

Postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí předškolního věku

Monika Roučková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Monika Roučková
Osobní číslo:	H210055
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti měření postojů.
Vymezení teoretických východisek týkajících se výuky anglického jazyka v mateřské škole.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Besedová, P. (2021). *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. Grada.
- Medgyes, P. (2017). *The non-native teacher*. Swan Communication.
- Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 171–182. <https://doi.org/10.5817/SP2011-2-8>
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (2013). *Teaching English to children*. Longman.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jakospoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na zkoumání postojů rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřské škole. Cílem je porozumět tomu, jak rodiče vnímají význam raného jazykového vzdělávání a jaké determinanty ovlivňují jejich názory a očekávání. Teoretická část se věnuje problematice osvojování cizího jazyka v raném věku, vlivem rodinného prostředí a úlohou rodičovských postojů jako klíčového faktoru jazykového rozvoje dítěte. Empirická část využívá kvantitativní výzkumnou strategii a pracuje s daty získanými prostřednictvím online dotazníkového šetření mezi rodiči dětí navštěvujících mateřské školy v České republice (n = 137). Výsledky ukazují, že většina rodičů vnímá výuku angličtiny pozitivně, přičemž mezi nejvýznamnější faktory ovlivňující jejich postoje patří jazyková úroveň rodičů a kvalita výuky. Na základě zjištění jsou v závěru práce formulována doporučení pro mateřské školy s cílem posílit komunikaci s rodiči a podpořit jazykovou stimulaci v domácím prostředí.

Klíčová slova: osvojování jazyka, výuka cizích jazyků, partnerství mezi rodinou a školou, socioekonomický status, kulturní faktory ve vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on examining the attitudes of parents of preschool children towards English language instruction in kindergartens. The aim is to understand how parents perceive the importance of early language education and which determinants influence their views and expectations. The theoretical part addresses the issue of foreign language acquisition in early childhood, the influence of the family environment, and the role of parental attitudes as a key factor in a child's language development. The empirical part adopts a quantitative research strategy and is based on data collected through an online questionnaire survey among parents of children attending kindergartens in the Czech Republic (n = 137). The results show that the majority of parents perceive English language instruction positively, with the parents' language proficiency and the quality of instruction identified as the most influential factors shaping their attitudes. Based on the findings, the final part of the thesis presents recommendations for kindergartens aimed at strengthening communication with parents and supporting language stimulation in the home environment.

Keywords: language acquisition, foreign language teaching, family-school partnership, socioeconomic status, cultural factors in education

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem, kteří mě na cestě zpracováním této bakalářské práce podporovali. Především děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Beatě Horníčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost, které pro mě byly velkou oporou v průběhu celé práce. Poděkování patří také rodičům, kteří se zapojili do výzkumu – bez jejich ochoty sdílet své názory by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům za jejich povzbuzení, pochopení a podporu v průběhu studia.

PROHLÁŠNÍ

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

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 VÝZNAM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	15
1.1 VÝVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	15
1.2 VÝHODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V RANÉM VĚKU	16
1.3 SPECIFIKA VÝUKY ANGLIČTINY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	18
1.4 SHRNUÍ.....	20
2 ROLE RODINY V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	21
2.1 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE	21
2.2 STRATEGIE PODPORY JAZYKOVÉHO ROZVOJE V RODINĚ	22
2.3 MODEL VZDĚLÁVACÍHO PARTNERSTVÍ MEZI RODINOU A ŠKOLOU	23
2.4 SHRNUÍ.....	26
3 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE RODIČŮ	27
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ RODIČOVSKÉ POSTOJE K VÝUCE ANGLIČTINY	27
3.2 PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI RODIČŮ S VÝUKOU JAZYKŮ	29
3.3 SOCIOEKONOMICKÉ A KULTURNÍ DETERMINANTY RODIČOVSKÝCH POSTOJŮ	30
3.4 SHRNUÍ.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.2 METODA SBĚRU DAT	36
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	37
4.4 PŘEDVÝZKUM	37
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	39
5.1 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	39
5.2 POSTOJE RODIČŮ K VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	46
5.3 MOTIVACE A DŮVODY RODIČŮ PRO PODPORU VÝUKY AJ	51
5.4 JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE	59
5.5 ZKUŠENOSTI DÍTĚTE S VÝUKOU AJ	62
5.6 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO VÝUKY AJ	65
5.7 NÁZORY NA VHODNÝ VĚK PRO ZAHÁJENÍ VÝUKY AJ	68
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE	71
6.1 LIMITY VÝZKUMU	73

6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
ZÁVĚR.....		75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		77
SEZNAM GRAFŮ		83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		84
SEZNAM PŘÍLOH.....		85

ÚVOD

V současné globalizované společnosti se znalost cizích jazyků stává nezbytnou součástí osobního i profesního života. Anglický jazyk, jakožto globální dorozumívací prostředek, zaujímá v tomto kontextu výjimečné postavení. Otázka, kdy a jak začít s výukou angličtiny, je předmětem diskuzí nejen mezi odborníky na jazykové vzdělávání, ale i mezi rodiči dětí předškolního věku. V posledních letech roste zájem o začlenění výuky cizího jazyka již do mateřských škol, což vyvolává řadu odborných i praktických otázek – například ohledně vhodného věku pro zahájení výuky, výběru metod, role učitele či podpory ze strany rodiny.

Rodiče představují v procesu raného jazykového vzdělávání významné aktéry, neboť jejich postoje, zkušenosti a ochota spolupracovat s mateřskou školou mohou výrazně ovlivnit motivaci dítěte a celkový přístup k učení. Přestože se v odborné literatuře často poukazuje na důležitost rodičovské participace, v českém prostředí chybí podrobnější výzkumy zaměřené na postoje rodičů předškolních dětí ke konkrétní výuce anglického jazyka v mateřské škole.

Bakalářská práce si proto klade za cíl zmapovat a analyzovat postoje rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřské škole, identifikovat faktory, které tyto postoje ovlivňují, a zjistit, jaké jsou jejich představy a očekávání od této výuky. Práce se dále zaměřuje na to, zda rodiče aktivně podporují jazykový rozvoj svých dětí i mimo institucionální prostředí.

Struktura práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V teoretické části jsou představeny klíčové pojmy související s osvojováním cizího jazyka v raném věku, role rodiny ve vzdělávacím procesu a význam rodičovských postojů. Empirická část pak prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu, který probíhal formou dotazníkového šetření mezi rodiči dětí navštěvujícími mateřské školy v České republice. Na základě těchto zjištění jsou v závěru práce formulována doporučení pro praxi mateřských škol a další směry výzkumu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Výuka cizích jazyků v předškolním věku představuje důležitý základ pro celoživotní jazykové vzdělávání dítěte. Právě rané dětství je obdobím, kdy mozek vykazuje mimořádnou plasticitu a otevřenost vůči jazykovým podnětům, což vytváří ideální podmínky pro přirozené osvojování dalšího jazyka. V tomto období jsou děti schopny absorbovat fonetické i gramatické struktury bez vědomého úsilí, a tím si budují silné jazykové základy. Cílem této kapitoly je představit komplexní pohled na význam výuky cizích jazyků v raném věku z hlediska jazykového, kognitivního i sociálního rozvoje dítěte. Pozornost je věnována vývoji jazykových schopností v předškolním období, přínosům raného učení cizích jazyků i specifikům výuky angličtiny u nejmenších dětí. Důraz je kladen na přirozenost, hravost a individualizaci výukových metod, které zajišťují pozitivní zkušenost dítěte s cizím jazykem již od útlého věku a podporují jeho motivaci k dalšímu vzdělávání.

1.1 Vývoj jazykových schopností dětí v předškolním období

Vývoj jazykových dovedností u dětí v předškolním věku je klíčovým procesem, který zásadně ovlivňuje jejich budoucí školní úspěšnost i schopnost sociální interakce. Tento vývoj probíhá v několika fázích a je podmíněn jak biologickými, tak environmentálními faktory.

Smolík a Seidlová Málková (2015) popisují, že raný jazykový vývoj zahrnuje rozšíření slovní zásoby, osvojování gramatických struktur a fonologických dovedností. Děti si v tomto období osvojují základy jazyka především prostřednictvím interakcí se svým okolím, přičemž kvalita těchto interakcí hraje zásadní roli. Jazykový vývoj je velmi dynamický a začíná již od narození. V tomto období se dítě učí nejen svou mateřštinu, ale může si zároveň osvojit i základy cizího jazyka. Průcha (2011) navíc zdůrazňuje, že děti v předškolním věku jsou schopny vnímat fonetické a syntaktické vzorce řeči, čímž si vytvářejí předpoklady pro další jazykové učení. Díky mimořádné schopnosti absorbovat zvuky a jazykové struktury jsou děti v tomto věku ideálními adepty pro učení angličtiny jako druhého jazyka (Scott&Ytreberg, 2013). Foushee a Srinivasan (2023) navíc upozorňují na důležitost aktivního učení – děti jazyk nejen pasivně přijímají, ale také ho samy aktivně zkoušejí v různých situacích.

Významnou roli v rozvoji jazyka hraje také komunikace mezi dětmi a dospělými. Studie zaměřená na vztah mezi kvalitou interakcí učitel – dítě a receptivní slovní zásobou ukazuje, že podnětné a dialogicky vedené prostředí přispívá k rychlejšímu rozvoji slovní zásoby a syntaktických dovedností (Yang et al., 2021). Bohaté jazykové prostředí s důrazem na otázky a interakci je v tomto ohledu zásadní.

Kromě samotného jazykového vývoje je důležité zohlednit také souvislosti mezi jazykovým a sociálně-emocionálním vývojem. Studie Jurkic et al. (2023) ukazuje, že děti s rozvinutějšími sociálními dovednostmi zpravidla vykazují i lepší jazykové schopnosti, což naznačuje, že podpora emočního vývoje může pozitivně ovlivnit i jazykový rozvoj. Neméně důležitá je také včasná identifikace jazykových obtíží. Jak uvádějí Dale a Patterson (2009), opožděný jazykový vývoj může negativně ovlivnit nejen akademické výsledky, ale také schopnost dítěte zapojit se do sociálního prostředí. Včasná diagnostika a podpora prostřednictvím logopedické intervence mohou výrazně zlepšit prognózu těchto dětí.

Z uvedených poznatků vyplývá, že jazykový vývoj dětí v předškolním věku je komplexní a mnohohrstevnatý. Zásadními faktory pro jeho úspěšný průběh jsou kvalitní interakce s okolím, aktivní zapojení dítěte do jazykových situací, sociálně-emocionální podpora a včasné odhalení případných obtíží.

1.2 Výhody výuky cizích jazyků v raném věku

Výuka cizích jazyků v předškolním věku přináší řadu výhod, které jsou podloženy výsledky odborných studií. Vysoká míra neuroplasticity v tomto vývojovém období umožňuje dětem osvojovat si cizí jazyk přirozeně a efektivně. Rané učení cizího jazyka pozitivně ovlivňuje celkový vývoj dítěte a přispívá k rozvoji metakognitivní schopnosti, jež napomáhají dětem lepší orientaci v různých jazykových strukturách. Děti, které jsou vystaveny cizímu jazyku již v raném věku, dosahují lepších výsledků nejen v oblasti jazykových dovedností, ale také v oblastech jako je kognitivní flexibilita, schopnost multitaskingu a schopnost řešení problémů (Scott & Ytreberg, 2013).

Výuka cizích jazyků rovněž podporuje mentální flexibilitu, kreativitu a celkovou efektivitu při řešení úloh. Děti, které jsou v raném věku vystaveny více jazykům, vykazují lepší schopnost vnímat a interpretovat různé koncepty, což se příznivě promítá do jazykových i dalších kognitivních oblastí (Sun, 2022). Existují zřetelné kognitivní výhody bilingvismu,

zejména u malých dětí. Ty, které se učí druhý jazyk, mají lepší schopnost pozornosti, mentální flexibility a kontroly nad kognitivními procesy. Navíc existují i dlouhodobé přínosy, například oddálení nástupu Alzheimerovy choroby. Učení se více jazykům je pro děti přirozené, zejména do věku osmi let, a přispívá ke kognitivnímu rozvoji, aniž by narušovalo rozvoj mateřského jazyka (Trautner, 2019).

Tomora (2024) ve své systematické analýze shrnuje výhody a rizika raného osvojování druhého jazyka. Mezi nejvýznamnější přínosy řadí stimulaci prefrontální kůry mozku, zlepšení pozornosti, paměti, kreativity a také pozitivní dopad na akademický výkon. Upozorňuje však také na potenciální rizika, především na oslabení mateřského jazyka při nadměrné expozici druhému jazyku. Tento problém se objevuje zejména u imigrantských dětí, které mohou po asimilaci do cizojazyčného prostředí ztratit svůj rodný jazyk. Další výzvy mohou zahrnovat zvýšenou zátěž pro dítě i rodinu, což se může negativně projevit na motivaci. Přesto autor dochází k závěru, že přínosy převažují nad riziky, zejména pokud je zajištěna podpora ze strany rodičů a pedagogů. Klíčem k úspěšnému bilingvnímu rozvoji je vyvážený přístup k mateřskému i cizímu jazyku.

Podobný závěr prezentuje také Collins (2024), která zdůrazňuje, že rané vystavení více jazykům rozvíjí komunikační schopnosti dětí a zvyšuje jejich kognitivní flexibilitu. Bilingvní a vícejazyčné děti často vykazují lepší paměť, schopnost kritického myšlení a řešení problémů, což přináší výhody jak v akademickém, tak profesním životě. Osvojování jazyků v raném věku navíc podporuje metalingvistické uvědomění, usnadňující pochopení gramatických struktur a slovní zásoby nejen v mateřském, ale i v dalších jazycích.

Kromě kognitivních benefitů má raná jazyková výuka také výrazný přínos pro sociální a emoční vývoj dětí. Společné jazykové aktivity posilují mezilidskou komunikaci, spolupráci a schopnost navazovat sociální vazby. Děti se učí trpělivosti, toleranci a týmové práci. Přesto Collins (2024) upozorňuje, že v některých regionech se s výukou cizích jazyků začíná později, což může snižovat efektivitu osvojování. Vzhledem k rostoucí globalizaci by proto měla být raná jazyková výuka pevnou součástí vzdělávacích systémů, aby děti získaly kompetence důležité pro akademický úspěch, kognitivní rozvoj a mezikulturní porozumění.

Lze tedy shrnout, že výuka cizích jazyků v předškolním věku má široké spektrum pozitivních dopadů, zejména pokud je realizována přirozenou a hravou formou. Děti si osvojují jazykové dovednosti, rozvíjejí kognitivní a sociální schopnosti a zároveň se připravují úspěšné uplatnění v multikulturním a globalizovaném světě.

1.3 Specifika výuky angličtiny v předškolním věku

Výuka anglického jazyka u dětí předškolního věku, zejména u těch, jejichž mateřským jazykem není angličtina, představuje náročné, ale stále aktuální téma. Tento proces vyžaduje nejen vhodné metody a techniky, ale především přizpůsobení výuky individuálním potřebám každého dítěte. Děti v tomto věku mají specifické vzdělávací potřeby, které je nutné respektovat. Metody by měly být hravé, interaktivní a zaměřené na praktické využití jazyka. Scott a Ytreberg (2013) doporučují využití her, písni a pohybových aktivit, které dětem umožní osvojit si jazyk přirozeným způsobem. Tyto interaktivní přístupy nejen zvyšují pozornost a zájem dětí, ale rovněž rozvíjejí jejich komunikační schopnosti skrze sociální interakce.

Zormanová (2015) uvádí, že děti jsou v předškolním věku mimořádně citlivé na jazykové podněty, a proto je klíčové, aby výuka probíhala přirozeně a zábavně. Důležitou součástí efektivní výuky jsou jazykové hry, které aktivizují děti a přispívají k rozvoji slovní zásoby a pozorovacích dovedností. Pusari a Karmila (2018) zdůrazňují, že hry se staly nedílnou součástí výukových programů, neboť podporují praktické osvojení jazyka v každodenních situacích. Podobně Ibrahim (2017) popisuje přínos jazykových her ve výuce angličtiny – snižují stres, posilují motivaci a umožňují kontextuální učení. Jazykové hry pomáhají rozšířit slovní zásobu, zlepšit komunikační dovednosti a zvýšit motivaci. Postupná integrace angličtiny do těchto her umožňuje dětem přirozeně se adaptovat na nové jazykové prostředí. Studie ukazuje, že jazykové hry jsou účinné při posilování jak jazykových dovedností, tak celkového nadšení dětí pro učení.

Důležitým aspektem výuky angličtiny je také individualizace podle jazykového zázemí dítěte. Některé děti mohou přistupovat k osvojování cizího jazyka odlišně v závislosti na svém mateřském jazyce, což by mělo být zohledněno při výběru výukových materiálů a plánování aktivit. Výzkum Chan et al. (2022) ukazuje, že jak kvantita, tak kvalita jazykového vstupu ovlivňují jazykový vývoj dětí, především v oblasti slovní zásoby, gramatiky a morfologie. U bilingvních dětí závisí růst slovní zásoby na míře expozice

danému jazyku i na jednoduchosti jeho syntaktických struktur. Děti v raných fázích jazykového vývoje potřebují častější kontakt se slovy s vysokou frekvencí výskytu a jednoduššími větami. Studie rovněž potvrzuje teorii akomodace řeči, podle níž učitelé přizpůsobují jazykovou produkci úrovni porozumění dětí tím, že zjednodušují slovní zásobu i větnou skladbu. Tato zjištění zdůrazňují nutnost individualizace jazykového vstupu dle potřeb jednotlivých dětí, a to zejména v multilingvním prostředí. (Chan et al., 2022)

Lze tedy říci, že pro efektivní výuku angličtiny v předškolním věku je zásadní zejména pravidelnost a kontinuita. Děti by měly být vystavovány jazyku pravidelně, i když v krátkých časových úsecích, což jim umožňuje přirozené osvojování jazykových vzorců. Tento proces by měl být zároveň podporován pozitivní zpětnou vazbou, která děti motivuje k dalšímu učení. Důraz by měl být kladen nejen na pasivní porozumění a osvojování slovní zásoby, ale rovněž na rozvoj aktivní komunikace.

Tato zjištění podporuje také studie Genesee (2009), podle níž by děti vyrůstající v bilingvním prostředí měly mít dostatečnou a vyváženou expozici oběma jazykům, aby mohly dosáhnout jejich plnohodnotného zvládnutí. Autor klade důraz zejména na pravidelný a kontinuální jazykový vstup, přičemž upozorňuje na důležitost posílení expozice menšinovým jazykům v domácím prostředí – zvláště v případech, kdy nejsou běžně používány ve veřejném prostoru. Genesee rovněž poukazuje na to, že kódové míchání (tzv. code-switching) u dětí není známkou jazykového zmatení, ale naopak projevem jejich jazykových dovedností a schopnosti přizpůsobit se různým komunikačním situacím.

Rovněž je důležité, aby výuka angličtiny u dětí s jiným mateřským jazykem zahrnovala kulturní kontexty a zvykové praktiky, které se mohou lišit od těch, které jsou běžné v jejich rodinném prostředí. Jak uvádějí Suweni et al. (2022), jazyk a kultura jsou vzájemně propojené a nelze je od sebe oddělit. Pokud mají děti dosáhnout skutečné kompetence v angličtině, je nezbytné, aby byly seznámeny i s kulturními aspekty tohoto jazyka. Integrace kulturních prvků do výuky dětem napomáhá lépe chápat praktické využití jazyka a rozvíjet schopnost efektivně komunikovat v různých kulturních situacích. Zmínění autoři proto apelují na učitele, aby při výuce angličtiny využívali metody a přístupy, které propojují jazykové a kulturní vzdělávání. Tento přístup přispívá k celkovému zkvalitnění

jazykových dovedností dětí a jejich hlubšímu porozumění významu jazyka v každodenním i interkulturním kontextu. (Suweni et al., 2022)

Na důležitost odborné připravenosti pedagogů upozorňuje také Medgyes (2017), který zdůrazňuje, že kvalita výuky angličtiny v předškolních institucích vyžaduje odpovídající jazykovou a metodickou kompetenci učitelů. Aby bylo možné zajistit efektivní výuku již v mateřských školách, je žádoucí, aby učitelé prošli specializovaným vzděláváním a cílenou přípravou v oblasti výuky anglického jazyka pro malé děti.

Z uvedeného vyplývá, že výuka angličtiny v předškolním věku, zejména u dětí s odlišným jazykovým a kulturním zázemím, představuje komplexní a náročný úkol, který by měl být postaven na základech přirozeného, hravého a individualizovaného přístupu. Je nutné brát v potaz nejen jazykovou úroveň dítěte, ale i jeho kulturní kontext, emocionální potřeby a osobnostní charakteristiky.

1.4 Shrnutí

V první kapitole je zdůrazněn význam výuky cizích jazyků v předškolním věku jako zásadního období pro rozvoj jazykových, kognitivních, sociálních i emočních dovedností dítěte. Vývoj jazykových schopností v tomto období je ovlivněn biologickými i environmentálními faktory a těží z kvalitních interakcí s dospělými a vrstevníky. Výuka angličtiny jako cizího jazyka je díky vysoké neuroplasticitě dětského mozku v raném věku obzvláště efektivní, přičemž její přínosy se odrážejí ve zlepšení pozornosti, flexibility, schopnosti řešit problémy i ve zvýšení kulturní citlivosti. Kapitola poukazuje na důležitost hravého a přirozeného přístupu, individualizace výuky dle jazykového a kulturního zázemí dítěte, kontinuity jazykového vstupu a adekvátní odborné připravenosti pedagogů. Celkově tak kapitola podtrhuje, že úspěšná výuka angličtiny v mateřské škole vyžaduje respekt k individuálním potřebám dětí i systematickou podporu ze strany školy a rodiny.

2 ROLE RODINY V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ

Rodina představuje jeden z nejzásadnějších činitelů v procesu jazykového vzdělávání dítěte, a to především v jeho raném věku. Právě domácí prostředí a postoje rodičů vytvářejí první jazykové vzorce, se kterými se dítě setkává, a formují tak jeho schopnost porozumět a komunikovat. Význam rodiny spočívá nejen v předávání jazykových dovedností, ale i v utváření pozitivního vztahu k jazykovému učení, který může ovlivnit celý další vzdělávací proces. V této kapitole je proto kladen důraz na roli rodinného prostředí jako klíčového prostoru pro rozvoj jazykových kompetencí, na konkrétní strategie podpory jazykového vzdělávání v domácím prostředí a na význam vzdělávacího partnerství mezi rodinou a školou. Propojení těchto tří rovin vytváří základ pro systematickou a účinnou podporu jazykového rozvoje dítěte, a to zejména v kontextu osvojování anglického jazyka již v předškolním věku.

2.1 Vliv rodinného prostředí na jazykový vývoj dítěte

Rodinné prostředí, společenské interakce a kulturní zázemí hrají podle Průchy (2011) klíčovou roli v tom, jak se u dětí rozvíjejí jazykové schopnosti. Různé komunikační styly, hodnoty a normy v rámci rodiny i širší komunity mohou významně ovlivnit způsoby, jakými děti jazyk získávají a používají. Průcha (2011) dále upozorňuje, že porozumění těmto faktorům je podstatný pro efektivní podporu jazykového rozvoje, zejména u dětí z různorodých sociálních a kulturních prostředí.

Na důležitosti vlivu rodičů na jazykový vývoj se shodují i další autoři. De Houwer (2023) zdůrazňuje, že rodiče mají zásadní roli při vytváření jazykového zázemí dítěte. Doporučuje, aby rodiče komunikovali s dítětem co nejčastěji a pokud možno ve více jazycích, čímž podpoří rovnoměrný rozvoj jazykových kompetencí. Domácí používání obou jazyků podle autora zvyšuje šanci, že dítě rozvine dovednosti v obou z nich. Kromě toho je důležité, aby dítě mělo potřebu druhý jazyk aktivně používat – bez ní může chybět motivace. Pozitivní postoj rodičů k bilingvnímu vývoji je proto klíčovým motivačním faktorem.

Pospíšilová (2011) doplňuje, že aktivní zapojení rodičů do vzdělávání a podpora jazykového rozvoje v domácím prostředí významně přispívají k celkovému akademickému úspěchu dítěte. Činnosti jako je společné čtení knih, zpěv písní nebo každodenní rozhovory v cizím jazyce mají přímý pozitivní dopad na schopnost dítěte učit se angličtinu. Děti

vyrůstající v jazykově stimulujícím prostředí se lépe adaptují na výuku cizího jazyka ve školním prostředí.

Rodinné prostředí je tedy zásadním faktorem jazykového rozvoje dítěte, zejména u dětí s jiným mateřským jazykem než je angličtina. Podpora jazykového vývoje v takových rodinách by měla být zaměřena na vytváření bohatého a podnětného prostředí, ve kterém jsou oba jazyky běžně používány – nejen doma, ale i v širším společenském kontextu. Klíčové jsou vyvážené využívání obou jazyků, aktivní angažovanost rodičů a soustavná podpora rodného jazyka, což přispívá k úspěšnému vývoji jazykových dovedností bilingvních i multikulturních prostředí.

2.2 Strategie podpory jazykového rozvoje v rodině

Na úlohu rodičů a význam domácího prostředí v jazykovém vývoji dítěte již bylo poukázáno v předchozí kapitole. Tato část se proto zaměřuje na konkrétní postupy a metody, kterými mohou rodiče aktivně přispívat k osvojování cizího jazyka v domácím prostředí. Praktické strategie, jako je popisná řeč, společné čtení, jazykové hry či každodenní integrace angličtiny do běžné komunikace, mohou významně posílit jazykové dovednosti dětí a přispět k jejich pozitivnímu vztahu k učení.

Formy přirozeného kontaktu s jazykem v domácím prostředí doporučuje také California Scottish Rite Foundation (2024), jejíž motto zní: „Helping Children Communicate“ (tedy „Pomáháme dětem komunikovat“). Nadace vyzdvihuje několik jednoduchých strategií, které lze snadno aplikovat v běžném rodinném režimu. Mezi nejefektivnější techniky patří tzv. popisná řeč (parallel talk), kdy rodič komentuje činnost dítěte, a vlastní komentář (self-talk), tedy slovní popis vlastních aktivit. Dále se doporučuje rozšiřování výpovědí dítěte (recasting a expanding), nabízení konkrétních voleb místo otevřených otázek, společná hra jako prostor pro spontánní jazykové projevy, pravidelné čtení, vyprávění příběhů a vytváření jazykově bohatého prostředí pomocí zpěvu, říkanek, obrázků nebo popisování okolí. Tyto metody podporují nejen slovní zásob a gramatickou strukturu, ale posilují také pozitivní vztah dítěte k jazyku. Klíčovým faktorem je přitom přirozenost, pozitivní atmosféra a pravidelnost, které společně vytvářejí bezpečné motivující prostředí. (CASRF, 2024)

Shodně uvádí British Council (2021), že začlenění angličtiny do každodenního života dítěte přispívá k jazykovému rozvoji přirozeným a nenásilným způsobem. Zábavné aktivity, jako je čtení, zpívání písniček, hraní her nebo využívání vzdělávacích aplikací,

jsou vhodným prostředkem, jak rozvíjet jazykové dovednosti bez stresu. Klíčová je přitom aktivní účast a nadšení rodičů, jejichž postoj má zásadní vliv na motivaci dítěte k dalšímu učení. (British Council, 2021)

Institut jazykového vzdělávání (IJV, 2024) doporučuje praktické strategie, které lze jednoduše uplatnit v domácím prostředí. K nim patří například princip „jedna osoba – jeden jazyk“, brzký začátek jazykového vzdělávání, čtení knih v obou jazycích, interaktivní hry a pravidelné jazykové rutiny. Důraz je kladen na trpělivost, důslednost, pozitivní přístup a poskytnutí dostatečných příležitostí ke komunikaci. Rodiče zde fungují jako vzory, jejichž chování ovlivňuje jazykové návyky dítěte. Pokud je jazykové vzdělávání systematické, zábavné a podporované v obou jazycích, přináší dvojazyčnost dětem výhody nejen v kognitivním vývoji, ale i v budoucím osobním a profesním životě. (IJV, 2024)

Celkově je důležité, aby rodiče vytvářeli prostředí, které podporuje pozitivní motivaci k osvojování jazyka. Oceňování pokroků, poskytování podpory a pravidelná zpětná vazba posilují sebedůvěru dítěte a jeho ochotu pokračovat v učení. Vyvážené propojení podpory mateřského jazyka s přirozenou integrací angličtiny do každodenního života je základem harmonického jazykového rozvoje dítěte.

2.3 Modely vzdělávacího partnerství mezi rodinou a školou

Otázkou vzdělávacího partnerství mezi rodinou a školou se zabývá řada odborných studií a publikací, které popisují různé přístupy a strategie efektivní spolupráce. Vztahy mezi rodinou a školou mohou být rozčleněny do několika modelů, z nichž každý nabízí odlišný přístup k zapojení rodiny do vzdělávacího procesu.

Tekin (2024) zmiňuje spolupráci rodiny a školy z pohledu více autorů. Modely rodičovského zapojení, které tito autoři představují, mohou být užitečné i ve výuce angličtiny v mateřských školách. Epsteinův model (2001), zaměřený na konkrétní formy rodičovské participace – jako je komunikace, dobrovolnictví a spolupráce se školou – nabízí pedagogům praktický rámec. Tento model je však dle Tekina užitečný spíše v organizační rovině a méně reflektuje psychologické faktory, které ovlivňují rozhodování rodičů o jejich zapojení. Naopak model Greenové, Walkera, Hoover-Dempseyové a Sandlera (2007) se zaměřuje právě na tyto psychologické motivace, což jej činí obzvláště relevantním v oblasti jazykového vzdělávání dětí předškolního věku. Kombinace obou

přístupů tak může nabídnout efektivní rámec pro zapojení rodičů do výuky angličtiny. (Tekin, 2024)

Existuje mnoho způsobů, jak zapojit rodinu do života mateřské školy, přičemž výběr formy závisí na potřebách rodiny a učitelů. Důležité formy spolupráce zahrnují podle Matušové (2014) tyto: den otevřených dveří, kdy se rodiče seznámí s prostředím školy ještě před nástupem dítěte; rodičovská sdružení pro seznámení s učiteli a personálem školy; neformální rozhovory při příchodu a odchodu dítěte, kde učitelé informují rodiče o denním průběhu; telefonické konzultace pro řešení urgentních otázek; plánování vzdělávacího postupu dítěte; společné školní akce (oslavy, workshopy, pikniky); vzdělávací programy pro rodiče na rozšíření jejich výchovných a vzdělávacích znalostí; školní letáky, brožury a webové stránky poskytující informace o škole a aktivitách; informační nástěnky, které rodičům poskytují aktuální informace o dění ve škole; schránky na podněty, které umožňují rodičům vyjádřit svůj názor anonymně; webová stránka školy a možnosti elektronické komunikace mezi rodiči a učiteli. Tyto formy posilují vzájemnou informovanost a vytvářejí prostor pro spolupráci. (Matušová, 2014)

Je tedy zřejmé, že spolupráce mezi školou (učitelem) a rodinou (rodiči) představuje klíčový prvek v podpoře celkového rozvoje dítěte. Škola naplňuje nejen edukační funkci, ale rovněž funguje jako instituce, která dítě chrání před negativními vlivy, formuje jeho hodnotový systém a připravuje ho na budoucí život. Ačkoli je rodina primárním socializačním prostředím, škola se podílí na formování osobnosti dítěte cíleně a systematicky. Úspěšná spolupráce mezi oběma prostředími přispívá ke komplexnímu vývoji dítěte a posiluje kontinuitu mezi domácí a institucionální výchovou.

Navázání efektivní komunikace mezi školou a rodiči však může být v praxi náročné. Potenciálními bariérami jsou rozdílná očekávání obou stran, negativní zkušenosti rodičů ze školního prostředí nebo nejistota ohledně jejich role v procesu vzdělávání. Provázková Stolinská (2022) upozorňuje, že rodinné prostředí zásadně ovlivňuje formování dětské osobnosti a že optimální výchova by měla být založena na jasně vymezených pravidlech, podpoře samostatnosti a zapojování dítěte do rozhodovacích procesů. Naproti tomu přehnaná kontrola, nedostatek podnětů nebo nesourodé působení rodičů mohou vést k vývojovým obtížím.

Z těchto důvodů se učitelé ve své praxi setkávají s velmi různorodými typy rodičů – od pasivních, kteří se do života školy téměř nezapojují, až po rodiče nadměrně angažované, kteří zasahují do pedagogických rozhodnutí. Pro učitele je proto důležité vnímat výchovu

a vzdělávání jako společnou odpovědnost, jejímž cílem není pouze předávání znalostí, ale také podpora zdravého vývoje dítěte ve všech oblastech. Vytváření důvěry a partnerského vztahu s rodiči patří k základním pilířům kvalitního předškolního vzdělávání. (Provázková Stolinská, 2022)

Cílem spolupráce je tedy nejen posilování kvality vztahů mezi rodiči a učiteli, ale také zvyšování angažovanosti rodičů v každodenním životě školy a rozšiřování forem spolupráce do dalších oblastí. Vzdělávací partnerství mezi školou a rodinou nabývá v kontextu výuky anglického jazyka v mateřské škole mimořádného významu. Právě rodiče mohou sehrát zásadní roli při upevňování jazykových dovedností dítěte i mimo školní prostředí, a to prostřednictvím cílené podpory či zapojení do domácích aktivit souvisejících s výukou cizího jazyka. Otríaslová (2009) upozorňuje, že někteří rodiče disponují dostatečnou znalostí angličtiny, a mohou tak významně přispět nejen k jazykovému rozvoji svého dítěte, ale i k obohacení výuky skrze spolupráci s pedagogy. Znalost aktuálně probíraných témat pak umožňuje rodičům navázat na školní výuku doma a posílit tak kontinuitu učení.

Za zmínku stojí také pedagogický přístup „Začít spolu“, který klade důraz na systematické zapojení rodičů do vzdělávacího procesu již od raného dětství. Tento koncept staví na principech partnerské spolupráce, otevřené a respektující komunikace a sdílení odpovědnosti za vzdělávání dítěte. Klíčovým aspektem je rovněž individuální přístup nejen k dětem, ale i k jejich rodinám, které si mohou zvolit formy spolupráce odpovídající jejich možnostem a potřebám. Rodiče i pedagogové tak společně vytvářejí prostředí, které podporuje pocit bezpečí, důvěry a sounáležitosti – tedy faktory, jež pozitivně ovlivňují nejen školní klima, ale i motivaci dítěte k učení (Kargerová et al., 2022).

Z uvedených poznatků vyplývá, že kvalitní partnerství mezi školou a rodinou je zásadním předpokladem pro efektivní a komplexní rozvoj dítěte, včetně rozvoje jazykových dovedností v anglickém jazyce. Kombinace organizačně zaměřených modelů a přístupů reflektujících psychologické aspekty rodičovského zapojení umožňuje vytvářet dynamické a podpůrné prostředí, které respektuje potřeby dětí i jejich rodin. Klíčem k úspěchu je otevřená, pravidelná a oboustranně vstřícná komunikace mezi učiteli a rodiči, která přispívá k upevnění důvěry a posílení společné odpovědnosti za vzdělávání dítěte.

2.4 Shrnutí

Druhá kapitola se zaměřuje na klíčovou úlohu rodiny v jazykovém vzdělávání dětí, zejména těch, jejichž mateřským jazykem není angličtina. Ukazuje, že domácí prostředí formuje první jazykové podněty a zásadně ovlivňuje nejen rozvoj mateřského jazyka, ale i osvojování jazyka cizího. Aktivní zapojení rodičů, pozitivní postoj k bilingvistu a vytvoření vyváženého jazykového prostředí podporují harmonický jazykový rozvoj dítěte. Kapitola přináší konkrétní strategie, jak mohou rodiče podpořit jazykové učení – od každodenní komunikace přes čtení a hry až po využití bilingvních principů. Dále je rozpracována problematika modelů vzdělávacího partnerství mezi školou a rodinou, přičemž důraz je kladen na kombinaci organizačních přístupů a psychologických aspektů rodičovské motivace. Kapitola zdůrazňuje, že otevřená komunikace, důvěra a sdílená odpovědnost mezi pedagogy a rodiči jsou klíčové pro efektivní jazykové vzdělávání i celkový rozvoj dítěte v předškolním věku.

3 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE RODIČŮ

Postoje rodičů k výuce anglického jazyka v předškolním věku představují klíčový faktor ovlivňující nejen rozhodnutí o zapojení dítěte do jazykového vzdělávání, ale také kvalitu a intenzitu podpory, kterou dítě během tohoto procesu získává. Tyto postoje jsou výsledkem složité interakce řady faktorů – od osobních zkušeností rodičů s učením jazyků, přes jejich kulturní a hodnotovou orientaci, až po socioekonomické zázemí rodiny. Vzhledem k tomu, že rané jazykové vzdělávání má významný dopad na celkový rozvoj dítěte, je důležité porozumět determinantám, které ovlivňují způsob, jakým rodiče přistupují k této oblasti výchovy. Tato kapitola si klade za cíl analyzovat různé faktory, jež ovlivňují postoje rodičů k výuce angličtiny v raném dětství. Zabývá se jak individuálními zkušenostmi a přesvědčeními, tak širšími strukturálními proměnnými, jako je socioekonomický status či kulturní kontext. Cílem kapitoly je nabídnout ucelený pohled na to, co ovlivňuje rodičovské postoje k výuce angličtiny a jak lze tyto postoje efektivně formovat směrem k větší podpoře jazykového rozvoje dítěte.

3.1 Faktory ovlivňující rodičovské postoje k výuce angličtiny

Na mýty a skutečnosti spojené s bilingvní výchovou dětí se zaměřila docentka Markéta Švamberk Šauerová v rozhovoru s Čihákovou (2023). Podle ní bilingvní děti nevykazují **zpoždění ve vývoji řeči**; naopak, mohou mít kognitivní výhody. Například bilingvní jedinci dosahují lepších výsledků v úlohách vyžadujících selektivní pozornost, jako je soustředění a schopnost přepínání mezi úkoly. Chen (2024) ve své studii potvrzuje, že bilingvní děti vykazují přínosy nejen v oblasti jazykových dovedností, ale i v širších kognitivních schopnostech a kulturní senzibilitě.

K běžným mýtům patří obavy, že **děti začnou mluvit později**, budou jazyky zaměňovat, nebo že bilingvismus negativně ovlivní vývoj u dětí s poruchami učení. Podle Švamberk Šauerové však výzkumy ukazují, že jazykový vývoj probíhá u bilingvních dětí ve standardním čase, a že jsou schopny oba jazyky oddělovat. Míchání jazyků není známkou jazykového zmatku, ale spíše důkazem porozumění gramatickým strukturám obou jazyků. Výzkumy rovněž potvrzují, že bilingvní děti s vývojovými poruchami se rozvíjejí obdobně jako jejich jednojazyční vrstevníci. Klíčem k úspěšnému bilingvnímu vývoji je přirozené jazykové prostředí, v němž jsou oba jazyky aktivně využívány – doma, ve škole i ve společnosti. (Čiháková, 2023)

Důležitost rodičovských postojů ke vzdělávání potvrzují také Griva a Chouvarda (2012), které upozorňují, že postoje rodičů, pedagogů a žáků výrazně ovlivňují jazykovou politiku a směřování výuky vícejazyčnosti. Autorky zdůrazňují, že **pozitivní vztah rodičů ke studiu jazyků** má přímý dopad na motivaci dětí. Rodiče, kteří aktivně podporují výuku angličtiny již v předškolním věku, tak mohou významně přispět k jazykovému rozvoji dítěte. Výzkum rovněž poukazuje na to, že postoje rodičů jsou ovlivněny jejich **vlastními jazykovými znalostmi**, zkušenostmi i demografickými faktory, jako je věk nebo pohlaví.

Podobné závěry přináší i studie Kocamana a Kocamana (2015), podle níž převládají u rodičů pozitivní postoje k výuce cizích jazyků v raném věku. Mnozí rodiče uvádějí, že jejich vlastní nedostatečná znalost cizího jazyka jim komplikovala profesní i osobní život. Chtějí, aby jejich děti měly výhodu, kterou oni sami neměli, a mohly se lépe adaptovat na svět, kde je znalost cizího jazyka velmi důležitá. Rodiče také věří, že **malé děti si jazyky osvojují snáze** a výuka přispívá k celkovému mentálnímu a jazykovému rozvoji. Upřednostňují **zábavné, hravé a interaktivní formy výuky**, například prostřednictvím her a dramatizace, protože tak si děti lépe zapamatují, co se naučily. Naopak mezi obavami se objevují i názory, že příliš **brzké zapojení do výuky cizího jazyka může narušit rozvoj mateřštiny**. Tento názor však zastává pouze menší část rodičů. Někteří se také domnívají, že pokud děti začnou s učením cizího jazyka příliš brzy, mohou mít potíže s jeho správným používáním, protože jejich **vlastní jazykové dovednosti ještě nejsou plně rozvinuté**. Tento názor sdílí pouze menší část rodičů, kteří mají za to, že je lepší počkat, až děti budou jazykově vyspělejší. (Kocaman & Kocaman, 2015)

S rostoucím důrazem na výuku angličtiny již od prvního stupně základních škol narůstá i význam jazykového vzdělávání v předškolním věku. Rodiče by měli mít možnost sledovat vzdělávací pokrok svých dětí například prostřednictvím měsíčních plánů, které jim poskytnou přehled o probírané slovní zásobě a dalších aktivitách. V mateřských školách mohou být tyto informace dostupné například prostřednictvím nástěnek.

Otřísalová (2009) upozorňuje, že **učitelé** mohou významně přispět ke zmírnění obav rodičů z výuky cizích jazyků v předškolním věku. Rodiče často vyjadřují nejistotu ohledně vhodnosti výuky v raném věku nebo obavy z **přetěžování dítěte**. Klíčovou roli zde hrají informační schůzky, kde pedagogové vysvětlí výukové metody, pomůcky a strukturu výuky, čímž přispívají ke zvýšení důvěry rodičů.

Celkově lze konstatovat, že rodičovské postoje k výuce angličtiny v předškolním věku jsou formovány kombinací osobních zkušeností, kulturního kontextu a úrovně informovanosti.

Aktivní spolupráce mezi školou a rodiči, vytváření podnětného jazykového prostředí a adekvátní metodická podpora ze strany pedagogů jsou klíčovými faktory, které přispívají k rozvoji pozitivního vztahu dětí k angličtině i k jazykovému vzdělávání obecně.

3.2 Předchozí zkušenosti rodičů s výukou jazyků

Zkušenosti rodičů s učením cizích jazyků výrazně ovlivňují jejich přístup k jazykovému rozvoji vlastních dětí. Rodiče, kteří mají pozitivní zkušenosti s osvojením cizího jazyka, přistupují k podpoře jazykového vzdělávání svých dětí s větší otevřeností a aktivitou. Tato otevřenost se projevuje jak ve výběru vhodných vzdělávacích materiálů, tak v každodenní komunikaci s dětmi. Rodiče, kteří si sami prošli jazykovým učením, častěji vytvářejí podnětné prostředí podporující nejen pasivní porozumění, ale i aktivní jazykovou produkci.

Bartram (2006) ve svých studiích poukazuje na to, že rodiče mají zásadní vliv na utváření postojů svých dětí k jazykovému vzdělávání jak přímými mechanismy (například motivací dětí), tak nepřímo prostřednictvím vlastních názorů na jazyky a kultury. Z toho vyplývá, že pozitivní vnímání angličtiny ze strany rodičů může posílit vnitřní motivaci dítěte k učení. Autor dále uvádí, že pozitivní postoje rodičů vůči cizím jazykům korelují s vyšší jazykovou úrovní jejich dětí. Ve své analýze shrnuje široké spektrum výzkumů a konstatuje, že vztah mezi rodičovským postojem a dětskou motivací k učení jazyků je komplexní a závisí na faktorech, jako jsou kulturní kontext, sociální prostředí a osobní zkušenosti rodičů. (Bartram, 2006)

Na význam rodičovských postojů k výuce cizího jazyka u dětí předškolního věku poukazují rovněž Dagarinová Fojkarová a Pižornová (2015). Podle autorek je právě pozitivní postoj rodičů a pedagogů klíčový pro úspěšnou implementaci jazykového vzdělávání v raném věku. Rodiče, kteří vnímají cizí jazyky jako nástroj budoucího úspěchu, jsou zpravidla více nakloněni podpoře výuky již v předškolním období. Naopak rodiče, kteří se obávají nadměrného zatížení dětí, mohou vnímat ranou jazykovou výuku skepticky, čímž se mohou jejich postoje lišit od postojů učitelů, kteří výuku cizích jazyků v raném věku obvykle podporují. Důležitým prvkem je proto dialog mezi rodiči a učiteli, který umožňuje sdílení zkušeností a vyvracení obav. Studie tedy potvrzuje, že jednotný postoj rodičů a učitelů pozitivně ovlivňuje jazykový rozvoj dětí a jejich motivaci k dalšímu jazykovému vzdělávání.

Komplexní pohled na vztah mezi postoji rodičů, domácím prostředím a motivací dětí k učení angličtiny nabízí výzkum Li a Konga (2024). Tito autoři zdůrazňují, že pozitivní

rodičovské přesvědčení o významu raného učení angličtiny má přímý vliv na motivaci dětí a jejich jazykové výsledky. Rodiče, kteří považují angličtinu za klíčový nástroj pro vzdělání a budoucí kariéru, častěji vytvářejí domácí prostředí obohacené o výukové materiály a organizují aktivity podporující jazykový rozvoj, zejména čtení knih. Domácí prostředí se tak stává prostředníkem nejen přímého, ale i nepřímého vlivu rodičů na postoje dětí k angličtině a jejich ochotu učit se jazyk dlouhodobě a s nadšením.

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že rodiče sehrávají v procesu raného osvojování cizího jazyka mimořádně důležitou roli, a to nejen prostřednictvím přímé jazykové podpory, ale i vytvářením celkového jazykového klimatu v rodině. Jejich osobní zkušenosti, postoje a motivace výrazně ovlivňují, zda dítě vnímá učení anglického jazyka jako přirozenou součást každodenního života, nebo jako vnější požadavek. Aktivní a kvalitní zapojení rodičů přispívá ke vzniku prostředí, které podněcuje jazykovou kreativitu, zvědavost, zvědavost a pozitivní vztah k vícejazyčnosti. Pro pedagogickou praxi a tvorbu jazykových strategií je proto nezbytné, aby školy i učitelé systematicky budovaly partnerské vztahy s rodiči a poskytovali jim nástroje pro jejich aktivní účast na jazykovém rozvoji dětí.

3.3 Socioekonomické a kulturní determinanty rodičovských postojů

Socioekonomické a kulturní determinanty hrají klíčovou roli ve formování rodičovských postojů k výchově a vzdělávání dětí. Jedním z klíčových faktorů, který tyto postoje ovlivňuje, je socioekonomický status rodiny (SES). Lze se domnívat, že rodiny s nižším SES často čelí větším překážkám v přístupu ke vzdělávacím příležitostem, což může negativně ovlivnit jejich schopnost efektivně vzdělávání svých dětí. Omezený přístup ke vzdělávacím a kulturním zdrojům se promítá do méně podnětného domácího prostředí a může se odrazit v postoji rodičů k významu vzdělání.

Socioekonomické faktory, jako je vzdělanost rodičů a jejich ekonomická situace, výrazně ovlivňují jejich přístup k jazykovému vzdělávání. Rodiče s vyšší úrovní vzdělání jsou častěji motivováni k podpoře výuku angličtiny u svých dětí, zatímco rodiče z méně příznivého sociálního prostředí mohou disponovat omezenými zdroji a příležitostmi k podpoře jazykového rozvoje. (Pospíšilová, 2011).

Faktory jako SES a úroveň vzdělání rodičů hrají klíčovou roli v jazykovém vývoji dítěte. Empirická zjištění Pancsofara & Vernon-Feaganse (2006) potvrzují, že děti z rodin s vyšším SES dosahují lepších výsledků v jazykových dovednostech a mají rozsáhlejší

slovní zásobu. Kvalitní péče poskytovaná mimo domácí prostředí, pokud je charakterizována citlivým a podnětným přístupem, může dále podpořit jazykový vývoj.

Potvrzující zjištění přináší také Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Golinkoff (2017). Autoři poukazují na to, že SES ovlivňuje jazykový vývoj prostřednictvím několika mechanismů, přičemž klíčovým predátorem jazykových kompetencí není pouze kvantita, ale zejména kvalita jazykového vstupu. Kromě jazykového vstupu hraje roli i celkový styl rodičovství – stres a nepříznivé prostředí spojené s nízkým SES mohou negativně ovlivnit jazykový vývoj dítěte.

Další významnou proměnnou je dostupnost vzdělávacích a jazykově podnětných materiálů, jako jsou knihy, encyklopedie či edukační hračky. V domácnostech s nižším SES jsou tyto zdroje méně zastoupeny, což může zpomalit rozvoj jazykových schopností a gramotnosti (Pace et al., 2017). Z toho vyplývá, že vztah mezi SES a jazykovým rozvojem dítěte je komplexní a ovlivněný nejen materiálními podmínkami, ale i kvalitou rodičovských strategií a dostupností podnětů v každodenním prostředí. Vhodně cílená podpora v oblasti jazykového rozvoje může napomoci zmírnit rozdíly vyplývající z odlišného socioekonomického zázemí.

Vedle socioekonomických faktorů hrají důležitou roli také kulturní determinanty. Rodiny pocházející z odlišných kulturních prostředí se často liší v přístupu k výchově, v hodnotách, které dětem předávají, i v postojích k výuce cizích jazyků. Některé kulturní hodnoty a normy výrazně ovlivňují postoje rodičů k výuce i k samotnému procesu osvojování cizích jazyků. Zatímco v některých rodinách bývá důraz kladen spíše na zachování mateřského jazyka a tradic, jiné považují osvojení cizího jazyka, například angličtiny, za podstatný nástroj budoucího uplatnění dítěte. V multikulturních komunitách je vícejazyčnost často vnímána jako běžná součást výchovy.

Studie Kim a Hua (2019) ukazuje, jak kulturní rozdíly ovlivňují výchovné přístupy i akademický a kognitivní rozvoj dětí. Autoři porovnávají tři typy rodin – čínskou, mezirasovou a americkou – a identifikují odlišnosti v hodnotách a metodách výchovy. Zatímco čínské rodiny kladou důraz na akademické výsledky, strukturovanost a disciplínu, mezirasové rodiny kombinují přístup orientovaný na výkon s podporou samostatnosti. Americké rodiny naopak více podporují individualitu, zájmy dítěte a kreativitu, přičemž vzdělávání probíhá spíše hravou a přirozenou formou. Čínští rodiče vnímají vzdělání jako klíč k budoucímu společenskému a ekonomickému postavení a investují do něj mnoho času i zdrojů, zatímco američtí rodiče flexibilněji přizpůsobují výuku potřebám dítěte. Tyto

rozdíly se odrážejí také v přístupu k autoritě – čínští rodiče bývají autoritativnější, američtí rodiče dávají přednost partnerskému přístupu. Studie tak ukazuje, že zatímco čínský výchovný model může vést k lepším akademickým výsledkům, americký přístup více podporuje kreativitu a kritické myšlení. (Kim & Hua, 2019)

V českém kontextu lze kulturní a socioekonomické determinanty rodičovských postojů ilustrovat na výsledcích výzkumu realizovaného Jiřím Šafrem (2023), který se zabýval přenosem kulturního kapitálu mezi generacemi. Studie ukazuje, že kulturní zdroje v rodině – například výchovné přístupy, aspirace na vzdělání či podpora čtenářství – mají zásadní dopad na akademickou dráhu dítěte. Tyto aspekty však ovlivňují nejen čtenářské dovednosti, na něž byl výzkum zaměřen, ale i postoje k jazykovému vzdělávání. Rodiče, kteří přisuzují jazykům vysokou hodnotu, vytvářejí podnětné domácí prostředí, které usnadňuje osvojování cizích jazyků již od předškolního věku.

Přenos kulturního kapitálu se děje jak prostřednictvím každodenní komunikace, tak i skrze hodnoty, normy a celkové klima domácího prostředí. Zkušenosti z období pandemie Covid-19 navíc ukázaly, že vyšší kulturní kapitál zvyšuje schopnost rodin udržet vzdělávací kontinuitu a adaptovat se na nové formy učení. Z výzkumu vyplývá, že rodiče s vyšší úrovní kulturního kapitálu vnímají jazykové vzdělávání jako příležitost k rozvoji dítěte, častěji využívají dostupné materiály a aktivně se zapojují do učení. Tím dochází k reprodukci vzdělanostních nerovností, které pramení nejen z rozdílů ekonomických, ale i kulturních. (Šafr et al., 2023)

Z uvedených poznatků vyplývá, že socioekonomické a kulturní determinanty výrazně ovlivňují rodičovské postoje k jazykovému vzdělávání, a tím i celkovou míru podpory, kterou dětem poskytují. Porozumění těmto faktorům je zásadní pro tvorbu efektivních strategií, které směřují ke snižování nerovností a zajištění rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro všechny děti bez ohledu na jejich zázemí.

3.4 Shrnutí

Třetí kapitola se věnuje klíčovým faktorům, které ovlivňují rodičovské postoje k výuce angličtiny v předškolním věku. Postoje rodičů jsou formovány kombinací osobních jazykových zkušeností, kulturního a sociálního kontextu, mírou informovanosti i celkovou hodnotovou orientací rodiny. Významným determinantem je jazyková kompetence rodičů, která ovlivňuje jejich motivaci k podpoře jazykového rozvoje dítěte. Kapitola poukazuje na to, že pozitivní postoje rodičů, posílené vlastními zkušenostmi s učením jazyků, vedou

k vytváření podnětného prostředí a aktivnímu zapojení do vzdělávání. Dále je diskutována role socioekonomického statusu (SES), který ovlivňuje přístup k výukovým zdrojům, styl rodičovství i kvalitu jazykového vstupu. Kulturní faktory se promítají do výchovných stylů a preferencí týkajících se jazykového vzdělávání – zatímco některé rodiny kladou důraz na zachování mateřského jazyka, jiné podporují osvojení cizích jazyků jako prostředek budoucího úspěchu. Zvláštní pozornost je věnována přenosu kulturního kapitálu, který ovlivňuje vzdělávací aspirace a podmínky pro jazykové učení v domácím prostředí. Celkově kapitola zdůrazňuje, že porozumění determinantám rodičovských postojů je nezbytné pro efektivní spolupráci s rodinami a tvorbu strategií podporujících rovný přístup k jazykovému vzdělávání.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části práce je pozornost zaměřena na zkoumání postojů rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřských školách. Cílem kapitoly je představit základní rámec realizovaného výzkumu, včetně formulace výzkumných cílů a otázek, popisu použité metodologie, charakteristiky výzkumného vzorku a průběhu předvýzkumu. Vzhledem k tomu, že se výuka cizích jazyků stále častěji stává součástí raného vzdělávání, je důležité porozumět tomu, jak tuto skutečnost vnímají samotní rodiče – tedy ti, kteří rozhodují o zapojení dítěte do výuky a zároveň mají možnost aktivně podporovat jeho jazykový rozvoj i v domácím prostředí.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jaké postoje zastávají rodiče dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřské škole.

Dílčí výzkumné cíle:

- Identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují postoje rodičů k výuce anglického jazyka v předškolním věku.
- Zjistit, jak rodiče vnímají význam výuky cizího jazyka v raném dětství, a to jak z hlediska přínosů, tak i možných rizik.
- Zjistit, jaká mají rodiče očekávání od výuky anglického jazyka v mateřské škole, včetně motivace k zapojení dítěte do těchto programů.

Hlavní výzkumná otázka (dále jen HVO):

- Jaké postoje zastávají rodiče dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka?

Dílčí výzkumné otázky (dále jen DVO):

- Jaké faktory ovlivňují postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí v předškolním věku?
- Jak rodiče vnímají význam výuky cizího jazyka v raném dětství?
- Jaká očekávání mají rodiče od výuky anglického jazyka v mateřské škole?

4.2 Metoda sběru dat

Pro účely tohoto výzkumného šetření byla zvolena **kvantitativní výzkumná strategie**, která umožnila získat přehled o postojích rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřské škole. **Jako nástroj sběru dat byl použit strukturovaný dotazník**, jenž byl převážně vytvořen autorkou práce a distribuován v online podobě prostřednictvím elektronického formuláře vytvořeného pomocí platformy Google Forms.

Jak uvádí Skutil (2011), **dotazník patří mezi nejčastěji využívané metody v pedagogickém výzkumu**, neboť umožňuje efektivně získat nejen základní údaje o respondentovi, ale především informace o jeho názorech, postojích a zkušenostech ve vztahu ke zkoumanému tématu.

Dotazník byl navržen tak, aby poskytl komplexní pohled na postoje rodičů k výuce angličtiny v předškolním vzdělávání. Zaměřoval se nejen na obecné postoje, ale i na konkrétní zkušenosti, názory a očekávání rodičů. Vzhledem k cílové skupině a zaměření výzkumu byly vytvořeny **dvě varianty dotazníku** – jedna určena pro rodiče, jejichž děti již mají zkušenost s výukou angličtiny v mateřské škole, a druhá pro rodiče, jejichž děti tuto zkušenost nemají. Obě verze sdílely jádrové otázky, což umožnilo **komparativní analýzu** mezi těmito dvěma skupinami.

Dotazník obsahoval **kombinaci uzavřených, polouzavřených a výběrových otázek**, přičemž některé položky umožňovaly výběr více odpovědí nebo doplnění komentáře. Tato struktura byla zvolena s cílem **kvantifikovat názory respondentů** a zároveň získat i individuální postřehy a zkušenosti prostřednictvím otevřených odpovědí.

Dvě otázky byly inspirovány a upraveny ze studie Kocamana a Kocamana (2015), která se zabývala postoji rodičů k výuce cizích jazyků v předškolních institucích. Konkrétně se jednalo o otázky: „**V jakém věku by se podle Vás mělo dítě začít učit angličtinu?**“ a „**Z jakého důvodu byste uvítali výuku angličtiny v předškolním vzdělávání?**“. Jejich zařazení bylo motivováno vysokou relevancí vůči cílům tohoto výzkumu i jejich ověřenou obsahovou validitou v mezinárodním kontextu.

Distribuce dotazníku probíhala online, a to prostřednictvím sociálních sítí a rodičovských skupin zaměřených na děti předškolního věku. Tímto způsobem byl zajištěn přístup k širokému spektru respondentů napříč různými sociálními a vzdělanostními skupinami, což zvýšilo rozmanitost získaných dat.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili rodiče dětí předškolního věku, jejichž děti aktuálně navštěvují nebo v nedávné době navštěvovaly mateřskou školu na území České republiky. Byl vytvořen na základě **záměrného výběru cílové skupiny**, přičemž z praktických důvodů byla zvolena metoda dostupného výběru respondentů. Dotazník byl distribuován **elektronicky**, zejména prostřednictvím **sociálních sítí, rodičovských skupin, spolupracujících mateřských škol a osobních kontaktů**. Tento způsob sběru dat odpovídá metodě **samovýběru (self-selection sampling)**, tedy nepravděpodobnostnímu výběru, který umožňuje účast osob se zájmem o danou problematiku.

Jak uvádějí Hricová, Ondrášek a Urban (2023), **samovýběr je běžnou metodou zejména v sociálněvědních výzkumech**, kde výzkumník pracuje s dostupnými účastníky, kteří zároveň splňují stanovená kritéria výzkumného záměru.

Cílem bylo **oslovit co nejširší spektrum rodičů napříč různými sociodemografickými charakteristikami**, a tomu odpovídala i konstrukce výzkumného nástroje – dotazník byl formulován s důrazem na srozumitelnost a přístupnost pro různé věkové i vzdělanostní skupiny. Zásadním kritériem bylo také **zahrnutí rodičů dětí, které mají i nemají osobní zkušenost s výukou angličtiny v mateřské škole**, což umožnilo provést **komparaci postojů obou skupin**. Toto rozdělení poskytuje hlubší vhled do toho, jak konkrétní zkušenost, nebo její absence, ovlivňuje názory rodičů na jazykové vzdělávání v raném věku.

4.4 Předvýzkum

Před zahájením hlavního výzkumného šetření byl realizován **předvýzkum**, jehož cílem bylo ověřit **srozumitelnost, přehlednost a technickou funkčnost** navrženého dotazníku. Tento krok sloužil především k **validaci obsahu**, identifikaci případných nejasností v zadání otázek a celkové optimalizaci struktury dotazníkového nástroje.

Předvýzkum proběhl **v online formě** a zúčastnilo se jej **12 respondentů z cílové skupiny rodičů dětí předškolního věku**. Účastníci byli požádáni nejen o samotné vyplnění dotazníku, ale také o **zpětnou vazbu** týkající se formulací otázek, celkové délky dotazníku, intuitivnosti jeho ovládání a případných technických problémů.

Na základě podnětů respondentů byly provedeny následující úpravy:

- **přeformulování některých otázek** za účelem zvýšení jejich srozumitelnosti (zejména u položek s vícenásobným výběrem),
- **doplnění možnosti „jiné“** u polootevřených otázek,
- **úprava pořadí otázek** s ohledem na logickou návaznost tematických celků,
- **revize délky dotazníku**, který byl zkrácen a optimalizován tak, aby průměrná doba vyplnění nepřesáhla 5–7 minut.

Zpětná vazba účastníků potvrdila, že dotazník byl vnímán jako **srozumitelný, přehledný a uživatelsky přívětivý**. Provedené úpravy přispěly ke zvýšení **validity a spolehlivosti nástroje**, a předvýzkum tak sehrál důležitou roli při přípravě hlavního sběru dat a celkovém zkvalitnění výzkumného procesu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Kapitola je zaměřena na prezentaci a interpretaci výsledků získaných prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření, které se soustředilo na postoje rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřských školách. Výsledky jsou strukturovány do tematických oblastí reflektujících výzkumné otázky a cíle formulované v předchozí části práce.

Jednotlivé části analýzy se věnují jak obecné charakteristice respondentů, tak konkrétním postojům, obavám a očekáváním spojeným s výukou cizího jazyka v prostředí předškolního vzdělávání. Zvýšená pozornost je věnována komparaci dvou skupin respondentů – rodičů, jejichž děti mají osobní zkušenost s výukou angličtiny v mateřské škole, a těch, jejichž děti tuto zkušenost postrádají.

Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím grafů, které jsou doplněny slovní interpretací s důrazem na srozumitelnost a analytickou přesnost. V zájmu přehlednosti a čitelnosti byly procentuální hodnoty v grafech zaokrouhleny. Interpretace jednotlivých výstupů je zároveň provázána s výzkumnými otázkami, což umožňuje formulovat odpovědi na hlavní i dílčí cíle práce.

5.1 Charakteristika respondentů

V této části je představen výzkumný vzorek z hlediska základních sociodemografických a jazykových charakteristik respondentů. Tyto údaje představují důležitý kontext pro interpretaci postojů rodičů k výuce anglického jazyka v mateřské škole, které jsou dále podrobně analyzovány. Popis respondentů zahrnuje jejich pohlaví, věk, dosažené vzdělání, jazykovou kompetenci i osobní zkušenosti s výukou angličtiny.

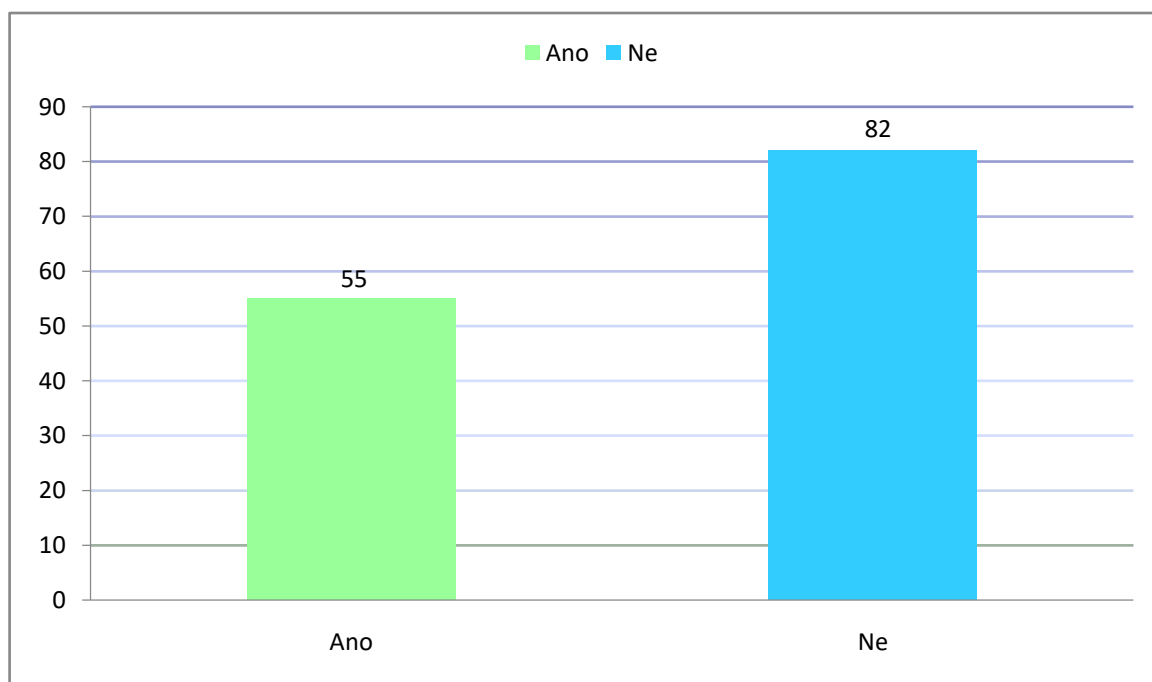
Zásadní roli v interpretaci hraje rozdělení respondentů do dvou skupin – **rodičů se zkušeností s výukou angličtiny u jejich dítěte v mateřské škole a rodičů bez této zkušenosti** – umožňuje lépe porovnat, do jaké míry může mít osobní zkušenost vliv na postoje a názory rodičů na výuku cizího jazyka v předškolním věku.

Graf č. 1 ukazuje, zda měly děti respondentů **osobní zkušenost s výukou angličtiny v mateřské škole**. Z celkového počtu **137** respondentů uvedlo **55** rodičů (**40,1 %**),

že jejich dítě se již výuky anglického jazyka v MŠ účastní nebo účastnilo. Zbývajících **82 rodičů (59,9 %)** uvedlo, že jejich dítě tuto zkušenost nemá.

Tato **nerovnoměrná distribuce** ukazuje, že **výuka angličtiny v mateřských školách stále není běžnou praxí**, ačkoliv **zájem o ni v posledních letech narůstá**. Mezi možné důvody tohoto stavu může patřit **omezená nabídka jazykových programů, regionální dostupnost, rozdíly ve financování**, ale také **obavy rodičů z přetížení dítěte nebo z negativního vlivu na rozvoj mateřského jazyka**.

Rozdělení respondentů na dvě skupiny – rodiče se zkušeností a bez zkušenosti s výukou angličtiny u dítěte – umožňuje **hlouběji porovnat jejich postoje**. Lze předpokládat, že **osobní zkušenost s výukou může pozitivně ovlivnit vnímání jejích přínosů**, míru důvěry ve školu i ochotu rodičů aktivně **podporovat jazykový rozvoj dítěte i mimo školní prostředí**. Toto členění tvoří **důležitý základ pro komparativní analýzy**, které jsou rozvedeny v dalších částech výzkumu.



Graf č. 1 – Zkušenosti rodičů s výukou AJ v MŠ

Nejvyšší dosažené vzdělání

Na základě grafu č. 2, zaměřujícího se na **nejvyšší dosažené vzdělání** rodičů a jejich zkušenosti s výukou anglického jazyka v mateřské škole, byly zjištěny významné rozdíly mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami.

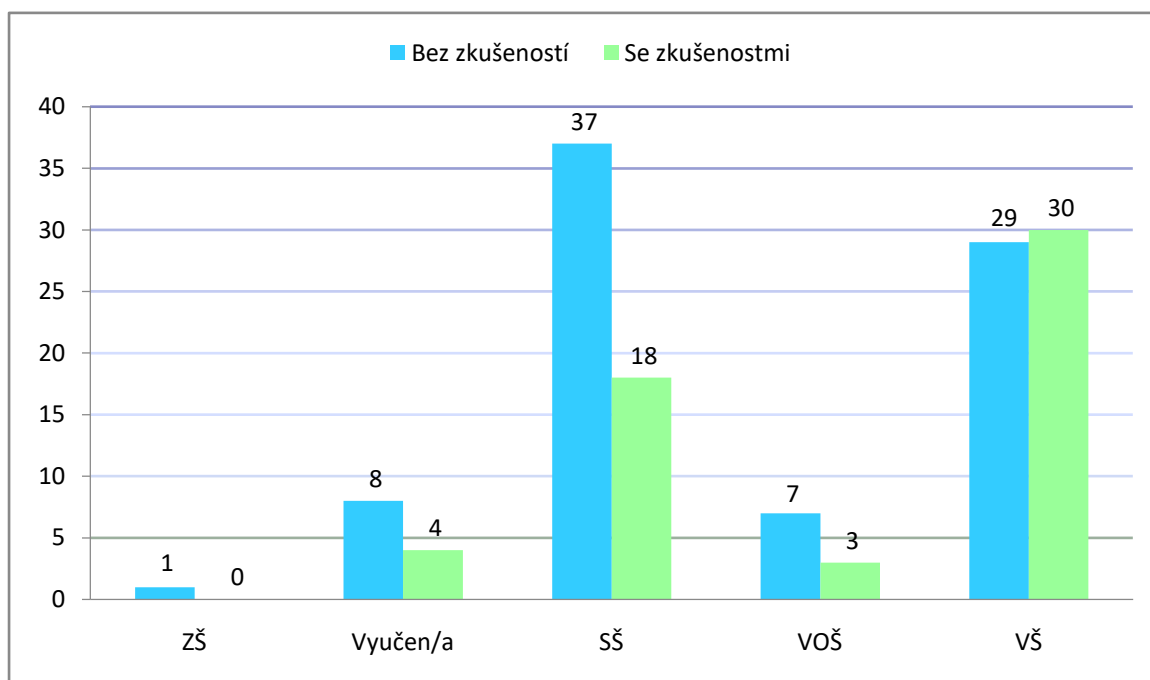
Největší skupinu respondentů tvořili rodiče se **středoškolským vzděláním (SŠ)**. Z nich **37 rodičů (27 %)** uvedlo, že jejich dítě **nemá zkušenost** s výukou angličtiny, zatímco **18 rodičů (13,1 %)** tuto **zkušenost potvrdilo**. To naznačuje, že v této skupině převažuje opatrnější přístup k rané výuce cizího jazyka, případně menší dostupnost těchto programů.

Naopak rodiče s **vysokoškolským vzděláním (VŠ)** byli zastoupeni téměř rovnoměrně – **30 respondentů se zkušeností (22 %)** a **29 bez zkušenosti (21,2 %)**. Tato skupina vykazovala **nejvyšší podíl rodičů se zkušeností**, což může souviset s vyšším povědomím o výhodách rané jazykové výuky, lepšími možnostmi volby mateřské školy a větší ochotou investovat do jazykového vzdělávání dětí.

Mezi rodiči s **nižším vzděláním** se větší část nacházela ve skupině **bez zkušenosti** s výukou angličtiny. Například mezi **vyučenými** rodiči uvedlo **8 respondentů (5,8 %)**, že jejich dítě zkušenost s AJ výukou **nemá**, zatímco pouze **4 (2,9 %) ano**. Podobný trend je patrný i u **VOŠ (7 bez zkušenosti vs. 3 se zkušeností)**.

Zjištěné rozdíly potvrzují, že **vyšší vzdělání rodičů úzce souvisí s větší pravděpodobností zařazení dítěte do jazykového programu** v mateřské škole. Rodiče s vysokoškolským vzděláním jsou aktivnější v rozhodování o vzdělávacích možnostech svých dětí a více reflektují význam angličtiny pro budoucnost. Naopak nižší míra zapojení u méně vzdělaných rodičů může být ovlivněna nejen menší informovaností, ale i nižší sebedůvěrou či omezeným přístupem k těmto vzdělávacím nabídkám.

Celkově lze konstatovat, že **vzdělání rodičů je významným prediktorem jejich postojů k rané výuce angličtiny**, a tedy i pravděpodobnosti, že jejich dítě tuto výuku absolvuje.



Graf č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Vlastní zkušenosti rodičů s výukou anglického jazyka

Graf č. 3 zobrazující **vlastní zkušenosti rodičů s výukou anglického jazyka** ukazuje rozdíly mezi skupinami rodičů dle toho, zda jejich dítě má, či nemá zkušenost s výukou angličtiny v mateřské škole.

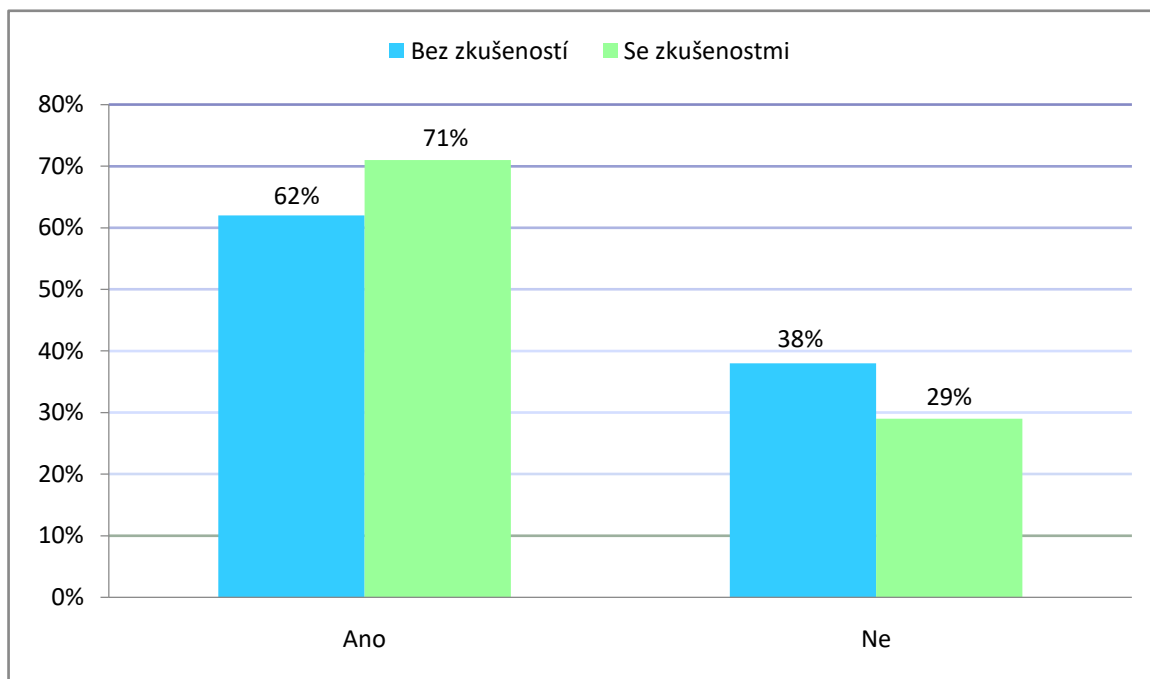
Ve skupině rodičů **se zkušeností s výukou AJ u svého dítěte** uvedlo **39** respondentů (**70,9 %**), že **mají vlastní zkušenost** s výukou angličtiny. Zbývajících **16** respondentů (**29,1 %**) v této skupině vlastní zkušenost **neuvádí**.

U rodičů **bez zkušenosti** dítěte s výukou AJ odpovědělo **51** respondentů (**62,2 %**), že **mají vlastní zkušenost**, zatímco **31** respondentů (**37,8 %**) takovou zkušenost **nemá**.

Tyto výsledky ukazují, že **rodiče, kteří mají osobní zkušenost** s výukou angličtiny, častěji zapisují své děti do programů anglického jazyka již v mateřských školách. Je možné, že jejich pozitivní zkušenost zvyšuje důvěru ve smysluplnost raného jazykového vzdělávání a zároveň jim umožňuje dítě aktivněji podporovat.

Naopak **rodiče bez osobní jazykové zkušenosti** mohou vykazovat vyšší míru nejistoty, což se může promítat do nižší motivace zapojit dítě do výuky angličtiny již v předškolním věku.

Z výzkumu tedy vyplývá, že **osobní zkušenost rodičů s angličtinou představuje důležitý determinant postojů** a rozhodnutí týkajících se jazykového vzdělávání dětí. Tento závěr může být důležitý pro školy a pedagogy při **vytváření podpory a poradenství** zejména pro rodiče, kteří se sami s výukou angličtiny **setkali méně nebo vůbec**



Graf č. 3 – Vlastní zkušenosti rodičů s výukou AJ

Jazyková úroveň rodičů

Graf č. 4 znázorňuje deklarovanou **úroveň znalostí angličtiny** rodičů.

Nejčastěji uváděnou úrovní mezi rodiči **se zkušeností** s výukou AJ v MŠ byla úroveň **B1 (34,5 %, n = 19)**, následovaná úrovní **B2 (21,8 %, n = 12)** a **A1 (16,4 %, n = 9)**. Pouze **3,6 % (n = 2)** respondentů v této skupině se anglicky **vůbec neučí**. Na opačném konci spektra se objevila i vysoká úroveň **C2 (5,5 %, n = 3)**.

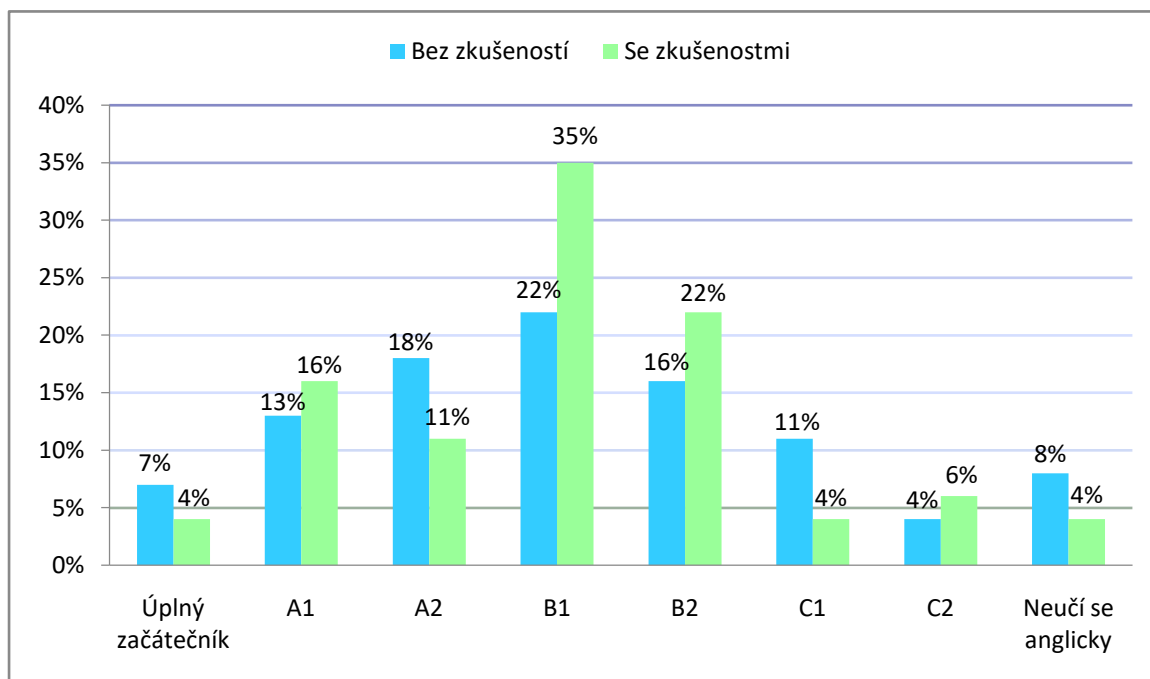
Ve skupině rodičů **bez zkušenosti** byla nejčastěji zastoupená úroveň **B1 (22 %, n = 18)**, dále **A2 (18,3 %, n = 15)** a **B2 (15,9 %, n = 13)**. Zároveň se v této skupině nacházelo více rodičů s nižší jazykovou úrovní – například **úplní začátečníci (7,3 %, n = 6)** a **neučící se anglicky (8,5 %, (n = 7)**.

Z výsledků vyplývá, že **rodiče s vyšší jazykovou kompetencí častěji zapisují své děti** do programů výuky angličtiny již v mateřské škole. Skupina **se zkušeností** vykazuje **výrazně vyšší podíl rodičů s úrovní B1 a vyšší**, zatímco ve skupině **bez zkušenosti** je

patrná **vyšší koncentrace rodičů s úrovní A2 a nižší**, včetně úplných začátečníků a těch, kteří anglicky **vůbec nehovoří**.

Tyto rozdíly potvrzují, že **jazyková kompetence rodiče** může být jedním z **významných prediktorů** rozhodnutí o zapojení dítěte do výuky cizího jazyka, a zároveň ovlivňuje **schopnost rodiče aktivně se podílet na jazykovém rozvoji dítěte** v domácím prostředí.

Pro školy a pedagogy může být **užitečné s těmito rozdíly pracovat** při plánování **komunikace a podpory rodin**.



Graf č. 4 – Úroveň anglického jazyka rodičů

Vnímaná dostatečnost jazykové úrovně rodičů pro podporu dítěte

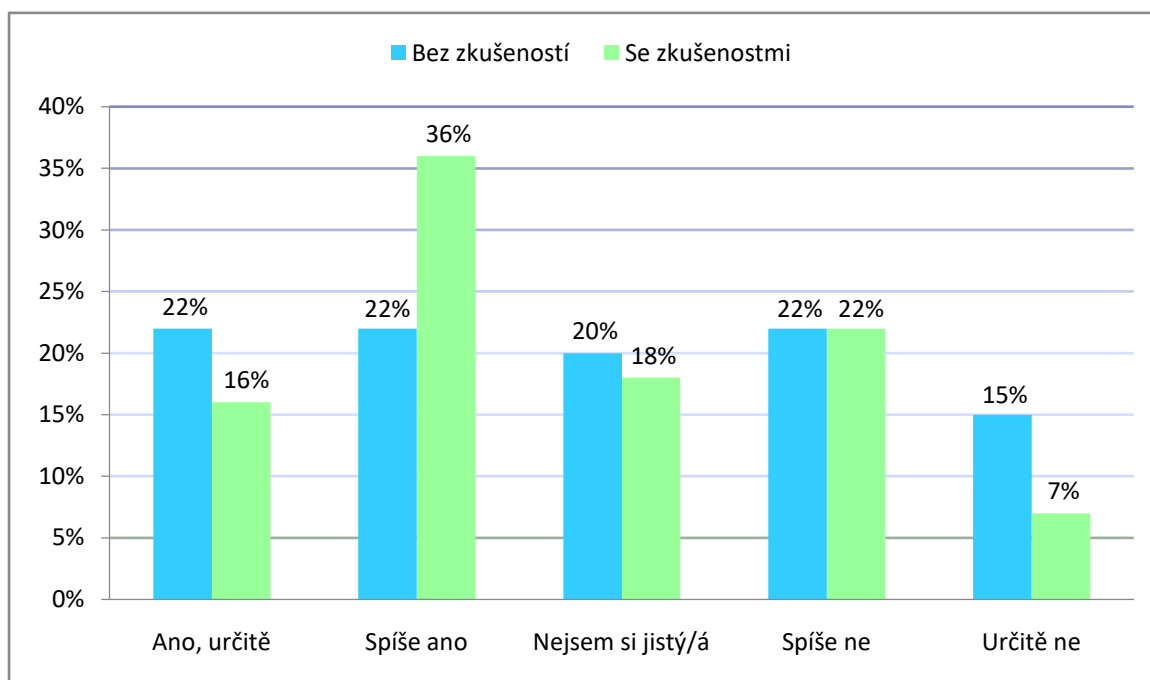
Graf č. 5 přináší přehled o **vnímání vlastní schopnosti rodičů podpořit dítě** při výuce anglického jazyka na základě jejich sebehodnocení.

Nejvíce respondentů ze skupiny **se zkušeností** uvedlo, že by své dítě **"spíše ano"** dokázali podpořit (**36,4 %**, **n = 20**), zatímco **"ano, určitě"** odpovědělo **16,4 %** (**n = 9**). Přibližně **18 %** (**n = 10**) si **nebylo jistých**, a **21,8 %** (**n = 12**) uvedlo „**spíše ne**“. Jen **7,3 %** (**n = 4**) zvolilo odpověď „**určitě ne**“.

Ve skupině **bez zkušenosti** byly odpovědi rovnoměrněji rozložené. **"Ano, určitě"** a **"spíše ano"** uvedlo shodně po **22 %** respondentů (**n = 18**). Stejný podíl (**22 %**, **n = 18**) uvedl i odpověď **"spíše ne"**, a **19,5 %** (**n = 16**) si **nebylo jistých**. **"Určitě ne"** uvedlo **14,6 %** rodičů (**n = 12**).

Výsledky ukazují, že rodiče **se zkušeností** s výukou angličtiny u svých dětí častěji uvádějí **vyšší míru sebedůvěry** ve schopnost dítě podpořit, přičemž v této skupině je **nižší podíl jednoznačně odmítavých odpovědí** („určitě ne“). Oproti tomu ve skupině **bez zkušeností** je **vyšší výskyt nejistoty i skepticismu** ohledně vlastní kompetence.

Tyto výsledky potvrzují, že **vlastní jazyková kompetence rodičů** hraje důležitou roli v tom, **zda se cítí být schopni své dítě při výuce angličtiny podpořit**. Rodiče s vyšší jazykovou úrovní zpravidla vykazují **vyšší míru sebedůvěry**, zatímco ti s nižší úrovní častěji uvádějí **nejistotu nebo obavy ze své kompetence**.



Graf č. 5 - Sebehodnocení jazykové úrovně rodičů ve vztahu k podpoře dítěte při výuce angličtiny

5.2 Postoje rodičů k výuce anglického jazyka v mateřských školách

Tato část se zaměřuje na analýzu postojů rodičů k výuce anglického jazyka v mateřské škole. Postoje byly sledovány z více perspektiv – od celkového emočního naladění, přes vnímaný přínos výuky, až po názory na její případné zavedení jako povinné součásti předškolního vzdělávání. Pozornost byla rovněž věnována vnímání možného negativního vlivu na rozvoj mateřského jazyka.

Emoční postoj rodičů k výuce angličtiny v mateřské škole

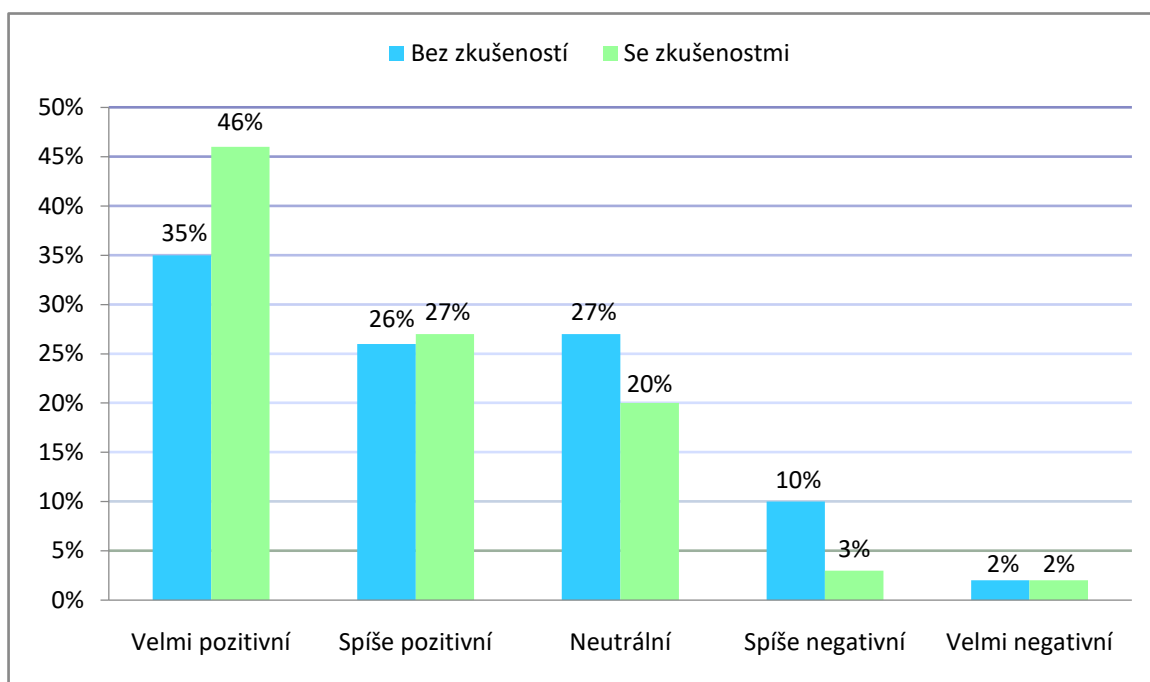
Graf č. 6 zachycuje **emoční postoj rodičů k výuce anglického jazyka v mateřské škole**. Cílem bylo zjistit, jak respondenti vnímají výuku z hlediska svého **vnitřního naladění**, tj. zda převažuje **pozitivní**, **neutrální** či **negativní emoční hodnocení**.

Nejvíce rodičů ze skupiny **se zkušeností** uvedlo „**velmi pozitivní**“ postoj – konkrétně **45,5 % (n = 25)**. Dalších **27,3 % (n = 15)** uvedlo „**spíše pozitivní**“ hodnocení. Pouze **20 % (n = 11)** zaujalo **neutrální** postoj a celkem **7,3 % (n = 4)** se vyjádřilo **negativně** – **5,5 % (n = 3)** jako „**spíše negativní**“ a **1,8 % (n = 1)** jako „**velmi negativní**“.

Ve skupině rodičů **bez zkušeností** je rozložení názorů rozmanitější. „**Velmi pozitivní**“ postoj zaujalo **35,4 %** respondentů (**n = 29**), dalších **25,6 %** (**n = 21**) uvedlo „**spíše pozitivní**“ postoj. **Neutrálně** se vyjádřilo **26,8 %** (**n = 22**). Negativní postoje byly výraznější než ve skupině **se zkušenostmi** – **9,8 %** (**n = 8**) označilo výuku AJ za „**spíše negativní**“ a **2,4 %** (**n = 2**) za „**velmi negativní**“.

Výsledky ukazují, že **emoční postoj rodičů je obecně pozitivní**, přičemž ti **se zkušeností** s výukou angličtiny v MŠ mají **výrazněji pozitivnější naladění** než rodiče, jejichž dítě výuku neabsolvovalo. **Negativní postoje se vyskytují jen výjimečně** v obou skupinách, avšak jsou o něco **častější** ve skupině **bez zkušeností**.

Tato zjištění potvrzují, že **přímý kontakt rodiče s výukou** (např. prostřednictvím dítěte) může **posilovat pozitivní vnímání jazykového vzdělávání** a **zmírňovat obavy nebo skepsi**, která se může vyskytovat u rodičů **bez zkušeností**.



Graf č. 6 – Emoční postoj rodičů k výuce AJ v MŠ

Vnímaný přínos výuky anglického jazyka v předškolním věku

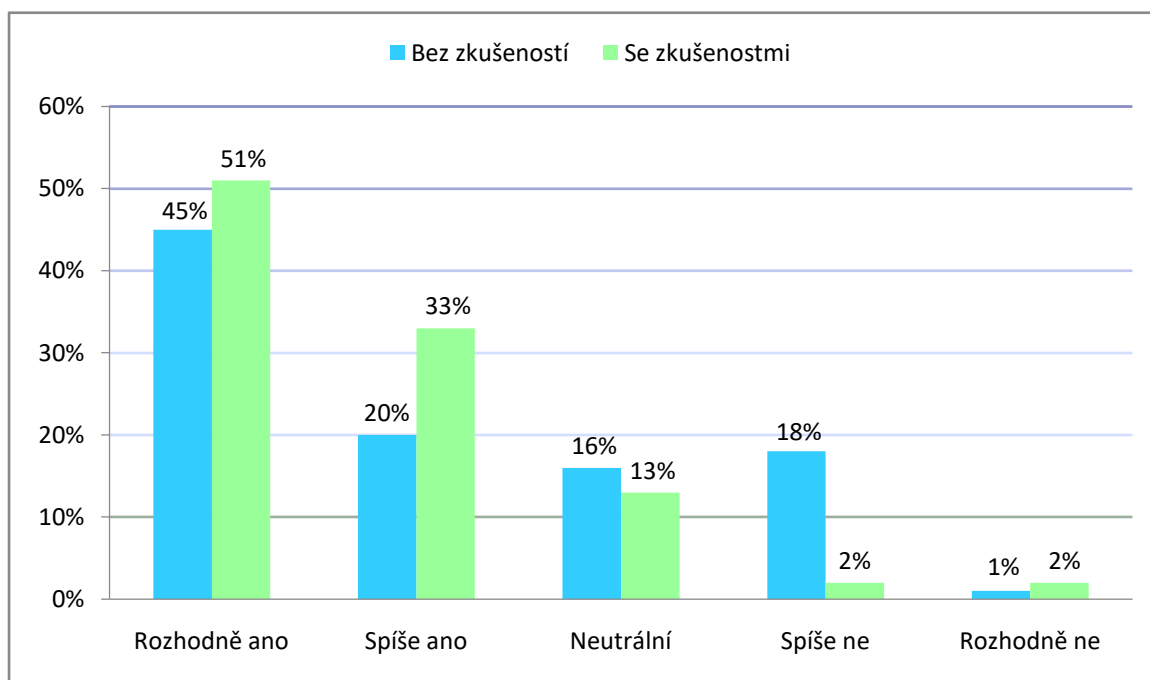
Graf č. 7 ukazuje, jak rodiče hodnotí **přínos výuky angličtiny v mateřské škole** pro rozvoj dítěte.

Nejvíce respondentů ve skupině **se zkušenostmi** vyjádřilo jednoznačně pozitivní postoj: **50,9 %** (**n = 28**) zvolilo možnost „**Rozhodně ano**“ a dalších **32,7 %** (**n = 18**) odpovědělo

„Spíše ano“. Neutrální postoj zaujalo 12,7 % (n = 7) respondentů. Skeptický názor zastávalo pouze malé procento rodičů – 1,8 % (n = 1) uvedlo „Spíše ne“ a 1,8 % (n = 1) „Rozhodně ne“.

Ve skupině bez zkušeností uvedlo „Rozhodně ano“ 45,1% (n = 37) respondentů a „Spíše ano“ 19,5 % (n = 16). Neutrálně se vyjádřilo 15,9 % (n = 13) dotázaných. Zajímavé je, že „Spíše ne“ uvedlo 18,3 % (n = 15) rodičů bez zkušeností, tedy výrazně více než ve druhé skupině. „Rozhodně ne“ označilo pouze 1,2 % (n = 1).

Shrnutí výsledků naznačuje, že rodiče se zkušeností s výukou AJ v mateřské škole vnímají přínos této výuky výrazně pozitivněji než rodiče, jejichž děti dosud výuku neabsolvovaly. Výrazný rozdíl je patrný zejména ve volbě odpovědi „Spíše ne“, kterou uvedlo 18,3 % rodičů bez zkušeností, zatímco v druhé skupině se téměř nevyskytla. To potvrzuje, že zkušenost s výukou může pozitivně ovlivnit vnímání její hodnoty a významu.



Graf č. 7 – Vnímání přínosů výuky AJ v předškolním věku

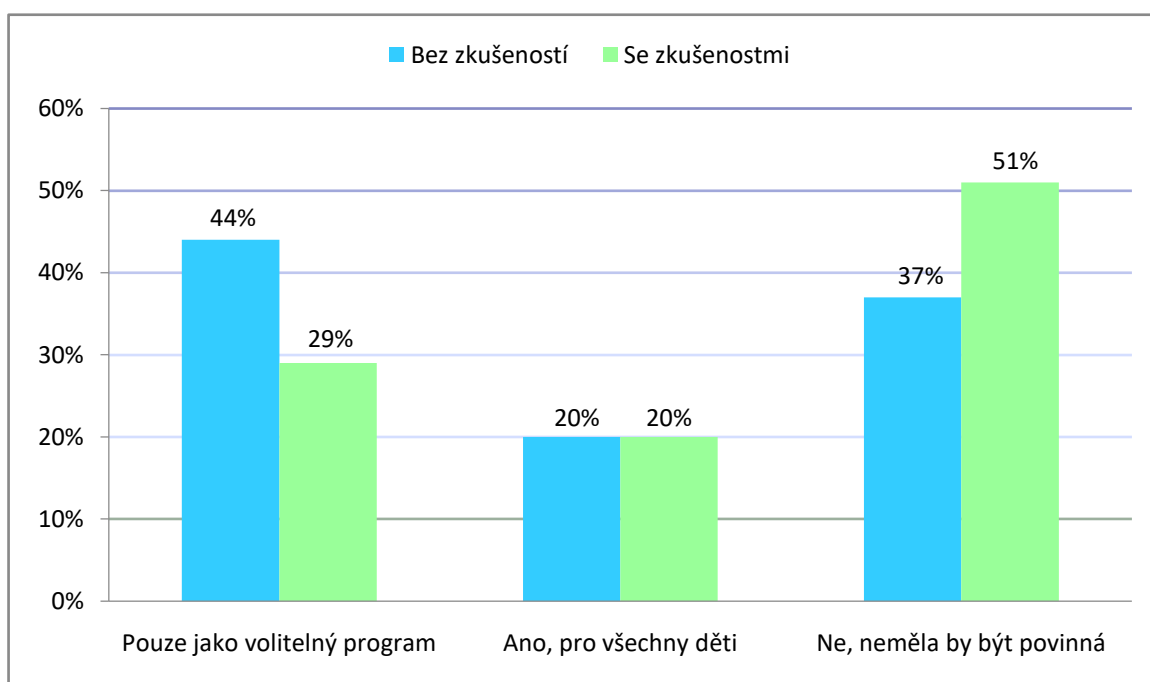
Názory na zavedení povinné výuky anglického jazyka v MŠ

Graf č. 8 ilustruje názory rodičů na to, zda by výuka anglického jazyka měla být v mateřské škole povinná.

Ve skupině rodičů **bez zkušenosti** s výukou angličtiny se **43,9 % (n = 36)** domnívá, že by výuka měla být nabízena **pouze jako volitelný program**. **36,6 % (n = 30)** rodičů je přesvědčeno, že výuka **by neměla být povinná vůbec**, zatímco **19,5 % (n = 16)** podporuje, aby výuka byla **povinná pro všechny děti bez rozdílu**.

Oproti tomu rodiče **se zkušeností** vyjadřují poněkud odlišné postoje. Nejvíce z nich, **50,9 % (n = 28)**, uvedlo, že výuka angličtiny **by neměla být povinná**. Dalších **29,1 % (n = 16)** preferuje, aby byla nabízena **jako volitelný program**, a **20 % (n = 11)** by si přálo, aby byla **povinná pro všechny děti**.

Celkový trend ukazuje, že **většina rodičů** – bez ohledu na zkušenost – podporuje **nepovinný charakter výuky**, ať už formou volitelného programu nebo individuální volby. Nicméně ve skupině rodičů **bez zkušenosti** je **větší důraz kladen na volitelnost**, zatímco rodiče **se zkušeností** častěji podporují **plně nepovinnou formu výuky**. To může odrážet rozdílné postoje k organizaci výuky nebo zkušenosti s její reálnou implementací.



Graf č. 8 – Postoj rodičů k povinné výuce AJ v MŠ

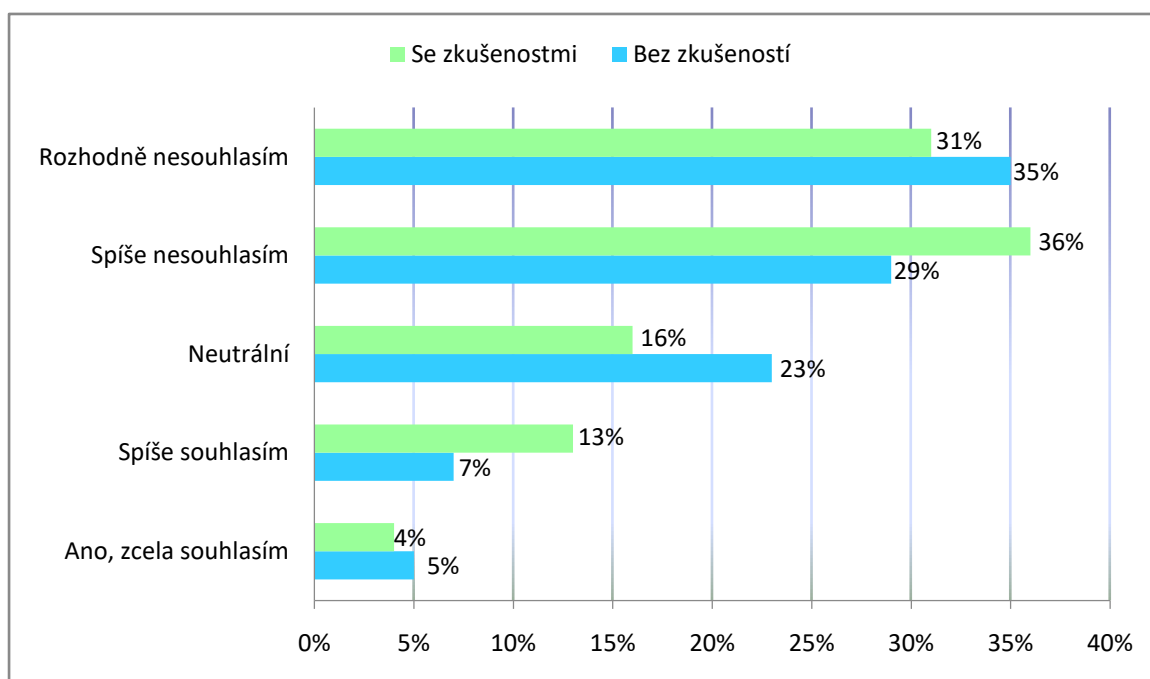
Souhlas s tvrzením o negativním vlivu výuky anglického jazyka na rozvoj mateřského jazyka

Graf č. 9 zobrazuje názory rodičů na tvrzení, že výuka angličtiny v předškolním věku může mít **negativní vliv na rozvoj mateřského jazyka**.

Ve skupině rodičů **bez zkušenosti rozhodně nesouhlasí** s tímto tvrzením **35,4 % (n = 29)** a dalších **29,3 % (n = 24)** **spíše nesouhlasí**. **23,2 % (n = 19)** zůstává **neutrálních**, zatímco **7,3 % (n = 6)** **spíše souhlasí** a pouze **4,9 % (n = 4)** **zcela souhlasí**, že by výuka cizího jazyka mohla negativně ovlivnit mateřský jazyk.

U rodičů **se zkušeností** byla nejčastější odpovědí také nesouhlas – **30,9 % (n = 17)** odpovídalo „**rozhodně nesouhlasím**“ a **36,4 % (n = 20)** „**spíše nesouhlasím**“. Neutrálně se vyjádřilo **16,4 % (n = 9)**, zatímco **12,7 % (n = 7)** **spíše souhlasí** a **3,6 % (n = 2)** **zcela souhlasí** s negativním dopadem na rozvoj mateřského jazyka.

Celkově lze říci, že **většina respondentů** z obou skupin **se s tímto tvrzením neztotožňuje**, přičemž nesouhlas je výraznější u rodičů bez zkušenosti. Rodiče, jejichž dítě výuku AJ již absolvovalo, jsou sice o něco otevřenější možnosti negativního dopadu (vyšší podíl „spíše souhlasím“), ale zároveň zůstávají kritičtí. Z toho vyplývá, že obecně převažuje přesvědčení, že výuka angličtiny v MŠ rozvoj mateřského jazyka **neohrožuje**, pokud je vedena vhodným způsobem.



Graf č. 9 – Souhlas s tvrzením o negativním vlivu výuky AJ na rozvoj mateřského jazyka

5.3 Motivace a důvody rodičů pro podporu výuky AJ

V této části se zaměřujeme na důvody, které vedou rodiče k podpoře výuky angličtiny v mateřských školách, a také na faktory, které mohou ovlivnit jejich rozhodnutí dítě do této výuky zařadit. Sledujeme zde, jaké přínosy rodiče spatřují ve výuce AJ, z jakých osobních nebo rodinných motivací vycházejí, a co by mohlo podnítit jejich zájem o jazykové vzdělávání dítěte. Pozornost je rovněž věnována tomu, jak rodiče vnímají roli technologií ve výuce cizích jazyků.

Vnímané přínosy výuky anglického jazyka v předškolním věku

Graf č. 10 znázorňuje, **jaké konkrétní přínosy vnímají rodiče u výuky angličtiny v mateřských školách**. Respondenti mohli označit více možností.

Nejčastěji zmiňovaným přínosem u obou skupin byla perspektiva **lepší jazykové vybavenosti v budoucnu** – s tímto přínosem souhlasilo **72,7 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 40$) a **63,4 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 52$). Tento výsledek potvrzuje **obecný optimismus** ohledně dlouhodobého efektu raného jazykového vzdělávání.

Významný byl rovněž **rozvoj kognitivních schopností**, jako je paměť, pozornost či schopnost učení – zde se podíly mezi skupinami téměř nelišily (**57,3 %** rodičů **bez zkušenosti**, $n = 47$; **54,5 %** rodičů **se zkušeností**, $n = 30$).

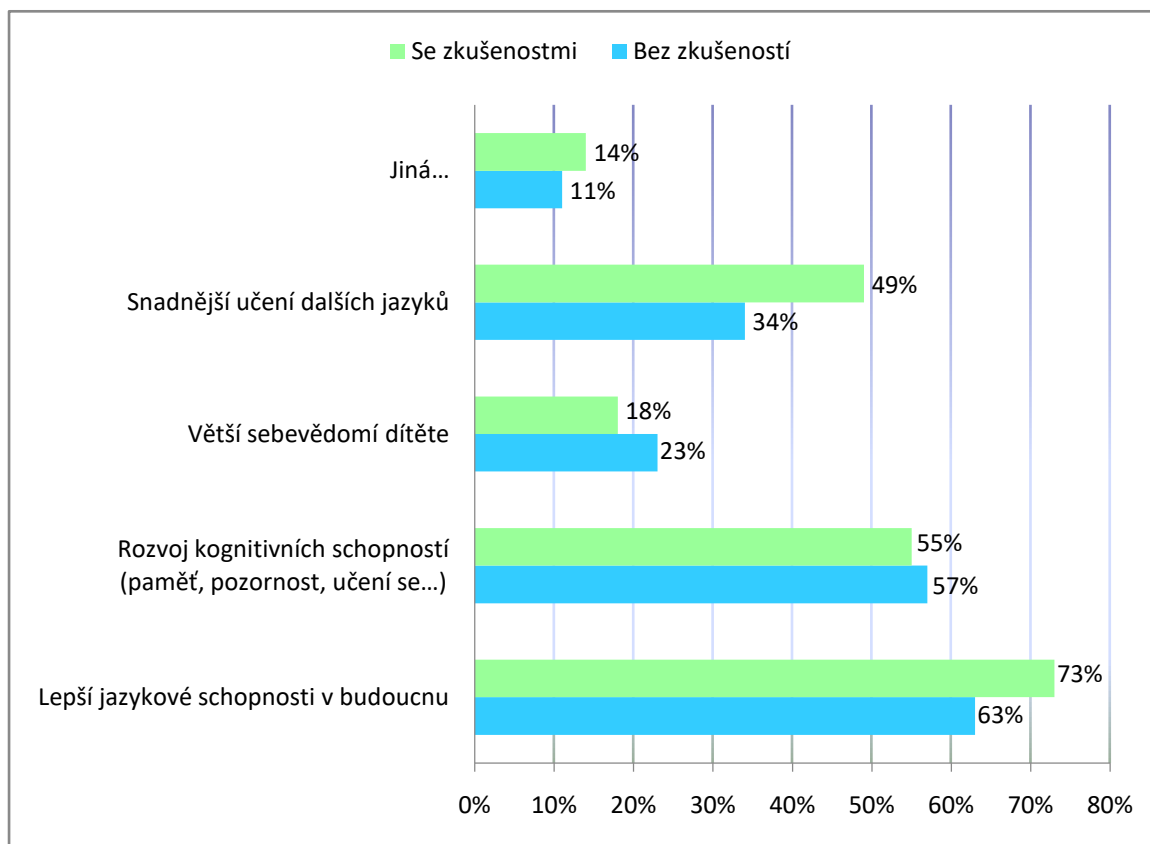
Snazší učení dalších jazyků v budoucnu uvedlo **49,1 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 27$) a **34,1 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 28$), což může souviset s tím, že rodiče s přímou zkušeností s výukou AJ lépe reflektují její dlouhodobé výhody.

Zajímavým rozdílem je **vnímání posílení sebevědomí dítěte** – tuto možnost zvolilo **23,2 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 19$) oproti **18,2 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 10$), což může naznačovat, že rodiče **bez zkušenosti** vkládají do výuky AJ **vyšší očekávání** v oblasti osobnostního rozvoje.

Možnost „jiná“ označilo **10,9 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 9$) a **14,4 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 8$), přičemž doplňující komentáře často obsahovaly poznámky o **kulturní otevřenosti**, **lepší komunikaci v zahraničí** nebo **přípravě na moderní trh práce**.

Celkově lze říci, že rodiče vnímají výuku angličtiny v předškolním věku **velmi pozitivně**, a to nejen z jazykového hlediska, ale i s ohledem na širší kognitivní a osobnostní rozvoj

dítěte. Výsledky zároveň ukazují, že **zkušenost** s výukou mírně **zvyšuje důvěru** v její dlouhodobé přínosy.



Graf č. 10 – Vnímané přínosy výuky AJ v předškolním věku

Důvody pro podporu výuky anglického jazyka v předškolním vzdělávání

Graf č. 11 přehledně zachycuje, **jaké důvody vedou rodiče k podpoře výuky angličtiny v předškolním vzdělávání**. Odpovědi byly čerpány z otázek převzatých ze studie Kocaman a Kocaman (2015).

Nejsilnějším motivem napříč oběma skupinami je přesvědčení, že **je vhodné začít s výukou cizího jazyka již v raném věku** – uvedlo jej **38,2 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 21$) a **31,7 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 26$). Tento výsledek koresponduje s odbornou literaturou, která rané období považuje za kritické z hlediska plasticity mozku (viz např. Scott & Ytreberg, 2013).

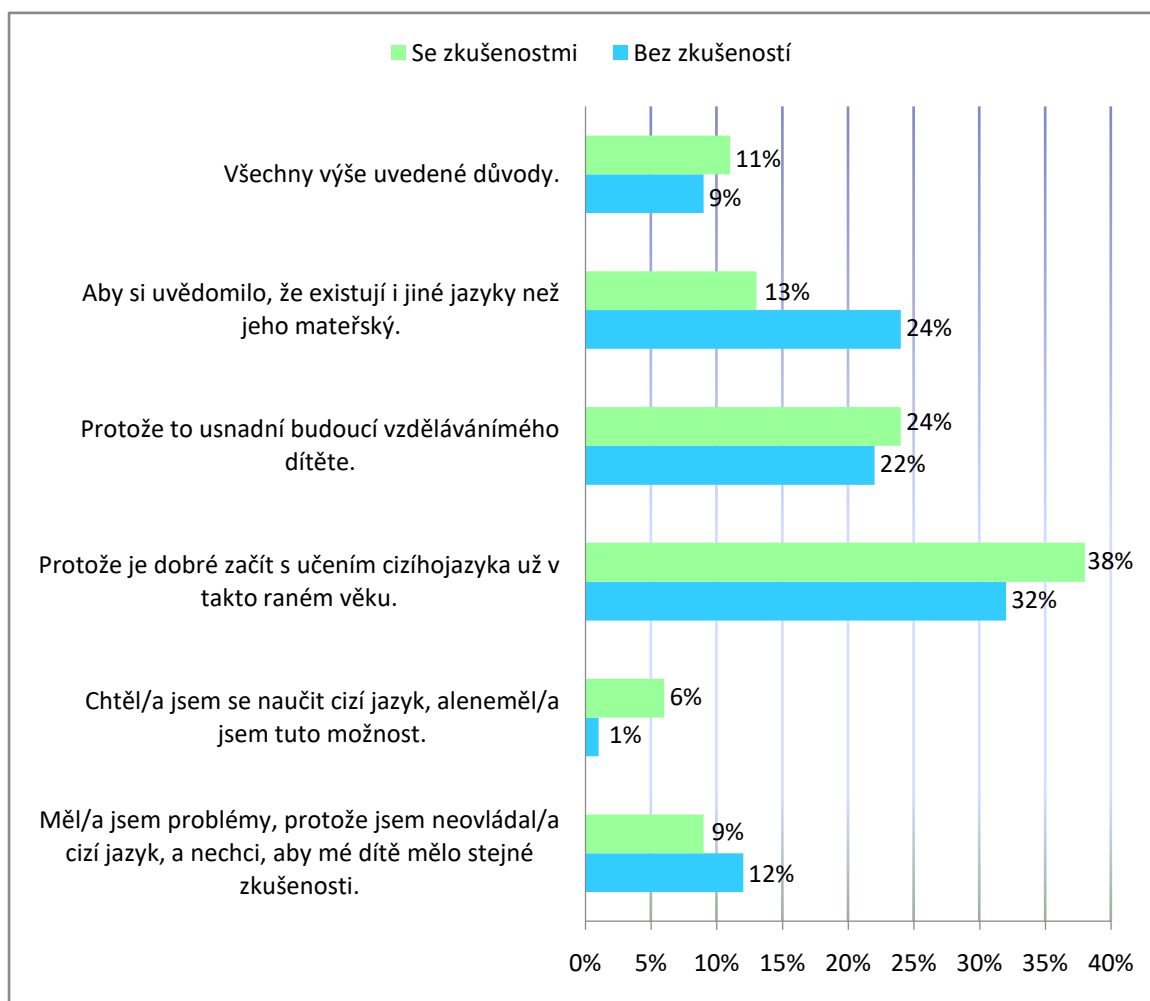
Praktický přínos pro budoucí vzdělávání dítěte uvedlo **23,6 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 13$) a **22 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 18$). Rodiče tak reflektují očekávání, že raný kontakt s jazykem může usnadnit pozdější školní výuku.

Zajímavý rozdíl nastává u důvodu „**aby si dítě uvědomilo, že existují i jiné jazyky než jeho mateřský**“ – tuto možnost zvolilo **24,4 % rodičů bez zkušenosti (n = 20)**, ale jen **12,7 % rodičů se zkušeností (n = 7)**. Může jít o signál, že rodiče bez konkrétní zkušenosti více uvažují o výuce angličtiny z pohledu kulturní otevřenosti.

Možnost „**všechny výše uvedené důvody**“ zvolilo **10,9 % rodičů se zkušeností (n = 6)** a **8,5 % bez zkušenosti (n = 7)**, což naznačuje, že menší část respondentů sdílí holistický pohled na jazykové vzdělávání jako kombinaci praktických, emocionálních i kulturních přínosů.

Dva nejméně zastoupené důvody měly spíše osobní charakter: **vlastní zklamání z nemožnosti naučit se cizí jazyk** uvedlo **5,5 % rodičů se zkušeností (n = 3)** a **1,2 % bez zkušenosti (n = 1)**; **obava z opakování vlastních problémů s jazykem** byla důvodem pro **9,1 % rodičů se zkušeností (n = 5)** a **12,2 % bez zkušenosti (n = 10)**. Tyto odpovědi ukazují, že určité obavy z vlastních slabin mohou být silnou motivací pro podporu dítěte ve výuce cizího jazyka.

Celkově lze shrnout, že důvody pro podporu výuky angličtiny v MŠ se mezi oběma skupinami rodičů mírně liší. Rodiče **se zkušeností** kladou větší důraz na **přímý užitek** z raného učení, zatímco rodiče **bez zkušenosti** častěji zmiňují **kulturně-výchovný aspekt**. Tento rozdíl může být důležitý při nastavování komunikačních strategií pedagogů směrem k rodinám.



Graf č. 11 – Důvody pro podporu výuky AJ v MŠ

Faktory ovlivňující rozhodnutí o zařazení dítěte do výuky anglického jazyka

Graf č. 12 ukazuje, **jaké faktory hrají roli při rozhodování rodičů o zařazení dítěte do výuky angličtiny v mateřské škole.**

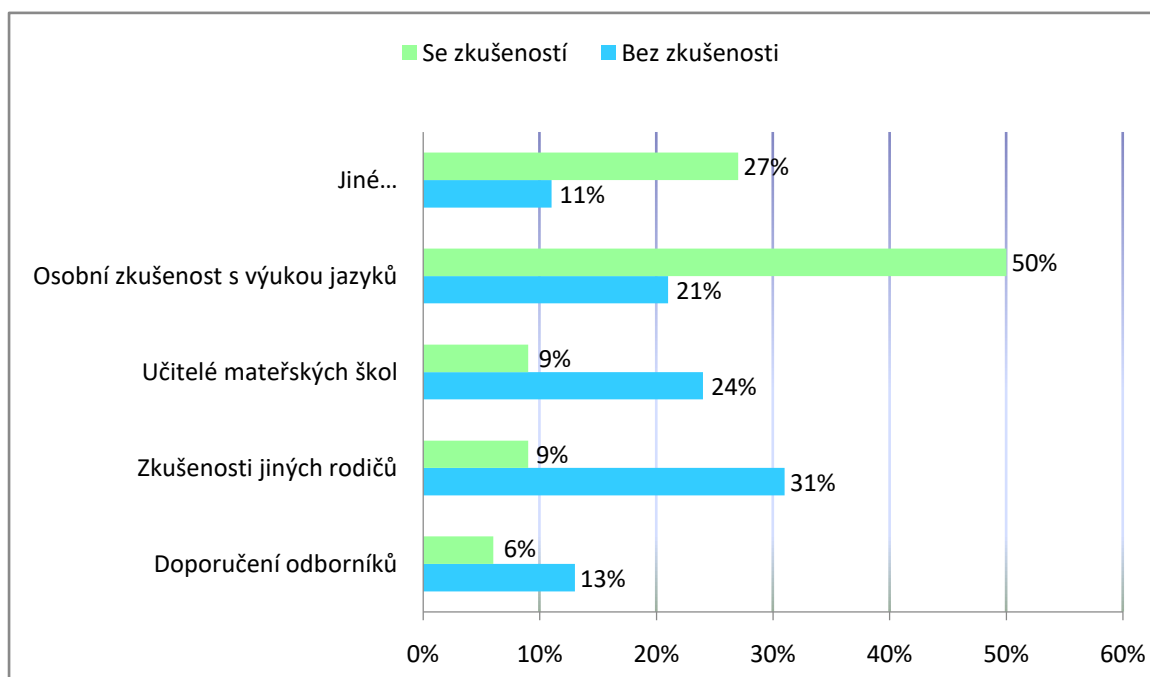
Nejsilnějším faktorem u rodičů **se zkušeností** byla **vlastní zkušenost s výukou cizího jazyka**, kterou uvedlo **49,1 %** respondentů této skupiny (**n = 28**). U rodičů **bez zkušenosti** byla tato položka méně zastoupena (**20,7 %**, **n = 17**), což naznačuje, že osobní zkušenost s jazykovým učením může posilovat motivaci k zapojení dítěte do podobného procesu.

Naopak rodiče **bez zkušenosti** častěji spoléhají na **zkušenosti jiných rodičů** (**30,5 %**, **n = 25**) a **učitele mateřských škol** (**24,4 %**, **n = 20**), což může odrážet jejich menší informovanost či jistotu ohledně výuky cizích jazyků. U rodičů **se zkušeností** se tyto faktory objevují méně často – **9,1 %** v obou případech (**n = 5**).

Doporučení odborníků hrají výrazně menší roli, přičemž tento faktor uvedlo pouze **5,5 % rodičů se zkušeností (n = 3)** a **13,4 % bez zkušenosti (n = 11)**. To může signalizovat nízkou míru konzultací s logopedy, pedagogy či psychologickými poradci v kontextu jazykového vzdělávání v raném věku.

Zajímavý rozdíl je patrný také v kategorii **jiné důvody**, kde rodiče **se zkušeností** s výukou AJ (**27 %, n = 15**) častěji uváděli specifické, individuální motivace – vlastní **zájem dítěte**, **příbuzní**, vhodnost **zařazení výuky v raném věku**, ale i nedobrovolné zařazení do výuky, kdy jedna z učitelek s dětmi komunikuje pouze v angličtině. Oproti tomu u rodičů **bez zkušenosti** se takto vyjádřilo jen **10,8 % (n = 9)**. Ti uváděli faktory jako **cena kurzu** a **logistika** dopravení dítěte na kurz, výborné **ovládání mateřského jazyka** dítětem, vlastní **zájem dítěte**, a velmi zajímavá byla odpověď „**ukázková lekce – práce pedagoga**“. Tento výsledek může odrážet vyšší míru angažovanosti a reflexe rodičů, kteří již výuku angličtiny u svého dítěte zažili.

Výsledky ukazují, že rodiče **se zkušeností** s výukou angličtiny u svého dítěte se při rozhodování častěji opírají o **vlastní úsudek** a **osobní zkušenosti**, zatímco rodiče **bez této zkušenosti** přikládají větší význam názorům okolí – zejména **jiných rodičů** a **pedagogů**. Tento rozdíl poukazuje na různou míru jistoty a angažovanosti, která může souviset s informovaností a důvěrou ve vlastní kompetence. Pro školy a lektory jazykových programů je proto klíčové zaměřit se na osvětu a **vhodnou komunikaci** zejména směrem **k rodičům** bez přímé zkušenosti, aby se posílila jejich **motivace** a podpořilo rozhodování ve prospěch raného jazykového vzdělávání.



Graf č. 12 – Faktory ovlivňující zařazení dítěte do výuky AJ

Ochota rodičů bez zkušeností zapojit dítě do výuky angličtiny

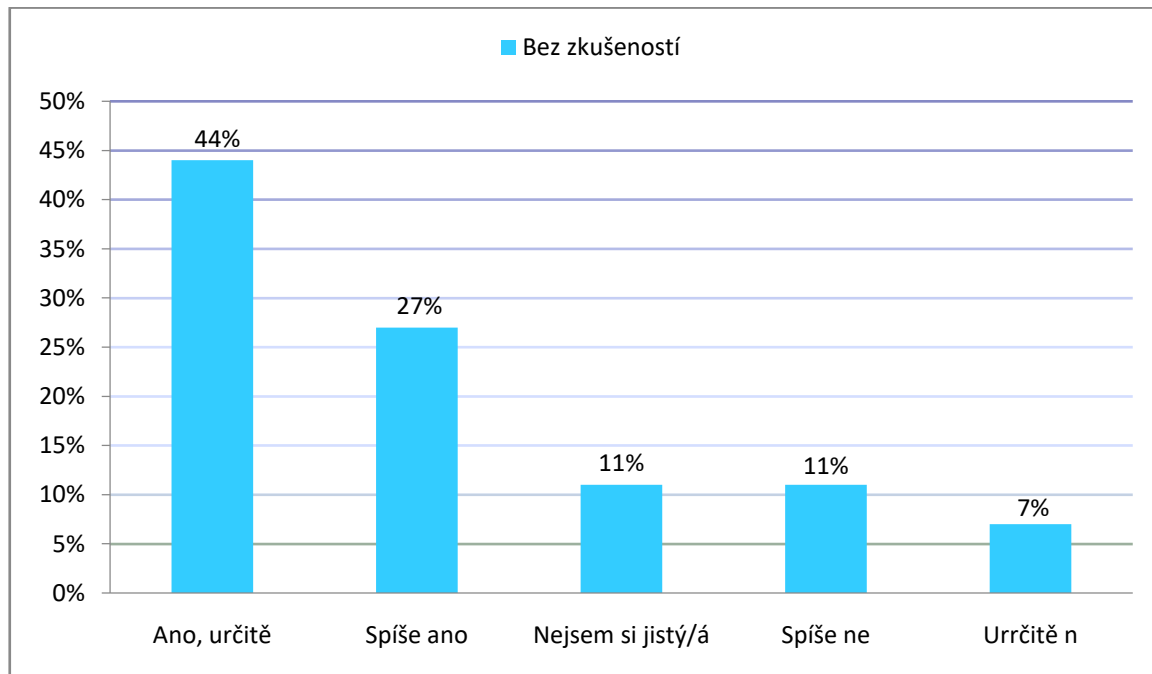
Graf č. 13 se zaměřuje na **postoje rodičů, jejichž děti dosud nemají zkušenost s výukou anglického jazyka v mateřské škole (n = 82)**, a jejich **ochotu dítě do této výuky případně zařadit**. Výsledky ukazují poměrně silnou ochotu rodičů výuku podpořit, což potvrzuje vysoký podíl kladných odpovědí.

Nejčastější odpovědí bylo „**Ano, určitě**“, kterou zvolilo **43,9 %** respondentů (**n = 36**). Dalších **26,8 %** (**n = 22**) uvedlo odpověď „**Spíše ano**“, což znamená, že přibližně **71 %** rodičů **bez zkušenosti** je alespoň částečně **nakloněno myšlence zařazení dítěte do jazykového programu**.

Naopak odpověď „**Nejsem si jistý/á**“ zvolilo **11 %** (**n = 9**), což signalizuje určitý váhající postoj. Stejný podíl respondentů (**11 %**, **n = 9**) se vyjádřil **spíše negativně** a **7,3 %** (**n = 6**) uvedlo, že by dítě do výuky angličtiny **rozhodně nezařadili**.

Celkové výsledky naznačují, že přestože děti respondentů dosud výuku angličtiny v MŠ nenavštěvují, **většina** rodičů (více než dvě třetiny) tuto **možnost** reálně zvažuje nebo ji jednoznačně **podporuje**. Tyto postoje mohou být ovlivněny celospolečenským **důrazem na jazykové kompetence**, ale i vnímanými **výhodami raného osvojování cizího jazyka**, jak ukazují i předchozí grafy. Skupina váhajících a odmítajících rodičů by mohla

představovat **cílovou skupinu** pro osvětu, zaměřenou na přínosy jazykového vzdělávání v předškolním věku.



Graf č. 13 – Zvažování zařazení dítěte do výuky AJ

Zvažování výuky anglického jazyka v soukromé škole nebo kurzu

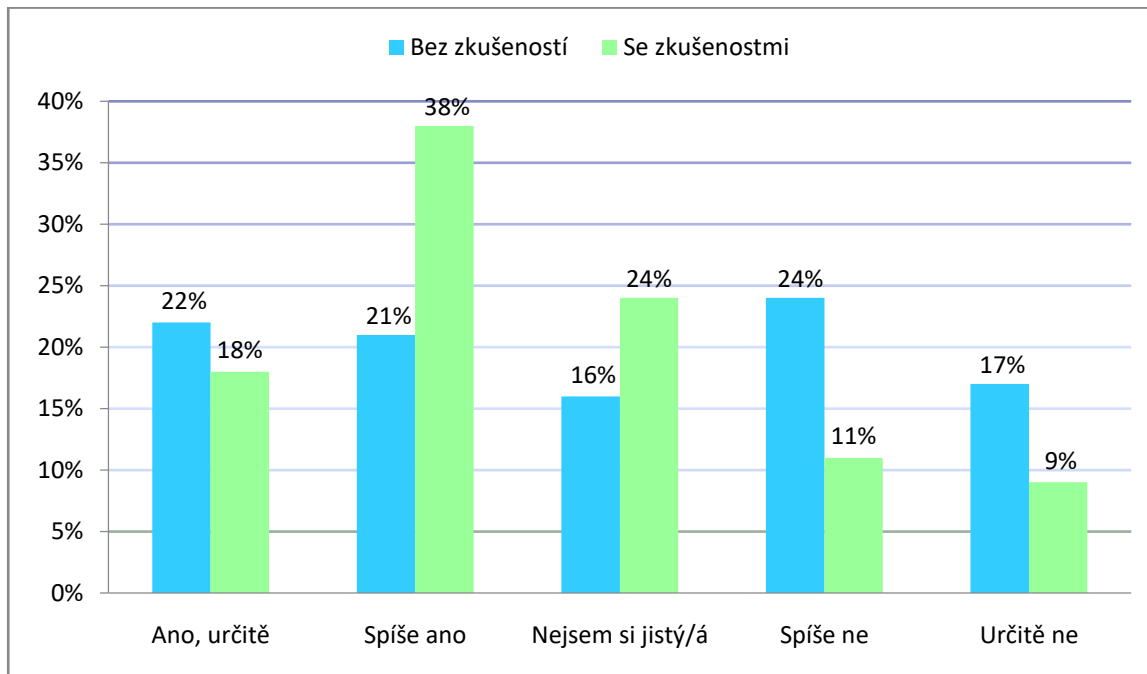
Graf č. 14 zobrazuje **názory rodičů na možnost zařadit dítě do výuky anglického jazyka prostřednictvím soukromé školy nebo placeného jazykového kurzu**.

Nejčastější odpovědi mezi rodiči **se zkušeností** bylo „**Spíše ano**“, které uvedlo **38,2 %** respondentů (**n = 21**). Další **18,2 %** (**n = 10**) odpovědělo „**Ano, určitě**“. Celkově tak více než polovina (**56 %**) rodičů této skupiny reálně **zvažuje** formu výuky mimo institucionální rámec mateřské školy. Naopak **23,6 %** (**n = 13**) rodičů zůstalo **neutrálních**, zatímco negativní postoje („**Spíše ne**“ a „**Určitě ne**“) dohromady tvořily **20 %** (**n = 11**).

U rodičů **bez zkušenosti** byla nejčastější odpověď „**Spíše ne**“, kterou zvolilo **24,4 %** respondentů (**n = 20**), následovaná odpověď „**Ano, určitě**“ s **22 %** (**n = 18**) a „**Spíše ano**“ s **20,7 %** (**n = 17**). Negativní názory („**Spíše ne**“ a „**Určitě ne**“) tak tvořily dohromady **41,5 %** (**n = 34**) odpovědí, což poukazuje na větší míru váhání či odmítání v této skupině.

Výsledky naznačují, že **zkušenost** rodiče s výukou AJ v MŠ **zvyšuje ochotu investovat do rozvoje** jazykových kompetencí dítěte i mimo státní sektor. Pro skupinu

bez zkušenosti může být klíčové zaměřit se na osvětu a srozumitelnou komunikaci výhod jazykového vzdělávání formou kurzů.



Graf č. 14 – Zvažování výuky AJ v soukromé škole nebo kurzu

Faktory ovlivňující úspěšnost výuky anglického jazyka v předškolním věku

Graf č. 15 se zachycuje, **jaké faktory rodiče považují za nejdůležitější pro úspěšnost výuky angličtiny** v předškolním věku. Respondenti mohli vybrat více možností. Z odpovědí rodičů **se zkušeností (n = 55)** i **bez zkušeností (n = 82)** je patrné, že vnímání klíčových determinant výuky je v obou skupinách velmi podobné, ačkoli rodiče se zkušeností některé faktory častěji akcentují.

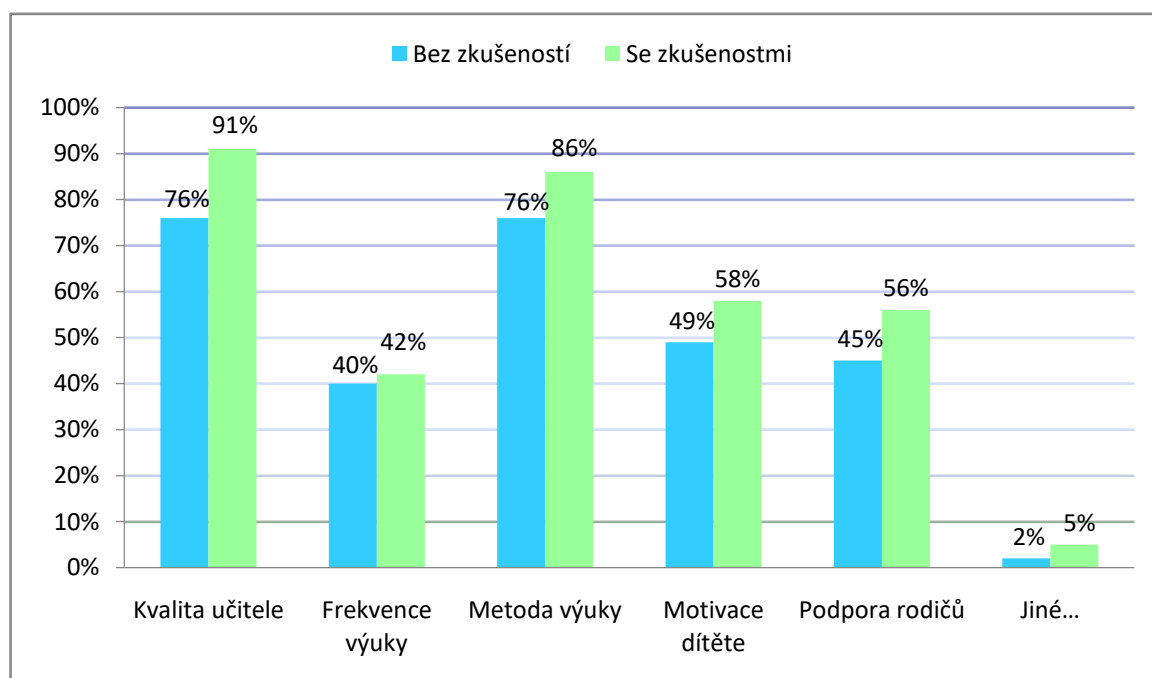
Nejvýznamnějším faktorem byla pro obě skupiny **kvalita učitele** – uvedlo ji **90,9 %** respondentů **se zkušeností (n = 50)** a **75,6 % bez zkušeností (n = 62)**. Srovnatelně silnou důležitost má i **metoda výuky**, kterou označilo **85,5 % rodičů se zkušeností (n = 47)** a **75,6 % rodičů bez zkušeností (n = 62)**.

Motivace dítěte byla jako klíčová vnímána u **58,2 % rodičů se zkušeností (n = 32)** a **48,8 % rodičů bez zkušeností (n = 40)**. **Podporu rodičů** zmínilo **56,4 % rodičů se zkušeností (n = 31)** a **45,1 % rodičů bez zkušeností (n = 37)**. **Frekvenci výuky**

považovalo za důležitou **41,8 % (n = 23)** rodičů **se zkušeností** a **40,2 % (n = 33)** **bez zkušeností**.

Možnost „Jiné“ uvedlo pouze malé procento respondentů – **5,4 % (n = 3)** ze skupiny **se zkušeností** a **2,4 % (n = 2)** ze skupiny **bez zkušeností** – což ukazuje, že většina rodičů se držela předem definovaných kategorií.

Celkové výsledky ukazují, že rodiče si uvědomují **komplexnost faktorů** ovlivňujících efektivitu výuky cizího jazyka. Skupina rodičů se zkušeností tyto faktory často reflektuje intenzivněji, což může souviset s přímým pozorováním výsledků výuky u jejich dítěte.



Graf č. 15 – Faktory ovlivňující úspěšnost výuky AJ

5.4 Jazykové prostředí dítěte

Tato kapitola se zaměřuje na **jazykové a kulturní prostředí, ve kterém se dítě pohybuje mimo mateřskou školu**. Cílem je zjistit, do jaké míry mají děti možnost setkávat se s anglickým jazykem či s jinými jazyky a kulturami přirozenou formou – v rodině, během volnočasových aktivit nebo skrze kontakty s cizinci. Jazykové prostředí může zásadním způsobem **ovlivňovat vztah dítěte k výuce angličtiny**, a rovněž **formovat postoje rodičů** k jejímu zařazení do vzdělávacího procesu.

Kontakt s jinými kulturami nebo jazykovým prostředím

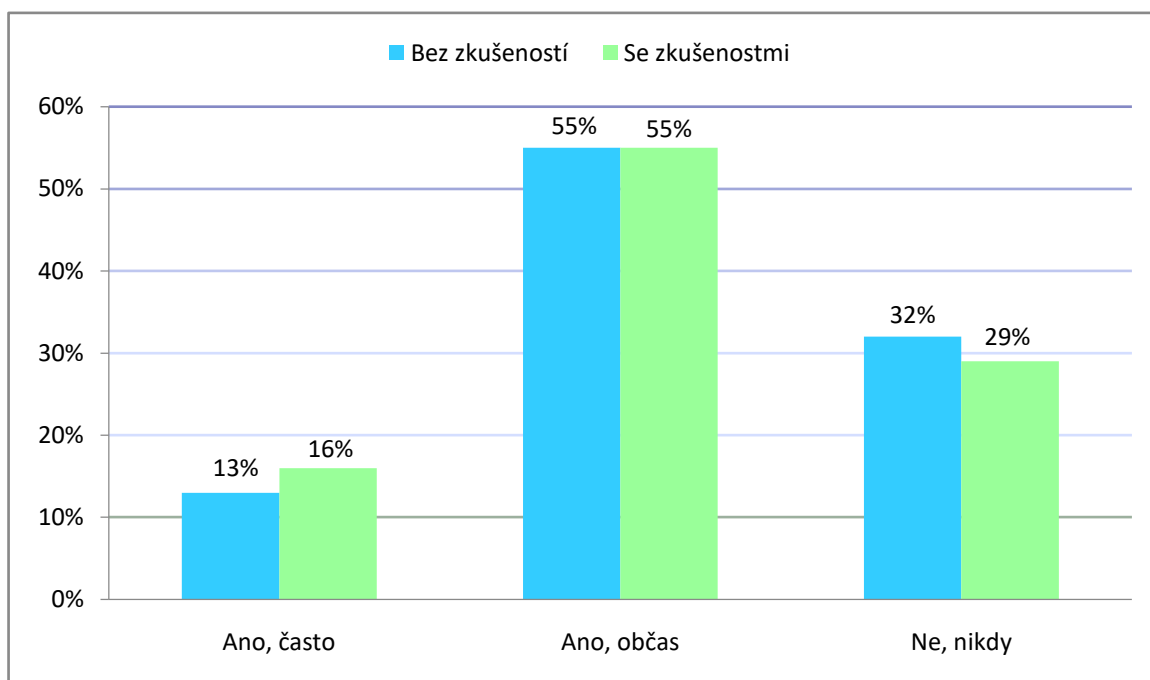
Graf č. 16 se zobrazující **možnosti kontaktu dětí respondentů s cizí kulturou nebo jazykovým prostředím** mimo institucionální rámec, například prostřednictvím cestování, rodinných kontaktů či jiných příležitostí.

Nejčastější odpovědí v obou skupinách bylo „**Ano, občas**“, které shodně uvedlo **55 %** respondentů (**n = 45** u rodičů **bez zkušenosti**; **n = 30** u rodičů **se zkušeností**). Tato shoda naznačuje, že **příležitostný kontakt** s cizím jazykem či kulturou je **běžnou zkušeností** pro většinu dětí bez ohledu na to, zda docházejí na výuku AJ v MŠ.

Možnost „**Ano, často**“ uvedlo **16,4 %** rodičů **se zkušeností** (**n = 9**) a **13,4 %** rodičů **bez zkušenosti** (**n = 11**). Tyto relativně nízké hodnoty ukazují, že **častý kontakt** s cizím prostředím je spíše **výjimečný** a může být ovlivněn životním stylem, ekonomickými možnostmi nebo osobními vazbami rodiny.

Naopak odpověď „**Ne, nikdy**“ zvolilo **31,7 %** rodičů **bez zkušenosti** (**n = 26**) a **29,1 %** rodičů **se zkušeností** (**n = 16**). Přibližně třetina respondentů tedy uvádí, že jejich dítě zatím s cizím jazykem či kulturou nepřišlo do kontaktu mimo formální vzdělávací prostředí.

Výsledky ukazují, že i přes rostoucí globalizaci a dostupnost zahraničních zkušeností **nemají** všechny děti rovné **příležitosti** ke kontaktu s jinými jazyky nebo kulturami. Právě **materšská škola** se tak může stát pro mnohé děti prvním a **klíčovým místem**, kde se s cizím jazykem seznamují. Tento fakt potvrzuje význam **kvalitní a dostupné jazykové výuky** v předškolním věku jako prostředku k rozšíření kulturní zkušenosti dítěte.



Graf č. 16 – Možnost kontaktu dítěte s cizí kulturou nebo jazykovým prostředím

Setkávání se s angličtinou v přirozeném prostředí

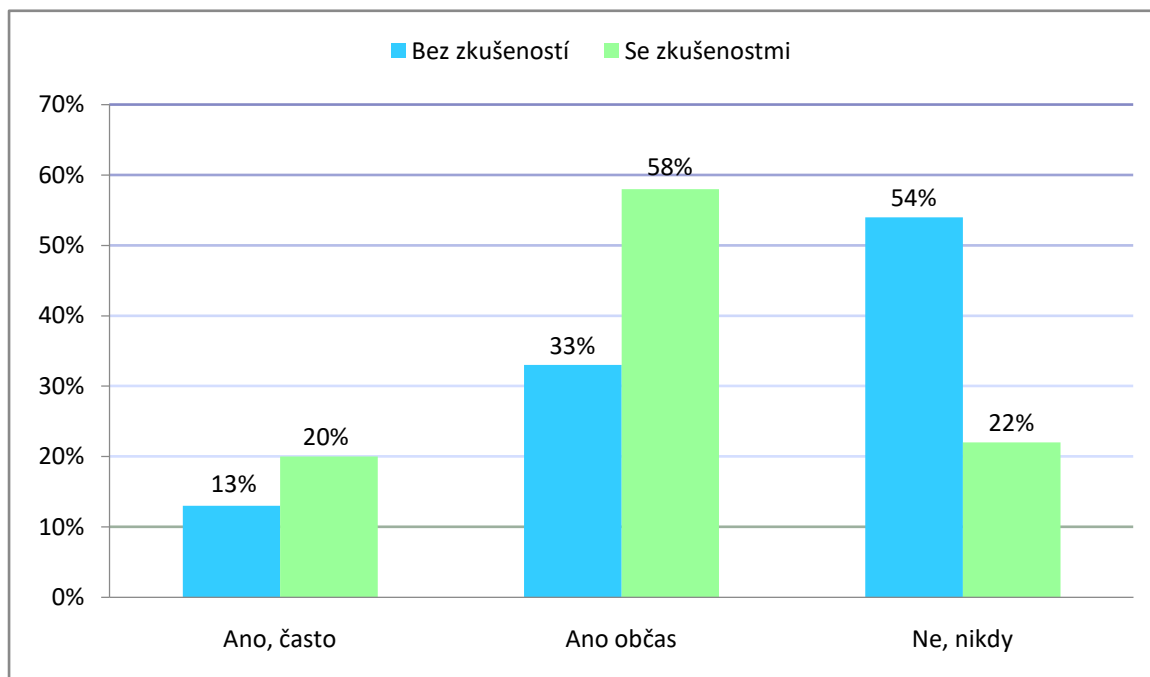
Graf č. 17 znázorňuje, zda **mají děti respondentů možnost kontaktovat se s anglickým jazykem v přirozeném prostředí**, tedy mimo školní výuku.

Nejvyšší podíl odpovědí mezi rodiči **se zkušeností** představuje varianta „**Ano, občas**“, kterou zvolilo **58,2 %** respondentů (**n = 32**). Ve skupině rodičů **bez zkušenosti** odpovědělo stejně **32,9 %** respondentů (**n = 27**). Tato data ukazují, že **děti se zkušeností** s výukou AJ se **častěji dostávají do kontaktu s jazykem** i mimo školní prostředí, což může přispívat k vyšší expozici a pozitivně ovlivnit jejich vztah k učení.

Možnost „**Ano, často**“ uvedlo **20 %** rodičů **se zkušeností** (**n = 11**) a **13,4 %** rodičů **bez zkušenosti** (**n = 11**). I zde lze pozorovat mírně vyšší četnost u skupiny se zkušeností, což může souviset s **vědomým podporováním jazykového kontaktu** ze strany rodičů.

Naopak odpověď „**Ne, nikdy**“ označilo **53,7 %** rodičů **bez zkušenosti** (**n = 44**), zatímco ve skupině rodičů **se zkušeností** to bylo pouze **21,8 %** respondentů (**n = 12**). Tato výrazná diference poukazuje na to, že **kontakt s AJ mimo výuku je mnohem pravděpodobnější u dětí, které již výuku navštěvují** – a může být důsledkem celkové jazykové orientace rodiny.

Celkové výsledky potvrzují význam domácí a mimoinstitucionální podpory při osvojování cizího jazyka v raném věku. Rodiče dětí navštěvujících výuku AJ častěji **vytvářejí příležitosti pro přirozený kontakt** s jazykem, což může významně podpořit efektivitu vzdělávacího procesu.



Graf č. 17 – Možnost kontaktu s AJ v přirozeném prostředí

5.5 Zkušenosti dítěte s výukou AJ

Tato kapitola se věnuje pohledu rodičů, jejichž děti již navštěvují výuku angličtiny v mateřské škole. Cílem je přiblížit, **jak děti na výuku reagují** a jak ji prožívají. Vnímání dítěte a jeho motivace může výrazně ovlivnit postoj rodiče i ochotu pokračovat v jazykovém vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že otázky v této části byly určeny **výhradně rodičům se zkušeností s AJ v MŠ**, odpovědi představují pohled založený na přímé zkušenosti.

Reakce dítěte na výuku anglického jazyka

Graf č. 18 prezentuje **reakce dětí na výuku anglického jazyka** v mateřské škole z pohledu rodičů, jejichž **děti se této výuky účastní (n = 55)**. Cílem otázky bylo zjistit,

jak děti subjektivně vnímají jazykové aktivity a zda je pro ně výuka spíše pozitivní nebo problematická zkušenost.

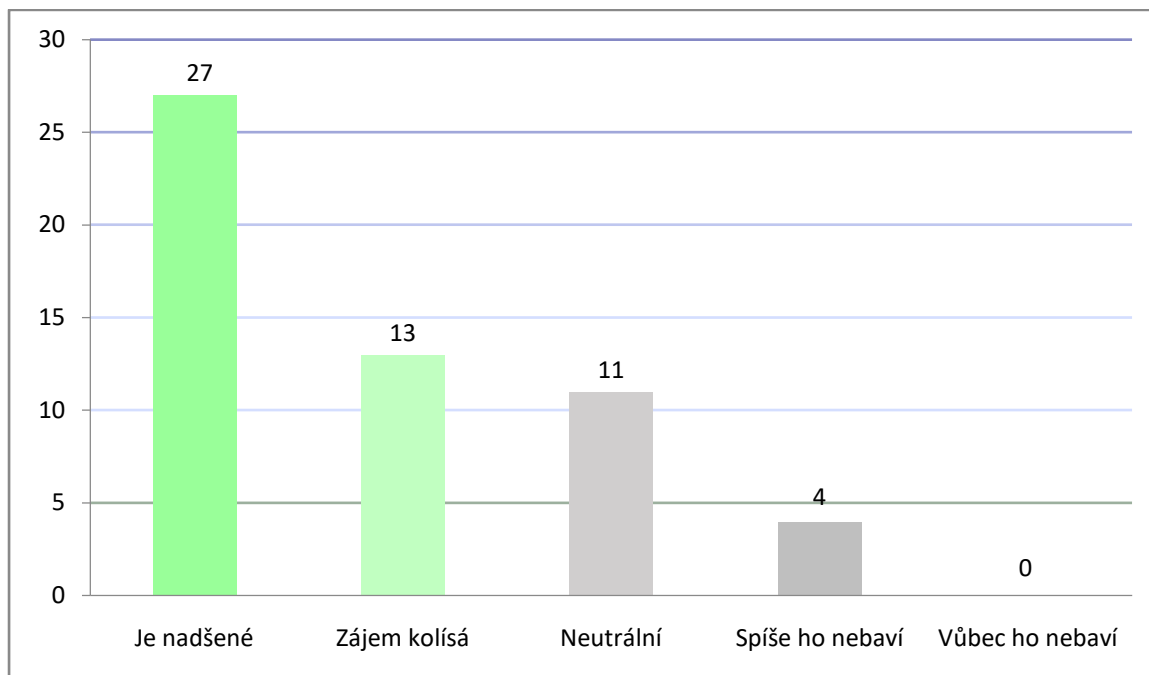
Nejčastější odpovědí bylo „**Je nadšené**“, kterou uvedlo **27** rodičů, což představuje téměř polovinu všech respondentů v této skupině (**49,1 %**). Tento výsledek naznačuje velmi **pozitivní** přijetí jazykové výuky dětmi, které je pravděpodobně podpořeno hravou formou, metodikou odpovídající věku a motivujícím přístupem učitelů.

Dalších **13** rodičů (**23,6 %**) označilo, že **zájem** jejich dítěte o výuku „**kolísá**“. To ukazuje na přirozenou **variabilitu pozornosti a motivace** u dětí v předškolním věku, která může být ovlivněna momentálním rozpoštěním, způsobem výuky nebo aktuálním obsahem lekce.

„**Neutrální**“ postoj, tedy ani nadšení, ani odpor, uvedlo **11** respondentů (**20 %**). Tato skupina dětí patrně nevykazuje výrazné emoce směrem k výuce, ale zároveň ji neodmítá, což může znamenat **prostor pro další motivaci** ze strany učitelů i rodičů.

Pouze **4** rodiče (**7,3 %**) uvedli, že jejich dítě výuku „**spíše nebaví**“. Nikdo z respondentů nezvolil odpověď „**Vůbec ho nebaví**“, což potvrzuje, že **negativní reakce** dětí na výuku angličtiny jsou v této skupině spíše **výjimečné**.

Celkově lze konstatovat, že **reakce dětí** na výuku AJ jsou ve většině případů **pozitivní** nebo alespoň neutrální. **Pozitivní emoce** spojené s učením mohou významně **přispět k dlouhodobému zájmu** o jazyk a usnadnit jeho osvojování, což podporuje i předchozí zjištění o významu pozitivního emočního nastavení v raném jazykovém vzdělávání.



Graf č. 18 – Reakce dítěte na výuku angličtiny

Vnímaná motivace dítěte k výuce anglického jazyka

Graf č. 19 přináší **pohled rodičů na míru motivace jejich dítěte k výuce anglického jazyka** v mateřské škole. Tento údaj se vztahuje pouze k rodičům dětí, které mají osobní **zkušenost s výukou (n = 55)**. Cílem otázky bylo zjistit, do jaké míry děti vnímají jazykové aktivity jako atraktivní a zda se do výuky zapojují s nadšením.

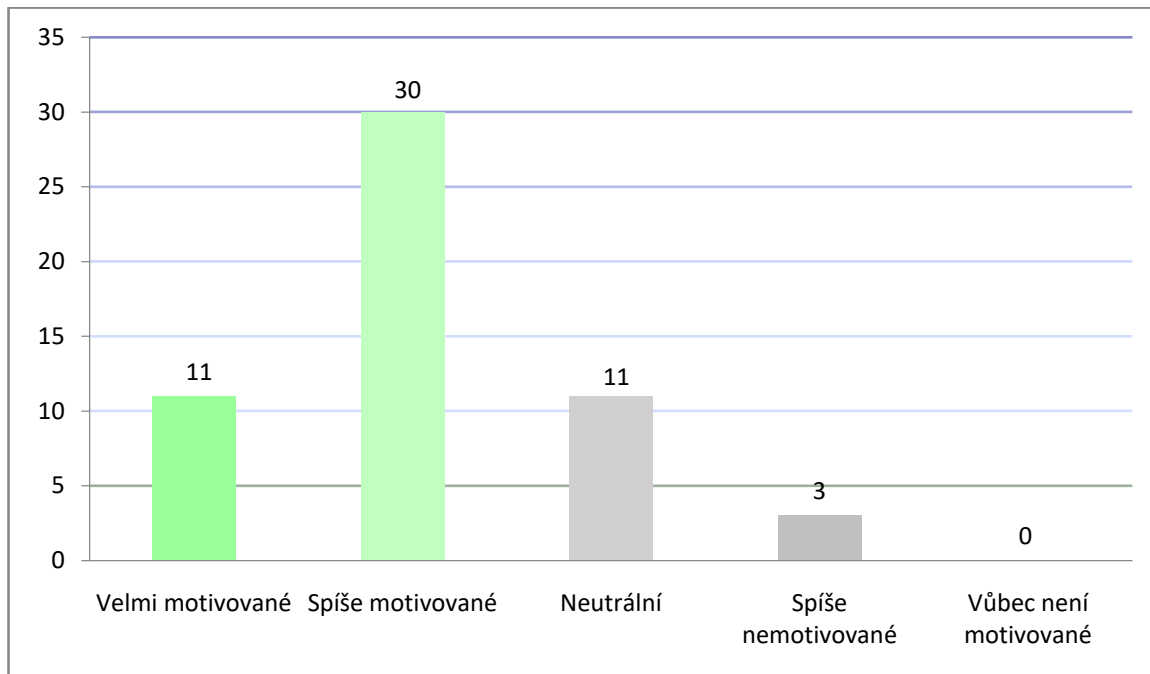
Nejčastější odpovědí bylo „**Spíše motivované**“, kterou zvolilo **30 respondentů (54,5 %)**. Tato odpověď svědčí o **celkově pozitivním** přístupu dětí, které se do výuky zapojují dobrovolně a s mírně aktivním zájmem. Dalších **11 rodičů (20 %)** uvedlo, že jejich dítě je „**Velmi motivované**“, což ukazuje na **silné zaujetí** jazykovým programem.

Neutrální postoj – tedy ani nadšení, ani odpor – popsalo také **11 respondentů (20 %)**, což může naznačovat, že u těchto dětí výuka nevyvolává výrazné emocionální reakce, ale zároveň není vnímána negativně.

„**Spíše nemotivované**“ označili pouze **3 rodiče (5,5 %)** a **žádný** z respondentů neuvedl odpověď „**Vůbec není motivované**“, což dokládá, že zcela negativní postoj dítěte k výuce AJ v mateřské škole je v rámci zkoumaného vzorku výjimečný.

Celkové výsledky potvrzují, že většina dětí, které se účastní výuky angličtiny, je **motivována** a vnímá tyto aktivity jako přínosné a zajímavé. To podporuje předpoklad,

že **vhodně zvolená metodika, prostředí a forma výuky** mohou u dětí významně podpořit pozitivní postoj k cizímu jazyku již v raném věku.



Graf č. 19 – Vnímání motivace dítěte k výuce AJ

5.6 Zapojení rodičů do výuky AJ

V této části se výzkum zaměřuje na **roli rodičů ve vzdělávání dítěte v oblasti cizích jazyků**, konkrétně angličtiny. V předškolním věku má domácí prostředí zásadní význam pro formování vztahu dítěte k učení – ať už přímým zapojením rodičů, nebo vytvářením vhodného jazykového prostředí. Cílem této kapitoly je zjistit, jak rodiče přistupují k podpoře výuky AJ, zda se aktivně zapojují, jaké metody preferují a jaký je jejich postoj k vlastní roli ve vzdělávání dítěte.

Zapojení rodičů do výuky anglického jazyka

Graf č. 20 ukazuje **míru, s jakou se rodiče buď skutečně zapojují, nebo by byli ochotni zapojit do podpory výuky anglického jazyka** u svého dítěte. Otázky byly ve dvou skupinách formulovány odlišně:

– rodiče **se zkušeností** ($n = 55$) odpovídali na otázku: „**Zapojujete se aktivně do výuky angličtiny svého dítěte?**“

– rodiče **bez zkušenosti** ($n = 82$) odpovídali na otázku: „**Myslíte si, že by se měli rodiče aktivně zapojovat do výuky angličtiny svého dítěte?**“

Tato rozdílná formulace odráží skutečný rozdíl mezi **deklarovaným chováním** a **názorovým postojem**, což je důležité mít na paměti při interpretaci výsledků.

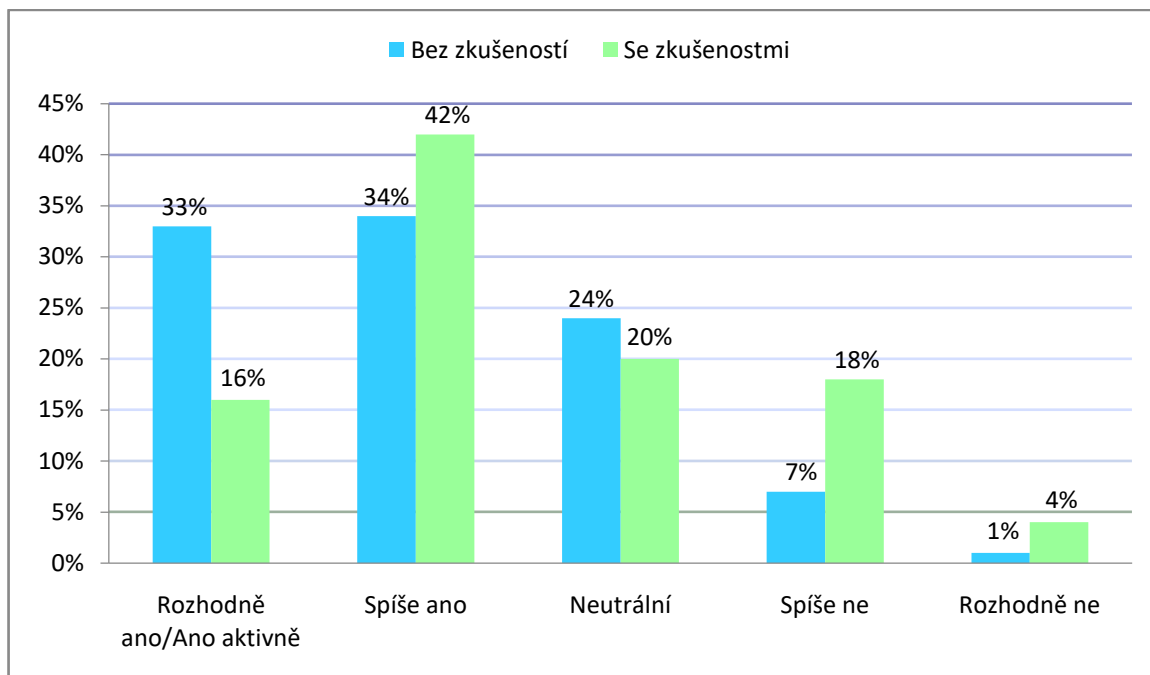
Ve skupině rodičů **bez zkušenosti** uvedlo **32,9 %** ($n = 27$), že jsou **rozhodně přesvědčeni**, že by se rodiče měli aktivně zapojovat. Dalších **34,1 %** ($n = 28$) zvolilo možnost „**spíše ano**“, což znamená, že **přibližně dvě třetiny (67 %)** této skupiny podporují alespoň částečné zapojení rodičů do jazykového vzdělávání.

Naopak ve skupině rodičů **se zkušeností**, kteří odpovídali na otázku týkající se jejich **vlastního zapojení**, uvedlo **pouze 16,4 %** ($n = 9$), že se **aktivně podílejí** na výuce, a **41,8 %** ($n = 23$) označilo odpověď „**spíše ano**“. Celkově tedy **58,2 %** ($n = 32$) rodičů **se zkušeností** výuku podporuje alespoň v nějaké míře, byť **skutečně aktivní účast** je zde **nižší** než míra souhlasného postoje ve druhé skupině.

Neutrální postoj zaujalo **24,4 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 20$) a **20 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 11$), což může odrážet nejistotu, pasivní přístup nebo nedostatek příležitostí k zapojení.

Negativní postoj („Spíše ne“ a „Rozhodně ne“) vyjádřilo **8,5 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 7$) a celkem **21,8 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 12$). V druhé skupině může tento výsledek souviset s přesvědčením, že výuka je primárně odpovědností školy, nebo s praktickými omezeními (čas, jazyková úroveň, sebedůvěra).

Celkově výsledky ukazují, že **většina rodičů se staví pozitivně k myšlence rodičovského zapojení**, ale **reálná aktivita** může být nižší. Rozdíl v odpovědích zároveň potvrzuje, že **názor na zapojení neznamena automaticky ochotu či možnost se skutečně zapojit**, což je důležité zohlednit při plánování podpory a komunikace směrem k rodičům.



Graf č. 20 – Zapojení rodičů do výuky AJ

Metody domácí podpory výuky anglického jazyka

Graf č. 21 se zaměřuje na **metody, které rodiče nejčastěji používají nebo by byli ochotni používat** k podpoře domácí výuky anglického jazyka u svých dětí. Údaje jsou rozděleny do dvou skupin: rodiče **bez zkušenosti** dítěte s výukou AJ v mateřské škole ($n = 82$) a rodiče **se zkušeností** ($n = 55$).

Nejčastěji uváděnou metodou v obou skupinách byl **poslech písniček a pohádek v angličtině**, který označilo **84,1 %** rodičů **bez zkušeností** ($n = 69$) a **81,8 %** rodičů **se zkušenostmi** ($n = 45$). Tato aktivita je pravděpodobně populární díky své **dostupnosti, jednoduchosti a atraktivitě pro děti**.

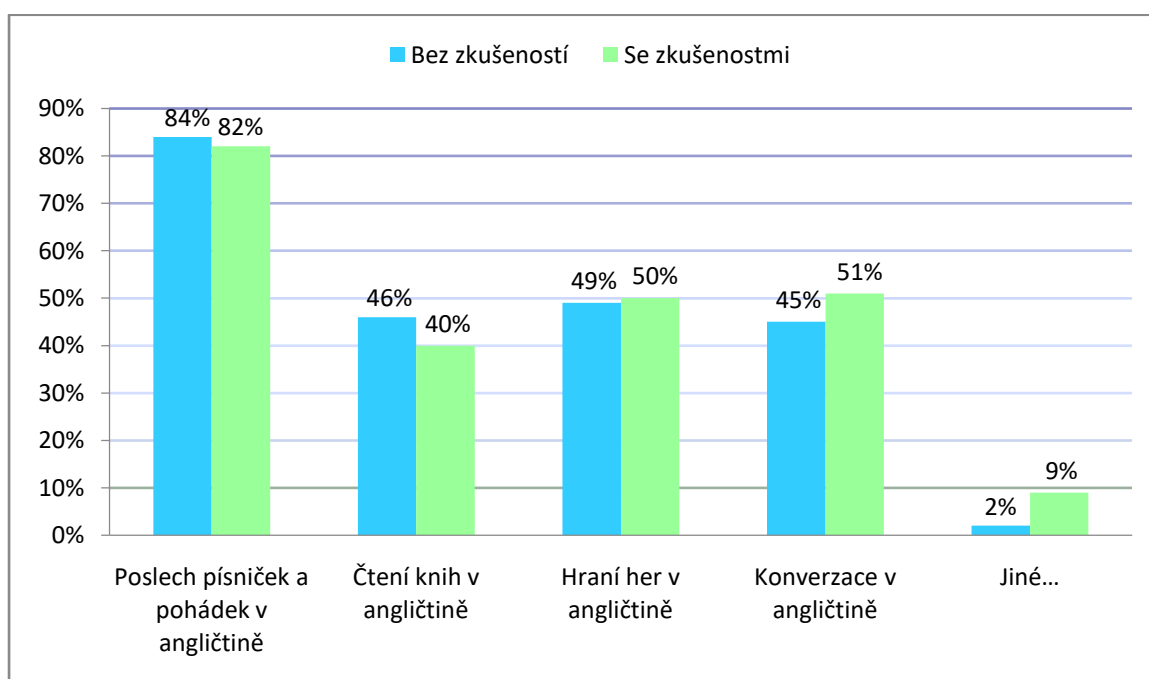
Hraní her v angličtině uvedlo **48,8 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 40$) a **49,1 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 28$), což naznačuje, že **interaktivní forma učení** je vnímána jako vhodný doplněk výuky napříč oběma skupinami.

Konverzaci v angličtině zmínilo **45,1 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 37$) a **50,9 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 28$), ačkoli tato metoda předpokládá **vyšší jazykové dovednosti** ze strany rodičů.

Čtení knih v angličtině označilo **46,3 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 38$) a **40 %** rodičů **se zkušenostmi** ($n = 22$). Nižší četnost v obou skupinách může souviset s **nižší dostupností vhodných knih** nebo s **nejistotou rodičů při čtení v cizím jazyce**.

Možnost „Jiné“ zvolilo **2,4 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 2$) a **9 %** rodičů **se zkušenostmi** ($n = 5$). Konkrétní odpovědi se objevily výhradně ve druhé skupině a zahrnovaly např. **vysvětlování významu slov, kontakt s rodilým mluvčím či využívání interaktivních pomůcek**.

Celkové výsledky ukazují, že rodiče – **bez ohledu na to, zda jejich dítě již výuku AJ navštěvuje** – upřednostňují pro podporu jazykového rozvoje dítěte především **dostupné a nenáročné metody**. Zároveň se potvrzuje, že **ochota využívat doplňkové aktivity** je poměrně vysoká a **může představovat významný potenciál pro rozšíření domácí podpory výuky angličtiny**, jako doplňku k formálnímu vzdělávání v mateřské škole.



Graf č. 21 – Preferované metody domácí výuky AJ

5.7 Názory na vhodný věk pro zahájení výuky AJ

Poslední část výzkumu se zaměřuje na to, **v jakém věku považují rodiče za nejvhodnější začít s výukou angličtiny**. Otázka se týkala všech respondentů a její smyslem bylo zjistit,

jaké časové načasování jazykového vzdělávání rodiče preferují a zda se v tomto ohledu liší postoje rodičů se zkušenostmi a bez nich.

Zjištění této informace umožňuje **lépe porozumět postojům rodičů k ranému jazykovému vzdělávání** a poskytnout doporučení pro plánování výuky cizích jazyků v mateřských školách.

Ideální věk pro zahájení výuky anglického jazyka

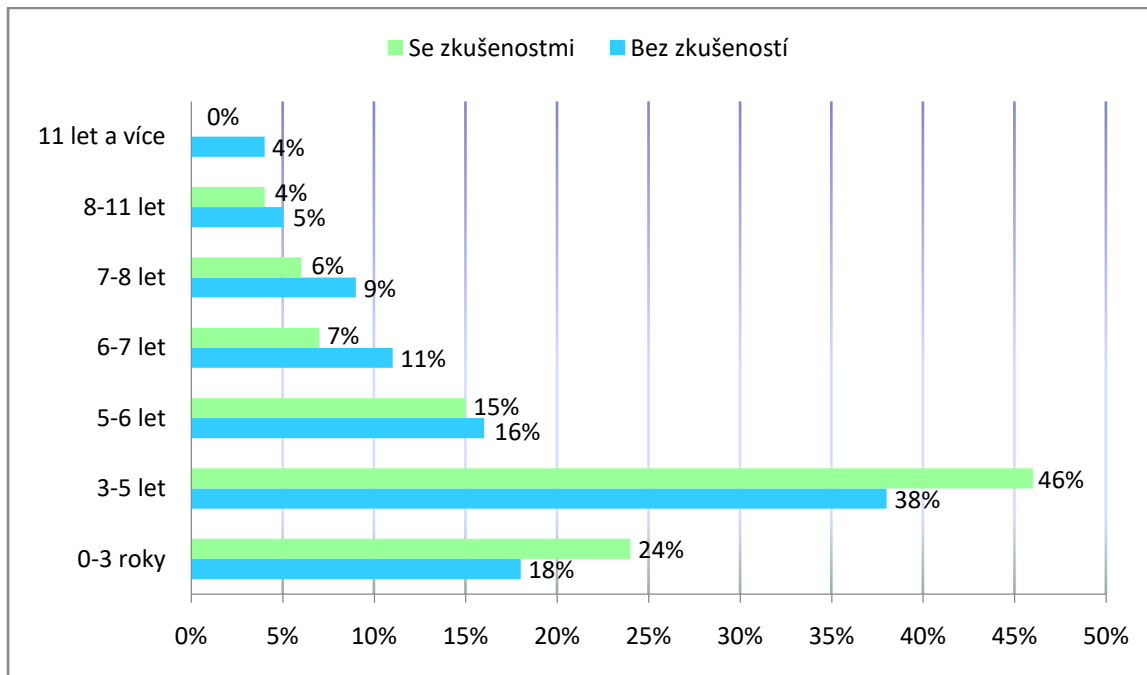
Graf č. 22 zachycuje názory rodičů na **ideální věk pro zahájení výuky anglického jazyka** u dětí. Položka byla převzata ze studie Kocaman a Kocaman (2015) a následně upravena, aby odpovídala českému kontextu a potřebám tohoto výzkumu.

Nejčastější odpovědí v obou skupinách byl věk **3–5 let**, který jako ideální označilo **45,5 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 25$) a **37,8 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 31$). Tento výsledek odráží rostoucí **důraz na rané jazykové vzdělávání** a vnímání předškolního období jako vhodného pro začátek osvojování cizího jazyka.

Na druhém místě se umístila kategorie **0–3 roky**, kterou uvedlo **23,6 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 13$) a **18,3 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 15$). Tento výsledek ukazuje, že značná část rodičů je nakloněna velmi **časnému zahájení** výuky, patrně s ohledem na přirozenou schopnost dětí v tomto věku absorbovat nové jazykové podněty.

Naopak vyšší věkové kategorie byly označeny méně často. Kategorie **5–6 let** byla jako vhodná zvolena **14,5 %** rodičů **se zkušeností** ($n = 8$) a **15,9 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 13$). Podíl respondentů dále klesá s rostoucím věkem dítěte. Například věk **6–7 let** označilo **7,3 %** ($n = 4$) rodičů **se zkušeností** a **11 %** ($n = 9$) **bez zkušenosti**, zatímco věk **11 let a více** uvedlo pouze **3,7 %** rodičů **bez zkušenosti** ($n = 3$) a **žádný** z rodičů **se zkušeností**.

Celkové výsledky jasně ukazují, že většina rodičů – bez ohledu na to, zda jejich dítě výuku AJ v MŠ absolvovalo – preferuje **začátek výuky** v předškolním věku, tedy **do 5 let**. To koresponduje s moderními poznatky o jazykové akvizici a podtrhuje význam začlenění angličtiny již do raného vzdělávání.



Graf č. 22 – Vnímání ideálního věku pro zahájení výuky AJ

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE

Cílem realizovaného výzkumu bylo zmapovat a hlouběji porozumět postojům rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřské škole. Kvantitativní výzkumné šetření umožnilo formulovat odpovědi na hlavní i dílčí výzkumné otázky a zároveň identifikovat důležité faktory, které tyto postoje formují.

HVO – Jaké postoje zaujímají rodiče předškolních dětí k výuce anglického jazyka v mateřské škole? – výzkum ukázal, že rodiče výuku angličtiny v MŠ vnímají převážně pozitivně. Emoční naladění respondentů bylo kladné v obou skupinách, přičemž rodiče, jejichž děti mají s výukou osobní zkušenost, projevovali výrazněji pozitivní postoj. Zkušenost s výukou se tedy jeví jako významný faktor, který ovlivňuje nejen postoj rodiče, ale i míru jeho zapojení a očekávání od výuky.

DVO1 zkoumala, jaké faktory ovlivňují postoje rodičů k výuce anglického jazyka. Výsledky ukázaly, že mezi nejvýznamnější patří jazyková úroveň rodičů, jejich osobní zkušenosti s učením jazyků, vnímaná kvalita učitele, používaná metodika výuky, motivace dítěte a celková jazyková podpora v rodině. Rodiče, kteří vnímají svou jazykovou úroveň jako dostatečnou, jsou častěji ochotni se do výuky aktivně zapojit, zatímco rodiče s nižší sebedůvěrou uváděli obavy z nedostatečné kompetence.

DVO2 – Jaké přínosy či rizika rodiče vnímají ve výuce angličtiny v MŠ? – respondenti nejčastěji uváděli, že včasné seznámení s cizím jazykem představuje investici do budoucnosti dítěte. Jako přínosy zmiňovali rozvoj jazykových dovedností, lepší přípravu na další vzdělávání, kognitivní stimulaci i podporu kulturní otevřenosti. Rizika spojená s předčasným zaváděním angličtiny byla zmíněna výjimečně a týkala se především obav z možného přetížení dítěte nebo narušení rozvoje mateřského jazyka.

DVO3 se týkala očekávání rodičů od výuky angličtiny v MŠ. Výsledky ukázaly, že rodiče nejvíce oceňují výuku vedenou hravou, nenásilnou formou bez důrazu na výkon. Preferují volitelný charakter výuky s možností domácí podpory, například prostřednictvím her, písniček a společného čtení. Aktivní participace rodičů se ukázala jako žádoucí, přičemž většina respondentů projevila ochotu se do jazykového vzdělávání dítěte zapojit.

Zjištění z tohoto výzkumu korespondují s mezinárodními studiemi. Například výzkum Ahmad, Khan a Saeed (2022) identifikoval podobné faktory ovlivňující úspěšnost výuky

cizího jazyka v raném věku – motivaci, postoj rodičů, příležitosti k učení a sebehodnocení dítěte. Význam domácí podpory potvrzuje také studie Li, Kong a Zhang (2024), která ukazuje, že pozitivní rodičovské postoje a jazykově stimulující prostředí vedou k pozitivnějšímu vztahu dětí k učení angličtiny. Lin a Chen (2016) dále upozorňují na vliv institucionálního rámce a rozdíly v míře zapojení mezi rodiči dětí z bilingvních a veřejných školek. Zatímco první skupina rodičů více aktivně podporuje jazykový rozvoj dítěte, druhá spoléhá na školu jako hlavního nositele jazykového vzdělávání.

Důležitost kvalitní výuky a role pedagoga v předškolním jazykovém vzdělávání potvrzuje i Medgyes (2017), který poukazuje na nezbytnost jazykové a metodické připravenosti učitelů při práci s malými dětmi. Na přínos přirozeného, hravého a individualizovaného přístupu k výuce upozorňuje rovněž Suweni et al. (2022), kteří zdůrazňují, že respekt k vývojovým potřebám dítěte je klíčový pro efektivní osvojení cizího jazyka.

Kulturní a institucionální souvislosti zkoumá i studie Hakyemez-Paul (2019), která upozorňuje na odlišnosti ve vnímání spolupráce s rodiči mezi různými zeměmi. Například ve Finsku se u učitelů častěji objevuje vertikální rámec profesionality, kdy rodiče nejsou vnímáni jako plnohodnotní partneři, zatímco v Turecku je spolupráce s rodinou vnímána jako sdílená odpovědnost, což je dynamika, která se může odrážet i v českém prostředí.

Možnost rozvíjet partnerství mezi školou a rodinou potvrzuje i model vzdělávací spolupráce Tekina (2024), jenž v jazykové výuce akcentuje kombinaci organizační a psychologické dimenze rodičovské participace.

Význam vícejazyčnosti a postoje rodičů k ní tematizuje i výzkum Griva a Chouvarda (2012), který ukazuje, že rodiče podporují jazykové vzdělávání jako nástroj budoucí profesní úspěšnosti a osobního rozvoje dítěte. Upozorňují však i na limity vlastní jazykové kompetence, která může být bariérou pro aktivní domácí podporu. Podobné závěry přinášejí i Kocaman a Kocaman (2015), kteří zjistili, že rodiče často reflektují své jazykové nedostatky jako důvod, proč kladou důraz na výuku jazyků u svých dětí již v raném věku.

Závěrem lze konstatovat, že odpovědi na výzkumné otázky potvrzují, že efektivita výuky angličtiny u dětí předškolního věku je silně ovlivněna postoji rodičů, jejich jazykovou sebedůvěrou, kvalitou výukového prostředí a mírou podpory v rodině. Výsledky naznačují potřebu posilovat spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči, podporovat jazykové

kompetence rodičů a poskytovat jim praktické nástroje pro domácí podporu dítěte. Tyto poznatky mohou sloužit jako podklad pro tvorbu vzdělávacích strategií, které respektují individuální potřeby dětí i rodičů a přispívají k harmonickému rozvoji jazykových dovedností v raném věku.

6.1 Limity výzkumu

Přestože výzkum přinesl cenné poznatky o postojích rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřské škole, je nezbytné zohlednit některá omezení, která mohou ovlivnit interpretaci a zobecnitelnost získaných výsledků. Výzkumný vzorek byl vytvořen pomocí metody dostupného výběru a samovýběru respondentů, což znamená, že účastníci šetření se zapojili dobrovolně a nebyli náhodně vybíráni. Tento přístup, běžný v sociálněvědním výzkumu, jak uvádějí Hricová, Ondrášek a Urban (2023), umožňuje oslovit specifickou populaci, ale omezuje reprezentativnost výsledků, jelikož nelze zaručit rovnoměrné zastoupení různých sociodemografických skupin.

Dalším limitem může být skutečnost, že výzkum byl realizován prostřednictvím online dotazníku, což mohlo znevýhodnit rodiče s omezeným přístupem k digitálním technologiím nebo s nižší digitální gramotností. Také nelze zcela vyloučit subjektivní zkreslení v odpovědích – respondenti mohli odpovídat podle svých představ o „správné“ odpovědi, nikoliv dle skutečné zkušenosti (tzv. sociální desirabilita). Obsah dotazníku byl navíc záměrně formulován jednoduše a přístupně, což mohlo omezit hloubku některých zjištění, zejména v otázkách týkajících se vnitřní motivace nebo komplexního vnímání kvality výuky.

Omezením je rovněž zaměření výzkumu pouze na rodičovskou perspektivu, bez paralelního pohledu ze strany učitelů, dětí či školního managementu, který by mohl nabídnout širší kontext. Zvolená kvantitativní metoda umožnila identifikovat obecné trendy a souvislosti, nicméně neposkytuje hlubší vhled do individuálních postojů či motivací, což by mohl doplnit kvalitativní přístup.

Závěrem je třeba zdůraznit, že výsledky této práce nejsou zobecnitelné na celou populaci rodičů dětí předškolního věku v České republice. Přesto však nabízejí důležité impulzy pro další diskuzi o jazykovém vzdělávání v raném věku a mohou sloužit jako výchozí bod pro navazující výzkumné aktivity nebo pedagogickou praxi.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění z výzkumného šetření lze formulovat několik praktických doporučení, která mohou přispět k efektivnější implementaci výuky anglického jazyka v mateřských školách a zároveň posílit spolupráci s rodiči.

V první řadě se jako klíčové ukazuje zajištění **kvalifikovaného pedagogického personálu**, který disponuje nejen odpovídající jazykovou kompetencí, ale také dovednostmi v oblasti raného jazykového vzdělávání. Učitelé by měli být schopni vést výuku hravou, přirozenou a nenásilnou formou, která respektuje vývojové možnosti předškolních dětí a zároveň rozvíjí jejich pozitivní vztah k jazyku.

Dále se doporučuje **zvýšit informovanost rodičů o cílech a metodách výuky anglického jazyka v MŠ**, například prostřednictvím pravidelných informačních schůzek, ukázkových hodin nebo měsíčních plánů zveřejněných na nástěnce či v online prostředí. Tato transparentnost může přispět k odbourání nejistoty a k posílení důvěry rodičů ve vzdělávací proces.

Vzhledem k tomu, že řada rodičů projevila zájem o možnost **domácí podpory dítěte**, doporučujeme školám poskytovat jednoduché tipy a nástroje, které by rodiče mohli využít v domácím prostředí – např. seznam probírané slovní zásoby, odkazy na písničky, hry či obrázkové knihy. Tím lze podpořit kontinuitu jazykového učení mezi školním a rodinným prostředím.

Z výsledků výzkumu také vyplývá potřeba **zachovat volitelnost jazykové výuky**, alespoň v počátečních letech předškolní docházky. Dobrovolná účast rodičů umožňuje respektovat individuální preference a připravenost rodin. Zároveň však lze nabídnout různě intenzivní formy výuky (např. pravidelné lekce, jazyková centra či tematické dny), které by vyhovovaly širokému spektru potřeb.

V neposlední řadě je vhodné podporovat **partnerskou spolupráci mezi školou a rodinou**, která je založena na vzájemném respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dítěte. Učitelé by měli rodiče vnímat jako cenné partnery, nikoliv pouze jako pasivní pozorovatele vzdělávacího procesu. Společná komunikace, podpora a důvěra mohou významně přispět k vytvoření motivujícího a jazykově podnětného prostředí, ve kterém se dítě přirozeně a s radostí učí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na zkoumání postojů rodičů dětí předškolního věku k výuce anglického jazyka v mateřských školách v České republice. Hlavním cílem bylo porozumět tomu, jak rodiče tuto výuku vnímají, jaké faktory jejich postoje ovlivňují a jaká mají očekávání, obavy či motivaci ve vztahu k jazykovému vzdělávání svých dětí.

Výsledky kvantitativního šetření potvrdily, že rodiče výuku angličtiny v předškolním věku vnímají převážně pozitivně. Zvláště rodiče, jejichž děti již s výukou mají zkušenost, projevovali větší důvěru, aktivnější zapojení a realističtější očekávání. Zkušenost s výukou se ukázala být významným faktorem ovlivňujícím nejen postoj rodičů, ale také jejich míru podpory a angažovanosti.

Mezi klíčové faktory formující postoje rodičů patří jazyková úroveň, osobní zkušenosti s učením cizích jazyků, vnímaná kvalita pedagoga a způsob vedení výuky. Respondenti oceňovali především hravou, přirozenou formu výuky, která je přiměřená věku dítěte a neklade důraz na výkon, ale podporuje pozitivní vztah k jazyku.

Výzkum rovněž poukázal na důležitost domácí podpory a efektivní spolupráce mezi rodinou a školou. Rodiče deklarovali ochotu své dítě ve výuce podporovat, avšak zároveň reflektovali své jazykové limity, které mohou být překážkou aktivnější účasti. Ukázalo se, že pro úspěšný jazykový rozvoj dítěte je důležité nejen institucionální zajištění výuky, ale i podnětné domácí prostředí.

Zjištění z výzkumu jsou v souladu s mezinárodními studiemi, které potvrzují, že postoje rodičů a jazyková podpora v rodině významně ovlivňují jazykový vývoj dětí. Práce tak přináší užitečné poznatky nejen pro pedagogy a vzdělávací instituce, ale také pro tvůrce vzdělávacích politik i samotné rodiče.

Závěrem lze říci, že výuka anglického jazyka v mateřské škole má své pevné opodstatnění a značný potenciál – pokud je realizována kvalitně, citlivě a v úzké spolupráci s rodinou. Důraz by měl být kladen na rozvoj pozitivního vztahu k jazyku, přirozenost výukového procesu a budování partnerského dialogu mezi školou a rodiči. Výsledky této práce mohou posloužit jako výchozí podklad pro další rozvoj jazykového vzdělávání v předškolním věku a pro formulaci doporučení v oblasti podpory jazykového prostředí v rodině i školním kontextu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ahmad, S., Khan, H., & Saeed, M. (2022). Factors influencing foreign language learning in the early childhood: A qualitative inquiry. *Gomal University Journal of Research*, 38(1), 112–122. <https://www.researchgate.net/publication/359898255>
- Bartram, B. (2006). *An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language Learning*. ResearchGate. bit.ly/44Fd9X4
- British Council Czech Republic. (2021, December 14). *Tipy a aktivity při výuce angličtiny pro děti*. British Council. <https://www.britishcouncil.cz/blog/jak-ucit-mensi-deti-anglictinu>
- California Scottish Rite Foundation. (2024, November 9). *Supporting early language development at home*. CASRF. <https://www.casrf.org/post/strategies-for-parents-to-support-early-language-development-at-home>
- Collins, S. (2024, September 30). *The impact of early language education on cognitive and Social Development*. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. bit.ly/3RqyWE0
- Čiháková, B. (2023, February 16). Bilingvní Výchova? Vícejazyčné děti Lépe myslí a jsou pozornější. *Deník.cz*. https://www.denik.cz/z_domova/bilingvni-vychova.html
- Dale, P. S., & Patterson, J. L. (2009, November 30). *Early identification of language delay*. Academia.edu. https://www.academia.edu/61345321/Early_Identification_of_Language_Delay
- De Houwer, A. (2023, December). *Early bilingualism*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/376670175_Early_Bilingualism
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fojkar, M. D., & Pižorn, K. (2015). Parents' and teachers' attitudes towards early foreign language learning. In *The Practice of Foreign Language Teaching: Theories and Applications* (pp. 363–376). Cambridge Scholars Publishing. <https://bit.ly/4jiguzX>

- Foushee, R., & Srinivasan, M. (2023, April 16). *Active learning in language development*. Sage Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/09637214221123920>
- Genesee, F. H. (2009). *Early childhood bilingualism: Perils and possibilities*. Journal of Applied Research on Learning, 2(Special Issue), Article 2, pp. 1-21.
https://www.researchgate.net/publication/254440434_Early_childhood_bilingualism_Perils_and_possibilities
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007, January). *Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement*. Academia.edu. bit.ly/42yRz44
- Griva, E., & Chouvarda, P. (2012, September 25). *Developing plurilingual children: Parents' beliefs and attitudes towards English language learning and multilingual learning*. World Journal of English Language.
<https://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/1820/909>
- Hakyemez-Paul, S. (2019, August 30). Parental involvement in early childhood education: Turkish and Finnish context. Utupub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7737-6>
- Hricová, A., Ondrášek, S., & Urban, D. (2023). *Metodologie v Sociální Práci*. Grada.
- Chan, K. C. J., Monaghan, P., & Michel, M. (2022, March 7). *Adapting to children's individual language proficiency: An observational study of preschool teacher talk addressing monolinguals and children learning English as an additional language*. Cambridge University Press. bit.ly/4jfDjEh
- Chen, L. (2024). *Language Acquisition and Second Language Learning Strategies in a Family Environment*. Clausius Scientific Press.
https://www.clausiuspress.com/assets/default/article/2024/07/29/article_1722259212.pdf
- Ibrahim, A. (2017, October 27). *Advantages of using language games in teaching English as a foreign language in Sudan Basic Schools*. American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences.
https://asrjetsjournal.org/index.php/American_Scientific_Journal/article/view/3508/1298

IJV. (2024, říjen 3.). *Dvojjazyčné děti: Jak Pomoci Vašemu dítěti s učením cizího jazyka*. Institut jazykového vzdělávání. <https://www.ijv.cz/blog/dvojjazyzne-deti-jak-pomoci-vasemu-diteti-s-ucenim-ciziho-jazyka>

Jurkic, A., Hallyday, S. E., & Hascher, T. (2023, February 24). *The relationship of language and social competence of preschool – and kindergarten - age single and dual langure learners in Switzerland and Germany*. Sience Direct. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200623000273>

Kargerová, J. P., Seberová, A., & Krejčová, V. V. (2022, June 25). *Program Začít Spolu Jako inovace mění tvář českého školství*. Pedagogika. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/2103>

Kim, K. H., & Hua, Y. (2019, December). *How cultural parenting impacts children's academics and creativity*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/341057198_How_Cultural_Parenting_Impacts_Children's_Academics_and_Creativity

Kocaman, N., & Kocaman, O. (2015, July 31). *Parents' views regarding foreign langure teaching in pre-school institutions*. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED589196>

Li, Q., & Kong, K. (2024). *The Influence of Parents' Beliefs and Home Literacy Environment on Preschoolers' Attitudes toward Learning English as a Foreign Language*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. <https://ijlter.myres.net/index.php/ijlter/article/view/2033/2059>

Li, Q., Kong, K., & Zhang, M. (2024). *The influence of parents' beliefs and home literacy environment on preschoolers' attitudes toward learning English as a foreign language*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(8), 329–349. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.17>

Lin, C.-Y., & Chen, H.-C. (2016). *Parental perceptions of early childhood English education*. International Journal on Studies in English Language and Literature, 4(11), 62–70. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0411011>

Matúšová, J. (2014). *Rodina a jej kooperácia s materskou školou*. Metodicko-pedagogické centrum. <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/matusova.pdf>

- Medgyes, P. (2017). *The non-native teacher* (3rd ed.). SwanCommunication.
- Otřisalová, L. (2009, March 12). *Angličtina v Mateřské škole a základní škole*. Metodický portál RVP.CZ. <https://shorturl.at/WyPk9>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017, January 14). *Identifying pathways between socioeconomic status and language development*. Annual Reviews. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226/?crawler=true>
- Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2006, September 15). *Mother and father language input to young children: Contributions to later language development*. Journal of Applied Developmental Psychology. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397306000980>
- Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 171–182. <https://doi.org/10.5817/SP2011-2-8>
- Provázková Stolinská, D. (2020). *Učíme se porozumět*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/360600956_Ucime_se_porozumet_Dominika_Provazkova_Stolinska
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Pusari, R. W., & Karmila, M. (2018, June). *The Effectivity of Language Games Method and Learning Motivation Toward the Language Competence of Early Children*. Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies. <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/ijeces>
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (2013). *Teaching English to children*. Longman.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2015). *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Grada.

Sun, Y. (2022, December 16). *The impact of second-language acquisition on cognitive development*. Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icmetss-22/125978651>

Suweni, D., Ruswanto, & Prasmoro, B. (2022, June 1). *The Importanece of Culture Recognition in Teaching English*. Aplinesia. <http://jurnalnasional.ump.ac.id/index.php/aplinesia/article/download/12080/4351/>

Šafr, J., Hamplová, D., & Smith, M. L. (2023). *Kulturní zdroje rodiny: vliv na gramotnost, akumulaci kulturního kapitálu dítěte a na výsledky ve vzdělávání*. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. <https://www.soc.cas.cz/cz/projekty/kulturni-zdroje-rodiny-vliv-na-gramotnost-akumulaci-kulturniho-kapitalu-ditete-na-vysledky>

Tekin, A. K. (2024, July 28). *Parent involvement revisited: Background, theories, and models*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/268079028_Parent_Involvement_Revisited_Background_Theories_and_Models

Tomora, D. D. (2024, May 20). *The impal of foreign langure exposure on early childhood language development: A critical review*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/380774516_The_Impact_of_Foreign_Language_Exposure_on_Early_Childhood_Language_Development_A_Critical_Review

Trautner, T. (2019, January 28). *Advantages of a bilingual brain*. Michigan State University. https://www.canr.msu.edu/news/advantages_of_a_bilingual_brain

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021, June 14). *Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency*. Frontiers. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.649680/full>

Zormanová, L. (2015, July 29). *Výuka cizích jazyků u předškolních dětí*. Národní Pedagogický Institut. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PV/19695/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-U-PREDSKOLNICH-DETI.html>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Zkušenosti rodičů s výukou AJ v MŠ.....	40
Graf č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.....	42
Graf č. 3 – Vlastní zkušenosti rodičů s výukou AJ.....	43
Graf č. 4 – Úroveň anglického jazyka rodičů	44
Graf č. 5 - Sebehodnocení jazykové úrovně rodičů ve vztahu k podpoře dítěte při výuce angličtiny	46
Graf č. 6 – Emoční postoj rodičů k výuce AJ v MŠ	47
Graf č. 7 – Vnímání přínosů výuky AJ v předškolním věku	48
Graf č. 8 – Postoj rodičů k povinné výuce AJ v MŠ	49
Graf č. 9 – Souhlas s tvrzením o negativním vlivu výuky AJ na rozvoj mateřského jazyka	50
Graf č. 10 – Vnímané přínosy výuky AJ v předškolním věku	52
Graf č. 11 – Důvody pro podporu výuky AJ v MŠ.....	54
Graf č. 12 – Faktory ovlivňující zařazení dítěte do výuky AJ	56
Graf č. 13 – Zvažování zařazení dítěte do výuky AJ.....	57
Graf č. 14 – Zvažování výuky AJ v soukromé škole nebo kurzu	58
Graf č. 15 – Faktory ovlivňující úspěšnost výuky AJ.....	59
Graf č. 16 – Možnost kontaktu dítěte s cizí kulturou nebo jazykovým prostředím.....	61
Graf č. 17 – Možnost kontaktu s AJ v přirozeném prostředí.....	62
Graf č. 18 – Reakce dítěte na výuku angličtiny	64
Graf č. 19 – Vnímání motivace dítěte k výuce AJ.....	65
Graf č. 20 – Zapojení rodičů do výuky AJ	67
Graf č. 21 – Preferované metody domácí výuky AJ.....	68
Graf č. 22 – Vnímání ideálního věku pro zahájení výuky AJ.....	70

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AJ Anglický jazyk

DVO Dílčí výzkumná otázka

HVO Hlavní výzkumná otázka

MŠ mateřská škola

SES Socioekonomický status

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro rodiče bez zkušeností s výukou AJ v MŠ

Příloha P II: Dotazník pro rodiče se zkušeností s výukou AJ v MŠ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE BEZ ZKUŠENOSTÍ S VÝUKOU AJ V MŠ

Postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí předškolního věku

Dobrý den,

rádi bychom Vás požádali o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí výzkumu pro bakalářskou práci na téma „**Postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí předškolního věku**“.

Dotazník je určen rodičům, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, a jeho cílem je zjistit, jak rodiče vnímají výuku angličtiny v tomto věkovém období.

Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a zabere přibližně 5 minut. Získané údaje budou použity výhradně pro studijní účely a nebudou nikde zveřejněny v individuální podobě.

Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu podílet se na výzkumu.

1. Setkalo se Vaše dítě s výukou angličtiny v mateřské škole?
 - ☐ Ano
 - ☐ Ne
2. V jakém věku by se podle Vás mělo dítě začít učit angličtinu?
 - ☐ 0-3 roky
 - ☐ 3-5 let
 - ☐ 5-6 let
 - ☐ 6-7 let
 - ☐ 7-8 let
 - ☐ 8-11 let
 - ☐ 11 let a více
3. Je podle Vás výuka angličtiny v předškolním věku pro dítě přínosná?
 - ☐ Rozhodně ano
 - ☐ Spíše ano

- ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše ne
 - ☐ Rozhodně ne
4. Myslíte si, že výuka angličtiny v mateřské škole by měla být povinná?
- ☐ Ano, pro všechny děti
 - ☐ Pouze jako volitelný program
 - ☐ Ne, neměla by být povinná
5. Jaký je podle Vás největší přínos výuky angličtiny u dětí předškolního věku? (možno vybrat více odpovědí)
- ☐ Lepší jazykové schopnosti v budoucnu
 - ☐ Rozvoj kognitivních schopností (paměť, pozornost, učení se...)
 - ☐ Větší sebevědomí dítěte
 - ☐ Snadnější učení dalších jazyků
 - ☐ Jiné...
6. Jaký máte názor na výuku angličtiny v mateřských školách?
- ☐ Velmi pozitivní
 - ☐ Spíše pozitivní
 - ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše negativní
 - ☐ Velmi negativní
7. Pokud Vaše dítě nechodí na angličtinu, zvažovali byste jeho zařazení do výuky?
- ☐ Ano, určitě
 - ☐ Spíše ano
 - ☐ Nejsem si jistý/á
 - ☐ Spíše ne
 - ☐ Určitě ne

8. Jaké faktory podle Vás ovlivňují úspěšnost výuky angličtiny u dětí předškolního věku? (možno vybrat více odpovědí)
- ☐ Kvalita učitele
 - ☐ Frekvence výuky
 - ☐ Metoda výuky
 - ☐ Motivace dítěte
 - ☐ Podpora rodičů
 - ☐ Jiné...
9. Z jakého důvodu byste uvítali výuku angličtiny v předškolním vzdělávání?
- ☐ Měl/a jsem problémy, protože jsem neovládal/a cizí jazyk, a nechci, aby mé dítě mělo stejné zkušenosti.
 - ☐ Chtěl/a jsem se naučit cizí jazyk, ale neměl/a jsem tuto možnost.
 - ☐ Protože je dobré začít s učení cizího jazyka už v takto raném věku.
 - ☐ Protože to usnadní budoucí vzdělávání mého dítěte.
 - ☐ Aby si uvědomilo, že existují i jiné jazyky než jeho mateřský.
 - ☐ Všechny výše uvedené důvody.
10. Souhlasíte s následujícím tvrzením: „Výuka angličtiny v předškolním věku může negativně ovlivnit rozvoj mateřského jazyka“?
- ☐ Ano, zcela souhlasím
 - ☐ Spíše ano
 - ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše ne
 - ☐ Rozhodně nesouhlasím
11. Myslíte si, že by se měli rodiče aktivně zapojovat do výuky angličtiny svého dítěte?
- ☐ Rozhodně ano
 - ☐ Spíše ano
 - ☐ Neutrální

- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne

12. Jaké metody výuky angličtiny doma byste byli ochotni využívat? (možno vybrat více odpovědí)

- ☐ Poslech písniček a pohádek v angličtině
- ☐ Čtení knih v angličtině
- ☐ Hraní her v angličtině
- ☐ Konverzace v angličtině
- ☐ Jiné...

13. Jaký je Váš názor na používání technologií (např. mobilní aplikace, počítačové hry) k výuce angličtiny?

- ☐ Plně podporuji
- ☐ Spíše podporuji
- ☐ Neutrální
- ☐ Spíše nepodporuji
- ☐ Plně nepodporuji

14. Má Vaše dítě možnost setkávat se s lidmi z jiných kultur nebo jazykových prostředí?

- ☐ Ano, často
- ☐ Ano, občas
- ☐ Ne, nikdy

15. Má Vaše dítě možnost se setkávat s AJ v přirozeném prostředí (doma, u příbuzných...)?

- ☐ Ano, často
- ☐ Ano, občas
- ☐ Ne, nikdy

16. Zvažovali byste, že by Vaše dítě navštěvovalo výuku angličtiny v soukromé škole nebo kurzu? (mimo mateřskou školu)

- ☐ Ano, určitě
- ☐ Spíše ano
- ☐ Nejsem si jistý/á
- ☐ Spíše ne
- ☐ Určitě ne

17. Co by mohlo nejvíce kladně ovlivnit přihlášení Vašeho dítěte na angličtinu?

- ☐ Doporučení odborníků
- ☐ Zkušenosti jiných rodičů
- ☐ Učitelé mateřských škol
- ☐ Osobní zkušenost s výukou jazyků
- ☐ Jiné...

18. Měli jste Vy v minulosti zkušenosti s výukou angličtiny (např. jazykové kurzy, soukromí lektori)?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

19. Jaká je úroveň Vašich znalostí angličtiny?

- ☐ Úplný začátečník
- ☐ A1 – Základní
- ☐ A2 – Mírně pokročilý
- ☐ B1 - Středně pokročilý
- ☐ B2 - Vyšší pokročilý
- ☐ C1 - Pokročilý
- ☐ C2 - Jazykově způsobilý
- ☐ Neučím se anglicky

20. Považujete Vaši vlastní úroveň angličtiny za dostatečnou k tomu, abyste mohli podpořit výuku angličtiny svého dítěte?

- ☐ Ano, určitě
- ☐ Spíše ano
- ☐ Nejsem si jistý/á
- ☐ Spíše ne
- ☐ Určitě ne

21. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ☐ Základní
- ☐ Vyučen/a
- ☐ Středoškolské
- ☐ Vyšší odborné
- ☐ Vysokoškolské

22. Jakého jste pohlaví?

- ☐ Muž
- ☐ Žena

23. Kolik Vám je let?

- ☐ Do 30 let
- ☐ 31-40 let
- ☐ 41 a více

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE SE ZKUŠENOSTÍ S VÝUKOU AJ V MŠ

Postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí předškolního věku

Dobrý den,

rádi bychom Vás požádali o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí výzkumu pro bakalářskou práci na téma „**Postoje rodičů k výuce angličtiny u dětí předškolního věku**“.

Dotazník je určen rodičům, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, a jeho cílem je zjistit, jak rodiče vnímají výuku angličtiny v tomto věkovém období.

Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a zabere přibližně 5 minut. Získané údaje budou použity výhradně pro studijní účely a nebudou nikde zveřejněny v individuální podobě.

Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu podílet se na výzkumu.

1. Setkalo se Vaše dítě s výukou angličtiny v mateřské škole?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

2. Jak reaguje Vaše dítě na výuku angličtiny?

- ☐ Je nadšené
- ☐ Zájem kolísá
- ☐ Neutrálně
- ☐ Spíše ho nebaví
- ☐ Vůbec ho nebaví

3. Je podle Vás výuka angličtiny v předškolním věku pro dítě přínosná?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Neutrální
- ☐ Spíše ne

- ☐ Rozhodně ne
4. V jakém věku by se podle Vás mělo dítě začít učit angličtinu?
- ☐ 0-3 roky
 - ☐ 3-5 let
 - ☐ 5-6 let
 - ☐ 6-7 let
 - ☐ 7-8 let
 - ☐ 8-11 let
 - ☐ 11 let a více
5. Myslíte si, že výuka angličtiny v mateřské škole by měla být povinná?
- ☐ Ano, pro všechny děti
 - ☐ Pouze jako volitelný program
 - ☐ Ne, neměla by být povinná
6. Jaký je podle Vás největší přínos výuky angličtiny u dětí předškolního věku? (možno vybrat více odpovědí)
- ☐ Lepší jazykové schopnosti v budoucnu
 - ☐ Rozvoj kognitivních schopností (paměť, pozornost, učení se...)
 - ☐ Větší sebevědomí dítěte
 - ☐ Snadnější učení dalších jazyků
 - ☐ Jiné...
7. Jaký máte názor na výuku angličtiny v mateřských školách?
- ☐ Velmi pozitivní
 - ☐ Spíše pozitivní
 - ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše negativní
 - ☐ Velmi negativní

8. Jaké faktory podle Vás ovlivňují úspěšnost výuky angličtiny u dětí předškolního věku? (možno vybrat více odpovědí)

- ☐ Kvalita učitele
- ☐ Frekvence výuky
- ☐ Metoda výuky
- ☐ Motivace dítěte
- ☐ Podpora rodičů
- ☐ Jiné...

9. Z jakého důvodu byste uvítali výuku angličtiny v předškolním vzdělávání?

- ☐ Měl/a jsem problémy, protože jsem neovládal/a cizí jazyk, a nechci, aby mé dítě mělo stejné zkušenosti.
- ☐ Chtěl/a jsem se naučit cizí jazyk, ale neměl/a jsem tuto možnost.
- ☐ Protože je dobré začít s učení cizího jazyka už v takto raném věku.
- ☐ Protože to usnadní budoucí vzdělávání mého dítěte.
- ☐ Aby si uvědomilo, že existují i jiné jazyky než jeho mateřský.
- ☐ Všechny výše uvedené důvody.

10. Co nejvíce ovlivnilo Vaše rozhodnutí přihlásit své dítě na angličtinu?

- ☐ Doporučení odborníků
- ☐ Zkušenosti jiných rodičů
- ☐ Učitelé mateřských škol
- ☐ Osobní zkušenost s výukou jazyků
- ☐ Jiné...

11. Má Vaše dítě možnost se setkávat s AJ i mimo školu v přirozeném prostředí (doma, u příbuzných...)?

- ☐ Ano, často
- ☐ Ano, občas
- ☐ Ne, nikdy

12. Má Vaše dítě možnost setkávat se s lidmi z jiných kultur nebo jazykových prostředí?
- ☐ Ano, často
 - ☐ Ano, občas
 - ☐ Ne, nikdy
13. Máte pocit, že je Vaše dítě dostatečně motivováno k učení angličtiny?
- ☐ Ano, velmi motivované
 - ☐ Spíše motivované
 - ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše nemotivované
 - ☐ Vůbec není motivované
14. Souhlasíte s následujícím tvrzením: „Výuka angličtiny v předškolním věku může negativně ovlivnit rozvoj mateřského jazyka“?
- ☐ Ano, zcela souhlasím
 - ☐ Spíše ano
 - ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše ne
 - ☐ Rozhodně nesouhlasím
15. Zapojujete se aktivně do výuky angličtiny svého dítěte?
- ☐ Ano, aktivně
 - ☐ Spíše ano
 - ☐ Neutrální
 - ☐ Spíše ne
 - ☐ Rozhodně ne
16. Jaké metody výuky angličtiny doma využíváte (byste byli ochotni využívat)? (možno vybrat více odpovědí)
- ☐ Poslech písniček a pohádek v angličtině

- ☐ Čtení knih v angličtině
- ☐ Hraní her v angličtině
- ☐ Konverzace v angličtině
- ☐ Jiné...

17. Jaký je Váš názor na používání technologií (např. mobilní aplikace, počítačové hry) k výuce angličtiny?

- ☐ Plně podporuji
- ☐ Spíše podporuji
- ☐ Neutrální
- ☐ Spíše nepodporuji
- ☐ Plně nepodporuji

18. Zvažovali byste, že by Vaše dítě navštěvovalo výuku angličtiny v soukromé škole nebo kurzu? (mimo mateřskou školu)

- ☐ Ano, určitě
- ☐ Spíše ano
- ☐ Nejsem si jistý/á
- ☐ Spíše ne
- ☐ Určitě ne

19. Měli jste Vy v minulosti zkušenosti s výukou angličtiny (např. jazykové kurzy, soukromí lektoři)?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

20. Jaká je úroveň Vašich znalostí angličtiny?

- ☐ Úplný začátečník
- ☐ A1 – Základní
- ☐ A2 – Mírně pokročilý
- ☐ B1 - Středně pokročilý

- ☐ B2 - Vyšší pokročilý
- ☐ C1 - Pokročilý
- ☐ C2 - Jazykově způsobilý
- ☐ Neučím se anglicky

21. Považujete Vaši vlastní úroveň angličtiny za dostatečnou k tomu, abyste mohli podpořit výuku angličtiny svého dítěte?

- ☐ Ano, určitě
- ☐ Spíše ano
- ☐ Nejsem si jistý/á
- ☐ Spíše ne
- ☐ Určitě ne

22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ☐ Základní
- ☐ Vyučen/a
- ☐ Středoškolské
- ☐ Vyšší odborné
- ☐ Vysokoškolské

23. Jakého jste pohlaví?

- ☐ Muž
- ☐ Žena

24. Kolik Vám je let?

- ☐ Do 30 let
- ☐ 31-40 let
- ☐ 41 a více