

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Pedagogická fakulta

VÝUKA CIZÍHO JAZYKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Bakalářská práce

České Budějovice 2013

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:

Lenka Klabanová

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, 31. března 2013

.....

podpis

Poděkování

Velice děkuji Mgr. Evě Svobodové za cenné rady, podnětné připomínky a za její ochotu a vstřícnost.

Dále děkuji za spolupráci všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumné části této práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za pochopení, trpělivost a podporu, kterou mi prokazovali po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Výuka cizího jazyka v mateřské škole“ se zabývá cizojazyčným vzděláváním v předškolním věku a jeho vlivem na cizojazyčné vzdělávání na 1. stupni základní školy. Teoretická část vymezuje základní pojmy vztahující se k předškolnímu dítěti, vývojovým specifikům předškolního dítěte, významu řeči a vývoji verbálních schopností, vzniku bilingvismu a jeho rizikům. Dále shrnuje názory odborníků na ranou výuku cizího jazyka, upozorňuje na úskalí, která se mohou při cizojazyčném vzdělávání v předškolním věku objevit a v neposlední řadě se zaměřuje na vhodné metody a formy výuky cizího jazyka v mateřské škole. V praktické části jsou interpretovány výsledky kvantitativního výzkumu. Bylo zvoleno dotazníkové šetření a respondenty byli pedagogové základních a mateřských škol. Cílem bylo zjistit, jak se výuka cizího jazyka v předškolním věku promítá do cizojazyčného vzdělávání na 1. stupni ZŠ a jestli pedagogové vnímají tuto aktivitu jako efektivní. Dále bylo zjišťováno, zda jsou v preprimárním cizojazyčném vzdělávání zajištěny takové podmínky, aby tato iniciativa mohla být efektivní.

Klíčová slova:

výuka cizího jazyka, předškolní vzdělávání, primární vzdělávání

ABSTRACT

The thesis “Teaching a Foreign Language in Kindergarten” deals with foreign language education in preschool and its impact on foreign language education in primary school. The theoretical part defines the basic concepts related to preschoolers, the development specifics of preschool children, the importance of language and the development of verbal skills, and the origin of bilingualism and its risks. It also summarizes the views of experts on the early teaching of a foreign language, points out the difficulties that may occur in teaching a foreign language to preschool children, and, ultimately, focuses on appropriate methods and forms of teaching a foreign language in kindergarten. In the practical part, results of quantitative research are introduced. The research was conducted in the form of a survey and the respondents were teachers of primary schools and kindergartens. The aim was to find out how teaching of a foreign language in preschools translates into foreign language education at primary schools and if teachers perceive this activity to be effective. Furthermore, it was investigated whether there were conditions in the preprimary foreign language education permitting this initiative to be effective.

Keywords:

Foreign language education, preschool education, primary education

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ.....	9
1. 1 Vymezení pojmu předškolní věk.....	9
1. 2 Vývojová specifika předškolního dítěte.....	9
2 ŘEČ A JEJÍ VÝVOJ.....	11
2. 1 Význam řeči.....	11
2. 2 Vývoj verbálních schopností.....	11
2. 3 Jazykové roviny.....	13
2. 4 Bilingvismus.....	14
2. 4. 1 Co je bilingvismus?.....	14
2. 4. 2 Věk vzniku bilingvismu.....	14
2. 4. 3 Rizika bilingvismu.....	15
2. 4. 4 Bilingvismus ve školním prostředí.....	15
3 CIZÍ JAZYK V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	16
3. 1 Názory na ranou výuku cizích jazyků.....	16
3. 1. 1 Výslovnost jako součást cizojazyčného vzdělávání.....	18
3. 2 Úskalí rané výuky cizího jazyka.....	19
3. 2. 1 Mateřské školy s celodenním programem v cizím jazyce.....	19
3. 2. 2 Mateřská škola s výukou cizího jazyka jako doplňkovým programem..	20
.....	20
3. 3 Metody a formy výuky cizího jazyka v MŠ.....	22
3. 3. 1 Základní principy jazykové výuky v předškolním věku.....	23
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY.....	26
4. 1 Cíl výzkumu.....	26
4. 2 Předpoklad výzkumného šetření.....	26
5 METODIKA VÝZKUMU.....	27
5. 1 Použité metody.....	27
5. 2 Výzkumný vzorek.....	28
6 VÝSLEDKY.....	28

6. 1 Shrnutí výsledků.....	43
ZÁVĚR.....	46
Seznam použité literatury:.....	48
Seznam příloh:.....	51

ÚVOD

Málokterá schopnost je člověku tak samozřejmá jako schopnost naučit se mateřskému jazyku. Osvojování jazyka dětmi je zkoumáno lingvisty a psychology již více než sto let, přesto tento proces není ani dnes dokonale prozkoumán.

V souvislosti s vývojem řeči vyvstává otázka, kdy se dítě může začít učit druhému jazyku. Názory na toto téma nejsou jednotné. Počínaje názory, které zpochybňují smysl rané výuky, a konče těmi, jenž propagují téměř zázračnou efektivitu.

V Evropě je patrný trend zařazování výuky cizích jazyků v co nejnižším věku. Mezi argumenty pro zavádění rané výuky patří zejména fakt, že dítě v raném věku disponuje mimořádnými schopnostmi pro osvojení řeči. Mateřský jazyk se děti učí snadno a rychle. Dále je poukazováno na bilingvní děti, které se učí druhému jazyku rovněž velmi snadno a navíc v kvalitě rodilého mluvčího. Z těchto důvodů je laická veřejnost zcela nakloněna rané cizojazyčné výuce a pro rodiče je často jediným ukazatelem kvality mateřské školy právě zařazení či absence této aktivity. Mateřské školy jsou tak nuceny, aby výuku cizího jazyka začlenily do svého vzdělávacího programu. Je však tento narůstající trend pro děti skutečně výhodou? Je tato iniciativa efektivní? Cílem mé práce je pokusit se na tyto otázky odpovědět.

V teoretické části stručně popíši vývojová specifika předškolního dítěte, a to ta, která považuji při výuce cizího jazyka za stěžejní. Nastíním vývoj řeči a zmíním již jmenovaný bilingvismus. Dále pak shrnu publikované zkušenosti a názory odborníků na ranou výuku cizích jazyků. Upozorním na rizika, která z této aktivity vyplývají a v neposlední řadě se zaměřím na vhodné metody a formy práce při výuce cizího jazyka v mateřské škole.

V praktické části provedu výzkumné šetření na základních školách s cílem zjistit přínos výuky cizího jazyka v předškolním věku. Zvolenou metodou je dotazník a respondenty jsou pedagogové na 1. stupni základních škol v plzeňském regionu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ

Předškolní dítě má svá přirozená vývojová specifika, která musí být v preprimárním vzdělávání důsledně zohledněna. Ta, která považuji v cizojazyčném vzdělávání za nejdůležitější, jsem stručně shrnula.

1. 1 Vymezení pojmu předškolní věk

V širokém smyslu slova se jako předškolní věk označuje celé období od narození až do vstupu na základní školu.

Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, tedy období 3-6 let (Langmeier, Krejčířová 2006). V tomto smyslu se budu těmto třem rokům věnovat i já.

1. 2 Vývojová specifika předškolního dítěte

Především je důležité mít na paměti, že předškolní věk je věkem hry. Dítě je spontánní, hravé, zvědavé a dochází u něj k enormnímu rozvoji vlastní aktivity. Je ovládáno především emocemi a do popředí vystupuje potřeba jistoty a bezpečí (Švejdrová in Svobodová, 2010).

Dítě se velmi rychle učí, má biologicky podmíněnou výbornou mechanickou paměť, která má ale převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2006).

To, že si dítě velmi rychle zapamatuje předkládané informace je jistě pro výuku, nejen cizího jazyka, přínosem. Je ale důležité mít na paměti, že pokud nedochází

k automatizaci a opakování, mechanicky uložené informace velmi rychle vyhasínají (Janíková, 2011).

Při výuce je též důležité, aby dítě mělo možnost vidět a vnímat věci, se kterými je seznamováno. Mezi čtvrtým a osmým rokem věku totiž dochází k rozvinutí názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium. Dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2006).

Mezi další charakteristiky myšlení v tomto období, které je potřeba ve vzdělávání zohlednit, patří antropomorfismus (polidšťování předmětů), prezentismus (dítě žije přítomností) a fantazijní přístup (Šulová in Mertin, Gillernová, 2006).

Za velmi důležité považuji zmínit sebepojetí dítěte. To je zcela vázáno na hodnocení dospělého, přejímá jeho názor na sebe sama zcela nekriticky, tak jak je mu prezentováno (Vágnerová, 2000).

Aby nedocházelo k přetěžování dítěte, je nutné fáze, kdy se dítě soustředí prolínat pohybovými činnostmi, hrou nebo odpočinkem. Předškolní dítě se nevydrží dlouhou dobu koncentrovat na jedinou činnost, jeho pozornost se pohybuje řádově v několika minutách.

2 ŘEČ A JEJÍ VÝVOJ

2.1 Význam řeči

„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 30).

Jak uvádí autorky dále, aby dítě mohlo vyjádřit své potřeby, co si myslí, co cítí, co chce, musí se umět vyjádřit. Řeč je také důležitá pro utváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině. Dítě, které má v řečových dovednostech problémy, je ve skupině znevýhodněné. Stydí se mluvit, je pro něj frustrující, že mu okolí nerozumí. Často se pak uchyluje k neverbální komunikaci, kde bohužel mnohdy nechybí prvky agresivního jednání. To může zpětně ovlivnit jeho hodnocení pedagogem. Je tedy patrné, že kvalitní komunikační schopnosti jsou pro dítě velmi důležité a naším zájmem by mělo být, aby dítě bylo v řečových dovednostech co nejzdatnější.

2.2 Vývoj verbálních schopností

„Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28).

Vyvíjí se na základě zděděné schopnosti naučit se mluvit v prostředí již hotové řeči. Je více než zřejmé, že se jedná o proces velmi složitý. První tři roky života probíhá předřečový a následně řečový vývoj (Vyštejn, 1995). Zásadním obdobím pro vývoj řeči je pak období do šesti až sedmi let, přičemž nejprudší tempo je do tří až čtyř let (Bednářová, Šmardová, 2007).

Řeč začíná novorozeneckým křikem, následné zvukové projevy slouží k uspokojení základních potřeb. Aby se dítě naučilo mluvit, musí umět rozlišovat fonémy, specifické zvuky jazyka. K tomu je zapotřebí dostatečná možnost vnímat mluvenou řeč. Každý jazyk užívá určitý počet fonémů a předpokládá se, že existuje genetická dispozice je vnímat (Vágnerová, 2000).

Jedním z argumentů, které se užívají pro podporu rané výuky cizího jazyka, je právě snižující se schopnost dítěte diferencovat nové fonetické zvuky. Zastánci tohoto tvrzení pak uvádí, že tato schopnost mizí až v předškolním věku. Například podle Hanouska (2010) prudce klesá od 4 let věku dítěte. Vágnerová (2000) ovšem zmiňuje, že schopnost diferencovat fonémy cizího jazyka klesá již od 8. měsíce. Tuto skutečnost potvrzuje i Koukolík (2011), ale uvádí zajímavá fakta - specializaci na vlastní jazyk lze zvrátit. Nicméně výzkumy, které prokazují opětovnou zvýšenou citlivost na kontrasty souhlásek v cizím jazyce, se týkaly dětí do jednoho roku věku. Zdá se tedy, že v tomto případě jsou proklamované efekty pouze reklamním tahem provozovatelů cizojazyčného vzdělávání.

V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí sémantická složka řeči, tj. slovník dítěte. To si tvoří jednak slovník pasivní – tj. počet slovních výrazů, jimž dítě rozumí a slovník aktivní – to jsou slova, která dítě aktivně používá. Pasivní slovník je samozřejmě mnohem větší než slovník aktivní (Vágnerová, 2000). Autorka též uvádí, že rozvoj řeči je závislý na stimulaci, dítě potřebuje verbální model, aby mělo možnost osvojit si jazykový systém.

Je tedy velmi důležité, aby se dítě mělo možnost setkat s dostatečným množstvím jazykových podnětů, mít příležitost k jejich opakování a korekci. To vše se pak spolupodílí na schopnosti dítěte úspěšně reagovat v komunikativní situacích (Janíková, 2011).

Pokud je dítě dostatečně řečově stimulováno, jeho slovní zásoba rychle vzrůstá. Vyštejn (1995) uvádí, že dítě ve dvou letech operuje s 250 – 400 slovy. Aktivní slovník tříletého dítěte čítá asi 800 slov. Dítě již obvykle mluví souvisle. Řeč se stále obohacuje a zdokonaluje, mluvní výrazy se zpřesňují a před čtvrtým rokem většinou dítě dosáhne dostatečné slovní zásoby, aby se mohlo plně zapojit do běžné řečové komunikace. Kolem pátého roku dochází k dalšímu zdokonalování řeči jak po stránce obsahové, tak i zvukové. Aktivní slovník šestiletého dítěte obsahuje asi 2 500 pojmů. Růst slovní zásoby pak stále roste, v podstatě po celý život člověka. Vrcholnou fází vývoje dětské řeči je souvislá, gramaticky správná řeč.

2.3 Jazykové roviny

Jak uvádí J. Bednářová, V. Šmardová (2007), řeč je komplexní schopnost a má složitější strukturu, lze ji rozdělit do několika rovin:

- **Foneticko-fonologická rovina** je sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Jak jsem již uvedla, kolem šestého až osmého měsíce dokáže dítě vyčleňovat hlásky mateřského jazyka. Tato schopnost má poměrně zdoluhavý vývoj, dítě rozlišuje všechny hlásky po šestém roce, horní hranice je sedm až osm let. Sluchové rozlišení je důležité a je v úzkém vztahu k výslovnosti, neboť dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Mluvidla jsou pro správnou artikulaci připravena ve dvou až třech letech.
- **Morfologicko-syntaktická rovina** zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Dítě nejprve používá podstatná jména, potom slovesa a přibírá další slovní druhy. Po čtvrtém roce by mělo používat všechny. Mezi 2 – 2,5 roky začíná časovat a skloňovat. Mezi 3. – 4. rokem začíná používat souvětí.
- **Lexikálně-sémantická rovina** jedná se o pasivní a aktivní slovník, viz. kap. 2. 2. Porozumění řeči sledujeme zhruba od desátého měsíce, aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet asi tak v roce až v roce a půl.
- **Pragmatická rovina** je užití řeči v praxi. Mezi 2,5 – 3 roky se dítě učí pomocí řeči dosahovat cíle. Mezi 3. – 4. rokem dítě umí nejen navázat konverzaci, ale udržet ji a rozvíjet. Pro dítě je velmi důležitá jednotu verbálních a neverbálních prvků komunikace. Pokud to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla, dítě je zmatené, neví jak má reagovat, činí mu potíže takovou informaci zpracovat. Ve verbální komunikaci jsou pak důležité paralingvistické faktory, jako je např. hlasitost verbálního projevu, rychlost, objem, plynulost, pomlky, frázování a emoční náboj řeči.

Vývoj řeči je u každého jedince individuální, každé dítě má svůj „harmonogram vývoje“. Mezi dětmi mohou být velké rozdíly jak v rozvoji slovní zásoby, tak i ve výslovnosti. Věkové hranice je tedy třeba brát jen jako určité orientační body, které slouží k tomu, abychom věděli, jak má vývoj postupovat.

2. 4 Bilingvismus

V souvislosti s ranou výukou cizího jazyka je často skloňován pojem bilingvismus. Zastánci rané výuky cizího jazyka poukazují na bilingvní děti, které se velmi snadno a rychle naučí druhý jazyk, navíc zcela bez cizího přízvuku.

2. 4. 1 Co je bilingvismus?

„Existují četné definice bilingvismu, jež většinou vyjadřují skutečnost, že jedinec je schopen mluvit rovnocenně (absolutně nebo do určité míry) dvěma různými jazyky“ (Průcha, 2011, s. 162).

Častým příznakem bilingvismu bývá dominance jednoho jazyka, jedinec si jeden jazyk osvojí lépe než druhý (Průcha, 2011).

2. 4. 2 Věk vzniku bilingvismu

Harding - E., Riley (2008) rozlišují věkové kategorie, kdy bilingvismus vzniká:

- Bilingvismus nemluvnat – zdůrazňuje skutečnost, že dítě začne mluvit najednou dvěma jazyky. Tento bilingvismus je spojený se simultánním osvojováním si obou jazyků. Podle statistických údajů začínají bilingvní děti mluvit o něco později než děti monolingvní, ale i tak jsou v normě uplatňované pro jednojazyčné děti.
- Dětský bilingvismus – označujeme jako sukcesivní (postupné) osvojení si dvou jazyků. Dítě si nejprve osvojí jeden jazyk a poté druhý. Podivuhodné však není pouze to, s jakou rychlostí si děti druhý jazyk osvojují, ale i to, jak rychle ho dokáží zapomenout. Klíčovým faktorem je tudíž stále používání jazyka. Znakem dětského bilingvismu je obvykle dokonalá výslovnost na úrovni rodilých mluvčích.
- Pozdní bilingvismus – získanou dvojjazyčnost většinou doprovází cizí přízvuk.

2. 4. 3 Rizika bilingvismu

Rizika jazykového vývoje bilingvních dětí popisuje Šulová (2004). Za největší riziko považuje nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami o řečový vývoj dítěte. Mimo jiné pak popisuje bilingvismus s negativním vlivem tzv. subtraktivní („odčítací“), který se projevuje třemi způsoby:

- semi-lingvismem – dítě nehovoří přijatelně ani jedním jazykem, oba naprosto nesrozumitelně směšuje
- újmou kulturního charakteru – projevují se především potíže s identifikací dítěte a další problémy – mutismus, dyslexie, koktání
- problémy na úrovni kognitivní – dítě se opoždí v učení, má horší školní výsledky, pomaleji řeší úkoly.

Pro snížení rizika je nutné vytvářet situace bez stresu, ty musí dítě samy o sobě motivovat k užívání jazyka. Mělo by být užíváno Grammontovo pravidlo – jedna osoba, jeden jazyk. Dítě by mělo být vedeno do takových kontextů, kde je velká pravděpodobnost „přepínání“ jazyků a může se v plné míře uplatňovat potenciál dítěte.

2. 4. 4 Bilingvismus ve školním prostředí

Studie zaměřené na bilingvní děti, jejichž rodiče hovoří různými jazyky, ukazují, že děti jsou skutečně schopny se za určitých okolností rychle a spontánně naučit druhý jazyk. Tyto děti se učí dva jazyky paralelně, což znamená, že se u nich vyvíjejí dva jazykové systémy, jde tedy spíše o osvojení dvou prvních jazyků (Brown, in Najvar 2010).

Najvar (2010) se pak domnívá, že paralelní osvojování jazyků v dětském věku je situací, která je velmi specifická s ohledem na emoční, sociální a komunikativní aspekty výchovy v rodině, tudíž ji nelze ve školních podmínkách simulovat.

Vyštejn (1995) ovšem předpokládá, že pokud je dítě v mateřské škole celodenně vzděláváno v cizím jazyce, může MŠ bilingvní rodinu suplovat. Tento názor podporuje i Průcha (2011), který poukazuje na edukační prostředí v bilingvních školách, kde může existovat tzv. „ponoření“ (immersion) dětí do příslušného jazyka, podobné tomu, jaké existuje v bilingvních rodinách.

3 CIZÍ JAZYK V MATEŘSKÉ ŠKOLE

3.1 Názory na ranou výuku cizích jazyků

Názory, kdy zařadit výuku cizích jazyků, nejsou jednotné. Někteří z odborníků se přiklání k tomu, aby děti začaly s výukou až po devátém roce věku a později, tedy v době, kdy už má dítě zcela zvládnutý jazyk mateřský. Jiní se domnívají, že vhodná doba pro zahájení výuky je předškolní věk či ještě dříve, a že tato raná výuka přinese dětem výhody pro znalost cizího jazyka v pozdějším věku. Často se přitom argumentuje tím, že malé dítě je schopno se naučit cizí jazyk mnohem snadněji a rychleji než ve věku pozdějším a navíc se zcela korektní výslovností. Jsou však tato tvrzení oprávněná?

Průcha (2011) uvádí, že tyto proklamované efekty nejsou prokázány výzkumy ani v zahraničí, ani u nás. Harding – Esch, Riley (2008) míní, že tyto názory vychází z nekritického pozorování dětí, které se učí mluvit. Děti však ve skutečnosti vynakládají spoustu času a energie, aby si nějaký jazyk osvojily, což při stejném úsilí zvládnou i dospělí. V tomto duchu se vyjadřuje i Ausubel (in Najvar, 2010). Poukazuje na výzkum E. L. Thorndika, který ukázal, že pokud se obě věkové skupiny učí stejně dlouho, děti postupují pomaleji.

To, že děti postupují ve výuce pomaleji, potvrzuje i Krashen (in Najvar, 2010). S kolegy zpracoval výsledky řady výzkumů a došli k závěru, že dospělí a starší děti si sice jazyk osvojují rychleji, ale mladší děti „nakonec“ dosáhnou lepších výsledků.

Rané výuce je nakloněn i Lenneberg (in Najvar, 2010). Uvádí, že existuje období v lidském životě, ve kterém je mnohem jednodušší si osvojit jazyk. Podle něj toto období trvá od druhého roku života po nástup puberty. Jedná se o tzv. hypotézu kritického období.

K polemice, zda je vhodné začít s cizím jazykem v raném věku, se vyjadřuje i Marxtová (in Mertin, Gillernová, 2006). Uvádí, že věk kolem pátého roku je považován za mimořádně příznivou etapu pro seznamování s cizím jazykem. Důvodem je typická spontánnost projevu dětí, absence zábran a kontroly. *„Z hlediska rozvoje jazykových schopností dítěte je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty. Tato schopnost se s postupujícím věkem nezdokonaluje, ale naopak postupně mizí“* (tamtéž, s. 187).

Nahrávajícími předpoklady jsou pak v neposlední řadě imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky a schopnost sluchové diferenciaci.

Ani Fenclová (2004/2005) zcela nezavrhne koncept raného učení. Připouští přípravné jazykové aktivity, avšak argumentaci o všeobecné efektivnosti raného učení (čím dříve, tím lépe) zpochybňuje a připisuje ji spíše komerčním účelům. Poukazuje na rozsáhlé výzkumy v Belgii, Francii, Německu, Anglii a Itálii, a to na souborech tisíců žáků. Ty prokázaly, že *„raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a na času, který je mu věnován“* (tamtéž, s. 41).

I další zahraniční výzkumy potvrzují, že mnohem důležitější než věk jsou faktory jako: kvalita jazykové výuky, intenzita učení, motivovanost k učení, metody výuky, podpora z rodinného prostředí aj. Zároveň se prokazuje, že děti, které zahajují výuku později nejsou handicapovány. Při splnění vhodných podmínek rychle dohánějí děti, které začaly s výukou v raném věku (Průcha, 2010).

Podobné závěry přináší i výzkumy uskutečněné v českém prostředí. Ty směřují k zjištění dlouhodobých efektů výuky angličtiny v předškolním věku. Hanušová, Najvar (2007) se na základě výsledků jejich výzkumů přiklání k tvrzení, že neexistuje žádný přesvědčivý důkaz, který by prokazoval schopnost mladších dětí se ve školním prostředí učit jazyky lépe než dospělí. Dále pak uvádí, že nebyly zjištěny žádné zásadní rozdíly mezi žáky, kteří se začali učit angličtinu v raném věku a žáky, kteří začali s výukou později.

Najvar (2011) pak ve svém dalším výzkumu dochází k zajímavému závěru. To, zda žák prošel či neprošel ranou výukou cizího jazyka, není příliš určující pro jeho výsledky v 8. ročníku ZŠ.

Za zmínku rozhodně stojí názor Lightbownové a Spadové (in Najvar 2010). V jejich pojetí hraje roli důležitý faktor, a to cíl výuky jazyka. Pokud je naším cílem výuky to, aby jedinec dosáhl úrovně rodilého mluvčího, potom je žádoucí, aby byl obklopen jazykem již od raného věku. Zde se autorky opírají o hypotézu kritického období. Pokud je ale cílem cizojazyčné výuky to, aby jedinec získal běžné komunikační kompetence, potom je účelnější začít s výukou později. Výzkum ukazuje, že pokud se hodinová dotace pohybuje okolo několika hodin za týden, žáci začínající s jazykem v deseti, jedenácti nebo dvanácti letech dosahují rychle úrovně s žáky, kteří začali i o několik let dříve.

3. 1. 1 Výslovnost jako součást cizojazyčného vzdělávání

Dalším z argumentů, jenž se objevují při propagaci rané výuky jazyků je fakt, že starší lidé málokdy ztrácejí cizí přízvuk. Tato skutečnost se používá na podporu „hypotézy kritického období“. Ta tvrdí, že dokonalé výslovnosti není možné dosáhnout, pokud se jedinec začne učit až po dvanáctém roce věku (Cook, in Najvar, 2010). Harding – Esch, Riley (2008) však poukazují na kritiku, které tato hypotéza od svého vzniku čelí. Uvádí existenci důkazů, které poukazují na to, že dospělí se mohou naučit rozlišovat mezi velmi podobnými zvuky rychleji a lépe než děti. Navíc je umí i mnohem lépe reprodukovat. Pokud je tedy pravda, že si dospělí uchovávají přízvuk, nemá to nic společného s vývojem nervové soustavy, ale spíše se jedná o vědomou či nevědomou potřebou ukázat svoji „odlišnost“, proklamovat a bránit svou individuální a sociální identitu. Scovel (in Najvar, 2010) se však domnívá, že kritické období v oblasti výslovnosti nebylo prozatím výzkumnými daty napadeno.

K rané výuce se pak přiklání i Spolsky (in Najvar, 2010) a stanovuje jednu z podmínek učení se cizím jazykům. Čím mladší jedinec, tím větší pravděpodobnost, že dosáhne autentické výslovnosti.

V čem tedy spočívá fakt, že mladší jedinec je schopen si osvojit cizí jazyk bez přízvuku? Vysvětlení podávají Walsh a Diller (in Najvar, 2010). Výslovnostní dovednosti kladou požadavky na nejjemnější motoriku a koordinaci, neboť na výslovnosti se podílí stovky svalů. Je tedy vázána nejen na kognitivní funkce, ale je determinována i motorickými faktory. Autoři pak rozlišují procesy nižšího řádu (např. výslovnost) a vyššího řádu (jako jsou sémantické vazby). Procesy nižšího řádu jsou závislé na raném zrání mozku, proto je osvojení přízvuku po ukončení puberty obtížné. Procesy vyššího řádu závisí spíše na mozkových centrech, která dozrávají později, starší studenti si tedy mnohem lépe osvojují slovní zásobu a učí se rychleji.

Na základě výše uvedeného dochází Najvar (2010) k závěru, že pokud existuje citlivé období pro osvojování cizích jazyků, bude se nejspíše projevovat v oblasti výslovnosti. Připouští dokonce možnost, že autentická výslovnost je jediný aspekt, v jehož osvojování hraje vyšší věk negativní roli.

3. 2 Úskalí rané výuky cizího jazyka

V souvislosti s ranou výukou cizího jazyka je nezbytné zmínit i rizika s tím spojená. Nutno ovšem říci, že úskalí jsou patrná především u mateřských škol, které nabízejí celodenní výuku v cizím jazyce. Pokud je dítě vzděláváno v českém jazyce a cizí jazyk je zařazován formou určitých vstupů, lze za správných podmínek rizika zcela eliminovat.

3. 2. 1 Mateřské školy s celodenním programem v cizím jazyce

Podle některých autorů (viz. kap. 2. 4. 4), lze při tomto způsobu edukace suplovat bilingvní rodinu. Zřejmě i tento fakt vede rodiče k tomu, aby dítě umístili do takto koncipované mateřské školy. Avšak tento způsob výuky přináší i určitá úskalí. Na ně upozorňuje Koťátková (2003). Uvádí, že ačkoliv se nám zdá, že řeč dítěte mezi 5. - 6. rokem života je již dostatečně a bohatě rozvinuta, není to tak docela pravda. Pokud by dítě v tomto období přestalo mateřskou řeč používat, jeho nabitě řečové dovednosti by poměrně rychle vymizely. Dítě mezi 5. – 8. rokem sice již obsáhlo základní rámec jazyka, ale další tvořivá a obsahová dimenze s kompetencemi k souvislému projevu jej ještě čeká.

Dále pak autorka uvádí tato fakta:

- Raná výuka cizí řeči může zásadně oslabovat přijetí a prohlubování pravidel mateřského jazyka, dítě začne stagnovat v mateřském jazyce.
- Pro vstup do ZŠ by mělo dítě mít dostatečně zvládnutou mateřštinu a to včetně dobré výslovnosti, tedy veškeré poruchy řeči by měly být odstraněny.
- MŠ má plnit potřeby dítěte – tedy vážně se zamyslet, jestli je to pro dítě skutečně naplněním jeho potřeb.
- Plně si uvědomit, že zasahujeme do rozvoje myšlení dítěte a do jeho rozvíjejícího se sebepojetí – ani v jedné řeči se dítě pro sebe ani pro okolí nevyjadřuje uspokojivě.

V neposlední řadě Kořátková (2008) poukazuje na zkušenosti učitelek z takto koncipovaných školek. Děti, které nemají v cizím jazyce doma žádné zázemí (cizí jazyk, kterým se ve školce mluví je mateřským jazykem jednoho z rodičů) často promluví ve školce jen několikrát za den, a to ještě jednoduchým způsobem. Pokud tedy dítě nebude pokračovat na základní školu, kde bude vzděláváno v tomto jazyce, jsou to nabyté jednoduché orientační znalosti za poměrně vysokou cenu.

Další nepříznivou skutečností je výsledek screeningového šetření v běžných mateřských školách, které ukázalo, že poměrně velká část šestiletých dětí není plně připravena, z hlediska úrovně řečové vybavenosti, na zahájení školní docházky. Asi třetina dětí nedosahuje na konci předškolního vzdělávání očekávaných výstupů komunikačních kompetencí (Bytešníková in Průcha, 2011). Toto tvrzení podporuje i Kořátková (in Průcha, 2011), která uvádí, že u 20 % dětí se vyskytují vady řeči a samostatného vyjadřování.

Není cílem mé práce zjišťovat fakta, proč tomu tak je. Poukazuji na toto šetření jen v kontextu s celodenní výukou v cizím jazyce, neboť se domnívám, že tato skutečnost sama o sobě příliš nehovoří pro tento typ edukace. Pokud mají v komunikační oblasti problémy děti, které jsou zařazeny do běžných mateřských škol, dá se předpokládat, že situace u dětí navštěvujících mateřskou školu s výukou v cizím jazyce je ještě kritičtější.

Za velmi důležitý pak považuji fakt, že pokud se dítě celodenně rozvíjí v cizím jazyce a je především seznamováno s reáliemi cizí země, vrůstá do té dané kultury. Otázkou zůstává, zda-li by dítě v předškolním věku nemělo především poznávat kulturní hodnoty svého národa. Samozřejmě by mělo být seznamováno i s jinými kulturami a dozvídat se o jejich odlišnostech. Být k nim otevřený, bez předsudků, vážit si jich. Avšak bez ztráty své národní identity.

3. 2. 2 Mateřská škola s výukou cizího jazyka jako doplňkovým programem

V těchto školách je většinou koncipována výuka formou krátkých cizojazyčných sekvencí. Četnost těchto sekvencí pak závisí na organizaci školky samotné. Výuku cizího jazyka vede buď učitelka mateřské školy nebo externí učitelé.

Janíková (2011) pak upozorňuje na fakt, že většina externích vyučujících neprošla žádnou doplňující oborově didaktickou přípravou pro zprostředkování jazyka

v předškolním věku. Nejsou tedy detailně seznámeni s procesem osvojování jazyka v jeho audio – orální podobě, a tak se první seznámení s jazykem odehrává v rytmu stále se opakujících výřků barev, pozdravů a představování (Podrápská in Janíková, 2011).

Problémem externího vyučujícího by mohla být neznalost vývojových specifík dětí předškolního věku, u učitelky mateřské školy pak nedostatečná kvalifikace k výuce cizího jazyka. Jazykové znalosti pro výuku v předškolním zařízení by měly dosahovat minimálně úrovně C1 - podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Těthalová, 2012). Úroveň C1 (Průcha, 2010) pak předpokládá, že dotýčný:

- rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů
- umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů
- umí užívat jazyk pro společenské, akademické a profesní účely
- umí vytvořit texty na složitá témata

Netřeba zdůrazňovat, že jazyková vybavenost je velmi důležitá. Učitel je pro dítě vzorem a pokud jeho kompetence nejsou dostačující, především pak výborná výslovnost, děti „věrně“ zachytí a převzou i nedokonalosti. Vytvoří si ve výslovnosti špatné návyky, které se v pozdějším věku téměř nedají odbourat (Smolíková, 2006).

Dalším negativním faktorem se může stát situace, kdy školka nabídne výuku cizího jazyka formou kroužku, ne tedy zakomponovanou jako součást vzdělávání. Kroužek nemusí navštěvovat celá třída. Dítě, které cizojazyčnou výuku navštěvuje, je pak přesouváno z místa na místo a nemá možnost pevně zakotvit v sociální skupině, kde by našlo své pevné místo (Svobodová, 2010). Přitom, jak jsem již výše uvedla, potřeba jistoty a bezpečí je v tomto věku velmi zesílena.

V neposlední řadě bych uvedla velmi významný faktor, a to přiměřenost cílů a očekávání. Zejména rodiče, kteří mnohdy vynakládají nemalé finanční částky za výuku, mají pocit, že výuka není dostatečně efektivní. Očekávají neadekvátní výsledky, ty bohužel mnohdy proklamují provozovatelé jazykového vzdělávání. Nejsou obeznámeni s faktem, že v této oblasti platí dvojnásob: není důležitý cíl, ale cesta. Rané vyučování není chápáno jako klasická výuka jazyka, ale především jako příprava na jeho osvojování. Rodiče jsou zklamáni a často svoji nelibost dávají dítěti pocítit. Negativní hodnocení se pak, bohužel, může stát součástí sebepojetí dítěte. Místo

pozitivního vztahu k cizímu jazyku tak můžeme v dítěti „zasít“ nedůvěru sama v sebe a nechat k dalšímu cizojazyčnému vzdělávání.

3.3 Metody a formy výuky cizího jazyka v MŠ

Nejvhodnější formou je integrovaná výuka hrou, činnostmi a prožitkem (Watt et al., 2008). Tato forma předpokládá, že výuku vede učitelka mateřské školy a zařazuje cizí jazyk do celodenního vzdělávacího programu.

Ve výuce cizího jazyka rozeznáváme dvě hlavní metody výuky a to metodu přímou a metodu nepřímou (Vyšejn, 1995):

- Metoda nepřímá se vyznačuje tím, že se zavádí až po zafixování jazyka mateřského. Uplatňují se zde především jazyková pravidla, učení se zpaměti, překládání atd. Tuto metodu považuje v útlém věku za nefyziologickou a škodlivou.
- Metoda přímá, tzv. mateřská, spočívá v tom, že si dítě jazyk osvojuje obdobným způsobem jako jazyk mateřský. Dítě si musí jazyk osvojovat soustavně s určitými osobami, za podpory vzájemné citové vazby.

Za metodu přímou pak považujeme audio-orální metodu. Při ní děti nejprve pracují s jazykem na základě poslechu a až později ústním vyjadřováním. Takový postup koresponduje s přirozeným vývojem dítěte. Kojenec také nejprve naslouchá a reaguje mimikou, později začíná tvořit slova, která následně skládá do vět (Jílková, 2005).

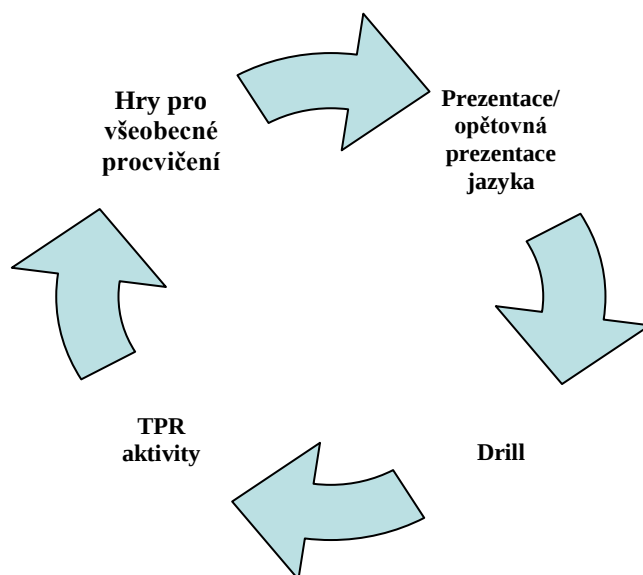
Další vhodné postupy při výuce zmiňuje Marxtová (in Mertin, Gillernová, 2006). Podle ní je důležitá především velikost skupiny. Optimální je pět až šest dětí, dá se akceptovat skupina okolo deseti dětí. V takto velké skupině jsou děti schopny udržet pozornost a být v kontaktu s učitelkou. Také je nutné nepřekračovat dobu 10-20 minut. Úkolem pedagoga je dbát na to, aby děti nebyly přetěžovány. Vhodnou a přirozenou formou seznamování s cizím jazykem je didaktická hra, která může nahradit složitý výklad, jenž se používá pro starší děti. Nezastupitelné místo zde mají gesta, mimika, obrázky atd. Výuku pak mohou zpestřit pohybové aktivity, při kterých učitelka

pojmenovává jednotlivé pohyby v cizím jazyce, tím pomáhá budovat pasivní slovník dítěte.

Tyto principy využívá metoda TPR (Total Physical Response), metoda, která je vhodná zejména při výuce malých dětí. Jedná se o spojení výrazu a určité pohybové reakce. Využívá se mimika, názorné příklady, příběhy a pohybové aktivity (Kopřivová, 2007).

S metodou TPR počítá i Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, kterou pro učitelky MŠ vydal VÚP v Praze. Výuka by měla probíhat podle níže uvedeného diagramu (Watt et al., 2008):

Graf 1: Schéma výuky



Zdroj: Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole, 2008

Jedna z fází výuky je pojmenována Drill, což sice nezní příliš povzbudivě, avšak Drill využívá přímá, audio-orální metoda a je jedním z klíčových přístupů k upevňování slovní zásoby nebo jazykových struktur. Zjednodušeně řečeno, metoda drilu je založena na častém opakování a procvičování jazykových jevů, až se používají automaticky.

3. 3. 1 Základní principy jazykové výuky v předškolním věku

Watts et al. (2008) stanovuje základní principy pro jazykové vzdělávání v předškolním věku:

- **Schopnost porozumět**

Výuka angličtiny v předškolním věku vychází ze stejného principu, jako když se malé děti učí mateřský jazyk. Děti reagují na podnět vyslovený v cizím jazyce, aniž by měly formulovat jakékoliv sdělení. Učitel probouzí motivaci k porozumění mimikou, gestikulací, obrázky nebo loutkami.

- **Využití her a pohybu**

Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnosti, které podporují zvědavost a potřebu objevovat. Hry by měly být zábavné, plné pohybu a měly by umožnit vyniknout všem dětem. V rámci hry se baví, ale zároveň také učí.

- **Nepřímé učení**

Místo klasické výuky se slovy jako prvky se zapojují pohádky, říkanky nebo hádanky, které děti rády napodobují. Tímto se zapojuje stejná oblast mozku jako při osvojování mateřského jazyka. Dochází tak k efektivnímu učení.

- **Rozvíjení představivosti**

Děti mají velkou fantazii a gradování příběhů v pohádkách nebo písničkách jim umožňuje operovat s cizím jazykem stejně jako s mateřštinou.

- **Aktivace všech smyslů**

Stejně jako si děti osvojují mateřský jazyk prostřednictvím vícesmyslové motivace, je potřeba postupovat při výuce cizího jazyka. Výuka je zpestřena prostřednictvím manipulačních činností, konstruktivních a grafických činností, smyslových a psychomotorických her a pohybových a hudebních aktivit.

- **Střídání činností**

Děti se soustředí jen několik minut, proto musí být výuka živá, pestrá a spojená s hrou a pohybem. Aktivita se střídají po pěti až deseti minutách. Aktivita, které děti znají, zvyšují pocit jistoty a sebedůvěry.

- **Upevňování**

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

- **Individuální přístup**

Důležitý je individuální přístup ke každému dítěti. Neméně důležitou roli při výuce má také pochvala – nejenom za samostatný projev, ale již za snahu nebo správnou reakci.

- **Užití cizího i mateřského jazyka**

Při výuce lze používat cizí i mateřský jazyk. Užití mateřského jazyka zvyšuje sebejistotu dětí a urychluje zadávání instrukcí. Zároveň umožňuje dítěti sdělit to, co potřebuje a co by v cizím jazyce nezvládlo.

Je zřejmé, že raný začátek cizojazyčné výuky nezajišťuje automaticky pozitivní výsledky. Očekávat vznik bilingvismu jen proto, že se dítě začne s jazykem setkávat v preprimárním věku, je jistě nereálné. Mnohem důležitější, než doba zahájení, je kvalita výuky, metody a v neposlední řadě prostor a čas, který je výuce věnován. Velmi diskutovaný je i problém návaznosti. Názory, že výuka nemá smysl pokud není zajištěna kontinuita, jsou velmi časté. Na druhou stranu nelze opominout fakt, že v dnešní době se dítě přirozeně setkává s cizím jazykem ve svém okolí, například prostřednictvím médií, a že se mu později bude povinně učit. Domnívám se tedy, že pokud je výuka v mateřské škole vedena vhodnými způsoby, může to být pro dítě jen přínosem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření, jenž má zjistit, zda je pro děti předškolního věku výuka cizího jazyka výhodou a jestli tuto iniciativu vnímají pedagogové na 1. stupni základních škol jako efektivní. Šetření se zabývalo i otázkou kontinuity, tedy možností na základní škole navázat na cizojazyčné vzdělávání uskutečněné v předškolních zařízeních.

Výzkumné šetření bylo provedeno i v mateřských školách, neboť při zpracování teoretické části bakalářské práce vyplynul fakt, že více než doba zahájení výuky cizího jazyka je důležitá jazyková vybavenost pedagoga, metody výuky a prostor a čas, který je výuce věnován. Z tohoto důvodu byli osloveni pedagogové mateřských škol, aby byly zjištěny podmínky při cizojazyčném vzdělávání.

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

4. 1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaký vliv má výuka cizího jazyka v předškolním věku na výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ. Tedy zda-li jsou patrné rozdíly mezi žáky, kteří předškolní výuku cizího jazyka absolvovali a těmi, co cizojazyčnou výukou neprošli. Dalším cílem je zjistit, zda-li jsou v mateřských školách vytvořeny takové podmínky, aby výuka cizího jazyka mohla být efektivní.

4. 2 Předpoklad výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byly formulovány následné otázky:

1. Jaký vliv má předškolní výuka cizího jazyka na výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ?

2. Považují učitelé základních škol tuto iniciativu za efektivní?
3. Jsou při výuce cizího jazyka v mateřské škole zajištěny takové podmínky, aby tato iniciativa mohla být efektivní?

V rámci kvantitativního šetření byl stanoven tento předpoklad:

- Žáci na 1. stupni základní školy, kteří absolvovali předškolní výuku cizího jazyka, vykazují na konci školního roku rozdílné vědomosti a dovednosti než žáci, kteří výuku v předškolním věku neabsolvovali.

5 METODIKA VÝZKUMU

5.1 Použité metody

Pro realizaci výzkumného šetření byla použita metoda dotazníkového šetření. Gavora (in Chráska, 2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Byly vypracovány dva dotazníky, jeden pro pedagogy základních škol a jeden pro pedagogy škol mateřských.

Dotazník pro základní školy čítá celkem sedm otázek. První otázka se zabývá možností kontinuity v cizojazyčném vzdělávání, tedy jestli je dětem umožněna výuka cizího jazyka již od 1. třídy ZŠ. Druhá otázka zjišťuje, zda-li má pedagog ve své třídě žáky, kteří absolvovali výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání, následující tři otázky se zabývají rozdíly ve vědomostech u těchto dětí. Předposlední otázka zjišťuje, zda-li pedagog spatřuje u těchto žáků problémy v českém jazyce a v poslední otázce má pedagog možnost vyjádřit, jestli se mu výuka v předškolním věku jeví jako efektivní a zda-li by tuto aktivitu doporučil. Konkrétní podoba dotazníku je součástí bakalářské práce – příloha 1.

Dotazník pro mateřské školy obsahuje rovněž sedm otázek. První tři otázky se zabývají kvalifikovaností pedagoga, další tři zjišťují podmínky výuky cizího jazyka a v poslední otázce má pedagog opět možnost vyjádřit svůj postoj k výuce cizího jazyka v preprimárním vzdělávání. Dotazník je součástí bakalářské práce – příloha 2.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl tvořen z pedagogů 1. stupně základních škol plzeňského kraje. Celkem bylo rozdáno 120 dotazníků. Vyplněných dotazníků bylo vráceno 44, návratnost tedy činila 37%.

Druhý dotazník byl rozeslán do mateřských škol plzeňského kraje. Celkem bylo rozdáno 90 dotazníků. Vyplněných dotazníků bylo vráceno 37, návratnost tedy činila 41%.

6 VÝSLEDKY

V následující části interpretuji výsledky výzkumného šetření, které jsou zpracovány do tabulky a výsečového grafu. Za každou otázkou následuje diskuze.

Dotazník pro základní školy

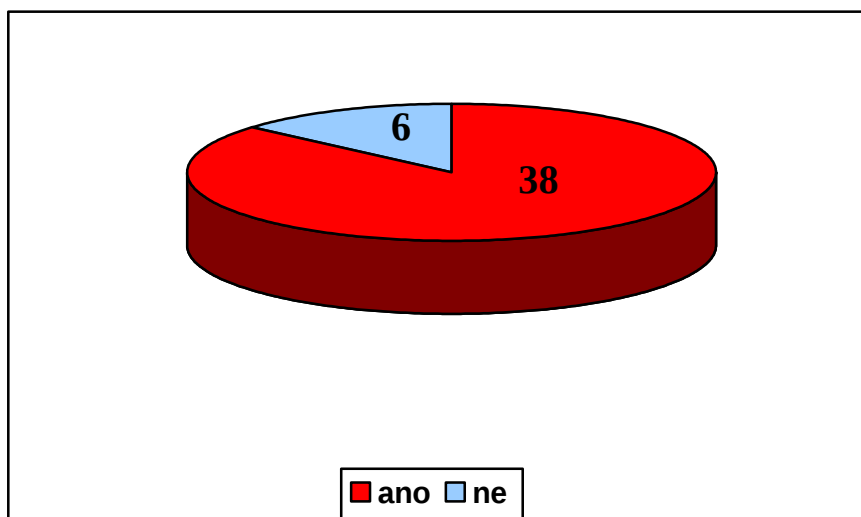
Otázka č. 1: Mají možnost na Vaší škole děti zahájit výuku cizího jazyka již v první třídě?

Cílem této otázky je zjistit, mohou-li děti, které se učily cizí jazyk v předškolním zařízení, navázat již v 1. ročníku na základní škole. Tuto otázku jsem respondentům položila, neboť se domnívám, že pokud dítě nemá možnost ihned pokračovat, nabyté vědomosti a dovednosti rychle vyhasínají. Pak se může, ve 3. ročníku ZŠ, po tříleté pauze, jevit předškolní výuka jako neefektivní.

Tabulka č. 1

Odpověď na otázku č. 1	Absolutní četnost	Četnost v %
ano	38	86
ne	6	14
Celkem	44	100

Graf 2: Možnost návaznosti ve výuce



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 38 (86%) základních škol, které se účastnily výzkumného šetření, nabízí žákům možnost začít s výukou již v první třídě ZŠ. Většinou se tak děje formou zájmových kroužků.

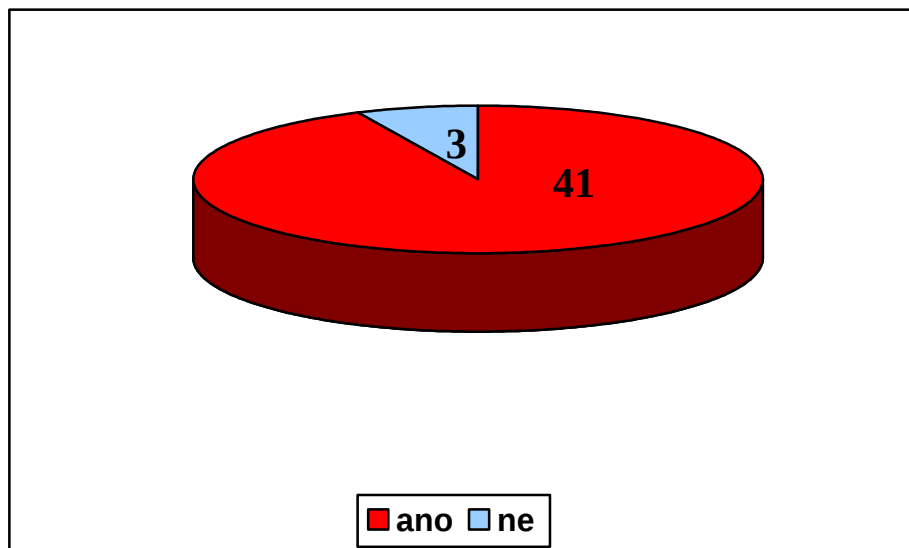
Otázka č. 2: Máte ve třídě děti, které absolvovaly výuku cizího jazyka v předškolním věku?

Tato otázka odpovídá nejenom na fakt, zda-li má vyučující ve třídě děti, které se učily cizímu jazyku již v předškolním věku, ale mapuje, kolik dětí se této aktivitě v raném věku věnuje.

Tabulka č. 2

Odpověď na otázku č. 2	Absolutní četnost	Četnost v %
ano	41	93
ne	3	7
Celkem	44	100

Graf 3: Výskyt dětí ve třídě, které se učily cizí jazyk v MŠ



Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že 41 (93%) respondentů se na základní škole setkává s dětmi, které se učí cizímu jazyku již v předškolním věku. Toto procentuální vyjádření potvrzuje trend, že stále více dětí se věnuje cizímu jazyku již před zahájením povinné školní docházky.

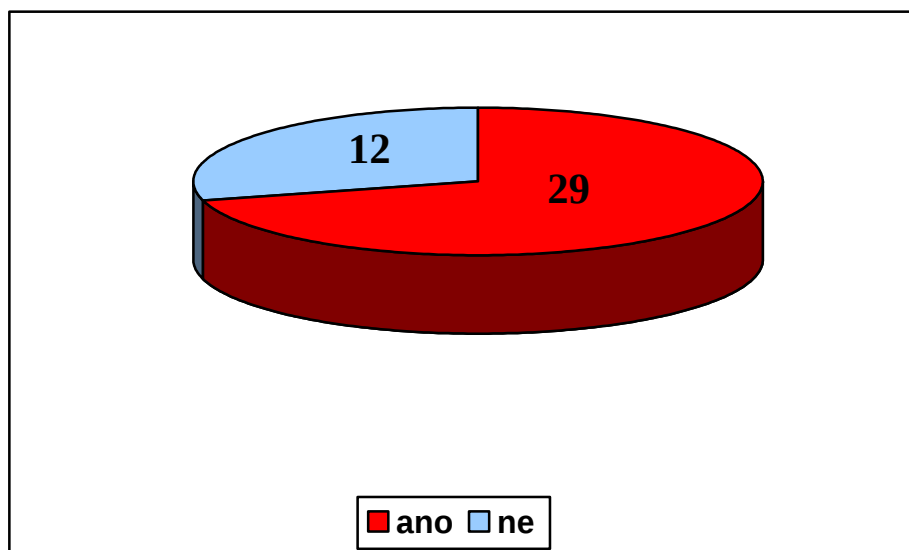
Otázka č. 3: Jestliže ano, vidíte rozdíly oproti dětem, které výuku neabsolvovaly?

Otázka zjišťuje, zda-li jsou děti, které absolvovaly předškolní výuku cizího jazyka lépe připravené na povinnou výuku cizího jazyka na základní škole a jestli dokáží nabyté vědomosti a dovednosti lépe uplatnit.

Tabulka č. 3

Odpověď na otázku č. 3	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	29	71
Ne	12	29
Celkem	41	100

Graf 4: Rozdíly ve vědomostech u dětí



Výše uvedený graf dokazuje, že 29 (71%) pedagogů vidí rozdíly ve vědomostech a schopnostech dětí, které absolvovaly předškolní výuku cizího jazyka. 12 (29%) respondentů pak u těchto dětí lepší jazykové schopnosti nezaznamenalo. Příčin, proč více než třetina dětí nevykazuje žádné výsledky, může být mnoho. Domnívám se, že zejména může přispět nevhodně vedená cizojazyčná výuka v předškolním věku, nedostatečné jazykové vzdělání předškolního pedagoga, ale samozřejmě zde hrají roli i individuální schopnosti dítěte.

Otázka č. 4: Rozdíly spočívají zejména ve:

Na tuto otázku odpovídali jen respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně. Tato otázka zjišťuje, ve kterých konkrétních dovednostech děti, které prošly ranou výukou jazyka, vynikají nad dětmi, které cizojazyčnou výukou v předškolním věku neabsolvovaly. Respondenti často volili více možností.

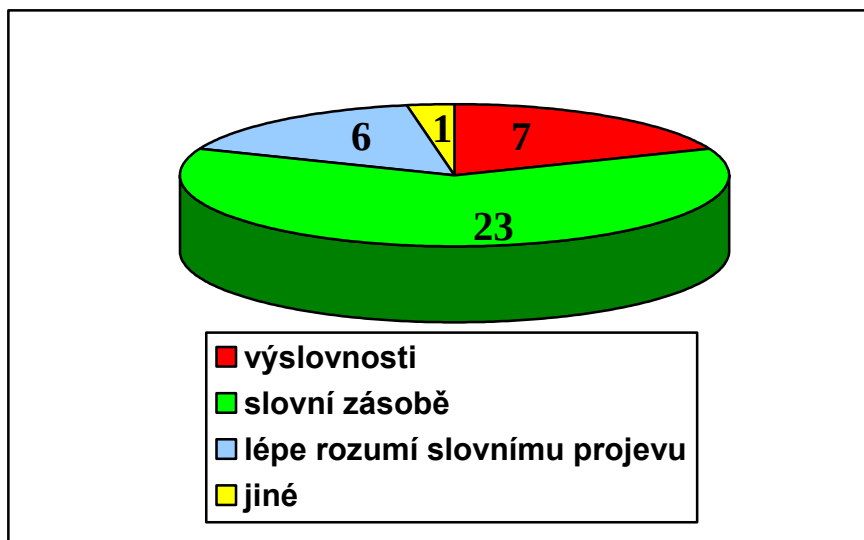
Níže uvedený graf ukazuje, že nejvíce vynikají děti ve slovní zásobě – 23 (62%) respondentů. Bohužel jen 7 (19%) pedagogů uvádí, že děti mají lepší výslovnost. Je tedy patrné, že výslovnosti se v mateřské škole nepřikládá tak velká pozornost, ačkoliv je zřejmé, že právě správné osvojení výslovnosti v raném věku hraje velkou roli. Pokud si dítě osvojí špatnou výslovnost, je téměř nemožné ji později odstranit. V tomto případě je velmi důležité jazykové vzdělání vyučujícího, zda-li je schopen dítěti poskytnout dostatečný verbální vzor. To, že jen 6 (16%) respondentů uvádí lepší porozumění slovnímu projevu poukazuje na fakt, že s dětmi je spíše pracováno na úrovni jednotlivých slovíček, děti se příliš nesetkávají se souvislým slovním

projevem. I toto procentuální vyjádření může vypovídat o nedostatečném jazykovém vybavení předškolního pedagoga. 1 (3%) respondent pak uvádí jiné rozdíly, zejména fakt, že se dítě nebojí zapojit.

Tabulka č. 3

Odpověď na otázku č. 2	Absolutní četnost	Četnost v %
Výslovnosti	7	19
slovní zásobě	23	62
lépe rozumí slovnímu projevu	6	16
Jiné	1	3
Celkem	37	100

Graf 4: V čem tyto rozdíly spočívají



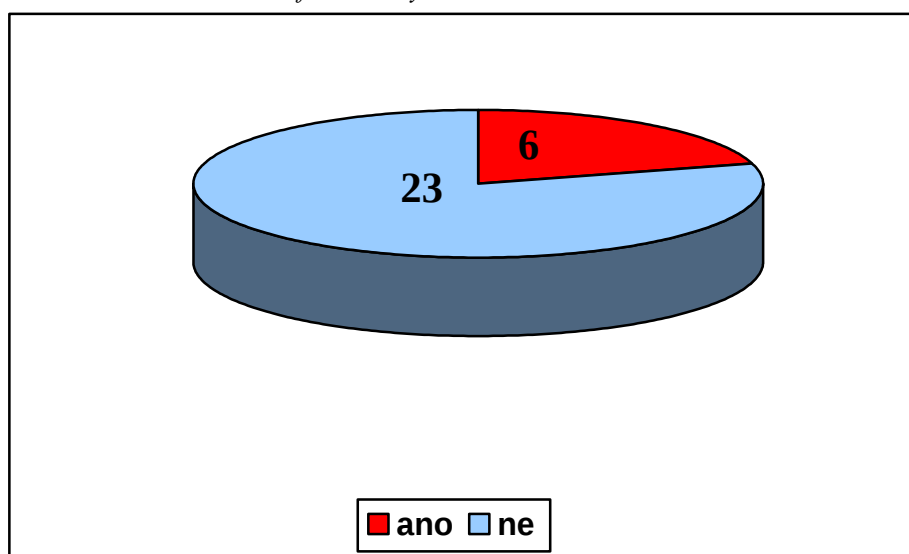
Otázka č. 5: Jsou tyto rozdíly patrné i na konci školního roku?

Cílem otázky je zjistit, do jaké míry je výuka cizího jazyka v předškolním věku efektivní a může-li žáka ovlivnit natolik, aby vykazoval lepší výsledky i na konci školního roku.

Tabulka č. 5

Odpověď na otázku č. 5	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	6	21
Ne	23	79
Celkem	29	100

Graf 6: Rozdíly na konci školního roku



Je jistě zajímavým zjištěním, že pouze 6 (21%) respondentů pozoruje rozdílné vědomosti a dovednosti u dětí i na konci školního roku. Je tedy patrné, že výuka v mateřských školách není tak efektivní, jak bychom předpokládali. I v tomto případě mohou být na vině nevhodné metody, nedostatek prostoru a času, který je cizojazyčné výuce věnován, nedostatečná kvalifikace pedagoga a v neposlední řadě zde hrají roli zájmy a individuální schopnosti každého dítěte.

Otázka č. 6: Pozorujete u dětí, které absolvovaly výuku cizího jazyka v PV nějaké problémy či nedostatky v mateřském jazyce? Pokud ano, které:

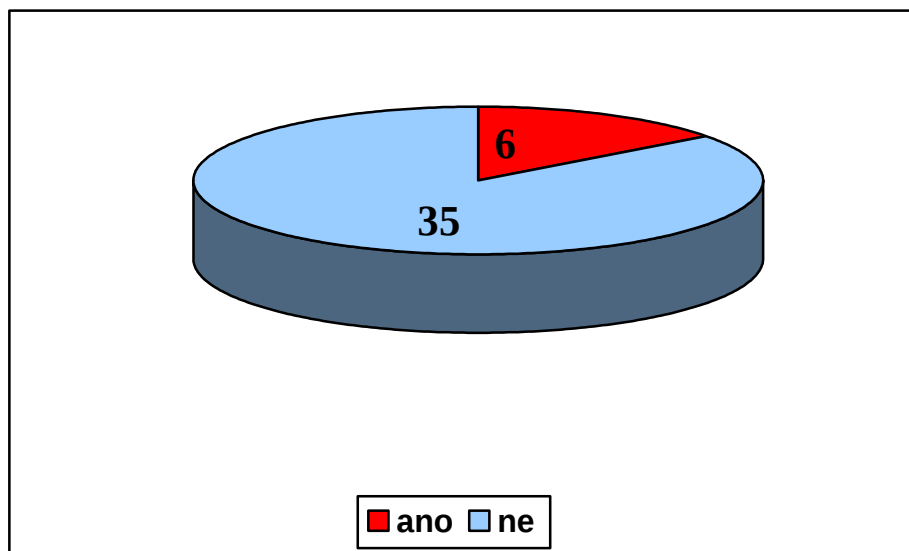
Jednou z otázek, která je často kladena v souvislosti s raným cizojazyčným vzděláváním je obava, aby výuka cizího jazyka nezasáhla do jazyka mateřského.

Jak můžeme v grafu níže sledovat, 6 (15%) pedagogů uvádí, že pozoruje u dítěte nedostatky v mateřském jazyce. Jako nejčastější problémy pak uvádí špatnou výslovnost v českém jazyce a nedostatečnou slovní zásobu. Otázkou zůstává, zda tyto nedostatky jsou skutečně důsledkem cizojazyčné výuky. Na obsahově chudou dimenzi mateřského jazyka si stěžují pedagogové i u dětí, které cizojazyčnou výuku neabsolvovaly. To samé lze říci i o výslovnosti. Navíc řada odborníků vyslovuje předpoklad, že pokud vada výslovnosti není příliš masivní, nebrání tato skutečnost cizojazyčnému vzdělávání. Domnívám se, že i přes tato doporučení bychom měli být v těchto případech velmi opatrní. Dítě by se především mělo kvalitně a bezchybně naučit jazyk mateřský. Je pak na zvážení učitelky mateřské školy, případně logopeda, ke kterému dítě dochází, zda výuku cizího jazyka, vzhledem k individuálním možnostem a schopnostem dítěte, doporučí.

Tabulka č. 6

Odpověď na otázku č. 6	Absolutní četnost	Četnost v %
ano	6	15
ne	35	85
Celkem	41	100

Graf 7: Problémy v mateřském jazyce



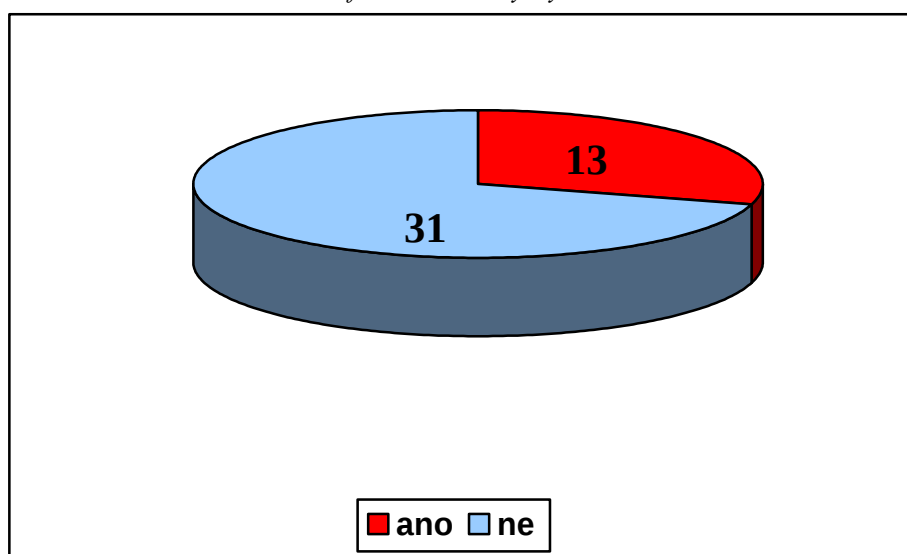
Otázka č. 7: Doporučil/a byste výuku jazyka v předškolním věku, považujete tuto aktivitu za efektivní?

V této otázce mají pedagogové možnost vyjádřit svůj postoj k cizojazyčnému vzdělávání v předškolním věku.

Tabulka č. 7

Odpověď na otázku č. 7	Absolutní četnost	Četnost v %
ano	13	30
ne	31	70
Celkem	44	100

Graf 8: Vhodnost výuky v MŠ



Většina respondentů, 31 (70%), se domnívá, že výuka cizího jazyka v preprimárním věku není efektivní a tuto aktivitu považují za zbytečnou. Uvádí, že děti, které cizí jazyk v předškolním věku neměly, velice rychle doženou děti, které se cizímu jazyku učily. Někteří tuto aktivitu vnímají dokonce jako nežádoucí. Poukazují na skutečnost, že není dořešeno, jak sloučit ve 3. třídě žáky, kteří se cizímu jazyku již učili a žáky, kteří se s jazykem dosud nesetkali. Pedagog musí výuku zahájit pro začátečníky a děti, které se s jazykem již setkaly, často vyrušují a opakování

již známého učiva je nezajímá. Toto ovšem považuji za problém legislativy, nikoliv za problém efektivity předškolního vzdělávání.

Dotazník pro mateřské školy

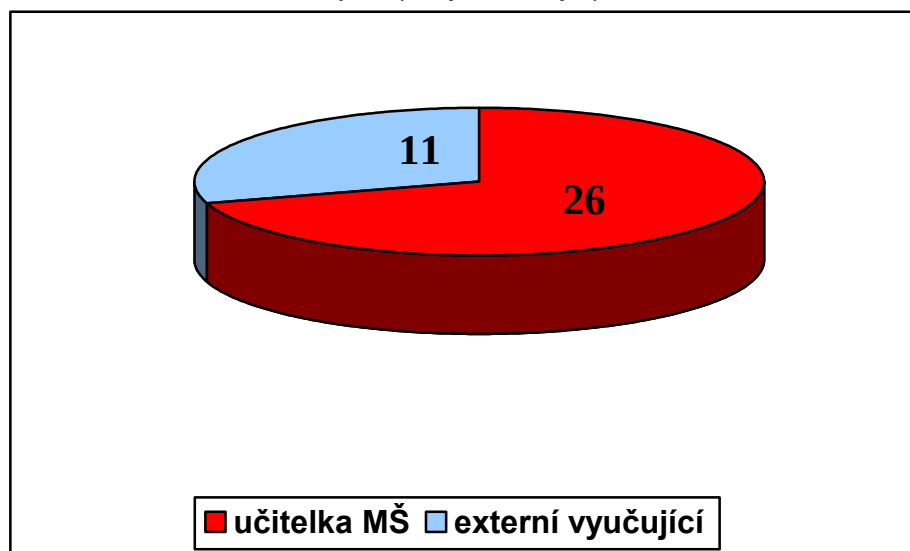
Otázka č.1: Cizí jazyk v naší MŠ vyučuje:

Cílem této otázky je zjistit, zda-li děti s cizím jazykem seznamuje učitelka MŠ či externí vyučující, jenž do MŠ dochází.

Tabulka č. 8

Odpověď na otázku č. 1	Absolutní četnost	Četnost v %
učitelka MŠ	26	70
externí vyučující	11	30
Celkem	37	100

Graf 9: Vyučující cizího jazyka



Výše uvedený graf naznačuje, že v 70% (26) se výukou cizího jazyka zabývá učitelka MŠ. Tento fakt by mohl být na jedné straně výhodou, učitelka má možnost začlenit výuku cizího jazyka do celodenního vzdělávacího programu a děti tak jednoduchou a nenásilnou formou seznamovat s cizím jazykem. Navíc je obeznámena

s vývojovými specifiky předškolního dítěte, tudíž lze předpokládat, že metody, které bude volit, budou vhodné pro děti předškolního věku. Rizika pak mohou spočívat v nedostatečné jazykové vybavenosti vyučující.

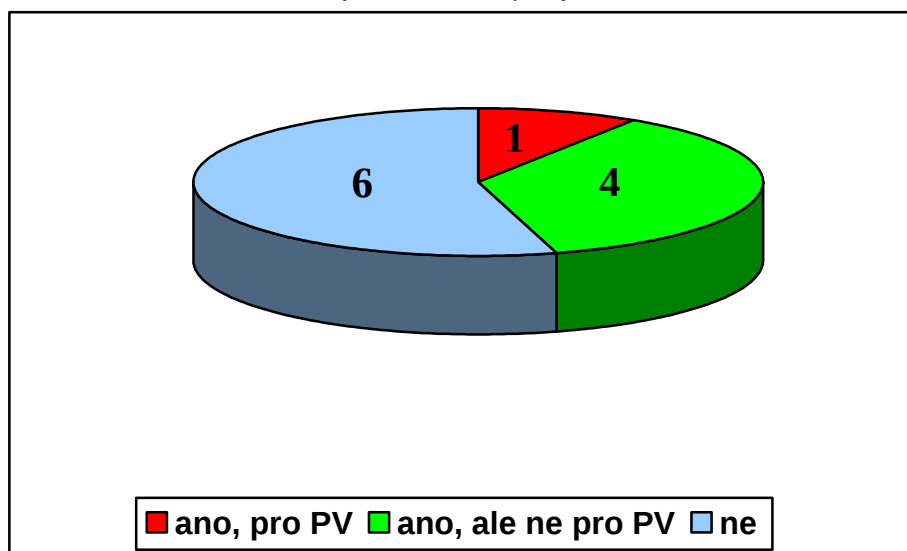
Otázka č. 2: V případě, že cizí jazyk vyučuje externí vyučující, má pedagogické vzdělávání?

Tato otázka směřuje ke zjištění faktu, zda-li externí vyučující cizího jazyka má pedagogické vzdělání. Z tohoto faktu můžeme odvodit, jestli je dostatečně seznámen s vývojovými specifiky předškolního dítěte, potažmo se specifiky jeho vzdělávání.

Tabulka č. 9

Odpověď na otázku č. 2	Absolutní četnost	Četnost v %
ano, pro PV	1	9
ano, ale ne pro PV	4	36
ne	6	55
Celkem	11	100

Graf 10: Vzdělání vyučujícího



Více než polovina, 6 (55%), externích vyučujících je bez pedagogického vzdělání, 4 (36%) respondenti mají pedagogické vzdělání, ale ne pro předškolní věk. Pouhý 1 (9%) externí vyučující je zcela kompetentní vzdělávat děti předškolního věku. Pokud vyučující nezná specifika předškolního vzdělávání, může volit nevhodné metody a postupy, výuka pak může být neefektivní.

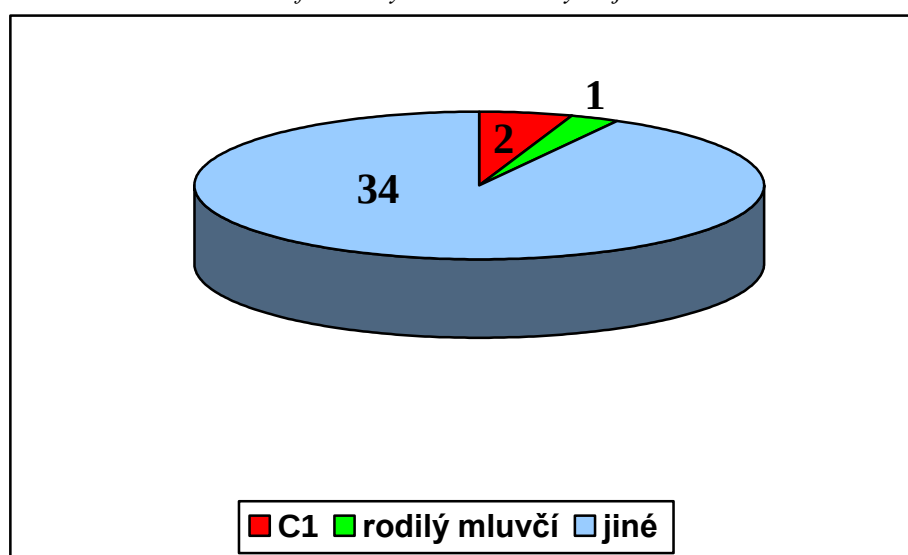
Otázka č. 3: Jazykové znalosti vyučujícího dosahují úrovně:

Otázka se zabývá jazykovou vybaveností pedagoga.

Tabulka č. 10

Odpověď na otázku č. 3	Absolutní četnost	Četnost v %
C1	2	5
rodilý mluvčí	1	3
Jiné	34	92
Celkem	37	100

Graf 11: Jazykové vzdělání vyučujícího



Vyučující cizího jazyka v předškolním věku by měl dosahovat úrovně C1. Z grafu vyplývá, že pouhých 5% (2) vyučujících této úrovně dosahuje. Ve 3% (1)

se jedná o rodilého mluvčího, 32 (92%) respondentů uvedlo jiné jazykové vzdělání. Ve většině případů pak tito respondenti uváděli jazykové kurzy. V několika případech uvedli maturitní zkoušku z cizího jazyka nebo mají aprobaci pro 2. stupeň ZŠ. Je tedy zřejmé, že požadovaného jazykového vzdělání v mém výzkumném vzorku dosahuje jen velmi málo respondentů.

Otázka č. 4: Jaké metody při výuce cizího jazyka vyučující převážně používá?

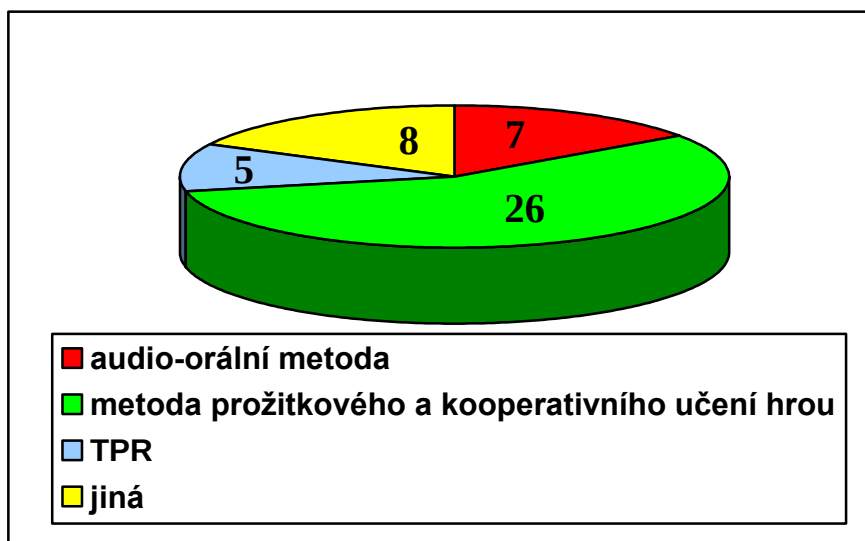
Tato otázka zjišťuje, jaké metody vyučující nejvíce používá při výuce cizího jazyka.

Část respondentů volila více možností, bohužel žádný nezvolil první tři uvedené metody najednou. Z níže uvedeného grafu vyplývá, že 26 (57%) vyučujících používá metodu prožitkového a kooperativního učení hrou. Domnívám se, že tento fakt vyplývá i ze skutečnosti, že většina vyučujících cizího jazyka jsou učitelky MŠ a tato metoda je běžnou součástí vzdělávání předškolního dítěte. Audio-orální metodu využívá 7 (15%) respondentů, 5 (11%) respondentů pracuje s metodou TPR. S jinou metodou pracuje 8 (17%) vyučujících. Bohužel respondenti nerozepsali o jakou metodu se jedná, pouze ve dvou případech uvedli metodu Helen Doron. Z mého šetření vyplývá, že vyučující nejsou detailně seznámeni s výukou cizího jazyka v předškolním věku. Nepoužívají všechny metody, které jsou pro tento věk vhodné a jejichž kombinací můžeme zajistit vyšší efektivitu raného cizojazyčného vzdělávání.

Tabulka č. 11

Odpověď na otázku č. 4	Absolutní četnost	Četnost v %
audio-orální metoda	7	15
metoda prožitkového a kooperativního u. hrou	26	57
TPR	5	11
Jiná	8	17
Celkem	46	100

Graf 12: Metody při výuce



Otázka č. 5: Probíhá výuka cizího jazyka každý den?

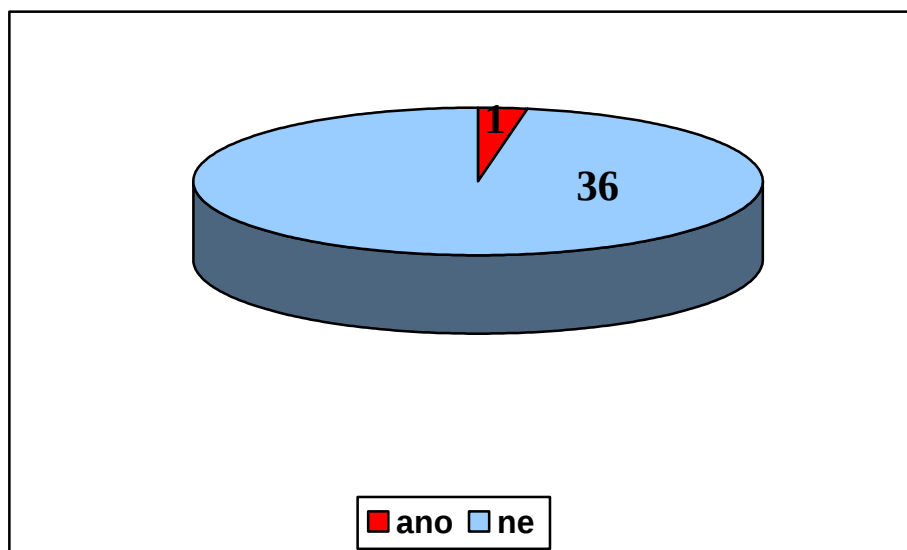
Cílem této otázky je zjistit, zda-li výuka cizího jazyka probíhá každý den. Tento fakt se jistě promítá do efektivity raného cizojazyčného vzdělávání.

Je překvapující, že pouhý 1 (3%) respondent odpověděl, že výuka cizího jazyka probíhá každý den. Přitom neustálé opakování je jedním z klíčových přístupů k upevňování slovní zásoby nebo jazykových struktur. Časté opakování a procvičování jazykových jevů pak vede k jejich automatizaci. Pokud k automatizaci a opakování nedochází, mechanicky uložené informace velmi rychle vyhasínají.

Tabulka č. 12

Odpověď na otázku č. 5	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	1	3
Ne	36	97
Celkem	37	100

Graf 13: Četnost výuky



Otázka č. 6: Absolvují výuku všechny děti ve třídě?

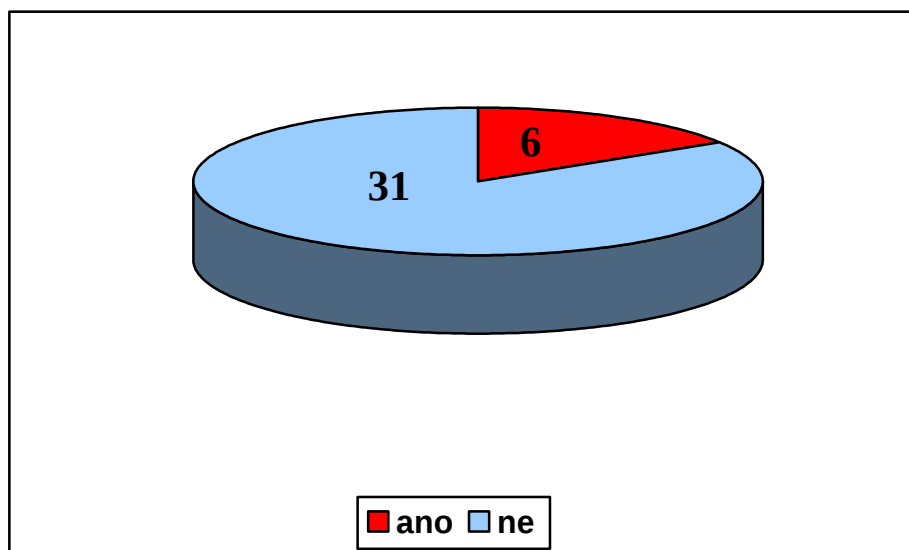
Otázka směřuje ke zjištění, jestli všechny děti absolvují výuku společně.

Z níže uvedených výsledků je zřejmé, že pouhých 16% dětí absolvuje výuku cizího jazyka společně. Ani toto zjištění není příliš příznivé. Děti jsou přesouvány z místa na místo a nemají možnost pevně zakotvit v sociální skupině, což se může negativně projevit na jejich pocitu jistoty a bezpečí. Pokud nemá dítě naplněné základní potřeby, není možné očekávat výsledky ve vzdělávání. Zmiňuji zde Maslowovu pyramidu potřeb. Teprve saturace nižších potřeb umožňuje naplnění potřeb vyšších.

Tabulka č. 13

Odpověď na otázku č. 6	Absolutní četnost	Četnost v %
ano	6	16
ne	31	84
Celkem	37	100

Graf 14: Učí se děti společně?



Otázka č. 7: Doporučil/a byste výuku jazyka v předškolním věku?

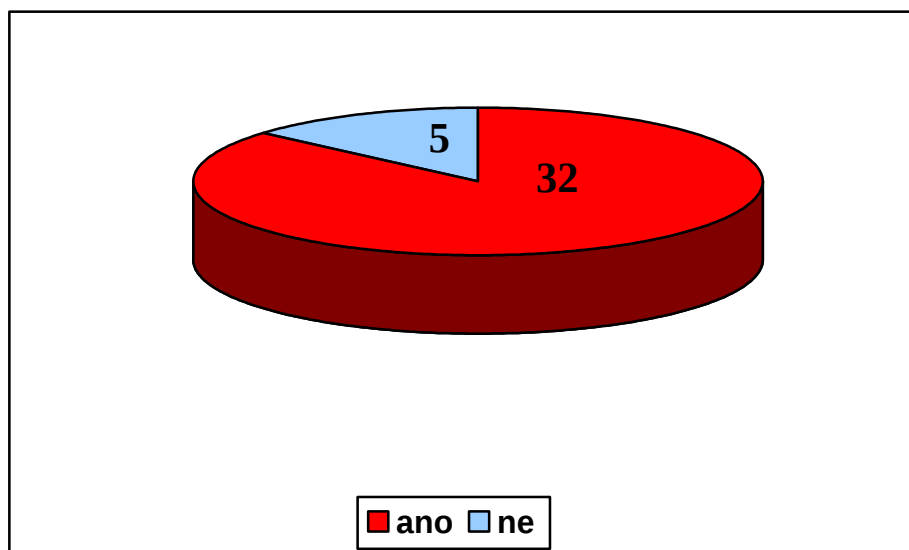
Poslední otázka vyjadřuje postoj vyučujících cizího jazyka v předškolním věku k této aktivitě.

Z níže uvedeného grafu vyplývá, že postoj vyučujících k této aktivitě je kladný. 32 (86%) respondentů by výuku cizího jazyka v předškolním věku doporučilo. Na základě těchto výsledků se dá usuzovat, že děti reagují na výuku kladně a zkušenosti vyučujících s touto aktivitou jsou pozitivní. Pouhých 5 (14%) respondentů by výuku cizího jazyka nedoporučilo. Jako důvod uvádí nejčastěji problémy dětí v jazyce mateřském.

Tabulka č. 14

Odpověď na otázku č. 7	Absolutní četnost	Četnost v %
ano	32	86
ne	5	14
Celkem	37	100

Graf 15: Vhodnost výuky v MŠ



6. 1 Shrnutí výsledků

V této kapitole jsou zhodnoceny výsledky výše uvedeného výzkumného šetření. Celkem bylo zpracováno 44 dotazníků, respondenty byli pedagogové ZŠ, a 37 dotazníků, respondenty byli pedagogové MŠ. Vzhledem k nízké návratnosti dotazníků, však není možné tento vzorek vnímat jako vypovídající. Na základě analýzy výsledků výzkumného šetření sice bylo odpovězeno na výchozí otázky a předpoklad výzkumného šetření, avšak toto výzkumné šetření lze považovat spíše za určitou sondu, jenž nastolí otázky, kterými by bylo vhodné se dále zabývat.

1. Jaký vliv má předškolní výuka cizího jazyka na výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ?

Předškolní výuka cizího jazyka má na výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ mnohem menší vliv, než bychom si přáli. V tomto výzkumném šetření většina pedagogů na ZŠ, 29 (71%), sice zaznamenává rozdíly u žáků, kteří ranou cizojazyčnou výuku absolvovali a těmi, co se výuce cizího jazyka nevěnovali, ale bohužel jen 6 (21%) pedagogů tyto změny zaznamenává i na konci školního roku. Rozdíly

pak pedagogové spatřují zejména v slovní zásobě, 23 (62%) respondentů. Lepší výslovnost zaznamenává 7 (19%) respondentů, což je zarážející, neboť od rané výuky cizího jazyka očekáváme, mimo jiné, i výborné osvojení si zvukové stránky jazyka. 6 (16%) pedagogů udává, že dítě lépe rozumí slovnímu projevu. 1 (3%) pedagog uvádí, že se dítě nebojí zapojit. I v této oblasti by se daly očekávat markantnější rozdíly, neboť hlavními požadavky cizojazyčné výuky v raném období je zejména pozitivní vztah k cizímu jazyku, probuzení zájmu o další cizojazyčné vzdělávání a absence zábran komunikovat v cizím jazyce. Bohužel, v tomto výzkumném šetření se ukazuje, že předškolní výuka tyto signifikantní požadavky nenaplnuje.

2. Považují učitelé základních škol tuto iniciativu za efektivní?

Většina respondentů, 31 (70%), vnímá výuku cizího jazyka v preprimárním vzdělávání jako neefektivní a zbytečnou. Poukazují zejména na fakt, že rozdíly ve vědomostech mezi žáky, kteří výuku cizího jazyka absolvovali v předškolním věku a těmi, jenž se cizojazyčné výuce nevěnovali, se srovnávají nejpozději do konce školního roku. Jiné rozdíly, kromě vědomostních, vnímá jen malé procento respondentů. 13 (30%) pedagogů by cizojazyčnou výuku v předškolním věku doporučilo. Tito respondenti pak nejčastěji udávají, že zahájení cizojazyčné výuky ve 3. třídě ZŠ je pro děti náročné vzhledem ke struktuře učiva. Výuka cizího jazyka je od počátku zařazena 3x týdně. Pedagogové se domnívají, že pokud se děti s cizím jazykem setkávaly již dříve, není pro ně nástup cizojazyčné výuky tak náhlý, nárůst náročnosti a učiva je pozvolnější. To se pak může zpětně promítnout v postoji k tomuto předmětu.

3. Jsou při výuce cizího jazyka v mateřské škole zajištěny takové podmínky, aby tato iniciativa mohla být efektivní?

Z výzkumného šetření vyplývá, že podmínky při cizojazyčném vzdělávání nejsou zcela optimální. Vyučující cizího jazyka dosahují pouze v 5% (2) požadované jazykové úrovně. Nedostatečná znalost vyučovaného jazyka se může negativně projevit nejenom ve výslovnosti pedagoga, ale i v cizojazyčné konverzaci. Jeho prezentace cizího jazyka

se pak odehrává na úrovni jednotlivých slovíček, nikoliv na úrovni souvislého a plynulého vyjadřování. To se samozřejmě odráží na kvalitě cizojazyčného vzdělávání. Z výsledků výzkumného šetření je dále patrné, že vyučující nejsou detailně seznámeni ani s metodami výuky cizího jazyka v předškolním věku. 26 (57%) respondentů sice uvedlo, že používá metodu prožitkového a kooperativního učení hrou, avšak jen 7 (15%) respondentů pracuje s audio-orální metodou a 5 (11%) respondentů s metodou TPR. Přitom pro zajištění optimálních podmínek výuky je nutné požívat všechny výše uvedené metody. Dalším negativním aspektem v cizojazyčném vzdělávání je fakt, že 36 (97%) respondentů uvádí, že výuka cizího jazyka neprobíhá denně. Jak jsem již výše uvedla, každodenní výuka je klíčovým faktorem při osvojování cizího jazyka v předškolním věku. Jako ne příliš vhodná se jeví i skutečnost, že cizojazyčnou výuku absolvují všechny děti ve třídě v pouhých 16% (6). Výše zmiňuji, že i tento aspekt může mít negativní dopad na efektivitu výuky. Jako pozitivní pak shledávám, že 26 (70%) vyučujících jsou učitelky MŠ, což zajišťuje pedagogické vzdělání pro předškolní věk a tedy znalost vývojových specifik a specifik ve vzdělávání předškolního dítěte. U externích vyučujících, 11 (30%), je ale skutečnost jiná. Více jak polovina externích vyučujících, 6 (55%), nemá pedagogické vzdělání. Pozitivní se pak jeví fakt, že 32 (86%) respondentů by doporučila výuku cizího jazyka v předškolním věku. Z této skutečnosti lze předpokládat, že výuka cizího jazyka v MŠ je aktivitou, kterou děti vyhledávají.

Předpoklad výzkumného šetření:

- Žáci na 1. stupni základní školy, kteří absolvovali předškolní výuku cizího jazyka, vykazují na konci školního roku rozdílné vědomosti a dovednosti než žáci, kteří výuku v předškolním věku neabsolvovali.

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že 29 (71%) respondentů vnímá rozdíly u žáků, kteří absolvovali cizojazyčnou výuku v předškolním věku. Ale pouze 6 (21%) pedagogů tyto rozdíly spatřuje i na konci školního roku. 23 (79%) respondentů uvádí, že tyto rozdíly na konci školního roku již patrné nejsou, žáci se dostávají na úroveň dětí, které výuku cizího jazyka neabsolvovaly. Výzkumný předpoklad se tedy nepotvrdil.

ZÁVĚR

Výuka cizího jazyka v předškolním věku se stává fenoménem. Názory odborníků na zavedení cizojazyčné výuky do mateřských škol však nejsou jednotné. Je zde ovšem společenská poptávka, na kterou musí mateřské školy reagovat. V bakalářské práci jsem se věnovala otázce, nakolik je tato iniciativa pro děti přínosem a jak ji hodnotí pedagogové základních škol. A protože je zcela v režii mateřské školy, jak si výuku cizího jazyka zorganizuje, zajímalo mě, zda-li jsou podmínky při výuce cizího jazyka nastaveny tak, aby tato výuka mohla být efektivní.

Pro realizaci výzkumného šetření jsem použila metodu dotazníkového šetření. Nejprve jsem dotazníky rozesílala elektronickou poštou, tento způsob distribuce se ale ukázal jako zcela neefektivní. Návratnost byla minimální. Následně jsem tedy školy znovu kontaktovala a dotazníky distribuovala osobně, avšak i v tomto případě jsem narážela na určitá úskalí. Pedagogů vyučujících cizí jazyk není na základních školách mnoho, z tohoto důvodu byla výtěžnost dotazníků, v rámci jedné ZŠ, velmi nízká. V případě MŠ pak bylo pravidlem – jedna mateřská škola, jeden dotazník. Další překážkou byla ne příliš velká ochota a malý zájem o spolupráci, zejména pak ze strany pedagogů ZŠ. Tento fakt patrně vyplývá i z jejich postoje k jazykovým aktivitám mateřských škol. Z těchto důvodů je počet získaných dotazníků velmi nízký, proto není možné tento vzorek vnímat jako vypovídající. Jak jsem již výše uvedla, lze toto výzkumné šetření považovat spíše za určitou sondu, která nastolí další otázky.

Dotazníkovým šetřením jsem zjistila, že předškolní cizojazyčná výuka má mnohem menší vliv na výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ, než bychom předpokládali. Rozdíly ve vědomostech a dovednostech, jak většina respondentů uvádí, nejsou na konci školního roku již patrné. Žáci, kteří se cizojazyčné výuce nevěnovali, rychle dohání ty, kteří cizojazyčnou výukou v předškolním věku prošli. Je tedy nasnadě, že většina pedagogů na ZŠ považuje tuto aktivitu za neefektivní a zbytečnou. Důvody nízké efektivity mohou být samozřejmě různé, individuální schopnosti dětí, podpora rodičů v cizojazyčném vzdělávání, ale především záleží na kvalitě předškolní výuky. Z mého šetření bohužel vyplynulo, že podmínky předškolního cizojazyčného vzdělávání nejsou zcela optimální. Ať už jde o jazykovou vybavenost pedagoga, čas a prostor, který je výuce věnován a v neposlední řadě metody a formy práce, které jsou při výuce voleny.

I přes tato zjištění se ale domnívám, že výuka cizího jazyka v předškolním věku je pro děti, samozřejmě za dodržení správných podmínek, spíše výhodou. Výsledky výzkumného šetření sice nejsou jednoznačně pozitivní, ale otázkou zůstává, zda nemohou být částečně ovlivněny i tím, že většina pedagogů na 1. stupni ZŠ je zaměřena především na výkon. Tedy na vědomostní výsledky výuky a nevnímají jemné nuance, které cizojazyčná výuka v předškolním věku přináší. Je nutné si uvědomit, že prioritně nejde o to, co se děti naučí, ale hlavním kritériem je položit základ přirozenému a samozřejmému postoji k pozdějšímu osvojování si cizího jazyka. Odborníci hovoří o tzv. jazykové propedeutice. To ale neznamena, že předškolní výuka cizího jazyka nemůže přinášet dobré vědomostní výsledky. Část pedagogů ze ZŠ potvrdila, že u žáků, kteří absolvovali předškolní výuku cizího jazyka, spatřují rozdíly ve vědomostech i na konci školního roku, oproti dětem, které cizojazyčnou výuku neabsolvovaly. V tomto případě ovšem musí být dodrženy optimální podmínky v preprimárním cizojazyčném vzdělávání, což se ale bohužel, jak jsem již výše uvedla, v mém šetření nepotvrdilo.

I když se domnívám, že cizojazyčná výuka v předškolním věku je pro děti spíše výhodou, je třeba mít na paměti, že předškolní věk je především věkem hry a naší prioritou by mělo být, aby byly naplněny zejména potřeby dítěte, které vyplývají ze specifík předškolního věku.

Seznam použité literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 108 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.

FENCLOVÁ, Marie. Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. 2004/2005, roč. 48, č. 2. ISSN 0009-8205.

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

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. ISBN 978-807-3673-581.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 272 s. pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Vydání 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. Pedagogika. ISBN 978-802-4735-122.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: Eseje o dětech a rodičích*. 2. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 225 s. ISBN 978-802-4614-960.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-717-8799-X.

NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 131 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, Sv. 18. ISBN 978-807-3152-000.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vydání 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3181-0.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-807-3677-749.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vydání první. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Vyd. 1. Beroun: Baroko, 1995, 62 s. ISBN 80-856-4225-5.

WATTS, Stephen Watts, Jiří ŠOLTYS, Petra NEDVĚDOVÁ, Věra KADLECOVÁ a Šárka SUCHLOVÁ. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. 2. rozšíř. a uprav. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, 52 s. ISBN 80-870-0006-4.

Internetové zdroje:

HANOUSEK, Jan. *Aaada Englisch* [online]. 2010 [cit. 2012-12-13]. Dostupné z: <http://www.aaada.cz/uceni.php>

KOPŘIVOVÁ, Monika. Metodika výuky. In: *E smart english: výuka angličtiny* [online]. 2007 [cit. 2012-12-19]. Dostupné z: <http://www.smartenglish.cz/metodika-vyuky/>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Řeč rozvíjí myšlení. In: *Rodina: Každodeník o dětech a rodičích* [online]. 2003 [cit. 2012-12-13]. Dostupné z: www.rodina.cz/clanek2998.htm

TĚTHALOVÁ, Marie. Cizí jazyk v mateřské škole. In: *Portál: Informatorium* [online]. 2005-2012 [cit. 2012-10-17]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/cizi-jazyk-v-materske-skole/47673/>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Cizí jazyky v předškolním vzdělávání. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2006 [cit. 2012-12-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/569/cizi-jazyky-v-predskolnim-vzdelavani.html/>

Seznam příloh:

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy základních škol

Příloha 2: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Příloha 1:

DOTAZNÍK

pro pedagogy základních škol

Vážení pedagogové,

jmenuji se Lenka Klabanová a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, obor Učitelství pro MŠ.

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je důležitým materiálem při zpracování mé bakalářské práce na téma: „Výuka cizího jazyka v mateřské škole“. Součástí práce je průzkum, jehož cílem je zjistit názory a zkušenosti pedagogů ZŠ.

Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas.

Lenka Klabanová

1. Mají možnost na Vaší škole děti zahájit výuku cizího jazyka již v první třídě?

- ☐ ano
- ☐ ne

2. Máte ve třídě děti, které absolvovaly výuku cizího jazyka v předškolním věku?

- ☐ ano
- ☐ ne

3. Jestliže ano, vidíte rozdíly oproti dětem, které výuku v PV neabsolvovaly?

- ☐ ano
- ☐ ne

4. Rozdíly spočívají zejména ve:

- ☐ výslovnosti
- ☐ slovní zásobě
- ☐ lépe rozumí slovnímu projevu
- ☐ jiné

.....

.....

5. Jsou tyto rozdíly patrné i na konci školního roku?

- ☐ ano
- ☐ ne

6. Pozorujete u dětí, které absolvovaly výuku cizího jazyka v PV nějaké problémy či nedostatky v mateřském jazyce? Pokud ano, které.

- ☐ ano
- ☐ ne

.....

.....

.....

7. Doporučil/a byste výuku jazyka v předškolním věku, považujete tuto aktivitu za efektivní?

- ☐ ano

.....

.....

- ☐ ne

.....

.....

Příloha 2:

DOTAZNÍK

pro pedagogy mateřských škol

Vážení pedagogové,

jmenuji se Lenka Klabanová a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, obor Učitelství pro MŠ.

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je důležitým materiálem při zpracování mé bakalářské práce na téma: „Výuka cizího jazyka v mateřské škole“. Součástí práce je průzkum, jehož cílem je zjistit podmínky při výuce cizího jazyka v MŠ.

Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas.

Lenka Klabanová

1. Cizí jazyk v naší MŠ vyučuje:

- ☐ učitelka MŠ
- ☐ externí vyučující

2. V případě, že cizí jazyk vyučuje externí vyučující, má pedagogické vzdělání?

- ☐ ano, je to kvalifikovaný pedagog pro předškolní vzdělávání
- ☐ ano, ale nemá kvalifikaci pro předškolní vzdělávání
- ☐ ne, nemá pedagogické vzdělání

3. Jazykové znalosti vyučujícího dosahují úrovně:

- ☐ C1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky)
- ☐ rodilý mluvčí
- ☐ jiné.....
.....

4. Jaké metody při výuce cizího jazyka vyučující převážně používá?

- ☐ audio-orální metoda
- ☐ metoda prožitkového a kooperativního učení hrou
- ☐ TPR (Total Physical Response)
- ☐ jiná
.....
.....

5. Probíhá výuka cizího jazyka každý den?

- ☐ ano
- ☐ ne

6. Absolvují výuku všechny děti ve třídě?

- ☐ ano
- ☐ ne

7. Doporučil/a byste výuku jazyka v předškolním věku?

- ☐ ano
- ☐ ne