

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární výchovy

## **Bakalářská práce**

Tereza Soukupová

**Imerzní vzdělávání v mateřské škole**

Olomouc 2017

vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 11. 4. 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a v neposlední řadě za její trpělivost a projevenou důvěru.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Dítě v předškolním období</b> .....	<b>7</b>
1.1 Předškolní období a psychické potřeby dítěte.....	7
1.2 Vývoj poznávacích procesů .....	8
1.3 Vývoj řeči a komunikace .....	10
1.3.1 Jazyková a komunikační kompetence .....	11
<b>2 Bilingvismus</b> .....	<b>14</b>
2.1 Pojem bilingvismus .....	14
2.2 Typy bilingvismu .....	15
2.3 Specifika bilingvního dítěte .....	16
<b>3 Imerzní vzdělávání</b> .....	<b>20</b>
3.1 Pojem imerzní vzdělávání a jeho druhy .....	20
3.2 Stručná historie imerzního vzdělávání v mezinárodním pojetí .....	22
<b>4 Tematický průzkum mezi rodiči dětí předškolního věku</b> .....	<b>23</b>
Oblast č.1    Základní informace o respondentech .....	24
Oblast č.2    Vlastní úroveň jazykových dovedností rodičů .....	25
Oblast č.3    Seznámení dětí s cizím jazykem v předškolním věku.....	29
Oblast č.4    Preferované jazyky a formy seznamování předškolního dítěte s cizím jazykem .....	34
Oblast č.5    Zájem o čínský jazyk v souvislosti s imerzním vzděláváním .....	37
<b>5 Tematický průzkum mezi předškolními pedagogy</b> .....	<b>40</b>
Oblast č.1    Základní údaje o respondentech.....	41
Oblast č.2    Úroveň jazykových dovedností předškolních pedagogů .....	44

Oblast č.3	Názory na seznamování dětí s cizím jazykem v předškolním věku .....	47
Oblast č.4	Zájem o imerzní vzdělávání ze strany učitelek v mateřské škole .....	49
Oblast č.5	Zájem předškolních pedagogů o čínský jazyk .....	51
<b>6 Výsledky průzkumu a diskuze .....</b>		<b>54</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>		<b>57</b>
<b>SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ.....</b>		<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>61</b>

# ÚVOD

Hlavním tématem bakalářské práce je imerzní vzdělávání v mateřských školách, avšak pozornost je zaměřena i na rozšířenost jakékoliv formy výuky cizích jazyků mezi dětmi předškolního věku.

Vzhledem k tomu, že termín imerze je pro mnohé v souvislosti se vzděláváním naprosto neznámý, vypovídá to o tom, že v praxi se s takovýmto vzděláváním v rámci České republiky setkáváme pouze v minimálním rozsahu. V imerzním vzdělávání můžeme do budoucna vidět velký krok kupředu v oblasti školství, a proto se tímto tématem zabýváme i přes malé množství dostupných informací.

Práce se dá rozdělit na dvě části. V prvních kapitolách uvádíme klíčové teoretické kategorie související s tématem. Jedná se o charakteristiku dítěte předškolního věku se zaměřením na vývoj jeho poznávacích procesů a řečových a komunikačních kompetencí, téma bilingvismu, tedy dvojjazyčnosti, která s raným imerzním vzděláváním ve velké míře souvisí, a poté následuje kapitola věnována imerznímu vzdělávání samotnému. Druhá část práce je založena na vyhodnocování informací získaných z provedeného pedagogického průzkumu mezi rodiči dětí předškolního věku a předškolními pedagogy, konkrétně učitelkami v mateřských školách.

Cílem předkládané bakalářské práce je přiblížit problematiku imerzního vzdělávání ve spojitosti s předškolním věkem a prostřednictvím tematických dotazníků zjistit ze strany rodičů a předškolních pedagogů jejich vlastní vztah k cizím jazykům a jazykové dovednosti, názory a vlastní zkušenosti v souvislosti se seznamováním předškolních dětí s cizím jazykem a v neposlední řadě jejich potenciální zájem o imerzní vzdělávání v rámci mateřských škol.

Specifickým cílem práce lze označit zjišťování postojů respondentů k čínskému jazyku a jejich teoretický zájem o výuku čínštiny pro (své) děti.

# 1 Dítě v předškolním období

V kapitole o dítěti předškolního věku se budeme nejprve zabývat specifiky předškolního období a základními psychickými potřebami dítěte. Stručně si popíšeme vývoj poznávacích procesů v tomto věku a pozornost budeme věnovat také vývoji řeči a komunikace.

## 1.1 Předškolní období a psychické potřeby dítěte

Předškolní období lze chápat jako věk hry a přípravy na školu a je všeobecně vnímáno jako období od 3 do 6 let věku dítěte. Zpravidla je za jeho konec považováno zahájení povinné školní docházky, tedy nástup do 1. třídy základní školy. V dnešní době je však zcela běžné, že dítě nastoupí do mateřské školy ještě před třetími narozeninami, a zároveň mateřskou školu opouští například až v sedmém roce, tedy po odkladu povinné školní docházky. Proto nelze předškolní období z hlediska věkového definovat naprosto přesně.

V tomto období se podílí na rozvoji osobnosti dítěte tři hlavní faktory – dědičnost, prostředí a výchova. Dědičnost lze jednoduše definovat jako „*přenos určitých dispozic z jedné generace na druhou*“. (Plevová, Petrová; 2012, str. 12). S prostředím, ve kterém se dítě pohybuje, je to již složitější. Nejdůležitější roli hraje samozřejmě prostředí rodinné, které „*je všeobecně považováno za nejvýznamnější činitel utvářející vývoj dítěte.*“ (Průcha, Kořátková; 2013, str. 31). Jenomže dítě je zároveň obklopeno širším sociálním prostředím, je ovlivňováno etnickými a kulturními zvyklostmi a v neposlední řadě hraje roli lokální prostředí dítěte, tedy místo, v němž žije. Posledním hlavním faktorem je výchova. „*Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“ (Průcha, Walterová, Mareš; 2003, str. 277). Máme-li se zaměřit na výchovu předškolní, musíme se blíže seznámit se základními potřebami dítěte předškolního věku.

Z. Matějček (2007) definoval 5 základních psychických potřeb, jejichž uspokojování je nezbytné pro rozvoj dítěte, konkrétně jeho intelektu, chování, chápání sebe i ostatních, citů a vůle, interakce s okolím, společenských hodnot a mnoho dalšího. „*Řadíme sem potřebu: náležitého přívodu podnětů (stimulace), smysluplnosti světa, jistoty, vědomí vlastní identity a potřebu otevřené budoucnosti.*“ (Šmelová, 2004, str. 72). Dítě potřebuje být dostatečně stimulováno a žít v podnětném prostředí, potřebuje ve svém životě řád, smysl a stálost a vyžaduje se cítit bezpečně, což mu poskytuje hlavně trvalý kladný vztah k mateřské osobě. Aby přijalo samo sebe, musí si vytvořit vlastní „já“, vlastní sebevědomí, které je postupně dotvářeno.

Potřebu otevřené budoucnosti můžeme chápat jako potřebu existence životních perspektiv, které dítě podněcují k další aktivitě a rozvoji.

Tyto základní psychické potřeby by si měli uvědomovat nejen rodiče dětí, ale měli by se podle nich řídit hlavně pedagogové. Vzhledem k tomu, že dítě v předškolním období ve většině případů opouští poměrně uzavřené rodinné prostředí a dochází k jeho prvnímu kontaktu s institucionalizovanou výchovou, jinými slovy přichází do mateřské školy, je důležité poskytnout mu vhodné podmínky pro bezproblémovou adaptaci na nové prostředí. Jak uvádí Krejčová, Kargerová, Syslová (2015, str. 44), „*jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy je umožnit dítěti získat pozitivní zkušenost s institucionálním vzděláváním a „nastartovat“ ho tak na cestu k celoživotnímu učení.*“

Předškolní pedagog by se měl snažit všechny tyto psychické potřeby dítěte uspokojovat, aby se dítě v mateřské škole cítilo dobře a byl podporován jeho všestranný rozvoj.

## 1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj poznávacích procesů je v předškolním věku velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět. S vývojovými zvláštnostmi se můžeme setkat u vnímání, paměti, představivosti i u myšlení. Podle M. Vágnerové (2012) se totiž uvažování předškolních dětí projevuje konkrétní selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování. Takovéto typické znaky můžeme stručně shrnout dle následujících kritérií do několika bodů:

### **Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá.**

- Centrace je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom perцепčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení méně výrazných, ale mnohdy významnějších. Poznávací egocentrismus se projevuje uplíváním na vlastním názoru a opomíjením jiných.
- Fenomenizmus, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví.
- Prezentismus, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost. Významnost aktuálně vnímaného spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu.

### **Způsob, jakým tyto informace zpracovává.**

- Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění fantazií a tak poznání zkreslovat.



- Animismus, resp. antropomorfismus je přiřítání vlastností živých bytostí neživým objektům. Dítě předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale tyto rozdíly záměrně přehlíží, protože tak lépe rozumí světu.
- Arteficialismus je způsob výkladu vzniku okolního světa. Někdo (nejspíš člověk) jej udělal.
- Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, což dítěti přináší jistotu.

**Vnímání** je pro dítě ze všech poznávacích procesů nejdůležitější a jak jsme již zmínili, je více celistvé neboli synkretické. Dítě vidí podnět jako celek a není schopné zabývat se vztahy mezi jeho podstatnými částmi. Jeho pozornost upoutají předměty nápadné a související s jeho aktuální nebo oblíbenou činností, z čehož plyne, že hovoříme o vnímání aktivním, spojeném s aktivní činností a vlastní zkušeností. Zrakové vnímání se mezi 3. a 6. rokem života dítěte velmi vyvíjí. Zatímco tříleté dítě rozeznává pouze několik základních barev (červená, zelená, žlutá, modrá), v druhé polovině předškolního období už je mnohdy schopné diferencovat barvy doplňkové. Také sluchové vnímání se postupně zlepšuje. Dítě postupně stále přesněji analyzuje zvuky působící na jeho sluchové orgány, snaží se rozlišovat hlásky, a to vše má příznivý vliv na vývoj řečových schopností.

**Paměť** se stále vyznačuje zejména konkrétností a mimovolností. Dítě si zapamatuje situace, které na něj pozitivně, či negativně zapůsobily. Důležité je, že si danou věc zapamatuje bez předem stanoveného úmyslu. Postupně si ale ke konci předškolního období začne podněty zapamatovávat s úmyslem. „*Převládá paměť mechanická (opírá se o vnější náhodné znaky), avšak rozvíjí se už i paměť logická (postihuje vnitřní vztahy).*“ (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, str. 76).

Důležitou roli pro předškolní věk hraje **představivost** neboli fantazie, představy jsou velmi živé a barvité. „*Vybavování představ je plynulejší, o čemž svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, uplatňují se i ve výtvarném projevu, roste záliba v pohádkách. Představivost se uplatňuje v náměrových hrách, ale i mimo ně, v reálných životních situacích.*“ (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, str. 76). Pomocí fantazie si dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla lépe pochopitelná a srozumitelnější. S tím souvisí i tzv. dětské konfabulace, tedy dětská lhavost, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami, ale o pravdivosti svých výroků je zcela přesvědčeno.

**Myšlení** zaznamenává v předškolním období výrazné změny. J. Piaget (1966) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Tato etapa navazuje na symbolické předpojmové myšlení přibližně kolem 4. roku dítěte a směřuje více k obecnosti. *„Dítě již nyní uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podrobností. Usuzování je zatím vázáno na vnímání nebo představování. Projevuje se ve vázanosti na názor v úsudcích dítěte. Pokrok v myšlení dítěte ze symbolické etapy je nesporný, zřejmá jsou však i omezení názorem, což nedovoluje dítěti zatím myslet skutečně logicky po krocích, které mohou být v mysli opakovány a současně pozorovány.“* (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, str. 28). Přestože tedy dítě v oblasti myšlení zaznamenává velký pokrok, stále však nese mnoho specifík spojených s tímto věkem a jeho vývoj nadále pokračuje.

### 1.3 Vývoj řeči a komunikace

*„Jazyk umožňuje člověku komunikaci se sebou samým i s druhými lidmi. Pomáhá mu přecházet z daného okamžiku do minulosti, budoucnosti, ale i do jiných světů.“* (Bruceová, 1996, str. 85). Vývoj řeči a schopnosti komunikace je velmi důležitou částí celkového vývoje osobnosti dítěte, je rozhodující pro další vývoj poznávacích schopností, postupné sebeuvědomování a začleňování do určitého společenského prostředí. Dítě se svému mateřskému jazyku naučí neskutečně rychle a poměrně snadno. Už v raném věku se naučí nejen mluvit, ale hlavně komunikovat s ostatními. Institucionální péče pak v dalším rozvoji řečových a komunikačních dovedností hraje velmi významnou roli. Vývoj dětské řeči však nelze zcela objektivně a obecně popsat, protože zde figuruje mnoho působících vlivů, jako jsou například osobnostní rysy daného dítěte, jeho rodičů a osob v blízkém okolí, dále úroveň stimulace kognitivního a verbálního vývoje a v neposlední řadě také typ osvojovaného jazyka.

Dítě jazyk používá k budování sociálních vztahů, k výměně informací, k různým hrám se slovy a především je jazyk významným prvkem v myšlení, učení a komunikaci. Velmi významné je v tomto věku tzv. druhé ptací období (Proč?), díky kterému se slovní zásoba dítěte velmi intenzivně rozvíjí. Šimíčková-Čížková (2010, str. 78) uvádí, že *„v předškolním období si dítě osvojí 2000 až 2500 nových výrazů, jeho celkový slovní fond obsahuje v šesti letech 3000 až 6000 slov. Někteří autoři uvádějí dokonce až 15 000 slov, což je ve srovnání s tříletým dítětem velký pokrok.“*

Zároveň s rostoucím obsahem slovní zásoby se u dítěte setkáváme i se zlepšením gramatické struktury. Dítě postupně správně skloňuje a časuje, ale tento vývoj je velmi individuální vzhledem k tomu, že pro dítě je mnohem důležitější obsah sdělení než jeho forma.

Dětské projevy se dále zdokonalují i ve výslovnosti. K. Horňáková, S. Kapalková, M. Mikulajková (2009) uvádějí, že mezi novými souhláskami, které dítě začíná vyslovovat, jsou pro češtinu typické, ale zároveň nejtěžší hlásky l, r a ř. Jejich úplné osvojení však může trvat až do 7. roku. Do 3. roku dítě objeví a začíná vyslovovat téměř všechny hlásky. Neznamená to však, že je automaticky správně používá ve všech slovech.

V souvislosti s vývojem řeči je vhodné zmínit názor H. Gardnera (1999), který tvrdí, že důležitou roli hraje kritické vpečetovací období, během něhož si dítě osvojí jakýkoli přirozený jazyk, jelikož je k osvojení řeči geneticky naprogramováno. Za takové období je považován věk od 18 měsíců přibližně do 5 – 6 let. Toto tvrzení potvrzuje i ruský spisovatel K. Čukovskij (1981, str. 26), který napsal „...počínaje dvěma léty se každé dítě stává na krátký čas geniálním lingvistou“. V souvislosti s tématem této práce se přímo nabízí otázka, proč by toto období nemělo být využíváno k osvojení si více jazyků než jen jazyka mateřského. Když rychlost osvojování jazyka předškolního dítěte srovnáme s dospělými jedinci, kteří se nový jazyk učí mnohonásobně déle a mnohdy bezúspěšně, musíme uznat, že jde o obdivuhodné období.

*„Z hlediska jazykových schopností je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty, spontánnost projevu dítěte, minimální sociální zábrany, pružnost nervové soustavy, výjimečné imitační schopnosti, vysoká úroveň rozvoje paměti a převaha mechanické paměťové složky, schopnost sluchové diferenciaci a podobně.“* (Jirsová, 2007, str. 18). Můžeme tedy říct, že toto období má veškeré vhodné předpoklady pro zahájení osvojování cizího jazyka.

### 1.3.1 Jazyková a komunikační kompetence

Pojem **kompetence** je v pedagogických dokumentech velmi oblíbený a vyjadřuje schopnost neboli způsobilost jedince něco znát a vykonávat. „V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ (RVP PV, 2006, str. 10). V předškolním věku jsou jako stěžejní vnímány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a činnostní a občanské kompetence.

Jestliže se zabýváme kompetencemi v souvislosti s vývojem řeči předškolního dítěte, ještě než se začneme zabývat kompetencemi komunikačními, musíme brát v potaz **kompetence jazykové**. Ty definujeme jako „*soubor znalostí o určitém jazyce. Když si dítě vyrůstající v českém prostředí osvojuje mateřský jazyk, znamená to, že se musí naučit (1) jednotlivá slova a jejich významy a (2) učí se také gramatiku, tj. pravidla kombinování těchto slov do smysluplných spojení a vět.*“ (Průcha, Kořátková; 2013, str. 39).

**Komunikační kompetence** potom už z jazykových kompetencí těží. Jde o využívání naučených prostředků jazyka, tedy slov a gramatiky, k různorodým účelům dorozumívání. Dítě v této fázi ví, kdy má jaké slovo použít, aby dosáhlo svého, případně jakými neverbálními projevy své přání či požadavek podpořit.

S rozdělením kompetencí na jazykové a komunikační souvisí i Piagetovo dělení dětské mluvy na tzv. egocentrickou řeč a socializovanou řeč. V případě řeči egocentrické není splňována komunikační funkce, ale dítě využívá této řeči jen samo pro sebe a své vlastní účely. Jde o monologickou formu řeči, která je určena jen pro dítě samé, a dítěti nezáleží na tom, zda ho někdo jiný poslouchá. Dítě jazykových znalostí využívá, ale nekomunikuje s okolím. Naopak podstatou socializované řeči je sdělování myšlenek ostatním.

V mateřské škole jsou jazykové i komunikační kompetence dítěte dále rozvíjeny. Pobyt mezi vrstevníky a komunikace s pedagogy má na celkový vývoj dítěte blahodárný vliv. Mateřské školy se snaží věnovat řečovému vývoji dětí maximální pozornost, seznamují děti s prací s knihou a eliminují případné řečové nedostatky. V předškolním věku je také velmi aktuální doprovázení mluvené podoby řeči různými neverbálními komunikačními prvky, které si dítě osvojuje a chápe jejich význam. S neverbálními prvky samozřejmě dítě pracuje již před nástupem do mateřské školy, ale v tomto období se jejich užívání a chápání podstaty zvyšuje.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ve kterém jsou komunikační kompetence, k nimž směřujeme, stanoveny, „*dítě ukončující předškolní vzdělávání*

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

- *komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ ( RVP PV, 2006, str. 12).*

Z uvedených teoretických informací vyplývá, že dítě v předškolním věku je v ideálním období pro rozvoj svých jazykových a komunikačních schopností. Odborná literatura však už neuvádí, zda se jazykový a komunikační rozvoj dítěte týká výhradně osvojování jazyka mateřského, nebo z tohoto teoretického základu můžeme vycházet i v souvislosti s jazykem cizím.

## 2 Bilingvismus

V této kapitole se budeme zabývat definováním a podstatou pojmu bilingvismus a jeho jednotlivými typy. Zároveň si také popíšeme jednotlivá specifika bilingvního dítěte, jelikož dítě z dvojjazyčného prostředí se od dítěte z jednojazyčného prostředí v mnoha směrech liší.

### 2.1 Pojem bilingvismus

V dnešním globalizovaném světě můžeme kolem sebe dennodenně slyšet pojmy jako „multikulturní, mnohonárodnostní nebo interkulturní“. Nejedno z nás se jistě setkal i s pojmem **bilingvismus**, který je možné si laicky přeložit jako dvojjazyčnost. S definicí bilingvismu to však není úplně tak jednoduché, jelikož existuje mnoho různých pohledů na danou tematiku a vícero jeho dělení.

Jestliže chceme pochopit podstatu bilingvismu, je důležité nejprve se seznámit s pojmem multilingvismus, který je bilingvismu nadřazený, a bilingvismus je v podstatě jeho specifickým příkladem. Dle Nového akademického slovníku cizích slov (2008, str. 539) je multilingvismus „*aktivní užívání více jazyků, zpravidla mateřského a cizích, společností nebo jednotlivcem.*“ Jde tedy zkráceně o mnohojazyčnost, příp. vícejazyčnost.

V případě bilingvismu jde o ovládání konkrétně dvou jazyků zároveň. Autoři Pedagogického slovníku uvádějí definici bilingvismu následovně: „*Dvojjazyčnost, schopnost mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.*“ (Průcha, Walterová, Mareš; 2003, str. 25).

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha různými kategoriemi a druhy bilingvismu. Finská lingvistka a pedagožka T. Skutnabb-Kangas rozdělila definice bilingvismu v závislosti na čtyřech hlavních kritériích (původ, kompetence, používání, identifikace). Dělení je následovné:

#### **a) kritérium původu**

- „*Jedinec se učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodičů mluvčích.*“ (M. Swain)

#### **b) kritérium kompetence**

- „*Ovládání dvou jazyků jako jazyků rodných.*“ (L. Bloomfield)

- „Aktivní, kompletně vyrovnané ovládnání dvou nebo více jazyků.“ (M. Braun)
- *Kompletní ovládnání dvou rozdílných jazyků, bez vzájemné interference jazykových procesů.*“ (J. P. Oestreicher)
- „Alespoň nějaké znalosti a částečné ovládnání gramatické struktury druhého jazyka.“ (R. Hall)
- „Mluvčí rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit.“ (J. Pohl)

**c) kritérium používání**

- „Bilingvismus je střídavé užívání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím.“ (W. F. Mackey)

**d) kritérium identifikace**

- „Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou.“ (B. Malberg)
- „Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka.“ (B. Malberg)

(Skutnabb-Kangas, 1984, in Doskočilová, 2002, str. 229-230)

Z výše uvedených definic je zřejmé, že na bilingvismus můžeme nahlížet na jednu stranu ve velmi úzkém slova smyslu, ale na druhou stranu velmi obecně. Pročteme-li si důkladně uvedené dělení, za bilingvního mluvčího může být na jednu stranu považován člověk, který dva jazyky ovládá zcela perfektně. Toto tvrzení je však velmi nadhodnocené, neboť dokonalé ovládnání obou jazyků je prakticky nemožné. Na druhou stranu lze bilingvním nazvat někoho, kdo se s cizím jazykem prakticky pouze setkal, hlouběji se jím však nezabýval. Dle tohoto pojetí by se za bilingvní tedy dali považovat téměř všichni.

## 2.2 Typy bilingvismu

Jako základní je považováno rozdělení bilingvismu na bilingvismus individuální a společenský (skupinový). **Individuální bilingvismus** představuje situaci, kdy jsou ve společnosti bilingvní pouze jednotlivci. Oproti tomu **společenský bilingvismus** nastává v případě, že dvěma jazyky hovoří celá skupina lidí na určitém území. Jde o jeho celospolečenskou formu a nejčastějším případem jsou státy, které mají více oficiálních jazyků. Každopádně jako za společenský bilingvismus lze označit i menšiny obyvatel, kteří pro běžnou

komunikaci využívají neoficiální jazyk, zatímco pro formální záležitosti jsou nuceni používat jazyk jiný.

Autorky M. Morgensternová, L. Šulová a L. Schöll (2011) uvádějí ve své publikaci několik dalších způsobů dělení bilingvismu. Podle úrovně ovládnutí jazyka můžeme rozlišovat bilingvismus receptivní a produktivní. Za receptivní dovednosti považujeme porozumění a čtení, zatímco za produktivní lze označit mluvu a psanou podobu jazyka. Jazykové dovednosti některých bilingvních jedinců mohou být rozvinuty jen v některých z těchto oblastí. Jestliže tedy jedinec mluvené či psané podobě jazyka rozumí, ale aktivně jej neužívá, jde o **receptivní bilingvismus**. Protikladem je **bilingvismus produktivní**, kdy jedinec jazyky aktivně používá, dovede mluvit a psát, ale porozumění mluvenému či čtenému mu činí problémy.

Podle způsobu osvojení jazyků rozlišujeme bilingvismus **přirozený** (primární) a **umělý** (sekundární). V tomto případě hraje roli prostředí, ve kterém se člověk (dítě) dané jazyky učí. Za přirozené je považováno rodinné prostředí, případně dlouhodobý pobyt cizojazyčné zemi a návštěva tamější mateřské školy. Naopak o umělém bilingvismu hovoříme v případě, že je cizí jazyk osvojován prostřednictvím systematické výuky.

Předposledním dělením je dělení dle věku, od kterého probíhá osvojování dalšího jazyka. Jestliže si dítě druhý jazyk osvojuje od narození a v raném věku, jde o **bilingvismus simultánní** (souběžný). Pokud má člověk již nějaké jazykové kompetence v prvním jazyce, a až potom se začne seznamovat s jazykem druhým, označujeme tuto situaci pojmem **sukcesivní** (následný) **bilingvismus**.

Důležité je všimnout si také úrovně rovnováhy mezi jazyky. **Vyvážený bilingvismus** vyjadřuje poměrně ideální a v mnohých případech nedosažitelný stav, kdy se u jedince oba jazyky vyvíjejí rovnoměrně, zatímco v případě **dominantního bilingvismu** jeden z jazyků u jedince převládá.

## 2.3 Specifika bilingvního dítěte

Mohli bychom si myslet, že dítě učící se a používající dva jazyky je přetěžováno, jsou na něj kladeny příliš vysoké nároky a jeho vystavení této skutečnosti je pro něj nepřiměřeně obtížné. Samozřejmě nelze vyvrátit fakt, že dítě se nachází ve složité jazykové situaci. Každopádně nejedná se o nic nežádoucího, jelikož bilingvní dítě se naučí dva jazyky úplně stejným způsobem a relativně stejným tempem, jako se jednojazyčné dítě naučí svůj jeden mateřský jazyk. Jediným rozdílem je to, že bilingvní dítě si musí uvědomovat odlišnost jednotlivých jazyků a tyto jazyky rozlišovat. „*Mechanismus rozlišování mezi dvěma jazyky u*



*bilingvního dítěte se však ve své podstatě neliší od rozlišování v rámci jednoho jazykového systému u monolingvního dítěte. Dvojjazyčnost tak nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy, ale pouze rozšíření a vytríbení těch, které jsou společné všem, kdo nějaký jazyk ovládají.“* (Harding, Riley, 2008, str. 73).

Velmi často můžeme být také vystaveni názoru, že bilingvní děti začínají mluvit značně později než děti monolingvní. Ani v tomto případě se však toto tvrzení nezakládá na pravdě. Rozvoj řeči a první slůvka dítěte jsou natolik individuální, že srovnávat děti z takto dvou odlišných jazykových prostředí není žádoucí. V jednom případě může mnohem dříve mluvit dítě dvojjazyčné, stejně tak může dříve začít mluvit dítě, které je v kontaktu pouze s jedním jazykem.

*„V otázce separace obou jazyků u bilingvních dětí se vytvořily dvě školy myšlení. Na jedné straně jsou ti, podle nichž děti procházejí počátečním smíšeným stádiem a kombinují oba jazyky do jednotného systému, a na druhé ti, kdo věří, že od chvíle, kdy začnou děti mluvit, udržují oba jazyky odděleně.“* (Harding, Riley, 2008, str. 74). Tedy ani v oblasti separace daných jazyků neexistuje na danou problematiku jednotný pohled. Navíc je poměrně velmi komplikované rozpoznat, kdy se jedná o smíšenou mluvu, tedy dítě s oběma jazyky pracuje podle jednotného systému, nebo má skutečně vytvořené dva oddělené jazykové systémy. S jistotou však můžeme říci, že rozdíly mezi takovými dětmi nejsou nikterak patrné. Některé bilingvní děti nebudou jazyky míchat nikdy, nebo pouze zřídka, jiné budou mít problém s jejich kombinováním pouze ze začátku a časem si vše ujasní. Je důležité si však uvědomit, že právě zmiňované míchání je známkou toho, že děti s jazyky aktivně hospodaří a pracují na jejich utřídění.

Autoři E. Harding a P. Riley (2008) přehledně popisují rozfázování vývoje bilingvních dětí do tří etap. V první fázi pracuje dítě pouze s jedním lexikálním systémem, respektive s jednou slovní zásobou, která obsahuje slova a výrazy z obou jazyků. Odpovídající dvojice slov zatím nebyly vytvořeny, a tak dítě pracuje pouze s jedním pojmem z daného páru nebo má každé slovo z páru vyhrazeno pro jinou situaci, tzn., dítě mu přiřadilo konkrétní význam (např. anglický význam bude používat pro svou postel, německý pro všechny ostatní postele). Může dokonce dojít k tomu, že dítě daná dvě slova zkombinuje do jednoho, čímž si vytvoří svůj vlastní pojem.

Ve druhé fázi si dítě již dva jazykové systémy vytvořilo, ale jako komplikaci zde hraje roli gramatika. V obou jazycích totiž dítě mluví podle jednotných gramatických pravidel charakteristických právě pro jeden z nich. Toto specifikum je však patrné pouze v jazycích s výrazně odlišnou gramatickou strukturou. Zároveň si dítě může z dvojic začít vybírat slovo

jednodušší ve výslovnosti a dané slovo vkládat do vět ve druhém jazyce. Jako důkaz existence dvou oddělených systémů lze taktéž považovat důležitý okamžik, kdy je dítě schopné překládat z jednoho jazyka do druhého.

Poslední, tedy třetí fáze, je charakteristická oddělenou slovní zásobou i gramatikou. Děti si konkrétní jazyk spojí s konkrétními situacemi nebo lidmi. Postupně si uvědomují, že užívají více jazyků, zatímco někteří jejich vrstevníci nebo jiné lidé z okolí nikoli, čehož mohou začít také využívat.

Délka jednotlivých fází není a ani nemůže být nikde uvedena. Každé dítě je jedinečnou bytostí, a proto záleží čistě jen na něm, kdy se posune do další etapy. Rodiče takových dětí by se v souvislosti s těmito projevy neměli příliš trápit.

Jak jsme již zmínili, někteří lidé mohou považovat bilingvismus za vystavování dětí nepřiměřeně složitým jazykovým situacím, které mohou mít negativní vliv na jejich vývoj. *„Od začátku 20. století do období 60. let mezi vědci převládalo přesvědčení, že bilingvismus má nepříznivý vliv na myšlení. Testování bylo prováděno prostřednictvím IQ testů, ve kterých zvláště v oblasti verbální inteligence vykazovali bilingvisté obvykle horší výsledky než monolingvisté.“* (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, str. 33). Tento přístup k bilingvistice byl naštěstí s postupem času odmítnut a do popředí se začalo dostávat zdůrazňování výhod s bilingvistickým spojením, mimo jiné zejména krok napřed v oblasti nonverbální komunikace.

Jako výhodu dvojjazyčnosti nemůžeme označit pouhý fakt, že člověk je schopen domluvit se s širším okruhem lidí. Spisovatel a novinář Y. Bhattacharjee (2012) uvádí vcelku prostou větu: *„Být bilingvální z nás dělá chytřejšího člověka“*. Dvojjazyčnost může mít zásadní vliv na náš mozek, zlepšují se díky ní naše kognitivní schopnosti, a to nejen ty, které souvisejí s jazykem. Ve stáří dokonce může zamezit brzkému vzniku demence. Mezi benefity bilingvních dětí lze řadit schopnost lepší selektivní pozornosti, kdy dítě automaticky zabraňuje vnímání zavádějících podnětů a soustředí se jen na informace významné a důležité. *„U bilingvních dětí je více rozvinuto také metalingvistické vědomí, tedy schopnost přemýšlet a reflektovat o povaze a funkci jazyka, a to jak v oblasti analýzy lingvistických vědomostí, tak kontroly lingvistických procesů.“* (Bialystok, 1986, in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, str. 38).

Mezi nejvýznamnější pozitiva bilingvismu dále řadíme fakt, že dítě si uvědomuje možnost pojmenovat konkrétní stejnou věc dvěma různými způsoby, což je výborným předpokladem pro dobré abstraktní a kreativní myšlení. T. Parodi (2015) uvádí, že pravděpodobně díky přepínání mezi dvěma jazyky jsou bilingvální děti schopnější dívat se na věc z více perspektiv a lépe se vyrovnávají s konfliktními situacemi. Výhodou jsou i skvělé

předpoklady pro osvojování dalších cizích jazyků a v neposlední řadě je pak zcela zřejmá lepší sociální a komunikační citlivost dítěte, kdy dítě mnohem lépe komunikuje s širším okruhem lidí a je celkově tolerantnější. Dítě má lepší předpoklady pro poznávání jiných kultur a zvyklostí, a tudíž naplňuje podstatu interkulturní výchovy, jejímž cílem je *„zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situace neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.“* (Moree, Janská, 2008, str. 11). Bilingvní prostředí je pro dítě tedy velice podnětné nejen z jazykového hlediska, ale přináší mu i mnoho jiných momentálních výhod a výhod do budoucna.

### 3 Imerzní vzdělávání

V následující kapitole se blíže seznámíme s pojmem jazykové imerze. Pojem imerze či imerzní vzdělávání se někomu může jevit jako slovo naprosto neznámé, případně nové. Podíváme-li se však podrobněji na jeho podstatu, zjistíme, že v sobě skrývá ne tak úplně neznámý jev, a to dvojjazyčné vzdělávání.

#### 3.1 Pojem imerzní vzdělávání a jeho druhy

Termín imerze v obecném slova smyslu znamená ponoření či vnoření. V našem případě hovoříme o ponoření do systému jiného jazyka. Pojem jazykové imerze je členěn podle množství realizovaného učiva v cizím jazyce a podle stupně vzdělávání, ve kterém je imerzní výuka zahájena. **Úplné imerzní vzdělávání** (total immersion) znamená, že celý vzdělávací obsah je vyučován v cizím jazyce od začátku nástupu žáka do formálního vzdělávání. **Částečná imerze** (partial immersion) znamená, že pouze určité části vzdělávacího obsahu jsou vyučovány v cizím jazyce. V souvislosti s věkem, ve kterém se dítě nebo člověk s imerzním vzděláváním setkává, můžeme hovořit o tzv. **rané imerzi** (early immersion), která se realizuje od mateřské školy nebo od 1. ročníku základní školy. Následuje **pozdní imerze** (late immersion), která začíná od 2. stupně základní školy. (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Dle M. Bostwicka (2011) je jazyková imerze takovým přístupem k vyučování, kdy běžné vzdělávací aktivity jsou prováděny v cizím jazyce. To znamená, že cizí jazyk je prostředkem k získání instrukcí, a zároveň předmětem výuky. Studenti tak získají potřebné jazykové znalosti k porozumění danému tématu a taktéž jsou schopni o něm hovořit. Náplň vzdělávání a osnovy se však nikterak neliší od běžných škol v okolí.

Mnohdy je termín imerze volně používán ve školách a médiích pro označení stále populárnější formy výuky cizích jazyků. Bohužel je však tento pojem ve většině případů využíván nepřesně či neoprávněně. Mnozí totiž využívají tohoto slova k označení jakékoli třídy, ve které je cizí jazyk prostředkem výuky. Každopádně probíhá-li výuka v cizím jazyce, neznámá to ještě, že jde o jazykovou imerzi.

Za velmi přesnou bychom mohli považovat definici imerze F. Geneseeho (1987). Chceme-li mluvit o imerzním vzdělávání, musí minimálně 50% výuky v daném školním/akademickém roce probíhat v druhém jazyce. Jestliže toto kritérium není splněno, pak bychom pro označení takového vzdělávání pojem imerze neměli používat.

V posledních letech se od izolované výuky cizího jazyka začalo postupně upouštět, což můžeme označit za velmi žádoucí trend. Člověk si totiž jazyk osvojí mnohem efektivněji, jestliže se ho učí ve smysluplném společenském kontextu. Je důležité umět vyjádřit to, o čem opravdu chceme mluvit a na čem nám záleží. Měli bychom být schopni mluvit hlavně o svých pocitech, postojích a hodnotách. Takové učení jazyka je pak pro nás velmi účinnou motivací k dalšímu zlepšení. Jestliže spojíme výuku cizího jazyka společně s obsahem, dítě se v tu chvíli efektivně vyvíjí v sociálním i kognitivním směru. Stručně a jasně řečeno, nejde o výuku jazyka, ale výuku v jazyce.

Vezmeme-li si imerzním vzdělávání do souvislosti s předškolním věkem, tedy imerzní vzdělávání v podmínkách mateřských škol, můžeme děti navštěvující takovou mateřskou školu označit za bilingvní. Vrátime-li se k různým typům bilingvismu, jedná se v tomto případě o bilingvismus individuální, jelikož taková dvojjazyčnost nemá nic společného se společenskými a jazykovými podmínkami celého národa. Dále už ale není tak jednoduché určit, zda se jedná o přirozený, či umělý bilingvismus. Vzhledem k tomu, že se s cizím jazykem dítě setkává v přirozeném prostředí, čímž pro něj mateřská škola je, a v dostatečně brzkém věku, můžeme hovořit o přirozeném bilingvismu. Na druhou stranu zde ale můžeme vidět i záměrnou výuku cizího jazyka ve školním prostředí, tudíž bychom děti z imerzních mateřských škol mohli pokládat za umělé bilingvisty. Na stejný problém můžeme narazit i u rozlišení mezi simultánním a sukcesivním bilingvismem. Každopádně imerzní mateřské školy si můžeme spojit s pojmem simultánní (souběžné) dvojjazyčnosti i přesto, že dítě do předškolního vzdělávání nastupuje se znalostí svého mateřského jazyka. S druhým jazykem se totiž setkává poměrně brzy, a tudíž se s oběma jazyky seznamuje souběžně.

Personální zajištění imerzní mateřské školy se od toho běžného neliší v žádných podstatných bodech. Jediný rozdíl představuje přítomnost rodilého mluvčího na pozici předškolního pedagoga, který by s dětmi v daném cizím jazyce hovořil, čímž by kvalita tohoto jazyka byla zajištěna na co nejvyšší úrovni a s co nejvyšší autenticitou. Český mluvčí pedagog je samozřejmě ve třídě dále přítomen po celou dobu dne. Takovéto personální složení zajišťuje dítěti možnost vyjádřit své potřeby ať už jedním či druhým jazykem, ale především respektuje odbornou literaturou doporučené pravidlo, že jestliže se dítě pohybuje v bilingválním prostředí, má mít konkrétní jazyk spojen s konkrétní osobou.

F. Genesee (2011) upozorňuje také na důležitou roli rodičů. Úspěch imerzního vzdělávání totiž s vyjádřením jejich podpory dětem úzce souvisí. Rodiče musí být o účinnosti imerzního vzdělávání plně přesvědčeni, jestliže chtějí své dítě do takového vzdělávání zapsat. Ve společnosti se totiž velmi často mohou setkávat s jistým nesouhlasem a názory, že své dítě

vystavují nepřiměřeným výzvám. Velkým přínosem by samozřejmě bylo, kdyby se sami rodiče daný jazyk učili a uměli ho alespoň v omezené míře používat v praxi, protože jinak cizí jazyk pro dítě může představovat jen další povinnou věc k naučení, což není žádoucí. Rodiče by dále měli svým dětem zajistit příležitosti k jazykovému zlepšení mimo školní prostředí, např. prostřednictvím rodinné dovolené v oblastech, ve kterých se daný jazyk běžně používá. Je rozumné předpokládat, že pokládáme-li rodiče za významné partnery v jazykovém vývoji vlastních dětí, mohou děti dosáhnout mnohem lepších výsledků než jejich vrstevníci. Stručně řečeno, podpora ze strany rodičů může mnohonásobně zvýšit účinnost imerzního vzdělávání.

### **3.2 Stručná historie imerzního vzdělávání v mezinárodním pojetí**

Přestože v podmínkách českého školství je termín jazykové imerze poměrně nový, v mezinárodní pojetí se s imerzním vzděláváním můžeme setkat už v minulém století. Předpokladem pro jeho rozvoj jsou bezpochyby formy bilingvního vzdělávání v multilingválních zemích a oblastech. V evropských poměrech se v této souvislosti můžeme bavit například o Lucembursku, Švýcarsku nebo Walesu ve Velké Británii.

*„K většímu rozšíření bilingvního vzdělávání v evropských zemích došlo v období mezi čtyřicátými a padesátými lety dvacátého století. Mezi země, které začaly zavádět bilingvní vzdělávání, patřilo Německo, Nizozemí, Velká Británie, Slovinsko a další. Země, ve kterých bylo zavedeno bilingvní vzdělávání v tomto období, jsou ty země, které mají dlouhodobou tradici spojenou s menšinovými nebo regionálními jazyky, a proto je důvod zavedení bilingvního vzdělávání podobný jako na Maltě nebo v Lucembursku – přirozený multilingvismus.“* (Ksandrová, 2014, str. 11).

Mezi nejvýznamnější experimenty řadíme kanadský experiment ze 70. a 80. let 20. století s tzv. imerzními jazykovými programy, které měly zajistit výuku francouzštiny a francouzských reálií na školách. Právě kanadská imerze měla velký vliv na některé typy evropských bilingvních vzdělávacích programů. (García, 2008)

Dále mezi nejznámější jazykovou imerzi řadíme švédskou imerzi ve Finsku, jelikož Finsko je oficiální bilingvní zemí, ve které jsou za úřední jazyky považovány finština společně se švédštinou, a tudíž se v těchto podmínkách forma imerzního vzdělávání nabízí.

Opustíme-li evropskou hranici, můžeme se dále ve světě s imerzním vzděláváním potkat na území Číny a Hong Kongu, kde je imerze spojená s jazykem anglickým.

## 4 Tematický průzkum mezi rodiči dětí předškolního věku

Vzhledem k tomu, jak aktuální je dnes otázka výuky cizích jazyků, jedním z cílů této práce bylo zjistit, zda by rodiče dětí předškolního věku měli o imerzní vzdělávání vůbec zájem. V rámci tohoto průzkumu jsme se zaměřili na otázky z následujících problémových oblastí:

- základní údaje o respondentech;
- vlastní úroveň jazykových dovedností rodičů;
- aktuální procento dětí seznamujících se cizím jazykem v předškolním věku;
- preferované jazyky a formy seznamování předškolního dítěte s cizím jazykem;
- zájem rodičů o čínský jazyk v souvislosti s imerzním vzděláváním.

Metodou našeho pedagogického průzkumu je dotazník, definován P. Gavorou (2000, str. 99) jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Podle M. Chrásky (2016, str. 158) je dotazník „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Tuto metodu jsme zvolili za účelem shromáždění co největšího množství údajů a informací, k čemuž je dotazník primárně určen.

Použitý dotazník (viz Příloha č. 1) se skládá z dvaceti kombinovaných otázek, tedy otázek otevřených i uzavřených. Celkem se do průzkumu zapojilo 115 respondentů z řad rodičů dětí předškolního dítěte. Aby byla zajištěna co největší objektivita výsledků, dotazníky byly rozšířeny celkem do šesti mateřských škol na území celé republiky, konkrétně v Moravskoslezském, Olomouckém, Jihomoravském a Plzeňském kraji.

## Oblast č.1 Základní informace o respondentech

**Položka č. 1:** Jsem muž / žena.

**Položka č. 2:** Uveďte prosím svůj věk.

**Položka č. 3:** Zvolte prosím své nejvyšší dosažené vzdělání.

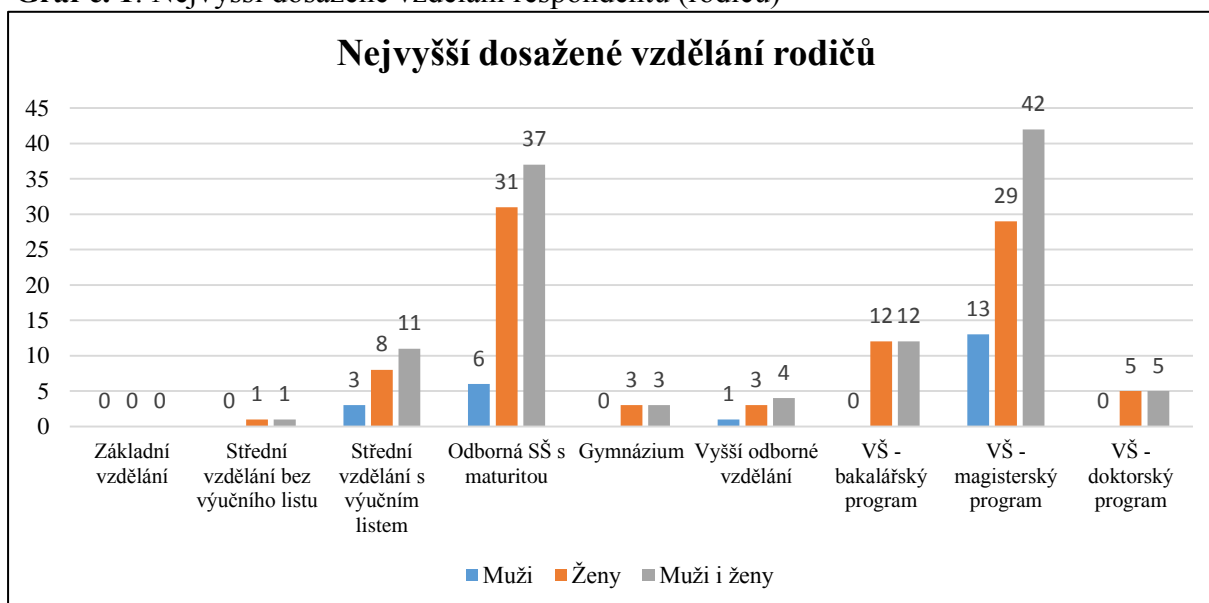
**Tabulka č. 1:** Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
muž	23	20%
žena	92	80%

**Tabulka č. 2:** Průměrný věk respondentů

Průměrný věk respondentů	Průměrný věk otců	Průměrný věk matek
35,6 let	37,5 let	35,1 let

**Graf č. 1:** Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (rodičů)



### Dílčí závěr:

Celkem dotazník vyplnilo 115 rodičů dětí předškolního věku, konkrétně 92 matek a 23 otců. Celkový průměrný věk zúčastněných rodičů činí 35,6 let, v případě matek je tento údaj 35,1 let a v průměrný věk otců činí 37,5 let. Mezi rodiči se pohybovali jedinci s dosaženým středním vzděláním bez výučního listu až po absolventy doktorských vysokoškolských programů. Nejvíce rodičů však dosáhlo vysokoškolského vzdělání v magisterském oboru a hned vzápětí jsou rodiče se středním vzděláním s maturitou na odborné střední škole.



## Oblast č.2 Vlastní úroveň jazykových dovedností rodičů

**Položka č. 5:** Jakými cizími jazyky hovoříte (můžete zvolit více možností). Pokud některý cizí jazyk ovládáte, uveďte u něj prosím Vaši přibližnou úroveň.

**Položka č. 6:** Jestliže nějaký cizí jazyk ovládáte, uveďte u něj prosím přibližný věk nebo období, ve kterém jste se jazyk začali učit.

**Položka č. 7:** Pokud jste z některého cizího jazyka složili mezinárodní jazykovou zkoušku a vlastníte jazykový certifikát, uveďte prosím, o který jazyk jde a o jaký certifikát se jedná.

Cílem dalšího zkoumání byly jazykové dovednosti rodičů. V dotazníku měli rodiče zvolit cizí jazyky, kterými hovoří, a tuto informaci doplnit o úroveň znalostí konkrétního jazyka a přibližný věk, kdy se tomuto jazyku začali učit. Aby uvedené informace byly co nejvíce věrohodné, byl dotazník doplněn o tabulku popisující dané jazykové úrovni, tedy co je člověk v dané úrovni schopen cizím jazykem vyjádřit. Rodiče si pomocí tohoto rozdělení měli své dovednosti zhodnotit. Získaná data musíme brát samozřejmě s jistou rezervou, jelikož každý svou vlastní úroveň může posuzovat jiným měřítkem. Každopádně v průběhu vyhodnocování byly získány takové výsledky, které odpovídají průměrným hodnotám, z čehož můžeme vyvodit, že rodiče se snažili uvádět věrohodné informace.

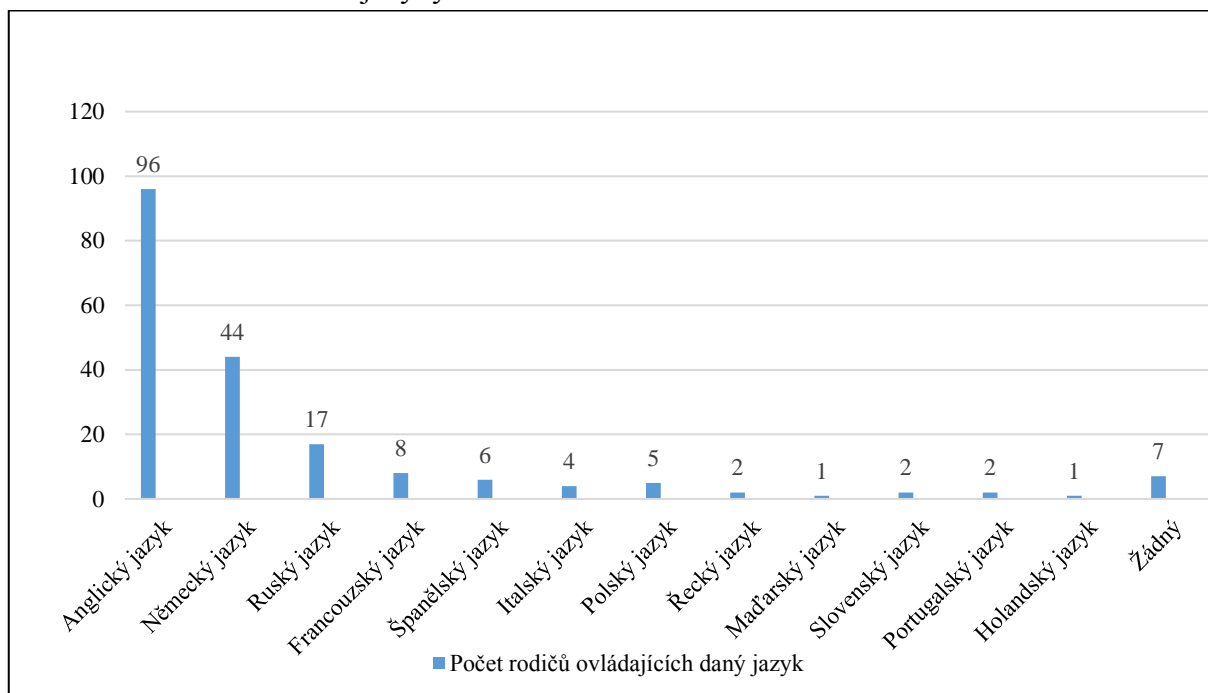
**Tabulka č. 3:** Počet ovládaných cizích jazyků

Počet jazyků	Počet respondentů
žádný	7
1 cizí jazyk	54
2 cizí jazyky	34
3 a více cizích jazyků	20

### Dílčí závěr:

Pozitivním zjištěním je, že pouze sedm (6,1% dotázaných) respondentů nehovoří žádným cizím jazykem. Jedním cizím jazykem hovoří 46,9 procent dotázaných, dvěma jazyky 29,6%, třemi a více 17,4% respondentů.

**Graf č. 2:** Rodiči ovládané jazyky



Dílčí závěr:

Z grafu můžeme vyčíst, že nejčastěji ovládaným jazykem je dle očekávání jazyk anglický. Na druhém místě je jazyk německý a poměrně vysoký počet rodičů ovládá i jazyk ruský, který byl v minulosti hojně vyučován a do popředí se ve školách dostává i dnes. Dále rodiče zaznamenávali francouzštinu, španělštinu, italštinu, polštinu, řečtinu, maďarštinu, portugalštinu, holandštinu a někteří si svou škálu dovedností obohatili i zdůrazněním znalosti nám všem blízkého slovenského jazyka.

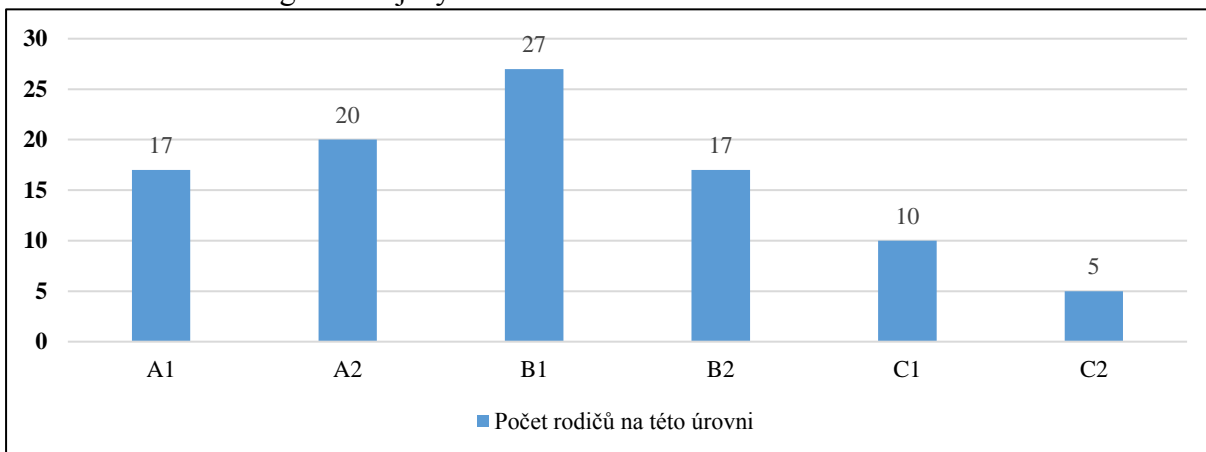
**Tabulka č. 4:** Druh jediného ovládaného jazyka

Druh jazyka	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
anglický jazyk	43	79,6%
německý jazyk	9	16,6%
ruský jazyk	1	1,9%
polský jazyk	1	1,9%

Dílčí závěr:

Jedinci, kteří hovoří pouze jedním cizím jazykem, ve většině případů zvolili jazyk anglický (79,6%). Druhé místo obsadila s 16,6% němčina a mezi jediným ovládaným jazykem se v jednom případě objevila i polština a ruština.

**Graf č. 3:** Úroveň anglického jazyka u rodičů

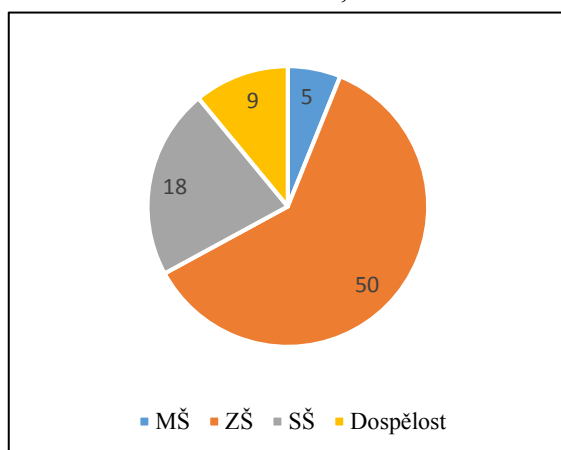


Dílčí závěr:

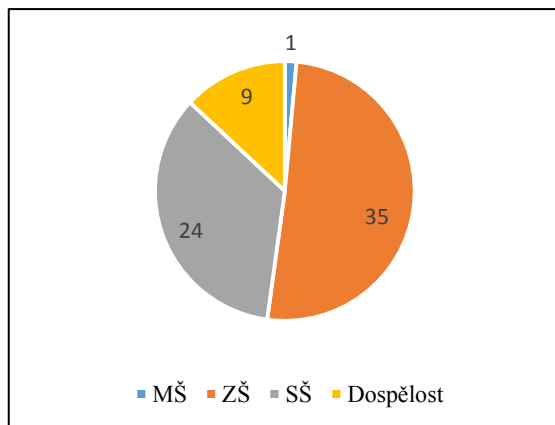
Uvedené hodnoty opět potvrzují fakt, že rodiče byli při hodnocení svých dovedností co nejvíce objektivní, jelikož nejvíce krát zvolená jazyková úroveň je úroveň B1, která může být vyjádřena slovy „mírně pokročilý“. Dále se mezi rodiči vyskytuje mnoho začátečníků ovládajících jen nezákladnější fráze a na druhé straně několik uživatelů anglického jazyka, kteří jsou na velmi vysoké úrovni blížíci se schopnostem rodilého mluvčího.

Jedna z otázek se týkala jazykových zkoušek a certifikátů. V souvislosti právě s angličtinou byl nejčastěji zmíněn certifikát FCE – First Certificate in English odpovídající úrovni B2 a CAE – Cambridge English Advanced odpovídající úrovni C1. Tyto certifikáty patří mezi nejrozšířenější a celosvětově uznávané jazykové zkoušky, a proto je jejich získání velmi dobrým předpokladem například pro získání lepší pracovní pozice. Jako další jazykové osvědčení uváděli rodiče absolvování Cambridgeských zkoušek dle klasifikace Pitman, což je však už méně uznávaná forma, dále absolvování některé jazykové školy či splnění jazykových testů z oblasti obchodní angličtiny.

**Graf č. 4:** Četnost období, ve kterém začala výuka angličtiny



**Graf č. 5:** Četnost období, ve kterém začala výuka jiného cizího jazyka



#### Dílčí závěr:

Zajímali jsme se i o to, v jakém období se právě rodiče začali věnovat cizímu jazyku. A přestože je seznamování dětí s cizím jazykem již v předškolním věku trendem spíše posledních let, již někteří rodiče se cizímu jazyku začali učit právě v mateřské škole. Z grafů č. 4 a č. 5 je však zřejmé, že nejčastěji se rodiče setkali s cizím jazykem v období základního vzdělávání, dle jejich konkrétních odpovědí nejčastěji v 5. ročníku základní školy.

V grafu č. 4 vidíme, že seznamování s angličtinou již v prostředí mateřské školy bylo využívanou možností už před několika lety, každopádně nejpočetnější skupina rodičů se s angličtinou poprvé setkala až na základní škole. V grafu č. 5, který znázorňuje první setkání s jiným cizím jazykem než s angličtinou, je možné si všimnout, že se změnil poměr mezi základní a střední školou. Tuto skutečnost si lze jednoduše vysvětlit tak, že mnozí se v tomto období setkávali již s druhým cizím jazykem, který zpravidla právě na střední škole přichází na řadu.

Také v souvislosti s dalšími cizími jazyky než s angličtinou dosáhli rodiče mnohých jazykových úspěchů. Někteří z respondentů mají jazykové certifikáty z němčiny, francouzštiny nebo také ruštiny. Dále se mezi nimi objevili i absolventi filologických vysokoškolských oborů, kteří mají státní závěrečné zkoušky například z německého, ruského nebo španělského jazyka.

V souvislosti s jazykovou vybaveností rodičů bychom rádi na závěr této podkapitoly zmínili to, že přestože je ve srovnání v počtem rodin majících dítě předškolního věku v celé české republice náš soubor respondentů malý, i tak se v něm našlo sedm rodin žijících v bilingvní domácnosti, kde kromě jazyka českého na dítě mluví jazykem jiným. Pouze čtyři z těchto sedmi domácností češtinu kombinují s angličtinou. Dalšími kombinacemi je čeština s ruským, řeckým a polským jazykem.

### Oblast č.3 Seznámení dětí s cizím jazykem v předškolním věku

**Položka č. 8:** Mám syna / dceru předškolního věku.

**Položka č. 9:** Uveďte prosím věk dítěte (dětí).

**Položka č. 11:** Je pro mě důležité, aby se mé dítě učilo minimálně jednomu cizímu jazyku.

**Položka č. 12:** Mé dítě se již v předškolním věku s cizím jazykem seznamuje.

Pokud ne, měl/a byste o to zájem?

**Tabulka č. 5:** Pohled na důležitost znalosti cizího jazyka v životě dětí

<b>Je pro mě důležité, aby se mé dítě učilo minimálně jednomu cizímu jazyku.</b>	<b>četnost odpovědi</b>
ano	114
ne	1

Dílčí závěr:

Pozitivním zjištěním je fakt, že pro 114 ze 115 dotázaných rodičů je důležité, aby se jejich dítě minimálně jednomu cizímu jazyku v životě učilo.

**Tabulka č. 6:** Počet dětí, které se s cizím jazykem v předškolním věku již seznamují

<b>Mé dítě se již v předškolním věku s cizím jazykem seznamuje.</b>	<b>absolutní četnost odpovědi</b>	<b>relativní četnost odpovědi</b>
ano	83	62,9%
ne	49	37,1%

Dílčí závěr:

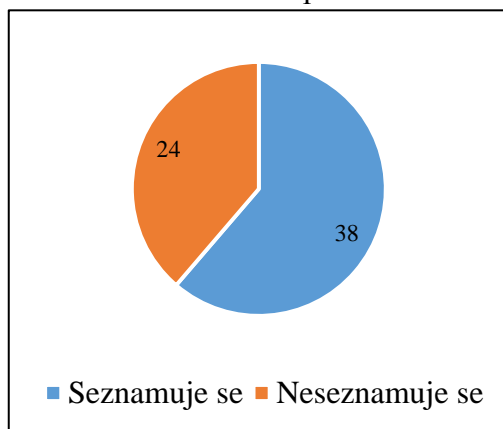
Celkem byli respondenti rodiči 132 dětí v předškolním věku, konkrétně v rozmezí od dvou do sedmi let. Z této skupiny dětí se jich celkem 83, tedy 62,9% s cizím jazykem ve svém věku již nějakým způsobem seznamuje. Tento výsledek potvrzuje, že v nadpoloviční většině rodiče mají o cizí jazyk pro své děti zájem již v tak brzkém věku, ale zároveň existuje ještě velká část těch, kteří této možnosti nevyužívají, nebo využívat z nejrůznějších důvodů nechtějí. Jedno je ale jasné, „v posledních letech nastala skutečná exploze zájmu o studium cizích jazyků. Svět se globalizuje, je otevřený všem, kdo se chtějí učit. Kdo se chce dobře uplatnit, kdo chce žít zajímavější a bohatší život, měl by umět kromě znalosti práce s počítačem aspoň jeden či dva cizí jazyky.“ (Elman, 2006, str. 11).

Při bližším prozkoumání odpovědí rodičů 49 dětí, které se s cizím jazykem v předškolním věku ještě nesetkávají, zjistíme, že rodiče 16 z nich o cizí jazyk pro své dítě

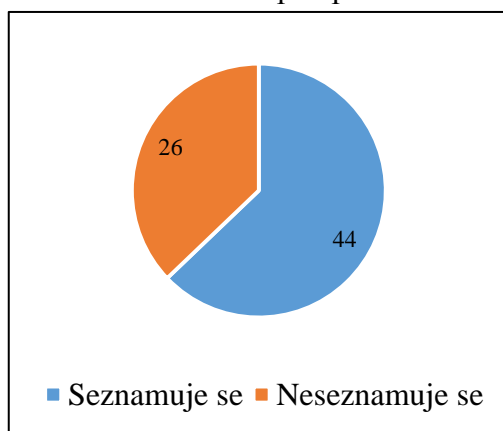
nemají ještě ani zájem. Na druhé straně rodiče 33 těchto dětí, které se s cizím jazykem zatím neseznamují, o této možnosti aspoň přemýšlí a projeví o ní zájem.

Zaměříme-li se na sedm z dotázaných rodičů, kteří sami neovládají žádný cizí jazyk, jejich postoj k dané věci se promítá i do života jejich dětí. Děti pěti z těchto sedmi lidí se totiž s cizím jazykem neseznamují, a co víc, většina z nich o to nejeví ani zájem.

**Graf č. 6:** Počet dívek předškolního věku seznamujících se s cizím jazykem



**Graf č. 7:** Počet chlapců předškolního věku seznamujících se s cizím jazykem



#### Dílčí závěr:

V odborné literatuře se setkáváme s všeobecně uznávaným tvrzením, že dívky jsou ve svém vývoji mnohdy o krok napřed před chlapci stejného věku, a proto nás zajímalo, jaké procento dívek předškolního věku a jaké procento chlapců se s cizím jazykem v tomto období již seznamuje. Mohli bychom předpokládat, že cizím jazykem budou více zatěžovány dívky, protože úroveň ostatních schopností a dovedností mají většinou na trochu vyšší úrovni než chlapci. To však získané výsledky nepotvrdily. Z grafů č. 6 a 7 je zřejmé, že procento dívek a chlapců seznamujících se s cizím jazykem před vstupem do 1. třídy základní školy je skoro

shodné. V případě dívek se konkrétně seznamuje s cizím jazykem 38 z celkových 62, tedy 61,3%, v případě chlapců je to 44 z celkových 70, tedy 62,9%.

**Tabulka č. 7:** Vliv věku dětí na procento těch, které se s cizím jazykem již seznamují

věk dětí	absolutní četnost	relativní četnost	věk dětí	absolutní četnost	relativní četnost
2 roky	5/7	71,4%	2 – 4 roky	33/63	52,4%
3 roky	12/26	46,2%			
4 roky	16/30	53,3%			
5 let	36/48	75%	5 – 7 let	50/69	72,5%
6 let	13/20	65%			
7 let	1/1	100%			

Dílčí závěr:

Do předškolního období řadíme děti od dvou až do sedmi let, což je velmi široké věkové rozpětí. Zajímali jsme se proto, zda dosažený věk dítěte má rozhodující vliv na procento již učících se dětí. V tabulce č. 7 je patrné, že se výrazně lišily počty dětí podle dosaženého věku, a proto mezi sebou porovnáváme pouze dvě věkové skupiny, aby byl výsledek co nejobektivnější. Z údajů lze vyčíst, že děti v první polovině předškolního období, tedy ve věku od dvou do čtyř let, se s cizím jazykem seznamují v 52,4%, tedy přibližně polovina z nich. Oproti tomu děti v druhé polovině předškolního období, tedy ve věku od pěti do sedmi let, se s cizím jazykem setkávají v 72,5% případů. Můžeme tedy konstatovat, že bez mála tři čtvrtiny z nich, což je poměrně vysoké číslo.

**Tabulka č. 8:** Vliv dosaženého vzdělání rodičů na procento dětí seznamujících se s cizím jazykem

dosažené vzdělání	absolutní četnost	relativní četnost
bez VŠ	56	48,7%
s VŠ	59	51,3%

Dílčí závěr:

Další souvislosti nacházíme mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a tím, zda se jejich děti v předškolním věku s cizím jazykem seznamují. Teoreticky by si rodiče s vyšším vzděláním měli důležitost znalosti cizího jazyka více uvědomovat, a tak se větší procento jejich dětí bude s cizím jazykem seznamovat ještě před zahájením povinné školní docházky. Tento předpoklad byl díky získaným hodnotám potvrzen.

V tabulce č. 8 můžeme vidět, že rodiče jsme rozdělili na dvě kategorie. První z nich jsou ti, kteří nedosáhli vysokoškolského vzdělání (řadíme zde střední vzdělání bez výučního listu, s výučním listem, absolvování střední odborné školy s maturitou, gymnázia s maturitní zkouškou a vyšší odborné vzdělání). Děti těchto rodičů se setkávají s cizím jazykem v předškolním věku pouze v 44,6% případů. Je zde nutné ještě zmínit fakt, že do této skupiny jsme zařadili vyšší odborné vzdělání, u kterého bylo samostatné procento velmi vysoké. Kdybychom se podívali na skupinu rodičů nanejvýš s maturitní zkouškou, výsledek by byl ještě nižší. Oproti tomu děti rodičů s vysokoškolským vzděláním (bakalářským, magisterským nebo doktorským) se s cizím jazykem setkávají v 72,9% případů. Mezi jednotlivými skupinami si můžeme všimnout poměrně velkého rozdílu, což potvrzuje tvrzení, že čím vzdělanější rodič je, tím je větší pravděpodobnost, že se jeho dítě s cizím jazykem začne setkávat velmi brzy, a tak bude o krok napřed před svými vrstevníky.

**Tabulka č. 9:** Vliv věku rodičů na procento dětí, které se s cizím jazykem již seznamují

<b>věk rodičů</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>	<b>věk rodičů</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
20 - 25	1/3	33,3%	<b>20 - 35</b>	33/54	<b>61,1%</b>
26 - 30	9/18	50%			
31 - 35	23/33	69,7%			
36 - 40	22/42	52,4%	<b>36 - 50</b>	35/61	<b>57,4%</b>
41 - 45	12/17	70,6%			
46 - 50	1/2	50%			

#### Dílčí závěr:

V tabulce č. 9 jsme hledali souvislosti mezi věkem rodičů a tím, zda se jejich dítě s cizím jazykem seznamuje ještě před vstupem do 1. třídy. Dalo by se předpokládat, že mladší rodiče jsou na cizí jazyky více orientovaní, mají lepší jazykové dovednosti a důležitost znalosti jazyka v dnešním světě si více uvědomují, a tudíž se větší procento jejich dětí bude s cizím jazykem již setkávat. V tomto případě ale získané výsledky nejsou natolik rozdílné, abychom tento předpoklad mohli potvrdit. Zatímco rodiče ve věkovém rozmezí 20 – 35 let svým dětem setkání s cizím jazykem již zajistilo v 61,1% případů, rodiče ve věku 36 – 50 let v 57,4% případů.



**Tabulka č. 10:** Vliv úrovně jazykových dovedností rodičů na procento dětí, které se s cizím jazykem již seznamují

jazyková úroveň	absolutní četnost	relativní četnost	jazyková úroveň	absolutní četnost	relativní četnost
žádná	2/7	28,6%	žádná	2/7	<b>28,6%</b>
A1	8/23	34,8%	A1 – A2	22/47	<b>46,8%</b>
A2	14/24	58,5%			
B1	13/23	56,5%	B1 – B2	25/40	<b>62,5%</b>
B2	12/17	70,6%			
C1	9/10	90%	C1 – C2	19/21	<b>90,5%</b>
C2	10/11	91%			

Dílčí závěr:

Poslední zkoumanou oblastí v této podkapitole je vztah mezi nejvyšší jazykovou úrovní v jakémkoliv cizím jazyce rodiče a tím, zda se jeho dítě/děti s cizím jazykem tak brzy seznamuje/seznamují. Z výsledků jasně vyplývá, že čím vyšší jazykové dovednosti rodiče mají, tím větší procento dětí cizím jazykem obohacuje svou škálu dovedností již před zahájením povinné školní docházky.

## Oblast č.4 Preferované jazyky a formy seznamování předškolního dítěte s cizím jazykem

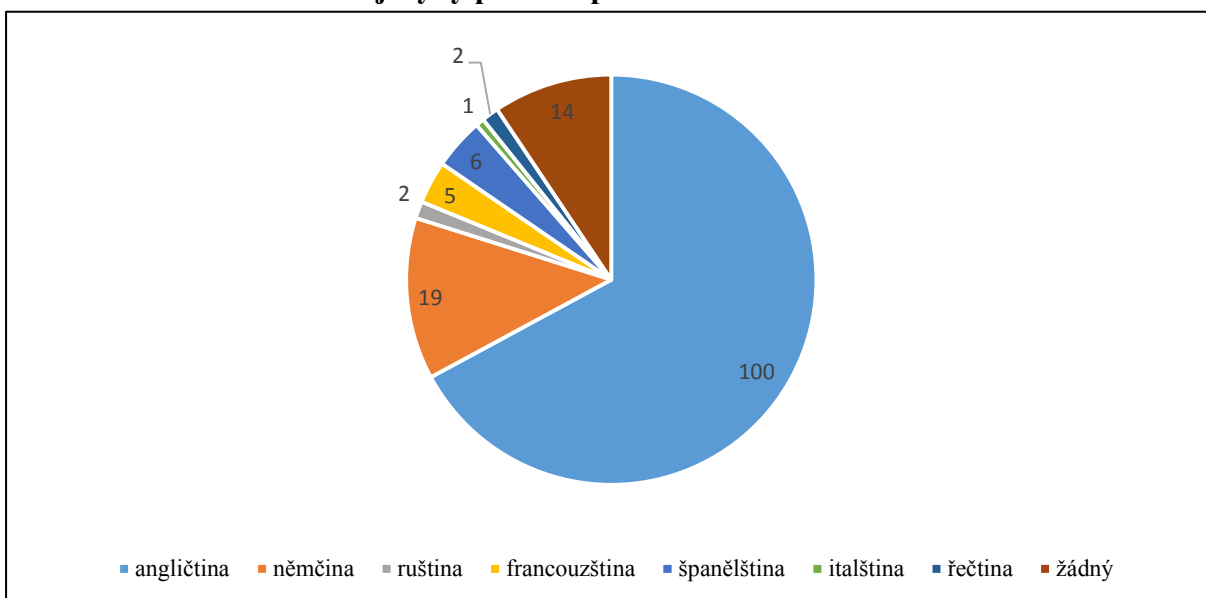
**Položka č. 12:** Mé dítě se již v předškolním věku s cizím jazykem seznamuje.

Pokud ano, uveďte prosím, o jaký jazyk se jedná a jakou formou se seznamuje.

**Položka č. 13:** Kterou z možností výuky cizího jazyka v předškolním věku upřednostňujete nebo byste upřednostnil/a?

**Položka č. 14:** O které jazyky máte nebo byste měl/a zájem, aby se Vaše dítě již v předškolním věku učilo?

**Graf č. 8: Preferované cizí jazyky pro děti předškolního věku**



### Dílčí závěr:

Z grafu č. 8 je zřejmé, že největší důležitost přisuzují rodiče znalostem anglického jazyka, který zvolili celkem stokrát. Druhé největší oblíbenosti se těší jazyk německý, který zvolilo 19 rodičů. Několik respondentů poté vybralo i ruštinu, francouzštinu, španělštinu, nebo italštinu. Někteří rodiče zájem o cizí jazyky pro své děti nemají. V tomto případě si tuto možnost vybralo 14 rodičů. Celkem dva respondenti mezi upřednostňované cizí jazyky sami připsali jazyk řecký. Tato skutečnost má své opodstatnění v tom, že na území České republiky žije velmi početná řecká menšina, o které se ví, že je na svou kulturu náležitě pyšná. Proto Řekové rádi rozvíjejí řecké jazykové dovednosti u svých potomků, přestože v Řecku nežijí.

**Tabulka č. 11:** Cizí jazyky, se kterými se děti již seznamují

<b>Cizí jazyk</b>	<b>absolutní četnost</b>
angličtina	77
němčina	4
ruština	2
jiný	4

Dílčí závěr:

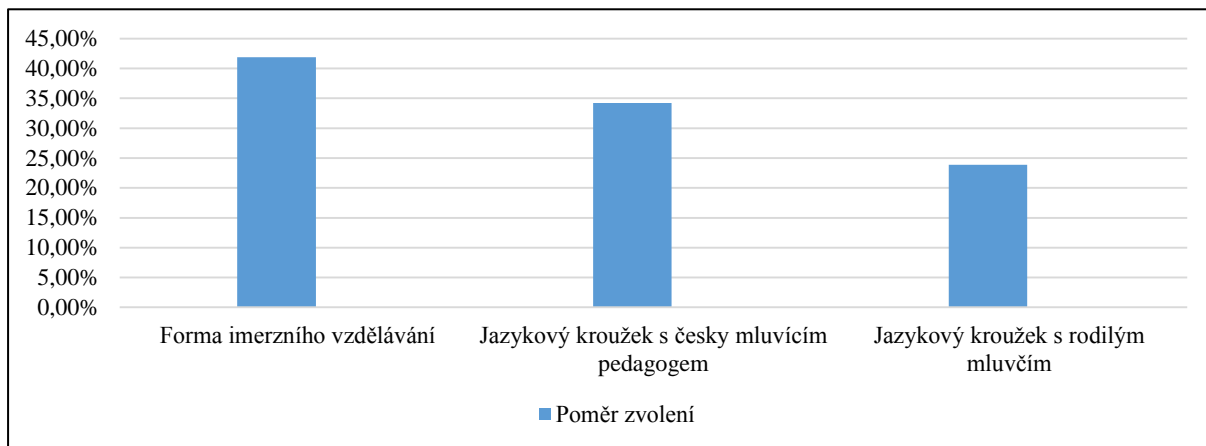
Uvedli jsme, že z celkových 132 dětí předškolního věku, jejichž rodiče se do průzkumu zapojili, se 83 s cizím jazykem již setkává. Není překvapením, že v 92,7% případů se dítě v předškolním věku učí anglicky, ale mezi odpověďmi se více krát objevila i němčina nebo ruština. Ostatní světové jazyky jako španělština, francouzština či italština nejsou mezi tak malými dětmi rozšířené.

V této podkapitole se dále budeme věnovat dvěma tématům. Na jedné straně způsobům, kterými se děti předškolního věku s cizím jazykem aktuálně seznamují. Na druhé straně způsobu, který by rodiče upřednostnili, kdyby měli možnost volby.

V položce č. 12 jsme zjišťovali, jakými formami se děti s cizím jazykem v předškolním věku seznamují. Když se podíváme konkrétně na seznamování s anglickým jazykem v předškolním období, získané odpovědi můžeme rozdělit do čtyř skupin. Velká část dětí se s angličtinou seznamuje v mateřské škole formou odpoledního jazykového kroužku. Druhou velkou skupinou jsou děti, které se s anglickým jazykem setkávají v domácím prostředí a učí se ho přirozeně prostřednictvím anglických pohádek, sledováním a poslechem jiných anglických nahrávek nebo jim rodiče v angličtině předčítají. Další možností, kterou rodiče v některých případech uváděli, je osvojování si anglického jazyka díky cestování do zahraničí a díky návštěvám zahraničních rodinných přátel. Jako poslední skupinu lze označit děti z bilingvních domácností.

Pro všechny rodiče, nezávisle na tom, zda se jejich dítě již s cizím jazykem seznamuje, nebo ne, byla formulována otázka č. 13. V tomto případě mohli volit ze tří možností. První z nich byla forma imerzního vzdělávání přímo v mateřské škole, druhá byla forma jazykového kroužku s česky mluvícím pedagogem, nebo jazykový kroužek s rodilým mluvčím.

**Graf č. 9:** Preferované formy výuky cizího jazyka v předškolním věku



Dílčí závěr:

Z grafu č. 9 můžeme vyčíst, že kdyby rodiče volili pouze mezi imerzním vzděláváním a jazykovým kroužkem obecně, více příznivců by měl jazykový kroužek. V našem případě ale ze všech tří možností nejvíce krát zvolili rodiče právě formu imerzního vzdělávání přímo v mateřské škole, celkem tedy v 41,9% případů. Druhou nejvíce upřednostňovanou formou je jazykový kroužek s česky mluvícím pedagogem, tuto možnost zvolilo 34,2% rodičů. Nejméně příznivců v rámci tohoto průzkumu má jazykový kroužek s rodilým mluvčím, pouze 23,9% respondentů si tuto možnost vybralo. Tento výsledek se někomu může jevit jako překvapivý. Vzhledem k tomu, že výuka s rodilým mluvčím s sebou přináší mnoho výhod a předpokládá se, že jazykové dovednosti budou poté u žáků na vyšší úrovni, dal by se předpokládat větší zájem právě o tuto formu.

## Oblast č.5 Zájem o čínský jazyk v souvislosti s imerzním vzděláváním

**Položka č. 15:** Považujete čínštinu za jazyk, který je pro nás jako Čechy výhodné se učit?

**Položka č. 16:** Pokud by mateřská škola (či jiná organizace zajišťující aktivity pro děti předškolního věku) nabízela bezplatné seznámení dětí s čínským jazykem, využil/a byste této možnost?

**Položka č. 17:** Měl/a byste zájem o seznámení Vašeho dítěte předškolního věku s čínštinou i za předpokladu, že by tato možnost byla placená?

**Položka č. 18:** Zapsal/a byste své dítě do MŠ, ve které by probíhalo imerzní vzdělávání právě ve spojitosti s čínským jazykem?

**Položka č. 19:** Přišlo by Vám užitečné, aby se Vaše dítě již v předškolním věku seznámilo s čínskou kulturou?

**Položka č. 20:** Pokud byste měl/a zájem o imerzní vzdělávání v MŠ v souvislosti s čínským jazykem, vyberte, v jakých oblastech by Vám vyhovovalo, aby se děti s čínštinou seznamovaly.

Závěr dotazníku byl zaměřen na teoretický zájem rodičů o čínský jazyk mimo jiné v souvislosti s imerzním vzděláváním. Vzhledem k tomu, jak důležité místo Čínská lidová republika ve světě zaujímá, stal se čínský jazyk v posledních letech poměrně hojně vyhledávanou dovedností. Jestliže někdo čínštinu ovládá na dostatečně dobré úrovni, má na trhu práce velmi výhodnou pozici a téměř stoprocentní šanci se dobře uplatnit a získat nadprůměrné finanční ohodnocení. Proto několik posledních položek dotazníků mapovalo postoj rodičů k tomuto jazyku.

Vzhledem k tomu, že tato část dotazníku nebyla povinná pro ty rodiče, kteří o cizí jazyk pro své dítě nejeví vůbec žádný zájem, pracujeme v této části pouze se 108 respondenty, jelikož sedm rodičů nechalo tyto otázky nevyplněné.

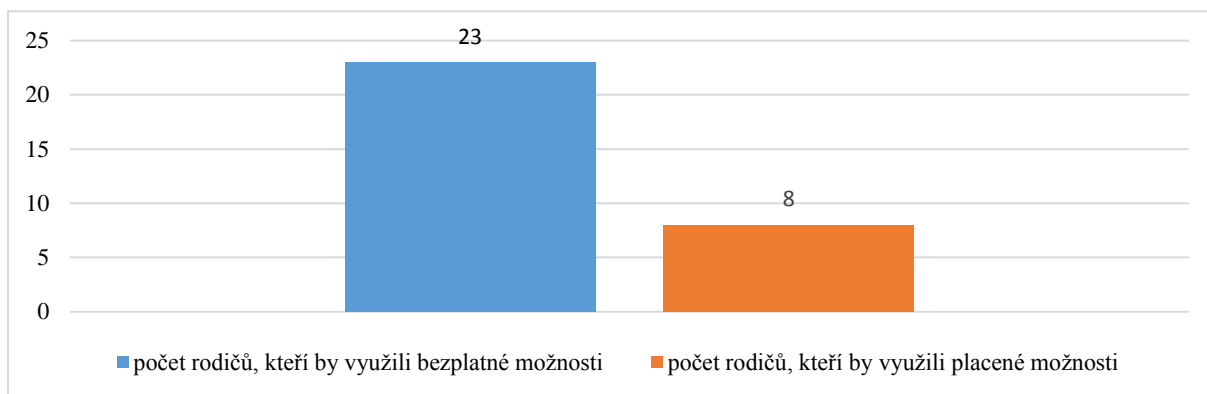
**Tabulka č. 12:** Postoj rodičů k čínskému jazyku a výhodnosti jeho znalosti

<b>Považuji čínštinu za jazyk, který je pro nás jako Čechy výhodné se učit.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	32	29,6%
ne	76	70,4%

### Dílčí závěr:

Celkem 32 z celkových 108 rodičů (29,6%) odpovědělo ano, tedy považují znalost čínského jazyka i u nás jako u Čechů za výhodnou dovednost. Přestože se výsledné procento může zdát někomu nízké, jde o poměrně vysokou hodnotu. Jestliže téměř 30% respondentů vidí ve znalosti čínštiny nějaké pozitivum, lze považovat tuto skutečnost za dostatečný zájem o tento jazyk.

**Graf č. 10:** Poměr rodičů, kteří by využili bezplatné a placené možnosti seznámení s čínským jazykem



### Dílčí závěr:

Podstatou položek č. 16 a č. 17 bylo porovnat zájem rodičů o seznámení dětí předškolního věku s čínským jazykem za předpokladu, že by tato možnost byla bezplatná, nebo naopak placená. A rozdíl mezi oběma výsledky je výrazný. Zatímco bezplatné možnosti seznámení dítěte s čínštinou by využilo 23 ze 108 rodičů, tedy 21,3%, zaplatit za tuto možnost by bylo ochotných už pouze 8 zúčastněných, tedy pouhých 7,4%. I v tomto případě je však výsledek 7,4% v souvislosti s tak netradičním jazykem jako je čínština a v souvislosti s předškolním věkem pořád vysoký. Nabízí se tedy otázka, zda tito rodiče s určitým zájmem a dokonce ochotou zaplatit nalézají na aktuálním trhu dostatečně širokou nabídku ze strany různých jazykových škol a jiných organizací zajišťujících jazykové aktivity pro děti předškolního věku.

**Tabulka č. 13:** Zájem o imerzní MŠ v souvislosti s čínským jazykem

Zapsal/a bych své dítě do čínské imerzní MŠ	absolutní četnost	relativní četnost
ano	13	12%
ne	95	88%

#### Dílčí závěr:

Jestliže by existovala mateřská škola poskytující imerzní vzdělávání v souvislosti s čínským jazykem, zapsalo by do ní své dítě celkem 13 z dotázaných rodičů, tedy 12% z nich. I z tohoto výsledku je zřejmé, že zájem mezi rodiči dětí předškolního věku existuje.

Nejvíce by rodičům vyhovovalo, aby se dítě s čínským jazykem seznamovalo při běžných dopoledních činnostech, jako jsou spontánní hry, kreslení, pohybové aktivity, didaktické hry a podobně. Některým by vyhovovalo také předčítání v čínském jazyce nebo jeho využívání při pobytu venku. Druhou nejvíce vybranou možností však bylo úplné imerzní vzdělávání. Děti by se v tomto případě setkávaly s čínským jazykem během celého dne v mateřské škole.

**Tabulka č. 14:** Zájem o čínskou kulturu v rámci předškolního vzdělávání

<b>Považuji za užitečné, aby se dítě v předškolním věku seznámilo v čínskou kulturou.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	51	47,2%
ne	57	52,8%

#### Dílčí závěr:

Položka č. 19 se týkala čínské kultury s cílem zjistit, zda by rodiče uvítali, aby se jejich dítě v mateřské škole seznámilo s čínskou kulturou (samozřejmě takovou formou a v takové míře, která je dítěti předškolního věku přiměřená). Tuto možnost by uvítalo 51 dotázaných, celkem tedy 47,2% rodičů. Vzhledem k tomu, jak aktuálním trendem je poznávání jiných kultur, cestování s dětmi a multikulturní výchova obecně, dal by se v tomto případě očekávat zájem větší. Tak nízké číslo si lze možná můžeme vysvětlit tím, že v souvislosti s Čínou v naší společnosti často slyšíme o pojmech jako averze, netolerance, nesnášenlivost a předsudky. Důvodem může být ekonomická síla tohoto státu, rozšířenost Číňanů ve světě a jejich mnohdy nevhodné chování nebo důvody jiné.

Seznámení dětí s čínskou kulturou však může být v rámci předškolního vzdělávání příjemné obohacení každodenního programu. Smyslem takto zaměřeného dne totiž v žádném případě není vytvářet u dětí nějaké pročínské postoje, ale pouhé rozšíření jejich obzorů.

## 5 Tematický průzkum mezi předškolními pedagogy

Druhá část průzkumu je zaměřena na předškolní pedagogy, tedy učitelky v mateřských školách. V rámci tohoto průzkumu jsme se zaměřili na otázky z následujících problémových oblastí:

- základní údaje o respondentech;
- úroveň jazykových dovedností předškolních pedagogů;
- názory na seznamování dětí s cizím jazykem v předškolním věku;
- zájem o imerzní vzdělávání ze strany učitelek v mateřské škole;
- zájem předškolních pedagogů o čínský jazyk v souvislosti s imerzním vzděláváním.

Rovněž v tomto případě byla ke sběru dat využita metoda dotazníku. Dotazník byl obsahově podobný verzi pro rodiče dětí předškolního věku a skládal se i v tomto případě s dvaceti kombinovaných otázek (viz Příloha č. 2).

Shromáždili jsme soubor 25 plnohodnotně vyplněných dotazníků od učitelek mateřských škol z různých oblastí České republiky, konkrétně z Moravskoslezského, Olomouckého, Jihomoravského a Plzeňského kraje.



## Oblast č.1 Základní údaje o respondentech

**Položka č. 1:** Uveďte prosím Váš věk.

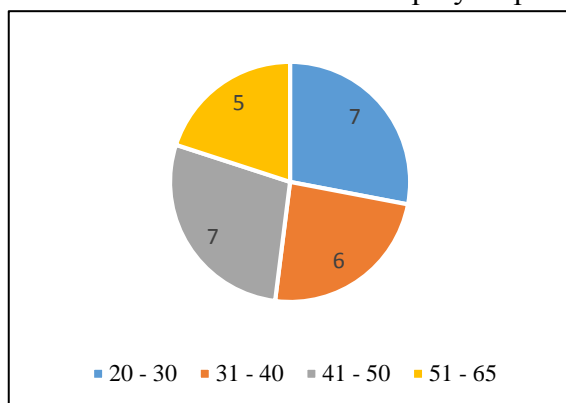
**Položka č. 2:** Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogickém směru?

**Položka č. 3:** Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?

**Položka č. 4:** Považujete se za konzervativního, nebo inovativního pedagoga?

Celkem se do této části průzkumu zapojilo 25 učitelek v mateřských školách. Ve všech případech šlo o ženy. V rámci zjišťování dalších základních údajů vyplňovaly zapojené pedagožky svůj věk, nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogickém směru a délku své praxe v oboru.

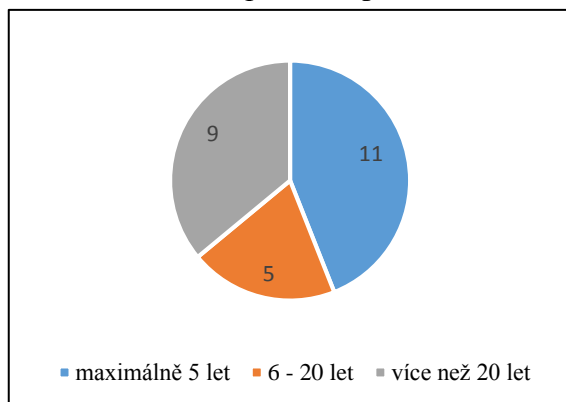
**Graf č. 11:** Věkové složení skupiny respondentek



### Dílčí závěr:

V grafu č. 11 je znázorněno věkové složení souboru předškolních pedagogů. Mezi respondentkami se objevily různé věkové kategorie od začínajících učitelek až po ženy s prakticky celoživotní praxí, a tudíž jsme získali postoj k danému tématu od věkově odlišných osob. Nejmladší respondentce bylo 21 let, nejstarší paní učitelka měla 62 let. Celkový průměrný věk všech respondentek činí 40,2 let.

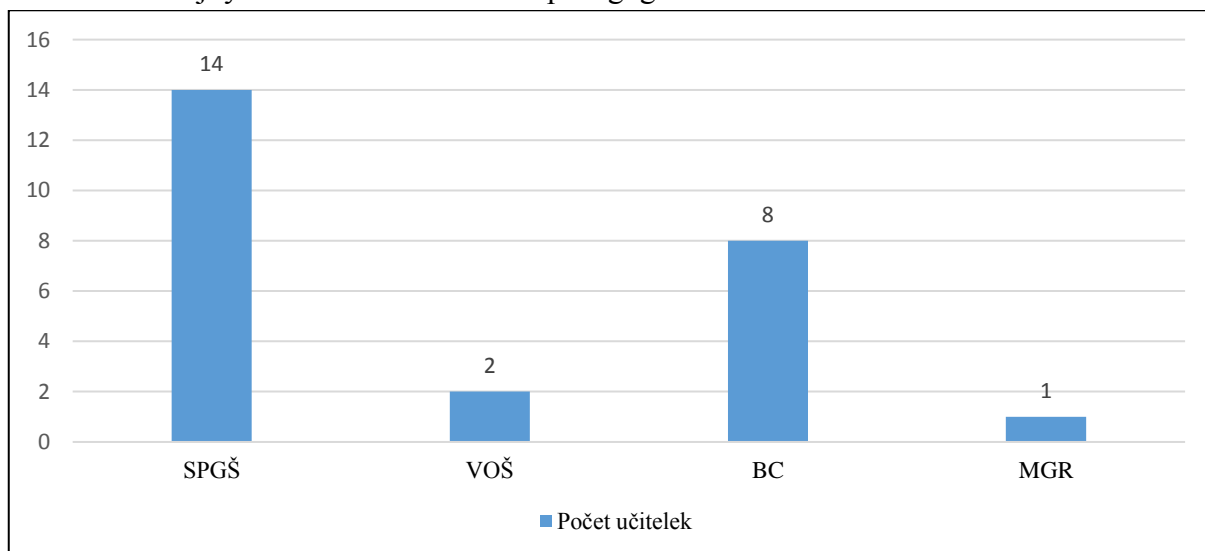
**Graf č. 12:** Délka praxe respondentek



Dílčí závěr:

Graf č. 12 potvrzuje, že také v oblasti délky praxe se uvedené hodnoty u jednotlivých učitelek liší. Ve většině případů samozřejmě délka jejich praxe souvisí s jejich věkem, ale mezi respondentkami se našly i takové učitelky, které svou praxi zahájily až v pozdějším věku. Nejdelší zjištěná praxe činí 42 let, nejkratší pouze 6 měsíců. Průměrná praxe je v tomto případě 15,5 let.

**Graf č. 13:** Nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogickém směru



Dílčí závěr:

V souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním v pedagogickém směru jsme se u respondentek setkali se čtyřmi možnostmi. Buď absolvovaly střední pedagogickou školu, vyšší odbornou školu, bakalářský vysokoškolský program, nebo magisterský vysokoškolský program. Většina učitelek, v našem případě 14 z 25, tedy 56%, má střední pedagogickou školu.

Dvě respondentky absolvovaly v oboru vyšší odborné vzdělání. Celkem devět z dotázaných učitelek, tedy 36%, má vysokoškolské vzdělání. Konkrétně se jedná o osm bakalářských titulů a jeden magisterský.

V úvodních otázkách také vyjadřovali učitelky svůj subjektivní názor, zda se považují za konzervativní, nebo inovativní učitelku. Pozitivním výsledkem je, že všech 25 z nich samy sebe hodnotí jako pedagoga inovativního. Každopádně v některých případech to s jejich dalšími odpověďmi nekoresponduje.

## Oblast č.2 Úroveň jazykových dovedností předškolních pedagogů

**Položka č. 5:** Jakými cizími jazyky hovoříte (můžete zvolit více možností).

**Položka č. 6:** Pokud některý cizí jazyk ovládáte, uveďte u něj prosím Vaši přibližnou úroveň.

**Položka č. 7:** Jestliže nějaký cizí jazyk ovládáte, uveďte u něj prosím přibližný věk nebo období, ve kterém jste se jazyk začali učit.

**Položka č. 8:** Pokud jste z některého cizího jazyka složili mezinárodní jazykovou zkoušku a vlastníte jazykový certifikát, uveďte prosím, o který jazyk jde a o jaký certifikát se jedná.

Cílem dalšího zkoumání byly jazykové dovednosti učitelek v mateřských školách. V dotazníku měly respondentky zvolit cizí jazyky, kterými hovoří, a tuto informaci i v tomto případě doplnit o úroveň znalostí konkrétního jazyka a přibližný věk, kdy se tomuto jazyku začaly učit. Také v této verzi dotazníku se měly dotázané učitelky orientovat podle tabulky popisující dané jazykové úrovně a pomocí tohoto rozdělení měly své dovednosti zhodnotit.

**Tabulka č. 15:** Počet ovládaných cizích jazyků učitelkami v mateřské škole

Počet jazyků	Absolutní četnost	Relativní četnost
žádný	4	16%
1 cizí jazyk	7	28%
2 cizí jazyky	10	40%
3 a více cizích jazyků	4	16%

### Dílčí závěr:

Žádným cizím jazykem nehovoří čtyři z respondentek. Tento počet je ve skupině 25 učitelek poměrně vysoký a můžeme z něj vyvodit, že velké procento učitelek v mateřské škole obecně není vybaveno cizojazyčnými dovednostmi. Na jednu stranu je situace pochopitelná, jelikož cizí jazyk pro výkon profese v tomto případě učitelky nepotřebují, ale připomeneme-li si fakt, že učitel by měl být pro dítě vzorem, můžeme si tvrdit, že znalost alespoň jednoho cizího jazyka v dostatečné míře by měla být důležitým předpokladem dobrého učitele. Všechny čtyři učitelky, které žádný cizí jazyk neovládají, jsou starší 35 let (konkrétně 38, 48, 40, 57 let), tedy vzdělávaly se v době, kdy cizím jazykům nebyla přisuzována taková důležitost. Můžeme tedy věřit, že mladší a začínající učitelky již určité cizojazyčné dovednosti bezpodmínečně mít budou. Jedním cizím jazykem mluví celkem sedm z dotázaných (28%), dvěma jazyky deset z nich (40%) a tři a více cizích jazyků ovládají čtyři respondentky (tedy 16%).

**Tabulka č. 16:** Předškolními pedagogy ovládané jazyky

Typ jazyku	Absolutní četnost	Relativní četnost
anglický jazyk	14/25	56%
německý jazyk	6/25	24%
ruský jazyk	13/25	52%
francouzský jazyk	2/25	8%
polský jazyk	1/25	4%
chorvatský jazyk	1/25	4%
slovenský jazyk	2/25	8%

Dílčí závěr:

Samozřejmě i v tomto případě je nejčastěji ovládaným jazykem angličtina, ale skoro stejný počet uživatelů má i jazyk ruský. Značná část respondentek hovoří i německy, zatímco ostatní jazyky nejsou tak často zmiňovány.

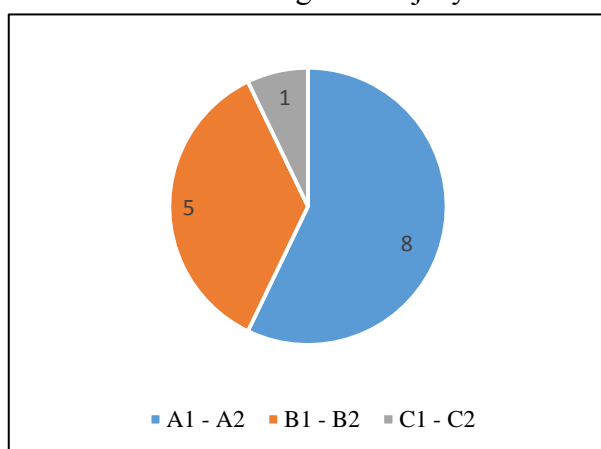
**Tabulka č. 17:** Druh jediného ovládaného jazyka u předškolních pedagogů

Druh jazyka	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
anglický jazyk	1/7	14,3%
německý jazyk	1/7	14,3%
ruský jazyk	5/7	71,4%

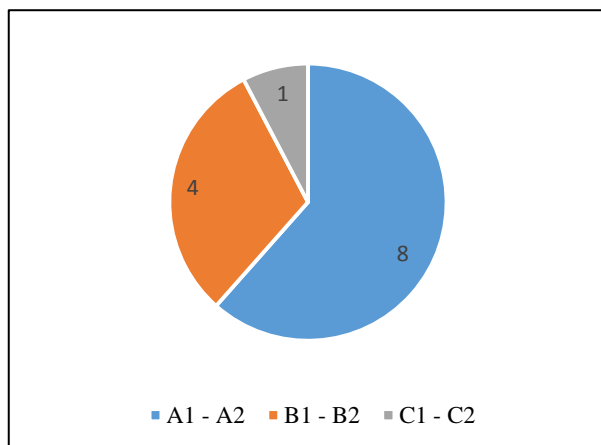
Dílčí závěr:

V tabulce č. 17 je zřetelný zajímavý fakt, že jestliže učitelka ovládá pouze jeden cizí jazyk, v pěti z našich sedmi případů se jedná o jazyk ruský, nikoli anglický jazyk, jak by se možná vzhledem k aktuálním jazykovým trendům dalo očekávat.

**Graf č. 14:** Úroveň anglického jazyka u učitelek v mateřské škole



**Graf č. 15:** Úroveň ruského jazyka u učitelek v mateřské škole



Dílčí závěr:

Podíváme-li se blíže na jazykové dovednosti v angličtině a ruštině, zjistíme následující informace. V obou případech jsou znalosti spíše na nižší úrovni, nejvíce krát respondentky uváděly úrovně A1 a A2, přesněji řečeno v obou případech jde o nadpoloviční většinu (57,1% a 61,5%). Tudíž i zde se nám potvrzuje skutečnost, že jazyková vybavenost předškolních pedagogů není příliš vysoká.

Každopádně i mezi našimi respondentkami se našly tři, které jsou absolventkami jazykových zkoušek. Všechny tři zkoušky se týkají jazyka anglického. Dvě dotázané mají jazykovou zkoušku FCE – First Certificate in English odpovídající úrovni B2 a jedna respondentka absolvovala už také zmíněný jazykový test dle klasifikace Pitman rovněž na úrovni B2.

### **Oblast č.3 Názory na seznamování dětí s cizím jazykem v předškolním věku**

**Položka č. 9:** Přijde mi jako pedagogovi důležité, aby se děti učily cizím jazykům.

**Položka č. 10:** Považuji za vhodné, aby se děti seznamovaly s cizím jazykem již v předškolním věku.

**Položka č. 11:** Mateřská škola, na které působím, nabízí dětem kroužek cizího jazyka.

Pokud ano, uveďte prosím, o jaký jazyk (jazyky) se jedná.

Položky č. 9 a č. 10 zjišťovaly názory učitelek v mateřské škole na výuku cizích jazyků obecně a výuku cizích jazyků již v předškolním věku. Položka č. 11 byla naopak směřována na aktuální stav nabídky výuky cizího jazyka přímo v mateřské škole.

**Tabulka č. 18:** Postoj k důležitosti výuky cizích jazyků u dětí obecně

<b>Přijde mi jako pedagogovi důležité, aby se děti učily cizím jazykům.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	22	88%
ne	3	12%

#### Dílčí závěr:

V dnešní době, kdy je cizojazyčná znalost bránou do světa a předpokladem pro dobrou pracovní pozici, bychom těžko mohli předpokládat, že některý pedagog znalost cizího jazyka u dětí obecně nepovažuje za důležitou. Bohužel se mezi 25 dotazovanými učitelkami v mateřské škole našly celkem tři, které skutečně v tomto bodě odpověděly záporně. Podíváme-li se na tyto tři pedagožky blíže, zjistíme, že všechny tři zmiňované respondentky jsou starší čtyřiceti let a všechny ovládají pouze ruský jazyk, a to na nízké úrovni připodobněné k úrovni začátečníka. Zajímavý je ale fakt, že dvě z těchto tří učitelek mají vysokoškolské vzdělání, z čehož by se dalo předpokládat, že znalost cizích jazyků u dětí budou pokládat za důležitou.

**Tabulka č. 19:** Názor na výuku cizích jazyků u dětí v předškolním věku

<b>Považuji za vhodné, aby se děti seznamovaly s cizím jazykem již v předškolním věku.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	15	60%
ne	10	40%

### Dílčí závěr:

Jestliže dáme výuku cizího jazyka do konkrétní souvislosti pouze s předškolním obdobím, zde už se názory dotazovaných předškolních pedagogů rozcházejí. Celkem 15 z 25 respondentek, tedy 60%, považuje za vhodné, aby se děti seznamovaly s cizím jazykem již v tomto věku. Tento výsledek potvrzuje, jak můžeme najít v odborné literatuře, že jsou s touto tematikou spojovány dva tábory lidí – příznivci výuky cizího jazyka v tak brzkém věku, na druhé straně odpůrci této možnosti.

Vezmeme-li názor na výuku cizího jazyka v předškolním věku do vztahu s nejvyšším dosaženým vzděláním učitelek, zjistíme, že celkem devět z deseti respondentek, které patří k odpůrcům výuky cizího jazyka před zahájením povinné docházky, mají pouze středoškolské vzdělání, a tudíž můžeme říct, že předškolní pedagogové s vysokoškolským vzděláním se řadí spíše na stranu příznivců a seznámení dítěte předškolního věku s cizím jazykem považují za vhodné.

**Tabulka č. 20:** Aktuální stav nabídky cizích jazyků v mateřských školách

<b>Mateřská škola, na které působím, nabízí dětem kroužek cizího jazyka.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	14	56%
ne	11	44%

### Dílčí závěr:

Přibližně polovina z učitelek zapojených do tohoto průzkumu pracuje v mateřské škole, která dětem nabízí nějakou formu seznamování s cizím jazykem. Abychom byli přesní, celkem 14 z 25 dotázaných, tedy 56%. Není překvapením, že ve všech případech se jedná o seznamování s jazykem anglickým.



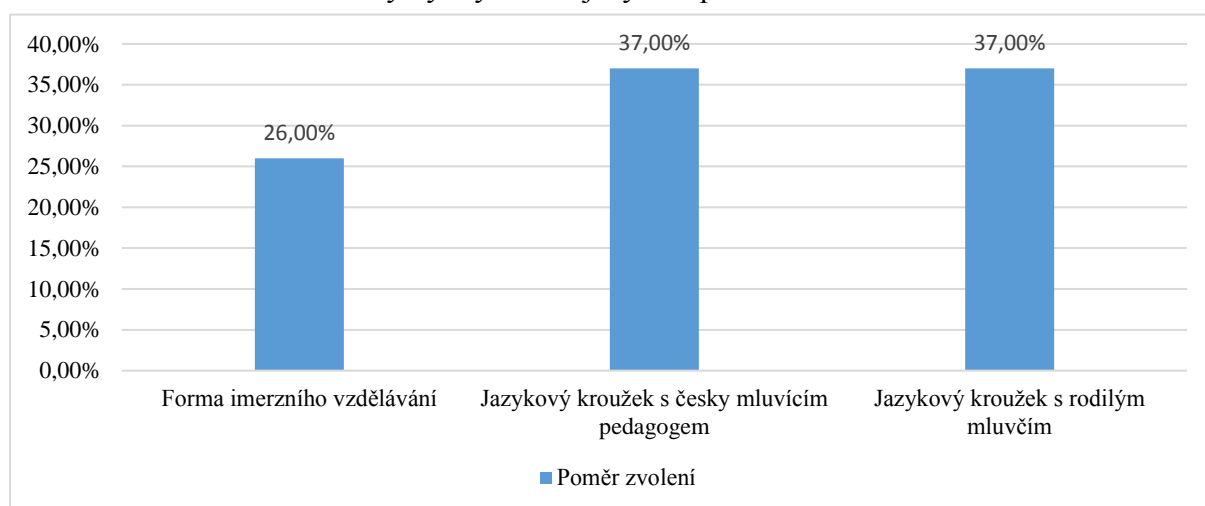
## Oblast č.4 Zájem o imerzní vzdělávání ze strany učitelek v mateřské škole

**Položka č. 12:** Jakou formu výuky cizího jazyka u dětí předškolního věku považujete za nejlepší?

**Položka č. 13:** Uvítal/a byste možnost pracovat v MŠ uplatňující rané imerzní vzdělávání? Pokud ano, uveďte prosím, který jazyk byste uvítal/a v souvislosti s imerzí.

**Položka č. 14:** Pokud byste pracovala v MŠ uplatňující rané imerzní vzdělávání, vyberte prosím, v jakých oblastech by se podle Vás měly děti s cizím jazykem seznamovat.

**Graf č. 16:** Preferované formy výuky cizího jazyka v předškolním věku



### Dílčí závěr:

Stejně jako u rodičů jsme zjišťovali preferovanou formu výuky cizího jazyka pro dítě předškolního věku, stejně tak jsme se na tuto oblast zaměřili i u předškolních pedagogů. I v tomto případě volily respondentky mezi třemi variantami. První z nich byla forma imerzního vzdělávání přímo v mateřské škole, druhá byla forma jazykového kroužku s česky mluvícím pedagogem, nebo jazykový kroužek s rodilým mluvčím. Získané výsledky lze vyčíst z grafu č. 16. Kdybychom se na poměr preferencí podívali pouze v souvislosti s imerzním vzděláváním a jazykovým kroužkem, značná většina respondentek upřednostňuje formu jazykového kroužku, procentuálně vyjádřeno v 74,1% případů. I v případě rozlišení tří různých variant je imerzní vzdělávání nejméně preferovanou možností mezi předškolními pedagogy.

**Tabulka č. 21:** Teoretický zájem o místo v imerzní mateřské škole

<b>Uvítal/a bych možnost pracovat v MŠ uplatňující rané imerzní vzdělávání.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	6	24%
ne	19	76%

Dílčí závěr:

Přestože všech 25 učitelek se považuje za pedagogy inovativní, pouze šest respondentek by uvítalo možnost se do imerzního vzdělávání zapojit. Jedná se tedy v našem případě o 24% dotázaných. Všech šest učitelek by na imerzní vzdělávání přistoupilo v souvislosti s anglickým jazykem, jedna by navíc uvítala i jazyk německý. Po prozkoumání údajů těchto šesti respondentek nelze říct, zda by dosažené vzdělání mělo nějaký vliv na jejich zájem o věc, jelikož poměr středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek je v tomto případě shodný. Ze získaných údajů lze však potvrdit, že větší zájem mají učitelky s lepšími jazykovými dovednostmi, přestože s případě imerzního vzdělávání by aktivity v cizím jazyce měl na starost rodilý mluvčí.

**Tabulka č. 22:** Preferované formy imerzního vzdělávání v mateřské škole

a) cizí jazyk je používán při běžných dopoledních činnostech dětí (tzn. při hrách, zpívání, kreslení, cvičení, apod.)	<b>14</b>
b) dětem je v cizím jazyce předčítáno	<b>2</b>
c) cizí jazyk je používán ve chvílích vyžadujících organizaci (např. při svačince, u oběda, při hygieně apod.)	<b>4</b>
d) cizí jazyk je používán při pobytu venku	<b>2</b>
e) úplné imerzní vzdělávání, tzn., děti se s cizím jazykem setkávají během celého dne	<b>7</b>

Dílčí závěr:

Všechny respondenty si měly dále představit, že v imerzní mateřské škole pracují, a vyjádřit svůj názor na to, v jakých oblastech by se podle nich měly děti s cizím jazykem seznamovat. V tabulce č. 22 jsou zaznamenány četnosti jednotlivých odpovědí. Upozorňujeme, že tomto případě mohly učitelky zvolit více možností, proto celkový součet neodpovídá počtu respondentek.

## Oblast č.5 Zájem předškolních pedagogů o čínský jazyk

**Položka č. 15:** Považujete čínštinu za jazyk, které je pro nás jako Čechy výhodné se učit?

**Položka č. 16:** Myslíte si, že je vhodné, aby se dítě v předškolním věku s čínským jazykem seznámilo?

**Položka č. 17:** Pokud by mateřská škola (či jiný organizace zajišťující aktivity pro děti předškolního věku) nabízela bezplatné seznámení dětí s čínským jazykem, myslíte si, že by rodiče o toto projevíli zájem?

**Položka č. 18:** Myslíte si, že by rodiče dětí předškolního věku měli zájem o seznámení svého dítěte s čínštinou i za předpokladu, že by tato možnost byla placená?

**Položka č. 19:** Uvítal/a byste možnost pracovat v takové MŠ, ve které by probíhalo imerzní vzdělávání právě ve spojitosti s čínským jazykem?

**Položka č. 20:** Přišlo by Vám užitečné, aby se dítě již v předškolním věku seznámilo s čínskou kulturou?

Abychom mohli získané údaje porovnat, zajímali jsme se o postoj k čínskému jazyku a čínské kultuře rovněž u předškolních pedagogů.

**Tabulka č. 23:** Postoj předškolních pedagogů k čínskému jazyku a výhodnosti jeho znalosti

<b>Považuji čínštinu za jazyk, který je pro nás jako Čechy výhodné se učit.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	6	24%
ne	19	76%

Dílčí závěr:

Položka č. 15 zjišťovala, zda učitelky v mateřských školách považují čínštinu za jazyk, který je pro nás jako obyvatele České republiky výhodné se učit. V tabulce č. 23 vidíme, že tuto příležitost vidí jako výhodnou celkem šest dotázaných, tedy 24%.

**Tabulka č. 24:** Postoj předškolních pedagogů k výuce čínského jazyka v předškolním věku

<b>Myslím si, že je vhodné, aby se dítě v předškolním věku s čínským jazykem seznámilo.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	0	0%
ne	25	100%

### Dílčí závěr:

Když jsme se zeptali, zda považují respondentky za vhodné, aby se dítě s čínským jazykem seznámilo již v předškolním věku, jejich odpovědi byly ve všech případech záporné. To znamená, že všech 25 učitelek zapojených do průzkumu si myslí, že není vhodné dítě v předškolním období s čínštinou seznamovat.

Předškolní pedagogové nepřicházejí do styku pouze s dětmi, ale jejich práce obnáší i komunikaci a spolupráci s jejich rodiči. Vzhledem k tomu, že by se v jejich přáních a potřebách měli nějakým způsobem orientovat, snažili jsme se pomocí položek č. 17 a č. 18 zjistit, zda by podle nich rodiče měli o čínštinu pro své děti zájem. I zde jsme rozlišili bezplatnou a placenou verzi seznámení dítěte s čínským jazykem. Zatímco v souvislosti s bezplatnou verzí si respondentky z řad předškolních pedagogů celkem v jedné pětině případů myslí, že by o ni rodiče dětí předškolního věku projevíli určitý zájem, v případě placené varianty jsou všechny přesvědčené o tom, že by rodiče zájem neměli.

Položka č. 19 ve spojitosti s imerzním vzděláváním zjišťovala, zda by dotazované učitelky uvítaly možnost pracovat v takové mateřské škole, ve které by probíhalo imerzní vzdělávání právě v kombinaci s čínským jazykem. I v tomto bodě byl výsledek zcela jednoznačný, jelikož žádná z respondentek by tuto příležitost nepřijala kladně.

**Tabulka č. 25:** Názor na včlenění čínské kulturu do předškolního vzdělávání

<b>Považují za užitečné, aby se dítě v předškolním věku seznámilo v čínskou kulturou.</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost</b>
ano	15	60%
ne	10	40%

### Dílčí závěr:

Když opustíme kategorii čínského jazyka a podíváme se na čínskou kulturu, zaujímají učitelky v mateřské škole vůči ní méně odmítavý postoj než k jazyku. Celkem 15 z 25 respondentek považuje za užitečné, aby se dítě v mateřské škole s čínskou kulturou seznámilo. Mluvíme tedy o nadpoloviční většině, 60% dotázaných.

Oblast multikulturní výchovy je zahrnuta v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně v oblasti Dítě a společnost, kdy jedním z dílčích vzdělávacích cílů je „vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností“. (RVP PV, 2016, str. 26) Někdo může tvrdit, že je důležitější seznámit dítě s kulturami a národnostmi, které jsou nám

bližší, ale předškolní pedagog by měl jako užitečné označit seznámení dítěte s jakoukoliv kulturou, protože každý takový nový poznatek je pro dítě a jeho rozvoj velmi cenný.

Na závěr této podkapitoly se zaměříme na ty respondentky, které by čínskou kulturu dětem rády přiblížily. V souvislosti s dosaženým vzděláním zde nemůžeme vyvodit žádný směrodatný závěr, ale podíváme-li se na délku praxe těchto učitelek, v 9 z 15 případů mají delší než desetiletou praxi v oboru. Z toho lze vyvodit, že učitelky s delší praxí a větším množstvím zkušeností jsou více otevřené a nebojí se do vzdělávacího plánu zapojit i méně tradiční témata.

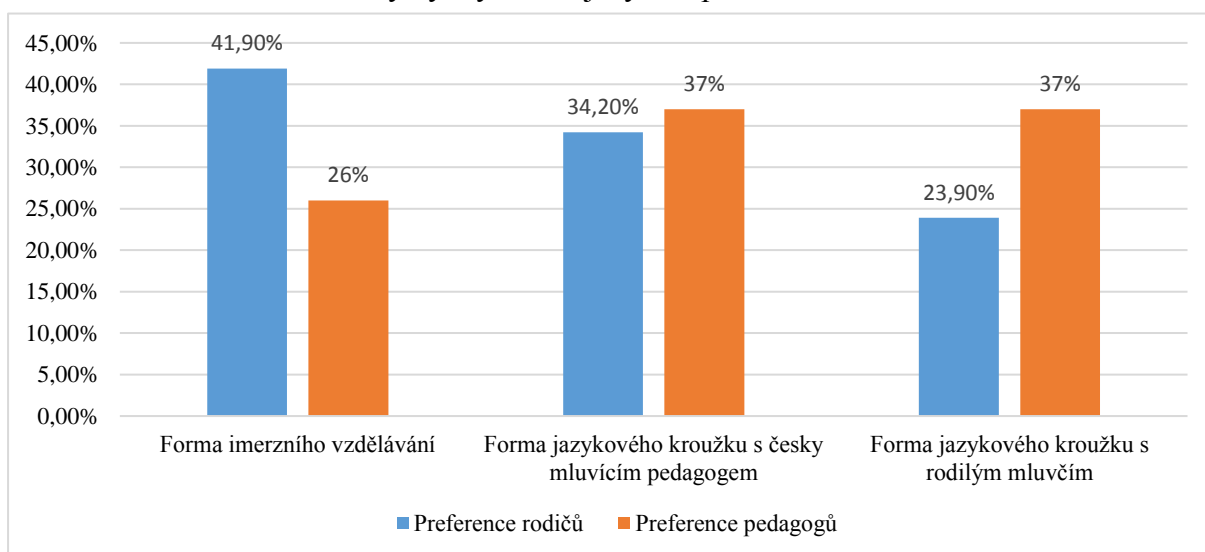
## 6 Výsledky průzkumu a diskuze

Tuto kapitolu věnujeme srovnání výsledků z uskutečněných průzkumů, tedy jak spolu vzájemně korespondují názory a zájem rodičů s postojem předškolních pedagogů v oblasti cizojazyčných dovedností dětí v předškolním věku a ve spojitosti s imerzní výchovou.

V předchozích kapitolách jsme uvedli, že celkem 62,9% dětí se s cizím jazykem v předškolním věku seznamuje a přibližně 60% předškolních pedagogů to považuje za vhodné. Za předpokladu, že rodiče zbylých 37,1% dětí jako vhodné seznamování předškolního dítěte s cizím jazykem nevidí, můžeme z výsledků vyvodit, že náhled na danou věc je u rodičů relativně stejný jako u učitelek v mateřské škole.

V průzkumu se potvrdil očekávaný fakt, že největší zájem mají rodiče pro své děti o anglický jazyk. V tomto případě spolu poptávka rodičů a nabídka mateřských škol koresponduje, jelikož jestliže některá mateřská škola jazykovou výuku pro děti nabízí, jedná se právě o angličtinu. Nesmíme však zapomenout na to, že poměrně hodně rodičů má zájem o to, aby se jejich dítě v předškolním věku setkávalo s němčinou. Vzhledem k tomu, že žádná z mateřských škol zapojených do průzkumu kroužek německého jazyka nenabízí, zůstává otázkou, zda by nebylo vhodné takovou obohacující službu v některých mateřských školách začít nabízet. Samozřejmě, že takové mateřské školy v naší republice už jistě existují, ale vzhledem k tomu, že ani jedno ze všech dětí zapojených do výzkumu se s jiným než anglickým jazykem neseznamuje formou jazykového kroužku v mateřské škole, jejich nabídka může být zřejmě nízká až nedostatečná.

**Graf č. 17:** Preferované formy výuky cizího jazyka v předškolním věku



### Dílčí závěr:

Nejvíce nás zajímaly výsledky spojené s imerzním vzděláváním. Jestliže spolu srovnáme preferované formy výuky cizího jazyka v předškolním věku u rodičů a u předškolních pedagogů, nemůžeme říct, že by se shodovaly. Zatímco nejvyšší procento rodičů by se přiklonilo k formě imerzního vzdělávání, u učitelek je tato forma nejméně krát zvolenou možností. Tento výsledek hovoří o tom, že zájem ze strany rodičů o tento způsob vzdělávání by byl, avšak v okamžiku, kdy by imerzní mateřské školy začaly vznikat, mohli bychom se potýkat s nedostatkem pedagogů, kteří by v takové škole chtěli pracovat. Bohužel se náš průzkum už dále nezabýval tím, proč učitelky v mateřské škole nevidí imerzní vzdělávání jako vhodnou formu osvojování cizího jazyka, a proto nemůžeme dále rozvést to, jakým názorem mají svá rozhodnutí podložena.

Když srovnáme postoj k jazykovým kroužkům, relativně stejných preferencí dosáhla forma jazykového kroužku s česky mluvícím pedagogem, zatímco upřednostňování rodilého mluvčího se ze strany rodičů a pedagogů liší.

Za předpokladu, že by dítě chodilo do imerzní mateřské školy nebo učitel v takové škole působil, názory na míru uplatňování imerzního vzdělávání v průběhu dne se u rodičů i pedagogů shodují. Rodiče i učitelé by nejvíce uvítali, kdyby se dítě s cizím jazykem setkávalo v průběhu běžných dopoledních činností, jako jsou spontánní a didaktické hry, výtvarné a pracovní činnosti, pohybové aktivity, zpívání a podobně, zatímco organizačně náročnější momenty jako dopolední a odpolední svačina, doba oběda, společná hygiena nebo pobyt venku by probíhaly v mateřském jazyce, tedy v češtině. Na druhou stranu byla ale ve velké míře volena i možnost úplného imerzního vzdělávání, tedy děti by se s cizím jazykem setkávaly průběžně během celého dne v mateřské škole a v průběhu veškerých aktivit.

Atraktivita čínského jazyka a názory na něj jsou u rodičů a předškolních pedagogů na podobné úrovni. Zatímco 29,6% rodičů považuje čínský jazyk za atraktivní, stejně tak smýšlí i 24% učitelek. Každopádně žádný zúčastněný pedagog nepovažuje za vhodné, aby se dítě předškolního věku učilo čínský jazyk. Navzdory názoru učitelek však zájem ze strany rodičů existuje. Kdyby nabízela některá mateřská nebo jazyková škola bezplatné seznámení dětí s čínským jazykem, využilo by této možnosti 21,4% rodičů a 20% učitelek si myslí, že by tuto příležitost rodiče neodmítli. Rozdíl však nalezneme v názoru na placenou formu výuky čínštiny. Respondentky z řad učitelek v mateřských školách jsou přesvědčeny, že této nabídce by rodiče nevyužili, ale opak je pravdou. Celkem 7,4% rodičů by bylo ochotných za čínštinu pro své děti zaplatit. Stejná situace je i v souvislosti s imerzním vzděláváním. Učitelky

neprojevily žádný zájem o práci v imerzní MŠ v souvislosti s čínštinou, ale 12% rodičů by své dítě do také školy zapsalo.



## ZÁVĚR

V této práci jsme se zabývali primárně termínem jazykové imerze v předškolním vzdělávání. Imerzní vzdělávání můžeme do budoucna označit za velký trend a hlavně obrovskou příležitost pro všechny rodiče a děti zájímající se o cizí jazyky.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na tematicky související oblasti. Charakterizovali jsme dítě předškolního věku se všemi jeho nejdůležitějšími specifiky a zaměřili se na rozvoj poznávacích, jazykových a komunikačních schopností. Druhou velkou kapitolu představoval bilingvismus, který s imerzním vzděláváním podstatně souvisí. Samotným imerzním vzděláváním, tedy základními informacemi o něm a stručnou historií, jsme se zabývali v kapitole třetí.

Druhá polovina práce vycházela z pedagogického průzkumu, který byl prováděn v různých mateřských školách pomocí dvou verzí dotazníků rozšířených mezi rodiče dětí předškolního věku a předškolní pedagogy. Tento průzkum byl v obou případech zaměřen na zjištění jazykových dovedností respondentů samotných. V případě rodičů dále pak na jejich zájem o cizí jazyky pro své děti. Cílem bylo mimo jiné i získání aktuálního přibližného procenta dětí předškolního věku, které se s cizím jazykem seznamují. Ze získaných údajů jsme se dále dopracovali k přibližnému zájmu ze strany rodičů o imerzní vzdělávání, případně o jeho upřednostňovaný rozsah v rámci předškolního vzdělávání. V případě předškolních pedagogů jsme zjišťovali, zda mateřské školy, na kterých působí, výuku cizího jazyka pro děti nabízí, zda by učitelky mateřských škol samy o imerzní vzdělávání měly zájem a mnoho dalšího.

Závěrem lze říci, že se nám podařilo naplnit stanovené cíle a získali jsme dostatečné množství údajů a informací, které nám pomohli zmapovat cílové oblasti. Zjistili jsme, že zájem o imerzní vzdělávání existuje. Rodiče dětí předškolního věku by tuto variantu jazykové výuky v mnoha případech uvítali a i někteří předškolní pedagogové tuto formu jazykového vzdělávání považují za vhodnou. Nezbyvá než doufat, že se do společenského povědomí termín jazykové imerze v následujících letech rozšíří.

Rovněž specifický cíl této práce byl naplněn a podařilo se nám zmapovat postoj rodičů a pedagogů k jazyku čínskému. Čínština pro nás představuje poměrně netradiční jazyk, a tudíž jsme se zajímali o teoretický zájem o seznámení dítěte předškolního věku právě s tímto jazykem. Potvrdilo se, že mezi rodiči předškolních dětí se najdou příznivci tohoto jazyka. Otázkou však zůstává, zda budou mít v budoucnu ve svém okolí příležitost své děti s čínštinou seznámit, ať už prostřednictvím čínské jazykové imerze či alespoň jazykového kroužku.

## SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

BHATTACHARJEE, Yudhijit. Why Bilinguals Are Smarter. *The New York Times* [online]. 2012 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?emc=eta1>

BOSTWICK, Mike. *What is Immersion?* [online]. 2011 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: [http://bi-lingual.com/about\\_us\\_0151.php](http://bi-lingual.com/about_us_0151.php)

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.

COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-521-13021-9.

ČUKOVSKIJ, K. *Od dvou do pěti*. Bratislava: Mlada leta, 1981.

DOSKOČILOVA, K. Kolik řeči umíš? *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. 10, č. 2 / 3

ELMAN, Jiří. *V kouzelné zahradě jazyků, aneb, Jak studovat cizí jazyky*. Praha: Sobotáles, 2006. ISBN 80-86817-19-9.

GARCÍA, Ofelia. a Hugo. BAETENS BEARDSMORE. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell Pub., 2009. ISBN 978-1-4051-1994-8.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portal, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GENESE, Fred. *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1987. ISBN 0-06-632260-X.

GENESE, Fred. *Reflecting on Possibilities for Immersion*. In TEDICK, Diane J., Donna CHRISTIAN a Tara Williams FORTUNE. *Immersion education: practices, policies, possibilities*. Buffalo: Multilingual Matters, 2011. Bilingual education and bilingualism, 83. ISBN 978-1-84769-403-4.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JIRSOVÁ, Klára. *Výchova bilingvních dětí v předškolním věku: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2007. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marta Kremličková.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KSANDROVÁ, Daniela. *Aktuální otázky bilingvního vzdělávání v České republice a ve Velké Británii: bakalářská práce*. Praha, 2014. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Karolína Pávková, Ph.D.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: [potřeba otevřené budoucnosti, mateřská a otcovská identita, jistota namísto úzkosti, problém týrání dětí]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672720.

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

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

*Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1415-3.

PARODI, Teresa. *Speaking in tongues: the many benefits of bilingualism* [online]. 2015 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <http://theconversation.com/speaking-in-tongues-the-many-benefits-of-bilingualism-49842>

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Knihnice psychologické literatury.

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3247-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 47 s. [cit. 2017-03-05]. ISBN neuvedeno. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/file/38795/>>.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele v MŠ

**Příloha č. 1**

## DOTAZNÍK

pro rodiče dětí předškolního věku

### ZÁJEM O DVOJAZYČNÉ neboli IMERZNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a v tomto akademickém roce pracuji na své bakalářské práci s názvem Imerzní vzdělávání v mateřské škole. Cílem mé práce je seznámit čtenáře s pojmem imerze a imerzní vzdělávání nejen v kontextu předškolní pedagogiky, ale především zjistit pohled na imerzní vzdělávání a zájem o něj ze strany Vaší – tedy ze strany rodičů dětí předškolního věku.

Proto bych Vás chtěla poprosit o spolupráci v podobě vyplnění následujícího dotazníku. Předpokládaná doba vyplňování by neměla přesáhnout 15 minut. Ráda bych Vás ujistila, že dotazníky jsou zcela anonymní a veškeré získané údaje budou zveřejněny jen jako celek, nikdy ve spojení s konkrétní osobou.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas

Tereza Soukupová  
(tersou@seznam.cz)

---

*„Pojem imerzní (bilingvní) lze doslovně přeložit jako dvojjazyčný, tj. užívání dvou jazyků, a to mateřského a cizího. Bilingvní vzdělávání se zpravidla realizuje plně nebo částečně v cizím jazyce, přičemž je kladen důraz na rozvoj cizího, ale i mateřského jazyka. Bilingvní vzdělávání může v nejšířším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu.*

*Úplné imerzní vzdělávání (total immersion) znamená, že celý vzdělávací obsah je vyučován v cizím jazyce od začátku nástupu žáka do formálního vzdělávání. Částečná imerze (partial immersion) znamená, že určité části vzdělávacího obsahu jsou vyučovány v cizím jazyce. Můžeme hovořit i o tzv. rané imerzi (early immersion), která se realizuje už od mateřské školy.“*

([www.wiki.rvp.cz](http://www.wiki.rvp.cz))

---

1. Jsem muž / žena.
2. Uvedte prosím svůj věk: \_\_\_\_\_
3. Zvolte prosím své nejvyšší dosažené vzdělání:
  - a) základní vzdělání
  - b) střední vzdělání bez výučního listu
  - c) střední vzdělání s výučním listem
  - d) střední vzdělání s maturitní zkouškou (odborná SŠ)
  - e) střední vzdělání s maturitní zkouškou (gymnázium)
  - f) vyšší odborné vzdělání
  - g) vysokoškolské vzdělání – bakalářský program
  - h) vysokoškolské vzdělání – magisterský program
  - i) vysokoškolské vzdělání – doktorský program

4. Můj mateřský jazyk je:

- a) český jazyk
- b) jiný:

\_\_\_\_\_

5. Jakými cizími jazyky hovoříte: (můžete zvolit více možností)

- a) anglický jazyk \_\_\_\_\_
- b) německý jazyk \_\_\_\_\_
- c) ruský jazyk \_\_\_\_\_
- d) francouzský jazyk \_\_\_\_\_
- e) španělský jazyk \_\_\_\_\_
- f) italský jazyk \_\_\_\_\_
- g) jiný: \_\_\_\_\_
- h) žádný

Pokud některý cizí jazyk ovládáte, uveďte u něj (u otázky č. 5 na předchozí straně) prosím Vaši přibližnou úroveň podle následující tabulky:

(např. anglický jazyk – B2)

A1	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, pokud je partner ochoten zopakovat svoji výpověď pomaleji nebo jinými slovy a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím pokládat jednoduché otázky v naléhavé situaci nebo při konverzaci na běžné téma.
A2	Dokážu komunikovat v jednoduchých každodenních situacích vyžadujících jednoduchou bezprostřední výměnu informací o známých a běžných tématech jako práce a volný čas. Zvládnou krátkou společenskou konverzaci, dokážu formulovat otázky a odpovědi.
B1	Zvládám většinu konverzačních situací, které mohou nastat při cestování v místě, kde se hovoří danou řečí. Bez přípravy dokážu konverzovat na téma, které je běžné, zajímá mě nebo souvisí s každodenní realitou (např. rodina, zájmy, práce, cestování a aktuální události).
B2	Umím se vyjadřovat plynule a spontánně bez výrazného pátrání po vhodných výrazech. Dokážu pružně a efektivně užívat jazyk pro účely společenské i profesionální. Dokážu přesně formulovat své myšlenky a názory a konfrontovat je s myšlenkami a názory ostatních mluvčích.
C1	Rozumím širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpoznám implicitní významy textů. Umím se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umím jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely.
C2	Snadno rozumím téměř všemu, co si vyslechnu nebo přečtu. Dokážu shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokážu přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě.

6. Jestliže nějaký cizí jazyk ovládáte, napište u něj (u otázky č. 5 na předchozí straně) prosím přibližný věk nebo období, ve kterém jste se jazyk začali učit.

(např. anglický jazyk – B2 – 1. ročník SŠ)

7. Pokud jste z některého cizího jazyka složili mezinárodní jazykovou zkoušku a vlastníte jazykový certifikát, uveďte na následující řádek, o který jazyk jde a o jaký certifikát se jedná.

\_\_\_\_\_

8. Mám syna / dceru předškolního věku.

(Pokud máte syna i dceru v předškolním věku, zakroužkujte obě možnosti.)

9. Uveďte prosím věk dítěte (dětí): \_\_\_\_\_



10. Mé dítě vyrůstá:  
a) v *jednojazyčné domácnosti*  
b) v *bilingvní domácnosti, kde na něj mluvíme \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ jazykem*

11. Je pro mě důležité, aby se mé dítě učilo minimálně jednomu cizímu jazyku.  
*ano – ne*

12. Mé dítě se již v předškolním věku s cizím jazykem seznamuje.  
*ano – ne*

Pokud ano, uveďte prosím, o jaký jazyk se jedná a jakou formou se s ním dítě seznamuje – přímo v MŠ, odpolední kroužek.

---

Pokud ne, měl/a byste zájem o to, aby se Vaše dítě začalo učit cizí jazyk už v předškolním věku?  
*ano – ne*

*Pokud byste vůbec neměl/a zájem o to, aby se Vaše dítě začalo učit cizí jazyk již v předškolním věku, na následující otázky už nemusíte odpovídat.*

13. Kterou z možností výuky cizího jazyka v předškolním věku upřednostňujete nebo byste upřednostnil/a?  
a) forma imerzního vzdělávání přímo v MŠ  
b) forma jazykového kroužku s česky mluvícím pedagogem (např. v odpoledních hodinách)  
c) forma jazykového kroužku s rodilým mluvčím (např. v odpoledních hodinách)
14. O které jazyky byste měl/a zájem, aby se Vaše dítě již v předškolním věku učilo?  
*(Jestliže zvolíte více jazyků, uveďte prosím jejich pořadí dle důležitosti - např. Pokud anglickému jazyku přisuzujete největší důležitost, uveďte u něj číslo 1.)*  
a) *anglický jazyk*  
b) *německý jazyk*  
c) *ruský jazyk*  
d) *francouzský jazyk*  
e) *španělský jazyk*  
f) *italský jazyk*  
g) *žádný*  
h) *jiný:*

- 
15. Považujete čínštinu za jazyk, který je pro nás jako Čechy výhodné se učit?  
*ano – ne*

16. Pokud by mateřská škola (či jiná organizace zajišťující aktivity pro děti předškolního věku) nabízela bezplatné seznámení dětí s čínským jazykem, využil/a byste této možnosti?  
*ano – ne*

17. Měl/a byste zájem o seznámení Vašeho dítěte předškolního věku s čínštinou i za předpokladu, že by tato možnost byla placená?  
*ano – ne*

18. Zapsal/a byste své dítě do MŠ, ve které by probíhalo imerzní vzdělávání právě ve spojitosti s čínským jazykem?  
*ano – ne*

19. Přišlo by Vám užitečné, aby se Vaše dítě již v předškolním věku seznámilo s čínskou kulturou?  
*(Samořejmě takovou formou a v takové míře, která je dítěti předškolního věku přiměřená.)*  
ano – ne
20. Pokud byste měl/a zájem o imerzní vzdělávání v MŠ v souvislosti s čínským jazykem, vyberte, v jakých oblastech by Vám vyhovovalo, aby se děti s čínštinou seznamovaly: *(můžete zvolit více možností)*
- a) *čínský jazyk je používán při běžných dopoledních činnostech dětí (tzn. při hrách, zpívání, kreslení a cvičení)*
  - b) *dětem je v čínském jazyce předčítáno (např. pohádky před odpoledním klidem)*
  - c) *čínský jazyk je používán ve chvílích vyžadujících organizaci (např. při podávání svačinky, oběda, při hygieně apod.)*
  - d) *čínský jazyk je používán při pobytu venku*
  - e) *vyhovovalo by mi úplné imerzní vzdělávání, tzn., děti by se s čínským jazykem setkávaly během celého pobytu v MŠ*

**Děkuji za vyplnění**

## **Příloha č. 2**

**DOTAZNÍK**  
pro učitele v MŠ  
**DVOJAZYČNÉ neboli IMERZNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a v tomto akademickém roce pracuji na své bakalářské práci s názvem Imerzní vzdělávání v mateřské škole. Cílem mé práce je seznámit čtenáře s pojmem imerze a imerzní vzdělávání nejen v kontextu předškolní pedagogiky, ale především zjistit pohled na imerzní vzdělávání a zájem o něj ze strany Vaší – tedy ze strany předškolních pedagogů.

Proto bych Vás chtěla poprosit o spolupráci v podobě vyplnění následujícího dotazníku. Předpokládaná doba vyplňování by neměla přesáhnout 10 minut. Ráda bych Vás ujistila, že dotazníky jsou zcela anonymní a veškeré získané údaje budou zveřejněny jen jako celek, nikdy ve spojení s konkrétní osobou.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas

Tereza Soukupová  
(tersou@seznam.cz)

---

*„Pojem imerzní (bilingvní) lze doslovně přeložit jako dvojjazyčný, tj. užívání dvou jazyků, a to mateřského a cizího. Bilingvní vzdělávání se zpravidla realizuje plně nebo částečně v cizím jazyce, přičemž je kladen důraz na rozvoj cizího, ale i mateřského jazyka. Bilingvní vzdělávání může v nejšířím slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu.*

*Úplné imerzní vzdělávání (total immersion) znamená, že celý vzdělávací obsah je vyučován v cizím jazyce od začátku nástupu žáka do formálního vzdělávání. Částečná imerze (partial immersion) znamená, že určité části vzdělávacího obsahu jsou vyučovány v cizím jazyce. Můžeme hovořit i o tzv. rané imerzi (early immersion), která se realizuje už od mateřské školy.“*

*(www.wiki.rvp.cz)*

---

1. Uvedte prosím Váš věk: \_\_\_\_\_

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogickém směru?

\_\_\_\_\_

3. Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ? \_\_\_\_\_

4. Za jakého učitele se považujete?      konzervativní – inovativní

5. Jakými cizími jazyky hovoříte:

- a) *anglický jazyk* \_\_\_\_\_
- b) *německý jazyk* \_\_\_\_\_
- c) *ruský jazyk* \_\_\_\_\_
- d) *francouzský jazyk* \_\_\_\_\_
- e) *španělský jazyk* \_\_\_\_\_
- f) *italský jazyk* \_\_\_\_\_
- g) *jiný:* \_\_\_\_\_
- h) *žádný*

6. Pokud některý cizí jazyk ovládáte, uveďte u něj (u otázky č. 5 na předchozí straně) prosím Vaši přibližnou úroveň podle následující tabulky:

(např. anglický jazyk – B2)

i)	
A1	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, pokud je partner ochoten zopakovat svoji výpověď pomaleji nebo jinými slovy a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím pokládat jednoduché otázky v naléhavé situaci nebo při konverzaci na běžné téma.
A2	Dokážu komunikovat v jednoduchých každodenních situacích vyžadujících jednoduchou bezprostřední výměnu informací o známých a běžných tématech jako práce a volný čas. Zvládnou krátkou společenskou konverzaci, dokážu formulovat otázky a odpovědi.
B1	Zvládám většinu konverzačních situací, které mohou nastat při cestování v místě, kde se hovoří danou řečí. Bez přípravy dokážu konverzovat na téma, které je běžné, zajímá mě nebo souvisí s každodenní realitou (např. rodina, zájmy, práce, cestování a aktuální události).
B2	Umím se vyjadřovat plynule a spontánně bez výrazného pátrání po vhodných výrazech. Dokážu pružně a efektivně užívat jazyk pro účely společenské i profesionální. Dokážu přesně formulovat své myšlenky a názory a konfrontovat je s myšlenkami a názory ostatních mluvčích.
C1	Rozumím širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpoznám implicitní významy textů. Umím se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umím jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely.
C2	Snadno rozumím téměř všemu, co si vyslechnu nebo přečtu. Dokážu shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokážu přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě.

7. Jestliže nějaký cizí jazyk ovládáte, napište u něj (u otázky č. 5 na předchozí straně) prosím přibližný věk nebo období, ve kterém jste se jazyk začali učit.

(např. německý jazyk – 1. ročník SŠ)

8. Pokud jste z některého cizího jazyka složili mezinárodní jazykovou zkoušku a vlastníte jazykový certifikát, uveďte na následující řádek, o který jazyk jde a o jaký certifikát se jedná.

\_\_\_\_\_

9. Příklad mi jako pedagogovi důležité, aby se děti učily cizím jazykům.

*ano – ne*

10. Považuji za vhodné, aby se děti seznamovaly s cizím jazykem již v předškolním věku.

*ano – ne*

11. Mateřská škola, na které působím, nabízí dětem kroužek cizího jazyka.

*ano – ne*

*Pokud ano, uveďte prosím, o jaký jazyk (jazyky) se jedná:*

---

12. Jakou formu výuky cizího jazyka u dětí předškolního věku považujete na nejlepší?

- a) forma imerzního vzdělávání přímo v MŠ
- b) forma jazykového kroužku s česky mluvícím pedagogem (např. v odpoledních hodinách)
- c) forma jazykového kroužku s rodilým mluvčím (např. v odpoledních hodinách)

13. Uvítal/a byste možnost pracovat v MŠ uplatňující rané imerzní vzdělávání?

*ano – ne*

*Pokud ano, uveďte prosím, který jazyk byste uvítal/a v souvislosti s imerzí:*

---

14. Pokud byste pracoval/a v MŠ uplatňující rané imerzní vzdělávání, vyberte prosím, v jakých oblastech by se podle Vás měly děti s cizím jazykem seznamovat: *(můžete zvolit více možností)*

- a) *cizí jazyk je používán při běžných dopoledních činnostech dětí (tzn. při hrách, zpívání, kreslení a cvičení)*
- b) *dětem je v cizím jazyce předčítáno (např. pohádky před odpoledním klidem)*
- c) *cizí jazyk je používán ve chvílích vyžadujících organizaci (např. při podávání svačinky, oběda, při hygieně apod.)*
- d) *cizí jazyk je používán při pobytu venku*
- e) *úplné imerzní vzdělávání, tzn., děti by se s cizím jazykem setkávaly během celého pobytu v MŠ*

15. Považujete čínštinu za jazyk, který je pro nás jako Čechy výhodné se učit?

*ano – ne*

16. Myslíte si, že je vhodné, aby se dítě již v předškolním věku s čínským jazykem seznámilo?

*ano – ne*

17. Pokud by mateřská škola (či jiná organizace zajišťující aktivity pro děti předškolního věku) nabízela bezplatné seznámení dětí s čínským jazykem, myslíte si, že by rodiče o toto projevíli zájem?

*ano – ne*

18. Myslíte si, že by rodiče dětí předškolního věku měli zájem o seznámení svého dítěte s čínštinou i za předpokladu, že by tato možnost byla placená?

*ano – ne*

19. Uvítal/a byste možnost pracovat v takové MŠ, ve které by probíhalo imerzní vzdělávání právě ve spojitosti s čínským jazykem?

*ano – ne*

20. Přišlo by Vám užitečné, aby se dítě již v předškolním věku seznámilo i s čínskou kulturou? *(Samozřejmě takovou formou a v takové míře, která je dítěti předškolního věku přiměřená.)*

*ano – ne*

**Děkuji za vyplnění**

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tereza Soukupová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Imerzní vzdělávání v mateřské škole
<b>Název v angličtině:</b>	Immersion in Preschool Education
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se zabývá imerzním vzděláváním ve spojitosti s předškolním věkem. Teoretická část je zaměřena na klíčové teoretické kategorie související s tématem. Jedná se o charakteristiku dítěte předškolního věku se zaměřením na vývoj jeho poznávacích procesů a řečových a komunikačních kompetencí, téma bilingvismu, tedy dvojjazyčnosti, která s raným imerzním vzděláváním ve velké míře souvisí, a poté následuje kapitola věnována imerznímu vzdělávání samotnému. Praktická část práce je založena na pedagogickém průzkumu mezi rodiči dětí předškolního věku a předškolními pedagogy, konkrétně učitelkami v mateřských školách.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	předškolní věk, předškolní vzdělávání, bilingvismus, definice bilingvismu, typy bilingvismu, specifika bilingvního dítěte, jazyková imerze, imerzní vzdělávání, typy imerzního vzdělávání, rané imerzní vzdělávání, pedagogický průzkum

<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The bachelor thesis focuses on immersion education in connection with preschool children. The theoretical part deals with the main theoretical categories related to the topic. The categories are the characteristics of a preschool child with focus on the development of its cognitive processes and speech and communicative abilities, and the theme of bilingualism that is to a considerable extent connected with the topic of immersion education. This is followed by a theoretical chapter dedicated to immersive education itself. The practical part is based on a pedagogical research that was accomplished in cooperation with parents of preschool children and preschool teachers, precisely the teachers who work in kindergartens.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	<p>preschool age, preschool education, bilingualism, the definition of bilingualism, types of bilingualism, specifics of bilingual children, language immersion, immersion education, types of immersion education, early immersion education, pedagogical research</p>
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku Příloha č. 2: Dotazník pro učitele v MŠ</p>
<b>Rozsah práce:</b>	<p>61 stran</p>
<b>Jazyk práce:</b>	<p>český</p>