

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ  
STUDIUM**

**2011 – 2013**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Petra Kučerová**

**Řečový program v běžné mateřské škole a bilingvní mateřské  
škole**

**Praha 2013**

**Vedoucí diplomové práce: Mgr.Bc. Blanka Gruberová**

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED (PART TIME)  
STUDIES

2011 - 2013

**DIPLOMA THESIS**

**Petra Kučerová**

**MGR**

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr.Bc. Blanka Gruberová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15.3. 2013

*Petra Kučerová*

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí své diplomové práce Mgr. Bc. Blance Gruberové za velkou trpělivost, milé a přátelské vedení. Děkuji.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá pohledem na metody dvojjazyčné výuky na konkrétní pražské mateřské škole. Na možnosti naplňování oblastí RVP PV v tomto typu výuky, konkrétně v oblasti Dítě a jeho psychika, podoblast Jazyk a řeč. V praktické části jsou zachyceny a rozebrány samostatné řečové projevy dětí z dvojjazyčné a předškolní třídy mateřské školy a srovnány jejich výkony.

## **Klíčové pojmy**

Bilingvní mluvčí, bilingvní výuka, metody práce, rámcový vzdělávací program, , samostatný mluvní projev, vyprávění, dotazníková řešení, rozhovory.

## **Annotation**

The thesis deals with looking at methods of bilingual education in particular Prague kindergarten. The possibility of meeting areas RVP PV in this type of teaching, specifically in the area of „Child and his Psyche“, sub-„Language and Speech“. In the practical part are captured and analyzed separate verbal expressions of children from bilingual classes and classes with preschool education and compared their performances.

## **Key words**

Bilingual speakers, bilingual teaching, general educational program, methods of working, , an independent speech, narrating, case studies, questionnaire solving, interviews.

## Obsah

1	Úvod.....	9
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	13
2.1	Bilingvismus.....	13
2.2	Bilingvní rodina.....	14
2.3	Model vývoje řeči v raném věku u bilingvních dětí.....	15
2.4	Bilingvní mluvčí .....	16
2.5	Druhy bilingvismu .....	18
2.6	Bilingvní výchova .....	20
2.7	Bilingvní výuka (bilingvismus školní, umělý).....	21
2.7.1	Content and Language Integrated Learning .....	24
3	Specifika předškolního bilingvního vzdělávání.....	25
3.1	Specifika konkrétní třídy s bilingvním program – metody práce....	28
3.1.1	Metoda podle času a aktivity .....	29
3.1.2	Metoda podle osoby .....	30
3.2	Výukový program.....	31
3.2.1	RVP PV.....	31
4	PRAKTICKÁ ČÁST .....	46
5	úvodní do problematiky .....	46
6	Definování problému .....	47
7	Stanovení hypotézy .....	48
8	Nástroje průzkumu .....	49
9	popis výzkumného souboru.....	50
10	Sběr dat .....	53
11	Analýza dat.....	56
11.1.1	Zhodnocení výkonů dětí podle škály hodnot.....	56
11.1.2	Zhodnocení zkoumaných podle užití slov a vět .....	65
11.2	Srovnání bilingvních žáků a žáků běžné třídy.....	67
12	Diskuse .....	75
13	Závěr .....	76
14	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	79
14.1	Seznam použitých českých zdrojů .....	79
14.2	Seznam použitých zahraničních zdrojů.....	81

14.3	Seznam použitých internetových zdrojů .....	82
14.4	Seznam ostatních zdrojů .....	83
14.5	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK .....	83
14.5.1	Seznam obrázků .....	83
14.5.2	Seznam grafů .....	83
14.5.3	Seznam tabulek .....	84
14.6	SEZNAM PŘÍLOH .....	84



# 1 ÚVOD

Požadavek, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat kromě mateřského jazyka alespoň ve dvou dalších jazycích byl formulován Evropskou komisí na summitu v Barceloně v březnu 2002. Česká republika na něj reflektuje Národním plánem výuky cizích jazyků. Zde je zakotveno, že *„vzdělávání ve školách se dotýká možné výuky jazyků již od předškolního věku formou jazykové propedeutiky. Výuka cizího jazyka v mateřských školách není povinná. Na výuku v mateřské škole se může plynule navazovat v 1. ročníku základní školy s využitím metodického postupu „napříč předměty 1. stupně“.*“ a dále možnost zřídit bilingvní vzdělávání *„v této souvislosti je třeba rovněž zmínit velmi účinný nástroj ke zlepšení jazykových znalostí a dovedností žáků, a to výuku některých předmětů (úplně nebo částečně) v cizím jazyce (tzv. CLIL – Content and Language Integrated Learning), která umožňuje, aby si žáci zároveň obsahem učiva zlepšovali a osvojovali i kompetence v cizím jazyce. Rozšíření výuky typu CLIL je podmíněno dostupností učitelů, kteří na patřičné požadované úrovni zvládají nejen jazyk, ale jsou i kvalifikovanými učiteli nejazykových předmětů.“*

Potřeba znalosti více cizích jazyků je ve sjednocené Evropě nasnadě. Nynější možnosti migrovat za prací do jiných zemí Evropské unie s sebou přináší větší nároky na znalosti cizích jazyků. S tímto novým trendem se někteří občané České republiky, kteří byli studenti základních a středních škol před rokem 1989 snaží vyrovnat pomocí četných jazykových kurzů, ale je zřejmé, že čím jsme starší, čím více pracovních a rodinných povinností na nás doléhá, tím těžší je se naučit dalšímu cizímu jazyku. Právě proto hodně rodičů chápe umění dorozumět se cizímu jazyku jako devizu, kterou je potřeba získat již v raném věku. Vyhledávají pro své potomky školy a školky, kde bude jazykové výuce věnována velká pozornost, nebo kde se bude vyučovat

pouze v cizím jazyce. K výše nastíněnému problému se nestaví jen rodiče dětí, ale i školská zařízení. Není neobvyklé, že výuku jazyka nabízí v podobě zájmového kroužku již mateřské školky. S touto skutečností bychom se těžko setkali o několik desetiletí dříve. Základní školy musí zařadit výuku cizího jazyka povinně od třetího ročníku a též není výjimkou, že se zařazuje již od ročníku prvního, nebo v některých školách výuka v prvním ročníku navazuje na výuku v mateřské škole, jako je tomu v základní škole kde autorka práce působí.

S výukou jazyka se jde ale i dál, než jen zařazením zájmového kroužku nebo předmětu ve škole. V posledních letech začínají vznikat mimo čistě anglických, německých či francouzských mateřských, základních a dalších škol i tzv. Školy a školky s bilingvním programem. Tato snaha vychází z vytvoření co možná nejpřirozenějšího prostředí pro výuku cizího jazyka. Na první pohled by se mohlo zdát, že sem dochází žáci z bilingvních rodin, pro které je dvojjazyčnost domácí přirozeností, ale není to tak docela pravda. Konkrétně na základní a mateřské škole s bilingvním programem, kde vyučuje autorka práce, je pouhá menšina dětí s bilingvních rodin. Většina žáků pochází z českých rodin a pro jejich rodiče je typické, že sami chápou nutnost umění dorozumět se perfektně více jazyky. Od docházky do takovýchto programů očekávají, že se děti naučí dorozumívat jedním cizím jazykem a budou pokračovat s ovládnutím jazyka dalšího ještě na základní škole.

V rámci experimentálního projektu EU, do kterého bylo zapojeno celkem pět evropských zemí s cílem umožnit jazykové vzdělávání dětem v co nejútlejším věku, byl ve školce, kde autorka práce působí, otevřen klub pro batolata. Od roku 2005 navštěvují tento klub dvouleté děti s jedním ze svých rodičů nebo prarodičů a pomocí různých aktivit pohybovými počínaje a výtvarnými konče si osvojují cizí jazyk. Na tento projekt navazují dvě třídy mateřské školky s bilingvním programem a další třídy na základní škole, kterých už je v současné době šest ročníků.

Při sestavování dvojjazyčného výukového programu je důležité vystihnout rovnováhu mezi osvojováním si cizího jazyka a dalších dovedností a vědomostí. Na půdě mateřské školky si pokládáme otázku, nakolik jsme schopni v rámci bilingvního programu v mateřské školce naplňovat oblasti kompetencí rámcového vzdělávacího programu.

V rámci této diplomové práce je proveden průzkum samostatného mluvního projevu v mateřském jazyce a to ve třídě s bilingvním programem a v běžné třídě s předškolní výchovou určené pouze předškolákům a dětem s odkladem školní docházky. Vzhledem ke skutečnosti, že bilingvní třídy jsou v místě průzkumu věkově heterogenní, jsou zde děti od tří do šesti let, bude zkoumaná skupina zahrnovat pouze děti v předškolním věku.

Cílem výše nastíněného průzkumu je zjistit, zda dvojjazyčný program v mateřské škole ovlivňuje oblasti dovedností, které se v anglickém, tedy pro docházející žáky cizím jazyce nedají naplňovat. A proto mají žáci sníženou časovou dotaci pro nácvik a procvičování těchto dovedností. Výsledky průzkumu v bilingvní třídě budou porovnány s výsledky v české třídě.

Průzkum bude proveden pomocí pozorování a zvukového záznamu samostatného řečového projevu žáků. Řečový projev bude podrobně rozebrán, zhodnocen a porovnán. Průzkum bude též podložen dotazníkem pro učitele, který se zaměří na četnost procvičování podoblasti Jazyk a řeč v obou třídách a konkrétní formy cvičení, které jsou k tomuto ve třídách využívány.

Autorka práce se domnívá, že výsledky průzkumu pomohou při sestavování třídních vzdělávacích plánů a vzdělávací nabídky žákům v dvojjazyčné třídě. Pokud by průzkum prokázal nedostatky v oblasti Jazyk a řeč bude nutné dovednosti nabízené v této oblasti více zařazovat do programu.

V teoretické části se nejprve zaměříme na vymezení důležitých pojmů nezbytných pro pochopení problematiky bilingvního vzdělávání. Další kapitola se bude soustředit na problematiku cizího jazyka v mateřské škole. Jaké jsou možnosti sestavení bilingvního programu, jakou roli hrají rodilí mluvčí, jak se v konkrétní průzkumné třídě naplňuje RVP PV. V další kapitole se seznámíme s konkrétní oblastí dítě a jeho psychika a jeho naplňováním v programu třídy.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 BILINGVISMUS

V první řadě bude třeba vysvětlit pojem bilingvismus, ze kterého celý systém vychází. Bohužel tento pojem stále nemá jednotnou definici, která by byla všeobecně platná a bývá definován z různých pohledů a v různé šíři. Autoři Pedagogického slovníku vykládají bilingvismus takto: *„...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“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 28). Všeobecné encyklopedie potom definuje bilingvismus jako *„rovnocenné užívání dvou jazyků v jazykové praxi jedince nebo společenství“* (Diderot, 1999, s. 395).

V literatuře se často zmiňuje pojem dvojjazyčnost což je ekvivalent pojmu bilingvismus. Encyklopedický slovník pak uvádí : *„...dvojjazyčné prostředí a výchova dítěte od útlého věku“* (Bradnová, 1993, s. 118) a Slovník cizích slov: *„...dvojjazyčnost, tj. dokonalé užívání dvou jazyků, zpravidla mateřského jazyka a jazyka cizího, takže cizí může za určitých okolností rovnocenně nahradit jazyk mateřský“* (Klimeš, 2005, s. 66).

Ve slovenské odborné literatuře uvádí autor Jozef Štefánik ve své publikaci *„Jeden člověk, dva jazyky“* , že bilingvismus je *„...schopnosť alternatívneho používania dvoch (alebo viacerých) jazykov pre komunikáciu s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutečňuje, charakterizuje jazykové vedomie u individua“* (2000, s. 128).

Další zahraniční odborník Leonard Bloomfield popisuje bilingvismus jako „plynulé užití dvou jazyků na přibližně stejné úrovni“ (BLOOMFIELD, 1933, s. 56: „...native-like control of two languages“).

Pojem bilingvismus tedy můžeme chápat jako: aktivní užívání dvou jazyků, nebo schopnost mluvit dvěma jazyky na přibližně stejné úrovni.

## 2.2 BILINGVNÍ RODINA

Ani zde není literatura zcela jednotná, už z toho důvodu, že se může jednat o mnoho variant různých situací. Například pokud každý rodič má jiný mateřský jazyk a dorozumívá se se svými dětmi vždy svou mateřštinou, o bilingvní rodinu může jít ale i v případě, že rodiče mají stejný mateřský jazyk, ale jejich mateřština je v místě kde žijí menšinovým jazykem. Jejich děti tedy navštěvují školy případně školky, kde se setkávají s vrstevníky a pedagogy mluvícími majoritním jazykem.

Autoři Harding-Esch a Riley ve své publikaci Bilingvní rodina (2008, s. 70–73) uvádějí pět základních typů bilingvních rodin:

1. Rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity, ve které rodina žije. Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem.
2. Rodiče mají odlišný mateřský jazyk a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity. Oba rodiče s dítětem mluví nedominantním jazykem, dominantnímu jazyku je vystaveno mimo domov a při vstupu do mateřské školy.
3. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který není dominantním jazykem komunity. Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem.

4. Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, ani jeden z nich není dominantním jazykem komunity. Rodiče mluví s dítětem každý svým vlastním jazykem.
5. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který je zároveň i jazykem komunity. Jeden z rodičů mluví s dítětem v jazyce, který není jeho mateřským jazykem.

Jak je z výše uvedeného vidět, může nastat několik variant bilingvní rodiny. V každé je však důležité, že se rodiče, ať už z jakýchkoli důvodů, snaží svým dětem předat schopnost dorozumět se více než jedním jazykem.

### **2.3 MODEL VÝVOJE ŘEČI V RANÉM VĚKU U BILINGVNÍCH DĚTÍ**

Vývoj řeči bilingvních dětí není nijak zásadně odlišný od vývoje řeči dětí z monolingvních rodin. Můžeme pouze říci, že ve vývoji řeči a v získávání dovednosti mluvit jsou u bilingvních dětí některé charakteristické rysy.

*K tomuto Grosjean říká, „že vývojový stupeň obou jazyků není většinou rovnocenný, neboť míra schopnosti užití každého jednoho jazyka je velmi individuální, odvislá od různých faktorů, které získávání schopnosti užívat řeč, ovlivňují. Je proto nezbytné užití škály pro hodnocení a popsání jazykových kompetencí v rámci každého užívaného jazyka.“ (In Bialystok, 2001)*

Z hlediska lexikálně semantické roviny je zásadní otázkou, jak nabývají bilingvní děti svou slovní zásobu. Zda jde o systémy na sobě nezávislé či doplňující se.

*“Kognitivní procesy v dětské mysli pravděpodobně neumožňují obohacovat lidský mozek tak obširnými vědomostmi a informacemi, aby*

*dítě ve kterékoliv době mělo obrazně řečeno přístup ke každému slovu každého svého jazyka. Mozek pravděpodobně není s to být pohotový v kompletní slovní zásobě.” (Bialystok)*

*“Bilingvální děti fungují v jakémisi interlingválním režimu (interlingvual purgatory), který není tolik mistrovský (masterful), jako v jednom jazyce u monolingválních dětí. Na druhou stranu umožňuje bilingválním dětem rozšířenější komunikační schopnosti, než jsou patrné u kteréhokoliv monolingvisty.” (Bialystok)*

Z hlediska gramaticko-syntaktické *“většina studií podporuje závěry, že vývojové sekvence v získávání gramatiky u bilingvních dětí, jsou stejné jako u monolingvních” (Romaine In Bialystok)*. Další výzkumy potvrdily, že děti vcelku brzy porozumí tomu, že každý jazyk je jiný a má svá vlastní pravidla.

Z hlediska foneticko-fonologického byl proveden výzkum, který prokázal, že děti mezi šestým a dvanáctým měsícem života jsou nepohotovější v rozeznávání fonetických podnětů. V této době se jejich schopnosti shodují se schopnostmi rodilého mluvčího. Tato schopnost není závislá na rodném jazyce.

## **2.4 BILINGVNÍ MLUVČÍ**

Kdo vlastně může být považován za bilingvního mluvčího? Pohled na tuto problematiku je opět složitější, než by se zdálo. Můžeme za bilingvní mluvčí považovat pouze ty, kteří dokonale zvládli dva a více jazyků, nebo i ty, kteří jeden jazyk ovládají dokonale a alespoň minimálně se orientují v jazyce dalším?

J. Kropáčová v knize *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem* cituje K.-B. Boeckmanna, který vypracoval vlastní definici pojmu



bilingvní mluvčí: „Mluvčí je považován za dvojjazyčného, pokud on sám se tak hodnotí, případně pokud je příslušníky dvou jazykových společností hodnocen jako jim příslušející. Předpokladem pro to je jistá jazyková kompetence v obou jazycích, kterou opět podmiňuje a předpokládá dostatečné používání obou jazyků. Právě podle dvojjazyčnosti mluvčího mohou být mluvčí rozlišováni jak podle rozsahu jazykových kompetencí a míry používání obou jazyků, tak podle intenzity jejich identifikace a s oběma jazykovými společnostmi“ (sec. cit. Boeckmann, 1997 in Kropáčová, 2006, s. 24).

S další definicí se můžeme setkat u autorky T. Skutnabb-Kangas, která se publikací *Bilingualism or not: the education of minorities* pokusila o další definici: „Bilingvní mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi“ (SKUTNABB-KANGAS, 1981, s. 90)

Další autoři L. Šulová a Š. Bartanusz ve svém příspěvku *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině* uvádějí také definici bilingvního mluvčího: „Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturou. Ideálním představitelem bilingvního jedince by byl z hlediska společnosti a jedince samého ten, kdo by byl

*schopen optimální realizace svého Já i sociální kompetence stejně dobře jako rodilý člen dané společnosti" (2003, s. 172).*

Není neobvyklé, že pro jedince, který vyrůstá v bilingvním prostředí je jeden z jazyků jazykem dominantním, jak uvádí Harding-Esch a Riley: *„...i lidé hovořící jen jedním jazykem mají velké znalosti v některých oblastech, zatímco v jiných zcela zaostávají. Totéž platí pro bilingvisty" (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 53).* Dokonalý bilingvismus, kdy jedinec ovládá oba jazyky stejně jako jazyky mateřské se vyskytuje jen ve výjimečných případech. Mluví si většinou vytvoří jazyk silný (dominantní) – ten, který používá nejvíce, ve kterém se cítí jistěji, a jazyk slabý (sekundární).

## **2.5 DRUHY BILINGVISMU**

V literatuře se uvádí různé členění bilingvismu, které je závislé na přístupu autora k problematice například J. Štefánik v práci *Jeden člověk, dva jazyky* (2000) se přiklání k dělení bilingvismu na přirozený a školní (kulturní, umělý) – podle kontextu, ve kterém si jedinec druhý jazyk osvojil. Přirozený bilingvismus se vyvíjí v dvojjazyčném prostředí, když si mluvčí jazyky osvojuje při každodenním kontaktu s rodilými mluvčími nebo když vyrůstá ve smíšeném manželství. V této práci se budeme podrobněji zabývat bilingvismem školním (kulturním), kdy se jedinec učí druhý jazyk ve škole či v jazykovém kurzu v uměle vytvořeném prostředí a využívá jej méně často.

Dalšími hledisky pro rozdělení bilingvismu jsou: společenské postavení osvojovaných jazyků. A jestli osvojení si druhého jazyka nějakým způsobem ovlivní postavení jazyka prvního.

Dále můžeme bilingvismus dělit z hlediska osvojování si jazyka a to na současný čili simultánní bilingvismus a postupný či sukcesivní

bilingvismus. Jak napovídá první označení o současném bilingvistu hovoříme tehdy, kdy si mluvčí osvojuje jazyky současně. Pokud si mluvčí osvojuje druhý jazyk, až po ovládnutí jazyka prvního mluvíme o sukcesivním bilingvistu. Dle Jelínka (2004/2005, s. 154) i Štefánika (2000, s. 22) pak dochází k určitým nejasnostem u dětí osvojujících si druhý jazyk ještě v dětství – obvykle bývá odborníky hranice mezi současným a postupným bilingvistem stanovena na tři roky, kdy už se dá mluvit o tom, že má dítě vytvořeny základy prvního jazyka.

Oba autoři dále rozlišují bilingvistu individuální a společenský. Individuální bilingvistu vzniká v rodinách patřících do jazykových menšin. *„Spoločenský bilingvizmus je tvorený individuálnym a bez neho nemôže existovať, ale existencia individuálneho bilingvizmu ešte nemusí nevyhnutne viesť ku vzniku spoločenského bilingvizmu.“* (Štefánik, 2000, s. 18–19). Jelínek k tomu dodává: *„...protože kolektivní bilingvistu je zpravidla výsledkem přirozeného častého kontaktu s nositeli druhého jazyka, [...] je současně bilingvistem přirozeným“* (2004/2005, s. 154), příklad Kanady, Švýcarska či Belgie.

O kolektivním bilingvistu úplném mluvíme, pokud se týká všech obyvatel daného území. U bilingvistu může být vždy jeden jazyk hlavní a druhý vedlejší. V práci K. Kamiše (2008, s. 17) najdeme termín pasivní bilingvistu, což je stav, kdy jedinec rozumí cizímu jazyku, ale není schopen ho aktivně používat. Tento stav nastával např. před rokem 1993 běžně v Československu, kdy byl běžný pasivní slovensko-český bilingvistu, aniž tím byla narušena srozumitelnost.

Z hlediska použití dělí Štefánik bilingvistu na produktivní nebo-li aktivní, kdy jedinec jazyky dovede mluvit, rozumí jim a dovede v nich číst i psát. Receptivní nebo také pasivní bilingvistu potom znamená, že jedinec je schopen druhému jazyku rozumět (v písemné či zvukové podobě). Naopak pokud mluvčí jazykem lépe mluví, než mu rozumí

tehdy mluvíme o specifickém druh bilingvismu nazvaném asymetrický bilingvismus. Tento druh bilingvismu se projevuje například v bilingvních rodinách, kde každý rodič na dítě mluví svým jazykem (metoda jeden rodič – jeden jazyk).

Bilingvismus můžeme také dělit podle věku, kdy si dítě jazyky osvojuje. Například L. Šulová a Š. Bartanusz (2003, s. 175) rozlišují bilingvismus časný a pozdní, kdy za hranici mezi nimi považují dosažení věku čtyř let dítěte. J. Štefánik zase uvádí čtyři skupiny: u zcela malých dětí – bilingvismus infantní, dítě si oba jazyky osvojuje současně od narození; u dětí od tří let starších – dětský bilingvismus, osvojení dvou jazyků postupně. Mluvčí z těchto dvou skupin mají velmi dobrou výslovnost obou jazyků. Dále pak adolescentní bilingvismus – u dospívajících a u dospělých jedinců – bilingvismus dospělý. Štefánik (2000, s. 24–25) dodává, že ideální období k osvojování jazyků je pravděpodobně kolem pátého až šestého roku věku dítěte, ale též se uvádí, že pokud je jazyk osvojen do jedenáctého roku dítěte, ovládá jej na stejné úrovni jako první jazyk. Důležité je jistě zmínit i bilingvismus intenční, o kterém se zmiňuje Smolíková (2006) a L. Štefánik (2000, s. 37–42). Dítě si osvojuje dva rozdílné jazyky v podmínkách, které pouze napodobují podmínky přirozeného bilingvismu (ty jsou např. v rodině manželů jiného mateřského jazyka), ale tento jazyk není mateřským jazykem ani jednoho z rodičů. Dalším vhodným příkladem je, když rodič například dokonale ovládá angličtinu a rozhodne se své dítě vychovávat v tomto cizím jazyce.

## 2.6 BILINGVNÍ VÝCHOVA

Pedagogický slovník definuje bilingvní výchovu takto: „...výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás realizována na několika

*alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyku, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu" (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 28).*

Je třeba rozlišit dva pojmy a to dvojjazyčná výchova (kontakt s dvěma různými jazyky od narození v rámci rodiny) a dvojjazyčná výuka. *„Dvojjazyčná výuka je výuka probíhající ve dvou jazycích, zaměřená na to, aby si jedinci vytvořili komunikační kompetence také v jiném jazyce, než je mateřský" (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 28).*

Vychovávat děti dvojjazyčně se mohou rozhodnout rodiče z jazykově smíšených manželství nebo rodiče, kteří dají přednost intenčnímu bilingvistu, to ovšem vyžaduje, aby jeden z rodičů nebo oba ovládali cizí jazyk velmi dobře a mohli jím komunikovat ve všech situacích. Rovněž se do této situace mohou dostat rodiny, které jsou nuceny migrovat za prací a pobývají dočasně na území jiného státu.

## **2.7 BILINGVNÍ VÝUKA (BILINGVISMUS ŠKOLNÍ, UMĚLÝ)**

Předkládaná práce se chce především zabývat bilingvistem umělým či školním. Je jasné, že veškeré snahy o dvojjazyčné prostředí na školní půdě budou vždy směřovat k vytvoření umělého prostředí. Úspěšnost takového snažení se bude odvíjet od konkrétních podmínek školy například, zda jsou přítomni rodilí mluvčí z řad vyučujících nebo zda jsou ve třídě zastoupeni rodilí či bilingvní mluvčí z řad dětí, kteří by se přirozeně pokoušeli o komunikaci s vrstevníky mateřským (tedy cizím) jazykem.

*„Dvojazyčná výuka je výuka probíhající ve dvou jazycích, zaměřená na to, aby si jedinci vytvořili komunikační kompetence také v jiném jazyce, než je mateřský (PRŮCHA, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001).*

*„ Školský bilingvismus (institucionální či školní) znamená, že dítě svých znalostí druhého jazyka nabývá až při vstupu do školské instituce (včetně mateřské školy), kde probíhá dvojazyčná komunikace a výuka. Druhému jazyku se dítě učí až tehdy, má-li znalost mateřského jazyka. Jazykům se tedy učí postupně (konsekutivně). Znamená to, že dítě má jeden mateřský jazyk, a že i jazyk, kterému se učí, byť od nejútlejšího věku, je jazykem dalším, cizím, nikoli mateřským.*

*Přirozený bilingvismus, tedy přirozené dvojazyčné prostředí, je pro dítě nejlepší a nejefektivnější. Hlavní podmínkou pro dobrý vývoj jazyků u dítěte je dodržení pravidla "jeden člověk, jeden jazyk" (Grammontovo pravidlo).“SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Cizí jazyky v předškolním vzdělávání. Metodický portál: Články [online]. 23. 05. 2006)*

Z hlediska cílů by bilingvní výchova i ve školním prostředí měla tihnout k vytvoření přirozených podmínek pro dvojazyčnou výchovu, jako tomu je u dětí ze smíšených manželství. Tento přirozený bilingvismus je možno vnímat jako model pro bilingvismus školní. Oba přístupy totiž musí řešit zásadní problém – jaký způsob komunikace s dítětem zvolit. *„Všichni odborníci se shodují, že nejvhodnější je rozebrat aktuální situaci a podle toho zvolit nejvhodnější strategii. Důležité je v této strategii vytrvat, být konzistentní“.* (Šulová, L., Bartanusz, Š.: c.d., s. 174.)

#### Strategie bilingvní výuky

- Podle místa – fixování si jazyka v závislosti na místě. Toto přichází v úvahu hlavně u rodin, které migrují. Dítě si fixuje jazyk,

který se užívá v tom konkrétním místě, kde právě žije. Nevýhodou ovšem zůstává, že takto osvojené schopnosti děti snadno zapomínají (např. Děti diplomatů)

- Podle osoby – jedná se o Grammontovo pravidlo ve smyslu: „jeden jazyk – jedna osoba“. Podle Šulové je vázání jazyku na osobu nejpřirozenější strategií. Dítě se citově naváže na člověka, kterého má rádo a cítí se s ním bezpečně a je tak přirozeně motivováno s ním komunikovat v cizím jazyce. Zvláště v mateřské školce je vazba mezi učitelkou a dítětem vazbou dosti závaznou: *„dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování“* (Vágnerová M.: *Vývojová psychologie, Portál Praha 2000, s. 116.*) Je tedy nasnadě, že této strategie lze užít ve školním prostředí pomocí rodilých mluvčích, druhou možností může být i český pedagog s vynikající znalostí cizího jazyka a s celkovým výborným projevem v cizím jazyce (jedinec, který je sám bilingvní). Pedagog ovládající i mateřský jazyk dětí má navíc výhodu, že dětem rozumí a může kdykoli přejít do komunikace v jazyce, kterému dítě rozumí. Je zde však i úskalí, aby se toto přecházení z jazyka do jazyka nedělo náhodně.
- Podle času a aktivity – jedná se o tzv „Language immersion“, což je metoda výuky cizího jazyka ve které právě cizí jazyk je prostředkem třídních instrukcí. Při, této metodě žáci studují školní předměty jako je matematika, přírodní vědy a člověk a svět. Hlavním důvodem je podpořit bilingvnost jedinců v zemích, kde jsou dva úřední jazyky, jako třeba v Kanadě. (*Wikipedia, dostupné z url ( [http://en.wikipedia.org/wiki/Language\\_immersion](http://en.wikipedia.org/wiki/Language_immersion))*)

## 2.7.1 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

O čistě bilingvním prostředí jak je z výše uvedeného jasné se dá uvažovat pouze v případě, že máme též ve třídě namíchán přibližně stejný počet dětí mluvících jedním i druhým relevantním jazykem. Což v některých státech jako je příkladně Kanada nebo některé státy Evropské unie není problém. Ovšem v našem českém prostředí se snažíme navodit bilingvní prostředí za podmínek, že děti ve třídě jsou převážně Češi česky mluvící. Jazykovým vzorem je pro tyto děti pouze učitel ideálně rodilý mluvčí docházející do třídy alespoň na nějakou část hodiny. Ovšem žádat po těchto dětech, aby se mezi sebou při volné hře dorozumívaly cizím jazykem je nemožné a zcela nepřirozené, zvláště jedná-li se o děti předškolního nebo mladšího školního věku.

*Metoda CLIL „byla vytvořena v roce 1994 a je používán Radou Evropy jako zastřešující termín pro různé formy vyučování nejazykových předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce. Specifikem CLIL je dualita cílů, kdy je vyučován nejazykový předmět a současně systematicky rozvíjen cizí jazyk. CLIL nabízí žákům příležitost dovednosti a znalosti z cizího jazyka používat, přestože nejsou přímo vyučovány. Mateřský jazyk není z výuky vyloučen, přechod mezi cizím a mateřským jazykem je přirozená součást výuky CLIL“.*(Doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.. *Pojetí CLIL a bilingvní výuky. Metodický portál: Články [online]. 01. 06. 201,*)

*Metoda CLIL se vlastně snaží „ integrovat cizí jazyky v nejazykových předmětech a reaguje tím na kurikulární reformu zejména tak, že podporuje integraci vzdělávacích oborů a průřezových témat spojených s gramotností a dovednostmi potřebnými k osvojení si cizího jazyka. Klíčovým přínosem CLILu je rozvoj kognitivních dovedností žáků a fakt, že nutí žáky přemýšlet v cizím jazyce.“*(KLUFÁ, Jan. *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci.*Metodický portál:



Články [online]. 11. 10. 2012, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/CLIL-ANEB-PRIROZENE-POUZITI-CIZIHO-JAZYKA-PRO-REALNOU-KOMUNIKACI.html>>. ISSN 1802-478).

Rozdíl mezi bilingvní výukou a uplatňováním metody CLIL je , v pojetí hodiny. Cílem hodiny u bilingvní „*resp. cizojazyčné výuky nejazykového předmětu, při které je u žáků nezbytným předpokladem znalost cizího jazyka není získat primárně nové znalosti v cizím jazyce, ale především v nejazykovém předmětu, nabízené prostřednictvím cizího jazyka*“ (BALADOVÁ, Gabriela. *Výuka metodou CLIL. Metodický portál: Články [online]. 12. 02. 2009,*).

Zatím co u metody CLIL jde o „*mezipředmětové vztahy; kde učitel využívá znalostí žáků z nejazykového předmětu k výuce slovní zásoby, gramatických a lexikálních jevů cizího jazyka. V tomto případě není cílem hodiny získat nové znalosti v nejazykovém předmětu*“.(BALADOVÁ, Gabriela. *Výuka metodou CLIL. Metodický portál: Články [online]. 12. 02. 2009*)

### **3 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Mnoho mateřských škol se z vlastní iniciativy, či v důsledku rodičovského zájmu, cizojazyčnými "výukovými" programy předškoláků zabývá. Dá se říci, že zájem rodičů o jazykové vzdělávání potomků roste. A to reflektují nejen státní mateřské školky, ale i soukromé instituce, které začaly nabízet zcela cizojazyčnou výuku.

Z článku Smolíkové Kateřiny se dozvídáme některá fakta o vývoji cizojazyčných programů v mateřských školách. Je možné se setkat s „*různými formy seznamování dětí s cizím jazykem, od průběžné nenásilné nabídky realizované učitelkami, až po nejrůznější kroužky organizované najímanými agenturami. Některé formy jsou vhodné více,*

*jiné méně a rozdílná je i jejich účinnost. Lze se setkat např. s tím, že jsou děti vzdělávány způsobem, který nedostatečně respektuje specifika pedagogické práce s předškolními dětmi a jejich vývojové možnosti. Výsledky jsou pak nevalné a motivační funkce k dalšímu vzdělávání pro děti téměř nulová. Na druhé straně jsou známy i případy, že děti, které se s angličtinou v mateřské škole setkávají při běžných hrách a aktivitách, jsou na konci svého předškolního období schopné komunikovat mezi sebou i s učitelkou už z velké části v angličtině. Výuku vede buďto učitelka, resp. český lektor, nebo ji lektorsky zajišťuje rodilý mluvčí.*

*Druhou formou je integrovaná výuka. To znamená, že ji vede učitelka sama, a že s angličtinou běžně pracuje v celodenním vzdělávacím programu, propojuje ji s různými vzdělávacími i režimovými činnostmi, aktivní zábavou a hrou. Někdy bývá angličtina propojena s počítačovými programy. Každá z těchto forem má své pro i proti. Optimálně by mohl fungovat model propojující obě tyto možnosti. To znamená, že integrovanou průběžnou výuku zajišťuje učitelka mateřské školy a dokonalý jazykový vzor poskytuje dětem rodilý mluvčí." (SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání (výsledky průzkumu z roku 1992). Metodický portál: Články [online]. 23. 05. 2005)*

Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005 - 2008 počítá výhledově s tím, že se základy angličtiny by se měly seznamovat již děti v posledním ročníku mateřské školy. Nemá jít o klasickou výuku jazyka, mělo by jít spíše o přípravu a motivaci dítěte k budoucímu osvojení jazyků. Pravdou ovšem zůstává že , jak uvádí dále Smolíková ve svém článku „pro zahájení výuky cizích jazyků v mateřských školách nejsou vytvořeny potřebné podmínky. Nějakou dobu tedy potrvá, než zajištěny budou. Největším problémem je nedostatek kvalitních a dostatečně kvalifikovaných vyučujících. Stejně tak chybí i ucelené metodické a didaktické materiály.

*MŠMT se rozhodlo řešit urychleně otázku vhodné metodiky, která by pravděpodobně mohla řešit některé problémy v počáteční fázi realizace programu Národního plánu výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání. Metodika by měla formulovat základní zásady rané cizojazyčné výuky dětí. Její klíčovou součástí by měla být nabídka vhodných aktivit, témat, slovíček a slovních spojení, běžných otázek či pokynů, které reflektují přirozené prostředí, v němž dítě vyrůstá a v němž je vzděláváno, stejně tak i příklady říkadel, písniček, her, pracovních listů apod. Kromě textové části by měla obsahovat i audiovizuální materiál s praktickými aktivitami pro děti (písničky, pohádky, scénky apod.), a pochopitelně také jednoduché a praktické instrukce ke všem metodickým materiálům. Součástí metodiky by měl být také audiovizuální didaktický materiál pro vyučující, kde by byly některé aktivity, doporučované v metodice, prezentovány např. ve formě krátkých "modelových" sekvencí, aby vyučující mohli sami vytvářet a nabízet dětem aktivity analogické.*

*Současně s metodikou by měla být realizována i podpůrná opatření na její implementaci (jazykové vzdělávání učitelek mateřských škol, didaktické workshopy a semináře apod.)." (SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání (výsledky průzkumu z roku 1992). Metodický portál: Články [online]. 23. 05. 2006)*

Metodika, o níž je v článku řeč, ale stále není k dispozici. Pokud se školka rozhodne realizovat pouhý kurz anglického jazyka, pak je na trhu několik málo učebnic s dalšími výukovými materiály, jako jsou obrázkové materiály, maňásci, nahrávky písniček – uzpůsobených přesně k výukovým účelům, materiály ke kopírování a interaktivní CDromy. Konkrétně kurz Cookie and Friends od V.Raelly je jedním ze zdařilých.

Ovšem na vytvoření třídního výukového plánu pro bilingvní třídu v mateřské školce obdobné metodiky určené pro kurz nestačí. Konkrétně

učebnice od V. Raellyové předpokládá, že se za týden odehrají maximálně dvě třicetiminutové učební jednotky. Nemluvě o dalších cílech, které by měl třídní výukový plán naplňovat.

### **3.1 SPECIFIKA KONKRÉTNÍ TŘÍDY S BILINGVNÍM PROGRAM – METODY PRÁCE**

Jak je již výše uvedeno, ucelená metodika pro práci s dětmi v mateřských školách s cizojazyčným programem neexistuje. Abychom se mohli dále zabývat tématem jak je naplňován rámcový vzdělávací plán v této třídě musíme nastínit konkrétní podmínky, ze kterých zde vycházíme. Bilingvní či cizojazyčné programy v mateřských školách jsou totiž různé a je možno si vybrat z opravdu širokého spektra možností a pojetí tohoto výukového programu. Od pojetí zcela cizojazyčného kdy každý den probíhá řízená činnost v cizím jazyce po docházení lektora na ranní komunikační kruh dvakrát v týdnu. Od stálé přítomnosti rodilých mluvčích cizího jazyka po jejich sporadickou přítomnost či absenci vůbec.

Bilingvní program zde byl pojat opravdu do důsledku svého názvu, výuková náplň je složena z „českých“ a „anglických“ dní. Je to tedy třída opravdu bilingvní, kdy je zastoupen výukový program jak v českém, tak v cizím konkrétně anglickém jazyce. Během anglického dne probíhají dopolední řízené činnosti v anglickém jazyce a je zde přítomen rodilý mluvčí, který je dětem přirozeným jazykovým vzorem. V českých dnech jsou přítomni jen čeští učitelé, kteří s dětmi naplňují cíle SVP, které by se v anglickém jazyce dali naplňovat jen velmi těžko nebo vůbec. Poměr českých a anglických dní je dva české ku třem anglickým.

Pro děti je pevný řád českých a anglických dní důležitý, stejně tak pevný řád dne. Ranní volná hra je vystřídána komunikačním kruhem, který v anglických dnech využíváme k seznámení se se slovní zásobou,

jejímu procvičování a upevňování pomocí obrázků nebo pokud to jde i reálných předmětů. Následuje ranní cvičení, kde též procvičujeme anglickou slovní zásobu. Děti si zde upevňují slovní zásobu „části těla“ a také instrukce a povely. V pohybových hrách si opakujeme a upevňujeme slovní zásobu. Součástí komunikačního kruhu je i čtení krátkých příběhů, nácvik písní a básní. I čas na pravidelné dopolední jídlo je časem, kdy procvičujeme ustálená spojení a fráze. Při centrech aktivit jsou všichni lektori přítomni u činnosti v centru, aby děti instruovali a pomáhali jim, případně s nimi procvičovali ustálená spojení nebo věty v cizím jazyce nutné ke komunikaci.

Pobyt venku je též provázen rodilými mluvčími, kteří dohlíží spolu s českými lektory na převlékání dětí a jejich bezpečnosti při pohybu mimo školní budovu. Tady již komunikace neprobíhá tak intenzivně jako při komunikačním kruhu nebo při centrech aktivit, ale děti si během chvil strávených s rodilými mluvčími budují s nimi vztah, který je velmi důležitý.

### **3.1.1 METODA PODLE ČASU A AKTIVITY**

Příchodem do školky uplatňujeme na dětech metodu osvojování cizího jazyka podle času a aktivity. Jak bylo popsáno výše, metoda spočívá v tom, že žák je příchodem do školy ponořen do prostředí, kde se mluví cizím jazykem. Navozujeme tak přirozenou nutnost tímto jazykem komunikovat v běžných situacích. Veškeré instrukce jsou v anglických dnech dětem sdělovány v cizím jazyce. Jsou to pokyny jako: „seřadte se, umyjte si ruce, sedněte si, stoupněte si, připravte si na stůl, uklidte atp.“

Vzhledem k tomu, že jsou třídy uspořádané věkově heterogenně, mladší žáci zpočátku při pokynech kopírují žáky starší a postupně

získávají jistotu, až jsou schopni instrukce následovat i bez vedení starších.

### **3.1.2 METODA PODLE OSOBY**

Grammontovo pravidlo čili jedna osoba jeden jazyk je zde dodržována pomocí přítomnosti rodilých mluvčích. Rodilí mluvčí jsou dětem perfektním jazykovým vzorem a ve chvíli kdy spolu naváží přátelský vztah, začnou se děti snažit i s nimi v mezích svých možností komunikovat. Toto období nastává zpravidla v předškolním věku. Vztah mezi rodilými mluvčími a jejich žáky se vyvíjí. Když k nám děti ve třech letech přichází od rodilých mluvčích si zpravidla drží odstup. Jazyková bariéra zde hraje velkou roli. Děti se cítí nejisté, nerozumí tomu, co rodilý mluvčí říká, někdy se dokonce bojí. Některé děti i odmítají reagovat na cizí jazyk s tím, že nerozumí. Postupem času, jak si s rodilými mluvčími budují vztah, začnou se snažit s nimi komunikovat. Zpočátku na ně mluví česky, rodilý mluvčí odpovídá anglicky, nebo pokud pochopí, o čem je řeč motivuje dítě, aby mu to s dopomocí sdělilo anglicky. V předškolním věku již děti chápou, že rodilí mluvčí česky nerozumí, a tak se snaží pomocí známých slov či slovních spojení sdělit co potřebují nebo odpovědět. Na pokyny v tomto věku již většinou reagují bez problémů.

Jiná situace nastává s českými lektory. Zkušenosti z organizace této konkrétní bilingvní třídy ukazují, že vzhledem k dodržení dvoj - jazyčného výukového programu třída potřebuje daleko více dospělých osob než třída běžná. Jsou zde dva rodilí mluvčí – každý na jednu skupinu o čtrnácti dětech, dva čeští lektoři na anglické dny a dvě české učitelky na dny české. Z organizačních důvodů vznikl požadavek na propojení českých lektorů a českých učitelů, jinými slovy, pokud je to možné, aby do třídy docházel jeden český lektor, který je zároveň i

učitelem na české dny. Ne vždy se podaří třídu takto personálně zajistit. Je nasnadě, že lektor-učitel, který na děti působí jak v český, tak v anglický den může těžko dodržet Grammontovo pravidlo – jeden člověk, jeden jazyk. Ze své vlastní zkušenosti můžu hovořit o tom, že propojení českého učitele s lektorem sice porušuje výše zmíněné pravidlo, nicméně na druhé straně více přispívá k propojení českého a anglického výukového plánu a žáci, hlavně ti tříletí se cítí jistěji, když se paní učitelky tolik nestřídají.

## 3.2 VÝUKOVÝ PROGRAM

Jak jsme již naznačili dříve, ucelená metodika pro třídy s bilingvním programem zatím není k dispozici. V této části se detailněji podíváme na to, jak při sestavování plánu postupujeme a nakolik lze naplnit jednotlivé oblasti RVP PV v anglickém jazyce a kde naopak leží naplňování oblastí pouze na českých dnech.

### 3.2.1 RVP PV

Předškolní vzdělávání je jistě specifické už pro věk jeho účastníků a je třeba jej „*maximálně přizpůsobit vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbát, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována*“. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23])

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Konkrétně to jsou

- **rámcové cíle** – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Důležité je jak v bilingvním prostředí dokážeme naplňovat vzdělávací obsah RVP PV, který *„představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, pouze obecně, rámcově“*. Rámec nám umožňuje naplnit jej dle našich konkrétních potřeb, zároveň je ale důležité abychom při vytváření bilingvního prostředí některé z vzdělávacích cílů nepřecenili a jiné třeba nedocenili. *Vzdělávací oblasti jsou:*

- **Dítě a jeho tělo**
- **Dítě a jeho psychika**
- **Dítě a ten druhý**
- **Dítě a společnost**
- **Dítě a svět**



Nyní se blíže podíváme na možnosti naplnění výše zmíněných oblastí v cizím jazyce a českém jazyce.

### *3.2.1.1 Dítě a jeho tělo*

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům. V dílčích vzdělávacích cílech pedagog u dítěte podporuje:*

- uvědomění si vlastního těla*
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování*
- dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu,*
- dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí*
- rozvoj a užívání všech smyslů*
- rozvoj fyzické i psychické zdatnosti*
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností*
- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě*
- osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí*

- vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu"(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23].)

Dle Vágnerové , M se „vždy nejdříve objevuje pasivní způsob zvládnutí dovednosti [v tomto případě jazykové kompetence AJ], tj. pochopení její podstaty, a teprve pak se může rozvíjet její aktivní užívání. Význam slov je spojován nejen s jejich zvukovou podobou, ale i s pochopením kontextu situace a chování dospělých.“ (Vágnerová, M.: c. d., s. 65)

Doláková S. zase píše ve svém příspěvku do časopisu Informatorium, že „není důležité, zda vám dítě zcela rozumí; když větu doprovodíte výmluvným pohybem, gestem či „grimasou“, pochopí, co po něm chcete. Velmi žádoucí je technika TPR (Total Physical Response – tedy celková pohybová reakce). Technika spočívá ve vydávání pokynů, které učitel zároveň s dětmi provádí, a nenásilně je vede k tomu, aby uměly nejen reagovat, ale podobný pokyn i vydat svým kamarádům. Tělovýchovná chvilka, vedená v angličtině, nabízí pokyny v cílovém jazyce, které učitel zároveň provádí, a děti je opakuje. Tím si navykají na vnímání obsahu v angličtině. Pohybové hry jsou pro tuto věkovou skupinu velmi atraktivní; proč je tedy nezařadit na závěr rozcvičky?

Slovní útvary, jako jsou básničky, říkadla, rozpočítadla, jsou pro děti cenným zdrojem slovních spojení a frází. Jejich opakováním si děti upevňují výslovnost, vázání slov, rytmus i intonaci řeči, nehledě k obsahu, který bývá zaměřen na nejrůznější oblasti dětského zájmu. Úskalím bývá fakt, že děti nejsou nadšené neustálým opakováním, zajímá je jen nový obsah. Abychom jej však upevnili, potřebujeme, aby text opakovaly vícekrát. Můžeme využít triku, který spočívá ve vyžadování výrazu a tónu řeči. „Už to umíš? A uměl bys to říct jako rozzuřený tygr?“ Než dítě dosáhne výrazu správně rozzuřeného tygra,

*několikrát říkačku dobrovolně zopakuje. Pak můžete trénovat výraz ospalého medvídka, uspěchané včeličky, líné želvy nebo stočeného hada. Kdo pozná, který had už je správně stočený? Samozřejmě učitel.“(DOLÁKOVÁ, Sylvie. Výuka angličtiny u předškolních dětí – ano? Ale jak?.Metodický portál: Články [online]. 06. 06. 2012,)*

Je evidentní, že právě oblast Dítě a jeho tělo je díky pasivnímu vnímání cizího jazyka a metodě TRP velmi vhodná k osvojení si cizího jazyka pomocí pohybových her, písní a ranního cvičení. Děti je mimochodem tato část dne velmi oblíbená. Činnosti se rychle střídají a pohyb dětem umožňuje aktivovat jejich pohybovou inteligenci.<sup>1</sup>

V českých dnech pro tuto oblast čerpáme z metodických knih jako jsou Předškoláci v pohybu, Pohybové hry, Taneční hry , kde je opravdu z čeho čerpat nápady.

Pokud se nám nedostává pro anglický den dostatek materiálů na pohybovou aktivitu čerpáme z českých metodik a anglický rámec jim dodáme přetextováním či přebásněním.

### 3.2.1.2 *Dítě a jeho psychika*

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a*

---

<sup>1</sup> **Howard Earl Gardner** (\* 11. červenec 1943) je americký vývojový psycholog, profesor na Harvardově univerzitě, známý především svou teorií mnohočetné inteligence, kterou definoval roku 1983 v knize *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Rozlišuje osm druhů inteligence (lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální a přirozenou).

*jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení<sup>6</sup>. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha:)*

Patří sem tři podoblasti:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city a vůle

Tato oblast je na naplnění pravděpodobně nejsložitější. Podíváme-li se blíže jaké aktivity má pedagog v této oblasti dětem nabízet, zjistíme, že jen menšina z nich se dá naplňovat jak v anglickém či cizím, tak českém jazyce.

*„Vzdělávací nabídka:*

- *artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*
- *společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)*
- *komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv*
- *samostatný slovní projev na určité téma*

- *poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů*
- *vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo*
- *přednes, recitace, dramatizace, zpěv*
- *grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen*
- *prohlížení a „čtení“ knížek*
- *hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest*
- *činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)" (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23].)*

Cizojazyčná část vzdělávacího úsilí pedagoga dokáže zahrnout jen některé z výše uvedených činností, jako jsou prohlížení a čtení knížek, rozlišování zvuků a užívání gest, grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen, zpěv, dramatizace nebo recitace. Naproti tomu samostatný mluvní projev, vypravování žáků či komentování jejich aktivit vzhledem k omezenému použití cizího jazyka není možný.

Předškolní vzdělávání je specifické právě v tom, že na rozvoj řeči a komunikace je třeba dbát se zvýšenou pozorností. Hlavně proto, že *„řeč je specifická schopnost člověka, která umožňuje vyjádřit jedinci svoje pocity, potřeby, přání, myšlenky apod., umožňuje navazovat kontakty a získávat schopnost používat verbálních a neverbálních prostředků k dorozumívání s ostatními lidmi,“*(Opatřilová, D. 2006).

A *„úkolem jazykové výchovy v předškolním věku a těžištěm prevence poruch řeči je všestranně podněcovat děti ke spontánnímu mluvení a chuti k mluvení, zdokonalovat mluvní pohotovost, rozvíjet smyslové vnímání, slovní zásobu, tvořivé myšlení, představivost a*

*fantazii dětí, jakož i jejich rytmické cítění a pohybovou obratnost (Krejčíková, J., Kaprová, Z. 1999, s. 12 in Opatřilová, D. 2006).*

*„Řeč předškoláka se zdokonaluje jak ve své formě, tak obsahu a to především díky komunikaci převážně s dospělými, ale také s vrstevníky a prostřednictvím médií“ (Vágnerová, M. 2005).*

*V předškolním období se řeč dítěte ještě může vyznačovat značnými nedokonalostmi, které jsou pro tento věk běžné, říkáme tomu "tzv. „dětská patlavost“, která během zdokonalování řeči na konci předškolního období zpravidla zcela vymizí. Někdy zůstává ve zbytcích a v prvním roce školní docházky buď sama spontánně odezní, nebo ji s malou odbornou pomocí upraví logoped. Také stavba vět se oproti batolecímu období, kdy dítě tvořilo většinou pouze trojslovné věty, velmi rozvíjí a větná promluva se stává stále obsáhlejší a složitější“ (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998).*

Pedagog by v tomto období měl stále monitorovat své svěřence a snažit se orientačně zjišťovat zda jejich řečový vývoj odpovídá. D. Opatřilová (2006) uvádí, jak postupovat při orientačním zjišťování komunikativních dovedností u dětí předškolního věku. Pomocí her a výše nastíněných činností nabízených dětem zjišťujeme: aktivní a pasivní slovní zásobu, plynulost řečového projevu a impresivní složku řeč (schopnost spojovat slova s jejich významem a porozumění hovorové řeči). Pokud pedagog zjistí vývojovou odchylku většinou upozorňuje rodiče, kteří se obrátí na odborníka v logopedických poradnách při poliklinikách nebo v soukromých logopedických poradnách. U komplikovanějších případů jsou často využívány závěry z dalších odborných vyšetření, např. foniatrie, neurologie, otorinolaryngologie, stomatologie, plastické chirurgie, psychiatrie a další. poruchy v oblasti řeči mohou mít široké spektrum příznaků, které se projeví narušením v jedné nebo více jazykových rovinách.

### 3.2.1.3 Narušení foneticko – fonologické roviny řeči v předškolním věku

V předškolním věku můžeme diagnostikovat nejčastěji tyto poruchy:

**„Dyslalie** – porucha výslovnosti, jedná se o nesprávné nebo porušené vyslovování jedné nebo více hlásek. Dítě nedokáže vyslovit některé hlásky, tak je vynechává nebo je nahrazuje jinými.

**Opožděný vývoj řeči** – projevuje se celkovým zaostáváním vyjadřovacích schopností vzhledem k věku dítěte a obecné společenské normě. Příčiny opožďování mohou být různorodé (sluchová vada, postižení mozku, nedostatečná stimulace, nevyhovující prostředí atd).

**Breptavost** – narušení v oblasti tempa řeči. Charakteristické je zrychlené tempo řečového projevu a překotnost v situacích citově podbarvených. Důsledkem je vynechávání slabik, přeříkávání nebo opakování slabik.

**Koktavost** – závažná porucha plynulosti řeči, která se projevuje křečovitými stahy svalů zúčastněných při realizaci řeči. Průvodním jevem je zadržávání a zajíkávání se při řeči, dítě často hledá vhodné slovo, vkládá do řeči pauzy, různá pomocná slůvka nebo zvuky, opakuje slovo nebo jeho část" (srov. Dvořák, J. 1998; Krejčířová, J.; Kaprová, Z. 1999; Klenková, J. 2000 in Opatřilová, D. 2006).

D. Kutálková (1996), doporučuje „desatero“ na cestě k úspěšnému rozvoji řeči, kde vymezuje několik základních pravidel, která platí obecně.

**„Pravidlo první: Dostatek přiměřených podnětů** – zde je nutná soudnost rodičů a vychovatelů, empatie pro situaci a odhad povahy dítěte.

**Pravidlo druhé: Respektovat věk dítěte** – čím je dítě menší, tím všeobecněji zaměřované hry bychom měli volit.

*Pravidlo třetí: Respektovat dosažený stupeň vývoje – vycházíme ze stupně vývoje, na kterém se dítě nachází, na to navazujeme a krůček za krůčkem spějeme k cíli.*

*Pravidlo čtvrté: Zájmy – využíváme činnosti, které dítě baví.*

*Pravidlo páté: Pochvala – dělá zázraky.*

*Pravidlo šesté: Trpělivost – dostatek prostoru k vyjádření, netrpělivost posluchače mluvní projev komplikuje.*

*Pravidlo sedmé: Výběr podnětů – vhodná volba činností a hraček ovlivňují další vývoj.*

*Pravidlo osmé a deváté: Rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti – vytvářet situace, kdy je zapotřebí koordinovat činnost rukou, očí, popř. i pusy, pokud při činnosti mluvíme.*

*Pravidlo desáté: Dialog předpokládá dva lidi – velký díl informací je sdělován gesty, pohledy, mimikou a chováním. Čím je dítě mladší, tím jednoznačněji musí být*

*neverbální doprovod slov. Součástí komunikace je nejen řeč mluvená, ale i „řeč těla“ (Kutálková, D. 1996 in Opatřilová, D. 2006).*

#### 3.2.1.4 *Dítě a ten druhý*

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“*

*Díličí vzdělávací cíle čili co pedagog u dítěte podporuje:*



- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- rozvoj kooperativních dovedností
- ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými“ (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s.*)

Dá se říci, že tato oblast je v mateřské škole v anglické dny rozvíjena hlavně prostřednictvím volné hry, kde ovšem komunikace mezi dětmi probíhá v českém jazyce. Je to dáno hlavně tím, že převážná

většina dětí – mluvíme-li o konkrétní třídě s bilingvním program je složena z českých rodin.

Tuto oblast naplňujeme též pravidly třídy, která sestavujeme na začátku školního roku, a která všechny děti znají a mají stále pomocí obrázků na očích. Pro účely bilingvního prostředí jsme každý obrázek opatřili též anglickými rýmy, které vystihují, čeho se pravidla týkají. S dětmi znalost rýmů a jejich přiřazení k obrázkům nacvičujeme každý anglický den.

V české dny si připomínáme dodržování pravidel v případě potřeby. Navíc s dětmi posilujeme jejich prosociální chování ve vztahu k ostatním dětem při každodenních aktivitách.

#### *3.2.1.5 Dítě a společnost*

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“*

Co pedagog v této oblasti u dítěte podporuje:

- *poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí*

- *rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané*
- *rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny*
- *vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách*
- *seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije*
- *vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností*
- *vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevat*
- *rozvoj společenského i estetického vkusu (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23].)*

I zde máme možnost naplňovat tuto oblast z dvou hledisek, totiž anglického a českého a děti více než v českých programech seznamujeme s existencí ostatních kultur a národností a jejich zvyklostmi. V anglických dnech slavíme a povídáme si s dětmi o svátcích slavených v anglosaských zemích. Děti znají nejen Halloween a podobu vánoc, ale i například méně známý „Pancakeday“, „Father´s day“ nebo „The Queen´s Birthday.“

V českých dnech se zase snažíme dětem přiblížit tradiční české svátky a jejich oslavy, které už se bohužel v Praze a okolí tak důsledně neslaví.

#### *3.2.1.6 Dítě a svět*

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí. Počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu. Vytváří elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“*

Dílčí cíle této oblasti jsou:

- *seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu*
- *vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách*
- *poznávání jiných kultur*

- *pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit*
- *osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy*
- *rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách*
- *rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám*
- *vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23].)*

Naplňování této oblasti je v anglickém jazyce a přítomnosti rodilých mluvčích v přímé souvislosti. Rodilý mluvčí nám často vypráví o své zemi a ukazují dětem obrázky. V ročním třídním plánu je vždy zakotveno téma o zvířatech a lidech z různých oblastí světa, které se děti učí poznávat a zařazovat na místa odkud pocházejí.

Patří sem i péče o životní prostředí sem spadá i třídění odpadu, které probíhá v každé třídě.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 UVEDNÍ DO PROBLEMATIKY

*„Od prohlášení přijatého v Barceloně v roce 2002, ve kterém hlavy států a vlád vyzvaly k tomu, aby od velmi raného věku probíhala výuka nejméně dvou cizích jazyků, již uplynulo deset let a Evropané jsou si dnes obecně vědomi, v čem je mnohojazyčnost přínosná. Téměř tři čtvrtiny obyvatel (72 %) se stanoveným cílem souhlasí a 77 % z nich se domnívá, že by se mělo jednat o prioritu politiky. Více než polovina Evropanů (53 %) používá jazyky v práci a 45 % z nich je přesvědčeno, že získali ve své zemi lepší zaměstnání díky svým jazykovým znalostem“<sup>( Tisková zpráva Evropské komise z 21/6/2012)</sup>*

Je jasné, že musíme vyvíjet co největší snahu, aby se našim dětem dostávalo co nejkvalitnější jazykové výuky. Aby již na základních školách ovládly přinejmenším základy dvou cizích jazyků.

O tom, jak toho je možno dosáhnout jsme pojednávali v teoretické části. Tato diplomová práce si neklade za cíl zpochybnit relevanci dvojjazyčné výuky v mateřské škole, její přínos je v současné době zcela jednoznačný a nezpochybnitelný. Stále se učíme a vyvíjíme další a další inovace dvojjazyčného systému, který je u nás, ač pracuje již od školního roku 2005/2006, stále v plenkách.

Hlavním problémem, se kterým se neustále potýká, je dostatek kvalifikovaných učitelů, schopných učit ve dvojjazyčných podmínkách. Kvalitní dvojjazyčná výuka je také závislá na rodilých mluvčích a i zde platí, že osoba mluvící cizím jazykem nemusí vždy být vhodným učitelem kteréhokoli stupně vzdělávání včetně předškolního. Ideálně bychom potřebovali právě kvalifikované učitele – cizince, ale to je zatím zcela

ojedinělou praxí. Naše ač krásná a historicky bohatá země, není zatím pro cizince tak velkým lákadlem, aby se zde usadili a zůstali alespoň několik let. Cizinci-rodilí mluvčí, kteří zde učí jako lektoři, ať už v kurzech nebo ve školách jsou většinou mladí lidé „na zkušené“, kteří se po pár letech vracejí zpět do vlasti.

Tato diplomová práce ve své praktické části popisuje výzkum v mateřské školce s bilingvním i českým programem. Klade si za cíl porovnání výkonů dětí z obou částí a pokusí se prokázat, že děti ve třídě s dvojjazyčným programem se svými výkony v dovednostech v českém jazyce mohou rovnat dětem z české části, které mají na nácvik těchto dovedností více času i prostoru.

## **6 DEFINOVÁNÍ PROBLÉMU**

V první řadě, by autorka práce chtěla uvést, že dvojjazyčný program, ve kterém autorka práce pracuje, a který je zde obšírněji představen v teoretické části, je koncipován tak, aby tu byl v řízených čili „výukových“ časech zastoupeny jak cizí jazyk, v našem případě anglický jazyk, tak český jazyk. Tuto koncepci autorka považuje za šťastné uchopení dvojjazyčnosti programu. Existují i instituce, kde je dvojjazyčnost programu chápána tak, že anglický jazyk je provozován ve všech výukových činnostech a český jazyk pouze ve volné hře nebo v takzvaných českých chvílkách, kde mají děti šanci si s učitelem popovídat nebo jim učitel čte českou knížku. Autorka se zde domnívá, že v takovéto dvojjazyčné koncepci se nedají některé oblasti RVP PV naplňovat, hlavně v případě žáků z nebilingvního prostředí, kteří se s anglickým jazykem setkávají pouze na půdě své mateřské školky.

Na svém pracovišti působí autorka práce jako učitelka v obou jazycích českém i anglickém, a proto má možnost pozorovat celé dění z obou pohledů. Při svém působení si položila otázku:

Nakolik jsou učitelé schopni v rámci bilingvního programu v mateřské školce naplňovat oblast kompetencí „Dítě a jeho psychika“ konkrétně podoblast „Jazyk a řeč“?

RVP PV nám předkládá vzdělávací nabídky, které by s dětmi měly být v dané oblasti procvičovány. Jednou z nich je samostatný mluvní projev na určité téma, který bude oblastí našeho zkoumání.

## 7 STANOVENÍ HYPOTÉZY

Mnoho odborníků i rodičů stále váhá, zda raný věk je tím nejlepším věkem pro osvojování si cizího jazyka. Někteří jedinci nemají na výběr, to jsou ti, co se narodí do bilingvních rodin nebo se jejich monolingvní rodina stěhuje za prací do jiné země.

Najít rovnováhu mezi potřebným osvojením si cizího jazyka a dalších dovedností je těžké. Místem průzkumu je mateřská školka, která se rozhodla nastavit misku vah k cizímu jazyku. Během týdne na děti pedagogové působí tři dny v cizím jazyce a dva dny v českém jazyce – který je pro všechny svěřence jazykem mateřským. Naproti tomu v další zkoumané třídě, třídě s českým programem pro předškoláky se na děti působí pět dní v týdnu v českém jazyce.

Zvolená hypotéza:

Výkony dětí z třídy s českým předškolním programem budou v samostatném mluvním projevu lepší než výkony dětí z třídy bilingvní.



Tato rozdílnost bude důsledkem snížené časové dotace na procvičování dovedností v českém jazyce.

## 8 NÁSTROJE PRŮZKUMU

Samostatný řečový projev a jeho úroveň můžeme v mateřské školce pozorovat hned v několika denních činnostech. Ve volné hře děti často přichází vyprávět zážitky, na které si právě vzpomněly. V komunikačním kruhu v českém jazyce jsou děti dotazovány na prožitky nebo poznatky z událostí, které jsou relevantní k tématu. Například je-li téma lidské tělo a zdraví, jsou děti dotazovány, zda už někdy u lékaře byly a co se tam dělo. V centrech aktivit mohou děti vyprávět pohádku, nebo zážitek, skládat obrázky do časových posloupností a potom vyprávět děj.

Pro tento konkrétní průzkum bylo vybráno vyprávění. Aby se dotazovaní drželi tématu, bylo zvoleno vyprávění pohádky a aby byla snížena obtížnost vyprávění, byla zvolena známá pohádka O perníkové chaloupce.

Průzkum proběhl explorační metodou rozhovoru. „Metodu rozhovoru označujeme jako explorační metodu, a to z toho důvodu, neboť s dotazovanou osobou - žák, rodič - navazujeme „intimnější“ vztah a získáváme tak podrobnější, „niternější“ údaje než například při užití metody pozorování. *„Rozhovor je takovou technikou shromažďování materiálu, která je založena na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s dítětem. Spočívá v kontaktu dvou osob, z nichž každá má svou specifickou úlohu. Při diagnostice žáka mladšího školního věku je to vzhledem k jeho věkovým zvláštěm velmi vhodná metoda získávání diagnostických údajů.“* (Spáčilová, 2003, s.41)

Vybraní žáci budou vyprávět známou pohádku (izolovaně, pouze s vyučujícím) s nápomocnými obrázky a pozorování. V pojetí Zelinkové

(2001,s.28) je metoda pozorování „*proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte*“, kdy budou žáci u vyprávění pozorování a učitel si bude zaznamenávat hodnocení výkonu do škálového hodnocení. Následně proběhne obsahová analýza celého řečového projevu.

## 9 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Zkoumaná skupina byla sestavena z náhodně vybraných dětí v předškolním věku a dětí s odloženou školní docházkou z obou tříd.

Do tříd s bilingvním programem dochází celkem dvacet dětí vedených jako předškolní, z toho dvě děti jsou s odkladem školní docházky a jedno dítě je zařazeno do programu s předstihem.

Do české třídy dochází celkem dvacet čtyři dětí v předškolním věku.

Kritéria přijetí do české třídy s předškolním programem jsou předškolní věk dítěte nebo odklad, trvalé bydliště ve spádové oblasti a další individuální situace, jako například sourozenec již přijatý do instituce atp.

Kritéria přijetí do bilingvní třídy jsou stejná a navíc musí žák projít vřazovacím řízením, kde se zjišťuje zralost dítěte a jeho schopnosti důležité pro fungování v dvojjazyčném prostředí.

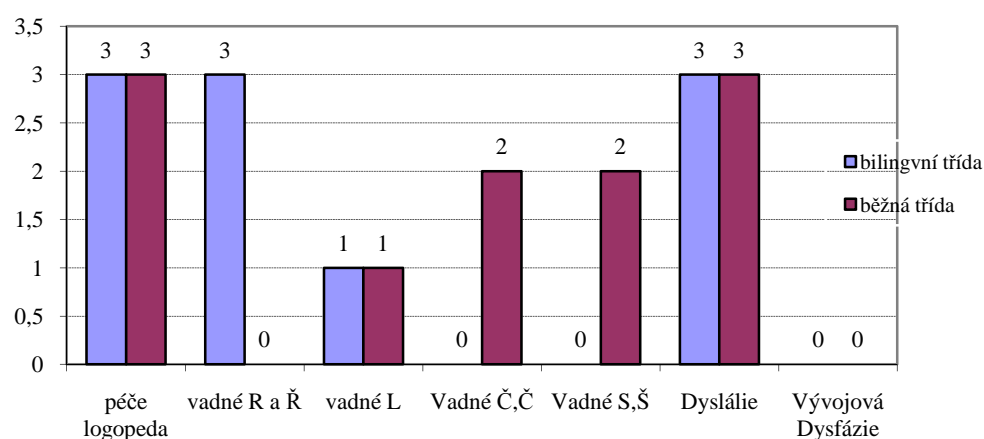
Celkem bylo zkoumání podrobena deset náhodně vybraných dětí z každé třídy, pět chlapců a pět dívek.

Seznam zkoumaných je uveden v tabulce 1 v příloze B

Rodiče náhodně vybraných dětí byli požádáni o informovaný souhlas. Souhlasy rodičů jsou přiloženy, jako příloha E

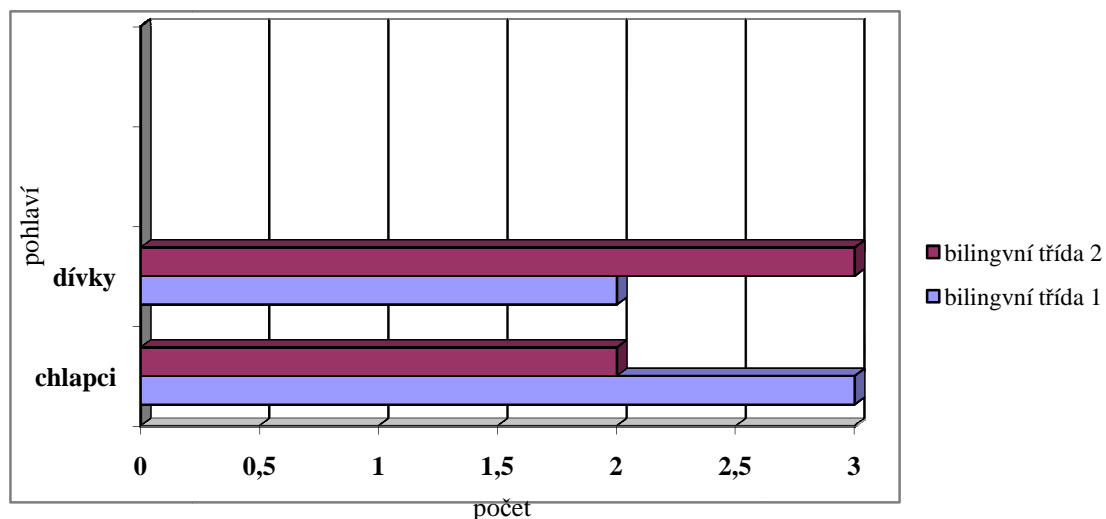
Ve výzkumném souboru se vyskytovaly děti v péči logopeda a s diagnostikovanou dyslálií. Nikdo ze zkoumaných neměl diagnostikovanou vývojovou dysfázi. Poměr dětí s diagnostikovanými vadami řeči je uveden v grafu 1.

Graf 1 Poměr dětí v péči logopeda



Výzkumný soubor se sestával z deseti žáků z bilingvních tříd, které jsou dvě. Celkem bylo vybráno pět chlapců a pět dívek. Poměr chlapců a dívek z jednotlivých bilingvních tříd zobrazuje graf 2.

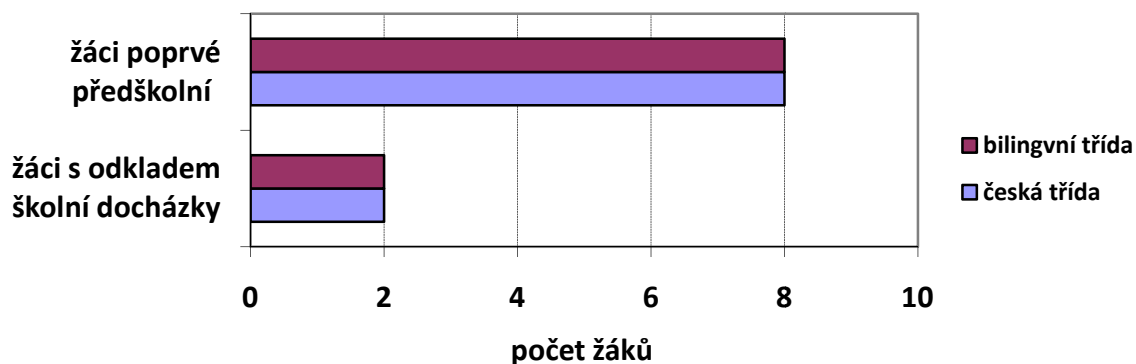
Graf 2 Poměr chlapců a dívek z jednotlivých tříd



Česká třída s předškolním programem je jedna. Zde bylo též vybráno pět chlapců a pět dívek.

Předškolní děti v mateřské školce můžeme dále rozdělit na děti s odkladem školní docházky a děti, které jsou v tomto školním roce v předškolním věku a k zápisu do první třídy šly poprvé viz graf 3.

Graf 3 Poměr předškolních dětí k dětem s odkladem školní docházky v jednotlivých třídách



## 10 SBĚR DAT

Zkoumané děti měly za úkol vyprávět pohádku O perníkové chaloupce. Aby se neodchýlily od tématu, nebo netápaly, jak k vyprávění přistoupit, byla vytvořena složka obrázků, s klíčovými momenty z děje pohádky. Obrázky jsou přiloženy v příloze D spolu s předpokládaným obsahem možného vyprávění. Obrázky byly chronologicky seřazeny dříve, než s nimi byly děti seznámeny.

Děti vyprávěly pohádku v izolované místnosti, aby nebyly rušeny dalšími vjemy, ať už zvukovými nebo vizuálními.

Byly požádány, aby se podívaly na připravené obrázky. Zde si přítomný pedagog všiml, zda žáci poznají předloženou pohádku. Jelikož byla zvolena pohádka známá, bylo předpokládáno, že ji všichni zkoumaní žáci poznají.

**Obrázek 1** Vyprávění podle obrázků



Zdroj: osobní album autorky práce (ilustrativní foto)

Poté započalo samotné vyprávění. Přítomný pedagog dával dětem dostatek času na rozmyšlenou, jak vyprávění začít. Úkolem bylo navodit přátelskou nestresující atmosféru, ve které se zkoumaný bude cítit dobře a bude se mu lépe vyprávět. Když žák s vyprávěním nezačal, nebo nechtěl, pedagog se pokusil mu pomoci nápomocnými otázkami.

Po navození příjemné atmosféry si pedagog měl za úkol všimnout kvalit mluvního výkonu. Zda dítě mluví zřetelně a vyslovuje, tak aby mu bylo možno rozumět, zda tempo řeči je přiměřené a neznemožňuje správnému porozumění a zda žák ozvláštňuje své vyprávění některými dalšími technikami, jako je změna hlasu, když mluví různé postavy nebo jiné dramatické ozvláštňování vyprávění atp.

Aby bylo možno tyto poznatky ohodnotit byla vytvořena škála hodnocení od 0 do 5, kde přítomný vyučující ohodnotil průběh slovního projevu tak, že pět bodů udílel žákovi s velmi dobrým výkonem a nula bodů, pokud žák danému kritériu vůbec nevyhověl. Byla stanovena tato kritéria hodnocení, kterých si vyučující měl všimnout a zaznamenávat si kvalitu jejich provedení:

- **Rozpoznání pohádky a jejích postav** – zde bylo sledováno, zda dítě bez problémů pohádku dle obrázků identifikuje. Dále zda zná jména hlavních postav, tedy Jeníček a Mařenka.
- **Samostatný začátek** – tento bod hodnotil hlavně schopnost dotázaných začít vyprávět po prvním vybudnutí, bez doplňujících otázek. Dozorující pedagog si zde všiml, zda dítě po prohlédnutí obrázků váhá, či dokonce klade dotazy, na děj pohádky. Zaznamenával také, zda byl sám nucen začít popisem prvního obrázku nebo jinak pomoci k začátku vyprávění.

- **Dopomoc** – tento bod sledoval nutnost dětem pomáhat při vyprávění kladením otázek. Důležitá zde byla míra dopomoci, zda dítě po částečné pomoci už je schopné pokračovat, nebo zda vyžaduje dopomoc po celou dobu rozhovoru.
- **Vložení dalšího děje** – tato část sledovala, zda se děti držely při vyprávění čistě obrázků nebo do děje vložily některé prvky, které znají ze své oblíbené verze této známé pohádky.
- **Vyprávění s prvky pohádkových frází** – zde dozorující pedagog sledoval, zda zkoumaní použili některé z frází, které se dali vzhledem k povaze obrázků očekávat. Jednalo se o fráze jako „Byl jednou jeden...“ nebo „Kdo mi to tady loupe perníček“ a podobně.
- **Dramatické prvky vyprávění** – tento bod sledoval schopnost dětí dát do svého vyprávění nějaký prvek, který by upoutal pozornost. Dozorující pedagog zde sledoval, zda děti vložily do děje přímou řeč a kolikrát tak učinily, zda měnily při vyprávění hlas, když mluvily různé postavy nebo zda jinak zdramatizovaly děj vyprávěné pohádky.

**Důsledné užití minulého času** – podle Applebeeho je „*důsledně užitý minulý čas znakem aktivně zvládnutého vyprávění.*“ (Applebee, A. : *The Child's Concept of Story s 152*) ( V této oblasti sledování měl tedy sledující pedagog za úkol všimnout si, zda respondent užívá během svého vyprávění důsledně minulý čas

- **Hlasitost mluvního projevu** – zde si pedagog všiml, zda dítě mluví dostatečně hlasitě, aby mu bylo rozumět. Pedagog měl v tomto ohledu velkou výhodu v tom, že zkoumané děti zná, neboť k němu docházejí do třídy. Dokázal tedy rozlišit zda dítě mluví potichu v rozporu se svou přirozeností v mluvním projevu, nebo zda se jedná o zcela běžný jev v chování zkoumaného.
- **Zřetelnost mluvního projevu** – v tomto bodě bylo zaznamenáváno, zda dítě vyslovuje tak, aby mu bylo rozumět. I zde se poznatky pedagoga mohly opírat o znalost zkoumaných. Jejich přirozený mluvní projev byl pedagogovi znám dopředu a mohl tedy posoudit, zda

dítě v konfrontaci s učitelem a navozenou zvláštní situací nějak mění své zvyklosti.

Po škálovém hodnocení byl výkon zkoumaných posouzen

- **rozebráním mluvního projevu.** Jedním z hledisek zkoumání byl počet použitých slov. Pedagog zde při rozboru mluvního projevu spočítal vypravěčem použitá slova. Dalším hlediskem bylo použití rozvitých vět. Pedagog počítal přídavná jména, poukazující na rozvinutý podmět a příslovečná určení místa a času poukazující na rozvitý přísudek.

## 11 ANALÝZA DAT

Rozbráním a pečlivou analýzou sebraných dat jsme dospěli k následujícím výsledkům:

### 11.1.1 ZHODNOCENÍ VÝKONŮ DĚTÍ PODLE ŠKÁLY HODNOT

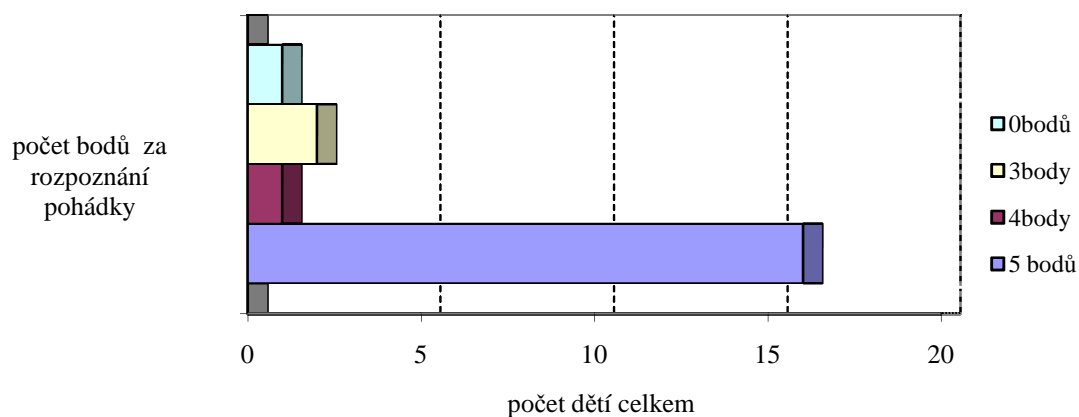
#### 11.1.1.1 *Rozpoznání pohádky a jejích postav*

Pohádku bez problémů rozpoznalo 80 % dětí, a 5% tedy jedno dítě z dotazovaných nepoznalo pohádku vůbec. Tato skutečnost byla způsobena tím, že jedno dítě pochází z chorvatské rodiny, která se do Prahy přistěhovala za prací. Z nerozpoznání pohádky se dá usuzovat, že dítěti tato pohádka buď není vyprávěna vůbec, nebo v jiných možná krajových variantách, které nebyly z obrázků patrné. Nejvyšší počet bodů tedy pět, bylo uděleno dítěti, které nemělo potíže s rozpoznáním pohádky. Dále byly uděleny čtyři body, zde dítě váhalo v názvu pohádky. Body tři dostal zkoumaný, který si nebyl úplně jist názvem a hlavními



hrdiny. Nula bodů potom respondent, který postavy nepojmenoval, pohádku též ne a zjevně ji neznal, viz graf 4.

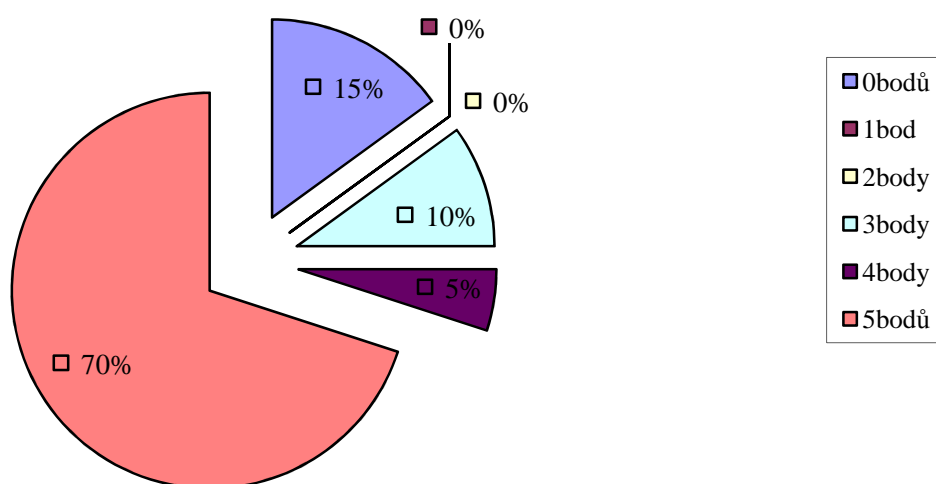
Graf 4 Rozpoznání pohádky



#### 11.1.1.2 Samostatný začátek

V tomto bodě bylo 70% zkoumaných ohodnoceno pěti body, na druhé straně 15% dětí zde nezískalo žádný bod. Třemi body byli ohodnoceni ti žáci, kteří váhali, a bylo nutno jim položit několik otázek, ale pak již vyprávěli zcela samostatně. Čtyřmi body byli ohodnoceni ti, jimž stačila jedna úvodní otázka viz graf 5.

Graf 5 Poměr dětí, které samostatně začaly vyprávět k celku



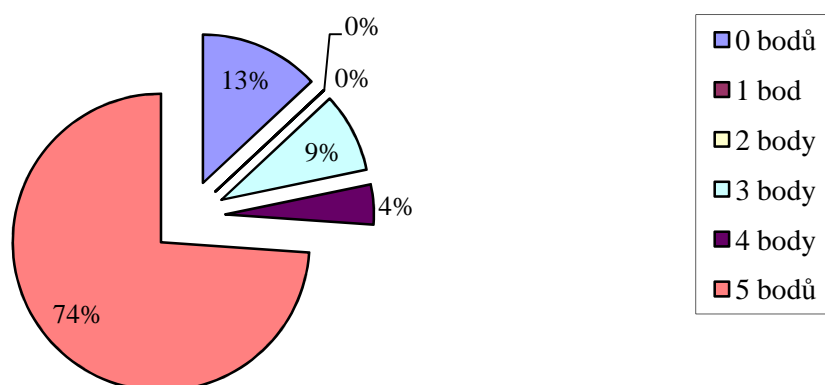
### 11.1.1.3 Dopomoc

Respondenti byli požádáni, aby se podívali na připravené obrázky. Na požádání, aby pohádku podle obrázků převyprávěli, 13% odpovědělo, že neví jak, a vyžadovalo pomoc a 74% vyprávělo samostatně. Ze zmíněných 13% bychom zde uvedli jako příklad Růženku viz přepis vyzvánění v příloze C. . Všimněte si, že Růženka zná pohádku, ale v její výpovědi se vlastně nejedná o vyprávění, ale o odpovědi na otázky.

Dalším výkonem, který byl ohodnocen nula body, byl výkon dívky předškolního věku z české třídy. Dívka sice poznala, že jde o pohádku O perníkové chaloupce, ale nevybavila si jména hlavních postav a z děje také nic. Vyprávěla částečně s dopomocí, ale ostatní vyprávění se spíše rovnalo nepřesnému popisu obrázků, při kterém perníkovou chaloupku označila za domeček v lese, kam děti s ježibabou vešli a pak z něj utekli.

Skupina dětí, které získali jeden až čtyři body, v různé míře vyžadovala pomoc. U dětí, které získaly čtyři body stačila návodná otázka v začátku, a pak již vyprávěly sami. U dětí s jedním bodem bylo třeba u většiny obrázků klást pomocné otázky. U všech respondentů, kromě výše zmíněné dívky z české třídy bylo patrné, že pohádku znají a vědí, o čem se v pohádce vypráví. Pět bodů získali zkoumaní, kteří vyprávěli zcela sami bez pomoci. Poměr dětí vyžadujících pomoc zobrazuje graf 6.

Graf 6 Poměr dětí, které vyprávěly s pomocí

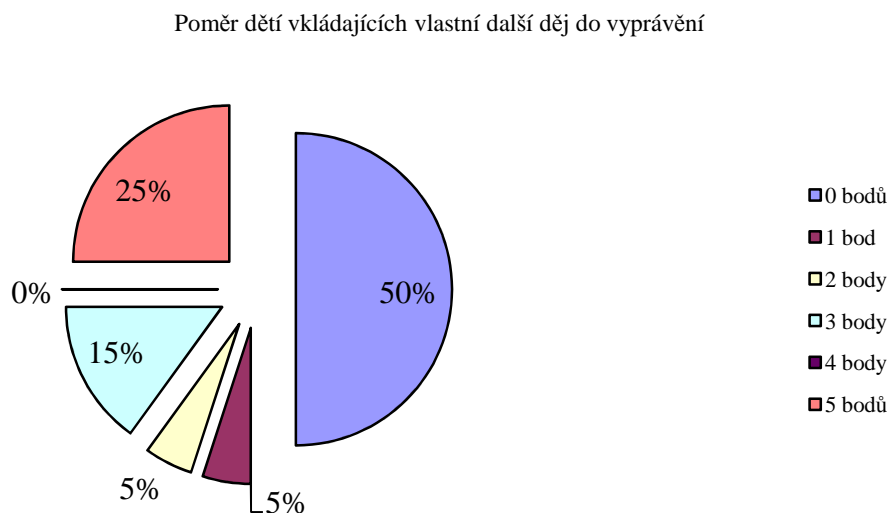


#### 11.1.1.4 Vložení dalšího děje

Dotazovaní žáci se zhostili úkolu různě. 35% žáků vyprávělo pohádku podle své oblíbené nebo známé verze, která nebyla z obrázků patrná. Například Terezie (viz přepis vyprávění v příloze D). vyprávěla o hodné mamince, která umřela a zlé maceše, se kterou se tatínek znovu oženil. Na předložených obrázcích (viz příloha D) však macecha vyobrazena není. Další možný vložený děj byl o Jeníčkovi, kterého ježibaba v chlívku vykrmovala a požadovala po něm, aby jí ukazoval

prstíček i tato pasáž nebyla z obrázků patrná. Poměr dětí vkládajících děj je zobrazen v grafu 7

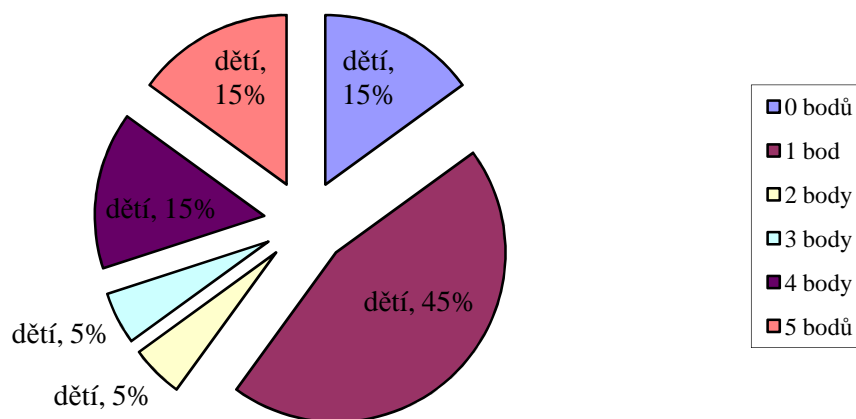
Graf 7 Poměr dětí vkládajících další děj do vyprávění



#### 11.1.1.5 Vyprávění s prvky pohádkových frází

Zde pedagog sledoval, zda zkoumaní použili některé z frází, které se dali vzhledem k povaze obrázků očekávat. Jednalo se o fráze jako „Byl jednou jeden...“ nebo „Kdo mi to tady loupe perníček“ či na závěr pohádky „a žili spolu šťastně až do smrti.“ a podobně. Z tohoto hlediska sledování pouze 15% dětí získalo plný počet bodů, tedy uvedly nejvíce očekávaných frází. 15% dotazovaných získalo body čtyři, fráze byly méně četné ale 45% zkoumaných získalo pouhý bod, uvedli jen jednu frázi a 15% nebodovalo vůbec, pohádkovým frázím se vyhnuli úplně (viz graf 8).

Graf 8 Poměr užití pohádkových frází

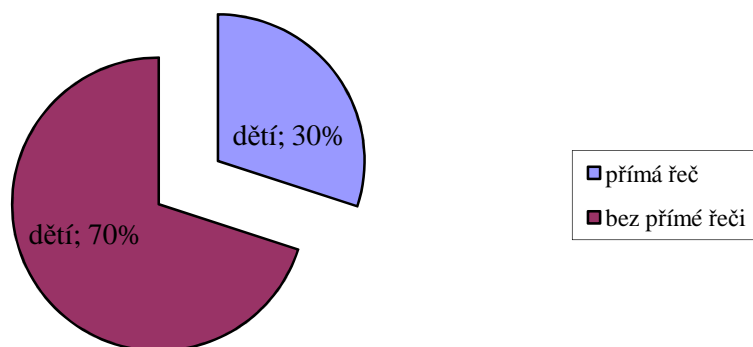


#### 11.1.1.6 Dramatické prvky vyprávění

Zde se byla sledována dvě hlediska. Za prvé zařazení přímé řeči do vyprávění a její četnost. Za druhé zdramatizování vyprávění pomocí změny tónu hlasu nebo napodobování mluvy jednotlivých postav.

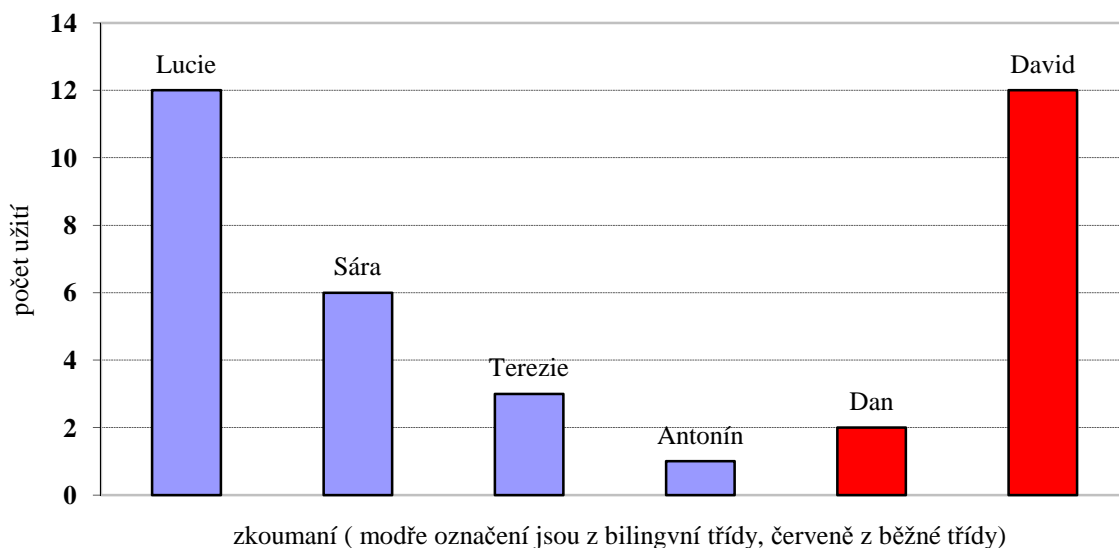
Nejprve vyhodnotíme zařazení přímé řeči. Hodnotící pedagog měl při sledování za úkol zaznamenávat četnost tohoto jevu viz graf 9

Graf 9 Užití přímé řeči



Četnost přímé řeči u vyprávějících, kteří ji použili, byla též různá. Od jednoho použití po dvanáctkrát použitou přímou řeč v mluvním výkonu. Viz graf 10. Červeně označení respondenti jsou z běžné třídy, modří z bilingvní třídy.

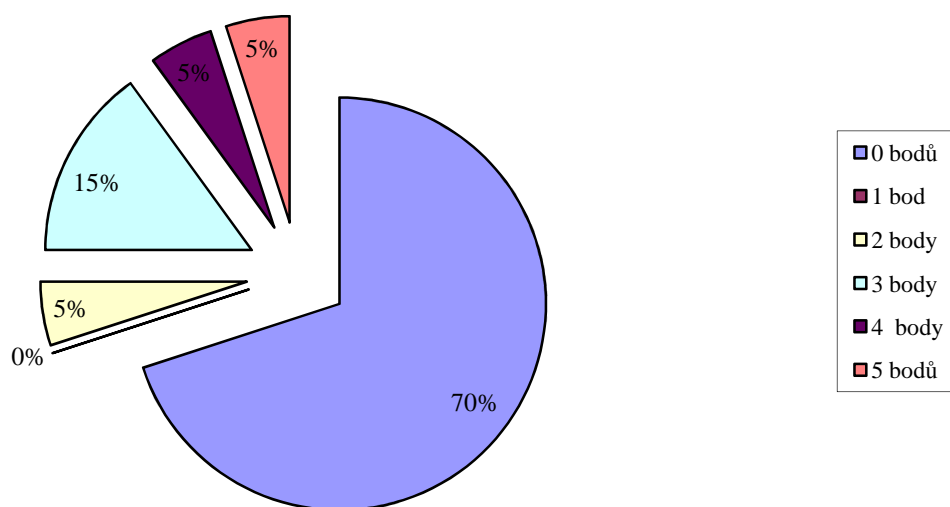
Graf 10 Četnost užití přímé řeči



Dalším zkoumaným kritériem v této oblasti byl celkový dramatický projev. Změna hlasu, zdůraznění dramatických scén atp. Zde dostali pět

bodů ti zkoumaní, kteří se pokusili o dramatickou vsuvku do vyprávění. Protipólem bylo nula bodů, kdy zkoumaní suše odříkali děj pohádky podle obrázků. Viz graf 11

Graf 11 Procentuální poměr dětí, které dramaticky ztrvárnily vyprávění



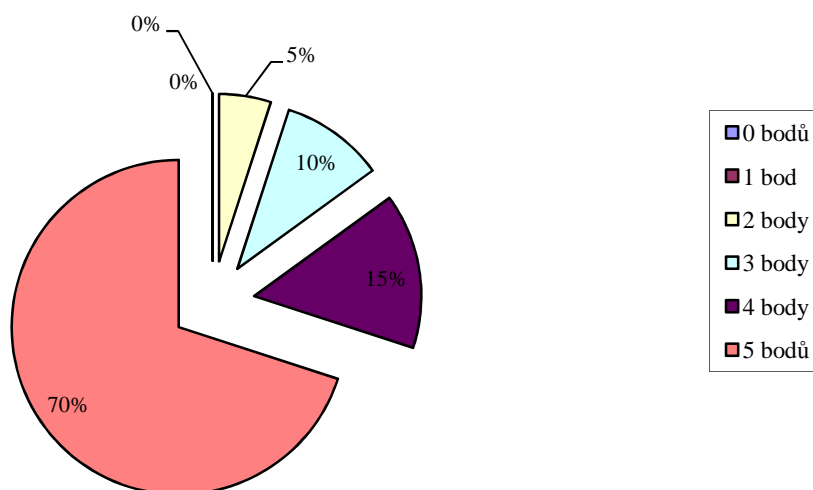
#### 11.1.1.7 Důsledné užití minulého času

Z přepisu výpovědí respondentů vidíme, že všichni užívali důsledně ve svém vyprávění minulý čas. Pouze respondenti, kteří nezvládli vyprávění, celkem tři respondenti ze všech zkoumaných. U nich se toto hledisko nedalo vysledovat, neboť pouze odpovídali na otázky. 85% respondentů tedy zvládlo dovednost vyprávění.

#### 11.1.1.8 Hlasitost mluvního projevu –

V tomto ohledu bylo 70% dotazovaných hodnoceno nejvyšším počtem bodů, 15% ztratilo jeden bod, 10% ztratilo body dva a pouhých 5% bylo hodnoceno jen 2 body. Viz graf 12

Graf 12 Hlasitost mluvního výkonu dětí

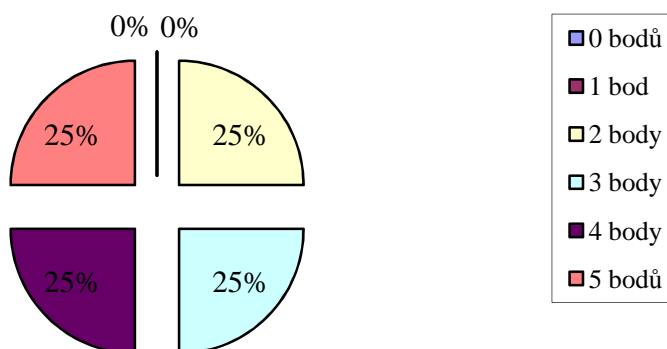


#### 11.1.1.9 Zřetelnost mluvního projevu

Zde byl pěti body ohodnocen zřetelný mluvní projev, kde respondent vyslovoval, tak aby mu bylo rozumět, nedával si ruce před ústa ani jinak neznemožňoval porozumění mluvenému slovu. Čím více výše zmíněných prvků se v projevu vyskytovalo, tím méně bodů respondent získal. Viz graf 13



Graf 13 Zřetelnost mluvního projevu



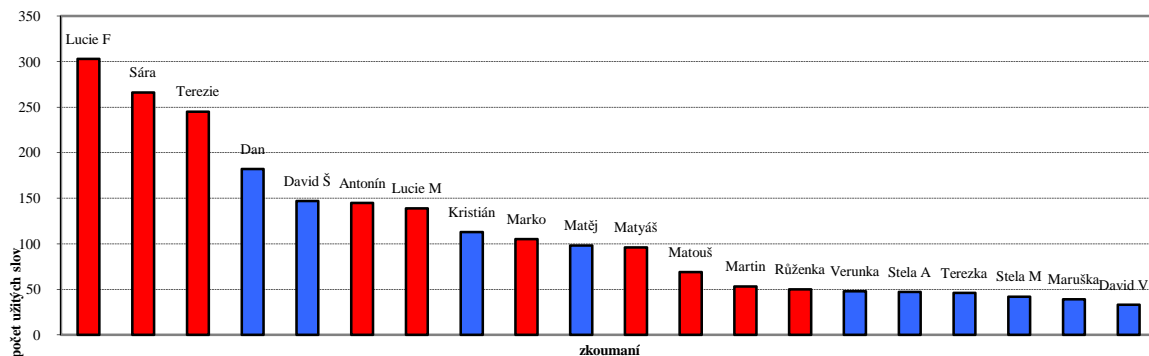
### 11.1.2 ZHODNOCENÍ ZKOUMANÝCH PODLE UŽITÍ SLOV A VĚT

V této fázi hodnocení pedagog hodnotící hodnotil výkon pomocí rozboru vět. Prvním hlediskem byl počet užitých slov.

#### 11.1.2.1 Počet užitých slov

V grafu 14 vidíme rozpětí počtu použitých slov. Ve zkoumané skupině byly děti, které užily 303 slov, to byl nejlepší výkon, a 47 slov, což byl výkon nejhorší. Červeně zbarvené sloupce jsou děti z bilingvních tříd, modré zbarvení označuje děti z běžné třídy.

Graf 14 Počet použitých slov



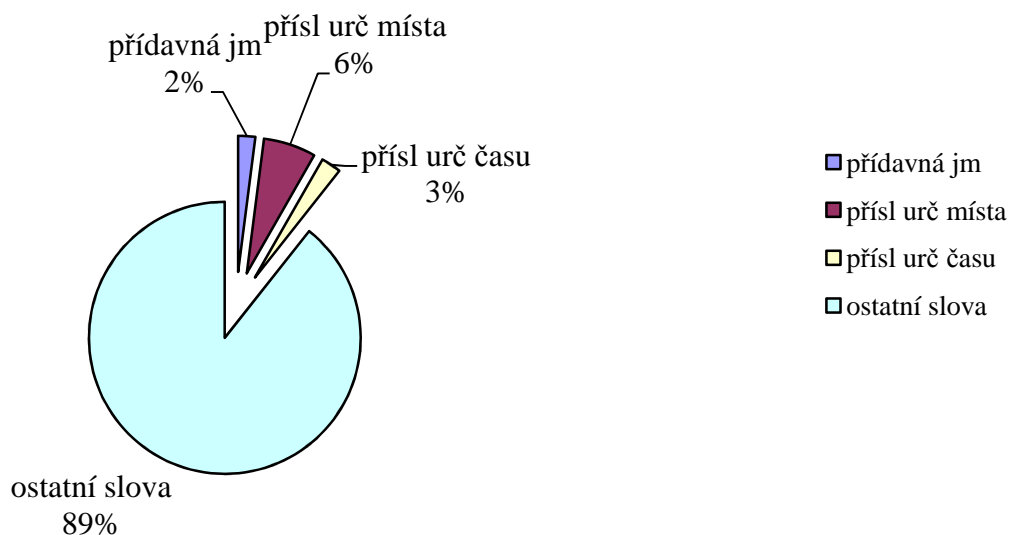
### 11.1.2.2 Užití rozvitých vět

Užití rozvitých vět jsme se rozhodli zkoumat podle četnosti

rozvíjejících větných členů. Zkoumali jsme užití příslovečného určení času a místa. Dále jsme zkoumali četnost použití přídavných jmen, která rozvíjí podstatná jména.

Graf 15 ukazuje na četnosti užití všech sledovaných slov, tedy příslovečných určení a přídavných jmen

Graf 15 Četnost užití rozvitých větných členů



Jak je z grafu 15 vidět, žáci k vyprávění volili spíše jednoduché věty, než věty rozvitě.

## 11.2 SROVNÁNÍ BILINGVNÍCH ŽÁKŮ A ŽÁKŮ BĚŽNÉ TŘÍDY

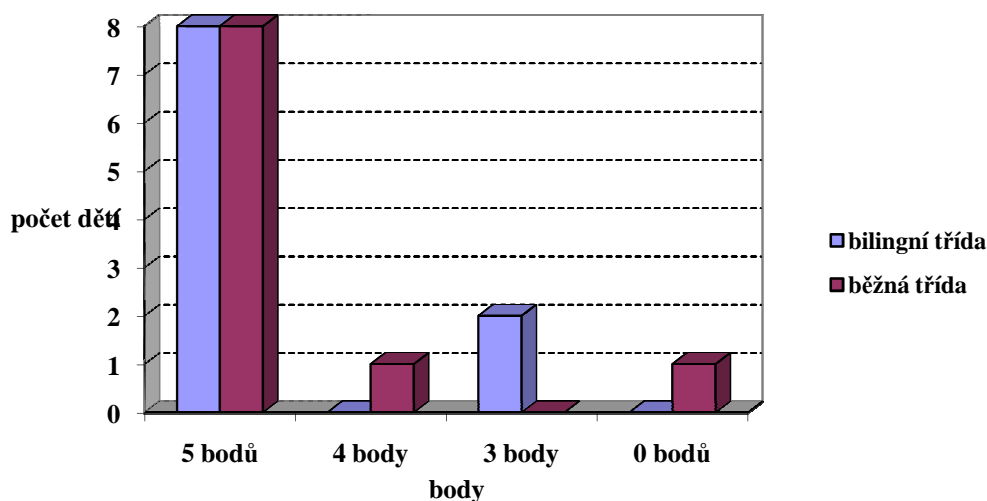
Důležitým momentem průzkumu je srovnání výkonů žáků bilingvní a běžné třídy. Jak je patrné z odpovědí v dotazníku (viz příloha A) v běžné třídě je věnováno vzdělávací nabídce v oblasti Jazyk a řeč více času než ve třídě bilingvní. Například samostatnému řečovému projevu je zde věnován každodenní ranní kruh, zatímco v bilingvní třídě to vzhledem k povaze výuky není možné. Děti nejsou z bilingvních rodin, a proto od nich nelze očekávat samostatné vyjadřování v anglickém tedy cizím jazyce.

Bylo tedy očekáváno, že výkony dětí z bilingvních tříd budou v mluvním projevu spíše horší než výkony dětí z běžné třídy.

Srovnali jsme respondenty ve všech oblastech analýzy dat. Ve škálovém hodnocení jsme dospěli k těmto výsledkům:

- **Rozpoznání pohádky a jejích postav** – naprostá většina dětí pohádku i její hlavní postavy bez problémů rozeznala a pojmenovala. Zatím co v bilingvní třídě nikdo nezůstal bez bodového ohodnocení, v české třídě, byla jednomu z respondentů udělena nula bodů. Pět bodů, tedy maximum, získalo v obou skupinách stejně dětí. V bilingvní třídě byli dva respondenti ohodnoceni třemi body, díky tomuto výkonu celkově vychází výkony dětí z bilingvní třídy jako mírně lepší. Viz graf 16

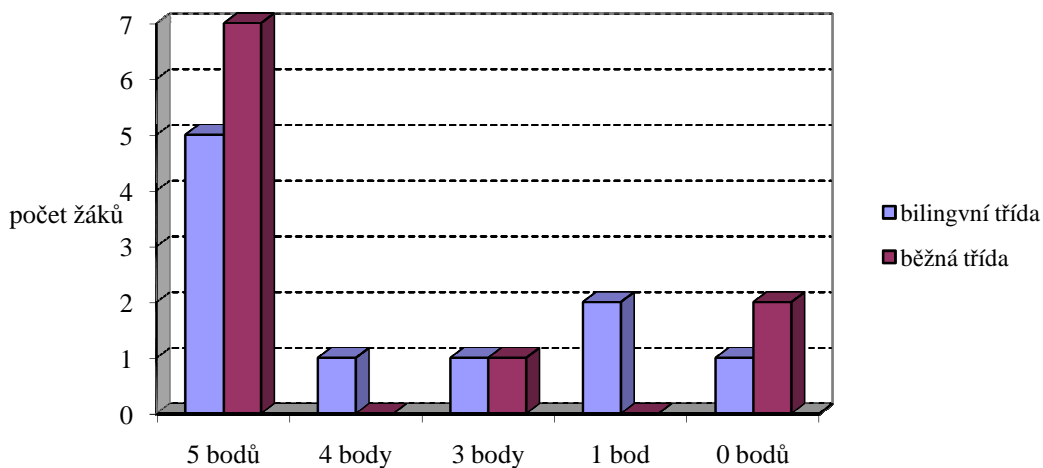
Graf 16 Rozpoznání pohádky



- **Samostatný začátek** – v hodnocení samostatného začátku byla běžná třída lepší než bilingvní. Plný počet bodů získalo více dětí z běžné třídy. Na druhou stranu, více dětí z běžné třídy zde byly ohodnoceny

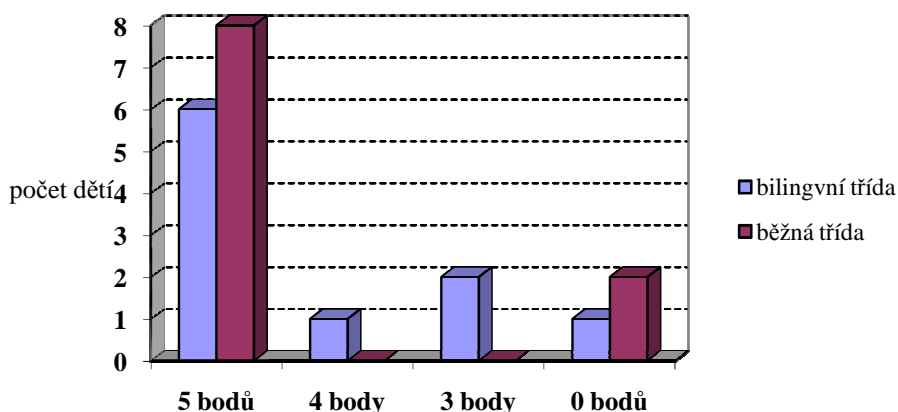
nulou, čili jejich výkon vůbec nebyl samostatným vyprávěním, ale odpovídáním na otázky pedagoga. Viz graf 17

Graf 17 Samostatný začátek



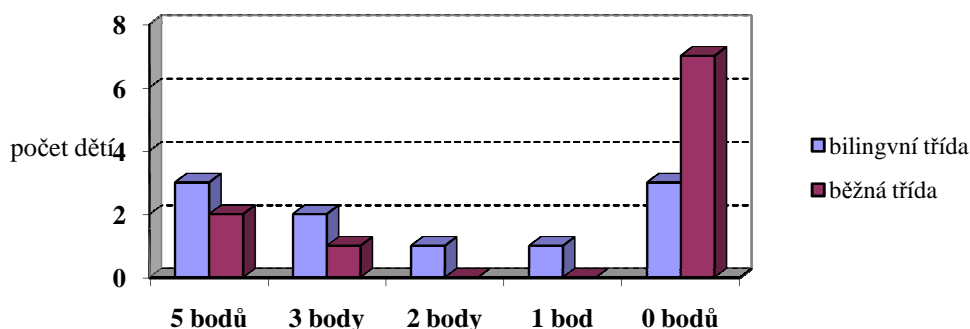
**Dopomoc** – Děti z běžné třídy zde byly ohodnoceny jen plným počtem bodů nebo žádnými body. Buď zcela samostatně vyprávěly, nebo nevyprávěly vůbec. Bilingvní třída byla více rozpolcena. Některé děti vyprávěly sami, jiné potřebovaly více pedagogovi pomoci, jiné nevyprávěly vůbec, jen odpovídaly na otázky. Tato okolnost se zobrazila v grafu 17 i 18 stejně. Dá se říci, že výkon dětí z běžné třídy byl oproti výkonům bilingvní třídy ustálený.

Graf 18 Dopomoc



- **Vložení dalšího děje** – V tomto hodnocení bilingvní třída postihla celou škálu bodů. Byly tu děti, které vyprávěly zcela podle své fantazie i děti, které si přidaly alespoň něco z děje, který z obrázků nebyl patrný. U dětí z běžné třídy se více vyskytoval model vyprávění přesně podle obrázků, ačkoli jiné verze pohádky jistě také znaly. Viz graf 19

Graf 19 Vložení dalšího děje

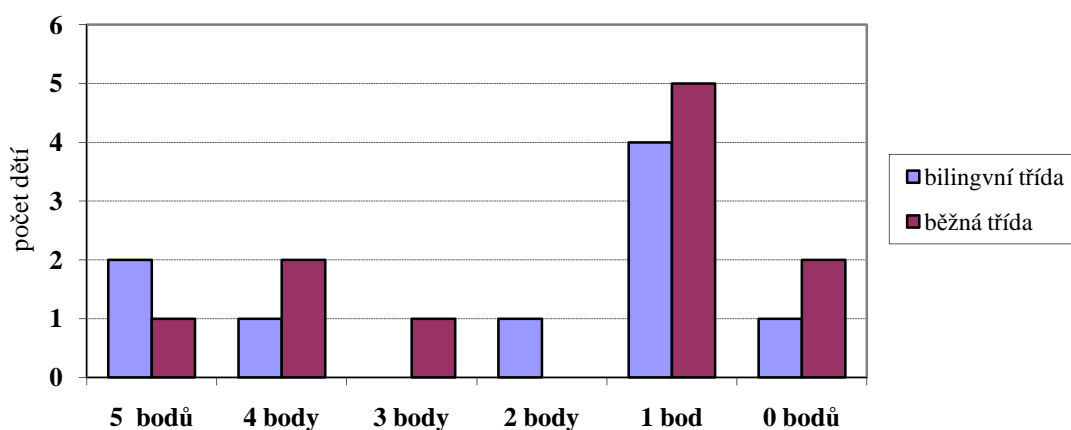


**Vyprávění s prvky pohádkových frází** – V tomto ohledu byly výkony téměř vyrovnané. Graf 20 ukazuje, v jakém podílu děti tyto fráze

zařazovaly. Děti získaly do svého hodnocení body podle počtu zařazených frází. Pět bodů byl maximální počet možných udělených bodů a nula znamenala, že dítě výše zmíněné typy vět úplně vynechalo.

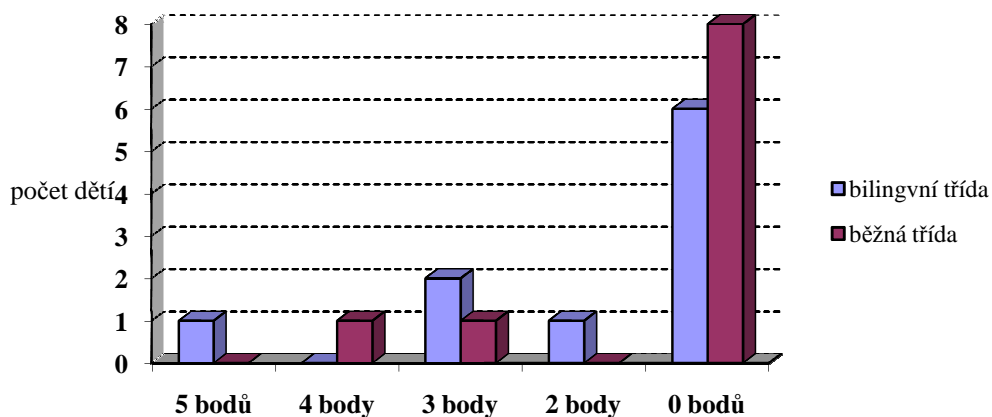
Pokud sečteme získané body všech respondentů z bilingvní třídy a české třídy, zjistíme, že bilingvní třída podala výkon o tři body lepší.

Graf 20 Pohádkové fráze



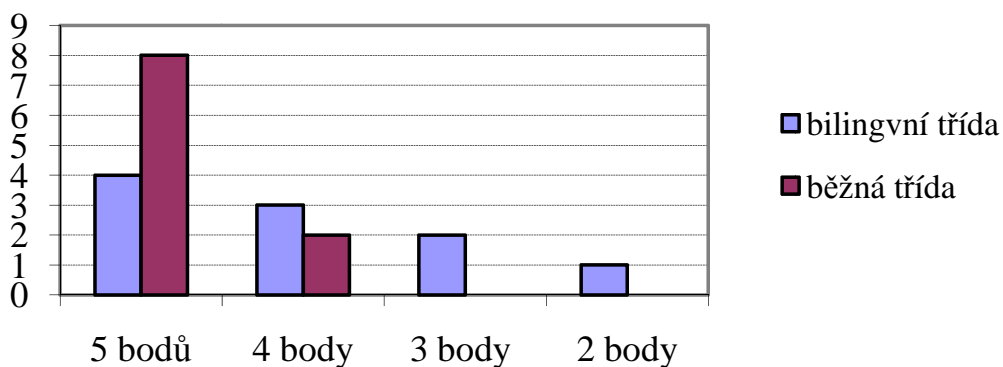
- **Dramatické prvky vyprávění** – dodat atmosféru svému vyprávění změnou hlasu, či jinou dramatickou vsuvkou není jednoduché. V tomto ohledu bychom stěží ohodnotili některé dospělé natož pak děti. I v grafu 21 je vidět, že většina respondentů byla hodnocena nula body. Bilingvní třída v tomto ohledu dopadla lépe, čtyři z dotazovaných se pokusili dodat svému vyprávění dramatický ráz. Z české třídy se o zdramatizování vyprávění pokusili pouze dva respondenti.

Graf 21 Dramatické vyprávění



- **Hlasitost a zřetelnost mluvního projevu** – v hlasitosti mluvního projevu se žáci běžné třídy prokázali lépe než žáci třídy bilingvní. 80% respondentů z běžné třídy mluvilo přiměřeně hlasitě.

Graf 22 Srovnání hlasitosti mluvního projevu

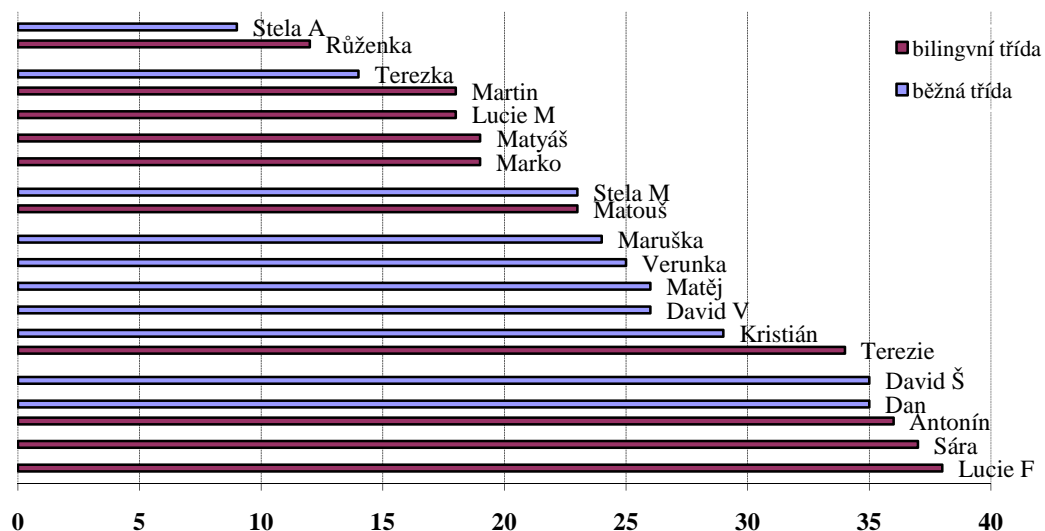


Pokud se podíváme na celkové hodnocení výše uvedených hledisek, zjišťujeme, že žáci bilingvních tříd průměrně 25,3 bodů a žáci běžné třídy 24,6 bodů. Na tomto srovnání je vidět, že se o dramatické rozdíly



ve výkonech dětí z bilingvní a běžné třídy nejedná. Graf č 24 ukazuje, jak se ve škále zkoumání umístili.

Graf 23 Celkové hodnocení projevu



Po škálovém hodnocení byl porovnán výkon zkoumaných v oblasti gramatické stránky mluvního projevu

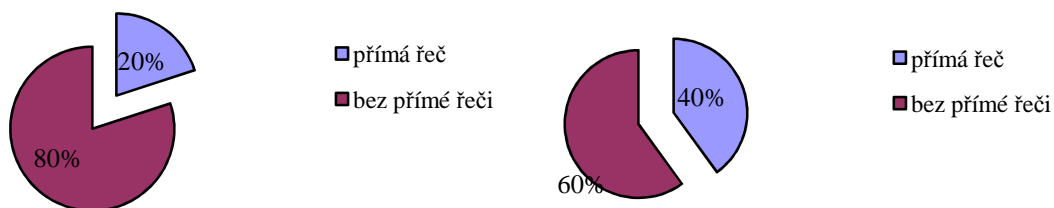
- **rozebráním gramatické stránky mluvního projevu.**

Z hlediska použitých slov (viz graf 12) je patrné, že z bilingvních tříd 6 dětí z 10 použilo více než sto slov ke svému vyprávění a z běžné (české třídy) použily tři děti více než sto slov. Děti z běžné třídy v 60% užíly ke slovnímu projevu 40-50 slov, děti z bilingvní třídy se pohybovaly ve 100% nad 50-ti slovním projevem.

V grafu 9 vidíme je znázorněna četnost použití přímé řeči u všech respondentů, kteří ji použili. Červeně označené sloupce jsou respondenti z běžné třídy, modré z třídy bilingvní. Z celkového počtu zkoumaných 40% dětí z bilingvní třídy použilo přímou řeč postav k oživení vyprávění oproti 20% z běžné třídy. Viz grafy 25 a 26

Graf 24 Poměr užití přímé řeči v bilingvní třídě

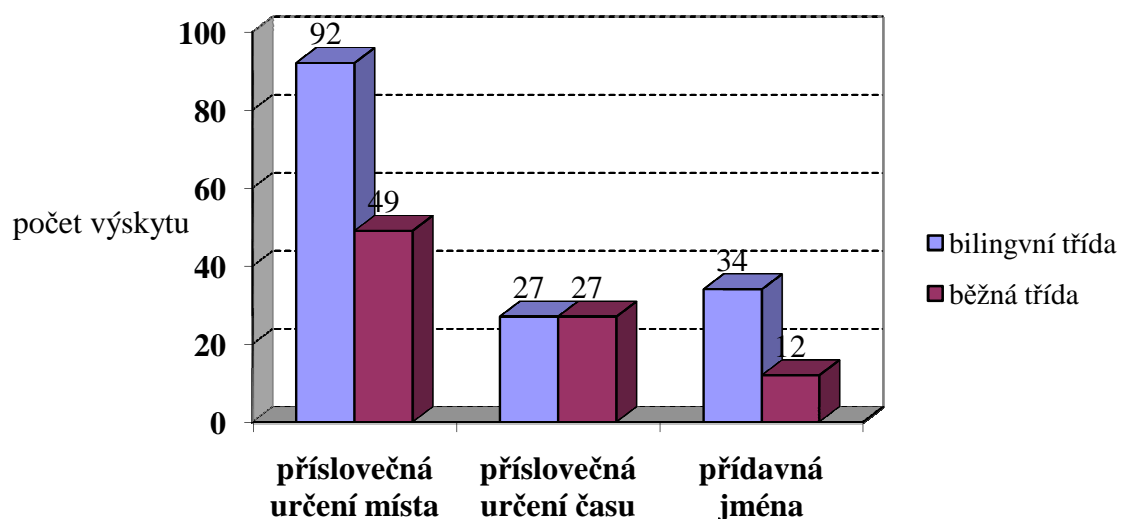
Graf 25 Poměr užití přímé řeči v běžné třídě



Dalším zdrojem hodnocení byl výskyt příslovečných určení času, místa a přídavných jmen.

V projevech dětí z bilingvních tříd bylo identifikováno 34 přídavných jmen, 92 příslovečných určení místa a 27 příslovečných určení času. V projevech dětí z české třídy bylo nalezeno 12 přídavných jmen, 49 příslovečných určení místa a 27 příslovečných určení času. Viz graf 27

Graf 26 Srovnání použití rozvitých vět



Jak vidíme z přiloženého grafu 24, výkony jsou vyrovnané v případě užití přísluvečného určení času, v ostatních hlediscích výkon dětí z bilingvní třídy převyšuje výkon dětí z české třídy.

## 12 DISKUSE

Provedený průzkum v bilingvní a české třídě došel k překvapivému výsledku. Ač je časová dotace na procvičování dovedností z oblasti Jazyk a řeč v bilingvní třídě menší než u dětí z běžné třídy, výkony dětí jsou srovnatelné.

Autorka práce se domnívá, že výsledky průzkumu ukázaly tyto výsledky z několika důvodů.

Prvním důvodem je výběr dětí do bilingvní třídy. Děti, které jsou přijímány do bilingvních tříd, prochází výběrovým řízením s psychologem, kde se zkoumá jejich zralost a schopnosti. Rodičům dětí, u kterých by školní psycholog zjistil zpožděný vývoj, není docházka do bilingvní třídy doporučena.

Dalším důvodem je domácí prostředí zkoumaných dětí. Děti z bilingvní třídy pocházejí z rodin, kde se dá předpokládat podnětné domácí prostředí. Pokud v mateřské školce, vinou zkrácené časové dotace, nezbyvá na procvičování dost času. V domácím prostředí tyto nedostatky rodiče kompenzují.

Průzkum probíhal ve třídách pouze u jednoho ročníku předškoláků, abychom tyto výsledky mohli považovat za stabilní jev, musel by průzkum probíhat delší dobu. Náš průzkum na poli mateřské školy v oblasti samostatného řečového projevu neprokázal rozdíly mezi bilingvní a běžnou třídou, ovšem tento výsledek se může měnit vzhledem k povaze a složení předškoláků. Například větší podíl bilingvních mluvčích by výsledek určitě posunul do jiných rovin. Pokud by se průzkum prováděl několik let, dalo by se s jistotou určit, zda existují rozdíly v některých oblastech vzdělávání mezi bilingvní a běžnou třídou, odhlédneme-li od rozdílů v osvojování cizích jazyků, kde je rozdíl nevyhnutelný.

Žáci bilingvní třídy prokázali jistou nesourodost výkonů. Jsou zde jednoznačně nejlepší výkony, ale i výkony hodnoceny nejhůře. Žáci z běžné třídy předvedli vyrovnanější výkony. Autorka se domnívá, že tento jev byl způsoben tím, že v běžné třídě se s žáky tato dovednost více nacvičuje, a proto byl jejich výkon vyrovnaný. Děti z běžné třídy přistoupily k vypravování zcela pragmaticky, popsaly obrázek po obrázku, nezapojovaly příliš fantazii nebo zkušenosti s jinými verzemi této známé pohádky. Děti z bilingvní třídy zapojily do svých výkonů více slov a do jejich vyprávění se častěji promítaly dětmi oblíbené verze této pohádky.

## 13 ZÁVĚR

Bilingvní program v mateřské škole má své výsledky v rámci osvojování cizího jazyka. Žáci bilingvní třídy mateřské školy v předškolním věku mají snahu komunikovat s rodilými mluvčími a i v dalších sledovaných oblastech (reakce na pokyny, slovní zásoba, porozumění atp..) vykazují dobré znalosti.

Přes tyto všechny nesporné klady je řízená vzdělávací nabídka v mateřském jazyce neopomenutelná a neméně důležitá.

Průzkum neprokázal rozdíly mezi žáky z běžné a bilingvní třídy, ale je zde nutno podotknout, že se výzkum týkal jen jedné ze vzdělávacích oblastí.

Autorka práce považuje zjištění, že žáci bilingvních tříd nezaostávají v dovednostech ze vzdělávací oblasti Jazyk a řeč za velmi příjemné, ale vzhledem k tomu, že průzkum probíhal pouze s jednou skupinou předškoláků nedá se říci, že by tento jev byl jevem prokázaným.

Bilingvní vzdělávání je v České republice teprve nováčkem, nicméně je jasné, že tento trend bude v budoucnosti pokračovat, a proto je dle autorky důležité vymezit priority, kterými se bude bilingvní vzdělávání řídit.

Žáci těchto tříd v předškolních a základních stupních vzdělávání sice vykazují vyšší a kvalitnější výkony v oblasti znalosti cizího jazyka, je ale pro přijímací řízení na základní a střední školy relevantní? Přijímací řízení se ve většině případů skládá z českého jazyka, matematiky a všeobecného přehledu. Znalost cizího jazyka je jistě velmi důležitá, ale není zohledněna.

Nezbývá než si v závěru této práce položit otázku. Jaké priority ve vzdělávání v bilingvních třídách zvolit, aby žáci byly schopni konkurovat žákům běžných tříd?

Zatím se všechny tyto poznatky o bilingvním vzdělávání vyvíjí. Je třeba doufat, že získané poznatky povedou k optimalizaci a standardizaci vzdělávání ve třídách s dvojjazyčným programem.

## 14 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### 14.1 SEZNAM POUŽITÝCH ČESKÝCH ZDROJŮ

- BALADOVÁ, G.** *Výuka metodou clil.* METODICKÝ PORTÁL: ČLÁNKY [online]. 12. 02 2009, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html>>.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.** *Diagnostika dítěte předškolního věku.* 1.VYD. BRNO: COMPUTER PRESS, 2007. ., ISBN 978-80-251-1829-0
- BRADNOVÁ, H.,** *Encyklopedický slovník.* 1. VYDÁNÍ, PRAHA : ODEON, 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8.
- DOLÁKOVÁ, S.** *Výuka angličtiny u předškolních dětí – ano? Ale jak?.* Metodický portál: Články [online]. 06. 06. 2012, [cit. 2013-03-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16017/VYUKA-ANGLICTINY-U-PREDSKOLNICH-DETI---ANO-ALE-JAK.html>>. ISSN 1802-4785)
- DUNN, O.,** *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk.* 1.vyd. OLOMOUC: INFOA, 2003. . ISBN 80-7240-315-X
- GAVORA, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* BRNO : PAIDO, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- JELÍNEK, S.** *K některým otázkám bilingvismu (I). Cizí jazyky.* 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153-155. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S.** *K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky.* 2005/2006, roč. 49, č. 1, s. 8-11. ISSN 1210-0811.
- OPATŘILOVÁ, D.** *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami.* 1. vydání, BRNO: MU, 2008. 146 s. ,ISBN 978-80-210-3819-6.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A.** *Logopedické minimum.* 2. vydání. OLOMOUC : UPV OLOMOUCI, 2005. ISBN 80-244-1233-0.

- PRŮCHA, J.** *Pedagogický slovník.* PRAHA : PORTÁL, 2001
- PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník.* 6. akt. Vydání. PRAHA : PORTÁL, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RICHTEROVÁ, K.**-Diplomová práce, *Specifika bilingvní výchovy dětí předškolního a mladšího školního věku.*v bilingvní třídě mateřské školy, BRNO 2011
- KAMIŠ, K.,** *Úvod do studia mateřského jazyka českého pro studující 1. stupně základních škol denního i kombinovaného studia.* [online]. 2008, [cit. 2011-10-19]. Dostupný z WWW: <<http://pf.ujep.cz/attachments/article/331/DefinitivniKamis08.pdf>>.
- KLIMEŠ, L.** *Slovník cizích slov.* 7. vydání. PRAHA : SPN, 2005. .. ISBN 80-7235-272-5.
- KLENKOVÁ, J.** *Logopedie.* 1. VYDÁNÍ. PRAHA : GRADA PUBLISHING, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLUFA, J.** *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci.* *Metodický portál: Články [online].* 11. 10. 2012, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/CLIL-ANEB-PRIROZENE-POUZITI-CIZIHO-JAZYKA-PRO-REALNOU-KOMUNIKACI.html>>. ISSN 1802-478).
- KROPÁČOVÁ, J.** *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.* 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 136 s. ISBN 80-2441-511-9.
- KOLEKTIV AUTORŮ,** *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích.* 1. VYD. PRAHA : DIDEROT, 1999. [ISBN 80-902555-2-3](#).
- KUTÁLKOVÁ, D.** *Vývoj dětské řeči krok za krokem.* 1.vyd. PRAHA: GRADA, 2005. 100S. ISBN80-247-1026-9
- NOVOTNÁ, J.,..** *Pojetí CLIL a bilingvní výuky.* *Metodický portál: Články [online].* 01. 06. 2010, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8879/POJETI-CLIL-A-BILINGVNI-VYUKY.html>>. ISSN 1802-4785.



ISSN 1802-4785.).

**SMOLÍKOVÁ, K.** *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání. Metodický portál:*

Články [online]. 23. 05. 2006, [cit. 2013-02-23]. Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785.)

**SOVÁK, M.**, *Logopedie předškolního věku*. 1. vydání. PRAHA : SPN, 1984. SPN 14-434-84.

**SPÁČILOVÁ, H.** *Pedagogická diagnostika v primární škole*. OLOMOUC: UP, 2003.

ISBN 80-7178-544-X.

**ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š.:** *Dítě vyrůstající v bilingvní rodině*. In **MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.** (eds.) *Psychologie pro učitelky v mateřské škole*. PRAHA: PORTÁL, 2003, **VÁGNEROVÁ M.:** *Vývojová psychologie*, PORTÁL PRAHA 2000.

**TRÁVNÍČEK, J.** *Vyprávěj mi něco (Jak si děti osvojují příběhy)* Akcent, Vimperk ISBN 978-80-87053-07-2

**ZIKMUNKDOVÁ, M.**, *Bakalářská práce, Osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku*, JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH, PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2010

**ZELINKOVÁ, O.** *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. PRAHA:

PORTÁL, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## 14.2 SEZNAM POUŽITÝCH ZAHRANIČNÍCH ZDROJŮ

**BIALYSTOK, E.** *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. New York:

Cambridge University Press, 2001, ISBN 978-0-521-632317.

**BLOOMFIELD, L.** *Language*. NEW YORK : HENRY HOLT, 1933. 564 p. ISBN 0-226-06067,

ISBN 90-272-1892-7.

**GROSJEAN, F.** *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. CAMBRIDGE,

MASSACHUTSETTS, LONDON : HARVARD UNIVERSITY PRESS, 1982. 370 p.

ISBN 0674530918.

**HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip.** *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2008. . ISBN

978-80-7367-358-1.

**REILLY, V.:** *Cookie and friends*. Oxford: OUP, 2005.

**SKUTNABB-KANGAS, Tove.** *Bilingualism or not: the education of minorities* [online]. 1981. [cit.

2011-01-20]. Dostupné z WWW: <<http://webcat.hud.ac.uk/ipac>

20/ipac.jsp?full=3100001~!41829~!0&profile=cls>. ISBN 09-0502-818-X.

**ŠTEFÁNIK, J.** *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti.*

1.VYD. BRATISLAVA: ACADEMIC ELECTRONIC PRESS, 2000. 146s.

ISBN 80-88880-41-

### 14.3 SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

**DOLÁKOVÁ, S.** *Výuka angličtiny u předškolních dětí – ano? Ale jak?.* Metodický portál: Články [online]. 06. 06. 2012, [cit. 2013-03-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16017/VYUKA-ANGLICTINY-U-PREDSKOLNICH-DETI---ANO-ALE-JAK.html>>. ISSN 1802-4785)

**KAMIŠ, K.**, *Úvod do studia mateřského jazyka českého pro studující 1. stupně základních škol denního i kombinovaného studia.* [online]. 2008, [cit. 2011-10-19]. Dostupný z WWW: <<http://pf.ujep.cz/attachments/article/331/DefinitivniKamis08.pdf>>.

**KLUFA, J.** *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci.* Metodický portál: Články [online]. 11. 10. 2012, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/CLIL-ANEB-PRIROZENE-POUZITI-CIZIHO-JAZYKA-PRO-REALNOU-KOMUNIKACI.html>>. ISSN 1802-4785).

*Národní plán výuky cizích jazyků, MŠMT 2006, dostupný z url:*  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>

**NOVOTNÁ, J.,..** *Pojetí CLIL a bilingvní výuky.* Metodický portál: Články [online]. 01. 06. 2010, [cit. 2013-02-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8879/POJETI-CLIL-A-BILINGVNI-VYUKY.html>>. ISSN 1802-4785. ISSN 1802-4785.).

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. PRAHA:*

*VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23].s.64 ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-004.pdf)>.*

**SKUTNABB-KANGAS, Tove.** *Bilingualism or not: the education of minorities* [online]. 1981. [cit.011-01-20]. Dostupné z WWW: <<http://webcat.hud.ac.uk/ipac/0/ipac.jsp?full=3100001~!41829~!0&profile=cls>>. ISBN 09-0502-818-X.

**SMOLÍKOVÁ, K.** *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání.* Metodický portál: Články [online]. 23. 05. 2006, [cit. 2013-02-23]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785.)

Wikipedia, otevřená encyklopedie. [online] 2008 [cit. 2008-02-09], Dostupný z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>>

## 14.4 SEZNAM OSTATNÍCH ZDROJŮ

Tisková zpráva Evropské komise z 21/6/2012 dostupná z url: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-79\\_cs.htm?locale=en#PR\\_metaPressRelease\\_bottom](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-79_cs.htm?locale=en#PR_metaPressRelease_bottom)

Národní program rozvoje vzdělávání - BÍLÁ KNIHA, 2001.

Národní plán výuky cizích jazyků, MŠMT 2006, dostupný z url: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. PRAHA: ACADEMIA, 2001.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. PRAHA:

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006. 48 s. [cit. 2013-02-23].s.64 ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-004.pdf)>.

## 14.5 SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

### 14.5.1 SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1 VYPRÁVĚNÍ PODLE OBRÁZKŮ .....	53
OBRÁZEK 2 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XIV
OBRÁZEK 3 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XV
OBRÁZEK 4 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XV
OBRÁZEK 5 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XV
OBRÁZEK 6 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XV
OBRÁZEK 7 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XV
OBRÁZEK 8 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPECE.....	XV

### 14.5.2 SEZNAM GRAFŮ

GRAF 1 POMĚR DĚTÍ V PĚČI LOGOPEDA .....	51
GRAF 2 POMĚR CHLAPCŮ A DÍVEK Z JEDNOTLIVÝCH TŘÍD .....	52
GRAF 3 POMĚR PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ K DĚTEM S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V JEDNOTLIVÝCH TŘÍDÁCH.....	52
GRAF 4 ROZPOZNÁNÍ POHÁDKY .....	57
GRAF 5 POMĚR DĚTÍ, KTERÉ SAMOSTATNĚ ZAČALY VYPRÁVĚT K CELKU .....	58
GRAF 6 POMĚR DĚTÍ, KTERÉ VYPRÁVĚLY S DOPOMOCÍ .....	59
GRAF 7 POMĚR DĚTÍ VKLÁDAJÍCÍCH DALŠÍ DĚJ DO VYPRÁVĚNÍ.....	60
GRAF 8 POMĚR UŽITÍ POHÁDKOVÝCH FRÁZÍ.....	61
GRAF 9 UŽITÍ PŘÍMÉ ŘEČI .....	62
GRAF 10 ČETNOST UŽITÍ PŘÍMÉ ŘEČI.....	62
GRAF 11 PROCENTUÁLNÍ POMĚR DĚTÍ, KTERÉ DRAMATICKY ZTRVÁRNILY VYPRÁVĚNÍ.....	63
GRAF 12 HLASITOST MLUVNÍHO VÝKONU DĚTÍ.....	64
GRAF 13 ZŘETELNOST MLUVNÍHO PROJEVU .....	65
GRAF 14 POČET POUŽITÝCH SLOV .....	66
GRAF 15 ČETNOST UŽITÍ ROZVITÝCH VĚTNÝCH ČLENŮ.....	67

GRAF 16 ROZPOZNÁNÍ POHÁDKY .....	68
GRAF 17 SAMOSTATNÝ ZAČÁTEK .....	69
GRAF 18 DOPOMOC .....	70
GRAF 19 VLOŽENÍ DALŠÍHO DĚJE.....	70
GRAF 20 POHÁDKOVÉ FRÁZE .....	71
GRAF 21 DRAMATICKÉ VYPRÁVĚNÍ.....	72
GRAF 22 SROVNÁNÍ HLASITOSTI MLUVNÍHO PROJEVU .....	72
GRAF 23 CELKOVÉ HODNOCENÍ PROJEVU .....	73
GRAF 24 POMĚR UŽITÍ PŘÍMÉ ŘEČI V BILINGVNÍ TŘÍDĚ .....	74
GRAF 25 POMĚR UŽITÍ PŘÍMÉ ŘEČI V BĚŽNÉ TŘÍDĚ .....	74
GRAF 26 SROVNÁNÍ POUŽITÍ ROZVITÝCH VĚT.....	75

### **14.5.3 SEZNAM TABULEK**

TABULKA 1 .....	III
-----------------	-----

## **14.6 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha A - Dotazník pro učitele I**

**Příloha B – Tabulka zkoumané skupiny IV**

**Příloha C – Přepis výpovědí zkoumaných žáků VI**

**Příloha D – Obrázky použité k vyprávění XI**

## 15 PŘÍLOHY

### 15.1 PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dotazník na četnost aktivit pro podoblast Jazyk a řeč					
Jsem učitelem v:	Třídě s bilingvním programem		Počet docházejících dětí:	24	
	České třídě		Z toho dívek	10	
			chlapců	14	
			Dětí v předškolním věku	24	
Jak často provozujete v rámci třídy následující aktivity:					
artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
samostatný slovní projev na určité téma	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně

přednes, recitace, dramatizace, zpěv	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
prohlížení a „čtení“ knížek	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně
činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky	Denně	1-2 x týdně	Maximálně 3-4x měsíčně	Věnujeme tomuto tématu jeden cca měsíční projekt	Velmi málo a nepravidelně

## 15.2 PŘÍLOHA B – VÝZKUMNÝ SOUBOR

Tabulka 1

Jméno	Rok narození	Třída	Odklad školní docházky	V péči logopeda	Léčeno s
Antonín	2006	Bilingvní	NE	ANO	Dyslálie R,Ř,L
Lucie F	2006	Bilingvní	NE	NE	
Lucie M	2007	Bilingvní	NE	NE	
Marko	2007	Bilingvní	NE	NE	
Martin	2006	Bilingvní	NE	NE	
Matouš	2006	Bilingvní	ANO	NE	
Matyáš	2007	Bilingvní	NE	NE	
Růženka	2007	Bilingvní	NE	NE	
Sára	2006	Bilingvní	ANO	ANO	Dyslálie R,Ř
Terezie	2007	Bilingvní	NE	ANO	Dyslálie R,Ř
Dan	2007	Běžná	NE	ANO	Dyslálie S,Š,C,Č
David Š	2006	Běžná	ANO	NE	
David V	2007	Běžná	NE	ANO	Dyslálie „L“
Kristián	2006	Běžná	NE	NE	
Maruška	2006	Běžná	ANO	NE	
Matěj	2006	Běžná	NE	NE	
Stela A	2006	Běžná	NE	NE	
Stela M	2007	Běžná	NE	NE	
Tereza	2007	Běžná	NE	ANO	Dyslálie Z,Ž,

					C,Č, S.Š
Verunka	2006	běžná	NE	NE	



## 15.3 PŘÍLOHA C – PŘEPIS VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ

Sára

Byla jedna dřevěná chaloupka a v ní bydlely dvě děti Mařenka a Jeníček a táta. A jednou řekl táta, že půjde do lesa a děti si brousily kamínky, aby našly to místo znova, tak tam šly znova. A potom řekl tatínek, že mají přijít k němu, když neuslyší řezání. A 50 tak oni si hráli a naplnili borůvkama a jahodama košíčky a najednou Mařenka říká, že neslyší volání toho tatínka, tak Jeníček říká, že vyleze na strom, že tam viděl světýlko a řekl Mařenko půjdeme tam, snad tam budou dobrý lidé. Tak tam šli a uviděli perníkovou chaloupku, našli tam dvě 50 postýlky perníkový. A ráno Mařenku probudilo slunce a uviděla, že ta chaloupka je celá z perníku a vzbudila Jeníčka, aby utrhnul nějaký perníčky a potom se tam objevila bába a šla a ukázala jim, kde bydlí. A řekla: "chutná vám perníček?" a oni řekly „jo“ a „chcete ještě koláček?" a 50 oni řekly „ne“ a ulouply si další kousek a bába je znova napomenula a potom Jeníčka zavřela do komory a Mařenku řekla, že má jít do lesa na nějaký dříví, že zatopí. Tak Jeníček, že byl chytrý, místo malíčku ukázal poleno. Potom přišla Mařenka. Když viděla... Bába jim říkala, že 50 si mají sednout na lopatu a potom, a Mařenka dostala nápad, a řekla a že z ní pořád padaly : "bábo ukážeš nám jak se na ní sedí" Bába jim to ukázala a řekla jim : "podržte lopatu" a ona jí podržela a Mařenka jí strčila do pece a zavřela to a 50 rychle utekly a nejdřív si nabraly hodně perníků a potom je přivítal táta a byla oslava. 16

Marko

že to... jedna chlapečka a holčička, né táta řekl chlapečku a holčičce, že jde to... sekat dřevo a řekla aby oni trhaly jahůdky a ona už byla noc a oni se hrozně moc bály, ale holčička řekl, aby chlapeček vylezl na strom. Oni tam viděli světýlko a oni šli na 50 střechu a trhaly tam perníky. (učitel no a kdo přišel) Ježibaba a oni... a ta ježibaba je chtěla vzít do...

chtěla si je upíct, jenže ona a potom oni nevěděli, jak se sedí na lopatě a potom ona jim to ukázala a řekla, aby ji přidrželi a ty děti ji daly do pece a strhly si perníky a šly domů.

Martin Skála

Táta dědeček poslal děti na jahody. Děti zabloudily, tak..... tak Mařenka vylezla na strom. Tam viděla chaloupku, tak šli k ní a loupaly tam perníky. A tam zlá paní je potom poslala k sobě domů a chtěla si je uvařit a potom na ní vyžráli a odešly z chaloupky a byly zase doma. 53

Terezie Milichovská

A ty měly hodnou mámu a jejich máma jim umřela, tak se táta oženil novou mámu. A to byla macecha a ta pořád někomu něco říkala a řekla tomu tátovi, že má děti odvést děti do hlubokého lesa a on je tam odved a řekl jim odkud bude pocházet jeho 50 sekera, že tam ho najdou. A oni si tam hrály a trhaly maliny a houby a jak si tam hrály na babu, tak uslyšely tátovo řezání, jak řezá stromy, ale oni tam našly jenom jeho palici, tak si děti pomyslely, že táta macechu poslechl a už byla noc a oni 50 se bály v tom tmavým lese, tak Jeníček vylezl na strom a povídá, že tam svítí nějaký světýlko, tak se za tím světýlkem vydaly a tam byla chaloupka plná perníku a oni si chtěly utrhnout a ježibaba povídá :“kdo mi tu loupe perníček” „to nic babičko, to je jen větříček” 50 a ježibaba jim uvěřila a oni začaly dál trhat perníčky, ona zase vylezla a pak oni jí řekly „to nic to jenom větříček” a že bába viděla, že tam mají perníček na rukou, tak jí museli uklízet a jednoho dne se ježibaba rozhodla, že sní děti a oni dostaly nápad, 50 oni si měly vylízt na lopatu a oni to neuměly, tak jim to ježibaba ukázala a tak ona si na to sedla a oni připravili ruce na tu lopatu a dali jí do pece a pak zavřeli dveře. Natrhaly si perníčky a utekly domů. 45

Matouš Klein

Jeníček a Mařenka, řekl jim tatínek, že půjdou do lesa, že tam rostou maliny. Potom se ztratili a viděli chaloupku a tam bydlela Ježibaba. Ta byla celá z perníku. A Jeníček a Mařenka si vzali jeden perník a čarodějnice a chtěla je hodit do krby, ale oni nevěděli, jak se 50 na ní sedí a tak jí hodili do pece a pak si vzali perníčky a maliny a šli domů. 19

Antonín Kučera

Byla jednou jedna chaloupka a v tý bydlel Jeníček a Mařenka. A pak jim maminka řekla ať jdou na jahody a oni zabloudili a jak tak hledali, tak Mařenka ho poprosila ať vyleze na strom a podívá se, jestli někde není nějaké světýlko. Tak on vylezl na strom jako veverka. 50 A říká a Mařenka na něj volá: „ tak co“ a Jeníček vidí v dálce světýlko-chaloupku. A když přijdou k ní, tak vidí, že je celá z perníku, a když si chce uloupnout trošku, tak je tam najde ježibaba a chce je sníst, tak tam zatopuje a ona jim chce ukázat 50 a oni poprosí ať jim ukáže, jak se sedí na lopatě, tak ona si tam normálně sedne a oni ji šupsnou do toho a rychle uloupnou si perníčky hodně a běžej domů a až dojdou domů, tak se tatínek raduje, že přišli konečně s maminkou. 45

Růženka

Já nevím.

Co vidíš na prvním obrázku? Tatínka

A kdo tam s ním je? Mařenka a Jeníček.

A kam asi jdou? Do lesa.

Co se v lese stalo? Ztratili se

Co udělal Jeníček? Vylezl na strom a podíval se.

Co viděl? Chaloupku

Co děti udělaly, když viděly v lese chaloupku? Šly tam.

Co to bylo za chaloupku? Perníková

Co udělali? Uloupli si perníček.

Kdo se tam objevil? Ježibaba

Co s nimi udělala? Vzala je do chaloupky

Co se stalo v chaloupce? Nevím

Co je tady na tom obrázku? Jak jí dává do pece Ježibabu.

A ona po nich chtěla, aby ji dali do pece? Ne

Tak jak se to stalo? Ona jim ukázala a oni jí tam šoupli.

A co udělali potom? Uloupli si perníky a šli domů.

Matyáš

Co vidíš na obrázku? Dřevorubce a Jeníčka a Mařenku

A oni šli do lesa a pak se Jeníček s Mařenkou ztratili a pak vylezl Jeníček na strom a uviděl tam světlo a potom šli za tím světlem a potom tam našli perníkovou chaloupku. A měli hlad, tak si ulomili nějaký perníčky 50 a ona si jich nějaká ježibaba všimla a potom je chtěla upéct a potom Jeníček nevěděl jak se na tý lopatě, co se dává do pece, sedí, tak mu to ta ježibaba ukázala. A pak jí strčili do pece a vzali tam perníčky a šli domů. 46

Lucie M.

Tatínek šel s dětma do lesa a nechal je tam. Co děti udělaly? Báli se tam. Jeníček vysypal na zem drobečky, aby mohli najít cestu domů. A podruhé je nevysypal, protože vysypal drobečky a ptáci je snědli a oni nemohli najít cestu domů. Jeníček vylezl na strom a viděl 50 tam světýlko, a tak se vidali tím směrem a měli velkej hlad, tak si oloupali z tý Perníkový chaloupky perníčky. Ta babička je chytila a Jeníčka dala do chlívku a Mařence řekla, aby uklízela. Potom chtěla Jeníčka dát do pece a Jeníček nevěděl, jak se to dělá, jak se tam 50 sedí na tý lopatě, tak babička jim to ukázala a Jeníček byl ven z toho, tak jak tam seděl, tak na sebe jenom mrkli a strčili tu babičku do tý pece a pak si vzali perníčky a utekli domů. 39

Lucie F

Byla jednou jedna chaloupka a tam bydlel Jeníček a Mařenka a jednou je tatínek vzal do lesa. A oni šli do toho lesa a tam si sbírali jahody a maliny. Tatínek jim říkal: „dobře poslouvejte, kde uslyšíte mojí sekeru, tak tam mě najdete“. Oni sbírali ty jahody a pak oni 50 šli dál. A pak se Mařenka zaposlouchala a neslyšela tatínkovu sekeru. A byla tma a tak Mařenka řekla: „Jeníčku vylez na strom a podívej se, jestli neuvidíš někde světélko“, a tak Jeníček vylezl na strom a podíval se a viděl v dálce světélko. „Mařenko už vidím světélko“ a Mařenka řekla: 50 „kde je světélko tam budou hodní lidé“. A tak šli, až přišli k chaloupce, která byla celá z perníku. On Jeníček vylezl na střechu a on shazoval perníčky a oni je jedli a vyšla z chaloupky baba ježibaba a řekla „Kdo mi tu krade perníček?“ a Jeníček odpověděl „to je 50 jenom větříček“ a baba to pochopila a šla zpátky do chaloupky a ona zase za chvíli vyšla, kdo mi to tu loupe perníček a Jeníček řekl:“ to je jenom větříček“ a ježibaba to pochopila a šla zase do chaloupky a pak on, zase šli a pak řekl, pak zase vyšla 50 baba: „ kdo mi to tu loupe perníček?“ a Jeníček řekl:“ to je jenom větříček“ a baba už tomu nevěřila a hledala až je našla. Vzala si je k sobě do chaloupky a řekla „Jeníčku posad' se na lopatu a podívej se jestli je pec už dost teplá, upeču vám koláče“ babičko, ale já neumím sedět na lopatě, jak se to dělá?“ 50 řekl Jeníček a baba si sedla na lopatu:“takhle se přikrčíte a takhle si sednete a tady se podržíte“ a

babice se posadila a Jeníček ji šoupl do pece. Jeníček a Mařenka vyběhli ven, ještě si natrhali pár perníčků 50 a odběhli domů. 3

Verunka

Tatínek vzal děti do lesa. Potom Jeníček vylezl na strom a uviděl světýlko, a potom Jeníček a Mařenka šli k tomu světýlku a chtěli si tam uloupnout perníček, ale chytla je zlá ježibaba a chtěla je upéct. Ale děti upekly ježibabu a utíkaly domů a pak našly tatínka. 48

David V

Táta šel sekat dříví a děti šli trhat borůvky a jahody. Pak uviděli takový světýlko, byla to perníková chaloupka. Pak je bába vzala ze střechy, strčila je do pece, pak se táta radoval. 33

Stela A

Šel tatínek s Jeníčkem a Mařenkou pro jahody a tatínek chtěl kácet stromy. Jeníček a Mařenka se ztratili. Jeníček vylezl na strom, uviděl světýlko. A to světýlko bylo perníková chaloupka a tam Jeníček zlomil perníček, byla tam ježibaba a chtěla si je upéct. Pak utíkali a našli tátu. 47

Terezka K

Jeníčka a Mařenku, jak jdou do lesa.

X

Vylezl na strom a uviděl chaloupku.

Šli

Perníková chaloupka

Vylezl Jeníček na střechu a podával Mařence perníček. A Ježibaba Jeníčka vzala ze střechy.

Upéct

Jak se na tu lopatu sedá a strčili ji do pece

Šli pak domů

Tatínek

Maruška

Tatínek děti vezmul do lesa. Potom se ztratily. Potom našly perníkovou chaloupku. Potom si daly perníček a ježibaba je chytla. Potom si sedla na lopatu a oni ji daly do ohně, potom si nasbírali perníčky a potom šli domů. 39

Dan

Byla holčička a chlapeček a měli tatínka a umřela jim maminka. Tak si tatínek našel jinou a ta byla zlá a chtěla, aby ty děti odvedl do lesa, aby se nevrátili. Tatínek šel s dětma na jahody a řekl až uslyšej a že bude kopat stromy a až uslyšej, že 50 už nepřestane kopat, tak že tam už nebude a pak se ztratili s Jeníčkem a byla noc a Jeníček se s Mařenkou báli. A Jeníček vylezl na strom a viděl světýlko, takže šli za tím světýlkem a viděli tam perníkovou chaloupku a Jeníček se ptal: „vezmem si tam perníček?“ a 50 uloupneme ho a jeníček vylezl na střechu a uloupnul dva perníčky. Babička je viděla a pak je vzala a dala je do klece. A pak je vykrmila a chtěla je do pece spálit, ale... a pak je

vyndala z tý klece a babička měla lopatu a ptaly se děti:50 jak se na tom bude sedět a oni se ptaly a babička si tam sedla a šouply ji do pece a pak si naloupaly perníčky a pak byly šťastní až na věky. 32

Matěj

šel Jeníček s mařenkou a s tatínkem do lesa sekat dříví a Jeníček s Mařenkou se ztratili a Mařenka řekla jeníčkovi ať vyleze na strom a koukne se kolem a jeníček v dálce uviděl chaloupku a tak tam šli, tam si uloupali trochu perníčku, ale chytila je ježibaba a potom 50 ježibaba je dala do klece a vykrmovala je a potom je chtěla dát do pece, jenže Jeníček s mařenkou řekli babičce, že neumí vylízt na lopatu a tak babička jim to ukázala a jeníček s mařenkou ji hodili do pece a potom si naloupali perníčky a šli domů.48

David Š

Šli s tatínkem s dětima na jahody, tatínek sekal dříví a děti sbírali jahody, pak v noci, když byla noc už měli košík plný jahůdek, šli za tátou a on tam nebyl, takže a „musíme tady přenocovat“ „já se bojím tmy“ „tak vylez na strom“ „támhle v dálce vidím světlo, 50 půjdeme se podívat“ „Já mám hlad, no tak uloupnu kousek perníku“ loupal perníky a házel je dolů do košíku. Zase uloupl, zase hodil. „kdopak mi to loupe perníček“ „to nic babičko, to jenom věříček“ zase uloupnul, pak ho bába chytila. V tom chlívku dala toho kluka a ta holčička uklízela, 50 pak ona ho cpala samýma dobrotama. „ukaž mi prstíček“, řízla „hm ještě není dost zralej“ pak zase „ukaž mi prstíček“ „Jak si sednu na lopatu babičko“ „vy to nevíte, no tak vám to ukážu“ Hop a je v peci. Zavřeli, vzali koláčky a byla zase oslava.47

Kristián



Byl táta, šel do lesa sekat dříví a máma mu řekla, aby nechal v lese děti. Táta sekal v lese dříví a dal jeníčka a mařenku, kde si mají sbírat jahody. A pak odešel a když se tam podíval jeníček a mařenka, že tam není, tak se podíval Jeníček na 50 strom, a viděl v dálce světýlko. Tak šli za tím světýlkem. Tak šli za tím světýlkem a došli až k perníkový chaloupce a tam si loupali perníček a pak je chytila ježibaba a strčila je do pece a chtěla, aby si sedli na lopatu, ale oni nevěděli jak a ta 50 ježibaba jim to ukázala a strčili ji do pece a pak utekli domů. 13

Stela

co je tady Holčička s klukem a tohle? To je další kluk? Ne to bude asi jejich ta...? tata?

Kam asi šli? Do lesa

Našli tam domeček a uviděli tam ježibabu a ta ježibaba byla v tom domečku s těma dětma a pak zmizeli od toho domečku. Pak utekli z toho domečku a vzali si tyhle...perníky a pak šli zase domů a pak šli prostě domů a jako.... 42

## 15.4 PŘÍLOHA D – OBRÁZKY POUŽITÉ K PRŮZKUMU

Obrázek 2 Pohádka O perníkové chaloupce



Byl jednou jeden tatínek a ten měl dvě děti Jeníčka a Mařenku. Jednou se s dětmi vypravil na dřevo do lesa.

### Obrázek 3 Pohádka O perníkové chaloupce



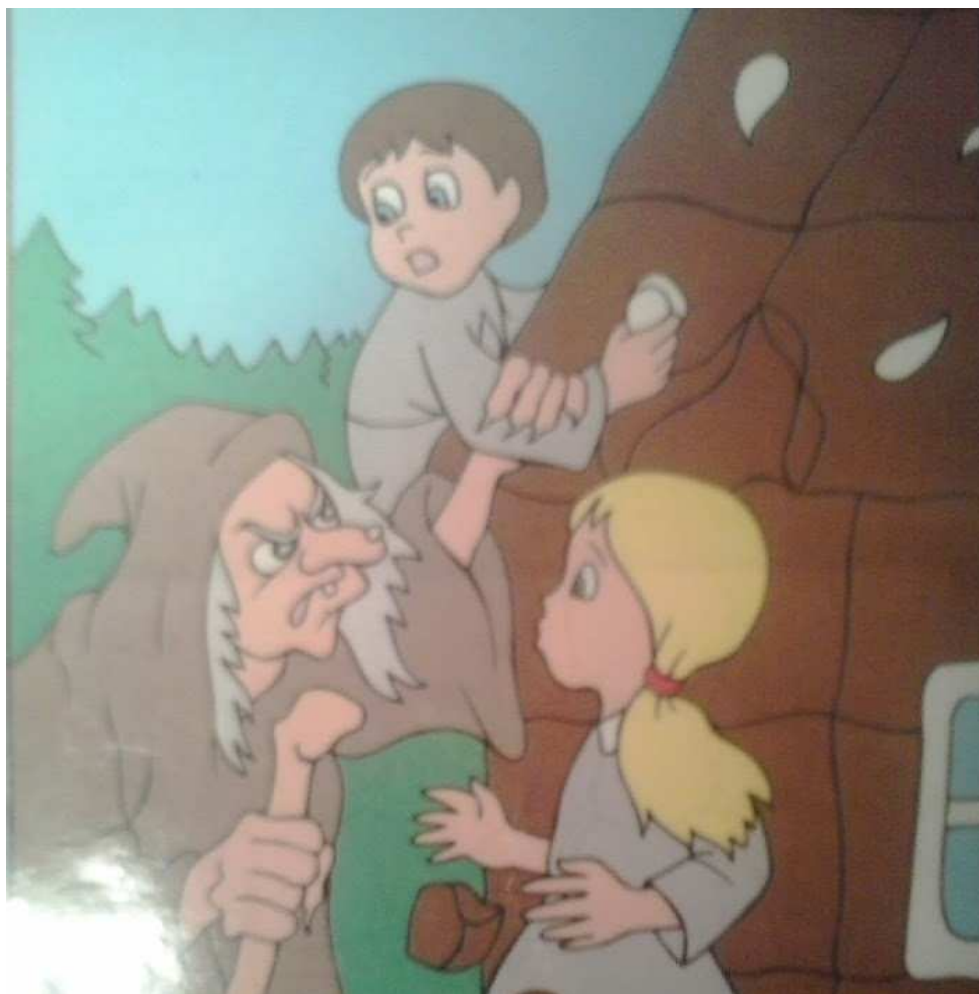
Děti v lese zabloudily. Když se setmělo, dostaly strach, že se z lesa vůbec nedostanou. Mařenka tedy řekla Jeníčkovi, ať vyleze na strom a rozhlédne se, neuvidí-li v dálce nějaké světýlko. Jeníček opravdu světýlko v dálce zahlédl.

#### Obrázek 4 Pohádka O perníkové chaloupce



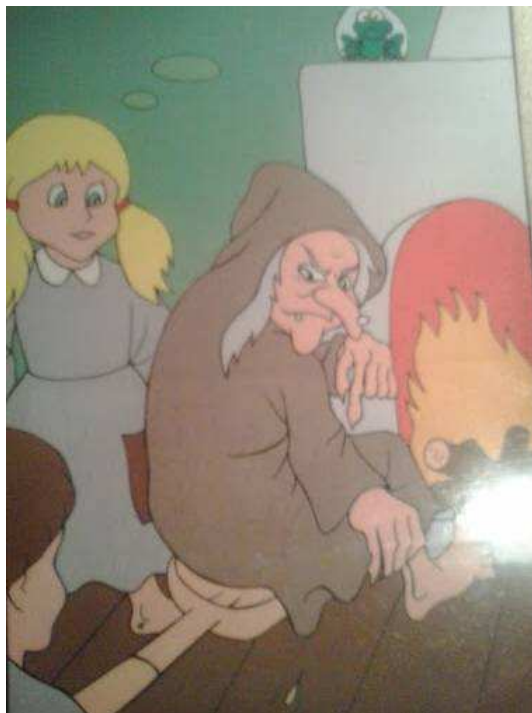
Děti se vypravily v tu stranu, kde viděl Jeniček světýlko. Vyšly z lesa na malou mýtinu a tam byla chaloupka. Nebyla to ale obyčejná chaloupka, byla celá z perníku.

## Obrázek 5 Pohádka O perníkové chaloupce



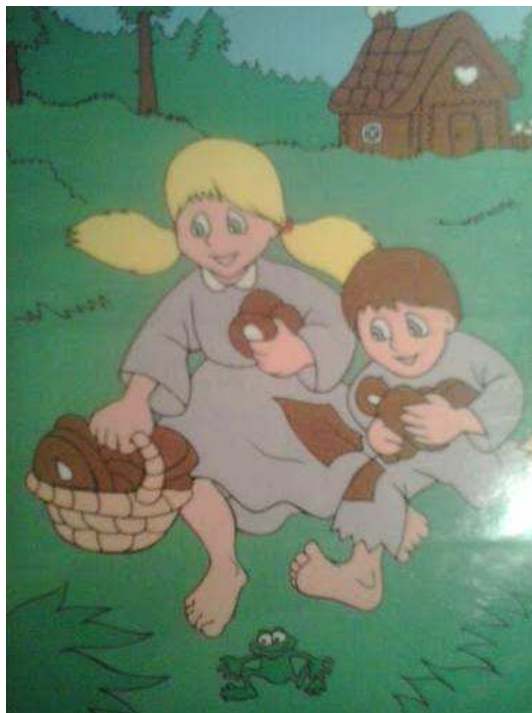
Jeníček s Mařenkou měli velký hlad, a tak Jeníček vylezl na střechu, trhal perníček a házel jej dolů Mařence. V tom se objevila ježibaba a povídá: “Kdo mi to tady loupá perníček?”, Mařenka rychle odpověděla tichounkým hláskem: “To nic, to jenom větříček.” Ježibaba zmizela zpátky do chaloupky. Jeníček dál loupal perníček, ale ježibaba vylezla znova, tentokrát už děti chytla a zataáhla je oba do chaloupky.

## Obrázek 6 Pohádka O perníkové chaloupce



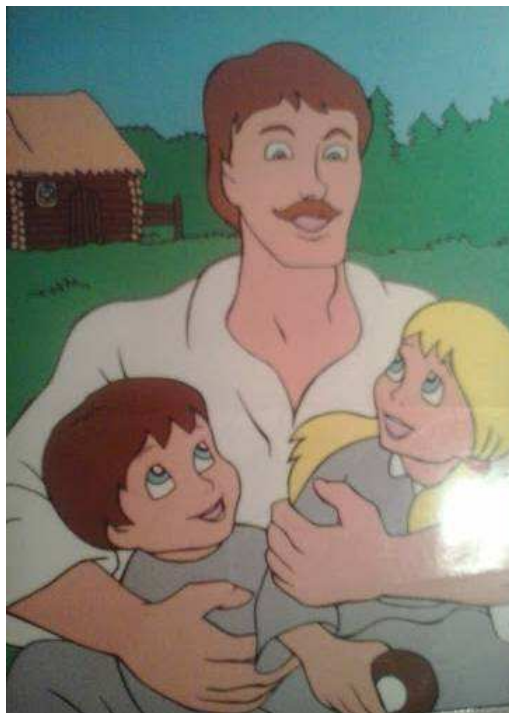
V chaloupce ježibaba roztopila v peci a rozkázala dětem, aby se posadily na lopatu, že si je upeče. Jeníček, ale povídá:“Ale babičko, my nevíme, jak se na takové lopatě sedí.“ Ježibaba se tedy posadila na lopatu. Děti rychle popadly držadlo a lopatu strčily do pece.

## Obrázek 7 Pohádka O perníkové chaloupce



Děti si natrhaly ještě perníčky a utíkaly po cestičce zpátky domů.

## Obrázek 8 Pohádka O perníkové chaloupce



To bylo radosti, když se zase shledali s tatínkem. Od té doby žili všichni v chaloupce u lesa šťastně a ještě tam žijí, jestli neumřeli.



## 15.5 PŘÍLOHA E - INFORMOVANÝ SOUHLAS

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se diplomové práce na téma:

„Řečový program v mateřské škole“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru. Váš syn/dcera:....., bude podle obrázků vyprávět pohádku O perníkové chaloupce

Dále bych vás chtěla požádat o zodpovězení následujících otázek:

Je vaše dítě v péči logopeda? ANO/NE

S jakou diagnostikou je léčeno? (hodící se zaškrtněte)

- Dyslálie – hlásky R-Ř-S-Š-L-C-Č-Z-Ž
- Vývojová Dysfázie

Vzhledem ke zkoumané problematice je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů.

Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem bude pracovat výhradně výzkumnice).
- (3) Jako rodič informanta/informantka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s účastí vašeho dítěte ve výzkumu.

Bc. Petra Kučerová

Podpis: .....

**Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.**

**V Praze dne .....**

**Podpis: .....**

## BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Petra Kučerová

Obor: Speciální pedagogika-učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Řečový program v mateřské škole

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 78

Celkový počet stran příloh: 22

Počet titulů českých použitých zdrojů: 28

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 7

Počet internetových zdrojů: 8

Počet ostatních zdrojů: 6

Vedoucí práce: Mgr.Bc Blanka Gruberová