

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

## Bakalářská práce

2023

Adéla Šafková

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

# Komunikační kompetence bilingvního dítěte v mladším školním věku

bakalářská práce

Autor: Adéla Šafková  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Vedoucí práce: Mgr. Vítová Jitka, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Wolf Janet, Ph.D. et. Ph.D.

Hradec Králové

2023



## Zadání bakalářské práce

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Autor:</b>                  | <b>Adéla Šafková</b>  |
| Studium:                       | P20P0615  |
| Studijní program:              | B0111A190019 Speciální pedagogika                                       |
| Studijní obor:                 | Speciální pedagogika  |
| <b>Název bakalářské práce:</b> | <b>Komunikační kompetence bilingvního dítěte v mladším školním věku</b> |
| Název bakalářské práce AJ:     | Communication competence of a bilingual child at a younger school age   |

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce věnuje rozvoji komunikačních schopností u bilingvních dětí v mladším školním věku.

Cílem práce je zmapovat dosaženou úroveň jazykových kompetencí v českém a anglickém jazyce u bilingvních dětí.

Teoretická část se zabývá teoriemi bilingvismu a rozvojem jazyka u bilingvních dětí.

Praktická část práce mapuje dosaženou úroveň jazykových schopností českého a anglického jazyka u bilingvních dětí ve věku 6-12 let.

Výsledky dětí v obou jazycích budou prezentovány a porovnány v rámci případových studií.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. U Nákladového nádrží 6, 130 00 Praha 3: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. Bilingvní rodina. Klapkova 2, 182 00, Praha 8: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 22.12.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Komunikační kompetence bilingvního dítěte v mladším školním věku vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení a poskytnutí cenných rad, které mi v průběhu vypracování mé bakalářské práce ochotně věnovala. Dále bych chtěla poděkovat svým blízkým, kteří mě podporovali v průběhu celého studia na vysoké škole. A také děkuji všem rodinám, které se účastnili výzkumného šetření.

## **Anotace**

ŠAFKOVÁ, Adéla. *Komunikační kompetence bilingvního dítěte v mladším školním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. s. 39 Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje rozvoji komunikačních schopností u bilingvních dětí v mladším školním věku.

Cílem této práce je zmapovat dosaženou úroveň jazykových kompetencí v českém a anglickém jazyce u bilingvních dětí.

Teoretická část se zabývá teoriemi bilingvismu a rozvojem jazyka u bilingvních dětí.

Praktická část práce mapuje dosaženou úroveň jazykových schopností českého a anglického jazyka u bilingvních dětí ve věku 6-12 let. Výsledky dětí v obou jazycích jsou prezentovány a porovnány v rámci případových studií.

Klíčová slova: bilingvismus, komunikační kompetence, jazyk, mladší školní věk, MAIN test.

## **Annotation**

ŠAFKOVÁ, Adéla. *Communication competence of a bilingual child at a younger school age*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 39 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis is devoted to the development of communication skills in bilingual children of school age.

The aim of this work is to map the achieved level of language competence in Czech and English among bilingual children.

The theoretical part deals with bilingualism and language development theories in bilingual children.

The practical part of the work maps the achieved level of language skills in Czech and English among bilingual children aged 6-12 years. The results of the children in both languages are presented and compared in case studies.

Keywords: bilingualism, communication competence, language, younger school age, MAIN test.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:



# Obsah

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Úvod .....   | 3  |
| 2     | Bilingvismus.....                                  | 4  |
| 2.1   | Vymezení pojmu .....                               | 4  |
| 2.2   | Základní rozdělení bilingvismu.....                | 5  |
| 2.3   | Další dělení bilingvismu.....                      | 5  |
| 2.3.1 | Typy bilingvismu dle úrovně ovládnání jazyka ..... | 5  |
| 2.3.2 | Typy bilingvismu dle způsobu osvojení jazyka ..... | 5  |
| 2.3.3 | Typy bilingvismu dle věku osvojení jazyka.....     | 6  |
| 2.3.4 | Typy bilingvismu dle rovnováhy mezi jazyky .....   | 6  |
| 2.4   | Pojem bilingvní rodina .....                       | 6  |
| 2.5   | Strategie dvojjazyčné výchovy.....                 | 7  |
| 2.5.1 | Jedna osoba – jeden jazyk .....                    | 8  |
| 2.5.2 | Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti.....       | 8  |
| 2.5.3 | Volba jazyka dle situace.....                      | 8  |
| 2.5.4 | Určující je první věta.....                        | 9  |
| 3     | Mladší školní věk .....                            | 10 |
| 3.1   | Poznávací procesy .....                            | 10 |
| 3.2   | Jazykové schopnosti .....                          | 11 |
| 3.3   | Emoční vývoj .....                                 | 11 |
| 3.4   | Socializace.....                                   | 11 |
| 4     | Komunikační kompetence .....                       | 12 |
| 4.1   | Jazykové roviny v ontogenezi řeči .....            | 12 |
| 4.1.1 | Morfologicko-syntaktická rovina .....              | 13 |
| 4.1.2 | Lexikálně-sémantická rovina .....                  | 14 |
| 4.1.3 | Foneticko-fonologická rovina .....                 | 15 |
| 4.1.4 | Pragmatická rovina.....                            | 16 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.2   | Společný evropský referenční rámec .....                    | 16 |
| 4.2.1 | Společné referenční úrovně .....                            | 17 |
| 5     | MAIN Test .....   | 19 |
| 5.1   | Využití MAIN Testu .....                                    | 19 |
| 5.2   | Hodnocení makrostruktury .....                              | 19 |
| 5.3   | Hodnocení mikrostruktury .....                              | 20 |
| 6     | Úroveň českého a anglického jazyka u bilingvních dětí ..... | 21 |
| 6.1   | Cíl průzkumného šetření .....                               | 21 |
| 6.1.1 | Průzkumná otázka: .....                                     | 21 |
| 6.2   | Průzkumný soubor.....                                       | 21 |
| 6.3   | Průzkumné metody.....                                       | 21 |
| 6.4   | Organizace testování .....                                  | 22 |
| 6.5   | Průběh testování .....                                      | 23 |
| 6.5.1 | Testování v českém jazyce .....                             | 23 |
| 6.5.2 | Testování v anglickém jazyce .....                          | 24 |
| 6.6   | Případová studie č. 1 .....                                 | 25 |
| 6.7   | Případová studie č. 2 .....                                 | 27 |
| 6.8   | Případová studie č. 3 .....                                 | 28 |
| 6.9   | Případová studie č. 4 .....                                 | 30 |
| 6.10  | Případová studie č. 5 .....                                 | 32 |
| 6.11  | Případová studie č. 6 .....                                 | 33 |
| 7     | Diskuse a shrnutí .....                                     | 36 |
| 8     | Závěr.....  | 41 |
| 9     | Reference.....  | 42 |
| 10    | Přílohy .....   | 45 |

# 1 Úvod

Pojem bilingvismus se užívá jako označení pro vícejazyčnost či dvojjazyčnost. Díky čím dál větší dostupnosti cestování přibývá dvojjazyčných párů, které vychovávají své děti bilingvně či trilingvně. Bilingvní jedinci si osvojují oba jazyky zcela přirozenou cestou a dá se říct, že disponují tedy určitou výhodou, kterou jim rodiče poskytli. Dále může být také bilingvismus udán společností, jako je tomu v mnoha státech světa. Příkladem je Belgie, kde se mísí jazyk německý, francouzský a nizozemský.

Cílem této práce bylo zmapovat jazykovou úroveň šesti bilingvních dětí, které žijí v odlišných rodinách a odlišném prostředí. Autor práce zjišťoval úroveň vyváženosti jazyků, kterými jsou děti vystavovány (rozvíjeny, obklopovány). Ve všech případech se jednalo o jazyk český a anglický.

V teoretické části se autor věnuje vymezení pojmu bilingvismus, typům bilingvních rodin a užívané strategii ve výchově. Dále je v práci vymezen mladší školní věk a komunikační kompetence jedince od raného věku až po školní docházku. Zmíněn je zde také MAIN test, který je užíván jako diagnostický prostředek bilingvních dětí. Pro výzkumnou část byla zvolena kvalitativní metoda, kdy byly zkoumány/hodnoceny bilingvní děti pomocí MAIN testu, který mapuje jejich jazykové schopnosti. Test se zaměřuje na schopnosti porozumění, reprodukci a vyprávění. Testování proběhlo s pomocí čtyř paralelních příběhů, které byly využity v českém i anglickém jazyce. Výsledkem jsou dosažené body v oblastech porozumění, struktury příběhu, komplexnosti struktury a užívání mentálních stavů. Praktická část také obsahuje popisy kazuistik dětí, které byly vytvořeny z dotazníku od rodičů testovaných dětí.

Očekávaným přínosem práce bylo zjištění jazykové úrovně českého a anglického jazyka u dětí mladšího školního věku, které by mohlo nápomoci ve výchově a přístupu rodiny k bilingvismu jejich dětí. Dále si práce dala za cíl objevit, zdali a v jakých oblastech mají děti problémy, případně to, jak by se jim dalo pomoci.

## 2 Bilingvismus

Ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že bilingvismus je spíše raritní společenský jev, ve skutečnosti se většina lidí na světě dá označit za bilingvní. (Morgensternová, et al., 2011). Dle Bialystok (2010) až 2/3 světové populace vyrůstají v dvojjazyčném prostředí (také v Morgensternová, et al., 2011) a dokáží si tak osvojit oba jazyky se samozřejmou přirozeností, kterou těmto dětem mohou dospělí jen závidět (Bialystok, 2010). Stojí také za povšimnutí skutečnost, že 70 % z celkového počtu 6700 světových jazyků je zastoupeno pouze ve 20 národních státech (celkem 200) (Romaine citován z Bialystok, 2010), což naznačuje poměrně velkou rozšířenost bilingvního prostředí. Jedním z důvodů, proč se tento pojem aktuálně dostává do popředí je vysoká míra migrace z pracovních, studijních či partnerských pohnutek (Blechová, 2014).

### 2.1 Vymezení pojmu

Dle Morgensternové, et al., (2011) se v odborné literatuře užívá pojem bilingvismus za účelem pojmenování vícejazyčnosti, či dvojjazyčnosti. Ve skutečnosti definice bilingvismu není zcela jednoznačná a existuje mnoho verzí snahy tento pojem vymežit. Dle Bloomfielda (1933) je bilingvismus „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“ (Morgensternová, et al., 2011, s. 27 ), Mackey (Morgensternová, et al., 2011, s. 27) jej chápe jako „*střídavé užívání 2 a více jazyků jedním člověkem*“ a např. pro E. Haugen (Harding-Esch, et al., 2008, s. 40 ) *bilingvismus* „*začíná v okamžiku, kdy je mluvčí schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce*“.

Množství různých definic ukazuje na složitost problematiky a také na skutečnost nemožnosti komparace jazykových schopností mezi jedinci. Z toho důvodu také nejspíš každá z definic neobsáhne bilingvismus jako téma v celé své šíři a spíše dokáže popsat jeden konkrétní typ dvojjazyčnosti (Harding-Esch, et al., 2008).

Abychom určili úroveň bilingvismu, měli bychom dle Bakera a Jonese (1998) zohledňovat tyto aspekty (citováno z Morgensternová, et al., 2011):

- rozlišení úrovně schopnosti jazyk ovládat a četnosti jeho používání,
- jednotlivé zhodnocení základních jazykových kompetencí,
- evaluace vyváženosti jazyků, popř. určení jazyku dominantního,
- nemožnost srovnání kompetencí monolingvního a bilingvního mluvčí,
- dominance jednoho z jazyků není neměnná a trvalá.

Pokud hovoříme o bilingvistu, musíme zde také zmínit pojem bikulturismus, který popisuje stav, kdy jednotlivec přijímá a uznává dvě kultury. To znamená, že člověk žije a interaguje se dvěma kulturami, přičemž má hluboké znalosti a porozumění pro obě kultury a dokáže se v obou kulturách pohybovat a fungovat. Často dochází k přizpůsobení svých postojů, chování, či hodnot dle dané kultury. Ačkoliv bikulturismus a bilingvistus jsou blízké fenomény, je důležité jejich rozdělení, jelikož mohou být ve společnosti přítomné nezávisle na sobě (Grosjean, et al., 2013).

## 2.2 Základní rozdělení bilingvistu

V základním dělení se dají rozlišit dva termíny, a to individuální a společenský bilingvistus. Výraz individuální bilingvistus popisuje bilingvního jedince, jenž žije ve společnosti, která jeho druhý jazyk neužívá. Naopak tímto jazykem mluví pouze on, jeho bilingvní rodina či menšina. Oproti tomu společenský bilingvistus neboli diglosie se vztahuje na zeměpisnou oblast, ve které lidé hovoří dvěma jazyky. Každý z jazyků má svou úlohu, například menšinovým jazykem mohou lidé mluvit v rodinném prostředí

a jazykem většinovým ve svém zaměstnání (Morgensternová, et al., 2011). Dle Fishman (2010) se diglosie vyznačuje tím, že v dané bilingvní společnosti mají oba jazyky své stálé, oprávněné a široce užívané funkce, a to v minimálním časovém horizontu delším než dvě generace. Mezi tzv. oficiálně bilingvní národy patří například Belgie, která má tři úřední jazyky a to: německý, nizozemský a francouzský jazyk. Dále také Francii, Kanadu či Finsko (Harding-Esch, et al., 2008)

## 2.3 Další dělení bilingvistu

Následující podkapitoly představují dělení bilingvistu dle odlišných kritérií.

### 2.3.1 Typy bilingvistu dle úrovně ovládnutí jazyka

V případě aktivní znalosti jazyka a jeho užívání mluvíme o **produktivním** bilingvistu. Opakem je **receptivní** bilingvistus, kdy dítě neužívá jazyk v mluvené podobě z důvodu neznalosti či nechtěnosti (Morgensternová, et al., 2011).

### 2.3.2 Typy bilingvistu dle způsobu osvojení jazyka

Bilingvistus dle způsobu osvojení jazyka dělíme na **přirozený/primární** a **umělý/sekundární**. Přirozený bilingvistus probíhá v bilingvní rodině, komunitě či státu. V tomto případě si dítě jazyk osvojuje přirozenou cestou, naopak tomu je, když

si dítě osvojuje jazyk v institucionálním zařízení, kde dochází k systémovému učení. Tento typ bilingvismu nazýváme umělý (Morgensternová, et al., 2011).

### 2.3.3 Typy bilingvismu dle věku osvojení jazyka

Věk, kdy byl jazyk osvojen, je důležitým ukazatelem typu bilingvismu (Hakuta, 2009). Pokud byl jedinec rozvíjen již od narození v obou, či více jazycích jedná se o **simultánní** bilingvismus. U tohoto typu se můžeme dále zaměřit na dělení dle rovnováhy mezi jazyky. Pokud se jedná o bilingvní rodinu, kde se střídá užívání jazyků (Hakuta, 2009), dochází u dítěte k vyváženému, nebo dominantnímu bilingvismu (Morgensternová, et al., 2011). O **sukcesivním** bilingvismu mluvíme tehdy, když jeden z jazyků byl rozvíjen až ve chvíli, kdy první jazyk byl už do značné míry rozvinut. Tento typ můžeme dále dělit na raný, pozdní a dospělý bilingvismus. Hraničním věkem dětského bilingvismu je 5. rok, pozdní bilingvismus se pohybuje v rozmezí mezi 5. a 15. věkem dítěte a dospělý bilingvismus je po 15. věku (Hakuta, 2009).

### 2.3.4 Typy bilingvismu dle rovnováhy mezi jazyky

V případě osvojování si dvou jazyků dochází k **vyváženému**, nebo **dominantnímu** bilingvismu (Morgensternová, et al., 2011). Pokud dítě inklinuje více k jednomu z jazyků a užívá ho častěji, nazýváme ho dominantním bilingvistou (Birdsong, 2014). V případě vyváženého bilingvismu dítě vykazuje vyváženou znalost obou jazyků na vysoké úrovni. Tento typ je velice raritní (Morgensternová, et al., 2011). Faktorem, který ovlivní dominanci jazyků může být věk osvojení (Birdsong, 2014) nebo také vyváženost výchovy matky a otce v bilingvní rodině. V případě, že se stane jeden z jazyků dominantní neznamená to, že už bude navždy v popředí. Dominance jazyků se může měnit například s věkem či prostředím.

## 2.4 Pojem bilingvní rodina

Jedná se o rodinné soužití lidí, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Dále také tímto nazýváme rodinu, která žije v zemi, kde se nemluví stejným jazykem jako jazykem rodiny (Morgensternová, et al., 2011). Dle M. Lachouta (2017, s. 107) „*Za bilingvní označujeme takovou rodinu, v níž její členové používají nebo dokáží používat jako prostředku komunikace více než jednoho jazykového kódu (jazyka)*.“ Rodiče volí, zda výchova jejich dítěte bude monolingvní, či bilingvní.

Existuje šest typů bilingvních rodin (Lachout, 2017; Morgensternová, et al., 2011)

1. Matka i otec mají odlišný mateřský jazyk, kterým mluví na své dítě. Dítě tedy přijímá oba jazyky zároveň – od matky první a od otce druhý. Jazyk společnosti je stejný jako jeden z mateřských jazyků rodičů.
2. Matka i otec mají odlišný mateřský jazyk a oba komunikují s dítětem jiným jazykem, než je jazyk společnosti. Jazyk společnosti je ale mateřským jazykem jednoho z rodičů. Dítě se tedy setkává s jazykem společnosti nástupem do mateřské školy.
3. Matka i otec mají stejný mateřský jazyk, kterým mluví na své dítě, nicméně jazyk okolní společnosti se liší. Dítě se tedy setkává s jazykem společnosti až při nástupu do mateřské školy.
4. Matka i otec mají odlišné mateřské jazyky, které se ale neshodují s jazykem společnosti. Každý z rodičů vychovává dítě vlastním jazykem. Po nástupu do mateřské školy se dítě stává trilingvním, protože se začne vzdělávat v jazyce společnosti.
5. Matka i otec mají stejný mateřský jazyk. Tento jazyk se shoduje s jazykem společnosti, ale jeden z rodičů se rozhodne vychovávat dítě jazykem, který není jeho mateřský. Tomuto bilingvismu se říká intencionální. (Morgensternová, et al., 2011). Problematické na tomto typu výchovy může být nedostatečná znalost jazyka, který není pro rodiče mateřský (Lachout, 2017).
6. V tomto případě je matka i otec bilingvní a žijí v bilingvní společnosti. Svě dítě vychovávají střídavě v obou jazycích.

Dále také bereme v potaz, jaký komunikační prostředek využívají rodiče ve vzájemné komunikaci. Jestli pro to zvolili mateřský jazyk jednoho z nich, nebo využívají odlišný třetí jazyk (Morgensternová, et al., 2011). Také hodnotíme úroveň znalosti jazyka svého partnera (Mahlsted, 1996 in (Morgensternová, et al., 2011)).

Existují i další typy bilingvní výchovy, které ale nejsou tak časté či známé. Další jazyk do výchovy dítěte může přinést prarodič či au pair (Lachout, 2017).

## **2.5 Strategie dvojjazyčné výchovy**

Stejně jako u výchovy monolingvních dětí, tak i u výchovy bilingvních dětí máme velké množství způsobů, jak vychovávat. Pokud rodiče zvolí bilingvní metodu, tak vždy záleží na důslednosti metodu aplikovat. Existují 4 strategie dvojjazyčné výchovy dle Burkhardta Montanariho (2002, in Morgensternová, et al., 2011).

Vzorce strategií dvojjazyčné výchovy se mohou během let měnit například z důvodu přestěhování se, zvoleného institucionálního zařízení, narozením dalšího dítěte atd. (Morgensternová, et al., 2011).

Ve všech případech se může stát, že dítě míchá jazyky dohromady (M. Lachout, 2017). Tohoto jevu bychom se neměli zaleknout, protože se tímto dítě učí oddělovat jazyky od sebe (Harding-Esch, et al., 2008).

Dále také není zcela jasné, zda úroveň znalosti mateřského jazyka svého partnera hraje roli v úspěšnosti bilingvní výchovy a její udržitelnosti (Morgensternová, et al., 2011).

### **2.5.1 Jedna osoba – jeden jazyk**

Jako první tuto strategii popsal a aplikoval francouzský filolog Ronjat v roce 1913, kterému ji doporučil filolog Grammont. Tato strategie je založena na tom, že každý z rodičů vychovává své dítě ve svém vlastním jazyce (Morgensternová, et al., 2011). Abychom v dítěti rozvinuli bilingvismus, je důležité, aby přijímalo dostatek obou jazyků svých rodičů nenucenou formou. Dále se také zdržet míchání jazykových kódů rodiče, protože by dítě mohlo začít komunikovat pouze jedním ze zvolených jazyků (Lachout, 2017). Někteří lidé vnímají tento typ jako neslušnost, protože ve chvíli, kdy jeden z rodičů začne na své dítě ve společnosti mluvit jazykem, kterým okolí nemluví, mohou se cítit vymaněni z konverzace (Morgensternová, et al., 2011).

### **2.5.2 Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti**

Tato metoda se nejčastěji používá u přistěhovalců, kteří mají zavedený svůj jazyk rodiny. Jedná se o to, že rodina doma hovoří jiným jazykem než okolní společnost, ale ve chvíli, kdy se ocitnou mimo domov/rodinu, tak se přizpůsobí okolí a mluví jazykem společnosti (Morgensternová, et al., 2011).

### **2.5.3 Volba jazyka dle situace**

Zde neplatí „jeden rodič – jeden jazyk“, ale že si situace přináší volbu daného jazyka rodiny. Změna jazyka se může dít na základě daného tématu, časového období, změny prostředí atd. (Morgensternová, et al., 2011). Vždy je důležité dítě seznámit s „pravidly“ užívání jazyků.



#### **2.5.4 Určující je první věta**

V tomto případě dítě začne hovořit jazykem, kterým rodiče začnou danou konverzací (Morgensternová, et al., 2011). Nedělá mu problém se přizpůsobit zvolenému jazyku. Zvláštností je, že jazyk zvolený rodičem nemusí být jeho dominantním jazykem (Harding-Esch, et al., 2008). V tomto případě je důležité, aby rozhovor a volba jazyka byla pro dítě zvolena nenásilně a zcela spontánně. Pokud se dítě ve zvoleném jazyce začne zadržávat, koktat atd. neměli bychom se obávat, protože se může jednat pouze o přechodný stav, který není stálý (Lachout, 2017).

### 3 Mladší školní věk

V tomto věku dítěte se vše mění nástupem do školy. Před ním musí každé dítě projít zápisem, čímž se testují jeho dovednosti a schopnosti pro zahájení školní docházky (Vágnerová, et al., 2021). Duševní a tělesná stránka dítěte už prošla velkou částí vývoje (Matějček, 1989) a nyní se k ní přidá také významný rozvoj v sociální sféře (Vágnerová, et al., 2021). Dle Vágnerové (2021, s. 712) lze školní věk chápat jako „*období oficiálního vstupu do společnosti*“. Jedinec v tomto období žije bezstarostný život a je fascinován vším okolo sebe (Matějček, 1989).

Matějček (1989) dělí školní věk na mladší a střední školní věk a Vágnerová (2021) toto období dělí na raný, střední a starší školní věk. V této práci se pracuje s dělením dle Matějčka. Období mladšího školního věku je od 6–7 let věku dítěte do 11–12 let (Čechová, et al., 2004).

Jak už zde bylo zmíněno, tak mladší školní věk začíná nástupem do školy, což se odehrává mezi 6.–7. rokem věku dítěte. První fází je tzv. přechodné období, kdy dítěti končí předškolní období a rozvíjí se další fáze (Matějček, 1989). Dítě se začíná učit číst, psát a počítat, což je vnímáno jako základní vzdělanost (Vágnerová, et al., 2021). Děti se do školy těší, ale velice brzy zjišťují, jak velkou povinnost to přináší (Čechová, et al., 2004). V tomto věku se dítě dostává do rozporu mezi fantazií a skutečností. Pohádky jsou u dítěte stále v oblibě, protože dokáže vypnout své logické uvažování a vplout do myšlenek svých fantazií (Matějček, 1989). Toto přechodné období trvá zhruba do 8–9 let věku dítěte.

V tomto období jsou děti už velmi fyzicky zdatné, někdy mají až tendenci se fyzicky přetěžovat (Matějček, 1989).

V podkapitolách jsou popsány pouze některé procesy a schopnosti mladšího školního věku, jelikož podrobný popis by přesahoval možnosti rozsahu této práce.

#### 3.1 Poznávací procesy

V oblasti kognitivních schopností se projevují základní logické strategie (Vágnerová, et al., 2021), které se dostávají do popředí před mechanické myšlení (Matějček, 1989). Avšak stále vycházejí z toho, co znají. Začínají se více zajímat o svět kolem nich, zkoumají své okolí a sebe samé (Vágnerová, et al., 2021).

### **3.2 Jazykové schopnosti**

Při nástupu do školy jsou děti vybaveny jazykovými dovednostmi a mají rozvinutou slovní zásobu, která se jim v průběhu školní docházky stále zvyšuje. Jejich slovník je obohacen o odbornější pojmy, které nezískávají pouze ze školního prostředí, ale také z médií, na kroužcích a od svých vrstevníků. Slova znají hodně a také jim už rozumí a chápou jejich význam. Školákům se rozvíjí také syntaktická složka, což znamená, že rozumí a dokáží správně užít gramatických pravidel v běžném rozhovoru. V tomto věku užívají složitější souvětí, mluví ve větách a dokáží užívat všechny slovní druhy (Bendová, 2011). V neposlední řadě také přichází získání dovednosti čtení a psaní (Vágnerová, et al., 2021). V období školního věku by děti měly zvládnout vyvození všech hlásek. Jako poslední se rozvíjí hláska ř a sluchové diferenciaci tupých a ostrých sykavek, u kterých by měl být dokončen vývoj artikulace do 7 let věku dítěte. Pro znalost čtení a psaní by dítě mělo v předškolním věku dosáhnout určitého vývojového stupně sluchové analýzy a syntézy (Bendová, 2011).

### **3.3 Emoční vývoj**

Díky zrání mozku a dosavadním životním zkušenostem, děti získávají schopnost emoční inteligence, která spočívá v usměrnění svých emočních prožitků. Těm také dokáží porozumět nejen u sebe, ale i u jiných osob. Přes občasné negativní emoce je v tomto období dítě velice optimistické (Vágnerová, et al., 2021) a dostává se do popředí smysl pro humor (Matějček, 1989).

### **3.4 Socializace**

V tomto věku stále přetrvává společná hra se spolužáky, ale už jsou mezi dětmi vnímání silní jedinci a vůdci kolektivu. Dokáží se starat o své sourozence (Čechová, et al., 2004), jejich vztah se začíná upevňovat, což přetrvává až do období puberty (Vágnerová, et al., 2021). Jsou také velice citliví ohledně vztahu jejich rodičů (Čechová, et al., 2004). V sourozeneckém vztahu se častěji dostávají do konfliktů, které musí řešit. Tímto se od sebe navzájem učí poznávat své pocity i pocity toho druhého (Vágnerová, et al., 2021).

## 4 Komunikační kompetence

Komunikace v užším pojetí je komplexní proces, který slouží k přenosu informací mezi lidskými subjekty. Může mít různé podoby, a to verbální či neverbální projev (Bytešnicková, 2012). Dle Klenkové (2006) se komunikace skládá ze 4 základních složek: komunikant, komunikátor, komuniké a komunikační kanál. Komunikant je ten, který přijímá informace od druhé osoby. Komunikátor je pak ten, kdo komunikuje neboli sděluje informace jiné osobě. Obsahem komunikace se stává komuniké a komunikační kanál je formou přenosu (Klenková, 2006). Bytešnicková (2012) rozlišuje tyto primární funkce lidské komunikace: informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat, pobavit, kontaktovat se a předvést se.

Jazykem se rozumí fenomén především společenské povahy, který slouží ke znakovému vyjádření veškerého vědění a představ člověka o světě a o něm samém, ve formě jeho prožitků a myšlenek (Klenková, 2006). Koukolík (2000) využívá pro popis jazyka definici od Alajouanine (1968), která lépe vyjadřuje biologickou podstatu jazyka: *„Jazyk je výsledek složité neuronální činnosti, dovolující vyjadřovat a vnímat duševní stavy prostřednictvím sluchových a grafických znaků nebo gest při využití senzorických a motorických funkcí, které k tomuto účelu nebyly prvotně specializovány.“* (Neubauer, 2018, s. 35).

Řeč je čistě lidská schopnost využívat jazyk pro komunikaci. Řeč je jednou z kognitivních funkcí, je tedy především závislá na činnosti koncového mozku, který řídí řečové orgány. Samotná schopnost řeči není vrozená, od narození člověk disponuje pouze predispozicemi, které s optimální stimulací k této schopnosti vedou (Klenková, 2006).

Neexistuje jednotná terminologie komunikačních kompetencí, nicméně velké množství autorů používá shodně pojmy komunikační kompetence a schopnosti. Autor v této práci vychází z popsání komunikačních kompetencí dle Klenkové (2006), Bytešnickové (2012) a Bendové (2011). Jednotlivé komunikační kompetence se dají zařadit do čtyř jazykových rovin.

### 4.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Existují čtyři jazykové roviny, které nám určují řečový vývoj. Ve vývoji jedince se řeč rozvíjí v těchto jazykových rovinách současně (Klenková, 2006).

Řadíme mezi ně: morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou rovinu (Bytešníková, 2012). Je nutné brát ohled na faktory ovlivňující vývoj řeči. Získání jazykových dovedností je komplikovaný a časově náročný proces, při kterém se objevují různé vlivy, které mohou vývoj jazyka znatelně ovlivnit. Mezi tyto okolnosti patří například: věk, vliv okolí, úroveň kognice (Římalová Saicová, 2016).

#### **4.1.1 Morfologicko-syntaktická rovina**

Tuto rovinu pozorujeme až s rozvojem mluveného slova (Klenková, 2006), protože při ní zkoumáme u dítěte gramatický aspekt (Bytešníková, 2012). Dítě začíná užívat mluvenou řeč okolo prvního roku, kdy začíná tvořit jednoslovné věty za pomoci tvorby opakováním slabik. Mezi tyto slova patří například: máma, bába, táta atd. (Klenková, 2006). V průběhu vývoje dítěte se mění postavení užívání slovních druhů. Dítě nejprve užívá citoslovce, které se ale později mění na podstatná jména (Bytešníková, 2012), která jsou zprvu neohebná, neskloňují se a ani se nečasují. (Klenková, 2006). Mezi první slova dítěte dále patří takzvaná „dětská slova“, jako je například: pápá, ham, hačí, ťapi, atd. (Bytešníková, 2012). Toto období trvá do dvou let věku dítěte a poté začíná tvořit dvouslovné věty, kde se začínají objevovat slovesa (Klenková, 2006). Dle Bytešníkové (2012), nastává největší rozvoj v užívání dalších slovních druhů (období dvou až tří let věku dítěte) a také přichází začátky skloňování slov (Klenková, 2006). Dítě v tomto věku dokáže vytvořit víceslovnou větu (Bytešníková, 2012). Zastoupení slovních druhů dle vývoje řeči začíná užíváním podstatných jmen, které doplňují citoslovce (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006), dále slovesa a dostávají do popředí také přídavná jména a osobní zájmena (Klenková, 2006). Později si dítě osvojuje i ostatní slovní druhy (Bytešníková, 2012), ale jako poslední si adaptuje číslovky, spojky a předložky. Ve věku tří let dítě dokáže užívat jednotné i množné číslo (Klenková, 2006). Klenková (2006) uvádí, že je pro dítě typické utváření slovosledu podle emocionálního významu slov, které dítě ve větě využívá. Z toho důvodu je často na prvním místě věty pro dítě významově klíčové slovo. Ve starším věku se už dostávají do popředí složitější souvětí (Bytešníková, 2012), nejprve převažují souvětí ve slučovacím poměru a poté i souvětí podřadná (Klenková, 2006). Později se u dítěte vyvíjí tzv. jazykový cit, který se začíná čím dál více projevat a uplatňovat při komunikaci (Vitásková, 2013). Do čtyř let věku dítěte se vyskytují dysgramatismy, při kterých si osvojuje pravidla gramatiky. Před nástupem do školy je velice důležité, aby děti měly správný řečový vzor od svých rodičů, protože v tomto věku

dochází k nápodobě (Bytešníková, 2012). Příklad vývoje řeči v morfologicko-syntaktické rovině u bilingvního dítěte je popsán například v kazuistice od Málkové a Sternal (2017). Byl zde sledován bilingvní chlapec (českého a německého jazyka) v batolecím věku v rozmezí šesti měsíců. První testování proběhlo, když byl chlapci jeden rok a jedenáct měsíců, druhé v jeho dvou letech a dvou měsících a poslední testování proběhlo v jeho dvou letech a pěti měsících. Od začátku testování byl vidět znatelný rozvoj v užívání podstatných jmen a sociálních výrazů, které tvořily 55 % respektive 32 % veškeré komunikace v českém jazyce. V německém jazyce bylo procentuálně vyšší zastoupení podstatných jmen (63 %), zastoupení sociálních výrazů bylo téměř totožné (31 %). Ve druhém testovacím období přibyl nárůst sloves, a to především v českém jazyce, jejichž procentuální využívání se pohybovalo okolo 18 %. Dále přibývá užívání přídavných jmen a gramatických slov. V poslední řadě roste také užívání zájmen, která ve druhém testovacím období téměř nebyla zastoupena. K jejich malému nárůstu došlo až ve třetím testovacím období, ale tyto výrazy stále tvořily do 10 % z veškeré komunikace. Užívání českého jazyka bylo u chlapce v převaze, což je viditelné ve třetím testovacím období, kdy chlapci prudce vzrostl počet užívaných slovních druhů v jazyce českém oproti německému jazyku.

Chlapec je prvorozeným dítětem do úplné rodiny a bylo u něj používáno tzv. Grammontovo pravidlo neboli jedna osoba – jeden jazyk. Od narození na chlapce hovořil otec v německém jazyce a matka v jazyce českém. Ta byla s chlapcem na mateřské dovolené a během sledovaného období se chlapci narodil sourozenec.

#### **4.1.2 Lexikálně-sémantická rovina**

V této rovině je hlavním tématem slovní zásoba, a to jak pasivní, tak aktivní. Pasivní slovní zásoba znamená, že člověk zná a rozumí určitému počtu slov, které ale aktivně nepoužívá. Dle Dvořáka (2001, in Bytešníková, 2012) pasivní slovní zásoba převyšuje nad aktivní, a to skoro o  $\frac{1}{3}$ . Různé okolnosti v našich životech nám neustále rozvíjí naši slovní zásobu, což znamená, že je to nekončící proces (Bytešníková, 2012). U dítěte sledujeme pasivní slovní zásobu už v desátém měsíci a aktivní slovní zásobu kolem prvního roku věku dítěte (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006). V počátku dítě rozumí slovům pouze hypergeneralizačně, což znamená, že pod slovy haf, haf, dítě označí vše, co je chlupaté a má čtyři nohy (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006). Dále přicházejí dvě období pokládání otázek. První období nastává kolem jednoho a půl roku věku dítěte, kdy se ptá: „Co je to?“ Kdo je to? „Kde je to?“. V druhém tázacím období, které přichází

okolo třetího roku, se dítě ptá: „Proč?“ (Bytešnicková, 2012; Klenková, 2006). Pasivní i aktivní slovní zásoba se u každého dítěte liší (Bytešnicková, 2012), ale dle různých výzkumů víme, že okolo prvního roku dítěte je slovní zásoba okolo pěti až sedmi slov, u dvouletého dítěte dvě stě slov, ve třech letech to je téměř tisíc slov, ve čtyřech letech tisíc pět set slov a před nástupem do školy dva a půl až tři tisíce slov. Největší nárůst slovní zásoby můžeme pozorovat ve věku do tří let. Například zde v kazuistické studii (Málková a Sternal, 2017) u bilingvního chlapce je vidět, že vývoj slovní zásoby je v začátcích velice pozvolný, jak v jazyce českém tak v jazyce německém. V průběhu testování je patrný výrazný rozdíl v nárůstu české slovní zásoby, kdy na počátku testovacího období měl chlapec v aktivní slovní zásobě sto padesát slov a na konci testovacího období pět set padesát jedna aktivních slov. V německém jazyce chlapec na počátku testování aktivně užíval osmdesát čtyři slov a v posledním testovacím období tři sta sedmdesát devět aktivních slov. Převaha českého jazyka je dána rodinnou situací, kdy je dítě s jeho česky mluvící matkou na mateřské dovolené, tedy dítě získává větší jazykový input ze strany matky. Ve třech letech se dítě dokáže pojmenovat vlastním jménem (Málková a Sternal, 2017). Mezi třetím a čtvrtým rokem rozlišuje stupňování přídavných jmen a také rozumí protikladům, zopakuje básničku, zná jméno rodičů a svého sourozence. Před nástupem do školy už dítě dokáže i spontánně vyprávět (Klenková, 2006).

#### **4.1.3 Foneticko-fonologická rovina**

Tato rovina je zaměřena na zvukovou stránku řečového projevu (Bytešnicková, 2012). Dle Kapáلكové (2009) Nejprve pozorujeme období křiku, které má dvě stádia, a to nediferenciovaný křik a diferenciovaný s citovým zabarvením (Červenková, 2019). Dle výzkumů je důležitý přechod dítěte z pudového žvatlání na napodobující žvatlání, které začíná v šestém měsíci a přetrvává až do devátého měsíce dítěte. V tomto období se napodobující žvatlání vnímá jako období, kdy dítě začíná vyvozovat první hlásky, (Klenková, 2006) tudíž ho vnímáme jako začátek vývoje výslovnosti (Bytešnicková, 2012). Dle Klenkové (2006) se nejprve u dítěte fixují samohlásky a poté souhlásky, v pořadí hlásek úžinových jednoduchých, polozávěrových, úžinových se zvláštním způsobem tvoření, ale vždy musíme brát v úvahu individuální vývoj jednotlivce, který se může lišit od vývoje průměrného (Bytešnicková, 2012). První ze samohlásek je tvořena hláska a, a nejpozději jsou tvořeny hlásky i, u. U fixace hlásek úžinových jsou pro dítě nejnáročnější sykavky. Až ve chvíli, kdy dojde k ustálení artikulace sykavek, tak dítě

začíná fixovat hlásku l a nakonec r a ř (Bytešnicková, 2012). Ukončení vývoje výslovnosti se pohybuje kolem pátého roku dítěte, ale může přetrvávat až do sedmého roku. Tento proces je ovlivněn mnoha faktory jako jsou: vyzrálost fonemického sluchu, společenské prostředí, úroveň intelektu (Klenková, 2006). Před nástupem do základní školy by mělo dítě správně vyslovovat všechny hlásky (Bytešnicková, 2012), pokud tomu tak není, měla by být zahájena logopedická intervence (Klenková, 2006). Vývoj v této rovině by měl být s nástupem do školy zcela dokončen (Bendová, 2011).

Důležité je také zmínit fonetické uvědomování. V procesu rozvíjení schopnosti čtení a psaní je klíčovou dovedností schopnost rozpoznat zvukovou stránku jazyka, což se nazývá fonemické uvědomování. Současný výzkum se zaměřuje na vztah mezi těmito dovednostmi a budoucí úspěšností v čtení a psaní v předškolním období (Kulhánková, et al., 2008)

#### **4.1.4 Pragmatická rovina**

Dle Lechty (1990 in Klenková, s. 40; in Bytešnicková, s. 201) rovina pragmatická „představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.“ Jedná se o schopnost aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, reagovat na nonverbální projevy, udržet téma rozhovoru a aktivně používat nonverbální komunikaci, styl a způsob chování vůči komunikačnímu partnerovi (Bytešnicková, 2012). U dvou až tříletého dítěte lze pozorovat, že dokáže zaujmout roli komunikačního partnera a reagovat dle dané situace (Klenková, 2006). Tato rovina se skládá ze tří základních oblastí a to: rozvoj komunikativní funkce, odpověď na sdělení a podílení se na interakci a konverzaci (Bytešnicková, 2012).

#### **4.2 Společný evropský referenční rámec**

Referenční rámec představuje souhrn základních pravidel pro vypracování jazykových sylabů, učebnic zkoušek atd. Tato pravidla jsou stanovena a platná pro celou Evropu. Dále také zahrnuje, jaké znalosti by měl daný žák v jazyce mít a jak rozvíjet jeho znalosti a dovednosti, aby dokázal jednat. V této kapitole se budeme především zaměřovat na úrovně ovládnání jazyka, které rámec definuje. Cílem tohoto rámce je vytvořit pomůcku, která bude definovat úrovně užívání jazyka a také tvorby objektivního hodnocení a srozumitelnosti sylabů, kurikul atd. (Council of Europe, 2001).



### 4.2.1 Společné referenční úrovně

Zde jsou popsány úrovně ovládnutí jazyka. Za účelem hodnocení užívání jazyka bylo vytvořeno deskriptivní schéma a společné referenční úrovně, které nám napomáhají měřit znalosti jedince. Dělení je uspořádáno do tří skupin ovládnutí jazyka a to na: A, B, C, které se dělí dále na dvě skupiny např. A1, A2. Uživatel, který má znalost jazyka označený písmenem A je brán jako uživatel základů jazyka. Znalost A1 neboli Breakthrough („Průlom“) odpovídá ovládnutí základních pojmů neboli úvodní způsobilostí užívání daného jazyka. Dokáže se zeptat na základní otázky a také na ně odpovědět. V úrovni A2 neboli Waystage („Na cestě“) dokáže porozumět větám a výrazům, které se jedince týkají. Dokáže v jednoduchých větách popsat danou situaci a popsat svou rodinu. Další skupinou je B, ve které je uživatel brán jako samostatný uživatel daného jazyka. Úroveň B1 – Threshold („Práh“) značí porozumění hlavní myšlenky. Dokáže si poradit téměř s každou situací, která může nastat při cestování v zemi, kde se hovoří tímto jazykem a dokáže napsat jednoduchý text na téma, které zná. Jedinec s úrovní B2 – Vantage („Rozhled“) dokáže vést konverzaci s rodilým mluvčím daného jazyka. Zvládne napsat srozumitelný složitější text, kde dokáže vyjádřit své myšlenky a úvahy. Uživatel je brán jako způsobilý přiměřeně reagovat na běžné situace. Zkušený uživatel je označován písmenem C. Úroveň C1 neboli Effective Operational Proficiency („Účinná operační způsobilost“) udává pokročilou úroveň kompetence, která je potřebná pro složitější pracovní a studijní úlohy. Umí plynule a pohotově jednat a rozumí i velice složitým textům. Poslední úrovní je C2 neboli Mastery („Zvládnutí“), která odpovídá nejvyššímu stupni zvládnutí zkoušek. Jedinec rozumí téměř všemu, co slyší či čte. Také se dokáže plynule vyjadřovat a rozlišovat i malé významové odchylky.

Níže je prezentována tabulka (*tabulka č. 1*), která jednotlivé úrovně popisuje zjednodušeným za to holistickým způsobem. V této tabulce je popsán a zjednodušen obsah zvládnutí jazyka v dané skupině a úrovni.

Tabulka 1 Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

|                         |    |  |
|-------------------------|----|--|
| Zkušební uživatel       | C2 | Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.   |
|                         | C1 | Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.  |
| Samostatný uživatel     | B2 | Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností. |
|                         | B1 | Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.                           |
| Uživatel základů jazyka | A2 | Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.                               |
|                         | A1 | Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.   |

## 5 MAIN Test

Tento test slouží k hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí. V testu se hodnotí jak produkce, tak i porozumění příběhů. Dále se dá také zkoumat například strukturální část příběhu, morfologická, syntaktická a lexikální stránka, a především přepínání kódů či mezijazyková interference, při které dítě mylně využívá své znalosti z jednoho jazyka ke komplexnímu vyjádření v jazyce druhém. Test je podrobněji popsán v praktické části (Gagarina et al., 2020).

### 5.1 Využití MAIN Testu

Primární cíl MAIN testu byl již zmíněn, dále je také jeho cílem odhalit, zdali se u jedince objevuje řečová vada či nikoli. V začátcích vzniku tohoto testu byl užíván ve dvaceti zemích, kde byly testovány děti hovořící sedmnácti různými jazyky a čtrnácti různými jazykovými páry. Nyní je tento test přeložen do dvaceti šesti jazyků, kdy je využíván ke sběru dat od vícejazyčných dětí s řečovou vadou i bez ní. Díky tomu se dá získat mezijazykové srovnání a rozvoj teoretických perspektiv. MAIN test pravděpodobně také dokáže zaznamenat výchyly jazykových schopností dětí s vývojovou poruchou řeči. Konkrétně se zdá, že ve vyprávění a v reprodukci jsou děti s vývojovou poruchou vady řeči méně úspěšné, než jejich vrstevníci a jejich mluvený projev je strožejší (Kraljevič, et al., 2020).

### 5.2 Hodnocení makrostruktury

Každý příběh se skládá ze šesti obrázků, které nám vykreslují daný příběh. Na začátku příběhu dochází k popisu prostředí, čímž bychom měli zjistit místo, čas a hlavního hrdinu našeho zvoleného příběhu. V dalších epizodách sledujeme sdělení o: cíli, rozhodnutí hlavního hrdiny, pokusu hlavního hrdiny dosáhnout daného cíle a jeho výsledku, vnitřní stav, které iniciují cíl a vyjadřují jednu či více reakcí. Strukturální složitost příběhu udává data o úrovni vývoje vyprávění a umožňuje srovnání v daných jazycích. Strukturální komplexnost udává správně sdružený a souvislý příběh vyžadující schopnost chápat stav mysli ostatních lidí na různých úrovních. Abychom pochopili děj, musíme být schopni interpretovat emoce, cíle a záměry hlavních postav. Kromě toho musí vypravěči příběhů poskytnout posluchačům dostatečné informace, aby mohli sledovat a pochopit celé vyprávění. Analýzou vnitřních stavů dítěte získáváme informace o užívání tzv. metalingvistický znalostech, které se vztahují k porozumění jazykových struktur, jako je například gramatika, pravopisná stránka, slovní zásoba atd. Dále získáváme

informace o tzv. metakognitivních znalostech, které se vztahují ke schopnosti porozumění a ovládnutí svých vlastních myšlenek a učení se. Ve chvíli, kdy dítě užívá metalingvistická slovesa (např. křičet, myslet, divit se) či slov vyjadřující emoce (např. šťastný, naštvaný), tak lze považovat, že si jedinec dokáže uvědomovat duševní stav druhých a vyvodit závěr o aspektech příběhu. Porozumění vnitřních stavů je hodnoceno jak v produkci, tak i v porozumění. Jazyk vnitřních stavů nám umožňuje posuzovat dětské porozumění a uvědomění si záměrů a cílů hlavních postav v příbězích. Důležitým doplňkem vyprávění či převyprávění je porozumění, které se stanovuje pomocí otázek, které jsou kladeny po vyprávění/převyprávění příběhu. V testu je deset otázek z čehož tři jsou zaměřeny na tři cíle, dalších šest se zaměřuje na termíny vnitřního stavu jako cíle, iniciační události a reakce. Poslední otázka vyzývá dítě, aby vyvodilo závěr z příběhu a řeklo, jak k tomuto závěru dospělo.

### **5.3 Hodnocení mikrostruktury**

Mikrostruktura se skládá z mnoha různých lingvistických prvků, jako jsou například délkové a lexikální aspekty, morfologické a syntaktické prvky (slovosled, délka příběhu), diskurzí domény a bilingvní jevy. Tyto prvky jsou pro každý jazyk specifické a mohou se v jednotlivých jazycích lišit. V publikaci byly vybrány základní znaky, které slouží k analýze. Mezi tyto body patří: délka vyprávění a slovní zásoba, syntaktická složitost a koheze diskurzu, dvojjazyčnost, základní otázky a přibližná zjištění.

## **6 Úroveň českého a anglického jazyka u bilingvních dětí**

Praktická část bakalářské práce se zabývá úrovní osvojených jazykových kompetencí bilingvních dětí v českém a anglickém jazyce.

### **6.1 Cíl průzkumného šetření**

Cílem bakalářské práce je zjistit úroveň jazykových kompetencí bilingvních dětí v českém a anglickém jazyce.

#### **6.1.1 Průzkumná otázka:**

Mají bilingvní děti stejnou úroveň jazykových kompetencí v českém a anglickém jazyce?

### **6.2 Průzkumný soubor**

Bylo testováno šest dětí, tedy tři sourozenecké páry, ve věku 8–12 let. Každý sourozenecký pár měl odlišnou výchovu.

Děti č. 1 a 2 byly narozeny v Anglii a docházely do anglické mateřské školy i základní školy. V průběhu dalších let se přestěhovaly do České republiky, kde nyní navštěvují běžnou českou základní školu. Mateřským jazykem otce je jazyk český. Otec se narodil v České republice. Anglický jazyk ovládá na úrovni rodilého mluvčího. Matky mateřský jazyk je jazyk slovenský. Matka pochází ze Slovenské republiky.

Děti č. 3 a 4 byly narozeny v České republice a navštěvovaly českou mateřskou školu. Nyní dochází do bilingvní základní školy. Děti mají v příbuzenském vztahu americké obyvatele, tudíž jsou už od raného věku vystavovány anglickému jazyku. Rodný jazyk obou z rodičů je jazyk český, kterým na děti mluví již od narození. Matka ovládá anglický jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Otec ovládá jazyk anglický na úrovni B2. Oba rodiče pocházejí z České republiky.

Děti č. 5 a 6 byly narozeny v Irsku. Nyní žijí v České republice a navštěvují českou základní školu. Jejich matka je Češka a jejich otec pochází z ostrova Mauricius. Otec se s dětmi dorozumívá v angličtině.

### **6.3 Průzkumné metody**

Pro testování byl využit MAIN test a MAIN dotazník vyplněný rodiči. Testování probíhalo v domácím prostředí a prostorách školy bez přítomnosti rodičů. Bylo testováno

šest dětí, tedy tři sourozenecké páry, díky čemuž bylo zjištěno, jak obě děti reagují na bilingvní výchovu. Dále probíhal rozhovor s rodiči, který přiblížil výchovu dětí. Výsledky byly vyhodnoceny dle pokynů MAIN testu

**MAIN test** je multijazykový test na hodnocení jazykových schopností. Koncepce tohoto nástroje umožňuje evaluaci porozumění a produkci narativů v několika jazycích u jednoho dítěte. K získání výsledků je použito více způsobů, ale v tomto testování bylo využito pouze modelování příběhu a jeho reprodukce. Test využívá čtyři paralelní příběhy, které byly při testování použity. Příběhy „Ptáčátka“ a „Kocoura“ byly použity pro český jazyk a příběhy „Kůzlátka“ a „Psa“ pro testování jazyka anglického. Pro vyprávění byly využity příběhy „Ptáčátka“ a „Kůzlátka“, pro reprodukci pak příběhy „Kocoura“ a „Psa“.

Výsledky byly **vyhodnoceny** na základě formuláře MAIN testu. U dětí bylo hodnoceno: porozumění příběhu, struktura příběhu, komplexnost struktury. Dále byly sečteny výrazy popisující mentální stavy (slova vyjadřující vnímání, fyziologický stav, stav vědomí, emoční stav, mentální činnost, řeč).

Dále byl použit **MAIN dotazník** (viz Přílohy), který byl vyplněn rodiči. Dotazník slouží ke zjištění jazykových schopností dítěte z pohledu rodičů a k osobní anamnéze dítěte. Dále jsou zde kladeny otázky na vývoj řeči dítěte, na eventuelní sluchové vady a na dominanci používaných jazyků.

**Rozhovor** s rodiči testovaných dětí vedl k navázání důvěry a ke komplexnosti případových studií. Otázky zněly: Užívali jste od narození dítěte oba jazyky, nebo pouze jeden z nich? Používali jste některou z bilingvních výchov? Měli jste, či máte nastaveny nějaké pravidla v užívání jazyků (za jakých podmínek mluvíme daným jazykem)?

#### **6.4 Organizace testování**

Děti byly testovány v průběhu jednoho dne. Děti č. 1 a 2 byly testovány 1.11. 2022, děti č. 3 a 4 dne 7.1. 2023 v domácím prostředí. Děti č. 5 a 6 byly testovány 25.1. 2023 v prostředí školy. Nejprve byly testovány z českého jazyka a následně z jazyka anglického. Při testování nebyli přítomni rodiče, ale pouze testující a testované dítě. Rodiče čekali v jiné místnosti, kde mezitím vyplňovali MAIN dotazník. Testování v anglickém jazyce vedl člověk s jazykovou úrovní C1 v anglickém jazyce.

## 6.5 Průběh testování

Po neformálním seznámení dvou testovaných dětí s testujícím, byly děti testovány odděleně v českém jazyce a následně v jazyce anglickém.

### 6.5.1 Testování v českém jazyce

Testované dítě sedělo naproti testujícímu, který měl připravené příběhy pro testování českého jazyka. Na testování byla nastavena kamera, pomocí které testující mohl vyhodnotit celý test. Testování začalo zahřívacími otázkami, aby byl navázán vztah s dítětem a došlo k ujištění, že testované dítě dokáže porozumět jednoduchým otázkám. Tyto otázky zněly: Jak se dneska máš? Jak ses měla ve škole? Děláš nějaký sport?

Po zahřívacích otázkách byl před dítě položen příběh ptáčátka. „*Nejdříve se podívej na celý příběh. Můžeme začít?*“ Byl rozložen obrázek č. 1 a 2. *Teď bych chtěl/a, abys vyprávěl/a příběh. Podívej se na obrázky a zkus podle nich vyprávět příběh nejlépe, jak umíš.*“ Přípustná nápověda, pokud se dítě zdráhá začít: „*Vyprávěj mi ten příběh.*“ (bylo ukázáno na obrázky), když dítě dokončilo vyprávění o prvních dvou obrázcích, tak byly rozloženy obrázky 1–4 a poté obrázky 1-6. Pokud se dítě zastavilo v mluveném projevu, tak mu byla poskytnuta nápověda pomocí otázek: *Ještě něco?* „*Pokračuj.*“ „*A co ještě?*“ „*Co je tam ještě?*“ Když dítě dokončilo vyprávění, tak bylo pochváleno a byly mu položeny otázky na porozumění.

Po vyprávění byla testována reprodukce pomocí příběhu „Kocour“. Dítě bylo vyzváno, aby si prohlédlo celý příběh a ve chvíli, kdy bylo připraveno se začalo. *Budu ti vyprávět příběh, a potom ten příběh budeš vyprávět ty mně.*“ Byly rozloženy obrázky 1 a 2 a testující začal vyprávět. Příběh začíná tady (ukázala jsem na obrázek 1).

*“Jednoho dne ptačí maminka viděla, že její ptáčátka mají hlad. Odletěla pryč, protože pro ně chtěla sehnat jídlo. Hladový kocour viděl, že ptačí maminka letí pryč a zamňoukal: „Hmmm, paráda, co to vidím támhle v ptačím hnízdě?“ Dále byly rozloženy obrázky 3 a 4. Byly rozloženy obrázky 1-4. „Ptačí maminka se vrátila a přinesla dětem velkého červa. Kocoura však neviděla. Byla šťastná, že má šťavnatou potravu pro své děti. Mezitím zlý kocour začal šplhat na strom, protože chtěl ulovit ptáčátka. Kocour popadl jedno z ptáčátek. Zrovna šel kolem statečný pes, který viděl, že ptáčátka jsou ve velkém nebezpečí. Rozhodl se zastavit kocoura a zachránit je.“ Byly rozloženy obrázky 5 a 6, tak aby byl vidět celý příběh. „Řekl kocourovi: „Nech ta ptáčátka na pokoji!“ Potom*

*chytil kocoura za ocas a stáhl ho dolů. Kocour pustil ptáčátka a pes ho zahnal pryč. Pes byl velmi rád, že mohl zachránit ptáčátka, a kocour byl dál hladový. A to je konec příběhu.*“ Po dokončení vyprávění byly obrázky 3-6 zakryty tak, aby dítě vidělo pouze obrázek 1 a 2. Dítě bylo vyzváno, aby celý příběh převyprávělo, co nejlépe umí. Když se dítě zastavilo, tak mu byly poskytnuty nápovědy formou otázek: „*Ještě něco?*“ „*Pokračuj.*“ „*A co ještě?*“ „*Co je tam ještě?*“ Když dítě skončilo s vyprávěním, tak bylo pochváleno a byly mu položeny otázky na porozumění (viz příloha).

### **6.5.2 Testování v anglickém jazyce**

Testování v anglickém jazyce probíhalo stejným způsobem jako v jazyce českém, ale byly zde použity příběhy „Pes“ a „Kůzlátka“. Zde je napsaný překlad do anglického jazyka, jakým způsobem bylo dítě testováno. Testované dítě sedělo naproti testujícímu, který měl připravené příběhy pro testování z anglického jazyka. Testování začalo zahřívacími otázkami, aby byl navázán vztah s dítětem a došlo k ujištění, že testované dítě dokáže porozumět jednoduchým otázkám. Tyto otázky zněly: „*Who is your best friend?*“ „*What do you like to watch on TV?*“ „*Do you like telling stories?*“ „*Do you like listening to stories?*“

Po zahřívacích otázka byl před dítě položen příběh „Kůzlátka“. Dítě bylo vyzváno k tomu, aby si prohlédlo celý příběh a když bylo připraveno, tak se mohlo začít. Před dítě byly položeny pouze první 2 obrázky z příběhu a bylo mu řečeno: „*Now I want you to tell the story. Look at the pictures and try to tell the best story you can.* Pokud dítěti dělá problém začít, tak se mu snažíme pomoci: “*Tell me the story*” (point to picture). Ve chvíli, kdy dítě dokončilo vyprávění o prvních dvou obrázcích, tak byly rozloženy obrázky 1–4 a poté obrázky 1-6. Pokud se dítě zastavilo v mluveném projevu, tak mu byla poskytnuta nápověda pomocí otázek: “*Anything else?*”, “*Continue*”, “*Tell me more*”, “*Let’s see what else is in the story*”. If the child stops talking without indicating that he/she has finished, ask: “*Tell me when you are finished*”. Ve chvíli, kdy dítě dokončilo vyprávění, mu byly položeny otázky na porozumění.

Dále byla testována reprodukce pomocí příběhu „Pes“. Dítě bylo vyzváno, aby si prohlédlo celý příběh a ve chvíli, kdy bylo připraveno se začalo. Dítěti byl ukázán celý příběh a poté začal testující vyprávět. „*Are you ready? I am going to tell you the story and then you can tell it to me again.*“ Před dítě byly rozloženy obrázky 1 a 2. Testující začal vyprávět příběh: „*One day there was a mother goat who saw that her baby goat had*



*fallen into the water and that it was scared. She jumped into the water because she wanted to save it. A hungry fox saw that the mother goat was in the water and growled: "Mmm, nice, what do I see here on the grass?".* Dále byly rozloženy obrázky 3 a 4. Dítě před sebou vidělo obrázky 1-4. „*The mother goat pushed the baby goat out of the water, but she did not see the fox. She was glad that her baby did not drown. Meanwhile the mean fox jumped forward because he wanted to catch the other baby goat. He grabbed the baby goat. A brave bird that was flying by saw that the baby goat was in great danger. He decided to stop the fox and save the baby goat.* K dokončení příběhu byly dítěti ukázány obrázky 5 a 6 a bylo dokončeno vyprávění. „*The bird said to the fox: "Leave the baby goat alone". And then he flew down and bit the fox's tail. The fox let go of the baby goat and the bird chased him away. The bird was very happy that he could save the baby goat, and the fox was still hungry. And that is the end of the story.*“ Po dokončení vyprávění byly před dítětem rozloženy pouze obrázky 1 a 2 a bylo mu řečeno: *Now I want you to tell the story. Look at the pictures and try to tell the best story you can.* Když dítě popsal obrázků 1 a 2, tak mu byly odkryty obrázky 3 a 4 a poté i obrázky 5 a 6. Pokud se uprostřed vyprávění dítě zastavilo, tak mu byly řečeny pomocné otázky, aby ještě pokračovalo. Tyto otázky zněly: *"Anything else?", "Continue", "Tell me more", "Let's see what else is in the story"*. Ve chvíli, kdy dítě skončilo, tak mu byly položeny otázky na porozumění příběhu.

## **6.6 Případová studie č. 1**

Pohlaví: dívka

Věk: 11 let

Dívka č. 1 a dívka č. 2 jsou sourozenci.

Dívka se narodila jako první dítě česky mluvícímu otci a slovensky mluvící matce v Anglii.

Matka se narodila ve Slovenské republice a jejím mateřským jazykem je jazyk slovenský. V pozdějším věku se přestěhovala do Anglie, kde se svým přítelem založili rodinu.

Otec se narodil v České republice a jeho mateřským jazykem je jazyk český. Přestěhoval se do Anglie, kde se svou partnerkou založil rodinu.

Společným jazykem otce a matky byly jejich mateřské jazyky, když se jim narodila první dcera, tak se stal jejich společným jazykem jazyk anglický. Angličtina se stala primárním jazykem pro konverzaci v rodině.

Rodiče na dívku mluvili od narození převážně v anglickém jazyce, který byl jejím mateřským jazykem. Dívka začala chodit do mateřské školy ve dvou letech a posléze navštěvovala běžnou základní školu v Anglii. Po rozvodu rodičů dívka zůstala s otcem, který začal žít s česky mluvící paní. Ta začala dívku vzdělávat v českém jazyce.

V roce 2021 se rodina přistěhovala do České republiky, kde dívka začala navštěvovat běžnou českou základní školu v Královéhradeckém kraji. Dívka by měla být v 6. třídě, ale kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka je v 5. třídě. Po přistěhování se stala čeština hlavním jazykovým prostředkem v rodinné komunikaci, pouze občas se dívka s otcem baví v jazyce anglickém. Sekundární český jazyk se tedy stal jejím dominujícím jazykem.

Dívka má, dle svých slov, ve škole potřebu si velkou část informací překládat do anglického jazyka, aby porozuměla kontextu. U dívky převažuje čtení knih a sledování filmů v jazyce anglickém.

Dle otce byl vývoj řeči a sluchu dívky intaktní a nevyskytly se zde žádné vývojové vady.

Tabulka 2 Výsledky dítěte č. 1

| <b>Dítě č. 1</b>      | <b>Český jazyk</b> | <b>Anglický jazyk</b> |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| Reprodukce            |                    |                       |
| Porozumění            | 9/10               | 10/10                 |
| Struktura příběhu     | 12/17              | 12/17                 |
| Komplexnost struktury | 4/15               | 9/15                  |
| Mentální stavy        | 2                  | 9                     |
| Vyprávění             |                    |                       |
| Porozumění            | 10/10              | 10/10                 |
| Struktura příběhu     | 10/17              | 11/17                 |
| Komplexnost struktury | 8/15               | 7/15                  |
| Mentální stavy        | 4                  | 7                     |

U dítěte č. 1 jsou vidět téměř shodné výsledky v hodnocení struktury příběhu, v anglickém a českém jazyce, a to jak při reprodukci, tak při vyprávění. Poměrně významný rozdíl je patrný v komplexnosti struktury při reprodukci, kdy v anglickém jazyce dítě získalo více než dvojnásobný počet bodů. V komplexnosti struktury dívka zvládla správně popsat příběh. Byl zde zdůrazněn cíl, záměr a výsledek. V českém jazyce je značný rozdíl v komplexnosti struktury u reprodukce a vyprávění, kdy výsledky u vyprávění jsou výrazně lepší. Dále je vidět diference u mentálních stavů v českém a anglickém jazyce, kdy v jazyce českém dítě získalo výrazně méně bodů. U reprodukce v českém jazyce dívka užila pouze dvě slova, která určují mentální stav a to slova, která určují vnímání a mentální činnosti. V anglickém jazyce u reprodukce dívka užila 9 slov určující mentální stavy, a to slova vyjadřujících vnímání, emoce, mentální činnosti a slovesa vyjadřující řeč. U vyprávění v českém jazyce dívka řekla 4 slova vyjadřující mentální stavy, a to slova vyjadřující vnímání, emoce a mentální činnosti. V jazyce anglickém užila 7 slov z čehož použila slova vyjadřující vnímání, fyziologický stav, emoce a mentální činnost. U všech příběhů dítě dosáhlo téměř plného počtu bodů v oblasti porozumění.

## **6.7 Případová studie č. 2**

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let

Dívka č. 2 a dívka č. 1 jsou sourozenci.

Matka se narodila ve Slovenské republice a jejím mateřským jazykem je jazyk slovenský. V pozdějším věku se přestěhovala do Anglie, kde se svým přítelem založili rodinu.

Otec se narodil v České republice a jeho mateřským jazykem je jazyk český. Přestěhoval se do Anglie, kde se svou partnerkou založil rodinu.

Společným jazykem otce a matky byly jejich mateřské jazyky, když se jim narodila první dcera, tak se stal jejich společným jazykem jazyk anglický. Angličtina se stala primárním jazykem pro konverzaci v rodině, a tedy i mateřským jazykem dívky.

Dívka začala chodit do mateřské školy ve dvou letech a posléze navštěvovala běžnou základní školu v Anglii. Po rozvodu rodičů dívka zůstala s otcem, který začal žít s česky mluvící paní. Ta začala dívku vzdělávat v českém jazyce.

V roce 2021 se rodina přistěhovala do České republiky, kde dívka začala navštěvovat běžnou českou základní školu v Královéhradeckém kraji. Dívka by měla být ve 3. třídě, ale díky jejím znalostem a dovednostem je nyní ve 4. třídě. Dívka také nedochází se svými spolužáky na hodiny anglického jazyka. Přestěhováním se stal český jazyk primárním jazykem rodiny, nicméně otec se snaží s dívkami příležitostně konverzovat i v angličtině.

Dle otce byl vývoj řeči a sluchu dívky intaktní a nevyskytly se zde žádné vývojové vady.

Tabulka 3 Výsledky dítěte č. 2

| Dítě č. 2             | Český jazyk | Anglický jazyk |
|-----------------------|-------------|----------------|
| Reprodukce            |             |                |
| Porozumění            | 10/10       | 10/10          |
| Struktura příběhu     | 10/17       | 12/17          |
| Komplexnost struktury | 4/15        | 10/15          |
| Mentální stavy        | 9           | 8              |
| Vyprávění             |             |                |
| Porozumění            | 9/10        | 9/10           |
| Struktura příběhu     | 14/17       | 12/17          |
| Komplexnost struktury | 11/15       | 7/15           |
| Mentální stavy        | 9           | 9              |

U dítěte č. 2 je významný rozdíl v komplexnosti struktury u reprodukce v českém a anglickém jazyce. Dívka nedostatečně vytyčila cíle, pokusy a výsledky příběhu. Až na tuto nuanci je dítě velice vyrovnané ve všech oblastech v obou jazycích. Například u mentálních stavů dívka použila kromě slov vyjadřující stav vědomí všechna (slova vyjadřující vnímání, emoce, fyziologický stav, mentální činnosti a slovesa vyjadřující řeč). U všech příběhů dítě dosáhlo téměř plného počtu bodů v oblasti porozumění. Struktura příběhu je v obou jazycích v reprodukci i vyprávění velice vyrovnaná. Dívka v této oblasti získala v rozmezí 10–14 bodů.

## 6.8 Případová studie č. 3

Pohlaví: chlapec

Věk: 12 let

Chlapec č. 3 a dívka č. 4 jsou sourozenci.

Chlapec se narodil jako první dítě česky mluvícím rodičům v České republice.

Matka i otec se narodili v České republice a jejich mateřským jazykem je u obou čeština. Český jazyk byl vždy primárním jazykem rodiny, nicméně rodiče jsou zvyklí využít anglický jazyk v přítomnosti anglicky mluvících lidí.

V rodině mají příbuzenstvo z USA, kteří už od narození mluví na děti v anglickém jazyce. Kontakt s příbuznými je na denní bázi, chlapec tedy přijímá oba jazyky již od narození. Rodiny se také čtyři krát ročně schází na dobu delší než tři týdny. Mateřským jazykem je dle chlapce i jeho rodičů čeština. Od čtyř let chlapec nicméně rozumí anglickým pokynům, běžně sleduje filmy a čte knihy v angličtině.

Vývoj jeho řeči a sluchu byl v normě, nevyskytly se zde žádné vývojové vady a začal mluvit po třetím roce.

Docházel do české mateřské školy v Královéhradeckém kraji a nyní dochází do bilingvní základní školy v Pardubickém kraji. Od třetí třídy základní školy se navíc aktivně učí španělský jazyk, jehož úroveň je nyní mezi B1 a B2. Jeho cíl ve vztahu k jeho jazykovým dovednostem je si dále zvyšovat úroveň jeho španělského jazyka a začít se učit japonštinu.

Tabulka 4 Výsledky dítěte č. 3

| <b>Dítě č. 3</b>      | <b>Český jazyk</b> | <b>Anglický jazyk</b> |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| <b>Reprodukce</b>     |                    |                       |
| Porozumění            | 10/10              | 9/10                  |
| Struktura příběhu     | 12/17              | 12/17                 |
| Komplexnost struktury | 8/15               | 11/15                 |
| Mentální stavy        | 11                 | 6                     |
| <b>Vyprávění</b>      |                    |                       |
| Porozumění            | 9/10               | 10/10                 |
| Struktura příběhu     | 8/17               | 8/17                  |
| Komplexnost struktury | 8/15               | 1/15                  |
| Mentální stavy        | 4                  | 9                     |

U dítěte č. 3 je vidět významný rozdíl v komplexnosti struktury příběhu u vyprávění v českém a anglickém jazyce. Chlapec u vyprávění nedokázal udržet komplexnost struktury příběhu. Příběh velice zkrátil. Nebyl zde řečen cíl, záměr ani výsledek. V českém jazyce chlapec použil výrazy určující vnímání, fyziologický stav, emoce, mentální činnost, a i slovesa vyjadřující řeč. V anglickém jazyce chlapec nedokázal použít slova vyjadřující řeč. Další diferencí je četnost využití pojmenování mentálních stavů ve všech čtyřech testech. Výsledky kolísají od 11 do 4 bodů. Ve struktuře příběhu se dítě shoduje u reprodukce v českém a anglickém jazyce a také u vyprávění v jednom a druhém jazyce. U všech příběhů dítě dosáhlo téměř plného počtu bodů v oblasti porozumění.

## **6.9 Případová studie č. 4**

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let

Dívka č. 4 a chlapec č. 3 jsou sourozenci.

Dívka se narodila jako druhé dítě česky mluvícím rodičům v České republice.

Matka i otec se narodili v České republice a jejich mateřským jazykem je u obou čeština. Český jazyk byl vždy primárním jazykem rodiny, nicméně rodiče jsou zvyklí využít anglický jazyk v přítomnosti anglicky mluvících lidí.

Dívka byla díky anglicky mluvících příbuzným rozvíjena již od raného věku v anglickým jazykem, ale stejně jako u jejího bratra byl český jazyk přijímán ve větší míře tudíž byl pro dívku český jazyk jazykem mateřským.

Docházela do české mateřské školy v Královéhradeckém kraji a nyní dochází, stejně jako její bratr, do bilingvní školy v Pardubickém kraji. Ve věku tří let dívka rozuměla běžným pokynům v anglickém jazyce, ale konverzovala pouze v jazyce českém.

V poslední době začala dívka pociťovat ve svém anglickém jazyce nejistoty, což velice ovlivnilo její mluvený projev, který byl dříve na vyšší úrovni. Dle matky dívky toto odpovídá vývoji znalosti anglického jazyka u jejího bratra. Chlapec č. 3 měl v jejím věku stejnou nejistotu a regresi v jazykových dovednostech. U dívky se vyskytuje převaha

činností v českém jazyce, přesto sledování filmů a čtení knih probíhá také jako u jejího bratra v angličtině. Dívka se též učí jazyk španělský, kterým mluví na úrovni A2 – B1.

Vývoj řeči a sluchu dívky byl intaktní bez vývojových vad.

Tabulka 5 Výsledky dítěte č. 4

| <b>Dítě č. 4</b>      | <b>Český jazyk</b> | <b>Anglický jazyk</b> |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| <b>Reprodukce</b>     |                    |                       |
| Porozumění            | 8/10               | 8/10                  |
| Struktura příběhu     | 9/17               | 9/17                  |
| Komplexnost struktury | 4/15               | 5/15                  |
| Mentální stavy        | 7                  | 9                     |
| <b>Vyprávění</b>      |                    |                       |
| Porozumění            | 10/10              | 10/10                 |
| Struktura příběhu     | 8/17               | 7/17                  |
| Komplexnost struktury | 10/15              | 0/15                  |
| Mentální stavy        | 2                  | 10                    |

U dítěte č. 4 jsou pozorovány velice shodné výsledky ve všech oblastech reprodukce u obou jazycích. Dívka získala stejný počet bodů u reprodukce v českém a anglickém jazyce u struktury příběhu, což znamená, že dívka dokázala v obou jazycích popsat příběh za pomoci cílů, reakce, určit mentální stav počáteční události atd. K rozdílu dochází až u vyprávění v komplexnosti struktury a mentálních stavů, kdy je u dítěte vidět značný rozdíl mezi českým a anglickým jazykem. U komplexnosti struktury v anglickém jazyce získalo 0 z 15 bodů a v jazyce českém získalo 10 z 15 bodů. Dívka nedokázala při vyprávění říct věty popisující příběh. Vynechávala důležité změny a postavy. Naopak u mentálních stavů je u dítěte vidět lepší výsledek v jazyce anglickém, kde dítě získalo pětinašobek bodů, jak v jazyce českém. V jazyce českém dívka užila pouze 1 slovo vyjadřující emoce a 1 slovo vyjadřující mentální činnost, ale v jazyce anglickém dívka použila všechna slova až na slova vyjadřující stav vědomí.

## 6.10 Případová studie č. 5

Pohlaví: chlapec

Věk: 10 let

Chlapec č. 5 a dívka č. 6 jsou sourozenci.

Chlapec se narodil jako první dítě česky mluvící matce a anglicky mluvícímu otci v Irsku.

Matka se narodila v České republice, tudíž jejím mateřským jazykem je jazyk český. Několik let žila se svým mužem a dětmi v Irsku, kde si osvojila anglický jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Na děti mluví v českém jazyce, ale pokud něčemu nerozumí v češtině, tak se jim to snaží vysvětlit v anglickém jazyce.

Otec pochází z Mauriciusu. Jeho hlavním jazykem je Morisien neboli mauricijská kreolština a druhým jazykem je jazyk anglický. Na Mariciusu je anglický jazyk jazykem úředním.

Žitím v Irsku se stal primárním jazykem rodiny jazyk anglický. Matka a otec spolu konverzují pouze v angličtině.

Chlapec byl již do raného věku vychováván v českém a anglickém jazyce, od svých prarodičů pak také přijímal jazyk Morisien. Jazyku Morisien chlapec rozumí, ale nedokáže v něm konverzovat. Chlapec nemá problém v přepínání jazykových kódů a mezi jazyky se skvěle orientuje. Podle rodičů chlapec dělá jeho běžné denní činnosti v obou jazycích.

Chlapce docházel do mateřské školy a základní školy v Irsku a po přestěhování do České republiky nastoupil do běžné české soukromé základní školy v Královéhradeckém kraji. V anglickém jazyce se znovu učí číst a psát. Ve škole nemá ve výuce angličtiny žádné úlevy.

Vývoj řeči a sluchu chlapce byl intaktní bez vývojových vad.

Tabulka 6 Výsledky dítěte č. 5

| Dítě č. 5         | Český jazyk | Anglický jazyk |
|-------------------|-------------|----------------|
| Reprodukce        |             |                |
| Porozumění        | 9/10        | 10/10          |
| Struktura příběhu | 11/17       | 12/17          |



|                       |       |       |
|-----------------------|-------|-------|
| Komplexnost struktury | 3/15  | 11/15 |
| Mentální stavy        | 9     | 8     |
| Vyprávění             |       |       |
| Porozumění            | 9/10  | 8/10  |
| Struktura příběhu     | 10/17 | 9/17  |
| Komplexnost struktury | 2/15  | 2/15  |
| Mentální stavy        | 7     | 4     |

U dítěte č. 5 je výrazný nepoměr v komplexnosti struktury u reprodukce v obou jazycích. V českém jazyce dítě získalo pouze 3 body a v jazyce anglickém 11 bodů. V českém jazyce chlapec nedokázal zmínit důležité body příběhu, jako je cíl, pokus a výsledek. Bodový zisk v komplexnosti struktury u vyprávění v obou jazycích je nízký, leč vyrovnaný. Chlapec popisuje nepodstatné věci příběhu. Dále je zde nuance u mentálních stavů u vyprávění v obou jazycích, kde v jazyce českém dítě získalo více bodů. Použil 9 slov vyjadřující emoce, 4 slova vyjadřující vnímání, 2 slova vyjadřující mentální činnost a 1 slovo vyjadřující fyziologický stav. Celkem užil 16 slov popisující mentální stavy v českém jazyce a 12 slov v jazyce anglickém. Struktura příběhu je u vyprávění a reprodukce v obou jazycích téměř shodná. U všech příběhů dítě dosáhlo téměř plného počtu bodů v oblasti porozumění.

### 6.11 Případová studie č. 6

Pohlaví: dívka

Věk: 6 let

Dívka č. 6 a chlapec č. 5 jsou sourozenci.

Dívka se narodila jako druhé dítě česky mluvící matce a anglicky mluvícímu otci v Irsku.

Matka se narodila v České republice tudíž jejím mateřským jazykem je jazyk český. Několik let žila se svým mužem a dětmi v Irsku, kde si osvojila anglický jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Na děti mluví v českém jazyce, ale pokud něčemu nerozumí v češtině, tak se jim to snaží vysvětlit v anglickém jazyce.

Otec pochází z Mauriciusu. Jeho hlavním jazykem je Morisien neboli mauricijská kreolština a druhým jazykem je jazyk anglický. Na Mariciusu je anglický jazyk jazykem úředním.

Žitím v Irsku se stal primárním jazykem rodiny jazyk anglický. Matka a otec spolu konverzují pouze v anglickém jazyce.

Dívka se narodila v Irsku. Byla od narození vystavována a vychovávána oběma jazyky, a to jazyku českému a anglickému. Mateřským jazykem dívky je jazyk anglický. Od svých prarodičů pak také přijímala jazyk Morisien. Jazyku Morisien dívka rozumí, ale nedokáže v něm konverzovat.

Po přestěhování do České republiky dívka nastoupila do mateřské školy a následně na základní školu v Králověhradeckém kraji.

Dle matky je nyní u dívky dominujícím jazykem čeština, nicméně rozumí i jazyku anglickému a dokáže se v něm domluvit. Oba jazyky užívá na denní bázi a nedělá jí problém v přepínání jazykových kódů. Když dívka něčemu nerozumí, tak jí to matka vysvětlí v jazyce anglickém. Podle rodičů u dívky převládají činnosti v jazyce českém.

Vývoj řeči a sluchu dívky byl intaktní bez vývojových vad.

Tabulka 7 Výsledky dítěte č. 6

| <b>Dítě č. 6</b>      | <b>Český jazyk</b> | <b>Anglický jazyk</b> |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| <b>Reprodukce</b>     |                    |                       |
| Porozumění            | 9/10               | 7/10                  |
| Struktura příběhu     | 7/17               | 8/17                  |
| Komplexnost struktury | 7/15               | 3/15                  |
| Mentální stavy        | 4                  | 6                     |
| <b>Vyprávění</b>      |                    |                       |
| Porozumění            | 7/10               | 9/10                  |
| Struktura příběhu     | 3/17               | 3/17                  |
| Komplexnost struktury | 0/15               | 0/15                  |
| Mentální stavy        | 1                  | 6                     |

U dítěte č. 6 je vidět velice nízký počet získaných bodů v komplexnosti struktury a struktury příběhu u vyprávění v obou jazycích. Dítě získalo pouze 3 z 17 bodů v oblasti struktury příběhu v českém a anglickém jazyce a v komplexnosti struktury 0 z 15 bodů v obou jazycích. Dívka popisovala nepodstatné informace příběhů. Dále pozorujeme diferenci v oblasti mentálních stavů u vyprávění v obou jazycích. Dítě získalo v českém jazyce pouze 1 bod a v jazyce anglickém 6 bodů. V českém jazyce užila pouze jedno sloveso vyjadřující řeč a v anglickém jazyce 6 slov vyjadřující vnímání a emoce. V českém jazyce v komplexnosti struktury u reprodukce dítě získalo o 4 body více než v jazyce anglickém. Dívka dokázala vytyčit cíl, pokus i výsledek. U všech příběhů dítě dosáhlo vysokého počtu bodů v oblasti porozumění.

## 7 Diskuse a shrnutí

Dle Crystala (1997 in Morgensternová, et al., 2011). lze považovat dvě třetiny obyvatel za bilingvní, což ukazuje na rozšířenost tohoto fenoménu, ačkoli by se mohlo zdát, že se jedná o minoritní společenský jev. Stále se setkáváme se značným počtem definic, což naznačuje složitost a nejednoznačnost této problematiky, autor této práce se nicméně přiklání k definici od Mackeyho (1976 in Morgensternová, et al., 2011, s. 27), který jej chápe jako „*střídavé užívání 2 a více jazyků jedním člověkem.*“ Vedle samotné definice bilingvismu není ani jednoduché dále charakterizovat jeho úroveň a jeho typ. Baker a Jones (1998, Encyclopedia of bilingualism and bilingual education; Romaine, 2000) se například zabývali hodnocením bilingvismu, a to dle četnosti užívání jazyka, úrovně jazykových schopností jazyk ovládat a užívat ho, zhodnocení základních jazykových kompetencí, evaulace vyváženosti jazyků, atd., jejichž testování je často ale také různorodé a často využití testy nejsou dle autora této práce dostatečně komplexní nebo naopak dostatečně detailní (Romaine, 2000). Jednou z možností je například testování podle Společného referenčního rámce, test aktivní slovní zásoby – Aktiver Wortschatztest-Revision, nebo Marburgský jazykový screening – Marburger Sprach-Screening. V této práci byl zvolen MAIN test (Gagarina et al., 2020), který hodnotí jazykové schopnosti na základě testování porozumění a produkce příběhu ve dvou jazycích ovládaných testovanou osobou (Gagarina et al., 2020).

Výzkumného šetření se účastnilo šest dětí, tedy tři sourozenecké páry ve věku od šesti do dvanácti let. První sourozenecký pár (dítě č. 1 a č. 2) aktuálně žije v České republice. V domácím prostředí tedy aktivně užívají jazyk společnosti. Dříve rodina žila v Anglii, kde na dívky matka mluvila slovensky a otec česky, nicméně anglický jazyk v domácím prostředí využívali také. Je těžké určit, do jakého typu bilingvní rodiny dívky patří, nejvíce ale korelují se čtvrtým uvedeným typem bilingvní rodiny dle Lachouta (viz kap. 2.4), (Lachout, 2017) – matka i otec mají jiný odlišný mateřský jazyk, který se neshoduje s jazykem společnosti (Lachout, 2017; Morgensternová, et al., 2011)

Druhý sourozenecký pár (dítě č. 3 a 4.) je vychováván v českém prostředí a oba z rodičů mluví již od narození pouze českým jazykem. Nicméně tyto děti mají anglicky mluvící příbuzné, kteří mluví na děti pouze jazykem anglickým. V současné době děti navštěvují bilingvní školu, kde užívají český i anglický jazyk na denní bázi. Tato rodina zcela nenaplnuje znaky žádného z uvedených typů bilingvní rodiny dle Lachouta (2017),

přesto se nejvíce přibližují k pátému uvedenému typu (viz kap. 2.4), tedy – matka i otec mají stejný mateřský jazyk, kdy se jeden z rodičů rozhodne vychovávat dítě jazykem, který není jeho mateřský (Morgensternová, et al., 2011)

Poslední sourozenecký pár (dítě č. 5 a 6.) v současné době žije v České republice, před pár lety ale rodina žila v Irsku. Tato rodina spadá do prvního typu bilingvní rodiny dle Lachouta (2017), kdy matka i otec mají odlišný mateřský jazyk, kterým mluví na své dítě. Jazyk společnosti je stejný jako jeden z mateřských jazyků rodičů (Morgensternová, et al., 2011)

Každý sourozenecký pár tedy vyrůstal v odlišné bilingvní rodině, která se pro účely této práce určila dle Lachouta (2017), (viz kap. 2.4), nicméně u všech dětí se jedná o bilingvismus českého a anglického jazyka.

Pro testování úrovně jazykových schopností dětí a jejich úrovně bilingvismu byl v této práci využit testovací nástroj MAIN test. Výsledky dítěte č. 1 ukazují, že je u dívky v převaze anglický jazyk, což je pravděpodobně způsobeno tím, že se dívka narodila v Anglii a rodina volila jako komunikační prostředek jazyk anglický a až poté jazyk český a slovenský. V místě bydliště navštěvovala anglickou mateřskou školu, poté i anglickou základní školu a v jejích devíti letech se rodina přestěhovala do České republiky. Dominance anglického jazyka je tedy z těchto důvodů pochopitelná. Z výsledků zjišťujeme, že dívka nemá dostatečnou slovní zásobu v českém jazyce, a to především podstatných jmen vyjadřujících fyziologický stav, vnímání, stav vědomí atd. (Gagarina, et al., 2020) a gramaticky správnou stavbu vět. U dívky nepozorujeme, že by měla problém s výslovností některých hlásek, k čemuž by dle (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006) nemělo docházet už ve chvíli nástupu do školy.

Děti z případové studie č. 2 a 5 získaly velice vyrovnané výsledky v jazyce českém a anglickém. U těchto dvou dětí lze říct, že dochází k vyváženému bilingvismu, tedy k užívání dvou jazyků ve stejné míře, kdy ani jeden z nich není v převaze. (Morgensternová, et al., 2011). U chlapce č. 5 by hlavní příčinou jeho vyváženého bilingvismu mohla být zvolená strategie výchovy, kdy v rodině je ze strany matky volen jazyk dle situace, ze strany otce a prarodičů pak využíváno pravidlo tzv. „jedna osoba – jeden jazyk“ (více kap. 2.5.). U dívky z případové studie č. 2 je pak vyváženost jejího bilingvismu pravděpodobně způsobena její zkušeností z dvou různých jazykových prostředí, kterým byla vystavena poměrně v nízkém věku (Anglie a Česká republika).

U dívky č. 4 se objevuje výrazná asymetrie v komplexnosti struktury jazyka českého a anglického. Dle vyjadřování je zřejmé, že je u dívky v převaze jazyk český, tedy hlavní jazyk rodiny a lze předpokládat, že není dostatečně vystavována druhému jazyku, tedy jazyku anglickému. Hlavním faktorem by mohlo být nynější využití druhého jazyka pouze z institucionálního zařízení. V publikaci (Morgensternová, et al., 2011) se o užívání druhého jazyka v institucionálním zařízení mluví jako o tzv. umělém bilingvistu. V zařízení dochází k systémovému učení (Morgensternová, et al., 2011) a dívka zde přijímá anglický jazyk spíše pasivní formou, což může způsobovat nedostatečné rozvinutí vyjadřovacích schopností. Dle výsledků nicméně pozorujeme, že dívka anglickému jazyku velmi dobře rozumí.

U chlapce č. 3 si všímáme dostatečné slovní zásoby v obou jazycích. Reprodukce příběhu je na vysoké úrovni jak v angličtině, tak v češtině, čímž zjišťujeme, že je u dítěte rozvinuta sluchová analýza i syntéza. Dle Bendové (2011) je důležité dosáhnout určitého vývojového stupně sluchové analýzy a syntézy pro znalost čtení a psaní. Bohatá slovní zásoba v obou jazycích může být způsobena institucionálním prostředím. Chlapec v rodinném prostředí užívá spíše český jazyk, ale dochází do bilingvní školy.

Dívka č. 6 získala poměrně nízké skóre jak v českém, tak v anglickém jazyce. Důležitým faktorem je zde ale věk dívky, který je z celé skupiny testovaných dětí nejnižší. V porovnání mladších dětí, které testovaly (Nováková Schöffelová, et al., 2023) dívka dosahuje průměrného až nadprůměrného výsledku v porozumění i v makrostruktúře v reprodukci, naopak ve vyprávění se pravděpodobně projevuje její nižší slovní zásoba, jelikož výsledky jsou spíše podprůměrné. Z vývojového hlediska by dítě mělo být schopno do sedmi let věku vytvářet strukturovanou část příběhu (cíl-pokus-výsledek), přičemž vývoj této schopnosti začíná kolem pátého roku dítěte (Kraljevič, et al., 2020). V hodnocení obou jazyků se dívka nicméně jeví poměrně vyrovnaně, ačkoli se dá říct, že exprese v českém jazyce je kvalitnější.

V empirické části bakalářské práce byla formulována jedna výzkumná otázka, která zní: „*Mají bilingvní děti stejnou úroveň jazykových kompetencí v českém a anglickém jazyce?*“. Na základě šesti předložených případových studií se jeví, že tomu tak většinou není. Pouze u dvou dětí se pomocí jejich výsledků v MAIN testu dá předpokládat, že dochází k vyváženosti jazyků. Každé z testovaných dětí pochází z jiného typu bilingvní rodiny (více kap. 2.4) a z jiného prostředí. Dále se u dětí využívají různé

strategie dvojjazyčné výchovy (více kap. 2.5) a každý z dětí přijímá jazyk jinou formou. Proto se zdá, že úroveň a typ bilingvismu je velmi individuální a jen těžko se dá generalizovat.

Pro úspěšnou bilingvní výchovu se dá pravděpodobně doporučit důslednost rodičů ve strategii výchovy, kterou zvolí. Ukazuje se dle výsledků z výzkumů, že užívání výchovných strategií bývá pozitivní (Morgensternová, et al., 2011), naopak nedbalé střídání jazykových kódů není pro dítě přínosné (Lachout, 2017). Dále je také vhodná snaha udržovat vyváženost jazyků jak v domácím prostředí, tak i ve společnosti, pokud je to možné. To je především určované institucionálními zařízeními, kam děti dochází. Rodiče tedy mohou volit i bilingvní školu, kde dítě bude plně využívat oba jazyky rodiny (Morgensternová, et al., 2011). Jak pro děti monolingvní, tak pro děti bilingvní je důležitá komunikace s rodiči, tudíž je vhodné s dítětem mluvit často a co nejvíce (Lachout, 2017). Dále také platí, že bilingvismus by měl být spontánní a rodiče by dítě neměli nutit do jazyka, ve kterém dítě zaostává, jelikož by tím mohlo dojít k opačnému výsledku. U dítěte mohou v průběhu dospívání nastat chvíle, kdy začne jeden z jazyků odmítat. V takovém případě není často důvod k obavám, jelikož to budoucí bilingvismus dítěte nemusí nijak negativně ovlivnit. Autor této práce by chtěl na závěr apelovat, ať se rodiče nenechají od bilingvní výchovy odradit, přestože se mohou objevit i negativní předsudky od jejich okolí (Lachout, 2017).

MAIN test, který byl v práci využit, slouží k hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí. V testu se hodnotí jak produkce, tak i porozumění příběhů. Dále se dá také zkoumat strukturální část příběhu, morfologická, syntaktická a lexikální stránka, a především přepínání kódů (Kraljevič, et al., 2020), (více kap. 5). Z výsledků lze vyčíst schopnost dítěte porozumět příběhu, a jak je schopné ho vyprávět a reprodukovat. Dokážeme z výsledků určit strukturu a komplexnost příběhu, počet užití slov pro popis mentálních stavů. Analýza samotných výsledků není nicméně standardizována, což na jednu stranu umožňuje velkou variabilitu uplatnění tohoto diagnostického nástroje, na druhou však způsobuje nejednoznačnost aplikace výsledků (Lindgren, et al., 2023). Zároveň se pomocí výsledků MAIN testu nedá určit jazyková úroveň dle Společenského evropského referenčního rámce a jeho případné využití za tímto účelem by mohlo být zavádějící. Pro sledování vývoje slovní zásoby je MAIN test pravděpodobně také nedostatečný. Tento diagnostický nástroj má tedy přes své výhody nepochybně své limity a při jeho aplikaci je vhodné mít je na paměti. Do budoucna, by pak, bylo vhodné, jak

(Lindgren, et al., 2023) doporučují, stanovit referenční normy, vybudovat vícerozměrný model uspořádání vyprávění a provést hloubkový výzkum mikrostruktury vyprávění. Díky tomu by využití MAINu mohlo být cílenější a v praxi účelnější.



## 8 Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na komunikační kompetence bilingvních dětí mladšího školního věku. Především tedy na porozumění, vyprávění a reprodukci v českém a anglickém jazyce. Autor práce zjišťoval vyváženost užívání jazyků a schopnosti jejich užití.

Teoretická část bakalářské práce je členěna do čtyř kapitol a to bilingvismus, mladší školní věk, komunikační kompetence a využití MAIN testu. Teoretická část práce je soustředěna na podstatné věci, které autor použil v diskusi, ve které hodnotil výsledky praktické části bakalářské práce.

V této práci došlo k naplněným cílům autora práce díky zjištění stavu porozumění, vyprávění a reprodukce v anglickém a českém jazyce u šesti bilingvních dětí. Díky zjištěným datům může autor poskytnout informace rodičům, na co by se měli zaměřit a jak dál s dětmi pracovat. Abychom přesně určili stupeň jazykové úrovně daného jazyka, tak bychom museli provést komplexnější testování, jelikož MAIN má své limity.

Na tuto práci by se dalo dále navázat podrobnějšími testy, které by zhodnotily například slovní zásobu dětí či spontánní řeč. V práci byly zjištěny základní informace o dětech a zhodnoceny produkce a porozumění.

Jeden z faktorů, který může vést ke snadnějšímu bilingvismu je původ jazyků, které dítě přijímá. V této práci byly děti vystavovány českému jazyku, který patří do skupiny slovanských jazyků, a jazyku anglickému, který se řadí mezi jazyky germánské. Pokud by dítě bylo bilingvní například v anglickém a dánském jazyce, tak by mohlo dojít ke snadnějšímu bilingvismu díky stejnému původu obou jazyků. Srovnání tohoto vlivu by mohla být jedna z možných cest dalšího zkoumání v této problematice.

Doporučením autora pro podobné zpracovávání tohoto tématu je získání více informací o testovaných jedincích, tedy informace od širší rodiny či ze školy. K testování by autor využil méně dětí, ale výzkum by byl komplexnější. Dále by použil nějaký další standardizovaný test, kterým by výzkum doplnil.

## 9 Reference

**Bendová, Petra. 2011.** *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole.* Praha : Grada Publishing, a.s. 978-80-247-7255-4.

**Bialystok, Ellen.** Bilingualism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science.* Roč. 1 (2010), s. 559-572.

**Birdsong, David.** Dominance and Age in Bilingualism. *Applied Linguistics.* Roč. 35 (2014), č. 4, s. 374-392.

**Blechová, Viktorie. 2014.** Zkušenosti s bilingvální výchovou dítěte. [autor knihy] Jiřina Svobodová. *Bilingvismus a interference - slovanské jazyky.* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni.

**Bytešnicková, Iлона. 2012.** *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha : Grada Publishing, a. s. 978-80-247-8320-8.

**Čechová, Věra, Mellanová, Alena a Kučerová, Hana. 2004.** Ontogeneze v psychologii. *Psychologie a pedagogika II.* Praha : Informatorium.

**Červenková, Barbora. 2019.** *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku.* Praha : Grada Publishing, a. s. 978-80-271-2786-3.

**Council of Europe.** *Společný evropský referenční rámec pro jazyky - Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Štrasburk : Council of Europe (2001).

**Fishman, Joshua A.** Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* Roč. 1 (2010), č. 1, s. 3-15.

**Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019).** MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics,* Roč. 64 (2020). Czech version. Translated and adapted by Nováková Schöffelová, M. & Mikulajová, M

**Grosjean, François a Li, Ping. 2013.** *The Psycholinguistics of Bilingualism.* Chichester : Wiley-Blackwell. 978-1-444-33279-7.

**Hakuta, Kenji.** Bilingualism. Larry R. Squire. *Encyclopedia of Neuroscience*. Stanford : Academic Press (2009).

**Harding-Esch, Edith a Riley, Philip. 2008.** *Biligvní rodina*. Praha : Portál. 978-80-7367-358-1.

**Klenková, Jiřina. 2006.** *Logopedie*. Praha : Grada. 978-80-247-1110-2.

**Kraljevič, Jelena Kuvač a Hržica, Gordana.** A Comparative Macrostructural Analysis of narrative discourse in children with typical language development and children with developmental language disorder. *Društvena istraživanja*. Roč. 29 (2020), č. 3, s. 453-470.

**Kulhánková, Eliška a Málková, Gabriela.** Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*. Roč. 2 (2008), č. 4.

**Lachout, Martin. 2017.** *Biligvismus a biligvní výchova na příkladu biligvismu česko-německého*. Praha : Togga. 978-80-7476-128-7.

**Lindgren, Josefin, Tselekidou, Freideriki a Gagarina, Natalia.** Acquisition of narrative macrostructure: A comprehensive overview of results from the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS)*. Roč. 65 (2023), s. 111-132.

**Matějček, Zdeněk. 1989.** *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum. 08-056-89.

**Málková Seidlová, Gabriela, Sternal, Lenka.** Vývoj slovní zásoby biligvního Česko-německého dítěte: Expressive vocabulary of czech-german bilingual child. *Listy klinické logopedie*. Roč. 1 (2017), s. 25-33.

**Morgensternová, Monika, Šulová, Lenka a Schöll, Lucie. 2011.** *Biligvismus a interkulturní komunikace*. Praha : Wolters Kluwer ČR. 978-80-7357-678-3.

**Neubauer, Karel. 2018.** Vývoj a současnost oboru klinická logopedie. [autor knihy] Karel Neubauer a kol. *Kompendium klinické logopedie*. Praha : Portál.

**Nováková Schöffelová, Miroslava, et al.,** The Czech version of MAIN: adaptation, revision, pilot data from typically-developing and hearing-impaired children, and future steps. *ZAS Papers in Linguistics*. Roč. 65 (2023).

**Římalová Saicová, Lucie. 2016.** *Osvojování jazyka dítětem.* Praha : Karolinum. 978-80-246-3350-3.

**Romaine, Suzanne.** Colin Baker & Sylvia Prys Jones, Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, 1998. *Language in Society.* Roč. 29 (2000), č. 4, s. 600-602.

**Vágnerová, Marie a Lisá, Lidka. 2021.** *Vývojová psychologie.* Praha : Karolinum. 978-80-246-5023-4.

**Vitásková, Kateřina. 2013.** *Fylogeneze a ontogeneze řeči.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 978-80-244-3717-0.

## **10 Přílohy**

*Příloha č. 1 – MAIN dotazník rodinného prostředí*

*Příloha č. 2 – MAIN příběhové karty*

Dotazník rodinného prostředí

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>1. Jméno dítěte (jméno, příjmení)</b> _____   |  |   |   |
| <b>2. Datum narození</b> _____   |  |   |   |
| <b>3. Chodí Vaše dítě v současné době do mateřské / základní školy / dětské skupiny?</b> |  |   |   |
| <input type="radio"/> Ano, do MŠ / dětské skupiny<br>od _____ (let, měsíců)              | <input type="radio"/> Ano, ZŠ<br>od _____ (let, měsíců)                      |   |   |
| <input type="radio"/> Ne   | <input type="radio"/> Ne   |   |   |
| Pokud ano, o jaký typ zařízení se jedná?   | Pokud ano, o jaký typ školy se jedná?  |   |   |
| <input type="radio"/> Bilingvní  | <input type="radio"/> Bilingvní  |   |   |
| <input type="radio"/> Monolingvní J1 = v rodném jazyce dítěte                            | <input type="radio"/> Monolingvní J1 = v rodném jazyce dítěte                |   |   |
| <input type="radio"/> Monolingvní J2 = ve druhém jazyce dítěte                           | <input type="radio"/> Monolingvní J2 = ve druhém jazyce dítěte               |   |   |
| <input type="radio"/> Jiné, uveďte typ _____   | <input type="radio"/> Jiné, uveďte typ _____                                 |   |   |
| <b>4. Ve které zemi se Vaše dítě narodilo?</b>   |  |   |   |
| <input type="radio"/> V zemi jeho rodného jazyka, uveďte _____                           | <input type="radio"/> V zemi jeho druhého jazyka, uveďte _____               | <input type="radio"/> V jiné zemi, uveďte _____ |   |
| <b>5. Odkdy žilo / žije Vaše dítě v zemi svého druhého jazyka?</b> _____ (rok, měsíc)    |  |   |   |
| <b>6. Pořadí narození</b>  |  |   |   |
| <input type="radio"/> 1  | <input type="radio"/> 2  | <input type="radio"/> 3                         | <input type="radio"/> Napište číslo _____ |
| <b>7. V jakém věku začalo Vaše dítě říkat první slova?</b>                               |  |   |   |
| ___ let ___ měsíců   |  |   |   |
| <b>8. Měli jste někdy obavy o vývoj řeči Vašeho dítěte?</b>                              |  |   |   |
| <input type="radio"/> Ne   | <input type="radio"/> Ano, uveďte důvod _____                                |   |   |
| <b>9. Měl někdo z Vaší rodiny řečové nebo jazykové potíže?</b>                           |  |   |   |
| <input type="radio"/> Ne   | <input type="radio"/> Ano, uveďte kdo _____<br>Např. matka, otec, sourozenci |   |   |
| <b>10. Mělo Vaše dítě někdy potíže se sluchem?</b>                                       |  |   |   |
| Sluchové postižení   |  | Časté záněty ucha                               |   |
| <input type="radio"/> Ne   | <input type="radio"/> Ne   |   |   |
| <input type="radio"/> Ano  | <input type="radio"/> Ano, kolik? _____                                      |   |   |
|  | <input type="radio"/> Zavedení gromet (ventilačních trubiček)                |   |   |
| <b>11. Slyší podle Vašeho názoru Vaše dítě dobře?</b>                                    |  |   |   |
| <input type="radio"/> Ne   | <input type="radio"/> Ano  |   |   |

| 12. Informace o rodičích   |  |  |  |                                  |               |                    |
|--|--|--|--|----------------------------------|---------------|--------------------|
|  | Uveďte<br>název<br>Vašeho<br>rodného<br>jazyka<br>(J1) | Uveďte<br>název<br>Vašeho<br>druhého<br>jazyka<br>(J2) | Uveďte<br>další<br>jazyky,<br>kterými<br>mluvíte | Jak dlouho žijete<br>v ... zemi? | Vaše vzdělání | Vaše<br>zaměstnání |
| Matka<br>(Rodič 1)   |  |  |  |                                  |               |                    |
| Otec<br>(Rodič 2)  |  |  |  |                                  |               |                    |
| <b>13. Jakým jazykem mluvíte se svým dítětem?</b><br>Matka / Rodič 1<br><input type="radio"/> Mým rodným jazykem (J1)<br><input type="radio"/> Mým druhým jazykem (J2)<br><input type="radio"/> Mým rodným i mým druhým jazykem<br><input type="radio"/> Jiným jazykem / jinými jazyky (uveďte jakými)<br>_____<br>Otec / Rodič 2<br><input type="radio"/> Mým rodným jazykem (J1)<br><input type="radio"/> Mým druhým jazykem (J2)<br><input type="radio"/> Mým rodným i mým druhým jazykem<br><input type="radio"/> Jiným jazykem / jinými jazyky (uveďte jakými)<br>_____ |  |  |  |                                  |               |                    |
| <b>14. Jakými jazyky Vaše dítě nyní mluví?</b><br><input type="radio"/> Svým rodným jazykem (J1), konkrétně: _____<br><input type="radio"/> Svým druhým jazykem (J2), konkrétně: _____<br><input type="radio"/> Jinými jazyky, konkrétně: _____  |  |  |  |                                  |               |                    |
| <b>15. Jakým jazykům je Vaše dítě vystaveno?</b><br><input type="radio"/> Svému rodnému jazyku (J1)<br><input type="radio"/> Svému druhému jazyku (J2)<br><input type="radio"/> Jiným jazykům, konkrétně: _____  |  |  |  |                                  |               |                    |
| <b>16. Kdy začalo být Vaše dítě vystaveno druhému jazyku (J2)?</b><br><input type="radio"/> Ihned po narození<br><input type="radio"/> Dříve než v jednom roce<br><input type="radio"/> Dříve než ve dvou letech<br><input type="radio"/> Dříve než ve třech letech<br><input type="radio"/> Dříve než v pěti letech<br><input type="radio"/> Od věku _____  |  |  |  |                                  |               |                    |
| <b>17. Vaše dítě je druhému jazyku (J2) vystaveno</b><br><input type="radio"/> Ve školce (dětské skupině) nebo škole<br><input type="radio"/> S kamarády<br><input type="radio"/> Se sourozenci / rodiči / jinými příbuznými<br><input type="radio"/> Prostřednictvím televize / počítače / knih<br><input type="radio"/> Jiné _____   |  |  |  |                                  |               |                    |
| <b>18. Odhadněte v procentech, jak moc je Vaše dítě denně (při všech denních činnostech dohromady) vystaveno různým jazykům</b>  |  |  |  |                                  |               |                    |
|  | Rodnému jazyku (J1)                                    | Druhému jazyku (J2)                                    | Jiným jazykům                                    |                                  |               |                    |
| <input type="radio"/>  | 25 %   | <input type="radio"/>                                  | 25 %   |                                  |               |                    |
| <input type="radio"/>  | 25 %   | <input type="radio"/>                                  | 50 %   |                                  |               |                    |
| <input type="radio"/>  | 50 %   | <input type="radio"/>                                  | 75 %   |                                  |               |                    |
| <input type="radio"/>  | 75 %   | <input type="radio"/>                                  | 100 %  |                                  |               |                    |
| <input type="radio"/>  | 100 %  |  |  |                                  |               |                    |

|   |  |                 |                              |                 |
|---|--|-----------------|------------------------------|-----------------|
| <b>19. Odhadněte jazykové dovednosti Vašeho dítěte zaškrtnutím příslušného políčka</b>                  | Velmi dobře  | Celkem dobře    | Dost špatně                  | Velmi špatně    |
| Jak dobře Vaše dítě rozumí svému rodnému jazyku (J1)?   |  |                 |                              |                 |
| Jak dobře Vaše dítě rozumí svému druhému jazyku (J2)?   |  |                 |                              |                 |
| Jak dobře Vaše dítě mluví ve svém rodném jazyce (J1)?   |  |                 |                              |                 |
| Jak dobře Vaše dítě mluví ve svém druhém jazyce (J2)?   |  |                 |                              |                 |
| <b>20. Jakým jazykem dle Vašeho názoru dítě mluví nejlépe?</b>  | <input type="radio"/> Svým J1<br><input type="radio"/> Svým J2<br><input type="radio"/> Jiným jazykem, konkrétně _____ |                 |                              |                 |
| <b>21. Myslíte si, že Vaše dítě dává některému jazyku přednost / že má některý jazyk rádo více?</b>     | <input type="radio"/> Ne<br><input type="radio"/> Ano, uveďte, o který jazyk jde _____                                 |                 |                              |                 |
| <b>22. Uveďte prosím četnost následujících činností, kterým se Vaše dítě věnovalo za poslední měsíc</b> | Jeho / její rodný jazyk (J1)   |                 |                              |                 |
|   | Nikdy  | Dvakrát měsíčně | Jedenkrát nebo dvakrát týdně | Téměř každý den |
|   | Nikdy  | Dvakrát měsíčně | Jedenkrát nebo dvakrát týdně | Téměř každý den |
| Vyprávění příběhů (pohádek)   |  |                 |                              |                 |
| Čtení knih  |  |                 |                              |                 |
| Poslech hudby / písniček  |  |                 |                              |                 |
| Sledování televize / DVD / filmů / počítačových her   |  |                 |                              |                 |



Příloha č. 2



