

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2022

Julie Števková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Julie Števková

PODPORA DVOJAZYČNOSTI U DĚTÍ V MŠ

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Aleně Vavrdové Ph.D. za cenné rady a odborné vedení bakalářské práce, dále také děkuji paní ředitelce za poskytnutí rozhovoru pro praktickou část bakalářské práce a také děkuji rodině za podporu při studiu.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	8
1.2 KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
2 PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	11
2.1 OKOLNOSTI, KTERÉ OVLIVŇUJÍ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA DÍTĚTEM	11
2.2 JAZYKOVÉ ROVINY A JEJICH OSVOJOVÁNÍ DÍTĚTEM	12
2.3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICE	13
2.4 ÚROVEŇ OVLÁDÁNÍ CIZÍHO JAZYKA	13
3 BILINGVISMUS A BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
3.1 TYPY BILINGVISMU	15
3.2 BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	16
3.3 PŘÍKLADY METOD BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
4 RIZIKA A POZITIVNÍ ASPEKTY CIZOJAZYČNÉ VÝUKY	20
4.1 Negativní vliv bilingvismu	20
4.2 Přínosy bilingvního vzdělávání	21
PRAKTICKÁ ČÁST	23
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	23
6.1 CÍLE VÝZKUMU	23
6.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	23
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	24
6.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	25
6.5 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	25
6.6 REALIZACE VÝZKUMU	25
7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	29
7.1 ÚČEL DVOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V MŠ (obr. č. 2)	29
7.2 DĚTI (obr. č. 3)	30
7.3 JAK JE DVOJAZYČNÝ VZDĚLÁVACÍ PROCES UCHOPEN? (obr. č. 4)	30
8 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	32
ZÁVĚR	33
ZDROJE	34
SEZNAM ZKRATEK	36
SEZNAM PŘÍLOH	37
ANOTACE	39

ÚVOD

Žijeme v době, kdy se čím dál více dětí rodí do smíšených rodin. Díky globalizaci se budeme mnohem více setkávat s jedinci z bilingvních rodin. Velký počet těchto rodin nám umožňuje zkoumat a porovnávat metody výchovy jejich dvojjazyčných dětí. Jsou to zejména rodiče, kdo se podílí na rozvoji jazyka u malých dětí, avšak nemalou roli hrají také MŠ a další instituce, ve kterých se děti učí. Malé děti mají skvělou schopnost porozumění, která plyne ze schopnosti snadné přizpůsobivosti jejich mozku, pro tyto děti je to bezesporu výhodou mají-li rozšifrovat dva jazykové kódy, respektive mateřský jazyk matky a mateřský jazyk otce. Bakalářská práce se zaměřuje na to, jak rozvíjet u dětí v předškolním věku dvojjazyčnost. V této práci se nepojednává pouze o přirozeném bilingvistu, ale také o bilingvistu intenčním, který simuluje podmínky přirozeného bilingvistu, nicméně oba rodiče mluví stejným jazykem a jejich dítě se učí druhému jazyku z iniciativy rodičů, a to například v MŠ, kde dítě tráví spoustu času.

Téma bilingvistu mě už delší dobu zajímalo, jelikož jsem přes tři roky pracovala v instituci pro mimoškolní vzdělávání v anglickém jazyce (angličtina pro předškolní i školní věk) a setkala jsem se i s dětmi ze smíšených rodin. Vždy jsem obdivovala lidi, kteří měli cit pro učení se cizích jazyků, nebo měli jednoho z rodičů cizince, tudíž uměli jazyky dva. Druhým důvodem, který mě vedl k výběru tohoto tématu bylo to, že bych ráda prohloubila své znalosti v oblasti výzkumu, jak učit děti cizí jazyk co nejefektivněji ať už jako rodič, nebo jako učitelka v MŠ. Už odmala znám rčení: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.“. Je to rčení, které se mi vrylo pod kůži a velice s ním sympatizuji, jelikož si myslím, že konkrétně angličtina, která je alternativním jazykem pro všechny národy, nám otevírá mnoho kariérních možností. Znalost cizího jazyka pomáhá mít všeobecný přehled o ostatních národech a podporuje poznávání cizích kultur. Dle mého názoru učení druhého jazyka hravou formou v předškolním věku dítě výrazně stimuluje a dokáže dítě naučit slovní zásobu či fráze, aniž by si to samo uvědomovalo. Dítě si tak už v raném věku vybuduje pozitivní přístup k učení se cizímu jazyku, který přispívá k celkovému rozhledu na okolní svět. Zároveň se ponoří do celoživotního vzdělávacího procesu, ve kterém získá poznatky o cizích kulturách, prostředí, lidech a jiných zajímavostech.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretická a praktická část. Hlavním cílem teoretické části je představit charakteristiku dítěte předškolního věku, problematiku bilingvistu u předškolních dětí, metody, rizika a pozitivní aspekty bilingvního vzdělávání. Hlavním cílem praktické části je seznámit se pomocí kvalitativního výzkumu s prostředím

bilingvní mateřské školy a z rozhovoru analyzovat některé překážky, které brání státním mateřským školám uchopit koncept cizojazyčné výuky v předškolních zařízeních, ale zároveň odhalit výhody, které by mohly podpořit dvojjazyčný vzdělávací proces v mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola se zabývá stručnou charakteristikou dítěte předškolního věku. Pro toto období bývá charakteristická jedna instituce, a to mateřská škola (dále jen MŠ). Seznámíme se proto i se stěžejním dokumentem, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Dále tato kapitola navazuje na komunikaci předškolního dítěte.

Období předškolního věku je jednou z etap našeho života, jedná se o úsek mezi 3. rokem věku do zahájení povinné školní docházky (6.-7. rok věku), tzv. věk mateřské školy. Rodinnou výchovu v tomto čase doplňuje předškolní vzdělávání, které je od září roku 2017 povinné pro poslední rok před vstupem do první třídy základní školy, za účelem zdokonalit připravenost dětí na vstup do 1. třídy (Šmelová, 2018, s. 31).

Dítě se vyvíjí z hlediska mentálního, duševního vývoje a psychomotoriky, což se také vztahuje k sociální oblasti a jejího vývoje. Dítě je součástí několika nových rolí, jak v rámci hry, tak také v rámci každodenního života, např. je kamarádem, žákem mateřské školy atd.. V rámci skupiny v MŠ je pro dítě nezbytné dodržovat stanovená pravidla ve třídě, která bere automaticky v potaz, některým třeba vzdoruje a některým se staví agresivně do opozice. Kritérium pro výběr kamaráda bývá zpravidla stejné pohlaví, ale také vzhled nebo vlastnictví hračky (Šmelová, 2018, s. 35).

Jednou z hlavních součástí výchovy dítěte by měl být smyslový rozvoj. Dítě totiž používá své smysly k objevování světa a díky jejich propojení získává základní poznávací zdroje. Musíme ale myslet na důležitost pestrosti smyslového poznávání, a to i v dnešní době, kdy existuje spousta mediálních vymožeností. Plnohodnotné a mnohostranné smyslové poznávání se promítá jak do aktivit, které pro děti přichystáme, ale také do činností, které si dítě samo zvolí. Může se jednat například o zvuky, které jsou pro dítě zdrojem souhrnného poznávání. Dítě objevuje, že zvuk může mít jiné vlastnosti v různých prostorech, proto zkouší, jak se zvuk chová, a to například výskáním, vykřikováním či vydáváním jiných zvláštních zvuků. Netýká se to jen produkce zvuku samotného dítěte, dítě má v oblibě i zvuky okolních věcí, a to třeba hraček a hudby. Dítě také dokáže podle intonace hlasu jeho blízkých osob rozpoznat, v jakém je člověk citovém rozpoložení.

K hlavním smyslovým orgánům patří také oči, a to zejména u dětí. Dítě vnímá okolní svět pomocí vidění, v předškolním věku je tak dominantní zejména vizuální způsob vnímání a paměti, což je zásadním zdrojem pro učení.

Je důležité také zmínit barevnost, neboť ta se do našeho běžného života také promítá a v dospělosti ji lidé vnímají už jako samozřejmost. Barvy nám pomáhají se orientovat v okolním prostředí a to hlavně dítěti, které se k funkci barev teprve propracovává.

Stimulace myšlení a řeči je jednoznačný záměr všech pedagogů, kteří smyslový rozvoj promítají do svých plánů a metod práce s dětmi předškolního věku (Kořátková, 2008, s. 22).

1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Ve věku od 3 do 6 let je dítěti poskytováno předškolní vzdělávání, které zajišťuje MŠ. Děti jsou v rámci MŠ rozdělovány do heterogenních nebo homogenních tříd. Tyto dva druhy tříd se liší věkovou kategorií dětí. V homogenní třídě jsou děti přibližně stejně staré, zatímco v heterogenní třídě jsou děti od 3 do 6 let.

Předškolní zařízení podporuje a doplňuje rodinnou výchovu, smysluplně zpestřuje dítěti denní program a nabízí dostatek mnohostranných podnětů, které dítěti napomáhají v rozvoji a učení. Vzdělávací cesta dítěte je tak díky MŠ usnadněna a je postavena na spolehlivých základech. Do předškolního vzdělávání se zahrnuje tělesný rozvoj a zdraví, osobní spokojenost a pohoda dítěte a také podpora v chápání okolního světa, motivace k objevování a učení se, učit se žít ve společnosti ostatních lidí a dodržovat nastavené morální hodnoty a normy společnosti. Dítě je tak připraveno a má zakotveny předpoklady pro budoucí vzdělávání.

1.1.1 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*

Vzdělávání je rozděleno do tří etap (předškolní, základní a střední vzdělávání), každá z nich má svůj rámcový vzdělávací program, ze kterého vychází. Rámcový vzdělávací program (dále už jen RVP) patří společně s národním programem vzdělávání a také se školním vzdělávacím programem do kategorie kurikulárních dokumentů. V každé etapě vzdělávání je díky RVP vymezená očekávaná úroveň vzdělání, která je určena pro všechny absolventy těchto jednotlivých etap.

V RVP PV jsou formulovány hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání předškolních dětí. Tento dokument je závazný pro předškolní instituce, které jsou zapsány v rejstříku mateřských škol. Předškolní vzdělávání navazuje na základní vzdělávání

díky elementárnímu vzdělanostnímu základu, který je také zakotven v RVP PV a udává směr k vytváření školních vzdělávacích programů a jejich realizaci.

RVP PV se drží určitých zásad, a to například respektování přirozených vývojových individualit dětí předškolního věku a jejich aplikování do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. RVP PV také poskytuje rozvoj a vzdělávání všem dětem v jejich individuálních možnostech a potřebách (RVP PV, 2021).

1.2 KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývoj řeči má nejrychlejší dynamiku v období do třetího až čtvrtého roku, osvojování mluveného projevu, ale má velký význam až do 6. roku života.

Etapy vývoje řeči se liší délkou trvání, u dítěte v těchto různých etapách může docházet k obdobím akcelerace či retardace ve vývoji řeči, žádná z etap ale není vynechána (Bytešnicková, 2012, s. 16).

Ke správnému vývoji řeči přispívá ve velkém centrální nervová soustava (dále jen CNS), je důležité, aby žádný z oddílů CNS nebyl narušen, důležité také je postupné zrání CNS. Základní orgán, který je pro řečové schopnosti velmi důležitý, je mozek. Dostředivé i odstředivé dráhy zastávají významnou funkci a to, že vedou informaci do center v mozku, impulz z náležitého mozkového centra je veden k orgánu, který má výkonnou funkci.

Existují dvě fáze, ve kterých probíhá učení mozku. Zhruba do čtyř až pěti let věku si jedinec osvojuje nové informace, které přetrvávají a stanou se jeho součástí. Nepřetržitě tyto informace používá a nepotřebuje si je nijak opakovat (například mateřská řeč), toto období se nazývá obligatorní. Fakultativní období nastupuje po obligatorním a trvá až do konce života.

Ruku v ruce jdou spolu řeč a myšlení, jejich vývoj se ve druhém roku věku protne a řeč se díky myšlení transformuje v intelektuální a myšlení díky řeči zase ve verbální. Úroveň inteligence má vliv na úroveň osvojení si řeči. Dále samostatné a kvalitní řešení různých životních problémů a situací je také spjato s inteligencí. Učením, vývojem a životní zkušeností tato schopnost prochází rozvojem a stává se tak důležitou složkou vývoje dítěte. Tento nástroj mu pomáhá analyzovat, třídit, vytvářet logické vztahy mezi pojmy a jevy, uvědomovat si slovní významy a také pracovat se slovní pamětí.

Další složky, které se na vývoji řeči podílí jsou zrak, sluchová percepce nebo motorické schopnosti, dále ale také z hlediska vnějších vlivů to mohou být vlivy sociálního prostředí a vrozená míra nadání pro řeč a jazyk, kde je důležité mít značný počet, ale i přiměřenost

verbálních podnětů. Kvůli nízkému počtu těchto podnětů může dojít k opoždění vývoje řeči anebo naopak zvýšený počet verbálních podnětů dítě přetíží a unaví a tím se sníží jeho koncentrace. Pro dítě je důležitá jak kvantita, tak také kvalita verbálních podnětů.

Wendlandtův strom řeči (viz obr. č. 1) popisuje určitý sled postupných fází vývoje řeči. Přirovnává tak rozvoj dětské řeči k růstu stromu, tento tzv. růst ale závisí na řadě vzájemně se ovlivňujících podmínek, se kterými by měli být seznámeni jak rodiče, tak pedagogové a všichni ti, kdo jsou součástí výchovy a vzdělávání dítěte. Strom je tvořen z několika částí, a to logicky z kořenů, kmene a koruny. Nicméně k nim patří ještě voda, slunce a země. Kořeny představují vývojové procesy, kterými musí dítě projít, aby porozumělo řeči a aktivně ji začalo používat. Kmen symbolizuje radost, která doprovází řečový projev a porozumění řeči. V tomto ohledu je brán zřetel také na reakce okolí na řeč. Dítě motivují pozitivní odezvy okolí na jeho samostatné snahy verbálně komunikovat a je pak nadšené k dalším řečovým projevům. V koruně se nachází tři oblasti: slovní zásoba, artikulace a gramatika. Probíhá tu individuální proces, ve kterém mají velký význam výše zmíněné činitele. Vrchol koruny je charakteristický pro získání schopnosti číst a psát. Každodenní komunikace podporuje rozvoj řeči, proto voda reprezentuje chování, které povzbuzuje řečový projev dítěte. Chováním rozumíme například oční kontakt, který se zaměřuje na všímání si pohybů mluvidel, dát dítěti dostatečné množství podnětů a prostoru k řečovému projevu a dokázat dítěti naslouchat, zdržet se napomínání a nucení k opakování. Svou důležitost má také poskytnutí dostatku lásky a přijetí toho, jaké dítě je, tuto část ztělesňuje slunce. Země je poslední částí, která přispívá k podmínkám řečového vývoje a zastupuje životní prostředí, kulturu a společnost, kde dítě vyrůstá (Bytešnicková, 2012, s. 24).

2 PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

Druhá kapitola nám stručně na začátku přiblíží historii studia osvojování jazyka různých významných osobností, ale také faktory, které mají vliv na osvojování si jazyka dítětem. Zaměří se na jazykové roviny, představí úryvky z historie vzdělávání cizích jazyků v České republice a na závěr popíše jednotlivé úrovně jazykových dovedností.

Mechanismus osvojování jazyka provází lidstvo už od samého počátku a mnoho významných osob z historie bylo tímto jevem fascinováno. Například antický historik Hérodotos představuje v knize Dějepis příběh egyptského faraóna Psamméticha, který provedl jistý pokus¹, aby zjistil, který jazyk byl na světě jako první. Mezi další osobnosti zabývající se mechanismem nabývání a učení se jazyku patřili Platón, sv. Augustin, který už ve své době poukazuje na stádia řečového vývoje (broukání, žvatlání, jednoslovná fáze atd.). Okouzlen jazykem byl také Jan Amos Komenský. Přelomové období pro výzkum osvojování jazyka dětmi přišly v druhé polovině dvacátého století, ve kterém přišel také rozvoj nových vědních oborů. Díky bohatému výzkumu máme dnes různé možnosti v oblasti přístupů, teorií a také výzkumných metod, které se osvojováním jazyka zabývají. V naší zemi se například výzkumem zabýval člen Pražského lingvistického kroužku Roman Jakobson (Lachout, 2017, s. 62).

2.1 OKOLNOSTI, KTERÉ OVLIVŇUJÍ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA DÍTĚTEM

Osvojování jazyka dítětem je náročný a neustálý proces, na který působí faktory v různých etapách života. Spousta těchto faktorů může být nespolehlivých a v průběhu života se různě měnit, ale existují také faktory, jejichž styl je jistým způsobem daný. Prvním základním faktorem, který lze uvést, je věk dítěte a vliv jeho okolního prostředí, ve kterém žije. Každé z dětí má v jiném vývojovém stádiu odlišné komunikační dovednosti. Dalšími faktory, které se mění v různém období věku dítěte jsou například stupně motorického, kognitivního a sociálního vývoje (Bytešníková, 2012). Prostor, ve kterém dítě vyrůstá má velký vliv na vývoj řeči zejména z toho důvodu, že dítě si osvojuje projevy osob, které na něj působí, například

¹ Psammetichós vybral dvě novorozené děti od nahodilých lidí, které předal pastýři a nařídil, že pastýř musí děti vychovat bez lidského mluvení, a to takovým způsobem, že je nechá ležet samotné v chýši a vždy v určený čas jim přivede kozy, které dětem dají mléko. Až děti povyroستou chtěl Psammetichós znát jejich první slovo. Pastýř se dva roky tímto zvláštním způsobem o děti staral a jednou když vešel do místnosti, děti k pastýři přiběhly a volaly „bekos“, když to pak pastýř sdělil Psammetichóvi, faraon se snažil zjistit původ tohoto slova. Zjistil, že národ Frýgů, obývající sever centrální části Malé Asie, nazývá chleba slovem „bekos“. Z toho si tedy Egypťané vyvodili, že prvním národem jsou Frýgové (Hérodotos, Dějepis).

projevy rodičů, které mohou být určeny pro dítě, ale také projevy okolí, které dítě sleduje jako třetí osoba. K tomuto faktoru je také důležité brát v potaz i kulturu dané společnosti. V každodenní péči o dítě se můžeme setkat s určitými faktory, ovlivňující dětskou řeč, avšak negativním směrem. V konkrétních případech mnohdy nelze přesně určit totožnost faktorů těchto negativních vlivů, a proto je také těžké je pojmenovat. Jedná se například o zdravotní stav dítěte, kde může být široká škála poruch (např. sluchu, zraku), onemocnění (nejedná se jen o nemoci spojené s řečí). Dalším faktorem může být také neadekvátní míra podnětů, a to jak nízká nebo vysoká. Konkrétní zátěžová situace je pro některé jedince negativním faktorem, může se jednat například o odloučení od rodičů, adaptace na nové prostředí, pobyt v nemocnici (Saicová Řimalová, 2016).

2.2 JAZYKOVÉ ROVINY A JEJICH OSVOJOVÁNÍ DÍTĚTEM

Existují čtyři hlavní roviny, které tvoří komunikační schopnost (Lechta, 1990). Zasahují do procesu vývoje řeči, kde se navzájem prolínají. Vývoj dětské řeči je prostředím, kde dochází k transcendenci všech jazykových rovin, a to foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické rovině (Bytešnicková, str. 72, 2012).

2.2.1 FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA

Osvojování si zvukové stránky jazyka je důležité jak v ohledu percepce, tak v ohledu produkce, zejména proto, aby dítě bylo schopné přiřazovat funkce k zvukovým proudům a jejich jednotkám a také proto, aby danou řeč správně produkovalo a používalo.

2.2.2 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

Recepce a produkce je nezbytná i v osvojování gramatiky, jelikož v procesu osvojování si gramatiky děti mnohdy využívají prostředky, které se liší od prostředků cílových. U dětí je těžké použít pro popis pravidla gramatiky jako u dospělých.

2.2.3 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Osvojování slovní zásoby také přisuzuje velkou důležitost produkci a recepci daných jednotek, které obsahují formu i význam. U dětí je častý výskyt tzv. „protoslov“, což jsou slova, která předcházejí prvním slovům dítěte. J. Kesselová definuje „protoslova“ jako zvukové komplexy, které při verbální interakci s dospělými děti používají, a i když mnohdy jsou v souhře s kontextem, ve finále nehrají pro příjemce význam (Kesselová, 2008, str. 129).

2.2.4 PRAGMATICKÁ ROVINA

Vyjadřování různých komunikačních záměrů, dovedností které si dítě osvojuje pro účast v dialogu nebo zprostředkování děje vyprávěním jsou složky, které zahrnuje pragmatická rovina. V tomhle ohledu se jedná zejména o produkční stránku osvojování řeči, co se týče percepční stránky, té se dostává pozornosti v pragmatické rovině méně, ovšem i po této stránce děti mnohdy musí porozumět delším projevům/zprávám a také nesrozumitelnému vyjadřování (Saicová Řimalová, s. 40, 2016).

2.3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

České školství vždy přisuzovalo velkou důležitost osvojování si cizího jazyka, to svědčí i o tom, že Češi mají potřebu se učit cizím jazykům a vyrovnat se tak světu. Nicméně volba jazyků pro povinné vzdělávání absolvovala různé fáze.

Než začala 2. světová válka tak se na českém území na středních školách vyučovala latina a řečtina, co se týkalo živých jazyků tak se také vyučovala němčina a francouzština, na výjimečných místech i angličtina. Poté v od roku 1948 Školský zákon uváděl jako povinný první cizí jazyk ruštinu pro všechny druhy škol. Druhý cizí jazyk se zpravidla vyučoval na gymnáziích a v některých středních školách, například žáci středních odborných učilišť se nikdy s druhým cizím jazykem (kromě ruštiny) nesetkali. Tato situace trvala až do roku 1989 a její důsledek bylo oslabení znalosti světových jazyků v celé české populaci.

Od roku 1990 nový systém umožnil svobodnou volbu cizího jazyka už na základních školách, kdy si žáci vybírali cizí jazyky jako například: angličtina, francouzština, němčina, španělština, ruština. Na středních školách mohli ve studiu již zvoleného jazyka pokračovat nebo si vybrat jiný jazyk. I když vzrostl obrovský zájem o výuku angličtiny a němčiny, pořád byl problém s nedostatečnou kvalifikací učitelů, kteří neuměli jiný jazyk než ruštinu. Mezi lety 1997-1998 se stala angličtina nejvíce preferovaným cizím jazykem na základních školách.

Aktuálně je podle RVP ZV první cizí jazyk (zpravidla to bývá angličtina), který je povinný předmět od 3.-9. třídy základní školy a další cizí jazyk je volitelný předmět (Průcha, 2010, s. 110).

2.4 ÚROVEŇ OVLÁDÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Člověk, který ovládá úroveň cizího jazyka A1 rozumí zcela základním frázím a každodenním výrazům. Tyto výrazy a fráze umí používat. Zvládne se představit a zároveň umí představit ostatní. Klade jednoduché otázky týkající se jeho osoby, např. o místě kde žije a na

tyto otázky umí vytvořit odpovědi. Pokud jeho komunikační partner mluví pomalu a zřetelně, umí jednoduše komunikovat.

Na úrovni A2 lidé rozumí větám a výrazům, týkajících se pro ně známých oblastí. Dokážou komunikovat jednoduchou a přímou výměnou informací o známých skutečnostech. Umí popsat svou rodinu, bezprostřední okolí a věci, týkajících se jejich nejnaléhavějších potřeb.

Úroveň B1 ovládají lidé, kteří rozumí hlavním myšlenkám informací, týkajících se hlavních témat v jejich životě (zaměstnání, škola, koníčky). Umí si poradit v běžných situacích, ale také při nenadálých situacích během cestování v oblastech, kde se tímto jazykem mluví. Dokážou napsat jednoduchý souvislý text, týkající se témat, která dobře znají. Popíší své zážitky a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své postoje a plány.

Jazyková úroveň B2 je charakteristická pro jedince, kteří porozumí hlavním myšlenkám složitých textů (konkrétních, abstraktních témat či odborných diskusí, zaměřených ve svém oboru). Tito lidé se plynule a spontánně dokážou účastnit rozhovoru i s rodilými mluvčími, bez zvýšeného úsilí obou stran. Napíší srozumitelné a podrobné texty se širokou škálou témat a vysvětlí svá názorová hlediska.

Lidé ovládající úroveň C2 rozumí dlouhým a náročným textům a rozpoznají implicitní významy textů. Plynule a pohotově se vyjadřují bez zjevného hledání výrazů. Svůj jazyk využívají efektivně a pružně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí napsat srozumitelné, dobře uspořádané a podrobné texty na složitá témata, ve kterých používají spojovací výrazy, prostředky koheze a ovládají kompoziční útvary.

Poslední úrovní je úroveň C2, ve které lidé snadno rozumí téměř všemu, co si poslechnou nebo přečtou. Shrnou různé informace z psaných i mluvených zdrojů, a přitom je dokážou logicky vysvětlit. Spontánně a velmi plynule se dokážou vyjadřovat a rozlišují jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích (Průcha, 2010, s. 129).

3 BILINGVISMUS A BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ve třetí kapitole se lépe seznámíme s pojmem bilingvismus a zaměříme se na jeho typy. Na si závěr představíme bilingvní vzdělávání v předškolním věku a některé vybrané metody.

Pedagogický slovník definuje pojem bilingvismus jako: „Obecně schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těchto teoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 25).

Všechny definice se shodují, že bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky, a to na úrovni rodilého mluvčího. Bilingvismus se objevuje především v prostředí smíšené rodiny, kdy každý z rodičů je jiné národnosti.

Macnamarova definice z 60. let uvádí, že k tomu, aby se člověk pokládal za člověka bilingvního stačí ovládat jednu ze základních dovedností (psaní, čtení, mluvení a porozumění) v jiném než mateřském jazyce. Z tohoto hlediska tedy můžeme usoudit, že bilingvní může být kdokoliv.

(Macnamara, 1967, s. 59, 60, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 27).

Záleží také na tom, jak intenzivně člověk druhý jazyk používá. K tomu se pojí další definice od Grosjeana: „Bilingvismus je pravidelné používání dvou nebo více jazyků.“ (Grosjean, 1982, s. 1, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 27)

3.1 TYPY BILINGVISMU

Co se týče základního rozdělení bilingvismu můžeme mluvit o individuálním a společenském bilingvismu. Bilingvismus individuální se týká samostatného jedince, který používá kromě svého mateřského jazyka další jazyk, rozdílný, než používá okolní společnost jedince. Společenský bilingvismus se často nazývá pojmem diglosie, který má řecký původ a znamená dva jazyky. Charakteristickým znakem tohoto typu je, že na stejném geografickém území existují dva jazyky, společnost ale nevyužívá oba. Jazyk menšiny je užíván doma, avšak jazyk většiny je užíván v zaměstnání a ve formálnějších situacích.

Druhým typem rozdělení bilingvismu je podle úrovně ovládnutí jazyka, kde bilingvismus dělíme na receptivní a produktivní. Tyto dvě dimenze jsou velmi klíčové, a to zejména z hlediska používání jazyka. Pokud u člověka převládají receptivní dovednosti (jedinec čte a

jazyku porozumí), jedná se o pasivní užívání jazyka, kdy se člověk nijak aktivně nezapojuje do produkce řeči. Produktivní dovednosti napomáhají k plnohodnotnému užívání jazyka a ve většině případů se automaticky skládají i z receptivních dovedností, to ale nemusí být vždy pravidlem. Stačí totiž nemít dostatečný kontakt s daným jazykem a náhlá změna přízvuku či výslovnosti může způsobit, že jedinec jazyku neporozumí.

Bilingvismus můžeme také dělit podle způsobu, jakým jsme si daný jazyk osvojili. Důležitou roli zde hraje to, jestli si jedinec další jazyk osvojil v bilingvním prostředí domova, kdy se u rodičů liší mateřský jazyk, v tom případě se jedná o přirozený (primární) bilingvismus. Naopak umělý (sekundární) bilingvismus vzniká formální systematickou výukou cizího jazyka. Zde je nutné zmínit pojem intencionální bilingvismus, který nastává v momentě, kdy rodič se stejným mateřským jazykem, jako rodič druhý, začíná v komunikaci se svým dítětem užívat cizí jazyk.

Podle věku osvojení jazyků dělíme dva typy bilingvismu a to simultánní (souběžný) a sukcesivní (následný). Simultánní bilingvismus je typický pro osvojování si dvou či více jazyků od narození nebo v raném věku. Zatímco o případu sukcesivního bilingvismu mluvíme tehdy, dochází-li k osvojování druhého jazyka až po získání základních jazykových kompetencí v mateřském jazyce.

Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky rozdělujeme na vyvážený a dominantní bilingvismus. V mnoha případech dochází, že se oba osvojené jazyky vyvíjejí nerovnoměrně a případ, kdy jsou oba jazyky na stejné úrovni, je velmi ojedinělý. Jak už si můžeme z obou názvů odvodit, tak u vyváženého bilingvismu žádný z obou jazyků není dominantnější než druhý, naopak dominantní bilingvismus představuje situaci, kdy jeden z jazyků je převládající (Grosjean, 1982, cit. podle Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 28).

3.2 BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V předškolním věku se u dětí zlepšuje vizuomotorika², kresba začíná být lépe rozpoznatelná a detailnější. Zdokonalují se také činnosti jako například stříhání, skládání či lepení, v rámci různých aktivit se učí třídít věci dle kritérií, rozpoznávat rozdíly nebo spojit si souvislosti. Děti se učí počítat, chápat pojmy pojící se s množstvím nebo velikostí. Díky velké představivosti dokážou předvídat, co v příběhu bude následovat nebo si také dovedou vymyslet

² Vizuomotorika znamená koordinace ruky a oka.

svůj vlastní příběh. Není divu, že občas nedokážou rozlišit představu od reality a je typické, že si v tomto věku vytváří imaginárního kamaráda.

V budování základních jazykových dovedností v cizím jazyce je důležité, aby učitel zvolil pro dítě zajímavou formu osvojování daného jazyka. Pro tento věk připadají v úvahu aktivity spojené s pohybem, písničkami, vyprávěním, říkankami, obrázky, vybarvováním, puzzle nebo také hraním.

Výhodou výuky cizího jazyka v předškolním věku je, že se učitelé nemusí řídit podle různých sylabů a žádných očekávaných výstupů. Co se dítě naučí je pro něj ziskem, který pro dítě, pokud probíhal hravou formou, neznamenal v průběhu osvojování žádný stres či nátlak. Jelikož nejde o žádný striktní výsledek můžeme v tomto procesu opakovat aktivity, které se dětem líbí. Především jde o budování pozitivního postoje k cizímu jazyku. Dalším pozitivním aspektem je to, že děti nejsou omezeny v užívání představivosti a jelikož nemají zatím skoro žádné špatné zkušenosti, nebojí se experimentovat. Ovšem napříč těmito pozitivním přínosům se děti umí chovat nekolegiálně a egocentricky, což je v předškolním věku pro ně typické. Pro svůj prospěch dokážou i ublížit ostatním dětem, aby dostaly to, co chtějí (Reilly and Ward, 1997).

3.3 PŘÍKLADY METOD BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této podkapitole se představí pár vybraných metod bilingvního vzdělávání. Spousta bilingvních metod mají mnohé rysy společné a mohou se navzájem doplňovat či střídat. Uvedeme si tedy tři běžně používané metody, a to metody Content and Language Integrated Learning (dále už jen CLIL), imerzní metodu a Total Physical Response (dále už jen TPR).

3.3.1 CLIL

Content and Language Integrated Learning v překladu znamená Integraci jazykové a odborné výuky. Jak už z názvu plyne, jedná se o výuku obsahu odborných předmětů či všeobecně vzdělávacích předmětů v cizím jazyce, čímž se daný jazyk zdokonaluje a prohlubuje. Pro tuto metodu je nutné, aby alespoň 25 % výuky probíhalo v cizím jazyce. Existují výzkumy, které podkládají fakt, že i malý rozsah CLIL má pozitivní efekt v motivaci a schopnosti se učit cizímu jazyku, ale také všeobecným znalostem odborných předmětů. Při metodě CLIL jsou podporovány jak jazykové vědomosti a dovednosti, ale také se jazyk stává pro jedince nástrojem, který pro něj zpracuje a uchová informaci. Osvojování jazyka a také nejazykového učiva se po čase dostane do rovnováhy a dochází tak ke zdokonalování v obou

směrech. V praxi CLIL nabízí širokou škálu forem výuky, které záleží na věku žáků. CLIL je populární v některých evropských zemích, kde se s ním začíná už v předškolním věku v podobě tzv. „jazykových sprch“, což jsou krátké herní aktivity v cizím jazyce. Těmto aktivitám je v denním rozvrhu vyhrazen krátký úsek času (Hofmannová, 2002).

3.3.2 *IMERZNÍ METODA*

Imerzní metoda existuje už přes 40 let a jedná se o metodu, která tzv. „pohlcujícím“ způsobem děti učí cizímu jazyku. Od běžných vyučovacích metod se liší bezprostředním způsobem osvojování cizího jazyka. Funguje na základě řeči, gest, výrazů obličeje a pohybů s nimi spojené. Schopnost porozumět novému jazyku a používat jej se stává procesem, ke kterému patří také chybování, které se stává přínosným.

V praxi metoda funguje tak, že už od prvního dne ve školce vyučující komunikuje s dítětem cizím jazykem a jeho mateřský jazyk používá opravdu jen ve výjimečných situacích. Dětem jsou poskytovány vizuální podpory a tím se kontext dané činnosti stává zřejmým. Každodenní rutinu strukturují denní rituály jako je například ranní kruh, svačina či odpočinek, díky kterým dítě pochopí určité fráze v cizím jazyce. Když se k tomu přidají různé písně a říkanky, netrvá to dlouho a dítě se také přidá.

Zpočátku bude mít interakce mezi učitelem a dítětem dvojjazyčný charakter – učitel bude na dítě mluvit cizím jazykem a dítě mu bude odpovídat ve svém rodném jazyce. Díky tomu, že učitel rozumí rodnému jazyku dítěte, dítě se cítí bezpečně a považuje učitele za důvěryhodnou osobu. Pro učitele není nutné dítě tlačit k užívání cizího jazyka, dítě samo přirozeně ke konci předškolního období začíná artikulovat jednoduché fráze (Burmeister, 2013).

3.3.3 *TPR – TOTAL PHYSICAL RESPONSE*

Total Physical Response v češtině může být přeložena jako celková fyzická odezva a jedná se o metodu, která při osvojování jazyka vyžaduje přítomnost fyzické aktivity, čímž si dítě dané slovo v cizím jazyce představí ve svém rodném jazyce a po nějaké době začne toto slovo spontánně používat. TPR zastává názor, že pohyb je propojen s pamětí, pro děti je tato metoda adekvátní, neboť v nich proudí velké množství energie, kterou potřebují dostat určitým způsobem ven a zároveň své okolí nejlépe vnímají skrze vizuální podněty. Nejde jen o učení se cizímu jazyku, díky této metodě se malé děti po narození učí svému rodnému jazyku zcela běžně aniž by si to třeba rodiče uvědomovali (Reilly and Ward, 1997.).

Učitelé používající tuto metodu nevyužívají textů či různých materiálů pro žáky, spoléhají se na svůj hlas, gesta a pohyby. Ve třídě učitelům/lektorům napomáhají děti zaujmout běžné předměty, jako například knihy, hračky nebo třeba i loutky (Richards and Rodgers, 2001).

Děti předškolního věku neumí číst a psát, tak či onak učitel musí zvolit aktivity, u kterých děti nemusí pracovat s textem. Volí aktivity, které probíhají ústně či za pomoci vizuálních podnětů (obrázky, předměty), na které dítě například ukazuje nebo je napodobuje (Pinter, 2006).

Co se týče zábavy je tato metoda skvělým nástrojem pro učení cizího jazyka u předškolních dětí. Děti nejsou vystavovány zbytečnému stresu a je-li jazyková hodina plná pohybů, písniček s pohybem či příběhů s pohybem, dítě je udržováno v neustálém zájmu o dění ve třídě (Mirici, 1999).

3.3.4 OPOL – One Person One Language (v některých zdrojích One Parent One Language)

Poslední metodu, kterou si uvedeme je One Person One Language (dále už jen OPOL). Tato metoda funguje ve většině bilingvních rodin, kdy každý z rodičů používá v komunikaci s dítětem svůj rodný jazyk. Rodiče tak mají neustálý přehled o tom, jak je jejich dítě v jazyce si jisté a má správnou komplexnost. Nemusí se ale jednat o rodinné prostředí, tuto metodu využívají také bilingvní mateřské školy, kdy ve třídě jedna z učitelek mluví česky a druhá cizím jazykem. Děti tak využívají v komunikaci s jedním člověkem jazyk, na který jsou u něj zvyklé (Danjo, 2018).

4 RIZIKA A POZITIVNÍ ASPEKTY CIZOJAZYČNÉ VÝUKY

Tato kapitola se zabývá riziky, ale také pozitivy, které cizojazyčná výuka nese. Jsou zde argumenty, které čtenáři pomáhají pochopit na co si dát popřípadě pozor a co je velkým kladem bilingvní výchovy.

Učení se cizímu jazyku je jiné než osvojování si mateřského jazyka. Platí to i pro děti v předškolním věku navzdory jejich plasticitě mozku, která napomáhá přijímat velké množství podnětů z okolního světa. Ačkoliv se dítě začíná učit cizí jazyk velice brzy, pořád podvědomě ví, že se učí cizí jazyk, který nepatří jemu, ani jeho rodičům, ale vzdáleným lidem s odlišnou kulturou. Každopádně cizí jazyk nabízí dětem příležitost k hledání a nalézání významů slov (Cameron, 2001).

Není pochyb, že v učení se cizího jazyka hraje velkou roli věk, nicméně pro člověka neexistuje žádný věkový limit, který mu určuje, jestli je osvojování nových jazykových kompetencí možné či není. Metody, které se při učení jazyka používají, odpovídají určitému věku, ve kterém se jedinec osvojující cizí jazyk nachází (Morgensternová, 2011, s. 42).

4.1 Negativní vliv bilingvismu

Mnoho vědců, zejména v období 20. století až do 60. let, byli toho názoru, že bilingvismus negativně ovlivňuje kognitivní schopnosti. Na základě několika provedených IQ testů v oblasti verbální inteligence měli bilingvisté slabší výsledky než monolingvisté.

Například výzkum Darcy se zabýval vlivem bilingvismu na výsledky inteligenčních testů verbálních a nonverbálních schopností (Stanford-Binetova zkouška a Atkinsové Object-fitting test). Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny, monolingvní a bilingvní děti. Obě skupiny tvořilo 106 dětí ve věkové kategorii dva roky a šest měsíců až čtyři roky a pět měsíců. Ve shrnutí autorka srovnává výsledky monolingvních a bilingvních dětí, ve kterých se prokazují značné odlišnosti, kdy monolingvní děti dosáhly lepších výsledků v měření IQ než děti bilingvní. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 33).

Tyto výzkumy ve 20. – 60. letech 20. století však s sebou nesly určité metodologické nedostatky. Například kulturně podmíněné IQ testy, které odpovídají spíše západní inteligenci, což také souvisí s tím, že výzkumy byly prováděny pouze v USA a poté zevšeobecnovány na další země. Také jazyk, ve kterém testování probíhalo, byl zpravidla angličtina, avšak spousta testovaných bilingvních jedinců měla dominantní odlišný jazyk než angličtinu, což zásadně ovlivňuje úspěšnost testu (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 34).

Ačkoliv se od konce 60. let začaly spíše zdůrazňovat výhody bilingvismu a teorie o negativním vlivu šly spíše do pozadí, pořád jsou někteří rodiče vůči dvojjazyčnosti skeptičtí (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 33).

Je všeobecně známo, že se děti v předškolním věku učí druhý jazyk rychleji a efektivněji než dospělí. Tohle pravidlo, ale nemusí vždy platit, například frontální výuka v cizím jazyce ve třídě s větším počtem dětí je pro dítě předškolního věku zcela neefektivní. Dospělí a adolescenti na rozdíl od nich mají v tomto ohledu výhodu a dosahují vyšší úrovně osvojení si jazyka pomocí této formy. Důležité jsou tedy podmínky prostředí, ve kterém výuka probíhá a zejména, jak jsou tyto podmínky přizpůsobeny věku a kognitivním schopnostem účastníků. Existují dva způsoby učení, jak si druhý jazyk osvojit. Explicitní metoda učení je vědomé osvojování si pravidel fungování cizího jazyka, primárně bývá určena pro starší studenty cizího jazyka (například osvojování si pravidel gramatiky), stačí při něm znát pár příkladů, které napomůžou k pochopení fungování pravidla. Zatímco implicitní metoda učení probíhá nevědomě a jedinec si vědomosti vytváří nezávisle na tom, co si osvojil. V předškolním věku se se využívá především implicitní metoda učení (Pili-Moss, 2020).

U rodičů se mohou projevit pochybnosti o tom, zda by se dítě mělo učit cizímu jazyku, a to zejména z hlediska jazykového vývoje. Je ale třeba brát v potaz to, že každé dítě je jiné a vývoj jazyka se může lišit i u monolingvních dětí. Někteří rodiče tak zbytečně bilingvní výchovu přerušují a odloží ji na později, to však bývá hodně složité a obnáší to zpravidla velké úsilí.

Nejen rodiče, ale také pedagogové a lékaři, kteří nejsou dostatečně seznámeni s okruhem různých problémů bilingvní výchovy a řečového vývoje, mohou přisuzovat možné opoždění bilingvnímu vzdělávání a rodiče tak od něj odrazovat. Existují totiž další aspekty, které řečový vývoj dítěte mohou ovlivnit. Příčiny lze hledat například v jazykovém a sociálním prostředí dítěte. Například nekvalitní kontakt s jazyky, rodiče míchají oba jazyky dohromady nebo jednomu jazyku je přikládán větší důraz (Morgensternová, 2011, s. 45).

4.2 Přínosy bilingvního vzdělávání

Kulturní hodnota vlastního národa a učení vážit si ostatních kultur je dětem vštěpována už od útlého věku v rámci vzdělávacích oblastí „Dítě a společnost“ a „Dítě a svět“, které jsou zakotveny v RVP PV (RVP PV, 2021).

Názory pedagogů a vědců na téma kdy je pro člověka nejpřínosnější začít s výukou cizího jazyka se liší. Argumenty těch, kdo jsou pro, vyzdvihují hlavně to, že pokud se dítě pohybuje v předškolním věku v bilingvním prostředí, je to velmi dobrý začátek pro osvojování si druhého jazyka, a to hlavně z toho důvodu, že po třetím roce života se dítěti začíná vyvíjet levá hemisféra, která zodpovídá za funkce řeči. Proto je pro něj snadné se učit mateřský jazyk a zároveň cizí jazyk. Každopádně je důležité brát v potaz, že děti předškolního věku nechápu gramatická pravidla, a proto zohledňujeme také úroveň mateřského jazyka. Plasticita mozku malých dětí je dalším nezvratným argumentem, který potvrzuje to, že předškolní děti ovládají velice výborně imitační schopnosti, které jim pomáhají reprodukovat správnou výslovnost a intonaci (Lojová, 2005).

Mezinárodní výzkum imerzní metody podtrhuje to, že děti, které v mateřských školách absolvovaly výuky cizího jazyka a jejich výuka na základní škole probíhá alespoň z 50 % v cizím jazyce, mají na konci školní docházky stejné receptivní znalosti, jako rodilí mluvčí. Také vyvrací jakékoliv pochybnosti o negativním vlivu na rozvoj mateřského jazyka. Naopak dokládá důkazy, že některé z dětí prokazovaly lepší jazykové kompetence v mateřském jazyce než děti, které navštěvovaly monolingvní školy. Pro toto tvrzení existuje argument, který říká, že dítě, které si při ovládnutí cizího jazyka uvědomuje jeho rozvíjení snáze (Burmeister, 2013).

Jelikož bilingvní děti volí, jaký jazyk, v jaký okamžik a s kým jej použijí, je u nich rozvinuto tzv. metalingvistické vědomí, což znamená, že tyto děti mají schopnost přemýšlet a reflektovat o povaze a funkci jazyka, a to jak z hlediska analýzy lingvistických vědomostí, tak kontroly lingvistických procesů (Bialystok, 1986).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole si představíme cíle a metodologii výzkumu, která nám nastíní charakteristiku metody, výzkumné otázky, a nakonec shrneme výsledky šetření.

6.1 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem je zjistit totožnosti soukromé česko-anglické MŠ a klasické státní MŠ, které by napomohly k uchopení konceptu výuky AJ ve státních mateřských školách a naopak rozdíly, které tomuto konceptu brání.

Níže jsou vytyčeny dílčí cíle vztahující se k tématu práce:

- zjistit specifika zkoumané bilingvní MŠ
- zjistit názor ředitelky bilingvní MŠ na zavedení bilingvního vzdělávacího procesu ve státních MŠ
- odhalit překážky, které brání uchopení cizojazyčného vzdělávání ve státních MŠ

K výše zmíněným dílčím cílům a také k dosažení hlavního cíle práce jsou stanoveny tyto otázky:

1. Které jsou hlavní aspekty, ve kterých se liší zkoumaná soukromá česko-anglická MŠ od státních mateřských škol?
2. Jaký je názor ředitelky soukromé MŠ, která měla možnost pracovat i ve státní MŠ, na cizojazyčné vzdělávání ve státních mateřských školách?

6.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologie výzkumu je založena na kvalitativním přístupu s využitím metody rozhovoru. Rozhovor patří k jedné z nejpoužívanějších metod a byl vybrán z toho důvodu, že dokáže zajít do hloubky a podrobněji přiblížit názory dotazovaného. Ke splnění výzkumného cíle byl uskutečněn rozhovor s ředitelkou soukromé česko-anglické MŠ, ve které se střídají dva jazyky.

6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem rozhovoru bylo sesbírat informace na základě zkušeností oslovené ředitelky, která měla možnost pracovat jak v klasické státní MŠ, tak v soukromé MŠ zaměřující se na cizojazyčnou výuku. Rozhovor vycházel z následujících otevřených otázek:

1. Jako dlouho jste pracovala jako ředitelka státní MŠ a jak dlouho pracujete jako ředitelka soukromé anglické MŠ?
2. Co Vás motivovalo k založení anglické MŠ?
3. Mluvíte na děti jenom anglicky nebo i česky? Pokud i česky, ve kterých případech?
4. Co si myslíte, že by mohlo motivovat učitelky v klasické MŠ k zapojování anglických prvků do vzdělávací nabídky?
5. Vidíte u českých dětí, které se učí angličtinu, výrazné pokroky?
6. Myslíte si, že by zařazení chvilkových aktivit v cizím jazyce v MŠ mohlo být stejně efektivní jako zájmový kroužek angličtiny?
7. Co by podle Vás mohlo být největší překážkou k zavedení anglické výuky do vzdělávacího programu státních MŠ?
8. Myslíte si, že tím, že probíhá ve vaší česko-anglické MŠ anglická výuka, nejsou tím utlumeny či zastíněny další oblasti, které je třeba poznávat a rozvíjet? Dítě si musí pamatovat slova, která se zrovna naučilo a tím by mohlo vypustit obecné informace, které se dozví o nově probíraném tématu?
9. Pociťujete zvýšený zájem o vaši mateřskou školu?
10. Jak vypadá běžný den u vás ve školce?
11. Po jaké době byste řekla, že se děti začínají sžívat s anglickým jazykem?
12. Liší se něco ve vašem ŠVP oproti klasickým mateřským školám?
13. Čeho si na bilingvní výuce nejvíc ceníte a co je naopak oproti klasické MŠ úskalím?
14. Myslíte si, že bilingvní výchova v předškolním věku má nějaký vliv na budoucí život dítěte?

15. Které didaktické pomůcky převážně používáte. Jsou stejné jako jste třeba používala i v klasické MŠ nebo jsou některé i jiné?
16. Co si o tomto konceptu myslíte? Mohly by klasické MŠ vyučovat anglický jazyk, byť jen rozšiřování slovní zásoby, nebo by to mělo být ponecháno na půdě soukromých anglických mateřských škol a kroužků angličtiny?

6.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Data byla shromažďována z rozhovoru, přičemž se jedná o polostrukturovaný rozhovor. K rozhovoru byla vybrána paní ředitelka soukromé bilingvní MŠ. Její délka praxe v oboru učitelky MŠ je zhruba 15 let (5 let ve státním sektoru a 10 let v soukromém) a dosažené vzdělání je bakalářské v oboru Učitelství pro mateřské školy. Absolvovala stáže v Belgii a ve Finsku, kde učila ve zdejších MŠ. Paní ředitelka souhlasila po emailové domluvě s rozhovorem a také s jeho nahráváním na diktafon.

6.5 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Participantka byla vybrána na základě metody záměrného (účelového) výběru. V kvalitativním výzkumu je tato metoda výběru jedna z nejpoužívanějších. Jedná se o vyhledávání účastníků na základě určitých kritérií, mohou se tedy vybrat ti účastníci, kteří kritéria splňují (Miovský, 2006).

Výzkumný vzorek musel splňovat tato kritéria:

- 1) participantka musí mít zkušenosti jak s prostředím státní MŠ, ale také s MŠ, kde probíhá cizojazyčný vzdělávací proces
- 2) praxe participantky v oboru učitelství v MŠ by měla přesahovat 10 let

6.6 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumné šetření probíhalo formou rozhovoru, jenž byl zaznamenáván elektronickým záznamníkem, s čímž byla paní ředitelka obeznámena a také s tím souhlasila. Při rozhovoru jsme se drželi zásad pro vedení interview podle Hendla, a to například zásady, která zmiňuje, že bychom měli vytvořit prostředí pro vzájemnou důvěru, chovat se vstřícně a vzbuzovat zájem o dané téma. Proto, když se mě paní ředitelka zeptala na můj názor, bez problému jsem ho s ní sdílela. Ovšem ponechávala jsem k tématu neutrální postoj, neboť k tomu se pojí další zásada. Paní ředitelka měla dostatečný časový prostor pro vyslechnutí otázek a následnou interpretaci odpovědí (Hendl, 2016, s. 176).

1. Jako dlouho jste pracovala jako ředitelka státní MŠ a jak dlouho pracujete jako ředitelka soukromé česko-anglické MŠ?

„Přiznám se, že jsem to nijak nepočítala, každopádně ve státním sektoru jsem pracovala zhruba 5-6 let. V soukromém sektoru pracuji jako ředitelka od roku 2013. Absolvovala jsem také stáže v Belgii a ve Finsku, kde jsem měla i tu možnost se podílet na učení místních dětí.“

2. Co Vás motivovalo k založení česko-anglické MŠ?

„Jelikož jsem se zrovna přistěhovala do Brna, chtěla jsem si zkusit něco nového v cizím městě a samozřejmě taky to, že považuji angličtinu za hodně důležitou, jelikož v dnešní době je po tomto typu školek velká poptávka“

3. Mluvíte na děti jenom anglicky nebo i česky? Pokud i česky, ve kterých případech?

„My mluvíme celý den na děti česky i anglicky. Máme tu dvě paní učitelky, jedna mluví na děti anglicky, druhá naopak česky.“

4. Co si myslíte, že by mohlo motivovat učitelky v klasické MŠ k zapojování anglických prvků do vzdělávací nabídky?

„Tohle si myslím, že je individuální. Možná by je motivovala zkušenost, kterou by prožily prostřednictvím přednášky nebo návštěvy v bilingvní mateřské škole. Také záleží, pokud ta učitelka má zájem a pokud to bude v zaměření té mateřské školy. Myslím si, že jde i o systém v okamžiku, kdy se nebude na výuku navazovat intenzivně už v 1. třídě na základní škole, ztrácí výuka v angličtině v předškolním věku smysl.“

5. Vidíte u českých dětí, které se učí angličtinu výrazné pokroky?

„Vidím je. Stoprocentně výrazné pokroky ty děti dělají. Ať už se to týká slovní zásoby nebo toho, jak jazyku rozumí. Ty výsledky jsou opravdu evidentní.“

6. Myslíte si, že by zařazení chvilkových aktivit v cizím jazyce v MŠ mohlo být stejně efektivní jako zájmový kroužek angličtiny?

„Dle mého názoru na tom nezáleží, jestli se dítě učí jazyku v kroužku nebo v rámci chvilkových aktivit v MŠ, jde o to, aby se s angličtinou pokračovalo i na základní škole. Já to prosazuji a většina rodičů našich dětí také vyhledává základní školy s angličtinou od 1. třídy.“

7. Co by podle Vás mohlo být největší překážkou k zavedení anglické výuky do vzdělávacího programu státních MŠ?

„Musel by se přeorganizovat celý systém školství, protože si nemyslím, že by to v celém Česku mohlo být takhle nastaveno. Protože pokud to dítě bude mít angličtinu

stejně často na MŠ jako na ZŠ, čili jednou nebo dvakrát týdně, tak je to málo. Tím pádem by se musel navýšit počet hodin cizího jazyka, aby celý koncept neztrácel smysl.“

8. Myslíte si, že tím, že probíhá ve vaší česko-anglické MŠ anglická výuka nejsou tím utlumeny či zastíněny další oblasti, které je třeba poznávat a rozvíjet? Dítě si musí pamatovat slova, která se zrovna naučilo a tím by mohlo vypustit obecné informace, které se dozví o nově probíraném tématu?

„Určitě ne, protože to není tak, že by se to dítě muselo něco naučit. V průběhu, jak si hraje, tak se kolem něj mluví česky i anglicky. Když se nám podaří mít ve třídě dítě anglicky hovořící, tak je to velmi prospěšné a těm ostatním dětem to docvakává, takže mluví a jsou rádi, někdy komolí ta slova. Jde o to učení v průběhu hry, v ranních činnostech nebo v rámci komunitního kruhu. Jak už jsem zmínila anglická paní učitelka mluví anglicky a česká paní učitelka zase česky.“

9. Pociťujete zvýšený zájem o vaši mateřskou školu?

„Zájem o naši mateřskou školu zůstává standartně pořád stejný, jako na začátku. Z řad rodičů, kdo chce bilingvní výuku pro své dítě, tak si vždy najde cestu do anglické MŠ.“

10. Jak vypadá běžný den u vás ve česko-anglické MŠ?

„Není zde žádný rozdíl oproti klasické mateřské škole. Vše je úplně stejné, tam ani nic moc jiného vymyslet nejde. Například když si povídáme o ovoci, anglická paní učitelka mluví o ovoci v angličtině a ta česká zase naopak v češtině. Když jsou zrovna spolu tak se různě střídají a také doplňují.“

11. Po jaké době byste řekla, že se děti začínají sžívat s anglickým jazykem?

„Je to individuální, záleží také na přístupu rodičů, protože pokud rodiče na děti mluví anglicky, logicky to dítě přichází do školky velmi dobře připravené. Nebo k nám přichází i děti cíleně kvůli češtině, protože se doma mluví jenom anglicky.“

12. Liší se něco ve vašem Školním vzdělávacím programu oproti klasickým mateřským školám?

„Ne, neliší, je to úplně stejné jako ve státní mateřské škole, tak jak to musí být. Máme integrované bloky, vzdělávací cíle, tak jako v klasické mateřské škole.“

13. Čeho si na bilingvní výuce nejvíc ceníte a co je naopak oproti klasické MŠ úskalím?

„Dle mého názoru, bilingvní děti mají větší přehled o světě. Jde to hodně v ruku v ruce, když rodiče s nimi hodně cestují do zahraničí, jsou hodně bystré a poznávají cizí kulturu. Je dokázané, že se ty hemisféry otevírají v předškolním věku a snáze se učí tomu cizímu jazyku. Logické je, že například když je maminka Portugalka, tatínek Čech a spolu

mluví doma anglicky, tak ono to učení těch řečí jde pomaleji. Je to mixing všeho, ve výsledku to dítě má všechny ty řeči na různých úrovních, ale pořád se v nich zdokonaluje, hlavně už na prvním stupni základní školy. Vidím v tom přínos a líbí se mi to.“

14. Myslíte si, že bilingvní výchova v předškolním věku má nějaký vliv na budoucí život dítěte?

„Jednoznačně kladný přístup k anglickému jazyku a myslím si, že by angličtina měla být součástí vyučování stejně jako čeština od první třídy. Chápu, že ne všechny děti na to můžou být, ale každá základní škola by mohla mít třídu více jazykovou, protože pokud se to nezkusí, tak o tom mohou být zatím jen dohady. Také bych automaticky dávala druhý cizí jazyk daleko dříve, než je to teď až v osmé třídě. Přijde mi, že je to pozdě a ty děti to zanedbávají, učitelé je to učí mechanicky a nikoho to nebaví. Samozřejmě všechno ale záleží na odbornosti učitelek, prvostupňáčky jsou velmi dobré, učí děti číst, psát, počítat a když je takhle rozpitvaný další jazyk, tak si myslím, že je to přínos, než když je to potom až v osmé třídě. Tím pádem by ale studium pro učitelky na prvním stupni bylo o to těžší, jelikož by se jim k tomu přidal další státnicový předmět.“

15. Které didaktické pomůcky převážně používáte. Jsou stejné jako jste třeba používala i v klasické MŠ nebo jsou některé i jiné?

„My je máme opravdu stejné, i když se děti vzdělávají v jiném jazyce vše zůstává stejné, čili nemáme nic jiného. Snažíme se pořád nakupovat nové a nové, abychom se posouvali, zejména co se týče hraček, které děti vedou k samostatnosti. Ale nemáme žádné speciální hračky nebo pomůcky pro bilingvní výuku.“

16. Co si o tomto konceptu myslíte? Mohly by klasické MŠ vyučovat anglický jazyk, byť jen rozšiřování slovní zásoby, nebo by to mělo být ponecháno na půdě soukromých anglických mateřských škol a kroužků angličtiny?

„Upřímně moc nevím, proč by se to mělo zavádět celoplošně, když by se na ten jazyk v 1. třídě nenavazovalo. Když už se vyučuje od 1. třídy jednou nebo dvakrát týdně, tak to za mě postrádá smysl. Musel by se změnit celkový koncept, hlavně, aby se více navazovalo. Kdyby se ale za to mohlo hlasovat, tak já bych byla pro. Ale je to otázka spíše na široké spektrum lidí, na různé organizace, ředitele a učitele základních škol, na učitele by byl kladen větší nárok, určitě by ti učitelé měli mít za sebou státní zkoušku z angličtiny, nejlépe mít za sebou i zahraniční stáž. Nese to také zvýšené finanční nároky, aby ti lidé zůstali tady v ČR a nešli třeba do zahraniční firmy.“

7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato část bakalářské práce analyzuje a interpretuje data z rozhovoru s paní ředitelkou. Na základě analýzy se budeme snažit odpovědět na dílčí výzkumné otázky. Jedná se o polostrukturovaný rozhovor, tudíž byl paní ředitelce poskytnut dostatečný prostor pro odpovědi a nemusela se striktně držet témat daných otázek a případně poodhalit další témata k diskusi týkající se výzkumu. Byl proveden průchod nasbíranými daty z rozhovoru a lokalizovány tematické okruhy, které se ale navzájem kombinují a doplňují, proto se budou některé výpovědi opakovat v jednotlivých okruzích. Pro lepší představivost, jak se okruhy a témata navzájem propojují, bylo přidáno ke každému okruhu schéma uvedené v přílohách práce, které nám pomáhalo při sestavování modelu daného tematického okruhu (Hendl, 2016, s. 251).

První okruh je věnován obhajobě účelům, které osvojování si cizího jazyka v MŠ má. Tohle téma se objevilo v určitých otázkách a má svou důležitost, kterou je nutno zmínit už na začátku. Bilingvní výchova má svůj smysl a tento smysl může vyvracet pochyby o ní.

Další okruh se soustředí na dětskou stránku, to, jak na osvojování si cizího jazyka potencionálně nahlíží děti, ale také jak se s cizím jazykem mohou sžívat. Pro děti je to závažná role a není radno ji brát lehkovážně, proto si tohle téma zaslouží být rozebráno. V předškolním věku se tedy děti setkávají už se dvěma jazyky, je to ale pro ně harmonické nebo skličující?

Ve třetím okruhu si klademe otázku: „Jak je dvojjazyčný vzdělávací proces v bilingvní MŠ uchopen?“. Jedná se o nejrozsáhlejší téma rozhovoru, protože se v něm dozvídáme stručně o chodu zkoumané MŠ. Pro potřeby tohoto výzkumu jsou data shromážděna v dostatečné míře.

7.1 ÚČEL DVOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V MŠ (obr. č. 2)

Než začneme něco dělat je důležité si zodpovědět otázku: „Proč bychom to měli dělat?“ nebo „Jaký účel mi tato činnost přinese?“. Účel bilingvního vzdělávání v MŠ je zmiňován v otázkách č. 9, 13 a 14.

Jeden z účelů by mohl být zájem rodičů o to, aby jejich děti byly bilingvně vzdělávány. Tento zájem naplňuje mnoho představ, jako mohou být perspektiva znalostí o světě nebo flexibilita v užívání jazyků. Paní ředitelka nepocituje za 15 let, co provozuje česko-anglickou MŠ, žádný extrémní nárůst či úbytek zájemců o její mateřskou školu.

Pozitivní postoj k jazyku je také jedním z účelů, který je zapotřebí zmínit. Jde o aktivní užívání jazyka v praxi, například při cestování do zahraničí, čemuž podle paní ředitelky

napomáhá fixování jazyka už od raného věku hravou formou, která děti baví a není součástí mechanické výuky jako je tomu na 2. stupni základní školy.

7.2 DĚTI (obr. č. 3)

V rozhovoru jsme se také soustředily na to, jak dvojjazyčný vzdělávací proces mohou vnímat děti. Otázky, které se k tomuto tématu pojí jsou č. 5, 8, 11, a 14.

Paní ředitelka potvrdila, že u dětí vidí výrazné pokroky, které je motivují poznávat cizí jazyk. Ovšem adaptace na jazyk je u každého dítěte jiná, protože ne všechny děti jsou v MŠ s cílem naučit se anglicky, jsou tu také děti, které se učí česky. Největší výhodu vidí v tom, když je ve třídě dítě, které je anglický rodilý mluvčí. Je to takový tahoun pro ostatní děti. Děti nemusí vidět vzor jen v paní učitelce, ale také zároveň v tomto dítěti.

Jak už bylo zmíněno v předchozí podkapitole – děti si vytváří pozitivní vztah k cizímu jazyku v předškolním věku formou her. Aby však celý proces osvojování jazyka měl smysl, musí se na jazyk navazovat dále na základní škole, a to už v první třídě.

7.3 JAK JE DVOJAZYČNÝ VZDĚLÁVACÍ PROCES UCHOPEN? (obr. č. 4)

To, jak s bilingvní výchovou v česko-anglické MŠ pracují, vystihují otázky č. 3, 4, 8, 10, 12 a 15.

Z analýzy třetí otázky je jasné, že se jedná o mateřskou školu, kde se prolínají dva jazyky, a to jazyk český a anglický. V osmé otázce se pak dozvíme, že jsou ve třídě dvě učitelky. Každá učitelka komunikuje s dětmi svým jazykem.

Ve čtvrté otázce se soustředíme na motivaci učitelek k zařazení výuky cizího jazyka do vzdělávacího programu. Podle paní ředitelky se jedná o individuální věc, ke které každý člověk přistupuje jinak. Může ji ale ovlivnit řada vnějších podnětů, a to například zaměření MŠ.

Osmá otázka nastiňuje přirozenost bilingvní výuky ve vzdělávacím procesu v předškolním věku. Děti si hrají a zároveň si osvojují cizí jazyk. Důležitým prvkem je hra, která dítěti svým významem může posloužit jako nástroj pro vnitřní rozvoj a nedochází k bezvýznamnému mechanickému učení.

V desáté otázce paní ředitelka avizuje, že kromě střídání dvou jazyků, se oproti státní MŠ nic neliší. Nelze totiž nic nového vymyslet, jelikož zkoumaná MŠ je jako každá jiná MŠ zapsaná v rejstříku škol v České republice. Musí tedy splňovat všechny náležitosti ve Školním

vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) podle RVP PV, a to znamená, že se musí řídit všemi podmínkami, které ukládá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Dvanáctá otázka vyvrací pochybnosti o značných odlišnostech oproti státní MŠ. Struktura ŠVP zkoumané MŠ se tedy neliší od ŠVP ostatních MŠ. A to již ze zmíněného důvodu, který jsme rozebrali otázce č. 10. Všechny MŠ (i soukromé), které jsou zapsány v rejstříku škol, musí splňovat podmínky, které klade MŠMT.

Odlišnost od klasického systému vzdělávacího procesu mohou také vytyčovat didaktické pomůcky. Nicméně v patnácté otázce se dozvídáme, že didaktické pomůcky nejsou nijak jiné od pomůcek v ostatních mateřských školách. V tomto ohledu můžeme říct, že se jedná o subjektivní záležitost, neboť každý ředitel má právo vybrat si svého dodavatele a zboží jaké chce.

Všechny tři okruhy se navzájem prolínají a každý z nich má svůj velký význam v otázkách bilingvní výchovy. Pod tyto tři okruhy se může řadit spousta dalších jiných témat, která s nimi mohou souviset. Avšak cílem výzkumu bylo zaměřit se na nejčastější pojetí problémů ve dvojjazyčném prostředí MŠ. Do rozboru nebyly zahrnuty otázky č. 1, 2, 6, 7, a 16. Jedná se o otázky, které mají neutrální charakter a podávají nám informace například o délce praxe paní ředitelky, motivaci, kterou měla při založení MŠ, v čem vidí větší přínos (kroužek AJ x bilingvní MŠ), potencionální největší překážce v zavedení dvojjazyčných MŠ anebo o jejím subjektivním názoru. Ačkoliv jsme si tyto otázky nerozebrali podrobněji, jejich prvky se vtiskly do celé práce a můžeme nalézat jejich odkazy.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dílčí cíle napomáhaly strukturovat výzkumné otázky, zjistit specifika bilingvní MŠ, zjistit názor ředitelky bilingvní MŠ na zavedení bilingvního vzdělávacího procesu ve státních MŠ a odhalit překážky, které brání uchopení cizojazyčného vzdělávání ve státních MŠ.

První výzkumná otázka hledá odpověď na to, jak konkrétně se česko-anglická MŠ liší od státních mateřských škol. Byla provedena analýza jednotlivých odpovědí paní ředitelky a zhodnocení ukázalo, že jediným zásadním rozdílem je aplikace dvou jazyků a jejich střídání při vzdělávacím procesu. Vycházíme-li z teoretické části, kde jsou uvedeny určité metody bilingvního vzdělávání, jedná se o metodu OPOL, při níž každá osoba mluví na dítě svým mateřským jazykem. Každá MŠ může mít různé zaměření, což vypovídá o rozmanitosti různých programů dnešních mateřských škol. Všem ale systém školství stanovil daná pravidla, která musí dodržovat. Rozhovor nám opravdu avizuje, že se česko-anglická MŠ liší pouze v používání dvou jazyků v průběhu stráveného dne v MŠ. Všechny ostatní typické rysy jsou stejné a dalo by se říct, že zkoumaná česko-anglická MŠ je jako každá jiná MŠ. To, jak by měly fungovat a čeho by se měly řídit ustanovuje RVP PV, který je blíže popsán v kapitole č. 1.1.

Druhá výzkumná otázka se soustřeďuje na subjektivní názor paní ředitelky, která má zkušenosti z obou typů mateřských škol.

Z rozhovoru vyplývá, že paní ředitelka velice sympatizuje s bilingvní výchovou, ale vidí zásadní problém v systému vzdělávání cizích jazyků. Poukazuje na to, že ačkoliv je dobré dítě učit cizímu jazyku už v předškolním věku, je důležité v tom pokračovat na základní škole, a to intenzivně. K tomu se pojí kapitola z teoretické části č. 2.3 Historie vzdělávání cizích jazyků v České republice, popisuje vzdělávací systém jazyků od poválečného období až po současnost.

Jako jedna z překážek by mohl být nedostatek kvalifikovaných učitelů právě kvůli vysokým nárokům. A to nejen z hlediska státní závěrečné zkoušky oboru Učitelství pro MŠ ale také oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ, kde by paní ředitelka doporučila rovnou i druhý cizí jazyk. Její názor podtrhuje i myšlenka, že tyto učitelky by měly absolvovat alespoň jednu stáž v zahraničních školách, kde projdou velkým profesním rozvojem, co se týče učení dětí s jiným jazykem, ale také se zdokonalí v používání cizího jazyka. Je tedy dost pravděpodobné, že zájem mezi mladými lidmi poklesne a bude veliký nedostatek učitelů.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala podporou dvojjazyčnosti v mateřských školách. Jedná se o téma, které je v dnešní době aktuálním tématem, protože ve světě dochází k míšení rozdílných kultur, což je výsledek stěhování a přesídlování obyvatelstva různých národů. Zejména v tomto období spousta mateřských škol poskytla zázemí dětem přechajícím z Ukrajiny. Na úrovni jedince pak dochází nejen k míšení dvou jazyků, ale také dvou kultur.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, přičemž v první teoretické části se práce zaměřuje na teoretické poznatky týkající se dítěte předškolního věku, proces osvojování jazyka, bilingvismus, jeho rizika a pozitivní stránky. Praktická část se soustředí na výzkum v oblasti diferenciaci česko-anglické MŠ.

V bakalářské práci byly použity prvky kvalitativního výzkumu, a to metoda rozhovoru s ředitelkou bilingvní MŠ, která se zaměřuje na česko-anglický vzdělávací proces.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit rozdíly, které nese vzdělávání v česko-anglické MŠ oproti státním MŠ. Tyto rozdíly podtrhuje především bilingvní vzdělávací proces v MŠ.

Existuje mnoho dalších témat, která výzkum neodhalil a určitě by si zasloužila za zmínění, například, jestli existuje dostatečná metodika k výuce cizích jazyků v MŠ či kvalifikace dnešních učitelek v mateřských školách.

Motivaci učitelek ovlivňuje mnoho vnějších faktorů, a to zejména jejich zkušenosti. Pokud se v životě setkají s bilingvní výchovou, ať už v rodině nebo mají bilingvní dítě ve třídě, určitě je to nějakým způsobem poznamená a třeba se ve směru cizojazyčného vzdělávání budou ubírat. Mohou mít třeba velice kladný vztah k cizímu jazyku, a to je snad nejideálnější motivace pro učitelku v učení dětí.

Děti si při učení nového jazyka osvojují nové kulturní rámce, které jim otevírají rozhled do světa. Jde jim to snadněji než nám dospělým a procházejí neskutečným osobnostním rozvojem, který je rozhodně poznamená na celý život. Rodiče si uvědomují, že budoucí trh práce bude neustále vyžadovat větší znalosti cizích jazyků.

Ačkoliv se jedná o malý výzkum, je zde spousta faktorů, které naznačují širokou škálu pestrosti myšlenkových pochodů jednoho člověka, což může vést k zajímavým diskusím nejen mezi učitelkami předškolních zařízení, ale také mezi mnoha dalšími lidmi, kteří se o dané téma zajímají.

ZDROJE

BURMEISTER, Petra; ZEHE, Janina; KERSTEN, Kristin. Immersion. Handbuch Bilingualer Unterricht/Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett Kallmeyer, 2013, 160-167.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Grada Publishing as, 2012.

CAMERON, Lynne. Teaching languages to young learners. Cambridge university press, 2001.

DANJO, Chisato. Making sense of family language policy: Japanese-English bilingual children's creative and strategic translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [online]. 2021, **24**(2), 292-304 [cit. 2022-05-19]. ISSN 1367-0050. Dostupné z: doi:10.1080/13670050.2018.1460302

HARDING, Edith, RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOFMANNOVÁ, Marie; NOVOTNÁ, Jarmila. CLIL–nový směr ve výuce. *Cizí jazyky*, 2002, 2003.46: 1.

Jazykové úrovně. Rozřazovací testy – Jazykové centrum Correct [online]. Brno: Jazykové centrum Correct [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.jazykove-urovne.cz/>

KESSELOVÁ, Jana. Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. Štúdie o detskej reči, 2008, 121-168.

KIEDROŇOVÁ, Nelly. *Komunikace učitele v mateřské škole s dítětem z bilingvního prostředí*. Olomouc, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

LECHTA, Viktor. Logopedické repetitóriium. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LOJOVÁ, Gabriela. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I.. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2005.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1361-4

MIRICI, Í. H. Teaching foreign languages to children (elementary school 4th and 5th grades). 1999.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783.

PILI-MOSS, Diana. Early second language learning. Yes, but we can do better [online]. 2020. [cit. 2021-02-26]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/341164126_Early_second_language_learning_Yes_but_we_can_do_better

PINTER, Annamaria. Teaching young language learners. Oxford University Press, 2017.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: . Praha: MŠMT, 2021

REILLY, Vanessa; WARD, Sheila M. Very young learners. Oxford University Press, 1997.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge university press, 2014.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. Osvojování jazyka dítětem. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 9788024633411.

TRTÍLKOVÁ, Barbora. *Integrace cizojazyčných dětí do MŠ* [online]. Brno, 2019 [cit. 2020-12-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/9fzw0d/>>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

SEZNAM ZKRATEK

CNS – Centrální nervová soustava

CLIL – Content and Language Integrated Learning

TPR – Total Physical Response

OPOL – One Person One Language

MŠ – Mateřská škola

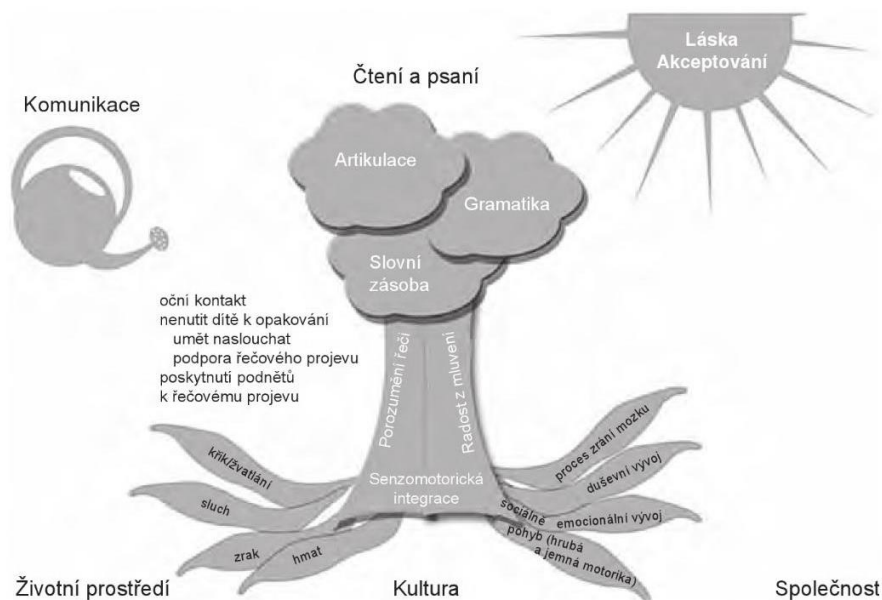
RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

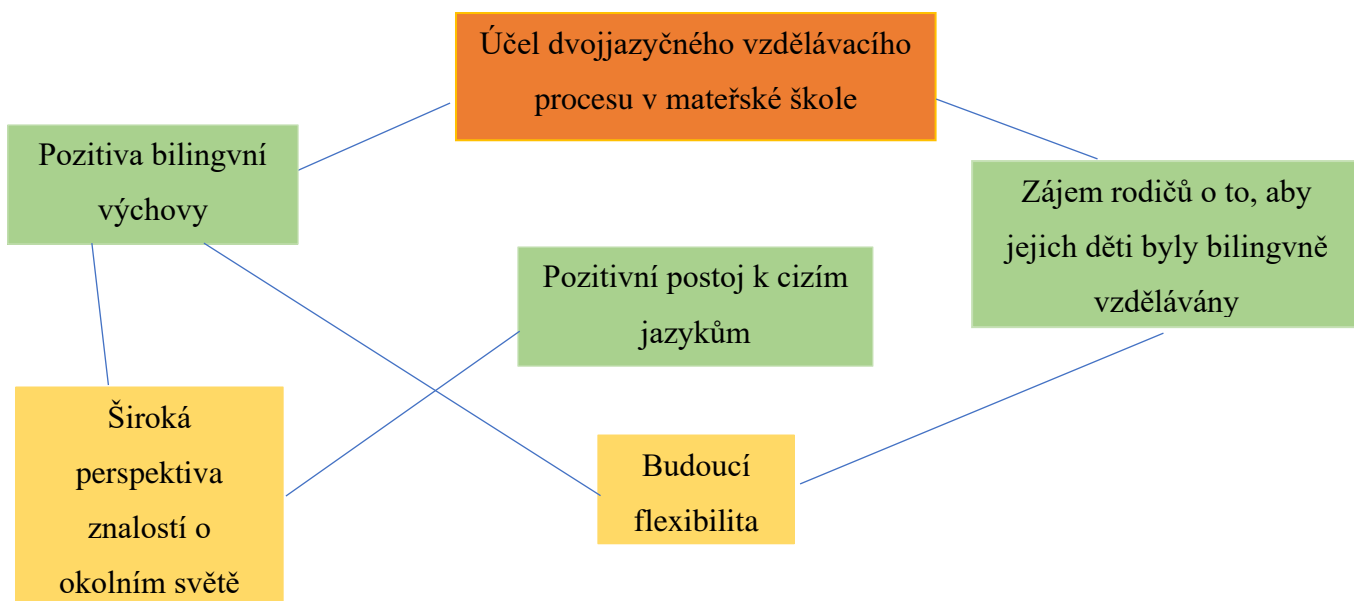
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM PŘÍLOH

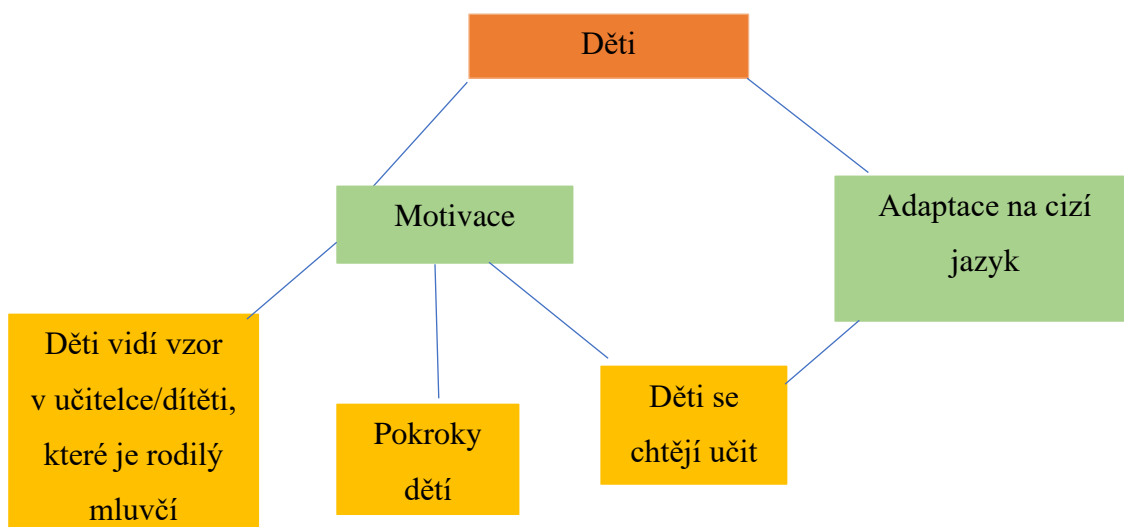
Obrázek č. 1



Obrázek č. 2



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Julie Števková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Podpora dvojjazyčnosti u dětí v MŠ
Název v angličtině:	Support for children's bilingualism in the kindergartens
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá podporou cizojazyčné výuky ve vzdělávacím procesu předškolního vzdělávání. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku předškolního dítěte, osvojování si jazykových dovedností a definici bilingvismu. V praktické části jsou předloženy výsledky z kvalitativního šetření, jehož cílem bylo najít, co nejvíce pozitivních aspektů, které koncept cizojazyčného předškolního vzdělávání podporují. Důraz byl ale také kladen na překážky, které mohou bilingvní vzdělávání doprovázet.
Klíčová slova:	bilingvismus, dítě předškolního věku, mateřská škola, jazyk, mateřský jazyk, cizí jazyk
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis focuses on teaching foreign language in preschool education process. The theoretical part focuses on the characteristics of the preschool child, the acquisition of language skills and the definition of bilingualism. The practical part presents the results of a qualitative survey, which aimed to find as many positive aspects as possible that support the concept of foreign language preschool education. However, emphasis was also placed on the obstacles that may accompany bilingual education.
Klíčová slova v angličtině:	bilingualism, preschool child, kindergarten, language, mother tongue, foreign language
Přílohy vázané v práci:	-

Rozsah práce:	41
Jazyk práce:	český