UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Barbora Michlová

Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracovávání diplomové práce čerpala, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci 15. 4. 2017 …….

Barbora Michlová

Ráda bych tímto poděkovala doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D, za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracovávání diplomové práce. Děkuji rodinám a dětem uvedeným v práci za ochotu a poskytnutí potřebných údajů k vypracování diplomové práce. V neposlední řadě děkuji výzkumnému centru ZAS za ve mě vloženou důvěru a podporu při adaptaci materiálu, který vytvořili. Taktéž děkuji všem osobám, které se podílely na vzniku této práce.

Obsah

1 Teoretická východiska ... 8
1.1 Kultura, kulturní vzorce, etnikum ... 8
1.2 Multikulturalita, interkulturalita ... 9
1.3 Jazyk a řeč ... 9
1.4 Mateřský jazyk ... 10
2 Bilingvismus, multilingvismus ... 12
2.1 Terminologické vymezení ... 12
2.2 Typy a druhy bilingvismu (multilingvismu) ... 13
2.3 Bilingvní rodina ... 15
2.4 Vztah mezi bilingvismem a kulturou ... 17
2.5 Vztah mezi bilingvismem a kognicí ... 19
2.5.1 Přehled kognitivních teorií vztahujících se k bilingvismu ... 19
2.5.2 Kognitivní výhody a nevýhody bilingvismu ... 20
3 Jazykový vývoj u typicky vyvíjejících se monolingvních dětí ... 23
3.1 Charakteristika předřečového období ... 23
3.2 Charakteristika období vlastního vývoje řeči ... 27
3.3 Rizikové faktory ovlivňující vývoj řeči ... 30
4 Jazykový vývoj u bilingvních a multilingvních dětí ... 33
4.1 Jazykový vývoj u simultánně bilingvních dětí ... 34
4.1.1 Slovní zásoba ... 37
4.1.2 Dominance ... 37
4.1.3 Míšení jazyků: transfer, interference, přepínání kódů ... 38
4.2 Jazykový vývoj u sekvenčního, sukcesivního bilingvismu ... 40
4.3 Rizikové faktory ovlivňující vývoj řeči u bilingvních dětí ... 42
4.4 Strategie osvojování si jazyků ... 43
5 Narativní schopnosti ... 45
5.1 Význam a hodnocení narativních schopností ... 48
5.2 Narativní schopnosti u bilingvních dětí ... 49
5.3 Narativní schopnosti a narušený vývoj řeči ... 50

6 VÝZKUMNÁ ČÁST 51
6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky 51
6.2 Výzkumný soubor 52
6.3 Metodologie výzkumného šetření 52
6.4 Popis zahraničního materiálu a jeho adaptace 54
6.4.1 Popis materiálu 54
6.4.2 Adaptace The Multilingual Assessment Instrument for Narratives 59
6.5 Případové studie 61
6.5.1 Rodina A 61
6.5.2 Rodina B 69
6.6 Hodnocení narativních schopností pomocí MAINu 76
6.6.1 Výzkumný vzorek 76
6.6.2 Volba elicitačního způsobu 77
6.6.3 Výzkumné prostředí a podmínky testování 77
6.6.4 Průběh testování 78
6.6.5 Analýza a výsledky testování 79
6.7 Výsledky 87
6.7.1 Eda: shrnutí výsledků 87
6.7.2 Anu: shrnutí výsledků 87
6.8 Zodpovězení výzkumných otázek 88
6.9 Diskuse 91
Závěr 94
Seznam použité literatury 96
Seznam použitých zkratek 102
Seznam obrázků 103
Seznam tabulek 104
Seznam grafů 105
Seznam příloh 106
Přílohy
Anotace

Úvod

Fenomén bilingvismu je z hlediska neustálé, a v dnešní době čím dál tím intenzivnější migrace obyvatelstva zcela právem aktuálním tématem. Je stále vzácnější najít etnikum, které by nebylo nějakým způsobem propojeno s jiným, a zároveň setrvávalo delší dobu na jednom místě (Šulová, 2004). Ačkoli je Česká republika v kontextu novodobé multikulturní Evropy považována stále za stát spíše jazykově a kulturně homogenní, problematika bilingvismu se dostává do popředí zájmu nejen veřejnosti, ale i mnoha odborníků.

Jak uvádí Bláha (2015), český jazyk je mateřským jazykem 9 695 426 Čechů, kteří tvoří 95,4% obyvatelstva České republiky. Ve srovnání s ostatními zeměmi Evropy má domácí jazyk, tedy na našem území čeština, velkou převahu nad jazykem menšin. Nejaktuálnější údaje Českého statistického úřadu ke dni 31. 12. 2015 hovoří o celkovém počtu 465 000 cizinců, z čehož má 260 000 z nich na našem území trvalý pobyt. V posledních více než 20 letech se počet přistěhovalců zvýšil téměř trojnásobně (Dostupné na URL: https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu, staženo dne 18. 2. 2017). Jejich zvyšující se počet přirozeně způsobuje i nárůst počtu vícejazyčných manželství a rodin, ve kterých vyrůstají bilingvní děti. Ty představují velmi heterogenní skupinu jedinců, v rámci které lze spatřovat, stran jazykových projevů, celou řadu podobností, nicméně také skupinu, ve které se jedinci mohou svými projevy výrazně lišit. Rozmanitost faktorů, které v procesu vývoje bilingvních dětí hrají roli, a nedostatečnost informací pro stanovení přesných norem jazykové akvizice u těchto jedinců, se odráží v obtížích při diagnostice jazykových obtíží a v jejich odlišení od specificky narušeného vývoje řeči (SLI). Jelikož se některé rané projevy SLI shodují s ukazateli typickými pro jazykový vývoj bilingvních dětí (např. menší slovní zásoba, absence ohýbání sloves, obtíže při hledání slov atp.), se řada evropských výzkumníků snaží o nalezení východisek, díky kterým by bylo možné projevy bilingvismu a SLI odlišit (Gagarina et al., 2012).

Cílem této práce je poskytnutí orientačního vhledu do aktuálních informací týkajících se fenoménu bilingvismu, stručné vymezení základních charakteristik a možných vlivů, které do něho zasahují. Zároveň se soustředí na odraz tohoto jevu v rámci pragmatiky komunikace, konkrétně jeho projevů v kontextu narativních schopností. V neposlední řadě je jedním z hlavních cílů práce poskytnutí adaptace zahraničního diagnostického materiálu, jehož úkolem je

hodnocení úrovně narativních schopností jednotlivých jazyků bilingvních dětí, který může sloužit jako facilitátor v procesu diferenciální diagnostiky.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje pět kapitol. První kapitola se zabývá teoretickými východisky a vymezením základních pojmů, které do problematiky bilingvismu vstupují a které se v práci hojně objevují. Druhá kapitola se vzhledem k šíři pojmu bilingvismu samostatně zabývá jeho vymezením, druhy a typy dle různých autorů, rovněž se soustředí na typologie bilingvních rodin. V neposlední řadě je účelem druhé kapitoly popsat a objasnit možný vztah mezi bilingvismem a kulturou a také vztah mezi bilingvismem a kognicí. Obsahem třetí kapitoly je stručná deskripce jazykového vývoje typicky se vyvíjejících monolingvních dětí a možných rizik, které do něho mohou vstupovat. Cílem čtvrté kapitoly je obdobně popis jazykového vývoje, nicméně u dětí simultánně a sekvenčně bilingvních. V této kapitole se také objevují možné rizikové faktory ovlivňující vývoj řeči, dále jsou pak vymezeny nejčastěji užívané strategie v procesu bilingvní jazykové akvizice. Pátá a poslední kapitola teoretické části se soustředí na nejaktuálnější poznatky týkající se narativních schopností a jejich vymezením, dále pak na význam jejich hodnocení v rámci logopedické diagnostiky. Cílem praktické části je představení zahraničního diagnostického materiálu s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives, popis jeho adaptace a možností jeho využití v českém prostředí. V této části jsou uvedeny kazuistiky dvou simultánně bilingvních dětí, jejichž narativní schopnosti byly pomocí adaptace zmíněného materiálu testovány. Součástí práce jsou přílohy, ve kterých je česká verze testu poskytnuta.

1 Teoretická východiska

Ještě před započetím práce samotné je nutné stanovení a vymezení základních pojmů, které se v ní budou objevovat. Jedná se o termíny, které jsou často vnímány různými odborníky odlišně, jelikož jejich univerzální vymezení dosud nebylo vytvořeno.

1.1 Kultura, kulturní vzorce, etnikum

Kulturu je možné vnímat ze dvou základních hledisek. Dle širšího pojetí tento pojem zahrnuje všechno, co lidská civilizace vytváří. Řadí se sem *materiální výtvory*, do kterých patří například budovy, oděv, dopravní systémy apod. a *duchovní výtvory*, jako je náboženství, zvyky, vzdělávací systémy aj. (Průcha, 2011). Velký sociologický slovník (1996, s. 548-549) definuje pojem ***kultura*** takto: *„Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců, (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování“.*

Balvín (2012) udává, že kultura nezahrnuje pouze hodnoty materiální a duchovní, ale také samotného člověka jako tvůrce sebe sama. Jím vytvořená kultura ho pak zpětně ovlivňuje. Claire Kramsch (in Sharifian, 2015) dále doplňuje, že kulturu již není možné vnímat jako objektivní způsob života určité jazykové komunity, ale jako subjektivní způsob, kterým členové komunity dávají určité události význam. Takový způsob pak odráží kulturu jako takovou, často je osvojován v procesu školství, mediálními a komerčními stereotypy, nejčastěji je ale předáván v rámci interpersonální komunikace.

S pojmem kultura velmi úzce souvisí další termín, a to ***kulturní vzorce***, který Průcha definuje jako „*způsoby chování, hodnot a norem, komunikačních zvyklostí, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou generačně předávány a udržují se trvale v historickém vývoji*“ (Průcha, 2011, s. 36). Etnikum lze chápat jako určitou skupinu lidí, která sdílí stejnou kulturu (Tóth et al., 1991).

1.2 Multikulturalita, interkulturalita

Multikulturalitu vymezuje Balvín následovně (Balvín, 2012, s. 32): *„**Multikulturalita** je pojem, kterým označujeme existenci rozdílných kultur vedle sebe. Takový stav, kdy kultury existují vedle sebe, aniž by se navzájem ovlivňovaly, je možno považovat za ideální, neboť ve skutečnosti absolutní neprolínavost kultur ve světě neexistuje… vyjadřuje objektivní stav, v němž jednotlivé kultury mají svoji relativní svébytnost, samostatnost, identitu. Stupeň prolínání kultur a jejich vzájemné ovlivňování je závislá na jejich blízkosti či vzdálenosti, na ekonomických vztazích a podmínkách jednotlivých kultur, na duchovních vztazích, jako je např. úroveň společenského mínění, etiky ve společenských vztazích, úroveň zaměření občanské společnosti na více či méně humanistické řešení interetnických vztahů…“* Tentýž autor se zabývá i vymezením pojmu, kterým je ***interkulturalita***. Ta *„odráží a označuje situaci vzájemného dialogu a komunikace mezi jednotlivými kulturami“* (Balvín, 2012, s. 55).

1.3 Jazyk a řeč

Jazykem se rozumí *„soustava druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, zprostředkující dorozumívání lidí; jazyk je kód, který se učíme používat při sdělování myšlenek a vyjádření svých požadavků a potřeb… **řeč** je realizace, použití jazyka jako systému v konkrétních dorozumívacích aktech“* (Dvořák, 2007, s. 97). Dle Bytešníkové (2007, s. 61) je jazyk považován za *„specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného nebo jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro konkrétní jazyk, příslušející určité etnické či jiné skupině“.*

Existuje celá řada teorií, které se snaží vysvětlit, jakým způsobem si děti jazyk osvojují. Současné koncepce lze rozdělit do tří velkých okruhů. Průcha (2011, s. 7) vymezuje:

- **Racionalistický (nativistický) přístup** založený na vrozených (dědičných) dispozicích či vlohách
- **Empiristický přístup** považující za ústřední faktory prostředí a učení

- **Interakční přístup**, který se snaží o vysvětlení vývoje řeči na základě spojení obou předchozích přístupů, tedy spojením vlivů vrozených dispozic a faktorů prostředí

Nativistický přístup je založen na teorii Chomského (in Černý, 2005; Průcha, 2011), která předpokládá, že osvojování jazyka je biologický, geneticky založený mechanismus. Velmi zjednodušeně se jedná o univerzální, jazykově nespecifickou schopnost, se kterou se rodí každé dítě. Díky této dispozici je člověk schopen osvojit si kterýkoli jazyk na světě. Koukolík (2006, s. 98) udává, že *to, co je jazykově vrozené, tedy podle současného výzkumu nemá být univerzální gramatika ani fonetika, ale strategie určující meze jazykové percepce a učení. Ty umožňují dítěti z jazykového vstupu získat pravidla, na jejichž základě komunikují lidé v jeho komunitě"*.

Empiristický přístup nespoléhá na vrozenou schopnost si jazyk osvojovat, ale zastává názor, že základním procesem je učení, tedy získávání zkušeností z prostředí dítěte. V rámci tohoto přístupu je hlavním zdrojem znalostí *jazykový input*. Průcha (2011, s. 93) tento pojem vymezuje jako *„komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, kteří s ním navazují kontakt"*. ***Interakční přístup*** se pak snaží o propojení řady prvků dvou předešlých přístupů. Do jazykového vývoje vstupuje jak sociální prostředí, tak vývoj kognitivních schopností (Průcha, 2011).

Proces osvojování jazyka není možné chápat pouze v lingvistické nebo psychologické rovině, je nutné zahrnout i determinanty sociální. Jedná se zejména o vlivy užšího (rodinného) a širšího sociálního prostředí. Nelze tedy jazyk zkoumat bez znalosti kultury, která se k němu váže (Paradis et al., 2011).

1.4 Mateřský jazyk

Definování pojmu ***mateřský jazyk*** se v monolingvním kontextu zdá téměř zbytečné (ačkoli se nemusí jednat o jazyk, kterým na dítě mluví výhradně matka), nicméně je při jeho vymezování nutné mít na paměti i jeho uplatnitelnost v rámci fenoménu bilingvismu. U vícejazyčných osob totiž vyvstává otázka, který z jazyků lze považovat prioritně za mateřský, pokud je tedy jeho určení vůbec možné. Tím se zabývala i např. Skutnabb-Kangas (in Bytešníková, 2007, s. 37), která navrhuje čtyři kritéria, dle kterých je možné mateřský jazyk u bilingvistů určit:

- ***Kritérium původu***

  V tomto ohledu lze za mateřský jazyk pokládat ten, kterým na dítě mluví jeho nejbližší okolí podílející se na jeho výchově, tedy zejména matka. Zároveň je to jazyk, které se dítě naučilo jako první.

- ***Kritérium kompetence***

  Z hlediska kompetence je mateřským jazykem ten, který jedinec ovládá nejobstojněji.

- ***Kritérium používání (funkce)***

  Mateřský jazyk je v tomto smyslu jazykem nejčastěji užívaným.

- ***Kritérium identifikace***

  Toto kritérium zakládá na subjektivním postoji jedince vůči jazyku, mateřský jazyk je jazyk dítětem nejvíce preferovaný, může se jednat také o jazyk, který je dítěti rodilými mluvčími daného jazyka připisován.

Terminologický portál Slovenské terminologické databáze (https://data.juls.savba.sk/std kategorie: Bilingvismus) nabízí obdobně hned několik vymezení mateřského jazyka. Chápe jej jako:

- jazyk, který si jedinec osvojuje od své matky;
- první jazyk, který si jedinec osvojí;
- jazyk, ke kterému má jednotlivec nejbližší vztah, se kterým se ztotožňuje;
- jazyk, který bilingvista nejčastěji používá;
- jazyk, který je pro bilingvistu dominantní a ovládá ho nejlépe.

2 Bilingvismus, multilingvismus

Bilingvismus, potažmo multiligvismus, nemá, stejně jako celá řada dalších pojmů, ustanovenou všeobecně platnou definici. Jedná se o pojmy, které jsou v dnešní době stále více aktuální, proto se jim věnuje i celá řada odborníků z různých vědních odvětví. Jak tvrdí Morgensternová, Šulová, Scholl (2011), bilingvismus je interdisciplinárním jevem, kterým se zabývají obory psycholingvistiky, sociolingvistiky, psychoneurologie i pedagogiky.

2.1 Terminologické vymezení

Bilingvismus je dle Dvořáka (2007, s. 37): *„dvojjazyčnost, dvojjazykovost; aktivní užívání dvou jazyků (obv. mateřského a cizího)“*, s čímž souhlasí např. Bytešníková (2012, s. 90), která ale dále rozvádí, že dle psycholingvistického vymezení je bilingvismus chápán jako *„druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé potřeby prvního i druhého jazyka“*. ***Multilingvismus*** pak první autor vnímá jako *„mnohojazyčnost, vícejazyčnost; užívání více jazyků (zpravidla mateřského a cizích) jednotlivcem n. společností“* (Dvořák, 2007, s. 121).

Průcha (2011) oba pojmy diferencuje dle počtu jazyků, které konkrétní jedinec ovládá. Bilingvismus chápe jako jev, kdy lidé ovládají dva jazyky. Multilingvismem pak označuje ovládání tří a vice jazyků. Štefánik (2000, s. 128) termíny dále rozvádí a zároveň propojuje tvrzením, že bilingvismus je schopnost alternativního užívání dvou (anebo více) jazyků pro komunikaci s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se tato komunikace uskutečňuje. Bilingvismus dle něho charakterizuje jazykové vědomí individua.

Názory na to, kdo bilingvistou je a kdo není, se napříč odbornou i populárně-naučnou literaturou různí. Jak uvádí Štefánik, Pallay (2016, s. 406), *„v závislosti na zvoleném kritériu – např. původu bilingvismu, kompetence v daných jazycích, funkce daných jazyků, identifikace (vlastní i jiných) s jedním či oběma, resp. více jazyky – dostaneme definice bilingvistů“*. Výstižnou definici ***dvojjazyčného jedince*** uvádí Šulová, Bartanusz (in Mertin, Gillernová, 2003, s. 172): *„Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na*

stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturou". Štefánik, Pallay (2016) doplňují, že úroveň ovládání jednotlivých jazyků jedince není stejná, což se projevuje i v kompetencích týkajících se čtyř základních jazykových dovedností, a to čtení, psaní, mluvení a poslechu.

2.2 Typy a druhy bilingvismu (multilingvismu)

Jelikož je samotné vymezení termínu bilingvismu/multilingvismu napříč odbornou literaturou obtížné a značně nejednotné, odráží se to zásadní měrou i v jeho klasifikaci. Vymezení typů, případně druhů bilingvismu lze v tomto ohledu jako současné vymezení druhů a typů multilingvismu.

Za základní klasifikaci bilingvismu Morgensternová, Šulová, Scholl (2011) považuje dělení na ***individuální bilingvismus*** a ***společenský bilingvismus***, přičemž je samotný termín bilingvismus spojován především s typem individuálním. V tomto smyslu se jedná o užívání jiného jazyka, než je jazyk okolní společnosti, což může být aktuální jak z pozice jednotlivce, tak z pozice skupiny (rodiny, minority). Obdobné dělení uvádí další autoři, např. Černý (2008), který ale užívá názvů ***individuální*** a ***skupinový bilingvismus***. Štefánik (2000) v kontextu těchto dvou termínů zmiňuje jejich vzájemnou propojenost tím, že společenský bilingvismus je ve skutečnosti tvořen bilingvismem individuálním.

V rámci bilingvismu/multilingvismu je možné vymezovat typy dle věku. Štefánik (2000) mluví o čtyřech skupinách, tedy o ***bilingvismu infantním*** (dítě je v kontaktu s jazyky již od narození), ***dětském***, ***adolescentním*** a ***dospělém***. Průcha (2011) navazuje na pojmy Štefánika (2000) a v kontextu dětského bilingvismu odlišuje dva druhy, a to ***bilingvismus spontánní*** (simultánní, přirozený), kdy dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém jsou souběžně oba jazyky užívány a dochází tak k jejich přirozenému osvojení, a ***bilingvismus záměrně získaný***. Záměrně získaný je pak typický záměrným si osvojením jiného než mateřského jazyka, a to zejména v rámci edukačního procesu. Štefánik (2000) dodává, že v rámci přirozeného (v tomto kontextu tedy spontánního) bilingvismu je jazyk dítětem postupně osvojován, kdežto ve školním bilingvismu (lze chápat jako v záměrně získaném či intenčním bilingvismu) je jazyk učen, a to v uměle

vytvořeném prostředí. Morgensternová, Šulová, Scholl (2011) shrnují, že toto dělení vychází ze způsobu osvojení a lze jej tedy vymezit do dvou hlavních skupin, a to ***přirozeného*** neboli ***primárního bilingvismu*** a ***umělého*** neboli ***sekundárního bilingvismu***.

Základní rozdělení na bilingvismus ***simultánní*** a ***sukcesivní*** (také sekvenční) popisuje Kapalková (2016), která ještě dodává, že se simultánní bilingvismus může označovat zkratkou BFLA (bilingual first language acquisition) a zahrnuje děti, které jsou vystavovány více jazykům nejpozději do 3. roku života. Sukcesivní bilingvismus lze dohledat pod zkratkou SLA (second language acquisition). Za sukcesivní je považován bilingvismus, kdy si děti druhý jazyk osvojují po třetím roce života. Olli Kuure (in Průcha, 2011) sukcesivní bilingvismus doplňuje o časové vymezení jazykové akvizice ve věku 3-6 let, kdy k ní nejčastěji dochází v rámci mateřské či základní školy. Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009) dodávají, že v rámci sekvenčního bilingvismu mají děti již dobře osvojený první jazyk, na základě kterého si osvojují jazyk druhý. To sice může znamenat, že bude osvojení jazyka trvat delší dobu než u přirozeného bilingvismu, nicméně pokud je expozice jazykům adekvátní, dítě má i tak šanci dosáhnout plně funkční dvojjazyčnosti.

Olli Kuure (in Průcha, 2011) zmiňuje kromě bilingvismu simultánního a sukcesivního ještě ***bilingvismus podřízený***, který se objevuje až po začátku školní docházky, obvykle tedy v cca 6 letech, kdy se jazyk učí již ne přirozeně jako v předchozích případech, ale účelně. V tomto ohledu by se podřízený bilingvismus mohl jevit jako synonymum k pojmu Průchy (2011), tedy ***bilingvismu záměrně získanému***.

Šulová (2004) popisuje ***aditivní (sčítací) bilingvismus***, v rámci kterého si dítě jazyky osvojí jako rodilý mluvčí a následně má výhodnější pozici pro učení se dalším jazykům. Opakem je ***subtraktivní (odčítací) bilingvismus***, který se může projevovat semilingvismem (viz dále), obtížemi v oblasti kognitivní (např. opožďování v učení, horší školní výkony) či újmou kulturního charakteru, která zahrnuje celou řadu projevů, včetně obtíží v chování dítěte či narušené komunikační schopnosti. Tento typ Kapalková (2016) pojmenovává jako ***ustupující bilingvismus***, v rámci něhož je nejvýznamnějším projevem ustupování prvního, dominantního, jazyka v důsledku akvizice jazyka druhého.

Jedním z nejzásadnějších vymezení bilingvismu se jeví dělení na základě rovnováhy (případně nerovnováhy) mezi osvojovanými jazyky. Toto dělení uvádí Morgensternová, Šulová,

Scholl (2011). ***Vyvážený bilingvismus*** je *„případ, kdy se u jedince oba jazyky vyvíjejí nebo jsou vyvinuty zcela rovnoměrně (a zároveň na vysoké úrovni)“* (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 31). Obvyklejším se ale zdá být ***dominantní bilingvismus***, v rámci kterého je jeden z jazyků dominantnější než jazyk druhý. Průcha (2011, s. 164) popisuje, že dominance *„spočívá v tom, že jeden jazyk je osvojen u bilingvního jednotlivce dokonaleji než druhý, což je zcela přirozené např. v důsledku profesního zaměření: Jazyk používaný jednotlivcem pro výkon profese může být bohatší, pokud jde o slovní zásobu, než druhý jazyk používaný třeba jen v běžné komunikaci v rodině či s přáteli. Dominance jednoho jazyka nad druhým může být takové důsledkem toho, že jeden z jazyků je pociťován jako prestižní, kdežto druhý ne (to se objevuje u dětí imigrantů, kde prestižním jazykem bývá jazyk většinové populace na rozdíl od mateřského jazyka rodičů)“*.

K vymezení bilingvismu na dominantní a vyvážený se váže další, specifický případ, ***semilingvismus*** (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011). Semilingvismus je charakteristický nedostatečným osvojením si obou jazyků. Kropáčová (2006, s. 35) vymezuje, že *„za semilingvního je považován ten, kdo ve srovnání s monolingvním projevuje nedostatky v obou jazycích, např. ovládá jen úzkou slovní zásobu či nesprávnou gramatiku, vědomě přemýšlí při jazykové produkci, nepracuje s jazykem tvořivě a považuje za obtížné myslet a vyjadřovat emoce v obou jazycích“*. Autorka tento jev označuje jako „***dvojstrannou polojazyčnost***“ (Kropáčová, 2006).

V souvislosti s dominancí jazyků lze zmínit ještě další vymezení bilingvismu – dle míry znalosti jazyků, a to ***bilingvismus aktivní*** a ***pasivní*** (Kapalková, 2016).

2.3 Bilingvní rodina

Při obsáhlém vymezování termínů jako je bilingvismus a multilingvismus je nutné zmínit souvislost s bilingvní rodinou. Rodina je primární sociální skupinou, která velkou měrou do akvizice jazyka zasahuje a její úloha je v procesu vývoje nezastupitelná.

V kontextu vícejazyčnosti je možné vymezit několik typů bilingvních rodin. Dle Šulové (2004, s. 149) se dělí:

Dle jazyků užívaných členy rodiny

- každý rodič má jiný mateřský jazyk, přičemž jsou jim ale oba jazyky známé, střídají je mezi sebou a dětmi;
- rodiče mají jiný mateřský jazyk, ale doma mluví pouze jedním z nich;
- rodiče mají stejný mateřský jazyk, ale v rodině se vyskytuje někdo, kdo mluví jiným jazykem (prarodiče, přátelé, au-pair).

Dle vztahu jazyka rodiny a společnosti

- rodina je bilingvní, přičemž jeden z jejích jazyků se shoduje s jazykem majoritní společnosti;
- rodina i komunita je bilingvní a shodují se v užívaných jazycích;
- rodina je monolingvní, jazyk rodiny se ale neshoduje s jazykem majoritní společnosti (případ kolektivního bilingvismu, např. vietnamská minorita).

Harding-Esch, Riley (2008) popisují různé varianty bilingvních rodin s odkazem na rodiče:

- s různými mateřskými jazyky, přičemž je jazyk jednoho z rodičů zároveň jazykem majoritní společnosti a každý rodičů užívá v komunikaci s dítětem svůj rodný jazyk;
- s odlišnými mateřskými jazyky, jazyk jednoho z rodičů je zároveň jazykem majoritní společnosti jako v předchozím případě, nicméně rodiče s dítětem mluví druhým jazykem, přičemž si jazyk majoritní společnosti dítě osvojuje ve společnosti, zejména v rámci školního procesu;
- každý rodič má jiný mateřský jazyk, oba se liší od jazyka společnosti, každý rodič mluví svým jazykem, rodina je tedy automaticky trilingvní;
- rodiče mají shodný mateřský jazyk, ten je odlišný od jazyka majoritní společnosti a rodiče s dětmi tudíž mluví svým jazykem;

- oba rodiče disponují stejným mateřským jazykem, který se užívá také ve společnosti, nicméně jeden z rodičů s dítětem mluví jazykem, který není jeho mateřský – tzv. intencionální bilingvismus.

2.4 Vztah mezi bilingvismem a kulturou

Jazyk a kultura jsou pojmy, které jsou v rámci výchovy dítěte silně propojeny a které od sebe nelze oddělit. Proces socializace probíhá pomocí jazyka, a naopak, kulturní vzorce určují, jak a s kým osvojovaný jazyk vhodně užívat. Děti, které si osvojují dva jazyky, jsou vystavovány i dvěma kulturám. Tyto dvě kultury, stejně jako jazyky, které se k nim vážou, mohou být relativně podobné nebo se od sebe mohou diametrálně lišit. Děti, které vyrůstají pod vlivem dvou odlišných kultur, se učí nejen rozdílným jazykům, ale také jejich vhodnému užití v rámci té které kultury. Kulturní normy si osvojují pozorováním a pomocí interakcí s lidmi, s nimiž žijí, se kterými mluví, kteří je vychovávají a vzdělávají je. Jazyk v tomto procesu získávání sociálních zkušeností hraje nezastupitelnou roli (Paradis et al., 2011).

Dle Crago (1992) jsou vzorce komunikační interakce klíčové pro utváření kulturní identity. Z toho důvodu je výuka a osvojování jazyka zásadním způsobem propojena s kulturně zažitými způsoby komunikace. To, s kým dítě mluví, kdo mluví na něj, kdy a jak, se napříč kulturami může lišit. Na druhou stranu se některé aspekty jazykové socializace kulturami prolínají. Různé výzkumy naznačují, že kultury nejsou jednolité, nemají své, naprosto unikátní, společenské zvyklosti, a i když se v mnoha aspektech mohou lišit, často sdílejí alespoň některé z nich. Podobnosti a odlišnosti v hodnotách kultury přirozeně vedou k podobnostem a odlišnostem v procesu jazykové socializace a začleňování se. Nedílnou součástí tohoto procesu je jazyk jako takový, v celé své komplexnosti, zahrnující sémantické významy, gramatickou i prozodickou složku, současně také zvyklosti a vzorce sociální interakce (Paradis et al., 2011).

V některých kulturách jsou děti již od narození považovány za komunikační partnery. Typickým příkladem může být severoamerická kultura, ve které je přirozené komentovat jakékoli projevy novorozence (pláč, odříhnutí si atp.). V této kultuře rodiče hojně pojmenovávají objekty a osoby v okolí dítěte a netrpělivě očekávají příchod prvního slůvka. Jakmile dítě začne verbálně komunikovat a tvořit krátké věty, rodiče a příbuzní jej pobízí k vyprávění zážitků a událostí, které

se jim staly. Verbální projevy dítěte jsou provázeny a odměňovány nadšením nejen dospělých osob, ale i starších dětí. Ratolesti jsou rodiči vedeny ke zdvořilosti, používáním slov jako *děkuji* a *prosím.* Obdobné tendence můžeme zaznamenat i na našem území, kde jsou tyto zdvořilostní termíny dětem prezentovány jako kouzelná slůvka. Pro severoamerickou kulturu je také typický kontakt s knihami, a to od raného věku. Již dětem, které ani nedosáhly jednoho roku věku, jsou knihy ukazovány. Rodiče s ratolestmi knihami listují, ukazují na postavy a pojmenovávaní je. Později dětem z knih nahlas čtou pohádky a pokládají jim otázky, které se příběhů týkají. Tímto způsobem dochází k socializaci, kdy si děti pomocí poslechu, čtení a vyprávění příběhů osvojují normy dané kultury, tedy běžné, typické chování hlavního proudu severoamerické kultury. Takoví rodiče věří v to, že se děti učí mluvit mluvením. Taktéž věří v to, že by se na děti mělo mluvit a že by se děti měly do rozhovorů s dospělými zapojovat a hrát si s nimi (Paradis et al., 2011).

Naopak existují kultury, ve kterých je výše popsané chování považováno za podivné a nežádoucí. Etnografický výzkum Crago (1992) se dlouhodobě zabýval rolí kulturního kontextu v komunikaci malých inuitských dětí a jejich opatrovníků v Quebecu. Výzkum naznačuje, že v inuitské kultuře matky nereagují na většinu raných vokalizací svých ratolestí, dokonce ani pohledem. Pokud na vokalizace reagují, jedná se zejména o občasnou imitaci dítětem vydaných zvuků. Matky vzácně identifikují nesrozumitelný zvuk jako slovo. Inuitské děti jsou vystavovány mnoha situacím, ve kterých jsou svědky interakce dospělých lidí, nicméně se od nich nevyžaduje zapojení, ani v podobě tázání se. Pokud otázku přece jen položí, dospělí ji ignorují a nechají ji nezodpovězenou. V této kultuře rodiče pouze ojediněle pokládají dětem otázky. V rámci vzdělávání se od dětí očekává obdobné chování jako doma, tzn., že dobře vychované inuitské dítě by v hodinách nemělo mluvit. Mělo by se vzdělávat poslouchánim a pozorováním. Inuitské děti jsou učiteli považovány za stydlivé a nekomunikativní, na druhou stranu jsou vnímány jako velmi pozorní posluchači. Mluvený jazyk v těchto společnostech není v procesu osvojování si jazyka považován za klíčový. Verbální komunikace zde u dětí má svůj význam, nicméně má své zastoupení zejména mezi vrstevníky a sourozenci (Crago, 1992).

Otázky týkající se působení často velmi odlišných kulturních vlivů na dítě jsou významné nejen pro práci v edukačním procesu, ale i v rámci klinické praxe. Tyto děti se v procesu socializace často dostávají do styku s dalšími, pro ně novými, kulturními vlivy prostřednictvím

cizích osob z prostředí, ve kterém žijí. Děje se tak kontaktem s pediatry, učiteli, logopedy a podobně. To, jakým způsobem lidé komunikují napříč jazyky a kulturami – ať už je to doma, ve škole nebo v ambulanci, ovlivňuje a utváří způsoby a vzorce dětské interakce. Silnějším kulturním vlivem disponuje přirozeně většinová společnost, což znamená, že je často kladen tlak na rodiče pocházející z minoritní kultury v osvojení si jazyka a sociálních zvyklostí majority. Síla vlivu je znatelná i v oblasti školství a zdravotnictví, kde má lékař nebo učitel prokazatelně silnější postavení. Situace je pak o to horší, když takový profesionál není poučen o mnoha různých formách jazykové socializace. Díky nevědomosti pak může docházet k vzájemnému nepochopení se a ke špatné interpretaci chování jedince, což může vést zejména v diagnostice a edukačním procesu k chybným krokům ze strany odborníka (Paradis et al., 2011). V souvislosti s tím Vitásková (2016) zmiňuje pojem ***kulturně-jazyková diverzita*** (CLD – culturally linguistically diverse), který vychází z odlišností kulturně-jazykového zázemí jedince. Tento pojem vychází z multikulturního vzdělávání a výchovy, během níž si jedinec osvojuje kulturní a interkulturní kompetence. V tomto smyslu se jedná o pozitivní vnímání kulturního zázemí jedince, kdy dochází *„k zohledňování dialektu, vlivu primárního jazyka na akademický výkon nebo rozvoji sociální interakce…zahrnující otázky rovnosti jednotlivých etnických skupin, kultur, sociálních vrstev či pohlaví a neměla by být zaměňována za prostou asimilaci do většinové společnosti“* (Vitásková, 2016, s. 423).

2.5 Vztah mezi bilingvismem a kognicí

2.5.1 Přehled kognitivních teorií vztahujících se k bilingvismu

Existuje několik kognitivních teorií, které se s bilingvismem pojí. První z nich uvádí Cummins (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011), jedná se o tzv. **Separate Underlying Proficiency Model**, tedy o Model oddělených základních jazykových schopností. Baker (1995) jej výstižně popisuje na obrázku, kde má bilingvní jedinec v hlavě zakreslené dva balonky (na rozdíl od jedince monolingvního, který má pouze jeden, zcela nafouknutý balonek). Tato teorie pracuje s tím, že je v mysli jedince místo pouze pro jeden z nich a když dojde k tomu, že si jedinec osvojuje jazyky dva, výsledkem budou dva napůl plné balonky. Stejný autor v návaznosti na zmíněný model uvádí, že je již překonaný. Byl nahrazen tzv. **Iceberg Analogy**, Analogií

ledovců, která připodobňuje vývoj dvou jazyků ke dvěma ledovcům, které jsou pod hladinou spojeny do jednoho. Stejně tak jsou oba jazyky samostatné, když jedinec mluví, nicméně základ skýtá jeden shodný centrální systém (Baker, 1995). Tento model je také znám jako CUP – **Common Underlying Language Proficiency Model.** Cummins (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011), který připodobňování jazyků k ledovcům vytvořil, se ale zabýval i jinými možnými teoriemi, např. **Teorií prahů**, která popisuje vývoj dítěte na základě dosažení 3 po sobě jdoucích úrovní týkajících se jazykové kompetence, kdy dosažení každé z nich má jistý kognitivní dopad – negativní (nízká kompetence v obou jazycích), neutrální (méně vyvážený bilingvismus), pozitivní (vyvážený bilingvismus). Tu autor dále rozpracoval a obohatil v **Developmental Interdependence Hypothesis** (Hypotéza vzájemné vývojové závislosti), ve které je hlavní myšlenkou závislost druhého jazyka (J2) na úrovni dosažené jazykové kompetence jazyka prvního (J1). Pokud tedy podpoříme jazykové kompetence J1, mělo by se to pozitivně promítnout i do J2 (Cummins in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

2.5.2 Kognitivní výhody a nevýhody bilingvismu

V průběhu let se názory ve vztahu k vlivu bilingvismu na jedince vyvíjely a měnily. V minulosti byl patrný negativní přístup, kdy byl tento jev považován za něco škodlivého, něco, co se promítne v kognitivním vývoji jedince. Bilingvismus byl spojován se zaostalostí, duševní pomateností, s nižší inteligencí, horšími vyjadřovacími schopnostmi, omezenou slovní zásobou a koktavostí (Štefánik, Pallay, 2016).

Dnes je trendem nazírat na bilingvismus spíše v pozitivním světle, kdy osvojování si druhého jazyka, zejména od útlého věku, může souviset s jistými kognitivními výhodami. Děti vyrůstající v bilingvních domácnostech vykazují bohatší percepční *vnímavost* a lepší podmínky pro obecné *zpracovávání informací*, které je nezávislé na konkrétním jazyce, a to už od dětství. Výzkumy naznačují, že bilingvní děti disponují výhodami i v rámci *selektivní pozornosti*, v *exekutivních funkcích*, v symbolickém a abstraktním *myšlení a metakognici* (Guhn, Milbrath, Hertzman, 2016). Samotná metakognice se dle Vágnerové (2012) začíná vyvíjet v předškolním věku, v této době ale funguje spíše implicitně – nevědomě, a postupně se rozvíjí a stává se explicitnější. Dítě si postupně začíná uvědomovat, co znamená vědět a co znamená pouze něco předpokládat.

Souhlasně s výzkumem Guhn, Milbrath, Hertzman (2016) Kapalková (2016) uvádí oblast exekutivních funkcí, budování *pracovní paměti* a tzv. *multi-taskingu*. Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) zmiňují výzkumy Bialystok, ze kterých je patrným pozitivním efektem již zmíněná koncentrace *pozornosti*. Bilingvní děti se dokáží lépe soustředit na podstatné informace a ignorovat nepodstatné, což se jeví jako velmi výhodné např. při řešení problémů. Bilingvisté disponují *tvořivým myšlením* a *komunikační senzitivitou*. V rámci tvořivého myšlení, které je často chápáno jako myšlení divergentní, jsou vymezovány tyto tvůrčí schopnosti:

- **fluence** – v tomto smyslu rychlá produkce množství nápadů, rozmanitost představ a myšlenek;
- **flexibilita** – tzv. pružnost při řešení problémů;
- **originalita** – neobvyklé nové způsoby a postupy při řešení problémů;
- **redefinice** – schopnost podívat se na věc z jiného úhlu, reorganizace informace;
- **elaborace** – ve smyslu najití elegantního řešení;
- **senzitivita** – schopnost vnímat problémy, možnosti zlepšení, ale také předvídat jejich průběh (Lokšová, 2003).

Také Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2009) zmiňují, že dle nejnovějších výzkumů je bilingvismus spojen s výhodami v úlohách vyžadujících myšlení, kreativitu a jazykové schopnosti. Metalingvistické vědomí, tedy konkrétně *„schopnost přemýšlet a reflektovat o povaze a funkci jazyka, a to jak v oblasti analýzy lingvistických vědomostí, tak kontroly lingvistických procesů“* je u bilingvních dětí dle Bialystok (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 38) více rozvinuté. Vágnerová (2012) udává, že se metalingvistické vědomí vytváří ve školním věku a zahrnuje vědomosti a schopnosti uvažovat o jazyku, *„jde o schopnost chápat příbuznost či podobnost určitých slov, vědomí, že se slovo skládá z konkrétního počtu slabik, že je možné obměněním slovosledu zcela změnit význam sdělení atd…předpokladem k jejich rozvoji jsou dobré jazykové znalosti, které musí dítě získat dřív, tj. už v předškolním věku“* (Vágnerová, 2012, s. 298).

Štefánik a Pallay (2016, s. 409) doplňují, že případné obtíže dítěte ve škole či jeho zaostávání ve srovnání s vrstevníky je často přisuzováno samotnému bilingvismu, *„příčin přitom*

může být více a mohou být rozličné: některé vnější a jiné vnitřní, přičemž pouze velmi zřídka bývá jeho špatný prospěch zapříčiněn pouze samotnou schopností komunikovat se svým okolím ve dvou jazycích…je potřeba zjistit příčinu těchto problémů a to, zda má dítě pro své pokroky vytvořeny ve škole i doma vhodné podmínky". Při nazírání na bilingvního jedince je třeba si uvědomit jeho jedinečnost, osobní charakteristiky a vlivy, které do formování jeho osobnosti dosud přispěly. I přesto, že je bilingvismus jako takový v procesu vývoje velmi významný, je jen střípkem do celkové mozaiky osobnosti.

3 Jazykový vývoj u typicky vyvíjejících se monolingvních dětí

Zákonitosti a také úskalí vývoje jazyka a řeči by měly být známy nejen odborníkům, ale také rodičům, jelikož je ontogeneze řeči neoddělitelnou součástí celkového vývoje dítěte. Kapalková (2016) definuje vývoj řeči jako přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování se a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů, a to ve všech jeho formách. Termín komunikační schopnost popisuje Lechta (2011, s. 3) jako *„schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách, za účelem komunikačního záměru“.*

Každé vývojové období je typické výčtem aspektů, schopností a dovedností, které si dítě osvojuje a kterými se postupně projevuje. Právě díky těmto milníkům, kterými dítě prochází či procházet má, je možné jeho vývoj sledovat, a i na základě toho lze posuzovat, zda se jedná o vývoj typický či nikoliv. Vymezením hlavních mezníků jazykového vývoje se zabývala a stále zabývá celá řada odborníků z různých vědeckých odvětví. Základním rozdělením, které se objevuje nejfrekventovaněji napříč autory, zůstává Kussmaulovo dělení na období přípravné (předřečové, preverbální apod.) a období vlastního vývoje řeči (Peutelschmiedová, 2005). Se zmíněným základním rozdělením souhlasí např. Lechta (2011, s. 13), který dodává, že *„komunikační schopnost se vyvíjí a zdokonaluje po celý život, nejdůležitějším obdobím je období asi do 6. roku života“*, zároveň tato schopnost lidstvo odlišuje od ostatní živočišné říše. S Lechtovým časovým vymezením souhlasí dále například Peutelschmiedová (2005), která považuje za ukončení základního vývoje řeči období mezi šestým až sedmým rokem dítěte. Pro účely této práce bude stěžejní jeho základní nástin, a to z pohledu více autorů. Kapitola o jazykovém vývoji u typicky se vyvíjejících dětí má za úkol stručně popsat jednotlivá klíčová období, ve kterých osvojování jazyka a řeči probíhá.

3.1 Charakteristika předřečového období

Psycholingvistické bádání uznává, že *„počátek vývoje dětské řeči nastává nejen v prvních hodinách po narození jedince, ale kořeny tohoto vývoje lze dokonce identifikovat již v prenatálním období“* (Průcha, 2011, s. 35).

Už v prvních 24 hodinách po porodu novorozenci dávají přednost hlasu matky před hlasem jiné ženy. Preference matčina hlasu je úzce spojena s vnímáním rytmických a prozodických rysů jazyka. Právě *prozodie* je pravděpodobně jedním z klíčových faktorů v časné diferenciaci jazykových inputů dítěte. Lidská mláďata mají vrozenou schopnost detekovat, diskriminovat a zapamatovat si určité aspekty jazyka již od velmi raného vývoje, dokonce prenatálně (Paradis, Genesee, Crago, 2011). Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) obdobně popisuje: *„Dítě reaguje na lidský hlas obecně s větší pozorností než na jiné zvuky z okolí, ale na hlas matky ještě živěji. Existují spekulace, že je to i tím, že tento hlas vnímalo nejčastěji v průběhu svého prenatálního vývoje a je mu tedy známý“* (Morgensternová, Šulová, Schöll , 2011, s. 13).

Prvním předřečovým projevem novorozence je *křik*, který matka intuitivně dokáže odlišit od křiku jiných dětí (Morgensternová, Šulová, Schöll , 2011). Po narození se jedná o neartikulovaný jednotvárný křik, *„s výškou hlasu nejčastěji okolo tzv. komorního A…dítě zpočátku nedokáže ani vědomě, záměrně, měnit tónovou výšku křiku“* (Lechta, 2011, s. 39).

V prvních třech měsících života dítě reaguje převážně *reflexivně*. Na různé projevy a podněty z okolí reaguje pláčem nebo křikem. Kapalková (2016) zmiňuje, že až okolo 6. týdne se objevuje pozitivní zabarvení doposud negativního křiku, kterým dítě začíná vyjadřovat i libé pocity. Zhruba ve 2. měsíci se k vrozeným reflexům přidávají i jiné projevy. Dítě se začíná soustředit na zrakové a sluchové podněty z okolí. Intuitivně ho zajímá lidská tvář, učí se udržet *zrakový kontakt*. Komunikuje pohyby rukou, nohou a celého těla, pomocí výrazů tváře. Na konci 2. měsíce se objevuje úsměv, postupně se k němu přidává i účelný smích, kterým vyjadřuje libost. Neustále využívá pláče pro vyjádření nelibosti (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Dítě kromě vegetativních zvuků (kýchání, kašlání apod.) a zmíněných nespecifických vokalizací (křik, pláč, smích, sykot atd.) začíná užívat první zvuky přibližující se řeči, konkrétně zárodky vokálů – tzv. *kvazi-samohlásky*, které se vyznačují normální fonací a primitivní vokalizací (Lechta, Vihman, Oller, Scherer in Oravkinová, 2010).

Pudové žvatlání se objevuje okolo 3. měsíce (Kapalková, 2009, 2016; Lechta, 2002), kdy dítě experimentuje se svými mluvidly, a tvoří tak první artikulované zvuky, které jsou transkulturní a objevují se se u všech dětí na světě zhruba ve stejném věku. Oller, Vihman (in Oravkinová, 2010) uvádějí, že *broukání* (též cooing; hrkútanie) se objevuje mezi prvním a čtvrtým měsícem věku, kdy lze v projevu dítěte zaznamenat tzv. *kvazi-konsonanty*, tzn. první

promluvy připomínající slabiky (např. gu). Autorka dodává, že experimentování se zvuky řeči ještě nemá komunikační funkci. Následující období od 3 do 8 měsíců věku dítěte, které se označuje jako *hraniční žvatlání* nebo jako *stádium expanze* (též marginal babbling), je charakteristické expanzí nových artikulovaných zvuků, promluvy zvuky podobné vokálům a konsonantům, začínají produkovat slabičné struktury (ge, awa, ma, ej). V této době se objevují první reduplikace, ale jde doposud o náhodný jev (Lechta, Vihman, Oller, Scherer in Oravkinová, 2010).

V období kolem 6. měsíce se dítě začíná učit samostatně sedět, což mění artikulační postavení pohyblivých orgánů orofaciální oblasti (Kapalková, 2016). Období ***napodobivého žvatlání*** souvisí s rozvojem sluchové kontroly dítěte, kdy se snaží reprodukovat co nejpřesněji zvuky slyšené ve svém okolí. Toto žvatlání je ve své podstatě odrazem utvářející se jazykové schopnosti – fonematického sluchu. Kapalková udává, že se tento druh sluchu vyvíjí zhruba do 6. roku života dítěte. Na začátku dítě slyší celou škálu různých zvuků řeči, která je bohatší v porovnání s tím, jak ji vnímají dospělí. S narůstajícím věkem dítě věnuje větší pozornost právě takovým zvukům, které jsou pro něj důležité z hlediska rozlišování významu konkrétních slov mateřského jazyka, čímž se děti přirozenou cestou vylaďují na vokalický inventář mateřského jazyka (Kapalková, 2009).

Oller, Vihman in Oravkinová (2010) vymezují žvatlání reduplikační a rekombinační. ***Reduplikační žvatlání*** (též canonical reduplicative babbling) se objevuje mezi 5. – 10. měsícem věku dítěte a jde o reduplikace plně zformovaných slabik, obsahující alespoň dvě stejné závěrové konsonanty (nejčastěji CVCV, CVC, VCVC – např. babababa, kek, apap atd.) ***Rekombinační žvatlání*** (též canonical variegated babbling) zahrnuje řetězení alespoň dvou konsonant (například batadada, tebe, agaka), není ale přesně věkově ohraničeno. Je projevem dalšího vývojového stupně osvojování si fonologických schopností, dítě se učí řadit zvuky v nekonečném a neomezeném množství kombinací (Oller, Vihman in Oravkinová, 2010).

Kapalková (2016) popisuje, že neoddělitelnou součástí vývoje řeči je schopnost jí porozumět. Na konci ***období nezáměrné komunikace*** (tzn. kolem 8. měsíce věku) začínají děti reagovat na výzvy dospělých. Autorka tvrdí, že v tomto věku už jedinec dokáže reagovat na své jméno a porozumí jednoduchým pokynům typu *„kde je máma“* nebo *„nedělej to“*. Dále zmiňuje,

že v tomto období porozumění řeči velmi pomáhají rutiny, kdy dospělý opakuje činnosti a obdobným způsobem je komentuje (Kapalková, 2016).

Do předřečového období Kapalková (2016) zahrnuje kromě již zmíněného období nezáměrné komunikace (0–8 měsíců) další období, časově vymezené od ***8. do 12. měsíce***. To je charakteristické zárodky explicitního chování, kterým chce dítě upoutat pozornost osob z blízkého okolí. Děje se tak zejména pohybem a pomocí třech důležitých prvků, a to matky, dítěte a předmětu. Objevují se *protokonverzační výměny*, které mají dvě podoby. Protoimperativní chování dítěte, které upoutává pozornost dospělého, aby získalo předmět, a protodeklarativní chování, kdy naopak pomocí předmětu dítě upoutává pozornost dospělého. Tyto protokonverzace probíhají pomocí zrakového kontaktu a gest. Počátek užívání gest je datován zhruba k počátku tohoto období, tedy v osmi měsících dítěte. Jedná se o důležitý mezník v chování dítěte, v různých kulturách se objevují stabilně tyto gesta: ukazování ukazováčkem nebo celou rukou na nějaký předmět, ukazování předmětu v ruce dítěte, očekávání předmětu a podávání předmětu druhé osobě, jedná se o tzv. *deiktická gesta*. Mimo deiktických gest se v tomto období objevují i *postojová gesta,* kterými kojenci vyjadřují nesouhlas nebo naopak souhlas. V neposlední řadě v tomto období autorka zmiňuje užívání *protoslov*. Ta sice ještě foneticky nezní jako slova, ale již mohou nést význam. Lze je hodnotit jako jakýsi předstupeň slov i přesto, že mohou mít mnohočetný význam dle kontextu - např. protoslovo *ma* jakožto máma, malý, mám atd. (Kapalková, 2016).

V zahraniční literatuře se pro účely diagnostiky předřečového období (v zahraničí také prelexikální, neintencionální či prelingvistické) užívá tzv. metafonologické dělení dle Ollera a Lynche (in Vitásková, 2007):

1. Fonace (0-2 m.)
2. Primitivní artikulace (2-4 m.)
3. Stádium expanze (4-6 m.)
4. Kanonické žvatlání (7-10 m.)
5. Variabiliní žvatlání (10-12 m.).

To bylo dále upraveno a zjednodušeno (Ertmer a Stark et al. in Vitásková, 2007) na dvě období, a to:

1. Vegetativní a nevegetativní zvuky (do 4 měsíců)
2. Prekanonické, kanonické a postkanonické žvatlání (5.-10. měsíc věku).

Vitásková (2007) dále uvádí, že se odborná literatura stále více zaměřuje na prediktory ontogeneze orální produkce předřečového období, jejichž sledování by mělo být součástí logopedické praxe, jelikož frekvence a kvalita komunikace v tomto období může odhalit budoucí průběh jazykového vývoje.

3.2 Charakteristika období vlastního vývoje řeči

Lechta (2011) uvádí, že období vlastního vývoje řeči, tedy verbální úroveň, je započato vyslovením *prvního slova*, a objevuje se zpravidla ve věku jednoho roku dítěte. K rozvoji této úrovně řeči dochází ve všech rovinách jazyka, nicméně v některých oblastech trvá zdokonalování po celý život. Oravkinová (2010) ve vytvořeném přehledu dle Lechty, Vihman, Oller, Sherer, zabývajícím se na ranými vývojovými stádii řeči, nevnímá vymezení na období předřečové a období vlastního vývoje řeči striktně, a uvádí v něm navíc tzv. ***přechodné období***, což je období mezi 9.–18. měsícem, kdy dítě tvoří slova, ale ještě stále žvatlá do zhruba doby, než si osvojí cca 50 slov.

Kapalková (2016) vymezuje celkem ***7 stádií vývoje komunikace***. První dvě období (0–8 měsíců; 8–12 měsíců) již byla detailně popsána v rámci vymezení předřečového období komunikace, do období vlastního vývoje řeči lze zařadit těchto 5 stádií:

Období 12 – 18 měsíců

Významným mezníkem tohoto období je stejně, jako u ostatních autorů, produkce prvních slov. Kapalková (in Kerekrétiová, 2009) v souvislosti s tím zmiňuje důležitý prvek, a to stálost předmětu. Dítě v tomto období chápe, že i když objekt/osoba není aktuálně přítomná, neznamená, že už neexistuje. Na základě toho dítě začíná hledat, čímž dochází k bohatému rozvoji. První

slova podléhají hypergeneralizaci, kdy dítě na základě jednoho charakteristického rysu pojmenovává celou řadu věcí. Lechta (2011) taktéž udává, že první slova mohou mít v různých situacích různý význam, přičemž jsou často spojována s pocity, zvuky. V tomto období považuje za velmi významnou prozodii, přičemž je také výraznou součástí komunikace stále neverbální a předverbální komunikace. Dítě v tomto období pasivně zná cca 70 – 80 slov (Lechta, 2011). Na období hypergeneralizace dle Kapalkové (in Kerekrétiová, 2016) navazuje období hyperdiferenciace, kdy pro každý předmět existuje ve slovníku dítěte jedinečné pojmenování.

Autorka (tamtéž) mluví o důležitosti postavení gest v rané komunikaci a jejich úloze při rozvíjení řeči. První slova jsou totiž často kombinovaná s dalšími sémiotickými znaky (slovo + gesto; slovo + vokalizace, gesto + gesto). Tato spojení jsou důležitá pro budoucí syntaktické vztahy.

Období 18 – 24 měsíců

Dvojslovné výpovědi, které mají z počátku psychologickou syntaxi, jsou nejvýznamnějším bodem tohoto období, kterému předchází několik vývojových projevů:

- aktivní slovník dítěte obsahuje cca 50 slov;
- schopnost dítěte kombinovat dva znaky v podobě gesta a slova, kterými dítě vyjadřuje 2 významy (např. ukáže prstem na čaj + řekne *„dej“*);
- kombinace dvou herních činností (Kapalková, 2009, s. 105).

Zmíněná psychologická syntaxe spočívá v tom, že dítě jako první vyjadřuje slovo pro něj emočně významné. Psychologickou syntaxi zanedlouho střídá syntaxe objektivní. Vyjadřování minulého a budoucího času se v tomto období ještě neobjevuje. Poprvé je ale možné zaznamenat otázky vztahující se k lokaci objektů (*kde je?*). Slova jsou jednoslabičná a dvouslabičná, často mají charakter otevřené struktury slabiky (C – V), objevují se již i zavřené slabiky (C – V – C). Nejfrekventovanějšími hláskami v tomto období jsou veškeré vokály, z konsonantů se pak jedná o bilabiály (p, b, m), prealveoláry (t, d, n) a alveoláry (ť, ď, ň) (Kapalková, 2016). Lechta (2011) dále dodává, že typickým jevem v tomto období je první věk otázek, kdy dítě začíná tvořit dvojslovné věty.

Období 24 – 36 měsíců

Toto období je typické tvorbou víceslovných výpovědí, objevuje se také vyjádření v rámci minulosti, tedy užívání minulého času. Dochází k rozvoji gramatiky, lze zaznamenat přítomnost předložek, užívání různých předpon a přípon. Na konci 30. měsíce dítě začíná spojovat věty do souvětí, jeho výpovědi se neustále prodlužují (Kapalková, 2016). Pasivní slovní zásoba zahrnuje 200 – 400 slov, dítě se zlepšuje, jak již bylo zmíněno, v gramatické stavbě řeči, Lechta (2011) tyto projevy pojmenovává jako stadium pragmatizace řeči. Dochází k osvojování, mimo podstatných, přídavných jmen a sloves, dalších slovních druhů. Rozvíjí se fonematický sluch, dítě je schopné rozlišovat některé distinktivní rysy fonémů. Dítě o sobě mluví ve 3. osobě, často se v jeho projevech objevují typické fyziologické dysgramatismy. Jeho komunikační schopnost se neustále zlepšuje, chápe otázky typu „Kdy?“, „Proč?“, je si jistější v užívání víceslovných vět (Lechta, 2011).

Období 3 – 6 let

V období mezi 3 – 3,5 lety dochází k rozvoji slovní zásoby, dítě zná více než tisíc slov a tvoří již i souvětí. Toto období je obdobím druhého věku otázek, kdy se dítě ptá na souvislosti otázkou „Proč“. Další charakteristikou tohoto milníku mohou být fyziologické obtíže v řeči, které se mohou projevovat zadrháváním se, opakováním slov nebo jejich částí, fyziologickou dyslálií. Mezi 3,5 – 4 lety se dítě učí tvořit protiklady, zapamatuje si jednoduché básničky, neustále se zlepšuje jeho fonematický sluch a jeho slovní zásoba se rozšiřuje. Mezi 4. – 5. rokem začíná být patrná preference jedné ruky, dětský slovník v této době skýtá 1500 – 2000 slov, přičemž výpovědi dítěte bývají již gramaticky správné a obsahují všechny slovní druhy. Mezi 5 – 6 lety již jedinec dokáže vysvětlit a reprodukovat krátký příběh, ustupují fyziologické obtíže v řeči. Jeho slovník obsahuje 2500 – 3000 slov. Dokáže porozumět i dlouhým a komplikovaným výpovědím. V této době také vrcholí vývoj fonematického sluchu (Lechta, 2011).

V období mezi 3 – 6 lety je patrný rozvoj narativních schopností dítěte. V tomto věku by dítě mělo být schopné vyprávět krátký příběh, převyprávět ho. V šesti letech by vyprávění dítěte mělo mít jasnou strukturu, posloupnost, mělo by být výstižné, plynulé a obsahovat souvětí. Jedná se o významné období, jelikož se jedná o čas, kdy se dítě připravuje na příchod do školy a je v roli předškoláka. Zlepšuje se pracovní paměť, fonologické uvědomování, motoricko-kinestetické

procesy. Vytřibuje se jazykový cit a řeč by měla být v ideálním případě gramaticky správná, s přiměřenou délkou vět (Kapalková, 2016).

Období 6 – 10 roků

Období od 6 let je spojováno s nástupem dítěte do 1. třídy základní školy, kde si osvojí psanou a čtenou formu řeči, rovněž také bude zdokonalovat své narativní schopnosti. Ve školním procesu dochází k upřesňování významu slov, rozšiřuje se aktivní i pasivní slovní zásoba dítěte. Zdokonaluje se schopnost zrakového a sluchového vnímání, schopnost orientace v prostoru i v čase, zlepšuje se jemná motorika, paměť, jazykové dovednosti a spousta dalšího. Dítě si s postupným vývojem osvojuje vyšší pojmy, dle zájmů také specifické výrazy a názvy, upřesňuje si význam abstraktních slov (Kapalková, 2016).

3.3 Rizikové faktory ovlivňující vývoj řeči

Do vývoje řeči zasahuje celá řada endogenních a exogenních faktorů. Odchylky či zaostávání v rámci ontogeneze řeči mohou být různého charakteru, závažnosti. V některých případech jde o projevy vývojově přirozené, které samy odezní a nemají žádné následky. V jiných případech je ale třeba brát v potaz široké spektrum oblastí, do kterých se rizikový faktor může promítnout.

Mezi základní rizikové vlivy Bytešníková (2012, s. 25) řadí:

- zdravotní problémy;
- odchylky ve vývoji;
- přístup rodičů a blízkého okolí;
- postavení dítěte v rodině;
- adaptační problémy;
- jistotu vazeb;
- odloučení rodičů a jejich rozvod;

- nedostatečnou spolupráci rodičů s odborníky.

Z vymezení Bytešníkové (2012) je patrná nezastupitelná *role rodiny* a její význam ve vývoji dítěte. Podmínky a přístup *bezprostředního okolí* jedince významnou měrou zasahují do jeho jazykového vývoje. Do takových podmínek lze zařadit *ranou stimulaci* dítěte matkou a nejbližšími rodinnými příslušníky, vytvoření si citové vazby, která je základní lidskou potřebou a ovlivňuje mimo jiné budoucí emoční vývoj jedince. Rodina by pro dítě měla být podnětným, řeč stimulujícím prostředím, ve kterém si vytváří adekvátní vztahy, které mu poskytují pocity jistoty a bezpečí.

Kapalková (2016) v souladu s Průchou (2011) popisuje jako další významný ovlivňující faktor *kvalitu řečového inputu*, se kterým souvisí nejranější stimulace dítěte rodičem, která bezesporu zahrnuje tzv. ***řeč orientovanou na dítě***. Ta výrazně ovlivňuje komplexnost a celkovou úroveň dětské řeči. Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009, s. 164) ji definují jako *„typ řeči, kterou používají dospělí v komunikaci s dětmi; vyznačuje se zvláště zjednodušením, krátkými větami, zpěvavou melodií“.* Průcha (2011) udává, že v zahraniční literatuře je možné najít anglický termín „maternal speech“ nebo „motherese speech“, který nese význam řeči ve smyslu komunikace matky s dítětem. Českým ekvivalentem je tzv. „mateřština“, za pomoci které rodiče a blízké osoby komunikují s dítětem, jejich řeč je přitom intuitivně změněna ve smyslu jejího zjednodušování, zpomalení, s vyšší frekvencí zdrobnělin, s častějším užívání intonace, otázek apod. Koukolík (2008) dále uvádí pojmy s totožným významem, a to „maminkovština“ a „dětština“. Autor je obdobně popisuje jako druh řeči, kterým matky mluví na své děti. Tato řeč je zpěvavější, pomalejší, zřetelněji vyslovovaná. Mimoto dodává, že „*děti jasně a zřetelně vyslovujících maminek lépe rozlišují fonetické jednotky řeči“* (Koukolík, 2008, s. 155).

Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009) z hlediska vývoje řeči vymezují dvě základní rizikové skupiny dětí:

- děti s identifikovaným rizikem;
- potenciálně rizikové děti.

Skupina ***dětí s identifikovaným rizikem*** je charakteristická brzkým identifikováním deficitu, který je intervenován již od narození. Jedná se například o *„jedince s genetickými poruchami a chromozomovými anomáliemi, neurologickými onemocněními, vrozenými orgánovými*

odchylkami, vrozenými poruchami metabolismu, senzorickými deficity, atypickými vývojovými poruchami (autismem), děti vystavené toxickým vlivům, chronicky nemocné děti a děti s vážnými infekčními chorobami" (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s 136).

Potenciálně rizikové děti jsou skupinou zahrnující děti, v jejichž rodinné anamnéze se vyskytuje duševní či genetické onemocnění, drogová závislost, jedná se o rodiny z extrémně špatných sociokulturních podmínek. Zařazují se sem také děti předčasně narozené, děti s nízkou porodní váhou (pod 1500g), ale také jedinci s chronickými otitidami, poruchami emocionality nebo chování. Může se jednat ale i o děti, o jejichž jazykový vývoj mají jejich rodiče obavy (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

4 Jazykový vývoj u bilingvních a multilingvních dětí

Existuje velké množství proměnných, které do ontogeneze jazyka a řeči zasahují. Jednou z mnoha je zcela neodmyslitelně vliv prostředí, v kontextu této práce vliv zejména prostředí bilingvního/multilingvního. Do života dítěte tak vstupují ruku v ruce s jazyky rodičů či okolí také mnohdy velmi odlišné kulturní vlivy. Často je obtížné odlišit, zda jsou případné (i zdánlivé) vývojové odchylky či opoždění v ontogenezi projevem kulturním, jsou způsobeny vlivem vícejazyčného prostředí (např. nedostatečná kvalita/kvantita jazykového inputu), či se jedná o projev závažnější poruchy. Tím aktuálnější se tak zdá být sledování a mapování řečového vývoje právě dětí vyrůstajících v bilingvním/multilingvním prostředí.

Hodnocení znalosti jazyků a jejich ovládání je u bilingvistů zejména v předškolním věku náročné. Kapalková (2016) dodává, že i u monolingvních dětí je v procesu osvojování si jazykových schopností náročné posoudit aktuální stav řeči vzhledem k přesně stanovenému fyzickému věku dítěte. O to komplikovanější to pak bývá v případě vývoje dvou jazykových systémů, kde je snaha o jejich posouzení v celé hloubce. Nejasná úroveň znalosti jednoho nebo i obou jazyků, které dítě v komunikaci užívá, bývá nejčastější obavou dospělých – v řečovém projevu dítěte lze vypozorovat různé symptomy připomínající narušený vývoj řeči v jednom anebo ve více jazycích, které v komunikaci s okolím používá.

Okolnosti jazykového vývoje se mohou zejména v kontextu bilingvismu výrazně lišit, zejména co se týče jednotlivých typů. Do ontogeneze jazyka nutně vstupuje *věk* dítěte, ve kterém je jazykům v počátcích vystaveno. Množství a variace zkušeností či zážitků, které dítě získává v jednotlivých jazycích, se z velké části podílí na tom, do jaké míry a v jakých situacích bude jedinec jazyky užívat. V tomto směru se jedná zejména o *kvantitu a kvalitu jazykového inputu.* Jelikož oblast bilingvismu zahrnuje široké a velmi heterogenní spektrum jevů zasahujících do akvizice jazyků, je velmi obtížné stanovit normy, podle kterých by se měl vývoj dětí vychovávaných v bilingvním/multilingvním prostředí posuzovat (Paradis et al., 2011).

Nástin vývoje řeči u bilingvních dětí uvádí Baker (1995). Přehled Bakera je určen zejména dětem vyrůstajícím v rodinách, ve kterých se užívají oba jazyky od narození víceméně rovnoměrně, týká se tedy zejména simultánního typu bilingvismu. Tento nástin je pouze orientační, sám autor uvádí, že i přesto, že se projevy řady dětí od uvedeného průměru odchylují,

prochází pak v pozdějším věku naprosto běžným jazykovým vývojem. V následující tabulce (Tabulka 1) je uvedeno pět etap, kterými simultánní bilingvisté dle Bakera procházejí.

Tabulka 1 Vývoj řeči u bilingvních dětí Baker (1995, s. 146)

První rok života	Broukání, žvatlání (tata, mama, gaga)
Přibližně ve věku jednoho roku	První srozumitelná slova
V průběhu druhého roku života	Dvouslovné kombinace, postupný nástup tříslovných a čtyřslovných kombinací
Ve věku 3 – 4 let	Dramatické změny, jednoduché, ale stále delší promluvy; počátek rozvoje struktury věk a gramatiky; v konverzacích se objevuje turn-taking
Od 4. Roku života	Přítomnost stále složitějších vět, struktura a řízená konverzace, užívání zájmen a pomocných sloves.

4.1 Jazykový vývoj u simultánně bilingvních dětí

Mezi jazykovým vývojem monolingvních a simultánně bilingvních dětí není velké množství rozdílů, jak by se na první pohled mohlo zdát. Mnoho rodičů i odborníků očekává, že vývoj bilingvních dětí bude v porovnání s monolingvními vrstevníky pomalejší, což se ukazuje jako mylný předpoklad (Kapalková, 2016; Paradis et al., 2011). I přesto, že si děti osvojují více jazyků, tedy i podstatně větší množství informací (zejména co se týče slovní zásoby), procházejí v raných fázích vývoje stejnými milníky (např. žvatlání, první slova či slovní kombinace) jako monolingvní děti (Paradis et al., 2011).

Kompier a Wagenaar (1997) popisují u simultánně bilingvních dětí obdobný vývoj jako Baker (1995). Žvatlání se objevuje do 1 roku věku dítěte. Počátek jednoslovných výpovědi lze u dítěte zaznamenat v období mezi 1,0 – 1,6 roku věku, kdy dochází ke střídání jazyků.

Dvouslovné výpovědi nastupují do 2,6 roku dítěte, objevuje se míšení jazyků, dítě kombinuje ve výpovědi oba jazyky. Po zdolání tohoto věkovém mezníku se pak objevují víceslovné promluvy, které jsou již gramaticky složitější, současně narůstá i jejich délka. Stále občas dochází k míšení jazyků, nicméně jednotlivé věty bývají v jednom jazyce.

Šulová (2004, s. 153) vymezuje v návaznosti na G. Saunderse tyto etapy ve vývoji simultánně bilingvních dětí:

1. stadium (do dvou let věku)

Přibližně do roku a půl dítě užívá jednoslovné výpovědi, izolovaná slova, posléze je rozšiřuje na věty dvouslovné. Dítě má v tomto stádiu jeden lexikální soubor, který zahrnuje slovní zásobu všech jeho jazyků. Dítě ještě není schopno najít alternativu slova v druhém jazyce, jedná se o stádium *„indeterminovaného kódování“*. Jedinec pojmenovává jevy kolem sebe nezávisle na jazyce, pouze zřídka vybaví pojem ve více jazycích.

2. stadium (od druhého roku)

V tomto stádiu se rozšiřuje slovní zásoba dítěte v obou jazycích, jedinec začíná diferencovat, kdy který jazyk použít. Začíná si tedy uvědomovat existenci dvou či více lexikálních souborů. Ještě se ale neobjevuje určitá pružnost, flexibilita v gramatice jazyků.

Kapalková (2016) uvádí, že z výzkumů vyplývá, že již v tomto období, mezi osmým až sedmnáctým měsícem, se objevují první překlady slov do druhého jazyka.

3. stadium

V rámci třetího stádia je jedinec schopen rozlišovat přesně jak slovník, tak gramatiku jazyků. Lze zaznamenat prvky již pouze minimální interference jazyků. Vstup do tohoto stadia se u dětí časově liší, ale většina dětí je schopna již přibližně ve 4 letech diferencovat jazyk dle komunikačního partnera i přesto, že se zde mohou vyskytovat interferenční projevy. Saunders (in Šulová, 2004, s. 154) popisuje faktory, které se podílí na rychlosti a efektivitě vstupu do tohoto stádia, jedná se o: *osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů,* a *dobu působení každého jazyka*.

Kropáčová (2006, s. 41) popisuje tzv. **třífázový model vývoje řeči věku u bilingvních dětí**. Tento model bere v potaz, že proces akvizice jazyka je u každého jedince jinak dlouhý a závisí na mnoha proměnných – na inteligenci mluvčího, na prostředí a na intenzitě kontaktu s jazyky.

1. Jeden lexikální a syntaktický systém

- Dítě podobně jako v 1. stadiu dle Šulové (2004) užívá slova obou jazyků, která jsou součástí jednoho systému. Tato slova míchá a komolí, nerozlišuje, kterému z jazyků přísluší. V obou jazycích dítě užívá stejnou syntax.

2. Objevují se dva lexikální systémy, jedna syntaxe.

- V této fázi dochází k rozmachu slovní zásoby v obou jazycích, postupně je dítě schopné diferencovat, které slovo náleží kterému jazyku. Je ale pouze jeden syntaktický systém.

3. Třetí a poslední fáze v sobě zahrnuje dva samostatné lexikální systémy

- Dítě již schopno diferencovat i mezi dvěma systémy syntaktickými.

Za velmi významný mezník je u bilingvních dětí považován *vývoj fonematického sluchu*. Obecně je spojován s obdobím napodobivého žvatlání, kdy dítě začíná opakovat a produkovat zvuky řeči ze svého okolí, zároveň si přestává všímat zvuků nepodstatných pro jazyk (Lechta in Kerekrétiová et al., 2016). Dalším milníkem je osvojování si *významu a produkce prvních slov,* kdy lze v raných fázích vývoje slovní zásoby zaznamenat dříve zmíněné míšení jazyků, přičemž se významy těchto slov nepřekrývají. Dalším charakteristickým rysem simultánně bilingvních dětí je upřednostňování morfosyntaktických a gramatických pravidel dominantního jazyka v období dvouslovných a víceslovných kombinací (Kapalková, 2016).

V předškolním a školním věku se bilingvní děti v některých jazykových aspektech mohou oproti vrstevníkům opožďovat. Výzkumy naznačují, že rozdíly ve vývoji jsou často výsledkem kvality a kvantity jazykového inputu, složitosti morfosyntaxe jazyka a v neposlední řadě závisí také na statusu majoritního/minoritního jazyka v rámci sociálního kontextu (Paradis et al., 2011).

Nedávná rozsáhlá studie (Serratrice in Rezzonico, Goldberg, Mak et al., 2016) zaměřující se na dvojjazyčnou akvizici naznačuje, že i když se oba jazyky vyvíjí nezávisle na sobě, jistý vliv a interakce mezi nimi stále existuje. To potvrzuje, že děti, které jsou od narození vystavovány

dvěma jazykům, si osvojují dva samostatné, ale vnitřně propojené lingvistické systémy. Jak již bylo zmíněno dříve, vývojová stádia a vzorce jsou ve své podstatě pro monolingvní i bilingvní děti totožné. Pokud se v jazykovém vývoji vyskytují nějaké „chyby“, je to většinou dáno tím, že jsou děti teprve na cestě k ovládnutí jazykového systému dospělých. Často jsou tyto projevy důsledkem trans-jazykového vlivu, který je přirozeným procesem bilingvního vývoje (Paradis et al., 2011).

4.1.1 Slovní zásoba

Některé studie naznačují, že bilingvní děti mohou vykazovat nižší slovní zásobu ve vztahu ke školnímu jazyku nebo v obou osvojovaných jazycích, pokud se jedná o komparaci s typicky se vyvíjejícími monolingvními dětmi (Oller, Pearson, Cobo-Lewis, 2007). Nicméně jejich celková slovní zásoba, která je distribuována napříč oběma jazyky, může být velmi bohatá. Tyto děti mohou vykazovat výjimečné schopnosti v dalších aspektech jazyka, například ve vnímání a uvědomění si syntaxe, v pragmatických kompetencích a v oblasti metalingvistiky (Hammer et al., 2014).

Vývoj slovní zásoby u bilingvních dětí je ovlivněn tím, zda se oba jazyky objevily simultánně (tedy oba již od narození) nebo sekvenčně. Jazykový vývoj dětí může být v některých oblastech opožděn, zejména se to týká preciznosti ve výslovnosti některých zvuků, tedy v oblasti fonetiky, nebo v oblasti morfosyntaxe, což by se ale mělo upravit přibližně v době nástupu do školy (Hammer et al., 2014). Také Kapalková (2016) uvádí, že zhruba po sedmém roce věku je možné u dítěte sledovat adekvátní užívání obou jazyků dle komunikační situace, pokud se tedy jedná o jazyky, kterým je dítě přibližně stejně vystavováno.

4.1.2 Dominance

Děti, které si oba jazyky osvojují simultánně, si je často neosvojují v perfektní synchronii. Jazyk, ve kterém jsou více zběhlé, je považován za dominantní. Samotná dominance je úzce spojena s množstvím a kvalitou jazykového inputu. Jeho nedostatečnost činí jazyk pasivním, což znamená, že se jím dítě spontánně nevyjadřuje, ale víceméně chápe podstatu sdělovaného. Pokud

se jazykový input kvantitativně/kvalitativně nezlepší, v průběhu času velmi pravděpodobně vymizí i pasivní znalost tohoto jazyka. Naprosto vyvážený bilingvismus je v běžném životě poměrně ojedinělým fenoménem (Paradis et al., 2011). Daleko častěji je jeden z jazyků dítěte dominantnější. V období, kdy děti začínají kombinovat slova v dvojslovné a víceslovné výpovědi, většinou staví na gramaticko-syntaktických a morfologických pravidlech právě dominantního jazyka (Kapalková, 2016). Ten vykazuje několik charakteristických rysů, jedná se o prodlouženou průměrnou délku výpovědi (tzv. MLU – mean lenght of utterances), více vyvinuté morfosyntaktické struktury, větší výřečnost a variabilitu slovních druhů, méně pauz či váhání v projevu dítěte a menší výskyt míšení jazyků (Paradis et al., 2011).

Jedním z důsledků dominance jazyka může být, že se jazykové schopnosti dítěte v tzv. nedominantím jazyce budou zdát v porovnání se stejně starými monolingvními vrstevníky méně rozvinuté. Komunikační kompetence dítěte se v tomto jazyce mohou zdát být na tak nízké úrovni, že se jsou hodnoceny podprůměrně. Z tohoto důvodu je vhodné, aby se v klinické praxi vždy hodnotila úroveň všech jazyků dítěte. Míra úspěšnosti jazykového vývoje je závislá na době expozice a kvalitě a kvantitě inputu jazyků v domácím prostředí, ve škole či v jiných sociálních situacích. Dominance a nevyváženost obou jazyků je však běžným jevem, zejména pak u předškolních dětí (Paradis et al., 2011).

4.1.3 Míšení jazyků: transfer, interference, přepínání kódů

Velmi významnou úlohu při osvojování si jazykových vzorců hrají charakteristiky jednotlivých jazyků. Výsledkem toho může být vliv jednoho jazyka na druhý, kdy znalosti jednotlivých elementů jednoho ovlivňují produkci jazyka druhého. Tento transfer se může objevit v různých jazykových oblastech – ve fonologii, morfosyntaxi, sémantice i pragmatice, a může mít charakter jak negativní, tak pozitivní. I přesto, že může inkorporace elementů jednoho jazyka do druhého vést k nepřesným, nekorektním výsledkům, může také sloužit jako strategie, kterou si děti oba jazyky osvojují a díky níž se mohou vyrovnávat s odlišnostmi a mezerami v jazykovém inputu (Rezzonico, Goldberg, Mak et al., 2016).

Baker (1995) popisuje, že pojem ***míšení jazyků*** („mixing languages“) lze najít pod trojím označením. Prvním z nich je „***transference***“, tedy transfer mezi dvěma jazyky, „***code switching***“

– přepínání (střídání) kódů, a ***„interference“*** mezi jazyky. I v tomto ohledu panuje určitá nejednotnost. Například Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) od sebe pojmy míšení jazyků a přepínání kódů neodlišují, vymezují však termín interference (viz níže).

Interferencí Kropáčová (2006, s. 42) označuje: *„přenos hlásek nebo slov, pravidel či struktur z jednoho jazyka do druhého. Uskutečňuje se na úrovni zvukové, slov či stavby věty a je výsledkem ovládání více jazyků dvojjazyčnými…silný jazyk častěji ovlivňuje jazyk slabý, jazyky se ovlivňují nepřímo a jedná se o jev podmíněný řečovým vývojem, nemá být proto považován za poruchu“.* Naopak Morgensternová, Šulová, Schöll (2011) interferenci chápou jako odchylku v jednom jazyce, a to z důvodu působení jazyka druhého. V tomto smyslu se tedy jedná o negativní vliv, nikoli o neutrální, jako tomu bylo např. u Bakera (1995). Takto negativně vnímanou interferenci pak autorky (2011) dále dělí dle jejího charakteru na *statický* (např. odlišný přízvuk jedince, morfologická nebo gramatická pravidla J1 jsou staticky uplatňován i v J2 a jsou současně užívána nesprávně) a *dynamický*, kdy se jedná o jednorázovou odchylku.

Přepínání kódů (střídání kódů, code switching) je situací, kdy jedinec plynule přepíná z jednoho jazyka do druhého v rámci jednoho výrazu, věty nebo promluvy. Kropáčová (2006) udává, že během přepínání kódů zůstávají výrazy v původní podobě, nepřizpůsobují se tvarově ani zvukově druhému jazyku, přičemž si jedinec samotného přepínání není vědom. Dle autorky se nejedná se o ***míchání kódů*** (code mixing), ve kterém běžně k přizpůsobení výrazu druhému jazyku dochází. Toto míšení se vyskytuje především v raných fázích řečového vývoje a zhruba po 3. roce života postupně ustupuje (Kropáčová, 2006). Paradis a et al. (2011) uvádí stejný časový údaj a zároveň doplňuje, že dítě v tomto věku začíná diferencovat jednotlivé jazykové systémy a tudíž je začíná adekvátně užívat v konkrétním jazykovém kontextu. Tento autor ale využívá termínu ***„code-mixing“***, který jej definuje jako užívání fonologických, lexikálních, morfosyntaktických nebo pragmatických vzorců dvou jazyků v rámci jedné promluvy nebo konverzace. Podobně jako Kapalková (2016) Paradis (2011) zmiňuje, že tzv. code-mixing není pouze vývojovým, a u bilingvistů zcela přirozeným, jevem, který se vyskytuje i u dospělých bilingvních osob.

Code-mixing se může objevovat v rámci jedné konverzace mezi jednotlivými výpověďmi - tzv. ***inter-utterance*** nebo uvnitř jedné výpovědi – tzv. ***intra-utterance***. Příkladem první z nich může být např. *„How much is it? Stojí to 20 Kč.“*, příkladem code-mixing uvnitř jedné výpovědi

může být např.: *„Tvé boty jsou nice.“* (Paradis et al., 2011). Přirozeně vyvstává otázka, proč bilingvisté jazyky mísí. Kropáčová (2006, s. 44 – 45) vymezuje hlavní důvody přepínání a míchání kódů:

- citace promluvy mluvčího užívající druhý jazyk;
- neznalost adekvátního výrazu v právě užívaném jazyce;
- aktuální neschopnost vybavení chtěného výrazu;
- zdůraznění nějaké skutečnosti;
- cílené přepnutí kódu v přítomnosti více osob pro vyjádření toho, pro koho je promluva určena;
- pro vyloučení jedinců, kteří druhý jazyk neovládají, z konverzace;
- přizpůsobení jazyka mluvčímu pro navázání užšího vztahu;
- druhý jazyk nabízí přesnější a výstižnější označení či kýžený výraz v prvním jazyce vůbec neexistuje;
- aktuální psychosomatický stav – jedinec je unaven, nervózní, nachází v emocionálně vypjaté situaci.

4.2 Jazykový vývoj u sekvenčního, sukcesivního bilingvismu

Kropáčová (2006) uvádí, že přirozený input a akvizice druhého jazyka do věku 11 let může vyústit v jeho úspěšné osvojení na podobné úrovni, jako je jazyk první. Při sukcesivním bilingvismu dítě přichází do kontaktu s druhým jazykem po třetím roce věku, kdy má již osvojeny základy jazyka dominantního (Kapalková, 2016).

Paradis (in Kerekrétiová, 2016, s. 137-138) uvádí faktory ovlivňující osvojení si druhého jazyka v rámci sukcesivního bilingvismu:

- ***motivace dítěte;***
- ***jazykové nadání;***

- ***osobnostní charakteristiky*** – zde se zdá výhodnější extroverze a asertivita;
- ***typologie prvního jazyka*** – jazyky podobné si dítě osvojuje dříve a na vyšší úrovni než typologicky výrazně odlišné jazykové systémy;
- ***věk osvojování si druhého jazyka*** – čím dříve si druhý jazyk začne dítě osvojovat, tím větší je šance, že si ho osvojí na dobré úrovni;
- ***socioekonomický status rodiny dítěte;***
- ***kvalita a kontext druhého jazyka.***

Paradis et al. (2011) popisuje u sekvenčních bilingvistů akvizici druhého jazyka, kdy říká, že se jedná o období, která nejsou přesně časově vymezena, jelikož jsou u každého jedince velmi individuální podmínky osvojování. První stádium je charakteristické užíváním mateřského jazyka (J1) v kontextu jazyka druhého (J2) i přesto, že dítěti v prostředí J2 nikdo nerozumí. Toto období může trvat až několik týdnů, nicméně autor udává, že to bývá výjimečně a obvykle se jedná pouze o několik dní. Ve druhém období dochází k rozmachu pasivního užívání J2, ve kterém je klíčová sociální interakce s vrstevníky. Obvykle v tomto stádiu setrvávají delší dobu předškolní děti, může se jednat až o několik měsíců. V následujícím, třetím, stádiu dochází k první produkci slov J2. Zpočátku se jedná o krátké, imitované promluvy. Poslední stádium je charakteristické aktivním užíváním J2. V následující tabulce (Tabulka 2) jsou uvedeny základní stádia, kterými děti procházejí.

Tabulka 2 Akvizice jazyka u sekvenčních bilingvistů (Paradis et al., 2011)

Stádium 1 – užívání mateřského jazyka	Užívání mateřského jazyka (J1) v kontextu jazyka druhého (J2) Obvykle velmi krátké, obvykle několik dní trvající období
Stádium 2 – nonverbální období	Zvyšování receptivní znalosti J2 Komunikační systém založen na gestech Několik týdnů až několik měsíců trvající

	období
Stádium 3 – první užívání J2	Telegrafické a stereotypní užití J2 Aplikace naučených frází J2
Stádium 4 – aktivní užívání J2	Produktivní užívání jazyka.

4.3 Rizikové faktory ovlivňující vývoj řeči u bilingvních dětí

Děti vyrůstající v kontaktu s více než jedním jazykem a/nebo pocházející z divergentního kulturního a lingvistického prostředí tvoří heterogenní skupinu. Kromě typických vývojových variací, objevujících se u této skupiny dětí při rozvoji jazykových dovedností a osvojování si gramotnosti, lze také spatřit celou řadu inter-individuálních rozdílů. Ty se projevují z důvodu rozmanitosti doby *počátku* jazykového působení (tedy věku dítěte v době akvizice), různorodosti v *prostředí* (předešlý a současný domov dítěte, kontext institucionální), ale také z důvodu *sociálního statusu* a *prestiže* jazyka či komunity (Licandro, 2016).

Kapalková (2016) v návaznosti na to zmiňuje, že při definování fenoménu bilingvismu se často zapomíná na fakt, že jazyk nutně souvisí s *psychosociální dimenzí*. Tato dimenze komplexně, pozitivně i negativně, ovlivňuje osobnost jedince, formuje jeho identitu, mezi jazykem a touto dimenzí tedy existuje silný kauzální vztah. Ten dále určuje, na kolik kompetentní dítě v každém jazyce bude a jak dítě ten který jazyk v budoucím životě bude či naopak nebude užívat. Velmi významný činitel, který se v procesu bilingvální akvizice objevuje, je emoční rámec osvojování si jazyků. Proces komunikace v sobě vždy nese nějaký *emoční náboj*, pomocí něhož se vytváří vztah nejen k samotnému jazyku, ale i k okolnostem, lidem a prostředí, které se s daným jazykem pojí. Jedinec se učí „číst“ prožívání druhých a zároveň identifikovat a adekvátně vyjádřit prožívání své.

Průcha (2011) popisuje klíčové faktory ve vztahu k akvizici jazyka, kdy za nejvýznamnější považuje *jazykový input*. Souhlasně s ním Licandro (2016) zmiňuje význam statusu jazyka a jeho postavení ve společnosti. Čím atraktivnější pro děti jazyk je, tím větší je jejich motivace k jeho

osvojení. S tím souhlasí také např. Morgensternová, Šulová, Schöll (2011), které kromě prestiže zmiňují ještě vlastní postoj ke svému jazyku a také k jazyku partnera. *Postoj okolní společnosti k dvojjazyčnosti* se zdá být také velmi významným markerem, což zařazuje mezi důležité faktory souhlasně s Morgensternovou a kol. i Průcha (2011), který zmiňuje *význam podpory komunity,* zejména co se týká udržení znalosti minoritního jazyka.

Kapalková (2016) dále zmiňuje, že obecně významnými faktory při akvizici jsou také *motivace* dítěte, jeho *nadání pro jazyk*, *pracovní paměť*, *osobnost* dítěte, vzájemná *podobnost jazyků*, socioekonomický *status rodiny* a *sociální kontext*. K nejefektivnějšímu osvojování si jazyka přitom dochází za přirozených podmínek, kdy ho dítě užívá v běžných denních činnostech a situacích, v rutinách, při hře, slyší ho v hudbě nebo při vyprávění příběhů, čtení knih atd. Pro zdárnou akvizici jazyka je nutné jeho aktivní užívání v běžných, dítěti přirozených komunikačních a sociálních situacích. Obecně se lépe dětem osvojuje jazyk, který využívají v rozličných prostředích, s více lidmi (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

Jako největší riziko v rámci multilingvního vývoje je dle Šulové (2004, s. 154) považován „*nejednotný a nepromyšlený postup okolí spojený s obavami a úzkostí o řečový vývoj dítěte. Dítě je tak vystaveno úzkostným požadavkům a předčasným nárokům ze strany rodičů, kteří mu však sami svým chováním (příkladně živelným přeskakováním z jazyka do jazyka) příliš nepomáhají“*. Klíčová je v tomto případě informovanost rodičů a blízkého okolí dítěte, zejména co se týká vhodně zvolených strategií pro úspěšnou akvizici jazyků a jazykového vývoje obecně.

4.4 Strategie osvojování si jazyků

Baker (1995) popisuje strategie, pomocí kterých rodiče vymezují hranice mezi užívanými jazyky. Tyto strategie podporují efektivitu bilingvního vývoje, sociální akceptovatelnost a jazykovou paměť dítěte. Schopnost diferenciace mezi jazyky je dle autora velmi důležitým faktorem vývoje. S tímto se ztotožňuje také Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009, s. 155), které zdůrazňují, že *„důslednost v rozlišování dvou jazyků je asi nejdůležitější zásadou v bilingvní výchově. Znamená to, že jazyky se nemísí v jedné větě nebo projevu“.*

První strategií je ***„jeden jazyk-jeden rodič“***, v rámci které má každý z rodičů na dítě mluvit jedním jazykem, ve kterém také očekává odpověď dítěte. Toto je pravděpodobně jedna

z nejznámějších strategií, která je také popisována jako *Grammontovo* či *Ronjatovo pravidlo* (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). V domácím prostředí, kde mluví rodiče minoritním jazykem (tedy ne jazykem majority) by měli rodiče užívat pouze ***jazyk minoritní*** a dbát na to, aby vše, co sdělovali, bylo právě v tomto jazyce. Mimo domov si pak dítě osvojuje jazyk majoritní společnosti (Baker, 1995). Tuto strategii je možné dohledat také pod názvem ***jedno prostředí – jeden jazyk*** (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

Poměrně častou strategií je ***volba jazyka podle situace***, která je určována lokací, časem, změnou tématu. Rodina může doma např. mluvit jazykem jejich komunity, na společenských akcích, kde se hovoří jazykem okolní společnosti, rodina automaticky užívá jazyk majority. Ve výčtu nesmí chybět ani ***pravidlo první věty***, kdy jazyk promluvy určuje ten, kdo hovor začne (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Další možnou strategií, kterou někteří rodiče užívají, je mluvit druhým jazykem pouze v některých dnech v týdnu, například o víkendech nebo jiných ***alternativních dnech***. Otázkou v tomto přístupu je, do jaké míry je přirozený/umělý. Další vymezování hranic mezi jazyky přirozeně vyplývá v rozdělení jejich užívání v domovech a jiných ***institucích***, například ve škole (Baker, 1995).

Šulová (2004) popisuje, že by se rodiče měli předem rozhodnout, jaký postup, strategii budou v rámci výchovy bilingvního dítěte uplatňovat. Toto rozhodnutí by mělo brát v úvahu aktuální rodinnou situaci a její možnosti, také ale faktory, kterými do procesu bude zasahovat společnost. Zvolený postup by se měl do budoucna co nejstriktněji dodržovat, nicméně by výchova měla probíhat hlavně přirozeně a bez stresu. Autorka rodiče nabádá, aby byli trpěliví a uvědomili si, že se se jejich dítě nepotýká pouze s většími nároky, které se týkají vícejazyčné akvizice, ale také *s identifikací s kulturami*, které se k daným jazykům pojí. Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009) upozorňují na to, že by si měli být rodiče v případě tzv. intenčního (nebo také umělého, záměrně získaného) bilingvismu vědomi nejen výhod, ale také případných rizik, která přináší. Proto podobně jako Šulová (2004) autorky nabádají rodiče, aby bilingvní výchově předcházela otevřená diskuse i v rámci širší rodiny, pokud se tedy nejedná o přirozenou situaci jako je smíšené manželství nebo pobyt rodiny v zahraničí.

5 Narativní schopnosti

Ve své knize The Cambridge Introduction to Narrative americký profesor Porter H. Abbot (2008) narativní schopnosti velmi výstižně uvádí a popisuje různé cesty, jak je možné je vnímat. O narativních schopnostech je obvykle smýšleno jako o určitém druhu umění. Je na ně nahlíženo jako na romány, ságy, lidové pohádky či alespoň jako na anekdoty. Je na ně nazíráno jako na dar vyprávět příběhy. A ačkoli je pravdou, že narativa mohou být ve své podstatě uměním, jsou také něco, čím disponuje každý jedinec, ať už je umělec či nikoli. Z pohledu Abbota jsou ony vypravěčské schopnosti darem, který je lidem dán od nejútlejšího věku a který je provází každodenním životem.

Licandro (2016) uvádí, že přestože se termín *narace* zdá téměř všudypřítomný, postrádá zatím přesnou definici. Příběhy jsou v dětství ústředním bodem procesu interakce, která v sobě nese počátek vzájemného sdílení nějakého obsahu. Autorka také popisuje, že jsou narativní schopnosti v současné době zkoumány jako forma tzv. dekontextualizované řeči, která poskytuje vhled do socio-emocionálně relevantních, dekontextualizovaných lingvistických dovedností (Licardo, 2016).

Ačkoli není přesná definice jasně ustanovena, je možné vymezení tohoto fenoménu v odborné literatuře dohledat. Narativní schopnosti Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009, s. 163) definují jako *„vypravěčské schopnosti, vyprávění zážitku nebo převyprávění pohádky“*. Sociolingvista William Labov (in Licandro, 2016) podrobněji vymezuje, že se jedná o popis události nebo zkušenosti, který obsahuje sekvenci minimálně dvou výpovědí v adekvátním časovém sledu. Abbott (in Licandro, 2016) dále rozvádí, že v tomto ohledu narativní schopnosti zahrnují oblast produkce i percepce na úrovni běžných sociálních, ale i akademických konverzací obsahujících popis události nebo sérii různých událostí, ať už reálných nebo fiktivních.

Tsimpli et al. (2016) ve svém výzkumu popisují, že schopnost vyprávět příběhy vyžaduje porozumění v oblasti tří domén: lingvistické, kognitivní a sociální. Uvádí, že schopný vypravěč nejenže příběh strukturuje tak, aby byl srozumitelný a jednoznačný, ale bere v potaz i posluchačovy potřeby pro pochopení příběhu, postav a pro pochopení výstupu, který by vyprávění mělo přinést.

K prudkému rozvoji narativních schopností dochází v období od třetího do šestého roku věku. Schopnost vypravování se ale zdokonaluje po celý život. Za vyprávění lze považovat tři po sobě jdoucí promluvy dítěte, které se vážou k nějakému tématu (Kapálková in Kerekrétiová, 2009). Narativa je možné vnímat jako spojovací článek kultury, kognice a emocí dítěte, přičemž má také funkci sebeprezentace a zároveň vnímání sebe sama ve společnosti (McCab in Kerekrétiová, 2016). Pomocí expozice a aktivního zapojení do vyprávění si dítě začíná osvojovat pragmatická pravidla a typické strukturální vzorce, které se v naraci užívají (Licandro, 2016). To, jak správně užívat morfosyntaktickou strukturu a jak ji přizpůsobovat komunikačnímu kontextu, si jedinci osvojují až do období adolescence (Tsimpli et al., 2016). Samotný nástup vypravěčských schopností ale úzce souvisí s vývojem myšlení dítěte. Z hlediska vývoje je možné vymezit základní stupně (Kapalková, 2009):

- **protonarativa** – dítě vypráví všechno „v kupě“, rozhovory spojuje jen téma; později vyjadřuje časové řetězení, kde už začínají být jednotlivé události víceméně chronologicky uspořádané;
- **narativa se strukturou úvod – jádro – závěr** – dítě v nich detailněji nepopisuje prostor a postavy;
- **narativa se strukturou úvod – zauzlení/konflikt – rozuzlení – závěr** – zde může být popsaná charakteristika vlastního chování, hodnocení i postoje dítěte.

Licandro (2016) vymezuje druhy narace dětí předškolního věku pocházejících z různého kulturního a lingvistického prostředí do čtyřech základních druhů (Tabulka 3). Prvním z nich jsou ***„personal narratives“***, které autorka dále dělí do dvou typů podle toho, zda byl k vyprávění jedinec pobízen či k němu došlo spontánně, bez pobídky. Tento typ v sobě zahrnuje líčení osobních zážitků a zkušeností. Dalším je ***„event cast“***, v rámci kterého jedinec vypráví, co si představuje, že by se mohlo v nějaké konkrétní situaci stát. Jedná se tedy o tzv. *„pretend play“*. Třetím z typů je ***„script narrative“***, ve kterém dítě popisuje rutinní činnosti (např. režim dne). Posledním, a pro tuto práci klíčovým, druhem, je ***„fictional narrative“***, který v sobě zahrnuje vyprávění smyšleného příběhu, pokračování v příběhu knihy, pohádky, mýtu nebo bajky.

Tabulka 3 Druhy narace dětí předškolního věku (Licandro, 2016)

Osobní narativa („Personal narratives“)		***Vyprávění na základě námětu*** („Event cast“)	***Vyprávění rutin*** („Script narrative“)	***Vyprávění fiktivních příběhů*** („Fictional Narrative“)
Na základě pobídky	***Spontánní***			
„Pověz babičce, co jsi dnes dělal ve školce.“	*„Něco podobného se mi stalo včera. Šel jsem…“*	*„Ty budeš učitelka, která vyučuje ve třídě. Nejdříve uděláš…“*	*„Co běžně děláš, když přijdeš do školky?“*	*„Byl, nebyl jeden chlapec, který měl za domácí zvířátko žábu. Najednou ale…“*

Tsimpli et al. (2016) popisují, že základy efektivního vyprávění jsou mimo jiné ovlivněny schopnostmi související s tzv. Theory of Mind (ToM). Tato teorie, v českých podmínkách známá také jako *Teorie mysli*, souvisí s kognitivní schopností přisuzovat sobě a ostatním mentální, duševní stavy. Jak se zdá, veškeré jazyky obsahují slova nebo fráze, kterými se dají mentální stavy popsat. Takový popis může zahrnovat vnímání, postoje (názory, touhy, naděje, úmysly), tělesné i emoční stavy (Margolis, Samuels, Stich, 2012). Děti mohou chápání postav, jejich pocitů a myšlenek, vyjádřit pomocí tzv. „internal state terms“, které jsou v rámci této práce volně přeloženy jako pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS). Tyto pojmy je možné dále třídit do dvou základních kategorií:

- ***pojmy vyjadřující emoce*** – např. být šťastný, smutný, cítit se nějak,
- ***pojmy související s kognicí*** – např. myslet, pamatovat si, uvědomit si, přemýšlet, vědět (Wetsby in Tsimpli et al., 2016).

Porozumění vyprávění přesahuje porozumění významu konkrétním slovům a větám. Kromě porozumění základním informacím je důležitý vývoj schopnosti odvozování dodatečných nebo doplňkových informací na základě známých faktů (Kapalková, 2016). Tyto tzv. ***inference*** lze dělit na *predikční*, díky kterým je dítě schopno předvídat budoucí děj příběhu, *kauzální* –

zaměřující se na vysvětlování příčin, a *týkající se Theory of Mind*, tedy pochopení perspektivy postav (De Sá in Kerekrétiová, 2016).

5.1 Význam a hodnocení narativních schopností

Hodnocení narativních schopností je jednou z nejzajímavějších možností, kterou lze zkoumat komunikační kompetence jedince v rámci toho kterého jazyka. O to zajímavější toto zkoumání je, pokud je možné narativní schopnosti v jazycích navzájem měřit a porovnávat. Jedná se o jeden z nejvýznamnějších zdrojů informací, jelikož narace formuje základy celé řady dětských řečových aktů (Botting, 2002).

Vlastní struktura vyprávění může být vnímána ze dvou hlavních hledisek, a to z hlediska celistvosti vyprávění (často zmiňováno jako makrostruktura) a z hlediska úrovně jednotlivých jazykových dovedností, jako je užití specifických lexikálních a morfosyntaktických jevů (jinými slovy mikrostruktura). Tsimpli et al. (2016) popisují ***mikrostrukturu*** jako lexikálně-syntaktickou úroveň vyprávění, tedy jako jazykovou formu a obsah, která se týká produkce a složitosti narace. ***Makrostruktura*** pak ve vyprávění poukazuje na globální hierarchické uspořádání a vnitřní soudržnost, je charakterizována posloupností jednotlivých epizod v příběhu, jejich konkrétním sekvenčním zpracováním, vnitřními stavy protagonistů, které ovlivňují, jak se v příběhu postavy zachovají. Výzkumy v oblasti makrostruktury vyprávění u dětí ukazují na společné základní gramatické principy a uspořádání jednotlivých epizod (Fiestas&Peña, 2004; Price, Roberts, &Jackson, 2006; Schneider, Hayward, &Dubé, 2006; Soodla & Kikas, 2010 in Tsimpli et al., 2016). Uspořádání příběhu zahrnuje (a) ***úvodní událost*** (tzn. událost, která motivuje hlavní postavy nějakým způsobem jednat); (b) ***vnitřní plány*** (tzn. zamýšlené jednání, pomocí něhož by mělo být dosaženo cíle, a tím by měl být vyřešen problém); (c) ***výsledek***, tedy úspěšné nebo neúspěšné dosažení cíle (Tsimpli et al., 2016).

Schopnost narace byla v posledních letech hojně zkoumána, zejména u typicky vyvíjejících se monolingvních dětí. Díky výsledkům těchto výzkumů se předpokládá, že i poměrně malé děti mohou být šikovnými vypravěči příběhů. Dokonce již děti předškolního věku vykazují velmi obstojné znalosti struktury příběhu, pokud se tedy jedná o texty odpovídající jejich věku – tedy pro ně libé. U dětí mladšího věku se ve stylu narace odráží vývojová úroveň dítěte a lze

pozorovat určité typické vývojové vzorce. Takové vyprávění je pak charakteristické kratší délkou příběhu, redukcí počtu různých slov, jednodušší syntaxí, méně složitou nebo neúplnou gramatickou stránkou příběhu nebo strukturou (Botting, 2002).

Cleave, Girolametto, Chen, Johnson (2010) tvrdí, že narativní schopnosti jsou významným prediktorem jazykového vývoje. Nízká úroveň narativních schopností může předpovídat mimo jiné riziko vzniku čtenářských obtíží a poskytovat tak terapeutovi informace o tom, jakým směrem by se mohla ubírat terapie, aby byl vývoj čtenářských dovedností podpořen (Botting, 2002).

5.2 Narativní schopnosti u bilingvních dětí

Hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí má celou řadu výhod. Narativní schopnosti poskytují informace přirozenou cestou, dávají výzkumníkovi možnost vyšetřit hned několik oblastí jazyka v rámci jednoho měření. Vypravěčské schopnosti odráží kognitivní vývoj dítěte a mohou předpovědět budoucí úspěšnost v osvojování si akademických dovedností, přičemž mohou také odhalit narušení v oblasti jazyka (Kapalková, Polišenská, Marková et al., 2016).

Typicky vyvíjející se bilingvní děti dosahují v řadě narativních dovedností, jako je strukturování příběhu, popis emocí postav, užívání metakognitivních výroků, adekvátního časového určení apod., obdobných výsledků jako monolingvní vrstevníci (Tsimpli et al., 2016). Navíc bylo u bilingvních dětí zjištěno, že oproti monolingvním vrstevníkům v některých oblastech vyprávění vynikají. Jedná se zejména o integraci perspektivy hlavního protagonisty, pochopení záměrů jeho chování a také jeho emocí (Chen, Yan in Tsimpli, 2016).

Tsimpli et al. (2016) udává, že bilingvisté dokáží jednotlivé informace během vyprávění úspěšně propojovat. Kognitivní výhody, které byly u vícejazyčných dětí během výzkumů zaznamenány (viz např. Guhn, Milbrath, Hertzman, 2016) se v procesu narace odrážejí. Jedná se zejména o výhody v oblasti exekutivních funkcí, diverzního myšlení a koncentraci pozornosti, které vypravěčské schopnosti ovlivňují.

5.3 Narativní schopnosti a narušený vývoj řeči

Botting (2002) zmiňuje, že hodnocení narativních schopností se jeví jako ideální zdroj pro komparaci výkonů dětí, u kterých je evidentní nebo suspektní narušení jazykového vývoje. Studie ukazují, že zejména u dětí se specificky narušeným vývojem řeči lze v oblasti narace zaznamenat poměrně konzistentní oslabení. Jedná se o obtíže v její produkci i percepci (Cleave, Girolametto, Chen, Johnson, 2010). Tyto projevy jsou rovněž identifikovány v každodenním užívání jazyka. Gagarina et al. (2012) uvádí, že pokud dítě selhává v narativních schopnostech v obou/všech osvojených jazycích, je možné výsledky užít jako indikátor specificky narušeného vývoje řeči. U dětí se specificky narušeným vývojem řeči, popř. s narušeným vývojem řeči, význam diagnostiky i terapie narativních schopností stoupá. Osvojení a vybudování strategií, kterými lze podpořit komunikační kompetence těchto jedinců, by mělo zahrnovat různé formy narativních úkolů, jelikož mohou být užitečné nejen v rámci pragmatické roviny komunikace – tedy v jejich přesahu do běžného života jedince, ale i v rámci dalšího zkoumání jazykových dovedností (Botting. 2002).

Obdobné informace ve svém výzkumu uvádí i Tsimpli et al. (2016), popisují selhávání v oblasti morfosyntaxe, zejména v nižší frekvenci užívání souvětí, spojek a vztažných zájmen, dále také uvádí větší výskyt gramatických chyb a menší lexikální rozmanitost. Některé studie (Botting in Tsimpli et al., 2016) uvádějí odlišnosti v délce vyprávění v porovnání s typicky vyvíjejícími se vrstevníky, konkrétně v nižším počtu výroků a slov. Co se týče globálního uspořádání příběhu, tedy makrostruktury, výzkumy se rozcházejí. Některé uvádí, že děti se specificky narušeným vývojem řeči vykazují v uspořádání příběhu obtíže, jiné výzkumy zastávají opačný názor. Norbury a Bishop (2003) ve svém výzkumu nenašly v globální struktuře příběhu rozdíly mezi skupinou typicky vyvíjejícími se dětmi a dětmi se specificky narušeným vývojem řeči, nicméně potvrzují vyšší výskyt chybovosti v rámci syntaxe. V souladu s tím Kapalková, Polišenská, Marková, 2016) uvádějí, že z výsledků výzkumů vyplývá, že na rozdíl od mikrostruktury je makrostruktura na jazykových schopnostech méně závislá.

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce se zabývá zejména představením zahraničního diagnostického nástroje s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), procesem jeho adaptace a možnostech jeho uplatnění v rámci logopedické praxe, v kontextu této práce se jedná také o jeho aplikaci na výzkumném vzorku dvou bilingvních dětí. Praktická část zahrnuje popis cílů šetření a vymezení hlavních výzkumných otázek. Soustředí dále na popsání výzkumného vzorku, užitých metod a průběhu výzkumného šetření s pomocí aplikace adaptace zmíněného materiálu.

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V rámci praktické části diplomové práce bylo stanoveno několik cílů. Prvním a zároveň hlavním cílem byl popis a vytvoření adaptace zahraničního diagnostického materiálu soustředícího se na narativní schopnosti bilingvních dětí pro české prostředí. Dalším cílem diplomové práce bylo seznámení se s výzkumným vzorkem, který měl být adaptací materiálu testován, a to formou kazuistik simultánně bilingvních dětí. Třetím cílem byla samotná aplikace adaptace materiálu a zhodnocení narativních schopností těchto dětí, analýza jejich výkonů a posouzení možných faktorů, které by do úrovně narativních schopností mohly zasahovat.

Na základě cílů diplomové práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak se liší výkony dětí v narativních schopnostech zkoumaných jazyků?
2. Jaký je vliv kvantity a kvality jazykového inputu na dosaženou úroveň narativních schopností?
3. Do jaké míry ovlivňují výkon dítěte užívané jazykové strategie rodiny?
4. Jaké vlivy do procesu testování zasahovaly a mohly tak výkon dětí ovlivnit?
5. Jaké jsou výhody a úskalí diagnostického materiálu?

6.2 Výzkumný soubor

Na podkladě konzultace s hlavní autorkou testu MAIN byl určen počet a věk simultánně bilingvních dětí, které by měly být do výzkumu zařazeny. Pro získání výzkumného souboru minimálně 4 simultánně bilingvních dětí ve věku 7-8 let byla oslovena zájmová skupina sdružující české a slovenské vícejazyčné rodiny skýtající více než 700 členů. Jednalo se tedy o záměrný výběr vzorku, a to po instituci. Na základě výzvy, která poskytovala základní informace o účelu a charakteru výzkumu, projevilo zájem o zapojení se do výzkumného šetření 21 rodin, z nichž bylo na podkladě třech níže zmíněných základních kritérií vybráno celkem dvanáct. Podmínkami pro zařazení do výzkumného vzorku bylo, aby se:

- věkové rozpětí respondentů pohybovalo mezi **7-8 roky**;
- jednalo o děti pocházející z úplné bilingvní rodiny, v rámci které se v běžné komunikaci využívá minimálně dvou jazyků, a tudíž je možné je považovat za **simultánně bilingvní**;
- v rámci simultánního bilingvismu jednalo o **anglický** a **český jazykový input**.

Účelně bylo do výzkumu vybráno více rodin (konkrétně třikrát větší počet), než bylo původně v plánu, a to z důvodu předpokladu vysoké časové náročnosti výzkumu a tudíž i nemožnosti některých rodin aktivně spolupracovat po celou jeho dobu. I přes poměrně velkou rezervu byl počet rodin v průběhu výzkumu významně zredukován. Z tohoto důvodu tvoří výzkumný soubor pouze dvě simultánně bilingvní děti, které splňují výše stanovená kritéria.

6.3 Metodologie výzkumného šetření

Realizace prvního cíle, tedy *popis a adaptace instrumentu* s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives, probíhala ve spolupráci s kolektivem autorů testu působících v Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) – nezávislém univerzitním výzkumném centru v Berlíně.

Pro realizaci druhého cíle byly vytvořeny *kazuistiky*, a to na podkladě získaných údajů z dotazníku pro rodiče, rozhovorů s rodiči a dítětem, pozorování a mimo jiné i z dostupné lékařské a logopedické dokumentace. Kompletní data nutná pro zpracování kazuistik a následné testování adaptací MAINu se podařilo pouze se dvěma rodinami.

Posledním cílem byla *aplikace adaptace testu* MAIN, která byla realizována jako poslední krok výzkumu. Na základě získaných informací bylo možné kvalitativně posoudit úroveň narativních schopností v jednotlivých jazycích dětí a z údajů poskytnutých v případových studiích dále usuzovat, jaké faktory do procesu osvojování si jazyků a výsledného odrazu v narativních schopnostech zasahovaly.

Druhý a třetí cíl praktické části práce probíhal kvalitativním způsobem, jehož předmětem je *„studium každodenního života lidí v jejich přirozených podmínkách, proto sleduje výzkumný problém z perspektivy aktéra, v jeho životním kontextu a v jeho vlastní interpretaci. Výstupem nejsou objektivní, zobecnitelná data, ale subjektivní významy, které přikládají sociální skutečnosti samotní aktéři“* (Juríčková, Ivanová, 2015, s. 100). Na základě kvalitativního výzkumu byly vypracovány zmíněné případové studie. Ty umožňují *„sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům“* (Miovský, 2006, s. 94).

Užité metody zahrnovaly:

A. Anamnestický dotazník pro rodiče

Dotazník se zaměřoval zejména na zjištění základních informací o dítěti a jeho rodičích, na kvalitu a kvantitu jazykových inputu. Tento dotazník byl rodičům elektronicky zaslán v anglické a české verzi. Současně se zasláním anamnestického dotazníku byl rodičům poslán informovaný souhlas s prosbou o poskytnutí informací k účelům diplomové práce (Příloha 1).

B. Kvalitativní rozhovor s rodiči

Rozhovor navazoval na vyplněný dotazník rodiči, jehož úkolem bylo kromě navázání kontaktu doplnění a specifikování údajů poskytnutých v anamnestickém dotazníku, díky čemuž došlo k objasnění informací o vývoji a životních událostech dítěte. Tento rozhovor probíhal v nepřítomnosti dítěte, pouze s rodiči. Dělo se tak prostřednictvím videorozhovoru s matkou z rodiny A a prostřednictvím osobního setkání s rodiči B.

C. Studium poskytnuté dokumentace

Rodiče k účelům práce poskytli lékařské a logopedické zprávy, jejichž výsledky bylo možné zahrnout do případových studií. Součástí užitých metod byla tedy i analýza poskytnuté dokumentace.

D. Navázání kontaktu s dítětem a orientační vyšetření úrovně českého jazyka

Tento krok navazoval na informace získané z dotazníku a z rozhovorů s rodiči. Úkolem bylo vytvořit pozitivní vztah s dítětem, na základě kterého by bylo možné dále testovat narativní schopnosti pomocí adaptace testu MAIN. Zároveň bylo úkolem tohoto kroku získání informací týkajících se orientační úrovně českého jazyka. Dané bylo realizováno neformálním rozhovorem v českém jazyce, který byl založen na vzájemném představení se, rozhovor byl dále orientován na zájmy dítěte.

E. Hodnocení narativních schopností

Hodnocení narativních schopností probíhalo ve dvou fázích. První fáze byla realizována pomocí české adaptace MAINu, další fáze navazovala s časovým odstupem 5 dní, kdy bylo dítě testováno původní, anglickou verzí testu. Následovala analýza výsledků a kvalitativní posouzení, které zahrnovalo komparaci s informacemi získanými pro účely případových studií, na základě čehož došlo k zodpovězení výzkumných otázek.

6.4 Popis zahraničního materiálu a jeho adaptace

6.4.1 Popis materiálu

Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN) je materiál, který byl vyvinut pro zhodnocení narativních schopností bilingvních dětí napříč 26 jazyky (Kapalková, Polišenská, Marková, 2016). Cílem tvůrců MAINu bylo vytvořit dějové obrázky, které by byly vhodné pro hodnocení narace dětí z různých lingvistických, socioekonomických a kulturních podmínek a které by zároveň umožňovaly klinikům a výzkumníkům diferencovat bilingvní děti typicky se vyvíjející a bilingvní děti se specificky narušeným vývojem řeči. Úkolem bylo vyvinout čtvery porovnatelné a důkladně kontrolovatelné dějové obrázky (dvoje pro samostatné vyprávění příběhu a dvoje pro jeho převyprávění) tak, aby bylo možné narativní výkony dětí v jednotlivých jazycích komparovat (Gagarina et al., 2012).

Podoba MAINu dovoluje hodnotit vypravěčské schopnosti třemi způsoby, a to samostatným *vyprávěním*, *převyprávěním* a vyprávěním v návaznosti na vyslechnutí si *modelového příběhu*.

Volba elicitačního módu je ponechána na vlastním úsudku testujících, na cílech a potřebách vyšetření. U bilingvních dětí může být testován jakýkoli jazyk jako první, nicméně je nutné dodržovat 4 – 7 denní odstup mezi vyšetřeními jednotlivých jazyků. Je tomu tak z důvodu co největší možné eliminace nežádoucích vlivů, které by do diagnostiky mohly vstupovat (trans-jazykový vliv, efekt tréninku a přenosu). V ideálním případě by měl být každý jazyk vyšetřován jinou osobou, aby byl podpořen monolingvní kontext a došlo tak k minimalizaci míšení jazyků (Gagarina et al., 2012).

Materiál je vhodný pro bilingvní (i monolingvní) děti od 3 do 10 let. Obsahuje 4 paralelní příběhy, každý z nich se šesti dějovými obrázky. MAIN se v rámci produkce příběhu zaměřuje na tři hlavní oblasti makrostruktury:

- strukturu příběhu (cíl, pokus, výsledek);
- strukturální komplexnost (sekvence);
- pojmy vyjadřující vnitřní stavy.

V testu se objevují také otázky pro zhodnocení porozumění ději, které se soustředí na komponenty makrostruktury a na pojmy vyjadřující vnitřní stavy, které iniciují nějaké chování nebo jsou reakcí na událost v příběhu. Pomocí analýzy záznamu vyšetření lze hodnotit i mikrostrukturu narace. Součástí MAINu je dále dotazník pro rodiče, který poskytuje vhled do kvantity a kvality bilingvního jazykového inputu dítěte.

6.4.1.1 Makrostruktura

6.4.1.1.1 Struktura příběhu

Všechny příběhy obsažené v MAINu začínají úvodem, který posluchači/vypravěči poskytuje časový a prostorový rámec, ve kterém se bude děj odehrávat, zároveň je v něm představen hlavní hrdina. Na úvod navazují tři hlavní epizody, každá z nich se skládá z:

- ***cíle*** (C), který je vytyčen hlavním hrdinou,
- ***pokusu*** (P) o jeho dosažení,
- ***výsledku*** (V) tohoto pokusu,

- ***pojmů vyjadřujících vnitřní stavy*** (PVVS) - ty mají klíčovou úlohu při vymezení cíle hlavní postavy a zároveň jsou v příběhu zahrnuty pro vyjádření reakcí postav.

6.4.1.1.2 Komplexnost struktury

Analýza struktury a její složitosti poskytuje informace o dosažené úrovni narativního vývoje dítěte a dává možnost srovnání výkonů napříč jazyky. Schopnost produkovat epizody se správným uspořádáním svědčí o chápání narativních schémat, kauzalitě, o schopnosti vnímat dané z různých perspektiv, o schopnosti plánovat a zároveň plány a konání zdůvodňovat (Gagarina, 2012). Při hodnocení komplexnosti struktury autoři v jednotlivých epizodách identifikují jednu ze tří úrovní strukturální komplexnosti:

- ***sekvence***, ve kterých není zahrnuto vyjádření cíle (PV),
- ***nekompletní epizody***, které sice zahrnují vyjádření C, ale chybí kompletní struktura „CPV“
    - vynechání P a/nebo
    - vynechání V
- ***kompletní epizody***, které zahrnují všechny tři CPV komponenty.

6.4.1.1.3 Pojmy vyjadřující vnitřní stavy

Souvislé a soudržné vyprávění předpokládá schopnost vcítění se do smýšlení a prožívání ostatních. Pochopení příběhu vyžaduje správnou interpretaci emocí, cílů a pohnutek protagonistů. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy poskytují vhled do schopností vcítit se, pochopit vnímání a chování postav. V MAINu jsou tyto stavy zkoumány na úrovni produkce i porozumění. Užití jazyka vztahující se k vyjádření pojmů vyjadřujících vnitřní stavy je možné napříč jazyky porovnávat. Jednotlivé PVVS zahrnuté v produkci vyprávění jsou ve skórovacích listech zaznamenány sečteny. Jedná se o:

- ***výrazy vnímání*** – *vidět, slyšet* apod.,

- ***výrazy fyziologického stavu*** *– žíznivý, hladový* apod.,
- ***výrazy stavu vědomí*** – např. *naživu, vzhůru,*
- ***výrazy emocí*** – např. *smutný, šťastný, naštvaný, zklamaný, ustaraný*,
- ***mentální slovesa*** *– chtít, myslet, vědět, zapomenout, rozhodnout se* atd.,
- ***slovesa označující mluvení*** (verba dicendi) *– říci, volat, křičet* apod.

Zde jsou počítány ve formě lemmat a tokenů. **Token** je anglickým označením každého výskytu realizace slova, tj. diskrétní textové formy (např. tvarů jednoslovných lexémů, číslic apod.), jejich počet se určuje bez ohledu na jejich opakování, zároveň se obvykle v analýze zjišťuje jako první (Čermák, 2010). **Lemma** je *„lingvisticky známé jakožto neutrální či slovníkový, resp. kánonický tvar lexému (u flektovaných lexémů mívá podobu nominativu a infinitivu), který umožňuje např. sestavit už heslář slovníku“* (Čermák, 2010, s. 233). Jestliže bude např. slovo *vidět* v produkci realizováno opakovaně osmkrát a slovo *plakat* realizováno dvakrát, celkový počet lemmat bude 2, nicméně celkový počet tokenů bude 10.

Výrazy určující emoce, vnímání a fyziologické stavy jsou zároveň hodnoceny v sekci skórovacích listů jako PVVS určující **úvodní událost**:

- ***emoce*** (např. *chlapec byl kvůli míči smutný*),
- ***vnímání*** (např. *kočka uviděla ptáčata*),
- ***fyziologické stavy*** (např. *liška byla hladová*),

Metakognitivní mentální slovesa (např. *kočka chtěla vzít rybu, pes se rozhodl zastavit kočku*) jsou skórovány jako PVVS vyjadřující **cíl**. Výrazy emocí (např. *kočka byla zklamaná*) a fyziologických stavů (např. *liška zůstala hladová*) jsou hodnoceny jakožto **reakce** na pokus o dosažení cíle a jeho výsledek (Gagarina et al., 2012).

Pojmy vyjadřující vnitřní stavy jsou dále analyzovány v sekci porozumění, kde jsou užity k ověření, zda dítě příběhu rozumí a je schopné reagovat a vyvozovat z něj závěry. Jedná se například o otázky typu: *„Jak si myslíš, že se ta kočka asi cítí?“*.

6.4.1.1.4 Porozumění

Hodnocení porozumění základním komponentám děje má zásadní úlohu, jelikož výkony v samotné produkci příběhu mohou být u typicky se vyvíjejících bilingvních dětí a u bilingvních dětí s narušeným vývojem řeči obdobné, zatímco v chápání příběhu se výkony liší. Porozumění je hodnoceno otázkami, které jsou, jakožto součást vyšetření, dítěti pokládány po samotné produkci narace. Otázky jsou zaměřeny na hlavní komponentu makrostruktury – na cíl, a na pojmy vyjadřující vnitřní stavy (Gagarina et al., 2012).

Pro každý příběh bylo vyvinuto 10 otázek, z nich se 3 soustředí na cíle, 6 je zaměřeno na vysvětlení pojmů vyjadřujících vnitřní stavy, které jsou spojeny s nějakou úvodní událostí nebo reakcí na výsledek pokusu o dosažení cíle. Pokud dítě zároveň nevysvětlí, proč se protagonista cítí tak, jak se cítí, je mu položena dodatečná otázka, proč si myslí, že tomu tak je. Tyto otázky hodnotí schopnost usuzování, např. schopnost dítěte interpretovat příčinu a následek, schopnost rozpoznání vytyčených cílů postav, pochopení důvodů, které k nim vedly a rozumění reakcí postav v rámci jejich pokusů o dosažení cíle. Poslední otázka zkoumá Theory of Mind, např. *„Koho má ptačí matka raději, kočku nebo psa? Proč?“*. Cílem je odhalit, zda dítě dokáže odvodit význam příběhu jako celku (Gagarina et al., 2012).

6.4.1.2 Mikrostruktura

Pomocí MAINu lze testovat i mikrostrukturu narace, nicméně sami autoři instrumentu zmiňují, že je porovnávání mikrostruktury napříč jazyky problematické, a to díky typologickým rozdílům mezi jazyky. Některá předběžná šetření týkající se mikrostruktury se zaměřovala na lexikální oblast (lexikální rozmanitost, funkci slov apod.), morfosyntax (ohýbání slovních druhů, užívání času, vztažných vět atd.), typické jevy rozmluv (úvod, soudržnost, souvislost apod.), fluenci, jevy typické pro bilingvismus (code-switching a jazykový transfer). Mikrostruktura je ale na rozdíl od makrostruktury závislá na konkrétním jazyku a je pro něho specifická. Proto v testu není pro analýzu mikrostruktury zaveden protokol. MAIN poskytuje výčet potenciálních mikrostrukturálních jevů, které lze zaznamenat, jelikož bylo zjištěno, že mohou být senzitivní v rámci diferenciální diagnostiky narušeného vývoje řeči, a to v různých jazycích. Jedná se o délku narace, slovní zásobu, složitost syntaxe a kohezi promluv a v neposlední řadě o jevy

typické pro bilingvismus. Je ponecháno na samotných vyšetřujících, které mikrostrukturální jevy do analýzy zahrnou (Gagarina et al., 2012).

6.4.1.3 Elicitační módy

Jak již bylo zmíněno v úvodu výzkumné části, pomocí MAINu je možné vyšetřovat tři elicitační módy. Jedná se o *vyprávění, převyprávění* a vyprávění v návaznosti na vyslechnutí si *modelového příběhu.*

Formát *vyprávění* je považován za nejobtížnější, jelikož má dítě za úkol tvořit příběh samo, bez možnosti opřít se o předchozí zkušenost s ním (jako je tomu u *převyprávění*). Na druhou stranu ale *vyprávění* dítěti poskytuje určitou svobodu a možnost využít vlastní představivosti, a tudíž i lépe odráží jeho slovní zásobu. Poskytuje tak větší množství informací o nezávislé narativní produkci než *převyprávění,* v rámci něhož je ale možné zaznamenat delší, detailnější a gramaticky správnější výpovědi. *Převyprávění* zahrnuje rekonstrukci a reinterpretaci příběhu a je víc než pouhým zopakováním příběhu. Tento formát poskytuje informace o dětské schopnosti modifikovat a přizpůsobovat příběh jeho slovní zásobě, gramatickým strukturám a zároveň kontroluje obsahovou stránku produkce. Třetím elicitačním způsobem je produkce na základě *modelového příběhu*. Dítěti je příběh prezentován a na jeho podkladě jsou mu představeny otázky na porozumění. V rámci tohoto formátu se zkoumá, zda dítě příběhu správně porozumělo, aniž by příběh samo muselo převyprávět.

6.4.2 Adaptace The Multilingual Assessment Instrument for Narratives

Celý proces adaptace započal na konci dubna roku 2016, kdy byl od počátku konzultován prostřednictvím e-mailové korespondence a posléze i v rámci osobního setkání v centru ZAS[1] v Berlíně s hlavní tvůrkyní testu, jíž je PD Dr. Natalie Gagarina. Na základě jejího doporučení podléhal proces adaptace pravidlům uvedených v pokynech pro adaptaci dějových scénářů MAINu do dalších jazyků (Gagarina et al., 2012). Tato pravidla se týkala mikrostruktury a makrostruktury příběhů. V rámci ***makrostruktury*** bylo nutné dodržet:

[1] Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft

- počet C (cíl), P (pokus), V (výsledek) sekvencí;
- počet pojmů vyjadřujících vnitřních stavy jakožto úvodní události a jako reakce;
- logickou sekvenci vět a výpovědí (Gagarina et al., 2012).

Pokyny pro adaptaci ***mikrostruktury*** obsahovaly pět hlavních bodů. Základem bylo vytvořit takovou mikrostrukturu, která by byla napříč příběhy co nejvíce podobná.

- Všechny scénáře by měly být co nejvěrnější obdobou anglické verze scénářů a měly by obsahovat stejný:
    - počet souřadných a podřadných větných konstrukcí (+/- 2);
    - celkový počet pojmů vyjadřujících vnitřní stavy;
    - počet vět obsahujících přímou řeč.
- Počet vět v každém příběhu se může od anglické verze lišit (+/- 2), ale v paralelních dějových scénářích příběhů (Kočka/Pes) téhož jazyka by měl zůstat totožný.
- Počet slov v každém příběhu se může od anglické verze lišit (+/- 3 slova nebo více, záleží na jazyku), ale měl by zůstat obdobný v rámci paralelních příběhů (Kočka/Pes) téhož jazyka.
- Slovník: Pokud je možnost volby mezi různými slovy, je lepší užít výrazy v základní podobě (např. je lepší užití podstatného jména jednoduchého než složeného, např. ne „*earthworm“*, ale „*worm“*).
- Není vhodné užívat idiomy vzhledem ke skutečnosti, že se s nimi děti nemusely nikdy setkat a tudíž by jim nerozuměly.

Výše uvedené požadavky byly v procesu adaptace dodrženy. Autoři testu ještě v pravidlech dodávají požadavek kontroly translace dvěma lingvisty – rodilými mluvčími (Gagarina et al., 2012). Tato podmínka adaptace bohužel nebyla splněna, nicméně byl test v průběhu adaptace konzultován s překladatelem. Adaptované verze měly být dle požadavků autorů dále zpětně přeloženy do originálního jazyka, aby mohly být detekovány a opraveny případné nesoulady. Ani tato podmínka nebyla vzhledem k časovým možnostem dodržena.

Česká adaptace testu skýtá 34 stran textu (Příloha 2), který je rozdělen do několika částí. Dále jsou součástí testu čtyři 6 obrázkové dějové sekvence (dostupné na adrese: http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html?&L=1). Obsah české verze testu obsahuje následující:

- úvodní informace o testu
- pokyny pro vyšetření
- protokoly pro jednotlivé příběhy
- skórovací listy
- dotazník pro rodiče
- dějové scénáře
- užitečné informace týkající se hodnocení.

6.5 Případové studie

6.5.1 Rodina A

Kontakt s první rodinou pravidelně od ledna roku 2017, a to prostřednictvím videohovorů. Dělo se tak z důvodu trvalého pobytu rodiny v zahraničí. Rodičům byl nejprve zaslán anamnestický dotazník (v anglickém i českém jazyce), po jehož vyplnění a zaslání zpět byla rodina kontaktována a údaje poskytnuté v dotazníku byly v rámci rozhovoru specifikovány. Rodičům byl představen test MAIN a byl jim vysvětlen proces testování. Pomocí videohovorů došlo k seznámení se a postupnému sblížení se s chlapcem. Kontakt probíhal pravidelně o víkendech v dopoledních hodinách, přičemž byl velmi neformální. Na základě těchto rozhovorů se podařilo orientačně zhodnotit úroveň porozumění a produkce v rámci českého jazyka.

6.5.1.1 Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá ve společné domácnosti s oběma rodiči, žije tedy v úplné rodině. Jedná se o první manželství obou rodičů. Rodina aktuálně žije v domě v hlavním městě Velké Británie, v Londýně. Jedná se o aktivní a harmonickou multilingvní domácnost s vysokou socioekonomickou úrovní.

Rodiče chlapce se seznámili ve Velké Británii, roku 2001 se pak společně na dva roky přestěhovali na území Itálie, následně se ale vrátili zpět. Aktuálně žijí ve společné domácnosti v Londýně, kde také vychovávají svého jediného syna. Do budoucna by se společně rádi přestěhovali do Itálie, kde by se chtěli věnovat podnikání v oblasti gastronomie a hotelnictví.

Komunikace mezi rodiči probíhá nejčastěji v angličtině, komunikují spolu ale i italsky. Udržování kontaktu s širší rodinou z Itálie a z České republiky se uskutečňuje několikrát týdně pomocí videohovorů přes Skype či Messenger. Před nástupem školní docházky matka zmiňuje i častější návštěvy rodných krajů rodičů i na několik týdnů, nicméně také vysvětluje, že to aktuálně není z časových důvodů tak frekventované jako dřív. Matka popisuje, že v místě bydliště je vytvořena poměrně velká česká komunita, nicméně děti mezi sebou mají tendence užívat angličtinu.

Matka

Matka chlapce pochází z České republiky, v Anglii žije již dvacátým rokem, od roku 1997. Dle jejích slov dlouhou dobu pracovala v oblasti cestovního ruchu, dnes se věnuje na částečný úvazek překladatelství. Udává, že velkou výhodou tohoto zaměstnání je časová flexibilita, která je pro ni velmi důležitá. Matka úspěšně absolvovala bakalářské studium, a tudíž je úroveň jejího dosaženého vzdělání vysokoškolská. Český jazyk je jejím mateřským jazykem. Další jazyky, kterými hovoří, jsou angličtina a italština. Dle jejích slov oba jazyky ovládá velmi dobře, nicméně si je sama jistější v anglickém jazyce.

Co se týká řečových a jazykových obtíží, matka udává, že ve svém projevu pozoruje zrychlené tempo řeči. U svého otce popisuje poměrně časté „zadrhávání“ a zmiňuje diagnózu balbuties svého bratrance.

Otec

Otec je původem Ital, který ve Velké Británii žije od roku 1990, tedy 27 let. Původně pracoval jako podnikatel v oblasti gastronomie, dnes se věnuje práci řidiče městské hromadné dopravy.

Vystudoval střední školu a toto studium zakončil maturitou. Mateřským jazykem je pro něho italština, dále ovládá velmi dobře anglický jazyk. Znalost češtiny uvádí pouze pasivní, kdy jí rozumí, ale aktivně ji v komunikaci nevyužívá. Řečové a jazykové obtíže jsou u otce, i v rámci jeho rodinné linie, negovány.

6.5.1.2 Osobní anamnéza

Eda je osmiletý chlapec, který se narodil prosinci roku 2008 jako předčasně narozené dítě ve 34. týdnu těhotenství, a to císařským řezem. Po porodu byl hospitalizován na jednotce intenzivní péče, měl novorozenecký icterus. Matka udává, že na takový příchod na svět ani jeden z rodičů nebyl připravený. Pro celou rodinu byl předčasný porod zátěžovou situací i vzhledem k tomu, že se jednalo o chtěné prvorozené dítě.

První tři roky života

Psychomotorický vývoj v prvních třech letech života dítěte probíhal mimo předčasný porod v normě. V tomto období se Eda setkával s jazykovým inputem zahrnujícím tři jazyky – angličtinu, jakožto jazyk, kterým spolu rodiče a blízké okolí komunikovalo, češtinu, jakožto mateřský jazyk matky, a také italštinu, jejíž jazykový input zajišťoval otec. Matka uvádí, že si s manželem od počátku nebyli jisti, jak s dítětem komunikovat, zda užívat jejich rodné jazyky, případně angličtinu, jakožto jazyk majoritní společnosti a zároveň jazyk, kterým se mezi sebou rodiče dorozumívali. Bohužel tedy nebyly předem důsledně stanoveny strategie, které by v rámci jazykové akvizice rodiče využili. Matka na dítě mluvila střídavě česky a anglicky, otec užíval italštinu a angličtinu.

První slůvka Edy se objevila ve věku asi dvou let, kdy matka udává, že byly v českém jazyce. Mimo běžná zranění nebylo nutné vyhledávat specializované lékaře. Ve dvou letech, v roce 2011, Eda nastupuje do monolingvní mateřské školy v místě bydliště, kde se intenzivněji setkává s anglickým jazykem. Matka udává, že v této době užívá zejména onomatopoeia a pouze několik slov, zejména slovní spojení *„mňam mňam“*.

Ve třech letech se u Edy objevuje řada zdravotních problémů. Mimo úrazy a časté rýmy matka udává výskyt nemizící kožní vyrážky, která byla lékaři diagnostikována jako juvenilní xantogranulom[2]. Tato choroba měla velký vliv nejen na chlapce, ale i na rodinu a jeho následující vývoj. Matka uvádí, že vzniklá situace byla pro celou rodinu velmi stresující, jelikož byl chlapec často v péči lékařů a dlouhou dobu nebylo jasné, o jaké onemocnění se jedná, případně jaká forma choroby se u chlapce manifestuje. Matka navíc popisuje negativní přístup okolí dítěte, zejména v rámci mateřské školy, ve které se ho děti začaly z důvodu vzniklých kožních projevů a strachu z možné infekčnosti nemoci stranit. Kombinace stresu z nejistoty, reakcí okolí a nevědomosti týkající se stanovení diagnózy se staly přirozeně velkým negativním a stresujícím faktorem, který do psychomotorického dítěte zasáhl.

Období do začátku školní docházky

Matka začala mít v tomto období o jazykový vývoj dítěte obavy, jelikož se aktivní slovní zásoba v porovnání s vrstevníky nerozvíjela tak rychle. V tomto období navíc přetrvávaly zdravotní potíže chlapce, které ho omezovaly v kontaktu s jeho vrstevníky a obnášely časté návštěvy lékařů. Rodiče v této době z obav o vývoj dítěte přestávají v domácnosti používat své rodné jazyky a na dítě mluví zejména v angličtině. Slovní zásoba Edy se v té době rozrůstá, a to v anglickém jazyce, zájem o češtinu a italštinu ze strany chlapce v této době opadá.

Období počátku školní docházky

Jelikož je počátek povinné školní docházky ve Velké Británii stanoven od pěti let věku, Eda v tomto období začíná chodit do monolingvní anglické školy běžného typu. V rámci školní docházky je také zahájena logopedická péče, a to v rozsahu jednoho sezení za týden. V této době byl logopedkou veden pod diagnózou „moderate speech and sound disorder“. Vzhledem k obavám o jazykový vývoj dítěte rodina kontaktovala řadu odborníků a snažila se získat

[2] Dle Adama, Štěrba, Adamové (2008) se jedná chorobu, v rámci které je infiltrováno podkoží a tvoří se typicky zbarvená ložiska, která se manifestují na kůži, přičemž nejčastěji bývá postižena oblast obličeje, krajiny oka a oblasti flexorů. Tato choroba se může a nemusí omezovat pouze na kůži, její progresivní formy mohou postihnout i útrobní orgány, některé její formy mohou postihovat dlouhé kosti i měkké tkáně. Pokud se potvrdí infiltrace měkkých tkání i dlouhých kostí, tato nemoc může mít fatální průběh. Autoři navíc zmiňují, že *„s narůstající mírou postižení těla se zmenšuje citlivost nemoci na léčebné zásahy“* (Adam, Štěrba, Adamová, 2008, s. 309).

informace, aby situaci mohli zlepšit a vývoj podpořit. Chlapci byl několikrát vyšetřen sluch, který byl dle výsledků testů intaktní.

Zhruba v 6 letech dítěte se matka rozhodla kontaktovat sobotní českou školu v místě bydliště, pomocí níž se snažila navázat vztah nejen s češtinou, ale také s kulturním prostředím s ní se pojícím. To se z dnešního pohledu jeví jako velmi významný krok, jelikož došlo k pozitivnímu a přirozenému motivování chlapce si češtinu osvojit. V této instituci rodiče také získávají cenné rady týkající se jazykového vývoje a vhodných jazykových strategií. Dochází tak k prosazení tzv. Grammontova pravidla, pomocí něhož se od té doby v rodině preferuje komunikace s dítětem pomocí rodných jazyků rodičů. Mezi sebou rodiče nadále mluví anglicky/italsky. Na Edu se ale každý z nich snaží hovořit svou mateřštinou s tím, že anglický jazykový input probíhá nejmarkantněji ve škole, v zájmových kroužcích a s kamarády.

Matka udává, že zhruba v sedmi až osmi letech chlapec aktivně začal užívat i italštinu, kterou do té doby ovládal víceméně pasivně. K rozmachu italského jazyka došlo díky delšímu prázdninovému pobytu v Itálii, kde se Eda sblížil s několika kamarády. Matka uvádí, že tedy došlo k té správné motivaci chlapce si italštinu osvojit.

Aktuální stav

V současné době chlapec navštěvuje 3. ročník základní monolingvní (anglické) školy v místě bydliště, v rámci které mu je poskytována logopedická péče v rozsahu třech hodin logopedie za čtvrtletí. Školní logopedka chlapce aktuálně veden pod diagnózou „mild speech and sound disorder“ (dříve moderate). Dle logopedických zpráv poskytnutých matkou byl chlapec vyšetřen testem CELF 4[3] (Clinical Evaluation of Language Fundamentals). Z výsledků užitých subtestů tohoto materiálu a popisu Edových obtíží vyplývá, že má potíže v udržení pozornosti při poslechu delších mluvních celků, což ovlivňuje jeho schopnost správně zodpovědět otázky týkající se řečeného. Stran porozumění anglickému jazyku logopedka popisuje obtíže v rozpoznávání

[3] CELF– Clinical Evaluation of Language Fundamentals patří k nejkomplexnějším bateriím hodnotícím jazykové schopnosti, je jedním z nejrozšířenějších testů jazykového vývoje na území Spojených států amerických. Jeho aktuální čtvrtá verze je normována pro věkové rozmezí 5-21 let a je složen z 19 subtestů. Zaměřuje se zejména na správnost tvorby formálně správných vět, subtesty se dále zaměřují na porozumění, sémantiku, materiál obsahuje i subtesty doplňkové, které v sobě zahrnují např. rychlé jmenování slov či fonologické uvědomování (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

vzájemně souvisejících slov a ve schopnosti porozumět delším mluvním celkům. V oblasti aktivního užití jazyka má dle výsledků testování výrazné potíže při vysvětlování významu slov a ve schopnosti užívat variet různých slov, a to v psaném i mluvním projevu.

Eda je v kontaktu přes Skype i s českou logopedkou, která mu poskytuje péči týkající se zejména výslovnosti (interdentální sigmatismus) a fonologických obtíží. Bohužel nebylo možné informace od české logopedky získat, proto zde nejsou uvedeny.

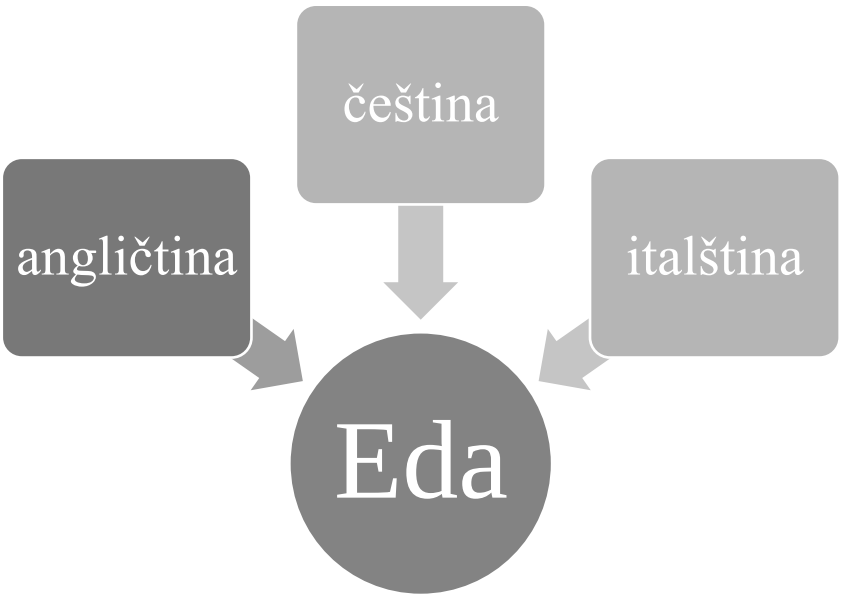
Co se týká školní docházky, dle údajů od matky a logopedické zprávy od anglické školní logopedky je chlapec ve škole velmi úspěšný, nemá obtíže ve čtení, psaní či v diktátech. Matka udává, že má velmi dobré výsledky, obtíže mu dělá pouze výslovnost některých hlásek. Stran jazyka má Eda adekvátně rozvinutou slovní zásobu, dominantním jazykem je pro něho angličtina i přesto že sám udává, že český jazyk preferuje nejvíce. Mezi jednotlivými jazyky je schopen přepínat a výroky do jazyků překládat. Ovládá čtení a psaní jak v angličtině, tak češtině, dokonce i v italštině.

V kolektivu dětí se projevuje spíše uzavřeněji a zpočátku je stydlivější. Dle slov matky byl již od narození relativně klidné povahy. Nemá, stejně jako jeho otec, vyhraněnou lateralitu, ale více preferuje pravou ruku. Mezi jeho zájmy patří sport, konkrétně fotbal a plavání, dále se věnuje klavíru, zpěvu, šachům a nově se učí hrát na bubny. Také ho baví čtení a cestování.

6.5.1.3 Jazykový input

Z hlediska kvality a kvantity jazykového inputu se u Edy jedná o multilingvismus – konkrétně tedy simultánní trilingvismus (Obrázek 1). Osvojování jazyků v průběhu jeho vývoje probíhalo souběžně od narození, nicméně neprobíhalo vyrovnaně. Jak již bylo zmíněno, rodiče bohužel od počátku neměli jasně stanovené jazykové strategie a nevěděli, jakým jazykem s dítětem mluvit. Dělali tak intuitivně. Jazykový input byl tedy nekonzistentní, nebyly jasně určené hranice, které by input toho kterého jazyka vymezovaly. Zpočátku rodiče na chlapce mluvili mimo svých rodných jazyků i anglicky. Poté, co získali informace o možných jazykových strategiích, což bylo zhruba v pěti letech dítěte, začali důsledněji dodržovat tzv. Grammotovo pravidlo s vyhlídkou, že v domácím prostředí bude zajištěn jazykový input vztahující se k italštině a češtině, zatímco

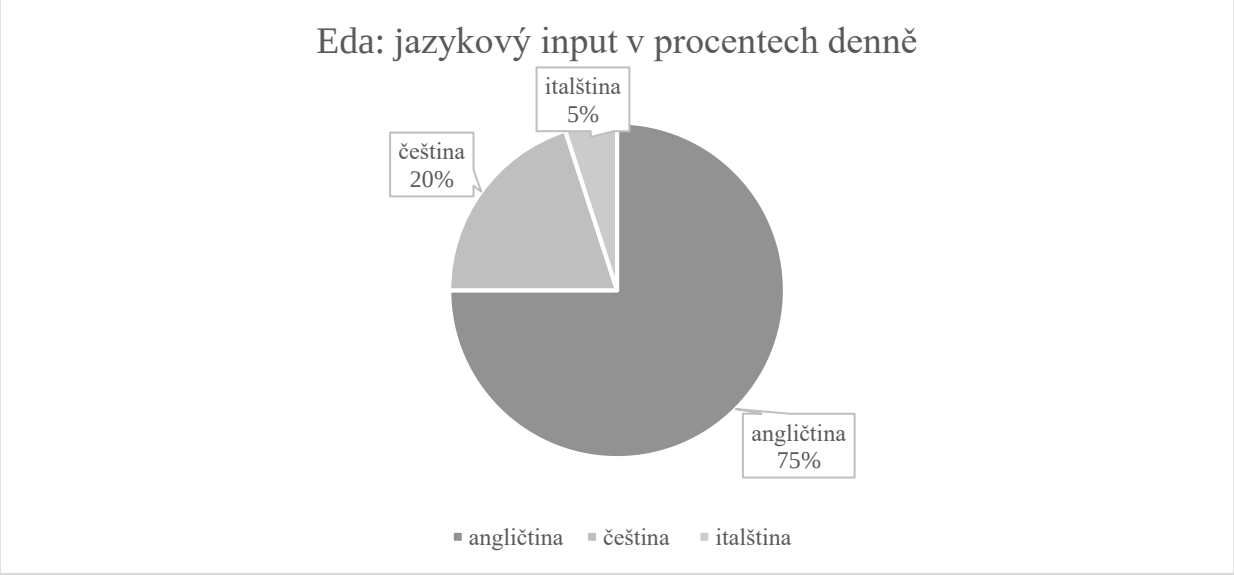
kontakt s angličtinou bude zajištěn v procesu školního vzdělávání, kontaktem s vrstevníky, případně pasivně v rámci komunikace mezi matkou a otcem chlapce.



Obrázek 1 Eda: Trilingvismus

Anglický jazyk se jeví jako dominantní, nicméně Eda v rozhovoru zmiňuje jako jeho nejoblíbenější jazyk češtinu. Matka udává, že po angličtině Eda ovládá češtinu, až poté italštinu. Ve škole se k jeho třem jazykům dále přidává francouzština. Z dotazníku pro rodiče, který je součástí testu MAIN, vyplývá následující aktuální procentuální vymezení jazykového inputu za den.

Následující graf (Graf 1) uvádí přibližné procentuální vymezení expozice jednotlivým jazykům za den. Tyto data byla získána z anamnestických údajů v dotazníku, které poskytla matka dítěte.



Graf 1 Eda: jazykový input v procentech denně

Anglický jazyk matka odhaduje jako nejčastěji užívaný, a to v **75%** celého dne, jelikož se s ním chlapec setkává ve škole a mimoškolních aktivitách, někdy i v domácím prostředí při promluvách mezi matkou a otcem. Českým jazykem Eda komunikuje s matkou, což tvoří odhadem **20%** celkového denního jazykového inputu. Ve zbylých **5%** je Eda v kontaktu s italštinou, kterou užívá výhradně s otcem. O tak malé procento se jedná z důvodu pracovní vytíženosti otce.

Následující tabulka (Tabulka 4) udává, jak hodnotí chlapcovu mluvní produkci a porozumění jazykům matka. Z této tabulky vyplývá, že nejlépe ovládaným jazykem dítěte je angličtina, kdy je v porovnání s produkcí na lepší úrovni porozumění jazyku. Jako velmi dobré je hodnoceno právě porozumění anglickému jazyku. Poměrně dobře pak matka hodnotí produkci i porozumění českému jazyku a porozumění italštině. Jako nejslabší je hodnocena produkce v rámci italštiny, které se pohybuje na rozmezí poměrně dobré/špatné produkce.

Tabulka 4 Eda: Produkce a porozumění jednotlivým jazykům

	Velmi dobře	Poměrně dobře	Poměrně špatně	Velmi špatně
Porozumění čeština		X		
Porozumění angličtina	X			
Porozumění italština		X		
Produkce čeština		X		
Produkce angličtina		X		
Produkce italština		X	X	

6.5.2 Rodina B

Kontakt s druhou rodinou probíhal pravidelně od prosince roku 2016. Rodina žije v České republice, bylo tedy možné zajištění osobního kontaktu s rodinou. Byla rovněž navázána spolupráce s českou logopedkou, která měla dívku v péči. Díky tomu došlo k zajištění kontaktu v neutrálním prostředí, a to v ambulanci logopedie, kde se setkávání uskutečňovala. Stejně jako tomu bylo u rodiny A, byl rodičům po úvodním kontaktu a telefonickém vysvětlení účelu výzkumu zaslán elektronicky anamnestický dotazník (opět v anglickém a českém jazyce). Po navrácení vyplněného dotazníku byla rodina telefonicky kontaktována a byl domluven termín osobního setkání v ambulanci logopedie v místě bydliště rodiny. Tento první osobní kontakt proběhl za přítomnosti obou rodičů a zároveň bez přítomnosti dítěte. Rodičům byl představen test MAIN a byl jim vysvětlen proces testování a účely výzkumného šetření. Na základě vyplněného anamnestického dotazníku došlo k prohloubení a specifikování údajů o dítěti a rodině. Následovala 2 setkání, kdy obsahem prvního z nich bylo seznámení se a sblížení se s dívkou formou neformálního rozhovoru a hraní her, za přítomnosti rodičů, aby dívka získala jistotu a došlo k navázání vztahu. Zároveň byla také sledována úroveň porozumění a produkce českého

jazyka. Obsahem druhého setkání bylo představení materiálu a samotné testování pomocí MAINu.

6.5.2.1 Rodinná anamnéza

Rodina B je tříčlenná, otec dívky je Čech a matka pochází ze Srí Lanky. Dívka je prvním dítětem svých rodičů, vyrůstá v úplné rodině ve společné domácnosti na území České republiky. Socioekonomická úroveň rodiny je dobrá.

Rodiče dívky se seznámili na území Srí Lanky při jedné z obchodních cest otce. Z výpovědi rodičů vyplývá, že zhruba po šesti měsících známosti se matka v roce 2007 přestěhovala za otcem dívky do České republiky, v té době pouze s velmi malou pasivní znalostí českého jazyka. Od té doby žijí ve společné domácnosti, v rodinném domě ve městě s populací cca 8000 obyvatel. Jedná se o první manželství obou rodičů, dívka je doposud jedináčkem, nicméně rodina intenzivně plánuje osvojení si dítěte z ústavní péče.

Komunikace mezi rodiči aktuálně probíhá v českém jazyce, nicméně občas stále využívají v běžných promluvách angličtinu, což byl jazyk, kterým spolu komunikovali zpočátku vztahu. Matka se po přestěhování na území České republiky intenzivně začala učit česky, z toho důvodu se snažila český jazyk užívat i v komunikaci s manželem. Udržování kontaktu s širší rodinou matky probíhá několikrát měsíčně pomocí Skype či Messenger videohovorů. Rodina na Srí Lanku minimálně dvakrát ročně na několik týdnů jezdí, tento rok o letních prázdninách mají v plánu pozvat širší rodinu do České republiky.

Matka

Matka dívky je žena středního věku, která pochází ze Srí Lanky a na území České republiky žije již desátým rokem. Ve své rodné zemi vystudovala střední školu, studium úspěšně zakončila maturitní zkouškou. Sama je bilingvním jedincem, plynně mluví anglicky a sinhálsky. V současné době matka aktivně užívá i češtinu, nicméně je v jejím projevu možné zaznamenat narušení všech čtyřech jazykových rovinách, znatelné jsou projevy zejména v oblasti

morfologicko-syntaktické roviny. Je ženou v domácnosti. Uvádí nepřítomnost jakýchkoli řečových či jazykových obtíží ve vlastní anamnéze, taktéž v širší rodině.

Otec

Otec dívky vyrůstal v České republice, jeho mateřským jazykem je čeština, dále uvádí velmi dobrou znalost angličtiny, mimoto ovládá pasivně i ruštinu Vystudoval střední školu, kterou úspěšně zakončil maturitní zkouškou. Momentálně se věnuje podnikání v oblasti umění, často je kvůli svému zaměstnání na pracovních cestách. Stran řečových obtíží uvádí, že v dětství docházel na logopedii kvůli nesprávné artikulaci hlásky Ř, v širší rodině se řečové ani jazykové obtíže nevyskytují.

6.5.2.2 Osobní anamnéza

Anu je sedmiletá dívka, která se narodila v říjnu roku 2009 v České republice jako první, plánované dítě svých rodičů. Je z prvního těhotenství, které probíhalo bez komplikací. Dívka se narodila ve 41. týdnu. Porod byl protrahovaný, Anu nebyla křísena a novorozenecký icterus neměla. V 6. týdnu byla v rámci tzv. druhého síta kontrol povinného novorozeneckého screeningu vývojové dysplazie kyčelního kloubu hospitalizována v nemocnici. Zhruba do jednoho roku věku musela nosit Pavlíkovy třmemy.

První tři roky života

Psychomotorický vývoj dítěte dle údajů získaných od rodičů probíhal v normě. V prvních třech letech života dítěte na Anu matka mluvila anglicky. Matka byla v tomto období jediným zdrojem jazykového inputu v angličtině, otec na dítě mluvil česky, stejně tak ostatní osoby z nejbližšího okolí dítěte. Rodiče pravidelně navštěvují na několik týdnů v roce rodnou vlast matky, kde se dítě setkává s dalším jazykem kromě angličtiny, a to sinhálštinou.

První slova se objevují v roce a šesti měsících, a to v angličtině. Stejně jako u rodiny A nebyly předem vyjasněny jazykové strategie, otec na konci tohoto období začíná užívat

v komunikaci s dítětem nekonstantně angličtinu a matka s postupnou adaptací na české prostředí a český jazyk začíná užívat v projevu češtinu. Mezi sebou rodiče v tomto období také neužívají pouze jeden jazyk, ale užívají jak angličtinu, tak češtinu, což pokračuje dodnes.

Rodiče v tomto období negují jakékoli větší úrazy či hospitalizace v nemocnici. Na konci tohoto období, ve třech letech, Anu nastupuje do české monolingvní mateřské školy, kde dochází k rozmachu slovní zásoby v českém jazyce. Z údajů poskytnutých rodiči byla Anu zpočátku v kolektivu dětí obezřetná a uzavřenější. Postupně se ale na prostředí adaptovala a dle slov rodičů se *„rozmluvila“*.

Období do začátku školní docházky

V tomto období, v jejích 5 letech, začíná Anu navštěvovat logopedickou ambulanci v místě bydliště. Z údajů poskytnutých logopedkou bylo hlavním důvodem kontaktu nesprávná výslovnost obou řad sykavek, hlásek L, R a Ř. Současně logopedka popisuje celkovou nezralost centrálních funkcí mozku, oslabení v oblasti zrakové a sluchové percepce, schopnosti nápodoby, hemisferální nerovnováhu. Dle logopedické zprávy ale dívka v pěti letech hovořila plynule česky, znala říkanku a dokázala spontánně vyprávět. Bohužel nebylo součástí diagnostiky posouzení úrovně anglického jazyka, tudíž lze čerpat pouze z anamnestických informací poskytnutých rodiči. Sami rodiče popisují, že neměli o jazykový vývoj dítěte obavy, logopedickou ambulanci navštěvovali pouze z důvodu nesprávné výslovnosti některých hlásek.

Preferovaným jazykem dítěte se v této době jednoznačně stává čeština, se kterou přichází Anu nejčastěji do kontaktu. Naopak v domácím prostředí opadá zájem o angličtinu, která se postupně z běžných mluvních projevů začíná vytrácet. Díky častým návštěvám Srí Lanky a několikatýdenním pobytům na jejím území, které Anu tráví s širší rodinou a kamarády, kteří hovoří anglicky a sinhálsky, je zachováván a udržován jejich jazykový input a tudíž i pasivní a částečně aktivní znalost těchto jazyků.

Období počátku školní docházky

V září roku 2016 Anu nastupuje v necelých sedmi letech do prvního ročníku základní monolignvní české školy. Rodičům byl z důvodu narození dítěte v říjnu a z důvodu školní nezralosti doporučen odklad školní docházky, kteří podpořili. Anu první třídu zvládla bez větších obtíží. Matka popisuje, že vstup do první třídy byl podpořen skupinou kamarádů z mateřské školy, kteří s Anu nastoupili do stejné třídy.

Aktuální stav

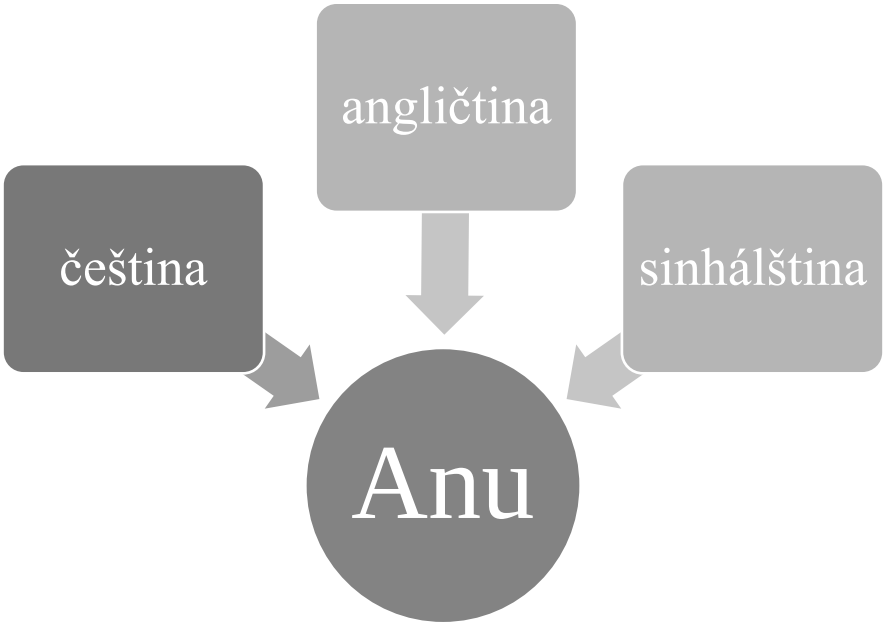
Aktuálně Anu navštěvuje první ročník základní školy. Z poskytnutých údajů rodiči se dívka na školní prostředí velmi dobře adaptovala a vytvořila si i přes svoji *„uzavřenější povahu od přírody“* řadu pozitivních vztahů. Dle školních výsledků se jedná o velmi úspěšnou žačku. Rodiče uvádějí, že se Anu ve škole velmi líbí, je motivována učit se novým věcem a učení ji baví. Dívka stále navštěvuje z důvodu fixace a automatizace hlásky Ř ambulanci klinické logopedie. Logopedka uvádí, že stran českého jazyka má dívka adekvátně rozvinutou slovní zásobu, neguje obtíže týkající se morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické či pragmatické roviny.

Co se týče anglického jazyka, otec uvádí, že se aktivní užívání angličtiny začalo postupně vytrácet a doma poslední měsíce všichni hovoří až na výjimky výhradně česky. Dívka si nicméně skypuje s rodinou ze Srí Lanky, kdy automaticky přepne na angličtinu. Dle údajů z dotazníku pro rodiče dítěti matka dvakrát měsíčně čte anglicky pohádku. Z obavy o vyhasínání anglického jazyka rodiče Anu přihlásili do kroužku angličtiny. Znalost sinhálštiny otec popisuje již pouze jako pasivní, kdy řečenému víceméně dívka porozumí, aktivně již ale jazyk neužívá vůbec.

Anu si ve školním procesu osvojuje čtení a psaní, a to analyticko-syntetickou metodou. Rodiče rozvoj gramotnosti nechávají výhradně v kompetencích školy, tudíž dívku neučí číst ani psát anglicky. Dívka preferuje pravou ruku. Mezi její zájmy patří jízda na koních a plavání.

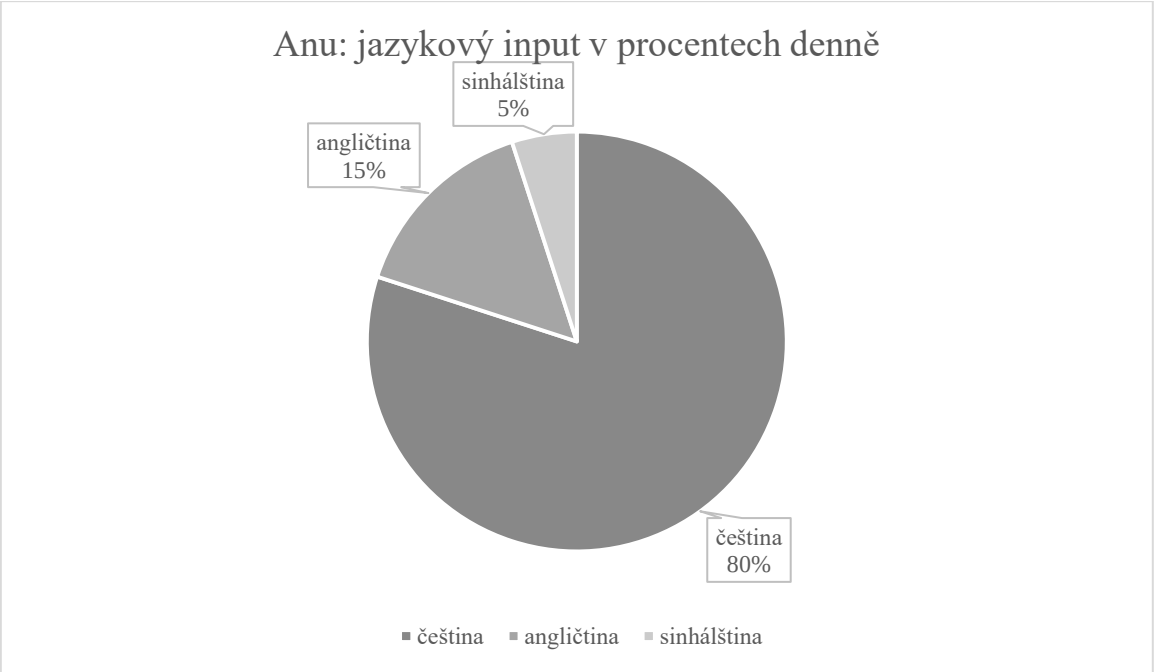
6.5.2.3 Jazykový input

I přesto, že byl jazykový input u Anu od narození kvantitativně i kvalitativně nerovnoměrně rozložen, jedná se o simultánně bilingvní dítě. Český input od prvopočátků zajišťoval otec dítěte a zároveň širší okolí, ve kterém dívka vyrůstala a nadále vyrůstá. Anglický jazykový input byl zpočátku vývoje dítěte poskytován matkou, nicméně s její narůstající jazykovou kompetencí v češtině vzrůstaly i její tendence mluvit na dítě častěji česky, čímž se začal anglický jazyk stávat stále více pasivním. Současně je anglický jazyk zajištěn zejména kontaktem s širší rodinou matky, se kterou si Anu pravidelně volá. Zároveň se angličtina objevuje občasně v komunikaci mezi matkou a otcem, matka ve vztahu k dítěti anglický jazyk taktéž užívá, ale dle jejích slov je tomu nepravidelně. I u této dívky se jedná o simultánní trilingvismus (Obrázek 2), jelikož se mezi osvojenými jazyky objevuje i pasivní znalost třetího, a to sinhálštiny.



Obrázek 2 Anu:Trilingvismus

Jako dominantní jazyk lze zcela jistě určit jazyk český. Dívka udává, že je rovněž její nejoblíbenější. Následující graf (Graf 2) vymezuje procentuální vymezení kontaktu s jazyky za den ve všech možných denních aktivitách – jedná se o poskytnuté informace z dotazníku pro rodiče, údaje jsou tedy poskytnuty samotnými rodiči.



Graf 2 Anu: jazykový input v procentech denně

Český jazyk je rodiči odhadován jako jazyk, se kterým je Anu denně nejčastěji v kontaktu, uvádí, že tvoří **80%** celkového jazykového inputu za den. Zbylých 20% je rozděleno mezi angličtinu, která dle rodičů tvoří **15%** denního jazykového inputu a sinhálštinu, která je zajištěna pouhými **5%**.

Následující tabulka (Tabulka 5) vymezuje míru porozumění a produkce jazyků, údaje byly poskytnuty rodiči, tudíž se jedná subjektivní hodnocení z pohledu rodičů. Z této tabulky vyplývá, že Anu nejlépe ovládá, a to jak stran produkce, tak porozumění, češtinu. Jako poměrně dobrou rodiče hodnotí úroveň porozumění i produkce v angličtině. Z rozhovoru s rodiči vyplývá jako nejslabší jazyk sinhálština, kterou hodnotí stran porozumění jako poměrně špatnou a v oblasti produkce jako velmi špatnou.

Tabulka 5 Anu: produkce a porozumění jednotlivým jazykům

	Velmi dobře	Poměrně dobře	Poměrně špatně	Velmi špatně
Porozumění čeština	X			
Porozumění angličtina		X		
Porozumění sinhálština			X	
Produkce čeština	X			
Produkce angličtina		X		
Produkce italština				X

6.6 Hodnocení narativních schopností pomocí MAINu

Posledním cílem práce byla aplikace vytvořené české verze MAINu - Multilingvního evaluačního nástroje pro hodnocení narace na vzorku simultánně bilingvních dětí, a to pro zhodnocení úrovně narativních schopností dětí v českém jazyce. Zároveň bylo cílem vyšetření narativních schopností v dalším jazyce dítěte, v angličtině. Posledním úkolem byla analýza výkonů a jejich srovnání napříč oběma jazyky a v neposlední řadě posouzení vlivů, které by se mohly v úrovni narativních schopností pozitivně/negativně odrazit. Zároveň bylo cílem kritické zhodnocení materiálu, analýza výhod a nevýhod, které nástroj poskytuje.

6.6.1 Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno dříve, výzkumný vzorek pro aplikaci adaptace materiálu byl konzultován s výzkumným týmem, který test MAIN vytvořil. Na základě doporučení byl stanoven výzkumný soubor, který měl obsahovat čtyři simultánně bilingvní děti ve věku 7-8 let. Tato věková hranice

byla zvolena záměrně, a to z důvodu vývoje narativních schopností, k jehož počátku by mělo docházet zhruba v období mezi třemi až šesti lety věku dítěte. Po nástupu do první třídy by se tyto schopnosti měly dále zdokonalovat (Kapalková, 2016), tudíž by ve věku 7-8 let měly být děti schopny samostatně příběh vyprávět, čehož bylo následně využito při volbě elicitačních módů.

6.6.2 Volba elicitačního způsobu

Volba elicitačního způsobu byla taktéž konzultována s tvůrci testu. Vzhledem k cílové věkové skupině bylo rozhodnuto o testování upravenou verzí adaptace instrumentu. Samotná úprava spočívala ve výběru příběhů s názvem *Kočka* a *Pes* (které byly původně určeny pro modelový příběh/převyprávění) pro elicitační mód vyprávění. Tento mód byl záměrně zvolen jako vhodný vzhledem k věku dětí a jejich předpokládané zdatnosti již na úrovni samostatného vyprávění. Příběhy *Kočka/Pes* byly vybrány, protože se dle doktorky Gagariny jedná o téměř totožné dějové sekvence, které se tak dají navzájem nejlépe porovnávat. Ještě před samotným formátem vyprávění byl dětem představen modelový příběh, a to pro účely seznámení se s testem a pro poskytnutí dítěti určitého orientačního rámce, ve kterém se testování bude odehrávat. Nejprve byl dětem představen modelový příběh *Kůzlata/Ptáčata*, na základě kterého měly za úkol odpovědět na otázky na porozumění. Modelový příběh se nestal součástí analýzy, sloužil zcela pro účely představení testu dítěti. Následovalo samostatné vyprávění příběhu *Kočka/Pes* již pouze na podkladě dějových obrázků, které bylo podkladem pro analýzu.

6.6.3 Výzkumné prostředí a podmínky testování

Jako první byly u obou dětí testovány narativní schopnosti v českém jazyce. S pětidenním odstupem následovalo vyšetření v anglickém jazyce. Obě děti byly testovány ve stejnou dobu, v případě českého jazyka se jednalo o sobotní dopoledne, v případě anglického jazyka bylo vyšetření realizováno v odpoledních hodinách po vyučování. Obě testování byla zadávána striktně dle instrukcí poskytnutých v materiálu a zároveň byla zaznamenávána na diktafon, díky čemuž bylo možné vytvořit přepisy testování, dle kterých došlo k analýze výkonů dětí. Bohužel nebylo možné u obou jedinců vytvořit stejné podmínky testování. Bylo tomu tak z důvodu dlouhodobého pobytu rodiny A v zahraničí.

Rodina A byla v tomto ohledu znevýhodněna, jelikož testování narativních schopností v češtině probíhalo pomocí videohovoru, a to za přítomnosti matky. Ačkoli ale testování probíhalo tímto způsobem, nebylo to pro chlapce nic neobvyklého, jelikož je s českou logopedkou v pravidelném kontaktu právě pomocí videohovorů, běžně jich také využívá v komunikaci s širší rodinou v České republice. Anglický jazyk byl po poskytnutí MAINu a seznámení se s ním testován anglickou logopedkou (rodilou mluvčí), která měla chlapce v té době v péči.

Rodina B byla pozvána do ambulance klinické logopedie v místě bydliště, kde došlo k testování narativních schopností českého i anglického jazyka. Bylo dodrženo pravidlo pětidenního rozestupu mezi testováními. Vyšetření narativních schopností v anglickém jazyce bylo zadáno matkou dítěte, která byla předem s testem seznámena.

6.6.4 Průběh testování

Jednotlivá testování měla totožný průběh, jelikož dodržovala pokyny poskytnuté v materiálu. Před samotným zahájením vyšetření testující zajistil diktafon, který byl ještě před přípravnou fází zapnut. Testující během vyšetření vždy seděl naproti dítěti tak, aby mohlo držet vybranou obrázkovou sekvenci směrem k sobě.

Přípravná fáze vyšetření zahrnovala neformální rozhovor s dítětem, jehož cílem bylo navození pozitivní a uvolněné atmosféry a zároveň fungoval jako orientační zhodnocení, zda je dítě schopné odpovědět na jednoduché tázací otázky v konkrétním jazyce. Dalším krokem bylo přistoupení k zadání prvního, modelového příběhu. Na stole před dítětem byly položené tři obálky, které obsahovaly totožnou obrázkovou sekvenci. Dítě mělo za úkol si jednu obálku vybrat, aniž by vědělo, že všechny tři obsahují totéž. Instrukce zadávaná testujícím zněla následovně: *„Podívej, tady jsou tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a já ti potom ten příběh povím.“*

Po vybrání konkrétní obálky byla dítěti obrázková sekvence rozložena tak, aby na ni vidělo pouze ono samo. Současně bylo dané doprovázeno instrukcí: *„Podívej se na tyto obrázky, ale mně je neukazuj. Ten příběh uvidíš jenom ty.“*

Následovala další instrukce: *„Nejdříve se podívej na celý příběh. Jsi připraven/a? Budu ti tento příběh vyprávět a potom se tě zeptám na několik otázek.“* Po dokončení vyprávění byly dítěti položeny otázky týkající se příběhu, díky čemuž bylo hodnoceno porozumění.

Dalším krokem bylo zadání příběhu pro elicitační mód vyprávění. Zadání probíhalo velmi obdobně, kdy byly před dítě opět rozloženy tři obálky obsahující tentýž příběh. Instrukce zněla následovně: *„Podívej, tady jsou tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a potom mi ten příběh můžeš povědět.“* Opět byl dítěti příběh rozložen tak, by na něj testující neviděl, ale současně tak, aby na něj vidělo dítě. Následovala další instrukce, a to: *„Nyní chci, abys příběh vyprávěl/a ty. Podívej se na tyto obrázky a zkus mi ten příběh říct nejlépe, jak dovedeš.“* Po dokončení vyprávění příběhu byly dítěti opět položeny otázky týkající se porozumění příběhu.

Pro hodnocení narativních schopností v českém jazyce byl zvolen příběh *Kočka* a v anglickém jazyce příběh *Pes.* U obou z nich byla hodnocena produkce a porozumění v rámci samostatného vyprávění dětí. Výkony v obou jazycích byly posléze porovnány.

6.6.5 Analýza a výsledky testování

Výsledky testování byly analyzovány na základě transkripcí výpovědí dětí. *„Transkripcí se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru…Mluvený projev lze převést také do literárního opisu, který zachovává dialekt pomocí normální abecedy*“ (Hendl, 2016, s. 2012). Transkripce se řídila dle vzoru uvedeného v testovém materiálu, na základě čehož byly výkony skórovány dle pokynů ve skórovacích listech (Gagarina et al., 2012).

6.6.5.1 Transkripce Eda

Eda: Vyprávění *Kočka*

1. *D: *jednou kočka chtěla spapat (...).*
2. *T: *můžeš tomu říkat jakkoli chceš, je to na tobě.*

3. *D: *jenom teďka nevím, jak tomu říkat česky zase.*
4. *T: *tak to pojmenuj, jak chceš, můžeš tomu říkat jakkoli chceš.*
5. *D: *oukej.*
6. *D: *jednou ta kočka chtěla něco spapat.*
7. *D: *ale ta věc, co chtěla spapat, mu ulítla.*
8. *D: *skočila, spadla do do (...).*
9. *T: *říkej tomu, jak chceš, jak bys to pojmenoval?*
10. *D: *spadla a ten kluk mu spadnul balon do vodičky.*
11. *D: *a pak ten kluk mu doženl ten balon.*
12. *D: *a ta kočka mu spapala ryby.*
13. *D: *a ten kluk byl šťastnej.*
14. *D: *taky ta kočka byla šťastná.*

Eda: Telling *Dog story*

1. *D: *once upon a time the dog was hungry.*
2. *D: *he tried to eat the mice but he was too cheeky for the dog to eat the mice.*
3. *D: *the dog bumped into the tree.*
4. *D: *after because the boy was starring at the dog he accidentally (...).*
5. *D: *the balloon flew into the tree.*
6. *D: *he didn‘t know what to do.*
7. *D: *after he had idea to take, to run up and jump for the balloon.*
8. *D: *after the dog was eating the sausages.*
9. *D: *and the boy was happy because he got his balloon back down.*

6.6.5.2 Transkripce Anu

Anu: vyprávění *Kočka*

1. *D: *byl, nebyl jeden rybník a vedle něho kočka.*
2. *D: *kočka uviděla motýla, který seděl na keři.*
3. *D: *tak po něm skočila a spadla do keře, kde jsou hodně trnů.*
4. *D: *poranila se a byla smutná.*
5. *D: *a chlapec se polekal a byl smutný, protože mu uplaval míč.*
6. *D: *kočka uviděla ryby a rozhodla se, že mu je sní, až se nebude dívat.*
7. *D: *chlapec zatím prutem ten míč tahal ke břehu.*
8. *D: *než ho chlapec vytáhl, tak skoro kočka dojedla ryby.*

Anu: Telling *Dog*

1. *D: *there was a dog very hungry.*
2. *D: *dog wanted to catch mouse.*
3. *D: *dog hurt his head.*
4. *D: *boy saw it.*
5. *D: *balloon comming to tree.*
6. *D: *boy look on balloon.*
7. *D: *dog look on sausages, very hungry.*
8. *D: *boy jumped on tree, wanted to have balloon.*
9. *D: *boy has balloon dog is eating sausages.*

6.6.5.3 *Eda: analýza výsledků*

U Edy byl vzhledem k získaným údajům týkajících se kvality a kvantity jazykového inputu předpokládán výrazně lepší narativní výkon v anglickém jazyce, zejména v oblasti produkce.

V sekci A, tedy v hodnocení **struktury příběhu**, která se zaměřuje na čtyři základní složky každého příběhu (cíl, pokus, výsledek, pojmy vyjadřující vnitřní stavy) získal chlapec v rámci vyprávění příběhu *Kočka* v českém jazyce celkem **8/17** možných bodů. V porovnání s příběhem *Dog*, který je jeho obdobou v anglické verzi, získal vyšší počet bodů, konkrétně **10/17**. Stručný přehled bodování je uveden v přehledné tabulce (Tabulka 6).

Tabulka 6 Eda: A. Struktura příběhu - porovnání

	čeština	angličtina			čeština	angličtina
A1	1	1		A9	0	1
A2	0	1		A10	1	1
A3	1	1		A11	1	1
A4	1	0		A12	0	0
A5	1	1		A13	0	0
A6	0	0		A14	0	0
A7	0	1		A15	1	1
A8	0	1		A16	1	0
Celkem bodů z možných 17					**8/17**	**10/17**

V sekci B týkající se **komplexnosti struktury** (Tabulka 7) je v českém jazyce zaznamenána pouze **jedna kompletní sekvence**, a to z první části příběhu *Kočka*, kde se vyskytuje vyjádření cíle, pokusu i výsledku. V anglickém jazyce chlapec v první části příběhu *Dog* vyjadřuje cíl a výsledek, jedná se tudíž o **nekompletní, CV sekvenci**. Ve druhé části příběhu *Dog* je zaznamenána **kompletní CPV sekvence**.

Tabulka 7 Eda: B. Komplexnost struktury - porovnání

		čeština (frekvence užití sekvencí)	**angličtina** (frekvence užití sekvencí)
B1	Sekvence PV	0	0
B2	Nekompletní sekvence: samostatné C sekvence	0	0
B3	Nekompletní sekvence: CP/CV	0	1
B4	Kompletní sekvence: CPV	1	1
Celkový počet		**1**	**2**

V sekci C, která se soustředí na vyjádření **vnitřních stavů**, je v češtině zaznamenáno dvakrát slovo „šťastný“, celkový počet **lemmat** je tedy **1** a **počet tokenů 2**. V anglickém jazyce je vyjádření vnitřních stavů hodnoceno celkovým počtem **6 lemmat** a **6 tokenů,** jelikož chlapec užívá slova: *stare, hungry, happy cheeky, know, had idea.* Porovnání je uvedeno v tabulce (Tabulka 8).

Tabulka 8 Eda: C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy - porovnání

	čeština (frekvence užití)		angličtina (frekvence užití)	
C1	tokenů	lemmat	tokenů	Lemmat
	2	1 *šťastný*	6	6 *stare, hungry, happy, cheeky, know, had idea*
Celkem	**2**	**1**	**6**	**6**

V rámci sekce D zaměřující se na **porozumění** získal chlapec v českém jazyce celkem **10/10 bodů**. V anglickém jazyce je výkon hodnocen **9/10 bodů**, jelikož v poslední odpovědi udává, že by chlapec mohl být se psem kamarád, což je hodnoceno nula body. Eda nicméně vysvětluje, že

by mohli být kamarádi i přesto, že mu snědl párky, jelikož je na konci příběhu spokojený nejen pes, že snědl párky, ale i chlapec, protože získal zpět svůj balon. Záznam odpovědí chlapce je poskytnut v následující tabulce (Tabulka 9).

Tabulka 9 Eda: D. Porozumění - porovnání

	čeština	angličtina
D1	1	1
D2	1	1
D3	1	1
D4	1	1
D5	1	1
D6	1	1
D7	1	1
D8	1	1
D9	1	1
D10	1	0
Celkem bodů z možných 10	**10/10**	**9/10**

6.6.5.4 Anu: analýza výsledků

Před vyšetřením Anu byl předpoklad výrazně lepšího výkonu v českém jazyce, neboť z údajů poskytnutých rodinou je čeština považována za jazyk dominantní, přičemž se angličtina začíná z aktivního slovníku dítěte postupně vytrácet.

V sekci A zahrnující hodnocení **struktury příběhu**, dívka v rámci vyprávění příběhu *Kočka* v českém jazyce získala celkem **12/17** možných bodů. V porovnání s příběhem *Dog*, který je jeho obdobou v anglické verzi, dosáhla výrazně nižšího počtu bodů, konkrétně **7/17**. Stručný přehled bodování je uveden v přehledné tabulce (Tabulka 10).

Tabulka 10 Anu: A. Struktura příběhu - porovnání

	čeština	Angličtina			čeština	angličtina
A1	2	0		A9	1	0
A2	1	0		A10	1	1
A3	0	1		A11	0	0
A4	1	0		A12	1	1
A5	1	1		A13	1	0
A6	1	0		A14	0	0
A7	1	1		A15	1	1
A8	0	1		A16	0	0
Celkem bodů z možných 17					**12/17**	**7/17**

V sekci B týkající se **komplexnosti struktury** (Tabulka 11) byla v českém jazyce produkována jedna **PV sekvence** zahrnující pouze vyjádření pokusu a výsledku, dále jedna **nekompletní sekvence** zahrnující cíl a výsledek. V anglickém jazyce chlapec v příběhu *Dog* dívka užívá **dvou nekompletních CV** zahrnujících pouze vyjádření cíle a výsledku. Porovnání stran komplexnosti struktury uvádí Tabulka 11.

Tabulka 11 Anu: B. Komplexnost struktury - porovnání

		čeština (frekvence užití sekvencí)	angličtina (frekvence užití sekvencí)
B1	Sekvence PV	1	0
B2	Nekompletní sekvence: samostatné C sekvence	0	0
B3	Nekompletní sekvence: CP/CV	1	2
B4	Kompletní sekvence: CPV	0	0
Celkový počet		**2**	**2**

V sekci C, která se soustředí na vyjádření **vnitřních stavů**, jsou v češtině zaznamenána celkem **4 lemmata** a **6 tokenů**. V anglickém jazyce je vyjádření vnitřních stavů hodnoceno celkovým počtem **7 tokenů** a **4 lemmat** (Tabulka 12).

Tabulka 12 Anu: C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy - porovnání

	čeština (frekvence užití)		angličtina (frekvence užití)	
C1	tokenů	lemmat	tokenů	lemmat
	6	4 *Uvidět, dívat, smutný, rozhodnout se*	7	4 *see, look, hungry, want*
Celkem	**6**	**4**	**7**	**4**

V sekci D zaměřující se na **porozumění** vyprávění Anu získala v českém jazyce plný počet bodů, tedy **10/10**. V anglickém jazyce byl výkon horší o 3 body, dívka správně zodpověděla **7/10** otázek. Porovnání výkonů v sekci D je možné v následující tabulce (Tabulka 13).

Tabulka 13 Anu: D. Porozumění - porovnání

	čeština	angličtina
D1	1	1
D2	1	1
D3	1	1
D4	1	0
D5	1	1
D6	1	1
D7	1	1
D8	1	0
D9	1	0
D10	1	1
Celkem bodů z možných 10	**10/10**	**7/10**

6.7 Výsledky

6.7.1 Eda: shrnutí výsledků

V českém jazyce si byl chlapec znatelně méně jistý, což se projevilo v pomalejším tempu jeho promluv a výrazném váhání při volbě slov. Jeho projev byl stran prozodie spíše monotónní. V průběhu testování Eda několikrát navázal zrakový kontakt s matkou v situacích, když si nebyl jistý správným užitím termínu v českém jazyce. Při orientačním zhodnocení mikrostruktury se chlapcův projev jevil jako více rozvinutý v angličtině. V anglickém jazyce se chlapec vyjadřoval s jistotou, jeho tempo bylo přiměřené, využíval prozodických faktorů řeči typických pro britskou angličtinu, celkový projev působil uvolněně a fluentně.

Z uvedených výsledků testu je patrné, že je chlapec v oblasti produkce narativních schopností v porovnání s českým jazykem zdatnější v angličtině, což se odrazilo ve struktuře příběhu i její komplexnosti, nejvíce je to však patrné v užití pojmů vyjadřujících vnitřní stavy. V oblasti porozumění získává v českém jazyce plný počet bodů, v angličtině pak jeden bod ztrácí, nicméně z odpovědi je patrné, že příběhu porozuměl. Porozumění příběhům je na velmi dobré úrovni. Výkony v testu odpovídají údajům poskytnutým v případové studii, které naznačovaly dominanci a větší jazykovou zdatnost v anglickém jazyce. Lze se domnívat, že je to z důvodu častějšího kontaktu (75%) s anglickým jazykem. Úroveň jazykových dovedností v českém jazyce je pravděpodobně slabší i z důvodu předchozího nedodržování jazykových strategií, díky čemuž nedošlo k vyhranění jednotlivých jazyků, mimoto se v úrovni velmi pravděpodobně odrazilo i období, kdy matka dítěte začala v mluvním projevu orientovaném na dítě užívat angličtinu a od češtiny upustila. Pro budoucí vývoj dítěte se ale zdá být velmi výhodný vytvořený pozitivní vztah k češtině, který je nyní matkou velmi podporován. Chlapec má zájem nejen o jazyk, ale i o kulturu, která se s ním pojí, což se jeví jako pozitivní faktor pro jeho budoucí jazykový vývoj.

6.7.2 Anu: shrnutí výsledků

Anu působila při testování narativních schopností českého jazyka velmi sebejistě, samostatné vyprávění i zodpovídání otázek a porozumění probíhalo svižně, bez prodlev. Dívčin projev byl fluentní a melodický. V anglickém jazyce byla zaznamenána nejistota, tempo řeči bylo výrazně zpomaleno, Anu hledala správná slova, kterými by děj příběhu na obrázcích vyjádřila. Při

zodpovídání otázek týkajících se porozumění Anu neodpovídá na otázky D4, D8 a D9. Pravděpodobně se tak děje z důvodu neporozumění instrukce/nutnosti zodpovězení otázky celou větou. Porozumění v českém jazyce se tudíž zdá být na lepší úrovni, jelikož v něm dosahuje plného počtu bodů. Co se týče orientačního posouzení mikrostruktury ve vyprávění, je možné zaznamenat gramaticky správné užití vět a souvětí v rámci českého jazyka, produkce je v angličtině výrazně chudší, ať už se to týká délky vět či přítomnosti souvětí, užitých slov či slovních spojení. Dívka je v obou jazycích schopná vyjádřit vnitřní stavy i přesto, že byla produkce vyprávění v anglickém jazyce omezenější než v češtině, což indikuje, že má Anu dobře rozvinutou schopnost vcítění se do smýšlení a prožívání, které je důležité pro pochopení příběhu.

Z analýzy výsledků je patrné, že je dominantním jazykem dívky český jazyk, ve kterém dosáhla jednoznačně lepších výsledků. To je velmi pravděpodobně způsobeno kvalitou a kvantitou českého inputu, který výrazně převažuje nad inputem angličtiny. Lze předpokládat, že dalším ovlivňujícím faktorem, který se v narativních schopnostech odrazil, bylo opět nedodržování jazykových strategií rodiny, jelikož matka začala v období kolem třetího roku užívat v kontaktu s dívkou výrazněji češtinu. Došlo tak spíše k rozvoji pasivní znalosti jazyka a angličtina se z aktivního slovníku začala vytrácet, což je z výsledků testu patrné. Jako pozitivní faktor lze ale hodnotit několikatýdenní návštěvy a telefonáty s širší rodinou, které zajišťují její input. Rodina a anglicky mluvící kamarádi jsou tak silnou motivací pro udržení si a rozvoj tohoto jazyka.

6.8 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: „Jak se liší výkony dětí v narativních schopnostech zkoumaných jazyků?“

U obou dětí se výkony v narativních schopnostech zkoumaných jazyků alespoň minimálně lišily. Bylo tomu tak v důsledku dominance jednoho z nich, ve kterém přirozeně dosahovaly lepších výsledků. Výkony se lišily zejména v oblasti produkce vyprávění, které poskytovalo vhled do aktivního užívání jazyka v každodenním životě. Vyprávění obou dětí v dominantním jazyce bylo charakteristické určitou mírou koheze, plynulostí a přiměřeným tempem v projevu, lepšími výkony týkající se struktury příběhu. V oblasti porozumění nedošlo k tak výraznému rozkolu ve

výsledcích, nicméně vzhledem k tomu, že pro zodpovězení některých otázek bylo nutné užití vět či souvětí, mohlo dojít ke zkreslení výsledků, zejména u Anu, která tři otázky nezodpověděla vůbec. Lze předpokládat, že tomu tak nebylo v důsledku nepochopení příběhu, ale spíše z důvodu nutnosti formulace delší odpovědi. Jedná se ale pouze o domněnku. Výsledky dále nebyly kvantifikovány a vzhledem k velmi malému výzkumnému souboru nelze z výsledků usuzovat větších závěrů.

Výzkumná otázka č. 2: „Jaký je vliv kvantity a kvality jazykového inputu na dosaženou úroveň narativních schopností?“

Na tuto výzkumnou otázku bylo nutné získat informace týkající se jazykového inputu v jednotlivých jazycích dítěte, což se podařilo nejprve pomocí dotazníku pro rodiče a následně rozhovorem s rodiči na dotazník navazující. Současně byly informace ověřovány v interview se samotnými dětmi.

Již před zahájením vyšetření se na základě poskytnutých informací o kvalitě a kvantitě jazykového inputu předpokládal jeho odraz ve výkonech v testu. Kvantita a kvalita inputu u obou dětí určovala výraznou jazykovou dominanci jednoho z nich. Dominance se následně promítla do oblasti produkce i porozumění vyprávění. Jelikož je ale input všech jazyků u obou vyšetřovaných dětí (i přesto, že nekonstantně a značně nerovnoměrně) v denních aktivitách zajištěn, porozumění jazykům je na dobré úrovni.

Opět je nutné poznamenat, že z důvodu velmi malého výzkumného souboru nelze vyvozovat obecně platné závěry, jednotlivé případy jsou velmi individuální.

Výzkumná otázka č. 3: „Do jaké míry ovlivňují výkon dítěte užívané jazykové strategie rodiny?“

Z údajů poskytnutých v anamnéze lze předpokládat, že u obou dětí jazykové strategie užívané v rodině ovlivnily a nadále ovlivňují jazykový vývoj. V obou rodinách zkoumaných dětí nebyly od počátku určeny jazykové strategie, které by se v rámci komunikace s dítětem měly užívat. Bohužel tak nedošlo k jasnému určení hranic mezi jazyky. V obou rodinách situace vyústila v částečné či úplné zanechání užívání mateřského jazyka matky v komunikaci s dítětem. Tento jazyk byl zastoupen druhým jazykem matky, v případě Edy to byla angličtina, v případě Anu se

jednalo o nahrazení angličtiny češtinou. U obou dětí došlo k postupnému vytrácení jazyka matky. Tato změna začala činit jazyk matky pasivním. V případě Edy došlo zhruba v 6 letech k zavedení Grammontova pravidla, kdy matka začala striktně užívat svůj mateřský jazyk, tedy češtinu. Tím došlo k opětovnému rozvíjení českého jazyka. U Anu žádné pravidlo dosud nebylo zavedeno. Matka stále střídavě jazyky užívá, v jejím projevu ale výrazně dominuje čeština, která není na úrovni rodilého mluvčího.

Je pravděpodobné, že se zmíněné okolnosti promítly do výkonů v narativních schopnostech, jelikož obě děti vykazovaly v mateřském jazyce matky obtíže. Odpovědět na otázku, do jaké míry dané výkon ovlivnilo, je obtížné. Z poskytnutých údajů se ale vliv strategií zdá být markantním, opět je ale nutné podotknout, že se jedná o ryze individuální záležitost, do které vstupovala celá řada dalších faktorů.

Výzkumná otázka č. 4: „Jaké vlivy do procesu testování zasahovaly a mohly tak výkon dětí ovlivnit?“

Do procesu testování zasahovala celá řada vlivů. V případě testování chlapce z rodiny A tomu byly jednoznačně podmínky vyšetření. Nebylo možné zajistit osobní kontakt, proto bylo nutné provést vyšetření pomocí videohovoru. Původním záměrem bylo vyšetření matkou dítěte, po konzultaci s ní ale vyšly najevo obavy o zkreslení výsledků testu. Z tohoto důvodu bylo rozhodnuto o testování pomocí Skype videohovoru. Dalším faktorem, který mohl výkon dítěte ovlivnit, byly podmínky testování v anglickém jazyce. I přes poskytnuté informace o testování není jasné, zda podmínky stanovené testem byly v procesu vyšetření důsledně dodržovány. Na základě poskytnuté audionahrávky lze velmi dobře slyšet promluvy dítěte i testující, nicméně není jasné, v jaké místnosti testování probíhalo či jak se chlapec během vyšetřování neverbálně projevoval. Tyto projevy sice nebyly zahrnuty do analýzy, nicméně by mohly poskytnout velmi důležité informace. Pro budoucí testování by tedy bylo vhodné užít videozáznam.

Podmínky testování obou jazyků by měly být obdobné, a to jak prostředím, tak dobou, kdy by mělo testování ideálně probíhat. Narativní schopnosti českého jazyka byly u obou dětí vyšetřovány ve stejnou dobu, a to v sobotu dopoledne. Anglický jazyk byl vyšetřován poté, s pětidenním odstupem, nicméně tomu tak bylo během pracovního týdne po výuce dětí, lze tedy předpokládat, že dalším vlivem, který se mohl ve výsledcích projevit, byla únava.

Dalším faktorem, který do procesu vyšetřování vstupoval, byl vliv testujících. Ideálně by měl být každý jazyk testován jinou osobou. Tato podmínka sice byla dodržena, nicméně u dívky z rodiny B bylo vyšetření v anglickém jazyce zadáváno její matkou, čímž mohlo opět dojít ke zkreslení informací. Mimo výše zmíněné vlivy lze dodat ještě další důležitou proměnnou, a to aktuální psychosomatický stav dětí.

Výzkumná otázka č. 5: „Jaké jsou výhody a úskalí diagnostického materiálu?“

Největší předností materiálu je jednoznačně jeho existence v dalších 26 jazycích, díky čemuž se dají narativní schopnosti jazyků hodnotit a porovnávat. Zadávání se řídí dle jasně daných instrukcí v manuálu, tudíž je jeho administrace velmi jednoduchá. Test obsahuje velmi hezky zpracované barevné obrázky, které jsou kulturně neutrální. Vyšetření netrvá déle než 15 minut. Výhodou testu je také přítomnost dotazníku pro rodiče, který přehledně zaznamenává jazykový input dětí. Materiál obsahuje skórovací listy, do kterých lze výkony zaznamenávat a přehledně tak výsledky analyzovat. V neposlední řadě je kladně hodnocena dostupnost materiálu, který je zveřejněn online, a to zdarma.

Nevýhodou materiálu je to, že není standardizovaný. V procesu skórování tak není jasné, jak některé výpovědi, které se v příkladech nevyskytují, hodnotit. Pro test dosud nebyly vytvořeny normy, tudíž jsou výsledky testu pouze orientační. Česká adaptace, jak již bylo zmíněno dříve, nebyla kontrolována dvěma lingvisty – rodilými mluvčími. Tato verze také nebyla zpětně přeložena do originálu, tedy angličtiny, aby bylo možné detekovat a případně opravit nesoulady. Pro budoucí užívání v praxi by bylo vhodné tyto podmínky splnit.

6.9 Diskuse

Charakteristickým rysem celé výzkumné části je její vysoká individualita. Jelikož se do praktické části nepodařilo zapojit vyšší počet simultánně bilingvních dětí, jednalo se o velmi malý výzkumný vzorek zahrnující pouze dvě rodiny. Na podkladě informací, které byly získány anamnestickým dotazníkem, analýzou dokumentace a rozhovory s rodiči a samotnými dětmi, byly vytvořeny případové studie. Ty byly dále doplněny o informace z pozorování a interakcí s dítětem. Vzhledem k tomu, že se jednalo o údaje, které byly z většiny poskytnuty samotnými

rodiči, je velmi pravděpodobné jejich subjektivní zabarvení. Také tvorba případových studií probíhala ryze kvalitativně, pro budoucí šetření by do nich bylo výhodné zahrnout i informace získané z diagnostiky standardizovanými testy. Současně by bylo vhodné do kazuistik podrobněji zahrnout informace týkající se školního prostředí, ať už by se zmíněné mělo týkat školních výsledků či analýzy vztahů ve třídě.

Kromě nedostatečné velikosti výzkumného vzorku a jisté míry subjektivity, která se odráží v případových studiích, je třeba zmínit, že samotná adaptace zahraničního nástroje byla realizována za omezených podmínek. Mimo nedodržení zmíněných doporučení týkajících se překladu (zpětný překlad adaptace do původního jazyka a následné porovnání; kontrola dvěma lingvisty) se jednalo o proces, který byl veden a realizován studentem logopedie, nikoli lingvistiky. Adaptaci materiálu lze tedy považovat spíše za provizorní verzi, kterou je nutné ověřit a pro kterou by bylo do budoucna vhodné vytvořit alespoň orientační české normy, podle kterých by se bylo možné při analýze výsledků řídit. Pro budoucí hodnocení se jeví jako výhodné stanovení přesných podmínek, za kterých by testování mělo probíhat. Jedná se zejména o zajištění obdobného časového a prostorového rámce vyšetření, dále také přiblížení osobnosti testujícího, který vyšetření provádí. Ještě před samotným testováním by bylo výhodné posouzení aktivní a pasivní slovní zásoby v testovaných jazycích, a to zejména takové, která se v materiálu objevuje.

V rámci samotného procesu testování materiálem nebyly podmínky vyšetřování stejné. U chlapce z rodiny A testování narativních schopností českého jazyka probíhalo pomocí videohovoru, ostatní vyšetření již probíhala osobním kontaktem, nicméně v různém prostředí. Pro budoucí testování by bylo vhodné zajistit co možná nejobdobnější podmínky testování. Vzhledem k faktu, že obě testované děti zahrnuté do výzkumu byly simultánně trilingvní, vyšetření by se mohla týkat také jejich třetího jazyka. Bohužel to ale nebylo pro nedostupnost materiálu v sinhálštině možné.

Zodpovězení výzkumných otázek a závěry z nich vyvozené jsou ovlivněny výše uvedenými faktory, nelze je považovat za obecně platné. Nicméně je možné je vnímat jako podnět pro další zkoumání. Teoretickou část by bylo vhodné rozšířit o kapitolu týkající se narušeného a specificky narušeného vývoje řeči, stejně tak by bylo možné obohatit část praktickou, která by se zaměřovala na zkoumání a komparaci narativních schopností u bilingvních dětí typicky se

vyvíjejících a bilingvních dětí se specificky narušeným vývojem řeči. Pro další výzkumné šetření by bylo vhodné zkoumání většího výzkumného souboru, který by zajišťoval větší objektivitu získaných výsledků. Současně by bylo výhodné, kdyby výzkum vycházel ze spoluautorské činnosti.

Závěr

Téma bilingvismu a multilingvismu se stává stále aktuálnějším tématem, které se dostává do povědomí nejen odborné, ale i laické populace. I přesto, že je na území České republiky méně častým jevem než v zahraničí, je možné se s ním, vzhledem k neustálé migraci obyvatelstva, setkat stále častěji. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby byla nejen odborná, ale i laická veřejnost vhodně informována nejen o jeho výhodách, ale také úskalích.

Na zvýšení informovanosti byla zaměřena první, teoretická část práce, která poskytla vhled do aktuálních informací vztahujících se k tématu bilingvismu a multilingvismu. Obsahovala 5 hlavních kapitol, které se zabývaly teoretickými východisky pojícími se s tímto fenoménem, dále vymezením samotného termínu bilingvismu, popřípadě multilingvismu. Byly popsány různé náhledy na jeho pojetí a dělení, byly vymezeny možné typy bilingvních rodin a současně byl ve druhé kapitole teoretické části nastíněn vzájemný vztah bilingvismu s kulturou a kognicí. Další dvě kapitoly přiblížily jazykový vývoj typicky se vyvíjejících monolingvních dětí a jazykový vývoj u dětí vyrůstajících ve vícejazyčném prostředí. Současně zde byla popsána rizika a vlivy, které do procesu jazykové akvizice vstupují, zejména pak byly popsány jazykové strategie, se kterými se lze nejčastěji setkat. Poslední kapitola pak shrnuje aktuální poznatky týkající se narativních schopností, možnostech jejich zkoumání, které je využitelné zejména z hlediska pragmatiky komunikace.

Do úrovně narativních schopností se odráží pasivní i aktivní znalost jazyka, čehož se dá velmi dobře využít při zkoumání úrovně jazykové akvizice bilingvních dětí, zejména pak při diferenciální diagnostice specificky narušeného vývoje řeči. Jelikož je pro získání celkového obrazu bilingvního/multilingvního dítěte nutné zkoumání všech jeho jazyků, komplexní diagnostika by se měla zaměřovat na posuzování jejich dosažené úrovně. V návaznosti na to byla jako hlavní cíl výzkumné části poskytnuta adaptace zahraničního diagnostického nástroje, pomocí něhož lze zkoumat a dále komparovat narativní schopnosti dětí, ve kterých se jazyková úroveň odráží. Tento materiál byl ve výzkumné části podrobně představen a byl popsán proces jeho adaptace. Výzkumná část poskytla, jakožto další cíl práce, případové studie simultánně bilingvních dětí, které byly zmíněným testem vyšetřeny a jejichž výsledky byly následně

v souladu s kazuistikami analyzovány. Na základě analýzy výsledků a kazuistik došlo k zodpovězení výzkumných otázek, které byly na počátku druhé části práce stanoveny.

Hlavním přínosem této práce je představení nástroje s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives, poskytnutí jeho české adaptace a aplikace na výzkumném vzorku simultánně bilingvních dětí. Současně tato práce může sloužit pro zvyšování informovanosti široké veřejnosti. Do budoucna by mohla sloužit jako podnět pro další výzkumná šetření, která by na problematikou bilingvismu a narativních schopností mohla navázat.

Seznam použité literatury

ABBOTT, H. Porter. *The Cambridge introduction to narrative*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2008. ISBN 978-0-521-88719-9.

ADAM, Z., ŠTĚRBA, J., ADAMOVÁ, Z. Histiocytární choroby. In: ADAM, Zdeněk, Marta KREJČÍ a JIŘÍ VORLÍČEK a kol. *Hematologie: přehled maligních hematologických nemocí*. 2., dopl. a zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 293-310. ISBN 8024725029.

BAKER, Colin. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1995. ISBN 1853592641.

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 9788086798073.

BLÁHA, Ondřej. *Jazyky střední Evropy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4910-4.

BOTTING, Nicola. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*. 2002, **18**(1), 1-21. DOI: 10.1191/0265659002ct224oa. ISSN 14770865. Dostupné také z: http://clt.sagepub.com/cgi/doi/10.1191/0265659002ct224oa

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730080.

CLEAVE, Patricia L., Luigi E. GIROLAMETTO, Xi CHEN a Carla J. JOHNSON. Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. 2010, **43**(6), 511-522. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.05.005. ISSN 00219924. Dostupné také z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0021992410000444

CRAGO, Martha B. Communicative Interaction and Second Language Acquisition: An Inuit Example. *TESOL Quarterly*. 1992, **26**(3), 19. DOI: 10.2307/3587175. ISSN 00398322. Dostupné také z: http://www.jstor.org/stable/3587175?origin=crossref

ČERMÁK, František. *Lexikon a sémantika*. Praha: Lidové noviny, 2010. ISBN 9788074220203.

ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.

ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. ISBN 978-80-7346-093-8.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 807178799x.

GUHN, Martin, Constance MILBRATH a Clyde HERTZMAN. Associations between child home language, gender, bilingualism and school readiness: A population-based study. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2016, **35**, 95-110 [cit. 2017-02-02]. DOI: 10.1016/j.ecresq.2015.11.003. ISSN 08852006. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S088520061530017X

HAMMER, Carol Scheffner, Erika HOFF, Yuuko UCHIKOSHI, Cristina GILLANDERS, Dina C. CASTRO a Lia E. SANDILOS. The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2014, **29**(4), 715-733 [cit. 2017-02-02]. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.05.008. ISSN 08852006. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885200614000611

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208730.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209829.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073676124.

JURÍČKOVÁ, Lubica a Kateřina IVANOVÁ. Metodologie kvalitativního výzkumu. VÉVODOVÁ, Šárka a Kateřina IVANOVÁ a kol. *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 47-86. ISBN 978-80-244-4770-4.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Bilingvizmus a vývin jazykových schopností detí v ranom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopedická propedeutika.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 129-144. ISBN 978-80-223-4164-6.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývin jazykových schopností detí v ranom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopedická propedeutika.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 105-128. ISBN 978-80-223-4164-6.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopédie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 96-112. ISBN 978-80-223-2574-5.

KAPALKOVÁ, SVETLANA, KAMILA POLIŠENSKÁ, LENKA MARKOVÁ a JAMES FENTON. Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*. Cambridge University Press, 2015, **2016**(37), 145 - 164. DOI: 10.1017/S0142716415000454. ISBN 10.1017/S0142716415000454. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0142716415000454

KAPALKOVÁ, S., PALUGYAOVÁ, L. Narušená komunikačná schopnost v multilingválnej spoločnosti. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopédia.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 36-56. ISBN 978-80-223-4165-3.

KOMPIER, Resi a Erin WAGENAAR. *Handboek taalbeleid: voor mensen die werken met (meertalige) jonge kinderen*. Utrecht: SWP, 1997. ISBN 9066652381.

KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. V Praze: Karolinum, 2006. ISBN 8024612429.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024614960.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LICANDRO, Ulla. *Narrative skills of dual language learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care*. Wiesbaden: Springer VS, 2016. ISBN 9783658146733.

LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 8024703742.

MARGOLIS, Eric, Richard SAMUELS a Stephen P. STICH. *The Oxford handbook of philosophy of cognitive science*. New York: Oxford University Press, c2012. ISBN 9780195309799.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.

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

N.Gagarina, D.Klop, S.Kunnari, K.Tantele, T.Välimaa, I.Balciuniene, U.Bohnacker, J.Walters. MAIN: *Multilingual Assessment Instrument for Narratives.* © ZAS Papers in Linguistics, 56 (2012).

NORBURY, Courtenay Frazier a Dorothy V. M. BISHOP. Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders* [online]. 2003, (3), 287 - 313 [cit. 2017-02-24]. DOI: 10.1080/136820310000108133. ISSN 1460-6984 Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1080/136820310000108133

OLLER, D. KIMBROUGH, BARBARA Z. PEARSON a ALAN B. COBO-LEWIS. Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics* [online]. 2007, **28**(02), - [cit. 2017-02-02]. DOI: 10.1017/S0142716407070117. ISSN 0142-7164. Dostupné z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0142716407070117

ORAVKINOVÁ, Zuzana. *Raná logopedická intervencia u detí s rázštepom pery a podnebia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2010. ISBN 978-80-10-02018-8.

PARADIS, Johanne., Fred. GENESEE a Martha B. CRAGO. *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. 2nd ed. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co., 2011. ISBN 1598570587.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412330.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

REZZONICO, Stefano, Ahuva GOLDBERG, Katy Ka-Yan MAK, Stephanie YAP, Trelani MILBURN, Adriana BELLETTI a Luigi GIROLAMETTO. Narratives in Two Languages: Storytelling of Bilingual Cantonese–English Preschoolers. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2016, **59**(3), 521. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-L-15-0052. ISSN 1092-4388. Dostupné také z: http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?doi=10.1044/2015_JSLHR-L-15-0052

Slovenská terminologická databáza: https://data.juls.savba.sk/std kategoría: Bilingvizmus.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 9788024742403.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden človek, dva jazyky: dvojjazyčnosť u detí : predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 8088880416.

ŠTEFÁNIK, Jozef, PALLAY, Jozef. Bilingvismus. In: LECHTA, Viktor (ed). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s. 404-418. ISBN 9788026211235.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 8024608774.

TÓTH, Rastislav, Svetozár KRNO a Peter KULAŠIK. *Stručný politologický slovník*. Bratislava: Uniapress, 1991. ISBN 8085313189.

TSIMPLI, Ianthi Maria, Eleni PERISTERI a Maria ANDREOU. Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*. 2016, **37**(01), 195-216. DOI: 10.1017/S0142716415000478. ISSN 0142-7164. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0142716415000478

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. Interkulturalismus – od multikulturality k plurikulturnímu pedagogickému inkluzivnímu přístupu. In: LECHTA, Viktor (ed). *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál, 2016, s. 419-432. ISBN 9788026211235.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *VIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami.* Variabilita preverbálních řečových projevů a jejich diagnostická hodnota. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-802-4419-114.

Seznam použitých zkratek

BFLA – Bilingual First Language Acquisition

CELF – Clinical Evaluation of Language Fundamentals

CLD – Culturally Linguistically Diverse

CUP – Common Underlying Language Proficiency Model

MAIN - The Multilingual Assessment Instrument for Narratives

MLU – Mean Length of Utterance

PVVS – pojmy vyjadřující vnitřní stavy

SLA – Second Language Acquisition

SLI – Specific Language Inmpairment, specificky narušený vývoj řeči

ToM – Theory of Mind

Seznam obrázků

Obrázek 1 Eda: Trilingvismus 67

Obrázek 2 Anu:Trilingvismus 74

Seznam tabulek

Tabulka 1 Vývoj řeči u bilingvních dětí Baker (1995, s. 146)..... 34

Tabulka 2 Akvizice jazyka u sekvenčních bilingvistů (Paradis et al., 2011)..... 41

Tabulka 3 Druhy narace dětí předškolního věku (Licandro, 2016)..... 47

Tabulka 4 Eda: Produkce a porozumění jednotlivým jazykům 69

Tabulka 5 Anu: Produkce a porozumění jednotlivým jazykům..... 76

Tabulka 6 Eda: A. Struktura příběhu - porovnání..... 82

Tabulka 7 Eda: B. Komplexnost struktury - porovnání..... 83

Tabulka 8 Eda: C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy - porovnání..... 83

Tabulka 9 Eda: D. Porozumění - porovnání..... 84

Tabulka 10 Anu: A. Struktura příběhu - porovnání..... 85

Tabulka 11 Anu: B. Komplexnost struktury - porovnání 85

Tabulka 12 Anu: C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy - porovnání..... 86

Tabulka 13 Anu: D. Porozumění - porovnání..... 86

Seznam grafů

Graf 1 Eda: jazykový input v procentech denně 68

Graf 2 Anu: jazykový input v procentech denně 75

Seznam příloh

Příloha 1 Informované souhlasy..... 107
Příloha 2 Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace..... 108

Přílohy

Příloha 1 Informované souhlasy

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s využitím získaných dat pro účely zpracování diplomové práce na téma „Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje“ Barbory Michlové, studentky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru logopedie. Veškeré identifikační údaje týkající se respondenta XX, nar. XX. XX. XXXX, budou změněny.

Podpis:

Informed consent

Informed consent to use the data acquired for the purpose of processing the thesis with title „The Importance of Assessing Narrative Skills in Bilingual Children Using the Adaptation of Foreign Diagnostic Tool“ of student Barbora Michlová, Faculty of Education, Palacky University in Olomouc, major Speech and Language Therapy. All identifying informations of respondent XX, born XX. XX. XXXX, will be changed.

Signature:

Příloha 2 Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace

MAIN
Multilingual Assessment Instrument for Narratives

N. Gagarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele,
T. Välimaa, I. Balciuniene, U. Bohnacker,
J. Walters
© ZAS Papers in Linguistics, 56 (2012).

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balčiūnienė, Ingrida, Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2015. Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong & Natalia Meir (eds.), Assessing Multilingual Children, pp. 243-269. Bristol: Multilingual Matters.

MAIN: Česká verze

MAIN

Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace

Barbora Michlová
(Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika)

Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace (MAIN) slouží k posuzování narativních schopností dětí, které si od narození či velmi útlého věku osvojují dva nebo více jazyků. MAIN je vhodný pro děti od 3 do 10 let a hodnotí porozumění a produkci narace. Podoba instrumentu dovoluje hodnotit hned několik jazyků dítěte, a to v různých elicitačních módech: modelový příběh, převyprávění a vyprávění.

MAIN obsahuje 4 paralelní příběhy, každý s pečlivě navrženou šestiobrázkovou sekvencí. V příbězích byla kontrolována kognitivní a jazyková komplexnost, analogie v makrostruktuře a mikrostruktuře, dále také kulturní vhodnost a nosnost.

Tento nástroj byl vyvinut na základě rozsáhlé pilotáže obsahující více než 500 monolingvních a bilingvních dětí ve věku 3 až 10 let, a to v 15 různých jazycích a jejich kombinacích.

I přesto, že MAIN zatím nedisponuje normami, jeho standardizované postupy mohou být užity k evaluaci, intervenci a výzkumným účelům.

Tento dokument obsahuje:

- Pokyny pro hodnocení
- Protokoly, Skórovací listy pro příběhy: *Kočka, Pes, Ptáčata, Kůzlata*
- Dotazník pro rodiče
- Dějové scénáře

Pokyny pro vyšetření

MAIN je vhodný pro bilingvní a monolingvní děti od 3 do 10 let věku. Lze jej využít pro hodnocení porozumění a produkce narace. Taktéž dovoluje hodnotit různé elicitační módy: modelový příběh, převyprávění a vyprávění. Volba elicitačního způsobu (např. modelový příběh/vyprávění následované převyprávěním nebo vyprávění samostatně) záleží na cílech a potřebách testování. (Záleží na vlastním úsudku testujících.)

Podoba MAINu umožňuje testování několika jazyků dítěte. Jakýkoli jazyk může být testován jako první. U bilingvních dětí by se měl interval mezi testováním dvou jazyků pohybovat od 4 do 7 dnů. Důvodem je co největší možná minimalizace trans-jazykového vlivu, efektu tréninku a efektu přenosu. Ideálně by dítě nemělo být testováno jedním člověkem v obou jazycích, zejména pro podpoření monolingvních souvislostí a pro odrazení od mixování kódů.

Materiály

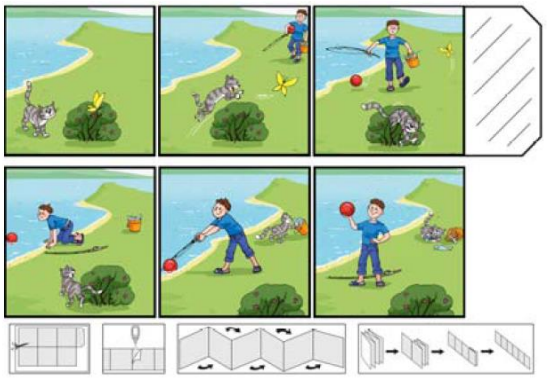
- 4 sekvenční obrázky: *Ptáčata, Kůzlata, Kočka* a *Pes* (3 kopie každého příběhu - barevné výtisky), každá kopie v samostatné obálce: celkem 12 obálek)
- 2 dějové scénáře/podpůrné texty: Kočka a Pes, určené pro převyprávění/modelový příběh
- Záznamové zařízení (audio nebo video)
- Skórovací listy pro analýzu makrostruktury, pojmů vyjadřujících vnitřní stavy a otázek na porozumění
- Dotazník pro rodiče

Instrukce

Jak připravit materiály

1. Stáhněte si obrázky z www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html.
2. Vytiskněte jednotlivé PDF soubory (tj. každou obrázkovou sekvenci/příběh) třikrát, barevně, ve formátu A4.
3. Očíslujte obrázky (1 – 6) na zadní straně.
4. Vystřihněte z obrázků 2 pruhy.
5. Slepte obrázky dohromady do šesti-obrázkového pruhu dle ilustrace viz níže, a dvakrát jej přeložte (obr. 1, obr. 2, přeložte, obr. 3., obr. 4. přeložte, obr. 5, obr. 6).

   Pozn.: Nevystřihávejte a nepoužívejte zmenšeniny obrázků z instrukcí pro složení, viz níže.



6. Vložte každou obrázkovou sekvenci (6 obrázků) do samostatné obálky označené barvou nebo jiným distinktivním rysem (např. tečkami) pro pozdější možnost identifikace příběhu.

Jak provádět vyšetření

- Ujistěte se, že jste se podrobně seznámili s dějovými protokoly a instrukcemi.
- Připravte audio/video zařízení pro zaznamenání sezení. Začněte nahrávat již před započetím přípravné fáze.
- Přípravná fáze by měla být založena na Vašich dřívějších zkušenostech a kulturním prostředí. Zatímco s dítětem mluvíte, budujte s ním vztah a pokládejte otázky, kterými se ubezpečíte, že chápe jednoduché tázací věty typu: kdo, co, kde, kdy.
- Ujistěte se, že všechny 3 obálky, obsahující stejnou obrázkovou sekvenci, leží již před započetím vyšetření na stole. (Účelem je, aby si dítě při výběru obálky myslelo, že vyšetřující taktéž netuší, co je ve které obálce za příběh – tedy pro kontrolu efektu sdílené znalosti.)
- Administrujte test dle instrukcí v jednotlivých dějových protokolech. Prosíme o dodržování doporučených postupů týkajících se pobídek. (viz také pobídky níže)
- Doplňující informace k seznámení dítěte s obrázky: Během testování je vhodné sedět naproti dítěti tak, aby mohlo obrázky držet směrem k sobě, tzn., aniž by na ně viděl testující. Jakmile dítě vytáhne obrázkový pruh ven z obálky, povězte mu, aby ho rozložilo a aby se podívalo na celý příběh, počínaje prvním obrázkem. Řekněte: „*Podívej se na tyto obrázky, ale mně je neukazuj. Ten příběh uvidíš jenom TY.“* (Pokud dítě není schopné držet či rozložit obrázky samo, můžete je držet místo něho, obrázkem směřujícím k dítěti, nikoli k Vám.)
- Jakmile je dítě připraveno Vám příběh vyprávět, pomozte mu složit obrázky zpět do 3 částí. Zatímco dítě obrázky drží, můžete samotný proces skládání řídit tak, aniž byste obrázky zahlédli. Když se dítě dívá na první dva obrázky, dejte mu instrukci, aby začalo vyprávět. Až si dítě doprohlédne obrázky 1 a 2, dejte pokyn k odhalení dalších dvou obrázků (obrázky 1 – 4 jsou nyní odhaleny). Jakmile dítě dokončí vyprávění, dejte pokyn k odhalení dalších dvou obrázků, aby byl již celý příběh odhalen. Až dítě dokončí vyprávění/převyprávění příběhu, seznamte ho s otázkami na porozumění: „*Nyní se tě budu ptát na nějaké otázky týkající se příběhu“.*
- Jakmile sezení skončí, přepište vyprávění, sečtěte skóre produkce a porozumění dítěte dle skórovacích listů.

- **Pamatujte:** Výčet možností ve skórovacích listech není úplný! Body jsou uděleny, pokud je komponenta makrostruktury (cíl, pokus, výsledek, pojmy vyjadřující vnitřní stavy) vyjádřena jakoukoli vhodnou formulací. Při pochybnostech v bodování konzultujte.

Pobídky

1. Nezačínejte příběh za dítě, podporujte ho v jeho samostatném vyprávění pomocí: *„Pověz mi ten příběh“* (ukažte na obrázek).

2. Pobídněte dítě až po minimálně 10 sekundách čekání a pouze pokud se zdá, že se nechystá nic říct. Jen v takovém případě by dítě mělo být pobídnuto, nejprve tak, že řeknete: *„Dobře...“, „Tak...“, „Teď jsi na řadě ty...“.* Buďte prosím s pobídkami velmi opatrní, abyste se vyhnuli možným rozdílům mezi výzkumnými skupinami, tj. efektům vlivu experimentátora. Počkejte přibližně 10 sekund, pokud je dítě stále potichu, pobídněte ho: *„Řekni mi, co se tam děje“.* Pokud dítě přestane vyprávět uprostřed příběhu, podpořte ho, aby pokračovalo a povědělo Vám víc: *„Ještě něco?“, „Pokračuj“, „Pověz mi víc“, „Pojďme se podívat, co ještě se v příběhu stalo“.*

3. Nezáleží na tom, jak dítě v průběhu vyprávění odkazuje na hlavního hrdinu: dítě neopravujte. Pokud si dítě nemůže vzpomenout na správné slovo pro pojmenování nějaké činnosti, postavy apod. a zdá se, že neví jak dál, nebo žádá o pomoc, povzbuďte ho tím, že řeknete: *„Můžeš tomu/mu říkat jakkoli chceš“, „Jak bys to/ho pojmenoval ty?“*

4. Zdržte se pokládání otázek, jako:

   a) *„Copak tady dělá?“, „Kdo běží?“* (abyste nenarušovali, neovlivňovali vyprávění dítěte a odrazovali ho tak i od užívání neúplných vět).

   b) *„Co je toto?“, „Co/koho vidíš na obrázku?“* (abyste se vyhnuli užívání deiktických prostředků)

5. Pokud dítě začne vyprávět příběh založený na jeho vlastních zkušenostech, např. *„Takového ptáčka jsem viděl/a dnes ráno“* nebo *„Po škole s maminkou půjdu do supermarketu...“*, dejte dítěti prostor pro vyjádření vlastních zážitků a potom ho opatrně vyzvěte k vyprávění příběhu na obrázcích. (Nepodstatnou část vyprávění nezahrnujte do analýzy.)

6. Na základě Vašich zkušeností a znalosti kulturního prostředí dítěte ho můžete slovně podpořit, např. *„Dobře“, „Fajn“* po každé dvojici obrázků (a před odkrytím další dvojice). (Toto také pomůže kódujícímu stanovit promluvy patřící k tomu kterému páru obrázků.) Nicméně to nedělejte, pokud cítíte, že by to narušilo vyprávění dítěte nebo přerušilo jeho tok myšlenek.

Vyvažující postupy pro výzkumné účely

Pořadí narace by mělo být voleno s ohledem na jazyk a příběh (Kočka/Pes – převyprávění/modelový příběh a Ptáčata/Kůzlata – vyprávění). Užijte následující vyvažující postup (pokud je testován pouze jeden jazyk, užijte randomizovaný postup pro dítě číslo 1, 2, 5 a 6 nebo číslo 3, 4, 7 a 8):

Dítě číslo	Jazyk	Převyprávění/ Modelový příběh	Vyprávění	Jazyk	Převyprávění/ Modelový příběh	Vyprávění
1	J1	Kočka	Ptáčata	J2	Pes	Kůzlata
2	J1	Kočka	Kůzlata	J2	Pes	Ptáčata
3	J2	Kočka	Kůzlata	J1	Pes	Ptáčata
4	J2	Kočka	Ptáčata	J1	Pes	Kůzlata
5	J1	Pes	Ptáčata	J2	Kočka	Kůzlata
6	J1	Pes	Kůzlata	J2	Kočka	Ptáčata
7	J2	Pes	Kůzlata	J1	Kočka	Ptáčata
8	J2	Pes	Ptáčata	J1	Kočka	Kůzlata

Protokol pro příběh Kočka

Modelový příběh

Jméno dítěte: _____

Datum narození: _____

Datum testování: _____

Věk v době testování (v měsících): _____

Pohlaví: _____

Jméno vyšetřujícího: _____

Doba expozice J2 (v měsících): _____

Datum vstupu do MŠ: _____

Název MŠ: _____

Zajistěte, aby již před započetím testování ležely všechny obálky na stole. Připravte záznamové zařízení pro dokumentaci sezení. Započněte s nahráváním již před přípravnou fází.

Přípravná fáze

Ptejte se například: Kdo je tvůj/tvoje nejlepší kamarád/ka? Na co se rád/a díváš v televizi? Vyprávíš rád/a příběhy? Posloucháš rád/a příběhy?

Instrukce

Posaďte se naproti dítěti. Řekněte mu: *Podívej, tady jsou tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a já ti potom ten příběh povím.* Rozložte obrázky tak, aby celá sekvence byla viditelná pouze dítěti. *Nejdříve se podívej na celý příběh. Jsi připraven/a? Budu ti tento příběh vyprávět a ty mi ho potom zkusíš říct znovu.* (Pro variantu modelového příběhu řekněte: *Budu ti tento příběh vyprávět a potom se tě zeptám na několik otázek.* Povězte dítěti příběh a poté se ptejte na otázky na porozumění.)

Odhalte obrázek 1 a 2. *Příběh začíná tady:* (ukažte na obrázek 1). *Byla, nebyla, jedna hravá kočka, která uviděla žlutého motýla sedícího na keři. Skočila vpřed, protože ho chtěla chytit. Mezitím se kolem zrovna vracel z rybaření veselý chlapec s kyblíkem a míčem v ruce. Podíval se na kočku, jak se snaží chytit motýla.*

Odhalte obrázek 3 a 4 (tak, že jsou obrázky 1 až 4 nyní viditelné). *Motýl rychle odletěl pryč a kočka spadla přímo do keře. Poranila se a byla moc naštvaná. Chlapec se tak polekal, až mu míč vypadl z ruky. Když viděl, jak se jeho míč kutálí do vody, začal brečet: „Ale ne, můj míč". Byl smutný a chtěl svůj míč získat zpět. Mezitím si kočka všimla chlapcova kyblíku a pomyslela si: „Dala bych si rybu".*

Odhalte obrázek 5 a 6 (tak, že jsou všechny obrázky 1 až 6 nyní viditelné). *V tu chvíli začal chlapec rybářským prutem vytahovat míč ven z vody. Nevšiml si ale, že mu kočka bere rybu. Nakonec byla kočka velmi spokojená, že si pochutnala na tak dobré rybě a chlapec byl zase šťastný, že měl zpátky svůj míč.*

A to je konec příběhu.

Instrukce k převyprávění

Odhalte obrázky tak, aby první dva vidělo pouze dítě. Řekněte dítěti: *Nyní chci, abys příběh vyprávěl/a ty. Podívej se na tyto obrázky a zkus mi ten příběh říct nejlépe, jak dovedeš.* Pokud se dítě zdráhá se započetím vyprávění, je možná pobídka: *„Pověz mi ten příběh“* (ukažte na obrázek). Jakmile dítě dokončí povídání o prvních dvou obrázcích, odhalte další (tak, že jsou nyní obrázky 1 až 4 pro dítě viditelné). Postup opakujte, dokud nedokončíte příběh.

Pokud dítě utichne uprostřed vyprávění příběhu, jsou možné pobídky: *„Ještě něco?“, „Pokračuj“, „Řekni mi víc“, „Podívejme se, co ještě se v tom příběhu stalo“.* Pokud dítě přestane mluvit bez náznaku, že by s vyprávěním skončilo, řekněte mu: *„Pověz mi, až bude konec příběhu“.*

Jakmile dítě dokončí vyprávění, pochvalte ho a zeptejte se ho na otázky na porozumění.

Instrukce k modelovému příběhu

Poté, co řeknete *A to je konec příběhu,* se začněte ptát na otázky na porozumění.

Skórovací list pro příběh Kočka

Sekce I: Produkce (Převyprávění)

A. Struktura příběhu, B. Komplexnost struktury, C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

A. Struktura příběhu

		Příklady správných odpovědí[4]	**Skóre**	**Komentáře**[5]
A1.	Umístění, lokace, časové zařazení	Časová a/nebo místní reference, např. bylo, nebylo / jednoho dne / před dávnými časy… v lese / u jezera/ na břehu řeky…	**0 1 2**[6]	
Část 1: Kočka (Postavy první části: kočka a motýl)				
A2.	PVVS jakožto úvodní událost	**Kočka** byla hravá / zvědavá / uviděla motýlka	**0 1**	
A3.	Cíl	**Kočka** chtěla chytit / dostat / honit motýla / hrát si s motýlem	**0 1**	
A4.	Pokus	**Kočka** skočila vpřed / vyskočila	**0 1**	
A5.	Výsledek	**Kočka** spadla do keře / nechytila motýla / kočka nebyla dost rychlá **Motýl** unikl / odletěl pryč / byl moc rychlý	**0 1**	
A6.	PVVS jakožto reakce	**Kočka** byla zklamaná / naštvaná / raněná **Motýl** byl šťastný / byl rád	**0 1**	
Část 2: Chlapec (Postava druhé části: chlapec)				
A7.	PVVS jakožto úvodní událost	**Chlapec** byl smutný / nešťastný / bál se o svůj míč / viděl míč ve vodě	**0 1**	
A8.	Cíl	**Chlapec** se rozhodl / chtěl získat svůj míč zpět	**0 1**	
A9.	Pokus	**Chlapec** vytahoval / snažil se vytáhnout míč ven z vody	**0 1**	
A10.	Výsledek	**Chlapec** získal svůj míč zpět / znovu ho měl zpět/ míč byl zachráněn	**0 1**	
A11.	PVVS jakožto reakce	**Chlapec** byl rád/ šťastný / potěšen / spokojen	**0 1**	
Část 3: Kočka (Postava třetí části: kočka)				

[4] Pokud máte pochyby nebo odpověď nebyla v tomto skórovacím listu, manuál konzultujte.
[5] Poznamenejte si zde odpovědi nebo označte *Žádná odpověď.*
[6] Nula bodů za nesprávnou nebo žádnou odpověď, 1 bod za jednu správnou odpověď, 2 body za časovou i místní referenci.

A12.	PVVS jakožto úvodní událost	**Kočka** si všimla / uviděla rybu/ byla hladová / zvědavá	**0** **1**	
A13.	Cíl	**Kočka** chtěla / se rozhodla získat / vzít si / sníst / mít / ukrást rybu	**0** **1**	
A14.	Pokus	**Kočka** si vzala / popadla / získala rybu	**0** **1**	
A15.	Výsledek	**Kočka** snědla / dostala rybu	**0** **1**	
A16.	PVVS jakožto reakce	**Kočka** byla spokojená / byla ráda / potěšena/ nebyla hladová	**0** **1**	
A17.	**Celkové skóre z možných 17:**			

B. Komplexnost struktury

Počet PV sekvencí	Počet samostatných C (bez P nebo V)	Počet CP/CV sekvencí	Počet CPV sekvencí
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

C1.	Celkový počet PVVS v tokenech, lemmatech. PVVS zahrnuje: **Výrazy stavu vnímání** např. vidět, slyšet, cítit (hmat), cítit (čich); **Výrazy fyziologického stavu** např. žíznivý, hladový, unavený, bolavý; **Výrazy stavu vědomí** např. naživu, vzhůru, spící; **Výrazy emocí** např. smutný, šťastný, naštvaný, ustaraný, zklamaný; **Mentální slovesa** např. chtít, myslet, vědět, zapomenout, rozhodnout se, věřit, být zvědavý, mít/vytvořit plán; **Slovesa označující mluvení (verba dicendi)** např. říci, volat, křičet, varovat, ptát se.	tokenů	lemmat

Sekce II. Porozumění (Převyprávění/Modelový příběh)

		Příklady správných odpovědí	Příklady nesprávných odpovědí	Skóre	Komentáře
0	Líbil se ti ten příběh?	**Rozcvičovací otázka, neskóruje se**			
D1.	Proč kočka skáče vpřed? (ukažte na obrázky 1-2) (Část 1: Cíl)	Chce / dostat / chytit / honit motýla / hrát si s motýlem	Odchází/ utíká/ chtělo se jí skočit	0 1	
D2.	Jak se ta kočka asi cítí? (ukažte na obrázek 3) (PVVS jakožto reakce)	Naštvaně / špatně / zklamaně / zraněně	Dobře / šťastně	0 1	
D3.	*(Ptejte se na D3 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D2. Pokud je správné vysvětlení podáno u D2, dejte 1 bod v D3 a pokračujte k D4.)* Proč si myslíš, že se ta kočka cítí naštvaně / zklamaně / zraněně atd.?[7]	Protože nemohla chytit motýla / spadla do keře / ji bolel pád do trnitého křoví	Nevhodná / irelevantní odpověď	0 1	
D4.	Proč dává chlapec rybářský prut do vody? (ukažte na obrázek 5) (Část 2: Cíl)	Chce získat svůj míč zpět	Aby si s ním ve vodě hrál	0 1	
D5.	Jak se chlapec asi cítí? (ukažte na obrázek 6)	Dobře / fajn / šťastně / spokojeně / potěšeně	Špatně / naštvaně / vztekle / smutně	0 1	
D6.	*(Ptejte se na D6 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D5. Pokud je správné vysvětlení podáno u D5, dejte 1 bod v D6*	Protože má / získal svůj míč zpět	Protože se usmívá / vypadá tak / jiná nevhodná odpověď	0 1	

[7] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D2.

	a pokračujte k D7.) Proč si myslíš, že se chlapec cítí dobře / fajn / šťastně / spokojeně atd.?[8]				
D7.	Proč kočka vzala rybu z kyblíku? (ukažte na obrázek 5) (Část 3: Cíl)	Rozhodla se / chtěla sníst / mít / ukrást rybu / chopila se šance / příležitosti, když se chlapec nedíval	Chtěla si s rybou hrát	0 1	
D8.	Představ si, že chlapec tu kočku vidí. Jak se chlapec asi cítí? (ukažte na obrázek 6)	Špatně / naštvaně / vztekle	Fajn / dobře / šťastně / spokojeně / potěšeně	0 1	
D9.	*(Ptejte se na D9 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D8. Pokud je správné vysvětlení podáno u D8, dejte 1 bod v D9 a pokračujte k D10.)* Proč si myslíš, že se chlapec cítí špatně / naštvaně / vztekle atd.?[9]	Protože mu kočka snědla / žere / vzala / sebrala jeho rybu	Rybářský prut leží na zemi nebo jiná nevhodná odpověď	0 1	
D10.	Myslíš, že bude chlapec s kočkou kamarád? Proč?	Ne – dát alespoň jeden důvod (kočka snědla rybu) nebo jinou vhodnou odpověď	Ano / nevím / jiná irelevantní odpověď	0 1	
D11.	**Celkové skóre z možných 10:**				

[8] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D5.

[9] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D8.

Protokol pro příběh Pes

Převyprávění/Modelový příběh

Jméno dítěte: _____

Datum narození: _____

Datum testování: _____

Věk v době testování (v měsících): _____

Pohlaví: _____

Jméno vyšetřujícího: _____

Doba expozice J2 (v měsících): _____

Datum vstupu do MŠ: _____

Název MŠ: _____

Zajistěte, aby již před započetím testování ležely všechny obálky na stole. Připravte záznamové zařízení pro dokumentaci sezení. Započněte s nahráváním již před přípravnou fází.

Přípravná fáze

Ptejte se například: Kdo je tvůj/tvoje nejlepší kamarád/ka? Na co se rád/a díváš v televizi? Vyprávíš rád/a příběhy? Posloucháš rád/a příběhy?

Instrukce

Posaďte se naproti dítěti. Řekněte mu: *Podívej, tady jsou tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a já ti potom ten příběh povím.* Rozložte obrázky tak, aby celá sekvence byla viditelná pouze dítěti. *Nejdříve se podívej na celý příběh. Jsi připraven/a? Budu ti tento příběh vyprávět a ty mi ho potom zkusíš říct znovu.* (Pro variantu modelového příběhu řekněte: *Budu ti tento příběh vyprávět a potom se tě zeptám na několik otázek.* Povězte dítěti příběh a poté se ptejte na otázky na porozumění.)

Odhalte obrázek 1 a 2. *Příběh začíná tady:* (ukažte na obrázek 1). *Byl, nebyl jeden hravý pes, který uviděl šedou myš sedící u stromu. Skočil vpřed, protože ji chtěl chytit. Mezitím se kolem zrovna vracel z nakupování veselý chlapec s taškou a balónkem v ruce. Podíval se na psa, jak se snaží chytit myš.*

Odhalte obrázek 3 a 4 (tak, že jsou obrázky 1 až 4 nyní viditelné). *Myš rychle utekla pryč a pes narazil přímo do stromu. Poranil se a byl moc naštvaný. Chlapec se tak polekal, až mu balónek vyklouzl z ruky. Když viděl, jak jeho balónek letí do koruny stromu, začal brečet: „Ale ne, můj balónek“. Byl smutný a chtěl svůj balónek získat zpět. Mezitím si pes všiml chlapcovy tašky a pomyslel si: „Dal bych si buřt“.*

Odhalte obrázek 5 a 6 (tak, že jsou všechny obrázky 1 až 6 nyní viditelné). *V tu chvíli začal chlapec sundávat balónek dolů z větví stromu. Nevšiml si ale, že mu pes bere buřt. Nakonec byl pes velmi spokojený, že si pochutnal na tak dobrém buřtu a chlapec byl zase šťastný, že měl zpátky svůj balónek.*

A to je konec příběhu.

Instrukce k převyprávění

Odhalte obrázky tak, aby první dva vidělo pouze dítě. Řekněte dítěti: *Nyní chci, abys příběh vyprávěl/a ty. Podívej se na tyto obrázky a zkus mi ten příběh říct nejlépe, jak dovedeš.* Pokud se dítě zdráhá se započetím vyprávění, je možná pobídka: *„Pověz mi ten příběh“* (ukažte na obrázek). Jakmile dítě dokončí povídání o prvních dvou obrázcích, odhalte další (tak, že jsou nyní obrázky 1 až 4 viditelné). Postup opakujte, dokud nedokončíte příběh.

Pokud dítě utichne uprostřed vyprávění příběhu, jsou možné pobídky: *„Ještě něco?“, „Pokračuj“, „Řekni mi víc“, „Podívejme se, co ještě se v tom příběhu stalo“.* Pokud dítě přestane mluvit bez náznaku, že by s vyprávěním skončilo, řekněte mu: *„Pověz mi, až bude konec příběhu“.*

Jakmile dítě dokončí vyprávění, pochvalte ho a zeptejte se ho na otázky na porozumění.

Instrukce k modelovému příběhu

Poté, co řeknete *A to je konec příběhu,* se začněte ptát na otázky na porozumění.

Skórovací list pro příběh Pes

Sekce I: Produkce (Převyprávění)

A. Struktura příběhu, B. Komplexnost struktury, C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

A. Struktura příběhu

		Příklady správných odpovědí[10]	**Skóre**	**Komentáře**[11]
A1.	Umístění, lokace, časové zařazení	Časová a/nebo místní reference, např. bylo, nebylo / jednoho dne / před dávnými časy… v lese / v parku / na louce / u cesty	**0 1 2**[12]	
Část 1: Pes (Postavy první části: pes a myš)				
A2.	PVVS jakožto úvodní událost	**Pes** byla hravý / zvědavý / uviděl myš	**0 1**	
A3.	Cíl	**Pes** chtěl chytit / dostat / honit myš / hrát si s myší	**0 1**	
A4.	Pokus	**Pes** skočil vpřed / vyskočil	**0 1**	
A5.	Výsledek	**Pes** si narazil hlavou do stromu / pes nechytil myš / pes nebyl dost rychlý **Myš** unikla / utekla za strom / myš byla moc rychlá	**0 1**	
A6.	PVVS jakožto reakce	**Pes** byl zklamaný / naštvaný / raněný **Myš** byla šťastná / byla ráda / ulevilo se jí	**0 1**	
Část 2: Chlapec (Postava druhé části: chlapec)				
A7.	PVVS jakožto úvodní událost	**Chlapec** byl smutný / nešťastný / bál se o svůj balónek / viděl balónek na stromě	**0 1**	
A8.	Cíl	**Chlapec** se rozhodl / chtěl získat svůj balónek zpět	**0 1**	
A9.	Pokus	**Chlapec** vytahoval / se snažil vytáhnout balónek ze stromu / skočil pro balónek	**0 1**	
A10.	Výsledek	**Chlapec** získal svůj balónek zpět / znovu ho měl zpět / balónek byl zachráněn	**0 1**	
A11.	PVVS jakožto reakce	**Chlapec** byl rád / šťastný / potěšen / spokojen, že má svůj balónek zpět	**0 1**	

[10] Pokud máte pochyby nebo odpověď nebyla v tomto skórovacím listu, manuál konzultujte.
[11] Poznamenejte si zde odpovědi nebo označte *Žádná odpověď*.
[12] Nula bodů za nesprávnou nebo žádnou odpověď, 1 bod za jednu správnou odpověď, 2 body za časovou i místní referenci.

Část 3: Pes (Postava třetí části: pes)				
A12.	PVVS úvodní událost	**Pes** uviděl / všiml si buřtů v tašce / byl hladový / zvědavý	**0 1**	
A13.	Cíl	**Pes** chtěl / rozhodl se získat / popadnout / sníst / mít / ukrást buřty	**0 1**	
A14.	Pokus	**Pes** vzal / popadl / ukradl buřty z tašky	**0 1**	
A15.	Výsledek	**Pes** snědl / získal buřty	**0 1**	
A16.	PVVS jakožto reakce	**Pes** byl spokojený / byl rád / potěšen / nebyl hladový	**0 1**	
A17.	**Celkové skóre z možných 17:**			

B. Komplexnost struktury

Počet PV sekvencí	Počet samostatných C (bez P nebo V)	Počet CP/CV sekvencí	Počet CPV sekvencí
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

C1.	Celkový počet PVVS v tokenech, lemmatech. PVVS zahrnuje: **Výrazy stavu vnímání** např. vidět, slyšet, cítit (hmat), cítit (čich); **Výrazy fyziologického stavu** např. žíznivý, hladový, unavený, bolavý; **Výrazy stavu vědomí** např. naživu, vzhůru, spící; **Výrazy emocí** např. smutný, šťastný, naštvaný, ustaraný, zklamaný; **Mentální slovesa** např. chtít, myslet, vědět, zapomenout, rozhodnout se, věřit, být zvědavý, mít/vytvořit plán; **Slovesa označující mluvení (verba dicendi)** např. říci, volat, křičet, varovat, ptát se.	tokenů	lemmat

Sekce II. Porozumění (Převyprávění/Modelový příběh)

		Příklady správných odpovědí	Příklady nesprávných odpovědí	Skóre	Komentáře
0	Líbil se ti ten příběh?	**Rozcvičovací otázka, neskóruje se**			
D1.	Proč pes skáče vpřed? (ukažte na obrázky 1-2) (Část 1: Cíl)	Chce / dostat / chytit / honit myš / hrát si s myší	Odchází / utíká / chtěl skočit / psi vždycky skáčou	0 1	
D2.	Jak se ten pes cítí? (ukažte na obrázek 3) (PVVS jakožto reakce)	Naštvaně / špatně / zklamaně / zraněně	Dobře / šťastně	0 1	
D3.	*(Ptejte se na D3 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D2. Pokud je správné vysvětlení podáno u D2, dejte 1 bod v D3 a pokračujte k D4.)* Proč si myslíš, že se ten pes cítí naštvaně / zklamaně / zraněně atd.?[13]	Protože nemohl chytit myš / uhodil se do hlavy / narazil do stromu	Nevhodná / irelevantní odpověď	0 1	
D4.	Proč chlapec skáče nahoru? (ukažte na obrázek 5) (Část 2: Cíl)	Chce dostat svůj balónek zpět / protože ztratil svůj balónek	Aby vyšplhal na strom / šplhá na stromy	0 1	
D5.	Jak se chlapec asi cítí? (ukažte na obrázek 6)	Dobře / fajn / šťastně / spokojeně / potěšeně	Špatně / naštvaně / vztekle / smutně	0 1	
D6.	*(Ptejte se na D6 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení /zdůvodnění v D5. Pokud je správné vysvětlení podáno u D5,*	Protože má / získal balónek zpět	Protože se usmívá / vypadá tak / protože stojí / jiná nevhodná odpověď	0 1	

[13] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D2.

	dejte 1 bod v D6 a pokračujte k D7.) Proč si myslíš, že se chlapec cítí dobře / šťastně atd.?[14]				
D7.	Proč pes popadl buřt? (ukažte na obrázek 5) (Část 3: Cíl)	Rozhodl se / chtěl sníst / mít / ukrást buřt	Chtěl si hrát s taškou	0 1	
D8.	Představ si, že chlapec toho psa vidí. Jak se chlapec asi cítí? (ukažte na obrázek 6)	Špatně / naštvaně / vztekle	Dobře / fajn / šťastně / spokojeně / potěšeně	0 1	
D9.	*(Ptejte se na D9 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D8. Pokud je správné vysvětlení podáno u D8, dejte 1 bod v D9 a pokračujte k D10.)* Proč si myslíš, že se chlapec cítí špatně / naštvaně / vztekle atd.?[15]	Protože pes snědl / sebral jeho buřty	Nevhodná odpověď	0 1	
D10.	Myslíš, že bude chlapec se psem kamarád? Proč?	Ne – dát alespoň jeden důvod (pes snědl buřty) nebo další jiná vhodná odpověď	Ano / nevím / jiná irelevantní odpověď	0 1	
D11.	**Celkové skóre z možných 10:**				

[14] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D5.
[15] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D8.

Protokol pro příběh Ptáčata

Vyprávění

Jméno dítěte: _____

Datum narození: _____

Datum testování: _____

Věk v době testování (v měsících): _____

Pohlaví: _____

Jméno vyšetřujícího: _____

Doba expozice J2 (v měsících): _____

Datum vstupu do MŠ: _____

Název MŠ: _____

Zajistěte, aby již před započetím testování ležely všechny obálky na stole. Připravte záznamové zařízení pro dokumentaci sezení. Započněte s nahráváním již před přípravnou fází.

Přípravná fáze

Ptejte se například: Kdo je tvůj/tvoje nejlepší kamarád/ka? Na co se rád/a díváš v televizi? Vyprávíš rád/a příběhy? Posloucháš rád/a příběhy?

Instrukce

Posaďte se naproti dítěti. Řekněte mu: *Podívej, tady jsou tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a potom mi můžeš příběh povědět.* Rozložte obrázky tak, aby celá sekvence byla viditelná pouze dítěti. *Nejdříve se podívej na celý příběh. Jsi připraven/a?*

Odhalte první dva obrázky. Řekněte dítěti: *Nyní chci, abys vyprávě/al příběh ty. Podívej se na tyto obrázky a zkus mi říct ten nejlepší příběh, jaký dovedeš.* Pokud se dítě zdráhá se započetím vyprávění, je možná pobídka: *„Pověz mi ten příběh“* (ukažte na obrázek). Jakmile dítě dokončí povídání o prvních dvou obrázcích, odhalte další (tak, že jsou nyní obrázky 1 až 4 viditelné). Postup opakujte, dokud nedokončíte příběh.

Pokud dítě utichne uprostřed vyprávění příběhu, jsou možné pobídky: *„Ještě něco?“, „Pokračuj“, „Řekni mi víc“, „Podívejme se, co ještě se v tom příběhu stalo“.* Pokud dítě přestane mluvit bez náznaku, že by s vyprávěním skončilo, řekněte mu: *„Pověz mi, až bude konec příběhu“.*

Jakmile dítě dokončí vyprávění, pochvalte ho a zeptejte se ho na otázky na porozumění.

Skórovací list pro příběh Ptáčata (Vyprávění)

Sekce I: Produkce

A. Struktura příběhu, B. Komplexnost struktury, C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

A. Struktura příběhu

		Příklady správných odpovědí[16]	**Skóre**	**Komentáře**[17]
A1.	Umístění, lokace, časové zařazení	Časová a/nebo místní reference, např. bylo, nebylo / jednoho dne / před dávnými časy… v lese / na louce / na zahradě / v ptačím hnízdě / v koruně stromu	**0 1 2**[18]	
Část 1: Ptačí matka (Postavy první části: Ptačí matka a ptáčata)				
A2.	PVVS jakožto úvodní událost	**Matka / Rodič / atp.** si všimla, že jsou ptáčata hladová / chtějí jídlo **Ptáčata** byla hladová / chtěla jídlo / plakala / prosila o jídlo	**0 1**	
A3.	Cíl	**Matka** chtěla mláďata nakrmit / chytit / přinést / získat / najít jídlo / červy	**0 1**	
A4.	Pokus	**Matka** odletěla pryč / šla / obstarat jídlo / hledat jídlo	**0 1**	
A5.	Výsledek	**Matka** získala / chytila / přinesla / vrátila se zpátky s jídlem / s červem / nakrmila mláďata **Ptáčata** dostala jídlo / červa	**0 1**	
A6.	PVVS jakožto reakce	**Matka** byla šťastná / spokojená **Ptáčata** byla šťastná / spokojená / už dále neměla hlad	**0 1**	
Část 2: Kočka (Postavy druhé části: kočka a ptáčci)				
A7.	PVVS jakožto úvodní událost	**Kočka** uviděla matku, jak odlétá pryč / uviděla, že jsou ptáčata sama / uviděla, že je tam jídlo **Kočka** byla hladová / měla tlamu plnou slin / kočka si pomyslela „mňam“	**0 1**	
A8.	Cíl	**Kočka** chtěla sníst / chytit / zabít ptáče / ptáčata	**0 1**	
A9.	Pokus	**Kočka** vyšplhala na strom / vyskočila nahoru / snažila se dosáhnout / chytit / ptáče	**0 1**	
A10.	Výsledek	**Kočka** popadla / chytila / ptáče	**0 1**	
A11.	PVVS jakožto reakce	**Kočka** byla spokojená **Ptáče / ptáčata** se bálo / bála	**0 1**	

[16] Pokud máte pochyby nebo odpověď nebyla v tomto skórovacím listu, manuál konzultujte.
[17] Poznamenejte si zde odpovědi nebo označte *Žádná odpověď*.
[18] Nula bodů za nesprávnou nebo žádnou odpověď, 1 bod za jednu správnou odpověď, 2 body za časovou i místní referenci.

Část 3: Pes (Postavy třetí části: pes, kočka a ptáčci)				
A12.	PVVS úvodní událost	**Pes** uviděl, že je ptáček v nebezpečí / že kočka chytila / lapila ptáčka	**0 1**	
A13.	Cíl	**Pes** se rozhodl / chtěla zastavit kočku / pomoci / ochránit / zachránit ptáčka/y	**0 1**	
A14.	Pokus	**Pes** strhnul / stáhnul kočku dolů / kousku / napadl kočku / popadl kočku za ocas	**0 1**	
A15.	Výsledek	**Pes** odehnal kočku **Kočka** nechala ptáče být / utekla **Ptáček / ptáčci** byl / byli zachráněni	**0 1**	
A16.	PVVS jakožto reakce	**Pes** byl šťastný / pyšný, že ptáče zachránil / ulevilo se mu **Kočka** byla naštvaná / zklamaná **Ptáček / ptáčci** byl/i šťastný/í/ zachráněn/i, ulevilo se mu/jim	**0 1**	
A17.	**Celkové skóre z možných 17:**			

B. Komplexnost struktury

Počet PV sekvencí	Počet samostatných C (bez P nebo V)	Počet CP/CV sekvencí	Počet CPV sekvencí
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

C1.	Celkový počet PVVS v tokenech, lemmatech. PVVS zahrnuje: **Výrazy stavu vnímání** např. vidět, slyšet, cítit (hmat), cítit (čich); **Výrazy fyziologického stavu** např. žíznivý, hladový, unavený, bolavý; **Výrazy stavu vědomí** např. naživu, vzhůru, spící; **Výrazy emocí** např. smutný, šťastný, naštvaný, ustaraný, zklamaný; **Mentální slovesa** např. chtít, myslet, vědět, zapomenout, rozhodnout se, věřit, být zvědavý, mít / vytvořit plán; **Slovesa označující mluvení (v. dicendi)** např. říci, volat, křičet, varovat, ptát se.	tokenů	lemmat

Sekce II. Porozumění (Vyprávění)

		Příklady správných odpovědí	Příklady nesprávných odpovědí	Skóre	Komentáře
0	Líbil se ti ten příběh?	**Rozcvičovací otázka, neskóruje se**			
D1.	Proč ptačí matka letí pryč? (ukažte na obrázky 1-2) (Část 1: Cíl / PVVS jakožto úvodní reakce)	Chce / získat jídlo / červi, aby nakrmila ptáčata / ptáčata jsou hladová	Odlétá / jde pracovat	0 1	
D2.	Jak se asi ta ptáčata cítí? (ukažte na obrázek 1) (PVVS jakožto úvodní reakce)	Špatně / hladově	Dobře / fajn / šťastně / překvapeně / osaměle / vystrašeně / vyděšeně	0 1	
D3.	*(Ptejte se na D3 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D2. Pokud je správné vysvětlení podáno u D2, dejte 1 bod v D3 a pokračujte k D4.)* Proč si myslíš, že se ta ptáčata cítí špatně / hladově atd.?[19]	Protože jsou jejich zobáčky otevřené / říkají si o jídlo / matka odletěla najít jídlo / matka se vrátila zpět s červem, aby je nakrmila / ptáčata mají stále hlad	Protože jsou šťastná / zpívají / protože chtěla odletět společně s maminkou / se bojí kočky / bojí se, protože uviděla kočku	0 1	
D4.	Proč kočka leze na strom? (ukažte na obrázek 3) (Část 2: Cíl)	Chce / chytit / zabít / sníst ptáčata / protože kočky rády jedí ptáky	Aby si s ptáčaty hrála	0 1	
D5.	Jak se ta kočka asi cítí? (ukažte na obrázek 5-6) (PVVS jakožto reakce)	Má stále hlad / špatně / naštvaně / vyděšeně / zklamaně	Dobře / fajn / šťastně / hravě	0 1	
D6.	*(Ptejte se na D6 pouze v případě, pokud Vám*	Nechytila ptáčata / se bojí psa / má	Je šťastná / hravá / začíná létat / protože	0 1	

[19] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D2.

	dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D5. Pokud je správné vysvětlení podáno u D5, dejte 1 bod v D6 a pokračujte k D7.) Proč si myslíš, že se kočka cítí špatně / hladově / vyděšeně atd.?[20]	stále hlad / protože ji pes prohání / tahá dolů / kouše její ocas	pes sebral kočce jídlo		
D7.	Proč pes popadl kočku za ocas? (ukažte na obrázek 5) (Část 3: Cíl)	Rozhodl se / zastavit kočku / zachránit ptáčata / pomoci ptáčkům	Sám chtěl ptáčata sníst / chtěl si hrát s kočkou	0 1	
D8.	Představ si, že pes ptáčky vidí. Jak se ten pes asi cítí? (ukažte na obrázek 6) (PVVS jakožto reakce)	Dobře / fajn / šťastně / ulevilo se mu / je potěšený / spokojený / pyšný / nezraněný	Špatně / naštvaně / rozzlobeně / smutně / „Musím chytit tu kočku“ / hladově	0 1	
D9.	*(Ptejte se na D9 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D8. Pokud je správné vysvětlení podáno u D8, dejte 1 bod v D9 a pokračujte k D10.)* Proč si myslíš, že se pes cítí dobře / fajn / šťastně / spokojeně atd.?[21]	Protože zastavil kočku / dostal kočku pryč ze stromu / zachránil ptáčky / vidí, že jsou ptáčci v pořádku / šťastní / nejsou zraněni	Protože se usmívá / tak ten pes vypadá / nechytil kočku / chce sníst ptáčky sám	0 1	
D10.	Koho má ptačí matka raději, kočku nebo psa? Proč?	Psa – dát alespoň jeden důvod (zachránil ptáčata / odehnal kočku pryč)	Kočku / nevím / jiná irelevantní odpověď	0 1	
D11.	**Celkové skóre z možných 10:**				

[20] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D5.

[21] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D8.

Protokol pro příběh Kůzlata

Vyprávění

Jméno dítěte: _____

Datum narození: _____

Datum testování: _____

Věk v době testování (v měsících): _____

Pohlaví: _____

Jméno vyšetřujícího: _____

Doba expozice J2 (v měsících): _____

Datum vstupu do MŠ: _____

Název MŠ: _____

Zajistěte, aby již před započetím testování ležely všechny obálky na stole. Připravte záznamové zařízení pro dokumentaci sezení. Započněte s nahráváním již před přípravnou fází.

Přípravná fáze

Ptejte se například: Kdo je tvůj/tvoje nejlepší kamarád/ka? Na co se rád/a díváš v televizi? Vyprávíš rád/a příběhy? Posloucháš rád/a příběhy?

Instrukce

Posaďte se naproti dítěti. Řekněte mu: *Podívej, tady jsou tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a potom mi můžeš příběh povědět.* Rozložte obrázky tak, aby celá sekvence byla viditelná pouze dítěti. *Nejdříve se podívej na celý příběh. Jsi připraven/a?*

Odhalte první dva obrázky. Řekněte dítěti: *Nyní chci, abys vyprávěl/a příběh ty. Podívej se na tyto obrázky a zkus mi říct ten nejlepší příběh, jaký dovedeš.* Pokud se dítě zdráhá se započetím vyprávění, je možná pobídka: *„Pověz mi ten příběh“* (ukažte na obrázek). Jakmile dítě dokončí povídání o prvních dvou obrázcích, odhalte další (tak, že jsou nyní obrázky 1 až 4 viditelné). Postup opakujte, dokud nedokončíte příběh.

Pokud dítě utichne uprostřed vyprávění příběhu, jsou možné pobídky: *„Ještě něco?“, „Pokračuj“, „Řekni mi víc“, „Podívejme se, co ještě se v tom příběhu stalo“.* Pokud dítě přestane mluvit bez náznaku, by s vyprávěním skončilo, řekněte mu: *„Pověz mi, až bude konec příběhu“.*

Jakmile dítě dokončí vyprávění, pochvalte ho a zeptejte se ho na otázky na porozumění.

Skórovací list pro příběh Kůzlata (Vyprávění)

Sekce I: Produkce

A. Struktura příběhu, B. Komplexnost struktury, C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

A. Struktura příběhu

		Příklady správných odpovědí[22]	**Skóre**	**Komentáře**[23]
A1.	Umístění, lokace, časové zařazení	Časová a/nebo místní reference, např. bylo, nebylo / jednoho dne / před dávnými časy… v lese / na louce / u jezera / u rybníka	**0 1 2**[24]	
Část 1: Matka/Koza (Postavy první části: kůzle a matka/koza)				
A2.	PVVS jakožto úvodní událost	**Kůzle** bylo vystrašené / bylo v nebezpečí / se topilo / potřebovalo pomoc / plakalo / volalo po mamince **Matka/Koza atp.** uviděla, že se kůzle bojí / je v nebezpečí / topí se / neumí plavat / měla o kůzle ve vodě strach	**0 1**	
A3.	Cíl	**Matka/Koza** chtěla mláděti pomoct / zachránit mládě / vytáhnout mládě ven z vody	**0 1**	
A4.	Pokus	**Matka/Koza** skočila / vlezla do vody / tlačí kůzle ven	**0 1**	
A5.	Výsledek	**Matka/Koza** vytlačila mládě z vody ven / zachránila mládě	**0 1**	
A6.	PVVS jakožto reakce	**Matka/Koza** byla šťastná / ulevilo se jí **Kůzle** bylo spokojené / šťastné / vděčné / ulevilo se mu / už se dál nebálo	**0 1**	
Část 2: Liška (Postavy druhé části: liška a kůzle)				
A7.	PVVS jakožto úvodní událost	**Liška** uviděla, že se matka/koza dívá jiným směrem / uviděla, že je kůzle samo / uviděla, že je tam jídlo / liška byla hladová	**0 1**	
A8.	Cíl	**Liška** chtěla sníst / chytit / zabít kůzle	**0 1**	
A9.	Pokus	**Liška** skočila vpřed / vyskočila / pokusila se dosáhnout / popadnout / chytit kůzle	**0 1**	
A10.	Výsledek	**Liška** chytila / popadla kůzle	**0 1**	
A11.	PVVS jakožto reakce	**Liška** byla šťastná **Kůzle** se bálo	**0 1**	

[22] Pokud máte pochyby nebo odpověď nebyla v tomto skórovacím listu, manuál konzultujte.
[23] Poznamenejte si zde odpovědi nebo označte *Žádná odpověď*.
[24] Nula bodů za nesprávnou nebo žádnou odpověď, 1 bod za jednu správnou odpověď, 2 body za časovou i místní referenci.

Část 3: Pták (Postavy třetí části: pták, liška a kůzle)				
A12.	PVVS úvodní událost	**Pták** uviděl, že je koza v nebezpečí **Kůzle** bylo v nebezpečí	**0** **1**	
A13.	Cíl	**Pták** se rozhodl / chtěl zastavit lišku, pomoci / ochránit / zachránit kůzle	**0** **1**	
A14.	Pokus	**Pták** klovl / tahal za liščí ocas / zaútočil / odháněl lišku	**0** **1**	
A15.	Výsledek	**Pták** odehnal lišku pryč **Liška** nechala kůzle být / utekla pryč **Kůzle** bylo zachráněno	**0** **1**	
A16.	PVVS jakožto reakce	**Pták** byl šťastný / pyšný, že kůzle zachránil / ulevilo se mu **Liška** byla naštvaná / zklamaná **Kůzle/kůzlata** / bylo/byla šťastné/á / v pořádku / ulevilo se mu/jim	**0** **1**	
A17.	**Celkové skóre z možných 17:**			

B. Komplexnost struktury

Počet PV sekvencí	Počet samostatných C (bez P nebo V)	Počet CP/ CV sekvencí	Počet CPV sekvencí
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Pojmy vyjadřující vnitřní stavy (PVVS)

C1.	Celkový počet PVVS v tokenech, lemmatech. PVVS zahrnuje: **Výrazy stavu vnímání** např. vidět, slyšet, cítit (hmat), cítit (čich); **Výrazy fyziologického stavu** např. žíznivý, hladový, unavený, bolavý; **Výrazy stavu vědomí** např. naživu, vzhůru, spící; **Výrazy emocí** např. smutný, šťastný, naštvaný, ustaraný, zklamaný; **Mentální slovesa** např. chtít, myslet, vědět, zapomenout, rozhodnout se, věřit, být zvědavý, mít/vytvořit plán; **Slovesa označující mluvení (verba dicendi)** např. říci, volat, křičet, varovat, ptát se.	tokenů	lemmat

Sekce II. Porozumění (Vyprávění)

		Příklady správných odpovědí	Příklady nesprávných odpovědí	Skóre	Komentáře
0	Líbil se ti ten příběh?	**Rozcvičovací otázka, neskóruje se**			
D1.	Proč je matka/koza ve vodě? (ukažte na obrázky 1-2) (Část 1: Cíl/PVVS jakožto úvodní reakce)	Chce zachránit / pomoci kůzle / má obavy o mládě / kůzle je v nebezpečí / topí se / bojí se / mládě pláče o pomoc	Plave / hraje si / chce se vykoupat / chce se umýt / aby umyla kůzle	0 1	
D2.	Jak se to kůzle asi cítí? (ukažte na kůzle ve vodě, obrázek 1) (PVVS jakožto úvodní reakce)	Špatně / bojí se / je v nebezpečí / vyděšeně	Dobře / fajn / šťastně / hravě / je mu zima / svěže / je mu chladno / hladově / žízeň / špinavě / čistě / hloupě	0 1	
D3.	*(Ptejte se na D3 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D2. Pokud je správné vysvětlení podáno fu D2, dejte 1 bod v D3 a pokračujte k D4.)* Proč si myslíš, že se to kůzle cítí špatně / vyděšeně / v nebezpečí atd.?[25]	Protože spadlo do vody / není schopné se z vody dostat / se topí / neumí plavat	Protože má hlad / plave / hraje si ve vodě / mu nebylo dovoleno tam stát	0 1	
D4.	Proč liška skáče vpřed? (ukažte na obrázek 3) (Část 2: Cíl)	Chce / chytit / zabít / sníst kůzle / nemohla odolat tomu, aby snědla kůzle / využívá příležitosti, když se matka nedívá / je daleko	Aby si s kůzletem hrála	0 1	
D5.	Jak se cítí ta liška? (ukažte na obrázek 5-6) (PVVS jakožto reakce)	Špatně / smutně / naštvaně / stále má hlad / zraněně / hloupě / zklamaně	Dobře / fajn / šťastně / hravě	0 1	

[25] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D2.

D6.	*(Ptejte se na D6 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D5. Pokud je správné vysvětlení podáno u D5, dejte 1 bod v D6 a pokračujte k D7.)* Proč si myslíš, že se liška cítí špatně / vyděšeně / hladově / zklamaně atd.?[26]	Protože nechytila kůzle / stále měla hlad / byla vyděšená / bála se ptáka / pták ji klovl / odháněl ji	Protože pták uviděl, že je kůzle v nebezpečí / liška utíká pryč / nevím	0 1	
D7.	Proč pták klovl do liščího ocasu? (ukažte na obrázek 5) (Část 3: Cíl)	Chtěl / rozhodl se zachránit / ochránit kůzle / chce zastavit lišku / chce, aby liška kůzle nechala na pokoji / uviděla, že je koza v nebezpečí	Chce sníst lišku / sníst kozu / hrát si s liškou	0 1	
D8.	Představ si, že pták kůzlata vidí. Jak se asi pták cítí? (ukažte na obrázek 6) (PVVS jakožto reakce)	Dobře / fajn / šťastně / ulevilo se mu / je potěšený / spokojený / pyšný / jako hrdina	Špatně / smutně / naštvaně / vztekle / je mu to líto / hloupě / „musím tu lišku dostat“	0 1	
D9.	*(Ptejte se na D9 pouze v případě, pokud Vám dítě správně odpoví bez vysvětlení/zdůvodnění v D8. Pokud je správné vysvětlení podáno u D8, dejte 1 bod v D9 a pokračujte k D10.)* Proč si myslíš, že se pták cítí dobře / fajn / šťastně / atd.?[27]	Protože zastavil lišku / dostal odtamtud pryč / zachránil / ochránil kozu / vidí, že jsou kozy šťastné / v pořádku / nyní se už liška nevrátí	Protože se usmívá / je naštvaný na lišku / sám chce sníst kůzlata	0 1	
D10.	Koho má matka koza raději, lišku nebo ptáka? Proč?	Ptáka – dát alespoň jeden důvod (zachránil / pomohl kůzleti / odehnal lišku pryč)	Lišku / nevím / jiná irelevantní odpověď	0 1	
D11.	**Celkové skóre z možných 10:**				

[26] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D5.

[27] Použijte stejné PVVS poskytnuté dítěti v odpovědi na D8.

Dotazník pro rodiče

1. **Jméno dítěte (jméno, příjmení)** _____
2. **Datum narození** _____
3. **Navštěvuje Vaše dítě v současnosti mateřskou školu / jesle / základní školu?**

o Ano, mateřskou školu od _____ (rok, měsíc)	o Ano, základní školu od _____ (rok, měsíc)
o Ne	o Ne
Pokud ano, jaký typ mateřské školy?	Pokud ano, jaký typ základní školy?
o Bilingvní (dvojjazyčnou)	o Bilingvní (dvojjazyčnou)
o Monolingvní J1 = rodný jazyk dítěte	o Monolingvní J1 = rodný jazyk dítěte
o Monolingvní J2 = druhý jazyk dítěte	o Monolingvní J2 = druhý jazyk dítěte
o Jiný, jaký druh jiné MŠ? _____	o Jiný, jaký druh jiné ZŠ? _____

4. **V jakém státě se Vaše dítě narodilo?**

o Ve státě J1, _____ o Ve státě J2, _____ o V jiném státě, _____

5. **Od jaké doby Vaše žije dítě ve státě J2? _____ (rok, měsíc)**
6. **Narozen/a v pořadí**

o 1. o 2. o 3. o Napište číslo_____

7. **Jak staré bylo Vaše dítě, když začalo užívat první slova?**

_____ rok(y) _____ měsíc(e/ů)

8. **Měl/a jste někdy obavy o jazykový vývoj Vašeho dítěte?**

o Ne o Ano, specifikujte jaké? _____

9. **Měl/má někdo ve Vaší rodině nějaké řečové nebo jazykové obtíže?**

o Ne o Ano, specifikujte kdo?

_____

např. matka, otec, sourozenec (sourozenci)

10. **Mělo Vaše dítě někdy obtíže se sluchem?**

Sluchová vada	Časté záněty ucha
o Ne	o Ne
o Ano	o Ano, kolik? _____
	o Ventilační trubičky

11. **Slyší podle Vás Vaše dítě normálně?**

o Ne o Ano

12. Informace o rodičích

	Váš rodný jazyk (J1)	Váš druhý jazyk (J2)	Další jazyky, které ovládáte	Jak dlouho žijete v XX zemi	Vaše dosažené vzdělání	Vaše zaměstnání
Matka						
Otec						

13. Jakým jazykem mluvíte na své dítě?

Matka

- Svým rodným jazykem (J1)
- Svým druhým jazykem (J2)
- Oběma jazyky (J1 i J2)
- Jinými jazyky, specifikujte kterými _____

Otec

- Svým rodným jazykem (J1)
- Svým druhým jazykem (J2)
- Oběma jazyky (J1 i J2)
- Jinými jazyky, specifikujte kterými _____

14. Jakými jazyky aktuálně Vaše dítě mluví?

- J1 dítěte, což je _____
- J2 dítěte, což je _____
- Jiné, což jsou _____

15. Jakým jazykům je Vaše dítě vystavováno/ s jakými jazyky je Vaše dítě v pravidelném kontaktu?

- J1 dítěte
- J2 dítěte
- Jiným jazykům, což jsou _____

16. V jakém věku začalo být Vaše dítě vystavováno J2?

- Od narození
- Před 1. rokem věku
- Před 3. rokem věku
- Před 5. rokem věku
- Od _____ roku věku

17. Je Vaše dítě vystavováno J2 v:

- MŠ/ZŠ
- S kamarády
- Se sourozenci/rodiči/ostatními příbuznými
- TV/počítač/knihy
- Jiné_____

18. Zkuste v procentech odhadnout, jak často za den je Vaše dítě vystavováno různým jazykům (ve všech možných denních aktivitách).

Jeho/Její rodný jazyk (J1)

- 25%
- 50%
- 75%
- 100%

Jeho/Její druhý jazyk (J2)

- 25%
- 50%
- 75%
- 100%

Jiné jazyky

- 25%
- 50%
- 75%
- 100%

19. **Zkuste prosím odhadnout jazykové schopnosti Vašeho dítěte zaškrtnutím příslušné kolonky**

	Velmi dobře	Poměrně dobře	Poměrně špatně	Velmi špatně
Jak dobře Vaše dítě chápe jeho/její rodný jazyk (J1)?				
Jak dobře Vaše dítě chápe jeho/její druhý jazyk (J2)?				
Jak dobře Vaše dítě mluví jeho/jejím rodným jazykem (J1)?				
Jak dobře Vaše dítě mluví jeho/jejím druhým jazykem (J2)?				

20. **Kterým jazykem dle Vašeho názoru Vaše dítě mluví nejlépe?**
    - o Jeho/její J1
    - o Jeho/její J2
    - o Ostatními jazyky, což jsou _____
21. **Který jazyk má dle Vašeho názoru Vaše dítě rádo/preferuje některý jazyk v porovnání s ostatními?**
    - o Ne
    - o Ano, který? _____
22. **Označte prosím frekvenci následujících aktivit prováděných s dítětem během posledního měsíce.**

23. Zaškrtněte prosím frekvenci následujících aktivit vykonaných s dítětem za poslední měsíc	Jeho/její rodný jazyk (J1)				Jeho/její druhý jazyk (J2)			
	Nikdy	Dvakrát za měsíc	Jednou až dvakrát za týden	Téměř každý den	Nikdy	Dvakrát za měsíc	Jednou až dvakrát za týden	Téměř každý den
Vyprávění příběhů								
Čtení knih								
Poslouchání písní nebo zpívání								
Sledování TV/ DVD/ počítačové hry								

Dějové scénáře

Následující dějové scénáře jsou poskytnuty k nastínění rámce, na jehož základě lze stavět při tvorbě narace s paralelní makrostrukturou a mikrostrukturou. Slouží taktéž jako opory při kódování a analýze. Mimoto by tyto dějové scénáře měly sloužit k adaptaci a překladu do dalších jazyků. (viz Guidelines for Adapting the story scripts to other languages).

Značení strukturálních komponent příběhu a pojmů vyjadřujících vnitřní stavy, ve scénářích níže, je dáno následovně:

cíl pokus výsledek *pojmy vyjadřující vnitřní stavy*

Ptáčata (Celkový počet slov: 145)

Obrázky 1/ 2: Byla, nebyla jedna ptačí matka, která *uviděla*, že mají její ptáčata *hlad.* Odlétla pryč, protože pro ně chtěla najít potravu. *Hladová* kočka *uviděla*, že ptačí matka letí pryč a *mňoukla*: „Hmm, pěkné, copak to tu vidím v tom hnízdě?“

Obrázky 3/ 4: Ptačí matka se vrátila zpátky s velkým červem uloveným pro své děti, ale kočky si *nevšimla*. Měla *radost* ze šťavnatého červa, kterého ulovila pro svá mláďata. Mezitím začala *podlá* kočka lézt nahoru na strom, protože chtěla ulovit jedno z ptáčat. Najednou jedno ptáče popadla. *Statečný* pes, který šel zrovna okolo, *uviděl*, že jsou ptáčata ve velkém nebezpečí. Rozhodl se kočku zastavit a zachránit je.

Obrázky 5/ 6: *Řekl* tedy kočce: „Nech ta ptáčata na pokoji“. A hned na to popadl ocas kočky a stáhnul ji za něj dolů. Kočka nechala ptáče být a pes ji odehnal pryč. Pes byl velmi *rád*, že mohl ptáčky zachránit, a kočka zůstala *hladová.*

Kůzlata (Celkový počet slov: 145)

Obrázky 1/ 2: Byla, nebyla jedna kozí matka, která *uviděla*, jak její kůzle spadlo do vody a jak moc se tam *bálo*. Skočila tedy do vody, protože ho chtěla zachránit. *Hladová* liška *uviděla*, že je kozí matka ve vodě a *zamručela*: „Hmm, pěkné, copak to tu vidím v té trávě?“

Obrázky 3/ 4: Kozí matka vytlačila malé kůzle ven z vody, ale lišky si *nevšimla*. Měla *radost*, že se její mládě ve vodě neutopilo. Mezitím ta *podlá* liška přiskočila, protože chtěla ulovit druhé kůzle. Najednou to kůzle popadla. *Statečný* pták, který zrovna letěl kolem, *uviděl*, že je kůzle ve velkém nebezpečí. Rozhodl se lišku zastavit a malé kůzle zachránit.

Obrázky 5/ 6: Pták *řekl* lišce: „Nech to malé kůzle na pokoji“. A potom sletěl dolů a klovl do liščího ocasu. Liška nechala malé kůzle být a pták ji odehnal pryč. Pták byl velmi *rád*, že mohl malé kůzle zachránit, a liška zůstala stále *hladová.*

Kočka (Celkový počet slov: 146)

Obrázky 1/ 2: Byla, nebyla jedna *hravá* kočka, která *uviděla* žlutého motýla sedícího na keři. Skočila vpřed, protože ho chtěla chytit. Mezitím se kolem zrovna vracel z rybaření *veselý* chlapec s kyblíkem a míčem v ruce. *Podíval se* na kočku, jak se snaží chytit motýla.

Obrázky 3/ 4: Motýl rychle odletěl pryč a kočka spadla přímo do keře. *Poranila* se a byla moc *naštvaná*. Chlapec se tak *polekal*, až mu míč vypadl z ruky. Když *viděl*, jak se jeho míč kutálí do vody, začal *brečet*: „Ale ne, můj míč". Byl *smutný* a chtěl svůj míč získat zpět. Mezitím si kočka *všimla* chlapcova kyblíku a *pomyslela si*: „Dala bych si rybu".

Obrázky 5/ 6: V tu chvíli začal chlapec rybářským prutem vytahovat míč ven z vody. *Nevšiml* si ale, že mu kočka bere rybu. Nakonec byla kočka velmi *spokojená*, že si pochutnala na tak dobré rybě a chlapec byl zase *šťastný*, že měl zpátky svůj míč.

Pes (Celkový počet slov: 145)

Obrázky 1/ 2: Byl, nebyl jeden *hravý* pes, který *uviděl* šedou myš sedící u stromu. Skočil vpřed, protože ji chtěl chytit. Mezitím se kolem zrovna vracel z nakupování *veselý* chlapec s taškou a balónkem v ruce. *Podíval se* na psa, jak se snaží chytit myš.

Obrázky 3/ 4: Myš rychle utekla pryč a pes narazil přímo do stromu. *Poranil* se a byl moc *naštvaný*. Chlapec se tak *polekal*, až mu balónek vyklouzl z ruky. Když *viděl*, jak jeho balónek letí do koruny stromu, začal *brečet*: „Ale ne, můj balónek". Byl smutný a chtěl svůj balónek získat zpět. Mezitím si pes *všiml* chlapcovy tašky a *pomyslel si*: „Dal bych si buřt".

Obrázky 5/ 6: V tu chvíli začal chlapec sundávat balónek dolů z větví stromu. *Nevšiml si* ale, že mu pes bere buřt. Nakonec byl pes velmi *spokojený*, že si pochutnal na tak dobrém buřtu a chlapec byl zase *šťastný*, že měl zpátky svůj balónek.

Užitečné informace týkající se hodnocení

Cílem testování není dosažení maximálního počtu bodů.

MAIN obsahuje kvantitativní i kvalitativní aspekty evaluace narativního výkonu. Kvantitativní hodnocení v sekci A zaznamenává dítětem produkovaný počet komponent příběhu, s maximálním možným výsledkem 17. Je velmi důležité si uvědomit, že nižší skóre než 17 nemusí nutně indikovat sníženou úroveň narativních schopností. Kvalita vyprávění závisí na kombinaci jednotlivých komponent příběhu. To je předmětem posouzení v oddílu B.

V sekci A (produkce struktury příběhu) je možné získat maximálně 17 bodů, nicméně nelze předpokládat, že by dítě 17/17 bodů dosáhlo. MAIN dává dítěti možnost formulovat komponenty dějové struktury při třech příležitostech – částech příběhu, nicméně velmi malý počet dětí všechny z nich obsáhne.

Oddíl B (komplexnost příběhu) vychází ze sekce A. V sekci B je kombinace dějových komponent klasifikována z hlediska komplexnosti (struktura epizod: sekvence, nekompletní, kompletní epizody).

Sekce C počítá pojmy vyjadřující vnitřní stavy, tedy jejich tokeny a lemmata. Je nutné si uvědomit, že pojmy vyjadřující vnitřní stavy nejsou nutně součástí makrostruktury, ale jsou spíše lexikálním měřítkem. Vnitřní stavy jsou specifické pro ten který jazyk a jejich produkce záleží na jisté lexikální zběhlosti a zdatnosti, což je důvod, proč nemůže být jejich maximální počet specifikován.

Oddíl D (porozumění) obsahuje 10 otázek, ve kterých dítě může dosáhnout maximálního počtu deseti bodů. Tyto otázky byly navrženy tak, aby byly různé obtížnosti, a tudíž se od dítěte neočekává, že je stejně obstojně bude zodpovídat. Lze konstatovat, že mnoho dětí v sekci D dosahuje vysokých hodnot, i když se obyčejně u 3-4 letých dětí předpokládá skóre nízké.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Michlová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Název práce:	Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje
Název v angličtině:	The Importance of Assessing Narrative Skills in Bilingual Children Using the Adaptation of Foreign Diagnostic Tool
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o významu hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje. Teoretická část se zaměřuje na uvedení problematiky bilingvismu a multilingvismu, popis jazykového vývoje u typicky se vyvíjejících monolingvních dětí a u dětí vyrůstajících ve vícejazyčném prostředí. Zároveň je zde teoreticky vymezeno téma narativních schopností a možnosti jejich hodnocení s ohledem na fenomén bilingvismu. Výzkumná část diplomové práce představuje zahraniční diagnostický nástroj s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives zaměřující se na hodnocení narativních schopností dětí. V této části se dále adaptovaný materiál aplikuje na výzkumném vzorku simultánně bilingvních dětí, které jsou dále analyzovány v případových studiích.
Klíčová slova:	Bilingvismus, multilingvismus, jazykový vývoj, vliv bilingvismu, jazykový input, narativní schopnosti, případová studie, Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace
Anotace v angličtině:	The Master thesis focuses on the importance of assessing the narrative skills in bilingual children using the adaptation of foreign diagnostic tool. The theoretical part provides the overview of the framework of bilingualism and multilingualism, the description of the language developement in the typically developing monolingual children and in the children who grew up in multilingual environment. Furthermore, this part provides the theoretical framework of narative skills and their evaluation with respect to bilingualism. The research part presents the diagnostic tool The Multilingual Assessment Instrument for Narratives which is focused on the evaluation of narrative skills in children. In this part the adapted material is applied to the research sample of simultaneously bilingual children and the subjects are further analyzed in the case studies.
Klíčová slova v angličtině:	Bilingualism, multilingualism, language development, impact of bilingualism, narrative skills, case study, Multilingual Assessment Instrument for Narratives
Přílohy vázané k práci:	Příloha 1 Informované souhlasy Příloha 2 Multilingvní evaluační nástroj pro hodnocení narace
Rozsah práce:	106 stran + 35 stran příloh
Jazyk práce	Český jazyk