

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Olomouc 2014

Markéta Kopecká

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Markéta Kopecká

Specifika ve vývoji řeči u dětí v mateřské škole s výukou anglického jazyka

Olomouc 2014

Vedoucí práce: PhDr. Renata MIčáková Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pouze za použití uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci 7. 4. 2014

.....
Markéta Kopecká

Děkuji paní PhDr. Renatě Mlčákové Ph.D. za odbornou pomoc při vedení této diplomové práce, za poskytnuté cenné rady a připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat všem paním ředitelkám mateřských škol, ve kterých mi bylo umožněno získat data pro výzkumnou část této diplomové práce.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	9
1 Jazyk, řeč, komunikace a předškolní vzdělávání	9
1.1 Termíny jazyk, řeč a komunikace.....	9
1.1.1 Komunikace.....	9
1.1.2 Jazyk a řeč	9
1.2 Předškolní vzdělávání	10
1.2.1 Současné předškolní vzdělávání v ČR	10
1.2.2 Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči.....	11
2 Ontogenetický vývoj řeči	12
2.1 Faktory ovlivňující vývoj řeči	13
2.1.1 Vztah myšlení a vývoje řeči	13
2.1.2 Motorika, zrak, sluch a vývoj řeči	14
2.1.3 Sociální prostředí a vývoj řeči	14
2.2 Stadia řečového vývoje.....	15
2.2.1 Klasifikace ontogeneze řeči dle Sováka	15
2.2.2 Klasifikace ontogeneze řeči dle Lechty	16
2.2.3 Klasifikace ontogeneze řeči dle Kapalkové.....	17
2.2.4 Podrobnější popis vývoje řeči – dle poznatků různých autorů	18
2.3 Vývoj řeči dle jednotlivých jazykových rovin	21
2.3.1 Vývoj foneticko-fonologické jazykové roviny.....	21
2.3.2 Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny	22
2.3.3 Vývoj lexikálně-sémantické jazykové roviny	24
2.3.4 Vývoj pragmatické jazykové roviny.....	25
3 Anglický jazyk v mateřské škole	26
3.1 Terminologie	26
3.1.1 Pojmy mateřský jazyk, cizí jazyk, první jazyk, druhý jazyk	26
3.1.2 Pojmy osvojování a výuka cizího jazyka	27
3.1.3 Pojmy osvojování a výuka anglického jazyka v souvislosti se situací v mateřských školách v ČR	27
3.1.4 Bilingvismus.....	28
3.2 Řečový vývoj dítěte, na které působí dva jazyky	29

3.2.1	Řečový vývoj dětí v jazykové situaci dvojjazyčné rodiny, vychovávaných dvěma různě mluvícími rodiči od raného dětství.....	29
3.2.2	Řečový vývoj dětí vychovávaných doma jednojazyčně, které se s druhým jazykem setkávají mimo domov, např. ve školním prostředí	31
3.2.3	Psycholingvistická specifika bilingvních mluvčích	32
3.3	Některé názory na ranou výuku cizího jazyka a bilingvismus	33
3.3.1	Některé názory na ranou výuku cizího jazyka.....	33
3.3.2	Některé názory na bilingvismus	35
3.4	Srovnání procesu učení se cizímu jazyku u dětí a dospělých.....	36
3.4.1	Srovnání faktorů psychologických.....	36
3.4.2	Srovnání faktorů sociálních.....	37
3.5	Vhodné metody výuky anglického jazyka v mateřských školách.....	38
4	Výzkumné šetření	39
4.1	Sledovaný soubor	39
4.2	Metodologie výzkumného šetření	42
4.2.1	Použité metody sběru dat.....	42
4.2.2	Výzkumné metody	43
4.3	Cíle šetření.....	46
4.4	Stanovení hypotéz.....	46
4.5	Výsledky výzkumného šetření.....	47
4.5.1	Výsledky testu Opakování vět dle Grimmové – kvantitativní hledisko	47
4.5.2	Výsledky testu Opakování vět dle Grimmové – kvalitativní hledisko	51
4.5.3	Výsledky testu Tvoření množného čísla.....	57
4.6	Výsledky dotazníkového šetření – zhodnocení anamnestických údajů u vybraných dětí sledovaného souboru	59
4.6.1	Zhodnocení údajů rodinné anamnézy.....	62
4.6.2	Zhodnocení údajů osobní anamnézy	69
4.7	Testování výzkumných hypotéz	74
4.7.1	Testování hypotéz H ₁ a H ₂ – týkajících se testu Opakování vět dle Grimmové	74
4.7.2	Testování hypotéz H ₍₃₎ a H ₍₄₎ – týkajících se testu Tvoření množného čísla	75
4.8	Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření	75
5	Závěr	79
	Seznam použité literatury a pramenů	81
	Seznam zkratk	86
	Seznam příloh.....	87

Úvod

Znalost cizích jazyků je zcela nepochybně velice přínosná, nejenže nám taková znalost umožňuje dorozumění v cizích zemích, cizí jazyky, a v současné době pak především jazyk anglický, jsou dovedností často vyžadovanou na trhu práce. Člověk ovládající více jazyků je nepochybně obohacen na více úrovních. Je proto snadné pochopit motivy, které vedou některé rodiče k tomu, aby svoje potomky zařadili do předškolních zařízení, která dětem v různých formách nabízejí možnosti kontaktu s jazykem anglickým. Zdá se, že obliba bilingválních česko-anglických mateřských škol či mateřských škol s různými formami kroužků zaměřených na anglický jazyk v současné době roste. Domníváme se proto, že zvolená tematika této diplomové práce, tedy poznatky o řečovém vývoji dětí navštěvující mateřské školy tohoto typu, je velice aktuální.

Motivem pro sepsání této diplomové práce byla pro autorku snaha nalézt odpověď na otázku, zda můžeme u dětí, jež navštěvují předškolní zařízení, ve kterém se kromě jazyka českého setkávají v různých formách i s jazykem anglickým, vysledovat nějaké odlišnosti, specifika při používání českého jazyka, a to vzhledem k dětem, které se v předškolním zařízení setkávají pouze s jazykem českým. Ze snahy o alespoň částečné zodpovězení výše uvedené otázky následně potom vyplynuly cíle této diplomové práce. V konkrétní podobě je cíl diplomové práce shodný s cílem výzkumného šetření této diplomové práce a je jím následující: zjistit, zda se u dětí vybraného vzorku této diplomové práce, které navštěvují mateřské školy s různými formami kontaktu s anglickým jazykem, projeví ve vybraných testech zaměřených na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu českého jazyka (v testech Opakování vět dle Grimmové a jednoho subtestu Hedeilbereského testu vývoje řeči) rozdíly a případná specifika oproti dětem vybraného vzorku navštěvující běžnou mateřskou školu.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, která obsahuje tři kapitoly, a část praktickou, jež je koncipována jako jedna ucelená kapitola. V první kapitole teoretické části má čtenář možnost vstoupit do problematiky za pomoci vysvětlení pojmů, jako jsou jazyk, komunikace a řeč, jsou mu také předkládány stručné poznatky o předškolním vzdělávání v České republice. V následující kapitole teoretické části se věnujeme problematice vývoje řeči u lidského jednotlivce, v jednotlivých subkapitolách se například

zabýváme faktory, které na vývoj řeči u jednotlivce působí, popisujeme dle různých hledisek vývoj řeči u jednotlivce atd. V poslední kapitole teoretické části se potom věnujeme problematice anglického jazyka v mateřských školách. V této kapitole nejdříve čtenáře seznamujeme s terminologií této oblasti, následně uvádíme některé názory na cizojazyčné vzdělávání a bilingvismus, uvádíme srovnání procesu učení se cizímu jazyku u dětí a dospělých, zmiňujeme také poznatky o vývoji řeči u jedinců, na které působí dva jazyky. V praktické části uvádíme vlastní výzkumné šetření, které se zaměřilo na zjišťování jazykových skutečností českého jazyka v rovině morfologicko-syntaktické u dětí, které navštěvují mateřské školy, jež nabízejí v různých formách kontakt s anglickým jazykem. V praktické části nalezneme cíle a metody tohoto výzkumného šetření, následné zpracování výsledků a interpretaci výsledků šetření.

Autorka diplomové práce by ještě závěrem úvodního textu vyjádřila svoje přání, aby se zjištěné skutečnosti a předkládaný text této diplomové práce staly přínosem pro ostatní.

Teoretická část

1 Jazyk, řeč, komunikace a předškolní vzdělávání

Na úvod teoretické části této diplomové práce bychom nejdříve rádi představili a upřesnili vztahy mezi pojmy jazyk, řeč a komunikace, které běžně v laické řeči používáme. V této kapitole stručně představíme předškolní vzdělávání v České republice a zaměříme se na vliv takového vzdělávání na jazyk, řeč a komunikaci dítěte.

1.1 Termíny jazyk, řeč a komunikace

1.1.1 Komunikace

Termín komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování. Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové schopnosti k vytváření a udržování lidských vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako proces interakce, to znamená vzájemné oboustranné ovlivňování mezi dvěma systémy (Klenková, 2008). Dvořák (2007, str. 102) definuje komunikaci jako *přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka*. Dle Lehečkové (1997, in Vitásková, 2005) se v případě jazykové komunikace jedná o výměnu informací pomocí jazykových znaků, které mohou být prezentované ve formě mluvené – orální, psané – grafické, nebo ukazované – gestické.

Základ komunikace tvoří tyto čtyři základní stavební prvky (Klenková, 2008):

1. komunikátor - osoba, která sděluje informaci
2. komunikant – příjemce informace, na kterou obvykle nějakým způsobem reaguje
3. komuniké – vlastní sdělení, informace
4. komunikační kanál – cesta, kterou probíhá předávání informací

1.1.2 Jazyk a řeč

Dle Klenkové (2008, str. 27) je jazyk *soustava zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky*. Klenková (2008) také upozorňuje, že jazyk je na rozdíl od řeči, která je jevem individuálním, jevem společenským.

Řeč je dle Dvořáka (2007) forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo) i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků. Řeč se vztahuje

k mechanismu mluvení, zahrnuje pohyby jazyka, rtů, čelistí atd. k produkci hlásek. Řeč je realizací, použitím jazyka. Dále také tento autor upozorňuje na záměnu těchto dvou termínů – řeči a jazyka.

1.2 Předškolní vzdělávání

Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku tvoří nedílnou součást vzdělávacího systému v České republice. Při pohledu do historie bychom mohli nalézt chápání dětství jako etapy méněcenné. Větší pozornosti se období dětství začalo dostávat až v 19. století. Ve stejné době se začalo rozvíjet organizované předškolní vzdělávání (Zajitzová, 2011).

1.2.1 Současné předškolní vzdělávání v ČR

Předškolní vzdělávání se v České republice odehrává v souladu se školským zákonem (Zezulková, 2008). Šmelová a Nelešovská (2009) upozorňují, že předškolní vzdělávání koresponduje s novými principy vzdělávací politiky zformulovanými v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR* (tzv. Bílé knize). Dle Šmelové a Nelešovské (2009) v současnosti probíhá předškolní vzdělávání na základě kurikulárních dokumentů dvojí úrovně – státní a školní. Na státní úrovni nalezneme dva dokumenty – *Národní program vzdělávání*, který formuje požadavky, jež jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku; a *Rámcový vzdělávací program*, který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní atd. vzdělání). Na úrovni školní se setkáváme se *Školními vzdělávacími programy*, které si vytváří každá škola individuálně podle zásad stanovených v pravidlech v příslušném Rámcovém vzdělávacím programu. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i širokou veřejnost.

Vzdělávací obsah je v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* uspořádán do pěti oblastí. Tyto oblasti zahrnují poznatky biologické v oddíle nazvaném Dítě a jeho tělo, psychologické v oddíle s názvem Dítě a jeho psychika, interpersonální v oddíle nazvaném Dítě a ten druhý, sociálně-kulturní poznatky v části s názvem Dítě a společnost, environmentální znalosti, které najdeme v části pojmenované jako Dítě a svět (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Důležitým aspektem rámcových vzdělávacích programů jsou očekávané výstupy, které mají být ke konci etapy ve vzdělávání na určité úrovni dosažitelné. Při předškolním vzdělávání není dosažení očekávaných výstupů povinné. Očekávané výstupy mají charakter způsobilostí, zahrnují postoje, poznatky, dovednosti aj. dítěte (Šmelová, Nelešovská, 2009).

1.2.2 Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči

Součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* je v oddílu s názvem *Dítě a jeho psychika* také pasáž věnovaná oblasti řeči. V této podoblasti by děti měly dosáhnout těchto očekávaných výstupů (Šmelová, Nelešovská, 2009):

- Dítě by mělo správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči.
- Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady atd. ve vhodně zformulovaných větách.
- Umět vést rozhovor, umět naslouchat druhým, sledovat obsah i řečníka.
- Dorozumět se slovy i gesty, umět improvizovat.
- Porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj.
- Formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat.
- Učit se nová slova a aktivně je používat.
- Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.
- Popsat situaci podle obrázku, skutečnou.
- Sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky.
- Utvořit jednoduchý rým.
- Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.
- Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační značky).
- Poznat některé číslice a písmena.
- Poznat napsané své jméno.
- Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Zajitzová (2011) upozorňuje, že učitel mateřské školy má ve svých povinnostech zahrnuté i úkoly zajišťující rozvoj komunikačních schopností u dětí. Předškolní pedagog by měl být schopen dostatečně podporovat a stimulovat rozvoj dětí v této oblasti, ale také být schopen prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky zhodnotit vývoj komunikačních schopností a navrhnout případnou včasnou ranou intervenci. Zezulková (2008) uvádí, že v mateřské škole by mělo být především zajištěno vhodné a podnětné prostředí pro rozvoj řeči a jazyka. Také upozorňuje, že péče by se rozhodně neměla zaměřovat pouze na oblast správné výslovnosti.

2 Ontogenetický vývoj řeči

Pojmem ontogeneze myslíme vývoj, který se týká individuálního jedince, na rozdíl od pojmu fylogeneze, který se týká vývoje druhu (Dvořák, 2007). Definici pojmu ontogenetický vývoj řeči uvádí např. Kapalková (2009): *Pod samotným pojmem vývoj řeči přitom rozumíme přirozený proces osvojování si, porozumění, vyjadřování a používání komunikační schopnosti jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech formách v rámci ontogeneze člověka* (Kapalková, 2009, str. 96).

Vitásková (2013) uvádí, že ontogeneze lidské řeči je proces vývoje řeči od jejího vzniku až po její zánik způsobený smrtí daného jedince. Upozorňuje také na fakt, že se řeč vyvíjí neoddělitelně od psychomotorického vývoje, socializace a dalších významných faktorů a že zkoumání vývoje řeči je v centru zájmu mnohých vědních oborů, jako jsou psychologie, lingvistika, psycholingvistika, pedagogika, neuropsychologie, kognitivní vědy, logopedie, sociologie či sociolingvistika. Zmiňuje také významné osobnosti, které se danou problematikou zabývaly, mezi něž patří např. Piaget, Vygotskij, Ohnesorg, Chomsky a další.

Dle Lechty (2002) má vývoj řeči v rámci ontogeneze člověka jeden z nejprudších průběhů. Klíčové období, ve kterém osvojování mluvené řeči probíhá, je do šestého roku života s těžištěm do třetího až čtvrtého roku, kdy je vývojové tempo nejrychlejší, i když se komunikační schopnost člověka vyvíjí a zdokonaluje po celý život (in ibid).

Jak uvádí Kapalková (2009), na proces vývoje řeči se vztahují všeobecně platné vývojové principy, které popsalo více autorů, např. Owens (1996), Lechta (1990). Kapalková (2009) uvádí tyto principy:

1. Vývoj řeči je předvídatelný – dítě prochází jednotlivými fázemi a nemůže přeskočit nějaký z mezníků. I když se může některý z mezníků objevit vzhledem ke zvyklostem ve vývoji konkrétního jedince dříve, struktura vývoje ale zůstává při normálním vývoji zachována.
2. Jednotlivých vývojových mezníků děti dosahují přibližně ve stejném věku.
3. Dítě musí dosáhnout určitého stupně kognitivních, motorických a socioemocionálních schopností k tomu, aby se daná řečová schopnost vyvinula. Pokud takového stupně nedosáhne, nepomůže žádný ani intenzivní trénink.

4. Vývoj řeči je stadiální – ve vývoji existují předvídatelné fáze, kdy se některé ze schopností vyvíjejí výrazněji a jsou proto více viditelné napovrch. Ve vývinu se jakoby střídají období akcelerace a stagnace.
5. Individuální rozdíly při dosažení vývojového mezníku jsou přítomné – jen každé druhé dítě dosáhne určený mezník v přesném čase, který uvádí literatura.

2.1 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Jak již bylo zmíněno, vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován různými faktory. Lechta (2002) v této souvislosti upozorňuje na vzájemné a vícenásobné zpětné vazby mezi faktory, které řeč ovlivňují, a vlastním vývojem řeči. Kapalková (2009) uvádí, že jednotlivých proměnných je velice mnoho a ani dnes neznáme, jakou mírou ovlivňují vývoj řeči.

Klenková (2008) uvádí, že vývoj řeči je ovlivňován vývojem senzomotorického vnímání, motoriky, myšlení, zraku a sluchu a také socializací. Kapalková (2009) dodává také faktory jako pořadí narození mezi sourozenci, počet sourozenců, vzdělání a socioekonomický status rodičů, okolnosti porodu dítěte, skutečnost, zda dítě pochází z dvojčat, zda se dítě dostává do styku s cizím jazykem ve svém řečovém okolí. Některými faktory se nyní budeme zabývat podrobněji v následujících podkapitolách.

2.1.1 Vztah myšlení a vývoje řeči

Dle Lechty (2002) byl vztah myšlení a vývoje řeči zkoumán již od starověku. Sovák (1981, in Lechta, 2002) přebírá Kainzovo shrnutí teorií o vztahu myšlení a řeči. Dle tohoto shrnutí existují tři základní teorie: teorie identity - ztotožňující myšlení s řečí, teorie paralelismu – které tvrdí, že jde o dvě odlišné skutečnosti vyvíjející se ve vzájemném vztahu, teorie indiferentní až skeptické – podle nich neexistuje mezi řečí a myšlením žádný vztah.

Švýcarský psycholog Jean Piaget předpokládá, že myšlení se zpočátku rozvíjí nezávisle na řeči. Až později dítě využívá znaky (jazyk jako systém znaků) k vyjádření porozumění okolnímu světu. S rozvojem symbolické funkce nabývá řeč stále větší důležitosti pro myšlení, až se myšlenkové operace bez řečových či jiných znaků nemůžou obejít (Plháková, 2010).

Problematikou vzájemného vztahu myšlení a řeči se také zabýval ruský psycholog Lev Vygotskij. Podle Vygotského má řeč dvojí funkci, slouží k dorozumívání a je nástrojem myšlení. Dítě si nejdříve osvojuje řeč sociální (tedy funkci sloužící k dorozumívání). Přes

období samomluvy, kdy dítě hlasitě komentuje, co právě dělá, se řeč stává vnitřní, která slouží k myšlení (Plháková, 2010).

Dle Kurice (in Lechta, 2002) nastává přelom ve vývoji myšlení a řeči ve třetím roce života, kdy dítě začíná chápat znaky, tato schopnost vzniká během praktických činností. Lechta (2002) upozorňuje, že kolem třetího roku života, kdy dítě dosáhne ve vývoji řeči a myšlení již specificky vyšší úrovně typické pro lidský druh, se objevují jako jakási „daň“ za tuto úroveň tzv. fyziologické těžkosti v řeči, tedy přechodné období, kdy je řeč neplynulá.

2.1.2 Motorika, zrak, sluch a vývoj řeči

Proces mluvení jako mechanický akt je velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. Dialektická vazba je tak veliká, že u dětí s narušeným vývojem motoriky zpravidla nalezneme i opoždění ve vývoji řeči a současně opačně, u dětí s problémy v oblasti řeči obvykle nalézáme sníženou úroveň motorických schopností. Motorika ale nemá jen tento přímý vliv, ale nepřímo na řeč také působí tím, že motorické schopnosti ovlivňují i rozvoj poznávacích procesů a sociálního chování (Lechta, 2002).

Význam zraku pro vývoj řeči nelze podceňovat. Běžně se udává, že člověk získává zrakem až 70-80 % informací. Význam zraku při osvojování grafické formy řeči je zjevný. Zrak je ale také důležitý i pro osvojení zvukové a pragmatické stránky řeči. V pragmatické rovině především proto, že už i první mezilidská komunikace je založená na zrakovém kontaktu, např. kojeneček reaguje úsměvem na lidskou tvář. Zrak také umožňuje učení se neverbální komunikaci. Zrakové podněty provokují k vokalizaci, žvatlání a řečovým projevům. V souvislosti se zvukovou stránkou řeči je důležité zmínit odezírání pohybu mluvidel, které přispívá k osvojení si artikulace (Lechta, 2002).

Vztahu mezi sluchem a řečí si lidé všimli už dávno v minulosti. Při vrozené hluchotě se přirozenou cestou mluvená řeč nemůže rozvinout. Sluchové reakce patří k prvním, kterými novorozenec reaguje na okolní svět. Vývoj sluchového vnímání postupuje velice rychle (Lechta, 2002). Podle Příhody (1963, in Lechta, 2002) dítě dříve reaguje na lidský hlas než na zvuk zvonku. Lechta (2002) uvádí, že obdobím, kdy má sluch v řečovém vývoji velmi důležitou funkci, je období tzv. napodobujícího žvatlání. Dítě v této době začíná vlivem sluchu korigovat svoje řečové projevy.

2.1.3 Sociální prostředí a vývoj řeči

Už v prenatálním prostředí má sociální prostředí vliv na dítě. Matka na pohyb plodu reaguje a tím vytváří základ vztahu v budoucím období. Novorozenec je předpřipravený pro

sociální chování. I když mu ještě chybí sociální zkušenosti, je schopný vnímat sociální signály. K sociálnímu dialogu s novorozencem jsou předladěni i rodiče (Langmeier, Krejčířová, 1998; in Lechta, 2002). Dle Lechty (2002) se jedná o tzv. řeč kojných (anglicky motherese, babytalk, parentese), kterou rodiče intuitivně své děti oslovují.

Případy extrémního výchovného zanedbání (např. případ Kašpara Hausera, Amaly a Kamaly), při kterém děti vyrůstaly zcela bez jakýchkoliv výchovných vlivů, ukazují, že se tato absence nejvíce projevuje především v oblasti komunikace. Po intenzivním následném rozvoji a tréninku řeči se tato schopnost sice zlepšuje, ale pozitivní výsledky se vyskytují jen v minimálních pokrocích (Lechta, 2002).

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, in Lechta, 2002) se dítě velice rychle naučí specifickému stylu lidské komunikace střídání rolí mluvčího a posluchače tzv. Turn taking. Sovák (1984, in Lechta, 2002) upozorňuje, že správná cílená výchova a podpora rozvoje řeči u dítěte by se měla zaměřovat na všechny složky komunikačního procesu.

2.2 Stadia řečového vývoje

Vývoj řeči lze rozdělit do několika etap. Kritéria tohoto dělení se různí u jednotlivých autorů. Jednotliví odborníci a autoři publikací mají různé názory a uplatňují při dělení různá kritéria (Vitásková, 2013). Vitásková (in ibid) uvádí dělení dle autorů Kapalkové, Průchy a dle Lechty, ze starších autorů pak uvádí dělení Sovákovo.

V této diplomové práci nejdříve stručně uvedeme několik dělení dle jednotlivých autorů, následně v samostatné podkapitole uvedeme podrobnější popis vývoje řeči na základě poznatků různých autorů.

2.2.1 Klasifikace ontogeneze řeči dle Sováka

Sovák (1974) rozdělil ontogenezi řeči na období předběžných stadií a na období vlastního vývoje řeči. Sovákova periodizace je následující:

Předběžná stadia vývoje řeči:

1. Křik – zpočátku se jedná o reflexní reakci na změnu okolí, postupně jím dítě vyjadřuje svoje pocity.
2. Žvatlání – nejdříve se jedná o žvatlání pudové, jedná se o hru s mluvidly doprovázenou hlasem. V druhé fázi se jedná již o žvatlání napodobovací, pro které je nutné zapojení procesu slyšení.

3. Rozumění řeči – při tomto období si dítě samo ještě nemluví, ale začíná reagovat na řeč svého okolí.

Vlastní vývoj řeči (Sovák pro toto období čerpal z poznatků psychologa Meumanna):

1. Stadium emocionálně-volní – primitivní mluvní projevy dítěte jsou výrazem vzrušení nebo přání dítěte.
2. Stadium asociačně reprodukční – slova již nabývají funkce pojmenovací, dítě si v tomto období spojuje určité slyšené slovo s jevem, následně tuto prvotní produkci přenáší asociací i na jevy podobné, z tohoto důvodu dochází někdy k nepřesnostem.
3. Stadium logických pojmů - toto stadium začíná kolem třetího roku života, souvisí s rozvíjející se úrovní myšlení. Dítě tvoří již některá slova s obecným věcným významem, začíná tedy rozlišovat konkrétní význam od obecného.
4. Stadium intelektualizace řeči: v tomto stadiu, které probíhá od třetího až čtvrtého roku až po dospělost, dítě zpřesňuje a rozmnožuje slovní zásobu.

2.2.2 Klasifikace ontogeneze řeči dle Lechty

Lechta (2003) uvádí níže uvedené schéma vývojových mezníků. Toto schéma by mělo především sloužit k určení přibližného stupně ontogeneze řeči u konkrétního jednatelivce. Názvy jednotlivých vývojových fází jsou pojmenovány podle nejtypičtějších procesů, které při nich probíhají. Neznamena to ale, že se tyto procesy ve vývoji již nevyskytovaly, nebo již nebudou vyskytovat, pouze tento proces v dané fázi vrcholí.

1. Období pragmatizace (asi do 1. roku života) – projevy dítěte v tomto období jsou např.: reflexní křik, reakce sacími pohyby na hlas matky, reakce na úsměv matky, napodobující žvatlání.
2. Období sémantizace (1. až 2. rok života) – k projevům dítěte v tomto období patří např.: jednoslovné věty s různou intonací v závislosti na emocionálně-volním záměru, dítě na požádání ukáže, výrazné zapojení prozodických faktorů, dítě objevuje mluvení jako činnost, období prvních otázek „kdo je to?“, „co je to?“, na konci období zná dítě asi 200 slov.
3. Období lexemizace (2. až 3. rok) – příklady projevů dítěte v tomto období: dítě začíná pozvolna ohýbat slova, vnímá a diferencuje znaky některých fonémů z hlediska znělosti, způsobu a místa artikulace, začíná tvořit i víceslovné věty, chápe pojmy já, moje, ovládá výslovnost přibližně 2/3 samostatných souhlásek, zná přibližně 1000 slov.

4. Období gramatizace (3. až 4. rok) – příklady projevů dítěte v této fázi: druhé období otázek „proč?“, „jak?“, tvorba souvětí, zkvalitnění morfologie a syntaxe, redukce dysgramatismů, reprodukce krátké básničky.
5. Období intelektualizace (po 4. roce života) – některé projevy dítěte v tomto období: verbální projev by měl být z gramatického hlediska správně, může přetrvávat nesprávná výslovnost u tzv. těžších hlásek, řeč se čím dál více přibližuje řeči dospělých, po 6. roce verbální projev obsahově i zvukově odpovídá požadavkům běžné konverzační řeči.

Lechta (2002) ale také uvádí i další dělení, ve kterém rozlišuje dvě úrovně vývoje řeči neverbální - předverbální a verbální. Tyto úrovně dále dělí dle věku do dalších období. Blíže k tomuto dělení viz subkapitola 2.2.4 Podrobnější popis vývoje řeči - dle poznatků různých autorů.

2.2.3 Klasifikace ontogeneze řeči dle Kapalkové

Kapalková (2009) vyčleňuje těchto 7 období na základě věku dítěte:

1. Období 0-8 měsíců – stadium nezáměrné komunikace, období vzájemného působení a stimulace, kdy se vytváří vzájemné vazby a vztahy mezi dítětem a okolím, především za použití neverbálních prostředků.
2. Období 8-12 měsíců - v tomto období se dítě začíná zaměřovat na vnější prostředí a snaží se na sebe upoutat pozornost dospělých.
3. Období 12-18 měsíců – období, kdy se objevují v produkci dítěte první slova. Dítě chápe nepřetržitou existenci předmětů a osob, které jsou právě mimo jeho zrakové pole.
4. Období 8-24 měsíců – na začátku tohoto období dítě začíná tvořit dvouslovné věty.
5. Období 24 – 36 měsíců – v tomto období dítě již tvoří víceslovné výpovědi a probíhá rozvoj morfologie a syntaxe.
6. Období 3-6 let - v tomto období probíhá především rozvoj narativních (vypravěčských) schopností dítěte.
7. Období 6-10 let – v tomto období si dítě osvojuje psanou formu jazyka, osvojuje si dovednosti čtení a psaní.

Více poznatků Kapalkové o jednotlivých obdobích viz subkapitola následující - 2.2.4 Podrobnější popis vývoje řeči – dle poznatků jednotlivých autorů.

2.2.4 Podrobnější popis vývoje řeči – dle poznatků různých autorů

Při podrobnějším popisu řečového vývoje jsme vycházeli z poznatků různých autorů. Využili jsme základního rozčlenění na dvě velké skupiny a to na stadia přípravná, předřečová, a stadia vlastního vývoje řeči, jak je uvádí např. Sovák (1974), Lechta (2002), Peutelschmiedová (2005) nebo Klenková (2008).

2.2.4.1 Neverbální-předverbální stádium vývoje řeči

Toto období trvá přibližně do jednoho roku života dítěte a dítě si při něm osvojuje zvyklosti a návyky, na jejichž základě potom vzniká později skutečná řeč. Projevy dítěte bývají děleny do dvou skupin, a to jako projevy předverbální a neverbální. Předverbální projevy, kam zahrnujeme křik, broukání a další, mají větší vazbu na budoucí mluvenou řeč a po osvojení mluvené řeči postupně zanikají. Zatímco neverbální projevy obsahují i takové nezvukové prvky, z nichž některé přetrvávají po celý život (Klenková, 2008).

Předverbální projevy, které jsou přípravou artikulačního aparátu ke skutečné řeči, můžeme pozorovat již před narozením dítěte (Klenková, 2008). Zeller (1983, in Klenková, 2008) uvádí polykací pohyby a dumláni palce. Tyto aktivity a tím trénink artikulačního ústrojí pokračují i po narození. Slančová (2008, in Kapalková, 2009) uvádí, že projevy dítěte v tomto období jsou nejdříve nespecifické, to znamená, že dítě na různé podněty reaguje stejně, a to křikem, pláčem. Komunikace, která bývá označována za nezáměrnou, je prostředkem k vytváření vazby mezi dítětem a jeho okolím. Zpočátku má křik pouze negativní náboj, od šestého týdne se objevuje jeho pozitivní zabarvení. Dle Lechty (2002) se v období kolem 2. až 3. měsíce objevuje broukání – dítě vydává různé zvuky, zejména ve stavu nasycení, spokojenosti. Z původního křiku se stává prostředkem na uspokojování akutních potřeb, křik slouží k přivolání matky či jiné pečující osoby. Tento křik se nazývá tzv. komunikační. Dítě také reaguje úsměvem na lidskou tvář a úsměv. Slančová (2008, in Kapalková, 2009) uvádí, že přibližně ve třetím měsíci se objevují první artikulované zvuky, které dítě tvoří při hře s mluidly. Tyto zvuky se vyskytují přibližně ve stejnou dobu u všech dětí po celém světě, dokonce i u dětí se sluchovým postižením. Lechta (2002) tyto projevy nazývá pudovým žvatláním. Ve 4. až 6. měsíci dítě i nadále žvatlá, produkuje tzv. prefonémy - spektrum nejruznějších zvuků tvořených bez vědomé kontroly, které proto nebývají fixovány. Také se začíná objevovat rozlišování barvy hlasu, zejména matky. V druhé polovině prvního roku života, mezi 6. a 8. měsícem se již objevuje napodobování, napodobující žvatlaní. Dítě při něm imituje svoje okolí i své vlastní zvuky, zapojuje sluchovou a zrakovou kontrolu při produkci (Lechta, 2002). Jako další mezník uvádí Klenková (2008) 10. měsíc,

kdy nastupuje stadium porozumění řeči. Dítě ještě nechápe význam slov, která slyší, ale slyšené zvuky si asociuje s vjemem konkrétní situace, která se často opakuje. Jeho rozumění se projevuje motorickou reakcí. Lechta (2002) zmiňuje další schopnosti, jako reakce otočením na své jméno, ukázání na nejbližší osoby či známé předměty, v období od 10. do 12. měsíce potom i postupné začínání použití řeči aktivně.

2.2.4.2 Stadium vlastního vývoje řeči

Lechta (2002) nazývá toto období verbálním proto, že vývoj řeči na této úrovni začíná produkcí prvních slov, jednoslovných vět. Klíčovými aktivitami v tomto druhém období je osvojování rozličných jazykových rovin jazyka (Lechta, 1985, in Lechta, 2002). V určitých oblastech trvá zdokonalování na této úrovni po celý život (Lechta, 2002).

První slova představují důležitý vývojový mezník, protože k tomu, aby dítě mohlo produkovat první slova, musí nejdříve pochopit vztah konkrétního předmětu a zvuku, který slyší. Tento vztah se začíná budovat na základě činností dítěte s předměty a osobami v jeho okolí dlouho předtím, než se u dítěte objeví první slovo. Jedním z předpokladů k tvoření prvního slova je tzv. fenomén stálosti, to znamená, že dítě chápe, že předměty existují, i když je momentálně nevidí. V chování dítěte se chápání tohoto fenoménu projevuje tak, že pátrá po předmětech, které právě nevidí (Kapalková, 2009). Mezi řečové projevy dítěte ve věku 1 – 1,5 roku patří dle Lechty (2002) produkce prvních slov, nejčastěji se jedná o podstatná jména, citoslovce a onomatopoeia (slova, která vyjadřují pocity, imitují zvuky). Neverbální komunikace je stále důležitá, i když postupně ztrácí na významu. V souvislosti s rozvojem samostatné chůze dochází i k rozvoji slovní zásoby, to proto, že dítě má možnost samostatně objevovat svět. Na konci tohoto období dítě zná asi 70-80 slov, ale slova, která aktivně používá, mají ještě charakter jednoslovných vět bez gramatické stavby.

V období kolem 1,5 – 2 let dle Kapalkové (2009) tvoří přechod do dalšího období začátek produkce dvouslovných vět. Při prvních dvouslovných výpovědích dítě obvykle na prvním místě vyjadřuje slovo, které je pro něj v dané situaci emocionálně nejdůležitější. Tento jev se označuje jako tzv. psychologická syntax, kterou ale krátce na to nahradí objektivní syntax. Dle Lechty (2002) slouží mluvení v tomto období u dítěte jako prostředek k aktivnímu poznávání okolí. Začíná tzv. první věk otázek, jako jsou otázky typu kdo je to, co je to. Dítě také postupně spontánně přestává používat dětská pojmenování, kterým často rozuměli pouze nejbližší členové rodiny. Při artikulaci delších slov dítě často vynechává poslední slabiky, dokáže ukázat části těla na sobě i na panence a dokáže reprodukovat dvě až tři čísla.

Na začátku dalšího období, které zahrnuje věk 2-3 let, dítě začíná slova spojovat do víceslovných výpovědí. Po druhém roce už se vyjadřuje v minulém čase. Dítě začíná používat předložkové vazby. Dochází k celkovému rozvoji gramatiky (Kapalková, 2009). Lechta (2002) uvádí, že dítě ve věku 2 až 2,5 let začíná pozvolna skloňovat a časovat, ohýbat slova. Krátké věty, které dítě tvoří, přestávají být dysgramatické. Vedle podstatných jmen a sloves začíná používat i jiné slovní druhy. Dítě také vnímá a diferencuje distinktivní rysy fonémů z hlediska znělosti (např. P-B), způsobu artikulace (např. K-O) a místa artikulace (např. F-G). Dle Kapalkové (2009) okolo 30. měsíce dítě začíná tvořit souvětí, s tím souvisí počátek chápání vztahu kauzálnosti. V řeči dítěte se tato skutečnost odráží především otázkami typu „Proč?“. Podle Lechty (2002) můžeme ještě doplnit, že v období 2,5 – 3 let dítě zná své jméno, ale často o sobě hovoří ve třetí osobě. U dítěte se také při nezdařeném pokusu o verbální komunikaci začíná zřetelně objevovat frustrace. Transfer v oblasti gramatických jevů je u dítěte tak přesný, že neakceptuje výjimky mateřského jazyka (např. dobrý- dobřejší analogicky jako zelený- zelenější).

V období od 3-3,5 let dítě dokáže říci jméno svoje, jména sourozenců i jméno nejlepšího kamaráda. Umí už 1 000 slov a začíná tvořit všeobecnější pojmy. Obvykle už klade slova ve větě správně. Přichází tzv. druhé období otázek „Proč?“. V řeči se také mohou objevovat fyziologické těžkosti v řeči jako je zadrhávání, vícenásobné opakování slabik. V období od 3,5 do 4 let se úroveň gramatiky čím dál více blíží normě. Dítě dokáže tvořit protiklady, neustále roste slovní zásoba a obsah slov se zpřesňuje. Dítě umí z paměti reprodukovat krátké básničky. V rovině foneticko- fonologické má dítě problémy při tvoření hlásek s totožným místem artikulace a problémy také dělá fonemické rozlišování hlásek. Ve věku 4-5 let dítě ovládá asi 1500-2000 slov. Ve výslovnosti ještě mohou přetrvávat některé nesprávnosti, ale po gramatické stránce by řeč měla být již v pořádku a dítě by mělo správně používat již všechny slovní druhy. V období 5-6 let by mělo být dítě schopné správně reprodukovat poměrně dlouhou větu, vysvětlit správně, na co používáme předměty běžné denní potřeby, mělo by správně pochopit i složité příkazy. Dokončovat by se měl i proces vývoje fonemické diferenciací hlásek. Na konci tohoto období dítě ovládá asi 2500- 3000 slov (Lechta, 2002). Kapalková (2009) uvádí, že období od 3 do 6 let je charakteristické rozvojem vyprávěčských schopností dítěte. Dítě přestává vyprávět jen o právě přítomných a vnímaných věcech, ale v předškolním věku již začíná rozvíjet popis, vyprávění a vysvětlení.

V období od 6 do 10 let se dítě seznamuje s psanou formou jazyka (Kapalková, 2009). Proces čtení je dle Lacikové (2006, in Kapalková, 2009) složitý multifaktoriální proces, na

kterém se podílí mnoho dílčích schopností a pro dítě znamená zásadní změnu ve vnímání skutečnosti. Kapalková (2009) upozorňuje, že velmi důležité je také osvojení ortografie. Na rozdíl od předchozích období se dítě nové jazykové schopnosti učí více explicitně, méně spontánně. U dětí se také rozvíjí smysl pro vtip a satiru. Z hlediska pragmatiky se intenzivně vyvíjí schopnost vhodně a přiměřeně vést konverzaci.

2.3 Vývoj řeči dle jednotlivých jazykových rovin

Klenková (2008) upozorňuje na fakt, že vývoj v jednotlivých jazykových rovinách se navzájem ovlivňuje a prolíná, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně.

Dle Peutelschmiedové (2005) logopedie aktuálně reflektuje čtyři jazykové roviny, a to rovinu: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

2.3.1 Vývoj foneticko-fonologické jazykové roviny

Foneticko-fonologická rovina zahrnuje zvukovou stránku jazyka (Peutelschmiedová, 2005). Lechta (1990) upozorňuje na názor Shulzeho, který již v 19. století uveřejnil pravidlo tzv. nejmenší námahy, podle kterého si dítě nejdříve osvojuje hlásky artikulačně nejméně náročné. Klenková (2008) ale uvádí, že s tímto tvrzením mnozí autoři nesouhlasí. Dle Lechty (1990) začíná vývoj v této rovině brzy, ale také končí až relativně později v porovnání s jinými rovinami. Délku vývoje ovlivňuje více faktorů: obratnost řečových orgánů, schopnost fonemické diferenciacce (schopnost sluchové diferenciacce mezi fonémy mateřského jazyka), úroveň intelektu, kvalita řečových stimulů aj. Názory na délku vývoje této jazykové roviny a tím pádem názory na věk, kdy už je nesprávná artikulace hlásek u dětí patologická, se u různých autorů liší a pohybuje se v rozmezí od tří až čtyř let do sedmi let. Klenková (2008) uvádí, že současný trend v logopedii je, aby dítě mělo ukončenou výslovnost do pěti let a v případě nesprávné výslovnosti byla u dítěte zahájena logopedická péče.

V dětské řeči se nejdříve ustaluje výslovnost samohlásek, následně souhlásek, a to nejdříve souhlásek závěrových, dále úžinových jednoduchých, polozávěrových, úžinových se zvláštním způsobem tvoření (Klenková, 2008). Lechta (1990) odkazuje na výzkumy Ohnesorga a Pačesové a uvádí toto pořadí vývoje hlásek: závěrové: p, b, m, t, d, n, ť, d', ň, k, g ; úžinové jednoduché: f, v, j, h, ch, s, z, š, ž, ; polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření: c, č, dz, dž, l, r.

2.3.2 Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina zahrnuje gramatická pravidla, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu aj. (Dvořák, 2008). Řeč v této rovině můžeme pozorovat až po prvním roce života v souvislosti s vlastním vývojem řeči (Klenková, 2008). Dle Lechty (1990) tato rovina je jako jediná schopná odrážet úroveň intelektu dětí.

Průcha (2011) zmiňuje, že v české literatuře najdeme jen ojedinělé či stručné popisy vývoje dětské gramatiky. Jako nejsystematičtější a nejkomplexnější označuje monografii Pačesové z roku 1979 - *Řeč v raném dětství*. Upozorňuje ale, že poznatky Pačesové se týkají řeči dětí před 40 lety, i když zároveň zmiňuje, že pravděpodobně v osvojování gramatiky nebudou tak odlišné změny během 40 let, tak jako tomu je např. u osvojování slovní zásoby.

Průcha (in ibid) také uvádí, že osvojování gramatických prostředků (osvojování morfologie) bývá nejčastěji dáváno do souvislosti s rozvojem fonologického a morfologického povědomí. Tato jazyková povědomí bývají charakterizována jako schopnost dítěte analyzovat zvukovou stránku slov tak, že dítě rozpoznává nejen jednotlivé fonémy, ale také jednotlivé morfémy, které nesou určitý význam – gramatický či lexikální. Výzkumy různých odborníků se snaží zjistit, dle jakých pravidel se morfologické povědomí u dětí vytváří. Průcha (in ibid) uvádí, že na základě různých výzkumů můžeme obecně konstatovat, že osvojování gramatických prostředků u dětí je výrazně ovlivňováno charakteristikami jazykového inputu (jazykových skutečností, které na dítě působí, především řeč rodičů a blízkého okolí) směřovaného na děti. Některé další hypotézy a výzkumy se spíše přiklánějí k názoru, že u dětí při budování morfologického povědomí o jazyce působí spíše vrozené mechanismy pro osvojování jazyka. Zastánci této teorie argumentují tím, že se u dětí při osvojování morfologie vyskytují systematické pravidelnosti.

Příhoda (1967, in Průcha, 2011) na základě pozorování chlapce Dalibora vytvořil etapizaci vývoje dětské řeči, v níž jsou vymezena stadia gramatického vývoje. Tato stadia jsou následující:

- 1) izolační typ řeči - bez skloňování a časování, věkové období do 1,5 až 1,8 let
- 2) rozšíření izolační věty – od dvou do sedmi slov, věkové období do 2,1 let
- 3) flektivní typ řeči – skloňování a časování některých slov, věkové období do 2,5 let
- 4) zdokonalování tvaroslovné a syntaktické- věkové období do 2,9 let

5) vytváření podřadných souvětí – věkové období od 2,9 let

Toto členění koresponduje s poznatky jiných autorů. Např. Klenková (2008) uvádí, že první slova jsou neohebná, neskloňují se, ani nečasují, podstatná jména jsou většinou v prvním pádě, slovesa v infinitivu, příp. ve třetí osobě jednotného čísla, či rozkazovacím způsobu. Projevy pomoci izolovaných slov trvají zhruba do 1,5 až 2 let.

Z hlediska morfologie dítě nejdříve začíná používat citoslovce a podstatná jména. Zpočátku tvoří citoslovce základní materiál slovní zásoby, ale neplatí, že děti hovoří pouze citoslovci. Podstatná jména, která děti z počátku převážně používají, označujeme jako konkrétní, vzácně se objevují v řeči dětí podstatná jména označující vlastnosti, proces, dějový stav (např. moudrost, stárnutí, spánek). Později se vyskytují slovesa a přídavná jména, ještě později a v daleko menší míře se objevují zájmena, příslovce, dále potom číslovky, předložky a spojky (Pačesová, 1979). Klenková (2008) uvádí v podstatě stejné pořadí, ale i některé konkrétnější údaje o věku osvojení. Podle ní dítě v období mezi 2. a 3. rokem používá stále více přídavná jména i osobní zájmena a po 4. roce už používá všechny slovní druhy.

Průcha (2011) uvádí, že osvojování syntaktických struktur jazyka je dlouhodobějším procesem, vývoj trvá až do devátého roku dítěte a déle. První syntaktické jevy se začínají objevovat v řeči dítěte tehdy, když dítě začne ke slovům připojovat slovo další, následkem toho vznikají kombinace slov, které nejsou náhodné, ale vyjadřují již určité syntaktické vztahy. Např. auto tú tú. Tato schopnost se objevuje kolem 15. -19. měsíce. Ve věku 2-3 let se stále zvětšuje délka vět. I pro osvojování syntaxe se uplatňují teorie generativistické, které tvrdí, že schopnost osvojit si syntax je dětem vrozená. Objevují se ale názory, že při osvojování syntaxe dětmi hraje také roli jazykový input, který na děti působí, především potom prozodické faktory řeči, kterou se rodiče na dítě obrací. Podle těchto teorií je zdrojem osvojování syntaktických konstrukcí u dětí imitační učení, nikoliv prioritně vrozené dispozice (Průcha, 2011).

Osvojování tázacích struktur je v literatuře pospané jen v základních obrysech. Tázací věty se v dětské promluvě objevují ve věku okolo dvou let. Nejdříve děti vyjadřují otázku pomocí správné intonace, ale otázky netvoří gramaticky správně. Z výzkumů pro anglický jazyk vyplývá, že děti v anglickém jazyce začínají používat tázací výrazy v tomto pořadí: kde, co, proč, kdo, kdy. Pro anglický jazyk je také zjištěno, že děti si nejdříve osvojují tázací konstrukce zjišťovacích otázek, až později otázek doplňovacích. (Průcha, 2011).

Dle Průchy (2011) ze studií pro anglický jazyk vyplývá, že děti ve věku 2,5 až 3 let začínají spojovat věty do souvětí. Nejdříve za použití souřadné spojky *a*, později za použití i dalších spojek jako jsou spojky *protože* a *když*. Pro české děti podobné analýzy pro raný věk nejsou dostupné, uvádí se ale, že vývoj syntaxe přetrvává i po 12. roce života dětí (Průcha, 2011).

2.3.3 Vývoj lexikálně-sémantické jazykové roviny

Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, definici pojmů a úroveň zobecňování apod. (Dvořák, 2007). Průcha (2011) uvádí, že v počátcích se u dětí rozšiřuje slovní zásoba různým tempem a obsah slovní zásoby je individuálně odlišný. Ve věku, kdy děti začínají docházet do mateřské školy, se jejich slovníky vzájemně přibližují, a to vlivem komunikace mezi dětmi navzájem a vlivem řečového vzoru učitelek. Lechta (1990) uvádí, že okolo desátého měsíce života je možné pozorovat začátky pasivní slovní zásoby u dětí – tedy porozumění slovům dospělých. Okolo prvního roku života dítě začíná používat i svoje první aktivní slova, ale i nadále hraje v jeho komunikaci velkou roli neverbální komunikace. Průcha (2011) upozorňuje na některé poznatky, které svědčí o tom, že řeč matek, při které jsou izolovaně a často vyslovována určitá slova současně s poukazováním na objekty, které slovo představuje, usnadňuje dětem osvojování slov. Dále také uvádí, že i počáteční dětská slovní zásoba je tematicky rozmanitá, slova se obvykle týkají těchto sémantických polí: osoby označující nejbližší příbuzné, činnosti označující aktivity dítěte, pozdravy, jídla a nápoje, části těla, zvířata, hračky. Z pohledu jednotlivých slovních druhů je vývoj již uveden v části týkající se morfologicko-syntaktické roviny. Drvota (in Lechta, 1990) přišel s názorem, že u osvojování slov se v dětské řeči uplatňuje nejdříve princip hypergeneralizace neboli zevšeobecňování slov, např. vše, co je chlupaté, je haf haf. Později se uplatňuje opačný princip hyperdiferenciace, kdy dítě pokládá slova za názvy jen jedině, určité věci, osoby. Například slovo *táta* je označením jen pro otce dítěte. Klenková (2008) na základě poznatků různých výzkumů uvádí, že v období okolo prvního roku života je slovní zásoba dítěte 5-7 slov, zásoba dvouletého dítěte je kolem 200 slov, tříletého kolem 1000 slov, ve věku čtyř let je slovní zásoba asi 1500 slov, před nástupem do školy asi 2500 až 3000 slov. Průcha (2011) zmiňuje, že vývoj slovní zásoby je odlišný u dívek a chlapců, dívky v průměru dosahují lepších výsledků než chlapci. Tato skutečnost má příčiny kromě v biologických faktorech také ve faktorech sociokulturních.

2.3.4 Vývoj pragmatické jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina představuje rovinu sociální aplikace komunikační schopnosti, není prostou sumou jednotlivých jiných jazykových rovin, ale je kvalitativně odlišným procesem (Lechta, 1990).

Již dvouleté až tříleté dítě dokáže pochopit svoji roli komunikačního partnera a reagovat na ni v konkrétní situaci. Dítě se učí ovládnout mateřský jazyk nejen jako systém různých znaků a pravidel, ale osvojuje si i různé komunikační vzorce, které používá v různých situacích. Tento proces zahrnuje osvojování paralingvistických (mimoslovních a afektivních výrazových forem). Dávno předtím, než dítě pochopí obsah slova, věty, je schopné intuitivně pochopit celkovou situaci (Klenková, 2008). Schiffová-Myersová (1994, in Mikulajová, 2003) dělí vývoj pragmatiky do tří následujících hlavních skupin, stadií. V prvním stadiu (do 3,5 let věku dítěte) dítě komunikuje se záměrem usměrnit chování druhých, získat předměty, upřít pozornost sám na sebe. Dítě komunikuje tady a teď, mluví o sobě, co chce, a co chce, aby ve vztahu k němu dělali druzí. Uvědomuje si posluchače, ale nepřizpůsobuje se mu. Promluva dítěte následuje za promluvou dospělého, ale obsahově s ní nemusí souviset. V druhém stadiu (do 4 let) dítě více komunikuje s okolím, stále komentuje události pro sebe, otázky slouží ke kontaktu s dospělým, dítě ale už mluví o bezprostřední minulosti a budoucnosti, co dělalo, co bude dělat a co dělají druzí. Dítě hovoří více spontánně, začíná rozhovor, v konverzaci navazuje na předcházející informaci. V posledním stadiu (do 6 let) dítě hovoří kvůli osobnímu kontaktu, oznamuje, či komentuje události, které dospělému nejsou známy. Začíná také používat posuny tady, tam, tento, tamten, což svědčí o decentraci uvažování. Projev je spontánní, dítě se doptává na výroky, které nechápe, řeč má charakter souvislého projevu, vyskytuje se i použití elipsy k vyloučení nadbytečné informace.

3 Anglický jazyk v mateřské škole

V této kapitole budeme používat termíny, které jsou běžně využívány ve vědách věnujících se danému tématu (např. didaktika cizích jazyků, psycholingvistika aj.). Dle Najvary (2010) se v této terminologii prosazují různé názory a v chápání jednotlivých pojmů panuje nejednotnost. Proto, abychom předešli případným nedorozuměním, považujeme za nutné uvést na začátek kapitoly vymezení některých klíčových pojmů a způsob jejich chápání v této diplomové práci.

3.1 Terminologie

3.1.1 Pojmy mateřský jazyk, cizí jazyk, první jazyk, druhý jazyk

Mateřský jazyk (anglicky mother tongue) je pojem, který označuje jazyk, který si jedinec osvojil v dětství jako první (Hartl, Hartlová, 2009). Prvním jazykem (anglicky first language) také běžně označujeme jazyk, který si jedinec osvojil jako první v pořadí, ale tento pojem také může znamenat u některých jedinců jazyk preferovaný, tedy ten, který jedinec užívá nejčastěji, nejlépe nebo nejraději. Dle tohoto autora také platí u většiny české populace, že čeština je jazykem prvním a zároveň jazykem mateřským (Najvar, 2010).

Crystal (2005) uvádí, že někteří lingvisté pojmy druhý jazyk (anglicky second language) a cizí jazyk (anglicky foreign language) nerozlišují, zatímco jiní lingvisté ano. Jako jazyk druhý je v těchto případech označován takový jazyk, který je jazykem nemateřským, který je ale běžně používán pro komunikaci např. při komunikaci s úřady, při procesu vzdělávání, či pro obchodní záležitosti. Často se o druhém jazyku hovoří v souvislosti se situací emigrantů. Naproti tomu cizí jazyk (foreign language) je potom chápán jako nemateřský jazyk, který je vyučován ve školách a v dané zemi neslouží jako prostředek pro přirozenou komunikaci. Jako příklad je možné uvést situaci angličtiny v Japonsku a Nigérii. Angličtina je v Japonsku jazykem cizím, protože se jedná o jazyk pouze vyučovaný ve školách. Zatímco angličtina v Nigérii je jazykem druhým, protože je jedním z úředních jazyků země (in ibid). Choděra (2006) uvádí, že rozlišování pojmů druhý a cizí je typické pro některé země, např. Belgie, Německo, USA, a ve své publikaci tyto pojmy nerozlišuje.

V této diplomové práci budeme využívat všech výše uvedených pojmů. Pojmy první a mateřský jazyk budeme chápat a používat jako pojmy synonymní, zaměnitelné, které se

kontrastně vymezují vůči pojmům druhý a cizí jazyk, které také budeme vzájemně považovat za volně zaměnitelné.

3.1.2 Pojmy osvojování a výuka cizího jazyka

Rozlišování těchto dvou pojmů navrhl americký lingvodidaktik a psycholog S. D. Krashen (Choděra, 2003). Dle Krashena (1981, in Choděra, 2003) je osvojování cizího jazyka podobné procesům, při nichž se dítě učí mateřskému jazyku a je neuvědomované. Naproti tomu výuka cizího jazyka je proces uvědomovaný, využívající osvětlování jazykových pravidel cizího jazyka, probíhá ve formálním prostředí, nejčastěji ve škole (Krashen, 1992 in Najvar, 2010). Autorky Mitchell a Myles (2004, in Najvara, 2010) upozorňují, že i ve školní třídě může být navozena situace, při níž u žáků dochází k přirozenému osvojování jazyka. Dle Najvary (2010) proto někteří autoři toto dělení nepovažují za vhodné, protože daný problém zjednodušuje. Choděra (2003) upozorňuje, že dosud nejsou zodpovězeny otázky vzájemných vztahů a přechodů mezi procesy neuvědomovanými a uvědomovanými při učení se cizímu jazyku.

3.1.3 Pojmy osvojování a výuka anglického jazyka v souvislosti se situací v mateřských školách v ČR

Anglický jazyk v mateřské škole je dle Průchy (2011) jev stále běžnější a počet mateřských škol nabízejících angličtinu roste. Průcha (in ibid) používá k pojmenování tohoto jevu u všech mateřských škol slovo výuka, ale dále také upozorňuje, že skupina takovýchto mateřských škol je různorodá. V jednotlivých mateřských školách probíhá setkávání dětí s anglickým jazykem v různé kvalitě i kvantitě a uvádí, že některé mateřské školy mohou být bilingvní, ve kterých může vznikat edukační prostředí podobné přirozenému prostředí, které vzniká v bilingvních rodinách a ve kterém dochází k spontánnímu osvojování druhého jazyka. Havlíčková (2006) uvádí některé konkrétní příklady mateřských škol, popisuje jejich metody výuky a uvádí i příklad mateřské školy s „reálnou anglickou atmosférou“.

Z výše uvedených informací je patrné, že zvolení vhodného termínu pro situaci v českých mateřských školách je problematické. V této diplomové práci budeme v souvislosti s fenoménem anglického jazyka v mateřských školách používat pojem výuka. Tento pojem ale chápeme jako pojem zastřešující, který zahrnuje různé přístupy, z nichž některé mohou vést k vytvoření edukačních podmínek, ve kterých dochází k přirozenému osvojení anglického jazyka.

3.1.4 Bilingvismus

Dle Hartla a Hartlové (2009) jako bilingvismus označujeme schopnost hovořit plyně dvěma jazyky. Autoři Harding-Esh a Riley (2003) ale upozorňují na fakt, že bilingvismus může zahrnovat různé stupně ovládní jednotlivých jazyků, proto je definice bilingvismu složitá, existuje např. uznávaná varianta bilingvismu nazvaná receptivní, při které jedinec pouze rozumí oběma jazykům, ale jedním z jazyků nemluví. Morgensternová, Schöll a Šulová (2011) uvádí, že bilingvismus je nutné chápat spíše jako plynulé kontinuum a je vhodnější spíše se ptát, do jaké míry je jedinec bilingvní, než ptát se, zda je bilingvní.

U různých autorů také najdeme různé členění bilingvismu. Např. Morgensternová, Schöll a Šulová (2011) uvádějí tyto varianty: bilingvismus individuální – týkající se konkrétního jednatelce; bilingvismus společenský - při kterém na určitém území může být používáno více jazyků; bilingvismus přirozený neboli primární – k osvojování druhého jazyka dochází v přirozeném prostředí v rodině (u dvojjazyčných manželství) nebo dlouhodobým pobytem v zahraničí; bilingvismus umělý neboli sekundární - který vzniká jako následek formální výuky druhého jazyka; intencionální bilingvismus – při kterém jeden z rodičů, jehož mateřský jazyk je shodný s mateřským jazykem druhého rodiče, hovoří ale záměrně s dítětem jazykem jiným, cizím, který také ovládá; bilingvismus simultánní neboli souběžný – kdy u dětí zpravidla dvojjazyčných manželství dochází už od narození či velmi raného dětství k osvojování dvou jazyků; sukcesivní, nazývaný také konsekventní nebo následný – kdy k osvojování druhého jazyka dochází až po získání určitých kompetencí v jazyce prvním; vyvážený – kdy se oba dva jazyky vyvinuly zcela vyváženě, rovnoměrně a zároveň na vysoké úrovni, tento bilingvismus je velmi vzácný a jedná se spíše o ideální stav; dominantní – kdy jeden z jazyků u jedince převládá; semilingvismus – jedná se o specifický případ, kdy jedinec ani v jednom z jazyků nevykazuje potřebnou plynulost; semibilingvismus – jedinec ovládá dobře pouze jeden z jazyků; receptivní – jedinec ovládá jeden jazyk ve všech oblastech zcela bezpečně, druhému jazyku zcela rozumí, ale sám jej aktivně nepoužívá při mluvení či v psaném projevu; produktivní bilingvismus – kdy jedinec oběma jazykům rozumí i je aktivně používá.

Z dalších uváděných dělení zmíníme ještě dělení dle ukládání jazykových kódů do mozkových center. Dle Müllera (2006, in Nečasová, Švermová, 2011) existuje bilingvismus kombinovaný, který vzniká nejčastěji u dětí z dvojjazyčných manželství, na něž od narození působily dva jazyky, a při kterém má mluvčí pro jeden význam dvě slova, druhým typem je bilingvismus koordinativní, kdy osvojované jazyky mají v mozkových centrech kódy

odděleny, tento bilingvismus vzniká nejčastěji, pokud si mluvčí osvojuje jazyky v odlišném prostředí, např. školním a rodinném.

Průcha (2011) zvláště vyčleňuje fenomén dětského bilingvismu, tímto termínem označuje takovou jazykovou vybavenost dítěte, při které si dítě před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, v jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk. Tato situace dle něj může nastat v případě, že je dítě od narození vystaveno působení dvou jazyků a souběžně si je oba osvojuje, nebo je zpočátku ovlivněno pouze jedním jazykem a v určitém věku se dostane do prostředí, kdy na něj začne působit jazyk druhý, který si také postupně osvojí, typicky tato situace dle něj nastává, pokud se rodina dítěte přestěhuje do zahraničí. Kuure (1997, in Průcha, 2011) dělí dětský bilingvismus do tří skupin: na simultánní - vznikající u dětí žijících v dvojjazyčném prostředí; sukcesivní - vznikající u dětí, které si v rodinném prostředí osvojí mateřský jazyk, ale ve věku 3 až 6 let se setkávají s druhým jazykem, který si také přirozeně osvojí (případy imigrantů); podřízený – který vzniká u dětí, které se učí ve školním zařízení záměrně cizí jazyk. Podle Morgernsternové, Schöll a Šulové (2011) o sukcesivním bilingvismu hovoříme, pokud dojde k osvojení druhého jazyka mezi pátým a sedmým rokem, po sedmém roce, kdy se mění způsob osvojování syntaxe, hovoříme o učení se cizímu jazyku.

3.2 Řečový vývoj dítěte, na které působí dva jazyky

Andersson a Cunnigham-Andersson (2004) upozorňují, že řečový vývoj dětí, které jsou v dětství vystavené dvěma jazykům, se u každého jednotlivce liší. Záleží přitom na mnoha faktorech, z nichž nejdůležitějším je faktor jazykové situace, ve které se dítě nachází. Řečový vývoj dítěte, které je vychovávané v situaci dvojjazyčné rodiny se dvěma rodiči s dvěma různými jazyky, se bude lišit od řečového vývoje dítěte v situaci, kdy na dítě doma působí pouze jeden jazyk a s jazykem druhým se setkává na veřejnosti, například ve školním prostředí (nejčastěji se v tomto případě jedná o děti imigrantů) (in ibid).

3.2.1 Řečový vývoj dětí v jazykové situaci dvojjazyčné rodiny, vychovávaných dvěma různě mluvícími rodiči od raného dětství

Dle Harding-Esh, Riley (2003) se obecné zákonitosti řečového vývoje u těchto dětí mnoho neliší od zákonitostí dětí monolingválních. Andersson a Cunningham-Andersson (2004) upozorňují na překážky, se kterými se musí vypořádat děti vyrůstající v dvojjazyčném manželství, ve kterém každý rodič mluví na dítě jiným jazykem. Takovou překážkou je především fakt, že takové dítě sice uslyší dvojnásobné množství různých slov (v ideálním

případě), bude se ale jednat o slova z obou jazyků, proto se s nimi bude setkávat v daleko menší frekvenci oproti monolingválním dětem, vzhledem k tomu, že je uslyší vždy pouze od jednoho rodiče. Proto může být daleko těžší zapamatování si nových slov a rozšiřování slovní zásoby. Další překážkou, se kterou se ale musí především vypořádat rodiče, jsou problémy s nalezením vhodného přístupu ke korekci dítěte při použití slova se správným významem vzhledem k pojmenovávané věci, ale slovem z „druhého“ jazyka u „nesprávného“ rodiče. Přílišná korekce rodičů by mohla vést až odrazení dítěte od samotné komunikace (in *ibid*). Dle Harding-Esh a Riley (2003) začínají i bilingvální děti, stejně jako děti monolingvální, produkovat slova, která jsou jednodušeji artikulovatelná. Začínají artikulací hlásek p, b, m, n, d, f a postupují k hláskám složitějším, pomalu rozšiřují výpovědi od jednoduchých jednoslovných vět až k souvětím. Vývoj řeči u bilingválních dětí bývá často rozdělován do tří fází (in *ibid*).

V první fázi, která trvá přibližně do dvou let, má dítě pouze jeden lexikální systém, který zahrnuje slova z obou jazyků (Morgernsternová, Schöll a Šulová 2011). Dle Volterra a Taeschner (1978, in Harding-Esh, Riley, 2003) v této fázi slova z jednotlivých jazyků ještě netvoří dvojice různých pojmenování pro jednu věc, dítě k pojmenování používá slova z obou jazyků, jednu věc pojmenovává v jednom jazyce, další v jazyce druhém, případně rozlišuje a používá výrazů z obou jazyků, ale většinou nedochází k použití slov jako ekvivalentů. Dítě používá slovo z jednoho jazyka pro jednu „svoji“ konkrétní věc a pro věci stejné vlastnosti, které nejsou jeho, používá výraz z jazyka druhého. V tomto období se také v řeči dítěte objevují slova smíšená (v angličtině blends) a slova složená (v angličtině compounds). Slova smíšená vznikají spojením částí dvou slov stejného významu z obou jazyků do slova jednoho, př. *thank you* (děkuji- angličtina) + *merci* (děkuji - francouzština) a z nich vzniklé slovo smíšené *tati*. Slova složená vznikají spojením dvou celých ekvivalentních slov z různých jazyků, př. *bitte-please* (prosím němčina-angličtina). V tomto období také dítě nerozlišuje mezi jednotlivými zvuky daných jazyků, jeho foneticko-fonologický systém je nerozlišený (in *ibid*).

V druhé fázi dle Volterra a Taeschner (1978, in Harding-Esh, Riley, 2003) je již lexikální systém dítěte pro většinu slov diferencovaný, dítě ale může stále zaměňovat některá slova, která znějí v obou jazycích podobně, nebo může nahrazovat slova obtížně artikulovatelná slovy z jazyka druhého. V některých případech stále nemusí znát oba ekvivalentní výrazy. Dítě je v této fázi schopné „překládat“ na úrovni slov z jednoho jazyka do druhého. Zatímco rovina lexikální je již diferencovaná, v rovině morfologicko-syntaktické

dítě používá stejná primitivní pravidla pro oba jazyky. Dítě také často vkládá do vět slova z jazyka druhého (in *ibid*).

Volterra a Taeschner (1978, in Harding-Esh, Riley, 2003) uvádí pro třetí fázi, že jazyky jsou již diferencované jak v rovině lexikální, tak v rovině morfologicko-syntaktické. V rovině morfologicko-syntaktické má dítě občas tendenci k striktnímu dodržování gramatických pravidel, bez ohledu na výjimky daného jazyka, to proto, že tato pravidla vnímá jako něco, co odlišuje oba jazyky. Dítě si také začíná uvědomovat komunikaci ve dvou jazycích v sociálním kontextu. Někdy na základě své situace mylně přisuzuje jazyku určité společenské zákonitosti, např. dítě, které má německy mluvícího otce a anglicky mluvící matku, se mylně domnívá, že všichni otcové mluví německy (in *ibid*).

3.2.2 Řečový vývoj dětí vychovávaných doma jednojazyčně, které se s druhým jazykem setkávají mimo domov, např. ve školním prostředí

Děti druhé skupiny se setkávají v rodině pouze s jedním jazykem a do kontaktu s druhým jazykem nepřicházejí již od narození, ale až o něco později, zpravidla při nástupu do vzdělávacího zařízení. Jedná se nejčastěji o děti emigrantů, případně o děti, které jsou vzdělávány v mezinárodním školním, případně předškolním zařízení, ve kterém se mluví cizím jazykem (Andersson, Cunningham-Andersson, 2004).

Andersson a Cunningham-Andersson (2004) uvádí, že zatímco tempo, kterým si předškolní děti osvojují druhý jazyk, je obvykle velice rychlé, dítě, které přichází do kontaktu s druhým jazykem až po nástupu do školy, má při komunikaci v druhém jazyce obvykle výrazně větší obtíže. Dle Tabors a Snow (1994, in Sciarini, Steingerg, 2006) při sekvenčním bilingvistu děti procházejí obvykle čtyřmi stadii řečového vývoje. Při prvním stadiu se dítě pokouší komunikovat se svými vrstevníky ve svém mateřském jazyce, který používá doma, i přesto, že vrstevníci mluví jazykem jiným. Jakmile dítě zjistí, že jeho domácímu jazyku ostatní děti nerozumějí, přestane se o komunikaci v tomto jazyce pokoušet a zůstává v komunikaci s vrstevníky zcela zticha. V druhé fázi dítě začíná rozumět druhému jazyku a s vrstevníky komunikuje pomocí gest. Ve třetí fázi již dítě začíná používat druhý jazyk v podobě velice podobné raným stadiím vývoje prvního jazyka – dítě používá pouze zkrácené výroky (anglicky *abbreviated utterances*) a jeho řeč je telegrafická. Ve čtvrtém stadiu je již dítě schopné vyjádření v gramaticky a situačně správné podobě. Sciarini a Steingerg (2006) uvádí, že starší výzkumy týkající se sukcesivního bilingvistu a jeho vlivu na rozvoj prvního jazyka většinou přinášely výsledky o negativním dopadu sukcesivního bilingvistu a svědčily v jeho neprospěch. Později ale byly tyto výzkumy kritizovány pro výskyt závažných

metodologických nedostatků. Novější výzkumy potom možné negativní účinky na vývoj prvního jazyka u dětí vzdělávaných bilingválně neprokázaly. Vitásková (2010) v souvislosti s vývojem řeči u sekvenčního bilingvismu upozorňuje na těžko odstranitelné interference, např. v oblasti artikulace některých hlásek. Dle Morgernsternové, Schöll a Šulové (2011) interference znamená odchylky v právě užívaném jazyce z důvodu působení jazyka druhého, mohou se objevit ve všech jazykových rovinách, a i když interference nemají vliv na porozumění, jsou vnímány jako odchylky v používání jazyka monolingvními mluvčími. Vitásková (2010) také upozorňuje, že se můžeme u těchto dětí setkat s přechodnými problémy v komunikaci, které mohou být způsobeny tzv. efektem cocktail party language. Při tomto efektu mají děti větší potíže s nově osvojeným jazykem v průběhu rozhovoru ve větší skupině lidí, tedy v akusticky náročnějším prostředí. Tyto situace mohou vést až k tomu, že se někteří jedinci mohou začít vyhýbat komunikaci ve větších skupinách a toto vyhýbání může vést až k poruchám sociální interakce (Vitásková, 2010). Další problém zmiňují Anderson a Cunningham-Andersson (2004), kteří upozorňují, že se děti sekvenčně bilingvní, především děti emigrantů, musí vypořádat s tím, že jejich rodiče obvykle nedosáhnou takové úrovně v druhém jazyce jako děti samotné. To může u dětí vzbuzovat pocity zahanbení nad „neschopností“ rodičů. V horším případě bývají děti někdy využívány k tlumočením, např. na úřadech. Může se také stát, že pokud je jazyk rodičů v dané společnosti vnímán jako méně prestižní, dítě může odmítat komunikaci tímto jazykem s rodiči a to nejen na veřejnosti, ale i doma.

3.2.3 Psycholingvistická specifika bilingvních mluvčích

Costa (2006, in Morgernsternová, Schöll, Šulová, 2011) upozorňuje na specifika v jazykovém projevu bilingvních jedinců, která se vyskytují v souvislosti s faktem, že bilingvní jedinci musí neustále rozlišovat mezi oběma jazyky. Jedná se o tzv. přepínání kódu neboli směšování jazyků - výskyt interferencí a jazykových výpůjček slov z druhého jazyka. Tato specifika ale nejsou projevem deficitu jazykového vývoje (in ibid). Groesjean (1985, in Štefánik, 2010) upozorňuje na tzv. monolingvní přístup k bilingvistu, kdy je bilingvní jedinec chápán jako dva monolingvisté v jednom celku a jsou na něj kladeny stejné jazykové požadavky, které se kladou na dva monolingvisty ze dvou rozličných jazykových prostředí. Oproti tomu bilingvní přístup k bilingvistu vidí v jedinci integrovaný specifický celek, který není složený ze dvou úplných nebo neúplných monolingvistů. Štefánik (2010) v této souvislosti uvádí, že bilingvista je specifický mluvčí, který své dva jazyky začal používat a používá k různým účelům, s různými lidmi a v rozličných oblastech života. Vzhledem

k rozličnému způsobu osvojení jazyků i k rozdílným komunikačním potřebám v obou jazycích je i jejich úroveň ovládnutí rozdílná. Bilingvista je pouze velmi ojediněle zcela fluentní v obou jazycích, nebo dosahuje stejných úrovní v obou jazycích (in ibid).

3.3 Některé názory na ranou výuku cizího jazyka a bilingvismus

3.3.1 Některé názory na ranou výuku cizího jazyka

Jak uvádí Najvar (2010), různé protichůdné názory na rané osvojování cizího jazyka je možné sledovat už od starověku. Ve své publikaci nabízí stručný historický přehled, ve kterém uvádí např. i názory Komenského, který navrhoval nejdříve osvojení mateřského jazyka a potom výuku jazyků cizích. Ve dvacátém století se touto problematikou začali zabývat vědci z různých oborů, především psycholingvisté, sociolingvisté, neurolingvisté a jiní. Začaly vznikat různé vědecké teorie, např. *hypotéza kritického období*, *hypotéza univerzální gramatiky*, *hypotéza jazykového ega*, *hypotéza osvojování-učení* a další a proběhly empirické výzkumy zkoumající mechanismy učení se cizímu jazyku (in ibid).

Jednou z velice často uváděných teorií je „hypotéza kritického období“ (anglicky Critical Period Hypothesis). Lennerberg (1976, in Najvar, 2010) v této hypotéze předpokládá, že v lidském životě existuje období, ve kterém je osvojení jazyka výrazně snazší, a po jeho uplynutí tato schopnost klesá a je stále obtížnější. Toto období dle něj souvisí s nedokončenou lateralizací mozku a trvá od dvou let do ukončení puberty. Najvar (2010) uvádí, že lateralizace je zjednodušený název pro proces specializace funkčních center v mozku. Před ukončením této specializace hovoříme o tzv. plasticitě mozku (in ibid). Dle Sterna (1983, in Najvar, 2010) bylo ale později dokázáno, že lateralizace mozku se dokončuje daleko dříve, už kolem pátého roku věku, a navíc se neprokázalo, že by proces lateralizace přinášel ztrátu jakýchkoliv schopností. Scovel (1988, in Andersson, Cunningham-Andersson, 2004) hypotézu kritického období zúžil pouze na oblast výslovnosti. Podle něj se lidé v jakémkoliv věku mohou učit druhý jazyk a dosáhnout v něm úrovně jako rodilý mluvčí ve všech jazykových oblastech kromě oblasti výslovnosti. Dle jeho názoru tento fakt může mimo jiné souviset se sociobiologickými aspekty uvědomování si vlastní identity. Mluvčí z určitého jazykového prostředí se v pozdějším věku vymezuje vůči odlišnému jazykovému prostředí, dává najevo svoji odlišnost. Tento fakt může probíhat na různém stupni uvědomění – zcela podvědomě či vědomě např. v očekávání jistých výhod v podobě zpomaleného tempa komunikačního partnera při hovoru s cizincem (in ibid). Sciarini a Steinberg (2006) ale uvádí některé novější výzkumy, které potvrzují, že někteří jedinci, kteří přišli do kontaktu s cizím

jazykem až v dospělém věku, mohou dosáhnout úrovně rodilého mluvčího i v oblasti výslovnosti. *Thus, while we would agree with Scovel that in second-language acquisition there is no critical age for syntax, we cannot agree that there is an absolute critical age for pronunciation. Native-speaker pronunciation may well be achieved by some adults* (Sciarini, Steinberg, 2006, s. 137).

Lojová (2006) uvádí tři hlavní proudy názorů na tematiku rané výuky cizích jazyků. A to názory, které podporují rané osvojování cizího jazyka, názory, které naopak preferují až pozdější věk při kontaktu s cizím jazykem, a názory, které tvrdí, že by se měly brát v potaz různé faktory a podmínky pro rané osvojování cizího jazyka. Zastánci rané výuky cizího jazyka jsou obvykle přesvědčeni o existenci kritického období pro osvojování jazyků. Jejich odpůrci, kteří podporují až pozdější začátek osvojování druhého jazyka, poukazují na to, že se děti mohou učit rychleji cizí jazyk v době, kdy budou mít více rozvinuté mechanismy pro učení. Zastánci názoru, který bere v potaz podmínky rané výuky, poukazují na to, že věk je pouze jedním z faktorů, které rozhodují o úspěšnosti a vhodnosti rané výuky cizího jazyka u konkrétního dítěte (in *ibid*).

I česká odborná veřejnost není v názoru na rané osvojování cizího jazyka jednotná. Marxtová (2010) uvádí, že pokud je práce s dítětem při výuce cizího jazyka kvalitně a odborně vedena, vhodným věkem k začátku osvojování druhého jazyka je období kolem pátého roku. Autorka poukazuje na výhody tohoto věku, kterými jsou spontánnost projevu, absence zábran a kontroly, pružnost nerovnováhy soustavy, imitační schopnosti, schopnost sluchové diferenciaci, převaha mechanické složky paměti (in *ibid*). Najdeme ale také názory, které poukazují na neefektivnost rané výuky cizího jazyka. Např. Hanušová a Najvar (2006) uvádějí výsledky výzkumu, ve kterém srovnávali úspěšnost dospělých jedinců v testu anglického jazyka s dobou jejich začátku v osvojování angličtiny. Tento výzkum neprokázal závislost lepšího výsledku na dřívější době začátku osvojování cizího jazyka. Najvara (2010) uvádí další výzkum, ve kterém se kromě vztahu závislosti mezi raným začátkem výuky cizího jazyka a úspěšností v cizím jazyce zaměřil také na vztah respondentů k cizímu jazyku.

Z výsledku vyplývá, že to, zda žák prošel či neprošel ranou výukou anglického jazyka, není příliš určující pro jeho výsledek v testu z anglického jazyka v osmé třídě základní školy. Některé rozdíly mezi těmito dvěma skupinami žáků však shledány byly: žáci, kteří prošli ranou výukou angličtiny, například vykazují vyšší sebevědomí týkající se znalostí cizího jazyka,

avšak toto sebevědomí je u řady z nich neoprávněné, neboť tito žáci nedosahují lepších výsledků než žáci, kteří ranou výukou neprošli (Najvar, 2010, str. 109).

Dvořáková (2006) v souvislosti s ranou výukou cizích jazyků v ČR upozorňuje na nedostatek kvalifikovaných učitelů a nejistou návaznost jazykového vzdělávání. Purdjaková (2006) uvádí na základě svého výzkumu názor učitelů anglického jazyka na vhodný věk zahájení výuky anglického jazyka v českém kontextu jako věk deseti let.

3.3.2 Některé názory na bilingvismus

Dle Štefánika (2010) byli bilingvisté dříve na základě tehdejších výzkumů pokládáni za duševně zmatené a mající nižší inteligenci. O bilingválním vzdělávání se tvrdilo, že jeho následkem je verbální a kognitivní zaostalost. Převládaly obavy, že se dítě nenaučí ani jeden jazyk dokonale a že nezvládne ani další věci, které by zvládnout mělo (in *ibid*). Dle Morgensternové, Schöll a Šulové (2011) koncem 60. let 20. století byl pak tento pohled na bilingvismus odmítnut, začalo se upozorňovat na metodologické nedostatky dřívějších výzkumů, ze kterých se vycházelo.

Štefánik (2010) také poukazuje na později uváděné pozitivní vlivy bilingvismu. Především se jedná o vliv na kreativitu a intelektový vývoj dětí. Dle Bialystoka (1986, 2006, in Morgensternová, Schöll, Šulová, 2011) jsou hlavní výhody bilingvních dětí tyto: lepší schopnost selektivní pozornosti a současné inhibice zavádějících podnětů, lepší metalingvistické povědomí, tedy lepší schopnost reflektovat povahu jazyka, schopnost snáze identifikovat v toku řeči slova a dřívější chápání vztahu mezi slovem a jeho významem – takzvaný vztah arbitrárnosti.

Bartanusz a Šulová (2010) upozorňují na bilingvismus tzv. aditivní neboli „sčítací“, při kterém dítě nejen ovládne dva jazyky, ale získá i výhody při učení se dalšímu jazyku. Naopak při bilingvismu tzv. subtraktivním neboli „odčítacím“ má bilingvismus negativní vlivy. Může se projevit semilingvismem, při kterém jedinec neovládá ani jeden z jazyků a jazyky směšuje. Případně může dojít k újmě kulturní, při které má jedinec problém s identifikací v kulturním prostředí, nebo se může projevit na úrovni kognitivní opožďování v učení, horšími školními výsledky a pomalejším řešením úkolů (in *ibid*).

3.3.2.1 Nástin vývoje bilingvní výuky na území dnešní České republiky

V 60. a 70. letech se objevily v tehdejší Československu experimentální „pokusné“ bilingvální výuky v mateřských školách. Současně byly vypracovány metodické koncepce pro

realizaci jazykových aktivit dětí v těchto předškolních vzdělávacích zařízeních i metodiky určené dětem mladšího školního věku. Ale k většímu rozšíření bilingvální výuky ve vzdělávacích zařízeních došlo v České republice až po roce 1989 pod vlivem politicko-sociálních změn. Po tomto roce byl v České republice zvolen model pozdějšího zahájení bilingvální výuky s předchozí intenzivní jazykovou přípravou. Model byl vytvořen jako pětileté gymnaziální studium, ve kterém v prvním ročníku bylo na jazykovou přípravu vyčleněno 20 hodin týdně. Od druhého ročníku začínala výuka vybraných předmětů v cílovém cizím jazyce. Po ukončení počáteční etapy bylo toto pětileté experimentální studium přetransformováno na studium šestileté (Nečasová, Švermová, 2011).

3.4 Srovnání procesu učení se cizímu jazyku u dětí a dospělých

Faktory, které při učení se cizímu jazyku hrají roli, můžeme rozdělit do dvou skupin - na faktory psychologické a faktory sociální. Do první skupiny, tedy do faktorů psychologických, můžeme zařadit intelektové procesy jako učení a paměť, dále motorické dovednosti, motivaci a postoje k druhému jazyku. Faktory sociální zahrnují typ komunikační situace, typ komunikačního prostředí a typy interakcí, které na jedince během jeho učení se cizímu jazyku působí (Sciarini, Steinberg, 2006).

3.4.1 Srovnání faktorů psychologických

Velmi důležitou součástí osvojování druhého jazyka je osvojení gramatiky daného cizího jazyka. Toto osvojování může probíhat na základě dvou základních intelektových procesů, a to buď na základě vysvětlení (anglicky explication), nebo odvození (anglicky induction). Zatímco při procesu vysvětlení jsou člověku učícímu se cizí jazyk předkládána a vysvětlována gramatická pravidla, při procesu odvození si člověk učící se jazyk gramatická pravidla odvozuje sám na základě promluv v cizím jazyce. Jakýkoliv cizí jazyk se není možné naučit pouze na základě vysvětlení, protože u žádného jazyka nebyla zatím sepsána a vysvětlena úplně všechna jeho pravidla. Proces vysvětlení může osvojování cizího jazyka zrychlit a ulehčit, není ale vhodný pro velmi malé děti (Sciarini, Steinberg, 2006).

Další z psychologických faktorů, který hraje při osvojování cizího i mateřského jazyka významnou roli, je paměť. Děti do sedmi let věku disponují fenomenální schopností mechanické paměti (anglicky rote memorization), od osmi let tato schopnost postupně klesá a po dvanáctém roku života se tato schopnost ještě více oslabuje. Zároveň ale platí, že děti starší sedmi let mají zase větší schopnost jazyk analyzovat, nacházet a následně používat jazyková pravidla (in ibid).

Kolem dvanáctého roku u dětí klesá schopnost pro osvojení nových motorických dovedností. Motorické schopnosti artikulačních orgánů mají při osvojování cizího jazyka roli hlavně v oblasti výslovnosti (in ibid). Blíže o srovnání schopností dětí a dospělých v oblasti osvojení výslovnosti cizího jazyka pojednává již kapitola 3.3.2 Některé názory na ranou výuku cizího jazyka a bilingvismus.

Dalším psychologickým faktorem, který zmíníme, je motivace. Dle Sciarini a Steinberga (2006) děti do dvou let nepotřebují pro učení se druhému jazyku žádnou motivaci. Pokud je vystavíme působení druhého jazyka, dítě se automaticky začne tento jazyk učit. U starších dětí, ve věku čtyř až pěti let, už ale bude situace odlišná. Dítě v tomto věku bude již motivováno či nemotivováno pro učení se cizímu jazyku na základě toho, jak bude tato činnost oceňována a prezentována dospělými. Od této doby také nesympatie k učiteli mohou vážně narušit nejen aktuální motivaci a postoje k cizímu jazyku, ale i celý proces pozdějšího vzdělávání. Již zmíněné postoje k cizímu jazyku se s rostoucím věkem stávají více důležitými. Čím je dítě straší, tím více vnímá status cizího jazyka (Sciarini, Steinberg, 2006).

3.4.2 Srovnání faktorů sociálních

Jak upozorňují Sciarini a Steinberg (2006), při srovnávání faktorů sociálních bychom měli rozlišovat mezi situacemi, za kterých dochází k výuce druhého jazyka. Dvě základní kategorie situací jsou situace přirozené (anglicky the natural situation) a situace školní (anglicky the classroom situation). Přirozená situace pro osvojování druhého jazyka je situace taková, při kterém je zkušenost s druhým jazykem budována skrze objekty a události běžného života. Situace školní potom zahrnuje plánované situace, ve kterých hraje klíčovou roli učitel, který je v kolektivu obvykle jediný, kdo zná druhý jazyk. V jedincově okolí jsou další studenti, kteří se jazyku učí. Studenti následují instrukce učitele.

Děti mladšího věku mají v přirozených situacích výhodu oproti dětem starším a dospělým a to z toho důvodu, že u dospělých se většina sociálních situací odehrává skrze jazyk. Pouze několik rodilých mluvčích je ochotných věnovat čas k interakci s druhým dospělým, který není schopen plnohodnotné komunikace v jeho jazyku. Dospělý mluvčí tedy nemá tolik mluvnických příležitostí pro komunikaci v druhém jazyce, jeho komunikace je často velmi omezená pouze na krátkodobé interakce s jazykem (např. v obchodě), dokonce i pokud vykonává práci, při které druhým jazykem komunikuje, jeho možnosti kontaktu s cizím jazykem jsou stále omezené. To proto, že se pravděpodobně setkává pouze s velice podobnými a tím pádem limitovanými situacemi a proniká zpravidla jen do limitované oblasti

jazyka, kterou potřebuje k efektivnímu dorozumění v práci. Pro děti toto omezení neplatí, protože jsou obvykle bez problémů akceptováni dětmi i dospělými z jiného jazykového prostředí. Znalost jazyka u dětí není určující pro vznik mezosobních interakcí. V kombinaci s faktory psychologickými, jako je lepší schopnost mechanické paměti a motorické schopnosti, proto budou mladší děti v přirozené situaci dosahovat lepších výsledků než dospělí. S narůstajícím věkem se i děti můžou hůře identifikovat s novou kulturou, stejně jako se takto často děje u dospělých, a z tohoto důvodu můžou odolávat naučení se novému jazyku. Všeobecně platí, že čím menší dítě, tím větší pravděpodobnost snazší akceptace nového jazyka a kultury.

3.5 Vhodné metody výuky anglického jazyka v mateřských školách

Přes různé názory odborníků na vhodnost zařazování anglického jazyka do mateřských škol, se odborníci shodují na podobě, v jaké by měl kontakt dětí s angličtinou v mateřské škole probíhat. Angličtina by se v ideálních případech měla vyučovat v prostředí, které co nejvíce napodobuje přirozené bilingvální prostředí, měla by se zařazovat v průběhu dne do různých aktivit, učitel by neměl používat jiný než anglický jazyk, k vysvětlení slovíček by měl používat gesta a obrázky, angličtina by měla být vyučována skrze hry a zařazené by mělo být i časté opakování (např. Hennová, 2010; Havlíčková, 2006). Učitel by měl dle Hennové (2010) mít jazykové znalosti na úrovni B2, nestačí, aby znal pouze slovní zásobu. Vojtková (2006) dodává, že je nutné, aby učitel nebyl jen nadstandardně jazykově vybaven (na úrovni B2 až C1), ale měl i další předpoklady pro vzdělávání druhých. To zahrnuje, že by měl být vzdělán v pedagogice, mít kladný vztah k angličtině a měl by být motivovaný k výuce dětí. Konkrétní metodická doporučení k výuce anglického jazyka u dětí v mateřské škole uvádí např. Hennová (2010).

Praktická část

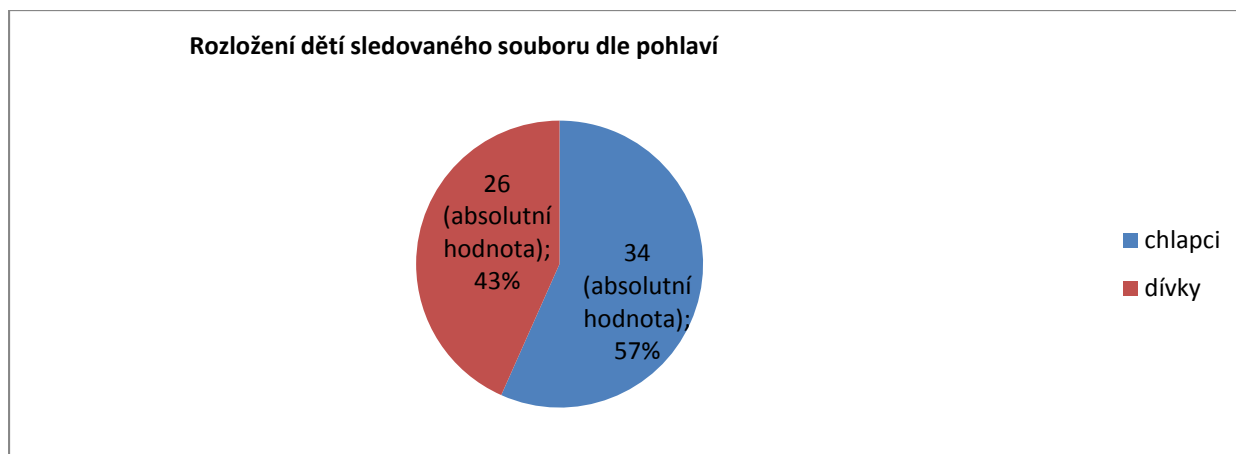
4 Výzkumné šetření

V praktické části této diplomové práce jsme se zaměřili na zkoumání řečového vývoje u dětí navštěvující mateřské školy, které v různých formách nabízejí dětem kontakt s anglickým jazykem. Konkrétněji jsme se zaměřili pouze na zkoumání řečových schopností u vybraných dětí blíže popsanych v další části této diplomové práce v kapitole 4.1 Sledovaný soubor. Zaměřili jsme se také pouze na zkoumání řečových schopností těchto dětí v českém jazyce a pouze v jazykové rovině morfologicko-syntaktické. Pro lepší porozumění a orientaci v textu praktické části uvádíme nejdříve vymezení některých pojmů. Pro účely této diplomové práce jsme podle intenzity zařazení anglického jazyka do denního programu mateřských škol (dále jen MŠ) rozdělili mateřské školy a následně sledovaný soubor dětí do tří skupin: na běžné MŠ, na bilingvální MŠ a na MŠ se zařazeným anglickým jazykem. Jako běžnou MŠ chápeme MŠ, ve které děti při běžné docházce nepřicházejí v žádné podobě do kontaktu s anglickým jazykem. Ale v takovéto MŠ mohou některé děti navštěvovat kroužek anglického jazyka, který ale není součástí denního programu MŠ.¹ Jako MŠ bilingvální jsme pojmenovali takové MŠ, ve kterých děti každý den a několikrát denně opakovaně přicházejí v různých formách (např. slovní pokyny, rozhovor s učitelem/učitelkou, kolektivní hry, písňe atd.) do kontaktu s anglickým jazykem. Názvem MŠ se zařazeným anglickým jazykem jsme označili mateřské školy, které do svého denního programu zahrnují kontakt s anglickým jazykem v různých formách, ale v menší frekvenci než každý den a několikrát denně, např. zařazují kontakt s anglickým jazykem dvakrát týdně formou kolektivních her s rodilou mluvčí.

4.1 Sledovaný soubor

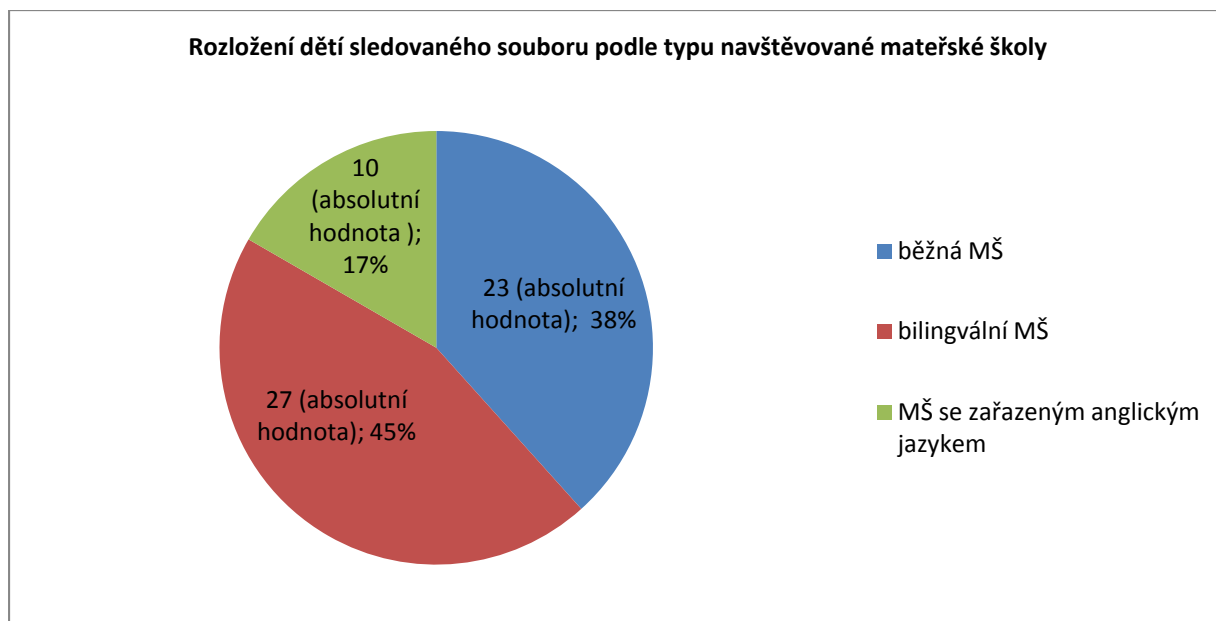
Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 60 dětí ve věku od 5 let 1 měsíce do 7 let 4 měsíců, z toho bylo 34 chlapců (57 %) a 26 dívek (43%). Graf č. 1 zobrazuje rozdělení dětí sledovaného souboru podle pohlaví.

¹ Děti, které navštěvují běžnou MŠ a současně i kroužek anglického jazyka, nebyly do výzkumného šetření zařazeny.

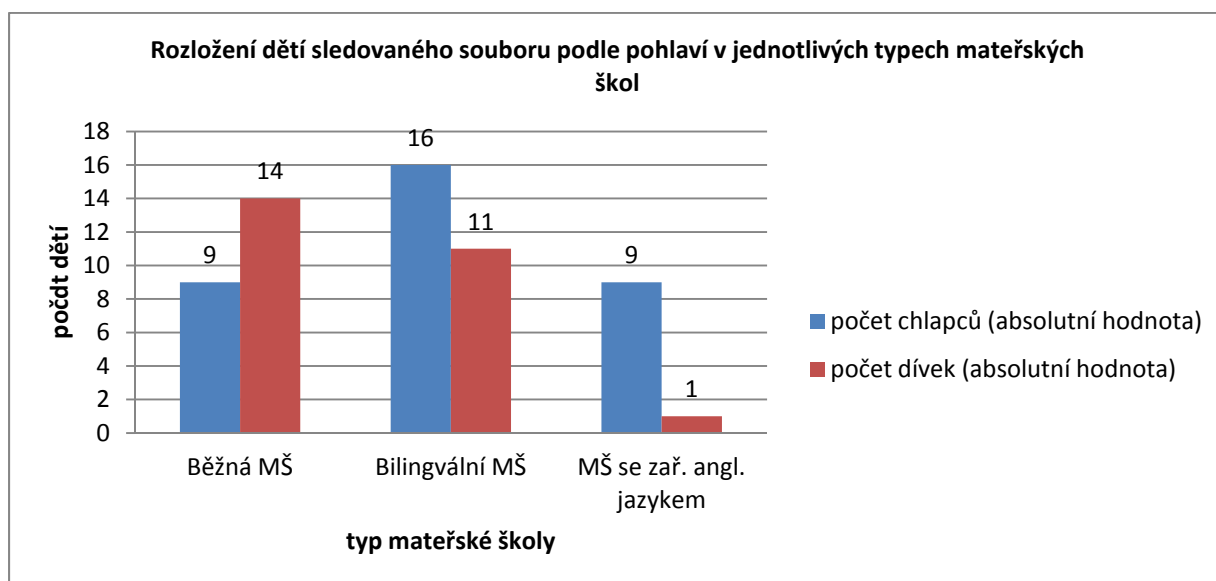


Graf č. 1 – Rozdělení dětí sledovaného souboru podle pohlaví

Průzkumu se zúčastnily děti z následujících mateřských škol: Anglická školka Ostrava Monty v Ostravě, Česko-britská mezinárodní škola a školka v Olomouci, MŠ Hello Teddy v Ostravě, MŠ J. A. Komenského v České Skalici, MŠ Sluníčko v Olomouci. Podle výše stanovených kritérií pro typy mateřských škol (viz kapitola 4 Výzkumné šetření) jsme sledované MŠ zařadili takto: běžná MŠ – MŠ J.A Komenského v České Skalici; MŠ bilingvální - Česko-britská mezinárodní škola a školka v Olomouci, MŠ Hello Teddy v Ostravě, Anglická školka Ostrava Monty v Ostravě; MŠ se zařazeným anglickým jazykem – MŠ Sluníčko v Olomouci. Výzkumu se zúčastnilo 23 dětí navštěvujících běžnou MŠ, z toho bylo 9 chlapců a 14 dívek; 27 dětí navštěvujících bilingvální MŠ, z toho bylo 16 chlapců a 11 dívek; 10 dětí navštěvujících MŠ se zařazeným anglickým jazykem, z nichž bylo 9 chlapců a 1 dívka. Graf č. 2 znázorňuje rozdělení dětí sledovaného souboru podle jednotlivých typů mateřských škol. Graf č. 3 ukazuje rozdělení dětí sledovaného souboru dle pohlaví v jednotlivých typech mateřských škol.



Graf č. 2 - Rozdělení dětí sledovaného souboru podle typu navštěvované mateřské školy

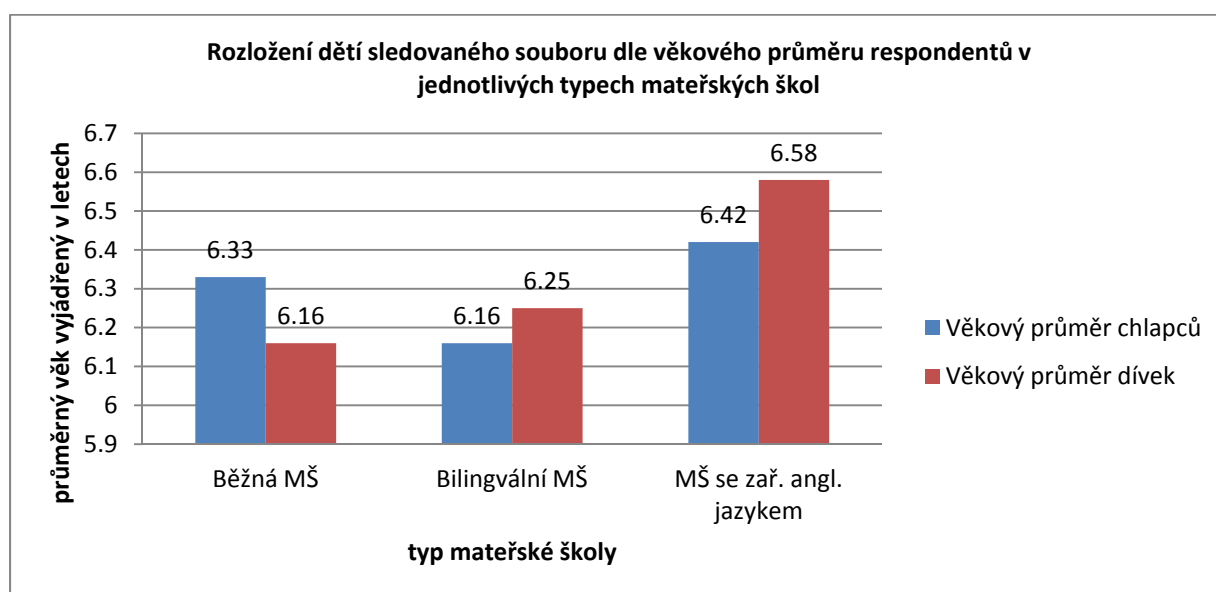


Graf č. 3 - Rozložení sledovaného souboru podle pohlaví v jednotlivých typech mateřských škol

Tabulka č. 1 a graf č. 4 ukazují rozdělení dětí sledovaného souboru dle věkového průměru respondentů v jednotlivých typech škol.

Tabulka č. 1 - Rozdělení dětí sledovaného souboru podle věkového průměru respondentů v jednotlivých typech škol.

Typ mateřské školy	Věkový průměr chlapců	Věkový průměr dívek
Běžná MŠ	6 let 4 měsíce (6,33 let)	6 let 2 měsíce (6,16 let)
Bilingvální MŠ	6 let 2 měsíce (6,16 let)	6 let 3 měsíce (6,25 let)
MŠ se zař. angl. jazykem	6 let 5 měsíců (6,42let)	6 let 7 měsíců (6,58 let)



Graf č. 4 – Rozdělení dětí sledovaného souboru dle věkového průměru respondentů v jednotlivých typech MŠ. Údaje jsou uvedeny v rocích.

4.2 Metodologie výzkumného šetření

4.2.1 Použité metody sběru dat

Pro výběr osob do sledovaného souboru jsme zvolili postup, který Miovský (2006, in Svoboda, 2012) nazývá Výběr vzorku metodou sněhové koule. Při této metodě jsou prvky s určitými požadovanými kritérii do sledovaného souboru vybírány pragmaticky, podle možností výzkumníka a na základě dobrovolného zapojení prvků do výzkumu (Svoboda, 2012). Autorka práce s žádostí o umožnění výzkumu nejprve telefonicky a následně osobně oslovila ředitele/ředitelky mateřských škol bilingválních, mateřských škol se zařazeným anglickým jazykem a běžných mateřských škol v místech dobře dostupných pro autorku práce. V případě souhlasu ředitele/ky MŠ autorka práce písemně oslovila rodiče dětí těchto mateřských škol. Následně zařadila do sledovaného souboru děti, jejichž rodiče nebo

zákonní zástupci písemně souhlasili se zařazením do výzkumu. Rodičům byl zároveň písemně vysvětlen průběh výzkumného šetření. Vzor souhlasu pro rodiče viz příloha č.1.

Při sběru dat pro výzkumné šetření byla využita metoda testu. Test lze dle Michalička (1969, in Chráska, 2008) definovat jako zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků. Pro vyšetření morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí byly použity autorčiny vlastní modifikace testu Opakování vět podle Grimmové (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) a modifikace subtestu Tvoření jednotného a množného čísla ze standardizovaného Heidelberského testu řečového vývoje (Grimmová, Schöler, 1997).

Pro sběr anamnestických informací o sledovaném souboru byl použit dotazník. Dotazník je dle Chráska (2008) předem připravená soustava otázek, na které respondent odpovídá písemně. Jednotlivé položky dotazníku můžeme dle různých kritérií rozřadit do jednotlivých typů. Podle formy požadované odpovědi rozlišujeme otázky otevřené (nestrukturované), na které respondent odpověď sám vytváří, a otázky uzavřené (strukturované), při kterých respondent manipuluje již s odpověďmi předem navrženými (Chráska, 2008).

V použitém anamnestickém dotazníku bylo celkem 28 otázek, z toho bylo 12 uzavřených a 16 otevřených, které obvykle zjišťovaly doplňující údaje k otázkám uzavřeným. Otázky zjišťovaly např. údaje o rodinném zázemí, vývoji řeči u dítěte, o tom, zda dítě navštěvuje logopedii atd. Celý dotazník k nahlédnutí viz příloha č. 2.

4.2.2 Výzkumné metody

4.2.2.1 *Vlastní modifikace testu Opakování vět dle Grimmové*

Test Opakování vět dle Grimmové obsahuje v původní verzi 10 vět ve slovenském jazyce, které jsou dětem předkládány k zopakování. Test obsahuje různé druhy vět - oznamovací, tázací, zvolací, rozkazovací. Věty mají různou délku, obsahují různé gramatické jevy, např. minulý čas, podmiňovací způsob atd. a jsou seřazeny podle vzrůstající obtížnosti. Původní verze testu je k nahlédnutí v příloze č. 3. Dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) tento test slouží k hodnocení úrovně chápání gramatických jevů jazyka u dětí, využívá při tom skutečnosti, že pokud dítě ještě nedostatečně chápe jednotlivé gramatické jevy, nebude schopné větu zopakovat přesně. Tento test není standardizovaný a nemá ani žádné doporučené způsoby hodnocení. Pět až šestileté děti by tento test měly být schopné provádět přesně (in ibid).

Autorka práce použila všechny původní věty z tohoto testu, které přeložila do českého jazyka. Věty, přeložené do českého jazyka a předkládané dětem při vyšetření, byly následující: Je to koťátko milé? Jirka nabízí dětem čokoládu. Dnes není pěkné počasí. Martin byl včera u své tety. Píchněš se do prstu! Pes byl přivázaný na řetězu. Nešlápni do kaluže! Maminka má plno praní, žehlení a vaření. Hraje si s Maruščinou panenkou. Raději bych byl býval měl nové auto.

4.2.2.1.1 Provedení testu Opakování vět dle Grimmové

Šetření probíhalo v prostorách vybraných MŠ (viz kap. 4.1 Sledovaný soubor). Děti byly vyšetřovány jednotlivě, vždy odděleně od zbytku třídy, kromě dítěte a autorky práce nebyly přítomny žádné další osoby. Klidné a tiché prostředí bylo zajištěno podle možností konkrétní mateřské školy. S jednotlivými dětmi bylo pracováno v průměru pět minut. Dětem bylo vysvětleno, že uslyší pár vět, které mají zopakovat přesně tak, jak je slyšely. K vysvětlení zadání testu autorka práce využila obrázek papouška (k nahlédnutí viz příloha č. 4). Testování dětí proběhlo formou „hraní“ si na papouška, který „opakuje přesně to, co slyší“. K ověření porozumění úkolu byla použita vždy dvě zácviková slova – auto, panenka. Každou větu dítě slyšelo pouze jednou, před každou novou větou bylo upozorněno na to, aby dávalo pozor. Po každé odpovědi dítěte autorka práce reagovala slovy dobře, vždy stejným, povzbudivým a klidným tónem, a to i v případě, že odpověď byla nesprávná.

4.2.2.1.2 Způsob hodnocení testu Opakování vět dle Grimmové

Slovní odpovědi dětí autorka práce převedla na kvantitativní hodnoty (číselné hodnoty - body) za použití následujícího způsobu bodování: Dítě dostalo dva body, pokud zcela přesně reprodukovalo danou větu. Jeden bod potom dítě dostalo, pokud udělalo při reprodukci věty pouze jednu změnu. Za změnu bylo považováno - vynechání slova, přehození pořadí dvou slov, zaměnění slova za slovo sémanticky nebo foneticky podobné, slovo v jiném gramatickém tvaru. Pokud dítě při reprodukci udělalo více změn než jednu, nebyl mu přidělen žádný bod. Nejvyšší možný počet dosažených bodů byl 20.

Dále jsme také u každé věty určovali, kolik dětí v jednotlivých skupinách rozdělených dle typu navštěvované MŠ v dané větě chybovalo a jaký byl celkový počet chyb, které děti, rozdělené do jednotlivých skupin podle typu navštěvované MŠ, ve větě udělaly.

U testu Opakování vět dle Grimmové jsme také provedli kvalitativní zhodnocení slovních výsledků. U každé věty jsme zjišťovali, jaké typy odlišností, chyb, se

v realizovaných slovních odpovědích u dětí vyskytovaly, zda se např. jednalo o vynechání slova, o změnu slova atd.

4.2.2.2 *Vlastní modifikace subtestu Tvoření jednotného a množného čísla z Heidelberského testu vývoje řeči*

Heidelberský test vývoje řeči (zkratka H-S-E-T) byl vytvořen Grimmovou a Schölerem v 70. letech 20. století. Test je standardizovaný pro německy mluvící děti od 4 do 9 let a umožňuje srovnání výkonu dítěte s uvedenými normami. Test obsahuje 13 subtestů zaměřených na diagnostiku úrovně vývoje řeči dítěte v různých oblastech gramatiky, sémantiky a pragmatiky. V českém vydání test vyšel bez norem v roce 1997 (Mikulajová, in Lechta 2003).

Autorka této diplomové práce k šetření použila subtest s názvem Tvoření jednotného a množného čísla. V původním subtestu je dětem předkládáno deset obrázků neexistujících věcí s neexistujícími jmény, které ale vycházejí z principů národního jazyka. Děti mají vytvořit k neexistujícímu předloženému názvu v jednotném čísle číslo množné. Následně potom mají z neexistujícího názvu v množném čísle tvořit číslo jednotné. Autorka práce použila pro šetření v této diplomové práci vlastní obrázky a některé vlastní úpravy neexistujících slov. Slova předkládaná dítěti při vyšetření byla následující: alek, buňátko, chňapadlo, kůně, levana, stabor, tušťík, tumbík, zubalka. Všechny použité materiály jsou k nahlédnutí v příloze č. 5. V této diplomové práci bylo také při šetření zjišťováno pouze tvoření množného čísla z čísla jednotného. Tuto výše popsanou vlastní modifikaci budeme dále v textu nazývat místo subtest Tvoření jednotného a množného čísla z Heidelberského testu vývoje řeči pouze zkráceně, a to jako test Tvoření množného čísla.

4.2.2.2.1 *Provedení testu Tvoření množného čísla (vlastní modifikace subtestu Tvoření jednotného a množného čísla z Heidelberského testu vývoje řeči)*

Provedení testu probíhalo za stejných podmínek jako provedení testu Opakování vět dle Grimmové (viz kap. 4.2.1.1 Provedení testu Opakování vět dle Grimmové). S každým dítětem bylo pracováno cca 7 minut. Zadání úkolu bylo dítěti vysvětleno za použití obrázku tužky následujícím způsobem: „Teď ti ukážu obrázky, na kterých budou nakreslené různé věci. Vždy ti řeknu, jak se ta věc jmenuje. Tohle je tužka (za současného ukázání prvního obrázku) a tohle je taky tužka (při současném ukázání druhého obrázku). Dítě mělo následně doplnit poslední slovo ve větě, teď jsou tady dvě tužky. Pokud dítě nedoplnilo tuto větu samo, autorka práce mu řekla správné řešení. Pochopení zadání úkolu bylo ověřeno a procvičeno na dvou zácvikových slovech – kočka, auto. Před začátkem vlastního testu bylo dítě upozorněno,

že nyní na obrázcích uvidí „takové zvláštní neexistující věci“. Autorka práce opět na jakoukoliv odpověď dítěte reagovala neutrálním tónem slovem „dobře“.

4.2.2.2 Způsob hodnocení testu Tvoření množného čísla

Slovní odpovědi jednotlivých dětí jsme převedli na číselné hodnoty (body), za pomoci následujícího systému: za každou správnou odpověď získalo dítě jeden bod, za každou jinou odpověď dítě nezískalo žádný bod. Jako správné odpovědi byly hodnoceny následující varianty: aleci, buňátka, chňapadla, kuňata, levany, stabory, tluštíci, tumbíci, zubalky. Dítě mohlo získat nejvýše 9 bodů.

4.3 Cíle šetření

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo zjistit, zda se u dětí vybraného vzorku, které navštěvují MŠ bilingvální a MŠ se zařazeným anglickým jazykem, projeví ve vybraných testech zaměřených na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu českého jazyka (tedy v testech Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla) rozdíly a případná specifika oproti dětem vybraného vzorku navštěvující běžnou MŠ. K dosažení tohoto cíle jsme si stanovili následující dílčí cíle:

a) Slovní výsledky testů Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla převést na kvantitativní (číselné) hodnoty a tyto hodnoty porovnat u skupin dětí vzniklých rozdělením podle typu navštěvované mateřské školy.

b) Provést zhodnocení výsledků testu Opakování vět dle Grimmové z kvalitativního hlediska.

c) Zjistit a porovnat anamnestické údaje z dotazníků u 1/3 dětí ze sledovaného souboru, které dosáhnou v součtu výsledků z obou vybraných testů nejhorších výsledků.

d) Za použití statistických metod ověřit, zda se mezi kvantitativními výsledky testů Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla u dětí sledovaného souboru rozdělených do skupin dle typů navštěvovaných mateřských škol vyskytují rozdíly.

4.4 Stanovení hypotéz

H₍₁₎ Děti ze sledovaného souboru navštěvující bilingvální MŠ dosáhnou v testu Opakování vět dle Grimmové přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H_(1a) Děti ze sledovaného souboru navštěvující bilingvální MŠ dosáhnou v testu Opakování vět dle Grimmové výrazně jiných výsledků než děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H₍₂₎ Děti ze sledovaného souboru navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem dosáhnou v testu Opakování vět dle Grimmové přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H_(2a) Děti ze sledovaného souboru navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem dosáhnou v testu Opakování vět dle Grimmové výrazně jiných výsledků než děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H₍₃₎ Děti ze sledovaného souboru navštěvující bilingvální MŠ dosáhnou v testu Tvoření množného čísla přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H_(3a) Děti ze sledovaného souboru navštěvující bilingvální MŠ dosáhnou v testu Tvoření množného čísla výrazně jiných výsledků než děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H₍₄₎ Děti ze sledovaného souboru navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem dosáhnou v testu Tvoření množného čísla přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

H_(4a) Děti ze sledovaného souboru navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem dosáhnou v testu Tvoření množného čísla výrazně jiných výsledků než děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

4.5 Výsledky výzkumného šetření

4.5.1 Výsledky testu Opakování vět dle Grimmové – kvantitativní hledisko

Slovní odpovědi všech dětí sledovaného souboru jsme převedli na číselné hodnoty (body) způsobem uvedeným v kapitole 4.2.1.2 Způsob hodnocení testu Opakování vět dle Grimmové. Jak již bylo řečeno v této subkapitole, nejvyšší možný počet dosažených bodů v tomto testu byl 20. Pro větší přehlednost jsme pro uvádění výsledků zvolili formu tabulek a grafů. Získané bodové výsledky všech dětí sledovaného souboru, roztríděných do skupin dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ, v testu Opakování vět dle Grimmové nalezneme v tabulce č. 2.

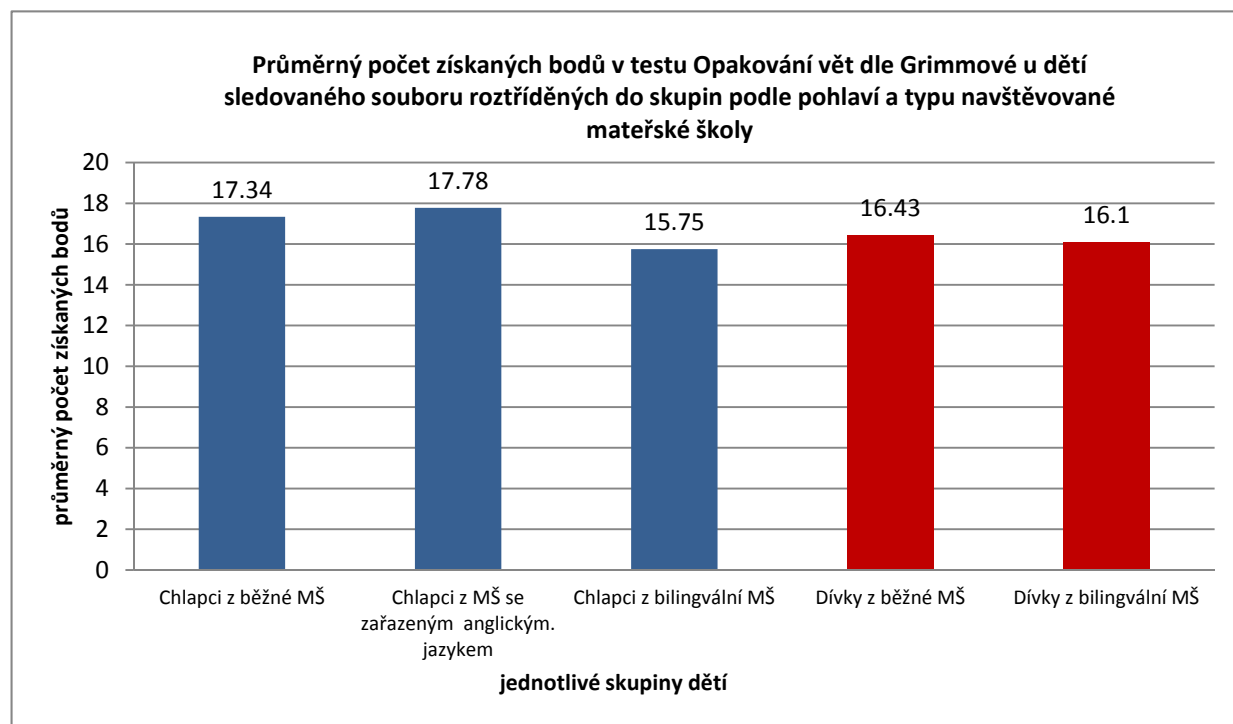
Tabulka č. 3 potom zobrazuje průměrný počet dosažených bodů v testu Opakování vět dle Grimmové u jednotlivých skupin dětí, které vznikly rozříděním dětí sledovaného souboru dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ. V tabulce není uveden průměrný výsledek skupiny nazvané Dívky z MŠ se zařazeným anglickým jazykem, a to vzhledem k velmi malému počtu dětí v této skupině (do této skupiny byla zařazena pouze jedna dívka). Graf č. 5 také zobrazuje průměrný počet dosažených bodů v testu Opakování vět dle Grimmové u jednotlivých skupin dětí, které vznikly rozříděním dětí sledovaného souboru dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ. V grafu také není uveden průměrný výsledek skupiny nazvané Dívky z MŠ se zařazeným anglickým jazykem z důvodů již výše popsanych.

Tabulka č. 2 – Získané bodové výsledky všech dětí sledovaného souboru, rozříděných do skupin dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ, v testu Opakování vět dle Grimmové.

Tabulka č. 2 - Získané bodové výsledky všech dětí sledovaného souboru, rozříděných do skupin dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ, v testu Opakování vět dle Grimmové.							
typ navštěvované MŠ	běžná MŠ		bilingvální MŠ		MŠ se zařazeným angl. jazykem		
	Pohlaví	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky
dítě 1		16	9	8	14	16	18
dítě 2		16	14	10	14	17	
dítě 3		17	16	11	15	17	
dítě 4		17	16	14	15	17	
dítě 5		18	16	14	15	17	
dítě 6		18	16	16	16	18	
dítě 7		18	17	16	17	19	
dítě 8		18	17	17	17	19	
dítě 9		18	17	17	17	20	
dítě 10			17	17	18		
dítě 11			18	18	19		
dítě 12			18	18			
dítě 13			19	18			
dítě 14			20	19			
dítě 15				19			
dítě 16				20			

Tabulka č. 3 - Průměrný počet získaných bodů v testu Opakování vět dle Grimmové u dětí sledovaného souboru rozříděných do skupin podle pohlaví a typu navštěvované MŠ.

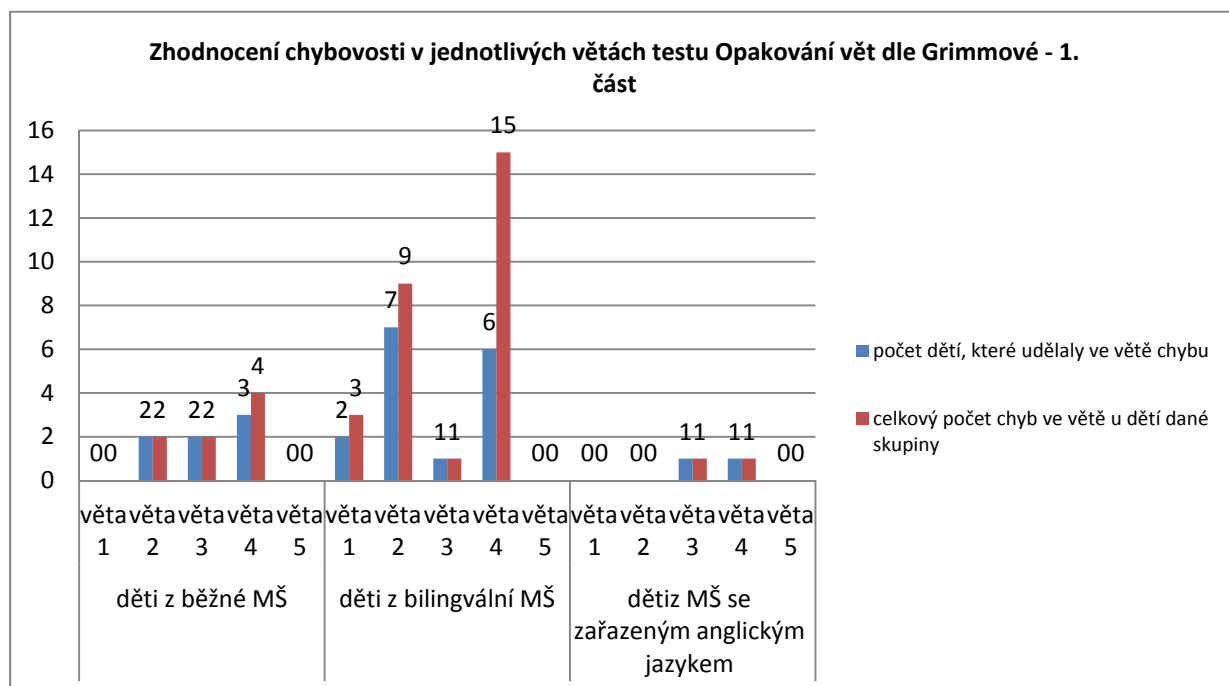
Název skupiny	Chlapci z běžné MŠ	Chlapci z MŠ se zařazeným anglickým jazykem	Chlapci z bilingvální MŠ	Dívky z běžné MŠ	Dívky z MŠ se zařazeným anglickým jazykem	Dívky z bilingvální MŠ
Průměrný počet získaných bodů	17,34	17,78	15,75	16,43	Tato skupina nehodnocena	16,1



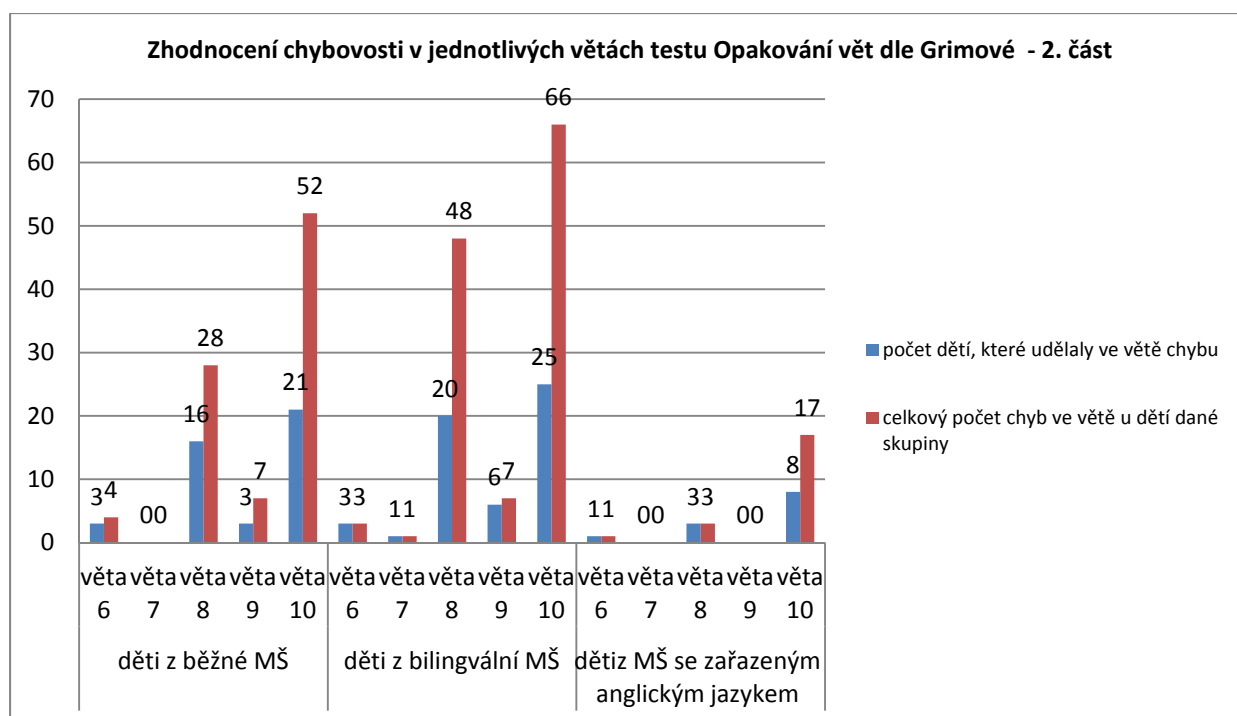
Graf č.5 – Průměrný počet získaných bodů v testu Opakování vět dle Grimmové u dětí sledovaného souboru rozříděných do skupin podle pohlaví a typu navštěvované MŠ.

V grafu č.6 a v grafu č. 7 nalezneme chybovost v jednotlivých větách u dětí sledovaného souboru rozdělených do skupin podle pohlaví a typu navštěvované MŠ. Každé větě z testu bylo přiděleno číselné označení a to tímto způsobem: věta 1 – *Je to koťátko milé?*; věta 2 - *Jirka nabízí dětem čokoládu.*; věta 3 - *Dnes není pěkné počasí.*; věta4 - *Martin byl*

včera u své tety.; věta 5 - Píchněš se do prstu!; věta 6 - Pes byl přivázaný na řetězu. ; věta 7 - Nešlápní do kaluže!; věta 8 - Maminka má plno praní, žehlení a vaření. ; věta 9 - Hraje si s Maruščinou panenkou. ; věta 10 - Raději bych byl býval měl nové auto. Hodnoty chybovosti u jednotlivých vět nejsou uvedené v relativních, procentních údajích, takže nelze navzájem porovnávat jednotlivé skupiny dětí sledovaného souboru podle typu navštěvované mateřské školy. Záměr těchto grafů byl totiž odlišný, a to porovnat a ukázat u každé věty, kolik dětí v každé konkrétní větě udělalo chybu a kolik chyb celkem se v té stejné konkrétní větě vyskytovalo.



Graf č. 6 - Zhodnocení chybovosti v jednotlivých větách č. 1- 5 z testu Opakování vět dle Grimmové u dětí sledovaného souboru rozdělených do skupin podle typu navštěvované MŠ.



Graf č. 7 - Zhodnocení chybovosti v jednotlivých větách č. 6-10 z testu Opakování vět dle Grimmové u dětí sledovaného souboru rozdělených do skupin podle typu navštěvované MŠ.

4.5.2 Výsledky testu Opakování vět dle Grimmové – kvalitativní hledisko

Získané slovní výsledky testu Opakování vět dle Grimmové jsme také zhodnotili z kvalitativního hlediska. Při tomto typu hodnocení jsme se zaměřili na popis, typologii dětmi provedených změn ve větách testu Opakování vět dle Grimmové. Bližší informace k tomuto hodnocení výsledků jsou také uvedené v kapitole 4.2.1.2 Způsob hodnocení testu Opakování vět dle Grimmové. Výsledky jsme opět pro větší přehlednost uvedli do tabulek. V tabulkách č. 4 až č. 12 jsou uvedené pro každou větu zvlášť všechny různé varianty realizovaných odpovědí dětí a jejich zhodnocení. Výsledky jsou v tabulce uvedené po skupinách dětí, které vznikly rozřazením dětí sledovaného souboru dle typu navštěvované mateřské školy.

Z grafických důvodů, vzhledem k velikosti jednotlivých tabulek, bude někdy upřednostněno graficky vhodné (ekonomické) uspořádání tabulek před dodržením jejich správného pořadí.

V tabulce není uvedeno zhodnocení věty 5 *Píchneš se do prstu!*. To proto, že tuto větu reprodukovaly úplně všechny děti sledovaného souboru zcela podle předlohy.

Tabulka č. 4 – Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 1 "Je to koťátko milé?" a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 4 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 1 "Je to koťátko milé?" a jejich kvalitativní zhodnocení			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	X	Koťátko milé? Je koťátko?	X
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	X	vynechání prvního slova věty; vynechání slova uprostřed věty + vynechání posledního slova věty	X

Tabulka č. 5 - Realizované odpovědi a dětí sledovaného souboru ve větě č. 2 "Jirka nabízí dětem čokoládu" a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 5 - Realizované odpovědi a dětí sledovaného souboru ve větě č. 2 "Jirka nabízí dětem čokoládu" a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	Jirka nabízí čokoládu. Jirka nabízí čokoládku.	Jirka nabízí. Jirka dětem čokoládu. Jirka nabízí dětem kočaldu. Jirka nabízí dětem čokošku. Jirka nabízí dětem čokoládku. Jirka nabízí svému dětem čokoládu. Jirka ti nabízí čokoládu.	X
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	vynechání slova uprostřed věty; změna slova na slovo zdobnělé	vynechání posledních dvou slov; vynechání slova uprostřed věty; změna slova na slovo foneticky podobné; 2x změna slova na slovo zdobnělé; vložení slova v gramaticky nesprávném tvaru, vložení slova v gramaticky správném tvaru + vynechání slova	X

Tabulka č. 6 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 3 "Dnes není pěkné počasí" a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 6 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 3 "Dnes není pěkné počasí!" a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	2x Dnes není hezké počasí.	Není pěkné počasí.	X
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	2 x změna slova za slovo sémanticky podobné	vynechání prvního slova	X

Tabulka č. 7 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 4 "Martin byl včera u své tety." a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 7 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 4 "Martin byl včera u své tety." a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	Martin byl dneska u své tety. Martin byla včera u svoje tety.	Martin byl dneska u své tety. Martin byl u svá tety. Martin byl u své. Martin byl u své tety. Byl. Martin. Martin včera byl u své tety.	Martin byl dneska u své tety. Martin byl včera u tety.
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	změna slova; použití dvou gramaticky nesprávných tvarů v jedné větě	změna slova; použití gramaticky nesprávného slova; vynechání posledního slova; vynechání slova uprostřed věty; vynechání pěti slov z věty (reprodukce pouze slovesa z věty); vynechání pěti slov z věty (reprodukce pouze prvního slova); přehození pořadí slov ve větě	změna slova, vynechání slova uprostřed věty

Tabulka č. 8 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 6 " *Pes byl přivázaný na řetězu.* " a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 8 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 6 " <i>Pes byl přivázaný na řetězu.</i> " a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	Pes byl přivázaný na řetěze. Pes byl závázaný. Pes byla zavazany na řetězu.	Pes byl na řetězu přivázaný. Pes byl přivázaný na řestu. Pes byl přivázaný na.	Pes byl přivázaný řetězu.
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	změna tvaru slova za gramaticky nesprávnou variantu; změna slova za slovo foneticky podobné; změna slova za slovo foneticky podobné + změna tvaru slova za gramaticky nesprávnou variantu	přehozené pořadí slov ve větě; vynechání posledního slova; změna slova na slovo foneticky podobné	vynechání slova (předložky) uprostřed věty

Tabulka č. 10 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 8 " *Maminka má plno prání, žehlení a vaření.* " a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 10 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 8 " <i>Maminka má plno prání, žehlení a vaření.</i> " a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	<p>Maminka má plno prání, žehlení a. Maminka má plno prání a žehlení. Maminka má plno prání. Maminka má plno. Maminka má plno prání a vaření. Maminka má plno prání, vaření a žehlení. Mamka má plno prání, žehlení a vaření.</p>	<p>Maminka má plno prání, žehlení a. Maminka má plno prání, žehlení. Maminka má plno prání. Maminka má. Maminka má plno prání a vaření. Maminka má prání a vaření. Maminka má plno vaření. Maminka má plno žehlení. Maminka má prání. Maminka má plno prání, žehlení a prání. Maminka má prání, žehlení, prání a šití. Maminka má plno prání, vaření a žehlení.</p>	<p>Maminka má plno prání, vaření a žehlení. Maminka má plno prání a žehlení a vaření.</p>
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	<p>4x vynechání koncového slova věty (nedokončení věty); 3x vynechání tří posledních slov; 2x vynechání čtyř posledních slov (nedokončení věty); vynechání slova uprostřed věty; 5x vzájemné přehození pořadí dvou slov; změna slova na slovo sémanticky příbuzné</p>	<p>3x vynechání koncového slova (nedokončení věty); 3x vynechání dvou posledních slov; 3x vynechání tří posledních slov; vynechání slova uprostřed věty; 2x vynechání dvou slov z různých částí věty; vynechání tří slov z různých částí věty; vynechání čtyř slov z různých částí věty; změna slova; vynechání slova uprostřed věty+ přidání slova+ změna slova; 2x přehozené pořadí dvou sousedních slov; žádná reprodukce (celá věta nebyla zopakována)</p>	<p>2x vzájemné přehození pořadí dvou slov; vložení nadbytečného slova (spojky)</p>

Tabulka č. 9 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 7 " *Nešlápni do kaluže!* " a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 9 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 7 " <i>Nešlápni do kaluže!</i> " a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	X	Nešlápni do!	X
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	X	vynechání slova uprostřed věty	X

Tabulka č. 11 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 9 " *Hraje si s Maruščinou panenkou.* " a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 11 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 9 " <i>Hraje si s Maruščinou panenkou.</i> " a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	Hraje si s Maruščičkou panenkou. Hraje si s Marušskou panenkou. Maruška si hraje s panenkou.	Hraje si Maruščinou panenkou. Hraje si s. Hraje si s Marušinou panenkou. Hraje si si Veruščinou panenkou. Hraje si s mamčinou panenkou. Hraje si s Martinkou panenkou.	X
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	2x změna slova uprostřed věty (změna vždy v přivlastňovacím přídavném jménu - změna na špatný tvar; změna na podstatné jméno); úplné pozměnění věty (přehozené pořadí slov, změněný význam).	vynechání jednoho slova uprostřed věty (předložky); vynechání dvou posledních slov; 4x změna slova uprostřed věty (změna vždy v přivlastňovacím přídavném jménu); jiné přivlastňovací jméno ve špatném tvaru; změna přídavného na podstatné jméno	X

Tabulka č. 12 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 10 " *Raději bych byl býval měl nové auto.* " a jejich kvalitativní zhodnocení.

Tabulka č. 12 - Realizované odpovědi dětí sledovaného souboru ve větě č. 10 " <i>Raději bych byl býval měl nové auto.</i> " a jejich kvalitativní zhodnocení.			
	děti z běžné MŠ	děti z bilingvální MŠ	děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem
realizované odpovědi	<p>Raději bych býval měl nové auto. Raději bych měl nové auto. Raději bych býval nové auto. Raději bych nové auto. Raději bych měl býval nové auto. Raději bych mýval měl nové auto. Raději bych mýval nové auto. Raději bysem měl nové auto. Raději by měl nové auto. Raději bysem mýval nové auto. Raději mýval by měl raději nové auto. Měl nové měl auto. Raději bych byl býval měl. Raději bych byl mýval měl nové auto.</p>	<p>Raději bych býval měl nové auto. Raději bych měl nové auto. Raději bych byl nové auto. Raději býval nové auto. Raději měl nové auto. Raději bych. Mýval měl nové auto. Raději bysem býval měl nové auto. Raději bych mýval měl nové auto. Raději bysem měl. Raději bych býval have big modré auto. Raději bych byl mýt měl nové auto. Rád by bych nový auto bych.</p>	<p>Raději bych býval měl nové auto. Raději bych měl nové auto. Raději bysem býval měl nové auto. Raději bych mýval měl nové auto. Raději bych býval měl své auto. Raději bych býval měl velké auto. Raději já byl mýval měl nové auto. Raději bych měl mít bývalé auto.</p>
kvalitativní zhodnocení realizovaných odpovědí	<p>4x vynechání jednoho slova; 3x vynechání dvou slov; 2x vynechání tří slov; vynechání slova + přehozené pořadí slov; vynechání slova + změna slova na tvar gramaticky nesprávný; 4x vynechání dvou slov + změna slova na gramaticky nesprávný tvar; vynechání dvou slov + změna dvou slov na gramaticky nesprávný tvar; vynechání slova ze + změna dvou slov na gramaticky nesprávné tvary + vložení nadbytečného slova; vynechání 4 slov (zopakování pouze konce věty)+ vložení nadbytečného slova; vynechání posledních dvou slov věty (nedokončení věty); změna jednoho slova na tvar gramaticky nesprávný</p>	<p>8x vynechání jednoho slova; 4x vynechání dvou slov; 3x vynechání tří slov; vynechání pěti posledních slov (nedokončení věty); 4x vynechání dvou slov + nahrazení slova slovem v gramaticky nesprávném tvaru; vynechání čtyř slov z různých částí věty+ použití gramaticky nesprávného tvaru; vynechání slova + změna slova za slovo stejného významu v angličtině+ přidání dvou slov; změna jednoho slova; úplná změna věty (jiné pořadí slov, změnění významu, použití gramaticky nesprávných tvarů); žádná reprodukce věty</p>	<p>vynechání slova; vynechání dvou slov; 2x vynechání jednoho slova + změna slova na tvar gramaticky nesprávný; 2x vynechání slova + změna slova; změna dvou slov za slova v gramaticky nesprávném tvaru; vynechání dvou slov + vložení nadbytečného slova+ změna slova</p>

4.5.3 Výsledky testu Tvoření množného čísla

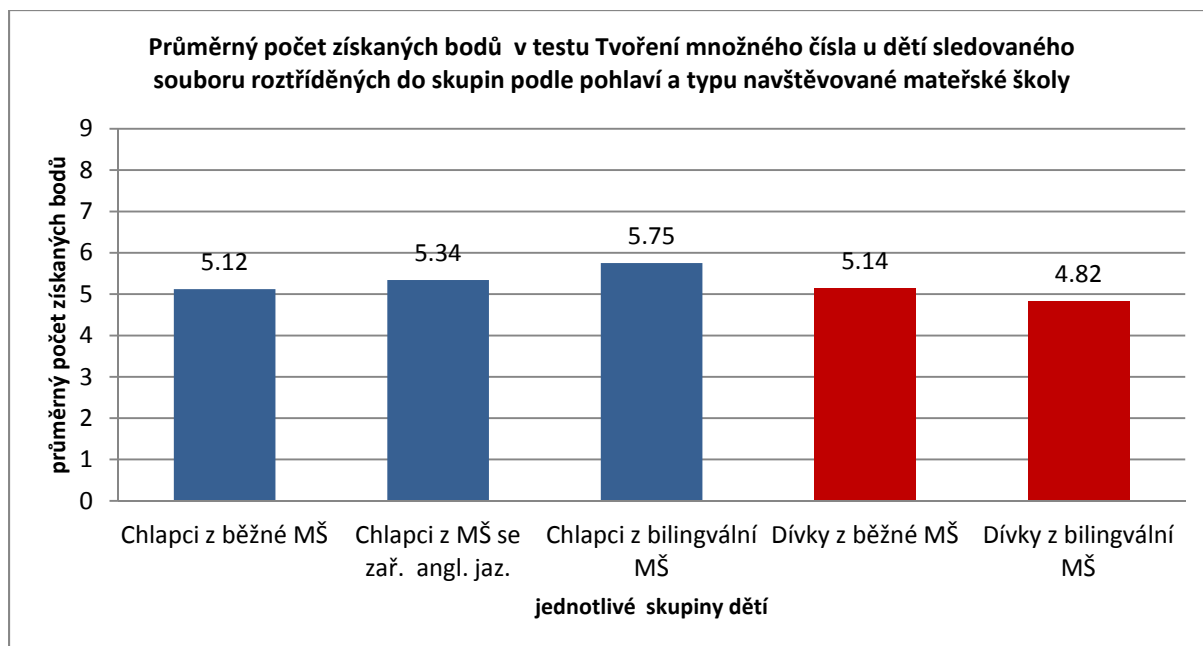
Získané slovní odpovědi všech dětí sledovaného souboru jsme převedli na číselné hodnoty (body) způsobem uvedeným v kapitole 4.2.2.4 hodnocení testu Tvoření množného čísla. V této subkapitole bylo také již řečeno, že nejvyšší možný počet bodů, kterého děti

mohly dosáhnout, byl 9. Opět jsme kvůli větší přehlednosti zvolili pro uvádění výsledků formu tabulek a grafů. Získané bodové výsledky všech dětí sledovaného souboru, rozříděných do skupin dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ, v testu Tvoření množného čísla nalezneme v tabulce č. 15.

Tabulka č. 13 - Získané bodové výsledky všech dětí sledovaného souboru, rozříděných do skupin dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ, v testu Tvoření množného čísla.

Tabulka č. 13 - Získané bodové výsledky všech dětí sledovaného souboru, rozříděných do skupin dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ, v testu Tvoření množného čísla.						
typ navštěvované MŠ	běžná MŠ		bilingvální MŠ		MŠ se zařazeným angl. jazykem	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky
dítě 1	4	0	3	3	4	7
dítě 2	5	3	3	4	4	
dítě 3	5	4	4	5	5	
dítě 4	5	4	4	5	5	
dítě 5	5	4	5	5	6	
dítě 6	5	5	5	5	6	
dítě 7	5	5	5	6	6	
dítě 8	5	6	5	6	6	
dítě 9	7	6	5	6	6	
dítě 10		6	6	7		
dítě 11		7	7	7		
dítě 12		7	7			
dítě 13		7	7			
dítě 14		8	8			
dítě 15			9			
dítě 16			9			

Graf č. 8 potom zobrazuje průměrný počet dosažených bodů v testu Tvoření množného čísla u jednotlivých skupin dětí, které vznikly rozříděním dětí sledovaného souboru dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ. V grafu není uveden průměrný výsledek skupiny nazvané Dívky z MŠ se zařazeným anglickým jazykem, a to vzhledem k velmi malému počtu dětí v této skupině (do této skupiny byla zařazena pouze jedna dívka).



Graf č. 8 - Průměrný počet dosažených bodů v testu Tvoření množného čísla u jednotlivých skupin dětí, které vznikly roztríděním dětí sledovaného souboru dle pohlaví a dle typu navštěvované MŠ.

Na závěr této podkapitoly ještě uvádíme některé vybrané slovní odpovědi dětí v testu Tvoření množného čísla:

Děti navštěvující běžnou MŠ: aleky, alekové, buňátky, chňapadýlka, kůňě, levanky, staboři, tluštíky, tluštové, tlušťouši, tumbíky, tumbíkové, zobalky.

Děti navštěvující MŠ se zařazeným anglických jazykem: aleky, alek, kůňě, levandule, stambory, tluštíkové, tumbíkové.

Děti navštěvující bilingvální MŠ: aleky, alekové, alkové, alek, buňátko, chňapadly, kůňě, levandule, stabor, tluštíky, tumbíky, tumbové.

4.6 Výsledky dotazníkového šetření – zhodnocení anamnestických údajů u vybraných dětí sledovaného souboru

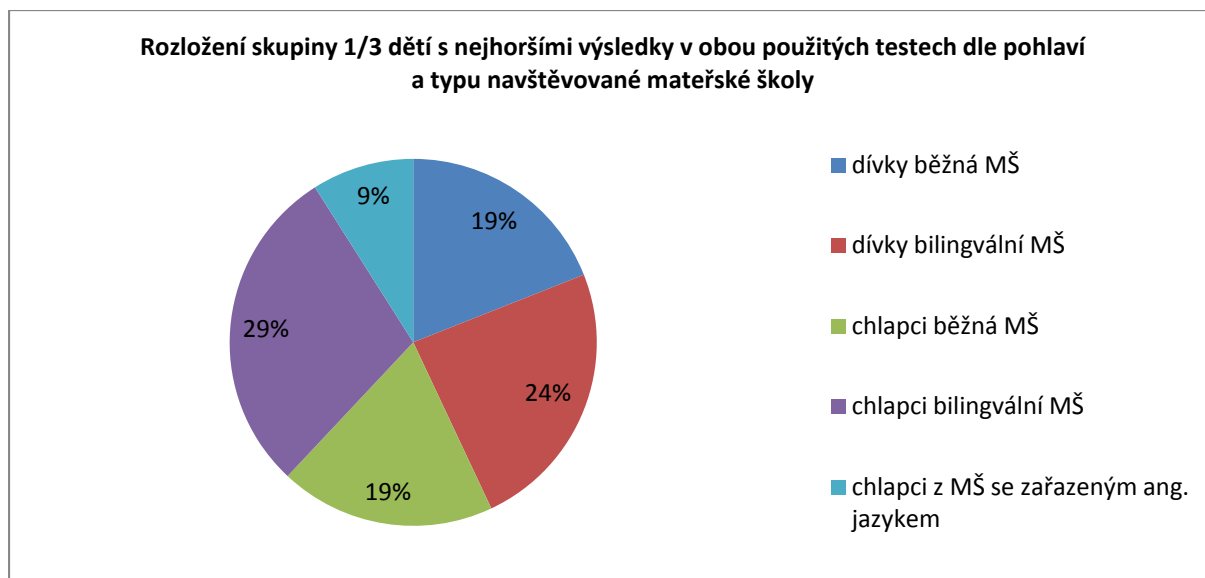
Ke sběru anamnestických informací byl využit dotazník s otevřenými i uzavřenými položkami. Bližší informace k použitému dotazníku jsou v subkapitole 4.2.1 Metody sběru dat. Celý dotazník je také k nahlédnutí v příloze č. 2. Pro zhodnocení anamnestických údajů jsme nejdříve všem dětem náhodně přiřadili číselné označení. Následně jsme sledovaný soubor dětí rozdělili do dvou skupin. První skupinu dětí tvořila přibližně 1/3 dětí z celkového počtu, které v testu Opakování vět dle Grimmové a testu Tvoření množného čísla

zhodnocených dohromady, dosáhla nejhorších výsledků. Při zařazení nebyl brán ohled na typ navštěvované MŠ. Tuto skupinu budeme dále v textu nazývat zkráceně jako skupinu 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech. Druhou skupinu tvořily přibližně 2/3 všech dětí bez ohledu na typ navštěvované MŠ, které dosáhly v obou testech lepších výsledků. Tuto skupinu budeme dále v textu nazývat zkráceně jako skupinu 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech. Protože v jednotlivých použitých testech byly hodnoty nejvyšších možných dosažených výsledků rozdílné, tím pádem by prostý součet těchto hodnot poskytl zkreslené pořadí, které by nekladlo stejnou váhu na oba testy, použili jsme jako kritérium pro vybrání 1/3 dětí s nejhoršími výsledky součet výsledků z obou testů, které ale byly vyjádřené v procentech (tedy součet procentuální úspěšností dětí v jednotlivých testech). Celkem jsme potom do třetiny dětí s nejhoršími výsledky vybrali 21 dětí, a to vzhledem k tomu, že některé děti dosáhly stejných výsledků. Tabulka č. 14 ukazuje děti, které byly vybrány do skupiny dětí s nejhoršími výsledky, hodnotu jejich výsledků v obou testech vyjádřené v bodech, hodnoty výsledků v obou testech vyjádřené procentuálně a celkový výsledek (součet procentuálních výsledků). V tabulce je také uvedeno, jaké pohlaví mají tyto děti a jaký typ MŠ navštěvují.

Tabulka č. 14 – Jedna třetina dětí s nejhorsími dosaženými výsledky v testech Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla, jejich výsledky v jednotlivých testech vyjádřené v bodech a procentuální úspěšnosti, celkový výsledek vyjádřený součtem procentuálních úspěšností, typ navštěvované MŠ a pohlaví těchto dětí.

označení dítěte	Typ navštěvované MŠ	pohlaví dítěte	výsledek testu Opakování vět dle Grimmové (absolutní hodnota)	výsledek testu Opakování vět dle Grimmové (relativní hodnota)	výsledek testu Tvoření množného čísla (absolutní hodnota)	výsledek testu Tvoření množného čísla (relativní hodnota)	Celkový výsledek (součet relativních hodnot)
dítě 21	běžná MŠ	dívka	14	70	0	0	70
dítě 38	bilingvální MŠ	chlapec	10	50	3	33,3	83,3
dítě 32	bilingvální MŠ	chlapec	8	40	4	44,4	84,4
dítě 46	bilingvální MŠ	chlapec	11	55	3	33,3	88,3
dítě 20	běžná MŠ	dívka	14	70	3	33,3	103,3
dítě 39	bilingvální MŠ	dívka	15	75	3	33,3	108,3
dítě 36	bilingvální MŠ	dívka	15	75	4	44,4	119,4
dítě 6	běžná MŠ	chlapec	18	90	3	33,3	123,3
dítě 60	MŠ za zař. angl. jaz.	chlapec	16	80	4	44,4	124,4
dítě 1	běžná MŠ	dívka	16	80	4	44,4	124,4
dítě 25	bilingvální MŠ	chlapec	14	70	5	55,6	125,6

Z tabulky č. 14 vyplývá, že v jedné třetině dětí s nejhorsími výsledky převažovaly děti navštěvující bilingvální MŠ, kterých bylo celkem jedenáct z jednadvaceti (tedy 53,28 %), z tohoto bylo šest chlapců (23,81%) a pět dívek (23,81%). Děti navštěvujících běžnou MŠ bylo v této skupině celkem 8 (tedy 38,1%), z toho byli 4 chlapci (19,05%) a 4 dívky (19,05%). Děti navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem byly ve skupině dvě, jednalo se o dva chlapce, kteří tvořili 9,52%. Výše popsané rozložení nalezneme graficky zobrazené v grafu č. 9.



Graf č. 9 – Rozložení skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou použitých testech dle pohlaví a typu navštěvované MŠ.

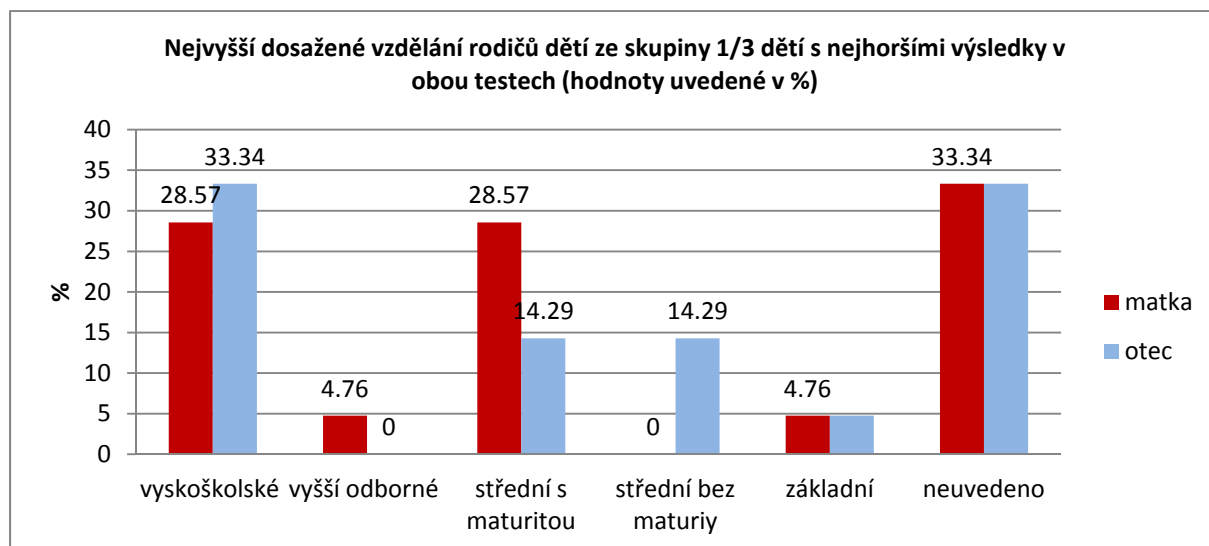
Do skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v testech Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla jsme zařadili 21 dětí s nejhoršími výsledky. Anamnestické údaje jsme mohli vyhodnotit celkem u 16 dětí této skupiny, u zbývajících 5 dětí rodiče dotazník nevrátili vyplněný. Těchto 5 dětí je vždy v následujícím textu, tabulkách a grafech této podkapitoly bráno za respondenty, u kterých nebyla uvedena odpověď.

Ve druhé skupině dětí sledovaného souboru, tedy u zhruba 2/3 dětí, které dosáhly v testech Opakování vět dle Grimmové a v tetu Tvoření množného čísla lepších výsledků, je zařazeno 39 dětí, od kterých bylo vybráno celkem 35 dotazníků. U zbývajících 4 dětí jej rodiče neodevzdali. Tyto 4 děti budou v následujících částech textu, tabulkách a grafech této podkapitoly brány jako respondenti, u kterých nebyla uvedena odpověď.

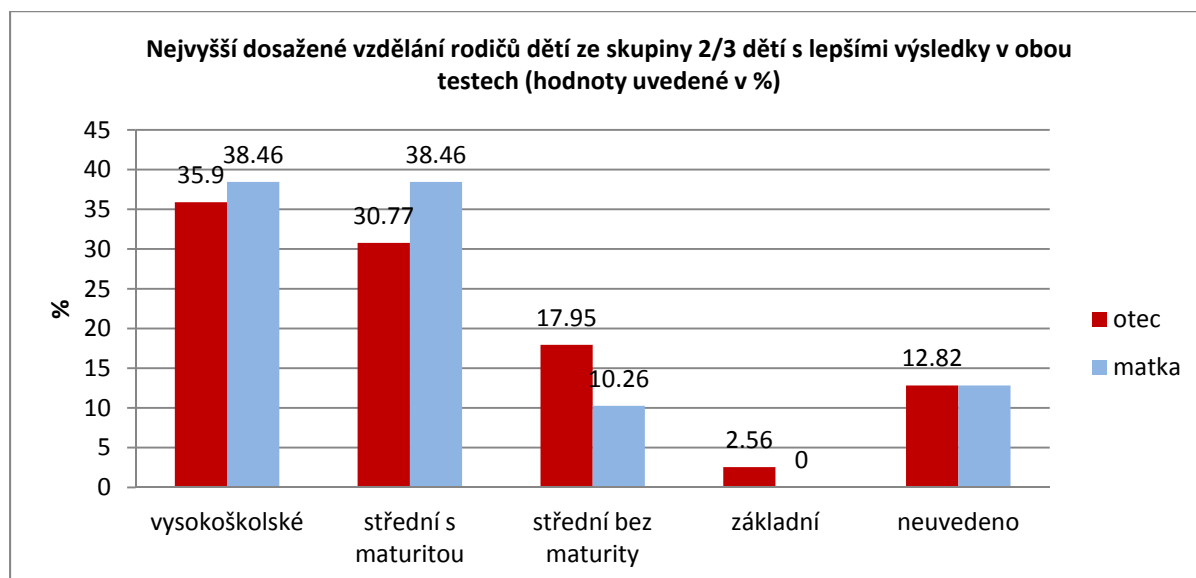
4.6.1 Zhodnocení údajů rodinné anamnézy

V rodinné anamnéze jsme zjišťovali: nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů, povolání rodičů, počet dětí v rodině a případně pořadí narození zkoumaného dítěte, výskyt závažných vrozených onemocnění či postižení v širší (prarodiče, sourozenci rodičů a jejich děti) i užší (rodiče dítěte, sourozenci) rodině, výskyt poruch řeči v širší i užší rodině, výskyt poruch řeči, zda někdo z užší rodiny docházel, či stále dochází na logopedii a jaká je jazyková situace v rodině (zda se dítě setkává v rodině i s jiným jazykem než českým). Pro větší přehlednost jsme zjištěné údaje opět uspořádali do grafů a tabulek.

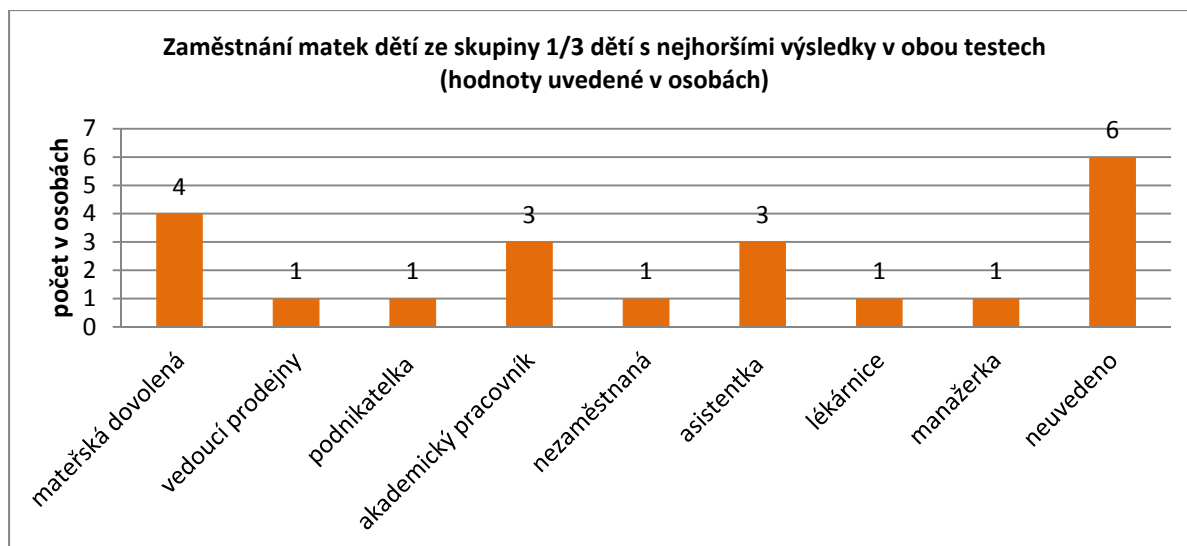
Graf č. 10 ukazuje procentuální rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů u 1/3 dětí s nejhoršími výsledky. Graf č. 11 ukazuje stejnou informaci pro děti patřící do druhé skupiny s lepšími výsledky v testech. Graf č. 12 potom ukazuje, jaké zaměstnání a v jakém počtu vykonávají matky dětí z 1/3 dětí s nejhoršími výsledky ze všech dětí účastnících se výzkumu. Graf č. 10 ukazuje, jaké zaměstnání a v jakém počtu vykonávají otcové dětí z 1/3 s nejhoršími výsledky.



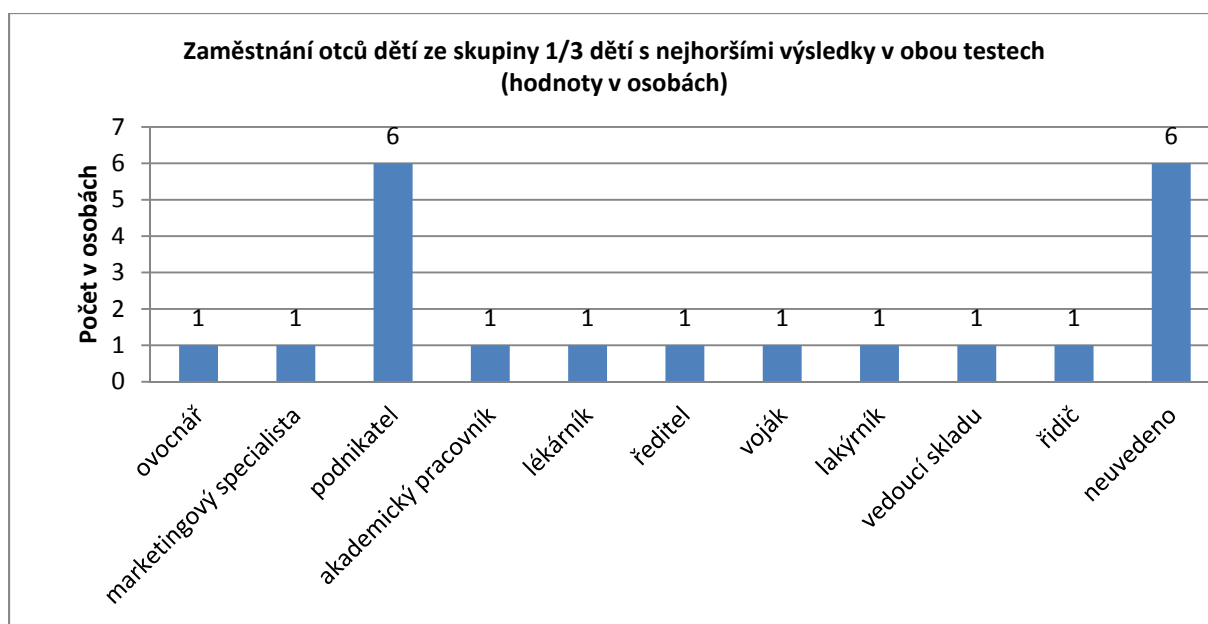
Graf č. 10 – Procentuální rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů u 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech.



Graf č. 11 - Procentuální rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů u dětí ze skupiny 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech.

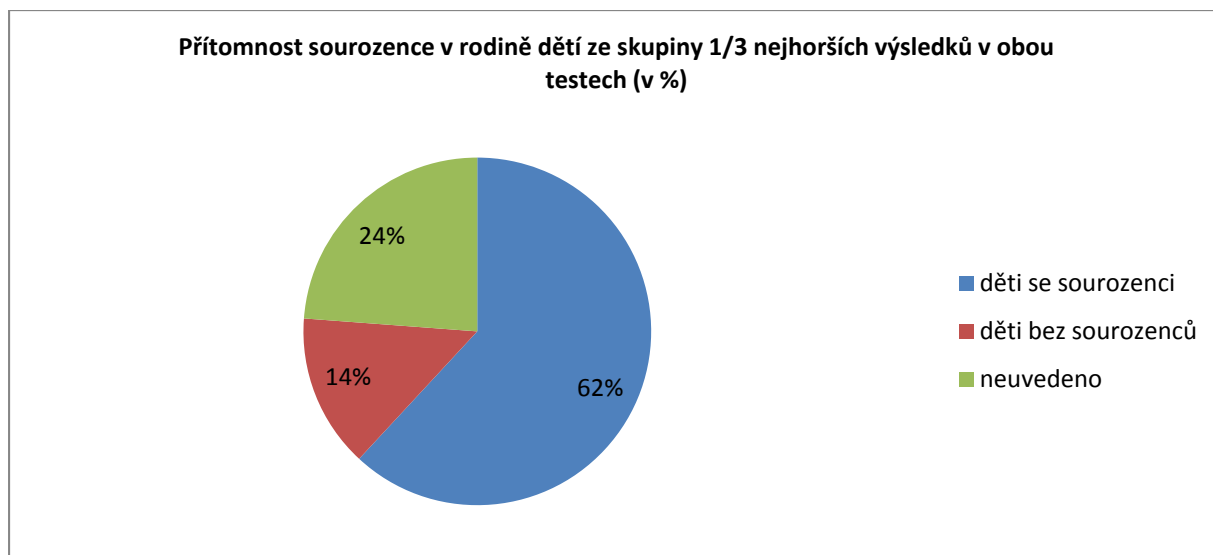


Graf č. 12 – Zaměstnání, které vykonávají matky dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech. Hodnoty jsou uvedené v reálném počtu osob vykonávajících zaměstnání.

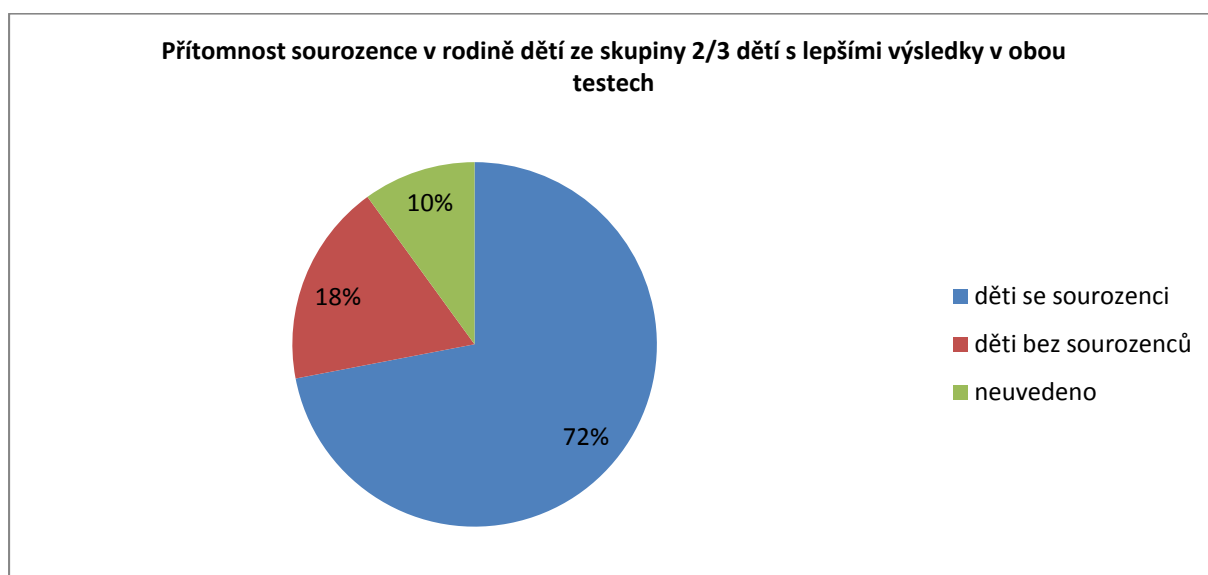


Graf č. 13 – Zaměstnání, které vykonávají otcové dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech. Hodnoty jsou uvedené v reálném počtu osob.

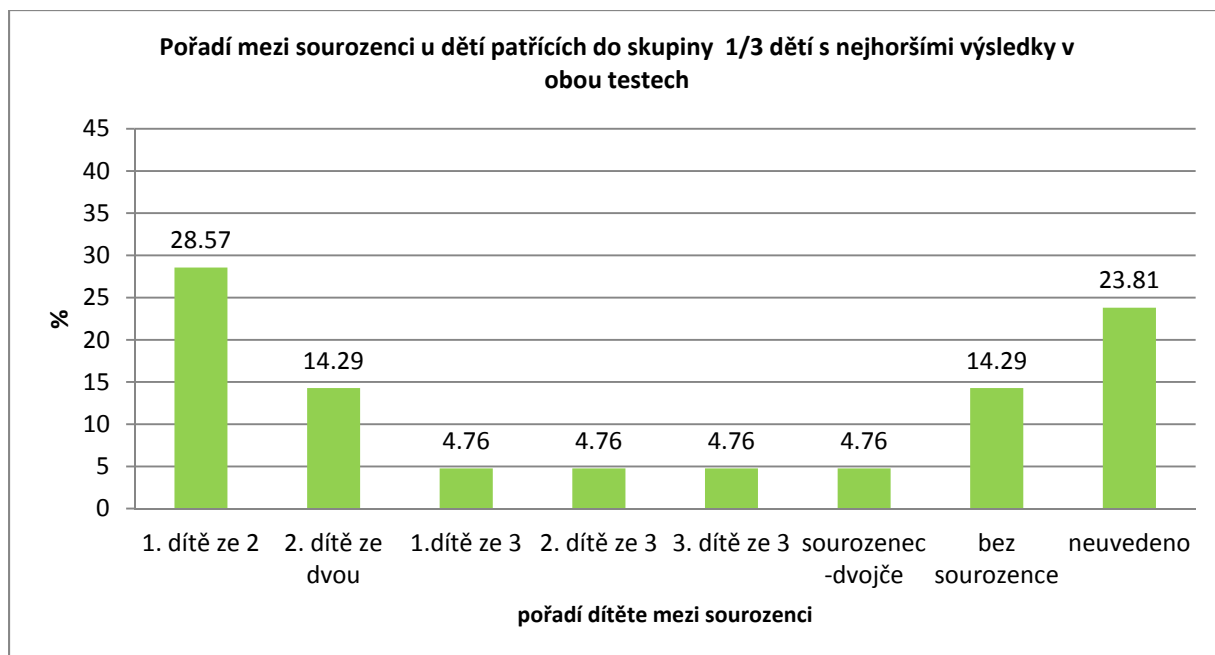
Graf č. 14 znázorňuje, kolik procent dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech má nebo nemá sourozence. Graf č. 15 znázorňuje stejný údaj pro děti ze skupiny 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech. Graf č. 16 potom v procentech ukazuje, kolik dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech je prvorozených, druhorozených atd. Graf č. 17 ukazuje stejný údaj jako graf č. 16, ale pro skupinu 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech.



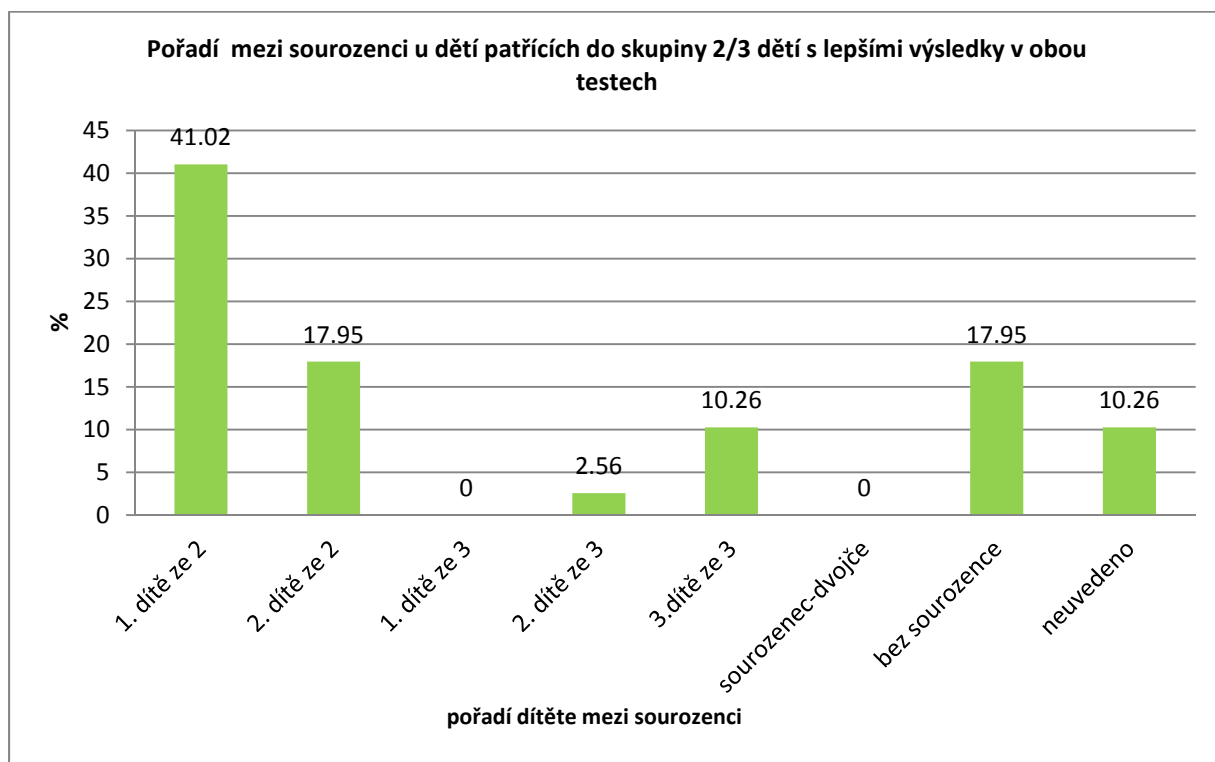
Graf č. 14 – Přítomnost sourozence v rodině dětí ze skupiny 1/3 nejhorších výsledků v obou testech. Hodnoty uvedené v %.



Graf č. 15 - Přítomnost sourozence v rodině dětí ze skupiny 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech. Hodnoty uvedené v %.



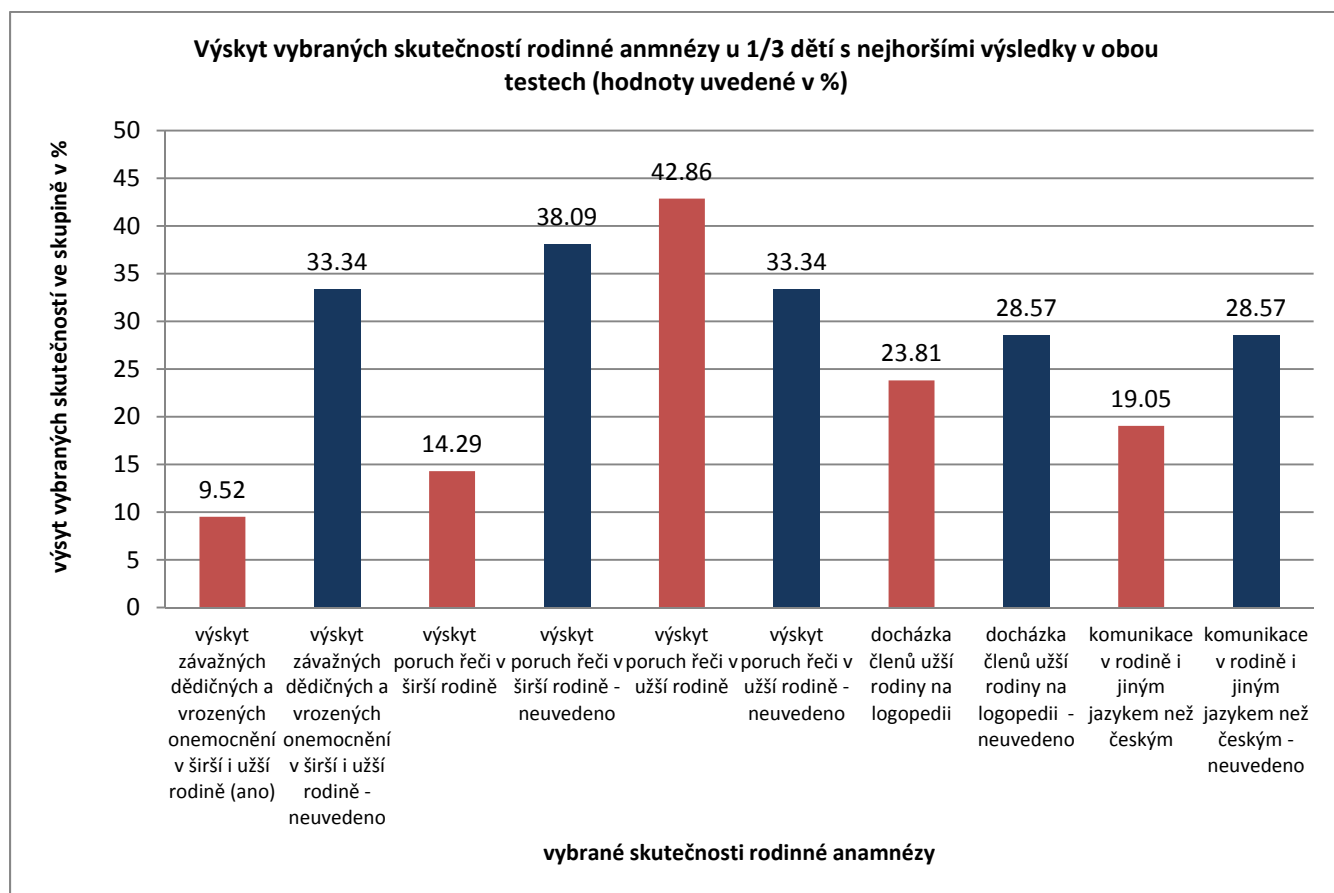
Graf č. 16 – Pořadí mezi sourozenci dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech.



Graf č. 17 - Pořadí mezi sourozenci dětí ze skupiny 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech.

V dalších částech rodinné anamnézy jsme zjišťovali tyto údaje: výskyt závažných dědičných, či vrozených onemocnění a postižení v užší i širší rodině, výskyt problémů s řečí v širší a v užší rodině, docházku členů užší rodiny na logopedii a jazykovou situaci v rodině (zda v rodině dochází ke komunikaci s dítětem i v jiném jazyce než českém). Získané

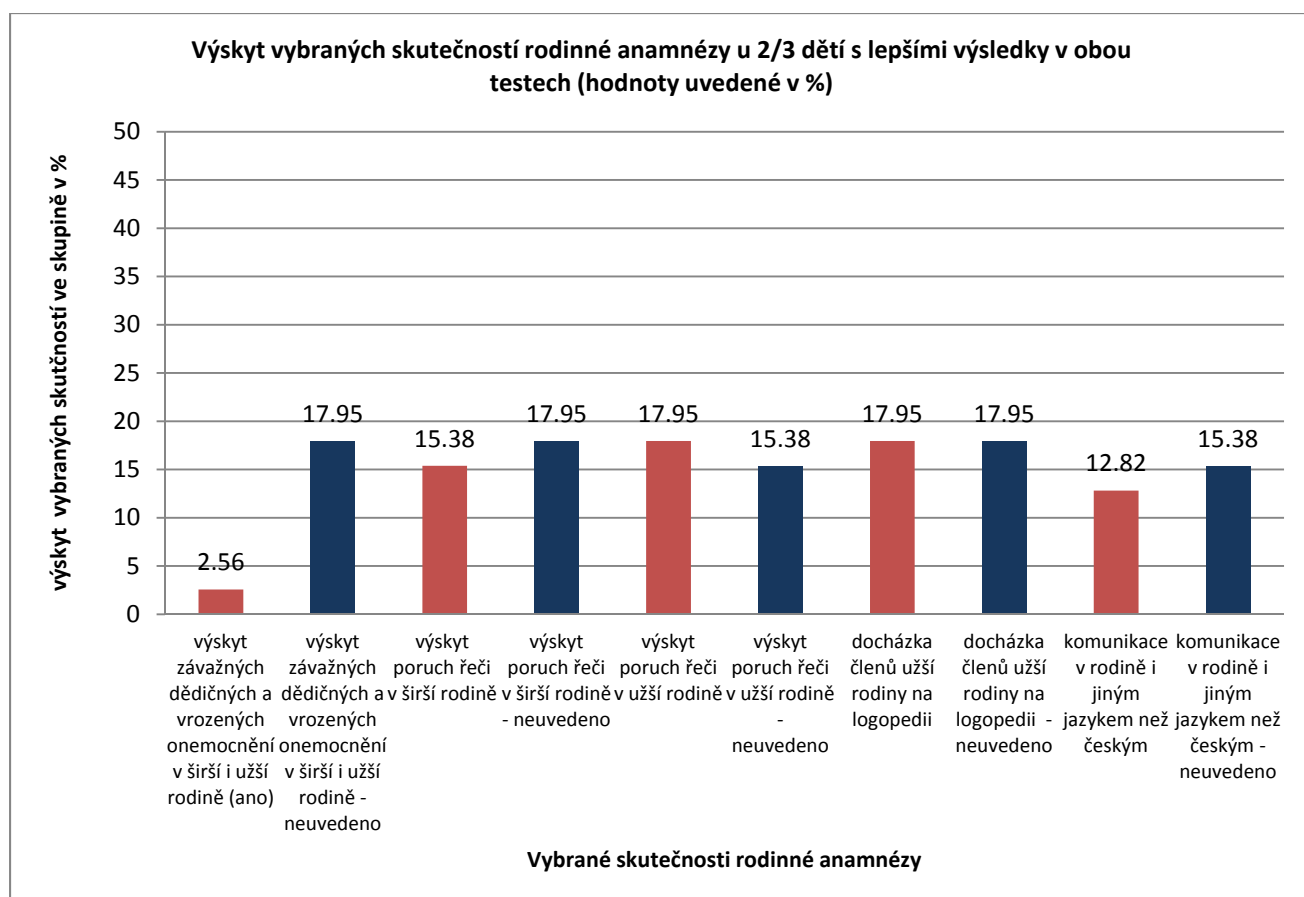
anamnestické údaje od dětí z obou skupin (tedy ze skupin s nejhorsími výsledky a ze skupiny s lepšími výsledky) jsme opět uspořádali do grafů. V každém grafu je vždy název vybraného jevu rodinné anamnézy a dva sloupce hodnot - v prvním sloupci je vždy uvedeno, u kolika procent dětí se v rodině daný jev vyskytuje, druhý sloupec uvádí procentuální hodnotu dětí, u kterých nebylo možné daný jev zjistit z důvodu neuvedení odpovědi v dotazníku nebo neodevzdání celého dotazníku.



Graf č. 18 - Procentní výskyt závažných dědičných, či vrozených onemocnění a postižení v užší i širší rodině, výskyt problémů s řečí v širší rodině, v užší rodině a případnou docházku členů užší rodiny na logopedii u dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhorsími výsledky v obou testech.

Jak je patrné z grafu č. 18 v rodinách u 1/3 dětí s nejhorsími výsledky v obou testech se vyskytují závažná vrozená, či dědičná onemocnění, nebo postižení v 9,52% (2 osoby). V doplňujících údajích v dotazníku najdeme, že se v prvním případě jedná o syndrom ADHD u bratra sledovaného dítěte, v případě druhém o Turnerův syndrom u sestřenice z otcovy strany. Výskyt poruch řeči v širší rodině vybraných dětí se vyskytl ve 14,29% (celkem 3 případy). Jednalo se ve dvou případech o poruchu výslovnosti hlásek R a Ř, v jednom případě

u bratra matky, v druhém u bratra otce (v tomto případě porucha přetrvává i v dospělosti). Ve třetím případě se jednalo o balbuties u bratra otce. Poruchy řeči v užší rodině těchto dětí se vyskytovaly v 42,86% (celkem u 9 dětí). Na logopedii ale docházelo pouze 23, 81% (celkem u 5 dětí). Ve dvou případech se v užší rodině vyskytly problémy s řečí u více než jednoho člena, jednalo se o následující situace: bratr dítěte se špatnou výslovností téměř všech hlásek + otec s přetrvávající poruchou výslovnosti hlásky Ř (rodina dochází na logopedii s bratrem dítěte); sestra dítěte s poruchou výslovnosti tří hlásek + matka s poruchou výslovnosti hlásky ř v dětství (rodina na logopedii nedochází ani nedocházela). V jednom případě je otec dítěte balbutik, který na logopedii v dětství docházel. Ve dvou případech měl otec v dětství poruchu výslovnosti, na logopedii ve všech případech docházel. V jednom případě měla problém s výslovností v dětství matka, na logopedii nedocházela. Ve dvou případech měly v rodině problémy s výslovností sestry dítěte, z nichž pouze jedna sestra docházela na logopedii. Jednou bylo pouze uvedeno, že se v užší rodině vyskytly problémy s výslovností a s plynulostí v řeči, ale nebylo specifikováno, u koho se tyto problémy objevily, rodina na logopedii nedocházela. U 19,05% (4 děti) bylo v dotazníku uvedeno, že v rodině dochází ke komunikaci v jiném než českém jazyce. Na jedno dítě doma mluví matka francouzsky, nebylo upřesněno jak často, ale dítě také strávilo dva roky v Číně, kde ve školce mluvílo pouze čínsky. Jedno dítě se doma pravidelně setkává s jazykem vietnamským, protože má oba rodiče vietnamské národnosti. S jedním dítětem doma komunikuje otec cizí národnosti nizozemsky. S jedním dítětem doma komunikuje otec anglicky, nebylo ale uvedeno, jak často.



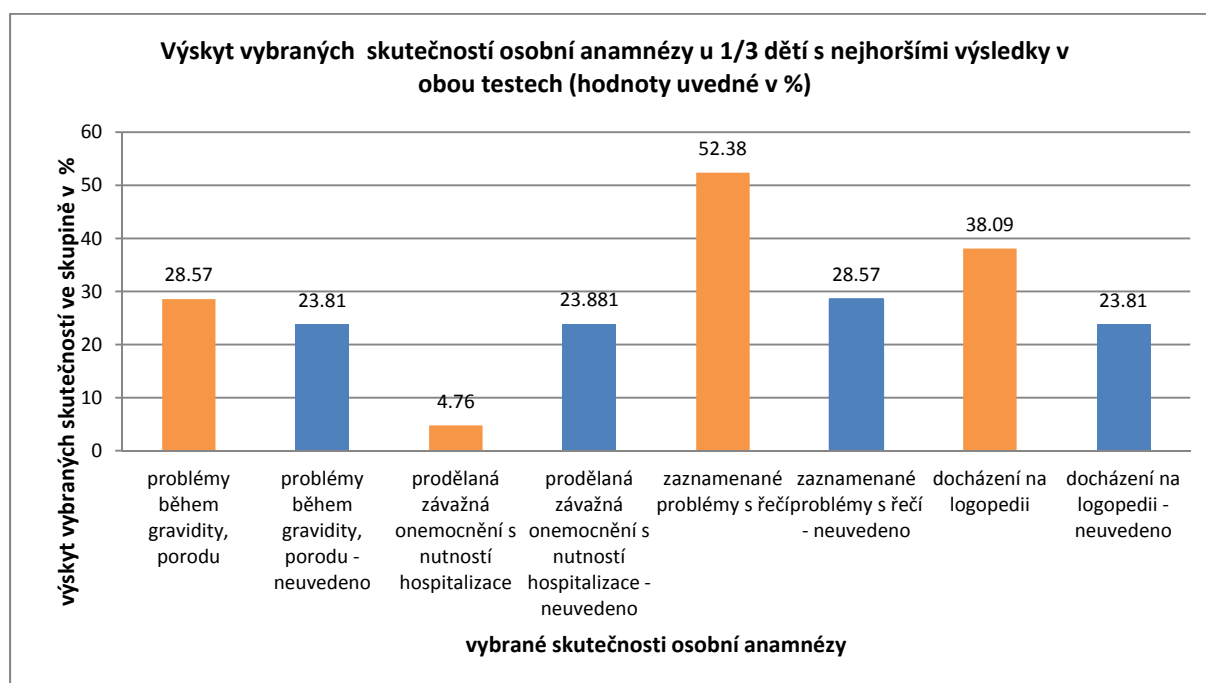
Graf č. 19 - Procentní výskyt závažných dědičných, či vrozených onemocnění a postižení v užší i širší rodině, výskyt problémů s řečí v širší rodině, v užší rodině a případnou docházku členů užší rodiny na logopedii u dětí ze skupiny 1/3 dětí s nehoršími výsledky v obou testech.

Jak vyplývá z grafů č. 18 a 19 u dětí ze skupiny 1/3 dětí s nehoršími výsledky je vyšší výskyt závažných dědičných a vrozených onemocnění v širší i u v užší rodině, a to 9,52% proti 2,56 % ve skupině druhé. Dále také u této skupiny dětí nalezneme vyšší výskyt poruch řeči v užší rodině (42,86% oproti 17,95% ve skupině druhé), vyšší počet členů užší rodiny docházejících na logopedii (23,81% oproti 17,95% ve skupině druhé) a vyšší míru komunikace v rodině jiným než českým jazykem (19,05% oproti 12,82% ve skupině druhé). Naproti tomu výskyt poruch řeči v širší rodině byl zjištěn vyšší u dětí ze skupiny s lepšími výsledky (15,38% oproti 14,29%).

4.6.2 Zhodnocení údajů osobní anamnézy

V osobní anamnéze jsme u dětí zjišťovali: přítomnost komplikací v období prenatálním a perinatálním (během gravidity matky a během porodu), prodělaná závažná onemocnění dítěte s nutností hospitalizace, zda rodiče zaznamenali u dítěte problémy s řečí, zda dítě v minulosti, či současnosti docházelo/dochází na logopedii a přibližný věk dítěte při

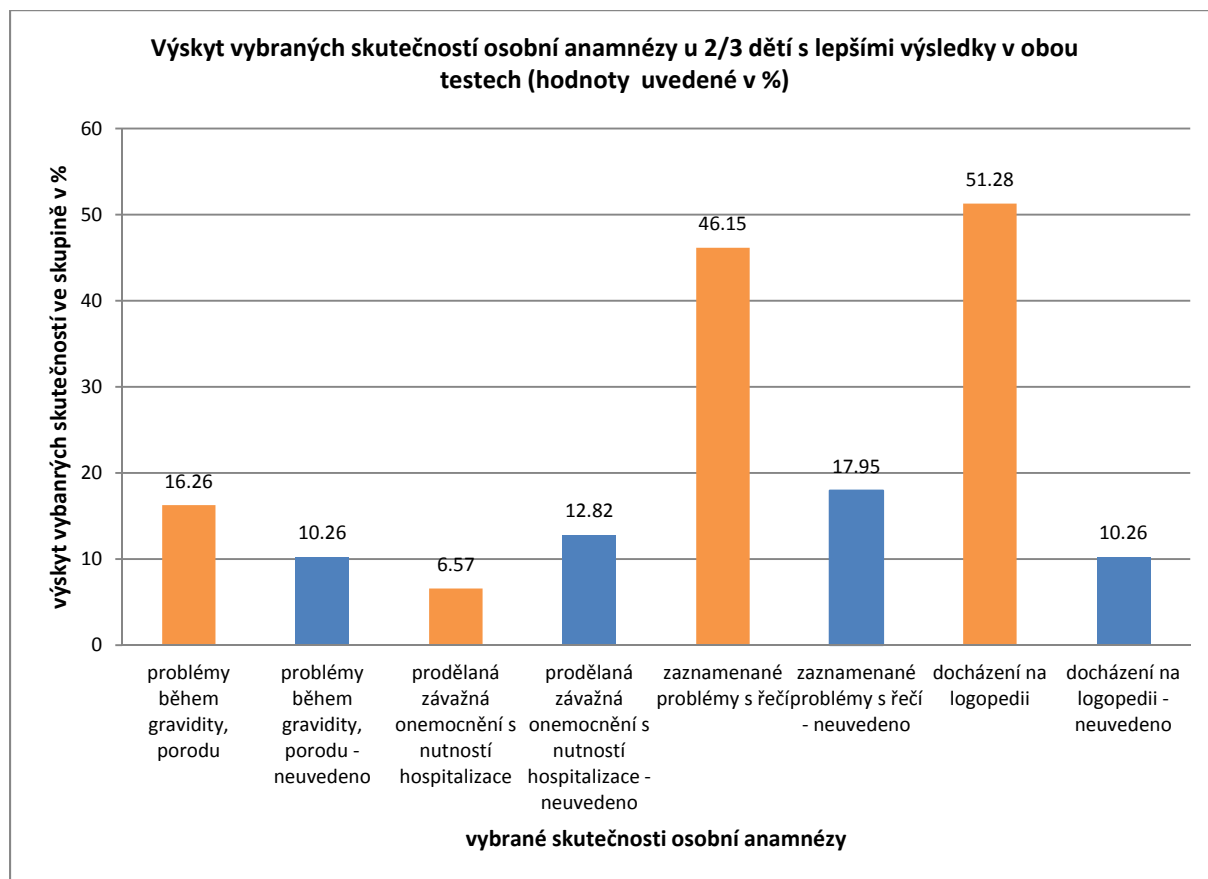
osvojení dovednosti samostatného sedu, dovednosti chůze, věk dítěte při prvních zvukových projevech, prvních slovech, prvních dvouslovných větách. Pro větší přehlednost jsme zjištěné údaje opět uspořádali do grafů. Grafy č. 20 a 21 znázorňují výskyt těchto vybraných jevů osobní anamnézy: problémy během gravidity, porodu; výskyt závažných onemocnění dítěte s nutností hospitalizace; zaznamenané problémy v řeči, docházka na logopedii; u dětí obou skupin, graf č. 20 u skupiny dětí 1/3 dětí s nejhoršími výsledky a graf č. 21 u skupiny dětí s lepšími výsledky. V grafech je vždy v jednom sloupci uvedeno, u kolika procent dětí ve skupině se daný jev vyskytuje, druhý sloupec uvádí procentuální hodnotu dětí, u kterých nebylo možné daný jev zjistit z důvodu neuvedení odpovědi v dotazníku, nebo neodevzdání celého dotazníku.



Graf. č. 20 – Procentuální výskyt vybraných jevů osobní anamnézy u dětí ze skupiny 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v obou testech.

Jak je patrné z údajů výše uvedeného grafu č. 20 problémy v prenatální a perinatálním období se objevily u 28,57% dětí (6 dětí) ze skupiny dětí s nejhoršími výsledky v obou testech. Jednalo se o tyto komplikace: předčasný porod (3 případy); císařský řez (1 případ); klešťový porod (1 případ); rizikové, udržované těhotenství (1 případ). Nějaké závažné onemocnění s nutností hospitalizace se vyskytlo u 4, 76% dětí (1 dítě). Jednalo se o fibrilní záchvat prodělaný v 18. měsíci. Problémy s řečí různé povahy zaznamenali rodiče u 52,38% dětí (11 dětí). Jednalo se o tyto problémy: špatná výslovnost (7 případů), z toho ve třech případech byly zaznamenány problémy s výslovností 3 a více hlásek - problémy se vždy

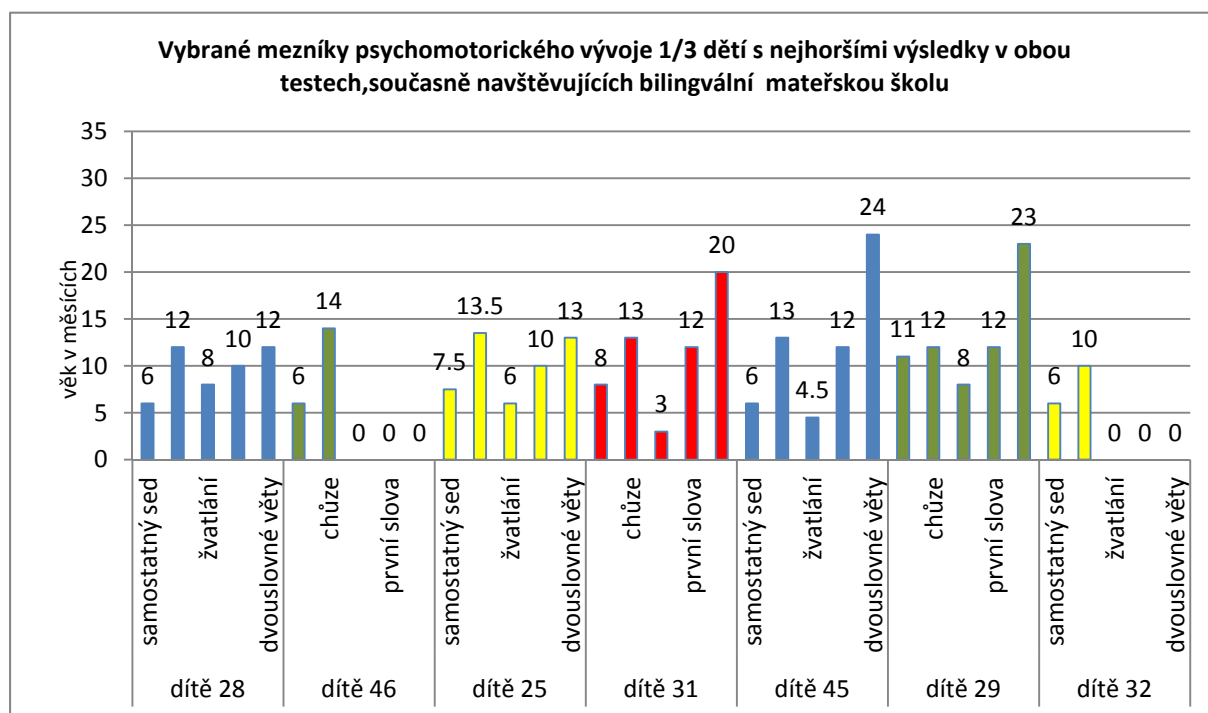
týkaly v různé míře výslovností obou řad sykavek a hlásek R a Ř, ve 2 případech se jednalo o problémy ve výslovnosti pouze jedné nebo dvou hlásek (R a Ř), ve dvou případech rodiče problémy s výslovností nespecifikovali; opoždění ve vývoji řeči + špatná výslovnost některých hlásek (2 případy), zadržávání, neplynulost řeči (1 případ), problémy v řeči nespecifikované (1 případ). Na logopedii dochází 38,09% dětí (8 dětí) a to z důvodů: problémy s výslovností (3 případy), neplynulosti v řeči (1 případ), opoždění ve vývoji řeči (1 případ), nespecifikováno (3 případy).



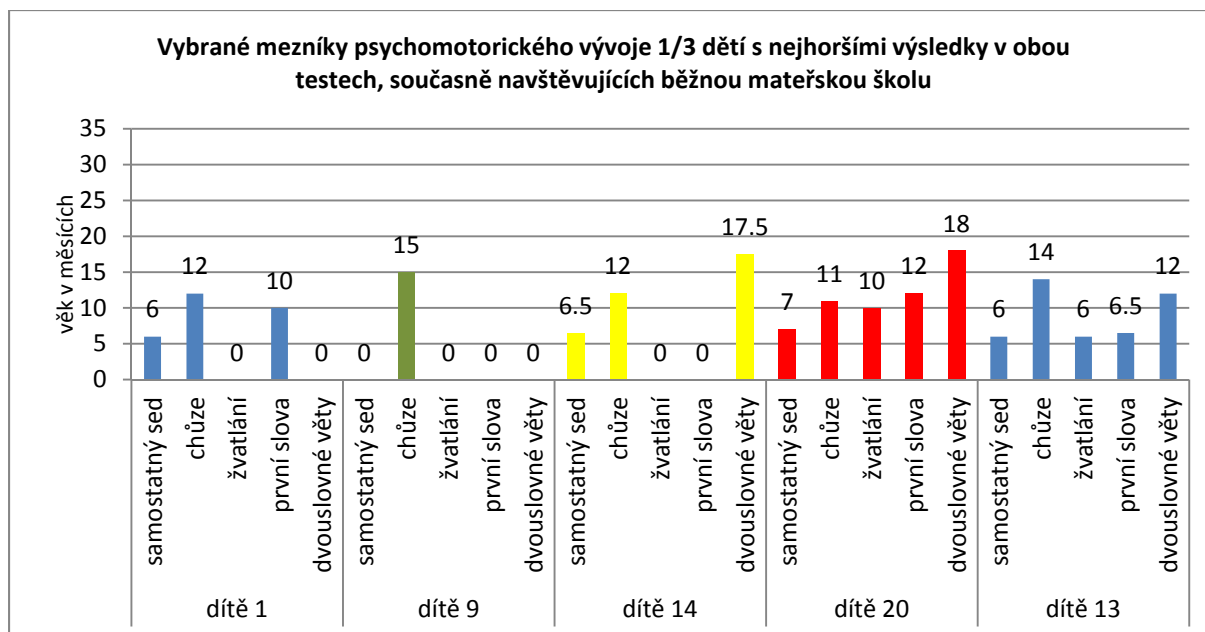
Graf. č. 21 – Procentuální výskyt vybraných jevů osobní anamnézy u dětí ze skupiny 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech.

Jak vyplývá z porovnání grafů č. 20 a 21, u dětí, patřících do skupiny 1/3 dětí s nejhorsími výsledky v obou testech, je vyšší výskyt těchto jevů: problémy během gravidity, porodu (28,57% oproti 16,26% ve skupině druhé), zaznamenané problémy s řečí (52,38 % oproti 46,15%). Naopak u dětí, které se svými výsledky zařadily do skupiny 2/3 dětí s lepšími výsledky v obou testech, se více vyskytovala prodělaná závažná onemocnění s nutností hospitalizace (6,57% oproti 4,76% dětí z druhé skupiny) a také více dětí docházelo na logopedii (51,28 % oproti 38,09 %).

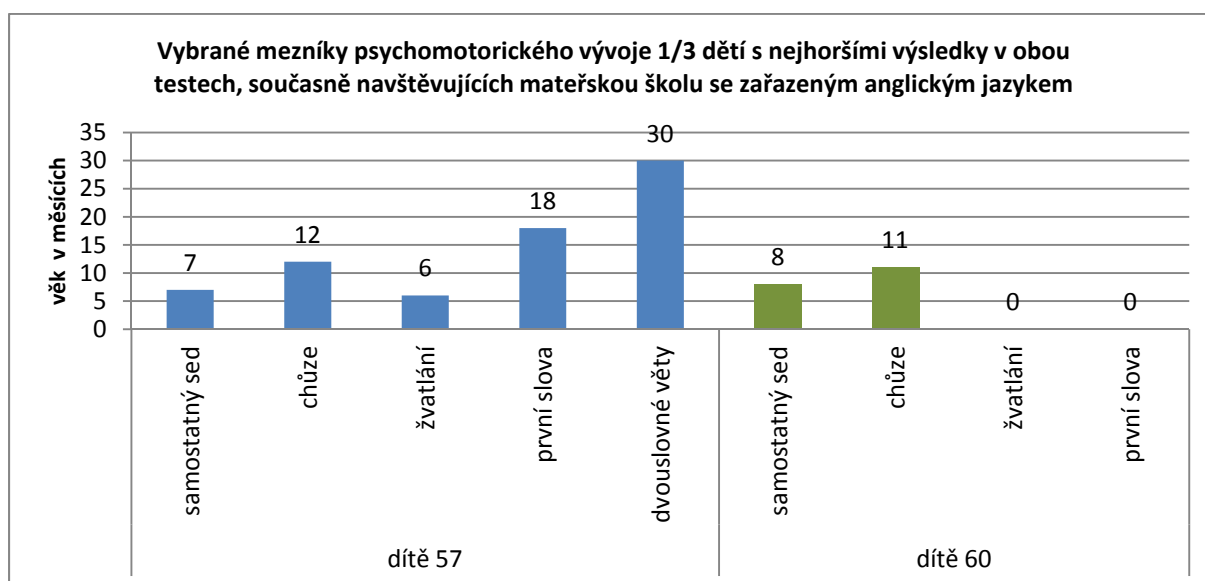
Zhodnocení některých mezníků psychomotorického vývoje jsme provedli pouze u 1/3 dětí, které dosáhly v testech Opakování vět dle Grimmové a testu Tvoření množného čísla nejhorsích výsledků. Data jsme opět upořádali do grafů. Graf č. 22 ukazuje věk (v měsících), při kterém si vybrané děti (tedy 1/3 dětí s nejhorsími výsledky z obou testů), které současně navštěvují bilingvální MŠ, osvojily tyto vybrané dovednosti: samostatný sed, samostatná chůze, počátek produkce žvatlání, počátek produkce prvních slov, počátek tvoření dvouslovných vět. Graf č.23 ukazuje zcela totožné informace u dětí navštěvující běžnou MŠ a graf. č. 24 taktéž ukazuje tyto informace, ovšem pro děti navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem. Pokud má některý sloupec ve všech grafech 22, 23, 24 nulovou hodnotu, znamená to, že rodiče daný údaj do anamnestického dotazníku neuvedli. Protože dva dotazníky od rodičů dětí z běžné MŠ neobsahovaly vyplněné položky o psychomotorickém vývoji dětí, tyto děti nejsou v grafu vůbec znázorněny. V každém z grafů 22,23,24 také není znázorněno dalších 5 dětí rodičů, kteří anamnestický dotazník vůbec neodevzdali.



Graf č. 22 – Věk při osvojení některých psychomotorických dovedností (v měsících) u 1/3 dětí s nejhorsími výsledky v testech Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla, které současně navštěvují bilingvální MŠ.



Graf č. 23 - Věk při osvojení některých psychomotorických dovedností (v měsících) u 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v testech Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla, které současně navštěvují běžnou MŠ.



Graf č. 24 – Věk při osvojení některých psychomotorických dovedností (v měsících) u 1/3 dětí s nejhoršími výsledky v testech Opakování vět dle Grimmové a Tvoření množného čísla, které současně navštěvují MŠ se zařazeným anglickým jazykem.

4.7 Testování výzkumných hypotéz

Pro testování všech výzkumných hypotéz jsme použili metody U-testu dle Manna a Whitneyho. Dle Svobody (2012) tento test slouží nejčastěji k porovnání četností u souborů dvou na sobě nezávislých dat, do tohoto rozložení četností se nejčastěji promítá i výkonnost srovnávaných skupin. Vzhledem k velikostem porovnávaných souborů dat jsme použili postup pro testování hypotéz pro velké skupiny. Dle Chráska (2008) nejdříve sestavíme u obou porovnávaných skupin tabulku s výsledky seřazenými od nejmenší hodnoty po největší. Následně těmto výsledkům v tabulkách přiřazujeme tzv. pořadí a to tak, že pořadí jedna přiřadíme hodnotě nejmenší z obou tabulek. Další pořadí přiřazujeme vzestupně podle velikosti hodnot v obou tabulkách, pokud jsou dvě hodnoty stejně velké, pořadí jím rozdělíme. Následně vypočítáme testová kritéria U , U' podle vzorců:

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1 \qquad U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Zde n_1 je četnost hodnot v prvním výběru, n_2 je četnost hodnot v druhém výběru, R_1 je součet všech pořadí v první skupině, R_2 je součet všech pořadí v druhé skupině. Následné testování hypotéz u velkých skupin, s četností členů ve skupině větším než 20, musíme provést za použití normované normální veličiny $|u|$, kterou vypočítáme podle následujícího vzorce:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}, \text{ kde } n_1 \text{ je četnost jedné skupiny, } n_2 \text{ je četnost druhé skupiny,}$$

U je menší z hodnot vypočítaných testových kritérií U , U' . Vypočítanou hodnotu $|u|$ srovnáme s kritickou hodnotou u pro hladinu významnosti 0,05. Pokud je vypočítaná hodnota $|u|$ větší než uvedená hodnota u , odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. (Chráska, 2008).

4.7.1 Testování hypotéz H₍₁₎ a H₍₂₎ – týkajících se testu Opakování vět dle Grimmové

Při testování hypotéz $H_{(1)}$ a $H_{(2)}$ jsme uvažovali na hladině významnosti 0,05. Kritická hodnota $|u|$ normované normální veličiny je dle Chráska (2008) $|u| = 1,96$ pro hladinu významnosti 0,05

Při testování hypotézy $H_{(1)}$ za použití postupů výše uvedených v podkapitole 5.7 Testování výzkumných hypotéz jsme došli k hodnotě $|u| = 1,13$. Protože tato hodnota je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05, můžeme přijmout hypotézu $H_{(1)}$ - Děti ze sledovaného souboru navštěvující bilingvální MŠ dosáhnou v testu Opakování vět dle

Grimmové přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

Také při testování hypotézy $H_{(2)}$ jsme použili postupy výše uvedené v podkapitole 5.7 Testování výzkumných hypotéz. U hypotézy $H_{(2)}$ jsme došli k hodnotě $|u| = 1,36$. Tato hodnota je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05, můžeme přijmout nulovou hypotézu $H_{(2)}$ - Děti ze sledovaného souboru navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem dosáhnou v testu Opakování vět dle Grimmové přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

4.7.2 Testování hypotéz $H_{(3)}$ a $H_{(4)}$ – týkajících se testu Tvoření množného čísla

Při testování hypotéz $H_{(3)}$ a $H_{(4)}$ jsme také uvažovali na hladině významnosti 0,05. Při výpočtu normované normální veličiny $|u|$ jsme využili postupů pospaných výše v podkapitole 4.7 Testování výzkumných hypotéz.

Po výpočtu jsme pro hypotézu $H_{(3)}$ došli k hodnotě $|u| = 0,68$. Protože tato hodnota je menší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05, přijímáme hypotézu $H_{(3)}$ - Děti ze sledovaného souboru navštěvující bilingvní MŠ dosáhnou v testu Tvoření množného čísla přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

Výpočtem jsme pro hypotézu $H_{(4)}$ získali hodnotu $|u| = 0,64$. I tato hodnota je menší než kritická hodnota normované normální veličiny u na hladině významnosti 0,05. Proto přijímáme hypotézu $H_{(4)}$ - Děti ze sledovaného souboru navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem dosáhnou v testu Tvoření množného čísla přibližně stejných výsledků jako děti sledovaného souboru navštěvující běžnou MŠ.

4.8 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Při porovnávání bodových výsledků testu Opakování vět dle Grimmové vzájemně mezi skupinami dětí sledovaného souboru, které vznikly jejich rozříděním podle pohlaví a podle typu navštěvované MŠ, jsme zjistili, že nejhoršího bodového průměru výsledku skupiny dosáhla skupina chlapců navštěvující MŠ bilingvní, kteří získali v průměru 15,75 bodu z 20 nejvýše možných. Následující pořadí obsadily dívky navštěvující bilingvní MŠ s průměrným výsledkem 16,10 bodu. Mezi skupinou dívek navštěvující MŠ bilingvní a běžnou MŠ nebyl ale v průměrném výsledku skupiny veliký rozdíl, dívky navštěvující běžnou MŠ v průměru získaly 16,43 bodu. Skupina dívek navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem nemohla být vzhledem k malému počtu respondentů v této skupině hodnocena. Mezi

skupinami chlapců se vyskytly větší rozdíly, chlapci navštěvující MŠ bilingvální získali v průměrném výsledku o 2,03 body méně než chlapci z MŠ se zařazeným anglickým jazykem a o 1,59 bodu méně než chlapci navštěvující MŠ běžnou.

Dále jsme také provedli zhodnocení celkové chybovosti u každé jednotlivé věty z testu Opakování vět dle Grimmové. I při tomto zhodnocení jsme porovnávali výsledky podle skupin vzniklých rozdělením dětí sledovaného výběru podle typu navštěvované MŠ. Z tohoto zhodnocení vyplynulo, že všechny skupiny dětí nejvíce chybovaly ve větě *Raději bych byl býval měl nové auto*. V této větě chybovalo: 25 dětí z bilingvální mateřské školy, ve větě provedlo celkem 66 změn oproti původní verzi věty (chyb); 21 dětí z běžné mateřské školy, s celkem 52 provedenými změnami oproti původní verzi věty; 8 dětí ze skupiny dětí navštěvujících mateřskou školu se zařazeným anglickým jazykem, které provedly ve větě celkem 17 změn. Další větou, ve které děti všech skupin výrazně chybovaly, byla věta *Maminka má plno praní žehlení a vaření*. V této větě chybovalo: 20 dětí z bilingvální mateřské školy a udělalo v této větě 48 změn; 16 dětí z běžné MŠ, tyto děti v této větě provedlo celkem 28 změn; 3 děti z MŠ se zařazeným anglickým jazykem, které udělaly 3 změny. V ostatních větách nebyla chybovost již tak výrazná. Nejvíce ve všech větách chybovaly děti ze skupiny bilingválních mateřských škol, které až na jednu větu z deseti udělaly změny v každé. Nejméně naopak celkově chybovala skupina dětí z MŠ se zařazeným anglickým jazykem, která se dopustila v různé míře chyb v 5 větách. Děti z běžné MŠ chybovaly v různém stupni v celkem 7 větách.

V kvalitativním hodnocení vět z testu Opakování vět dle Grimmové jsme zjistili, že děti ve svých realizovaných odpovědích nejčastěji prováděly tyto změny: vynechání jednoho nebo několika slov v různých částech věty, změna slova za slovo jiné, či změna na tvar gramaticky nesprávný. Bližší informace jsou uvedené v kapitole 4.5.2 Výsledky testu Opakování vět dle Grimmové – kvalitativní hledisko. Dle našeho názoru je zajímavé zjištění, že pouze u jednoho dítěte navštěvujícího bilingvální mateřskou školu a pouze v jedné odpovědi se objevilo i použití anglického jazyka. Konkrétně se jednalo o reprodukci věty *Raději bych byl býval měl nové auto*, které dítě reprodukovalo jako „Raději bych býval have big modré auto.“

Pro porovnání bodových výsledků testu Opakování vět dle Grimmové jsme také použili statistických metod, konkrétně metody U testu dle Manna a Whitneyho. Pomocí této statistické metody jsme potvrdili, že na hladině významnosti 0,05 dosáhnou děti sledovaného

souboru, které navštěvují MŠ bilingvální a MŠ se zařazeným anglickým jazykem, v testu Opakování vět dle Grimmové přibližně stejných výsledků jako děti navštěvující MŠ běžnou.

Při porovnávání bodových výsledků testu Tvoření množného čísla vzájemně mezi skupinami dětí sledovaného souboru, které vznikly jejich rozříděním podle pohlaví a podle typu navštěvované MŠ, jsme zjistili, že nejhoršího bodového průměru výsledku skupiny dosáhla skupina dívek navštěvujících MŠ bilingvální, které získaly v průměru 4,82 bodu z celkem 9 nejvýše možných. Chlapci z bilingvální mateřské školy naopak dosáhli v tomto testu zcela nejlepšího bodového průměru skupiny a to 5,75 bodu. Bodové průměry ostatních skupin byly velice vyrovnané. Skupina dívek navštěvující MŠ se zařazeným anglickým jazykem nemohla být vzhledem k malému počtu respondentů v této skupině hodnocena.

I u testu Tvoření množného čísla jsme pro porovnání mezi jednotlivými skupinami dětí sledovaného souboru dále použili statistických metod U testu dle Manna a Whitneyeho. Pomocí této statistické metody jsme potvrdili, že na hladině významnosti 0,05 dosáhnou děti sledovaného souboru, které navštěvují MŠ bilingvální a MŠ se zařazeným anglickým jazykem, v testu Tvoření množného čísla přibližně stejných výsledků jako děti navštěvující MŠ běžnou.

Ve výzkumném šetření jsme se také zabývali zhodnocením anamnestických údajů dětí sledovaného souboru, které jsme zjišťovali za pomoci metody dotazníku. Pro zpracování údajů jsme děti sledovaného souboru rozdělili do dvou skupin, které jsme následně vzájemně porovnávali. První skupinu tvořila přibližně 1/3 dětí z celkového počtu dětí sledovaného souboru, bez ohledu na typ navštěvované mateřské školy, které v procentuálním součtu výsledků z obou zvolených testů pro morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu dosáhly nejhorších výsledků (dále v textu zkráceně jako děti s horšími výsledky). Do druhé třetiny byly potom zařazeny přibližně 2/3 zbývajících dětí, které v součtu výsledků z obou zvolených testů dosáhly lepších výsledků (dále v textu zkráceně jako děti s lepšími výsledky). Při porovnání těchto skupin následně vyplynuly následující skutečnosti: u skupiny dětí s horšími výsledky se vyskytl větší počet rodičů pouze se základním vzděláním – 4,76 % matek i otců z této skupiny mělo základní vzdělání oproti 0% matek a 2,56% otců ze skupiny dětí s lepšími výsledky. Naopak počet vysokoškolsky vzdělaných rodičů ve skupině dětí s horšími výsledky byl mírně nižší – 28,57% otců a 33,34% matek oproti 35,9% otců a 38,46% matek ve skupině dětí s lepšími výsledky. Anamnestické údaje o sourozencích dětí z obou skupin byly vyrovnané, v obou skupinách převažovaly děti se sourozenci a v obou skupinách byly

zkoumané děti ze dvou sourozenců narozené jako první v pořadí. V rodinné anamnéze dětí ze skupiny s horšími výsledky jsme zjistili větší výskyt závažných dědičných a vrozených onemocnění v rodině (9,52 % oproti 2,56% ve skupině dětí s lepšími výsledky), vyšší výskyt poruch řeči v užší rodině (42,86% oproti 17,95% ve skupině dětí s lepšími výsledky), vyšší výskyt docházky členů užší rodiny dětí na logopedii (23,81% oproti 17,95%), vyšší výskyt komunikace v rodině i jiným jazykem než českým (19,05% oproti 12,82% ve skupině druhé). Naopak v rodinné anamnéze dětí ze skupiny s lepšími výsledky byl mírně vyšší výskyt poruch řeči v širší rodině (15,38% oproti 14,29%). V údajích o osobní anamnéze najdeme u skupiny dětí s horšími výsledky vyšší výskyt problémů během prenatálního období (u 28,57% dětí této skupiny proti 16,26% u skupiny dětí s lepšími výsledky), mírně vyšší výskyt zaznamenaných problémů s řečí (52,38% dětí oproti 46,15 %). Překvapivě ale děti ze skupiny s horšími výsledky oproti dětem ze skupiny s lepšími výsledky méně často docházejí nebo docházely na logopedii (38,09% dětí oproti 51,28%). Také prodělaná závažná onemocnění s nutností hospitalizace se vyskytovala více u skupiny dětí s lepšími výsledky (6,57% oproti 4,76%). U dětí ze skupiny 1/3 nejhorších výsledků jsme také sledovali věk při dosažení různých psychomotorických mezníků. Údaje byly získané na základě informací rodičů, bohužel nebyly ve většině případů úplné. Ze získaných údajů ale vyplynulo, že mezi dětmi se objevovaly značné rozdíly, ve skupině bylo dítě, které dle informací rodičů začalo produkovat první slova v 6,5 měsících a první dvouslovné věty ve 12 měsících, ale také dítě, které podle informací rodičů začalo tvořit první slova v 18 měsících a dvouslovné věty ve 30 měsících.

5 Závěr

V teoretické části této diplomové práce jsme nejdříve uvedli danou problematiku, především definováním některých klíčových termínů. V druhé kapitole jsme se zabývali ontogenezí lidské řeči u jednotlivce, mimo jiné jsme se zaměřili například na poznatky o faktorech, které na vývoj řeči působí, a uvedli základní přehled vývoje lidské řeči u jedince. V třetí kapitole jsme potom definovali pojmy související s výukou cizích jazyků, uvedli jsme některé názory na osvojování a výuku cizích jazyků v dětském věku, uvedli poznatky, které srovnávaly proces výuky cizích jazyků u dětí a dospělých, dále také poznatky o řečovém vývoji dětí, na které působí dva jazyky, uvedli jsme některá doporučení pro výuku anglického jazyka v mateřské škole.

V praktické části jsme provedli výzkumné šetření zaměřené na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu. Využili jsme k tomu vlastní modifikace testu Opakování vět dle Grimmové a vlastní modifikace subtestu Tvoření množného a jednotného čísla z Heidelberského testu řečového vývoje. V jednotlivých podkapitolách praktické části této diplomové práce jsme potom uvedli výsledky tohoto výzkumného šetření. Podrobnější interpretaci a analýzu veškerých výsledků tohoto výzkumného šetření jsme uvedli v kapitole 4.8 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření.

K ověření výzkumných hypotéz $H_{(1)}$ až $H_{(4)}$ jsme použili statistických metod, konkrétně metodu U-testu dle Manna a Whitenyeho. Pomocí této statistické metody jsme potvrdili, že na hladině významnosti 0,05 dosáhnou děti sledovaného souboru, které navštěvují MŠ bilingvální a MŠ se zařazeným anglickým jazykem, v testech Opakování vět dle Grimmové a v testu Tvoření množného čísla (podle subtestu Tvoření jednotného a množného čísla z Heideleberského testu vývoje řeči) přibližně stejných výsledků jako děti navštěvující MŠ běžnou.

Vzhledem k malému počtu respondentů ve vybraném sledovaném souboru dětí v této diplomové práci nemůžeme veškeré získané výsledky považovat za všeobecně platné.

Dle našeho názoru by se další výzkum v oblasti této problematiky, tedy v oblasti poznatků o řečovém vývoji dětí navštěvující mateřské školy s různou formou kontaktu s anglickým jazykem, mohl zaměřit na bádání v dalších jazykových rovinách, především v rovině lexikálně-sémantické a foneticko-fonologické.

Domníváme se, že se nám podařilo naplnit předem stanovené cíle výzkumného šetření této diplomové práce.

Seznam použité literatury a pramenů

ANDERSSON, Staffan, CUNNINGHAM-ANDERSSON, Una, 2004. *Growing up with two languages: a practical guide*. 2nd ed. London: Routledge. 159 s. ISBN 978-04-1533-332-0.

BARTANUSZ, Štefan, ŠULOVÁ, Lenka, 2010. *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině*. In: MERTIN, Václav, ed., GILLERNOVÁ, Ilona, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

CRYSTAL, David, 2005. *How language works*. 1st ed. London: Penguin. 500 s. ISBN 978-0140-515-38-1.

DVOŘÁK, Josef, 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina, 2006. *Early Foreign Language Teaching in the Czech Republics: Existing Problems and Future Challenges*. In: HANUŠOVÁ, Světlana, ed., NAJVAR, Petr, ed., 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age = Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University. 105 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 193. Řada pedagogiky a psychologie. ISBN 80-210-4149-8.

ESH-HARDING, Edith, RILEY, Philip, 2003. *The Bilingual Family: a handbook for parents*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 288 s. ISBN 978-05-2100-464-0

GRIMMOVÁ, H. SCHÖLER, H., MIKULAJOVÁ, M., 1997. *Heidelberský test vývoje řeči, H-S-E-T*. Brno: Psychodiagnostika.

HANUŠOVÁ, Světlana, NAJVAR, Petr, 2006. *When Should Children Start Learning a Foreign Language in Czech context*. In: HANUŠOVÁ, Světlana, ed., NAJVAR, Petr, ed., 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age = Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University. 105 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 193. Řada pedagogiky a psychologie. ISBN 80-210-4149-8.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1

HAVLÍČKOVÁ, Helena, 2006. *English as Game*. In: HANUŠOVÁ, Světlana, ed., NAJVAR, Petr, ed., 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age = Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University. 105 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 193. Řada pedagogiky a psychologie. ISBN 80-210-4149-8.

HENNOVÁ, Iva, 2010. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-7367-692-6.

CHODĚRA, Radomír, 2006. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KAPALKOVÁ, Svetlana, 2009. *Vývin řeči*. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie, ed., 2009. *Základy logopedie*. 1. Vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 343 s. ISBN 978-8022-32-57-45.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2008. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 2. Dotisk 1. Vyd. Praha: Grada. 224s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

LECHTA, Viktor, 2003. *Orientační vyšetření*. In: LECHTA, Viktor, ed., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor, 1990. *Ontogenéza řeči z logopedického aspektu*. In: LECHTA, Viktor ed., 1990. *Logopedické repetitorium: teoretické východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor, 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál. 191 s. ISBN 80-7178-572-5.

LOJOVÁ, Gabriela, 2006. *Foreign Language Learning/Acquisition at an Early Age*. In: HANUŠOVÁ, Světlana, ed., NAJVAR, Petr, ed., 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age = Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University. 105 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 193. Řada pedagogiky a psychologie. ISBN 80-210-4149-8.

MARXTOVÁ, Marie, 2010. *Cizí jazyky v mateřské škole*. In: MERTIN, Václav, ed., GILLERNOVÁ, Ilona, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIKULAJOVÁ, Marína, 2003. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: In: LECHTA, Viktor, ed., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

MIKULAJOVÁ, Marína, RAFAJDUSOVÁ, Iris, 1993. *Vývinová dysfázia : špecificky narušený vývin reči*. 1. vyd. Bratislava: [s.n.]. 288 s. ISBN 809-004-450-6.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

NAJVAR, Petr, 2010. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. 1. vyd. Brno: Paido. 131 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 18. ISBN 978-80-7315-200-0.

NEČASOVÁ, Pavla, ŠVERMOVÁ, Dagmar, 2011. *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 121s. ISBN 978-80-7290-540-9.

PAČESOVÁ, Jaroslava, 1979. *Řeč v raném dětství*. 1. vyd. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 170 s. Spisy Univerzity J.E. Purkyně v Brně. Filozofická fakulta, Opera Universitatis Purkynianae Brunensis, Facultas philisophica, č. 219.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2005. *Logopedie – vymezení oboru*. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2005. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2005. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. [brož.]. Praha: Academia. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PURDJAKOVÁ, Šárka, 2006. *When Should Children start Learning a Foreign Language in Czech Context: Finding of the Opinion Survey*. In: HANUŠOVÁ, Světlana, ed. a NAJVAR, Petr, ed., 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age = Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University. 105 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 193. Řada pedagogiky a psychologie. ISBN 80-210-4149-8.

SCIARINI, Natalia V., STEINBERG, Danny D. , 2006. *An introduction to psycholinguistic*. 2nd ed. Harlow: Pearson/Longman. 306 s. ISBN 978-0582-505-75-9.

SOVÁK, Miloš, ed., 1974. *Logopedie: Celost. učeb. text speciální pedagogiky ve studiu učitelství na školách pro mládež vyžadující zvl. péči na pedagog. fakultách*. 3., upr. vyd. Praha: SPN. 324 s. Učebnice pro vys. školy.

SVOBODA, Pavel, 2012. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 123 s. ISBN 978-80-244-3067-6.

ŠMELOVÁ, Eva, NELEŠOVSKÁ, Alena, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠTEFÁNIK, Josef, 2010. *Bilingvismus*. In: LECHTA, Viktor, ed. , 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2005. *Fyziologie produkce a percepce orální komunikace s důrazem na orální praxii*. In VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2005. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2013. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 105 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3717-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2010. *Multikulturní prostředí*. In: LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

VOJTKOVÁ, Naděžda, 2006. *Teacher –the Most Important Agent for Educating*. In: HANUŠOVÁ, Světlana, ed., NAJVAR, Petr, ed., 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age = Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*. 1st ed. Brno: Masaryk University. 105 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 193. Řada pedagogiky a psychologie. ISBN 80-210-4149-8.

ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R. 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.

ZEZULKOVÁ, Eva, 2008. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 68 s. ISBN 978-80-7368-562-1.

Seznam zkratk

Angl. – anglický

Bil., bilng. – bilingvální

ČR – Česká republika

Jaz. – jazyk

MŠ – mateřská škola

Zař. – zařazený, zařazeným

Seznam příloh

Příloha č. 1 - vzor Souhlasu pro rodiče se zařazením dítěte do výzkumného šetření diplomové práce.

Příloha č. 2 - vzor Dotazníku pro rodiče dětí účastnících se výzkumného šetření.

Příloha č. 3 – původní verze testu Opakování vět dle Grimmové (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Příloha č. 4 – obrázek papouška použitý pro vlastní modifikaci testu Opakování dle Grimmové.

Příloha č. 5 - užití obrázky vlastní modifikace subtestu Tvoření jednotného a množného čísla Heidelberského testu vývoje řeči.

Příloha č. 1 – vzor Souhlasu pro rodiče se zařazením dítěte do výzkumného šetření diplomové práce (zdroj autorka diplomové práce).

Markéta Kopecká,
studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci,
studijní obor logopedie, III. ročník,
email:marketa-kopecka@seznam.cz, tel. 725 505 581

V Olomouci 1. 2. 2013

Vážení rodiče,

chtěla bych Vás touto cestou požádat o spolupráci na méj diplomové práci s názvem „Specifika ve vývoji řeči u dětí v mateřské škole s výukou anglického jazyka“. Cílem této diplomové práce je zjistit, zda se u dětí navštěvujících MŠ s výukou angličtiny či anglicky mluvících MŠ, vyskytují nějaká specifika v používání českého jazyka a tato případná specifika popsat. Pro zajištění podkladů pro výzkumnou část této diplomové práce, bych Vás chtěla požádat o umožnění spolupráce s Vaším dítětem v době jeho návštěvy MŠ.

S Vaším dítětem bych nepracovala déle než patnáct minut, Vaše dítě by bylo požádáno o reprodukci několika vět a o doplnění slov do promluvy dle instrukcí.

Veškeré zjištěné skutečnosti při práci s dítětem nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě, budou sloužit pouze pro účely této diplomové práce a následně budou uloženy u autorky práce. Anonymita respondentů bude zajištěna. Uvedený výzkum by probíhal ve Vaší mateřské škole březnu až květnu 2013.

V případě Vašeho souhlasu, bych Vás chtěla ještě požádat o vyplnění krátkého přiloženého dotazníku, který zjišťuje doplňující informace o Vašem dítěti.

Na základě uvedených informací SOUHLASÍM / NESOUHLASÍM s tím, aby studentka Markéta Kopecká pro účely své diplomové práce spolupracovala s mým dítětem v období 1. 3. 2013 – 31. 5. 2013.

(Zakroužkujte prosím Vámi zvolenou možnost.)

Jméno a příjmení dítěte.....

Datum narození dítěte:.....

Podpis rodičů/zákonných zástupců:

V.....dne.....

V případě jakýchkoliv dotazů mě, prosím, kontaktujte na emailu: marketa-kopecka@seznam.cz, nebo na tel. 725 505 581.

Tento souhlas společně s dotazníkem můžete odevzdat v přiložené zalepené obálce učitelce ve Vaší MŠ.

Děkuji mnohokrát za Vaši spolupráci.

Příloha č. 2 – vzor Dotazníku pro rodiče dětí účastnících se výzkumu (zdroj autorka diplomové práce).

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

pokud jste dali souhlas se šetřením u Vašeho dítěte, prosím Vás ještě o vyplnění následujícího dotazníku. Samozřejmě nemusíte dotazník vůbec vyplňovat, případně nevyplňovat celý, i za „pouhý“ souhlas ke spolupráci s dítětem Vám budu velice vděčná.

Tyto údaje žádám pro umožnění hlubšího zkoumání zvolené problematiky. Jsem si vědoma, že některé otázky v tomto dotazníku mohou být citlivé povahy, proto Vás ujišťuji, že veškeré uvedené údaje zůstanou důvěrné, budou použity pouze pro účely této diplomové práce, nebudou poskytnuty žádné třetí osobě a po zpracování dat budou dotazníky skartovány.

Vyplněný dotazník je možné odevzdat v zalepené obálce učitelkám MŠ, nebo poslat naskenovaný přímo na emailovou adresu autorky práce: marketa-kopeccka@seznam.cz

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození (měsíc, rok).....

Zaměstnání matky (popř. pečující osoby)

.....

Zaměstnání otce (popř. pečující osoby)

.....

Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání matky (pečující osoby)?

a) vysokoškolské b) středoškolské s maturitou c) středoškolské bez maturity d) základní

Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání otce (pečující osoby)?

a) vysokoškolské b) středoškolské s maturitou c) středoškolské bez maturity d) základní

Má dítě sourozence?

a) ano

b) ne

Pokud ano, uveďte prosím počet a kolikáté v pořadí je dítě.

.....

Mluví někdo v rodině na dítě jiným jazykem než českým?

a) ano

b) ne

Pokud ano, jakým, kdo a jak často ?

.....

Vyskytují se v širší rodině závažná vrozená, dědičná, neurologická onemocnění či postižení? Např. DMO, Downův syndrom, autismus, rozštěpové vady, sluchové, zrakové postižení.

a) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Vyskytovaly se někdy v užší rodině (sourozenci, rodiče) dítěte problémy s řečí, např. kóktavost, opožděný vývoj řeči, špatná výslovnost hlásek?

a) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Vyskytovaly se někdy v širší rodině (prarodiče dítěte, sourozenci rodičů dítěte a jejich děti) problémy s řečí?

a) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Docházel/dochází někdo z rodičů nebo sourozenců dítěte na logopedii?

a) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Zaznamenali jste u dítěte nějaké problémy s řečí? Např. nesprávná výslovnost hlásek, opoždění vývoje řeči, neplynulost v řeči?

a) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Vyskytly se během gravidity a porodu nějaké komplikace, např. předčasný porod, klešťový porod, přidušení při porodu?

b) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Prodělalo dítě nějaké závažné onemocnění s nutností hospitalizace?

a) ano

b) ne

Pokud ano, upřesněte, prosím.

.....

Dochází v současné době, či docházelo v minulosti dítě na logopedii?

a) ano

b) ne

Pokud ano, uveďte, prosím, z jakého důvodu.

.....

Ve kterém měsíci přibližně začalo dítě samostatně sedět a ve kterém měsíci přibližně začalo chodit?.....

Ve kterém měsíci přibližně jste u dítěte zpozoroval/zpozorovala žvatlání (zvukové projevy neslovní povahy, např. lala, babala, atd.)?

.....

Ve kterém měsíci přibližně jste u dítěte zpozoroval/zpozorovala první slovo?

.....

V kolika letech a měsících přibližně dítě začalo mluvit ve dvouslovných větách?

.....

Děkuji za Váš čas a Vaši ochotu.

Příloha č. 3 – původní verze testu Opakování vět dle Grimmové (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Príloha 5.

OPAKOVANIE VIET

Meno a priezvisko _____

Dátum narodenia _____ Dátum vyšetrenia _____

1. Je to mačiatko milé?
2. Jurko ponúka deťom čokoládu.
3. Dnes nie je pekné počasie.
4. Martin bol včera u svojej tety.
5. Pichneš sa do prsta!
6. Pes bol priviazaný na reťazi.
7. Nestúp do kaluže!
8. Mama má veľa prania, žehlenia a varenia.
9. Hrá sa s Marienkinou bábikou.
10. Radšej by som bol mal veľké auto.

Autorka metodiky: Grimmová H., 1973

Upravili: Mikulajová M. a Rafajdusová I., 1990

Příloha č. 4 – obrázek papouška použitý pro vlastní modifikaci testu Opakování dle Grimmové (zdroj autorka práce).



Příloha č. 5 - užité obrázky vlastní modifikace subtestu Tvoření jednotného a množného čísla Heidelberského testu vývoje řeči (zdroj autorka práce).

Popis obrázků zleva: kočka, auto (zácviková slova), stabor, levana, tlušťík, buňátko, alek, kůně, chňapadlo, tumbík, zubalka.



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Kopecká
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Specifika ve vývoji řeči u dětí v mateřské škole s výukou anglického jazyka
Název v angličtině:	Specific Features of the Language Development of Children Attending Nursery Schools with the English Language Teaching
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou vývoje řeči u dětí, které navštěvují mateřské školy s nabídkou různých forem kontaktu s anglickým jazykem. V teoretické části nalezneme definování základních pojmů, základní poznatky o předškolním vzdělávání v České republice, všeobecné poznatky o vývoji dětské řeči, základy problematiky osvojování cizího jazyka. V části praktické nalezneme výsledky a interpretaci těchto výsledků vlastního výzkumného kvantitativního šetření, které se zabývalo zkoumáním jazykových schopností v rovině morfologicko-syntaktické u dětí, které navštěvují mateřské školy s různou nabídkou kontaktu s anglickým jazykem.
Klíčová slova:	Jazyk, řeč, komunikace, vývoj dětské řeči, bilingvismus, osvojování druhého jazyka, cizojazyčné vzdělávání, raná cizojazyčná výuka, vývoj řeči u bilingvních dětí.
Anotace v angličtině:	This thesis deals with issues of the language development of children attending nursery schools with the various types of english language teaching. Theoretical part of this thesis provides definitions of basic terms and basic information about Czech pre-primary education system. Also it provides an introduction to knowledge about language development in children, as well as an introduction to knowledge about foreign language teaching and foreign language acquisition. In research part we provides results and interpretation of our own quantitative research wich focused on findfings about morphological and syntactic language skills of

	children attending nursery school with various types of English language teaching.
Klíčová slova v angličtině:	Language, speech, development of children speech, bilingualism, second language acquisition, foreign language teaching, early foreign language teaching, language development of bilingual children.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 - vzor Souhlasu pro rodiče se zařazením dítěte do výzkumného šetření diplomové práce.</p> <p>Příloha č. 2 - vzor Dotazníku pro rodiče dětí účastnících se výzkumného šetření.</p> <p>Příloha č. 3 – původní verze testu Opakování vět dle Grimmové (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).</p> <p>Příloha č. 4 – obrázek papouška použitý pro vlastní modifikaci testu Opakování dle Grimmové.</p> <p>Příloha č. 5 - užití obrázky vlastní modifikace subtestu Tvoření jednotného a množného čísla Heidelberského testu vývoje řeči.</p>
Rozsah práce:	87 str. + 7 str. příloh
Jazyk práce:	Český jazyk