

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ZÁJMOVÁ VÝUKA ANGLIČTINY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH A
JEJÍ VLIV NA DÍTĚ

Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

Autor práce: Bc. Kateřina Neuwirthová

Studijní obor: uCJL – uAJL

Ročník: 3.

2019

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

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

České Budějovice, 3. července 2019

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Daliboru Kučerovi, Ph.D. za cenné připomínky, ochotu, trpělivost a vstřícnost při vedení mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na současný trend ve výuce anglického jazyka, a to na tzv. early start neboli ranou výuku, jež je dnes nabízena téměř všemi mateřskými školami ve formě zájmového kroužku. Tato práce představí nejen současné odmítavé i souhlasné pohledy na ranou výuku, ale také teoretická východiska vývoje jazykové a komunikační kompetence dětí, téma učení se cizímu jazyku a jeho vlivy, společně s politikou výuky cizího jazyka ve světě i v České republice. Praktická část této práce se pokusí debatu o rané výuce obohatit osobními zkušenostmi šesti dětí, s nimiž byly vedeny rozhovory. Informace šesti dětských respondentů byly doplněny o poznatky jejich rodičů, kteří vyplnili krátký dotazník. Na základě několika předem vytyčených faktorů, jež pravděpodobně ovlivňují volbu rané výuky, byla získaná data analyzována a určité závěry byly vyhodnoceny.

Klíčová slova: early start, raná výuka, anglický jazyk, zájmové vzdělávání, rozhovor, dotazník

Annotation

The diploma thesis is focusing on the contemporary movement called “early start” in the education of the English language. Almost all nursery schools offer today the extra lessons for children. The diploma thesis presents not only the actual negative and positive arguments for the early start lessons but also the theoretical resource for the development of language and communicative competences of children. Also the topic of learning a foreign language and its influences as well as the politics of educating foreign languages in the world and in the Czech Republic are included. The practical part of the thesis will try to enrich the debate about the early start by individual experience and findings of six children who were interviewed. Their information was completed by the acquaintances of their parents that filled the questionnaire.

Keywords: early start, English, extra lessons, interview, questionnaire

Obsah

Úvod.....	9
1. Vývoj jazykové a komunikační kompetence dětí.....	11
1.1. Předřečové projevy.....	12
1.2. První řeč (15. – 36. měsíc).....	14
1.3. Předškolní věk a rozvoj řeči (3 – 6/7 let).....	15
1.4. Řeč ve školním věku až do dospělosti.....	16
2. Učení se cizímu jazyku.....	17
2.1. Vlivy působící na osvojování si cizího jazyka.....	19
2.1.1. Kritické období a fosilizace.....	20
2.1.2. Rodiče a jejich vliv.....	21
2.2. Styly učení.....	24
2.2.1. Styly učení a cizí jazyky.....	25
2.3. Současné trendy ve výuce cizích jazyků.....	26
2.3.1. Early start - současné trendy ve výuce malých dětí.....	27
2.4. Bilingvismus.....	29
3. Politika výuky cizího jazyka.....	30
3.1. Politika výuky cizího jazyka ve světě.....	32
3.2. Politika výuky cizího jazyka v České republice.....	33
3.2.1. Rámcové vzdělávací programy.....	34
3.3. Učitelé jazyků.....	35
3.4. Možnosti dalšího vzdělávání vedle základního povinného.....	36
3.4.1. Zájmové vzdělávání.....	37
3.4.2. Volnočasové nevýukové aktivity.....	40
4. Současné pohledy na ranou jazykovou výuku.....	42
4.1. Názory pro ranou výuku cizích jazyků.....	42
4.2. Názory proti rané výuce cizích jazyků.....	45
5. Praktická část.....	48
5.1. Cíle.....	49
5.2. Výzkumné otázky.....	50
5.3. Soubor.....	50
5.4. Metody výzkumu.....	53
5.4.1. Metoda rozhovoru.....	53
5.4.2. Metoda dotazníku.....	56

5.5. Realizace výzkumu a zpracování dat	60
5.5.1. Ukázka zpracování dat na případu Aničky – Dítě na 2. stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny.....	63
5.6. Výsledky jednotlivých případů	69
5.6.1. Případ Lenka – Dítě v MŠ bez výuky angličtiny	71
5.6.2. Případ Bára – Dítě v MŠ s výukou angličtiny	74
5.6.3. Případ Blanka – Dítě na 1. stupni ZŠ bez zkušenosti s ranou výukou angličtiny	78
5.6.4. Případ Štěpán – Dítě na 1. stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny	82
5.6.5. Případ Šárka – Dítě na 2. stupni ZŠ bez zkušenosti s ranou výukou angličtiny	87
5.7. Souhrnná analýza všech případů.....	90
5.7.1. Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě.....	91
5.7.2. Znalost rodičů anglického jazyka dle dětí	92
5.7.3. Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám.....	93
5.7.4. Reflexe zájmového kroužku dítětem	95
5.7.5. Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)	96
5.7.6. Hodnocení dítěte výuky na základní škole	98
5.7.7. Hodnocení rodičů rané výuky	99
5.7.8. Znalost rodičů anglického jazyka	102
5.7.9. Pomoc rodičů s domácími úkoly z anglického jazyka	103
5.7.10. Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce	104
5.7.11. Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí	105
5.7.12. Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky.....	107
5.7.13. Přístup k jazyku dětí a rodičů	109
5.7.14. Raná výuka a její vliv na dítě	109
5.7.15. Specifické vlastnosti dětí a rodičů.....	111
6. Diskuse nad zjištěnými údaji	113
Závěr	116
Seznam literatury	118
Přílohy.....	9
Příloha č. 1 - Otázky k rozhovoru s dítětem v MŠ bez rané výuky angličtiny	9
Příloha č. 2 - Otázky k rozhovoru s dítětem v MŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny.....	9

Příloha č. 3 - Otázky k rozhovoru s dítětem na prvním stupni ZŠ bez rané výuky angličtiny v MŠ	10
Příloha č. 4 - Otázky k rozhovoru s dítětem na prvním stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny v MŠ	11
Příloha č. 5 - Otázky k rozhovoru s dítětem na druhém stupni ZŠ bez zkušenosti s ranou výukou angličtiny v MŠ	12
Příloha č. 6 - Otázky k rozhovoru s dítětem na druhém stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny v MŠ	13
Příloha č. 7 - Dotazník pro rodiče dětí mateřské školy	14
Příloha č. 8 - Dotazník pro rodiče dětí základní školy	16

Úvod

Začít s osvojováním si anglického jazyka již v mateřské škole je v současné době poměrně velký trend. Na tzv. ranou výuku však odborníci pohlížejí rozlišně jako mnozí rodiče, jejichž názory se také velmi liší. Tato diplomová práce se proto pokusí nastínit osobní zkušenosti šesti oslovených dětí z různých věkových kategorií a jejich rodičů, čímž by ráda přispěla do diskuse o rané výuce a inspirovala tak k dalším výzkumům.

Diplomová práce zahrnuje jak část teoretickou, tak i praktickou – výzkumnou. Teoretická část hned v první kapitole nabízí dosavadní poznatky o vývoji jazykové a komunikační kompetence dětí od tzv. předřečových projevů až po dospělost. Druhá kapitola představuje téma učení se cizímu jazyku, čím může být ovlivněno, a dále také současné trendy ve výuce cizích jazyků, obzvláště ve výuce malých dětí. Nabízí rovněž krátké shrnutí informací o bilingvistu. Následující třetí kapitola porovnává politiku výuky cizího jazyka ve světě a v České republice, kde je řízena rámcovými vzdělávacími programy. Kapitola se také zaměří na samotné učitele jazyků a další možnosti vzdělávání vedle základního povinného, kam spadají obzvláště volnočasové zájmové kroužky či nevýukové aktivity. Čtvrtá kapitola teoretické části se již zaměří na samotnou ranou výuku cizích jazyků a představí dosavadní poznatky a názory na osvojování si jazyka v předškolním věku z pohledu odborníků, pedagogů či rodičů. Kapitola nabízí shrnutí argumentů pro ranou výuku stejně tak i proti ní.

Druhým oddílem této diplomové práce je praktická část, která představuje vlastní kvalitativně orientovaný výzkum vedený se šesti dětmi ze tří věkových kategorií, kdy z každé kategorie byly oslovené vždy dvě děti - jedno se zkušeností s ranou výukou angličtiny a druhé, které nemělo příležitost preprimárního vzdělávání, či jej nevyužilo. Soubor respondentů pokrývá tři věkové kategorie, konkrétně se jedná o děti navštěvující (1) mateřskou školu, (2) první stupeň základní školy a (3) druhý stupeň základní školy. Informace získané od těchto šesti respondentů byly doplněny o odpovědi v dotaznících vyplněnými jejich rodiči.

Praktická část nejdříve nabízí kapitoly představující cíle, výzkumné otázky, metody a realizaci výzkumu. V dalších kapitolách jsou reprezentovány výsledky jednotlivých rozborů odpovědí dětí a jejich rodičů. Pozornost je zaměřována na několik faktorů, jež pravděpodobně hrají zásadní roli při rozhodování o rané výuce, také v pohledu na

důležitost anglického jazyka v současné společnosti a v postoji k jazyku samotnému. V závěru praktické části následuje souhrnná analýza celkově získaných dat napříč všemi šesti případy sledující opět vytyčené faktory. Kapitoly nabízí nejen shrnutí poznatků, ale také zamyšlení se nad danou problematikou.

Poslední šestá kapitola diskutuje nad zjištěnými údaji v rámci výzkumu a nad poznatky z jiných studií, jež byly představeny v teoretické části, obzvláště ve čtvrté kapitole. Ta představila odmítavé i souhlasné argumenty, proč s osvojováním anglického jazyka (ne)začínat již v raném věku, na což se diskuse v šesté kapitole pokusí navázat.

Tato diplomová práce je doplněna také seznamem použité literatury, která sloužila jako zdroj informací. Je zde možné nalézt několik českých i cizojazyčných tištěných publikací stejně tak jako internetových zdrojů. Práce je také obohacena o přiložené dokumenty, které sloužily jako podklady pro rozhovory s dětmi a jsou rozlišené dle jejich věku a zkušenosti s ranou výukou. Poslední dvě přílohy jsou dotazníky pro rodiče dětí mateřské a základní školy, jež byly použity pro účely doplnění informací od dětí.

1. Vývoj jazykové a komunikační kompetence dětí

Tato kapitola představí dosavadní poznatky o vývoji jazykové a komunikační kompetenci. Nejprve se kapitola zaměří na neurobiologická fakta mapující současné znalosti o fungování lidského mozku při produkci řeči. Poté jsou prezentována čtyři vývojová období, jimiž jedince prochází při osvojování si mateřského jazyka a při vývoji jazykové a komunikační kompetence.

Martin Lachout uvádí ve své práci (Lachout, 2011) citát německého filozofa Wilhelma von Humboldta, „*Člověk je člověkem jen díky řeči,*“ čímž poukazuje na zásadní odlišnost lidské rasy od ostatních živočichů (Lachout, 2011, str. 15). Lidská rasa se liší schopností vyvinuté řeči a komunikace. Tato výjimečná kompetence je schopností našeho mozku, který se skládá ze dvou hemisfér. Podle nejnovějších výzkumů mají obě hemisféry svůj podíl na produkci lidské řeči. Nejdůležitějšími jsou Brocovo a Wernickeho centrum, jež zajišťují nejen tvorbu ale i percepci řeči. Brocovo centrum zpracovává řečovou motoriku, artikulaci, analýzu a tvorbu hlásek a také tvorbu abstraktních pojmů. Wernickeho centrum se zaměřuje na logické zpracovávání řeči a auditivní sensoriku. Poměrně novým neurolingvistickým objevem je tzv. „fasciculus arcuatus“, tedy spojení mezi Brocovým a Wernickeho centrem zajišťující jejich kooperaci (Lachout, 2011). Obě centra leží v levé mozkové hemisféře, ale jak už bylo zmíněno, spolupracují i s pravou hemisférou, která nám napomáhá dekodovat neverbální složky řeči, jako je intonace, hlas či tempo řeči, stejně tak jako neverbální komunikační signály (gestikulace, mimika, apod.). Bez těchto neverbálních faktorů bychom nebyli schopni efektivní komunikace. Každý jedinec má jednu z hemisfér dominantnější, což ovlivňuje jeho celkový přístup k životu, ke zpracovávání informací a také styl učení (Janíková, 2011).

Následující kapitola nastíní jednotlivé fáze vývoje jazykové a komunikační kompetence dětí v rámci jejich mateřského jazyka, jenž se člení na čtyři následující fáze:

- (1) předřečové projevy,
- (2) první řeč,
- (3) předškolní věk a rozvoj řeči v tomto období,

(4) období od školního věku do dospělosti.

1.1. Předřečové projevy

Prvním obdobím vývoje jazykové a komunikační kompetence je fáze tzv. předřečových projevů, jež teoreticky začínají již v prenatálním období a končí kolem patnáctého měsíce věku dítěte. Tato kapitola představí celkový průběh vzniku prvních předřečových projevů, které jsou velmi zásadní pro následující vývoj dítěte a jeho komunikační kompetence.

Aby bylo dítě schopno komunikace a osvojení jazyka, již v průběhu prenatálního období se v mozku nenarozeného dítěte otevírají tzv. první okna pro učení, tedy první neuronální spoje, které se hned po porodu reorganizují a vytvářejí se nová další (Lachout, 2011). V průběhu prvního roku života dítěte se objevují první tzv. předřečové projevy, jejichž vznik je závislý na mnoha faktorech. Tím nejdůležitějším je matka, kvalita její osobnosti, její zájem o dítě a množství času, který s dítětem tráví. Matka se svým potomkem vede komunikaci od samotného narození, zpočátku ji vede sama, časem se však z dítěte stává komunikační partner. Novorozenec reaguje na lidský hlas mnohem pozorněji než na jiné zvuky v okolí a hlas matky vyvolává v dítěti nejživější reakci. Důvodem je pravděpodobně fakt, že dítě slychávalo hlas matky již v prenatálním období a je na něj navyklé (Šulová, 2007).

Dítě rozeznává fonémy všech jazyků světa do desátého měsíce, teoreticky je tedy schopno „rozumět“ všem světovým jazykům. Po desátém měsíci se však tato citlivost omezí pouze na fonologický systém mateřtiny (Šebesta, 2009). Mozek nemluvněte totiž poslechem matky a ostatních rozliší fonémy, jež patří do fonetického systému jazyka, ve kterém vyrůstá, a ostatní fonémy, s nimiž se narodil, z mozku odfiltruje. Postupným vývojem ztrácí schopnost jednotlivé fonémy odlišovat a soustředí se jen na ty, které mu zajišťují přežití v daném prostředí (Lachout, 2011).

Dítěti je tak prostřednictvím matky předáváno vše nové a potřebné jako jsou nová slova, nové poznatky, základní pravidla a koncepty. Dále samotný řečový vývoj jedince ovlivňuje rodinné prostředí, jeho atmosféra a podnětnost (Šulová, 2007). Dítě by mělo během prvních let nasbírat co nejvíce zkušeností z podnětů, jež osloví obě jeho

hemisféry, jelikož tím zvyšuje svoji schopnost osvojit si jazyk jak mateřský, tak i cizí jazyk v budoucnosti (Lachout, 2011). V neposlední řadě je vývoj řeči jedince ovlivněn také dědičností. Pokud je například v rodině několik spisovatelů, právníků či lingvistů, má dítě s určitou pravděpodobností vytvořenou větší citlivost pro vnímání jazyka než děti bez této genetické výbavy (Šulová, 2007).

Prvním předřečovým projevem novorozence je pláč. Často je jen matka schopna rozlišovat pláč dítěte od ostatních a poznat také, zda dítě pláče z hladu, bolesti či ospalosti. Kolem druhého a třetího měsíce věku se dítě dostává do vývojové fáze zvané broukání a lálání spojené s tzv. echolálií, tedy napodobováním, opakováním a modifikací vlastních vokalizací. Tento řečový projev přechází ve žvatlání, kdy dítě začíná respektovat první komunikační pravidla. To se projevuje tzv. „předáváním slova.“ Pokud matka hovoří, dítě naslouchá a po „předání slova“ reaguje vlastním projevem. Nejčastěji zdvojuje slabiky, nejprve jsou zdvojovány labiální slabiky (ma-ma, ba-ba) a poté dentální hlásky (ta-ta, da-da, na-na). Rodiče na tuto náhodnou produkci reagují často jako na první slova (např. ma-ma označuje matku), opakují je a projevují radost. Takto se dítě učí spojovat tato náhodná zdvojení s konkrétní osobou či věcí (Šulová, 2007).

Od narození se snaží rodiče zachytit pohled dítěte a odpovídat na něj. Časem je dítě schopno sledovat mimiku a mluvidla komunikujících osob a reagovat na ně tím, že dává najevo radost, pokud slyší určitý zvuk či oblíbenou promluvu. Předřečový vývoj dítěte je iniciován mnohými hrami, pohybovými hříčkami („paci, paci“ či „vařila myšička“), tleskáním, hopsáním či doteky. Dítě časem těmto slovním spojením rozumí a reaguje tak, jak si rodiče přejí (např. reaguje tleskáním na hříčku „Udělej paci, paci“). Rodiče se intuitivně přizpůsobí jazykové úrovni dětí, usnadní si tak vzájemné porozumění, a tím také podněcují dítě k vlastnímu řečovému projevu. Takto modifikovaná řeč rodičů se nazývá „child directed speech“, tedy „na dítě zaměřená řeč“. V momentě, kdy dítě napodobuje zvuky pomaleji a vědomě, ocitá se v přechodné fázi k samotným řečovým projevům, což nastává mezi osmým až patnáctým měsícem (Šulová, 2007).

1.2. První řeč (15. – 36. měsíc)

První řečí dítěte je považováno symbolické vyjadřování se a vnímání okolí. Dítě si uvědomuje, že svět kolem něj má své názvy, a ty také vyžaduje slyšet od rodičů. Nejčastějším způsobem, jak se dítě naučí první symbolické výrazy, je čtením knížek s dospělými. Dítě nejprve přiřazuje k obrázkům jednoduchá citoslovce a zvuky, později je schopno samo vyprávět a opakovat krátké říkanky, popisy obrázku či nápěvy spojené s nimi spojené. Dospělý je pro dítě velmi důležitá součást vývoje, protože komunikací mezi matkou nebo otcem si dítě osvojuje, rozvíjí a procvičuje mateřský jazyk. Děti, které nemají možnost časté a empatické komunikace s dospělými, si mateřský jazyk také osvojí, ale v pozdějším, často až školním věku. Tyto děti mají méně citlivé vnímání mateřského jazyka, obtížně rozumí textu a hůře si pamatují jejich obsahy. Také často nedokážou tvořit rýmy či vyhledávat v textu slova podobná (Šulová, 2007).

Samotné první slovo je dítětem vysloveno přibližně okolo prvního roku. Ve dvou letech je dítě schopno produkovat přibližně 100 – 600 slov. Nejprve se jedná o citoslovce, zvukomalebná slova a substantiva, o něco později je dítě schopno aktivně používat slovesa, adjektiva, zájmena, příslovce a další slovní druhy (Šebesta, 2009). Ve dvou letech je dětský mozek již plně vyvinutý v oblasti podílející se na zpracování řeči (Lachout, 2011). Mezi druhým a šestým rokem si dítě každý den osvojí přibližně 10 nových slov. Ve dvou letech také dítě začne poprvé používat flexi, nejprve jen částečně, avšak během několika měsíců je dítě schopno plné flexe (cca ve dvou letech a čtyřech měsících). Před dosažením třetího roku používá také vedlejší věty (Šebesta, 2009).

Velmi zásadní součástí prvních tří let života je také formování vlastní identity. Přibližně ve třech letech si dítě poprvé začíná říkat svým jménem, uvědomí si tedy, že je rodiči a okolím určitým způsobem volán, a tak zkomoleně používá své jméno, pokud o sobě hovoří. S formováním vlastní identity souvisí také schopnost rozlišovat zájmena „já“ a „ty“. Pro většinu z nás dnes poměrně banální odlišnost těchto zájmen je však zásadní změna v myšlení dítěte v období přibližně tří let. Dítě si totiž uvědomí, že tato zájmena jsou tzv. přenosná, že tedy „já“ není vždycky jen matka, ale i dítě samotné, pokud mluví samo o sobě (Matějček, 2005). Tím, že dítě objevuje svou jinakost a odlišnost od druhých, své možnosti a své vlastní já, nastává první období negativismu, kdy dítě zkouší, kam až může zajít ve svém chování, a jak na určité projevy budou reagovat rodiče. Nedílnou součástí tohoto období je pro děti neustálá potřeba dospělých, jejich

vysvětlování, popisování a pojmenovávání, což vytváří důležitý základ morálky a etických norem dítěte (Šulová, 2007).

1.3. Předškolní věk a rozvoj řeči (3 – 6/7 let)

S nástupem do mateřské školy či dovršením třetího roku se dítě ocitá v dalším vývojovém období. Dítě je nyní velmi zvědavé a hravé, objevuje rádo nové věci i nové aktivity, ať už v oblasti hrubé motoriky jako je jízda na kole, plavání či lyžování, nebo při rozvíjení jemné motoriky, např. kreslením či lepením. Vše nové obohacuje dítěti jeho slovník. Je proto důležité, aby mělo dítě neustálou možnost objevovat nové aktivity a věci, jež mu dospělý okomentuje a zprostředkuje mu správné názvy a výrazy. Jak již bylo uvedeno v předchozích vývojových fázích dítěte, domácí prostředí je nejvíce zásadní pro rozvoj řeči právě i v předškolním věku. V tomto období projevují děti vlastní aktivitu, chtějí poznat příčinné souvislosti věcí kolem sebe, a to nejčastěji otázkou „Proč?“. Toto dotazování může vést až filozofickým podstatám věcí, a často tak mohou vznikat nekonečně dlouhé debaty. Dítě potřebuje na tyto své otázky odpovědi, což dokáže jen dospělý či starší dítě. Kontakt s vrstevníky je také velmi důležitý a v tomto věku dětmi více vyhledávaný než v předchozích fázích vývoje. Děti se tak nejen potkají s odlišnými modely chování, ale obohacují si také slovník o slova svých kamarádů, například v mateřské škole (Šulová, 2007).

V předškolním věku jsou děti schopni naplňovat všechny tři složky řeči – expresivní, kognitivní a regulační. Z hlediska expresivní složky řeči dítě dokáže jednoduchým způsobem projevit své pocity a prožitky. Kognitivní složka představuje propojenost řeči se zážitky, ať už svými vlastními či zprostředkovanými, např. z vyprávění či četby, s čímž souvisí výborná mechanická paměť předškoláků. V této vývojové fázi se mění dětské zapamatování si informací z bezděčného k již záměrnému a více řízenému. Regulační složka značí určitou schopnost „vnitřní řeči“ dítěte, což jsou v podstatě „uložené“ a zapamatované instrukce dospělých k různým činnostem, které dítěti regulují chování (Šulová, 2007).

Řeč dítěte v mateřské škole není ještě dokonalá, dítě však převážně užívá správně časy, pády a množná čísla. Často ale trpí přechodnými výslovnostními vadami či koktavostí. U některých chlapců se dokonce objevují ženské koncovky u sloves v minulém čase

vlivem toho, že většinu času hovoří převážně s matkou. Děti se také poprvé seznamují s písmem, některé se umí podepsat, či napsat první písmeno svého jména. Děti kolem pátého roku již plně ovládají fonologický systém svého jazyka a jsou schopné pochopit i jednoduché anekdoty, což představuje důležitý pokrok v jejich myšlení. Dítě totiž dokáže vidět nesrovnalosti mezi tím, co slyší a tím, co zná z vlastní zkušenosti, díky čemuž odhalí vtípnou pointu (Matějček, 2005).

1.4. Řeč ve školním věku až do dospělosti

V předškolním věku je řeč dítěte ještě neplně samostatnou činností, což se však mění v průběhu základní školy. Děti přicházejí do první třídy se zapamatovanými básničkami, říkankami a písničkami, jež jsou většinou spojené s určitými doprovodnými úkony. Avšak právě ve škole se děti musí naučit odpoutat své myšlení a řeč od doprovodných pohybů (Maroušková, 2013). Nástupem do základní školy se dítě seznamuje s mnohými novými věcmi, a jeho slovní zásoba tak velmi narůstá. Během školní docházky si dítě ročně osvojí až tři tisíce nových slov, která jsou převážně abstraktní. Dále se dítě naučí mnohé gramatické a modální tvary, výrazy o mentálních stavech a procesech, obrazná a nepřímá pojmenování, přenesené významy, idiomy, jazykové žerty apod. Často se jedná o slova nutná pro daný předmět a látku, či slova spojená s oblastí zájmu dítěte. Dítě má ve dvanácti letech znalost přibližně 36 000 slov a ve chvíli, kdy opouští základní školu (tj. okolo 15 let) jeho slovní zásoba čítá cca 50 000 slov (Šebesta, 2009).

Školní docházka působí na dítě nejen tím, že si zvyšuje svoji slovní zásobu, ale také se zásadně projeví propracovanost ve tvoření vět. Dítě postupně prodlužuje své věty, činí je rozmanitějšími, složitějšími a koheznějšími. Od šesté třídy základní školy je možné u dětí zaznamenat mnohem větší počet slov ve větě, dále větší podíl souvětí v porovnání s větami jednoduchými a také delší psaný projev (Šebesta, 2009). Mezi 6. a 10. rokem života si děti nejnáze osvojují výslovnost, intonaci a prozódii. Toto velmi výhodné období pro učení se novým jazykům je však časově omezeno a většinou končí nástupem puberty (vizte kapitolu 2.1.1. o teorii tzv. kritického období). Před samotným nástupem puberty si děti také formují morfologicko-syntaktické fenomény, a upevňují si tak svůj vlastní způsob projevu (Lachout, 2011).

2. Učení se cizímu jazyku

Učení se cizímu jazyku je procesem, při kterém se jedinec učí jiný než mateřský jazyk (Mertins, 2017). Následující kapitoly představí základní poznatky o osvojování si cizího jazyka, dále také o vlivech, které na proces učení působí. Podkapitoly také prezentují teorii o tzv. kritickém období a fosilizaci. V této kapitole je také možné nalézt část věnující se stylům učení a jejich vliv při procesu osvojování si cizího jazyka. V textu jsou uvedené také současné trendy ve výuce cizích jazyků a také tzv. early start neboli současný trend rané výuky. Vzhledem k tomu, že je raná výuka velmi ovlivněna bilingvismem, je tato problematika proto blíže nastíněna v poslední podkapitole.

Učení se cizímu jazyku zkoumají lingvisté společně s pedagogy z hlediska procesů a faktorů ovlivňujících osvojování jiného než mateřského jazyka ve všech jazykových rovinách. Rozlišujeme několik druhů učení se cizímu jazyku, např. řízené a neřízené, explicitní a implicitní, či osvojování druhého jazyka a osvojování si cizího jazyka. *Řízené osvojování* cizího jazyka je naplňováno instrukcemi učitele či lektora (tzv. tutored acquisition). Naproti tomu *neřízené*, tedy spontánní osvojování nemateřského jazyka, probíhá přirozeně a bez jakýchkoliv instrukcí (tzv. untutored acquisition). *Explicitní* učení se cizímu jazyku je řízeno instrukcemi určité autority, jež organizovaně a strukturovaně vede žáka k určitým znalostem, výkonům a schopnostem. Žák si je plně vědom osvojování si cizího jazyka, často projevuje k učení vlastní iniciativu a během řízené výuky musí být aktivní. Samotná výuka pak probíhá většinou v nepřirozeném prostředí, jako je školní zařízení, či jazyková škola (Mertins, 2017).

Implicitní učení se cizímu jazyku je velmi podobné jako osvojování si mateřského jazyka, převážně se jedná o případ dětí, jež si nevědomky, neplánovaně, bez instrukcí a neorganizovaně učí cizímu jazyku, který slyší v přirozeném prostředí, například doma od jednoho ze svých rodičů. Tato „výuka“ je naprosto přirozeným jevem stejně tak jako osvojování si mateřského jazyka. Na základě těchto uvedených rozdílů v osvojování si cizího jazyka je možné také odlišovat, zda dochází k osvojování *druhého* či *cizího* jazyka. Osvojování si *druhého* jazyka (second language acquisition) probíhá částečně implicitně a méně řízeným způsobem, jelikož se jedná o učení se jazyku v zemi, kde se tímto jazykem běžně komunikuje. Člověk tak denním kontaktem s rodilými mluvčími přijímá jazyk, a to v té nejlepší formě – nezprostředkovaně, živě a s možností okamžité reakce. Dále nutnost každodenní běžné komunikace napomáhá rychlejšímu osvojování

si jazyka. Příkladem může být Čech, jenž se přestěhoval do Londýna. Naproti tomu osvojování si *cizího* jazyka (foreign language acquisition) probíhá školní a mimoškolní výukou, typickým příkladem je tedy výuka anglického jazyka v českých školách, jež je součástí základního a středního vzdělávání. Toto osvojování jazyka je velmi řízené, explicitní a organizované (Mertins, 2017).

Na základě rozlišování způsobů a průběhu výuky lze také rozlišit kompetence spojené se znalostí *cizího* jazyka. Jedná se o jazykovou kompetenci a komunikační kompetenci. Jazyková kompetence je dle Noama Chomského schopnost vytvářet nekonečné množství gramaticky správných vět na základě znalosti jazykových pravidel, pomocí kterých je člověk také schopen posuzovat věty, zda jsou gramatické či negramatické. Nejlépe tuto schopnost ovládá rodilý mluvčí, avšak veškerá výuka *cizího* jazyka směřuje k dosažení této kompetence. Dell Hymes odlišil komunikační kompetenci od jazykové a zdůrazňuje potřebu mluvčího komunikovat úspěšně. Komunikační kompetence znamená způsobilost ovládat nejen kód jazyka, ale také veškeré interakční dovednosti, jako je např. vhodná reakce na situační podmínky, znalost komunikačních, interakčních a interpretačních norem, a dále také sociokulturní znalosti (např. hodnoty, postoje či kognitivní mapy). Tuto kompetenci si jedinec osvojuje celý život, jelikož výuka *cizího* jazyka tuto kompetenci jen rozvíjí a obohacuje, je však na ni kladen velký důraz (Šebesta, 2009).

Osvojování si *cizího* jazyka, ať už ve školách, n jazykových kurzech či během mimoškolních aktivit, je již od 19. století inspirováno procesem osvojování si mateřského jazyka, obzvláště dětmi, jež si mateřský jazyk osvojují přirozeně, lehce a rychle. Proto v současné době převažuje snaha napodobit výuku *cizího* jazyka co nejvíce procesu osvojování si mateřského jazyka. Mateřský a *cizí* jazyk je však osvojován většinou ve velmi odlišném „módu“ našeho mozku/mysli. Mateřský jazyk je osvojován v jakémsi jazykovém prázdnu, zatímco *cizí* jazyk „doplňuje“ ten mateřský (Najvar a Hanušová, 2010). V roce 2011 byla objevena nová teorie, tzv. multikompetence (multicompetence) vyjadřující myšlenku, že jazyky v mozku nejsou oddělené, ale interagují spolu a jejich systémy jsou těsně propojené. Tato teorie představuje důležitý průlom ve zkoumání osvojování si druhého jazyka (Mertins, 2017).

Optimální věk, kdy s výukou *cizího* jazyka začít, je dnes jednou z nejvíce diskutovaných otázek. Od konce 20. století převažuje celoevropský trend vyučovat *cizí*

jazyk od začátku primárního vzdělávání, tedy v rozmezí sedmého až desátého roku dětí. V současném 21. století má výuka cizího jazyka tendenci být zaváděna již do preprimárního kurikula mateřských škol. Tato raná výuka dětí ve věku tři až šest let je v České republice prozatím v nepovinné podobě (Najvar a Hanušová, 2010).

2.1. Vlivy působící na osvojování si cizího jazyka

Učení se cizímu jazyku ovlivňuje mnoho faktorů. Každý člověk intuitivně hledá vhodný způsob učení, neboť každému vyhovuje jiný způsob. Stejně tak je každý z nás ovlivňován více či méně jinými činiteli. Existuje však několik vlivů, které odborníci označují za ty zásadní a nejčastěji se vyskytující. Základním dělením vlivů na osvojování si cizích jazyků může být rozlišení na vrozené dispozice a vnitřní či vnější vlivy. Neurobiologicky podmíněné faktory, což jsou fyziologické a neuropsychické vrozené dispozice, vůbec nepodléhají vlivům prostředí (Lojová a Vlčková, 2011). Jedná se například o naše kognitivní a biologické předpoklady, paměť nebo dobrý sluch, tedy o naši tzv. všeobecnou schopnost (Mertins, 2017). Vlivy vnitřních činitelů se proměňují věkem, časem i místem, kde k osvojování dochází. Vnitřní činitelé zahrnují věk, předchozí zkušenosti, motivaci, autoregulační mechanismy i momentální psychický stav (Lojová a Vlčková, 2011). Mezi tyto tzv. afektivní (psychosociální) faktory řadíme také schopnost a připravenost identifikovat se s kulturou cizího jazyka a s jazykem samotným, dále potřebu sociální integrace či komunikace. Neopomenutelným faktorem je také náš přístup k danému jazyku, individuální tempo osvojování a v danou chvíli dosažený stupeň osvojení (Mertins, 2017).

Vnější prostředí ovlivňuje člověka neustále, a to nejen při osvojování cizího jazyka. Podmínky, ve kterých výuka probíhá, konkrétně na jakém místě, v jakém čase, nebo kdo další se s námi výuky zúčastňuje, představuje velmi zásadní faktory, které ovlivňují míru našeho osvojování. Patří sem ale také například samotný učitel, jeho vyučovací styl či jeho způsob hodnocení (Lojová a Vlčková, 2011). Dále je velmi zásadní, jak moc dostatečný input získáváme v daném jazyce, a zda máme vůbec možnost v daném jazyce komunikovat. Samotná struktura jazyka hraje také důležitou roli při jeho osvojování, například jak moc se liší a podobá strukturám mateřského jazyka (Mertins, 2017). Velmi zajímavý je kulturní vliv, který na každého působí nevědomky. Člověk si

je vědom daných odlišností díky cestování či seznamování se se zástupci jiné kultury. Proto jsou například učitelé cizích jazyků schopni popsat určité společné znaky jednotlivých národností ve způsobu, jak zpracovávají nové informace. Lze tak na základě jejich zkušeností říci, že Japonci pracují nejraději ve skupinách, Číňané jsou velmi houževnatí při studiu a Hispánci jsou více auditivními typy studentů (Lojová a Vlčková, 2011). Všechny zmíněné faktory na sebe vzájemně působí, souvisí jeden s druhým, avšak velmi těžko je lze testovat či podrobněji studovat (Mertins, 2017). Následující kapitoly představí dvě období, jež mohou při osvojování si jazyka nastat naprosto přirozeně. Jedná se o tzv. kritické období a fosilizaci.

2.1.1. Kritické období a fosilizace

Kritické období představuje fázi, během které osvojování cizího jazyka probíhá jednodušším a přirozenějším způsobem, zatímco po jejím uplynutí je tento průběh poněkud obtížnější. Během kritického období probíhá velmi důležitý proces lateralizace, tedy specializace funkčních center v mozku. V době kritického období si děti osvojují cizí jazyk pomocí implicitních mechanismů a jejich osvojování je neuvědomělé a probíhající bez formálního operačního myšlení (Najvar a Hanušová, 2010). Dětský mozek je výjimečný ve schopnosti vytvářet stále nové a nové neuronální sítě a má velmi velkou hustotu synapsí. Během kritického období je tato schopnost mozku na svém vrcholu, avšak časově omezena. Vědci se stále nemohou shodnout na tom, jak dlouho si tuto rychlost a snadnost učení mozek udržuje, obecně se však shodují, že až do období nástupu puberty (Lachout, 2011). Někteří pedagogové se proto domnívají, že je nutné rozlišovat procesy učení se cizímu jazyku na základě toho, zda probíhají v průběhu, či po uplynutí tzv. kritického období. Osvojování si jazyka je tedy automatické a uskutečňuje se pouze před ukončením kritického období, avšak po jeho uplynutí si žáci cizí jazyk musí učit vědomě a jejich proces tedy již není osvojováním, ale učením se za pomoci kognitivních schopností (Najvar a Hanušová, 2010).

Je nutné také zmínit tzv. fosilizaci (fosilization), tedy fázi osvojování jazyka, ve které mluvčí přetrvává a dále se již nevyvíjí ani v gramatice, ani v syntaktické oblasti. I přesto se však slovní zásoba může dále rozšiřovat. Tato situace nastává v případě, kdy je mluvčí vystaven nedostatečnému inputu a jeho dosavadní znalost jazyka mu vystačuje

ke každodenní komunikaci. Příkladem může být komunita zahraničních dělníků pracujících v Čechách, jejichž znalost českého jazyka je poměrně malá, avšak pro jejich každodenní potřeby dostačující. Zároveň svou uzavřeností v komunitě si jazyk nijak zásadně nerozšiřují (Mertins, 2017).

2.1.2. Rodiče a jejich vliv

Vedle kvality vyučujících, již vedou ranou výuku cizího jazyka, je často také zásadní přístup samotných rodičů. Ti volí pro své děti ranou výuku a poté očekávají určité výsledky. Mohou mít neobjektivní očekávání ohledně výsledků předškolní výuky cizího jazyka, a tak často v dobrém mínění činí různé kroky, které však nejsou přiměřené věku dítěte (Maroušková, 2013). Tato kapitola představí možné situace, ve kterých rodiče mohou volit spíše špatná rozhodnutí, a určitým způsobem tak svým potomkům spíše ublížit.

Každé dítě si osvojuje nové věci velmi individuálně, nelze tedy očekávat, že si všechny děti osvojí jazyk stejně rychle či ve stejné kvalitě. Zásadní proměnné, nejen v rané výuce, jsou následující činitele: pohlaví dítěte, jeho věk, dále osobnost, nadání, inteligence a motivace. Všechny tyto okolnosti zásadně ovlivňují, jak rychle a s jakou úspěšností si dítě jazyk osvojí. Ne všechny děti jsou tedy psychicky připravené a schopné začít s výukou cizího jazyka již v předškolním věku. Pokud do toho však budou nuceni, například velmi ambiciózními rodiči, může to na ně mít negativní vliv (Najvar a Hanušová, 2010).

Je však nutné si uvědomit, že předškolní dítě není samo o sobě příliš ambiciózní. Pokud ano, je to obzvláště proto, aby získalo pochvalu a uznání svých rodičů nebo učitele (Šulová, 2007). Mnozí rodiče si neuvědomují, že dítě nemá abstraktní myšlení a že tedy není často schopné přiřadit české slovo k cizojazyčnému. Pokud se tedy rodič ptá, jak se anglicky řekne „pes“, dítě neví, protože slovo „pes“ je pro něj v tu chvíli velmi abstraktní pojem. Pokud však dítě vidí obrázek psa nebo přímo živého psa, je schopné jej anglicky pojmenovat. Někteří rodiče proto dělají unáhlené závěry, domnívají se, že pokud není dítě schopné podat uspokojivou odpověď, tak není nadané na jazyky nebo, že raná jazyková výuka nemá žádný smysl. Někteří rodiče naopak ještě více své dítě do učení nutí, což však také není vůbec správné (Nálepová, 2013). V pozdějším věku dítěte

se stává, že jej rodiče nevhodně nutí učit se stejným způsobem, jaký vyhovuje, či dříve vyhovoval jim. Každý má však jiný učební styl, jelikož každému sedí něco jiného, čehož si rodiče často nejsou vědomi (více o stylech učení v kapitole 2.2.). V dobrém mínění tak svým potomkům znepríjemňují proces učení, vytvářejí jim chaos v látce, až je mohou úplně demotivovat či poškodit jejich sebevědomí (Lojová a Vlčková, 2011).

Mnohem více zásadní problém spatřují odborníci ve snaze rodičů imitovat bilingvní prostředí, a naučit tak sami své dítě cizí jazyk již od narození. Rodiče se pokouší mluvit na dítě od útlého věku mateřským i cizím jazykem. Problém však je, že téměř žádný rodič není schopen dokonalého modelu cizího jazyka, tak jako rodilý mluvčí. Rodič tak poškozuje dítě jak po stránce lingvistické tím, že mu předává například nesprávnou výslovnost, tak i po stránce psychologické, která je mnohem rizikovější. Tímto imitováním totiž rodič nenabízí dítěti přirozenou a autentickou komunikaci pro osvojení si mateřského jazyka (Najvar a Hanušová, 2010). Zásadním rozdílem však je případ bilingvních rodin, ve kterých si dítě od narození přirozeně osvojuje dva cizí jazyky (více o bilingvismu v kapitole 2.4.) Rodiče by si měli být vědomi, že dítě musí postupně projít vývojovými kroky při osvojování mateřského jazyka za přiměřené a vhodné podpory rodičů. Pokud jsou rodiče v tomto úspěšní, zbytečně své dítě nepřetěžují či nepředbíhají ve výchovných nárocích, stane se z jejich potomka sebevědomý, zvědavý a zdravý jedinec, jenž se během školní výuky dobře vyrovná se všemi výukovými nároky, mezi které bude patřit i osvojení si dalšího jazyka (Šulová, 2007). Dětství je období přirozeného zrání, spontánního a intuitivního objevování a poznávání. Násilné usměrňování či nucení do nepřirozené podstaty učení může mít dlouhodobý negativní vliv na vývoj jedince (Lojová a Vlčková, 2011).

Výchova dětí, přístup k anglickému jazyku a jeho výuce i samotné chování rodičů ovlivňuje pravděpodobně mimo jiné i generační rozdíl. Pokud se dnes mezi rodiči dají nalézt tři až čtyři různé generace, je jisté, že budou patrné určité odlišnosti nejen ve výchově, ale právě i k rané výuce anglického jazyka. Každá generace rodičů vyrostla v jiném momentu českých a světových dějin, a proto uznává jiné hodnoty. Každá generační skupina má jiný styl práce, dále jejich dětství a dospívání poskytovalo jiné možnosti a příležitosti, ať už ve studiu, zaměstnání, cestování či v přístupnosti technologií, a tak je zajímavé sledovat jejich současný přístup a postoj k novodobým trendům a vlivům. Nejstaršími rodiči, kteří mají dnes však převážně již roli prarodičů, je takzvaná válečná generace, tedy lidé narození do roku 1945. Tito lidé jsou dnes už

většinou v důchodu a někteří jejich praprotomci vychovávají své vlastní děti. Takzvaní baby boomers se narodili mezi lety 1946 a 1967 a někteří z nich, obzvláště ti ve věku kolem 50 let, mají své potomky ještě na základních či středních školách. Generace tzv. Husákových dětí, tedy lidí narozených mezi roky 1968 a 1982, dnes představuje nejvíce zastoupenou generaci právě v roli rodičů (Forbes, 2017).

Vzhledem k tomu, že v posledních letech převládá trend odkládání rodičovství na pozdější dobu, jsou matky prvorodičky čím dál tím více starší. Například v roce 2001 byl průměrný věk českých matek prvorodiček 27,3 let, avšak v roce 2017 jejich věk překročil třicátý rok. Tento jev se nejvíce projevuje ve velkých městech, obzvláště v Praze. Naopak nejmladší matky prvorodičky byly v roce 2017 v Ústeckém kraji (Frelich, 2018). Důvodem odkládání mateřství není jen vysokoškolské studium, kariérní postup či touha cestovat, ale také pocit nevyzrálosti ve věku okolo 20 let a nedostupnost bydlení (Křížková, 2018). Právě proto ne každý jedinec z tzv. generace Mileniálů má dnes již potomka. Mileniálové jsou lidé narození mezi rokem 1983 a 1997 a představují v současné době nejvíce společnost ovlivňující generaci, ať už svými aktivními zájmy o ekologii, zdravou stravu či cestování (Forbes, 2017).

Rozdíl mezi Husákovými dětmi a Mileniály jako rodiči je poměrně zásadní například ve způsobu získávání informací o výchově dětí. Rodiče z generace Husákových dětí získávali veškeré rady a doporučení obzvláště od svých matek, babiček a tet. Svě děti vychovávali pod jejich dohledem, zatímco rodiče-Mileniálové si veškeré informace vyhledávají sami na internetu, kde se také radí s ostatními rodiči (Křížková, 2018). Zásadní rozdíl mezi těmito dvěma generacemi je možné nalézt také právě ve znalosti anglického jazyka. Zatímco Husákovy děti převážně anglicky neumí vůbec, jelikož neměly, či nevyužily možnosti studií. Nebo si tato generace angličtinu osvojila až v pozdějším věku vlivem mladší generace a vyžadované znalosti jazyka v pracovní sféře. Avšak Mileniálové si v jazyce velmi věří, učí se jej poměrně dlouho, a již od středních škol cestují po celém světě (Biriczová, 2017). Je patrné, že tyto rozdíly mezi generacemi rodičů se promítnou i do jejich přístupu k rané výuce jazyka, ať už tím, že budou chtít svým potomkům nabídnout dřívější start osvojování, než jaký měli sami. Nebo v druhém případě budou vycházet ze státního vzdělávacího plánu a výuku anglického jazyka svým potomkům nijak neuspěchají. Potomci zmíněných generací, tedy děti narozené po roce 1998, jsou totiž také velmi zásadně odlišní. Nazývají se

Generací Z a jsou zatím jedinou generací, která vyrůstá téměř od narození online a přirozeně ovládá multitasking (Forbes, 2017).

2.2. Styly učení

Každému z nás vyhovuje jiný styl a způsob, jak zpracovat nové informace při osvojování si čehokoliv nového. Toto platí také při učení se cizímu jazyku. Tato kapitola proto nejdříve představí různé styly učení, jak se dělí a jak je lze rozpoznat. Poté se zaměří na samotné učení se cizím jazykům s důrazem na to, jak se jednotlivé styly učení projevují při procesu osvojování si cizího jazyka.

Každý člověk má odlišný způsob, jak zpracovávat informace a jak se učit novým věcem. Dalo by se říci, že kolik je jedinců, tolik existuje stylů učení. Způsob, jak se lidé učí novým věcem, je přirozenou součástí jich samotných, neboť se jedná o kombinaci kognitivních, osobnostních, emocionálních, fyziologických a autoregulačních složek. Jedná se tedy o částečně vrozenou dispozici a částečně získanou, která se však vývojem, či kontextem může měnit (Lojová a Vlčková, 2011). Styly či strategie učení jsou každodenní součástí našeho života. Je to naše procedurální myšlení a vědění, jež jsou vystaveny na našich zkušenostech, které jsme během života získali. Způsoby, jakými reagujeme na určité situace, jsou nevědomé, automatizované a plně přirozené vycházející z již ověřených předchozích zkušeností (Janíková, 2011).

Strategie zpracovávání nových informací se mohou dělit dle několika hledisek. Jedním členěním může být pět stylů dle Lojové a Vlčkové (2011), které je rozlišují následovně:

- (1) jakou percepci jedinec preferuje,
- (2) zda je jedinec závislý či nezávislý na poli,
- (3) zda je jedinec více impulzivní či reflexivní,
- (4) jak moc toleruje nejednoznačnost pojmů,
- (5) podle jeho více dominantní mozkové hemisféry.

Nejvíce známé je pravděpodobně členění podle percepční preference, tedy zda jedinec preferuje více vizuální, auditivní či taktilní vstřebávání informací. Lidé závislí na poli se zaměřují na celek věci a obtížněji vnímají detaily, což u lidí nezávislých na poli je vždy

obráceně. Impulzivní jedinci jsou velmi rychlí v reakci, ale často bez hlubšího zamyšlení se, a proto nepřesní, což reflexivní lidé činí přesně naopak. Čím nižší má člověk míru tolerance nejednoznačnosti, tím více odmítá vše, co se neshoduje s jeho názory a chápáním. Lidé s dominantnější levou mozkovou hemisférou jsou více analytičtí, systematictější a více se opírají o realitu. Zatímco lidé s dominantní pravou hemisférou se projevují více intuitivně, holisticky, simultánně a zaměřují se více na fantazii (Lojová a Vlčková, 2011). Existuje mnoho faktorů, které učební styly mohou ovlivňovat a proměňovat. Některé jsou dány biologicky, jiné kulturně, avšak každý učební styl je silně individuální (Janíková, 2011).

Styly učení žáků jsou mimo jiné velmi ovlivněné motivací a emocemi. Motivace a motivované jednání je akce, jež směřuje k dosažení určitého cíle. Na počátku tohoto jednání se nachází určitý podnět, jenž spouští celý proces a který pohání jedince k dosažení cíle. Podněty mohou být biologické, společenské a také emoční (Marečková, 2011). Pokud se tedy jedinec motivován určitým podnětem učí cizí jazyk, ať už biologickým podnětem (např. aby se dorozuměl a „přežil“ v dané skupině), společenským (např. kvůli pracovní příležitosti), nebo emočním (např. pocit libosti či nelibosti ve chvíli, kdy byl vystaven cizímu jazyku), je jeho styl učení podstatně ovlivněný a odlišný v porovnání s jedinci, kteří se učí cizí jazyk z povinnosti bez jakéhokoliv vlastního motivu. Ideálně by proto měly výukové hodiny dávat žákům možnost k tomu, aby si sami plánovali, připravovali a evaluovali své učení, čímž by se jejich styly učení stávaly motivovanějšími a více vlastními (Janíková, 2011). V současné době se pedagogové snaží demonstrovat žákům tzv. afektivní či motivační strategie, které jim pomohou při seberegulaci emocí při učení, dále k odstraňování emočních blokády, zvládnání strachu z chyb, či k odstranění stresu při komunikaci (Marečková, 2011).

2.2.1. Styly učení a cizí jazyky

Výše zmíněné styly učení se projevují velmi odlišně při učení se cizímu jazyku. Každý jedinec používá jiný způsob, jak informace vstřebat a jak si je uložit do paměti. Tato kapitola představí výše zmíněné učební styly a jejich typické projevy při osvojování si cizího jazyka.

Lidé zpracovávající informace převážně prostřednictvím smyslů si vytvářejí různě složité asociace v paměti. V případě cizích jazyků si vizuální, auditivní a taktilní typy lidí spojují cizojazyčné entity s vnitřními obrazy, a vytváří si tak vnitřní reprezentaci cizího jazyka. Při porovnání lidí závislých a nezávislých na poli při výuce cizího jazyka si můžeme všimnout, že lidé nezávislí na poli mají lepší schopnost detailněji analyzovat mluvený či psaný text, přičemž selektivně zaměřují svou pozornost na jednotlivé části a prvky. Jedinci závislí na poli vnímají text vždy jako celek a obtížněji analyzují jeho části. Proto lidé závislí na poli dávají přednost učení se v kontextu a v co nejpřirozenějších situacích, což jim přináší vyšší úroveň komunikační dovednosti (Lojová a Vlčková, 2011). Méně komunikativní introvertní lidé se zaměřují více na formu a mají podstatně více sebekritičtější reakce na chyby v porovnání s komunikativnějšími extrovertními typy lidí (Choděra, 2013). Velmi zdatný v komunikaci je i impulzivní člověk, jelikož odpovídá vždy rychleji než reflexivní typ. A tak se impulzivní jedinec zdá být více plynulý v cizojazyčném projevu, jelikož na své rychlejší a častější odpovědi dostává mnohem více podnětů k nápravě chyb než reflexivní typ (Lojová a Vlčková, 2011).

2.3. Současné trendy ve výuce cizích jazyků

Současný přístup ve výuce cizích jazyků se obecně řídí názorem, že není dostačující inovovat pouze didaktické postupy a učební materiály, ale spíše se zaměřit na žáka jako na jedince s individuálními zvláštnostmi, potřebami a učebním stylem. Od procesu vyučování se nyní pedagogové přesouvají více k samotnému procesu učení a osvojování (Janíková, 2011). Celkově se ve výuce posiluje humanizace, interkulturnost a multikulturní tolerance, což v hodinách cizích jazyků platí obzvláště. Žáci proto imitují určité situace (např. role playing), učí se skrze problémové a projektové vyučování a učitelé používají více inovačních a alternativních metod (Choděra, 2013).

Z pohledu fonetiky je současným trendem ve výuce nejen anglického jazyka tzv. intelligibility, tedy srozumitelnost ve výslovnosti. Což je dnes mnohem více zásadní kritérium, než výslovnost srovnatelná s rodilým mluvčím jako jeho dokonalá imitace. Dříve převažoval názor, že dle výslovnosti lze poznat úroveň znalosti jazyka, což dnes již neplatí, a prosazuje se více hledisko srozumitelnosti a schopnosti komunikovat

(Najvar a Hanušová, 2010). Vzhledem k tomu, že je v současné době výuka cizího jazyka více orientována na komunikační dovednosti, je od prvního seznamování s jazykem výuka často vedena tak, aby vyvolala v žácích subjektivní pocit nutnosti vyjadřovat se cizím jazykem. K tomuto často napomáhá také samotný počet dětí ve třídě či skupině. Čím menší počet dětí, tím vzniká větší citová fixace na vyučujícího a tím snadněji učitel udržuje soudružnost kolektivu a jazyk společné komunikace. Učitel tak může lépe kontrolovat správnost výslovnosti a poskytovat každému dítěti individuální zpětnou vazbu (Maroušková, 2013).

V nadcházejících letech se výuka cizích jazyků pravděpodobně ještě více promění vlivem mobility a migrace, kdy prostředí výuky bude vícejazyčné. Neformální funkcionální vzdělávání bude více vyhledáváno, protože společnost bude požadovat více situačního či příležitostného osvojování. Navíc vzroste mnohem více poptávka po přirozeném cizojazyčném prostředí, ať už formou více přítomných rodilých mluvčích, či krátkodobým pobytem v cizí zemi. V neposlední řadě se role učitele pravděpodobně pozmění vlivem počítačové technologie, a to v roli inspirátora, supervizora a ověřovatele. V cizojazyčné komunikaci bude učitel však vždy partnerem žáků a studentů (Choděra, 2013).

2.3.1. Early start - současné trendy ve výuce malých dětí

Jak již bylo zmíněno v úvodu této diplomové práce, tzv. early start neboli raná výuka představuje hlavní téma této práce a vlastního výzkumu. Tato kapitola proto shrne dosavadní poznatky o tomto současném trendu, jež se projevuje rozsáhlou nabídkou zájmových kroužků anglického jazyka ve většině mateřských škol.

Z obecných tendencí ve výuce cizích jazyků vyplývá i velmi rozšířený trend výuky dětí v mateřských školách. Zde převládá snaha uzpůsobit výuku co nejvíce jejich mentálním a psychologickým možnostem a charakteristikám. Pedagogové rané výuky připravují lekce pro děti tak, aby si děti v podstatě nebyly vědomy, že se jedná o výuku. Veškeré aktivity jsou dynamicky střídány po kratších časových úsecích s ohledem na velmi krátkodobou motivaci dětí. Činnosti mají podobu her a nabízejí mnoho kontaktu s vrstevníky, který děti v předškolním věku velmi vyhledávají (Šulová, 2007).

Toto spojení pohybu a řeči bylo již Komenským označeno jako ideální způsob vyučování. Rámcové vzdělávací programy obecně v celém předškolním vyučování tuto myšlenku podporují a zdůrazňují prožitkové a kooperativní učení hrou. Toto učení je založeno na přímém zážitku dítěte, čímž je podněcována dětská zvědavost, radost z učení a zájem objevovat nové (Maroušková, 2013). Avšak rámcové vzdělávací programy pro mateřské školy neobsahují žádnou povinnou výuku anglického jazyka, a proto jsou mateřskými školami často oslovováni externí pedagogové, kteří vedou zájmové kroužky. Ti pak často využívají metody tzv. Total Physical Response Method, která je pro děti velmi přirozená a obdobná osvojování mateřštiny. Děti například plní pokyny k pohybu řečené v cizím jazyce učitelem, nebo samy dávají povely svým kamarádům, čímž cvičí správnou výslovnost. Opakování činnosti je také velmi zásadní, nejenže děti mají rády stereotyp a opakování oblíbených aktivit, protože se při nich cítí velmi dobře a bezpečně, ale také se opakováním nejefektivněji učí. Učitelé vedle pohybových aktivit pracují s mnohými říkadly, písničkami a rozpočítadly. Děti také často kreslí a tvoří různé obrázky (Nálepová, 2013).

V rané výuce jsou využívány i další smysly, nejen sluch a zrak. Vzhledem k tomu, že děti nejsou schopné abstraktního myšlení, je velmi nutná názornost (Maroušková, 2013). Učitelé proto nosí do vyučování obrázky, obrázkové knížky a různé typy vizuálních materiálů, dokonce také reálné věci z každodenního života, se kterými následně dále pracují. Děti tak mají šanci nejen věc vidět, slyšet, ale také si ji osahat, dokonce ochutnat či poznat podle čichu. Typickým příkladem může být slovní zásoba tématu „ovoce a zelenina“, kdy je efektivnější pracovat se skutečnými plody, a ne jen s obrázky (Nálepová, 2013).

Atmosféra rané výuky by měla být založena na pozitivních emocích, vztazích a příjemném zázemí, proto je velmi dobré, pokud učitelé děti velmi chválí a poskytují pozitivní zpětnou vazbu (Šulová, 2007). Často jsou používány loutky, panenky či jiné postavičky a zvířátka, která prostřednictvím učitele na děti mluví cizím jazykem. Díky tomu děti lépe chápou, že učitel mluví česky, jak jsou zvyklé, a hračka je „učí“ nový jazyk (Nálepová, 2013). Na tomto kreativním prvku je založena také metoda tzv. animace, která se objevila po druhé světové válce na německo-francouzském pomezí, kde vznikla potřeba interkulturní a jazykové komunikace. Jedná se o metodu v širším slova smyslu, nebo v užším slova smyslu o jeden z pracovních způsobů doplňující klasickou výuku. Základním prvkem je hra, nebo divadelní a zážitková pedagogika, ve

kteřé učitel funguje jako tzv. jazykový animátor, či moderátor schopný reagovat na potřeby dětí a na aktuální děj při hře ve skupině. Celý tento přístup je založený na principu „learning by doing“ či „learning through interaction“, neboli osvojování si jazyka pomocí reálných činů, skutků, aktivit, her a interakce s druhými (Maroušková, 2013).

Nejdeálnějším způsobem, jak si osvojit cizí jazyk je metoda ponoření či imerze, která se svým charakterem podobá osvojování si mateřského jazyka, proto je tato metoda nejvhodnější pro malé děti. Dítě se učí jazyk svým tempem, dle svých možností a přirozeným způsobem, aniž by jim byla vysvětlována gramatika či vědomě cvičena výslovnost. Tato metoda spočívá v tom, že je dítě do jazyka plně „ponořeno“ v prostředí, kde jsou přítomni dva vyučující. Oba pedagogové jsou rodilými mluvčími svého jazyka (např. Čech a Brit), avšak oba by měli ovládat také jazyk svého kolegy. Rodilý mluvčí osvojovaného cizího jazyka by měl být schopen rozumět alespoň částečně druhému jazyku, tak aby pochopil zásadní dětská sdělení v jejich mateřštině. Avšak rodilý mluvčí českého jazyka by měl ovládat cizí jazyk velmi dobře, aby nedocházelo k nedorozuměním při každodenní práci s dětmi. Takto uzpůsobené prostředí nabízí nejen rozmanitost v jazycích ale také interkulturnost. V České republice se tato metoda nepoužívá téměř vůbec, v některých mateřských školách jen v různých variantách podobných původní myšlence imerze, avšak jen velmi zřídka. Naopak v Německu a v jiných státech Evropy se tato metoda vyskytuje poměrně často, má své zastánce, avšak i odpůrce. Nejproblematictější faktorem této metody je kvalifikace pedagogů, finance na realizaci a možnost návaznosti na základních školách (Maroušková, 2013).

2.4. Bilingvismus

Vzhledem k tomu, že moderní přístupy ve výuce cizích jazyků často vycházejí ze zkušeností bilingvních rodin a jejich dětí, nabídne tato kapitola shrnutí základních informací o tomto specifickém jevu. Bilingvismus je reakcí na moderní globální společnost, ve které vyrůstá kolem 60 % světové populace ve dvojjazyčném i vícejazyčném prostředí (Lachout, 2011), což vede k tomu, že mnoho jedinců je dnes bilingvních či dokonce „multilingvních“.

Bilingvismus označuje osvojení nejméně dvou jazyků v dětství, a to simultánně. Děti jsou tak od útlého věku vystavené minimálně dvěma jazykům, které se postupně učí ovládat a „přepínat“ mezi nimi dle situace. Často se jedná o situaci, kdy oba rodiče mluví svým vlastním mateřským jazykem a dítě si je od narození osvojuje zároveň. Je dokázáno, že bilingvní děti si takto vytváří lepší kognitivní schopnosti, jsou úspěšnější v řešení problémů a také flexibilnější v myšlení, jelikož automaticky nahlíží na věc ze dvou perspektiv. Bilingvismus dokonce zmírňuje a oddaluje demenci až o čtyři roky (Dörnyei, 2009). Navíc je dokázáno, že bilingvní lidé se mnohem snáze učí nový cizí jazyk, jelikož jej ukládají do neuronální sítě Brocova centra v mozku, kde mají již uložený první i druhý jazyk (popřípadě i třetí jazyk v případě multilingvismu), avšak ostatní jedinci, kteří vyrůstali jen s jedním jazykem, musí nový cizí jazyk uložit separátně do nové neuronální sítě. Na druhou stranu bilingvisté si ne vždy osvojí oba jazyky na vysoké úrovni, často je jeden z jejich jazyků dominantnější a druhý redukovánější v řečové produkci i percepci (Lachout, 2011).

3. Politika výuky cizího jazyka

Tato kapitola představí politiku výuky cizího jazyka jednotlivých států a České republiky, a jak je tato výuka zachycena v oficiálních dokumentech. Kapitola se také zaměří na to, jaký začátek výuky cizího jazyka stanovují jednotlivé státy a také Česká republika. Na náš stát bude pozornost zaměřena obzvláště, jelikož její politika výuky cizího jazyka je zakotvena v rámcových vzdělávacích programech, kterým je věnována jedna celá kapitola. Dále budou shrnuté poznatky o učitelích cizích jazyků, např. z pohledu požadavků na jejich znalosti a způsob výuky. V neposlední řadě budou prezentovány možnosti dalšího vzdělávání vedle základního povinného a také volnočasové nevýukové aktivity, jimiž si jedinec cizí jazyk také může osvojovat.

Existuje mnoho motivů vedoucích k tomu, že je ve školách povinně vyučován cizí jazyk. Nejen v České republice dnes převažuje obzvláště výuka anglického jazyka pravděpodobně vlivem a působením Velké Británie a Spojených států amerických ve světové politice a kultuře, ale také členstvím České republiky v Evropské unii. Volba cizího jazyka, jenž bude vyučován, má významný vliv na společnost z několika důvodů.

Výuka konkrétního jazyka určuje závažnost a vliv tohoto jazyka mezi lidmi. Zvyšuje také komunikační schopnost občanů v daném jazyce a v neposlední řadě jsou některé jazyky tímto více omezovány a méně podporovány, což může budít dojem vnucování a propagování určitého jazyka. Proto někteří významní evropští pedagogové zdůrazňují, aby se volba cizího jazyka nezaměřovala pouze na jazyky světové či velké, ale také na jazyky menší, např. sousedících států (Maroušková, 2013).

Právě Evropská unie (EU) výuku cizího jazyka velmi podporuje. V roce 2006 uveřejnila pět principů jazykové politiky evropských států. Jedním z principů je například spravedlivé a rovnocenné postavení všech jazyků v EU. Další principy se zabývají již samotnou znalostí jazyka. Každý občan EU by, dle Evropské jazykové politiky, měl být schopen mluvit minimálně jedním dalším jazykem vedle svého mateřského. Zároveň by také měl ovládat jeden společný jazyk Evropské unie, tedy angličtinu. Stejně tak podniky a instituce by měly zavést jednotnou komunikaci, mít tedy jeden společný oficiální jazyk. Všech pět principů této politiky zdůrazňuje nejen požadovanou interakci mezi občany a jejich mobilitu, ale také vytváření variability v EU, spolupráci států a jejich vzájemné obohacování a toleranci (Edelenbos et al., 2006). Velmi podobnou myšlenku vyjádřila EU později i ve spojitosti se vzděláváním. Protože je angličtina čím dál tím více přítomna v našem každodenním životě, měly by evropské státy nabízet svým občanům kontakt s jazykem například pomocí médií, méně častým dabingem či doprovodnými titulky. Tato kulturní změna je nejspíše nutná pro obohacení Evropanů, jež to pravděpodobně časem ocení (Enever, 2011).

Motivy, proč vyučovat druhý jazyk, můžeme rozdělit do tří skupin, (1) politicko-ekonomické motivy, jež právě nejvíce reflektují požadavky EU, (2) socio-kulturní motivy a (3) psycholingvistické. Politicko-ekonomické pohnutky vedoucí k výuce cizích jazyků ve školách představují možnost občanů EU komunikovat mezi sebou, vstoupit na mezinárodní pracovní trh a prokázat svoji profesionalitu. Socio-kulturní motivy se velmi shodují s politicko-ekonomickými, avšak je zde zdůrazňována otevřenost a tolerance ke všem rozdílnostem mezi občany EU. Výukou cizího jazyka by si žáci měli nejen osvojit jazyk, ale také realistické obrazy o ostatních státech EU a jejich občanech. Psycholingvistický pohled na výuku cizího jazyka předkládá možnost mít hlubší pohled do jazykového systému, rozpoznat například anglicismy, mít tak obecný přehled o jazycích, prohloubit si tak svůj mateřský jazyk a vytvořit si i metalingvistické znalosti (Edelenbos et al., 2006).

3.1. Politika výuky cizího jazyka ve světě

Nutnost znát cizí jazyk není vůbec nový fenomén. Již odedávna měli obchodníci, cestovatelé či politici potřebu jednat minimálně se svými sousedy. Česká republika, Maďarsko, Švédsko, Rumunsko a další státy, jejichž jazyk je stále používán pouze na jejich území, vždy pocítovaly nutnost znát minimálně jeden další moderní jazyk. Oproti tomu ale například ve Velké Británii, Americe či Austrálii, tedy ve státech, které jsou velmocemi světa a mají velké množství mluvčích, tuto potřebu ani dnes tolik nemají. Neznamená to však, že zde výuka cizích jazyků neprobíhá, jen je jejich důležitost a pojetí nesrovnatelné s jinými státy (Nikolov a Curtain, 2000).

Zásadním pro střední Evropu byl rok 1989, kdy padla Železná opona, a umožnila tak mnoha státům změnit nejen politické zřízení, ale také svou jazykovou politiku, která byla do té doby centrálně řízena Sovětským svazem, jenž preferoval ruštinu. Po roce 1989 ohromně vzrostl zájem o západní jazyky, a vytvořil tak novou poptávku po mluvčích, učitelích, metodologii a didaktice (Nikolov a Curtain, 2000). Každý stát, nejen bývalý člen Sovětského svazu, má tedy vlastní systém výuky, jenž dnes inklinuje k velmi podobným principům, čemuž napomáhá centrální politika EU. Lze však nalézt několik rozdílů. Například Švédsko, Estonsko, Luxemburg a Island vyučují povinně dva cizí jazyky od počátku základního vzdělávání. Jsou také státy, kde při výběru prvního cizího jazyka nepřevažuje angličtina. Například v Rumunsku či Luxemburgu převažuje stále francouzština, jež je také nejčastěji voleným prvním cizím jazykem v anglicky mluvících zemích (Edelenbos et al., 2006). Mezi evropskými státy se liší nejen doba začátku výuky cizích jazyků, ale také její frekvence a délka hodin. Povinný začátek výuky například v Itálii, Nizozemsku, Španělsku či Švédsku je již od prvního ročníku základního vzdělávání, avšak žáci začínají s krátkými a méně častými lekci, které se postupně prodlužují a stávají častějšími. Podobně je to také v Anglii, kde děti mají z počátku cizí jazyk jen jedenkrát za týden v délce v průměru 35 minut, během kterých probíhá velmi pozvolné seznamování se s jazykem pomocí hraní her, zpívání písniček apod. Naproti tomu v České republice, v Polsku či v Chorvatsku probíhají hned od začátku výuky cizího jazyka dvě pětáctýřicetiminutové hodiny za týden (Lopriore a Krikhaar, 2011).

Je zajímavé také porovnat Evropu a Asii v jejich základním pojetí, proč vyučovat cizí jazyk. Evropské státy podpořené obzvláště oficiální jazykovou politikou EU z roku

2006 shledávají nutnost znát cizí jazyk pro vzájemnou kulturní toleranci mezi státy, což je spojené s možností spolupráce a komunikace. Oproti tomu například v Jižní Koreji jsou studenti angličtiny shledáváni jako budoucí přínos do národní prosperity. Rozdíl lze shledat také ve způsobu výuky. Evropský komunikativní přístup k výuce angličtiny pomalu nahrazuje tradiční způsoby v asijských státech, kde však často stále převládají velmi početné skupiny (Djigunović a Lopriore, 2011). Je zde také patrný rozdíl v pojetí přínosu znalosti cizího jazyka. Evropa a její státy se zaměřují na individuální výhody občanů, již mají díky cizímu jazyku možnost vstupu na mezinárodní trh. Oproti tomu Jižní Korea shledává nutnost vyučovat cizí jazyk pro svoji budoucí národní prosperitu tvořenou právě jedinci znalými jazyka. Téměř všechny státy EU dnes umožňují, aby děti začaly s oficiální povinnou výukou cizího jazyka nejpozději v devíti letech, avšak jak již bylo nastíněno, ve skutečnosti je často cizí jazyk dětem představen dříve již v předškolní fázi jako nepovinný a doplňující prvek jejich vzdělávacího cyklu (Enever, 2011).

3.2. Politika výuky cizího jazyka v České republice

Dnešní možnost volby mezi několika cizími jazyky jako je angličtina, němčina, francouzština či španělština, je poměrně nová záležitost v České republice. V minulém století do roku 1989 byla jazyková politika řízena Sovětským svazem. Žáci se tak povinně učili ruštinu jako téměř jediný cizí jazyk, ale jen málo jedinců bylo schopných rusky plynně hovořit. Po pádu železné opony a totalitního socialistického režimu se nově vzniklá demokratická Česká republika obrátila více na západ, s čímž vnikla nová jazyková kultura. Vzrostla tak velká poptávka po učitelích němčiny a angličtiny, kteří ale v Čechách chyběli. A tak Ministerstvo školství iniciovalo celostátní projekt pro budoucí učitele němčiny a angličtiny pro základní školy a nižší ročníky na středních školách. Tento tříletý program spolupracoval s německými a britskými konzultanty z Goethova institutu a The British Council. Na konci dvacátého století byla situace v Česku poměrně problematická, avšak situace se k dnešnímu dni vyvinula v poměrně podobný stav, jaký lze vidat i v zahraničí. Přelom dvacátého a jednadvacátého století byl typický mnohými učitelů, již však nebyli dostatečně kvalifikovaní k výuce cizích jazyků. Často se jednalo o původní ruštináře, jež se „přeučili“ na angličtinu či němčinu. Průměrný věk učitelů se navíc pohyboval mezi čtyřiceti a padesáti, chybělo tedy mnoho

mladých učitelů a obzvláště mužů. Dále byly jazyky vyučovány v příliš velkých skupinách s minimálním zaměřením na komunikační schopnosti (Nikolov a Curtain, 2000).

3.2.1. Rámcové vzdělávací programy

Dnes je výuka cizích jazyků v České republice korigována rámcovými vzdělávacími programy (RVP), jež splňují požadavky Evropské unie. Ta zdůrazňuje nutnost znalosti minimálně jednoho cizího jazyka, který by měl být vyučován od raného věku. Prvotní znění rámcových vzdělávacích programů z let 2005–2008 stanovovalo povinnou výuku cizího jazyka od třetího ročníku základní školy. V této době již převažovala výuka angličtiny. Zároveň RVP doporučovaly nepovinné vzdělávání od předškolního věku, a to i přesto, že Česká školní inspekce v roce 2009 upozorňovala na nedostatek kvalifikovaných učitelů anglického jazyka na samotných základních školách (Najvar a Hanušová, 2010).

Od roku 2013 platí, že se děti poprvé setkávají s cizím jazykem v první třídě základního vzdělávání, a to v rámci povinného předmětu. RVP rozděluje výuku cizího jazyka na prvním stupni základní školy do dvou období. Očekávané výstupy tzv. prvního období, tedy z doby mezi první až třetí třídou základní školy, je schopnost dětí psát krátké věty dle předlohy, dále rozumět jednoduchému krátkému psanému i mluvenému textu, rozumět jednoduchým pokynům a otázkám učitele a také přiřazovat psanou a mluvenou podobu téhož slova. V druhém období výuky cizího jazyka na prvním stupni ZŠ, tedy ve čtvrté a páté třídě, se děti již seznamují s prvními tematickými okruhy, ze kterých si osvojují základní slovní zásobu. Jedná se o témata jako je např. domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok, zvířata, příroda či počasí. Očekávanými výstupy z druhého období je schopnost dětí rozumět pokynům a otázkám učitele, jednoduchému slyšenému i psanému textu, a dále sdělit o sobě základní informace, jež dítě umí také vyplnit do formuláře. Zmiňovaná témata jsou nejen zdrojem slovní zásoby, ale děti by o tématech měly být také schopni krátce hovořit a psát. Učitelé by měli tolerovat i elementární chyby, pokud nenarušují smysl sdělení a porozumění (MŠMT, 2015).

Rámcový vzdělávací program pro druhý stupeň základní školy udává, že žáci budou více rozvíjet srozumitelnou výslovnost, schopnost rozlišovat sluchem prvky fonologického systému, slovní a větný přízvuk, intonaci a ovládání pravopisu osvojené slovní zásoby daných tematických okruhů. Ty se velmi podobají tématům z druhého období prvního stupně, avšak jsou zde témata navíc, jako je kultura, sport, zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, móda, společnost a její problémy, moderní technologie a média či realie příslušných jazykových oblastí. Očekávanými výstupy žáků druhého stupně je schopnost rozumět informacím v poslechovém i psaném textu, schopnost vyhledat v textu údaje, zeptat se na základní informace a adekvátně reagovat ve formální i neformální situaci. Dále by také žáci měli být schopni vyprávět jednoduchý příběh či událost, také popsat písemně i ústně osobu, místo či věc ze svého každodenního života (MŠMT, 2015).

3.3. Učitelé jazyků

Učitelé jsou velmi zásadním elementem ve výuce cizího jazyka. Tato kapitola představí požadavky na učitele, na jejich znalosti a dovednosti a také se zamyslí nad tím, jak být úspěšným učitelem cizích jazyků s ohledem na různé věkové kategorie žáků a studentů.

Obecně dobrými učiteli, a to samozřejmě nejen cizích jazyků, jsou lidé, kteří jsou do svého oboru velmi zapálení, předávání znalostí si plně užívají a věří ve své schopnosti. Dále také ti, již vytvářejí dobrý, pozitivní a podporující prostor pro výuku, mají dobré vztahy se žáky a podněcují je k úspěchům (Mestres a Lundberg, 2011). Pozitivní hodnocení od učitele, nejen v případě malých dětí, je velmi důležité. Pro předškolní i školní děti často představuje největší motivaci, proč se věnovat cizímu jazyku. Osobnost učitele, jeho přístup, postoj a metodologie jsou tedy velmi zásadní, protože dohromady utváří celkovou atmosféru, ve které si jedinci osvojují cizí jazyk (Šulová, 2007).

Tento charakterový popis učitelů cizích jazyků musí být ještě doplněn o nutnou trojí kvalifikaci:

- (1) pedagogickou,
- (2) didaktickou,
- (3) oborově didaktickou (Choděra, 2013).

Trojí kvalifikace pedagogů cizích jazyků zahrnuje v první řadě dobrou znalost toho, jak se osvojuje cizí jazyk, a tudíž schopnost identifikovat obtíže u žáků a pracovat s nimi. Dále je vyžadována znalost didaktiky cizojazyčného vyučování konkrétní věkové skupiny. Nedostačuje tedy pouze obecná didaktika cizích jazyků, protože každá věková kategorie má své odlišnosti a specifikace (Maroušková, 2013). V neposlední řadě je samozřejmě velmi důležitá také jazyková kompetence. Například Evropská unie od učitelů angličtiny všech věkových kategorií očekává znalost jazyka na co nejvyšší úrovni a preferenci úrovně C2, tedy úroveň přirovnávanou k schopnostem rodilých mluvčích (Mestres a Lundberg, 2011). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR požaduje od učitelů na základních školách ideálně úroveň C1. Někteří odborníci se však shodují, že úroveň B2 je dostačující, pokud učitel ovládá dokonalou výslovnost, má vynikající komunikační dovednosti a jazyk ovládá velmi dobře (Nálepová, 2013).

Učitelé jazyků všech věkových kategorií by měli ovládat výslovnost dokonale, vždy totiž slouží jako vzor pro imitaci. V případě předškolního vzdělávání je dokonalá výslovnost zásadní, jelikož se potvrzuje, že čím mladší děti, tím jsou schopné snadněji a věrněji imitovat výslovnost než například dospělí. Proto je velmi vhodné a důležité, aby ranou výuku vedl výborný jazykový vzor (Najvar a Hanušová, 2010). Dnes při výuce cizího jazyka platí zásada, že žák může dělat chyby při osvojování si jazyka, avšak učitel se musí chybám vyvarovat. Obzvláště obezřetní by měli být rodilí mluvčí, kteří vyučují, nebo se pohybují ve školních zařízeních, a svou přítomností mají napomáhat k přirozenému osvojování si jazyka žáky. Jejich dialekt či nespisovné výrazy totiž mohou mít negativní vliv na osvojování jazyka v dalších stupních vzdělávání (Maroušková, 2013).

3.4. Možnosti dalšího vzdělávání vedle základního povinného

Jak již bylo zmíněno, současným trendem rodičů je vyhledávání a hodnocení mateřských škol podle jejich nabídky kurzů a kroužků navíc. V tomto případě se jedná o zájmové vzdělávání, jež je nabízeno nejen dětem v mateřských školách, ale také ostatním jedincům do ukončení základní školy. Některé děti se tak od útlého dětství věnují nejen anglickému jazyku, ale i například tanci, zpěvu či sportu. V době, kdy děti navštěvují základní školu, mohou své povinné předměty doplnit o kroužky a kurzy, kde

mohou pokračovat ve svých zálibách z mateřské školy, či s těmito činnostmi začít. Mnoho dětí tak doplňuje školní výuku angličtiny o volnočasové osvojování v rámci zájmového kroužku, který probíhá více hravou formou. Existuje také velká nabídka jazykových škol, které nabízejí serióznější a kvalifikovanější výuku cizích jazyků. Následující kapitola představí možnosti dalšího vzdělávání vedle povinné výuky anglického jazyka na základní škole, které je nabízeného a společností hojně vyhledáváno. Nastíní však také volnočasové nevyukové aktivity, jež jsou dětmi i dospělými velmi oblíbené a během kterých si jazyk také osvojujeme.

3.4.1. Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání lze definovat „jako systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, které umožňují edukační, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků“ (Šerák, 2009, str. 503). Jedinci, kteří navštěvují zájmový kroužek si tímto neformální či informálním způsobem saturují své individuální zájmy, rozvíjí a kultivují osobnost. Zájem je stálý a trvalý podnět založený na kognici, emocích a hodnotách. Reaguje tedy na kognitivní potřebu poznávat určitý objekt, což doprovázejí příjemné emoce. Tento kontakt s objektem se stává hodnotovým uspokojením (Šerák, 2009). Zájmové vzdělávání se od běžného uceleného systému výuky na základních školách liší tím, že služby, jež poskytuje, pouze doplňují kurikulární povinné vzdělávání. Nabízenými službami podporují zájmové kroužky rozvoj osobnosti a talentu zúčastněných dětí, dále nabízí smysluplné trávení volného času, nenásilné učení k pozitivním sociálním vztahům a k prevenci rizikových jevů (Česká školní inspekce, 2016).

Zájmové vzdělávání je uskutečňováno ve školských zařízeních, ve střediscích volného času, ve školních družinách a ve školních klubech. Zřizovatelem všech uvedených zařízení je nejčastěji obec nebo svazek obcí. V případě školní družiny a klubu, jež jsou součástí škol, je jejich činnost řízena zpravidla vzdělávacími programy, proto je náplň aktivit zachycena většinou jako příloha školního vzdělávacího programu školy. Stěžejní oblasti, které jsou rozvíjené, představují převážně oblasti blízké průřezovým tématům jako je např. environmentalistika, multikulturismus či mediální výchova. Střediska volného času se zaměřují na širší veřejnost všech věkových kategorií (od dětí až po

seniory). Jejich školní vzdělávací programy jsou často vázány na regionální vzdělávání s důrazem na táborovou a příležitostnou činnost, soutěže či přehlídky. Česká školní inspekce (2016) uvádí, že se v poslední době poměrně zvyšuje počet zájmových útvarů, což je dle jejich šetření důsledkem nedostatku míst ve školních družinách státních základních škol. Rodiče proto vyhledávají soukromé instituce, které nabízejí pravidelné zájmové činnosti ve volném čase dětí. Cena těchto kroužků je často stejná jako školní družina, vždy však s ohledem na sociální úroveň oblasti. Zároveň se také zvyšuje množství kvalifikovaných vychovatelů a pedagogů volného času. Dále dle výzkumů České školní inspekce narůstá počet mužů, stejně tak jako počet externích pedagogů, kteří vykonávají jen část výchovně-vzdělávací činnosti (Česká školní inspekce, 2016).

Nabídka zájmových organizací je v současné době velmi aktuální a odráží poptávku veřejnosti. Děti si tak vybírají z kroužků zaměřených nejen na osvojování si anglického jazyka, ale také na moderní tance, tanečně-sportovní aktivity, fotografování či skateboard. S nově zavedeným inkluzivním vzděláváním je ve formě zájmových kroužků také nabízena pomoc s výukovými problémy, nápravná cvičení pro handicapované děti či logopedie. Samotný zájmový kroužek probíhá nejčastěji v edukačně podnětném prostředí a je založený na svobodném výběru a dobrovolné účasti (Česká školní inspekce, 2016). Možnost svobodné seberealizace v zájmovém kroužku je podporována otevřeným přístupem, dobrovolnou aktivitou účastníků a využíváním netradičních metod a forem (Šerák, 2009).

Zjevné přínosy zájmového vzdělávání lze sledovat ve větší schopnosti sebekontroly a sebeevaluace účastníků, jejich kultivace, rozvoj osobnosti a dosažení vyššího sebevědomí. Děti dále získávají mnoho teoretických a praktických dovedností, dokážou plánovat postup činnosti a učí se prezentovat své výsledky práce a hodnotit druhé. Zveřejňování a prezentování výsledků zájmové činnosti podporuje občanskou angažovanost, jelikož má často zřizovatel zájem o podporu či spojení výstavy, přehlídky, dětského dnu či slavení tradičních svátků s jeho vlastními aktivitami. Zájmové organizace tyto veřejné akce využívají také jako náborové. Nejdůležitějším přínosem zájmových kroužků je však myšlenka odreagování se, uvolnění a relaxace (Česká školní inspekce, 2016). Tato psychická pohoda napomáhá dotvářet hodnotovou orientaci a prohloubit nezávislost jedince. Avšak ne vždy je zájmová činnost dostupná pro všechny děti. Dalšími problémy v souvislosti se zájmovými kroužky je nezajištěné

financování institucí nabízejících tyto činnosti. Zároveň je jejich úroveň kolísající a rodiče nemají žádnou záruku kvality (Šerák, 2009).

3.4.1.1. Zájmové kroužky angličtiny v mateřských školách

Zájmový kroužek v mateřské škole je nadstandardní aktivita, která by měla probíhat v odpoledních hodinách tak, aby nenarušovala školní vzdělávací program probíhající během dopoledních hodin. Ve výjimečných případech je možné uskutečňovat kroužky dopoledne, avšak nesmí to být na úkor vzdělávání a provozu mateřské školy. Nejčastěji probíhají zájmové kroužky využíváním služeb jazykové agentury či lektora, a proto je tato služba placena navíc (Nálepová, 2013). Docházková metoda neboli tzv. metoda nabídky (Angebot-Methode) spočívá v pravidelném docházení lektora do mateřské školy. Děti tak mají příležitost osvojit si fakt, že existuje jiný jazyk než jen jejich mateřský a vstupují do základní školy s elementárními znalostmi a předpoklady pro učení se cizímu jazyku. Tato metoda má však mnoho nedostatků viděných obzvláště v jazykové úrovni pedagogů, průběhu a vedení kroužku. Dále přístup samotných rodičů je v současné době také problematický. Dnešní rozhodování rodičů o umístění dětí do mateřských škol je často založený na množství nabízených kroužků a nadstandardních aktivit, proto se ředitelé školek snaží nabízet co nejvíce, často však na úkor kvality (Maroušková, 2013).

Dalším nedostatkem zájmových kroužků vedených externími lektory je situace, kdy se jen část dětí věnuje angličtině, aniž by se jednotlivé lekce kroužků propojovaly se vzdělávacím plánem mateřské školy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR proto doporučuje zařazovat do školních vzdělávacích plánů i seznamování s cizím jazykem, i když rámcové vzdělávací programy oblast cizí jazyk nezahrnují. Pokud by se například do týdenního plánu tematizovaného na slavení Vánoc začlenila i anglická koleda či básnička, kterou by se děti s paní učitelkou v rámci pravidelné výuky naučily, přirozeně by se s jazykem seznámily všechny děti. Dále může učitelka upravovat délku vstupů cizího jazyka do programu dne, a to dle pozornosti a zájmu dětí. Je prokázáno, že děti mladší šesti let jsou schopni udržet pozornost maximálně 30 minut (Nálepová, 2013). Problém v tomto pojetí může být nedostatečná jazyková vybavenost učitelek. V některých mateřských školách vedou zájmové kroužky samy učitelky namísto

externích lektorů, avšak nízká jazyková úroveň, ať už lektora či učitelky, může mít až negativní důsledky pro pozdější osvojování jazyka (Maroušková, 2013).

3.4.2. Volnočasové nevěukové aktivity

Rozvojem technologií, internetem, popovou kulturou a všudypřítomnou angličtinou se dnes lidé učí jazyk neuvědoměle, avšak téměř denně, také během volnočasových aktivit, jež jsou pro nás zábavou a způsobem, jak se odreagovat. Například poslechem hudby anglicky zpívajících interpretů, čtením knih v originále, hraním počítačových her, sledováním filmů či seriálů bez dabingu s titulky a podobnými aktivitami se lidé dostávají k angličtině velmi snadno a rychle. Navíc současný trend online sdílení zážitků, zkušeností, návodů a názorů na sociálních sítích nabízí mimo jiné velkou zásobu lingvistického materiálu v cizím jazyce vytvořeného také rodilými mluvčími, díky čemuž si můžeme rozšiřovat slovní zásobu, přízvuk i rytmus jazyka.

Tento volnočasový způsob přijímání cizího jazyka je v určitých faktorech efektivnější než školní výuka, jelikož si jedinec vybírá aktivitu dobrovolně, činí ji rád a opakovaně v přirozeném prostředí, kde se cítí dobře. Celá činnost mu přináší příjemné pocity, aniž by tušil, že si takto osvojuje cizí jazyk (Engh, 2013). Navíc jsou tyto zdroje cizího jazyka autentické, cílí na více smyslů, jsou interaktivní a nabízejí možnost osvojit si lingvistické vzorce jazyka na základě určitého emočního zážitku. Je dokázáno, že empirické osvojování cizího jazyka má za výsledek jeho hlubší porozumění (deHaan et al., 2010). Také použití dosavadní znalosti jazyka na to, abychom porozuměli a ocenili například literární text, píseň, či si zahráli videohru, prohlubuje znalost jazyka a vytváří přirozenou motivaci pro častější vyhledávání materiálů v cizím jazyce v jeho pasivní formě – psané, mluvené či zpívané (Di Martino a Di Sabato, 2014).

V současné době je nejen mezi dětmi oblíbené hraní počítačových her a videoher, které často nejsou překládány či dabovány. Při hraní strategických, sportovních či simulačních her musí hráč vnímat jak mluvený text, tak i jeho psanou podobou, čímž je vystaven větší interakci s jazykem. Čím více interaktivní prostředí, tím vyšší je mentální aktivita hráče, který si tak lépe a snadněji osvojuje cizí jazyk (deHaan et al., 2010). Tato hravost, ale také oblíbenost melodie, rýmů či příběhů je přirozená součástí lidské povahy, jelikož vychází ze způsobu, jakým nám byl předáván mateřský jazyk rodiči.

Dokonce jsou celé lidské dějiny založené na orální tradici, kdy epická poezie, balady, modlitby a příběhy byly nejprve předávány ústně, aby nebyly zapomenuty, dokud nebylo vytvořeno písmo. Dodnes je tak možné právě díky písním nahlédnout do kultury, příběhů a mýtů různých národností, což představuje další významnou výhodu. Jedinci si totiž poslechem hudby nejen osvojují jazyk rýmovanou formou, jenž se tak snáze ukládá do dlouhodobé paměti, ale také kulturní smýšlení dané společnosti. Poslech hudby také zaměstnává obě hemisféry, jelikož je nutné zpracovat jak hudební elementy, tak i samotný text se všemi lingvistickými prvky (Engh, 2013). Velmi podobně můžeme nahlédnout do kulturního základu dané jazykové skupiny pomocí čtení literárních textů. Pokud je navíc čteme v originálním jazyce, rozšiřujeme si tak i slovní zásobu o metafory, synonyma či neobvyklá poetická spojení (Di Martino a Di Sabato, 2014)

Osvojování cizího jazyka pomocí zmíněných volnočasových aktivit má nespornou výhodu právě v tom, že si jedinci vůbec neuvědomují, že si těmito činnostmi jazyk osvojují. Je zřejmé, že se jedinec netane plynulým mluvčím například pouhým poslechem anglické hudby, jelikož by bez základních znalostí ze školní výuky nebyl vůbec schopný písním rozumět a využít jejich jazykového potenciálu. Proto všechny zmíněné volnočasové aktivity v cizím jazyce představují spíše doplňující zdroj materiálů a podnětů k povinné školní výuce. Je to však velmi zásadní a zvýhodňující prvek, jež naše znalosti spíše obohacuje, než vytváří. Proto je také velmi doporučováno částečně využít podobných aktivit i během samotných školních výukových hodin, aby se rozptýlil stereotyp a dril cvičení a aby se žákům ukázala nabídka autentických materiálů, jež mohou sami ve svém volném čase využívat (Engh, 2013).

4. Současné pohledy na ranou jazykovou výuku

Dřívější problémy výuky cizích jazyků v Čechách jako nedostatečně kvalifikovaní učitelé, jejich nedostatek či nejednotná metodologie, jsou dnes víceméně eliminovány. Dnešním problémem ve výuce cizích jazyků může být právě to, že děti s výukou začínají ještě dříve, než určuje celonárodní kurikulum, tedy ještě před vstupem do první třídy základní školy. Dosud nebyl určen optimální věk, kdy s výukou cizího jazyka začít, a tak mnohé děti vstupují do první třídy ZŠ s již elementárními znalostmi minimálně na úrovni slovní zásoby. Následující kapitola představí argumenty stojící pro a proti brzké výuce cizího jazyka na základě současných výzkumů a zkoumání.

4.1. Názory pro ranou výuku cizích jazyků

Trendem posledních několika let nejen v České republice je snaha vyučovat cizí jazyk, nejčastěji angličtinu, od velmi útlého věku. Zásadní roli zde hraje nutnost znát minimálně jeden cizí jazyk v dnešní době, což je navíc podpořeno samotnou jazykovou politikou EU (vizte výše). A tak mateřské školy nabízejí jazykové kroužky, jsou zakládány anglické školky či jazykově zaměřené třídy na základních i středních školách. Mnozí rodiče jsou také ochotni platit soukromá doučování či lekce v jazykových školách, bilingvní programy v různých institucích, letní jazykové tábory apod.

I když se stále lingvisté a psychologové nedokážou shodnout na optimálním věku, kdy s výukou cizího jazyka začít, převládá názor, že čím dříve, tím lépe. Začít brzy s výukou cizího jazyka je také jedním ze způsobů, jak plnit zásadu Evropské unie, jež stanovila zásadu 1 + 2 pro občany EU. Zásada stanovuje, že všichni evropští občané by měli ovládat nejen svou mateřštinu ale ideálně ještě další dva cizí jazyky. Jazyková politika České republiky tuto zásadu začlenila do svých rámcových vzdělávacích programů, avšak s výukou prvního cizího jazyka, dnes převážně anglického, se povinně začíná v prvním ročníku základní školy. Některým rodičům, učitelům a jazykovědcům připadá tento počátek osvojování si cizího jazyka zbytečně pozdě (Maroušková, 2013). Hlavní motivací, proč začít s výukou cizího jazyka již v preprimárním období je velmi rozšířený a poměrně logicky znějící názor, že čím déle se člověk věnuje výuce cizího

jazyka, tím lépe jej pak bude ovládat. Dle tohoto názoru tedy dítě, které začne s anglickým jazykem už v mateřské škole, jej bude umět lépe než dítě, které začalo až na základní škole (Najvar a Hanušová, 2010).

Zastánci brzké výuky cizího jazyka poukazují také na schopnost malých dětí adaptovat se velmi přirozeně dvěma a více jazykům, pokud vyrůstají v bilingvních rodinách či ve vícejazyčném prostředí. Děti si tak osvojují jazyk potřebou komunikovat se svým okolím a nevnímají to jako výuku. Velmi podobné adaptace by tedy mohly být schopny i děti z jednojazyčných rodin (Muñoz a Lindgren, 2011). Tato schopnost adaptace je spojena s psychickou stránkou všech malých dětí, které jsou přirozeně komunikativní, zvědavé, nadšené do objevování a osvojování si všeho nového. A mají také výbornou schopnost a ochotu napodobovat a produkovat nové zvuky či hlásky (Edelenbos et al., 2006). Tato intuitivní schopnost nápodoby dětí je jedním z hlavních témat argumentů, proč by měly začít s cizím jazykem již v raném věku. Podporuje to také tvrzení, že vše, co si člověk osvojí v dětství, je mimořádně trvalé (Maroušková, 2013). Příklad bilingvních rodin podporuje další rozšířený názor, proč s výukou cizího jazyka začít v co nejranějším věku. Mateřský jazyk, stejně tak jako dva cizí jazyky v případě dětí vyrůstajících v bilingvních rodinách, si dítě musí osvojovat od velmi raného věku na základě poslechu jazykových projevů rodičů a nesystematické sociální interakce s nimi v podnětném prostředí. Je evidentní, že dítě se mateřský jazyk učí neuvědoměle, poměrně rychle a snadno, avšak pokud se toto tzv. citlivé období pro osvojení mateřského jazyka nevyužije, dítě se mateřský jazyk nenaučí plně a úspěšně. Proto se v posledních letech zdá být, dle názoru některých odborníků, vhodné využít výhody a potenciál tohoto období, aby si děti osvojily vedle mateřského jazyka i jeden cizí jazyk. Což je podpořeno právě příkladem dětí z bilingvních rodin, jež toto činí přirozeně od narození (Najvar a Hanušová, 2010).

Výuka v dětech zanechává velmi významné stopy, pokud se s dětmi pracuje s ohledem na jejich věk a vyspělost. I kdyby se poté dítě s jazykem nedostalo do kontaktu až několik let, v okamžiku návratu k jazyku by se dítěti vybavilo mnoho znalostí, na které by se dalo navazovat. Tímto se vyvrací také velmi rozšířený názor, že je neúčelné začínat s výukou angličtiny již v mateřské škole, když na tyto znalosti není navazováno na základních školách. Někteří odborníci jsou přesvědčeni, že výuka cizího jazyka je založena na sluchu, podobně jako nám utkví mnoho písní a říkadla z dětství. Podobně by tedy mohly utkvět základy cizího jazyka vnímané v raném věku a později na ně

navázat systematickou výukou (Šteflová, 2006). Děti mezi třetím a šestým rokem mají výbornou mechanickou paměť, často se učí věci bezděčně, a překvapují tak své okolí. Toto zdánlivě lehké „nasávání“ informací však není ideální podporovat běžnou formou výuky, je nutné respektovat, že tato vývojová fáze je obdobím spontánnosti a hry. Výuka je tedy velmi efektivní, pokud si je tohoto učitel vědom, a využívá vhodných postupů a metod. Tím děti seznamuje s jazykem přístupnou formou a nejedná se tedy o formu výuky v pravém slova smyslu tak, jak probíhá například výuka dospělých v jazykových kurzech či na základních školách. Děti se v rámci tohoto nenásilného seznamování s jazykem neučí izolovaná slovíčka, ale tzv. chunks, neboli kratší fráze či slovní nebo větná spojení. Děti tedy samostatně nemluví, nerozumí mluvenému jazyku a ani se neučí, jak jazyk funguje. Jana Nálepová (2013) uvádí, že si ve svém okolí ověřila názor, že pokud takto funguje seznamování s jazykem např. v mateřských školách, jsou děti poté otevřenější k novým věcem, kreativnější a mají interkulturní citění (Nálepová, 2013). Brzký začátek práce s cizím jazykem dále nabízí první seznámení s čtenou a psanou variantou jazyka, vytváření kapacity pro budoucí strategie učení se a sebereflexe. Děti si také vytvoří první metajazykové a metakognitivní schopnosti. Toto vše může mít pozitivní vliv na osobnostní vývoj, sebepojetí, vytváření hodnot, tolerance k druhým či budování si vytrvalosti a motivace k učení (Edelenbos et al., 2006).

Někteří odborníci vyvracejí názor, že s osvojováním cizího jazyka by nemělo dítě začít dříve, než je schopno vyslovit všechny české hlásky. Některé drobné poruchy výslovnosti mohou být, dle Jany Nálepové (2013), naopak výhodou. Například dítě, které ráčkuje v českém jazyce, může této vady, nevhodné pro český jazyk, využít při osvojování si němčiny, kde je tato „ráčkovaná“ výslovnost hlásky požadována. Osvojování cizího jazyka může dokonce dětem pomoci ke zlepšení výslovnosti českých hlásek. Avšak dětem s velkými vadami řeči není doporučeno osvojovat si cizí jazyk v raném věku (Nálepová 2013). Toto doporučení se však netýká jen výslovnosti, stejně tak není vhodné, aby s ranou výukou začínalo dítě, jež má problém vyjádřit se v mateřském jazyce (Šteflová, 2006). Dále Děti s dyslexií by však mohly rané výuky využít, jelikož je jazyk vyučován pro ně velmi výhodnou metodou - poslechem a napodobováním (Nálepová, 2013).

4.2. Názory proti rané výuce cizích jazyků

Předchozí kapitola představila dosavadní poznatky a názory odborníků, pedagogů a rodičů pro ranou výuku. Některé problémy či nedostatky brzkého osvojování byly již naznačeny a v této kapitole budou ještě doplněny o další. Některé vyvrací argumenty z předchozí kapitoly, jiné jsou velmi odlišné, a doplňují tak debatu o rané výuce, jež je neustále vedena. Vzhledem k tomu, že se odborníci nemohou shodnout, tato diplomová práce pouze nastiňuje názory pro brzké osvojování jazyka a proti němu, aniž by vytvářela vlastní závěry.

Prvotní problém může představovat nekontinuita ve výuce. Děti přicházejí do prvních tříd základních škol s určitými znalostmi, ale jejich učitelé na ně navenazují, protože všichni žáci nejsou na stejné úrovni. Rodičům tato nekontinuita nevyhovuje, protože očekávají, že si bude jejich dítě osvojovat cizí jazyk plynule a postupně bez jakéhokoliv přerušení, či návratu zpět k tomu, co si již dítě osvojilo v mateřské škole. Tato nekontinuita se však objevuje také při přestupu žáků ze základní na střední školu, kdy je zpočátku velmi obtížné srovnat úroveň znalostí žáků do jedné. Poslední dobou totiž přibývá více dětí, jež vyrůstají v bilingvních rodinách, či mají mnohem více příležitostí k osvojování angličtiny než ostatní děti. Vznikají tak velmi heterogenní třídy, se kterými se poněkud obtížně pracuje při výuce cizího jazyka. Z tohoto důvodu je velmi výhodné uspořádat vstupní jazykový test pro první ročníky, ať už na základní či střední škole, jenž by na základě výsledků umožnil vytvořit několik rozdílných skupin pro výuku anglického jazyka dle znalostí dětí napříč jednoho ročníku. Toto činí v současné době asi přibližně polovina českých škol (Lopriore a Krikhaar, 2011).

Častým názorem učitelů či rodičů zastávajících názor, že s výukou cizího jazyka není nutné spěchat, je zdůrazňování, že pokud dítě nemá ustálený a upevněný systém mateřského jazyka, ať už například výslovnost českých hlásek či schopnost vyjádřit se, není správné zatěžovat dítě cizím jazykem (Maroušková, 2013). Dalším nebezpečím rané výuky cizího jazyka může být tzv. semilingvismus neboli polovičaté osvojení jak mateřského jazyka, tak i cizího jazyka. Dítě není schopno plného porozumění, vyjádření se, a ani nemá správnou výslovnost mateřského jazyka, natož toho cizího. Oba dva jazyky ovládá jen částečně, polovičatě a důvodem může být právě to, že neměl dostatek času na osvojení si nejprve mateřského a poté cizího jazyka (Maroušková, 2013).

Otázkou také zůstává, zda raný začátek výuky cizího jazyka opravdu zaručuje mnohem lepší či trvalejší znalosti jazyka v dospělosti (Nikolov a Curtain, 2000). Neustále prováděné neurolingvistické výzkumy ukazují, že dětský věk je opravdu charakteristický velkou hustotou synapsí, a tudíž je učení v dětství velmi rychlé a poměrně snadné, je však časově omezené. Navíc dětský mozek si sám rozhoduje, která spojení v mozku zachová a která je potřeba eliminovat. Ty spojení, jež jsou eliminována, jsou odpojena jednou provždy. Později ve starším věku si je tedy bude muset mozek vytvořit znovu, a to pravděpodobně s větší námahou a v časově delším období. Je tedy možné, že pokud se dětský mozek rozhodne eliminovat veškerá spojení vytvořená v rámci rané výuky cizího jazyka, bylo brzké osvojování si jazyka pro dítě bezúčelné a dítě si musí veškeré znalosti znovu v pozdějším věku osvojit (Maroušková, 2013). Dörnyei (2009) představuje na příkladu Kanady a anglofonních dětí další z důvodů, proč je výhodnější začít s výukou cizího jazyka v pozdějším věku. Kanadské anglofonní děti, které se začaly pohybovat ve francouzském prostředí až ve věku okolo 9 – 11 let, nebo dokonce i později, byly velmi rychlé v adaptaci a svými znalostmi velmi brzy dohnaly ty vrstevníky, kteří byli již ve francouzských mateřských školách. U dětí, které začaly s osvojováním francouzštiny kolem 10 let, byl zaznamenán mnohem větší a rychlejší progres v osvojování morfosyntaktických, lexikálních a fonetických prvků. V tomto případě je tedy nejspíše vyvrácen argument, že čím dříve děti s osvojováním cizího jazyka začaly, tím lepší znalosti mají, jelikož v tomto případě dokázali jejich vrstevníci dosáhnout stejné úrovně, ne-li vyšší, během mnohem kratší doby (Dörnyei, 2009).

Někdy je také možné slyšet názor, že není správné okrádat děti o jejich dětství tím, že jsou nuceni učit se ještě před vstupem na základní školu (Nálepová, 2013). Dále jsou někteří rodiče, přesvědčení, že s ranou výukou není dobré začínat kvůli tomu, jak probíhá a s jakými výsledky. Častým problémem nabízených zájmových kroužků v mateřských školách je nízká úroveň pedagogické a didaktické činnosti učitele, nebo také jeho jazykových znalostí. Lektoři přicházející do mateřské školy nejsou často kvalifikovaní jazykově, ani pedagogicky, což velmi ovlivňuje kvalitu a efektivitu kroužku. Jejich metodické vedení není často vyhovující a uzpůsobené pro danou věkovou kategorii (Maroušková, 2013). Dále se výuce anglického jazyka v mateřských školách věnují jen děti, jejichž rodiče mohou a jsou ochotni platit za tuto nadstandardní aktivitu. Navíc témata jednotlivých lekcí nejsou propojovány se vzdělávacím plánem

mateřské školy, což může na děti působit jako něco vytrženého z kontextu bez návazností na to, o čem si zrovna povídají v dopolední „výuce“ (Nálepová, 2013). Dalšími činiteli, jež mohou mít negativní vliv na efektivitu rané výuky, je například také nesprávně zvolené prostředí, v němž výuka probíhá, dále příliš velká hodinová dotace, či nadměrný počet žáků ve skupině (Najvar a Hanušová, 2010).

5. Praktická část

Znalost anglického jazyka je dnes považovaná za velmi zásadní kompetenci nejen pro uplatnění se v pracovní sféře. Mnozí rodiče proto hodnotí mateřské školy podle jejich nabídky jazykových kroužků a zapisují své potomky na výuku anglického jazyka od velmi nízkého věku. V současné době se rozcházejí názory na to, zda je vhodné a efektivní začít s výukou anglického jazyka v raném věku, či počkat až na povinnou výuku na základních školách. Tato diplomová práce se pokusí kvalitativním výzkumem na základě informací od šesti dětí a jejich rodičů porovnat, jak na děti působí raná výuka anglického jazyka v mateřských školách, a jak se tyto děti liší od těch, jež se poprvé s výukou angličtiny potkaly na základní škole v rámci povinného předmětu. Pomocí dotazníků pro rodiče a rozhovorů vedených se šesti dětmi ze tří věkových kategorií (předškolní, první stupeň a druhý stupeň základní školy), se diplomová práce pokusí odpovědět na tři výzkumné otázky uvedené v kapitole 5.2. Z každé věkové kategorie byly oslovené vždy dvě děti a jejich rodiče. V rámci jedné věkové kategorie se vždy jedno z dětí s výukou angličtiny setkalo již v raném věku, zatímco druhé až na základní škole v rámci povinného předmětu. Samotná metoda výzkumu je vysvětlena v kapitole 5.4.

V kapitole 5.1. jsou stanovené určité cíle, jejichž splněním by mohla diplomová práce přispět k diskusi vedené v současné době o významu a efektivitě rané výuky. Na základě autentických výpovědí, zkušeností dětí a jejich rodičů by práce ráda nabídla jiný pohled na danou problematiku, a stala se tak například zdrojem rad či doporučení od těch, již si ranou výuku anglického jazyka vyzkoušeli a mohou ji zpětně ohodnotit, ať už z pozice rodiče nebo dítěte. Zároveň tato práce může sloužit jako představení jednotlivých individuálních důvodů, které v tomto výzkumu uvádí rodiče a děti, proč by se s ranou výukou angličtiny (ne)muselo tolik spěchat. Což může sloužit také jako zdroj podnětů k zamyšlení se pro ostatní rodiče či odborníky. Práce také nabízí pohled do vnitřních pohnutek dětí ve vztahu k anglickému jazyku, jako je například motivace, nebo vztah k jazyku, což by mohlo inspirovat k dalším výzkumům a zkoumání.

Následující kapitoly představí cíle této práce, její výzkumné otázky, soubor respondentů a metody použité při syntéze a rozboru získaných dat. Následují také kapitoly s výsledky jednotlivých analýz, na což navazuje souhrnná analýza všech případů zaměřující se na vytyčené faktory, jež mohou ovlivňovat (ne)volbu rané výuky či

samotný postoj k jazyku. V závěru praktické části je celý výzkum shrnut a je čtenářům nabídnuta krátká diskuse nad zjištěnými údaji.

5.1. Cíle

Práce si dává za cíl vysledovat a popsat specifické rozdíly mezi dětmi, jež s výukou angličtiny začaly v raném věku, a dětmi, které tuto možnost neměly, nebo nevyužily. Práce by na základě získaných údajů ráda představila, jak se odráží raná výuka anglického jazyka v motivaci dětí k učení, dále ve vztahu k samotnému jazyku, tzn., jakým způsobem vnímají význam a důležitost znalosti jazyka v porovnání s dětmi, které se osvojování angličtiny věnují kratší dobu. Získané informace také pomohou k zmapování spokojenosti s ranou výukou, jak na ni pohlíží nejen děti, ale také jejich rodiče, zda jsou zpětně spokojeni s průběhem, výsledky a s návazností na znalosti z mateřských škol ve výuce základních škol. V neposlední řadě se práce pokusí nastínit spokojenost rodičů a dětí s výukou angličtiny na základních školách, neboť se tato skutečnost může odrážet ve všech výše zmíněných oblastech, obzvláště v motivaci k učení nebo v přístupu a vztahu k jazyku. Práce se tedy celkově pokusí zmapovat danou problematiku na základě osobních zkušeností respondentů a nabídnout inspiraci pro jiné výzkumy.

Jelikož se jedná spíše o pedagogicko-psychologický výzkum, nejsou děti v rámci rozhovorů hodnoceny ve znalostech či dovednostech v anglickém jazyce, ale spíše je pozornost zaměřena na již výše uvedené faktory, jako je např. jejich vztah k jazyku, motivace k učení, sebehodnocení daných kompetencí v jazyce a v případě dětí, které navštěvovaly zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole, také jak tuto výuku hodnotí. Dále se práce zaměřuje na rodiče dětí, sleduje jejich častost používání anglického jazyka ať už v pracovní či volnočasové sféře, dále pohled rodičů na důležitost angličtiny v budoucím životě jejich dětí a také na případnou rodičovskou pomoc s úkoly z angličtiny, či společné aktivity s dětmi spojené s anglickým jazykem.

5.2. Výzkumné otázky

Tato diplomová práce si pokládá tři výzkumné otázky, na které se pokusí analýzou výsledků zodpovědět. První otázkou, „*Jaká specifika vykazují rodiče dětí, jež se učí anglicky již od mateřské školy?*“ se práce zaměří na rodiče, kteří jsou ve většině případů těmi, kdo rozhodují, kdy dítě s výukou angličtiny začne. Práce se pokusí vysledovat, zda je možné najít určité odlišnosti u rodičů zapisující své děti na ranou výuku, a jak se popřípadě liší od rodičů, kteří s výukou angličtiny svých potomků nespěchají a důvěřují státě nastavenému školnímu systému. Druhá otázka, „*Jaká specifika vykazují děti učící se anglicky od mateřské školy?*“ navazuje na předchozí výzkumnou otázku, avšak nyní se soustřeďuje na samotné děti a jejich vlastnosti, chování, motivaci a vztah k jazyku. Předpokládá se, že tyto faktory se pravděpodobně mohou lišit u dětí, jež se poprvé s výukou angličtiny setkaly na základní škole. Poslední třetí otázka, „*Jak děti v současné době vnímají anglický jazyk a jak jsou motivovány k učení se anglického jazyka?*“ cílí na všechny děti bez rozdílu toho, jak dlouho se již anglický jazyk učí. Tato otázka se pokusí nastínit, jak na situaci v dnešní době, kdy je anglický jazyk velmi propagován a jeho osvojování a ovládnutí velmi zdůrazňováno, reagují děti. Dále se zaměří na způsob, jak se tyto současné tendence projevují v přístupu dětí k samotnému jazyku a k jeho výuce, a zda jsou například motivovány k dalšímu mimoškolnímu vzdělávání.

5.3. Soubor

Pro účely již zmíněného kvalitativního výzkumu této diplomové práce bylo osloveno šest dětí ze tří věkových kategorií - (1) mateřská škola, (2) první stupeň základní školy a (3) druhý stupeň základní školy. Z každé kategorie odpovídaly v řízeném rozhovoru dvě děti. Každé dítě v jednotlivých kategoriích disponuje jinak dlouhou zkušeností s výukou anglického jazyka. V každé kategorii se jedno z dětí učí anglicky již od mateřské školy, druhé až od chvíle, kdy nastoupilo do základní školy, kde se anglický jazyk objevil jako povinný předmět. Kdy s výukou anglického jazyka děti začnou, velmi závisí na volbě jejich rodičů. Právě proto byli osloveni i rodiče dětí, aby poskytli svůj vlastní pohled na důvod (ne)raného osvojování angličtiny jejich dětmi. Následující text představí všech dvanáct respondentů, šest dětí a jejich rodiče, kteří byli osloveni v rámci tohoto

výzkumu a poskytlí nejen své názory a pohledy na ranou výuku, ale i mnoho dalších doplňujících informací.

Všichni oslovení respondenti jsou původem Češi a pocházejí z různých krajů České republiky, jedna z rodin dokonce v současné době žije v zahraničí. Někteří oslovení rodiče mají k anglickému jazyku bližší vztah, například tím, že určitou dobu žili, či žijí v zahraničí, mají rodinné příslušníky či přátele v cizině, nebo se s anglickým jazykem denně potkávají v zaměstnání. Pravděpodobně toto vše velmi zásadně ovlivňuje jejich volbu pro ranou výuku.

V nejmladší věkové kategorii – mateřská škola – byly získány informace a údaje od dvou malých dívek, Lenky a Báry, jejichž odpovědi doplnily vyplněním dotazníku jejich matky. Malá Lenka žije se svými rodiči a mladší sestrou v satelitním městě u Prahy a navštěvuje mateřskou školu v Jesenici u Prahy. Lenka ve své mateřské škole sice nabídku anglického kroužku má, ale nenavštěvuje jej. Zásadním důvodem jsou časové možnosti matky, která je na mateřské dovolené s mladší dcerou a musí Lenku do mateřské školy vozit a vyzvedávat v časových intervalech dle spánkového režimu mladší dcery. Toto neumožňuje, aby byla Lenka do anglického kroužku zapsána a pravidelně jej navštěvovala (více vizte kapitolu 5.6.1.). Druhou dvojicí respondentů v této věkové kategorii je Bára a její matka, které žijí v Třeboni v Jižních Čechách. Bára navštěvuje kroužek angličtiny v mateřské škole již druhým rokem. Jedním z důvodů, proč Báru do kroužku zapsat, bylo i to, že Barčina matka pracuje pro zahraniční firmu v Českých Budějovicích, kde denně anglický jazyk používá. Pravděpodobně zde však hrál roli i fakt, že Barčini rodiče žili určitou dobu v zahraničí (více o analýze Barčiny rodiny a její situace vizte kapitolu 5.6.2.).

Z prvního stupně základní školy byli osloveni dva respondenti a jejich rodiče odlišující se zásadně svým životním stylem, místem bydliště i přístupem k anglickému jazyku. Devítiletá Blanka žije s rodiči a mladší sestrou v Benešově u Prahy a anglicky se učí od první třídy základní školy. V době, kdy navštěvovala mateřskou školu, se Blanka léčila s vrozenou vadou srdce a bývala často nemocná. Kvůli tomu nebyvala často v mateřské škole přítomna, a tím trvalo Blance delší dobu, než si navykla na režim mateřské školy a na její kolektiv. Právě proto ji rodiče do anglického kroužku nezapisovali, aby Blanku ještě více nezatěžovali, nevystavovali stresu a nečekaným situacím. Informace z rozhovoru s Blankou doplnila její matka, která má k anglickému jazyku velmi blízký

vztah, jelikož několik z jejích přátel a rodinných příslušníků žije v zahraničí (více vizte kapitolu 5.6.3.). Ve stejné věkové kategorii odpovídal na otázky v rozhovoru sedmiletý Štěpán, který pochází z malé vesnice u Ostravy, ale v současné době žije se svou matkou a mladším bratrem v Londýně, kde jeho matka získala od září roku 2018 novou pracovní pozici. Štěpán navštěvoval dva roky mateřskou školu v České republice a rok ve Španělsku, a tak ovládá nejen český, ale částečně i španělský a anglický jazyk. V době, kdy Štěpánova matka věděla, že se rodina bude stěhovat do Londýna, zapsala Štěpána na anglické lekce ve španělské mateřské škole, aby mu usnadnila vstup na základní školu v Londýně. Více o Štěpánovi, jeho matce a jejich pohledu na ranou výuku angličtiny vizte kapitolu 5.6.4.

V poslední třetí věkové kategorii byly oslovené dvě dívky, Šárka a Anička, navštěvující osmý a devátý ročník základní školy. Čtrnáctiletá Šárka navštěvuje osmý ročník základní školy v Benešově u Prahy a učí se anglicky osm let, tedy od prvního ročníku povinné školní docházky. Jak uvádí její matka v dotazníku, rodiče Šárku nenutili do kroužku angličtiny v mateřské škole, jelikož neměli příliš dobré zkušenosti s kroužkem díky starším dcerám. Šárčiny názory doplnili dotazníkem oba její rodiče. Více o Šárčině případu a rodině vizte kapitolu 5.6.5. Pro účel porovnání v této věkové kategorii byla oslovena patnáctiletá Anička a její otec. Anička v červnu roku 2019 opustí základní školu v Praze a ve svém studiu bude pokračovat na gymnáziu ve stejném městě. Se svým starším bratrem docházela na jazykové kroužky a lekce od útlého věku, v čemž dodnes pokračuje. Anglický jazyk je v rodině poměrně zásadním, neboť otec pracuje v zahraniční firmě, která má své zastoupení v Praze. Otec tedy denně používá anglický i německý jazyk a má také několik přátel, již jsou rodilými mluvčími a kteří jsou ve velmi blízkém a častém kontaktu s celou rodinou (více vizte kapitolu 5.5.1.).

Jak je tedy patrné, řízenými rozhovory a dotazníky byly oslovené děti s rozdílnými zájmy, žijící ve velmi odlišném sociálním zázemí, a jejichž rodiče pracují v různých pracovních sférách. Každá oslovená rodina má také odlišné zkušenosti s ranou výukou anglického jazyka, což vede k velmi zajímavé diskusi nejen při porovnávání jednotlivých dvojic v daných věkových kategoriích, ale i při celkovém pohledu na všech šest případů dětí a jejich rodičů.

5.4. Metody výzkumu

Metodou výzkumu této diplomové práce je analyzování rozhovorů a dotazníků, jejichž respondenty byli děti a jejich rodiče. Práce se pokusí o rozbor informací získaných od všech respondentů a na základě spíše intuitivní syntézy, dále sledováním dětí při rozhovoru a následným porovnáváním dat vyvodit určité možné závěry, jež by mohly nastínit problematiku rané výuky a inspirovat k dalším výzkumům. Díky výběru dětí a jejich rodičů by mělo být možné sledovat vývoj trendu rané výuky v rozmezí několika let v souvislosti s věkem, místem bydliště, zaměstnáním a dalšími činiteli ovlivňujícími rozhodnutí rodičů zapsat své potomky na ranou výuku anglického jazyka. Jednotlivé otázky, jejich zacílení a sestavení celého dotazníku pro rodiče je popsáno blíže v kapitole 5.4.2., stejně tak jako struktura rozhovoru s dětmi v kapitole 5.4.1.

5.4.1. Metoda rozhovoru

Náš výzkum se ve formě poznávacího řízeného polostrukturovaného rozhovoru zaměřil na šest dětí, jež jsou různě staré, jsou v rozdílném stupni vzdělávání a hlavně mají odlišné zkušenosti s ranou výukou. Proto bylo připraveno i šest rozdílných podkladů s otázkami pro rozhovory (vizte strukturu všech šesti rozhovorů jako přílohy č. 1 - 6). Je však možné rozčlenit otázky ze všech rozhovorů do tří velkých bloků zahrnující tři velká témata:

- (1) obecná motivace dětí k anglickému jazyku,
- (2) reflexe zájmového kroužku v mateřské škole,
- (3) hodnocení vlastních kompetencí a výuky anglického jazyka na základní škole.

Na základě údajů z těchto tří sad otázek byla následně možná diskuse nad výsledky výzkumu se současnými teoriemi o rané výuce anglického jazyka (pro diskusi vizte kapitolu č. 6). Tato tři témata otázek totiž umožňují částečně nahlédnout do dětské mysli a vyčíst, jak se sami staví k výuce anglického jazyka a jakým způsobem hodnotí ranou výuku, pokud jí absolvovaly. Výzkum se také pokusí vysledovat určitá společná specifika těchto dětí.

Všech šest rozhovorů nejprve cílilo na obecnou motivaci dětí, tedy obsahovalo tři stejné otázky, jež se dotazují na jejich vnímání významu anglického jazyka v dnešní společnosti, „*Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?*“ Dále děti odpovídaly na sadu otázek „*Umi tvoji rodiče anglicky? Pokud ano, jak často anglicky mluví? Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?*“ zaměřující se na jejich rodiče, kteří mohou vytvářet svými znalostmi motivaci pro děti, proč se vůbec učit anglicky.

Poslední společná otázka pro děti ve všech rozhovorech se snažila zjistit, zda se děti věnují angličtině také ve svém volném čase. Proto dětem z mateřské školy a prvního stupně základní školy byla položena otázka, „*Věnuješ se angličtině mimo školku/školu?*“ v rámci které bylo dětem nabídnuto několik variant, „*například sleduješ pohádky v angličtině, hraješ hry v angličtině, chodíš na doučování či na anglický kroužek?*“ Pro děti na druhém stupni byla tato otázka rozčleněna do dvou samostatných. Předpokládá se totiž, že starší děti se již vědomě a vlastní volbou věnují např. sledováním anglicky mluvících filmů, seriálů či poslechu hudby ve svém volném čase, avšak to, zda budou navštěvovat anglické kurzy, je stále převážně volbou jejich rodičů. Proto byly děti na druhém stupni základní školy nejprve tázány, „*Věnuješ se výuce angličtiny i mimo školu? Např. máš doučování či anglické kurzy, ...?*“ čímž se cílí spíše na volbu rodičů, jak moc si dítě bude doplňovat školní výuku o lekce navíc.

Poté byli respondenti z druhého stupně ZŠ otázeni na několik otázek zaměřených na jejich vlastní volbu, zda se i ve svém volném čase věnují činnostem v anglickém jazyce, „*Jak často se setkáváš s angličtinou mimo výuku? Např. při poslechu hudby, sledováním facebookových/instagramových profilů anglicky mluvících osobností, hraním her v angličtině, sledováním seriálů/filmů... Co z těchto činností děláš a jak často?*“

Druhou sadou otázek se společným tématem reflexe anglického kroužku v mateřské škole byly otázky položené dětem ze všech věkových kategorií, avšak jen těm, které ranou výuku absolvovaly. Nejprve byla položena první otázka zjišťující důvod dle samotných dětí, proč byly rodiči na zájmový kroužek v mateřské škole zapsány, „*Proč chodíš/jsi chodil na kroužek angličtiny ve školce?*“

Další otázky se zaměřily na pozitivní i negativní hodnocení anglického kroužku dle dětí, jež jej absolvovaly či na něj stále docházejí, „*Jaký byl/je kroužek angličtiny? Co jsi měl/máš na kroužku angličtiny nejradši?*“ a také, „*Co se ti na kroužku vůbec*

nelíbilo/nelíbí?“ Výzkum předpokládá, že na základě odpovědí na tyto otázky bude možné vytvořit určitý obraz o tom, jak některé zájmové kroužky probíhají a jak je samy děti hodnotí.

Navíc děti, které ranou výuku angličtiny formou zájmového kroužku v mateřské škole neabsolvovaly, jsou v dotazníku dotázány proč, *„Proč jsi nechodil na kroužek angličtiny ve škole? (Byla ta možnost? Rodiče nechtěli? Nebo ty jsi nechtěl?)*.“ Cílem této otázky je zjistit také, jaký názor mají děti na ranou výuku i v případě, že ji neabsolvovaly. Také proč ji popřípadě samy nechtěly absolvovat.

Poslední třetí částí rozhovorů byly otázky dotazující se dětí na sebehodnocení vlastních schopností a dovedností v anglickém jazyce. Otázky se opět lišily způsobem, jakým byly podány s ohledem na věk a zkušenosti dětí. Nejmladší respondenti z mateřských škol proto byly jednoduše otázáni, *„Co umíš říct anglicky? A víš, co to znamená?“* cílicí obzvláště na jejich vlastní výběr slovíček, která si buď záměrně či nezáměrně pamatují.

Starším dětem byla nejprve položena otázka, *„Jak dlouho se učíš anglicky?“* ověřující, v jakém věku dítě začalo s osvojováním angličtiny. Poté následovaly otázky ke zhodnocení znalostí a dovedností v jazyce, *„Co je pro tebe nejobtížnější, když se učíš anglicky?“* a poté také *„Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu, např. na zahraniční dovolené s rodiči?“* Otázka byla doplněna ještě o dotaz, *„Kdybys měl možnost výběru, pokračoval bys s angličtinou, nebo bys ji úplně vyřadil z výuky ve škole? Proč ano/proč ne?“* který ještě více cílí na hodnocení významu anglického jazyka v současném i budoucím životě dětí. Tím, že mají děti odpovědět, zda by s jazykem pokračovaly či ne, dávají jasně najevo, jak svoji znalost jazyka hodnotí. Otázky jsou záměrně položené tímto způsobem, aby nenutily děti hodnotit své kompetence přímo, ale spíše skrze určitý zážitek či zkušenost.

Na tyto otázky navazují také dotazy o výuce na základní škole a její hodnocení, *„Jak se ti líbí výuka angličtiny ve škole? Co máš v hodinách nejraději?“* Dětem-respondentům byly nabídnuté varianty, *„hry, zpívání, učení se novým slovíčkům, nová gramatika, čtení textu, poslech, vyplňování cvičení, mluvení, malování či jiné aktivity“*, ze kterých měly vybrat tři nejoblíbenější činnosti a seřadit je od nejoblíbenější k méně oblíbené.

Děti byly v rozhovoru tázány také na negativní hodnocení výuky, *„Co se ti naopak ve škole vůbec nelíbí v hodinách angličtiny?“* nabízející hodnocení čehokoliv, nejen učiva

a trénovaných kompetencí, ale také učitele a jeho styl výuky, či atmosféru ve třídě během hodin. Těmito otázkami se výzkum snaží vytvořit také obraz o výuce anglického jazyka na základní škole. Dále také na základě hodnocení samotných dětí výzkum cílí na vytvoření si určité představy o tom, jak důležitou výuku jazyka děti shledávají s ohledem na to, s čím se na základní škole setkávají téměř denně.

5.4.2. Metoda dotazníku

Výzkumná činnost této diplomové práce se zaměřila nejen na děti, ale i na jejich rodiče. Poté, co byly s dětmi vedené rozhovory, byli jejich rodiče požádáni o vyplnění krátkého polostrukturovaného dotazníku, jenž měl za cíl doplnit získané informace od dětí. Dotazník obsahoval deset otázek s několika podotázkami zaměřujících se na velmi podobná témata jako ta, jež se objevila v otázkách v rozhovorech s dětmi. Důvodem, proč byli tímto způsobem dotazováni i rodiče, je možnost doplnit informace získané od dětí o více detailů, ověřit si určité údaje, a dále také pro porovnání odpovědí dětí a rodičů, zda sdílejí například stejný postoj k jazyku a k jeho rané výuce. Také se výzkum pokusí na základě odpovědí vysledovat, zda rodiče dětí, které ranou výukou prošly, sdílí určité společné prvky.

Jelikož byli osloveni rodiče různě starých dětí, byly pro účely výzkumu vytvořeny dva druhy dotazníku. Prvním z nich byl dotazník určen pro rodiče dětí na prvním i druhém stupni základní školy (vizte přílohu č. 8). Tento dotazník obsahoval deset otázek doplněných o jedenáctou informující o věku a pohlaví respondenta. Rozbor jednotlivých otázek a jejich zaměření je možné nalézt v následující podkapitole. Druhým typem dotazníku byl dokument obsahující osm otázek pro rodiče dětí v mateřské škole doplněné o devátou otázku zařazující respondenta do jedné z věkových generací a pohlaví (vizte přílohu č. 7).

5.4.2.1. Dotazník pro rodiče dětí základní školy

Tato kapitola představí dotazník, jenž byl předložen rodičům čtyř oslovených dětí, které navštěvují základní školu. Rodiče byli požádáni o vyplnění jedenácti otázek. Témata devíti otázek představují faktory, které mohly být pro rodiče velmi klíčové při rozhodování o rané výuce. Faktory zahrnují:

- názor na smysl v rozšířené výuce angličtiny v mateřské škole,
- vlastní úroveň znalosti jazyka,
- jak často rodiče využívají svoji znalost jazyka v zaměstnání, při cestování apod.,
- jak moc a jakým způsobem pomáhají svým potomkům se školními povinnostmi spojenými s anglickým jazykem,
- dále jak motivují své potomky k zájmovým aktivitám v anglickém jazyce a jak často je činí dohromady,
- a v neposlední řadě jak důležitou shledávají znalost angličtiny v budoucím životě jejich dětí.

První otázka v dotazníku „*Věnuje se Vaše dítě angličtině již od mateřské školy?*“ cílila obzvláště na verifikaci tvrzení dětí. Rodiče však měli také uvést v případě kladné odpovědi, co je vedlo k tomuto rozhodnutí, a zda shledávají ranou výuku prospěšnou. V případě záporné odpovědi na tuto otázku značící, že se tedy děti anglicky začaly učit až při vstupu na základní školu, byli rodiče dotázáni, zda by dnes své rozhodnutí změnili a dítě na zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole zapsali, popřípadě také proč.

Druhá otázka „*Shledáváte smysl ve výuce angličtiny před povinným základním vzděláním? Proč ano? Proč ne?*“ se zaměřuje na pravděpodobně ten nejvíce zásadní faktor ovlivňující rodiče při volbě rané výuky angličtiny pro své potomky. Rodiče jsou zároveň požádáni, aby vysvětlili důvody, proč shledávají ranou výuku smysluplnou a proč ne, čímž více osvětlují svůj názor, popřípadě svou zkušenost.

Náš výzkum předpokládá, že úroveň znalosti angličtiny rodičů také velmi ovlivňuje, zda rodiče pro své potomky vyberou jazykovou ranou výuku v mateřské škole, či ne. Třetí otázka dotazníku se proto dotazuje, „*Popište prosím vlastními slovy Vaši psanou a mluvenou angličtinu.*“ Otázka je takto položena záměrně, jelikož umožňuje respondentům popsat svou znalost angličtiny pro ně co nejpřirozenějším způsobem a

zbytečně respondenty nezatěžuje úrovněmi angličtiny, které nejsou tolik známé a jež by mohl být velmi matoucí.

Častost užívání angličtiny, ať už psanou, či mluvenou formou, navazuje na předchozí otázku. S předpokladem, že rodič, který používá anglický jazyk v zaměstnání téměř denně, a ne jen občasně na letních dovolených, bude mít jiný pohled na význam anglického jazyka pro svého potomka, a proto pro něj s větší pravděpodobností zvolí ranou výuku. Otázka, „*Jak často aktivně používáte angličtinu – mluvíte či píšete? (např. na zahraniční dovolené, v zaměstnání, ...)*.“ se dotazuje na konkrétní častost užívání jazyka v písemné a mluvené formě s nabídnutými možnými lokacemi, jako je právě zaměstnání či zahraniční dovolená.

Téma zájmového věnování se angličtině se podobá otázce z rozhovoru s dětmi ze základní školy, které jsou otázaní, zda se setkávají s angličtinou i v jiné formě, například poslechem hudby, hraním her či sledováním filmů a seriálů. Rodiče v dotazníku odpovídají na otázku, „*Věnujete se angličtině zájmově?*“ výběrem z nabídnutých možností, jež se shodují s těmi, které byly poskytnuté i dětem v rozhovoru, „*např. anglická/americká hudba, četba knih, článků, sledování osobností na Facebooku, Instagramu, apod.*“ Rodiče jsou požádáni, aby uvedli, jakým činností se pravidelně věnují, a jak často je činí dohromady s jejich potomky, což pro náš výzkum představuje také velmi zásadní faktor. Předpokládáme, že pokud rodiče například sledují filmy či seriály v angličtině se svými potomky, velmi je tím motivují a děti si tak mnohem více osvojují jazyk. Dále již fakt, že určité činnosti spojené s anglickým jazykem činí rodiče společně se svými potomky, může být velmi zásadní ve volbě rané výuky.

Velmi podobným způsobem je propojena šestá otázka dotazníku pro rodiče se čtrnáctým dotazem v rozhovoru s dětmi ze základní školy, jež jsou otázaní, zda se věnují výuce i mimo školu, například doučováním, anglickými kurzy/kroužky či anglickými letními tábory. Šestá otázka pro rodiče, „*Podporujete své dítě v samostatném osvojování si anglického jazyka i mimoškolní výukou? (např. doučování, jazykový kurz/kroužek, certifikáty, anglické tábory, ...)*“ ověřuje stejnou informaci získanou již od dětí s přihlédnutím k tomu, že záleží na volbě rodičů, zda budou tuto doplňkovou aktivitu, obzvláště finančně, podporovat.

Následující sedmá otázka se zaměřuje na domácí spolupráci dětí a rodičů při domácích úkolech, „*Pomáháte aktivně svým dětem s úkoly z angličtiny? Co to nejčastěji obnáší?*“ Výzkum předpokládá, že pokud jsou rodiče schopni a ochotni pomáhat potomkům s domácími úkoly z angličtiny, budou mít jiný přístup k jazyku, popřípadě i k volbě rané výuky, než rodiče, kteří vzhledem ke svým znalostem nestačí na učivo anglického jazyka na základní škole.

Osmá a devátá otázka se zaměřuje na obecný pohled rodičů na význam angličtiny a její výuky v současné době, „*Shledáváte obecně výuku angličtiny v dnešní době důležitou? Proč ano/ne?*“ na což navazuje devátý dotaz s konkrétnějším tématem, „*Která kompetence v anglickém jazyce je podle Vás dnes nejdůležitější? (čtení, psaní, konverzace, ...)*“ Rodiče jsou tedy požádáni o konkrétní názor, jak důležitou výuku angličtiny shledávají a jaká kompetence jazyka – mluvená, psaná, čtená či jiná – je dle nich nejvíce zásadní pro současnou společnost. Výzkum opět předpokládá, že názor na tyto dvě otázky je velmi zásadní při volbě rané výuky.

Poslední desátá otázka, „*Jste spokojeni s výsledky a průběhem výuky angličtiny na ZŠ? Proč ano/proč ne?*“ se opět snaží doplnit informace získané od dětí, které byly v rozhovoru také požádány o zhodnocení výuky na základní škole. Výzkum by na základě této otázky rád porovnal, jak moc se názor na průběh a výsledky výuky anglického jazyka na základní škole liší mezi rodiči a jejich potomky.

Jedenáctá otázka navíc zjišťovala, jakého pohlaví je rodič, a v jakém ze čtyř věkových rozmezí se nachází. Věkové kategorie pro rodiče byly záměrně rozčleněny do čtyř skupin s předpokladem, že dnes mohou děti vychovávat až čtyři různé generace (Forbes, 2017). Tento předpoklad vychází z kapitoly 2.1.3. v teoretické části, kde jsou jednotlivé věkové kategorie popsány, a také jaká specifika vykazují v otázkách výchovy dětí. Respondenti dotazníku byli požádáni, aby označili, zda se vyskytují buď:

- (1) mezi 20 – 35 lety, což je označováno jako generace tzv. Mileniálů,
- (2) v rozmezí mezi 36 – 50 lety, jenž je věková kategorie tzv. Husákových dětí,
- (3) v kategorii 51 – 72 let odpovídající generaci tzv. Baby Boomers,
- (4) ve věku starší 73 let, který by spadal do tzv. Válečné generace.

5.4.2.2. Dotazník pro rodiče dětí mateřské školy

Jak již bylo zmíněno, rodičům dětí navštěvující mateřskou školu byl předložen odlišný dotazník, který se však liší jen několika otázkami. První otázku a její podotázku lze také najít v dotazníku pro rodiče dětí základní školy. Ověřuje totiž fakt, zda děti opravdu navštěvují zájmový kroužek angličtiny. Rodiče, kteří své potomky nezapsali na zájmový kroužek, jsou otázaní, zda přemýšlí, že svůj názor ještě změní a proč. Rodiče, jejichž potomci momentálně navštěvují zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole, jsou požádáni o vysvětlení, proč své potomky na kroužek zapsali a uvedení, zda jsou spokojeni s výsledky a průběhem výuky.

Následující otázky se shodují svým zněním s otázkami v dotazníku pro rodiče dětí základní školy. Zaměřují se na následující faktory:

- názor na smysl v rozšířené výuce angličtiny v mateřské škole (otázka č. 2),
- úroveň znalosti jazyka rodičů (otázka č. 3),
- jak často využívají svoji znalost jazyka v zaměstnání, při cestování apod. (otázka č. 4),
- jak rodiče motivují své potomky k zájmovým aktivitám v anglickém jazyce, a jak často je činí dohromady (otázka č. 5 a 6),
- jak důležitou shledávají znalost angličtiny v budoucím životě jejich dětí (otázka č. 7 a 8).

Jen otázku, „*Pomáháte aktivně svým dětem s úkoly z angličtiny? Co to nejčastěji obnáší?*“ nelze nalézt v dotazníku pro rodiče dětí mateřské školy. Poslední devátá otázka týkající se na věk a pohlaví respondenta se také shoduje svým zněním i výběrem s jedenáctou otázkou dotazníku pro rodiče dětí základní školy. Celý dotazník pro rodiče dětí mateřské školy je možné si prohlédnout v příloze č. 7.

5.5. Realizace výzkumu a zpracování dat

Jak již bylo výše vysvětleno, získávání dat pro výzkum probíhalo pomocí rozhovorů vedených s dětmi a poté vyplněním dotazníků jejich rodiči, kteří byli vždy osloveni jako první, aby souhlasili s výzkumnou činností s jejich potomky. Rodiče byli vždy

seznámeni s důvodem získávání informací a ubezpečení, že výzkum nebude uvádět ničí celá jména, bydliště či jiné citlivé údaje. V každém dotazníku v úvodní části mohli rodiče nalézt tyto informace společně s více detaily o výzkumu a o důvodu získávání dat. Zároveň bylo všem respondentům, jak dětem, tak i jejich rodičům, nabídnuto, aby na jakoukoliv otázku v případě potřeby odmítli odpovídat. Pro účely zpracování dat a rozlišení jednotlivých analýz byla použita pouze křestní jména dětí.

Rozhovory s dětmi probíhaly většinou i za účasti jednoho z rodičů, obzvláště u nejmladších respondentů, kteří často potřebovali podporu svých rodičů. Ti však byli požádáni o minimální zásahy do rozhovoru, což bylo dodrženo, a díky tomu jsou odpovědi dětí autentické a originální. Dětem byly kladeny otázky a odpovědi byly zapisovány. Vzhledem k věku některých respondentů musely být otázky často přeformulovány tak, aby byly respondentovi srozumitelné. Vždy ale bylo zachováno cílené téma dotazované informace. Po skončení rozhovoru byl předán rodičům dotazník, aby jej vyplnili a uvedli své odpovědi. V situacích, kdy byl rodič přítomen rozhovoru, se několikrát stalo, že využil v dotazníku šance vysvětlit či doplnit informace řečené dětmi během rozhovoru. V případě starších respondentů, kteří často naopak vyžadovali, aby jejich rodiče rozhovoru nebyli přítomni, jelikož se před nimi více ostýchali či báli korektnosti svých informací, vyplňovali rodiče dotazník ve stejné chvíli, kdy jejich potomci odpovídali na otázky v rozhovoru.

Jelikož se výzkum snažil nalézt různé rodiny s odlišnými zkušenostmi a přístupem k rané výuce anglického jazyka, byl celý výzkum časově rozvrhnut do necelých dvou let. Podařilo se tak získat informace od šesti poměrně odlišných rodin pocházejících z různých částí České republiky. První rozhovory byly vedeny v druhé půlce roku 2017 a to obzvláště v Jižních a Středních Čechách. Posledními oslovenými respondenty byla rodina žijící v Londýně. Data od nich byla získána na začátku roku 2019. Od února roku 2019 probíhalo samotné zpracovávání dat.

Hlavní metodou zpracování informací byla syntéza odpovědí všech respondentů, jejich porovnávání, ale také využití poznatků z pozorování dětí při rozhovoru, z čehož byly vyvozeny určité závěry. Cílem této práce je nastínit problematiku rané výuky na základě osobních zkušeností respondentů a nabídnout inspiraci pro další výzkumy.

Data získaná z rozhovorů a z dotazníků byla zpracována nejdříve samostatně a následně v souhrnné diskusi. V kapitole 5.6. můžete nalézt jednotlivé analýzy nazvané vždy

křestním jménem dítěte. Každá z analýz je zpracováním informací získaných jak od dítěte v rozhovoru, tak od rodiče z dotazníku. Jak již bylo uvedeno, každá otázka v rozhovoru s dětmi i v dotazníku pro rodiče cílí na jiné faktory, které mohou představovat zásadní roli při rozhodování o rané výuce, či k postoji k ní.

V rozhovorech s dětmi byly pokládány tři sady otázek, které postupně cílily na tyto tři činitele:

- (1) obecná motivace dětí k anglickému jazyku,
- (2) reflexe zájmového kroužku,
- (3) hodnocení vlastních kompetencí a výuky anglického jazyka na základní škole.

Veškeré informace od dětí byly vždy doplněny o data získaná od rodičů v dotazníku, jenž by cílně sestaven tak, aby se rodičů ptal na podobná témata a umožnil také nahlédnout blíže na postoj rodičů k rané výuce. Konkrétně se otázky dotazníku pro rodiče zaměřily na následujících šest faktorů, jež pravděpodobně utvářejí názor rodičů na ranou výuku angličtiny a také je nejspíše nejvíce ovlivnily při volbě rané výuky anglického jazyka. Jedná se o následujících šest faktorů:

- (1) názor na smysl v rozšířené výuce angličtiny v mateřské škole,
- (2) úroveň znalosti jazyka rodičů,
- (3) jak často využívají svoji znalost jazyka v zaměstnání, při cestování apod.,
- (4) jak moc a jakým způsobem pomáhají svým potomkům se školními povinnostmi spojenými s anglickým jazykem,
- (5) jak motivují své potomky k zájmovým aktivitám v anglickém jazyce a jak často je činí dohromady,
- (6) jak důležitou shledávají znalost angličtiny v budoucím životě jejich dětí.

Jednotlivé analýzy jsou tedy rozdělené do tří částí, první zpracovává informace získané od dětí v rozhovoru, druhá část poté analyzuje informace od rodičů z dotazníku a třetí porovnává obě předchozí části a vyvozuje určité závěry k diskusi.

Kapitola 5.7. nabízí souhrnnou diskusi nad všemi analýzami a jejich porovnání. Je zde možné nalézt výsledky také z jednotlivých sad otázek v rozhovoru s dětmi napříč všemi šesti případy. Stejně tak i analýzu všech dotazníků a jejich faktorů skrytých v otázkách.

Tato kapitola představuje také několik dalších činitelů a okolností, jež mohou hrát zásadní roli při pohledu rodičů na ranou výuku anglického jazyka či při její volbě, které však nebyly prvotně brány v úvahu při tvorbě dotazníku. V následující šesté kapitole jsou zjištění našeho výzkumu porovnávána s údaji jiných studií, z nichž vychází teoretická část této práce.

5.5.1. Ukázka zpracování dat na případu Aničky – Dítě na 2. stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny

Tato kapitola představí způsob, jakým byla zpracována data jednotlivých případů, tedy informací získaných od dětí a jejich rodičů. Metoda analýzy informací je předvedena na ukázce případu Aničky, dítěte na druhém stupni základní školy, které má zkušenost s ranou výukou angličtiny. Následující analýza podrobněji popisuje způsob práce se získanými daty ve třech fázích. Nejprve jsou zpracovávány odpovědi z rozhovoru s dítětem, poté informace od rodičů z dotazníků a na závěr se předchozí dvě části porovnávají a vyvozují se z nich určité závěry k diskusi. Následující text je pro přehlednost rozlišen jako komentující poznámky a vysvětlivky k metodě psané základním písmem, a u pasáží psaných kurzívou se jedná již o samotný text analýzy.

Každý text zpracovávající informace od dítěte a jeho rodiče či rodičů je v této práci pojmenován jako „případ s křestním jménem dítěte“ (např. Případ Lenka – Dítě v MŠ bez výuky angličtiny). V této situaci ukázkové analýzy se jedná o dívku Aničku. V úvodu každého textu analýzy je dítě krátce popsáno několika větami přibližující věk, místo bydliště, částečně i rodinné zázemí, a zda má dítě zkušenost s ranou výukou, popřípadě také jakou má znalost angličtiny.

Anička je téměř patnáctiletá slečna, která již končí základní školní docházku. Se svými rodiči a starším bratrem žije v Praze, kde také Anička navštěvuje devátý ročník základní školy. Od mateřské školy se věnuje angličtině, stejně tak jako její starší sourozenec. Rodiče umístili oba na výukový kroužek angličtiny v MŠ a v současné době oba sourozenci již několikátým rokem navštěvují doplňkové jazykové kurzy angličtiny, které jsou zakončené zkouškou, po jejímž složení získávají studenti certifikáty. Anička již dva má - na úrovni A2 a B1.

Tyto základní údaje o Aničce byly zjištěny ještě před samotným rozhovorem na základě krátkého neformálního rozhovoru s Aniččinou matkou při domlouvání souhlasu s rozhovorem s její dcerou.

Po krátkém úvodu o dítěti následuje první část analýzy, jež je zaměřena na získané odpovědi v rozhovoru s dětmi. Několika otázkami byly dotazovány na tři výše zmíněná základní témata. Text analýzy se pokouší nejen shrnout výsledky rozhovoru, ale také již mezi odpověďmi nalézt určitá témata k diskusi, a také vyvodit určité závěry či specifiky.

V případě Aničky a její obecné motivace k anglickému jazyku se nám nejprve dostalo odpovědi na Aniččin názor o důležitosti anglického jazyka v dnešním světě.

Učit se anglicky shledává Anička jako velmi zásadní věc, ráda by totiž cestovala a poznávala nové kultury, což by, jak sama říká, bez angličtiny nešlo, a tak by musela zůstat jen v České republice.

Dále byla Aničky motivace přezkoumána otázkou na znalost angličtiny jejích rodičů.

Aniččin otec mluví anglicky téměř denně, ať už v pracovní či neformální sféře, a Anička ho tak slyší poměrně často mluvit tímto jazykem. Naposledy, dle slov Aničky, například když se otec připravoval na určitou pracovní prezentaci v angličtině a zkoušel si doma nahlas dané fráze.

Následující otázky zkoumaly, jakou má Anička motivaci k mimoškolní výuce angličtiny a zájmové činnosti spojené s tímto jazykem.

Anička navštěvuje jedenkrát za týden jazykový kurz jako doprovodnou výuku k té školní, což ji dle vlastních slov baví, a chodí tam ráda. Anička se však s angličtinou setkává také ve svém volném čase díky hudbě, filmům a počítačovým hrám. Ve formě zábavy se denně učí angličtinu skrze písničky od anglicky zpívajících interpretů, nedabované filmy či počítačové hry v angličtině, které hraje se svým starším bratrem. Anička také uvádí, že se naučila odhadovat význam některých slov podle kontextu, a někdy tak nemusí ani používat slovník.

Pro reflexi zájmového kroužku v mateřské školce byly Aničce položené otázky dotazující se na to, jak moc se jí kroužek líbil, a proč jej navštěvovala.

Na kroužek začal chodit Aniččin starší bratr, a tak ho Anička o rok později následovala. I když si na kroužek angličtiny v mateřské škole nepamatuje, ví, že se jej účastnila a že tam chodila ráda. Vzpomíná si, že díky kroužku v MŠ už v první třídě uměla pojmenovat různá zvířátka a jednoduchá slovesa.

Třetí sadou otázek pro Aničku byly otázky zaměřující se na její sebehodnocení v kompetencích a znalostech anglického jazyka. Také na to, co je pro ni v jazyce nejobtížnější, a zda již měla příležitost si vyzkoušet komunikaci v angličtině i mimo školní třídu. A také odpověděla na otázku, jak hodnotí výuku na základní škole.

Anička je velmi bystrá slečna, která se učí anglicky již více jak deset let ve svých téměř dovršených patnácti letech. Také se občas díky otci pohybuje v prostředí anglicky mluvících lidí, díky čemuž má velmi pozitivní postoj k anglickému jazyku. Pyšně vypráví o svých certifikátech, které by ještě ráda doplnila o další. Přiznává, že si až nedávno uvědomila, že oproti některým svým vrstevníkům mluví plynuleji a že mnohem lépe rozumí mluvené i psané angličtině. Dosud se totiž pohybovala jen ve své jazykové skupině ve škole, kam chodí jen žáci s podobnou úrovní angličtiny a až ve chvíli, kdy se začala zajímat o maturitní studium na pražských gymnáziích, zjistila, že její certifikát na úrovni B1 ji velmi zvýhodňuje a nabízí více možností, například i studium v zahraničí.

Anička má nejradši, pokud se ve výuce čtou texty, vyplňují gramatická cvičení, či poslouchají anglické písničky a filmy. Nerada se však učí nová slovíčka, protože jí to, dle jejích vlastních slov, zabere více času, obzvláště pokud jsou slovíčka podobná a pletou se. Stejně tak je pro Aničku obtížnější výslovnost. Naopak, poslech a mluvení je pro ni nejjednodušší oblast v anglickém jazyce, což pravděpodobně koresponduje s tím, že se díky otci občas pohybuje v anglicky mluvícím prostředí. Díky tomu je pro Aničku snadnější poslouchat mluvenou angličtinu, či komunikovat. Aniččiny zkušenosti s konverzací s rodilým mluvčím, který nerozumí vůbec česky, jsou poměrně velké a Anička popisuje, že i když se často stydí, má vždy radost, když sama rozumí a může adekvátně reagovat, protože ne vždy je to pro ni snadné.

Analýza případu Aničky pokračuje zpracováním informací od jejích rodičů. Ti byli dotázáni formou dotazníku na několik otázek cílících na výše zmíněné faktory, jež jsou pravděpodobně nejvíce klíčové pro rodiče při volbě rané výuky pro své potomky. V případě Aničky a analýzy její situace byly získány odpovědi dotazníkem od otce i

matky, kteří tak doplnili určité informace, a pomohli tak vytvořit konkrétnější obraz rodinného zázemí ve spojitosti s anglickým jazykem.

V první části dotazníku oba Aniččini rodiče hodnotili své rozhodnutí zapsat Aničku na ranou výuku anglického jazyka v mateřské škole.

Aniččini rodiče umístili oba své potomky na jazykové kroužky již v mateřské škole, za což jsou nyní rádi a shledávají v tomto raném začátku mnoho výhod, kterých nyní Anička a její bratr využívají. Navíc základní škola, kam Anička nastoupila, vytvořila různé skupiny na jazykové vyučování na základě testů, které ukázaly úroveň znalostí dětí již v prvním ročníku. Anička tak měla možnost s jistými základy z MŠ pokračovat tam, kde skončila, a nemusela začínat od začátku s ostatními dětmi.

Rodiče byli také v dotazníku požádáni, aby uvedli svou vlastní znalost anglického jazyka, a jak často jej využívají například v zaměstnání při cestování apod.

Aniččin otec několikrát do týdne aktivně používá angličtinu i němčinu ve svém zaměstnání, díky čemuž má i několik přátel – rodilých mluvčích angličtiny i němčiny. Jeho angličtina je tedy plynulá slovem i písmem. Aniččina matka angličtinu aktivně nepoužívá, rozumí ale jednodušším sdělením, hůře se jí však komunikuje.

Dalším zkoumaným klíčovým faktorem v dotazníku pro rodiče byla širší pomoci potomkům s domácími úkoly z angličtiny.

S domácími úkoly pomáhá Aničce převážně otec, který díky vlastní neustálé snaze zlepšovat se, zná internetové jazykové poradny, online slovníky, či má možnost dotázat se na daný jev přímo rodilého mluvčího. Dle vlastních slov, Aniččin otec tuto výpomoc s domácími úkoly bere jako oboustranné obohacování, sám se často přiučí něco nového, což ho vždy potěší.

Následující sada otázek se tázala rodičů na to, jakým způsobem podporují své potomky v doplňkové výuce anglického jazyka, či v zájmových aktivitách v jazyce. Také zda je činí dohromady se svými potomky.

Oba rodiče se snaží své děti podporovat ve výuce angličtiny dle svých možností. Aniččina matka uvádí, že děti chodí na extra jazykové kurzy, která ráda zaplatí, když vidí jasné pozitivní výsledky v podobě certifikátů. Aniččin otec má ve zvyku pročitat zahraniční online média a poměrně pravidelně diskutovat o anglicky mluvících zemích a jejich současných problémech právě se svými potomky.

V neposlední řadě uváděli rodiče v dotazníku, jak důležitou shledávají znalost angličtiny v budoucím životě jejich dětí, a jaká kompetence v jazyce je pro ně nejvíce zásadní.

Aniččin otec měl již na gymnáziu možnost učit se anglicky a německy díky svému otci, který si byl vědom již v té době, jak je důležité znát světové jazyky. Tuto filozofii převzal a dnes se díky němu Anička i její starší bratr učí anglicky nejen ve škole, ale i na extra jazykových kurzech. Pro Aniččina otce je nejdůležitější možnost dorozumět se v cizím jazyce a porozumět dané kultuře. Toto pravděpodobně vyplývá z faktu, že se v anglickém prostředí pohybuje poměrně často, ať už pracovní či volnočasově. Díky tomuto si již Anička také několikrát vyzkoušela konverzovat s rodilým mluvčím mimo školní výuku.

Analýzy se jen krátce zmiňují také o věku rodičů a možném vlivu tohoto faktoru na jejich volbu rané výuky či na jejich přístup k jazyku.

Rodiče Aničky jsou oba ve věkovém rozmezí 36 – 50 let, tedy generací tzv. Husákových dětí. Jak sám Aniččin otec uvádí, je si vědom, že v době jeho studií nebylo možné tolik studovat západní jazyky, avšak on sám se díky svému otci naučil anglicky a německy. Tyto znalosti mu dnes umožňují pracovat pro zahraniční firmu zastoupenou v Praze. Je tedy pravděpodobné, že význam znalosti cizích jazyků je v této rodině určitá předávaná informace z generace na generaci, kterou se řídili Aniččiny prarodiče i rodiče při volbě doplňkové výuky jazyků, či rané výuky.

Po zpracování dat z rozhovoru s dítětem a z dotazníků vyplněnými rodiči následuje třetí část analýzy shrnující informace a diskutující nad nimi. V případě Aničky se nejprve diskutuje její přístup k jazyku a jejich rodičů, jak jej lze popsat a také čím, nebo kým je ovlivněný.

Je pravděpodobné, že Aniččin otec je tím, díky komu má Anička velmi pozitivní postoj k angličtině a díky komu je dnes na poměrně vysoké úrovni znalostí, což má dokonce potvrzeno certifikátem. Aniččin otec se sám denně pohybuje v anglicky mluvícím prostředí, do něhož přivádí také občas své děti, aby jim dal příležitost mluvit s rodilými mluvčími a poslouchat jejich mluvený projev. Je tedy pravděpodobné, že toto prostředí je pro Aničku pozitivní motivací a pohonem, aby se sama v anglickém jazyce zlepšovala. Pokud si totiž může vyzkoušet reagovat a komunikovat s někým, kdo nerozumí česky v naprosto neformálním mimoškolním prostředí, přirozeně si vytváří nejen touhou po

zlepšování se, ale hlavně se naprosto odlišným, více přirozeným, způsobem učí. Navíc tyto situace Aničky ukazují opravdovou nutnost znalosti jazyka, bez ní by se totiž s otcovými přáteli nedomluvila.

Dále se text zamýšlí nad ranou výukou, jež Anička absolvovala, a také nad tím, zda Aničku určitým způsobem determinovala v dalším osvojování si anglického jazyka, či v jejím přístupu k jazyku.

Fakt, že se Anička učila anglicky již v mateřské škole a že na tyto znalosti navázala hned v prvním ročníku základní školy, je evidentně další nespornou výhodou a důvodem, proč jsou Aniččiny znalosti jazyka tak výborné v porovnání s jejími vrstevníky. Navíc se Anička s angličtinou setkává i formou zábavy, tak jako mnoho dětí v jejím věku, sleduje nedabované filmy a seriály, poslouchá anglicky zpívající interprety a hraje anglické počítačové hry se svým bratrem.

Závěrem je každá analýza shrnuta několika poznatky, jež se snaží nalézt a určit specifika, kterými se dané dítě vyznačuje vlivem rané výuky, doplňkovou jazykovou výukou, způsobem trávení volného času spojeného s anglickým jazykem, rodiči a jejich znalostí a jejich četností užívání jazyka a dalšími faktory, na které cílily všechny otázky v rozhovorech a v dotaznících. V případě Aničky se jedná obzvláště o specifické prostředí, ve kterém se pohybuje její otec, a doplňková výuka angličtiny od mateřské školy.

Z Aniččina příkladu může vyplývat, že pozitivní příklad v rodičích a prostředí, ve kterém se rodina pohybuje a možnosti, jež jsou Aničce nabízeny ve formě jazykových lekcí navíc či konverzace s rodilými mluvčími, ji velmi zvýhodňují a utvářejí její celkově velmi pozitivní postoj k anglickému jazyku.

Tato kapitola představila detailně způsob, jakým byly získané informace z dotazníků pro rodiče a z rozhovorů s dětmi analyzovány na příkladě Aničky – dítěte z druhého stupně základní školy, která absolvovala ranou výuku v mateřské škole. Následující kapitola nabízí dalších pět analýz informací od dětí a jejich rodičů. Každá analýza je sestavena obdobným způsobem jako tato příkladná o Aničce.

5.6. Výsledky jednotlivých případů

Následující podkapitoly představují jednotlivé případy dalších pěti dětí. Jsou nazvané křestním jménem dětí a obsahují informaci o tom, na jakém stupni vzdělávání se dítě momentálně nachází, a zda absolvovalo ranou výuku či ne. Konkrétně se jedná o čtyřletou Lenku z mateřské školy bez výuky angličtiny (vizte kapitolu 5.6.1.), šestiletou Báru navštěvující také mateřskou školu, avšak učící se již druhým rokem anglicky v rámci zájmového kroužku ve své školce (vizte kapitolu 5.6.2.). Dalšími popsánymi případy jsou dvě děti z prvního stupně základní školy – devítiletá Blanka a sedmiletý Štěpán, který oproti Blance má zkušenost s ranou výukou angličtiny (vizte kapitoly 5.6.3. a 5.6.4.). Posledním případem je čtrnáctiletá Šárka z druhého stupně základní školy, která doplňuje dvojici k Aničce, jejíž případ byl použit jako ukázková analýza zpracování dat. Šárka je tedy dítě z druhého stupně základní školy a na rozdíl od Aničky nemá zkušenost s ranou výukou angličtiny (více vizte kapitolu 5.6.5.).

Všechny analýzy jsou sestaveny stejným způsobem, jaký je popsán a ukázán na příkladné analýze Aničky v předchozí kapitole. Analyzující texty jsou po krátkém úvodu rozčleněné do tří částí, kdy jsou nejprve diskutovány odpovědi z rozhovoru s dítětem, poté informace od rodičů z dotazníků a na závěr se předchozí dvě části porovnávají a vyvozují se z nich určité závěry k diskusi.

Pro přehlednost analýz je vždy daný odstavec označený určitým nadpisem vysvětlujícím, jaký výše zmíněný faktor je diskutován, zatímco text je kombinací shrnujících informací a diskusí nad nimi. Konkrétně se jedná o následující osnovu všech analýz:

1. Úvodní informace o dítěti

2. Analýza informací získaných od dítěte zaměřující se na:
 - Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě
 - Znalost rodičů anglického jazyka
 - Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

- Reflexe zájmového kroužku dítětem
- Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)
- Hodnocení dítěte výuky na základní škole

3. Analýza dat získaných od rodičů

- Hodnocení rodičů rané výuky
- Znalost rodičů anglického jazyka
- Pomoc rodičů s domácími úkoly z anglického jazyka
- Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce
- Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí
- Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

4. Diskuse nad získanými daty od dětí a rodičů

- Diskuse nad přístupem k jazyku dětí a rodičů
- Diskuse nad ranou výukou a jejím vlivem na dítě
- Specifické vlastnosti dítěte vyplývající z předchozích faktorů

Vzhledem k tomu, že ne každé dítě prošlo ranou výukou, některé analýzy část reflektující zájmový kroužek samotnými dětmi neobsahují, nebo se text nad důvodem jen zamýšlí. Stejně tak jako v případě dětí, které ještě nenavštěvují základní školu, tyto analýzy neobsahují část hodnotící výuku na základních školách. Vše se odvíjí od způsobu, jakým byly sestaveny otázky pro rozhovor s dětmi a v dotazníku pro rodiče.

5.6.1. Případ Lenka – Dítě v MŠ bez výuky angličtiny

Tato kapitola analyzuje informace získané od čtyřleté Lenky a její matky. Lenka žije se svými rodiči a mladší sestrou v malém satelitním městě u Prahy a navštěvuje mateřskou školu v Jesenici u Prahy. I přesto, že v Lenčině mateřské škole je anglický kroužek nabízen, Lenka jej nenavštěvuje. Dle slov její matky, jsou tím důvodem časové možnosti. Lenčina matka je na mateřské dovolené s mladší dcerou a Lenku musí do mateřské školy vozit a poté i vyzvedávat. Vše se ale momentálně řídí spánkovým režimem mladší dcery, což neumožňuje, aby byla Lenka do anglického kroužku zapsána a pravidelně jej navštěvovala

Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě

Vzhledem k tomu, že je Lenka velmi malá a kroužek angličtiny nenavštěvuje, je pro ni samotnou velmi těžké odpovídat na většinu otázek v rozhovoru. Anglický jazyk téměř vůbec nevnímá.

Znalost rodičů anglického jazyka

Stejně tak Lenka nedokáže odpovědět na otázku, zda její rodiče umí anglicky. Po krátkém ověřování, zda například jednoho z nich neslyšela hovořit jinou řečí do telefonu, na dovolené v zahraničí či s kamarády nebo příbuznými, si Lenka rozpomene, že jí jednou otec dokázal přeložit text v časopise, který byl napsán jinou řečí, pravděpodobně anglicky. Matka, která se rozhovoru také účastnila, poté vysvětlila tuto situaci. Lenka si prohlížela časopis, ukazovala na jednotlivá slova a žádala, aby je otec četl nahlas. Tímto způsobem tedy otec přečetl anglické slovo. Lenka tomu nerozuměla, a tak žádala otce, aby jí vysvětlil, co to znamená. Podobně si ale spolu vysvětlovali více slov, které i přesto, že byly psané česky, byly pro Lenku nesrozumitelné.

Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

Lenka se momentálně nijak nevěnuje angličtině, nechodí do žádného jazykového zájmového kroužku ani ve školce, ani mimo ní. Také se nedívá anglické pohádky,

neposlouchá anglické písničky, ani si s rodiči nečte z žádné anglické knížky. Ve chvíli, kdy jsou tyto otázky Lence pokládány, je patrné, že ji to zajímá, avšak není jisté, jak moc tomu rozumí. Pravděpodobně ještě nemá znalost toho, že lidé mluví různými jazyky.

Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)

Jak již bylo zmíněno, Lenka o anglickém jazyce mnoho neví. Avšak s nápovědou matky, která byla u rozhovoru také, uvádí, že umí říct „Hello!“ Toto slyšela ve školce od ostatních dětí, které kroužek angličtiny navštěvují. Lenka ví, že je to pozdrav. Je ale patrné, že si dosud nespojila tento pozdrav s faktem, že je to anglický výraz a že má český překlad. Lenka vnímá „Hello!“ jen jako jiný způsob pozdravu.

Hodnocení rodičů rané výuky

Informace z rozhovoru s Lenkou byly doplněné dotazníkem, který vyplnila Lenčina matka. Ta vysvětluje celou situaci uvedenou již v úvodu této analýzy. Nutnost dojíždět do mateřské školy z domova dvakrát denně a spánkový režim mladší dcery neumožňuje, aby byla Lenka zapsána do zájmového kroužku anglického jazyka. Lenčina matka uvádí, že až budou obě dcery chodit do mateřské školy, možná je do kroužku zapíše, aby jej navštěvovaly společně. Přesto v dotazníku sděluje, že velký význam a smysl v předškolní výuce neshledává. Dle Lenčiny matky není zásadní rozdíl mezi tím, kdy dítě s výukou anglického jazyka začne.

Znalost rodičů anglického jazyka

Lenčina matka popisuje svoji znalost anglického jazyka jako poměrně nízkou, jelikož již několik let nemluvila, ani anglicky nepsala. Dříve používala angličtinu alespoň jednou za rok na zahraniční dovolené, nyní však již několik let vůbec. Aktivně se angličtině věnovala naposledy před několika lety na vysoké škole. Občas si však ráda pustí anglicky zpívající interprety a na sociálních sítích sleduje anglické a americké

celebrity. Tyto činnosti však činí sama bez svých dcer, jelikož je pro tyto činnosti shledává ještě příliš malé.

Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce

Jak již bylo zmíněno, Lenka žádnou mimoškolní výuku nenavštěvuje, ani žádnou zájmovou činnost v anglickém jazyce nevykonává. Jako důvod matka uvádí, že je Lenka ještě příliš malá.

Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí

Lenčina matka shledává anglický jazyk v budoucím životě Lenky důležitým, ale uvádí, že je vhodné s ním začít spíše až na základní škole. A to ve chvíli, kdy si děti více uvědomují proces učení. Jako nejvíce zásadní kompetenci uvádí Lenčina matka konverzaci pro možné cestování.

Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

Lenčina matka spadá do generace tzv. Mileniálů, narodila se tedy v rozmezí let 1983 – 1997, kdy výuka angličtiny byla již více dostupná, než například v době jejích rodičů. I přesto, nebo možná právě proto, na svou dceru Lenku nijak nespěchá a zastává názor, že je lepší s anglickým jazykem začít až na základní škole.

Diskuse nad přístupem k jazyku dětí a rodičů

Nejvíce zásadním faktorem ovlivňujícím přístup k jazyku Lenčiny matky a následně i samotné Lenky je komplikované sladění dojíždění do mateřské školy a spánkového režimu mladší dcery. Je také pravděpodobné, že dalším z důvodů, proč Lenka nenavštěvuje zájmový kroužek v mateřské škole je také fakt, že ani jeden z rodičů nepoužívá angličtinu nijak aktivně a nesetkává se s ní denně. Matka shledává anglický jazyk jako poměrně zásadní znalost pro budoucí život Lenky, avšak plně důvěřuje českému školnímu vzdělávacímu systému, že předá Lence dostatečné znalosti.

Specifické vlastnosti dítěte vyplývající z předchozích faktorů

Lence jsou zatím čtyři roky a nejspíše jí její věk ještě neumožňuje plně vnímat rozdílné kultury a jejich jazyky, a to i kvůli tomu, že se rodina s žádnými cizinci nevidá, a v zahraničí ještě nebyla. Je tedy patrné, že vzhledem k Lenčinu věku a dosavadním zkušenostem, je její přístup k jazyku velmi těžko definovatelný. Je však velmi pravděpodobné, že se celá situace promění v průběhu let stejně tak jako Lenčin přístup k jazyku, ať už vlivem výuky na základní škole, cestováním, či objevením internetu a sociálních médií.

5.6.2. Případ Bára – Dítě v MŠ s výukou angličtiny

Následující text analyzuje data získaná z rozhovoru s Bárou, šestiletou dívkou, která již v září 2019 nastoupí do prvního ročníku základní školy. Její odpovědi doplnila matka formou dotazníku. Bára žije střídavě týden s otcem v Třeboni a týden s matkou v Českých Budějovicích. Bára navštěvuje kroužek angličtiny v mateřské škole již druhým rokem.

Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě

Bára si je velmi jistá tím, že je důležité učit se anglicky a uvádí, že chce hodně cestovat, a proto potřebuje umět anglicky. Dalším Bářiným důvodem je také potřeba rozumět lidem, kteří mluví anglicky. Nyní jim Bára nerozumí, a to se jí nelíbí.

Znalost rodičů anglického jazyka

Bára také velmi jistě odpovídá na otázky týkající se znalosti jazyka jejích rodičů. Sděluje, že její rodiče umí moc dobře anglicky, protože žili v zahraničí, a matka navíc denně anglicky komunikuje v zaměstnání. Pamatuje si také velmi jasně poslední situaci, kdy naposledy slyšela matku mluvit anglicky. Bylo to na ulici ve městě, kdy matka potkala svoji kolegyni z práce. Je pravděpodobné, že se tyto situace stávají často, a tak Bára vnímá angličtinu jako velmi běžný způsob konverzace.

Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

Ať už je Bára u otce, či u matky, sleduje ráda anglické pohádky. Dle vyprávění je jasné, že přestože neumí číst, jim rozumí. Bára také ráda hraje různé stolní hry, jež jí rodiče přivezli ze zahraničí a které hraje s matkou převážně v angličtině. Oba rodiče Báru v mimoškolním zájmovém osvojování nejspíše velmi podporují.

Reflexe zájmového kroužku dítětem

Při rozhovoru Bára vysvětluje, že na kroužek chtěla chodit sama, protože se chtěla naučit anglicky, a rodiče s tím souhlasili. Líbí se jí, že se během kroužku naučí nová slovíčka. Nemá však ráda, když se zpívají stále stejné písničky.

Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)

Při otázkách směřujících na sebehodnocení znalosti anglického jazyka Bára uvádí, že umí mnoho slovíček a písniček. Je pravděpodobné, že díky zájmovému kroužku a aktivitám ve volném čase, jako jsou hry a pohádky, a obzvláště díky podpoře obou rodičů, je Bára poměrně sebevědomá a optimistická v hodnocení svých schopností i do budoucna. Sama uvádí, že se těší do první třídy základní školy, kde se určitě naučí mnoho nových věcí, a bude časem konečně rozumět anglicky mluvícím lidem.

Hodnocení rodičů rané výuky

Informace z rozhovoru s Bárou doplnila svými odpověďmi v dotazníku Barčina matka. Ta uvádí, že důvodem, proč Báru zapsala do zájmového kroužku angličtiny v mateřské škole, bylo seznámení se s cizím jazykem a získání motivace pro budoucí učení. Toto se pravděpodobně velmi podařilo, jelikož je Bára opravdu velmi motivovaná, což dokládají její odpovědi z rozhovoru. Barčina matka je poměrně spokojena s výsledky a průběhem výuky, jelikož probíhá hravou formou. Shledává také smysl v rané výuce, jelikož dle jejích slov, vytváří pozitivní vztah dítěte k jazyku a učení jde poté snadněji v pozdějším věku.

Znalost rodičů anglického jazyka

Barčina matka pracuje v zahraniční firmě zastoupené v Českých Budějovicích, denně tedy mluví a píše anglicky. Navíc z doby, kdy žila v zahraničí, má několik přátel, se kterými neustále udržuje kontakt převážně emaily psanými v anglickém jazyce. Sama označuje svou znalost jazyka jako velmi dobrou. Pravidelně se také věnuje anglickému jazyku volnočasovými aktivitami, jako je poslech hudby, čtení knih či sledování filmů.

Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce

Jak již bylo zmíněno výše, Bára sleduje anglické pohádky a poslouchá dětské anglické písničky. Často také hraje stolní hry, jež jsou původem ze zahraničí a jejichž pravidla jsou tedy v angličtině. Anglický jazyk je tedy často klíčovým pro správné pojetí hry. Oba rodiče Báru velmi aktivně v těchto činnostech podporují a pravidelně je s ní činí. Barčina matka uvádí, že spolu takto tráví čas v průměru 3x týdně.

Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí

Bářini rodiče mají nejspíše velmi pozitivní pohled na důležitost angličtiny v budoucím životě jejich dcery. Vyplývá to z přístupu rodičů k Bářiným zájmovým aktivitám, z jejich podpory a navíc aktivní spoluúčasti při zmíněných činnostech. Bářina matka uvádí, že shledává angličtinu jako jazyk, se kterým se domluvíte téměř všude a jenž rozšiřuje možnosti poznání nejen dalších kultur, ale také lidí či umění. Doplňuje také, že nejvíce zásadní kompetencí v anglickém jazyce je dle ní konverzace. Uvádí, že dobrá znalost gramatiky nezaručuje, že dokážeme používat jazyk v praxi. Je pravděpodobné, že Bářina matka tuto informaci uvádí z vlastní zkušenosti.

Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

Bářina matka spadá do generace tzv. Husákových dětí, je tedy starší 36 let. Dcera Bára se jí narodila po 30. roce, což může být označeno za pozdější věk, ve kterém mít prvního potomka, než jaký je typický pro její generaci. Důvodem je pravděpodobně i několikaletý pobyt v cizině. To však nabídlo Bářině matce pohled na důležitost a

význam anglického jazyka v dnešním světě, který předala a neustále předává své dceři. A nejspíše i proto zvolila pro Báru ranou výuku anglického jazyka v mateřské škole.

Diskuse nad přístupem k jazyku dětí a rodičů

Jak již jednotlivé části této analýzy nastiňují, Barčini rodiče žili několik let v zahraničí, dále Barčina matka dnes pracuje v zahraniční firmě a jazyk používá denně písemnou i mluvenou formou a aktivně se s Bárou věnuje volnočasovým aktivitám v angličtině. Toto vše svědčí o velmi pozitivním přístupu k anglickému jazyku, který má i Bára ve svých šesti letech. Je také velmi motivovaná k rané výuce, kterou v současné době navštěvuje. Oba rodiče svým přístupem Báru pravděpodobně velmi motivují, a ta jejich pojetí jazyka přirozeně přejímá a promítá do vlastního přístupu k rané výuce.

Diskuse nad ranou výukou a jejím vlivem na dítě

Případ Báry nabízí závěr, že raná výuka může být efektivní, pokud je podporována rodiči a volnočasovými aktivitami v angličtině. Může dítě dokonce motivovat k dalšímu učení, jako například Báru, jež se těší do první třídy, protože se naučí nové věci. Bářina matka nemá od rané výuky velká očekávání, líbí se jí, že výuka probíhá hravou formou a nabízí právě motivaci a vytvoření si dobrého vztahu k jazyku.

Specifické vlastnosti dítěte vyplývající z předchozích faktorů

Jak již bylo zmíněno, Bára má velmi otevřený a pozitivní přístup k anglickému jazyku pravděpodobně díky svým rodičům a jejich zkušenostem. Zásadní roli zde nejspíše hraje také její věk. Ve svých šesti letech je přirozeně velmi otevřená všemu novému a ráda se učí neznámým věcem.

5.6.3. Případ Blanka – Dítě na 1. stupni ZŠ bez zkušenosti s ranou výukou angličtiny

Blanka je devítiletá dívka, která bydlí se svými rodiči a starší sestrou v Benešově ve Středních Čechách. Nyní navštěvuje čtvrtou třídu základní školy, kde se v první třídě začala učit anglicky. Blanka se narodila s lehkou vadou srdce, což ji stále způsobuje určité problémy a omezení. Na kroužek angličtiny v mateřské škole nechodila, protože měla problém adaptovat se v mateřské škole, tím že bývala často nemocná. Rodiče ji proto do kroužku nezapsali, aby ji ještě více nezatěžovali. Blanka navíc navštěvovala dva roky logopedickou poradnu, což představovalo pro rodiče další důvod, proč Blanku do kroužku nezapisovat.

Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě

Blanka občas mluví anglicky s rodinnými přáteli, které s rodiči navštěvuje v zahraničí. Také má kamarádku, která žije v Americe, ale na letní prázdniny přijíždí do Čech za prarodiči, již bydlí ve stejné ulici jako Blaniččina rodina. Blanka s touto dívkou, která umí velmi dobře česky, tráví prázdninové dny. Občas ji ale musí něco přeložit nebo vysvětlit v angličtině. Díky těmto zkušenostem si Blanka velmi jasně uvědomuje, že je angličtina pro ni a pro její budoucnost poměrně zásadní a že se ještě musí naučit mnoho dalších slovíček a gramatických jevů. Vysvětluje, že bude chtít jezdit na dovolené do zahraničí a navštěvovat svoji kamarádku v Americe, což by bez znalosti anglického jazyka nešlo.

Znalost rodičů anglického jazyka

Blanka si je jistá, že její rodiče umí velmi dobře anglicky, protože si dokážou, dle jejích slov, povídat s přáteli, či na dovolené zařídit vše potřebné. Pochybuje, že by rodiče měli v anglickém jazyce určité nedostatky.

Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

Blanka se angličtině věnuje pouze zájmově vedle školní výuky. Nenavštěvuje pravidelně žádné jazykové kurzy ani konverzační lekce s rodilým mluvčím. Doplnuje si ale výuku formou zábavy - poslechem písniček a sledováním anglických pohádek a filmů. Jednou se také zúčastnila příměstského tábora s výukou angličtiny, kde se jí moc líbilo, protože se tam nezkoušelo, nedávali se známky za výkon jako ve škole, a převážně se hrály hry.

Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)

Devítiletá Blanka si je velmi jistá tím, že v anglickém jazyce ještě neumí vše a musí se ještě několik let učit, aby uměla tak dobře, jako její rodiče. Anglicky se učí už od první třídy, nyní tedy již třetím rokem. Na rozdíl od některých svých vrstevníků, již ale měla šanci použít několikrát jazyk ve více přirozeném prostředí, než kterou je běžná školní třída. Jak již bylo výše zmíněno, Blaniččina rodina navštěvuje rodinné přátele v zahraničí, díky čemuž má Blanka nejednu zkušenost s tím, že se anglicky představila, řekla, odkud pochází, a objednala si pití v restauraci. Všichni Blance rozuměli, za což je velmi ráda. Blaniččina americká kamarádka, která jezdí do České republiky za prarodiči, a Blanka s ní tráví letní prázdniny, nabízí navíc více přirozený podnět pro používání anglického jazyka při hře s ní. Občas je potřeba vysvětlení či překladu, aby jejich dětské hry mohly fungovat.

Hodnocení dítěte výuky na základní škole

Blanka se učí anglicky již třetím rokem, začala nástupem do prvního ročníku základní školy. Předmět anglický jazyk ji ve škole poměrně baví, nejradši během hodin maluje, hraje hry a zpívá. Nejobtížnější pro ni však je „spellování“ anglických slov. Právě proto nerada píše testy a učí se psanou podobu nových slovíček. Výslovnost a mluvená forma angličtiny ji ale nedělá velké potíže.

Hodnocení rodičů rané výuky

Informace získané od Blanky byly doplněny odpověďmi její matky, která pro náš výzkum vyplnila dotazník. V něm doplnila informace o Blaniččině zdravotním stavu, kvůli kterému na ranou výuku nebyla zapsána. Rodiče by toto rozhodnutí nezměnili, avšak smysl v rané výuce shledávají. Dle jejich názoru kroužek dětem umožňuje seznámit se s jazykem ve velmi učenlivém věku a navíc formou hry bez jakéhokoliv hodnocení. I proto svoji druhou dceru na ranou výuku přihlásili.

Znalost rodičů anglického jazyka

Angličtina obou rodičů je středně pokročilá, jak uvádí matka v dotazníku, a dostačující k běžné komunikaci s přáteli ať už písemnou, či mluvenou formou. Blaniččina matka se momentálně setkává s odbornou angličtinou také přibližně třikrát do měsíce při četbě odborných textů k dálkovému studiu, či při psaní seminárních prací. Připouští, že toto je pro ni náročnější, a musí si vyhledávat výrazy ve slovníku.

Pomoc rodičů s domácími úkoly z anglického jazyka

Matka často Blance pomáhá s domácími úkoly, obzvláště s překladem zadání. Také musí Blance občas vysvětlit různé gramatické jevy, kterým ve škole dostatečně neporozumí. Zatím její znalosti vždy dostačovaly na to, aby mohla Blance pomoci.

Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce

Blaniččini rodiče mají rádi různé anglické či americké filmy a seriály, které si pravidelně pouštějí v originále s titulky. Často se na ně dívají společně se svými dcerami, stejně tak jako společně poslouchají různé anglicky zpívající interprety. Rodiče také podporují Blanku a její sestru ve sledování anglických pohádek a v poslechu anglických písniček.

Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí

Blaniččina matka v dotazníku uvádí, že si s manželem uvědomují, že znalost angličtiny je velmi důležitá a zásadní pro budoucí život jejich potomků. Dle jejich názoru se jedná o mezinárodní dorozumívací jazyk, a tak věří, že si její dcery osvojí co nejlépe. Upřednostňují konverzaci a schopnost dorozumět se před memorováním gramatiky. Důvod vysvětluje vlastním hodnocením výuky na základní škole, kde shledává problém v neustálém strachu z hodnocení, který učitelé v žácích vyvolávají. Žáci se pak obávají přirozeně komunikovat v anglickém jazyce, aby neřekli něco špatně a nebyli za to poté negativně hodnoceni. Blaniččina matka také nesouhlasí s tím, že konverzace stále probíhají jen s českým učitelem, a ne s rodilým mluvčím. Líbilo by se jí proto, kdyby do třídy docházel alespoň jedenkrát týdně rodilý mluvčí, který by s žáky měl konverzační hodinu oprostěnou o jakékoliv hodnocení.

Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

Blaniččini rodiče jsou oba ve věkovém rozmezí 36 – 50 let, spadají tedy do generace tzv. Husákových dětí. Přestože neměli tolik příležitostí k osvojování si západních jazyků v době svých studií, jsou dnes schopni přirozeně plynulé konverzace s přáteli, kteří žijí v zahraničí. Velmi jasným důvodem, proč Blanka nenavštěvovala zájmový kroužek, byly její zdravotní komplikace. Proto v této situaci nelze hovořit o žádném vlivu věku rodičů či jiných faktorů na nezvolení rané výuky.

Diskuse nad přístupem k jazyku dětí a rodičů

Blaniččina rodina má několik přátel žijících v zahraničí, které navštěvují a komunikují s nimi anglicky, což pravděpodobně pomáhá Blance v uvědomění si důležitosti anglického jazyka, jelikož vidí, že díky němu mohou rodiče komunikovat s přáteli a cestovat. Některé společné rodinné činnosti, jako například sledování filmů, seriálů či poslech anglické hudby, napomáhají Blance, aby si osvojila angličtinu zábavnou formou a v přirozeném prostředí společně s její rodinou. Stejně tak představuje Blaniččina americká kamarádka příjíždějící na letní prázdniny do České republiky pro Blanku motivaci, proč se ještě více učit anglicky. Ráda by totiž kamarádku v Americe navštívila a je si vědoma, že bez znalosti angličtiny to nepůjde.

Diskuse nad ranou výukou a jejím vlivem na dítě

Blanka je velmi citlivé dítě nejen povahou, ale i svým zdravím. Z těchto důvodů ji rodiče nezapsali na kroužek anglického jazyka v mateřské škole, i když tato možnost byla. Blance to však nijak neublížilo, naopak dle slov jejích rodičů, měla více času a prostoru si zvyknout na školní prostředí, jeho režim a skamarádit se s ostatními dětmi. Díky tomu dnes funguje jako téměř každé běžné dítě, které je jen častěji nemocné. Blanka se tedy poprvé setkala s anglickým jazykem v prvním ročníku základní školy jako mnoho jejích vrstevníků.

Specifické vlastnosti dítěte vyplývající z předchozích faktorů

I přesto, že s anglickým jazykem a jeho výukou nezačala v raném věku, ale v prvním ročníku základní školy, nijak ji to negativně neovlivnilo. Blaniččin případ tedy může prokazovat, že pokud dítě žije v prostředí, které nabízí motivaci a podněty k zájmovému osvojování si jazyka a uvědomění si jeho důležitosti, neliší se mnoho od těch jedinců, již navštěvovali ranou výuku.

5.6.4. Případ Štěpán – Dítě na 1. stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny

Tato kapitola shrne a nabídne diskusi nad daty získanými z rozhovoru se sedmiletým Štěpánem a z dotazníku vyplněného jeho matkou. Štěpán, jeho mladší bratr a jejich matka momentálně žijí v Londýně, pocházejí však z malé vesnice u Ostravy. Štěpán navštěvoval dva roky mateřskou školu v České republice, poté rok ve Španělsku. Štěpánovým prvním jazykem je čeština, která je velmi plynulá a dopovídající jeho věku, je tedy jejím rodilým mluvčím. Díky pobytu ve Španělsku ovládá základy také španělštiny, avšak jen mluvenou podobu, jelikož číst a psát se začal učit až v Londýně na základní škole. V současné době Štěpán ovládá také angličtinu na poměrně dobré úrovni na svůj věk, jelikož je jí vystaven denně ve škole. S osvojováním angličtiny začal již ve Španělsku v mateřské škole ve formě zájmového kroužku, na který jej matka zapsala v době, kdy věděla, že se budou stěhovat do Londýna. Jednalo se o snahu usnadnit Štěpánovi počátky v londýnské škole.

Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě

Vzhledem k tomu, že Štěpán žije momentálně v Londýně, má jasnou představu o tom, že učit se anglicky je pro něj důležité. Několikaměsíční každodenní setkávání s jazykem ve školní výuce i po ní stále Štěpánovi neumožnilo plné porozumění všemu, co se kolem něj děje. Proto přiznává, že se anglicky ještě musí hodně učit. Jak sám říká, v Londýně mluví všichni anglicky, a proto musí Štěpán také.

Znalost rodičů anglického jazyka

Štěpán v rozhovoru uvádí, že jeho matka anglicky mluví velmi dobře, že ji denně slyší při komunikaci s učiteli, sousedy, v obchodech či na ulici s ostatními lidmi. Přestože Štěpánova matka nepotřebuje angličtinu v zaměstnání, dle Štěpána mluví lépe než on.

Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

V rozhovoru Štěpán přiznává, že se po výuce již více nechce angličtině věnovat, jelikož se jí v podstatě učí celý den. S bratrem se rádi dívají na pohádky v televizi, které jsou ale také v angličtině, přesto je sledují s oblibou. Štěpán žádné další lekce angličtiny nenavštěvuje, ani v jeho škole nevyužívá možnost doučování jazyka pro cizince.

Reflexe zájmového kroužku dítětem

Štěpán si na zájmový kroužek pamatuje velmi dobře, navštěvoval jej totiž před rokem. Nedokáže však říct, jak moc se mu líbil. Měl rád chvíle, kdy hrál s kamarády pohybové hry, ale nerad seděl v kroužku s ostatními a poslouchal učitele. Pro Štěpána kroužek pravděpodobně nebyl ničím zásadním, ať už jeho náplní, či předanými znalostmi. Sám uvádí, že si z něj mnoho nepamatoval, když nastoupil do první třídy v Londýně.

Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)

Je evidentní, že Štěpán žije v úplně jiném prostředí, než ostatní respondenti, a proto hodnotí své znalosti angličtiny jako stále nedostačující i přesto, že v porovnání se stejně

starými českými dětmi by ve svých znalostech měl přednost. Štěpánovi však znalosti stále nedostačují na běžné fungování ve třídním kolektivu přesto, že se v něm pohybuje denně.

Hodnocení dítěte výuky na základní škole

V rozhovoru se Štěpánem byly vynechány otázky na hodnocení výuky anglického jazyka ve škole, jelikož ji nepodstupuje jako jeho vrstevníci v České republice.

Hodnocení rodičů rané výuky

Štěpánova matka v dotazníku vysvětluje, že důvodem zapsání Štěpána do zájmového kroužku angličtiny ve školce bylo plánované stěhování do Anglie. S výsledkem a průběhem výuky je poměrně spokojena. Porovnává Štěpánovu znalost angličtiny s mladším bratrem, který dle matky nyní v londýnské mateřské škole rozumí méně, než Štěpán při výuce na základní škole.

Znalost rodičů anglického jazyka

Svou znalost mluveného i psaného anglického jazyka označuje jako plynulou. I přesto, že pracuje pro českou společnost v Londýně, svým současným pobytem v tomto městě se denně intenzivně vystavuje angličtině a možnosti ji používat ve všech formách. Komunikuje tak osobně, či emailem, například s učiteli svých synů, téměř na denní bázi. Uvádí také, že si ráda čte místní noviny a sleduje zpravodajství v televizi.

Pomoc rodičů s domácími úkoly z anglického jazyka

Jelikož Štěpán nenavštěvuje běžnou českou školu, nedostává proto úkoly z angličtiny tak, jako jeho vrstevníci žijící v České republice. Jeho matka však v dotazníku uvedla, že Štěpánovi musí pomáhat s úkoly, protože v nich použitá angličtina je pro Štěpána stále příliš těžká. A tak musí Štěpánovi angličtinu v úkolech překládat a pomoci mu se zaznamenáním odpovědí.

Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce

Štěpán nenavštěvuje žádnou doplňkovou výuku, kde by si mohl své znalosti angličtiny zlepšit. Jeho matka věří, že si časem denním docházením do londýnské základní školy Štěpán angličtinu dostatečně osvojí a bude plynulým mluvčím. Štěpánova matka se také domnívá, že její rozhodnutí odstěhovat se do Londýna ve Štěpánově věku byl velmi dobrý nápad, jelikož jsou oba bratři velmi malí a angličtině vystaveni denně, čímž si jazyk osvojí velmi rychle a na velmi dobré úrovni. Ráda proto Štěpánovi a jeho bratrovi pustí anglické pohádky či písničky, které běžně promítají na anglických televizních kanálech.

Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí

Štěpánova matka má jasný pohled na zásadní význam anglického jazyka v dnešní době. V dotazníku uvádí, že z vlastní zkušenosti ví, že se dnes znalost jazyka velmi vyplácí. Sama tak díky tomu může pracovat v zahraničí, což by přála i svým synům.

Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

Štěpánova matka je mladší 35 let a svými dosavadními zkušenostmi i stylem života představuje poměrně příkladného Mileniála, který má perfektní znalost více jazyků a také rád a často cestuje. V případě Štěpánovy matky bylo rozhodnutí o rané výuce angličtiny promyšlené a cílené, jelikož se chystala s oběma syny přestěhovat do Londýna. Znalost jazyka a život v dané kultuře je pro Štěpánovu matku velmi zásadní, proto Štěpán ve svých sedmi letech již ovládá částečně španělštinu po ročním pobytu ve Španělsku a nyní si stejným způsobem osvojuje také angličtinu.

Diskuse nad přístupem k jazyku dětí a rodičů

Přístup k angličtině Štěpánovy matky je velmi zřejmý, považuje znalost jazyka za zásadní kompetenci, díky které sama již několikrát uspěla při získávání zaměstnání. Přístup Štěpána k jazyku je poměrně sporný, při rozhovoru se zdál být téměř až frustrovaný tím, že stále svým spolužákům a učitelům nerozumí. Je tedy otázkou, jak moc je jeho přístup k jazyku pozitivní a otevřený. Když Štěpán uvádí, že je pro něj

angličtina a její znalost důležitá, aby se mohl zapojit do běžného fungování třídního kolektivu, je poměrně evidentní, že tento postoj k jazyku vychází spíše z jeho potřeby začlenit se a je možná až příliš vynucený situací, ve které se nachází. Štěpán totiž s téměř nulovou znalostí jazyka nastoupil v září 2018 do prvního ročníku londýnské základní školy, kde se po něm požaduje aktivní účast v hodinách, čehož stále ještě není plně schopen kvůli nedostatečné znalosti jazyka. Štěpán si evidentně velmi rychle a přirozenějším způsobem osvojuje anglický jazyk, než například dospělý docházející na kurzy angličtiny, je však možné, že na něj celá situace působí příliš stresujícím způsobem.

Diskuse nad ranou výukou a jejím vlivem na dítě

V případě Štěpána, který navštěvoval rok zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole, a poté se přestěhoval do anglického prostředí, je hodnocení vlivu rané výuky na dítě jiné než v ostatních analýzách. Ostatní děti nastoupily do základní školy, kde převážně většina začínala s osvojováním anglického jazyka od začátku bez ohledu na to, zda prošly ranou výukou či ne. Štěpán však byl vystaven plně anglickému prostředí, které předpokládalo určitou úroveň znalosti jazyka. Proto je velmi pravděpodobné, že raná výuka z pohledu znalostí Štěpána dostatečně nepřipravila na plně anglickou výuku, Také mu nenabídla dostatečný základ, který by mohl pobytem v Londýně rozvíjet. Bez rané výuky by se Štěpán dnes nacházel nejspíš v naprosto stejné situaci. Pozitivum v Štěpánově rané výuce můžeme shledat alespoň v tom, že přijížděl do Londýna se znalostí toho, že lidé mluví anglicky a že tuto řeč již teoreticky zná.

Specifické vlastnosti dítěte vyplývající z předchozích faktorů

Je zřejmé, že Štěpánův případ je velmi specifický a je náročné vyvodit jeho určité vlastnosti, kterými se vyznačuje s ohledem na to, že prošel ranou výukou anglického jazyka. Pobytem v Londýně a každodenním kontaktem s angličtinou se velmi zlepšuje, jak v mluvené, tak i psané angličtině. Je tedy velmi pravděpodobné, že za určitý čas bude plynulým mluvčím anglického jazyka. Otázkou však je, jestli toto celé není na úkor jeho momentální psychické pohody a osobnostního vývoje ve vrstevnické skupině.

5.6.5. Případ Šárka – Dítě na 2. stupni ZŠ bez zkušenosti s ranou výukou angličtiny

Tato kapitola diskutuje nad případem Šárky, dítětem z druhého stupně základní školy, které nemá zkušenost s ranou výukou. Její odpovědi v rozhovoru doplnili oba rodiče vyplněním dotazníku. Šárka je žačka základní školy v Benešově, kde navštěvuje osmý ročník. V době, kdy byla v mateřské škole, nenavštěvovala kroužek angličtiny, protože dle jejích vlastních slov, o to nejevila zájem a raději se učila tancovat. Se znalostí, že se začne učit anglicky již v prvním ročníku ZŠ, ji rodiče do kroužku nenutili. Šárka se dnes tedy učí anglicky téměř 8 let.

Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě

Šárka vnímá význam anglického jazyka poměrně jasně, zmiňuje jeho důležitost a časté využívání v dnešním světě. Uvědomuje si, že ještě nemá dostatečné množství znalostí, a proto by předmět angličtiny na škole zatím zachovala.

Znalost rodičů anglického jazyka

O znalosti angličtiny svých rodičů Šárka spíše pochybuje, sama nikdy neslyšela ani jednoho mluvit anglicky a s domácími úkoly ji rodiče také nejsou příliš schopni pomoci. Šárka přiznává, že její matka má určité základní znalosti, ale ty již nestačují na Šárčiny domácí úkoly.

Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

Dosud neměla Šárka potřebu učit se angličtinu mimo základní školu, její znalosti vždy dostačovaly při přezkušování a sama nevidí potřebu učit se více mimo školní výuku. Často se však s angličtinou setkává ve svém volném čase. Ráda totiž poslouchá anglicky zpívající interprety, oblíbila si také příběhy o Harry Potterovi a další anglické sitcomy, seriály a filmy, které sleduje v originále s českými titulky. Uvádí, že ji na tom mimo jiné baví také fakt, že čím dál tím více rozumí mluvené angličtině.

Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)

Když se Šárka učí nové věci, nejsnadnější je pro ni gramatika a slovíčka. Obtížnou naopak shledává výslovnost a porozumění mluvenému textu při posleších. Šárka si zatím nevyzkoušela hovořit s rodilým mluvčím, ani s nikým jiným, kdo by nemluvil česky. Je však poměrně otevřená této příležitosti s obavou, zda by rozuměla a zda by rodilý mluvčí rozuměl jí.

Hodnocení dítěte výuky na základní škole

Šárka hodnotí hodiny angličtiny ve škole jako průměrné. Nelíbí se jí, že se jim již poněkoličtému změnil vyučující, kvůli čemuž si musí znovu zvykat na nové přístupy a pravidla. Dále nemá ráda, když učitel stráví více času tím, že napomíná rušící spolužáky, nebo pokud vyučující výuku zkrátí a nevěnuje se jí celou dobu. Šárku však nejvíce baví zpívání, vyplňování cvičení a učení se novým slovíčkům.

Hodnocení rodičů rané výuky

Jak již bylo zmíněno, Šárka ranou výuku angličtiny ve své mateřské škole nenavštěvovala. Jednalo se o volbu, jak rodičů, tak i Šárky, která dala přednost zájmovému kroužku s výukou tance. Rodiče měli s výukou angličtiny na MŠ již zkušenost díky starším dcerám, v případě kterých nebyli s kroužkem moc spokojeni. Chyběla jim následná návaznost na základní škole a viditelné výsledky, proto Šárku do rané výuky nijak nenutili. Nyní jsou s výukou na Šárčině základní škole poměrně spokojeni, matce se však nelíbí nedůslednost a pochybné výsledky, které by si představovala lepší a praktičtější.

Znalost rodičů anglického jazyka

Šárčin otec nemá vůbec žádnou znalost anglického jazyka a matka se označila za věčného začátečníka. Ani jeden z rodičů nepotřebuje angličtinu v zaměstnání, ani se s ní neseťká pravidelně při jiných příležitostech. Matka uvádí, že aktivně anglicky mluvila naposledy při zahraniční dovolené před několika lety, a to velmi omezeně a jednoduše.

Pomoc rodičů s domácími úkoly z anglického jazyka

V dotazníku oba rodiče připouštějí, že kvůli své malé znalosti jazyka nemohou příliš Šárce pomoci při domácích úkolech z angličtiny. Oba se však shodli, že jsou velmi rádi, že se v tomto mohou spolehnout na starší dcery, které Šárce na dálku poradí a pomůžou.

Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce

Vzhledem k tomu, že rodiče sami nemají velkou znalost jazyka, nechávají volbu doplňkové výuky angličtiny na Šárce. Pokud by chtěla mimoškolní lekce navštěvovat, rodiče by ji nejspíše v tomto podpořili. Zastávají však názor, že Šárce dostačuje školní výuka. Matka také uvádí, že se snaží Šárku podporovat například ve čtení anglických knížek, které ji občas koupí.

Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí

Oba Šárčini rodiče si uvědomují důležitost anglického jazyka v jejím budoucím pracovním životě. Otec připouští, že doba je jiná, a žádá si znalost jazyků. Matka zdůrazňuje hlavně konverzaci a schopnost domluvit se cizím jazykem i v Česku s ohledem na mnoho zahraničních firem působících v České republice.

Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

Šárčini rodiče jsou oba starší 36 let. Šárčina matka spadá svým věkem do generace tzv. Husákových dětí, otec je generací tzv. Baby Boomers. Oba rodiče, jako typičtí představitelé svých generací, anglický jazyk příliš neovládají, a nejsou tedy pravděpodobně schopni objektivně ohodnotit kvalitu výuky, její výsledky či Šárčin potenciál v jazyce.

Diskuse nad přístupem k jazyku dětí a rodičů

Je pravděpodobné, že nízká až nulová znalost angličtiny Šárčiných rodičů se projevuje různými způsoby v Šárčině celkovém přístupu k angličtině. Fakt, že rodiče angličtinu nijak aktivně nepoužívají a Šárka nikdy své rodiče neslyšela mluvit anglicky, nenutí a

nemotivuje Šárku, aby se sama věnovala výuce jazyka aktivněji i mimo školu. Rodiče navíc nestačí svými znalostmi na Šárčiny domácí úkoly, a to ji nejspíše „utvrzuje“ v tom, že její znalost jazyka je poměrně dobrá a prozatím dostačující. Uvědomuje si však, že umět anglicky je velmi důležité, a v tomto ji utvrzují také rodiče, kteří dbají na to, aby Šárčiny známky z tohoto předmětu byly vždy velmi dobré.

Diskuse nad ranou výukou a jejím vlivem na dítě

Šárčini rodiče necítily potřebu přihlašovat Šárku na zájmový kroužek v mateřské škole, čehož ani Šárka nelituje, sama má dojem, že znalost angličtiny má dostatečnou na svůj věk v porovnání se spolužáky či se svými rodiči. Šárka je totiž velmi bystré dítě, muzikálně nadané a na svůj věk intelektuálně vyspělejší než její vrstevníci, pravděpodobně i díky vlivu o několik let starších sester. Prostředí, ve kterém se Šárka pohybuje, ji nejspíše utvrzuje v tom, že její znalosti jsou velmi dobré.

Specifické vlastnosti dítěte vyplývající z předchozích faktorů

Vzhledem k tomu, že rodiče nechávají volbu doplňkové výuky anglického jazyka na samotné Šárce, je pravděpodobné, že čtrnáctiletá dívka si ještě nedokáže tolik aktivně plánovat svou budoucnost, aby se sama rozhodla pro doplňující výuku angličtiny výhodnou například pro její budoucí zaměstnání, a dobrovolně si tak zkrátila svůj volný čas. Je tedy pravděpodobné, že Šárčin pocit dostatečné znalosti jazyka a přístup rodičů k jazyku Šárku v tomto ohledu ovlivňuje a nevede k žádné další výuce.

5.7. Souhrnná analýza všech případů

Tato kapitola představí souhrnné výsledky napříč všemi šesti případy dětí, které byly osloveny pro účely tohoto výzkumu společně s jejich rodiči. Předchozí kapitola shrnula jednotlivé případy sledující několik faktorů, které jsou pravděpodobně velmi klíčovými při (ne)volbě rané výuky. V této kapitole se stávají všechny faktory jednotlivými podkapitolami, jež souhrnně analyzují daný faktor z pohledu všech šesti případů.

5.7.1. Pohled dítěte na důležitost jazyka v dnešním světě

Tato kapitola představí souhrnné výsledky na otázky v rozhovorech s dětmi, jež se zaměřovaly na jejich pohled na důležitost jazyka v dnešním světě. Téměř všech šest dětí, které byly oslovené v rámci výzkumu této práce, shledávají anglický jazyk jako velmi zásadní a jako důležitou kompetenci pro dnešní svět. Názory, proč je důležité umět anglicky, se různí hlavně věkem dětí. Například pro nejmladší čtyřletou Lenku je anglický jazyk a jeho kultura něco, co ještě plně nevnímá i proto, že nenavštěvuje zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole a že její rodiče anglicky nemluví téměř vůbec.

Ostatní děti mají poměrně jasný pohled na důvod, proč je výhodné umět anglicky. Pro některé z nich představuje angličtina jediný jazykový kód pro komunikaci s lidmi, které buď denně či pravidelně potkávají, jako například Štěpán, Blanka či Anička. Pro Štěpána je v současné době angličtina jediným jazykem, kterým se může dorozumět ve škole a ve třídním kolektivu, jelikož navštěvuje londýnskou základní školu. Blanka se pravidelně v letních měsících potkává s americkou kamarádkou, která sice česky mluví, ale často potřebuje Blaniččinu pomoc s překladem. Blaniččina rodina navíc pravidelně navštěvuje své přátele žijící v zahraničí, se kterými komunikují také anglicky. Velmi podobným příkladem je i Anička, jež se díky otci a jeho zahraničním přátelům žijícím v Praze pravidelně setkává v neformální rovině s rodilými mluvčími angličtiny. Také šestiletá Bára, která díky svým rodičům a zájmovému kroužku angličtiny ví, že někteří lidé mluví jiným jazykem, a ne pouze česky, uvádí, že potřebuje umět anglicky, aby rozuměla i ostatním lidem.

Zbylí respondenti shledávají znalost angličtiny jako možný přístup k určitým oblíbeným činnostem, jako je cestování, sledování filmů, četba knih či poslech hudby. Nejjasněji tento názor v rozhovoru uvedla Šárka, která by si ráda přečetla knihy o Harrym Potterovi v originále, či lépe rozuměla sledovaným anglickým filmům a sitcomům. Stejně tak si všechny děti uvědomují, že ve svém věku ještě dostatečně neovládají anglický jazyk, a proto se všechny shodly na nutnosti pokračovat v osvojování angličtiny i nadále.

Všechny děti bez ohledu na důvod, až na velmi malou čtyřletou Lenku, shledávají anglický jazyk v dnešním světě jako velmi zásadní, umožňující jim činnosti či

mezilidské kontakty, které jsou právě kvůli jazyku určitým způsobem omezeny. Pravděpodobně vlivem globalizace se i dítě českých rodičů žijící v České republice může poměrně často setkat s anglickým jazykem i mimo školní třídu, ať už ve formě zájmových odpočinkových činností, jako je hudba, knihy či filmy, nebo osobním neformálním setkáváním se s cizinci, kteří jsou rodinnými přáteli. Případ Štěpána je v tomto ohledu velmi specifický, jelikož jeho rodina momentálně žije v Londýně. Kvůli tomu se jeho potřeba znalosti anglického jazyka mnohonásobně zvýšila a představuje pro něj jazykový kód nutný ke každodennímu životu.

5.7.2. Znalost rodičů anglického jazyka dle dětí

Všech šest dětí bylo v rozhovoru také dotázáno, jakou shledávají znalost anglického jazyka svých rodičů. Otázka cílila na jejich dětský pohled, který pravděpodobně určitým způsobem ovlivňuje i jejich postoj k jazyku. V tomto výzkumu je možné vytvořit závěr, že pokud děti slyší své rodiče mluvit anglicky poměrně často, jsou si jejich znalostí jazyka jisté. Toto je případ většiny dětí – Báry, Blanky, Štěpána a Aničky. Všichni čtyři byli přítomni nejméně jedné situaci, kdy jejich rodiče komunikovali anglicky, a tím své děti utvrdili v tom, že jazyk ovládají. I přesto, že Bářina matka denně komunikuje v zaměstnání anglicky a dokonce i v zahraničí určitou dobu žila, pro šestiletou Báru je nejvíce zásadní situace, kdy její matka hovořila na ulici s anglicky mluvící kolegyní z práce. Právě proto pravděpodobně nedokáže čtyřletá Lenka odpovědět na tuto otázku, jelikož nikdy neslyšela své rodiče použít aktivně anglický jazyk. Z velmi podobných důvodů pochybuje o znalosti jazyka i čtrnáctiletá Šárka, jejíž rodiče již velmi dlouhou dobu angličtinu nepoužili ani na zahraniční dovolené.

Pro všechny děti v tomto výzkumu je tedy nejspíše velmi zásadní být svědkem použití jazyka rodiči proto, aby dokázaly vyjádřit, jakou znalostí angličtiny jejich rodiče disponují. Věk dětí také poměrně ovlivňuje, jak vnímají své rodiče a jejich angličtinu. Například devítiletá Blanka si je jistá, že její rodiče žádné nedostatky v anglickém jazyce nemají, jelikož jsou vždy schopni komunikovat na zahraniční dovolené i s přáteli žijícími v zahraničí. Přesně opačným způsobem reaguje čtrnáctiletá Šárka, jejíž rodiče nekomunikují anglicky vůbec. Jejich znalosti také nedostačují na Šárčiny domácí úkoly, a tak Šárka poměrně jistě uvádí, že rodiče anglicky neumí vůbec.

Je pravděpodobné, že znalost rodičů anglického jazyka velmi ovlivňuje to, jak k jazyku přistupují děti a jak jej vnímají. Toto tvrzení můžou potvrzovat případy Báry, Blanky, Štěpána a Aničky, kteří slyší své rodiče pravidelně anglicky komunikovat. Toto je nejen, že přesvědčilo o jejich znalosti jazyka, ale také je nejspíše motivuje k vlastnímu zlepšování se.

5.7.3. Motivace dítěte k mimoškolním aktivitám

Všech šest dětí bylo v rozhovoru otázano, zda navštěvují mimoškolní doplňkovou výuku anglického jazyka a zda se s anglickým jazykem setkávají i v rámci jiných zájmových aktivit (např. poslechem hudby anglicky zpívajících interpretů či sledováním filmů v angličtině). Těmito otázkami bylo cíleno na faktor motivace dětí k mimoškolním, ať už výukovým, či zájmovým, aktivitám. Jedná se tedy o jejich přístup k jazyku, zda je pozitivní a zda děti ve svém volném čase angličtinu samy vyhledávají, či ne.

Ze šesti oslovených dětí navštěvuje doplňkovou výuku angličtiny jen patnáctiletá Anička, která má jedenkrát týdně jazykový kurz, jenž ji připravuje na získání jazykových certifikátů. V současné době disponuje Anička již dvěma certifikáty na úrovních A2 a B1. Kurzy hodnotí velmi pozitivně, navíc je nenavštěvuje sama, ale se starším bratrem, takže je nejspíše o to více motivována.

V současné době je anglický jazyk téměř všude k vidění i slyšení obzvláště díky internetu či televizi. Pravděpodobně čím mladší jedinec, tím méně si všímá anglických výrazů v každodenním životě, a vnímá je spíše jako jeho běžnou součást. Také všech šest oslovených dětí v našem výzkumu se všichni, až na malou čtyřletou Lenku, setkávají denně ve svém volném čase s angličtinou. Nevnímají to však jako osvojování si jazyka. Činnosti jako poslech anglických interpretů, hraní anglických her, sledování anglických filmů, sitcomů či seriálů s českými titulky, nebo četbu anglických textů vnímají jakou přirozenou součástí jejich volného času a fakt, že si při tom například osvojují nová slovíčka, nebo se učí rozeznávat různé dialekty, vůbec neregistrují. O to větší efekt však mohou mít tyto činnosti na posilování jejich znalostí angličtiny.

Jediná čtyřletá Lenka se žádné zájmové aktivitě spojené s anglickým jazykem nevěnuje, jelikož ji k tomu rodiče nijak nevedou a sama je na tuto volbu příliš malá. Je tedy

pravděpodobné, že pokud se rodiče sami ve svém volném čase nesetkávají s jazykem, nepředají tuto zkušenost svým potomkům. Právě proto nejspíše čtyřletá Lenka vůbec neví, že existuje i jiná řeč, než čeština. Pravděpodobně to však neznamena, že tuto nevědomost bude mít navždy a že se nikdy k volnočasovým aktivitám v anglickém jazyce nedostane. Je naopak velmi pravděpodobné, že se celý její přístup vlivem internetu, kolektivu ve třídě a sociálním médiím podstatně promění. Lenka tedy bude nejspíše jako starší respondenti rozhovorů časem objevovat různé anglické hry, anglicky zpívající interprety či anglicky se vyjadřující celebrity na sociálních médiích.

Blanka se také jako jediný respondent našeho výzkumu zúčastnila anglického příměstského tábora, což může ještě více dokazovat, že její přístup k jazyku je velmi otevřený a pozitivní. Zároveň tento příklad příměstského tábora představuje další projev současného trendu, kdy je anglický jazyk nabízen ve všech možných formách.

Štěpánův příklad v tomto výzkumu je velmi specifický i tím, jak tráví svůj volný čas ve spojitosti s anglickým jazykem. Vzhledem k tomu, že Štěpánova rodina žije v Londýně, je angličtině vystaven převážně celý den a to velmi často i ve svém volném čase, aniž by si to sám zvolil. Pokud si nenajde na internetu českou pohádku, písničku či hru, sleduje anglické pohádky v televizi na místních kanálech. Jedná se pravděpodobně o velmi intenzivní způsob, jak být vystaven jazyku a jak si jej tedy velmi rychlým způsobem osvojit. Kapitola o Štěpánově případě však nastínila také možné nevýhody této situace.

Tato kapitola představila způsoby, jak tráví všech šest respondentů svůj volný čas ve spojitosti s anglickým jazykem. Je tedy možné říci, že čím je dítě starší, tím se nejspíše více věnuje aktivitám, které jsou v anglickém jazyce. Ani jedno dítě však nevnímá tuto činnost jako osvojování si jazyka právě proto, že je aktivita zájmová a volnočasová. Dále tato kapitola představila možný vliv rodičů na způsob trávení volného času jejich potomků. Je tedy možné, že do určitého věku dítě tráví svůj volný čas tak, jak jej k tomu vedou rodiče. Později si ale dítě volí samo, jaké volnočasové aktivitě se bude věnovat. V současné době je vlivem internetu a globalizace angličtina v různých formách téměř všude, takže se k ní postupem času dostane téměř každé dítě

5.7.4. Reflexe zájmového kroužku dítětem

Na otázky týkající se hodnocení zájmového kroužku nám v rámci tohoto výzkumu odpověděly jen tři děti, Bára, Štěpán a Anička, kteří zájmový kroužek v mateřské škole navštěvovali. Následující kapitola shrne hodnocení dětí anglického kroužku a pokusí se o diskusi nad vlivem zájmové výuky v dalším osvojování jazyka na příkladu těchto tří dětí.

Všechny tři děti, Bára, Štěpán a Anička, se účastnili zájmového vyučování angličtiny v mateřských školách minimálně jeden rok. Šestiletá Bára v současné době zájmový kroužek navštěvuje, ostatní dva respondenti kroužek v rozhovoru hodnotili zpětně. Bára je také pravděpodobně jediná z této trojice dětí, která se na kroužek angličtiny chtěla přihlásit sama od sebe. Důvodem byla pro Báru touha naučit se anglicky, jelikož ve svém okolí tento jazyk slyší, ale nerozumí mu. Štěpán byl na kroužek zapsán matkou, kterou mu chtěla usnadnit vstup do základní školy v Londýně. Anička uvádí, že na kroužek chodil už starší bratr, a tak rodiče Aničku přihlásili také.

Pravděpodobně vlivem toho, že Bára momentálně kroužek navštěvuje a že si jej sama zvolila, hodnotila jeho průběh nekladněji ze všech třech dětí. Je velmi spokojená obzvláště s tím, že se naučí každou hodinu nová slovíčka. Štěpán na zájmový kroužek chodil před rokem ve španělské mateřské škole, jelikož jeho matka plánovala přesun rodiny do Londýna, kde Štěpán nastoupil do prvního ročníku základní školy. Nejraději měl pohybové skupinové aktivity. Patnáctiletá Anička si na zájmový kroužek v mateřské škole příliš nevzpomíná. Pamatuje si, že jej navštěvovali společně se starším bratrem a že tam spolu chodili poměrně rádi. Anička si je však velmi jistá, že se jí některá slovíčka ze zájmového kroužku, jako například různá pojmenování zvířat či základní slovesa, později velmi hodila na základní škole.

Téměř všechny tři děti však hodnotí zájmové kroužky také negativně. Šestileté Báře se nelíbí, že stále zpívají stejnou písničku. Velmi čilý sedmiletý Štěpán neměl rád, pokud musel sedět v kroužku a poslouchat učitele. Zdá se, že je průběh zájmového kroužku pohledem dětí poměrně dobře hodnocený a děti jsou více méně s činnostmi spokojené. Je však poměrně evidentní, že každému dítěti vyhovuje jiný druh činnosti, což pravděpodobně odpovídá jejich povaze.

5.7.5. Sebehodnocení dítěte znalosti anglického jazyka (zahrnující i možnost mluvit mimo školní třídu anglicky)

Všech šest dětí se během rozhovoru vyjadřovalo také k tomu, zda by s osvojováním angličtiny dále pokračovaly, kdyby měly možnost výběru, a zda již někdy zkusily použít angličtinu mimo školní třídu. Tyto otázky se snažily nalézt způsob, jakým děti hodnotí své vlastní znalosti v anglickém jazyce.

Všech šest dětí se při rozhovorech shodlo, že by měly výuku angličtiny nadále navštěvovat, jelikož stále nemají dostatečné množství znalostí k tomu, aby se buď dorozuměly s někým ve svém okolí, nebo rozuměly textům písní a filmů. Všech šest dětí tedy cítí samo od sebe určitou potřebu učit se anglický jazyk. Pro některé děti jsou vzorem rodiče, kterým by se chtěly svými znalostmi dorovnat, jako například Bára a Blanka, jejichž rodiče před oběma dívkami mluví pravidelně anglicky. Obě dívky tak cítí přirozenou potřebu rozumět nejen svým rodičům, ale i rodinným přátelům a ostatním lidem. Dalším dětem, jako je Štěpán a Anička, rodiče nabízejí více či méně intenzivní kontakt s anglickým prostředím, které v obou dětech vyvolává potřebu zlepšovat se v anglickém jazyce.

Na rozdíl od těchto čtyř zmíněných dětí (Bára, Blanka, Štěpán a Anička) si čtrnáctiletá Šárka vytváří vlastní prostředí, ve kterém její potřeba znát anglický jazyk vzniká také. Šárka si svými zálibami, jako je například poslech anglicky zpívajících interpretů a sledování anglických filmů, sitcomů či seriálů, nejen jazyk osvojuje, ale také posiluje svou potřebu zlepšovat se v něm, aby všemu lépe rozuměla. Pravděpodobně se ve velmi podobné situaci ocitne za několik let i čtyřletá Lenka, která v současné době zatím vůbec neregistruje existenci anglického jazyka.

Některé oslovené děti byly dokonce konkrétní při sebehodnocení znalostí v angličtině, jako Lenka, Bára a Anička. Navzdory tomu, že čtyřletá Lenka neví, že výraz „Hello!“ je anglický, umí jej vyslovit a použít ve správnou chvíli, jelikož v mateřské škole tento pozdrav slyší poměrně často od ostatních dětí. Lenka si jej pravděpodobně přirozeně osvojila poslechem a pozorováním ostatních dětí. Šestiletá Bára je velmi pyšná na svou znalost anglických slovíček a písniček. Zná zatím jen mluvenou formu slov, jelikož ještě neumí číst ani psát. Je však pravděpodobné, že si je osvojila velmi podobným způsobem jako Lenka výraz „Hello!“, tedy poslechem, opakováním a pozorováním. Také patnáctiletá Anička byla poměrně konkrétní při sebehodnocení, když vyprávěla o

získaných certifikátech na úrovních A2 a B1. Tyto certifikáty zaručují Aničce jako jediné ze všech šesti oslovených dětí konkrétní úroveň znalosti angličtiny, a to ve všech formách – písemné, čtené, slyšené i produkované. I přesto, že úroveň znalosti jazyka nebyla předmětem tohoto výzkumu, je velmi pravděpodobné, že Aniččiny znalosti jazyka jsou v době výzkumu nejlepší ze všech šesti dětí. Otázkou však zůstává, jak rychle si jazyk osvojí Štěpán v Londýně a jak brzy svými znalostmi Aničku předčí.

Druhou částí sady otázek cílících na sebehodnocení dětí byl dotaz, zda děti mají již zkušenost s komunikací v angličtině mimo školní třídu. Ze šesti dětí touto zkušeností disponuje Blanka, Štěpán a Anička. Všichni tři se do situace, kdy museli hovořit anglicky, jelikož nebyl jiný jazykový kód možný k dorozumění se, dostali vlivem svých rodičů. V případě Blanky i Aničky se jedná o rodinné přátele, kteří umožňují oběma dívkám komunikovat anglicky v neformálním prostředí. Blanka ani Anička tyto zkušenosti nehodnotí nijak negativně, naopak jsou za ně rády a díky nim si samy uvědomují potřebu osvojovat si jazyk dále a více intenzivně. Vědí totiž, že podobné situace ještě v budoucnosti nastanou několikrát. V poměrně odlišné situaci se nachází Štěpán, který byl rozhodnutím své matky umístěn do prvního ročníku londýnské základní školy, aniž by disponoval minimálními komunikačními dovednostmi v anglickém jazyce. Při rozhovoru je proto poměrně zřejmé, že je touto situací spíše frustrován.

Rodiče šestileté Báry sice pravidelně potkávají několik anglicky mluvících lidí, ale sama Bára s nimi pravděpodobně ještě nikdy nekomunikovala, což je nejspíše ovlivněno jejím věkem. Ostatní dvě děti, Lenka a Šárka, se dosud neocitly v situaci, kdy by potřebovaly mluvit anglicky. V případě obou je to způsobeno tím, že jejich rodiny necestují do zahraničí, nemají žádné anglicky hovořící přátele, dívky nechodí na lekce s rodilými mluvčími, a ani nenastaly žádné jiné situace, při kterých by nutnost použít angličtinu vyvstala.

Z diskuse nad sebehodnocením dětí svých znalostí anglického jazyka nejspíše vyplývá, že je velmi ovlivněno tím, jak často a jakým způsobem jsou jazyku vystaveny i mimo školní třídu, což velmi ovlivňují samotní rodiče. Pokud rodiče svým dětem vytvoří prostředí, ve kterém si dítě může vyzkoušet neformálně a spíše přirozeně komunikovat s rodilými mluvčími či s lidmi, již česky nerozumí, pomáhají tak pravděpodobně svým dětem ve vytvoření si přirozené potřeby zlepšovat se ve svých schopnostech.

Navzdory tomu, jestli mají děti tyto příležitosti, nebo ne, je si všech šest dětí vědomo, že jejich znalosti nedostačují a že musí v osvojování jazyka dále pokračovat.

V rozhovorech bylo totiž zjištěno, že se téměř každé dítě s jazykem setkává téměř denně jakýmkoliv jiným způsobem. To v nich vytváří přesvědčení, že je nutné s výukou pokračovat, aby mohly činit něco, co je dosud kvůli jazyku omezeno.

5.7.6. Hodnocení dítěte výuky na základní škole

Výuku angličtiny na základní škole v rozhovoru hodnotily pouze tři děti ze šesti oslovených vzhledem k tomu, že nejmladší děti našeho výzkumu navštěvují ještě mateřskou školu a Štěpán nepodstupuje běžnou výuku anglického jazyka jako ostatní děti žijící v České republice. Blanka, Šárka a Anička byly tedy otázaný, co se jim na školní výuce anglického jazyka líbí a nelíbí, čímž byla sledována opět jejich motivace a postoj k jazyku, což může odrážet také přístup učitele či prostředí, ve kterém výuka probíhá.

Každá ze tří dívek nám nabídla jiný pohled na výuku anglického jazyka na základních školách. Nejstarší z dívek, Anička, měla možnost od prvního ročníku podstupovat výuku angličtiny ve skupině žáků se stejnou úrovní jazyka, což není pravidlem na všech školách. Pravděpodobně díky tomu hodnotí výuku velmi pozitivně a je nadšená aktivitami, které se v hodinách objevují. Nejspíše vzhledem k tomu, že je Aniččina skupina na velmi podobné úrovni jazyka, má učitel možnost nastavit hodinu tak, aby byla pro všechny přijatelnou výzvou. Heterogenní skupiny, které jsou opakem Aniččina případu, představují poněkud obtížný úkol pro učitele při sestavování hodin a jejich aktivit. Některé úkoly mohou být příliš obtížné pro určité žáky, avšak pro jiné zase příliš lehké. Podobné situace pak mohou oběma skupinám žáků znepříjemňovat výuku. Nastávají tak situace, kdy se někteří žáci cítí příliš podceňovaní a většinu času se v hodinách spíše nudí, nebo si druzí naopak připadají přeceňovaní, neboť každá úloha pro ně představuje příliš náročný úkol.

V českém vzdělávání je také časté, že je učitel jednoho předmětu několikrát během pár let vyměněn, a tak student během devíti let na základní škole absolvuje výuku angličtiny s několika učiteli. Tuto situaci popisuje čtrnáctiletá Šárka, které se učitel angličtiny změnil během posledních pár let již několikrát. Sama to komentuje slovy, že

ji již nebaví zvykat si na nové přístupy a pravidla. Neustálé změny a pocit nestálosti může také ovlivnit přístup k jazyku a motivaci se jej učit. Je možné, že je právě toto případ Šárky, která nemá domácí zázemí, jež by ji k jazyku vedlo více, jako například Anička či mladší dívky Bára a Blanka, a bohužel ani vyučující jazyka ji zatím nedokázal více motivovat, jelikož je neustále měněn. Čtrnáctiletá Šárka tak nemá šanci si k žádnému z učitelů vytvořit pevnější pouto. Šárka také popisuje, že učitel často stráví mnoho času tím, že napomíná rušící spolužáky, což se jí rovněž vůbec nelíbí. Zvládnutí chování v hodině může být často právě heterogenní skupinou obtížnější a je velmi pravděpodobné, že tyto situace na žáky nepůsobí nijak příjemně, a už vůbec ne motivujícím způsobem. Nejmladší ze tří dívek, Blanka, neuvádí žádné konkrétní situace, které by jí ve výuce nevyhovovaly, obecně hodiny angličtiny hodnotí poměrně pozitivně.

Všechny tři dívky také uváděly, jaké aktivity během hodin rády činí. Převážně se shodly na aktivitách, které jsou pro ně spíše odpočinkovější, a není nutné u nich tolik vědomě přemýšlet, jako například malování, sledování videí, hraní her či zpívání. Starší dívky, Šárka a Anička, také uvádí, že se rády učí nová slovíčka a vyplňují cvičení. Je pravděpodobné, že dívky dávají přednost aktivitám, ve kterých je výuková část více skryta za obrázkem, zpěvem či videem. Zároveň jako generace Z, potřebují být tyto děti zaujaty všemi smysly, jelikož velmi rychle ztrácí svou pozornost.

Tato kapitola představila hodnocení školní výuky anglického jazyka na základně odpovědí tří dívek, Blanky, Šárky a Aničky. Vzhledem k tomu, že má každá jinou zkušenost s výukou a se složením skupin, jejich odpovědi se velmi liší.

5.7.7. Hodnocení rodičů rané výuky

Tato a následující kapitoly diskutují nad jednotlivými tématy otázek, na které odpovídali rodiče oslovených dětí v dotaznících. Nejprve byli všichni otázeni na ranou výuku angličtiny i přesto, že ne všechny děti ji navštěvovaly či navštěvují. Důvodem byla snaha zjistit, proč rodiče své děti zapsali, či nezapsali do rané výuky, a jak na ranou výuku vůbec pohlížejí.

Rodiče, jejichž děti ranou výuku nenavštěvovaly či nenavštěvují, uvádí velmi rozličné důvody. Ty jsou však převážně zapříčiněny vnějšími faktory, jež rodiče nemohou příliš

ovlivnit i přesto, že ranou výuku shledávají jako smysluplnou a nebýt daných faktorů, jejich potomci by kroužek nejspíše navštěvovali. Toto je například situace čtyřleté Lenky nebo devítileté Blanky, kdy oběma brání či bránily vnější okolnosti. Pro čtyřletou Lenku představuje překážku mladší sestra a její spánkový režim, dále dojíždění do mateřské školy a velmi obtížné sladění těchto dvou okolností. Kvůli tomu ji matka nezapsala do zájmového kroužku angličtiny v její mateřské škole. Důvody, proč nenavštěvovala devítiletá Blanka kroužek anglického jazyka, byly její vrozené zdravotní komplikace, kvůli kterým v mateřské škole často nebývala. Tím měla Blanka ztížený proces adaptace na mateřskou školu a dětský kolektiv, a proto se Blančini rodiče rozhodli pro nezapisování jejich dcery do kroužku. Jak v případě čtyřleté Lenky, tak i devítileté Blanky, rodiče rozhodnutí o nepřihlášení svých dcer do zájmového kroužku angličtiny nelitují. V případě Blanky naopak rodiče uvádí, že toto rozhodnutí Blance umožnilo více času na adaptování se, díky čemuž nastoupila do základní školy s minimálními vývojovými rozdíly. Matka čtyřleté Lenky uvádí, že svého rozhodnutí také nijak nelituje, dle jejího názoru je na toto osvojování Lenka ještě příliš malá a je pravděpodobné, že Lenku ještě na zájmový kroužek angličtiny zapíše v dalších letech, až bude mateřskou školu navštěvovat i její mladší dcera. Příklad Lenky a Bány ukazuje, že v některých případech se mohou objevit různé okolnosti, které mohou bránit tomu, aby dítě ranou výuku angličtiny podstoupilo i přesto, že by ji rodiče rádi pro své potomky zvolili.

V případě čtrnáctileté Šárky se nejedná o žádnou vnější okolnost, která by Šárce bránila v rané výuce, ale o Šárčinu volbu jiného zájmového kroužku, čemuž rodiče nebránili. Šárčini rodiče uvádí, že s ranou výukou anglického jazyka mají zkušenost již díky starším dcerám, které ji absolvovaly před několika lety. Rodiče v té době nebyli spokojeni s průběhem a výsledky výuky, a tak Šárku do anglického kroužku nijak nenutili. Svého rozhodnutí také nelitují, jsou spokojeni s tím, že Šárka s výukou jazyka začala hned v prvním ročníku základní školy. Neshledávají žádný rozdíl mez raným začátkem osvojování jazyka v mateřské škole a pozdějším na základní škole.

Tři oslovené děti v našem výzkumu, Bára, Štěpán a Anička, navštěvovali, či stále navštěvují zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole. Důvody, proč je rodiče přihlásili na kroužek, se v případě těchto tří dětí také poměrně liší. Nejvíce účelově byl na ranou výuku zapsán sedmiletý Štěpán, jenž se tak měl připravit na nástup do prvního ročníku v londýnské základní škole. Je velmi pravděpodobné, že mu jednorozční

zájmové osvojování jazyka příliš neusnadnilo nástup na základní školu v Londýně. Štěpánova matka se však domnívá se, že díky zájmovému kroužku je jeho znalost a porozumění angličtině nyní o něco lepší než v případě jeho mladšího bratra, který až v Londýně nastoupil do mateřské školy a neabsolvoval žádné lekce anglického jazyka. Štěpánův případ nejspíše dokazuje, že raná výuka ve formě zájmového kroužku nepředá dětem tolik znalostí, aby byly schopné rozumět mluvené rodilé angličtině, plnohodnotně na ni reagovat, a díky tomu tak přirozeně fungovat v anglickém prostředí.

Šestiletá Bára navštěvuje zájmový kroužek v mateřské škole v současné době a má tedy nejčerstvější zkušenosti a zážitky. Bára dokonce uvedla v rozhovoru, že si kroužek vybrala sama a chodí tam ráda. Její matka toto potvrzuje v dotazníku, kde uvádí, že v rané výuce shledává smysl, jelikož tak měla Bára již možnost seznámit se s jazykem, výuka probíhá hravou formou a vytvořila Báře pozitivní a přístup k jazyku a motivaci učit se jej. Podobně pozitivně hodnotí zájmový kroužek zpětně i rodiče patnáctileté Aničky, která kroužek v mateřské škole navštěvovala se svým bratrem. Aniččini rodiče se shodli, že raná výuka umožnila Aničce postup do „lepší“ skupiny na jazykové vyučování již v prvním ročníku základní školy, což ji zvýhodnilo i do dalších let. Případy šestileté Bary a patnáctileté Aničky ukazují, že raná výuka angličtiny může v dětech vytvářet pozitivní postoj k jazyku, může také motivovat, aby si děti jazyk osvojovaly rády. Popřípadě může také určitým způsobem dítě zvýhodňovat.

Tato kapitola představila pohled všech oslovených rodičů na ranou výuku angličtiny bez ohledu na to, zda ji jejich potomek absolvoval nebo ne. Všech šest rodičů potvrdilo, že i přesto, že jejich potomci zájmový kroužek nenavštěvují, jejich mateřské školy tuto možnost nabízejí nebo nabízely. Potvrzuje to současný trend nabídky anglického jazyka a jeho osvojování ve většině mateřských škol, o čemž bylo pojednááno v teoretické části této práce. Rodiče všech šesti dětí se také v podstatě shodli, že ranou výuku shledávají určitým způsobem více či méně výhodnou či smysluplnou, avšak ne všichni rodiče souhlasí s tím, že je nezbytná. Dále kapitola představila různé důvody, proč děti nemohly či nemohou docházet na ranou výuku ve své mateřské škole, kdy některé z překážek mohou být zapříčiněné vnějšími faktory, jež nemohou rodiče příliš ovlivnit (např. zdravotní komplikace).

5.7.8. Znalost rodičů anglického jazyka

Rodiče všech šesti dětí také v dotaznících odpovídali na otázky ohledně vlastní znalosti anglického jazyka. Rodiče byli požádáni, aby svou znalost mluveného i psaného jazyka popsali vlastními slovy a aby uvedli, jak často se s jazykem setkávají a v jaké formě.

Častost užívání jazyka nejspíše ovlivňuje to, jak jedinec hodnotí svou vlastní znalost. Rodiče, kteří se často pohybují v prostředí, kde potřebují anglický jazyk, hodnotí svou mluvenou i psanou angličtinu lépe, než ostatní rodiče. Anglický jazyk používá ve svém zaměstnání Bářina matka a Aniččin otec, kteří také v dotazníku hodnotí svůj jazyk nejlépe ze všech. Oba jsou vystaveni všem formám jazyka – mluvené, psané a sami jej musí také produkovat. Blaniččini rodiče a Štěpánova matka se s angličtinou setkávají také poměrně často, ale spíše ve volném čase. V případě Blaniččiniých rodičů se jedná o rodinné přátele, se kterými je rodina v častém písemném i osobním kontaktu. Štěpánova matka sice žije v Londýně, ale ve svém zaměstnání angličtinu nepotřebuje, proto se s jazykem setkává jen při běžném každodenním kontaktu ve svém prostředí. V obou případech hodnotí rodiče svou angličtinu jako poměrně dobrou.

Rodiče, kteří nejsou anglickému jazyku vystaveni vůbec, svoji znalost v dotazníku označují jako velmi nízkou. Jedná se o Lenčinu matku a Šárčiny rodiče. Ani jeden z rodičů již několik let anglický jazyk nepoužil, ani v zaměstnání, ani ve svém volném čase, ani například při zahraniční dovolené. To, jak hodnotí svoji úroveň znalosti anglického jazyka, tedy nejspíše velmi koresponduje s tím, jak často jazyk užívají. Tito rodiče totiž neprovozují ani žádné zájmové volnočasové aktivity, které by s anglickým jazykem jakkoliv souvisely. Jejich znalost jazyka jim neumožňuje číst anglické knihy a články, nebo sledovat filmy jako ostatním čtyřem rodičům v tomto výzkumu, kteří se těmto aktivitám věnují.

Je velmi pravděpodobné, že v rodinách, kde se rodiče se věnují aktivitám ve svém volném čase, které určitým způsobem souvisí s anglickým jazykem, vzniká nejspíše více motivující rodinné prostředí pro dítě. Potvrdit to může případ šestileté Báry a patnáctileté Aničky, které jsou velmi otevřené a pozitivní k angličtině a jejichž rodiče denně komunikují anglicky nejen v zaměstnání ale i ve svém volném čase. Také případ devítileté Blanky tuto teorii může podpořit. Blaniččini rodiče jsou v pravidelném osobním i psaném kontaktu s přáteli v zahraničí a Blanka i přesto, že neabsolvovala

ranou výuku angličtiny v mateřské škole, má velmi pozitivní postoj k jazyku a motivaci učit se jej.

5.7.9. Pomoc rodičů s domácími úkoly z anglického jazyka

Rodiče, jejichž děti navštěvují základní školu, byli také dotázáni, jak a v jaké míře pomáhají svým potomkům s domácími úkoly. Tímto bylo cíleno částečně na znalosti rodičů, ale také na míru jejich podpory. Tato otázka se tedy objevila jen v dotaznících pro rodiče Blanky, Štěpána, Šárky a Aničky, kteří jsou v různých ročnících základní školy.

V poměrně jiné situaci než všechny tři zmíněné dívky je sedmiletý Štěpán, který nedostává podobné domácí úkoly jako dívky z českých škol z anglického předmětu. Jeho matka však na danou otázku také odpověděla a shrnula svou pomoc se všemi Štěpánovými úkoly. Ty jsou totiž pro Štěpána velmi obtížné, jelikož nerozumí zadání, nezná slovíčka a často nedokáže aplikovat znalosti, neboť látce nerozuměl během vyučovací hodiny. Matka mu tedy pomáhá s překladem a i zapisováním odpovědí.

I přesto, že každá z dívek dostává odlišně náročné domácí úkoly s ohledem na jejich ročník na základní škole, potřebují všechny tři občas pomoc od svých rodičů.

V dotaznících se ukázalo, že čím lepší mají rodiče znalost angličtiny, tím více pomáhají svým potomkům s domácími úkoly. Například Aniččin otec, který používá téměř denně angličtinu v zaměstnání, je velmi ochotný a také schopný Aničce pomoci s domácími úkoly. Dokonce uvádí, že z této činnosti má radost, jelikož se občas i sám přiučí něco nového. Podobným způsobem popisuje svou pomoc Blance i její matka, jejíž znalosti jazyka také dostačují na to, aby Blance s úkolem mohla pomoci. Opačným příkladem je Šárka a její rodiče, již nemají téměř žádné znalosti jazyka, a proto jí s domácími úkoly nemohou pomoci vůbec. Dokážou však vymyslet alternativní řešení, a to v podobě konzultace po telefonu se staršími dcerami.

Je pravděpodobné, že možnost a schopnost rodičů pomoci svým potomkům s domácími úkoly z angličtiny také určitým způsobem formuje postoj dětí k jazyku a jejich motivaci učit se jazyk. Pokud totiž dítě vidí, že jeho rodiče rozumí a jsou schopni odpovědět na otázky zadání, a pomoci tak svým potomkům splnit domácí úkol, děti se tak budou nevědomě či vědomě snažit vyrovnat, či „dohnat“ své znalosti s těmi rodičů. Pokud

však dítě, jako například Šárka, svými znalostmi z osmého ročníku základní školy předčí své rodiče, je možné, že nebude mít tak velkou motivaci se jazyk učit více, například doplňkovou mimoškolní výukou.

5.7.10. Podpora rodičů v mimoškolní výuce a zájmové činnosti v anglickém jazyce

Rodiče byli v dotaznících také požádáni o informace, zda jejich potomci navštěvují mimoškolní doplňkovou výuku, a jaké zájmové činnosti v anglickém jazyce činí dohromady se svými dětmi. Tímto bylo cíleno obzvláště na podporu dětí ze strany rodičů v činnostech doplňujících výuku anglického jazyka na základní škole.

Předpokladem výzkumu je, že pokud rodič své dítě podporuje v činnostech, jež jeho znalost jazyka vylepšují, či pokud je navíc činí společně, je dítě více motivované učit se anglický jazyk a jeho postoj k jazyku je také lepší.

Ze šesti oslovených dětí navštěvuje mimoškolní jazykové lekce angličtiny pouze patnáctiletá Anička, jejíž rodiče ji v této činnosti podporují minimálně po finanční stránce tím, že lekce platí. Velmi podobným způsobem v podstatě podporují osvojování angličtiny i rodiče šestileté Báry, která je zapsána do zájmového kroužku angličtiny ve své mateřské škole. Ostatní rodiče uvádějí, že prozatím jejich potomkům dostačuje školní výuka na základní škole. V případě čtyřleté Lenky, která se s anglickým jazykem ještě vůbec nepotkala, se rodiče domnívají, že je ještě dost času na to, aby Lenka s osvojováním jazyka začala.

Druhá část otázek pro rodiče v dotazníku zjišťovala, jaké činnosti činí rodiče společně se svými potomky ve svém volném čase, například poslech anglicky zpívajících interpretů, četba anglických knih či článků na internetu, sledování anglických filmů a pořadů. V tomto případě je možné říci, že čím lepší znalost jazyka rodič má, tím více aktivit činí nejen sám ve svém volném, ale i společně se svým dítětem. Je tedy zřejmé, že rodiče čtyřleté Lenky a čtrnáctileté Šárky se svými potomky žádné aktivity nečiní, jelikož jejich znalost jazyka na ně nedostačuje. I přesto se však Šárčina matka snaží alespoň o minimální podporu Šárčiných zájmů a jejich propojení s angličtinou, a to ve formě zakoupení anglické knížky.

Rodiče ostatních čtyř dětí si více či méně najdou volný čas, jenž tráví se svými potomky aktivitami spjatými s anglickým jazykem. Činnosti se liší s ohledem na věk dětí, proto

v případě šestileté Bány, sedmiletého Štěpána či devítileté Blanky se jedná hlavně o sledování pohádek, poslech písniček či hraní her. Patnáctiletá Anička si s otcem spíše povídá o anglické a americké kultuře, článkách na internetu, či o filmech.

Je velmi pravděpodobné, že míra podpory dětí v mimoškolní výuce angličtiny a společné trávení času aktivitami, které jsou s jazykem určitým způsobem spjaté, opět velmi ovlivňuje, jaký má dítě k jazyku postoj a motivaci se jej učit. Pokud totiž rodič ve svém volném čase například sleduje anglické filmy, vytváří tím poměrně zajímavou nabídku toho, co dítě může také samo provozovat. Pokud navíc některé aktivity činí rodič společně s dítětem, podporuje ho tak v podobných aktivitách, a dítěti se tak může také vytvořit pozitivnější postoj k jazyku. Jelikož se dítě s jazykem setkává při příjemných a zábavných aktivitách konaných společně s rodičem, je navíc přirozeně motivováno si jazyk více osvojovat a vylepšovat své znalosti, aby například vyhrával v hrách, či rozuměl promluvám ve filmu.

5.7.11. Pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí

Náš výzkum se domnívá, že nejvíce zásadním faktorem pro rodiče při (ne)volbě rané výuky pro své potomky je pohled rodičů na důležitost jazyka v budoucím životě dětí. Pokud totiž rodič shledává anglický jazyk jako méně důležitý pro budoucí uplatnění svého dítěte, na ranou výuku jej pravděpodobně nezapiše. Rodiče proto byli v dotazníku otázaní, jak důležitý shledávají jazyk a jaká kompetence v jazyce je dle nich nejvíce zásadní.

Všichni oslovení rodiče našeho výzkumu se shodli, že anglický jazyk je důležitý a zásadní pro budoucí život jejich dětí. Jako důvody uváděli možnost cestovat, poznat další kultury, osobnosti, umění, komunikovat na mezinárodní úrovni nebo pracovat v zahraničí, či pro zahraniční společnosti působící v České republice. Je pravděpodobné, že někteří rodiče uváděli dané důvody na základě vlastních zkušeností, kdy např. Blaniččina matka shledává anglický jazyk zásadní pro mezinárodní komunikaci, jelikož sama používá angličtinu při komunikaci s přáteli žijícími v zahraničí. Nebo Štěpánova matka, která žije a pracuje v Londýně, přeje podobnou zkušenost svému synovi.

I rodiče, kteří sami anglický jazyk neovládají, si uvědomují, že jejich potomci jej jednou budou pravděpodobně potřebovat minimálně pro účely cestování. V tomto případě se nejspíše nepotvrzuje fakt, že čím lepší znalost jazyka rodiče mají, tím více si uvědomují, jak je jazyk důležitý pro jejich potomky v jejich budoucím životě. Například Šárčini rodiče sami znalost jazyka nemají, ale uvědomují si, že v České republice působí mnoho zahraničních firem, ve kterých by Šárka mohla pracovat, a jazyk proto velmi potřebovat.

Když rodiče v dotazníku uváděli, jaké kompetence jsou dle nich zásadní pro budoucí uplatnění dítěte, někteří z nich opět pravděpodobně využili svých vlastních zkušeností, například matka Štěpána a Bány, které toto dokonce samy v dotazníku uvedly. Pokud rodič již určitou zkušenost s vlastním uplatněním anglického jazyka má, ať už v zaměstnání či v neformální komunikaci s přáteli, je si nejspíše více vědom, jaké kompetence v danou chvíli byly zásadní a potřebné, popřípadě jakých vlastních nedostatků si povšimli. A tak Bářina matka, jež denně anglicky komunikuje v zaměstnání a která i žila několik let v zahraničí, preferuje konverzaci s dobrou znalostí gramatiky. Velmi podobně na angličtinu pohlíží i Blaniččini rodiče, již upřednostňují schopnost dorozumět se, pravděpodobně vlivem vlastního pravidelného kontaktu s přáteli v zahraničí. Štěpánova matka pracující v Londýně zdůrazňuje všechny kompetence jazyka, bez kterých by sama nebyla schopna pracovat v zahraničí. Aniččin otec, jenž angličtinu užívá téměř denně ve všech formách v zaměstnání i ve svém volném čase, označuje konverzaci jako nejvíce zásadní kompetenci.

Rodiče, kteří sami jazyk neovládají, však mají také poměrně jasný názor na to, jaká kompetence je důležitá pro jejich potomky. Lenčina matka, která jazyk ovládá na poměrně nízké úrovni a sama jej užívá jen při cestování, preferuje konverzaci. Šárčini rodiče se shodli také na schopnosti komunikovat jako nejvíce důležitou dovednost v jazyce.

I přesto, že všichni rodiče shledávají angličtinu jako důležitou pro své potomky, nezapsali všichni své děti na ranou výuku. Jak již bylo zmíněno výše, v případě některých dětí, jako je například Blanka či Lenka, se jedná o důvod zapříčiněný vnějšími okolnostmi, které rodiče nemohou příliš ovlivnit (jako jsou např. zdravotní komplikace).

Vliv angličtiny v dnešním světě je velký a poměrně zásadní, jelikož je jazyk shledáván jako poměrně důležitý pro budoucí uplatnění, na čemž se shodli všichni oslovení rodiče, dokonce i sami děti v rozhovorech. Je tedy pravděpodobné, že faktor pohledu na důležitost anglického jazyka v budoucím životě dětí není tak zásadní při volbě rané výuky, jak bylo předpokládáno, jelikož zde hraje roli více faktorů, které jsou více či méně ovlivnitelné rodiči či jejich dětmi.

5.7.12. Věk rodičů a jeho možný vliv na volbu rané výuky

V teoretické části této práce byly popsány různé generace, které dnes vychovávají děti, a jež tedy také rozhodují o rané výuce a udávají směr současného trendu rané výuky. Kapitola 2.1.3. nabídla různé většinové pohledy na generace, jejich typický způsob výchovy a přístup k anglickému jazyku. Výzkum proto předpokládá, že starší generace rodičů (Baby Boomers a Husákovy děti) budou, buď svým dětem chtít umožnit osvojování jazyka dříve, protože sami tuto možnost neměli, nebo naopak nebudou na své potomky nijak spěchat, protože z vlastní zkušenosti ví, že i v pozdějším věku se dá jazyk osvojit. V případě nejmladší generace rodičů, Mileniálů, se očekává, že jejich přístup k jazyku bude ovlivněný vlastními zkušenostmi z cestování, či zaměstnání v zahraničí. Tato generace měla a stále má těchto příležitostí více v porovnání se staršími generacemi.

V rámci našeho výzkumu bylo osloveno osm rodičů šesti různě starých dětí. Matky Lenky a Štěpána spadají do generace Mileniálů, jsou tedy mladší 35 let. Šárčin otec je z generace Baby Boomers a zbylí rodiče - Bářina, Blanicčina a Šárčina matka společně s Aniččiným otcem - byli narozeni mezi lety 1968 a 1982 a dnes jsou tedy označováni jako Husákovy děti. Nejmladší děti v našem výzkumu nemají nejmladší rodiče, jak by mohlo být očekáváno. Matka čtyřleté Lenky sice spadá do nejmladší generace Mileniálů, ale matka šestileté Bary je tzv. Husákovým dítětem. Na druhou stranu však nejstaršími rodiči jsou mimo jiné i Šárčini rodiče a Aniččin otec, tedy rodiče dvou nejstarších dívek.

Někteří zástupci generace Mileniálů měli na rozdíl od starších věkových skupin příležitost osvojit si anglický jazyk již v mateřské škole a poté se jej učit několik dalších let. Také mohli cestovat již na středních školách díky mnohým studentským programům

podporující studenty v této činnosti. Je tedy otázkou, zda rodiče Mileniálové chtějí nabídnout podobně brzký start s osvojováním angličtiny i svým potomkům s vidinou toho, že jim to nabídne a umožní podobné zkušenosti a zážitky. Je pravděpodobné, že takto smýšlela obzvláště matka sedmiletého Štěpána, která se po několika letech ve Španělsku, kde Štěpán navštěvoval ranou výuku angličtiny, s rodinou přestěhovala do Londýna, kde nyní Štěpán navštěvuje první ročník základní školy. Opačným případem může být matka čtyřleté Lenky, která zkušenost s cestováním nemá pravděpodobně tak velkou, její znalost angličtiny také není nijak široká, a tak nijak nespěchá na svou dceru v osvojování si angličtiny.

Generace Husákových dětí jsou lidé, kteří v době svých studií neměli převážně příležitost si osvojit anglický jazyk. Mnozí z nich si jej však osvojili v pozdějším věku v reakci na politické a ekonomické změny. Příkladem tohoto může být například otec patnáctileté Aničky, který je dnes zaměstnán v zahraniční společnosti působící v Praze, kde denně jazyk užívá. Také rodiče devítileté Blanky udržují pravidelný osobní i písemný kontakt s přáteli v zahraničí. Obě rodiny a rodiče shledávají anglický jazyk jako velmi zásadní, a možná právě proto Anička ranou výuku absolvovala. Devítileté Blance v rané výuce bránily zdravotní komplikace, jinak by však pravděpodobně na zájmový kroužek v mateřské škole zapsána byla.

Opačným příkladem dokazující, že ne všichni zástupci generace Husákových dětí, či dokonce Baby Boomers, mají znalost anglického jazyka, jsou rodiče čtrnáctileté Šárky. Ani jeden z nich si anglický jazyk nikdy neosvojil. Nejsou tedy pravděpodobně schopni objektivně posoudit výsledky výuky či Šárčin potenciál v jazyce, a proto s ohledem na spíše negativní zkušenost s ranou výukou díky starším dcerám Šárku do zájmového kroužku angličtiny nijak nenutili.

Tato kapitola představila souhrnný pohled na věk všech osmi rodičů, již byli požádáni o doplnění informací z rozhovorů s jejich dětmi. Každá generace rodičů má odlišný přístup k jazyku, který je však nejspíše ovlivněn vlastní znalostí jazyka a četností jeho užívání, než samotným věkem. Kapitola představila určité typické představitele některých generačních skupin, jejichž přístup k jazyku a jeho znalost odpovídá tomu, co bylo popsáno v teoretické části této práce. Konkrétně se jedná o matku sedmiletého Štěpána, jež je typickým Mileniálem, jelikož cestuje a pracuje v zahraničí a ráda by podobnou možnost nabídla i svému synovi.

5.7.13. Přístup k jazyku dětí a rodičů

Na základě analýzy předchozích faktorů se tato kapitola pokusí o shrnutí možného přístupu k jazyku dětí a jejich rodičů. Text se pokusí o nahlédnutí na nejvíce zásadní vlivy, jež utvářejí přístup rodičů k jazyku a následně pak i jejich dětí.

Jak může být zřejmé z předchozích kapitol, všichni respondenti pohlízejí na jazyk poměrně pozitivně. Žádné dítě, ani jeho rodič, neshledává osvojování angličtiny jako zbytečné. Všichni se naopak shodli na poměrně zásadním postavení jazyka v dnešní společnosti. Pro každého představuje jazyk určitý kód umožňující různé činnosti, jako je cestování po světě, poznávání jiných kultur, komunikace s cizinci, práce či život v zahraničí. Děti pravděpodobně přejímají názory svých rodičů bez ohledu na jejich věk a uvádějí podobné důvody, proč je anglický jazyk dnes důležitý. Je totiž velmi pravděpodobné, že rodiče své zkušenosti, či popřípadě přání a sny spjaté s jazykem, sdílí a předávají i svým potomkům, kteří je poté přijímají za své.

Nejspíše také platí, že čím větší mají rodiče znalost jazyka, tím více shledávají jazyk a jeho osvojování důležitějším. Tento poznatek předávají také svým potomkům. Proto si například šestiletá Bára nejspíš uvědomuje, že anglický jazyk potřebuje pro komunikaci s lidmi a pro možnost cestování, jelikož její rodiče cestovali, žili v zahraničí a matka nyní používá anglický jazyk denně ve svém zaměstnání.

Některým dětem vzniká přirozeně potřeba osvojovat si jazyk více nejspíše vlivem rodičů a podnětnému prostředí, ve kterém se rodina pohybuje. Toto může být doloženo na příkladu patnáctileté Aničky či devítileté Blanky, jejichž rodiče se pravidelně vídají s anglicky mluvícími lidmi. Obě dívky tedy poměrně jasně v rozhovoru uvádějí, že je pro ně znalost angličtiny důležitá, jelikož chtějí rozumět rodinným přátelům.

5.7.14. Raná výuka a její vliv na dítě

Tato kapitola se pokusí o vysledování určitých možných vlivů rané výuky na dítě, které absolvovalo zájmový kroužek angličtiny v mateřské škole. Kapitola se zamyslí nad tím, jak raná výuka dítě ovlivňuje v následujícím osvojování jazyka, v jeho přístupu k jazyku a zda určitým způsobem působí na to, zda dítě vyhledává angličtinu i ve svém

volném čase. V rámci našeho výzkumu absolvovaly ranou výuku angličtiny dvě děti, sedmiletý Štěpán a patnáctiletá Anička, a momentálně anglický zájmový kroužek navštěvuje šestiletá Bára.

Patnáctiletá Anička měla ze všech šesti dětí výhodu, že hned od prvního ročníku základní školy byla zařazena do jazykové skupiny dle své úrovně znalosti angličtiny. Díky tomu si jazyk osvojovala v návaznosti na to, co již uměla ze zájmového kroužku v mateřské škole. Dle výsledků v podobě získaných jazykových certifikátů je pravděpodobné, že raná výuka Aničku určitým způsobem zvýhodnila. Štěpán z pohledu získaných znalostí z rané výuky nebyl nijak zvýhodněný, jelikož si neodnesl tak dobré znalosti, aby rozuměl výuce v anglické škole.

Při pohledu na ranou výuku a její vliv na dítě a jeho postoj k jazyku lze pravděpodobně říci, že raná výuka děti spíše motivuje a vytváří pozitivní postoj k jazyku a jeho dalšímu osvojování. Příkladem může být šestiletá Bára, která momentálně anglický zájmový kroužek v mateřské škole navštěvuje a velmi se těší na předmět angličtiny v prvním ročníku základní školy. Případ devítileté Blanky, která ranou výuku angličtiny neabsolvovala z důvodu zdravotních problémů, však může dokazovat, že postoj dítěte k jazyku může být velmi pozitivní bez ohledu na to, zda absolvovalo brzké osvojování jazyka či ne. Příčinou je pravděpodobně, jak již bylo zmíněno, přístup k jazyku rodičů a prostředí, které Blance přirozeně vytvořilo motivaci osvojovat si jazyk. Je však pravděpodobné, že raná výuka dítěti nabídne minimálně znalost toho, že existuje jiný jazyk než náš mateřský, seznámí děti s určitou základní slovní zásobou a motivuje dítě k dalšímu osvojování, pokud je dítě na zájmovém kroužku spokojené a baví jej.

Náš výzkum také ukázal, že to, zda děti ve svém volném čase vyhledávají aktivity spojené s angličtinou, nejspíše nezávisí na tom, zda absolvovaly ranou výuku. Lze však říci, že čím mladší děti jsou, tím více tráví svůj volný čas tak, jak je k tomu vedou rodiče. Pokud si tedy sami rodiče najdou čas a činí volnočasové aktivity v angličtině, jejich potomci je v tomto následují. Děti rodičů, kteří nemají znalost jazyka a netráví svůj volný čas s angličtinou, se však s volnočasovými činnostmi v angličtině setkávají také vlivem vrstevníků, internetu a sociálních médií.

5.7.15. Specifické vlastnosti dětí a rodičů

Tato kapitola se pokusí shrnout všechny analýzy a nabídnout souhrnný pohled na specifické vlastnosti dětí a jejich rodičů, čímž zodpoví výzkumné otázky:

- (1) „Jaká specifika vykazují rodiče dětí, jež se učí anglicky již od mateřské školy?“
- (2) „Jaká specifika vykazují děti učící se anglicky od mateřské školy?“
- (3) „Jak děti v současné době vnímají anglický jazyk a jak jsou motivovány k učení se anglického jazyka?“

Tři děti v tomto výzkumu, šestiletá Bára, sedmiletý Štěpán a patnáctiletá Anička, mají zkušenost s ranou výukou angličtiny v mateřské škole. Jejich rodiče jsou poměrně odlišní, avšak sdílejí určitá společná specifika. Obecně by se dalo říci, že věk rodičů v tom, zda zvolí pro své děti ranou výuku, nehraje příliš velkou roli, avšak spíše jejich vlastní zkušenost s jazykem. Na rozdíl od rodičů dalších tří dětí, mají tito tři rodiče poměrně dobrou znalost jazyka, jelikož se s ním všichni denně setkávají, ať už v zaměstnání, či při kontaktu se svými přáteli. Rodiče těchto tří dětí se také ve svém volném čase věnují aktivitám spojeným s anglickým jazykem a vedou k tomu i své děti, navíc je často činní dohromady s nimi. Zároveň jsou tito rodiče také schopni pomoci a poradit svým potomkům s domácími úkoly z anglického jazyka, jelikož na to jejich znalost jazyka dostačuje. Obecně shledávají tito rodiče znalost anglického jazyka jako zásadní a důležitou v dnešním světě, jelikož vycházejí nejčastěji ze svých vlastních zkušeností. Další společnou vlastností těchto tří rodičů je fakt, že své potomky vystavují anglickému jazyku i mimo školní třídu tím, že je přivádí do prostředí, kde je jazyk nezbytný pro komunikaci. Tím si jejich potomci pravděpodobně přirozeně vytvářejí potřebu osvojit si jazyk více. Některé z uvedených vlastností jsou však vlastní i ostatním rodičům v tomto výzkumu. Není tedy jednoznačně snadné říci, že rodiče, již přihlásí své potomky na ranou výuku, mají společné specifické vlastnosti, jež druzí rodiče nemají. Občas se totiž mohou vyskytnout určité faktory, jež zabrání tomu, aby dítě na zájmový kroužek anglického jazyka bylo rodiči zapsáno i přesto, že by jej jinak rodiče volili.

Společnými vlastnostmi dětí, jež mají zkušenost s ranou výukou, je mimo jiné poměrně pozitivní přístup k jazyku, trávení volného času aktivitami v anglickém jazyce, dále jejich rodiče ovládají jazyk velmi dobře a jsou s ním v kontaktu téměř denně. Všechny

tři děti si také vytvořily samy motivaci či důvod, proč se anglický jazyk učit dále a více, jelikož se díky rodičům pohybují v prostředí, kde je znalost jazyka nezbytná. Raná výuka angličtiny je všechny poměrně bavila a všem předala určité základní znalosti, obzvláště základní slovní zásobu a znalost toho, že existuje i jiný jazyk, než je náš mateřský. Také se všechny tři děti poměrně pozitivně sebehodnotí ve znalostech jazyka. Nelze však říci, že by se vlastnosti těchto tří dětí tolik lišily od ostatních oslovených v našem výzkumu, čtyřleté Lenky, devítileté Blanky a čtrnáctileté Šárky, jelikož většina z nich je také poměrně pozitivně motivována k osvojování si jazyka (obzvláště devítiletá Blanka). Děti, jež neabsolvovaly ranou výuku jazyka, se také věnují různým volnočasovým aktivitám v angličtině. Je tedy možné říci, že lze vysledovat několik specifických vlastností dětí, jež mají zkušenost s ranou výukou anglického jazyka, neznamená to však, že se jimi odlišují od dětí, které ranou výuku neabsolvovaly.

Třetí výzkumnou otázkou byl dotaz, „*Jak děti v současné době vnímají anglický jazyk a jak jsou motivovány k učení se anglického jazyka?*“ Na základě získaných odpovědí v rozhovorech s dětmi je možné říci, že je anglický jazyk vnímán obecně jako poměrně zásadní v dnešním světě, jelikož umožňuje provozovat určité činnosti (jako například cestovat, poznávat nové kultury, komunikovat s lidmi, již nerozumí česky, či pracovat pro zahraniční firmu v Česku nebo v cizině). Dnešní společnost nabízí mnoho příležitostí, které obzvláště pro obyvatele České republiky nebyly před několika lety vůbec možné. Je tedy pravděpodobné, že je žákům ve školách i v rodinách častěji zmiňováno, aby využili těchto možností a více například cestovali. Navíc různými studentskými programy, které fungují již na středních školách, jsou děti v těchto aktivitách také velmi podporovány. Anglický jazyk má také poměrně velkou časovou dotaci v českém vzdělávacím systému, čímž je jeho důležitost ještě více podpořena, navíc děti v rozhovorech hodnotí školní výuku poměrně dobře. Děti podporuje v tomto názoru také pravděpodobně fakt, že se s angličtinou setkávají poměrně často také ve svém volném čase tím, že sledují anglické filmy a pořady, nebo poslouchají anglicky zpívající interprety, sledují celebrity na sociálních sítích a čtou si jejich příspěvky v angličtině. V České republice se nachází také mnoho rodilých mluvčích anglického jazyka, děti se s nimi mohou setkávat ve školách či v rámci doplňkové výuky, kde vedou například konverzační hodiny. Mnoho rodin se však s mluvčími anglického jazyka také setkává, jelikož jsou rodinnými přáteli. Děti těchto rodin si nejenže jazyk

díky tomu více osvojují a trénují, ale také si nejspíše mnohem více uvědomují důležitost osvojit si jej.

Závěrem je tedy možné říci, že výzkumné otázky byly zodpovězeny a specifické vlastnosti dětí se zkušeností s ranou výukou a jejich rodičů byly na základě výzkumu nalezeny. Výzkum však také poukázal na to, že tyto specifické vlastnosti mají rovněž někteří rodiče, kterým při volbě rané výuky bránily určité faktory, a tak jejich potomci ranou výuku neabsolvovali. Tyto děti však disponují také určitými vlastnostmi jako děti se zkušeností s ranou výukou, z čehož může vyplývat, že raná výuka nemá pravděpodobně tak zásadní vliv na děti a jejich přístup k jazyku, na motivaci se jej učit či vyhledávat jazyk také ve volném čase, jelikož to spíše závisí na rodinném prostředí, zda je v tomto směru podnětné, či ne.

6. Diskuse nad zjištěnými údaji

Tato kapitola nabídne krátkou diskusi nad názory odborníků, pedagogů a většinové společnosti pro ranou výuku i proti ní, jež jsou uvedeny v páté kapitole této práce. Na základě informací získaných od dětí v rozhovorech a odpovědí jejich rodičů v dotaznících se tato kapitola pokusí nastínit, zda zkušenosti šesti oslovených dětí a jejich rodičů potvrzují, či vyvrací tyto argumenty.

Velmi častým argumentem pro ranou výuku je poukazování na zkušenost bilingvních rodin, kde jsou děti od narození vystaveni dvěma i více jazykům. Oba si v průběhu let osvojí a jsou schopni plnohodnotné konverzace v obou jazycích. Někteří odborníci a pedagogové se tedy domnívají, že si takto mohou osvojit jazyk právě pomocí rané výuky i ty děti, jež nemají možnost bilingvního prostředí. Jak bylo nastíněno v jednotlivých popsáných případech oslovených dětí, ne všichni rodiče své dítě do zájmového kroužku v mateřské škole zapisovali s tímto důvodem. Jejich pohnutky byly spíše formulované jako možnost prvního seznámení s jazykem, motivovat dítě do dalších let osvojování jazyka, apod. Většina rodičů tedy neočekávala, že si děti osvojí zásadně velké znalosti. To však nebyl případ matky sedmiletého Štěpána, který absolvoval ranou výuku v mateřské škole za účelem usnadnění vstupu do prvního ročníku základní školy v Londýně, kam se rodina přestěhovala. Rozsah jeho znalostí

však nebyl natolik široký, aby se mohl plně zapojit do výuky a třídního kolektivu. Raná výuka tedy pravděpodobně nemůže zastat plně bilingvní prostředí.

Odborníci se také domnívají, že raný věk dětí je ideální pro osvojení si cizího jazyka, jelikož jsou děti přirozeně komunikativní, zvědavé a nadšeně objevují vše nové, stejně tak jako jsou velmi schopné napodobovat a produkovat nové zvuky či hlásky. Toto může být potvrzeno příkladem šestileté Báry, která momentálně zájmový kroužek angličtiny navštěvuje. I při samotném rozhovoru byla Bára velmi komunikativní, zvědavá a bylo evidentní, že ji kroužek angličtiny baví právě proto, že neustále objevuje něco nového.

Jana Nálepová (2013) také uvádí, že děti, jež ranou výuku absolvovaly, jsou později otevřenější všemu novému, kreativnější a nejen, že si uvědomují, ale i více tolerují interkulturní rozdíly. Je poměrně těžké zhodnotit, jak moc je všech šest oslovených dětí kreativních či interkulturně tolerantních. Je však pravděpodobně možné říci, že pokud kontakt s jazykem v dětech vytváří tyto vlastnosti, nebude nezbytně nutné, aby dítě ranou výuku absolvovalo, jelikož by postačovalo, aby se dítě s jazykem setkávalo, např. ve formě volnočasových aktivit či konverzací s rodilými mluvčími. Tento argument by mohl podpořit příklad devítileté Blanky, jež ranou výuku neabsolvovala, avšak díky rodinným přátelům a volnočasovým aktivitám v anglickém jazyce si interkulturní toleranci nejspíše buduje také od útlého věku.

Odborníci či pedagogové stojící proti rané výuce často zmiňují nekontinuitu ve výuce, jež neumožňuje dětem navázat v osvojování jazyka na základní škole v bodě, kde skončily při rané výuce v mateřské škole, čímž se raná výuka může stát bezúčelnou. Příklad patnáctileté Aničky může představovat potvrzení, že pokud je ve výuce zajištěna kontinuita, je osvojování jazyka efektivnější. Je však také nutné zvážit, že Aniččiny úspěchy ve znalostech anglického jazyka jsou pravděpodobně ovlivněné také častým kontaktem s jazykem ve formě doplňkové mimoškolní výuky, zájmovými aktivitami a častou neformální konverzací s rodilými mluvčími.

S předchozím názorem se pojí také argument, že je často raná výuka vedena pedagogy s nízkou úrovní didaktických či jazykových znalostí, a tak průběh i výsledky lekcí nejsou uspokojivé. Touto zkušeností disponují rodiče čtrnáctileté Šárky, jejichž starší dcery ranou výuku absolvovaly před několika lety, avšak průběh a výsledky nebyly hodnoceny pozitivně ani dcerami, ani rodiči. Je nutné říci, že ostatní oslovení rodiče

jsou se zájmovými kroužky angličtiny poměrně spokojeni, stejně tak i jejich děti. Je totiž velmi pravděpodobné, že hodnocení výuky rodiči je velmi individuální, jelikož je nejspíše ovlivněné mírou jejich znalosti jazyka, z čehož se poté odvíjí i samotné očekávání výsledků. Proto například Šárčini rodiče nemající téměř žádnou znalost angličtiny možná až příliš neobjektivně očekávali, že si jejich dcery jazyk osvojí více, než jaká byla nakonec realita.

Na základě tohoto rozboru argumentů a informací z vlastního výzkumu je možné říci, že některé argumenty představené v teoretické části této práce mohou být potvrzeny, ale také i vyvráceny. Celá problematika otázky, kdy s osvojováním anglického jazyka začít, je poměrně složitá, a ani tento výzkum nenabídl konkrétní odpověď, jelikož rozhodnutí o rané výuce je nejspíše velmi komplexní a odvíjející se od mnohých faktorů. Výzkumná část této práce tedy přispěla do debaty o rané výuce osobními zkušenostmi a poznatky šesti rodin, jejichž poskytnuté informace mohou sloužit jako doporučení nejen pro další rodiče, ale také jako inspirace k dalším výzkumům.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na téma rané výuky anglického jazyka, která je dnes velmi rozšířená v mateřských školách i přesto, že se názory na brzké osvojování jazyka odborníků a pedagogů velmi liší. Tato práce se proto pokusila přinést do diskuse osobní zkušenosti a poznatky šesti dětí, které byly v rozhovorech dotazovány na důvody (ne)volby zájmového kroužku v mateřské škole, na jejich osobní přístup k jazyku či motivaci se jej učit. Tyto informace byly doplněny o pohled jejich rodičů, již byli požádáni o vyplnění krátkého dotazníku zaměřujícího se na podobné faktory.

Šest oslovených dětí se nachází ve třech věkových kategoriích, konkrétně se jednalo o respondenty navštěvující (1) mateřskou školu, (2) první stupeň základní školy a (3) druhý stupeň základní školy. V každé věkové kategorii byly osloveny dvě děti, kdy jedno z nich absolvovalo ranou výuku jazyka v mateřské škole, druhé tuto možnost nemělo či nevyužilo.

Diplomová práce byla rozdělena do teoretické a praktické části. Kapitoly v teoretickém oddíle nabídl nejprve dosavadní poznatky o vývoji jazykové a komunikační kompetenci dětí od tzv. předřečových projevů, přes první řeč, rozvoj řeči v předškolním a školním věku až po dospělost. Následující kapitola shrnula informace k tématu učení se cizímu jazyku, co vše jej může ovlivňovat, a jaké jsou současné trendy v cizojazyčné výuce. Vzhledem k tomu, že raná výuka je dobrovolnou volbou v České republice, zaměřila se třetí kapitola na politiku výuky cizího jazyka ve světě a v Česku, kde je řízena rámcovými vzdělávacími programy. Kapitola podává také informace o učitelích jazyků a o možnostech dalšího vzdělávání vedle základního povinného, například ve formě zájmových kroužků či volnočasové nevýukové aktivity. Čtvrtá kapitola se zaměřila na současné pohledy na ranou výuku jazyků, čímž vytvořila podklad pro následnou diskusi nad zjištěnými daty od respondentů. Kapitola představuje jak souhlasné, tak i odmítavé názory.

Druhou částí diplomové práce byl již samotný výzkum, který nejprve představil své cíle, výzkumné otázky, soubor respondentů, metody a realizaci výzkumu. Zpracování dat bylo nejprve předvedeno na případu patnáctileté Aničky, dívky z druhého stupně základní školy, která má zkušenost s ranou výukou angličtiny. Poté následují rozbor výsledků jednotlivých případů dalších pěti dětí a jejich rodičů. Při zpracovávání samostatných případů se výzkum zaměřoval na několik faktorů, jež mohou hrát zásadní

roli při volbě rané výuky, jako je např. pohled na důležitost jazyka v dnešním světě, znalost rodičů anglického jazyka, podpora rodičů s domácími úkoly či věk rodičů a jeho možný vliv na rozhodování o raném osvojování anglického jazyka.

Následující kapitoly praktické části nabízejí souhrnnou analýzu všech případů zaměřující se na jednotlivé výše zmíněné faktory. Tři výzkumné otázky jsou detailně zodpovězeny v kapitole o specifických vlastnostech dětí a rodičů. Text tedy nabízí osobní zkušenosti a poznatky respondentů, zamyšlení se nad danou problematikou a ovlivňujícími faktory, čímž se diplomová práce snaží přispět do současné debaty o rané výuce a nabídnout inspiraci pro další výzkumy. Velmi podobným způsobem přináší šestá kapitola diskusi nad zjištěnými daty v rámci výzkumu a teoretickými poznatky představenými obzvláště ve čtvrté kapitole této práce.

Přiložené dokumenty doplnily diplomovou práci o konkrétní ukázkou otázek použitých při rozhovorech s dětmi, které byly odlišné s ohledem na věk dětí a jejich zkušenost s ranou výukou anglického jazyka. Poslední dvě přílohy představily dotazníky pro rodiče dětí mateřské a základní školy, díky čemuž byly data získaná v rozhovorech s dětmi doplněna o poznatky a zkušenosti jejich rodičů.

Seznam literatury

- BIRICZOVÁ, Hana, 2017. *Co je to Čedok?* [online]. In: Generace Forbes [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/co-je-to-cedok/>
- BIRICZOVÁ, Hana, 2017. *Jsem to, co jím* [online]. In: Generace Forbes [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/jsem-to-co-jim/>
- ČERNOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2017. *Děti, co nechtějí dospět* [online]. In: Generace Forbes [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/velke-deti-ktere-nechteji-dospet/>
- ČERNOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2017. *Při práci legraci* [online]. In: Generace Forbes [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/pri-praci-legraci/>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online]. In: csicr.cz, 237 s. [cit. 12. 5. 2018]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf)
- DEHAAN, Jonathan, REED W. Michael a KUWANDA Katsuko, 2010. *The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall* [online]. In: Language Learning & Technology, Vol. 14, No. 2. Michigan State: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, s. 74 – 94. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z <https://www.lltjournal.org/item/2689>
- DI MARTINO, Emilia a DI SABATO, Bruna, 2014. *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 175 s.
- DJIGUNOVIĆ, M. Jelena a LOPRIORE, Lucilla, 2011. *The Learner: do individual differences matter?* [online]. In: ENEVER, Janet (eds.), 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. [online]. Londýn: British Council, s. 43 - 60. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

DÖRNYEI, Zoltán, 2009. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 365 s.

EDELENBOS, Peter; JOHNSTONE, Richard a Angelika KUBANEK, 2006. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* [online]. In: ec.europa.eu, No. EAC 89/04, Lot 1 study. Brussels: European Commission, 196s. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf

ENEVER, Janet, 2011. *Policy* [online]. In: ENEVER, Janet (eds.), 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. [online]. Londýn: British Council, s. 23 – 42. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

ENGH, Dwayne, 2013. *Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature* [online]. In: *Language Teaching*, Vol. 6, No. 2. Canadian Center of Science and Education, s. 113 – 127. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23819>

FORBES SPECIÁL, 2017. *Návod na použití generací* [online]. In: Generace Forbes, výsledky průzkumu STEM/MARK (Monster.cz, n.d.) [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/tabulka/>

FRELICH, Jiří, 2018. *Průměrný věk matek se zvyšuje ve všech krajích* [online]. In: Statistikaamy.cz [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2018/09/prumerny-vek-matek-se-zvysuje-ve-vsech-krajich/>

CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 209 s.

JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků zaměřena na žáka*. In: JANÍKOVÁ, Věra a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 50 – 77.

KŘÍŽKOVÁ, Johana, 2018. *Mileniálové v roli rodičů. V čem jsou jiní než předchozí generace?* [online]. In: OnaDnes.cz [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z:

https://www.idnes.cz/onadnes/deti/milenialove-rodina-deti-vychova.A180628_110916_deti_job#space-a

LACHOUT, Martin, 2011. *Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům*. In: JANÍKOVÁ, Věra a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 15 – 30.

LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina, 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 232 s.

LOPRIORE, Lucilla a KRIKHAAR, Evelien, 2011. *The school* [online]. In: ENEVER, Janet (eds.), 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. [online]. Londýn: British Council, s. 61 - 80. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

MAREČKOVÁ, Pavla, 2011. *Emoce a učení se cizímu jazyku*. In: JANÍKOVÁ, Věra a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 78 – 103.

MAROUŠKOVÁ, Marie, 2013. *Výhody a úskalí při osvojování jazyka v předškolním věku* [online]. In: PROCHÁZKOVÁ, Zuzana a Tereza SUCHÁNKOVÁ, ed., 2013. *Metodický poradník pro učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 49 – 57. [cit. 12. 5. 2019]. Dostupné z: http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 184 s.

MERTINS, Barbara, 2017. *Osvojování druhého jazyka* [online]. In: KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek a Jana PLESKALOVÁ (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [cit. 12. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOV%C3%81N%C3%8D%20DRUH%C3%89HO%20JAZYKA>

MESTRES, T. Elsa a LUNDBERG, Gun, 2011. *The teacher's role: what is its significance in early language learning?* [online]. In: ENEVER, Janet (eds.), 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. [online]. Londýn: British Council, s. 81 - 102. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z:

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

MUÑOZ, Carmen a LINDGREN, Eva, 2011. *Out-of-school factors – the home* [online]. In: ENEVER, Janet (eds.), 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. [online]. Londýn: British Council, s. 103 - 124. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

NIKOLOV, Marianne a CURTAIN, Helena, 2000. *Introduction* [online]. In: The ECML, 2000. *An Early Start : Young Learners and Modern Language in Europe and Beyond* [online], Council of Europe: European Centre for Modern Languages, s. 5 – 12. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: <http://archive.ecml.at/documents/earlystart.pdf>

NAJVAR, Petr a HANUŠOVÁ, Světlana, 2010. *Fenomén času v učení se cizím jazykům* [online]. In: *Studia paedagogica*, Vol. 15, No. 1. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, s. 65 – 84. [cit. 12. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98/201>

NÁLEPOVÁ, Jana, 2013. *Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka* [online]. In: PROCHÁZKOVÁ, Zuzana a Tereza SUCHÁNKOVÁ, ed., 2013. *Metodický poradník pro učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 50 – 63. [cit. 12. 5. 2019]. Dostupné z: http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf

PODRÁPSKÁ, Kamila, 2011. *Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých*. In: JANÍKOVÁ, Věra a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 160 – 177.

SVOBODNÍKOVÁ, Denisa, 2017. *Jen škola nestačí*[online]. In: *Generace Forbes* [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/jen-skola-nestaci/>

SVOBODNÍKOVÁ, Denisa, 2017. *Svět v kapse*[online]. In: *Generace Forbes* [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <http://generace.forbes.cz/svet-v-kapse/>

ŠEBESTA, Karel, 2009. *Jazyková a komunikační kompetence české mládeže*. In: PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 348 – 353.

ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých*. In: PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 503 – 507.

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava, 2006. *Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole* [online]. In: Učitel'ské noviny 06/2006. [cit. 3. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836>

ŠULOVÁ, Lenka, 2007. *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* [online]. In: E-psychologie, Vol. 1, No. 1., s. 49 -57. [cit. 12. 5. 2018]. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

Přílohy

Příloha č. 1 - Otázky k rozhovoru s dítětem v MŠ bez rané výuky angličtiny

- 1) Co umíš říct anglicky? A víš, co to znamená?
- 2) Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?
- 3) Věnuješ se angličtině mimo školku? Například sleduješ pohádky v angličtině, hraješ hry v angličtině, chodíš na doučování, jezdíš na anglické tábory, chodíš na anglický kroužek,?
- 4) Umí tvoji rodiče anglicky?

Pokud ano, jak často anglicky mluví?

Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?
- 5) Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu? (např. na zahraniční dovolené s rodiči?)

Příloha č. 2 - Otázky k rozhovoru s dítětem v MŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny

- 1) Proč chodíš na kroužek angličtiny ve školce?
- 2) Jaký je kroužek angličtiny? Co máš na kroužku angličtiny nejradši?
- 3) Co se ti na kroužku vůbec nelíbá?
- 4) Co umíš říct anglicky? A víš, co to znamená?
- 5) Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?
- 6) Věnuješ se angličtině i mimo školku (například sleduješ pohádky v angličtině, hraješ hry v angličtině, chodíš na doučování či na anglický kroužek)?
- 7) Umí tvoji rodiče anglicky? Pokud ano, jak často anglicky mluví? Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?

8) Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu? (např. na zahraniční dovolené s rodiči?)

Příloha č. 3 - Otázky k rozhovoru s dítětem na prvním stupni ZŠ bez rané výuky angličtiny v MŠ

1) Proč jsi nechodil na kroužek angličtiny ve škole? (Byla ta možnost? Rodiče nechtěli? Nebo ty jsi nechtěl?)

2) Jak dlouho se učíš anglicky?

3) Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?

4) Jak se ti líbí výuka angličtiny ve škole? Co máš v hodinách nejradši?

Vyber tři nejoblíbenější činnosti a seřaď je od nejoblíbenější k méně oblíbené.

Hry, zpívání, učení se novým slovíčkům, nová gramatika, čtení textu, poslech, vyplňování cvičení, mluvení, malování či jiné aktivity.

5) Co se ti naopak ve škole vůbec nelíbí v hodinách angličtiny?

6) Co je pro tebe nejobtížnější, když se učíš anglicky?

7) Kdybys měl možnost výběru, pokračoval bys s angličtinou, nebo bys ji úplně vyřadil z výuky ve škole? Proč ano/proč ne?

8) Věnuješ se angličtině mimo školu? Například sleduješ pohádky v angličtině, hraješ hry v angličtině, chodíš na doučování, jezdíš na anglické tábory, chodíš na anglický kroužek,?

9) Umí tvoji rodiče anglicky?

Pokud ano, jak často anglicky mluví?

Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?

10) Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu? (např. na zahraniční dovolené s rodiči?)

Příloha č. 4 - Otázky k rozhovoru s dítětem na prvním stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny v MŠ

- 1) Jak dlouho se učíš anglicky?
- 2) Proč jsi chodil na kroužek angličtiny ve školce?
- 3) Jaký byl kroužek angličtiny? Co jsi měl na kroužku angličtiny nejradši?
- 4) Co se ti na kroužku vůbec nelíbilo?
- 5) Jak se ti líbí výuka angličtiny ve škole? Co máš v hodinách nejraději?

Vyber tři nejoblíbenější činnosti a seřaď je od nejoblíbenější k méně oblíbené.

Hry, zpívání, učení se novým slovíčkům, nová gramatika, čtení textu, poslech, vyplňování cvičení, mluvení, malování či jiné aktivity.

- 6) Co se ti naopak ve škole vůbec nelíbí v hodinách angličtiny?
- 7) Co je pro tebe nejobtížnější, když se učíš anglicky?
- 8) Kdybys měl možnost výběru, pokračoval bys s angličtinou, nebo bys ji úplně vyřadil z výuky ve škole? Proč ano/proč ne?
- 9) Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?
- 10) Věnuješ se angličtině i mimo školu (například sleduješ pohádky v angličtině, hraješ hry v angličtině, chodíš na doučování či na anglický kroužek)?
- 11) Umí tvoji rodiče anglicky? Pokud ano, jak často anglicky mluví? Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?
- 12) Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu? (např. na zahraniční dovolené s rodiči?)

Příloha č. 5 - Otázky k rozhovoru s dítětem na druhém stupni ZŠ bez zkušenosti s ranou výukou angličtiny v MŠ

1) Proč jsi nechodil na kroužek angličtiny ve školce? (Byla ta možnost? Rodiče nechtěli? Nebo ty jsi nechtěl?)

2) Jak dlouho se učíš anglicky?

3) Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?

4) Jak se ti líbí výuka angličtiny ve škole? Co máš v hodinách nejraději?

Vyber tři nejoblíbenější činnosti a seřaď je od nejoblíbenější k méně oblíbené.

Hry, zpívání, učení se novým slovíčkům, nová gramatika, čtení textu, poslech, vyplňování cvičení, mluvení, malování či jiné aktivity,

5) Co se ti naopak ve škole vůbec nelíbí v hodinách angličtiny?

6) Co je pro tebe nejobtížnější, když se učíš anglicky?

7) Kdybys měl možnost výběru, pokračoval bys s angličtinou, nebo bys ji úplně vyřadil z výuky ve škole? Proč ano/proč ne?

8) Věnuješ se výuce angličtiny i mimo školu? Např. máš doučování či anglické kurzy, ...?

9) Jak často se setkáváš s angličtinou mimo výuku? Např. při poslechu hudby, sledování facebookových/instagramových profilů anglicky mluvících osobností, hraním her v angličtině, sledování seriálů/filmů... Co z těchto činností děláš a jak často?

10) Umí tvoji rodiče anglicky? Pokud ano, jak často anglicky mluví? Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?

11) Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu, např. na zahraniční dovolené s rodiči?

Příloha č. 6 - Otázky k rozhovoru s dítětem na druhém stupni ZŠ se zkušeností s ranou výukou angličtiny v MŠ

- 1) Proč jsi chodil na kroužek angličtiny ve školce?
- 2) Jaký byl kroužek angličtiny? Co jsi měl na kroužku angličtiny nejradši?
- 3) Co se ti na kroužku vůbec nelíbilo?
- 4) Jak dlouho se učíš anglicky?
- 5) Myslíš, že je důležité učit se anglicky? Proč ano/proč ne?
- 6) Jak se ti líbí výuka angličtiny ve škole? Co máš v hodinách nejraději?

Vyber tři nejoblíbenější činnosti a seřaď je od nejoblíbenější k méně oblíbené.

Hry, zpívání, učení se novým slovíčkům, nová gramatika, čtení textu, poslech, vyplňování cvičení, mluvení, malování či jiné aktivity,

- 7) Co se ti naopak ve škole vůbec nelíbí v hodinách angličtiny?
- 8) Co je pro tebe nejobtížnější, když se učíš anglicky?
- 9) Kdybys měl možnost výběru, pokračoval bys s angličtinou, nebo bys ji úplně vyřadil z výuky ve škole? Proč ano/proč ne?
- 10) Věnuješ se výuce angličtiny i mimo školu? Např. máš doučování či anglické kurzy, ...?
- 11) Jak často se setkáváš s angličtinou mimo výuku? Např. při poslechu hudby, sledování facebookových/instagramových profilů anglicky mluvících osobností, hraním her v angličtině, sledování seriálů/filmů... Co z těchto činností děláš a jak často?
- 12) Umí tvoji rodiče anglicky? Pokud ano, jak často anglicky mluví? Už jsi je někdy slyšel mluvit anglicky?
- 13) Zkusil sis už někdy použít angličtinu mimo školu, např. na zahraniční dovolené s rodiči?

Příloha č. 7 - Dotazník pro rodiče dětí mateřské školy

Vážení rodiče,

Jmenuji se Kateřina Neuwirthová a studuji na Jihočeské univerzitě obor učitelství anglického a českého jazyka pro střední školy.

V dnešní době se velmi diskutuje o optimálním věku, ve kterém by se dítě mělo začít učit anglický jazyk. V současné době je angličtina vyučována povinně od první třídy, avšak mnoho dětí začíná s angličtinou již před samotným nástupem do základní školy (navštěvují např. zájmové kroužky v MŠ, jazykové kurzy, apod.) Má diplomová práce se pokusí na základě rozhovorů s dětmi zjistit, zda raná výuka přispívá k jejich větší motivovanosti k učení, k pozitivnějšímu postoji či oblíbenosti jazyka, a jak děti výuku v raném věku vnímají/vnímaly. Pro doplnění informací žádám Vás, rodiče, o vyplnění krátkého dotazníku zaměřeného na Vaše názory a přesvědčení nejen o optimálním věku pro počátek s výukou anglického jazyka.

Dotazník a získané informace z něj slouží jen pro účely výzkumu, stejně tak jako data z rozhovoru vedeného s Vaším dítětem. Výzkum neuvede žádné Vaše citlivé údaje jako např. celé jméno či bydliště.

Děkuji Vám za spolupráci.

Kateřina Neuwirthová

1) Věnuje se Vaše dítě angličtině nyní v mateřské škole?

.....

Pokud ano, co vás vedlo k tomu, že se Vaše dítě učí anglicky již od mateřské školy?

.....
.....

Myslíte, že raná výuka angličtiny je pro Vaše dítě prospěšná? Proč ano/proč ne?

.....
.....

Pokud se Vaše dítě nevěnuje anglickému jazyku v mateřské škole, přemýšlíte, že byste do budoucna změnili svůj názor? Proč ano/ne?

.....
.....

2) Shledáváte smysl ve výuce angličtiny před povinným základním vzděláváním? Proč ano/proč ne?

.....
.....

3) Popište prosím vlastními slovy Vaši psanou a mluvenou angličtinu.

.....
.....

4) Jak často aktivně používáte angličtinu – mluvíte či píšete? (např. na zahraniční dovolené, v zaměstnání, ...)

.....
.....

5) Věnujete se angličtině zájmově? (např. anglická/americká hudba, četba knih, článků, sledování osobností na Facebooku, Instagramu, apod.) Napište, prosím, jakým činnostem se pravidelně věnujete.

.....
.....

Pokud ano, jak často tyto aktivity činíte dohromady s Vaším potomkem?

.....
.....

6) Podporujete své dítě v samostatném osvojování si anglického jazyka i mimoškolní výukou (např. doučívání, jazykový kurz/kroužek, certifikáty, dětské tábory, ...)

.....
.....

7) Shledáváte obecně výuku angličtiny v dnešní době důležitou? Proč ano/ne?

.....
.....

8) Která kompetence v anglickém jazyce je podle Vás dnes nejdůležitější? (čtení, psaní, konverzace.)

.....
.....

9)	Jste muž	Je Vám	20 – 35 let	51 – 72 let
	žena		36 – 50 let	73 a více

Příloha č. 8 - Dotazník pro rodiče dětí základní školy

Vážení rodiče,

Jmenuji se Kateřina Neuwirthová a studuji na Jihočeské univerzitě obor učitelství anglického a českého jazyka pro střední školy.

V dnešní době se velmi diskutuje o optimálním věku, ve kterém by se dítě mělo začít učit anglický jazyk. V současné době je angličtina vyučována povinně od první třídy, avšak mnoho dětí začíná s angličtinou již před samotným nástupem do základní školy (navštěvují např. zájmové kroužky v MŠ, jazykové kurzy, apod.) Má diplomová práce se pokusí na základě rozhovorů s dětmi zjistit, zda raná výuka přispívá k jejich větší motivovanosti k učení, k pozitivnějšímu postoji či oblíbenosti jazyka, a jak děti výuku v raném věku vnímají/vnímaly. Pro doplnění informací žádám Vás, rodiče, o vyplnění krátkého dotazníku zaměřeného na Vaše názory a přesvědčení nejen o optimálním věku pro počátek s výukou anglického jazyka.

Dotazník a získané informace z něj slouží jen pro účely výzkumu, stejně tak jako data z rozhovoru vedeného s Vaším dítětem. Výzkum neuvede žádné Vaše citlivé údaje jako např. celé jméno či bydliště.

Děkuji Vám za spolupráci.

Kateřina Neuwirthová

1) Věnuje se Vaše dítě angličtině již od mateřské školy?

.....

Pokud ano, co vás vedlo k tomu, že se Vaše dítě učí anglicky již od mateřské školy?

.....
.....

Myslíte, že raná výuka angličtiny bylo pro Vaše dítě prospěšná? Proč ano/proč ne?

.....
.....

Pokud se Vaše dítě začalo věnovat anglickému jazyku na základní škole, přemýšlíte, že byste dnes změnili názor a přihlásili své dítě např. na anglický kroužek v MŠ? Proč ano/ne?

.....
.....

2) Shledáváte smysl ve výuce angličtiny před povinným základním vzděláváním? Proč ano/proč ne?

.....
.....

3) Popište prosím vlastními slovy Vaši psanou a mluvenou angličtinu.

.....
.....

4) Jak často aktivně používáte angličtinu – mluvíte či píšete? (např. na zahraniční dovolené, v zaměstnání,...)

.....
.....

5) Věnujete se angličtině zájmově? (např. anglická/americká hudba, četba knih, článků, sledování osobností na Facebooku, Instagramu, apod.) Napište, prosím, jakým činnostem se pravidelně věnujete.

.....
.....

Pokud ano, jak často tyto aktivity činíte dohromady s Vaším potomkem?

.....
.....

6) Podporujete své dítě v samostatném osvojování si anglického jazyka i mimoškolní výukou (např. doučování, jazykový kurz/kroužek, certifikáty, dětské tábory, ...)

.....
.....

7) Pomáháte aktivně svým dětem s úkoly z angličtiny? Co to nejčastěji obnáší?

.....
.....

8) Shledáváte obecně výuku angličtiny v dnešní době důležitou? Proč ano/ne?

.....
.....

9) Která kompetence v anglickém jazyce je podle Vás dnes nejdůležitější? (čtení, psaní, konverzace.)

.....
.....

10) Jste spokojeni s výsledky a průběhem výuky angličtiny na ZŠ? Proč ano/proč ne?

.....
.....

11) Jste	muž	Je Vám	20 – 35 let	51 – 72 let
	žena		36 – 50 let	73 a více