

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

Výuka anglického jazyka u předškolních dětí

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Jandečková

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan PODPERA

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 1. června 2016

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Milanu Podperovi za odborné vedení, konzultace, užitečné a cenné rady, které mi poskytl při zpracování bakalářské práce. Děkuji také rodičům dětí, vedení školy a učitelům anglického jazyka, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Veronika JANDEČKOVÁ**
Osobní číslo: **P13B0077K**
Studijní program: **B7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Výuka anglického jazyka u předškolních dětí**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP, BP i v elektronické podobě

Rozsah grafických prací:

Rozsah kvalifikační práce: **118**

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:


- ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
- GIORMANI, Sandra. Kdy začít s výukou cizích jazyků u dětí?. Novinky [online]. 2008 [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/deti/132168-kdy-zacit-s-vyukou-cizich-jazyku-u-deti.html>.
- Klasifikace vzdělávacích programů: Uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD [online]. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2003 [cit. 2014-12-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/157/1798>>, s. 25.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8585-7.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
- PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8579-2.
- RICHARDS, Jack C a Theodore S RODGERS. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. New York: Cambridge University Press, 1986. ISBN 05-213-1255-8.
- ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství; Možná rizika či výhody. E-psychologie [online]. 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z:<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Milan Podpera**
Katedra pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **19. června 2015**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. června 2016**


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 19. června 2015

Obsah

Úvod.....	3
1 Optimální věk pro výuku cizího jazyka	4
1.1 Hypotéza kritického období	4
1.1.1 Neurolingvistické argumenty.....	5
1.1.2 Kognitivní argumenty	6
1.1.3 Afektivní a motivační argumenty	6
1.2 Srovnávání procesů cizojazyčného osvojování u dětí a dospělých	7
1.3 Výhody a nevýhody brzkého startu.....	8
2 Psychologická charakteristika předškolních dětí	11
2.1 Kognitivní vývoj.....	11
2.2 Sociální a emocionální vývoj	14
2.3 Psychomotorický vývoj	14
3 Metodika výuky anglického jazyka u dětí předškolního věku.....	16
3.1 Cíle výuky angličtiny pro děti předškolního věku	16
3.2 Motivace dětí předškolního věku	17
3.3 Počet dětí ve skupině.....	18
3.4 Vystavení dítěte cizímu jazyku ve skupině	18
3.5 Aktivity používané pro osvojení anglického jazyka	20
3.6 Rituály ve výuce.....	21
4 Metody a formy.....	22
4.1 Multisenzorické učení	22
4.2 Tiché období.....	22
4.3 Metoda Total Physical Response (TPR)	22
4.4 Písně a říkadla	23
4.5 Vyprávění	23
4.6 Aktivity založené na bázi hry.....	24
5 Role učitele cizího jazyka	25
6 Kurikulární dokumenty v předškolním vzdělávání.....	27
Praktická část	30
7 Představení empirického výzkumu	30
7.1 Výzkumný soubor	31
7.2 Cíle empirického výzkumu	31

7.2.1 Dílčí výzkumné cíle	31
7.3 Výzkumné otázky a hypotézy	32
7.4 Metoda empirického výzkumu	32
8 Výsledky dotazníkového výzkumu	35
8.1 Výsledky dotazníku pro rodiče.....	35
8.2 Výsledky dotazníku pro pedagogy mateřských škol	39
8.3 Výsledky dotazníku pro pedagogy základních škol	45
9 Analýza výsledků výzkumu	50
10 Závěr výzkumného šetření	52
Závěr	54
Resumé.....	56
Seznam literatury	58
Elektronické články a zdroje.....	60
Seznam tabulek a grafů	62
Přílohy	I

Úvod

Zájem o studium cizích jazyků se v současné době zvyšuje v závislosti na rozvoji elektronické komunikace a zvyšující se globalizaci světa. Učení se cizímu jazyku, a to zejména angličtiny jako lingua franca, je ve středu pozornosti mnoha vědců, kteří se snaží zjistit způsoby, jak zmírnit dlouhodobý, a často náročný proces učení se dalšího jazyka. Mnoho evropských zemí, včetně České republiky, ve snaze zvýšit efektivitu výuky cizích jazyků snižuje věk dítěte, ve kterém výuka cizího jazyka začíná, v naději, že využije dětský potenciál k úspěšnému naučení cizího jazyka, a to pozoruhodně bez námahy.

Z tohoto důvodu se téma seznamování se s anglickým jazykem u předškolních dětí stalo velmi aktuálním i v českém sociálně-vzdělávacím kontextu. Předkládaná bakalářská práce se proto snaží teoreticky i prakticky přiblížit takto výchovně významné téma. Práce se především zaměřuje na analýzu zásadních pedagogických determinant v procesu osvojování si anglického jazyka u předškolních dětí.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola se zabývá otázkou optimálního věku pro navazování prvního kontaktu s cizími jazyky. Důležité bude zdůraznit podmínky, za kterých může být dětský potenciál v osvojování si cizího jazyka potlačen. Za významné podmínky v procesu osvojování si cizího jazyka jsou označovány: psychologická charakteristika dítěte v předškolním věku, vhodné aplikování metodiky osvojování si cizího jazyka u dětí v předškolním věku, správné zvolení metod a forem učení a v neposlední řadě také role učitele jako klíčový jednotící prvek zahrnující všechny významné proměnné v procesu osvojování si cizího jazyka.

V praktické části bude analyzováno výzkumné šetření, které bylo provedeno na mateřských a základních školách v okrese Plzeň – město. Výzkumu se také zúčastnili rodiče dětí v předškolním věku. Cílem šetření bylo zjistit očekávání rodičů dětí v mateřské škole od předškolní propedeutiky anglického jazyka, názory rodičů a pedagogů na předškolní seznamování se s anglickým jazykem, a v neposlední řadě také zda existuje návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách (povinná výuka cizího jazyka je od 3. třídy na ZŠ).

1 Optimální věk pro výuku cizího jazyka

Otázka optimálního věku pro výuku cizího jazyka je nepochybně jedna z nejdiskutovanějších otázek v oblasti výuky cizích jazyků. Po dlouhou dobu bylo pozorováno, že děti se zdají být v určité výhodě oproti dospělým, kteří musí vyvinout značné úsilí v učení se cizího jazyka, obzvláště pak jeho výslovnosti. Dlouhodobá a každodenní pozorování mnoha odborníků, ale i laiků, vedla k přesvědčení, že pro výuku cizích jazyků platí – čím dříve, tím lépe. Proto se následující kapitola pokusí předat názory odborníků popisujících, co je žádoucí, nebo dokonce nutné v začátku osvojování si cizího jazyka v předškolním věku, a zmapovat podmínky, za kterých by taková výuka cizích jazyků u předškolních dětí byla prospěšná. V kapitole budou zkoumána základní teoretická východiska zabývající se vlivem věku na osvojení si cizího jazyka.

1.1 Hypotéza kritického období

Termín kritické období je široce používán ve studiu biologického vývoje. Atkinson (1995, s. 72) definoval kritické období jako rozhodující období, po které konkrétní vývojové události musí nastat, aby mohl další rozvoj pokračovat normálním způsobem. Podobně Říčan (2006, s. 40), vysvětluje, že existuje kritické období, ve kterém je jedinec vysoce citlivý na určité vlivy a pouze tehdy, pokud jsou přítomny tyto vlivy, vývoj může následovat geneticky odhodlaný plán. Jinými slovy, jsou to relativně přesně časově vymezená období, kdy se jedinec musí setkat s určitým podnětem, aby se mohla vytvořit určitá schopnost. V této době je jedinec k příslušným podnětům ve zvýšené míře vnímavý. Říčan (2006) dále zdůrazňuje, že důsledky nedostatku stimulace specifické kapacity během kritického období mohou být nezvratitelné.

Existence kritického období prokazatelně platí i pro osvojení si mateřského jazyka. Většina autorů souhlasí s tím, že osvojení mateřského jazyka je hluboce ovlivněno kritickým obdobím (Vágnerová 2005; Lightbown, Spada 2006; Koukolík 2002). Lightbown a Spada (2006, s. 17) uvádí, že výzkum jasně naznačuje, že děti, které v dětství neměly po dlouhou dobu přístup k jazyku, nikdy si jazyk úplně neosvojily. Důkazy jsou většinou založeny na případech týraných dětí zbavených kontaktu s jazykem, nebo na případech neslyšících dětí.

Značná pozornost byla věnována kritickému období při studii osvojování si cizích jazyků. Neurofyziolog Wilder Penfield sepsal odborné práce zabývající se tímto

tématem. Penfield na základě rozdílných prognóz u dětí a dospělých, kteří trpí poruchou řeči způsobenou poruchou mozku, navrhl optimální období pro osvojení si druhého jazyka. Zkoumáním schopnosti mozku malého dítěte kompenzovat ztrátu řečové funkce Penfield předpokládal, že z biologického hlediska je předpubertální období výhodnější pro učení se druhému jazyku a že by toto období mělo být využito daleko intenzivněji pro cizojazyčnou výuku. Dále zjistil, že po uplynutí devíti let jsou mozkové mechanismy řeči méně flexibilní. Po věku 10 let musí mozek dítěte překonat mnoho překážek, aby si osvojil cizí jazyk. Penfield usoudil, že mozek dítěte má specializovanou kapacitu pro cizí jazyk, která ale s věkem klesá (Penfield, Roberts, 1959).

Předpokládá se tedy, že existuje biologicky determinované období v lidském životě, ve kterém je jednodušší osvojit si jazyk, a po jeho uplynutí je osvojování jazyka stále obtížnější. Ve srovnání s Penfieldem, který nespecifikoval nástup kritického období, podle Lenneberga (1967) kritické období trvá od druhého roku života po nástup puberty. Jeho argumenty byly založeny na neurobiologické plasticitě mozku malého dítěte a uzavření kritického období bylo spojeno s dokončením lateralizace¹ procesu.

V pedagogice s konceptem tzv. senzitivních fází pracovala již Marie Montessoriová, která označuje vývojovou fázi 0–6 let za senzitivní mimo jiné pro řeč, neboť dítě intenzivně absorbuje mateřskou řeč ze svého okolí.

1.1.1 Neurolingvistické argumenty

Jak již bylo výše uvedeno, Lenneberg otázku kritického období pro osvojování jazyka spojil s lateralizací mozku. Proces specializace funkčních center v mozku (například řečová centra Brocovo centrum a Wernickeho oblast) je nazýván lateralizací; před jejím ukončením se hovoří o plasticitě mozku. V případě poškození určité lokality před ukončením puberty, např. vlivem nemoci nebo poranění, dokáže mozek díky plasticitě funkci centra zachránit jeho relokací bez zásadních následků. Poškození těchto center po ukončení puberty však způsobí nevratné změny ve zpracování a produkci jazyka. Oproti Lennebergovi (1967), který věřil, že lateralizace je ukončena s pubertou, Krashen (1973) poukázal na to, že kortikální (korová) lateralizace je ukončena výrazně dříve – do pěti let věku (což souhlasí se závěry, že plynulost projevu v mateřském jazyce je získána před pátým rokem věku), a že lateralizace sama o sobě

¹ Lateralizaci lze definovat jako specializaci dominantní hemisféry mozku pro jazykové funkce. (Singleton 2005, s. 271).

nepřináší ztrátu jakýchkoli schopností (Stern 1974). Z tohoto pohledu se zdá, že eurofyziologické opodstatnění ve prospěch kritického období není dostatečné.

1.1.2 Kognitivní argumenty

Z důvodu nevyhovujících zdůvodnění neurobiologických argumentů pro senzitivní období se mnozí badatelé obrátili na interpretaci senzitivních období z kognitivního hlediska. V prvních šestnácti letech života člověka je kognitivní vývoj velmi rychlý, poté se zpomaluje.

Například Brown (2000) v tomto ohledu poukazuje na souvislost mezi koncem kritického období a přechodem mezi Piagetovými fázemi konkrétních operací a formálních operací (přibližně v jedenácti letech). Zdůrazňuje, že děti ve fázi konkrétních operací se učí cizí jazyk jinými mechanismy než starší jedinci. Starší žáci či dospělí využívají spíše gramatických výkladů a deduktivního myšlení, které u dětí efektivní nejsou.

Cummins (1981) v této souvislosti přehledně rozlišil dvě kompetenční domény: 1) základní meziosobní komunikativní dovednosti, ve kterých jsou úspěšnější spíše mladší žáci a 2) kognitivní akademické jazykové dovednosti, v nichž vynikají spíše starší žáci (dospělí), kteří si lépe osvojují pokročilejší jazykové dovednosti (psaní).

1.1.3 Afektivní a motivační argumenty

Někteří odborníci vidí příčiny snížené schopnosti starších žáků učit se cizímu jazyku v afektivní doméně. Například Krashen (1985) formuluje hypotézu afektivního filtru, podle které komplex afektivních proměnných (jako je strach z neúspěchu nebo nízké sebevědomí) zapříčiňuje, že cizojazyčné podněty (input) u některých jedinců nedosáhnou do patřičných mozkových center. Osvojování cizího jazyka proto neprobíhá u všech jedinců stejně. Krashen nespojuje tuto hypotézu nutně s věkem, obecně lze ale u dětí předpokládat afektivní filtr nižší.

Brown (2000) upozorňuje na to, že vše, co děláme, je založeno na emocích, které nás v našem konání ovlivňují. Pochopení toho, jak se člověk cítí, přemýšlí, reaguje, věří nebo hodnotí, je velmi důležitým aspektem při procesu učení se dalšímu jazyku. Dále pak Schumann (in Hanušová, Najvar, 2010) představil svoji „afektivní teorii“, kde tvrdil, že oproti dospělosti se první roky života dítěte vyznačují vyšší sociální a emocionální otevřeností jazyku. Vyšší sociální a emocionální otevřenost je pro předškolní věk charakteristická, děti jsou bez zábran a rády komunikují, z tohoto

hlediska by se tedy začátek cizojazyčné výuky na preprimárním stupni mohl jevit jako výhoda.

Dalším výzkumníkem v oblasti učení se druhému jazyku byl Alexander Guior (in Brown, 2000), jako první představil pojem „jazykové ego“ (language ego). Podle Guiora je obtížnější učení se dalšímu jazyku u dospělých způsobeno tím, že je jejich identita příliš silně spojena s jejich prvním jazykem. Jazykové ego je totiž formováno díky interakcím s okolím skrze mateřský jazyk. Jelikož se u dětí jazykové ego teprve vyvíjí, tzn. je flexibilnější a děti si tohoto procesu nejsou vědomy, nový jazyk pro jejich jazykové ego nepředstavuje ohrožení a proces učení se dalšímu jazyku je pro ně jednodušší a jsou v něm úspěšnější. Zdá se tedy, že v afektivní oblasti najdeme více argumentů pro časnější začátek s výukou cizích jazyků. Právě strach z neúspěchu či nízké sebevědomí při používání cizího jazyka bývá častou bariérou nejen u starších studentů, ale také dospělých. Jelikož se tedy nižší věk jeví jako jakési citlivé období pro utváření afektivních postojů, měli bychom ho využít a rozvíjet děti tak, abychom vzniku těchto bariér předešli.

1.2 Srovnávání procesů cizojazyčného osvojování u dětí a dospělých

Dále je třeba si uvědomit, jaké motivy vedou děti a dospělé k osvojení si cizího jazyka. Mitchellová a Mylesová (Mitchell, Myles 2004, s. 78) vidí tři hlavní rozdíly mezi osvojováním mateřského jazyka a učením se cizímu jazyku v pozdějším věku v tom, že ti, kteří se učí cizí jazyk:

- jsou již kognitivně vyspělí
- znají již alespoň jeden jiný jazyk
- mají jiné důvody pro učení se jazyku než ty, které stojí za osvojováním mateřského jazyka (cizí jazyk se neučí proto, aby uspokojili základní lidskou potřebu komunikovat).

Naproti tomu však Spolsky (1989) a Littlewood (1984) však upozorňují na fakt, že děti si nový jazyk osvojují v kvalitativně jiném prostředí než dospělí. Rozdílnost v osvojování si jazyků u dětí ve srovnání s dospělými tkví v tom, že ve většině případů mají děti lepší učební podmínky než dospělí: více času, pozornosti, komunikačních potřeb, příležitostí k používání, atp. Mezi možná vysvětlení toho, že děti imigrantů se učí nový jazyk rychleji než jejich rodiče, podle něj patří:

- Děti často mají k osvojování jazyka lepší podmínky. Bývají vystaveny druhému jazyku po delší časové úseky a získávají intenzivnější pozornost rodilých mluvčích, včetně jiných dětí.

- Spíše než dospělí jsou děti vystaveny jednoduššímu jazyku, který je snáze zpracován a chápán – od dospělých i dětských rodilých mluvčích.

- Děti často nemají negativní postoje k cizojazyčné komunitě a nelimitují je další faktory (jako strach z odmítnutí), které působí jako bariéry při interakci a učení.

- Dospělí mají tendenci analyzovat a vědomě stimulovat učební proces, což může blokovat některé přirozené mechanismy zvnitřňování druhého jazyka. Dospělí spoléhají na učení se, kdežto děti nechávají plynout osvojování. (Littlewood, 1984, s. 66)

1.3 Výhody a nevýhody brzkého startu

Vzhledem k přetrvávajícím nedostatkům v konsensu o tom, kdy by výuka cizího jazyka měla začít, bylo by na místě si uvědomit jistá pozitiva rané výuky cizího jazyka.

Potenciální výhody raného vzdělávání v cizích jazycích:

- Raný začátek cizojazyčné výuky s sebou přináší možnost si za určitých podmínek osvojit cizí jazyk na velmi vysoké úrovni, a to včetně výslovnosti blízké úrovni rodilého mluvčího.
- Předností tohoto věku je plasticita mozku a řečovo-motorického ústrojí a s tím spojený osobitý smysl dětí pro napodobování a výborné imitační schopnosti. Ty umožňují přesně zachytit a následně reprodukovat výslovnost a intonaci. Jsou velice citlivé k novým zvukům, intonačním vzorům a rytmu řeči. Zastánci hypotézy kritického období spatřují hlavní výhodu především v rozvoji fonologického systému cizího jazyka. Podle těchto názorů tak děti v tomto období mohou získat trvalé zručnosti na úrovni rodilého mluvčího za předpokladu, že jsou vystaveny kvalitnímu podnětu. Proto bychom neměli podceňovat foneticko-fonologické zručnosti učitele.
- Časné spouštěče mohou mít psychologickou výhodu ležící v afektivní doméně: děti mají tendenci být méně nervózní v procesu osvojování si cizího jazyka. To znamená, že afektivní filtr je dostatečně nízký, což jim umožňuje absorbovat jazyk, spíše než jej zablokovat.
- Brzký start poskytuje formativní vzdělávací zkušenosti a přispívá k vytváření vícejazyčné a interkulturní identity.

- Rané působení cizího jazyka pomáhá dítěti zvýšit obecné jazykové povědomí prostřednictvím srovnání mateřského jazyka a cizího jazyka.
- Zdá se, že raná výuka cizích jazyků vede k celkovému kognitivnímu vývoji žáka (Johnstone 2002, Nikolov 2009).

Lojová (2005) obhajuje názory na zahájení výuky cizích jazyků u dětí předškolního věku následující argumenty:

Jelikož v předškolním věku je již možno otestovat intelekt dítěte, zjistit případné problémy v kognitivním a řečovém vývoji, nemusíme se bát, že seznamováním dítěte s druhým jazykem přetížíme dítě či zpomalíme rozvoj jeho řeči v mateřském jazyce.

U dětí, které mají již osvojeny základy mateřského jazyka, což je okolo třetího roku věku dítěte, je vhodné začít s osvojováním cizího jazyka. Toto období je neefektivnějším obdobím pro osvojení druhého jazyka. Je tomu tak proto, že až do třetího roku věku dítěte se vyvíjí pravá hemisféra, až poté se začne vyvíjet hemisféra levá, která přebírá funkce řeči. Díky tomu se dítě lehce učí jak mateřský, tak cizí jazyk – ovšem za předpokladu, že se dítě pohybuje v bilingvním prostředí, tedy že jsou tyto oba jazyky používány v každodenní konverzaci s dítětem, dítě se s oběma jazyky denně setkává. Této teorie se drží a propagují ji česko-anglické mateřské školky, které zajišťují dětem bilingvní prostředí.

Podle některých odborníků je rychle se rozvíjející mozek nedostatečně stimulovaný a využíváný. Cizojazyčné podněty tak díky úzké propojenosti kognitivního a jazykového vývoje velmi efektivně stimulují (či dle některých teorií také urychlují) vývoj mozkových funkcí, rozvíjejí flexibilitu myšlení, citlivost na lingvistické podněty a zkvalitňují sluchovou diskriminaci. Zastánci těchto názorů své tvrzení podkládají výzkumy, které potvrzují lepší výsledky v testech zaměřených na rozumové schopnosti u zkoumaných bilingvních dětí oproti dětem monolingvním.

Dalším argumentem pro započítání osvojování si cizího jazyka už u dětí předškolního věku je teorie kritického období. V předškolním věku jsou děti velice citlivé k novým zvukům, intonačním vzorům a rytmu řeči. Předností tohoto věku je plasticita mozku a řečovo-motorického ústrojí, s čímž jsou spojeny výborné imitační schopnosti umožňující přesně zachytit a následně reprodukovat výslovnost a intonaci. Podle těchto názorů tak děti v tomto období mohou získat cizojazyčné dovednosti na úrovni rodilého mluvčího za předpokladu, že jsou vystaveny kvalitním, systematickým a intenzivním podnětům. Existuje teorie, že čím dříve je dítě vystavené vlivu druhého jazyka, tím jsou mechanismy jeho osvojování více podobné mechanismům učení se

mateřského jazyka. Podle této teorie tedy přirozenými procesy osvojování cizího jazyka můžeme dosáhnout jazykové úrovně totožné s rodilými mluvčími. (Lojová, 2005)

Na druhou stranu existuje řada nevýhod této rané výuky. Jedná se o ještě nevyvinutou schopnost dětí spolupracovat, občasné výkyvy nálad a případné cílené vztekání se, aby dosáhly svého. Nedostatečně rozvinuté mechanismy sebeovládání a výrazná emotivnost někdy může způsobit, že nepřipravený učitel ztratí kontrolu nad aktivitou dětí. Děti na všechno reagují okamžitě a přímo, své city dávají najevo bez zábrán a všechno chtějí zkusit, vidět a brát do ruky. Učitel pak ve snaze zvládnout skupinu sáhne po nežádoucích restriktivních opatřeních, které sice zabezpečí pořádek, ale současně mohou přispívat k vytvoření negativních postojů dětí k učení (Lojová, 2005).

2 Psychologická charakteristika předškolních dětí

Pro určení věku odpovídající metodiky pro učení se cizímu jazyku jako jedna z hlavních podmínek nezbytných pro využití potenciálu dětí v předškolním věku je, dle Lojové (2005), nezbytné nastínit nejvýznamnější vývojové specifika cílové věkové skupiny. Skrze důkladnou znalost vývojových charakteristik dětí v předškolním věku lze stanovit cíle, obsah a metody výuky cizího jazyka u těchto dětí.

V následující části bakalářské práce, v zájmu přehlednosti, rozdělím psychologický vývoj předškolních dětí do tří hlavních podoblastí - kognitivní vývoj, sociální a emocionální vývoj a psychomotorický vývoj. Je však potřeba zdůraznit, že všechny tyto tři dílčí oblasti by měly být v praxi vnímány jako propojeně a nikoli odděleně.

2.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj dětí je oblast, ke které se obrací pozornost vědců po mnoha desetiletí. V této oblasti je vhodné vyzdvihnout dvě postavy, jejichž příspěvky jsou dalekosáhlé, a to Jean Piaget, švýcarský psycholog a epistemolog, a Lev Vygotskij, ruský psycholog.

V Piagetově pohledu je dítě aktivním průzkumníkem využívající své zkušenosti k aktivnímu budování osobního chápání okolního světa. Dítě provádí určité pokusy s věcmi a lidmi kolem sebe i samo se sebou; zkouší, co se stane, když... Vytváří si své "pracovní teorie" o tom, jak svět asi funguje. Při každé nové události, při setkání s novým objektem, dítě nejprve zkouší použít dosavadní "pracovní teorii". Teprve když jeho "teorie" nefunguje, obmění ji nebo vypracuje novou. Piaget místo "pracovní teorie dítěte" používá odborný termín schéma. Každou novou událost, nový objekt, se dítě nejprve snaží začlenit do hotového schématu. Tento proces označuje Piaget jako asimilaci, která tedy znamená zahrnování do schématu, které se zatím osvědčilo. Když však nová událost nebo nový objekt nezapadají do osvědčeného schématu, pak dítě původní schéma modifikuje, reviduje, přizpůsobuje nové situaci. Tento proces nazývá Piaget akomodace. Myšlení dětí a jejich chápání světa vzniká na základě rovnováhy mezi asimilací a akomodací (Čáp, Mareš, 2001, s. 412).

Kromě toho, Piaget rovněž identifikoval několik odlišných etap kognitivního vývoje, kterými jednotlivci prochází. Podle Piageta se děti v předškolním věku nachází v tzv. „předoperačním stádiu“ kognitivního vývoje, což znamená, že jejich myšlení a

chápaní je založeno především na tom, co mohou pozorovat a s čím mohou manipulovat v dané době (Čáp, Mareš, 2001, s. 393). Tato zjištění se nevyhnutelně musí odrážet v navrhování metod výuky jazyků, materiálů a aktivit.

Výše uvedená zjištění jasně ukazují to, že dítě není jen pasivním příjemcem znalostí, ale aktivně si vytváří osobní významy o vnějším světě. Tento pohled přivádí mnohé vědce k tvrzení, že výuka cizích jazyků ve třídě by měla stavět na dětských „průzkumných instinktech“ tím, že poskytne mnohé příležitosti pro zážitkové vzdělávání (Cameron, 2001). Kromě toho, jak uvedli Williams a Burden (1997, s. 22-23), jazykové úkoly by měly odpovídat současné úrovni kognitivního vývoje dítěte tak, že úloha není ani příliš abstraktní, ani příliš jednoduchá, a že obsah výuky cizího jazyka by měl odrážet aspekty dětského světa.

Na rozdíl od Piagetovo pohlížení na dítě jako na nezávislého průzkumníka, Vygotskij vidí učení (včetně učení se jazykům) jako výsledek sociální interakce mezi dvěma účastníky nerovných dovedností a znalostí (např. rodič a dítě). Vygotskij vysvětloval, že činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporují dozrávání intelektových schopností. To znamená, že učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení (Williams, Burden 1997).

Představená teorie, která se stala východiskem určitých psychodidaktických výzkumů a diagnostických instrumentů, a to jak v ruské, tak v americké pedagogické psychologii, je označována jako „zóna nejbližšího vývoje“. Vygotskij (2004) charakterizoval zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejším dítětem může být tato vzdálenost překonána. Podle Vygotského je učení dobré jen tehdy, pokud jde před vývojem. Tento přístup má nejen teoretický význam, ale také praktické důsledky, hlavně v oblasti vzdělávání dětí předškolního a školního věku.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) vysvětlují daný pojem takto: *„Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit. Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k*

nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého), ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji.“

Výše byly představeny dva nesmírně vlivné pohledy na kognitivní vývoj dítěte, nyní se můžeme zaměřit na ty rysy kognitivního vývoje předškolních dětí, které mají přímý vliv na učení se cizímu jazyku.

Vývojoví psychologové se shodují na tom, že paměť je u těchto dětí z velké části neúmyslná nebo bezděčná. Pokud si děti něco pamatují, děje se tak spontánně bez předchozího záměru (Šulová 2004, Vágnerová 2005). Vágnerová (2005) tvrdí, že v předškolním věku neúmyslné zapamatování je efektivnější než úmyslné. Děti v předškolním věku nejsou totiž schopny použití jakýchkoliv strategií pro efektivní kódování informací. Kromě toho, Šulová (2004) zdůrazňuje, že paměť je především mechanická s relativně vysokou kapacitou, což umožňuje těmto dětem si zapamatovat celé dialogy nebo celý atlas hub spolu s jejich latinskými názvy. Šulová (2004) dále vysvětluje, že paměť je u předškolních dětí konkrétní a krátkodobá. To znamená, že děti tohoto věku si pamatují hlavně konkrétní události z jejich života spíše než abstraktní slovní popis. Kromě toho, Lojová (2005) poukazuje na to, že je paměť v tomto věku vysoce emotivní. Děti si totiž více vzpomenou na podněty, které jsou pro ně emocionálně atraktivní a spojené s pozitivními emocemi.

Další určující kognitivní charakteristikou dětí předškolního věku je nízká koncentrace, krátkodobá pozornost. Děti se mohou soustředit jen na krátkou dobu, jejich pozornost je nestabilní a často neúmyslná a snadno rozptýlitelná jinými podněty z vnějšího prostředí (Lojová 2005). Nicméně, v případě, že činnost je atraktivní, smysluplná a pro dítě relevantní, může se dítě do činnosti „ponořit“ a být koncentrované překvapivě dlouho. Tento jev byl objeven Marií Montessori jako polarizace pozornosti - doba, během níž je i malé dítě schopno silné a relativně dlouhodobé koncentrace, která usnadňuje jeho vnitřní vývoj (Zelinková, 1997).

Další důležitou složkou v kognitivním vývoji dětí v předškolním věku je fantazie a představivost. Děti velmi často používají fantazii a představivost jako kompenzaci nedostatku pochopení reality. Pomocí fantazie se jim vnější svět stává srozumitelnější (Vágnerová 2005, s. 182). Výuka cizích jazyků by měla plně respektovat tento fantazijní svět dětí tím, že do výuky zavede techniku vyprávění, aktivity podporující fantazii nebo různé mimetické hry (hry na „něco“ a „jako“) s fiktivními postavami.

Nesmíme zapomenout, že dítě předškolního věku je úzce spojeno s obdobím hry. Lojová (2005, s. 134) akcentuje, že hravé činnosti představují pro děti předškolního věku hlavní zdroj objevování světa a slouží jako hlavní prostředek, který by splňoval potřeby předškolní dítěte. Podle autorky (2005), proces hraní přináší dětem pocity spokojenosti, proto cizí jazyk musí být smysluplně provázán s hravými činnostmi. V jiném případě by se studium jazyků stalo pro děti bezúčelné.

2.2 Sociální a emocionální vývoj

Dítě předškolního věku má mnoho emocionálních a sociálních potřeb, které je třeba vzít v úvahu při výuce cizího jazyka. Šulová (2004) zdůrazňuje, že v předškolním věku děti potřebují mít pocit bezpečí, stability, jistoty a trvalosti, a teprve pak se stanou zvědaví a chtějí experimentovat, stejně jako prozkoumat vnější svět. Z těchto postřehů je patrné, že učitel cizích jazyků by si měl s dětmi vytvořit pozitivní vztah a vést výuku cizího jazyka v podpůrném prostředí, které je pro děti snadno "čitelné", a tudíž i bezpečné.

Jak již bylo zmíněno, předškolní věk je známý jako období činnosti a iniciativy, proto seberealizace má pro předškolní děti zásadní význam. Je třeba, aby všechny děti měly šanci prokázat své kvality a ukázat, že jsou kompetentní, a aby následně od autorit (učitel, rodič) přijímaly chválu, uznání a obdiv za jejich úsilí a výsledky (Vágnerová 2005). Pokud jde o rozvoj sebepojetí a sebeúcty, předškolní děti mají tendenci se vnímat nekriticky a často přeceňují své schopnosti. Nejsilnější vliv na jejich sebeúctu má názor dospělých, zejména rodičů. Jejich názory přijímají děti zcela nekriticky jako univerzální pravdy (Vágnerová 2005). V důsledku toho by výuka cizího jazyka měla prezentovat aktivity vyvolávající širokou škálu pozitivních emocí a poskytovat dětem příležitosti prokázat své schopnosti a následně uznání od učitelů, vrstevníků a hlavně rodičů.

2.3 Psychomotorický vývoj

Předškolní věk je období, během kterého se celková neuromuskulární koordinace značně vyvíjí a zpřesňuje. Pohyby jsou přesnější, rychlejší a obecně více elegantní. Toto období je vhodné pro začátek sportovních aktivit. Zvýšená kvalita nervosvalové koordinace také stimuluje potřebu zapojení do aktivit spojených s pohybem. V období je navíc patrný rozvoj jemné motoriky, proto předškolní děti přitahují činnosti spojené s dotekem a manipulováním, jako je práce s plastelínou (Šulová 2003).

Co se týče výuky cizích jazyků, z výše uvedených charakteristik psychomotorického vývoje u předškolních dětí vyplývá zvýšená nutnost zavést ve výuce aktivity založené na pohybových činnostech, aktivity na rozvoj jemné motoriky a aktivity založené na hmatových vjemych.

3 Metodika výuky anglického jazyka u dětí předškolního věku

Zvolení správné metodiky je jeden z klíčových faktorů pro efektivní výuku cizích jazyků (nejen) u předškolních dětí. V porovnání s bilingvními zeměmi má výuka cizích jazyků v českém sociálně-vzdělávacím kontextu jistá omezení, a proto otázka, jak se naučit cizí jazyk v dostupných socio-lingvistických podmínkách, nabývá prvořadného významu. Z tohoto důvodu se následující kapitoly především zaměří na možné metodiky pro výuku cizích jazyků (anglického jazyka) u předškolních dětí.

Metodika výuky anglického jazyka čerpá především ze znalosti vývojových specifík předškolních dětí. Nicméně se musí připustit, že metodika je svou povahou vysoce interdisciplinární. Spojuje poznatky z výzkumů do role věku v jazykovém vzdělávání, zejména význam kvantity a kvality výukové látky, zabývá se jazykovými aspekty přiměřené věku, rozdíly v mechanismu učení mezi dřívějším a pozdějším učením se jazyků, využívá znalosti z vývojové psychologie, pedagogiky a didaktiky.

3.1 Cíle výuky angličtiny pro děti předškolního věku

Předtím, než bude představena metodika pro výuku anglického jazyka pro děti předškolního věku, je žádoucí nastínit hlavní cíle výuky cizích jazyků u těchto dětí. V Evropě je široká škála cizojazyčných programů pro mladé studenty, včetně dětí předškolního věku. Cíle těchto programů se liší od těch, jejichž cílem je zvýšit obecné povědomí jazyka k těm, které se věnují výuce cizích jazyků jen částečně. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vnímá výuku cizích jazyků jako jednu z klíčových kompetencí a uvádí, že děti by si měly být vědomy existence různých jazyků jako prostředků komunikace. Dále výuka cizího jazyka v preprimárním vzdělávání pokládá základy pro pozdější jazykové vzdělávání (Hlavičková, 2005).

Myšlenka výuky cizích jazyků u dětí od nejtělejšího věku je začleněna také do Akčního plánu výuky cizích jazyků. Tento dokument doporučuje začít s výukou cizích jazyků již v předškolním věku, kdy se mohou pomalu formou hry seznamovat s cizím jazykem. Rané vyučování cizího jazyka, které není chápáno jako klasická výuka, ale příprava na osvojování cizího jazyka, prosazuje Akční plán výuky cizích jazyků obsažený v Národním plánu výuky cizích jazyků. (MŠMT, 2005)

Akční plán výuky cizích jazyků doporučuje zahájení výuky v posledním ročníku předškolního vzdělávání formou jazykové propedeutiky, tzn. poskytnutí příležitosti k nahlédnutí do jiných kultur, jiného vyjadřování a motivování dětí k učení se cizímu

jazyku. Důležité však je, jak říká tento dokument, aby jazykové vzdělávání dětí v raném věku bylo zajišťováno speciálně vyškolenými učiteli mateřských škol a děti měly možnost učit se cizímu jazyku denně v krátkých intervalech, neboť jiný způsob výuky cizího jazyka je v mateřské škole neefektivní.

Lojová (2005) dále poukazuje na to, že výuka cizích jazyků v mateřské škole funguje jako "přípravného období", ve kterém jsou jazykové cíle podřízeny, jelikož hlavním cílem pre-primárního vzdělávání je zdravý celkový vývoj dětí. Proto, pokud jde o výuku dětí v předškolním věku, formování pozitivních postojů k cizímu jazyku jde ruku v ruce s příznivým příspěvkem na všeobecný osobnostní rozvoj ve všech oblastech (tj. kognitivní, afektivní a psychomotorický).

3.2 Motivace dětí předškolního věku

Mnozí odborníci na výuku anglického jazyka se shodují na tom, že děti cítí potřebu, nebo mají alespoň určitý důvod učit se cizí jazyk (Lojová, 2005). Tato jejich motivace může úzce souviset s aktivitami spojenými s výukou cizích jazyků či s jazykem učitele, než s učením se jazyka jako takového.

Šulová (2007) vysvětluje, že děti v předškolním věku mohou být silně motivované, jestliže jazykově vzdělávací aktivity v sobě nesou prvky hry a jsou realizovány skrze sociální kontakt s vrstevníky. Motivace se u těchto dětí pak také upevňuje tím, že děti bezprostředně vidí výsledky své snahy. Lojová (2005) dále uvádí, že děti jsou motivované, pokud vidí jasné cíle, které jsou snadno dosažitelné, a výsledky jsou okamžité.

Předškolní děti cítí silnou potřebu prozkoumat a pochopit okolní svět a jejich aktuální vývojové období je typické pro dětskou aktivitu a kladení otázek PROČ?. Proto výuka cizích jazyků by na tuto skutečnost měla plně navazovat prostřednictvím zavedení prvků novosti, překvapení a nejrůznějších materiálů a aktivit do jazykové výuky (Lojová, 2005). Autorka dále vysvětluje, že předškolní děti mohou být motivovány skrze podněty vytvářející pozitivní a stimulující prostředí pro učení, a to například použitím atraktivních učebních pomůcek, jako jsou barevné obrázky, zajímavé hračky nebo hry propojené s cizím jazykem.

Dalším významným činitelem ovlivňujícím motivaci předškolních dětí je učitel. Děti jsou závislé na učiteli ve všech počátečních fázích jejich učení. Potřebují si vytvořit osobní vztah s učitelem, který je chválí, podporuje je a pozitivně je povzbuzuje v jejich prvních pokusech mluvit cizím jazykem. Učitel oceňuje silné stránky dítěte a usiluje o

to, aby dítě zažilo úspěch v učení jazyka od samého začátku. Dunn (1983) zdůrazňuje, že postoje k učení angličtiny a anglické kultury se zdají být přenášeny z učitele na dítě skrze jejich osobní vztah. Kromě toho autor také dodává, že rodina představuje nejsilnější a nejintenzivnější vliv na dítě, proto zájem rodičů a podpora v učení se cizímu jazyku mohou mít velmi motivující vliv na dítě.

3.3 Počet dětí ve skupině

Při rozhodování o optimální velikosti skupiny je třeba mít na paměti, že děti předškolního věku cítí silnou potřebu získat pozornost, podporu a uznání učitele tak často, jak jen je to možné. Z tohoto důvodu by se mělo vždy pečlivě zvážit, zda učitel může věnovat individuální pozornost každému vzdělávajícímu se dítěti. Je třeba zdůraznit, že neuspokojená potřeba osobního kontaktu s učitelem může vést k frustraci nebo k úzkosti, což může mít negativní vliv na celkové (pozdější) studium jazyků. Marxtová (2003) uvádí, že skupina by neměla mít více než deset dětí. Podle autorky je ideální počet pět až sedm. Teprve potom, vzhledem k intenzivní interakci s učitelem, pozornost dětí nezmizí tak snadno a jejich vývojově stanovené potřeby mohou být uspokojeny.

3.4 Vystavění dítěte cizímu jazyku ve skupině

Jak bylo uvedeno výše, potenciální výhody, které děti mohou mít při osvojování cizího jazyka, se objeví pouze za určitých okolností (viz kapitola 1.3). Z odborných výzkumů je zřejmé, že dostatečné množství a kvalita jazykového vstupu představují absolutní nutnost.

Při výuce předškolních dětí by se měla učitelka nejen snažit používat angličtinu co nejvíce, ale měla by být schopna používat anglický jazyk srozumitelně. Učitelé mohou najít inspiraci ve výzkumech zabývajících se prvním osvojování jazyka, které přináší rozsáhlé důkazy o fenoménu tzv. „dětské mluvy“ nebo „Maminkovštiny“ (O'Grady, 2005). Primárním cílem rodiče (učitele) je efektivní komunikace s dítětem, proto určité úpravy v řeči, aby byla srozumitelná, jsou nevyhnutelné. Empirické výzkumy ukazují, že rodiče modifikují svoji řeč pomocí vyššího hlasového tónu, přehnané intonace, pomalého a pečlivého vyjadřování, delších pauz a použitím méně slov za minutu. Tyto modifikace jsou také rozeznatelné na lexikální a syntaktické úrovni, a to v používání více plnovýznamových slov, méně a kratších souvětí a v používání příkazů a jednoduchých otázek, jako převládající typy komunikativních aktů

(O'Grady, 2005). Navíc tyto lingvistické pomůcky jsou často doprovázeny neverbálními signály, jako jsou gesta nebo výrazy obličeje. Využívá se také princip "tady a teď", tzn. mluvit o věcech, které děti mohou vidět, slyšet, nebo se právě v dané době dějí. O'Grady (2005) akcentuje, že děti potřebují slyšet věty, které jsou pro ně srozumitelné, aniž by věděly hodně o jazyce, který se snaží naučit. A právě tuto skutečnost dokonale zajišťuje extralingvistická podpora - "zásada tady a teď". Rodiče a učitelé by pak měli zajistit lingvistické osvojení tím, že často kontrolují, zda jim děti rozumí, a také často novou látku opakují.

Výše uvedená zjištění by se měla odrazit v učitelově mluvě s předškolními dětmi. Hlavním úkolem pro učitele je poskytnout vstup, který je díky použití lingvistických a extralingvistických strategií srozumitelný. K tomu je také vhodné, aby učitel měl dobré diagnostické dovednosti a hluboké znalosti o studentech, protože, jak zdůrazňuje Ellis (1994), stupeň (extra)lingvistických úprav závisí na schopnosti dítěte pochopit vstup (př. nová anglická slovíčka) a také na způsobu, jakým dítě signalizuje porozumění, nebo jeho nedostatek.

Jak bylo uvedeno výše, angličtina by měla být dominantním jazykem v hodinách, ale mohou nastat situace, kdy lpění na jejím použití může být kontraproduktivní. S ohledem na emocionální a sociální potřeby předškolních dětí, je vhodné, aby, v případě potřeby, byl použit mateřský jazyk. Nicméně to neznamená, že učitel může používat mateřský jazyk, aby si ulehčil svou práci. Použití mateřského jazyka by mělo být vždy rozumné a učitel by si měl vždy zreflektovat, zda jeho použití bylo efektivní, nebo zda mohla být použita jakákoli jiná strategie k naplnění cíle. Kromě toho Dunn (1983) navrhuje, že v případě použití mateřského jazyka by učitel měl používat jiný tón řeči, čímž by dal najevo, že se jedná o neobvyklou situaci při vyučování.

Pro upevnění osvojování cizího jazyka je důležitá nejen kvalita vstupu, ale také hodinová dotace výuky. Podle odborníků je jednohodinová dotace pro výuku cizích jazyků za týden nedostatečná. Havlíčková (2006, s. 84) navrhuje začlenění angličtiny do pravidelných aktivit, jako je jídlo, oblékání, příprava na spaní apod., aby se simulovalo bilingvní prostředí spíše než organizování oddělené lekce angličtiny. Nicméně Šulová a Bartanusz (2003, s. 174) vysvětlují, že děti potřebují jasné pokyny o tom, kdy se od nich očekává používání cizího jazyka a kdy mateřského. S důrazem na nutnost zavedení jasných pravidel o tom, kdy se použije cizí jazyk, Šulová a Bartanusz představili tři možné přístupy. První pravidlo: Jedna osoba, jeden jazyk (tj. angličtinu

výhradně používá jen jeden učitel). Druhé pravidlo: cizí jazyk je spojen s konkrétním místem. To může být anglický koutek nebo místnost. Poslední pravidlo se týká spojením cizího jazyka s určitou činností (např. pohádkové čtení) nebo s určitou dobou. Tyto strategie by měly pomoci dětem rozlišovat mezi dvěma jazyky a měly by rovněž usnadnit rozvoj jejich schopnosti podvědomě a spontánně přepínat z jednoho jazyka do druhého.

3.5 Aktivity používané pro osvojení anglického jazyka

Děti předškolního věku si osvojují cizí jazyk prostřednictvím svých zapojení do činností, ve kterých je používání anglického (cizího) jazyka neodpojitelné. Děti by se neměly učit cizí jazyk tím, že se vědomě zaměří na jazyk jako takový (Moon, 2005). Aby bylo možné plně využít dětský vzdělanostní potenciál, poukazuje Moon, který vychází z Piageta, na to, že děti rády pilně pracují, aby odhalily významy a cíle vzdělávacích činností. Dále upozorňuje, že pokud další jazykové vzdělávání má nastat, aktivita v učení by měla být na odpovídající úrovni vzdělávajícího podnětu. Proto při navrhování jazykově vzdělávajícího úkolu, učitel potřebuje čerpat ze své znalosti dětí, aby mohl nastavit optimální rovnováhu mezi požadavky úkolu a poskytované podpory.

Dále je třeba mít na paměti, že děti předškolního věku spíše vytvoří studijní skupinu s obrovskými rozdíly na všech úrovních psychického vývoje, proto musí učitel zvolit takový úkol, který bude pro děti výzvou, ale zároveň nesmí být nedosažitelný. S ohledem na afektivní cíle ve výuce by se děti předškolního věku měly cítit ve výuce jazyků úspěšné od samého počátku, přetěžování dětí příliš náročnými úkoly by proto mělo citelně škodlivé účinky.

Dalším důležitým aspektem v plánování aktivit je rozmanitost a načasování činností s cílem uspokojit přirozeně nízkou úroveň koncentrace dětí předškolního věku. Načasování aktivit má bezesporu velký význam, neboť přímo přispívá k udržení pozornosti a motivovanosti dětí. Čím více jsou děti pohlceny danou aktivitou, tím déle a hlouběji se dokáží soustředit a efektivněji si tak nové poznatky zapamatovat. Z těchto zkušeností je zřejmé, že výuka cizího jazyka v mateřské škole by měla být co nejpestřejší a organizovaná spíše v kratších časových úsecích. (Lojová, 2005, s. 143). Přesná délka jednotlivých činností jde těžko univerzálně určit, protože do značné míry závisí na typu aktivity, na aktuálním psychickém stavu dětí a na kompetencích učitele. V. Reilly a S. Ward doporučují činnosti střídát každých pět až deset minut. Pokud je však zřejmé nadšení ze hry, je samozřejmě možné tuto dobu prodloužit. Učitel by si

také měl vést záznamy o aktivitách, které si děti oblíbily, a při dalších hodinách se k nim vracet. (Reilly, Ward, 1997).

Dunn (1983) dále doporučuje měnit činnosti tak, aby se výuka nabíla jistou energií a získala tak určitou dynamiku, takže děti jsou do výuky maximálně zapojeny po celou dobu. Aktivity se mohou měnit v mnoha ohledech – aktivity zaměřené na různé dovednosti, různé požadavky, rozmanité organizační formy, používání zajímavé učební pomůcky atd. Nicméně pokud je brán ohled na předškolní děti, výuka by měla být vedena tak, aby se vytvořila rovnováha mezi "mícháním" aktivit, do kterých jsou děti fyzicky zapojeny, a zklidňujícími činnostmi. Systematické střídání mezi činnostmi s fyzickým zapojením s těmi zklidňujícími uspokojuje potřebu dětí po motorických aktivitách.

Rozmanitosti se dá dosáhnout také tím, že učitel představuje nové činnosti, které přinášejí pocit novosti do výuky. Nicméně Dunn (1983) upozorňuje, že ve výuce by nové zkušenosti neměly převažovat, protože by to mohlo být pro děti značně matoucí. Dále poukazuje na to, že jednotlivé lekce by měly být tematicky integrovány. To napomáhá dětem k lepšímu soustředění více, než kdyby přecházely od jednoho tématu k druhému.

3.6 Rituály ve výuce

Předškolní děti cítí silnou potřebu po pocitu bezpečnosti, stability a jistoty. Aby tyto základní potřeby byly naplněny, je třeba začlenit některé rutiny nebo rituální aktivity do výuky tak, aby děti věděly, co mohou očekávat. Situace, v níž předškolní děti nemají ani ponětí o tom, co se bude dít, může značně frustrovat a posilovat jejich afektivní filtr. Je vhodné použít známé aktivity, malé rituály (např. píseň na začátku nebo k ukončení lekce), známé a předvídatelné postupy (např. děti sedí na polštářích v kruhu po dobu příběhu), nebo jakékoliv jiné zavedené situace umožňující dětem znát pravidla a průběh nadcházející situace (Ellis, 2002). Začlenění rutinních postupů a známých situací do výuky ale neznamená, že učitel nové věci zavádět nesmí. Ve skutečnosti je opak pravdou. Rutiny mohou vytvořit prostor pro zavádění nových, nebo složitějších jazykových výrazů do situací pro děti známých. V kontextu to pak dětem pomáhá pochopit nový jazyk.

4 Metody a formy

Osvojování vědomostí ovlivňuje mnoho faktorů a činitelů. K jednomu z významných faktorů se bezpochyby řadí i vhodný výběr metod a forem vzdělávání.

4.1 Multisenzorické učení

S ohledem na stupeň kognitivního vývoje je zřejmé, že dětské chápání vnějšího světa většinou pochází z toho, co lze vidět, slyšet nebo s čím se dá komunikovat. Odborníci na výuku cizích jazyků u předškolních dětí jednoznačně souhlasí s tím, že se děti učí prostřednictvím využití všech svých smyslů. Dále, s využitím poznatků z kognitivní psychologie, je patrné, že čím více je zaměstnáno smyslů pro uchovávání informací, tím lépe se daná informace uchová a následně i vybaví (Cameron, 2003).

Proto by se při výuce jazyků měly volit takové činnosti, které by poskytly příležitosti pro zaměstnávání největšího množství smyslů. Kromě toho, dle vývojové psychologie, stimulace dětských kognitivních funkcí v raném věku pozitivně přispívá k jejich vývoji a zvyšuje celkovou kvalitu vnímání (Langmeier, Krejčířová, 1998, Vágnerová 2005). Proto multisenzorický přístup, který kombinuje sluchové, vizuální a kinestetické aktivity, by se měl stát ve výuce cizích jazyků u předškolních dětí nutností.

4.2 Tiché období

Fenomén tichého období byl prokázán jak při osvojování mateřského jazyka, tak i při osvojování cizího jazyka. Termín se týká situace, kdy dítě při osvojování jazyka mlčí, nebo produkuje jen velmi málo slov po několik měsíců od prvního vystavení jazyku (Krashen, 1982). Děti v tomto období nevytvářejí žádnou iniciativu, aby začaly mluvit. Jazyk si osvojují jen poslechem nebo čtením (u starších dětí). Tiché období u dětí se může vnímat jako příprava na pozdější zahájení mluvení v cizím jazyce. Je třeba podotknout, že každé dítě má periodu tichého období jinak dlouhou. Aby učitel mohl mluvit ve výuce hodně anglicky a děti mu plně rozuměly, měl by se snažit vyjádřit význam toho, co právě říká nebo toho, co po žácích/dětech požaduje, i doprovodnými prvky komunikace, např. pomocí gest, intonace, pohybů, předvádění, výrazů obličeje, obrázků, předmětů.

4.3 Metoda Total Physical Response (TPR)

Metoda Total Physical Response (TPR), která kolem poloviny 70. let vznikla ve spisech Jamese Ashera, amerického psychologa, je založena na nelingvistických

reakcích na lingvistické podněty. Dítě/žák zpočátku nehovoří, ale pouze vykonává učitelem dané pokyny a tím dává najevo, že rozumí. Metoda TPR se snaží napodobit přirozený proces učení se mateřskému jazyku u malých dětí, kdy rodiče na dítě hovoří a zároveň očekávají určitou reakci. V případě úspěchu je dítě pochváleno a podpořeno k další aktivitě. Po skončení tzv. tichého období (silent period) může žák začít hovořit, zpravidla tak, že přejímá roli učitele a dává pokyny ostatním. V hodinách se hojně využívá mimiky, názorných příkladů, příběhů a pohybové aktivity apod. Tato metoda se především využívá ve výuce začátečníků, zejména dětí, lze ji však také použít jako zpestření pro unavené žáky (Häuslerová, Nováková, 2008).

TPR je účinný způsob pro výuku předškolních dětí zejména proto, že respektuje tiché období a poskytuje srozumitelný princip "tady a teď". Fyzikální reakce se používají jako prostředky, které činí příkazy v cizím jazyce srozumitelnými. Kromě toho, činnosti TPR a další pohybové aktivity mají zásadní význam pro senzomotorické učení u dětí předškolního věku, jak již bylo uvedeno výše.

4.4 Písně a říkadla

Písně a říkadla mají stabilní místo při výuce cizího jazyka u dětí předškolního věku. Jejich síla spočívá v tom, že předškolní děti jsou zvyklé písně a říkadla poslouchat a opakovat je při osvojování si svého mateřského jazyka. Proto je poměrně snadné tento zvyk přenést do učení se cizího jazyka.

Učitel jazyka by si však měl uvědomovat značný potenciál písní a říkadel. Vezmeme-li v potaz dětskou citlivost k výslovnosti, je jasné, že písně a říkadla by se spíše měly zaměřit na zvyšování povědomí o fonologii než na osvojování slovní zásoby. Kromě toho, písně a říkadla mohou zastávat ve výuce různé funkce, jako warm-up aktivita, motivace při nové látce, cvičení nebo opakování jazyka, změna nálady ve třídě, regulace jiné činnosti (např. rozpočítávadlo, píseň během úklidu apod.).

4.5 Vyprávění

Vzdělávací hodnota vyprávění a jeho příznivé dopady na kognitivní, afektivní a jazykový vývoj u dětí jsou široce uznávány. Proto se vyprávění stalo běžnou technikou ve výuce cizích jazyků.

Kognitivní a emocionální výhody u vyprávění jsou značné. Vyprávění podporuje využívání představivosti a fantazie, děti často jsou osobně zapojeny do příběhu a ztotožňují se s postavami, zatímco se snaží interpretovat příběh. Taková zkušenost

podporuje u dětí rozvoj tvořivosti. Dále příběhy podporují i rozvoj pozitivního postoje vůči cizímu jazyku, protože jsou motivující a zábavné a děti je již povětšinou znají (Ellis, Brewster, 1991, s. 1).

Dalšími výhodami vyprávění je jazykové vzdělávání. Pokud je příběh poutavý, chtějí jej děti slyšet znovu a znovu. To podporuje děti v osvojování si nových jazykových položek. Kromě toho je podporována dětská poslechová dovednost, schopnost porozumění a koncentrace. Srozumitelnost při vyprávění se upevní, jestliže učitel používá vizuální pomůcky (například kartičky, obrázkové knihy) a různé vyprávěcí techniky (např. gesta, mimiku, tón hlasu). Vyprávění také přispívá ke zvyšování dětského fonologického povědomí na segmentové a suprasegmentální úrovni (segmentální jevy - hlásky, dvojhlásky apod., suprasegmentální jevy - slabiky, slovní přízvuk, vázání slov, rytmus, melodie apod.) (Ellis, Brewster, 1991).

4.6 Aktivity založené na bázi hry

Aktivity založené na bázi hry by měly hrát ústřední roli ve výuce dětí předškolního věku. Vzhledem k danému vývojovému stádiu, hra představuje nejen přirozený způsob objevování světa, ale také se může stát zdrojem učení se cizímu jazyku.

Didaktická hra je dobrovolně volená aktivita, jejímž cílem je osvojení nebo upevnění učební látky pro děti zajímavou a zábavnou formou (Zormanová, 2012). Tato výuková metoda aktivuje jedince, má motivační funkci a rozvíjí jejich kognitivní schopnosti a myšlenkové operace. Didaktická hra má strukturovaný charakter a pravidla, je řízena učitelem a podřízena didaktickému cíli. Děti se učí dodržovat stanovená pravidla, a to vede k rozvoji jejich sebekontroly (Skalková, 2007).

Hlavním přínosem didaktické hry je upevnění učební látky, ke které dochází zábavnou formou, což způsobuje, že si děti/žáci lépe a snadněji fixují učební látku. Didaktická hra díky svému stimulačnímu náboji probouzí u žáků chuť se učit, aktivizuje žáky, a také rozvíjí jejich kognitivní funkce, tvořivost, nutí je propojovat dříve osvojenou učební látku s novou a zapojovat životní zkušenosti.

5 Role učitele cizího jazyka

Široká veřejnost, a dokonce i někteří učitelé a praktikanti jsou přesvědčeni, že kdokoli se základními znalostmi jazyka může učit malé děti, neboť propedeutika anglického jazyka je u těchto dětí založená převážně na hře. V následujících řádcích se pokusím konfrontovat toto domnění s empirickými poznatky a teoriemi.

Je třeba si uvědomit, že v českém sociolingvistickém kontextu, je učitel jazyků hlavním, ne-li dokonce jediným, zdrojem vystavení cizímu jazyku (v ČR je jeden úřední jazyk, filmy bývají dabované apod.). Nicméně děti si potřebují osvojit jazyk přes smysluplné interakce v cílovém jazyce, při nichž je kladen důraz na získání dovedností něco udělat v různých sociálních situacích. Proto učitel musí ovládat jazyk na takové úrovni, aby mohl navodit smysluplnou komunikaci, a tím poskytnout dětem příležitosti pro komplexnější osvojení si jazyka. Dále by učitel měl svůj jazykový výstup modifikovat a zjednodušit tak, aby děti, alespoň z kontextu, pochopily, co jim chce učitel říct. Tyto závěry potvrzuje Krashen (1982), který tvrdí, že tyto jazykové úpravy v zájmu srozumitelnosti jsou nevyhnutelné. Kromě toho, vzhledem k empiricky ověřené citlivostí dětí k výslovnosti (Krashen, 1982), je naprosto nezbytné, aby učitel poskytl dobrý model výslovnosti.

Na negativní vlivy nesprávného používání anglického jazyka učitelem upozorňuje také Vojtková (2006), která tvrdí, že pokud učitel je nejistý v používání cizího jazyka, je pravděpodobné, že ve výuce vytvoří napětí, které lze snadno na děti přenést. Z tohoto pohledu je zřejmé, že existuje několik důvodů, proč by učitelova způsobilost užívání cizího jazyka neměla být považována za bezvýznamnou část jeho odborné způsobilosti. Vojtková (2006) uzavírá tuto problematiku tím, že důležitá je spontánnost, plynulost a flexibilita. V praxi to znamená, že učitel by se měl cítit pohodlně v používání angličtiny a měl by být schopen přizpůsobit jazyk pro potřeby dětí.

Kromě dostatečné znalosti cizího jazyka by učitel dětí v předškolním věku měl mít dobrou znalost vývojových specifík cílové věkové skupiny a, co je důležitější, měl by pochopit jejich důsledky pro výuku. Tato znalost umožňuje učiteli nastavit odpovídající a dosažitelné cíle, zvolit aktivity odpovídající věku (tj. jejich typy, načasování a rozmanitost), určit optimální rovnováhu mezi požadavky a podporou, stejně jako používání vhodných postupů pro řízení třídy. Nicméně, pouze obecné pedagogicko-psychologické poznatky nejsou dostačující. Co dělá "obecně" učitele

cizího jazyka učitelem, nejsou jen kompetence v cílovém jazyce a obecné znalosti pedagogicko-psychologického poznání, ale poznání, jak jazyk učit. Proto by učitel jazyků u dětí v předškolním věku měl mít hluboké znalosti o tom, jak jsou jazyky osvojovány - jaké procesy jsou zapojeny, jaké jsou podobnosti a rozdíly mezi osvojením mateřského jazyka a cizích jazyků, co se dá udělat, aby se usnadnil proces učení se cizího jazyka apod. Učitel by se měl nechat inspirovat vypracovanými metodikami výuky jazyků u cílové věkové skupiny a neustále se dotazovat, jaké jsou nejvhodnější cizojazyčné výukové přístupy a metody vzhledem k věkové skupině, jak se vypořádat s chybami a tak dále.

Při osvojování si cizího jazyka u dětí v předškolním věku je důležité si uvědomit, že hlavním cílem je celkový rozvoj osobnosti dítěte, a to nejen v jazykové znalosti, jako je například množství osvojené slovní zásoby. Z tohoto důvodu učitel cizího jazyka u dětí v předškolním věku má mnohem širší zodpovědnost. Priorita vzdělávání celé osobnosti dítěte by se měla odrazit v profesních kompetencích učitele. Gillernová (2003) vnímá jako důležitou integraci znalostí metodických a diagnostických se sociálně-psychologickými kompetencemi. Tyto kompetence zahrnují například respektování rozdílné osobnosti dětí, kolegů a rodičů, empatii pro děti i rodiče, porozumění verbálním a neverbálním reakcím, či zvládání konfliktů a stresových situací. Dále, sociálně-psychologické kompetence mají zásadní význam při komunikaci s rodiči dětí v předškolním věku. Mnoho z nich očekává, že jejich děti se stanou „dvojazyčnými přes noc“ a mají nerealistická očekávání, což často vede k jejich zklamání a dále je tento pocit negativně převeden na děti. Proto je úkolem pro učitele, aby jasně vysvětlil, jaké jsou cíle kurzu, jaké metody budou použity a jak rodiče mohou přispět k tomu, aby osvojení cizího jazyka bylo pro děti účinné a obecně prospěšné.

Co se týče osobních kvalit učitele, nejvýznamnější z nich se zdají být trpělivost, empatie pro děti, osobní zájem na výchově dětí, velmi kladný vztah k dětem a k práci s dětmi obecně a závazek k učitelské profesi. Je třeba připomenout, že mnoho dětí se chce věnovat cizímu jazyku, protože se jim líbí osobnost učitele. Proto, učitel a jeho osobnost je významným zdrojem motivace u dětí v předškolním věku.

6 Kurikulární dokumenty v předškolním vzdělávání

V této části lehce nastíním dokumenty, které podporují výuku cizího jazyka v mateřských školách. Jedná se o Národní program vzdělávání, Školní vzdělávací programy a Národní plán výuky cizích jazyků.

Kurikulární dokument se dělí na dvě úrovně, a to na státní úroveň a na školní úroveň. Do státní úrovně se řadí Národní program vzdělávání (NVP) a Rámcové vzdělávací programy (RVP), které vydává MŠMT pro předškolní, základní, gymnaziální a odborné vzdělávání. Národní program vzdělávání formuluje požadavky na vzdělání, Rámcový vzdělávací program vymezuje pro jednotlivé etapy závazné rámce vzdělávání. Jednotlivými etapami chápeme předškolní, základní a střední vzdělávání.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti, které probíhají ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, mateřských školách s programem upravených podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. Stanovuje vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělání.“ (RVP, 2004, s. 4)

Školní úroveň představují jednotlivé Školní vzdělávací programy (ŠVP), které prezentují podobu vzdělávání na konkrétní škole a její profilaci. Školní vzdělávací program si každá škola vytváří podle zásad stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu. Tyto dokumenty, jak rámcové, tak školní, jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (RVP, 2004).

Aby jazykové vzdělávání bylo v souladu s RVP PV, musí integrovat a rozvíjet všech pět základních vzdělávacích oblastí. Nejde tedy o vzdělávací nabídku vycházející pouze z podkapitoly Jazyk a řeč k druhé oblasti z RVP PV Dítě a psychika. A v žádném případě nejde – jako v případě jazykové výuky žáků 2. stupně ZŠ a starších – pouze o čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech dle SERRJ).

Dalším zmiňovaným dokumentem je Národní plán výuky cizích jazyků. *„Cílem Národního plánu výuky cizích jazyků je vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích*

jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích.“ (NVP, 2005, s. 1)

V České republice vyplývá snaha zapojit jazykové vzdělávání do programu předškolního vzdělávání z Národního plánu výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005-2008, který byl schválen vládou ČR v prosinci 2005. Podpora tohoto jazykového vzdělávání a pedagogické přípravy učitelů je patrná z následující citace.

„Výhody jazykového vzdělávání v útlém věku, mezi které patří i lepší dovednosti v mateřském jazyce, se projeví jen tehdy, když jsou učitelé speciálně vyškoleni pro výuku jazyků velmi malých dětí. Odpovídající nástroje a pomůcky a dostatečný prostor pro jazykovou výuku v učebním plánu jsou nezbytnými podmínkami. Iniciativy směřující ke snadnější dostupnosti jazykového vzdělávání pro stále mladší a mladší žáky musí být podpořeny přiměřenými zdroji včetně zdrojů pro přípravu učitelů. Děti v raném věku si uvědomují kulturní hodnotu svého národa a učí se vážit si ostatních kultur, začínají být otevřenější vůči ostatním a projevují o ně zájem. Jazykové vzdělávání v mateřských a základních školách formuje klíčové postoje vůči jazykům a kulturám a vytváří základy pro celoživotní jazykové vzdělávání. Rodiče a učitelé potřebují být informováni o výhodách a zákonitostech raného vzdělávání v cizích jazycích. Rané vyučování není chápáno jako klasická výuka jazyka, ale především jako příprava na jeho osvojování. Předpokládá se zahájení výuky v posledním ročníku předškolního vzdělávání formou jazykové propedeutiky, tzn. poskytnutí příležitosti k nahlédnutí do jiných kultur, jiného vyjadřování a motivování dětí k učení se cizímu jazyku.“ (Národní plán výuky cizích jazyků, s. 4-5)

Aby bylo dosaženo tohoto cíle, je nutno zajistit kvalifikované učitele jazyků, zajistit jejich další vzdělávání a rozšiřovat znalosti moderních výukových metod, zpracovat kvalitní výukové materiály v tiskové a multimediální formě. Požadavek, aby každý občan Evropy mohl komunikovat ve dvou dalších jazycích, naplňuje již vytvořený a schválený Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (NVP, 2005).

Všichni děti/žáci tak projdou výukou anglického jazyka. Vzdělávání na základní škole bude navazovat na výuku anglického jazyka od mateřské školy. Výuka v mateřských školách však není povinná. Pokud dítě absolvuje výuku anglického jazyka v mateřské škole, může plynule navazovat v 1. ročníku. Teprve od 3. ročníku je výuka cizího jazyka povinná. V souvislosti s touto koncepcí se postupně zvýší i počet hodin cizích jazyků na 1. i na 2. stupni základní školy.

Výhody jazykového vzdělávání v útlém věku se projeví jen tehdy, když jsou pedagogové speciálně vyškoleni pro výuky cizích jazyků velmi malých dětí. Rané vyučování cizího jazyka není chápáno jako klasická výuka, ale především jako příprava na jeho osvojování.

Výuka anglického jazyka je dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání od školního roku 2007/08 povinná již od 3. třídy. Tento program nevyklučuje možnost výuky cizího jazyka již v nižších ročnících. V České republice je od roku 2007 realizován Národní plán výuky cizích jazyků (2005), který stanovuje začátek povinné výuky cizího jazyka právě již ve výše zmíněném 3. ročníku základní školy. Tento plán také stanovuje, že prvním cizím jazykem zařazovaným do výuky má být výhradně angličtina. Národní plán výuky cizích jazyků také doporučuje, aby se začátkem výuky angličtiny (na nepovinné úrovni) bylo započato již v předškolním věku, resp. počítá se zavedením jazykové propedeutiky do vzdělávání v mateřských školách. Dle Hanušové a Najvara (2007) je velmi důležitou podmínkou úspěšného zavedení cizího jazyka do mateřských škol zajištění kontinuity výuky tohoto jazyka v následném vzdělávání.

Praktická část

7 Představení empirického výzkumu

Jak již bylo poznamenáno výše, poznávání cizích jazyků v předškolním a raném školním věku se stalo velkým tématem didaktiky, vzdělávací politiky, široké veřejnosti a zvláště rodičů. Výuka cizího jazyka, nejčastěji angličtiny, je v mnoha základních školách vedena již od prvního ročníku a i mateřské školy nabízejí různé způsoby seznamování dětí s angličtinou čím dál tím více.

Nicméně, odborníci stále zastávají protichůdná přesvědčení o vhodnosti seznamování dětí s cizím jazykem již v tak útlém věku. Na jedné straně jsou zde výsledky z průzkumů provedené před rokem 1998 souběžně v Belgii, Francii, Německu, Anglii a Itálii, které ukázaly, že výsledky raného začátku se seznamováním se s cizím jazykem automaticky nenesou výrazně pozitivní záruky, ale závisí na kvalitě učení a také na času, který je propedeutice věnován. Badatelé se tedy shodli na důležitosti kvality učitele a podmínek učení. Upozorňují na to, že pokud není možné zajistit kompetentního učitele, a to jak jazykově, tak i pedagogicky, a patřičnou časovou dotaci, není raný začátek pro žáka výhodou (Baladová, 2007).

Na druhé straně se uvádějí výzkumy potvrzující, že období mezi 3. a 6. rokem je dobou nápadné kapacity mechanické paměti. Děti si osvojí dlouhé texty, dokáží poznat chyby, které udělá dospělý čtenář v textu, jež už dohromady slyšely. Mají velkou touhu stále být činné a jsou velmi přizpůsobivé. Velmi rychle se v zájmu hry naučí komunikovat třeba jazykem kamaráda. Podle Šulové (2007) tato zdánlivá lehkost učení patrně vede rodiče a učitele v MŠ k záměru využít toto období pro vytvoření základu pro další jazyk. Tyto snahy lze spíše podporovat a považovat za žádoucí, ale s respektem k vývojovým předpokladům předškolního dítěte. Šulová upozorňuje, že je třeba zohlednit to, že se jedná o období hry a spontánnosti, nikoliv o věk skutečné výuky.

Z důvodu odborné nejednotnosti v oblasti seznamování dětí v raném věku s cizím jazykem jsem se rozhodla provést výzkum, ve kterém byl zjišťován pohled na tuto problematiku z řad pedagogů mateřské školy, pedagogů základní školy a také rodičů dětí v MŠ. Cílem šetření bylo zjistit postoj dotazovaných k dané problematice a porovnat názory v rámci tří skupin: rodiče, učitelé v MŠ, učitelé na ZŠ.

7.1 Výzkumný soubor

Vzhledem k tomu, že pracuji jako učitelka v mateřské škole v Plzni, zajímal mne především postoj rodičů a učitelů MŠ a ZŠ v okrese Plzeň – město. Z tohoto důvodu jsem oslovila všechny mateřské školy a základní školy v Plzni (vyjma těch škol, které jsou specializovány na zrakové, sluchové, tělesné postižení a logopedické vady) a vybrané rodiče dětí v předškolním věku. Mateřských škol bylo osloveno celkem 54, z nichž odpovědělo 40 škol, tj. 74% dotázaných. Základních škol bylo osloveno celkem 28, z nichž odpovědělo 16, tj. 62% dotázaných. Dotazník se týkal pouze pedagogů anglického jazyka pro 1. – 3. ročník. Rodičů bylo osloveno 70, všichni odpověděli, tj. 100%. Byli osloveni převážně rodiče dětí ve věku 5-7 let. Většina těchto dětí navštěvuje mateřské školy v Plzni na Slovanech.

7.2 Cíle empirického výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce je zjistit a porovnat názory rodičů, pedagogů mateřských i základních škol na předškolní propedeutiku anglického jazyka. Cílem šetření je zjistit očekávání rodičů dětí v mateřské škole od propedeutiky anglického jazyka v MŠ, názorů rodičů a pedagogů na předškolní seznamování se s anglickým jazykem, a zda zde existuje návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách (povinná výuka cizího jazyka je od 3. třídy na ZŠ). Dle mého názoru je propojení požadavků a nabídek těchto tří stran v rámci kontinuálního seznamování se s anglickým jazykem velmi důležité.

7.2.1 Dílčí výzkumné cíle

V provedeném výzkumném šetření byly sledovány následující dílčí výzkumné cíle:

- 1) Zjistit očekávání rodičů týkající se seznamování dětí v předškolním věku s anglickým jazykem.
- 2) Zjistit převládající pocit dítěte při seznamování se s cizím jazykem.
- 3) Zjistit názory rodičů a pedagogů MŠ, ZŠ na optimální věk pro započetí výuky anglického jazyka.
- 4) Zjistit názory rodičů a pedagogů MŠ, ZŠ na předškolní propedeutiku anglického jazyka.
- 5) Zjistit nabídku propedeutiky anglického jazyka v MŠ (kvalifikace učitele, časová náročnost, počet dětí ve skupině, použité metody a metodologii).

- 6) Zjistit návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách.
- 7) Zjistit případné rozdíly mezi dětmi, které se seznamovaly s anglickým jazykem v MŠ, a dětmi, které se seznamují s AJ až v 1. třídě ZŠ.

7.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Dílčí výzkumné cíle představují podklad pro vypracování dotazníků pro rodiče a pedagogy MŠ a ZŠ (viz Příloha 1 – 3). Předkládané dotazníky jsou koncipovány tak, aby po jejich zpracování bylo možné odpovědět na hlavní výzkumné otázky. Dále, na základě výzkumných otázek byly stanoveny hypotézy.

Otázka č. 1) Jak rodiče a učitelé mateřských škol a základních škol nahlíží na seznamování se s anglickým jazykem v MŠ?

H1: Předpokládám, že rodiče i učitelé MŠ a ZŠ souhlasí s předškolním seznamováním se s anglickým jazykem, a to bez zásadních rozdílů v jejich názorech.

Otázka č. 2) Jaký je názor rodičů a učitelů mateřských škol a základních škol na optimální věk pro počáteční seznamování se s anglickým jazykem?

H2: Předpokládám, že oproti pedagogům rodiče vnímají nižší věk jako optimální pro počáteční seznamování se s anglickým jazykem.

Otázka č. 3) Jaká je návaznost seznamování se s anglickým jazykem v mateřské škole na výuku anglického jazyka na základní škole?

H3: Předpokládám, že děti, které se seznamovaly s anglickým jazykem v mateřské škole, mohou plynule navázat na výuku anglického jazyka na základní škole.

7.4 Metoda empirického výzkumu

V rámci svého výzkumného šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum, a to metodou písemného dotazníku. Dotazníkový výzkum pracuje s kvantitativní metodou, která umožňuje popsat závislosti mezi proměnnými, a výsledky se dají zobecnit. Dle Mareše (2006) jsou dotazníky obecně nejčastějším užívaným nástrojem sběru dat v celé studentské akademické obci. K výhodám dotazníkového šetření patří získání velkého množství výpovědí v krátké době a zároveň za delší časová období. Získané výsledky z dotazníkového šetření jsou považovány za velmi stabilní v čase a obecně reliabilní.

Gavora (2010, s. 121) popisuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.“ Dotazník lze charakterizovat jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá (Chráška, 2007, s. 163). Podle stupně otevřenosti se pak rozlišují otázky v dotazníku na uzavřené, otevřené a polouzavřené. Uzavřené otázky nabízejí několik možných variant odpovědí, ze kterých si dotazovaný respondent vybírá jednu nebo více odpovědí, které se nejvíce blíží jeho názoru. V otevřené otázce se může dotazovaná osoba vyjádřit svými slovy podle vlastního uvážení. Nedostává na výběr z předem připravených možností odpovědí, ale dává respondentovi velkou volnost u odpovědí. Polouzavřená otázka nabízí respondentovi předem dané odpovědi a dále ještě možnost odpovědi vlastní (pro vysvětlení nebo objasnění). Polouzavřená otázka vznikne přidáním varianty "jiné" do uzavřené otázky, která je vlastně otevřenou otázkou a umožňuje respondentovi volně vyjádřit svůj názor (Gavora, 2010, s. 124-126).

Pro výzkumné šetření jsem zvolila všechny typy otázek, tzn. uzavřené, otevřené i polouzavřené. V dotaznících však dominovaly otázky uzavřené. A to z toho důvodu, že uzavřené odpovědi zajišťují jednoduché vyplnění a snadné zpracování odpovědí. V úvodu dotazníku byl uveden krátký text seznamující respondenta s účelem dotazníku, několik základních pokynů pro relevantní vyplnění. V úvodní části dotazníku byli respondenti srozuměni s tím, že dotazník je zcela anonymní. Výzkum probíhal v období únor/březen 2016.

Protože hlavním výzkumným cílem bakalářské práce bylo zjistit a porovnat názory rodičů, pedagogů mateřských i základních škol na předškolní propedeutiku anglického jazyka, byly vytvořeny tři různé dotazníky, pro každou dotazovanou skupinu zvlášť (pro rodiče dětí v předškolním věku, pro učitele mateřské školy a pro učitele základních škol). Dotazníky jsou přiloženy v přílohové části bakalářské práce (Příloha 1 – 3).

Dotazník pro rodiče obsahoval 5 otázek, z nichž 4 otázky byly uzavřené, 1 otázka byla polouzavřená. Otázky byly konstruovány tak, aby odhalily přístup dotázaných rodičů k předškolní propedeutice anglického jazyka. Uzavřené otázky zjišťovaly, zda děti respondentů navštěvují kroužek anglického jazyka a jaký pocit u nich z předškolních cizojazyčných aktivit převládá. Dále byl mapován názor rodičů na optimální věk dětí pro započetí se seznamováním se s anglickým jazykem a názor na pokračování ve výuce anglického jazyka od 1. třídy na základní škole. Polouzavřená

otázka v dotazníku zjišťovala očekávání rodičů od předškolních kurzů anglického jazyka.

Dotazník pro pedagogy mateřských škol obsahoval 7 otázek, z nichž 6 otázek bylo uzavřených a 1 otázka polouzavřená. První uzavřená otázka zjišťovala nabídku propedeutiky anglického jazyka v mateřské škole. K této otázce se pak vázaly dotazy týkající se kvalifikovanosti pedagoga pro výuku anglického jazyka, počtu dětí ve skupině, časové dotace pro seznamování dětí s anglickým jazykem. Uzavřená otázka byla položena i pro zjištění názorů pedagogů mateřských škol na optimální věk dětí pro započetí se seznamováním se s anglickým jazykem a na vhodnost propedeutiky anglického jazyka v mateřské škole. Polouzavřená otázka v dotazníku mapovala upřednostňované metody při seznamování dětí s anglickým jazykem.

Dotazník pro učitele základních škol sestával ze 7 otázek, z nichž 6 otázek bylo uzavřených a 1 otázka otevřená. Dotazník se týkal pedagogů základních škol, kteří vyučují anglický jazyk v 1. – 3. třídě ZŠ. První dvě otázky v dotazníku se soustředily na návaznost na předškolní propedeutiku anglického jazyka. Byl zde zjišťován ročník, ve kterém se děti začínají učit anglický jazyk, a nabídka dalších kroužků či nepovinných předmětů anglického jazyka. Další otázky v dotazníku se týkaly dětí, které se seznamovaly s anglickým jazykem v mateřské škole. Pedagogové základních škol, kteří vyučují anglický jazyk, odpovídaly, kolik dětí s předškolní propedeutikou anglického jazyka mají ve třídě a zda se pozitivně odlišují od těch dětí, které tuto propedeutiku neabsolvovaly. V otevřené otázce se pak pedagogové slovně vyjádřili, v jaké oblasti vidí pozitivní, či negativní změny. V závěru dotazníku byly položeny uzavřené otázky pro zjištění názorů pedagogů základních škol na optimální věk dětí pro započetí se seznamováním se s anglickým jazykem a na vhodnost propedeutiky anglického jazyka v mateřské škole.

8 Výsledky dotazníkového výzkumu

V následující části budou interpretovány výsledky respondentů. Nejprve budou vyhodnoceny odpovědi rodičů, poté pedagogů mateřských škol a na závěr pedagogů základních škol. Zjištěné výsledky poskytnou podklady pro ověření, či vyvrácení daných hypotéz.

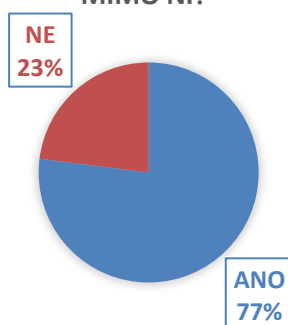
8.1 Výsledky dotazníku pro rodiče

Otázka č. 1) Navštěvuje Vaše dítě kroužek anglického jazyka v MŠ nebo mimo ni?

Otázka č. 1	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	54	77%
Ne	16	23%
Celkem	70	100%

Tabulka 1: Navštěvnost dětí kroužku s výukou anglického jazyka

NAVŠTĚVUJE VAŠE DÍTĚ KROUŽEK ANGLICKÉHO JAZYKA V MŠ NEBO MIMO NI?



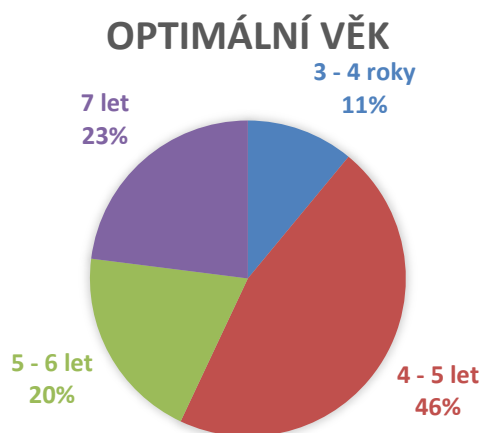
Graf 1: Navštěvnost dětí kroužku s výukou anglického jazyka

Z výsledků vyplývá, že převážná část předškolních dětí dotazovaných rodičů (77%) navštěvuje propedeutiku anglického jazyka, a to v mateřské škole či v jiných zájmových kroužcích. Z tohoto výsledku se mohou vyvodit závěry: vysoká angažovanost rodičů, dostatečná nabídka cizojazyčných kroužků.

Otázka č. 2) Jaký věk považujete za optimální pro započítí se seznamováním se s anglickým jazykem?

Otázka č. 2	Absolutní četnost	Četnost v %
3 – 4 roky	8	11%
4 – 5 let	32	46%
5 – 6 let	14	20%
7 let	16	23%
Celkem	70	100%

Tabulka 2: Optimální věk pro výuku anglického jazyka podle rodičů



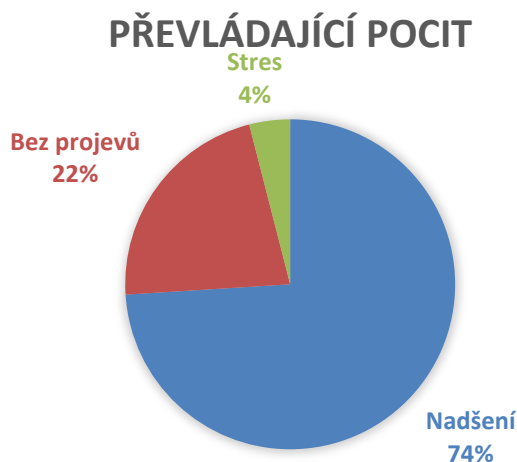
Graf 2: Optimální věk pro výuku anglického jazyka podle rodičů

Z grafu je patrné, že rodiče vnímají za optimální věk začít dítě seznamovat s cizím jazykem již od 4 let věku. Tento názor zastává téměř polovina dotázaných rodičů (46%). Téměř vyrovnané názory jsou ty, že dítě by mělo začít buď po 5 roku věku (20%), nebo až v 7 letech, tedy v 1. třídě na ZŠ (23%). 11% dotázaných rodičů by rádo seznamovalo děti s cizím jazykem již od 3 let.

Otázka č. 3) Pokud se Vaše dítě seznamuje s anglickým jazykem, jaký u něho/ni převažuje pocit z tohoto kurzu?

Otázka č. 3	Absolutní četnost	Četnost v %
Nadšení	52	74%
Bez zvláštních projevů	15	22%
Stres	3	4%
Celkem	70	100%

Tabulka 3: Převládající pocit dítěte



Graf 3: Převládající pocit dítěte

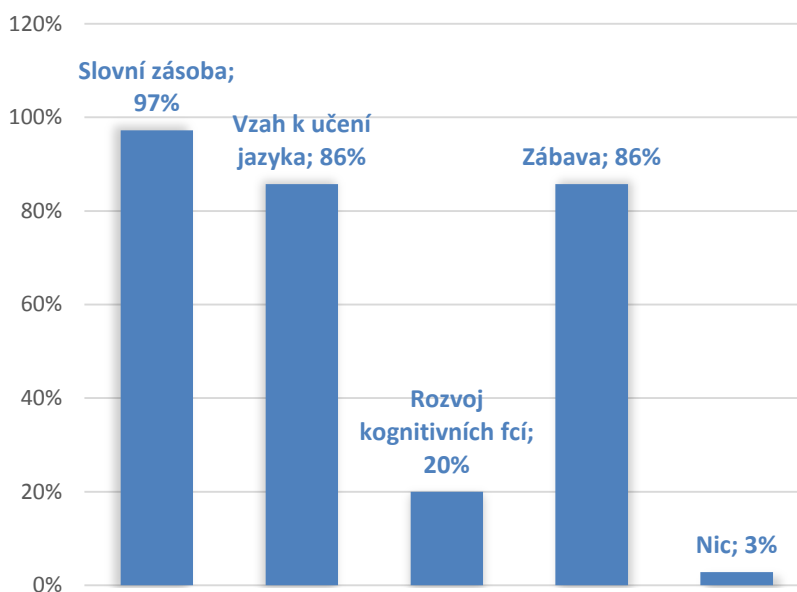
Z výsledků vyplývá, že děti v předškolním věku vnímají propedeutiku převážně velmi pozitivně (74%). U 22% dětí nejsou patrné ani pozitivní, ani negativní pocity. Ovšem 4% dětí zažívají při seznamování se s anglickým jazykem stres.

*Otázka č. 4) Co očekáváte od kurzů anglického jazyka pro děti v předškolním věku?
(Lze zaškrtnout více odpovědí)*

Otázka č. 4	Absolutní četnost	Četnost v % (100% = 70 rodičů)
Základní slovní zásoba	68	97,2%
Pozitivní vztah k učení se cizímu jazyku	60	85,7%
Rozvoj kognitivních funkcí	14	20%
Zábava	60	85,7%
Nic	2	2,8%
Celkem	204	

Tabulka 4: Očekávání rodičů

OČEKÁVÁNÍ OD RODIČŮ



Graf 4: Očekávání rodičů

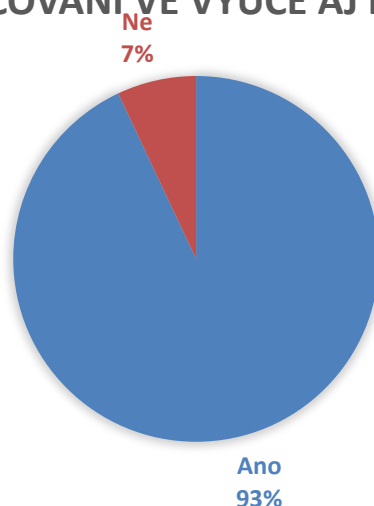
Očekávání rodičů od předškolní propedeutiky anglického jazyka nejvíce tkví v tom, že si děti osvojí základní slovní zásobu (97% z dotázaných rodičů). Propedeutiku anglického jazyka rovněž vnímají jako vhodnou k utvoření si pozitivního vztahu k pozdějšímu učení se cizích jazyků (86% z dotázaných rodičů), s čímž souvisí i to, že rodiče očekávají, že se děti budou také bavit (86% z dotázaných rodičů). 20% dotázaných rodičů vnímá předškolní propedeutiku jako možnost k všeobecnému rozvoji kognitivních funkcí a 3% dotázaných rodičů neočekává nic.

Otázka č. 5) Považujete za přínosné, aby Vaše dítě pokračovalo / začalo s výukou anglického jazyka v 1. třídě ZŠ?

Otázka č. 5	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	65	93%
Ne	5	7%
Celkem	70	100%

Tabulka 5: Pokračování ve výuce AJ na ZŠ

POKRAČOVÁNÍ VE VÝUCE AJ NA ZŠ



Graf 5: Pokračování ve výuce AJ na ZŠ

Z výsledků jasně vyplývá, že rodiče si přejí, aby jejich děti pokračovaly, nebo začaly ve výuce anglického jazyka již v 1. třídě na základní škole (93%). 7% dotázaných rodičů si výuku cizích jazyků od 1. třídy základní školy nepřejí.

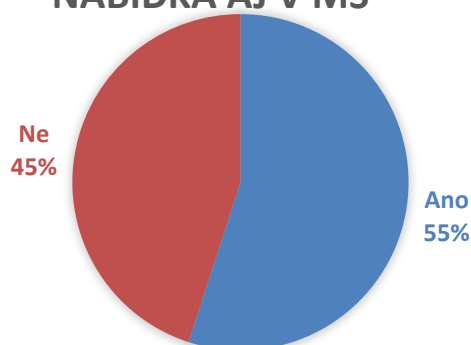
8.2 Výsledky dotazníku pro pedagogy mateřských škol

Otázka č. 1) Nabízí Vaše mateřská škola propedeutiku (výuku) anglického jazyka?

Otázka č. 1 MŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	22	55%
Ne	18	45%
Celkem	40	100%

Tabulka 6: Nabídka AJ v MŠ

NABÍDKA AJ V MŠ



Graf 6: Nabídka AJ v MŠ

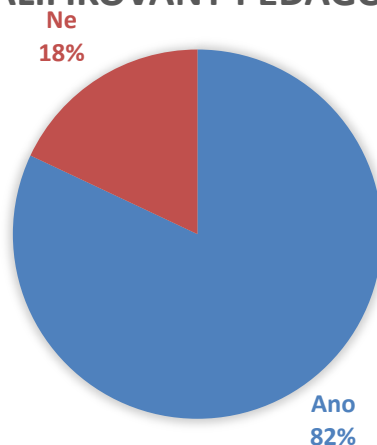
Ze získaných odpovědí vyplývá, že nadpoloviční počet mateřských škol v Plzni se věnuje propedeutice anglického jazyka (55%). 45% takovou možnost nenabízí.

Otázka č. 2) Je výuka (propedeutika) anglického jazyka vedena kvalifikovaným pedagogem?

Otázka č. 2 MŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	18	82%
Ne	4	18%
Celkem	22	100%

Tabulka 7: Výuka vedena kvalifikovaným pedagogem pro AJ

KVALIFIKOVANÝ PEDAGOG AJ



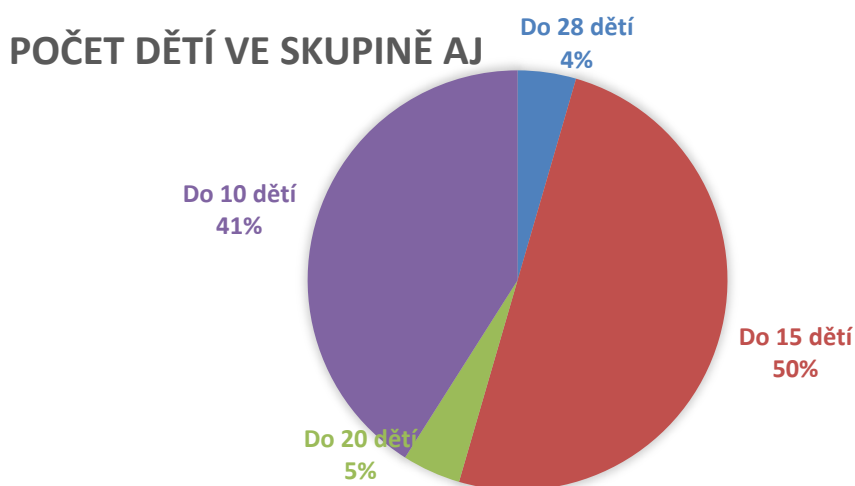
Graf 7: Výuka vedena kvalifikovaným pedagogem pro AJ

V mateřských školách převažují kvalifikovaní pedagogové (82%). V 18% je seznamování anglického jazyka prováděno nekvalifikovanými pedagogickými pracovníky. Je však nutné podotknout, že v této otázce mohlo dojít k nejednoznačné interpretaci. V dotazníku jsem se respondentů ptala, zda pedagogové mají vzdělání zaměřené na výuku anglického jazyka. Domnívám se, že otázka byla pochopena jinak, a to, zda v mateřských školách vyučují pedagogové s kvalifikací učitelství pro mateřské školy. Z tohoto pohledu jsou výsledky diskutabilní.

Otázka č. 3) Kolik dětí je průměrně v jedné skupině při seznamování se s anglickým jazykem?

Otázka č. 3 MŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Do 10 dětí	9	41%
Do 15 dětí	11	50%
Do 20 dětí	1	4,5%
Do 28 dětí	1	4,5%
Celkem	22	100%

Tabulka 8: Průměrný počet dětí ve skupině



Graf 8: Průměrný počet dětí ve skupině

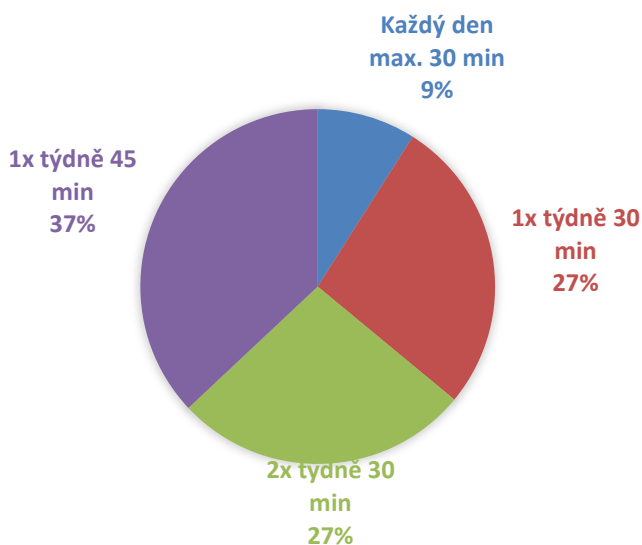
Při seznamování dětí s anglickým jazykem převládá snaha o vytvoření menší skupiny dětí. Dle zjištěných dat se nejčastěji sestavuje skupina o 15 dětech (50%) a skupina do 10 dětí (41%). Z dotazníku bylo zjištěno, že v jednom případě se vyučuje ve skupině do 20 dětí, a dokonce i do 28 dětí (tedy celá třída najednou).

Otázka č. 4) Jak často probíhá výuka (propedeutika) anglického jazyka?

Otázka č. 4 MŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Každý den max. 30 min	2	9%
1x týdně 30 min	6	27%
2x týdně 30 min	6	27%
1x týdně 45 min	8	37%
Celkem	22	100%

Tabulka 9: Hodinová dotace pro výuku (propedeutiku)AJ

JAK ČASTO PROBÍHÁ VÝUKA AJ?



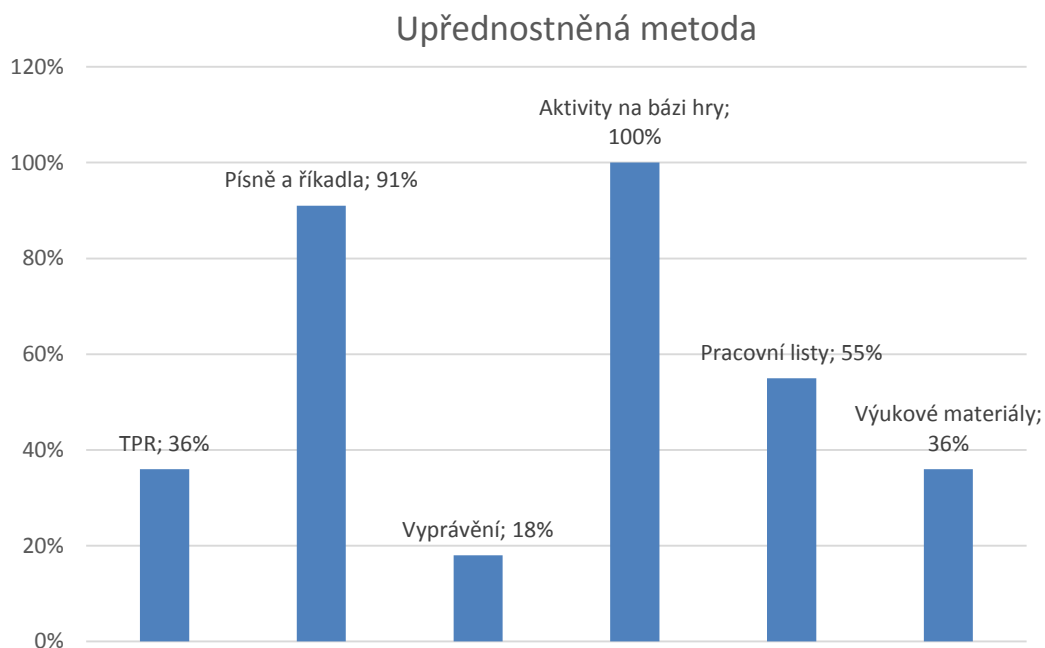
Graf 9: Hodinová dotace pro výuku (propedeutiku)AJ

Z výsledků vyplývá, že nejvíce se přejímá model ze základních škol, a to výuka 1x týdně 45min (37%). Na stejné četnosti (27%) má výuka (propedeutika) anglického jazyka 1x týdně 30 min a 2x týdně 30 min. Každodenní seznamování se s anglickým jazykem se vyskytlo v 9% dotázaných mateřských škol.

Otázka č. 5) Jaké metody při seznamování se s anglickým jazykem upřednostňujete? (Lze zaškrtnout více odpovědí.)

Otázka č. 5 MŠ	Absolutní četnost	100% = 22 (počet MŠ s AJ)
Metoda Total Physical Response (TPR)	8	36%
Písně a říkadla	20	91%
Vyprávění	4	18%
Aktivity založené na bázi hry	22	100%
Samostatné pracovní listy	12	55%
Výukové materiály	8	36%
Celkem	74	

Tabulka 10: Používané metody při AJ



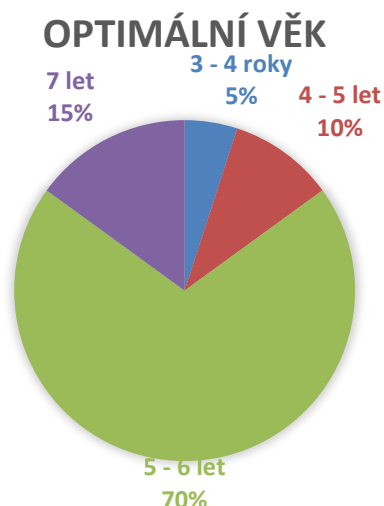
Graf 10: Používané metody při AJ

Dle získaných odpovědí všichni pedagogové se snaží seznamovat děti prostřednictvím hry (22 odpovědí), dále se, dle četnosti, upřednostňují písňe a říkadla, samostatné pracovní listy, metoda TPR a výukové materiály. Používanými výukovými materiály jsou Wattsenglish, Cookie and Friends, Anglický jazyk pro mateřské školy zpracovaný podle RVP pro MŠ. Nejméně se využívá k osvojování anglického jazyka vyprávění.

Otázka č. 6) Jaký věk považujete za optimální pro započítání se seznamováním se s anglickým jazykem?

Otázka č. 6 MŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
3 – 4 roky	2	5%
4 – 5 let	4	10%
5 – 6 let	28	70%
7 let	6	15%
Celkem	40	100%

Tabulka 11: Optimální věk pro započítání se seznamováním se s AJ



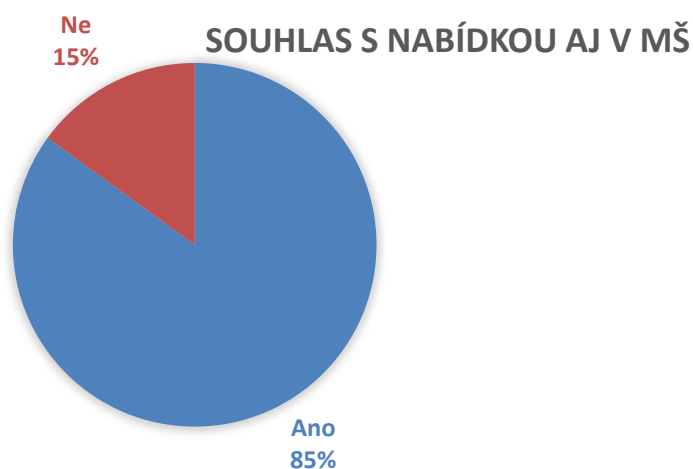
Graf 11: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ

Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, že převážná část pedagogů MŠ (70%) je pro to, aby děti se začaly seznamovat s anglickým jazykem v 5 – 6 letech. 15% z pedagogů MŠ je přesvědčeno o tom, že děti by se měly učit AJ až v 7 letech. Nejmenší část pedagogů MŠ (5%) se přiklání k seznamování se s AJ již ve 3 letech.

Otázka č. 7) *Souhlasíte s propedeutikou anglického jazyka v mateřské škole?*

Otázka č. 7 MŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	34	85%
Ne	6	15%
Celkem	40	100%

Tabulka 12: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole



Graf 12: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole

Se seznamováním se s anglickým jazykem v mateřské škole souhlasí převážná část pedagogů MŠ (85%), 15% pedagogů MŠ je proti.

8.3 Výsledky dotazníku pro pedagogy základních škol

Otázka č. 1) *Od kterého ročníku na Vaší škole mají děti možnost se učit anglickému jazyku?*

Otázka č. 1 ZŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
1. ročník	13	81%
2. ročník	0	0%
3. ročník	3	19%
Celkem	16	100%

Tabulka 13: Ročník zahájení výuky na základní škole



Graf 13: Ročník zahájení výuky na základní škole

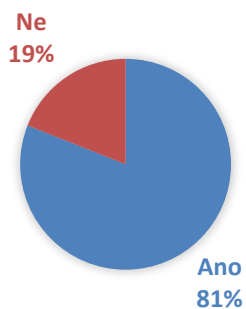
Ačkoli je povinné začít s výukou cizího jazyka na základních školách až od 3. třídy, mnohé plzeňské základní školy nabízí výuku již od 1. třídy (81%).

Otázka č. 2) *Mají děti, které absolvovaly výuku (propedeutiku) anglického jazyka v mateřské škole, ale i ty, které neabsolvovaly, možnost začít, či pokračovat ve výuce anglického jazyka na základní škole? (např. kroužky, nepovinné předměty)*

Otázka č. 2 ZŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	13	81%
Ne	3	19%
Celkem	16	100%

Tabulka 14: Návaznost AJ na ZŠ

NÁVAZNOST VÝUKY AJ



Graf 14: Návaznost AJ na ZŠ

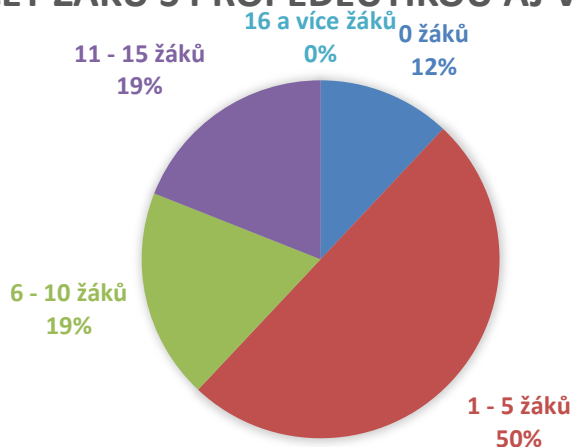
Výsledky se shodují s výsledky v otázce č. 1. Tzn., že ty školy, které nabízí výuku anglického jazyka od 3. třídy, neposkytují žádný zájmový kroužek anglického jazyka.

Otázka č. 3) Kolik žáků ve vaší třídě mělo předškolní výuku (propedeutiku) anglického jazyka?

Otázka č. 3 ZŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
0 dětí	2	12%
1 – 5 dětí	8	50%
6 – 10 dětí	3	19%
11 – 15 dětí	3	19%
16 a více dětí	0	0%
Celkem	16	100%

Tabulka 15: Počet žáků s předškolní propedeutikou AJ

POČET ŽÁKŮ S PROPEDEUTIKOU AJ VE TŘÍDĚ



Graf 15: Počet žáků s předškolní propedeutikou AJ

Než přejdeme k interpretaci výsledků, je nutno podotknout, že každá ZŠ, která se zúčastnila šetření, poslala pouze jeden vyplněný dotazník. Proto získané informace vyhodnocuji jako průměrné výsledky 1. až 3. tříd pro danou základní školu.

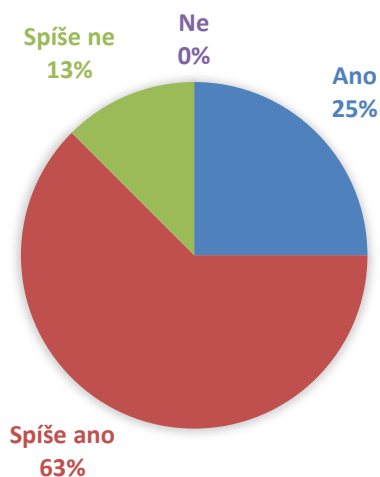
Ze získaných odpovědí lze usoudit, že téměř v každé třídě se najde alespoň jeden žák, který se věnoval anglickému jazyku před zahájením povinné školní docházky. Nejčastěji (50%) je ve třídě 1 -5 žáků, kteří se seznámili s anglickým jazykem již v mateřské škole.. Zajímavý je také výsledek, že se ve třídě vyskytuje větší počet žáků 6 – 10 a 11 – 15, kteří měli předškolní výuku (propedeutiku) anglického jazyka (19%). Ve 12% odpovědí neměl žák žádnou předškolní přípravu anglického jazyka.

Otázka č. 4+5) Pokud děti už od mateřské školy navštěvovaly výuku (propedeutiku) anglického jazyka, liší se pozitivně od těch, které tuto výuku neabsolvovaly? Pokud ano, popište prosím heslovitě, jaké rozdíly jste zaznamenal/a.

Otázka č. 4 ZŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	4	25%
Spíše ano	10	62,5%
Spíše ne	2	12,5%
Ne	0	0%
Celkem	16	100%

Tabulka 16: Pozitivní vývoj u žáků s předškolní propedeutikou AJ

POZITIVNÍ PŘÍNOS PŘEDŠKOLNÍ PROPEDEUTIKY AJ



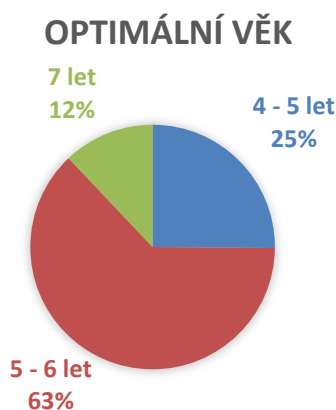
Graf 16: Pozitivní vývoj u žáků s předškolní propedeutikou AJ

Dle odpovědí pedagogů základních škol je patrné, že předškolní propedeutika má pozitivní vliv na následující výuku anglického jazyka. Kladně se vyjádřilo 87,5% (25% + 62,5%) dotázaných. Pozitivní výsledky se odrážejí především ve slovní zásobě a pohotovosti reakce na pokyny učitele.

Otázka č. 6) Jaký věk považujete za optimální pro započetí se seznamováním se s anglickým jazykem?

Otázka č. 6 ZŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
4 – 5 let	4	25%
5 – 6 let	10	62,5%
7 let	2	12,5%
Celkem	16	100%

Tabulka 17: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ



Graf 17: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ

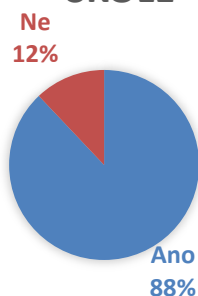
Nadpoloviční většina dotázaných pedagogů ZŠ (62,5%) vnímá jako optimální věk pro začátek seznamování se s anglickým jazykem 5 – 6let. 25% vnímá věk 4 – 5 let jako vhodnější a 12,5% pedagogů jsou pro to, aby se děti začaly učit anglický jazyk až na základní škole.

Otázka č. 7) *Souhlasíte s propedeutikou anglického jazyka v mateřské škole?*

Otázka č. 7 ZŠ	Absolutní četnost	Četnost v %
Ano	14	87,5%
Ne	2	12,5%
Celkem	16	100%

Tabulka 18: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole

SOUHLAS S PROPEDEUTIKOU AJ V MATEŘSKÉ ŠKOLE



Graf 18: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole

Se seznamováním se s anglickým jazykem v mateřské škole souhlasí převážná část dotázaných pedagogů ZŠ (87,5%), 12,5% dotázaných pedagogů ZŠ je proti.

9 Analýza výsledků výzkumu

V následující kapitole jsou porovnány a vyhodnoceny výsledky výzkumného šetření, na základě kterých je odpovězeno na výzkumné otázky. V rámci výzkumu bylo rozesláno celkem 152 dotazníků, z nichž 126 bylo vyplněno. Mateřských škol bylo osloveno celkem 54, z nichž odpovědělo 40 škol, tj. 74% dotázaných. Základních škol bylo osloveno celkem 28, z nichž odpovědělo 16, tj. 62% dotázaných. Dotazník se týkal pouze pedagogů anglického jazyka pro 1. – 3. ročník. Rodičů bylo osloveno 70, všichni odpověděli, tj. 100%. Byli osloveni převážně rodiče dětí ve věku 5-7 let. Většina těchto dětí navštěvuje mateřské školy v Plzni na Slovanéch.

Vzhledem k menšímu počtu odpovědí od pedagogů anglického jazyka na základních školách nelze získané odpovědi vnímat jako všeobecně platné, ale spíše jako tendenci plzeňských základních škol k vývoji v dané tematice. Návratnost dotazníků od pedagogů mateřských škol a vybraných rodičů byla dostatečně vysoká na to, aby měl výzkum vypovídající hodnotu. Po jejich vyhodnocení jsem mohla hypotézy potvrdit, či vyvrátit.

Otázka č. 1) Jak rodiče, učitelé mateřských a základních škol nahlíží na seznamování se s anglickým jazykem v MŠ?

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že všechny tři strany, tj. rodiče a pedagogové MŠ a ZŠ, jsou pro seznamování se s anglickým jazykem již v MŠ. Z odpovědí pedagogů mateřských škol vyplývá, že 85% z nich souhlasí se seznamováním se s anglickým jazykem v předškolním věku, ačkoli pouze 55% dotázaných mateřských škol propedeutiku AJ poskytuje. K počátečnímu seznamování se s anglickým jazykem pedagogové MŠ volí hlavně aktivity na bázi hry, písňe a říkadla a samostatné pracovní listy. Častost kurzů AJ se různí, nejčastěji se však opakuje model základních škol, a to 1x týdně 45 min. Převážná část pedagogů MŠ, kteří se věnují anglickému jazyku, je kvalifikovaná (82%).

Pedagogové ZŠ se také pozitivně vyjádřili k předškolnímu seznamování se s anglickým jazykem (87,5%). Podle nich má tato předškolní aktivita pozitivní vliv na pozdější učení se anglickému jazyku na základních školách. Pozitivní výsledky se odrážejí především ve slovní zásobě a pohotovosti reakce na pokyny učitele.

Zájem na předškolní seznamování se s anglickým jazykem z řad rodičů je patrný z toho, že děti u 77% dotázaných rodičů navštěvují kroužek anglického jazyka v MŠ či

mimo ni. Důležité je také zmínit, že u 74% dětí, které navštěvují kroužek AJ, je možné pozorovat nadšení z těchto aktivit. Očekávání rodičů od předškolního seznamování se s anglickým jazykem tkví hlavně v nabití slovní zásoby.

Otázka č. 2) Jaký je názor rodičů a učitelů mateřských škol a základních škol na optimální věk pro počáteční seznamování se s anglickým jazykem?

V názoru na optimální věk pro počáteční seznamování se s anglickým jazykem panuje shoda mezi pedagogy MŠ a ZŠ, nikoli s rodiči. Zatímco pedagogové se přiklání k optimálnímu věku pro seznamování se s anglickým jazykem 5 – 6 let (62,5% a 70%), rodiče vnímají nižší věk, tj. 4 – 5 let, za vhodnější (46%). V odpovědích zazněly také v menšině názory, že děti by se měly věnovat anglickému jazyku až po nástupu na základní školu (12,5%). Z toho lze usoudit, že započítí se seznamováním s anglickým jazykem je velmi individuální záležitost a záleží na mnoha faktorech při určení správného věku.

Otázka č. 3) Jaká je návaznost seznamování se s anglickým jazykem v mateřské škole na výuku anglického jazyka na základní škole?

Z výsledků odpovědí pedagogů základních škol je patrná dobrá návaznost na výuku anglického jazyka na základní škole (81%). Dokonce i rodiče si přejí mít návaznost na předškolní propedeutiku (93%).

10 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno na mateřských a základních školách v okrese Plzeň – město. Výzkumu se také zúčastnili rodiče dětí v předškolním věku. Cílem šetření bylo zjistit očekávání rodičů dětí v mateřské škole od předškolní propedeutiky anglického jazyka, názory rodičů a pedagogů na předškolní seznamování se s anglickým jazykem, a zda zde existuje návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách (povinná výuka cizího jazyka je od 3. třídy na ZŠ).

Na základě získaných odpovědí a zodpovězení výzkumných otázek lze přejít k ověření, či vyvrácení platnosti daných hypotéz.

H1: Předpokládám, že rodiče i učitelé MŠ a ZŠ souhlasí s předškolním seznamováním s anglickým jazykem, a to bez zásadních rozdílů v jejich názorech.

Z výsledků šetření vyplynulo, že rodiče a pedagogové mateřské a základní školy nahlízejí na předškolní propedeutiku podobně, tedy bez významných rozdílů. Z tohoto důvodu se moje hypotéza potvrdila.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že mezi pedagogy mateřské školy a rodiči panuje shodné přesvědčení o tom, že raná výuka (propedeutika) anglického jazyka v mateřské škole je žádaná a přínosná. O tom svědčí velký počet dětí navštěvujících předškolní kurzy anglického jazyka a pozitivní výsledky dětí při výuce anglického jazyka na základních školách. O vhodnosti seznamování dětí s anglickým jazykem v předškolním věku jsou přesvědčeni i ti pedagogové, kteří pracují v mateřské škole, která tuto možnost nenabízí.

Seznamování dětí s anglickým jazykem je uskutečňováno hlavně pomocí hry a aktivit korespondujících s věkem dítěte. Dalším kladným zjištěním bylo, že pedagogičtí pracovníci, kteří vedou zájmové kroužky angličtiny, jsou kvalifikovaní. Větší nedostatek však vidím v časovém harmonogramu, kdy převažují kurzy 1x týdně 45 min. Seznamování s anglickým jazykem by mělo být kontinuálnější.

H2: Předpokládám, že oproti pedagogům rodiče vnímají nižší věk jako optimální pro počáteční seznamování se s anglickým jazykem.

Z výsledků šetření vyplynulo, že pedagogové mateřských a základních škol se shodují v názoru na optimální věk dítěte pro počáteční seznamování se s anglickým

jazykem. Za optimální považují věk 5 – 6 let. Rodiče vnímají jako optimální věk v této oblasti nižší, a to 4 – 5 let. Hypotéza se proto potvrdila.

Pedagogové mateřských a základních škol se shodly na optimálním věku 5 – 6 let, kdy je podle jejich názoru nejvhodnější čas se započítím seznamování se s anglickým jazykem. Z tohoto pohledu jsou rodiče dětí ambicióznější, za optimální věk považují 4 – 5 let. Nicméně v Plzni je poměrně velký počet mateřských škol, které nabízejí předškolní seznamování se s anglickým jazykem. Proto si rodiče mohou, pokud o to usilují, vybrat mateřskou školu či zájmový kroužek tak, aby bylo jejich požadavkům vyhověno.

H3: Předpokládám, že děti, které se seznamovaly s anglickým jazykem v mateřské škole, mohou plynule navázat na výuku anglického jazyka na základní škole.

Z výsledků výzkumného šetření dále vyplynul pozitivní fakt, že je zde dobrá návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách. Dle výsledků výzkumného šetření se tato hypotéza potvrdila.

Závěr

Práce se zabývala problematikou výuky (propedeutiky) anglického jazyka u dětí předškolního věku. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola se zabývala otázkou optimálního věku pro zahájení se seznamováním se s cizími jazyky. Důležité bylo upozornění na podmínky, za kterých může být dětský potenciál v osvojování si cizího jazyka potlačen. Jako důležité podmínky se považovaly: psychologická charakteristika dítěte v předškolním věku, vhodné aplikování metodiky osvojování si cizího jazyka u dětí v předškolním věku, správné zvolení metod a forem učení a v neposlední řadě také role učitele jako klíčový jednotící prvek zahrnující všechny významné proměnné v procesu osvojování si cizího jazyka.

V praktické části bylo analyzováno výzkumné šetření, které bylo provedeno na mateřských a základních školách v okrese Plzeň – město. Výzkumu se také zúčastnili rodiče dětí v předškolním věku. Cílem šetření bylo zjistit očekávání rodičů dětí v mateřské škole od předškolní propedeutiky anglického jazyka, názory rodičů a pedagogů na předškolní seznamování se s anglickým jazykem, a zda zde existuje návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách (povinná výuka cizího jazyka je od 3. třídy na ZŠ).

Výzkum dopadl pozitivně. Z výsledků je patrný zájem o seznamování se s cizím jazykem již v předškolním věku, a to jak z řad rodičů, tak i pedagogů MŠ a ZŠ. V okrese Plzeň – město lze najít vysoký počet mateřských škol, které poskytují propedeutiku anglického jazyka kvalifikovanými učiteli.

Otázkou zůstává očekávání z řad rodičů. V první řadě je třeba si uvědomit, co se od aktivit nabízených v mateřských školách v rámci seznamování dětí se základy angličtiny očekává a zda jsou tato očekávání reálná. V mateřských školách jde hlavně o setkávání a seznamování se s cizím jazykem formou hry, nikoli o plynulé používání anglického jazyka. Cílem jazykové přípravy je rozvíjet u předškolních dětí pozitivní postoje k jazykové rozmanitosti, a tak je vychovávat k životu v jazykově a kulturně různorodé evropské společnosti, rozvíjet tzv. metalingvistickou kompetenci, tj. dovednosti a znalosti, kterých děti efektivně využijí při následném učení zvoleného cizího jazyka.

Hlavním cílem by mělo být to, aby dítě získalo motivaci a přirozený zájem o výuku angličtiny v pozdějším věku a pociťovalo toto jako přirozenou, potřebnou a

užitečnou záležitostí. V tom je třeba spatřovat hlavní efektivitu setkávání se s cizím jazykem již od raného věku dítěte

Resumé

Práce se zabývá problematikou výuky anglického jazyka u dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část poskytuje obecný pohled do výuky cizích jazyků předškolních dětí a jejich vývoj. První kapitola se zabývá otázkou optimálního věku pro zahájení se seznamováním se s cizími jazyky. Další kapitoly pojednávají o podmínkách osvojování si cizího jazyka. Mezi tyto podmínky patří psychologická charakteristika dítěte v předškolním věku, vhodné aplikování metodiky osvojování si cizího jazyka u dětí v předškolním věku, správné zvolení metod a forem učení a v neposlední řadě také role učitele.

Praktická část zkoumá formou dotazníkového šetření názory rodičů vyučovaných dětí, pedagogů mateřských a základních škol na předškolní výuku anglického jazyka. Cílem práce je zjistit očekávání rodičů dětí v mateřské škole od předškolní propedeutiky anglického jazyka, názory rodičů a pedagogů na předškolní seznamování se s anglickým jazykem. Dále zjistit, jaký věk je optimální pro započetí se seznamováním se s cizím jazykem, a zda zde existuje návaznost na výuku anglického jazyka na základních školách.

Resumé

The bachelor thesis deals with teaching English language to very young learners (VYLs). The thesis is divided into two parts, the theoretical part and the practical part. The theoretical part provides a general look into language teaching to preschool children and their development. The first chapter deals with the question of optimal or critical age for second language learning. The following chapters focus on highlighting the conditions under which children's potential advantage in learning a second language can be exploited. Among these conditions are the following: psychological characteristics of VYLs, methodology for teaching English language, the suitable principles and techniques, and last but not least the role of teacher.

The practical part examines opinions of parents, teachers of nursery and elementary schools on English learning in preschool age. The research is carried out through the questionnaires. The aim of the practical part is to find out parent's expectation from preschool English learning, to examine opinions of parents, teachers of nursery and basic schools on English learning in preschool age. Another aim is to learn what age is suitable for English learning. And finally to check whether there is the continuity of English learning at basic schools.

learn what age is suitable for English learning, opinions on English learning and qualification of teachers from nursery schools.

Seznam literatury

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.

BALADOVÁ, Gabriela. *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-14-4.

BROWN, H. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. White Plains: Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.

CAMERON, Lynne. *Teaching languages to young learners*. 8. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 9780521774345.

CUMMINS, Jim. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*. 1981, 2(2), 132-149.

DUNN, Opal, VINCENT, Monica a Roger FLAVELL (eds.). *Beginning English with young children*. London: Macmillan Publishing, c1983. Essential language teaching series. ISBN 0-333-33307-1.

ELLIS, Gail a Jean BREWSTER. *The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English*. London: Penguin English, c1991. ISBN 0-14-081016-1.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. Oxford applied linguistics. ISBN 0-19-437189-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR. *Výuka cizího jazyka v raném věku. Pedagogická orientace*, Brno: ČSPd - Konvoj, 2007, roč. 17, č. 3, s. 42-53. ISSN 1211-4669.

HLAVIČKOVÁ, Vlasta. Národní plán výuky cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2005/2006, roč. 49, č. 1, s. 3-7.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy : norma a poruchy*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. 1st ed. New York: Pergamon, 1982. ISBN 0080286283.

KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985. ISBN 0582553814.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X.

LIGHTBOWN, Patsy M. *How languages are learned*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press, 2006. Oxford handbooks for language teachers. ISBN 9780194422246.

LITTLEWOOD, William. *Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0521274869.

LOJOVÁ, Gabriela. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2005. ISBN 80-223-2069-2.

MAREŠ, Jiří. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1234-8.

MARXTOVÁ, M. Cizí jazyky v mateřské škole. In GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

NIKOLOV, Marianne. *The age factor and early language learning*. New York: Mouton de Gruyter, 2009. ISBN 978-3-11-021827-5.

O'GRADY, William. *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Cambridge approaches to linguistics. ISBN 0-521-53192-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

REILLY, Vanessa a Sheila M WARD. *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1997. Resource books for teachers. ISBN 0-19-437209-X.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

STERN, Hans, Heinrich. *Foreign languages in primary education: the teaching of foreign or second languages to younger children*. Rev. ed. London: Oxford University Press, 1974. ISBN 9780194370271.

ŠULOVÁ, Lenka a Štefan BARTANUSZ. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VOJTKOVÁ, Naděžda. Teacher – the Most Important Agent for Educating Very Young Learners. In HANUŠOVÁ, Světlana a Petr NAJVAR (eds.). *Foreign Language Acquisition at an Early Age: Osvojování cizího jazyka v raném věku : proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University, 2006. ISBN 80-210-4149-8.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické články a zdroje

HÄUSLEROVÁ, Karolína a Miroslava NOVÁKOVÁ. Metody cizojazyčné výuky. Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. 2008, 1.(1), 1 [cit. 2016-01-31]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova.novakova.html>.

JOHNSTONE, Richard. Addressing ‘the Age Factor’: Some Implications for Languages Policy. Strasbourg: Council of Europe, 2002. [cit. 26. 1. 2016]. Dostupné na: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>.

MOON, Jayne. Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. In *English!* [online]. 2005, Winter (1), 5 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://ventana.fl.unc.edu.ar/files/Material-British-Council.pdf>.

MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. [cit. 2016-02-18]. ISBN: 80-87000-00-5 . Dostupné z : <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>

Národní plán výuky cizích jazyků. 2005. [cit. 2015-2-11]. Dostupné na: < www.msmt.cz>.

ŠULOVÁ, Lenka. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie* [online]. 2007, **1**(1), 9 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Návštěvnost dětí kroužku s výukou anglického jazyka.....	35
Tabulka 2: Optimální věk pro výuku anglického jazyka podle rodičů.....	36
Tabulka 3: Převládající pocit dítěte	36
Tabulka 4: Očekávání rodičů.....	37
Tabulka 5: Pokračování ve výuce AJ na ZŠ.....	38
Tabulka 6: Nabídka AJ v MŠ	39
Tabulka 7: Výuka vedena kvalifikovaným pedagogem pro AJ	40
Tabulka 8: Průměrný počet dětí ve skupině	41
Tabulka 9: Hodinová dotace pro výuku (propedeutiku)AJ	41
Tabulka 10: Používané metody při AJ	42
Tabulka 11: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ.....	43
Tabulka 12: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole	44
Tabulka 13: Ročník zahájení výuky na základní škole	45
Tabulka 14: Návaznost AJ na ZŠ	45
Tabulka 15: Počet žáků s předškolní propedeutikou AJ.....	46
Tabulka 16: Pozitivní vývoj u žáků s předškolní propedeutikou AJ.....	47
Tabulka 17: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ.....	48
Tabulka 18: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole	49
Graf 1: Návštěvnost dětí kroužku s výukou anglického jazyka	35
Graf 2: Optimální věk pro výuku anglického jazyka podle rodičů	36
Graf 3: Převládající pocit dítěte.....	37
Graf 4: Očekávání rodičů	38
Graf 5: Pokračování ve výuce AJ na ZŠ.....	39
Graf 6: Nabídka AJ v MŠ	39
Graf 7: Výuka vedena kvalifikovaným pedagogem pro AJ	40
Graf 8: Průměrný počet dětí ve skupině	41
Graf 9: Hodinová dotace pro výuku (propedeutiku)AJ	42
Graf 10: Používané metody při AJ	43
Graf 11: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ	44
Graf 12: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole	44
Graf 13: Ročník zahájení výuky na základní škole	45
Graf 14: Návaznost AJ na ZŠ	46
Graf 15: Počet žáků s předškolní propedeutikou AJ	47
Graf 16: Pozitivní vývoj u žáků s předškolní propedeutikou AJ.....	48
Graf 17: Optimální věk pro započetí se seznamováním se s AJ	49
Graf 18: Souhlas s propedeutikou AJ v mateřské škole	49

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče

Vážení,

jmenuji se Mgr. Veronika Janděčková a jsem studentkou Pedagogické fakulty ZČU, Učitelství pro mateřské školy. Prosím, věnujte několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který je důležitým materiálem při zpracování mé bakalářské práce - Výuka anglického jazyka u předškolních dětí. Odpovědi lze pouze zaškrtnout. Dotazník je anonymní, nikde se nebude uvádět Vaše jméno.

Děkuji ji Vám za Váš čas.

Mgr. Veronika Janděčková

1) Navštěvuje Vaše dítě kroužek anglického jazyka v MŠ nebo mimo ni?

ANO

NE

2) Jaký věk považujete za optimální pro započítí se seznamováním se s anglickým jazykem?

3 – 4 roky

4 – 5 let

5 – 6 let

7 let

3) Pokud se Vaše dítě seznamuje s anglickým jazykem, jaký u něho/ni převažuje pocit z tohoto kurzu?

Nadšení

Bez zvláštních projevů

Stres

4) Co očekáváte od kurzů anglického jazyka pro děti v předškolním věku? (lze zaškrtnout více odpovědí)

Základní slovní zásoba

Pozitivní vztah k učení se cizímu jazyku

Rozvoj kognitivních funkcí

Zábava

Nic

Jiné.....

5) Považujete za přínosné, aby Vaše dítě pokračovalo / začalo s výukou anglického jazyka v 1. třídě ZŠ?

ANO

NE

Příloha 3: Dotazník pro pedagogy anglického jazyka na základních školách*Dotazník pro pedagogy anglického jazyka na základních školách*

Milí pedagogové,

jmenuji se Mgr. Veronika Jandečková a jsem studentkou Pedagogické fakulty ZČU, Učitelství pro mateřské školy. Prosím, věnujte několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který je důležitým materiálem při zpracování mé bakalářské práce - Výuka anglického jazyka u předškolních dětí. Dotazník je anonymní, nikde se nebude uvádět Vaše jméno, ani škola, ve které pracujete.

Děkuji ji Vám za Váš čas.

Mgr. Veronika Jandečková

1. Od kterého ročníku na Vaší škole mají děti možnost se učit anglickému jazyku?

1. ročník

2. ročník

3. ročník

2. Mají děti, které absolvovaly výuku (propedeutiku) anglického jazyka v mateřské škole, i ty které ne, možnost začít či pokračovat ve výuce anglického jazyka na základní škole? (např. kroužky, nepovinné předměty)

ANO

NE

3. Kolik žáků ve vaší třídě mělo předškolní výuku (propedeutiku) anglického jazyka?

1 – 5 dětí

6 - 10 dětí

11 - 15 dětí

více

4. Pokud děti už od mateřské školy navštěvovaly výuku (propedeutiku) anglického jazyka, liší se pozitivně od těch, které tuto výuku neabsolvovaly?

ANO

SPÍŠE ANO

SPÍŠE NE

NE

5. Pokud ano, popište prosím heslovitě, jaké rozdíly jste zaznamenal/a.**6. Jaký věk považujete za optimální pro započítí se seznamováním se s anglickým jazykem?**

3 – 4 roky

4 – 5 let

5 – 6 let

7 let

7. Souhlasíte s propedeutikou anglického jazyka v mateřské škole?

ANO

NE