

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Specifika komunikační schopnosti u bilingvních dětí

Diplomová práce

Olomouc 2018

Lýdie Jurečková

Vedoucí práce:

Doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph. D.

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a pramenů.

Lýdie Jurečková

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za spolupráci, metodickou pomoc, konzultace a odborné vedení při tvorbě diplomové práce. Také bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu nejen při psaní této práce. Můj dík také patří všem, kdo se zúčastnili výzkumu k empirické části.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

1. Bilingvismus	8
1.1 Definice bilingvismu	8
1.2 Typologie bilingvismu	9
1.3 Bilingvní rodina a bilingvní výchova	10
1.4 Přístupy bilingvní výchovy	11
1.5 Střídání kódů, Míchání kódů, Slovní výpůjčky	12
1.6 Výhody a nevýhody bilingvismu	14
1.7 Bilingvismus a jiné diagnózy	15
1.8 Osvojování jazyka u bilingvních dětí	17
2. Specifika multilingvismu na Těšínsku	21
2.1 Jazyková situace v Těšínském Slezsku	21
2.2 Těšínské nářečí	22
2.3 Specifika v mluvním projevu místních	23
2.4 Vzdělávání v polském vyučovacím jazyce	25
3. Vzdělávání bilingvních žáků	26
3.1 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem u nás	26
3.2 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem v zahraničí	28
3.3 Odlišnosti v komunikaci a sociální interakci	29
3.4 Nářečí v pedagogické a logopedické praxi	31
4. Jazykový vývoj dítěte	32
4.1 Stadia raného komunikačního vývoje dítěte	33
4.2 Osvojování gramatiky	34
4.3 Počáteční jazykový input	35
4.4 Komunikační schopnost	36

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Metodologie výzkumu	37
1.1 Cíl šetření	37
1.2 Výzkumné metody	37
1.3 Charakteristika výzkumného vzorku	40
1.4 Organizace výzkumného šetření	40
1.5 Vyhodnocení výzkumných dat	41
2. Zkoumané rodiny	42
2.1 Příklad fungující polsko-české bilingvní výchovy	42
2.2 Multilingvní rodina v multilingvním prostředí	44
2.3 Rodina užívající těšínského nářečí	46
2.4 Rodina polské národnosti žijící v České republice	48
2.5 Příklad nefungující bilingvní výchovy	49
3. Výsledky a analýza dat	51
3.1 Výsledky diagnostiky jazykového vývoje	51
3.2 Výsledky výzkumných rozhovorů	53
4. Diskuse	56
Závěr	58
Použitá literatura	60
Přílohy	66

Úvod

„Odhaduje se, že více než polovina světové populace je bilingvní, tedy žije se dvěma a více jazyky. S bilingvismem se lze setkat ve všech koutech světa, ve všech společenských vrstvách, ve všech věkových kategoriích.“¹

Tato diplomová práce pojednává o bilingvistu a o specifických komunikační schopnosti u dětí předškolního věku vyrůstajících se dvěma a více jazyky. Důvodem výběru tématu pro tuto diplomovou práci byla velmi častá zkušenost a setkávání se s bilingvními dětmi v prostředí Těšínského Slezska. Jejich schopnost přepínat mezi dvěma jazyky a také fenomén slezského nářečí *ponaszymu*, které se v této multikulturní oblasti hojně užívá již stovky let, byl vždy zdrojem fascinace a autorčina zájmu o to, jak může dvojjazyčnost a multikulturalita prostředí ovlivňovat jazykový i psychický vývoj dítěte a tím i logopedickou intervenci v tomto regionu. Ze zkušeností z praxe vyplývá, že dvojjazyčná logopedická terapie zde běžně v některých ambulancích probíhá, nicméně logopedů, kteří by ovládali češtinu i polštinu na úrovni řečového profesionála, je v této oblasti stále málo, a jsou potřební a vyhledávaní.

Teoretická část této práce se věnuje základnímu vymezení a typologii bilingvistu, bilingvní výchově, vzdělávání a jazykovému vývoji dítěte. Nutnou součástí je také kapitola o jazykovém a kulturním prostředí Těšínského Slezska, ze kterého všichni účastníci výzkumu pocházejí. Zvláštní zřetel je brán na místní nářečí *ponaszymu*, které je pro tuto oblast typické a těší se velké oblibě ve všech věkových kategoriích a sociálních vrstvách.

Jako cíl výzkumu v empirické části bylo zvoleno zjištění a zhodnocení specifík komunikační schopnosti u pěti dětí předškolního věku, konkrétně slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti. Pro lepší pochopení jejich jazykové situace proběhly i rozhovory s jejich rodiči.

Přínosem práce je přednesení nových teoretických poznatků a především poukázání na jazykovou a kulturní situaci Těšínského Slezska, která má významný vliv také na každodenní praxi v logopedii.

¹ GROSJEAN, François. Mýty o bilingvistu. *O bilingvní výchově* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://www.bilingvni-vychova.com/francois-grosjean-myty-o-bilingvistu/>.

S bilingvismem a multilingvismem se budeme v naší zemi setkávat stále více. Navíc už dávno se tento jev netýká pouze pohraničí nebo hlavního města, ale zasahuje do životů mnohých z nás, ať už žijeme kdekoliv.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Bilingvismus

Bilingvismus a multilingvismus popisují přítomnost více než jednoho jazyka ve společnosti nebo u jednotlivce. Většina celosvětové populace a společnosti je bilingvní nebo multilingvní (McLeod, Goldstein, 2012).

Nejenom v naší zemi se s bilingvismem setkáváme stále častěji. V roce 2014 byl v České republice každý 25. obyvatel cizincem, polovina z nich zde měla trvalý pobyt. Nejčastěji u nás nachází domov Ukrajinci, Slováci a Vietnamci, jejichž silná komunita se zformovala již v 90. letech. Počet cizinců je ve větších městech výrazně větší, v Praze to je až 13%, a také v místech se zahraničními výrobními podniky se také setkáváme s větší koncentrací cizinců. Mimoto narůstá počet sňatků českých žen s cizinci a počet narozených cizinců v ČR. (Vitásková, 2016).

Přesto, že Česká republika patří mezi státy, kde národnostní menšiny tvoří pouhých 5% obyvatelstva (Bartoňová, 2009), dá se očekávat, že počet bilingvistů a multilingvistů bude mít i v naší zemi stoupající tendenci. Od prosince 2015 do září 2016 je uváděn nárůst cizinců o více než 20 000, na necelý půlmilion cizinců v naší zemi celkově (Vrbová, 2017). I z tohoto důvodu se zdá příhodné se na tento jev připravit i v logopedii – teoreticky i prakticky.

1.1 Definice bilingvismu

Bilingvismus je dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 25) definován jako „*schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.*“

Často uváděné tvrzení, že bilingvista je ten, kdo ovládá jazyky na úrovni rodilého mluvčího (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) poukazuje na naprosto vyvážené a perfektní ovládání dvou a více jazyků. Zde je potřeba zdůraznit, že tato vyváženost je velmi

výjimečným případem a v praxi se téměř nevyskytuje. Každá z jazykových kompetencí totiž může být u jedince rozvinuta v různé míře.

Také autor Brice (2002) hovoří o tom, že studenti schopní plynule hovořit ve více než jednom jazyce, vykazují úroveň této plynulosti v obou jazycích od minimální až po naprostou.

Za bilingvního jedince je tedy nejčastěji považována osoba, která disponuje alespoň minimální kompetencí ve více jazycích a to nejméně v jedné ze základních jazykových dovedností. Mezi tyto dovednosti patří porozumění, mluvení, čtení a psaní. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011). Díky tomuto vymezení můžeme za bilingvního považovat i jedince, který například neovládá psanou formu druhého jazyka, ale jeho porozumění v tomto jazyce je na úrovni rodilého mluvčího.

1.2 Typologie bilingvismu

Bilingvismus můžeme rozdělit na několik typů dle různých kategorií.

Tab. č. 1: Typy bilingvismu

Základní rozdělení bilingvismu	
INDIVIDUÁLNÍ	SPOLEČENSKÝ
jedinec používá jiný jazyk než okolní společnost, může být součástí bilingvní rodiny či menšiny	obyvatelé jedné země hovoří různými jazyky
Dle způsobů osvojení jazyků	
PŘIROZENÝ (PRIMÁRNÍ)	UMĚLÝ (SEKUNDÁRNÍ)
Jazyk je osvojován v domácím prostředí nebo pobytem v cizí zemi	Jedná se o formální výuku cizího jazyka
Dle úrovně ovládnutí jazyka	
RECEPTIVNÍ	PRODUKTIVNÍ
Pasivní znalost jazyka	jedná se o aktivní znalost jazyka, zahrnuje i receptivní dovednosti, tzn. porozumění, čtení

Dle věku začátku osvojování dalšího jazyka		
SIMULTÁNNÍ (SOUBĚŽNÝ)	SUKCESIVNÍ (KONSEKUTIVNÍ, NÁSLEDNÝ)	
Dítě si osvojuje zároveň dva nebo více jazyků již od narození nebo v raném věku	Raný	Pozdní
Dle rovnováhy mezi jazyky		
VYVÁŽENÝ	DOMINANTNÍ	
Oba jazyky jsou na stejné vysoké úrovni. Jedná se o méně obvyklý jev.	Jeden z jazyků u jedince převládá.	

Převzato z Morgensternová, Šulová a Schöll (2011)

Kromě těchto základních kategorií rozlišují někteří autoři ještě takzvaný **elitářský bilingvismus**, který je výsledkem privilegia vzdělaných lidí ze středních tříd cestovat a navazovat mezinárodní vztahy (manželství) a dále **lidový**, který se týká mnohých etnických skupin. **Lidový bilingvismus**, je pro tyto osoby nutnou součástí života a sami si ho nevybrali (Harding – Esch, Riley, 2008).

1.3 Bilingvní rodina a bilingvní výchova

Důležité pro pochopení rozdílu mezi bilingvní a monolingvní výchovou je pojetí otázky **mateřského jazyka**. Mateřský jazyk je dle Štefánika a Pallaye (in Lechta, 2016) jazyk, který si jedinec osvojí od své matky, osvojí jako první, má k němu nejbližší vztah, ztotožňuje se s ním, nejčastěji ho používá nebo je v něm dominantní, nejlépe ho ovládá.

Dvojazyčné rodiny můžeme podle Harding-Esch a Riley (2008) rozdělit na **5 základních typů**:

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

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

1.4 Přístupy bilingvní výchovy

Nejznámějším přístupem ve výchově v bilingvní rodině je tzv. **Grammontův princip**, podle kterého by dítě mělo být vystavováno jazykům rovnoměrně a to dodržováním pravidla **jeden člověk – jeden jazyk**. Pokud mají rodiče odlišné mateřské jazyky, je tento přístup nejvýhodnější a nejpřirozenější. Ne každá bilingvní rodina však má podmínky pro uplatňování tohoto principu. V případě, kdy například oba rodiče mají stejný mateřský jazyk, který však není dominantním jazykem okolí, bývá často dítěti tento dominantní jazyk reprezentován až mezi 3. až 5. rokem dítěte. Dítě si tento druhý jazyk zpravidla osvojuje velmi rychle a přirozeně, nicméně pokud rodina opustí zemi, bývá tento jazyk o to rychleji zapomenut. Další možností bilingvní výchovy může být střídavé používání jazyka na základě různých faktorů. Těmi mohou být čas, téma, situace, osoba a místo. Je zřejmé, že tato metoda s sebou přináší riziko nerovnoměrného vystavování každému z jazyků. Méně standardním přístupem bilingvní výchovy může být způsob, kdy jazyk pro komunikaci bývá v dané situaci určen podle toho, v jakém jazyce pronese rodič první větu. V stejném jazyce musí dítě odpovědět. Ze všech přístupů je možné si vybrat to, co dané rodině nejvíce vyhovuje, nicméně jako stěžejní se jeví nutnost promyšlenosti a důslednosti zvoleného přístupu. Dítěti musí být rovnoměrně nabízeny příležitosti komunikovat v obou jazycích a to ideálně bez jakéhokoliv nepřirozeného nátlaku (Kadaníková, Neubauer, 2017).

Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2009) také doplňují, že ideálními formami bilingvní výchovy jsou **jeden člověk – jeden jazyk, jedno prostředí – jeden jazyk a jedna část dne – jeden jazyk**. Za nevhodné považují střídání jazyků v závislosti na tématu, činnosti nebo zúčastněných osobách. Stejně jako většina autorů zdůrazňují, že pro správné rozlišování jazyků je nejdůležitějším pravidlem při vedení bilingvní výchovy důslednost. Mísení kódů v jedné větě nebo projevu je nepřípustné. Dále by rodiče neměli přistupovat k intenčnímu (umělému) přístupu bilingvní výchovy, zvláště pokud je jejich motivem experiment, společenský trend nebo ukázka vyššího sociálního statusu, a pokud jejich jazyková znalost

neumožňuje přirozenou a velmi dobrou praktickou komunikaci s dítětem, včetně znalosti dětských říkanek, písniček a básniček v daném jazyku.

Vitásková (2005) ztotožňuje princip jeden člověk – jeden jazyk s termínem **koordinovaný bilingvismus**. Jedná se o stav, kdy dítě přirozeným způsobem získává znalost jazyků v sociálních kontaktech, a tato znalost je fixována na osobu, s níž dítě mluví. Tato osoba by měla výlučně mluvit jen jedním jazykem a v případě kdy se do hovoru zapojí osoba hovořící jiným jazykem, dítě je schopno nevědomky přepínat na jiný jazykový kanál. Koordinovaný bilingvismus je doložen vědeckými neuropsychologickými a neurochirurgickými studiemi provedenými již v 70. letech minulého století.

Také Dlouhá (2017) potvrzuje, že schéma jeden rodič – jeden jazyk se zdá pro přirozený vývoj jazyka dítěte nejprůhodnější, avšak ne všechny rodiny mají možnost toto schéma dodržovat. Nicméně dvojjazyčnost by měla přirozeně vyplývat z jazykové situace dané rodiny.

1.5 Střídání kódů, Míchání kódů, Slovní výpůjčky

Střídání kódů a míchání kódů je jazykové střídání nebo alternace mezi dvěma a více kódy - jazyky. **Střídání kódů** bývá napříč hranicemi vět. (*"Sedni si. The time is up."*) **Míchání kódů** je střídání ve větě, ve slovech či přímo uvnitř slova. (*"Each book je jedna."*) Střídání kódů nebo míchání kódů se objevuje po celou dobu vývoje jazykové dovednosti. V některých případech je to kvůli nedostatku vhodných slov v druhém jazyce, jindy to může být důmyslné používání jazyka s funkcí zvukově kognitivní, sociálně-pragmatickou a lingvistickou. Jazyková výměna dovoluje bilingvnímu mluvčímu kombinovat pragmatické, syntaktické a morfologické dimenze obou jazyků (Brice, 2002).

Indikátory možných obtíží ve střídání kódů se mohou dle McLeod a Goldstein (2012) skládat z:

1. Dlouhých pauz, které ukazují na hledání slova a obtíže ve vzpomínání,
2. Neschopnost lehce střídat a míchat mezi dvěma jazyky,
3. Přílišná převaha jednoho jazyka.

Míchání jazyků je u většiny bilingvních dětí naprosto běžným jevem, díky kterému si děti uvědomují, jak mají jazyky utřídit. Bilingvista nezpracovává jazyky, kterým je vystavován, odděleně, tyto jazyky jsou ve vzájemné závislosti. Mnozí rodiče jsou z tohoto jevu neklidní a mají pocit, že míchání jazyků je projevem zmatenosti dítěte, ale je třeba si uvědomit, že se jedná o součást procesu postupného oddělování obou jazykových systémů a prochází jím od úplného začátku téměř každé bilingvní dítě. Délka této fáze závisí na individuálních jazykových schopnostech dítěte, ale také na důslednosti rodičů v oddělování jazyků při komunikaci jak s dítětem, tak mezi sebou. Pomocí v této fázi může být setkávání dítěte s osobami, které mluví pouze jedním z jeho jazyků (Harding-Esch, Riley, 2008).

Míchání je třeba odlišit od pojmu interference. **Interference** je odchylka v aktuálně užívaném jazyce způsobená vlivem druhého jazyka. Zpravidla se objevuje ve všech jazykových rovinách a to jak v mluveném, tak psaném projevu. Nemá však vliv na porozumění při komunikaci s monolingvistou (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Jedná se tedy o přenos jakýchkoli elementů z jednoho jazyka do druhého, ke kterému dochází i u dokonalých bilingvních mluvčích a může být vyvolána i stresovou situací (Kadaníková, Neubauer, 2017).

Dle Tamburelli a kol. (2014) může vzájemná závislost a ovlivňování jazyků vyústit ve tři základní jevy:

1. Transfer – zapojení gramatiky jednoho jazyka do jazyka druhého,
2. Opoždění – jev, kdy se sníží tempo nabývání jednoho jazyka vlivem jazyka druhého,
3. Urychlení – určité lingvistické obsahy se mohou u bilingvistů objevit dříve než u monolingvistů.

Třetí jev byl potvrzen u polsko-anglicky bilingvních dětí, které v porovnání s pouze anglicky mluvícími dětmi prokázaly rychlejší vývoj lehčích souhláskových shluků v angličtině. Polský jazyk totiž obsahuje mnohem komplexnější souhláskové shluky a děti jemu vystavované tudíž lépe ovládaly i shluky v angličtině, obzvláště v iniciální pozici ve slově. (Tamburelli a kol., 2014)

Někteří autoři striktně rozlišují pojmy interference a **slovní výpůjčky** (*borrowing, loanword*). Výpůjčky mateřský jazyk obohacují, zatímco jev interference způsobuje

nesprávné užití cizího jazyka. Dalším rozdílem je, že používání výpůjček bývá zpravidla vědomé a interference je spíše podvědomý a automatický proces. (Muryc, 2010) Dle některých autorů **slovní výpůjčky** obvykle nevedou k narušenému porozumění mezi mluvčími, ba naopak mohou do konverzace přenést zájem, humor a intimnost (Kadaníková, Neubauer, 2017).

1.6 Výhody a nevýhody bilingvismu

K základním a nejčastěji zmiňovaným výhodám dvojjazyčnosti patří nesporné **komunikační výhody**, kdy je jedinci dána možnost komunikace nejen s širší rodinou, ale také možnost navázání mezinárodních vazeb. Mezi **kulturní výhody** se řadí menší inklinace rasismu a větší tolerance. Ke **kognitivním výhodám** patří hlubší cit pro komunikaci a často polemizovaná větší kreativita. Dále jsou zde **osobnostní výhody**, kde je možné pozorovat větší sebeúctu a jistější identitu. **Vzdělanostní výhody** jsou spatřovány v možnosti vzdělání ve dvou jazycích a na to navazují **finanční výhody**, které vyplývají z širších možností výběru zaměstnání (Šatava, 2009).

V posledních pár letech mnohé studie prokázaly i další zajímavé výhody bilingvismu. Ty zahrnují kognitivní výhody jako je lepší kontrola pozornosti a pracovní paměť, stejně tak společenské výhody jako je zohledňování perspektivy a citlivost na referenční podněty. Tyto výhody mohou dětem pomoci překonávat potenciální nevýhodu rozdělené jazykové znalosti (Peña, 2016).

Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) také popisují velké množství **kognitivních výhod** bilingvismu potvrzených mnoha zahraničními výzkumy:

- lepší selektivní pozornost a schopnost inhibice zavádějících podnětů,
- rozvinuté metalingvistické vědomí,
- dřívejší chápání konceptu čísel,
- schopnost abstrakce,
- větší pružnost a otevřenost,
- divergentní a tvořivé myšlení,
- větší sociální citlivost v komunikační situaci.

Lepší selektivní pozornost u bilingvistů potvrzuje také kanadský výzkum z roku 2015, kdy bylo zkoumáno 53 monolingvních a 56 bilingvních mladých dospělých v oblasti exekutivní kontroly a selektivní pozornosti. Úkol, ve kterém měli účastníci na rušivém pozadí rozpoznávat různé geometrické tvary, byl pro obě skupiny přibližně stejně náročný, nicméně bilingvní jedinci jej zvládli splnit v kratším čase. Tím se u nich prokázala **lepší kontrola vizuální pozornosti** (Friesen a kol., 2015).

Nevýhody bilingvismu mohou být spatřovány ve velmi častém **opožděném vývoji řeči** svých dětí. Zde je nutné podotknout, že opožděný vývoj řeči u bilingvních dětí může vzniknout jednak na podkladě jazykové poruchy, ale také z nedostatečného vystavování danému jazyku. Spolehlivá diagnostika jazykové poruchy by proto měla být ideálně založena na hodnocení obou jazyků, neboť jazyková porucha ovlivňuje každý osvojovaný jazyk (Boerma, Blom, 2017).

Za další nevýhodu může být považován stav, kdy u dítěte výrazněji převažuje jeden jazyk. Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) nabízejí následující možnosti pro prevenci tohoto jevu:

- návštěvy v cizině a návštěvy z ciziny
- kontakt s vrstevníky užívajícími daný jazyk
- hry s užíváním slabšího jazyka
- čtení a předčítání knížek a časopisů
- televizní programy, DVD
- kluby a společné aktivity pro přistěhovalce
- au-pair, chůva
- letní tábory

1.7 Bilingvismus a jiné diagnózy

Bilingvním dětem bývá často přidělována diagnóza **specificky narušeného vývoje řeči** (vývojové dysfázie). Je to způsobeno faktem, že příznaky této diagnózy se často vyskytují u bilingvního dítěte. Jedná se o symptomy jako je menší slovní zásoba, nižší úroveň porozumění, dysgramatismy a narušená zvuková stránka řeči dítěte. Tento jev se označuje jako tzv. překrývání klinických obrazů a vede mnoho odborníků k nesprávnému přidělení

této diagnózy. Stejně jako v případě opožděného vývoje řeči je nutné provést diagnostiku v obou jazycích. V praxi se však často jedná o nereálný cíl vzhledem k rozmanitosti jazyků, kterými bilingvní mluvčí hovoří a k nedostatku logopedů ovládajících tyto jazyky. Další podstatnou překážkou je nedostatek hodnotících materiálů zaměřených na bilingvní klienty v našem prostředí. Senzitivním klinickým nástrojem pro odhalení specificky narušeného vývoje řeči i u bilingvních dětí je zkouška opakování pseudoslov, která je součástí mnoha diagnostických materiálů (Kapalková, 2017).

Při edukaci dítěte se specificky narušeným vývojem řeči se odborné názory na to, zda by se dítě mělo učit jeden nebo oba jazyky, velmi liší. Závisí zde především na jazykové vybavenosti rodičů a na motivaci společenským zázemím dítěte (výběr školy, zaměstnání...) (Dlouhá, 2003).

Diagnostika by měla být bilingvní i v případě, když se u dítěte objeví **koktání**. Logoped by měl ohodnotit přítomnost koktání ve všech jazycích či dialektech, které dítě užívá a potvrdit, případně vyloučit přítomnost diagnózy balbuties. Příčinná souvislost bilingvismu a koktavosti nebyla výzkumy nijak potvrzena, ale je známo, že na bilingvní děti je brán větší zřetel, co se týče mluvy a tím pádem mohou být vystavovány tlaku, který vyvrcholí v přechodné koktání v jednom nebo v druhém jazyku. Pokud však dítě nemá pro koktavost určité predispozice, rodiče se nemusí bát propuknutí této vady řeči a dál by měli pokračovat v trpělivém vedení bilingvní výchovy a především nezveličovat fakt, že si dítě v té či oné situaci vybralo špatný jazyk, nebo že chybně uplatnilo gramatiku daného jazyka. Nápomocné také není upozorňování na konkrétní zadrhávání. Dítě by mělo o tom, jak mluví co nejméně přemýšlet. (Harding-Esch, Riley, 2008)

Také Lechta (2010) zdůrazňuje, že dvojjazyčnost spíše nepatří k příčinám koktavosti. Je-li splněn předpoklad, že se dvojjazyčná výchova realizuje tzv. přímou metodou, kdy se nepřekládá z jednoho jazyka do druhého, ale jazyky se situačně vážou na osoby, příp. místo, a také pokud je dítě přiměřeně mentálně a jazykově vybaveno, přiměřeně motivováno a není na něj vyvíjen nepřirozený nátlak na osvojení jazyka, není třeba polemizovat o vícejazyčnosti jako o příčině koktavosti. Pokud se dítě v jednom jazyku zakoktává víc, může to být ukazatelem strachu z konkrétních hlásek či slabik v tomto jazyku. Může zde také být vazba na určitou osobu, ze které má dítě strach, když s ní hovoří. V případě sukcesivního

bilingvistu často dochází také k situační koktavosti, například v prostředí školy, která může být pro žáka s odlišným mateřským jazykem stresujícím prostředím.

Malý, avšak významný vzorek bilingvních dětí vykazuje známky **narušeného zvuku řeči**. Při intervenci těchto vad je nutné zvolit vhodné cíle, vycházející z druhu narušení. Při určování směru v logopedické intervenci je možno se řídit postupem dle McLeoda a Goldsteina (2012):

1. Určit frekvenci výskytu chyby v dané hlásce nebo chybného způsobu tvoření dané hlásky.
2. U chyb, které jsou významné u obou jazyků, zvážit jak moc důležitá je korekce této chyby v daném jazyce. Pokud je stejně důležitá v obou jazycích (např. v angličtině i španělštině správná výslovnost hlásky s), je dobré korekcí těchto chyb začít.
3. Pokud se chyby vyskytují s různou frekvencí napříč jazyky nebo mají různou důležitost v každém jazyku, doporučuje se zařadit korekci těchto chyb až na druhé místo.
4. Na závěr se v intervenci přistupuje k chybám, které vznikají na základě své neexistence v druhém jazyce. Tyto chyby budou mít pravděpodobně nejmenší dopad na celkový řečový vývoj dítěte. Samozřejmě však záleží na tom, jak důležitý je každý jazyk pro dítě, jak moc daný jazyk dítě používá a jak důležitý je daný fonologický obsah pro jeden či druhý jazyk.

1.8 Osvojování jazyka u bilingvních dětí

Při zvažování bilingvní výchovy se nabízí myšlenka, že dítě vyrůstající mezi dvěma jazyky zřejmě prochází jiným vývojem jazyka než dítě osvojující si pouze jeden jazyk. Může se objevit i domněnka, že dítě, které musí rozlišovat dva jazyky, potřebuje k tomuto výkonu určité specifické duševní schopnosti a pokud je z nějakého důvodu nemá, může se u něj objevit logopedická vada, či může přestat mluvit a jazykově se vyvíjet. Toto podezření nebylo potvrzeno v žádných výzkumech. Určité vyšší nároky na jazykové schopnosti bilingvního dítěte však zcela určitě pozorujeme. I podle Kutálkové (2011) jsou proto vhodné preventivní logopedické konzultace, které mohou předejít některým problémům dvojjazyčně vychovávaných dětí.

Proces osvojování si jazyka probíhá v základních rysech stejně u bilingvních i monolingvních jedinců. Podle autorů Harding – Esch a Riley (2008) jsou podobnosti ve vývoji jazyka u mono- a bilingvních dětí nepopíratelné. Obě skupiny začínají produkovat první ty zvuky, které jsou nejsnadnější pro výslovnost (“p”, “b”, “d”, “f”, “m”, “n”) a složitější zvuky, které se méně snadno vyslovují, jako jsou “ch” “ž” nebo shluky “fr”, či “st” se u nich objevují později. Obě skupiny používají jeden pojem pro více věcí, ve kterých nacházejí určitou podobnost a teprve postupně se významy předmětů či osob zpřesňují. A stejně tak se u obou nejdříve objevují jednoslovné věty a jednodušší konstrukce a později produkují složitější, např. vztahné věty. Nicméně, určitá specifika v řečovém vývoji bilingvních dětí existují. Tyto děti mají totiž navíc úkol naučit se rozlišovat mezi různými jazykovými systémy.

Raný bilingvální vývoj lze rozdělit do třech základních stadií (Baker, 1995):

- **Spojení**

Jazyky nejsou odděleny a v běžné mluvě se míchají. Dítě obvykle zná pouze jedno slovo pro daný objekt nebo aktivitu. Některá slova a fráze jsou směsicí z obou jazyků. Mnoho rodičů se v této fázi strachuje kvůli tomuto míchání jazyků.

- **Rozlišování**

Pomalu narůstá separace jazyků. Dítě při hovoru s rodiči stále častěji užije jejich konkrétního jazyka. Zná i ekvivalenty slov ve dvou jazycích. Nicméně věty a fráze stále reflektují gramatiku pouze jednoho jazyka. V této fázi bude dítě stále jazyky míchat, protože ještě nezná ekvivalenty pro všechna slova.

- **Oddělení**

I když promluvy dítěte stále vykazují drobné míchání jazyků, dochází k jejich téměř kompletní separaci. Dítě si uvědomuje jaký jazyk použít u konkrétního člověka a začíná si více všímat rozdílů v gramatice jednotlivých jazyků.

Saunders (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) rozlišil tyto vývojové etapy i s věkovým vymezením:

1. stadium - od objevení řečových aktivit do 2 let

Dítě vlastní jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Když vysloví nějaké slovo v jednom jazyce, obecně je neschopno podat jeho náhradu v jazyce druhém.

2. stadium - od 2 let života dítěte

Rozšiřuje se slovní zásoba, dítě se postupně začíná učit používat jazyk podle toho, s kým hovoří. Některé děti označují stejný předmět najednou v obou jazycích. Neprojevuje se ještě pružnost v gramatických pravidlech.

3. stadium – přibližně od 4 let

V tomto stadiu dítě jasně rozlišuje dané dva jazyky, a to jak jejich slovník, tak i gramatiku. Jeho řeč nese známky jen minimální interference.

Až kolem čtvrtého roku dítě obvykle začíná diferencovat jazyk podle partnera rozhovoru, nicméně stále se vyskytují mnohé interferenční jevy. K lepší orientaci dítěte mezi jazyky slouží výše zmíněné **Grammontovo pravidlo** – jedna osoba, jeden jazyk. Toto pravidlo zajišťuje pro dítě důležité lingvisticko – afektivní orientační body, díky kterým snáze strukturuje svou řeč a identitu. I z tohoto důvodu by rodiče měli hovořit se svými dětmi jenom tím jazykem, který ovládají dokonale, jazykem, který jim dovoluje bez problému komunikovat na úrovni emoční i rozumové (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Podle některých autorů je průměrný ideální věk pro osvojování si druhého jazyka 4. – 5. let, kdy dochází k nejpřesnějšímu odposlechu správné výslovnosti a rozvoji fonemického uvědomování. V této fázi je nejdůležitější faktor motivace k učení a taky expozice danému osvojovanému jazyku (Dlouhá, 2017).

U bilingvních dětí je v tomto věku typická zvýšená citlivost na neverbální složku řeči a pragmatickou stránku komunikace. Tento jev potvrdil výzkum, který se zaměřoval na socio-pragmatickou složku řeči u bilingvních dětí ve věku od dvou do čtyř let. Testování probíhalo v holandštině a angličtině. Děti měli vybírat ze dvou obrázků, přičemž examinátor ukazoval na jeden obrázek a přitom slovně označoval druhý. V některých případech pro obrázek použil pseudoslovo neexistující ani v jednom jazyku. Skupina bilingvních dětí mnohem

častěji než skupina dětí monolingvních vybírala obrázky, na které bylo ukazováno, než které byly slovně označovány. Tento výsledek jen potvrdil předpoklady předešlých výzkumů, že bilingvní jedinci jsou v komunikaci více **citliví na socio-pragmatickou informaci** a více **závislí na neverbálních signálech**. Obzvláště v jejich slabším jazyku se tento jev objevoval výrazněji (Verhagen, Grassmann a Küntay, 2016).

Nejdůležitější faktor v jazykovém vývoji bilingvního dítěte nemá dle Bakera (1995) nic co dočinění s jazykem. Základem je dítěti akvizici jazyka zpříjemnit a obzvlášťňovat legrací a dobrými zkušenostmi. Rodiče bilingvních dětí mají často obavy o správnost jazyka jejich dětí, jejich schopnost rozlišovat dva jazyky, vývoj myšlení a identity. Jazyk je však primárně o komunikaci a budování vztahů. Pro dítě je hlavně prostředkem pro hraní her, poslouchání a vyprávění příběhů, poznávání nových kamarádů, práci ve skupině atd. Snahou rodičů by tedy mělo být poskytnout dítěti prostředí, kde může být jazykový vývoj potěšením a pozitivní zkušeností.

2. Specifika multilingvismu na Těšínsku

2.1 Jazyková situace v Těšínském Slezsku

Jelikož všichni účastníci tohoto výzkumu pocházejí z Těšínska, je vhodné popsat jazykové vlivy na tomto území se zvláštním zřetelem na místní nářečí, které tito účastníci buď používají, nebo se s ním setkávají. Ve většině případů se tedy jedná o výše zmíněný **lidový bilingvismus**.

Jazyková oblast Těšínska bývá v literatuře pojmenována jako „polsko-český smíšený pruh“, který se dále dělí na úsek severozápadní (karvinsko – bohumínský) a jihovýchodní (třinecko – jablunkovský), které se mezi sebou liší zejména ve slovní zásobě a výslovnosti (Muryc, 2010).

Na Těšínsku se v běžné komunikaci můžeme setkat s různými jazykovými kódy. Především je to místní nářečí, které je typické jak pro oblast českého Těšínska, tak pro území Polské republiky. Polské i české obyvatelstvo má k tomuto jazykovému útvaru obzvláště vřelý vztah, což se projevuje jeho užíváním jak v intimní komunikaci, tak na veřejnosti – v obchodech, zdravotnických zařízeních či dopravních prostředcích. Je nutno zmínit, že nářečí užívají jak starší tak mladší generace a to napříč všemi sociálními vrstvami. Dalšími jazyky užívanými na tomto území jsou polština a čeština. Funkčnost a společenská prestiž standardní polštiny je zde však velmi ohraničena. Čeština je, především u střední a starší generace, silně ovlivněna mateřským nářečím a tak se jedná spíše o češtinu nespisovnou. Kromě zmíněných jazyků měla na Těšínsko vliv také němčina, která se projevuje zejména ve slovní zásobě uživatelů nářečí. Přesto, že je v tomto prostředí čeština jednoznačně většinovým, dominujícím jazykem, má zde podobu útvaru spíše spisovně zamýšleného a vyskytují se v ní četné nářeční rysy, obzvláště ve výslovnosti (Bogoczová in Kadłubiec, 1997).

Dále Bogoczová (2005) přidává, že díky sousedství s Polskem a velmi často využívané možnosti navštěvovat polskojazyčné mateřské, základní i střední školy, jsou na Těšínsku podmínky pro rozvoj bilingvismu u nejmladší generace více než příznivé. Děti a studenti se s polštinou mohou mimo jiné setkávat v polských (menšinových) organizacích a institucích, polských divadelních scénách. Přítomnost bilingvismu zde podporuje i polskojazyčný tisk či dvojjazyčné církve.

Také Bartoňová (2009) doplňuje, že Český Těšín vždy byl a je městem, které hraje důležitou roli v kulturně osvětové činnosti v rámci polské národnostní menšiny v České republice. V devadesátých letech zde vznikl Kongres Poláků v České republice, uvnitř kterého pracuje přes dvacet organizací, které se zaměřují na oblast vzdělávání v mateřském jazyce a na zachovávání polských tradic a zvyků.

2.2 Těšínské nářečí

Po staletí užívané těšínské nářečí je součástí slezského jazykového areálu, jehož větší část se nachází v Polsku. Označované bývá také jako nářečí slezské, lašské, šlonské nebo slezskomoravské. Vyvíjelo se na okraji češtiny a polštiny a zachovalo si řadu příznačných, velmi starých rysů z obou těchto jazyků. Navíc bylo ovlivněno i dalšími kódy - slovenštinou, němčinou a dokonce i balkánskou valaštinou (Bogoczová, 2005). Můžeme jej tedy označit za tzv. **kreol**, který je výsledkem míšení dvou a více zjednodušených jazyků a je i mateřským jazykem určitého jazykového společenství (Zima, Nekula, 2017).

Obecně se u místních pod pojmem těšínské nářečí chápe jazykový kód *ponaszymu*. Nicméně Bogoczová (2017) tento způsob mluvy nepovažuje za totožné s těšínským nářečím ze dvou důvodů. *Ponaszymu* podle ní nemá žádnou útvárovou normu a tím se přibližuje běžné mluvě obecně. Druhým důvodem je skutečnost, že *ponaszymu* mívá charakter „více český“ a „více polský“. A tato „stupňovatelnost“ je v případě tradičního nářečí nepřipustná.

Polštině se tento dialekt podobá zejména systémově – respektuje stejné mluvnické kategorie. Dále se shoduje v pádových koncovkách a v inventáři hlásek. Také prozodické prostředky jsou shodné, což posluchač pozná v typickém důrazu na předposlední slabiku víceslabičných slov (Muryc, 2010).

Dialekt *ponaszymu* se na území Těšínska stýká také s dialekty lašskými či slezskočeskými. Pro ty je typický podíl prvků českých, ale i polských. Jako příklad může být uvedena výslovnost následujících slov: *Broda* – brada, *glova* – hlava, *ňevjasta* – nevěsta, *śano* – seno, *las* – les (Bogoczová, Bortliczek, 2017).

O nářečí *ponaszymu* se často hovoří jako o směsi češtiny a polštiny. Pro lepší představu jsou uvedeny autentické příklady promluv místních studentů.

Tab. č. 2: Příklady těšínského nářečí

Originál	Česky	Polsky
<i>Wczoraj zech koniecznie dorazil ze soustrzedeni a ani moc nie prahnym po tym strawic nadchodzajoncy tydziyn w Brnie...</i>	Včera jsem konečně dorazil ze soustředění a ani moc neprahnu po tom strávit nadcházející týden v Brně...	Wczoraj wreszcie dotarłem [do domu] ze zgrupowania i nawet nie spieszy mi się, żeby spędzić nadchodzący tydzień w Brnie...
<i>sory za kwalite, na stużkowaku se mi cosi stało z fotakiym</i>	Sorry za kvalitu, na stužkováku se mi něco stalo s foťákem	Sorry za jakość, na studniówce coś mi się stało z aparatem [fotograficznym].
<i>Jo je technik, z tym na mnie niechodź. Jo bydym rod jak zrobiym test z angielskigo</i>	Já jsem technik, s tím na mne nechod'. Já budu rád, když udělám test z angličtiny.	Ja mam umysł ściśły [techniczny], dlatego nie zawracaj mi tym głowy. Będę zadowolony, kiedy zdam test z angielskiego.
<i>To mi fórt mama wtłóko, ale jo to jakosi nigdy nie umioł ż a rz to nima mojo silno strónka</i>	To mi pořád [furt] máma vtlouká do hlavy, ale já to jaksi nikdy neuměl ž a ř, to není moje silná stránka	To mi wciąż mama wbija do głowy, ale ja tego jakoś nigdy nie umiałem [tego] ż i rz, to nie jest moja mocna strona.
<i>Dzisiaj nieskuteczno lekcja czeskigo! Objew roku: pan Kundera mo dzisiaj urodziny!</i>	Dnes neskutečná hodina češtiny! Objev roku: pan Kundera má dnes narozeniny!	Dzisiaj rewelacyjna lekcja czeskigo! Odkrycie [wydarzenie] roku: pan Kundera ma dziś urodziny!

Převzato z Bogoczová (2016)

2.3 Specifika v mluvním projevu místních

Přenos prvků z jednoho jazyka do druhého probíhá u bilingvních osob na Těšínsku ve fonetice, fonologii, morfologii, syntaxi, lexice i sémantice. Interferenční chyby se projevují nejen v mluvním projevu, ale také v pravopise, kdy místní nevhodně užívají ortografická pravidla (Muryc, 2010).

Příslušnost mluvčích ke slezské jazykové oblasti se projevuje zpravidla nepřítomností dlouhých samohlásek a některými slovníkovými i gramatickými zvláštnostmi (Bogoczová, 2005).

Polské nářečí má nesporně také vliv na prozodii mluvčích. Čeština totiž, stejně jako například finština či maďarština, má přízvuk na první slabice. V polštině je však důraz na slabiku předposlední (McLeod, Goldstein, 2012).

Jako příklad další odlišnosti v mluvním projevu místních můžeme dále uvést specifickou výslovnost sykavek. Například na Jablunkovsku se tupé hlásky **č, š, ž** přibližují více polskému palatálnímu **ć, ś, ź** (Bogoczová, 2017).

Dalšími rysy slezských nářečí, jsou existence dvojice **l-ł** (měkké **l**, bilabiální **ł**), výslovnost **y** se různí od výslovnosti **i**, používání záporového genitivu, existence samostatného fonému **dz** v jistých tvaroslovných typech, nahrazování předložky **k** předložkou **do** (*idym do doctora* – jdu k doktorovi) a užití příčinné spojky **bo** (spisovně česky *protože*) („Po našymu“ aneb pohraniční bilingvismus, 2005).

Muryc (2010) ve svém výzkumu shrnuje nejčastější interferenční chyby následovně: místní **nerealizují délky samohlásek, rozlišují ve výslovnosti y a i**, užívají **bilabiální ł a tvrdé ĺ**, objevuje se u nich **progresivní asimilace znělosti a specifická výslovnost** v kombinaci s hláskami jedinečnými. Typický je také **odlišný slovní přízvuk**. V oblasti morfologie místní nejčastěji chybují tím, že ke kořeni slova připojí nesprávný prefix (polské *prze-/pře-*). Poměrně rozšířené jsou v psaném projevu polské předložkové vazby (např. *školní výlet trávíme nad jezerem*), genitiv záporový (např. *nemám času*), genitiv ve funkci akuzativu (např. *poznáváme nových lidí*) nebo genitiv místo dativu (např. *jezdívali jsme do jejich babičky*). Obtíže v lexikálním plánu jazyka se objevují nejčastěji, když jedinec volí slovní výpůjčku nebo slovo, které má v češtině odlišný nebo „posunutý“ význam. Často také dochází k nežádoucímu, často doslovnému překladu (např. *všechno bylo zapnuté na poslední knoflík*). Nejčastějšími **ortografickými chybami** souvisejí s psaním předložek **s-** a **z-**, psaním **-j** respol. **-i** po sykavkách **s, z** a **c**, či s psaním velkých písmen, psaním dohromady a zvlášť a psaním souhláskových skupin na morfologickém švu.

2.4 Vzdělávání v polském vyučovacím jazyce

Vzdělávání žáků, kteří se hlásí k polské národnostní menšině na území Těšínského Slezska je díky zahraniční i tuzemské legislativě umožněno v jejich mateřském jazyce. Existují zde mateřské, základní i střední školy nabízející výuku všech předmětů v polském jazyce. Tyto školy jsou umístěny zejména v okresech Karviná a Frýdek – Místek, jelikož zde je největší koncentrace obyvatel polské národnosti. Přesto, že polské národnostní školství si zde zakládá na své tradici, dochází v posledních letech k uzavírání těchto škol z důvodu nedostatečné naplněnosti (Kostková, 2007).

Podle údajů MŠMT se k 30. 9. 2016 na území výše zmíněných okresů nachází celkem 41 škol s polským vyučovacím jazykem (19 škol mateřských, 21 základních, jedna střední) a 5 mateřských škol s polským i českým vyučovacím jazykem. Pedagogickým pracovníkům se dostává podpory a dalšího vzdělávání prostřednictvím Pedagogického centra pro polské národnostní školství v Českém Těšíně, které bylo založeno v roce 1995 (Polské národnostní školství v Moravskoslezském kraji, 2018).

3. Vzdělávání bilingvních žáků

Tato kapitola se zabývá základními přístupy ve výchově a vzdělávání bilingvních žáků. Bere v úvahu zahraniční i tuzemský pohled na integraci těchto jedinců, a zabývá se také kulturními specifiky, se kterými se mohou pedagogičtí pracovníci v praxi setkat. V neposlední řadě se věnuje dialektu a jeho přesahu do logopedické intervence.

3.1 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem u nás

V oblasti vzdělávání se v literatuře setkáváme s pojmem **žák s odlišným mateřským jazykem** (přesnější by byl pojem žák s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk vyučovací). Tento pojem je přijatelnější než pojem bilingvní nebo dvojjazyčný žák a to z důvodu nejednoznačnosti používání těchto termínů. V české literatuře se také setkáme s pojmem **žák cizinec** nebo **žák neovládající vyučovací jazyk** (Kropáčková, 2006).

Žáci cizinci, kteří se začali v našich školách hojněji objevovat jednak po pádu železné opony, dále pak po vstupu naší země do Evropské unie a jejichž počet bude nadále dle prognóz stoupat, stojí před nesnadným úkolem, pokud jsou vzděláváni ve většinovém jazyce. Kromě toho, že se musí naučit nelehký český jazyk, očekává se od nich dále, že budou zvládat učivo v jazyce, který se teprve učí, že se zapojí do výuky i nového prostředí, že získají adekvátní sociální dovednosti a osvojí si společenské normy typické pro každodenní fungování ve škole. Toto vše musí žák zvládnout v co nejkratším čase, přičemž učivo neustále přibývá a žákům s odlišným mateřským jazykem často vlivem nedostatečné znalosti vyučujícího jazyka uniká a způsobuje zpomalení či stagnaci tempa poznávání (Pacholík a kol, 2015).

V rámci tzv. podpůrných opatření existují dvě základní možnosti podpory žákům s odlišným mateřským jazykem v naší zemi. Je-li těchto žáků ve škole více než pět, je možné zřídit skupinu pro jazykovou přípravu, do které žáci docházejí místo běžné výuky. V této skupině probíhá výuka češtiny jako druhého jazyka. V případě, kdy je počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve škole menší než pět, je těmto žákům vypracován plán výuky češtiny jako druhého jazyka. Tento plán je vypracován na určité období (přibližně osm týdnů) a jeho vypracováním je pověřená kvalifikovaná osoba zajišťující výuku češtiny jako druhého jazyka. Tato osoba se dětem věnuje minimálně tři hodiny týdně formou individuálních nebo

skupinových konzultací. V jakém rozsahu konzultace probíhají, určuje školské poradenské zařízení, obvykle se však jedná o 320 hodinový kurz češtiny jako druhého jazyka. Hlavním úkolem těchto opatření je zahájit jazykovou přípravu co nejdříve, aby nedošlo k traumatizujícím zážitkům žáka, který při vstupu do školy neovládá češtinu ani na základní úrovni (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Neboť i učitelé potřebují signifikantní podporu při výuce žáka-cizince, jsou od roku 2014 u nás zřízena tzv. Krajská centra podpory vzdělávání dětí a žáků-cizinců. Tato centra spadají pod Národní institut dalšího vzdělávání a pomáhají pedagogickým pracovníkům řešit konkrétní problémy při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Odborníkům z praxe je nabídnuto online poradenství, metodická pomoc a přístup k různým výukovým materiálům. Celkem v České republice takto funguje 13 center (MŠMT, 2018).

Vnější faktory, které mohou mít podle Vrbové (2017) **pozitivní** vliv na akademický výkon dětí i na zmírnění tzv. akulturačního stresu jsou:

- dobré vztahy se spolužáky
- pozitivní hodnocení učiteli a rodiči
- sdílení hodnot, postojů školy a aktivní zapojení se do tohoto prostředí
- spolupráce s učiteli a dalšími pracovníky, kteří pomáhají překlenout propast mezi domácí a školskou kulturou

Štefánik a Pallay (in Lechta, 2016) popisují **vnější faktory**, které mohou **negativně** ovlivňovat školní výsledky dítěte z hlediska inkluzivního vzdělávání:

- Dítě je příslušníkem jazykové menšiny, ke které se většinová komunita nechová přátelsky. Může docházet k posměškům ze strany spolužáků a tím ke strachu dítěte z kolektivu, ze školního prostředí.
- Dítě se vzdělává v jazyce, který dostatečně neovládá. Nejen, že se učí nové poznatky, musí se je navíc učit ve slabším jazyce. Za tento stav je spíše odpovědný školský systém, nikoliv dítě a jeho bilingvismus.
- Dítě je na základě podprůměrných výsledků zařazováno do speciálních tříd. Tyto výsledky jsou však pouze ukazatelem nedostatečného osvojení majoritního jazyka, nehovoří o úrovni osobnostního rozvoje či verbální a neverbální inteligence.

- Rozdíly mezi rodinným a školním prostředím, a to nejen v používaných jazycích, ale i v kultuře, víře, názorech a postojích, které jsou pro dítě nové a často školou dítěti „vnucované“.
- Nedostatečná úroveň socioekonomického zabezpečení, zejména v případě přistěhovaleckých komunit, která může vyústit negativním postojem rodičů ke škole a vzdělávání.
- Pokud se zjistí, že špatné školní výsledky bilingvního dítěte nejsou ojedinělé a podobné obtíže mají i monolingvní děti, je třeba hledat chybu spíše ve vzdělávacím systému, případně v osobě učitele a jeho vyučovacích metodách.
- Posledním faktorem může být nesprávně načasovaný přechod do zahraničí za účelem ekonomické migrace rodičů dítěte do tzv. edukačních diaspor. Dítě s nulovou nebo minimální kompetencí v cizím jazyce se tak stává v inkluzivním vzdělávání dotyčné země průměrné nebo podprůměrné, v horším případě se pro studijní neúspěch musí vrátit do domácího vzdělávacího systému, což přináší pocit vlastního selhání.

Důsledky těchto faktorů se mohou projevit v podobě narušeného psychického zdraví žáků. Projevy nízkého sebevědomí mohou vyústit v úzkosti či deprese, a časté jsou také pocity marginalizace a odcizení (Vrbová, 2017).

3.2 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem v zahraničí

„V anglicky mluvících zemích je běžné, že pokud je dítě přijato do školy (i státní) a není rodilým mluvčím, tak je mu automaticky zajištěna podpora v angličtině (nejen v hodinách angličtiny, ale i v dalších předmětech)“ (Dlouhá, 2017, s. 165).

V rámci programu ALERTA (Williams, De Gaetano, 1985), který funguje ve Spojených státech amerických je bilingvní vzdělávání definováno jako pochopení a přijímání dětí ze dvou lingvistických skupin, přičemž se tyto děti navzájem učí jazyky druhé skupiny a zároveň pokračují v budování svého prvního jazyka. Při tomto vzdělávání je důležité u dítěte určit:

- *Jaký* jazyk používá
- *S kým* daný jazyk používá
- *Kdy* daný jazyk používá
- *Kde* daný jazyk používá

V tomto programu je důležitým bodem vytvoření menších skupin, ve kterých dospělý vede výukové aktivity a používá specifické strategie učení se jazyku dětí v každé skupině. Dále je důležité povzbuzování dítěte v iniciování aktivit, ve kterých je možno rozšiřovat u něj první jazyk pomocí přirozené konverzace nebo učit jej druhému jazyku tím, že je navázáno na nově naučené slovo nebo frázi, které dítě spontánně použije. Tyto aktivity reflektují kulturní a životní prostředí dítěte.

Co se týče logopedické péče, tak nejen u nás, ale i v zahraničí se logopedi potýkají s mnoha úskalími při péči o bilingvní a multilingvní jedince. V mezinárodním výzkumu bylo zjištěno, že za tři největší výzvy při intervenci s dítětem s narušeným zvukem řeči (*speech sound disorder*) považují logopedi za první, **nedostatek kulturně vhodných hodnotících materiálů**, za druhé, **nedostatek norem pro osvojování jazyka** multilingvními jedinci, a nakonec **nedostatek jistoty v diferenciální diagnostice** mezi poruchou řeči a pouhými odlišnostmi v řeči (McLeod, Verdon, Bowen, 2013).

3.3 Odlišnosti v komunikaci a sociální interakci

Vitásková (in Lechta, 2010) poukazuje na vliv kulturně – jazykové diverzity (tzv. CLD – culturally linguistically diverse) a celkového multikulturního prostředí, ve kterém se dítě nachází, a na rozdíly v rámci komunikace a sociální interakce, které z tohoto prostředí vyplývají. I tyto rozdíly by měli brát odborníci na zřetel, pracují – li s dětmi či dospělými z odlišného jazykového a kulturního prostředí. Jedná se především o rozdíly v těchto oblastech:

- Chápání společenské role ženy
- Chápání rodinné autority
- Oslovování (vykání/tykání)
- Pravidla seznamování
- Zjišťování osobních anamnestických údajů
- Očekávaná iniciativa či naopak zdrženlivost

- Intenzita zrakového kontaktu
- Vnímání času a dochvilnosti
- Vnímání mimiky
- Fyzický kontakt a vnímání osobních zón

Například ve většině asijských, hispánských a středoevropských státech je otec všeobecně vnímán jako hlavní autorita. Jinou roli zastává otec ve skandinávských zemích. V oblasti oslovování osob v nadřazeném postavení se liší děti španělské, které tykají a oslovují dospělého křestním jménem, zatímco děti pocházející z Latinské Ameriky budou zvyklé vyjadřovat respekt formou opisného „usted“, „ustedes“ – což je způsob našeho vykání. Specifikum Jihoameričanů je také odlišné vnímání dochvilnosti, kdy příchod o 20 minut později není v zásadě vnímán jako pozdní. To samé platí pro většinu jihoevropských národů. Dále například asijské děti mohou být v oblasti iniciativnosti ve výuce velmi zdrženlivé, neboť mohou považovat pokládání otázek učiteli během vyučování za urážející. Naopak Američani nebo jižní kultury budou v této oblasti poněkud odvážnější. Fyzický kontakt je v případě Afroameričanů brán jako nezbytná součást ujištění a souhlasu v komunikaci, naopak Japonci upřednostňují širší osobní zóny a doteky nevnímají příliš pozitivně (Vitásková in Lechta, 2010).

Způsoby pro překonávání monokulturní orientace v českém edukačním prostředí vymezuje Bartoňová (2009) následovně:

- Metodická a technická příprava učitelů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga a všech osob přicházejících do styku s dětmi z odlišného jazykového a kulturního prostředí
- Podpora tvorby studijních materiálů, učebnic a pracovních sešitů pro žáky s odlišným mateřským jazykem
- Zapracování tématu Multikulturní výchova do školních vzdělávacích programů všech typů škol
- Rozvíjení spolupráce škol v regionu s dalšími evropskými školami a občanskými sdruženími

3.4 Nářečí v pedagogické a logopedické praxi

Nářečí (též dialekt) je obecně chápáno jako nespisovný jazykový útvar užívaný mluvčími z určité geografické oblasti. Baker a Jones (1998) jej však vymezují jako formu jazyka s nižším statusem, který se často používá na vesnicích a lidmi s nízkým vzděláním. Dialekt je dáván do nepříznivého kontrastu se “standardní” a “správnou” řečí či psaním, které používají vzdělaní lidé. Při hodnocení komunikační schopnosti u bilingvních dětí je nutno brát zřetel na odlišnosti způsobené vlivem dialektu, a to jak v pedagogické, tak v logopedické praxi.

Ohnesorg, významná osobnost československé logopedie minulého století zmiňuje, že *„... rozdíl mezi našimi dialekty jsou jednak ve slovní zásobě, v tvarosloví, někdy i ve skladbě a v intonaci, hlavně však ve fonetické realizaci hlásek. Avšak jazyk jako pojítka a charakteristický znak národa musí být jednotný a je proto nutné naučit každého příslušníka národní pospolitosti užívání celonárodního jazyka spisovného, a to jak po stránce gramatické, tak i pokud jde o uvědomění a osvojení spisovné výslovnosti.“* (Ohnesorg, 1974, str. 87)

Dále Ohnesorg (1974) zdůrazňuje, že odchylky ve výslovnosti, které mají svůj původ v nářečí, nejsou projevy dyslalie, a tudíž je není vhodné pokládat za vady. Při práci s takovým dítětem je třeba si uvědomit, že nejde o nápravu vadné výslovnosti, ale o nacvičení a zafixování artikulace správné. U dítěte, které má ve své mluvě prvky nářečí, se snažíme o naučení nového způsobu artikulace, ne o nahrazení toho starého. Logopedická intervence bývá v těchto případech zvláště obtížná, protože odchylky v realizaci hlásek bývají velmi nepatrné.

Také E. Scarpino a A. Goldstein (in McLeod, Goldstein, 2012) zdůrazňují skutečnost, že logoped musí při práci s bilingvním dítětem zohledňovat i dialekty, kterým je dítě vystavováno jak ve škole, tak v domácím prostředí. Bylo zjištěno, že téměř 75% případů by bylo chybně diagnostikováno jako fonologická porucha, kdyby nebyly brány v úvahu rozdílnosti v nářečí. V diagnostickém procesu musí být řeč bilingvního dítěte hodnocena nejen ve všech jazycích, které dítě užívá, ale také musí být zohledňovány i dialekty, a to dříve než je určena diagnóza poruchy.

4. Jazykový vývoj dítěte

Jazykový vývoj, jak již bylo zmíněno výše, probíhá jak u monolingvních tak u bilingvních dětí zhruba ve stejných fázích. Průběh a časové rozložení těchto fází záleží na individuálních charakteristikách každého jednotlivce, nicméně základní schéma ontogeneze komunikace je v případě intaktní populace vesměs totožné a tato kapitola se jej pokusí nastínit.

Ontogeneze komunikace, neboli, individuální vývoj komunikační schopnosti u člověka, je specifická vlastnost lidského druhu. Každé dítě je biologicky připraveno si osvojit jazyk. Vrozenou dispozici pro vnímání a akvizici jazyka propagoval významný lingvista Noam Chomsky, který prohlásil, že v sobě od narození každý člověk nosí specifický modul jazykového vývoje. (Vitásková, 2015) K této, tzv. **nativistické koncepci** jsou pak protichůdné **behavioristické koncepce**, které zdůrazňují význam vnějšího prostředí. Mezi nimi stojí **koncepce interakcionistické**, k nimž patří „teorie kulturního kontextu“, která vyzdvihuje význam kultury a komunity, ve které je jedinec začleněn (Stryková, 2007).

Mnoho vývojových psychologů se v otázce ontogenezi komunikace shoduje na existenci tzv. **kritických období**. Během těchto rozhodujících časových úseků je vhodné, aby byly určité funkce osvojeny a byl tak zajištěn normální jazykový vývoj. V opačném případě nemusí dojít k plnému využití potenciálu. V konečném důsledku je možno za kritické období považovat celé období raného věku, tedy období od narození do šesti až sedmi let, kdy je dostatečná jazyková stimulace dítěte naprosto stěžejní pro jeho další vývoj komunikační schopnosti. Na celém světě probíhá ontogeneze jazyka u dětí zhruba ve stejných fázích, bez ohledu na jazyk (Vitásková, 2015).

Jedlička (2007) vymezuje nezbytné podmínky k správnému řečovému vývoji dítěte:

- Nepoškozená centrální nervová soustava
- Intaktní intelekt
- Intaktní sluch
- Vrozené nadání pro akvizici jazyka
- Adekvátně stimulující sociální prostředí

4.1 Stadia raného komunikačního vývoje dítěte

Období do jednoho roku věku dítěte bývá označováno jako přípravné, **předverbální stadium vývoje řeči**. Dominují projevy jako je křik, broukání, žvatlání (pudové, napodobující) a všechny tyto neverbální projevy obsahují jak zvukové, tak nezvukové prvky (např. zrakový kontakt, úsměv, komunikace na základě tělesného kontaktu při kojení) (Klenková, 2006).

Dětský vývoj receptivní a produktivní komunikace vypadá v období od 0 do 3 měsíců následovně: dítě rozlišuje lidský hlas od jiných zvuků, lokalizuje hlas matky, reaguje očima nebo i pohyby hlavy na verbální podněty, vydává reflexivní zvuky, pláče, začíná broukat (kolem osmého týdne), směje se, křičí při nespokojenosti, hladu.

Od 4. do 8. měsíce již reaguje na rozdíly v přízvuku slov a v intonaci vět, dovede segmentovat slova ve větách, které předtím slyšelo izolovaně, používá pro komunikaci gesta, začíná žvatlat, odezírá a napodobuje pohyby rtů a jazyka, rozšiřuje se repertoár mimických pohybů a gest, snaží se navazovat a udržovat komunikaci s matkou a osobami blízkými.

Období 10. až 12. měsíce se vyznačuje produkcí prvních slov a porozuměním jednoduchým pokynům (např. *dej, nesmíš, papej...*). Dále dítě reaguje na vyslovení svého jména a je schopno rozpoznávat řeč v mateřském jazyce a v cizím jazyce. Komunikuje s okolím úsměvem, pláčem, gesty a jednoduchými řečovými signály (Průcha, 2011).

V období jednoho až dvou let věku dítěte dochází k velkému posunu, co se vývoje řeči týče. Dítě napodobuje intonaci slyšených vět, hraje si se slovy a oblíbená slova rádo opakuje. Poslouchá jednoduché příkazy a na pokyn je schopno ukázat některé části těla. Užívá přibližně 3 – 20 slov, své promluvy doprovází gesty.

Kolem věku dvou let rozumí asi 300 slovům a používá asi 50 srozumitelných slov. Pojmenovává známé objekty, zvířata a je schopno užít své jméno. Začíná kombinovat dvě slova do vět, např. podstatné jméno + sloveso, podstatné jméno + přídavné jméno. Rozumí pojmům prostorovým (*nahore, dole...*) a umí vyjádřit vlastnictví (*Táta má auto.*) S přibližováním třetího roku je řeč ze 70% srozumitelná, dítě rozumí 500 slovům a používá asi 200. Po třetím roce zná předložky *v, na, pod*, protiklady *velký, malý*, klade a odpovídá

na jednoduché otázky. Používá přítomný i minulý čas, množné číslo, příkazy a příslovce *tady, tam...* Na konci tohoto období rozumí asi 900 slovům a užívá 500 slov.

Když má dítě tři až čtyři roky, mělo by zvládat správnou výslovnost hlásek *b, p, m, v, h, l, š, j*. Používá také *k, g, t, d, n, s, r*, avšak ne vždy je má dokonale zvládnuté. Řeč se celkově stává srozumitelnou, dítě rozumí 1200 slovům a používá asi 800 slov. Na konci čtvrtého roku rozumí až 2000 slovům, používá až 1500. V jeho projevu se objevuje mnoho zkomolenin a při vyprávění mísí skutečné a smyšlené události. Je schopno vést dlouhé konverzace a odpovídat na otázky *Kolik? Jak dlouho? Co kdyby...?* (Holmanová, 2007).

Kutálková (2006) o této fázi hovoří jako o období **intelektualizace** řeči, kdy dochází nejen k neustálému nabývání nově osvojených slov, ale také k zpřesňování jejich významů a k prohlubování gramatických forem. Tato etapa, kdy dochází k vývoji řeči po stránce logické a kdy se celkově zkvalitňuje řečový projev, pokračuje až do dospělosti.

Otázka ukončení ontogeneze řeči je neustále diskutována, nicméně dle posouzení správné výslovnosti se nejčastěji hovoří o hranici věku pěti až šesti let (Jedlička, 2007).

Také Kutálková (2009) potvrzuje, že základy gramatiky, slovní zásoby a správné artikulace jsou položeny již v předškolním věku a po sedmém roce věku se již jedná pouze o zdokonalování a doplňování jazykové stavby. Nicméně doplňuje, že pokud se některá z těchto složek z nějakého důvodu „nestihne“ rozvinout dostatečně, není ještě nic ztraceno a vývoj pokračuje dál, i když se dá očekávat, že bude těžší dosáhnout úrovně, které mohlo být dosaženo.

4.2 Osvojování gramatiky

Osvojování gramatické struktury jazyka začíná v období, kdy dítě začne užívat věty. Dítě je na tuto fázi připravováno již v období kdy nemluví, ale už rozumí. Nejdříve skloňuje podstatná jména, později i časuje slovesa. Gramatiku se učí používat v jednotlivých slovech analogicky, na základě toho, co již slyšelo. V případě výjimek musí fungovat průběžné zapamatování promluv dospělých. Gramatika se vyvíjí zhruba do pěti let věku a případné obtíže po tomto období jsou signálem možných potíží ve vývoji jazyka (Kutálková, 2009).

Vitásková (2005) zmiňuje, že schopnost přirozeně si osvojovat gramatiku daného jazyka bez znalosti jeho zákonitostí, bývá nazývána jako **jazyková kompetence**. Podle Průchy

(2011) touto schopností disponuje v určité podobě každý dospělý jedinec. Jedná se tedy o jev, kdy dítě intuitivně skládá slova do vět, dokáže vytvořit zápor nebo otázku. V logopedické praxi také bývá v této oblasti používán pojem **jazykový cit**. Ten je v dle Žlaba (1986) velmi obtížný pro správné zhodnocení, protože je víc než například poruchy výslovnosti závislý na subjektivním posuzování pozorovatele. Jeho Zkouška jazykového citu je však citlivým indikátorem a pomáhá tak diagnostikům k objektivnějšímu zhodnocení vývoje gramatiky u dětí.

Z hlediska jazykových rovin zde hovoříme o tzv. **morfologicko - syntaktické rovině**, ve které se dle Mlčákové (2012) jedná o schopnost skloňování, časování, užívání rodu, přechylování, stupňování přídavných jmen, příslovčí, tvoření vět, souvětí, otázky a záporu, slovosled, užívání předložek a zvrtných zájmen v psané nebo mluvené produkci.

Projevem specifických obtíží ve vývoji gramatiky jsou tzv. **dysgramatismy**. Ty můžeme sledovat například u dětí se specificky narušeným vývojem řeči a Dvořák (2007) je rozděluje do stupňů dle závažnosti:

- porucha morfologická - chyby na úrovni slov, časování, skloňování
- porucha syntaktická - chyby na úrovni vět, absence zvrtných sloves, předložek aj.
- zkratkovité vyjadřování - neschopnost složit větu, pouze onomatopoické zvuky

4.3 Počáteční jazykový input

Průcha (2011, str. 93) definuje **jazykový input** jako „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt.“ Pro správný jazykový vývoj dítěte je důležitá nejen jeho kvantita (celkové množství promluv adresovaných dítěti), ale také jeho kvalita (přizpůsobení gramatiky a slovní zásoby věku dítěte).

V bilingvní výchově se jedná o velmi významný faktor, který mohou mít rodiče pod kontrolou a který určuje, jak dobré bude zvládnutí jazyka jejich dítětem. Má rozhodující vliv na slovní zásobu a jeho velikost v daném jazyce spolehlivě určuje budoucí kompetenci dětí v tomto jazyce. Výsledky výzkumů však ukazují, že se jedná o velmi rozmanitý a nesnadno ovladatelný jev. V případě nedostatečného jazykového inputu může docházet i k tzv. mezigenerační ztrátě jazyka, která je poměrně typická v imigrantských populacích

v různých zemích. V naší zemi se s tímto fenoménem setkáváme u vietnamské komunity, kdy rodiče neznají češtinu a jejich děti naopak neznají (nebo znají omezeně) vietnamštinu (Průcha, 2011).

4.4 Komunikační schopnost

Jelikož je v této práci často používáno toto slovní spojení, je vhodné jej terminologicky vymezit z logopedického hlediska.

Dle Vitáskové (2005) základem komunikační schopnosti není řeč, mluva, jazyk, ale **komunikace v nejširším slova smyslu**. Za komunikaci je považována výměna a sdílení informací pomocí zvoleného kódu (systému znaků). Komunikace probíhá při interakci konverzačních partnerů. Dalším důležitým pojmem je **komunikační kompetence**, která obsahuje také znalost a schopnost správně užívat kulturní, interpersonální a lingvistické aspekty mluvy v konkrétních situacích.

V terminologii moderní logopedie se již upustilo od termínů poruchy řeči nebo vady řeči. Tyto termíny jsou nahrazeny souslovím **narušení komunikační schopnosti**. Komunikační schopnost jedince je dle Lechty (1990, s. 19) narušena „... *tehdy, pokud některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.*“ Dále vysvětluje, že se může jednat o rovinu foneticko – fonologickou, lexikálně – sémantickou, morfologicko – syntaktickou nebo pragmatickou. Narušena může být nejen verbální, ale i neverbální komunikace a expresivní i receptivní složka řeči.

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Metodologie výzkumu

Z hlediska metodiky je tato práce typem kvalitativní výzkumné studie. Tento typ byl zvolen pro značnou různorodost bilingvních osob a nutnost přistupovat k jednotlivým případům individuálně. Z této skutečnosti vyplývají i následující cíle, výzkumné otázky, metody a techniky použité pro zkoumání daných jevů u těchto jedinců.

1.1 Cíl šetření

Cílem šetření bylo zhodnotit jazykovou a komunikační kompetenci pěti bilingvních dětí a to především ve foneticko – fonologické a morfologicko – syntaktické jazykové rovině. Druhým cílem bylo zjistit, jaký postoj mají rodiče těchto dětí k bilingvní výchově a k bilingvistu jako takovému. V průběhu byly kladeny následující **výzkumné otázky**:

1. Jaká existují specifika v komunikační schopnosti bilingvních dětí?

Z předešlých výzkumů i zkušeností z praxe vyplývá, že specifika v komunikaci bilingvních jedinců na Těšínsku zcela jistě existují. Pro jejich konkrétní vymezení a evaluaci byly použity vybrané subtesty diagnostického materiálu Smolíka a Seidlové Málkové, který je popsán níže.

2. Jaké jsou postoje rodičů k bilingvní výchově?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky byl zvolen nestandardizovaný polostrukturovaný výzkumný rozhovor, který obsahoval otázky uvedené v [příloze č. 1](#).

1.2 Výzkumné metody

Pro zhodnocení komunikační schopnosti byly zvoleny výzkumné metody zaměřené na jazykovou kompetenci zúčastněných pěti dětí, konkrétně dva subtesty z diagnostického materiálu Diagnostika jazykového vývoje. Před samotným testováním byl vždy dětem předložen obrázek, který měly vlastními slovy popsat. Tím bylo získáno předběžné povědomí o jazykové kompetenci dítěte, jeho výslovnosti a často mohly být i pozorovány interference

polštiny a *ponaszemu* do jejich spontánního řečového projevu. Nyní tedy popis samotné diagnostické baterie a jejich použitých subtestů.

Diagnostika jazykového vývoje

Pro diagnostiku komunikačních schopností dětí v tomto výzkumu byla použita psychodiagnostická baterie úloh, která byla sestrojena Filipem Smolíkem a Gabrielou Seidlovou Málkovou. Tato baterie je zpřístupněna trénovaným odborníkům, psychologům a také profesionálům v souvisejících oblastech, jako jsou například logopedi a lékaři. Jedná se o diagnostickou pomůcku pro zjišťování jazykového vývoje dítěte v předškolním věku. Většina úloh je pro děti spíše snadná, z čehož vyplývá, že baterie lépe diskriminuje mezi dětmi podprůměrnými a dětmi relativně slabšími (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Diagnostický materiál obsahuje následujících deset subtestů rozdělených do dvou hlavních kategorií:

Testy pro hodnocení zpracování fonologické informace

Rozpoznávání slabik

Skládání slabik

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesech

Rychlé jmenování obrázků (RAN)

Opakování pseudoslov

Testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky

Slovník

Morfologie

Porozumění gramatice

Posuzování gramatičnosti

Opravování

Stěžejními subtesty pro tento výzkum se staly **Slovník** a **Porozumění gramatice**. **Slovník** byl vybrán z toho důvodu, že dokáže spolehlivě určit úroveň slovní zásoby dítěte. Dítě má ze čtyř nabídnutých obrázků ukázat právě to, které examinátor slovně označí. Celkem je takto nabídnuto 40 sad obrázků. Většina vyobrazení představuje podstatná jména, nicméně se zde objevují i přídavná jména a slovesa. Úloha **Porozumění gramatice** je

založena opět na vybírání z obrázků, tentokrát pouze ze dvou velmi podobných. Examinátor řekne danou větu, např. „Váza je na stole“ a dítě má určit, o který obrázek se jedná. Druhý obrázek se většinou liší v prostorovém umístění objektů. Tento subtest byl vybrán pro svou relativní nenáročnost a schopnost diagnostikovat porozumění větné skladbě, navíc se do něj promítají další aspekty gramatiky, obzvláště morfologie. Oba tyto subtesty mají společné to, že nevyžadují žádnou řečovou produkci, pouze ukazování. Dalším společným rysem je to, že jsou velmi citlivé na děti se slabším výkonem. Pokud by dítě dosáhlo menšího počtu bodů než je polovina hrubého skóru, dá se určit, že toto dítě odpovídá systematicky chybně. Pak je třeba ověřit, zda dobře chápe zadání úlohy.

V rámci předvýzkumu, který probíhal v polskojazyčné mateřské škole v Bystřici, byl využit také subtest **Rozpoznávání slabik**. Ten ukázal nejistotu bilingvních dětí v určování první slabiky, a to konkrétně když se jednalo o rozlišení slabiky „ja“ ve slově „jazyk“. Všechny děti považovaly za první slabiku v tomto slově „je“. Může za to bez pochyby spojitost s polským „język“, který začíná slabikou „je“.

Přesto, že tento výzkum není zaměřen na zpracování fonologické informace u bilingvních dětí, byla pro zajímavost u některých účastníků provedena i zkouška **Rychlého automatického pojmenování (RAN)**. Rychlé pojmenování je dovednost, která vyžaduje pohotové vyvolávání fonologických informací z dlouhodobé paměti. Jedná se o úlohu, kdy dítě zprava doleva „čte“ jednotlivé obrázky uspořádané do tabulky a je mu počítán čas a počet chyb při této produkci. Děti zvládaly tuto úlohu ve velmi dobrém časovém limitu a s minimálním počtem chyb.

Nestandardizovaný rozhovor

Pro získání informací o postojích a názorech rodičů na bilingvní výchovu byl použit nestandardizovaný polostrukturovaný rozhovor. Švaříček (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014) považuje polostrukturovaný rozhovor za druh hloubkového rozhovoru, který je založen na dopředu připraveném seznamu témat či otázek. Tento typ rozhovoru je dle Hendla (2008) vhodný, pokud není možnost jej opakovat a jedná se tedy zároveň o rozhovor vstupní i závěrečný, jak tomu bylo i v případě tohoto výzkumu. Byly zvoleny otázky vztahující se ke zkušenostem, názorům, pocitům a k vnímání konkrétních jevů. Jednotlivé rozhovory

s rodiči bilingvních dětí byly se souhlasem nahrávány, poté přepsány a analyzovány (viz [příloha č. 2](#)). Zde konkrétní definované oblasti, na které se rozhovor zaměřoval:

- Postoje rodičů k bilingvní výchově
- Důvody pro bilingvní výchovu
- Jazykový vývoj dítěte
- Vyváženost bilingvismu
- Kulturní prostředí.

1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro tento výzkum bylo záměrným výběrem zvoleno pět dětí ve věku od 3,5 do 5,5 let. Cíleně šlo o tuto konkrétní věkovou kategorii vzhledem ke kritériím stanoveným ve výše zmíněném diagnostickém materiálu, který byl pro tento výzkum použit. Společné pro všechny děti je jejich geografická a kulturní příslušnost k oblasti Těšínského Slezska. U všech hraje významnou roli místní nářečí *ponaszymu*, kterému jsou děti v různé míře vystavovány. Jedná se tedy o typické (reprezentativní) případy, které podle Švaříčka, Šedové a kol. (2014) ve výzkumu pomáhají zachytit běžné, tradiční a obvyklé podmínky a okolnosti zkoumaných jevů a situací. Výzkumný rozhovor byl proveden s matkami zmíněných dětí a v jednom případě s oběma rodiči. Výběr výzkumného vzorku byl založen na autorčiných přátelských vztazích a známostech s těmito osobami.

1.4 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo od začátku roku 2017 do března roku 2018. Prvotní pilotní testování probíhalo v polské mateřské škole v Bystřici, kde byla zjištěna některá specifika v řečovém projevu dvojjazyčných dětí a podle toho byly i vybrány konkrétní subtesty a otázky v rozhovoru v samotném výzkumu. Veškeré výzkumné aktivity, jak dotazování rodičů, tak diagnostika komunikační schopnosti dětí, probíhaly v češtině. Pro výzkumné rozhovory bylo zvoleno neformální a neutrální prostředí kaváren nebo domova rodin. Diagnostika jazykových schopností dětí probíhala až na jeden případ v domácím prostředí účastníků výzkumu tak, aby nedocházelo k vyrušování z vnějšího prostředí. Z etického důvodu byli rodiče požádáni o podepsání informovaného souhlasu, ve kterém se dozvěděli

účel testování jejich dětí, a kde jim byla zaručena anonymita a ochrana osobních dat v celém výzkumu.

1.5 Vyhodnocení výzkumných dat

Materiál Diagnostika jazykového vývoje nabízí přesný postup pro vyhodnocení výsledků z jednotlivých úloh. Pro celistvé pochopení principu hodnocení jednotlivých subtestů je nutné absolvovat výcvikový kurz, který využívají odborníci pro své profesní účely v diagnostice. Nicméně pro účely této práce je dostačující kvalitativní zhodnocení jednotlivých úloh, které poskytuje hlubší pohled na jazykové dovednosti jednotlivých zkoumaných dětí. Výsledky z úloh spolu se stručným zhodnocením úrovně artikulace jsou tedy shrnuty v krátké tabulce a dále popsány v kapitole č. [3. Výsledky a analýza dat](#).

Přepsané výzkumné rozhovory byly rozděleny na jednotky, kterým byly otevřeným kódováním přiděleny kódy a tyto byly následně rozděleny do kategorií. Poté metodou tematického kódování bylo sledováno, zda se stejné kategorie objevují napříč jednotlivými případy výzkumu.

V rámci transkripce rozhovorů byla ponechána některá specifika jazykového projevu mluvčích, jako například nespisovné koncovky slov, nesprávně použité gramatické tvary atd. Všem zmíněným osobám byla přidělena fiktivní jména a v přepsaných rozhovorech jsou pro autentičnost výpovědí zanechány pouze iniciální písmena křestních jmen s tečkou (např. T.)

2. Zkoumané rodiny

Bilingvní a multilingvní rodiny popisované v této části práce byly záměrně vybrány pro svou geografickou i kulturní příslušnost k regionu Těšínského Slezska. Každá má trochu jiný přístup k jazykům a bilingvní výchově, nicméně zmiňované nářečí *ponaszymu* je v různé míře součástí běžné komunikace ve všech těchto rodinách. Pro tento výzkum bylo vždy vybráno právě jedno dítě, vždy to, které splňovalo věkové kritérium pro výše zmíněný diagnostický materiál. Nicméně srovnání se staršími či mladšími sourozenci těchto dětí je také stručně nastíněno. Ve dvou případech byla možnost provést vyšetření i u sourozenců zkoumaných dětí. Pro zajímavost jsou uvedeny i výsledky z jiných provedených subtestů, než které jsou brány jako stěžejní pro tento výzkum (viz Příloha č. 3). Jak už bylo zmíněno výše, pro zachování anonymity těchto rodin jsou všechny děti i rodiče označováni fiktivními jmény, které se shodují pouze v iniciální hlásce jejich pravých jmen.

2.1 Příklad fungující polsko-české bilingvní výchovy

Informace o rodině

Manželé Kristýna a Aleš mají 2 dcery. Sedmiletou Tamaru a čtyřletou Nikolu. Společně žijí na vesnici, která se nachází nedaleko Třince.

Jazyková situace rodiny

Matčin mateřský jazyk je čeština, zatímco otcův je polština, resp. těšínské nářečí *ponaszymu*. Manželé spolu komunikují každý svým jazykem a podle všeho si rozumí bez problémů. S dcerami rovněž každý mluví svým jazykem, takže děvčata bez problémů přepínají podle situace i podle mluvčího. Spolu se sestry baví víceméně česky. Podle slov matky však mladší Nikola preferuje polštinu, když si hraje sama a povídá si pro sebe. Starší dcera nyní navštěvuje polskou školu v Bystřici, což pro matku přináší určité výzvy při domácí přípravě. Musela se naučit společně s dcerou polskou abecedu a pravidla polské gramatiky. Občas má sama problém porozumět textu, který má její dcera za úkol číst. Tamara zvládá školu výborně a nepociťuje žádný hendikep vzhledem ke své dvojjazyčnosti. Když si matka s něčím neví rady, např. jak se správně vyslovuje to či ono slovo, jednoduše se do přípravy zapojí otec, který ač sice časově vytížený stomatolog, ochotně pomůže a i pomocí

moderních technologií (např. přes *Whatsapp*) nahraje svůj hlas a dá tak vzor správné výslovnosti polského slova či textu.

Co se týče širší rodiny, rodiče z otcovy strany jsou rovněž Poláci, z matčiny Češi. Děti tento fakt bez problému rozlišují a moc dobře vědí, jak mluvit s „*babciou*“ a „*dziadkem*“ a jak s babičkou a dědečkem. Matka na svou tchýni a tchána mluví česky, oni na ni těšínským nářečím. Obě strany to považují za přirozené, a naopak zvláštní byly podle slov matky pokusy rodičů manžela mluvit na ni zpočátku česky. Brzy jim vysvětlila, že bez problému rozumí jejich dialektu, takže od té doby spolu komunikují každý po svém. Funguje to stejně i v polské škole při komunikaci s paní učitelkou. Ta s matkou hovoří polsky a matka jí odpovídá česky. Občas sice údajně dochází k drobným nepochopením, nicméně kdykoliv je zde možnost se doptat a paní učitelka matce vše důležité vysvětlí v češtině.

2.2 Multilingvní rodina v multilingvním prostředí

Informace o rodině

Případ této rodiny je méně tradičním příkladem bilingvní rodiny na území Těšínského Slezska. Matka je národností Polka, vystudovala polskou školu a s většinou svých přátel i rodinou od malička komunikuje těšínským nářečím *ponaszymu*. Její manžel pochází z USA. Manželé spolu mají 2 dcery - čtyřletou Anetu a roční Evu a společně žijí na vesnici u Třince.

Přístup k jazykům

Otec mluví s dětmi pouze anglicky. Matka se s dětmi rozhodla mluvit česky, přesto, že češtinu nepovažuje za svůj mateřský jazyk. Rozhodla se tak z praktických důvodů. Rodina žije v obci, která je historicky i geograficky podmíněna svým multilingvismem a multikulturalitou. Kromě české mateřské a základní školy se zde nachází i polská mateřská a základní škola, která se u místních těší velké oblibě, a to nejen u těch, kteří se hlásí k polské národnosti. Čtyřletá Aneta navštěvuje polskou mateřskou školu, kde tedy získává bohatý přísun polštiny a *ponaszymu*, ba co víc, s těmito kódy se setkává i doma prostřednictvím svých prarodičů z matčiny strany. Nicméně rodina žije na území České republiky a hodlá zde dlouhodobě žít, a proto se matka rozhodla své dceři poskytovat input češtiny tak nejlépe, jak dovede.

Přepínání a míchání jazyků

Co se týče oddělování jazyků, Aneta má podle slov matky i dle výzkumného pozorování angličtinu a češtinu velmi dobře separovanou a tyto dva jazyky nemíchá. Nicméně interference polštiny a *ponaszymu* do češtiny je u ní mnohem zřejmější. Důvodem je pravděpodobně velká podobnost těchto jazyků a také fakt, že matka sama svou češtinu nepovažuje za „nejčistší“ a uvědomuje si občasné míchání češtiny a polštiny i ze své strany.

Hodnocení komunikační schopnosti

Ve zkoušce **Slovník** si Aneta vedla dobře, poznala 32 slov ze 40. Nicméně ve zkoušce **Porozumění gramatické** chybovala více než v polovině případů. Ke konci již bylo velmi těžké udržet její pozornost a tak muselo být zkoušení ukončeno dříve. Dívka pokynům rozuměla a reagovala na zadané požadavky poměrně adekvátně. Nicméně u ní bylo objeveno narušení artikulace, a to konkrétně interdentalní sigmatismus a další narušení artikulace mluvené řeči. Matce byla doporučena návštěva klinického logopeda.

2.3 Rodina užívající těšínského nářečí

Informace o rodině

Rodina žijící na vesnici u Českého Těšína, se skládá z mladých manželů a jejich tří malých dětí. Manželé spolu hovoří těšínským nářečím a stejně tak mluví i se svými dětmi – tříletou Markétou, dvouletým Dominikem a měsíční Natálií.

Jazykové pozadí rodičů

Otec navštěvoval polskou základní i střední školu a hodnotí tuto možnost jako velmi výhodnou, vzhledem k tomu, že se dnes ve své práci učitele v hudební škole často setkává s polskými studenty. Matka sice navštěvovala školu českou, nicméně poté, co byla v sedmi letech adoptovaná do rodiny užívající rovněž těšínské nářečí, rychle si tento jazykový kód přirozeně osvojila a k polštině má také blízký vztah. Pro své děti manželé jednoznačně v budoucnu zvolí vzdělávání v základní škole s polským vyučovacím jazykem.

Přístup k jazykům

Jak už bylo zmíněno, rodina doma hovoří pouze těšínským nářečím. Prarodiče z obou stran rovněž používají tento jazykový kód a většina přátel rodiny také. S češtinou se děti setkávají na cvičení pro maminky, v církvi v Českém Těšíně a prostřednictvím prezentovaných pohádek a knížek.

Přepínání a míchání jazyků

Tříletá Markéta neměla během výzkumného šetření nejmenší problém s přepínáním jazykových kódů. Hovořila plynule česky a se svou matkou těšínským nářečím. Interference, jak už gramatická či ve výslovnosti nebo slovní zásobě, byla minimální. Také matka v rozhovoru potvrdila, že až na pár úsměvných situací, kdy se dítě v komunikaci s monolingvistou setkala s nepochopením, zvládá Markéta rozlišování jazyků bez obtíží.

Hodnocení komunikační schopnosti

Při zkoušce slovní zásoby (**Slovník 1**) prokázala Markéta znalost většiny požadovaných slov. Ze čtyřiceti slov nepoznala pouze 6. Trochu větší problém byl zaznamenán ve zkoušce **Porozumění gramatice**, kdy chybovala v každém bloku jednou až dvakrát. Tento subtest nebyl dokončen z důvodu slabé pozornosti dítěte. Co se týče výslovnosti, nebyly zaznamenány žádné vážné odchylky, které by nebyly typické pro její věk. Dokonce ani tupé sykavky nejevily známky polského zabarvení. Nicméně polské *ł* bylo několikrát zaznamenáno a to například ve slově „*łod*“.

2.4 Rodina polské národnosti žijící v České republice

Informace o rodině

Tato rodina žije na vesnici u Českého Těšína, a se skládá z mladých manželů Radka a Niny a jejich čtyřech dětí. Nejstarší jsou dvojčata chlapec a dívka ve věku 9 let, prostřední dcera má 7 a nejmladší zkoumaná Renata má 5 let.

Jazyková situace rodiny

V této rodině se mluví pouze těšínským nářečím. Pro děti je to mateřský jazyk a k čisté polštině se dostávají v polské mateřské a posléze základní škole. S češtinou se setkávají prostřednictvím pohádek v televizi a příležitostně prostřednictvím přátel rodiny, kteří mluví pouze česky.

Přepínání a míchání jazyků

Děti, zejména ty starší, neměly problém při komunikaci v češtině. Plynule přepínaly do *ponaszemu* při komunikaci s matkou. U nejmladší dcery byly však posléze během vyšetření zaznamenány drobné interference z tohoto nářečí do gramatiky českého jazyka.

Hodnocení komunikační schopnosti

Součástí vyšetření, které si kladlo za cíl diagnostikovat komunikační schopnosti pětileté Renaty, byl popis obrázku, zkouška jazykového citu, Zkouška sluchového rozlišování a vybrané subtesty baterie Diagnostika jazykového vývoje. Ve všech zkouškách si dívka vedla velmi dobře. Velmi silná interference polštiny do češtiny se projevila ve zkoušce **Gramatického uvědomování**, kdy má dítě opravit gramaticky nesprávné věty, které mu zadá vyšetřující. Jako zraková podpora slouží obrázky daných situací. Zde několik příkladů pronikání nářečí do spisovné češtiny:

Pánovi zavíráš kufr. -> Pán zavírá *kufer*.

Kluk a holka se hrajeme. -> Kluk a holka *se baví*.

Paní stavíme ptačímu budce. -> Paní staví budku pro *ptáška*.

S deštníkem kočce chodí. -> Kočka chodí s *deščníkem*.

Rybička plavali na akváriu. -> Rybička plavala v *akfáriu*.

2.5 Příklad nefungující bilingvní výchovy

Informace o rodině

Tato rodina se hlásí k polské národnosti a skládá se z rodičů a dvou dětí, starší Karolíny a pětiletého Davida. Společně žijí také na území Těšínského Slezska, konkrétně ve vesnici Nýdek u Třince.

Jazyková situace rodiny

V této rodině bylo hlavním komunikačním kódem do nedávné doby těšínské nářečí *ponaszymu*. Rodiče jím mluvili mezi sebou a později i se svými dětmi. Starší Karolína neměla od malička problém rozlišovat mezi jazykem, kterým se hovořilo doma a jazykem, který užíval zbytek rodiny a okolí. Podle slov matky se dokonce už v útlém věku dokázala dorozumět i slovensky se svou tetou. Nicméně mladší David, který byl u součástí zkoumání této práce, je objektivně méně jazykově nadaný a jazyková nevyjasněnost a prolínání polštiny a češtiny v místním nářečí mu příliš v jeho řečovém vývoji nebyla přínosem. Polština mu podle slov rodičů i logopedky není přirozená, a tak je současná situace taková, že na něj rodina mluví čistě česky, ale mezi sebou mluví členové svou mateřštinou – *ponaszymu*. Nicméně s polštinou přichází David do styku dále v polské mateřské škole, kde však podle slov pedagogů nerozumí pokynům a odpovídá česky, takže rodiče nyní vyjednávají přesun dítěte do logopedické třídy české mateřské školy.

Přepínání a míchání jazyků

Jak již bylo zmíněno, starší Karolína neměla s přepínáním jazyků dle komunikačního partnera nikdy žádné signifikantní potíže. Nyní dokonce studuje základní školu s polským vyučovacím jazykem a nedělá jí tato skutečnost problémy v porozumění nebo expresi v češtině. Nicméně mladší David, který měl dle vyjádření maminky opožděný vývoj řeči, vykazuje známky silné interference v obou jazycích – polštině i češtině. V polské mateřské škole údajně hovoří pouze česky a naopak ve výzkumném šetření, které probíhalo za účelem této práce a probíhalo v češtině, mluvil z velké části *ponaszymu* až polsky.

Hodnocení komunikační schopnosti

Dle výpovědi rodičů má David mnohem bližší vztah k češtině než k polštině nebo nářečí. Údajně jim odpovídá česky, i když na něj hovoří *ponaszemu*. Nicméně během výzkumného šetření, konkrétně u popisu obrázku byla interference polštiny velmi silná. Jednalo se o transfer polské slovní zásoby, výslovnosti i gramatiky. Pro svůj opožděný vývoj řeči se David potýká s problémy běžnými pro tuto diagnózu, navíc však ztíženými multilingvním prostředím, ve kterém vyrůstá.

3. Výsledky a analýza dat

3.1 Výsledky diagnostiky jazykového vývoje

Výsledky z provedené diagnostiky pěti dětí slouží jako orientační náhled na jejich schopnosti v konkrétních jazykových oblastech, a to ve slovní zásobě a gramatice. Následující tabulka shrnuje počty bodů v těchto dvou zkouškách a navíc stručně hodnotí úroveň artikulace, na kterou se zkoumání také zaměřovalo. Dle dostupné literatury a zdrojů mají bilingvní děti, obzvláště v oblasti Těšínského Slezska, obtíže právě v oblasti gramatiky, správné výslovnosti a slovní zásoby. Věk dětí je uveden v rocích a měsících po vzoru Diagnostiky jazykového vývoje (např. 4,10 = 4 roky a 10 měsíců).

Tab. č. 3: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje

Jméno	Věk	Slovník 1	Porozumění gramatiky	Artikulace
Nikola	4,10	37/40	20/22	intaktní
Renata	5,7	35/40	18/22	sigmatismus
Markéta	3,5	34/40	15/22	fyziologická
Aneta	3,9	32/40	9/22	interdentální sigmatismus
David	5,2	39/40	16/22	sigmatismus

Jak už bylo výše zmíněno, zkoušky **Slovník 1** a **Porozumění gramatiky** jsou jedny z nejllehčích zkoušek z celé baterie. Dokážou rozpoznat jen velmi slabé výkony, pokud počet bodů nedosahuje ani na polovinu možného získaného počtu. Tudíž je jasné, že nám podrobně nic o komunikačních schopnostech jednotlivých dětí neřeknou. Proto bylo nutné zařadit do šetření také spontánní projev dítěte pomocí popisu obrázku a výzkumné rozhovory s rodiči, které jsou rozebrány níže. Ze zkoumaných dětí jsou vybrány dva případy, které jsou podrobněji popsány. Jedná se o případ s nejslabším a případ s nejlepším výkonem.

Nejlepší výkony ve zkouškách a celkově nejlepší jazykové dovednosti prokázala čtyřletá Nikola. Jak v oblasti gramatiky, tak slovní zásoby i výslovnosti byla prokazatelně ze všech zkoumaných dětí nejlepší. Nyní tedy krátký rozbor jejího řečového projevu.

Nikola měla v době testování 4 roky a 10 měsíců. Kontakt s novou osobou navazovala bez problému a ochotně spolupracovala ve všech úlohách. Při popisu obrázku prokázala velmi dobrou zdatnost ve spontánním řečovém projevu jak ve formální tak v obsahové stránce řeči. Ve foneticko – fonologické jazykové rovině nevykazovala žádné odchylky vzhledem ke svému věku a stejně tak tomu bylo i v rovině morfológico – syntaktické. Ve zkoušce **Rozpoznávání slabik** správně určila první slabiku ve všech šestnácti slovech. Ve zkoušce **Rychlé jmenování obrázků (RAN)** neudělala ani jednu chybu a zvládla dané obrázky „přečíst“ v čase 1,11 min. Ani jednu chybu neudělala ani ve zkoušce **Gramatické uvědomování – Opravování vět**. V subtestu **Morfologie** zaváhala v určení správného tvaru slovesa *psát*, kdy místo „Pán píše...“ odpověděla „Pán pše...“. Po upozornění se však opravila. Ve stejném subtestu také použila nesprávný tvar ve spojení „jsou před *televizou*...“. V úloze **Gramatické uvědomování – Posuzování gramatičnosti** se jí sice až tak nedařilo, nicméně zvládla určit správnost více než poloviny předříkaných vět a to je pro tuto úlohu dostačujícím ukazatelem, že je dítě v této oblasti úspěšné. V závěrečné zkoušce **Slovník 1** neurčila správně pouze následující slova: *sekeru, posiluje, lachtan*.

Aneta měla v době testování 3 roky a 9 měsíců. Při popisování obrázku nevládala udržet pozornost a neustále odbíhala od úkolu. Nicméně i tak šlo rozpoznat její časté pronikání angličtiny a polštiny do morfologie i slovní zásoby českého jazyka. Příkladem může být pojmenování lodě na obrázku anglickým *boat*. Zajímavé míchání kódů je patrné i ve větách „*Naše děda je papa...*“ (Náš děda je pryč), „*i bedze šnih...*“ (A bude sníh), „*kluk dává to tata...*“ (Kluk dává tátovi). V samotné zkoušce **Porozumění gramatice** nevládla správně určit ani polovinu položek, i když jí byly několikrát zopakovány instrukce a ověřeno její porozumění zadání. Většinou buď ukázala na oba obrázky, nebo odpoutávala pozornost jinam. Kromě interdentální výslovnosti sykavek bylo u Anety také rozpoznáno specifické anglické *t*, které používá ve všech pozicích. Netradiční je i přízvuk a melodie řeči, která připomíná angličtinu, zvukově se podobá polštině, ale přitom obsahově se jedná o češtinu. Matka s dcerou již navštěvují klinického logopeda.

3.2 Výsledky výzkumných rozhovorů

Postoje rodičů k bilingvní výchově

Rodiče zkoumaných bilingvních dětí vnímají dvojjazyčnost svého dítěte jako něco naprosto přirozeného a očekávaného vzhledem k jejich rodinné a kulturní situaci. Tím, že všechny rodiny pocházejí z Těšínského Slezska, které je typické svým multilingválním a multikulturním charakterem, nepovažují bilingvismus jako takový nikterak škodlivý nebo ohrožující. Ve většině případů rodiče ani nepovažují svůj způsob výchovy dětí jako něco, pro co by se rozhodli, místní nářečí je natolik běžné, že je téměř automatické, že si jej budou přirozeně osvojovat i děti těchto rodičů. „*Bylo to přirozené. Tím, že oba mluvíme nářečím, ale zároveň se setkáváme s lidmi, kteří mluví jenom česky nebo jenom polsky. Takže pro nás to bylo přirozené, že jsme doma i na naše děti začali mluvit nářečím.*“, uvedla matka tříleté Markéty. Také matka pětiletého Davida potvrzuje tento základní postoj: „*My jsme to neřešili, protože v tom vyrůstáme od dětství, takže nám to nepřipadalo vůbec, že by to byla nějaká bilingvní výchova. A až na výšce jsem se dozvěděla, jak jsem pajdák dělala, že jsou takové rodiny, ale já nevím ani, jestli my tam jsme jakoby započítaní...*“

Důvody pro bilingvní výchovu

Dotázané matky uvedly v rozhovorech dva hlavní důvody pro zvolení dvojjazyčné výchovy u svých dětí. Prvním a přítomným u všech byl kladný vztah k místnímu nářečí *ponaszemu*, dále rodinná tradice nebo polská národnost obou partnerů. „*... oba mluvíme nářečím, ale zároveň se setkáváme s lidmi, kteří mluví jenom česky nebo jenom polsky. Takže pro nás to bylo přirozené, že jsme doma i na naše děti začali mluvit nářečím...*“ vysvětluje matka tříleté Markéty. Vystavování dětí polštině a těšínskému nářečí považují rodiče za něco velmi vhodného a užitečného pro život v tomto regionu. „*...bydlíme tady na Slezsku a polština, čeština je tady prostě hodně. Za druhé, já jsem v tom vyrůstala a R. (pozn. manžel) vlastně taky, takže to pro nás bylo přirozené. I ty polské školy jsou takové tradičnější, rodinnější...*“, vyjádřila se matka pětileté Renaty. Druhým hlavním důvodem pro bilingvní výchovu byl jiný jazyk partnera. V případě americko – českého manželství je tento jev považován za naprosto přirozený. U této rodiny se i podle slov matky jedná spíše už o multilingvní výchovu, a zároveň i vysvětluje své sympatie s polskými školami: „*...můj*

manžel je Američan a já jsem Češka. U nás se jedná spíše o multilingvní výchovu, protože máme tady možnost té polštiny. Navíc, ty polské školy podle mě více pečují o děti. Přijde mi, že tam je více takové rodinné citění...”

Jazykový vývoj dítěte

O správný jazykový vývoj svého dítěte nemá obavy většina dotázaných. Znepokojení byli rodiče pětiletého Davida a matka tříleté Anety. Tyto děti mají přímo diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost a konkrétně u Davida nejasné oddělování jazyků rodiči nepomohlo příliš rozvoji jeho řeči. Až po domluvě s logopedkou se rodiče rozhodli mluvit na dítě pouze česky, aby polštinu získávalo pouze pasivně z mateřské školy. „...*my jsme na něho mluvili česky, aby se nám rozmluvil. Protože my jsme nevěděli důvod, proč nemluví. Na ORL bylo všechno v pohodě, on slyší dobře. No tak jsme zkusili tím jazykem, který u nás nejvíc jede a to je čeština. No a teď je v polské školce a učitelky říkají, že on nereaguje, sedí ztracený, oni na něho mluví a on neodpovídá... takže teď řešíme tu logopedickou třídu českou.*“ Děti, které navíc nastoupí do základní školy s polským vyučovacím jazykem, budou muset zvládat mluvenou i psanou spisovnou formu obou jazyků – češtiny i polštiny, což klade i významné požadavky na domácí přípravu s rodiči. Matka pětileté Renaty popisuje školní přípravu se svými staršími dětmi: „*Vždycky jsem jim připomínala: jsme v českém jazyce, takže například píšeme jednoduché V nebo Č, Š, Ž s háčky nebo naopak v polštině takové ty q, ę nebo dvojité W. Tak vždycky jim říkám: Jsme v češtině, tak přepni se.... To třeba synovi dělá problém, hlavně to W polské.*“

Vyváženost bilingvismu

Pro rozvoj a vyváženost bilingvismu jsou na Těšínsku více než příznivé podmínky. Rodiče zkoumaných dětí tedy o tento jev příliš neusilují, o vyvážený jazykový input se víceméně postará okolí samo. Přítomnost a dlouhá historie polskojazyčných mateřských, základních a středních škol umožňuje přirozené vystavování se polskému jazyku a oblíbenost místního nářečí *ponaszymu* nabízí i příležitosti setkávat se s tímto jazykovým kódem ve školách, zájmových kroužcích, dopravních prostředcích, církvích a dalších institucích. Na otázku č. 9 „**Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?**“ odpověděla jedna z matek: „*Asi nic systematického. Přirozeně se s tím setkávají. S češtinou se*

setkávají na hudebním kroužku, většina pohádek a knížeček je v češtině. Spíš polština asi trochu pokulhává, ta by mohla být více...“ Z rozhovorů také vyplynulo, že pro rodiče není prioritou snažit se o vyváženost jazyků, ale spíše náprava všech narušení komunikační schopnosti vyskytujících se u jejich dětí. Z hlediska jazykového vývoje tedy rodiče kladou důraz na logopedickou intervenci, kterou všechny děti až na jeden případ podstoupily nebo stále podstupují. Extrémním případem je snaha rodičů pětiletého Davida o úplné zastavení jakéhokoli jiného jazykového vlivu na dítě, než českého. Důvodem je jeho opožděný vývoj řeči a výraznější poruchy porozumění v polském jazyce. Matka se vyjádřila takto: *„Teď už najíždíme na tu češtinu. Měli jsme období, kdy jsme začli intenzivně polsky mluvit, číst, sledovat polské pohádky, protože nám to říkali v té polské školce. Že ať čteme polsky, ať se chytá, protože oni na něho mluví a on jim nerozumí, nechápe, tak nedělá ty pokyny, co má dělat... no a teď jdeme zase zpátky na tu češtinu.“* Tento způsob střídání jazyků během různých období v životě dítěte se prokazatelně ukázal jako nevhodný pro dítě s těmito jazykovými obtížemi. Nicméně nyní si rodiče uvědomili závažnost nedůsledného oddělování jazyků a syna se pokoušejí zařadit do české logopedické školky.

Kulturní prostředí

Odlišné kulturní prostředí partnerů může být velkým otazníkem a předmětem diskuzí v oblasti bilingvní výchovy dětí. V tomto výzkumu však sociální zázemí a původ rodičů dětí nehraje žádnou významnou roli. Až na případ americko-české rodiny pocházejí rodiče ze stejné kultury a jejich dvojjazyčná výchova je právě podmíněna tímto prostředím, nikoliv odlišným jazykem partnera. Navíc ani matka tříleté Anety, která má manžela Američana, s kulturní otázkou neměla problém, protože: *„...já jsem v Americe sama žila několik let... pracovala jsem tam jako au pair. A co se týče výchovy našich dětí, tak některé prvky americké výchovy implementujeme i u nás, a funguje nám to.“* Každá rodina má svá kulturní specifika a není tomu ani jinak v případě rodin v Těšínském Slezsku. Tam je situace navíc zajímavá svou úrovní náklonnosti k polštině a Polsku. Matka pětileté Renaty to vyjádřila odpovědí na otázku **Jaký je Váš názor na kulturu, ve které byl vychováván Váš partner?** *„Byl vychován ve stejné. I když on měl více polského vlivu. Jeho rodina je více polsky mluvící a tradičnější. U nás to bylo blíže k té češtině.“*

4. Diskuse

Zjištěné výsledky diagnostiky jazykového vývoje dětí nastiňují zdatnost dětí v komunikačních schopnostech. Z analýzy rozhovorů vyplývá, jaké postoje a přístupy mají rodiče, co se týče bilingvní výchovy a jazykového vývoje jejich dětí. Oba tyto druhy šetření byly důležité pro komplexní pochopení multilingvní a multikulturní situace v Těšínském Slezsku a tím i v logopedické praxi na tomto území.

Výzkumná otázka číslo jedna se zabývala problematikou specifik komunikační schopnosti u bilingvních dětí. Konkrétně v oblasti Těšínského Slezska je tedy možné zkonstatovat, že děti mají hlavní obtíže ve správné výslovnosti v českém jazyce, obzvláště ve výslovnosti sykavek a rozlišování českého *l* a polského *ł*. Jelikož tato práce navazuje na výzkum Muryce (2010), je možné potvrdit také jím zjištěná specifika v komunikaci bilingvních jedinců Těšínska. Jedná se zejména o progresivní asimilaci znělosti, např. ve slovech *kfětinka*, *kfůli*, *kfitko*. Dále se výzkum s Murycem (2010) shoduje ve zjištění, že děti mají menší slovní zásobu v češtině a ta je významně ovlivněná polštinou a těšínským nářečím. Například téměř všechny děti použily při popisu obrázku slovní spojení „*podlívát kfitka*“ místo spisovného „*zalévat květiny*“. V případě multilingvní polsko-česko-anglické rodiny by bylo možné nalézt mnohem více odchylek v řečovém projevu čtyřleté Anety, nicméně zde přihlížíme k fázi tzv. rozlišování jazyků, ve které se právě nachází. Je však možné zhodnotit, že časté interference a míchání anglické slovní zásoby do spontánního projevu v češtině u ní byly více než patrné. Naopak v případě polsko-české rodiny, kdy matka s dětmi mluví pouze česky a otec pouze *ponaszemu*, můžeme vidět jednoznačný pozitivní vliv uplatňovaného Grammotova principu – jeden člověk – jeden jazyk. Obě dcery v této rodině jazyky míchají minimálně a jejich polská národnost není v řečovém projevu v češtině nikterak znatelná.

Druhá výzkumná otázka si kladla za cíl popsat postoje a přístupy rodičů k bilingvní výchově. Všichni rodiče odpovídali ve výzkumných rozhovorech obdobně. Bilingvní výchovu považují za něco naprosto přirozeného a automatického. Multilingvní prostředí Těšínska, ve kterém vychovávají své děti, nabízí široké možnosti setkávání se jak s češtinou, tak polštinou a to jak v zájmových oblastech, tak i ve vzdělávání samotném. Mateřské a základní školy s polským vyučovacím jazykem se u nich těší velké oblibě a jsou vysoce ceněny pro svůj

rodinný, tradiční a individuální přístup. Za nevýhodu multilingvní situace na Těšínsku považují rodiče specifické nářečí *ponaszymu*, které není spisovnou formou ani češtiny ani polštiny, a tím vnáší do jazykového vývoje dítěte zmatek. Nicméně k němu i tak mají vřelý vztah a považují jej za svůj mateřský jazyk, který přirozeně předávají svým dětem. V případě Davida, který má významné problémy ve vývoji řeči, se rodiče rozhodli upustit od dvojjazyčné výchovy (včetně vlivu nářečí) a snaží se pouze o kvalitní input češtiny. Nadále se však chlapec setkává s polštinou a nářečím v polské mateřské škole a širším rodinném kruhu. Ověření, zda tento přístup bude mít pozitivní vliv na řečový vývoj dítěte, by mohlo být obsahem další studie.

Za limity tohoto výzkumu je považována nemožnost provést hloubkové vyšetření komunikační schopnosti u zkoumaných dětí ve všech jazykových rovinách a malá zkušenost výzkumníka s kvalitativními přístupy ve vědeckém zkoumání. Dalším omezením je výzkumníkova neznalost polského jazyka a těšínského nářečí a tím neschopnost provádět výzkumná šetření také v těchto jazykových kódech. Dvojjazyčná diagnostika by zcela jistě odhalila další specifika v komunikačních kompetencích dětí.

Případná navazující práce by se mohla zaměřit na zjišťování školní úspěšnosti bilingvních dětí v Těšínském Slezsku. Z logopedického hlediska je totiž potřeba poukázat na důslednou diferenciální diagnostiku specifických poruch učení od zvláštností jazykového vývoje bilingvních žáků. Dále je vhodné zkoumat případné přetrvávající obtíže ve výslovnosti, gramatice a slovní zásobě těchto dětí v češtině a navrhnout způsoby jak tyto obtíže překonávat.

Závěr

Hlavním cílem teoretické části této diplomové práce bylo přednést lety a studiem ověřené informace, ale i aktuální poznatky o bilingvistu, bilingvní výchově a specifických jazykového vývoje bilingvních jedinců. Vzhledem ke složení výzkumného vzorku empirické části této práce, byla nastíněna i jazyková situace v oblasti Těšínského Slezska, z něhož všechny zkoumané osoby pocházejí. Zvláštní zřetel byl brán na místní interdialekt *ponaszymu*, který všechny zkoumané osoby v různé míře používají nebo se s ním setkávají. Mimoto se teoretická část také zaměřovala na vzdělávání bilingvních jedinců u nás i v zahraničí.

Cílem empirické části této práce bylo zhodnotit komunikační schopnost pěti bilingvních dětí žijících v pohraničí České republiky, konkrétně na území Těšínského Slezska. Pro tento cíl byl zvolen diagnostický materiál, zaměřující se na gramatiku a slovní zásobu dětí od 3,5 až 5,5 let – Diagnostika jazykového vývoje (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Pro vyšetření výslovnosti byla použita metoda popisu obrázku a subjektivní zhodnocení výzkumníka. Druhým cílem bylo zjistit názory rodičů na bilingvistu a multikulturní prostředí, ve kterém se nacházejí, a také konkrétní postoje a přístupy, které uplatňují ve své bilingvní výchově. Pro zodpovězení této výzkumné otázky byl použit nestandardizovaný polostrukturovaný rozhovor, který probíhal s rodiči zkoumaných dětí. Všechny výzkumné aktivity probíhaly pro výzkumníkovu nedokonalou znalost polského jazyka nebo místního nářečí *ponaszymu* v češtině, kterou ovládali všichni rodiče i děti.

Logopedická intervence na Těšínsku probíhá na mnoha pracovištích ve dvou jazycích. Poptávka po logopedech, kteří by ovládali polštinu na úrovni profesionála schopného napravovat i odchylky výslovnosti v tomto jazyce, je enormní. Zpravidla jsou rodiče při vstupním vyšetření dotázáni, zda jejich dítě navštěvuje nebo bude navštěvovat polskou či českou školu, a podle toho se rozhodne, v jakém jazyce bude terapie primárně probíhat. V případě, že mají rodiče zájem o polskou logopedii i přesto, že jejich dítě bude navštěvovat českou školu, je terapie vedena napůl s češtinou. Instrukce a komunikace mimo přímé intervence s dětským klientem navíc často probíhají v těšínském nářečí *ponaszymu*, takže je možné v těchto ambulancích slyšet až tři jazykové kódy během jednoho sezení. Logopedi v případě nápravy sykavek nerozlišují drobné nuance v polské a české výslovnosti a primárně

se zaměřují na co nejsprávnější provedení těchto hlásek, které by bylo přijatelné pro oba jazyky. Schopnost těchto logopedů rozlišovat, zda se o odchylky výslovnosti a jiné řečové obtíže jedná v souvislosti s tímto multilingvním prostředím nebo zda jde o běžnou narušenou komunikační schopnost, by mohla být předmětem dalšího zkoumání.

Je jisté, že fenomén bilingvismu a multilingvismu je obsahem diskuzí odborníků i laiků a to vzhledem k rostoucímu počtu žáků-cizinců v naší zemi, ale i vzhledem k rozšiřujícímu se povědomí o úskalích ale i výhodách bilingvní výchovy. Dvojazyčnost jako taková je součástí života většiny světové populace a zkoumání specifik v oblasti péče o jedince, kteří se dvěma a více jazyky vyrůstají již od malička, bývá stále častějším obsahem výzkumů a studií lingvistů, logopedů, psychologů a dalších odborníků.

Přínosem této práce je přednesení problematiky multilingvismu na území Těšínského Slezska a jeho přesahu do logopedické praxe. Zvážení kulturního a jazykového vlivu každého klienta by mělo být samozřejmostí při každé (nejen logopedické) diagnostice v tomto regionu i v celé České republice.

Použitá literatura

BAKER, Colin a Sylvia Prys JONES, ed. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters, c1998. ISBN 1-85359-362-1.

BAKER, Colin. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995, xvi, 240 s. ISBN 185359265X.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

BOERMA, Tessel a BLOMA, Elma. *Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible?* [online], Journal of Communication Disorders 66 (2017) 65 - 75 [cit. 11. 10. 2017] Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992417300734>.

BOGOCZOVÁ, Irena. *Jazyk a jeho dynamika*. In: KADŁUBIEC, Karol Daniel. *Polská národní menšina na Těšínsku v České republice (1920-1995)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1997. ISBN 80-7042-479-6.

BOGOCZOVÁ, Irena. *Bilingvismus*. In: DOKOUPIL, Lumír, Milan MYŠKA a Jiří SVOBODA. *Kulturněhistorická encyklopedie Slezska a severovýchodní Moravy*. Ostrava: Ústav pro regionální studia Ostravské univerzity, 2005. ISBN 80-7368-024-6.

BOGOCZOVÁ, Irena. „*Jak oni mówią?*”, czyli próba interpretacji języka Polaków na Zaolziu. LingVaria 22:227-247, 2016. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=457957>

BOGOCZOVÁ, Irena a Małgorzata BORTLICZEK. *Jazyk příhraničního mikrosvěta: (běžná mluva Těšiňanů v ČR) = Język przygranicznego mikroświata : (mowa potoczna mieszkańców Zaolzia)*. Vydání: druhé, doplněné. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017. ISBN 978-80-7464-900-4.

BRICE, Alejandro E. *The Hispanic child: speech, language, culture, and education*. Boston: Allyn and Bacon, c2002. ISBN 0-205-29530-4.

DLOUHÁ, Olga, *Poruchy vývoje řeči*. 1. Vyd. Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči: [vztah centrálních poruch řeči a sluchu]*. V Praze: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X.

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.

E. SCARPINO, Shelley a Brian A. GOLDSTEIN. *Analysis of the Speech of Multilingual Children with Speech Sound Disorders*. In: MCLEOD, Sharynne a Brian, GOLDSTEIN. *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*. Buffalo: Multilingual Matters, c2012. ISBN 9781847695147.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FRIESEN, C. Deanna, Vered LATMAN, Alejandra CALVO a Ellen BIALYSTOK. *Attention during visual search: The benefit of bilingualism*. International Journal of Bilingualism, 2015. Vol. 19 (6) 693-702. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/274479600_Attention_during_visual_search_The_benefit_of_bilingualism.

GROSJEAN, François. *Mýty o bilingvismu. O bilingvní výchově* [online]. [cit. 4. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.bilingvni-vychova.com/francois-grosjean-myty-o-bilingvismu/>.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOLMANOVÁ, Jiřina. *Vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALCOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

KADANÍKOVÁ, Jana a NEUBAUER, Karel. *Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině*. Listy klinické logopedie, 1/2017.

KAPALCOVÁ, Světlana. *Špecificky narušený vývin řeči v kontextě multilingválnej spoločnosti*. Listy klinické logopedie, 1/2017.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KOSTKOVÁ, Hana. *Polská národnostní menšina – společenský status v regionálně geografickém a historickém kontextu*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Dostupné z: https://geography.upol.cz/soubory/studium/dp/2007/2007_Kostkova.pdf.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.

ŠTEFÁNIK, Jozef a Jozef PALLAY. *Bilingvismus*. In: LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.

MCLEOD, Sharynne. a Brian, GOLDSTEIN. *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*. Buffalo: Multilingual Matters, c2012. ISBN 9781847695147.

MCLEOD, Sharynne, Sarah VERDON, Caroline BOWEN. *International aspirations for speech-language pathologists' practice with multilingual children with speech sound disorders: Development of a position paper*. Journal of Communication Disorders 46 (2013) 375 - 387. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0021992413000130>

MLČÁKOVÁ, Renata. *Morfologicko - syntaktická jazyková rovina*. In: VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Část II., (Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3056-0.

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

MŠMT. Krajská centra podpory vzdělávání dětí a žáků-cizinců. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2018 [cit. 10. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-o-moznosti-podpory-pedagogickych-pracovniku>

MURYC, Jiří. *Obecné a specifické rysy polsko-české jazykové interference na českém Těšínsku*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 8073689324.

OHNESORG, Karel. *Fonetika pro logopédy*. [Dotisk] 1. vyd. Praha: SPN, 1979.

PACHOLÍK, Viktor, LIPNICKÁ Milena, MACHŮ Eva, LEIX Alicja, NEDĚLOVÁ Martina. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.

PEÑA, D. Elizabeth. *Supporting the home language of bilingual children with developmental disabilities: From knowing to doing* [online], Journal of Communication Disorders 63 (2016) 85–92 [cit. 11. 10. 2017] Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992416300892>.

„Po našymu“ aneb pohraniční bilingvismus – *magazín o jazykovém vzdělávání, studiu, překladech, tlumočení a práci v zahraničí* [online]. Copyright © 2005 [cit. 03. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.jazyky.com/po-nasymu-aneb-pohranicni-bilingvismus/>.

Polské národnostní školství v Moravskoslezském kraji [online]. Copyright © 2018 [cit. 10. 4. 2018]. Dostupné z: https://www.msk.cz/skolstvi/polske_skolstvi.html.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

STRYKOVÁ, Eva. *Další způsoby péče o osoby s postižením sluchu*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-83-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAMBURELLI, Marco, Eirini SANOUDAKI, Gary JONES a Michelle SOWINSKA. *Acceleration in the bilingual acquisition of phonological structure: Evidence from Polish – English bilingual children*. Bilingualism: Language and Cognition 18 (4), 2015, 713–725 C Cambridge University Press 2014. Dostupné z: <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/7419647/PDB4890-00.pdf>.

VERHAGEN, Josje, Susanne GRASSMANN a Aylin C. KÜNTAY. *Monolingual and bilingual children's resolution of referential conflicts: Effects of bilingualism and relative language proficiency*. Elsevier: Cognitive development, 2016. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201416301812>.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Studio nakladatelství Olomouc, s. r. o., 2005. 1. vydání. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Multikulturní prostředí*. In: LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Hodnocení komunikačních specifíků vybraných skupin jedinců s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4414-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Interkulturalismus – od multikulturality k plurikulturnímu pedagogickému inkluzivnímu přístupu*. In: LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

VRBOVÁ, Magdaléna. *Práce s žáky s odlišným mateřským jazykem – spolupráce pedagogicko-psychologické poradny a základní školy*. Psychologie pro praxi 1:53-59, 2017. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=587877>.

WILLIAMS, Leslie R. a Yvonne. DE GAETANO. *ALERTA: a multicultural, bilingual approach to teaching young children*. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley Pub. Co., c1985. ISBN 0201200929.

ZIMA, Petr a Marek NEKULA. *KREOL*. In: KARLÍK Petr, NEKULA Marek, PLESKALOVÁ Jana (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KREOL>.

ŽLAB, Zdeněk. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Pedagogicko - psychologická poradna. 1986.

Přílohy

Příloha č. 1: Otázky výzkumného rozhovoru

Otázky ohledně postojů k bilingvní výchově

1. Kdy a kde jste se poprvé setkali s bilingvní výchovou?
2. Jak a kde jste získávali informace o metodách a strategiích bilingvní výchovy?
3. Jaké byly Vaše důvody pro bilingvní výchovu?
4. V čem spatřujete výhody a nevýhody konkrétně Vaší bilingvní výchovy?

Otázky ohledně jazykového vývoje dítěte

5. Zaznamenali jste nějaké problémy v souvislosti s dvojjazyčností Vašeho dítěte?
6. Máte nějaké obavy, co se týče budoucího vývoje řeči Vašeho dítěte?
7. Jaký je podíl Vašeho partnera na výchově, co se týče řečového projevu?

Otázky ohledně vyváženosti bilingvismu

8. Kolik času denně strávíte s dítětem vy a kolik partner?
9. Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?

Otázky ohledně kultury a sociálního prostředí

10. Jaký je Váš názor na kulturu, ve kterém byl vychováván Váš partner?
11. Znáte nebo stýkáte se s dalšími bilingvními rodinami?

Příloha č. 2: Přepsané výzkumné rozhovory

Výzkumný rozhovor č. 1 s matkou čtyřleté N. a osmileté T.

1. Kdy a kde jste se poprvé setkali s bilingvní výchovou?

V podstatě od narození, protože tady to slyšíš že... takové to „ponašemu“... já jsem sice chodila na českou základní školu, ale naproti základní škole byla i polská škola, tak to člověk věděl, že tam je něco takového. Ale jak říkám, já slyším, rozumím tomu, ale nemluvíím...

2. Jak a kde jste získávali informace o metodách a strategiích bilingvní výchovy?

V podstatě jsem nezískávala... vlastně až teď mám manžela, který je jakoby Polák, takže získávám informace o polštině tím, že se s malou učím. Co se týče výchovy, tak jsme to nijak neřešili, my jsme si už před svatbou řekli, že děti budou chodit do polské školy a pokud jim to půjde dobře, tak potom přejdou na český gympl. A mně to připadá i fajn tím, že to je jazyk zdarma.

3. Jaké byly Vaše důvody pro bilingvní výchovu?

No tak on je Polák, já Češka, tak ten důvod byl jasný. On mluví na mě vlastně „ponašemu“, já mluvím na něho česky, já mu rozumím a nepotřebuju mluvit tak jak on.

4. V čem spatřujete výhody a nevýhody konkrétně Vaší bilingvní výchovy?

Jazyk zdarma. Nevýhoda... tak když to vezmu na tu T., tak to učení je docela náročné. Ta první třída, druhá třída... už tam mají právě tu češtinu... tím, že já na ni mluvím česky, tak to má jednodušší, ale je to docela náročné. Musíme kontrolovat kompletně celé sešity, aby bylo všechno dobře. U N. ještě nenastal žádný problém... občas nějaké slovíčko jí naskočí, kterému nerozumím, ale zeptám se manžela, nebo mi to vysvětlí jinak.

5. Zaznamenali jste nějaké problémy v souvislosti s dvojjazyčností Vašeho dítěte?

Zatím ne si myslím. Myslím si, že spíš naopak, že je to posiluje.

6. Máte nějaké obavy, co se týče budoucího vývoje řeči Vašeho dítěte?

Tak T. mluví od začátku velmi dobře, N. taky nemluví špatně. Uvidíme co ve škole. T. to zvládá úplně úžasně, takže uvidíme, co bude u N.

7. Jaký je podíl Vašeho partnera na výchově, co se týče řečového projevu?

Tak hlavně když se učíme a nevíme, tak nám pomáhá. Ale nechává to spíš na mě. Když je nějaký úkol, který mají napsat, tak to spíš děláme, že manžel řekne větu, napíše jí T. a on jí opraví tu větu třeba... ale když máme nějaké početní úkoly, nebo přepisování, tak to zvládám. I čtení docela zvládám jí kontrolovat. Ale říct větu, aby byla opravdu dobře – to nechávám na něm. Protože on měl vlastně základní i střední školu polskou, ale vysoká už byla česká.

8. Kolik času denně strávíte s dítětem vy a kolik partner?

Já myslím, že my strávíme oba dva půl na půl. Jestli já se učím s T., tak on se věnuje N. a děláme to tak, aby ta N. nebyla ztratná, protože opravdu s tou T. se učíme hodinu a půl denně.

9. Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?

My to jakoby neřešíme... já mluvím česky, on mluví polsky, moje rodina mluví česky, takže když přijde moje babička nebo mojí kamarádi, tak holčičky na ně přepnou automaticky... když přijdou kamarádi ze strany od A. (pozn. manžela) a rodiče, tak tam se na nich mluví polsky. A tam je to takové „ponašemu“ – polsky... jak kdo. A pohádky, knížky... jak je nálada, jestli já jdu zapnout, je to česky, jestli manžel tak je to polsky, někdy si řeknou, co chtěou. Když jim čtu já, čtu jim česky...vesměs jim více čtu já... takže slyší asi více tu češtinu.

10. Jaký je Váš názor na kulturu, ve kterém byl vychováván Váš partner?

Nemám žádný špatný názor. Manžel je moc dobře vychovaný, jeho rodina je strašně taková inteligentní... příjemní všichni... i ty holčičky vedeme k tomu, aby byly slušné...

11. Znáte nebo stýkáte se s dalšími bilingvními rodinami?

Tak díky té škole je tam pár rodin, co mluví čistě polsky, ale i pár rodin, kdy jde slyšet ta čeština... takže řekla bych, že jo. Mám sestřenici, co je ve Francii, občas tady přijedou, takže

se snažíme, aby holky slyšely tu angličtinu, protože na nich mluví jakoby anglicky. No a máme kamarádku Slovenku, takže slyší i slovenštinu... je to vlastně podobné, ona má manžela Čecha, ona na děti mluví slovensky, chodí do české školy a nemají problém mezi sebou.

Výzkumný rozhovor č. 2 s matkou čtyřleté A. (ČJ+AJ+PJ)

1. Kdy a kde jste se poprvé setkali s bilingvní výchovou?

Já jsem v tom vyrůstala, tady na Slezsku je to normální, takže jsem chodila do polské školky, školy... v televizi byla čeština a doma se mluvilo *ponaszemu*. Navíc tehdy byl vliv ještě slovenského jazyka, takže já jsem rozuměla vždycky slovensky... Tím, že jsem si vzala Američana, tak takhle žijeme, naše rodina takhle funguje.

2. Jak a kde jste získávali informace o metodách a strategiích bilingvní výchovy?

My známe lidi, kteří tak žijí. Jsou to buď cizinci, kteří tady žijí, nebo se jedná o smíšená manželství... Takže my jsme se vždycky tak poptávali. Nemůžu říct, že bych někdy nějakou knížku četla, ale hodně jsme se o to zajímali už od začátku našeho manželství.

3. Jaké byly Vaše důvody pro bilingvní výchovu?

Přirozeně, protože můj manžel je Američan a já jsem Češka. U nás se jedná spíše o multilingvní výchovu, protože máme tady možnost té polštiny. Navíc, ty polské školy podle mě více pečují o děti. Přijde mi, že tam je více takové rodinné citění.

4. V čem spatřujete výhody a nevýhody konkrétně Vaší bilingvní výchovy?

Nevýhoda je to, že to má takové smíchané, že jí to trvá, ne všichni jí úplně rozumí, takže musím často vysvětlovat. A výhoda, si myslím, že je v tom, že jí pomáháme mít lepší budoucnost. Podle mě čím více ten mozek těch jazyků umí, tím lépe chytá ty další informace.

5. Zaznamenali jste nějaké problémy v souvislosti s dvojjazyčností Vašeho dítěte?

Nevím, jestli ten její logopedický problém, ty sykavky, s tím nějak souvisejí. Paní logopedka říkala, že to jak dává ten jazyk dopředu je výsledkem vlivu angličtiny. A K. (*pozn.* manžel) se teď právě hodně soustředí na to, aby dobře vyslovovala ty hlásky „th“... a to je dobře, aspoň bude umět dobře anglicky. Prostě musím více vysvětlovat, být více trpělivá, pomáhat jí a tak... ona to moc nevnímá, ona to neřeší, že jí někdo nerozumí. Je to i dáno věkem, že jí to nevadí.

6. Jaký je podíl Vašeho partnera na výchově, co se týče řečového projevu?

K. jí hodně čte knížky v angličtině. A taky dbá na správnou výslovnost.

7. Kolik času denně strávíte s dítětem vy a kolik partner?

Těžko říct, každý den je jiný... než chodila do školky, tak to bylo pořád. V průměru 5-6 hodin jsem s ní já a mluvím česky. Když je K. doma, tak to budou ty 2-3 hodiny, co spolu s dětmi stráví. Je to určitě méně.

8. Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?

Snažíme se vnímat hlavně jí. K. se na to hodně zaměřuje, takže když vnímá, že jí něco dělá problém, tak jí to vysvětlí v angličtině, aby to pochopila. ... Prostě vnímáme to dítě, chceme slyšet, co jí zajímá. Když jí něco K. říká, tak je třeba jí to vysvětlit ještě v češtině, nebo naopak. Když mám pocit, že se dívá na moc anglických pořadů, tak jí pustím něco českého na Youtube, ať taky pozná, co mě zajímalo, čím já jsem žila... takové ty české pohádky (Krteček, Amálka...)

Předčítáme v obou jazycích. Pohádky jí pouštíme hlavně v angličtině, protože jsou podle mě lepší... stejně většina českých vzdělávacích pořadů pro děti je dabovaná. Já se českým pořadům nebráním, ale ještě jsem nenašla nic, s čím bych byla úplně spokojená. Jednodušší je prostě ta angličtina. Ten výběr je větší.

9. Jaký je Váš názor na kulturu, ve kterém byl vychováván Váš partner?

Já jsem v Americe sama žila několik let... pracovala jsem tam jako au pair. A co se týče výchovy našich dětí, tak některé prvky americké výchovy implementujeme i u nás a funguje nám to.

10. Znáte nebo stýkáte se s dalšími bilingvními rodinami?

Česko – polské rodiny jsou všude kolem. A jiné známe určitě taky, ale nemůžu říct, že bychom se často stýkali.

Výzkumný rozhovor č. 3 s matkou pětileté R.

1. Kdy a kde jste se poprvé setkali s bilingvní výchovou?

Tak asi od malička vyrůstám v tom, tím že mí rodiče – polština, čeština, *ponaszymu* ještě.

2. Jak a kde jste získávali informace o metodách a strategiích bilingvní výchovy?

Asi jsem to neřešila nikdy... nějak získávat strategii. Spíš teď vím, na co se zaměřit, tím že ty děti na logopedii chodily, takže rozdíly mezi polštinou a češtinou jak v psaní, tak ve výslovnosti, na to jsem se nejvíc zaměřovala. Vždycky jsem jim připomínala: jsem v českém jazyce, takže například píšeme jednoduché V nebo Č, Š, Ž s háčky nebo naopak v polštině takové ty ą, ę nebo dvojité W. Tak vždycky jim říkám: „ Jsme v češtině, tak přepni se...“. To třeba synovi dělá problém, hlavně to W polské.

3. Jaké byly Vaše důvody pro bilingvní výchovu?

Tak hlavně bydlíme tady na Slezsku a polština, čeština je tady prostě hodně. Za druhé, já jsem v tom vyrůstala a R. (*pozn.* manžel) vlastně taky, takže to pro nás bylo přirozené. I ty polské školy jsou takové tradičnější, rodinnější, zvlášť když děti chodí k nám do Hnojníka, to je taková malá škola. A ta polština se jim vždycky přidá tady.

4. V čem spatřujete výhody a nevýhody konkrétně Vaší bilingvní výchovy?

Tak asi v tom přepínání. V té češtině například se jim to slívá, musí si na to dávat větší pozor, kde jsme – jsme v češtině – tohle se píše, jak se píše... v tom mluveném asi nemají takový problém, jako v tom psaném. Sama se někdy divím, jak v tom mluveném přepínají automaticky. V tom psaní je to asi horší. Výhodou je jazyk navíc, je to tady potřebné. Například můj brácha teď pracuje v Praze a potřebuje tam polštinu. Já si myslím, že polština je dobrý jazyk. Děti můžou třeba i studovat v Polsku.

5. Zaznamenali jste nějaké problémy v souvislosti s dvojjazyčností Vašeho dítěte?

Hlavně v tom psaní. Jinak problémy asi jinak ne. Přijde mi, že ta výslovnost je pro ně přirozenější než to psaní.

6. Máte nějaké obavy, co se týče budoucího vývoje řeči Vašeho dítěte?

Asi ne. Já si myslím, že tím, že všichni prošli logopedií a ty vady byly odstraněny a navíc ta logopedie byla polsko-česká, tak v řeči s tím problémem nemají. A i tím, jak studují polštinu, češtinu, tak se jim zvětšuje slovní zásoba a je to vyvážené.

7. Jaký je podíl Vašeho partnera na výchově, co se týče řečového projevu?

Asi s oběma nastejno. Já s nimi dělám úkoly, čtu, opakuju na písemky, ale s R. komunikují normálně.

8. Kolik času denně strávíte s dítětem vy a kolik partner?

Záleží. Když je doma, tak je to nastejno. Řekla bych tak 65% času já, 35% on. Větší balíček mám asi já, ale on se s nimi zase učí angličtinu, nebo takové ty těžší předměty.

9. Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?

Češtinu mají ve většině případů, ve škole mluví polsky a doma mluvíme *ponaszymu*. Ale není to úplně vyvážené. Knížky čtou půl na půl, to mají ze školy povinnou četbu vždy 4 české a 4 polské knihy za rok. Pohádky mají taky napůl, něco česky, něco polsky, *ponaszymu* pohádky neexistují.

10. Jaký je Váš názor na kulturu, ve kterém byl vychováván Váš partner?

Byl vychován ve stejné. I když on měl více polského vlivu. Jeho rodina je více polsky mluvící a tradičnější. U nás to bylo blíže k té češtině.

11. Znáte nebo stýkáte se s dalšími bilingvními rodinami?

Tady jich je hodně. Moje celá rodina je bilingvní. Ve sboru (*pozn. církvi*) je mnoho polsko-českých rodin. I spoustu anglicko-českých rodin potkáváme při práci.

Výzkumný rozhovor č. 4 s matkou tříleté M.

1. Kdy a kde jste se poprvé setkali s bilingvní výchovou?

Tak u mě to teda bylo v těch sedmi letech, když si mě vzali do pěstounské péče. Já jsem předtím mluvila jenom česky a přišla jsem do prostředí, kde se mluvilo *ponaszymu*. Do školy jsem pak už chodila do české.

2. Jak a kde jste získávali informace o metodách a strategiích bilingvní výchovy?

Asi jsme to nijak neřešili, bylo to pro nás přirozené, nějak jsme nevyhledávali nějaké informace.

3. Jaké byly Vaše důvody pro bilingvní výchovu?

Bylo to přirozené. Tím, že oba mluvíme nářečím, ale zároveň se setkáváme s lidmi, kteří mluví jenom česky nebo jenom polsky. Takže pro nás to bylo přirozené, že jsme doma i na naše děti začali mluvit nářečím.

4. V čem spatřujete výhody a nevýhody konkrétně Vaší bilingvní výchovy?

Tak nevýhoda je ta, že to nářečí *ponaszymu* je opravdu jenom nářečí, není to nějaký konkrétní jazyk. A výhodou je, že z něj děti mají trošku základ češtiny a trošku polštiny. Nevýhoda je, že to není ani to, ani to.

5. Zaznamenali jste nějaké problémy v souvislosti s dvojjazyčností Vašeho dítěte?

Myslím si, že ne. Jen se stálo pár komických situací, kdy M. zkomolila nějaké slovo, které bylo *ponaszymu* a chtěla ho nějak přeinterpretovat do češtiny. Ale jinak s výslovností nebo vývojem řeči určitě problém nemá.

6. Máte nějaké obavy, co se týče budoucího vývoje řeči Vašeho dítěte?

Nemám. Ale samozřejmě se může stát, že ten počátek v mateřské škole bude těžký, než si zvykne. Protože tam na ni budou mluvit čistě polsky paní učitelky. Takže se může stát nějaké nedorozumění. Ale myslím si, že ty děti to fakt rychle chytají ten druhý jazyk, tak věřím, že i u M. to nebude nějaký velký problém.

7. Jaký je podíl Vašeho partnera na výchově, co se týče řečového projevu?

Když to vezmeme na procenta, tak tím, že jsem maminka na mateřské, tak tomu dám těch 70% a manžel tím pádem 30%. Ale jako manžel se zapojuje určitě. Čte knížечky dětem... On sám chodil na polskou školu, takže předpokládám, že pak při domácí přípravě dětí do školy bude více zapojený. Protože naše děti půjdou také do polské školy.

8. Kolik času denně strávíte s dítětem vy a kolik partner?

Záleží, jestli je zrovna víkend, prázdniny nebo běžný pracovní den.

9. Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?

Asi nic systematického. Přirozeně se s tím setkávají. S češtinou se setkávají na hudebním kroužku, většina pohádek a knížечek je v češtině. Spíš polština asi trochu pokulhává, ta by mohla být více. Právě i ve sboru (*pozn. církvi*) je kázání v češtině a většina lidí, našich kamarádů tam mluví česky. Takže si myslím, že s češtinou děti mít problém nebudou, spíš polština možná bude problematická. A nejlépe na tom bude *ponaszymu*. Což se může změnit, jak M. začne chodit do polské školky za půl roku, ale zatím si myslím, že čeština je na tom lépe.

10. Jaký je Váš názor na kulturu, ve kterém byl vychováván Váš partner?

Pozitivní. Neliší se tak moc od té mé. Není to pro mě něco úplně nového.

11. Znáte nebo stýkáte se s dalšími bilingvními rodinami?

Známe a stýkáme. Moje švagrová má manžela Němce. Ona na děti mluví česky, on německy a mezi sebou se baví anglicky. A pak hlavně rodiny, které to mají tak jako my, že jejich děti chodí třeba do české školy, ale doma mluví *ponaszymu*.

Výzkumný rozhovor č. 5 s matkou a otcem pětiletého D.

1. Kdy a kde jste se poprvé setkali s bilingvní výchovou?

O: já 16. 11. 1978... kdy jsem se narodil.

M: No ale fakt... od narození. Já jsem měla tatku, on byl Čech a mamka Polka, spíš nářečí, takže to bylo takové dvojjazyčné. Doma se mluvilo *ponaszemu*. A školy máme polské oba dva, od školky po střední školu, já mám i maturitu z polštiny.

O: Já mám základku jenom polskou, zbytek už český... a to bylo super, bo potom na střední jsme měli výhody... jsme nerozuměli... „nem tudum“...

2. Jak a kde jste získávali informace o metodách a strategiích bilingvní výchovy?

My jsme to neřešili, protože v tom vyrůstáme od dětství, takže nám to nepřipadalo vůbec, že by to byla nějaká bilingvní výchova. A až na výšce jsem se dozvěděla, jak jsem pajdák dělala, že jsou takové rodiny, ale já nevím ani, jestli my tam jsme jakoby započítaní. Oni furt říkali, že Angličan a Češka třeba... ale my jsme tady všichni takoví, takže mi to nepřišlo, že jsme jiní. Jsme to brali tak přirozeně.

3. Jaké byly Vaše důvody pro bilingvní výchovu?

Já nevím jak to říct... no je to tady takovou zvyklostí. My jsme chodili do té polské školky, tak automaticky ty naše děti chodí taky do polské. A když jsme ve sboru, v církvi, tak míváme jedno náboženství v polštině jedno v češtině, jeden týden tak, druhý tak. Takže mi to vůbec nepřipadá, že by to bylo něco navíc, a že jsme se pro to rozhodli.

4. V čem spatřujete výhody a nevýhody konkrétně Vaší bilingvní výchovy?

Jako K. (*pozn.* dcera), tam je výhoda... protože ona je jazykově nadaná, takže u ní nebyl problém, ona ve třech letech přepínala mezi polštinou, češtinou a chytla se i slovenštiny. Když na ni někdo mluví česky, ona odpovídá česky, když na ni někdo mluví polsky, odpovídá polsky, takže tam to byla výhoda. Ale D., ten má opožděný vývoj řeči, takže u toho prostě narážíme na to, že on má problémy s tím jazykem. Není to pro něho, ten polský jazyk přirozený.

Tam je problém v tom, že my úplně spisovně polsky nemluvíme. To nářečí *ponaszymu* je z těch jazyků z polštiny, z němčiny hodně...

5. Zaznamenali jste nějaké problémy v souvislosti s dvojjazyčností Vašeho dítěte?

D. ve dvou letech nemluvil vůbec a my jsme začali řešit logopedii, kolem třech let začal chodit k paní logopedce a on se domlouval s náma posunkama, že když něco chtěl, tak nám na to ukázal. Takže my jsme se domluvili s paní logopedkou, že budeme na něho mluvit tím jazykem, který používá nejvíce lidí v našem okolí, a tím, že máme švagrovou z Ostravy a můj brácha posílá děti do české školky, takže ti bratřenci, sestřenice všichni mluví česky, takže jsme se rozhodli pro češtinu. Takže my jsme na něho mluvili česky, aby se nám rozmluvil. Protože my jsme nevěděli důvod, proč nemluví. Na ORL bylo všechno v pohodě, on slyší dobře. No tak jsme zkusili tím jazykem, který u nás nejvíc jede a to je čeština. No a teď je v polské školce a učitelky říkají, že on nereaguje, sedí ztracený, oni na něho mluví a on neodpovídá... takže teď řešíme tu logopedickou třídu českou.

6. Máte nějaké obavy, co se týče budoucího vývoje řeči Vašeho dítěte?

Doufám, že pokud se dostane do té logopedické třídy, pokud se dostane, řešíme to s SPCčkem a půjdeme i k psychologce, tak jenom doufám, že už se to bude rozvíjet a že už to půjde tím správným směrem.

7. Jaký je podíl Vašeho partnera na výchově, co se týče řečového projevu?

M: Já dětem určitě víc čtu.

O: Já jsem v životě žádnou knížku nepřečetl...

M: I úkoly, všechno s nima dělám já. On (*manžel*) mi řekne, že on těm polským nerozumí.

8. Kolik času denně strávíte s dítětem vy a kolik partner?

O: Tak jestli se počítá i to, jak se bavíme s mobilem...

M: Já nevím... to těžko říct, ale já bych řekla, že jsem víc s těma dětma.

9. Co děláte pro to, abyste Vašemu dítěti jazyky prezentovali stejnou měrou?

Ne... nejvíc češtinu! Ted' už najíždíme na tu češtinu. Měli jsme období, kdy jsme začli intenzivně polsky mluvit, číst, sledovat polské pohádky, protože nám to říkali v té polské školce. Že ať čteme polsky, ať se chytá, protože oni na něho mluví a on jim nerozumí, nechápe, tak nedělá ty pokyny, co má dělat... no a ted' jdeme zase zpátky na tu češtinu.

10. Jaký je Váš názor na kulturu, ve kterém byl vychováván Váš partner?

My jsme obě stejné kultury. Mně se to líbí ta polská kultura, oni mají ty kroje, písničky, mně se to líbí, to podle mě patří k tomu území.

11. Znáte nebo stýkáte se s dalšími bilingvními rodinami?

Ve školce. A z těch speciálních slovenština – čeština... švagrová s bráchou. Když se ona potkává s našimi dětmi, tak na ně mluví čistě slovensky... no tak to máme ještě další jazyk! Pak ty děti mají být normální...

Příloha č. 3 Výsledky vyšetření dětí v dalších úlohách

Vyšetření komunikační schopnosti pětileté N.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti

Celkem bodů: 11/16

Nesprávně opraveny věty: *Sluníčko svítíme.*

Paní stavíme ptačímu budce.

Rybu udici na eskymák chytají.

S deštníkem kočce chodí.

Rybička plavali na akváriu.

Slovník 1

Počet správných odpovědí: 37/40

Rozpoznávání slabik

Celkem bodů: 16/16

Morfologie

Celkem bodů: 29/30

Rychlé pojmenování obrázků

Čas (sekundy): 1,11 s

Počet chyb: 0

Vyšetření komunikační schopnosti čtyřleté A.

Porozumění gramatice

Blok 1: Předložky

3 chyby z 5. Chybně označeno: Váza je na stole. Bota je pod deštníkem. Pták je nad autem. Balónek je vedle židle.

Blok 2: Plurály

Nevyšetřeno

Blok 3: Pády a slovosled

3 chyby z 6. Chybně označeno: Žába houpe kotě. Pejsek krmí zajíce. Maminku hladí dítě.

Blok 4: Shoda

4 chyby z 6. Chybně označeno: Tady zalévají kytky. Tady tancuje. Tady pracuje na zahradě. Tady sbírají maliny.

Slovník 1

Počet správných odpovědí: 32/40

Vyšetření komunikační schopnosti tříleté M.

Porozumění gramatice

Blok 1: Předložky

1 chyba z 5. Chybně označeno: Váza je na stole.

Blok 2: Plurály

2 chyby z 5. Chybně označeno: Instalatér opravuje trubky. Kluk má dárek.

Blok 3: Pády a slovosled

1 chyba z 6. Chybně označeno: Táta dává klukovi dárek.

Slovník 1

Počet správných odpovědí: 34/40

Chybně označena slova: láhev, píšťalka, kalkulačka, rtěnka, mince, učí

Vyšetření komunikační schopnosti pětileté R.

Gramatické uvědomování – opravování vět

Celkem bodů: 5/8

Chybně opraveny věty: *Lupič sedí na koněm.*

Soudek prasátko nesete.

Kluk a holka se hrajeme.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti

Celkem bodů: 9/16

Chybně opraveny věty:

Pánovi zavíráš kufr. -> "Pán zavírá *kufer*."

Kluk a holka se hrajeme. -> "Kluk a holka *se baví*."

Paní stavíme ptačímu budce. -> "Paní staví budku pro *ptáška*."

Vajíčkama unesli mravenec. -> "*Vajčko* drží mravenec."

Rybu udici na eskymák chytají. -> "Rybář chytá ryby."

Ptáček ukazuje červenou kytku. -> "Ptáček ukazuje *řůžu*."

S deštníkem kočce chodí. -> "Kočka chodí s *deštníkem*."

Rybička plavali na akváriu. -> "Rybička plavala v *akfáriu*."

Rychlé jmenování obrázků (RAN)

Čas (sekundy): 39

Počet chyb: 1

Rozpoznávání slabik

Celkem bodů: 13/16

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lýdie Jurečková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Specifika komunikační schopnosti u bilingvních dětí
Název v angličtině:	The Specifics in Communication Skills of Bilingual Children
Anotace práce:	Práce pojednává o specifických komunikační schopnosti bilingvních dětí z oblasti Těšínského Slezska. Za cíl si klade popsat některá specifika v gramatice, výslovnosti a slovní zásobě těchto dětí. Druhým cílem je přednést postoje a přístupy rodičů těchto dětí k jejich bilingvní výchově a kulturnímu prostředí, ve kterém žijí.
Klíčová slova:	Bilingvismus, Těšínské Slezsko, těšínské nářečí, jazykový vývoj, logopedie
Anotace v angličtině:	The thesis discusses specifics in communication skills of bilingual children from Teschen Silesia. The goal is to describe some specifics in grammar, pronunciation and vocabulary. The second goal was to present attitude of parents of these children to their bilingual education and cultural environment they live in.
Klíčová slova v angličtině:	Bilingualism, Teschen Silesia, teschen dialect, language development, speech therapy
Přílohy vázané v práci:	1. Otázky výzkumného rozhovoru 2. Přepsané výzkumné rozhovory 3. Výsledky vyšetření dětí v dalších úlohách
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	Čeština