

**UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra speciální pedagogiky**

**Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku**

Bakalářská práce

Autorka: Ludmila Bulínová  
Studijní program: B 7506 - Speciální pedagogika  
Studijní obor: SPIB Speciální pedagogika - intervence  
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.  
Oponentka práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Ludmila Bulínová

**Studium:** P18P0555

**Studijní program:** B7506 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika - intervence

**Název bakalářské práce:** **Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku**

**Název bakalářské práce AJ:** The acquisition of the mother tongue in the context of teaching a foreign language at preschool age

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje mateřského jazyka u dětí předškolního věku v závislosti na výuce cizího jazyka, a to v kontextu vlivu výuky cizího jazyka na osvojování jazyka mateřského v předškolním věku. Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je definovat předškolní věk, vymežit termín vývoj řeči, charakterizovat specifika vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk a vymežit termín bilingvismus. Cílem prakticky orientované části bakalářské práce je provést individuální analýzu vývoje řeči u vybrané skupiny dětí-cizinců předškolního věku a následně vytvořit doporučení pro práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, a to s důrazem na rozvoj jeho komunikačních kompetencí.

Z metodologického hlediska bude využito testové metody.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

NEKVAPIL, Jiří, Marián SLOBODA a Peter WAGNER. *Mnohojazyčnost v České republice : základní informace*. Vyd. 1. Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7106-581-4.

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Vyd. 1. Praha : Metropolitan University Prague Press a Togga, 2017. 237 s. ISBN 978-80-87956-66-3.

**Garantující pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 9.12.2020

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

.....

Podpis autora

## Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a dále pak Bc. Vojtěchu Karpíškovi, DiS., za poskytnutou konzultační činnost v oblasti jejího technického zpracování.

## Anotace

BULÍNOVÁ, Ludmila. *Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. X s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá vlivem bilingvismu na děti předškolního věku. Zkoumá, do jaké míry bilingvismus ovlivňuje mateřský jazyk a zabývá se otázkou, jak se liší vývoj řeči bilingvních dětí od dětí, které jsou monolingvní.

V teoretické části bakalářské práce je definičně vymezen předškolní věk, specifikován termín vývoj řeči, vymezeny teoretické přístupy k vývoji řeči a charakteristika specifik vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk. Tato část práce se také zabývá definicí bilingvismu a názory odborníků na vliv bilingvismu na děti.

Praktická část obsahuje individuální analýzu vývoje řeči u skupiny dětí-cizinců předškolního věku a doporučení pro práci v mateřské škole pro tuto skupinu. Z metodologického hlediska bylo pro zpracování PČ BP využito testové metody a to konkrétně redukováných dílčích úkolů z Heidelberského testu vývoje řeči (H-S-E-T).

Klíčová slova: předškolní věk, vývoj řeči, bilingvismus, mateřský jazyk, cizí jazyk.

## Annotation

BULÍNOVÁ, Ludmila. *The acquisition of the mother tongue in the context of teaching a foreign language at preschool age*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University Hradec Králové, 2021. X pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor degree thesis deals with the influence of bilingualism on preschool children. It examines the extent to which bilingualism affects the mother tongue and how the speech development of bilingual children differs from children that are monolingual.

The theoretical part of bachelor degree thesis defines preschool age and specifies the term speech development. The thesis is also focused on the theoretical approaches to speech development, and the characterization of the speech development of children from birth to preschool age. This part of the work also offers the definition of bilingualism and deals with the impact of bilingualism on children according to experts.

The practical part includes an individual analysis of the speech development of preschool foreign children and the recommendation for future work with these children at the kindergarten. From a methodological point of view, the practical part of bachelor degree thesis was based on the reduced sub-tasks from Heidelberg's speech development test.

Keywords: preschool age, speech development, bilingualism, mother tongue, foreign language.

## Prohlášení

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

Datum:.....

Podpis studenta:.....

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 9  |
| 1 Přiblížení problematiky dětí předškolního věku .....  | 10 |
| 1.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku .....                                     | 10 |
| 1.1.1 Motorika .....  | 10 |
| 1.1.2 Vnímání .....   | 11 |
| 1.1.3 Myšlení a řeč .....   | 11 |
| 1.1.4 Sociální vývoj.....   | 12 |
| 2 Vývoj řeči.....   | 13 |
| 2.1 Teoretické přístupy k vývoji řeči.....  | 13 |
| 2.2 Charakteristika specifík vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk....             | 14 |
| 3 Bilingvismus.....   | 17 |
| 3.1 Základní rozdělení a typy bilingvismu .....   | 18 |
| 3.1.1 Základní rozdělení bilingvismu .....  | 18 |
| 3.1.2 Typy bilingvismu.....   | 18 |
| 3.2 Názory odborníků na vliv bilingvismu na děti .....  | 20 |
| 4 Uvedení do praktické části BP .....   | 22 |
| 4.1 Vymezení cílů praktické části.....  | 22 |
| 4.2 Metodologie praktické části.....  | 22 |
| 4.3 Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku .....                        | 23 |
| 4.4 Specifikace průběhu realizace praktické části .....                                       | 23 |
| 5 Prezentace výsledků výzkumu zaměřeného na posouzení jazykového vývoje testovaných dětí..... | 24 |
| 5.1 Výsledky testování jazykového vývoje u dětí .....   | 24 |
| 5.2 Výsledky vyhodnocení testů jazykového vývoje u dětí .....                                 | 31 |
| 5.3 Doporučení pro práci s dětmi s OMJ.....   | 35 |
| 6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části a diskuze.....                                     | 41 |
| 6.1 Diskuze k výsledkům PČ BP .....   | 41 |
| Závěr.....  | 42 |
| Seznam užitých zkratk.....  | 43 |
| Seznam literatury a dalších pramenů .....   | 44 |
| Seznam grafických schémat .....   | 46 |
| Seznam příloh.....  | 47 |
| Přílohy.....  |    |



## Úvod

Téma Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku jsem si vybrala díky četbě knihy Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska od autorky Lili Monatové. Konkrétně mě v 5. kapitole s názvem Snahy o řešení poruch řeči zaujal vyhraněný názor logopedky Tatjany Kislingové (1995), že děti by měly začít s osvojováním cizího jazyka až na základní škole (Monatová, 1998). A právě otázka, zda by se dítě mělo začít učit cizí jazyk už v mateřské škole nebo ne, mě přiměla k psaní této bakalářské práce.

Podle mého názoru je toto téma velmi aktuální, jelikož přibývá svazků mezi lidmi, kteří jsou jiné národnosti či mluví odlišnými jazyky. Další významnou roli v osvojování jazyka hrají přistěhovalecké rodiny. Také se můžeme setkat s rodiči stejné národnosti, kteří chtějí, aby se jejich dítě už v předškolním věku setkalo i s jiným jazykem než mateřským.

Hlavním cílem bakalářské práce je ověřit jazykový vývoj dětí s OMJ. Dílčím cílem je vytvořit návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností v prostředí mateřské školy.

Cílem teoretické části bakalářské práce je definovat předškolní věk, vymežit termín vývoj řeči, uvést některé teoretické přístupy k vývoji řeči a charakterizovat specifika vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk. Tato část práce se také zabývá definicí bilingvismu a názory odborníků na vliv bilingvismu na děti.

Cílem praktické části bakalářské práce je provést individuální analýzu vývoje řeči u skupiny dětí-cizinců předškolního věku a následně vytvořit doporučení pro práci v mateřské škole s touto skupinou. Byla plánovaná metoda přímého zúčastněného pozorování. Této metody nebylo využito z důvodu opatření vydaných Ministerstvem zdravotnictví proti šíření nemoci Covid-19, proto bylo využito testové metody a to konkrétně dílčích úkolů z Heidelberského testu vývoje řeči (H-S-E-T).

## I. TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

### 1 Přiblížení problematiky dětí předškolního věku

Předškolní období trvá od tří do šesti let věku dítěte. Začíná nástupem dítěte do mateřské školy a končí nástupem dítěte do základní školy. Hlavní činností dětí v tomto období je hra. U tříletých dětí převažuje námětová hra, například hra na doktora, maminku, policistu atd. Díky ní se u dítěte rozvíjí empatie, kdy se dítě učí přemýšlet jako někdo jiný. U šestiletých dětí převažuje konstruktivní hra nad námětovou (Štefanová, 2011).

*„Období označované jako „předškolní věk“ je charakterizováno na svém začátku právě touto první společenskou emancipací dítěte a na svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy. Dítě přijímá nároky formálního vzdělávání, jimiž je bude jeho společnost nadále po dlouhou řadu let zatěžovat.“* (Matějček, 2005, s. 138)

Bendová (2015, s. 134) uvádí, že: *„Předškolní věk je obdobím iniciativy. Základním úkolem je socializace dítěte do širšího sociálního prostředí, osamostatnění, podpora rozvoje vlastní identity a akceptace rozličných prostředí...“*

Rodinná výchova zůstává základem pro předškolní dítě, jelikož napomáhá k dalšímu rozvoji dítěte a zároveň na ní staví mateřská škola (Průcha a kol., 2013).

Rodiče hrají důležitou roli i v rozvoji morálního myšlení dětí. Děti toto myšlení napodobují od svých rodičů, protože je pro ně důležité, jak dobro a zlo vnímají rodiče. Toto nazýváme obdobím heteronomní morálky.

Kromě morálního myšlení se u dítěte začíná rozvíjet i svědomí. Předškolák si dotváří či přetváří realitu podle svých představ. Tím, že si vymýšlí, si pomáhá vysvětlit realitu, kterou nechápe (Morgensternová a kol., 2011).

#### 1.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

V každém období lidského života můžeme ve vývoji člověka pozorovat typické znaky, které jsou pro dané období charakteristické. U dítěte předškolního věku to jsou aktivita s určitým cílem a to jak pohyb, tak učení se novým věcem díky zvědavosti, fantazie, hra, kreslení a vývoj řeči. K významným potřebám předškoláka patří sociální kontakt, citový vztah, společenské uznání, seberealizace, identita a emancipace (Mertin a Gillernová, 2015).

##### 1.1.1 Motorika

Podle Šulové (2019) je v prvních letech života vývoj jemné a hrubé motoriky základem pro vývoj dalších psychických funkcí například kognitivních a sociálně emočních. Hlavně v prvním roce života se motorika vnímá jako předpoklad pro následný zdravý vývoj jedince. Rozvoj motoriky se v dalších měsících stále zdokonaluje.

Thorová (2015) navazuje, že dítě předškolního věku se pohybuje rychleji, koordinovaněji a plynuleji. Z toho vyplývá, že má schopnosti potřebné k tomu, aby si osvojilo nové komplexní motorické dovednosti. Díky zlepšení motorické koordinace si dítě může osvojit základy některých sportů, kterými může být například jízda na kole, bruslení nebo lyžování.

Z oblasti jemné motoriky můžeme u dítěte pozorovat, že se učí používat různé nástroje a zacházet funkčně s předměty: používá tužku, staví ze stavebnic či jí přiborem. S používáním tužky souvisí kresba. Dítě nejprve začíná kreslit pětivrzkového hlavonožce, pak přechází na kresbu postavy s trupem a po pátém roce se dítě dostává do stadia konvenční dětské kresby, kdy si začíná vytvářet svůj osobitý styl. Také se u něj diferencuje dominance ruky, kdy pětileté dítě již má vyhraněnou preferenci ruky.

### 1.1.2 Vnímání

Thorová (2015) uvádí, že na začátku předškolního období dítě rozeznává základní barvy a tvary. Rozvijí se zrková paměť a rovněž i zrková analýza a syntéza, které dítě procvičuje například skládáním puzzlí. Matějček (2005) doplňuje, že v zájmech dítěte analýza předchází syntézu. Také doporučuje, aby si děti v tomto věku hrály se stavebnicemi ať už to je Lego nebo klasické sestavy obrázkových kostek. Thorová (2015) dodává, že dítě okolo čtvrtého roku věku pozná tvary, které jsou vzhůru nohama, ale je standardní, že ještě do pěti a půl roku zaměňuje pravý a levý směr. V tomto věku vnímá i jemné odstíny barev a dokáže rozlišovat reverzní figury v horizontálním (např. 6 a 9) a ve vertikálním směru (např. b/d).

V oblasti sluchového vnímání Matějček (2005) navrhuje, aby se dítě naučilo sluchem rozkládat zvukové celky na části a také je zpětně skládat. Thorová (2015) upřesňuje, že dítě mezi čtvrtým a pátým rokem rozdělí větu na slova a okolo pátého roku začíná ve slově identifikovat jednotlivé hlásky. Nejdříve dítě pozná ve slově první hlásku, pak poslední a nakonec slovo rozdělí na dílčí hlásky. Mezi šestým a sedmým rokem dokáže rozlišit krátkou a dlouhou samohlásku a také tvrdou a měkkou slabiku.

### 1.1.3 Myšlení a řeč

Kořátková (2014) uvádí, že dítě přicházející do mateřské školy se setkává s celou škálou odlišného vyjadřování a je přirozeně stimulováno, aby porozumělo novým slovním spojením. Zároveň hledá způsob, jak upřesnit své vyjadřování, aby ho okolí pochopilo. Tento proces dává velké množství impulzů pro jeho myšlení a současně dítě prostřednictvím řeči nalézá cestu do širší společnosti dospělých a vrstevníků. Pro rozvíjející se řeč dítěte je důležité, aby mělo dobré mluvné vzory například v učitelkách mateřských škol.

Thorová (2015) navazuje s poznatkem, že dyslálie se v průběhu předškolní docházky mění na správnou výslovnost všech hlásek. Dítě rozumí tázacím zájmenům a předločkám a hovoří v rozvitých souvětích. Dokáže vyprávět jednoduché příběhy a události. Má rádo čtené pohádky, básničky a písničky. Rozumí dialogům v pohádkových příbězích a filmech pro děti. Klenková (2002) doplňuje, že v období zahájení školní docházky by dítě mělo používat okolo třech tisíc slov a chápat i následně plnit složitější příkazy.

Z oblasti kognitivních dovedností je dítě schopno názorného myšlení. Dokáže kategorizovat (podle počtu, barvy, velikosti,...), vystihnout důležité vlastnosti předmětů, tvořit a užívat pojmy (poznat, co patří do kategorie „zvíře“ atd.). Často se nedokáže odpoutat od vlastního názoru a vyvodit správný závěr na základu myšlenkové operace. V myšlení se objevují specifické chyby v úsudku například egocentrismus a centrace (Thorová, 2015).

#### 1.1.4 Sociální vývoj

Podle Šulové (2019) rodina formuje vztahy dítěte k blízkému a širokému okolí i k sobě samému v několika rovinách. Umožňuje dítěti, aby pozorovalo interakce ostatních, rodinnou atmosféru, klima, dává mu příležitost, aby se mohlo ztotožnit s identifikačním vzorem. Rodina také umožňuje dítěti, aby se identifikovalo s normami jejích členů a aby přijalo pravidla. Postupem času dítě dokáže formovat vlastní postoj k normám a hodnotám tak, že ho bude schopno předat následující generaci.

Matějček (2005) k výše uvedenému dodává, že v tomto období je dítě schopno dodržovat zásady více než kdykoli později v životě, a proto často můžeme od dítěte uslyšet například „To se nedělá!“, když některé z pravidel porušíme.

V oblasti sociálních dovedností Thorová (2015) poznamenává, že u dítěte ustupuje sobecké chování a zřetelněji se uplatňuje prosociální chování, které můžeme pozorovat například při půjčování hraček. Ve třech letech mizí vizuální egocentrismus. Dítě je schopné si uvědomovat své domněnky a chápat, že mohou být i nesprávné. Od třech a půl let je dítě schopno uvědomovat si myšlení, přání záměry a pocity druhých lidí tj. teorie mysli. Začínají se objevovat etické postoje a vědomí, co je a co není dobré. Rozvíjí se sociodramatická a kooperativní hra.

K výše zmíněnému egocentrismu Šulová (2019) doplňuje, že u dětí v období od dvou do šesti let probíhá stádium heteronomní morálky, při kterém užívají egocentrická pravidla. Děti hlavně napodobují starší, ale ve skutečnosti si „hrají“ samy a jsou zaměřeny na sebe. Pravidla klidně pozměňují bez pocitu viny a vyhrát mohou třeba všichni.

## 2 Vývoj řeči

Morgensternová a kol. (2011, s. 25) chápou řečový vývoj jako: „... *interakční proces se snahou prosazovat při jeho analýze interdisciplinární přístup. Je sledována nejen interakce jedinec a okolí, ale interakce biologických možností dítěte s podněty přicházejícími z prostředí. Jinak řečeno, velmi záleží nejen na předpokladech dítěte (jeho schopnosti adekvátně vnímat, soustředit se, zaměřit pozornost správným směrem), ale též na přiměřeně bohatých a pestrých podnětech z prostředí.*“

### 2.1 Teoretické přístupy k vývoji řeči

Odborníci, kteří zkoumali řeč (psycholingvisti, filozofové atd.), se v šedesátých letech minulého století zabývali otázkou, zda si dítě osvojuje jazyk výhradně učením, nebo jestli v tomto procesu hraje významnou roli vrozený mechanismus, jež spouští interakce s prostředím (s určitým jazykem).

První z uvedených názorů vychází z behaviorismu, jehož představitelem je například B. F. Skinner. Základem behavioristických teorií byl názor, že osvojování jazyka je vytváření soustavy návyků řečového chování. Tento přístup byl na konci šedesátých let přehodnocen samotnými behavioristy, protože zcela podcenil význam vrozených řečových předpokladů. Naopak nativismus (biologický přístup), jež je součástí generativní teorie, tyto předpoklady vyzdvihuje. Generativisté usuzují, že obecná jazyková struktura patří k biologickému vybavení člověka. Mezi generativisty můžeme zařadit například N. Chomského (Nebeská, 1992).

Generativisté se domnívají, že jazyková znalost o jazyce je u dítěte vrozena a že se dítě už rodí s určitým očekáváním, jak jazyk bude vypadat. Díky tomu, že je dítěti nějaká znalost o jazyce vrozena, tak je dítě schopno porozumět větám, které nikdy předtím neslyšelo, a je schopno samo tvořit nové věty. Tento jev se nazývá „jazyková kreativita“. Každé dítě je disponováno naučit se jakémukoliv jazyku. Z tohoto faktu nativisté vyvozují, že určité „jazykové univerzálie“ (později označované Chomským jako „univerzální gramatika“) musí být vrozené (Morgensternová a kol., 2011).

Podle Lachouta (2017, s. 53): „*K aktivaci „univerzální gramatiky“ dochází prostřednictvím jazykového vstupu, tzv. inputu pocházejícího z jazykového prostředí. Totéž platí i pro cizí jazyk.*“

Do kontrastu s Chomského teorií můžeme postavit P. Libermanův FLS-Functional Language System, který vychází z neurovědeckých poznatků. Tvrdí, že neexistuje žádná část mozku, která by kódovala univerzální gramatiku. Své hlavní argumenty uvedl na příkladech výrazných poškození mozku, kde je deficit funkce řečové produkce kompenzován jeho jinou částí. Podle Libermana není řečový systém v mozku nikdy pevně lokalizován a dále dodává, že nejdůležitějšími orgány ovlivňující řeč jsou bazální ganglia (Morgensternová a kol., 2011).

V současné době existují neobehavioristické koncepce, které vycházejí z teorie o situačním zakotvení lidské řeči (Nebeská, 1992).

Morgensternová a kol. (2011, s. 21) uvádějí, že: „*základním stimulujícím činitelem je pro řečový vývoj interakce dítěte s dospělými. Důležitou úlohu zde hraje komunikační záměr*“

*dospělého, protože jeho intence je pro dítě vodítkem ke zvládnutí konkrétních jazykových prostředků. Příkladně vidí-li dítě přicházet otce domů z práce, reaguje matka často slovy: „Táta přišel.“ Dítě později reaguje na toto upozornění, aniž by přicházejícího otce skutečně vidělo.“*

Z této teorie o zakotvení řeči plyne, že jazykové prostředky jsou osvojovány jako součást komunikačních prostředků obecně. Proto se děti nejlépe učí slova, která slyší ve vhodném kontextu (Nebeská, 1992).

Studiu řeči a předřečových projevů se aktuálně věnují J. Bruner, H. Sinclair, H. a M. Papouškovi a další odborníci. Dřívější výzkumy lze rozdělit do dvou skupin, které zdůrazňují sociální (B. F. Skinner) či biologické faktory (N. Chomský, Lenneberg). Díky novým technologickým možnostem využívaných při aktuálních výzkumech dochází k chápání řečového vývoje jako interakčního procesu se snahou prosazovat při jeho analýze interdisciplinární přístup. Záleží na předpokladech jedince (například schopnost soustředit se a zaměřit pozornost správným směrem) a také na přiměřeně bohatých a pestrých podnětech z okolí (Morgensternová a kol., 2011).

## **2.2 Charakteristika specifik vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk**

Osvojování mateřského jazyka je možné dělit na různá vývojová období, která sahají až do prenatálního období. Každý jedinec si ve vývoji projde všemi řečovými stádii, ale nelze s přesností určit, kdy které období nastane. Musíme počítat s tím, že u dítěte může dojít ke zrychlení nebo zpomalení vývoje. Vývoj řeči je ovlivňován vrozenými předpoklady, zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami, které obklopují dítě (Klenková, 2002).

Podle Šulové (2019) můžeme za základnu řečového vývoje považovat předřečové projevy. Křik novorozence lze považovat za první předřečový projev. Tento křik má různé kvality, které se většina rodičů naučí brzy rozlišovat. Thorová (2015) dodává, že v prvních týdnech je křik krátký a jednotvárný, přibližně po šestém týdnu se emočně zabarvuje. Zpočátku miminko vyjadřuje křikem negativní pocity, mezi druhým a třetím měsícem začíná vydávat vrnění a další zvuky (radostné výskání, klokotavé a bublavé zvuky), které vyjadřují pozitivní pocity. Kutálková (2010) doplňuje, že v tomto období se objevuje pláč s tvrdým hlasovým začátkem, který signalizuje, že něco není v pořádku.

Z období křiku se pomalu přechází do období broukání. Dítě si houká a pohybuje při tom mluvidly, jako kdyby sálo nebo polykalo. Ozývají se při tom i zvuky podobné hláskám či slabikám například pa, ba, grrr apod. (Kutálková, 2010). Thorová (2015) navazuje, že po osmém měsíci se instinktivní žvatlání (u všech dětí) mění na napodobivé žvatlání. Mezi devátým a desátým měsícem dítě kombinuje slabiky mateřského jazyka (např. babababa, badalo atd.) a postupně ztrácí schopnost rozlišovat hlásky cizích jazyků. Šulová (2019) doplňuje, že tato fáze je charakteristická zdvojováním slabik, nejprve labiál (ma-ma, ba-ba) a pak dentál (tata, da-da). V tomto období dítě poprvé začne napodobovat zvuky a často užívá „bezhlasy šepot“. Také už rozumí mnoha slovním výrazům např. „Udělej paci, paci.“, nebo „Ukaž, jak jsi veliký.“

Kutálková (2010) uvádí, že první slovo rodiče uslyší většinou kolem prvního roku. Nejčastěji jsou to citoslovce nebo zvukomalebná slova (bum, haf, pá apod.) Šulová (2019) dodává, že v tomto období dochází k relativně rychlému nárůstu slovní zásoby, která obsahuje osoby a věci v nejbližším okolí dítěte. Okolo roku a půl už zná dítě přibližně 70-80 slov, která užívá v jednoslovných větách (Klenková, 2002). Kutálková (2010) dodává, že dospělý by měl užívat melodii a gesta, aby doplnil jednoslovnou větu dítěte, například haf! – ano, tam štěká pes. Také bychom neměli zapomenout na první knížky. Ideální jsou lepopřelata z tvrdých kartonů a omyvatelné skládací knížky. Nyní už nám dítě dokáže odpovědět na otázku „Co je to?“, kterou nám samo často pokládá.

Mezi rokem a půl a dvěma lety dítě začíná tvořit věty složené ze dvou slov. Při artikulaci delších slov často vynechává poslední slabiky (Klenková, 2002). Šulová (2019) doplňuje, že tyto dvouslovné věty se skládají z prvotních slov, která se často vyskytují (moje, je, není) a z podstatných jmen (auto, táta, kolo). Kutálková (2010) navazuje, že kolem druhého roku dítě obvykle mluví v jednoduchých větách. Ty někdy mívají svérázný slovosled (např. umejt luce, žíkala máma, ve vodě). Dítě některá slova komolí nebo vytváří nová slova, když nemá po ruce správný výraz. Gramatické tvary tvoří na základě podobnosti (např. půjdeme k dědečkovi a babičkovi).

Thorová (2015) uvádí, že dítě mezi druhým a třetím rokem používá přídavná jména a osobní zájmena. Klenková (2002) navazuje, že dítě o sobě často mluví ve třetí osobě. Snaží se navazovat kontakt s dospělými lidmi v jeho nejbližším okolí a stále suverénněji používá věty obsahující více slov. Kutálková (2010) doplňuje, že ve třech letech se u dětí začínají pozvolna upevňovat sykavky. Hlávky L, R a Ř většinou buď vynechávají, nebo je nahradí artikulačně podobnou hláskou. V tomto období také může vzniknout koktavost, protože tím jak si děti osvojují velké množství slov, tak je chtějí používat, ale v rozhodnou chvíli si nemohou vzpomenout na správný výraz, zarazí se a opakují první slabiky. Pokud se použijí vhodné výchovné postupy, tak obtíže zmizí beze stopy.

Podle Klenkové (2002) dítě kolem tří a půl roku dokáže říci své jméno i jména svých sourozenců, zná více než tisíc slov a začíná tvořit více všeobecné pojmy. Už dokáže správně řadit slova ve větě a začíná tvořit souvětí. Šulová (2019) uvádí, že dítě postupně přechází od označování předmětů k vyjadřování vzájemných vztahů a příčinných souvislostí, které je často doprovázeno otázkou „Proč? Ta vystřídala předechozí otázku „Co to je?“ Kutálková (2010) doplňuje, že dítě se už nechce jen něco nového dozvědět, ale hlavně si chce popovídat. Proto je ochotné se stále dokola ptát na tutéž věc.

Kolem čtvrtého roku se řeč z gramatického hlediska více podobá normě. Už dokáže tvořit některé protiklady a tvořit i podřadná souvětí. Když vyslovuje nebo má jednotlivé hlávky rozlišit sluchem (fonemická diference), mívá ještě problémy hlavně s hláskami, které se těžko vyslovují nebo které jsou sluchově příbuzné (Klenková, 2002). Kutálková (2010) dodává, že v tomto období se slovní zásoba samovolně zvětšuje a rozšiřuje se oblast zájmů. Dítě docela dobře a většinou rádo kreslí, má zájem o básničky a písničky. Snadno se učí zpaměti a líbí se mu rýmy a rytmus. Básničku si většinou rytmitizuje a někdy ji doprovází poskakováním či tleskáním. Dítě už většinou umí vyslovit všechny hlávky kromě hlásek L, R a Ř. Může se stávat,

že ještě některé hlásky zaměňuje nebo je nahrazuje jinými. Pokud začíná používat vadné hlásky, měli bychom zahájit úpravu výslovnosti formou hry pod odborným vedením.

Klenková (2002) uvádí, že mezi čtvrtým a pátým rokem by dítě mělo mít po gramatické stránce správný řečový projev a měl by už obsahovat všechny slovní druhy. Už ovládá 1 500 2000 slov a ukazovací zájmena (ten, ta, to) více nahrazuje reálnými názvy osob, zvířat a věcí. Dokáže přesněji rozeznávat barvy a při úkonech, které vyžadují zručnost, častěji používá „šikovnější“ ruku. V oblasti výslovnosti ještě mohou přetrvávat některé charakteristické nepřesnosti. Kutálková (2010) navrhuje, že po pátém roce dítěte, je nutné zahájit logopedickou péči, aby dítě šlo do školy se správnou výslovností.

Podle Kutálkové (2010) se během posledního roku v předškolním zařízení upevňují vyjadřovací návyky. Schopnost samostatně se vyjadřovat souvisí s tím, jak se rodiče dítěti věnovali. A proto jsou mezi předškolními dětmi velké rozdíly. Některé děti dokáží vyprávět jednoduchou pohádku a jiné mají potíže říci, co dnes dělaly ve školce. Thorová (2015) dodává, že v tomto období děti mají slovní zásobu v rozmezí mezi 2 500 až 6 000 slov. A dále, že šestileté děti docela dobře chápou nadsázku, ironii, sarkasmus či milosrdnou lež. Klenková (2002) navrhuje, že dítě dokáže zopakovat relativně dlouhou větu, správně vysvětlit, k čemu používáme předměty, umí z nich vytvořit skupinu, samovolně spočítá a pojmenuje věci kolem sebe. U některých dětí přetrvává nesprávná výslovnost hlavně sykavek a vibrant. Když dítě zahájí školní docházku, mělo by při komunikaci používat přibližně 3 000 slov. Také by mělo chápat a plnit složitější zadání.



### 3 Bilingvismus

Na téma bilingvismus (dvojjazyčnost) se objevuje množství různých definic, které jsou často v rozporu, a kvůli tomu se přesně neví, co se tímto termínem myslí (Morgensternová a kol., 2011). Hardingová (2008) doplňuje, že většina definic o bilingvistu je problematická proto, že vychází z idealizovaných představ o dvojjazyčnosti.

Lingvistický pohled na dvojjazyčnost má Štefánik. Ten vnímá bilingvismus jako používání dvou (nebo více) jazyků za účelem komunikace s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje, a které charakterizuje jazykové vědomí jedince (Lachout, 2017).

Často se uvádí Bloomfieldova definice: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“ (Bloomfield in Hardingová, 2008, s. 50) Morgensternová a kol. (2011) k tomu dodávají, že vyvážené a perfektní ovládnutí dvou jazyků je velmi výjimečný případ, a proto by nemohl být téměř nikdo bilingvní.

Velmi široké pojetí bilingvistu můžeme vidět v definici podle Macnamary: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než v mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).*“ (Macnamara in Morgensternová a kol., 2011, s. 27) Toto pojetí chápe bilingvismus jako jakoukoli znalost cizího jazyka. Z toho plyne, že bychom téměř všichni byli bilingvní (Morgensternová a kol., 2011). Totéž pojetí uvádí i Nekvapil (2009), když tvrdí, že v současné době je znatelná obecná tendence mluvit o multilingvistu (mnohojazyčnosti) místo o bilingvistu. Souvisí to i s politikou Evropské unie v oblasti vyučování cizích jazyků, kdy by každý obyvatel EU měl umět vedle svého mateřského jazyka alespoň dva další jazyky.

Z výše uvedené definice podle Macnamary nás může napadnout otázka: „Co je „úroveň rodilých mluvčích“?“ Míra, ve které rodilí mluvčí ovládají svůj jazyk, se dost liší a platí to i u nerodilých mluvčích. Bloomfield pokračuje: „*Nemůžeme samozřejmě určit stupeň dokonalosti, na kterém se nerodilý mluvčí stává bilingvním – toto rozlišení je relativní.*“ (Bloomfield in Hardingová, 2008, s. 50) Z tohoto tvrzení vyplývá, že ovládnutí jazyka na úrovni rodilého mluvčího, je souvislý proces, do kterého můžeme bilingvistu umístit. Proto je zapotřebí definovat stupně bilingvistu (Hardingová, 2008). K těmto stupňům se vrátíme v následující podkapitole.

Podle Lachouta (2017) je rozumným kompromisem vycházet z definice bilingvistu autorů Kielhöfera a Jonekeitové. Ti zdůrazňují nutnost uvědomování si dvojjazyčnosti, přičemž se jedná jen o subjektivní pocit mluvčího, kdy, zda vůbec a do jaké míry se v obou jazycích cítí dobře. Oba autoři se shodují v tom, že objektivní hodnocení toho, jestli mluvčí využívá svých schopností a zároveň ovládá řečové schopnosti dokonale, je velmi relativní.

Morgensternová a kol. (2011) považují za důležité hledisko přirozenost, kterou vyzdvihuje jako základní charakteristiku bilingvistu definice na Wikipedii (2010): „*Bilingvismus (dvojjazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky.*“ Podle jejich názoru je zásadní přirozený způsob osvojení jazyků pro určení bilingvistu v užším pojetí a jeho odlišení od běžného ovládnutí cizího jazyka při výuce.

### 3.1 Základní rozdělení a typy bilingvismu

Nyní se vrátíme k typům (stupňům) bilingvismu zmiňovaných na začátku této kapitoly.

#### 3.1.1 Základní rozdělení bilingvismu

Dle Morgensternové a kol. (2011) bilingvismus dělíme na individuální a společenský. Lachout (2017) ho dělí obdobně, a to na individuální a kolektivní.

Termín bilingvismus většinou označuje hlavně individuální bilingvismus. Bilingvní člověk užívá ještě jiný jazyk, než kterým mluví okolní společnost. Buď ho může používat jen on sám, nebo v rámci své rodiny či může jít o bilingvní menšinu (Morgensternová, 2011). Lachout (2017) dodává, že bilingvismus se netýká jen jazykově smíšených rodin, ale i rodin imigrantů, kteří v rámci rodiny používají jazyk původní země (většinou jazyk rodičů), ale pro komunikaci s okolím používají jazyk cílové země (například ukrajinské rodiny v ČR). Poslední skupinou, kterých se bilingvismus týká, jsou rodiny, které jsou původní součástí majoritní společnosti, ale v rámci rodiny používají jiný jazyk, než je jazyk okolí (například romské rodiny v ČR).

#### 3.1.2 Typy bilingvismu

Typy bilingvismu podle Morgensternové a kol. (2011) se mohou dělit podle úrovně ovládnutí jazyka, způsobu osvojení jazyků, věku osvojení jazyků, rovnováhy mezi jazyky.

Podle úrovně ovládnutí jazyka bilingvismus dělíme na receptivní a produktivní.

|                        |            |       |
|------------------------|------------|-------|
|                        | Mluvené    | Psané |
| Receptivní dovednosti  | Porozumění | Čtení |
| Produktivní dovednosti | Mluva      | Psaní |

Tabulka č. 1: Receptivní a produktivní dovednosti,

zdroj: Morgensternová a kol., 2011, s. 29

Pokud má bilingvní jedinec receptivní dovednosti, jde o pasivní znalost jazyka. Jedinec rozumí jazyku, ale aktivně jím nemluví. Je to proto, že buď neumí mluvit, nebo nechce. Když dojde ke změně jazykového prostředí, většinou se rychle objeví i aktivní používání jazyka.

Produktivní dovednosti jsou někdy označovány jako aktivní znalost jazyka. Většinou automaticky zahrnují i receptivní dovednosti, ale neplatí to vždy úplně. Například pokud si aktivně mluvící dítě osvojuje jazyk jen od jedné osoby a nemá žádný kontakt s tímto jazykem ani přes média, může se stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou mít jiný dialekt. Toto se týká ve stejné míře i monolingvistů (Morgensternová a kol., 2011).

Nekvapil (2009) dodává, že i multilingvismus (vícejazyčnost) se dělí na receptivní (recepční) a produktivní (produkční). Recepční multilingvismus bývá docela rozšířeným jevem u jazyků, které jsou si podobné (například čeština a slovenština). Komunikace u Čecha a Slováka obvykle probíhá tak, že každý mluví ve svém jazyce, ale docela dobře jeden druhém rozumí. Tento typ se označuje jako „pasivní“ což znamená, že jedinec čte nebo poslouchá ve více jazycích. Při produkčního multilingvistu jedinec mluví, popřípadě píše ve více jazycích a jde tedy o aktivní užívání jazyků.

Podle způsobu osvojení jazyků dělíme bilingvismus na přirozený (primární) a umělý (sekundární).

Bilingvismus se rozděluje na přirozený (primární) nebo umělý (sekundární) podle toho, jestli k osvojování dalšího jazyka dochází v bilingvním prostředí domova, nebo dlouhodobým pobytem v cizojazyčné zemi (hlavně v jeslích nebo mateřské škole), nebo naopak systematickou výukou cizího jazyka (Morgensternová a kol., 2011).

Ještě je důležité toto dělení doplnit pojmem intencionální bilingvismus. Označujeme tak případ, kdy se jeden z rodičů, který užívá stejný mateřský jazyk, rozhodne komunikovat s dítětem jiným jazykem, než jaký je jeho mateřský jazyk (Štefánik, 2000).

Podle věku osvojení jazyků rozeznáváme simultánní (souběžný) a sukcesivní (následný, konsekutivní) bilingvismus. Dále ho můžeme ještě dělit na raný a pozdní (Morgensternová a kol., 2011).

Pokud si dítě od narození nebo v raném věku osvojuje dva (nebo více) jazyků zároveň, jde o simultánní (souběžný) bilingvismus. Když si dítě osvojuje druhý jazyk až po získání určitých jazykových kompetencí v prvním jazyce, jedná se o sukcesivní (následný) bilingvismus (Morgensternová a kol., 2011). Thorová (2015) dále dělí simultánní bilingvismus na simultánní vyvážený bilingvismus, kdy se dítě učí souběžně oba jazyky, nebo raný částečně simultánní bilingvismus, kdy se dítě seznamuje s druhým jazykem o něco později (například v mateřské škole).

Podle vzájemné rovnováhy mezi jazyky dělíme bilingvismus na vyvážený a dominantní.

Na začátku kapitoly bylo zmíněno, že za velmi vzácný případ označujeme, když se u jedince vyvíjejí (nebo jsou vyvinuty) oba jazyky úplně rovnoměrně. Tento typ se označuje jako vyvážený bilingvismus. Ale ve většině případu u jedince jeden z jazyků převládá a jde tedy o dominantní bilingvismus (Morgensternová a kol., 2011).

Interference je jedním z ukazatelů toho, jestli je jazyk dominantní. Tento termín se definuje jako: „*Odchylky od norem kteréhokoli z jazyků, které se objevují v řeči bilingvistů v důsledku jejich znalosti více než jednoho jazyka.*“ (Weinreich in Hardingová, 2008, s. 52) Zjednodušeně lze říci, že bilingvisté mají v některých oblastech života zkušenost jen v jednom nebo ve druhém jazyce. Když se chtějí k tématu sami vyjádřit, tak zjišťují, že jim chybí slovní zásoba, i když danému tématu nemají problém porozumět (Hardingová, 2008).

Semilingvismus je specifickým případem bilingvistu, kdy jedinec nevykazuje ani v jednom z jazyků dostatečnou plynulost jazykového projevu. Tento termín se již tolik nepoužívá, protože je spojován s problematikou přistěhovaleckých jazykových menšin. Někdy se výše

zmíněný termín zaměňuje za semibilingvismus, který označuje jedince, který ovládá pouze jeden z jazyků (Morgensternová a kol., 2011).

### 3.2 Názory odborníků na vliv bilingvismu na děti

V úvodu práce jsem se zmiňovala o logopedce Tatjaně Kislingové a nyní bych se chtěla vrátit k jejímu názoru na osvojování si cizího jazyka. Kislingová zdůrazňuje, že: „*Výuka cizího jazyka v předškolním věku snižuje jazykový cit pro mateřštinu. Tyto děti mají podstatně horší výslovnost a menší gramatické povědomí pro mateřský jazyk.*“ (Monatová, 1998, s. 36) Dle autorky může být začátkem neúspěchu a diskriminace dětí právě horší výslovnost a menší gramatické povědomí. Ke konci prvního stupně ZŠ mají děti při zpracovávání slohových úkolů stále ještě menší slovní zásobu.

Podobný názor jako má logopedka Kislingová dokázaly předválečné výzkumy. Vyšlo z nich, že dvojjazyční lidé mají menší slovní zásobu, horší vyjadřovací schopnosti a dokonce, že jsou inteligenčně zaostalí a jsou schopni snížit inteligenci i celé své etnické skupiny. Až do 60. let 20. století panoval názor, že bilingvismus má negativní vliv na myšlení a že způsobuje obtíže při vývoji dítěte, které mohou vést až k schizofrenii (Kropáčová, 2006).

Morgensternová a kol. (2011) doplňuje, že se zmíněné výzkumy prováděly pomocí IQ testů, ve kterých vykazovali bilingvisté obvykle horší výsledky než monolingvisté a to hlavně v oblasti verbální inteligence. Jedním z těchto výzkumů se zabývala Darcy v roce 1946, která zkoumala vliv bilingvismu na výsledky v inteligenčních testech verbálních a nonverbálních schopností (Object-fitting test podle Atkinsové a Stanford-Binetova zkouška). Své výsledky shrnula do konstatování, že monolingvní děti dosáhly lepších výsledků v měření IQ než děti bilingvní. Ale když se provedl podrobnější rozbor výsledků, tak se ukázalo, že monolingvní děti byly úspěšnější pouze ve Stanford-Binetově zkoušce, zatímco v nonverbálním Objectfitting testu lépe uspěly bilingvní děti.

Thorová (2015) potvrzuje výše zmíněné tvrzení, že se dříve soudilo, že jazykový vývoj bilingvních dětí bývá opožděný a narušený. Hlavě v raném věku je potřeba, aby se vývojová úroveň slovní zásoby posuzovala podle znalostí v obou jazycích. Například dítě umí třicet pět slov v češtině a patnáct slov v angličtině, tedy je jeho slovní zásoba padesát slov. Opožděný vývoj většinou bývá zaznamenán v jazyce, kterému je dítě méně vystaveno, nebo může jít o důsledek vývojové dysfázie.

V pozdějších letech byly napsány práce, které tvrdily, že dvojjazyční jedinci jsou inteligentnější. V současné době se odborníci přiklání k názoru, že dvojjazyčnost významně neovlivňuje vývoj člověka. Za příznivých podmínek může jeho vývoj (hlavně jazykový) pozitivně podpořit. Podle S. Jonekeitové a B. Kielhöfera neexistuje žádná přímá souvislost mezi dvojjazyčností a intelektem, což naznačují i současné výzkumy (Kropáčová, 2006).

Na zmíněný jazykový vývoj navazuje Lachout (2017), který uvádí, že míra jazykové kompetence u bilingvního jedince souvisí s jeho identifikací s národností skupinou používaného jazyka. Pokud se osoby neidentifikují ani s jednou z národnostních skupin, dosahují v obou jazycích nedostatečné jazykové kompetence.

Abychom předešli nedostatečné jazykové kompetenci, zdůrazňuje Šulová (2019), že je důležité sledovat, jak dítě subjektivně prožívá statut dvou jazyků, zda se identifikuje s případnou minoritou nebo s etnikem, zda je na své jazyky pyšné a zda se za svou odlišnou příslušnost nestydí. Také nemůžeme zapomenout na sociokulturní a ekonomický kontext, ve kterém se dvojjazyčné dítě vyvíjí. Autorka též upozorňuje na respekt k psychogenetickým faktorům řečového vývoje.

Thorová (2015) dodává, že výzkum (De Houwer, 1999; Petitto, Holowka, 2002) nepotvrdil hypotézu o narušeném jazykovém vývoji bilingvních dětí. Naopak se prokázalo, že děti si osvojují spontánně oba dva jazyky a ve stejné kvalitě jako jejich vrstevníci, kteří jsou monolingvní. Bilingvita má tu výhodu, že při ní zůstává kapacita pro naučení se dalšího jazyka nebo jazyků. Metaanalytická studie (Adesope et al., 2010) vytvořila závěr, že bilingvní děti dosahují v pracovní paměti lepších výsledků stejně jako v dílčích aspektech abstraktního a symbolického uvažování a také v lepším uvědomování si, jak pracuje jazyk.

Šulová (2019) doplňuje oblast učení se dalším jazykům o poukázání na dva typy bilingvismu: aditivní a subtraktivní. Aditivní neboli „sčítací“ bilingvismus má pozitivní vliv, kdy dítě ovládne oba jazyky jako rodilý mluvčí a zároveň mu jsou v dětství vytvořeny předpoklady pro snadné učení se dalším jazykům. Subtraktivní bilingvismus („odčítací“) má negativní vliv, který se projevuje třemi hlavními způsoby: semilingvismem, újmou kulturního charakteru a problémy na kognitivní úrovni. O semilingvismu jsem se zmínila již v předchozí podkapitole. Mezi újmu kulturního charakteru můžeme počítat potíže s identifikací dítěte, mutismus, dyslexii, balbuties a různé dysfunkce na úrovni chování. Problémy na kognitivní úrovni se projevují opožděním v učení, pomalejším řešením úkolů a následnými horšími školními výsledky.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

### 4 Uvedení do praktické části BP

#### 4.1 Vymezení cílů praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je u dětí s OMJ ověřit jazykový vývoj a z něj plynoucí jazykové dovednosti v oblastech fonologického uvědomování, gramatické a lexikálně sémantické stavbě řeči a porozumění řeči.

Dílčím cílem bakalářské práce je vytvořit návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností v prostředí mateřské školy.

#### 4.2 Metodologie praktické části

Z metodologického hlediska bude využito testové metody a to konkrétně dílčích úkolů z Heidelberského testu vývoje řeči (H-S-E-T).

Testování dětí proběhlo formou testu inspirovaného Heidelberským testem vývoje řeči (H-S-E-T) a Testem fonemického uvědomování od autorek Seidlové a Málkové. Při testování jsem používala převážně český jazyk. Dva chlapci původem z Ruska u některých slov (zvláště u pojmenovávání obrázků) odpovídali v ruském jazyce. Testování se zúčastnili pouze chlapci, kteří byli vybráni jejich paní učitelkou. Každý z nich byl testován zvlášť v oddělené a tiché místnosti, tak aby se nerušili navzájem a mohli svou pozornost věnovat jen testu. Test probíhal do té doby, dokud se daný chlapec dokázal soustředit (cca. 15 minut), poté jsem buď s chlapci dělala to, co měli rádi (např. kreslení) nebo pokud sami chtěli, tak jsem je rovnou po testu odvedla zpátky do třídy. Z tohoto důvodu toto testování probíhalo na etapy po dobu třech dnů.

Test je složen ze čtyřech oblastí, kterými jsou fonologické uvědomování, gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči, porozumění řeči a odpověď na otázku, jestli znají nějakou báseň nebo píseň a popřípadě jakou. První oblast obsahuje osm úkolů, druhá tři úkoly, třetí a čtvrtá po jednom úkolu. Celkem lze z tohoto testu získat 80 bodů.

Výše zmíněný test v originální podobě a ve čtyřech verzích pro každého z chlapců jsem vložila do příloh.

Jako výzkumná metoda byl zvolen kvalitativní výzkum, který Creswell in Hendl (2005) definuje jako: „...proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Kvalitativní výzkum byl vybrán proto, že jako výzkumný nástroj byla zvolena testová metoda, pomocí níž byl otestován jazykový vývoj čtyřech chlapců v předškolním věku.

### **4.3 Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku**

Výzkumné šetření proběhlo ve 23. mateřské škole v Plzni ve dnech 24. – 26. 2. 2021. Tuto mateřskou školu navštěvují i děti s OMJ a z toho důvodu jsem si ji vybrala pro svůj výzkum. Zúčastnili se ho čtyři chlapci ve věku 5,5 – 6,1 let. Nejmladší z chlapců je vietnamského původu, ostatní jsou původem z Ruska. Tento výzkumný vzorek jsem si vybrala proto, že se chci v budoucnu věnovat logopedii převážně s dětmi předškolního věku a zajímá mě, jestli výuka cizího jazyka v MŠ ovlivňuje osvojování mateřského jazyka.

### **4.4 Specifikace průběhu realizace praktické části**

Dne 24. 2. jsem poprvé navštívila 23. mateřskou školu v Plzni. Po úvodním seznámení se s paní ředitelkou Adamovou, mě zavedla do „třídy Veverek“, kde jsem se seznámila se dvěma paními učitelkami, které tuto třídu mají na starosti.

Tato třída je tvořena dětmi – cizinci. Největší zastoupení dětí je z východoevropských států například z Ukrajiny či z Ruska. „Třídu Veverek“ také navštěvují děti pocházející z Asie nejčastěji z Vietnamu. Věkové složení dětí je mezi pátým a šestým rokem. Některé děti mají odklad povinné školní docházky.

Hlavní prioritou pro paní učitelky z výše zmíněné třídy je příprava dětí na vstup do základní školy. Celý rok se věnují například intenzivnímu zkvalitňování řečového projevu, rozšiřování aktivní slovní zásoby nebo zkvalitňování úrovně jemné a hrubé motoriky.

## 5 Prezentace výsledků výzkumu zaměřeného na posouzení jazykového vývoje testovaných dětí

### 5.1 Výsledky testování jazykového vývoje u dětí

#### Dominik

Základní údaje:

- 5,7 let,
- nemá odklad školní docházky,
- pochází z Ruska,
- starší bratr na Ukrajině.

Test:

#### A) Fonologické uvědomování

A1: Zopakuj větu/y - („Hra na ozvěnu“):

Věty zopakoval bez problémů.

5 bodů z 5.

A2: Zopakuj slovo/a - („Hra na ozvěnu“):

Slova zopakoval bez problémů.

5 bodů z 5.

A3: Řeknu ti slovo po hláskách, ty zkus říct celé slovo, které spojením vznikne:

Nezvládl.

0 bodů z 5.

A4: Jaká hláska je poslední ve slově/slovech? Nejprve slova zopakuj:

Nezvládl, ale slova dokázal zopakovat.

2 body z 5.

A5: Zkus vytvořit nová slova tak, že první slabiku dáš na konec nově vzniklého slova.

Nejprve každé slovo zopakuj a pak vytvoř nové slovo:

Nezvládl, ale slova dokázal zopakovat.

2,5 bodu z 5.

A6: Když od slova, které ti řeknu, oddělím hlásku, vznikne nové slovo. Jaké? Zkusíš na to přijít?

Nezvládl, ale dokázal zopakovat slova.

2,5 bodu z 5.



A7: Jaká hláska je první ve slově?

Některá slova dokázal zopakovat, ale první hlásku se mu nepodařilo určit.  
1,5 bodu z 5.

A8: Pojmenovávání obrázků.

Chlapec bez problémů pojmenoval dané obrázky.  
20 bodů z 20.

B) Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

B1: Oprava významově nesprávných vět.

Nezvládl.  
0 bodů z 5.

B2: Tvorba vět s využitím předem definovaných slov.

Nezvládl.  
0 bodů z 5.

B3: Hledání slov a tvorba nadřazených pojmů.

Nezvládl.  
0 bodů z 10.

C) Porozumění řeči

Chlapec dokázal vysvětlit oba dva pojmy a pokaždé reagoval správně na pokyny.

10 bodů z 10.

D) Básnička/písnička:

Chlapec zná českou písničku o veverce, kterou se učil v MŠ. Zazpíval mi jednu větu.

Dominik získal celkem 48,5 bodu z 80.

## Max

Základní údaje:

- 5,6 let,
- nemá odklad školní docházky,
- druhým rokem navštěvuje MŠ,
- pochází z Ruska,
- nemá žádné sourozence.

Test:

### A) Fonologické uvědomování

A1: Zopakuj větu/y - („Hra na ozvěnu“):

Věty zopakoval bez problémů.

5 bodů z 5.

A2: Zopakuj slovo/a - („Hra na ozvěnu“):

Slova zopakoval téměř bez problémů.

4,5 bodu z 5.

A3: Řeknu ti slovo po hláskách, ty zkus říct celé slovo, které spojením vznikne:

Některá slova dokázal říci.

2 body z 5.

A4: Jaká hláska je poslední ve slově/slovech? Nejprve slova zopakuj:

Nezvládl, ale slova dokázal zopakovat.

1,5 bodu z 5.

A5: Zkus vytvořit nová slova tak, že první slabiku dáš na konec nově vzniklého slova.

Nejprve každé slovo zopakuj a pak vytvoř nové slovo:

Nezvládl, ale slova dokázal zopakovat.

2 body z 5.

A6: Když od slova, které ti řeknu, oddělím hlásku, vznikne nové slovo. Jaké? Zkusíš na to přijít?

Nezvládl, ale dokázal zopakovat slova.

2,5 bodu z 5.

A7: Jaká hláska je první ve slově?

Většinu slov dokázal zopakovat, ale první hlásku se mu nepodařilo určit.

2 body z 5.

A8: Pojmenovávání obrázků.  
Chlapec téměř bez problémů pojmenoval dané obrázky.  
18 bodů z 20.

B) Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

B1: Oprava významově nesprávných vět.  
Nezvládl.  
0 bodů z 5.

B2: Tvorba vět s využitím předem definovaných slov.  
Nezvládl, ale daným slovům rozumí.  
0 bodů z 5.

B3: Hledání slov a tvorba nadřazených pojmů.  
Zvládl doplnit dvě slova do dvou řad slov a vytvořit jeden nadřazený pojem.  
3 body z 10.

C) Porozumění řeči

Chlapec dokázal vysvětlit jeden pojem a pokaždé reagoval správně na pokyny.  
8 bodů z 10.

D) Básnička/písnička:

Chlapec nezná žádnou básničku ani písničku.

Max získal celkem 48,5 bodu z 80.

## Davyd

Základní údaje:

- 6,1 let (leden 2015),
- má odklad školní docházky,
- pochází z Ruska,
- nemá žádné sourozence,
- každé úterý (14:30 – 16:00) prování paní ředitelka Dana Adamová s Davydem (a s dalšími šesti dětmi) speciálně pedagogické činnosti na podporu předškoláků s odkladem školní docházky.

Test:

A) Fonologické uvědomování

A1: Zopakuj větu/y - („Hra na ozvěnu“):

Věty zopakoval bez problémů.

5 bodů z 5.

A2: Zopakuj slovo/a - („Hra na ozvěnu“):

Slova nedokázal zopakovat.

0 bodů z 5.

A3: Řeknu ti slovo po hláskách, ty zkus říct celé slovo, které spojením vznikne:

Nezvládl.

0 bodů z 5.

A4: Jaká hláska je poslední ve slově/slovech? Nejprve slova zopakuj:

Nezvládl, ale některá slova dokázal zopakovat.

1,5 bodu z 5.

A5: Zkus vytvořit nová slova tak, že první slabiku dáš na konec nově vzniklého slova.

Nejprve každé slovo zopakuj a pak vytvoř nové slovo:

Nezvládl, ale slova dokázal zopakovat.

2,5 bodu z 5.

A6: Když od slova, které ti řeknu, oddělím hlásku, vznikne nové slovo. Jaké? Zkusíš na to přijít?

Nezvládl, ale dokázal zopakovat většinu slov.

2 body z 5.

A7: Jaká hláska je první ve slově?

Většinu slov dokázal zopakovat, ale první hlásku se mu nepodařilo určit.

2 body z 5.

A8: Pojmenovávání obrázků.

Chlapec téměř bez problémů pojmenoval dané obrázky.

19 bodů z 20.

B) Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

B1: Oprava významově nesprávných vět.

Nezvládl.

0 bodů z 5.

B2: Tvorba vět s využitím předem definovaných slov.

Nezvládl.

0 bodů z 5.

B3: Hledání slov a tvorba nadřazených pojmů.

Nezvládl.

0 bodů z 5.

E) Porozumění řeči

Chlapec nedokázal vysvětlit ani jeden z pojmů a většinou reagoval správně na pokyny.

4 body z 10.

F) Básnička/písnička:

Chlapec zná českou písničku: Vzal vrabeček na taneček sýkorku.

Davyd získal celkem 36 bodů z 80.

## **Bean**

Základní údaje:

- 5,5 let (září 2015),
- má odklad školní docházky,
- pochází z Vietnamu,
- druhým rokem navštěvuje MŠ.

Další informace:

- umí pojmenovávat barvy,
- umí počítat do deseti,
- ukazuje na činnosti, které chce dělat (je iniciativní),
- rád pojmenovává obrázky (zná téměř všechny),
- rád se věnuje „ukazovačkám“ (např. „Hlava, ramena, kolena, palce.“).

Test:

A) Fonologické uvědomování

A1: Zopakuj větu/y - („Hra na ozvěnu“):  
Dokázal zopakovat po částech (= jedna věta na dvě části).  
2,5 bodu z 5.

A2: Zopakuj slovo/a - („Hra na ozvěnu“):  
Dokázal zopakovat jen některá slova.  
2 body z 5.

A3: Řeknu ti slovo po hláskách, ty zkus říct celé slovo, které spojením vznikne:  
Nezvládl.  
0 bodů z 5.

A4: Jaká hláska je poslední ve slově/slovech? Nejprve slova zopakuj:  
Nezvládl, ale některá slova dokázal zopakovat.  
1,5 bodu z 5.

A5: Zkus vytvořit nová slova tak, že první slabiku dáš na konec nově vzniklého slova.  
Nejprve každé slovo zopakuj a pak vytvoř nové slovo:  
Nezvládl, ale většinu slov dokázal zopakovat.  
2 body z 5.

A6: Když od slova, které ti řeknu, oddělím hlásku, vznikne nové slovo. Jaké? Zkusíš na to přijít?  
Nezvládl, ale dokázal zopakovat některá slova.  
1,5 bodu z 5.

A7: Jaká hláska je první ve slově?  
Některá slova dokázal zopakovat, ale první hlásku se mu nepodařilo určit.  
1,5 bodu z 5.

A8: Pojmenovávání obrázků.  
Chlapec dokázal pojmenovat většinu daných obrázků.  
14 bodů z 20.

B) Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

B1: Oprava významově nesprávných vět.  
Nezvládl.  
0 bodů z 5.

B2: Tvorba vět s využitím předem definovaných slov.  
Nezvládl.  
0 bodů z 5.

B3: Hledání slov a tvorba nadřazených pojmů.  
Dokázal doplnit jedno slovo do jedné slovní řady.  
1 bod z 10.

C) Porozumění řeči

Chlapec dokázal vysvětlit oba dva pojmy a reagoval správně na jeden pokyn, ale vše s dopomocí.

U pokynu: „Ukaž tři prsty.“, ukázal všechny prsty.

U instrukce: „Zvedni nahoru pravou ruku.“, věděl, co je to pravá strana.

4 body z 10.

D) Básnička/písnička:

Chlapec nezná žádnou básničku ani písničku.

Bean získal celkem 30 bodů z 80.

## 5.2 Výsledky vyhodnocení testů jazykového vývoje u dětí

Při vyhodnocování testů jazykového vývoje u dětí vyšlo najevo, že chlapci mají problémy hlavně ve fonologickém uvědomování, a to konkrétně s určováním první a poslední hlásky ve slově, se syntézou a analýzou slov a s manipulací s hláskami i se slabikami ve slovech. V oblasti gramatické a lexikálně sémantické stavby řeči měli chlapci problémy s opravou významově nesprávných vět, s tvorbou vět za využití předem definovaných slov, s tvořením slovních řad a s tvorbou nadřazených a podřazených pojmů. Z tohoto důvodu jsem vytvořila návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností v prostředí mateřské školy a tím naplnila dílčí cíl.

Z celkového shrnutí vyhodnocení testů vyplývá, že chybí texty, které by podporovaly současně porozumění obsahu řeči, výbavnost slov a fixaci slovní zásoby. Z tohoto důvodu jsem vytvořila a dala dohromady materiály, které rozvíjí tyto dovednosti. Většina zmíněných materiálů je k dispozici v přílohách.

## Návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností v prostředí MŠ

### **Dominik**

#### Fonologické uvědomování

Zaměřit se na syntézu (př. m-í-č = míč atd.) a analýzu slov (př. míč = m-í-č atd.).  
Nacvičovat na slovech, které chlapec zná.

Procvičovat pojmenování první a poslední hlásky ve známých slovech.

Po zvládnutí těchto dovedností se může zkusit s chlapcem manipulace s hláskami nebo se slabikami. Příklad: první hláska se oddělí od slova a vznikne nové slovo: loď -> od' atd.  
Nebo první slabika se dá na konec slova – příklad: pole -> lepo atd.

#### Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

Tvoření vět s využitím předem definovaných známých slov. Př. maminka – pracovat – zahrada.

Doplňování slov do řady – př. modrá, žlutá a: červená.

Tvorba nadřazených pojmů – př. modrá a žlutá jsou: barvy. A tvorba podřazených pojmů – vyjmenuj barvy.

Dovednost navíc: oprava významově nesprávných vět – př. Maminka položila vázu **pod** stůl. -> na.

Zvlášť se zaměřit na porozumění obsahu řeči. Stěžejní slova doplnit obrázkem, předmětem atd.

### **Max**

#### Fonologické uvědomování

Procvičovat opakování známých slov („Hra na ozvěnu“).

Zaměřit se na syntézu (př. m-í-č = míč atd.) a analýzu slov (př. míč = m-í-č atd.).  
Nacvičovat na slovech, které chlapec zná.

Procvičovat pojmenování první a poslední hlásky ve známých slovech.



Po zvládnutí těchto dovedností se může zkusit s chlapcem manipulace s hláskami nebo se slabikami. Příklad: první hláska se oddělí od slova a vznikne nové slovo: loď -> od' atd. Nebo první slabika se dá na konec slova – příklad: pole -> lepo atd.

### Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

Tvoření vět s využitím předem definovaných známých slov. Př. maminka – pracovat – zahrada.

Doplňování slov do řady – př. modrá, žlutá a: červená.

Tvorba nadřazených pojmů – př. modrá a žlutá jsou: barvy. A tvorba podřazených pojmů – vyjmenuj barvy.

Dovednost navíc: oprava významově nesprávných vět – př. Maminka položila vázu **pod** stůl. -> na.

### Porozumění řeči

Například: Vysvětli mi, co znamená auto atd.

Procvičovat rozlišování dopravních prostředků (př. kolo X koloběžka), popř. základních hudebních nástrojů (klavír, kytara, flétna).

Zvlášť se zaměřit na porozumění obsahu řeči. Stěžejní slova doplnit obrázkem, předmětem atd. Také zopakovat jakoukoli známou českou básničku nebo písničku (nejlépe s hudebním doprovodem).

## **Davyd**

### Fonologické uvědomování

Procvičovat opakování známých slov („Hra na ozvěnu“).

Zaměřit se na syntézu (př. m-í-č = míč atd.) a analýzu slov (př. míč = m-í-č atd.). Nacvičovat na slovech, které chlapec zná.

Procvičovat pojmenování první a poslední hlásky ve známých slovech.

Po zvládnutí těchto dovedností se může zkusit s chlapcem manipulace s hláskami nebo se slabikami. Příklad: první hláska se oddělí od slova a vznikne nové slovo: loď -> od' atd. Nebo první slabika se dá na konec slova – příklad: pole -> lepo atd.

### Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

Tvoření vět s využitím předem definovaných známých slov. Př. maminka – pracovat – zahrada.

Doplňování slov do řady – př. modrá, žlutá a: červená.

Tvorba nadřazených pojmů – př. modrá a žlutá jsou: barvy. A tvorba podřazených pojmů – vyjmenuj barvy.

Dovednost navíc: oprava významově nesprávných vět – př. Maminka položila vázu **pod** stůl. -> na.

### Porozumění řeči

Například: Vysvětli mi, co znamená auto, míč atd.

Procvičovat porozumění slovům: zvednout X položit, ruka X noha, pravá X levá atd. A porozumění pokynům – př. Zvedni nahoru pravou ruku.

Procvičovat rozlišování běžného oblečení (triko, kalhoty atd.).

Zvlášť se zaměřit na porozumění obsahu řeči. Stěžejní slova doplnit obrázkem, předmětem atd.

## **Bean**

### Fonologické uvědomování

Procvičovat opakování známých slov a vět („Hra na ozvěnu“). Chlapec dokáže zopakovat souvětí složené ze dvou vět po dvou částech (např. Když svítí slunce – jdu ven.) Zaměřit se na syntézu (př. m-í-č = míč atd.) a analýzu slov (př. míč = m-í-č atd.).

Nacvičovat na slovech, které chlapec zná.

Procvičovat pojmenování první a poslední hlásky ve známých slovech.

Dovednost navíc: po zvládnutí těchto dovedností se může zkusit s chlapcem manipulace s hláskami nebo se slabikami. Příklad: první hlásky se oddělí od slova a vznikne nové slovo: loď -> od' atd. Nebo první slabika se dá na konec slova – příklad: pole -> lepo atd.

### Gramatická a lexikálně sémantická stavba řeči

Tvoření vět s využitím předem definovaných známých slov. Př. maminka – pracovat – zahrada.

Doplňování slov do řady – př. modrá, žlutá a: červená.

Tvorba nadřazených pojmů – př. modrá a žlutá jsou: barvy. A tvorba podřazených pojmů – vyjmenuj barvy.

Dovednost navíc: oprava významově nesprávných vět – př. Maminka položila vázu **pod** stůl. -> na.

### Porozumění řeči

Například: Vysvětli mi, co znamená auto, míč atd.

Procvičovat porozumění slovům: zvednout X položit, ruka X noha, oko X ucho, pravá X levá atd. Pro tuto dovednost doporučuji „ukazovačku“: „Hlava, ramena, kolena, palce.“ (Chlapec má rád „ukazovačky“.) A také porozumění pokynům – př. Zvedni nahoru pravou ruku.

Procvičovat počítání do deseti (chlapec to již umí, stačí to jen občas zopakovat).

Procvičovat rozlišování běžného oblečení (triko, kalhoty atd.), dopravních prostředků (kolo X koloběžka atd.), věcí (květina, míč), běžných činností (nakupování, chození atd.), popř. základních hudebních nástrojů (klavír, kytara, flétna).

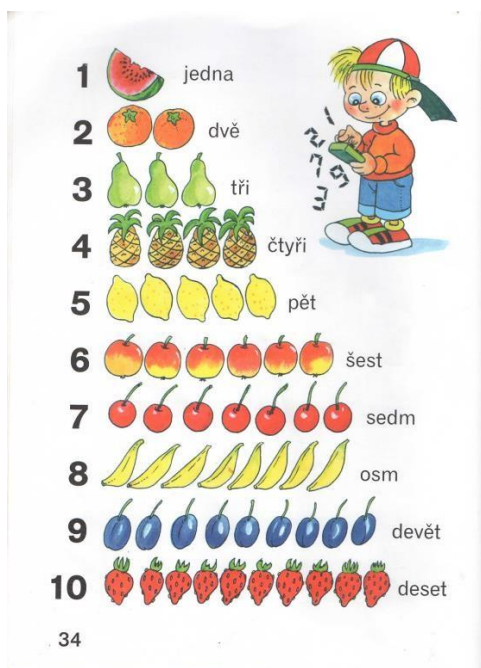
Zvlášť se zaměřit na porozumění obsahu řeči. Stěžejní slova doplnit obrázkem, předmětem atd. Také zopakovat jakoukoli známou českou básničku nebo písničku (nejlépe s hudebním doprovodem).

## **5.3 Doporučení pro práci s dětmi s OMJ**

Nyní bych chtěla představit knihu, která je původně určena pro české předškolní děti, ale lze ji využít také jako prostředek pro podporu porozumění obsahu řeči spojenou s obrazovým materiálem pro děti s OMJ. Tato kniha se nazývá „Nauč mě mluvit“ od autorů Luboše Humla a Antonína Šplíchala.

Uvedu jen několik ukázek z výše uvedené knihy, které jsou podle mého názoru nejvíce vhodné pro děti s OMJ.

První ukázkou je počítání do deseti, kdy se děti učí počítat pomocí ovoce, které se díky tomu rovněž naučí pojmenovávat.



Obrázek č. 2: Počítání do deseti, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 34

Druhou ukázkou je báseň „Skákal pes přes oves“.



Obrázek č. 3: Báseň „Skákal pes přes oves“, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 40

Další ukázkou je píseň „Měla babka čtyři jabka“.



Obrázek č. 4: Píseň „Měla babka čtyři jabka“, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 45

Poslední ukázkou z knihy je píseň „Jedna dvě Honza jde.“



Obrázek č. 5: Píseň „Jedna dvě Honza jde“, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 59

Mezi další doporučení pro práci s dětmi s OMJ lze zařadit Desatero pro zapojení dětí s OMJ při řízených činnostech zveřejněné na webových stránkách obecně prospěšné společnosti s názvem META, která pomáhá rodičům a jejich dětem s migrační zkušeností zorientovat se v českém školství a v začlenění se do společnosti. Toto desatero jsem našla v publikaci Nápadníček aktivit pro MŠ: Činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem:

#### 1. Porozumění

Dítě s OMJ při řízené činnosti mnohdy neporozumí zadání a jen napodobuje ostatní. Je tedy nutné ověřovat porozumění cílenými otázkami i procvičováním činností, ve kterých se prokáže míra porozumění. Také je potřeba využít názornost a promyslet vhodný způsob organizace řízené činnosti.

#### 2. Názornost

Základem práce s dětmi s OMJ je názornost. Můžeme využít fotky, obrázky, předměty, kartičky, gesta či ukázky dané činnosti. Při vysvětlování pravidel hry můžeme využít figuranta (panenku nebo dítě), který předvede, co děti mají dělat. Žádná činnost nemůže být závislá jen na slovním porozumění.

#### 3. Zjednodušení jazyka

Je potřebné zjednodušit celkový mluvní projev, ale vždy mluvit spisovně, protože učitel/ka je pro dítě mluvním vzorem. Často používané instrukce je dobré opakovat vždy stejnými slovy. Také je důležité, aby při práci v celé skupině děti s OMJ dobře viděly na artikulaci a gesta učitele/učitelky.

#### 4. Opakování

Opakování je základem učení. Pokud je skupinová činnost spojená s pojmenováváním něčeho, je vhodné nejprve vyzvat česky mluvící děti. Díky nim dítě s OMJ snadněji pochopí, na co se ptáme, a vícekrát slyší danou slovní zásobu. Když pedagog zadává instrukce nebo když jazykově provádí nějakou činnost, je též vhodné opakování.

#### 5. Zapojení patrona

Dítě, které projeví chuť dítěti s OMJ pomáhat, se může stát jeho patronem. Pedagog patronovi udělí přiměřené úkoly, které často vyplývají ze situace (například pracovat ve dvojici s daným dítětem při řízené činnosti atd.).

#### 6. Práce ve skupinách

Pokud se při některých typech činností pracuje v menších skupinkách, mohou se děti s OMJ lépe zapojit do aktivit a zároveň se přitom učit od ostatních. Ideálně děti s OMJ rozdělíme do různých skupin (pokud nemáme záměr, aby pracovaly spolu ve skupině s asistentem pedagoga).

## 7. Příprava dětí s OMJ na činnost předem

Když plánujeme činnost, u které předpokládáme obtížné zapojení dětí s OMJ, doporučuje se si vyhradit deset minut a tyto děti na téma připravit. Naučíme je slovní zásobu (například pět nejdůležitějších slov) pomocí obrázků či jiných pomůcek.

## 8. Diferenciace nároků na jednotlivé děti

Žádoucí je, aby se do činnosti zapojili všechny děti, ale měli bychom jim zadávat úkoly nebo otázky na základě jejich jazykové úrovně, aby nikdo z dětí nebyl vyčleněn. Je vhodné, aby si pedagog stanovil rozdílné cíle pro jednotlivé děti či skupiny v rámci jedné činnosti.

## 9. Zapojení asistenta pedagoga

Pokud je ve třídě asistent pedagoga, může podporovat zapojení jednotlivých dětí s OMJ, předem připravit názorné pomůcky, při skupinové práci může mít na starosti jednu skupinu apod.

## 10. Komentovat aktuální dění

Vhodné je, aby pedagog při řízených činnostech pojmenovával, s čím pracuje a komentoval, co dělá. (<https://meta-ops.eu/publikace/napadnicek-aktivit-pro-ms/>).



## 6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části a diskuze

Hlavním cílem bakalářské práce bylo ověřit vliv bilingvismu na vybranou skupinu dětí předškolního věku. Z výsledků provedených testů jazykového vývoje u dětí je patrné, že u všech dětí se jedná o sukcesivní (následný) bilingvismus. Z toho vyplývá, že nejsou na stejné jazykové úrovni jako u své mateřštiny a tudíž se potvrdil předpoklad, že děti budou mít v některých řečových oblastech problémy. Ukázalo se, že největší nedostatky měli chlapci tvořící výzkumný vzorek ve fonologickém uvědomování a v gramatické a lexikálně sémantické stavbě řeči. K ověření vlivu bilingvismu u vybraných jedinců byl použit test jazykového vývoje, a tak se naplnil hlavní cíl této práce.

Dílčím cílem bakalářské práce bylo vytvořit návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností v prostředí mateřské školy. Při tvorbě tohoto návrhu jsem hlavně vycházela z výsledků výše zmíněných testů. Také jsem čerpala z metodiky o dětech s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, kterou vydala společnost META, o.p.s. Zmíněný návrh jsem již poslala paní ředitelce Adamové, která spravuje 23. mateřskou školu v Plzni, kde jsem vykonávala výzkumné šetření v rámci praktické části bakalářské práce. Cituji část její odpovědi: *„Jsou to rozhodně zajímavé materiály a i zpracování doporučení pro další práci s dětmi jsou rozhodně inspirativní.“* Z tohoto tvrzení usuzuji, že byl naplněn i dílčí cíl práce.

Název práce se týká tématu Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku. Z testovaného vzorku dětí lze usuzovat, že u nich osvojování mateřského jazyka probíhá hlavně doma v rodině, jelikož v předškolním zařízení s nimi nikdo jejich mateřským jazykem nekomunikuje. Komunikace probíhá v českém jazyce, který je pro tyto děti cizím jazykem. Významnými prvky při komunikaci mezi paními učitelkami a dětmi jsou názorné materiály a pomůcky doplněné gesty. Nejen v tomto směru může tamním pedagožkám pomoci výše sestavené Doporučení pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem včetně Návrhu podpory rozvoje komunikačních dovedností i Nápadníčku aktivit pro MŠ.

### 6.1 Diskuze k výsledkům PČ BP

Zpracovávání bakalářské práce mi umožnilo blíže zkoumat téma bilingvismu i v prostředí mateřských škol. Při tomto průzkumu se objevilo několik otázek.

První z nich: „Je v mateřské škole dostatečně zajištěna jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem?“ S touto otázkou souvisí i následující: „Mají pedagogové pracující s dětmi s OMJ dostatek informací pro efektivní práci s nimi? Proto, aby mohla být dostatečně zajištěna jazyková podpora dětí s OMJ, by pedagogové měli mít dostatek informací pro efektivní práci s těmito dětmi. Tyto informace lze dohledat na různých metodických portálech zabývajících se pomocí rodinám, které jsou původem z ciziny. Jedněmi z těchto portálů jsou META, o.p.s. či NPI. Aby se naplnila první otázka je zapotřebí se řídit ŠVP, který by měl zajišťovat mj. dostatečnou jazykovou podporu dětí s OMJ.“

„Je dětem s OMJ věnován dostatečný prostor pro vyjadřování a celkově pro rozvoj jejich komunikačních dovedností?“ Jak uvádí Linhartová T. a B. Loudová Stralczynská (online) je

vhodné počkat na odpověď dětí s OMJ a neobracet se hned na jiné dítě. Dětem s OMJ může trvat poměrně dlouho, než slovně zareagují, protože musí po položené otázce nejprve analyzovat, co slyšely, přemýšlet o odpovědi a formulovat odpověď v našem jazyce.

„Jsou dětem zadávány otázky a úkoly na takové jazykové úrovni, aby děti měly možnost zažívat úspěch?“ Jak již bylo uvedeno, je důležité do činnosti zapojovat všechny děti, ale zadávat jim úkoly na základě jejich jazykové pokročilosti. Žádné dítě tak nebude vyčleněno z aktivity a zároveň bude mít šanci splnit úkol, zažít úspěch, rozumět a učit se. Je vhodné si stanovit rozdílné cíle pro jednotlivé děti nebo skupiny v rámci dané činnosti.

## **Závěr**

Bakalářská práce „Osvojování mateřského jazyka v kontextu výuky cizího jazyka v předškolním věku“ se zabývá jazykovým vývojem dětí s OMJ vyrůstajícími v bilingvním prostředí a navštěvujícími mateřskou školu. Důležitou roli zde sehrávají pedagogové, zvláště pokud jedním z rodičů není Čech nebo pokud rodina nevyužívá služeb českého rodilého vychovatele.

V TČ BP je definován předškolní věk, vymezen termín vývoj řeči, uvedeny některé teoretické přístupy k vývoji řeči a charakterizována specifika vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk. Tato část práce se také zabývá definicí bilingvismu, jeho základním rozdělením a jeho typy i též názory odborníků na vliv bilingvismu na děti.

V PČ BP bylo realizováno výzkumné šetření, v rámci kterého byl ověřován vývoj řeči u skupiny dětí-cizinců předškolního věku a následně vytvořit doporučení pro práci v mateřské škole s touto skupinou. Byla plánovaná metoda přímého zúčastněného pozorování. Této metody nebylo využito z důvodu opatření vydaných Ministerstvem zdravotnictví proti šíření nemoci Covid-19, proto bylo využito testové metody a to konkrétně dílčích úkolů z Heidelberského testu vývoje řeči (H-S-E-T) a z Testu fonemického uvědomování od autorek Seidlové a Málkové. Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter. Pomocí testové metody se získávaly odpovědi od chlapců s OMJ. Za tímto účelem se použil vytvořeného testu s názvem Testování jazykového vývoje u dětí inspirovaného dvěma výše zmíněnými testy. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že testovaní chlapci mají problémy především v oblastech fonologického uvědomování i gramatické a lexikálně sémantické stavbě řeči. Z tohoto důvodu byl vytvořen návrh podpory rozvoje komunikačních dovedností v prostředí mateřské školy. Dále byl zařazen soubor podpůrných materiálů sloužících k nácviku specifických dovedností dětí s OMJ.

Přínos bakalářské práce lze spatřovat ve zpracování tématu bilingvismu a tématu vývoje řeči u dětí, jelikož se na českém trhu jen zřídka objevují knihy týkající se bilingvismu. Dále vypracování této práce přineslo shromáždění souboru doporučení a materiálů, který slouží k rozvoji komunikačních dovedností a k nácviku specifických dovedností dětí s odlišným mateřským jazykem. Bakalářská práce může sloužit jako jeden z dobrých zdrojů informací o bilingvismu a řečovém vývoji. Zároveň může být prospěšná pedagogům v mateřských školách, kteří se věnují dětem s OMJ a například hledají inspiraci pro práci s nimi.

## Seznam užitých zkratk

|     |                           |
|-----|---------------------------|
| EU  | Evropská unie             |
| ZŠ  | základní škola            |
| MŠ  | mateřská škola            |
| OMJ | odlišný mateřský jazyk    |
| NPI | Národní pedagogický ústav |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |

## Seznam literatury a dalších pramenů

BENDO VÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vydání první. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vydání první. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Vydání první. Brno: MC nakladatelství, 2002. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Vydání první. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 136 s. ISBN 80-244-1511-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. 134 s. ISBN 978-80-247-3080-6.

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu českoněmeckého*. Vydání první. Praha: Togga, 2017. 237 s. ISBN 978-80-7476-128-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vydání první. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. 248 s. ISBN 978-80-262-0977-5.

MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. 2011. 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Vydání první. Praha: H+H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

NEKVAPIL, Jiří, SLOBODA, Marián a WAGNER, Peter. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingualism in the Czech Republic : basic information*. Vydání první. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7106581-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠPLÍCHAL, Antonín a Luboš HUML. *Nauč mě mluvit*. Vydání první. Praha: Axióma, 2001. 72 s. ISBN 80-7292-019-7.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*. Vydání první. Bratislava: AEP, 2000. 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Třetí vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. 247 s. ISBN 978-80-246-4479-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

### **Elektronické zdroje**

LINHARTOVÁ T. a Barbora Loudová Stralczyńska. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/deti-s-odlisnymmaterskym-jazykem-v-ms/>.

LINHARTOVÁ T. a kol. *Nápadníček aktivit pro MŠ: Činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem* [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://metaops.eu/publikace/napadnicek-aktivit-pro-ms/>.

ŠTEFANOVÁ, Gabriela. *Typy her u předškolních dětí: bakalářská práce* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2011 [cit. 2021-11-27]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/a0xb4/Finalni\\_verze\\_Bc\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/a0xb4/Finalni_verze_Bc_prace.pdf).

## Seznam grafických schémat

Obrázek č. 1: Receptivní a produktivní dovednosti, zdroj: Morgensternová a kol., 2011, s. 29

Obrázek č. 2: Počítání do deseti, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 34

Obrázek č. 3: Báseň „Skákal pes přes oves“, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 40

Obrázek č. 4: Píseň „Měla babka čtyři jabka“, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 45

Obrázek č. 5: Píseň „Jedna dvě Honza jde“, zdroj: Huml L. a A. Šplíchal, 2001, s. 59

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Pracovní list k písni Kočka leze dírou

Příloha č. 2: Testování jazykového vývoje u dětí – originální test

Příloha č. 3: Obrázková příloha k originálnímu testu

Příloha č. 4: Testování jazykového vývoje u dětí – Bean

Příloha č. 5: Testování jazykového vývoje u dětí – Davyd

Příloha č. 6: Testování jazykového vývoje u dětí – Dominik

Příloha č. 7: Testování jazykového vývoje u dětí - Max