

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**DILEMATA SPOJENÁ S BILINGVNÍ
VÝCHOVOU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Květa Mračková

Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová

Plzeň, 2014

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

Plzeň, 1. dubna 2014.

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Šárce Káňové a Mgr. Daně Moree, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Zároveň bych ráda poděkovala všem, kteří se ochotně podíleli na výzkumném šetření, a v neposlední řadě i své rodině za jejich trpělivost.

1 OBSAH

ÚVOD.....	7
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA	9
2.1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚK	9
2.2 VÝZNAM ŘEČI A SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	9
2.3 JAZYK A MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	11
2.4 PROCESY UČENÍ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	12
3 BILINGVISMUS	14
3.1 POJEM BILINGVISMUS.....	14
3.2 BILINGVNÍ RODINA.....	15
3.3 BILINGVNÍ PROSTŘEDÍ.....	17
3.4 BILINGVNÍ VÝCHOVA VERSUS BILINGVNÍ VÝUKA	18
3.5 DILEMATA SPOJENÁ S BILINGVNÍ VÝCHOVOU	20
3.5.1 Dilema „Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně“	21
3.5.2 Dilema „Nejdříve by se mělo dítě naučit jazyk mateřský, až následně jazyk druhý“	21
3.5.3 Dilema „Dítě, které míchá dva jazyky, nebude nikdy bilingvní, bude někde „mezi“	22
3.5.4 Dilema „Bilingvismus může být příčinou různých poruch učení, jako např. dyslexie“	22
3.5.5 Dilema „Pokud bude mít dítě dva mateřské jazyky, nebude mít vlastně nikde domov“	22
3.5.6 Dilema „Učení se dvěma jazykům současně zbytečně zatěžuje mozek dítěte“	23
3.5.7 Dilema „Bilingvní děti mají sklon ke schizofrenii“	23
3.5.8 Dilema „Bilingvní děti jsou méně inteligentní než děti monolingvní“	23
3.5.9 Dilema „Bilingvní děti mají horší slovní zásobu než děti monolingvní“	24
3.5.10 Dilema „Pouze rodilý mluvčí může dítě naučit jazyk přirozeně“	24
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
4.1 CÍL VÝZKUMU	26
4.2 ZVOLENÁ VÝZKUMNÁ STRATEGIE	27
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	28
4.4 SBĚR DAT	29
4.5 ZPŮSOBY ANALÝZY DAT.....	30
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
5.1 OKOLNOSTI VZNIKU MYŠLENKY	31
5.1.1 Míra naplnění 1. dílčího cíle	32
5.2 REALIZACE MYŠLENKY INTENCIONÁLNÍHO BILINGVISMU.....	33
5.2.1 Míra naplnění 2. dílčího cíle	35
5.3 VIDITELNÉ VÝSLEDKY	35
5.3.1 Míra naplnění 3. dílčího cíle	38
5.4 VÝHLED DO BUDOUCNA	38
5.4.1 Míra naplnění 4. dílčího cíle	39
5.5 NAPLNĚNÍ HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	39
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	41
ZÁVĚR.....	42
Resumé (české a cizojazyčné)	

Seznam bibliografických citací
Seznam tabulek
Seznam příloh
Seznam obrázků

ÚVOD

V dnešní době je svět velmi globalizovaný. Migrace za prací či za studiem, potažmo i hledání partnera nejen v rámci země, ale v rámci celého světa, již není nic výjimečného.

S tímto fenoménem ale přicházejí i otázky jazykové připravenosti. Jako obyvatelům České Republiky nám přijde „normální“, začít se studiem jazyka na základní škole. Požadavky a nároky jsou ale čím dál tím vyšší, a tak začínají děti poznávat nový jazyk již v předškolním věku. Někdo se může setkávat s rozličnými názory, které od tohoto přístupu odrazují, pro jiného je to krok správným směrem, další využije dvojjazyčné manželství k dvojjazyčné výchově svých dětí. V této bakalářské práci bych se ráda zaměřila právě na bilingvní výchovu, která může mít několik podob, a seznámila tak čtenáře s touto problematikou.

Práce je rozčleněna do několika kapitol. V teoretické části je vymezen pojem předškolní věk a specifikovány procesy učení u těchto dětí, dále se čtenář seznámí s pojmem bilingvismus, s jeho podobami, ale také s dilematy, které bilingvismus často provázejí. Praktickou částí je výzkum, který se zaměřuje na problematiku intencionálního bilingvismu u předškolních dětí v Plzni. Záměrem tohoto výzkumu je informovat o počátcích a průběhu této výchovy a vyvodit možná doporučení pro budoucí praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA

Tato kapitola je věnována vymezení pojmu předškolní věk. Jsou zde zmíněna řečová specifika dětí tohoto věku, a zároveň je zde shrnuto, jakým způsobem se předškolní děti učí. Toto vše by mělo čtenáři dopomoci k pochopení a lepší orientaci v dalších kapitolách této práce.

2.1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚK

Předškolní věk bývá zpravidla charakterizován jako období mezi 3. – 6. rokem života dítěte. Takto předškolní věk definuje Pedagogický slovník¹. Podle Langmeiera a Krejčířové² je toto období podstatně delší, a to od narození po vstup dítěte do školy, tedy od prvního dne života až do 6 - 7 let. V této práci se přikláním k výkladu předškolního věku právě k Langmeierovi a Krejčířové. Přesto je, dle mého názoru, vhodné toto období rozdělit, a to na raný předškolní věk (0 – 3 roky) a předškolní věk pravý (3 – 6 - 7 let).

Dítě raného předškolního věku tráví zpravidla téměř veškerý svůj čas v rodinném prostředí, je ještě velmi závislé na užší rodině, obvykle hlavně na matce. Je nasnadě vyvodit, že z tohoto prostředí získává nejvíce podnětů. Rozvíjí se jak po stránce fyzické, tak po stránce psychické a sociální. Kolem 2. roku života je již dítě schopné trávit kratší časové úseky ve známém prostředí bez matky.

S nástupem pravého předškolního věku stoupá touha dítěte po vrstevnících, po nových sociálních interakcích. Právě v tomto období dítě zpravidla nastupuje do mateřské školy, kde dostává nové podněty a jeho rozvoj pokračuje (viz kapitola Jazyk a mateřská škola).

2.2 VÝZNAM ŘEČI A SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Jedlička³ definuje řeč jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. V pedagogickém slovníku⁴ je jazykem nazván konvenční systém znaků pro účely sociální komunikace. Mezi jazykové dovednosti, které si děti osvojují v předškolním období, patří poslech a

¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 2008. s. 228.

² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2006.

³ JEDLIČKA, Ivan a Eva ŠKODOVÁ, *Klinická logopedie*, 2003. s. 89.

⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 2008. s. 117.

porozumění mluvenému či čtenému a samotný ústní projev. Tedy dovednosti nezbytné k přežití ve společnosti.

Vývoj dětské řeči se nejčastěji dělí na předřečové (přípravné) stadium a stadium vývoje vlastní řeči. Kdy dítě přejde z jednoho stadia do druhého je velmi individuální, zpravidla se jedná o období kolem 1. roku života. Mezi nejranější předřečové projevy patří křik, broukání a neverbální projevy, které dítě používá pro různé situace. Mezi 6. – 8. měsícem se broukání mění na žvatlání a nastupuje období napodobivého žvatlání, v kterém si dítě nacvičuje zvuky z mateřského jazyka. Podle Morgensternerové⁵ existuje hypotéza, že právě do 8. měsíce jsou kojenci citliví na zvuky všech jazyků světa. Po tomto období pro kojence ostatní zvuky ztrácí význam, neslyší je v komunikaci dospělých, a tak dítě zůstává citlivé pouze na jazyk mateřský. Kolem 9. měsíce již mluvíme o období rozumění řeči. „*V tomto období dítě nechápe sice ještě slovní obsah, ale slyšené si dokáže asociovat pro konkrétní situaci a často „odpovídá“ motorickou reakcí („paci paci“).*“⁶ Kolem prvního roku dítě vysloví první slovo a „odstartuje“ tak stadium vývoje vlastní řeči. Ve dvou letech již dítě používá jednoduché věty o dvou slovech („mama papá“) a dochází k prudkému rozvoji komunikačních schopností i aktivní slovní zásoby. Tento rozvoj poté pokračuje, zlepšuje se přesnost vyřčeného, dítě začíná chápat a používat i abstraktní pojmy. Období otázek „co to je?“ (přibližně okolo 1,5 roku) přechází v „proč?“, popř. „kdy?“ (okolo 3,5let), dítě používá souvětí. Jak píše Šulová⁷ „*při osvojování řeči dochází v relativně krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit řečené rozčlenit, dekódovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.*“⁸ Dítě se tedy zpravidla během prvních třech let života naučí jazyk do takové míry, aby se dokázalo dorozumět se společností, která ho obklopuje.

O konkrétním počtu slov používaných ze strany dítěte pojednávám v tabulce č. 1.

⁵ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011

⁶ ZAJITZOVÁ, Eliška. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. 2011. s. 64

⁷ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2004

⁸ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011. s. 11

Tabulka č. 1: Průměrný počet slov dítěte v jednotlivých obdobích

Věk	Průměrný počet slov	Věk	Průměrný počet slov
1 rok	5 – 7 slov	3 roky	1000
1,5	70	4 roky	1500
2 roky	270 - 300	5 let	2000
2,5	350 - 450	6 let	2500 - 3000

Zdroj: převzato od Klenková, 2000, s. 15.

2.3 JAZYK A MATEŘSKÁ ŠKOLA

V České republice je předškolní vzdělávání organizováno pro děti od tří do šesti (sedmi) let v mateřských školách. Každá taková instituce je povinna se řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tento dokument „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“⁹ Cíle předškolního vzdělávání jsou, mimo jiné, doplňovat rodinnou výchovu a rozvíjet klíčové kompetence dětí. RVP vymezuje 5 základních klíčových kompetencí¹⁰, a to takto:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Pro tuto část práce je třeba analyzovat právě kompetence komunikativní. RVP PV zdůrazňuje, že dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*

⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006. s.6

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006. s. 13

- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*
- *v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivněji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku*

Aby toto vše mohlo být u dítěte rozvíjeno, předkládá pedagog tzv. vzdělávací nabídku. Ta by měla, podle Konkretizovaných očekávaných výstupů¹¹, obsahovat různé artikulační, řečové i sluchové hry, hry se slovy a gesty, hádanky, prohlížení a čtení knih (časopisů, encyklopedií, audiovizuální techniky, atd.), vyprávění, komentování činností svých i činností kamarádů, poslech a přednes různých písní a říkanek, a to i cizojazyčných. Dále může pedagog předkládat dětem různé skupinové hry, ve kterých se dítě musí aktivně domlouvat s ostatními, taktéž jim ale naslouchat a vyvozovat patřičné důsledky. Kromě tohoto širokého spektra činností, by měl být pedagog ale především dítěti správným mluvním vzorem, protože dítě se učí nápodobou.

2.4 PROCESY UČENÍ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Otázkou ale zůstává, jak se dítě v předškolním věku dokáže naučit cizí jazyk. U dětí školou povinných je aplikovatelná tzv. metoda CLIL. Zkratka CLIL představuje „Content and Language Integrated Learning, čili obsahově a jazykově integrované vyučování, které označuje ve svém nejširším smyslu výuku neязыkového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a

¹¹ Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. In: MSMT-9482/2012-22. 2012.

pro sdílení vzdělávacího obsahu.“¹² Předškolní věk má však svá specifika. Podle Drayden a Vos¹³ si každé malé dítě tvoří 6 základních drah v mozku. Mezi tyto dráhy patří učení se pomocí pohledu, zvuku, chutě, pachu, doteku a pomocí prožívání. Pomocí těchto drah by tedy učení mělo probíhat. Při pohledu na maminku s miminkem učení skutečně tímto způsobem probíhá! Když se dítě dívá na někoho z blízké rodiny, usmívá se, když slyší mámin hlas, opět to v něm vyvolá pozitivní emoce, atd. Není tedy důvod, proč by tímto stylem nemohlo probíhat učení se druhému jazyku. Jak k tomuto tématu upozorňuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV): v předškolním období jsou „*vhodné metody prožitkového a komparativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.*“¹⁴ Je tedy nanejvýš žádoucí, aby si dítě osvojovalo jakékoli nové poznatky právě hrou, prožíváním. Mezi tyto nové poznatky můžeme zařadit i učení se novému jazyku.

Jak již sám název napovídá, **prožitkové učení** je učení se na základě prožitku. Tím může být skutečná situace v životě dítěte, může se však jednat i o uměle vytvořený zážitek: s dítětem si hrajeme na kočky, a tak se učíme mňoukat a pohybovat se jako kočky. Zjistíme, že kočky mají 4 tlapky a ocas, atd. **Komparativní učení** probíhá tak, že dítěti nabídneme různé objekty, později i situace, a ono srovnává. Komparuje, v čem jsou objekty stejné a v čem se objekty liší. Vše samozřejmě podle věku a schopností dítěte. Co se učení se novému jazyku týče, tyto typy učení používáme obdobným způsobem. Postupujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu, vše komentujeme, a to tím jazykem, který chceme dítě naučit.

¹² Pojem CLIL. In: [online]. [cit. 2013-10-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/17407/POJEM-CLIL.html/>

¹³ DRYDEN, Gordon a Jeannette VOS. *The Learning Revolution*. Nový Zéland: The Learning Web. 1997

¹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2006.

3 BILINGVISMUS

V této kapitole je objasněn termín bilingvismus, jsou zde zmíněny jeho druhy podle prostředí, ve kterém se vyskytuje, a jsou i stručně tabulkově shrnuty jeho charakteristiky. Dále jsou zde osvětleny strategie, které se běžně používají v komunikaci dospělý/í – dítě/děti. V neposlední řadě jsou shrnuta a objasněna právě dilemata, se kterými se může jedinec setkat při bilingvní výchově předškolního dítěte.

3.1 POJEM BILINGVISMUS

Termín bilingvismus není úplně snadné definovat. Jeho výkladů je totiž mnoho. Například dle Macnamary: „*bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce.*“¹⁵ To by ovšem dělalo bilingvní více než dvě třetiny obyvatel světa. Druhý extrémní výklad tohoto pojmu uvádí Bloomfield: „*bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“¹⁶ Pedagogický slovník vykládá bilingvismus jako: „*dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.*“¹⁷ V této práci bude bilingvismus prezentován právě v tomto významu. Bilingvismus je možné dělit podle způsobu osvojení jazyků, a to na přirozený, sekundární a intencionální bilingvismus. O těchto budu pojednávat níže, v kapitolách Bilingvní rodina a Bilingvní prostředí. Další možné dělení je podle doby, od které dochází k osvojování dalšího jazyka. Jedná se o simultánní bilingvismus, kdy se dítě učí oba jazyky současně, a bilingvismus sukcesivní, neboli následný, kdy se dítě začne učit druhý jazyk až po určitém osvojení jazykových kompetencí v jazyce prvním.¹⁸ K tomuto dělení je také nutné přodotknout, že je velmi důležité, od jakého věku dítěte se s dvojjazyčností začne. Určitě platí: čím dříve se začne, tím lepší výslovnost dítěte. Ale i autoři se různí v mezním věku, do kdy je ještě možné naučit se jazyk jako rodilý mluvčí. Harding a

¹⁵ MACNAMARA, John. The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. 1967. s. 59

¹⁶ BLOOMFIELD, Leonard. Language. 1933. s. 56

¹⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník, 2008. s. 25

¹⁸ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011.

Riley¹⁹ uvádí věk do puberty, tedy do 12 - 15 let, ovšem Morgensternerová, Šulová a Scholl uvádí věk podstatně mladší, a to do roku čtvrtého: „*okolo čtvrtého roku, před dovršením pátého roku, dochází k dozrání jistých cerebrálních struktur a osvojování dalšího jazyka za touto hranicí již nemá shodné vývojové etapy a i osvojování gramatických struktur probíhá odlišně.*“²⁰ Autoři se nicméně shodují ve faktu, že pokud se začne učit druhý jazyk člověk až v dospívání, často již cizí přízvuk má. S tímto faktem souvisí i dělení uváděné na www.czechkid.cz, kde je bilingvismus dělen podle úrovně zvládnutí jazyků na bilingvismus vyvážený, kdy je dítě schopné užívat obou jazyků přiměřeně svému věku, a bilingvismus dominantní, kdy jazykové kompetence v jednom jazyce výrazně převládají nad kompetencemi v jazyce druhém.

3.2 BILINGVNÍ RODINA

Jak již bylo uvedeno, **primární bilingvismus** probíhá převážně v bilingvní rodině. Za bilingvní rodinu je podle Harding-Esch a Rileyho²¹ považována taková rodina, kde každý z rodičů mluví s dítětem svým mateřským jazykem. V jazykovém vývoji dítěte z takové rodiny lze rozlišit několik stádií: v 1. stádiu (0 – 2 roky) „*vlastní dítě jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Jeho aktivní slovník je však omezený. Když vysloví nějaké slovo v jednom jazyce, obecně je neschopno podat jeho náhradu v jazyce druhém.*“²² Dítě tedy naprosto přirozeně „míchá“ oba jazyky dohromady. Například: „máma“, „daddy“. Ve druhém stádiu, tedy přibližně od 2 let, si dítě rozšiřuje slovní zásobu v obou jazycích a začíná mezi nimi rozlišovat. Může se ale stát, že „*bude nadále tvořit věty, které obsahují prvky z obou jazyků, protože stejný pojem si neosvojí najednou v obou jazycích.*“²³ I po stránce gramatické nemusí být oba jazyky na stejné úrovni. Například: „to je velký elephant!“ Ve třetím stádiu, kolem 4. roku věku, již dítě jasně rozlišuje mezi jazyky, a to jak lexikálně, tak co se týče gramatické stránky. A tak je možné potkat bilingvní dítě, které mluví s maminkou plynule česky, otočí se na otce, tzv. přepne, a pokračuje ve větě plynule anglicky.

¹⁹ HARDING, Edith a Philip RILEY. *The bilingual family: a handbook for parents*.1986.

²⁰ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULCOVÁ, Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011. s. 41

²¹ HARDING, Edith a Philip RILEY. *The bilingual family: a handbook for parents*.1986.

²² *The bilingual family Newsletter* [online]. 2010 [cit. 2013-10-26]. Dostupné z: www.bilingualwiki.com

²³ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULCOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011. s. 42

Každé dítě je ale individualita, a to ať se jedná o dítě z jednojazyčného, či o dítě z dvojjazyčného prostředí. Proto by ani rodiče vychovávající své dítě dvojjazyčně neměli panikařit, když si myslí, že jejich dítě je v řečovém vývoji pozadu a rovnou předpokládat, že za to může bilingvismus. Podle Morgensternerové, Šulcové a Schollové²⁴ je asynchronní vývoj pro bilingvismus typický. Pokud se ale problémy v řečovém vývoji přece jen objeví, budou zde pravděpodobně jiné důvody než bilingvismus.

Jazyk ale není pouze nositelem informací, je i nositelem kultury, a tak rodiče svým bilingvním dětem vlastně zprostředkovávají i dvě kultury, dva náhledy na svět. A to je v dnešním globalizovaném světě bezesporu ohromná výhoda.

Bilingvní rodina ovšem nemusí být složena pouze ze dvou rodilých mluvčích a jejich dítěte či dětí. Může se jednat o rodinu, kde oba rodiče mluví stejným rodným jazykem, ale z určitého důvodu se rozhodnou, že jeden rodič bude používat ke komunikaci s dítětem jazyk jiný. V takovém případě jde o **intencionální bilingvismus**²⁵. Ve své podstatě jde o situaci velmi podobnou primárnímu bilingvistu, ovšem s tím rozdílem, že rodič, který se rozhodne mluvit s dítětem jiným než svým rodným jazykem, si musí být svou znalostí jazyka velmi jistý. Měl by být schopen dítěti zprostředkovat podobné zážitky s jazykem, jaké dítě prožívá s jazykem prvním. Jde především o cizojazyčné říkanky, pohádky, knížky, popis nejrůznějších dětských situací, apod. přiměřené věku dítěte. V tomto já osobně shledávám velké úskalí. V dnešní globalizované době již mnoho rodičů používá - minimálně v zaměstnání - 2 jazyky. Jejich znalosti jsou na takové úrovni, že by se o nich dalo mluvit jako o téměř bilingvních jedincích. Ovšem jejich znalosti druhého jazyka jsou převážně z oblasti profesního jazyka. Tedy jazyka, který potřebují a používají v profesním životě, nikoli v životě osobním, domácím. Je dosti pravděpodobné, že nemají dostatečně zkušeností s mluvou v tomto jazyce s dítětem. A to může znamenat „kámen úrazu“ v jejich snaze zprostředkovat dítěti bilingvní výchovu. Jak již bylo výše zmíněno, děti v raném věku se učí jakýkoli jazyk tím, že si ho prožívají, napodobují vzor vychovatele. Potřebují být jazykem obklopeni, aby pro ně mělo smysl se ho naučit. A tak, jak

²⁴ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011.

²⁵ ŠTEFÁNIK Jozef, *Jeden člověk, dva jazyky*. 2000.

říká Iva Hennová, „*pokud si člověk není úplně jistý svou výslovností, neměl by děti vůbec učit.*“²⁶

Pokud se rodiče rozhodnou vychovávat své dítě dvojjazyčně, ať půjde o bilingvismus primární nebo intencionální, měly by se rozhodnout, jakým způsobem budou toto provádět. Burkhard Montanari rozlišuje 4 strategie dvojjazyčné výchovy²⁷:

1. nejčastější strategie je tzv. **OPOL** (one person – one language; jedna osoba – jeden jazyk), zvaná též jako Grammontovo pravidlo. Jedná se o strategii, kdy každý rodič mluví s dítětem v jakékoli situaci důsledně „svým“ jazykem.
2. Rodiny imigrantů často volí strategii **jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti**. V tomto případě rodiče s dítětem mluví doma „svým“ (minoritním) jazykem, ve společnosti mluví jazykem okolí (majoritním).
3. Další možností je **volba jazyka podle situace**. Situací se rozumí například změna místa (při překročení prahu domu mluvíme druhým jazykem), změna časového úseku (o víkendech se mluví druhým jazykem), nebo změna tématu (o školce si zásadně povídáme v jazyce, kterým se mluví ve školce).
4. Poslední strategií je volba jazyka **podle první věty**. To znamená, že se vede konverzace v tom jazyce, v kterém je započata.

Každá z těchto strategií by měla být dodržována, ale nemusí se jednat o dogma. Strategie se mohou v průběhu doby v rodině měnit na základě různých důvodů. „*Vždy bychom měli mít na paměti, že nejdůležitější je psychický a emoční vývoj dítěte a teprve pak přichází na řadu otázka jazykových schopností.*“²⁸

3.3 BILINGVNÍ PROSTŘEDÍ

Bilingvní výchova nemusí probíhat pouze v rámci rodiny, může jít o bilingvní prostředí. Mezi takové alternativy patří například **mateřská škola, klub, či specifický jazykový kurz**, který nabízí výuku v odlišném jazyce, než je mateřský jazyk dítěte. Opět se může jednat o několik možností. Za prvé jde o případ, kdy se

²⁶ TĚTHALOVÁ, Marie. Malé děti se cizích jazyků nebojí. *Informatorium*. 2014.

²⁷ MONTANARI, Burkhard. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*. 2002.

²⁸ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULCOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL., Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011. s. 101

rodina přestěhuje do ciziny a dítě tedy navštěvuje mateřskou školu, kde se mluví jazykem dané země. V tomto případě je velmi pravděpodobné (téměř 100%), že se dítě naučí nový jazyk a bude ho umět správně používat. Bude jím totiž dennodenně obklopeno, a to nejen ve školce, ale i ve svém volném čase, ve styku s vrstevníky. Svůj první jazyk si bude udržovat v domácím prostředí, v komunikaci s rodinou. Druhým případem je situace, kdy se rodiče rozhodnou dávat dítě do mateřské školy, kde je výuka realizována jazykem odlišným od jazyka dané země. V tomto případě se dítě bezesporu nový jazyk také naučí. Dokonce se může stát, že se tento jazyk stane časem dominantním, jak uvádí Morgensternerová²⁹, vzhledem k četnosti jeho používání ve školce a s vrstevníky. Třetí možností je, že dítě navštěvuje mateřskou školu bilingvní. Podle Pedagogického slovníku je bilingvní výuka „výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský.“³⁰ Díky tomuto vzdělávání si dítě osvojuje oba jazyky téměř rovnoměrným tempem. Může se zdát, že jde o jakousi novinku, ale „bilingvní vzdělávání má dlouhou tradici zejména v zemích, kde existuje více oficiálních / úředních jazyků“³¹ A výsledky z těchto zemí jsou jednoznačné: děti se naučí jazyky oba, popř. jazyků více (např. Švýcarsko, Belgie). Co se týče jazykového kurzu, velký důraz je nutno klást na skutečnost, že se cizím jazykem mluví, nejde tedy o kurz, kde se překládá z jednoho jazyka do druhého. Tímto je opět zajištěno, že je dítě obklopeno jazykem, prožívá si ho.

3.4 BILINGVNÍ VÝCHOVA VERSUS BILINGVNÍ VÝUKA

Rozdíl mezi bilingvní výchovou a bilingvní výukou je nyní pravděpodobně zřejmý. Bilingvní výchova probíhá v rodině, která své dítě/ děti vychovává dvojjazyčně, ať už jakýmkoli z výše uvedených způsobů. Naproti tomu bilingvní výuka probíhá v bilingvním prostředí zpravidla mimo rodinu.

Hlavní rozdíly lze tedy spatřovat hlavně v **intenzitě**, s jakou je dítě seznamováno s druhým jazykem. V bilingvní rodině je dítě obklopeno dvěma jazyky denně, dítě je tedy připravené mluvit oběma jazyky kdykoli podle potřeby. Zpravidla je oběma jazyky obklopeno i materiálně, např. knihy, písničky, pohádky

²⁹ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. 2011

³⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jan MAREŠ. *Pedagogický slovník*, 2008. s. 25

³¹ *Analýza vývoje řeči v bilingvním prostředí*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita.

v obou jazycích, atd. V bilingvním prostředí je styk dítěte s jazykem různý. V cizojazyčné škole/ klubu, kde se jazykem mluví celý den, je intenzita také velká. Dítě je zvyklé v tomto prostředí používat druhý jazyk. Opět je zde i dostatek cizojazyčných podnětů co se týče knih, písniček, pohádek. Záleží tedy na délce pobytu dítěte v tomto prostředí. Pokud jde o jazykový kurz, intenzita použití druhého jazyka je rapidně menší. Dítě je zvyklé používat v době kurzu druhý jazyk, ale doba, po kterou jazyk používá je velmi omezená (v předškolních letech se může jednat o pouhých 30 minut týdně). Dalším faktorem, který ovlivňuje míru osvojení si jazyka, je bezpochyby jeho **kvalita**, resp. do jaké míry mluvčí jazyk ovládá. Pokud se jedná o rodilého mluvčího, ať už v bilingvní rodině či v bilingvním prostředí, kvalita jazyka je prakticky excelentní. Pokud rodič/ učitel není rodilým mluvčím, pravděpodobně jazyk ovládá na velmi dobré úrovni, protože se pro tento jazyk rozhodl ke komunikaci s dítětem použít. Problém tedy může nastat s lehce odlišnou výslovností, s chybami v gramatických strukturách apod. Podle I. Hennové by člověk, který si svou výslovností není jistý, neměl děti tento jazyk vůbec učit: „*může totiž mnohem víc uškodit, než prospět*“³². A to právě proto, že je snazší se něco naučit správně, než se to v pozdějším věku přeučovat. Co se týče **důslednosti** v užívání druhého jazyka s dítětem, systematictí bývají učitelé i rodiče. Rodiče mají tu výhodu, že pracují se svým dítětem, tedy s osobou, kterou znají lépe než kdokoli jiný a mohou tak vše přizpůsobovat právě jemu. Na druhé straně, pokud není rodič rodilý mluvčí, může v určitých situacích, ať už jde o situace emotivně vypjaté nebo o situace, kdy se rodič zkrátka „zapomene“, začít s dítětem komunikovat svým rodným jazykem. Učiteli či vychovateli se toto s největší pravděpodobností nestane. V neposlední řadě je důležité zmínit **možnost využití jazyka**. V bilingvní rodině je dítě zpravidla zvyklé mluvit s rodičem druhým jazykem za určitých okolností (viz. Strategie dvojjazyčné výchovy, s. 14). Bohužel ne vždy má ale možnost použít tento jazyk i se svým okolím, popř. dalšími členy rodiny. Pokud má ale dítě možnost vyrůstat v bilingvním prostředí, obvykle má ke komunikaci v druhém jazyce i více možností. Může mluvit se svým učitelem, ale postupně také se svými kamarády, vrstevníky, což je pro dítě obrovská motivace a velmi cenná zkušenost.

³² Informatorium. Praha: Portál, s.r.o., 2014, s. 23

Shrnutí rozdílů mezi bilingvní rodinou a bilingvním prostředím je znázorněno v následující tabulce:

Tabulka č. 2: Rozdíly mezi bilingvní rodinou a bilingvním prostředím

	Bilingvní rodina	Bilingvní prostředí
Intenzita	každodenní styk s jazykem	styk s jazykem od pár minut denně po každodenní užívání
Kvalita	velmi dobrá až excelentní	dobrá až excelentní
Důslednost	velmi dobrá	velmi dobrá
Možnost využití	každodenní, komunikace zpravidla s rodičem	od pár minut denně po každodenní užívání, komunikace s lektorem i s dětmi

Zdroj: Vlastní analýza, 2014

3.5 DILEMATA SPOJENÁ S BILINGVNÍ VÝCHOVOU

Dříve než se rodiče rozhodnou pro bilingvní výchovu svých dětí, zpravidla prožívají různá dilemata. Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší, a tak je rozhodnutí, zda vychovávat své dítě bilingvně či monolingvně, velmi důležité. Mezi taková dilemata mohou, podle Evropské studie zveřejněné na www.czechkid.cz³³, patřit:

1. bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně
2. nejdřív by se mělo dítě naučit jazyk mateřský, až následně jazyk druhý
3. dítě, které má dva jazyky, nebude nikdy bilingvní, bude někde „mezi“
4. bilingvismus může být příčinou různých poruch učení jako je např. dyslexie
5. pokud bude mít dítě dva mateřské jazyky, nebude mít vlastně nikde domov
6. učení se dvěma jazykům současně zbytečně zatěžuje mozek dítěte
7. bilingvní děti mají sklon k schizofrenii
8. bilingvní děti jsou méně inteligentní než děti monolingvní

³³ <http://www.czechkid.cz>

9. bilingvní děti mají horší slovní zásobu než děti monolingvní
10. pouze rodilý mluvčí může dítě naučit jazyku přirozeně

Nyní se můžeme podívat na tato dilemata blíže.

3.5.1 Dilema „Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně“

Jak již bylo popsáno v kapitole Význam řeči a specifika předškolního věku, každé dítě je „předurčeno“ naučit se jazyku, aby dokázalo komunikovat s okolím a tak v něm přežít. To ovšem neznamená, že by muselo jít nutně o jazyk jeden. Podle Glanna Domana³⁴ jsou děti lingvističtí géniové právě proto, že jsou schopni naučit se jakýkoli jazyk světa, když k tomu mají dostatečně podnětné prostředí. Za podnětné prostředí považuje takové, kde se jazykem mluví nejen kolem něj, ale, a to hlavně, s ním. Nakolik se dítě jazyk naučí, záleží právě na tom, kolik prostoru k používání tohoto jazyka má. Pokud bude mít tedy možnost komunikovat ve dvou jazycích, naučí se jazyky dva. Čím více prostoru pro tyto jazyky bude mít, tím lépe se je naučí.

3.5.2 Dilema „Nejdříve by se mělo dítě naučit jazyk mateřský, až následně jazyk druhý“

Tento názor již můžeme považovat za zastaralý. Jak je vidět u prvního dilematu, děti jsou schopny se učit dva jazyky simultánně. Toto dilema ale spíše poukazuje na obavu, že dítě se jazyky nemusí naučit dostatečně. To, dle mého názoru, více záleží na prostředí, v kterém se dítě jazyky učí. Pokud je okolí této výchově nakloněno, dítě se učí přirozeně, rádo. Pokud je okolí neustále ve stresu, nebo jsou rodiče v bilingvní výchově nedůslední, může to mít za následek, že dítě skutečně bude v jazycích tápat a jeho jazykový vývoj může být pomalejší.³⁵ Cumminsův Model oddělených základních jazykových znalostí³⁶ dokonce tvrdí, že dítě se učí nový jazyk na úkor druhého. Tuto představu, jak píše Morgensternerová demonstroval na nafukovacích baloncích: monolingvista má jeden balonek, bilingvista má balonky dva, ovšem nafouklé jen napůl. Při

³⁴ DOMAN, Glenn. *Teach your baby to read*. 1986.

³⁵ <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/bilingtl/myths.html>

³⁶ CUMMINS, Jim. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129. 1979.

nafukování jednoho balonku druhý stlačujeme. A tak se vlastně dítě učí jeden jazyk na úkor druhého. Tyto teorie jsou již překonané.

3.5.3 Dilema „Dítě, které míchá dva jazyky, nebude nikdy bilingvní, bude někde „mezi“

V části Bilingvní rodina jsem popisovala, mimo jiné, i stádia, kterými bilingvní dítě prochází, při svém jazykovém vývoji. Je tedy dosti pravděpodobné, že děti zprvu míchají oba jazyky. Nejde ovšem o to, že by dítě nevědělo, že jde o dva různé jazyky, nýbrž o to, že jeho slovní zásoba není na stejné úrovni v obou jazycích. Ve starším věku může docházet k tzv. jazykovému transferu. *„Teorie jazykového transferu říká, že při učení se cizímu jazyku se spojují nové elementy se znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi, aj., které byly již osvojeny.“*³⁷ Tato fáze bývá ale dočasná a brzy odezní.

3.5.4 Dilema „Bilingvismus může být příčinou různých poruch učení, jako např. dyslexie“

Samozřejmě je možné, že se mezi dětmi s poruchami učení vyskytují i bilingvisté. Žádná vědecká studie ale doposud neprokázala, že by existovala nějaká příčinná souvislost mezi bilingvismem a poruchami učení.³⁸ Možné problémy ve škole mohou nastat, je-li dítě vzděláváno ve svém slabším jazyce. Poté je, dle mého názoru, vhodné minoritní jazyk podpořit, nikoli ho zavrhnout.

3.5.5 Dilema „Pokud bude mít dítě dva mateřské jazyky, nebude mít vlastně nikde domov“

Toto je často vznášený argument související s identitou dítěte. Podle některých se díky bilingvnímu přístupu nedokáže dítě dostatečně identifikovat se svým jazykem, a tak ani se společností, ve které žije. Podle <http://www.nethelp.no/cindy/myth.html> ale dospělí, kteří prošli bilingvní výchovou, nic podobného necítí, naopak, jsou rádi, že jsou součástí dvou kultur a dokáží toho ve svém životě využít.

³⁷ JANÍKOVÁ, Věra, PÍŠOVÁ Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. Výzkum výuky cizích jazyků II, 2012. s. 174

³⁸ http://www.nshsc.ns.ca/documents/Bilingualism_MythsandFacts.pdf

3.5.6 Dilema „Učení se dvěma jazykům současně zbytečně zatěžuje mozek dítěte“

Je učení a učení. Specifika učení dětí předškolního věku byla v předchozím textu popsána. Zde zdůrazním pouze hlavní body. Pro děti je naprosto přirozené se učit. Učení pro ně znamená objevování nového, je to pro ně hra, náplň dne. Proto pokud je učení se dvěma jazykům bráno jako „normální“, přirozené, rodiče jsou důslední, není to pro mozek dítěte nijak zatěžující. Podle Nova Scotia Hearing and Speech Centres je pro děti s opožděným vývojem řeči dokonce pozitivní, pokud jsou bilingvisté, protože jsou obklopeni dvěma vzorci mluvené řeči, a tím se může jejich řečový vývoj urychlit.³⁹

3.5.7 Dilema „Bilingvní děti mají sklon ke schizofrenii“

Někteří bilingvní dospělí tvrdí, že mají tendence chovat se jinak, když používají svůj druhý jazyk. To může být způsobeno tím, že s každým jazykem mají spojenou jinou kulturu, tedy jiné vzorce chování. Rozhodně se ale nejedná o schizofrenii.

3.5.8 Dilema „Bilingvní děti jsou méně inteligentní než děti monolingvní“

Tento vztah se snažili dokázat vědci na začátku 20. století. Některé výzkumy dokonce prokázaly, že bilingvní děti mají v IQ testech horší výsledky než děti monolingvní⁴⁰. Ovšem v druhé polovině 20. století byly zjištěny určité metodologické nedostatky těchto výzkumů a výsledky byly zamítnuty. Nové výzkumy, kterými se zabývá například Bialystok⁴¹, naopak dokazují, že bilingvisté prokazují lepší výsledky v různých jazykových hrách, jsou více pozorní, lépe oddělují zavádějící informace od relevantních, lépe se orientují v prostoru. „*U bilingvních dětí je více rozvinuto také metalingvistické vědomí, tedy schopnost přemýšlet a reflektovat o povaze a funkci jazyka, a to jak v oblasti analýzy, tak kontroly lingvistických procesů. Bilingvní jedinec musí totiž stále volit, jaký jazyk, kdy a v komunikaci s kým použít.*“⁴²

³⁹ http://www.nshsc.ns.ca/documents/Bilingualism_MythsandFacts.pdf

⁴⁰ DARCY, N. The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 1946.

⁴¹ BIALYSTOCK, Ellen a Martha Crago. *Language acquisition and bilingualism: Special issue of Applied Psycholinguistics*. 2007.

⁴² MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, 2011. s. 38.

3.5.9 Dilema „Bilingvní děti mají horší slovní zásobu než děti monolingvní“

Linda Heřmanová ve své práci *Analýza vývoje řeči v bilingvním prostředí*⁴³ provedla výzkum v mateřské škole. Z něho vyplývá, že děti z bilingvního prostředí, ať už jde o děti z bilingvní rodiny či o děti z bilingvního prostředí, nemají horší slovní zásobu než děti monolingvní.

3.5.10 Dilema „Pouze rodilý mluvčí může dítě naučit jazyk přirozeně“

Jak již bylo popsáno výše, bilingvismus má několik podob. Může jít o bilingvismus přirozený, ale také o bilingvismus intencionální či o bilingvní prostředí. U bilingvismu intencionálního je ovšem velmi důležité, na jaké úrovni zamýšleného jazyka dotyčný je. Pokud se rozhodne jeden z rodičů komunikovat s dítětem svým nemateřským jazykem, měly by být jeho komunikační dovednosti v tomto jazyce na velmi vysoké úrovni. Není tedy pravda, že by dítě nemohlo vyrůstat bilingvně, ačkoli jeho rodiče jsou mluvčími jednoho jazyka.

⁴³ HEŘMANOVÁ, Linda. *Analýza vývoje řeči v bilingvním prostředí*. Masarykova univerzita, 2011. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se zabývám metodologií výzkumného šetření. Je zde stanoven hlavní cíl výzkumu, jakožto i cíle dílčí, dále je zde popsána výzkumná strategie, výzkumné metody a postup realizace samotného výzkumu.

4.1 CÍL VÝZKUMU

Jak již samotný název této práce napovídá, při rozhodování rodičů, zda vychovávat své dítě bilingvně či monolingvně, se tito často setkávají s dilematy. Přesto se pro bilingvní výchovu nezdíka rozhodnou i rodiče, kteří nejsou rodilými mluvčími jazyků, kterými s dítětem hovoří. Hlavním cílem předkládaného výzkumného šetření tedy je *zmapovat, jak se na území Plzně vyskytuje fenomén intencionálního bilingvismu u předškolních dětí.*

Cílem práce, který bude možné aplikovat do praxe, je i blíže seznámit laickou veřejnost s touto problematikou a vyvodit z šetření jakési doporučení pro praxi. Rodiče, kteří o bilingvní výchově uvažují, ale nejsou si svými záměry stoprocentně jisti, zde mohou najít více informací a případně i inspiraci, jak se k některým problémům stavět. Na druhé straně, rodiče, kteří jsou zásadně proti takové výchově, se zde mohou seznámit s důvody, proč jiní rodiče právě bilingvní výchovu volí a spatřují v ní velká pozitiva pro své dítě.

Na základě hlavního výzkumného cíle: *„zjistit, jak se na území Plzně vyskytuje fenomén intencionálního bilingvismu“* jsem zvolila čtyři oblasti zkoumání a z nich jsem dále vyvodila dílčí výzkumné cíle. Tyto dílčí oblasti a výzkumné cíle byly:

1. Okolnosti vzniku myšlenky

- *Dílčí cíl: „zjistit, za jakých okolností se rodiny rozhodují o intencionálním bilingvismu“*

2. Realizace myšlenky

- *Dílčí cíl: „zjistit, jak rodiče uvádějí myšlenku do praxe, jak probíhá bilingvní výchova“*

3. Viditelné výsledky

- *Dílčí cíl: „zjistit, zda rodiče pozorují nějaké změny v chování dítěte v důsledku dvojjazyčné výchovy, ať už pozitivní či negativní“*

4. Výhledy do budoucna

- *Dílčí cíl: „zjistit, jak budou rodiče ve své výchově pokračovat, co si od intencionálního bilingvismu slibují“*

Na základě těchto dílčích cílů jsem pak směřovala své pozorování dětí a rozhovory vedené s vybranými rodiči i jejich dětmi.

4.2 ZVOLENÁ VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Vzhledem k povaze hlavního cíle výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Dle Petruska je „*předmětem kvalitativní metodologie studium běžného, každodenního života lidí v jejich přirozeném prostředí.*“⁴⁴ Maňák a Švec doplňují, že kvalitativní výzkum „*jde do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů), které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu.*“⁴⁵ Protože budu zkoumat právě jeden jev do hloubky a budu vstupovat do reality konkrétních osob v jejich přirozeném prostředí, považuji kvalitativní metodu pro tuto práci jako nejvhodnější.

Podle Švaříčka a Šedové⁴⁶ je možné výzkum rámcově uspořádat, tzv. vést ho v určitém designu. Mezi zavedené designy patří zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografie. Pro své výzkumné šetření jsem zvolila biografický design. Zkombinovala jsem metodu životního příběhu s dlouhodobým zúčastněným pozorováním.

V **metodě životního příběhu** účastník výzkumu vypráví o svém životě, či o relevantní části svého života. Jde vlastně o hloubkový rozhovor, kde výzkumník převážně navrácí účastníka k linii příběhu vhodnými otázkami, glosami, pokud je potřeba. Rozhovor většinou několikrát opakuje, aby zajistil hloubku, detailnost, získaných informací. Tuto metodu jsem použila při rozhovoru s rodiči, kteří se rozhodli vychovávat své dítě bilingvně. Snažila jsem se tak nalézt odpovědi na dílčí cíle výzkumu. Strukturu vedeného rozhovoru uvádím v Příloze č. 4 na konci této práce.

⁴⁴ PETRUSEK, Miloslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii: základní teorie, metody a aplikace*. 1993. s. 129

⁴⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. 2004. s. 22

⁴⁶ ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007.

Dlouhodobé zúčastněné pozorování lze dle Švaříčka a Šedové definovat jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“⁴⁷ Tuto metodu jsem použila při pozorování dětí, které byly vychovávány bilingvně. Interakcí s dětmi jsem zkoumala, do jaké míry si osvojily který jazyk, pozorovala jsem, jak se jejich dovednosti v jednotlivých oblastech jazyka vyvíjely. Záznamový arch pro pozorování jsem vložila na konec této práce jako Přílohu č. 3.

4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Vzhledem ke stanovenému hlavnímu i dílčím cílům byli mezi účastníky výzkumného šetření pouze rodiny, které splňovaly určitá kritéria. Těmito kritérii bylo, aby rodiny ve své výchově praktikovaly intencionální bilingvismus (o intencionálním bilingvistu pojednávám v teoretické části této práce) a aby alespoň jedno ze sledovaných dětí v rodině bylo předškolního věku.

S takovými rodinami jsem přišla do styku jednak díky velkému zájmu o tuto tematiku, jednak díky tomu, že učím v předškolním zařízení, které nabízí vzdělávání v anglickém jazyce. Při výběru respondentů jsem volila metodu sněhové koule, kdy jsem žádala již účastníci se respondenty, zda nemají ve svém okolí další rodiče vychovávající své děti bilingvně. Někteří účastníci takové rodiny znali, proto jsem jim poskytla telefonní kontakt. Po telefonickém rozhovoru následovaly osobní schůzky, kde jsem rodinám osvětlila předpokládaný postup šetření a požádala je o Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření (viz. Příloha 1). Z celkového počtu 9 oslovených rodin se výzkumného šetření zúčastnilo 5 rodin. Čtyři rodiny pocházely z českého prostředí, mateřský jazyk obou rodičů byla čeština, přesto pouze jeden z rodičů používal tento jazyk v konverzaci s dítětem, druhý rodič volil jazyk anglický. Pátá rodina pocházela z Německa, v komunikaci s dítětem volil jeden rodič němčinu, druhý angličtinu. V rámci udržení anonymity jsem tyto označila jako Rodina 1, Rodina 2, Rodina 3, Rodina 4 a Rodina 5 a změnila jsem i jména účastníků, viz dále. Všichni zúčastnění svolili Informovaným souhlasem k zveřejnění výsledků v této práci (viz. Příloha 1).

V následující tabulce uvádím stručnou charakteristiku jednotlivých rodin.

⁴⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007. s.142

Tabulka č. 3: Charakteristika rodin účastnících se výzkumného šetření

Rodina matka, otec, dítě	Věk dítěte	Jazyk, kterým rodič s dítětem hovoří (matka/otec)
Rodina 1 Anna, Adam, Adélka	2,5	čeština/ angličtina
Rodina 2 Bětko, Bedřich, Bibi	3	angličtina/ němčina
Rodina 3 Cecilie, Čeněk, Čenda	2,5	čeština/ angličtina
Rodina 4 Dana, Dominik, Dáda, Daniela	4	angličtina/ čeština
Rodina 5 Ema, Emil, Evžen, Eda	1,5	čeština/ angličtina

Zdroj: vlastní analýza, 2014

4.4 SBĚR DAT

V první fázi výzkumného šetření jsem si s každým jednotlivým rodičem domluvila schůzku, při které jsem na diktafon nahrávala jeho či její životní příběh. Do vyprávění jsem téměř nezasahovala, pouze jsem každého uvedla do tématu otázkou: „*Povězte mi, jak jste se dostali k dvojjazyčné výchově, ačkoli nejste vy ani váš muž/ vaše žena rodilým mluvčím anglického jazyka?*“ Po této fázi jsem průběžně analyzovala fakta, která jsou pro mé šetření relevantní. V druhé fázi jsem si na základě těchto výsledků s rodiči domluvila další schůzku, při které jsem se doptávala na podrobnosti z jejich příběhů.

Současně s rozhovory jsem prováděla i pozorování dětí. U dětí, které navštěvují anglickou školičku, jsem měla práci usnadněnu, protože je znám již delší dobu, pracuji s nimi, pozoruji je již několik měsíců a dovoluji si tedy tvrdit, že mám dostatečné informace o jejich jazykovém vývoji jak v angličtině, tak v češtině. Tento svůj názor dokládám záznamovým archem z jazykového vývoje dítěte, který je přílohou této práce (Příloha 2). S rodiči dětí, které chodí do jiné školky, popř. do školky ještě nechodí, jsem se domluvila a posléze jsem prováděla zúčastněné pozorování v dětském koutku, který děti znají a jsou na něj zvyklé, při interakci

s rodiči a ostatními dětmi. Veškerá zjištění jsem si zaznamenávala a pořídila tak záznam z pozorování. V příloze 3 uvádím oblasti, na které jsem se při tomto zúčastněném pozorování zaměřila. Aby bylo i toto pozorování průkazné a mohla jsem s dětmi pracovat, opakovala jsem ho ob týden po dobu 2 měsíců. Za tuto dobu si na mě děti zvykly a začaly komunikovat a „hrát si“ bez obav i se mnou.

4.5 ZPŮSOBY ANALÝZY DAT

Z celkového sběru dat jsem tedy měla dva obsáhlé soubory, a to nahrávky rozhovorů s rodiči na diktafonu, záznamy v archu pro zúčastněné pozorování (viz Příloha 3) a poznámky v bloku ze schůzek s dětmi. Dalším, velmi důležitým, krokem tedy bylo nalézt metodu, kterou bych daná data mohla vyhodnocovat.

Podle Reichela není zpracování kvalitativních dat standardizované, parametrizované, jako je tomu u dat kvantitativního výzkumu. Nicméně, existuje podrobně propracovaný postup, označovaný jako zakotvená teorie (grounded theory), *„jehož cílem je hledání specifické teorie platné pro zkoumaný problém.“*⁴⁸ V této teorii dochází, po transkripci, tj. přepsání, terénních dat, k trojímu kódování. A to ke kódování otevřenému při prvotní analýze údajů, kdy dochází k členění, třídění a kombinaci dat. Poté se uplatňuje kódování axiální, které *„představuje hledání příčin, důsledků, podmínek, interakcí, procesů“*⁴⁹ mezi analyzovanými kategoriemi. A na závěr dochází k selektivnímu kódování, kdy výzkumník vyhledává stěžejní témata pro svou vznikající teorii.

V této práci jsem se držela tohoto postupu: nejprve jsem veškerý audio materiál z rozhovorů s rodiči průběžně přepisovala, poté jsem ho začala kódovat. Naznačila jsem otevřené kódování, které jsem popsala výše. Co se týče pozorování dětí, postupovala jsem obdobně. Porovnávala jsem archy ze zúčastněného pozorování. Ty poté společně s mými podrobnými poznámkami a přepsanými rozhovory prošly kódováním a následně byla tato celková data interpretována. Záznamy ze zúčastněného pozorování byly použity pouze u třetího a čtvrtého dílčího cíle, protože v dílčích cílech 1 a 2 nebyly relevantní.

Prezentaci dat, získaných v nastíněném kvalitativním výzkumném šetření zařazuji do následující kapitoly s názvem „Výsledky výzkumu“.

⁴⁸ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 2009. s. 167.

⁴⁹ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 2009. s. 167.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola se věnuje prezentování výsledků výzkumného šetření, které jsou rozděleny dle stanovených výzkumných oblastí.

Cílem výzkumných metod bylo naplnit hlavní i dílčí cíle výzkumu. Využití metody hloubkových biografických rozhovorů přiblížilo celkovou rodinnou situaci, popsalo, jak se rodina dostala k intencionálnímu bilingvistu, zmínilo mimo jiné i dilemata, se kterými se při rozhodování musely rodiny potýkat či strategii, kterou rodiče používají v komunikaci s dítětem i ostatními rodinnými příslušníky, a formulovalo výhled rodičů do budoucna. Pozorování dětí vneslo do výzkumu reálná fakta, tedy viditelné výsledky práce nejen rodičů.

Následující výsledky jsem rozdělila podle hlavního výzkumného cíle a výzkumných cílů dílčích.

5.1 OKOLNOSTI VZNIKU MYŠLENKY

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, za jakých okolností se rodina rozhodovala o intencionálním bilingvistu. Na otázku, jak se rodiče o intencionálním bilingvistu dozvěděli, byly odpovědi velmi rozdílné. Prakticky každá z pěti rodin měla svůj osobitý začátek.

Rodina 1 se o možnosti vychovávat své dítě bilingvně dozvěděla na popud lektorky v jazykové škole, kam rodina dceru těsně po jejím 1. roce přihlásila na kurz angličtiny. *„No, bylo to asi takhle: zeptali sme se učitelky, co si o tom mluvení anglicky na malou myslí. Protože víme, že teď je anglina prostě velká věc. Víte, muž mluví anglicky dobře, kuli práci pořád někam lítá, no, a učitelka, že je to vcelku dobrej nápad. Že to malý nijak neublíží.“* Poté samozřejmě tuto možnost zvažovali, lektorka jim navrhla několik odkazů, kde se o tomto nápadu mohou dozvědět více. Dilemata s ním spojená samozřejmě brali v úvahu, ale nakonec došli k názoru, že intencionální bilingvistus má více pozitiv než negativ.

Podmínky vzniku myšlenky o intencionálním bilingvistu u Rodiny 2 byly poněkud odlišné. Tato rodina pochází z Německa, ovšem často mění místo pobytu, převážně kvůli práci otce. V současné době žijí již čtvrtým rokem v České republice, jsou tedy češtinou dennodenně obklopeni, přesto ale nemají zájem se učit český jazyk. Rodiče potřebovali, aby měla jejich dcera nějaký „univerzální

jazyk“, kterým by mohla komunikovat v kterémkoli státě. Anglický jazyk podle nich toto naprosto splňuje. Když jsem se ptala, zda brali v úvahu i dilemata s touto myšlenkou spojená, téměř nechápali, co tím myslím. Když jsem jim některá vyjmenovala, sami je bravurně vyvrátili.

Rodina 3 o bilingvistu uvažovala již před narozením dcery. Matka o tomto tématu často četla, ale nebyla si jistá, jak sama řekla, *„jestli je to úplně cesta pro nás“*. Právě u této rodiny hrála dilemata velkou roli. K tomu se přidal i tlak okolí ze strany rodičů, ale i doktorů a známých. Nakonec se ale oba rodiče domluvili, že se o bilingvní výchovu pokusí.

U čtvrté rodiny se sešlo hned několik zásadních momentů, které ovlivnily rozhodování, jakým jazykem na dítě mluvit. Tím prvním bylo, že matka strávila několik let v anglicky mluvící zemi a tak chtěla předat dítěti kromě mateřské lásky i druhý jazyk. Její přesvědčení bylo natolik silné, že dilemata se jí i manželovi zdála směšná. Naneštěstí se ale těsně po porodu musela matka vyrovnávat se smrtí partnera, a tak se jejich původní plán musel změnit, intencionální bilingvistu šel do ústraní. Ale ne na dlouho. Matka začala kolem 1,5 roku dítěte pracovat – vyučovat angličtinu, a tak se k myšlence bilingvistu vrátila a začala ho postupně praktikovat. Jak sama tvrdí *„když se narodila druhá, byly už role, teď myslím ty jazykový, jasně daný, takže nebylo o čem přemýšlet.“*

Pátá rodina zprvu o intencionálním bilingvistu vůbec nevěděla, náznaky přicházely od jejich známých, kteří se v tu dobu o tomto tématu často bavili a sami o něm uvažovali. *„Naši známí se do toho nakonec pustili – to bylo našemu malému něco přes dva, takže sme mohli vidět, jak jim to de, teda hlavně dětem, že jo. No, a po čase sme se o tom začali hodně bavit doma. Muž byl napřed proti, ...“*. Jejich odpor a zároveň zvědavost je nakonec přivedli až k rozhodnutí, že zavedou „anglické víkendy“, tedy jakousi novou tradici, že se o víkendech bude mluvit částečně anglicky. Tyto víkendy po čase, po dceřiných prvních narozeninách, přešli v bilingvní výchovu.

5.1.1 MÍRA NAPLNĚNÍ 1. DÍLČÍHO CÍLE

Prvním dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, za jakých okolností se rodiče rozhodovaly o intencionálním bilingvistu. Jak je z výše uvedeného patrné, každá rodina měla svá specifika. Přesto lze některé aspekty zobecnit, a to takto: rodiče

považovali anglický jazyk za velmi důležitý ještě před narozením dítěte, a to hlavně díky svým vlastním zkušenostem. Dále neviděli předškolní věk svých dětí jako překážku, ale naopak jako výhodu, potenciál, který chtěli využít právě pro výuku dalšího jazyka a v neposlední řadě si rodiče byli schopni své rozhodnutí pro dvojjazyčnou výchovu obhájit před rodinou i okolím.

První dílčí cíl se tedy podařilo naplnit.

5.2 REALIZACE MYŠLENKY INTENCIONÁLNÍHO BILINGVISMU

Jak je z výše uvedeného zřejmé, počátek úvah o intencionálním bilingvistu může být velmi rozdílný. Nicméně následný průběh již jeví jisté podobné rysy.

Všechny rodiny uvedly, že jim hned na počátku bylo jasné, který z rodičů bude na dítě mluvit svým nemateřským jazykem, tedy u všech jazykem anglickým. Vždy se jednalo o rodiče, který angličtinu používá v pracovním životě a má dlouholetou praxi v používání tohoto jazyka. Onen rodič také vždy uvedl, že si je svou angličtinou velmi jistý, že se pro používání angličtiny s dítětem sám rozhodl a je přesvědčen o přínosech této výchovy pro dítě.

A nyní, jak tedy jednotlivé rodiny uvedly svou bilingvní výchovu do praxe? V případě Rodiny 1, 3, 4 a 5 byl původní vzorec pro komunikaci s dítětem následující: matka mluví na dítě česky, otec mluví na dítě česky, dítě mluví na oba rodiče česky. Ovšem po rozhodnutí pro bilingvní výchovu se vzorec prakticky ze dne na den změnil. Téměř všechny rodiny volily strategii OPOL (One Person One Language) či volily jazyk podle situace (viz. Teoretická část této práce, s. 16).

Rodina 1 začala chodit s dcerou, tehdy 1,5 let starou, na kurzy angličtiny a doma začala používat, skutečně ze dne na den, vzorec: matka mluví na dítě česky, otec na dítě anglicky. Otec začal s dcerou prohlížet anglické knížky, anglické říkanky okukoval na jazykovém kurzu a celkově s dcerou komunikoval téměř vždy anglicky. Jak sám poukázal: „*malá napřed jako že nic, no a pak se mnou přestala mluvit, utíkala a tak – to mě dost vadilo a začal sem pochybovat,...*“ Nicméně tuto krizi dokázali, s pomocí paní učitelky v jazykové škole, překonat. Místo ústupu od angličtiny se rozhodli naopak o posílení tohoto jazyka tím, že přihlásili dceru na dvě dopoledne do anglické školičky, kde probíhá vzdělávací program pouze v anglickém jazyce.

Rodina 2 a 3 začala praktikovat intencionální bilingvismus od narození dítěte. Vzorec pro komunikaci byl u Rodiny 2: matka mluví na dítě anglicky, otec na dítě německy, rodiče mezi sebou německy. Rodina 3 používala vzorec: matka mluví na dítě česky, otec anglicky, rodiče mezi sebou česky. Obě dcery měly tedy dostatek podnětů (knihy, říkanky, písničky, atd.) v obou jazycích již od kolébky. Nicméně, obě rodiny pozorovaly, že je jazykový vývoj jejich dcer pomalejší než u jejich vrstevníků, a pokládaly to za doprovodný efekt bilingvismu. Proto se rozhodly, že znalosti těchto dětí v anglickém jazyce posílí přihlášením do anglické školičky.

Rodina 4 zavedla intencionální bilingvismus v době, kdy byly synovi téměř 2 roky. Jejich vzorec byl následující: matka mluví na dítě anglicky, v kolektivu česky. Tento vzorec po narození dcery lehce „vylepšili“, a to následovně: nový otec mluví na děti česky, s matkou také česky, matka dále používala vzorec: v soukromí anglicky, ve společnosti česky. Matka s dětmi nejen komunikuje v anglickém jazyce, ale čte s nimi anglické pohádky, poslouchají anglické písničky, atd. U syna matka prožívala podobnou situaci jako otec z Rodiny 1. *„Když sem mluvila česky, bylo vše v pohodě, ale když sem promluvila anglicky, malej konal, takže bylo vidět, že rozumí, ale nemluvil. Asi sem ho hrozně rozčilovala...“* Ale pokračuje dál: *„když se narodila dcera, ujal se ten starší role tlumočnicka. No, vážně, ségře začal všechno slovo od slova překládat!“* Díky zaměstnání matky (učitelka Aj) měly děti možnost setkávat se pravidelně i s rodilými mluvčími a prohlubovat tak nadále své znalosti.

Rodina 5 začala s bilingvní výchovou, když bylo dětem 3,5 a 1 rok, po „mezikroku“, který si sama rodina označila jako „anglické víkendy“. O těchto víkendech se otec snažil *„... aby si to děcka zkusili ... jako nanečisto, no. A my vlastně taky. Abychom si to ošahali.“* Po této zkoušce se pustili do skutečného intencionálního bilingvismu a jejich vzorec byl následující: matka mluví s dětmi česky, otec mluví s dětmi anglicky. Začátky prý nebyly bez problémů, oba synové se snažili hry s otcem omezit, ale stejně jako u Rodin 1 a 4 se tato nelibost brzy vytratila.

5.2.1 MÍRA NAPLNĚNÍ 2. DÍLČÍHO CÍLE

Cílem druhého dílčího cíle bylo zjistit, jak uvádějí rodiny bilingvní výchovu do praxe. Rodiny, které praktikovaly intencionální bilingvismus od narození dítěte, prožívaly s dítětem veškeré hry, říkanky, prohlížení knih, pojmenovávání předmětů, situací, atd. ve dvou jazycích současně. U dítěte pozorovaly lehce opožděný vývoj řeči, který se ale postupně vyrovnává, a to v obou jazycích. Rodiny, které uvedly bilingvismus do praxe až po určité době monolingvní výchovy, uváděly „období vzdoru“, tedy fázi, kdy dítě odmítalo nový jazyk. Toto období vždy trvalo kratší časový úsek, který vystřídalo přijetí jazyka v podobě porozumění a postupného užívání jazyka dítětem v konverzaci s rodičem, který tímto jazykem s dítětem záměrně hovořil.

Druhý dílčí cíl shledávám tímto za naplněný.

5.3 VIDITELNÉ VÝSLEDKY

Jak se nyní může zdát, některé počátky bilingvní výchovy mohou být vypjaté. Ale všechny rodiny potvrdily, že šlo jen o přechodné období, než si děti zvykly na nový jazyk. Po této fázi to prý byly „*zase ty naše děti.*“ A rodiny tak mohly pozorovat další výsledky své výchovy.

Všechny rodiny s neskrývaným obdivem vyzdvihly, jak rychle děti dokázaly nový jazyk pochopit, porozumět mu. Periodu mezi zavedením nového jazyka a částečnému porozumění odhadují na několik týdnů (!). Dále poukazovaly na fakt, že děti obdivuhodně rychle „přepínají“ mezi jazyky. U mladších dětí toto rodiče (rodina 3 a 5) naopak vnímají negativně, protože děti míchají anglická slova do českých frází a naopak a rodina v tom spatřuje jakési nepochopení dětí, kdy který jazyk použít. Přesto ve svém rozhodnutí vychovávat dítě bilingvně setrvávají a věří, že jde pouze o přechodný jev. Jako další pozitivum zmiňují Rodina 1, 4 a 5 velkou slovní zásobu dětí. Děti si osvojují nová slova jak v angličtině, tak v češtině velmi rychle a brzy je i aktivně používají. Rodina 4 dokonce uvádí, že syn i dcera mají velmi dobrý fonemický sluch a slyší sebemenší rozdíly ve výslovnosti hlásek jak v anglickém, tak českém jazyce. Jak uvádí matka: „*děti bezpečně poznají, kdy mluví Angličan, kdy Američan a kdy Australan.*“ Na otázku, zda si rodiče myslí, že jsou děti více ve stresu, když využívají dva jazyky ke komunikaci s

okolím, všechny rodiny odpověděly rezolutně zamítavě. Nikdo z nich nepovažuje bilingvismus jako zátěž pro své děti.

Mé pozorování výše zmíněné postřehy rodičů potvrdilo. Dětem nedělalo problém používat v komunikaci kterýkoli z jazyků. Všechny děti rozumí oběma jazykům přiměřeně svému věku. Dokonce si netroufám tvrdit, že by porozumění anglickému jazyku bylo na horší úrovni než porozumění češtině (němčině v případě Rodiny 2). Při hovoru mladší děti (z Rodin 3 a starší z Rodiny 5) ještě stále vkládají česká slova a kratší fráze do anglických vět. Nicméně se často jednalo o slova, která dítě pravděpodobně v angličtině neznalo nebo si nemohlo vzpomenout (bylo vidět, že se dítě snaží slovo opsat, ale po krátkém snažení raději zvolilo český ekvivalent). Rozdílné výsledky z pozorování jsem ale spatřovala v případě Rodiny 2. V tomto konkrétním případě holčička v aktivním používání jazyka „vládla němčinou“, angličtina byla oproti ostatním dětem na velmi špatné úrovni: stavba věty nebyla v pořádku, samotná slova byla poznamenána němčinou a pravděpodobně ještě třetím jazykem. Matka toto komentovala tím, že jí sama často nerozumí a přisuzovala to věku dcery, časem předpokládá výrazné zlepšení.

V následující tabulce uvádím jazykové schopnosti dětí v obou jazycích a dobu, po kterou u nich rodiče praktikují bilingvní výchovu na základě svého dlouhodobého pozorování (záznam z pozorování viz Příloha 3).

Tabulka č. 4: Jazykové schopnosti dětí účastnících se výzkumu

Rodina Děti (věk)	Porozumění dítěte	Jak komunikuje dítě s matkou	Jak komunikuje dítě s otcem	Jak komunikuje dítě se sourozencem	Jak dlouho je dítě vychováváno bilingvně
Rodina 1 Adélka (2,5r)	přiměřeně svému věku	česky	anglicky + české fráze/slova	nemá sourozence	1 rok
Rodina 2 Bibi (3r)	přiměřeně svému věku	nelze určit (mix němčiny, angličtiny, třetího jazyka)	německy	nemá sourozence	3 roky
Rodina 3 Čenda (2,5r)	přiměřeně svému věku	začíná mluvit, převážně česky	začíná mluvit, občas anglická slova	nemá sourozence	2,5 roku
Rodina 4 Dáda (7l), Daniela (4r)	oba přiměřeně svému věku	oba anglicky i česky (rozlišují podle situace, většinou podle první věty)	Dáda česky; Daniela česky + zřídka anglické slovo	česky i anglicky (podle situace, většinou podle úvodní věty)	5 let 4 roky
Rodina 5 Evžen (4r), Eda (1,5l)	oba přiměřeně svému věku	Evžen česky; Eda ještě nemluví, pouze zvuky	Evžen česky + anglická slova/ fráze; Eda ještě nemluví	česky	0,5 roku 0,5 roku

Zdroj: Vlastní analýza, 2014

5.3.1 MÍRA NAPLNĚNÍ 3. DÍLČÍHO CÍLE

Cílem třetího dílčího cíle bylo zjistit, zda rodiče pozorují nějaké změny v chování dítěte v důsledku dvojjazyčné výchovy, ať už pozitivní či negativní. Rodiny popisují prvotní „míchání“ obou jazyků, které se ovšem postupně vytrácí. To někteří pokládají za negativum, jiní za pozitivum. Dvojjazyčností přisuzují i bohatou, a vlastně zdvojenou, slovní zásobu dětí a rozvinutý cit pro jazyk. Výrazné negativní zkušenosti s dvojjazyčnou výchovou se nevyskytly.

Třetí dílčí cíl se podařilo naplnit.

5.4 VÝHLED DO BUDOUCNA

Na základě metody zúčastněného pozorování je možné se přiklonit k domněnce, že tu nejtěžší fázi intencionálního bilingvismu, tedy začátek: rozhodnutí a uvedení bilingvismu do praxe, už mají rodiny za sebou. Jak nyní rodiče nahlíží na budoucnost své bilingvní výchovy, o tom pojednává tato část výzkumného šetření.

Všechny rodiny se shodly, že v bilingvní výchově hodlají pokračovat. Dilemata s touto výchovou spojená považují za směšná, překonaná, zkrátka irelevantní. Rodina 1, 3 a 4 uvedla, že mimo tuto výchovu budou nadále posilovat jazykové znalosti svých dětí i dalšími aktivitami. Ty lze rozdělit na aktivity podporující anglický jazyk a aktivity posilující jazyk český. Do první skupiny lze zařadit jazykové kurzy, návštěvy cizojazyčných akcí, setkání s dalšími bilingvními rodinami a rodilými mluvčími. Mezi druhou skupinu zařadili účastníci výzkumu návštěvy kulturních akcí, mateřských center, a v neposlední řadě docházku do české mateřské školy. Rodina 2 se díky odlišné kombinaci jazyků přiklání pouze k posílení angličtiny, a to docházkou do anglické školičky, popř. účastí na různých doprovodných akcích, které toto zařízení pořádá. Rodina 5, jak sama uvedla, je se svojí bilingvní výchovou na samotném začátku, a tak uvažují o kontaktování a propojení se s dalšími rodinami, které vychovávají své děti bilingvně.

Všechny rodiny se také shodly ve tvrzení, že díky znalosti anglického jazyka se děti přirozeně začaly zajímat o jiné země, národnosti a další cizí jazyky. Jak popisuje otec jednoho z dětí: *„Když jdem po ulici a natrefíme na nějakého cizince, malá se po něm neotáčí jak po mimozemšťanovi – jak to dělají jiní děti, ani na něj neukazuje prstíkem...“* Prý se pouze zeptá, jakým jazykem dotyčný mluvil či

odkud pochází. Rodina 4 zase popisovala, jak se jejich, tehdy pětiletý, syn rozhodl naučit španělsky. V současné době, v 7 letech, již rozumí, zná slovíčka a začíná tímto jazykem hovořit.

Závěr asi nejlépe popisuje právě maminka z Rodiny 4: „*Nebylo to vždycky snadné, to teda ne (!), ale teď musím říct, že bych fakt neměnila, stojí to za to!*“

5.4.1 MÍRA NAPLNĚNÍ 4. DÍLČÍHO CÍLE

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit, jak budou rodiče ve své výchově pokračovat, co si od intencionálního bilingvismu slibují. Z výše popsaného vyplývá, že všechny zúčastněné rodiny chtějí v bilingvní výchově pokračovat. Pro své děti ji shledávají jako celkově přínosnou. Zároveň svou snahu doplňují o cizojazyčné aktivity mimo rodinu, například přihláškou do anglické školičky, schůzkami s rodilými mluvčími či s dalšími bilingvními rodinami. Dilemata s bilingvismem spojována pokládají za irelevantní.

Tento výzkumný dílčí považuji za naplněný.

5.5 NAPLNĚNÍ HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE

Z výše uvedených výsledků, které reflektují míru naplnění dílčích cílů výzkumného šetření, je možné se vyjádřit k naplnění hlavního výzkumného cíle předkládaného výzkumného šetření. Tím bylo zjistit, jak se na území Plzně vyskytuje fenomén intencionálního bilingvismu u předškolních dětí. Z výše uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že spíše než o masovou či módní záležitost, jde o přirozený vývoj. Propojenost Evropy, potažmo celého světa, se projevuje nejen rušením hranic, ale hlavně pozvolnou změnou myšlení. Lidé dnes velmi přemýšlejí o tom, jak se nejlépe a nejefektivněji naučit cizí jazyk a jak ho předat dál svým dětem. Jednou z odpovědí může být právě intencionální bilingvismus. V Plzni je tento fenomén možná ještě v plenkách, ale začíná se stále více vyskytovat.

Jsem si vědoma, že k průkaznému výzkumu je zapotřebí většího množství respondentů, nicméně pro potřebu tohoto kvalitativního šetření stačilo 5 rodin. Zjistila jsem, že pro všechny rodiny bylo zásadní, přesto velmi složité, rozhodnutí, zda bilingvní výchovu praktikovat. U někoho hrály roli právě dilemata s bilingvismem spojována, pro další byl problém, jak bilingvismus bezbolestně

aplikovat do praxe. Dvě rodiny začaly s touto výchovou již od narození, ostatní tři se pro bilingvismus z různých příčin rozhodly až po prvních narozeninách dítěte. Většina rodičů volila tzv. strategii OPOL (One Person One Language) pro určení, jakým způsobem budou komunikovat s dítětem dvěma jazyky. Minoritní jazyk dítěte se současně s výchovou snažily podpořit i dalšími aktivitami, např. jazykovým kurzem, anglickou školičkou či setkáváním se s bilingvními dětmi a rodilými mluvčími. Z mého pozorování vyplynulo, že děti z těchto rodin se po jazykové stránce ve většině vyvíjí standardně, a to v obou jazycích. Některá jazyková „zaškobrtnutí“ je možné stále přisuzovat věku. Jedinou výjimku tvořila rodina z Německa. Tuto anomálii přisuzuji faktu, že v současné době žijí v zemi, jejíž jazyk se nechtějí naučit, ale především dítě je jím dennodenně obklopeno, a tudíž je jím i ovlivňováno. U nejstarších dětí bylo vidět, že ze znalosti dvou jazyků dokáží těžit, „přepínání“ mezi jazyky jim již nedělalo sebemenší problém.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Díky tomuto výzkumnému šetření, jsem měla možnost se na bilingvní výchovu dívat „zvenčí“, jako pozorovatel. Rozhovory s rodiči naznačily jejich pohled i očekávání od dvojjazyčné výchovy, pozorování dětí ukázalo, jak na děti bilingvismus působí. To mi umožnilo vidět některé aspekty hned z několika úhlů pohledů, a tak se nyní mohu pokusit v bodech popsat aplikační cíl této práce, který z výzkumného šetření vyplývá. Jedná se o několik doporučení pro praxi těm, kteří už bilingvní výchovu praktikují, ale i těm, kteří o ní zatím pouze uvažují.

1. Rozhodnutí, zda vychovávat dítě bilingvně, by mělo vzejít ze svobodné vůle každého z rodičů.
2. Rodiče by se měly domluvit na strategii užívání jazyků.
3. Strategie není dogma, může se v průběhu let měnit.
4. Je vhodné intencionální bilingvismus podporovat dalšími cizojazyčnými aktivitami, a to i mimo rodinu.
5. Hlavním cílem by mělo být spokojené dítě i rodiče.

ZÁVĚR

Díky fenoménu globalizace je otázka jazykové připravenosti v současné době velmi ožehavá.

Jazykové vzdělávání má mnoho podob. V této bakalářské práci jsem se zabývala problematikou bilingvismu. Zaměřila jsem se především na dvojjazyčnou výchovu předškolních dětí a její typy, protože, jak známo z literatury⁵⁰, právě v předškolním období se děti učí nejvíce s vynaložením nejméně sil. V teoretické části jsem se pokusila seznámit čtenáře s nejdůležitějšími pojmy, které se k tomuto tématu váží. Definovala jsem stěžejní pojmy, snažila jsem se popsat, jak u předškolních dětí probíhá učení se jazyku, a to nejen mateřskému, ale i jazykům dalším.

V praktické části jsem popisovala výzkumné šetření, které se zabývalo rozmachem intencionálního bilingvismu u předškolních dětí na území Plzně. Hlavní cíl doplnily cíle vedlejší, které se zabývaly tímto aspektem více do hloubky. Analyzovala jsem intencionální bilingvismus od jeho zrodu, od myšlenky, až po výhled rodičů do blízké budoucnosti dětí.

Věřím, že tato práce bude přínosem pro každého, kdo se o problematiku bilingvismu zajímá, stejně tak jako i pro rodiny, které se již cestou dvojjazyčné výchovy vydaly.

⁵⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2006

RESUMÉ

Ústředním tématem bakalářské práce je seznámit s problematikou bilingvismu u předškolních dětí, včetně dilemat, která jsou s ním spojována.

Teoretická část je rozdělena do několika kapitol, které se zabývají vymezením pojmu předškolní dítě, objasněním termínu bilingvismus, zmínění jeho podob a vyjmenování dilemat, s kterými se může rodič setkat.

V praktické části je popsána metodologie. Výzkumná část je zaměřena na rodiny vychovávající své děti tzv. intencionálním bilingvismem. Šetření je prováděno za využití dvou výzkumných metod, a to hloubkového rozhovoru v biografickém designu a dlouhodobého zúčastněného pozorování. Těmito metodami byly zjištěny informace o průběhu této bilingvní výchovy u sledovaných rodin.

SUMMARY

The main topic of the Bachelor thesis is acquainted with the issue of bilingualism in pre-school children, including the dilemmas that are associated with it.

The theoretical part is divided into several chapters, which deal with the definition of the concept of pre-school child, a clarification of the term bilingualism, mentioning its forms and naming the dilemmas with which the parent can encounter.

The practical part describes the methodology. The research part was focused on families raising their children through intentional bilingualism. The survey was conducted using two research methods, in-depth interviews in the biographical design and a long-term observation. These methods have provided information on the progress of bilingual education of these families.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Použitá literatura:

1. BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, 1933. 566 s. ISBN 01-943-1634-3.
2. BIALYSTOCK, Ellen a Martha CRAGO. *Language acquisition and bilingualism: Special issue of Applied Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press. 2007.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
4. CUMMINS, Jim. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129. 1979.
5. DARCY, N. The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 1946, vol. 37, no. 1, s. 21-44.
6. DOMAN, Glenn. *Teach Your Baby To Read*. Philadelphia: The Better Baby Press. 1984.
7. DORON, Helen. *The Music of Language*. 2010. 100 s.
8. DRYDEN, Gordon a Jeannette VOS. *The Learning Revolution*. Nový Zéland: The Learning Web. 1997
9. DUNN, Opal. *Beginning English with young Children*. Vyd. 4. London: MACMILLAN PUBLISHERS LTD. 1991. 89 s. ISBN 0-333-33307-1.
10. DUNN, Opal. *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk*. Vyd. 1. Olomouc: Infoa, 2003. 218 s. ISBN 80-7240-315-X.
11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
12. HARDING, Edith a Philip RILEY. *The bilingual family: a handbook for parents*. New York: Cambridge University Press, 1986, x, 155 s. ISBN 05-213-1194-2.
13. HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádce pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

14. HEŘMANOVÁ, Linda. *Analýza vývoje řeči v bilingvním prostředí*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita.
15. JANÍKOVÁ, Věra, Michaela PÍŠOVÁ a Světlana HANUŠOVÁ. *Výzkum výuky cizích jazyků II (Research in foreign language learning and teaching II)*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 91 pp. ISBN 978-80-210-6108-8.
16. JEDLIČKA, Ivan a Eva ŠKODOVÁ. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.
17. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Vyd. 1. Brno: MC nakladatelství, 2013. 125 s.
18. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 100 s. ISBN 80-247-1026-9.
19. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
20. MACNAMARA, John. *The bilingual's linguistic performance: A psychological overview*. Journal of Social Issues, 1967, Vyd. 3.
21. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1. ISBN 80-731-5078-6.
22. MONTANARI, Burkhard E. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2002.
23. MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.
24. PETRUSEK, Miloslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Univerzita Karlova, 1993, ISBN 80-706-6799-0.
25. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.
26. ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVARŤÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

28. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. Učební text Karlovy University v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.
29. VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Vyd. 1. Beroun: Baroko a fox, 1995. 62 s. ISBN 80-85642-25-5.
30. ZAJITZOVÁ Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.
31. *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1. ISBN 80-731-5078-6.
32. *Informatorium*. Praha: Portál, s.r.o., 2014, XXI., č. 1. ISSN 1210-7506.

Elektronické zdroje:

1. Bilingvismus [online]. [cit. 2013-10-26] Dostupné z: www.czechkid.cz
2. Myths [online]. [cit. 2013-12-18] Dostupné z: www.nethelp.no/cindy/myth.html
3. *Myths about bilingualism* [online]. [cit. 2014-10-16]. Dostupné z: <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/bilingtl/myths.html>
4. Nova Scotia Hearing and Speech Centres. [online]. [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: www.nshsc.ns.ca/documents/Bilingualism_MythsandFacts.pdf

Legislativní dokumenty:

1. Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. In: *MSMT-9482/2012-22*. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
2. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-05.

SEZNAM TABULEK

1. Tabulka č. 1: Průměrný počet slov dítěte v jednotlivých obdobích..... 11
2. Tabulka č. 2: Rozdíly mezi bilingvní rodinou a bilingvním prostředím..... 20
3. Tabulka č. 3: Charakteristika rodin účastníků se výzkumného šetření... 29
4. Tabulka č. 4: Jazykové schopnosti dětí účastníků se výzkumu..... 37

SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha číslo 1: Informovaný souhlas
2. Příloha číslo 2: Záznamový arch o jazykovém vývoji dítěte
3. Příloha číslo 3: Záznamový arch ze zúčastněného pozorování
4. Příloha číslo 4: Struktura rozhovoru v designu životního příběhu

Příloha 1: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Pro potřeby výzkumného šetření, které je součástí bakalářské práce Dilemata spojená s bilingvní výchovou předškolních dětí, které je autorkou realizováno v období 3. 9. 2013 – 3. 3. 2014. Autorkou této práce je Květa Mračková.

Vážená paní, vážený pane,

Dovolte mi poděkovat za Vaši účast na výzkumném šetření a v této záležitosti Vám předat informovaný souhlas, skrze který vyslovujete svůj jednoznačný souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že výslovně souhlasím s tím, abych se stal /a účastníkem výzkumného šetření výše uvedené bakalářské práce. Zároveň souhlasím s tím, že pro potřeby realizace a vyhodnocení informací bude mnou poskytnutý rozhovor nahráván na diktafon. Se všemi získanými údaji bude ze strany autorky nakládáno anonymně. Postoje a zážitky budou uváděny pod smyšlenými jmény. Získané materiály budou s bakalářskou prací archivovány na Pedagogické fakultě Západočeské Univerzity v Plzni.

Informace byly jasně a srozumitelně předány a vysvětleny, a to včetně účelu, povahy a využití materiálu. Byl /a jsem seznámen/a s užitím a archivací údajů a materiálu získaného rozhovorem, metodou hloubkového rozhovoru v biografickém designu, a dlouhodobého zúčastněného pozorování dětí.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se autorky zeptat na vše, co jsem považoval/a pro mne za podstatné a potřebné vědět a probrat s ní vše, čemu jsem nerozuměl/a. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Souhlasím s využitím mnou poskytnutého materiálu pro naplnění cíle výzkumného šetření, a to: zjistit jak se na území Plzně vyskytuje fenomén intencionálního bilingvismu.

Svým podpisem zároveň stvrzuji, že MÁM – NEMÁM zájem být seznámen s celkovými výsledky výzkumného šetření. V případě souhlasu, prosím, uveďte svůj kontaktní email:

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, z nichž jeden obdrží vyšetřovaná osoba (zákonný zástupce) a druhý autorka bakalářské práce.

Podpis autorky:

Podpis účastníka:

V....., dne.....

Příloha 2: Záznamový arch o jazykovém vývoji dítěte

Jméno:

Věk:

Specifické vzdělávací potřeby:

Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, úroveň komunikace v českém a anglickém jazyce

	CZ		ENG		Poznámky
	I.	II.	I.	II.	
Vyslovuje správně všechny hlásky					
Mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.					
Mluví gramaticky správně (tj. správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek, aj)					
Rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí					
Má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů					
Rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (nad, pod, vedle, za, před, dlouhý – krátký, malý – velký, lehký – těžký, dříve – později, včera – dnes – zítra)					
Užívá správně výše zmíněné časoprostorové pojmy					
Zná bezpečně pojmosloví tvarů (čtverec, trojúhelník, kruh, obdélník, aj.) a správně jich užívá					
Dokáže správně pojmenovat barvy (základní, odstíny)					
Běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)					

Příloha 3: Záznamový arch ze zúčastněného pozorování

Jméno:

Věk:

Jazyky rodičů: matka Od kdy:
otec Od kdy:

Datum pozorování:

Jak se dítě cítí: veselé dobře nic moc unaveně špatně

SLOVNÍ ZÁSoba¹

A) PASIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba

1. Dokáže ukázat na obrázku mnou pojmenované předměty/ zvířata (viz obr. 1) - hrneček, rohlík, míč, auto, triko, panenka, pes, kůň, kočka, slepice

• Dítě pozná všechny obrázky
• Dítě pozná některé obrázky
• Dítě nepozná většinu obrázků

2. Dokáže přemístit hračku podle instrukce (plyšák, modrý balonek, medvídek, klobouk, pánvička)

• Dítě přemístí všechny hračky
• Dítě přemístí některé hračky
• Dítě nepřemístí většinu hraček

B) AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba

3. Dokáže pojmenovat obrázky, které ukazují (viz obr. 2)

• Dítě pojmenuje všechny obrázky
• Dítě nedovede některé obrázky pojmenovat
• Dítě nepojmenuje většinu obrázků, nezná správný výraz

4. Dokáže pojmenovat předměty kolem sebe
„S čím si to hraješ?“
„Co to máš?“

• Dítě pojmenuje veškeré předměty
• Dítě nedovede některé předměty pojmenovat
• Dítě nepojmenuje většinu předmětů, nezná správný výraz

POROZUMĚNÍ ŘEČI

A) MANIPULACE S PŘEDMĚTY PODLE POKYŇŮ

¹ KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte. 2013.

5. Před sebou máme látkovou farmu a plastová zvířátka (krávu, psa a kočku)
„Já ti teď budu dávat úkoly a ty se pokusíš je splnit:“
- Na farmu přišla kráva a za ní běžel pes.
 - Pes proběhl kolem rybníčku a štěkl na kočku.
 - Kočka byla unavená, a tak si šla s psem i krávou lehnout dovnitř do farmy.

• Dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
• Dítě neprovádí pokyny přesně
• Dítě dané pokyny nechápe a nedovede je plnit

B) VÝBĚR OBRÁZKŮ PODLE POKYŇŮ

6. Na podlaze mám připravené karty s obrázky (viz obr. 3). Dítě manipuluje s obrázky podle pokynů.
„Před sebou máme mnoho obrázků. Vyber mezi nimi všechny:“
- Postavy z hradu/ zámku (princezna, král, šašek)
 - Dopravní prostředky (osobní auto, nákladní auto, kolo, vlak, letadlo)
 - Květiny (růže, pampeliška, zvonek, kaktus, kytky)
 - Zvířata (had, zajíc, pták, kočka, kachna, slepice, prase)
 - Jídlo (jablko, česnek, salám, koláč, houska)

• Dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání
• Dítě chybuje při výběru obrázků
• Dítě daný úkol nechápe

C) SLOVA OPAČNÉHO VÝZNAMU

7. Před sebou máme obrázky (viz obr. 4): *„Ukaž mi, kdo(co) je na obrázku“*
- Štíhlý – tlustý
 - Plný – prázdný
 - Krátké – dlouhé
 - Lehká – těžký
 - Den – noc
 - Hodný - zlý

• Dítě umí utvořit slova opačného významu
• Dítě dovede vytvořit pouze některá slova opačného významu
• Dítě slova opačného významu chápe, ukáže je na obrázku, ale neumí je utvořit
• Dítě nechápe a nedovede utvořit slova opačného významu

GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

A) POUŽÍVÁNÍ PŘEDLOŽEK

8. Máme před sebou obrázek (viz obr. 5)

„Prohlédni si obrázek a řekni mi“:

- a) Kde je kočka?
- b) Kam leze pejsek?
- c) Kde je miska?
- d) Kde je květináč?

- | |
|------------------------------------|
| • Dítě používá správné předložky |
| • Dítě nepoužívá správné předložky |

9. Hra na kouzelníka: „Mám před sebou 3 předměty. Přehodím přes ně šátek a věci začaruji.“ Když šátek odhalím, děti jmenují, která věc zmizela a kam.

- | |
|--|
| • Dítě správně určí zmizelý předmět a řekne, kam zmizel |
| • Dítě správně určí zmizelý předmět, ale neřekne, kam zmizel |
| • Dítě neurčí předmět, ale po nápovědě řekne, kam zmizel |
| • Dítě hru nechápe a nepojmenuje předmět ani s nápovědou |

B) TVOŘENÍ VĚT, SPRÁVNOST SLOVOSLEDU

10. Máme před sebou obrázek č. 6.

„Pověz mi, co dělá chlapec (pejsek) na obrázku?“

- | |
|---|
| • Dítě gramaticky správně popíše obrázek |
| • Dítě používá nesprávný tvar předložek, podstatných jmen, sloves |
| • Dítě používá správný slovosled |
| • Dítě nepoužívá správný slovosled |

C) TVOŘENÍ JEDNOTNÉHO/ MNOŽNÉHO ČÍSLA

11. Hra na krám. Předvádím prodavačku, děti si ode mne mohou nakupovat, co chtějí. Musejí ale správně použít jednotného či množného čísla, správně utvořit otázku. Poté děti nechávám, ať mne zastoupí a volně si hrají. Pozoruji stavbu vět a užívání množného či jednotného čísla.

- | |
|--|
| • Dítě dovede správně tvořit jednotné i množné číslo |
| • Dítě chybuje při tvorbě jednotného nebo množného čísla |
| • Dítě nedovede vytvořit jednotné či množné číslo |

SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

A) POPIS OBRÁZKU

12. Máme před sebou obrázek č. 7.

„Podívej se na obrázek a řekni mi, co na něm vidíš? Co dělají děti? S čím si hrají?“

• Dítě obrázek popíše rozvitými větami
• Dítě obrázek popíše jednoduchými větami
• Dítě obrázek popíše jednoslovně, s pomocí dospělého

B) SESTAVENÍ DĚJOVÉ POSLOUPNOSTI, VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU

13. Před sebou máme rozstříhané karty z obr. 8.

„Před sebou máš obrázkové karty, uměl(a) bys je poskládat do příběhu? O čem je tvůj příběh?“

• Dítě sestaví děj a vypráví příběh samostatně
• Dítě potřebuje při sestavování děje pomoc, příběh vypráví samostatně
• Dítě potřebuje pomoc při sestavování děje i při vyprávění příběhu

C) REPRUDUKCE POHÁDKY

14. Dětem čtu pohádku O Červené Karkulce, doprovázenou obrázkem z knihy. Poté vyzývám děti, aby mi pohádku převyprávěly.

• Dítě vypráví pohádku samostatně, rozvitými větami
• Dítě vypráví pohádku samostatně jednoduchými větami
• Dítě vypráví pohádku s dopomocí dospělého
• Dítě pohádku nezná, nedokáže ji převyprávět

VLASTNÍ PROJEV

A) VYPRÁVĚNÍ VLASTNÍHO ZÁŽITKU

15. Navážu s dítětem kontakt a nechávám ho vyprávět, co prožil dnes/ včera/ atd. popřípadě se ptám na konkrétní činnosti.

„Co jsi dnes dělal s maminkou?“

„Ty jsi prý byl včera v bazénu, co jsi tam dělal? S kým jsi tam šel?“

• Dítě dovede souvisle vyprávět zážitek, používá rozvitě věty
• Dítě vypráví odpověďmi na otázky dospělého
• Dítě odpovídá na otázky jednoslovně

B) PŘEDNES BÁSNĚ

16. „Máš nějakou básničku, kterou máš rád?“

• Dítě dovede samo, bez dopomoci přednést celou báseň
• Dítě přednese báseň s dopomocí dospělého
• Dítě při přednesu chybí, nezná slova
• Dítě báseň neřekne (nechce, neumí)

17. Učíme se s dětmi opakovaně jednoduchou básničku (Skákal pes přes oves; Hey Diddle Diddle), poté je požádám, aby báseň přednesly.

• Dítě dovede samo, bez dopomoci přednést celou báseň
• Dítě přednese báseň s dopomocí dospělého
• Dítě při přednesu chybí, nezná slova
• Dítě báseň neřekne (nechce, neumí)

SKÁKAL PES PŘES OVES

Skákal pes, přes oves, přes
zelenou louku.

Šel za ním myslivec, péro na
klobouku.

Pejsku náš, co děláš, žes tak vesel
stále?

Řeknu vám, nevím sám, hop, a
skákal dále.

HEY DIDDLE DIDDLE

Hey diddle diddle, the cat and the
fiddle.

The cow jumped over the moon, the
little dog laughed to see such fun,
and the dish ran away with the
spoon.

Příloha číslo 4: Struktura rozhovoru v designu životního příběhu

Výzkumná oblast: *Okolnosti vzniku myšlenky*

1. Jak Vás napadlo vychovávat své dítě bilingvně?
2. Tato myšlenka napadla Vás osobně?
3. Jak na to reagoval Váš muž/ Vaše žena?
4. Byly nějaké argumenty proti?
5. Zvažoval/a jste i dilemata s bilingvní výchovou spojována? (+ vyjmenování dilemat)

Výzkumná oblast: *Realizace myšlenky*

1. Jakým způsobem jste uvedli myšlenku bilingvismu do praxe? Kdy?
2. Jak jste začínali? Okamžitě či postupně, pozvolně?
3. Kterou metodu jste volili? Tzv. OPOL, či podle situace, podle místa či času?
4. Nastaly nějaké problémy ohledně zavedení intencionálního bilingvismu?

Výzkumná oblast: *Viditelné výsledky*

1. Jak se u dítěte projevuje intencionální bilingvismus?
2. Vidíte nějaká pozitiva, která se u dítěte díky bilingvismu objevila?
3. Všimli jste si nějakých negativ souvisejících s bilingvismem?

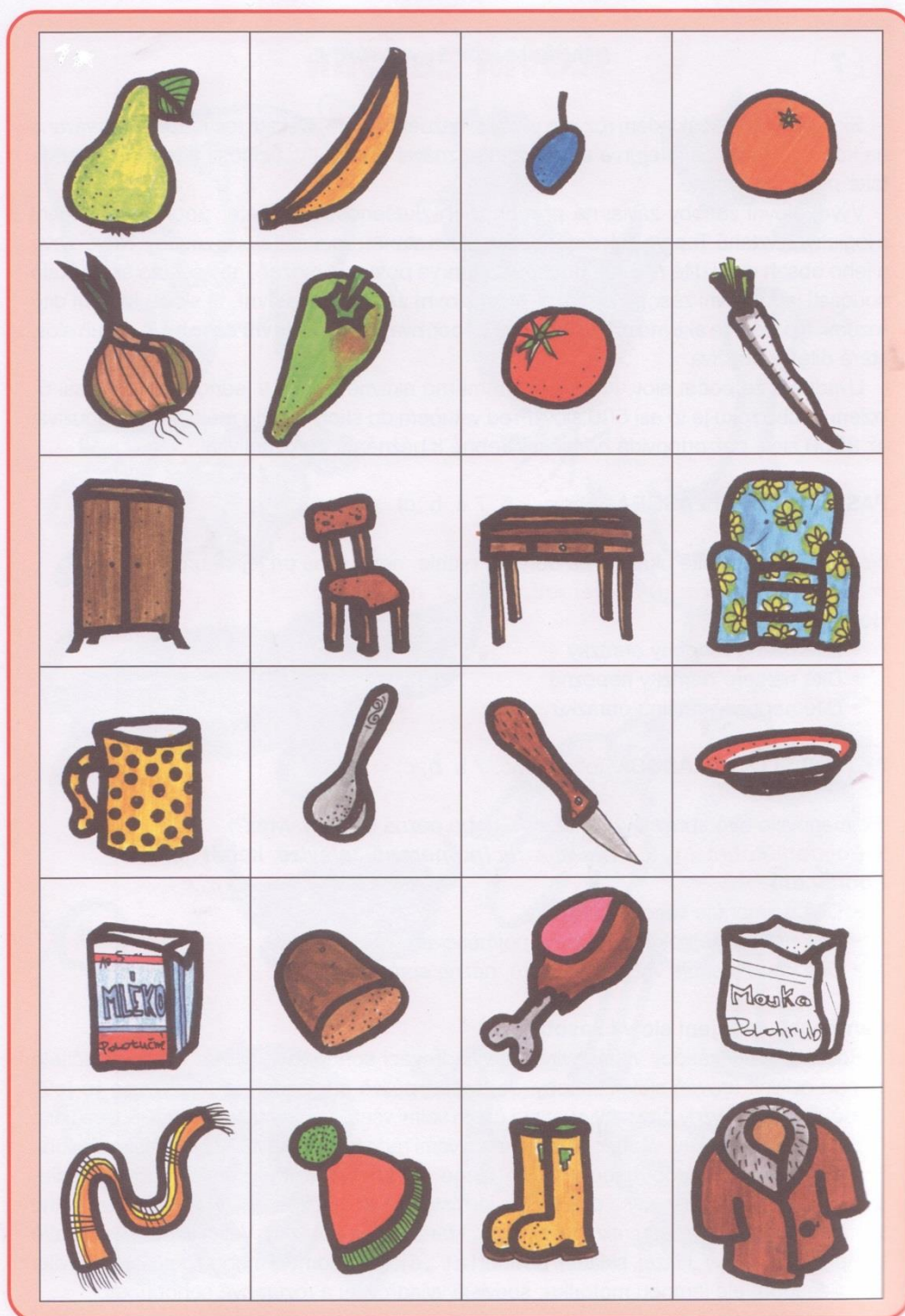
Výzkumná oblast: *Výhled do budoucna*

1. Jak vidíte blízkou budoucnost svého dítěte?
2. Budete dále praktikovat tzv. intencionální bilingvismus?
3. Jsou nějaké důvody, díky kterým byste přešli k monolingvní výchově?

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Obrázek číslo 1: Pasivní slovní zásoba dítěte
2. Obrázek číslo 2: Aktivní slovní zásoba dítěte
3. Obrázek číslo 3: Výběr obrázků podle pokynu
4. Obrázek číslo 4: Slova opačného významu
5. Obrázek číslo 5: Používání předložek
6. Obrázek číslo 6: Tvoření vět, správnost slovosledu
7. Obrázek číslo 7: Popis obrázku
8. Obrázek číslo 8: Sestavení dějové posloupnosti, vyprávění příběhu

Obrázek číslo 1: Pasivní slovní zásoba dítěte



Obrázek číslo 2: Aktivní slovní zásoba dítěte

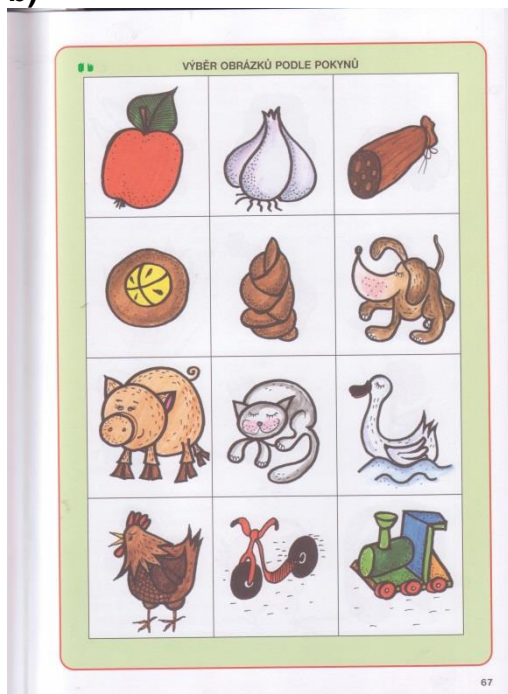


Obrázek číslo 3: Výběr obrázků podle pokynu
a)



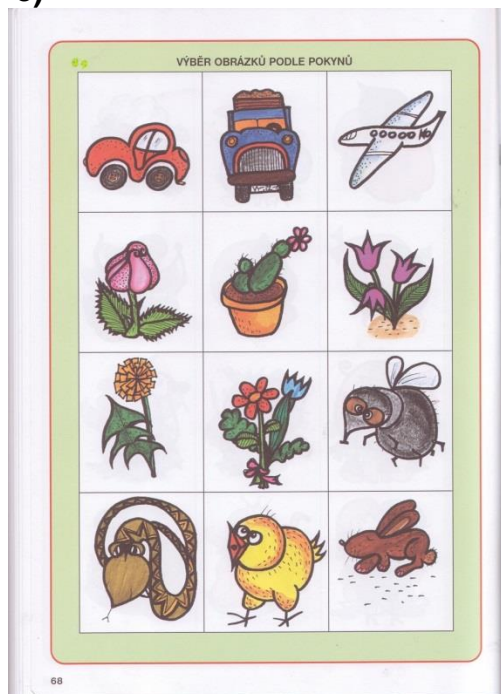
Zdroj: Klenková, 2013. s. 56.

b)



Zdroj: Klenková, 2013. s. 67.

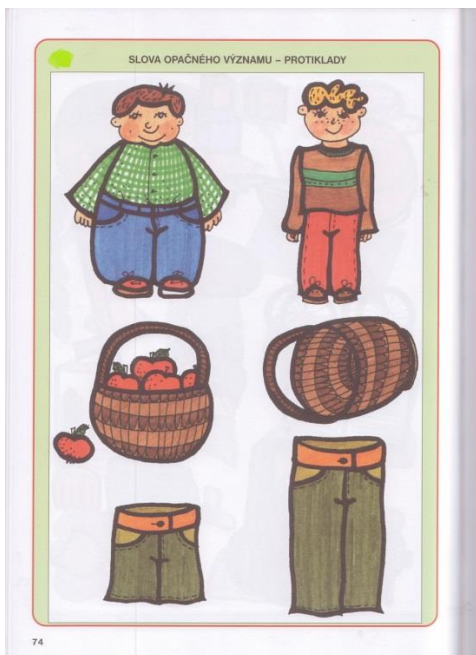
c)



Zdroj: Klenková, 2013. s. 68.

Obrázek číslo 4: Slova opačného významu

a)



Zdroj: Klenková, 2013. s. 74.

b)



Zdroj: Klenková, 2013. s. 75.

Obrázek číslo 5: Používání předložek



Zdroj: Klenková, 2013. s. 95.

Obrázek číslo 6: Tvoření vět, správnost slovosledu



Obrázek číslo 7: Popis obrázku



Zdroj: Klenková, 2013. s. 113.

Obrázek číslo 8: Sestavení dějové posloupnosti, vyprávění příběhu

SESTAVENÍ DĚJOVÉ POSLOUPNOSTI
VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU PODLE ČTVEŘICE OBRÁZKŮ

The illustration consists of four panels arranged in a 2x2 grid, depicting a sequence of events. In the top-left panel, a young girl with blonde pigtails, wearing a red sweater and blue pants, stands in a garden with pink flowers and a house in the background. In the top-right panel, she is indoors, leaning over a wooden table and watering a potted plant. In the bottom-left panel, she is kneeling on the floor, watering a potted plant with a watering can. In the bottom-right panel, she is presenting a bouquet of pink flowers to an older woman with curly brown hair, who is wearing a green and brown striped sweater.

114

Zdroj: Klenková, 2013. s. 114.