

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra anglického jazyka

**Postoje k výuce anglického jazyka od 1. a 3. třídy základní
školy**

Diplomová práce

Autor

Lucie Bednaříková

Vedoucí práce

Mgr. Jana Kořínková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postoje k výuce anglického jazyka od 1. a 3. třídy základní školy vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Hodoníně dne

.....

Lucie Bednařiková

Anotace

Má diplomová práce se zabývá tématem postojů k výuce anglického jazyka od 1. a 3. třídy základní školy. První část práce je zaměřena na vzdělávací programy v České republice, pomocí kterých se řídí i výuka anglického jazyka. Také je zde popsáno, jak u nás výuka angličtiny u dětí probíhá, včetně ukázky doporučených osnov. Další kapitola popisuje, jak se dítě postupem času vyvíjí a jak se tím mění jeho přístup k výuce. Ve třetí části práce je uvedeno, jak se děti učí cizí jazyk a také zkoumá, zdali je důležité začít s nemateřským jazykem již v raném věku. Jsou zde například uvedeny rozdíly v tom, jak se cizí jazyk děti učí a jak se jej učí dospělí. Poslední kapitola je věnována praktické části, konkrétně dotazníkům, které byly rozeslány učitelům a rodičům dětí, kterých se týká problematika, již se má práce zabývat.

Klíčová slova: vzdělávací programy v Česku, raná výuka, výuka anglického jazyka, cizí jazyk, kritické období, vývoj dítěte

Annotation

My thesis deals with a subject of Attitudes to teaching English in the first and third grades of elementary school. The first part is focused on educational programs in the Czech republic. These education programs are used for managing english lessons which are focused on the kids. There is also stated a particular way in which the english lessons is taught within our country. An illustration of curriculum is included in there as well. The next part gives an account of evolution of children and especially evolution of their behaviour during timeline of their childhood. There is also stated how this kind of a change would effect an attitude of them towards teaching of a new stuff. The third part of my thesis talks about a process of how children manage learning of foreign languages and is trying to find out if there is some major advantage when children will start studying foreign language in the early stage of their age. In this chapter you can also read about differences of learning processes between children and adults. The last chapter is dedicated to a practical side of my thesis. This has been managed via questionnaires that were sent to the teachers and to the parents of kids who are in the age that is needed for my research.

Key words: education programs in Czechia, early teaching, teaching of the english language, foreign language, critical period of time, evolution of the children

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CIZÍ JAZYK V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	10
1.1 Vzdělávací programy v Česku	10
1.2 Historie výuky cizích jazyků v ČR	10
1.2.1 Vzdělávací program – Základní škola.....	11
1.2.2 Vzdělávací program – Obecná škola.....	12
1.2.3 Vzdělávací program – Národní škola.....	14
1.2.4 Snížení hranice povinné školní výuky cizího jazyka ze 4. ročníku na 3. ročník	16
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	17
1.4 Charakteristika vyučovacího předmětu anglický jazyk	20
1.4.1 Výhody osvojení si cizího jazyka.....	20
1.4.2 Nároky na výuku cizích jazyků.....	20
1.4.3 Cíle osvojení si cizího jazyka.....	21
1.4.4 Plán výuky	21
1.4.5 Doporučené osnovy AJ a standardy pro vzdělávání	22
2 VÝVOJ DÍTĚTE A JEHO PSYCHOLOGIE KE VZTAHU K UČENÍ.....	25
2.1 Předškolní věk.....	25
2.2 Začátek povinné školní docházky	29
2.3 Školní věk.....	30
2.4 Mladší školní věk	35
3 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U DĚTÍ.....	37
3.1 Termíny spojené s výukou cizího jazyka	37
3.1.1 Kritické období.....	37
3.1.2 Rozdíl mezi pojmy cizí jazyk a druhý jazyk.....	39

3.1.3	Bilingvismus.....	39
3.1.4	Motivace.....	40
3.1.5	Efektivita v učení se cizím jazykům.....	41
3.2	Značení studijních skupin studentů dle věku	41
3.3	Věk a jeho vliv na efektivitu výuky cizího jazyka.....	42
3.3.1	Argumenty podporující ranou výukou cizích jazyků	42
3.3.2	Protiargumenty rané výuky cizích jazyků	46
3.4	Edukační podmínky	49
3.5	Výuka anglického jazyka	50
3.5.1	Dítě a cizí jazyk a rozdíly ve výuce v porovnání s dospělými	51
3.6	Osvojování cizího jazyka u dětí mladšího školního věku	55
3.7	Cíle a očekávání od rozšíření povinné výuky cizího jazyka na ZŠ.....	58
4	EMPIRICKÁ ČÁST – DOTAZNÍK	61
4.1	Metodika	61
4.2	Výsledky dotazníku – učitelé	62
4.2.1	Otázka č.1: Jaké je Vaše pohlaví?	62
4.2.2	Otázka č.2: Jaký je Váš věk?	63
4.2.3	Otázka č.3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	64
4.2.4	Otázka č.4: Na jaké úrovni je Vaše angličtina?	65
4.2.5	Otázka č.5: Ve kterých ročnících anglický jazyk vyučujete?	66
4.2.6	Otázka č.6: Na jakém typu školy vyučujete?	67
4.2.7	Otázka č.7: Vyučujete na městském nebo vesnickém typu školy? ..	68
4.2.8	Otázka č.8: Od kterého ročníku se na Vaší škole vyučuje anglický jazyk?	69
4.2.9	Otázka č.9: Od kdy by se měl podle Vás začít vyučovat anglický jazyk?	70

4.2.10	Otázka č.10: Myslíte si, že znalost anglického jazyka je pro dítě důležitá již v raném věku?	71
4.2.11	Otázka č.11: Prostor pro podrobnější vysvětlení názoru na předchozí otázku:	71
4.2.12	Otázka č.12: Souhlasíte s názorem, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe?	72
4.2.13	Otázka č.13: Proč? Podrobnější odpovědi na problematiku k otázce výše:	73
4.2.14	Otázka č.14: Myslíte si, že se děti učí anglický jazyk snadněji než dospělí?	74
4.2.15	15. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 1. třídy: volné odpovědi	74
4.2.16	16. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 1. třídy: volné odpovědi	75
4.2.17	17. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 3. třídy: volné odpovědi	75
4.2.18	18. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 3. třídy: volné odpovědi	76
4.3	Výsledky dotazníku – rodiče.....	76
4.3.1	Otázka č.1: Jaké je Vaše pohlaví?	77
4.3.2	Otázka č.2: Jaký je Váš věk?	78
4.3.3	Otázka č.3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	79
4.3.4	Otázka č.4: Na jaké úrovni je Vaše angličtina?	80
4.3.5	Otázka č.5: Jaký typ školy navštěvuje Vaše dítě?	81
4.3.6	Otázka č.6: Navštěvuje Vaše dítě městskou či vesnickou školu? ...	82
4.3.7	Otázka č.7: Myslíte si, že znalost anglického jazyka je pro dítě důležitá již v raném věku?	83
4.3.8	Otázka č.8: Prostor pro podrobnější vysvětlení názoru respondentů na otázku výše:	83

4.3.9	Otázka č.9: Od kdy se Vaše dítě začalo učit anglický jazyk?	84
4.3.10	Otázka č.10: Od kdy by se měl podle Vás začít vyučovat anglický jazyk?	85
4.3.11	Otázka č.11: Navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě zájmový kroužek anglického jazyka?	86
4.3.12	Otázka č.12: Souhlasíte s názorem, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe?	87
4.3.13	Otázka č.13: Proč? Prostor pro podrobnější odpověď na otázku položenou výše:	87
4.3.14	Otázka č.14: Myslíte si, že se děti učí anglický jazyk snadněji než dospělí?	88
4.3.15	15. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 1. ročníku ZŠ: volné odpovědi	89
4.3.16	16. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 1. ročníku ZŠ: volné odpovědi	89
4.3.17	17. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 3. ročníku ZŠ: volné odpovědi	90
4.3.18	18. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 3. ročníku ZŠ: volné odpovědi	90
	ZÁVĚR	91
	Seznam použité literatury	94
	Seznam použitých zkratk	99
	Seznam obrázků	100
	Seznam grafů	101
	Seznam tabulek	102
	Seznam příloh	103
	Přílohy	104

ÚVOD

Anglický jazyk a jeho precizní zvládnutí je v dnešní moderní a multikulturní společnosti – kdy je prakticky celý svět propojen – naprostý základ pro to, aby se člověk zvládl uplatnit a prosadit, a to nejen ve své domovině. Angličtina je bezesporu nejpoužívanějším jazykem mezi lidmi, kteří spolu komunikují jiným než svým mateřským jazykem. Její důležitost a rozšířenost vyplývá z faktů, že Západní země, v čele s USA a v minulosti také s Velkou Británií (koloniální historie), jsou pro celosvětový obchod a ekonomiku absolutně nejvýznamnější částí planety. V minulosti, v dobách, kdy Čína nebyla ekonomicky tak silná, to platilo dvojnásob. Proto se také angličtina stala takto rozšířeným, a nejen pro ekonomiku stěžejním jazykem. Po čínštině (myšleno standardní čínština) je to dokonce druhý nejrozšířenější mateřský jazyk na naší planetě, kdy je brán jako první jazyk či dokonce jako jazyk úřední například v USA, Kanadě, Spojeném království, Austrálii, JAR či v Indii.

Z výše uvedených důvodů, je velmi důležité se zabývat otázkou, jak co nejlépe tento cizí jazyk učít naše nejmenší, naši budoucí generaci, tedy naše děti. Mezi odborníky a zainteresovanými osobami koluje spousta názorů a dohadů, v jakém věku je nejvhodnější výuku anglického jazyka vlastně zahájit. Moje diplomová práce se proto snaží do tohoto podle mého názoru stěžejně důležitého tématu proniknout a pokusit se analyzovat i za pomoci dotazování zúčastněných osob, jaký věk je tedy pro začátek nejvhodnější a také jaký názor na tuto problematiku v naší zemi převládá.

Moje závěrečná práce je rozdělena do několika kapitol. První část se věnuje vzdělávacím programům, podle kterých se u nás v Česku cizí jazyky vyučovaly, ale více se zaměřuje na ty, podle kterých výuka probíhá nyní. Také se zde dozvíme informace ohledně toho, jak výuka anglického jazyka konkrétně probíhá, jaké jsou doporučené osnovy předmětu a podobně.

V další kapitole se zabývám tématem vývoje dítěte a jeho psychologie se zaměřením, jaký má tento vývoj dětského organismu vliv na učení. Pochopení této problematiky nám podle mého názoru může významně pomoci s plánováním výuky cizích jazyků.

V následující části diplomové práce se zabývám problematikou, kdy je vlastně nejvýhodnější s cizím jazykem začít. Jsou zde názory některých expertů, kteří dané téma zkoumají. Na začátku této kapitoly se nejprve zaměříme na termíny, které jsou s výukou cizího jazyka spojeny. Dále si řekneme argumenty expertů pro a také proti rané výuce cizích jazyků. Také si provedeme srovnání, jak se cizí jazyk učí děti a jak starší dospělí jedinci. Na konci si shrneme, jaké jsou cíle a očekávání výuky nemateřských jazyků u malých dětí.

Poslední segment mé diplomové práce je zaměřen na praktickou část. Konkrétně jsem provedla dotazníkové šetření u pedagogů, kteří učí anglický jazyk na prvním stupni a u rodičů, jejichž děti jsou ve věku, který koresponduje s mým výzkumem. Otázky byly koncipovány tak, aby z výsledků jasně vyplynulo, jaký názor na ranou výuku v České republice převládá, a to i s vysvětlením daných postojů respondentů, jenž se výzkumu zúčastnili.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CIZÍ JAZYK V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

1.1 Vzdělávací programy v Česku

V této části práce si nejprve upřesníme, jak se s postupem času rozvíjely a jakým směrem se ubíraly vzdělávací programy v České republice a jaký přístup k výuce cizího jazyka zvolily. Rozebereme si odlišnosti ve výuce cizího jazyka u následujících vzdělávacích programů (a to v pořadí, ve kterém byly použity) – základní škola, národní škola, obecná škola a na závěr rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je aktuálně platný a využíván. Podíváme se, jak se s postupem času měnil přístup ke vzdělávání cizích jazyků u dětí, a to od samého počátku integrace cizího jazyka a jeho zařazení jako povinného předmětu v základním vzdělávání až po současnou dobu.

1.2 Historie výuky cizích jazyků v ČR

Při pohledu do historie vidíme, že dvě světové války, které proběhly v první polovině dvacátého století, pro střední Evropu fakticky znamenaly konec předchozích období, kdy se ve společnosti – uvnitř jednoho státu – mluvilo více než jedním jazykem. Cizí jazyky se z běžného společenského prostředí – u nás v minulosti hlavně němčina – v rámci státu a běžné komunikace mezi lidmi v denním běžném životě přemístily do škol, kde byly v pozdější fázi naší republiky zastoupeny hlavně ruštinou. Po komunistickém převratu, který v naší vlasti nastal v roce 1948, školský zákon téhož data zavedl povinnou výuku ruštiny, a to na všech základních školách v tehdejším Československu. Výuka ruštiny byla později – roku 1960 - přenesena i na první stupeň. Po politických změnách, jež nastaly po roce 1989, byl první cizí jazyk zaveden od pátého ročníku základní školy a sekundární výuka cizího jazyka byla zařazena v sedmém a osmém ročníku – ta jen ve volitelné formě. Devátý ročník základní školy byl opět zaveden, a to od roku 1995, a s tím byl také vytvořen jeden z hlavních kurikulárních dokumentů s názvem Standard základního vzdělávání. Ten definoval cíle vzdělávání, tzv. kmenové učivo jako středobod základního vzdělávání. Vzdělávací cíle byly definovány nejen pro základní školu jako celek, nýbrž odděleně pro první a druhý stupeň. V důsledku nastalých změn se také začal vypracovávat nový vzdělávací program, který by reguloval výuku na ZŠ. Jeden

ze vzdělávacích programů – vzdělávací program základní škola – byl vypracován autory, které vedli J. Jeřábek, M. Rosenzweig, A. Smejkalová a E. Janoušková. Schválen a implementován do praxe byl roku 1996 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy – byl označen jako tzv. zelená kniha. K prvním změnám zelené knihy došlo v roce 1998, druhé aktualizované a doplněné vydání bylo publikováno roku 2003. Především zde byla snaha o to, aby si během devítileté školní docházky děti osvojily základy soudobého a moderního všeobecného vzdělání (Najvar, 2010).

1.2.1 Vzdělávací program – Základní škola

Tento vzdělávací program pracoval s výukou cizích jazyků na třech různých úrovních. První úroveň byla klasifikována jako povinný předmět, další jako volitelný předmět a poslední jako nepovinný předmět. Výuku cizího jazyka členil do tří etap. První etapa byla pro čtvrtý a pátý ročník. Druhá etapa pro šesté a sedmé ročníky a poslední třetí etapa zahrnovala osmý a poslední devátý ročník. Dále stanovoval konkrétní učivo, které se v určitých etapách mělo vyučovat. Cizí jazyk jakožto povinný předmět byl dotován pro čtvrté až deváté ročníky třemi hodinami týdně. V doporučených předmětech se objevoval termín Cizí jazyk, což bylo k datu 1.9.2007 upraveno na termín Další cizí jazyk a Konverzace v cizím jazyce (Vzdělávací program Základní škola, 2003).

Konverzace v cizím jazyce u žáků zlepšuje průběh výuky, a ještě více u nich utvrzuje a prohlubuje znalosti z cizího jazyka. Ke zlepšení dochází hlavně při konverzaci žáků s učitelem nebo mezi sebou – mezi samotnými žáky – a při poslechu „native speakers“ s porozuměním. Při rozvíjení poslechu se prioritně dbá na zlepšení schopností žáka porozumět projevu rodilého mluvčího, a to v jeho přirozeném tempu a s jeho běžnou výslovností/intonací. Spolu s tím se trénuje cit pro vyjadřování myšlenkových pochodů pomocí jednoduché formy, za pomoci slovní zásoby, která je žákům v současnosti známa a kterou disponují. Další prvek na který se klade důraz, je v rámci poslechu a následného slovního vyjádření žáků, zde je důležitý nácvik prvků tlumočení (Vzdělávací program Základní škola, 2007).

Povinnost výuky anglického jazyka byla u nás v Česku poprvé zavedena roku 1990. Byla stanovena od pátého ročníku ZŠ (Najvar, 2010). U jazykového vzdělávání a spolu s tím u jazykové politiky došlo v roce 1990 k význačným změnám. Ty se odráží v kurikulárních dokumentech, jenž začínají vznikat po tomto roce. Ke kurikulárním dokumentům se řadily též vzdělávací programy. Evropská unie a Rada Evropy vydaly

odborné dokumenty (viz například Společný evropský referenční rámec pro jazyky – SERR), které slouží k tomu, aby kladly důraz na zvýšení významu jazyka ve vzdělávacích programech a aby zde byla podpora pro rozmanitost jazykové kultury (Janíková, 2006).

I z těchto příčin, tedy díky tlaku, který byl vynaložen Evropskou unií a Radou Evropy, se začal vypracovávat nový vzdělávací program – Základní škola. Ten vyšel v platnost k datu 1.9.1996 pod názvem tzv. zelená kniha. Program se zaměřoval primárně na zavedení moderního stylu vyučování a také zkoumal, jakými znalostmi by žáci měli disponovat k tomu, aby měli možnost získání dalšího vzdělávání a také znalosti vhodné pro dobrou komunikaci s cizinci (Vzdělávací program Základní škola, 2007).

V jedné z kapitol pod názvem – Charakteristika funkce a obsahu povinných předmětů, která byla zahrnuta do učebního plánu základní školy, autoři vzdělávacího programu Základní škola uvádějí, že výuka cizího jazyka, mimo to, že žákům poskytuje osvojení si komunikačních dovedností, které využijí v pozdějším ať už dalším studijním či pracovním prostředí, žákům poskytuje i lepší orientaci ve stále více globalizovaném světě. Tento program také říká, že pokud si daný jedinec zvládne osvojit cizí jazyk, dochází ke zlepšení komunikace mezi národy, budování nových vztahů a ke studiu nových kultur. Je to také základ k vytvoření určitého vztahu/respektu mezi národy (Vzdělávací program Základní škola, 2003).

Výuka cizího jazyka byla od čtvrté třídy povinná a vyučovala se tři hodiny týdně. Čtvrtý ročník základní školy sloužil především k tomu, aby děti seznámil s existencí cizího jazyka. Měl by se zde formovat pozitivní náhled žáků na cizí jazyk, například formou písniček, básniček či formou různých her. Nepovinný předmět sekundárního cizího jazyka mohl být zaveden od šesté třídy ZŠ (Vzdělávací program Základní škola, 2003).

1.2.2 Vzdělávací program – Obecná škola

Alternativou ke vzdělávacímu programu – základní škola byl právě vzdělávací program – Obecná škola, s platností od data 1. 9. 1997. Tento vzdělávací program se více zaměřoval na zájmy žáka a zároveň na předkládané učivo. To by mělo být více zaměřeno na poznávání a dítě by se po dostudování mělo lépe orientovat ve světovém prostředí. V kontrastu se vzdělávacím programem – Základní škola, ve kterém se hlavně soustředilo

na tradice, bylo prioritní se věci naučit. Naproti tomu vzdělávací program – Obecná škola se snažil o to, aby byly součástí výuky i moderní prvky. Také byl k dětem ohleduplnějším v tom smyslu, že individuálně respektoval jejich možnosti (Vzdělávací program Obecná škola 2002).

Výuka cizích jazyků se v tomto vzdělávacím programu až tak nelišila od výuky ve vzdělávacím programu Základní škola. V povinné formě výuky dle tohoto programu bylo cizí jazyk nejvhodnější zařadit od čtvrté a páté třídy – ale to neplatilo vždy, případná úprava mohla být provedena dle podmínek na dané škole. V nižších třídách probíhala výuka tohoto předmětu nepovinnou formou (Vzdělávací program Obecná škola 2002).

Co se týče obsahu výuky cizích jazyků, byl vzdělávací program – Obecná škola méně striktní. V příslušné době nebylo možno navrhnout určitý učební standard či učební osnovy. Testovalo se nejprve několik různých metodik a až poté bylo možno kvalifikovat přesnější pojetí výuky cizích jazyků, za pomoci zahraničních zkušeností. Na problematice se intenzivně pracovalo. V době zavedení programu se pracovalo s tím schématem, kde bylo velmi důležité, aby pedagog vybíral metody výuky dle jeho uvážení, svědomitě, v souvislosti s jeho vlastními zkušenostmi, dle vybraného jazyka a podle toho, jak je třída žáků složena. Zakladatelé tohoto vzdělávacího programu se v kapitole s názvem – Obecná škola v dnešním světě – často zabývají srovnávání škol u nás v republice se školami v Evropě. Zaměřili se například na to, že ve Švédsku, Rakousku, Finsku nebo třeba v Dánsku byl velký význam přikládán výuce cizích jazyků již od třetího ročníku ZŠ. Naproti tomu i oni sami spíše nabádali k tomu, aby byla povinná výuka cizích jazyků zahájena až od čtvrtého ročníku ZŠ. Čtvrtý ročník popisovali jako ročník, kde se učíme naslouchat a setkáváme se většinou poprvé ve větší míře s jiným než mateřským jazykem. Pokud k výuce již došlo ve třetím ročníku, byl čtvrtý ročník charakterizován prohloubením znalostí z minulosti. Rozdíl je také v tom, že ve čtvrtém ročníku docházelo již k nějaké prvotní specializaci. Například, přírodověda a vlastivěda se od sebe oddělovala. Další odlišnosti byly v tom smyslu, že si žáci vyslechli komplexnější výklad. Například ve vlastivědě se používalo vyprávění a různé povídky. V přírodovědě je pozorování přírody opět systematičtější. Výrazně se zde objevovaly prvky výchovy k dobrým mravům na veřejnosti a objevovaly se otázky na problémy mezilidských vztahů. Do tohoto ročníku dobře zapadalo, že se v něm začínalo s cizím jazykem. Charakteristika nepovinného předmětu – Cizí jazyk uváděla, že významný prvek

k pochopení vzdálené problematiky okolních států je osvojení si cizího jazyka. Vzdělávací program obecné školy doporučoval začít s výukou předmětu cizího jazyka od třetí třídy. Druhý cizí jazyk je doporučeno vyučovat od šestého ročníku, a to jako volitelný předmět (Najvar, 2010).

1.2.3 Vzdělávací program – Národní škola

Vzdělávací program s názvem Národní škola, odkazoval na předchozí programy vzdělávání a poskytoval jinou, alternativní formu výuky na základních školách. K jeho schválení došlo k datu 1. 9. 1997 (Najvar, 2010).

Při vývoji a následném aplikování tohoto vzdělávacího programu jeho zakladatelé zdůrazňovali potřebu, aby ke vzniku tohoto programu došlo také ve spolupráci s učiteli a aby byl program založen na jejich zkušenostech. Tento studijní program měl směřovat k tomu, aby děti získaly globální náhled na světové společenství a výchova měla být koncipována se zaměřením k výuce do praktického života. V jedné z částí vzdělávacího programu Národní škola – Celkové pojetí výuky cizích jazyků, autoři uvádějí, že jsou toho názoru, že zavádění určité spodní hranice pro období, kdy by se s výukou cizího jazyka mělo začít, není potřeba. Ovšem tato autory nestanovená hranice byla vztažena převážně k rané nepovinné formě výuky, povinná výuka cizího jazyka zde byla aplikována od čtvrté třídy, a to v rozsahu tří vyučovacích hodin za týden. Dle názoru autorů tohoto programu bylo potřeba, aby děti měly velký rozsah znalostí a dovedností jak v komunikačních dovednostech, tak i v psaném projevu. Toto jsou kritéria pro to, aby byl daný jedinec, který si osvojuje cizí jazyk, platným členem společnosti. Dle nastavení vzdělávacího programu bylo tedy klidně možno výuku cizího jazyka zahájit jako volitelný předmět již od prvního ročníku. Výuka měla být postavena na slovní zásobě z běžného života, na slovní zásobě, která je lehká k zapamatování, vše by mělo být proloženo hrami, písničkami případně básničkami, z důvodů, aby to děti bavilo a udržela se tak jejich pozornost při vyučovací hodině. Za předpokladu, že se na dané škole začalo s cizím jazykem již od prvního, druhého případně třetího ročníku, měl být cizí jazyk nějakým způsobem začleněn i do dalších vyučovaných předmětů (Vzdělávací program Národní škola, 2007).

Výuka cizího jazyka nebyla v prvním, druhém a třetím ročníku sice povinná, avšak v tzv. kmenovém učivu, které bylo bráno jako povinná složka, se s cizím jazykem mohli setkat formou různých písniček, her, slovních hříček, říkanek, hlavně věcí, se kterými se setkáme často okolo nás, dále různá zvířátka, barvy, číslovky, zkrátka slova k snadnému zapamatování. Dále bylo možno v rámci výuky aplikovat rozhovory, pokud nebyly příliš složité, používat krátké věty, často je opakovat a procvičovat, případně využívat různé pohádkové motivy, příběhy a obrázky (Vzdělávací program Národní škola, 2007).

Můžeme říci, že autoři vzdělávacího programu Národní škola zavedení výuky cizích jazyků v brzkých školních letech podporovali, ale také odmítali jakoukoliv formu třídění dětí na ZŠ. Žáci podle jejich názoru měli vyrůstat v dle nich přirozeném kolektivu dětí, ve kterém byli zastoupeni i žáci s různými stupni a typy indispozice. Jejich integrace do normálního kolektivu byla dle autorů přínosem pro všechny žáky (Vzdělávací program Národní škola, 2007).

Dle mého názoru je na místě se zamyslet a položit si otázku, zda je protnutí těchto dvou pedagogických přístupů – myšleno zavedení výuky cizího jazyka v brzkém věku a zároveň začlenění žáků s různým typem zdravotní indispozice – vhodné a není spíše v dané třídě kontraproduktivní.

V poznámkách vzdělávacího programu Národní škola jsou uvedeny předpokládané výsledky, které by měly být dosaženy na konci páté třídy ZŠ. Většina žáků by na konci pátého ročníku měla brát cizí jazyk jako běžnou a příjemnou součást svého školního rozvrhu. Co se týče zvukové části jazyka, tu se žáci naučili hlavně díky napodobování prvků fonologického systému jazyka. Na konci pátého ročníku většina žáků zvládala základní fráze společenské konverzace, uměla poznávat a určit čas a počítat do sta. Dále žák zvládal popisovat různé prostorové vztahy, popsat a pojmenovat předměty, které ho obklopovaly. Žáci se naučili přibližně 500 až 700 slov. V ne příliš těžkých větách užívali běžnou slovní zásobu, pokud došlo k dobrému procvičení, v určitých případech používali i minulý čas. Vhodně zvládli použít oznamovací, tázací, rozkazovací a záporné věty. Také neměli problém přečíst elementární texty, vyhledávat a členit základní informace a zvládnou pracovat se slovníkem. Osvojená slova zvládli vyslovit v častých případech bez chyby, a navíc se nebáli komunikovat. Žák také zvládl sepsat bez chyby jednoduché věty, rozuměl základním návaznostem mezi grafickou a

zvukovou formou jazyka, bez pravopisných chyb zvládl pracovat s naučenými slovy (Vzdělávací program Národní škola, 2007).

Výuka cizích jazyků je náročná problematika, bylo tedy nutné brát v potaz, že všichni žáci, a to ani při nejvyšší možné snaze, nezvládnou pracovat stejnou rychlostí. Primární cíl výuky cizích jazyků byl na prvním stupni ZŠ především takový, aby žákům přiblížil cizí jazyk v dostatečně odpovídajícím měřítku, tak aby bylo dosaženo kvalitního základu pro jejich další studium cizích jazyků (Vzdělávací program Národní škola, 2007).

Zakladatelé tohoto vzdělávacího programu čerpali ze zkušeností získaných ve spolkových zemích v Německu, kde zkoumali, jakým způsobem se zde cizí jazyky vyučují. Prošli velké množství škol, které jsou věhlasné tím, že zde probíhá výuka cizích jazyků od předškolního věku až po zakončení středoškolského vzdělání. Prováděli rozhovory s lidmi z oboru na univerzitách, a i v rámci různých výzkumných ústavů. Cesta po spolkových zemích Německa inspirovala tím způsobem, že byla výuka cizích jazyků zařazena v nepovinné formě výuky do prvního ročníku ZŠ (Coubalová, 2012).

1.2.4 Snížení hranice povinné školní výuky cizího jazyka ze 4. ročníku na 3. ročník

Vzdělávací programy – Základní škola, Obecná škola a Národní škola – měly začátek výuky cizích jazyků naplánováno počátkem čtvrté třídy. Avšak již v průběhu jejich platnosti se dospělo k závěru, že první cizí jazyk bude vyučován na všech základních školách počátkem třetího ročníku, tudíž došlo ve všech tehdejších vzdělávacích programech k úpravě (Najvar, 2010).

Na základě Národního plánu výuky cizích jazyků byla zavedena výuka cizího jazyka od 3. třídy prvního stupně základního vzdělávání. Cílem tohoto Národního plánu bylo zlepšení podmínek v rámci vzdělání cizích jazyků a zvýšení jazykové úrovně u dětí. Došlo ke zvýšení o tři hodiny vyučování na 1. stupni. Na 2. stupni bylo navýšení ještě razantnější, konkrétně zde došlo k přidání dalších šesti vyučovacích hodin. Také bylo zavedeno nepovinné schéma výuky cizího jazyka počínaje první třídou. Bylo též zavedeno tzv. Evropské jazykové portfolio, jež má žákům nabídnout výčet jejich studijních výsledků, což by mělo vést k větší motivaci do dalšího studijního života. U studentů došlo také k navýšení informovanosti a k možnostem vycestování na pobyty v zahraničí z důvodu, že mají velmi pozitivní úlohu pro rozvoj a výuku cizího jazyka, a to z prostého hlediska: nutnost neustále používat cizí jazyk je bez diskuse nejlepší způsob,

jak se tzv. rozmluvit, a ještě více se zdokonalit v cizím jazyce (Národní plán výuky cizích jazyků, 2013).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Důležitý dokument pro české vzdělávání byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který je také nazýván Bílá kniha. Jednalo se o základní dokument vzdělávání, který byl sepsán autory pod vedením profesora J. Kotáska. Dokument byl vydán roku 2001 a používal se pro celou vzdělávací soustavu základních škol v Česku. Dokument byl brán jako systémový projekt, který definoval obecné záměry, rozvojové programy, myšlenky, které byly klíčové pro rozvoj soustavy vzdělávání ve střednědobém časovém horizontu. V kombinaci s novým školským zákonem, se vzájemně doplňovali a byli primárním předmětem změn vzdělávání i v rámci výuky AJ v Česku. Bílá kniha dále popisuje trendy ve vývoji, jež jsou v následujícím desetiletí klíčové pro vzdělávací soustavu v České republice (Najvar, 2010).

Schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou, Bílá kniha definitivně pozbývá platnost (MŠMT, 2013)

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Po schválení dokumentu, s datem platnosti od 1.9.2007: Změna učebních plánů vzdělávacích programů základního vzdělávání – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 6538/2007-22 - dochází ke zneplatnění vzdělávacích programů: Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Po zrušení předchozích vzdělávacích programů dochází k náhradě a převzetí jejich funkce pomocí Rámcového vzdělávacího program pro základní vzdělávání neboli RVP ZV. Ten tvoří jednu z částí kurikulárních dokumentů na celostátní úrovni Česka. Další soustava dokumentů jsou Školní vzdělávací programy neboli ŠVP. Ty jsou tvořeny pedagogickým kolektivem na jednotlivých základních školách, ale je při tom třeba dodržet závaznosti, které jsou definovány v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Najvar, 2010).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání slouží v České republice jako primární a stěžejní dokument pro účely našeho vzdělávání. Jsou v něm definovány obecné principy výuky pro první i druhý stupeň základní školy. Obecně lze říci, že základní vzdělání navazuje na vzdělávání předškolní a na výchovu, jež probíhá uvnitř

vlastní rodiny dítěte. Základní vzdělání je jediný druh vzdělání, které musí povinně absolvovat všichni žáci v České republice. Základní vzdělávání je členěno, co se týče organizační, didaktické a obsahové formy, na dva stupně – na první a druhý stupeň. Vzdělávání na prvním stupni se snaží žáky transformovat z předškolního vzdělávání a zároveň z péče a raného vzdělávání v rodině na systematické, pravidelné a povinné vzdělávání, které bude dále následovat ve školním životě žáka. Vzdělávání funguje na principu rozvíjení, respektování a poznávání individuálních potřeb, zájmů a možností každého jednotlivého žáka, a to i včetně těch s různými speciálními vzdělávacími potřebami, třeba zaměřením na různě indisponované žáky s různými typy a stupni jistého postižení, či naopak orientace na žáky nadané či mimořádně nadané (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je definováno devět vzdělávacích oblastí. Výuka cizích jazyků patří do kategorie s názvem Jazyk a jazyková komunikace. V této kategorii je zahrnuta vzdělávací oblast Český jazyk a literatura, (primární) cizí jazyk a další (sekundární) cizí jazyk. Výuka cizího jazyka má stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu – uvádějí autoři RVP ZV v kapitole Jazyk a jazyková komunikace. Osvojení si cizího jazyka je velmi podstatnou oblastí vzdělávání a je důležité, aby měl žák po dostudování základního vzdělání dobrou úroveň vyučovaného jazyka. Zvládnutí cizího jazyka vede k tomu, že se boří jazyková bariéra a umožňuje žákům – na této další úrovni vzdělávání bychom už mohli použít termín studentům – další pokračování v bezproblémovém studiu cizích jazyků, později například i studium na některé ze zahraničních univerzit. Hlavní cíl je tedy chápat jazyk jako něco, co může být v našem dalším životě stěžejní věc, umožní nám správnou a srozumitelnou komunikaci a s tím spojenou bezproblémovou orientaci v cizině (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Obsah vzdělávání určitého předmětu je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání složen z učiva, které má být probráno a s předpokládanými výstupy výuky. Předpokládané nebo také očekávané výstupy daného předmětu jsou brány jako nezávazné a jsou spíše orientačního hlediska, to platí pro první až třetí třídu. Závazné jsou pro čtvrté až poslední ročníky. Předmět Cizí jazyk má tři kategorie očekávaných výstupů, jedná se o tzv. receptivní schopnosti řeči, produktivní dovednosti řeči a interaktivní dovednosti mluveného jazyka. Učební látka, jež je školám dána k dispozici a na dané

škole je případně dále rozpracována, je vnímána tím způsobem, že se jedná o tzv. médium, pomocí kterého se dosáhne předpokládaných výsledků a výstupů v daném předmětu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je uvedena podmínka, že primárně musí být dětem dána možnost k výuce anglického jazyka. Pokud dojde k situaci, že student či jeho zákonný zástupce si vybere jiný jazyk než anglický, škola zákonné zástupce vyrozumí v tom smyslu, že pokud by došlo k přechodu žáka na jinou základní školu či v případném pokračování studia na školu střední, nemusí zde být možnost ve zmiňovaném jazyce pokračovat a dále ho rozvíjet. Případná nová škola ho jednoduše nemusí vyučovat (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Vzdělávání má praktický a činnostní charakter, pokud tedy vhodným způsobem aplikujeme odpovídající metody, motivujeme tím žáky k dalšímu učení, což je vede k vyšší aktivitě a ti pak postupem času dojdou k poznání, že je zde možnost objevovat, tvořit a hledat vhodné způsoby k řešení různých problémů. Hlavní cizí jazyk, který se děti učí jako první – většinou angličtina či němčina – a také sekundární cizí jazyk, spolu přispívají k objevování a chápání skutečností, jež daleko přesahují oblast zkušeností získaných pomocí mateřského jazyka. Prostřednictvím výuky cizích jazyků žáci získají schopnost komunikovat i s vnějším světem mimo Českou republiku. Osvojování anglického a dalších cizích jazyků přispívá ke zvýšení různorodých možností jednotlivce, jenž si cizí jazyk osvojil. To se týká především anglického jazyka, jelikož se jedná o tzv. celosvětový jazyk, který je ve světě nejrozšířenější pro komunikaci lidí používající jiný než mateřský jazyk. Například jedinec má více možností v budoucím pracovním uplatnění, může se třeba poohlédnout i po práci v zahraniční nebo stejně tak dochází ke zvýšení možností výběru v budoucím studiu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Cizímu jazyku jsou věnovány tři vyučovací hodiny týdně. Povinná výuka probíhá od třetího do devátého ročníku ZŠ. Výuka cizího jazyka může být zahájena i dříve, avšak jen pokud k tomu rodiče dětí dají souhlas. Na českých základních školách je pravidlo, že musí být pro výuku cizích jazyků primárně nabídnuto vyučování anglického jazyka. Toto vzdělávání v cizím jazyce je prováděno dle zvláštních ustanovení (zákon č. 561/2004 Sb. - Školský zákon - § 110, Jazykové vzdělávání). Další/sekundární cizí jazyk je příslušná

škola povinná zahrnout do výuky nejpozději v osmém ročníku. Tak je uvedeno v oficiálním dokumentu MŠMT3 – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

1.4 Charakteristika vyučovacího předmětu anglický jazyk

1.4.1 Výhody osvojení si cizího jazyka

Obecně primární cizí jazyk – tedy ten, který se začneme učit jako první cizí jazyk – a později přidání dalšího cizího jazyka, pomáhá žákům objevovat svět z širší perspektivy, přidává něco dalšího, něco navíc k tomu, co dítě pozná a naučí se v jeho mateřském jazyce. Dává žákům základ v cizím jazyce a tím pádem jim poskytuje předpoklad pro lepší komunikaci ve světě. Někteří autoři tvrdí, že čím dříve si dítě začne osvojovat cizí jazyk, tím lépe. Výhody jsou například ve snížení jazykové bariéry, ve zvýšení mobility jedince, možnosti širšího výběru při dalším studiu. Jiná výhoda je také z kulturního pohledu, pro příklad, skrze cizí jazyk poznáváme lépe jiné kultury dané země, jejich tradice či obyčeje. Vytváří se také příhodné podmínky pro budoucí práci na různých mezinárodních projektech a mnoho dalšího (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

1.4.2 Nároky na výuku cizích jazyků

Požadavky na výuku cizích jazyků jsou formulovány v dokumentu – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, z něhož také vychází školní vzdělávací program. Vše je založeno na tzv. Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. Zde jsou popsány různé stupně osvojení a zvládnutí cizího jazyka. Na konci úspěšného dokončení základního vzdělávání by žák měl disponovat znalostmi ideálně na úrovni A2 – zde je myšlena úroveň v primárním cizím jazyce. A na úrovni A1 v sekundárním cizím jazyce (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Jak bylo uvedeno výše, úroveň zvládnutí cizího jazyka daným jedincem se definuje pomocí dokumentu s názvem – Společný evropský referenční rámec pro jazyky neboli SERR. Jedná se o dokument, který vydala Rada Evropy. Slouží k tomu, že určuje výstupní úroveň v osvojení cizího jazyka a zároveň je mezinárodně uznávaný dokument pro určení dosažené úrovně vědomostní a dovedností v daném cizím jazyce (česky

Společný evropský referenční rámec 2002). Dokument vymezuje tři základní úrovně. Jedná se úrovně A – začátečník, B – středně pokročilý jedinec a úroveň C – vyspělý jedinec. Tyto základní úrovně se dále ještě člení na dva další stupně. Tudíž máme úrovně A1, A2, dále B1, B2, a nakonec C1 a C2. V každé úrovni se hodnotí čtení, poslech, písemné dovednosti, ústní interakce a samostatné ústní dovednosti (Najvar, 2010).

1.4.3 Cíle osvojení si cizího jazyka

Oblast vzdělávání – Cizí jazyk – má uvedeno několik různých cílů. Ze strany žáka by mělo dojít k pochopení, že osvojení dalšího jazyka – například anglického jazyka nám poslouží jako prostředek, pomocí kterého získáme náhled do kulturního a historického vývoje daného cizího národa a dále by měl jazyk chápat jako sjednocovatele národního společenství, jako prostředek vzdělávání na celý život, prohlubování pozitivního náhledu na kulturní různorodost a rozmanitost, jako prostředek získávání a i vyjadřování informací, osvojení si pravidel mezilidské komunikace v daném cizím prostředí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

1.4.4 Plán výuky

	1. stupeň				
Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Počet hodin	–	–	3	3	3

Obrázek 1: Povinná hodinová dotace předmětu Anglický jazyk pro 3. až 5. ročník ZŠ.
Zdroj: (Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

Plán výuky cizích jazyků vyplývá z určitých přístupů k vyučování. Tak například, učitel anglického jazyka by měl žáky směřovat k tomu, aby z jejich strany došlo k pochopení, že je důležité umět komunikovat anglicky pro jejich osobní život, ale i případně pro jejich další studium. Pozitivní motivace je zejména důležitá u mladších dětí. Jedná se o jeden ze základních postupů při učení cizího jazyka. Správným motivováním se u dětí rozvine zájem o studování cizího jazyka. Učitel by měl také zvyšovat sebevědomí žáků v tom smyslu, aby se nebáli mluvit, a to jak s ním či mezi sebou v kolektivu. V ideálním případě by mohl zajistit komunikaci v rámci některé z hodin s rodilým mluvčím. Měl by žáky obecně motivovat k získávání dovedností v anglickém jazyce a utvrzovat je v tom, co už umí, a postupem času přidávat a nabalovat na již osvojenou látku nové a nové věci. U mladších žáků je velmi důležité stále dokola probírat

a opakovat znalosti, které žáci postupně získávají. U žáků v první a druhé třídě by měla být výuka zaměřena na mluvenou a poslechovou stránku jazyka. Žáci si jazyk osvojují poslechem a opakováním. Pedagog by měl vést děti také k tomu, aby se podporovaly navzájem mezi sebou, například formou spolupráce ve skupinkách, vymyslet určité práce na společných projektech (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Žák by měl pochopit jednoduché pokyny od učitele, učitel se řídí obsahem vzdělávacího výstupu. Princip je takový, že učitel pokyny sděluje pečlivě a pomalu, výuku obohacuje neverbálně, například prostřednictvím různých obrázků. Žák by měl být schopen opakovat a využít slova, se kterými se při výuce setkal a která se naučil. Například za pomoci vizuální podpory zvládne pojmenovat určitá slova. Psané dovednosti dětí by neměly být využívány v rámci vyučování v první a druhé třídě, z toho důvodu, že dítě by se pak primárně soustředilo na psanou formu jazyka a z jeho strany by docházelo k upozadění zapamatování si významu slova a výslovnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

1.4.5 Doporučené osnovy AJ a standardy pro vzdělávání

Výuka cizího jazyka na prvním stupni základní školy směřuje k tomu, že žák na jejím konci bude na úrovni A1. Podle osnov a standardů by měl žák v anglickém jazyce disponovat následujícími schopnostmi:

- bez obtíží se zvládne zapojit do rozhovoru, pokud se týká tématu, které je mu blízké
- pokládá otázky a zvládá na ně reagovat, pokud se týkají jeho osoby, školy, volného času či rodiny
- zvládne porozumět triviálním a krátkým textům, pokud je k nim přidán určitý obrazový doprovod
- nemá problém reagovat v angličtině na elementární pokyny od pedagoga
- chápe jednoduché pokyny v učebních materiálech a zvládá s nimi vhodně pracovat
- dokáže sepsat jednoduchý text ve formě vzkazu
- u hlásek nemá problém se správnou výslovností

Na následujících obrázcích dva až čtyři jsou uvedeny učební osnovy, které jsou na základních školách závazné a je se jimi třeba řídit. Do výuky je možno dále zařadit rozšiřující učivo. To, zda bude či nebude zařazeno je na zvážení vyučujícího s přihlédnutím na individuální potřeby daných žáků (Národní ústav pro vzdělávání, 2013).

Ročník: třetí

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z RVP ZV	DÍLČÍ VÝSTUPY Žák:	UČIVO	TEMATICKÉ OKRUHY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU	PŘESAHY, VAZBY, ROZŠÍŘUJÍCÍ UČIVO, POZNÁMKY
RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI				
CJ-3-1-01	<ul style="list-style-type: none"> čte a vyslovuje srozumitelně jednotlivá slova; reprodukuje slovní zásobu ze známé tematické oblasti v přiměřeném rozsahu; 	Typy textů: <ul style="list-style-type: none"> Pozdravy Pokyny a příkazy ve škole Jednoduchá žádost Dialog Dotazy a krátké odpovědi 	OSV – Sociální rozvoj – Komunikace (řeč zvuků a slov, porovnávání a naslouchání)	
CJ-3-1-02	<ul style="list-style-type: none"> pozdraví a krátce se představí; rozumí jednoduchým pokynům učitele; zeptá se a jednoduše odpoví na dotaz na jméno/věk osoby; klade krátké ano/ne otázky k ověření správnosti svého odhadu; 	<ul style="list-style-type: none"> Řikanky, básničky a písničky Obrázkové knihy Komiksy Tematické okruhy: <ul style="list-style-type: none"> Abece Číslovky <u>1–12</u> Základní barvy Školní potřeby a třída 		Poznámka: Zavedení jazykového portfolia pro každého žáka.
CJ-3-1-03	<ul style="list-style-type: none"> píše jednoduchá slova a věty dle předlohy a přečte je; pojmenuje věci, které mu jsou blízké, a napíše je; 	<ul style="list-style-type: none"> Vybraná domácí zvířata Nálady a pocity Obličej a tělo – základní smysly Rodina 		
CJ-3-1-04	<ul style="list-style-type: none"> reaguje na jednoduché, každodenně užívané příkazy a žádosti; 	<ul style="list-style-type: none"> Můj pokoj Oblečení 		ČJL: Respektování základních komunikačních pravidel.

A T A

Obrázek 2: Učební osnovy AJ pro třetí ročník ZŠ (Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

1. stupeň Ročník: pátý				
OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z RVP ZV	DÍLČÍ VÝSTUPY Žák:	UČIVO	TEMATICKÉ OKRUHY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU	PŘESAHY, VAZBY, ROZŠÍŘUJÍCÍ UČIVO, POZNÁMKY
RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI				
CJ-5-1-01	<ul style="list-style-type: none"> nalezne známá slova a věty v jednoduchých textech, např. o rodině a volném čase; rozumí krátkým a jednoduchým pokynům v textu; 	Typy textů: <ul style="list-style-type: none"> Pozdravy Blahopřání Pohlednice z prázdnin Leták a plakát Krátký neformální dopis Jednoduchý e-mail, dopis, SMS Jednoduchá žádost Jednoduché pokyny v textu Říkančky, básničky a písničky Jednoduché obrázkové knihy Jednoduché návody Komiksy 		
CJ-5-1-02	<ul style="list-style-type: none"> rozumí krátkému textu s obrázky, např. letáku, plakátu, blahopřání; vyhledá informace k jednoduchému tématu v časopise nebo na webové stránce; pochopí obsah a smysl jednoduchého dialogu a nahrávky; 		OSV – Sociální rozvoj – Komunikace (sdělení v různých situacích, aktivní naslouchání)	M: Aplikace jednoduchých početních operací v oboru přirozených čísel, porovnávání větší, menší.
CJ-5-1-03	<ul style="list-style-type: none"> srozumitelně vyslovuje jednoduchý čtený text se známou slovní zásobou; 	Tematické okruhy: <ul style="list-style-type: none"> Číslovky <u>1–100</u> Domov a rodina Město a venkov Názvy povolání Lidské tělo Volný čas a záliby 	MKV – Multikulturalita (specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost, naslouchání druhých)	M: Struktura: hodiny, dny, měsíce, roky.
CJ-5-1-04	<ul style="list-style-type: none"> v jednoduchém textu vyhledá požadovanou informaci; vytvoří odpověď na otázku na základě 		VDO – Občanská společnost a škola (participace žáků na životě školy a místní komunity) VMEGS – Evropa a svět	

Obrázek 3: Učební osnovy AJ pro pátý ročník ZŠ (Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

1. stupeň Ročník: čtvrtý				
OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z RVP ZV	DÍLČÍ VÝSTUPY Žák:	UČIVO	TEMATICKÉ OKRUHY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU	PŘESAHY, VAZBY, ROZŠÍŘUJÍCÍ UČIVO, POZNÁMKY
RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI				
CJ-5-1-01	<ul style="list-style-type: none"> rozumí smyslu přiměřeně obtížných nahrávek; rozumí hledané informaci v nahrávce; rozumí jednoduchým pokynům učitele a reaguje na ně; 	Typy textů: <ul style="list-style-type: none"> Pozdravy Jednoduchá žádost a jednoduché poděkování Jednoduché pokyny a příkazy ve škole Jednoduchý popis Pohlednice Jednoduchý e-mail, dopis, SMS Jednoduchý dotaz Říkančky, básničky a písničky Jednoduché obrázkové knihy Jednoduché návody Komiksy 	OSV – Sociální rozvoj – Komunikace (cvičení pozorování a empatické naslouchání)	ČJL: Rozeznávání druhů slov.
CJ-5-1-02	<ul style="list-style-type: none"> vyhledává známá slova a věty v jednoduchých textech; přifazuje známá slova a věty k obrázkům; 			Poznámka: Zahájení vyplňování vlastního vyrobeného jazykového portfolia.
CJ-5-1-03	<ul style="list-style-type: none"> přečte nahlas a srozumitelně krátký text obsahující známou slovní zásobu; 			
CJ-5-1-04	<ul style="list-style-type: none"> v jednoduchých textech, které jsou doplněny obrázky a jsou o známých tématech, vyhledá požadovanou informaci; správně odpoví na otázky k jednoduchému textu; 	Tematické okruhy: <ul style="list-style-type: none"> Abeceda Číslovky <u>1–20</u> Můj dům: místnosti a nábytek Město Počasi 		
CJ-5-1-05	<ul style="list-style-type: none"> vyhledá neznámá slova v obrázkovém slovníku; 			

Obrázek 4: Učební osnovy AJ pro čtvrtý ročník ZŠ. Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, 2013

2 VÝVOJ DÍTĚTE A JEHO PSYCHOLOGIE KE VZTAHU K UČENÍ

V této kapitole se zaměříme na různé fáze vývoje psychiky u dětí. Pochopení této problematiky nám podle mého názoru může významně pomoci s plánováním výuky cizích jazyků, tedy se zvolení správných metod výuky pro dítě spadající do dané věkové kategorie. Jednoduše řečeno, výuka bude jinak zaměřena u dětí předškolního věku než u dětí, které například zahájily povinnou školní docházku a později bude zase odlišná u starších žáků.

2.1 Předškolní věk

Děti ve věku od tří do šesti let se řadí do kategorie předškolního věku. Tato část dětského období by se dala charakterizovat jako čas hry a celkového rozvoje. Děti mají potřebu tzv. objevovat svět okolo sebe a často do svého zkoumání světa zapojují i rodiče. Pro toto období je velmi charakteristická otázka – PROČ? – velmi často se dotazují na vše možné věci, které je zajímají, a to ze spousty všemožných oblastí. Dále si děti v tomto věku velmi rády hrají, hry jsou cílené, systematické a napomáhají jim ke zdravému a správnému vývoji. Řeč využívají hlavně k tomu, aby usměrňovaly své chování, ale to není jediná věc, která hraje primární roli. Mezi další prostředek pro to, jak vyjádřit sebe samy je například malování nebo další výtvořiny, mohou to být výrobky z plastelíny, dřeva a podobně. Patrná je potřeba dětí ve zvýšené formě socializace a postupné celkové osamostatnění. To je myšleno tak, že dítě již například nepotřebuje pomáhat s oblékáním či zavazováním bot od rodičů, ale tyto činnosti zvládne samo, také děti nemusíme již krmit, zvládnou se najíst pomocí příborů samy a dále nemají problém zvládnout věci běžné každodenní hygieny, například bez pomoci si zvládnou vyčistit zuby (Rodiče a jejich děti, 2016).

Pozvolné snižování a rozvolňování závislosti na rodině je velmi význačný charakteristický rys pro dítě v předškolním věku. Toto snižování dosavadní naprosté fixace pouze na rodinu a případně na pár kamarádů z „písku“ začíná ve věku od tří let, kdy děti mohou nastoupit do mateřských škol a setkávají se s novou realitou dětského kolektivu, kdy poznávají velké množství nových lidí, ať už dětí nebo paní učitelek/vychovatelek. Tím, že dítě přichází do styku s novým kolektivem, a nejen s tím

v rámci rodiny, dochází u něj k tomu, že poznává a postupem času přijímá pro něj doposud nové sociální role a osvojuje si určité zažité normy chování, které jsou charakteristické pro společnost, ve které vyrůstá. Různé aktivity, kterých se dítě ve školce účastní, již nemají tzv. samoučelný charakter, ale vedou k tomu, že dítě má možnost se v kolektivu dětí prosadit a ukázat, co v něm je. U takto malých dětí se může jednat o různé hry, například na hraní v písku, a právě při těchto hrách je možnost sledovat to, jak se dítě předškolního věku vyvíjí (Rodiče a jejich děti, 2016).

Po předškolním období dítěte následuje povinná školní docházka, kde by již dítě mělo disponovat určitými schopnostmi a dovednostmi, které se právě může naučit v rámci předškolního vzdělávání. V předškolním období se dítě učí mluvit, tento proces se děje pomocí toho, že dítě napodobuje různé verbální projevy, které slyší v rámci okolí, ve kterém se pohybuje. Pro děti v tomto období je specifické, že nenapodobují veškerá slova a slovní spojení, která slyší, ale jen ty, jež jim přijdou nová a zajímavá. Jejich napodobování slov má tedy selektivní charakter. Právě tyto vybrané konkrétní verbální projevy se poté snaží napodobovat a používat ve své vlastní komunikaci, a tím tedy u nich dochází k rozvoji jejich schopností komunikovat. Totožným stylem se děti učí další část jazyka a tou je gramatika. Jakmile děti začnou mluvit stylem, že již začínají používat souvislé věty či souvětí, tak zde dochází k tomu, že ve svém mluveném projevu dělají chyby, které se týkají primárně různých časových vztahů. Další častý problém se může objevit v nesprávném vyslovování hlásek, kdy v mluveném projevu dítěte dochází k různému komolení slov, dále k tzv. patlavosti a k záměně jistých hlásek za hlásky jiné. Aby se u dětí dostatečně a správně rozvíjela jejich řeč, je třeba dětem poskytnout dostatečně velkou pozornost. Měli bychom jim například číst knihy či reagovat na a vysvětlovat různě pokládané dotazy, hrát si s nimi, a přitom se snažit děti učit a stále dokola vysvětlovat v různých situacích „proč to tak je“. Tímto přístupem můžeme u dětí rozvinout další vědomosti a dosáhnout toho, že dítě bude rozumět dalším a dalším pro něj novým slůvkům (Vágnerová, 2000).

V předškolním věku mají děti velkou potřebu a nadšení provádět různé aktivity, proto je také toto předškolní období charakterizováno jako období iniciativy. Dětské aktivity by kromě zábavné stránky a toho, že slouží pro radost a pobavení dítěte, měly také plnit funkci výuky dítěte, tedy aktivity by měly vést k získávání nových dovedností a schopností. Děti v tomto věku mají také potřebu uplatnit a prokázat své nově nabyté

dovednosti a znalosti. Měli bychom tedy zařadit různé hry, které by měly být pro dítě samozřejmě zajímavé a zábavné, aby dítě neztratilo pozornost a bavilo jej to. Hry bychom měli vnímat jako hlavní zdroj aktivit pro tyto děti v předškolním věku. Samozřejmě hry a s nimi spojená zábava člověka provází po celý život, ale u dětí v předškolním věku bychom jim měli přikládat obzvláště velkou roli, a to proto, že s hrou úzce souvisí pozornost a tu je třeba v tomto věku zvláště rozvíjet. Děti mají problém s tím, aby se soustředily na dlouhé konverzace, na obsáhlé informace od druhých lidí a také mají problémy se zpracováváním svých vlastních informací, které mají potřebu říct druhé osobě. Další problém u těchto dětí je ten, že mají příliš impulzivní chování, to poté směřuje k tomu, že jednájí neuváženě a zbrkle. Tato kombinace vede často ke špatnému řešení věcí v různých typech situací. Tento problém se částečně vyřeší přibližně do deseti let věku, kdy se dítě zvládne naučit určité umírněnosti, také se snaží různé aktivity provádět důslednějším způsobem a také začíná s tím, že si opakuje důležité informace, které by se mu mohly hodit. Nejprve toto opakování provádí nahlas, což se časem změní a později si důležité informace opakuje potichu (Vágnerová, 2000).

Celkově by se předškolní období dalo shrnout tak, že z pohledu vývoje dítěte zahrnuje obrovské množství změn. Jedná se o změny psychického charakteru, ale také sociálního a v neposlední řadě i fyzických změn dítěte (Rodiče a jejich děti, 2016).

Vnímání

Do důležitých procesů dítěte v předškolním období se řadí vnímání. V této části jejich života jsou děti nadmíru zvědavé, radují se a často se smějí, dále zvládnout zaregistrovat všemožné, a to i pro dospělého člověka „neviditelné“ drobné detaily. V období od pěti do šesti let už děti nemají problém s poznáváním valné většiny barev a také zvládají odlišovat odstíny barev. Dále u nich dochází ke zvýšení kvality sluchového vnímání, také již zvládají rozlišit více všemožných zvuků, které se vyskytují v jejich okolí a některé z nich se pak snaží napodobovat. Tímto nasloucháním a posléze opakováním slov se dítě učí mluvit. Pokud se zaměříme na to, jak vnímá prostor okolo sebe, tak má problém s odhadem určitých vzdáleností. Je to myšleno tak, že přeceňuje objekty, které jsou k němu blíže na úkor objektů k němu vzdálenějších. Dále se děti příliš nezaobírají časem, žijí převážně tím, co probíhá nyní a velkou váhu přikládají dějům, které se často opakují. Čas vnímají takovým způsobem, že jsou pro ně měsíce, týdny či hodiny daleko delší, než jak je vnímají dospělí jedinci (Rodiče a jejich děti, 2016).

Myšlení a řeč

Předškolní věk by se dal nazvat dětským obdobím fantazie, jelikož dítě je schopno velké představivosti a fantazie – i když často fantazíruje o nereálných věcech – je mnohem rozvinutější než u dospělých jedinců. Děti si rády představují různé situace, které se nemusejí ani zakládat na pravdě a sní o nich. Dále třeba magicky vysvětlují různé situace, ožívují určité neživé předměty a dávají jim lidské či zvířecí vlastnosti, může se jednat například o nějakého panáčka či plyšového psa. Rozvoj dítěte v oblastech jeho myšlení a řeči probíhá v období od tří do šesti let velmi intenzivně. Myšlení u dětí v tomto věku funguje tak, že je tzv. názorné, to znamená, že ho ovlivňují situace, které probíhají v jeho okolí. Dále děti zkoumají různé vztahy a také přímé souvislosti mezi nimi. Děti jsou v období před nástupem na povinnou školní docházku již poměrně samostatné, například dovedou pochopit různé souvislosti, či narozdíl od mladších dětí rozeznají delší vzdálenost. Další aspekt, který se u dětí v tomto věku výrazně a dosti rychle rozvíjí je řeč. Zpravidla ve třech letech dítě opakuje slova a jednoduché věty, a pozvolna si tak zvyšuje svou slovní zásobu, a to takovým tempem, že okolo věku šesti let, kdy má nastoupit povinnou školní docházku, je schopné mluvit plynule, a to jak v elementárních větách, tak i ve větách rozvitých. V rámci výuky a zvyšování kapacity slovní zásoby se vyplatí používat různé písničky, básničky, říkanky, či nějaké krátké nenáročné pohádky, které by děti byly schopny následně převyprávět, a tak si ucelit slova použitá v daných říkánkách a podobně (Rodiče a jejich děti, 2016).

Dítě a hra

Ve věku tří až šesti let dítěte jsou hry činností, která u nich převažuje a podstatným způsobem působí na rozvoj osobnosti dítěte. Hry pomáhají dětem připravit se na jejich příští životní fáze, tedy připravit se na reálný život. Hry by měly být koncipovány tak, aby děti stavěly do vzorových situací, na které by mohly narazit v budoucím životě a zároveň by se jim mělo poradit, jakým způsobem je řešit. Dětské hry tedy rozvíjejí jejich myšlení, vnímání, pomáhají při učení a také zlepšují schopnosti rozvíjení citů, jenž jsou obecně velmi důležité pro vztahy mezi lidmi (Rodiče a jejich děti, 2016).

2.2 Začátek povinné školní docházky

Jakmile dítě nastoupí do první třídy základní školy, je to pro něj velká a stěžejní změna. Jedná se o velký skok v životě, nedávno dítě chodilo maximálně do školky, kde si spíše hrálo, než aby se věnovalo nějakému typu výuky, která jej nyní jistě od první třídy čeká a nároky se budou rok od roku jen zvyšovat. Nástupem povinné školní docházky dochází k tomu, že se dítě začíná částečně zbavovat fixace jen na rodinu, dochází k nárůstu kladených nároků na dítě, například formou různých úkolů ve výuce či domácích úkolů, učení se ve škole nové učební látce a s tím spojené přípravy doma. Dále dochází k rapidnímu rozvoji osobnosti žáka a výuka na základní škole je velmi stěžejní fází pro následující život dítěte. To, jakým způsobem se bude výuka a celkový život žáka na „základce“ vyvíjet, podstatně ovlivní prožívání dětství pro daného žáka. Dalo by se říci, že platí pravidlo, pokud se bude na základní škole dítěti dařit, bude se mu zde líbit, bude dobrý kolektiv dětí a kvalitní spravedliví pedagogové, dětství daného žáka bude velmi dobré, dítě bude spokojeno. Samozřejmě to platí i naopak (Vágnerová, 2000).

Děti si v mateřské škole často hrají a pokud probíhá nějaká aktivita s myšlenkou výuky, je to v zásadě formou hry. Proto si děti výuku na základní škole často idealizují, těší se a očekávají podobný průběh výuky i na základní škole. Tento jev je u většiny dětí typický a jedná se o tzv. předškolní naivitu. Z tohoto důvodu se také počáteční výuka na základní škole snaží tomuto pochopitelnému zidealizovanému očekávání dětí přizpůsobit. Postupem času děti přijdou do kontaktu s realitou výuky a následuje u nich očekávaná obava ze změn, které musí zákonitě proběhnout. Děti si zprvu neuvědomují, že se jedná o nevratnou životní situaci a že i když je nějaká událost/činnost nebaví a třeba ji nezvládnou, protože se uzavřou do sebe a budou ji ignorovat, tak že ji nemůžou nějakým způsobem uniknout, či ji vrátit zpět, tak jak to bylo možné v rámci jejich her. Musí si postupem času uvědomit realitu skutečného života (Vágnerová, 2000).

Děti se určitým způsobem a v jisté míře vzdělávají i v předškolním věku. Při zápisu do školy tak zvládne valná část předškoláků drobné základy z matematiky, jako třeba počty do deseti a některé šikovnější děti dokonce i do sta. Zvládají se orientovat i v odlišných oblastech, hlavně ve věcech, se kterými dojdou často do kontaktu, jako třeba dopravní prostředky, zvířátka, sport a podobně. Ale jedná se také například o věci a činnosti, které mají jejich rodiče jako koníčky, a tím pádem se nějakým způsobem

dotýkají přímo či nepřímo i daného dítěte. Tyto věci, které se děti v předškolním věku naučí, tak ve většině případů děti velmi baví, zajímají se o ně, a proto z nich mají znalosti již před nástupem na povinnou školní docházku. Na začátku povinné školní docházky dítě postupně přichází do kontaktu s tzv. systematickým typem výuky, a tento druh výuky nemusí nutně korespondovat s tím, co dítě baví a dobrovolně by se tedy chtělo učit (Franclová, 2013).

První třída základní školy je někdy dávána do poměru k prvnímu roku života dítěte. To je věk dítěte, kdy se učí, jak správně komunikovat, učí se chůzi a v celkovém měřítku v jeho životě dochází k obrovským změnám. V první třídě dochází taktéž k nemalým změnám ve schopnostech daného dítěte, například na konci výuky v první třídě by dítě mělo zvládat číst, psát, počítat a také se naučí velkou spoustu dalších znalostí a dovedností z ostatních předmětů. Děti, které jsou v první třídě, berou svého učitele jako velmi výraznou osobnost, která je také velmi ovlivňuje. Přijímají všechna jeho tvrzení, vidí v něm jistotu, autoritu, určitou oporu, dalo by se říci, že mu bezmezně důvěřují a také mu dávají přednost před spolužáky, což se časem bude u většiny měnit. Avšak životní období žáka v první třídě se nepovažuje za tzv. období jistoty, naproti tomu dítě ve věku od osmi do deseti let se cítí ve škole velmi dobře, dalo by se použít přísloví: přijde si zde jako „ryba ve vodě“ (Franclová, 2013).

2.3 Školní věk

Nástup na povinnou školní docházku je pro dítě velmi důležitý sociální milník. Jedná se o časové období, kdy děti oficiálně vstoupí do širší společnosti. Již nejsou jen v rodinném prostředí či malém kolektivu ve školce, tímto okamžikem se pro ně podstatně vše mění. Na základní škole se budou muset daleko více snažit, začíná učení, domácí příprava, úkoly a je potřeba určitá píle a snaživost. V souvislosti s žáky, kteří navštěvují základní školu se objevují dva pojmy, první z nich je tzv. naivní realismus. Ten znamená, že dítě má nejprve bezmeznou důvěru v to, co mu řeknou učitelé, rodiče, či co si například přečte v učebnici. Tyto obdržené informace nepodrobuje žádné konstruktivní kritice, neptá se a nerozporuje je. V pozdějším věku se tato neomezená důvěra mění, žák má potřebu zjistit, jestli informace, která se k němu dostávají jsou skutečně pravdou, používá otázky: co to je, jak to je a podobně. Snaží se o konstruktivní kritiku a analýzu informací, aby správně pochopil svět, kterého je součástí. Na tuto fázi žáka na základní škole – která

když je jí dosaženo, značí, že dítě začíná dospívat – se využije termín tzv. střízlivý realismus (Vágnerová, 2005).

Období školního věku je děleno na tři části:

- Jako první je raný školní věk, počínaje nástupem na základní školu a konče mezi osmým a devátým rokem života dítěte. Toto období je charakteristické nemalým a vřelým vztahem žáka ke škole (Vágnerová, 2005)
- Následuje období středního školního věku, které je zahájeno koncem období raného školního věku a končí přibližně v jedenácti až dvanácti letech, tedy končí v čase, kdy žák přechází na druhý stupeň základní školy. Konec tohoto období je také milníkem, kdy děti začínají pomalu dospívat, dalo by se tedy říci, že v rámci této fáze probíhají jisté přípravy na budoucí dospívání a dochází také k význačnému rozvoji ve všemožných oblastech. Významný německý psycholog Erik Erikson, který je zároveň nejcitovanějším psychologem dvacátého století, považuje toto dětské období za čas, kdy jsou děti citově vyrovnané. Naproti tomu Sigmund Freud, rakouský psycholog a rovněž zakladatel psychoanalýzy, považuje tuto dětskou část ve školním životě za období latence (Vágnerová, 2005).
- Poslední časové období na základní škole se označuje jako starší školní věk. Žáci patřící do této kategorie se nacházejí na druhém stupni. Období trvá až do ukončení povinné školní docházky, to je asi do patnácti let. Pokud bychom se na období podívali z hlediska biologického, jedná se o čas pubescence či dokonce adolescence (Vágnerová, 2005).

Změny ve vývoji dětí v průběhu základního vzdělávání se považují za určitý ukazatel školní zralosti. V průběhu školních let dochází ke zlepšení vnímání, děti se naučí lepší koordinaci a integraci rozličných stylů vnímání a učení se. Jsou například typy žáků, kteří si učební látku pamatují lépe, pokud si ji říkají nahlas, druhá skupina raději preferuje učení stylem, že si vše musí psát a jiní si třeba lépe učivo osvojí čtením potichu, jen ve své hlavě. Dále dochází k tělesnému růstu, to má za následek zlepšení pohybových

schopností, dochází také k výraznému zdokonalení hrubé a jemné motoriky. To vede k tomu, že dítě má větší sílu, je rychlejší a lépe zkoordinováno (Vágnerová, 2005).

Zrak

Dobrý zrak je pro zvládnání školy důležitý, konkrétně je klíčové správné vidění na blízko. Děti se špatně rozvinutým zrakem mají problémy s poznáváním a rozlišování písmenek (Vágnerová, 2005).

Sluch

Sluch uzrává okolo věku pěti až sedmi let. Důležitý je zejména fonetický sluch, který má implicitní povahu, čímž je myšleno, že dítě zvládá vnímat něco, co se mu říká, čili co slyší, aniž by nějakým způsobem diferencovalo, z čeho je zvuk složen. Dochází k rozvoji sekvenční percepce, což je rozvíjení mozkových funkcí, vedoucích ke zlepšování vnímání časového sledu, umístěných v částech čelním a temenním mozkovém laloku (Vágnerová, 2005).

Myšlení

Myšlení dětí je nejprve nastaveno tak, že při nástupu na povinnou školní docházku předně bez výhrad důvěřují všemu, co jim například učitel říká nebo co si přečtou z knih, to se ale s věkem mění. Postupně se mladší školáci začínají orientovat na realitu, mají potřebu poznat svět okolo sebe a to, jak reálně funguje. Dochází k lepší manipulaci se symboly a znaky. Preferují takové myšlenky a názory, na které mají nějakou vlastní zkušenost a mají tedy ověřeno, že to tak ve skutečnosti opravdu je. To, že děti používají tzv. logické operace vede k tomu, že zvládnou slova dělit na hlásky a slabiky či nemají problém pochopit souvislosti mezi písmeny a zvukovou stránkou písmen (Vágnerová, 2005).

Vývoj pozornosti

U dětí postupně dochází k rozvoji centrální nervové soustavy a tento vývoj CNS má za následek, že se zlepšuje kapacita paměti, dochází k vhodnějšímu ukládání informací, protože mozek v tomto věku těží z toho, že zvládne využít logické souvislosti. Zlepšuje se zpracovávání informací z hlediska rychlosti. Děti používají následující

paměťovou strategií, která se mění s určitým věkovým odstupem. Ve věku od šesti do sedmi let v paměťové strategii převažuje systém opakování, věková kategorie devět až deset upřednostňuje uspořádání informací a následuje strategie vybavování si již naučených věcí. Dále se také zvyšuje úroveň dosažitelné pozornosti. Na začátku má dítě omezené možnosti z toho hlediska, jak dlouho se dokáže soustředit a udržet si pozornost, to se však později mění a dochází ke zlepšení, což má za následek, že dítě má nejenom lepší schopnost pozornost udržet, ale dokáže ji také plynule přesouvat na jiné věci. Mezi osmým až jedenáctým rokem života dítěte se zlepšuje koncentrace zaměřená na sluchové podněty (Vágnerová, 2005).

Jazykové kompetence

Jazykové kompetence jsou velmi důležitým předpokladem pro úspěch žáků v rámci základní školy. V postupu povinnou školní docházkou v čase dochází k tomu, že u žáků se mění to, jakým stylem uvažují o slovech. Dochází k pochopení toho, co jsou synonyma, antonyma a poté děti zvládají s těmito novými informacemi aktivně pracovat. Časem si osvojí také tzv. dekontextualizovanou stránku jazyka, což se týká určitých abstraktních předmětů, pokud nemůže být využit konkrétní kontext v daném jazykovém projevu. Dále dojde ke zvládnutí tzv. metalingvistického způsobu vědomí, což je pojem značící, že dané dítě má schopnosti a vědomosti uvažovat o daném jazyce. Dochází k signifikantnímu zvýšení slovní zásoby, ať už z hlediska aktivní či pasivní stránky jazyka. V sedmi letech disponuje dítě kapacitou okolo 18 600 slov, v jedenácti letech dochází ke zvýšení, a to na číslo 26 500 slov a v patnácti letech se dostáváme na hodnotu až 30 300 slov (Vágnerová, 2005).

Emoční vývoj

U dětí také dochází postupem času k zesílení emoční stránky a stávají se tak emočně stabilnější. Stoupá schopnost seberegulace, dítě zvládá sebehodnocení, dochází k názoru, že má možnost skrývat své pocity, avšak jen před druhými, neplatí to, pokud se pokusí pocity skrývat před sebou samým. Také má schopnosti silou vůle potlačit výrazy jeho citů. Přibližně ve věku deseti let se začínají objevovat tzv. ambivalentní pocity, což značí vnitřní rozpolcenost, například se jedná o sympatie a antipatie či lásku a nenávisť zároveň (Vágnerová, 2005).

Socializace v rámci rodiny

V rámci socializace má rodina na život dítěte navštěvujícího základní školu docela proměnlivý vliv. Zpočátku se jedná o velmi důležitý a převažující prvek, do kterého dítě vkládá bezmeznou autoritu a důvěru. Avšak s postupným dospíváním se závislost stále snižuje a dítě se začíná více orientovat například na kamarády, později na případné partnery a podobně. Zpočátku tedy rodina řídí život dítěte, a to takovým způsobem, že poskytuje emocionální podporu, ovlivňuje seberealizaci mladého školáka či nabízí určitý vzor pro život dítěte a ovlivňuje, jak se bude dále vyvíjet, jaké bude mít výsledky ve škole nebo jakou bude mít v budoucnu práci a podobně. Uvnitř rodiny má každý její člen určitou funkci (Vágnerová, 2000).

Škola – Ve školním věku už není život dítěte jen samá hra, jako tomu bylo v mateřské školce, ale je zde mimo hry – které mají také podstatnou roli, jelikož rozvíjí dětský charakter – zařazena velmi důležitá část a tou jsou učení, úkoly a s tím spojená píle a následné výsledky dítěte. Tyto nové povinnosti nejsou pro děti příliš komfortní, ale jsou potřeba, mají za cíl dítě připravit na budoucí život. Pokud se s tímto dítě smíří a přepne z režimu minulého období života, které bylo převážně jen o hrách a zábavě, do školního režimu učení a poznávání nových věcí, je to určitá známka tzv. školní zralosti. Na základní škole se dítě dostává do spousty různých rolí – spolužák pro ostatní děti, žák pro učitele či školák jako obecný termín. Základní škola a různé role žáka, které v ní zastává – a kde má možnost zvolit různý postoj k těmto rolím – pomáhají dětem k pozvolné integraci do společnosti, postupně se začleňují tak, jak tomu bude například v budoucím životě v zaměstnání. Na začátku základního vzdělávání je také velmi důležité, jaký vztah bude mít žák s učitelem. Další neméně důležitý prvek, který se vyskytuje až u starších dětí bude, když si žák dokáže uvědomit, jaké činnosti mu jdou a jaké naopak nejdou a dokáže se poté adekvátně ocenit či v opačném případě zamyslet, proč mu určitá věc nejde a jestli by se s tím nedalo něco udělat. Mladší děti v raném školním věku touto schopností posuzování a následnému případnému řešení problému nedisponují, a to u nich může způsobit špatnou motivaci k učení. Rozdíl mezi dětmi ve středním školním věku a dětmi v raném školním věku je ten, že první jmenovaná skupina již ví, jak to na škole chodí a zná její pravidla, žáci taktéž vědí, jaké nároky jsou na ně kladeny a jaké by měli mít studijní výsledky. Naproti tomu druhá skupina žáků je zatím vnitřně nastavena jinak, pokud je jim zadána nějaká práce, význam přikládají pouze

tomu, aby ji vypracovali bez ohledu na správnost výsledku. Na druhé straně, děti spadající do skupiny středního školního věku jsou daleko více vyzrálé, jde jim jak o to, aby úkol dokončili tak i o správnost, tedy aby byl úkol hotov a aby byl, pokud možno bez chyby (Vágnerová, 2005).

Média hrají velkou a nesmírně důležitou roli v životech většiny dětí, a to po celé jejich dětství, protože nabízí zábavu a dokáží dítě pobavit. Mohou mít také formu vzdělávací, dítě se z těchto zdrojů může naučit nemálo věcí. V tomto kontextu však nemáme na mysli média výhradně ve smyslu zpravodajství – samozřejmě některé děti mohou zprávy zajímat – ale spíše se tímto termínem myslí televize, seriály, filmy, knihy (Vágnerová, 2005) či v dnešní době populární streamovací služby či sociální sítě jako jsou Netflix, YouTube, Instagram, Facebook, TikTok a podobně.

2.4 Mladší školní věk

Život dítěte, které se nachází v období mladšího školního věku, by se dal charakterizovat jako čas střízlivého realismu, kdy na život žáka má základní škola obrovský vliv a významným způsobem tvaruje jeho osobnost. Žáci se kompletně zaměří na věci, které doposud neznali nebo plně nechápali jejich význam a mají myšlenky na tyto nové věci typu: co to tedy je a proč to tak je. Podrobují je analýze a mají tendence k potřebě pochopení světa, který je obklopuje a chtějí přijít na to, jak to v něm funguje doopravdy (Langmeier, 2006).

Děti se dostávají do období mladšího školního věku většinou v rozmezí, kdy se nachází ve věku od šesti do sedmi let života, což koresponduje s časem, kdy dítě nastupuje povinnou školní docházku. Období končí kolem věku jedenácti až dvanácti let, kdy v tomto věku dochází k prvním signálům toho, že dítě pohlavně dospívá. S tímto dospíváním se u dětí také projevují doprovodné psychické projevy s tímto pohlavním dospíváním spojené. Například dochází k hrubnutí hlasu. U dětí v tomto období nastává také vývoj pohybových a dalších schopností, které jsou jistým způsobem vázány na tělesný růst, který je ve většině případů v tomto období rovnoměrný. Dále v tomto časovém úseku dochází k významnému a plynulému zlepšování jemné a hrubé motoriky dítěte, zlepšuje se celkové držení a koordinace celého těla, dochází ke zrychlování pohybu a k výraznému nárůstu síly. Nastává také soustavný rozvoj smyslového vnímání, což má za následek, že jsou děti více vytrvalé, pozornější, jsou

důkladné v činnostech, které provádějí a všechny věci zkoumají daleko podrobněji než v minulosti. Jsou také trpělivější při dosahování svých cílů, což znamená, že nejednají impulzivně a jen na základě nějakých nynějších potřeb či přání, ale rozmýšlí se a následné rozhodnutí činí výhodněji s pohledem dále do budoucna. Tudíž to značí, že se vnímání světa u dětí rozšiřuje v prostoru a čase do reálných velikostí, pomalu to již není ten klasický zkrácený zidealizovaný dětský svět. Toto období by se dalo charakterizovat jako čas střízlivého realismu. Další věc, která se u dětí tohoto věku význačně vyvíjí je řeč, její dobré zvládnutí je velmi důležité proto, aby dítě zdárně postupovalo základním vzděláváním, pomáhá zdokonalit dovednosti potřebné k zapamatování si různých věcí a tím pádem celý proces učení zlepšuje a dostává ho na vyšší úroveň (Langmeier, 2006).

Ve většině případů jsou děti, které nastupují povinnou školní docházku (a po nějaký čas i ty v dalších ročnících na prvním stupni) zcela závislé na věcech, které jim pedagog či rodiče řeknou. To samé platí i o knihách, bezmezně bez jakýchkoliv dotazů a zpochybňování důvěřují všemu, co je v nich napsáno. Tato důvěřivost dítěte v mladším školním věku se označuje jako naivní realismus. V pozdějším věku dítěte se to však změní, více nad vším, co se mu řekne nebo co si přečte přemýšlí a podrobuje to kritické analýze a vidění jeho světa se tak stává tzv. kriticky realistické. Jakmile dojde k tomuto posunu z bezmezné důvěry k ověřování si pravdivosti informací, jedná se o okamžik, který značí dospívání daného jedince (SOCPROSOC © ORIGINAL, 2007).

Děti v tomto období není nutné k učení příliš nutit, naopak se samy zajímají, vyptávají se a zkoumají nové věci, se kterými přijdou do styku. Jsou nastaveny tak, že věci nové a jejich naučení a zvládnutí berou stylem, že se jedná o nějaký druh výzvy, nad kterou je dobré vytrvat. Také mají zájem věci, které se učí, prozkoumat skrze nějakou reálnou činnost ve svém životě. Bohužel problém u většiny dětí, které navštěvují základní školu, nastává v pozdějším věku. Dochází k tomu, že jejich motivace k učení dalším novým věcem se snižuje v čase, a tedy ve vyšším ročníku se někdy o probíranou učební látku může objevit i očividný naprostý nezájem (Langmeier, 2006).

3 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U DĚTÍ

3.1 Termíny spojené s výukou cizího jazyka

V souvislosti s problematikou výuky cizího jazyka u dětí je důležité definovat si některé pojmy. Jedná se například o pojmy „osvojování druhého/cizího jazyka (second/foreign language acquisition)“ a tzv. „kritické období (critical period of time)“. První pojem popisuje Ellis (2008) jako proces, jehož zvládnutí vede k naučení a osvojení si jiného jazyka než mateřského. Alespoň některý z cizích jazyků je v dnešní době zahrnut v povinné školní docházce. Jedná se tedy o jazyk, který je součástí povinné školní výuky, či se s ním můžeme setkat při navštěvování určitých jazykových kurzů, jazykových škol ve volném čase a podobně.

Jednoduše řečeno, jedná se tedy o další jazyk, který se učíme až po jazyku, který jsme se začali učit jako první, tedy výuka cizího jazyka následuje až po našem mateřském jazyce.

3.1.1 *Kritické období*

Důležitý pojem „kritické období“ se týká věku a jeho spojitosti s výukou cizího jazyka. Tento termín byl poprvé použit v minulém století, roku 1959 Robertsem a Penfieldem. Vědci ve své knize *Speech and Brain Mechanisms* vyjadřují názor, že dětský mozek má specifickou biologickou dispozici, která je pro učení nemateřského jazyka ideální. Díky této pro nemateřské jazyky výhodné mozkové zvláštnosti mají děti při osvojování cizího jazyka nemalou výhodu oproti ostatním (Korčáková, 2005).

Podle Birdsonga (1999) je kritické období – neboli critical period hypothesis – popisováno jako určitý časový úsek, během kterého je člověk schopen osvojit si jazyk na stejné úrovni jako má rodilý mluvčí. Je jedno, jestli jde o první cizí jazyk nebo druhý, třetí... Tato určitá časová perioda je pro výuku cizího jazyka nejefektivnější. Období končí přibližně s časem puberty. Pokud tedy promeškáme nejlepší období k výuce nemateřského jazyka, naše schopnost učit se takový jazyk se zvolna zhoršuje.

Korčáková (2005) uvádí, že Eric Lenneberg měl na tuto problematiku podobný náhled. Byl toho názoru, že ztrátu této specifické biologické dispozice způsobují změny při vývoji mozku, které se dějí v průběhu puberty. Právě proto je vhodné začít s

osvojováním si cizího jazyka od raného věku – přibližně od dvou let do puberty. I přesto, že je v pozdějším období života člověk v kontaktu s cizím jazykem, jeho mozek již postrádá schopnost naučit se ho bez větších obtíží. Korčáková (2005) dále tvrdí, že dokonce i v dnešní době stále spousta vědeckých pracovníků provádí zevrubný výzkum „kritického období“. Pravdou je, že na učení a výuku cizího jazyka může mít vliv několik dalších proměnných, tudíž se dostáváme k tomu, že vliv tzv. kritického období na výuku cizího jazyka u dětí není možno stoprocentně potvrdit či naopak vyvrátit. Kromě tzv. teorie kritického období zde máme další důležitou hypotézu, je to tzv. „procvičovací verze kritického období“. Tato hypotéza pracuje s faktem, že to, jakým tempem se dítě zvládne naučit svůj rodný jazyk, má nemalý vliv na zvládnutí dalších, tedy cizích jazyků v budoucím životě. Je to tedy jednoduchá rovnice, která zní následovně: čím později v čase si dítě osvojí mateřský jazyk, tím se přímo úměrně snižuje schopnost osvojit si jazyk cizí. Takový jedinec nikdy nedosáhne vysoké úrovně v daném cizím jazyce. Naopak u dítěte, jež začne svůj rodný jazyk rozvíjet brzy, dochází k tomu, že si procvičuje schopnost naučit se jazyky všeobecně, což mu pomůže v době, kdy začne s osvojováním si cizího jazyka. Panující názor, který tvrdí, že se dospělý jedinec nezvládne cizí jazyk naučit, či úroveň jeho cizího jazyka bude na velmi špatném stupni, učení bude navíc velmi obtížné a výsledky se dostaví pomalu, je mylný. Dospělý člověk se nemateřský jazyk učí podle odlišných postupů s využitím jiných metod zapamatování si nových věcí, ve srovnání s dětmi. Ale naučení a osvojení si cizího jazyka může být u něj samozřejmě také úspěšné (Korčáková, 2005).

Korčáková (2005) dále zmiňuje názor profesora Karla Kamiše, který podporuje teorii kritického období. Profesor Kamiš je mimo jiné slavistou a zabývá se problematikou, jak přemoci zábrany v komunikaci v rámci multietnického společenství. Podle jeho názoru je možno mít mateřských jazyků takové množství, jaké jsme schopni vzhledem ke specifické komunikační situaci v dané vývojové časové přímce konkrétního jedince dát dohromady. Avšak časové omezení je stěžejní, myšleno tak, že v začátcích našeho dětství vznikají v mateřském jazyce dílčí systémy řeči. Pokud na ně v této časové periodě dostatečně působíme a dané dítě nemá žádný omezující mentální hendikep, nebude mít v budoucnu sebemenší problém s učením se novým jazykům. Pokud dosáhne dané dítě vyššího věku, než je šest let, další jazyk bude probíhat stylem učení tzv. systémového učení cizího jazyka, jinak řečeno tzv. učení neřeči. To z toho důvodu, že v mozku již došlo k obsazení center řeči.

3.1.2 Rozdíl mezi pojmy cizí jazyk a druhý jazyk

Podle Punchihettiho (2013) můžeme nalézt určité rozdíly v termínech druhý jazyk a cizí jazyk. Je nutno říci, že v dnešní globalizované době, a tudíž s tím spojené větší a větší implementaci cizího jazyka do vzdělávacích osnov, dochází k tomu, že pojmy je možno brát prakticky za stejné. Druhý jazyk je mezinárodní nebo místní jazyk v dané zemi, který je zde považován za významný, tedy jedná se například o nějakou zemi, kde se mluví ve velkém měřítku více než jedním mateřským jazykem. V tomto případě má dítě výhodu, že tento jazyk hojně využívá denně a v jeho vlastním státě. Tento pojem dále může znamenat, že se žák tento tzv. druhý jazyk naučil na úrovni hned po svém mateřském jazyce. Nemusí se jednat o případ, že se takový jazyk naučilo dítě v pořadí jako druhý – z chronologického hlediska. Spíše to znamená, že tento druhý jazyk zvládá na takové úrovni, která je hned za jeho rodným jazykem.

Majorita žáků, kteří se začínají učit anglický jazyk jako jazyk cizí, zahajuje dle Dunna (1991) studium s minimální či nulovou znalostí angličtiny. V některých případech znají alespoň několik málo slovíček či frází. Děti, které mají angličtinu jako cizí jazyk, dále disponují některými elementárními slovíčky, která mají naučená například z práce na počítači – různých počítačových her, z internetu či z televizních programů – již před nástupem do školy.

3.1.3 Bilingvismus

Na pojem bilingvismus je nahlíženo dvěma pohledy. Tradiční přístup k bilingvistu je takový, že tímto pojmem je označována osoba, která si ve velmi raném věku, v období batolete zvládla osvojit zároveň dva různé jazyky – tedy v tomto případě se jedná o dva „první jazyky“. Jedinec se v nejčastějších případech zvládl naučit dva první jazyky z toho důvodu, že jeho rodiče mluvili odlišnými mateřskými jazyky. Tento pohled na bilingvismus je tradičně zastáván v těch typech společností kde to, že občané od dětského věku mluví dvěma mateřskými jazyky, je běžný jev. (Lojová, 2005).

Pojetí bilingvistu je v dnešní moderní době v příslušných kulturách, které jsou globalizovány – což je v dnešní době prakticky skoro celý svět – takové, že pod pojmem bilingvní člověk si můžeme představit jedince, jenž efektivním způsobem zvládá komunikovat více než jedním jazykem na takové úrovni, která se považuje za mateřskou

úroveň jazyka. Tento jev, kdy si v raném období života dítě osvojuje rovnoměrně dva či více jazyků, se označuje jako tzv. simultánní dětský bilingvismus (Průcha, 1996).

Ve svém díle *Bilingualism in Development*, Ellen Bialystoková uvádí, že správně formulovat pojem bilingvismus je docela nesnadné, například z toho důvodu, že zde nejsou plošné platné definice lingvistických jevů. Mohli bychom jmenovat ku příkladu jazyk, slovo nebo obecné zvládnutí řeči. Ellen ve své monografii označuje jako bilingvní děti převážně ty, které ovládají dva či více jazyků na takové úrovni, která se označí jako plynulá v daném jazyce, konkrétně se jedná o funkční plynulost (*functional fluency*). V autorčině publikaci je na pojem bilingvismus nahlíženo ve dvou rovinách. Jeden pohled je takový, že tzv. individuální bilingvismus, znamená to, že za bilingvního jedince se považuje takový, který si ve velmi mladém věku v jeho rodinném prostředí přirozeně zvládl osvojit dva či více jazyků. Další rovina je celková bilingvní společnost, tzv. societární bilingvismus, do které spadá společnost lidí, která hovoří plynule dvěma či více jazyky (Najvar, 2010).

3.1.4 Motivace

Motivace k výuce cizího jazyka je brána jako důležitý faktor a jedna z proměnných charakteristik, která má velmi podstatný a dalo by se říct rozhodující vliv na to, jak si dané dítě ve výuce cizího jazyka povede. Na pojem motivace se můžeme dívat pomocí dvou odlišných aspektů (Pavelková 2002).

Dělí se na tzv. vnitřní motivaci a vnější motivaci. Pod pojmem vnitřní motivace si představíme určité dílčí podněty, které jsou navázány přímo na daný předmět cizí jazyk. Jedná se hlavně o zvědavost dítěte, pokud ho předmět zaujme, samo se velmi zajímá a má zápal do výuky, což je velmi prospěšné a poté je zde daleko větší předpoklad pro osvojení si cizího jazyka. Dále je to třeba tzv. funkční libost, což je určité zadostiučinění z toho, že dítě ve výuce něco udělá a z výsledku bude mít radost (Pavelková 2002).

Na druhou stranu, pojem motivace vnější pojednává o dílčích podnětech, které jsou spojeny s předmětem cizího jazyka a určitou činností při učení. Jedná se například o odměnu, dobrou známku či pochvalu za dobrý výkon či snahu ve výuce. Při špatných výkonech či neprojevené snaze se jedná naopak o pokárání, trest, špatnou známku – což se ale v raném věku nedoporučuje příliš aplikovat. V pozdějším životě je motivací pro

zdokonalování se v cizím jazyce to, že osvojení cizího jazyka povede k určité vyšší životní prestiži, lepší perspektivě a životní vyhlídce pro uplatnění se a podobně například v cizině budou příznivější než v případě, že bychom nemateřštinu ovládali na nízké úrovni (Pavelková 2002).

3.1.5 Efektivita v učení se cizím jazykům

Pod pojmem efektivita si všeobecně představíme něco jako poměr mezi tím, kolik vynaložíme na určitou činnost našeho úsilí a jaký poté bude výsledek. V našem případě, tedy ve výuce cizího jazyka pro děti mladšího školního věku je efektivita brána jako vztah mezi tím, jakých výsledků dítě dosáhne, když výuku cizího jazyka zahájí v raném věku, tedy například už ve školce, a naproti tomu jaké budou výsledky v situaci, kdy s jazykem začne ve věku pozdějším. Někdy se v tomto porovnávacím kontextu používá pojem, který zní „výhodnost časnějšího začátku“. Často se spolu s těmito pojmy řeší otázka, zda je v českém školství výhodné či naopak nikoliv zavádět formální výuku cizích jazyků až od třetí či již od nižší třídy na prvním stupni základní školy (Průcha, 1996).

3.2 Značení studijních skupin studentů dle věku

S pojmem „teaching young learners“ se můžeme setkat ve valné většině angloamerické literatury. Problém nastává v tom, že tento pojem není jednoznačně věkově vymezen. Autor Ellis (2008) takto pro příklad označuje děti v rozmezí pěti až jedenácti let. Naproti tomu autor Leclere (2005) do toho termínu zahrnuje děti v daleko širší věkové kategorii, a to od čtyř do osmnácti let. Pokud bychom chtěli nahlédnout do polské literatury, tak například autor Pawelec (2005) do toho termínu řadí děti od první do čtvrté třídy základní školy, to je přibližně věku od šesti do deseti let.

Vzdělávání cizích jazyků pro žáky předškolního věku se označuje jako „teaching very young learners“ a pro výuku prvního až pátého ročníku základní školy se používá „teaching young learners“ tedy raná výuka (Ryan, 2004).

3.3 Věk a jeho vliv na efektivitu výuky cizího jazyka

Často se setkáváme s prostou, ale stěžejní otázkou. Kdy je vlastně vhodná a současně nejlepší doba pro zahájení výuky cizího jazyka. Na tuto problematiku neexistuje jednoznačné stanovisko. Určití odborníci uvádějí, že je nejlepší s výukou začít co nejdříve. Další mají odlišný názor, podle nich je nejprve nutné kvalitně si osvojit mateřský jazyk a až později na něj navázat jazykem cizím. Podle jiných odborníků na tuto problematiku není věk stěžejním faktorem. Naopak podstatnou roli hrají například motivace, vývoj dítěte z hlediska kognitivní stránky či používané metody výuky. Realita je taková, že v dnešní době u lingvistů i pedagogů majoritně převažuje názor seznámení dětí s cizím jazykem co možná nejdříve (Korčáková, 2005).

3.3.1 *Argumenty podporující ranou výukou cizích jazyků*

V odborné literatuře se v častých případech setkáváme s otázkami, jak dokáže věk člověka ovlivnit úspěšnost výuky a osvojení si cizího jazyka. Korčáková (2005) ve své práci uvádí, že odborníci na tuto problematiku Wilkins a Schönplflug se domnívají, že dospělý jedinec má mnohem nižší šanci zvládnout cizí jazyk, než je tomu u dětí. Jejich názor je takový, že dospělý člověk se cizí jazyk učí pomalu, nedostatečně a obecně je to pro něj velmi náročné. Několik odborníků dokonce zastává myšlenku, že možnost přirozeného osvojení cizího jazyka je po desátém roce věku velmi špatná. Tvrzení podložili následujícím příkladem: vše se odvíjí od mozku, konkrétně mozkové hemisféry, její vývoj končí pubertou a v tomto období se formuje celková specializace hemisféry.

Korčáková (2005) dále zmiňuje pohled na problematiku od S. Felixe, který tvrdí, že neschopnost dospělého jedince zvládnout cizí jazyk na takovou úroveň, jakou má rodilý mluvčí, nemůže být odvozována od změn fyziologického charakteru, které probíhají na mozku. Ale naopak se odvíjí od schopnosti abstraktního myšlení, která se vyvine v čase puberty. S tím, jak se nám v mozku odehrávají tzv. formálně logické operace, dochází také k vytváření schopnosti introspekce a sebepozorování. To znamená, že vnímáme mentální jazykové operace, které se vážou na vybudování a používání tzv. metajazykového vědomí.

Další názor na naši problematiku je takový, že věk v roli zvládnutí cizího jazyka hraje důležitou roli, ale není zdaleka jediný faktor, který dítěti zajistí automatické úspěšné zvládnutí cizího jazyka. Důležité jsou také parametry jako jsou kvalifikace a zkušenosti,

tedy celkové kvality, kterými disponuje daný učitel a dostatečná hodinová dotace vhodná pro výuku cizího jazyka. V období mezi roky 2005 až 2008 byl v ČR plán výuky cizího jazyka již od předškolního věku, který by následně souvisle navazoval výukou v prvním ročníku na základní škole. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo pro základní školy příručku s tématem ohledně jazykové propedeutice, což znamená předběžné vzdělávání v cizím jazyce. Tento dokument byl brán pro účely výuky nemateřského jazyka jako dopomocný materiál, který by mohl být implementován do školního vzdělávacího programu jako alternativa pro výuku cizího jazyka v brzkém věku dítěte, konkrétně od první třídy (Zormanová, 2015).

Korčáková (2005) zmiňuje starší pohled na danou problematiku, že začít s výukou nemateřského jazyka bylo dle názorů Penfielda a Robertse (1959) nejlepší a nejúčinnější ve věku do 9 let. Po tomto roce náš mozek začíná být zatvrzelý a přichází o podstatnou kapacitu na to, aby se bez velké námahy zvládl jazyk učit. Pokud vezmeme v potaz stáří tohoto zdroje, nahlížíme na něj jako spíše na takovou historickou zajímavost.

Pokud žákům v raném věku umožníme náhled do světa cizích jazyků, odrazí se to na jejich zájmu a postoji v pozdějších letech výuky. Mezi výhody bezesporu patří to, že dítě se zbaví strachu z mluvení cizím jazykem a celkově učení bude pro dítě příjemnějším zážitkem. Výhoda raných začátků s cizím jazykem je také v tom, že dítě se později může lépe rozhodnout, jakému cizímu jazyku se chce primárně věnovat. Cizí jazyk obecně připravuje člověka na multikulturní společnost, ve které je v dnešní celosvětově provázané době cizí jazyk velmi potřebný. Jazyková propedeutika není pevně stanovena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a je tedy v kompetenci jednotlivých vzdělávacích institucí, jaké podmínky si nastaví (Zormanová, 2015).

Zastánci pro brzké zavedení výuky cizího jazyka jsou především rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že je kvalitní zvládnutí cizích jazyků pro dnešní trh práce velmi důležité. Mít zvládnutý alespoň anglický jazyk na dobré úrovni je pro velkou spoustu zaměstnání vyžadován, takže rodiče přirozeně chtějí své dítě k cizím jazykům kladně nasměrovat co možná už od nejmladších let. Na požadavek rodičů nepochybně reagují mateřské školky, jež stále ve větším měřítku mají ve výuce zařazeno vyučování angličtiny pro děti v předškolním věku (Zormanová, 2015).

Expertů na výuku cizích jazyků, kteří zastávají názor výuky nemateřského jazyka v časném školním věku, se shodují s hypotézou kritického období, zmiňuje Lojová (2006). Názor těchto expertů je takový, že mozek má v nízkém věku možnost se velmi rychle a zároveň podvědomě učit. Avšak pokud tuto schopnost mozku nebudeme vhodně rozvíjet, dítě bude ztrácet svůj daný potenciál. Začít s výukou cizího jazyka již v raném školním období je tedy vhodné využít a tím dále rozvíjet dětský mozek.

Avšak s výukou angličtiny se nesetkáváme pouze u dětí předškolního věku, tedy u dětí od pěti let, nýbrž u nás máme jazykové školy, které mají v nabídce kurzy již od tří let věku dítěte. V roce 2005 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zavedlo vyučování cizího jazyka od předškolního věku do takzvané Akčního plánu výuky cizího jazyka. V dokumentu je uvedeno, že je vhodné začít s cizím jazykem již v předškolním věku, avšak metody od klasické výuky se liší tím, že je doporučena výuka formou hry. Je doporučeno výuku začít v posledním ročníku předškolního vzdělávání (Národní plán výuky cizích jazyků, 2013).

Smysl výuky v tomto věku spočívá v tom, že děti poznají již v takto raném věku i jiné kultury než jen ty ve své vlasti, odlišné způsoby vyjadřování a zejména získají motivaci k učení cizího jazyka do budoucna. Dokument klade velký důraz na úroveň a kvalitativní charakter pedagogických pracovníků, kteří by s dětmi měli pracovat. Ti by měli být speciálně proškoleni. Největšího efektu je dosaženo, pokud výuka probíhá každý den, a to v ne příliš dlouhých intervalech (Lojová, 2006).

Mgr. Doláková (2012), jež je lektorkou anglického jazyka, tvrdí, že začít s výukou cizího jazyka u malých dětí je prospěšné, nemá se na ni pohlížet jako na zátěž, děti ji berou jako zábavnou hru. Učit je jazyky bychom měli najednou, a ne tím způsobem, že nejdříve zvládnou mateřský jazyk a až poté lze zahájit výuku dalšího, tedy cizího jazyka. To v principu znamená to, že nemusí mít automaticky problém s výslovností i v angličtině, pokud mají problém v jazyce českém, tento úkaz může být častým jevem. Způsobeno je to tím, že jiný než mateřský jazyk se dítě neučí, ale osvojuje si ho. Spousta rodičů dětem říká cizí slovíčka bez jakéhokoliv kontextu, což může být častý problém. Rodičům je děti jen opakuji a ty přitom neví, co že to vlastně opakuji.

Podle Chmelařové (2013) je možné výuku cizích jazyků u dětí přirovnat ke stolování – k tomu, jak se například učí jíst příborem. Jen prostě napodobují, opakuji a

neřeší něco, čemu třeba tak moc neporozumějí. Nemají problém stále dokola opakovat určitou věc, protože si zvládnou nalézt různé metody a kreativní způsoby toho, jak to provést. Chmelařová dále přichází s termínem tzv. „fáze osvojování angličtiny“, která u přirozeně rozdílných dětí probíhá odlišným způsobem. U některých dětí je to něco jako tiché období, ve kterém jen poslouchají a vštěpují si slovíčka, slovíčkům rozumí, ale samy je nepoužívají. Výuka by měla být prováděna stylem reálných navozování situací, učitel by měl přitom žáky chválit a motivovat a tím rozvíjet kladný vztah k cizímu jazyku. V této části výuky se děti seznamují s nemateřským jazykem, tudíž je mnohem důležitější děti nasměrovat k tomu, aby si cizí jazyk oblíbily, než se je snažit naučit co možná nejvíce slovní zásoby.

Můžeme nalézt spoustu argumentů a důvodů, proč začít s cizím jazykem co možná nejdříve. Například podle textu metodického portálu Rámcového vzdělávacího programu bylo dokázáno, že pokud dítě začne s výukou cizího jazyka v raném věku, není negativně ovlivněno osvojování a rozvíjení mateřského jazyka. Názory některých odborníků jsou takové, že v dětském mozku dochází k pozitivním stimulacím způsobeným učením se dvou jazyků současně. U dětí tedy dochází k rozvoji flexibilního myšlení, zlepšují se schopnosti sluchové a také se zlepšují dovednosti v chápání. Další pozitivní faktor pro výuku v raném věku je, že děti jsou více vnímavé vůči novým zvukům, rytmu, či intonacím cizího jazyka. Je to dáno také tím, že tzv. motoricko-řečové ústrojí je více poddajné a tvárné, což jim poskytne výhodu v tom, že zvládají lépe napodobovat. Stěžejní věci pro úspěch ve výuce jsou též intenzivní, kvalitní a celkově systematické pobídky od pedagoga. Dle některých názorů patří styl vyučování a vedení daným učitelem dokonce k rozhodujícím faktorům pro naučení se cizozemského jazyka (Lojová, 2006).

Ve svém vědeckém článku Smolíková (2006) zmiňuje na metodickém portálu Rámcového vzdělávacího programu jako ústřední faktor v časné výuce cizího jazyka odpovídající kvalifikovanost z jazykového hlediska a také metodickou zkušenost daného pedagoga. Metody výuky by měly být aplikovány v souladu s tím, jak je dítě šikovné. To se odvíjí od věku, mentality, rychlosti chápání a dalších aspektů daného dítěte.

Hyltenstam v roce 1992 provedl výzkum, který se zabýval lexikální oblastí jazyka a také gramatikou. Výzkum byl koncipován tak, že byla ustanovena skupina čtyřiaadvaceti velmi mladých respondentů, kteří měli v rámci studie vynikající výsledky. Konkrétně u

nich byla zahájena výuka švédského jazyka, která u nich byla brána jako druhý jazyk, a to mezi lety tři až dvanáct. Výsledky byly takové, že studenty nešlo na první pohled rozlišit od rodilých mluvčích. Výzkum se zaměřil na počet chyb v gramatice a lexikálních nedostatků v psané i mluvené formě jazyka. Dle autora výzkumu byl podle očekávání počet chyb v každém z případů zanedbatelný. V průběhu výzkumu se objevil jistý trend a to takový, že ani jeden ze studentů, který výuku cizího jazyka zahájil až po sedmém věku života, se nezvládl přiblížit k tak kvalitním výsledkům v jazyce, jakých by dosáhl rodilý mluvčí. Pro zvládnutí a osvojení si cizího jazyka na takovou úroveň, aby bylo dosaženo úrovně rodilého mluvčího, se zjistilo, že je třeba výuku zahájit v období okolo sedmi let života daného žáka. Avšak musíme také podotknout, že jen věk vždy nepředstavuje stoprocentní jistotu dobrého výsledku u určitého žáka. Samozřejmě jsou zde i jiné aspekty, jako třeba různé jazykové predispozice a podobně. Jednoduše řečeno, každý disponuje talentem (či naopak, nemusí bohužel příliš vynikat) v nějaké jiné činnosti, což se týká i jazyků (Hyltenstam a Abrahamsson, 2000).

3.3.2 *Protiargumenty rané výuky cizích jazyků*

Mezi vědeckými pracovníky a pedagogy sice panuje ve světě rozšířený názor pracující s hypotézou kritického období, podle které, pokud děti s výukou cizího jazyka začnou ve velmi mladém věku, mají daleko větší předpoklady jazyk zvládnout na vysoké úrovni, každopádně na vyšší, než je tomu u jedinců, kteří výuku zahájí později. Avšak takové názory nepanují u všech lidí, zabývajících se touto problematikou. Autoři Lightbown a Spada (2015) uvádějí, že ve velkém kvantu studií, které se zaměřují na vývoj nemateřského jazyka u mladších dětí a adolescentů, se v některých studiích dokázalo, že adolescenti jsou ve výuce cizího jazyka daleko schopnější, než je tomu u mladších žáků, a to z toho důvodu, že mají dovednosti rychlejšího a více efektivního způsobu učení. Z těchto studií vyplývá, že děti, jež se začnou nemateřský jazyk učit v brzkém období jejich života, nedosáhnou automaticky v budoucnu lepších studijních výsledků a celkově nebudou mít lepší znalosti a dovednosti z cizího jazyka než jedinci, kteří začnou s cizím jazykem později, tedy v konečném důsledku nemají výhodu nad adolescenty. Náskok, který případně děti ve výuce cizího jazyka nad adolescenty mají, může být celkem rychle dorovnán a úroveň jazyka bude srovnána na stejnou hladinu.

Ve své knize Muñoz (2006) zmiňuje zajímavou studii, která se zaměřuje na věkovou spojitost a schopnost učit se nemateřský jazyk v určitém věku. Tato studie

potvrzuje, že adolescenti nemají problém a jsou schopni vyrovnat se znalostem u dětí, které zahájily výuku cizího jazyka v dřívějším období. Pro příklad je zmíněn experiment, jenž byl vykonán na škole v Japonsku. Ten byl následující: děti, u kterých byla výuka nematěřského jazyka zahájena na prvním stupni základní školy a měly náskok šesti let nad studenty staršími, kteří s výukou začali až na střední škole, tak se i přes tento náskok jejich znalosti a dovednosti v cizím jazyce později srovnaly na stejnou úroveň.

Marian Hoefnagel Höhle a Catherine Snow v roce 1978 provedli jeden z nejvýznamnějších experimentů svého druhu, který měl za cíl dokázat, že tzv. hypotéza kritického období je nesprávná a mylná. Výzkum byl proveden tak, že byla ustanovena skupina 69 účastníků průzkumu, u kterých byla prováděna výuka nizozemštiny a kteří byli situováni rovnou v Holandsku. Matěřský jazyk u subjektů byla angličtina. Do výzkumu byly zahrnuty děti, které měli tři roky, dále to byly i děti starší, ale součástí byli také adolescenti a dospělí. Výzkum se soustředil jak na výslovnost, tak i na slovní zásobu, překlad, či na morfologii jazyka. V průběhu průzkumu byli někteří testovaní respondenti v Nizozemsku přítomni po dobu jednoho roku, ale jiní zde byli jen jednu třetinu roku. U první skupiny účastníků výzkumu, která v Nizozemsku byla po celý rok, bylo provedeno vyhodnocující testování pouze jednou, a to na konci jejich pobytu. U druhé skupiny respondentů bylo testování provedeno třikrát v časovém úseku čtyř měsíců. Výsledek výzkumu byl takový, že dospělí měli výsledky daleko lepší, než tomu bylo u ostatních účastníků výzkumu, avšak tento lepší výsledek se týkal hlavně začátku výzkumu, k jeho konci se rozdíly začaly postupně snižovat. Na druhém místě se za dospělými umístili adolescenti a děti se umístily až za nimi, na poslední příčce. Jen u několika málo provedených testů, například u jednoho, který byl zaměřen na fonetiku, se neprokázaly žádné signifikantní rozdíly mezi mladšími a staršími subjekty či mladší jedinci dosahovali lepších výsledků, a to například u další části výzkumu, kde byl test zaměřený na imitaci nizozemských slov a účastníci výzkumu strávili v Nizozemsku celý rok. Nejlépe zde byli hodnoceni mladí respondenti. Účastníci výzkumu byli hodnoceni rodilým mluvčím (Lightbown a Spada, 2015).

V roce 1975 byl proveden autorkou Fathman výzkum, ve kterém autorka došla k závěru, že žáci ve věkové kategorii od 11 do 15 let si zvládli osvojit gramatiku cizího jazyka, zde konkrétně jazyka anglického, ve znatelné míře rychlejším způsobem, než tomu bylo u mladších dětí, ty byly ve věkové kategorii od 6 do 10 let. Ve výzkumu bylo

zjištěno, že se celková efektivita v rámci výuky anglického jazyka zvyšuje přímo úměrně s věkem. Mladší žáci mají výhodu a vynikají jen v jednom segmentu jazyka, a to konkrétně v lepším citu pro osvojování si správné výslovnosti slovíček, souvětí, frází a dalších slovních spojení (Littlewood, 1990).

Na základních školách ve Spojeném království, konkrétně v Anglii a Walesu se v roce 1960 zavedla výuka francouzštiny. Zpráva s hodnocením výuky francouzského jazyka, která byla publikována v deníku *Brustall* uvádí, že zavedení cizího jazyka mělo na mladší žáky základní školy velmi pozitivní vliv. Bylo zde provedeno srovnávání dětí, které s výukou francouzštiny začaly ve věku osmi let a žáků o něco starších, kteří výuku zahájili až ve věku jedenácti let. Rozdílly v tom, co se žáci naučili, byly mezi těmito skupinami zaregistrovány dvakrát, a to v čase, kdy jedna skupina žáků dosáhla věku 13 a druhá 16 let. V prvním záznamu bylo uvedeno, že ti žáci, kteří začali s výukou francouzského jazyka v dřívějším období, lépe zvládali mluvení a byli pokročilejší v poslechu. Co se týče psané formy jazyka a také čtení, zde došlo k tomu jevu, že děti začínající s jazykem dříve, na tom byly úplně stejně, jako ty, co začaly později, tedy rozdílly se smazaly a žáci byli na stejné úrovni. Ve druhém záznamu, který byl proveden tři roky po záznamu prvním, se zjistilo, že děti, které s jazykem začaly dříve, byly lepší než žáci starší jen v poslechové formě jazyka. Celý výzkum měl dokázat to, že začínat s cizím jazykem v raném věku teoreticky není nutné – není zde žádné výrazné pro – a dítě tedy může čas využít jiným způsobem na jiné školní předměty. Samozřejmě výzkum nezpochybňuje, že děti, které s výukou začaly v raném věku, mají určitou výhodu a náskok oproti těm, co začali později, avšak získané výhody se časem – například na druhém stupni, kdy se žáci učí jazyk na vyšší úrovni a učivo se bere jak ze strany vyučujícího, tak žáka vážněji – vytratí. Raná výuka by se tedy dala považovat ne za bezúčelnou, ale také ne za tak stěžejně důležitou (Pinter, 2011).

V roce 1980 provedl Lapkin spolu se svým kolektivem jeden z dalších výzkumů, který byl zaměřen na výuku cizího jazyka, specificky francouzštiny u skupiny mladších dětí. Konkrétně na experimentu participovaly dvě skupiny respondentů a poté bylo provedeno srovnání mezi oběma skupinami, a to na jaké úrovni se nachází jejich jazykové dovednosti a kdo dosáhl lepších výsledků. První skupina byla složena z dětí, které se francouzský jazyk začaly učit od svých pěti let a počet hodin, které výukou strávily byl okolo čtyř tisíc hodin. Skupina druhá výuku zahájila od dvanácti let a výukou strávila

přibližně 1400 hodin. Výsledek studie byl takový, že první skupina dětí, která se cizí jazyk učila od pěti let měla nad dětmi v druhé skupině, jež začala s francouzštinou ve dvanácti letech lepší výsledky v oblasti poslechu. Na druhou stranu, skupina číslo dvě vynikala a byla lepší v oblastech čtení a měla celkově lepší slovní zásobu. Výsledek tohoto výzkumu byl pro Lapkina a spol důkazem, že u žáků se vyskytuje vzájemná souvislost mezi mateřským a cizím jazykem, což je myšleno tak, že žáci, kteří již disponují určitými znalostmi ve svém mateřském jazyce, například v oblastech gramatiky, čtení či psaní, pak snadněji vstřebají učivo v jazyce cizím a mají tak výhodu oproti dětem, které takovými znalostmi ve své mateřštině zatím nedisponují (Muñoz, 2006).

3.4 Edukační podmínky

Obrovský vliv na to, jak bude dané dítě ve výuce cizího jazyka úspěšné či naopak neúspěšné, mají celkové podmínky pro výuku, které panují na příslušné škole. Kvalita výuky je ovlivněna tím, jak to v dané vzdělávací instituci kvalitativně funguje, což například znamená, jak kvalitní učitelé jsou k dispozici, jakou mají kvalifikaci, zda mají nějaké zkušenosti, případně jaké učební pomůcky se ve výuce využijí, metody výuky a další. Měli bychom se také zaměřit na to, jak rády děti danou školu navštěvují, jestli jsou zde šťastné. Pokud by tomu tak nebylo, pokusit se to nějakým způsobem korigovat, protože lepších studijních výsledků bude dosahovat jedinec, který danou činnost dělá rád, než někdo, kdo je bez zájmu či nějakým způsobem frustrovaný. Bohužel i v dnešní době se objevuje velký počet dětí, které prožívají negativní vnímání školní docházky, a to už od první třídy. Jejich začátek povinné školní docházky je tak pro ně dosti stresující, což se však déle stráveným časem ve školním prostředí může napravit a otočit k lepšímu. Z tohoto důvodu pomalejší aklimatizace se někteří vědci a pedagogové domnívají, že zařazení výuky cizího jazyka již od první třídy není příliš vhodné a je lepší počkat na to, až si dítě na škole zvykne na příslušné prostředí (Lojová, 2006).

Na změny, které se týkají posunutí povinné výuky cizích jazyků, má Česká školní inspekce (2010) negativní pohled. Došlo například k tomu, že ve velkém množství vzrostl objem učitelů, kteří vyučují cizí jazyky a mají praxi ve výuce ne větší než 3 roky. Tento problém se týkal převážně Jihomoravského, Zlínského a Jihočeského kraje. Vyučování cizích jazyků na základních školách, konkrétně na jejich prvním stupni je z nemalé části

obstaráváno učiteli, jenž mají kvalifikaci pro výuku cizích jazyků jen striktně pro první stupeň bez nějaké širší specializace či zaměření v cizím jazyce. Jen přibližně 16 % z učitelů obstarávajících výuku pro první stupeň mělo dosaženou úroveň jazyka C1 až C2. A to i přesto, že dle Společného evropského rámce pro jazyky, jsou jazykové dovednosti na úrovni C1 až C2 potřebné k výuce cizích jazyků. Tato nedostatečná kvalifikace u pedagogů je nemalým problémem a výuku a tím pádem i její kvalitu ovlivňuje ne zcela dobrým způsobem.

3.5 Výuka anglického jazyka

Nejlepší způsob, jak do cizího jazyka ještě lépe proniknout a osvojit si jej, je takový, že se nemateřštinu snažíme co nejčastěji používat, především v rámci časté komunikace. To má za následek, že se u dětí vyvinou dané učící mechanismy, které jim pomáhají cizí jazyk zvládat daleko lépe, než pokud by nebyly aktivní a jen se učily z učebnic a nevěnovaly pozornost dostatečné konverzaci a komunikaci. Proto je tedy nutné, aby bylo žákům zajištěno v dostatečné míře konverzování a pokud možno se snažit angažovat a do výuky zařadit nějakého rodilého mluvčího a klidně poté provádět konverzace s ním a mezi žáky v osobní rovině. Tyto učební metody by měly vést k tomu, že žák bude mít pozitivní postoj k anglickému jazyku a samozřejmě dojde také ke zlepšení úrovně nemateřského jazyka u daných žáků (Littlewood, 1990).

V tematické zprávě publikované Českou školní inspekcí (2010) je konstatováno, že účast „nativních speakerů“, tedy rodilých mluvčích v hodinách nemateřského jazyka je stěžejní, ale bohužel v dnešní době na našich základních školách nedostatečně rozšířený způsob výuky. Výhody ve výuce, kde je přítomen rodilý mluvčí jsou bezesporu obrovské. Jedná se například o významný motivační faktor pro děti, dále je to hlavně fakt, že je možná komunikace jen v cizím jazyce, tudíž žáci musí naplno využít své znalosti a potenciál, aby se vůbec domluvili, v neposlední řadě tento styl výuky také podporuje rozvíjení multikulturních vztahů. Bílkovská zdůrazňuje, že v 90. letech minulého století, kdy na nejmenovaném středně velkém gymnáziu vyučovala anglický jazyk, byl počet rodilých mluvčích, kteří se aktivně zapojovali do výuky na čísle pět, což je daleko vyšší číslo, než se na našich školách v České republice objevuje v dnešní době. Je docela alarmující, že situace dnes je o poznání horší, než tomu bylo v devadesátých letech dvacátého století (Doubrava, 2010).

3.5.1 *Dítě a cizí jazyk a rozdíly ve výuce v porovnání s dospělými*

Velká výhoda dětí pro učení se cizím jazykům je, že jsou velmi zvědavé, vykazují zájem dostat se do světa dospělých, což je způsobeno tím, že k nim obecně vzhlížejí. Mají enormní fantazii, přirozenost, nenucenost, kreativitu, ale zároveň pro jejich věk přirozeně danou neznalost a také naivitu. Výčet všech těchto vlastností činí toto dětské období nejvhodnějším pro zahájení s výukou nemateřských jazyků. Uveďme si příklad na nově narozeném dítěti. Pokud by například české miminko adoptovala norská rodina a mluvila na něj od narození pouze norsky, tak se tento jazyk stane pro miminko mateřským jazykem a česky nebude umět ani jedno slovo. V případě, že rodiče budou na děťátko mluvit první roky jeho života česky a poté by danému dítěti byl cíleně přerušen kontakt s českým jazykem, výměnou za jazyk norský a čeština by se přestala úplně používat, je velmi pravděpodobné, že dítě bude mluvit pouze norským jazykem. Tento příklad nám dává jasný pohled na to, že se děti nenarodí s nějakým vrozeným darem pro jeden nebo druhý konkrétní jazyk a že novorozené dítě má vlohy zvládnou jakýkoliv světový jazyk a mít ho prakticky za mateřský. Můžeme tedy říct, že dítě, které se například narodilo anglickým rodičům automaticky nezískává schopnost mluvit anglicky, tedy nezdědí tento jazyk. Dítě je po narození schopno vstřebat jakýkoliv jazyk, kterým se v jeho prostředí komunikuje, je to takový všestranný lingvista. Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje je velmi důležité z hlediska jazykového vzdělávání a pokud v daném prostředí přichází do styku pouze s jedním mateřským jazykem, nastane ten scénář, že dítě ztrácí svou bezprostřední schopnost osvojit si lehce libovolný cizí jazyk (Lásková, 2007).

Příčinou toho, proč to tak u miminek a malých dětí vlastně funguje je to, že se kojeneček učí využívat svého hlasového aparátu a experimentuje, co vše mu aparát dovolí, což se děje přibližně kolem třetího měsíce věku dítěte. Primárně je do celého procesu učení se jazyka zapojen také sluch. Pomocí něhož si dítě všímá přízvuků, vnímá rytmus řeči, melodii vět, vnímá obecně to, jak je celý mluvený projev plynulý. Dospělému člověku všechny tyto vyjmenované charakteristiky dělají při pokusu naučit se cizí jazyk nemalé problémy, zato děti tyto věci berou a vnímají zcela bezprostředně a nenuceně. V období šestého měsíce života je dítě ještě pořád tzv. univerzálním posluchačem, což se mění okolo desátého měsíce, kdy přichází o přirozenou schopnost zaznamenávat cizí zvuky. Na příkladu si můžeme uvést, že pokud dítě začne zdvojit slabiky, jedná se třeba o slůvka baba, tata, mama a podobně, tak se již kompletně nastavilo na mateřský

jazyk. Tímto okamžikem bohužel pozvolna přichází o vrozený talent osvojit si libovolný nemateřský jazyk, dochází k filtraci pro něj jakoby předtím nepoužívaných nedůležitých slov. Pokud se zaměříme na učení cizího jazyka u dětí staršího věku, tak předškolák, který bude pravidelně ve styku s nemateřským jazykem, je schopen ve svém mozku rozvinout další nové neuronové sítě a znovu aktivovat již v minulosti ty rozvinuté nepoužívané. Předškolák si během výuky ukládá nemateřský jazyk do stejné části mozku, ve které se nachází i jazyk mateřský. Děti mají tuto schopnost velmi dobře vnímat a učit se cizí jazyk přibližně do pátého roku (Lásková, 2007).

Bohužel, v majoritní většině případů dochází v reálu k tomu, že děti se s nemateřským jazykem poprvé seznámí až na základní škole. Nejčastěji začínají ve třetí třídě, což odpovídá asi devíti rokům. K tomuto zažitému stereotypu se přistupuje jako k faktu a dítě, které je do této situace postaveno bez jakéhokoliv obeznámení, si v nejlepším případě může zvolit, který cizí jazyk si vybere a začne se jej učit. V případě, že dítě přichází do kontaktu s cizím jazykem poprvé v takto relativně pozdním věku, někdy dochází k situaci, že nejeví zájem a nemá ten správný impuls, který by ho vedl k tomu chtít se cizí jazyk učit dobrovolně. Pokud taková situace nastane, je třeba dítě namotivovat a vysvětlit mu, že se s cizím jazykem bude velmi často v budoucím životě setkávat, a proto je důležité se mu dostatečně věnovat. V tomto věku – devátého roku života – již došlo k tomu, že děti zcela pronikly do struktury svého rodného jazyka a tím i naneštěstí přicházejí o přirozený cit vůči nemateřským jazykům. Z toho vyplývá, že tato skutečnost může být pro učení cizího jazyka značnou komplikací, a tedy dostáváme jasný fakt, že brzký věk dítěte je pro zahájení výuky a osvojování si cizího jazyka optimálním a nejlepším časem (Lásková, 2007).

Lásková (2007) ve své knize rozebírá, jak se vlastně nemateřský jazyk děti zvládnou naučit, jaké k tomu zapojují smysly a které učební postupy využívají. Dokladem toho jsou následující body:

Metody a učební postupy nemateřského jazyka u dětí:

- vizualizace mluveného jazyka, poslouchání
- imitace a aplikování jazyka v příslušných souvislostech
- kombinace a hrátka se slovní zásobou a zvukovou složkou jazyka

- využívání básniček, říkanek, písniček či slovních hříček
- nechat se vést učitelem, poslouchat instrukce a aktivně spolupracovat
- zápal pro rozmanité výukové metody
- trénink a opakování spolu se zapojením gest a obličeje – mimika
- participace na různých hrách v rámci hodiny
- zkoušení a testování významů slov, melodie řeči
- zapojování vlastní intuice

Velmi důležitým aspektem je podle autorky Láskové (2007) to, aby dítě mělo zkušenosti s cizím jazykem v každém případě příjemné, aby metody výuky vedly k tomu, že nové učivo bude dobře zapamatovatelné, bude mít přínosnou hodnotu a bude třeba i zábavné a emočně založené. Zkrátka žák by se měl cítit na hodinách tak, že z cizího jazyka a jeho používání bude mít dobrý pocit. Také bychom v začátcích neměli děti příliš striktně opravovat, to by mohlo vést k přílišné demotivaci dítěte.

Pro srovnání Lásková uvádí příklady, jakým způsobem probíhá výuka nemateřského jazyka u dospělých jedinců. Shrnují to následující odřázky:

- způsob učení probíhá odlišným stylem, nežli tomu bylo u výuky jazyka rodného
- dospělí jedinci učení odvozují z toho, že se snaží porozumět určitým mluvnickým a gramatickým pravidlům
- dokážou pochopit abstraktní jazykovědné pojmy
- sestavují věty a větná spojení za pomoci pravidel mluvnice a za vhodné situace
- nejprve si provedou překlad v hlavě, nemyslí hned spontánně v angličtině, ale jako první si v mysli promítnou, jak by daná situace vypadala v českém jazyce
- nemají plynulý mluvený projev, zasekávají se tím, že hledají přesné výrazy, pokoušejí se o gramatickou preciznost
- mají strach z chybování
- není zde vůle pro experimentování

- mají nemalé problémy se zbavovat špatných jazykových návyků
- mají obavy z vlastního selhání
- „biflují se“ slovní zásobu
- nemají tu ochotu jako děti... hrát si se slovy a experimentovat s nimi

Rozdíl v učení se cizího jazyka u dětí a dospělých je ten, že děti teprve objevují svět a jazyk je prostředek, jak toho dosáhnout. Tudíž je pro ně vše nové, jak nový jazyk, tak podstata světa jako taková. Dospělý jedinec, jakožto oproti dětem daleko zkušenější, se nesnaží pomocí cizího jazyka „objevit“ svět, nýbrž má snahu nemateřštinu zahrnout do nějakého řádu, jenž má již nějakou dobu pevně daný a snaží se v jazyku projevit svůj pohled na svět. Dospělý člověk může narazit na komplikaci v tom smyslu, že se bojí selhání, dále není ochoten si s angličtinou „hrát“ a také je zčásti svázán pravidly, které až příliš řeší. Má problém s tím, když se objeví jakákoliv odchylka od normálu, pokud se v gramatice například vyskytne nějaká výjimka, zhrouť se mu představa, kterou si vybudoval o tom, jak konkrétní jazyk funguje. Z těchto důvodů je studium cizího jazyka pro dospělého člověka více problémové a celkově náročnější, a ne tak bezprostřední, jak je tomu u dětí. Naproti tomu, učení cizích jazyků u dospělých nemá jen samá negativa, vzhledem k jejich dětským protějškům mají některé vlastnosti, které je zvýhodňují. Takže z toho vyplývá, že naučení a osvojení cizího jazyka není pro dospělé jedince nepřekonatelná překážka (Korčáková, 2005).

Výhody, které dospělý člověk oproti dětem má, jsou dle Vogela v přímé souvislosti s kognitivní vyzrálostí. Tu Vogel popisuje způsobem, že to je něco jako ovlivnění minulých genetických efektů, zkušeností z minulosti a dále studium, což dohromady působí na strukturované myšlení a zdokonalování kognitivních možností lidí. V průběhu našeho života se možnosti našeho zpracovávání a pozdějšího uchovávání nových informací mění v čase. To je ovlivňováno především věkem a zkušenostmi, které se s narůstajícími roky života, samozřejmě do určitého bodu, zvyšují. Vogel zmiňuje jako jednu z výhod – kterou dospělí jedinci nad dětmi mají – více vyvinuté schopnosti komunikace a asociace, obsáhlejší paměťová kapacita, dokonalejší uplatnění vědomostí z mateřského jazyka, lepší kontrola u řečové percepce, vyšší level pro abstraktní myšlení, lepší dedukční schopnosti a další. Výše uvedené schopnosti, kterými dospělí lidé disponují, jsou pro učení se cizích jazyků jasnou výhodou, ale nelze bez pochybností říct,

že se tak děje ve všech případech. Jako příklad si můžeme uvést dovednost dospělých, kterou je schopnost lepší kontroly při komunikaci než u dětí. U této dovednosti by se dalo uvést, že se spíše jedná o nevýhodu a nemalé omezení, a to z toho důvodu, že dospělá osoba si obecně dává větší pozor na to, aby používala bezchybně gramatiku, ať už v psaném nebo mluveném projevu. Tento problém by se dal popsat tak, že dospělý jedinec má v hlavě nachystaný překlad nějaké věty a překládá ji s pomocí formátu českého jazyka, a má problém větu v této skladbě upravit tak, aby seděla do jazyka anglického. V případě, že si není jistý tím, že je věta správně, tak ji ani raději nepoužije. Na druhou stranu, lepší dedukční dovednosti by se daly označit jako jasná výhoda, hlavně ve spojení s porozuměním gramatické. Dospělý člověk má možnost si vzhledem k jeho přechozím zkušenostem odvodit nové učivo a nová pravidla, což později dále může uplatnit pro nadcházející gramatiku. Ale vyvstává nám otázka, zda je vůbec potřeba, aby dítě, které se cizí jazyk učí, bezprostředně muselo znát gramatická pravidla daného cizího jazyka. Jako příklad může sloužit vzpomínka, jak jsem se my sami učili naši mateřštinu (Korčáková, 2005).

3.6 Osvojování cizího jazyka u dětí mladšího školního věku

Zormanová (2015) uvádí, že pokud se jedná o děti a jazyk, tak je všeobecně známo, že dítě zvládne porozumět určitým sdělením i přesto, aniž by znalo význam pronesených slov, to se týká dětí dokonce už ve věku předškolním. Za předpokladu, že výkladu slov určitým způsobem pomůžeme, není tím pádem potřeba, aby dané dítě muselo vědět o všech pronesených slovech a znát jejich přesný významu v dané konverzaci. Například si dopomůžeme gestikulací, mimikou, či různými pohyby těla.

Zormanová (2015) dále tvrdí, že by se mělo trvat především na zapojení mluvené formy v rámci výuky. Již děti ve věku předškolním mají vlohy k tomu, aby si odvodily význam něčeho, co jim nějaký člověk říká. To i přesto, že zatím nechápou všechna slova v dané probíhající konverzaci. Platí zde přímá úměra, čím více mluvené formy jazyka žáci pochytí, tím lépe ho ovládnou.

Výuka cizího jazyka se v tomto období dítěte neprovádí tak, že se konkrétní žák bude učit způsobem například nepřetržitým opakováním určitých slovíček či dokonce budu zapojovat psanou formu – což se děje až v pozdější fázi výuky – nýbrž se učí převážně poslechem daného jazyka. Obecně panuje přesvědčení, že malé děti okolo věku

sedmi let nedokáží chápat a porozumět textu v nemateřském jazyce, pokud je jim látka podávána tak, že jsou anglické slovíčka, či věty jen předčítány. Pokud do výuky zapojíme nějaký přídatný prvek, mohou to být obrázky, či různá pomocná gesta, tak dosáhneme toho, že děti zvládnou pochytit značné kvantum znalostí nemateřského jazyka, a to dokonce v tak mladém věku, tedy v předškolním či mladším školním věku. Další prvek výuky, na který se u malých dětí musí zaměřit, je výslovnost. To proto, že děti přibližně do 7. roku věku disponují dovedností velmi citlivého vnímání hlasu a jeho tónu, dále citlivostí pro intonaci a tím pádem mají větší šanci na lepší imitaci, nežli je tomu u starších jedinců. Pokud se výuka nemateřského jazyka zahájí až po 7. roku, tak značně klesá možnost naučit se jazyk takovým způsobem, aby se dal aktivně využívat. To je způsobeno převážně problémem, že tito starší jedinci mají obecně větší obtíže s učením se nových frází a slovíček, než děti v předškolním nebo mladším školním věku (Doláková, 2012).

Dunn (1991) uvádí, že děti mají ve výuce cizího jazyka tu výhodu, že se obecně když poprvé v životě nastupují do školy, velmi těší na nové zkušenosti, jsou zvědavé a jsou hodně namotivovány, což vede k tomu, že nové znalosti budou zpracovávat daleko lépe než starší jedinci, kde nadšení již opadlo a není tak vysoké. Takže se přirozeně nabízí tuto dětskou zvědavost, motivovanost a obecně zápal pro výuku využít k tomu, aby se v tomto mladém věku již začalo s výukou cizího jazyka, a to proto, že v pozdějším věku se tyto vhodné vlastnosti již neprojeví v takovém měřítku.

Dítě se stále učí a osvojuje si svůj rodný jazyk a pokouší se ho využívat způsobem bezchybné komunikace. Jakmile dítě zahájí svou výuku cizího jazyka, osvojuje si ho naprosto totožným stylem, jako tomu bylo a vlastně stále je u jazyka rodného. Poté, co si žák zvládne osvojit elementární slovní zásobu, získá pak dojem, že se zvládne dorozumět anglickým jazykem ve velkém množství případů. Obecně je jeden z hlavních a zároveň největších problémů při učení se nemateřského jazyka přímá komunikace, začít mluvit jen tak bez ostychu. Takže čím dříve žák komunikaci v angličtině zahájí, tím rychleji dojde k úspěšnému osvojení a také nebude vystaven problému v podobě nějaké bariéry, ke které by mohlo dojít, pokud by byla výuka cizího jazyka zahájena v pozdějším věku. Problém pro starší žáky je takový, že s přibývajícím věkem u nich vzrůstají obavy a stres, pokud nejsou bez nějaké chyby a prakticky dokonale schopni vyjádřit svoji myšlenku. Výuka anglického jazyka v prvním ročníku základní školy by měla obsahovat různé písničky, říkanky, básničky, rozpočítadla, či nějaké jiné zábavné hry. Dalo by se říct, že

tato forma výuky je nejlepší a nejvhodnější způsob, jak děti v ranném školním období učit cizí jazyk a také je drtivou většinou základních škol využívána. Tento způsob výuky je primárně k tomu, aby si děti správně osvojily slovní zásobu, správnou intonaci a také výslovnost (Dunn, 1991).

V době, kdy dítěti poprvé v životě začínají jeho školní léta, již disponuje schopnostmi porozumět a vytvářet stovky a někdy dokonce až tisíce slov a daleko větší počet se jich zvládne naučit již v prvním roce své výuky. Těchto dovedností, tedy toho, že je dítě schopno se v raném věku naučit velké kvantum slov, je potřeba správně využít. Nejlepší řešení je tedy děti s cizím jazykem seznámit a výuku zahájit v ranném školním období, a to také z toho důvodu, že se v tomto věku žáci projevují bez nějakého většího ostychu, nebojí se chyb tak, jako starší jedinci, tudíž je zde větší pravděpodobnost, že zvládnou problematiku správné komunikace a výslovnosti daleko lépe než starší žáci či dospělí (Jílková, 2005).

Na to, aby později konkrétní jedinec dosáhl úrovně rodilého mluvčího, si vytváří důležitý základ právě v raném školním období, což je způsobeno tím, že si děti v počáteční fázi výuky cizího jazyka snadněji zvládnou osvojit výslovnost slovíček a zvukovou stránku nemateřštiny. Děti vlastně zvládnou napodobit zvukovou stránku cizího jazyka tak kvalitním způsobem, že nepoznáme rozdíl mezi rodilým mluvčím a dítětem, jenž proneslo konkrétní slovíčko, větu či frázi (Dunn, 1991).

Začátek výuky cizího jazyka je velmi důležité zahájit již v mladším školním věku, zdůrazňuje Jílková (2005). Tento trend je postupně zaváděn po celém světě, a i u nás. Často se hovoří o snižování hranice začátku výuky, tedy v jaké třídě s povinnou výukou na prvním stupni začít. Hlavní předností pro brzký začátek výuky nemateřského jazyka je, že dochází ke snižování jazykové bariéry u dětí. Důvody, proč se zvládnou děti cizí jazyk lépe učit jsou například takové, že na žáky mladšího školního věku nejsou kladeny takové nároky, jako na starší žáky. Tím pádem můžou s cizím jazykem pracovat bez velkého nátlaku, bez pocitu, který zažívají starší jedinci, tedy že musí mluvit bez chyb a ideálně plynule. Menší pochybení se v tomto mladším školním věku neřeší, učitelé je odpouštějí či korigují velmi jemným způsobem, a to z toho důvodu, aby u dětí nedocházelo k demotivaci a tím pádem ke zhoršení studijních výsledků v nemateřském jazyce. Výhody tohoto citlivého přístupu jsou takové, že se dítě nebojí jazyk používat i když v něm třeba chybuje, chce se i přes své chyby stále učit a zdokonalovat, nedochází

u něj ke znechucení a k případné ztrátě zájmu o jazyk. Naproti tomu starší žáci či studenti se dostávají do situací, ve kterých je nutné určité racionální vyjadřování vzhledem ke složitější problematice určitého probíraného tématu, tudíž se v takovém případě očekává bezchybná či konkrétní odpověď. V těchto případech může docházet k nárustu tlaku na daného staršího žáka a tím pádem k horším výsledkům, frustraci či dokonce ke znechucení z daného předmětu (Jilková, 2005).

3.7 Cíle a očekávání od rozšíření povinné výuky cizího jazyka na ZŠ

Hlavním úmyslem toho, že výuka cizího jazyka na prvním stupni základní školy bude probíhat dříve, tedy ne až od třetí třídy, ale začne již v předešlých ročnících, je snaha zvýšit kvalitu výuky jazyka, nikoliv jen zvýšit jeho hodinovou dotaci ve výuce. Samozřejmě cíle rozšíření povinné výuky cizího jazyka na základní škole si dávají za úkol zvýšit i zmíněnou hodinovou dotaci, ale nesmí to být na úkor kvality další výuky. Začátek výuky nemateřštiny v brzkých školních letech má výhodu v tom, že děti budou mít schopnost lépe jazyku porozumět, postupem času by to mělo například vést k větší plynulosti jazykového projevu. Počáteční úkol u takto mladých žáků je si zautomatizovat náležité deklarativní znalosti (znalosti popisné, deskriptivní). Pokud by k tomu nedošlo a žák by si neosvojil, tzv. nezautomatizoval základní potřebné dovednosti již hned v počátečních fází výuky, které jsou důležité pro cizí jazyk, bude poté velmi obtížné osvojit si nemateřštinu takovým způsobem, aby se později dosáhlo schopností na pokročilé úrovni. V těchto případech by bylo zvládnání pokročilejšího učiva daleko více obtížné. Velká výhoda u dětí v období mladšího školního věku je taková, že si zvládnou značně rychle a bez obtíží zapamatovat ustálená slovní spojení a fráze. To vede k tomu, že si tímto utvářejí výborné podmínky pro následující výuku cizího jazyka. V mladším školním věku nastává velmi důležitý jev, dochází zde k osvojování základních znalostí a k výuce jazykového myšlení. Na druhou stranu, pokud dítě s výukou cizího jazyka nezačne ve výše zmiňovaném věku, je velmi obtížné zautomatizování lingvistických struktur. Dítě se postupem času v používání tzv. lingvistických struktur zdokonaluje, nefunguje to tím způsobem, že je bude zvládat zcela dokonale ihned po prvním kontaktu s nimi. Pokud mladý žák využívá tyto metody učení v cizím jazyce, vede to obecně k tomu, že dojde u dítěte ke stmelení správných poznatků a později to vede k výborným

studijním výsledkům. Dojde tedy k vytvoření určitých hypotéz, týkajících se pravidel a funkčnosti jazyka. Toto vytvoření daných hypotéz by mělo směřovat k tomu, že si dítě vytvoří tzv. podvědomí o jazykové správnosti čili podvědomí o jazykovém citu. Tento proces, při kterém dochází k tzv. automatizaci jazyka není vždy příliš snadný, dalo by se říct, že u některých dětí je toho téměř nemožné dosáhnout. I když schopnost naučit se jazykovému citění není u všech dětí automatická, není pochyb o tom, že pokud zavedeme dřívější výuku cizího jazyka do vzdělávání dětí, ty mají poté vyšší šanci na to, že budou lépe ovládat nebo více disponovat tzv. jazykovým citem. Začátek s výukou cizích jazyků má další výhody, je zde například možnost lepšího rozložení kvantity učební látky a zároveň se nabízí lepší předpoklady k tomu, aby si dítě nenuceně osvojilo automatizaci nemateřského jazyka. Pokud se s výukou cizího jazyka začne v pozdějších školních letech, chybí zde potřebný čas pro zautomatizování základních jazykových struktur a výuka se zahajuje s tzv. deklarativními znalostmi, což má za následek, že si žák nezvládne osvojit elementární poznatky cizího jazyka. Neblahým důsledkem tohoto případného pozdějšího začátku s výukou je, že děti sice disponují obsáhlou směsicí teoretických znalostí, ale ty zvládnou využít jen při kompletním soustředěním se. Navíc to nezvládají zcela plynule a bezchybně a bohužel pravý opak je později předpokladem pro zvládnutí reálné komunikace. Může se objevit i další problémový element a to ten, že si žák dokáže uvědomit chyby, které dělá a poté co si uvědomuje, že by je dělat neměl, tím dochází ke zpomalování plynulosti jazykového projevu. Dále je negativní výsledek v tom, že žák pociťuje velkou frustraci z neúspěchu, negativní vztah k výuce nemateřského jazyka a někdy dokonce pocity méněcennosti. Tyto všechny výše popsané problémové aspekty nastávají u studentů cizích jazyků, kteří začali ke své smůle s jazykem pozdě a řešením by mělo být to, že se s výukou nemateřského jazyka začne dříve, v ideálním případě již v předškolním věku (Lojová, 2008).

Celá třetí kapitola se vlastně zabývá problematikou, kdy je vhodné začít s nemateřským jazykem. Mezi lidmi koluje velká spousta názorů, avšak většina zainteresovaných se shoduje, že nejvhodnější přístup je začít s cizím jazykem co možná nejdříve. S tímto názorem se ztotožňuji i já osobně. Vycházím jak ze svých vlastních pocitů, tak i z praktické části mé diplomové práce – z dotazníků, které byly předloženy jak pedagogům učící děti, kterých se problematika týká, tak i jejich rodičům. A velká

většina respondentů dává na základě svých zkušeností důrazně najevo, že je velmi výhodné a v dnešní době potřebné s cizím jazykem začít co nejdříve.

4 EMPIRICKÁ ČÁST – DOTAZNÍK

4.1 Metodika

V mojí diplomové práci byla praktická část řešena za pomoci dotazníkového šetření. Pokud bychom si měli nějakým způsobem tuto konkrétní metodu výzkumu klasifikovat, tak se dle Chrásky (2006) jedná o soubor námi předem definovaných a pečlivě koncipovaných otázek, a to se zaměřením na specifickou skupinu respondentů, u kterých nás zajímá názor se zaměřením na určitou problematiku.

Celkem bylo rozdáno a posléze vyplněno přes 100 dotazníků, které byly předloženy dvěma odlišným skupinám respondentů. První skupina byla složena čistě z pedagogů a druhá byla vytvořena z rodičů dětí, kterých se tato situace přímo týká či v budoucnu týkat bude. Primárním cílem této metody průzkumu bylo provést šetření a zmapovat to, jaký mají učitelé – zde byli pro větší autentičnost zahrnuti pouze učitelé, kteří vyučují na prvním stupni základní školy a specializují se na výuku anglického jazyka – názor na zavedení ranější výuky cizího jazyka u dětí na základní škole a současně byl podroben průzkumu názor rodičů příslušných dětí.

Oba typy dotazníků se k příslušným respondentům dostali skrze internet. Konkrétně dotazník zaměřený na výzkum názorů u pedagogů učící anglický jazyk na prvním stupni ZŠ, byl rozposlán přes sociální sítě do většího množství skupin se zaměřením na diskusi různé problematiky v rámci učitelů figurujících na základních školách. Co se týče výzkumu u druhé skupiny respondentů, tedy rodičů, u těch bylo doručení dotazníku řešeno formou „ze známosti“.

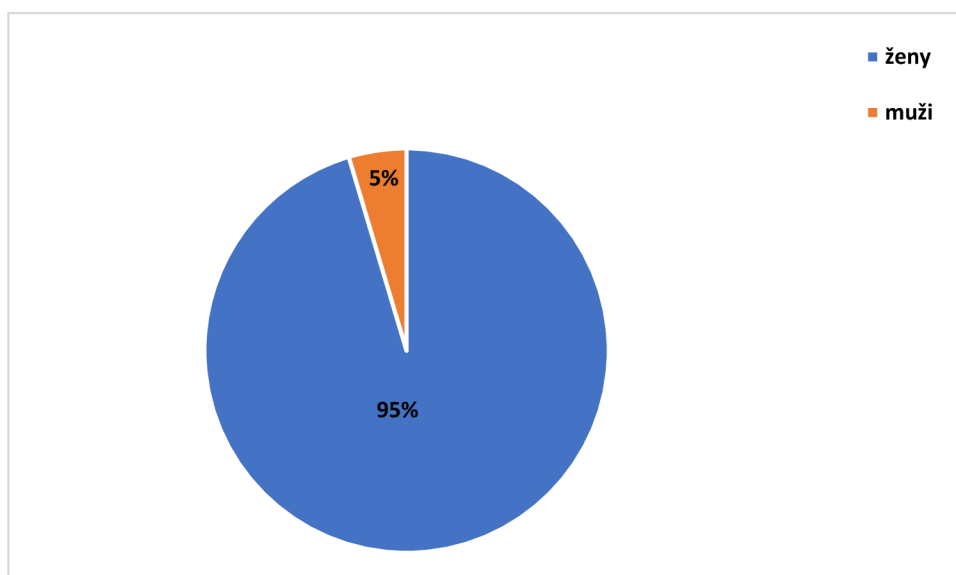
Dotazníky byly vytvořeny za pomoci webového portálu SURVIO.COM takovou formou, že pro učitele i rodiče obsahují 18 otázek. Ty byly respondentům pokládány jak ve formě uzavřených otázek, kde měli na výběr z několika možností a mohli zvolit pouze jednu jim nejbližší, tak i formou otázek otevřených, kde byl prostor k vyjádření jejich širšího názoru na danou problematiku. Pro větší autenticitu z dotazníku vyberu určité odpovědi na otevřené otázky. Ty se v mé práci objeví bez případných větších úprav, např. stylistických chyb v textu. Budu tedy citovat prakticky doslovnou odpověď daného respondenta.

Následná data, která vzešla z vyplněných dotazníků, byla po kontrole vložena do programu Excel od společnosti Microsoft, kde jsem je následně dále zpracovala do formy tabulek, grafů a posléze výsledky ještě obohatila o slovní popis u dané konkrétní otázky. Hodnoty v tabulkách jsou vyjádřeny v absolutní četnosti (n – počet výskytů) a relativní četnosti, vyjádřeno v procentech (podíl počtu výskytů k celku v procentech).

4.2 Výsledky dotazníku – učitelé

Celkem na tomto typu dotazníku participovalo 65 respondentů/pedagogů, kteří učí/učili děti, jež spadají do skupiny, kterých se týká mnou zkoumaná problematika.

4.2.1 Otázka č.1: Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

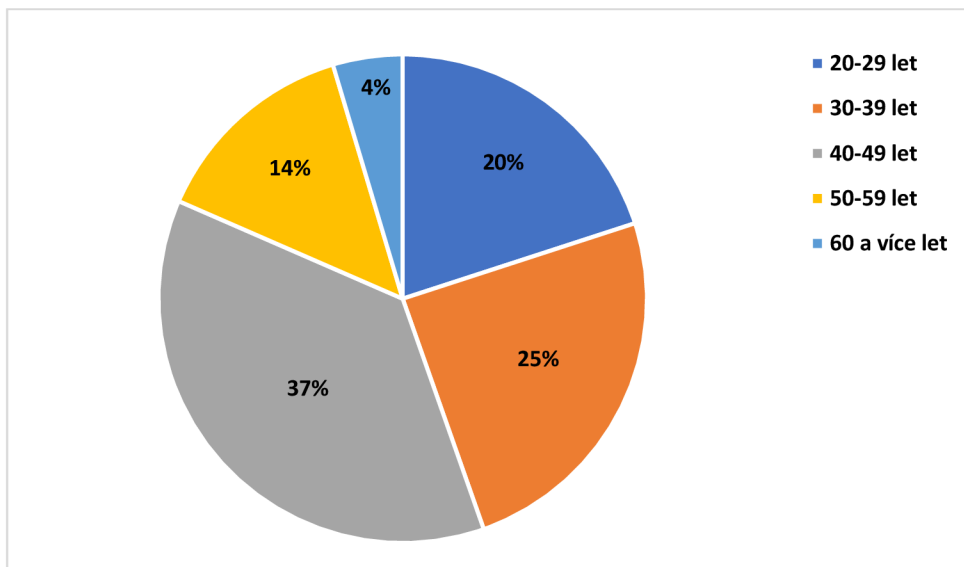
Tabulka 1: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Žena	62	95 %
Muž	3	5 %
Celkem	65	100 %

Jak znázorňuje graf a tabulka 1, mezi pohlavími respondentů převažují ženy. Konkrétně se dle absolutní četnosti dotazovaných průzkumu účastnilo 62 žen a pouze tři

muži. Podle ukazatele relativní četnosti ženy disponují většinou 95 % z celkového množství dotazovaných.

4.2.2 Otázka č.2: Jaký je Váš věk?



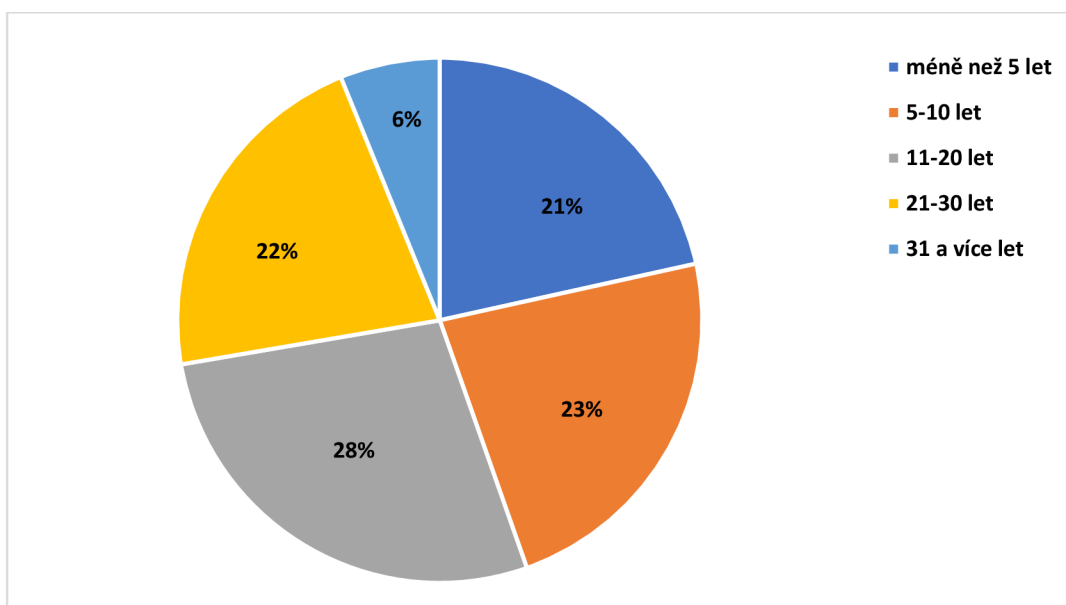
Graf 2: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 2: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
20-29 let	13	20 %
30-39 let	16	25 %
40-49 let	24	37 %
50-59 let	9	14 %
60 a více let	3	4 %
Celkem	65	100 %

Podle grafu a tabulky 2 je věk respondentů značně různorodý. Nejvíce respondentů se řadí do věkové skupiny 40 až 49 let. Dle absolutní četnosti se do této skupiny řadí 24 respondentů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 37 % z celkového počtu dotazovaných.

4.2.3 Otázka č.3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



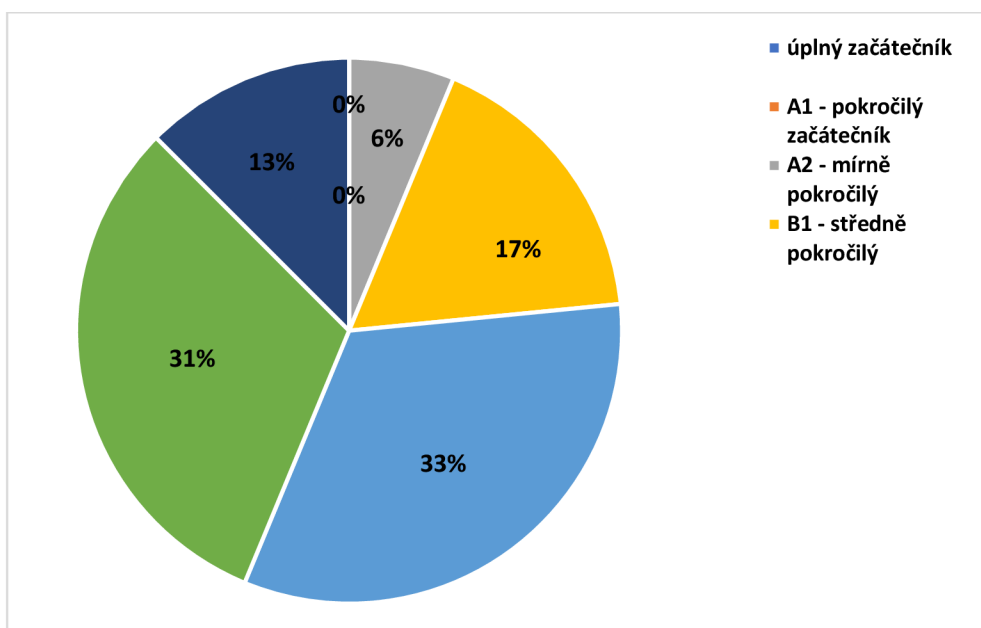
Graf 3: Délka pedagogické praxe. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 3: Délka pedagogické praxe. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
méně než 5 let	14	21 %
5-10 let	15	23 %
11-20 let	18	28 %
21-30 let	14	22 %
31 a více let	4	6 %
Celkem	65	100 %

Na základě grafu a tabulky 3 je počet respondentů podle délky pedagogické praxe v různých skupinách respondentů podobně rozprostřen, kromě skupiny s dobou pedagogické praxe 31 let a více. Zde se vyskytuje nejmenší množství dotazovaných, jedná se o čtyři pedagogy z hlediska absolutní četnosti a o hodnotu 6 % z celkového počtu dle relativní četnosti. Nejvíce respondentů se řadí do skupiny 11 až 20 let pedagogické praxe. Dle absolutní četnosti do této skupiny patří 18 respondentů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 28 % z celkového počtu dotazovaných.

4.2.4 Otázka č.4: Na jaké úrovni je Vaše angličtina?



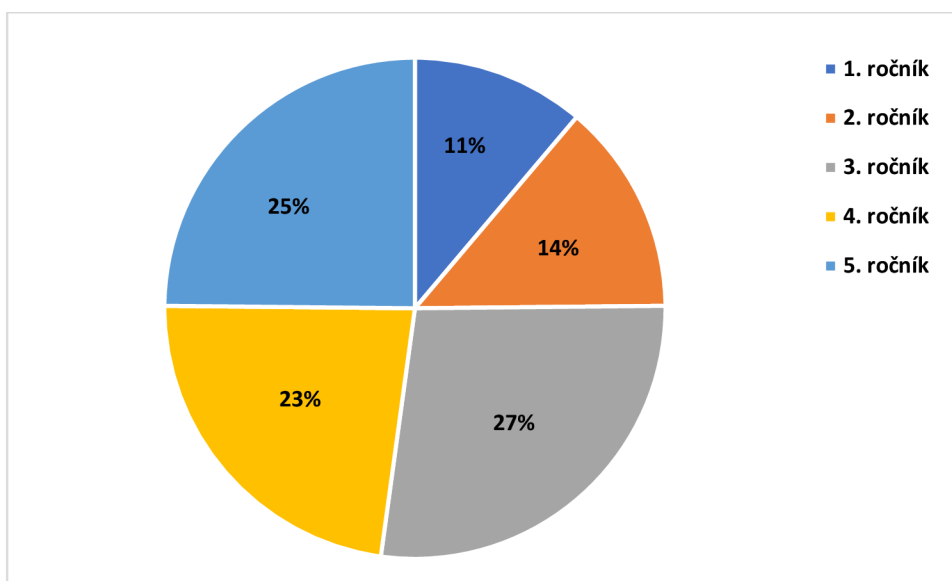
Graf 4: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 4: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
úplný začátečník	0	0 %
A1 - pokročilý začátečník	0	0 %
A2 - mírně pokročilý	4	6 %
B1 - středně pokročilý	11	17 %
B2 - vyšší pokročilý	21	33 %
C1 - pokročilý	20	31 %
C2 - jazykově způsobilý	8	13 %
Celkem	65	100 %

Podle grafu a tabulky 4 je úroveň anglického jazyka u respondentů ve většině případů B2 – vyšší pokročilý a C1 – pokročilý. Avšak ve skupině B2 – vyšší pokročilý je počet respondentů mírně vyšší. Jedná se o 21 pedagogů dle absolutní četnosti a podle relativní četnosti o hodnotu 33 % z celkového počtu dotazovaných. Naopak nejméně členů má skupina A2 – mírně pokročilý (pokud nepočítáme skupiny úplný začátečník a A1 – pokročilý začátečník – zde je to 0) jedná se o 4 osoby dle absolutní četnosti a 6 % dle četnosti relativní.

4.2.5 Otázka č.5: Ve kterých ročnících anglický jazyk vyučujete?



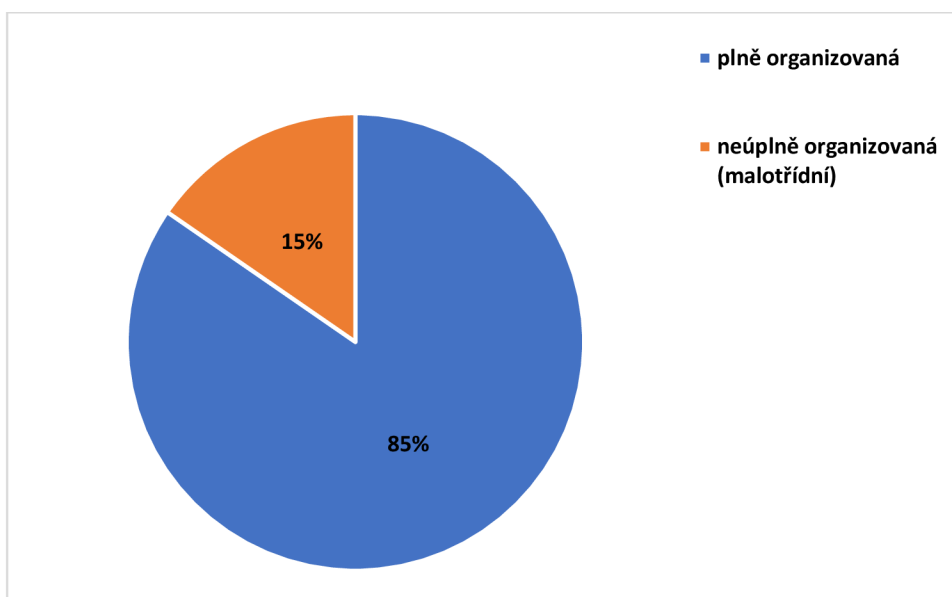
Graf 5: Ročník, ve kterém respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 5: Ročník, ve kterém respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
1. ročník	18	11 %
2. ročník	22	14 %
3. ročník	44	27 %
4. ročník	37	23 %
5. ročník	40	25 %
Celkem	161	100 %

Na začátek si uvedeme, že jeden respondent může cizí jazyk vyučovat ve více než jednom ročníku. Podle grafu a tabulky 5 je nejrozšířenější ročník, ve kterém daní pedagogové vyučují ročník třetí. Podle absolutní četnosti respondenti nejvíce učili ve třetím ročníku, jedná se o 44 učitelů. Dle relativní četnosti se jedná o hodnotu 27 % z celkových ročníků. Naopak nejméně se vyučovalo v první ročníku, podle absolutní četnosti zde učilo 18 respondentů a dle relativní 11 %.

4.2.6 Otázka č.6: Na jakém typu školy vyučujete?



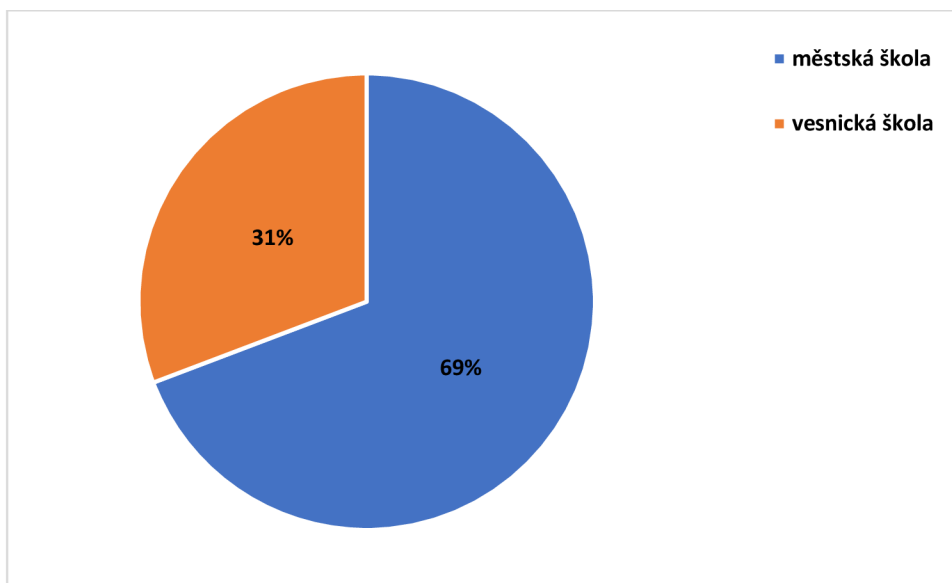
Graf 6: Typ školy, na které respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 6: Typ školy, na které respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
plně organizovaná	55	85 %
neúplně organizovaná (malotřídní)	10	15 %
Celkem	65	100 %

Na základě grafu a tabulky 6 většina respondentů vyučuje na školách, které se řadí k typu plně organizovaná škola. Dle absolutní četnosti se do této skupiny řadí 55 pedagogů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 85 % z celkového počtu dotazovaných. Naproti tomu do skupiny, která vyučuje na školách typu neúplně organizovaná (malotřídní) škola se řadí pouze 10 respondentů dle absolutní četnosti, což nám dává 15% relativní četnosti z celku.

4.2.7 Otázka č. 7: Vyučujete na městském nebo vesnickém typu školy?



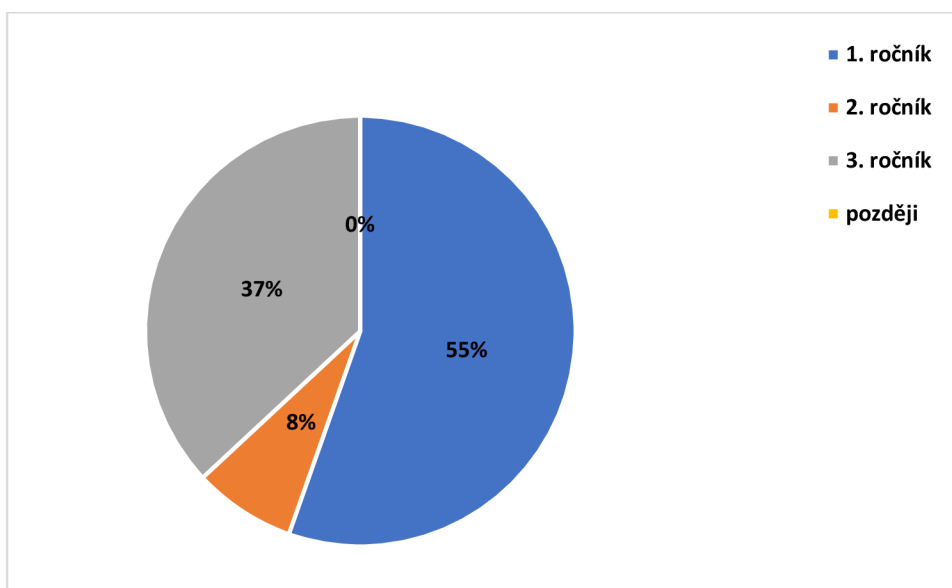
Graf 7: Působení respondentů na městské či vesnické škole. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 7: Působení respondentů na městské či vesnické škole. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
městská škola	45	69 %
vesnická škola	20	31 %
Celkem	65	100 %

Na základě dotazování respondentů bylo zjištěno, že většina účastníků výzkumu – absolutní četnost 45 a relativní četnost 69 % z celku – působí na městském typu školy. Naproti tomu pedagogů, kteří vyučují na školách typu vesnická škola bylo pouze 20 dle absolutní četnosti a 31 % podle relativní četnosti.

4.2.8 Otázka č.8: Od kterého ročníku se na Vaší škole vyučuje anglický jazyk?



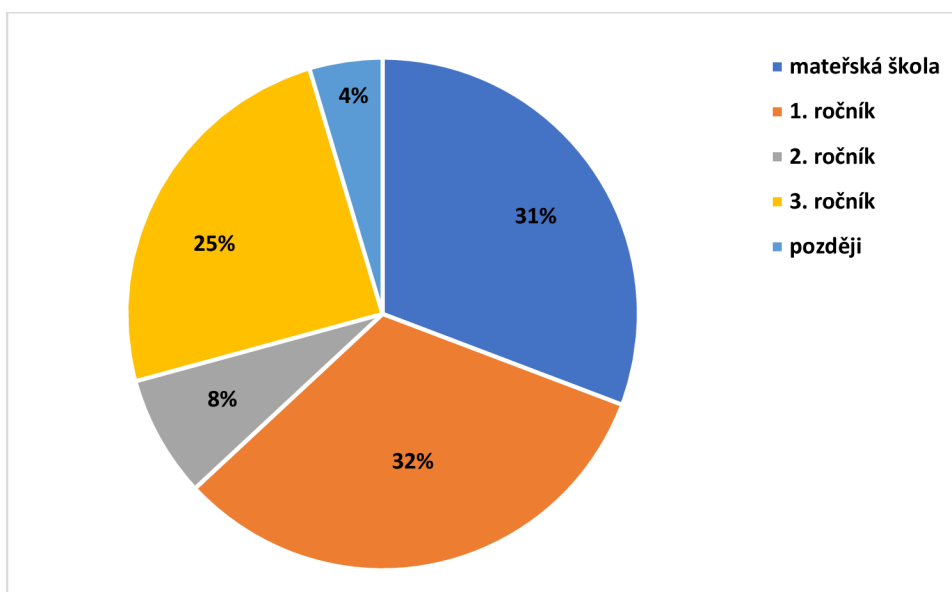
Graf 8: Začátek výuky AJ na škole daného respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 8: Začátek výuky AJ na škole daného respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
1. ročník	36	55 %
2. ročník	5	8 %
3. ročník	24	37 %
později	0	0 %
Celkem	65	100 %

Na základě dotazování účastníků průzkumu bylo zjištěno, že nejvíce respondentů – absolutní četnost 36 a relativní četnost 55 % z celku – uvádí, že na škole, kde působí probíhá výuka anglického jazyka od prvního ročníku ZŠ. Naproti tomu nejméně učitelů uvádí (pokud nebereme v potaz možnost později) – podle absolutní četnosti 5 a relativní četnosti 8 % - že u nich výuka probíhá od druhé třídy.

4.2.9 Otázka č.9: Od kdy by se měl podle Vás začít vyučovat anglický jazyk?



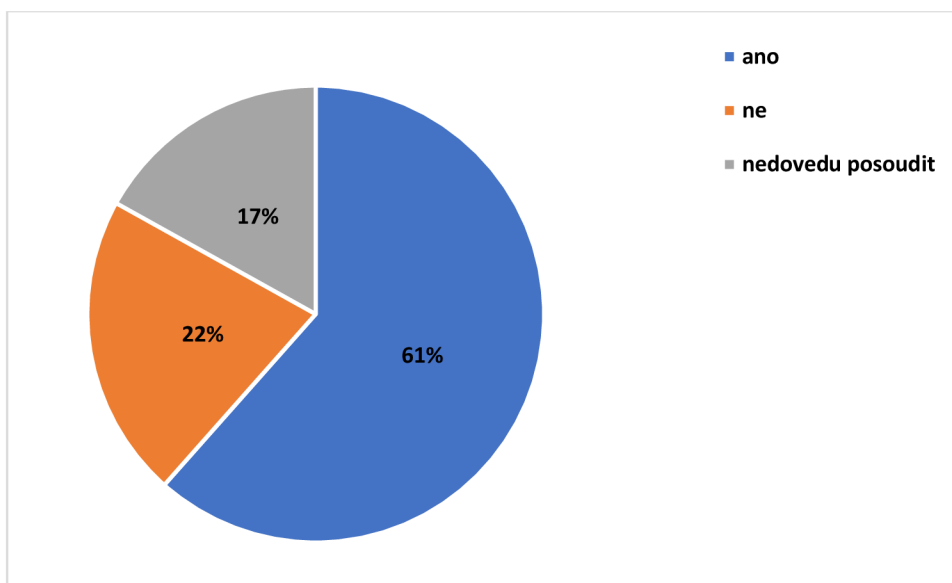
Graf 9: Náзор daného respondenta na začátek výuky AJ. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 9: Náзор daného respondenta na začátek výuky AJ. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
mateřská škola	20	31 %
1. ročník	21	32 %
2. ročník	5	8 %
3. ročník	16	25 %
Později	3	4 %
Celkem	65	100 %

Na základě grafu a tabulky 9 je většina respondentů toho názoru, aby se cizí jazyk vyučoval již v předškolním věku či od první třídy. Mírně převážila skupina s názorem začít výuku od prvního ročníku ZŠ. Dle absolutní četnosti se jedná o hodnotu 21 a dle relativní četnosti 32 %. V kontrastu s tímto názorem se řadí skupina do kolonky později. Dle absolutní četnosti se jedná o 3 pedagogy a dle relativní o 4 % z celkového počtu dotazovaných.

4.2.10 Otázka č.10: Myslíte si, že znalost anglického jazyka je pro dítě důležitá již v raném věku?



Graf 10: Náзор na potřebu znalosti AJ již v raném věku dítěte. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 10: Názor na potřebu znalosti AJ již v raném věku dítěte. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	40	61 %
Ne	14	22 %
nedovedu posoudit	11	17 %
Celkem	65	100 %

Na otázku, zdali je důležitá znalost anglického jazyka již pro děti raného věku převážil názor ano. Dle absolutní četnosti odpovědělo 40 lidí kladně, což dává v relativní četnosti 61 % z celkového počtu dotazovaných osob. Naproti tomu názor nedovedu posoudit obdržel nejméně hlasů - 11 podle absolutní četnosti, což dává 17 % v četnosti relativní.

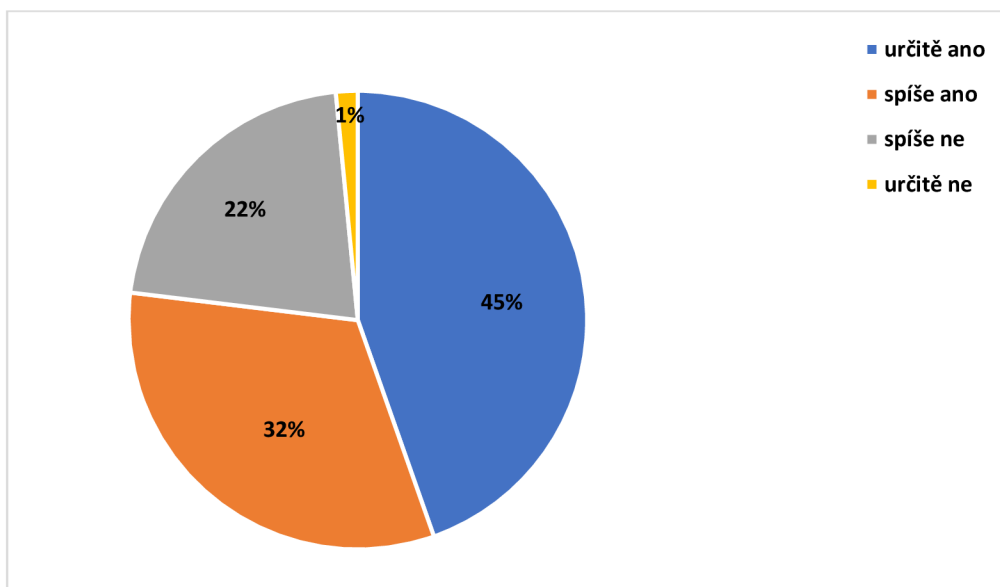
4.2.11 Otázka č.11: Prostor pro podrobnější vysvětlení názoru na předchozí otázku:

Z celkového počtu pedagogů se nevyjádřilo pouze 17 dotazovaných. Ve většině případů převládá názor, že znalost a setkání se s anglickým jazykem v raném věku je velmi prospěšné a učitelé to na základě vlastních zkušeností podporují. U některých se

objevuje názor, že je lepší výuku zařadit formou nepovinného předmětu či kroužku, děti jsou pak méně pod tlakem a mají lepší výsledky. Pro příklad zde cituji doslovný názor pedagoga: „Cizí jazyk by neměl být povinný předmět, v kroužcích jsou děti spokojenější a poberou více komunikace. Pokud to bereme jako vývoj řeči, měli by děti 6 let jen komunikovat, pak teprve psát a číst... Jako vývoj mateřského jazyka. To je moje zkušenost nadšeného učitele AJ. Učím jej v MŠ, ZŠ v dobrovolných organizacích, tak zažijeme nadšení. Ve výuce, jakmile dojde k psaní je konec nadšení a nezájem o jazyk, dětem stačí písňe říkanky, příběhy, tak jako v životě.“

V kontrastu s těmito většinovými názory se objevilo i několik odlišných, většinou se jedná o zamítavé stanovisko brzké výuky z důvodu, že je potřeba nejprve pořádně zvládnout mateřský jazyk. Cituji respondenta: „Myslím, že by nejdříve mělo dojít k upevnění správné výslovnosti v mateřském jazyce.. Učit se pouze v případě, že je rodič mluvčí AJ nebo se dítě bude pohybovat v AJ prostředí. Pro aktivní používání v dospělosti to nemá vliv, jestli se začíná ve školce nebo později.“

4.2.12 Otázka č.12: *Souhlasíte s názorem, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe?*



Graf 11: Názor respondentů na ranou výuku jazyka. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 11: Názor respondentů na ranou výuku jazyka. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
určitě ano	29	45 %
spíše ano	21	32 %
spíše ne	14	22 %
určitě ne	1	1 %
Celkem	65	100 %

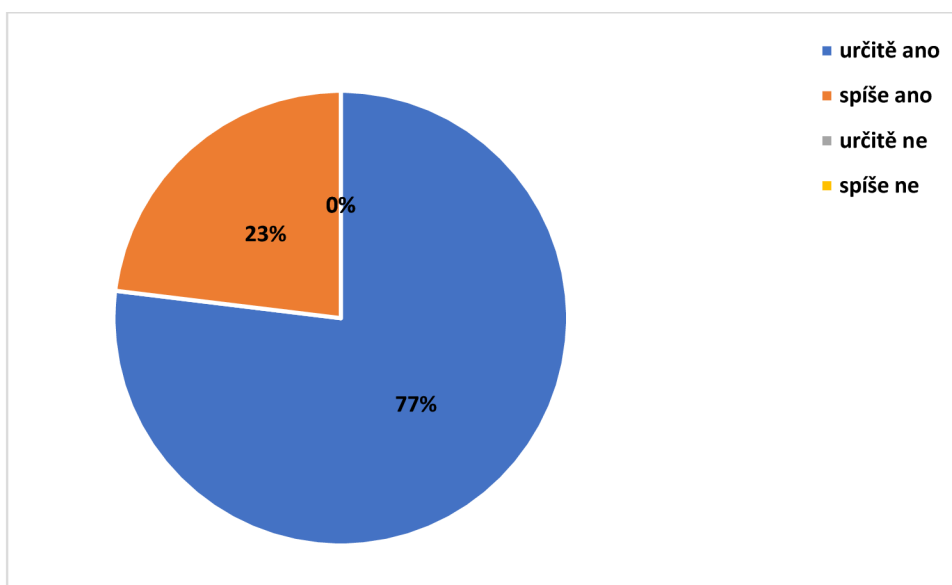
Na otázku, zdali mají respondenti takový názor, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe, odpověděla většina respondentů – dle absolutní četnosti 29 a dle relativní 45 % z celkového vzorku – určitě ano. Naproti tomu nejméně respondentů se ztotožnilo s názorem určitě ne. Jedná se pouze o jednoho člověka dle absolutní četnosti, což tvoří 1 % z celku v rámci relativní četnosti.

4.2.13 Otázka č.13: Proč? Podrobnější odpovědi na problematiku k otázce výše:

Spousta dotazovaných pedagogů je toho názoru, že děti v raném věku mají oproti starším tu výhodu, že se nestydí mluvit a jsou jako „houby“, nasávají nové věci. Citují: „Děti jsou jako houby, lépe vnímají a mají tendenci se rychleji a bez problémů učit. Podmínkou je ale kvalitní pedagog a také aktuální psychomotorický a kognitivní vývoj dítěte.“ Další názor: „Ideální je podle mě 1. ročník, mateřská škola má rozvíjet jiné kompetence. Začít tedy v 1. třídě, aby se děti seznámili nejprve s mluvenou formou a jazyk si naposlouchaly a nemusely řešit ještě psanou formu.“

Někteří učitelé s ranou výukou nesouhlasí z důvodů zbytečnosti, či potřeby nejprve zvládnout mateřštinu: „Děti se mají nejdříve pořádně naučit mateřský jazyk, aby mohly chápat cizí jazyk. Jazyková vybavenost mateřského jazyka a logopedické dovednosti jsou v dnešní době často žalostné.“ Další názor: „Je to velmi individuální, záleží na schopnostech dítěte, zda je obklopené angličtinou. A nikdy není pozdě naučit se cizí jazyk.“

4.2.14 Otázka č.14: *Myslíte si, že se děti učí anglický jazyk snadněji než dospělí?*



Graf 12: Názor respondentů, zda-li se děti učí AJ snadněji než dospělí. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 12: Názor respondentů, zda-li se děti učí AJ snadněji než dospělí. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
určitě ano	50	77 %
spíše ano	15	23 %
spíše ne	0	0 %
určitě ne	0	0 %
Celkem	65	100 %

Na dotaz, zdali se podle respondentů učí anglický jazyk děti snadněji, než dospělí odpověděla majorita – absolutní četnost 50, relativní 77 % ze všech – určitě ano. V kontrastu s tím odpovědělo spíše ano zbytek dotazovaných. Zbylé možnosti zůstaly nevyužity.

4.2.15 15. *V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 1. třídy: volné odpovědi*

Většina učitelů vidí pozitiva v tom, že dítě má větší možnost si na jazyk zvyknout, předtím, než se povinně ve třetím ročníku na jazyk vrhne. Má vytvořené také ideální

podmínky pro pozdější učení gramatiky a práci s psanou formou jazyka. Následují názory pedagogů: „Děti jazyk slyší, opakují, naučí se několik slovíček ze základních tematických okruhů a plný nástup AJ je pro ně potom mnohem snazší. „Ještě nemají strach, že něco řeknou špatně...mají více času AJ naposlouchat, než přejdou k psané formě.“ „Delší možnost vybudovat základy před velkým přílivem gramatiky.“ „Audioorální kurz, tj. přirozené osvojování. Audio orální kurz je snadnější, přirozenější a zábavnější než potom rovnou i psaní.“ „Děti jej přijmou snadno za svůj. Za podmínky, že je vyučován nevtravným způsobem a rozumně. V ranném věku se utváří jazykové schopnosti, přízvuk řeči, slovní zásoba.“

4.2.16 16. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 1. třídy: volné odpovědi

Negativa jsou většinou shledávána hlavně v tom, že děti v tomto věku neumí pořádně číst a psát. Dále, že by přidání cizího jazyka v povinné formě muselo být na úkor zkrácení hodinové dotace u jiných předmětů. Dále pak, že v takto nízkých ročnících občas učí pedagogové, kteří nemají dostatečnou kvalifikaci na AJ. Názory učitelů: „Nemůžu "ušetřený" čas využít v oblasti gramatiky - např. těžko budu vysvětlovat v AJ množné číslo, když dítě neví, co to je. A říkat si 2 roky stále jen básničky a písničky....to stihnu za ten rok ve 3. třídě....“ „ Neumí psát, číst a mají se naučit anglicky...“ „Někdy obavy z nepochopení, jazykové bariéry, pro někoho může být angličtina složitá, nebo nejde dotyčným výslovnost, což ho/ji může mrzet a demotivovat. Je potřeba hodně dbát na motivaci a hry.“ „Nedostatečnou jazykovou i procesní vzdělaností těch, kteří angličtinu v prvních třídách vyučují. Mnohdy jsou to třídní učitelky, které kdysi z angličtiny maturovaly, s děsivou výslovností, ale - "vždyť jsou to jenom jednoduchá slovíčka, to dáš.." - slova vedení školy. Takže už od začátku to učíme děti neprofesionálně a blbě.“ „Mnoho učitelů už po dětech chce, aby anglická slovíčka psaly, což je holý nesmysl.“

4.2.17 17. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 3. třídy: volné odpovědi

Zde spousta pedagogů poukazovala na fakt, že od třetí třídy je to pozdě. Výhoda je sice v tom, že děti už umí číst a psát, ale to pro začátku v AJ není příliš důležité. Názory pedagogů: „Děti již umí číst a psát, nicméně to by stejně nemělo být obsahem výuky cizího jazyka v prvních letech.“ „Možnost učit se i písemnou formou jazyka, možnost pracovat i s texty. Lépe vyvinuté myšlení.“ „Je větší šance, že učitel bude kvalitní. Na

škole není potřeba tolik angličtinářů. Většinou během roku tyto děti doženou "náskok" těch, kteří začali v první třídě.“ „Dítě už většinou "umí mluvit" česky a nemusíme se přetahovat o výslovnost např. hlásky "r" (vidím to jako logoped).“ „Jedině snad že děti jsou více ukotvené v mateřském jazyce, a můžeme poukazovat na znalosti z českého jazyka. Dítě má dost času zvyknout si na školu a osvojit si učivo první a druhé třídy.“

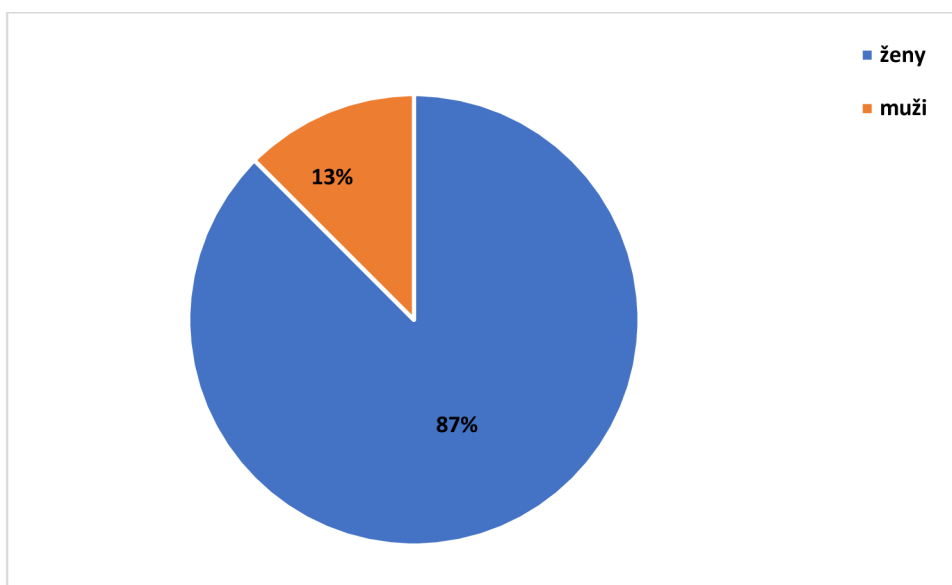
4.2.18 18. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 3. třídy: volné odpovědi

Zde opět většina pedagogů poukazuje na fakt, že je to velmi pozdě. Hlavní problém je, že v tomto pozdějším ročníku musí děti začít i s psanou formou, což může ubrat na záživnosti předmětu. Toto se v dřívějších ročnících neděje, děti si tak předmět více oblíbí. Také se objevuje hojný názor, že jsou děti v pozdějším věku stydlivější a více se pak ostýchají mluvit. Názory pedagogů: „Je to moc pozdě, děti více vnímají stud, když nerozumí, více řeší, co co znamená. Umějí číst a psaná podoba je ruší od vnímání mluveného slova.“ „Je to příliš pozdě. Aby bylo možno dosáhnout výstupů určených RVP, musí pak být výuka velmi efektivní, čímž se stává nezáživnou.“ „Dítě neprojde dvouletým poslechovým obdobím, fixuje si pak více psanou formu než samotné porozumění podle obrázků, což brzdí proces porozumění a následného produkování jazyka.“ „3.třída je na 1. stupni nejnáročnější, co se množství učiva týče. Školy, které s Ang začínají, zapominají na dvouleté audio-orální pojetí a po dětech chtějí okamžitě i Ang psanou. Což je nejen hloupé, ale i zbytečně náročné.“

4.3 Výsledky dotazníku – rodiče

Dohromady se tohoto typu dotazníku zúčastnilo 40 respondentů/rodičů dětí, které spadají do skupiny, kterých se týká či bude týkat mnou zkoumaná problematika. Dotazník funguje stylem jeden respondent/rodič se rovná jedno dítě.

4.3.1 Otázka č.1: Jaké je Vaše pohlaví?



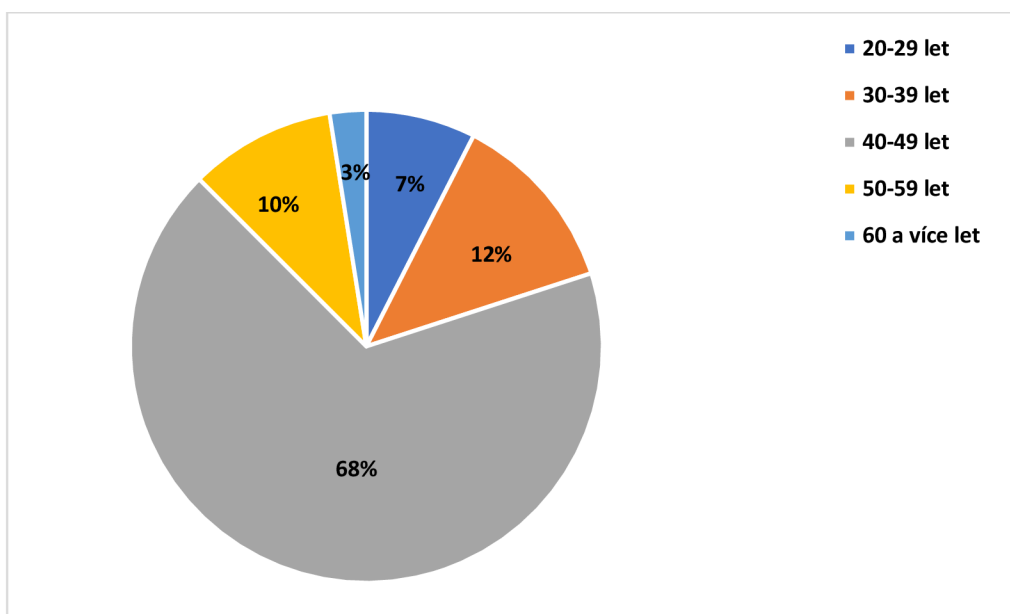
Graf 13: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 13: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Žena	35	87 %
Muž	5	13 %
Celkem	40	100 %

Jak znázorňuje graf a tabulka 13, mezi pohlavími respondentů převažují ženy. Konkrétně se dle absolutní četnosti dotazovaných průzkumu účastnilo 35 žen a pouze 5 mužů. Podle ukazatele relativní četnosti ženy disponují většinou 87 % z celkového množství dotazovaných.

4.3.2 Otázka č.2: Jaký je Váš věk?



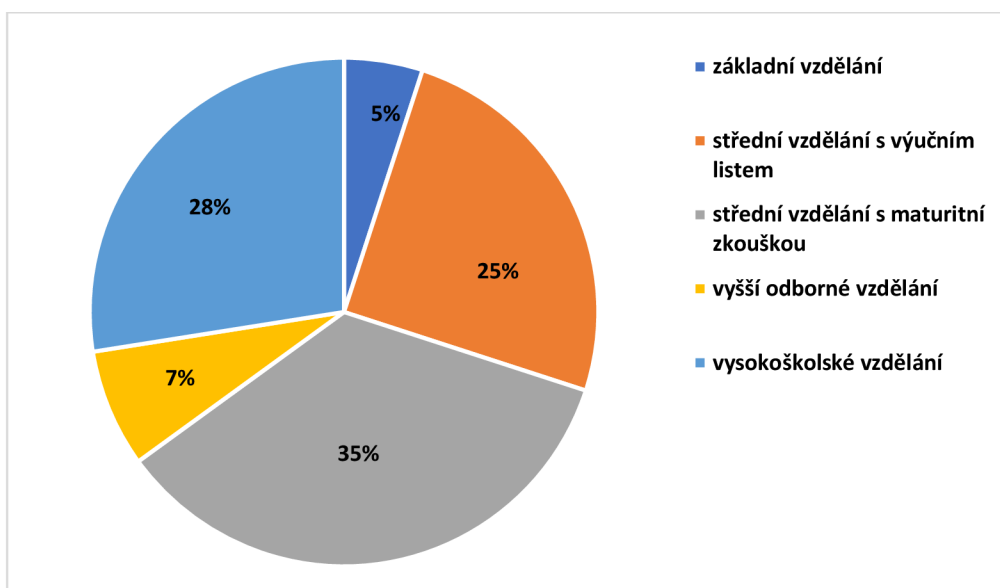
Graf 14: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 14: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
20-29 let	3	7 %
30-39 let	5	12 %
40-49 let	27	68 %
50-59 let	4	10 %
60 a více let	1	3 %
Celkem	40	100 %

Podle grafu a tabulky 14 se nejvíce respondentů řadí do věkové skupiny 40 až 49 let. Dle absolutní četnosti se do této skupiny řadí 27 respondentů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 68 % z celkového počtu dotazovaných. Nejméně dotazovaných patří do skupiny 60 a více let – jedná se pouze o jednoho respondenta dle absolutní četnosti, což tvoří 3 % z celku dle relativní četnosti.

4.3.3 Otázka č.3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



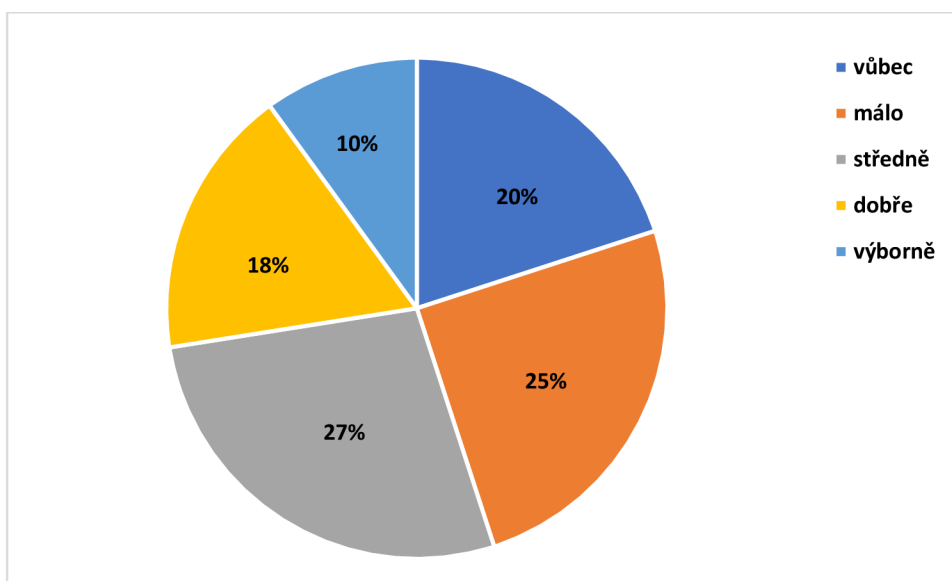
Graf 15: Nejvyšší dosažené vzdělání daných respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 15: Nejvyšší dosažené vzdělání daných respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
základní vzdělání	2	5 %
střední vzdělání s výučním listem	10	25 %
střední vzdělání s maturitní zkouškou	14	35 %
vyšší odborné vzdělání	3	7 %
vysokoškolské vzdělání	11	28 %
Celkem	40	100 %

Podle dotazování na nejvyšší dosažené vzdělání daných rodičů, se nejvíce respondentů řadí do skupiny – střední vzdělání s maturitní zkouškou. Dle absolutní četnosti se do této skupiny řadí 14 respondentů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 35 % z celkového počtu dotazovaných. Nejméně dotazovaných patří do skupiny základní vzdělání – jedná se pouze o dva respondenty dle absolutní četnosti, což tvoří 5 % z celku dle relativní četnosti.

4.3.4 Otázka č.4: Na jaké úrovni je Vaše angličtina?



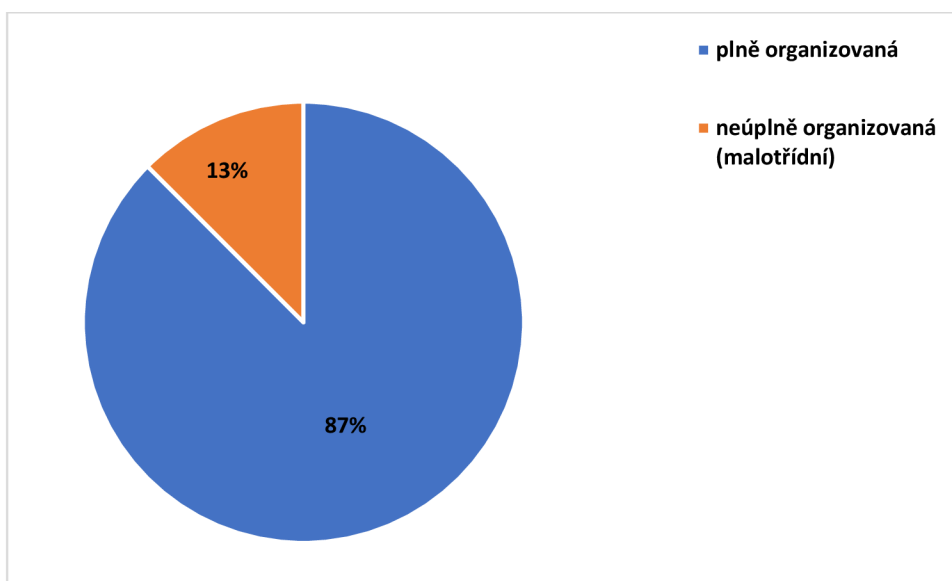
Graf 16: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 16: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Vůbec	8	20 %
Málo	10	25 %
Středně	11	27 %
Dobře	7	18 %
Výborně	4	10 %
Celkem	40	100 %

Na otázku, jak dobře umí anglický jazyk, většina rodičů odpověděla vůbec, málo, či středně. Avšak mírně převážila skupina středně – dle absolutní četnosti zde spadá 11 respondentů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 27 % z celkového počtu dotazovaných. Nejméně rodinných příslušníků patří do skupiny výborně – jedná se o 4 respondenty dle absolutní četnosti, což tvoří 10 % z celku z hlediska relativní četnosti.

4.3.5 Otázka č.5: Jaký typ školy navštěvuje Vaše dítě?



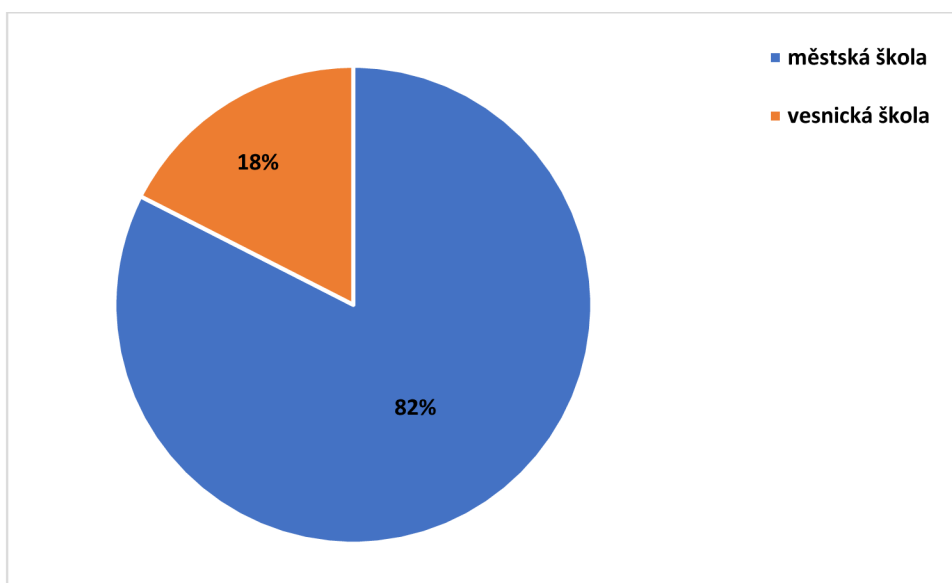
Graf 17: Typ školy, které dítě respondenta navštěvuje. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 17: Typ školy, které dítě respondenta navštěvuje. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Plně organizovaná	35	87 %
Neúplně organizovaná (malotřídní)	5	13 %
Celkem	40	100 %

Na dotaz, na jaký typu školy dítě respondenta dochází zvolila majorita dotazovaných školu plně organizovanou – dle absolutní četnosti 35 respondentů a dle relativní četnosti skupina zaujímá 87 % z celkového počtu dotazovaných. Naproti tomu typ školy neúplně organizovanou (malotřídku) vybralo pouze 5 respondentů podle absolutní četnost, což tvoří 13 % z celku z hlediska relativní četnosti.

4.3.6 Otázka č.6: Navštěvuje Vaše dítě městskou či vesnickou školu?



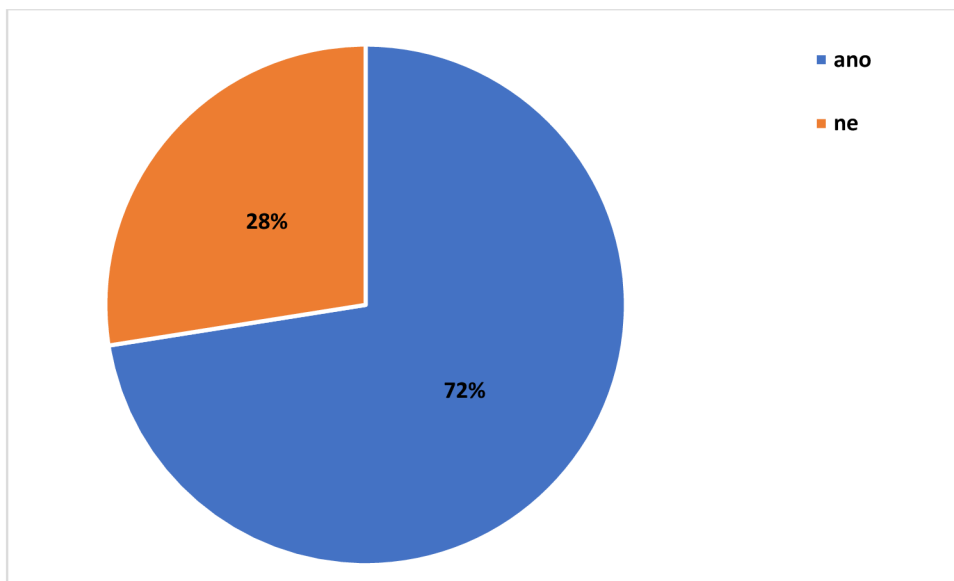
Graf 18: Počet dětí respondentů navštěvující městskou či vesnickou školu. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 18: Počet dětí respondentů navštěvující městskou či vesnickou školu. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
městská škola	33	82 %
vesnická škola	7	18 %
Celkem	40	100 %

Jak znázorňuje graf a tabulka 18, většina dětí respondentů navštěvuje městskou školu. Konkrétně se dle absolutní četnosti jedná o 33 dotazovaných, což je z hlediska relativní četnosti 82 % ze všech rodičů, kteří se průzkumu účastnili. Naproti tomu vesnický typ školy navštěvuje podstatně méně žáků – 7 z hlediska absolutní četnosti a 18 % z relativní četnosti.

4.3.7 Otázka č.7: Myslíte si, že znalost anglického jazyka je pro dítě důležitá již v raném věku?



Graf 19: Náзор respondentů, zda-li je znalost AJ důležitá již v raném věku. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 19: Náзор respondentů, zda-li je znalost AJ důležitá již v raném věku. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	29	72 %
Ne	11	28 %
Celkem	40	100 %

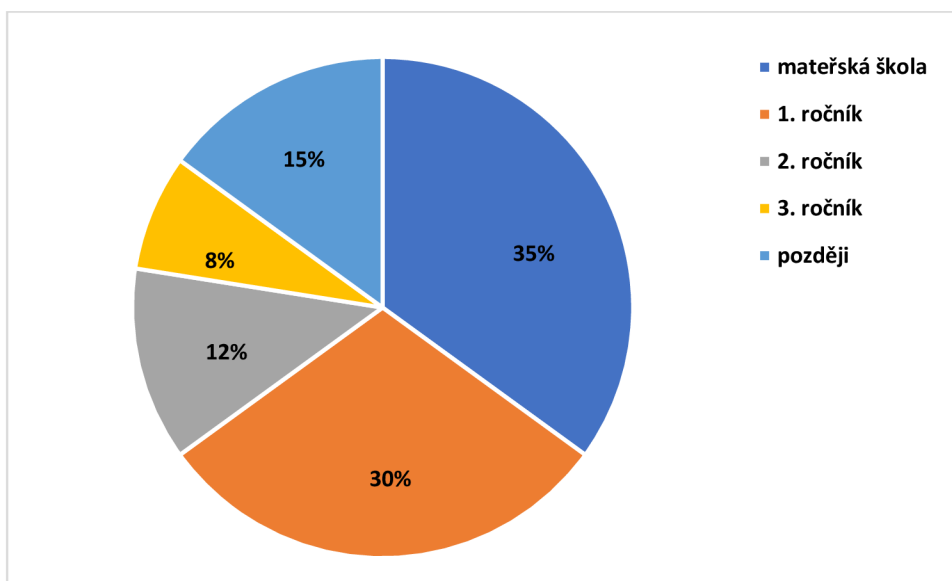
Na otázku, jestli respondenti považují za důležité mít nějaké znalosti z anglického jazyka již v raném věku, odpověděla většina kladně – dle absolutní četnosti 29 rodičů, z hlediska relativní jde o 72procentní názor z celku. Naproti tomu jen 11 dotazovaných (28 %) uvedlo, že znalost z AJ v raném věku nepovažuje za signifikantní.

4.3.8 Otázka č.8: Prostor pro podrobnější vysvětlení názoru respondentů na otázku výše:

Většina rodičů odpověděla, že považují za důležité začít s cizím jazykem co nejdříve. Návoz respondentů: „Angličtina se stala univerzální řečí, kterou se domluví všichni všude. Pokud chci, aby mě dítě v životě obstálo, potřebuje, aby jí znalo co nejlépe, aby se s ní sžilo. A to jde tím snáze, čím dříve se mu přirozeně začlení do učení.“ „AJ je

důležitý a dítě už v útlém věku dobře vnímá. Angličtina je také celosvětový jazyk.“ Naproti tomu, někteří rodiče jsou toho názoru, že by se děti v tomto věku měly raději soustředit na svůj mateřský jazyk, protože s ním mají často potíže. „Děti neumí pořádně český jazyk, proto anglický jazyk až později.“ „Nejprve si musí upevnit základní znalosti- nejen gramatiku, svého jazyka.“

4.3.9 Otázka č.9: Od kdy se Vaše dítě začalo učit anglický jazyk?



Graf 20: Časové období, kdy dítě začalo s AJ. Zdroj: Vlastní tvorba

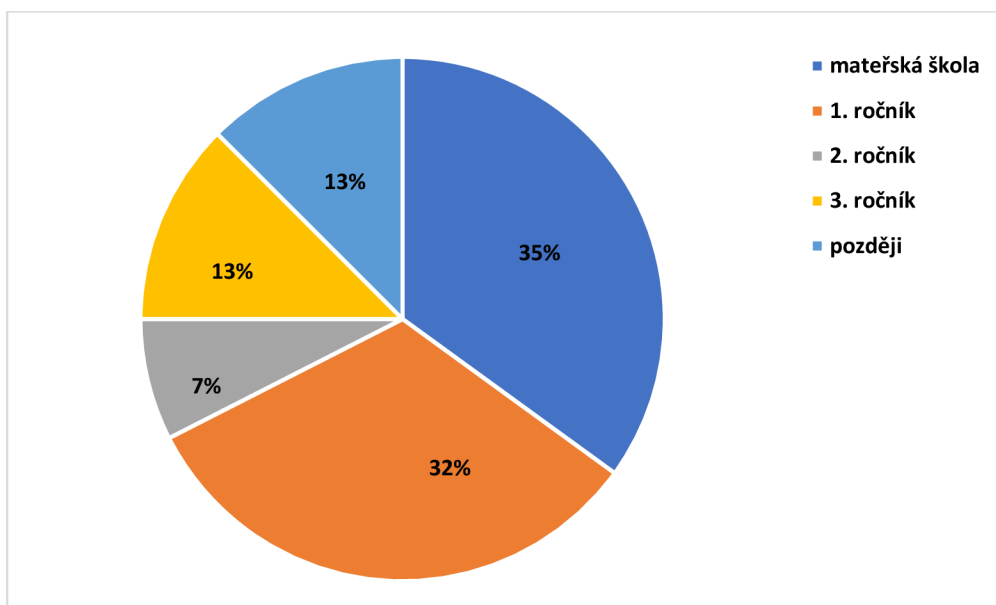
Tabulka 20: Časové období, kdy dítě začalo s AJ. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
mateřská škola	14	35 %
1. ročník	12	30 %
2. ročník	5	12 %
3. ročník	3	8 %
Později	6	15 %
Celkem	40	100 %

Dle dotazníku většina dětí začala s výukou anglického jazyka v předškolním období v rámci mateřské školy a v první ročníku na základní škole. Mírně převážila

skupina, která výuku zahájila již v mateřské škole, jedná se o 14 dětí (35 % z celku). Nejméně početná skupina zahájila výuku až ve třetím ročníku ZŠ, jedná se o 3 děti (8 %).

4.3.10 Otázka č.10: Od kdy by se měl podle Vás začít vyučovat anglický jazyk?



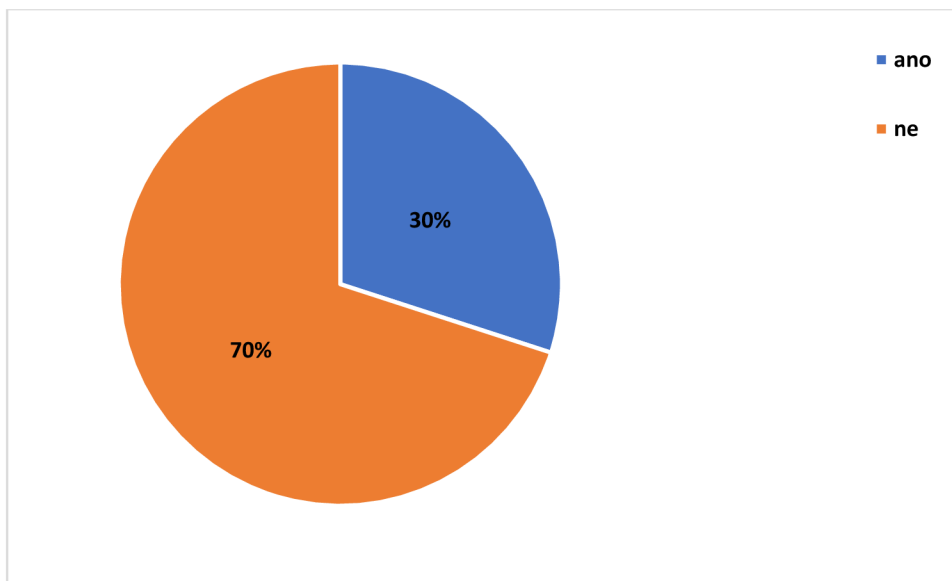
Graf 21: Náзор respondentů na začátek výuky cizích jazyků. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 21: Názor respondentů na začátek výuky cizích jazyků. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
mateřská škola	14	35 %
1. ročník	13	32 %
2. ročník	3	7 %
3. ročník	5	13 %
Později	5	13 %
Celkem	40	100 %

Na otázku, kdy by měla být zahájena výuka cizích jazyků, většina rodičů odpověděla, že v mateřské škole či v první ročníku základní školy. Mírně dominovala skupina s názorem na začátek výuky již v mateřské škole. Jedná se o 14 rodičů (35 %). Nejméně respondentů bylo pro zahájení výuky ve druhém ročníku ZŠ, jde o 3 rodiče (7 %).

4.3.11 Otázka č.11: Navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě zájmový kroužek anglického jazyka?



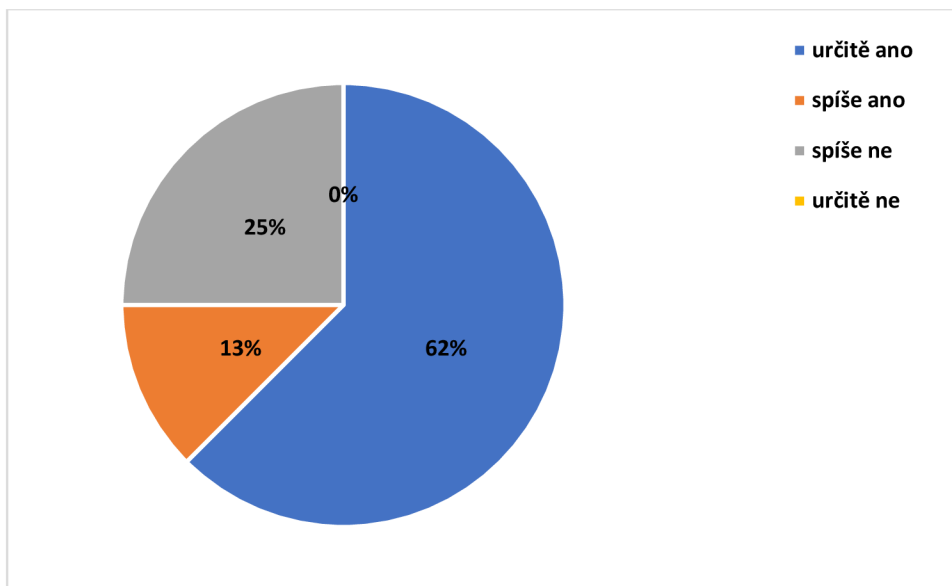
Graf 22: Počet dětí, které navštěvují/navštěvovaly zájmový kroužek AJ. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 22: Počet dětí, které navštěvují/navštěvovaly zájmový kroužek AJ. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	12	30 %
Ne	28	70 %
Celkem	40	100 %

Dle dotazníku většina dětí nedochází do zájmových kroužků se zaměřením na anglický jazyk. Jedná se o 28 dětí (70 % z celkového počtu dotazovaných). Pouze 12 respondentů (30 %) uvedlo, že jejich děti nějaký z kroužků se zaměřením na AJ navštěvují.

4.3.12 Otázka č.12: Souhlasíte s názorem, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe?



Graf 23: Náзор respondentů, zda-li je dobré začít s cizím jazykem co nejdříve. Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 23: Náзор respondentů, zda-li je dobré začít s cizím jazykem co nejdříve. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
určitě ano	25	62 %
spíše ano	5	13 %
spíše ne	10	25 %
určitě ne	0	0 %
Celkem	40	100 %

Jak znázorňuje graf a tabulka 23, většina respondentů je toho názoru, že je vhodné zahájit výuku anglického jazyka co možná nejdříve. Majorita dotazovaných odpověděla určitě ano – dle absolutní četnosti se jedná o 25 dotazovaných, což je z hlediska relativní četnosti 62 % ze všech rodičů, kteří na průzkumu participovali. V kontrastu s tím žádný dotazovaný nezvolil možnost určitě ne.

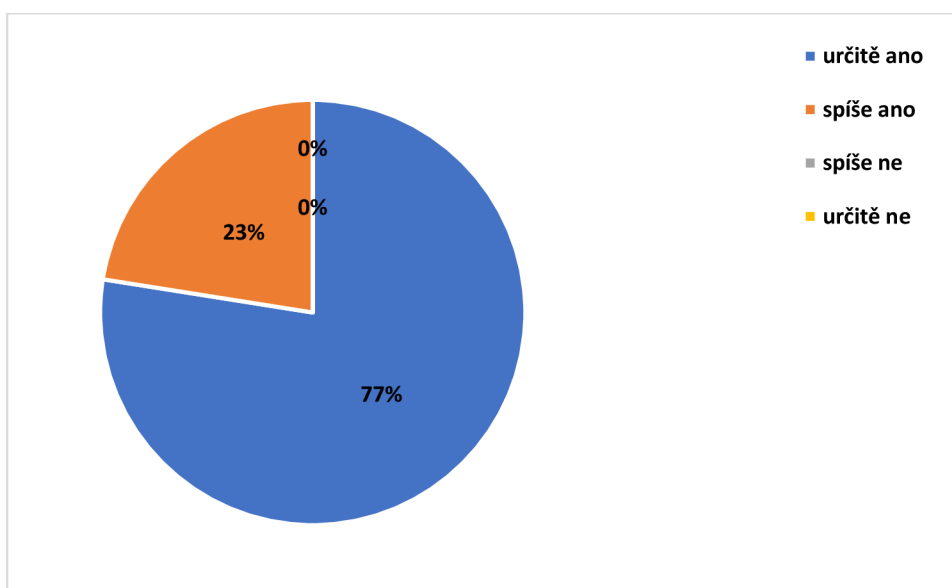
4.3.13 Otázka č.13: Proč? Prostor pro podrobnější odpověď na otázku položenou výše:

Většina rodičů je toho názoru, že pokud začne dítě s učením dříve než ve třetí třídě, má velkou výhodu nad těmi, kteří začínají třeba právě až ve třetím ročníku, kdy je

výuka povinná pro všechny žáky. Názory dotazovaných: „Půjde mu to snadněji. Vidím srovnání se svých synech Jeden nenavštěvoval angličtinu od mateřské školy kvůli lehkému šlapání na jazyk, druhý navštěvoval a je to teď ve 3 třídě znát.“ „Malé děti lépe vstřebávají jazyk. Ale nemyslím si, že je třeba se tomu věnovat již v předškolním věku. A určitě také záleží na schopnostech dítěte, ty děti, které mají SPU, pro ty je to takhle brzy asi nadbytečné. Ale zase asi jet pouze poslech a konverzaci (přímou úměrnou věku), nebude úplně na škodu.“ „Děti sú ako špongie - pri hre, rozprávkach sa veľa mimovoľne naučia. Neskôr to už ide ťažšie.“

V kontrastu s tím má menšina rodičů názor, že je nástup na školu pro děti už i bez angličtiny dosti stresující a nechali by ji tedy až na pozdější ročníky. Názory: „Už tak je ZŠ velmi náročná, vysoké požadavky na žáky.“ „Protože hodně dětí má vady řeči. Pokud nemá zafixovaný mateřský jazyk, není dobré plést do výslovnosti ještě specifickou výslovnost aj.“

4.3.14 Otázka č.14: *Myslíte si, že se děti učí anglický jazyk snadněji než dospělí?*



Graf 24: Názor respondentů, zda-li se cizí jazyk učí děti snadněji než dospělí, Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 24: Názor respondentů, zda-li se cizí jazyk učí děti snadněji než dospělí. Zdroj: Vlastní tvorba

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
určitě ano	31	77 %
spíše ano	9	23 %
spíše ne	0	0 %
určitě ne	0	0 %
Celkem	40	100 %

Na dotaz, zdali se podle respondentů učí anglický jazyk děti snadněji, než dospělí odpověděla většina – absolutní četnost 50, relativní 77 % ze všech – určitě ano. V kontrastu s tím odpovědělo spíše ano zbytek dotazovaných. Zbylé možnosti zůstaly nevyužity.

4.3.15 15. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 1. ročníku ZŠ: volné odpovědi

Většina respondentů vidí pozitiva v tom, že v tomto věku probíhá výuka AJ formou hry a děti to velmi baví. Mají také slušný základ do dalších let výuky. Názory rodičů: „Děti jsou v tomhle věku „chytlavé“ a snáz se učí. Pokud se učí v hravé formě, děti to zaujme.“ „Seznámení se s audio-orální metodou, rytmus, melodie, najít motivaci atd.“ „ Pokud se jen povrchně seznamuje s jazykem.....např. příběhy v angl. jazyce, je to pro dítě přirozená cesta, jak se tuto řeč naučit.“

4.3.16 16. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 1. ročníku ZŠ: volné odpovědi

Negativa spatřuje spousta rodičů v tom, že děti pak mají méně času na jiné předměty. Dále se často objevuje problém s dostatečnou kvalifikací učitelů AJ. Názory rodičů: „Že to od začátku neučí kdo má angličtinu vystudovanou, nebo žil v zahraničí... Některé učitelky se učí 2 lekce před dětmi.“ „Dala bych spíše výuku od 2. ročníku nejdříve. V začátku by se měli ve škole setkat hlavně s rodným jazykem, tedy s češtinou. Naučit se ji, porozumět aj. A za druhé - 1. ročník je pro prvňáčky náročný, nové prostředí, musí si zvyknout učit se, být soustředěni atd.“ „Nezvládají potom český jazyk.“

4.3.17 17. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 3. ročníku ZŠ: volné odpovědi

Většina respondentů se vyjadřuje ve smyslu, že je lepší začít dříve, ale přesto určité výhody v začátku až ve třetí třídě spatřují. Například v tom, že děti už jsou na škole více aklimatizované, cizí jazyk pro ně proto nebude takovým náparem, umí také psát a číst. Názory rodičů: „Děti už jsou zvyklé na školní práci, mají většinou napravené vady řeči, umí číst a psát.“ „Dítě je již zaběhlé ve škole a má své učící návyky a povinnosti.“ „Pokud jsou od 3. třídy 3 hodiny AJ týdně, tak rozhodně ty děti, které v 1. a 2. třídě mají hodin méně rychle doženou. Také proto, že jsou větší a už se seznámily se čtením a psaním a jsou vyzrálejší. Tam, kde v 1. třídy je nekvalitní výuka aj (učí se nazpaměť jen slovíčka a vůbec ne ve větách, tam ten rozdíl ještě bude markantnější).“ „Možná některé děti potřebují dozrát a začít s jazykem později a třetí třída by mohla být ten vhodný čas.“

4.3.18 18. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 3. ročníku ZŠ: volné odpovědi

Opět spousta dotazovaných zdůrazňuje, že je potřeba začít s jazykem dříve. Negativa v takto pozdním začátku vidí hlavně v tom, že ve třetí třídě se bere spousta těžkého a nového učiva a je to pak pro dítě velmi náročné období. Další rodiče se vyjadřují ve smyslu, že kdo začne dříve, má slušný základ a náskok proti dětem, které začínají až ve třetím ročníku. Názory rodinných zástupců: „Příliš veľa ťažkého učiva v 3. ročníku - násobilka, vybrané slova,...“ „Začala bych dříve, snadnější návyk na jazyk.“ „Pokud se nezačne v dřívějším období, pak je nutnost rychleji a ne tak kvalitně probrat základy.“ „Hodně učení a těžko to někteří zvládají, je to prostě moc pozdě. Anglicky jazyk by měl být povinný od 1.ročníku.“ „Pokud pouze některé děti navštěvovaly anglickou přípravku, nemají všichni stejné podmínky.“

Učitelé i rodiče jsou podle svých vlastních zkušeností většinou toho názoru, že čím dříve se s anglickým jazykem začne, tím lépe. Výhody jasně převažují nad negativy. V závěru mé práce se k dotazníku ještě vrátíme, tam se mimo jiné budu zabývat porovnáváním odlišností mezi odpověďmi u pedagogů a rodičů dětí.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá tématem postojů k výuce anglického jazyka od 1. a 3. třídy základní školy. Jejím hlavním cílem bylo zanalyzovat, jaké jsou na tuto problematiku v České republice většinové názory pedagogů, kteří učí anglický jazyk na první stupni ZŠ a rodičů, na jejichž děti je výzkum zaměřen. Moje práce se zabývá dle mého názoru dosti důležitým tématem, protože v dnešní globalizované společnosti, kdy je svět čím dál více úzce propojen a anglický jazyk je stále nejpoužívanějším ekonomickým, politickým a diplomatickým jazykem, je jeho precizní zvládnutí zkrátka na místě. Z důvodu, že je ovládnutí anglického jazyka takto signifikantní, je zároveň důležité položit si otázku, kdy je nejvhodnější doba pro zahájení výuky a případně jaké výhody může raná výuka danému jedinci přinést. Proto moje práce pokládá zainteresovaným respondentům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového šetření otázky koncipované takovým způsobem, aby jasně vyplynulo, jaké jsou jejich zkušenosti s danou problematikou a podle výsledků zjišťuje jaký je nejrozšířenější a tudíž demokraticky (podle většiny) nejlepší názor.

Diplomová práce se nejprve zaměřila na teoretickou část. V první kapitole byly uvedeny historické souvislosti cizích jazyků u nás v republice a dále vzdělávací programy, podle kterých se řídila výuka na našich základních školách. Jedná se o vzdělávací programy Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Zde jsou uvedeny začátky povinné výuky anglického jazyka v ČR po sametové revoluci. Podrobněji se v tomto segmentu práce zaměřuji na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je aktuální a slouží jako primární a stěžejní dokument pro účely našeho vzdělávání na ZŠ. Dále více rozvádím, jak u nás výuka AJ probíhá a jsou zde také přiloženy doporučené osnovy angličtiny. V další části práce jsem se zabývala podtématem vývoje dítěte a jeho psychologie ke vztahu k učení. Dle mého názoru nám pochopení toho, jak se dětská psychika vyvíjí v čase, může výrazně pomoci s přípravou vhodných učebních postupů a metod na výuku dítěte v dané věkové kategorii. Odlišným způsobem bude výuka probíhat pro dítě předškolního věku a jiným pro děti starší. Rozebírám zde vývoj a změny, které u dětí v určitém věku nastávají a na jaké aktivity je vhodné se zaměřit. V mladším věku jde převážně o to, aby výuka jazyků probíhala formou hry se zaměřením na poslechovou stránku jazyka a děti bavila. Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku, zda je vůbec nutné zahájit výuku v raném věku dítěte a jestli

přináší nějaké výhody. Zde se objevují dva názorové střety, jeden je pro časnou výuku a druhý to nepovažuje za tak důležité. Každopádně většina zainteresovaných osob tvrdí, že pro kvalitní zvládnutí cizího jazyka je potřeba výuku zahájit v ten pravý čas, což koresponduje se začátkem výuky v předškolním věku či od první třídy ZŠ. Pracuje se zde s termíny jako třeba kritické období, které když je promeškáno, tak daný jedinec už nemá tak dobré předpoklady pro kvalitní zvládnutí nemateřského jazyka, jaké by mít mohl. Dále jsou zde rozebrány edukační podmínky, metody, pomocí kterých si cizí jazyk osvojují děti mladšího školního věku, cíle a očekávání od rozšířené povinné výuky cizího jazyka na ZŠ a také rozdíly v tom, jakým stylem se cizí jazyk děti učí v kontrastu s tím, jak se jej učí dospělí. Mezi výhody, které mají děti nad dospělými je hlavně jejich bezprostřednost, nemají ještě takový ostych a příliš neřeší, pokud dělají chyby. To je nebrzdí při mluveném projevu. Naproti tomu dospělý člověk nad vším více přemýšlí a chce se primárně vyhnout chybám, to jej v konečném důsledku brzdí a je znevýhodněn. Výhoda u něj na druhou stranu může být ve větším logickém uvažování, tudíž se lépe učí gramatiku a podobně.

Poslední kapitola mé práce je věnována praktické části. Ta byla řešena za pomoci dotazníků, kterých bylo celkem 105 a byly rozposlány dvěma odlišným skupinám respondentů. První skupina byla složena z učitelů, kteří učí anglický jazyk na prvním stupni ZŠ – těm bylo předloženo 65 dotazníků. Druhá z rodičů dětí, kterých se daná problematika týká – zde bylo vyplněno celkem 40 dotazníků. Většina pedagogů, která se průzkumu zúčastnila byly ženy, jedná se o 62 dotazovaných s nejrozšířenější věkovou skupinou 40–49 let v počtu 24 respondentů. U rodičů se jedná o stejný případ, žen bylo 35 z celku s nejpočetnější skupinou – 27 respondentů v kategorii 40-49 let. Dále budu pro přehlednost a stručnost uvádět nejrozšířenější názory a statistiky respondentů na danou problematiku.

Nejvíce dotazovaných učitelů má pedagogickou praxi 11-20 let (28 % z celku dotazovaných). Úroveň angličtiny B2 – vyšší pokročilý (33 %) mírně převážila nad C1 – pokročilý (31 %). Nejvíce pedagogů – 27 % vyučuje ve 3. ročníku. Typ školy, na které většina vyučuje – plně organizovaná (85 %) a působí na městské škole (69 %). Výuka AJ majoritně probíhá od 1. ročníku ZŠ (55 %). S tím, aby výuka AJ byla zavedena v povinné formě dříve, než ve třetím ročníku souhlasí 71 % dotazovaných. Konkrétně od 1. ročníku ZŠ (32 %), od mateřské školy (31 %) a od druhého ročníku 8 %. Názor na ranou výuku

AJ je kladný, pro je 77 % dotazovaných – určitě ano (45 %), spíše ano (32 %). Na otázku, zda se učí děti AJ snadněji, nežli dospělí odpovědělo 100 % respondentů kladně – určitě ano (77 %), spíše ano (23 %).

Největší počet rodičů má střední vzdělání s maturitní zkouškou – 35 %. Úroveň jejich angličtiny zde nebyla hodnocena pomocí SERR, nejvíce rodičů odpovědělo že anglický umí středně dobře – 27 %. Na otázku, jaký typ školy jejich dítě navštěvuje odpověděla většina – plně organizovanou školu (87 %) a dochází do městského typu školy (82 %). Zda je AJ důležitá již v raném věku odpověděla majorita – ano (72 %). Na dotaz, kdy se jejich dítě začalo učit anglický jazyk odpovědělo nejvíce respondentů – v mateřské škole (35 %), následováno první ročníkem ZŠ (30 %). Podle většiny rodičů je nejvhodnější s výukou AJ začít dříve, než ve třetí třídě ZŠ – 74 %, nejrozšířenější názor je začít v mateřské škole (35 %), následováno prvním (32 %) a druhým ročníkem ZŠ (7 %). Na otázku, zda jejich děti navštěvují zájmový kroužek AJ odpověděla většina – ne (70 %). Položená otázka, zda se dítě učí AJ lépe, než dospělí byla zodpovězena kladně (100 %) – určitě ano (77 %), spíše ano (23 %).

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jaký většinový názor – na to, zda by měla být výuka AJ povinná dříve, než je tomu nyní, tedy ve třetím ročníku ZŠ – v naší společnosti panuje. Z mého průzkumu vyplynulo, že je většina pedagogů i rodičů pro to, aby výuka začala dříve. Majorita argumentovala tím, že má dítě v mladém věku výhody ve své bezprostřednosti, v tomto věku nemají takový ostych jako starší jedinci, tudíž se jazyk učí lépe. Také mají více času na procvičení jazyka. Avšak určitá menší část by povinnou výuku AJ nezahajovala dříve, ale nechala by ji tak jak je tomu nyní, či by ji ještě trochu oddálila. Argumenty pro jejich názor byly, že takto mladé děti mají často problémy i se svým mateřským jazykem a je tedy nejprve nutné zvládnout ten. Také viděli nevýhody v tom, že by výuka AJ musela proběhnout na úkor hodinové dotace dalších předmětů. Můj osobní názor na danou problematiku je takový, že cizí jazyk je dobré zahájit již v mateřské škole a později na škole základní bych se v první a druhé třídě vydala spíše cestou dobrovolnosti. Je to hlavně z důvodu, že pokud by nastala povinná forma výuky, děti by zákonitě musely být ochuzeny o určitou hodinovou dotaci v dalších předmětech. Takto malé děti bych cizí jazyk učila výhradně formou her a v poslechové formě, nezatažovala bych je psanou formou jazyka, děti by poté mohly zájem o jazyk ztratit.

Seznam použité literatury

BIRDSONG, David. Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. Second language acquisition and the critical period hypothesis. London: Lawrence Erlbaum Associates. [online]. 1999 [cit. 2021-07-21]. ISBN:0-8058-3084-7. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?hl=cs&lr&id=d7OPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=critical%20period%20hypothesis&ots=5uB2rMzxm&sig=3yPM5j0GO162PKo2maIFckatVvM&redir_esc=y#v=onepage&q=critical%20period%20hypothesis&f=false

COUBALOVÁ, Alena. Podněty k výuce cizích jazyků v ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2012 [cit. 2021-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2010. [online]. [cit. 2021-11-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/11b75101-d406-4fb9-bd4a-32325054222a>

DOUBRAVA, Lukáš. Angličana či Američana ve výuce již téměř nepotkáte. Učitelské noviny. 2010 [online]. [cit. 2021-09-28]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2535>

DOLÁKOVÁ, Sylvie. Výuka angličtiny u předškolních dětí – ano? Ale jak? [online]. 2012 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: http://www.sylviad.cz/ProStazeni/Vyuka_anglictiny_u_predskolnich_deti.pdf

DUNN Judy, Jane Brown, Cheryl Slomkowski, Caroline Tesla and Lise Youngblade. Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. Wiley publisher. [online]. 1991 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x>

LECLERE, J. ELLIS, G.; Managing Young Learners. [online]. 2005 [cit. 2021-06-23]. Dostupné z: http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/manage_young.html

ELLIS, Rod. Second language acquisition. Oxford University Press. Oxford introductions to language study, 2008. ISBN 01-943-7212-X.

FRANCLOVÁ, Marta. Zahájení školní docházky. Grada, 2013. ISBN: 978-80-247-8476-2

HYLSTENSTAM, Kenneth, Niclas ABRAHAMSSON. Who can become native-like in a second language? All, some, or none? Oxford, UK. [online]. 2000 [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: https://www.academia.edu/5608218/Who_can_become_native-like_in_a_second_language_All_some_or_none_On_the_maturational_constraints_controversy_in_second_language_acquisition?auto=download

CHMELÁŘOVÁ, Ivana. Angličtina a děti v předškolním a mladším školním věku – tipy a triky pro učitele i rodiče. Www.clanky.rvp.cz. [online]. 2013 [cit. 2021-12-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/P/17491/ANGLICTINA-A-DETI-V-PREDSKOLNIM-A-MLADSIM-SKOLNIM-VEKU---TIPY-A-TRIKY-PRO-UCITELE-I-RODICE.html/>

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍKOVÁ, Věra. Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21. století. In: MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. Problémy kurikula základní školy. Brno: Masarykova Univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

JÍLKOVÁ, Jana. Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku. [online]. 2005 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/166/ASPEKTY-VYUKY-CIZICH%20JAZYKU-V-RANEM-VEKU.html/>

KORČÁKOVÁ, J. Chyba a učení cizím jazykům, Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-654-8

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie: 2. aktualizované. vydání Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LÁSKOVÁ, M. Angličtina pro předškoláky, Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007.

LIGHTBOWN, Patsy a Nina Margaret SPADA. How languages are learned. Fourth edition. Oxford University Press. Oxford handbooks for language teachers, 2015. ISBN 978-0-19-454126-8.

LITTLEWOOD, William. Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom. 7th print. Cambridge University Press, 1990. ISBN 05-212-7486-9.

LOJOVÁ, Gabriela. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. 1. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2005. ISBN 978-80-223-2983-5.

LOJOVÁ, Gabriela. Foreign Language Learning/Acquisition at an Early Age. In: HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. Osvojování cizích jazyků v raném věku. Brno: Masarykova Univerzita, 2006. ISSN 80-210-4149-8.

LOJOVÁ, Gabriela. Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania. In: POKRIVČÁKOVÁ, Silvia, Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku. Nitra: PF UKF v Nitre, 2008. ISBN 978-80-8094- 417-9.

MŠMT – Ministerstvo Školství, mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [online]. 2013-2022 [cit. 2022-04-06]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MUÑOZ, Carmen. Age and the rate of foreign language learning. Clevedon: Multilingual matters. Second language acquisition, 2006. ISBN 18-535-9892-5.

NAJVAR, Petr. 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století. Brno: Paido. 2010. ISBN 978-80-7315-200-0.

Národní ústav pro vzdělávání. Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školy. [online]. 2013 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/189>

Národní plán výuky cizích jazyků. Praha: MŠMT. [online]. 2013-2022 [cit. 2021-10-28]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 8072900927.

PAWELEC, D. Teaching English to Young Learners in Poland. [online]. 2005 [cit. 2021-07-11]. Dostupné z: <https://www.britishcouncil.org/english/eyl/article03.htm>

PINTER, Annamaria. Children learning second languages. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Research and practice in applied linguistics, 2011. ISBN 978-0-230-20342-6.

PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. Brno: MU, 1996.

PUNCHIHETTI Subhashinie. First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another. University of Sri Jayewardenepure. The European Conference on Language Learning. [online]. 2013 [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: https://www.academia.edu/6893678/First_second_and_foreign_language_learning_how_distinctive_are_they_from_one_another.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vzdělávací program Obecná škola. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2002 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38735>

Vzdělávací program Základní škola. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2003 [cit. 2021-10-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38766>

Vzdělávací program Základní škola (aktualizace k r. 2007). [online]. 2007 [cit. 2021-10-21]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-aktualizace-k-1-zari-2007>

Vzdělávací program Národní škola. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2007 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VP_Narodni_skola_v2007.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2016 [cit. 2022-01-07]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Rodiče a jejich děti. Výuka cizích jazyků u předškoláků. [online]. 2016 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <https://www.rodice-a-deti.cz/>

RYAN, L., SINGLETON, D. Language Acquisition: The Age Factor. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2004.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Raná výuka cizích jazyků. In: Wwww.clanky.rvp.cz. [online]. 2006 [cit. 2021-12-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/571/RANA-VYUKA-CIZICH-JAZYKU.html/>

SOCPROSOC © ORIGINAL collection summer 07. Psychologie: Charakteristika vývojového období předškolního a mladšího školního věku, nejčastěji psychopatologická problematika. In: Pomocný studijní materiál k bakalářským zkouškám. [online]. 2007 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <http://www.jabok.wz.cz/PSY.pdf>

SURVIO. [online]. 2012-2022 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/o-nas>.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku. Články.rvp [online]. 2015 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19691/VYUKA-CIZIHO%20JAZYKA-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html/>

Seznam použitých zkratk

ZŠ	Základní škola
MŠ	Mateřská škola
AJ	Anglický jazyk
RVP ZV	Rámcového vzdělávacího program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací programy
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SPU	Specifické poruchy učení
CNS	Centrální nervová soustava
ČR	Česká republika

Seznam obrázků

Obrázek 1: Povinná hodinová dotace předmětu Anglický jazyk pro 3. až 5. ročník ZŠ. Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, 2013.....	21
Obrázek 2: Učební osnovy AJ pro třetí ročník ZŠ. Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, 2013.....	23
Obrázek 3: Učební osnovy AJ pro pátý ročník ZŠ. Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, 2013).....	24
Obrázek 4: Učební osnovy AJ pro čtvrtý ročník ZŠ. Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, 2013.....	24

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	62
Graf 2: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	63
Graf 3: Délka pedagogické praxe. Zdroj: Vlastní tvorba.....	64
Graf 4: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba.....	65
Graf 5: Ročník, ve kterém respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba.....	66
Graf 6: Typ školy, na které respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba.....	67
Graf 7: Působení respondentů na městské či vesnické škole. Zdroj: Vlastní tvorba.....	68
Graf 8: Začátek výuky AJ na škole daného respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	69
Graf 9: Názor daného respondenta na začátek výuky AJ. Zdroj: Vlastní tvorba.....	70
Graf 10: Názor na potřebu znalosti AJ již v raném věku dítěte. Zdroj: Vlastní tvorba...	71
Graf 11: Názor respondentů na ranou výuku jazyka. Zdroj: Vlastní tvorba.....	72
Graf 12: Názor respondentů, zda-li se děti učí AJ snadněji než dospělí. Zdroj: Vlastní tvorba.....	74
Graf 13: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	77
Graf 14: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	78
Graf 15: Nejvyšší dosažené vzdělání daných respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba.....	79
Graf 16: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba.....	80
Graf 17: Typ školy, které dítě respondenta navštěvuje. Zdroj: Vlastní tvorba.....	81
Graf 18: Počet dětí respondentů navštěvující městskou či vesnickou školu. Zdroj: Vlastní tvorba.....	82
Graf 19: Názor respondentů, zda-li je znalost AJ důležitá již v raném věku. Zdroj: Vlastní tvorba.....	83
Graf 20: Časové období, kdy dítě začalo s AJ. Zdroj: Vlastní tvorba.....	84
Graf 21: Názor respondentů na začátek výuky cizích jazyků. Zdroj: Vlastní tvorba.....	85
Graf 22: Počet dětí, které navštěvují/navštěvovaly zájmový kroužek AJ. Zdroj: Vlastní tvorba.....	86
Graf 23: Názor respondentů, zda-li je dobré začít s cizím jazykem co nejdříve. Zdroj: Vlastní tvorba.....	87
Graf 24: Názor respondentů, zda-li se cizí jazyk učí děti snadněji než dospělí, Zdroj: Vlastní tvorba.....	88

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	62
Tabulka 2: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	63
Tabulka 3: Délka pedagogické praxe. Zdroj: Vlastní tvorba.....	64
Tabulka 4: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba.....	65
Tabulka 5: Ročník, ve kterém respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba.....	66
Tabulka 6: Typ školy, na které respondent vyučuje. Zdroj: Vlastní tvorba.....	67
Tabulka 7: Působení respondentů na městské či vesnické škole. Zdroj: Vlastní tvorba..	68
Tabulka 8: Začátek výuky AJ na škole daného respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	69
Tabulka 9: Názor daného respondenta na začátek výuky AJ. Zdroj: Vlastní tvorba.....	70
Tabulka 10: Názor na potřebu znalosti AJ již v raném věku dítěte. Zdroj: Vlastní tvorba.....	71
Tabulka 11: Názor respondentů na ranou výuku jazyka. Zdroj: Vlastní tvorba.....	73
Tabulka 12: Názor respondentů, zda-li se děti učí AJ snadněji než dospělí. Zdroj: Vlastní tvorba.....	74
Tabulka 13: Pohlaví respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	77
Tabulka 14: Věk respondenta. Zdroj: Vlastní tvorba.....	78
Tabulka 15: Nejvyšší dosažené vzdělání daných respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba....	79
Tabulka 16: Úroveň angličtiny respondentů. Zdroj: Vlastní tvorba.....	80
Tabulka 17: Typ školy, které dítě respondenta navštěvuje. Zdroj: Vlastní tvorba.....	81
Tabulka 18: Počet dětí respondentů navštěvující městskou či vesnickou školu. Zdroj: Vlastní tvorba.....	82
Tabulka 19: Názor respondentů, zda-li je znalost AJ důležitá již v raném věku. Zdroj: Vlastní tvorba.....	83
Tabulka 20: Časové období, kdy dítě začalo s AJ. Zdroj: Vlastní tvorba.....	84
Tabulka 21: Názor respondentů na začátek výuky cizích jazyků. Zdroj: Vlastní tvorba.....	85
Tabulka 22: Počet dětí, které navštěvují/navštěvovaly zájmový kroužek AJ. Zdroj: Vlastní tvorba.....	86
Tabulka 23: Názor respondentů, zda-li je dobré začít s cizím jazykem co nejdříve. Zdroj: Vlastní tvorba.....	87
Tabulka 24: Názor respondentů, zda-li se cizí jazyk učí děti snadněji než dospělí. Zdroj: Vlastní tvorba.....	89

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele. Zdroj: Vlastní tvorba.....	104
Příloha 2: Dotazník pro rodiče. Zdroj: Vlastní tvorba.....	107

Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro učitele

<https://www.surveio.com/survey/d/N4W5P1R3T2D8W9M7Z>

Vážení učitelé,

jmenuji se Lucie Bednařiková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mé diplomové práce provádím výzkum, který se zabývá výukou anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem tohoto dotazníku je zjistit Vaše postoje a názory na dané téma. Jedná se především o to, kdy je podle Vás lepší začít s výukou anglického jazyka, jestli dříve nebo později (konkrétně v 1. nebo ve 3. třídě). Ráda bych Vás tímto požádala o pár minut Vašeho času k vyplnění mého dotazníku.

Dotazník je anonymní a slouží pouze k účelu výzkumu k mé diplomové práci. Nejsou zde správné ani chybné odpovědi, jedná se pouze o Váš osobní postoj.

Mockrát Vám děkuji za ochotu a čas, který nad dotazníkem strávíte.

Lucie Bednařiková

-
1. **Pohlaví:**
 - a) žena
 - b) muž

 2. **Věk:** _____ let

 3. **Délka pedagogické praxe:** _____ let

 4. **Na jaké úrovni je Vaše angličtina:**
 - a) úplný začátečník
 - b) A1 - pokročilý začátečník
 - c) A2 - mírně pokročilý
 - d) B1 - středně pokročilý
 - e) B2 - vyšší pokročilý
 - f) C1 – pokročilý
 - g) C2 - jazykově způsobilý

5. Ročník, ve kterém vyučujete anglický jazyk:

- a) 1. ročník
- b) 2. ročník
- c) 3. ročník
- d) 4. ročník
- e) 5. ročník

6. Typ školy:

- a) plně organizovaná
- b) neúplně organizovaná (malotřídní škola)

7. Působíte na:

- a) městské škole
- b) vesnické škole

8. Od kterého ročníku se na Vaší škole vyučuje anglický jazyk:

- a) 1. ročník
- b) 2. ročník
- c) 3. ročník
- d) Později

9. Od kdy by se podle Vás měl začít vyučovat anglický jazyk:

- a) Mateřská škola
- b) 1. ročník ZŠ
- c) 2. ročník ZŠ
- d) 3. ročník ZŠ
- e) Později

10. Myslíte si, že znalost anglického jazyka je pro dítě důležitá již v raném věku:

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedovedu posoudit

11. Prostor pro vysvětlení svého názoru: _____

12. Souhlasíte s názorem, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe:

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

13. Proč? _____

14. Myslíte si, že se učí děti snadněji anglický jazyk než dospělí?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

15. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 1. třídy:

16. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 1. třídy:

17. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 3. třídy:

18. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 3. třídy:

Příloha 2: Dotazník pro rodiče

<https://www.surveio.com/survey/d/R2G8N6H8T0Y2D9A5N>

Vážení rodiče,

Jmenuji se Lucie Bednařiková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mé diplomové práce provádím výzkum, který se zabývá výukou anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem tohoto dotazníku je zjistit Vaše postoje a názory na dané téma. Jedná se především o to, kdy je podle Vás lepší začít s výukou anglického jazyka, jestli dříve nebo později (konkrétně v 1. nebo ve 3. třídě). Ráda bych Vás tímto požádala o pár minut Vašeho času k vyplnění mého dotazníku.

Dotazník je anonymní a slouží pouze k účelu výzkumu k mé diplomové práci. Nejsou zde správné ani chybné odpovědi, jedná se pouze o Váš osobní postoj.

Mockrát Vám děkuji za ochotu a čas, který nad dotazníkem strávíte.

Lucie Bednařiková

1. Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

2. Věk: _____ let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Základní vzdělání
- b) Střední vzdělání s výučním listem
- c) Střední vzdělání s maturitní zkouškou

- d) Vyšší odborné vzdělání
- e) Vysokoškolské vzdělání

4. Angličtinu ovládáte:

- a) Výborně
- b) Dobře
- c) Středně
- d) Málo
- e) Vůbec

5. Jaký typ školy navštěvuje Vaše dítě:

- a) plně organizovaná
- b) neúplně organizovaná (malotřídní škola)

6. Jakou školu navštěvuje:

- a) městskou školu
- b) vesnickou školu

7. Myslíte si, že znalost anglického jazyka je pro dítě důležitá již v raném věku:

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedovedu posoudit

8. Prostor pro vysvětlení svého názoru:

9. Od kdy se Vaše dítě začalo učit anglický jazyk:

- a) Mateřská škola
- b) 1. ročník ZŠ
- c) 2. ročník ZŠ
- d) 3. ročník ZŠ
- e) Později

10. Od kdy by se měl podle Vás začít vyučovat anglický jazyk:

- a) Mateřská škola
- b) 1. ročník ZŠ
- c) 2. ročník ZŠ
- d) 3. ročník ZŠ
- g) Později

11. Navštěvuje/navštěvovalo Vaše dítě kroužek anglického jazyka?

- a) Ano
- b) Ne

12. Souhlasíte s názorem, že čím dříve se začne s výukou anglického jazyka, tím lépe:

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano

- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

13. Proč:

14. Myslíte si, že se učí děti snadněji anglický jazyk než dospělí?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

15. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 1. třídy?

16. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 1. třídy?

17. V čem shledáváte pozitiva při výuce anglického jazyka od 3. třídy?

18. V čem shledáváte negativa při výuce anglického jazyka od 3. třídy?
