

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Petra Lípová

**POROVNÁNÍ KVALITY FONEMATICKÉHO SLUCHU U
BILINGVNÍCH DĚTÍ VZDĚLÁVAJÍCÍCH SE V ČESKÉ ŠKOLE BEZ
HRANIC V PAŘÍŽI S DĚTMI VYRŮSTAJÍCÍMI V ČESKÉM ŠKOLNÍM
PROSTŘEDÍ**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila v ní jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 02. 12. 2022

Petra Lípová

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi poskytli možnosti k realizaci této práce. Zejména bych chtěla poděkovat vedoucímu své diplomové práce Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení a podnětné konzultace k tvorbě práce. Dále patří velký dík mým nejbližším, kteří jsou stále se mnou a jsou mi velkou oporou. Zejména mým rodičům, bez kterých by mé studium ani nebylo možné.

OBSAH

1	CHARAKTERISTIKA BILINGVISMU, MULTILINGVIS-MU, ODLIŠNÉHO MATEŘSKÉHO JAZYKA, ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA A ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	9
1.1	Bilingvismus a jeho definice.....	9
1.2	Typy bilingvních rodin	11
1.3	Dělení bilingvismu.....	12
1.3.1	Základní dělení bilingvismu	12
1.3.2	Typy bilingvismu podle úrovně ovládnutí jazyka	13
1.3.3	Typy bilingvismu podle způsobu osvojení jazyků	14
1.3.4	Typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků.....	14
1.3.5	Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky	15
1.3.6	Další existující druhy bilingvismu.....	15
1.4	Multilingvismus a jeho definice	15
1.5	Čeština jako druhý jazyk.....	16
1.6	Čeština jako cizí jazyk	16
1.7	Odlíšný mateřský jazyk	17
2	ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC V PAŘÍŽI – ČŠBH.....	18
1.8	Historie vzniku českých škol	18
1.9	Vzdělávací programy v ČŠBH Paříž	20
1.9.1	Předškolní výchova	22
1.9.2	Školní výchova	24
1.9.3	Kurzy českého jazyka.....	26
3	FONEMATICKÝ SLUCH.....	27
1.10	Porovnání hláskového systému českého a francouzského jazyka	28
1.11	Fonologické schopnosti	29
1.12	Fonematický sluch	31

1.13	Diagnostické nástroje fonemického sluchu	33
1.13.1	Diagnostické nástroje využívané v českém prostředí.....	34
1.13.2	Diagnostické nástroje využívané v zahraničí	35
4	POROVNÁNÍ KVALITY FONEMATICKÉHO SLUCHU U BILINGVNÍCH DĚTÍ VZDĚLÁVAJÍCÍCH SE V ČESKÉ ŠKOLE BEZ HRANIC V PAŘÍŽI S DĚTMI VYRŮSTAJÍCÍMI V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	38
1.14	Metodika	38
1.14.1	Test sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka	38
1.14.2	Dotazník	39
1.15	Výzkumný vzorek.....	39
1.16	Cíle a výzkumné otázky.....	43
	Dílčí výzkumné otázky:	44
1.17	Průběh a výsledky šetření	44
1.18	Výsledky zkoušky Wepmana, Matějčka žáků kontrolní skupiny.....	45
1.19	Výsledky zkoušky Wepmana, Matějčka žáků z ČŠBH	47
1.20	Celkové porovnání výsledků zkoušky Wepmana, Matějčka žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž 50	
1.20.1	Bilingvní žáci v porovnání s žáky s odlišným mateřským jazykem	54
1.21	Celkové porovnání výsledků žáků z ČŠBH Paříž s žáky s OMJ.....	56
1.21.1	Nejčastější chyby u obou sledovaných skupin, doplněné o žáky s OMJ ve všech zkoumaných oblastech.....	57
1.22	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	60
1.23	Vyhodnocení hypotézy	62
1.24	Diskuze	62
5	ZÁVĚR.....	65
6	ZDROJE	67
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	72
	SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	73

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK	74
PŘÍLOHY	75
ANOTACE	76

ÚVOD

Bilingvismus či multilingvismus jsou pojmy, které se v posledních desetiletích stávají předmětem jak odborné, tak i laické veřejnosti. V překladu nám tyto pojmy značí „dvojjazyčnost“ a „mnohojazyčnost“. Zatímco výzkumy týkající se mnohojazyčnosti jsou teprve na svém začátku, dvojjazyčnost je naopak velkým tématem, kterým se zabývá spousta autorů. Existuje velké množství definic snažících se bilingvismus přesně vymezit. Můžeme ho tedy chápat jako schopnost jedince ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Je však velmi těžké definovat veškeré aspekty týkající se jak exprese, tak recepce řeči rodilého mluvčího, a tak je tento pojem velmi relevantní. Jelikož téma bilingvismu může stále ve společnosti vzbuzovat obavy o vlivu dvou odlišných jazyků působících na vývoj dítěte, bude se práce tématem bilingvismu zabývat, a to konkrétně v oblasti fonemického rozlišování bilingvních česko-francouzských žáků.

Cílem této diplomové práce je tedy zanalyzovat a zhodnotit kvalitu fonemického rozlišování česko-francouzských bilingvních dětí vzdělávajících se na České škole bez hranic v Paříži v porovnání s dětmi vzdělávajícími se v českém školním prostředí. Konkrétně s dětmi ve druhé a třetí třídě z České školy bez hranic v Paříži provedeme Zkoušku fonemického rozlišování od autorů Wepmana a Matějčka. K získání podrobnějších informací ohledně bilingvního prostředí dítěte, jeho vzdělávání a o tom, jestli a jak probíhá jeho trénování fonemického sluchu, bude využit dotazník směřovaný jeho rodičům. Tyto informace získané z dotazníkového šetření nám následně pomohou lépe analyzovat Zkoušku sluchového rozlišování. Zkouška sluchového rozlišování bude následně provedena s českými dětmi, tedy dětmi z nebilingvního prostředí, a to přesněji ve škole Vojtěcha Martínka v Brušperku, a to opět s dětmi ze druhé a třetí třídy. Výsledky získané provedením Zkoušky sluchového rozlišování budeme následně porovnávat u obou šetřených skupin.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zaměříme na objasnění a rozvinutí základních pojmů jako jsou bilingvismus, multilingvismus, děti s odlišným mateřským jazykem a čeština jako druhý jazyk. Uvedeme si základní typy bilingvních rodin a podíváme se také na dělení bilingvismu samotného. Zmíníme založení a působení České školy bez hranic v Paříži. Upřesníme, jaké stupně a formy vzdělávání můžeme v České škole bez hranic najít, jak zde probíhá výuka samotná a jakou metodologii ke vzdělávání bilingvních žáků škola využívá. V neposlední řadě si blíže představíme fonemický sluch, který je nedílnou součástí naší práce. Jelikož fonemický sluch je součástí fonologických schopností, uvedeme si i tuto tematiku. V rámci praktické části práce využíváme

Zkoušku sluchového rozlišování od Wepamana a Matějčka, a tak je na místě si ji podrobněji představit. Zároveň si uvedeme další příklady diagnostických materiálů, a to jak těch z českého, tak ze zahraničního prostředí. V rámci praktické části si stanovíme hlavní výzkumný cíl společně s cíli vedlejšími. Tyto vedlejší cíle se budou konkrétněji zaměřovat na to, jaká je úroveň sluchového rozlišování v rámci různých skupin distinktivních rysů hlásek. Zároveň taky na to, jaké jsou rozdíly mezi výsledky bilingvních žáků v porovnání s výsledky žáků s češtinou jako odlišným mateřským jazykem a také na to, jaké byly nejčastější chybně identifikované dvojice v každé z oblastí distinktivních rysů hlásek ve všech zkoumaných skupinách.

1 CHARAKTERISTIKA BILINGVISMU, MULTILINGVISMU, ODLIŠNÉHO MATEŘSKÉHO JAZYKA, ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA A ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Na začátek je důležité zmínit, že v dnešním světě není pochyb o tom, že vícejazyčnost je významnou součástí života. Autoři Tej. K. Bhatia a William C. Ritchie (2012) dokonce udávají, že ve skutečnosti je na světě více bilingvních/multilingvních mluvčích než těch monolingvních. Mluvíme-li o bilingvních či multilingvních mluvčích, je na místě dodat, že oba tyto pojmy nám zastřešuje pojem plurilingvismus. Kdy plurilingvismus jakožto jazykové schopnosti a dovednosti jedince ve více jazycích pod sebou zahrnuje pojmy, jako jsou bilingvismus, tedy znalost a užívání dvou jazyků, a multilingvismus, tedy znalost a užívání tří a více jazyků.

Tato část práce se bude převážně zaměřovat na objasnění základní terminologie bilingvismu a pojmů spojených s ním. Podrobněji se podíváme na různé typy bilingvních rodin a uvedeme si některé z nejpoužívanějších forem dělení bilingvismu. Podrobněji dále představíme pojem multilingvismus, který s naším tématem úzce souvisí. Na závěr objasníme pojmy, jež se ve spojitosti s vícejazyčnými dětmi objevují, a těmi jsou čeština jako druhý jazyk, čeština jako cizí jazyk a nakonec odlišný mateřský jazyk (OMJ).

1.1 Bilingvismus a jeho definice

Jak už bylo uvedeno výše, pojem bilingvismus nám označuje dvojjazyčnost. Slovo bilingvismus samotné pochází z latinského slova „bilinguis“, což znamená „dvojjazyčný“ (John Maher, 2017). Dle slov autorů Edith Harding-Esch a Philipa Rileyho (2008) si laická veřejnost pod pojmem dvojjazyčnost představuje tzv. dokonalé ovládnutí dvou jazyků. Bohužel však není úplně jednoduché jasně definovat, jak dokonalé ovládnutí jazyků vypadá a co vše v sobě zahrnuje. Existuje spousta definic snažících se popsat a vysvětlit bilingvismus, pro potřeby naší práce dále uvádíme dvě následující. „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relevantní.*“ (L. Bloomfield, in Harding-Esch a Riley, 2008, str. 40). Druhá z námi vybraných definic zní následovně. „*Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce.*“ (E. Haugen, in Harding-Esch a Riley, 2008, str. 40). Z výše zmiňovaných citací můžeme vidět, že význam bilingvismu je stále nejednoznačný a rozhodnutí o tom, koho tedy

lze považovat za jedince bilingvního, je z velké části otázka konvence (Harding-Esch a Riley, 2008). Názory na bilingvismus se jak u odborné, tak laické veřejnosti v čase vyvíjely. Je nutné však poznamenat, že v minulosti byl bilingvismus chápán velmi negativně. Vliv bilingvismu předpokládal kognitivní a verbální zaostalost, nižší inteligenci, horší vyjadřovací schopnosti či chabou slovní zásobu. Obratem v přístupu k bilingvistice se stal výzkum autorů E. Pealové a W. E. Lamberta zveřejněný v roce 1962 (Štefánik in Lechta, 2016).

Autoři zkoumali vliv bilingvismu v šesti francouzských základních školách v Montrealu, kde porovnávali styly myšlení a myšlenkové strategie monolingvních a bilingvních jedinců. Výzkum probíhal se stejným počtem jak bilingvních, tak monolingvních žáků, jež byli stejného pohlaví, věku a pocházeli z téhož socioekonomického prostředí. Výsledky ukázaly, že bilingvní jedinci dosáhli lepších výsledků jak už ve verbálních, tak nonverbálních IQ testech (John C. Maher, 2017). Autoři dále také upozornili na zásadní metodologické nedostatky, které provázely výzkumy z předešlých let, a i díky těmto autorům se začalo spekulovat o pozitivních vlivech, jež s sebou bilingvismus přináší – pozitivní vlivy na myšlení, inteligenci či kreativitu bilingvních jedinců (Štefánik in Lechta, 2016). John C. Maher (2017) dále udává, že znalost více jazyků má pozitivní efekt na kognitivní dovednosti, a to konkrétně na schopnost řešení problémů a udržování pozornosti. Jazyky v mysli bilingvního člověka nejsou dva nezávislé subjekty, k interakci mezi nimi dochází neustále. Používání více jazyků a učení se nim tedy pomáhá udržovat zdravé mozkové funkce. Zkoumání kanadského neurovědce navíc ukazuje, že pravidelné využívání dvou jazyků může zpomalit projevy demence. Výzkumy monolingvních a bilingvních pacientů v geriatrickém centru v Torontu dále udávají, že ke zhoršení stavu bilingvních jedinců docházelo a bylo diagnostikováno později, přesněji o čtyři roky než u monolingvních jedinců. Opakovaná studie s dvě stě pacienty prokázala stejné výsledky, navíc bylo zjištěno, že i když se jednalo o bilingvního jedince, který byl v pokročilém stadiu Alzheimerovy choroby (měl tedy signifikantně horší symptomy než monolingvní jedinec) byl bilingvní člověk i v takovém případě schopen se s chorobou vyrovnat lépe (John C. Maher 2017).

Výše jsme shrnuli výhody, které s sebou dvojjazyčnost jedinci přináší. Vzhledem k tématu naší práce je vhodné zmínit ještě dva výzkumy zabývající se otázkou, zda s sebou bilingvismus přináší také výhodu pro rozvoj fonologických schopností. Bialystok et al. (2003) uvádí tři studie, kde byly zkoumány skupiny bilingvních a monolingvních dětí na různé úlohy fonologického rozlišování. Součástí představovaly úkoly na segmentaci fonémů, na detekování podobně znějících slov, substituci fonémů a další. Výsledky neprokázaly žádný jasný a konzistentní vliv bilingvismu na osvojování fonologického uvědomování. Pouze úlohy na

segmentaci fonémů prokázaly spolehlivé skupinové odlišnosti. Nicméně zde bylo zkoumání zúženo pouze na španělsko-anglické jedince, čímž se tedy vylučuje závěr o obecném efektu bilingvismu. Bruck a Genesee (in Bialystok et. al., 2003) přispěli výzkumem, kdy srovnávali britské monolingvní děti s anglicko-francouzskými bilingvními dětmi, a to za pomoci longitudinální metody trvající od školky do první třídy. Výsledky přinesly poznatky, že v mateřské škole byla zjištěna výhoda bilingvních dětí v oblasti rýmování, ta však s nástupem první třídy vymizela. Naopak u monolingvních dětí v první třídě byla zjištěna výhoda pro počítání fonémů. Závěrem můžeme říct, že dvojjazyčnost má tedy spíše selektivní než univerzální účinky na fonologické zpracování.

1.2 Typy bilingvních rodin

Jako bilingvní rodina je autory označována především lingvisticky smíšená rodina, kdy se dítě rodí do jazykově smíšených manželství. Zároveň však pojmem bilingvní rodina řada autorů označuje také rodiny, kde se doma hovoří jedním jazykem, nicméně však tento jazyk je odlišným jazykem od jazyka okolní společnosti (Morgensternová, 2011).

Následně si ukážeme různé varianty bilingvních rodin a strategie bilingvní výchovy. Baker (2000) udává hlavní následující typy, zároveň však doplňuje, že jsou možné i další alternativy. Pro potřeby naší práce tedy v první řadě uvedeme tři varianty autorem zmiňované jako zásadní a následně je doplníme o typy uváděné dalšími autory.

První strategii Baker (2000) pojmenovává jako **jedna osoba – jeden jazyk**, tedy že rodiče dítěte mají odlišný mateřský jazyk a každý z rodičů mluví na dítě jiným, respektive svým mateřským jazykem. Harding-Esch, Riley in Morgensternová (2011) dodává, že jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem okolní společnosti. Tento typ je v literatuře považován jako nejznámější a také jako všeobecně nejdoporučovanější metoda. Podstatou této metody tedy je, že každý z rodičů pečlivě komunikuje s dítětem od jeho narození ve svém mateřském jazyce. Uvádí se však i úskalí této metody, a to takové, že někteří lidé považují za neslušné držet se tohoto pravidla, když je přítomna nějaká osoba, jež danému jazyku nerozumí, například někdo z rodiny či dokonce partner (Morgensternová, 2011).

Jako druhý typ je autorem uváděna varianta, kdy **oba z rodičů mají stejný mateřský jazyk** a k osvojování druhého jazyka dítěte dochází mimo domov. Tento typ bilingvní výchovy se často vyskytuje v situacích jazykových menšin (Baker, 2000). Harding-Esch a Riley (2008) tedy shrnují, že strategie výchovy je taková, že rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem, kdežto jazyk komunity není dominantním jazykem rodičů. Dle Morgensternové (2011) do této skupiny

lze zařadit například především rodiny imigrantů a také těch, jež mají dočasně práci v cizí zemi. I tuto metodu shledáváme jako úspěšnou.

Třetím typem je Bakerem (2000) uváděna varianta, kdy **oba z rodičů mají odlišný mateřský jazyk a jazyk komunity se od obou odlišuje**. Strategie výchovy v tomto případě vypadá tak, že rodiče komunikují s dítětem od narození vlastním jazykem a s jazykem komunity se dítě setkává mimo domácí prostředí (Harding, Riley, 2008). Morgensternová (2011) doplňuje, že v tomto případě je tedy rodina trilingvní. Situace, kdy oba z rodičů mají odlišný mateřský jazyk a kdy navíc jsou oba tyto jazyky odlišné od okolní komunity, není zcela jednoduchá. Děti tak přicházejí do styku až se třemi jazyky (Harding, Riley, 2008).

V literatuře se dále objevují převážně dva další typy bilingvních rodin, které uvedeme v následujících řádcích.

První z dále uváděných variant je taková, kdy rodiče mají stejný mateřský jazyk a jazyk okolní komunity je stejný jako jazyk obou rodičů. Výchovná strategie je tedy taková, že jeden z rodičů komunikuje s dítětem v jazyce, který není jeho mateřským. Tento případ je uváděn jako příklad intencionálního bilingvismu (Harding, Riley in Morgensternová, 2011).

Poslední typ k předchozímu výčtu dodává Romaine (1995). Udává variantu, kdy rodina i okolní společnost je bilingvní shodnými jazyky. Dítě je rodiči stimulováno oběma jazyky, je zde velká tendence ke střídání kódů a míchání jazyků (Romaine in Morgensternová, 2011).

1.3 Dělení bilingvismu

V této podkapitole se zaměříme na různé možnosti dělení bilingvismu. Nejprve si uvedeme rozdělení základní a následně se budeme věnovat rozdělení dle úrovně ovládnutí jazyka, dále se zaměříme na typy bilingvismu dle způsobu osvojování jazyků, dělení dle věku osvojení jazyků a také na typy bilingvismu dle rovnováhy mezi jazyky. Poté se podíváme na další možnosti dělení bilingvismu, které v literatuře můžeme nalézt.

1.3.1 Základní dělení bilingvismu

Jak už uvádíme výše, nejprve se zaměříme na rozdělení základní. Dle autorky Morgensternové (2011) je základní rozdělení bilingvismu na bilingvismus individuální a společenský. Pod pojmem bilingvismus většinou nalézáme bilingvismus individuální, jehož význam v praxi vypadá tak, že jedinec využívá navíc ještě odlišný jazyk, který není jazykem okolní komunity. Tento další odlišný jazyk využívá buď on sám, nebo se může jednat o celou bilingvní rodinu či bilingvní menšinu.

Naopak pojem společenský bilingvismus je pojem široký, který se používá pro jakýkoliv druh dvojjazyčnosti nebo mnohójazyčnosti na úrovni společenské organizace, přesahující jednotlivce nebo nukleární rodiny (Sebba in Wodak, Johnstone, Kerswill, 2011). Společenské organizace využívající více jazyků jsou například Belgie nebo Kanada. V Belgii jsou oficiálními jazyky francouzština společně s nizozemštinou, a dokonce němčinou v jednom z belgických regionů. Co se Kanady týče, zde jsou oficiálními jazyky angličtina společně s francouzštinou. Služby poskytované kanadskou vládou musí být dostupné v obou těchto jazycích.

Morgensternová (2011) ještě dodává, že obyvatelé výše uvedených států, v nichž se vyskytuje společenský bilingvismus, většinou nevyužívají obou jazyků ke stejným účelům, ale každý z nich má svou funkci, k níž je používán.

1.3.2 Typy bilingvismu podle úrovně ovládnutí jazyka

Bilingvismus dle úrovně jazyka dělíme podle autorky Morgensternové (2011) na bilingvismus receptivní a produktivní. Jelikož zvládnutí jazyka je komplexní schopnost, kterou tvoří čtyři různé aspekty. Jak receptivní, tak produktivní dovednosti rozdělujeme na mluvené a psané. O porozumění mluvíme jako o receptivní dovednosti mluvené a čtení chápeme jako receptivní dovednost psanou. Co se týče produktivních dovedností, zde je řeč vnímána jako produktivní dovednost mluvená a psaní jako produktivní dovednost psaná. Receptivní schopnosti někdy nazýváme také jako pasivní, to znamená, že jedinec jazyku rozumí, ale sám ho aktivně neovládá. Může to mít různé důvody, a to buď takový, že jedinec jazyk neovládá, nebo jím úmyslně nechce komunikovat. Většinou však změna prostředí přinese i aktivní využívání jazyka. Produktivní dovednosti většinou zahrnují i receptivní dovednosti, ale není to vždy pravidlem. Příkladem uvedeme dítě, které aktivně komunikuje, ale přichází do kontaktu s jazykem pouze od jedné osoby. Jakmile se však toto dítě dostane do kontaktu s jiným rodilým mluvčím majícím odlišnou výslovnost či jiný dialekt, může snadno nastat situace nepochopení. V kontextu úrovně ovládnutí jazyka bilingvními mluvčími je velmi významný autor Cummins (in Josue Gonzalez, 2008), který přinesl rozlišení mezi základními interpersonálními komunikačními dovednostmi (basic interpersonal communicative skills, BICS) a kognitivními/akademickými dovednostmi (cognitive/academic language proficiency CALP). Autor měl tak možnost objevit příčinu selhávání studentů jazykových menšin, kteří se snaží zařadit do vzdělávání v cizí zemi. Zatímco BICS se týká konverzační plynulosti, CALP se týká schopnosti porozumět jazyku, vyjadřovat ústně i písemně pojmy a myšlenky, jež jsou důležité pro školní vzdělávání. Jinými slovy děti, které disponují BISC,

ale ještě nejsou na úrovni CALP bývají často zařazeny do vzdělávání a tím velice pravděpodobně nastane jejich selhávání.

1.3.3 Typy bilingvismu podle způsobu osvojení jazyků

Rozdělení dle způsobu osvojení jazyků dělíme na bilingvismus přirozený neboli primární a na bilingvismus umělý neboli sekundární (Morgensternová 2011). Autor Štefánik (2000) ještě rozvíjí tyto dva způsoby o termín intencionální bilingvismus. Jestliže dochází k osvojování jazyka v bilingvním prostředí domova nebo dlouhodobým setrváním jedince v zemi s odlišným jazykem, vnímáme proces osvojování jako přirozený. Naopak pokud dochází k formální systematické výuce cizího jazyka, mluvíme o bilingvismu umělém (Morgensternová 2011). Bilingvismus intencionální označuje formu, kdy jeden z rodičů stejného mateřského jazyka začne v komunikaci s dítětem využívat jazyk odlišný od jeho mateřského (Štefánik 2000).

1.3.4 Typy bilingvismu podle věku osvojení jazyků

Dle věku, od něhož k osvojování dalšího jazyka dochází podle autorky Morgensternové (2011), rozlišujeme pojmy simultánní neboli souběžný a sukcesivní neboli následný bilingvismus, který může být ještě rozdělen na raný a pozdní. Simultánní bilingvismus označujeme jako stav, kdy k osvojování obou jazyků dochází současně, a to od doby narození dítěte (Kadaníková, Neubauer, 2017). Hornáková (2007) navíc dodává, že aby se jednalo o simultánní bilingvismus, musí být splněna podmínka, že si jedinec začne druhý jazyk osvojovat ještě před dosáhnutím třetího roku věku. Sukcesivním bilingvismem nazýváme situaci, kdy k osvojování druhého jazyka u dětí dochází až poté, co u nich dojde k nabytí jistých jazykových kompetencí v jazyce prvním (Morgensternová, 2011).

Prakticky si lze tuto situaci představit tak, že dítě si nejprve osvojuje jeden jazyk, kterým je mateřský jazyk rodičů, a až například ve školce či škole dochází k osvojování jazyka druhého. Dítě si i takto může osvojit jazyk druhý na takové úrovni jako dítě, jež ve dvojjazyčném prostředí přímo vyrůstalo. Neplatí zde však, že čím dříve bude docházet k osvojování druhého jazyka, tím plynulejší bude jeho projev. Záleží převážně na strategii, kterou rodiče zvolí, a na jejím následném dodržování (Kadaníková, Neubauer, 2017). Harding-Esch a Riley (2008) dodávají, že se sukcesivním bilingvismem se můžeme nejčastěji setkat u migrujících rodin. Rodiče, většinou z důvodu pracovních příležitostí, využívají nabídek z cizích zemí a nastává situace, že se celá rodina odstěhuje a děti se musí naučit novému jazyku.

1.3.5 Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky

Posledním z námi uvedených rozdělení bude dle vzájemné rovnováhy mezi jazyky, a to rozdělení na bilingvismus vyvážený a dominantní. Pojmem vyvážený bilingvismus označujeme případ, kdy jsou oba jazyky u jedince vyvinuty na vysoké úrovni a zároveň rovnoměrně. Tento typ je velmi mimořádný a je vnímám spíš jako forma ideálu, jež ale není zcela dosažitelná. Naopak pojem dominantní bilingvismus je formou běžnou, a rozumí se jím situace, kdy jeden z jazyků u jedince převažuje (Morgensternová, 2011).

1.3.6 Další existující druhy bilingvismu

V literatuře se dále objevují druhy bilingvismu, jako jsou například dětský bilingvismus. Tímto termínem máme na mysli druh bilingvismu, kdy si jedinec začne osvojovat druhý jazyk od tří let věku (Štefánik, Palcútová, Lanstyák, 2004). Autoři (2005) dále uvádí termín školský bilingvismus, jímž je myšlen druh bilingvismu, kdy jedince nabývá znalosti druhého jazyka prostřednictvím nějaké vzdělávací instituce. Dospělý bilingvismus, jak už je z názvu patrné, nám značí druh bilingvismu, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk až v dospělém věku, tedy přibližně od 18. let. Další z termínů je bilingvismus infantní, zde si jedinec začíná osvojovat druhý jazyk hned od narození anebo před dovršením třetího roku věku. Adolescentním bilingvismem máme na mysli bilingvismus, kdy si jedinec osvojí druhý jazyk v pubertálním období, tedy přibližně od 11. do 17. roku. Latentním typem je typ bilingvismu, kdy se u jedince oslabilo aktivní ovládnutí prvního jazyka z různých důvodů, například v důsledku dlouhodobějšího pobytu v jednojazyčném prostředí.

1.4 Multilingvismus a jeho definice

Pojem multilingvismus pochází z latinských slov „multus“ a „lingua“, což v překladu znamená „hodně jazyků“ (John Maher, 2017). Zatímco autorka Morgensternová (2011) uvádí, že bilingvismus je zkoumán už po mnoho let, naproti tomu výzkumy trojjazyčnosti a vícejazyčnosti jsou teprve na svém začátku a že tedy není prozatím ověřeno, jestli lze aplikovat znalosti týkající se bilingvního jazykového vývoje na situaci, kdy je jazyků více. Nicméně autor John C. Maher (2017) zmiňuje výzkumy, jež se právě multilingvními jedinci zabývaly. Za zmínku stojí studie Edinburského neurovědce Thomase Baka porovnávající oblast pozornosti a koncentrace multilingvních a monolingvních jedinců. Výzkum ukazuje, že multilingvní jedinci měli lepší výsledky než monolingvní jedinci, a to v obou zmiňovaných oblastech. Nezáleželo navíc, jestli došlo k získání dalšího jazyka v kojeneckém věku, dětství či

v období dospívání. Učení dalšího jazyka tedy posiluje mozkové funkce nezávisle na věku jeho získání. Kromě pozornosti a koncentrace je zmiňována také kreativita, jež je učením a využíváním více jazyků podporována. Navíc bohatá verbální a kulturní zkušenost, která je pro monolingvní jedince samozřejmostí, je klíčová k intelektuálnímu vývoji. Multilingvismus může mít také vliv na selektivní pozornost – schopnost soustředit se na informaci, která je relevantní. Tato schopnost může kořenit z praktikování střídání více jazyků.

1.5 Čeština jako druhý jazyk

Pojem „čeština jako druhý jazyk“ můžeme nejčastěji používat ve spojení s žákem-cizincem, který přichází na naše území a začíná se v českém jazyce vzdělávat. Lze tak tedy nazývat akademický jazyk, kterým se žák-cizinec v našem systému vzdělává. Jazyk, jemuž musí rozumět a sám ho aktivně ovládat. Škola by se v těchto případech měla velmi angažovat a nastavit pro takového nově příchozího žáka vhodné podmínky, tak aby jeho samotná integrace byla co možná nejméně stresová. Zajišťovat by měla také metodickou podporu pedagogům a potřebné vybavení (Brychnáčová, 2016). Pod tento pojem však můžeme zařadit i děti vyrůstající v cizojazyčné zemi a jejichž rodiče sice mají vztah k České republice, ale z nějakých důvodů pro ně nebylo možné vytvořit dítěti dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj českého jazyka. Jde tedy o děti, které sice češtině rozumí, ale aktivní komunikace probíhá spíše omezeně. Ve výuce se je dítě schopno orientovat a spolupracovat se spolužáky, a to za pomoci pedagoga, či asistenta. V takovém případě je velmi důležitá vnitřní motivace samotného dítěte se česky naučit (Česká škola Rhein-Main, 2022)

1.6 Čeština jako cizí jazyk

Pojem „čeština jako cizí jazyk“, jinak nazýván také jako „čeština pro cizince“, je speciální disciplína, u které je vyžadován odlišný přístup učení, než jaký je využíván při výuce českého jazyka ve školních lavicích pro rodilé mluvčí. Osvojení češtiny jako cizího jazyka je dlouhodobým procesem, v němž se postupuje po malých částech a pomalým tempem. Možností a metod, zahrnující první kroky, jak začít s výukou češtiny jako cizího jazyka, je nepřehledné množství, nicméně ucelený a ideální návod zatím ještě není nikde k dispozici. (Radostný et al., 2011). Z praktického hlediska se jedná o děti, které český jazyk neovládají nebo mu rozumí pouze velmi málo. Tyto děti tedy většinou nejsou schopny samy úspěšné komunikace. Situací, kdy by měli možnost český jazyk slyšet nebo dokonce v něm hovořit, se jim naskytuje velmi málo, v některých případech ani možnosti nejsou. Kontakty s českým prostředím jsou tedy

velmi omezené. Na jednoduché otázky pokládané v českém jazyce děti bez pomoci českého překladu reagovat nedokážou (Česká škola Rhein-Main, 2022).

1.7 Odlišný mateřský jazyk

Tento pojem v sobě zahrnuje děti, které ve svém volném čase a domácím prostředí hovoří převážně odlišným jazykem, než je jazyk vyučovací. V praxi se nejčastěji jedná o děti a žáky, jež přichází ze zahraničí. Mohou to být ale i děti cizinců, které v České republice vyrůstaly, ale v domácím prostředí komunikují odlišným jazykem, než je jazyk vyučovací. Dalším praktickým příkladem mohou být děti mající české občanství, ale v domácím prostředí se používá i jiný než český jazyk nebo děti, jež v domácím prostředí češtinu využívají, ale studovaly v zahraničí a s češtinou ve školním prostředí nikdy do kontaktu nepřišly. Specifikum žáků s OMJ tkví v tom, že během vzdělávání se žák současně učí novému jazyku a zároveň v tomto jazyce studuje. Pro pedagogy je tedy klíčové skloubit jazykové vzdělávání žáka s obsahem učiva samotného (Titěrová, 2022).

2 ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC V PAŘÍŽI – ČŠBH

Koncept českých škol bez hranic se zaměřuje na výuku češtiny v zahraničí, a to dětí, které vyrůstají ve vícejazyčném prostředí a jsou ve věku od 18 měsíců do 15 let. Jedním z hlavních cílů českých škol je za působení jazykové výchovy přinést dětem znalost českého jazyka na takové úrovni, aby se dále byly schopny vzdělávat v předmětech, jako jsou český jazyk a literatura, člověk a jeho svět, dále pak zeměpis a dějepis na druhém stupni. Náplň českých škol je nastavena tak, aby jejich žáci byli na úrovni svých vrstevníků, kteří žijí a vyrůstají v České republice (Česká škola bez hranic, 2010).

Dalším z cílů je vzbudit u žáků povědomí o svých českých kořenech, zachování jejich pocitu příslušnosti k českému národu, která bude následně hnacím motorem k udržování vztahů se zemí svého původu.

České školy v zahraničí fungují již téměř 20 let, kdy první z nich založená je samotná pařížská, a to roku 2003 MUDr. Lucíí Slavíkovou-Boucher. V dnešní době je zaznamenáno až třiapadesát škol, otevření první školy tak bylo inspirací ke vzniku dalších takových zahraničních škol (Česká škola bez hranic in Mariánek, 2022). Z výše třiapadesáti zmíněných škol je v dnešní době celkem patnáct, s nimiž je uzavřena smlouva týkající se zajištění vzdělávání českých občanů v zahraničí v době plnění povinné školní docházky, a to podle § 38 odst. 5 a 6 školského zákona (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022). Všechny tyto školy jsou zavázány vyučovat dle Rámcového vzdělávacího programu platného v České republice. Jednou z těchto škol je i ČŠBH Paříž (Mariánek, 2022).

1.8 Historie vzniku českých škol

Jak už bylo zmíněno výše, úplně první česká škola (ČŠBH Paříž) byla založena lékařkou Lucíí Slavíkovou-Boucher v roce 2003. Lucie Slavíková-Boucher je v dnešní době samotnou ředitelkou České školy bez hranic v Paříži. Do Francie se provdala v 90. letech minulého století a k myšlence založení české školy ji vedla situace s jejími dětmi, kdy zjistila, jak náročné je vlastní děti naučit česky, když člověk žije v zahraničí a zároveň ve smíšeném manželství. Česká škola se sídlem v Českém centru v Paříži tedy vznikla před necelými dvaceti lety jako neziskové občanské sdružení za podpory Českého centra a Velvyslanectví ČR v Paříži. Nebyl to ale koncept školy bez hranic, na něhož jsme zvyklí dnes. Z důvodu nízkého počtu dětí se zpočátku jednalo pouze o středeční setkávání. Z postupného pravidelného zpívání písniček a čtení pohádek se následně vyvinula ta koncepce, která funguje nyní. Česká škola bez hranic

dostala své pojmenování z toho důvodu, že se jedná o školu, jež zahrnuje jazykový výcvik od velmi raného věku dítěte, konkrétně od osmnácti měsíců (Štráfěldová, 2008).

Následně se do konceptu Českých škol bez hranic přidávaly v roce 2007 Londýn, v roce 2008 Berlín a Curych, rok 2009 byl obohacen o Českou školu bez hranic v Mnichově a v následujících letech se postupně přidávaly Brusel a Ženeva, Drážďany a další.

Je důležité zmínit, že v roce 2009 došlo také k založení spolku Česká škola bez hranic, který si stanovil jako hlavní cíl svého působení zvyšování a udržování nastavené kvality výuky ve všech školách, jež nesou název Česká škola bez hranic. Došlo k vypracování vlastního vzdělávacího programu společného všem ČŠBH, jenž byl schválen jako vhodný, ve shodě s Rámcovým vzdělávacím programem MŠMT ČR. Mezi podstatné aktivity spolku patřila také významná podpora Čechům usilujícím o založení české školy v oblasti svého působení. Pomoc byla poskytována formou poradenství, kdy všechna tato poradenská činnost byla vždy poskytována zadarmo. Aktivita zaměřená právě na rozmach českých škol ve světě se ukázala od samého začátku jako velmi efektivní.

Koncept Českých škol doplňují ještě tzv. školy partnerské, které jsme zmínili už výše. Jedná se tedy o školy, které vyšly stejnou cestou jako ČŠBH, nicméně zatím nespĺňují všechna kritéria nastavená Českými školami bez hranic, konkrétně ta týkající se školní administrativy, rozsahu výuky či vzdělání učitelů (Česká škola bez hranic, 2016). Je na místě dodat, že České školy bez hranic jsou světovou záležitostí a nejedná se pouze o místní, tedy Evropské působení. Českou školu můžeme najít například na západním pobřeží USA, v Kalifornii či v kanadské Calgary, tyto dvě školy jsou dokonce jedněmi z patnácti výše zmíněnými, s nimiž je uzavřena smlouva týkající se vzdělávání českých občanů v zahraničí v období plnění povinné školní docházky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

S velkým rozmachem spolupracujících škol na území USA je spojován rok 2012 kvůli projektu s názvem „Rozšiřování sítě českých škol v zahraničí“. Tento projekt byl podpořen Ministerstvem zahraničních věcí a spolkem ČŠBH a jeho samotnou předsedkyní Lucií Slavíkovou-Boucher. Rozmach probíhal převážně na západním pobřeží USA. Vznikla tak škola například v Silicon Valley, ale postupně se do sítě přidávaly i další. V červnu téhož roku proběhlo v Českém centru v New Yorku první setkání českých škol na území Kanady a USA, jež bylo realizováno spolkem Česká škola bez hranic a jehož výsledkem byla inspirace k založení další české školy na území USA, tentokrát v Dallasu.

Neopomíjeme však ani další světová místa, kde české školy můžeme najít. V již zmiňovaném roce 2012 byla síť rozšířena o českou školu v Jižní Americe, a to konkrétně v Buenos Aires, ani Nový Zéland nezapomněl a došlo k otevření v jeho samotném hlavním městě

Wellingtonu. V roce 2013 se do sítě přidala také česká škola v africké Káhiře. Během let docházelo k otevření mnoho dalších. Nicméně i nadále ČŠBH evidují zájemce, v mnoha případech rodiče dětí vyrůstajících v cizojazyčném prostředí, jež by rádi školu založili, ale kteří se zatím nachází na jejím úplném začátku.

Od roku 2008 dochází k pravidelnému konání konference Českých škol bez hranic a jeho spolupracujících škol, která se koná každoročně vždy v srpnu v Praze. Spolek v průběhu let nadále rozšiřuje svou činnost a nyní se věnuje i situaci zahraničních Čechů ve vztahu k mateřskému státu. Odborná činnost se také ubírá směrem k problematice vícejazyčnosti a zaměřuje se na vzdělávání žáků z odlišného kulturního a jazykového prostředí. Spolek dále neustále pracuje na produkci nových výukových materiálů, jež jsou využívány jak v českých školách v zahraničí, tak rovněž slouží základním a středním školám v samotné České republice (Česká škola bez hranic, 2016).

1.9 Vzdělávací programy v ČŠBH Paříž

Jak už bylo řečeno, škola je určena dětem od osmnácti měsíců věku a rozdělujeme ji na předškolní a školní výchovu. Nicméně ČŠBH zajišťují také kurzy českého jazyka jako jazyka cizího, přičemž jsou tyto kurzy určené žákům s nedostatečnou úrovní komunikačních kompetencí v češtině (Hrdlička, 2019).

Předškolní výchovu dále ještě rozdělujeme dle věku, a to na děti od osmnácti měsíců do tří let a na děti ve věku od tří do šesti let. Vzdělávací program pro předškolní věk nese název „Brána jazyků otevřená“. Program je uzpůsoben k jazykové přípravě žáků na navazující školní věk. Věk osmnáct měsíců jako nástupní byl vybrán hned z několika důvodů (Česká škola bez hranic, 2016). V této druhé polovině druhého roku totiž dochází k významnému pokroku v mluvené řeči, dítě rozumí většímu počtu slov a začíná slova také více využívat. Je to také věk, kdy je již dítě schopno nějakou dobu trávit v kolektivu. Dokáže ho okolo sebe vnímat a reagovat na něj. Dítě je sice stále velmi vázáno na matku, ale začíná již navazovat i vztahy k druhým dětem stejného věku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Výuka probíhá stále za doprovodu rodiče, nicméně dítě si brzy vytváří i vztah k učiteli, stejně tak k ostatním dětem.

Velký počet současných studií poukazuje na přínos a výhody výuky jazyků v co nejranějším věku. Socializační aspekt představuje signifikantní význam. Český jazyk přestává být omezen pouze na rodinné prostředí, kde je nejčastěji používán při komunikaci s jedním člověkem, ale nabývá dalších funkcí. Dítě tak má možnost češtinu vnímat jako přirozenou součást jeho života. Stejně jak pro dítě je důležitý tento brzký kontakt dítěte s češtinou, tak také

pro rodiče. Tento raný kontakt pomáhá totiž nejenom budovat vztah rodič – dítě, který není v cizojazyčném prostředí úplnou samozřejmostí, ale také napomáhá k celkové snaze rodiče o vybudování cizojazyčného zázemí (Česká škola bez hranic, 2016). Jedním takovým příkladem nutnosti budovat v bilingvních rodinách vztah rodič – dítě může být i zkušenost samotné zakladatelky ČŠBH – Lucie Slavíkové-Boucher, kdy její syn v raném věku s ní nechtěl být sám doma. Čeština jako taková ho nejspíše rušila a to, že dny trávil ve francouzských školách a s otcem mluvil francouzsky, k vytvoření vztahu k českému jazyku nepomáhalo (Štráfěldová, 2008).

Ve věku tří let má už dítě dostatečně rozšířený sociální kontakt mimo rodinu, je schopno větší interakce s kolektivem. Vrstevníky tedy dítě vnímá jako skupinu rovnocenných jedinců, kteří mu poskytují jedinečnou zkušenost a umožňují diferenciaci vztahů (Vágnerová, 2021). Z účastníků stejného výukového programu se stávají kamarádi. Od počátku výuky je důraz kladen převážně na verbální expresi dítěte, již je dosahováno za pomoci přímé – bezpřekladové metody. Pracuje se na vytváření různých komunikačních situací za použití hudebních a výtvarných prostředků, divadla a za pomoci mluveného slova. Dítě má tak možnost učit se nenásilnou cestou, v přirozených situacích, a zároveň má tak možnost rozšiřovat svou slovní zásobu (Česká škola bez hranic, 2016).

Školní výchova pak zahrnuje klasický první a druhý stupeň základní školy. Vzdělávací program školního věku se nazývá „Do nitra jazyků“. Děti navštěvující první či druhý stupeň ČŠBH jsou ke každodennímu studiu zapsány v základní škole země, kde pobývají. Zde v cizím jazyce mají možnost získání plného základního vzdělání. Z toho důvodu se ČŠBH zaměřuje pouze na tyto předměty: Dějepis, Zeměpis, Výchova k občanství, Člověk a jeho svět a neméně důležitý Jazyk a jazyková komunikace. Další snahy české školy v základu tkví v rozvoji řečových dovedností, a to jak v psané, tak i mluvené formě českého jazyka, obohacení žáků o poznatky z české kultury, převážně literatury, ale také například dějin českých zemí tak, jak jsou zprostředkovány žákům vzdělávajícím se v České republice. Česká škola tedy nesupluje plnohodnotné vzdělávání, které se žákům dostává v zemi jeho bydliště, jde právě o zajištění oblastí, jež zahraniční školy nemohou poskytnout. Navíc skutečnost, že dítě navštěvuje ČŠBH a je součástí českého kolektivu, je pro něj velmi důležitá, pomáhá k prohlubování jeho vztahu k České republice, historii a kultuře. Tato skutečnost ho totiž vede k chápání jeho mimořádnosti. Dítě si uvědomuje, že na rozdíl od svých vrstevníků patří ještě do jiné kulturní i jazykové skupiny a s postupným plynutím času začíná být na tuto skutečnost pyšné. Jedná se tedy o velmi významný moment bilingvního dítěte, který dále formuje jeho vztah ke svým českým kořenům (Česká škola bez hranic, 2016).

1.9.1 Předškolní výchova

Vzdělávání předškolní výchovy probíhá jedenkrát za týden, a to v délce jedné hodiny pro děti do věku tří let a v délce nejméně dvou hodin pro děti ve věku tři až šest let. Vzdelávání dětí ve věku tři až šest let může trvat až jeden celý den, vše záleží na uspořádání školního roku země, kde se dítě vzdělává. V případě časové dotace jednoho dne se průběh ukotvování a získávání znalosti českého jazyka zjednodušuje a zefektivňuje. Základem předškolní výuky je tvoření, upevňování a rozvíjení slovní zásoby, komunikačních dovedností v češtině, kde je navíc kladen důraz na správnou artikulaci. Nabyté jazykové schopnosti tak vytváří předpoklad k porozumění s lidmi (Česká škola bez hranic, 2016).

Výuka je laděna tak aby se dítěti promítal jazyk ve všech podobách, a to jak ve zpěvu, hudbě, recitaci, pohybové výchově či výtvarné výchově. Vyučuje se zde metodou, která se nazývá „immersion totale“, jejíž princip je takový, že se nikdy nepřekládá a nedochází tak ke stejné podobě učení jako je učení cizího jazyka. Čeština je tedy vyučována v kontextu a dítěti se v nejnižším věku dostává nejširší možné slovní zásoby, odpovídající věku dítěte (Štráfěldová, 2008).

Touto cestou se navíc přispívá k posilování přirozeného bilingvismu žáků. Česká škola bez hranic se dále snaží respektovat přiměřené získávání znalosti dvou jazyků, jimiž je rovnocenný kontakt s určitými jazyky, jasné definování komunikačních partnerů v rámci rodiny dle zásady „jeden člověk – jeden jazyk“. Můžeme uvést příklad otce, který hovoří německy a matka pouze česky (Hrdlička, 2019).

Děti si na výuku v češtině velmi rychle zvyknou a český jazyk se pro ně stává hlavním dorozumívacím prostředkem, a to nejen s učiteli, ale také se spolužáky samotnými. Podobně jako je tomu i u starších ročníků, i zde doplňuje školní výuka domácí úsilí. Dětem se tak dostává slovní zásoba nad rámec běžné každodenní komunikace. Výuka samotná je inspirována každodenními situacemi, probíhá v duchu ročních období, důležitých českých výročí a typických svátků. Moderní příběhy a pohádky jsou samozřejmou součástí náplně.

Každý výukový blok se věnuje jednomu z klíčových témat, kdy toto téma je následně rozvíjeno v jednotlivých činnostech. Začátek každé výuky je vždy doprovázen pozdravem. Tím může být jakákoliv říkanka či krátká rytmická píseň. Pozdrav zůstává během roku neměnný, tím pádem mají děti možnost si ho zapamatovat a rychle se ho naučit. Tento uvítací rituál je velmi důležitý k tomu, aby se děti začaly soustředit a také k celkovému uvedení do dění daného dne (Česká škola bez hranic, 2016). V každé výukové hodině jsou zahrnuty dílčí činnosti.

Jedněmi z nich jsou činnosti hudební. Písňe jako Kolo, kolo mlýnský nebo Holka modrooká nejsou dětem v Českých školách cizí, většinou děti píseň doprovází také hudebními nástroji, jež jsou Českými školami poskytovány (Polák, 2017). V rámci této hudební výchovy je důležitý nejenom poslech a vnímání, děti se tímto způsobem učí rytmus, melodii, dokonce rozvíjí správné dýchání. Dalšími z činností jsou jazyková a výtvarná výchova. Jazyková výchova se soustředí na rozvoj slovní zásoby, a to v rámci všelijakých her s písmeny či slovy, poslechu říkanek nebo hraných pohádek. Výtvarná činnost se soustředí na rozvoj kreativity, pracuje se zde s nejrůznějšími styly, a to od malby přes kresbu, po práci s přírodninami či s textilem. Děti zde díla tvoří jak samostatně, tak rovněž ve skupině a věnují se zde tématům navazujícím na české tradiční svátky, např. Velikonoce nebo Vánoce (Česká škola bez hranic, 2016). ČŠBH samozřejmě pro žáky nabízí i nadstavbový program, a to v podobě například oslavy velikonočních, vánočních svátků nebo jakýchkoliv jiných významných událostí spojených s Českou republikou (Hrdlička, 2019).

Příkladem struktury vyučovací hodiny předškolních dětí může být Česká škola ve Frankfurtu nad Mohanem, kde je struktura následující. Hodina začíná přivítáním, následuje rytmická a pohybová část, hudební část, pokračuje se jazykovou částí a hodina se ukončuje rozloučením. Rituály dětem poskytují jistotu a snadnější orientaci ve výuce (Česká škola Rhein-Main, 2022). Předškolním dětem je dále formou hry do výuky vhodně vkládána vlastivěda, kde mají děti možnost získávat elementární znalosti o České republice. Všechny České školy vybírají témata z těchto oblastí. Těmi jsou dítě a vnímání času, vlastního těla, lidé kolem něj, vlastního domova, přírody a pohádek.

Následně si shrneme některé z očekávaných výstupů dětí neboli to, kam výuka směřuje. Jde tedy o snahu se na konci školního roku co nejvíce přiblížit níže zmíněným.

- Dítě poslouchá vyprávění, zvládne ho převyprávět vlastními slovy nebo jej vyjádří ilustrací, dokáže porozumět slovnímu vyjádření.
- Dítě zvládne pojmenovat většinu věcí v okolí.
- Dle obrázku dokáže vyprávět příběh.
- Představí jednoduchou scénu dle instrukcí.
- Zvládne se dorozumět slovně i gestikulací, dokáže improvizovat.
- Přednese básničky, písničky.
- Pochopí jednodušší vtipy, hádanky.
- Rozpozná některé písmena, zná nejčastěji zmiňovaná slova.
- Dokáže sluchově rozpoznat začáteční a koncové slabiky ve slovech.
- V jednoduchých větách vyjadřuje své pocity, poskládá své myšlenky a nápady.

- Zvládne vést rozhovor.
- Dokáže poděkovat, poprosit a omluvit se (Česká škola bez hranic, 2016).

1.9.2 Školní výchova

Vzdělávací oblast zaměřená na jazyk a jazykovou komunikaci je klíčovým bodem školního vzdělávacího programu v Českých školách bez hranic. Neméně důležitým aspektem je však celkové vedení žáků k vytvoření pouta k České republice. Nicméně je velmi důležité říci, že všechny tyto kroky se musí odehrávat v kontextu země, kde je dítě primárně vzděláváno. Jde tedy o vychování světoobčanů, Evropanů se vztahem k České republice. Žáci se učí respektu k multikultuře, všemu, co je obklopuje, a hlavně respektu k samotné zemi, kde žijí. Cílem ČŠBH tedy není idealizovat žákům Českou republiku ve smyslu, že by pro ně vzdělávání a život tam byl lepší, jde o vytvoření lásky k další Evropské zemi, konkrétně tedy České republice a k respektu země, v níž žáci žijí (Lucie Slavíková-Boucher, 2016).

V rámci jazykové výchovy jde tedy převážně o komplexní rozvoj komunikačních kompetencí a předmět Český jazyk a literatura je v centru zájmu učitelů, žáků i rodičů. Předmět se realizuje v dotaci pěti hodin týdně prezenčního studia na prvním stupni a pak dalších dvou hodin týdně realizovaných v podobě domácí práce za pomoci zákonných zástupců. Na druhém stupni se pak domácí práce zvyšuje na čtyři hodiny. Domácí příprava je učiteli hodnocena a žáci i rodiče tak mají přístup k pravidelné zpětné vazbě. Aktivní zapojení rodičů do školního prostředí dítěte je nesmírně důležitým aspektem při dosahování zdaru dítěte. Bereme-li v potaz nízký počet žáků ve třídách a fakt, že děti současně navštěvují základní školu v zemi, kde žijí, toto časové rozložení postačuje k dosažení výstupů, které jsou předepsány Rámcovým vzdělávacím programem.

Na prvním stupni se v rámci předmětu Český jazyk a literatura cílí k ovládnutí všedních komunikačních situací, na stupni druhém se učitelé zaměřují na trénování složitějšího ústního i písemného vyjadřování. Žáci se vedou nejenom ke správnému používání struktur českého jazyka, ale také k jeho zdvořilému projevu a schopnosti vést rozhovor. Předmět je doplněn rozmanitou prací s texty různého typu, nejčastěji se jedná o populárně naučnou literaturu. Tímto způsobem se u žáka prohlubuje schopnost kritického myšlení, a to konkrétně tím, že má nad texty možnost přemýšlet a následně je může i zpracovat pro vlastní potřebu (Česká škola bez hranic, 2016). Dochází zde také k prolínání témat souvisejících s multikulturní výchovou a výchovou k myšlení v evropských kontextech. Dle Svobodové (2022) je vedení žáků k multikulturní otevřenosti a vedení k chápání kulturních odlišností více než důležité. Takoví žáci nemají následně sebemenší problém s přijetím cizinců, jsou otevřeni ke komunikaci a jsou

vnímání jako velmi empatičtí. Dále jsou žáci po celou dobu podněcováni k expresi svých myšlenek, představ a k vyjádření vlastní kreativity. Žáci nejvyšších ročníků jsou stimulováni k vytváření uměleckých žánrů. Některé tyto činnosti mohou probíhat v podobě meziškolních či mezinárodních soutěží. Ukázkou jedné takové činnosti může být například projekt s názvem „Výtvarníci v československých legiích“. Tento projekt žákům a studentům přiblížil důležitý příběh zahraničních Čechů, první odboj a vznik samostatné československé republiky (Kvašňáková, 2014).

Jazyková výchova v sobě dále zahrnuje mluvnicko-lexikální analýzu českého jazyka, která navíc vícejazyčným žákům dovoluje vidět jinakosti a podobnosti v porovnání s dalšími jazyky, jež žáci ovládají. Vícejazyčnost žákům dovoluje přenést systémy, gramatické fenomény z jednoho jazyka na druhý. Žáci dokáží pochopit abstraktní vysvětlení právě díky tomu, že už nyní ovládají více jazyků a mají tedy na jazyky „speciální pohled“ (Mertins, 2022).

Dále se učitelé v českých školách soustředí na analýzu mluvnických a pravopisných chyb, které jsou mnohdy zaviněny nikoliv neznalostí mluvnických pravidel, spíše však neznalostí méně používaných slov. S jazykovou výchovou jde ruku v ruce literární výchova, kde je hlavním cílem ovládnutí jak tichého, tak hlasitého čtení. Jelikož žáci techniku čtení mají zvládnutou ze školy, kde jsou vzděláváni primárně, rychle se v českých školách přechází k samotnému porozumění textům (Česká škola bez hranic, 2016).

Právě díky knihám mají žáci možnost pracovat a nadále rozvíjet podobu českého jazyka. Je na místě říct, že schopnost čtení navíc zvyšuje následné možnosti plného zapojení do pracovních procesů (Česká škola Rhein-Main, 2022).

Žáci jsou od úplně prvních ročníků vedeni k samostatnému výběru knih dle svých zájmů, aby se pro ně četba stala zálibou. Žáci také samostatně zpracovávají čtenářské deníky, společná četba v hodině dává prostor také kreativitě žáků, a to například ve formě ilustrace textu, domýšlení pokračování textu, dramatizace či převyprávění obsahu. Pestrá možnost zpracování dává každému žákovi jedinečnou možnost pochopit a prožít obsah příběhu.

Dalšími předměty, jimiž se české školy v zahraničí zabývají, jsou Člověk a jeho svět, Člověk a společnost a Člověk a příroda. Forma, jakou budou tyto hodiny realizovány, je volitelná a může být realizována například v podobě bloků, například spojením několika hodin dohromady. Na základě počtu žáků v každé škole je zde i možnost spojit třídy dohromady anebo na základě možností pedagogických pracovníků lze i kombinovat hodiny zeměpisu, dějepisu a výchovy k občanství. Metodika výuky je uzpůsobena dle zvyků země, kde se dítě primárně vzdělává, a české reálie pedagog začleňuje do kontextu taktéž dané země, kde se žák vzdělává.

Žáci tak mají možnost doplnit již nabyté vědomosti z cizojazyčné školy a obohatit je o nové informace, jež se nesou v kontextu s těmi českými (Česká škola bez hranic, 2016).

1.9.3 Kurzy českého jazyka

Kurzy českého jazyka jsou primárně určeny žákům, kteří jsou již ve věku, kdy jsou dostatečně vyspělí na to, aby docházeli do mateřské školy a z odlišných důvodů se nemohou účastnit sobotní výuky, anebo kteří nemají dostatečnou znalost českého jazyka, aby mohli nastoupit do první třídy (Česká škola bez hranic Paříž, 2021). Těmto žákům jsou nabízeny speciální kurzy, jež za pomoci běžných metod využívaných k učení cizích jazyků pomáhají obohatit slovní zásobu a rozvinout ji na takovou úroveň, aby se co nejrychleji měli možnost zapojit do procesu běžné výuky. Důležitým bodem zdatu je aktivní spolupráce rodiny a dodržování zásad vícejazyčné výchovy (Česká škola Rhein-Main, 2022). V ČŠBH Paříž kurzy probíhají paralelně s předškolní výchovou a jsou určeny dětem od pěti let. Náplň kurzů se uzpůsobuje dle věkového rozložení skupiny a samozřejmě podle počtu přítomných žáků (Česká škola bez hranic Paříž, 2021).

3 FONEMATICKÝ SLUCH

V následující kapitole se budeme věnovat fonematičkému sluchu, a to z toho důvodu, že zkoumání jeho kvality je významnou částí naší praktické části. Abychom mohli správně pochopit význam a důležitost fonematičkého rozlišování, je zapotřebí nejprve zařadit tento pojem do terminologického celku. Vysvětlíme si proto také pojmy, jako jsou fonetika a fonologie, podíváme se, jak spolu tyto pojmy souvisí a následně se v této kapitole zaměříme i na oblast fonologických schopností, kde právě pojem fonematičký sluch řadíme.

Na začátek si uvedeme terminologické zařazení fonetiky a fonologie a následně představíme několik definic, které nám samotné tyto pojmy objasní.

Na lidskou řeč lze nahlížet hned z několika pohledů. Tyto pohledy nám zároveň odpovídají obvyklému dělení fonetiky na její základní pod disciplíny. Fonetika v sobě tedy zahrnuje fonetiku artikulační, která nám zkoumá, jak se za pomoci postavení mluvidel vytváří zvuky řeči, dále fonetiku akustickou, která naopak studuje fyzikální znaky řečového signálu, následně zde řadíme fonetiku percepční, jež zkoumá zpracování zvuku v mozku a sluchovém ústrojí (Skarnitzl, Šturm, Volín 2016). Fonologie je v dnešní době chápána také jako jedna ze subdisciplín fonetiky a v literatuře se s ní můžeme setkat i pod pojmem aspekt funkční. V minulosti tomu bylo naopak a fonologie se mimo fonetiku vydělovala. V dnešní době se však ukazuje, že snahy o vydělení fonologie vedou k nesprávným až nesmyslným závěrům, a to i přesto, že funkční aspekt je pro lingvistiku tím nejpodstatnějším (Cvrček, 2015).

Fonetika se tedy zabývá věčným popisem a rozbořem veškerých aspektů řeči, celkovým sledem hlásek, dále procesem, jak dochází ke vzniku řeči ve vokálním traktu, akustickými vlastnostmi řeči a nicméně i tím, jak příjemci řečového signálu dokážou tento signál zpracovat a vnímat (Ashby, Maidment, 2015). Je zde třeba dále zdůraznit pojem hláska, základní jednotku fonetiky. Každá hláska je definována svými artikulačními a akustickými znaky (Cvrček, 2015). Hlázky jsou v rámci fonetiky zkoumány během jejich realizace, a to v určitých promluvách od určitých mluvčích, je to pojem konkrétní (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016).

Nyní si představíme definici pojmu fonologie. „*Fonologie je jazykovědný obor, který studuje soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů, zkoumá funkce hlásek, jejich schopnost rozlišovat slova svou přítomností či záměnou*“ (Klenková, 2006, str. 42).

Dle autorů Skarnitzl, Šturm a Volín (2016) se fonologie zabývá funkcí zvukových prvků jazykového systému a jejím úkolem je popsat soupis jednotek daného jazyka, definovat funkce, které tyto jednotky naplňují, a najít pravidla, dle nichž se dané jednotky během své funkce řídí. Jako fonetika má svou základní jednotku, není tomu jinak u fonologie. Za základní jednotku

fonologie je považován foném. Foném na rozdíl od hlásky je jednotkou abstraktní. „*Jestliže zvuková jednotka má schopnost rozlišovat slova nebo tvary slov, značíme ji jako foném*“ (Dohalská, Schulzová, 2015). Záměnou jednoho fonému za druhý je možno změnit význam slova, tato primární funkce fonému nese název distinktivnost (Cvrček, 2015). „*Foném je v podstatě zobecněným popisem určitého fyzikálního podnětu, ne konkrétním fyzikálním podnětem. Například /s/ ve slově sud není stejnou fyzikální jednotkou jako /s/ ve slově les*“ (Smolík, Seidlová, 2014 str. 298).

V souvislosti s fonémy se v literatuře můžeme setkat také s pojmem alofon. Tento termín se používá pro varianty fonémů v rámci systému určitého jazyka (Smolík, Seidlová, 2014). Praktickým příkladem alofonu v českém jazyce může být záměna alveolárního a velárního **r**. Při této záměně při shodném hláskovém okolí nedojde ke změně intelektuálního významu slova, tudíž jde o dvě varianty jednoho fonému (Dohalská, Schulzová, 2015).

1.10 Porovnání hláskového systému českého a francouzského jazyka

Vzhledem k tomu, že zkoumáme fonematický sluch česko-francouzských bilingvních dětí, je zapotřebí představit odlišnosti v hláskovém systému obou jazyků. Stručně si uvedeme hlavní rozdíly podstatné pro naši práci. Je důležité říct, že soubor francouzských hlásek je velmi odlišný od toho českého. Systém francouzských vokálů je bohatší, naopak souhláskový systém je méně členitý. Vokální systém francouzštiny obsahuje až šestnáct jednotek a oproti českému jazyku se liší například větší přítomností nosových samohlásek [ɛ̃, ɔ̃, ɑ̃, œ̃] nebo výskytem předních zaokrouhlených samohlásek [y, ø, œ]. Další z odlišností můžeme nalézt v délkách francouzských a českých samohlásek. Na rozdíl od češtiny, kde kvantita hraje mimořádnou roli a délka samohlásek je funkční z hlediska významového i morfologického, v novodobé francouzštině již kvantita vokálů není funkčním činitelem. Ve francouzštině tedy nejde o fonémy jako v českém jazyce /a–a:/, /i–i:/ a další. Zmiňována je také existence tří francouzských polosouhlásek [j] – [w] – [ɥ], které v českém hláskovém systému nemají paralelu. V českém jazyce se [j] vyskytuje ale jako souhláska, mezi francouzskou polosouhláskou a českou souhláskou je artikulační rozdíl (Dohalská, Schulzová, 2015).

1.11 Fonologické schopnosti

Autoři Sodoro, et al., (2002) popisují fonologické schopnosti neboli fonologické uvědomování jako dovednost detekovat zvuk mluvených slov a s tímto zvukem manipulovat, bez vazby na jeho smysl a reprezentaci v psané podobě. Uvádí, že fonologické povědomí je možno zjišťovat nejrůznějšími úkoly, a to například schopností jedince rýmovat slova, dovedností rozpoznat, že stejná slova začínají na stejnou nebo různou hlásku, určit počet hlásek v jednotlivých slovech či identifikovat slova v mluveném projevu.

Autorka Májová (2009) nám termín fonologické schopnosti představuje podobným způsobem. Fonologické schopnosti označuje jako dovednost jedince, která spočívá v rozlišování jednotlivých hlásek ve slovech a následné dovednosti s hlásky rozlišnými způsoby pracovat. Autoři Lane, Pullen (2002) dále rozvádějí, že kvalitní fonologické schopnosti jsou popsány jako dovednosti spočívající v rozpoznávání, míchání, přiřazování, segmentování a manipulování s hláskami řeči.

Je zde nutné zmínit také pojem fonemické povědomí, jež je jedním z aspektů fonologického uvědomování. Fonemické povědomí je rozuměno jako schopnost pochopení toho, že každé vyslovené slovo může být vnímáno jako sled fonémů (Skarnitzl et al., 2016). Autorka Zelinková (in Vrbová, 2012) zmiňuje navíc termín fonemický sluch, který se vyskytuje v zahraniční literatuře a představuje nám pochopení, že slova a slabiky se tvoří díky zvukům řeči, jež jsou prezentovány písmeny.

Fonologické povědomí je dále pokládáno za jeden z elementárních faktorů souvisejících s úspěšností rozvoje čtenářských schopností (Májová, 2009 – článek). Autoři Lane, Pullen (2002) k tématice čtení dodávají, že porozumění fonémům, jakožto nejmenším zjistitelným jednotkám zvuku v mluveném jazyce, je navíc nezbytné k porozumění vztahu mezi grafémem a fonémem, tedy písmenem a jeho zvukem, které je nezbytné právě pro rozvoj čtenářských dovedností.

Nyní si uvedeme komponenty, jež nám fonologické schopnosti tvoří z hlediska obsahu. V následujících řádcích si představíme dvě rozdělení. Adams in Májová (2009) uvádí čtyři zásadní dovednosti považované za základ fonologického povědomí. Řadí zde rýmování, izolaci jednotlivých hlásek a dělení slov na slabiky, spojování hlásek a slabik a manipulaci s hláskami. Gillon (2007) naopak představuje tři úrovně, na nichž stojí fonologické uvědomování. Jako první představuje slabikové povědomí. Tato fonologická úroveň vyžaduje uvědomění, že slova lze rozložit na slabiky.

Například slovo „číslo“ lze rozložit na dvě slabiky, a to „čí“ a „slo“. Schopnost rozložení slov na slabiky dítě dosahuje přibližně ve věku 3 až 4 let (Ziegler, Goswami 2005).

Druhou úroveň autor Gillon (2007) popisuje jako uvědomění si, že slabiky a slova lze rozdělit na dvě části, a to na část začáteční a část, jež může být rýmována. Můžeme si uvést například slovo *start*. Toto slovo lze rozdělit na začáteční část „st“ a část „art“, kterou lze rýmovat. Je zde tedy nutné porozumění, že aby mohlo slovo být rýmováno, musí s dalším slovem obsahovat stejný konec, který lze oddělit od začátku slova. Těto úrovně dítě většinou dosahuje během věku 4 až 5 let (Ziegler, Goswami 2005).

Třetím, a tedy posledním stupněm fonologických schopností je pochopení, že slovo může být rozděleno na úroveň fonémů. Kulhánková, Málková (2008) uvádí jako příklad slovo „pes“, které se skládá ze tří fonémů, a dítě v tomto stádiu je schopno dané slovo na tyto tři fonémy rozdělit. Autoři Ziegler a Goswami (2005) dodávají, že schopnost uvědomění si fonémů se rozvíjí až poté, co se děti naučí číst, tato schopnost tedy není vázána na věk, ale na dobu, kdy se dítě čtení a psaní začíná učit.

K určení stupně fonologických dovedností představíme klasifikaci testů fonologického uvědomování od Adamse (1990). Ten rozlišil pět úrovní úkolů, kdy každý následující je náročnější než ten předešlý, vyžaduje tedy vyšší stupeň rozvoje fonologických schopností. Na první úrovni *mít ucho pro zvuky* má dítě cit pro rýmy a básničky. Druhá úroveň *úkoly na odhalení odlišnosti a na párování fonémů*, zde jde o porovnání slov a určení, jestli se foneticky rozlišují. Dále zde děti určují slova, která mají fonetickou podobnost. Právě do této druhé úrovně fonologických schopností můžeme zahrnout námi zkoumanou dovednost fonemického sluchu.

Následuje *skládání fonémů do slov*, dítěti se slovo vyhláskuje a ono má uhádnout, o jaké slovo se jedná. Z testů zde můžeme zařadit například Matějčkův test sluchové analýzy. *Manipulace s fonémy* je čtvrtou úrovní a je zde vyžadována dovednost izolovat fonémy, následně je vynechat, přeuspořádat nebo ke slovu přidat foném další. *Segmentování slov na fonémy* je úrovní finální a dítě má za úkol ve slově fonémy izolovat a přeříkat je hlásku po hlásce. Z testů zde můžeme zařadit Matějčkův test sluchové analýzy (Kulhánková, Málková, 2008).

1.12 Fonematický sluch

Jak už vyplývá z předchozích řádků, fonematický sluch neboli fonematické uvědomování je jednou z oblastí, kterou dítě z hlediska vývoje fonologických schopností nabývá nejpozději. Fonematický sluch tedy chápeme jako schopnost sluchem ve slovech odlišovat hlásky s distinktivním rysem, fonémy. Takových fonémů v českém jazyce máme v základním počtu dvacet pět (Klenková, 2006). Distinktivní rysy jsou rozlišující znaky, jimiž se hláska odlišuje od jiné a vede k rozlišení významu slova, a to například ve slovech mísa–míša (Dvořák, in Vrbová, 2012). K distinktivním rysům hlásek řadíme kvantitu vokálů (vila, víla), kvalitu vokálů (pes–pas), znělost–neznělost (buk–puk), tvrdost–měkkost (tyká, tiká), nosovost–nenosovost (nos–los) a další (Vrbová, 2012). Autorka Klenková (2006, str. 47) rozvádí: „*hlásky znělé a neznělé jsou dány přítomností či absencí základního hrtanového tónu, zní-li při realizaci hlas jedná se o hlásky znělé, nezní-li hlas jde o hlásky neznělé*“. K nosovosti-nenosovosti uvádí, že nosovost je dána příměsí nosní rezonance. Navíc zmiňuje další z distinktivních rysů, a to kontinuálnost–nekontinuálnost a kompaktnost–difuznost. Kontinuální jsou hlásky úžinové a nekontinuální hlásky závěrové, s příklady jako husa–pusa nebo solí–bolí). Kompaktní hlásky jsou nízké samohlásky a patrové souhlásky a difuzními jsou vysoké samohlásky a labiální souhlásky, s příklady jako cep–cop, myška–muška).

Krejčová (2019) uvádí, že v českém prostředí se spíše než s termínem fonematické povědomí setkáváme s termínem sluchová percepce, který ale, jak autorka sama doplňuje, může být pro laickou veřejnost často zavádějící. Nejde totiž pouze o to, jak jedinec slyší, takovým způsobem může být totiž termín sluchová percepce vyložen. „*Samozřejmě je dobrý sluch důležitý, avšak fonematické povědomí je zpracování slyšených lingvistických informací na kognitivní úrovni, nikoli jen sensorické. Navíc sluch nemusí být poškozen, přesto může mít člověk fonematické povědomí oslabené či nedostatečně rozvinuté*“ (Krejčová, 2019, str. 35).

K tomu, abychom měli ucelenou představu o fonematickém povědomí, je zapotřebí zmínit také jeho vývoj. Dle autorů Smolík, Málková (2014) je vývoj fonematického sluchu dokonce pokládán za nejsledovanější úroveň vývoje fonologických schopností a dodávají, že v literatuře nepanuje jednotná shoda na tom, co vše vlastně na vývoj fonematického povědomí v předškolním věku působí. Jeden z přístupů k vývoji fonematického povědomí se zaobírá rozdílností ortografického systému jazyků, v němž se dítě učí číst a psát a jeho slabičné stavby. Vzhledem k těmto odlišnostem tedy vývoj fonematického povědomí probíhá v různých jazycích rozdílně a tím pádem nemá všeobecný charakter (Goswami, Ziegler in Smolík, Málková, 2014). Autoři Goswami, Ziegler (2005) udávají také praktické příklady takových

odlišností ve světových jazycích. Vezměme si například angličtinu či francouzštinu. Jedná se o jazyky, které ve své ortografické struktuře vlastní fonémy, jež mají více hláskových podob. Naopak v jazycích jako je například italština, se jeden a tentýž foném vyslovuje téměř vždy stejně. Poznávání fonémů je tedy relativně jednoduché, pokud přiřazujeme jedno písmeno k témuž fonému a jeden foném k témuž písmenu. Naopak učení se fonémům v jazycích, kde písmeno lze vyslovovat více způsoby nebo kdy foném může být vyslovován rozlišnými způsoby, může být relativně složité. Jak už je nám známo, fonemické uvědomování se nám rozvíjí postupně, není nám tedy vrozené. Již v kojeneckém věku dochází k výraznější senzitivě na vnímání celých slov mateřského jazyka a na vnímání jejich fonémů (Krejčová, 2019).

S dětmi v kojeneckém věku byl prováděn výzkum vývoje sluchového vnímání dětí do jednoho roku. Realizací tohoto výzkumu se zjistilo, že dítě je schopno už v půl roce svého života rozpoznat dvě odlišné samohlásky. Je zde ale zapotřebí zdůraznit dvě podstatné domény, které mají na kvalitu sluchového rozlišování v raném věku nemalý podíl. Řadíme zde sociální kontakt během sluchové diferenciaci a prostředí a jazyk, v němž dítě vyrůstá. Významnost sociálního kontaktu je podpořena výzkumem, kde americké děti ve věku deset až dvanáct měsíců byly součástí sezení s tchajwanskou lektorkou zaměřené na sluchové vnímání, jež probíhalo tvář v tvář. V tomto případě zvuky řeči dokázaly odlišit, když však kontakt s lektorkou probíhal skrz obrazovku, k témuž efektu nedošlo. Druhá významná oblast, a to vliv jazyka a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, staví na výzkumu, kdy americké děti v porovnání s japonskými, ve věku deset až dvanáct měsíců, prokazovaly lepší výsledky v diferenciaci slabik „ro“ a „la“, a to až o 20 %. Zmíněné slabiky mají v japonštině daleko menší četnost využití, čímž se nám výsledek objasňuje (Kuhl, 2003).

Vývoj fonemického povědomí pokračuje schopností rozpoznat slova, jež se rýmují. Tuto dovednost nabývá dítě přibližně ve věku dvou až tří let. Členění slov na slabiky či složení slov ze slabik je dítě schopné přibližně ve čtyřech letech. Rozpoznání prvního fonému ve slově je spojováno s věkem pěti let. Později v pěti či šesti letech dokáže dítě jednotlivé fonémy ve slově rozčlenit (Kulhánková, Málková, 2008). K úplnému rozvinutí fonemického povědomí by mělo dojít před nástupem do první třídy, tedy do věku sedmi let (Krejčířová, Říčan, 2006). Fáze vývoje fonemického uvědomování nemusí následovat přesně tak, jak je zmíněno výše. Může docházet k jejich vzájemnému překrývání. V určitých obdobích se však děti stávají citlivějšími na určité složky mluveného slova, není ale dáno, že určitá fáze musí být ukončena, aby se mohla projevit jiná (Anthony, Lonigan, Driscoll et al., 2003 in Krejčová, 2019).

Názorová nejednotnost autorů panuje také v otázce, zda rozvoj fonemického povědomí stojí na učení se písmen či začátku výuky čtení a psaní. Představíme si proto tedy tři teoretické modely vztahů mezi fonemickým povědomím, znalostí písmen a nácvikem čtení a psaní.

Už z podkapitoly Fonologické schopnosti víme, že jedněmi z autorů zastávající myšlenku, že fonologické povědomí se rozvíjí až poté, co se děti naučí číst, jsou Goswami a Ziegler. Tento přístup staví na předpokladu, že výukou čtení a psaní dochází ke stimulaci fonologického systému dítěte. Druhý teoretický přístup klade důraz na kauzální vztah mezi znalostí písmen, fonemickým povědomím a ranou gramotností. Znalost písmen je zde významná k dalšímu rozvoji fonemického povědomí, zároveň ale nevede k získání čtenářských dovedností (Seidlová Málková in Krejčová, 2019).

Naopak autoři Smolík, Málková se dívají na fonemické povědomí a znalost písmen jako na dvě nezávislé a oddělené dovednosti. Zároveň nám představují výsledky testů dětí předškolního věku, bez znalosti písmen, zaměřené na fonemické povědomí. Zmiňují, že v jedné z nejčastěji užívaných zkoušek zaměřené na izolaci počáteční hlásky v pseudoslovech, české děti předškolního věku (5–6leté) izolovaly průměrně jedenáct položek ze šestnácti správně. Bylo dosaženo i stoprocentní úspěšnosti, a to přibližně u třiceti procent dětí. Jako další příklad udávají už nejenom české, ale také anglické i německé děti předškolního věku, které stejně tak dokázaly s úspěchem tuto zkoušku provést (Seidlová, Málková, Caravolas in Smolík, Málková, 2014).

K postupnému vývoji fonemického sluchu se vyjadřuje také autorka Klenková. Uvádí, že se děti během svého vývoje musí naučit selektovat zvuky lidské řeči, jež mají v mateřském jazyce fonologickou platnost, a dochází tak k vývoji fonemického sluchu. „*Dítě velmi brzy vytuší odlišnost mezi souhláskami znělými a neznělými (ten-den), později rozdíl mezi [t] a [k] (tam-kam) a mezi [l] a [r] (lhá-rýha), i když ke správné realizaci těchto fonémů dojde až později.*“ (Klenková, 2006, str. 43)

1.13 Diagnostické nástroje fonemického sluchu

Cílem diagnostických nástrojů hodnotící kvalitu fonemického sluchu je ověření schopnosti diferencovat a analyzovat jednotlivé fonémy, hlásky, které mají rozlišovací funkci a odlišovat je od těch zvukově deformovaných (Sovák in Krejčířová, Říčan, 2006). V této podkapitole si představíme několik diagnostických nástrojů. Uvedeme jak nástroje využívající se v českém prostředí, tak také nástroje používající se v zahraničí.

1.13.1 Diagnostické nástroje využívané v českém prostředí

V následujících řádcích si představíme nejruznější diagnostické nástroje využívající se v českém prostředí. V první řadě si však představíme Wepmanem vytvořenou a Matějčkem modifikovanou Zkoušku sluchového rozlišování, kterou následně využíváme v praktické části této práce.

Zkouška sluchového rozlišování – Wepman, Matějček

Jak už víme, originál této zkoušky byl vytvořen Wepmanem a Matějček ji následně upravil pro českou praxi. Zkouška obsahuje celkem dvacet párů bezsmyslných slov a tři zkušební dvojice, které jsou předříkávány dítěti. Z toho máme čtrnáct dvojic nestejných slov (fraš-flaš, tirp-tyrp,...) a šest dvojic slov stejných (pní-pní, nyvl-nyvl,...). Úkolem dítěte je určit, zda slova znějí stejně nebo odlišně. Zároveň je nutné, aby během provádění zkoušky dítě nevidělo vyšetřujícímu na ústa, zabráníme tak dítěti vyřčená slova odezírat. Zkouška je vhodná pro děti od pěti let a u dětí starších osmi let se používá tehdy, pokud máme podezření na poruchu fonemického sluchu (Matějček, 1988). Hodnocení zkoušky dle autorky Vágnerové (in Vrbová, 2012) je pouze kvalitativní se zaměřením na skupiny hlásek, jež dítě nedovede rozlišovat. Naopak Matějček (1988) udává, že sečteme-li správné odpovědi, výsledek nám představuje vyzrálost této sluchové funkce, což nás odkazuje na kvantitativní hodnocení zkoušky.

Průběh testu nevyžaduje časovou náročnost a je proveditelný do několika minut. Pro naši praktickou část jsme zvolili právě tuto zkoušku Matějčkem modifikovanou.

Baterie DIB – Bednářová

Tato baterie kromě zkoušky fonemického povědomí se zaměřuje také na zrakovou percepci a prostorovou orientaci. Úkoly zaměřené na fonemické povědomí obsahují jednak tradiční analýzu a syntézu slov, tak i několik úloh na fonologickou manipulaci. Diagnostikování vyměňují určité hlásky ve slovech za odlišné stanovené hlásky a musí identifikovat, jaké slovo takovou záměnou vznikne. Další z úkolů spočívá v elizi konkrétní hlásky ve slovech a diagnostikovaný musí vymyslet, jaké nové slovo po vynechání hlásky vznikne. Všechna využívaná slova v této baterii jsou smysluplná (Bednářová, et al., in Krejčová, 2019).

Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Diagnostický materiál pochází od autorů Škodová, Michek, Moravcová, který vyšel v roce 1995 a jedná se o test standardizovaný. Tento test obsahuje šedesát dvojic slov, která jsou ztvárněna na jednom formátu vždy dvěma obrázky. Tyto obrázkové dvojice se od sebe liší svým významem, nicméně poslechově jsou si velmi podobná. Přesněji, zobrazený obrázkový pár se vždy odlišuje jedním distinktivním rysem. K provedení testu se využívá také nahrávka, jež vždy pojmenovává jeden obrázek ze dvou zobrazených a úkolem dítěte je ukázat na obrázek slova, které slyšelo v nahrávce (Škodová, Michek, Moravcová, 1995).

Test se celkově zaměřuje na rozlišení čtyř základních hláskových rysů. Těmito čtyřmi rysy jsou nosovost – nenosovost (myje-šije, nos-kos), kompaktnost-difúznost pro vokály (luk-lak, kope-kape), znělost-neznělost (bije-pije, bere-pere), kontinuálnost-nekontinuálnost (mele-mete, les-pes) (Mlčáková in Vrbová, 2012).

Zkouška sluchového rozlišování podle Marka (1984)

Tato zkouška se zaměřuje na schopnost dětí rozlišovat konkrétní souhlásky. Marek pracoval s páry smysluplných slov. Obsah zkoušky tvoří čtyři samostatné sestavy, kdy každá sestava obsahuje deset párů slov. Stejně jsou vždy tři dvojice v každé sestavě. Ve zkoušce se přesněji zaměřil na rozpoznávání S-Š (kos, koš); S-Z (mísa, míza); R-L (hrad-hlad) a na rozlišení TDN-ŤDŇ (tyká, tiká) (Vrbová, 2012).

1.13.2 Diagnostické nástroje využívané v zahraničí

Nyní si uvedeme diagnostické nástroje zkoumající fonematický sluch používané v zahraničí. Oproti českému prostředí je nástrojů relativně značný počet, vybereme tedy pouze některé a představíme také Wepmanův test. Uvedeme rozdíly, jež jsou mezi ním a testem Matějčkem modifikovaným.

Wepmanův test sluchové diskriminace – druhé vydání

První podoba Zkoušky sluchového rozlišování od Wepmana byla poprvé vydána v roce 1958 (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2002). Zahraniční vydání není zcela totožné s tím českým. K tomu, abychom věděli, v čem se od sebe liší je zapotřebí stručně představit jeho zahraniční podobu, kterou bude druhá revize již zmíněného testu z roku 1958. Tato revize je určena dětem ve věku čtyř až osmi let a jedenáct měsíců, jež mají problémy se sluchovým rozlišováním. V zahraničním vydání zkouška obsahuje čtyřicet párů slov, kdy z toho třicet se odlišuje jedním

fonémem a deset slov je shodných (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2002). V rámci třiceti párů nestejných slov, třináct párů se liší v počátečním umístění fonému, třináct ve finálním umístění a čtyři ve středu slova (Lezak et al., 2012). Naopak upravená podoba zkoušky v českém prostředí obsahuje pouze čtrnáct dvojic rozlišných slov a šest dvojic slov shodných, je tedy o polovinu kratší (Vágnerová in Vrbová, 2012). Dalším rozdílem je vyhodnocení zkoušky. V zahraniční podobě je zkouška brána jako neplatná v případě že dítě získá devět bodů a méně v rámci určování rozlišných slov a šest bodů nebo méně v rámci stejných slov (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2002). Ve zkoušce modifikované Matějčkem přesnou definici týkající se neplatnosti nenacházíme.

Sluchová diskriminace – stejná/odlišná – Bridgeman a Snowling, 1988

Autoři Bishop, Leonard (2000) ve své publikaci představují test zaměřený na určování stejných a rozlišných slov. Toto posouzení sluchové diskriminace se skládá z deseti dvojic slov s významem a s deseti dvojic slov bez významu. Tyto páry slov jsou rozděleny do dvou částí tak, že každá část obsahuje pět dvojic slov významových a pět dvojic slov bezvýznamových. V první řadě jsou prezentována slova bezvýznamová. Slova se od sebe odlišují buď záměnou hlásky za jinou, nebo změnou pořadí hlásek. Úkolem dítěte je určit, zda vyřčené páry znějí stejně či nestejně. K tomu, aby dítě mohlo tuto zkoušku úspěšně absolvovat, nepotřebuje předchozí znalost významu skutečných slov. Tato zkouška tedy nespočívá na přechodí znalosti dítěte a skutečná a bezvýznamová slova mohou být prezentována stejnou formou.

Sluchová diskriminace skrz obrázkové úlohy – Locke, 1980

K realizaci této formy testu na sluchové rozlišování je zapotřebí dvacet čtyři obrázků a nahrávka. Dítě je požádáno, ať se vždy podívá na obrázek a rozhodne, zda vyřčené slovo z nahrávky koresponduje s obrázkem. K vysvětlení úlohy se používá plyšák v podobě opice. Dítěti je dále vysvětleno, že někdy je opice chytrá a vysloví slovo bez chyby, a v případě že slovo správně nevysloví, tak je hloupá. Po každém vyřčeném slově z nahrávky má dítě rozhodnout, jestli je opice chytrá, nebo hloupá. Možným úskalím tohoto testu může být nutná předešlá znalost významu slov (Bishop, Leonard, 2000)

ABX – sluchová diskriminace

Tento test se skládá z dvanácti párů nesmyslných slov. K realizaci zkoušky se opět používá plyšák v podobě opice, jen tentokrát se využívají opice dvě. Tyto opice ilustrují zkoušku takovým způsobem, že každá z nich řekne jedno nesmyslné slovo z dvojice. Následně se pronese jedno ze slov, jež jedna z opic již řekla. Úkolem dítěte je určit, která z opic toto slovo vyslovila. Výhodou této zkoušky je, že dítě nepotřebuje znát význam slov, když všechny používaná slova jsou bezvýznamová. Nicméně je zde zapotřebí větší zapojení paměti než u námi již zmíněných testů (Bishop, Leonard, 2000).

Test sluchové analýzy pro předškolní děti – Eisler, Mertin, 1980

Test je určený pro pěti až šesti leté děti. Celková zkouška se skládá z několika zkušebních výrazů a patnácti jednoslabičných slov (např. myš, nůž, tank,...). Cílem dítěte je určit, zda konkrétní slovo obsahuje nějakou určitou hlásku. Jde pouze o určení, zdali ve slově hláska je, či nikoliv, nemusí se soustředit na pořadí hlásek ve slově nebo dbát na veškeré ostatní hlásky. Jelikož mají zvukové podněty pouze krátké trvání, výkonnost dítěte je velmi závislá na kvalitě jeho pozornosti. Výsledky této zkoušky mohou posloužit jako východisko pro volbu nápravných cvičení, respektive k ověření toho, jakou mají účinnost (Krejčířová, Říčan, 2006).

4 POROVNÁNÍ KVALITY FONEMATICKÉHO SLUCHU U BILINGVNÍCH DĚTÍ VZDĚLÁVAJÍCÍCH SE V ČESKÉ ŠKOLE BEZ HRANIC V PAŘÍŽI S DĚTMI VYRŮSTAJÍCÍMI V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

1.14 Metodika

Jako metoda sloužící k porovnání kvality fonemického sluchu u bilingvních dětí z ČŠBH v porovnání s dětmi vyrůstajícími v českém školním prostředí byla zvolena Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka. Za účelem získání co nejpřesnějších informací o jazykové situaci žáků z ČŠBH byl vytvořen také dotazník. Dle Chrásky (2016) je dotazník soubor dopředu připravených a důkladně definovaných otázek, které jsou logicky seřazeny a na něž dotazovaná osoba, respondent, odpovídá. Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka byla předložena žákům 2. a 3. třídy České školy bez hranic v Paříži, kde autorka práce působila jako asistent pedagoga v rámci praktické stáže a zároveň intaktním žákům 2. a 3. třídy základní školy Vojtěcha Martíčka v Brušperku, v okrese Frýdek-Místek, kde dříve autorka absolvovala praxi. Zkouška probíhala vždy s rouškou přes ústa, aby žáci neměli možnost odezírat. K potřebnému sběru dat z dotazníku byli skrz ředitelku ČŠBH Lucii Slavíkovou-Boucher oslovováni rodiče dětí z 2. a 3. třídy a díky této spolupráci se navrátila většina dotazníků.

1.14.1 Test sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka

K vyšetření fonemického sluchu byl námi zvolen test sluchového rozlišování dle Wepmana a Matějčka. Matějček (1988) uvádí, že zkouška má za cíl ukázat, na jaké úrovni je u dítěte rozvinuta schopnost sluchem rozlišit zvuky mluvené řeči, přesněji distinktivní rysy hlásek. Vyšetřující osoba vždy zřetelně vysloví danou dvojici slov, mezi kterou vždy nechá pauzu zhruba 1 vteřinu, a úkolem dítěte je rozhodnout, zda slova zněla stejně či nikoliv. Zkoušející slova nijak nezdůrazňuje, „*např. ve slabikách „dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“*“, *nesnažíme se však zdůraznit „y“ a „i“*“ (Matějček 1988, str. 226). Zkoušející odpověď uvede do záznamového archu a přechází k další dvojici. Zkouška je dítěti představena jako originální hra, ve které se vyskytují odlišná slova, než jaká nalezneme v češtině. Abychom měli jistotu, že dítě způsob Zkoušky pochopilo, uvedeme na začátek 3 cvičné dvojice slov: *truf-traf, klaš-klaš, slem-slek* (Matějček, 1988, str. 226). Během zácviku je nutné, aby dítě Zkoušku pochopilo,

a proto, když dítě zvolí nesprávnou odpověď, upozorníme ho na to a slova znovu zopakujeme. Po závěru se přechází k realizaci samotné zkoušky a zde už na chybu nereagujeme a pokračujeme v zavedeném přednesu (Matějček, 1988).

1.14.2 Dotazník

Námi vytvořený dotazník obsahoval 13 otázek, v němž se objevují jak otázky uzavřené, tak otázky polouzavřené (některé z nich jsou doplněné o možnost s názvem jiná, kde mohou rodiče připojit odlišnou odpověď).

1.15 Výzkumný vzorek

Zkouška sluchového rozlišování Wepmana a Matějčka je nejprve realizována s žáky vzdělávajícími se v ČŠBH Paříž a poté s žáky ze základní školy Vojtěcha Martínka, Brušperk. Následně jsou tyto dvě skupiny porovnávány. Zkoumané skupiny se skládají ze 17 žáků ČŠBH, kdy z toho je 12 chlapců a 5 dívek a 26 žáků ze základní školy Vojtěcha Martínka, kdy z toho je 8 chlapců a 18 holek. Pro zajímavost jsme výzkumný vzorek doplnili také o žáky s OMJ, přesněji se jedná o 3 dívky, jejichž výsledky následně porovnáme s žáky z ČŠBH Paříž.

Žák	Věk	Jazyk rodičů	Délka vzdělávání v ČŠBH
Chlapec č. 1	8 let 4 měsíce	čeština, francouzština	5 let
Chlapec č. 2	9 let 5 měsíců	čeština, italština	5 let
Chlapec č. 3	8 let 8 měsíců	čeština, francouzština	3 roky
Chlapec č. 4	8 let 10 měsíců	čeština, francouzština	6 let
Chlapec č. 5	8 let 3 měsíce	čeština, francouzština	5 let
Chlapec č. 6	8 let 5 měsíců	čeština, francouzština	1 rok
Chlapec č. 7	8 let 5 měsíců	čeština, francouzština	4 roky
Chlapec č. 8	8 let 8 měsíců	čeština, francouzština	3 roky
Chlapec č. 9	8 let 10 měsíců	čeština, francouzština	6 let
Chlapec č. 10	8 let 11 měsíců	nezjištěno	nezjištěno
Chlapec č. 11	7 let 5 měsíců	Nezjištěno	nezjištěno
Chlapec č. 12	8 let 6 měsíců	Nezjištěno	nezjištěno
Dívka č. 13	8 let 7 měsíců	čeština, francouzština	3 roky
Dívka č. 14	8 let 6 měsíců	čeština, francouzština	3 roky
Dívka č. 15	10 let 2 měsíce	čeština, francouzština	8 let

Dívka č. 16	7 let 10 měsíců	Nezjištěno	nezjištěno
Dívka č. 17	9 let 4 měsíce	Nezjištěno	nezjištěno

Tabulka č. 1: Seznam žáků ČŠBH Paříž

Chlapec č. 1

Vzděláván v ČŠBH 5 let, z toho 2 roky navštěvoval předškolní vzdělávání. Chlapec se během svého života výuky v České republice neúčastnil. Rodiče udávají, že z aktivit na rozvoj fonemického sluchu se věnují takovým, kdy má chlapec uhádnout vyhláskované slovo a zároveň s chlapcem rozlišují a česky pojmenovávají zvuky okolních zvířat či přírody.

Chlapec č. 2

Vzděláván v ČŠBH 5 let, z toho 3 roky navštěvoval předškolní vzdělávání. Chlapec se během svého života zároveň vzdělává v České republice, a to vždy po dobu dvou týdnů v roce. Chlapec je plně multilingvní, vzhledem k jazykům rodičů a jazyku země, kde je vzděláván primárně. Rodiče udávají, že se aktivitám na rozvoj fonemického sluchu nevěnují, věnují se ale pojmenovávání a rozlišování okolních zvuků a zvířat v českém jazyce.

Chlapec č. 3

Vzděláván v ČŠBH po dobu 3. let a mateřskou školu České školy bez hranic nenavštěvoval. Chlapec se během svého života zároveň vzdělává v České republice, a to vždy během francouzských prázdnin. Rodiče udávají, že z aktivit na rozvoj fonemického sluchu se věnují takovým, kdy má dítě určit počáteční či konečné písmeno ve vyřčeném slově. Zároveň s chlapcem rozlišují a česky pojmenovávají zvuky zvířat a okolí.

Chlapec č. 4

Vzděláván v ČŠBH po dobu 6 let, z toho 2 roky navštěvoval mateřskou školu. Chlapec se během svého života zároveň vzdělává v České republice, a to vždy během francouzských prázdnin. Rodiče udávají, že se aktivitám na rozvoj fonemického sluchu nevěnují, nicméně rozlišují a česky pojmenovávají zvuky zvířat a okolí.

Chlapec č. 5

Vzděláván v ČŠBH po dobu 5 let, z toho 4 roky navštěvoval mateřskou školu. Rodiče udávají, že se jim prozatím nepodařilo do školy v České republice dostat. Z aktivit na fonemický sluch udávají, že se věnují takovým, kdy má dítě rozložit slova na slabiky.

Chlapec č. 6

Vzděláván v ČŠBH po dobu 1 roku, z toho méně než jeden rok navštěvoval mateřskou školu. Chlapec se během svého života zároveň vzdělává v České republice, a to vždy během francouzských prázdnin. Z aktivit na rozvoj fonemického sluchu se věnují takovým, kdy má dítě určit počáteční a koncové písmeno ve slově. Zároveň česky pojmenovávají zvuky zvířat či okolí.

Chlapec č. 7

Vzděláván v ČŠBH po dobu 4 let, z toho 2 roky navštěvoval mateřskou školu. Chlapec se v České republice nevzdělává. Z aktivit na fonemický sluch se věnují takovým, kdy má chlapec určit počáteční a konečné písmeno ve slově a zároveň trénují také rozklad slov na slabiky. Nevynechávají ani české pojmenování okolních zvuků zvířat a přírody.

Chlapec č. 8

Vzděláván v ČŠBH 3 roky, z toho 2 roky navštěvoval mateřskou školu. Chlapec se během svého života zároveň vzdělává v České republice, a to vždy během francouzských prázdnin. Z aktivit na rozvoj fonemického sluchu se věnují takovým, kdy má dítě určit počáteční a koncové písmeno vyřčeného slova.

Chlapec č. 9

Vzděláván v ČŠBH po dobu 6 let, z toho 3 roky navštěvoval předškolní vzdělávání. Chlapec se během svého života v České republice nevzdělává a s rodiči se aktivitám na rozvoj fonemického sluchu nevěnují.

Chlapec č. 10

Dotazník rodiči nevyplněn.

Chlapec č. 11

Dotazník rodiči nevyplněn.

Chlapec č. 12

Dotazník rodiči nevyplněn.

Dívka č. 13

Vzdělávána v ČŠBH po dobu 3 let, předškolní vzdělávání nenavštěvovala. Dívka se v České republice během svého života vzdělávala, a to po dobu kratší než 1 rok. Aktivitám na rozvoj

fonemického sluchu se doma nevěnují, nicméně česky rozpoznávají a pojmenovávají zvuky zvířat a okolí.

Dívka č. 14

Vzdělávána v ČŠBH po dobu 3 let, z toho 2 roky navštěvovala předškolní vzdělávání. Dívka se během svého života zároveň vzdělává v České republice, a to vždy během francouzských prázdnin. Aktivitám na rozvoj fonemického sluchu se v domácnosti nevěnují, pojmenovávají však česky okolní zvuky zvířat a okolí.

Dívka č. 15

Vzdělávána v ČŠBH po dobu 8 let, z toho 3 roky navštěvovala předškolní vzdělávání. Dívka se v České republice během svého života nevzdělává. Z aktivit na fonemický sluch se věnují takovým, kdy má dívka určit počáteční a konečné písmeno ve slově a zároveň trénují také rozklad slov na slabiky. Nevynechávají ani české pojmenovávání okolních zvuků zvířat a přírody.

Dívka č. 16

Dotazník rodiči nevyplněn.

Dívka č. 17

Dotazník rodiči nevyplněn.

Dítě	Věk
Chlapec č. 1	8 let 8 měsíců
Chlapec č. 2	8 let 7 měsíců
Chlapec č. 3	8 let 6 měsíců
Chlapec č. 4	8 let 1 měsíc
Chlapec č. 5	8 let
Chlapec č. 6	8 let 9 měsíců
Chlapec č. 7	8 let 11 měsíců
Chlapec č. 8	7 let 11 měsíců
Dívka č. 9	8 let 1 měsíc
Dívka č. 10	8 let 6 měsíců
Dívka č. 11	7 let 11 měsíců
Dívka č. 12	8 let 9 měsíců
Dívka č. 13	8 let 10 měsíců

Dívka č. 14	8 let 7 měsíců
Dívka č. 15	8 let 6 měsíců
Dívka č. 16	8 let 9 měsíců
Dívka č. 17	8 let 3 měsíce
Dívka č. 18	7 let 10 měsíců
Dívka č. 19	8 let 3 měsíce
Dívka č. 20	8 let 3 měsíce
Dívka č. 21	8 let 10 měsíců
Dívka č. 22	8 let 6 měsíců
Dívka č. 23	7 let 11 měsíců
Dívka č. 24	7 let 11 měsíců
Dívka č. 25	8 let 7 měsíců
Dívka č. 26	8 let 7 měsíců

Tabulka č. 2: Seznam žáků kontrolní skupiny

Dítě	Věk	Jazyk rodičů	Kontakt s češtinou
Dívka č. 1	7 let 7 měsíců	francouzština	skrz prarodiče
Dívka č. 2	10 let 11 měsíců	francouzština	skrz prarodiče
Dívka č. 3	6 let 6 měsíců	francouzština	skrz prarodiče

Tabulka č. 3: Seznam dívek s češtinou jako cizím jazykem

1.16 Cíle a výzkumné otázky

Za pomoci výzkumných metod jsme zvolili jako hlavní výzkumný cíl zjištění kvality schopnosti fonemického rozlišování u dětí vzdělávajících se v ČŠBH Paříž v porovnání s dětmi vyrůstajícími v českém školním prostředí. V rámci těchto dvou zkoumaných skupin jsme se zároveň blíže zaměřili na výkony ve specifických oblastech fonemického rozlišování. Těmito specifickými skupinami máme na mysli oblasti znělosti/neznělost, tvrdosti/měkkosti a určení slov stejně znějících.

Dílčí výzkumné otázky:

Pro větší přehlednost jsme hlavní výzkumný cíl doplnili o dílčí výzkumné otázky:

1. Jakých výsledků dosáhly děti z ČŠBH Paříž a kontrolní skupina v oblasti znělost/neznělost?
2. Jakých výsledků dosáhly děti z ČŠBH Paříž a kontrolní skupina v oblasti měkkost/tvrдость?
3. Jakých výsledků dosáhly děti z ČŠBH Paříž a kontrolní skupina v oblasti poznání stejné dvojice?
4. Jaké jsou rozdíly mezi výsledky bilingvních žáků v porovnání s výsledky žáků s češtinou jako cizím jazykem?
5. Jaké jsou nejčastější chybně identifikované dvojice v každé z oblastí všech zkoumaných skupin?

Hypotéza

H1 Kvalita fonemického sluchu žáků vzdělávajících se primárně v České republice je stejná jako u žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž.

1.17 Průběh a výsledky šetření

Postupně se zaměříme na výsledky a porovnání obou sledovaných skupin, a to žáků KS a žáků z ČŠBH Paříž v oblasti distinktivních rysů hlásek Zkoušky sluchového rozlišování Wepmana a Matějčka. Nejprve si uvedeme celkové výsledky zkoušky žáků KS. Následně se zaměříme na výsledky z konkrétních oblastí a to znělosti/neznělosti, měkkosti/tvrđosti a oblasti stejných slov. Poté stejným způsobem budeme postupovat i u žáků z ČŠBH Paříž, a nakonec výsledky obou zkoumaných skupin porovnáme. V každé z oblastí si uvedeme, jak počet chybně identifikovaných dvojic, tak procentuální úspěšnost žáků obou skupin. Vzhledem k tomu, že každá ze sledovaných skupin má odlišný počet žáků, nemůžeme je mezi sebou takto porovnat. K tomu, abychom je mohli porovnat, potřebujeme zjistit poměr žáků každé skupiny. Vždy když budeme tedy dané skupiny porovnávat, budeme pracovat s poměrem žáků každé skupiny.

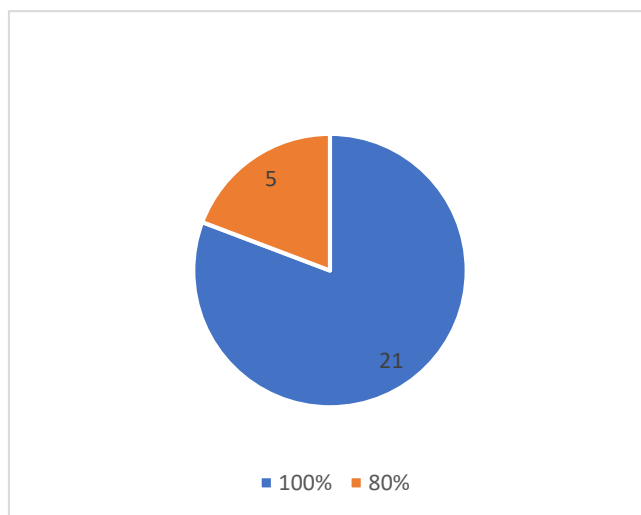
1.18 Výsledky zkoušky Wepmana, Matějčka žáků kontrolní skupiny

Žák KS	Počet chybně identifikovaných dvojic			Procentuální úspěšnost
	Znělost/neznělost	Tvrdot/měkkost	Stejná slova	
Chlapec č. 1	0	0	0	100 %
Chlapec č. 2	0	0	0	100 %
Chlapec č. 3	0	0	0	100 %
Chlapec č. 4	1	0	0	95 %
Chlapec č. 5	0	1	0	95 %
Chlapec č. 6	0	0	1	95 %
Chlapec č. 7	0	1	0	95 %
Chlapec č. 8	0	2	0	90 %
Dívka č. 9	1	0	0	95 %
Dívka č. 10	0	1	0	95 %
Dívka č. 11	1	0	0	95 %
Dívka č. 12	0	1	0	95 %
Dívka č. 13	0	0	0	100 %
Dívka č. 14	0	1	0	95 %
Dívka č. 15	0	0	0	100 %
Dívka č. 16	0	0	0	100 %
Dívka č. 17	0	0	0	100 %
Dívka č. 18	0	0	0	100 %
Dívka č. 19	0	1	0	95 %
Dívka č. 20	0	0	0	100 %
Dívka č. 21	1	0	0	95 %
Dívka č. 22	0	0	0	100 %
Dívka č. 23	0	1	0	95 %
Dívka č. 24	1	1	0	90 %
Dívka č. 25	0	1	0	95 %
Dívka č. 26	0	0	0	100 %

Tabulka č. 4: počet chybně identifikovaných dvojic a procentuální úspěšnost žáků KS ve zkoušce Wepmana, Matějčka

Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků KS

První zkoumanou oblastí, na kterou se zaměříme, bude oblast znělosti/neznělosti. Ve zkoušce se vyskytují 4 dvojice nesmyslných slov znělých a neznělých. Těmi jsou dvojice „bram-pram“, „žlef-šlef“, „tmes-dmes“, „vžep-fšep“ a pro potřeby naší práce jsme zařadili i dvojici „fraš-flaš“. Nejedná se sice o dvojici znělou a neznělou, ale abychom nevytvářeli samostatnou kategorii, zvolili jsme tuto možnost.

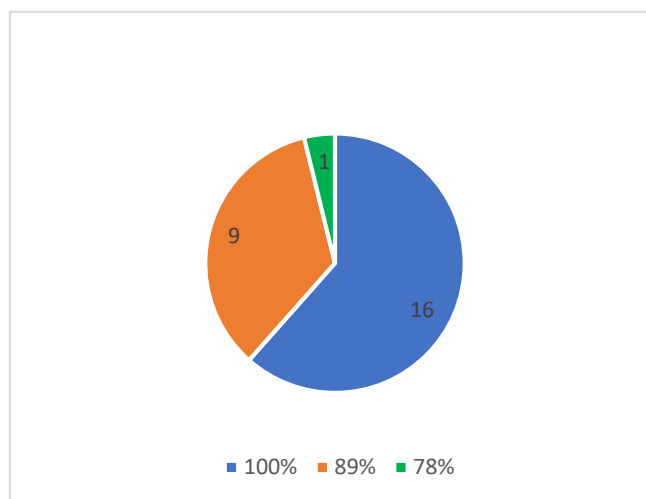


Graf č. 1: Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků KS.

Z grafu č. 1 můžeme vyčíst, že až 81 % (n=21) žáků vzdělávajících se v České republice dosáhlo 100 % úspěšnosti, a tedy, že bezchybně zvládlo zkoušku v oblasti znělosti/neznělosti. Pouze 19 % (n=5) žáků dosáhlo 80 %, tedy že zkoušku absolvovali v této oblasti s 1 chybou.

Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků KS

Ve zkoušce se vyskytuje 9 dvojic, které se zaměřují na měkčení. Těmito dvojicemi jsou „kvěš-kveš“, „štěl-štel“, „dýnt-dínt“, „štím-štým“, „tírp-tyrp“, „šnyp-šnip“, „ždys-ždiš“, „nýst-níst“, „peř-pjeř“.

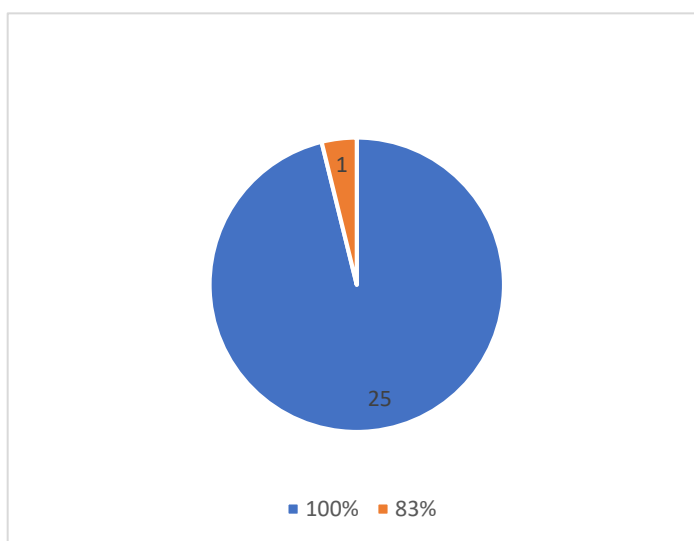


Graf č. 2: Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků KS.

Z grafu č. 2 můžeme vyčíst, že o něco větší polovina, přesněji 61 % (n=16) žáků vzdělávajících se v České republice, dosáhla 100 % úspěšnosti v oblasti měkkosti/tvrdosti. Následně 35 % (n=9) žáků dosáhlo 89 %, tedy že zkoušku absolvovali v této oblasti s 1 chybou. Úspěšnosti 78 % dosáhl 1 žák, který absolvoval zkoušku s 2 chybami.

Výsledky v oblasti stejných slov žáků KS

Ve zkoušce se vyskytuje 6 dvojic, které jsou shodné, jde tedy o to poznat stejně znějící slova. Těmito dvojicemi jsou „pní-pní“, „zban-zban“, „tost-tost“, „ptýl-ptýl“, „nyvl-nyvl“, „mnět-mnět“.



Graf č. 3: Výsledky v oblasti stejných slov žáků KS.

Z grafu č. 3 můžeme vyčíst, že až 96 % (n=25) žáků vzdělávajících se v České republice dosáhlo 100 % úspěšnosti v oblasti rozpoznávání stejných slov. Následně 1 žák dosáhl 83 % úspěšnosti, tedy zkoušku v této oblasti absolvoval s 1 chybou. Jedná se o nejlepší výsledek této skupiny v porovnání s dalšími sledovanými oblastmi.

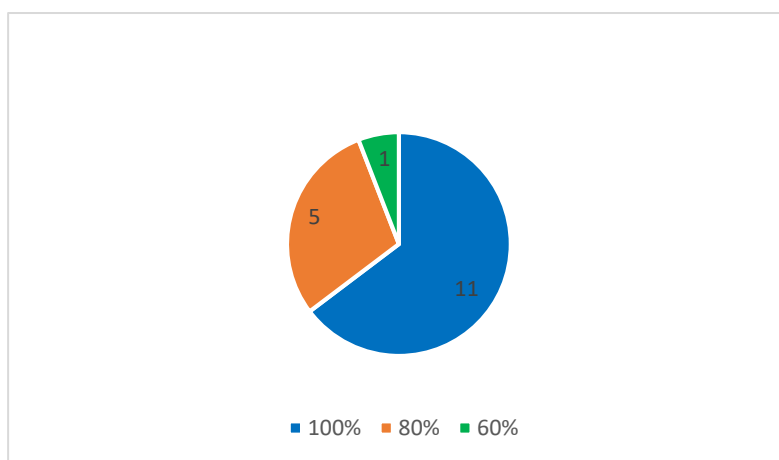
1.19 Výsledky zkoušky Wepmana, Matějčka žáků z ČŠBH

Žák z ČŠBH	Počet chybně identifikovaných dvojic			Procentuální úspěšnost
	Znělost/neznělost	Tvrdost/měkkost	Stejná slova	
Chlapec č. 1	2	1	0	85 %
Chlapec č. 2	0	0	0	100 %
Chlapec č. 3	0	1	2	85 %
Chlapec č. 4	0	0	0	100 %

Chlapec č. 5	0	2	0	90 %
Chlapec č. 6	1	1	1	85 %
Chlapec č. 7	0	0	0	100 %
Chlapec č. 8	0	0	0	100 %
Chlapec č. 9	0	1	0	95 %
Chlapec č. 10	0	2	1	85 %
Chlapec č. 11	0	3	0	85 %
Chlapec č. 12	0	0	1	95 %
Dívka č. 13	0	0	1	95 %
Dívka č. 14	1	2	0	85 %
Dívka č. 15	1	0	1	90 %
Dívka č. 16	1	4	0	75 %
Dívka č. 17	1	0	0	95 %

Tabulka č. 5: Bodové skóre žáků z ČŠBH Paříž

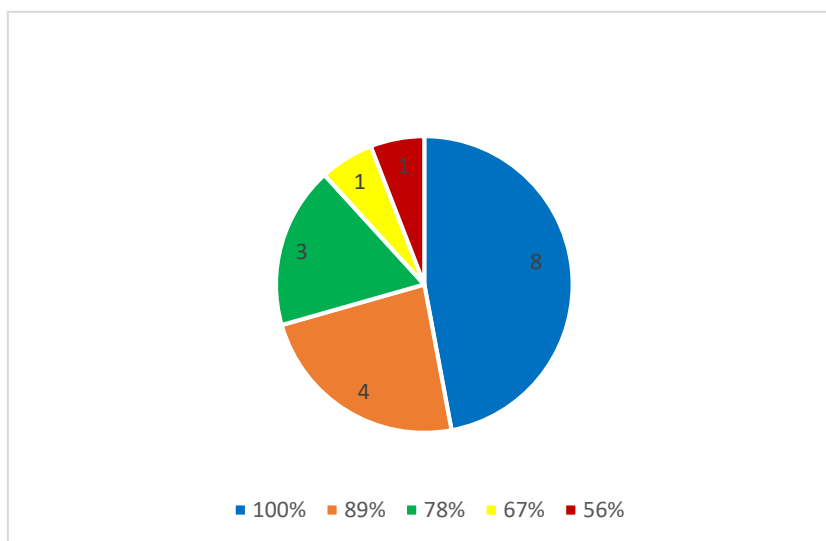
Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků z ČŠBH Paříž



Graf č. 4: Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků z ČŠBH Paříž.

Z grafu č. 4 můžeme vyčíst, že až 65 % (n=11) žáků z ČŠBH dosáhlo 100 % úspěšnosti, tedy v oblasti znělosti/neznělosti nechybovalo. Úspěšnosti 80 % dosáhlo 29 % (n=5) žáků, tedy že absolvovali zkoušku v oblasti znělosti/neznělosti pouze s 1 chybou. Úspěšnosti 60 % dosáhlo 6 % (n=1) žáka, který zkoušku absolvoval s 2 chybami.

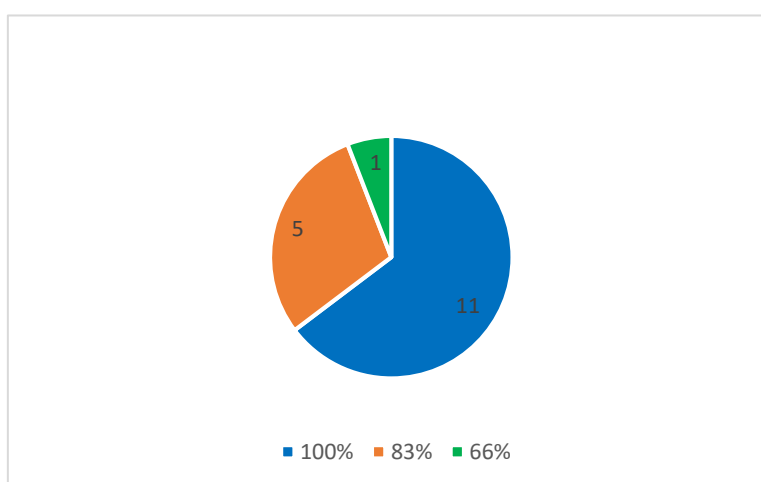
Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků z ČŠBH Paříž



Graf č. 5: Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků z ČŠBH Paříž.

Z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že většina žáků nedosáhla 100 % úspěšnosti, této úspěšnosti dosáhlo 47 % (n=8) žáků. Úspěšnosti 89 % dosáhlo 23 % (n=4) žáků, tedy že absolvovali zkoušku v oblasti měkkosti/tvrdosti pouze s 1 chybou. Úspěšnosti 78 % dosáhlo 18 % (n=3) žáků, kteří zkoušku absolvovali s 2 chybami. Zkoušku s 3 chybami absolvoval 1 žák, který tak dosáhl 67 % úspěšnosti, a zkoušku s 4 chybami absolvoval také 1 žák, který tak dosáhl 56 % úspěšnosti.

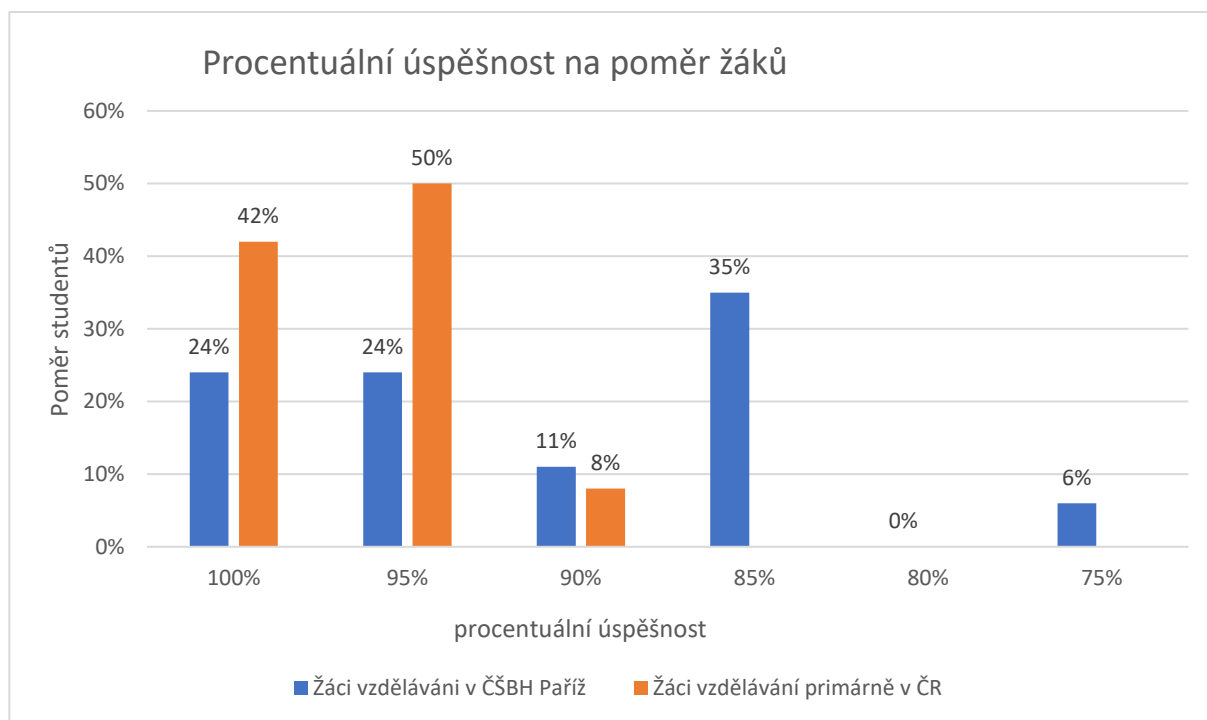
Výsledky v oblasti stejných slov žáků z ČŠBH Paříž



Graf č. 6: Výsledky v oblasti stejných slov žáků z ČŠBH Paříž.

Z grafu č. 6 můžeme vyčíst, že 100 % úspěšnosti v oblasti rozpoznávání stejných slov dosáhlo 65 % (n=11) žáků vzdělávaných v ČŠBH Paříž. Následně 83 % úspěšnosti dosáhlo 29 % (n=5) žáků, tedy zkoušku v této oblasti absolvovali s 1 chybou. Úspěšnosti 66 % dosáhl 1 žák, který tuto oblast absolvoval s 2 chybami.

1.20 Celkové porovnání výsledků zkoušky Wepmana, Matějčka žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž

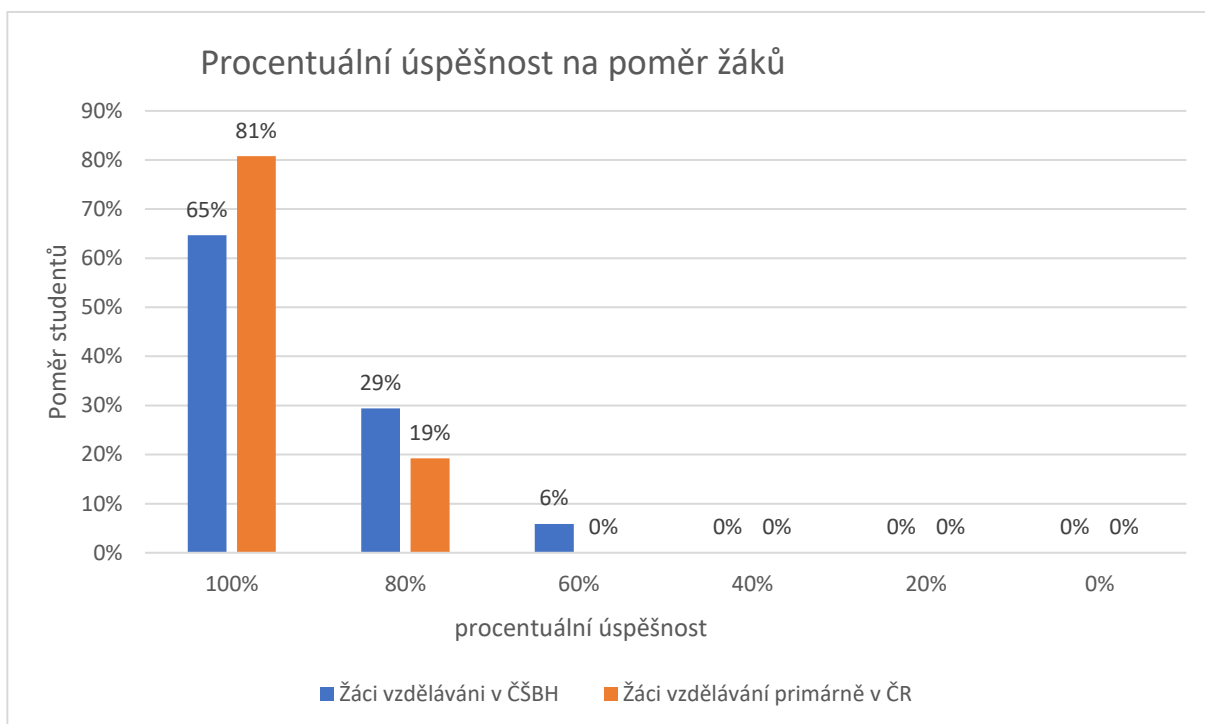


Graf č. 7: Celkové porovnání výsledků zkoušky Wepmana, Matějčka žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž.

Na grafu č. 7 jsou znázorněny celkové výsledky obou porovnávaných výzkumných skupin. Sloupec oranžové barvy představuje výsledky žáků vzdělávajících se primárně v České republice a sloupec modré barvy znázorňuje žáky vzdělávající se v ČŠBH Paříž. Jak nám z grafu vyplývá, na poměr žáků si ve zkoušce celkově vedly lépe děti vzdělávající se primárně v České republice, kde na poměr žáků 100 % úspěšnosti dosáhlo 42 %. Na poměr žáků z ČŠBH dosáhlo 100 % úspěšnosti 24 %. V úspěšnosti 95 % a 90 % se objevují jak žáci z ČŠBH, tak žáci primárně vzděláváni v České republice. Přesněji 95 % úspěšnosti dosáhlo na poměr žáků 50 % vzdělávajících se primárně v ČR a 24 % žáků z ČŠBH Paříž. Podíváme-li se na úspěšnost 90 %, té bylo dosaženo 8 % žáků z ČR a 11 % žáků z ČŠBH Paříž. Úspěšnost 85 % a 75 % byla dosažena vždy pouze žáky z ČŠBH Paříž. Úspěšnosti 80 % nebylo dosaženo.

Jak můžeme z grafu vyčíst, fonemický sluch žáků vzdělávajících se primárně v ČR, je kvalitnější, ne však výrazně než u žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž. Celková úspěšnost všech zúčastněných výzkumných skupin se pohybovala od 75 do 100 %. Ve všech těchto případech považujeme fonemický sluch za dobrý až výborný.

Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž v oblasti znělosti/neznělosti

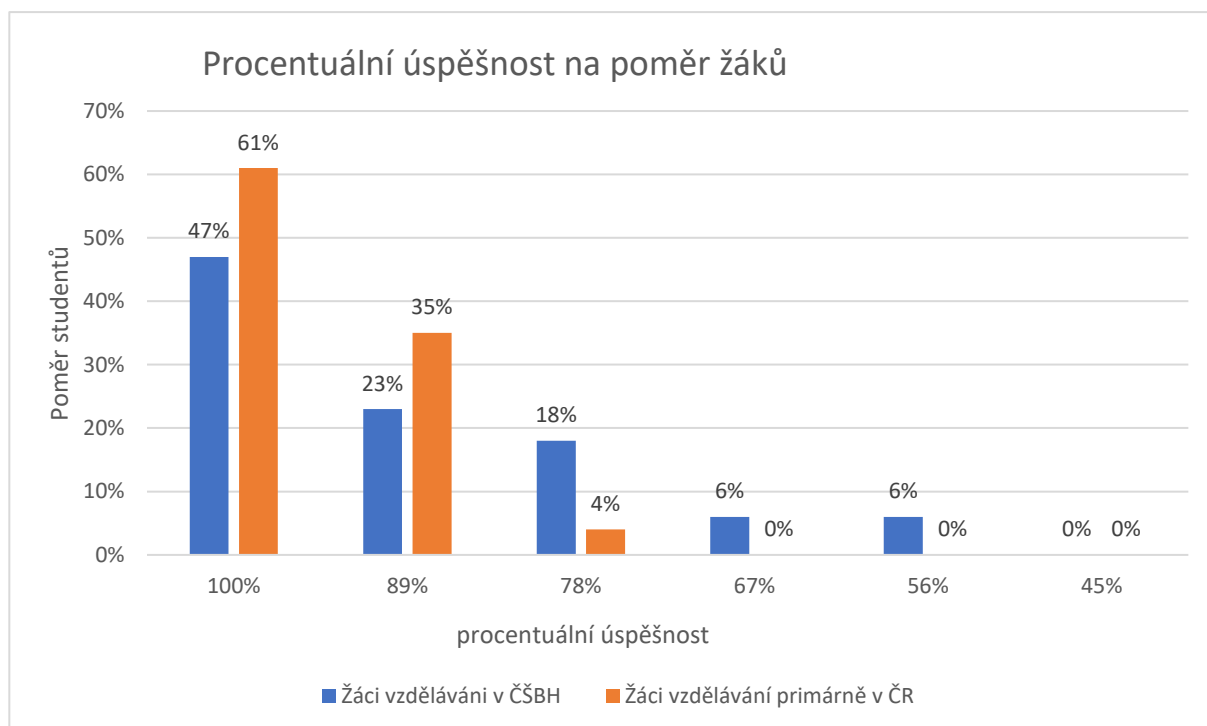


Graf č. 8: Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž v oblasti znělosti/neznělosti.

Na grafu č. 8 jsou znázorněny výsledky obou porovnávaných skupin respondentů. Jak nám z grafu vyplývá, v oblasti znělosti/neznělosti si ve zkoušce vedly lépe děti vzdělávající se primárně v České republice, kde na poměr žáků 100 % úspěšnosti dosáhlo 81 %. Nicméně na poměr žáků z ČŠBH Paříž dosáhlo 100 % úspěšnosti 65 %, což je stále velmi dobrý výsledek, bereme-li v potaz, že zkouška je upravena pro českou gramatiku a skládá se z nesmyslných slov, tedy nelze si pomoci významem slova. Úspěšnosti 80 % dosáhlo na poměr žáků 29 % žáků z ČŠBH Paříž a 19 % žáků vzdělávajících se primárně v ČR. Výsledek 60 % byl dosažen pouze 6 % a to žáků ČŠBH Paříž.

Můžeme tedy říct, že obě zkoumané skupiny prokázaly v oblasti znělosti/neznělosti vyspělost fonemického sluchu a můžeme ho považovat za dobrý až výborný. Zároveň lze tvrdit, že žáci vzdělávání primárně v ČR nedosahují výrazně lepších výsledků v této zkoumané oblasti v porovnání s žáky vzdělávajícími se v ČŠBH Paříž.

Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž v oblasti měkkost/tvrdomst

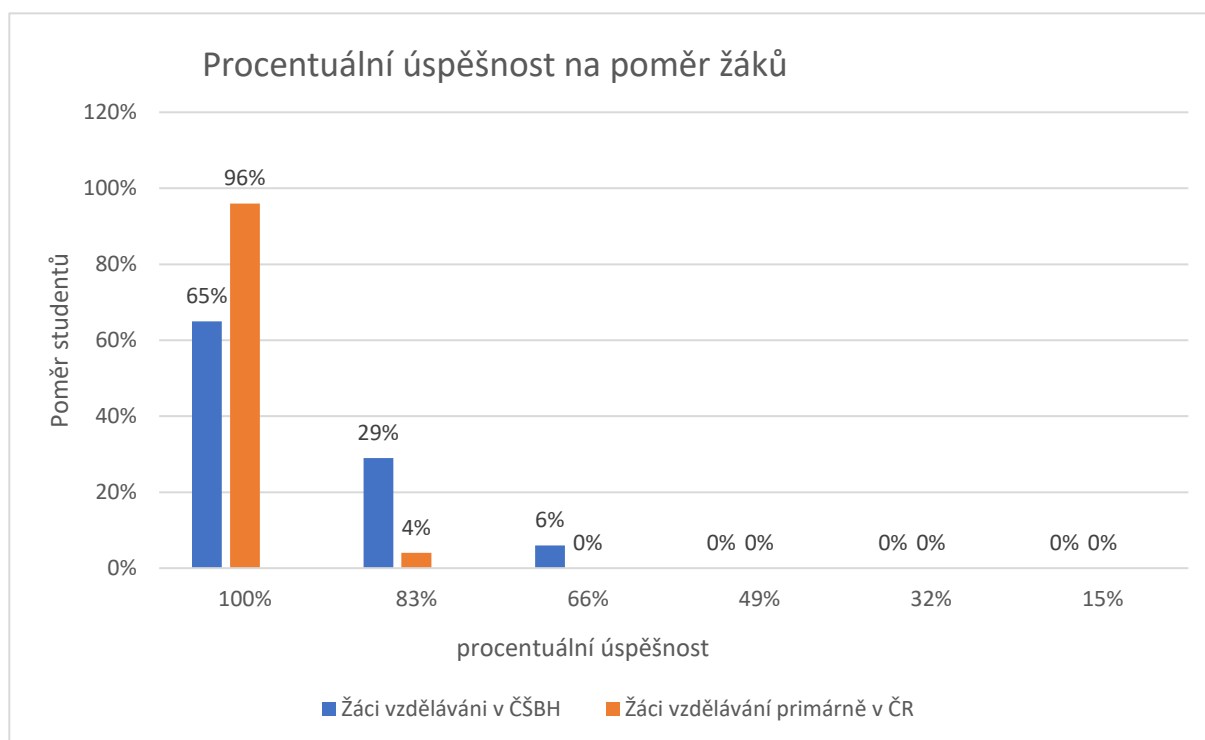


Graf č. 9: Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž v oblasti měkkosti/tvrdomsti.

Na grafu č. 9 jsou znázorněny výsledky obou porovnávaných skupin respondentů. Jak nám z grafu vyplývá, v oblasti měkkosti/tvrdomsti si ve zkoušce opět vedly lépe děti vzdělávající se primárně v České republice, kde na poměr žáků 100 % úspěšnosti dosáhlo 61 %. Nicméně na poměr žáků z ČŠBH dosáhlo 100 % úspěšnosti 47 %. V úspěšnosti 89 % a 78 % se objevují jak žáci z ČŠBH, tak žáci primárně vzdělávající v České republice. Výsledky 67 % a 56 % byly dosaženy vždy pouze žáky z ČŠBH.

V porovnání se srovnávacím grafem zaměřeným na znělost/neznělost můžeme vidět, že zde bylo dosaženo horších výsledků, a to u obou zkoumaných skupin. Nicméně stále můžeme říct, že většina z obou zkoumaných skupin prokázala v oblasti měkkosti/tvrdomsti vyspělost fonemického sluchu. U žáků s výsledky 67 % a 56 % můžeme považovat schopnost fonemického sluchu v této oblasti za nejistou.

Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH v oblasti stejných slov



Graf č. 10: Srovnání výsledků žáků KS a žáků z ČŠBH Paříž v oblasti stejných slov.

Na grafu č. 10 jsou znázorněny výsledky obou porovnávaných skupin respondentů. Jak nám z grafu vyplývá, v oblasti rozpoznávání stejných slov si ve zkoušce opět vedly lépe děti vzdělávající se primárně v České republice, kde na poměr žáků 100 % úspěšnosti dosáhlo 96 %. Nicméně na poměr žáků z ČŠBH dosáhlo 100 % úspěšnosti 65 %. V úspěšnosti 83 % se objevují na poměr žáků v hodnotě 29 % žáci z ČŠBH Paříž, pouze ve 4 % žáci vzdělávající se primárně v ČR. Úspěšnost 66 % je zastoupena pouze žáky z ČŠBH, a to v hodnotě 6 %.

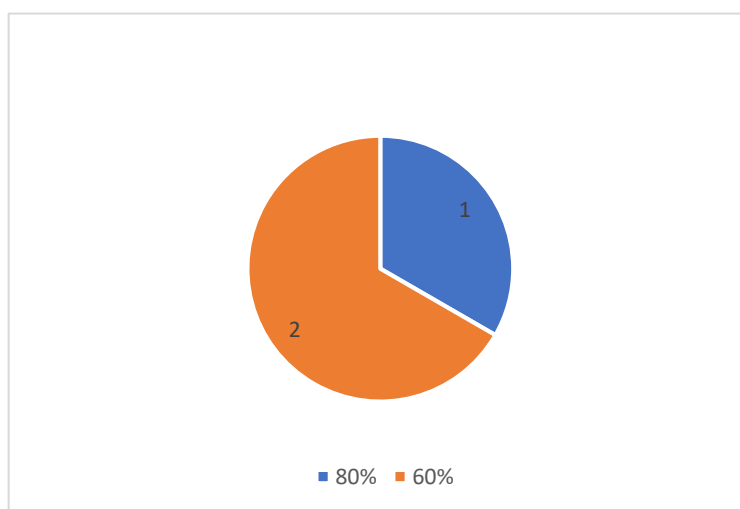
V porovnání s předchozími grafy můžeme vidět, že se jedná o výrazně lepší výsledek žáků vzdělávajících se v České republice než žáků z ČŠBH Paříž. Vyspělost fonematického sluchu žáků v České republice v oblasti rozpoznávání stejných slov je zřejmá. I přesto, že žáci z ČR dosáhli lepších výsledků, schopnost rozpoznat stejně znějící slova považujeme u žáků z ČŠBH za vyspělou.

1.20.1 Bilingvní žáci v porovnání s žáky s odlišným mateřským jazykem

Dítě s OMJ	Počet chybně identifikovaných dvojic			Procentuální úspěšnost
	Znělost/neznělost	Tvrдост/měkkost	Stejná slova	
Dívka č. 1	1	2	1	80 %
Dívka č. 2	2	1	1	80 %
Dívka č. 3	2	1	0	85 %

Tabulka č. 6: Bodové skóre žáků s češtinou jako cizím jazykem

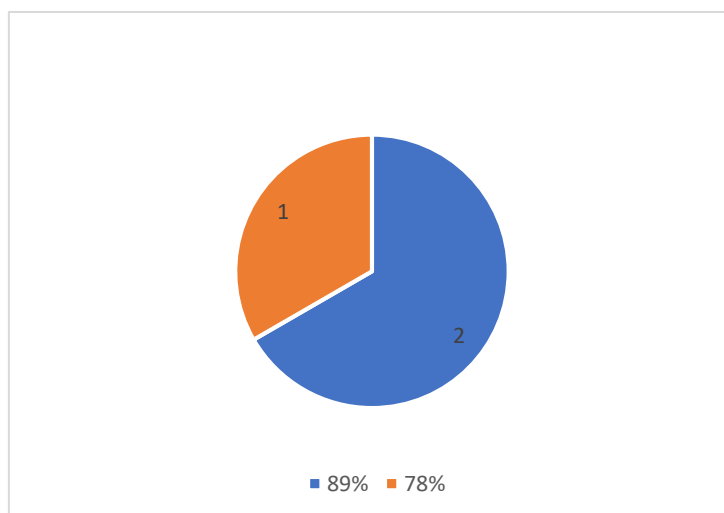
Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků s OMJ



Graf č. 11: Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků s OMJ.

Z grafu č. 11 nám vyplývá, že 100 % úspěšnosti v oblasti znělosti/neznělosti nebylo dosaženo. Úspěšnosti 80 % dosáhl 1 žák, který absolvoval zkoušku s 1 chybou, a 60 % úspěšnosti dosáhli 66 % (n=2) žáci, kteří absolvovali zkoušku v této oblasti s 2 chybami.

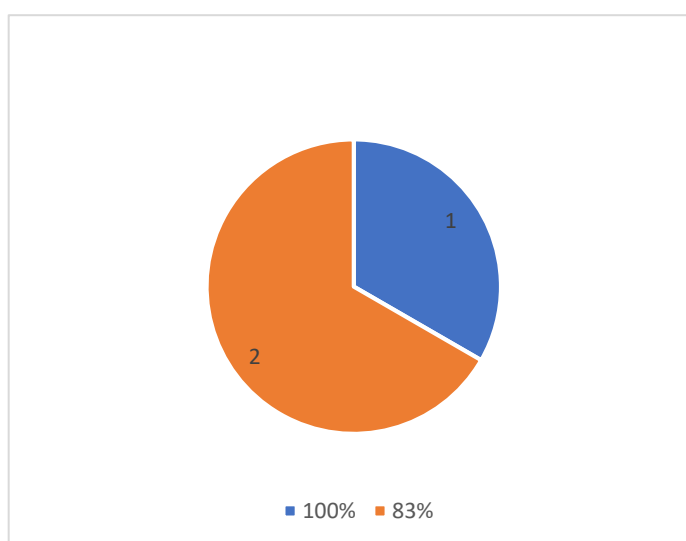
Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků s OMJ



Graf č. 12: Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků s OMJ.

Z grafu č. 12 nám vyplývá, že 100 % úspěšnosti v oblasti měkkosti/tvrdosti nebylo dosaženo. Úspěšnosti 89 % dosáhlo 67 % (n=2) dětí, které tuto oblast absolvovaly s 1 chybou, a 78 % úspěšnosti dosáhlo 1 dítě, jež absolvovalo zkoušku v této oblasti s 2 chybami.

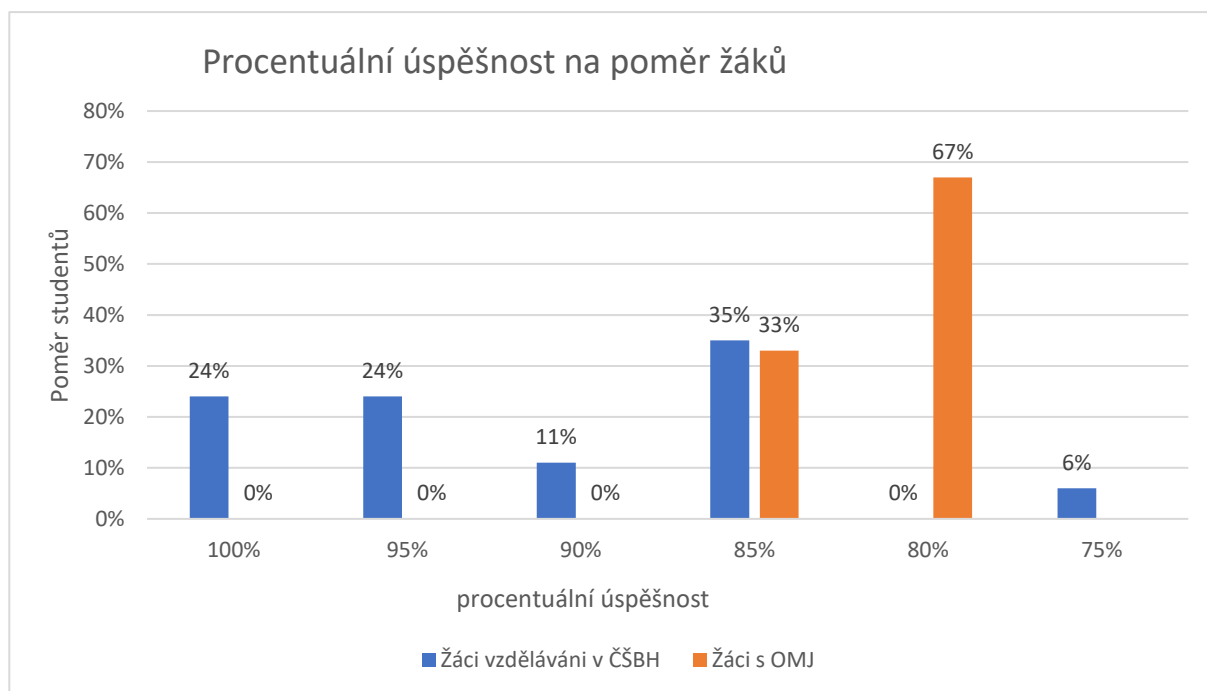
Výsledky v oblasti stejných slov žáků s OMJ



Graf č. 13: Výsledky v oblasti stejných slov žáků s OMJ.

Z grafu č. 13 nám vyplývá, že 100 % úspěšnosti v oblasti stejných slov bylo dosaženo, a to 1 dívkou. Úspěšnosti 83 % dosáhlo 67 % (n=2) dětí, jež tuto oblast absolvovaly s 1 chybou. Jedná se o oblast s nejlepším výsledkem této zkoumané skupiny.

1.21 Celkové porovnání výsledků žáků z ČŠBH Paříž s žáky s OMJ



Graf č. 14: Celkové porovnání výsledků žáků z ČŠBH Paříž s žáky s OMJ.

Na grafu č. 14 jsou znázorněny celkové výsledky žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž v porovnání s žáky s OMJ. Sloupec modré barvy představuje výsledky žáků vzdělávajících se v ČŠBH a sloupec oranžové barvy znázorňuje výsledky žáků s OMJ. Můžeme vidět, že ve zkoušce Wepmana, Matějčka si vedly lépe žáci z ČŠBH Paříž. 100 % úspěšnosti u žáků s OMJ nebylo dosaženo, nicméně výsledky 85 % a 80 % stále ukazují, že fonemický sluch žáků s OMJ můžeme také považovat za dobrý. Nejproblematictější oblastí pro žáky s OMJ byla oblast znělosti/neznělosti, která pro žáky z ČŠBH nebyla tak náročná jako oblast měkkosti/tvrdosti. Nicméně v oblasti rozpoznávání stejných slov si žáci s OMJ vedli velmi dobře, bylo zde dosaženo dokonce 100 % úspěšnosti, a to 1 žákyní. Tato oblast byla pro žáky s OMJ nejméně problematická, což ale nemůžeme říct o žácích z ČŠBH Paříž.

1.21.1 Nejčastější chyby u obou sledovaných skupin, doplněné o žáky s OMJ ve všech zkoumaných oblastech

Zde si uvedeme nejčastěji se objevující dvojice chybně identifikovaných slov v každé z oblastí, pro kontrolní skupinu, žáky z ČŠBH Paříž a žáky s OMJ.

Dvojice slov	Počet chybných odpovědí
Bram/pram	3x
Fraš/flaš	2x

Tabulka č. 7: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti žáků kontrolní skupiny

Tabulka č. 7 představuje chybně identifikované dvojice slov v oblasti znělosti/neznělosti žáků kontrolní skupiny v testu zkoušky sluchového rozlišování od Wepmana, Matějčka. Největší počet chyb se objevil u dvojice nesmyslných slov „bram/pram“ a následně u dvojice „fraš/flaš“. Zbývající dvojice slov byly touto skupinou identifikovány bez chyby. Celkový počet chyb kontrolní skupiny byl 5.

Dvojice slov	Počet chybných odpovědí
Bram/pram	4x
Fraš/flaš	2x
Tmes/dmes	1x

Tabulka č. 8: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti bilingvních žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž

Tabulka č. 8 nám demonstruje chybně identifikované dvojice slov bilingvních žáků z ČŠBH Paříž. Jak tomu bylo u kontrolní skupiny, tak i zde je nejčastější chybou dvojice nesmyslných slov bram/pram, následuje dvojice fraš/flaš, která se také objevila u kontrolní skupiny, a dvojice tmes/dmes, jež se vyskytla pouze 1x. Celkový počet chyb v této oblasti u žáků z ČŠBH Paříž činil 7.

Dvojice slov	Počet chybných odpovědí
Bram/pram	3x
Tmes/dmes	2x

Tabulka č. 9: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti žáků s odlišným mateřským jazykem

V rámci skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem se největší chybovost projevila opět ve dvojici bram/pram a následně ve dvojici tmes/dmes. Celkový počet chyb žáků s OMJ

v této oblasti byl 5. Vzhledem k dalším zkoumaným oblastem byla znělost/neznělost oblastí s největší chybovostí.

V rámci porovnání všech zkoumaných skupin spatřujeme, že větší chybovosti bylo dopuštěno u dvojic nesmyslných slov bram/pram, fraš/flaš a tmes/dmes. Chybně identifikovaná dvojice bram/pram se objevila 10x, dvojice fraš/flaš 4x a dvojice tmes/dmes 3x.

Jak už víme, největší chybovost ve všech skupinách se objevovala ve dvojici bram/pram, což může být způsobeno tím, že písmeno b má v obou jazycích, a to češtině i francouzštině výrazněji menší frekvenci užití ve slovech než písmeno p. Ve francouzštině dle Thomas Tempé (2007) je frekvence užití písmena b 0,901 % a písmena p 2,521 %. V češtině dle Jana Králíka (1983) je frekvence písmena b 1,558 % a frekvence užití písmena p 3,413 %.

Dvojice slov	Počet chybných odpovědí
Nýst/níst	7x
Tirp/tyrp	2x
Dýnt/dínt	1x

Tabulka č. 10: Nejčastější chyby v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků kontrolní skupiny

Tabulka č. 10 nám znázorňuje chybně identifikované dvojice slov kontrolní skupinou v oblasti tvrdosti/měkkosti. Nejčastěji se vyskytující chybou u této skupiny byla dvojice slov nýst/níst, v počtu 7x, která se nejčastěji objevila i u žáků bilingvních. Následovala dvojice tirp/tyrp, kterou chybně žáci KS určili 2x a objevila se také dvojice dýnt/dínt, ve které žáci KS chybovali 1x. Celkový počet chyb KS činil 10 a jedná se o oblast s největší chybovostí této skupiny.

Dvojice slov	Počet chybných odpovědí
Nýst/níst	6x
Dýnt/dínt	6x
Tirp/tyrp	2x
Kvěš/kveš	1x
Šnyp/šnip	1x
Ždys/ždiš	1x

Tabulka č. 11: Nejčastější chyby v oblasti měkkosti/tvrdosti bilingvních žáků vzdělávajících se v ČSBH

Tabulka č. 11 nám demonstruje chybně identifikované dvojice slov bilingvních žáků z ČSBH Paříž. Nejčastěji objevující se chybou byly dvojice nýst/níst a dýnt/dínt, obě v počtu

6x. Následovala dvojice tír/tyr v počtu 2x a následně v počtu 1x se objevily dvojice kvěš/kveš, šnyp/šnip a ždys/ždiš. Celkový počet chyb žáků z ČŠBH Paříž v této oblasti činil 17, jedná se o oblast s největší chybovostí této skupiny.

Dvojice slov	Počet chybných odpovědí
Nýst/níst	1x
Dýnt/dínt	1x
Tír/tyr	1x
Šnyp/šnip	1x

Tabulka č. 12: Nejčastější chyby v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků s odlišným mateřským jazykem

V rámci skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem se chybovost v počtu 1x objevila u dvojic nýst/níst, dýnt/dínt, tír/tyr a šnyp/šnip. Celkový počet chyb žáků s OMJ v oblasti měkkosti/tvrdosti činil 4.

V rámci porovnání všech zkoumaných skupin je nejčastěji chybně identifikovaná dvojice nýst/níst překvapivá, protože změkčené n [ň] se vyskytuje v obou jazycích. Naopak fonémy [dʰ] a [tʰ] se ve francouzštině neobjevují, což nám může objasňovat vysokou chybovost žáků z ČŠBH Paříž ve dvojicích nesmyslných slov dýnt/dínt a tír/tyr. Může tedy pro ně být problémem z mluveného projevu rozlišit, zdali se jedná o tvrdou nebo měkkou souhlásku.

Stejná slova	Počet chybných odpovědí
Ptýl/ptýl	1x

Tabulka č. 13: Nejčastější chyby v oblasti stejných slov žáků kontrolní skupiny

Tabulka č. 13 nám představuje chybně identifikované dvojice v oblasti stejných slov žáků KS. Objevila se pouze 1 chyba v celé skupině, a to ve dvojici ptýl/ptýl. Jedná se o oblast s nejlepším výsledkem této zkoumané skupiny, celkový počet chyb je tedy 1.

Stejná slova	Počet chybných odpovědí
Ptýl/ptýl	3x
Tost/tost	2x
Zban/zban	2x

Tabulka č. 14: Nejčastější chyby v oblasti stejných slov bilingvních žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž

Tabulka č. 14 nám představuje chybně identifikované dvojice v oblasti stejných slov žáků z ČŠBH Paříž. Nejčastěji chybně identifikovaná dvojice byla ptýl/ptýl, jež se objevila

celkem 3x, následovala dvojice tost/tost a zban/zban, obě v počtu 2x. Celkový počet chyb v oblasti stejných slov žáků z ČŠBH Paříž činí 7.

Stejná slova	Počet chybných odpovědí
Nyvl/nyvl	1x
Mnět/mnět	1x

Tabulka č. 15: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti žáků s odlišným mateřským jazykem

Tabulka č. 15 nám představuje chybně identifikované dvojice v oblasti stejných slov žáků s OMJ. V této skupině se objevily pouze 2 chyby, a to ve dvojici nyvl/nyvl a mnět/mnět. Jedná se o oblast s nejlepším výsledkem této zkoumané skupiny, celkový počet chyb je tedy 2.

V rámci porovnání všech zkoumaných skupin je nejčastěji chybně identifikovanou dvojicí ptýl/ptýl. Pro žáky z ČŠBH Paříž může být tato chyba pochopitelná, a to z toho důvodu, že ve francouzském jazyce kvantita vokálů není funkční činitelem (Dohalská, Schulzová, 2015). Žáci tedy mohou mít problém ji sluchem rozlišit, a i když se jedná o dvě slova s dlouhou samohláskou, může to být pro bilingvní česko-francouzské žáky matoucím faktorem.

1.22 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Jakých výsledků dosáhly děti z ČŠBH Paříž a kontrolní skupina v oblasti znělost/neznělost?

Na poměr žáků v oblasti znělosti/neznělosti dosáhly 100 % úspěšnosti děti vzdělávající se primárně v České republice z 81 % a děti vzdělávající se v ČŠBH z 65 %. Úspěšnosti 80 % bylo dosaženo žáky vzdělávajícími se v ČR z 29 % a žáky z ČŠBH z 19 %. Úspěšnost 60 % byla dosažena 6 % žáků z ČŠBH. Obě zkoumané skupiny v oblasti znělosti/neznělosti prokázaly vyspělost fonematického sluchu a můžeme ho považovat za dobrý až výborný. Žáci vzdělávání primárně v ČR dosáhli lepších výsledků než žáci z ČŠBH, nicméně nejedná se o výrazný rozdíl.

2. Jakých výsledků dosáhly děti z ČŠBH Paříž a kontrolní skupina v oblasti měkkost/tvrdomost?

V oblasti měkkosti/tvrdomosti na poměr žáků dosáhlo 100 % úspěšnosti 61 % žáků vzdělávajících se primárně v ČR a 47 % žáků vzdělávajících se v ČŠBH. Úspěšnosti 89 % bylo dosaženo žáky z ČR z 35 % a žáky z ČŠBH z 23 %. Podíváme-li se na 78 %, úspěšnost ze 4 % tam máme žáky z ČR a z 18 % žáky z ČŠBH Paříž. Úspěšnost 67 %

a 56 % byla dosažena žáky z ČŠBH, a to vždy z 6 %. Vzhledem k dalším zkoumaným oblastem se oblast tvrdost/měkkost jevila jako problematictější pro obě zkoumané skupiny. Nicméně můžeme říct, že většina z obou zkoumaných skupin má v této oblasti vyspělou schopnost fonemického sluchu, u žáků z ČŠBH s úspěšností 67 % a 56 % můžeme tuto schopnost v oblasti měkkosti/tvrdosti považovat za nejistou.

3. Jakých výsledků dosáhly děti z ČŠBH a kontrolní skupina v oblasti poznání stejné dvojice?

Poslední zkoumanou oblastí bylo určování stejných slov. V této oblasti na poměr žáků žáci z ČR dosáhli 100 % úspěšnosti z 96 % a 83 % úspěšnosti ze 4 %. Žáci z ČŠBH dosáhli 100 % úspěšnosti z 65 %, následně 83 % úspěšnosti z 29 % a 66 % úspěšnosti z 6 %. Jednalo se o nejvýraznější rozdíl ve výsledcích ve všech oblastech obou zkoumaných skupin. Jedná se tedy o výrazněji lepší výsledek žáků z ČR než žáků z ČŠBH. Vyspělost fonemického sluchu v porovnání stejných slov je u žáků z ČR očividná, nicméně u žáků z ČŠBH ji stále považujeme za vyspělou.

4. Jaké jsou rozdíly mezi výsledky bilingvních žáků v porovnání s výsledky žáků s češtinou jako cizím jazykem?

Porovnáme-li celkové výsledky zkoušky Wepmana, Matějčka žáků z ČŠBH s výsledky žáků s OMJ, vypočítáme, že žáci z ČŠBH dosáhli lepších výsledků. Nejproblematictější oblastí pro žáky s OMJ byla oblast znělosti/neznělosti, naopak u žáků z ČŠBH touto oblastí byla měkkost/tvrdost. Rozpoznávání stejných slov se žáci s OMJ zhostili velmi dobře a byla to pro ně oblast s nejlepším výsledkem. To však nemůžeme říct o žácích z ČŠBH, ti v této oblasti učinili stejný počet chyb jako v oblasti znělosti/neznělosti. V oblasti stejných slov tedy můžeme vidět největší rozdíl v porovnání obou skupin.

5. Jaké jsou nejčastější chybně identifikované dvojice v každé z oblastí všech zkoumaných skupin?

Nejčastěji chybně identifikovaná dvojice slov z oblasti znělosti/neznělosti ve všech zkoumaných skupinách je dvojice bram/pram, která může být způsobena výrazněji menší frekvencí užití písmena „b“ nad písmenem „p“ jak v češtině, tak i ve francouzštině. Žáci kontrolní skupiny u této dvojice chybovali 3x, žáci z ČŠBH 4x a žáci s OMJ také 3x. V oblasti měkkosti/tvrdosti se u všech zkoumaných skupin objevila dvojice nýst/níst,

kteřá řáky z řR byla identifikovaná chybně 7x, řáky z řřBH 6x a řáky s OMJ 1x. Další výrazně objevující se chybně identifikovanou dvojicí, a to převážně u řáků z řřBH, je dvojice dýnt/dínt, kteřá se vyskytla 6x. Můře být způsobena neexistencí fonému [d'] ve francouzštině, řáci s OMJ u této dvojice chybovali 1x. Dvojice tirp/tyrp se vyskytla v menším množství, ale ve všech sledovaných skupinách, u řáků z řR 2x, u řáků z řřBH také 2x a u řáků s OMJ 1x. V oblasti stejných slov se nejčastěji vyskytla chyba ve dvojici ptýl/ptýl a to 1x u řáků z řR a 3x u řáků z řřBH. Tato chyba může být vysvětlována tím, že kvantita vokálů ve francouzštině není funkčním činitelem, a i když se jedná o 2 dlouhé samohlásky, může to být pro řáky matoucí.

1.23 Vyhodnocení hypotézy

H1 Kvalita fonemického sluchu řáků vzdělávajících se primárně v České republice je stejná jako u řáků vzdělávajících se v řřBH Paříř.

Předpoklad, že kvalita fonemického sluchu řáků vzdělávajících se primárně v České republice je stejná jako u řáků vzdělávajících se v řřBH Paříř, se nenaplnil. Hypotézu jsme stanovili na základě předpokladu, že řáci vzdělávající se v řřBH Paříř jsou v kontaktu s češtinou jak v domácím, tak školním prostředí, a tak schopnost fonemického sluchu mají na stejné úrovni jako děti z České republiky. Z grafu č. 7, který se zaměřuje na tuto otázku, můžeme vidět, že kvalita fonemického sluchu na poměr studentů je lepší u řáků vzdělávajících se primárně v České republice než u řáků z řřBH Paříř. Nejedná se tedy o stejné výsledky, jak jsme předpokládali. Z toho důvodu hypotézu nepotvrzujeme.

1.24 Diskuze

Souhrnem výsledků praktické části můžeme tvrdit, že řáci kontrolní skupiny dosáhli ve zkoumaných oblastech fonemického sluchu celkové vyšší úspěšnosti. Nicméně na základě výsledků řáků z řřBH Paříř můžeme říct, že celková kvalita jejich fonemického sluchu je dobrá až výborná. V rámci zkoumání všech sledovaných oblastí jsme mohli vidět podobnosti a odlišnosti ve výkonech obou skupin. Příkladem podobnosti mezi oběma skupinami může být nejniřší úspěšnost v oblasti měkkosti/tvrdosti hlásek. Řáci se navíc dopustili velkého počtu chyb ve stejné dvojici nesmyslných slov zkoumající tuto oblast. Oblast stejných slov je naopak oblastí, kde výkony řáků z řřBH Paříř a řáků kontrolní skupiny byly odlišné. Řáci vzdělávání v řřBH Paříř se zde dopustili výrazně většího počtu chyb než řáci vzdělávání primárně v řR.

Porovnáme-li výsledky naší práce s námi již uvedeným výzkumem od autora Bialystok a kolektivu, který zmiňujeme v kapitole věnujícímu se bilingvistice, zjistíme, že naše výsledky potvrzují již zde zmíněné. A to, že stejně jako výsledky autorů, tak i naše výsledky neprokázaly žádný jasný vliv bilingvistice na fonologické schopnosti. Jak jsme mohli vidět také v naší práci, dvojjazyčnost měla spíše selektivní než univerzální účinky na fonologické zpracování. Což můžeme pozorovat v nerovnoměrných výsledcích žáků z ČŠBH.

Vezmeme-li v potaz samotnou zkoušku Wepmana, Matějčka, která byla upravena pro českou populaci, a není tedy primárně určena pro bilingvní žáky, napadlo nás, že vzhledem ke zkoumaným skupinám by mohla být daná zkouška obohacena o nesmyslná slova zkoumající kvantitu vokálů. Bylo by totiž určitě přínosem zkoumat, jak právě tuto oblast sluchově rozlišují bilingvní děti francouzsko-české, a to z nám již známého důvodu, že kvantita vokálů ve francouzštině není funkčním činitelem, jak je tomu právě v českém jazyce. Tento testový materiál navíc obsahuje nesouměrné rozložení všech sledovaných skupin. Naopak využití nesmyslných slov právě u bilingvních žáků považujeme vzhledem k naší zkoumané oblasti za vhodné, a to pomocí fonemického sluchu. Žáci si tedy nemohli pomoci znalostí významu slov. Z toho důvodu jsme ke zkoumání nezvolili testový materiál Hodnocení fonemického sluchu od autorů Škodová, Michek a Moravcová, který je sice zaměřený na více zkoumaných oblastí, a to například nosovost/nenosovost či kompaktnost difúznost, ale ke své realizaci využívá plnovýznamová slova.

Co se výzkumného vzorku týče, zde se setkáváme s nedostatečným vzorkem bilingvních žáků. Vzhledem k tomu, že bilingvní česko-francouzští žáci vzdělávání v ČŠBH Paříž jsou velmi úzkou, výběrovou skupinou a vzhledem k mému působení zde během COVID pandemie, která měla vliv na nepřítomnost jednotlivých žáků či celé studijní skupiny, nebyla možnost získání většího výzkumného vzorku. Výzkum prováděn v České republice pochází pouze z jednoho okresu, a to Frýdecko-Místeckého, z jedné konkrétní základní školy, a to základní školy Vojtěcha Martínka v Brušperku. Bylo by určitě přínosné výzkumný vzorek kontrolní skupiny rozšířit, a to i například o další kraje či okresy v České republice.

Pro další výzkum bychom viděli možnost ve zkombinování dvou výše zmíněných testových materiálů, doplněných o oblast zkoumající kvantitu vokálů. Testový materiál by mohl být tedy zaměřen na více zkoumaných oblastí, položky by byly rovnoměrně rozloženy v každé zkoumané skupině, a především bychom zůstali u využití nesmyslných slov.

Zajímalo by nás, jak by se změnilы výsledky chybovosti za právě těchto zmíněných podmínek.

Obohacující poznatky by dále určitě přineslo rozšíření výzkumného vzorku na další české školy bez hranic působící v zahraničí a věnující se bilingvním žákům. Bylo by tedy zajímavé do takového výzkumu zapojit například českou školu bez hranic v Londýně, kde jsou vzděláváni žáci česko-angličtí, či českou školu Rhein-Main ve Frankfurtu nad Mohanem, kde probíhá vzdělávání žáků česko-německých.

5 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá porovnáním kvality fonemického sluchu u bilingvních dětí vzdělávajících se v České škole bez hranic v Paříži s dětmi vyrůstajícími v českém školním prostředí. Vzhledem k tomu, že je pro nás svět v posledních desetiletích otevřený, plný možností, pojem bilingvismus přestává být cizím slovem i pro nás Čechy samotné. Stále více Čechů nachází partnery v zahraničí, kde většinou spolu zakládají i své rodiny. Důkazem toho je i výrazný celosvětový rozmach českých škol bez hranic, kde právě děti těchto vícejazyčných rodin mají prostor se v českém jazyce vzdělávat. Práce byla vytvářena se záměrem poskytnout konkrétnější informace týkající se právě fonemického povědomí, které u bilingvních jedinců není prozatím tolik prohloubané. Cílem této práce tedy bylo porovnat celkovou kvalitu fonemického sluchu dětí z ČŠBH Paříž a dětí z českého školního prostředí, a zároveň se podívat, jak se liší či podobají výsledky obou sledovaných skupin v určitých oblastech distinktivních rysů hlásek.

První kapitola této práce se zabývá charakteristikou základních pojmů. Neopomněli jsme téma multilingvismu, téma odlišného mateřského jazyka, češtiny jako druhého jazyka a češtiny jako cizího jazyka. Seznamujeme zde se základními definicemi, ale především zde dáváme prostor bilingvismu samotnému. V podkapitole uvádíme rozličné typy bilingvních rodin, z nichž můžeme zmínit nejčastější a autory nejdoporučovanější, a to metodu s názvem jedna osoba – jeden jazyk. Tento typ bilingvní rodiny vypadá tak, že každý z rodičů mluví na své děti svým mateřským jazykem a zároveň jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem okolní společnosti. Jelikož náš výzkum probíhal v prostředí jedné z českých škol bez hranic, v našem případě té pařížské, je druhá kapitola věnována právě fungování českých škol v zahraničí. Věnujeme se historii jejich vzniku, vzdělávacím programům, a to předškolní výchově, školní výchově a kurzům českého jazyka. Vzhledem k tomu, že fonemický sluch je stěžejním bodem této práce, je mu věnována další kapitola. Protože se tato práce zabývá česko-francouzskými žáky, uvádíme i podkapitulu zaměřující se na rozdíly hláskového systému obou jazyků. V neposlední řadě zmiňujeme fonologické schopnosti, jejich rozvoj a jejich komponenty z hlediska obsahu. V závěru této kapitoly udáváme výčet diagnostických nástrojů ke zkoumání fonemického sluchu využívaných jak v České republice, tak v zahraničí. Nejpodrobněji se věnujeme Zkoušce sluchového rozlišování od Wepmana, Matějčka, kterou jsme využili jako diagnostický nástroj pro naši práci. Čtvrtá kapitola popisuje samotné výzkumné šetření a jeho výsledky. Jak je již známo, druhem výzkumného nástroje byla Zkouška fonemického sluchu

od Wepmana, Matějčka doplněná dotazníkem pro rodiče dětí z ČŠBH Paříž. Zkouška byla provedena s dětmi druhé a třetí třídy a dotazník byl elektronicky rozeslán rodičům dětí z těchto tříd. K navrácení veškerých dotazníků však nedošlo. V dotazníku jsme směřovali ke zjištění několika podrobnějších informací. Zaměřili jsme se na jazykovou situaci v rodině dítěte, jak dlouho žák navštěvuje českou školu bez hranic v Paříži a zda navštěvoval již i předškolní výchovu české školy. Jelikož se naše práce zabývá fonematickým sluchem, zjišťovali jsme, zda se rodiče s dětmi ve svém volném čase věnují například určování počátečního či konečného písmena ve slově, rozkladu slov na slabiky či zda pojmenovávají okolní zvuky a zvířecí zvuky v českém jazyce.

Z práce jsme zjistili, že žáci vzdělávající se v českém školním prostředí dosáhli ve Zkoušce fonematického sluchu lepších výsledků než žáci z ČŠBH Paříž. Nicméně fonematický sluch žáků z ČŠBH Paříž stále považujeme za dobrý až výborný. Podíváme-li se na výsledky konkrétních oblastí obou zkoumaných skupin, uvidíme, že v oblasti znělosti/neznělosti žáci vzdělávající se v ČR nedosahují výrazně lepších výsledků v porovnání s žáky z ČŠBH Paříž. Oblast věnující se tvrdosti/měkkosti byla problematictější pro obě skupiny, stále jsme však větší chybovost zaznamenali u žáků z ČŠBH Paříž. Důvodem může být neexistence některých fonémů ve francouzském jazyce, a to například fonému [d'] a [t'], kde ve dvojicích slov s těmito fonémy žáci z ČŠBH Paříž chybovali. V oblasti stejných slov jsme zaznamenali výrazně lepší výsledky žáků vzdělávajících se v České republice. Jedním z důvodů by mohl být fakt, že ve francouzském jazyce kvantita vokálů není funkčním činitelem, a tak fonematicky rozlišit slova s dlouhou samohláskou, i když jsou stejná, může být pro bilingvní česko-francouzské žáky matoucí.

Pro další výzkum v tomto tématu bychom zkombinovali testové materiály, a to Zkoušku sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka s materiálem Hodnocení fonematického sluchu od autorů Škodová, Michek a Moravcová. Využili bychom tedy více kategorií distinktivních rysů hlásek, se stejným rovnoměrným rozložením, stále však za využití nesmyslných slov. Navíc doplněné o oblast zkoumající kvantitu vokálů. Výzkumný vzorek bychom obohatili o další české školy bez hranic. A to například o londýnskou, kde máme bilingvní žáky česko-anglické, nebo německou školu Rhein-Main ve Frankfurtu nad Mohanem, kde jsou bilingvní žáci česko-němečtí.

6 ZDROJE

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA MIT Press.

ASHBY, Michael a John A. MAIDMENT. *Úvod do obecné fonetiky*. Přeložil Tomáš Duběda. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. *Lingvistika (Karolinum)*. ISBN 978-80-246-2322-1.

BAKER, Colin. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 3rd edition. England: Multilingual Matters Limited, 2000. ISBN 978-1444334906.

BHATIA, Tej K. a William C. RITCHIE, ed. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, 2nd Edition*. 2nd Edition. USA: Wiley-Blackwell, 2012. ISBN 978-1-444-33490-6.

BIALYSTOK, Ellen. Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?. *Applied Psycholinguistics* [online]. 2003 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: doi:10.1017/S014271640300002X

BISHOP, D.; LEONARD, L. B. 2000. *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. 1st. ed., Hove, East Sussex: Psychology Press. ISBN 0863775683.

CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2812-7.

Česká škola bez hranic [online]. Praha, 2016 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://csbh.cz/onas/historie/>

Česká škola bez hranic. *Český dialog* [online]. 2017 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.cesky-dialog.net/clanek/7774-ceska-skola-bez-hranic/>

Česká škola bez hranic v Paříži zahájila další školní rok. *Radio Prague International* [online]. 2008 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://cesky.radio.cz/ceska-skola-bez-hranic-v-parizi-zahajila-dalsi-skolni-rok-8592363>

Čeština jako cizí jazyk versus čeština jako druhý jazyk – co je správně? *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2016 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/cestina-jako-cizi-jazyk-versus-cestina-jako-druhy-jazyk-spravne/>

Čeština jako druhý jazyk. *Česká škola Rhein-Main* [online]. Rhein-Main: Česká škola Rhein-Main [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://www.ceskaskolarheinmain.de/cz/cestina-jako-druhy-jazyk>

- DOHALSKÁ, Marie a Olga SCHULZOVÁ. *Fonetika francouzštiny*. Čtvrté vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3149-3.
- GILLON, G. T. 2007. *Phonological awareness: from research to practice*. 1st. ed., New York: Guilford Press. ISBN 1-59385-472-2.
- GONZÁLEZ, Josué M., ed. *Encyclopedia of BILINGUAL EDUCATION*. USA: SAGE Publications, 2008. ISBN 978-1-4129-3720-7.
- HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HORŇÁKOVÁ, K. INŠTITÚT DETSKEJ REČI (2007) Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus. Bratislava. [on-line]. [cit. 2014-11-17]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz
- HRDLÍČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. *Studia philologica Pragensia*. ISBN 978-80-246-4285-7.
- Jazykové kurzy. In: *Facebook* [online]. Paris: Česká škola bez hranic Paříž, 2021 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/photo?fbid=4641994639164623&set=pcb.4641996692497751>
- KADANÍKOVÁ, Jana a Karel NEUBAUER. Bilingvizmus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie* [online]. 2017, (1), 14 [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: doi:10.36833/lkl.2017.002
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. *Pedagogika*. ISBN 80-247-1110-9.
- KRÁLÍK, Jan. Statistika českých grafémů s využitím moderní výpočetní techniky. *Slovo a slovesnost* [online]. 1983, 44(4) [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2913>
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KUHL, Patricia. The linguistic genius of babies. *TED* [online]. TED Conferences [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies?subtitle=en
- KULHÁNKOVÁ, E.; MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online]. 2008, 4(2) [cit. 14. 3. 2016] s. 24–37. ISSN 1802-8853. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf

- KVAŠŇÁKOVÁ, Iva. Příběh české buditelky. *Český dialog* [online]. Mezinárodní český klub, 2014 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://www.cesky-dialog.net/clanek/6222-pribeh-ceske-buditelky/>
- LANE, Holly B. a Paige C. PULLEN. *Phonological Awareness Assessment and Instruction: A Sound Beginning*. Pearson, 2003. ISBN 978-0205392346.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LEZAK, M. D. 2012. *Neuropsychological assessment*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-539552-5.
- Lucie Slavíková Boucher, předsedkyně spolku Česká škola bez hranic, VIII. Mezinárodní konf ČŠBH. *Youtube* [online]. Praha: Lucie Slavíková, 2016 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=MpbL6ytUZ-s>
- MAHER, John C. *Multilingualism: a very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press, 2017. Very short introductions. ISBN 978-0-19-872499-5.
- MÁJOVÁ, Ludmila. Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika* [online]. 2009, 17-23 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2009_1_03_Fonologick%C3%A9_17_23.pdf
- MARIÁNEK, Tomáš. Česká škola v Lisabonu. *Komenský* [online]. 2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://old.ped.muni.cz/komensky/clanky/ceska-skola-v-lisabonu>
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Pardubice: SPN – Knižnice speciální pedagogiky, 1988. ISBN 14-319-88.
- MERTINS, Barbara. Nepodceňujte své děti ani sebe, jazyk na mateřské úrovni se můžeme naučit i v pozdějším věku. *Youtube* [online]. Rhein-Main: CZENTRUM, 2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=M8YjRi6ZSus&t=187s>
- MLČÁKOVÁ, R. Sluchové vnímání In: VRBOVÁ, R. 2012. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3056-0.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

- Předškolní výchova. *Vícejazyčná výchova* [online]. Rhein-Main: Česká škola Rhein-Main [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://vicejazycnavychova.cz/vitejte/csbh-rm/csrm-predskolka/>
- RADOSTNÝ, Lukáš, Kristýna TITĚROVÁ, Petra HLAVNIČKOVÁ, Dana MOREE, Barbora NOSÁLOVÁ a Irena BRYCHNÁČOVÁ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- REYNOLDS, C. R.; FLETCHER-JANZEN, E. 2002. Concise encyclopedia of special education. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons. ISBN 0471392618.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatele-vzdelavani-v-zahranici?lang=1>
- SKARNITZL, Radek, Pavel ŠTURM a Jan VOLÍN. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3272-8.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SODORO, J., et al. 2002. Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review* 14(3), s. 223–260. ISSN: 1040-726X.
- SVOBODOVÁ, Klára. Je třeba si uvědomit, že vícejazyčnost je také o multikulturalitě. K tomu vedeme i naše žáky. *Youtube* [online]. Rhein-Main: CZENTRUM, 2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=v_Hs4FUQwBk&t=376s
- ŠKODOVÁ, Eva, František MICHEK a Marie MORAVCOVÁ. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia, 1995.
- Školní výuka. *Vícejazyčná výchova* [online]. Rhein-Main: Česká škola Rhein-Main, 2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://vicejazycnavychova.cz/vitejte/csbh-rm/csrm-skola/>
- ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava: AEP – Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6.
- ŠTEFÁNIK, J., PALCÚTOVÁ, M., LANSTYÁK, I. Terminologický slovník. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004. ISBN 80-88880-54-8.

TITĚROVÁ, Kristýna. Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivní škola* [online]. 2022 [cit. 2022-11-05].
Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vzdělávací program ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC [online]. Praha, 2010 [cit. 2022-11-05].

Dostupné z:

https://archive.csbh.cz/sites/default/files/SVP_CSBH_Pariz_vybrane_kapitoly.pdf. Česká škola bez hranic.

WODAK, Ruth, Barbara JOHNSTONE a Paul KERSWILL, ed. *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. USA: SAGE Publications, 2011. ISBN 978-1-84787-095-7.

ZIEGLER, J. C. a U. GOSWAMI. Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*. 2005. Dostupné z: doi:10.1037/0033-2909.131.1.3

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČŠBH – Česká škola bez hranic

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

KS – kontrolní skupina

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf č. 1: Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků KS.....	46
Graf č. 2: Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků KS.....	46
Graf č. 3: Výsledky v oblasti stejných slov žáků KS.....	47
Graf č. 4: Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků z ČŠBH Paříž.....	48
Graf č. 5: Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků z ČŠBH Paříž.....	49
Graf č. 6: Výsledky v oblasti stejných slov žáků z ČŠBH Paříž.....	49
Graf č. 7: Celkové porovnání výsledků zkoušky Wepmana, Matějčka žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž.....	50
Graf č. 8: Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž v oblasti znělosti/neznělosti.....	51
Graf č. 9: Porovnání výsledků žáků KS s žáky z ČŠBH Paříž v oblasti měkkosti/tvrdosti.....	52
Graf č. 10: Srovnání výsledků žáků KS a žáků z ČŠBH Paříž v oblasti stejných slov.....	53
Graf č. 11: Výsledky v oblasti znělosti/neznělosti žáků s OMJ.....	54
Graf č. 12: Výsledky v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků s OMJ.....	55
Graf č. 13: Výsledky v oblasti stejných slov žáků s OMJ.....	55
Graf č. 14: Celkové porovnání výsledků žáků z ČŠBH Paříž s žáky s OMJ.....	56

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka č. 1: Seznam žáků ČŠBH Paříž	40
Tabulka č. 2: Seznam žáků kontrolní skupiny.....	43
Tabulka č. 3: Seznam dívek s češtinou jako cizím jazykem	43
Tabulka č. 4: počet chybně identifikovaných dvojic a procentuální úspěšnost žáků KS ve zkoušce Wepmana, Matějčka	45
Tabulka č. 5: Bodové skóre žáků z ČŠBH Paříž	48
Tabulka č. 6: Bodové skóre žáků s češtinou jako cizím jazykem	54
Tabulka č. 7: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti žáků kontrolní skupiny	57
Tabulka č. 8: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti bilingvních žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž	57
Tabulka č. 9: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti žáků s odlišným mateřským jazykem.....	57
Tabulka č. 10: Nejčastější chyby v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků kontrolní skupiny	58
Tabulka č. 11: Nejčastější chyby v oblasti měkkosti/tvrdosti bilingvních žáků vzdělávajících se v ČŠBH.....	58
Tabulka č. 12: Nejčastější chyby v oblasti měkkosti/tvrdosti žáků s odlišným mateřským jazykem.....	59
Tabulka č. 13: Nejčastější chyby v oblasti stejných slov žáků kontrolní skupiny	59
Tabulka č. 14: Nejčastější chyby v oblasti stejných slov bilingvních žáků vzdělávajících se v ČŠBH Paříž	59
Tabulka č. 15: Nejčastější chyby v oblasti znělosti/neznělosti žáků s odlišným mateřským jazykem.....	60

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Zkouška sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka

Příloha č. 3a: Ukázka Zkoušky sluchového rozlišování (WM) Matějčka

Převzato z: Dyslexie, Matějček, 1987

Zkouška má ukázat, jak je u dítěte vyvinutá schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči. Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně, ale nijak zvlášť je nezdůrazňujeme. Tak např. ve slabikách „dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“ , nesnažíme se však zdůraznit „y“ a „i“. Mezi jednotlivými slovy ve dvojici je pauza asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná, nebo nestejná. Experimentátor odpověď zaznamená a přejde k další dvojici. Zkoušku dítěti uvedeme jako „zajímavou hru, kterou si teď zahrajeme. Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, ve které jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nestejně. Napřed si to zkusíme“. Na to uvedeme tři zácvičné dvojice slov: truf-traf, klaš-klaš, slem-slek. Jestliže dítě dá nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu opakujeme. Účelem zácviku je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde. Pak přejdeme k vlastní zkoušce. Jestliže dá dítě ve zkoušce nesprávnou odpověď, už je na chybu neupozorňujeme a neměníme způsob přednesu. (x značí stejná slova)

	stejně	nestejně		stejně	nestejně
X pní – pní	_____	_____	X ptýl – ptýl	_____	_____
X zban – zban	_____	_____	dýnt – dint	_____	_____
fraš – flaš	_____	_____	štím – štým	_____	_____
bram – pram	_____	_____	X nyvl – nyvl	_____	_____
žlef – šlef	_____	_____	tirp – tyrp	_____	_____
tmes – dmes	_____	_____	šnyp – šnip	_____	_____
X tost – tost	_____	_____	ždys – ždiš	_____	_____
vžep – fšep	_____	_____	nýst – nist	_____	_____
kvěš – kveš	_____	_____	X mnět – mnět	_____	_____
štěl – štel	_____	_____	peř – pjeř	_____	_____
celkem správných odpovědí: _____			vyšetřil: _____		

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Lípová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Pavel Svoboda
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Porovnání kvality fonemického sluchu u bilingvních dětí vzdělávajících se v České škole bez hranic v Paříži s dětmi vyrůstajícími v českém školním prostředí
Název v angličtině:	Comparision of the quality of the phonemic awaranness in bilingual children educated in the Czech School without Borders in Paris with children educated in a Czech school system
Anotace práce:	<p>Diplomová práce „Porovnání kvality fonemického sluchu u bilingvních dětí vzdělávajících se v České škole bez hranic v Paříži s dětmi vyrůstajícími v českém školním prostředí“ se zabývala kvalitou fonemického sluchu bilingvních česko-francouzských žáků v rámci distinktivních rysů hlásek. Všechny oblasti byly následně porovnány s výsledky žáků z českého školního prostředí.</p> <p>Část teoretická se věnovala převážně vymezení termínu bilingvismu a přiblížení jeho specifik, tématem Českých škol bez hranic se práce zabývala z hlediska historie a vzdělávacích programů. Fonemický sluch byl představen v kontextu fonologických schopností a doplněn o diagnostické nástroje využívané jak v Česku, tak v zahraničí.</p> <p>Cílem praktické části bylo zjistit kvalitu fonemického sluchu žáků z ČŠBH Paříž v porovnání s dětmi z českého školního prostředí. Práce zjišťovala, jak se liší nebo naopak shodují celkové výsledky kvality fonemického sluchu obou těchto skupin a zároveň se zaměřovala na odlišnosti a podobnosti v konkrétních oblastí distinktivních rysů hlásek.</p>

	V praktické části jsme zjistili odlišnosti a podobnosti obou těchto skupin, a to jak v celkových výsledcích, tak i v dílčích oblastech fonemického sluchu.
Klíčová slova:	Bilingvismus, Česká škola bez hranic, fonemický sluch, zkouška sluchového rozlišování, distinktivní rysy hlásek, žáci
Anotace v angličtině:	<p>The thesis " Comparison of the quality of the phonemic awareness in bilingual children educated in the Czech School without Borders in Paris with children educated in a Czech school system " dealt with the quality of phonemic awareness of bilingual Czech-French pupils in the context of distinctive features of vowels. All areas were then compared with the results of pupils from a Czech school environment.</p> <p>The theoretical part was mainly devoted to the definition of the term bilingualism and its specifics, the topic of Czech schools without borders was dealt with in terms of history and educational programs. Phonemic awareness was presented in the context of phonological abilities and supplemented with diagnostic tools used both in the Czech Republic and abroad.</p> <p>The aim of the practical part was to investigate the quality of phonemic awareness of pupils from CSWB Paris in comparison with children from Czech school environment. The work investigated how the overall results of the quality of phonemic awareness of the two groups differed or coincided, while focusing on differences and similarities in specific areas of distinctive features of vowels. In the practical part, we found differences and similarities between the two groups, both in the overall results and in the sub-areas of phonemic awareness.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Bilingualism, Czech school without borders, phonemic hearing, auditory discrimination test, distinctive features of vowels, pupils
Přílohy vázané v práci:	Zkouška sluchového rozlišování – Wepman, Matějček
Rozsah práce:	78 stran

Jazyk práce:

Český