

Názory učitelů na výuku cizích jazyků se zaměřením na anglický jazyk u žáků 1. stupně základních škol

Anita Čechová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Anita Čechová
Osobní číslo:	H19783
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Názory učitelů na výuku cizích jazyků se zaměřením na anglický jazyk u žáků 1. stupně základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se výuky cizích jazyků na 1. stupni základní školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na osvojování a učení se cizím jazykům v mladším školním věku.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele základních škol, kteří vyučují anglický jazyk na 1. stupni.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Dvořáčková, V., Hochmanová, D., & Trčková, D. (2021). *Anglická terminologie pro učitele*. Grada.

Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.

Murphy, V. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford University Press.

Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice*. Brno.

Pinter, A. (2018). *Teaching young learners*. Oxford University Press.

Vráštilová, O., & Pištora, M. (2014). *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. stupni základní školy*. Univerzita Hradec Králové.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně **3.3.2024**.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Jejím cílem je zjišťování názorů učitelů na prvním stupni základních škol v České republice na ranou výuku anglického jazyka u mladších školních dětí. Teoretická část se věnuje rané výuce cizích jazyků, rozvoji žáka mladšího školního věku a učiteli 1. stupně základní školy. Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumu, jehož metodou sběru dat je dotazník, který byl navržen pro učitele anglického jazyka. Pomocí dotazníku byly zjištěny názory pedagogů na výuku cizího jazyka u žáků mladšího školního věku. Na základě získaných dat od respondentů byly zpracovány výsledky.

Klíčová slova: anglický jazyk, bilingvismus, mladší školní věk, raná výuka cizích jazyků, učitel 1. stupně

ABSTRACT

This thesis is of theoretical and empirical nature. Its aim is to investigate the opinions of primary school teachers in the Czech Republic on early English language teaching for younger school children. The theoretical part is devoted to early foreign language teaching, the development of the younger school-age learner and the primary school teacher. The practical part is devoted to quantitative research whose data collection method is a questionnaire designed for English language teachers. The questionnaire was used to find out teachers' views on teaching foreign language to younger school-age learners. Based on the data collected from the respondents, the results were compiled.

Keywords: English language, bilingualism, younger school age, early foreign language teaching, first grade teacher

S hlubokou úctou bych chtěla velmi poděkovat panu doc. Petru Najvarovi, Ph.D. za odborné rady a neustálou podporu při vedení mé diplomové práce.

„Jeden jazyk vás uvede do koridoru pro život. Dva jazyky otevřou všechny dveře na cestě“.

Frank Smith

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ.....	12
1.1 RANÝ BILINGVISMUS	15
1.2 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	16
1.3 UČENÍ SE DRUHÉMU JAZYKU	18
1.4 MOTIVACE K UČENÍ CIZÍCH JAZYKŮ	20
1.5 OPTIMÁLNÍ VĚK PRO ZAVEDENÍ DRUHÉHO JAZYKA	21
1.6 VÝHODY ZAVÁDĚNÍ RANÉ VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA	23
1.7 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	24
1.7.1 Začleňování žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.....	25
1.8 HLASY VÝZKUMNÍKŮ	26
2 ROZVOJ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	28
2.1 FYZICKÝ ROZVOJ.....	29
2.2 KOGNITIVNÍ ROZVOJ.....	29
2.3 JAZYKOVÝ ROZVOJ.....	30
2.4 SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ ROZVOJ	30
2.5 UČENÍ ŽÁKA	32
3 UČITEL 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	35
3.1 VÝUKA UČITELE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	37
3.2 ZÁSADY PRO ÚSPĚŠNOU VÝUKU	38
3.3 FÁZE ROZVOJE UČITELE.....	40
3.4 OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45
4.1 CÍLE VÝZKUMU	45
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
4.4 METODA SBĚRU DAT	46
4.4.1 Popis výzkumného nástroje.....	46
4.4.2 Způsob zpracování dat	47
4.5 LIMITY VÝZKUMU	47
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	48
5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	48

6	DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	75
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85
	SEZNAM TABULEK.....	86
	SEZNAM GRAFŮ	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ÚVOD

Ve světě existuje obrovská rozmanitost, pokud jde o to, v jakém věku, jak a proč se začínáme učit druhý jazyk. Jazykové vzdělávání slouží k dorozumívání lidí z různých jazykových prostředí a dnešním zvyšujícím se zájmem o učení cizích jazyků se jejich ovládnutí stává důležitou dovedností pro každodenní život, profesní růst a osobní rozvoj. Stále více dětí na celém světě se učí anglický jazyk v mladším školním věku a jeho výuka dodnes vyvolává rozporuplné názory mezi odborníky. Proto se v této diplomové práci zaměřuji na výuku cizích jazyků v raném věku, kdy jsou děti nejvíce otevřené novým poznáním a mají chuť se učit.

Dalším důvodem k výběru tohoto tématu je má vášeň a láska k jazykům, konkrétně tedy k anglickému, kterému se věnuji již od 1. stupně základní školy. Anglický jazyk mě od malička fascinoval a motivoval k neustálému vzdělávání. Vždy jsem si připadala, jako by se mi otevíralo okno do světa, kdykoliv jsem se snažila porozumět anglickým textům, písním, nebo třeba titulům ve filmech.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, jejichž cílem je poskytnout komplexní přehled literatury a teoretických přístupů týkajících se rané výuky cizích jazyků. První kapitola vymezuje definice rané výuky cizího jazyka od různých autorů, její význam a v neposlední řadě uvádí optimální věk pro zavedení druhého jazyka. Druhá kapitola popisuje charakteristiku žáka mladšího školního věku, žáka prvního stupně základní školy a jejich rozvoj z hlediska fyzického, kognitivního, jazykového a sociálně-emocionálního. V poslední kapitole je pozornost soustředěna na roli učitele v procesu výuky a jeho fáze vývoje. Kapitola se také zmiňuje o motivaci ve výuce a očekávání rodičů. Praktická část se zaměřuje na aplikaci teoretických poznatků a je vyhrazena pro můj vlastní výzkum. V této části je představena metodologie výzkumu, která obsahuje definování výzkumných cílů, formulaci výzkumných otázek a popis metody sběru dat a jejich interpretaci. V kapitole vyhodnocení a interpretace výsledků jsou prezentovány získané výsledky z dotazníkového šetření. Cílem praktické části je zdokumentovat názory učitelů na ranou výuku cizích jazyků a zachytit, jak tito učitelé vnímají efektivnost a kvalitu výuky cizího jazyka na základních školách. Cílem této diplomové práce je zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol pohlíží na ranou výuku cizích jazyků dnes. Osobně věřím, že nahlédnutí do pohledu odborníků mi pomůže lépe pochopit, jak by mohla vypadat efektivní výuka anglického jazyka pro žáky v této věkové kategorii.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Správné ovládnutí cizích jazyků se postupně stává důležitou dovedností v každodenním životě. Znalost cizích jazyků otevírá dveře do různých profesních příležitostí a umožňuje osobní rozvoj a seberealizaci. V dnešní moderní době se rovněž zvyšuje zájem o učení se cizím jazykům ve všech věkových kategoriích. V této kapitole nejdříve představuji, jak se raná výuka cizích jazyků vyvíjela v rámci historického hlediska. Zaměřuji se na to, jak se formuje schopnost učení a používání nového jazyka v raném věku, což zahrnuje aspekty raného bilingvismu, výhody i výzvy spojené s ranou výukou anglického jazyka a představy o optimálním věku pro zavedení druhého jazyka.

Současně do popředí vstupují vysoké požadavky na kvalitní cizojazyčné vzdělávání a na zvyšování efektivitu učení se i vyučování cizím jazykům (Lojová & Vlčková, 2011).

Raná výuka cizích jazyků se do angloamerické literatury překládá jako *(teaching) young learners*. Tento termín však dosud nebyl řádně vymezen, ale v českém jazyce je označován jako *raná výuka cizích jazyků* neboli *raná cizojazyčná výuka*. (Najvar, 2010, s. 11). Ellis (2005) sem zahrnuje žáky ve věkovém rozmezí 5-11 let. Termíny pro starší věkové kategorie nejsou pevně stanoveny. Najvar (2010) ranou výuku cizích jazyků označuje jako jazykové vzdělávání mezi 6.-10. rokem a současně ji vnímá velice pozitivně, což odráží současně vnímaný pohled. Během těchto raných let jsou děti nesmírně kreativní s jazykem, se kterým experimentují a rády si hrají se slovy (Pinter, 2017).

Lidé, kteří podporují zahájení výuky cizího jazyka v raném věku, často zdůrazňují, jak bezproblémově a přirozeně si děti osvojují svůj první (mateřský) jazyk. Tento proces se odehrává bez tradičních výukových pomůcek, bez vysvětlování gramatiky, učení slovíček nebo cílevědomého úsilí. Dítě by mělo být schopné absorbovat jazyk svého okolí přirozeně, „jako houba“. Učí se ze vzorů rodičů a prostřednictvím neformálních interakcí ve svém sociálním prostředí. Díky této schopnosti si zdánlivě bez námahy a rychle osvojit mateřský jazyk se objevuje přesvědčení, že toto období by mělo být využito k osvojení dalších jazyků a věří se, že děti mají vrozenou schopnost učit se jazyky efektivně a nevědomě. Tento přístup naznačuje, že rané fáze dětství jsou ideálním časem pro zavádění cizích jazyků vedle mateřského jazyka (Najvar, 2010).

Celkově lze konstatovat, že s rostoucí potřebou znalosti cizích jazyků v našem každodenním životě je důležité věnovat pozornost kvalitnímu cizojazyčnému vzdělávání a podpoře

motivace žáků k učení se cizím jazykům, aby mohli využít výhod, které jim znalost cizího jazyka může přinést ve svém osobním i profesním životě.

Například Brown (2000) uvádí, že raná výuka cizího jazyka ovlivňuje převážně afektivní doménu, protože jazykové ego dětí je flexibilní a jejich negativní názory na druhý jazyk nebo rodilé mluvčí tohoto jazyka nebyly vytvořeny. Proto se mladší děti tolik nezajímají o učení nového jazyka a méně si uvědomují jazykové formy.

V mnoha zemích se druhému jazyku děti začínají věnovat mezi pátým až šestým rokem. V tomto věku jsou přirozeně zvědavé a nadšené pro objevování světa kolem sebe. Většina z nich touží po získávání nových zkušeností, včetně učení se druhého jazyka. Proto je nejvhodnější začínat s učení se cizího jazyka již v předškolním věku (Uysal & Yavuz, 2015).

Věk je důležitým faktorem při osvojování jak mateřského, tak i cizího jazyka. Studie Uysala a Yavuz (2015) ukazuje, že brzké osvojení jazyka je nezbytné k dosažení úrovně rodilého mluvčího, zejména ve výslovnosti. Dále studie poukazuje na to, že schopnost osvojení si druhého jazyka se s přibývajícím věkem snižuje. Nakonec výzkumníci také zjistili, že kognitivní vývoj ovlivňuje osvojovací proces i jazykový rozvoj. Proto starší žáci, kteří jsou kognitivně vyspělí, mají rychlejší start, ale je to pouze krátkodobá výhoda oproti mladším dětem. Existuje také omezený počet studií o budoucích účincích brzkého začátku při osvojování cizího jazyka. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na věkový faktor ve znalostech každé dovednosti a na výuku velmi mladých studentů cizímu jazyku v souladu s příslušnými činnostmi.

Ve zprávě, publikované Radou Evropy v roce 2005 (Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2005), jsou zdokumentovány významné vývojové směry v rámci školních systémů po celé Evropě. Jedním z pozorovaných směrů je postupné snižování minimálního věku pro zahrnutí cizího jazyka do kurikula základních škol během uplynulých třiceti let. Země jako je Česká republika, Řecko, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko nebo Slovinsko, začínají s výukou prvního cizího jazyka od věku devíti let. V nižších věkových kategoriích se pak s výukou cizích jazyků setkáváme v zemích s jazykově rozmanitějším prostředím, jako je Holandsko, a také v některých skandinávských zemích, včetně Finska, Norska a Švédska. Ve všech těchto zemích došlo v posledních letech k posunu věkové hranice pro zařazení cizího jazyka do školního plánu na nižší věk.

V některých státech Evropské unie, včetně České republiky, existovala ještě před několika desetkami lety situace, kdy na základních školách dominoval jiný cizí jazyk než v dnešní době. V těchto zemích se setkáváme s některými učiteli jazyka, který již není běžně vyučován (například ruština), zatímco současně chybí učitelé pro aktuálně upřednostňovaný cizí jazyk, jako je angličtina (Najvar, 2010).

Vzdělávací systémy po celém světě se liší, což ovlivňuje, v jakém věku děti začínají navštěvovat základní školu. V některých zemích je základní školní vzdělání určeno pro děti ve věku od pěti do jedenácti let, zatímco v jiných místech mohou děti začít školní docházku až ve věku šesti nebo sedmi let. Učení anglického jazyka může začít v různých časech během základního vzdělávání, někdy dokonce i před vstupem do školy. V určitých případech se děti začínají učit angličtinu již ve věku pěti let nebo dříve, zatímco v jiných situacích může být výuka angličtiny zahájena až ve věku osmi nebo deseti let. Existují striktně definované věkové kategorie pro mladé studenty, ang. Young Learners, jako jsou čtyři až šest let, sedm až devět let, deset až jedenáct let, nebo dvanáct až čtrnáct let (Pinter, 2017).

Loannou – Georgiou & Pavlou (2003) označují jako mladé studenty ve věkovém rozmezí 6 až 12 let, kteří se učí angličtinu jako druhý nebo cizí jazyk. Tyto děti se liší vyspělostí, zkušenostmi s učením a celkovým zázemím.

Ráda bych zdůraznila, že zatímco výhody rané výuky cizích jazyků jsou zřetelné, je důležité uznat, že každé dítě je unikátní a že existuje mnoho proměnných, které ovlivňují úspěch v učení. Proto by měly být zvoleny vhodné strategie výuky tak, aby vyhovovaly rozdílným učebním stylům a potřebám žáků. Jsem si jistá, že pokud jsou pedagogové vybaveni správnými nástroji a pochopením, mohou ranou výuku cizích jazyků převést na obohacující zkušenost, která podněcuje životní lásku k učení, jako se to např. stalo právě mně.

Jak se ale při studiu liší žáci mladšího věku od těch starších? Starší žáci se při učení nového jazyka mohou spolehnout na řadu užitečných zdrojů a jazyk dokážou analyzovat abstraktním způsobem. Naproti tomu žáci mladšího věku tyto výhody zatím využívat nemohou, nebo alespoň mezi různými věkovými skupinami existují značné rozdíly v rozsahu, ve kterém je mohou využívat. Např. třída šestiletých žáků nebude z velké části schopna uvažovat o tom, jak bude fungovat jejich mateřský jazyk, a nebude si všimnout jazykových forem ve svém prvním nebo druhém jazyce (Pinter, 2017).

Cameron (2005) uvádí, že mladší děti jsou nadšenější a živější. Chtějí se zavděčit spíše učiteli než své skupině vrstevníků. Budou se snažit o nějakou činnost, i když zcela nerozumí

tomu proč, nebo jak. Rychleji však také ztrácejí zájem a hůře si udržují motivaci k úkolům, které považují za obtížné. Pro děti není tak snadné používat jazyk k tomu, aby o něm uvažovali, zkrátka nemají stejný přístup k metajazyku, který učitelé mohou používat k vysvětlování gramatiky.

Žáci ve věku do devíti nebo deseti let vykazují specifické způsoby učení, které se odlišují od starších dětí, dospívajících a dospělých. Jejich učební proces je charakterizován tím, že reagují na význam a koncepty, i když nemusí rozumět všem slovům. Tito žáci se často učí tím, že přijímají informace z různých zdrojů a vnímají širší kontext místo zaměření na konkrétní téma. Jejich porozumění nezávisí pouze na vysvětlení, ale také na smyslové zkušenosti. Nadšení a zvědavost k okolnímu světu jsou pro ně typické, avšak mají omezenou pozornost, a proto je důležité, aby učební aktivity byly interaktivní a poutavé. Individuální vnímání a souhlas učitele jsou pro ně stěžejní, neboť např. často rádi mluví o svých zážitcích, které mohou být využity jako témata ve výuce. Celkově je třeba přistupovat k těmto žákům s ohledem na jejich specifické potřeby a způsoby učení, aby se mohli úspěšně rozvíjet (Harmer, 2015).

1.1 Raný bilingvismus

Tato podkapitola se zaměřuje na to, jak děti přijímají a adaptují dva jazyky souběžně, a jaký vliv má bilingvismus na jejich další vzdělávání a jazykový vývoj. Dále popisuje klíčové faktory, které ovlivňují bilingvální výchovu a nastiňuje, jak může raná výuka dvou jazyků formovat kognitivní a sociální schopnosti dětí.

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost označuje proces, při kterém jedinec ovládá dva jazykové systémy a začíná již od narození. To umožňuje dětem z národnostně smíšených rodin naučit se jazyky obou rodičů – například francouzštinu od jednoho a angličtinu od druhého rodiče. Od útlého věku jsou tyto děti citlivé na rozdíly mezi jazyky, což je připravuje na rozlišování zvuků obou jazyků (Pinter, 2017).

Průcha (2011, s. 164) vymezuje pojem bilingvismus následovně: „Termín dětský bilingvismus označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk“.

Výzkumnice Murphy (2014), která se specializuje na dětský bilingvismus, naznačuje, že děti se mohou stát bilingvními různými způsoby: od narození (jak je uvedeno výše) nebo někdy

později v dětství. Pokud jde o funkci jejich bilingvismu, děti mohou studovat původní jazyk, menšinový jazyk nebo většinový jazyk.

Bilingvní děti dosahují stejných jazykových milníků jako jejich jednojazyční vrstevníci, i když se může zdát, že jejich jazykový vývoj je na počátku pomalejší. Počáteční zdnalivě zpoždění v mluvení nebo menší slovní zásoba v každém jazyce se vyrovná, pokud se hodnotí celková slovní zásoba a gramatická struktura obou jazyků. První dva roky života bilingvních dětí jsou charakteristické fází mísení jazyků, ale postupně (zhruba ve třetím roce života) začnou jazyky oddělovat a přizpůsobují svou komunikaci kontextu, jinými slovy používají různé jazyky s různými lidmi v závislosti na jazykovém prostředí (Pinter, 2017).

V mnoha v publikacích se pojem bilingvismus používá jako protiklad pojmu monolingvismus (jednojazyčnost), přičemž bilingvismus zahrnuje jak dvojjazyčnost, tak i vícejazyčnost. Přesnějším termínem pro vícejazyčnost je však multilingvismus. Existuje ale mnoho různých a často rozcházejících se definic bilingvismu.

Známa výzkumnice v oblasti bilingvních studií Romaine (1995) tvrdí, že nejčasnější možnost naučit se dva jazyky nastává při narození. Tento raný proces se často označuje jako „současné osvojování“ dvou nebo někdy i více jazyků. Stejně jako Pinter (2017) uvádí podobné tvrzení, kdy může například jeden rodič používat s dětmi francouzštinu, zatímco druhý rodič mluví pouze anglicky. Když tuto strategii systematicky dodržují oba rodiče, mohou si děti osvojit oba jazyky současně. Studie ukazují, že bilingvní děti ve věku pouhých několika měsíců, jsou již naladěny na dva jazyky a jsou schopny rozlišovat mezi zvuky obou jazyků.

Děti, které vyrůstají v rodinách, kde se pravidelně mluví a praktikují se oba jazyky, mohou být považovány za raně bilingvní. U těchto dětí není možné určit, který jazyk je pro ně první a který druhý, jelikož oba jazyky jsou jim představeny zároveň. Pokud je bilingvní expozice udržována i během předškolního věku, obvykle dochází k vyrovnanému bilingvismu, přestože existují debaty o tom, jak dlouho tento proces trvá (Pinter, 2011).

1.2 Výuka anglického jazyka v mladším školním věku

V následující podkapitole se podrobně zaměřuji na výuku anglického jazyka v kontextu mladšího školního věku. Historie a současnost této oblasti jsou nesmírně zajímavé a odhalují, jak se angličtina stala jedním z nejrozšířenějších a nejvyučovanějších jazyků na světě. Od jejího postupného pronikání do školních osnov různých zemí, přes metody a

přístupy, které ovlivňují, jak mladí studenti jazyk přijímají, až po důležitost raného začlenění angličtiny do vzdělávacího procesu, která je stále více zdůrazňována ve vzdělávacích systémech po celém světě. Zvláštní pozornost je také věnována tomu, jak se odrážejí kulturní aspekty v mateřských a cizojazyčných učebních plánech.

První angličtí osadníci, kteří přistáli v Americe si s sebou přinesli svůj jazyk a tím položili základ pro budoucí používání anglického jazyka. I když se Američané později odtrhli od Velké Británie, angličtina zůstala hlavním jazykem země. Jeden z hlavních faktorů šíření tohoto jazyka byla potřeba obchodu po celém světě. Dalším důvodem umocňování anglického jazyka přináší cestování. Např. návštěva většiny letišť se bez anglických popisů neobejde. V neposlední řadě má angličtina klíčovou roli pro globální komunikaci a výměnu informací po celém světě. Slouží jako společný jazyk mezi lidmi různých národností (Harmer, 2015).

Výuka anglického (dále AJ) jazyka na základních školách zajišťuje, aby si žáci osvojili dovednosti a schopnosti ve čtení, psaní a mluvení. Proces získávání gramotnosti v AJ přesahuje pouhou schopnost číst a psát, což vyvolává různé otázky. Jakého stupně znalostí musí člověk dosáhnout, aby byl gramotný? V národních vzdělávacích osnovách je pohled na gramotnost rozsáhlý, s cílem zajistit, že všechny děti budou schopny číst a psát široké spektrum textů. Měly by být schopny nejen dekódovat a kódovat texty psané v angličtině, ale také umět kriticky analyzovat přečtené texty a rozpoznat zamýšlený dopad na čtenáře. Kromě dovedností a znalostí je součástí výuky AJ také rozvoj vhodných postojů. Je důležité, aby čtení bylo pro děti příjemné, motivující a zajímavé. Tyto postoje nejsou formovány pouze texty samotnými, ale způsobem, jakým s nimi učitelé a děti pracují. Cílem AJ na základní škole je vybavit děti řadou dovedností, znalostí a postojů pro život. Základní AJ zahrnuje studium a tvorbu mluvených a psaných textů. AJ stojí za to studovat sám o sobě a slouží jako vstupní brána do všech ostatních předmětů učebních osnov (Medwell et al., 2014).

V současné době se děti často setkávají s AJ skrze média a technologie, a dokonce mají příležitost navštěvovat anglicky mluvící země nebo komunikovat s anglicky mluvícími vrstevníky. Různé platformy jako televize, internetové stránky nebo sociální sítě jim umožňují přístup k široké škále jazyků a kultur. Děti se zábavnou formou učí z audiovizuálních zdrojů a jsou schopné absorbovat jazykové i kulturní informace s lehkostí. Jejich touha po úspěchu a sebeuspokojení z dosaženého cíle je silnou motivací pro rozvoj jejich charakteru a emoční pohody. Ve světě plném rychlých změn se však může stát, že děti

nemají dostatek příležitostí prožít pocit hlubokého uspokojení z dokončených úkolů. Přesto se zdá, že anglické jazykové hry, písňe, říkadla a jazykolamy vytvářejí příjemné prostředí, ve kterém mohou děti prožívat uspokojení z vlastních úspěchů (Dunn, 2013).

Proces učení se AJ by měl být propojen také s pohybem. V mladším školním věku se žáci mohou snadno rozptýlit a mají velmi krátkou dobu pozornosti. Proto je lepší mít na paměti, že k jejich zapojení jsou nejlepší 5-10 minutové aktivity (Uysal & Yavuz, 2015).

Úspěšná výuka anglického jazyka závisí na prostředí, ve kterém se výuka odehrává. V některých třídách je jazyk bohatě využíván, což se projevuje na stěnách pokrytých barevnými obrázky, texty a ukázkami dětských výtvorů, které jsou přístupné pro celou třídu i návštěvníky. Učitelé mají za úkol vytvářet příjemné prostředí, které odráží hodnotu psaného i mluveného jazyka. Děti často pocházejí z pečlivě udržovaných domovů plných stimulujících předmětů a moderní technologie. Oproti tomu třída může působit méně inspirativně, ale k vytvoření bohatého jazykového prostředí není nezbytně nutné disponovat rozmanitým technickým vybavením. Přesto může moderní technika jako interaktivní tabule poskytnout rychlý přístup k různým materiálům, které by jinak byly méně dostupné (Waugh & Jolliffe, 2017).

Za zmínku také stojí tvrzení Hennové (2015), že výuka by měla probíhat pouze v AJ, jelikož pro žáky je to ojedinělá příležitost, kdy mohou slyšet cizí jazyk ve známém prostředí. Takto by s nimi měla komunikovat i učitelka; přirozeně a se slovní zásobou odpovídající jejich věku, v níž není nutné volit složitá souvětí. Lektor nebo učitel, by měl mít středně pokročilé znalosti jazyka (nejméně úroveň B2), jelikož nestačí znát jen slovní zásobu, kterou má děti učit.

Tato podkapitola se věnovala vývoji a vlivu anglického jazyka, jeho stěžejní roli ve vzdělávacích systémech a komunikaci celého světa. Výuka AJ pro děti v mladším školním věku je výzvou nejen proto, že schopnost číst, psát a mluvit anglicky je základem úspěchu ve všech vzdělávacích programech, ale také proto, že AJ je ústřední součástí učebních osnov a zároveň předmětem neustálých diskusí. Přestože AJ nemá největší počet rodilých mluvčích, stala se široce používaným jazykem na celém světě.

1.3 Učení se druhému jazyku

Když se zaměříme na otázku, proč se věnovat výuce druhého jazyka u malých dětí, narážíme na celou řadu důležitých aspektů, které je třeba zvážit. Jak uvádí Pinter (2011), výuka jazyků

v dětství má svá specifika, která se liší od výuky jazyků u dospělých. Učitelé, kteří vyučují jazyky, by měli rozumět těmto rozdílům a podobnostem, aby mohli svou výuku přizpůsobit svým žákům. Vlády začleňují tyto programy do svých vzdělávacích systémů již od předškolního nebo základního vzdělávání. Vedle angličtiny jsou děti často seznamovány i s dalšími jazyky, jako jsou např. místní úřední jazyky.

Při učení jazyků je velmi důležité, aby děti dokázaly porozumět samy sobě. Jejich sebeúcta a to, jak vnímají své schopnosti ve výuce jazyků, jsou důležité faktory ovlivňující úspěch. Děti, které se začínají učit nový jazyk po tom, co již mají pevně upevněný svůj první jazyk a jsou obeznámeny se školními požadavky v jiném jazykovém prostředí, mají při jazykovém vzdělávání několik předností. Jsou schopné aplikovat učební strategie získané z prvního jazyka na učení se druhému jazyku a začínají identifikovat vzory v novém jazyce v porovnání s těmi, které znají z prvního jazyka. Tato kombinace již zavedeného jazyka a vyšší kognitivní zralosti může zrychlit osvojování druhého jazyka (Pinter, 2011, 2017).

Dříve bylo běžně přijímáno, že do pátého roku života je proces osvojení mateřského jazyka v zásadě kompletní. Avšak novější poznatky ukazují, že toto předpokládané dokončení je předčasné. Ve skutečnosti se schopnost číst a psát ve věku pěti a šesti let ještě nadále rozvíjí, ačkoli její základy mohou být položeny již v raném dětství prostřednictvím činností jako je poslouchání pohádek. Určité jazykové struktury, které jsou více spojeny s psanou formou jazyka, mohou být osvojeny až později v dětství (Cameron, 2005).

Browne (2009) upozorňuje, že od narození se děti učí prostřednictvím interakce s okolím. Začínají prvním pláčem po narození, který vyvolává reakce okolí. Dospělí instinktivně reagují na mimiku a zvuky vydávané dětmi, což podporuje jejich jazykový rozvoj. Komunikace s dětmi je od začátku dvoustranná, přičemž dospělí přistupují k mimikům jako k potenciálním konverzačním partnerům. Děti jsou neustále vystaveny jazyku, který je užíván v jejich prostředí, a dospělí jim poskytují modely řeči a podporují jejich jazykový rozvoj, aniž by jejich učení omezovali. Zpočátku děti používají jazyk z praktických důvodů, aby vyjádřily své potřeby a ovlivnily chování ostatních. Brzy také objevují sociální funkce jazyka, jako je zahájení a udržování interakcí, které jsou pro ně příjemné. Děti také zjišťují, že produkování zvuků je zábavné a začínají experimentovat s jazykem a jeho různými formami. Nakonec, jako kognitivní bytosti a aktivní průzkumníci světa, používají děti jazyk jako nástroj k rozšiřování svých znalostí o světě, což jim umožňuje klást otázky, komentovat, využívat předchozí zkušenosti a přijímat nové informace od druhých.

1.4 Motivace k učení cizích jazyků

Motivace hraje klíčovou roli ve vzdělávání. Když žáci získávají nové znalosti, dovednosti a rozvíjejí své schopnosti, motivace je pro ně hnacím motorem, který je pohání vpřed. Z mojí vlastní zkušenosti bývá učení bez motivace nezáživné, jelikož motivace ovlivňuje, jaký přístup budou žáci k učení mít. V této kapitole se tedy zaměřím na význam motivace k učení se cizím jazykům, popíšu jejich druhy, a také uvedu, jakou roli v procesu motivace hraje učitel.

Pro začátek bych chtěla uvést rozdíl mezi slovy „motivace“ a „motiv“. Motivace vyjadřuje proces, který směřuje k určitému cíli, kdežto motiv je specifitější a vymezuje konkrétní důvody k tomuto procesu (Betáková et al., 2013). Najvar (2010) uvádí, že ve vzdělávacím prostředí se můžeme setkat s různými formami motivace. Motivace k učení je jednou z proměnných, které ovlivňují výkon žáka v cizím jazyce. Rozdělujeme ji na motivaci vnější a motivaci vnitřní.

„Motivace chápeme jako proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů jako proces aktivizace, mobilizace sil“. Pokud nemá žák dostatek vnitřní motivace, nepůsobí na něj vnější pobídka, někdy se stává, že naopak zesiluje vnitřní motiv (Betáková et al., s. 92, 2013).

Učitel hraje klíčovou roli v procesu motivace zejména u žáků mladšího věku. Mnoho autorů tvrdí, že právě učitel ovlivňuje průběh vyučování. Může působit jako facilitátor a podporovat žáky, aby byli více zapojeni do učebního procesu. Cílem učitele je probudit u žáka motivaci k vyučovanému předmětu. Pedagogové za svůj úspěch považují to, když dokážou u svých žáků vypěstovat vnitřní motivaci. Součástí takového procesu je interakce mezi učitelem a žákem. Sám ale učitel by měl být primárně nadšený pro svůj obor, přenášet pozitivní energii a naslouchat žákům (Betáková et al., 2013).

Motivace dětí v raném školním věku je proces relativně snadný, avšak nesmírně důležitý. Stačí se naladit na jejich fantazii, emoce a výzvy, a pokusit se porozumět jejich vnímání světa. Výuka by měla být prezentována formou zábavných aktivit, které se odehrávají ve vřelém a přátelském prostředí. Nikdy by to však nemělo sklouznout do monotónnosti. Součástí motivace je i kladná zpětná vazba, stimulace k lepším výsledkům a uznání za dobře odvedenou práci (Hennová, 2015).

Z mých zkušeností se mi zdá, že otázka motivace je v současné době velkým problémem. Tedy vzhledem k tomu, že by se měla spontánně utvářet již v mladším školním věku. Ne

vždy tomu ale tak je. Například když se dítě učí nějakou novou činnost a vidí svůj pokrok, většinou je motivované k dalšímu seberozvoji

Betáková et al. (2013) vymezují dva druhy motivace:

1) Vnější motivace

V procesu učení se vnější motivace projevuje situací, kdy se žák neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivátorů, jako jsou odměny nebo tresty. V současné školní praxi existuje mnoho různých způsobů, jak podporovat vnější motivaci, např. odměňováním za dosažení dobrých výsledků, pochvalou za snahu nebo naopak tresty např. v podobě špatných známek, pořádání poškozených aktivit atd. Pro tento druh motivace je důležitý i výsledek, následky a sociální školní klima.

2) Vnitřní motivace

Vnitřní motivace se projevuje činností, kterou člověk dobrovolně vykonává bez očekávání vnějších podnětů, jako jsou známky, ocenění nebo pochvala. Vnitřně motivované chování se projevuje spontaneitou, flexibilitou a tvořivostí. Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, se učí ochotně ze své vlastní vůle, protože je samotné učení těší a dosažené výsledky je uspokojují. Pro podporu vnitřní motivace je důležité použití vhodné vyučovací metody a organizační formy (Betáková et al., 2013).

1.5 Optimální věk pro zavedení druhého jazyka

V oblasti výuky cizích jazyků panují různé názory na to, kdy by měla začít. Tato otázka je obzvláště relevantní v kontextu výuky anglického jazyka u dětí na 1. stupni základních škol, kde se odborníci snaží najít ten správný čas, který by byl nejvhodnější pro zahájení cizojazyčného vzdělávání. Přehled dosavadních výzkumů a studií v této oblasti nepřináší jednoznačné závěry, a proto bych ve své výzkumné části práce chtěla zjistit, jak se na tuto otázku pohlíží v dnešní době.

O optimálním věku pro zahájení studia druhého jazyka se v posledních desetiletích diskutuje čím dál více. Jak již bylo zmíněno, tak dlouhou dobu bylo pozorováno, že na rozdíl od dospělých si děti osvojují druhý jazyk, aniž by věnovaly značné množství úsilí. Obecně se tedy má za to, že čím dříve se s druhým jazykem začne, tím lépe. Následující kapitola poskytne různé názory ohledně vhodného věku pro zavedení druhého jazyka.

Šulová (2007) ve své studii uvádí, že s ranou výukou je vhodné začínat už v předškolním věku. Důvodem pro její zavedení je pravděpodobně vysoká kapacita mechanické paměti

předškolního dítěte, jeho zvědavost a hravost. Předškolní období je klíčové pro rozvoj motorických schopností a jazykových dovedností, jako je například expresivní, kognitivní a regulační řeč. Když se dítě učí novým věcem, paměť hraje důležitou roli. U předškolních dětí se paměť mění od bezděčného zapamatování k paměti záměrné. I přesto však některé jazykové metody pro předškolní děti zdůrazňují význam učení pomocí rytmu, hudby, obrázků a paměti bezděčné.

Cook (2001) naznačuje, že optimální čas pro zahájení výuky cizího jazyka závisí na délce studia. Pokud se žáci chystají věnovat učení jazyka dlouhodobě, je vhodné začít již v dětství, jelikož mají šanci dosáhnout vyšší úrovně ovládnutí jazyka než ti, kteří začínají jako dospělí. Na druhé straně, pokud je studium jazyka plánováno jen na několik let a poté bude přerušeno, může být efektivnější začít se učit v dospělosti, kdy je možné za kratší dobu dosáhnout lepších výsledků.

Lojová (2008) zdůrazňuje, že úspěch rané výuky cizích jazyků na základních školách se opírá o několik základních podmínek, a sice o kvalifikovanost učitelů, využití kvalitní metodiky (teorie a praxe výuky), přístup zaměřený na žáka a jeho potřeby a v neposlední řadě uplatňování diferenciovaného přístupu ve výuce, který zohledňuje rozdílné schopnosti žáků. Zvláštní pozornost by tedy měla být věnována žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.

Hypotéza kritického období a teorie, že děti se cizí jazyky učí snadněji než dospělí, podnítila názor, že časný začátek výuky jazyků je výhodnější. Toto tvrzení se však ukázalo být příliš zjednodušující. Pokud má být mladší věk pro zahájení výuky lepší, měli bychom se ptát spíše: „Lepší pro co?“ Různé studie ukazují smíšené výsledky. Některé podporují tuto teorii, zatímco jiné naznačují, že věk nemusí být klíčový pro úspěšné učení jazyka, ale že mnohem důležitější může být učební kontext a pochopení komplexních potřeb dětí. Převažující chybné představy tvrdí, že čím dříve děti začnou, tím lépe se naučí výslovnost. Ačkoli jsou děti skvělými imitátory a nebojí se experimentovat se zvuky jazyka, je třeba si uvědomit, že omezený kontakt s AJ mimo formální výukový kontext nemusí vždy vést k jazykové plynulosti. Děti jsou sice přirozeně nebojácné a ochotné zkoušet nové věci, ale mohou snadno cítit úzkost a nemají ještě vyvinuté učební strategie tak, jako dospělí. Mají před sebou dlouhou cestu plnou různých pedagogických přístupů, které nemusí být konzistentní.

Vztahy, které si děti vytvoří během učení se AJ a podpora, kterou získají od svého učitele, jsou klíčové pro jejich trvalý zájem a úspěch v jazyce. Pokud jsou učební aktivity navrženy s ohledem na potřeby dítěte a prováděny v podporujícím prostředí, jsou šance na úspěch mnohem vyšší (Mourão & Ellis, 2020).

1.6 Výhody zavádění rané výuky anglického jazyka

Všeobecně se uznává, že děti jsou od narození výkonné, kreativní a kompetentní, čehož by se mělo využít v předškolním vzdělávání v době, kdy jsou z hlediska vývoje obzvláště vnímavé k objevitelským, imaginativním a sociálním aktivitám (Rogers & Rose, 2010).

Podle Johnstona (2009) podle Bland (2017) lze říci, že výhodou časného začátku je to, že přinejmenším v zásadě umožňuje mladým začátečnickům využívat takové výhody, které mají, ale navíc, jakmile zestárnou, využívat výhody, které mají starší žáci. V průběhu času tak mají ti, kteří začínají dříve, k dispozici obě skupiny výhod, zatímco ti, kteří začínají později, mají k dispozici pouze druhou skupinu výhod.

Zde se Johnstone přiklání k názoru, že je třeba začít s výukou jazyků dříve, ale v dalších částech svého článku jasně vyjadřuje svůj názor, že výhody časného začátku mohou být ztraceny, pokud nejsou k dispozici podmínky, které popisuje jako podmínky pro všeobecný úspěch. Obecným úspěchem Johnstone míní, že podmínky by měly být takové, aby byli schopni uspět nejen vysoce kvalifikovaní učitelé, ale i tzv. „obyčejní“ učitelé.

Johansen-Berg (2013), přední výzkumník v oblasti plasticity mozku, naznačuje, že současnou literaturu z neurozobrazovacích studií lze obecně shrnout tak, že učení jazyků „se zdá být s přibývajícím věkem obtížnější“ (Johansen-Berg, 26. 12. 2013). Vzhledem ke stále jasnějším důkazům z oblasti neurovědy o potenciálu učení se jazyků v mladším školním věku je možná překvapivé, že se ve třídách po celém světě ne vždy daří tento potenciál plně využít k dosažení výsledků, kterých by podle výzkumu mělo být možno dosáhnout. Zohlednění této skutečnosti je složitý úkol, je však důležité si uvědomit, že rozsah tohoto druhu reformy je obrovský a vytvoření odborných znalostí vyžaduje čas. V současné době se stále nacházíme v počátečních fázích budování těchto odborných znalostí a proces, který může trvat více než jednu generaci, než se vytvoří a upevní.

Pokud chceme, aby děti měly dostatečný prospěch z pouhých jedné až dvou hodin týdně zaměřených na AJ, je třeba za prioritní aspekt považovat jasnější pochopení výhod, které pro výuku jazyků přináší malé dítě, a zajištění toho, aby učitelé byli vybaveni dovednostmi, jak těchto výhod využít v běžné školní třídě.

1.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který byl aktualizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v Praze v roce 2023, zdůrazňuje význam osvojování cizích jazyků pro rozvoj klíčových kompetencí žáků. Tato kapitola se zabývá tím, jak cizí jazyky přispívají k rozšiřování obzorů žáků, snižování jazykových bariér a podpoře mezinárodního porozumění a tolerance.

Výuka cizích jazyků poskytuje žákům nejenom nové jazykové dovednosti, ale také otevírá dveře k pochopení a objevování nových kultur, způsobů života a historických kontextů, které přesahují jejich dosavadní zkušenosti. Osvojením cizího jazyka se žáci stávají schopnějšími komunikovat s lidmi z různých částí světa, což je důležité pro jejich budoucí osobní i profesní život. Tím se podporuje vytváření základů pro integrovanou Evropu a otevřený svět, ve kterém jsou kulturní a jazyková rozmanitost vnímány jako příležitosti pro vzájemné obohacení (RVP ZV, 2023, s. 16)

Učení cizích jazyků má zásadní význam pro snižování jazykových bariér mezi národy a kulturami. Vzdělávání v cizím jazyce a dalším cizím jazyce, jak je definováno v RVP (2023, s. 16), předpokládá dosažení určitých úrovní jazykové kompetence, které jsou klíčové pro efektivní komunikaci a porozumění. Tento přístup nejenže usnadňuje mobilitu jednotlivců ve světě, ale také přispívá k lepšímu porozumění a respektu mezi různými kulturami.

Vzdělávací program ve vzdělávacích oborech Cizího jazyka a Dalšího cizího jazyka klade důraz na prohlubování vědomí o důležitosti mezinárodního porozumění a tolerance. Integrace cizích jazyků do kurikula podporuje spolupráci mezi školami na mezinárodních projektech a připravuje žáky na aktivní účast v globálním kontextu. Tímto způsobem jsou žáci vedeni k pochopení a respektování kulturních rozdílů, což je základním kamenem pro budování míru a vzájemného porozumění mezi lidmi z různých částí světa (RVP ZV, 2023, s. 17).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání směřuje k rozvoji klíčových kompetencí žáků prostřednictvím výuky cizích jazyků. Tyto kompetence zahrnují pochopení jazyka jako nástroje celoživotního vzdělávání, rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a kulturní rozmanitosti, a osvojení si jazyka jako prostředku ke komunikaci, vyjádření potřeb, prožitků a sdělování názorů. Takovéto zaměření vzdělávacího procesu připravuje žáky na aktivní a zodpovědnou účast v multikulturním a mnohojazyčném světě (RVP ZV, 2023, s. 17).

1.7.1 Začleňování žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka

Pro žáky, kteří se potýkají s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, je stěžejní se zaměřit na rozvoj jejich jazykových dovedností, aby mohli být efektivně začleněni do běžného vzdělávacího procesu. V tomto kontextu se druhý jazyk odlišuje od cizího jazyka, jelikož má pro žáka přímý dopad na jeho schopnost účastnit se vzdělávání a na jeho integraci do společenského života. Tento rozdíl vyžaduje zvýšenou pozornost k rozvoji sociokulturních kompetencí studentů (RVP ZV, 2023, s. 17).

Začátek výuky druhého jazyka se soustředí na základní komunikativní funkce, jako jsou pozdravy, poděkování a žádosti, a na strategie, které žákům umožňují vyjádřit nepochopení nebo požádat o opakování. V této počáteční fázi má převahu výuka mluveného projevu a poslechových dovedností nad čtením a psaním, stejně jako osvojení základní slovní zásoby má přednost před gramatikou. V případě českého jazyka jako druhého jazyka je specifické, že si žáci musí již na počáteční úrovni osvojit specifickou slovní zásobu, která je nezbytná pro orientaci ve školním prostředí. Dalším důležitým rozdílem mezi druhým a cizím jazykem je, že žáci se rychle setkávají s různými variantami češtiny, a to jak na úrovni slovní zásoby, tak ve stylistice a fonetice. Pro podporu výuky druhého jazyka lze efektivně využít kurikulum určené pro češtinu jako druhý jazyk v rámci základního vzdělávání, které nabízí strukturovaný přístup k osvojování jazyka v kontextu školního prostředí. Tento přístup k výuce druhého jazyka podporuje nejenom jazykové dovednosti žáků, ale také jejich sociální začlenění a schopnost účastnit se plnohodnotně vzdělávacího procesu. Rozvoj jazykových kompetencí v druhém jazyce je tedy nejenom vzdělávací nutností, ale i základem pro úspěšnou integraci žáků do společnosti a školního prostředí (RVP ZV, 2023, s. 17).

Tuhle kapitolu jsem blíže popsala z důvodu, že se v praktické části soustředím na úskalí a výzvy spojené se zařazením výuky cizích jazyků v mladším školním věku. Z mého pohledu je výuka cizích jazyků v rámci základního vzdělávání klíčovým prvkem pro přípravu žáků

na život. V souvislosti s kapitolou si myslím, že rozvoj jazykových dovedností a mezikulturního porozumění je nezbytný pro osobní růst jednotlivců a pro podporu vzájemného porozumění a tolerance mezi různými kulturami. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání tak představuje důležitý krok směrem k vytváření otevřenější a inkluzivnější společnosti.

1.8 Hlasy výzkumníků

V době rostoucího zájmu o preprimární vzdělávání cizího jazyka publikovala řada českých výzkumníků studie týkající se jeho zavádění u žáků mladšího školního věku. Závěry a doporučení těchto studií měly velmi malý nebo žádný dopad na vzdělávací politiku. Kořátková, expertka na preprimární vzdělávání, zastávala kritický postoj a tvrdila, že rané učení cizího jazyka může mít škodlivé účinky na osvojování prvního jazyka a rozvoj myšlení (Ježková, 2011).

K pochopení výzev a příležitostí zavádění angličtiny jako druhého jazyka v raném věku v České republice přispěl také výzkum odborníků v oblasti výuky AJ. Účastníci konference zaměřené na toto téma potvrdili roli věkového faktoru z více úhlů pohledu a opět dospěli k závěru, že nejdůležitější proměnnou úspěšného vzdělávání byl kvalifikovaný učitel (Hanušová & Najvar, 2007).

Najvar (2010) poukazuje na terminologické obtíže při práci s anglickými zdroji, zvláště když se jedná o termín *learner* se srovnáním dospělých a dětí ve vztahu k učení jazyků. Termín „*better learners*“ se nemůže jednoduše přeložit jako „lepší učící se“, protože v češtině obvykle neoznačujeme dospělé jako žáky. Autor zdůrazňuje, že bylo nutné najít české ekvivalenty, které by přesně odpovídaly kontextu, jako je rychlejší učení, snížené obtíže při učení nebo lepší výsledky učení. Tento proces vyžadoval individuální přístup v každém případě, jelikož univerzální řešení nebylo nalezeno.

Vzhledem k tomu, že zájem o preprimární výuku angličtiny roste v celé Evropě, publikovali studie týkající se tohoto fenoménu i čeští vědci. Například Najvar (2010) porovnával dvě skupiny žáků 8. ročníku. Jedna ze zkoumaných skupin se začala učit EFL (English as a Foreign Language) v preprimární škole a druhá ve 4. třídě základní školy. Jediným pozitivním zjištěním podporujícím preprimární výuku AJ bylo, že děti, které začaly studovat angličtinu dříve, měly vyšší sebevědomí, pokud jde o znalost cizího jazyka. Přesto tato sebeúcta většinou nebyla opodstatněná, protože tyto děti nedosahovaly lepších výsledků než ty, které neprošly preprimární výukou AJ. Kromě toho Najvar také dodává, že velmi raná

výuka angličtiny je většinou zaměřena na slovní zásobu. Neovlivnilo to tedy výsledek testu respondentů. Navíc zmiňuje velmi špatnou návaznost mezi jednotlivými stupni preprimárního a primárního vzdělávání.

Fenclová (2004, s. 254) s odkazem na mezinárodní výzkum zaujímá kritický postoj a uvádí, že „brzký začátek automaticky nezajistí výrazné pozitivní výsledky a přínosy nezávisí na věku nástupu, ale na kvalitě výuky a času.“ K těmto kritériím Ježková (2011, s. 155) přidává i potřebu kvalifikovaného učitele. Jak naznačuje Ježková (2011), zdá se, že těchto pár pozitivních hlasů je využíváno ke komerčním účelům a působí na veřejnost. Raná výuka cizích jazyků může být v některých aspektech přínosná, ale musí se to však dělat s ohledem na vývojová stádia dítěte. Při rozhodování o tom, kdy dítěti představit druhý jazyk, by učitelé a rodiče měli mít na paměti, že motivace, situační a specifické úkoly nebo jiné proměnné, hrají také důležitou roli v druhém jazykovém vzdělávání.

Šulová (2007), která se specializuje na psychologický vývoj raného dítěte, zastává myšlenku raného učení cizího jazyka. Tvrdí, že děti ve velmi raném věku jsou obdařeny mimořádnou pamětí a chtějí komunikovat s vrstevníky bez ohledu na to, jakým jazykem mluví. To velmi často a rychle vede k tomu, že si během vteřiny osvojí jazyk nezbytný k úspěšné komunikaci.

Mertin & Gillernová (2010) naznačují, že za předpokladu, že jsou děti připraveny začít s cizím jazykem, tak není důvod, proč nezačít s druhým jazykem již v předškolním zařízení. Podle jejich zkušeností je ideálním začít se seznamovat s druhým jazykem kolem pěti let. Svůj názor obhájí tím, že většina dětí v tomto věku ovládá svůj mateřský jazyk. Doporučuje však rodičům, aby děti, které mají nedostatečnou slovní zásobu nebo logopedické problémy v prvním jazyce, začaly s EFL učením později.

Závěrem lze říct, že dlouho se mělo za to, že čím dříve se děti začnou učit druhý jazyk, tím lepší výsledky budou mít v procesu osvojování. Výsledky výzkumů věkové problematiky jsou však velmi rozporuplné, což nemusí být překvapivé, protože metodiky výzkumů byly velmi odlišné. Dnes se zdá, že přibývá výzkumů, které veřejnosti poskytují přesvědčivá zjištění, že věk není jedinou klíčovou proměnnou pro úspěšnou akvizici. Bylo také zmíněno, že někteří autoři zdůrazňují také vnější podmínky, jako je kvalifikovaný učitel, kvalita vstupů a potřeba kontinuity od preprimárního po primární vzdělávání, což v českém kontextu velmi často chybí, jak upozorňuje Najvar (2010).

2 ROZVOJ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk popisují autoři věkové rozmezí od 6 do 11 let. Děti v těchto letech prochází důležitou životní změnou, kdy jim začíná povinná školní docházka (Říčan, 2021).

„Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou v dětství představuje škola“ (Vágnerová & Lysá, 2021, s. 267).

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou v dětství představuje škola. Jedny z charakteristických rysů pro toto období jsou změna sociálního postavení dítěte, vývoj jeho osobnosti, a také rozvíjení jeho dovedností a schopností (Vágnerová & Lysá, 2021).

Langmeier & Krejčíková (2006) popisují mladší školní věk jako děti procházející významnými změnami, které mají zásadní vliv na jejich rozvoj a učení. Toto období lze popsat jako čas, kdy děti získávají hlubší porozumění pro okolní svět, jeho funkce a významy. Přesahují povrchní vnímání a začínají klást důraz na hlubší analýzu a pochopení svého okolí, snaží se vstřebat a rozumět novým informacím, jež jim byly dosud neznámé nebo nezřetelné. Školní vzdělávání v této fázi života dětí sehrává zásadní roli v jejich celkovém vývoji, včetně tvarování osobnosti a jazykových schopností. Přejít do základní školy obvykle odpovídá věku šesti až sedmi let a znamená začátek systematického a řádného vzdělávání. S nástupem puberty, obvykle kolem jedenácti až dvanácti let, začínají děti procházet jak fyzickými, tak duševními změnami spojenými s dospíváním. Toto období se vyznačuje i rozvojem pohybových schopností a dalších dovedností, které jsou spojené s tělesným a mentálním růstem. Motorické schopnosti, jako je jemná a hrubá motorika, se zlepšují, děti získávají lepší kontrolu nad svým tělem a zvyšují svou fyzickou sílu. Stejně tak dochází k posílení smyslového vnímání, a to se projevuje zvýšenou vytrvalostí, pozorností a důkladností v konaných činnostech. Děti se stávají trpělivějšími při dosahování svých cílů, nejednají impulzivně a rozhodují se na základě svých potřeb či přání s pohledem do budoucna.

Věk žáků by měl být hlavním faktorem u rozhodování učitele o tom, jak a co mají vyučovat. Lidé různého věku mají určité potřeby, kompetence a kognitivní dovednosti. Můžeme také očekávat, že žáci mladšího školního věku si osvojí velkou část cizího jazyka například hrou, zatímco u dospělých můžeme očekávat větší využití abstraktního myšlení. Existuje řada obecně zastávaných názorů na věk. Někteří autoři uvádějí, že se žáci učí jazyky mnohem

rychleji než dospělí. Mluví se o dětech, které si nové poznatky osvojují poměrně rychle a bez problému.

Učení (kognitivní vývoj) nemůže probíhat, pokud dítě není fyzicky zdravé a emocionálně stabilizované a adaptované na nové prostředí. Teorie hierarchie potřeb Abrahama Maslowa je často uznávána jako praktický rámec pro pochopení potřeb dětí i dospělých. Je důležité nejprve uspokojit základní potřeby, jako jsou bezpečnost, jistota a výživa, aby bylo možné podporovat uspokojení vyšších potřeb, včetně sebeúcty a kognitivního rozvoje.

Crosse (2007) uvádí vývojové aspekty čtyř dimenzí dětského vývoje:

2.1 Fyzický rozvoj

Během účasti na herních aktivitách si děti zdokonalují jak jemnou, tak hrubou motoriku. Jemná motorika se týká precizních pohybů, jako je provlékání korálků či malování, zatímco hrubá motorika je zapojena při dynamických činnostech, jako je skákání nebo běhání. Aktivity, např. skákání přes švihadlo, nabízejí dětem šanci učit se a zdokonalovat schopnost počítání v různých jazycích. Zkušenosti pedagogové umí najít jazykové příležitosti v každodenních aktivitách už ve školce, například když se děti připravují na vycházku a oblékají se, což nejenže podporuje jejich nezávislost a jemnou motoriku, ale také je seznamuje s novými slovy, jako jsou např. názvy oděvů. Dospělí jim v tomto procesu poskytují podporu a rozšiřují jejich slovní zásobu v přirozených situacích.

2.2 Kognitivní rozvoj

Tento proces učení zahrnuje aktivity vedené jak dospělými, tak samotnými dětmi, přičemž nechybí ani prostor pro spontánní, neplánované učební situace. Zájem o učení a přizpůsobení úkolů aktuální úrovni porozumění dětí jsou stěžejní pro jejich motivaci. Když se děti učí nový jazyk, je zásadní, aby byly úkoly přizpůsobeny jejich aktuálnímu stupni kognitivního vývoje a zároveň podporovaly rozvoj jejich jazykových dovedností. Na počátku mohou vyžadovat pomoc a vedení, avšak postupně získávají schopnost pracovat samostatně nebo ve skupině s vrstevníky. Jejich kognitivní schopnosti se mohou zdát být na vyšší úrovni než schopnosti jazykové, proto je nezbytné, aby jim byly poskytnuty smysluplné a stimulující aktivity. Plánování kognitivního rozvoje zahrnuje řadu aspektů, včetně řešení problémů, rozumění a rozvoj konceptů, kreativity, koncentrace, paměti a získávání nových znalostí a dovedností, přičemž zásadní roli hraje učení prostřednictvím hry (Crosse, 2007).

2.3 Jazykový rozvoj

Rozvoj jazyka pokrývá jak ústní, tak psanou formu komunikace. Mluvená řeč tvoří základ pro rozvoj jazyka a gramotnosti. Čím více jsou malé děti v raném věku zapojeny do aktivit jako zpívání, poslech příběhů, recitace básní a opakování říkanek, tím snadněji si osvojí dovednost čtení a psaní. Učitelé, kteří pečlivě plánují jazykové činnosti a adekvátně uplatňují modelování správného jazyka, zjistí, že děti si jazyk přirozeně osvojují a časem jej začnou využívat i v různých situacích. Podobně jako u jejich prvního jazyka, i bilingvní děti začnou nový jazyk chápat daleko dříve, než ho začnou aktivně používat. Osvojování nového jazyka probíhá v podobných etapách jako u prvního jazyka, včetně tzv. období ticha, kdy si děti osvojují novou slovní zásobu a gramatické struktury. V těchto prvních fázích komunikace je klíčové, aby byly děti ve svém úsilí podporovány a dostávaly povzbuzení, které je motivuje k dalšímu pokroku.

2.4 Sociální a emocionální rozvoj

Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí musí být pro pedagogy prioritou. Cítit se začleněn v kolektivu má pro dítě od samého začátku obrovský význam. Praktické kroky, jako je zajištění místa dítěte ve skupině či označení jejich věcí, přispívají k jejich pocitu sounáležitosti. Použití vizuálních plánů denních rutin jim pomáhá orientovat se v průběhu každodenních činností. Tím se rozvíjí jejich sociální dovednosti, kde se učí sdílet, spolupracovat a budovat si sebevědomí. Neformální pozorování těchto momentů ze strany učitelů je nezbytné pro pochopení, zda jsou děti spokojené a připravené učit se.

Vysoké sebevědomí a respekt jsou pilířem veškerého vzdělávání, včetně osvojování si nového jazyka. Když děti vidí, že jejich domov, jazyk, schopnosti a vědomosti jsou oceněny, položí to základy pro jejich budoucí úspěch. Ocenění, podpora a povzbuzení ukazují dětem, že jsou tyto prvky důležité. To je klíčové nejen pro děti učící se nový jazyk, ale pro všechny děti ve třídě (Crosse, 2007, s. 9,10).

Pokud je učení sociální, pak z toho vyplývá, že by se při výuce měly ideálně používat metody kolaborativního učení (např. kooperativní výuka). Ty vyžadují, aby si žáci osvojili dovednosti týmové práce a aby vnímali individuální učení jako zásadně související s úspěchem skupinového učení. To by mělo být vnímáno jako proces vzájemné interakce, který je zprostředkován a strukturován učitelem. Diskusi lze podpořit prezentací konkrétních pojmů nebo problémů a řídit ji řízenými otázkami, představováním a objasňováním pojmů, informací a odkazy na dříve osvojenou látku. (Wray, 2010).

Učitelé, kteří důkladně znají všechny vývojové aspekty všech dimenzí dětského vývoje, jsou schopni efektivně plánovat činnosti, které lépe podporují komplexní rozvoj dětí. Hra se ukazuje jako základní prvek vzdělávacího procesu u nejmladších žáků a poskytuje dětem, které se učí více jazyků, cenné možnosti pro rozvíjení jejich jazykových schopností, jak v mateřském, tak i ve druhém jazyce. Přestože lze pro plánovací účely rozlišovat mezi jednotlivými aspekty vývoje – jako jsou fyzický, kognitivní a jazykový, stejně jako emocionální, sociální a emocionální vývoj – je stěžejní pojímat vývoj dětí jako celek. To jim umožňuje navazovat souvislosti mezi svými hrami, učením a každodenními zkušenostmi (Crosse, 2007).

Podpora sociálního a emocionálního rozvoje pro děti mladšího školního věku je úzce spojena s jejich schopností učit se, zejména při osvojování nového jazyka. Stabilita a pozitivní atmosféra ve vzdělávacím prostředí jsou nezbytné, aby si děti úspěšně mohly jazyk osvojit. K tomu je důležité, aby měly dobrý vztah s učitelem a cítily se ve škole vítány, což je základním předpokladem pro jejich dobrý sociální a emocionální vývoj.

Žáci přicházejí na hodiny angličtiny s očekáváním, co bude náplní hodiny. Tato očekávání jsou ovlivněna jejich rodinným prostředím, přáteli a společností obecně. Děti mají přirozenou touhu vidět rychlé výsledky svého úsilí. Očekávají, že po chvíli učení se anglickému jazyku, budou hned úspěšní. Jsou zvyklé komunikovat ve svém primárním jazyce a totéž chtějí udělat v AJ (Dunn, 2013).

Vyučování AJ u žáků mladšího školního věku by se mělo odehrávat výhradně v anglickém jazyce. Toto pro ně může být často jedinečná šance slyšet a používat AJ v prostředí, které dobře znají. Učitel by s nimi měl hovořit přirozeně, používat slova a fráze vhodné jejich věku a vyhýbat se použití komplikovaných vět. Je důležité, aby učitel ovládal jazyk na středně pokročilé úrovni, pouhá znalost základní slovní zásoby není dostatečná. Při výuce nových slovíček není nutné je žákům pouze předkládat; jejich význam lze objasnit pomocí obrázků, reálných předmětů nebo dalších vizuálních pomůcek, stejně tak jako prostřednictvím mimiky a gest. Přestože žáci nemusí ihned všemu rozumět, tak díky opakovanému vysvětlení a ověření správného pochopení si slovní zásobu nejen osvojí, ale začnou ji také aktivně využívat. Od učitele se vyžaduje trpělivost, protože dětem trvá déle než dospělým, než si nová slova zapamatují. Hravou formou opakování lze upevnit jejich pozitivní vztah k AJ, zvýšit sebevědomí a motivaci k učení.

Aby bylo žákům jasné, že začíná angličtina, učitel by měl používat specifická gesta, signály, může zazpívat motivační píseň nebo použít známou anglickou říkanku, zaujmout určitou pozici ve třídě atd. (Henková, 2015, s. 11).

2.5 Učení žáka

Učení je proces, který je součástí každodenního života a je nám tak přirozený, že ho často ani nezaznamenáváme. Když však narazíme na překážky, začneme si uvědomovat, že učení není tak samozřejmé, jak se může zdát. V těchto chvílích se naše povědomí o procesu učení značně prohlubuje (Wray, 2010).

Porozumění tomu, jak se děti učí, je zásadní pro vývoj efektivních vzdělávacích metod a přístupů. Historie pedagogiky ukazuje, že teorie učení se výrazně formovaly. Od Lockova konceptu „prázdné tabule“ přes behavioristické teorie Pavlova a Skinnera, které učení viděly jako výsledek podmiňování, až po konstruktivistické přístupy Piageta a Vygotského, které zdůrazňují aktivní roli žáka v učebním procesu, se naše chápání učení vyvíjelo. V moderním vzdělávání je přístup zaměřený na žáka a jeho objevitelské učení považován za klíčový k podpoře hlubokého porozumění a trvalého učení. To vyžaduje od učitelů plánování kreativních a interaktivních aktivit, které podporují zvědavost a samostatné myšlení dětí (Ritchie & Cooper, 2017).

Browne (2009) upozorňuje, že od narození se děti učí prostřednictvím interakce s okolím, začínají prvním pláčem po narození, který vyvolává reakce okolí. Dospělí instinktivně reagují na mimiku a zvuky vydávané dětmi, což podporuje jejich jazykový rozvoj. Komunikace s dětmi je od začátku dvoustranná, přičemž dospělí k nim přistupují jako k potenciálním konverzačním partnerům. Děti jsou neustále vystaveny jazyku, který je užíván v jejich prostředí, a dospělí jim poskytují modely řeči a podporují jejich jazykový rozvoj, aniž by jejich učení omezili. Zpočátku děti používají jazyk z praktických důvodů, aby vyjádřily své potřeby a ovlivnily chování ostatních. Brzy také objevují sociální funkce jazyka, jako je zahájení a udržování interakcí, které jsou pro ně příjemné. Děti také zjišťují, že produkování zvuků je zábavné a začínají experimentovat s jazykem a jeho různými formami. Nakonec, jako kognitivní bytosti a aktivní průzkumníci světa, používají děti jazyk jako nástroj k rozšiřování svých znalostí o světě, což jim umožňuje klást otázky, komentovat, uvádět důvody, využívat předchozí zkušenosti a přijímat nové informace od druhých.

Jeden ze základních faktorů ovlivňující učení žáka může být považován věk, pohlaví, nebo motivace žáka. Anglická terminologie pro jednotlivé stupně českého školství je následující:

1. stupeň základní školy – *primary school level*, 2. stupeň základní školy – *lower secondary level* a střední škola - *upper secondary level* (Pištora & Vráštilová, 2014, s. 5).

Dovednosti, potřeby i úroveň kognitivního vývoje dětí mladšího školního věku (6-11 let) se výrazně liší od ostatních věkových kategorií. První nebo preferovaný jazyk (ang. *first language*), tzn. ten, který jedinec používá nejčastěji, nejlépe nebo nejraději. V České republice jsou tato označení mnohdy nadbytečná, neboť jde o tentýž jazyk – mateřský. (angl. *mother language*). Druhý jazyk (ang. *second language*) bývá některými autory označován jako jakýkoliv nemateřský jazyk, kterému se jedinec začne učit (Najvar 2010). Je tedy odlišován *druhý*, popř. *několikátý* jazyk osvojený v přirozeném prostředí a *cizí jazyk* (ang. *foreign language*) osvojovaný ve školním nebo jiném zařízení pro studijní účely. Zpravidla tam, kde jazyk není jazykem úřední, např. anglický jazyk v České republice (Ellis, 1997; Mitchell & Myles, 2004 podle Najvar 2010).

Vývojovými hledisky dítěte se zabývali teoretici jako např. Piaget, Vygotskij nebo Bruner. Jean Piaget, švýcarský biolog, se soustředil na individuální kognitivní vývoj dětí. Zaměřoval se na ty děti, které jsou schopny porozumět světu, zpočátku prostřednictvím smyslů a pohybu, a poté vývojovými stádii souvisejících s věkem. Piaget se zajímal jak o hru, tak o rozvoj jazyka, ale domníval se, že úkolem pedagoga je vytvořit takové prostředí pro učení, v němž budou pro žáky připraveny náročné činnosti. Dále se zaměřoval na to, jak se malé děti orientují ve světě kolem nich a jak toto prostředí formuje jejich mentální vývoj. Děti jsou chápány jako bytosti, které jsou v neustálé interakci se světem a řeší problémy, které jim tento svět klade. Učení se odehrává skrze aktivní účast na řešení těchto problémů. Příkladem může být malé dítě, které se snaží zjistit, jak dostat jídlo ze své misky do úst pomocí lžičky nebo prstů. Při tomto procesu se dítě učí kontrolovat své pohyby a směřovat je tak, aby se samo nakrmilo. Získané znalosti nejsou pouze napodobeniny nebo instinktivní reakce, ale jsou výsledkem aktivního úsilí dítěte. Dále Piaget pozoroval, že proces, který začíná s fyzickými předměty v raném věku, se posléze přesouvá do vnitřního mentálního prostoru dítěte, kde se setkává s problémy, nad nimiž přemýšlí a hledá řešení. Myšlení je tedy považováno za proces, který vzniká z konkrétních akcí a tvoří se ve fantazii, což vede u žáka k rozvoji myšlení (Smidt, 2010).

Ruský psycholog, Lev Vygotskij, který se zajímal o to, jak se znalosti předávají z generace na generaci, sdílel s Piagetem přesvědčení, že děti jsou aktivními žáky, ale věřil, že učení probíhá prostřednictvím interakcí, které žáci navazují s druhými. S Piagetem se shodoval také na zájmu o hru jako způsobu učení a kladl obrovský důraz na jazyk. Říkal, že děti

chápe svůj svět prostřednictvím interakcí s jinými, zkušenějšími lidmi a pomocí kulturních nástrojů, jako jsou jazyk, umění, hudba, symboly a znaky, které byly vyvinuty skupinami ve společnosti. Úkolem pedagoga podle něj bylo vědět, kdy a jak zasáhnout, aby se dítě posunulo od toho, co zvládne s pomocí, k tomu, co zvládne samo (Smidt, 2010).

Třetí teoretik, Jerome Bruner, se zajímal o interakce kojenců s jejich primárními pečovateli (obvykle matkami) a o rituály raného dětství. Úkolem pedagoga podle něj bylo zjistit, čemu žák věnuje pozornost, a poté zasáhnout. Toto sdílení pozornosti vede k tomu, že se žák dokáže hluboce zapojit do toho, co právě dělá. Bruner vytvořil koncept tzv. „lešení“ (*scaffolding*), kdy pedagog postupně podporuje dítě v malých krocích k dosažení vyšší úrovně výkonu (Smidt, 2010).

Přístupy Piageta, Vygotského a Brunera k vývoji dítěte demonstrují, jak různorodé mohou být teorie o učení a vzdělávání. Všechny tři teorie upozorňují na nezbytnost vhodně nastaveného vzdělávacího prostředí, které respektuje individuální vývojová stadia dítěte a využívá interakce jako klíčového průvodce učení. Každý z teoretiků přichází s jedinečným pohledem na to, jak děti vnímají učení, a jak je mohou dospělí nejlépe podporovat ve vzdělávacím procesu. Např. ale Piaget přisuzoval jazyku menší roli v kognitivním vývoji než Vygotskij, zdůrazňující, že pro kognitivní rozvoj je důležitá právě aktivní činnost, a ne tak rozvíjení prvního jazyka.

3 UČITEL 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

„Učitel 1. stupně by měl být expert ve své profesi, odborník na učení, vyučování a výchovu, řešení obtíží ve výchově a učení, hodnocení a diagnostiku i na rozvoj vlastních kompetencí“ (Kratochvílová et al., 2015).

Je všeobecně známo, že učitelství je profesí, která je hluboce zakotvena v historii lidstva. V každém období lidského vývoje existovali jedinci specializující se na vzdělávání ostatních, skrze které docházelo k předávání znalostí. Prvními vychovateli by mohli být považováni kmenoví vůdci, kněží a další významné osobnosti své doby (Průcha, 2002).

Pokud nahlížíme na učitelství jako na profesi, můžeme narazit na různá označení, např. poslání, semiprofese, expertní profese, reflektivní praktik, a také se objevují různé metafory, jako například osamělá profese, národní profese, optimistická profese nebo profese na celý život. Osamělá profese poukazuje na učitelovo osamocené postavení ve třídě, kde musí činit rozhodnutí bez nějaké vnější podpory. Národní profese odkazuje na tradiční vnímání učitele jako nositele, vychovatele a ochránce národní kultury. Označení optimistická profese znamená potřebu učitelů věřit v lepší budoucnost a překonávat výzvy, přestože se setkávají s různými neúspěchy. Výraz profese na celý život může znamenat, že učitelství může formovat učitele po celý život, včetně přenosu návyků do osobního života nebo předávání profese z generace na generaci (Vašutová, 2004).

Úspěšné absolvování pedagogického studia a získání adekvátního pracovního místa jsou významným milníkem osobního i profesního života. Vstup do pedagogické profese však bývá doprovázen řadou více či méně důležitých činností spojených s praktickým a administrativním chodem pracoviště. Ty mohou začínajícího učitele natolik zaměstnat, že zcela ztratí ze zřetele to nejpodstatnější, a sice svůj profesní růst. Je to však právě vědomý plán osobního růstu, jehož prostřednictvím si bude začínající učitel schopen své počáteční nadšení nejenom co nejdéle udržet, ale zároveň ho přetavit v trvale kvalitní a dynamickou výukovou praxi (Dvořáčková, Hochmanová & Trčková, 2021).

Učitelé na začátku své kariéry čelí výzvě zvládat okamžitě všechny aspekty své profese, od výuky po řešení výchovných problémů, bez postupného zavádění do jednotlivých oblastí. Jsou od prvního dne zodpovědny za rozmanité úkoly, které se objevují v jejich práci. Často se také setkávají s nečekanými situacemi a problémy, na které nebyli během studia dostatečně připraveni. Musí rychle najít řešení a efektivně řídit třídu, i když se mohou objevit nečekané dotazy od žáků a jejich neobvyklé chování. Příprava na takové situace v rámci

vzdělávání budoucích učitelů je složitá, protože mnohé z těchto výzev je těžké předvídat a simulovat (Podlahová, 2004).

Průcha et al. (2013) vnímají učitelství jako sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, které cílí na ovlivňování chování, přesvědčení a emocí žáků, stejně jako na předávání znalostí, dovedností a návyků, jež byly kultivovány předchozími generacemi. Učitelé také plní důležitou společenskou funkci ve výchově mladé generace, z čehož plyne určitá profesní autorita a zároveň odpovědnost za rozvoj etického jednání vůči žákům, rodičům a společnosti.

Pro začínající učitele na 1. stupni základních škol je tato role obzvláště náročná a zahrnuje aspekty, na které je vysokoškolské vzdělání nemusí plně připravit. Patří mezi ně zejména nutnost kreativity, schopnost rychle reagovat na nepředvídatelné situace a citlivý přístup k mladším žákům.

Učitelé základních škol pomáhají rozvíjet pozitivní postoje a tvořivé dispozice k učení a rozvíjejí mezilidské dovednosti a schopnost spolupráce dětí. Učitelé 1. stupně již zdaleka nejsou vnímáni jako vychovatelé dětí s malými odbornými znalostmi, ale jako profesionální zprostředkovatelé učení, kteří mají širokou základnu znalostí v daném oboru a bohaté znalosti o vývoji dítěte a o vyučování a učení, a to jak ve třídě, tak mimo ni. I když se uznává složitost této práce, stále existuje řada různých způsobů, jak si představit, co dělá dobrého učitele na základní škole. Často se používá popis, že učitelství na základní škole je povolání - spíše jako kněžství - musíte mít povolání, abyste mohli být dobrým učitelem na základní škole. Tento pohled vytváří takové představy, jako je přesvědčení, že dobrým učitelem se člověk rodí, nikoliv stává, a že k tomu, aby se člověk stal učitelem, stačí, aby nějakou dobu pracoval po boku jiného zkušeného učitele a kopíroval to, co dělá on. (Arthur & Cremin, 2010).

Učitelé hrají důležitou roli při učení jazyků malých dětí. Browne (2009) popisuje, co může učitelům napomocet, pokud chtějí u žáků správně rozvíjet jazykové kompetence:

- starat se o dítě a podporovat ho, reagovat na to, co bylo řečeno až poté, co si pečlivě vyslechne slova dítěte;
- vytvářet sdílené zkušenosti a důvody pro rozhovor zapojením se do dialogu během sdílených aktivit;
- vytvářet smysluplné sociální a komunikativní situace pro mluvení, ve kterých lze mluvení a naslouchání využít pro různé účely;

- trávit čas s dětmi, předávat jim zkušenosti a modely konverzace;
- klást otevřené otázky a zkoumat otázky, které zajímají všechny účastníky;
- rozšiřovat slovní zásobu dětí tím, že prokážeme zájem o jazyk a způsob, jakým je používán;
- pohlížet na mluvení a naslouchání jako na rovnocenné partnerství a očekávat, že dítě k tomuto partnerství přispěje;
- zajistit atmosféru bezpečí, ve které se děti cítí dostatečně sebevědomé na to, aby vyjádřily svůj názor.

Učit mladší žáky cizímu jazyku vyžaduje specifický přístup ze strany učitelů. Jejich výuka by měla být bohatým mixem různých studijních zážitků, které podporují jejich zvědavost a touhu po poznání. Učitelé by měli být schopni pracovat jak s jednotlivými žáky, tak s celými skupinami, a vytvářet s nimi pozitivní vztahy (Harmer, 2015).

3.1 Výuka učitele na základní škole

Výuka na základních školách je komplexní činnost, která zahrnuje mezilidské vztahy nebo intelektuální, fyzické, duchovní a etické aspekty. Vzdělávací proces se neomezuje na jednotnou formu, ba naopak, jeho forma a obsah se dynamicky mění s každou hodinou, třídou a rokem. Zatímco někteří vnímají vzdělávání jako vědecký proces založený na výběru optimálních metod pro předávání znalostí, jiní vyzdvihují jeho umělecký rozměr, kladoucí důraz na pocity a styl výuky. Děti by měly být uváděny do širší společnosti, než je ta domácí. Tzn. že musí být schopny navázat vztah se svými vrstevníky a spolupracovat s nimi (Richards, 2010).

Protože znalosti jsou aktivně vytvářeny, je učení definováno jako proces aktivního objevování. Úkolem učitele není vštěpovat žákům znalosti důsledným opakováním nebo je nutit k učení pečlivě používanými odměnami a tresty. Úkolem učitele je spíše usnadnit objevování tím, že poskytne potřebné zdroje a povede studenty při jejich snaze osvojit si nové znalosti a upravit staré, aby se přizpůsobily novým (Wray, 2010).

Učitelé tedy musí při rozhodování o tom, jak sestavit učební plán a jak prezentovat, řadit a strukturovat novou látku, brát v úvahu znalosti, které žák v současné době má.

O výuce na základních školách se někdy uvažuje jako o výuce, která má poněkud nižší status než „skutečná“ výuka. Autoři Arthur & Cremin (2010) se setkali s názory, že výuka na

základní škole jen hlídáním malých dětí, než se dostanou do „řádné školy“ a ve skutečnosti je toho moc důležitého nenaučí. Ti učitelé, kteří přešli ze středních škol na školy základní, se často setkávají s tím, že se jich rodiče, a dokonce i žáci, ptají, proč šli „na nižší pozici“ a představa, že by si někdo dobrovolně vybral výuku na základní škole místo na škole střední, je těžko pochopitelná.

Osobně s tímto názorem nesouhlasím, ale beru v potaz, že jde o jinou zemi s rozdílnou historickou zkušeností, a tak se tyto názory mohou lišit. Myslím, že učitelé základních škol jsou zásadní nejen pro předávání jazykových dovedností, ale také pro formování pozitivního vztahu dětí k učení se. Je třeba také zdůraznit, jak náročná jejich role ve vzdělávacím procesu může být. Není to pouze o předávání znalostí, ale také o formování charakteru a celkového rozvoje žáků.

Naštěstí se obraz výuky na základní škole změnil a nyní se obecně uznává, že základní škola je klíčovým obdobím, možná tím nejdůležitějším, v učení dětí. V tomto období se děti musí naučit těm komplexním dovednostem, které jsou základem veškerého učení, které budou dělat po zbytek života. Právě učitelé na základních školách učí děti číst, psát, manipulovat s čísly, pozorovat, zaznamenávat a zpochybňovat své zkušenosti se světem a poskytují jim příležitosti, které podněcují jejich představivost a rozšiřují jejich svět (Arthur & Cremin, 2010).

3.2 Zásady pro úspěšnou výuku

Medwell et al. (2014) uvádějí několik aspektů pro úspěšnou výuku, které učitel musí ovládat. K nim patří důkladné znalosti obsahu předmětů a kurikula a schopnost udržovat zájem žáků o vyučovaný předmět. Učitel by měl plánovat a realizovat strukturované hodiny, efektivně využívat vyučovací čas k předávání znalostí a rozvíjení porozumění u žáků. Je důležité, aby podněcoval lásku k učení a intelektuální zvědavost dětí a aktivně se podílel na tvorbě a poskytování zajímavé výuky. Dále by měl být schopen přizpůsobit výuku tak, aby reflektovala individuální schopnosti a potřeby všech žáků a uměl identifikovat a překonávat překážky, které mohou ovlivnit jejich učení. Učitel by měl mít ucelený přehled o potřebách všech žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných žáků, studentů s angličtinou jako druhým jazykem nebo se zdravotním postižením, a být schopen využívat a hodnotit různé výukové strategie pro zapojení a podporu takových žáků.

Wray (2010, s. 61) zdůrazňuje několik zásad pro úspěšnou výuku:

- Zajistit, aby žáci měli dostatečné předchozí znalosti, které jim umožní učit se novým věcem a pomoci jim uvědomit si souvislosti mezi tím, co již znají, a tím, co se teprve učí.
- Využívat skupinových interakcí a diskusí jako vyučovacích strategií.
- Zajistit smysluplný kontext pro učení, zejména v oblasti, která se často nazývá základní dovednosti. Nelze ale předpokládat, že to, co je smysluplným kontextem pro učitele, bude automaticky smysluplným kontextem i pro žáky.
- Podporovat znalosti a vědomí žáků o jejich vlastním myšlení a učení. Toho lze dosáhnout například povzbuzováním, aby při plnění určitých poznávacích úkolů přemýšleli nahlas.

Podstatnou zásadou k úspěšné výuce je pro učitele také účinné řízení třídy a vytváření pozitivních vztahů mezi nimi a žáky, které jsou zakotveny ve vzájemném respektu. Učitel by měl být žákům vzorem díky svým odborným znalostem, profesionálnímu chování, pedagogickým dovednostem a přístupu k nim jako k jedinečným osobnostem. Respektování individuality každého žáka a ocenění jeho snah o vzdělání jsou základem. Učitel by měl oslovovat žáky jménem, jednat s nimi s úctou, projevovat trpělivost a vyhýbat se jakémukoli posměchu. Efektivní vztah mezi učitelem a žákem spočívá v nalezení rovnováhy mezi autoritou učitele a společnou spoluprací (Dvořáčková et al. 2021).

Další z prostředků zajištění co nejlepšího vzdělávání dětí ve škole jsou vztahy s rodiči. Základem je uznání, že rodiče jsou partnery ve vzdělávání svých dětí a jako takoví jsou sami klíčovými vzdělavateli. Navázání silných vazeb mezi domovem a školou je zásadní, pokud jde o zajištění využití individuálního potenciálu žáků (Ryan & Griffin, 2010).

Učitelé mají příležitost aktivně přispět k formulaci školních pravidel, které podporují pedagogické principy orientované na proces učení. Zásady hodnocení ve škole by měly reflektovat potřeby a očekávání rodičů, zároveň by však měly rodiče informovat a poučovat o pedagogických teoriích, na nichž je výuka založena. Rodiče po celém světě si přejí pro své děti to nejlepší, avšak jejich představy jsou často ovlivněny zkušenostmi ze vlastního školního období. Je důležité, aby rodiče rozuměli metodám a cílům učitelů, protože vynaložené úsilí na komunikaci a vysvětlení se jim vrátí v podobě podpory ze strany rodičů. Učitelé mohou získat ještě větší podporu, pokud ukážou rodičům, jak mohou konkrétně přispět k vzdělávacímu procesu svých dětí (Cameron, 2005).

3.3 Fáze rozvoje učitele

Fáze rozvoje učitele lze chápat jako postupný proces, ve kterém pedagogové procházejí různými etapami od počátečního stádia začátečníka až po úroveň experta. Tento vývoj zahrnuje nejenom akumulaci znalostí a dovedností, ale také hluboké pochopení pedagogiky a schopnost intuitivně reagovat na výzvy vzdělávacího prostředí. Každá fáze vývoje představuje specifický soubor charakteristik a schopností, které učitelé rozvíjejí a zdokonalují, aby efektivně podporovali učení a rozvoj svých žáků.

Berliner (2004) uvádí 5 fází rozvoje učitele:

1. *Začátečník (beginner)*

Noví učitelé používají spíše jednoduchá pravidla při výuce, která aplikují s omezenou flexibilitou, aniž by přizpůsobili svůj přístup jednotlivým situacím. Typická je pro ně kladná zpětná vazba k žákům, tzn., že automaticky chválí správné odpovědi, bez zohlednění specifik každé individuální výukové situace. Většinou nejsou schopni interpretovat situace a události ve třídě ve srovnání s ostatními učiteli. Autentické zkušenosti jsou pro ně důležitější než vědecké poznatky.

Začínající učitelé se během výuky zaměřují na to, aby získali základní zkušenosti, což Tomková et al. (2012) popisují jako primární snahu o „okamžité přežití“ ve třídě. Tito učitelé mají tendenci plánovat krátkodobě, s důrazem na praktické zkušenosti a často přebírají osvědčené postupy od svých kolegů.

2. *Pokročilý začátečník (advanced beginner)*

V této fázi, která obvykle nastává během druhého až třetího roku učitelské praxe, začíná učitel efektivněji spojovat teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi. Tato etapa je charakterizována vytvářením osobního souboru zkušeností, které učitel získává přímo ve výukovém procesu. Učitel začíná rozpoznávat vzory v chování a reakcích žáků, které mu umožňují vyvíjet a uplatňovat vlastní strategie, jako je např. vědomé rozhodování o tom, kdy se držet obecně přijímaných pravidel a kdy je vhodné je oželet. V této fázi je učitel již schopen odhadnout, jaké reakce mohou vyvolat jeho hodnocení u různých žáků, přičemž chápe, že pochvala za nedostačující výkon může být pro jednoho žáka motivující, zatímco pro druhého může být signálem pro potřebu většího úsilí (Berliner, 2004).

3. *Kompetentní učitel (competent teacher)*

Učitelé kategorizovaní jako „kompetentní“ přistupují k rozhodování strategicky, se zaměřením na střednědobé až dlouhodobé cíle, a rozvíjejí plány pro jejich realizaci. Při řízení běžných výukových situací se spoléhají na repertoár osvědčených strategií a jsou již natolik sebevědomí, že mohou improvizovat (Tomková et al.). Dokáží odlišit podstatné od nepodstatného, což v pedagogickém kontextu znamená schopnost flexibilně přistupovat k výuce, přičemž mohou pokračovat v probírané látce nebo ji přizpůsobit aktuálním potřebám žáků (Berliner, 2004).

4. *Zkušený učitel (proficient teacher)*

Zkušený učitel je schopen řešit komplexní pedagogické situace a stále více se ve výuce zaměřuje na žáka (Tomková et al., 2012).

5. *Učitel expert (expert teacher)*

Berliner (2004) používá pro popis expertního učitele termín „aracionální“. Naznačuje, že takový učitel jedná správně na základě instinktu nebo tzv. šestého smyslu, ale nemůže své rozhodovací procesy racionálně objasnit. Tito experti se vyznačují plynulým a kvalitativně výjimečným pracovním výkonem, přičemž jejich chápání situací je intuitivní a jejich reakce jsou přiměřené, dosahované bez zdánlivé námahy. Jejich postupy jednoduše fungují.

3.4 Očekávání rodičů

Aby se zajistilo, že učení dětí bude efektivní a příjemné, tak by se mělo očekávání rodičů shodovat s cíli učitele. Neshody mezi rodiči a učitelem ohledně pokroku a výukových metod mohou vést k negativnímu ovlivnění učebního procesu dítěte. Proto je nezbytné, aby se rodiče již na počátku seznámili s principy učení a přístupem učitele k výuce. Je důležité, aby rodiče rozuměli hodnotě výukových her a aktivit ve výuce anglického jazyka a byli zapojeni do procesu učení, například prostřednictvím poslechu anglických říkanek nebo sdílení anglických obrázkových knih s dětmi. Takový přístup může pomoci zmírnit některé obavy rodičů, kteří mohou být frustrováni z odlišného přístupu k výuce angličtiny, než jaký zažili ve své škole, což může vést k nedorozuměním a kritice učitelových metod. Je tedy důležité, aby rodiče chápali, že hra a interaktivní činnosti jsou efektivními nástroji pro učení a osvojování anglického jazyka. Pro obě strany, tedy pro učitele a rodiče, může porozumění těmto principům lépe podporovat výukový proces a přispět k rozvoji pozitivního vztahu mezi dětmi a anglickým jazykem (Dunn 2012).

Pro efektivní podporu žákova učení ve škole i doma je také klíčové, aby učitel navázal pozitivní vztah s rodiči svých žáků a spolupracoval s nimi. Dále by měl projevit ochotu získat klíčové informace o rodinném prostředí svých žáků a na základě těchto informací budovat vzájemnou důvěru a respekt mezi ním a rodiči. Toto bude mít pozitivní vliv na učení a výkon žáků, neboť budou mít podporu nejen ve škole, ale i doma (Dvořáčková, Hochmanová & Trčková, 2021).

Mourão & Ellis (2020) tvrdí, že rodiče jsou hlavními aktéry výuky anglického jazyka svých dětí a měli by být vnímáni jako spolutvůrci - koneckonců byli prvními pedagogy dítěte a mají očekávání ve vztahu k tomu, co jejich dítě v hodinách angličtiny navštěvuje, a ke konečným výsledkům. Jejich očekávání však musíme řídit opatrně a poskytnout jim informace o tom, jak se jejich děti budou učit anglicky a jak mohou své dítě co nejlépe podpořit.

Vztah, který učitel s rodičem navazuje, závisí na několika faktorech:

- Kultura - místní kultura může, ale nemusí, vnímat vychovatele, učitele a rodiče jako rovnocenné partnery ve formálním vzdělávání jejich dětí:
- V daném prostředí nemusí být rodiče vítáni jako součást vzdělávací komunity.
- Rodiče nemusí vidět význam své přítomnosti v prostředí předškolního vzdělávání a péče.
- Kurikulum - AJ může, ale nemusí být součástí národního kurikula. Pokud není, může se stát, že rodiče za angličtinu platí, a jejich očekávání se tedy budou lišit od očekávání rodičů, kteří mají děti ve školském systému, kde je angličtina součástí osnov.
- Kontext - zařízení může být státní, soukromé nebo jazyková škola a každé bude mít jiný přístup k práci s rodiči.

I přes tyto rozdíly existuje řada způsobů, jak můžeme povzbudit rodiče k zájmu o angličtinu a nasměrovat tento zájem tak, aby byl přínosem pro výuku jejich dítěte (Mourão & Ellis, 2020).

Přes různé výzvy, se kterými se setkávají, může být jejich práce mimořádně obohacující. Důležité je, aby byli dobře připraveni a podporováni ve svém poslání, protože jejich vliv na žáky je zásadní a dlouhodobý. Věřím, že úspěšní učitelé jsou ti, kteří se neustále vzdělávají,

reflektují svou praxi a jsou otevření novým metodám a přístupům, což jim umožňuje efektivně reagovat na různé vzdělávací potřeby svých žáků.

Učitel hraje klíčovou roli v procesu učení angličtiny žáka mladšího školního věku. Jeho schopnost vytvořit pozitivní a podpůrné prostředí pro učení je zásadní pro podporu zájmu a motivaci žáků k učení jazyka. Učitel by měl být schopen přizpůsobit výuku jednotlivým žákům a využívat různé metody, aby zajistil žákovo úspěšné učení. Důležité je také, aby učitel spolupracoval s rodiči, aby zajistil kontinuitu mezi školou a domácím prostředím, což může podpořit žákův jazykový vývoj. Celkově lze říct, že efektivní výuka angličtiny pro žáky mladšího školního věku vyžaduje nejen kvalifikovaného a zkušeného učitele, ale také aktivní zapojení rodičů a motivovaného žáka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část navazuje na poznatky z teoretické části. Výzkum byl proveden pomocí kvantitativní metodologie dotazníkového šetření. Tuto metodu jsem využila k zjištění názorů učitelů základní škol na výuku cizího jazyka u žáků mladšího školního věku. Kvantitativní výzkum byl zaměřen na názory učitelů anglického jazyka působících na základních školách 1. stupně na výuku cizích jazyků v mladším školním věku. Kapitola se věnuje metodologii, se kterou je spjata celá praktická část. Začátek se soustředí na výzkumné cíle a otázky, které pomocí vhodně zvolené metody sběru dat zodpoví mou výzkumnou část. Práce se také zabývá jednotlivými kategoriemi, které vznikly pomocí kódování odpovědí respondentů. V závěru práce shrnuji postup, jehož prostřednictvím byl výzkum realizován.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

- Hlavním cílem je zdokumentovat názory učitelů základních škol na výuku cizích jazyků v mladším školním věku.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zachytit, jak vnímají učitelé základních škol efektivnost a kvalitu výuky cizího jazyku ve školství.
- Zjistit, jaké hlavní přínosy vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku.
- Zjistit, jaké překážky či výzvy vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké mají učitelé základních škol názory na ranou výuku cizích jazyků u žáků mladšího školního věku?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak vnímají učitelé základních škol efektivnost a kvalitu výuky cizího jazyku ve školství?

- Jaké hlavní přínosy vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku?
- Jaké překážky či výzvy vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku?

4.3 Výzkumný vzorek

Mým základním souborem byli učitelé z celé České republiky, kteří aktuálně vyučují nebo v minulosti vyučovali anglický jazyk na 1. stupni základních škol. Výběr respondentů byl dostupný. Pomocí internetového portálu Google Forms jsem vytvořila elektronický dotazník, který jsem rozeslala do různých facebookových skupin pro učitele základních škol vyučující anglický jazyk na 1. stupni. V tomto případě jsem nemohla zjistit návratnost dotazníku, ale zpětná vazba byla okamžitá. Konečný základní soubor tvoří 150 respondentů.

4.4 Metoda sběru dat

Výzkumným nástrojem pro sběr dat byl dotazník, o němž Gavora (2012) tvrdí, že se jedná o nejrozšířenější metodu sběru dat.

Tabulka 1 Likertova škála

LIKERTOVA ŠKÁLA				
Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Naprostou souhlasím

(Gavora, 2012, s. 63)

Výsledky výzkumu rozdělují do několika oblastí, z čehož se první oblast věnuje demografickým údajům o respondentech, především z jakého kraje České republiky pochází, jakou mají délku praxe a nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti učitelství.

4.4.1 Popis výzkumného nástroje

Pro účely výzkumu jsem si jako nástroj zvolila dotazník, který byl specificky navržen tak, aby shromažďoval jak kvantitativní, tak i kvalitativní data od respondentů, kteří jsou učiteli anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Záměrem tohoto nástroje bylo shromáždit názory učitelů na výuku cizích jazyků se specifickým zaměřením na anglický jazyk. Dotazník byl sestaven tak, aby obsahoval otázky otevřeného i uzavřeného typu, což

umožňovalo respondentům vyjádřit své názory a zkušenosti co nejvíce komplexně. Strukturu dotazníku jsem předem pečlivě promyslela tak, aby otázky byly relevantní, jasné a stručné, čímž se maximalizovala pravděpodobnost získání užitečných a konzistentních dat pro analýzu. Dotazník obsahuje celkem 15 otázek, z toho 3 otevřené, 6 škálových, 5 polouzavřených a 1 uzavřenou. Pokud by si respondenti nedokázali vybrat odpověď, měli možnost zvolit pole „jiné“, kam doplnili svůj názor. Jednou z klíčových vlastností tohoto dotazníku byla záruka anonymity respondentů pro získání upřímných a nezkreslených odpovědí. Anonymita zajistila nezaznamenávání žádných osobních údajů, které by mohly identifikovat jednotlivé respondenty. Jak jsem již zmínila, dotazník jsem vytvořila pomocí portálu Google Forms a administrovala ho do různých skupin na sociálních sítích a známým učitelům anglického jazyka, se kterými jsem se měla možnost setkat. Díky tomuto způsobu jsem v konečném výsledku získala 150 vyplněných dotazníků, a také mě překvapila docela rychlá odezva učitelů.

4.4.2 Způsob zpracování dat

Všechna data z dotazníku jsem zpracovávala v programech Microsoft Office Excel a Microsoft Word. Vytvořila jsem datovou matici, ve které každý sloupec představoval otázku z dotazníku a v řádcích se nacházely jednotlivé odpovědi respondentů. Z uzavřených a polouzavřených otázek jsem vytvořila kontingenční tabulku, z jejichž hodnot jsem tvořila tabulky a různé typy grafů. Z analýzy odpovědí z otevřených a polouzavřených otázek postupným kódováním vznikly nové kategorie, které jsem blíže popsala v jednotlivých tabulkách.

4.5 Limity výzkumu

Jedním z limitů může být nízký počet respondentů, kteří se účastnili dotazníkového šetření. Přestože jsem se zaměřila na sběr dat od učitelů anglického jazyka z celé České republiky, základní soubor mohl být daleko větší. Jako další nedostatek vnímám subjektivitu odpovědí respondentů. Data nemusí odrážet objektivní realitu kvůli individuálním perspektivám a zkušenostem respondentů.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola se věnuje výsledkům získaných prostřednictvím dotazníkového šetření. V kapitole jsou prezentovány zjištěné informace, které jsou rozděleny do několika podkapitol pro lepší orientaci. Každá podkapitola se detailněji věnuje specifickým aspektům získaných dat z dotazníkového šetření a pozorování, včetně jejich detailního výkladu s využitím tabulek a grafických vyjádření. Na konci kapitoly budou všechny získané výsledky výzkumu shrnuty a zrekapitulovány.

5.1 Výsledky dotazníkového šetření

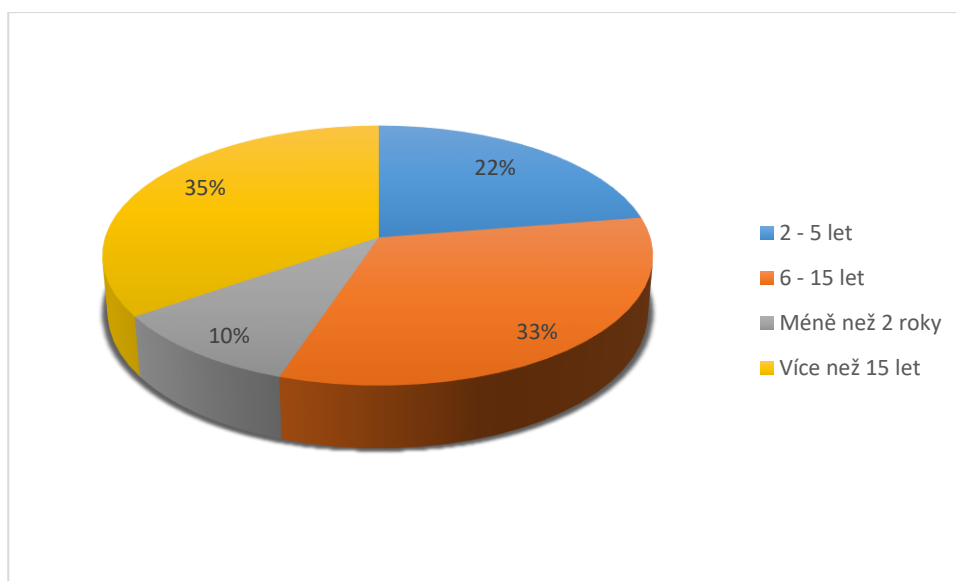
Data z odpovědí na jednotlivé otázky byla převedena do tabulek a grafů pro snazší pochopení. Dále je zde uvedena analýza a výklad těchto výsledků výzkumu. V této části jsou prezentovány výsledky z dotazníkového průzkumu, které jsem převedla z Google Forms do programu Microsoft Office Excel. Pomocí Excelu jsem data zpracovala tak, že jsem vytvořila kontingenční tabulku, a data z odpovědí na jednotlivé otázky byla vizualizována prostřednictvím prostorových koláčových výsečových grafů. Tato metoda zpracování umožňuje přehlednější orientaci v získaných informacích a následně je zde uvedena interpretace výzkumných zjištění.

A) DEMOGRAFICKÉ OTÁZKY

Otázka č. 1) Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

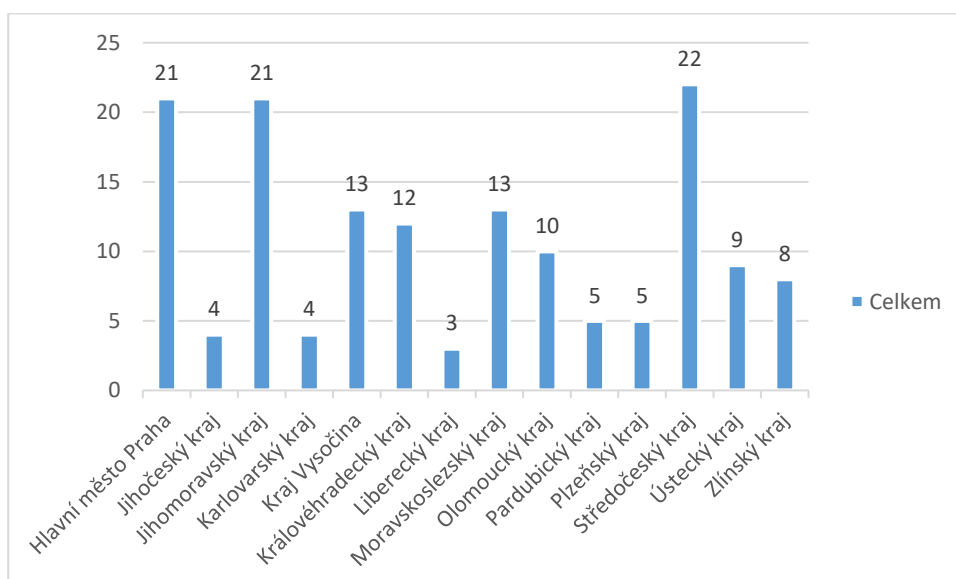
Níže z koláčového grafu vyplývá, že respondenti mého dotazníku mají různorodé zkušenosti v oblasti vzdělávání. Největší skupinu tvoří učitelé s praxí v rozmezí 6 – 15 let a těsně za nimi jsou ti, kteří vyučují 2 – 5 let. Tyto skupiny dohromady tvoří většinu respondentů. 10 % učitelů má méně než 2 roky praxe. Největší počet respondentů s více než 15 lety praxe tvoří 35 %. Jelikož šlo o polouzavřenou otázku, respondenti měli také možnost odpovědět pomocí volby „jiné“, kam mohli doplnit to, co nemusí přesně spadat do uvedených kategorií. Někteří respondenti však využili tuto možnost k zapsání odpovědi jako „více než 20 let“, které logicky spadají do kategorie „více než 15 let“. Díky tomu nevznikla žádná nová kategorie.

Graf 1 Délka pedagogické praxe mezi učiteli

**Otázka č. 2) V jakém kraji leží Vaše škola?**

Pro znázornění odpovědí na tuto otázku jsem zvolila sloupcový graf, který zobrazuje regionální rozdíly v rozložení škol ve všech krajích v České republice a čísla, která odpovídají počtu respondentů. Tento graf slouží pro přehled, který umožňuje rychle posoudit, které kraje byly nejvíce zastoupeny. Na první pohled je zřejmé, že nejvíce škol, v počtu 22, leží ve Středočeském kraji. Těsně za ním následuje Hlavní město Praha a Jihomoravský kraj s 21 školami. Nejméně škol má Liberecký kraj, ze kterého odpověděli 3 učitelé.

Graf 2 Rozdělení škol podle krajů České republiky



Tabulka 2 Procentuální podíl rozdělení škol podle krajů podle České republiky

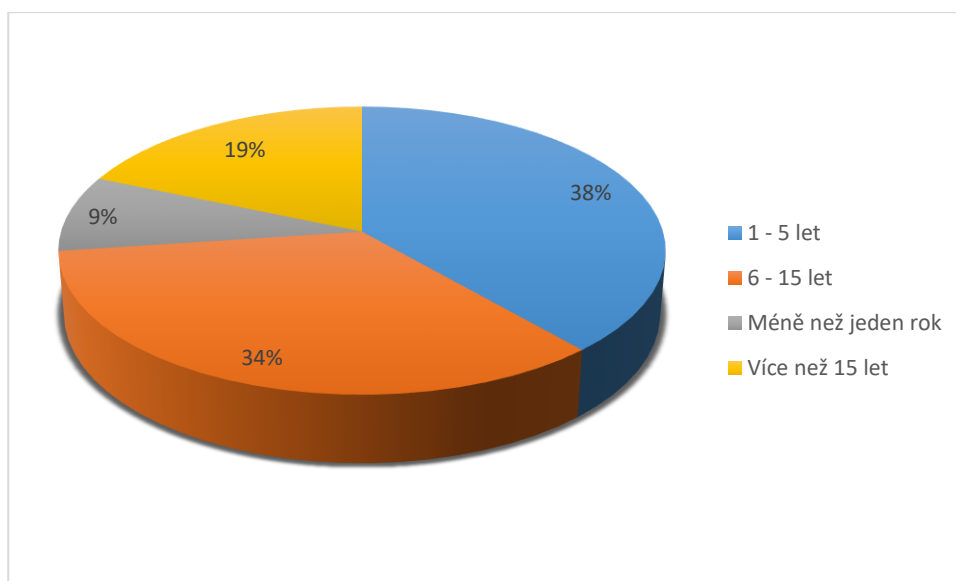
Kraj	Součet odpovědí
Hlavní město Praha	14 %
Jihočeský	3 %
Jihomoravský	14 %
Karlovarský	3 %
Vysočina	8 %
Královéhradecký	8 %
Liberecký	2 %
Moravskoslezský	9 %
Olomoucký	7 %
Pardubický	3 %
Plzeňský	3 %
Středočeský	15 %
Ústecký	6 %
Zlínský	5 %

Otázka č. 3) Kolikátým rokem vyučujete anglický jazyk na 1. stupni?

Tuto polouzavřenou otázku jsem zvolila, protože mě zajímala délka praxe učitelů anglického jazyka na 1. stupni základních škol a vytvořila jsem koláčový graf, který ukazuje procentuální zastoupení odpovědí respondentů. Ti, kteří se neztotožňovali s nabízenými možnostmi, měli příležitost využít pole „jiné“ a zadat svou vlastní odpověď. Z nich vznikly nové kategorie níže popsané v tabulce, které přesněji vystihují různorodost praxe mezi učiteli.

Z grafu vychází, že většina respondentů má v oblasti výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy poměrně bohaté zkušenosti. Největší skupina učitelů uvádí, že anglický jazyk vyučují 1 až 5 let. Těsně za nimi je skupina s dlouhodobou praxí v rozmezí 6 až 15 let. Menší podíl představují učitelé s více než 15 lety praxe. Nejméně odpovídajících učitelů se právě nachází na začátku své kariéry s méně než jedním rokem vyučování.

Graf 3 Délka pedagogické praxe ve výuce anglického jazyka na 1. stupni



V následující tabulce se objevuje jediná kategorie „**předchozí zkušenosti s výukou AJ**“, která shrnuje zkušenosti sedmi respondentů, kteří aktuálně nevyučují anglický jazyk na prvním stupni ZŠ, jelikož z nějakých důvodů přerušili nebo ukončili učitelskou kariéru. Vyskytovaly se odpovědi jako „učila jsem dva roky, momentálně neučím“ nebo „učila jsem 7 let, teď jsem OSVČ“.

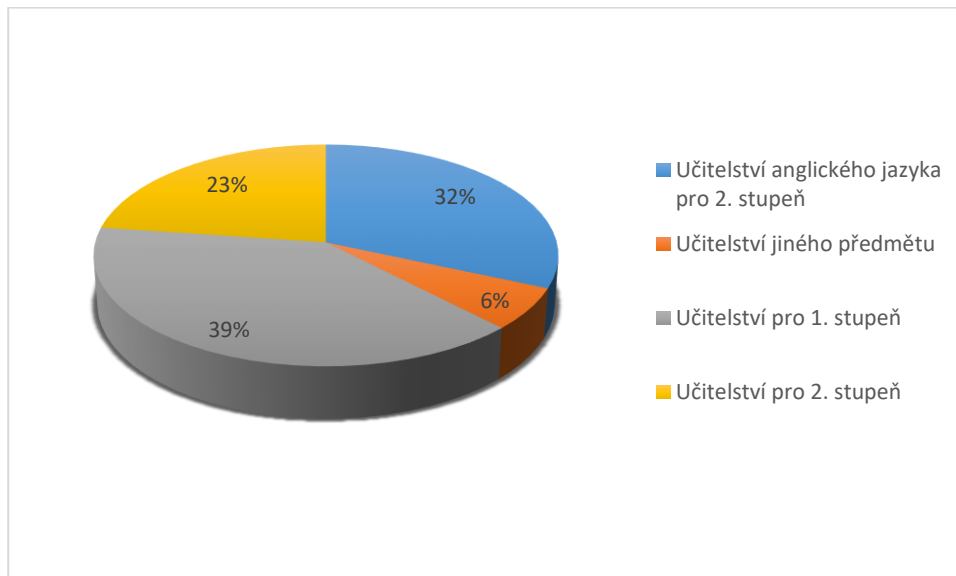
Otázka č. 4) Jste absolventem učitelství pro 1. nebo 2. stupeň?

V rámci demografické části mého dotazníku jsem zvolila polouzavřenou otázku, kde respondenti uvedli, zda jsou absolventy učitelství pro 1. nebo 2. stupeň. Nabídla jsem jim různé možnosti odpovědí, a pokud se v nich nenašli, mohli využít pole „jiné“ a specifikovat svou odpověď. Z těchto údajů pak vznikly kategorie, které podrobněji popisují v následující tabulce.

Tento koláčový graf ukazuje, že největší skupinu tvoří absolventi 1. stupně. Hned za nimi následují absolventi se specializací na anglický jazyk pro 2. stupeň. Menší zastoupení mají

absolventi učitelství jiného předmětu a nejmenší skupinu tvoří absolventi 2. stupně ZŠ. – do zkratek, jako základní škola?

Graf 4 Rozdělení absolventů učitelství podle specializace



V tabulce zpracovávající odpovědi na otázku, zda jsou respondenti absolventy učitelství pro 1. nebo 2. stupeň, vznikla nejpočetnější kategorie „**učitelství pro střední školy**“. Tato kategorie odráží odpovědi respondentů, kteří mají kvalifikaci pro výuku na středních školách a specializují se na anglický jazyk, a někdy i na další jazyky, jako je němčina či další předměty. Jako příklad uvádím konkrétní odpovědi jako „*učitelství Aj a Nj pro SŠ*“ a jednoduše „*učitelství pro SŠ*“.

Kategorie „**učitelství AJ pro základní školy**“, která zahrnuje pět odpovědí respondentů, kteří mají vzdělání v oblasti učitelství anglického jazyka specificky určené pro základní školy.

Další kategorie „**učitelství AJ pro všechny typy škol**“, do které spadají tři respondenti. Tato kategorie popisuje, že ti, kteří ji zvolili, mají kvalifikaci pro výuku angličtiny napříč různými stupni vzdělávacího systému. Jako příklad uvádím odpověď jednoho z respondentů: „*Učitelství anglického jazyka pro všechny typy škol.*“

Následující kategorie „**učitelství pro 1. i 2. stupeň základních škol**“ vzešla z odpovědí respondentů, kteří mají kvalifikaci pro výuku na obou stupních základní školy. Odpovědi jako "Aj pro 1., 2. stupeň" nebo "pro oba stupně" poukazují na to, že tito učitelé pokrývají celý rozsah základního vzdělávání od nejmladších až po starší žáky.

Poslední kategorie se nazývá „**ve fázi studia**“ a zahrnuje odpovědi respondentů, kteří se aktuálně věnují dokončování svého vzdělání v oblasti učitelství. Vyskytovaly se odpovědi jako „*vzdělání si v současné době dodělávám*“ nebo „*stále studuji AJ pro 2. stupeň*“.

Tabulka 3 Odpovědi respondentů podle specializace v oblasti učitelství

Kategorie	Součet odpovědí
učitelství pro střední školy	6
učitelství AJ pro základní školy	5
učitelství AJ pro všechny typy škol	3
učitelství pro 1. i 2. stupeň základních škol	3
ve fázi studia	3

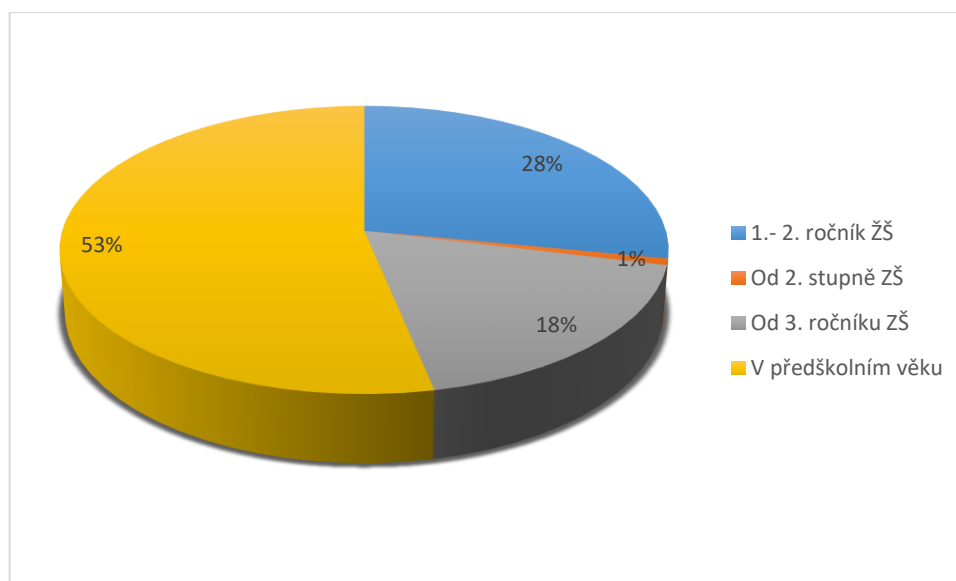
B) VĚCNÉ OTÁZKY:

Otázka č. 5) V jakém věku je podle Vás vhodné se začít učit cizímu jazyku?

Když jsem se ptala ve svém dotazníku, v jakém věku by se podle učitelů mělo začít učit cizímu jazyku, nabídla jsem jim několik možností. Odpovědi, které mi respondenti poslali, jsem pak vizualizovala do koláčového grafu, který ukázal preferované věkové rozmezí. V rámci této polouzavřené otázky dostali respondenti možnost přidat vlastní odpovědi pod položkou „jiné“. Z těchto odpovědí vyplynuly nové kategorie.

V tomto koláčovém grafu můžeme vidět, jak respondenti vnímají nejvhodnější věk pro zahájení výuky cizího jazyka. Velká část si myslí, že s výukou cizího jazyka by se mělo začít již v předškolním věku. Další respondenti považují za vhodné začínat v prvním nebo druhém ročníku základní školy. Menší skupina vidí jako vhodný začátek výuky cizího jazyka až od třetího ročníku ZŠ. Pouze 1 % odpovědělo, že by cizí jazyk měl být zařazen až v druhém stupni ZŠ. Z tohoto grafu tedy vyplývá, že většina respondentů preferuje raný start výuky cizích jazyků.

Graf 5 Preferovaný věk pro zahájení výuky cizího jazyka



Z odpovědí, které se nevešly do předem definovaných kategorií, vyplynula nová kategorie, kterou jsem nazvala „**individualita ve výuce jazyka**“. Tato kategorie odhaluje, že názory na vhodný čas pro zahájení výuky cizího jazyka se liší a že někteří respondenti vidí klíč v přístupu a intenzitě výuky, spíše než ve věku. Odpovědi jako „*To je individuální. Spíše jde o způsob, jak učit cizí jazyk s jakou intenzitou.*“ a naznačují, že je třeba vzít v úvahu individuální potřeby a předpoklady žáků při rozhodování o začátku výuky

Kategorie „**postupné seznamování se s jazykem**“ odráží myšlenku, že proces výuky cizího jazyka by měl začínat seznamováním se s jazykem, které až postupem přechází v systematickou výuku. Tento přístup je reflektován ve dvou odpovědích respondentů, kteří upřednostňují, aby děti byly cizímu jazyku vystaveny již v předškolním věku, a že první roky školní docházky by měly zahrnovat pozvolný přechod k výuce. Důraz je kladen na to, že učení by mělo být v raných fázích hravé a neformální. Tento přístup by měl dětem umožnit přirozeně se seznamovat s jazykem v souladu s jejich vývojem a schopnostmi.

Podle jiných respondentů by se děti měli začít učit již „**od útlého věku**“. Zdůrazňují, že se s výukou cizího jazyka může začít již velmi brzy, prakticky od narození nebo od prvního roku života dítěte. Respondenti naznačují, že „jde o formu, klidně od narození“ nebo „od 1. roku“.

Tabulka 4 Názory na vhodný začátek pro výuku cizího jazyka

Kategorie	Součet odpovědí
individualita ve výuce jazyka	3
postupné seznamování se s jazykem	2
od útlého věku	2

Otázka č. 6) Jaké jsou podle Vás klíčové kroky k úspěšné výuce cizích jazyků?

Tato otevřená položka nabídla respondentům možnost vyjádřit svůj vlastní názor. V následující tabulce se nachází kategorie, které jsem vytvořila na základě analýzy odpovědí a jsou řazeny podle frekvence výskytu. Respondenti volili klíčové kroky, které považují za důležité při úspěšné výuce cizích jazyků.

První kategorie se nazývá **pozitivní emoce**, která odráží přesvědčení, že pozitivní emoce z vyučovací hodiny vznikají na základě zábavy, přirozenosti a zážitků. Vyzdvihla jsem odpovědi respondentů, které název kategorie skvěle vystihují: „*Nepodávat předmět jako matematický problém, ale raději jako něco, co je bude zaručeně bavit. Je potřeba zařadit aktivní angličtinu.*“ „*Probudit radost z mluvení v cizím jazyce.*“ Ráda bych tuto kategorii propojila s teoretickou částí mé práce, totiž podle Harmera (2015), jsou nadšení a zvědavost pro takové děti typické, mají však omezenou pozornost, a proto je důležité, aby učební aktivity byly interaktivní a poutavé.

Dále byla nejčastěji zmiňována **motivace**, kterou respondenti považují za nejdůležitější aspekt úspěšné výuky. Frekventovanost stejných nebo podobných odpovědí mě nepřekvapila, protože bez dostatečné motivace a chuti k učení mohou žáci ztrácet zájem o učení bez ohledu na výukové metody nebo materiály. Vybrala jsem odpověď respondenta že klíčový krok k úspěšné výuce jazyka je „*pozitivní motivace, nevytvářet tlak a nechtít po dětech mluvit, pokud nechtějí.*“

Kontakt s jazykem, se 17 odpověďmi, je na třetím místě a popisuje, že respondenti považují za nejdůležitější aktivní a přímý kontakt s cizím jazykem pro jeho osvojení. Jeden z nich uvádí, že je důležité „*být co nejvíce vystaven jazyku,*“ nebo „*co největší expozice jazyku*“.

Kvalitní pedagog poukazuje na to, jak respondenti uvádí, že „*žáci by měli mít dobrý mluvní vzor čili učitele, který musí jazyk perfektně ovládat.*“ Který umí zaujmou, specializace na 1. stupeň

Dále byl několikrát zmíněn **poslech**, kde uvádí, že by měli žáci „*nejprve cizí jazyk naslouchat a učit se napodobou.*“

Kategorie **Autentické prostředí** je zastoupena deseti respondenty, kteří zdůrazňovali přirozené prostředí, ve kterém by měl být jazyk lépe vyučován nebo také práci s menšími skupinami žáků, které mohou napomáhat právě autentickému prostoru.

Rozmanité metody s 9 odpověďmi zdůrazňují potřebu různorodosti ve výuce a využití zábavných prvků pro zvýšení zapojení žáků. Respondenti také popisovali, že by měl být metody správně používány a obměňovány. Zdůrazňovali metody jako „*TPR, scaffolding, CLIL.*“

Kategorie **komunikace** a **opakování** měly stejný počet odpovědí a podle respondentů je ve výuce důležitá jak konverzace, tak časté opakování základů a pravidelný kontakt s anglickým prostředím.

Ke kategorii **raná** výuka bych ráda vyzdvihla odpověď jednoho respondenta: „*Začít co nejdříve, kdy mají děti otevřený mozek pro cizí jazyky*“. Vzniklá kategorie úzce koresponduje s teoretickou částí mé práce. Jak jsem již zmiňovala, tak podle Pinter (2017), žáci mladšího školního věku projevují během těchto raných let obrovskou kreativitu ve vztahu k jazyku, experimentují, rádi si hrají se slovy.

Láska k jazykům byla zmíněna pouze ve čtyřech případech. Jak uvádí jeden z respondentů, tak „*největším klíčovým krokem je děti naučit mít anglický jazyk (nebo jiný jazyk) v lásce. Učím i druhy stupeň a ze začátku, kdy jsem děti přebrala, jsem měla problém je vůbec něco naučit, protože se jim nechtělo a k angličtině měli fakt obrovský odpor.*“

Méně častá, přesto významná kategorie, která se týká **překonání strachu** z jazyka, bych ráda přirovnala k úryvku z knihy Harmera (2015), který tvrdí, že pocit bezpečí a podpory je klíčový k překonání strachu žáků z komunikace v cizím jazyce. Toto tvrzení se shoduje s odpověďmi respondentů, jako např. „*Naučit děti, že jazyk není zlo a není se čeho bát, i když dělají chyby.*“

V předposlední kategorii respondenti zmiňují, že by měla výuka probíhat pouze v anglickém jazyce, protože tak se žáci lépe adaptují na anglické prostředí a zvyknou si na něj.

Poslední vzniklá kategorie nese podle odpovědí dvou respondentů název „**individuální přístup**“. V diplomové práci je již uvedeno, že individualizace výuky je zásadní pro efektivní učení (Rámcový vzdělávací program, 2023).

Tabulka níže ukazuje, že i když existuje široká shoda na některých základních principech, tak existují i méně obvyklé, ale stále důležité faktory, které mohou mít významný dopad na úspěšnost výuky jazyků, jak je vidět v nižších počtech odpovědí pro specifitější kategorie.

Tabulka 5 Klíčové faktory úspěšné výuky cizích jazyků podle názorů učitelů

Kategorie	Součet odpovědí
pozitivní emoce	25
motivace	22
kontakt s jazykem	17
kvalitní učitel	13
poslech	12
autentické prostředí	10
rozmanité metody	9
přirozená komunikace	8
opakování	8
raná výuka	6
láska k jazyku	4
překonání strachu z jazyka	4
komunikace pouze v AJ	3
individuální přístup	2

C) VÝROKOVÉ OTÁZKY:

V této části se věnuji škálovým otázkám. Respondenti měli u položek 7-12 uvést míru souhlasu s následujícími výroky. Učitelé byli vyzváni, aby vyjádřili svůj postoj k těmto výroky a jejich odpovědi byly uspořádány do kategorií na základě toho, jak silně se s daným tvrzením ztotožňují.

Otázka č. 7. Výuka anglického jazyka je v České republice aktuálně na vysoké úrovni.

Tabulka 6 Názory na kvalitu výuky v České republice

výuka AJ v ČR	součet odpovědí
naprosto souhlasím	0
spíše souhlasím	46
nemám vyhraněný názor	51
spíše nesouhlasím	49
naprosto nesouhlasím	4
Celkový součet	150

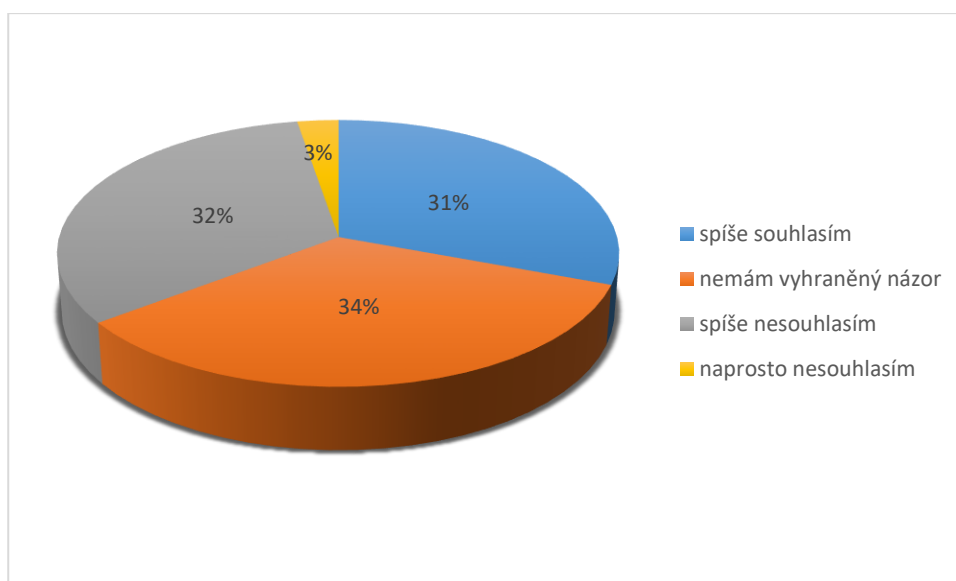
V rámci analýzy zjištěných údajů dotazníkového šetření je zde uveden graf, který poskytuje přehledný obraz o postojích respondentů k úrovni výuky anglického jazyka v České republice. Graf odhaluje, že převládající část respondentů, zastoupená 34 %, se v otázce kvality výuky neidentifikuje s žádným konkrétním názorem, což může naznačovat nedostatek pevného přesvědčení, nebo možná odráží rozmanité zkušenosti s výukou angličtiny.

Téměř třetina respondentů vyjádřila poměrně pozitivní postoj, což naznačuje, že hodnotí současnou situaci výuky angličtiny jako nadprůměrnou. Na druhou stranu, 31 %, zastává spíše skeptický pohled. Tyto dvě skupiny dohromady tvoří většinu a ukazují na velké rozdělení názorů mezi lidmi. Stojí za zmínku, že v kategorii „naprosto souhlasím“ nebyl zaznamenán žádný odpovídající podíl, a to je zjištění, které si zaslouží zvláštní pozornost. Tento výsledek může být interpretován různě: může to signalizovat, že úroveň výuky angličtiny možná nedosahuje tak vysokého standardu, jaký by si někteří respondenti představovali, nebo může ukazovat na to, že respondenti jsou velmi kritičtí a očekávají od

výuky anglického jazyka vysokou úroveň, která podle nich zatím není dosažena. V každém případě absence absolutního souhlasu podněcuje k další reflexi o možnostech vylepšení výukových metod a o celkovém nastavení jazykového vzdělávání v určité zemi. Menší skupina respondentů, reprezentovaná třemi procenty, kteří výslovně vyjadřují úplný nesouhlas s tvrzením o vysoké úrovni výuky anglického jazyka. Ačkoliv jde o malou část, jejich stanovisko by mělo být bráno v potaz při posuzování celkové spokojenosti s jazykovým vzděláváním v zemi.

Tato rozdílná data ukazují rozdělené názory na současnou úroveň výuky anglického jazyka v České republice. Zatímco část respondentů má k úrovni výuky pozitivní postoj, významná část vyjadřuje rezervovanost nebo nesouhlas, což značí prostor pro možnou cestu zlepšení ve skutečné kvalitě výuky anglického jazyka. Odpovědi na tuto otázku mě skutečně překvapily, jelikož jsem neočekávala, že v České republice nebude ani jedna osoba plně přesvědčena o vysoké úrovni výuky anglického jazyka.

Graf 6 Názory na kvalitu výuky v České republice



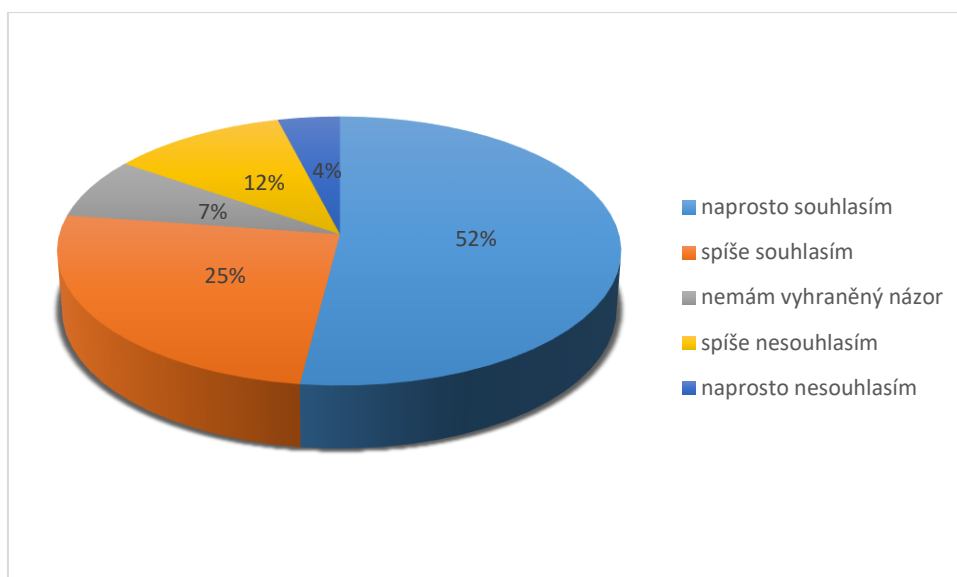
Otázka č. 8) Je smysluplné, aby se žáci 1. tříd učili anglickému jazyku.

Tabulka 7 Názory na smysluplnost výuky anglického jazyka v 1. třídách

výuka AJ v ČR	součet odpovědí
naprosto souhlasím	78
spíše souhlasím	38
nemám vyhraněný názor	11
spíše nesouhlasím	17
naprosto nesouhlasím	6
Celkový součet	150

V následujícím grafu můžeme vidět různé stupně souhlasu učitelů s tvrzením, že výuka anglického jazyka je pro žáky smysluplná již od první třídy. Přes polovinu dotázaných označilo jako odpověď „naprosto souhlasím“ a čtvrtina respondentů vyjádřila spíše souhlas s tvrzením. Jsem nadšená z tohoto zjištění, protože tak vysoká míra souhlasu ukazuje, že učitelé shledávají význam v raném započítí jazyku. 7 % dotázaných nemá vyhraněný názor, což by mohlo znamenat například nedostatečnou zkušenost s výukou v takto raném věku. Dále to může odrážet nedostatek dostupných informací nebo rozporuplné výsledky výzkumů týkajících se efektivity rané výuky angličtiny. Menší skupina vyjádřila spíše nesouhlas a pouze minimum respondentů se vyjádřilo, že naprosto nesouhlasí s tvrzením. Jsem spokojena s takovým malým počtem, ačkoliv to ukazuje na skeptický postoj učitelů k rané výuce cizích jazyků. U této menšiny nejspíše převažují pochybnosti o smysluplnosti takto brzkého začátku jazykového vzdělávání. Tyto údaje reflektují rozmanitost názorů mezi učiteli prvního stupně. Zajímavé je, že poměrně vysoký počet učitelů má neutrální postoj nebo vyjádřil jen mírný souhlas. To by mohlo naznačovat, že existuje určitá míra nejistoty nebo debaty o vhodnosti zavádění anglického jazyka do učebního plánu prvních tříd. Tento trend mě překvapuje, protože jsem možná očekávala větší převahu silného souhlasu s takto zásadním prvkem moderního vzdělávání.

Graf 7 Názory na smysluplnost výuky anglického jazyka v 1. třídách

**Otázka č. 9) Raná výuka cizích jazyků v České republice je v současné době efektivní**

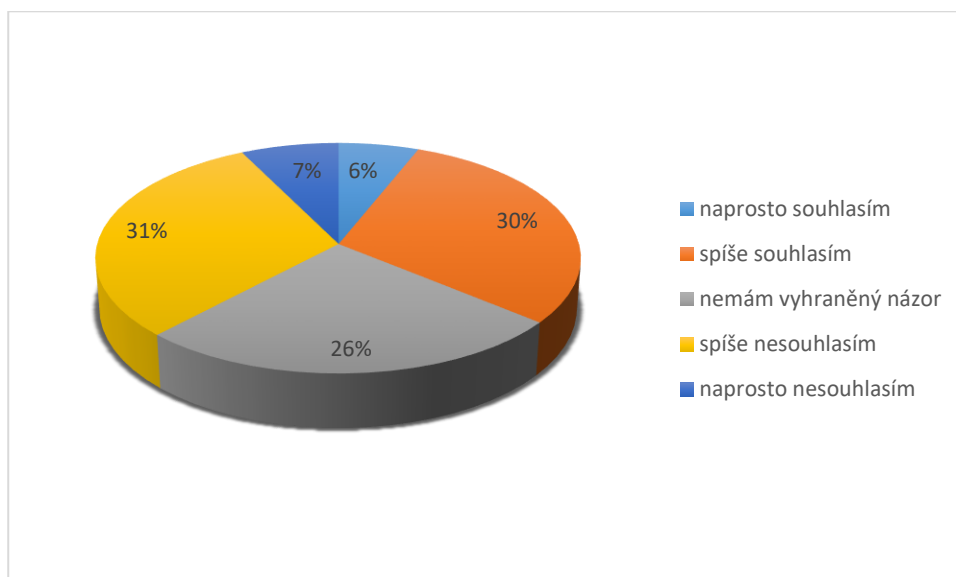
Tabulka 8 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků v České republice

výuka AJ v ČR	součet odpovědí
naprosto souhlasím	9
spíše souhlasím	45
nemám vyhraněný názor	39
spíše nesouhlasím	46
naprosto nesouhlasím	11
Celkový součet	150

Na grafu lze vidět, že názory učitelů na efektivitu rané výuky cizích jazyků v České republice jsou opět rozdělené. Největší skupinu tvoří učitelé, kteří spíše nesouhlasí. Nejspíše má tato část respondentů výhrady k současnému stavu výuky. Tento výsledek mě nijak zvlášť nepřekvapil, protože jsem se sama setkala s učiteli, kteří nebyli spokojeni s výukou anglického jazyka v naší zemi. Více se k tomuto problému vyjádřím v následujících otázkách. Do druhé největší skupiny patří učitelé, kteří spíše souhlasí a ukazují tím, že vnímají ranou výuku cizích jazyků v ČR jako efektivní. Skupina, která nemá vyhraněný názor představuje 26 %, a to může znamenat, že tito učitelé jsou nejistí ohledně účinnosti

rané výuky cizích jazyků nebo nemají dostatek informací ohledně tohoto tématu. Z jakého důvodu zvolili právě takové stanovisko se dozvíme v následující otevřené a polouzavřené otázce. Menší skupiny, které buď naprosto nesouhlasí nebo naprosto souhlasí, odhalují, že zatímco někteří pedagogové mají negativní názor na výrok, tak jen velmi malý počet je zcela přesvědčen o opaku. Jako zajímavost vidím, že pouze malá část učitelů považuje ranou výuku cizích jazyků za naprosto efektivní. Toto může být překvapivé, zejména v kontextu stále rostoucího důrazu na jazykové dovednosti a kvalitní pedagoggy. Vede mě to k zamyšlení nad tím, jak je raná jazyková výuka realizována, a případně nad potřebou jejího zlepšení či inovace.

Graf 8 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků v České republice



Otázka č. 10) Raná výuka cizích jazyků je ve Vaší škole efektivní

Tabulka 9 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků ve školách respondentů

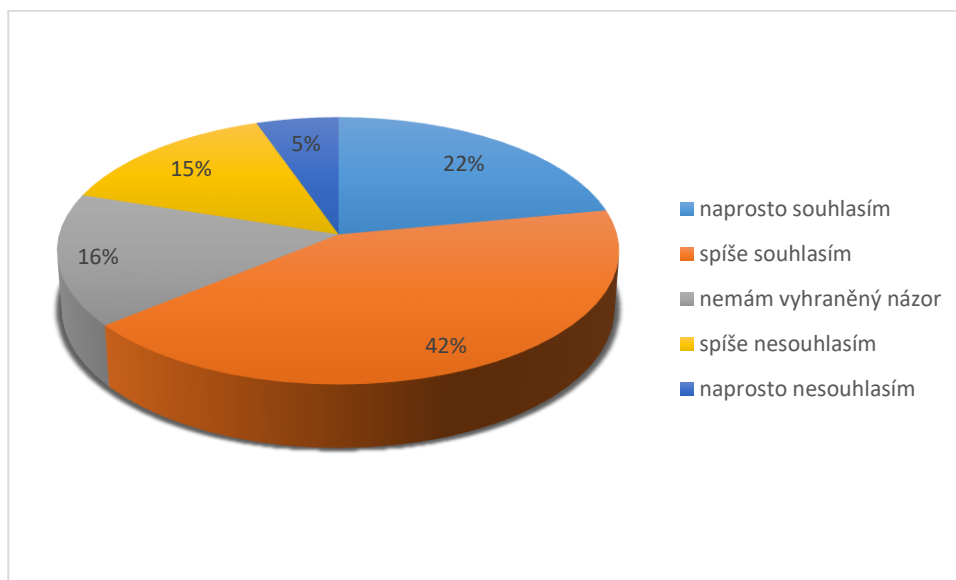
výuka AJ v ČR	součet odpovědí
naprosto souhlasím	33
spíše souhlasím	63
nemám vyhraněný názor	24
spíše nesouhlasím	22
naprosto nesouhlasím	8
Celkový součet	150

V dalším grafu se učitelé vyjadřují k efektivitě rané výuky cizích jazyků přímo ve svých školách, což je specifitější kontext než obecné hodnocení rané výuky cizích jazyků v České republice. Tento výrok jsem zvolila z důvodu přímějšího pohledu na to, jak učitelé hodnotí ranou výuku.

Skoro polovina respondentů vyjádřila, že spíše souhlasí s tvrzením o efektivní rané výuce cizích jazyků v jejich školách. Tak vysoké číslo značí, že velká část učitelů považuje stávající přístup k rané výuce cizích jazyků za úspěšný. Druhý největší podíl učitelů vyjádřil plný souhlas s efektivitou rané výuky cizích jazyků ve své škole. Méně než pětina učitelů naopak zvolila ve svém názoru neutrální cestu. Tato skupina možná potřebuje další zkušenosti, aby mohla svůj názor více upevnit, nebo může mít smíšené zkušenosti s výukou na jejich škole. Skupina učitelů, která spíše nesouhlasí s efektivností rané výuky cizích jazyků, tvoří 15%. Tento podíl naznačuje, že existuje znatelná část pedagogického sboru, která má výhrady k tomu, jak je raná výuka cizích jazyků prováděna na jejich škole. A nakonec, nejmenší podíl představují učitelé, kteří naprosto nesouhlasí s tvrzením o efektivitě rané výuky cizích jazyků. Tito učitelé mohou mít pocit, že stávající přístupy nejsou vůbec účinné, nebo mohou mít špatné zkušenosti s jejich přístupem k rané výuce anglického jazyka v jejich školách. Je opravdu příjemné zjištění, že přes některé rozporuplné názory, se kterými jsem se v průběhu studia setkala, ukazuje tento graf, že jen malá část učitelů je výrazně proti efektivitě rané výuky cizích jazyků v jejich školách. Proto jsem se také rozhodla tuto oblast více prozkoumat v následujících otázkách.

Celkově lze z grafu vyvodit, že většina učitelů hodnotí ranou výuku cizích jazyků ve své škole kladně, ačkoli je zde jasný prostor pro zlepšení, jak je patrné z neutrálních a nesouhlasných názorů.

Graf 9 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků ve školách respondentů



Otázka č. 11) Mladší žáci se učí cizímu jazyku snáze než starší žáci.

Tabulka 10 Názory na snadnost učení se cizímu jazyku u mladších žáků oproti starším žákům

výuka AJ v ČR	součet odpovědí
naprosto souhlasím	62
spíše souhlasím	42
nemám vyhraněný názor	27
spíše nesouhlasím	15
naprosto nesouhlasím	2
Celkový součet	148

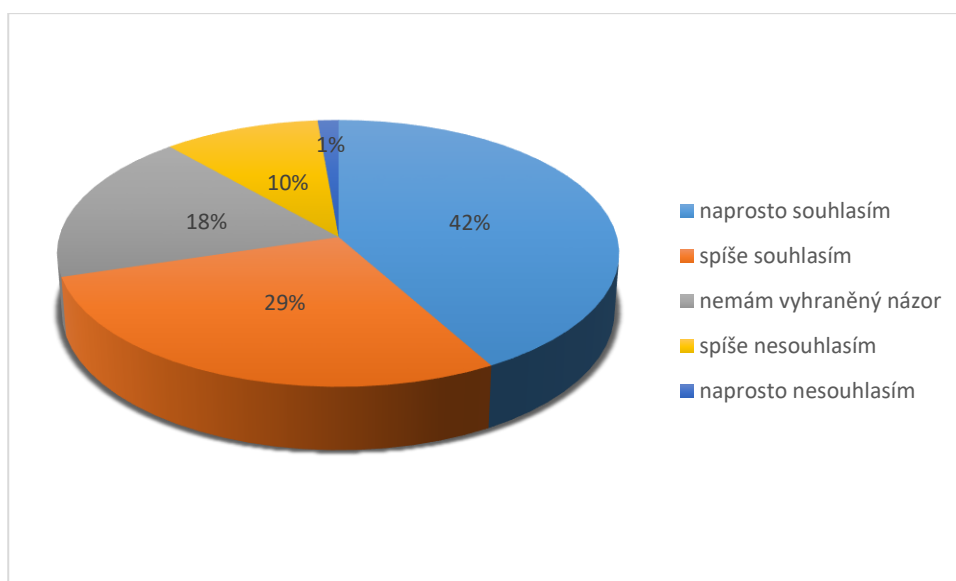
Zvolila jsem tento konkrétní výrok, protože jsem zaznamenala, že mezi učiteli, se kterými jsem se doposud setkala, panuje široká škála názorů na tuto otázku. Někteří učitelé tvrdí, že

mladší děti mají jazykově citlivější období, zatímco jiní argumentují, že starší žáci jsou disciplinovanější a mají lepší studijní návyky.

Graf ukazuje, jak učitelé vnímají proces učení se cizího jazyka mezi mladšími a staršími žáky. Z výsledků je patrné, že dominantní názor je naprostý souhlas s tvrzením, že mladší žáci se cizí jazyky učí snáze než starší žáci. Téměř třetina učitelů se s tímto tvrzením spíše shoduje. Relativně malá skupina nemá vyhraněný názor a pouze malý podíl učitelů vyjádřil, že spíše nesouhlasí s předpokladem, že mladší žáci se učí jazykům snáze. Na závěr, dva učitelé se naprosto neztotožňují s tímto tvrzením. Tato zanedbatelná minorita nejspíše zastává názor, že učení se cizímu jazyku zvládají spíše žáci staršího věku.

Celkově lze ale z grafu vyčíst, že většina učitelů podporuje myšlenku, že mladší žáci mají tendenci se učit cizímu jazyku snáze než starší žáci. Pokud učitelé považují mladší žáky za více přístupné jazykovému učení, může to vést k rozvoji nebo posílení budoucích programů zaměřených na ranou jazykovou výuku.

Graf 10 Názory na snadnost učení se cizímu jazyku u mladších žáků oproti starším žákům



Otázka č. 12) Pro učitele je vyučování mladších žáků snazší než starších žáků.

Tabulka 11 Názory učitelů na snadnost výuky mladších žáků oproti starším žákům

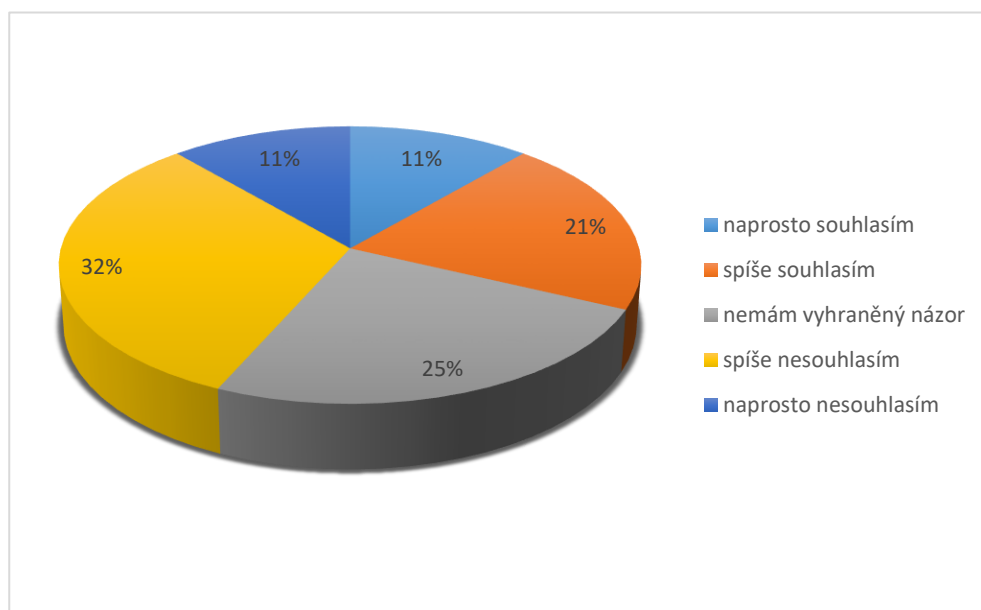
výuka AJ v ČR	součet odpovědí
naprosto souhlasím	17
spíše souhlasím	31
nemám vyhraněný názor	37
spíše nesouhlasím	48
naprosto nesouhlasím	17
Celkový součet	150

Tento koláčový graf ukazuje, že názory učitelů jsou rozdělené relativně rovnoměrně mezi různé stupně souhlasu a nesouhlasu, z čehož lze usoudit, že na tuto otázku neexistuje jednoznačný názor.

Podíl učitelů, kteří naprosto souhlasí s tvrzením, je 11 %. Tito učitelé mohou vnímat, že mladší žáci jsou např. otevřenější novým informacím a méně ovlivnění nějakými vnějšími faktory, které mohou ztěžovat výuku u starších studentů. Dalších 21 % učitelů spíše souhlasí, takže i když si možná nejsou zcela jisti tímto výrokem, mají tendenci se klonit k názoru, že výuka mladších žáků může být snazší. Největší podíl učitelů zvolilo odpověď „nemám vyhraněný názor“. S tvrzením „spíše nesouhlasím“ 25 % respondentů a 11 % „naprosto nesouhlasím“. Z toho plyne, že tito učitelé vnímají výzvy spojené s výukou mladších žáků a domnívají se, že jejich vyučování je ve skutečnosti složitější než u starších žáků.

Celkové údaje odhalují, že učitelé mají různorodé názory, pokud jde o to, jestli je vyučování mladších žáků snazší než vyučování starších. Mohu konstatovat, že otázka snadnější výuky závisí na řadě faktorů, včetně nějakých individuálních charakteristik žáků i učitelů, zvolených metod výuky atd.

Graf 11 Názory učitelů na snadnost výuky mladších žáků oproti starším žákům



Otázka č. 13) V čem vidíte hlavní přínosy zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku?

V této položce respondenti popisovali důvod, který považují za jeden z hlavních přínosů zařazení výuky v mladším školním věku. Na základě nejvíce odpovědí respondentů vznikla kategorie „**přirozené osvojování cizího jazyka v raném věku**“. Respondenti se shodují, že děti se v mladším věku učí jsou zvědavé a mají schopnost rychle si zapamatovat nové informace. Například, jak zmínili někteří respondenti, mladší děti se nový jazyk učí přirozeněji, napodobují učitele a jsou pro výuku zapálené. Tato schopnost rychlého učení a adaptace se projevuje i v osvojení správné výslovnosti a poslechových dovedností, kde děti, podle dalšího respondenta, se nebojí tolik mluvit a rychleji si osvojují slovní zásobu. Děti v tomto věku jsou podle jiných respondentů popisovány jako „houby“, což zdůrazňuje jejich přirozenou schopnost absorbovat informace. Kromě toho, jak poznamenává jiný respondent, čím dříve se děti s jazykem setkají, tím lépe na něj reagují. Dle mého názoru je tohle obzvláště důležité, protože v pozdějším věku mohou žáci začít mít obavy z mluvení a méně se jim daří jazyk přijímat jako součást svého života.

Kategorie „**absence strachu**“ reflektuje opakovaně zmíněné názory, že raná výuka cizích jazyků pomáhá dětem překonat strach ze selhání a ostych, který často provází učení v pozdějším věku. Děti v mladším školním věku jsou popsány jako bezprostřední, otevřené novým informacím a nebojí se mluvit i s chybami. Díky tomu, že se jazyk zařazuje do

rozvrhu od raného věku, není vnímán jako „špatný předmět,“ ale jako přirozená součást vzdělávání.

Z těchto odpovědí, které se týkají devíti různých pohledů, vyplynula kategorie „**pozitivní jazykový návyk**“, jež reflektuje přesvědčení, že rané začlenění cizího jazyka do vzdělávacího procesu umožňuje dětem přirozeně si na tento jazyk zvyknout a považovat ho za součást svého života. Jak uvádí jeden z respondentů, „*Žáci si na jazyk navyknou, lépe ho přijímají a učí se ho podobně jako mateřský.*“

Z dvanácti odpovědí respondentů vznikla kategorie „**výuka formou hry**“, která popisuje, že učení by mělo být pro děti přirozené a zábavné. Respondenti si myslí, že zahrnutí různých her nejen že podporuje motivaci a zvědavost dětí, ale také jim umožňuje získávat slovní zásobu, intonaci a výslovnost.

Kategorie „**rozvoj komunikačních dovedností**“ popisuje, že kontakt s cizím jazykem, zejména prostřednictvím konverzace a interakce, má mnohostranné přínosy. Podle respondentů podporuje rychlejší a efektivnější komunikaci v cizím jazyce, ale také napomáhá k rozvoji jazykových center v mozku, což může oživit vzdělávací proces a přinést nové perspektivy skrze střet s odlišnými jazyky a kulturami.

Šest respondentů vnímá nadšení a zájem mladších dětí jako hlavní přínos při výuce cizích jazyků. Někteří také popisují, jak vrozená zvědavost dětí a jejich otevřenost k novým poznatkům tvoří pevný základ pro učení cizích jazyků. Na ukázkou uvádím jednu z odpovědí respondentů: „*Mají zájem o učení a o hru, která se dá v cizím jazyce hojně využívat.*“

Méně častou odpovědí bylo, že jako hlavní přínos vnímají budování vztahu k cizímu jazyku ze strany dětí. Jedním z respondentů bylo zdůrazněno: „*Děti si k tomu vytváří vztah. Jakmile mají odpor, nejsou schopni se to naučit.*“

Pouze 3 respondenti zdůrazňují důležitost rozvoje širšího rozhledu, ústního projevu a připravenosti na anglické prostředí žáků. Jeden z nich uvádí: „*Žáci mají širší záběr získávání informací a neztratí se ve světě*“.

Kategorie **dobrý mluvní vzor** popisuje, jak zásadní roli hraje přístup a kvalita učitele v procesu učení cizího jazyka. Respondenti popisují, že učitel musí být schopný žáky motivovat a inspirovat je k tomu, aby cizí jazyk používali nejen ve škole, ale i ve svém běžném životě. Jeden z nich uvádí, že pravidelná interakce s rodilým mluvčím může výrazně přispět k rychlejšímu osvojení jazyka.

Další dva respondenti si myslí, že používání autentických materiálů ve výuce cizích jazyků v mladším věku je efektivní, protože odpovídá přirozené zvědavosti dětí.

Poslední kategorie, „**mezipředmětové vztahy**“, zmíněna jedním respondentem, se zaměřuje na propojení jazykového vzdělávání s ostatními předměty.

Tabulka 12 Hlavní přínosy zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku

Kategorie	Součet odpovědí
přirozené osvojování cizího jazyka v raném věku	69
absence strachu	16
výuka formou hry	13
pozitivní jazykový návyk	9
rozvoj komunikačních dovedností	7
zájem žáků	6
vztah k jazyku	4
všeobecný přehled	3
dobrý mluvní vzor	3
využití autentických materiálů	2
mezipředmětové vztahy	1

Otázka č. 14) V čem naopak vidíte úskalí zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku?

První kategorie, „**nedostatek kvalifikovaných učitelů**“, vznikla z nejčastěji zmiňovaných odpovědí, které zdůrazňují různá úskalí v raném zařazení výuky cizích jazyků. Respondenti upozorňují na širokou škálu problémů spojených s pedagogickou kvalifikací a přístupem. Zmíněna je neaprobovanost učitelů a jejich často nedostatečná schopnost přizpůsobit výuku potřebám mladších dětí. Odpovědi také poukazují na nesprávné využívání metod nebo špatnou výslovnost učitelů, což by mohlo vést k demotivaci žáků a negativnímu vztahu k cizímu jazyku. Jeden z respondentů uvádí: „Jako úskalí vnímám nepřipravenost učitelů. Ti učitelé, co učí jazyk na vyšším stupni, si neumí moc poradit s výukou malých dětí a zase učitelé, kteří umí učit malé děti, nemají tak dobrou jazykovou vybavenost.“

Velký počet odpovědí obsahuje také kategorie „**nedostatečná znalost mateřského jazyka**“. Respondenti poukazují na obtíže, s nimiž se žáci mohou setkat při začleňování cizího jazyka do výuky v mladším školním věku. Odpovědi se shodují na tom, že nezralé čtenářské a psací schopnosti v mateřském jazyce mohou komplikovat učení cizího jazyka. Tato kategorie odhaluje, že některé děti si mohou vytvářet negativní vztah k cizímu jazyku, pokud se setkávají s nepochopením nebo mají problémy s výslovností. Pro ukázkou jsem vybrala odpověď jednoho z respondentů: „*Mladší děti častokrát neumí správně vyslovovat ani mateřský jazyk, natož cizí jazyk.*“ Zajímavá odpověď je také takhle: „*Je to plýtvání časem, kdy by se měli věnovat hlavně rodnému jazyku, který neovládají dostatečně.*“

Kategorie „**přetížení žáků**“ reflektuje obavy z nadměrného zatížení žáků mladšího věku v důsledku předčasného začleňování výuky cizích jazyků. Respondenti popisují, že příliš brzké začlenění cizího jazyka může vést k přetížení žáků kvantitou i komplexností učiva. Jedna z odpovědí, která ilustruje tuto problematiku, zní: „*Někdy je toho na děti moc, příliš se zaměřuje na aspekty, které nejsou v tomto věku klíčové.*“

Kategorie „**specifické poruchy učení**“ odráží zjištění, že zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku může představovat značné úskalí pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že tito žáci čelí větším obtížím při osvojování nového jazyka. Respondenti uvádějí, že děti si mohou plést mateřský jazyk s cizím jazykem a upozorňují na důležitost individuálního přístupu k výuce, který zohledňuje jedinečné potřeby každého žáka. Například jeden z respondentů zmiňuje: „*U žáků s logopedickými vadami jsem narazila i na těžší osvojování AJ a přepínání mezi AJ a ČJ.*“ Toto svědčí o tom, že pro děti s takovými výzvami může být současné učení dvou jazyků obzvláště náročné. Další respondent poznamenává: „*Přibývá dětí s vadami řeči, které se neumí vyjádřit ani v mateřském jazyce. Ty by měly podle mě začít s cizím jazykem později.*“

Kategorie „**přístup rodičů**“ se zabývá různými postoji rodičů k výuce cizích jazyků v mladším školním věku. Respondenti upozorňují na předsudky některých rodičů, kteří mají za to, že se jazyky mají učit jiným způsobem, než je současná praxe. Dále odpovědi zmiňují přehnané očekávání rodičů, které může klást na děti zbytečný tlak a potenciálně vytvářet stresové situace. Nepochopení nebo nedostatek podpory ze strany rodičů může dětem ztěžovat najít motivaci pro učení cizího jazyka, zejména pokud vnímají, že tento jazyk není v jejich rodinném nebo sociálním prostředí považován za podstatný.

V kategorii „**náročnost učiva**“ se odrazily odpovědi respondentů, kteří poukazují na výzvy, se kterými se setkávají při předčasném zavádění cizích jazyků u mladších žáků. Odpovědi

respondentů, jako „příliš mnoho různého učiva“ a „*fonetika anglického jazyka je těžká*“, zdůrazňují obtíže v osvojování nového jazyka.

Co se týče „**časového omezení výuky**“, respondenti poukazují na nízkou časovou dotaci při výuce a zdůrazňují, že „*malá časová dotace, hodina týdně nestačí*“.

Poslední kategorie, „**nízká pozornost žáků**“ upozorňuje na výzvu spojenou s menší schopností koncentrace dětí ve výuce. Odpovědi poukazují na nutnost dynamicky střídát aktivity, aby bylo možné udržet zájem žáků.

Tabulka 13 Úskalí zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku

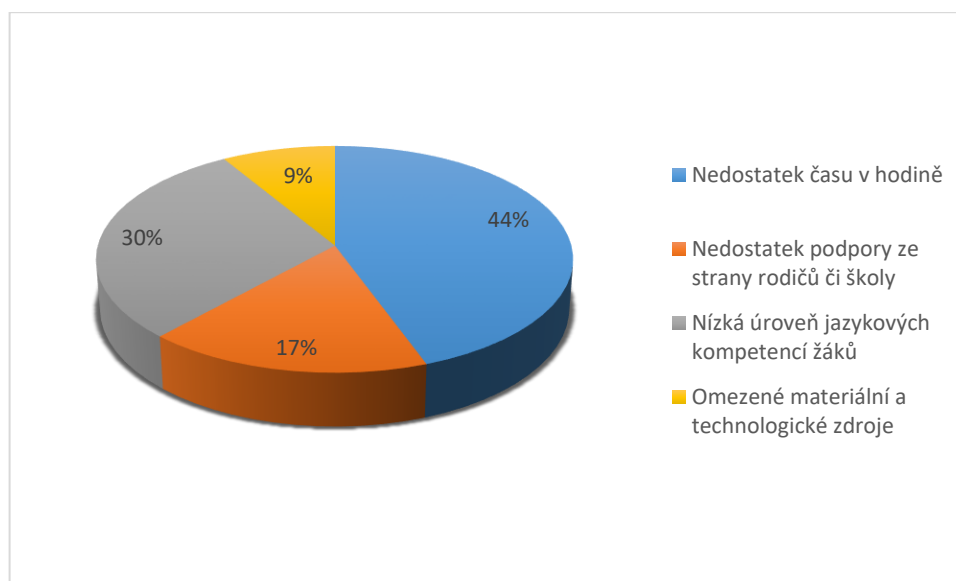
Kategorie	Součet odpovědí
nedostatek kvalifikovaných učitelů	39
nedostatečná znalost mateřského jazyka	23
přetížení žáků	15
specifické poruchy učení	12
náročnost učiva	6
časové omezení výuky	6
přístup rodičů	4
známkování	2
nízká pozornost žáků	2

Otázka č. 15) Jaký je podle Vás největší problém nebo výzva, které čelíte při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ?

Vybrala jsem tuto otázku, protože mě zajímá, jaké jsou hlavní překážky, se kterými se učitelé potýkají při výuce anglického jazyka na prvním stupni. Respondenti měli možnost odpovědět na polouzavřenou otázku, kde byly předem stanovené čtyři odpovědi reprezentující různé problémy: nedostatek času v hodině, nedostatek podpory ze strany rodičů či školy, nízká úroveň jazykových kompetencí žáků, a omezené materiální a technologické zdroje. Kromě těchto možností měli respondenti také příležitost uvést další problémy v rámci možnosti „jiné“, kam respondenti mohli zapsat specifické problémy, které nebyly uvedeny. Z těchto individuálních odpovědí pak vznikly nové kategorie, které jsem zaznamenala do tabulky včetně počtu odpovědí od jednotlivých respondentů.

Z koláčového grafu lze vyčíst, že nejčastěji identifikovaným problémem při výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy je „nedostatek času v hodině“, který tvoří nejvyšší počet odpovědí. Druhým největším problémem je „nedostatek podpory ze strany rodičů či školy“. Na třetím místě je „nízká úroveň jazykových kompetencí žáků“ a jako poslední je uvedený problém „omezené materiální a technologické zdroje“.

Graf 12 Problémy a výzvy při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ



Z největšího počtu odpovědí vznikla kategorie „**nekvalifikovanost učitelů**“, která odhaluje problém, s nímž se školy a učitelé na 1. stupni ZŠ při výuce anglického jazyka potýkají. Jeden z hlavních uvedených problémů jsou učitelé, kteří výuku vedou i s pouhými základy jazyka. Podle respondentů kvalifikovaní učitelé angličtiny často preferují výuku na jiných školách. Jedna respondentka dokonce popisuje: „*Jakožto ředitelka mám problém s obsazením pozice. Je těžké sehnat kvalitního učitele s dobrou angličtinou, který umí pracovat s mladšími žáky.*“

Druhá nejpočetnější kategorie „**rozmanitost úrovní mezi žáky**“ odráží další z výzev ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ, kterou je zvládnutí heterogenity a přizpůsobení se různé úrovni žáků ve třídě. Odpovědi respondentů upozorňují na rozdílné schopnosti žáků učit se cizí jazyk. Například, zmínky o „*různorodém složení třídy*“ a „*inkluzivních žácích, kteří do běžné ZŠ nepatří*“. Respondenti zdůrazňují, že „*ne všichni žáci mají stejný startovací bod nebo stejné podmínky pro učení se*“. Tato kategorie také odkazuje na „*logopedické problémy*“ jako na častý faktor, který přispívá k rozdílům v učebních schopnostech žáků.

Kategorie „**velké skupiny žáků**“ reflektuje hlavní problémy, s nimiž se učitelé setkávají, když mají vyučovat anglický jazyk v početných třídách na 1. stupni ZŠ. Tato kategorie zahrnuje odpovědi, které zdůrazňují, že velký počet žáků ve třídě nebo ve skupině ztěžuje individualizovaný přístup k výuce, adaptaci na rozdílné úrovně dovedností mezi žáky a efektivní využití času. Odpovědi, jako „*velká skupina dětí, nedostatečná časová dotace (1 hod. týdně)*“ a „*velký počet žáků ve třídách*“, ukazují na společný pocit, že řízení velké skupiny dětí představuje značnou výzvu, zejména s omezeným časem přiděleným na výuku.

Kategorie „**nedostatečná pozornost žáků**“ odrazí skutečnost, že učitelé se potýkají s výzvou udržet pozornost žáků, která je často omezená na krátkou dobu. Respondenti poznamenávají, že děti jsou dnes zvyklé na okamžitou zábavu a rychlé změny, což podle nich ztěžuje střídat učební aktivity dostatečně často, aby se žáci nenudili. Dále zaznívá, že klesá schopnost dětí ukládat si věci do dlouhodobé paměti a čelí se roztěkanosti a vadám řeči. Jeden z respondentů popisuje: „*Čím dál více je těžké žáky zaujmout. Díky dnešní době mají všechno, takže jakoukoli zajímavou pomůcku do hodiny přinesu, nehne to s nimi, a to je změna oproti době před patnácti lety, kdy se děti radovaly i z mála. Tohle je pro mě demotivující.*“

Zajímavým zjištěním je, že navzdory různým výzvám deset respondentů uvedlo, že při výuce nečelí žádnému z těchto problémů. Opakovaly se odpovědi jako např. „*nevidím problém, naopak učit angličtinu ve 3. a 4. třídě mě velice baví*“ nebo „*žádné výzvě nečelíme, děti mají jazyk rády a těší se na něj*“.

Kategorie „**hodnocení žáků**“ zahrnuje odpověď od respondenta, který považuje nutnost známkování a vysvědčení za problém. Tento názor odhaluje nesouhlas s tradičním hodnotícím systémem, který může být vnímán jako nevhodný pro hodnocení jazykových dovedností mladších žáků. V kategorii „**plat učitele**“ se promítá názor na finanční ohodnocení práce učitelů, které může být považováno za nízké vzhledem k náročnosti této profese.

Tabulka 14 Problémy a výzvy při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Kategorie	Součet odpovědí
nekvalifikovanost učitelů	10
rozmanitost úrovní mezi žáky	7
velké skupiny žáků	6
nedostatečná pozornost žáků	5
plat učitele	1
hodnocení žáků	1

6 DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je propojit výsledky empirické části s teoretickými poznatky, které byly představeny v první části práce. V diskusi své diplomové práce se zaměřuji na odpovědi k výzkumným otázkám týkajících se názorů učitelů anglického jazyka na ranou výuku cizích jazyků, efektivitu a kvalitu výuky ve školství, a na závěr, jaké přínosy, překážky či výzvy, vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku. Na začátek bych chtěla uvést, že když jsem se respondentů ptala, kolikátým rokem vyučují anglický jazyk na 1. stupni, tak odpověděli, že sice v minulosti vyučovali anglický jazyk na prvním stupni, ale v současnosti se již této činnosti nevěnují. Odpovídali tedy i ti učitelé, kteří se profesionálně přeorientovali, možná z osobních důvodů nebo si třeba budují kariéru jako OSVČ (podle odpovědi jedné respondentky). Přestože většina respondentů má aktuální zkušenosti s výukou, existuje také podstatná skupina, která výuku již nepraktikuje. Tyto odpovědi ukazují na pestrost pedagogických kariér a přinášejí do výzkumu pohled na ty, kteří sice už nejsou aktivně zapojeni do školního procesu, ale jejich předešlá praxe a zkušenosti jsou stále hodnotné.

1. Jaké mají učitelé základních škol názory na ranou výuku cizích jazyků u žáků mladšího školního věku?

Výsledky ukazují, že většina učitelů ranou výuku cizích jazyků podporuje. Pokud jde o to, jestli se mladší žáci učí rychleji než ti starší, tak dominantní názor, který zastává 42 % učitelů, je naprostý souhlas s tímto tvrzením. Podle autorky Pinter (2017), jsou děti v raném věku přirozeně nakloněné k jazykovému učení a jejich mozkové struktury jsou otevřené k osvojení nového jazyka. Převládá názor, že začít by se mělo co nejdříve, ideálně v předškolním věku, což je podpořeno poznatkem, že děti v tomto věku mají přirozenou schopnost jazyky se učit hravě a intuitivně. Tato raná expozice jazyku může podstatně přispět k lepší výslovnosti a jazykovému cítění v pozdějším věku. Stejně jako Browne (2009) poukazuje na to, že děti se od narození učí prostřednictvím interakce, což zdůrazňuje potřebu zahájení výuky cizího jazyka co nejdříve, aby se využilo jejich přirozené tendence učit se jazykům v raném věku. Toto je v souladu s názorem většiny respondentů, kteří favorizují zahájení výuky již v předškolním věku. Dále, jak naznačuje dotazník, většina učitelů souhlasí s tím, že je vhodné zahajovat výuku anglického jazyka u žáků již od první třídy základní školy, což souhlasí s moderními přístupy v jazykovém vzdělávání, které zdůrazňují významné role interakce a komunikace od nejužšího věku podle Harmer (2015).

2. *Jak vnímají učitelé základních škol efektivnost a kvalitu výuky cizího jazyka ve školství?*

Na základě odpovědí respondentů můžu konstatovat, že učitelé základních škol mají smíšené názory ohledně efektivity a kvality výuky cizího jazyka v České republice. Z dat je patrné, že neexistuje jednotný konsensus a názory jsou opravdu různé. Někteří učitelé se zdají být spíše spokojeni s aktuální úrovní výuky anglického jazyka, na druhou stranu značná část učitelů se k efektivitě a kvalitě výuky angličtiny ve školách staví rezervovaně, což může signalizovat obavy z možných nedostatků v metodice výuky, kvalifikaci učitelů nebo možná i z nedostatečného množství hodin věnovaných anglickému jazyku. Co se týče rané výuky jazyků, zdá se, že učitelé rozpoznávají její potenciální přínosy, ale současně zmiňují i potřebu efektivnějších přístupů a lepší přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků. Odpovídající literatura, například od Brewstera a Ellisové (2012), zdůrazňuje, že efektivní výuka vyžaduje, aby učitelé byli dobře připraveni a používali metody vhodné pro věkovou kategorii. Učitelé zdůrazňují význam interaktivních a zážitkových aktivit, které podporují jazykový rozvoj žáků. Na druhou stranu, velká část respondentů uvedla, že raná výuka cizích jazyků je v jejich škole efektivní a na vysoké úrovni.

3. *Jaké hlavní přínosy vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku?*

Učitelé vidí ranou výuku anglického jazyka jako příležitost, která přináší rozmanité výhody pro žáky mladšího školního věku. Přirozené osvojování cizího jazyka v raném věku je přední mezi přínosy, protože děti jsou v tomto období obzvláště vnímavé a jazyk se učí snadněji, což může vést k lepší výslovnosti a celkovému jazykovému porozumění. Spousta respondentů uvádělo, že čím jsou děti mladší, tím snáz nasávají nové informace – „jako houba“. Tato tvrzení bych ráda propojila s Najvarem (2010), který také popisuje, že děti by měly být schopny absorbovat jazyk svého okolí přirozeně, „jako houba“. Učí se ze vzorů rodičů a prostřednictvím neformálních interakcí ve svém sociálním prostředí. Dále konstatuje, že toto období by mělo být využito k osvojení dalších jazyků, kdy děti mají vrozenou schopnost učit se jazyky efektivně a nevědomě. Významným aspektem je dále také to, že mladší žáci se cizího jazyka nebojí, nemají strach udělat chybu, a jsou ochotnější si jazyk vyzkoušet. V tomto kontextu je hravá výuka nejen přirozená, ale také podporuje udržení zájmu o jazyk a motivaci k učení se, což je v raných letech klíčové pro dlouhodobé osvojení jazyka. Pinter (2017) uvádí, že během těchto raných let jsou děti nesmírně kreativní s jazykem a rády si hrají se slovy. Šulová (2007) zmiňuje vysokou kapacitu mechanické

paměti dítěte, jeho zvědavost a hravost. Doplnuji také tvrzení Crosse (2007), že zásadní roli hraje učení prostřednictvím hry (Crosse, 2007). Učitelé rovněž zdůrazňují důležitost využití autentických materiálů, i když je diskutabilní, zda v rámci současných školních struktur dochází k jejich dostatečnému zapojení. Moderní technika, jako např. interaktivní tabule, může poskytnout rychlý přístup k rozmanitým materiálům, které by jinak byly méně dostupné (Waugh & Jolliffe, 2017).

4. Jaké překážky či výzvy vnímají učitelé základních škol při výuce anglického jazyka u žáků mladšího školního věku?

Podle odpovědí respondentů se při jejich výuce objevuje hned několik překážek i výzev. Jednou z hlavních výzev, které učitelé uvádějí, je nedostatek času během vyučovacích hodin. To může značně omezovat náplň výuky a pravděpodobně je to i následkem menší možnosti individuálního přístupu a detailnějšího věnování se jednotlivým tématům. Dále učitelé poukazují na nedostatek podpory ze strany rodičů a školy. Tyto výzvy mohou komplikovat úsilí o poskytování kvalitní výuky, jak upozorňuje Coyle (2007), důležitost institucionální a rodičovské podpory pro úspěch rané výuky. Pro zajištění podpory žákova učení ve škole i doma, je stěžejní, aby učitel navázal pozitivní vztah s rodiči svých žáků a spolupracoval s nimi. (Dvořáčková, Hochmanová & Trčková, 2021). Neshody mezi rodiči a učitelem ohledně pokroku a výukových metod mohou vést k negativnímu ovlivnění učebního procesu dítěte. Proto je nezbytné, aby se rodiče již na počátku seznámili s principy učení a přístupem učitele k výuce (Dunn, 2012). Problém nízké úrovně jazykových kompetencí žáků byl také identifikován jako významná bariéra pro efektivní výuku. Učitelé se musí vyrovnávat s různými úrovněmi dovedností ve třídě, což vyžaduje diferenciaci a individualizaci výuky, aby se všichni žáci mohli rozvíjet vlastním tempem. Lojová (2008) zdůrazňuje, že úspěch rané výuky cizích jazyků na základních školách se opírá o několik základních podmínek, a sice kvalifikovanost učitelů, využití kvalitní metodiky (teorie a praxe výuky), přístup zaměřený na žáka a jeho potřeby, uplatňování diferenciovaného přístupu ve výuce, který zohledňuje rozdílné schopnosti žáků. Dle mého názoru by učitelé měli být schopni účinně pracovat s různými schopnostmi a znalostmi žáků v rámci jedné třídy a individuálně pojímat každého z nich. Velké skupiny žáků, zmíněny respondenty, mohou také komplikovat situaci tím, že učitelům ztěžují poskytování pozornosti potřebné pro individuální rozvoj každého žáka. Zvláštní pozornost by také měla být věnována žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Nekvalifikovanost učitelů byla rovněž zmíněna jako překážka, a to může znamenat, že ne všichni učitelé se cítí dostatečně připraveni učit anglický jazyk na

požadované úrovni. To může ovlivnit jak kvalitu výuky, tak žákův postoj k jazyku. Myslím si, že tento faktor poukazuje na nutnost zvýšeného školení a profesionalizace učitelů, což se prolíná s mojí teoretickou částí práce, zvláště v kontextu rozvoje učitelských dovedností a fází rozvoje učitele.

V diskusi je důležité si uvědomit, že celkově všechny tyto výzvy mohou mít komplexní dopady na výsledky výuky. Například nedostatek času a podpory může vést k povrchnímu zpracování učiva a k zanedbání potřebného rozvoje jazykových dovedností. Současně problémy s kvalifikací učitelů a rozmanitostí v jazykových úrovních mezi žáky vyžadují zvýšený důraz na školení učitelů a na diferenciaci ve výuce. Zejména těmto problémům by měla být do budoucna věnována zvýšená pozornost, aby bylo možné zlepšit celkovou kvalitu výuky anglického jazyka v základním vzdělávání.

ZÁVĚR

Celkově lze říci, že otázka rané výuky cizích jazyků vyvolává stále velký zájem nejen ve světě, ale i v českém školství. Z analýzy různých názorů odborníků, výzkumných zjištění a praktických zkušeností lze vyvodit, že raná výuka cizího jazyka má své výhody a nevýhody. Poslední dobou se ale na rané začleňování výuky anglického jazyka pohlíží přijatelněji. Nicméně, otázka, zda je vhodné zavádět ranou výuku cizího jazyka, stále vyvolává spoustu diskusí a názorů. Existují argumenty jak pro, tak proti. Zatímco někteří odborníci tvrdí, že čím dříve se s učením druhého jazyka začne, tím lepe. Jiní však namítají, že to může negativně ovlivnit rozvoj mateřského jazyka dítěte. Je tedy nutné vzít v úvahu různé determinanty, jako je individuální vývoj dítěte, jeho zájem o jazyky, podpora rodiny a kvalita výuky, při rozhodování o věku pro zavedení druhého jazyka.

Diplomová práce se snažila přiblížit problematiku rané výuky anglického jazyka a byla strukturována do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se věnovala komplexnímu pohledu na ranou výuku cizích jazyků se zaměřením na výuku anglického jazyka u žáků mladšího školního věku. Také jsem se ale zaměřila na důležitost role učitele v učení žáka, jejich kompetence a fáze rozvoje pro úspěšnou výuku anglického jazyka.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem se pohlíží ranou výuku cizích jazyků, jaké jsou názory dosavadních výzkumů, a jak odborníci vnímají účinnost raného vyučování v praxi. Dle mého názoru může být raná výuka cizího jazyka v mladším školním věku pozitivní, ale je třeba ji vhodně zvolit a realizovat. Závěrem lze konstatovat, že raná výuka cizích jazyků má své opodstatnění, ale zároveň je důležité, aby byla vhodně přizpůsobena dětskému věku, potřebám a schopnostem

Empirická část byla zaměřena na kvantitativní výzkum s vybranou metodou sběru dat – dotazníkem. Stanovila jsem si výzkumné cíle a provedla jsem analýzu na základě výzkumných otázek a informací z dotazníku, abych na ně mohla vhodně odpovědět. Zjištění ukázala, že učitelé považují za vhodné zahájit výuku cizího jazyka již v předškolním věku a vidí v tomto raném začátku mnoho přínosů pro jazykový vývoj dětí. Učitelé rovněž odhalili několik významných překážek ve výuce anglického jazyka, včetně nedostatku času, nízké podpory ze strany rodičů a škol, nekvalifikovaných učitelů, žáků se specificky vzdělávacími potřebami atd.

Závěrem lze konstatovat, že diplomová práce úspěšně naplnila své cíle, zodpověděla výzkumné otázky a přispěla k lepšímu porozumění významu rané výuky cizích jazyků se zaměřením na anglický jazyk v České republice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.
2. Betáková, L., Bohuš, M., Borecká, J. et al. (2013). *Metodický poradník pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
3. Bland, J. (2017). *Teaching English to Young Learners*. Bloomsbury.
4. Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (2. vyd.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
5. Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3 – 8*. (3. vyd.). Sage.
6. Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. (8. vyd.). Cambridge University Press.
7. Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold.
8. Crosse, K. (2007). *Introducing English as an Additional Language to Young Children*. Paul Chapman Publishing.
9. Česká školní inspekce (ČŠI). (2008). *Výuka cizích jazyků na školách v letech 2005-2008*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2008_TZ_vyuka_cizich_jazyku.pdf
10. Dvořáčková, V., Hochmanová, D., & Trčková, D. (2021). *Anglická terminologie pro učitele*. Grada.
11. Dunn, O. (2013). *Introducing English to Young Children: Spoken Language*. HarperCollins Publishers Ltd.
12. Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: OUP.
13. Fenclová, M. (2004). *Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti*. [vid. 2023-04-11]. *Pedagogika*, 54(3), 251-260. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1815>
14. Gavora, P. (2012). *Tvorba výzkumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Paido.
15. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
16. Hanušová, S., Najvar, P. (2007). *Výuka cizího jazyka v raném věku*. [vid. 2023-04-10]. *Pedagogická orientace*, 3, 19-22. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091/862>

17. Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. (5.vyd.). Harlow: Pearson.
18. Hennová, I. (2015). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole* (2.vyd.). Portál.
19. Ježková, V., (2011). *Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, švédsku a České republice*. [vid. 2023-04-11]. *Orbis Scholae*, 6(1), 107-21. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323323721_Jazykove_vzdelavani_v_Nemecku_Velke_Britanii_Svedsku_a_Ceske_republice
20. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. (2005). Eurydice.
21. Kratochvílová, J, Horká H., Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.
22. Langmeier, J. & Krejčíková, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2.vyd.). Grada.
23. Loannou – Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford University Press.
24. Lojová, G., Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
25. Medwell, J., Wray, D., Minns, H., Coates, E., Griffiths, V. (2014). *Primary English: Teaching Theory and Practice*. (7. vyd.). Sage Publications Inc.
26. Mertin, V. & Gillernová, I. (Eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2.vyd.). Praha: Portál.
27. Mitchell, R & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
28. Mourão, S. & Ellis, G. (2020). *Teaching English to Pre-Primary Children*. Delta Publishing.
29. Mourão, S. & Lourenço, M. (Eds.), 2014. *Early Years Second Language Education: International perspectives on theory and practice*. Stoodleigh: Florence Production.
30. Murphy, V. (2014). *Second language learning in. the early school years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press.
31. Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice*. Brno.
32. Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages: Research and practice in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.

33. Pinter, A. (2017). *Teaching young Language Learners*. (2. vyd.). Oxford University Press.
34. Pinker, S. (2009). *Jazykový instinkt: jak mysl vytváří jazyk*. Praha: Dybbuk.
35. Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
36. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
37. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
38. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7. vyd.). Portál.
39. Richards, C. (2010). Primary teaching: a personal perspective. In Arthur, J. & Cremin, T. (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School*. (2. vyd.). Routledge.
40. Ritchie, C. & Cooper, A. (2017). *Exploring Children's Learning: 3 – 11 Years*. Routledge.
41. Rogers, S. & Rose, J. (2010). Early Years Practice: Building on firm foundations. In Arthur, J. & Cremin, T. (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School*. (2. vyd.). Routledge.
42. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2. vyd.). Oxford: Blackwell.
43. RVP ZV. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
44. Ryan, J. & Griffin, S. (2010). Partnerships with Parents. In Arthur, J. & Cremin, T. (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School*. (2. vyd.). Routledge.
45. Smidt, S. (2010). Child development. In Arthur, J. & Cremin, T. (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School*. (2. vyd.). Routledge.
46. Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
47. Šulová, L. (2007). *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* [vid. 2023-04-26]. *E-psychologie*, 1(1), 49-57. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>
48. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
49. Vráštilová, O., Pištora, M. (2014). *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. stupni základní školy*. Univerzita Hradec Králové.
50. Uysal, N. & Yavuz, F., (2015). *Teaching English to Very Young Learners* [vid. 2023-04-28]. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 19-22. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040367>

51. Waugh, D & Jolliffe, W. (2017). *English 5 – 11: A guide for teachers*. Routledge.
52. Wray, D. (2010). Looking at Learning. In Arthur, J. & Cremin, T. (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School*. (2. vyd.). Routledge.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AJ	anglický jazyk
angl.	anglicky
ČR	Česká republika
EFL	English as a Foreign Language
ESL	English as a second Language
EYL	English for Young Learners
MŠMT	Ministerstvo školství
NJ	Německý jazyk
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program
YL	Young Learners
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Likertova škála	46
Tabulka 2 Procentuální podíl rozdělení škol podle krajů podle České republiky	50
Tabulka 3 Odpovědi respondentů podle specializace v oblasti učitelství	53
Tabulka 4 Názory na vhodný začátek pro výuku cizího jazyka	55
Tabulka 5 Klíčové faktory úspěšné výuky cizích jazyků podle názorů učitelů	57
Tabulka 6 Názory na kvalitu výuky v České republice	58
Tabulka 7 Názory na smysluplnost výuky anglického jazyka v 1. třídách	60
Tabulka 8 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků v České republice	61
Tabulka 9 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků ve školách respondentů	63
Tabulka 10 Názory na snadnost učení se cizímu jazyku u mladších žáků oproti starším žákům	64
Tabulka 11 Názory učitelů na snadnost výuky mladších žáků oproti starším žákům	66
Tabulka 12 Hlavní přínosy zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku	69
Tabulka 13 Úskalí zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku	71
Tabulka 14 Problémy a výzvy při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ	74

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Délka pedagogické praxe mezi učiteli	49
Graf 2 Rozdělení škol podle krajů České republiky	50
Graf 3 Délka pedagogické praxe ve výuce anglického jazyka na 1. stupni	51
Graf 4 Rozdělení absolventů učitelství podle specializace	52
Graf 5 Preferovaný věk pro zahájení výuky cizího jazyka	54
Graf 6 Názory na kvalitu výuky v České republice	59
Graf 7 Názory na smysluplnost výuky anglického jazyka v 1. třídách	61
Graf 8 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků v České republice	62
Graf 9 Názory na efektivnost rané výuky cizích jazyků ve školách respondentů	64
Graf 10 Názory na snadnost učení se cizímu jazyku u mladších žáků oproti starším žákům	65
Graf 11 Názory učitelů na snadnost výuky mladších žáků oproti starším žákům	67
Graf 12 Problémy a výzvy při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ	72

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele anglického jazyka základních škol 1. stupně

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

1. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

- Méně než 2 roky
- 2-5 let
- 6-15 let
- Více než 15 let
- Jiné

2. Ve kterém kraji leží Vaše škola?

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj

3. Kolikátým rokem vyučujete anglický jazyk na 1. stupni?

- Méně než 1 rok
- 1–5 let
- 6–15 let

- Více než 15 let
- Jiné

4. Jste absolventem učitelství pro 1. nebo 2. stupeň?

- Učitelství pro 1. stupeň
- Učitelství pro 2. stupeň
- Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň
- Učitelství jiného předmětu
- Jiné

5. V jakém věku je podle Vás vhodné začít se učit cizímu jazyku?

- v předškolním věku
- 1.-2. ročník ZŠ
- od 3. ročníku ZŠ
- od 2. stupně ZŠ
- jiné

6. Jaké jsou podle Vás klíčové kroky k úspěšné výuce cizích jazyků?

7. Výuka anglického jazyka na 1. stupni je v České republice aktuálně na vysoké úrovni.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- naprosto nesouhlasím

8. Je smysluplné, aby se žáci 1. tříd učili anglickému jazyku.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím

- naprosto nesouhlasím

9. Raná výuka cizích jazyků je v současné době efektivní.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- naprosto nesouhlasím

10. Raná výuka cizího jazyka je ve Vaší škole efektivní.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- naprosto nesouhlasím

11. Mladší žáci se učí cizímu jazyku snáze než starší žáci.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- naprosto nesouhlasím

12. Pro učitele je vyučování mladších žáků snazší než starších žáků.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- naprosto nesouhlasím

13. V čem vidíte hlavní přínosy zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku?

14. V čem naopak vidíte úskalí zařazení výuky cizích jazyků v mladším školním věku?

15. Jaký je podle vás největší problém nebo výzva, které čelíte při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ?

- Nedostatek času v hodině
- Omezené materiální a technologické zdroje
- Nízká úroveň jazykových kompetencí žáků
- Nedostatek podpory ze strany rodičů či školy
- Jiné (prosím specifikujte)