

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Rybecká

Vliv bilingvismu na narušenou komunikační schopnost

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlášení autorky závěrečné práce:

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Vliv bilingvismu na narušenou komunikační schopnost“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Adély Hanákové Ph. D. a uvedla v ní všechny použité literární a jiné odborné zdroje v souladu s právními předpisy, vnitřními předpisy Univerzity Palackého a vnitřními akty řízení Univerzity Palackého a Pedagogické fakulty UP.“

Podpis:.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, Mgr. Adéle Hanákové Ph.D., za konzultace při mé tvorbě. Dále děkuji za spolupráci rodičům bilingvních dětí, kteří se zúčastnili mého šetření. V neposlední řadě pak své rodině za ohromnou trpělivost, kterou se mnou projevovali v průběhu vzniku této práce.

Obsah

Úvod	4
1 Problematika komunikace a řeči	5
1.1 Vymezení základních pojmů	5
1.1.1 Komunikace	5
1.1.2 Jazyk a řeč	9
1.2 Ontogeneze dětské řeči	11
1.2.1 Podmínky správného vývoje řeči	15
2 Bilingvismus.....	18
2.1 Charakteristika bilingvismus	18
2.1.1 Dělení bilingvismu	19
2.1.2 Dopady bilingvismu na jedince	21
2.2 Vývoj řeči bilingvních dětí	23
2.3 Specifika výchovy bilingvních dětí	27
3 Narušená komunikační schopnost.....	30
3.1 Vymezení NKS	30
3.2 Vybrané okruhy NKS	32
3.2.1 Vývojová dysfázie	33
3.2.2 Mutismus (konkrétně elektivní mutismus).....	34
3.2.3 Kóktavost (balbuties).....	35
4 Výzkumná část	37
4.1 Cíl výzkumu.....	37
4.1.1 Metodologie.....	37
4.2 Vlastní šetření	39
4.2.1 Charakteristika respondentů	39
4.2.2 Vyhodnocení.....	41
5 Závěr.....	44
Seznam bibliografických citací	45
Seznam obrázků.....	47
Seznam použitých zkratk	48

Úvod

Globalizovaná společnost s sebou přináší nové fenomény a jedním z nich je také fenomén bilingvismu. Nejde pouze o to, že poměrně velká část společnosti se stává bilingvní či multilingvní, což je dáno potřebami dnešní doby a současným vzdělávacím systémem, ale také o rostoucí počet bilingvních rodin, kde jsou rodiče s odlišnými mateřskými jazyky. Tato skutečnost logicky vyvolává otázku, jak se odráží výchova dítěte v takovém rodinném prostředí na jeho rozvoji.

Tuto otázku si také položila autorka této práce, když se s jednou takovou rodinnou setkala, a začala o ní více přemýšlet. To nakonec vyústilo ve vznik předložené bakalářské práce. Jejím cílem bylo prozkoumat souvislosti bilingvní výchovy a narušené komunikační schopnosti u dětí z bilingvních rodin. Šetření bylo v tomto případě zaměřeno na pohled rodičů dítěte, které bylo v takovém prostředí a bilingvním způsobem vychováváno a zároveň u něj došlo k narušení komunikačních schopností.

V úvodní kapitole práce je čtenář seznámen s pojmy týkající se komunikace, jazyka a řeči, a to včetně přiblížení podmínek správného vývoje řeči. V další kapitole následuje vymezení pojmu bilingvismus a zohlednění různých úhlů pohledu na něj. Dále je pojednáno o specifikách vývoje řeči a výchově bilingvních dětí. Třetí kapitola následně uvádí shrnutí a charakteristiku vybraných typů narušení komunikačních schopností. Čtvrtá kapitola je pak věnována samotnému výzkumnému šetření, které proběhlo mezi rodiči vybraných rodin, a snaží se nalézt odpověď na autorkou stanovenou výzkumnou otázku.

1 Problematika komunikace a řeči

Úvodní kapitola čtenáře seznámí se základními pojmy týkajícími se problematiky komunikace, fenoménu jazyka a řeči. K porozumění vzniku narušené komunikační schopnosti, je zapotřebí znát správný vývoj řeči. Druhá část následující kapitoly se z tohoto důvodu věnuje ontogenezi dětské řeči. Jednotlivá období v ontogenezi řeči jsou popsána z pohledu různých autorů a vytváří tak komplexnější pohled na tuto problematiku. V neposlední řadě jsou na konci kapitoly zmíněné faktory, které ovlivňují správný vývoj řeči.

1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1 Komunikace

Jak zmiňuje již například Klenková (2006), pojem „komunikace“ nemá ani v literatuře zavedenou jednotnou definici. To souvisí také s tím, že jeho používání je zavedeno v mnoha různých vědních disciplínách, jako jsou pedagogika, psychologie, lingvistika, sociologie, antropologie, kybernetika, doprava a další.

Vitásková (2005, s. 127) označuje komunikaci za klíčové téma oboru logopedie a definuje ji jako „*přenos nejrůznějších informačních obsahů¹ prostřednictvím rozličných komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka*“. Naproti tomu Klenková (2006, s. 25) definuje komunikaci v poněkud užším významu jako „*lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. Velmi podobně se na lidskou komunikaci dívá také Tubbs (in Vybíral, 2000, s. 19), podle něhož je lidská komunikace „*proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi*.“

Komunikace bývá obecně označována jako výměna informací, tzn. jejich přijímání, zpracování a vydávání. „*Informace je jakákoli změna v činnostech, projevech nebo ve složení příjemce, vyvolaná působením signálu. Signál vzniká vysíláním energie (různého druhu i stupně), pokud tato energie působí na příjemce*“. Přenos informací dle Sováka (1984, s. 21) probíhá ve vnějším prostředí člověka, do něž zahrnuje společenské prostředí,

¹ J.W. Vander Zanden (in Nakonečný, 2009) jmenuje kromě informací také ideje, postoje a emoce.

podobně jako Klenková či Tubbs, dále však rozlišuje ještě prostředí přírodní. Zároveň nezapomíná ani na komunikaci ve vnitřním prostředí.

J. W. Vander Zanden (in Nakonečný, 2009, s. 288) definuje komunikaci jako „*proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem*“.

Základní struktura komunikace dle Nakonečného (2009, s. 289):

1. „*komunikátor (osoba sdělující)*“,
2. „*komunikant (osoba přijímající sdělení)*“,
3. „*komuniké (obsah sdělení)*“.

Dále autor uvádí, že v personální interakci dochází ke střádání rolí mezi komunikantem a komunikátorem. Komuniké označuje jako proces odehrávající se v čase.

V minulosti byla komunikace považována za jednosměrný proces, tzv. „*lineární model*“, při němž jsou jasně vymezené a neměnné pozice komunikátora a komunikanta.

Za nevýhodu tohoto modelu je považováno to, že „*nedokáže zachytit vzájemné přizpůsobování se při výměně názorů mezi dvěma jedinci*“, typické například při konverzaci. Na druhou stranu pomáhá pochopit některé hromadné sdělovací prostředky, jako jsou například televize, noviny či webové stránky.

Lineární model později vystřídal pojetí umožňující střídání obou pozic, který nazýváme „*interakčním modelem*“. Komunikační proces však stále probíhá odděleně, tedy jedna osoba nemluví a neposlouchá zároveň. Za nejvyšší stupeň je považován „*transakční proces*“, ve kterém má jedinec obě funkce. Vysílání i přijímání informací v tomto modelu probíhá zároveň. (DeVito, 2001)

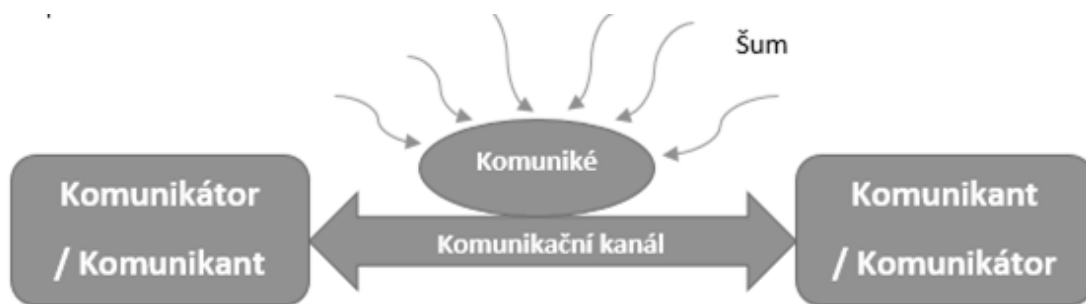
Klenková (2006) základní strukturu dále obohacuje o čtvrtý element, tzv. „*komunikační kanál*“, který má podstatnou funkci ve výměně informací, nezbytným předpokladem pro

porozumění obou stran je předem domluvený kód. DeVito (2001, s. 26) pak vymezuje komunikační kanál jako „*médium, kterým se přenášejí sdělení*“².

Negativně při přenosu informací působí komunikační šum, což je vše, co znesnadňuje, zkresluje či dokonce znemožňuje komunikaci. DeVito (2001, s. 27) rozlišuje tři povahy šumu:

- „*fyzickou*“ (např. rušivé elementy dopravních prostředků);
- „*psychologickou*“ (např. předpojatost);
- „*sémantickou*“ (např. nepochopení smyslu).

Veškeré předchozí poznatky znázorňuje jednoduchý diagram na obr. 1.



Obr. 1 Diagram komunikačního procesu (upraveno autorkou)

Aby subjekty mohly porozumět vzájemně předávaným informacím, je nutné používat předem domluvené kódování jejich obsahu, jinak řečeno systém vzájemně sdílených znaků, který má dle Nakonečného (2009) tři formy komunikace:

- „*verbální*“ – národní jazyk v mluvené či psané formě,
- „*meta- nebo paralingvistické znaky*“ – intonace hlasu, ironický nádech, akcent,
- „*nonverbální*“ - výrazy obličeje tzv. mimika, kinezika, vokalizace.

² Ve většině případů dochází k výměně informací prostřednictvím více než jednoho komunikačního kanálu současně. Roli mluvčího a posluchače zprostředkovává hlasový kanál, možnost vnímat při komunikaci gesta zajišťuje zrakový kanál, celkový vjem doplňuje čichový kanál, nedílnou součástí komunikace je i kanál hmatový. Za kanály lze považovat i jednotlivé komunikační prostředky, jako příklad autor uvádí v minulosti užívané kouřové signály, telegraf, ze současných komunikačních prostředků telefon či elektronickou poštu.

Dle Dvořáka (1998, s. 85) je verbální komunikace „*dorozumívání se pomocí slov*“, které jsou ve formě artikulované, tištěné či plastické. Orální neboli hlásková řeč „*využívá artikulované zvukové znaky*“ a uskutečňuje se v rozmanitých stupních: „*významové, lingvistické, artikulační a akustické*“. (David, Nouza in Vitásková, 2005, s. 14)

Rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací vymezuje Nakonečný (2009) tak, že odlišnost spatřuje především v záměrnosti a obsahu sdělení. Verbální komunikace, kam patří jazyk a řeč v užším významu slouží obzvláště k vyjádření pomyslných pojmů a je záměrná. Formulace prostřednictvím gest, kineziky nebo výrazu, tedy neverbální komunikace umožňuje například vyjádření emocí. Neverbální komunikace je většinou neplánovaná, a tak může mluvčí dát najevo něco, co si nepřeje.

DeVito (2001, s. 125) charakterizuje neverbální komunikaci, jako „*komunikaci beze slov*“, která „*probíhá prostřednictvím způsobů držení těla a jeho pohybů, výrazů obličeje, pohledů a pohybů očí, změn vzdáleností mezi komunikujícími, signálů ovládnutí prostoru, druhu oděvu a jeho barev, dotyků, rychlosti a hlasitosti řeči, a dokonce i způsobem, jakým komunikující zachází s časem*“.

Ať je již na komunikaci nahlíženo z jakéhokoliv výše uvedeného dělení, zastává minimálně jednu z funkcí z následujícího výčtu:

1. „*informativní funkce*“ (předat zprávu, doplnit jinou...),
2. „*instruktážní funkce*“ (navést, zasvětit...),
3. „*persuazivní funkce*“ (zmanipulovat, ovlivnit...),
4. „*zábavní funkce*“ (rozveselit, rozptýlit...). (Vybíral, 2000, s. 23)

Zároveň z výše uvedeného je zřejmé, že bez komunikace nemůže lidská společnost existovat a vyvíjet se. Nebyla by totiž „*schopná vzájemného dorozumívání a sdělování informací a především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. (Klenková, 2006, s. 26)

1.1.2 Jazyk a řeč

F. de Saussur (in Janoušek, 2007) uvádí tři fenomény, které jsou úzce spjaty s termínem komunikace a to:

1. „*jazyk (la langue)*“, který je homogenní a náleží sociální oblasti řeči, kterou jedinec nedokáže tvořit ani měnit,
2. „*řeč (le langage)*“, jež je heterogenní a je součástí jazyka,
3. „*mluvu (la parole)*“³.

Klenková (2006, s. 27) definuje jazyk jako „*soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy*“, která umožňuje předat znalosti a ideje o světě a osobní vnitřní prožitky. Jazyk považuje za společenský proces a fenomén, který dle Škodové a Jedličky (2003) patří specifické „*etnické jednotce*“, s předpokladem určitého budoucího rozvoje. Jak již bylo uvedeno, jazyk náleží etnické jednotce, k tomuto názoru se přiklání i Vitásková (2005) podle níž se jedná konkrétně o vymezení územní či národnosti.

Čermák (2001, s. 13) spatřuje hlavní poslání jazyka v elementárním způsobu přenosu informací mezi jedinci. Jazyk definuje jako „*v mozku uložený systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem k tvorbě promluv, textů, které jsou náplní běžné i méně běžné komunikace*“.

Autor dále uvádí spojitost jazyka s naukou o znacích, která se nazývá sémiotika. Za znak je považováno to, co má funkci zastoupit něco jiného a souhrn těchto znaků má za úkol jejich přenos do souboru jiného, tedy jazyka, výsledkem je „*kód*“. Toto odpovídá definici pojmu „*řeč*“ Hály a Sováka (1947, s. 95), kteří za řeč považují „*řadu mechanicko-akustických značek čili zvuků (hlásek) lidské řeči, složených v jistém pořadí do pevných celků*“.

V současné době rozlišujeme z logopedického hlediska čtyři jazykové roviny:

- „*foneticko-fonologickou*“ (zvuková stránka jazyka a řeči),
- „*morfologicko-syntaktickou*“ (např. gramatická stránka, užití slovních druhů, tvorba vět, souvětí),
- „*lexikálně-sémantickou*“ (zabývá se porozumění významu slov, zjišťování aktivní a pasivní slovní zásoby),

³ Vztahy mezi jednotlivými pojmy Janoušek (2007, s. 11) charakterizuje takto, „*jazyk je řeč minus mluva*“.

- „*pragmatickou*“ (použití řeči v praxi, v sociálním kontextu). (Vitásková, 2005, s. 130)

Chomský (in Čermák, 2001) rozlišuje nabývání jazyka, jako geneticky podmíněný jev a učení se jazyku, jako „*vědomý proces*“. Nabývání jazyka dle něj probíhá na základě určitých presumpcí:

- S jazykovou schopností se člověk již narodí
- Jazyku se není potřeba učit tradičním školním způsobem, ani opravovat nedokonalosti
- Dítě se naučí takovému jazyku, kterému je „*vystaveno*“, nezávisle na národnosti
- Pravidla jazyka jsou „*automaticky internalizována*“

Klenková (2006) vidí hlavní funkci jazyka v „*uspořádání zkušeností*“. Čermák (2001, s. 74) však uvádí hlavní funkce jazyka dvě, a to „*nominativní*“, či „*pojmenovací*“, která má za úkol jednotlivým pojmům připojit „*jazykový znak*“, a „*komunikativní*“ tedy „*dorozumivací*“ určující souvislosti.

Hlavní účel řeči Vyštejn (1987) spatřuje v mezilidské komunikaci. „*Z medicínsko-rehabilitačního*“ pohledu ji definuje Škodová a Jedlička (2003, s. 93) jako „*biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka*“. „*Řeč popisuje předměty, lidi a události s různým stupněm přesnosti*“. (DeVito, 2001, s. 116)

Sovák (1965, s. 7) charakterizuje řeč jako „*schopnost užívat sdělovacích prostředků*“, která náleží pouze lidem. (Vyštejn, 1987) Řeč dle něj umožňuje vyjádření lidských pocitů, myšlenek, tužeb, ale také vnímání ostatních jedinců. Za základní prostředek řeči považuje „*mluvu*“, tedy mluvenou podobu řeči.

Nutno poznamenat, že novorozenec se rodí s vlohou naučit se mluvit, pokud však není okolím řeči vystaven, tato schopnost se u jedince nerozvine. (Vyštejn, 1987)

Dále je možné u řeči rozlišovat „*detonační charakter*“, jež připisuje slovu objektivní význam, a „*charakter konotační*“, kterým je jedinci umožněno dát slovu osobní význam a tím projevit emoce. (DeVito, 2001)

Mluvené řeči by nebylo bez existence orgánů, zajišťující produkci hlasu a artikulace (tvořící již zmiňovanou odstředivou složku řečového procesu). Odborně tyto orgány nazýváme

„*mluvidla*“. Jimi tvoříme hlásky, které jsme schopni slyšet (již zmiňovaná dostředivá složka procesu), a v neposlední řadě dle svého seskupení nesou určitý význam. (Hála, Sovák, 1947)

Činnost mluvidel musí být zároveň nějakým způsobem centrálně řízena (uvedená centrální složka procesu řeči). To zajišťuje „*vyšší nervová činnost*“, přičemž dominantní hemisféra obsahuje oblasti, které nazýváme „*centra řeči*“. (Vyšejn, 1987)

1.2 Ontogeneze dětské řeči

V rámci ontogeneze člověka je možný vývoj řeči považovat za jev, který má nejprogresivnější (nejprudší) povahu. I když se komunikace člověka vyvíjí celoživotně, za hlavní etapu je považována období do 6. roku věku dítěte. (Lechta, 2002)

Při pohledu na historické materiály o začátku procesu osvojování řeči dětmi jsou vidět značné odlišnosti s dnešním pojetím. Dříve se za počátek dětské řeči považovala první vyslovená slova, srozumitelná pro dospělého jedince. Mluvílo se přibližně o 18. měsíci věku dítěte s přihlédnutím na individuální rozdíly. Dnes se uvažuje o počátku vývoje dětské řeči nejen ihned po narození, ale základy jsou spatřovány již v období prenatálního vývoje (Průcha, 2011).

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že plod v šestém měsíci reaguje na matčin hlas či hudbu. Již v tomto období dochází k prvotnímu získávání zkušenosti a nejjednodušší formě učení. (Průcha, 2011)

Vývoj řeči neprobíhá jako nezávislý proces, nýbrž je dle Klenkové (2006, s. 32) ovlivňován dalšími faktory jako „*socializace dítěte, sensorické vnímání, motorika, myšlení*“.

Většinu autorů zabývajících se ontogenezí dětské řeči spojuje společný náhled na rozdělení vývoje řeči, a to na:

1. „*přípravná stádia*“, také nazývána jako „*předřečová období*“
2. „*stádia vlastního vývoje řeči*“. (Lechta, 1987, s. 38)

Všichni autoři se shodují v nutnosti individuálního přístupu ve vývoji řeči u každého dítěte. (Klenková, 2006) Dle Lechty (in Klenková, 2006) může ve vývoji řeči dětí dojít k opoždění nebo naopak zrychlení vývoje, zároveň však upozorňuje na nemožnost vypuštění některého stádia.

Přípravná stádia charakterizuje Sovák (in Klenková, 2006, s. 33) jako „*předběžná stádia vývoje řeči*“. Tato stádia dle něj začínají hned po narození, časově je nevynechává a připouští jejich permeabilitu. Předběžná stádia vývoje řeči dělí na:

1. „*období křiku*“,
2. „*období žvatlání*“,
3. „*období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči*, do kterého řadí na sebe navázané stadia:
 - a. „*stadium emocionálně volní*“,
 - b. „*stadium asociálně-reprodukční*“,
 - c. „*stadium logických pojmů*“,
 - d. „*intelektualizace řeči*“.

Lechta (in Klenková, 2006, s. 33 - 34) vytvořil dělení vývoje dětské řeči. Na rozdíl od Sováka k dělení přidal i věkové určení, jeho koncept může sloužit k základnímu zhodnocení řečové úrovně:

1. „*období pragmatizace, přibližně do konce 1. roku života*,
2. *období sémantizace, první až druhý rok života*,
3. *období lexémizace, 2. – 3. rok života*,
4. *období gramatizace, 3. – 4. rok života*,
5. *období intelektualizace, po 4. roce života*“.

Název každého období nám prozrazuje, jaký proces v konkrétní fázi kulminuje. (Klenková, 2006)

Reálná řeč u dětí vzniká na základě osvojování návyků a dovedností během prvního roku života. Klenková (2006, s. 34) tyto činnosti charakterizuje jako „*předverbální a neverbální aktivity*“. „*Předverbální projevy*“, například křik nebo broukání, připravují artikulační ústrojí na mluvenou řeč. Neverbální projevy nemusí nutně připravovat na mluvenou řeč, jedná se například o zrakový kontakt.

„*Činnosti jako sání, žvýkání, polykání jen zdánlivě nesouvisí s vlastní řečí, ale teprve jejich ovládnutí umožní vývoj řečových aktivit*“. (Klenková, 2006, s. 34) Lechta (in Klenková, 2006) uvádí, že dokud se dítě nenaučí ovládat pohyby ke žvýkání, nezačne používat čelist k verbálním účelům.

Za první projev novorozence je považován křik, tedy reflex, který je způsoben excitací dýchacích orgánů. Novorozenec se musí vyrovnat se změnou způsobu respirace, kdy tuto

životně důležitou funkci přebírají plíce od placenty. „*Reflexní křik nemá ze strany dítěte ještě signální význam*“. (Klenková, 2006, s. 35)

K předverbální komunikaci mezi matkou a novorozencem je řazeno především kojení, různé haptické stimuly nebo citlivé polohování.

Přibližně po uplynutí šestinedělí dochází k přeměně povahy křiku. Novorozenec pomocí křiku od této chvíle dokáže vyjádřit nelibost, získává tedy „*citové zabarvení*“. Křik vyjadřující nelibost má „*tvrdý hlasový začátek*“, při kterém dochází k prudkému rozražení hlasivek. Libé pocity s měkkým hlasovým začátkem se objevují v období mezi 2. – 3. měsíce. Hlasové projevy dítěte v tomto období nazýváme jako „*houkání nebo broukání*“. Do období broukání prostupují počátky žvatlání, které se dle Sováka (in Klenková, 2006, s. 35) od broukání odlišuje větší pestrostí zvuků, způsobené modifikací v „*utváření ústní a hltanové dutiny, tzv. rezonančních dutin*“.

Klenková (2006) rozlišuje dva druhy žvatlání:

- „*žvatlání pudové*“ tvorba tzv. „*prahlásek, prefonémů*“, nejedná se ještě o hlásky v pravém slova smyslu, zvuky vznikají pomocí sacích a polykacích pohybů,
- „*žvatlání napodobivé*“ se objevuje v období od 6. – 8. měsíce, snaha dítěte napodobit hlásky rodného jazyka pomocí „*vědomé sluchové a zrakové kontroly*“. Nedílnou součástí v tomto období je pro dítě „*využívání modulačních faktorů řeči*“, tedy pomocí melodie, rytmu řeči, výšky atd.

Kutálková (2005) upozorňuje na fakt, že v této době by se mělo vyvarovat především šišlání, jelikož dítě velmi dobře absorbuje a napodobuje naši mluvu, tudíž můžeme nechtěně zakořenit nějakou řečovou vadu. Na období napodobivého žvatlání okolo 10. měsíce věku navazuje „*stadium rozumění řeči*“. Dítě v tomto období ještě nerozumí významu slyšených slov, vytváří si spojení mezi slovem a určitou mnohokrát se vyskytující situací. „*Jeho rozumění se projevuje motorickou reakcí*“.

Období, které se nazývá „*vlastní vývoj řeči*“ má počátek přibližně okolo prvních narozenin dítěte. Toto období se dělí na čtyři stádia:

- „*stadium emocionálně-volní*“ - první opravdové verbální vyjádření prostřednictvím „*jednoslovných vět*“, které nesou celkový smysl věty, slovo označuje určitý předmět, či jedince. Seeman (in Klenková, 2006) uvádí, že do tohoto období prostupuje ještě stále žvatlání, především v době před zahájením spánku. Hlavním způsobem

komunikace zůstávají „*neverbální a předverbální*“ prostředky. Klenková (2006, s. 36) o tomto stádiu hovoří jako o „*egocentrickém stádiu vývoje řeči*“. Důležitým mezníkem je zde pro dítě „*objevení mluvení jako činnosti*“.

- V „*asociačně-reprodukčním stádiu*“ dle Sováka (in Klenková, 2006, s. 36) získávají slova „*pojmenovací funkci*“. „*Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace. Jde o přenášení (transfer) označení na jevy analogické*“. Vyjadřování je vždy spojeno s konkrétními věcmi a je tedy na tzv. „*prvosignální úrovni*“. V rozmezí od 2. – 3. roku dochází k intenzivnímu nárůstu sdělení informací prostřednictvím řeči.
- „*Stádia logických pojmů*“ dítě dosahuje přibližně okolo 3. roku života, v této fázi dochází k postupnému zobecňování pojmů, díky schopnosti abstrakce. Klíčový jev tohoto stádia Sovák spatřuje v „*začátku přechodu z první do druhé signální soustavy*“. Okolo 3. roku věku dochází u dětí kvůli „*náročným myšlenkovým operacím*“ k nesnázím v oblasti produkce řeči, charakteristickým jevem je vícenásobné používání hlásek či slabik.
- „*Stádia intelektualizace řeči*“ dítě dosahuje v období 3. až 4. roku. „*Vyjadřování myšlenek probíhá obsahově i formálně s dostatečnou přesností*“. Během této etapy, která se vyvíjí až do dospělosti, dochází k množstevnímu nárůstu a zkvalitnění slovní zásoby.

Kutálková (2005) upozorňuje na možnost, že vývoj někdy nemusí probíhat přesně dle předpisu, především u chlapců může dojít k rozvoji řeči v pozdějším věku. Pokud ovšem nedojde k dostatečnému rozvoji řeči do 3. roku dítěte, hovoříme o této situaci, jako o „*fyziologické nemluvnosti*“, je zapotřebí tuto situaci řešit s odborníkem.

Ve věku tří let může docházet k dalším vývojovým obtížím, Kutálková (2005) uvádí např. koktavost. Dítě si do této doby osvojilo spoustu slov, rádo by se o ně podělilo, ale v určitém momentu si nedokáže vhodný pojem hned vybavit, což ho překvapí. Výsledkem je potom zkomolené slovo, několikanásobné zopakování první slabiky, či nevhodně použité slovo. V takovémto případě je potřeba využívat „*vhodných výchovných postupů a kritické období překlenout*“.



Obr. 2 Růst slovní zásoby během prvních tří let života dítěte (Průcha, 2011, s. 49)

V oblasti slovní zásoby Kutálková (2005) rozlišuje „*pasivní slovní zásobu*“, kam zařazuje slova, kterým dítě sice rozumí, ale aktivně je nepoužívá ve své mluvě a „*aktivní slovní zásobu*“, do které spadají slova, která dítě aktivně užívá. Aby si dítě zapamatovalo nové slovo, je potřeba aby ho několikrát uslyšelo, významným faktorem pro zapamatování, je „*situace a citový doprovod slova*“.

Rozvoj slovní zásoby během prvních třech let neprobíhá rovnoměrně. Jak ukazuje graf na obrázku č. 2. mezi druhým a třetím rokem dochází k exponenciálnímu růstu slovní zásoby. Hranice ukončení vývoje řeči je ve věku pěti až šesti let (Jedlička, 2003).

1.2.1 Podmínky správného vývoje řeči

„*Vznik a vývoj řeči u člověka je složitý proces, který je multifaktoriálně ovlivněn*“. Faktory, které tento proces ovlivňují, mají vnější i vnitřní povahu. (Bytešnicková, 2012, s. 20)

„*Do podmínek, které zajišťují správný vývoj řeči, patří:*

- *nepoškozená centrální nervová soustava,*
- *normální intelekt,*
- *normální sluch,*
- *vrozená míra nadání pro jazyk,*
- *adekvátní sociální prostředí (otázka stimulace k řeči)*“. (Jedlička, 2003, s. 90)

Bytešnicková (2012, s. 21) k předchozímu výčtu přidává ještě dva faktory:

- „úroveň motorických schopností“,
- „úroveň zrakové percepcie“.

Centrální nervová soustava s mozkem v hlavní roli má nezastupitelnou funkci ve vývoji řeči. (Bytešníková, 2012) Novák (in Bytešníková, 2012, s. 21) uvádí, že mozek řídí „*motorické funkce a zpracovává senzorické informace*“. Důležitou funkci zde hrají i dostředivé a odstředivé dráhy, jejichž úkolem je přesunout informace do příslušného orgánu. Lejska (in Bytešníková, 2012, s. 21) rozděluje vývoj (z pohledu mozkového učení) na dvě období:

- „*obligatorní*“ – období do pěti let, informace zapamatované v tomto období není třeba reprodukovat, využíváme je velmi často, zapamatování probíhá bezděčně,
- „*fakultativní*“ – trvá do konce života, nutností je vědomá snaha k náležitému zapamatování.

Myšlení má k řeči velmi blízko, v průběhu vývoje dochází k překřížení a vzájemnému ovlivnění těchto schopností. (Vygotskij, 2004) Úroveň inteligence, která je do jisté míry dána geneticky, má také svůj podíl na vznik a rozvoj řeči. Čačka (in Bytešníková, 2012, s. 21-22) charakterizuje inteligenci jako „*schopnost samostatně a kvalitně řešit různé problémy a situace*“. Tato schopnost se prostřednictvím učení a zkušenostmi vyvíjí.

Dalším faktorem ovlivňující vývoj řeči je „*úroveň motorických schopností*“. Bez správného procesu tvorby podmíněných pohybových reflexů mluvidel začínajícího v motorické zóně mozkové kůry by nebylo možné označit řečové orgány za zcela funkční. Nedostatky v této oblasti ústí ve špatnou koordinaci pohybů přesných řečových svalů a tedy nedokonalou výslovnost hlásek.

Nezastupitelným faktorem ovlivňující řeč je „*sluchová percepcie*“, ta má své kořeny již v prenatálním vývoji. (Bytešníková, 2012). „*Sluchové reakce, patří k prvním, kterými novorozenec reaguje na okolní svět*“. (Lechta, 2002, s. 25) Díky sluchu získává jedinec nadpoloviční většinu všech informací z okolí. Lejska (in Bytešníková, 2012) uvádí, že řeč díky sluchu nejen „*vnímáme ale i realizujeme*“. Pokud dojde k poruše v „*receptivní oblasti*“, zapříčiní to problémy v příjmu informací a samovolné vytváření řeči. Narušení „*expresivní oblasti*“ zapříčiňuje neschopnost „*kontroly vlastního projevu*“, tím pádem často dochází například k poklesu v oblasti melodie řeči. (Bytešníková, 2012, s. 22)

Dalším smyslovým analyzátozem, ovlivňující vývoj řeči je zrak. Bytešníková (2012, s. 23) upozorňuje, že důležitost zrakového analyzátozu v oblasti řečového vývoje je často podceňována. Avšak zrak má hned dva důležité aspekty pro rozvoj řeči:

1. „zrakové podněty dítě provokují k vokalizaci“,
2. „prostřednictvím zrakového vnímání odezírá pohyby mluvidel a mimických pohybů osob ve svém okolí“.

Kromě vnitřních aspektů, které se podílejí na rozvoji řeči, existují i aspekty vnější povahy, kam se zařazují „vlivy sociálního prostředí a vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk“. (Bytešníková, 2012, s. 23)

Pro kvalitní rozvoj řeči je dle Bytešníkové (2012) zapotřebí uspokojivé množství i kvalita hodnotných „verbálních podnětů“, zároveň je zapotřebí dávat pozor na přehlcování dětí, protože v tomto věku vede k vyčerpání a snížení soustředěnosti.

Hlavním a primárním socializačním činitelem je rodina, z počátku především matka. Průcha (2011, s. 146) uvádí další faktory rodinného prostředí, jež ovlivňují ontogenezi dětské řeči. Zmiňuje, zda je dítě vychovááno v „úplné či neúplné rodině“, dalším parametrem je přítomnost sourozence, „socioekonomické postavení a profese rodičů“. Posledním a dle Průchy nejdůležitějším faktorem je „úroveň vzdělání rodičů, především matky“.

V neposlední řadě má svůj podíl na rozvoj řeči dědičná predispozice. (Bytešníková, 2012) Je obecně známo, že dívky mají pro jazyk větší nadání než chlapci.

2 Bilingvismus

Následující kapitola čtenáře seznámí s fenoménem bilingvismus, také přiblíží problematiku vnímání bilingvismu v minulosti a v současnosti. S tím souvisí i pozitiva a negativa dvojjazyčné výchovy z pohledu různých autorů. Část této kapitoly je věnována i vývoji řeči u bilingvních dětí, který má odlišné rysy než je jazykový vývoj dětí monolingvních. V poslední řadě se dotkneme i různých metod výchovy bilingvních dětí.

2.1 Charakteristika bilingvismus

Definicí objasňujících pojem bilingvismus (dvojjazyčnost) existuje velká řada, což může způsobit chybné porozumění tohoto pojmu. Často je bilingvismus užíván nejen jako synonymum pro dvojjazyčnost, ale i vícejazyčnost. „*Přesnějším ekvivalentem pro vícejazyčnost je multilingvismus*“, tedy slovo nadřazené dvojjazyčnosti. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

Štefánik (in Kropáčová, 2006, s. 21) je jeden z těch autorů, jež pod pojmem bilingvismus rozumí i vícejazyčnost. Bilingvismus charakterizuje, jako „*schopnost alternativního používání dvou (nebo více) jazyků pro komunikaci s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se tato komunikace uskutečňuje, charakterizuje jazykové vědomí jedince*“.

Definice popisující bilingvismus z neširšího pohledu říká, že, „*bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*“. (Macnamary in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 27) Toto pojetí tedy pokládá každého jedince s určitou znalostí nějakého cizího jazyka za bilingvního.

Mnohem přísněji charakterizuje bilingvismus Bloomfield. (in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011) Za bilingvního jedince pokládá pouze takového jedince, který oba jazyky ovládá „*na úrovni rodilého mluvčího*“. Ovšem stejně hodnotné ovládání obou jazyků je velmi unikátní.

Definici, která zohledňuje především časové hledisko, sestavil Mackey. (in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011) O bilingvistu hovoří tehdy, když jedna osoba dokáže střídavě uplatňovat dva a více jazyků.

2.1.1 Dělení bilingvismu

Pod pojmem bilingvismus je možné si představit „*individuální bilingvismus*“. Zde se jedná se o jedince nebo rodinu, která disponuje ještě jiným jazykem, než ten, pomocí kterého komunikuje okolní společnost. Druhým základním typem je „*společenský bilingvismus - diglosie*“, charakterizující užívání dvou jazyků, limitované územím. Často se jedním jazykem hovoří v rodině a druhým například v práci nebo ve škole. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011) Stejně dělí bilingvismus i autoři jako Štefánik, Černý nebo Jelínek. (Kropáčová, 2006)

Dle míry, jak je uživatel schopen jazyk zvládat, se bilingvismus dělí na:

- „*receptivní bilingvismus*“, kdy se jedná o znalost v oblasti porozumění, příjmu informací, jedná se o tzv. pasivní znalost,
- „*produktivní bilingvismus*“, kdy se jedná o tzv. aktivní znalost, zahrnující i orientaci v různých nářečích. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

Pro bilingvní vzdělávání je dle Morgensternové, Šulové a Schöll (2011) důležité i rozlišení bilingvismu z pohledu realizace jazyků na:

- „*základní personální komunikativní dovednosti*,
- *kognitivní/akademickou znalost jazyka*“.

Dle způsobu nabytí jazyka se bilingvismus potom dělí na:

- „*přirozený neboli primární bilingvismus*“, ke kterému dochází v domově,
- „*umělý neboli sekundární*“, probíhající ve vzdělávacích institucích.

Tento způsob dělení uvádí pod jinými názvy, ovšem se stejným obsahem, i Průcha (2011). „*Přirozený bilingvismus*“ nazývá jako „*spontánní bilingvismus*“ a „*bilingvismus umělý*“ nahrazuje termínem „*záměrně získaný bilingvismus*“.

Dle věku nabývání jazyka je bilingvismus dělen na:

- „*simultánní neboli souběžný bilingvismus*“, kdy se dítě již od začátku jazyky učí paralelně,
- „*sukcesivní neboli následný bilingvismus*“, při němž se druhý jazyk zařazuje až po částečném osvojení jazyka prvního (s následujícím dělením na bilingvismus „*raný a pozdní*“).

Průcha (2011) k předchozímu výčtu přidává ještě třetí typ nazývaný jako „*podřízený bilingvismus*“. Ten je charakteristický pro menšiny (děti se musí s počátkem školní docházky začít učit nový jazyk, kterým se na škole vyučuje).

Při pohledu na bilingvismus následný či podřízený je potřeba nově naučené jazyky nějakým způsobem označovat. Setkat se v tuto chvíli můžeme s pojmem druhý jazyk. Ten však nemusí být v kontextu bilingvismu chápáného jako mnohojazyčnost dobře vypovídající, neboť může uživatele navádět na myšlenku pouhé dvojjazyčnosti řečníka. Lepší je pro tyto účely používat pojmy „cizí jazyk, cílový jazyk, nebo, jak uvádí Cook (2010), termín „nový jazyk“⁴.

Na podobném principu uvádí Kropáčová (2006) dělení bilingvismu dle věku osvojení následovně:

- „*infantní bilingvismus*“, kdy osvojení probíhá již od příchodu na svět,
- „*dětský bilingvismus*“ či tzv. „*sukcesivní bilingvismus*“,
- „*adolescentní bilingvismus*“ u dospívajících dětí,
- „*dospělý bilingvismus*“ u dospělých jedinců.

První dva typy jsou považovány z pohledu kvalitního osvojení za nevhodnější. Kropáčová (2006) uvádí jako nevhodnější období pro naučení jazyka 5. – 6. rok života jedince. Horní hranici pro osvojení druhého jazyka tak, aby se vyrovnal jazyku prvnímu, je do období dosažení 11 let věku.

Důležitý je také vztah a harmonie mezi jednotlivými osvojenými či osvojovanými jazyky. V tomto směru se dělí bilingvismu na vzácný „*vyvážený bilingvismus*“, kdy jedinec ovládá oba jazyky na stejné úrovni, a „*dominantní bilingvismus*“, který převládá u většiny jedinců a znamená, že jeden z jazyků je dokonalejší a daní jedinci jej využívají zběhleji, rutinněji. (Petersen a další in Yip, 2009)

Užitečné je také podívat se na to, jakým způsobem dochází ke vzniku bilingvních jedinců, případně skupin.⁵ Toto může napomoci pochopení souvislostí mezi pojmy a také kategorizovat výše uvedené dělení. (Cook, 2010)

⁴ V originálním anglickém textu označeno jako second, foreign, target a new language

⁵ Skupinou je myšlena rodina, případně menšina ve společnosti v nedávné imigrovaná. Mimo toto dělení by mohlo být pojednáno také o vzniku bilingvních/multilingvních společností a států, mezi něž lze řadit například Belgie či Švýcarsko. Nicméně toto je již za hranicemi této práce.

2.1.2 Dopady bilingvismu na jedince

V minulosti existoval názor z pohledu vědců, že bilingvismus má škodlivý vliv na myšlení. K tomuto stanovisku došli na základě testů inteligence, ve kterých bilingvní děti dopadly hůře než děti monolingvní, a to především v oblasti „*verbální inteligence*“. (Morgensternová, 2011) Prováděné výzkumy měly však hned několik nedostatků, které uvádí Morgensternová (2011, s. 34):

- „*Problém s vymezením pojmu inteligence*“, který vyvěrá z určité kulturní podmíněnosti;
- „*Problém s jazykem testování*“ a nejasností v tom, zda brát při testování v potaz pouze silnější jazyk, nebo oba;
- „*Problém nedostatečného statistického zpracování*“, kdy bylo prokázáno, že jednoduché matematické metody a pouhé zprůměrování nestačí k relevantním závěrům;
- „*Problém testovaného vzorku*“, kdy nebylo vždy jednoznačně určeno, koho považovat za bilingvního jedince;
- „*Problém se zevšeobecněním výsledků*“ vyvěrající z faktu, že výzkumy byly z velké části realizované pouze v USA a pouze u jedné věkové skupiny a následně došlo k aplikaci na všechny jedince s bilingvismem;
- „*Opomíjení dalších proměnných*“, kdy nebyl brán zřetel především na sociální prostředí dítěte;
- „*Problematika kontrolní monolingvní skupiny*“ v nichž nebyla zajištěna stejnorodost s primární skupinou a obsahovala jedince různého věku, postavení, vzdělání atd.

Tento negativní pohled byl v pozdější době odmítnut a došlo naopak k přechodu na vyzdvihování pozitiv bilingvismu. Pokud si dítě jazyk osvojuje spontánním způsobem, nejsou žádné výzkumy, které by potvrdzovaly nějaký negativní dopad bilingvismu. Právě naopak, děti osvojující si jazyk spontánně prokazují mnohdy lepší schopnosti v oblasti kognitivního vzdělávání. (Šatava in Průcha, 2011)

Meisel (in Průcha, 2011) uvádí, že pochybnosti o bilingvismu ve smyslu negativního dopadu na dítě jsou pouze předsudky. Vznik těchto předsudků může být způsoben i počátečním opožděním jazyka, jelikož bilingvní děti většinou začínají mluvit až po druhém roce života. Možná rizika způsobená bilingvismem popisuje Šulová. (in Průcha, 2011) Negativní dopad na dítě má přílišný nátlak okolí, ale také to, jaký má dítě k jazyku tím pádem kultuře vztah a pohled.

Harding-Eschová a Riley (in Průcha, 2011) uvádějí možnost, že dítě odmítá mluvit nějakým jazykem, například ze studu. Autoři v tomto případě doporučují přechod na tzv. „*receptivní bilingvismus*“. Dítě jazyku rozumí, aktivně ho však neužívá.

Kropáčová (2006) jmenuje ze svého pohledu výhody a nevýhody bilingvismu. Za výhody považuje:

- Přirozené osvojování dvou jazyků je pro dítě jednodušší, než učení se druhému jazyku až během školní docházky, dále také snadnější osvojení dalších jazyků v rámci vzdělávání.
- Bilingvní dítě lépe a dříve chápe významovou a zvukovou stránku slov.
- Mnohem dříve a větší senzibilita pro sémantickou oblast slov (až o 2-3 roky) u bilingvních dětí.
- Dvojjazyčné dítě dříve chápe vztahy mezi symbolem a významem tohoto symbolu, dále také vědomě porovnávají a zkoumají jazyky.
- Jak již bylo uvedeno, bilingvismus působí výhodně při kognitivním a inteligenčním vývoji.
- Bilingvní dítě je vynalézavější, má pružnější myšlení a strukturovanou inteligenci.
- Bilingvní dítě má lepší výsledky při testování „*neverbálního a divergentního myšlení*“.
- Ke svým spolužákům jsou bilingvní děti otevřenější a pro výuku mají větší motivaci.
- K lidem, kteří mluví jiným jazykem, než oni mají větší pochopení.
- Bilingvní děti jsou mnohem flexibilnější pro vstup do více kultur a mají možnost mnohem širšího kulturního vyžití, co se čtení týče například.
- Bilingvní děti jsou obdařeny mnohem kvalitnější schopností převyprávění situací, jež prožily.
- Určitý obdiv dospělých jedinců.

Nevýhody bilingvismu nejen z pohledu autorky:

- Jisté obtíže v jazykovém vývoji bilingvních dětí (např. limitovaná slovní zásoba, jiný slovosled, koktavost, chybný pravopis či výslovnost), kategorické odmítání užívat nějaký jazyk. (Triarchi-Herrmann in Kropáčová, 2006)
- Hrozba v podobě vzniku interference, míchání jazyků nebo retardace ve vývoji oproti stejně starým dětem.

- Nedostatky v jazyce můžou způsobit špatné zařazení do společnosti díky problémům v oblasti komunikace.
- Může se objevit nezáměr o učení jazyka ze strany dětí.
- Pokud bilingvní jedinec disponuje nižším stupněm inteligence, bilingvní výchova pro něj může mít negativní dopad ve smyslu přetěžování. Tyto děti se většinou naučí dobře pouze jeden jazyk a druhý jen v nejnětější minimální míře.
- Bilingvní děti mohou zasáhnout jisté existencionální otázky (zda mají vlast, identitu apod.).
- Bilingvní děti mohou být zesměšňovány ostatními dětmi.

Odborníci se v otázce výhod a nevýhod bilingvismu často rozcházejí. Kropáčová (2006) však zastává názor, že záleží na jedincově „*inteligenci jako takové a jak se s ní vyrovná*“. Jako zajímavost autorka uvádí určitý protipól, který existuje v problematice nahlížení na bilingvismus. Někteří ho obdivují a chápou ho jako výjimečnou schopnost. Druzí mají na bilingvismus předsudky a někteří se dokonce snižují až k vysmívání.

2.2 Vývoj řeči bilingvních dětí

Vývoj řeči u bilingvních dětí má společné rysy s vývojem řeči u dětí monolingvních. Ve vhodné fázi se bilingvní dítě učí dva jazyky, stejně tak jako dítě monolingvní jeden jazyk. Do překážek, které se objevují v bilingvním vývoji jazyka, řadíme nutnost rozlišení obou jazyků, postupné oddělení a následně vytvoření si určitého vztahu k oběma těmto jazykovým systémům, tedy i dvěma odlišným jazykovým společnostem a kulturám. Délka trvání tohoto procesu je velmi individuální a záleží na mnoha faktorech, o kterých bude pojednáno na konci této podkapitoly. (Kropáčová, 2006)

Saunders (in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011) vývoj jazyka dělí do tří fází:

1. stadium vymezuje od „*objevení řečových aktivit dítětem do dvou let*“. Asi do 18. měsíce dochází k vyjadřování dítětem pomocí především „*izolovaných slov*“, osmnáctiměsíční dítě začíná komunikovat pomocí „*dvouslovních asociací*“. Soubor slovní zásoby dítěte v tomto období je v případě bilingvismu obou jazykům společný. Tzn., že dítě má svůj jeden jazykový systém a výrazy z obou jazyků používá jako synonyma. Svobodný výběr slova jakéhokoliv jazyka dítětem, je nazýván jako „*indeterminované kódování*“. Dalším překážkou je to, že aktivní slovní zásoba je limitující. Obecně, pokud dítě nějaké slovo vyřkne v jednom jazyce,

nedokáže najít pro stejné slovo výraz v jazyce druhém. Tento fakt může způsobit u rodičů jisté znepokojení, že dítě nedokáže mluvit správně ani jedním jazykem. Jedná se však o přirozený jev.

2. Stadium počíná druhým rokem života dítěte. U dítěte je zaznamenán v obou jazycích nárůst aktivní slovní zásoby a také určitá diferenciací používání jazyků dle komunikačního partnera. Nadále dochází k jistému prolínání určitých elementů náležících oběma jazykům. V některých případech děti mohou při popisu jistého předmětu použít dva výrazy současně, tedy z obou jazyků. Tato okolnost svědčí o tom, že dítě si v tomto věku již uvědomuje přítomnost dvou jazyků, ale není si jistý, který má v konkrétní situaci použít. I když si dítě v průběhu tohoto stádia již dokázalo uvědomit existenci dvou jazyků a rozlišuje tedy dva slovníky, schopnost přizpůsobovat se gramatickým pravidlům obou jazykům ještě není dokonalá.
3. Stadium, kdy dítě přesně odlišuje oba jazyky, a to jak jejich slovní zásobu, tak i gramatická pravidla. Incidence prolínání jazyků v řeči je v tomto období pouze výjimečná. Dítě v tomto období je již schopno předpokládat jazyk, v němž s ním rodič bude komunikovat (v případě rozdílných jazyků rodičů). Aby se dítě dostalo do toho stupně, je zapotřebí dostatečného času. Saunders rozlišuje tři faktory, které se podílejí se na tomto přerodu:

- „osobnost dítěte a jeho schopnosti“,
- „postoj rodičů“,
- „doba působení každého jazyka“.

„Diferenciací jazyka podle partnera rozhovoru se objevuje až kolem čtvrtého roku, kdy již dítě rozlišuje jazyky od sebe jako takové, i když se vyskytuje ještě mnoho interferenčních jevů“. Pro snadnější orientaci v jazycích může být dítěti nápomocno tzv. „*Grammontovo pravidlo – jedna osoba, jeden jazyk*“. Zároveň je důležité, aby rodiče s dítětem hovořili jazykem, který výborně ovládají a dokáží v něm komunikovat jak v rozumové, tak i v emoční úrovni. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 43)

„Do 90. let 20. století byla všeobecně přijímána teorie tří vývojových fází u bilingvního dítěte“. (Volterra, Taeschner, cit. Podle Harding-Esch, Riley in Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011 s. 43)

V prvním vývojovém stadiu dítě užívá oba jazyky jako jeden slovníkový soubor. V tomto stádiu dítěti stačí jazyk vnímat jen od jednoho z rodičů.

Druhé vývojové stadium zahrnuje období vzniku dvou různých slovníkových souborů, s využitím „jednotných syntaktických pravidel“ pro oba jazyky. Typická je potřeba dalších sociálních kontaktů a v některých případech můžou v tomto období děti začít slabší jazyk zavrňovat.

V rámci třetího vývojového stádia si děti začínají formovat dva systémy, jak po stránce gramatické tak i lingvistické. V tomto období si dítě začíná plně uvědomovat význam jazyka jako cestu k dorozumění se.

Tento typ schématu popisující vývoj jazyka je však již překonán. Nejnovější výzkumy poukazují na fakt, že již velmi malé děti dokáží rozlišovat mezi oběma jazyky. (Bosch, Sebastián-Gallés in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Důvod, proč dochází k míšení jazyků, popsal De Houwer. (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Problém spatřuje v nedostatečné slovní zásobě, tím pádem si dítě musí vypomáhat slovy z jazyka druhého.

Bilingvní děti mají sice menší slovní zásobu v obou jazycích než děti, které jsou monolingvní, pokud je ovšem sečtena slovní zásoba z obou jazyků, bude slovní zásoba bilingvních dětí převažovat. (Chilla, Rotweiler, Babur in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011)

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, jazykový vývoj u dětí je velmi individuální. Toto pravidlo platí ještě ve větší míře právě u bilingvních dětí. Tato informace je uváděna především kvůli rodičům, kterým se jazykový vývoj nemusí zdát dle představ, a dvojjazyčnou výchovu chtějí raději odložit. Při hledání odpovědí u různých odborníků, kteří nemusejí být v oblasti problematiky bilingvismu dostatečně znalí, může dojít k podání chybných závěrů a zrazování rodičů od dvojjazyčné výchovy.

Pro vývoj bilingvismu je typické, že jeden jazyk je silnější, vyvinutější, druhý je naopak slabší s možnou změnou během života. (Tracy, Gawlitzek – Maiwald in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011)

Pro vznik nějakého problému v oblasti řečového vývoje u bilingvních dětí, není příčinou dvojjazyčnost (vícejazyčnost), nýbrž jiné důvody. (Chilla, Rotwaeiler, Babur in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Do příčin se řadí obecná porucha řečového vývoje a nedostatečně podnětné či nekvalitní jazykové a sociální prostředí dítěte.

Souhrn faktorů ovlivňujících úspěšnost bilingvní výchovy vytvořil Tokuhama-Espinoza. (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) Autor do výčtu řadí:

- správné naplánování a zužitkování příznivých věkových období dítěte,
- jazykové nadání dítěte,
- motivace,
- způsoby a postupy, jak dosáhnout cíle,
- ustálenost,
- dostatečné množství šancí pro dítě a podporu okolí,
- vztah dítěte k oběma jazykům,
- pořadí, ve kterém je dítě narozeno,
- pohlaví dítěte,
- laterálita.

Kropáčová (2006) zdůrazňuje fakt, že ke správnému osvojení výslovnosti, která má povahu rodilého mluvčí, může dojít pouze v dětství. Vysvětlení tohoto spatřuje v opakování zvuků pomocí broukání, které dítě v tomto období vsřebává. Dítě má v tomto období schopnost imitovat jakýkoliv jazyk. Neslyšené zvuky dítě vypouští a v pozdější době je návrat k dalšímu jazyku složitý, co se týče perfektní výslovnosti.

Věk dítěte pro osvojování jazyku patří mezi významné faktory. Jelínek (in Kropáčová, 2006) vymezuje pojem tzv. „*vpečetovací období*“, 5. - 6. rok dítěte. Jedná se o dobu, která je nejvhodnější a nejplodnější pro přirozené osvojování jazyků. Některé výzkumy uvádějí období do začátku 11. roku dítěte pro přirozené osvojení jazyka.

Bernstein (in Kropáčová, 2006, s. 40) zformoval dva typy kódů, které mají různý dopad na osvojování jazyka u dětí. Za „*rozvinutý kód*“ označuje případ, kdy rodiče užívají jazyk na „*vyšší úrovni*“ a poskytují dostatečně podnětné prostředí pro děti např. pomocí četby. Druhým pólem je pak „*omezený kód*“, kdy se vyskytuje omezená jazyková schopnost rodičů, pasivní přístup k dětem, např. z důvodu nedostatku času.

Problematikou ovlivňování dvou jazykových systémů navzájem se zabývá Kropáčová. (2006, s. 42) Autorka popisuje tři možné způsoby ovlivňování:

1. „*interference, což znamená přenos hlásek nebo slov, pravidel či struktur z jednoho jazyka do druhého*“. Ve většině případů zde dochází k ovlivňování slabšího jazyka silnějším. Často k tomuto jevu dochází vlivem podobnosti jazyků.

2. „Přepínání kódů, které je popisováno jako situace, kdy dvojjazyčný mluvčí přechází z jednoho jazyka do druhého v rámci výrazu, věty nebo promluvy.“ Tento typu jazykového ovlivňování nelze chápat jako míchání jazyků. V promluvě je posluchač totiž schopen rozlišit části patřičných jazyků. Prozodické faktory řeči odpovídají přítomnému jazyku.

3. „Míchání kódů, kdy se výrazy nebo jejich části přizpůsobují tvarově i zvukově pro použití v druhém jazyce“. Ve většině případů se jedná o vložení jednoho výrazu z druhého jazyka do věty. Vlivem tohoto vložení dochází k jistému narušení řeči, po stránce plynulosti.

Kropáčová (2006) popisuje v posledních dvou typech ovlivňování určitou rozporuplnost mezi laiky, považující tento jev za nedostatečně uspokojivé zvládnutí jazyků a odborníky, chápající tento jev, jako „*vysoký komunikativní výkon*“.

Je potřeba také upozornit na dva pozorované jevy mající vliv na paralelní osvojování jazyků, a to „*gramatický překryv*“⁶, který může usnadnit orientaci v jazycích, které se jedinec učí, a nejasnost „*vstupních signálů*“⁷, který naopak působí přesně opačným způsobem. (Yip, Matthews, 2007)

V neposlední řadě je důležité zmínit, že neexistují výzkumy, jež by potvrzovaly, že vlivem dvojjazyčné výchovy dochází ke vzniku poruch řeči. Zajímavost, koktavost dětí nebo agramatismus jsou v určitém věku u bilingvních dětí běžným jevem. Pokud tento stav přetrvává, příčinou mohou být další faktory. Triarchi-Herrmannová (in Kropáčová, s. 45, 2006) jmenují několik faktorů, dle nich se jedná např. o „*dědičnou dispozici, různé organické nebo psychosociální faktory či psychickou zátěž v rodině*“. Kropáčová doporučuje poskytnutí dostatečného prostoru pro vyjádření dítěte a rozhodně odmítá vyvíjení tlaku na dítě, jež by mohlo zapříčinit další problémy.

2.3 Specifika výchovy bilingvních dětí

Za bilingvní rodinu většina autorů považuje „*lingvisticky smíšené rodiny*“ nebo monoligvní rodinu, která žije ve společnosti, hovořící odlišným jazykem. Harding-Esch, Riley (in Morgensternová, 2011) jmenuje různé typy dvojjazyčných rodin:

⁶ Shoda určitých gramatických pravidel u obou jazyků

⁷ Je dáno především jazykovým citem, kterým disponuje přirozeně rodilý mluvčí

1. Jeden z rodičů mluví na dítě jazykem, který je i jazykem majoritní společnosti, druhý z rodičů hovoří na dítě druhým jazykem.

2. Oba rodiče s dítětem hovoří nedominantním jazykem, i když jeden z rodičů ovládá jazyk okolní společnosti. Dominantnímu jazyku se dítě učí většinou ve školce.

3. Rodiče mluví s dítětem svým jazykem, který je jiný než jazyk společnosti.

4. Každý rodič má svůj mateřský jazyk (jiný než jazyk společnosti), kterým na dítě hovoří. Jedná se trilingvní rodinu.

5. Tzv. „*intencionální bilingvismus*“ - oba rodiče užívají jazyka okolní společnosti a navíc jeden z rodičů mluví s dítětem dalším jazykem, který není jeho mateřským jazykem

Romaine (in Morgensternová, 2011) k předchozímu výčtu přidává ještě jednu možnost:

6. Rodiče hovoří s dítětem oběma jazyky, u tohoto typu dochází často k míchání a střídání kódů.

Pokud každý rodič mluví jiným jazykem, je důležité, aby druhému jazyku alespoň rozuměl. (Mahlstedt, in Morgensternová, 2011) Metod pro bilingvní výchovu existuje více druhů, pro bilingvismus je stěžejní dodržování zvolené strategie. Jedině při svědomitém dodržování předem dohodnutých postupů a pravidel si totiž dítě dokáže vytvořit dva oddělené jazykové systémy.

Burkhardt Montanari (in Morgensternová, 2011) uvádí přehled těchto možných strategií:

- „*Jedna osoba – jeden jazyk*“ jako nejužívanější metodu zahrnující tzv. Grammontovo pravidlo, že každý z rodičů mluví s dítětem výhradně svým jazykem;
- „*Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti*“ kdy se praktikuje pravidlo, že jedním jazykem rodiče k dítěti hovoří v domácím prostředí, druhým jazykem v okolní společnosti;
- „*Volba jazyka podle situace*“, při níž rodiče přepínají jazyk při určité změně místa, času nebo tématu. Příkladem může být, že matka mluví k dětem přes týden jedním jazykem, ale o víkendu, když je doma přítomný i otec, hovoří jazykem druhým;
- „*Určující je první věta*“, která určuje jazyk následné komunikace. Pro dítě je rozhodující, jakým jazykem na něj rodič promluví. Ono následně odpoví jazykem stejným.

Tyto vzorce užívání jazyků se můžou v průběhu života měnit. Pokud se tak děje z přirozených důvodů (např. narození sourozence) a dbáme na psychický a emoční vývoj dítěte lze postupně přejít na jiný vzorec. Na vývoj bilingvních dětí má vliv i sociální zázemí, sociální společnost.

Faktory, které ovlivňují zvládnutí bilingvní výchovy, popisuje Mahlsted (in Morgensternová, 2011):

- Zvolená metoda pro bilingvní výchovu;
- Rovnoměrné působení jazyků obou rodičů, především z hlediska času;
- Jakou má vážnost jazyk menšiny ve většinové společnosti;
- Postoj k vlastnímu jazyku a s ním spojený vztah ke kultuře a zemi, také postoj k jazyku partnera;
- To, jak se rodiče dívají na bilingvismus, jak je ovlivňuje odborné a laické okolí;
- Spolupráce a společné rozhodnutí rodičů na dvojjazyčné výchově.

3 Narušená komunikační schopnost

Poslední teoretická kapitola seznámí čtenáře s oblastí NKS (narušená komunikační schopnost). NKS se dělí do deseti okruhů, v práci jsou však rozpracovány pouze vybrané okruhy. Výběr byl určen incidencí výskytu typů NKS u oslovených respondentů. Konkrétně se bude jednat o vývojovou dysfázii, elektivní mutismus a koktavost.

3.1 Vymezení NKS

Termín NKS nahradil dřívější výrazy, „*vada řeči a porucha řeči*“. (Peutelschmiedová, 2005, s. 129) Dle Klenkové (2006, s. 53) je vymezení NKS a stanovení hranice, která určuje, zda se už jedná o narušení či nikoliv, velmi složité. Určení normy komplikuje zejména existence jistých „*jazykových zvláštností, například odlišné tempo či výslovnost*“, které je třeba při posuzování jedince zvážit. Dále je potřeba zohlednit „*jazykové prostředí a vzdělání této osoby*“.

Lechta (2003, s. 17) připouští existenci dvou možných způsobů definice NKS. Stejně jako Jedlička (2003) však za nejvhodnější považuje možnost „*vycházet z komunikačního záměru jedince*“. Druhý možný způsob definování NKS, který by mohl odpovídat „*lingvistickému pohledu*“, tedy NKS jako „*odchylka od vžitých (příp. kodifikovaných) jazykových normy v určitém jazykovém prostředí*“.

„*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“. (Lechta, 2003, s. 17)

Podobně jako Lechta i Bendová (2011, s. 16) charakterizuje NKS, jako „*narušení jedné nebo více jazykových rovin*“, což působí v komunikaci rušivě. Autorka navíc poukazuje na fakt, že NKS můžeme u dítěte pozorovat z pohledu několika forem. Tedy „*z hlediska individuální či skupinové komunikace, dále verbální, neverbální nebo grafické formě komunikace*“.

Slovo narušení nám zde naznačuje, že stav jedince nemusí zůstat neměnný a může tedy dojít k nápravě. (Peutelschmiedová, 2005) Narušená komunikační schopnost však může působit i trvale, bez možnosti nápravy. (Bendová, 2011)

Do určitého věku dítěte jsou některé projevy považovány převážně za fyziologické. Za narušenou komunikační schopnost nelze považovat:

- „*fyziologickou neplynulost (dysfluenci)*“, ta se většinou objevuje mezi 3. a 4. rokem,
- „*fyziologický dysgramatizmus*“, tedy nedokonalost v gramatické oblasti, objevující se u dítěte do 4 let,
- „*fyziologickou dyslálii*“, zahrnující chybnou artikulaci, prohození či vynechání hlásky.

Jedlička (2003) k předchozímu výčtu přidává ještě jednu možnost, a sice „*fyziologickou nemluvnost*“, stav do prvního roku života.

Klenková (2006) poukazuje na nutnost posouzení této problematiky odborníkem, jehož úkolem je vyloučení „*například smyslové poruchy, orgánového postižení apod.*“ Pokud dojde ke zjištění, že jsou tyto oblasti jedince v pořádku, nejspíše jde o „*fyziologický jev*“. Tedy se s největší pravděpodobností jedná o „*nevyzrálост nervového systému, či neobratnost mluvicích orgánů*“.

Příčiny vzniku NKS Klenková (2006, s. 54) rozděluje z pohledu dvou hledisek:

1. „*časové hledisko*“

- *období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním*“,

2. „*lokalizační hledisko*“:

- „*genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky*“,
- „*orgánová poškození receptorů*“ zapříčiňující problémy v oblasti řečového porozumění,
- „*poškození centrální části (poruchy fatické, narušení nejvyšších řečových funkcí)*“,
- „*poškození efektorů*“ způsobuje problémy v oblasti exprese řeči,
- „*působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí může dojít např. k opožděnému vývoji řeči*“,
- „*narušení sociální interakce*“, díky níž může dojít k „*poruchám psychotické povahy*“.

Klenková (2006) dále hovoří o problematice narušení ve smyslu „úplném“ nebo „částečném“. Dále upozorňuje na fakt, že jedinec si narušení v této oblasti může být zcela vědom či nikoliv, jako je tomu v případě breptavosti⁸. Vlivem tohoto narušení může dojít k projekci do „sféry symbolických procesů (např. dysgramatismus⁹) i procesů nesymbolických (např. dyslalie¹⁰)“.

Příčina vzniku NKS může být „orgánového nebo funkčního“ původu. NKS může figurovat jako klíčové postižení, tedy mající „dominantní projev“ nebo se jedná o přidružený projev hlavního postižení, v tomto případě hovoříme o „symptomatických poruchách řeči“.(Klenková, 2006)

Lechta (2002) mezi nejběžnější symptomatické poruchy řeči uvádí „NKS u dětí s dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením, u neslyšících, nevidomých dětí atd.“.

Bendová (2011) navíc píše o možnosti narušení komunikace v oblasti příjmu řeči, produkce řeči či spolupůsobení obou zmiňovaných. NKS může být také dělena dle doby vzniku, z tohoto hlediska se dělí na „vrozenou a získanou“.

3.2 Vybrané okruhy NKS

Lechta (in Klenková, 2006 s. 55) dělí narušenou komunikační schopnost dle nejvýznamnějších symptomů do deseti základních okruhů:

1. „vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie);
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie);
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus);
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie);
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties);
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
7. narušení grafické stránky řeči;
8. symptomatické poruchy řeči;
9. poruchy hlasu;

⁸ Breptavost je „zrychlená řeč s vynecháváním hlásek a někdy i celých slabik“. (Lechta, 2002, s. 92)

⁹ Dysgramatismus je „nesprávnosti v morfoložicko-syntaktické rovině jazykového projevu“ (Jedlička, 2003, s. 24)

¹⁰ Dyslalii Lechta (2003, s. 170) charakterizuje jako „neschopnost nebo porucha používat zvukové vzory řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka“.

10. kombinované vady a poruchy řeči“.

Pro účely této práce bude dále blíže pojednáno pouze o třech vybraných okruzích, jež mají souvislost se subjekty zahrnutými do výzkumného šetření.

3.2.1 Vývojová dysfázie

V minulosti byla vývojová dysfázie odborníky pojmenovávána jako „*sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost, afemie apod.*“ (Klenková, 2006, s. 68)

Pro potřeby nynější logopedie se u nás nejčastěji využívá definice od autorů Škodové a Jedličky (2003, s. 106), kteří vývojovou dysfázií definují, jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Mikulajová a Rafajdusová (in Klenková, 2006, s. 68) do těchto podmínek řadí podnětné prostředí, patřičný rozumové schopnosti, bez přítomnosti těžkých poruch sluchu a v neposlední řadě vyloučení „*závažného neurologického nebo psychiatrického nálezu*“.

Narušení postihuje oblast porozumění i produkce řeči projevující se v různých rovinách jazyka, ovlivňující „*výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu*“. U jedinců s vývojovou dysfázií jsou často zaznamenány nedostatky v oblasti „*jemné motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti*“. Dysfázie se snadno vyčerpá, narušení ovlivňuje jeho celkový vývoj osobnosti a působí na něj nepříznivě, především v oblasti sociální. (Mikulajová a Rafajdusová in Klenková, 2006, s. 68)

Dítě s vývojovou dysfázií řeč sice slyší, ale nepřesně. Tím pádem dochází k chybné produkci jeho vlastní řeči. Potíže převládají především ve „*foneticko-fonologické realizaci hlásek, vázne syntaktické spojování slov do větných celků, vynechávání, přehazování slabik, agramatická a nesrozumitelná řeč, těžkosti ve schopnosti udržet dějovou linku, porucha krátkodobé paměti, porucha kresby atd*“. Častá je také určitá dysbalance mezi „*řečovými a neřečovými schopnostmi*“ (Klenková, 2006, s. 70)

Vznik vývojové dysfázie je zapříčiněn mnoha různými faktory, často jde o jejich kombinaci. Tyto příčiny lze rozdělit do 3 skupin „*genetické, vrozené a získané*“ (Klenková, 2006).

Klenková (2006) dále poukazuje na nutnost kolektivní spolupráce odborníků při diagnostice vývojové dysfázie. Tito odborníci se podílejí i na tzv. diferenciální diagnostice, která je také

velmi důležitá pro odlišení dysfázie od podobných NKS. Konkrétně se jedná o „*mutismus, mentální retardaci, sluchovou vadu, autismus, dyslalii atd.*“.

Vývojová dysfázie u bilingvních jedinců způsobuje problémy v oblasti výslovnosti, které zasahují do obou jazyků. Ve věku, kdy dochází k přirozenému prolínání jazyků, může tento fakt způsobit o to těžší porozumění řeči. Na druhou stranu nedostatečnou slovní zásobu by mohla částečně doplnit slovní zásoba z druhého jazyka. Za problematickou oblast je možné považovat fakt, že děti s vývojovou dysfázií mají opožděný vývoj řeči. Stejně tak i u bilingvních jedinců platí fakt, že se děti rozmluví v pozdější době, než děti monolingvní. V situaci, kdy má bilingvní jedinec vývojovou dysfázií si rodiče můžou vysvětlovat opožděný vývoj řeči bilingvní výchovou a nemusí tedy hned dojít k odhalení NKS.

3.2.2 Mutismus (konkrétně elektivní mutismus)

Pečeňák in Lechta (2003) charakterizuje mutismus jako „*ztrátu nebo nepřítomnost řečových projevů*“, přičemž se tak děje bez přítomnosti organického poškození mozku či míchy. Příčina mutismu je spatřována v psychogenním poškození centrální nervové soustavy, v oblasti vyšší nervové činnosti. (Klenková, 2006)

Dvořák (2001) dělí mutismus do deseti oblastí, jednou z nich je „*elektivní mutismus*“. Hlavním příznakem elektivního mutismu je oněmění, které ovšem nastává pouze za určité situace. (Pečeňák in Lechta, 2003)

S elektivním mutismem se nejčastěji setkáváme u dětí předškolního věku, případně v prvních třídách školní docházky. Jedinci s elektivním mutismem většinou nemluví ve škole (školce), avšak v domácím prostředí jsou jejich řečové dovednosti uspokojivé. (Lechta, 2003)

Incidence výskytu je do jisté míry závislá na vlastnostech konkrétního jedince, negativně však mohou přispět i rodiče. Ti svým přehnaným a ochranným chováním mohou dítěti znemožnit proces osamostatňování, který je právě pro období předškolního věku typický. Za bezprostřední spouštěcí faktor jsou dle Klenkové (2006, s. 93) považovány „*tělesné tresty, agrese mezi rodiči*“ či projevy posměchu ze strany vrstevníků. U tohoto typu NKS nejde o poruchu řeči, jako takovou, problémy nastávají až v praktickém předvedení této dovednosti. Někdy může dojít k nahrazení řeči pomocí neverbálních prostředků, např. gest.

Klenková (2006, s. 94) mezi další faktory zařazuje „*změnu prostředí a s tím související adaptaci na změnu, stěhování, strach ze spolužáků, jejich výsměch atd.*“.

Tyto faktory způsobující elektivní mutismus by teoreticky bylo možné shledat u bilingvních dětí. Je tak usuzováno z toho důvodu, že u bilingvních dětí může docházet ke stěhování ze své vlasti, často kvůli pracovním nabídkám rodičů. Děti vyrůstající v dvojjazyčném prostředí na sebe mohou strhávat pozornost, která může negativně vyústit ve vysmívání od spolužáků. Dále se může vyskytnout u bilingvních dětí navštěvující školní zařízení, ve kterém je užíván třetí odlišný jazyk.

3.2.3 Kocktavost (balbuties)

Dle Sováka (1978) je kocktavost „*neuróza řeči*“, která se nejčastěji objevuje v dětství. Vzniká na základě orgánové nebo funkční poruchy, eventuálně kombinací obou. Lechta (2003, s. 318) jako nejfrekventovanější příčinu tohoto typu NKS uvádí genetické predispozice. Mezi další příčiny autor zahrnuje například „*negativní působení sociální prostředí, napodobování, psychotraumata*“.

V minulosti byly rozpracovány i další možné koncepce vzniku tohoto narušení, např. „*poruchy metabolismu či narušení sluchové zpětné vazby*“ (Klenková, 2006, s. 156)

Lechta (2003, s. 318) kocktavost definuje z širšího pohledu tedy jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým nebo klonickým¹¹) přerušováním plynulosti procesu mluvení*“.

Kocktavost se týká jak „*nesymbolických tak i symbolických procesů*“ (Klenková, 2006, s. 155)

Za hlavní příznak kocktavosti považuje Klenková (2006, s. 157) „*nedobrovolné přerušování toku mluvy*“, zároveň upozorňuje, že se jedná o poruchu komplexní. Symptomy kocktavosti se projevují do všech rovin jazyka.

Symptomy kocktavosti se často spojují a jsou závislé i na prostředí a komunikačním partnerovi. Mezi typické příznaky patří:

¹¹ Klonická forma je méně závažná a Klenková (2006, s. 158) ji definuje jako „*trhané opakování hlásek, slabik*“. Klonická forma se často překlene do formy tonické, které představuje „*tlačení, napínání*“.

- Narušené dýchání projevující se například nepravidelností.
- Problém v oblasti fonace, který je způsoben spazmy na hlasivkách s důsledkem tvrdého hlasového začátku.
- Narušení průběhu výslovnosti „*křečemi*“, které se objevují především na začátku slov a vět.
- Narušení prozodických faktorů řeči, které se projevuje například monotónností.
- Vkládání tzv. „*slovních vmetků*“, pomocí kterých si balbutici vyšetřují čas, než odezní křeč.
- Jedinci s koktavostí mají tendenci hledat slova, která neobsahují problematickou hlásku, což je určitým způsobem limituje v obsahu řeči.

Pokud je balbutikem bilingvní jedinec, opis slov by mohl být snadnější, jelikož má jedinec větší slovní zásobu z obou jazykových systémů. Pokud má slovo v jednom jazyce problémovou hlásku, jedinec může využít slovo z druhého jazyka, které mu nečiní problém vyslovovat. Zároveň se tato výhoda může projevit i negativním směrem. Bilingvní balbutik musí hledat ve dvou jazykových systémech, tím pádem proces může trvat o to delší dobu.

4 Výzkumná část

4.1 Cíl výzkumu

Cíl této práce byl oproti široce míněnému tématu „Vliv bilingvismu na narušenou komunikační schopnost“ cíleně zúžen, aby mohl být naplněn v rámci rozsahu bakalářské práce. Výsledkem zúžení je zaměření se na výchovu dětí s diagnostikovanou NKS nebo s podezřením na nějaký typ NKS v bilingvních rodinách. Bilingvní rodiny jsou pro účely této práce myšleny takové, které jsou složeny z rodičů s rozdílným mateřským jazykem. Zároveň v těchto rodinách docházelo u dětí již od narození k paralelnímu osvojování obou jazyků rodičů.

Pro výzkumné šetření byla stanovena následující výzkumná otázka, na kterou byla hledána odpověď:

„Jak přistupují rodiče zakládající bilingvní rodinu k výchově svých dětí, u nichž byla diagnostikována NKS či je podezření na NKS?“

Z této výzkumné otázky vyplynulo několik výzkumných předpokladů, které na ni měly pomoci nalézt odpověď. Podpůrné výzkumné předpoklady byly v práci stanoveny takto:

1. *Rodiče bilingvních dětí nepociťovali před narozením prvního dítěte potřebu pro speciální přípravu na výchovu bilingvním způsobem.*
2. *Rodiče bilingvních dětí vidí ve výchově bilingvním způsobem výhodu.*
3. *Okolí bilingvních rodin vnímá bilingvní výchovu jako běžnou.*
4. *Rodiče bilingvních dětí nevnímají tento způsob výchovy jako příčinu vzniku NKS.*
5. *Rodiče bilingvních dětí vnímají bilingvismus jako výhodu při řešení NKS jejich dítěte.*
6. *Vnímání bilingvismu je shodné napříč skupinami rozdílné kulturní a rodinné situace.*

4.1.1 Metodologie

Pro výzkumné šetření hledající odpověď na výzkumnou otázku a ověření zvolených výzkumných předpokladů byl zvolen kvalitativní výzkum. Tento výzkum probíhal metodou polostrukturovaného rozhovoru formou Skype. Tato metoda byla zvolena z důvodu absence dostatečného množství předchozích šetření v této oblasti, které by umožnily kvalitní provedení kvantitativního výzkumu. Tento výzkum dále může poskytnout vstupy pro

kvantitativní šetření mnohem širšího vzorku respondentů. Forma byla zvolena autorkou práce vzhledem ke vzájemné vzdálenosti s respondenty.

Sestavení otázek proběhlo tak, aby podporovali ověření stanovených výzkumných předpokladů ve třech okruzích:

1. Charakteristika rodiny
2. Příprava na výchovu dítěte
3. Zkušenosti z výchovy dítěte

Detailněji byly tyto okruhy rozpracovány do těchto konkrétních bodů, které byly s respondenty probírány při rozhovoru:

1. Charakterizujte Vaši rodinu
 - místo a země, kde žijete (včetně způsobu přemístění)
 - úplnost a stav rodiny (včetně širší rodiny)
 - jazyky, které využíváte, a způsob osvojení dítětem
 - charakterizujte společnost v okolí rodiny
 - dítě s NKS (věk, sourozenci, diagnostika NKS, doba zjištění NKS...)
2. Popište, jak jste se připravovali na výchovu dítěte
 - Uvědomovali jste si, že výchova dítěte v bilingvní rodině může probíhat jinak než v monolingvní rodině/prostředí?
 - Podstoupili jste nějakou přípravu na tuto výchovu?
 - Jaké rady jste dostali z Vašeho okolí (rodina, přátelé) na téma bilingvní výchova?
3. Uveďte Vaše zkušenosti s výchovou dítěte s NKS
 - Jak jste postupovali po zjištění NKS? S jakými problémy jste se při řešení NKS potýkali?
 - Objevuje se NKS pouze v jednom jazyce nebo obou? (případně v jaké míře)
 - Využili jste druhého jazyku k nápravě NKS?
 - Uvažovali jste o změně způsobu výchovy při zjištění NKS? Připouštěli jste si možnou příčinu NKS u Vašeho dítěte v bilingvní výchově?

- Zaznamenali jste v průběhu vývoje řeči Vašeho dítěte prolínání jazyků nebo přepínání jazyků, například během jedné věty? (jak konkrétně to probíhalo a v jakém věkovém období?)
- Kdybyste / Když jste plánovali další dítě, přistoupíte/přistoupili jste k tomu jinak? Zvolili byste jinou přípravu případně jiný přístup k výchově?
- Mělo / má Vaše dítě přístup ke knihám, pohádkám, filmům atd. v obou jazycích? Při kladné odpovědi: zda dítě využilo této nabídky či preferovalo nějakou jazykovou verzi. Při záporné odpovědi: Zda toto rozhodnutí bylo z Vaší vůle nebo jste neměli možnost zprostředkování.
- Spojují si do souvislosti problematiku NKS a bilingvismu lidé ve Vašem okolí?

Za účelem získání respondentů pro výzkumné šetření bylo osloveno několik školních zařízení zaměřující se na práci s dětmi s NKS a také zařízení s cizojazyčnou výukovou. Dále byli osloveni členové diskuzní skupiny s názvem „Bilingvní rodina“ na sociální síti Facebook. Při následném výběru respondentů bylo zásadní, aby splňovali podmínky určené cílem práce a tedy:

1. Rodiče mají rozdílný mateřský jazyk
2. Dítě si osvojuje oba jazyky rodičů paralelně
3. Dítě má diagnostikovanou NKS, případně podezření na NKS

Výsledkem tohoto kroku bylo uspořádání rozhovorů s 10 rodiči dětí, kteří splňovali výše uvedené podmínky.

4.2 Vlastní šetření

4.2.1 Charakteristika respondentů

Jak již bylo uvedeno, do vlastního šetření této práce bylo zařazeno 10 rodin, jejichž stručná charakteristika je následující:

- A. Prvním respondentem je úplná rodina s jedním dítětem, která žije ve Virginii v USA. Mateřský jazyk otce je angličtina, matčin mateřský jazyk je čeština. Dcera má v současné době čtyři roky, po druhém roce u ní byla diagnostikována vývojová dysfázie. Vývojová dysfázie je v tomto případě nejspíše způsobená dědičností (otci byla v dětství vývojová dysfázie také diagnostikována).

- B. Druhá úplná rodina žije v České republice se třemi dětmi. Matčin mateřský jazyk je český jazyk, otcův slovenský jazyk. Nejmladšímu synovi jsou čtyři roky a před rokem mu byla diagnostikována vývojová dysfázie.
- C. Dalšími respondenty jsou rodiče, kteří momentálně vychovávají své tři děti v Rumunsku. Nejmladší synovi jsou čtyři roky, od útlého věku je vychováván v dvojjazyčné výchově. Dítě mluví rumunsky, jazykem matky, a česky, jazykem otce. Narušená komunikační schopnost v podobě elektivního mutismu se u chlapce projevila ve třech letech při nástupu do mateřské školky.
- D. Čtvrtá rodina žije v České republice s pěti dětmi. Matka používá český jazyk a otec anglický jazyk. Prvorozený syn je balbutik, projevy koktavosti se objevily přibližně před 12 lety, tedy okolo 10. roku věku dítěte.
- E. V pořadí pátá rodina se dvěma dětmi žije v současné době v České republice, kam se přestěhovala z Velké Británie. Bilingvní výchova probíhá prostřednictvím českého a anglického jazyka. Prvorozenému chlapci byla v období předškolního věku diagnostikována koktavost. V současnosti jsou chlapci 3 roky.
- F. Šestá rodina žijící ve Španělsku má jedno dítě. Matčím mateřským jazykem je český jazyk, otce španělština. Dívka navíc tento rok začala navštěvovat anglickou mateřskou školku. Děvčeti jsou 3 roky a nedávno jí byla nejdříve chybně diagnostikována porucha autistického spektra, později vývojová dysfázie.
- G. Sedmá rodina s dvěma dětmi žije momentálně v Německu. Dříve rodina bydlela v České republice a Polsku. Děti byly vychovávány matčím polským jazykem a otcovým českým jazykem. V současné době se k předchozímu výčtu přidává německý jazyk, kvůli změně bydliště, a tím pádem i školy. Prvorozený syn, kterému je 7 roků, trpí vývojovou dysfázií. Tento typ narušení byl diagnostikován ve 4. roce věku dítěte.
- H. Osmá rodina žije s dvěma dětmi v Rakousku. Jazyková výchova ze strany otce probíhá německy, ze strany matky česky. Prvorozenému synovi je 7 let a projevila se u něj před čtyřmi lety koktavost.
- I. Devátá rodina se do České republiky přestěhovala z Indie. Obě děti se narodily již do České republiky. Mateřským jazykem otce je hindština a matčím je anglický jazyk. Mladšímu synovi byla ve 4 letech zjištěna vývojová dysfázie, nyní je chlapci 8 let.

- J. Poslední rodina se dvěma dětmi do České republiky přestěhovala z Holandska. I tyto děti stejně jako u předchozích jedinců byly vystaveny oběma jazykům od počátku. V tomto posledním případě se jedná o anglický jazyk a holandštinu. U staršího osmiletého chlapce byla ve 3,5 letech diagnostikována vývojová dysfázie.

4.2.2 Vyhodnocení

Po provedení rozhovorů s jednotlivými rodinami bylo možné vyhodnotit, zda jsou stanovené výzkumné předpoklady pravdivé, či nikoliv. V následujícím textu je provedeno zhodnocení pravdivosti a zdůvodnění autorčina rozhodnutí o něm.

1. Rodiče bilingvních dětí nepociťovali před narozením prvního dítěte potřebu pro speciální přípravu na výchovu bilingvním způsobem.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že bilingvní výchovu vnímají všichni rodiče od monolingvní výchovy odlišně. Nicméně pouze jeden z rodičů připustil, že měl z tohoto stylu výchovy obavy. Další rodič uváděl, že obavy zažehnali lidé z jeho okolí, kteří již s bilingvní výchovou měli zkušenosti, a žádné problémy nezaznamenali. Mírně paradoxní je, že většina respondentů se shodla na negativním postoji lidí z okolí k bilingvnímu stylu výchovy, kteří však s tímto stylem neměli žádnou předchozí zkušenost. Ani tento názor okolí však rodiče nepřiměhl ke změně názoru nebo větší potřebě se na možnosti a průběh takovéto výchovy blíže informovat. Ani jeden z respondentů nevedl, že by totiž vyhledal pomoc odborníka na předmětnou problematiku, nebo že by například cíleně vyhledali odbornou literaturu k tomuto problému. Několik respondentů uvedlo svou aktivitu na diskuzních fórech a hledání informací na internetu, což ale nelze považovat za vyloženě specializovanou přípravu. Po tomto zjištění lze konstatovat, že první výzkumný předpoklad byl potvrzen jako pravdivý.

2. Rodiče bilingvních dětí vidí ve výchově bilingvním způsobem výhodu.

S výjimkou jediného respondenta všichni rodiče uvedli, že neuvažovali o změně z výchovy bilingvní na monolingvní. Jediný respondent uvedl, že v rodině po projevení NKS omezili využití jednoho jazyka a zaměřili se na jeden zvolený, nicméně nikoliv výhradně. Shodně tvrdili, že jsou pevně přesvědčeni o správnosti své volby i přes problémy s komunikačními schopnostmi svého dítěte. Dokonce dva z nich uváděli výsledky inteligenčních testů u svých dětí, které jsou nad průměrem, což osobně připisují zvolené výchově. O pozitivním vnímání bilingvní výchovy mezi respondenty svědčí také to, že před diagnostikou NKS nebo projevením problémů NKS neprojevovali žádný výrazný zájem o problematiku týkající se

tohoto stylu výchovy. Pouze v jednom případě navštívili výchovného poradce (škola v ČR) před narozením dítěte, který je také podpořil v jejich záměru. Po tomto shrnutí z provedených rozhovorů může být konstatováno, že výzkumný předpoklad byl potvrzen.

3. Okolí bilingvních rodin vnímá bilingvní výchovu jako běžnou.

Všichni respondenti uváděli naprosto stejnou zkušenost. Lidé z okolí, kteří měli zkušenost s bilingvní výchovou, je ve volbě pro tento styl výchovy podporovali. Zároveň u nich rozptylovali jakékoliv náznaky případných obav o vznik problémů například s NKS. Naopak lidé, kteří s tímto způsobem výchovy zkušenosti neměli, rodiče nabádali ke zvážení monolingvní výchovy. Důvody, které rodičům uváděli, patřili jak do oblasti jazykového vývoje, tak také do kulturní roviny („...nauč ho nejdříve jazyk země, kde žije/kde se narodil...“). Zajímavý byl v jednom případě přístup školního zařízení, které dítě navštěvovalo ve Španělsku. Zde vůbec nechtěli zohlednit problematiku bilingvní výchovy, dokonce ani možnou diagnostiku NKS. Dítě označili jako jedince s poruchou autistického spektra a vyčlenili jej tímto krokem mimo. Toto je v rozporu s přístupem například uvedené školy v ČR. Na základě výše uvedených tedy skutečností nelze jednoznačně určit, zda je uvedený výzkumný předpoklad potvrzen, či vyvrácen. Muselo by v něm být upřesněno, o jaké okolí se jedná, zda se zkušeností nebo bez zkušenosti s bilingvismem.

4. Rodiče bilingvních dětí nevnímají tento způsob výchovy jako příčinu vzniku NKS.

Rodiče zapojení do výzkumu sami o sobě tvrdili, že silnou spojitost nevnímají. Ve většině případů neměnili ani výrazně způsob výchovy svých dětí, natož aby přešli do monolingvního způsobu. Pochopitelné je to samozřejmě u rodičů, kteří mají více dětí, a projev NKS je pouze u jednoho z nich. Shodné vnímání bylo ale napříč skupinou. Je zajímavé, že vnímání nebylo rozdílné ani v případech, kdy se jedná o rozdílný typ NKS. Dalo by se předpokládat, že u vybraného typu NKS si rodiče spojí určité projevy NKS s problémy související s dvojjazyčným vývojem řeči, nicméně toto se při hovorech neprokázalo. Výzkumný předpoklad je možné tím pádem označit za potvrzený.

5. Rodiče bilingvních dětí vnímají bilingvismus jako výhodu při řešení NKS jejich dítěte.

V rámci hovorů se ukázalo, že rodiče spojitost mezi NKS a bilingvismem nevidí. Terapeutické metody zvolené pro nápravu jsou aplikovány výhradně v jednom jazyce, který je většinou místně dominantní (dle jazyka logopeda, který je v místě, kde žije rodina

aktuálně). Výjimkou je pouze jedna rodina, která žije v Německu, ale dítě mluví primárně česky. Proto řeší problém v českém jazyce. Nicméně žádný rodič nezmiňoval žádné speciální terapeutické metody, které by zohledňovaly nějakým způsobem bilingvismus dítěte. Tento fakt je podporuje v tom, že při řešení NKS bilingvismus není výhodou, čímž se vyvrací stanovený výzkumný předpoklad. Zároveň je potřeba konstatovat, že v něm nevidí ani nevýhodu, protože by jinak volili změnu výchovy. Rodiny s větším počtem dětí uvádí jako výhodu pro nejmladší děti větší množství mluvčích, kteří dokáží zajistit přísun „potřebného“ jazyka.

6. Vnímání bilingvismu je shodné napříč skupinami rozdílné kulturní a rodinné situace.

Již při pohledu na zdůvodnění uvedených u předchozích výzkumných předpokladů je patrné, že vnímání bilingvní výchovy je napříč rodinami stejnorodé. Při rozhovorech nebyl identifikován případ, kdy by vybočovalo vnímání jednoho od vnímání ostatních, ačkoliv respondenti žili v rozdílném kulturním prostředí. Výrazné rozdíly lze spatřovat pouze v rámci skupin, které mají a nemají zkušenost s bilingvní výchovou. Lidé bez zkušeností s tímto stylem výchovy jsou více skeptičtí a opatrní. Poslední výzkumný předpoklad tedy můžeme označit za vyvrácený.

Na konci každého rozhovoru byli respondenti požádáni o krátké doporučení pro ostatní a budoucí rodiče bilingvních dětí, které mělo být zaměřeno na bilingvní výchovu a rozvoj jazykových schopností jejich dětí. Všichni se shodovali na nutnosti být trpěliví a nenechat se odradit názory lidí bez zkušeností a znalostí z oblasti bilingvní výchovy. Ze strany otců bylo několikrát uvedeno doporučení nenechat sebe a svůj jazyk zastínit matčíným, který se přirozeně rozvíjel mnohem rychleji. Shodně uváděli potřebu být důslední při dodržování zavedených pravidel, která v ideálním případě znamenala vyváženou komunikaci oběma jazyky v rodině.

5 Závěr

Cílem této práce bylo provést zjištění, jak přistupují rodiče v bilingvních rodinách k výchově dětí s diagnostikovanou NKS, a to především v souvislosti právě s bilingvismem. Po provedení šetření polostrukturovanými rozhovory s vybranými respondenty, lze označit cíl práce za splněný.

Při šetření bylo dosaženo závěru, že rodiče vnímají bilingvní výchovu pro své děti všeobecně pozitivně, a to i přes různé potíže, které se v souvislosti s ní mohou vyskytnout. Nicméně silné souvislosti bilingvismu s NKS u svých dětí nevnímají.

Samozřejmě je nutné vnímat provedený výzkum s určitými omezeními, která jsou spojena především s množstvím zapojených respondentů. Pro úvodní seznámení s danou oblastí však byl dostačující. Pro další, bližší zkoumání bude vhodné pracovat s větším vzorkem a kvantitativními metodami.

Autorka vidí v této oblasti další prostor pro zkoumání například ve výzkumu zaměřeném na srovnání u bilingvních rodin s jazyky z různých jazykových skupin. Zajímavé může být právě ověření, zda některé jazyky nemohou mít větší „náchylnost“ k problémům ústícím například až v NKS. Další možný směr výzkumu by mohl být zaměřen na terapie NKS a jejich propojení s bilingvismem. Všichni respondenti shodně uvedli, že terapie probíhala pouze v jednom jazyce, ale druhý nebyl brán v potaz.

Seznam bibliografických citací

1. BENDOVIÁ P., *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*, Praha: Grada. 2011, ISBN 978-80-247-3853-6.
2. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*, Praha: Grada. 2012, ISBN 978-80-247-30080.
3. COOK G., *Translation in language teaching*, 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2010, ISBN 978-0-19-442475-2.
4. ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 3., dopl. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0154-0.
5. DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada. 2001. ISBN 80-7169-988-8.
6. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník. Termínový a výkladový*. Žďár nad Sázavou, Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8J.
7. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998.
8. HÁLA, B., Sovák M. *Hlas, řeč, sluch: základní věci z anatomie, fyziologie a hygieny hlasového, mluvicího i sluchového ústrojí, z foniatrie, fonetiky, orthoepie, orthofonie atd.* 2. upr. a rozš. vyd. V Praze: nákladem České grafické Unie, 1947. Věda všem, sv. 19.
9. JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.
10. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
11. KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
12. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.
13. KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80 247 1026 9.
14. LECHTA V., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Portál 2003. ISBN 80 7178 801 5.
15. LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1987. ISBN 80-08-00447-9.
16. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

17. MORGENSTERNOVÁ M, ŠULOVÁ L, SCHOLL L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, ISBN 978-80-7357-678-3.
18. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 2009. ISBN 978-80 200-1679-9.
19. PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
20. SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-434-84.
21. SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN, 1978.
22. SOVÁK, M., BEZRUČKOVÁ, V. (ed.). *Logopedická péče ve zvláštní škole: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
23. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
24. VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
25. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80 7178 291 2.
26. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
27. VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-350-87.
28. YIP V., MATTHEWS S., *The Bilingual child: Early Development and Language Contact*, 2007, Cambridge, ISBN 978-0-521-54476-4.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Diagram komunikačního procesu (upraveno autorkou)	7
Obrázek 2 Růst slovní zásoby během prvních tří let života dítěte (Průcha, 2011, s. 49).....	15

Seznam použitých zkratek

NKS – narušená komunikační schopnost

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Rybecká
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Vliv bilingvismu na narušenou komunikační schopnost
Název v angličtině:	Influence of Bilingualism on Communicative Disability
Anotace práce:	Cílem předložené bakalářské práce je zhodnocení vztahu bilingvismu a narušené komunikační schopnosti z pohledu dotyčných rodičů. První část práce definuje základní pojmy týkající se oblasti komunikace a rozvoje řeči. Druhá kapitola se zabývá pojmem bilingvismu. Ve třetí části práce je krátce pojednáno o vybraných NKS. Zbývající, praktická část shrnuje provedené kvalitativní šetření mezi rodiči bilingvních dětí s NKS.
Klíčová slova:	Komunikace, bilingvismus, vývoj řeči, vývoj jazykových schopností, narušená komunikační schopnost
Anotace v angličtině:	The aim of this presented thesis is an option on relation between bilingualism and disturbed communications ability in the point of concerned parents view. At first paper defines the basic terms related to communication and speech development. The second chapter deals with the bilingualism. In the third chapter selected disturbed communications abilities are briefly discussed. The remaining chapter of the paper, practical one, is summarize pursued qualitative research in parents of bilingual children with disturbed communications ability.
Klíčová slova v angličtině:	Communications, bilingualism, speech development, language ability development, disturbed communications ability
Rozsah práce:	48
Jazyk práce:	Český