumenty v ČR, blíže specifikují Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a RVP ZV, první kapitola dále předkládá pozitivní a negativní postoje a názory odborníků na rané osvojování cizích jazyků. Dále jsem v práci vytyčila klíčové faktory, které mají vliv na úspěšné seznamování dětí s anglickým jazykem, jako jsou vhodný věk, kvalifikované a odborné vedení a v neposlední řadě kontinuita výuky mezi předškolním a školním vzděláváním. Poslední kapitola definuje předškolní období, stanovuje podmínky předškolního vzdělávání a pedagogické zásady. Poslední součástí práce jsou metody, které lze aplikovat při raném seznamování dětí s anglickým jazykem.

V praktické části práce jsem provedla kvalitativní výzkumné šetření, a to za pomoci několika výzkumných metod. Jako první jsem zrealizovala metodu dotazníku. Dotazníky jsem rozdala rodičům dětí, které měly ranou zkušenost s anglickým jazykem. Po vyhodnocení dotazníků jsem zjistila, že rodiče sice dětem ranou cizojazyčnou výuku nabízejí, nicméně minimum rodičů dokáže odůvodnit, proč dětem tuto možnost poskytují a co od cizojazyčné výuky očekávají. Co se týče informovanosti rodičů o rané výuce anglického jazyka v předškolních zařízeních, je na velmi nízké úrovni. Ve valné většině rodiče nemají přehled o způsobu, jakým cizojazyčná výuka v předškolních zařízeních probíhá. Následně jsem uskutečnila individuální polostrukturovaný rozhovor s dětmi, které mají zkušenosti s anglickým jazykem již z předškolního věku a v době výzkumu navštěvovaly třetí ročník ZŠ, přepsala jsem data potřebná pro výzkum, a metodou kódování jsem rozhovory zpracovala a vyhodnotila. Z výsledků vyplynulo, že děti mají s raným osvojováním cílového jazyka pozitivní zkušenosti. Jako efektivní vzhledem k předmětu AJ na ZŠ vnímají děti především získání jazykových znalostí a dovedností, dále pak otevřený přístup k anglickému jazyku a schopnost kooperace

s učitelem. Poté jsem zrealizovala strukturovaný rozhovor s vedoucí učitelkou AJ na ZŠ, odpovědi jsem přepsala, vyhodnotila a tematicky rozdělila do 5ti oblastí. Vedoucí učitelka se k ranému seznamování s anglickým jazykem staví pozitivně, ovšem upozornila na klíčové nedostatky v podobě kontinuity cizojazyčné výuky mezi předškolním a školním obdobím. Dále poukázala na střet dvou skupin na ZŠ, kdy jedna ze skupin má zkušenosti s cizím jazykem z předškolního věku, druhá skupina se s cílovým jazykem setkává poprvé až na ZŠ. Vzniká tak třída žáků s odlišnými potřebami, na které učitel musí reagovat. Řešením by byla povinná výuka cizího jazyka v předškolním věku, ke které se ale vedoucí učitelka vzhledem k nezajištěným osnováním pro předškolní cizojazyčnou výuku, nevytvořené metodické příručky, vícejazyčná kurikula a nedostatek erudovaných pedagogů, nepřiklání. Posední součástí výzkumného šetření bylo porovnávání známek, a to dětí s ranou zkušeností s AJ, a dětí, které přišly do kontaktu s anglickým jazykem až na ZŠ. Výsledky mého výzkumného šetření prokázaly, že děti, které se s anglickým jazykem setkaly již v preprimárním vzdělávání, nemají lepší hodnocení od vedoucí učitelky anglického jazyka než děti, které se s cílovým jazykem setkaly až při povinném vzdělávání na ZŠ.

Výsledky výzkumného šetření lze považovat za zdařilé. Ukázalo se, že na rané osvojování s anglickým jazykem v předškolním věku nahlízejí učitelé anglického jazyka ZŠ, děti s ranou zkušeností s cizojazyčnou výukou i rodiče těchto dětí pozitivně. Samotná práce i výzkum se staly přínosné nejen pro mou osobu, nýbrž by práce mohla být zajímavá i pro učitele mateřských a základních škol a pro rodiče, kteří zvažují rané seznamování s cizím jazykem pro své děti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2001, 341 s. ISBN 80-246-0154-0.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996, 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

HENNOVÁ, I. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010, 144 s. ISBN 978-80-7367-692-6.

HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z. *Angličtina plná her*. Praha: Portál, 2005, 176 s. ISBN 80-7178-790-6.

HANUŠOVÁ, S.; NAJVAR, P. *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I : Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, 200 s. ISBN 80-223-2069-2.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice – Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v ČR na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-200-0.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 90-7178-029-4.

SMOLÍKOVÁ, K. a kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, Tauris, 2004, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

ŠMÍDOVÁ, T., TELKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N. CLIL ve výuce – Jak zapojit cizí jazyky do vyučování. Praha: NÚV, 2012, 35 s. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

Časopisy

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. *Výuka cizího jazyka v raném věku*. Pedagogická orientace 2007, č. 3. ISSN 1211-4669.

KŘÍŽKOVÁ, A. *Kdy začít dítě seznamovat s cizím jazykem*. Informatorium 3-8 2012, č. 3. ISSN 1210-7506.

NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Pedagogická orientace 2008, roč. 18, č. 2, ISSN 1211-4669.

TĚTHALOVÁ, M. *Znalost cizích jazyků patří k životnímu stylu*. Informatorium 3-8 2009, č. 10. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, M. *Malé děti se cizích jazyků nebojí*. Informatorium 3-8 2014, č. 1. ISSN 1210-7506.

Internetové zdroje

Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008. Dostupné z:

<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

Jazyková propedeutika. Dostupné z: <http://propedeutika.vuppraha.cz/0-1.html>

JEŽKOVÁ, V. Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České Republice.

Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_1_06.pdf

MAROUŠKOVÁ, M. Metodický poradník učitele cizího jazyka. Dostupné z:

http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf

MŠMT. Podněty k výuce cizích jazyků. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=Podpora+jazykov%C3%A9ho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+jazykov%C3%A9+rozmanitosti>

NAJVAR, P., HANUŠOVÁ, S. Fenomén času v učení se cizím jazykům. Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>

Národní plán výuky cizích jazyků. Dostupné z:

http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

RVP ZV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/214/>

SMOLÍKOVÁ, K. Cizí jazyky v předškolním zařízení. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/569/cizi-jazyky-v-predskolnim-vzdelavani.html/>

ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? Dostupné z:

<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

TERPITKOVÁ, M. Využitie metódy „Celkovej fyzickej odpovede“ vo vyučovaní anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Dostupné z:

http://mpcedu.sk/shared/Web/OPSOSO%20II.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Terpitkova%20Marianna%20-%20Vyuzitie%20metody%20Celkovej%20fyzickej%20odpovede%20vo%20vyucovani%20Oanglickeho%20jazyka%20na%201.%20stupni%20ZS.pdf

VAŇKOVÁ, Š. CLIL jako jedna z inovativních metod v současném vzdělávání.

Dostupné z:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjtkfhxdnJAhUnm3IKHcmcAO0QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ped.muni.cz%2Fwmus%2Fstudium%2Fdoktor%2Fteoreticke_reflexe_hv_8_1%2Fvankova.pdf&usg=AFQjCNGbGPKCQkb9U4Fmc4Rbi92M_NH_hg

Výuka cizích jazyků. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDuka_ciz%C3%ADch_jazyk%C5%AF

Wattsenglish. Dostupné z:

<http://www.jazyky.com/anglictina-pro-deti-metoda-wattsenglish/>

WIDLAK, B., PETRAVIČ, A., ORG, H., ROMCEA, R. Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka. Dostupné z:

http://www.goethe.de/ins/cz/pro/fremdsprachenlernen/NuernbergerEmpfehlungen_cz.pdf

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1</i>	49
<i>Tabulka č. 2</i>	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2 – Vzorkové otázky k rozhovoru s dětmi se zkušeností s ranou výukou AJ

Příloha č. 3 – Vzorkové otázky k rozhovoru s učitelkou anglického jazyka

Příloha č. 1

Individuální dotazník

Vliv výuky AJ v mateřské škole na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ – otázky pro rodiče dětí, které se s anglickým jazykem seznamovaly již v předškolním věku a v současné době navštěvují třetí třídu ZŠ v Táboře.

Vážení rodiče,

Jsem studentkou Jihočeské univerzity Pedagogické fakulty třetího ročníku oboru Učitelství pro MŠ v Českých Budějovicích. Dovoluji si Vás oslovit na základě spolupráce na výzkumu, který je nezbytnou součástí praktické části mé bakalářské práce, která se týká „Vlivu výuky anglického jazyka v mateřské škole na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ“. Hledám názory, postoje a zkušenosti rodičů, neboť tuto problematiku považuji za aktuální. V dotazníku najdete otázky otevřené (prostor pro Vaše vyjádření), polootevřené, a uzavřené (vyberete jednu nejvíce se hodící možnost).

Předem bych Vám ráda poděkovala za Vaše názory a zkušenosti, které budou pro mé výzkumné šetření velkým přínosem a především za Váš čas, který nad dotazníkem strávíte.

1. Nabízí/zela mateřská škola do které chodí/chodilo Vaše dítě výuku anglického jazyka?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

2. Využíváte/využili jste nabídku výuky anglického jazyka v mateřské škole? Proč jste nabídku využili?

- a) Ano
- b) Ne

Důvody:.....

.....

.....

3. Pokud Vaše děti mají/měly možnost výuky anglického jazyka v mateřské škole:

a) Jak často probíhá/probíhala výuka anglického jazyka v MŠ?

.....
.....
.....

b) Je/byla podle Vašeho názoru čas na výuku anglického jazyka dostačující?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

c) Probíhala výuka anglického jazyka v MŠ podle specifického programu? Pokud ano, podle kterého?

.....
.....
.....

d) Jaké metody a formy práce při výuce anglického jazyka lektori využívají/využívali? (Básničky, říkanky, písničky, příběhy, pohybové hry...)

.....
.....

e) Mají/měli rodiče možnost aktivně se zapojit do kroužku anglického jazyka?

→ Pokud ANO

- a) Kroužek navštěvujeme/jsme navštěvovali pravidelně
- b) Kroužek navštěvujeme/jsme navštěvovali občas (dle časových možností)
- c) Kroužek nenavštěvujeme/jsme nenavštěvovali

→ Pokud NE

- a) Ocenili bychom možnost účasti na výuce anglického jazyka
- b) Neocenili bychom možnost účasti na výuce anglického jazyka

→ Nevíme/nevěděli jsme o možnosti účasti na kroužku anglického jazyka

4. Myslíte si, že by výuka cizího jazyka měla být povinná již v předškolním vzdělávání?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

Důvody:.....

.....

.....

5. Jaký věk je podle Vašeho názoru nejvhodnější pro začátek výuky anglického jazyka?

.....

.....

.....

6. Souhlasíte s názorem, že čím dříve se dítě začne seznamovat s anglickým jazykem, tím snazší pro něj bude povinná výuka na ZŠ?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

7. Myslíte si, že výuka anglického jazyka v mateřské škole pozitivně ovlivní úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

8. V čem si myslíte, že výuka anglického jazyka v mateřské škole pozitivně ovlivní/ovlivnila Vašeho syna/dceru pro další vzdělávání v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

.....

.....

.....

.....

9. V čem si myslíte, že výuka anglického jazyka v mateřské škole negativně ovlivní/ovlivnila Vašeho syna/dceru pro další vzdělávání v předmětu anglický jazyk na ZŠ?

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 2

Individuální polostrukturovaný rozhovor

Vliv výuky AJ v mateřské škole na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ – otázky pro děti, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním věku a v současné době navštěvují třetí třídu ZŠ v Táboře.

- 1) Jak se jmenuješ?
- 2) Pamatuješ si, když si chodil/a do školky?
- 3) S jakou hračkou sis rád hrál/a?
- 4) Vzpomínáš si na nějakého kamaráda/ku ze školky?
- 5) Máš hezké vzpomínky na angličtinu ve školce? Bavila Tě angličtina?
- 6) Vzpomínáš, co jste se ve školce učili? Barvy, zvířata...
- 7) Hráli jste nějaké hry? Zpívali jste písničky? Básničky? Pamatuješ si něco?
- 8) Myslíš si, že máš výhodu, protože ses s angličtinou již setkal? Je pro Tebe angličtina v něčem snazší? V čem konkrétně?
- 9) Jdou Ti snáze učit se nová slovíčka? Pamatuješ si je snáze a rychleji? Musíš si je často opakovat?
- 10) Pletla se Ti někdy angličtina s češtinou nebo nějakým jiným jazykem?
- 11) Vzpomínáš si na nějaké negativní zážitky? Co se Ti nelíbilo?
- 12) Myslíš si, že angličtinu zvládáš bez problémů? Pokud máš problém, s čím nejvíce?

Příloha č. 3

individuální strukturovaný rozhovor

Vliv výuky AJ v mateřské škole na úspěšnost dětí v předmětu anglický jazyk na ZŠ –
otázky pro vedoucí učitelku anglického jazyka ve třetí třídě ZŠ v Táboře.

- 1) Poznáte při prvotním kontaktu anglického jazyka a dětí, které z dětí se anglickému jazyku již věnovaly a které se s anglickým jazykem setkávají poprvé? Na základě čeho jste schopní tuto skutečnost určit?
- 2) V jakém poměru se setkáváte s dětmi, které již mají zkušenosti s anglickým jazykem před výukou na ZŠ a dětmi, které se s anglickým jazykem seznamují až na ZŠ?
- 3) Jak velký znalostní rozdíl je mezi dětmi, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním vzdělávání a dětmi, které s anglickým jazykem přišly do kontaktu až na ZŠ? V čem jsou napřed?
- 4) V jakém přibližném časovém intervalu se u dětí vyrovnají znalostní rozdíly? A vyrovnají se vůbec?
- 5) Je pro učitele ZŠ snazší spolupráce s dětmi, které se s anglickým jazykem setkaly již v předškolním vzdělávání? V čem konkrétně?
- 6) Jaký věk je podle Vašeho názoru nejvhodnější pro seznámení s anglickým jazykem? Z jakého důvodu?
- 7) Myslíte si, že by výuka anglického jazyka měla být povinná již v předškolním vzdělávání?
- 8) Jaké podmínky by podle Vašeho názoru měla splňovat výuka anglického jazyka v předškolním vzdělávání, aby její výsledek byl efektivní? Např: Jaké metody a formy práce by měli vzdělavatelé při výuce využívat?
- 9) Vytvářejí vzdělavatelé v mateřských školách spíše dobré nebo špatné základy pro výuku anglického jazyka na ZŠ?
- 10) Je podle Vašeho názoru výuka anglického jazyka v MŠ pro děti přínosná? V čem konkrétně? Jaká má výuka v MŠ pozitiva?

11) Je podle Vašeho názoru výuka anglického jazyka v MŠ pro děti riziková? V čem její rizika spočívají?

12) Souhlasíte s názorem, že čím dříve se dítě začne seznamovat s anglickým jazykem, tím snazší pro něj bude povinná výuka na ZŠ?

13) Mají podle Vašeho názoru děti, které se anglickému jazyku věnovaly již v předškolním věku, větší šanci na úspěch v předmětu anglický jazyk na ZŠ?