

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí předškolního věku

Bc. Zpěváková Kamila

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kamila Zpěváková**
Osobní číslo: **H170271**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti bilingvní výchovy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na dětský bilingvismus.
Příprava metodiky výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Dewaele, J. M. (2015). Bilingualism and Multilingualism. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction.

Harding-Esch, E., & Riley, P. (2008). Bilingvní rodina. Praha: Portál.

Janebová, E. a kol. (2010). Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna.

Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Průcha, J. (2011). Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada.

Schwartz, M., & Palviainen, A. (2016) Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural contexts, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

doc. PaedDr. Adřiana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má empirický charakter. Jejím cílem je zjišťování názorů učitelů mateřských škol na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání. V teoretické části je vymezen základní pojem bilingvismus a jeho typy. Práce se věnuje dětskému bilingvismu, bilingvní výchově a jazykovému vývoji u bilingvních dětí. Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumu, jehož metodou sběru dat je dotazník předkládaný učitelům mateřských škol. Pomocí dotazníku byly zjištěny názory pedagogů na výuku cizího jazyka v mateřské škole. Na základě dat získaných od respondentů byly zpracovány výsledky a doporučení pro ranou výuku cizího jazyka v MŠ.

Klíčová slova: dětský bilingvismus, bilingvní výchova, institucionální bilingvismus, bilingvní výuka

ABSTRACT

The thesis is of empirical nature. The goal is to identify the views of teachers and kindergarten teachers on the early development of bilingualism in pre-primary children. The theoretical part defines the essential concept of bilingualism and its types. The work is devoted to child bilingualism, bilingual education and language development in bilingual children. The practical part is devoted to quantitative research, the method of data collection of which is presented to the kindergarten teachers. The questionnaire examined teachers' opinions on foreign language teaching in kindergarten. Based on the data obtained from respondents, results and recommendations for early foreign language teaching in kindergartens were elaborated.

Keywords: child bilingualism, bilingual education, institutional bilingualism, bilingual education

Ráda bych poděkovala paní doc. doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, Ph.D., za pomoc a užitečné rady při dokončování této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů, a že odevzdaná bakalářská práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Uh. Ostrohu

.....

Zpěváková Kamila

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ BILINGVISMU	12
1.1 VYMEZENÍ BILINGVISMU	12
1.2 TYPY BILINGVISMU	14
1.3 DĚTSKÝ BILINGVISMUS.....	15
1.4 JAK SI DÍTĚ OSVOJUJE DRUHÝ JAZYK?.....	16
1.4.1 Slovní zásoba bilingvních dětí	18
2 BILINGVNÍ VÝCHOVA A BILINGVNÍ VÝUKA	19
2.1 BILINGVNÍ VÝCHOVA.....	19
2.2 INSTITUCIONÁLNÍ BILINGVISMUS-BILINGVNÍ VÝUKA	20
2.2.1 Metodiky bilingvní výuky v předškolním vzdělávání.....	21
2.2.1.1 Metodika Wattsenglish for children.....	21
2.2.1.2 KIKUS	22
2.2.1.3 Metodika Helen Doron	24
2.2.1.4 Metodika Playtime	25
2.2.1.5 Metodika Angličtina pro předškoláky	26
2.3 PŘIPRAVENOST UČITELE NA VÝUKU CIZÍHO JAZYKA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
2.4 VÝZKUMY ZABÝVAJÍCÍ SE VZDĚLÁVÁNÍM PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ V OBLASTI CIZÍHO JAZYKA.....	28
2.5 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ VLIVY BILINGVISMU NA DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	30
2.5.1 Negativní vliv bilingvismu na dítě.....	31
2.5.2 Pozitivní vliv bilingvismu na dítě	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
3.1 CÍL VÝZKUMU	35
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	35
3.4 METODA SBĚRU DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ	36
3.4.1 Popis výzkumného nástroje.....	36
3.4.2 Způsob zpracování dat	36
3.5 LIMITY VÝZKUMU	37
4 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	38

4.1	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	38
4.2	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	55
4.3	ZÁVĚR VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	57
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
	SEZNAM OBRÁZKŮ	62
	SEZNAM GRAFŮ	63
	SEZNAM TABULEK.....	64
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Bilingvismus patří jak u nás, tak v zahraničí k diskutovanému tématu. Především se diskutuje o výuce cizího jazyka již v mateřské škole, kde výuka probíhá buď formou kroužků či během celého výchovně vzdělávacího procesu. Většina rodičů výuku angličtiny v předškolním věku dítěte vítá, a je přesvědčena o jejím pozitivním vlivu. Ne všichni jsou však k osvojování si cizího jazyka v předškolním věku dítěte tak nakloněni. V mém okolí se názory lidí na tuto problematiku velmi liší. Po každém dospělém jedinci se v dnešní době očekává znalost dvou a více jazyků, která má být výhodou při povolání, studiu a samozřejmě cestování. Rodiče nechtějí u svých dětí nic zanedbat, a tak je do různých kroužků angličtiny přihlašují již v raném věku. Nemusí vlastně ani hledat kroužky, protože nabídka výuky anglického jazyka je dnes součástí téměř každé mateřské školy, což může být i ukazatel konkurenčního boje mezi školkami.

Já sama nemám stoprocentně jasno v tom jestli „angličtina“ u dětí v MŠ ano nebo ne. Spíše se přikláním k odpovědi ne, ale nemám pro ni žádné opodstatněné vysvětlení. Právě to byl důvod, proč jsem si toto téma vybrala. Chtěla jsem se o této problematice dozvědět víc. Jak z hlediska teorie, tak i výzkumů, zrealizovaných v této oblasti. Předpokládám, že po studii odborné literatury budu schopná argumentovat svůj vlastní názor na výuku anglického jazyka v mateřské škole. Také mě zajímalo, jak na výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání nahlíží učitelé mateřských škol, protože jsem se do teď setkala spíše s negativním názorem na zavádění výuky cizího jazyka do mateřské školy.

V první části mé práce, tedy teoretické bylo mým cílem sumarizovat poznatky o bilingvismu a jeho typech. Dále pak shrnout rozsáhlé informace o dětském bilingvismu se zaměřením na přirozený a umělý bilingvismus, a také o vývoji jazyka bilingvních dětí. Závěrem teoretické části je shrnutí negativ a pozitiv bilingvismu, podložené různými výzkumy.

V praktické části bylo mým cílem zjistit názor učitelů mateřských škol na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání. Pro kvantitativní výzkum jsem si zvolila metodu dotazníku, který obsahuje jak uzavřené, polouzavřené, tak i otevřené otázky. Primárně mi jde v práci o to, zjistit, zda mají učitelé negativní či pozitivní názor na výuku anglického jazyka v mateřské škole. Získaná data budu v práci interpretovat stejně tak, jako shrnutí výsledků a z nich vyplívající doporučení pro praxi v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ BILINGVISMU

V překladu z latinského *bilinguis*, znamená bilingvismus dvojjazyčnost. Pojem bilingvismus je méně známý a většina z nás by si řekla, že se týká jen malého počtu jedinců. Týká se ovšem až dvou třetin světové populace, protože ta vyrůstá ve dvojjazyčném prostředí a až polovina této populace se dá označit za bilingvní. Dá se to velmi jednoduše odvodit z těchto čísel. „Na světě existuje zhruba 200 států a 6000-7000 jazyků, kterými se mluví. Z toho vyplývá, že se v mnoha zemích mluví nejen jedním jazykem.“ (Lachout, 2017)

I Česká republika zná pojem bilingvismus. Na našem území koexistovali jazyky jako čeština a němčina a bezpochyby také čeština a slovenština.

Bilingvismus je také posílen globalizací a cizinci, kteří do různých zemí přijíždí kvůli pracovním nabídkám.

Odborníci pohlíží na bilingvismus jako na interdisciplinární jev, což znamená že ho můžeme zařadit do různých věd.

1. Lingvistika je vědou, která studuje bilingvismus s důrazem na osvojení a zvládnutí jazyka.
2. Sociologie je vědou sledující chování bilingvního člověka, ale také skupiny lidí ve společnosti. Bere zřetel na vztah okolí a jazyka, schopnost v jazyce přemýšlet a schopnost přepnout kód podle situace.
3. Psychologie sleduje bilingvismus jako mechanismus vytváření řeči.
4. Psycholingvistika zkoumá vliv bilingvismu na kognitivní procesy.
5. Sociolingvistika sleduje bilingvismus v rámci komunikativního účelu (souvinnost textu a sociální chování).

V odborných publikacích najdeme různé definice, které jsou ovšem kolikrát v rozporu. Tyto definice sahají jak do historie bilingvismu, tak do jeho současného vývoje.

1.1 Vymezení bilingvismu

Bilingvismus se nepoužívá jen k označení dvojjazyčnosti, ale můžeme se potkat také s označením vícejazyčnosti. Jedná se tedy o slovo, které je v opozici s termínem monolingvismus. Monolingvismus je schopnost člověka používat při komunikaci jeden jazykový kód (jeden jazyk) zpravidla mateřský jazyk. Pro vícejazyčnost (plurilingvismus) by zněla

definice jako znalost dvou a více jazyků, které jedinec užívá ke komunikaci v dané společnosti. Jde tedy o užívání mateřského jazyka a dalších dvou jiných jazyků. Tato myšlenka je podporována i Evropskou unií a školstvím, kde většinou dochází k výuce dvou cizích jazyků. Pojem multilingvismus můžeme přeložit jako mnohojazyčnost, a jde o „*existenci více než jedné jazykové varianty užívané v konkrétní různě velké geografické oblasti (např. jazyk určité sociální vrstvy, sociolekty, ale i dialekty)*.“ (Lachout, 2017, s. 19) Pojem bilingvismus je schopnost používat dva jazykové kódy v jakékoliv komunikační situaci. Tohle je jen jednoduché vysvětlení tohoto pojmu, kterému se věnuje více odborníků, s čímž souvisí taky vznik různých definic. Níže jsem vybrala nejznámější autory a jejich definice, které se pojí s pojmem bilingvismus.

Morgensternová, Šulová a Shöll (2011) uvádí definici od Macnamary: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*.“ (s. 27) Podle této definice je bilingvní jedinec takový, který má jakoukoliv i minimální znalost cizího jazyka. V dnešní době by byl za bilingvního považován každý jedinec, protože je téměř nemožné se s jiným, tedy cizím jazykem neseťkat.

Jednou z prvních definic tohoto pojmu vytvořil americký lingvista Bloomfield, který tvrdí že: „*Bilingvismus je schopnost používat dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího. Samozřejmě nelze definovat míru dokonalosti, na níž se stane z nerodilého mluvčího mluvčí bilingvista: hranice je relativní*“ (Lachout, 2017, s. 21) Tato definice je naprostý protipól již zmíněné první definice, protože ovládnutí dvou jazyků, na tak vysoké úrovni se objevuje jen ve výjimečných případech, takže by dle této definice nebyl bilingvní vlastně nikdo.

„Další autoři (Mackey a Grosjean) se věnují pravidelnosti právě v používání dvou či více jazyků. Definují tak bilingvismus jako pravidelné užívání dvou a více jazyků jedním člověkem.“ (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011)

Další odborníci, kteří se zabývají bilingvismem jsou Baker a Jones, kteří uvádějí aspekty, jichž je potřeba si všimnout ve spojení s pojmem bilingvismus.

1. „Je důležité rozlišovat, jak moc jedinec ovládá jazyk, a jak moc ho používá.“
2. Míra rozvinutí jazykových kompetencí (porozumění, mluvení, čtení a psaní) může být u jedince různá.
3. U bilingvních jedinců je většinou jeden jazyk silnější, tedy dominantní.

4. Bilingvní jedinci nemají stejnou kompetenci jako monolingvní. Týká se to jak slabšího, tak i silnějšího jazyka, což je dáno i tím, že u bilingvního jedince má různý jazyk, různé použití a funkce.
5. Slabší jazyk se může stát silnějším tedy dominantním. Bilingvní jazyková kompetence se tak může měnit v závislosti na okolnostech a čase.“ (Morgensternová, Šulová& Schöll, 2011)

„Všechny tyto aspekty ukazují, proč je tak těžké bilingvismus nějak jednotně a všeobsáhle definovat. Konstatování, zda někdo je či není bilingvní, není tedy dvojdimenzionální- „bud', anebo“, ale jedná se spíše o kontinuum. Otázka by neměla tedy znít, zda je někdo bilingvní, ale jak moc je bilingvní.“ (Morgensternová, Šulová& Schöll, 2011, s. 28)

Podle těchto definic lze za bilingvismus označit situaci, ve které jedinec používá bez obtíží dva jazykové kódy, aby se dorozuměl. Tyto kódy jsou odlišné v různých rovinách jazyka (rovina fonetiky, fonologie, lexika, syntaxe, morfologie, ...). Jazyky samotné se od sebe mohou lišit značně či nepatrně. O bilingvismus se nejedná při používání dialektu v rámci jazyka, jelikož je to jen varianta jednoho jazyka.

1.2 Typy bilingvismu

Stejně tak jako existuje několik definic bilingvismu, tak můžeme v odborné literatuře dohledat i vícero způsobů rozdělení bilingvismu na typy. Mezi základní dělení bilingvismu od Morgensternové et al. (2011) patří **bilingvismus individuální** kdy jedinec používá jiný jazyk než jeho okolí a **bilingvismus společenský**, k jehož označení můžeme použít i pojem diglosie, což je používání jednoho ze dvou jazyků podle potřeby (každý slouží k jinému účelu). Dále tito autoři dělí bilingvismus podle toho, jak jedinec ovládá jazyk na **receptivní** (pasivní znalost jazyka) a **produktivní** (aktivní znalost jazyka) **bilingvismus**. Uvádí i další kritérium typů bilingvismu, kterým je způsob, jak si dítě jazyk osvojilo. Do této skupiny patří **bilingvismus primární** (jedinec nabyl jazyk přirozenou cestou) a **umělý bilingvismus**, někdy označovaný také jako sekundární (jedinec nabyl jazyk cílenou výukou). Dalším faktorem je věk dítěte, tedy od kdy dochází k osvojování si cizího jazyka. Pokud je dítě v kontaktu s cizím jazykem již od narození, mluvíme o **simultánním (souběžném) bilingvismu**. Oproti němu stojí **sukcesivní (následný) bilingvismus**, který je typický tím, že si dítě druhý jazyk osvojuje až po získání jistých jazykových kompetencí v prvním (většinou mateřském) jazyce. Poslední skupinu bilingvismu dělí autoři podle rovnováhy mezi

dvěma jazyky na **vyvážený** (oba jazyky jsou na stejné úrovni) a **dominantní bilingvismus** (převládá jeden jazyk nad druhým).

Další dělení bilingvismu, ze kterého pak vychází vzdělávací programy, provedl Joshua A. Fishman a ve své knize ji uvádí Lachout (2017):

- a. **Přechodný bilingvismus**, který je založen na tom, že si dítě osvojuje nejprve minoritní jazyk. Jakmile dosáhne dostatečné úrovně tak může být vzděláváno jazykem majoritním.
- b. **Jednogramotný bilingvismus** je takový, kdy jsou „*oba jazyky rozvíjeny jak v rovině produkce, tak i percepce řeči, gramotnost jedince je však akcentována pouze u majoritního jazyka.*“ (Lachout, 2017, s. 118)
- c. **Parciální (částečný) bilingvismus** je specifický rozvíjením percepce i produkce řeči. Minoritní jazyk je však ochuzen o určité oblasti a zaměřuje se na ty, co mají vztah ke kulturnímu dědictví minoritní komunity.
- d. **Kompletní bilingvismus** je takový, v němž se oba jazyky rozvíjí ve všech řečových dovednostech (čtení, psaní, poslech a mluvení).

1.3 Dětský bilingvismus

Všechny výše zmíněné definice se týkají spíše dospělých osob. Pro dětský bilingvismus neexistuje žádná speciální definice. Alespoň jsem se v literatuře s žádnou nesetkala. Většinou je popsán v rámci školní výuky cizího jazyka, metod tohoto vyučování a úspěchů v dosažených výsledcích. Hlavní otázkou, která zajímá nejen rodiče, je, zda je bilingvismus pro děti prospěšný či naopak.

Průcha (2011) rozlišuje dva druhy dětského bilingvismu:

- **Spontánní bilingvismus**, při kterém dítě vyrůstá v prostředí, kde koexistují dva různé jazyky souběžně a dítě si je tak osvojuje jako by si osvojovalo jazyk jeden.
- **Záměrně získaný bilingvismus**, při kterém se dítě druhý jazyk učí záměrně v edukačním procesu (předškolní, školní vzdělávání).

Průcha (2011) píše ve své knize, že se ještě dřív věnoval dětskému bilingvismu Olli Kuuře, který ho rozdělil na několik typů:

- **Simultánní bilingvismus**, který definuje stejně jako Průcha (2011) definuje spontánní bilingvismus (tento termín se objevuje i v kapitole typu bilingvismu).

- **Sukcesivní bilingvismus**, který je také definován v kapitole typy bilingvismu, ale Kuure určil věkové rozhraní, kdy se dítě začíná učit právě druhý jazyk. Jedná se o období 3-6 let dítěte. Jako příklad uvádí děti imigrantů, kteří přichází do České republiky a jsou vybaveni jazykem od rodičů. Po příhodu do naší země začnou např. navštěvovat předškolní vzdělávání a ve skupině česky mluvících dětí se naučí češtinu. Jedná se tedy o spontánní učení se.
- **Podřízený bilingvismus**, který zahrnuje cílené učení se druhého jazyka většinou v edukačním procesu školního vzdělávání.

„Termín „dětský bilingvismus“ označuje jazykovou vybavenost dítěte, které se ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.“ (Průcha, 2011, s. 164) Právě tato vybavenost vniká buď souběžně nebo následně.

U dětí často vzniká receptivní bilingvismus, kdy rodičům mluvícím cizím jazykem rozumí, ale nemluví stejným jazykem jako oni.

Gutiérrez-Clellen a Kreiter prováděli v roce 2003 výzkum, ve kterém zkoumaly zdroje jazykových kompetencí dětí. Tento výzkum ukázal, že na vývoj bilingvismu má velký vliv rodinné prostředí, v němž dochází k realizaci jazykového inputu¹, ale i školní prostředí. To ovšem jen v rámci jazykových schopností dětí. (Průcha, 2011)

1.4 Jak si dítě osvojuje druhý jazyk?

V této kapitole stručně popíšu, jak u dítěte předškolního věku dochází k osvojování si druhého (cizího) jazyka). Jak už bylo v práci zmíněno druhý (cizí) jazyk si může jedinec osvojit simultánně (souběžně) nebo sukcesivně (následně).

Lachout (2017) popisuje, že se monolingvisté a bilingvisté liší především tím, že se musí učit dva jazyky, tedy dva jazykové kódy, a ty od sebe musí umět odlišovat. V rámci jazykového vývoje se ovšem tito jedinci neliší. Monolingvisté i bilingvisté tvoří ve své řeči

¹ „Jazykový input je komplex všech verbálních i neverbálních komunikačních podnětů, kterým je dítě vystaveno od narození při kontaktu s lidmi. Nejčastěji se jedná o matku, otce, sourozence, příbuzné nebo jiné osoby, které ho obklopují (dětí i dospělí). Právě zmiňovaný komplex podnětů je zdroj dětského rozpoznávání, napodobování řečových produktů, segmentování a postupného konstruování znalosti jazyka, jenž se dítěti předává prostřednictvím řeči jiných osob. Konkrétní jazykový input je závislý na prostředí, na jazykových, vzdělanostních a sociálních charakteristikách osob, které vytváří řeč zaměřenou na dítě.“ (Průcha, 2011)

první plozivní souhlásky (p, b, t, d, k), druhé nazální souhlásky (m, n), frikativní souhlásky (f, v, s, z) atd.

„Děti přicházejí na svět se schopností naučit se kterémukoliv jazyku. Dvojjazyčnost, respektive mnohojazyčnost je přirozeným potenciálem každého člověka (dítěte). Záleží na okolnostech, nakolik je tento potenciál možné aktualizovat.“ (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011, str. 41)

Pro jazykový vývoj bilingvního jedince (dítěte) popsal Saunders jednotlivá stádia, které ve své knize uvádí Průcha (2011). **Do dvou let věku dítěte** probíhá první stádium. V tomto stádiu dítě postupně přechází od jednoslovných vět k, dvouslovným. Má omezenou slovní zásobu a nedokáže pojmenovat jedno slovo oběma jazyky, takže se může stát, že dítě v jedné větě použije oba jazyky (míchání), což je pro toto stádium typické. **Od dvou do čtyř let** se dítěti rozšiřuje slovní zásoba, a to v obou jazycích. Stále dochází k míchání, ale méně často. Dítě dokáže používat určitý jazyk ve spojitosti s určitou osobou. Uvědomuje si, že ovládá dva rozdílné jazyky. **Od čtyř let** dítě rozliší oba dva jazyky jak po stránce gramatické, tak v rámci slovní zásoby. Už jazyky nestřídá.

Bilingvní jedinci musí rozlišovat mezi dvěma jazyky, jak už jsem zmiňovala. Řeč bilingvního dítěte je specifická a objevují se v ní jisté zvláštnosti, které mohou být vnímány jako nedostatek v jazykovém vývoji, ale naopak se jedná o prvky bilingvní kompetence. *„Podkladem pro tyto jevy je aktivace a inhibice kognitivně-jazykových procesů, protože ve chvíli, kdy jedinec komunikuje jedním z jazyků, je ten druhý jazyk v mysli také stále přítomen. Tedy i jazyk, který není právě aktivní, je v procesu aktivní produkce v druhém jazyce přítomen, a to na několika rovinách.“* (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011, str. 47) Laicky řečeno můžeme říct, že když jedinec mluví (komunikuje) v jednom jazyce, je druhý jazyk, který má osvojený, taktéž aktivní. Bilingvní jedinec tak musí opomíjet druhý jazyk, pokud mluví prvním. Jedná se jen o postavení jednoho jazyka do pozadí. Úplně ho vypnout v povědomí nedokáže.

U bilingvních jedinců tak může docházet k již zmiňovanému střídání, či míchání jazykových kódů. Lachout (2017) tvrdí, že střídání je typické pro děti. Probíhá zcela nevědomě. Jedinec mezi jazyky přepíná bez narušení řeči, či změny její rychlosti, a taktéž bez sebevětších pauz. Jedinec přepíná jazykový kód buď po dokončení jedné věty nebo uvnitř věty. Pro míchání je typické zaměňování slovních druhů v jednom jazyce jazykem druhým.

1.4.1 Slovní zásoba bilingvních dětí

Důležité u bilingvismu dětí je zejména to, zda dochází k osvojení slovní zásoby ve vícero jazycích (např. mateřský a cizí). Při osvojování slovní zásoby v jednom jazyce je dítě monolingvní. Pokud má osvojenou slovní zásobu dvou jazyků a používá ji při komunikaci je dítě bilingvní.

V oblasti dětského bilingvismu se vyskytuje spousta nejasností. Jednou z nejdůležitějších otázek je, jaký vliv má na slovní zásobu jazykový input. Na ni se však velmi obtížně hledá odpověď. Předpokládá se, že slovní zásoba dětí se lépe rozvíjí v závislosti na častém jazykovém inputu. Slovní zásoba dětí se dá změřit, ale obtížné je změřit jazykový input v reálném prostředí, kde dítě vyrůstá. Muselo by se zrealizovat systematické pozorování a také záznam komunikačních aktivit dětí po celý den, a to je v rámci dvou jazykových inputů takřka nerealizovatelné. Veškeré dosavadní zjištění jsou postavená na odhadu rodičů.

Průcha (2011) ve své knize zmiňuje výzkum Barbary Pearsonové (1997), která se v něm věnovala jazykovému inputu dětí v bilingvních rodinách. V závěru výzkumu se mluví o tom, že je mezi množstvím inputu v určitém jazyce a rozsahem slovní zásoby, kterou si dítě osvojuje během druhého roku života, důležitý vztah. Počet slov, které se děti naučily, souvisí určitou mírou s časem, který děti strávily s člověkem mluvícím cizím jazykem. I u tohoto výzkumu jsou ovšem data jen odhad rodičů (čas, po který je dítě vystaveno cizímu jazyku; záznam slov, které si děti osvojily s pomocí inventáře CDI).

Dětský bilingvismus je tedy méně probádanou oblastí. Děti mohou bilingvismu dosáhnou buď přirozenou cestou v rodině, anebo v rámci vzdělávání. V obou dvou případech jsou velmi důležité komunikační podněty, které dítě získává ze svého okolí.

2 BILINGVNÍ VÝCHOVA A BILINGVNÍ VÝUKA

V této práci se mluví o pojmu bilingvní výchova, čímž se myslí výchova dítěte v rodinném prostředí, a také pojmu bilingvní výuka v rámci institucionálního bilingvismu.

2.1 Bilingvní výchova

Bilingvní výchova dětí probíhá v bilingvní rodině, která dítěti vytváří přirozené prostředí. Bilingvní rodina se vyznačuje tím, že její členové používají ke komunikaci více než jeden jazyk. Dochází tak k tomu, že se dítě dostává přirozeně do styku s cizím jazykem a tento jazyk si váže k určité osobě. Je vícero možností, jak může být dítě vychováváno bilingvně.

- **Grammontovo pravidlo** „se řídí pravidlem „jedna osoba, jeden jazyk“. Rodiče mluví rozdílným jazykem a při komunikaci s dítětem používají každý ten svůj. Poprvé tuto metod popsal v roce 1913 Ronjat, který ji použil na doporučení Grammonta při výchově svého syna.“ (Morgensternová, Šulová& Schöll, 2011)
- „Další možností je, že oba rodiče na dítě mluví od narození pouze jedním jazykem a kolem třetího roku, kdy má dítě dostatečné základy prvního jazyka, přidávají jazyk druhý. Autoři A. Fantini a E. Zierer zkusili tuto metodu na svých vlastních dětech.“ (Štefánik, 2000)
- Třetí způsob můžeme pozorovat u dětí z jazykových menšin, kdy si děti jazyk menšiny osvojují doma v rodině a jazyk většiny pak později mimo rodinu.
- Předchozí tři způsoby jsou nejpoužívanější, ale rodiče mohou používat různé strategie jako například střídat jazyky podle témat, o kterých se s dítětem baví, používat cizí jazyk v určitých úsecích dne, jeden jazyk používat přes týden druhý o víkendu apod. (Štefánik, 2000)

Při bilingvní výchově si musíme uvědomit, jak ovlivňuje život nejen dítěte, ale i rodičů. Celá rodina musí být přesvědčena, že je dvojjazyčnost správná a sami musí mít znalosti z oblasti bilingvní výchovy. Důležité je, aby byl zajištěn dostatečný kontakt s cizím jazykem, a také podnětné prostředí v rodině. „Vytvořit dvojjazyčnou domácnost znamená pro oba rodiče dělit se rovným dílem o výchovu dětí včetně procházek, koupání, čtení pohádek před spaním, ale i rozhodnutí, jakou školu bude dítě navštěvovat.“ (Harding-Esch a Riley 2008, s. 101)

Vše je důležité podpořit jazykovým materiálem (především knihy; dětská literatura), který je většinou lehce dostupný, především v dnešní době internetu, televize a dalších technologií.

Výchova v širším slova smyslu zahrnuje výchovu i vzdělávání a bilingvní výchova už dávno není jen v rukou rodiny. Vyznačuje se přesahem nad její rámec a stává se celospolečenským fenoménem. V rámci jazykové politiky EU se mluví o vytvoření mezikulturního dialogu a respektu k jazykové rozmanitosti. EU tak podporuje výuku cizích jazyků a jejich znalost považuje za základní dovednost, kterou by si měl osvojit každý občan EU nejen kvůli studijním a pracovním možnostem. Česká republika se snaží zlepšovat úroveň jazykové výchovy a snaží se naplnit cíle „pravidla 1+2“ (jedinci by kromě mateřštiny měli ovládat další dva úřední jazyky UE). Tento cíl se začal naplňovat vytvořením a zavedením RVP pro každý stupeň vzdělávání. Většinou se na školách vyučuje jazyk anglický, a to povinně od třetí třídy základního vzdělávání (může začít i dřív, klidně již v 1. třídě). Druhým nabízeným jazykem je většinou německý jazyk, ale i např. ruský, španělský, italský jazyk. K výuce cizího jazyka dochází však již ve spoustě mateřských škol. Výuka probíhá buď souvisle s rodilým mluvčím, anebo jednou týdně po dobu 30 minut. (Lachout, 2017)

Mateřská škola má za úkol „*doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.*“ (RVP PV, 2018)

Je důležité zmínit, že ne všichni mají vlohy k tomu naučit se cizí jazyk. Záleží na již zmiňovaném rodinném prostředí, ale i inteligenci, dispozicích, vnějších a vnitřních okolnostech.

2.2 Institucionální bilingvismus-bilingvní výuka

Jak již zmiňuji více, výuka cizích jazyků, tedy bilingvní výuka, je podporována Evropskou unií v rámci jazykové politiky. Průcha (2009) ji definuje jako „*výuku zaměřenou 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 jazyce, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu.*“ (s. 25)

K bilingvní výuce může docházet už v předškolním věku dítěte. Podle Matějčka (2013) se však dítě jazyk do osmi let svého života neučí. Jen ho vstřebává. O výuce můžeme mluvit

až kolem jedenáctého roku života dítěte. Dá se tedy říct, že se dítě s jazykem v rámci rané výuky pouze seznamuje. Učitel by neměl mít snahu dítě úmyslně něco učit, ale jen mu předkládat cizí jazyk hravou formou, aby se s ním dítě především seznámilo, co nejpřirozenější formou.

„Problematika bilingvismu úzce souvisí se vzděláváním. Existuje celá řada způsobů bilingválního vzdělávání, které se liší v závislosti na množství faktorů: bilingvální vzdělávání a výchova v rámci rodiny, předškolní bilingvální výchova, bilingvální vzdělávání v cizojazyčných školách, bilingvální vzdělávání neslyšících jako jazykové menšiny, bilingvální vzdělávání etnických či kulturních jazykových menšin na území cizího státu atd.“ (Doskočilová, 2002, str. 232)

Mateřské školy, jak už bylo zmíněno více můžou bilingvní výuku zařadit během celodenního provozu pomocí rodilého mluvčího či učitele mluvícího anglicky, nebo formou nadstandardní aktivity (zájmového kroužku), která se většinou odehrává jednou týdně po určité době. Kroužek může vést učitel MŠ, ale i externí lektor. Pro výuku cizího jazyka u předškolních dětí si volí vhodnou metodiku. Následující část práce popisuje nejznámější a nejpoužívanější metodiky pro výuku cizích jazyků v předškolním vzdělávání.

2.2.1 Metodiky bilingvní výuky v předškolním vzdělávání

Neexistuje jeden způsob výchovy cizího jazyka. Tak jak i RVP PV klade důraz na individualitu jedinců, tak stejně je to s výukou cizích jazyků. Každému vyhovuje k osvojení si jazyka určitý způsob, a proto existuje několik metodik v rámci institucionálního bilingvismu.

2.2.1.1 Metodika *Wattsenglish for children*

Britská společnost *Wattsenglish Ltd.* vytvořila v metodiku výuky anglického jazyka a vzdělávací materiály (DVD, CD, učebnice, vzdělávací program na [youtube.com](https://www.youtube.com)- *Wow English TV*) pro děti předškolního věku a mladšího školního věku. Tato metodika vznikla díky spolupráci psychologů, lingvistů a získala akreditaci od MŠMT v roce 2007, která je platná do 2. 5. 2019.

Učitelé, či lektoři, kteří chtějí používat tuto metodiku, musí nejdříve absolvovat školení. Během lekce mluví na děti pouze anglicky, čímž jim vytváří přirozené bilingvní prostředí.

Mají za úkol dítě motivovat a předávat jim anglický jazyk formou hry (písničky, říkanky, jednoduché hry).

Metoda je jedinečná především svou přirozeností, kdy se děti anglický jazyk učí stejně jako ten mateřský. Je založena na tom, že dítě chce mluvit. Respektuje 4 základní fáze učení:

- slyším, vidím, chci to říct
- opakuji a automatizuji
- reaguji
- mluvím

Podle Wattsenglish (2015) se tato metoda řídí principy, které se v lekcích dodržují.

1. **Schopnost porozumět**, což znamená že, děti rozumí podnětům v anglickém jazyce a reagují na ně. Lektor děti motivuje spoustou pro ně zajímavých pomůcek a výraznou gestikulací a mimikou.
2. Při **využití her a pohybu** má učitel za úkol zorganizovat kooperativní a prožitkové učení formou hry a činnosti, které umožňují dětem získat přímý zážitek.
3. **Nepřímé učení** probíhá tak jako učení mateřského, což je neúčinnější. Děti neoddělují jazyk od reality, kterou právě prožívají. Tak jak přijímají mateřský jazyk, tak si osvojují i ten anglický.
4. **Rozvíjení představivosti** mají za úkol učitelé, kteří vytváří pohádkové prostředí, ve kterém si děti naplno prožijí příběhy a různé scénky.
5. **Aktivace všech smyslů**, které jsou důležité pro osvojování si cizího jazyka
6. **Střídání činností** je důležité střídat činnosti po 5-10 min, což aktivizuje dítě.
7. **Upevňování**, které se provádí opakováním.
8. **Individuální přístup** se zajišťuje tím, že výuk podle této metodiky probíhá v malé skupině dětí.

2.2.1.2 KIKUS

Kinder in Kulturen und Sprachen v překladu Děti v kulturách a jazycích je koncept jazykového vzdělávání pro děti od tří do deseti let věku. Podporuje tak u dětí vícejazyčnost. Učitelky MŠ měly problém s tím, že když se věnovaly německy mluvícím dětem, děti

s odlišným mateřským jazykem nerozuměly a tím pádem upadala jejich pozornost a rušily tak vzdělávání a samozřejmě to fungovalo i opačně. První kurz KIKUS měl tento problém vyřešit a vzešla z něj studie, která dala základ celé koncepci programu. Tak jako u předchozí metody vznikly didaktické materiály (metodická příručka KIKUS, obrázkové karty, pracovní listy s obrázkovými kartičkami, pracovní listy pro spolupráci rodiče s dítětem, CD Guten Morgen, zpěvník Guten Morgen, informační DVD), a také potřeba vzdělávat pedagogy v této metodě.

„Program zahrnuje:

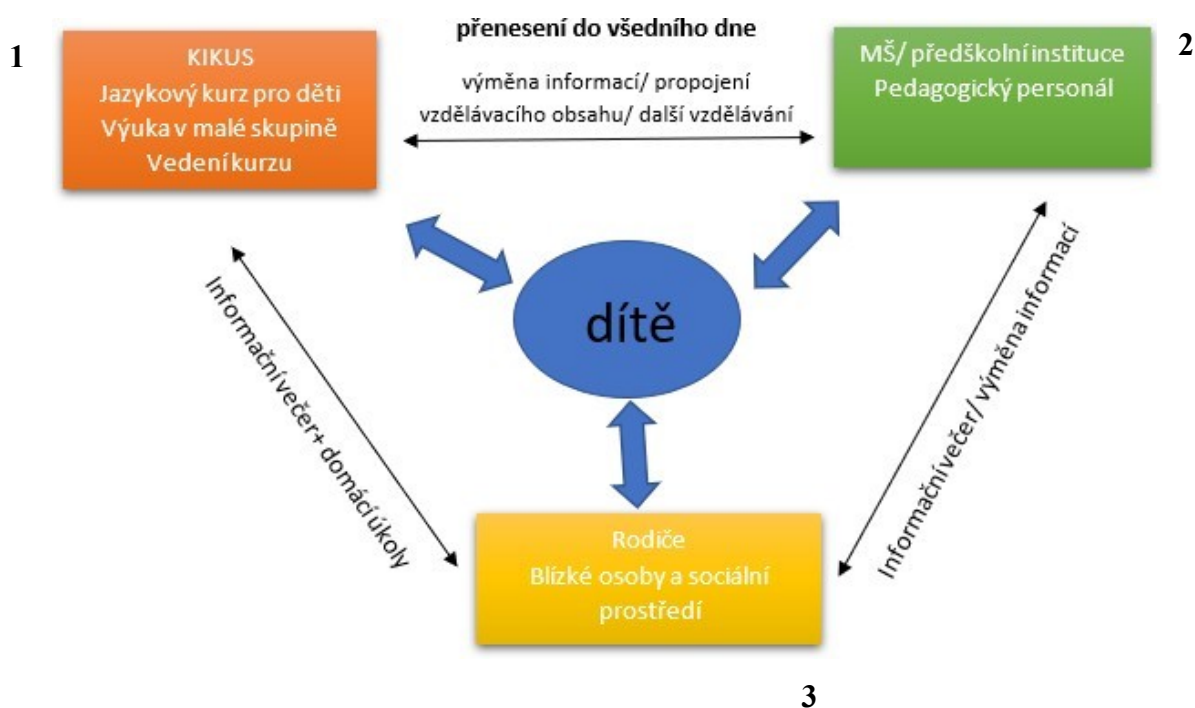
- *efektivní metodu k cílenému zprostředkování jazyka hrou pro děti v malých skupinách,*
- *specifické učební materiály pro pedagogy i děti,*
- *zapojení rodičů ve smyslu partnerství při vícejazyčné výchově a vzdělávání dítěte,*
- *moduly vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Garlin, 2016, s. 7)*

KIKUS podporuje rozvoj jazykových kompetencí, do kterých se zahrnuje i jazyk mateřský.

„Koncept KIKUS nabízí jednoduchý a efektivní model vyzkoušený v praxi, který podporuje děti při osvojování češtiny a jejich mateřštiny, popř. mateřštin. Je založen na třech „pilířích“.“ (Garlin, 2016, s. 12)

Těmito pilíři jsou: samotná výuka v kurzu KIKUS, upevnění znalostí z kurzu v předškolní instituci pomocí učitelek a podpora v prostředí rodiny.

Obrázek 1 Pilíře metodiky KIKUS



1. **pilíř** popisuje, že by měla výuka probíhat 2x až 3x týdně, je zde uvedeno, kdo ji může realizovat a také jsou zde navržena doporučená témata.
2. **pilíř** klade důraz na opakování toho, co se probralo v kurzu, v mateřské škole, či jiné předškolní instituci.
3. **pilíř** se zaměřuje na spolupráci s rodinou.

Tato metoda je vhodná pro osvojení si různých jazyků (němčina, turečtina, angličtina, čeština apod.).

2.2.1.3 Metodika Helen Doron

Tato metodika je velmi zajímavá a vyhledávaná rodiči. Lingvistka Helen Doron vyrobila v roce 1985 vlastní výukové materiály k výuce anglického jazyka. Inspiraci získala od učitele houslí, který učil její dceru metodou Suzuki (dítě se učí hrát, i když nezná noty). „Svůj první kurz ranné výuky anglického jazyka založila na poslechu a kladném hodnocení. S výukou začala v Izraeli pomocí domácích nahrávek (říkanky, písně a příběhy). Dětem se hodiny líbily a výuka měla velmi dobré výsledky. Helen Doron dále zdokonalovala výukové materiály a školila další učitele, kteří chtěli metodu používat.“ (Doron, 2014)

Pro tuto metodu je typický pravidelný a opakovaný poslech, z něhož si děti osvojují určité znalosti. Jedinec poslouchá doma nahrávky a vědomosti z nichž si osvojené pak probírají

s lektory v centrech, kde se učí i nové věci. Metoda se zaměřuje na vyvolávání emocí, hru, hudební či pohybový doprovod nebo tvořivost. Mohlo by se zdát, že jde o metodu umělého bilingvismu, ale jedná se v podstatě o přirozené učení dětí, které se zakládá na společném prožitku s rodiči při cvičení, hrách, výtvarných aktivitách a podobně. Zásadní je to, že dítě musí jazyk slyšet denně, ale postačí k tomu audio nahrávka, což je ideální pro rodiče, kteří neovládají cizí jazyk. Dítě si jazyk osvojuje přirozeně tak jako jazyk mateřský. Učitelé, kteří používají tuto metodu musí velmi dobře ovládat anglický jazyk a jsou speciálně vyškoleni k používání této metody, která má 4 principy:

- **„Opakovaný poslech** nahrávek, které by měly děti poslouchat doma, alespoň 2x denně 15-25 min.
- **Pozitivní podpora** ve formě pochvaly dítě povzbudí a aktivizuje. Učitel pracující metodou Helen Doron dopřávají dětem ve třídě právě tuto pozitivní podporu, aby děti měly chuť učit se dál něco nového.
- **Učení v malých skupinách**, ve kterých je 4-8 studentů zajistí možnost osobního přístupu a k individuálnímu procvičování anglického jazyka.
- **Učení=zábava** je princip používání hry, hudby a pohybu tak, aby měly děti k učení pozitivní vztah.“ (Doron, 2014)

2.2.1.4 Metodika Playtime

Jedná se o kurz audioorální. Playtime je založeno na příbězích odehrávajících se ve známém a dětem blízkém prostředí (v MŠ). V příbězích jsou důležité postavy čtyř dětí (dva chlapci a dvě dívky) a plyšová opička jednoho z chlapců. Postava plyšáka je vlastně reálný maňásek, kterého učitel používá k motivaci a děti si s ním můžou hrát. Metodické příručka této metody obsahuje návod, jak vést kurz angličtiny. Děti by měli na konci každé lekce ovládat 36 slov a až 2 fráze.

Lekce jsou rozepsané na každou minutu jejího průběhu. Kurz se skládá z úvodní části, šesti výukových jednotek, tří lekcí s tematikou svátků. Výukové části mají pevně dané pořadí, které se skládá z osmi lekcí a dvou lekcí, které slouží k upevnění a rozšíření učiva.

„První a druhá lekce se věnuje vyprávění příběhu Big Story Book a písničky, která s ním souvisí. V první lekci se děti s příběhem a písní seznamují a v druhé jde o porozumění příběhu. Ve třetí lekci se děti seznamují se slovíčky, které procvičují pomocí básničky a písničky. Na čtvrté lekci děti se dětem pouští animovaná verze příběhu z první lekce, při

níž si děti opět opakují písničku, básničku a s nimi slovní zásobu. Pro pátou lekci je důležitá motivace dětí. To, co se do teď naučily se začíná dávat do souvislostí s reálným životem s čímž se pokračuje na šesté lekci. Na sedmé lekci je přichystáno nová jazykové učivo a děti si na ní zahrají příběh této lekce, čím se připraví na osmou lekci kde se všechny děti účastní dramatizace příběhu. V deváté lekci si děti upevnění učivo a v desáté si znalosti ještě trochu rozšíří.“ (Selby, 2011)

Učitel této metody nepotřebuje žádnou speciální kvalifikaci.

2.2.1.5 Metodika Angličtina pro předškoláky

„O jednu metodiku se zasloužila i ředitelka jazykové školy Irislingua Iva Hennová. Tato metodika vznikla v roce 2010 a jmenuje se Angličtina pro předškoláky a obsahuje náměty pro práci s dětmi. Jedná se o různé písničky, hry, básničky, dramatizace a pohybové aktivity. Činnosti jsou rozděleny do měsíců září-červen. V této metodice můžeme v úvodu najít i propojení z RVP PV.“ (Hennová, 2010) Knihu nedoplňuje krom slovníku používaných slovíček nic jiného. Jedná se tak neucelený vzdělávací systém. Učitelce je tak spíš inspirací, či průvodcem při výuce anglického jazyky v mateřské škole. Jazyková škola Irislingua s.r.o. nabízí odborné semináře akreditované MŠMT, kde se učitelé seznamují právě s touto metodikou. Činnosti v této metodice se realizují jak v malé, tak i velké skupině. Tato metodika se však neřídí didaktickými zásadami mateřských škol. Ze 40 % jsou činnosti soutěžního typu (vyhrává kdo má nejvíc bodů; kdo to první řekne; kdo se splete, vypadl...) a učitel by soutěživost neměl podporovat. Navíc v rámci výuky cizího jazyka může mít tento systém nevýhodu u dětí, které nebudou úspěšné. Může se stát, že jsi k angličtině vybudují negativní postoj. Učitelé by z této metodiky tedy měli čerpat s ohledem na didaktické zásady.

Všechny tyto metodiky kromě poslední se snaží v rámci výuky navodit přirozené bilingvní prostředí. Učitel by měl na děti v rámci výuky mluvit pouze cizím jazykem. Aby však byly metodiky úspěšné v rámci rozvoje bilingvismu u dítěte, měl by kroužek cizího jazyka probíhat více jak dvakrát týdně. V neposlední řadě je důležité procvičování probraného doma s rodiči, aby doházelo k upevnění znalostí. Vhodně zvolená metodika, kvalitní lektor a spolupráce rodiny může být cestou k osvojení si základních jazykových kompetencí již v předškolním období.

2.3 Přípravenost učitele na výuku cizího jazyka v předškolním vzdělávání

Mezi laickou veřejností se vyskytuje informace, že stačí když je učitel o lekci před dětmi. Tím pádem z toho vyplývá, že cizí jazyk může v mateřské škole učit téměř každý učitel, který si vždy předem nastuduje lekci cizího jazyka, kterou pak předá dětem. Nicméně i níže zmíněné studie toto tvrzení vyvrací, protože pokládají kvalitní výuka za jeden z nejdůležitějších aspektů. Pokud výuka cizího jazyka probíhá pod vedením učitele, který je na tom téměř stejně jako děti nemůže být kvalitní. Vojtková (2006) chtěla vyvrátit názor, že znalosti jazyka nemusí mít učitel v MŠ nijak zvlášť vysoké. Zaměřila se na tři kurzy, které rozvíjely cizí jazyk u dětí ve věku od čtyř do sedmi let pomocí písni, příběhů a spoustou podpůrných materiálů pro učitele (obrázkové knihy, pracovní listy, loutky, příběhy na plakátech, audio materiály a učitelské knihy). Autoři těchto kurzů nestaví na první místo výuku cizího jazyka, ale uvědomují si, že u dětí předškolního věku je důležitý celkový rozvoj dítěte a naplňování obecných vzdělávacích cílů. Snaží se tak cizí jazyk integrovat do předškolního kurikula. Jejich cílem, který zdůrazňují je především vytvoření pozitivního postoje k učení se cizího jazyka. Vojtková uvádí, že by měl mít učitel osvojen cizí jazyk na úrovni B2, nebo C1, aby byl schopný aplikovat vhodné metody. Měl by to být odborník na předškolní pedagogiku (znát potřeby a kognitivní schopnosti dětí), který ví, jaké aktivity jsou vhodné při výuce cizího jazyka (hry, písničky atd.). Učitel by se měl jazyk neustále učit, aby byl schopný ho používat s dětmi. Pokud se cítí při výuce nejistě či dokonce nešťastně přenáší toto naladění na děti, u kterých se to může odrazit v postoji k cizímu jazyku.

Z toho vyplývá, že opravdu nestačí být lekci napřed před dětmi, protože stejně tak, jak může být cizí jazyk v mateřské škole pozitivní, tak může mít i negativní důsledky v budoucnu, protože si dítě může odnést špatné základy, pokud není učitel dostatečně kvalifikovaný.

Učitel cizího jazyka je ve většině případů jediným zdrojem, kterému jsou vystaveny děti v rámci osvojování si cizího jazyka. Z toho je patrné, že by měl být dostatečně kvalifikovaný, aby dokázal přizpůsobit jazyk dětským potřebám a především, aby byl dětem dobrým vzorem v rámci výslovnosti, na kterou jsou děti v předškolním věku citlivé.

V mateřské škole nemusí angličtinu učit učitel/ka přímo z daného zařízení. Škola si může najmout lektora, či rodilého mluvčího. Ti mají většinou větší znalosti z cizího jazyka, ale nemají znalosti z didaktiky a vývojové psychologie, což může vést k nepřiměřené výuce.

Bohužel tak dochází k tomu, že učitelé/ve v mateřské škole chybí znalost jazyka a lektorovi zas znalost předškolní pedagogiky

ČŠI prováděla ve školní roce 2006/2007 šetření o výuce cizích jazyků. „*Inspekce zjistila v rámci šetření personálních podmínek v mateřských školách ve školním roce 2006/2007 nedostatek vhodných lektorů a kvalifikovaných učitelek především pro angličtinu, případně nedostatek financí na jejich zaplacení. Odbornou kvalifikaci pro výuku cizích jazyků si v dalším vzdělávání rozšiřovalo necelých 6 % učitelek cizích jazyků v mateřských školách.*“ (ČŠI, 2008, str. 6-7) ČŠI dále zjistila, že učitelé neabsolvují vzdělávání k prohloubení jejich jazykových znalostí a metodik výuky cizího jazyka.

To že jsou v MŠ nekvalifikovaní učitelé cizího jazyka jde ruku v ruce s tím, že výuka cizího jazyka bývá zavedena převážně kvůli poptávce rodičů. Škola tak cizí jazyk zavede, aby rodiče uspokojila, ale neřeší to, že nemá kvalifikovaný personál. Na to reaguje Národní plán výuky cizích jazyků (2005), podle kterého by měla být zahájena výuka cizích jazyků v MŠ poslední rok docházky, formou jazykové propedeutiky (seznamování se s jiným jazykem, kulturami a motivace dětí k výuce cizího jazyka.). Toto vzdělávání má zaštitovat speciálně vyškolený učitel z mateřské školy a to denně. Toto vzdělávání však není povinné. „*Jiný způsob výuky cizího jazyka je v mateřské škole neefektivní, nedá se srovnat s dvojjazyčným prostředím v rodině. Tento návrh respektuje spíše požadavky rodičovské veřejnosti a skutečnost, že v řadě mateřských škol je dětem nabízena výuka cizího jazyka. Jestliže se však vyučuje jen jednu hodinu týdně, výsledek je velmi slabý a rodiče jsou takovouto výukou právem zklamáni.*“ (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005, str. 5)

2.4 Výzkumy zabývající se vzděláváním předškolních dětí v oblasti cizího jazyka

Empirický výzkum, který by se zabýval touto problematikou v předškolní věku dětí jsem nenašla. Většina výzkumů se zaměřuje na bilingvní děti v preprimárním vzdělávání, a ne na umělý bilingvismus rozvíjený u dětí na tomto stupni vzdělávání.

U nás se tomuto tématu věnují doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. a doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D., kteří ve své studii z roku 2010 zjišťovaly jaký vliv má velmi raná a raná výuka anglického jazyka na jeho úroveň v pozdějších letech. Vzorek tvořilo 1827 uchazečů o vysokoškolské studium a programy celoživotního vzdělávání, kteří vyplňovali didaktický

test z anglického jazyka a taky dotazník, „ *který se převážně zaměřoval na faktografické údaje týkající se předchozích žákových zkušeností s výukou cizího jazyka*“ (Hanušová & Najvar, 2010). Výsledkem tohoto výzkumu bylo, že uchazeči o vzdělání, kteří začali s výukou anglického jazyka v mateřské měli stejné znalosti jako ti, co s výukou začali na základní či střední škole. Výuka anglického jazyka v raném věku tak podle tohoto výzkumu není nijak zvlášť výhodná.

Ve sborníku od Hanušové a Najvara (2006) najdeme příspěvek od Purdjakové, které prováděla průzkum, jehož cílem bylo zjistit jaký je názor rodičů a učitelů SŠ a univerzit na ranou výuku cizího jazyka s ohledem na věk dětí. Výsledky průzkumu jsou takové, že rodiče a většina středoškolských učitelů je pro velmi ranou výuku (v MŠ) zatímco vysokoškolské učitelé ji přisuzují místo až na třetím stupni základní školy. „*Průzkum demonstroval, že názory laické veřejnosti, které mohou být shrnuty jako “čím dříve, tím lépe”, nejsou sdíleny v odborných kruzích. Zejména učitelé cizích jazyků, kteří pracují s mladšími dětmi, se přiklánějí k zahájení výuky prvního cizího jazyka kolem desátého roku dítěte.*“ (Hanušová & Najvar, 2006)

„V zahraničí některé výzkumy dokazují pozitivní vliv ranné výuky cizího jazyka. Mezi ně patří jeden rozsáhlý, který probíhal ve více zemích (Německo, Francie, Belgie, Itálie a Anglie) a jehož autoři jsou Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone & Kubanek. Sledoval, jak moc je ranná výuka cizího jazyka efektivní. V závěrech tohoto výzkumu se dozvíme, že výuka cizích jazyků v raném věku může mít pozitivní vliv na děti v rámci jazykových dovedností, pozitivního postoje k jiným kulturám a jazykům a zvyšuje sebevědomí. Autoři výzkumu však upozorňují na to, že toho samého může dítě dosáhnout, i když začne s výukou cizího jazyka v pozdějším věku. Podle výzkumu tak není až tak důležitý věk, ale spíše podmínky vzdělávání (zapojení rodičů, pedagogická kontinuita, čas věnovaný výuce, kvalitní učitel, vhodné metodiky), ale i to, jestli je dítě v kontaktu s cizím jazykem mimo instituci.“ (Najvar & Hanušová, 2010)

V roce 2006 byl dokončen výzkumný projekt který na předchozí studii navazoval. Tento projekt zpracoval tým odborníků (Johnston, Kubanek a Edelenbos) Tento projekt nepřinesl, žádný zlomový výsledek. Hodnotí pozitivně zavádění cizího jazyka do předškolního kurikula, ale nedokazují, že člověk, který začne s výukou cizího jazyka již v MŠ, bude jazyk dokonale ovládat. Jako předcházející výzkum klade tento projekt za důležitou především podporu prostředí, kontinuitu a kvalitní vedení výuky.

Adžija (2014) bere ve svém výzkumu v úvahu predispozice a schopnosti učit se jazyk a jazykové teorie vzdělávání (nativistické, empiricko-behaviorální a kognitivní). V závěru výzkumu je zdůrazněna predispozice dětí a taky způsob osvojování si cizího jazyka, který by se měl vyznačovat především přítomností zábavy, čímž se aktivuje mozek dětí a usnadňuje se tak učení. Také tedy neoznačuje předškolní věk jako nejlepší pro učení se cizího jazyka, ale vyzdvihuje schopnosti jedince a taky způsob učení.

Jeden výzkum z roku 1966 (Butstalla) dokonce ukázal, že starší děti se cizí jazyk učí mnohem lépe než děti v raném věku. To potvrdil i výzkum z roku 2001 (Francie), kdy se jedna skupina dětí začala anglický jazyk učit v sedmi letech a druhá až v jedenácti. Po dvou letech první skupinu ta druhá dohnala, takže to dokazuje, že se starší děti učí rychleji.

Výsledky těchto výzkumů nestaví tedy věk dítěte na první místo. Ani jeden z více zmiňovaných výzkumů nepotvrzuje, že by se s výukou cizích jazyků mělo začít v předškolním věku, ale ani to nevyvrací. Důležitější, jak věk je podle autorů výzkumů kvalita výuky, čas věnovaný výuce, kontinuita a spolupráce rodiny při výuce cizího jazyka. Všichni sdílí názor „čím dřív, tím lépe“ a také ten, že děti jsou jako „houby“, které mají tendence nasávat vše nové kolem sebe. I proto staví před věk kvalitu výuky, protože tak jako by se mohli děti naučit jazyk velmi dobře tak by se ho mohly naučit i špatně pokud by výuka nebyla kvalitní (výslovnost).

2.5 Pozitivní a negativní vlivy bilingvismu na dítě předškolního věku

Pohled na bilingvismus se v rámci historické perspektivy měnil. „*Na počátku 20. století panovalo mezi odbornou veřejností přesvědčení, že bilingvismus působí na jazykový vývoj jedince spíše inhibičně, neboť omezuje mentální kapacitu dítěte a tím ovlivňuje jeho intelektuální vývoj.*“ (Lahout, 2017, s. 88) Tento názor byl podložen IQ testy, kde bilingvní jedinci dosahovaly horších výsledků než monolingvisté v oblasti verbální inteligence. Harding-Eschová a Riley (2008) tyto výsledky zpochybňují kvůli nedokonalosti právě zmíněných IQ testů, což zapříčinilo metodologicky pochybné nálezy.

V současné době se pohled na bilingvní výchovu i výuku mění. Průcha (2011) se ve své knize zmiňuje o J. M. Meiselovi, který se zabývá bilingvismem a označuje negativní vliv bilingvismu na dítě za předsudek, a to z toho důvodu, že takový vliv není podložen vědecky.

Malé množství empirických výzkumu a s nimi související různé výsledky na toto téma uvádí do nejistoty dnešní rodiče i odborníky v pedagogickém procese a ti jsou k bilingvistu nedůvěřiví.

2.5.1 Negativní vliv bilingvistu na dítě

Jak už jsem zmiňovala výše o bilingvistu jako negativní výbavě dítěte se uvažoval již na počátku 20. století. Tyto negativa popsal, jak ve své knize zmiňuje Lachout (2017) v roce 1977 Weinreich a dnes na ně můžeme pohlížet jako na něco, co už dávno neplatí.

- Jsou děti opožděné v jazykovém vývoji.
- Dochází k přetěžování kognitivního systému.
- Dětem chybí jazyková kreativita, fantazie a jsou citově ploché.
- Děti nemají mateřský jazyk.
- Děti neovládají ani jeden jazyk ze dvou pořádně. Jsou semilingvní.
- Děti koktají, jsou nezručné.
- Děti mají často levou laterální.
- Děti se cítí méněcenně.
- Děti nemají pevné kořeny, vlast a chybí jim identita.

Bilingvistus může mít ovšem reálně negativní vliv, jak popisuje Šulová (2010). Toto riziko je vyvoláno přístupem k dítěti ze strany okolí a rodičů. Upozorňují na to, že by všichni účastníci, kteří se na rozvoji bilingvistu u dítěte budou podílet, měli mít vše promyšleno a měli by být důslední. Díky velkým nárokům, nerespektování zájmu dítěte a přepínání mezi jazyky ze strany rodičů může vést k semilingvistu (ani jeden jazyk nebude dítě ovládat dobře).

„Mezi další negativa, která ovšem nemají odbornou oporu patří to, že bilingvistus způsobuje poruchy učení a pozornosti a také tvrzení, že bilingvní děti nejsou schopné oddělit od sebe dva jazykové kódy a tím pádem u nich hrozí doživotí míchání jazyků.“ (Lachout. 2017)

2.5.2 Pozitivní vliv bilingvistu na dítě

Podle Lachouta (2017) mohou bilingvní jedinci dosáhnout lepších výkonů v nonverbálních a verbálních testech inteligence, jsou kreativnější, mají lepší představivost

oproti jedincům monolingvním a jejich intelektové schopnosti můžou dosáhnout lepších výkonů

Výhody bilingvismu:

- „větší vědomí arbitrárnosti jazyka,
- rychlejší oddělení významu od formy,
- větší schopnost kreativního myšlení,
- větší kognitivní a jazyková variabilita,
- větší schopnost při tvoření představ.“ (Lachout, 2017, s. 89)

Vědci zabývající se tímto tématem zmiňují tyto možná pozitiva bilingvismu.

- Bilingvní děti si osvojují větší vědomí jednotlivých jazyků, což jim pomáhá při učení se dalšímu jazyku, protože se mozek neomezuje jenom na jeden či dva jazyky.
- Další jazyk si osvojí komplexněji a lépe než monolingvní jedinec.
- Dítě pomocí bilingvismu poznává další kultury.
- Bilingvní děti se projevují jako tolerantnější ke svému okolí a jiným kulturám.
- Bilingvní děti jsou otevřenější než monolingvní jedinec.
- Bilingvní děti mají o jazyk větší zájem a umí s ním lépe zacházet než monolingvní jedinci.
- Díky bilingvismu mají jedinci přístup k množství informací, ke kterým se člověk ovládající jen jeden jazyk nedostane.
- Bilingvní jedinci jsou úspěšnější při řešení problémů, které potřebují selektivní pozornost.
- Díky tomu, že bilingvní jedinci musí minimalizovat vzájemné působení jazyků, dochází k vytváření kontrolního mechanismu, který jedinec používá při ostatních činnostech.

Je důležité zmínit, že v rámci umělého bilingvismu v MŠ se předpokládá, že raná výuka angličtiny bude mít pozitivní vliv na budoucí výuku tohoto jazyka. Tento efekt však není pořádně vyzkoumán. Výsledky zahraničního výzkumu dokonce dokládají, že učení se cizímu jazyk v dětství nemá tak velký vliv, jak se předpokládá. „*Raný začátek (tj. výuky cizího jazyka v mateřské škole) nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky. Argu-*

mentace o všeobecné efektivnosti raného učení (podle zásluhy „čím dříve, tím lépe“) je sporná a někdy slouží spíše komerčním účelům.“ (Fenclová, 2004/2005, str. 41)

V České republice proběhl výzkum na Pedagogické fakultě MU v Brně (2007). Měl za úkol ověřit efektivitu výuky angličtiny u dětí v MŠ s ohledem na ovládnutí angličtiny v dospělosti. Ani tento výzkum neoznačil výuky anglického jazyka v MŠ za efektivní. Úroveň angličtiny v dospělosti neměla souvislost s tím, zda se dítě začalo anglicky učit v MŠ, ZŠ či SŠ.

Najvar a Hanušová (2010) popisují kritické období (věku) pro osvojování jazyka. Toto období se však podle výše zmíněných výzkumů a jejich výsledků týká osvojování si mateřského jazyka, a ne jazyka cizího. Raná výuka cizího jazyka má tedy slabou efektivitu, a to i díky malé kvalifikaci učitelů cizího jazyka. Dá se tedy říct, že je nemožné, aby bilingvismus vznikl u dětí v běžné MŠ, ale nemůžeme vyloučit, že se u dětí rozvine díky výuce cizích jazyků jiná pozitiva např. chování či myšlení. Výjimkami jsou bilingvní mateřské školy, kde je učitel rodilý mluvčí. Výuka je zde podobná spontánnímu osvojování si druhého jazyka, jak je tomu v bilingvní rodině.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část navazuje na poznatky získané při tvorbě teoretické části diplomové práce. Výzkumnou metodou empirické části bylo anonymní dotazníkové šetření zaměřené na učitele mateřských škol. Výzkum je postaven na názorech učitelů na ranou výuku cizího jazyka v mateřské škole. Zjišťovala jsem jaké jsou jejich názory na to, kdy je vhodné s výukou cizího jazyka začít a zda dokážou popsat její dopad v jiných oblastech vzdělávání dětí předškolního věku. V neposlední řadě mě zajímaly důvody učitelů k zavádění výuky do mateřské školy. Tento výzkum probíhal v lednu a únoru 2019. Dotazníky byly rozeslány pomocí e-mailu ředitelkám mateřských škol v České republice s prosbou o jeho předání učitelkám daných škol. Při šetření se projevila velké ochota účastnit se výzkum. Data získané šetřením jsem dále zpracovala do tabulek a grafů.

3.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit informace, které mi umožnily popsat názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání.

3.2 Výzkumné otázky

V souvislosti s cílem výzkumu jsem zformulovala dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou názory učitelů na optimální věk dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka?
2. Jak učitelé popisují dopad výuky cizího jazyka na vývoj mateřského jazyka u dítěte?
3. Jak odůvodňují učitelé výuku cizího jazyka v mateřské škole?

3.3 Výzkumný vzorek

Již z názvu práce vyplývá, že výzkumným vzorkem byli učitelé MŠ z České republiky. Výběr respondentů byl dostupný. Na portále www.survio.com jsem vytvořila elektronický dotazník, který jsem pomocí e-mailu rozeslala ředitelům mateřských škol v České republice s prosbou o jeho vyplnění a přeposlání učitelům dané mateřské školy. V tomto případě nemůžu zjistit návratnost dotazníku. Konečný výzkumný vzorek tvoří 713 respondentů.

3.4 Metoda sběru dat a jejich zpracování

K získání dat jsem v tomto kvantitativně orientovaném výzkumu použila dotazník, který můžete najít v přílohách této práce. Gavora (2010) o dotazníku tvrdí, že je to nejčastěji volená metoda sběru dat, a to z toho důvodu, že ji lidé považují za nejsnazší.

3.4.1 Popis výzkumného nástroje

Výzkumným nástrojem byl dotazník, který jsem použila pro svůj výzkum obsahuje vstupní část, kde je uveden cíl dotazníku, a taky je zde zdůrazněn význam odpovědí respondentů. Ti jsou ujištěni, že odpovídají anonymně. V závěru vstupní části je i poděkování za spolupráci. Poté již následují vlastní položky dotazníku. Dotazník obsahuje 4 otevřené položky, 2 škálové, jednu polouzavřenou a 10 uzavřených. Celkově tedy obsahuje 17 položek. Respondenti se nemusely vždy ztotožnit s odpovědí ano, či ne, a tak jsem volila téměř u každé uzavřené položky únikovou variantu nevím nebo nedokážu posoudit. Jak už jsem zmiňovala, dotazník jsem vytvářela přes portál www.survio.com a administrovala jsem ho přes e-mail ředitelkám mateřských škol, což mě umožnilo získat respondenty z celé České republiky. Díky tomuto způsobu administrace jsem získala velké množství odpovědí za krátkou dobu. Zájem učitelů, podílet se na výzkumu, mě velmi překvapil. V polovině února jsem měla k dispozici 752 vyplněných dotazníků. Postupně jsem každý procházela a nakonec jsem 39 dotazníků vyřadila, kvůli nezodpovězeným otázkám. Konečný výzkumný vzorek tvoří 713 respondentů.

3.4.2 Způsob zpracování dat

Data z dotazníku jsem zpracovala v programu Microsoft Office Excel. Vytvořila jsem si datovou matici, ve které řádky představovali jednotlivé odpovědi respondentů a sloupce položky z dotazníku. Odpovědi v jednotlivých uzavřených, škálových a jedné polouzavřené otázce jsem převedla na kódy (čísla). Takto šli na kódy převést i odpovědi z otevřených otázek číslo 2 a 8. V případě zbylých otevřených otázek a polouzavřené otázky jsem z odpovědí vytvořila kategorie. Po zapsání dat do datové matice jsem spočítala absolutní četnosti a z nich procentuální vyjádření formou relativních četností. To mi pomohlo převést výsledky do vizuální podoby tedy do tabulek a grafů.

3.5 Limity výzkumu

Bohužel musím konstatovat, že má můj výzkum určité omezení. Jejich definice může být přínosem do budoucna jak pro mě, tak i pro další práce v této oblasti. Za první nedostatek považuji to, že v dotazníku chybí otázky na zjištění sociodemografických dat, které by mi umožnily interpretovat výsledky výzkumu například v závislosti na vzdělání respondentů. Výzkum je tak pouze deskriptivní. Některé otázky v dotazníku mohly působit sugestivně. Na druhou stranu považuji za úspěch získání velkého množství respondentů.

4 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se první zaměřím na výsledky dotazníkového šetření. Ty budu prezentovat pomocí tabulek a grafů, které doplním komentářem. Nakonec vyhodnotím výzkumné otázky, které jsem si položila.

4.1 Výsledky dotazníkového šetření

Položky v dotazníku by se daly rozdělit na dvě oblasti. První je informace o nabídce výuky cizího jazyka v MŠ a druhá se věnuje postojům učitelů k výuce cizího jazyka v mateřské škole.

A. Informace o nabídce výuky cizího jazyka v MŠ

Otázka č. 1) Dochází ve Vaší MŠ k výuce cizího jazyka?

Z tabulky uvedené níže můžeme vyčíst, že téměř polovina učitelů uvedla, že se v mateřské škole, kde pracují cizí jazyk vyučuje. Je to poměrně velké číslo a ukazuje, že se nabídka výuky cizího jazyka v mateřských školách stává skoro samozřejmostí.

Tabulka 1 Zjištění, zda v MŠ dochází k výuce cizího jazyka

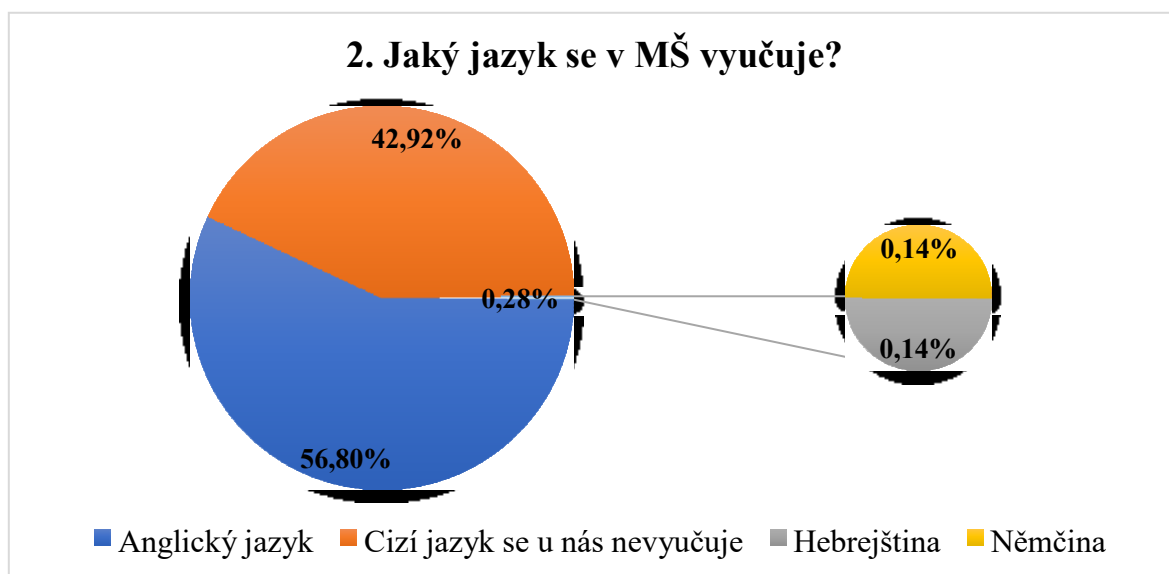
Dochází ve Vaší MŠ k výuce cizího jazyka?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	407	57,08%
Ne	306	42,92%
celek	713	100,00%

Otázka č. 2) Pokud jste v otázce č.1 zvolil/a odpověď ANO, napiš, jaký jazyk to je.

Tato otázka navazuje na otázku číslo 1. Z odpovědí jsem zjistila, že když už se v mateřské škole cizí jazyk vyučuje, tak je to téměř vždy jazyk anglický (necelých 58 %). Jedná se o nejpoužívanější jazyk po celém světě a především je to jazyk, který se pak učí děti na základní škole, a tak je jeho volba logická. Jen dva respondenti uvedli jazyk jiný, a to německý a hebrejský. Zbývající respondenti odpověděli na otázku číslo 1 ne, a tak otázku číslo dva nevyplňovali. 8 respondentů uvedlo, že v mateřské škole krom anglického jazyka pro české děti nabízí český jazyk pro cizince. Tuto odpověď jsem však nezaznamenávala

do grafu, protože výzkum se zaměřoval na výuku cizích jazyků, kterým pro nás český jazyk není.

Graf 1 Jaké cizí jazyky se vyučují v mateřských školách



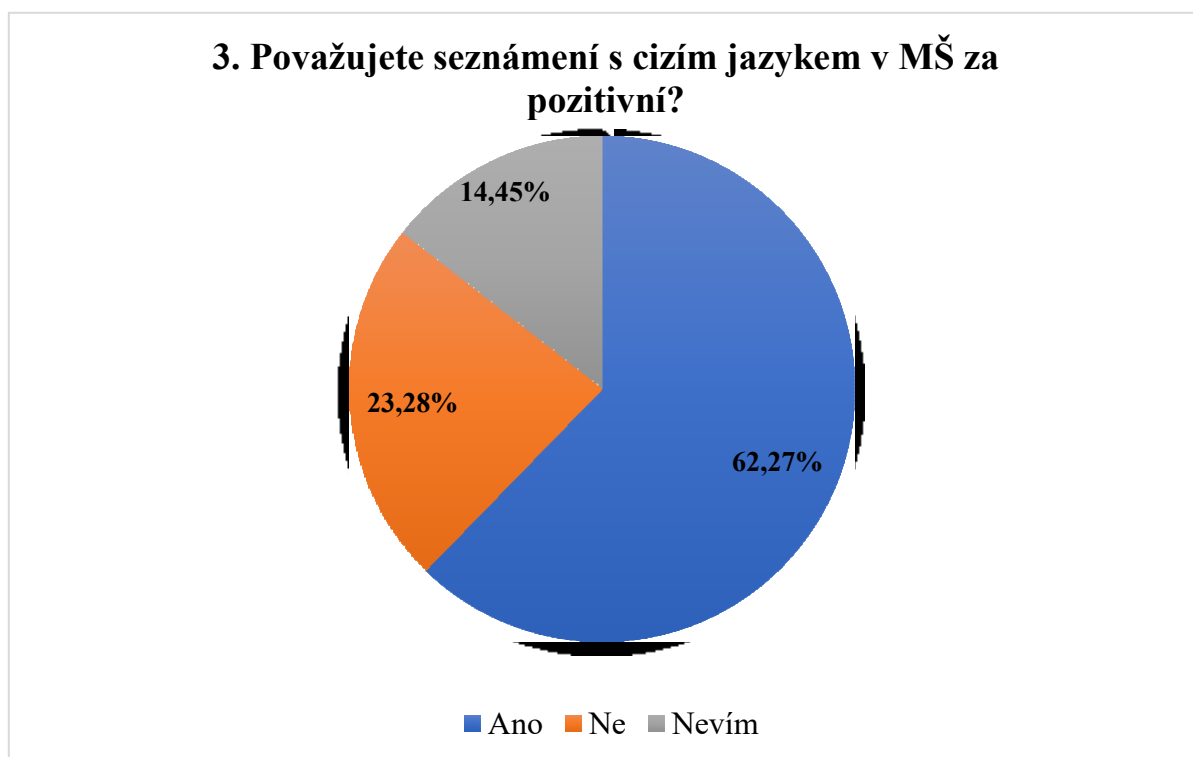
A. Postoje učitelů k výuce cizího jazyka v mateřské škole

Otázka č. 3 a 4) Považujete to, že se děti seznamují s cizím jazykem již v předškolním věku za pozitivní? Odůvodnění odpovědi.

Výsledky ukázaly, že učitelky mají spíše pozitivní názor na výuku cizího jazyka v MŠ. Více než polovina, tedy 62 % respondentů, totiž na tuto otázku odpovědělo **ano**. Tuto odpověď nejčastěji odůvodňovali tím, že má pak dítě v budoucnu výhodu oproti ostatním, co se cizí jazyk v MŠ neučili. Tuto výhodu má pak při učení se cizího jazyka na základní škole, ale i při jeho používání v budoucím životě. Dále se často vyskytoval důvod, že se dítě v předškolní věku snadno a rychle učí. Vybrala jsem na ukázkou odpověď jedné respondentky: „Děti se velmi rychle a bez problémů učí druhý jazyk. Jsem matkou dětí, na které se od narození mluví česky a německy. Jejich výsledky jsem nadšena. V MŠ měly anglický jazyk a vystačily si s ním celý první ročník na ZŠ.“ Učitelé zdůrazňovali také to, že jsou výuce nakloněni, pokud je vedena jako seznamování se s cizím jazykem formou hry, která je pro dítě v tomto věku velmi důležitá. V neposlední řadě zdůrazňovali, že nejde jen o učení se cizímu jazyku, ale uvědomění si, že na světě nejsme sami, čímž děti získají povědomí i o jiné kultuře. Například odpověď: „Děti to baví a je to pro ně i informace, že nemluví všichni stejně. Mám osobní zkušenost, jak je pro malé dítě nepochopitelné, že v cizině nikomu nerozumí a oni nerozumí jemu.“ Za zmínku stojí ještě jedna kategorie

odpovědí a to ta, ve které učitelé neměli s výukou problém, pokud je dítě bez vad řeči. Na ukázkou uvádím odpověď jednoho z respondentů: „*Myslím si, že výuka cizího jazyka v předškolním věku není na škodu v případě, že dítě zvládá velmi dobře svůj mateřský jazyk (bez jakékoliv jazykové vady).*“ K odpovědi **ne** se v otázce číslo 3 přiklonilo 23 % respondentů. Nejčastěji zmiňovaný důvod byl, že mají děti v dnešní době velké množství logopedických vad a neovládají svůj mateřský jazyk (malá slovní zásoba, špatná gramatika). Příklad odpovědi: „*Myslím, že je důležité umět především mateřský jazyk. Je potom smutné, když se předškoláčka zeptáte, jakou barvu pastelky drží v ruce a on vám místo žlutá odpoví yelow...*“ Druhou nejčastější odpovědí bylo, že stačí když se dítě cizí jazyk začne učit až na ZŠ. Odpověď **nevím** pak zvolilo 14 % respondentů. Ti jako důvod této volby uvedli to, že je to individuální. Nejsou tak ani pro, ani proti, ale uváděli, že by cizí jazyk vyučovali jen u dětí nadaných, pocházejících z bilingvních rodin nebo u dětí na jejichž výuce by se doma podílely i rodiče. Někteří nedokázali odůvodnit svou odpověď v položce číslo 3 a jako důvod napsali **nevím**. Dále tuto odpověď odůvodňovali i tím, že si uvědomují možný přínos výuky cizího jazyka v MŠ, ale do protikladu často stá- věli to, že má dítě problémy v mateřském jazyce, takže to nepovažují za vhodné (kombina- ce kategorií při odpovědích ano a ne). Další odpovědi respondentů jsou vyznačeny níže v tabulkách.

Graf 2 Zjištění názoru na seznamování děti z MŠ s cizím jazykem



Tabulka 2 Zdůvodnění odpovědi ano

Zdůvodnění respondentů při odpovědi ANO	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výhoda v budoucnu (učení v ZŠ i v životě)	174	24,40%
Děti se snadno, rychle a rády učí	129	18,09%
Povědomí o cizím jazyku a kultuře	72	10,10%
Seznámení s cizím jazykem formou hry	123	17,25%
Pokud je dítě bez vad řeči tak ano	60	8,42%
Aj je všude kolem nás	14	1,96%
Je to nutné	9	1,26%
Pokud je dítě z bilingvní rodiny tak ano	10	1,40%
Zpestření docházky do MŠ	2	0,28%
Kvalitní učitel/ lektor	6	0,84%
Vhodné u dětí 5-6 let	9	1,26%

Zdůvodnění respondentů při odpovědi NE	Absolutní četnost	Relativní četnost
Děti neovládají mateřský jazyk a mají logopedické vady	207	29,03%
Nenávaznost v ZŠ	14	1,96%
V ZŠ stačí	34	4,77%
Tlak rodičů	3	0,42%
Kroužek cizího jazyka nestačí	8	1,12%
Pouze u českých dětí české děti	1	0,14%

Tabulka 3 Zdůvodnění odpovědi ne

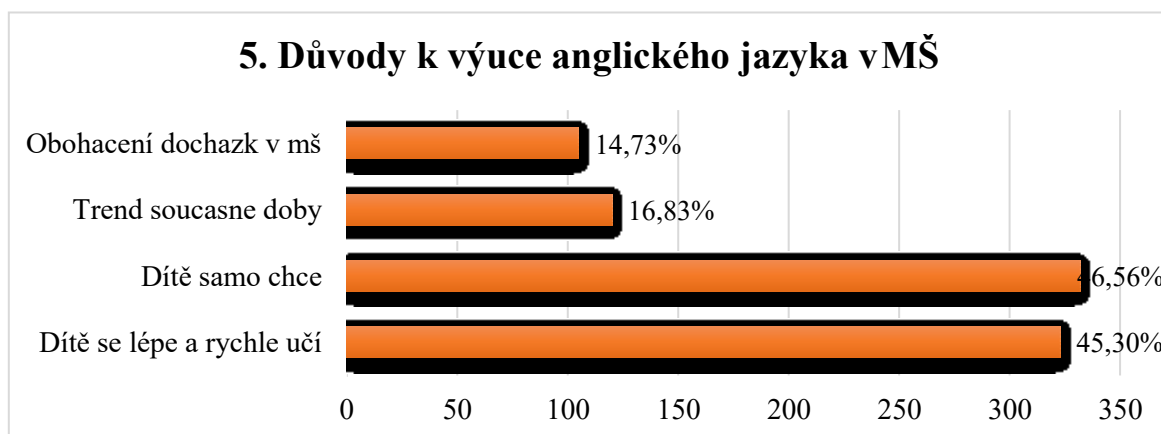
Tabulka 4 Zdůvodnění odpovědi neví

Zdůvodnění respondentů při odpovědi NEVÍM	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevím	9	1,26%
Je to individuální	16	2,24%

Otázka č. 5) Jaký z níže uvedených důvodů, by Vás ovlivnil při rozhodování, zda výuka cizího jazyka v předškolním věku ano či ne?

V této položce si respondenti volili důvod, který by je ovlivnil k výuce cizího jazyka u dětí předškolního věku. Nejčastěji zmiňovali, že by je ovlivnil samotný zájem dítěte (necelých 47 % respondentů) a hned vzápětí to, že se dítě v předškolním věku lépe a rychle učí (45 % respondentů). Tyto odpovědi se poměrně často objevovaly u více položek z dotazníku. Je tak patrné, že učitelé respektují zájem dítěte a využívají jeho předpokladů pro učení se něčemu novému. Respondenti měli u této položky možnost zatrhnout i vícero odpovědí, a také toho dost často využívali. U této položky, měli krom toho možnost doplnit i svou vlastní odpověď. Překvapivě ji využilo docela hodně respondentů (75) a nejčastěji odpovídaly, že by je žádný z nabídnutých důvodů nepřesvědčil. Byly to ti respondenti, kteří již ve třetí otázce vyjádřili negativní postoj k výuce cizího jazyka u dětí předškolního věku. Další odpovědi se vyskytovali jen zřídka a uvádím je v tabulce pod grafem.

Graf 3 Zjištění důvodů k výuce cizího jazyka



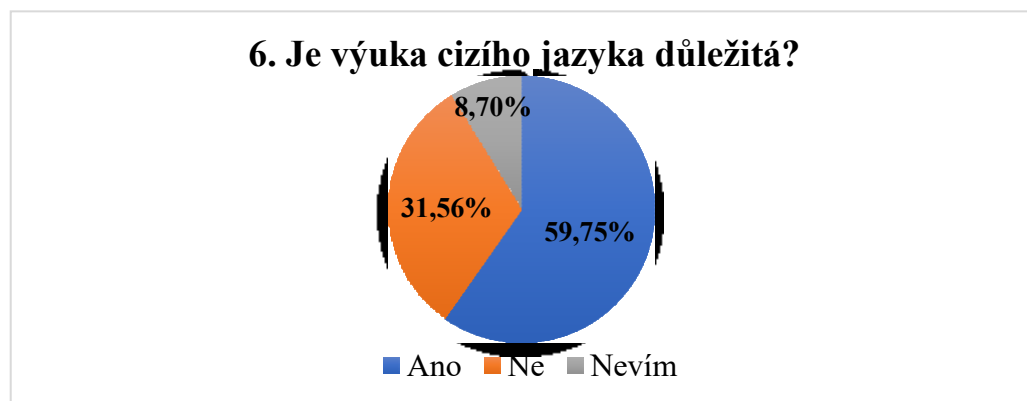
Tabulka 5 Důvodů k výuce cizího jazyka-vlastní odpovědi

Vlastní odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žádný	30	4,21%
Bilingvní rodina	9	1,26%
Kvalitní učitel/ lektor výuky Aj	7	0,98%
Dostatečně rozvinutý mateřský jazyk	9	1,26%
Hravá forma seznámení	6	0,84%
Vnímavé dítě předškolního věku	3	0,42%
Zájem rodičů	3	0,42%
Umožil by mi to provoz MŠ	1	0,14%
Návaznost na ZŠ	2	0,28%
Pomáhá to budovat jeho sebedůvěru	1	0,14%
Je to individuální	1	0,14%
Spolupráce v rodině.	1	0,14%
Je to normální	2	0,28%

Otázka č. 6) Považujete jako učitelka, výuku cizího jazyka za důležitou?

Tato položka má obecný charakter. Není zaměřená na děti předškolního věku, ale má za cíl zjistit postoj učitelů k samotné výuce cizího jazyka. Chtěla jsem jí zjistit, jak moc považují učitele výuku cizího jazyka za důležitou. Podle mě totiž není výuka cizího jazyka pro život až tak důležitá, ale může za to především vlastní zkušenost a to taková, že já sama nepoužívám cizí jazyk v rámci svého zaměstnání a neláká mě ani cestování. Můžu si tak teď momentálně říct, že pro mě není výuka cizího jazyka důležitá a i díky tomu byl můj počáteční názor na výuku cizího jazyka ne moc příznivý. Podle grafu můžeme vidět, že nečtyřech 60 % respondentů považuje výuku cizího jazyka za důležitou, 32 % respondentů ji za důležitou nepovažuje a zbylých 9 % respondentů zvolilo odpověď nevím. Výsledky této položky mě překvapily, protože jsem předpokládala, že budou respondenti přikládat výuce cizího jazyka větší důležitost. U této otázky mohl nastat problém v tom, že respondenti nepochopily její obecný charakter a přemýšleli nad ní ve vztahu k dítěti předškolního věku.

Graf 4 Zjištění názorů na důležitost výuky cizího jazyka



Otázka č. 7) Co se Vám na výuce cizího jazyka v předškolním vzdělávání líbí nebo naopak nelíbí?

Tato otevřená položka dala respondentům možnost vyjádřit vlastní názor. Odpovědi rozdělené do kategorií můžete vidět v následující tabulkách. Na výuce anglického jazyka se učitelům mateřských škol líbí hlavně učení formou hry, které je pro toto období předškolního věku nejdůležitější. Dále zmiňovali jako pozitivní možnost rodilého mluvčího. Uvědomují si, že výuka cizího jazyka v předškolním věku může mít za důsledky výhody v budoucnu (při učení se i používání cizího jazyka), a právě to se jim na této výuce líbí. Další často zmiňovaná odpověď se vyskytovala i u předchozích otázek a je jí, ta, že se dítě snadno a rychle učí v předškolním věku. „Nasává“ informace kolem sebe jako „houba“ a právě to se učitelům při výuce cizího jazyka líbí. Mnozí ji berou alespoň jako zpestření docházky, anebo jako možnost, jak si získat povědomí o tom, že na světě nejsme sami. Zajímavou odpověď uvedl jeden respondent, který na výuku cizího jazyka v mateřské škole pohlíží jako na možnost, přivést do mateřské školy mužský element v podobě učitele, či lektora. Naopak se respondentům nelíbí, když se cizí jazyk učí dítě, které má problémy v oblasti mateřského jazyka (nejčastěji zmiňovali logopedické vady). Nelibost spatřují i v nekvalitním učiteli, či lektorovi. Uváděli, že výuku provádí buď učitel s malou znalostí cizího jazyka, anebo lektor, který zas ovládá jen cizí jazyk a chybí mu vzdělání v oblasti vývojové psychologie a předškolní didaktiky. To má podle nich za následek, že lektoři kladou na děti vysoké nároky, anebo, že je nedokáží usměrnit kvůli nevhodné volbě organizační formy a metod práce s dětmi. Tomuto tématu jsem věnovala pozornost i v teoretické části a zdůrazňovala jsem potřebu kvalitního učitele cizích jazyků v mateřské škole. Další často opakovanou odpovědí na tuto položku, byla ta, že se respondentům výuka cizího jazyka (uváděli anglický) nelíbí vůbec. Myslí si, že učit se cizí jazyk v mateřské škole je zbytečné a uváděli, že

je to brzy. S tím souvisely i jejich odpovědi, které kritizovaly to, že na základní škole není plynulá návaznost a děti se tak začínají učit jazyk od začátku. Další odpověď, kterou respondenti uváděli byla, že se jim nelíbí zbytečné přetěžování dětí, kterým podle nich výuka cizího jazyka je. Tuto odpověď okomentovali tak, že by se dítě mělo především hrát a rozvíjet se v úplně jiných oblastech (uváděli oblast psychickou, sociální, kognitivní a oblast rozvoje mateřského jazyka). Mezi odpověďmi respondentů se objevily dvě takové, které nejdou zařadit ani do jedné tabulky. Šest z nich (1 %) totiž odpovědělo, že je to individuální a 5 % nedokázalo na tuto položku jasně odpovědět a zvolilo tak odpověď nevím. Celkově se tak v odpovědích objevilo 443 pozitivních odpovědí, 384 negativních a 25 neutrálních.

Tabulka 6 Zjištění, co se učitelům na výuce cizího jazyka v MŠ líbí

Na výuce cizího jazyka se mi líbí:	Absolutní četnost	Relativní četnost
učení formou hry	215	30,15%
rodilý mluvčí	16	2,24%
Děti se učí snadno a rychle	45	6,31%
Seznámení s novým jazykem a kulturou	41	5,75%
Výhoda v budoucnu	54	7,57%
Zpestření docházky V MŠ	23	3,23%
že to děti baví	32	4,49%
vše	6	0,84%
považuji to za nutnost	1	0,14%
metodiky a materiály pro výuku anglického jazyka	4	0,56%
malé výukové skupiny	1	0,14%
že to přiláká rodiče do MŠ.	1	0,14%
možnost učitele mužského pohlaví	1	0,14%
že není umožněna všem dětem	1	0,14%
v případě dětí nadaných a těch se kterými pracují doma rodiče	2	0,28%

Tabulka 7 Zjištění, co se učitelům na výuce cizího jazyka v MŠ nelíbí

Na výuce cizího jazyka se mi nelíbí:	Absolutní četnost	Relativní četnost
že není návaznost V ZŠ	23	3,23%
nekvalitní učitel/lektor	52	7,29%
přetěžování dětí	30	4,21%
učení angličtiny při problémech s mateřským jazykem	146	20,48%
Cizí jazyk v MŠ se mi nelíbí vůbec	67	9,40%
Tlak rodičů	28	3,93%
že může dojít k narušení mateřského jazyka	8	1,12%
plošné zavádění	2	0,28%
Výuka formou kroužku	21	2,95%
že je to jen trend současné doby	4	0,56%
neukázněnost dětí na výuce	1	0,14%
že nejsou kvalitní metodiky pro výuku cizího jazyka v MŠ	2	0,28%

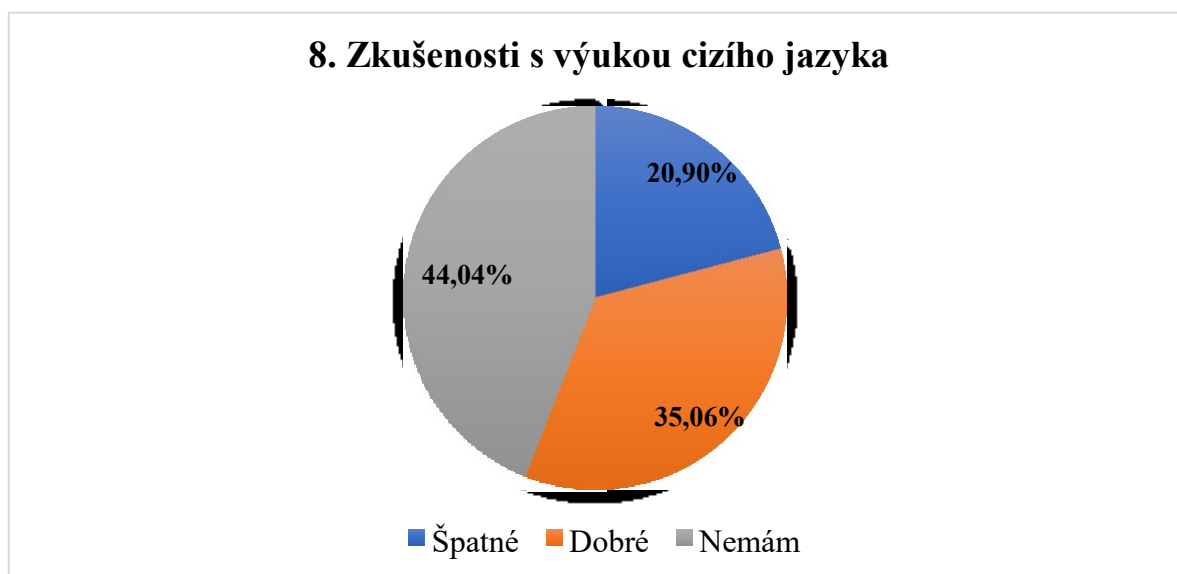
Otázka č. 8) Pokud máte s výukou vlastní zkušenosti napište, jaké jsou.

Cílem této otázky bylo zjistit, jestli mají učitelé s výukou cizího jazyka vůbec zkušenosti. K otázce měli nápovědu, že mají odpovídat, zda jsou jejich zkušenosti dobré nebo špatné, popřípadě že žádné nemají. V následujícím grafu můžeme vidět, jak odpovídali. Téměř polovina respondentů (44 %) s výukou cizího jazyka v MŠ nemá zkušenosti. U těch, co mají převažují spíše ty dobré oproti špatným, ale rozdíl není moc velký. Někteří respondenti nepopsali jen jakou zkušenost mají, ale přidali k ní i slovní komentář. Ty jsem rozdělila do kategorií. U špatných zkušeností popisuje 17 respondentů nespokojenost s kroužkem anglického jazyky, který probíhá většinou jednou týdně po dobu 30-45 min. Uvádí, že je tato forma nedostatečná a děti si v kroužku osvojují jen slovíčka, které stejně zapomenou. Dalších 23 respondentů tuto špatnou zkušenost připisuje především řečovým problémům a malou slovní zásobou v mateřském jazyce u dětí předškolního věku, které jsou do kroužků anglického jazyka přihlášeny. Jeden z respondentů uvádí, „že u dětí s problémovým vývojem řeči je dvojjazyčná výchova problémem.“ K malé slovní zásobě

děti se vyjádřil velmi jasně jeden z respondentů: „*Mám zkušenost například s barvami. Dítě umí barvy pojmenovat v anglickém jazyce, ale v českém ne. Podle mě je to jedna z nejdůležitějších chyb.*“ Velmi důležitý v rámci zkušeností učitelů mateřských škol, je pro respondenty učitel či lektor, který výuku cizího jazyka vede. 19 učitelů popisovalo svou špatnou zkušenost s učitelem, či lektorem tak, že externí lektor děti nezvládal a neuměl s nimi pracovat. Také, že lektoři učili děti, podobným způsobem jako se učí cizí jazyk ve školních lavicích (memorování), což vedlo k nezájmu dětí o tuto aktivitu. Špatné zkušenosti měli i s učitelkami z vlastních řad, které zas pro změnu neovládaly dobře cizí jazyk. Uváděli především nedostatky ve výslovnosti, a tím pádem projevovali své obavy o to, že si dítě tento špatný vzor osvojí. Na druhou stranu 32 respondentů popisovalo dobrou zkušenost s kvalitním lektorem, rodilým mluvčím a učitelem z mateřské školy, kteří měli cizí jazyk osvojen na dobré úrovni samozřejmě i s výslovností. Jako příklad uvedu dobrou zkušenost jednoho respondenta, který napsal: „*Výuku vedla pedagogická pracovnice (cizinka) mluvící anglicky. Ona se učila česky od dětí a děti anglicky od ní při společných hrách, vycházkách apod. Bylo to velice pěkné a pozitivní.*“ Mezi další špatné zkušenosti zařadilo 13 respondentů nenávaznost v základní škole. Popisovali, že děti to, co se naučily v MŠ zapomenou, protože výuka cizího jazyka začíná až v 3. třídě a když už začne tak se děti učí vše od začátku. Jeden z respondentů uvedl příklad na vlastním dítěti: „*Můj syn chodil na kroužek Aj od cca čtyř let. Byl nadšený, paní lektorka to vedla skvěle, nápaditě. Pak začal chodit do ZŠ a v podstatě se vše učil od začátku znovu, jen v méně zajímavé podobě. Dnes bych možná výuku cizího jazyka v předškolním věku vynechala, ale je to jen můj osobní názor.*“ Objevily se, ale i odpovědi (7 respondentů), kteří vnímají výuky cizího jazyka jako jistou výhodu do budoucna právě při výuce v základní škole. Tuto výhodu spatřují především v tom, že je cizí jazyk nezaskočí. Posledních 26 respondentů, kteří svoje dobré zkušenosti více specifikovali, uvedlo, že vnímají jako dobrou zkušenost s výukou cizího jazyka především to, že to baví samotné děti, které to berou jako zpestření docházky do mateřské školy, při kterém si formou hry osvojí základy cizího jazyka. Jedna respondenta uvedla svou vlastní zkušenost s výukou jazyka, která ji poznamenala natolik pozitivně, že je z ní teď učitelka anglického jazyka právě u dětí v mateřské škole: „*Matně si pamatuji, že jsem už v MŠ navštěvovala kroužek AJ, který mě velmi bavil. Nepamatuji si, co jsme dělali, ale mám v sobě uchovaný příjemný pocit z učení se angličtiny. Dnes působím jako učitelka v bilingvní třídě MŠ, kde mám na starosti právě výuku anglické části. Vidím, jak angličtina děti baví, jak se na ni těší, co jsou schopní si zapamatovat, a hlavně angličtinu brát jako*

přirozenou součástí dne, nebojí se ji použít, i když umí jen omezené fráze a slova. Nemají ostych, je to přirozené.“ Zbylí respondenti svou odpověď již nezdůvodňovali.

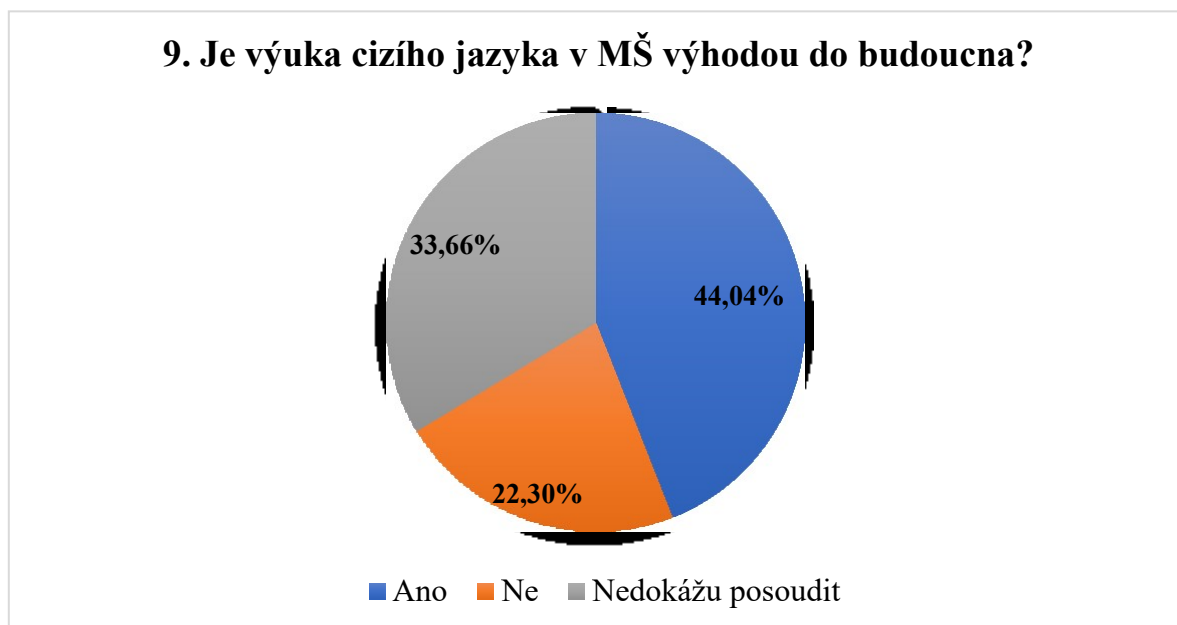
Graf 5 Zjištění zkušeností učitelů s výukou v MŠ



Otázka č. 9) Myslíte si, že děti, které se začnou jazyk učit v předškolním věku, mají v budoucnu výhodu při jeho výuce?

Jak můžete vidět v grafu níže, odpovědi respondentů na tuto otázku jsou dost vyrovnané. Převažuje odpověď ano (44 %). Respondenti hned za odpovědí ano nejčastěji volili variantu nedokážu posoudit. U této položky jsem předpokládala, že budou respondenti volit únikovou variantu odpovědi, a to z toho důvodu, že než začne výuka cizího jazyka na základní škole, uběhne dlouhá doba. Výuka na ZŠ probíhá většinou od 3. třídy a učitelky mateřských škol se většinou s dětmi, které jsou již ve škole dále nestýkají. Tím pádem je pro ně obtížné odhadnout důsledek výuky cizího jazyka v mateřské škole na jeho výuku v základní škole. Obecně se za výhodu považuje to, že děti, které se začaly učit cizí jazyk v mateřské škole, alespoň mají povědomí o tom, že nějaký cizí jazyk vůbec existuje a taky to, že pokud si dítě v rámci předškolní výuky cizího jazyka osvojilo správnou výslovnost, bude pro něj tato získaná dovednost výhodou. Učitelé zmiňují v odpovědích na otevřené otázky, že pokud by byla zaručena kontinuita mezi výukou cizího jazyka mateřské školy a následný výuce jazyka hned v první třídě základní školy tak by právě předškolní výuka mohla být pro budoucí výuku cizího jazyka velkým přínosem.

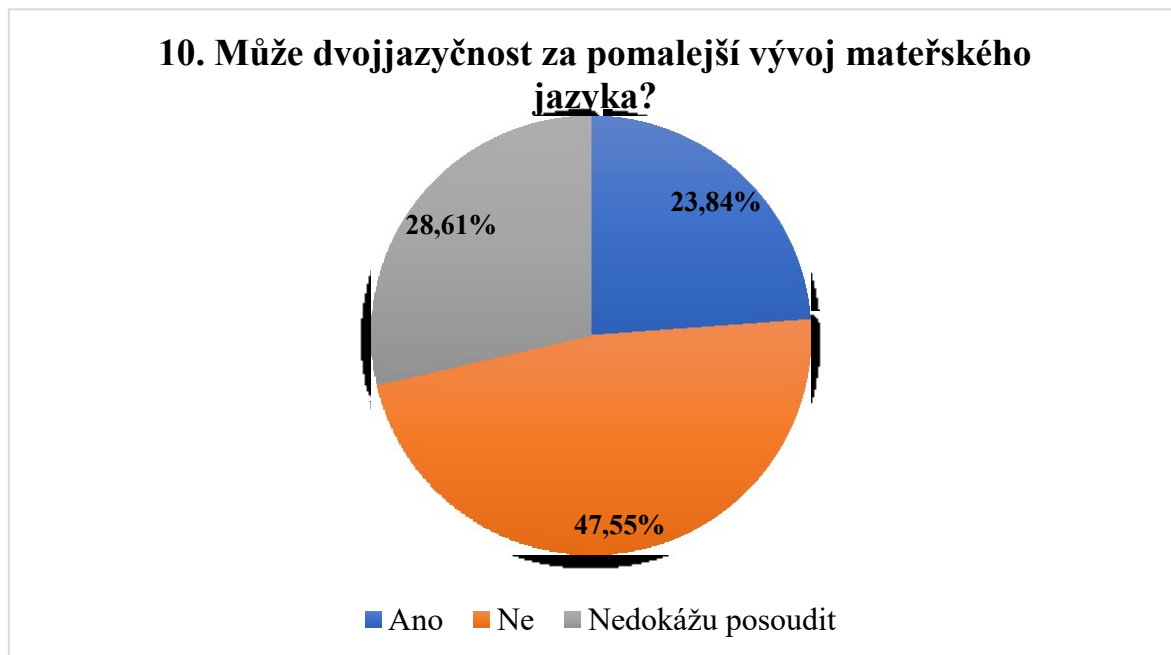
Graf 6 Zjištění názoru učitelů na výhodu výuky cizího jazyka v budoucnu



Otázka č. 10) Myslíte si, že u dvojjazyčných dětí dochází k pomalejšímu vývoji mateřského jazyka?

Téměř polovina respondentů (48 %) se přiklonilo k odpovědi ne, takže si nemyslí, že by osvojení si druhého jazyka mělo za vliv pomalejší vývoj jazyka mateřského. Zbylí respondenti se rozdělili téměř stejně mezi odpovědi ne a nedokážu posoudit. V rámci únikové odpovědi platí to stejné jako u předchozí dotazníkové položky. Pokud učitelé nejsou v budoucnu s dítětem, které se učilo cizí jazyk v mateřské škole, v kontaktu, nemůžou tuto skutečnost objektivně posoudit. Pokud mají k výuce cizího jazyka celkově negativní postoj, mohou pomalejší vývoj mateřského jazyka přisuzovat právě výuce jazyka cizího. To, že by mohla výuka cizího jazyka vést k opoždění ve vývoji cizího jazyka, je však mýtus, který není nijak vědecky podložen. Vývoj mateřského jazyka je u každého dítěte individuální a to, že dítě, které se učí cizí jazyk, začne mluvit později mateřským jazykem než děti v jeho okolí, nemusí být nutně způsobeno právě výukou cizího jazyka.

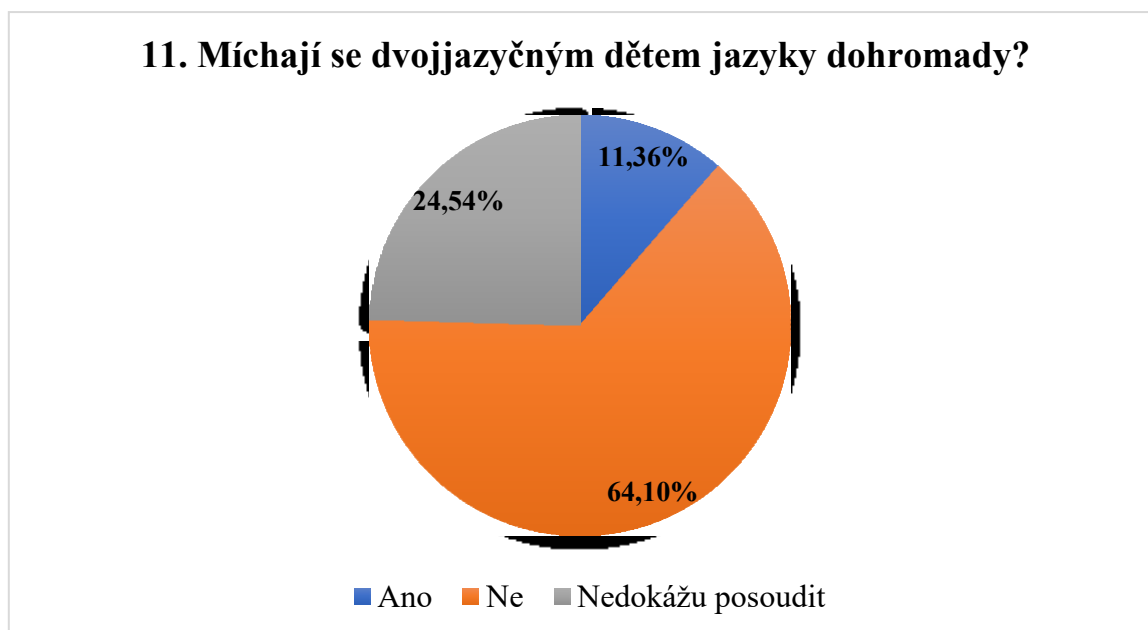
Graf 7 Názor učitelů na pomalejší vývoj jazyka v důsledku dvojjazyčnosti



Otázka č. 11) Myslíte si, že u dvojjazyčných dětí se mateřský a cizí jazyk míchají dohromady, a to i v pozdějším věku (dospívání)?

Učitelé mateřských škol, jak můžete vidět v grafu, si spíše nemyslí, že by u dětí v budoucnu docházelo k míchání mateřského jazyka s cizím. Pouhých 11 % respondentů si myslí, že k tomu v budoucnu dojde.

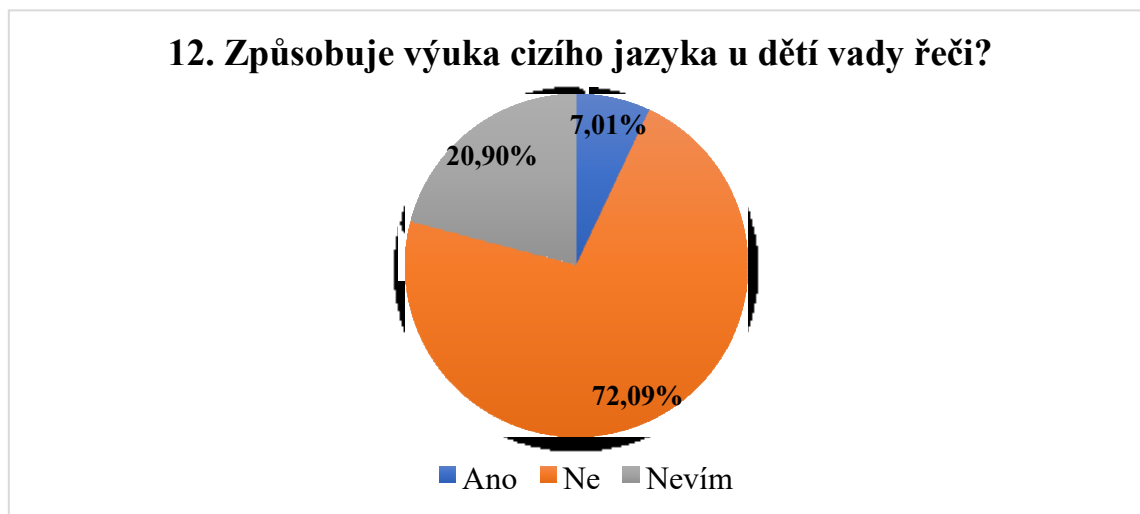
Graf 8 Názor učitelů na míchání dvou jazyků v důsledku dvojjazyčnosti



Otázka č. 12) Myslíte si, že výuka cizího jazyka v předškolním věku způsobuje vady řeči?

Téměř tři čtvrtiny respondentů (72 %) si nemyslí, že by výuka cizího jazyka způsobovala dětem vady řeči. Dále se přikláněli spíše k odpovědi nevím a jen 7 % respondentů si myslí, že vady řeči tato výuka způsobuje. Logopedové ovšem tvrdí, že pokud dítě neovládá sykavky, nemělo by se zatěžovat výukou cizího jazyka, který by mohl zamezit jejich nápravě.

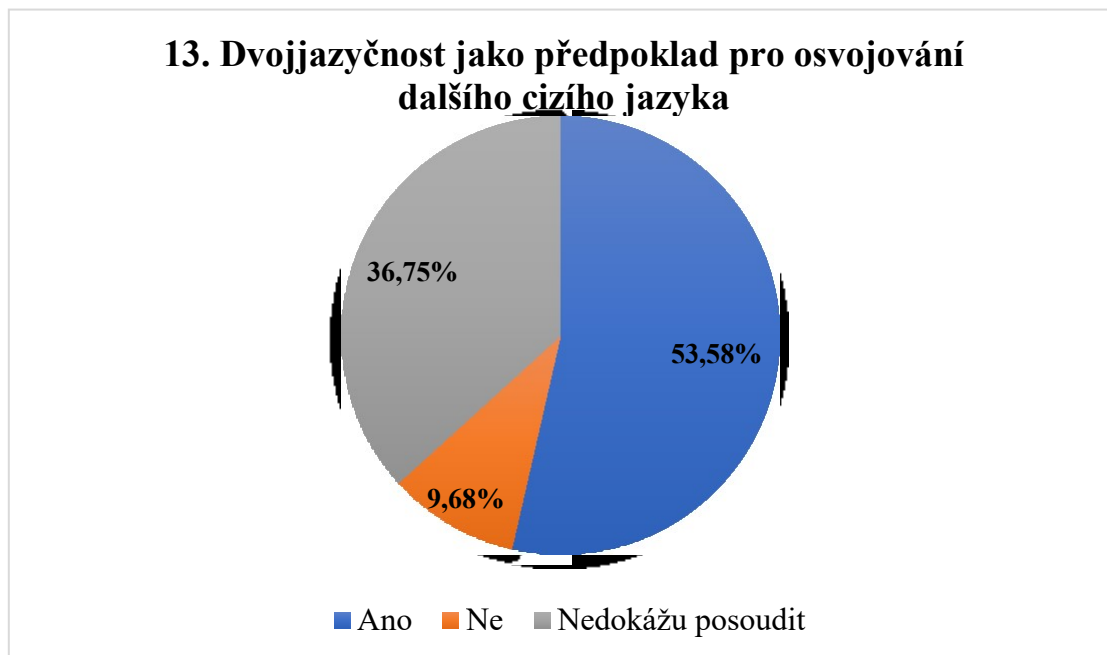
Graf 9 Názor učitelů na způsobení vad řeči výukou cizího jazyka



Otázka č. 13) Myslíte si, že dvojjazyčně děti mají lepší předpoklad pro osvojování si dalšího cizího jazyka?

Polovina respondentů (54 %) si myslí, že pokud dítě osvojí dva jazyky, má lepší předpoklad pro osvojení si dalšího tedy třetího cizího jazyka. Zbytek respondentů zvolilo spíše odpověď, že to nedokáží posoudit a 10 % respondentů si myslí, že tomu tak není. Respondenti se v tomto případě dělí téměř na polovinu, co se týká názoru na tuto otázku. V České republice je typické, že se v základní škole začíná na prvním stupni vyučovat anglický jazyk. Druhý jazyk se pak většinou přidává až na středních školách. Obecně je sdílen ve společnosti názor, že člověk, který má již osvojeny dva jazyky (cizí a mateřský), bude mít snazší cestu k osvojení si jazyka třetího. Já se s tímto názorem moc neztotožňuji, protože si myslím, že když jsou dva jazyky od sebe odlišné například v gramatice a výslovnosti, tak nemůže být jejich osvojování podobné a tím pádem snazší. Výsledky odpovědí na tuto položku dotazníku ukazují, že ani názory učitelů mateřských škol, kteří přispěli svými odpověďmi k mému výzkumu, nemají vyhranění názor na tuto otázku.

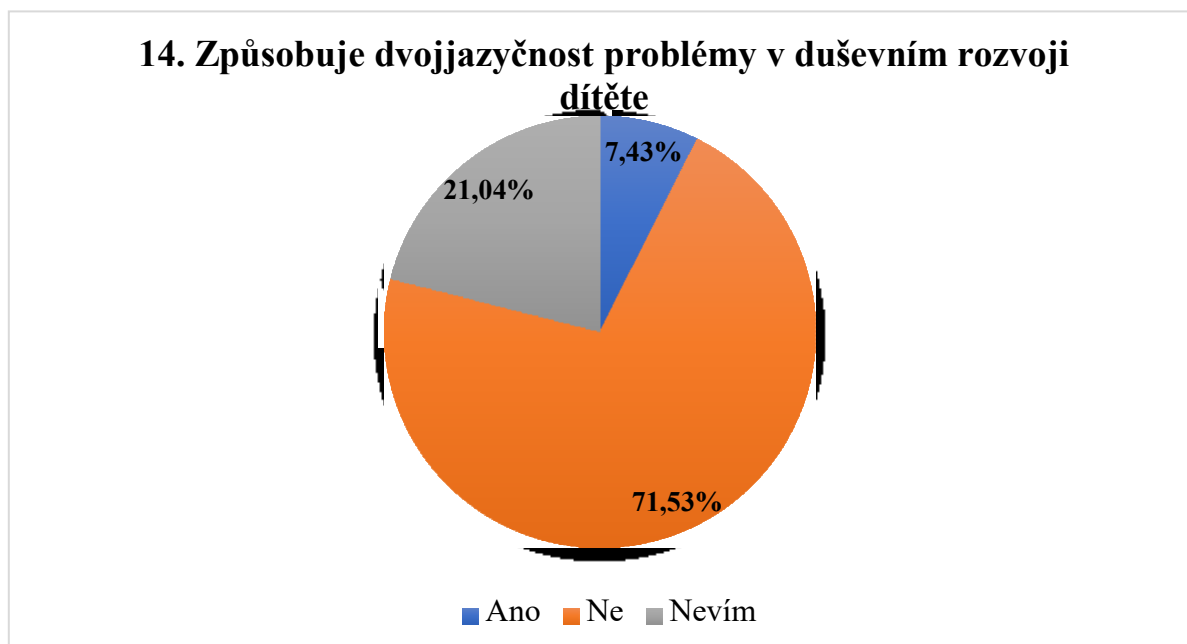
Graf 10 Náзор učitelů na výhodu při osvojování si třetího jazyka v důsledku dvojjazyčnosti



Otázka č. 14) Myslíte si, že dvojjazyčnost dětí může mít za následek problémy v duševním rozvoji dítěte?

Jak můžeme vidět v následujícím grafu, respondenti si nemyslí, že by dvojjazyčnost negativně ovlivnila duševní rozvoj dítěte. Pouhých 7 % respondentů si myslí, že by mohla mít problémy v této oblasti za následek.

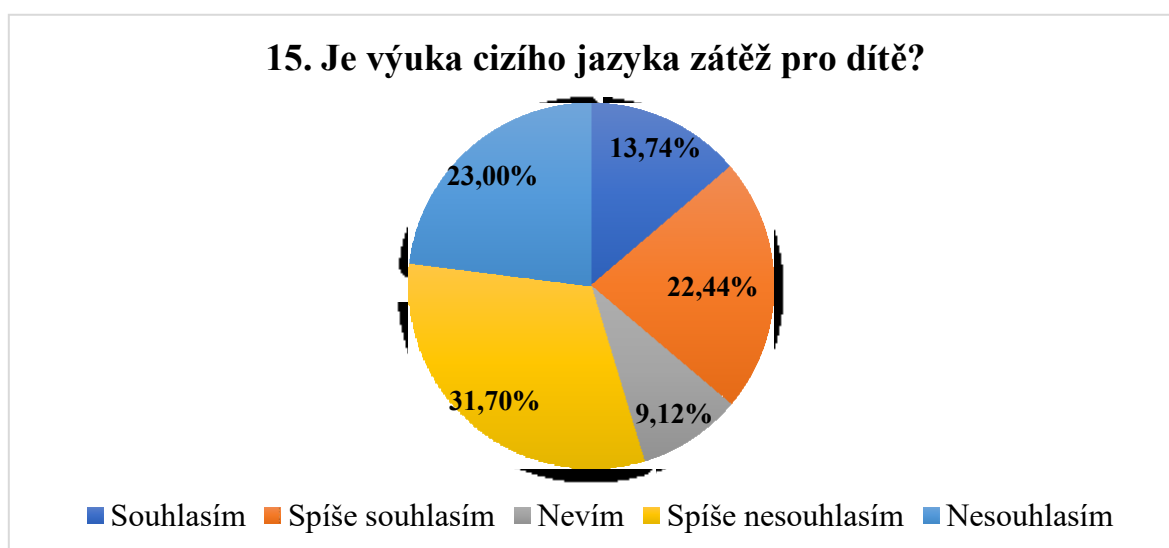
Graf 11 Náзор učitelů na problémy v duševním rozvoji v důsledku dvojjazyčnosti



Otázka č. 15) Myslíte si, že výuka cizího jazyka v mateřské škole je zbytečná zátěž pro dítě?

Respondenti u této položky volili nejčastěji odpověď spíše nesouhlasím (31 %) a hned za ní nesouhlasím (23 %). Opačný pól škály tedy odpověď souhlasím označilo 14 % a spíše souhlasím 22 % respondentů. Pouhých 9 % respondentů využilo únikovou variantu (odpověď nevím).

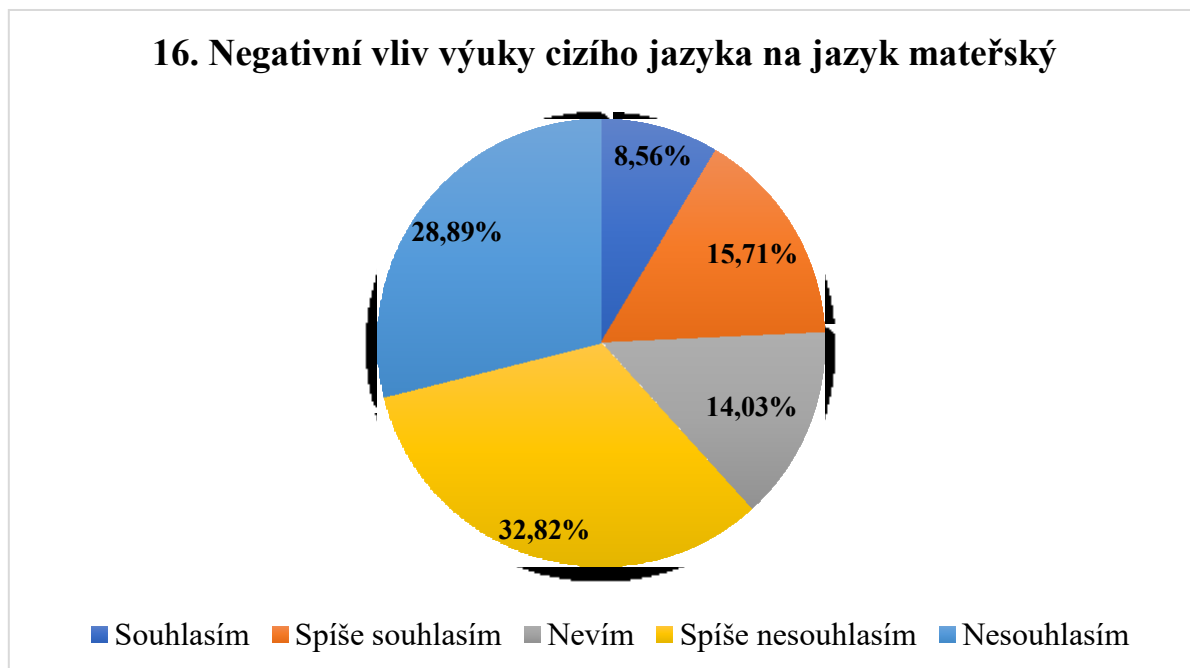
Graf 12 Zjištění názoru učitelů na to, zda učitelé vnímají výuka cizího jazyka jako zátěž

**Otázka č. 16) Myslíte si, že výuka cizího jazyka v mateřské škole negativně ovlivňuje vývoj mateřského jazyka?**

Níže v grafu můžeme vidět, že učitelé s tímto tvrzením spíše nesouhlasí (33 %). Hned za touto volbou se nejčastěji objevovala odpověď nesouhlasím (29 %). V této otázce byla použita úniková odpověď nevím větším množstvím respondentů, než u předchozí otázky (14 %). Tato položka byly posunuta dál od položky, která zjišťovala názory učitelů na dopad cizojazyčné výuky na pomalejší vývoj mateřského jazyka, protože, kdyby byly tyto položky respondentům položeny hned po sobě tak by se jim mohlo zdát, že se ptám na to stejné. První položka se týkala toho, zda má výuka cizího jazyka za důsledek pomalejší vývoj mateřského jazyka. Tato položka zjišťuje názor učitelů na to, zda cizojazyčný výuky

nemá celkově negativní vliv na mateřský jazyk. Teda zda nenarušuje dítěti jazykové kompetence.

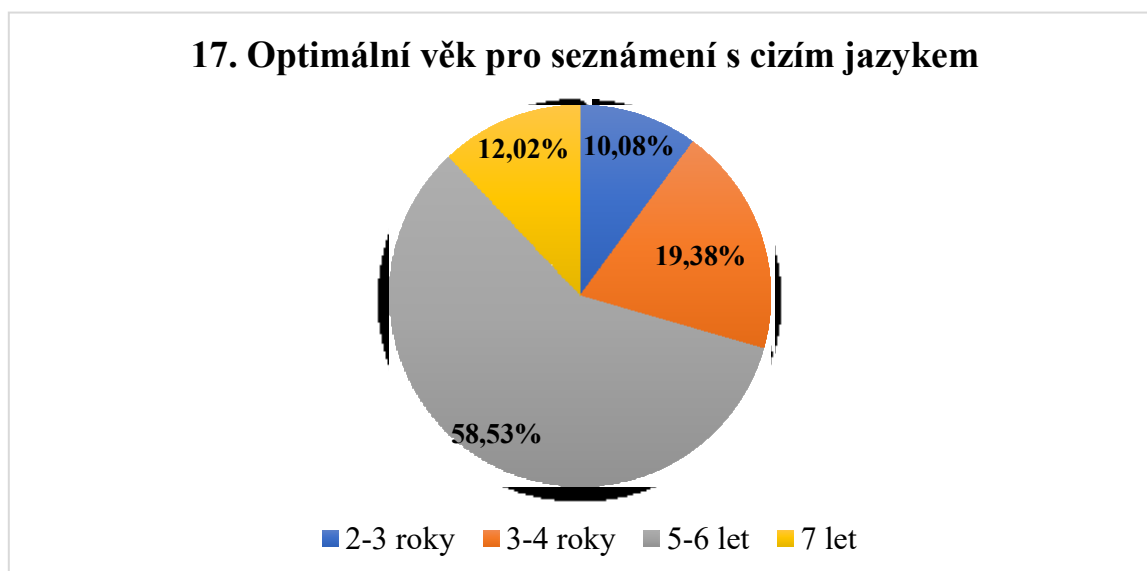
Graf 13 Zjištění názoru učitelů na negativní vývoj mateřského jazyka v důsledku výuky cizího jazyka



Otázka č. 17) Jaký je podle Vás optimální věk pro seznámení se s cizím jazykem?

Z tohoto grafu je patrné, že učitelé nejčastěji volili variantu 5-6 let. (59 % respondentů) tedy poslední rok docházky dítěte do předškolního zařízení (pokud nebude mít odklad školní docházky). Období 2-3 roky zvolil nejmenší počet respondentů (10 %).

Graf 14 Zjištění názoru na nejvhodnější věk pro začátek seznamování se s cizím jazykem



4.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

Tato kapitola se zabývá zodpovězením výzkumných otázek, které jsem si zvolila na začátku výzkumného šetření a na nichž jsem získala odpovědi pomocí dotazníkového šetření.

1. Jaké jsou názory učitelů na optimální věk dítěte pro zahájení výuky cizího jazyka?

Tuto otázku si často kladou nejen učitelé mateřských škol, ale i rodiče dítěte, protože pro své dítě chtějí samozřejmě do života jen to nejlepší. Jelikož se dnes člověk bez cizího jazyka (hlavně anglického) jen těžko obejde chtějí rodiče dětem usnadnit cestu k učení se cizím jazykům, a tak hledají ve svém okolí kroužky, ve kterých by se děti cizí jazyk naučily. Nejvhodnější a pro ně nejjednodušší varianta je přihlásit dítě do mateřské školy, kde nabídka výuky cizího jazyka je. Protože je tento tlak rodičů poměrně velký je tato nabídka cizího jazyka v mateřských školách už téměř samozřejmostí, alespoň ve velkých městech, ale už i v malých obcích. Otázkou je jaký je vůbec vhodný věk, ve kterém by se mělo dítě začít učit cizí jazyk, aby z toho pro něj plynuly výhody do budoucna. Ani výzkumy zaměřující se na toto téma nepřináší jasné odpovědi, kdy je tedy vhodné s výukou cizího jazyka začít.

Názor, že jsou děti jako „houba“ a snadno a rychle se učí zastává je rozšířen mezi širokou veřejností a je samozřejmě pravda, že děti jsou schopné pojmout velké množství nových

poznatků. Z výzkumů, které zmiňuji v teoretické části mé práce vyplývá, že pro výuku cizího jazyka dětí není ani tak důležitý věk, ale spíše jejich sociální prostředí, podmínky výuky cizího jazyka, a především vnitřní předpoklady samotného dítěte. Ostatně podmínky výuky cizího jazyka popisují učitelé v otázce č. 7, kde zmiňují, že se jim na výuce líbí forma hry, a naopak nelíbí nekvalitní lektor či učitel, který výuku vede, a také výuka dětí při problémech v mateřském jazyce. Pokud cizí jazyk neučí kvalitní učitel, či lektor, který ví, jak udělat lekci pro děti poutavou a opomíjí jejich nezralost v oblasti mateřského jazyka, nezajistí tak vhodné podmínky pro výuku cizího jazyka a v ten moment je věk dítěte nepodstatný. Z mého výzkumu však vyplynulo, že učitelé považují za optimální věk pro začátek výuky cizího jazyka 5-6 let. Je to věk, kdy dítě v rámci svých komunikačních dovedností dokáže vnímat cizí jazyk. Má již docela velkou slovní zásobu, kterou dokáže promítnout do komunikace se svým okolím. Používá vhodné obraty, a především je vnímavé a otevřené novým poznatkům, ze svého okolí.

2. Jak učitelé popisují dopad výuky cizího jazyka na vývoj mateřského jazyka u dítěte?

Několik položek v dotazníku bylo zaměřeno na dopad výuky cizího jazyka na vývoj jazyka mateřského u dětí. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé nevnímají výuku cizího jazyka jako něco, co narušuje vývoj jazyka mateřského. Nemyslí si, že by výuka cizího jazyka měla za následek pomalejší vývoj mateřského jazyka nebo, že by způsobovala vady řeči dětem předškolního věku. Upozorňují však na to, že by se cizí jazyk měly učit jen ty děti, které nemají problémy se svým mateřským jazykem. Toto by měl řešit s dětmi jejich logoped, který jim výuku cizího jazyka buď doporučí nebo ne. Učitelé neshledávají problém ani v míchání dvou různých jazyků, které mají děti osvojené, a to ani v pozdějším věku.

3. Jak odůvodňují učitelé výuku cizího jazyka v mateřské škole?

Jak již jsem zmiňovala více výuka cizího jazyka v mateřských školách většinou uspokojuje poptávku rodičů, kteří si kolikrát i díky samotné nabídce právě cizího jazyka volí mateřskou školu. Učitelé však uvedli krom tlaku rodičů i spoustu jiných důvodů, které upevňují výuce cizího jazyka v MŠ právoplatné místo. Například považují tuto výuku za přínosný vklad pro dítě do budoucna jak už do základní školy, tak do života. Dalo by se tedy říct, že zastávají spíše názor „čím dřív, tím líp“. Do popředí staví důvod, že se dítě učí snadno a

rychle, ale také ten, že dítě samo chce a má zájem učit se něco nového. Ostatně děti výuka cizího jazyka opravdu baví, když je vedena formou hry. Dalším důvodem, který učitelé uvedli je ten, že je v dnešním moderním světě cizí jazyk všude kolem nás. Je pravda, že existuje spousta poangličtěných výrazů českých slov a děti se s nimi setkávají v každodenním životě. Jezdí na dovolené do zahraničí, a i v českých mateřských školách se objevují děti pocházející z cizojazyčného prostředí. Někteří respondenti také kvůli více zmíněným důvodům uvedli, že je výuka cizího jazyka v mateřské škole dokonce nutná. Někteří učitelé na tuto výuku pohlíží spíše z širšího hlediska a považují za důležité, aby dítě pomocí výuky cizího jazyka seznamovalo i s cizí kulturou. Přinejmenším, aby mělo povědomí o tom, že na světě nejsme sami.

4.3 Závěr výzkumu a doporučení pro praxi

V této kapitole stručně shrnu poznatky, mého výzkumu. Ten byl zaměřen na názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí v rámci preprimárního stupně vzdělávání. Při pohledu na výsledky výzkumu můžu zkonstatovat, že učitelé mateřských škol mají na výuku cizího jazyka v mateřské škole spíše pozitivní názor a dokáží odůvodnit její výhody, nebo naopak popsat její úskalí. Zároveň si dokáží přiznat, že určitý dopad cizojazyčné výuky, ať už pozitivní, či negativní nedokáží posoudit. Učitelé nepovažují výuku cizího jazyka za zdroj problémů v jiných edukačních oblastech, ale poukazují na to, že by se cizí jazyk měly učit především děti, které mají osvojený mateřský jazyk v plném rozsahu s ohledem na věk. Z výzkumu také vyplývá, že učitelé nesdílí názor, že výuka cizího jazyka v předškolním věku negativně ovlivňuje jazykovou vývoj dítěte. Naopak uvádí, že osvojování si cizího jazyka v mateřské škole může být pro děti výhodou v budoucí výuce cizího jazyka, nebo při osvojování si jazyka třetího.

Výzkum by mohl být pro praxi přínosný svými výsledky jako takovými. Mohl by například pomoci nějaké mateřské škole, která přemýšlí nad zavedením výuky cizího jazyka do svého programu. Z výzkumu totiž vyplývá, že učitelé mateřských škol mají na výuku cizího jazyka pozitivní názor za předpokladu, že je dítě na samotnou výuku zralé, vede ji kvalitní učitel/ lektor, či rodilý mluvčí a je zajištěna její návaznost na základní škole. Mateřským školám bych tak doporučila nezavádět tuto výuku jen pod tlakem rodičů, ale s hledem na to, jestli je schopná zajistit kvalitní výuku cizího jazyka.

ZÁVĚR

Anglický jazyk v mateřských školách je poměrně diskutovaným tématem široké veřejnosti. Já sama jsem na jeho zavádění do mateřských neměla vyhranění názor. Žádný empirický výzkum totiž ještě nedokázal potvrdit, že je předškolní věk pro výuku cizích jazyků vhodný. Na druhou stranu však z výzkumů nevyplývá ani to, že je předškolní věk pro zahájení výuky cizího jazyka nevhodný.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou část. V první části jsem vymezila teoretický rámec týkající se bilingvismu. Je zde definován i dětský bilingvismus a způsob jakým si dítě předškolního věku osvojuje druhý, tedy cizí jazyk. V návaznosti na to jsem se v práci zabývala bilingvní výchovou, bilingvní výukou a sní spojenou připraveností učitele na cizojazyčnou výuku v předškolním vzdělávání. Dále jsem v teorii nastínila české i zahraniční výzkumy, které se zabývají bilingvní výukou.

Empirická část měla za cíl zjistit a popsat názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání což se podařilo díky dotazníkovému šetření. Na základě stanovených dílčích otázek jsem zjistila, že učitelé považují za optimální věk pro začátek výuky cizího jazyka 5-6 let. Dále jsem zjistila, že si učitelé nemyslí, že by měla výuka cizího jazyka negativní dopad na vývoj mateřského jazyka dítěte. Učitelé mateřských škol také dokázaly popsat důvody výuky cizího jazyka v mateřské škole. Empirická část byla časově náročná především v rámci zpracování dat od 713 respondentů, interpretování těchto dat a výsledků. Můj výzkum nepřinesl do této oblasti žádné nové poznatky, jen potvrdil již zjištěné, že v rámci výuky cizího jazyka nezáleží na tom, kdy se s výukou začne, ale především záleží na kvalitě této výuky. Pokud je výuka kvalitní a je podporována ze strany rodičů, může se dítě předškolního věku i v podmínkách výchovně-vzdělávacího procesu osvojit cizí jazyk na vysoké úrovni.

Závěrem bych ráda zmínila, že pro mě bylo zajímavé zjistit jaký zastávají učitelé mateřských škol na výuku anglického jazyka názor, a především jsem změnila svůj vlastní názor. Na výuku anglického jazyka v mateřské škole už pohlížím spíše pozitivně, a to z toho důvodu, že podle mých zjištění nemá na samotné dítě negativní vliv a dítě se tak alespoň seznámí s něčím novým, co mu možná jednou bude k užítku a když ne tak mu to nijak neškodí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Adžija, M., & Sindik, J. (2014). Learning of Foreign Language in Pre-school Children: Evaluation Methods In Kindergarten's Environment. *Metodički obzori* (pp. 48-65). doi: 32728/mo.09.1.2014.04
2. Bezděková, J. (2008). *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ.
3. Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism (6th edition)*. Bristol: Multilingual Matters.
4. ČŠI (2007). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2006/2007* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/d58f79ee-cdb1-4271-836d-3b0152eaae00>
5. Dewaele, J. M. (2015). *Bilingualism and Multilingualism*. Springer International Publishing.
6. Doron, H. (2014). *Hudba řeči: pohled do nitra Helen Doron Early English: k oslavě 25 let činnosti a více než miliónu studentů po celém světě*. Česko: Helen Doron Educational Group.
7. Doskočilová, K. (2002) Kolik řečí umíš? [online]. [cit. 2006-06-26]. Dostupné z: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/CDS2002-23.pdf>
8. Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* [online], [cit. 10. 2. 20019]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
9. Fenclová, M. (2004/2005). Některé důsledky výuky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky*. Roč. 46, č. 2, s. 40-41. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
10. Garlin, E. (2016). *Metoda KIKUS: Čeština jako druhý jazyk*. Mnichov.
11. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
12. Hanušová, S., & Najvar, P. (2006). *Foreign Language Acquisition at an Early Age: Osvojování cizího jazyka v raném věku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education*. Brno: Masarykova Univerzita.
13. Harding, E. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.

14. Hennová, I. (2010). *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál.
15. Hutarová, V. (1994/1995). Bilingvismus a předškolní výuka cizích jazyků. *Cizí jazyky*. Roč. 38, s. 214-216. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
16. Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga.
17. Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
18. Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 3). Praha: Portál.
19. Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
20. MŠMT (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. [cit. 12.4 2019]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
21. Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia Paedagogica*. Roč. 15, č. 1, s. 65-83.
22. Najvar, P. (2004). Jazyková propedeutika jako alternativa rané výuky jazyka. In P. Vyhnálková, J. Plischke, & P. Andrysová, (Eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI*. (s. 87-89). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
23. Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.
24. *Národní plán výuky cizích jazyků* (2005). [online]. [cit. 15.3. 2019]. Dostupný z: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
25. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
26. Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV.
27. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
28. Rada Evropy (2007). *Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání. Příručka pro tvorbu jazykové politiky* [online]. [cit. 2.2. 2019]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/14081/download/>

29. Selby, C., & Harmer S. (2011). *Playtime B Teacher's Book*. Oxford University Press.
30. Schwartz, M., & Palviainen, A. (2016). *21st Century Pre-school Bilingual Education: Facing Advantages and Challenges in Cross-cultural contexts*. Velká Británie: Routledge.
31. Štefánik, J. (2000). *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov: intencný bilingvizmus u detí*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
32. Štefánik, J. (2000). *Jeden človek, dva jazyky: dvojjazyčnosť u detí: predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.
33. Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dieťaťa* (2. vyd). Praha: Karolinum.
34. Vojtková, N. (2006). Teacher – the Most Important Agent for Educating Very Young Learners. In S. Hanušová, & P. Najvar (eds.). *Foreign Language Acquisition at an Early Age: Osvojovanie cudzieho jazyka v ranom veku: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education*. Brno: Masarykova univerzita.
35. WattsEnglish [WattsEnglish]. (2015, 29. října). *Learn and play with WattsEnglish | Wow English for Kids | English for Children* [videosebor]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=5njdkTgIaNE>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Pilíře metodiky KIKUS	24
---------------------------------------	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Jaké cizí jazyky se vyučují v mateřských školách.....	39
Graf 2 Zjištění názoru na seznamování děti z MŠ s cizím jazykem	40
Graf 3 Zjištění důvodů k výuce cizího jazyka	42
Graf 4 Zjištění názorů na důležitost výuky cizího jazyka.....	44
Graf 5 Zjištění zkušeností učitelů s výukou v MŠ.....	48
Graf 6 Zjištění názoru učitelů na výhodu výuky cizího jazyka v budoucnu.....	49
Graf 7 Názor učitelů na pomalejší vývoj jazyka v důsledku dvojjazyčnosti	50
Graf 8 Názor učitelů na míchání dvou jazyků v důsledku dvojjazyčnosti.....	50
Graf 9 Názor učitelů na způsobení vad řeči výukou cizího jazyka.....	51
Graf 10 Názor učitelů na výhodu při osvojování si třetího jazyka v důsledku dvojjazyčnosti.....	52
Graf 11 Názor učitelů na problémy v duševním rozvoji v důsledku dvojjazyčnosti	52
Graf 12 Zjištění názoru učitelů na to, zda učitelé vnímají výuka cizího jazyka jako zátěž.....	53
Graf 13 Zjištění názoru učitelů na negativní vývoj mateřského jazyka v důsledku výuky cizího jazyka	54
Graf 14 Zjištění názoru na nejvhodnější věk pro začátek seznamování se s cizím jazykem	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Zjištění, zda v MŠ dochází k výuce cizího jazyka.....	38
Tabulka 2 Zdůvodnění odpovědi ano	41
Tabulka 4 Zdůvodnění odpovědi ne	41
Tabulka 3 Zdůvodnění odpovědi nevím	42
Tabulka 5 Důvodů k výuce cizího jazyka-vlastní odpovědi	43
Tabulka 6 Zjištění, co se učitelům na výuce cizího jazyka v MŠ líbí.....	45
Tabulka 7 Zjištění, co se učitelům na výuce cizího jazyka v MŠ nelíbí.....	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloho P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání

Milí kolegové,

v rámci výzkumné části mé diplomové práce bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Cílem dotazníku je zjistit Váš názor na výuku cizího jazyka dětí předškolního věku v mateřských školách. Váš názor je důležitý, proto Vás prosím o upřímné a pravdivé odpovědi. Dotazník je anonymní a všechny získané informace důvěrné. Budou sloužit pouze pro vědecké účely. Předem Vám děkuji za spolupráci.

1. Dochází ve Vaší MŠ k výuce cizího jazyka?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ANO

NE

2. Pokud jste v otázce č. 1 zvolil/ a odpověď ANO, napiš jaký jazyk to je.

3. To, že se děti seznamují s cizím jazykem již v předškolním věku považují za pozitivní.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ANO

NE

NEVÍM

4. Odůvodněte odpověď na otázku číslo 3.

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání

5. Jaký z níže uvedených důvodů by Vás ovlivnil při rozhodování zda výuka cizího jazyka v předškolním věku ano či ne?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Děti se lépe a rychle učí.
- Dítě samo chce.
- Trend současné doby.
- Obohacení docházky dítěte do MŠ.
- Jiná..

6. Jako učitel/ka považují výuku cizího jazyka za důležitou.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE
- NEVÍM

7. Co se Vám na výuce cizího jazyka v předškolním vzdělávání líbí nebo naopak nelíbí?

8. Pokud máte z výukou vlastní zkušenosti napište jaké jsou.

Nápověda k otázce: *Zda jsou dobré nebo naopak špatné. Pokud nemáte zkušenosti napište, že je nemáte.*

9. Děti, které se začnou jazyk učit v předškolním věku, mají v budoucnu výhodu při jeho výuce.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE
- NEDOKÁŽU POSOUDIT

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání

10. U dvojjazyčných dětí dochází k pomalejšímu vývoji mateřského jazyka.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
 NE
 NEDOKÁŽU POSODIT

11. U dvojjazyčných dětí se tyto jazyky míchají dohromady a to i v pozdějším věku (dospívání).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
 NE
 NEDOKÁŽU POSODIT

12. Výuka cizího jazyk v předškolním věku způsobuje vady řeči.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
 NE
 NEVÍM

13. Dvojjazyčné děti mají lepší předpoklad pro osvojování si dalšího cizího jazyka.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
 NE
 NEDOKÁŽU POSODIT

14. Dvojjazyčnost dětí může mít za následek problémy v duševním rozvoji dítěte.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
 NE
 NEVÍM

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání

15. Dvojazyčnost může mít za následek nadání dítěte oproti dítěti jednojazyčnému.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE
- NEVÍM

16. Dvojazyčnost má za následek bezproblémové navazování kontaktů s vrstevníky i dospělým.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE
- NEVÍM

17. Výuka cizího jazyka v mateřské škole je zbytečná zátěž pro dítě.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- souhlasím
- spíše souhlasím
- nevím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

18. Výuka anglického jazyka v mateřské škole negativně ovlivňuje vývoj mateřského jazyka.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- souhlasím
- spíše souhlasím
- nevím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

Názory učitelů na raný rozvoj bilingvismu dětí na preprimárním stupni vzdělávání

19. Jaký věk je podle Vás optimální pro seznámení s anglickým jazykem

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 2-3 roky
- 3-4 roky
- 5-6 let
- 7 let
- Až na základní škole